ECONSTOR

WWW.ECONSTOR.EU

Der Open-Access-Publikationsserver der ZBW – Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
The Open Access Publication Server of the ZBW – Leibniz Information Centre for Economics

Dittrich, Claudia; Kleinert, Alexander

Working Paper

Förderung sozialer Kompetenzen an deutschen Hochschulen: Am Beispiel der Technischen Universität Chemnitz

Schriften zur Organisationswissenschaft: Diplomarbeit, No. 18

Provided in cooperation with:
Technische Universität Chemnitz

Suggested citation: Dittrich, Claudia; Kleinert, Alexander (2011) : Förderung sozialer Kompetenzen an deutschen Hochschulen: Am Beispiel der Technischen Universität Chemnitz, Schriften zur Organisationswissenschaft: Diplomarbeit, No. 18, http://hdl.handle.net/10419/58206

Nutzungsbedingungen:
Die ZBW räumt Ihnen als Nutzerin/Nutzer das unentgeltliche, räumlich unbeschränkte und zeitlich auf die Dauer des Schutzrechts beschränkte einfache Recht ein, das ausgewählte Werk im Rahmen der unter
→ http://www.econstor.eu/dspace/Nutzungsbedingungen
nachzulesenden vollständigen Nutzungsbedingungen zu vervielfältigen, mit denen die Nutzerin/der Nutzer sich durch die erste Nutzung einverstanden erklärt.

Terms of use:
The ZBW grants you, the user, the non-exclusive right to use the selected work free of charge, territorially unrestricted and within the time limit of the term of the property rights according to the terms specified at
→ *http://www.econstor.eu/dspace/Nutzungsbedingungen*
By the first use of the selected work the user agrees and declares to comply with these terms of use.

ZBW Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Schriften zur Organisationswissenschaft

Nr. 18

- Diplomarbeit -

Förderung sozialer Kompetenzen an deutschen Hochschulen
- Am Beispiel der Technischen Universität Chemnitz -

Claudia Dittrich, Alexander Kleinert

2011

Herausgeber: Professur für Organisation und Arbeitswissenschaft
TU Chemnitz
Thüringer Weg 7
09126 Chemnitz

ISSN: 1612-7218

Erscheinungsweise: mehrmals jährlich in elektronischer Form (PDF-Datei)

Internetadresse der Reihe: www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl5

Hinweis zum Copyright:

Die in den Schriften zur Organisationswissenschaft veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers in irgendeiner Form - durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren - reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendete Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Weitergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur als Einzelkopien hergestellt werden.
Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gemäß § 54(2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, D-80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Technische Universität Chemnitz
Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Organisation und Arbeitswissenschaften

FÖRDERUNG SOZIALER KOMPETENZEN AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN
- AM BEISPIEL DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT CHEMNITZ -

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
„Diplom-Handelslehrer/in“

Gutachter: Prof. Dr. Rainhart Lang

Claudia Dittrich
Kopernikusstraße 3e
09117 Chemnitz
111744
13. Fachsemester
Wirtschaftspädagogik
dicl@hrz.tu-chemnitz.de

Alexander Kleinert
An den Gütern 12
09117 Chemnitz
116059
13. Fachsemester
Wirtschaftspädagogik
kleal@hrz.tu-chemnitz.de

Abgabedatum: 31. März 2011

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....III
TABELLENVERZEICHNIS.....IV

1 Einleitung (CD, AK).....-1-
1.1 Zielsetzung.....-2-
1.2 Aufbau der Arbeit.....-2-
2 Definitorisches Verständnis (AK).....-4-
2.1 Bildung .....-4-
2.2 Qualifikation und Schlüsselqualifikation.....-6-
2.3 Kompetenz, Schlüsselkompetenz, Handlungskompetenz.....-8-
3 Lerntheorien zur Förderung sozial-kommunikativen Handelns (AK).....-12-
3.1 Behavioristische Lerntheorie.....-14-
3.2 Sozial-kognitive Lerntheorie – Das Lernen am Modell.....-15-
3.3 Handlungstheorie.....-18-
3.4 Konstruktivistische Lerntheorie.....-19-
3.5 Situiertes Lernen.....-20-
3.6 Cognitive apprenticeship.....-21-
4 Relevanz von Schlüsselkompetenzen anhand der DIHK-Studie (CD).....-23-
5 Soziale Kompetenzen als Baustein von Schlüssel-qualifikationen (CD).....-25-
5.1 Einblick in die umfangreiche Thematik sozialer Kompetenzen.....-25-
5.2 Dimensionen sozialer Kompetenzen.....-27-
5.3 Soziale Kompetenzen als Oberbegriff verwandter Konzepte.....-28-
5.3.1 Soziale Intelligenz.....-29-
5.3.2 Emotionale Intelligenz.....-29-
5.3.3 Soziale Fertigkeiten.....-30-
5.3.4 Interpersonale Kompetenz.....-30-
6 Relevanz sozialer Kompetenzen für den didaktischen Bereich (CD).....-32-
6.1 Pädagogisches Verständnis.....-32-
6.2 Das Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns als Fundament sozialer Kompetenzen nach Euler und Reemtsma-Theis.....-34-
6.2.1 Kommunikation als Basis sozialen Handelns – eine konstruktivistische Betrachtungsweise.....-35-
6.2.2 Einführung in das Grundmodell.....-37-
6.2.2.1 Der agentive Handlungsschwerpunkt unter Betrachtung sozial-kommunikativer Teilkompetenzen.....-37-
6.2.2.2 Der reflexive Handlungsschwerpunkt unter Betrachtung sozial-kommunikativer Teilkompetenzen.....-38-
6.2.2.3 Der Wechsel von der Reflexion zur Aktion.....-40-
6.2.2.4 Betrachtung situationsspezifischer Sozialkompetenzen.....-40-
6.2.2.5 Die Bedeutung der Wertausrichtung.....-42-
6.2.2.6 Kritische Würdigung des Grundmodells.....-43-
7 Förderung sozialer Kompetenzen an deutschen Hochschulen (CD).....-43-
7.1 Relevanz von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen.....-44-
7.2 Ansätze zur Förderung sozialer Kompetenzen.....-45-

7.2.1 Additiver Ansatz ... *-46-*
7.2.2 IntegrativerAnsatz ... *-47-*
7.3 Ethik als Teilbereich der Schlüsselkompetenzen (AK) ... **-48-**
7.3.1 Ethik und Moral als elementares Grundgerüst der Persönlichkeit ... *-48-*
7.3.1.1 Definitionen von Ethik, Moral, Werte und Normen ... -49-
7.3.1.2 Ethik und Moral im individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext ... -51-
7.3.1.3 Förderung ethischen Lernens ... -52-
7.4 Coaching und Themenzentrierte Interaktion als weitere Möglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen (AK) ... **-55-**
7.4.1 Coaching ... *-55-*
7.4.1.1 Definitionsverständnis, Zielgruppe und Notwendigkeit ... -55-
7.4.1.2 Grundannahmen ... -56-
7.4.1.3 Bedeutung in der Berufs- und Arbeitswelt ... -57-
7.4.1.4 Kompetenzanforderungen an den Coach ... -58-
7.4.1.5 Die Phasen des Coachings ... -61-
7.4.1.6 Coaching in der Hochschulausbildung ... -63-
7.4.2 Themenzentrierte Interaktion ... *-64-*
7.4.2.1 Grundlegendes Verständnis und Zielgruppen ... -65-
7.4.2.2 Voraussetzungen für die TZI – Die Axiome ... -66-
7.4.2.3 Das Konzept ... -67-
7.4.2.3.1 Die persönliche Dimension ... **-68-**
7.4.2.3.2 Die soziale Dimension ... **-68-**
7.4.2.3.3 Die sachliche Dimension ... **-69-**
7.4.2.3.4 Der Einfluss des GLOBE auf die Dimensionen ... **-69-**
7.4.2.4 Das Thema beim TZI ... -70-
7.4.2.5 Dimensionale Kombinationsmöglichkeiten und Reflexion ... -72-
7.4.2.6 Die Postulate ... -74-
7.4.2.6.1 Das erste Postulat - Chairman ... **-74-**
7.4.2.6.2 Das zweite Postulat – Störungen haben Vorrang ... **-76-**
7.4.2.7 Darstellung der TZI-Regeln (CD) ... -80-
7.4.2.7.1 Auf die Körpersprache achten ... **-80-**
7.4.2.7.2 Fragetechniken ... **-81-**
7.4.2.7.3 Äußern von „Ich-Botschaften“ ... **-81-**
7.4.2.7.4 Interpretationen vermeiden ... **-82-**
7.4.3 Darstellung didaktischer Gestaltungsprinzipien/-methoden (CD) ... *-84-*
7.4.3.1 Die zehn Lernschritte zur Entwicklung sozialer Kompetenzen ... -84-
7.4.3.2 Die Phase des „Erleben“ ... -88-
7.4.3.3 Die Phase der „Reflexion“ ... -90-
7.4.3.4 Die Phase des „Erproben“ ... -91-
7.4.3.5 Hinweise von Transfermöglichkeiten auf spätere berufliche Situationen in Seminaren ... -93-
7.4.4 Techniken zum Aufbau von Kommunikations- sowie Konflikt-, Kritik- und Teamfähigkeit (CD) ... *-94-*
7.4.4.1 Kommunikation auf der Inhalts- und Beziehungsebene ... -95-
7.4.4.1.1 Kommunikation auf der Inhaltsebene ... **-96-**
7.4.4.1.2 Kommunikation auf der Beziehungsebene ... **-99-**
7.4.4.2 Konflikt- und Kritikfähigkeit ... -103-
7.4.4.3 Teamfähigkeit (AK) ... -105-

8 Untersuchungsdesign (CD).....-107-
8.1 Untersuchungsmethode - Fragebogen.....-107-
8.1.1 Quantitative Befragung der Teilnehmer im Bachelor-Studiengang „Wirtschaftswissenschaften“.....-107-
8.1.2 Allgemeine Beschreibung des Kurses MPR.....-108-
8.1.3 Konzeption des Fragebogens.....-109-
8.1.4 Fragestellungen.....-110-
8.1.5 Auswertung der Ergebnisse.....-110-
8.1.5.1 Datenerhebung im Wintersemester 2010/2011.....-111-
8.1.5.2 Relevanz sozialer Kompetenzen (AK).....-112-
8.1.5.3 Relevanz sozialer Kompetenzen in Abhängigkeit zwischen berufserfahrenen und –unerfahrenen Studierenden (AK).....-114-
8.1.5.4 Subjektives Verbesserungspotential der vier Teilkompetenzen (AK).....-116-
8.1.5.5 Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenzen in Abhängigkeit der berufserfahrenen und -unerfahrenen Studierenden (CD).....-118-
8.1.5.6 Erfassung des Kompetenzstandes (CD).....*-120-*
8.1.5.6.1 Vergleich der vier Teilkompetenzen.....-121-
8.1.5.6.2 Kommunikationsfähigkeit.....-122-
8.1.5.6.3 Kritikfähigkeit.....-123-
8.1.5.6.4 Konfliktfähigkeit.....-124-
8.1.5.6.5 Teamfähigkeit.....-125-
8.1.6 Interpretation der Ergebnisse.....-126-
8.1.6.1 Relevanz sozialer Kompetenzen in Abhängigkeit zwischen berufserfahrenen und –unerfahrenen Studierenden (AK).....-127-
8.1.6.2 Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenzen (AK).....-127-
8.1.6.3 Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenzen in Abhängigkeit der berufserfahrenen und -unerfahrenen Studierenden (CD).....-128-
8.1.6.4 Erfassung des Kompetenzstandes (CD).....-129-
8.1.6.4.1 Vergleich der vier Teilkompetenzen.....-129-
8.1.6.4.2 Kritikfähigkeit.....-130-
8.1.6.4.3 Kommunikationsfähigkeit.....-130-
8.1.6.4.4 Konfliktfähigkeit.....-131-
8.1.6.4.5 Teamfähigkeit.....-132-
8.1.7 Diskussion.....-132-
8.1.7.1 Relevanz sozialer Kompetenzen in Abhängigkeit zwischen berufserfahrenen und unerfahrenen Studierenden (AK).....-132-
8.1.7.2 Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenzen (AK).....-133-
8.1.7.3 Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenzen in Abhängigkeit der berufserfahrenen und -unerfahrenen Studierenden (CD).....-134-
8.1.7.4 Erfassung des Kompetenzstandes (CD).....-136-
8.1.7.4.1 Kritikfähigkeit.....-136-
8.1.7.4.2 Kommunikationsfähigkeit.....-137-
8.1.7.4.3 Konfliktfähigkeit.....-140-
8.1.7.4.4 Teamfähigkeit.....-141-
8.2 Untersuchungsmethode - Experteninterview (AK).....-143-
8.2.1 Konzeption des Interviews.....-144-
8.2.2 Qualitative Befragung der Experten.....-144-
8.2.3 Auswertung der Ergebnisse.....-145-

8.2.3.1 Verständnis sozialer Kompetenzen aus Expertensicht (CD)..... -146-
8.2.3.2 Vermittlung sozialer Kompetenzen an ausgewählten Hochschulen (CD)..... -153-
8.2.3.3 Kriterien und Anforderungen an die Lehrenden (AK)..... -163-
8.2.3.4 Eigenschaften der Lernenden und Rahmenbedingungen (AK)..... -168-
8.2.4 Interpretation der Ergebnisse..... -173-
8.2.4.1 Verständnis sozialer Kompetenzen aus Expertensicht (CD)..... -173-
8.2.4.2 Vermittlung sozialer Kompetenzen an ausgewählten Hochschulen (CD)..... -175-
8.2.4.3 Kriterien und Anforderungen an den Lehrenden (AK)..... -178-
8.2.4.4 Eigenschaften der Lernenden und Rahmenbedingungen (AK)..... -179-
8.2.5 Diskussion..... -181-
8.2.5.1 Verständnis sozialer Kompetenzen aus Expertensicht (CD)..... -182-
8.2.5.2 Vermittlung sozialer Kompetenzen an ausgewählten Hochschulen (CD)..... -186-
8.2.5.3 Kriterien und Anforderungen an den Lehrenden (AK)..... -194-
8.2.5.4 Eigenschaften der Lernenden und Rahmenbedingungen (AK)..... -195-
9 Handlungsempfehlungen..... -197-
9.1 Grundsätze zur praktischen Handlungsempfehlung bezüglich der Gestaltung didaktischer Einheiten (CD)..... -197-
9.2 Allgemeine Grundsätze zur Integration von Ethik, Moral, Coaching und TZI (AK)..... -200-
9.3 IST-Zustand der Veranstaltung MPR (AK)..... -202-
9.4 Praktische Handlungsempfehlungen für den Kurs MPR an der Technischen Universität Chemnitz (CD)..... -204-
9.5 Zusammenfassung (AK)..... -213-
10 Schlussbetrachtung (CD, AK)..... -214-

Literaturverzeichnis..... V

Anlageverzeichnis..... VI

Ehrenwörtliche Erklärung..... VII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Kompetenzraster.....27

Abbildung 2 Verwandte Konzepte sozialer Kompetenzen.....30

Abbildung 3 Das Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns nach Euler und Reemtsma-Theis.....37

Abbildung 4 TZI-Dreieck.....68

Abbildung 5 Die zehn Lernschritte nach Euler….....83

Abbildung 6a Allgemeines Relevanzverständnis sozialer Kompetenzen…….....113

Abbildung 6b Relevanz sozialer Kompetenzen im Studium…….....114

Abbildung 6c Relevanz sozialer Kompetenzen im Berufsleben…….....114

Abbildung 7a Subjektives Verbesserungspotential in der Teilkompetenz Teamfähigkeit….....116

Abbildung 7b Subjektives Verbesserungspotential in der Teilkompetenz Kommunikationsfähigkeit…….....117

Abbildung 7c Subjektives Verbesserungspotential in der Teilkompetenz Konfliktfähigkeit….....117

Abbildung 7d Subjektives Verbesserungspotential in der Teilkompetenz Kritikfähigkeit…….....118

Abbildung 8a Darstellung der Mittelwerte (mit Standardabweichung) der Teilkompetenzen in Abhängigkeit der berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden….....119

Abbildung 8b Darstellung der Mittelwerte (mit Standardabweichung) der Teilkompetenzen….....121

Abbildung 8c Darstellung der Mittelwerte (mit Standardabweichung) der Items der Teilkompetenz Kommunikationsfähigkeit…….....123

Abbildung 8d Darstellung der Mittelwerte (mit Standardabweichung) der Items der Teilkompetenz Kritikfähigkeit…….....124

Abbildung 8e Darstellung der Mittelwerte (mit Standardabweichung) der Items der Teilkompetenz Konfliktfähigkeit…….....125

Abbildung 8f Darstellung der Mittelwerte (mit Standardabweichung) der Items der Teilkompetenz Teamfähigkeit……....126

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Bedarf an Coaching-Hilfen aus praktischer Sicht.....57

1 Einleitung

Soziale Kompetenzen – ein Schlagwort, welches seit mehreren Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, ist vor allem eine Reaktion auf den steten Wandel, der sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat. Bereits in den vergangenen Jahrzehnten zeichnete sich ein bedeutender Schritt ab, bei dem die bis dato industriell geprägte Gesellschaft einer Metamorphose unterworfen worden ist, die zunehmend zu einer Gesellschaftsform heranwächst, die die Generierung und den Austausch von Wissen zum Gegenstand hat. Nicht nur der Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungs- bzw. Wissensgesellschaft kann als Auslöser für die Wandlungsprozesse betrachtet werden, sondern auch die zunehmende Globalisierung, die Veränderungen in den Beschäftigungssystemen und die Auswirkungen auf das individuelle Erwerbsleben spielen dafür eine ebenso große Rolle (vgl. Schaeper/Briedis 2004:10). Ausgehend von diesen Wandlungsprozessen ist natürlich auch das Bildungssystem, insbesondere das der Hochschulen gezwungen, rechtzeitig und mit der angemessenen Qualität zu reagieren. Nicht minder zu vernachlässigen ist der vor annähernd 10 Jahren initiierte Bologna-Prozess, mit dem Ziel, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu formen und zu errichten, wobei auch eine praxisnahe und vor allem berufsvorbereitende Ausbildung für die Studierenden, als zukünftige Fach- und Führungskräfte, gewährleistet werden soll. Kooperation, Verständigung, kollegiales Verhalten – kurzum, die Forderung nach sozialen Kompetenzen wird zur Grundvoraussetzung für Bewerber und Mitarbeiter von Unternehmen bzw. Organisationen. Nunmehr sind nicht nur fachliche und methodische Kompetenzen für den Arbeitsmarkt ausschlaggebend und ausreichend, sondern auch eine adäquate Ausbildung an sozialen Kompetenzen. Interpersonale Konflikte, gestörte Kommunikation, individuelle und organisatorische Probleme sind nur einige Beispiele, die das Ausmaß und die Schwierigkeiten verdeutlichen, indem sich die handelnden Akteure befinden. Vor diesem Hintergrund hat insbesondere die institutionelle Lehre die Aufgabe, diesen Herausforderungen gerecht zu werden. Vor allem die Studierenden, als zukünftige Fach- und Führungskräfte, sind von dieser Entwicklung betroffen. So müssen sie für den Arbeitsmarkt fachlich, sozial und persönlich kompetent sein und zudem über ein ethisches und moralisches Empfinden verfügen, welches nicht nur für die berufliche Tätigkeit von Nöten ist, sondern auch für die Gestaltung des persönlichen Lebens und der individuellen Rolle und Verantwortung in der Gesellschaft. Aus diesen Gründen sind vor allem die Hochschulen gefragt, ihrem Bildungsauftrag nachzukommen. Ihre Aufgabe ist es, die Studierenden auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten und sie entsprechend sozialkompetent zu schulen. Damit diese Kriterien auch gewährleistet werden

können, ist natürlich ein Blick auf die universitäre Lehre, im Sinne der klassischen Wissensvermittlung unerlässlich. Dabei müssen nicht nur die unternehmerischen Anforderungen fokussiert, sondern auch die Ansprüche der Lehre und der Forschung an den Hochschulen selbst näher betrachtet werden. Die Hochschulen, als Forschungs- und Dienstleistungsorganisationen im globalen Kontext verstehend, stehen nunmehr in einem internationalen Wettbewerb. Umso deutlicher wird hieraus, welche Notwendigkeit die Förderung sozialer Kompetenzen im Lehr-Lern-Prozess hat, um eine gute Lehre, Forschung und Ausbildung der Studierenden zu gewährleisten. Denn dadurch besteht die Möglichkeit, hochqualifizierte Fach- und Führungskräfte dem Arbeitsmarkt zuzuführen und ebenso wissenschaftliche Nachwuchskräfte zu gewinnen, die dem Erhalt und der Weiterentwicklung der Hochschulen dienlich sind.

1.1 Zielsetzung

Wurde bisher die Relevanz und die Bedeutung von sozialen Kompetenzen aufgezeigt, so ist es nunmehr fraglich, ob und inwieweit es überhaupt möglich ist, soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten an Hochschulen zu fördern. Diese Frage soll als Grundlage für die bevorstehende Arbeit dienen. Darüber hinaus wäre aufzuzeigen, welche Anforderungen und Rahmenbedingungen gegeben sein müssten, damit eine qualifizierte und hochwertige Förderung gewährleistet werden kann.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zehn Kapitel. Während das erste Kapitel einen Einblick in die Thematik gewährt, wird im zweiten Kapitel ein grober Überblick über die Begriffe „Bildung“, „Qualifikation“, „Schlüsselqualifikation“, „Kompetenz“ und „Schlüsselkompetenz“ gegeben. Diese gelten für das nachfolgende Verständnis als unerlässlich.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich intensiv mit den verschiedenen Lerntheorien, die für ein grundlegendes Verständnis bzgl. sozial-kommunikativen Handelns notwendig sind.

In Kapitel vier erfolgt eine Hinführung zur eigentlichen Thematik. Dafür wird auf eine bundesweite Studie des Deutschen Industrie- und Handelskammertages verwiesen, die die Bedeutung sozialer Kompetenzen veranschaulicht. Diese Studie zeigt, wie wichtig eine Ausprägung an sozialen Kompetenzen für das spätere Berufsleben der Studierenden ist.

Im fünften Kapitel wird zuerst ein definitorisches Verständnis für das Konstrukt vermittelt, um dem Leser die Komplexität der Thematik zu verdeutlichen. Im Anschluss daran werden

die verschiedenen Dimensionen und Konzepte erwähnt, die Bestandteile der sozialen Kompetenzen sind.

Die Relevanz des Konstruktes für den didaktischen Bereich wird in Kapitel sechs dargestellt. Dabei wird sowohl auf das pädagogische Verständnis als auch auf das Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns eingegangen. Dieses Modell wird in seine Komponenten zerlegt und detailliert beschrieben. Im Anschluss daran erfolgt eine kritische Auseinandersetzung.

Das siebente Kapitel widmet sich intensiv der Frage der Förderung sozialer Kompetenzen an deutschen Hochschulen. Zum Einstieg in das Thema wird die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen dargelegt, sowie Ansätze zur Förderung vorgestellt. Darüber hinaus wird der Bereich „Ethik und Moral“ als Bestandteil der sozialen Kompetenzen aufgegriffen und spezifiziert. Im Weiteren folgt eine Bezugnahme auf das Coaching und die Themenzentrierte Interaktion als weitere Förderungsmöglichkeiten. Im Anschluss daran wird sich den didaktischen Gestaltungsprinzipien und –methoden gewidmet, die zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen. Ein weiterer Bestandteil dieses Kapitels sind die verschiedenen Techniken zum Aufbau der vier Teilkompetenzen Kommunikations-, Konflikt-, Kritik- und Teamfähigkeit. Dabei wird sich jedoch hauptsächlich auf die Kommunikationsfähigkeit bezogen, da sie sowohl als Basis für die Gestaltung zwischenmenschlicher Interaktionen als auch als Fundament zur Entwicklung der anderen drei Teilkompetenzen dient.

Nachdem die theoretischen Grundlagen ausführlich beschrieben worden sind, kann sich nun im achten Kapitel mit den empirischen Auswertungen beschäftigt werden. Dabei wird sich zuerst auf die quantitative Befragung bezogen. In diesem Abschnitt erfolgte eine Datenerhebung in der Veranstaltung „Moderation, Präsentation und Rhetorik“ bzgl. der Selbsteinschätzung der Studierenden in den Teilkompetenzen Kommunikations-, Konflikt-, Kritik- und Teamfähigkeit sowie eine Abfrage der Erwartungen, die sie an den Kurs stellen. Im Anschluss findet eine Interpretation und Diskussion der Ergebnisse statt.

Der nächste Abschnitt umfasst die qualitative Befragung. Bei dieser werden die Aussagen von Experten bzgl. der Relevanz und Vermittlung sozialer Kompetenzen, sowie den Anforderungen an die Lehrenden analysiert, interpretiert und diskutiert.

Im neunten Kapitel wird zuerst eine allgemeine Handlungsempfehlung zur Förderung sozialer Kompetenzen an deutschen Hochschulen gegeben. Anschließend wird ein Blick auf die Veranstaltung „Moderation, Präsentation und Rhetorik“ gelegt, wobei zunächst der IST-Zustand beschrieben wird. Die Beschreibung des IST-Zustandes bezieht sich dabei auf die aktuelle Veranstaltungskonzeption aus dem Wintersemester 2010/2011. Anhand dessen kann

eine praktische Handlungsempfehlung, unter Berücksichtigung der theoretischen und empirischen Grundlagen, für den oben genannten Kurs an der Technischen Universität Chemnitz gegeben werden.
Im zehnten Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und ein abschließendes Resümee gezogen.

2 Definitorisches Verständnis

In diesem Kapitel werden die grundlegendsten Begriffe näher erläutert, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Komplex „Förderung sozialer Kompetenzen“ stehen.
Seit einigen Jahren wird versucht, die mit der Förderung von sozialen Kompetenzen zusammenhängenden Begrifflichkeiten näher zu definieren. Dabei werden jedoch unterschiedliche Auffassungen vertreten, die nunmehr näher beleuchtet werden sollen. Hierfür wird insbesondere auf die Termini: „Bildung“, „Qualifikation und Schlüsselqualifikation“, „Kompetenz, Schlüsselkompetenz, Handlungskompetenz“, eingegangen.

2.1 Bildung

Der Begriff der Bildung ist seit Jahrhunderten mit der Pädagogik verbunden. Daher ist es nicht verwunderlich, dass im Laufe der Zeit mannigfaltige Bedeutungszuschreibungen entstanden sind. Umso schwerer ist es natürlich heutzutage eine eindeutige Definition zu finden, die diese Komplexität angemessen widerspiegelt (vgl. Beck 2001: 6).

Wilsdorf (1991) versteht unter Bildung eine nicht spezialisierte Bildung, die sich nicht auf bestimmte Wissensfelder, wie etwa Wirtschaft, Politik oder Gesellschaft beschränkt. Bildung ist stets die Symbiose aus den weltlichen Einflüssen und dem Individuum. Bildung ist somit einem ständigen Wandlungsprozess unterworfen, der zwar nicht auf Spezialisierung abzielt, sondern vielmehr auf die Anwendungen elementarer Komponenten durch den Menschen. Eine besondere Form der Bildung stellt die berufliche Bildung dar. Diese ist eine Verbindung von Unternehmen, Gesellschaft und den allgemeinen Inhalten von Bildung. Sie besteht somit aus praktischen und theoretischen Inhalten, die die allgemeine Bildung beeinflussen. Die Ausbildung für einen bestimmten Beruf ist ferner nicht nur auf spezielles berufliches Wissen und Tätigkeiten, sondern auch auf allgemeine Fähigkeiten auszurichten (vgl. Wilsdorf 1991: 40).

Ähnlich sieht Beck (2001) die berufsspezifische Bildung. Er verweist darauf, dass Bildung ebenso in der Berufspädagogik von elementarer Bedeutung sei. Diese findet in einer bestimmten Situation in einem spezifischen Ausbildungsberufs bzw. Beruf statt, wobei diese zwischen einem Individuum sowie einem Kollektiv stattfindet. Umso mehr wird deutlich, dass die Verzahnung von persönlicher Selbstentfaltung und wirtschaftlichen sowie gesellschaftlichen Belangen von elementarer Bedeutung ist, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. Bei diesen dualistischen Belangen bzw. Anforderungen stellen sich zwangsläufig diverse Problemfelder ein. Fragen die das Gleichgewicht dieser Elemente gewährleisten sind unerlässlich. Denn sowohl die Gesellschaft, als auch das Individuum sollen aus dem Berufsbildungsprozess ihre eigenen und gegenseitigen Vorteile ziehen. Daher sollte ein geeigneter berufsspezifischer Bildungsbegriff diese Problemzonen glätten. Um dieses zu überwinden, solle die Urteilsbildung, durch die Fähigkeit des Reflektierens und Kritisierens, sich von sämtlichen Inhalten lösen, die in Lernprozessen entstehen. Des Weiteren konstatiert Beck, dass im Zuge eines Ausbildungsprozesses die Interessen des Individuum und des Betriebes in einander übergehen sollten, um sowohl die Persönlichkeit eines Auszubildenden zu bilden, als auch die Belange des Unternehmens zu berücksichtigen. Jedoch birgt diese Art der Bildungsfokussierung einen Makel. Denn dass Individuum solle sich nicht nur im betrieblichen und privaten Umfeld einbringen, sondern auch in einem gesellschaftlichen Kontext. Daher solle die Fähigkeit des Individuums zur kritischen Stellungnahme außerhalb von gesellschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Zwängen ebenso ausgebildet werden (vgl. Beck 2001: 10f).

Bank (2005) betrachtet den Bildungsbegriff etwas spezifischer. Zunächst sieht er die Erziehung im Zentrum des Bildungsprozesses. Erziehung ist demnach ein auf Kommunikation aufgebautes System, dass aus mindestens zwei Polen besteht. Auf der einen Seite befindet sich der zu Erziehende, der eine Orientierung für sein zukünftiges Leben sucht. Und auf der anderen Seite steht der Erzieher, der die Möglichkeit hat, Definitionen über einen kommunikativen Weg vorzugeben. In diesem Erziehungsprozess wird nun eine Inhalts-, eine Situations-, sowie eine Verhaltenskomponente verortet, wobei die Inhalts- und die Verhaltenskomponente mit einander verbunden sind. Durch diese Verknüpfung kann erst eine Situation die auf einer lebensweltlichen Grundlage basiert, interpretiert sowie in Bedingung gesetzt werden. Bildung ist demnach die Verknüpfung von einer nicht spezifischen Inhaltskomponente und einer nicht spezifischen Verhaltenskomponente in einer unbestimmten Situation (vgl. Bank 2005: 182f).

Jongebloed (1998) allerdings weist darauf hin, dass Bildung erst dann stattfinden kann, wenn die Erkenntnis, die ein Edukand im Laufe eines Bildungsprozess erhält und aufnimmt, nur mit einer spezifischen Erfahrung, in einer praktischen Tätigkeit bzw. Situation, erwerben kann Dies bedeutet, dass eine ganzheitliche Bildung erst dann stattfindet, wenn Erfahrungen und Erkenntnisse zusammentreffen (vgl. Jongebloed 1998: 259ff).

2.2 Qualifikation und Schlüsselqualifikation

Bevor ein Verständnis für den Begriff Schlüsselqualifikation gewonnen werden kann, muss zunächst der Wortstamm Qualifikation näher erläutert werden.

Auch bei dieser Begrifflichkeit herrschen unterschiedliche Auffassungen, die wiederum den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen entsprechen. Aus pädagogischer Sicht sind Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen die Bestandteile der Qualifikation. Wo hingegen aus sozialwissenschaftlicher Sichtweise die Qualifikation geprägt ist, durch die individuelle Fähigkeit eines Menschen bzgl. einer beruflichen Tätigkeit. Hierbei steht also die berufliche Eignung im Vordergrund der Betrachtung, wobei die Befähigung der Arbeitskraft und der Anspruch der Arbeitsstelle mit dem Beruf unmittelbar verknüpft sind (vgl. Wilsdorf 1991: 43)

Ähnlich sieht es ebenso Lang (2000). Dieser beschreibt die Qualifikation als eine „[...] zunächst überprüfbare berufs- und fachübergreifende Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, die zum Arbeiten im Beruf notwendig sind; dann aber auch und vor allem die ganzheitliche Befähigung, die als Können erfolgreich anzuwenden bei unterschiedlichen Anforderungen, in wechselnden Funktionen, Positionen und Situationen, allein und in Zusammenarbeit mit anderen. Qualifikationen beruhen auf Dispositionen: Anlagen, Bereitschaften, die es möglich machen, auf eine Anforderung, Reiz oder einen eigenen Entschluss aktiv zu werden.“ (Lang 2000: 35).

Wie auch die Begriffe Bildung und Qualifikation unklar beschrieben sind, so besitzt auch die Terminologie Schlüsselqualifikation eine Vielzahl von Bedeutungszuschreibungen (vgl. Wilsdorf 1991: 53).

Ausgehend von dem Verständnis für Qualifikation entstand der Begriff Schlüsselqualifikation. Mit einem Beitrag Dieter Mertens, im Jahre 1974, wurde erstmalig der Begriff Schlüsselqualifikation verwendet. Seit dieser Zeit wurden unzählige Beiträge verfasst, die sich mit diesem Themengebiet beschäftigten. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass eine

eindeutige Definition auf Grund der Masse der Beiträge und deren inhaltlichen Qualität, nicht möglich ist, da viele Autoren zumeist die Definitionen umformulierten ohne auf ein bestimmtes qualitatives Raster zu achten (vgl. Bank 2005: 192). Stössel bietet hierfür jedoch eine Definition an, die als Konsens der unterschiedlichen Meinungen dient. „Schlüsselqualifikationen sind berufs- und funktionsübergreifende sowie weitgehend zeitunabhängige Qualifikationen mit übergeordneter Bedeutung für die Bewältigung künftiger Aufgaben; sie sind praktisch die Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung wechselnden Spezialwissens.“ (Stössel in: Bank 2005: 192)
Bank ergänzt allerdings, dass die Schlüsselqualifikation sich in zwei Bereiche aufteilen lässt. Einerseits die inhaltsorientierte und andererseits die verhaltensorientierte Schlüsselqualifikation. Bei der inhaltsorientierten Schlüsselqualifikation ist die Verhaltens- und Situationskomponente nicht determiniert, sondern lediglich die inhaltliche Komponente.

Ein ergänzendes Verständnis für Schlüsselqualifikation liefert Lang. Er beschreibt, dass Schlüsselqualifikationen nicht an die Anforderungen eines Arbeitsplatzes gekoppelt seien, sondern dass es vielmehr spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, die einen Mitarbeiter oder eine Führungskraft dazu befähigen soll, mit neuen Anforderungen, in neuen Funktionen und Positionen erfolgreich handeln zu können. Diese Komponenten zur Bewältigungen praktischer Aufgaben und Herausforderungen basieren auf den persönlichen Merkmalen eines Individuums und kommen in spezifischen Einstellungen und Verhaltensweisen zum Ausdruck. Diese kognitiven Dispositionen gelten als überfachliche Kompetenz (vgl. Lang 2000: 36).

Wilsdorf ergänzt die Definitionen folgendermaßen „Schlüsselqualifikationen als Berufsqualifikationen sind relativ lange verwertbare funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen zum Lösen beruflicher Probleme. Qualifikationsziel ist die berufliche Flexibilität und Mobilität“ (Wilsdorf 1991: 56) Vor allem bei nicht absehbaren und sich ändernden Aufgaben sowie Spezialwissen, wird den Schlüsselqualifikationen eine große Bedeutung zugemessen, da sie die Fähigkeit repräsentiert, dass sich ein Individuum eigenständig weiterbildet. Diese Fähigkeit ist auf die Persönlichkeit eines Individuums bezogen und kann somit von Mensch zu Mensch variieren und zugleich die Gesellschaft prägen. Des Weiteren weist Wilsdorf darauf hin, dass fachliche Qualifikation und die Schlüsselqualifikationen in einem interdependenten Verhältnis zu einander stehen, bei dem

die Eigenleistung des Lernenden[1] von entscheidender Bedeutung ist. Denn erst durch den eigenen Willen und die Bereitschaft sich auf einen Lehr-Lernprozess einzulassen und sich den Leistungsnormen von Unternehmen und Gesellschaft zu stellen, zeichnet den Wert von Schlüsselqualifikationen aus. Allerdings sollte das Ziel der beruflichen Bildung nicht nur der Funktionserfüllung, im Sinne eines Arbeitsprozesses, im Vordergrund stehen, sondern vielmehr der Bildungsprozess, inklusive den Schlüsselqualifikationen, bzgl. eines lernenden Individuums. Schließlich stellt er heraus, dass durch die unzähligen vielfältigen begrifflichen Elemente, die für unterschiedliche Tätigkeitsbereiche sowie Berufe verwendet werden, ein eindeutiges Begriffsverständnis nicht möglich ist, da sie stets an bestimmte Notwendigkeiten und Schwerpunkten gekoppelt sind (vgl. Wilsdorf 1991: 57).

Lenzen (1998) fasst den Begriff Schlüsselqualifikationen prägnant zusammen. Er konstatiert, dass Schlüsselqualifikationen von erheblicher Relevanz sind, wenn sich spezielles Wissen ändert und diese sich nicht auf fachliches Wissen berufen, sondern eher einen allgemeinen Charakter besitzen, bei dem eine gewisse berufliche Leistungsfähigkeit erzeugt wird. Ferner sind sie als berufs- und funktionsübergreifend zu verstehen, da sie zur Lösung und Beherrschung zukünftiger Aufgaben dienen können. Außerdem helfen sie dem Individuum eigenständig Hilfe zu suchen und Lösungsstrategien bzw. Lösungen zu finden, die schließlich in dem Prozess eigenständigen lebenslangen Lernen zur Geltung kommt (vgl. Lenzen 1998: 33).

2.3 Kompetenz, Schlüsselkompetenz, Handlungskompetenz

Auch für den Begriff Kompetenz ist es nicht leicht, eine einheitliche Definition zu finden bzw. zu geben, da dieser sich häufig mit dem Begriff der Qualifikation überschneidet (vgl. Wilsdorf 1991: 41).

Der Terminus Kompetenz bezieht sich stets auf ein Individuum und verdeutlicht das Verhältnis von Anforderungen und Fähigkeiten. Anforderungen sind hierbei Ansprüche an eine Person, die entweder von dieser selbst oder von Dritten gestellt werden. Fähigkeiten sind die Möglichkeiten die herangetragenen Anforderungen zu erfüllen. Die Besonderheit von Kompetenz liegt in dem Augenblick, in dem das Wissen angewendet wird. Das resultierende Ergebnis, welches aus der Handlung entspringt, ist nunmehr überprüf- und messbar. Darüber hinaus hat sie einen individuellen Charakter, der jedoch nicht nachahmbar ist. Ein weiteres

[1] Da sich die Arbeit auf die Förderung sozialer Kompetenzen an deutschen Hochschulen stützt, kann der Begriff ‚der Lernende', auch durch die Wörter ‚Student' oder ‚Studierende' ersetzt werden. In diesem Fall wird aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht zwischen den Geschlechtern unterschieden.

wesentliches Merkmal der Kompetenz ist deren Abhängigkeit von der jeweils durchgeführten Tätigkeit sowie den persönlichen Erfahrungen eines Menschen und einem bestimmten Wirkungsumfeld. Kompetenzen sind somit in einen bestimmten Kontext eingebunden, welches von den persönlichen Erfahrungen und Eigenschaften einer Person bestimmt wird. Darüber hinaus gelten Kompetenzen als erlernbar und evaluierbar (vgl. North 2007: 179).

De Haan (1998) sieht den Begriff Schlüsselkompetenzen ähnlich wie North (2007), fasst diesen jedoch etwas spezieller. Der Terminus Schlüsselqualifikationen stammt unmittelbar von dem Begriff Schlüsselqualifikationen ab, unterscheidet sich jedoch durch eine stärkere Berücksichtigung der persönlichen Veranlagungen und Fähigkeiten eines Menschen. Schlüsselkompetenzen sind demnach mehr als die Fähigkeit der Selbstreflexion und der Selbstbestimmung. Schlüsselkompetenzen sind sowohl die Anwendung des Gelernten in speziellen Situationen als auch das flexible Reagieren und Handeln in diesen Situationen. Mit dieser Form der Kompetenz kann das erlernte Wissen nach den individuellen Bedürfnissen ausgerichtet sowie neue alternative Handlungen integriert werden. Mit Schlüsselkompetenzen ist das Individuum in der Lage aus verschiedenen Handlungsalternativen zu wählen, um das eigene Verhalten der Situation adäquat anzupassen. Ferner können somit neue erlernte Fähigkeiten mit bereits erworbenen verbunden werden und dadurch neue Handlungen erzeugen, die zu einer Anreichung des persönlichen Verhaltensrepertoires führen (vgl. de Haan 1998: 19).

Eine besondere Form der Kompetenz stellt die Handlungskompetenz, insbesondere die berufliche Handlungskompetenz, dar. Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und die Bereitschaft in beruflichen, öffentlichen sowie in privaten situationsbezogenen Kontexten handeln zu können. Dieses Handeln soll auf der Grundlage von Reflexion, Verantwortung und Sachgerechtigkeit erfolgen. Die individuellen Möglichkeiten des Handelns sollen in diesem Verständnis fortwährend weiterentwickelt werden, um auch in zukünftigen neuen Situationen adäquat reagieren zu können.
Die berufliche Handlungskompetenz als Spezialkompetenz, ist stets mit den Handlungstheorien der kognitiven Psychologie sowie der humanistischen Arbeitswissenschaft verbunden. Auch bei diesem Terminus ist die Fähigkeit und die Bereitschaft eines Menschen Grundvoraussetzung für das Handeln. Jedoch erstreckt sich diese begriffliche Konstruktion auf die berufliche Ebene. Das Handeln orientiert sich hierbei auf eine sach- und fachgerechte Situation, die individuell durchdacht wird, wobei die Verantwortlichkeit unter dem

Blickwinkel des gesellschaftlichen Wohls erfolgen soll. (vgl. Wilsdorf 1991: 42). Die Orientierung an die Belange der Gesellschaft beinhaltet sowohl die Berücksichtigung der sozialen Verträglichkeit als auch die ethischen Prinzipien, wobei die Handlung an sich auf der Freiwilligkeit des Menschen beruht (vgl. Lang 2000: 41).

Um allerdings beruflich handlungsfähig zu sein, bedarf es verschiedener Kompetenzen. Ein Individuum besitzt erst dann berufliche Handlungsfähigkeit, wenn diese eine fachlich-berufsspezifische, eine individuelle, sowie methodische und soziale Kompetenz aufweist (vgl. Wilsdorf 1991: 42). Mitunter wird auch die Selbstkompetenz als Teilkompetenz beruflichen Handelns hinzugezählt (Beyer 1998: 20).
Im Folgenden sollen nunmehr diese einzelnen Kompetenzen näher betrachtet werden.
Über fachliche Kompetenz verfügt derjenige, der fähig und bereit ist, gestellte Aufgaben selbständig auszuführen. Um diese Aufgaben korrekt lösen zu können, bedarf es einem fachlichen und methodischen Wissen sowie Vorgehen. Auch die Bewertung des Arbeitsergebnisses ist Bestandteil dieser Teilkompetenz.
Die Fähigkeit und die Bereitschaft, persönliche Veränderungen hervorzurufen, die auf einem bestimmten Arbeitsauftrag beruhen bzw. innerhalb eines bestimmten Teams auftreten, werden als Individualkompetenz verstanden. Dabei soll die individuelle Anlage, die Motivation sowie die Bereitwilligkeit eine bestimmte Leistung zu erbringen entfaltet werden.
Unter Methodenkompetenz wird wiederum die Fähigkeit und die Bereitschaft verstanden, eigenständige Lösungswege zu finden und zugleich diese auch zu benutzen, um bestimme Arbeitsaufträge auszuführen sowie Lernaufgaben zu meistern (vgl. Wilsdorf 1991: 42f). Sie ist daher ein Verfahren, welches geplant verläuft, um ein oder mehrere definierte Ziele zu erreichen. Die methodische Herangehensweise kann durch speziell definierte Fragestellungen erfolgen, wobei durch Beobachtung Sachverhalte, Verfahren, Abläufe, Zusammenhänge und Strukturen analysiert werden. Dadurch können Ursachen- und Wirkungszusammenhänge aufgedeckt und erklärt werden. Diese Zusammenhänge können durch die Methodik miteinander verglichen und ins Verhältnis zu einander gesetzt werden. Erst durch ein derartiges Vorgehen können die aufgestellten Fragen beantwortet sowie anschließend in einen praktischen Kontext überführt werden. Der Ergebnishorizont kann nunmehr qualitativ, durch die Beschreibung von Eigenschaften sowie quantitativ, mit Hilfe von Maßeinheiten, dargestellt werden. Des Weiteren werden bei der methodischen Analyse ebenso menschliche Verhaltensweisen untersucht, wie sie bspw. in der Psychologie Anwendung findet. Dazu wird die Konstellation und Ausprägung von Reiz und Reaktionen gemessen. Die gewonnen

Ergebnisse geben anschließend einen Hinweis auf bestimmte Problemlösungsfähigkeiten, motivationale Beschaffenheit eines Menschen oder individuelle Lern- und Denkprozesse (vgl. Lang 2000: 57f).

Die Selbstkompetenz bezieht sich auf den Menschen selbst. Darunter wird die Befähigung verstanden, den eigenen Alltag zu organisieren sowie erfolgreich und befriedigend zu gestalten. Jedoch sollte dieses Handeln auch an den Personen orientiert sein, die tagtäglich darin unmittelbar agieren. Des Weiteren wird darin auch das Potential gesehen, die eigene Persönlichkeit sowie das eigene Wissen weiterzuentwickeln, neue Visionen zu kreieren, diese in das Konzept eines lebenswerten Daseins zu integrieren und dieses auch gegenüber Dritten zu äußern. Ein entscheidendes Merkmal der Selbstkompetenz ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion, bei dem persönliche Werte etabliert werden und diese mit der Umwelt, d. h. den darin agierenden Menschen, Geschehnissen sowie der Natur selbst, verglichen und analysiert werden. Auch die Betrachtung solcher Zustände und Zusammenhänge auf einer distanzierteren Ebene bildet eine Merkmalsausprägung der Selbstkompetenz.

Die soziale Kompetenz beschreibt die Eigenschaft eines Menschen mit weiteren Personen nach Lösungen zu suchen sowie eine konstruktive aber auch kritische Kooperation einzugehen. Ebenso wird unter diesem Begriff die Fähigkeit verstanden, Empathie zu empfinden, solidarisch zu handeln und sich für eine Gemeinschaft zu engagieren. Die Gemeinsamkeit, d. h. das Für- und Miteinander, um zusammen und gemeinsam ein bestimmtes Ziel zu erreichen, ist ein zentraler Punkt in diesem Begriffsverständnis. (vgl. Beyer 1998: 20).[2] Dabei ist es unerheblich welches Alter, Geschlecht, Herkunft, Bildung usw. die interagierenden Personen innehaben. Das Handeln sollte aus rationalen und verantwortungsbewussten Gründen erfolgen, wobei das Verhältnis der betroffenen Individuen stets auf einer beziehungsorientierten Ebene erfolgen solle (vgl. Wilsdorf 1991: 43).

Fazit

Die Begriffe Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation aber auch Kompetenz, Schlüsselkompetenz sowie berufliche Handlungskompetenz sind aus dem heutigen Sprachgebrauch, insbesondere in der Aus- und Weiterbildung nicht mehr wegzudenken. Allerdings werden diese Begrifflichkeiten von unzähligen Autoren in einem unterschiedlichen Maß gedeutet und verwendet, so dass es letztendlich keine einheitliche und klare Definition dafür existiert.

[2] Weitere Ausführungen werden im Laufe der Arbeit spezifischer thematisiert.

3 Lerntheorien zur Förderung sozial-kommunikativen Handelns

Viele Autoren setzten sich bereits mit der sozialen Kompetenz von Menschen auseinander und die zunehmenden Forderungen aus der Praxis an die Schüler und Studenten unterstreichen die Bedeutung, die diesem Wort beigemessen wird. Da allerdings bereits die Bestimmung einer einheitlichen Definition, was soziale Kompetenz überhaupt ist, sich als recht schwierig herausstellt, ist die Frage nach der lerntheoretischen Basis ebenso diffizil, wie mangelhaft. In unzähligen Veranstaltungen[3] werden zwar Kurse mit diverseren Lehrkonzepten angeboten, die in etwa der Förderung der Teamfähigkeit, der Verbesserung zielgruppenspezifischer Kommunikation oder der Führung mit dem Fokus auf die Mitarbeiter beinhaltet, diese findet jedoch größtenteils ohne dem Wissen statt, welche lernspezifische Prozesse bzgl. sozialer Kompetenz zu Grunde liegen. Eine andere Auffassung vertreten hingegen unzählige Pädagogen, die im Rahmen institutionellen Lehrens tätig sind. Sie verweisen darauf, dass bereits in den ersten Sozialisationsstufen ein Verhalten entstanden ist, dass nur sehr schwer wieder veränderbar sei. Insbesondere in der Schule wird die Förderung von sozialkompetenten Verhalten als eine unzumutbare Mehrbelastung der Lehrkräfte angesehen, ohne allerdings auf jeweiligen Lehr-Lernprozesse zu verweisen, die angewendet werden.

Aus diesen beiden Beispielen wird ersichtlich, dass zwar ein sehr grobes Verständnis für die Abläufe und Prozesse vorliegen, jedoch im Großen und Ganzen keine Klarheit darüber besteht, in welcher Form und mit welchem Ablauf sozial-kommunikative Handlungskompetenz gefördert werden kann. Dies wird insbesondere daraus ersichtlich, dass zwar Modelle genannt werden, die mit Hilfe von Belohnung oder Bestrafung individuelles Verhalten regulieren und somit zu einer Änderung beitragen oder etwa die Kraft von Vorbildern betonen aber die unzähligen Facetten, in denen sozial kompetentes Verhalten erwartet wird, wie z. B. im beruflichen oder gesellschaftlichen Bereich, nicht explizit berücksichtigen oder nennen (vgl. Euler 2001: 346f).

Jedoch bedeutet Lernen im Kontext sozialer Kompetenzen das einerseits ein bestimmtes Wissen über sozial-kommunikatives Handeln existiert bzw. generiert und anderseits, dass dieses Wissen in bestimmten Situationen abgerufen und angewendet wird. Daher empfiehlt es sich, dass das Wissen über die elementare individuelle Kommunikation, Störungen in der Kommunikation sowie Lösungsalternativen den Lernenden vermittelt wird. Dadurch besteht die theoretische Grundlage für das sozial-kommunikative Handeln. Jedoch ist darauf zu

[3] Diese Veranstaltungen werden zumeist privatwirtschaftlich durch Kommunikationstrainer, Prozessberater usw. angeboten (vgl. Euler 2001: 346).

achten, dass nicht nur über die Theorie gesprochen, sondern auch in einen praktischen Kontext überführt wird. Erst durch die Verbindung von praktischer Anwendung und der theoretischen Reflexion, können Lernprozesse initiiert werden. Dies bedeutet, dass die Kommunikation unter realen Gegebenheiten stattfindet oder aber auch vorgegebene Situationen kommunikativ simuliert werden (vgl. Bauer-Klebl 2003: 184f).

Die Thematik, wie soziale Kompetenzen gefördert werden können, ist nicht nur auf eine Wissenschaftsdisziplin beschränkt. Vielmehr versuchen verschiedene Wissenschaften sich dieser Herausforderung zu stellen und geeignete Antworten darauf zu geben. Im Folgenden soll ein Überblick gegeben werden, welche Einflüsse auf die Kompetenzförderung einwirken.

Wie bereits erläutert, gehen die Meinungen über die Möglichkeit einer Förderung sozialer Kompetenzen auseinander. So wird argumentiert, dass in Folge der frühkindlichen Sozialisation[4] bereits die Grundlagen für den Umgang sozialspezifischer Situationen gelegt werden. So finden individuelle Persönlichkeitsentwicklungen statt, die auf das Erleben von Situationen zurückgeführt werden können. Insbesondere bei sozialen Problemen, wie etwa Konflikte oder Zurückweisungen, können sich Verhaltensweisen manifestieren, die sowohl vom Geschlecht als auch von Mensch zu Mensch unterschiedlich sind (vgl. Euler 2001: 355).

Innerhalb dieser prägenden Lebensphasen unterliegen die Individuen nicht nur dem häuslichen Umfeld, sondern auch den Einflüssen der gesellschaftlichen Umwelt. Doch die notwendigen positiven sozialen Interaktionen nehmen dabei weiter ab. So kann in etwa die zunehmende Tendenz von Ehescheidungen oder Einzelkindfamilien als Grund dafür gesehen werden aber auch der ansteigende mediale Konsum von Kindern und Jugendlichen. Auch durch eine unmittelbare Verringerung der interpersonalen Kommunikation hat dadurch Auswirkungen auf den Sozialisationsprozess in der Familie, Freizeit und Schule. Auch wenn diese Art der Sozialisation ein negatives Bild zeichnet, bildet es dennoch einen Teil der Wirklichkeit ab, mit denen Lehrende und Institutionen konfrontiert sind. So bleibt lediglich die Frage, ob und wie es überhaupt zu gewährleisten ist, das Konzept des sozial-kommunikativen Handelns praktisch anzuwenden und ebenso umzusetzen. Zumal die Lernenden die Möglichkeit haben, selbst zu entscheiden, in welcher Form und Intensität sie es anwenden möchten und ob sie überhaupt dazu bereit sind. Zumeist verweisen die schulischen Bildungseinrichtungen darauf, dass die Möglichkeiten der Förderung, auf Grund der zu

[4] Diese Sozialisation beinhaltet das Erlernen sozialer Kommunikation zwischen Individuum und Eltern, Geschwister etc. bzw. anderen Personen.

starken Komplexität von Einstellungen und Werte der Lernenden, in der kürze einer Unterrichtseinheit kaum maßgeblich geändert werden kann. Darüber hinaus sind auch Verhaltensweisen, wie etwa Mobbing oder Gewalt von Lernenden gegenüber Lernende und Lehrende ein Zustand, der zwar als gegeben angesehen wird, aber in der Konsequenz nicht maßgeblich verändert werden kann. Es kann lediglich versucht werden, derartig komplexe Situationen und Probleme aufzuspalten, damit die Möglichkeit einer Abgrenzung und somit spezifische einzelne Kompetenz gezielt zu fördern (vgl. Euler 2001: 356ff).
Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass die Förderung sozialer Kompetenzen durch sozial-kommunikatives Handeln in einem komplexen didaktischen Kontext steht, der in der Wissenschaftstheorie unterschiedlich bewertet und verstanden wird. Dies wird u. a. deutlich bei den konträren Ansätzen von Psychoanalyse und Behaviorismus.

Während die Arten der Einflüsse auf das soziale Verhalten unbestritten sind, gehen hingegen die Auffassungen über weitere Entwicklungsmöglichkeiten im zunehmenden Alter auseinander. Die Vertreter des Behaviorismus verweisen darauf, dass Lernprozesse mit der Umwelt jederzeit stattfinden können, wobei die Vertreter der Psychologie, dies durch die bereits durchlaufenen Schritte in den ersten Phasen der Sozialisation als beendet ansehen und somit die Kompetenzerweiterung nach diesen Phasen nur teilweise bis gar nicht stattfinden. Diese zwei gegenläufigen Positionen verdeutlichen, welche Möglichkeiten überhaupt eingeräumt werden, sozial-kommunikative Handlungskompetenz zu fördern. In diese Positionen allerdings reiht sie der interaktionistischer Ansatz in die Lerntheoriediskussion ein. Hierbei steht im Vordergrund, dass durch Interaktionen das Individuum und die Umwelt sich interdependent beeinflussen und daher Lernprozesse initiiert werden. Dies führt dazu, dass das Individuum sich stets in Situationen befindet, bei dem das eigene Verhalten reflektiert und ggf. modifiziert werden muss. Lernen ist somit durch das Individuum, der Umwelt und den äußeren Bedingungen geprägt (vgl. Euler 2001: 355).

Daher werden nunmehr verschiedene Theorien dargestellt, die als Grundlage für die sozial-kommunikative Handlungskompetenz dienen.

3.1 Behavioristische Lerntheorie

Das Kennzeichen des Behaviorismus liegt in dem Verständnis, dass das Lernen das Resultat von Reizen ist, die bestimmte Reaktionen erzeugen. Der Reiz ist dabei ein Impuls, der physische Reaktionen hervorruft, wie etwa der Kontraktion von Muskeln, der Erzeugung von

Bewegungsabläufen oder Drüsenfunktionen. Insbesondere für Lehr- und Lernprozesse ist diese Theorie dienlich, da sie das Auslösen von Gefühlen, wie etwa Furcht thematisiert und Rückschlüsse auf motivationale Aspekte gibt, bei denen bestimmte Handlungen ausgeführt werden (vgl. Edelmann 1996: 63). Allerdings werden in dieser Theorie nicht diejenigen Prozesse beschrieben oder näher beleuchtet, die zum Auslösen der Reaktionen führen. Die Betrachtung des menschlichen Verarbeitungsprozesses, findet in dieser Theorie nicht statt und ist somit nur bedingt geeignet, die Erlernbarkeit von sozialen Kompetenzen aufzuzeigen. Auch wenn dieses nicht dargestellt werden kann, so bietet es jedoch den Vorteil, dass durch positive oder negative Reizauslösung das Lernverhalten eines Individuums geändert werden kann. Demnach wird sich ein Mensch bei positiver Rückmeldung auf ein gezeigtes Verhalten dazu entschließen, dieses Verhalten beizubehalten. Im umgekehrten Fall, wird es sich dazu entscheiden, das aufgezeigte Verhalten zu ändern oder ganz zu vermeiden, um einer negativen Konsequenz, wie etwa Bestrafung, zu entgehen. Eine besondere Herausforderung stellt hingegen das Auffinden und das Umsetzen von derartigen positiven, wie auch negativen Verstärkern im institutionalisierten und organisationalen Lehr- und Lernprozessen dar. Für den Bereich der sozialen Kompetenzförderung bedeutet dies, dass mit Hilfe von Lob die Bereitschaft zu einem kommunikativen Prozess initiiert und deren Verlauf aktiv gesteuert werden kann und bei Verletzung der Kommunikationsregeln, in etwa durch kontraproduktives Verhaltens, bestimmte Sanktionen erlassen werden können. Mit Hilfe des behavioristischen lerntheoretischen Ansatzes kann somit durch ein spezifisches Verstärkungssystem die Kommunikation dahingehend gelenkt werden, dass Situationen bewältigt werden, die durch problembehaftete Kommunikation geprägt ist. Dies hat den Vorteil, dass ein routiniertes Verhalten beim Lernenden erzeugt und das Störungen im Kommunikationsablauf, bei gleicher oder ähnlicher Situation, erkannt und angemessen reagiert werden kann. Es muss jedoch hinterfragt werden, ob der Gedanke von individueller Sozialkompetenz im beruflichen wie auch privaten Bereich aufrecht zuhalten ist, wenn zwar spezifische Situationen in Übungen trainiert werden, jedoch in einem praktischen Kontext eine veränderte Situation eintritt. Die behavioristische Lerntheorie mag zwar nicht den Prozess des Lernens wiedergeben, bietet jedoch Ansätze, um Lehrprozesse aktiv steuern zu können (vgl. Euler 2001: 360f).

3.2 Sozial-kognitive Lerntheorie – Das Lernen am Modell

Die von Bandura entwickelte sozial-kognitive Lerntheorie ist eine weitere Möglichkeit das Lernen zu erklären. Im Gegensatz zum Behaviorismus, bei dem die von außen auf das Individuum einwirkenden Bedingungen maßgebliche sind, liegt bei dieser Theorie der

Schwerpunkt darauf, wie die Umwelt in einem Individuum abgebildet wird. Das Lernen in sozialer wie auch in kognitiver Hinsicht wird hierbei speziell thematisiert und stellt somit eine erweiterte Darstellung zur behavioristischen Lerntheorie dar. Individuen, die an einem Lernprozess beteiligt sind, werden jetzt ebenso berücksichtigt, wie die kognitiven Vorgänge. Mit Hilfe der kognitiven Beschreibung von Lernvorgängen, können Strukturen abgeleitet werden, die Rückschlüsse auf bestimmte Erfahrungen, in Bezug auf die Umwelt, widerspiegeln. Durch diese Strukturen können Aussagen über das Lernen getroffen werden, z. B. wie ein Mensch die Umwelt wahrnimmt, welche Sprache zum Einsatz kommt, wie geurteilt und gedacht wird sowie welche Vorstellungen dieses Individuum bzgl. seiner Umwelt hat. Dadurch können nicht nur Gefühle und Motivation ergründet, sondern auch unterschieden werden (vgl. Edelmann 1996: 8). Es wird darüber hinaus festgestellt, dass das Individuum ein großes Verhaltensrepertoire erlangen kann, da er unzähligen Einflüssen ausgesetzt ist. Insbesondere in interpersonaler Hinsicht kann ein Mensch Verhalten von anderen beobachten und schließlich nachahmen (vgl. Euler 2001: 361).

Der Lernprozess, der sich zwischen der Beobachtung und der Imitierung befindet, unterteilt sich in vier prozessuale Schritte. Im ersten Schritt wird das Individuum aufmerksam auf bestimmte modulierte Ereignisse. Die Aufmerksamkeit ist dahingehend notwendig, damit durch die aktive und differenzierte Beobachtung überhaupt das Lernen stattfinden kann. Durch die persönlichen Eigenarten, der am Lernprozess beteiligten Personen, kann die Aufmerksamkeit variieren. Ist die zu beobachtende Person, auch Modellperson genannt, erfolgreich oder steht sie in einem positiven Verhältnis zum Beobachter so kann die Aufmerksamkeit erhöht werden.

Die Überführung der Informationen ins Gedächtnis, bildet den zweiten Schritt. Doch bevor es zu einer Abspeicherung kommt, wird das Verhalten, welches im Modell beobachtet wurde kognitiv angepasst. D. h. dass diese Informationen in der Komplexität herunter gebrochen werden und somit sich leichter daran erinnert werden kann. Durch diese Reduktion des Inputs kann eine Klassifizierung und Organisation mit bereits abgespeicherten Verhalten stattfinden. Darüber hinaus findet eine visuelle und eine verbale Kodierung im Gehirn statt. Im nächsten Schritt wird das im Gehirn verarbeitete Gesehene motorisch nachgeahmt. Dabei führt der Beobachter die Verhaltensweise in dem Maße aus, wie sie individuell beobachtet wurde. Der vierte und letzte Schritt beschreibt diejenigen Prozesse, die zu einer Verstärkung und zur Motivation führen. Damit der Lerner dieses Verhalten auch sichtbar im Lehr- und

Lernprozess imitiert, bedarf es positive Anreize. Ergänzend ist zu erwähnen, dass durch diese Verstärkungen, in positiver wie auch negativer Weise, nicht nur der Aufmerksamkeitsprozess beeinflusst wird, sondern auch die zentralen Integrationsvorgänge. Daher wird sie auch in diesem Modell als förderlich Hilfe angesehen und weniger als notwendiges Übel. Des Weiteren ist es dienlich, dass das Lernen durch Verhaltensbeobachtung und -imitation auf einer intrinsischen Motivation des Beobachters beruht, da somit temporär langfristig ein höherer Level an Lernbereitschaft erzeugt werden kann (vgl. Edelmann 1996: 286ff).
Damit auch die Bereitschaft zum Lernen am Modell hoch ist, ist es wichtig, dass die Auswahl an geeigneten Modellen anspruchsvoll ist und die kognitiven Prozesse des Verarbeitens positiv stimuliert werden. Dadurch können das Einüben des Verhaltens sowie das Feedback in verbaler und non-verbaler Form gefördert werden. Wird nun diese Theorie mit dem Grundmodell sozial-kommunikatives Handeln verglichen und auf die soziale Kompetenzförderung angewendet, so bleibt festzustellen, dass diejenigen Lerner Vorteile besitzen, die im Stande sind Beobachtungen durchzuführen sowie Teilkompetenzen im agentiven Handlungsschwerpunkt[5] innehaben. Bezüglich des reflexiven Handlungsschwerpunktes bleibt anzumerken, dass das Modell-Lernen als ungeeignet angesehen wird, wenn nicht die gedanklichen Überlegungen und Urteilsfindungen sprachlich in den Lernprozess und diese Theorie eingebunden wird. Denn unter diesen Bedingungen ist es möglich, Störungen in der Kommunikation zu ergründen, die sowohl personen- oder auch situationsbezogen sein können. Dadurch kann individuelles Wissen, welches be- oder unbewusst generiert und verarbeitet wurde ins Verhältnis zur Handlung gesetzt und besprochen werden. (vgl. Euler 2001: 362ff). Letztendlich bleibt noch anzumerken, dass das Wissen und die Handlung zwar nicht explizit in der sozial-kognitiven Lerntheorie erwähnt wurde, jedoch dieser Theorie zu Grunde liegt.

Zusammengefasst ist die Theorie des Modell-Lernens von Bandura durch drei Merkmale geprägt. Zunächst durch die Aufnahme von Informationen, die erst durch aufmerksames Beobachten gewonnen werden. Darüber hinaus die Verarbeitung dieser Informationen mit anschließender Speicherung, durch visuelle und verbale Kodierung. Und Schließlich durch die Ausführung, die jedoch ihrerseits durch bewertende und beurteilende Prozesse determiniert wird. Hierbei kann jedoch nur festgestellt werden, ob ein bestimmtes Verhalten dargestellt wird oder nicht. Daher wird auch nicht von Handlungen sondern von Verhalten gesprochen werden (vgl. Edelmann 1996: 288f).

[5] Eine Erklärung des Begriffes erfolgt im 6.2.

3.3 Handlungstheorie

Die Theorie vom Lernen am Modell nach Bandura gilt als Vorgänger für die Handlungstheorien. Zu den kognitiven Prozessen reihen sich nunmehr Handlungen an, die in einem Individuum gelenkt werden und die sich in einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt befinden. (vgl. Edelmann 1996: 8f). Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass es unter den verschiedenen Autoren, keine einheitliche Auffassung darüber gibt, was Handlungen überhaupt sind und somit mehrere Meinungen vertreten werden (vgl. Edelmann 1996: 289).

Der kognitive Aspekt in der Handlungstheorie thematisiert sowohl die Verbundenheit von physischen als auch psychischen Prozessen und die damit verbundene Aneignung und Verwendung von Wissen. Damit einhergehend wird dieses Wissen konkretisiert und auf ein individuelles sowie abstraktes Niveau gebracht. Dadurch kann eine Situation nicht nur gedanklich sondern auch praktisch, im Sinne motorischer Aktivität erfasst werden. Dieser Vorgang ist durch einen hierarchischen oder zyklischen Prozess geprägt, wobei die Bezeichnung der gesamten Schrittfolge, d. h. der Struktur der Phasen, und die daraus resultierenden Definitionen, je nach theoretischer Herkunft unterschiedlich ausfallen. Ergänzend wirkt sich auf diese Theorie der pädagogische Aspekt aus, bei dem der Mensch, mit seinen anthropogenen Voraussetzungen, individuell und von innen heraus lernt und nicht durch äußere Reizeinwirkung (vgl. Euler 2001: 363f).

Wird nun das Lernen in einem sozial-kommunikativen Kontext betrachtet, so kann festgestellt werden, dass das Handeln in vielen Bereichen, Situationen und Facetten auftreten kann. Ein besonderer Fall ist die Konfrontation mit Problemen und die Suche nach Lösungsstrategien, bei dem Menschen und äußere Bedingungen beteiligt sind (vgl. Edelmann 1996: 313). Dabei können sachliche und personale Probleme unterschieden werden. Sachbezogene Probleme finden hier bei der Bewältigung von Aufgaben durch mehrere Personen statt, währenddessen personenbezogene Probleme die Spannungen auf der zwischenmenschlichen Ebene beschreiben. Das Lernen kann durch diese Differenzierung in zwei Lernprozesse unterschieden werden. Zum einen können die Prozesse des Handelns und zum anderen die des Problemlösens thematisiert werden. Die erste Variante stützt sich dabei auf Handlungsprozesstheorien, die sowohl Aktionen von Individuen und im gleichem Maße dessen Reflektion beinhalten. Beispielhaft sei hierfür folgender Phasenablauf genannt. Zunächst wird eine bestimmte soziale Gegebenheit wahrgenommen, damit sie individuell und kognitiv interpretiert werden kann. Mit diesem Wissen können Handlungsalternativen

herausgefunden werden, um sie in einer weiteren Stufe zu präzisieren. Im letzten Schritt kann die spezielle Handlung praktisch umgesetzt werden (vgl. Euler 2001: 364f).

In ähnlicher Weise können die prozessualen Vorgänge der Problemlösung erklärt werden, bei denen es ebenfalls eine Vielzahl von Theorien gibt. Diese beziehen sich u. a. auf Typen von Problemen sowie die Art, wie diese Probleme gelöst werden können. Hierbei sei beispielhaft das kreative Lösen von Problemen, durch Versuch und Irrtum aber auch durch die Anwendung geeigneter Lösungsstrategien erwähnt (vgl. Edelmann 1996: 317ff). Viele dieser Theorien beziehen sich auf kognitive Prozesse. Jedoch werden auch Beispiele angeführt, die sich auf Probleme in sozialen und kommunikativen Bereich beziehen. Insbesondere Themenbereiche, wie etwa Motivation, Klärung von Problemen, Entwicklung von Lösungen mit Hilfe sozial-kommunikativen Handelns oder aber Erprobung der Handlungsalternative mit Feedback und Reflexion, sind darin vertreten. Ergänzend ist zu erwähnen, dass sowohl die Handlungs- als auch die Problemlösungsprozesstheorien eng mit Erfahrungen und Reflexion verbunden sind (vgl. Euler 2001: 365).

3.4 Konstruktivistische Lerntheorie

Der Konstruktivismus erhält seit geraumer Zeit eine immer größer werdende Bedeutung in den deutschsprachigen Ländern. Insbesondere für die Didaktik sind die Theorien bzgl. des Lernens und der Aneignung von Wissen von besonderer Bedeutung. Im besonderen Maße wird hierbei die theoretische Abbildung von Wissen dargestellt, z. B. wie etwas wahrgenommen und geistig verarbeitet wird. Des Weiteren wird sich mit der Thematik beschäftigt, wie weiteres Wissen entsteht und dieses gespeichert wird. Dadurch können Aussagen getroffen werden, wie Prozesse des Lernens gesteuert, miteinander verknüpft und organisiert werden können. Die konstruktivistischen Lerntheorien, im Bereich des Lehrens und Lernens, beschreiben somit das Verhältnis von Wissen, Umwelt und Kultur und leiten daraus Empfehlungen ab, wie das Lernen, im Sinne von Wissensaneignung, gefördert werden kann. Unter dem Begriff konstruktivistische Lerntheorie hat sich eine erhebliche Menge an weiteren Theorien etabliert, wie etwa die Erkenntnistheorie, systemtheoretische Argumentationen, mikro-soziologische Theorien, Konzepte der Gehirnphysiologie und Kognitionswissenschaften. Allerdings haben diese ein recht unterschiedliches Verhältnis zu einander. So existieren verschiedene Hintergründe, Theorien, Ansätze und Konzepte, die eine Vereinheitlichung der konstruktivistischen Idee für die Erziehungswissenschaft erschwert. Aus dieser Perspektive nimmt sie eher den Charakter einer ungeschlossenen Theorie an (vgl.

Siecke 2007: 101f). Dennoch ist diese theoretische Strömung geprägt durch die Kommunikation, die Subjektivität des Individuums in Bezug auf die Wahrnehmung von Wirklichkeit sowie zugänglich für alternative Theorien und Gedanken. Durch diese Merkmale ergänzt sie das sozial-kommunikative Handeln nicht nur für die theoretischen Grundlegungen des Lernens sondern auch der Verständigung als Teil sozial kompetenten Verhaltens (vgl. Euler 2001: 366).

Wurden bisher einige Modelle erläutert, die das Lernen beschreiben und aus einer unterschiedlichen Perspektive beleuchten, soll nunmehr aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten es gibt, das Wissen praktisch anzuwenden. Diesen Transfer, vom Wissen zur Handlung, ist ein entscheidender Faktor bei der Förderung sozialer Kompetenzen. Denn durch das institutionalisierte Lernen, bei dem die Wissensvermittlung vordergründig ist, ist es zumeist nicht möglichen bzw. in einem lediglich geringen Umfang das erworbene Wissen situationsspezifisch anzuwenden. Daher sollten die Situationen dermaßen vielschichtig sein, dass die verschiedenen Teilkompetenzen umfangreich gefördert werden können. Aus diesem Grund werden nunmehr das situierte Lernen sowie das Cognitive apprenticeship vorgestellt (vgl. Euler 2001: 366).

3.5 Situiertes Lernen

Auch beim situierten Lernen[6] sind Individuen beteiligt, die in einem Austauschverhältnis mit der Umwelt stehen. Dabei sind sowohl kognitive Prozesse als auch kontextspezifische Merkmale eng miteinander verknüpft. Das Besondere Merkmal dieser Lerntheorie, liegt in der Aufforderung. In spezifischen Situationen werden Signale an Individuen gegeben, die zum Handeln anregen sollen. Diese sind sowohl durch die Art des Aufforderns, als auch durch Beschränkungen, geprägt. Dadurch wird die Situation nach bestimmten Anforderungen determiniert und in Folge dessen findet ein Perspektivenwechsel des Lernens statt. Nunmehr steht der Lernkontext im Mittelpunkt und nicht mehr das individuelle Aneignen von Wissen. Dadurch wird die Komplexität des Lernens erhöht, indem nicht mehr der Einzelne am Lernprozess teilnimmt, sondern eine Gruppe von Individuen. Das bedeutet, dass das Lernen und somit die Wissensaneignung von mehreren Individuen geleistet wird, die jedoch unterschiedliches Vorwissen und Erfahrungen besitzen. Dieses Wissen und die individuelle Erfahrung kann zu dem in ihrer Intensität bzw. Spezialisierung recht unterschiedlich sein.

[6] James J. Gibson, Vertreter der ökologischen Entwicklungspsychologie, gilt als Begründer des situierten Lernens.

Damit verbunden rücken immer mehr die Lernbedingungen in die Betrachtung des situierten Lernens. Hierbei wird gefragt, was das Lernen und die Gruppe beeinflusst, wie z. B. welche Einflüsse, materielle Ausstattung und Einschränkungen sich auf den Lernprozess auswirken. Nunmehr wird ersichtlich, dass der Grad der Komplexität des Lernens zugenommen hat, jedoch die Theorie nicht neu ist. Vielmehr wurde der Aspekt der Lernumgebung als weiteres Gestaltungsmerkmal von Lernsituationen sowie der Wissenstransfer in Gruppen hinzugefügt. Doch mit der Zunahme der Variablen, die am Lehr- und Lernprozess auftreten, entstehen diverse Herausforderungen, die bewältigt werden müssen. Bevor das Lernen von Individuen stattfinden kann, muss die Umgebung des Lernortes, das individuelle Wissen der Lerner, die Transferleistung sowie die Lehrinhalte und die Bewertung der Lernergebnisse analysiert werden. Zusammengefasst ist das situierte Lernen ein aktiver Prozess, der auf Gruppenlernen gerichtet sowie an bestimmte Lernbedingungen gebunden ist (vgl. Gerstenmaier 1999: 237f). Darüber hinaus sind Handlungskompetenzen und Wissen individuell sowie situationsspezifisch. Das Lösen von Aufgaben ist ferner von Flexibilität und Kooperation zwischen den Individuen geprägt. Die Fähigkeit Probleme zu lösen wird erst durch eine Problemsituation initiiert, bei dem die Lerner vorhandenes Wissen einsetzen müssen, um somit neue Bewältigungsstrategien bzw. Wissen entwickeln können. Daraus ist abzuleiten, dass der Lernkontext bzw. die Problemsituation so komplex und wirklichkeitsnah sein sollte, dass der Problemgehalt von vielen Seiten aus betrachtet und gelöst werden kann (vgl. Euler 2001: 366f).

In den bisherigen Ausführungen wurden Theorien erläutert, die sich mit den behavioralen, kognitiven sowie situativen Lernprozessen und Merkmalen beschäftigen. An dieser Stelle soll überblicksartig die Möglichkeiten der Lehre dargestellt werden, die im Kontext des sozial-kommunikativen Handelns steht.

3.6 Cognitive apprenticeship

Mit den Cognitive apprenticeship, dem so genannten kognitiven Lehren, wird die Übertragung von Expertenwissen auf einen Lerner beschrieben (vgl. Euler 2001: 367). Diese Methode wurde aus dem handwerklichen Bereich entnommen, wie etwa der Berufsausbildung von Tischlern durch einen Meister oder Ausbilder. Diese Vier-Stufen-Methode hat zum Ziel das Wissen des Ausbilders zu verbalisieren und auf den Auszubildenden zu übertragen. Auf diese Weise lassen sich praktische Tätigkeiten, über die gesamte Dauer eines Herstellungsprozesses, mit der Theorie verknüpfen. Aus lerntheoretischer Sicht bedeutet dies, dass das Lernen in einer spezifischen Situation stattfindet und somit dem situierten Lernen

zugeordnet werden kann, wobei soziale und konstruktivistische Aspekte darin ebenfalls zu finden sind. Wie bereits an dem Wort ‚Vier-Stufen-Methode' ersichtlich wird, erfolgt diese Form der Ausbildung in einzelnen Schritten, die logisch voneinander getrennt und vom Ausbilder begleitet stattfinden.

Für die Methode des Cognitive apprenticeship wird ebenfalls ein gestuftes Ausbildungsverfahren zu Grunde gelegt, welches als zentrale Phasen beschrieben werden. Wie auch in der ‚Vier-Stufen-Methode' existieren ebenfalls vier Phasen. Hierbei wird nicht mehr unbedingt die Herstellung eines Produktes zu Grunde gelegt, sondern in etwa Problemsituationen oder anderweitige Lernkomplexe[7].

In der ersten Phase, dem Modelling, führt der Ausbilder den Prozess vor, wobei er sein Vorgehen ausführlich erklärt. Daran schließt sich die Phase des Scaffolding an. Dabei wiederholt der Lernende die vorgemachte Tätigkeit selbstständig, wobei dieser sein Vorgehen erläutert und vom Lehrenden beobachtet sowie ggf. korrigiert wird. In der Phase des Fading nimmt der Ausbilder sich zunehmend zurück, damit der Lernende die Möglichkeit erhält das Erlernte zu verinnerlichen. Die letzte Phase bildet das Coaching. Der Lehrer beobachtet das selbstständige Handeln des Lernenden, wobei die Art der Aufgabenstellung entweder identisch oder qualitativ höherwertig ist. Die Unterstützung kann sowohl durch Hinweise als auch Fragen sowie Erläuterungen erfolgen. In diesem Modell wird besonders wert auf die Artikulation sowie die Reflexion gelegt. Das heißt, der Lehrende, wie auch der Lernende, stehen in einer aktiven sozialen Interaktion, bei dem die Kommunikation ebenso wichtig ist, wie das Handeln an sich. In diesem Verhältnis findet eine Übertragung von Expertenwissen statt, welches auf kooperativer Ebene erfolgt (vgl. Euler 2001: 367f).

Fazit

Um soziale Kompetenzen fördern zu können, sind diverse Lernprozesse nötig. Insbesondere der Behaviorismus, die sozial-kommunikative Lerntheorie, die Handlungstheorie sowie der Konstruktivismus und das situierte Lernen geben einen Aufschluss darüber, welche Lernprozesse stattfinden. Vor allem die Beachtung von Situationen und sozialen Interaktionen sowie die kognitive Verarbeitung des Erlebten, aber auch die individuelle Konstruktion der Wirklichkeit spiegeln diese Theorien wieder. Mit Hilfe dieser sowie dem Modell des sozial-kommunikativen Handelns besteht die Möglichkeit Kompetenzen wie etwa die soziale Kompetenzen der Lernenden zu fördern und für zukünftige Situationen zu sensibilisieren.

[7] vgl. http://www.methodenpool.uni-koeln.de/apprenticeship/ frameset_ apprenticeship.html [Stand: 23.02.2011].

Nachdem dem Leser ein Verständnis zu den Lerntheorien, die im Zusammenhang mit der Förderung sozialer Kompetenzen stehen, vermittelt wurde, kann sich nun der Komplexität des sozialen Konstruktes gewidmet werden. Um die Relevanz zu verdeutlichen und um in die Thematik einzuleiten, wird sich auf eine Studie des Deutschen Industrie- und Handelskammertages aus dem Jahre 2007 bezogen.

4 Relevanz von Schlüsselkompetenzen anhand der DIHK-Studie

Die Relevanz von Schlüsselkompetenzen an deutschen Hochschulen soll anhand einer bundesweiten Studie des Deutschen Industrie- und Handelskammertages verdeutlicht werden. Die Umfrage, die zwischen Oktober und November 2007 durchgeführt wurde, widmet sich der Betrachtung der unternehmerischen Erwartungen an Hochschulabsolventen. Insgesamt wurden 2135 Unternehmen befragt, davon sind über 80 Prozent kleine und mittelständische Unternehmen.

Überblick über die Erfahrungen der Unternehmen mit Hochschulen und Bachelorabsolventen

Allgemein kann festgestellt werden, dass 67 Prozent der Unternehmen mit der Kompetenzausprägung der Studierenden zufrieden sind. Die Mehrheit der Unternehmen verzeichnet also positive Erfahrungen mit Bachelorabsolventen. Dennoch müssen sich die Hochschulen gezwungen sehen, das Ziel einer Verstärkung der „employability“ des Bologna-Prozesses weiter zu verfolgen und sich den stets ändernden Anforderungen der Berufswelt anzupassen. Die Anforderungen der Unternehmen basieren vor allem auf einem verstärkten Praxisbezug, der bereits während des Studiums durch Praktika erworben werden soll, sowie auf anwendungsorientiertem Wissen. Die Studie zeigt weiterhin, dass 53 Prozent der Unternehmen bereits mit Hochschulen kooperieren und dies auch weiterhin anstreben.[8] Bei der Vergabe von Praktikumsplätzen oder Diplomarbeitsthemen stehen die Unternehmen den Hochschulen zur Verfügung und unterstützen die universitäre Ausbildung. Dabei ist es wichtig, dass die Hochschulen den Unternehmen entgegenkommen und entsprechende kooperative Angebote bereitstellen.

Nach diesem allgemeinen Überblick sollen nun die Ergebnisse dargestellt und näher betrachtet werden.

[8] Es kann davon ausgegangen werden, dass die Anzahl an Kooperationen von der Unternehmensgröße abhängt. Je größer das Unternehmen, desto größer die Zusammenarbeit.

Erwartete Kompetenzausprägungen

Die erste Frage bezieht sich auf die Erwartungen der Unternehmen an Hochschulabsolventen. Anhand einer Liste, die aus 26 Kompetenzen bestand, sollten die Unternehmen acht Kompetenzen wählen, die sie bei der Einstellung für besonders wichtig erachten. Dabei konnte die Studie folgende Ergebnisse verzeichnen. Für 71 Prozent der Unternehmen ist Teamfähigkeit die wichtigste Anforderung an die Kompetenzen bei Bachelorabsolventen, gefolgt von selbständigem Arbeiten/ Selbstmanagement (63 Prozent), Einsatzbereitschaft (60 Prozent) und Kommunikationsfähigkeit (59 Prozent). Erst nach der Kommunikationsfähigkeit wird breites Fachwissen (52 Prozent) erwähnt. Laut der DIHK-Studie kann dieser Aspekt damit begründet werden, dass ein Vorhandensein an Fachwissen bei Bachelorabsolventen vorausgesetzt werden kann und die Unternehmen diese Kompetenz nicht explizit in ihr Betrachtungsschema integrieren. An sechster Stelle steht der Wunsch nach mehr Verantwortungsbewusstsein (50 Prozent), gefolgt von der Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen (49 Prozent). Obwohl Präsentationskompetenz (15 Prozent) und Konfliktfähigkeit (14 Prozent) sich nicht unter den ersten acht Kompetenzen befinden, werden diese Fähigkeiten dennoch von den Unternehmen als wichtig erachtet. Anhand dieser Ergebnisse kann verdeutlicht werden, dass für Unternehmen eine Ausbildung an sozialen Kompetenzen von großer Bedeutung ist und sie diese auch von ihren zukünftigen Fachkräften erwarten.

Unternehmerische Erwartungen an die neuen Bachelorstudiengänge

Ein weiterer interessanter Aspekt sind die unternehmerischen Erwartungen an die neuen Bachelorstudiengänge. Demnach erachten 74 Prozent der Unternehmen eine stärkere Anwendungsorientierung als sehr wichtig, gefolgt von integrierten Praktika. Auf Platz drei und vier des Rankings stehen die Forderungen nach mehr sozialen und persönlichen Kompetenzen sowie nach mehr methodischen Kompetenzen, die an der Hochschule verstärkt vermittelt werden sollten.

Die Defizite in der universitären Ausbildung der Bachelorstudiengänge sehen die Unternehmen vor allem beim Fachwissen (36 Prozent), gefolgt von fehlender Methodenkompetenz (29 Prozent) und fehlenden sozialen und persönlichen Kompetenzen (25 Prozent).

Fazit

Anhand der Ergebnisse aus der Studie wird ersichtlich, dass für Unternehmen sowohl fachliches Wissen als auch eine Ausprägung an sozialen Kompetenzen bei

Hochschulabsolventen entscheidende Einstellungskriterien darstellen. Wie oben bereits aufgeführt, spielt die Teamfähigkeit für Unternehmen eine enorme Rolle. Aus diesem Grund müssen sich Hochschulen intensiv der umfangreichen Thematik zuwenden und die Studierenden noch besser auf ihren späteren Berufseinstieg vorbereiten. Diesbezüglich muss sich noch mehr der Förderung sozialer Kompetenzen gewidmet werden und anhand entsprechender Methoden das Verständnis für die Relevanz des sozialen Konstruktes bei den Studierenden verschärft werden. Um die Nachhaltigkeit zu fördern, müssen die Lehrkräfte immer wieder Situationen bzw. regelmäßige Angebote schaffen, die sozialer Kompetenzen bedürfen und die Studierenden zum Handeln auffordern. Des Weiteren ist es wichtig, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, verschiedene Praktika zu absolvieren, um die von Unternehmen geforderte Praxisnähe zu erwerben. Denn durch einen Einblick in unternehmensspezifische Bereiche können die Studierenden zum einen ihr Fachwissen in der Praxis anwenden und zum anderen die Notwendigkeit sozialer Kompetenzen im Berufsalltag erkennen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass das Lehrpersonal im Bereich der Hochschuldidaktik entsprechend geschult wird, um eine Förderung sozialer Kompetenzen zu generieren (vgl. Pankow 2008: 3ff).

5 Soziale Kompetenzen als Baustein von Schlüsselqualifikationen

Nachdem der Komplex der Schlüsselqualifikationen beleuchtet wurde, kann sich nun im Detail den sozialen Kompetenzen als Baustein von Schlüsselqualifikationen gewidmet werden. Dabei soll ein vertiefender Einblick in die umfangreichen Definitionsverständnisse gewährt werden, anhand derer die Komplexität sozialer Kompetenzen verdeutlicht werden kann. Nach den Begriffserklärungen werden sowohl die Dimensionen als auch die verwandten Konzepte sozialer Kompetenzen vorgestellt.

5.1 Einblick in die umfangreiche Thematik sozialer Kompetenzen

Ein Blick in die Literatur lässt erkennen, dass das Konstrukt Sozialkompetenz sehr umfangreich thematisiert wird und verschiedene Begriffsdefinitionen zu finden sind. Um dem Leser einen Einblick in die Komplexität des Themas zu geben, werden verschiedene Definitionsverständnisse kurz vorgestellt. Folgende Zitate sollen dabei als Grundlage dienen:

- „Soziale Kompetenz wird als die Fähigkeit betrachtet, in sozialen Situationen unter Berücksichtigung situationsspezifischer Anforderungen Ziele zu erreichen und Pläne zweckrational zu realisieren.“ (Schuler/Barthelme 1995: 80).

- „Das Ausmaß, in dem der Mensch fähig ist, im privaten, beruflichen und gesamtgesellschaftlichen Kontext selbständig, umsichtig und nutzbringend zu handeln.“ (Faix/Laier 1991: 62).
- „Die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen und Interessenlagen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen und dabei kritikfähig zu bleiben.“ (Lenzen 1998: 39).
- „ […] die situationsbezogene Fähigkeit und Bereitschaft zur sozial effektiven Interaktion mit anderen Personen […].“ (Sieger-Hanus 2001: 39).

Beim Vergleich der Definitionen wird dem Leser ersichtlich, dass sich die Ansätze im Bezug auf ein allgemeines Begriffsverständnis sozialer Kompetenzen kaum unterscheiden, aber im Hinblick auf eine weitergehende Präzisierung keine Eindeutigkeit besteht. Ein Grund besteht darin, dass sich verschiedene Wissenschaftsdisziplinen mit sozialen Kompetenzen beschäftigen und somit divergente Vorstellungen über das soziale Konstrukt existieren. Neben den Ansätzen aus der Entwicklungspsychologie und der Klinischen Psychologie, die soziale Kompetenzen als Anpassungs- bzw. Durchsetzungsprozess (vgl. Kanning 2005: 2f) betrachten, beschäftigen sich auch die Pädagogik und die Wirtschaftswissenschaften mit diesem Thema. Aufgrund der unterschiedlichen Sichtweisen kann sich nicht auf eine universale Definition festgelegt werden (vgl. Bauer-Klebl 2003: 9f).
Eine Gemeinsamkeit in den Ansätzen besteht letztendlich darin, dass Sozialkompetenzen in Interaktionen mit anderen Individuen zum Vorschein kommen. Dabei werden Interaktionen entweder als zwischenmenschlicher Umgang mit einer oder mehreren Personen oder auch als Verständigungsprozess zwischen Individuen betrachtet. Bezüglich der Überlegung, inwieweit die Gestaltung sozialer Interaktionen als eigentliches Ziel sozialer Kompetenzen gesehen werden kann, gehen die Ansichten jedoch auseinander. Während Sieger-Hanus (2001) diesen Aspekt vertreten, distanzieren sich Schuler/Barthelme (1995) von dieser Ansicht (vgl. Burger 2006: 124ff).
Da keine Einigkeit in den Ansätzen besteht, bezeichnet Euler soziale Kompetenzen[9] als „Wieselwort“ (Euler 2004: 8), da es nur in geringem Maße präzisiert wird, und Bauer-Klebl beschreibt es als „Globalkonstrukt“ (Bauer-Klebl 2003: 8). Anhand dieser Bezeichnungen kann die Komplexität und die Weitläufigkeit dieses Themas sowie die Problematik des damit einhergehenden Definitionsverständnisses verdeutlicht werden.

[9] Im Folgenden wird von sozialen Kompetenzen oder von Sozialkompetenzen gesprochen, da das Konstrukt viele Dimensionen einschließt und es somit nicht angemessen wäre den Singular zu verwenden.

5.2 Dimensionen sozialer Kompetenzen

Eine nicht einfach zu beantwortende Frage ist die Bestimmung der Dimensionen sozialer Kompetenzen, da viele Ansätze zu dem Konstrukt bestehen und jeder Ansatz unterschiedliche Komponenten beinhaltet. So gehören für Faix und Laier (1991) der ‚Umgang mit sich selbst', ‚Verantwortungsbewusstsein' sowie der ‚Umgang mit anderen' zu den Dimensionen. Währenddessen der ‚Umgang mit sich selbst' Aspekte wie Konflikt- und Kritikfähigkeit beinhaltet, nimmt der ‚Umgang mit anderen' Bezug auf Kooperations-, Kommunikations- und Integrationsfähigkeit. Die Dimension ‚Verantwortungsbewusstsein' beinhaltet dagegen Elemente wie ‚Moral' und ‚Ethik' (vgl. Faix/Laier 1991: 63f). Für Schuler und Barthelme (1995) zählen u. a. Begriffe wie kommunikative Kompetenz, Kooperations-, Koordinations-, Kritik- und Teamfähigkeit sowie interpersonale Flexibilität, Durchsetzung und Sensibilität zu sozialen Kompetenzen (vgl. Schuler/Barthelme 1995: 82).

Kanning hat aus der Vielzahl existierender Dimensionen, einen Kompetenzkatalog erstellt und die Definitionen zu Synonymen gebündelt. Das Raster integriert dabei den perzeptiv-kognitiven, den motivational-emotionalen sowie den behavioralen Bereich (Kanning 2005: 9).

Abbildung 1: Kompetenzraster

perzeptiv-kognitiver Bereich	motivational-emotionaler Bereich
– Selbstaufmerksamkeit • direkt • indirekt – Personenwahrnehmung – Perspektivenübernahme – Kontrollüberzeugung • internal • external – Entscheidungsfreudigkeit – Wissen	– emotionale Stabilität – Prosozialität – Wertepluralismus
behavioraler Bereich	
– Extraversion – Durchsetzungsfähigkeit – Handlungsflexibilität – Kommunikationsstil • Unterstützung (fordern & gewähren) • Bewertung • Einflussnahme • Expressivität • Zuhören – Konfliktverhalten • Verwirklichung eigener Interessen • Berücksichtigung der Interessen anderer – Selbststeuerung • Verhaltenskontrolle im soz. Kontext • Selbstdarstellung	

Quelle: vgl. Kanning 2005: 9.

Durch die Bündelung der Synonyme zu einem Begriff ergeben sich insgesamt 15 Kompetenzen, die als "allgemeine soziale Kompetenzen" bezeichnet werden können. Beispiele hierfür sind die Selbstaufmerksamkeit, die Durchsetzungsfähigkeit oder der Wertepluralismus. Diese Kompetenzen werden als "allgemein" bezeichnet, da sie in unterschiedlicher Form von jedem Individuum erworben werden können und sich nicht auf ein bestimmtes Berufsbild beziehen. Daneben gibt es auch noch spezifische soziale Kompetenzen, die sich von den allgemeinen sozialen Kompetenzen in dem Sinne abgrenzen, dass diese durch die Ausübung einer Tätigkeit erworben werden und sich somit auf ein bestimmtes Berufsbild beziehen (vgl. Kanning 2005: 7ff).

5.3 Soziale Kompetenzen als Oberbegriff verwandter Konzepte

Nicht nur hinsichtlich der Begriffserklärungen gehen die Meinungen auseinander, sondern auch bezüglich der Synonyme sozialer Kompetenzen. So setzen einige Autoren die soziale Intelligenz, die emotionale Intelligenz, die sozialen Fertigkeiten und auch die interpersonale Kompetenz synonym zur sozialen Kompetenz. Im Folgenden sollen die vier Teilkompetenzen in groben Zügen näher beschrieben werden.

5.3.1 Soziale Intelligenz

Der Begriff der sozialen Intelligenz ist auf den amerikanischen Psychologen Edward Lee Thorndike zurück zu führen. Thorndike hat sich bereits im Jahr 1920 mit diesem auseinandergesetzt und berücksichtigte, in Abgrenzung zum allgemeinen Intelligenzverständnis, sowohl die kognitiven Fähigkeiten eines Individuums als auch den Aspekt der Handlung. Nach dieser Auffassung wäre es möglich, soziale Intelligenz synonymisch für soziale Kompetenzen zu gebrauchen. Da sich die Forschung aber auf Testverfahren bezieht, die sich lediglich auf die Beurteilung der kognitiven Leistungsfähigkeit von Individuen konzentriert, erscheint dies nicht sinnvoll (vgl. Kanning 2005: 10f).

5.3.2 Emotionale Intelligenz

Das Konzept der emotionalen Intelligenz geht ursprünglich auf den Grundgedanken von Salovey und Mayer zurück. An Popularität gewann dieser Begriff erst im Jahre 1995 durch den amerikanischen Psychologen Daniel Goleman. Emotionale Intelligenz bezieht sich neben der Fähigkeit, seine persönlichen Emotionen zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren, auf die Fähigkeit, einfühlsam auf die Gefühle unserer Mitmenschen einzugehen. Dabei umfasst das Konzept eine Vielfalt an menschlichen Fähigkeiten, wie zum Beispiel Empathie,

Selbstvertrauen oder Optimismus (vgl. Kanning 2005: 11). Goleman entwickelte ein Modell mit vier Dimensionen emotionaler Intelligenz und integrierte darin 19 verschiedene Kompetenzen. Die vier Dimensionen sind die Selbstwahrnehmung, das Selbstmanagement, das Soziale Bewusstsein sowie das Beziehungsmanagement. Während er die ersten beiden den persönlichen Kompetenzen zuordnet, teilt er die letzten beiden Dimensionen den sozialen Kompetenzen zu. Beispiele für die Selbstwahrnehmung sind Emotionale Selbstwahrnehmung, zutreffende Selbsteinschätzung sowie Selbstvertrauen. Unter Selbstmanagement subsumiert er u. a. Emotionale Selbstkontrolle, Anpassungsfähigkeit und Initiative. Empathie, Organisationsbewusstsein sowie Service ordnet er dem Sozialen Bewusstsein zu. Der letzte Bereich umfasst Teamfähigkeit, Kooperation oder auch Konfliktmanagement. Hinzuzufügen ist, dass nach Goleman diese Kompetenzen emotionaler Intelligenz nicht angeboren sind, sondern erst im Laufe des Lebens erlernt werden. Für Goleman ist das Vorhandensein dieser Fähigkeiten bei Führungskräften von immenser Bedeutung, da es einer effektiven Führungsweise dient (vgl. Goleman/Boyatzis/Mc Kee 2002: 59ff). Ähnlich wie das Konzept der sozialen Intelligenz kann auch Emotionale Intelligenz nicht synonymisch für soziale Kompetenzen verwendet werden (vgl. Kanning 2005: 11).

5.3.3 Soziale Fertigkeiten

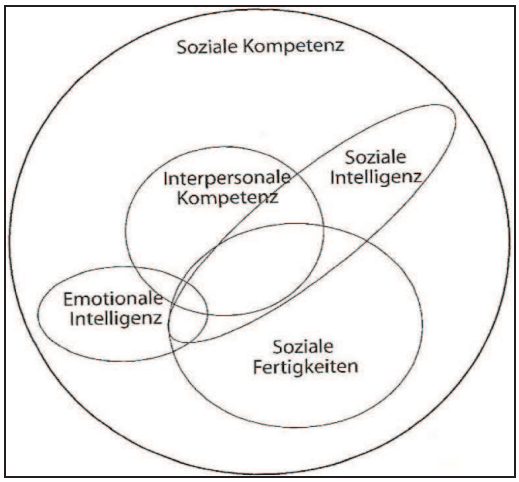
Soziale Fertigkeiten sind sowohl kognitive als auch behaviorale und kommunikative Fertigkeiten, die im Laufe der Zeit erworben werden können. Sie gelten als spezifische Kompetenzen, da sie für die Gestaltung eines zwischenmenschlichen Miteinanders von Bedeutung sind. Als ein prägnantes Beispiel kann Business-Knigge erwähnt werden, der gewisse Verhaltensweisen, wie das Einhalten bestimmter Höflichkeitsfloskeln in sein Konzept integriert und als Grundlage für einen erfolgreichen Interaktionsprozess dient. Soziale Fertigkeiten können, wie die beiden anderen Konzepte auch, nicht als Synonym für soziale Kompetenzen verwendet werden (vgl. Kanning 2005: 12).

5.3.4 Interpersonale Kompetenz

Das vierte und letzte Konzept sozialer Kompetenzen umfasst die interpersonale Kompetenz, deren Ausprägung erst im zwischenmenschlichen Bereich sichtbar wird. Sie signalisiert die Bereitschaft, mit anderen Individuen in eine engere Interaktion zu treten und zeigt sich u. a. in einer emotionalen Unterstützung und in der Fähigkeit Konflikte sachgerecht zu lösen. Da sich soziale Kompetenzen nicht nur auf enge persönliche Interaktionen beziehen, kann die

interpersonale Kompetenz lediglich als Teilmenge des sozialen Konstruktes gesehen werden (vgl. Buhrmester 1996, zitiert nach Kanning 2009: 24).

Abbildung 2: Verwandte Konzepte sozialer Kompetenzen



Quelle: vgl. Kanning 2005: 13.

Fazit

Anhand der Abbildung 2 wird ersichtlich, dass soziale Kompetenzen als Oberbegriff zu verstehen sind und diese vier Konzepte lediglich Teilmengen des Konstruktes sind. In Anlehnung an das von Kanning (2005) entwickelte Kompetenzraster kann die soziale Intelligenz dem perzeptiv-kognitiven Bereich zugeordnet werden. Je nach Ausprägung sozialer Intelligenz sind Individuen in unterschiedlicher Art und Weise in der Lage, soziale Informationen zu verarbeiten und soziales Verhalten zu steuern. Beispiel hierfür wäre das Wissen darüber zu haben, dass es bestimmte soziale Normen und Regeln gibt, die eingehalten werden sollten. Obwohl dieses Konzept lediglich ein Teil der sozialen Kompetenzen ist, dient es in seiner Kategorie als Oberbegriff, der verschiedene andere Dimensionen umschließt.

Emotionale Intelligenz ist dem perzeptiv-kognitiven und dem emotional-motivationalen Bereich zuzuordnen. Im Gegensatz zur sozialen Intelligenz bezieht sich dieses Konzept zusätzlich auf emotionale Aspekte, die kognitiv verarbeitet und gesteuert werden. Als Beispiel wäre hierfür die emotionale Stabilität zu erwähnen.

Dagegen beziehen sich soziale Fertigkeiten hauptsächlich auf den behavioralen Bereich, aber auch der perzeptiv-kognitive Bereich findet seine Beachtung. Soziale Fertigkeiten sind aufgrund ihres spezifischen Charakters vor allem relevant, wenn es darum geht, soziales Verhalten umzusetzen. Da dieses Konzept auch den perzeptiv-kognitiven Bereich umfasst,

bestehen Überschneidungen zur sozialen und zur emotionalen Intelligenz (vgl. Kanning 2005: 12f).

6 Relevanz sozialer Kompetenzen für den didaktischen Bereich

Die vorliegende Arbeit basiert auf dem pädagogischen Verständnis, da diese Wissenschaftsdisziplin die theoretischen Inhalte zu sozialen Kompetenzen abhandelt, die unserem Verständnis entsprechen und uns als geeignete Grundlage zur Ableitung einer Handlungsempfehlung bezüglich der Förderung sozialer Kompetenzen für den Kurs „Moderation, Präsentation und Rhetorik“ an der Technischen Universität Chemnitz erscheinen.

Sozialkompetenzen haben einen hohen Bedeutungsgehalt für die Pädagogik. Vor allem im beruflichen Bereich wird dies ersichtlich. Viele Unternehmen erwarten von den Absolventen neben einem soliden Fachwissen auch ein ausgeprägtes soziales Kompetenzverhalten. Beides sind bevorzugte Einstellungskriterien, die bereits im Anforderungsprofil in den Stellenanzeigen integriert sind. Während die Unternehmen mit der fachlichen Qualifikation ihrer Bewerber meist zufrieden sind, bemängeln sie jedoch die Ausprägung an sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Anhand der gewachsenen Anforderungen der Unternehmen an die Bewerber wird die Notwendigkeit der Vermittlung sozialer Kompetenzen ersichtlich. Fakt ist, dass nicht nur das Elternhaus − als erste Sozialisationsinstanz − für die Entwicklung sozialer Kompetenzen zuständig ist, sondern auch die Bildungseinrichtungen dieser Aufgabe nachkommen und die Jugendlichen in diesem Prozess unterstützen müssen (vgl. Euler 2004: 8).

6.1 Pädagogisches Verständnis

Die pädagogische Sichtweise beruht in dieser Arbeit auf dem Verständnis von Dieter Euler, Professor für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement an der Universität St. Gallen. Dieser beschäftigt sich in seiner Forschung und Lehre u. a. mit der Förderung sozialer Kompetenzen. In Zusammenarbeit mit Monika Reemtsma-Theis hat er im Jahr 1999 ein Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns entwickelt. Dieses findet im 6.2 seine Berücksichtigung.

Nach Euler und Reemtsma-Theis (1999) können soziale Kompetenzen als „Handlungskompetenzen, die ein sozial-kommunikatives Handeln über unterschiedliche Inhalte in spezifischen Situationen ermöglichen“, definiert werden (Euler/Reemtsma-Theis

1999: 171). Dieses Definitionsverständnis misst dem Kommunikationsprozess eine hohe Bedeutung zu, da erst dadurch auf die Ausprägung des sozial kompetenten Verhaltens geschlussfolgert werden kann. Die Inhaltskomponente, als Bestandteil einer sozialen Kommunikation, wird durch die Situationskomponente detaillierter bestimmt. Da sich soziale Kompetenzen ohne einen inhaltlichen Bezug nicht verwirklichen lassen, beziehen sich kommunikative Prozesse immer auf einen Kontext, sei es ein Thema, ein Ereignis oder ein Gegenstand, was Bestandteil der Kommunikation ist (vgl. Walzik 2006: 11). Die Inhaltskomponente findet dabei über die Sach-, Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Absichtsebene Berücksichtigung (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999: 173, vgl. Burger 2006: 133).

Festzustellen ist auch, dass ein sozial-kommunikatives Handeln abhängig von der jeweiligen Situation ist, in der sich die Individuen befinden − sowohl wenn es um Konfliktgespräche geht als auch um Teamarbeit. In jeder dieser Situationen kommt es zur sozialen Kommunikation, die durch ein soziales Kompetenzverhalten der Akteure bewältigt werden kann (vgl. Euler 2004: 11). Die Anpassung des Verhaltens an die jeweilige Situation richtet sich nach bestimmten Regeln und Erwartungen, die an eine andere Person gestellt werden. Dabei müssen Normen und Rollenvorgaben beachtet werden, um einen Kommunikationsprozess nicht zu gefährden. Beispiele für Handlungen wären „moderieren“, „erklären“ oder „interpretieren.“ Nach der Definition kann die Verhaltenskomponente mit sozial-kommunikativem Handeln gleichgesetzt werden (vgl. Schuler/Barthelme 1995: 81).

Durch die strukturelle Präzisierung der Handlungskompetenzen in seine drei Bestandteile distanziert sich der pädagogische Ansatz von dem Universalverständnis sozialer Kompetenzen und widmet sich einer situationsspezifischen Sichtweise. Die Berücksichtigung der Verhaltens-, Inhalts- und Situationskomponente und der Bezug zur psychologischen Betrachtungsweise sozialer Kompetenzen verdeutlichen, dass sich erst in spezifischen Situationen das menschliche Verhalten erkennen lässt und Rückschlüsse auf die sozialen Fähigkeiten gezogen werden können. Somit sind soziale Kompetenzen nur situationsspezifisch bestimmbar, da ein sozial-kommunikatives Handeln nicht in allen Situationen und Kontexten gleich ausgeprägt ist (vgl. Burger 2006: 131).

Des Weiteren ist anzumerken, dass es zur Förderung sozialer Kompetenzen der drei Handlungsdimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten bedarf. Wissen bezieht sich dabei auf die kognitive Ebene und widmet sich dem Prozess des Erkennens und des Verstehens (zum Beispiel das Wissen über Kommunikationsmodelle oder das Erkennen von Kommunikationsstörungen). Einstellungen und Werte sprechen hingegen die affektive Ebene

an und widerspiegeln eine subjektive Grundhaltung gegenüber bestimmten Inhalten, Personen oder Situationen (zum Beispiel Empathie). Diese wirken sich auf den Kommunikationsprozess aus und beeinflussen ihn. Das dritte Lernziel Fertigkeiten umfasst den psychomotorischen Schwerpunkt und bezieht sich auf das Können einer Person (zum Beispiel Fähigkeit zur Artikulation und Interpretation, aktives Zuhören etc.). Zur Ausbildung der Fertigkeiten bedarf es zumeist einer vorherigen Wissensvermittlung. In didaktischen Einheiten ist zu beachten, dass die drei Lernziele immer als Einheit geschult werden müssen (vgl. Euler 2004: 9ff).

Der pädagogische Ansatz nach Euler wird in die Arbeit integriert, da er sich intensiv dem Prozess der Kommunikation widmet, der zur Gestaltung zwischenmenschlicher Interaktionen bedeutend ist. Durch die Anwendung dieses Verständnisses in didaktischen Einheiten können vor allem die kommunikativen Kompetenzen der Studierenden gefördert werden, die gleichzeitig auch die Entwicklung anderer Teilkompetenzen wie Konflikt- und Kritikfähigkeit einschließen.

6.2 Das Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns als Fundament sozialer Kompetenzen nach Euler und Reemtsma-Theis

Das Ziel „soziale Kompetenzen an sich“ (Walzik 2004: 222) fördern zu wollen, ist ein komplexes Themenfeld, das in dieser Form kaum zu erreichen ist. Ähnlich wie es sich mit dem Lernziel „soziale Kompetenzen“ verhält, müssen diese beiden Grobziele in mehrere Feinziele gegliedert werden, um einer Förderung gerecht zu werden. Dass heißt, es bedarf einer hinreichenden Präzisierung dieser Begrifflichkeiten.

In Auseinandersetzung mit diesem Verständnis wurde am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen ein Strukturmodell zur Bestimmung sozialer Kompetenzen entwickelt. Dieses Modell findet sowohl im Bereich der Lehre an der Universität St. Gallen als auch in der Berufsbildung und in der Führungskräfte-Weiterbildung im deutschsprachigen Raum seine Anwendung (vgl. Walzik 2004: 222). Dieses Konzept betrachtet Kommunikation als zentrales Element sozialer Kompetenzen und umfasst zwei Bereiche sozial-kommunikativen Handelns, aus denen handlungsspezifische Anforderungen sowie daraus entsprechende Kompetenzen abgeleitet werden können. Obwohl es zwar situationsübergreifend ausgerichtet ist, kann es auch auf bestimmte Typen von Situationen[10] angewendet (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999: 174).

[10] Eine Vertiefung der Situationskomponente erfolgt im Anschluss an die Modellbeschreibung.

Im Folgenden soll sich zuerst dem Prozess der Kommunikation gewidmet werden, bevor im Anschluss das Modell nach Euler und Reemtsma-Theis vorgestellt wird.

6.2.1 Kommunikation als Basis sozialen Handelns – eine konstruktivistische Betrachtungsweise

Nach Euler und Reemtsma-Theis kann als Ausgangspunkt für die Bestimmung sozialer Kompetenzen der Prozess der Kommunikation gesehen werden. Sie betrachten Kommunikation als „eine Ereignisfolge wechselseitiger Artikulationen und Interpretationen von verbalen und non-verbalen Äußerungen zwischen Gesprächspartnern“ (Euler/Reemtsma-Theis 1999: 170). Das Verständnis von Kommunikation als zwischenmenschlicher Prozess, der auf einer wechselseitigen Artikulation (Äußerung) und Interpretation (Bedeutung) von verbalen und nicht-verbalen[11] Äußerungen beruht, basiert auf einer konstruktivistischen Sichtweise. Nach dieser kann Wirklichkeit als ein subjektives Phänomen bezeichnet werden, dass der Mensch in Form von kognitiven und sozialen Prozessen selbst erstellt. Im Gegensatz zu traditionellen Ansätzen stellt dieser Ansatz nicht die Information, sondern die handelnden Akteure ins Zentrum ihrer Forschung. Die Grundlage für ein gegenseitiges Verständnis ist demnach nicht die Botschaft, sondern deren Interpretation durch die Handelnden. Da im Konstruktivismus die Individuen ihre eigene Welt konstruieren, ist die jeweilige Interpretation der Botschaft u. a. abhängig von den persönlichen Erfahrungen. Personen mit gleichem oder ähnlichem Erfahrungshorizont messen dabei wahrgenommenen Aussagen ein und dieselbe Bedeutung zu. Dieser Prozess trägt zu einem gegenseitigen Verständnis bei, wobei beachtet werden sollte, dass auch das eigene „Ich“ ergründet werden sollte. Denn erst durch die Fähigkeit, das eigene Selbst zu kennen und zu reflektieren, kann die Grundlage für einen zwischenmenschlichen Kommunikationsprozess geschaffen werden (vgl. Euler 2004: 15ff).

Euler und Reemtsma-Theis (1999) beziehen sich in ihren Ausführungen auf das Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun (1981),[12] das sich den Unterschieden in der artikulierten und interpretierten Bedeutung einer Äußerung widmet. Dabei betrachten sie

[11] Im Gegensatz zur verbalen Kommunikation, sind non-verbale Äußerungen beobachtbar. Diese werden meist nicht bewusst eingesetzt, sondern treten häufig in Verbindung mit verschiedenen Werthaltungen und Einstellungen sowie durch Emotionen jeglicher Art, in Erscheinung (vgl. Euler 2004: 19f).

[12] Schulz von Thun beschreibt in Anlehnung an das Postulat des Inhalts- und Beziehungsaspektes von Watzlawick et al. (1990) die vier Ebenen einer Äußerung, die er in Form eines Kommunikationsquadrates darstellt. Das so genannte Vier-Ohren Modell dient zur Erklärung von zwischenmenschlichen Kommunikationsproblemen und deren möglichen Strategien zur Bewältigung. Vor allem auch im pädagogischen Kontext findet das Modell seine Anwendung. Um Schwierigkeiten im unterrichtlichen Verlauf zu beheben und ein sozial-kommunikatives Verhalten wieder herzustellen, dient die Theorie nach Schulz von Thun als wichtige Grundlage für Lehrkräfte. Diese Thematik kann auch auf den Hochschulbereich projiziert werden (vgl. Schulz von Thun 2000: 34ff).

folgende inhaltlichen Bezüge einer Botschaft:[13] die Sachebene (Übermittlung von Informationen, Daten oder Ereignissen), die Beziehungsebene (widerspiegelt die persönliche Haltung und Einstellung zum Kommunikationspartner), die Selbstkundgabeebene (Preisgabe der eigenen Persönlichkeit und des momentanen Gefühlszustand des Senders) und die Absichtsebene (Gesprächspartner soll zum Handeln oder zum Unterlassen einer Handlung bewegt werden). Sie distanzieren sich in der Hinsicht von dem Modell nach Schulz von Thun, dass nach ihrem konstruktivistischen Verständnis in kommunikativen Prozessen meistens alle vier Ebenen ihre Beachtung finden. Nach dieser Auffassung werden bereits anhand einer einzigen Aussage sowohl Sachinhalte kommuniziert als auch das Beziehungsverhältnis zwischen Sender und Empfänger sichtbar gemacht, Informationen über die Persönlichkeit des Senders und über dessen emotionale Befindlichkeit preisgegeben und zugleich auch Ratschläge oder Handlungsanweisen an den Empfänger erteilt. Welche Ebene dabei jedoch angesprochen wird, ist abhängig von der Sichtweise der Handelnden und dabei v. a. wie sie die jeweilige Äußerung artikulieren bzw. interpretieren.

Diese Sichtweise der Kommunikation hat jedoch auch negative Auswirkungen auf den Kommunikationsprozess. Aufgrund der subjektiven Erstellung der Wirklichkeit kann es zu Störungen[14] im Kommunikationsprozess kommen, mit der Folge, dass die Verständigung zwischen den Akteuren zu scheitern droht. Tritt diese Situation ein, so müssen die Kommunizierenden in der Lage sein, die Störungen zu beheben. Indem sie mit den Störungen umgehen können, handeln sie sozial-kommunikativ (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999: 170f).

Fazit

Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass Kommunikation auf einem zwischenmenschlichen Prozess beruht, der durch eine gleichzeitige Artikulation und Interpretation von verbalen und nicht-verbalen Äußerungen entsteht. Indem der Sender eine Aussage artikuliert, beobachtet er auch gleichzeitig die Reaktion des Empfängers. Der Empfänger hingegen nimmt die Äußerung nach seinem Verständnis wahr und verhält sich entsprechend (vgl. Walzik 2006: 9). Nach Watzlawick et al. (1990) ist es nicht möglich, sich nicht zu verhalten, da jegliche Art der Kommunikation zur Beeinflussung des Verhaltens beiträgt. Somit wird nicht nur durch die Äußerung von Begriffen, sondern vielmehr auch durch Körperhaltung oder Körpersprache ein bestimmtes Verhalten zum Ausdruck gebracht. Auch ein bloßes Schweigen oder

[13] Auf eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Ebenen wird verzichtet, da dem Leser das Kommunikationsquadrat bekannt sein dürfte.

[14] Der Begriff „Störungen“ beinhaltet dabei verschiedene Formen von Abweichungen, Irritationen oder Unklarheiten, die sich auf den Kommunikationsprozess auswirken (vgl. Kastner 1999: 165).

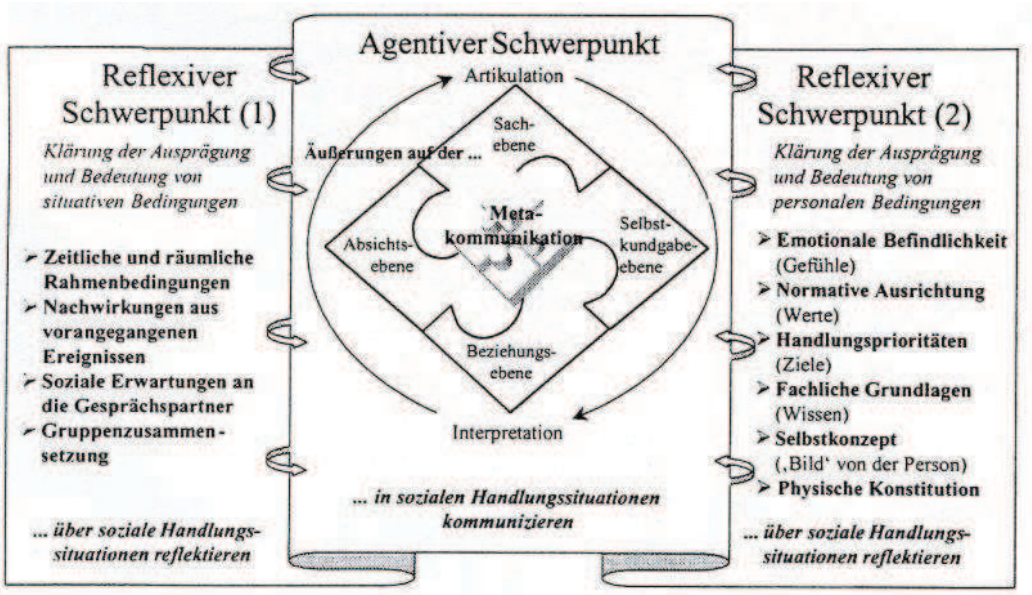
Nichthandeln einer Person wirkt sich auf das zwischenmenschliche Verhalten aus und entspricht einem bestimmten Kommunikationsverhalten. Da es nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren, ist soziale Kommunikation für den interpersonalen Umgang von hoher Bedeutung (vgl. Watzlawick et al. 1990: 22ff).

6.2.2 Einführung in das Grundmodell

Das Grundmodell nach Euler und Reemtsma-Theis widmet sich einer Spezifizierung der Verhaltenskomponente und erklärt die Entstehung sozial-kommunikativen Handelns. Im Folgenden soll das Modell anhand der Abbildung 3 vorgestellt werden. Dabei wird sich sowohl auf den agentiven als auch auf den reflexiven Handlungsschwerpunkt[15] bezogen, die in dem Modell in einem „systematischen Zusammenhang“ (Euler/Reemtsma-Theis 1999: 168) stehen. Die Einführung in das Modell dient als Grundlage für das siebente Kapitel (Förderung sozialer Kompetenzen an deutschen Hochschulen), um die Prozesse des Lernens besser nachvollziehen zu können. Zur Verbesserung des sozial-kommunikativen Handelns ist es notwendig, dass sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden ein Grundverständnis zur Entstehung dieses Verhaltens vermittelt wird. Daher wird das Grundmodell nach Euler und Reemtsma-Theis in die Arbeit integriert und dient als wichtiges Fundament für die Ableitung der praktischen Handlungsempfehlung.

[15] Euler und Reemtsma-Theis (1999) sprechen vom Handlungsschwerpunkt, da ein fließender Wechsel zwischen dem agentiven und dem reflexiven Schwerpunkt möglich ist (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999: 175). Nach Bauer-Klebl (2003) kann auch ohne auftretende Störungen in den reflexiven Schwerpunkt gewechselt werden, wenn sich der jeweilige Akteur zum Beispiel mit den Gründen des erfolgreichen Kommunikationsprozesses auseinandersetzen möchte, oder aber sich auf eine spezifische Situation und deren kommunikativen Verlauf zu konzentrieren, um sein sozial-kommunikatives Handeln danach anzupassen (vgl. Bauer-Klebl 2003: 24).

Abbildung 3: Das Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns nach Euler und Reemtsma-Theis



Quelle: vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999: 172.

6.2.2.1 Der agentive Handlungsschwerpunkt unter Betrachtung sozial-kommunikativer Teilkompetenzen

Im agentiven Schwerpunkt ist die Kommunikation Gegenstand der Betrachtung, die durch eine Interaktion von Artikulation und Interpretation von verbalen und non-verbalen Äußerungen charakterisiert ist. Während Äußerungen auf den vier Ebenen der inhaltlichen Komponente sozial-kommunikativen Handelns entsprechen, verdeutlichen die Prozesse der Artikulation und Interpretation die Verhaltenskomponente. Durch die Verknüpfung dieser beiden Komponenten kann das soziale Konstrukt in Teilkompetenzen gegliedert werden. Aus der Perspektive der jeweiligen Akteure ist dieser Schwerpunkt frei von Kommunikationsstörungen, da sie unter Verwendung von sozialen Teilkompetenzen auf allen vier Ebenen kommunizieren. Somit stellen das Artikulieren und Interpretieren von Aussagen die Basis für sozialkompetentes Verhalten dar (vgl. Euler 2004: 176ff).

Nach der Einführung in den agentiven Schwerpunkt können die Teilkompetenzen abgeleitet werden. Diese beziehen sich u. a. auf die Fähigkeit, verbale und non-verbale Äußerungen auf allen vier Ebenen der sozialen Kommunikation zu artikulieren und zu interpretieren. In diesem Bereich sollen die Sach-, Beziehungs-, Selbstkundgabe- und die Appellseite von den handelnden Personen erkannt und differenziert werden. Des Weiteren müssen sie in der Lage sein, diese im Kommunikationsprozess anzuwenden. Demnach sollen die Kommunizierenden

u. a. fähig sein, komplizierte Sachverhalte in vereinfachter Form zu beschreiben und diese zu verstehen. Aber auch die persönlichen Einstellungen, Emotionen und Haltungen zum Kommunikationspartner sollen ausgedrückt bzw. interpretiert werden. Besonders die Interpretation von non-verbalen Botschaften kann als wichtige Teilkompetenz gesehen werden, da vor allem diese Art der Kommunikation hohe Anforderungen an den Empfänger stellt. In einigen kommunikativen Gegebenheiten ist es der Fall, dass Inhalte versteckt geäußert werden, wodurch der Empfänger in der Lage sein muss, diese zu erkennen und zu deuten. Welche genauere Bedeutung den inhaltlichen Ebenen letztendlich dabei zugesprochen werden kann, ist abhängig von den situativen und personalen Einflussfaktoren (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999: 191, vgl. Burger 2006: 135f).

Eine zweite Teilkompetenz im agentiven Schwerpunkt ist die Fähigkeit, den Gesprächsverlauf aus einer Meta-Ebene zu betrachten und Meta-Kommunikation zu führen. Bei einer Meta-Kommunikation wird sich über die eigentliche Kommunikation gestellt und der Gesprächsverlauf wird aus einer höheren Ebene, der Meta-Ebene, betrachtet. Auch bei dieser Art der Kommunikation ist es möglich alle vier Inhaltsebenen zu berühren. Zum Beispiel könnten sowohl Emotionen, Wertvorstellungen und Absichten als auch der zwischenmenschliche Umgang und dessen Probleme in den Mittelpunkt gestellt und anschließend thematisiert werden (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999: 191). Meta-Kommunikation sollte jedoch erst dann angestrebt werden, wenn besonders schwerwiegende Kommunikationsprobleme eintreten und dann auch nur, wenn beide Gesprächspartner einverstanden sind (vgl. Walzik 2004: 223f).

6.2.2.2 Der reflexive Handlungsschwerpunkt unter Betrachtung sozial-kommunikativer Teilkompetenzen

Dieser Ansatz beschäftigt sich mit auftretenden Störungen in der Kommunikation und deren Handhabung beziehungsweise Bewältigung. Gemäß dem Verständnis nach Euler und Reemtsma-Theis wechseln die kommunizierenden Personen vom agentiven in den reflexiven Handlungsschwerpunkt, wenn aus ihrer Sicht die Situation als störend oder unangenehm empfunden wird. Dass heißt, solange in der gegenseitigen Artikulation und Interpretation zwischen Sender und Empfänger keine Missverständnisse oder Unklarheiten entstehen, können sie sich im agentiven Feld bewegen. Verläuft ein Kommunikationsprozess jedoch nicht störungsfrei, dann sollte dem Kommunikationspartner ein Wechsel in den reflexiven Schwerpunkt gewährt werden. In diesem kann sich die betreffende Person zurückziehen und

über die Geschehnisse und Bedingungen, die die soziale Kommunikation beeinträchtigen, reflektieren. Somit erfolgt der Übergang zwischen diesen beiden Schwerpunkten durch den Prozess der Wahrnehmung. Im reflexiven Schwerpunkt muss sich der Kommunizierende mit den jeweiligen Vorkommnissen und Schwierigkeiten auseinandersetzen und sie analytisch betrachten. Die entstandene Situation muss bis ins kleinste Detail untersucht und der Auslöser gefunden werden, um Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Indem einzelne Szenen gedanklich verfolgt werden, kann der Kommunizierende überlegen, welche Ereignisse er als besonders störend oder negativ empfunden hatte und kann diese in einen Zusammenhang bringen. Dieser Zusammenhang kann über situative und personale Bedingungen[16] formuliert werden. Situative Bedingungen beziehen sich dabei auf externe Einflussmöglichkeiten des sozial-kommunikativen Handelns, wohingegen personale Bedingungen die eigene Person in den Fokus rücken. Zu den situativen Bereichen zählen:

- zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen (Uhrzeit, Raumgröße, Lage)
- Nachwirkungen vorangegangener Ereignisse
- soziale Erwartungen an die Gesprächspartner
- Wirkungen auf die Gruppenzusammensetzung.

Zu den personalen Bedingungen gehören:

- die emotionale Befindlichkeit (Gefühle)
- die normative Ausrichtung des Handelns (Werte)
- Handlungsprioritäten, im Sinne von Zielen
- fachliche Grundlagen (Wissen)
- Selbstkonzept.

Sowohl die situativen als auch die personalen Bedingungen stellen Ansprüche an das sozial-kommunikative Handeln dar und erfordern im Kommunikationsprozess ihre Berücksichtigung (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999: 178ff). Dabei üben beide Faktoren im wechselseitigen Verhältnis jeweils Einfluss aufeinander aus. So ist es möglich, dass sich die Kategorie „Vorangegangene Ereignisse“ auf die emotionale Befindlichkeit positiv oder negativ auswirkt.

Nicht nur die zwei Reflexionsbereiche, sondern auch die einzelnen Kategorien untereinander, bedingen sich gegenseitig. So entwickeln sich zum Beispiel die Handlungsprioritäten aufgrund der fachlichen Grundlagen oder des Selbstkonzeptes (vgl. Bauer-Klebl 2003: 29f).

[16] Auf eine vertiefende Ausführung wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet.

Um in den reflexiven Schwerpunkt zu wechseln, bedarf es ebenfalls sozialer Kompetenzen. Zum einen müssen die Kommunizierenden die Fähigkeit haben, kommunikative Störungen zu erkennen und zum anderen muss die Bereitschaft beziehungsweise die Einstellung gegeben sein, über die Ereignisse beziehungsweise die situativen oder persönlichen Rahmenbedingungen nachzudenken und diese kritisch zu reflektieren. In einer kurzen Gesprächspause bzw. in der Zeit des Zuhörens kann sich in den reflexiven Schwerpunkt zurückgezogen werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der Anforderungen an die Kommunzierenden stellt, ist, dass eine Möglichkeit gefunden werden muss, um in den agentiven Schwerpunkt zurückzukehren (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999: 191).

6.2.2.3 Der Wechsel von der Reflexion zur Aktion

Nach Euler und Reemtsma-Theis kann ein Wechsel auch vom reflexiven zum agentiven Schwerpunkt erfolgen. Durch eine Reflexion der Ereignisse können sich neue Möglichkeiten für ein Handeln ergeben, um das bereits geführte Gespräch zielgerichtet fortzusetzen. Dies bedarf aber einer Ausprägung relevanter Kompetenzen, die mit einer Handlungskontrolle beziehungsweise -steuerung einhergehen. Das heißt, die aus dem reflexiven Schwerpunkt erdachten Handlungsmöglichkeiten müssen auf der agentiven Ebene entsprechend kontrolliert und gesteuert werden, um bei wiederaufkehrenden Problemen standfest zu bleiben und nicht in alte Muster zu verfallen. Damit einhergehend sind bestimmte Fähigkeiten verbunden um diese Situation zu bewältigen. Neben einer Motivationskontrolle spielen auch die Emotions-, Aufmerksamkeits- und Umweltkontrolle eine Rolle sowie die Fähigkeit, Misserfolge erfolgreich zu bezwingen. Während die Aufmerksamkeitskontrolle zum Beispiel darauf beruht, sich lediglich auf die Gesprächssituation zu fokussieren und bestimmte Einflüsse zu ignorieren, wird die Handlungsabsicht bei der Motivationskontrolle durch motivationale Aspekte unterstützt. Diese Kompetenzen tragen dazu bei, die im reflexiven Schwerpunkt entstandenen Handlungsabsichten in einer sozialen Kommunikation zu verwirklichen. Somit unterstützen die Kompetenzbereiche den Übergang von der reflexiven Ebene zur agentiven Ebene sozial-kommunikativen Handelns (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999: 189f).

6.2.2.4 Betrachtung situationsspezifischer Sozialkompetenzen

Nach dem Definitionsverständnis von Euler wurde bereits erklärt, was unter sozialen Kompetenzen sowie unter Kommunikation zu verstehen ist und welche Inhaltsebenen bei einer sozialen Kommunikation beachtet werden müssen. Da soziale Kompetenzen aber auch eine Situationskomponente beinhalten, muss diese näher beleuchtet werden.

Möchte man die Förderung sozialer Kompetenzen als Ziel verwirklichen, so muss beachtet werden, dass dies nicht anhand einer einzelnen Situation erfolgen kann. Für den Aspekt der Förderung wäre es demnach vorteilhaft, sich auf mehrere Situationen zu konzentrieren, um den Teilnehmern einen umfangreichen Einblick in die Praxis und in den Berufsalltag zu gewähren. Durch eine strukturelle Präzisierung des Handlungskompetenzkonstruktes und der Bestimmung sozial-kommunikativer Teilkompetenzen kann verdeutlicht werden, dass soziale Kompetenzen situationsspezifisch zum Vorschein kommen. Da Situationen nicht gleich sind und somit unterschiedliche Anforderungen an das sozial-kommunikative Handeln der Akteure bedingen, müssen spezifische soziale Kompetenzen entwickelt werden. Anhand dieses Kriteriums kann verdeutlicht werden, dass sozial-kommunikatives Handeln durch eine situationsspezifische Beschreibung gefördert werden kann. Daher fassen Euler und Reemtsma-Theis in ihrem Grundmodell alle singulären Situationen, die zwar durch unterschiedliche Eigenschaften gekennzeichnet sind, aber vergleichbare Anforderungen an das Handeln der Kommunizierenden stellen, zu Situationstypen zusammen. Der Weg vom Grundmodell zu sozial-kommunikativen Teilkompetenzen vollzieht sich anhand bestimmter Schritte, die im Folgenden betrachtet werden.

Aus didaktischer Sicht muss sich mit der Beschreibung von Situationstypen befasst werden. Dabei gilt zu beachten, dass Situationstypen sowohl in Hinsicht auf die jeweilige Zielgruppe als auch auf die eintretende Situation, die die Teilnehmer in ihrem späteren Berufsleben womöglich erwarten wird, entwickelt werden müssen (vgl. Euler 2004: 35). Neben der Benennung des Situationstyps ist es auch notwendig, dessen konstituierende Merkmale zu beschreiben. Diese ergeben sich aus den situativen Rahmenbedingungen des reflexiven Handlungsschwerpunktes. Ihr Abstraktionsniveau bestimmt sich u. a. nach den zeitlichen oder räumlichen Rahmenbedingungen, der Zusammensetzung der Gruppen und den sozialen Erwartungen. Dass heißt, dass der jeweilige Situationstyp unter Berücksichtigung der Kriterien beliebig erweitert oder verengt werden darf (vgl. Bauer-Klebl 2003: 33). Beispiele für Situationstypen sind kundenorientierte Beratung, Führung von Mitarbeitern, Führen von Verhandlungen, Gestaltung von Kommunikation in Konfliktsituationen oder das Moderieren von Problemlösungsprozessen (vgl. Euler 2004: 35f).

Neben der Benennung des Situationstyps und der Festlegung des Abstraktionsniveaus (Eingrenzung der Handlungssituationen) bedarf es zum besseren Verständnis einer Kennzeichnung des Begriffes, zum Beispiel im Sinne einer Spezifizierung der Eigenschaften. Diese müssen bei der Erstellung von Übungseinheiten einbezogen werden und bedürfen didaktischer Überlegungen. Diese Eigenschaften begründen sich auf den sozial-

kommunikativen Aufgaben und Rollen, den essentiellen Bestandteilen, dem Ablauf sowie den kritischen Ereignissen (vgl. Euler 2004: 37) und sollen zum besseren Verständnis erläutert werden.

Die sozial-kommunikativen Aufgaben beziehen sich auf die Rolle und die Tätigkeit der jeweiligen Kommunikationspartner, die mit dem Situationstyp verbunden sind, und müssen sowohl veranschaulicht als auch durch die Handelnden verinnerlicht werden. Dass heißt, es muss verdeutlicht werden, welche Anforderungen an die Handelnden gestellt und welche Erwartungen aus dem Situationstyp resultieren.

Die essentiellen Bestandteile hingegen beziehen sich auf die wesentlichsten Eigenschaften des jeweiligen Situationstyps, unabhängig von der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen den Kommunizierenden und der Teilnehmeranzahl.

Anhand des Ablaufs sollen die einzelnen Schritte des kommunikativen Verlaufs verdeutlicht werden, die mit diesem Situationstyp verbunden sind. Dabei ist zu beachten, dass diese nicht in detaillierter Ausführung dargestellt werden.

Das letzte Merkmal sind die kritischen Ereignisse, die in bestimmten Situationen eintreten können und Anforderungen an die Handelnden stellen. Im Gegensatz zum Ablauf müssen diese explizit angesprochen und die damit verbundenen Handlungsanforderungen thematisiert werden. Nach Euler gelten Ereignisse dann als kritisch, wenn durch personale, sachliche oder interaktionale[17] Bedingungen die Kommunikation gestört wird (vgl. Euler 2004: 38f).

6.2.2.5 Die Bedeutung der Wertausrichtung

Dieser Aspekt beschäftigt sich mit der Frage, ob es überhaupt möglich ist, Werte und Einstellungen in einer sozialen Kommunikation zu vermitteln. Um diese Frage beantworten zu können, wird das Definitionsverständnis nach Euler aufgegriffen. Demnach werden Werte bezeichnet als „eine Kategorie, die der sozialen Kommunikation eine Ausrichtung gibt beziehungsweise geben soll“ (Euler 2004: 41). Somit wird ersichtlich, dass Werte durch den Lehrenden in einer didaktischen Einheit nicht vorgegeben werden können, sondern es kann sich in einem Lehr-Lern-Prozess lediglich der Wertausrichtung gewidmet werden. Einhergehend mit diesem Verständnis stellt sich die Anforderung an die Lehrenden, sich mit der angestrebten Wertausrichtung auseinanderzusetzen und zu überlegen wie diese für den Lernenden transparent gestaltet werden könnte. Dabei muss sich die Lehrkraft bewusst sein, dass allein der Lernende über sein Handeln entscheidet (vgl. Euler 2004: 43).

[17] Interaktionale Bedingungen beschreiben solche Einflüsse, die durch eine gemeinsame Aktivität der Handelnden entstehen (vgl. Euler 2004: 38).

Fazit

Euler bezeichnet soziale Kompetenzen als „Wieselwort", da viele Autoren zwar beschreiben, dass in einer sozialen Kommunikation gewisse Handlungskompetenzen benötigt werden, sie aber weder auf konkrete Verhaltensweisen eingehen noch auf Situationen oder auf inhaltliche Aspekte der Kommunikation. Das pädagogische Verständnis sozialer Kompetenzen integriert in seiner Darstellung die Verhaltens-, Situations- und Inhaltskomponente und unterscheidet sich somit weitestgehend von den anderen Wissenschaftsdisziplinen. Diese drei Komponenten sind elementare, unverzichtbare Bestandteile, wenn es um die Erfassung von sozialen Kompetenzen in einer sozialen Kommunikation zwischen Individuen geht (vgl. Euler 2004: 11).

6.2.2.6 Kritische Würdigung des Grundmodells

Euler und Reemtsma-Theis betrachten ihr Modell als komplexes Gebilde, anhand dessen entsprechende Teilkompetenzen abgeleitet werden können, die in der Realität von Nöten sind und das sozial-kommunikative Handeln der beteiligten Personen fördern (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999: 197). Durch die Darstellung des Zusammenhangs der zwei Schwerpunkte und der Möglichkeit bei Kommunikationsstörungen in die reflexive Ebene zu wechseln, wird die Relevanz von sozial-kommunikativem Handeln betont. Indem der Kommunizierende diese Störungen wahrnimmt und sich kritisch mit den Ereignissen auseinandersetzt, handelt er sozialkompetent (vgl. Bauer-Klebl 2003: 34). Dieser Aspekt in dem Modell betrachtet einen Kompetenzbereich sozial-kommunikativen Handelns und sollte lediglich als Beispiel verwendet werden. Aus didaktischer Sicht umfasst das Konzept lediglich einen Ausschnitt der Förderung von sozialen Kompetenzen. Das Modell gibt zwar zu erkennen, welche Teilkompetenzen relevant sind, widmet sich aber nicht der Frage, wie diese methodisch vermittelt werden können. Somit ist es zwar anwendbar und in der Praxis umsetzbar, aber es bedarf weiterer didaktischer Überlegungen, um die Frage der Methodik zu beheben (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999: 197).

7 Förderung sozialer Kompetenzen an deutschen Hochschulen

Dieses Kapitel beschäftigt sich in intensiver Form mit dem Komplex der Förderung sozialer Kompetenzen an deutschen Hochschulen. Dabei soll sich in erster Linie auf die Notwendigkeit einer Kompetenzentwicklung bei den Studierenden an deutschen Hochschulen gestützt werden sowie auf zwei Ansätze, die zur Förderung beitragen. Im Anschluss daran,

soll sich den didaktischen Gestaltungsprinzipien und –methoden gewidmet werden, die den Vermittlungsprozess unterstützen.

Eine Integration dieser Aspekte in die Arbeit ist notwendig, um die Komplexität einer Förderung sozialer Kompetenzen an deutschen Hochschulen zu verdeutlichen. Die Unterscheidung zwischen additiven und integrativen Ansatz soll dabei verschiedene Möglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen aufzeigen. Zum einen können diese durch Kompetenzzentren und Career Services, als zentral wissenschaftliche Einrichtungen von Hochschulen, vermittelt werden und zum anderen können die jeweiligen Fachbereiche bzw. Studiengängen selbst zum Kompetenzerwerb der Studierenden beitragen.

Die Darstellung dieser Aspekte soll als Grundlage zur Ableitung einer praktischen Handlungsempfehlung im letzten Teil der Arbeit dienen.

Bevor auf ausgewählte Aspekte der Förderung eingegangen wird, soll für ein besseres Verständnis die Relevanz von Schlüsselkompetenzen an deutschen Hochschulen fokussiert werden.

7.1 Relevanz von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen

Soziale Kompetenzen als Teil der Schlüsselkompetenzen stellen in unserer heutigen Zeit eine enorme Relevanz für den gesellschaftlichen, beruflichen sowie auch universitären Bereich dar. Durch den Abbau von Hierarchien in Unternehmen und durch den verstärkten Wunsch nach Teamarbeit werden neue Anforderungen an Führungskräfte und Mitarbeiter gestellt. Berufliches Handeln erfordert nunmehr eine ausgeprägte Kommunikationsbereitschaft sowie die Fähigkeit mit Konflikten und Kritiken konstruktiv umzugehen. Eine Ausprägung an sozialen Kompetenzen ist somit für ein erfolgreiches Miteinander und für eine kooperative Zusammenarbeit entscheidend. Obwohl im Hochschulbereich immer mehr Wert auf die Förderung von sozialen Kompetenzen gelegt wird, erscheint dies noch nicht ausreichend. Durch den Bologona-Prozess und die dadurch eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge, mit dem Ziel einer Verbesserung der „employability“, ist der Anspruch an Hochschulen bezüglich der Ausbildung von Schlüsselkompetenzen weiter gewachsen. Aber auch durch den Wandel in der Gesellschaft, von einer Dienstleistungs- hin zu einer Wissensgesellschaft, werden die Hochschulen zum Handeln gezwungen (vgl. Schaeper/Briedis 2004: 2). Diese Thematik erfordert teilweise ein Umdenken der Universitäten und verbindet gleichzeitig neue Entwicklungsfelder. Dabei sollen verschiedene Aspekte aufgegriffen werden. Erster Punkt wäre eine Auseinandersetzung und eine Sensibilisierung mit dem Konstrukt an Hochschulen, um somit geeignete und qualitativ

hochwertige Angebote an Schlüsselkompetenzen und Zusatzqualifikationen für Studierende zu schaffen. Es sollten zielgerichtete, didaktische und inhaltliche Einheiten konzipiert werden, die eine gewisse Praxisnähe sowie Anwendungsbezogenheit beinhalten. Die Hochschulen sollten die Notwendigkeit der Förderung sozialer Kompetenzen erkennen und in ihr Konzept integrieren. Dabei sollten sie sich vor allem in Seminaren dem sozialen Konstrukt widmen, um den Studierenden ein bestimmtes Maß an Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten zu vermitteln, dass den Einstieg in ihr späteres Berufsleben erleichtern soll (vgl. Fehr 2004: 31). Diesbezüglich stellt sich die Frage wie eine Umsetzung in didaktischen Einheiten erfolgen und eine Förderung sozialer Kompetenzen erreicht werden kann. Dabei können u. a. zwei Aspekte angesprochen werden, die mit dieser Thematik einhergehen. Zum einen betrifft es die didaktische Vorgehensweise und zum anderen die Frage nach der organisatorischen Ebene, in denen soziale Kompetenzen gefördert und erworben werden sollen. Der letzte Aspekt, der sich auf den additiven und den integrativen Ansatz bezieht, findet im nächsten Abschnitt Beachtung. In dieser Arbeit wird sich größtenteils auf eine handlungsorientierte und konstruktivistische Lerntheorie gestützt, da der Erwerb sozialer Kompetenzen meist auf Fertigkeiten und Einstellungen basiert, die durch das eigene Handeln und durch Erfahrungen erlangt werden (vgl. Chur 2004: 18). Auf dieses Verständnis wird im Abschnitt 7.4.3.1 näher eingegangen.

7.2 Ansätze zur Förderung sozialer Kompetenzen

Wie bereits erwähnt, haben sich die Anforderungen an Hochschulabsolventen durch den Wandel auf dem Arbeitsmarkt verändert. Demnach erwarten die Unternehmen von den Bewerbern sowohl eine Ausbildung an Fach- als auch an Schlüsselkompetenzen. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, haben sich an den Hochschulen vor allem zwei Ansätze[18] entwickelt, die zur Förderung von Schlüsselkompetenzen beitragen.

Im Folgenden soll auf zwei Modelle eingegangen werden, die sich der Frage der Organisationsstruktur widmen. Der additive und der integrative Ansatz werden mit ihren Vor- und Nachteilen erläutert und sollen als Darbietung für die praktische Handlungsempfehlung erwähnt werden.

[18] Neben diesen zwei Ansätzen gibt es noch den kooperativen Ansatz, der an der Universität Heidelberg konzipiert wurde. Dieser stützt sich auf eine Vermischung des additiven und integrativen Modells. Dabei sind die Kompetenzzentren für die inhaltliche und didaktische Gestaltung der Lehreinheiten der einzelnen Fachbereiche verantwortlich (vgl. Fehr 2004: 31).

7.2.1 Additiver Ansatz

Im Laufe der Zeit etablierten sich an vielen Hochschulen Career Services bzw. Kompetenzzentren, die für Studierende ein umfangreiches Angebot zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen anbieten. Dieses Modell entspricht dem additiven Ansatz. Dieser umfasst ein fächerübergreifendes Zusatzangebot für Studierende jeder Fachrichtung. Bei diesem Modell wird weder nach Studiengang noch nach Fakultät differenziert, sondern der Erwerb von Schlüsselkompetenzen ist für jeden Studierenden zugänglich. Eine Förderung sozialer Kompetenzen erfolgt dabei meist in zentraler Form und wird oft durch externe Personen, die entsprechend geschult sind, durchgeführt.

Vorteile

Ein Vorteil dieses Ansatzes ist, dass die ergänzenden Lehrveranstaltungen meist durch Experten oder Spezialisten durchgeführt werden. Diese eignen sich zur Förderung sozialer Kompetenzen, da sie aufgrund langjähriger Berufs- und Praxiserfahrung den Studierenden die Relevanz des sozialen Konstrukts verdeutlichen können und sie mit berufsspezifischen Situationen vertraut machen. Sie verfügen somit bereits über spezifische soziale Kompetenzen. Anhand praktischer Übungen, die auch im Berufsleben auftreten, werden die Studierenden für bestimmte Prozesse sensibilisiert und können durch Selbst- beziehungsweise Fremdreflexion ihr persönliches Handeln wahrnehmen und hinterfragen. Hervorzuheben sind auch die Ausgestaltung des didaktischen Lehrkonzeptes und die Anpassung der Inhalte an spezifische Handlungssituationen durch die Lehrbeauftragten. Durch die fächerübergreifende Ausrichtung kann ein einheitliches Kursangebot für Studierende jeglicher Fachrichtungen generiert werden. Beispiele für Kursangebote wären Konfliktmanagement, Präsentationsschulung oder auch Kommunikationstraining. Aber auch die Durchführung von Projekten und die Vermittlung von Praktika werden durch Career Services bzw. Kompetenzzentren offeriert (vgl. Fehr 2004: 31, vgl. Schaeper/Briedis 2004: 55). Durch die Beschreibung der Inhalte wird ersichtlich, welche Kompetenzen in den jeweiligen Veranstaltungen gefördert werden. Durch die Trennung von Schlüsselkompetenzen und Fachwissen wird eine verstärkte Ausrichtung auf das soziale Konstrukt fokussiert (vgl. In der Smitten/Jaeger 2009: 9f).

Nachteile

Eine Förderung von Schlüsselkompetenzen unter Vernachlässigung fachlicher Inhalte bietet nicht nur Vorteile, sondern stellt gleichzeitig auch Nachteile dar. Die Förderung von

Kompetenzen basiert auf situationsspezifischen Inhalten, währenddessen die fachliche Ausbildung sich auf die Inhalte der entsprechenden Fächer spezialisiert. Indem nach diesem Ansatz die Vermittlung von fachlichem Wissen durch die Fakultäten und eine Förderung von sozialen Kompetenzen durch eine zentrale Institution erfolgt, kann es sein, dass die jeweiligen Fächer nur in geringem Maße Schlüsselkompetenzen in ihr Konzept integrieren und sich damit identifizieren. Dadurch können die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden kaum transferiert werden. Aufgrund der genannten Nachteile ist der Ansatz kritisch zu betrachten, da die Kompetenzen nicht durch die Teilnahme an einem Kurskonzept erfolgreich ausgeprägt werden können, sondern es bedarf weiterer Übung und Anwendung des Gelernten.

7.2.2 IntegrativerAnsatz

Im Gegensatz zu dem additiven Ansatz erfolgt in diesem Modell keine getrennte Förderung von Schlüsselkompetenzen und fachlichen Inhalten, sondern es erfolgt eine Verzahnung zwischen Theorie und Praxis. Bei diesem Ansatz werden bestimmte Lehr-Lernsituationen geschaffen, in denen beide Aspekte miteinander verbunden werden (vgl. Schaeper/Briedis 2004: 55).

Vorteile

Dieser Ansatz bietet den Vorteil, dass in didaktischen Einheiten eine Verzahnung zwischen Theorie und Praxis Anklang findet. Durch diese Verknüpfung kann ein verbesserter Transfer des erlernten Wissens auf die Praxis generiert werden (vgl. Schaeper/Briedis 2004: V). Die Angebote an Kompetenzen sind dabei in dem Fach integriert und finden über das Semester hinweg ihre Anwendung. Dies entspricht dem Verständnis eines ganzheitlichen Bildungskonzepts. Die Förderung sozialer Kompetenzen wird hierbei nicht durch eine zentrale Institution durchgeführt, sondern durch die Lehrpersonen der jeweiligen Fachbereiche. Indem die Kompetenzen in den jeweiligen Fächern Anwendung finden, können sich die Fachbereiche mit dem Konstrukt identifizieren und den geforderten Bildungsansprüchen gerecht werden (vgl. Fehr 2004: 31).

Nachteile

Im Gegensatz zu dem additiven Ansatz kann kein einheitlicher Kompetenzkatalog für Studierenden aller Fachrichtungen gewährt werden, da jeder Fachbereich für die Erstellung von Angeboten zur Förderung von Kompetenzen selbst verantwortlich ist. Des Weiteren

werden an die Lehrenden hohe Anforderungen bezüglich der Gestaltung des Unterrichtskonzeptes und der anschließenden Durchführung gestellt. Oftmals entstehen dabei Schwierigkeiten und Probleme, die durch die Lehrpersonen bewältigt werden müssen. Dies äußert sich meist als problematisch, da ihnen für die Konzeption und Durchführung entsprechendes Fachwissen und die praktische Erfahrung fehlen. Denn neben sachbezogenen Qualifikationen müssen die Lehrpersonen auch die Fähigkeit haben, sozial kompetent zu handeln und zu reagieren (vgl. Fehr 2004: 31). Um die Studierenden bestmöglich auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten, bedarf es eines speziellen Coachings für Lehrkräfte. Zum Beispiel könnten sie sich an Hochschuldidaktikzentren eine Vielfalt an verschiedenen Methoden bezüglich neuer Lehrformen aneignen und Einsatzmöglichkeiten erproben. Nur durch eine entsprechende Ausbildung sind sie in der Lage, soziale Kompetenzen überhaupt erst zu vermitteln (vgl. Pankow 2008: 10).

Aufgrund von Recherchearbeiten wurde ersichtlich, dass einige universitäre Einrichtungen sich mit neuen Entwicklungsfeldern auseinandersetzen und diese in ihr Lehrkonzept integrieren. Hierzu zählen insbesondere „Ethik und Moral“ als aktuelle Themenkomplexe. Diese zwei Bereiche sind Bestandteil des folgenden Abschnittes.

7.3 Ethik als Teilbereich der Schlüsselkompetenzen

Seit mehr als 2000 Jahren beschäftigen sich Menschen, vor allem Philosophen wie Aristoteles, Platon, Marc Aurel, Cicero und Kant mit der Moral und Ethik, die das menschliche Dasein im Wechselspiel zwischen dem Sein, der Gemeinschaft und der Natur thematisiert. Jede Handlung die vollzogen wird, beruht auf Entscheidungen, die von Individuen getroffen werden. Vor allem die Interaktionen von Menschen, die in einem bestimmten Gesellschafts- oder Gemeinschaftssystem zusammenleben, beruhen auf impliziten Regeln, die das Zusammenleben reglementieren. Jedoch sind diese nicht von Geburt an vollkommen ausgeprägt, sondern müssen im Laufe des Lebens erlernt und stetig weiterentwickelt werden. Daher wird in diesem Teil der Arbeit ein kurzer Überblick über die Bedeutung von Moral und Ethik in der heutigen Zeit und deren Auswirkung auf die Kompetenzförderung gegeben, da sie nicht nur ein fester Bestandteil im wissenschaftlichen Diskurs ist, sondern auch theoretische und praktische Relevanz aufzeigt.

7.3.1 Ethik und Moral als elementares Grundgerüst der Persönlichkeit

Ethik und Moral ist ein elementarer Bestandteil der Persönlichkeit eines Individuums. Sie zielt speziell auf die geistige Entwicklung eines Menschen ab, Erfahrung in Wissen zu transferieren und zu einem Weltbild zu überführen, welches in sich geschlossen und klar ist. Darüber hinaus ist das Individuum gefordert, eine bestimmte Haltung und Taktgefühl zu etablieren und dieses auch aktiv zu leben. Die Persönlichkeit ist somit der Ausdruck geistiger und ethischer Entwicklung eines Menschen, der allerdings einem ständigen Weiterentwicklungsprozess unterworfen ist. Dies bedeutet, dass die Etablierung ethischer Grundhaltungen kein temporär begrenzter Prozess ist, sondern vielmehr lebenslang stattfindet. Die Besonderheit dabei liegt in dem Wollen des Menschen selbst. Denn der Wille zum permanenten Nachdenken, als lebendiger Prozess, und das Reflektieren ist dabei die Grundvoraussetzung für die schrittweise Entwicklung von ethischen und moralischen Werthaltungen. Wobei der Wille nicht nur das Engagement der Wissensaneignung darstellt, sondern auch die Disziplinierung des eigenen Seins unter den Bedingungen der eigenen Weltanschauung (vgl. Schmidt 1986: 76).

7.3.1.1 Definitionen von Ethik, Moral, Werte und Normen

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Begriffe Ethik und Moral häufig synonymisch verwendet. Daher ist es nunmehr notwendig diese genauer zu definieren.

Ethik ist die Theorie der Moral und ist ein Teilbereich der Philosophie. Mit Hilfe der Ethik kann das individuelle Handeln selbstbestimmt und in eigener Verantwortung von statten gehen. Wie kann moralisch richtig gehandelt werden, ist die zentrale Frage, mit denen sich die Ethik auseinandersetzt. Sie dient u. a. der Begründung von Handlungsweisen und dem kritischen Hinterfragen nicht reflektierter Wertannahmen. Dadurch sollen Wertmaßstäbe und Handlungsregeln gewonnen werden, die einer moralischen Revision standhält. Die Ethik hat die Aufgabe das Individuum beim Handeln anzuleiten sowie zu sensibilisieren, eigenständig moralische Kompetenzen zu erlangen und diese ebenso anzuwenden. Darüber hinaus fordert sie, dass das Individuum eigenverantwortlich entscheidet und handelt (vgl. Waibl 2005: 12f). Im Wesentlichen orientiert sich die Ethik an drei Kernfragen. Dazu wird der Frage nachgegangen, was das gute Leben ausmacht, was es bedeutet gerecht zusammen zu leben und schließlich was verantwortliches Handeln determiniert. In diesem Zusammenhang werden das Individuum sowie das Zusammenleben innerhalb einer Gesellschaft näher betrachtet und deren Handlungen reflektiert. Ethik ist somit das Begründen und

Argumentieren von moralischen Dispositionen aus praktischer Sicht (vgl. Weber-Berg 2007: 23).

Die Moral besteht aus einer Ansammlung von Werten, Normen und Prinzipien, die innerhalb eines bestimmten Gesellschaftssystems allgemein gültig sind und durch Erfahrung generiert werden kann. Die Gültigkeit kann sowohl auf Traditionen, religiösen Ansichten sowie kulturellen Gegebenheiten beruhen. Moral hingegen basiert auf erfahrungsbezogenen Wissen und wird von Generation zu Generation weitergeben. Moralische Entscheidungen basieren auf der Grundlage eines guten Lebens und eines gerechten Zusammenlebens. Durch handlungsleitende Normen können situationsspezifische Entscheidungen leichter gefunden und getroffen werden (vgl. Weber-Berg 2007: 32ff).

Wurde bereits Moral und Ethik beschrieben, so werden nunmehr die Begriffe Werte und Normen dargestellt.

Werte

Werte stellen eine Orientierungshilfe für das Handeln in der menschlichen Gemeinschaft dar. Sie stellen ideale Ziele dar, die das Individuum erreichen möchte. Ferner sind Werte Kriterien, die als Grundlage für Entscheidungen, Urteilen und Handlungen dienen. Dabei wird stets versucht das Gute zu erreichen. Dies bedeutet, dass sowohl nach dem guten Leben, gerechten Zusammenleben sowie nach verantwortlichem Handeln gestrebt wird. Werte stellen somit Ziele dar, die als Idealzustand definiert wird, jedoch subjektiv wahrgenommen und ins Verhältnis zur Wirklichkeit gesetzt wird. Sie dient ferner dem Individuum als Orientierung und als Antrieb menschlichen Handelns.

Normen

Ethische Normen sind konkrete Anweisungen an das menschliche Handeln und sind bestimmten Werten unterworfen. Diese können durch Regeln genauer definiert werden und besitzen einen imperativen Charakter, wie etwa ‚Du sollst niemandem schaden'. Darüber hinaus dienen Normen dazu den individuellen Wertehorizont verwirklichen zu können, wobei dieses intuitiv oder reflektierend geschehen kann. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Werte eine Zielbeschreibungsfunktion besitzen, die auf das gute Leben und gerechten Zusammenleben abzielen. Normen hingegen geben eine klare Anweisung, wie dieses Ziel

erreicht werden kann, wobei sie auf viele Situationen angewendet werden kann (vgl. Weber-Berg 2007: 43ff).

7.3.1.2 Ethik und Moral im individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext

Es ist unstrittig, dass die Moral eine wichtige Variable im Prozess der menschlichen Integration in einer Gemeinschaft und in einer Gesellschaft darstellt, zumal die Moral Maßstäbe für individuelles, soziales und gesellschaftliches Handeln und Entscheiden setzt. Jedoch muss die Moral erst erlernt und beständig weiterentwickelt werden. Zwar legen die Familie und die Schule, in den jeweiligen Sozialisationsphasen ein Grundgerüst für ein ethisches Verständnis und moralisches Handeln dar, doch reicht dies kaum noch aus, um das individuelle Leben zu bewältigen (vgl. Kruip/Winkler: 2010: 15ff).

Nur durch einen beständigen Entwicklungsprozess, ist das Individuum in der Lage, moralische Fähigkeiten herauszubilden, um Prozesse und Situationen wahrzunehmen, zu reflektieren und in geeigneter Weise darauf zu reagieren. Würde dieser Entwicklungsschritt nicht stattfinden, so besteht die Gefahr, dass Menschen willkürlich Handeln oder durch Dritte Entscheidungen abgenommen werden. Dies würde im Umkehrschluss einer Entmündigung der Bürger gleichkommen, welches in modernen Gesellschaften nicht als Ziel definiert werden sollte.

Durch die rasante Entwicklung in den letzten Dekaden, sowohl im wirtschaftlichen, technischen, sozialen aber auch wissenschaftlichen Bereich, entstand eine zunehmende Komplexität in der globalen und somit in der persönlichen Lebenswelt. Kruip und Winkler (2010) betonen, dass insbesondere in derartigen Gegebenheiten die Fähigkeit moralischer Reflexion elementar sei. Diese Relevanz wird u. a. durch die Begriffe „demokratische Schlüsselfähigkeit“ und „vierte Kulturtechnik“[19] deutlich. Dies untermauert die Bedeutung von Moral und Ethik für das Individuum und die Gesellschaft. Allerdings erhält diese Thematik nicht die Beachtung, die notwendig wäre. Zu sehr wird auf die erste Sozialisationsphase verwiesen, bei dem moralische und ethische Grundlagen vermittelt werden. Allerdings reichen diese nicht aus, um das alltägliche Leben, in familiärer, beruflicher sowie gesellschaftlicher Hinsicht meistern zu können. Auch die Bildungseinrichtungen werden ihre Rolle kaum gerecht. Zu sehr liegt der Fokus auf der Vermittlung von Fachwissen, wobei die moralischen und ethischen Ansprüche, Fragestellungen und Problemen darin kaum beachtet werden. Fächer wie Ethik, Religion oder Literatur leisten nur einen geringen Beitrag zur ethischen Kompetenzentwicklung der

[19] Nach Martens sind Lesen, Schreiben und Rechnen die ersten drei und somit die grundlegendsten Kulturtechniken (vgl. Kruip/Winkler 2010: 19).

Edukanden. Umso notwendiger und bedeutsamer ist der Einsatz professioneller und kompetenter Lehrer, um eine tatsächliche Handlungskompetenz zu generieren, die auf der Grundlage des Verstandes und der Emotion erfolgt (vgl. Kruip/Winkler 2010: 19ff).

Auch wenn in der Literatur der Eindruck entsteht, dass Ethik und Moral auf einer logischen, klaren und strukturierten Ebene stattfindet, so muss doch konstatiert werden, dass es sich dennoch um menschliches Verhalten, Denken und im Ergebnis spezifischen individuellen Handelns ist. Der Mensch ist jedoch nicht losgelöst von Emotionen. Zwar können viele Situationen und Konflikte mit Hilfe der Gefühle, der Intuition und des Gewissens gelöst werden, doch in komplexeren Gegebenheiten, die sich etwa auch auf das betriebliche und das gesellschaftliche Umfeld beziehen, bedarf es umfangreichere Überlegungen und Abwägungen. Dazu sollte mit unabhängigem Bewusstsein eine vernunftgeleitete Diskussion oder Dialog initiiert werden, um eine gesellschaftsoptimale Wahl bzw. Entscheidung zu treffen (vgl. Weber-Berg: 2007: 43).

7.3.1.3 Förderung ethischen Lernens

Das Erlernen ethischer Maßstäbe vollzieht sich im Laufe des gesamten Lebens. Von Kindheit an, werden Menschen mit ethischen und moralischen Prinzipien konfrontiert, die sie subjektiv wahrnehmen und in den eigenen Habitus überführen. Beginnend in den ersten Sozialisationsstufen entwickelt sich somit ein Weltbild, welches als Grundlage für das weitere Leben dient. Jedoch können sich ethische und moralische Ansprüche ändern, in dem sie komplexer oder diffiziler werden. Daher ist es notwendig und wichtig, die Menschen nach diesen ersten Sozialisationsstufen bei der Ausbildung bzw. Weiterentwicklung des eigenen Wertehorizonts zu unterstützen, um selbstständig und verantwortlich Handeln zu können.

Was ist ethisches Lernen

Durch die Förderung individueller Kompetenzen soll erreicht werden, dass durch persönliche Eigenständigkeit Probleme mit ethischem Gehalt gelöst werden können. Um dieses jedoch zu erreichen, sind viele Fähigkeiten notwendig, wobei stets kognitive und emotionale Prozesse daran beteiligt sind. Um ethische Probleme lösen zu können, bedarf es ferner spezifischen ethischem Wissen, bei dem nicht nur ethisch relevante Situationen analysiert werden können, sondern auch die Fähigkeit herausgebildet wird moralisch zu urteilen. Dieser Urteilsprozess stützt sich dabei auf die Grundlage der Argumentationen. Jedoch muss der Wunsch und der Wille existent sein, sich diesen Problemsituationen zu stellen und mit Hilfe der Selbstdisziplin das eigene moralische Handeln, gemäß der Lösung, danach auszurichten. Ein erfolgreiches

ethisches Lernen findet dann statt, wenn die Weiterentwicklung in einem der Dimensionen: Wissenserweiterung, Erhöhung der Kompetenz zum Urteilen, Sensibilitätszuwachs oder Erhöhung der Motivation sich moralischen Problemsituationen zu stellen, stattfindet. Wobei in gleichem Maße die Selbst- und Fremdreflexion ein wichtiger Bestandteil ist, da dadurch die eigene emotionale Verfassung ergründet und mit dem moralischen Problemkontext verglichen werden kann. Ferner kann der eigene Wertehorizont ergründet werden, in dem sich das Individuum kritisch mit sich selbst und mit anderen Individuen auseinandersetzt, wobei die Fähigkeit zur Kommunikation eine grundlegende und wichtige Komponente darstellt. Wenn eine kommunikative Auseinandersetzung mit anderen Individuen stattfindet, so steht nicht die Durchsetzung der eigenen Werteauffassung im Mittelpunkt, sondern vielmehr ein aktiver Reflexionsprozess, bei dem die eigene Weltanschauung kritisch betrachtet wird. Dabei ist es unerlässlich, dass der Interaktionspartner ernst genommen und in seiner Person anerkannt wird. Um nun ethisches Wissen vermitteln zu können und die Kompetenz zur moralisch begründeten Argumentation auszuprägen, sind im Wesentlichen drei Schritte notwendig. Zunächst muss eine bestimmte Situation analysiert werden, bei der im Anschluss alternative Handlungsweisen abgeschätzt werden. Im dritten Schritt werden Argumente ethisch beurteilt und bewertet. Hierbei kann auf verschiedene Ansätze der Moraltheorien zurückgegriffen werden. Ferner ist es notwendig, dass die Lernenden die Fähigkeit besitzen Empathie zu empfinden, um sich in verschiedene Rollen hineinzuversetzen. Darüber hinaus ist es wichtig, mögliche Folgeerscheinungen von Handlungen abzuschätzen sowie inhaltlich zu lernen, durch die Herausbildung diverser Denk- und Lernprozesse. Diese erkenntnisbezogene Prozesse stehen den erfahrungsbezogenen gegenüber, da Betroffenheit und Motivation aus ethischer Sicht, d. h. der sensible Umgang mit moralischen Problemen und die eigene Verpflichtung zu moralischen Grundsätzen, nur durch praktische Erfahrungen generiert werden können. Daher sind die Anforderungen an den Lehrenden von hoher Bedeutung (vgl. Kruip/Winkler 2010: 25ff).

So müssen die Lehrenden umfassende Kompetenzen besitzen, wie etwa die Einbettung ethischer Kontexte in diverse Lehr- und Lernprozesse sowie didaktische und methodische Kompetenzen. Dafür bedürfen sie der Wahrnehmungskompetenz, bei dem moralische Konflikte oder sachliche Probleme bei den Teilnehmern erkannt werden. Hierfür müssen die Lehrenden selbst Kenntnisse der Ethik und fachliches Wissen aufweisen sowie selbst moralisch sensibilisiert sein. Außerdem benötigt die Lehrkraft ethische Argumentationskompetenz. Dies bedeutet, dass sie fähig zur Analyse von Argumentationen sind, diese auf ethische Bedeutung prüfen sowie eine ethische Bewertung durchführen

können. Des Weiteren brauchen die Lehrkräfte kommunikative und sprachliche Kompetenzen sowie die Kompetenz zur Umsetzung. Unter Umsetzungskompetenz werden die Formulierung von Ergebnissen sowie die Einhaltung dieser verstanden. Dafür muss der Lehrende an Glaubwürdigkeit verfügen sowie Autorität ausstrahlen. Abschließend muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass ethisches Lernen, d. h. die Weiterentwicklung der Kompetenzen nicht in temporär begrenzten Intervallen stattfinden kann, sondern über einen längeren Zeitraum angesetzt werden muss. Nur so kann eine intensive Reflexion erfolgen, bei der persönliche Erfahrungen herangezogen werden, aber auch neue Möglichkeiten des Handelns durchgeführt und somit erprobt werden können. Auch beim ethischen Lernen spielt die Interaktion und somit die Kommunikation zwischen Individuen, wie etwa in einer Gruppe, eine große Rolle. So weisen Kruip und Winkler (2010) darauf hin, dass Veranstaltungen, die an ein oder zwei Tagen stattfinden, zwar bestimmte Prozesse initiieren können, aber für eine umfassende Weiterentwicklung zu wenig sind (vgl. Kruip/Winkler 2010: 47ff).

Fazit

Moral und Ethik sind ein elementarer Bestandteil eines Individuums und einer Gesellschaft. Sie geben dem Menschen Orientierung und hilft bei der Bewältigung des eigenen Lebens, im Sinne eines guten Lebens sowie in einem gerechten Zusammenleben mit anderen Individuen. Ferner bietet sie den ethischen Rahmen verantwortlich zu Handeln, sowohl auf individueller, institutioneller und ordnungspolitischer Sicht und sind somit die Grundlage des menschlichen Zusammenlebens. Daher ist es unerlässlich sich näher mit dieser Thematik zu beschäftigen, um einerseits Handlungen zu initiieren, die individuell gerechtfertigt aber auch im Sinne des gesellschaftlichen Wohls sind. Dabei ist es unerheblich, ob sich diese auf den Bereich der Familie, dem Erwerbsleben oder dem gesellschaftlichen Engagement erstreckt.

Auch wenn nicht garantiert werden kann, dass eine bestimmte ethische und moralische Haltung erzeugt werden kann, so ist doch die Sensibilisierung und die Kenntnis über die Reichweite und Bedeutung ein wichtiger Schritt zum mündigen und verantwortungsvollen Menschen und Gesellschaftsmitglied.

Die ethischen und moralischen Aspekte sind Bestandteil von Entwicklungsprozessen, die vor allem im sozial-kommunikativen Bereich stattfinden. Um diese zu fördern, bedarf es u. a. des Coachings und der Themenzentrierten Interaktion. Diese dienen als Plattform, um die Lernenden in ethischer und moralischer Weise zu sensibilisieren und um den Anforderungen und das Zusammenleben in einer komplexen Welt gerecht zu werden.

7.4 Coaching und Themenzentrierte Interaktion als weitere Möglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen

Insbesondere in den letzten Jahrzehnten wandelte sich die Bedeutung des Menschen in der Berufs- und Arbeitswelt. Zunehmend sind die Individuen gezwungen miteinander zu agieren und kommunizieren. Dabei werden sie stets mit Krisen, Konflikten und Herausforderungen konfrontiert, die es gilt in der Gemeinschaft zu lösen. Um den Anforderungen gerecht zu werden und um Krisen und Konflikte zu bewältigen, müssen die Individuen zum sozial-kommunikativen Handeln befähigt werden. Diese Aspekte können durch Coachings und der Themenzentrierten Interaktion realisiert werden. Dabei ist es wichtig, dass die divergierenden Weltanschauungen aufgegriffen und verdeutlicht werden. Diese beiden Formen legen somit v. a. Wert auf die persönliche Weiterentwicklung der Individuen, die durch gemeinsame Interaktionen entfaltet werden sollen.
Im Folgenden soll sich nun intensiver den zwei Möglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen gewidmet werden.

7.4.1 Coaching

Das Coaching ist eine Antwort auf den steten Wandel in der Gesellschaft, der Technologie und den Entwicklungen im wirtschaftlichen Bereich. Zunehmend sind die Menschen gezwungen miteinander zu arbeiten. Dabei ist es nicht verwunderlich, dass Konflikte und Probleme auftreten bzw. die Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten an neue Arbeitsbedingungen angepasst werden müssen. Um jedoch souverän auf diesen Wandlungsprozess reagieren zu können, ist es notwendig die betroffenen Individuen einzubeziehen und in der persönlichen Entwicklung zu unterstützen. Dabei wird beim Coaching vor allem auf den sozialen und kommunikativen Umgang wert gelegt, da das Individuum der Schlüssel für ein erfolgreiches Miteinander und Problemlösen ist.

7.4.1.1 Definitionsverständnis, Zielgruppe und Notwendigkeit

Im Grunde stammt der Gedanke des Coachings aus der Sportwelt. Dort unterstützt der Trainer die Sportler beim Erreichen bestimmter Ziele. Er ist ein Vertrauter, ein Berater und Helfer. Dieser Gedanke wurde von der Berufswelt übernommen. Insbesondere in Unternehmen und Institutionen wird das Coaching als Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung verwendet und beruht auf einer aktiven Kommunikation sowie dem Prinzip des Lernens durch Erfahrung. Es soll den Lerner zu einer höheren Handlungskompetenz führen, um gestellte Aufgaben

effizient zu lösen sowie in einem lebenslangen Lernprozess die eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Kenntnisse zu erweitern (vgl. Thomas 1998: 11f).

Des Weiteren kann unter Coaching ebenso verstanden werden, dass es ein individuelles Konzept ist, dass in einem festen zeitlichen Rahmen operiert und helfen soll, individuelle berufliche Ziele zu erreichen. Ferner ist es durch Freiwilligkeit und Methodenpluralismus geprägt. Allerdings ist die Therapie von psychologischen Störungen strikt davon ausgenommen. Je nachdem welches Ziel erreicht werden soll, ist das Coaching für einzelne Personen, Gruppen, Führungskräfte oder Mitarbeiter geeignet. Darüber hinaus ist es in erster Linie eine beratende Leistung. Dabei wird unter Beratung im Wesentlichen die methodische Unterstützung verstanden, Problemlösungsfähigkeit oder diverse Bewältigungsstrategien zu entwickeln bzw. zu verbessern. Die Beratung leistet einen Beitrag zur persönlichen Kompetenzentwicklung und setzt das individuelle Engagement voraus. Des Weiteren ist es durch Freiwilligkeit, Verantwortung für die eigene Person sowie die Festlegung und Erreichung eigener Ziele geprägt. Der Coach dient dabei lediglich als. Darüber hinaus ist die Reflexionsfähigkeit ein wichtiger Bestandteil, da sie die Grenzen des eigenen Handelns aufzeigt und somit die Möglichkeit zum eigenständigen Lernen gibt. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf zukünftiger und unbekannte Aufgaben oder Situationen (vgl. Greif 2008: 53ff).

7.4.1.2 Grundannahmen

Das Coaching ist ein komplexes Verfahren, bei dem auf viele Facetten eingegangen wird und zugleich berücksichtigt werden müssen. Die Ganzheitlichkeit steht dabei im Mittelpunkt der Anwendung, die sowohl aus der konzeptionellen, der sachlichen und der sozialen Kompetenz besteht. Unter konzeptionell werden ethische und strategische Punkte geachtet, wohingegen die sachliche Kompetenz das Fachwissen und die Anwendung von Instrumenten sowie Methoden repräsentiert. Die soziale Kompetenz bezieht sich im Rahmen des Coachings auf die die Beziehungen und Gestaltung sozialer Interaktionen. Zu ergänzen wäre an dieser Stelle noch, dass im allgemeinen Verständnis und Sprachgebrauch Coaching ebenso für spezielle Bereiche angeboten wird, wie etwa für die Persönlichkeit, Fachwissen, Medien oder Selbstcoaching. Allerdings bilden sie nur einen Teilbereich ab, der eher als Lebens-, Sozial- oder Fachberatung gelten könnte (vgl. Vogelauer 2005: 25f).

7.4.1.3 Bedeutung in der Berufs- und Arbeitswelt

Wie bereits erwähnt, ist das Coaching vor allem für Organisationen ausgelegt, bei denen soziale Interaktionen gelebt und geführt werden. So hilft es bei der Verbesserung von Arbeitstechniken, wie etwa der Teamarbeit, der Kreativität, der Kommunikation oder dem Umgang mit Krisen. Für Personen, die mit Leitungsaufgaben betraut sind, bedeutet dies, dass mit dieser Hilfe nicht nur Managementaufgaben bearbeitet werden können sondern auch eine tatsächliche Leitungs- und Führungsfunktion generiert werden kann, im Sinne der Einbindung der Mitarbeiter bei selbstständig durchführbaren Aufgaben. Dies hat zur Folge, dass sowohl der Einzelne Mitarbeiter davon profitieren kann, als auch die gesamte Organisation. Dies äußert sich vor allem wenn Prozesse zur Organisationsentwicklung stattfinden. Das Coaching als Führungsmethode wirkt ferner motivierend für die Mitarbeiter, da es Transparenz sowie Selbstständigkeit und höherer Leistungsfähigkeit schafft (vgl. Thomas 1998: 12f).

Die nachfolgende Tabelle soll die Notwendigkeit noch einmal verdeutlichen, in welchem Kontext Coaching benötigt und welche Kompetenzen am häufigsten nachgefragt werden. Dabei liegt der Schwerpunkt der Betrachtung in der Berufs- und Arbeitswelt.

Tabelle 1: Bedarf an Coaching – Hilfen aus praktischer Sicht

Bedarf an Coaching – Hilfen	
Aus Sicht des Unternehmens:	***Aus Sicht des Coachs:***
Organisationale Veränderungsprozesse (46%)	Persönliche und berufliche Probleme (52%)
Neue Aufgaben/Funktionen/ Rollen/Positionen (43%)	Karriere, Neuorientierung, Weiter-entwicklung (50%)
Entwicklung von Führungskompetenz (34%)	Persönlichkeits-/Potentialentwicklung (44%)
Bewältigung von Konflikten (33%)	Entwicklung von Führungskompetenz (36%)
- -	Bewältigung von Konflikten (30%)

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Greif 2008: 53.

Auf der Unternehmensseite werden derartige Leistungen nachgefragt, die das Überleben der Organisation gewährleistet. Auch hier wird der Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft erkenntlich, da die beiden häufigsten Beratungsleistungen auf prozessuale und organisatorische Veränderungen abzielen. Insbesondere die Fähigkeit von Mitarbeitern, situationsspezifisch zu reagieren und Lösungen fachgerecht umzusetzen, wird von den Unternehmen in starkem Maße erwartet. Des Weiteren können Rückschlüsse auf das soziale System gezogen werden, da sich die dritt- und vierthäufigste Coachingleistung auf den Mitarbeiter selbst bezieht. Womöglich wird erwartet, dass der Einzelne Mitarbeiter mehr Verantwortung übernimmt und sich den auftretenden Konflikten, die durch Wandlungsprozesse entstehen, stellt und löst.

Aus Sicht des Coachs liegen die Schwerpunkte der Leistung mehrheitlich bei der Lösung von individuellen Problemen sowie das Aufzeigen von Weiterentwicklungspotentialen. Auch hier wird ersichtlich, dass der Mensch, als Individuum im Alltag und Mitglied einer Organisation, großen Herausforderungen gegenüber steht, denen er nicht gewachsen zu sein scheint. Insbesondere der Umgang im privaten wie auch beruflichen Kontext und die Orientierung in einer dynamischen Welt bilden die wesentlichen Merkmale hierbei. Ferner ist ersichtlich, dass Konflikte und Problem als unangenehm und belastend empfunden werden, sowohl aus unternehmerischer als auch privater Sicht und das beide Parteien an einem steten Lern- und Weiterentwicklungsprozess interessiert sind und auch aktiv nutzen möchten.
Durch diesen vergleichenden Überblick wird ebenso deutlich, welche Relevanz die Vorbereitung der Studierenden für das zukünftige Berufs- und Arbeitsleben hat. Durch die Förderung und Sensibilisierung überfachlicher Kompetenzen profitieren nicht nur die Studenten selbst, im Sinne der Bewältigung des Alltags und der beruflichen Arbeit, sondern auch die Unternehmen selbst.

7.4.1.4 Kompetenzanforderungen an den Coach

Um professionell Coachen zu können, sind umfangreiche Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten unerlässlich. Vogelauer definiert acht Kompetenzfelder, die ein Coach unbedingt benötigt, um erfolgreich beraten und unterstützen zu können.
Zunächst bedarf es einer grundlegenden fachlichen Kenntnis, um ein Verständnis für die Thematik und die Zielgruppe aufzubringen.

Außerdem sollte ein Coach in mehreren beruflichen Tätigkeitsfeldern sich explizit auskennen. Dies hat den Vorteil ein breiteres Wissen und mehr Erfahrung einzubringen sowie in verschiedenen Situationen angemessen Handeln zu können.

Eine weitere Kompetenz bezieht sich auf die Leitungsfunktion. Hierbei ist nicht die Leitung oder Führung über Personen oder Gruppen gemeint, sondern bzgl. der Gesprächsführung sowie das Gestalten des Coachingablaufs.

Eine ebenso wichtige Teilkompetenz ist die Fähigkeit zum ethischen und menschlichen Handeln sowie zur Selbstreflexion, da dies die Grundvoraussetzung ist, um mit Menschen sozial zu interagieren. Es bildet die Basis, wie das Verhältnis von Coach und Gecoachten gestaltet wird. Die Selbstreflexion dient dabei der eigenen Analyse und bietet die Möglichkeit neues zu lernen, etwas zu ändern oder eigene Unsicherheiten zu erkennen.

Das Denken in Strukturen und Abläufen, als weiteres Kompetenzfeld, ist dahingehend erforderlich, damit Ziele geplant, erreicht und evaluiert werden können. Sie dient der Vermeidung von Redundanz und einer klaren und logischen Abfolge.

Die Vernetzungskompetenz dient dem Erkennen von Beziehungsstrukturen. Hierzu zählen u. a. soziale Beziehungen die mittel- und unmittelbar im Umkreis vorzufinden sind aber auch verschiedene Kulturen, Einflüsse und Situationen. Darüber hinaus müssen auch Querverbindungen zu verschiedenen Themen hergestellt sowie Zusammenhänge darin erkannt werden.

Die hohe Kommunikationsfähigkeit in Verbindung mit der Fähigkeit zum Visualisieren bildet die sozial-interaktive Kompetenz ab, um auf individueller aber auch gruppenspezifischer Ebene agieren zu können (vgl. Vogelauer 2005: 27ff).

In ähnlicher Weise beschreibt Greif die Kompetenzen, die ein Coach innehaben sollte, welche jedoch auf einem psychologischen Ansatz beruht.

Um erfolgreich coachen zu können, bedarf es zunächst an Wissen. Hierfür wird das Wissen in dreierlei Weise unterschieden. Demnach wird in explizites und implizites Wissen unterschieden. Das Explizite beschreibt bewusst angeeignetes Wissen, wie Fakten über Untersuchungen oder Theorien, wo hingegen das Implizite eher beiläufig und unbewusst generiert wird. Beispielhaft zählt dazu, das korrekte anwenden der Muttersprache oder das Lernen kultureller Regeln. Ferner ist sie dadurch gekennzeichnet, dass sie im Allgemeinen kaum bis gar nicht verbal beschrieben werden kann und dass deren Anwendung eher instinktiv erfolgt. Neben expliziten und impliziten Wissen existiert ferner das so genannte Erfahrungswissen. Dieses Wissen wird aus der praktischen Tätigkeit heraus gewonnen und ist subjektiv geprägt. Ferner besitzt es einen impliziten Charakter, welches jedoch durch

bestimmte Verfahren, wie etwa der Interviewmethode, in einen expliziten Status überführt werden kann.

Darüber hinaus sollten ebenso diverse persönliche Eigenschaften vorhanden sein, die als allgemeine, stabile und situationsunabhängige Leistungsdispositionen bezeichnet werden. Dazu zählen intelligenzbezogene Faktoren, wie die Fähigkeit zum sprachlichen und mathematischen Denken aber auch die räumliche Vorstellungskraft. Da der Coach sich immer in einer sozialen Interaktion mit anderen Individuen befindet, sind die kommunikativen Fähigkeiten von besonderer Bedeutung, da u. a. komplexe Situationen verbal und in schriftlicher Form beschrieben und dargestellt werden müssen.

Außerdem muss ein Coach weitere Dispositionen innehaben, die im Umgang mit Menschen unerlässlich sind. Dazu zählt z. B. die Empathie, Einfühlungsvermögen und Akzeptanz gegenüber anderen Individuen aber auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion, insbesondere bzgl. der eigenen emotionalen Befindlichkeit.

Weitere Kompetenzen beziehen sich auf den direkten Umgang und das Verhalten den Mitmenschen gegenüber. Hierfür wird sowohl auf die soziale, als auch auf die interkulturelle Kompetenz verwiesen, die sowohl durch situationsspezifische Faktoren, als auch durch individuelle Werte geprägt sind.

Die Methodenkompetenz, als weiteres wichtiges Merkmal, beschreibt vor allem, das Wissen, welches auf Fakten beruht. Hierzu zählen Techniken, Methoden, wissenschaftliche Erkenntnis ebenso wie deren Wirkungszusammenhänge. Aber auch die eigene Fähigkeit zur Reflexion der Erfahrung und somit die Möglichkeit zum Lernen wird der Methodenkompetenz zugeschrieben (vgl. Greif 2008: 158ff).

Nach Donnert (1998) hat das Coaching, insbesondere im Bereich der Führung von Mitarbeitern, eine Vielzahl von Aufgaben und Funktionen, die erfüllt werden müssen. So hat der Coach u. a. die persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer zu analysieren, um diese entsprechend den gemeinsam vereinbarten Zielvorgaben zu kanalisieren und im Laufe des Coachings zu nutzen. Um diese Ziele zu erreichen, muss er das fachliche Know-how, wie auch die persönlichen Eigenschaften und Einstellungen berücksichtigen, wobei der Teilnehmer als ganzheitliches Wesen betrachtet wird. Dadurch kann ein Überblick über die Stärken und Schwächen des einzelnen Teilnehmers gewonnen werden. Hiermit hat der Coach die Möglichkeit gezielt die Stärken herauszuarbeiten und an den Schwächen zu arbeiten (vgl. Donnert 1998: 17). Um jedoch die Teilnehmer dazu zu bringen, offen zu Kommunizieren, ist es notwendig ein geeignetes Umfeld zu schaffen. Hierfür sollte eine Atmosphäre geschaffen

werden, bei dem sich die Teilnehmer wohl fühlen und gegenseitiges Vertrauen aufbauen können. Negative Emotionen oder Ängste sollten durch Empathie und Unterstützung abgebaut werden. Darüber hinaus sollte der Coach kooperativ und dialogbereit sein. Um den Lehr- und Lernprozess erfolgreich zu gestalten, ist des Weiteren ständige Reflexion in Verbindung mit konstruktivem Feedback unentbehrlich. Auch das Ansprechen und Sensibilisieren von Problemen sind feste Bestandteile im Repertoire des Coachs (vgl. Thomas 1998: 13f). Abgesehen von diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist der Coach eine Vorbildfigur, der Akzente setzt und durch Überzeugung zum Handeln und Nachdenken animiert. Er übernimmt eine aktive Rolle bei der Gesprächsführung und handelt, zum Wohle der Teilnehmer. Um all jenes gewährleisten zu können, bedarf es jedoch an fachlichem Wissen, Erfahrung sowie sozialer und kommunikativer Kompetenz (vgl. Donnert 1998: 21f). Ferner ergänzt Donnert jedoch, dass ein Coach ebenso die Didaktik, die Visualisierung mit Hilfe von diversen Medien sowie die verschiedensten Methoden beherrschen muss. Im Gegensatz zu Greif versteht Donnert unter Methoden, wie Lehr- und Lernprozesse gestaltet werden können, in etwa durch Vortrag, Lehrgespräch, Fallstudien, Rollenspiele oder Moderation. All jenes dient zur Planung des Coachingsverlaufs sowie zum Erkennen, Analysieren und Verstehen des zu bewältigenden Problems (vgl. Donnert 1998: 109ff).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass ein Coach umfangreiche Kompetenzen besitzen sollte, damit Probleme, Prozesse und Situationen erkannt und erfolgreich bewältigt werden können, unter der Berücksichtigung von sozialen und kommunikativen Interaktionen zwischen den Individuen. Dafür müssen unbedingt fachliche, soziale, persönliche sowie methodische und didaktische Kompetenzen ausgebildet sein. Neben diesen Kompetenzen spielt die persönliche und vor allem praktische Erfahrung eine ebenso große Rolle, da dadurch nicht nur das Wissen, sondern auch das Verhalten und die eigenen Kompetenzen erweitert und gefestigt werden. Es ist somit ersichtlich, dass die Anforderungen, die ein Coach erfüllen muss, vielfältig und hoch sind. Damit lässt sich die Qualität der Lösungsfindung und des sozialen und kommunikativen Umgangs sicherstellen.

7.4.1.5 Die Phasen des Coachings

Bei der Durchführung von Coachingmaßnahmen werden prinzipiell fünf Phasen unterschieden[20]. Da jedoch Coaching in einer spezifischen Situation angewendet wird, kann

[20] In dieser Arbeit wird lediglich ein Teilsausschnitt über die Phasen gegeben, da die Anwendung in der betrieblichen Praxis von denen in einem schulischen Kontext divergiert. Daher werden lediglich diese Bestandteile genannt, die für eine berufliche Ausbildung elementar sind.

es jedoch passieren, dass diese Phasen auf die verschiedenen praxisbezogenen Gegebenheiten angepasst werden müssen.

Zunächst wird mit der Anfangsphase begonnen. Darin wird der erste Kontakt geknüpft und dient der Orientierung der Teilnehmer und dem gegenseitigen Kennen lernen (vgl. Vogelauer 2005: 20f). Die optimale Teilnehmerzahl, bei einem Gruppencoaching, liegt dabei zwischen fünf und zwölf Personen. Wird die Minimalteilnehmerzahl unterschritten, so besteht die Gefahr, dass das Engagement der Teilnehmer nachlässt und bei einer Überschreitung die Einbindung der gesamten Gruppe derart komplex wird, dass es zu einer Aufspaltung in Untergruppen führt (vgl. Donnert 1998: 82).

Im darauf folgenden Schritt, knüpft sich die Phase der Vereinbarung an. Hier werden die Ziele des Coachings definiert und schriftlich festgehalten sowie bereits eine erste Planung vorgenommen.

Die Arbeitsphase unterteilt sich in zwei Teile. Im ersten Teil findet eine Analyse der Situation statt. Dadurch soll herausgefunden werden, welche Gründe ursächlich für das Zustandekommen der Sachlage war. Dies dient der Grundlage für weitere Dialoge und der Eingrenzung der zu behandelten Themen. Im zweiten Schritt werden die Probleme besprochen und geeignete Lösungen gefunden. Dieser Abschnitt des Coachings nimmt den größten Zeitbedarf in Anspruch, da dieser sich in fünf Etappen aufspaltet. In der ersten Etappe, auch ‚Aktuelles' genannt, wird die momentane emotionale Lage analysiert. Dies ist notwendig, da nicht immer von einer physischen wie auch psychischen Bereitschaft ausgegangen werden kann. In der zweite Etappe findet das ‚Anknüpfen' statt. Hierzu werden Fragen besprochen, die sich seit der letzten Coachingsitzung ergeben haben, sofern diese bereits stattgefunden hat. Dies könnte z. B. positive Erfahrungen bei der Implementierung besprochener Maßnahmen sein oder aber Widerstände, die sich bei der Umsetzung ergeben haben. In dieser Etappe wird nach Ansatzpunkten und Hintergründen geforscht, um die Effektivität der Maßnahmen zu benennen und die emotionalen Folgen zu reflektieren.

Die Ziel- und Problembearbeitung wird in der dritten Etappe durchgeführt. Hier werden Themen besprochen, die einerseits auf der Agenda des Coaches verzeichnet worden sind oder andererseits durch den Klienten neu in die Beratung eingebracht werden.

Die vierte Etappe dient der Erarbeitung des Vorhabens und dem Transfer der Lösungsstrategie. Ziele oder problembehaftete Situationen werden hierbei näher betrachtet und Analysen vertieft begutachtet. Dabei werden diverse Methoden gewählt, um den Klienten in dem Lösungsprozess zu aktivieren. Dadurch kann die Kreativität gefördert oder Denkblockaden abgebaut werden. Der Coach kann in diesem prozessualen Stadium weitere

Denkanreize geben, z. B. in Form von Anmerkungen, Erweiterungen oder Gegenüberstellungen. Die gewonnen Ergebnisse werden notiert und Meilensteine festgehalten. Die Ausprägung der Ergebnisse kann je nach Thematik und Ziel unterschiedlich sein. So besteht die Möglichkeit dass die Maßnahmen sich auf das Verhalten, Beziehungen, Arbeitsmethoden oder bestimmten Strukturen beruhen. Diese neu gefundenen Ziele sollen des Weiteren detailliert notiert werden. Welche Erfahrungen und Auswirkungen dieser ausgearbeitete Maßnahmeplan in der praktischen Umsetzung für den Klienten hat, ist Bestandteil einer weiteren Coachingsitzung. Die letzte Etappe bildet der Rück- und Ausblick. Um die Fortschritte erfassen zu können, bietet sich eine Reflexion der Coachingsitzung an. Auch die Vorausschau, was beim nächsten Treffen behandelt wird, kann einen positiven Effekt auf der Sach- und Gefühlsebene haben. Auch die Punkte, die bereits behandelt worden sind, können durch ein Resümee vertieft oder gar vertieft werden. Das gesamte Coaching wird dadurch transparent, strukturiert und nachvollziehbar für beide Parteien.

Nachdem diese Etappen in der dritten Phase des Coachings abgeschlossen sind, knüpft sich die Abschluss-Phase an. Wenn die in der ersten Phase definierten und in der dritten Phase neu aufgekommenen Ziele erfolgreich geworden sind, findet eine Reflexion des gesamten Coachings statt. Für diese Reflexion werden jedoch nicht nur die erreichten Ziele fokussiert, sondern auch der Lernfortschritt und. die Verhaltensänderung des Klienten.

Die letzte und fünfte Phase dient der Evaluation. Hier wird überprüft, inwieweit das Gelernte in der praktischen Tätigkeit überführt werden konnte. Dazu kann in einem Gespräch, welches mindestens 6 bis 12 Monate zurückliegen kann, über das Erlebte gesprochen und ggf. einen neuen Antrieb für Veränderungsprozesse initiiert werden. Diese Schlussberatung basiert auf Freiwilligkeit und dient lediglich dem Erfahrungsaustausch (vgl. Vogelauer 2005: 21ff).

7.4.1.6 Coaching in der Hochschulausbildung

Greif sieht insbesondere im schulischen bzw. im hochschulischen Bereich eine gewisse Brisanz bei der Anwendung des Coachings. Er stellt heraus, dass es eine grundsätzliche Diskrepanz zwischen einem institutionellen Lehrenden und einem praktisch arbeitenden Coach existiert. Wie bereits erläutert, werden hohe Ansprüche an einen Coach gestellt, die im Normalfall ein Lehrer nicht aufweisen kann. Ein weiterer wesentlicher Unterschied liegt im Rollenbild bzw. Rollenverständnis. Der Coach versucht den zu Coachenden in einem Prozess der Problemlösung zu unterstützen und zu begleiten. Wo hingegen der Lehrer die Aufgabe hat, den Lernenden nach bestimmten Kriterien zu bewerten oder zu benoten. Dadurch ist ein offener und vertrauensvoller Umgang erschwert möglich, da die Beurteilung unmittelbar die

Zukunft des Lernenden beeinflussen kann. Über tatsächliche Probleme oder Schwächen kann dadurch nicht offen und adäquat gesprochen und somit auch nicht aufgearbeitet sowie bearbeitet werden. Ein weiterer Punkt ist die Intensität der Unterstützungs- bzw. Beratungsleistung. Lehrer haben mit unter zu wenig Zeit, um im angemessenen Maße zu Helfen. Die Qualität hat somit eher oberflächlichen Charakter, der zugleich temporär beschränkt ist. Des Weiteren wird herausgestellt, dass die Lehrenden im Allgemeinen nicht die primäre Aufgabe haben, die Selbstreflexion der Lernenden systematisch zu fördern sowie Beratungsleistungen zu offerieren und umzusetzen. Allerdings verweist Greif darauf, dass durch den Erwerb von Coachinggrundlagen die Förderung der Lernenden verbessert sowie zum eigenständigen Lernen animiert werden kann (vgl. Greif 2008: 165f).

Fazit

Coaching ist eine individuelle Möglichkeit um Probleme in bestimmten Situationen zu erkennen und lösen zu können. Dabei muss der Coach über umfangreiche Kompetenzen verfügen, um sich immer wieder auf neue Situationen und Menschen einstellen zu können. Es ist kein Verfahren um Wissen zu vermitteln, sondern vielmehr Erkenntnisprozesse auszulösen und bei der Problembewältigung zu unterstützen. Ferner ist es ein individueller Vorgang, der auf Vertrauen und Offenheit beruht sowie durch Fachlichkeit und sozial-kommunikativen Handeln geprägt ist. Hierbei steht mehr die sachliche Problemlösung, unter Berücksichtigung der individuellen Eigenschaften, wie Wertehorizont, kulturelle Prägungen und individueller Besonderheiten im Vordergrund, wobei ebenso Lehr- und Lernprozesse stattfinden. Vor allem unter dem Aspekt der beruflichen Anwendung hilft Coaching, dass Organisationen innovativ sowie in einem steten Wandlungsprozess lernfähig bleiben und somit ein Überleben sichert.
Auch an den Hochschulen kann Coaching unterstützend eingesetzt werden. Die Studierenden können somit für Situationen sensibilisiert werden, die sowohl im universitären Alltag, als auch in zukünftigen beruflichen Bereichen vorzufinden sind. Vor allem die Betonung des sozialen und kommunikativen Aspekts kann zur persönlichen Entwicklung und Entfaltung der Studierenden beitragen. Dies setzt allerdings voraus, dass die Lehrenden an Hochschulen umfassende Kompetenzen und Erfahrungen besitzen, um die Lernenden adäquat unterstützen zu können.

7.4.2 Themenzentrierte Interaktion

Die Themenzentrierte Interaktion ist eine recht junge pädagogische Methode, die von der amerikanischen Psychotherapeutin Ruth Cohn in den 50iger Jahren des 20. Jahrhunderts

entwickelt wurde. Sie ist speziell für Gruppenarbeiten entwickelt worden, um das Prinzip nach dem ‚guten und gesunden Leben' zu lehren bzw. dafür zu sensibilisieren. Die Themenzentrierte Interaktion ist nicht nur ein fester Bestandteil für Therapeuten sondern auch von Lehrende an Hochschulen und weist damit einen sehr starken Bezug zur Praxis auf.

7.4.2.1 Grundlegendes Verständnis und Zielgruppen

Die Themenzentrierte Interaktion, kurz TZI genannt, steht ganz im Zeichen des lebendigen Lernens und der Ganzheitlichkeit. Dass bedeutet, dass alle Aspekte des Menschseins beachtet und berücksichtigt werden. Dieser Lernprozess zielt somit speziell auf die persönlichen Gefühle, Erlebnisse, Erkenntnisse sowie Wissen ab und wird mit der Forderung belegt, dass der Mensch zu seinem Recht kommen solle und dass die Beteiligten in einer sozialen Interaktion auf die Signale, die ein Mensch aussendet, achten sollten. Das Konzept weist darüber hinaus auch auf die interdependenten Zusammenhänge von Emotionen, geistiger Tätigkeit sowie dem sachlichen Thema hin, die als Lernziel ihre Beachtung findet (vgl. Reiser/Lotz 1995: 69f). Die Voraussetzung allerdings, um das Bildungsziel überhaupt erreichen zu können, muss der Lernende selbst bestimmte Aktivitäten eingehen wollen sowie diese in den eigenen Lebenskontext stellen unter der Berücksichtigung des zu lernenden Gegenstandes und innerhalb einer sozialen Interaktion (vgl. Langmaack 2004: 76ff).

Die TZI ist hauptsächlich für fünf Zielgruppen bestimmt. Zunächst an den einzelnen Menschen, der sein Leben meistern möchte, unter der Berücksichtigung seiner Wünsche, Gefühle und Ziele. Des Weiteren an Personen, die eine Leitungsfunktion innehaben. Für diese Zielgruppe ist der Mitarbeiter von zentraler Rolle. Denn nunmehr wird der Frage nachgegangen, inwieweit diesem Selbstbestimmung, Verantwortung und Mitbestimmung übertragen werden kann. Darüber hinaus welche Einstellung der Leiter zu seinen Mitarbeitern hat, in etwa Interesse nach persönlichen Neigungen, Fähigkeiten und dem Verantwortungsgefühl für die gemeinsame Erreichung des Aufgabenziels. Die dritte Zielgruppe umfasst die Vorgesetzten, die die Verknüpfung von Betriebs- und Individualinteressen der Mitarbeiter abwägen, bestimmen und umsetzen müssen, damit Zielvorgaben erreicht werden können. Die vierte Gruppe wird bei den Lehrenden gesehen, damit der Lernende in sachlicher sowie in persönlicher Hinsicht gefördert werden kann. Hierbei wird ebenso auf den Hochschulbereich verwiesen und die Möglichkeit herausgestellt, das Arbeiten innerhalb eines Teams als lernförderliche Alternative zu nutzen. Die letzte

Zielgruppe wird bei den Kollegen gesehen, die durch kooperatives Verhalten Arbeitsprozesse effektiv und effizient gestalten können (vgl. Langmaack 2004: 26f).

7.4.2.2 Voraussetzungen für die TZI – Die Axiome

Auch für das Modell der TZI gelten bestimmten Handlungsregeln, die den Umgang mit den Mitmenschen erleichtern und die Zusammenarbeit sowie die Kommunikation verbessern soll. Als Grundlage dienen bestimmte Verhaltensmaßstäbe, die sowohl für den TZI – Leiter als auch den Teilnehmern gelten. Die Basis für die Axiome basiert im Grunde auf den ethischen und moralischen Lehren, die bereits im Kapitel 7.3 vorgestellt wurden. Auch hier gilt, dass der Mensch sowie die Nachhaltigkeit und die Lebendigkeit der Umwelt die zentralen Punkte im Denken und Handeln sind. Dieses kann jedoch nicht oktroyiert, sondern nur durch Einsicht und Überzeugung gewonnen werden (vgl. Langmaack 2004: 39ff).

Das erste Axiom verweist auf die existenziell-anthropologischen Merkmale des Menschen hin. Bei diesem Axiom steht die grundlegende menschliche Natur im Vordergrund. Elementare Bedürfnisse, wie Essen, Trinken oder Schlafen kommen darin ebenso zur Geltung wie der Fähigkeit zum Empfinden sowie des Denkens. Diese physischen, intellektuellen und emotionalen Bedürfnisse sind untrennbar miteinander verbunden und bilden den Begriff der Ganzheitlichkeit in diesem Modell. Das bedeutet, wenn sich nun bei einem Menschen das Gleichgewicht von ‚Kopf, Herz oder Körper' verschiebt, so wirkt sich dies auf die jeweiligen Bereiche aus. Wird bspw. Angst empfunden, so ist die Physis wie auch das Denken davon betroffen. Die Folgen wäre möglicherweise Denkblockaden oder das Verharren des Körpers zum Stillstand oder beide Möglichkeiten gleichzeitig. Die Intensität, also ob etwas als angenehm oder unangenehm empfunden wird, hängt dann jeweils von der Erfahrung eines Menschen ab, aber auch von der Einbindung in ein oder mehrere Beziehungswelten, wie etwa Familie, Freunde und Berufswelt. Daher kann eine Kompensation stattfinden die wieder zur Ausgeglichenheit führt (vgl. Langmaack 2004: 42f).

Das zweite Axiom verweist auf das Ethisch-Soziale. Hierbei geht es um die Verantwortung für das eigene Handeln gegenüber den Mitmenschen, der Gesellschaft sowie der Zukunft für die nächste Generation und der damit verbundenen Erhaltung der Umwelt. Dabei wird herausgestellt, dass das Lebendige und das Menschliche den Vorrang hat, vor allem was zerstörerisch ist. Das Maßhaltung ebenso wichtig ist, wie die Abwägung wirtschaftlicher und

politischer Entscheidung nach ethischen Prinzipien und dass die Verantwortlichkeit dafür bei allen liegt (vgl. Langmaack 2004: 43f).

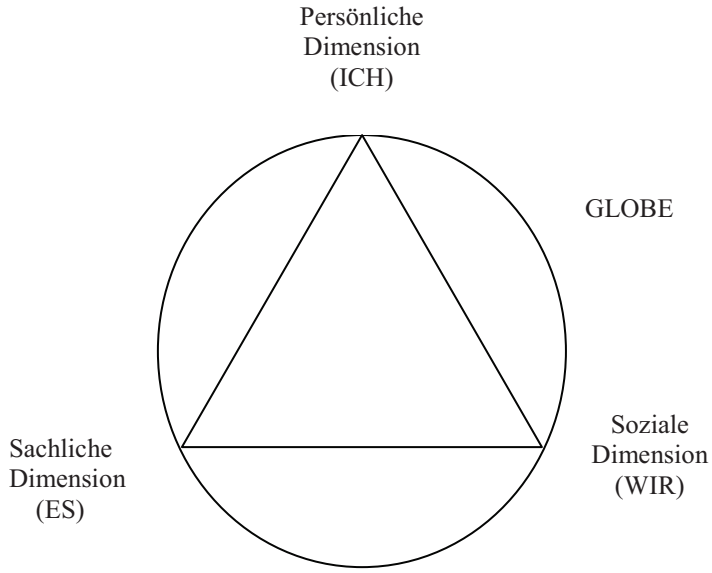
Das Pragmatisch-Politische Axiom stellt die dritte Richtlinie dar und spiegelt die Praxisbezogenheit wider, die nunmehr ergänzend zum ersten und zweiten Axiom zu sehen ist. Es wird konstatiert, dass der Mensch bestimmten Grenzen unterworfen ist, seien es von sich selbst festlegte oder von außen auf ihn einwirkende. Beide Grenzvarianten determinieren jedoch die freie Entscheidung. Zwar vertreten einige Autoren die Meinung, dass diese Grenzen stets erweiterbar sind, Langmaack weist allerdings darauf hin, dass bereits in diesem Zeitalter bestimmte Kapazitäten bereits erreicht seien und nicht mehr abschöpfbar sind. Jedoch merkt sie an, dass durch den Einsatz alternativer neuer Ressourcen bzw. die Rückbesinnung auf ethische Werte, ein weiterer Wachstumsprozess möglich sei. Der Mensch ist in diesem praktischen Kontext stets Situationen ausgesetzt, die in irgendeiner Form beschränkt sind. Doch im Laufe der Zeit treten Wandlungs- und Veränderungsprozesse ein, die diese Grenzen relativieren. Der persönliche Zustand kann infolge von Krankheit oder aber auch gesellschaftlich – ökonomische Bedingungen, diesen Prozessen unterworfen sein. Das Individuum ist daher gezwungen, die neuen Grenzverläufe aufzuspüren und in dem persönlichen Denken und Handeln zu berücksichtigen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass häufig, die wahren Grenzen nicht erkannt werden, da die eigene Zufriedenheit nicht weiter suchen lässt. Damit können Potentiale verloren gehen, die das eigene Leben bereichern könnte. Bereichern kann (vgl. Langmaack 2004: 44f).
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die drei Axiome nicht separiert zu betrachtet sind, sondern sich gegenseitig bedingen. Somit kann die Balance zwischen den Ansprüchen und Bedürfnissen des Menschen an sich selbst, die soziale Verantwortung und dem Wachstum in gesellschaftlicher als auch ökonomischer Hinsicht gewahrt werden. Trotz dieser drei Bereiche wird dagegen ein weiteres Ziel definiert, welches mit Hilfe der drei Axiome unterstützt werden soll. Das vornehmliche Ziel ist das Wachstum in geistiger und seelischer Hinsicht, welches zum positiven, gesunden und gelungenen Leben anregen soll.

7.4.2.3 Das Konzept

Die Konzeption des TZI umfasst im Wesentlichen vier Bereiche. Zur Verdeutlichung dient das ‚Dreieck-Kugel-Modell' in Abbildung 4, welches im drei-dimensionalen Raum vorzustellen ist. Das Dreieck wird nun zu einer Pyramide, bei denen die Spitzen die personale (ICH), die soziale (WIR) und die sachbezogene (ES) Dimension repräsentieren. Eine Kugel,

die die jeweiligen Enden des Dreiecks miteinander verbindet, stellt die Integration der drei Dimensionen in einem meta-dimensionalen Kontext dar, die als GLOBE bezeichnet wird und die gegenwärtigen Situationen innerhalb einer Gruppe in einem begrenztem sowie größeren Umfeld darstellt.

Abbildung 4: TZI-Dreieck



Quelle: Eigene Darstellung

7.4.2.3.1 Die persönliche Dimension

Die Besonderheit des TZI, liegt im Gegensatz zum reinen schulischen Lernen, in der Berücksichtigung der persönlichen Dimension (vgl. Reiser/Lotz 1995: 70f). Die Persönlichkeit eines Menschen ist keinesfalls determiniert, sondern entwickelt sich beständig fort. Es findet stets eine Anpassung an eine sich ändernde Welt statt. Auch durch die individuellen Erfahrungen aus der Vergangenheit entsteht eine Persönlichkeit, die soziale Interaktionen und sachliche Thematik unterschiedlich bewertet (vgl. Langmaack 2004: 76f).

7.4.2.3.2 Die soziale Dimension

Da das Lernen und Arbeiten zumeist nicht nur durch den einzelnen Lernenden geprägt ist, sondern im Kontext einer Interaktion mit vielen Menschen stattfindet, ist die soziale Dimension von entscheidender Bedeutung und wird nunmehr näher betrachtet. Der einzelne Mensch ist stets Bestandteil einer Gesellschaft und innerhalb dieser von verschiedenen sozialen Gruppen. Durch diesen Kontakt wird er geprägt in seinem Denken, Handeln, der Art des Sprechens und des Lebens. All jene Einflüsse prägen seine Persönlichkeit und

Wertvorstellungen. Doch so, wie diese sozialen Beziehungen den Einzelnen formen, so prägt auch das Individuum die Gemeinschaft. Das Individuum für sich genommen, ist zur Selbstständigkeit im Stande, doch auch ebenso in einem Abhängigkeitsverhältnis zu seinen Mitmenschen. Diese Konstellation nimmt die TZI in ihr Modell auf, um zu verdeutlichen, dass das Gruppenmitglied sowohl er selbst ist, als auch Teil einer Gruppe aber auch ein Gruppenmitglied und doch er selbst. Diese wechselseitige Abhängigkeit, kann als Grundlage für ein konstruktives Miteinander dienen und zum lebendigen Leben anregen, wobei als Grundlage der Interaktion immer die Kommunikation darstellt. Eine weitere Besonderheit für die soziale Dimension, ist die Übernahme von Leitungs- und Führungsfunktion. Nur in Gruppen kann ein derartiges System angewendet werden. Umso deutlicher wird, dass ebenso die soziale Interaktion ein elementarer Stellenwert, nicht nur in der Lehre sondern auch im praktischen Leben, hat (vgl. Langmaack 2004: 93ff).

7.4.2.3.3 Die sachliche Dimension

Die sachliche Dimension ist ein weiterer Punkt im Konzept der TZI. Sie ist der Gegenstand in einem Lernprozess und bildet die Grundlage für die Objektivität der Wissenschaft ab. Da jedoch die Kombination der persönlichen und sozialen Dimension, in der TZI, die Berücksichtigung von Emotionen und Vorerfahrungen erwünscht und in den Lehr-, Lernprozess einbindet, beeinflussen diese den Bedeutungsgehalt für das sachliche Lernziel. Daraus entsteht ein neuer Bedeutungsgehalt, der von der Gruppe und von jedem einzelnen Gruppenteilnehmer erkannt werden muss, um gemeinsame Lösungsstrategien zu entwickeln. Die sachliche Dimension hat natürlich ihre Berechtigung und Notwendigkeit, denn nur so kann eine wissenschaftsgerechte Betrachtungsweise gewährleistet werden. Aber durch die persönliche und gruppenspezifische Interpretation kann ein Gleichgewicht geschaffen werden, bei dem der Lernstoff interessanter wird und dadurch zugänglicher zum Lernenden (vgl. Reiser/Lotz 1995: 70f).

7.4.2.3.4 Der Einfluss des GLOBE auf die Dimensionen

Der GLOBE umschließt die einzelnen Dimensionen, wobei er die Eckpunkte des Dreiecks berührt. Es ist überall und wirkt auf jede Dimension ein. Das GLOBE ist allerdings kein luftleerer Raum, sondern umfasst sowohl Individuen, Gegenstände sowie Ereignisse (vgl. Langmaack 2004: 125). Aber auch Einflussfaktoren wie etwa Politik, Kultur und Religion wird auf die persönliche, soziale und sachliche Dimension übertragen und dadurch geprägt. Dies hat zur Folge, dass die Art und Weise der Betrachtungen, der agierenden Personen und

sozialen Gruppen, in dem Moment der Interaktion erweitert wird und umfangreiche Verknüpfungen dazu stattfinden (vgl. Reiser/Lotz 1995: 71f). Diese Kugel ist daher nicht als gleichwertige Dimension anzusehen, sondern vielmehr als ein übergeordneter Ort, bei dem verschiedene Informationen ausgetauscht werden. Dieser Austausch erfolgt sowohl zum GLOBE, als auch zu den Dimensionen. Daher kann es passieren, dass diverse Kollisionen auftreten können. Für die einzelnen Dimensionen führt dies jedoch zu unterschiedlichen Merkmalsausprägungen:

Das Individuum hat ein ganz persönliches Verständnis von seiner Lebenswelt, mit eigenen Bezugspersonen, Tätigkeitsfeldern und einer eigenen Auffassung über die Dinge. Die Persönlichkeit eines Menschen ist nunmehr durch viele Faktoren einzigartig geprägt, so dass sich dieser einzelne Mensch unweigerlich von einem anderen Menschen unterscheidet.

In einer Gruppe hingegen kristallisieren sich bestimmte Kulturen, Wertesysteme und Normen heraus, die das Handeln u. a. reglementiert, toleriert, belohnt oder bestraft. Die Welt wird so definiert, wie das GLOBE auf die Gruppe wirkt.

Auch auf die sachliche Dimension wirkt sich die Kugel aus. Sachliche Lernziele stehen nunmehr in einem direkten Kontakt mit einem kleinen Stück der wirklichen Welt. Dazu kann beispielhaft der GLOBE einer Organisation oder einer Institution genannt werden, wie etwa Schule oder Unternehmen. Für diesen beschränkten Zugang zur gesamten Wirklichkeit gelten eigene Bedingungen, Regeln und Ansichten.

Allerdings muss festgehalten werden, dass das universale GLOBE keineswegs als starr zu bezeichnen ist. Es ist vielmehr erweiter- und wandelbar, da es von einer Vielzahl von Kräften geprägt ist, die von den jeweiligen Dimensionen erzeugt werden. Wenn sich demnach die einzelnen Dimensionen durch Lernprozesse entwickeln, so können sie ebenso das GLOBE verändern, welches wiederum, in einem nächsten Schritt, die Dimensionen verändert. Dies führt zu einem ständigen Wandel- und Veränderungsprozess auf die die Individuen und sozialen Gruppen, durch Lernprozesse, reagieren müssen, um ein wachsendes Leben in gemeinschaftlicher und individueller Verantwortung gewährleisten zu können (vgl. Langmaack 2004: 126f).

7.4.2.4 Das Thema beim TZI

Ein wichtiger Bestandteil, wenn nicht gar ein Schwerpunkt der TZI, stellt das Thema dar. Mit diesem beginnt der Kommunikations- und Lernprozess. In dieser Phase kann der Blickwinkel auf die verschiedenen Dimensionen gerichtet werden, je nachdem für welche

Kombinationsmöglichkeit der Lernende sensibilisiert werden soll.[21] Das Thema ist eine bereits beschriebene Sache, die als Kommunikationsgrundlage dient. Einzelne Gruppenmitglieder oder die gesamte Gruppe können dadurch in einen Meinungsaustausch treten und gemeinsame Beziehungen aufbauen. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich das Thema von der sachlichen Dimension als Lernziel dahingehend unterscheidet, dass es zwar zur Diskussion anregen soll, jedoch im Rahmen der übrigen Dimensionen behandelt werden muss. So gewinnt die Bedeutung des Menschen, als Bestandteil einer sozialen Gemeinschaft, an Zuwachs, regt des Weiteren zur aktiven Mitarbeit an, motiviert zugleich und gestaltet die Interaktionen lebendiger. Diese Eigenschaften lassen sich sowohl in der Lehre, wie etwa im Hochschulbereich aber auch auf das alltägliche Leben anwenden. In allen Bereichen gibt es Lernziele und gemeinsame Herausforderungen sowie Anlässe, die nur mit Hilfe von Beziehungen gelöst bzw. erreicht werden können, sei es nun eine gemeinsame Projektaufgaben im Studium oder die Partnerschaft im privaten Lebensbereich. Allerdings können Beziehungen auch wieder erlöschen und in dessen Folge auseinander brechen, wenn etwa das gemeinsame Thema an inhaltlicher Gewichtung verliert und dadurch Emotionen entstehen, die als widersinnig, unnötig oder gar als sinnlos bezeichnet werden. Ist dagegen das Verlangen nach einer lebendigen Beziehung in den Sozialpartnern zugegen, sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich, so kann durch das Neuendecken gemeinsamer Themen und die lebendiger Ausgestaltung bereits vorhandener, dass Fortbestehen ermöglichen. Prinzipiell sind Themen zu suchen, die einen positiven Charakter aufweisen, da sie langlebiger sind als diejenigen mit negativer Ausstrahlung, wie etwa ein Protest. Denn das negative Thema löst das einzelne Individuum bzw. eine verhältnismäßig geringere Anzahl Gruppenmitgliedern aus der sozialen Gemeinschaft heraus. Mit dem Resultat, dass zwar innerhalb einer kurzen Periode diese Personen gemeinsam ein thematisches Ziel verfolgen, doch nach Erreichen, sich in die große Gemeinschaft wieder integrieren müssen, da eine gemeinsame Abhängigkeit vorherrscht (vgl. Langmaack 2004: 106ff).

Ein weiterer entscheidender Faktor für eine intensive Gruppenarbeit ist das Spektrum der Themen selbst, dass heißt wie umfangreich diese formuliert sind. Im Wesentlichen können zwei Arten unterschieden werden, die kleine und die große Themen. Die erste Alternative wird für temporär kurzfristige Kommunikationsanlässe verwendet, wie etwa die gemeinsame Zubereitung einer Mahlzeit oder eine Konversation über ein bestimmtes Thema. Ist dagegen das Gespräch beendet, gibt es keinen Grund für einen weiteren Austausch. Daher wird bei

[21] Weitere Ausführungen zu der dimensionalen Kombination werden nachfolgend erläutert.

dieser Variante von einem ‚kleinen Anker' gesprochen, da eine Fortsetzung der Kommunikation nicht möglich ist.

Die großen Themen hingegen, nunmehr wird von Themen mit einem ‚großen Anker' gesprochen, sind für temporär längere Intervalle geeignet, die sich unter Umständen auf mehrere Generationen verteilen kann. Wie etwa die Umsetzung bestimmter Ideen oder Ziele. Sie bieten den Vorteil, dass über- und untergeordnete Themen definiert und verfolgt werden können. Gleichzeitig kann aber auch die Gefahr bestehen, dass sie im Laufe der Zeit an Bedeutung verlieren. Dies ist dann der Fall, wenn sich diesen emotions- und leidenschaftslos gewidmet wird.

Wird nun die Qualität der Themen betrachtet, so kann konstatiert werden, dass alle Themenbereiche wichtig sind und angesprochen werden sollen. Nicht nur Themen mit größerer Tragweite sollten im Mittelpunkt von Konversationen stehen, sondern auch die so genannten ‚Mitläuferthemen'. Dies sind Inhalte, die sich im Zuge der größeren Themen ergeben, wie etwa zu der großen Frage: Wie komme ich am schnellsten von Frankfurt nach Berlin? Das entstehende Mitläuferthema könnte dann folgendermaßen lauten: Der schnellste Weg ist per Flugzeug, doch ich habe Flugangst. Es scheinen zwar kleine und unbedeutende Themen zu sein, diese können allerdings Emotionen erzeugen, sozialer Unfrieden, Demotivation und die Nichterreichung des sachlichen Zieles zur Folge hat. Aus diesem Grund muss den emotionalen Facetten, die mit einer Themenlegung einhergehen umfassend beleuchtet und diskutiert werden, um eine Lösung zu finden, die sowohl die Beteiligten umfassend befriedigt, als auch der sachlichen und logischen Zielerreichung genügt.[22]

7.4.2.5 Dimensionale Kombinationsmöglichkeiten und Reflexion

Mit Hilfe des ‚Dreieck-Kugel-Modells' besteht darüber hinaus die Möglichkeit, die unterschiedlichen Dimensionen schwerpunktmäßig zu reflektieren und zu thematisieren. Dabei können folgende Varianten grundsätzlich unterschieden werden, bei dem die Bedeutsamkeit von Sachverhalten für die Individuen im Vordergrund steht: Sachlichkeit - Persönlichkeit, Sachlichkeit - Soziale, GLOBE - Persönlichkeit sowie GLOBE - das Soziale. Bei der Kombination GLOBE - Sachlichkeit wird hingegen mehr die Verknüpfung von eingeschränkten und weiter gefassten sachlichen Zusammenhängen betrachtet (vgl. Reiser/Lotz 1995: 72f).

[22] Wie nun geeignete und gute Themen gefunden werden können, soll kein weiter Bestandteil dieser Arbeit sein.

Wird nun der Schwerpunkt der Reflexion auf Themen gerichtet, die von der persönlichen und sozialen Dimension geprägt sind, so kann das Verhalten der Gruppenmitglieder sowie die strukturellen Eigenheiten der gesamten Gruppen näher analysiert und reflektiert werden. Dabei ist anzumerken, dass die meisten Menschen einen einfacheren Zugang zu den persönlichen, sozialen und sachlichen Themen, sprich den Dimensionen, haben. Sie können sich schneller dafür begeistern, da sie in deren Lebensbereich präsenter wahrgenommen werden. Eine komplexere Situation ergibt sich, wenn die drei Dimensionen zzgl. des GLOBE betrachtet werden.[23] Dieser wird häufig erst dann von Individuen bemerkt, wenn es sich ungünstig auf sie selbst auswirkt, d. h. die Erkenntnis oder ein Gefühl entsteht noch nicht während der Zeitspanne, in dem sich das GLOBE ändert, sondern erst dann, wenn direkte Konsequenzen auf die Betroffenen einwirken (vgl. Langmaack 2004: 128f).

Eine andere Möglichkeit der Reflexion ist der Betrachtungsschwerpunkt des Individuums. Um diese Subjektivität erkenn- und sichtbar zu machen, bedarf es einer umfassenden Reflexion im Verlauf der TZI. Nur so kann die Symbolik analysiert werden, die durch Gefühle und Einstellungen erzeugt werden und letztendlich die Gruppenentwicklung sowie die inhaltliche Zielerreichung beeinflusst. Des Weiteren kann durch die gezielte Reflexion die Glaubwürdigkeit, Wahrhaftigkeit sowie Redlichkeit, der in der Veranstaltung verwendeten interaktiven und sprachlichen Spiele, bewahrt werden, damit nicht der Eindruck einer sinnentleerten sowie auf bloßen Abarbeiten von Aufgaben gerichtete Handlungen, entsteht. Jedoch ist darauf zu achten, dass nicht nur das individuelle Verhalten beobachtet und analysiert wird, sondern auch die Dynamik in der Gruppe selbst.
Die Reflexion aus der Distanz, auch als ‚unmittelbare Teilhabe' bezeichnet, ist eine weitere Möglichkeit Gruppenverhalten zu erkennen und zu interpretieren. Diese beleuchtet vorwiegend unbewusstes Handeln in einem bestimmten periodischen Abschnitt, welches als ‚Szenischen Verstehen' bezeichnet wird. Da die Lerngegenstände, durch die persönliche Bewertung und Interpretation eines jeden Gruppenmitgliedes an Objektivität verliert, entstehen dadurch Verhaltensweisen, die unterschiedlich von Gruppenmitgliedern aufgefasst werden und auf die in verschiedenem Maße eingegangen wird. Nicht selten entstehen dadurch Störungen und Krisen, die auf der persönlichen, sozialen und sachlichen Ebene auftreten können. Die Einbindung der störenden Situationen in die TZI, kann durch reflexiv-deutendes Interpretieren der gesamten Gruppe aufgedeckt werden. Um den Zusammenhang aufzuzeigen,

[23] Hierbei sei ebenso erwähnt, dass der umgekehrte Fall möglich ist. Das bedeutet, dass jeweils vom Standpunkt des GLOBE aus, auf die einzelnen Dimensionen geblickt werden kann.

welchen Einfluss die Störung auf den Einzelnen, die Gruppe und des Themas hat, bedarf es einer umfassenden Reflexion der Gegebenheiten und des Zusammenspiels der einzelnen Dimensionen und ggf. des GLOBE. Nur so kann ein klares Verständnis erzeugt und bewusstes Umgehen in krisenhaften Situationen realisiert werden. Insbesondere im Lehr-Lern-Prozess hat der Leiter die Aufgabe solche Momente rechtzeitig zu erkennen und in geeigneter Weise verbal zu reagieren, damit die Edukanden in ihrem individuellen Lernprozess gefördert werden können (vgl. Reiser/Lotz 1995: 73ff).

Das Konzept der TZI ist somit ein auf Reflexion ausgerichtetes Modell, in dem verschiedene Betrachtungsweisen mit verschiedenen Ausprägungen berücksichtigt werden. Die Komplexität, die durch die Verbindung von Persönlichkeit, sozialer Beziehung, Sachlichkeit der sowie des GLOBE entsteht, äußert sich in unterschiedlichen Zusammenhängen und Reaktionsweisen. Daher sollte die Reflexion unbedingt in den Lehr-Lern-Prozess ihre Beachtung finden (vgl. Reiser/Lotz 1995: 72f).

7.4.2.6 Die Postulate

Die TZI ist eine auf Einsicht und Vernunft basierte Methode, wie Menschen miteinander in soziale Interaktion treten können. Ethik und Moral bilden dafür die Eckpfeiler und geben den Rahmen für das Miteinander vor. Aus diesen gedanklichen Überlegungen heraus, entwickelten sich zwei Postulate, die zwar nicht oktroyiert werden können, jedoch nötig und existentiell sind, damit die Idee und Wirkung der TZI sich entfalten kann.

7.4.2.6.1 Das erste Postulat - Chairman

Der Chairman ist ein Begriff, der das erste Postulat beschreibt. Es wird gefordert, dass der Mensch er selbst sein soll. Er ist ein Wesen, welchen zum Denken, Fühlen und Handeln im Stande ist. Sich dabei auf sein Wissen, seine Erfahrung und Bedürfnisse besinnen kann und dadurch in verantwortungsvoller Weise Entscheidungen bewusst abwägen kann. Der Mensch steht im Mittelpunkt seines eigenen Lebens und daher sollen die Menschen in klarer Weise miteinander Kommunizieren sowie gegenseitig zuhören und dadurch eine Verbindung von Mensch zu Mensch zu schaffen. Des Weiteren soll der Chairman seine Umwelt, mit allen die darin leben bewusst erkennen und seinen Kontext darin finden. Achtung und Respekt sollen nicht nur den Anderen in gleichem Maße entgegengebracht werden, sondern auch den Tatsachen und Situationen. Die eigene Position in dieser Wirklichkeit soll ernst genommen werden, wie auch die Umwelt an sich. Jede Situation, jede Gegebenheit soll für einen eigenen Reflexions- und Evaluationsprozess als Auslöser dienen, um eigene Entscheidungen zu

überprüfen. Das Geben und Nehmen soll unter verantwortungsvoller Perspektive erfolgen, so dass der Mensch es vor sich selbst und den Mitmenschen gegenüber begründen muss. Das Maßhalten und die Nachhaltigkeit gelten hierfür als Indikatoren des Konsums und Wachstums. Das Postulat des Chairmans richtet sich an das Individuum und somit an die Gesellschaft. Dadurch können Veränderungen auf Grundlage von Einzelentscheidungen getroffen werden, die aber auf das Interesse des Gemeinwohls abzielt. Das Wohl aller steht im Vordergrund individualistischer Handlungen, nicht das egoistische Raffen und Machtgewinn Einzelner oder Gruppen (vgl. Langmaack 2001: 134ff).

Gleichgewicht

Eine weitere Ausprägung des Chairmanpostulats bezieht sich auf die Ausgeglichenheit des Menschen. Bei dieser Forderung soll das Individuum eine Balance der persönlichen, sozialen sowie sachlichen Dimension und des GLOBE herstellen. Dazu kann es erforderlich sein, dass zunächst eine Suche stattfinden muss, um diesen Punkt zu finden. Da sich jedoch der Mensch in einem ständigen Wandlungsprozess befindet, besteht jederzeit die Möglichkeit, die Balance zu verlieren. Aus diesem Grund befindet sich der Mensch in einem andauernden Prozess zwischen dem Suchen und Finden des Gleichgewichtspols. Das innere Gleichgewicht wird dabei durch Autonomie und wechselseitigen Abhängigkeiten sowie Selbstständigkeit und Empathie geprägt. Für sich selbst gesehen, ist der Mensch unabhängig und nur sich selbst verpflichtet. Dies ändert sich jedoch wenn er ein Teil der Gemeinschaft geworden ist. Diese vermeintlich unterschiedlichen Pole von gilt es zu harmonisieren. Nicht nur eigene Bedürfnisse sollten beachtet werden, sondern auch die anderer. Diese teils konträr verlaufenden Anliegen gilt es in Einklang zu einander zu bringen, wobei aber darauf zu achten ist, klare Grenzen zu ziehen. Somit bleibt das Individuum ein Individuum und engagiert sich dennoch für die soziale Gemeinschaft (vgl. Langmaack 2001: 138f).

Wurde nunmehr der Ausgleich von zwischenmenschlichen Faktoren betrachtet, so spielt die innere menschliche Ausgeglichenheit eine weitere Rolle. Darunter ist zu verstehen, dass sowohl die geistigen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten in Einklang zu praxisbezogenen Fähigkeiten gebracht werden sollen, allerdings unter der Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse. Meist sind diese Komponenten in Ungleichgewicht. Daher solltet sie insoweit geordnet werden, dass große Ungleichheiten minimiert und dadurch zur inneren Balance beigetragen werden. Um dieses erreichen zu können, bedarf es die eigene Wahrnehmung zu schärfen, Situationen ggf. abzuwarten, Entscheidungen zu treffen und schließlich Prioritäten bzgl. der eigenen Lebensführung festzulegen. Diese Entscheidungen sind allerdings nicht nur

von den eigenen Vorstellungen und Wünschen geprägt sondern befinden sich in einem interdependenten Verhältnis mit anderen Menschen und der Umwelt. Diese Suche nach dem innerlichen Gleichgewicht, unter der Berücksichtigung des Gemeinwohls, ist ebenso ein fortwährender Prozess, bei dem immer wieder über Handlungen und Aktionen bzw. Interaktionen nachgedacht werden muss, um das Optimale abwägen zu können, sowohl als Privatperson als auch in leitender Funktion (vgl. Langmaack 2001: 139ff).

Die Entscheidung folgt danach

Der Augenblick der Entscheidung sollte erst dann festgelegt werden, wenn zwei Positionen näher betrachtet worden sind. Damit ist sowohl der Blick auf die Interessen der anderen Individuen gemeint, als auch in das Innere der entscheidenden Person. In dem beide Seiten respektvoll und gleichwertig betrachtet werden, kann egoistisches Verhalten weitestgehend ausgeschlossen werden.

Wird nun wiederum die innere Lage der entscheidenden Person fokussiert, so ist auch darauf zu achten, dass die Emotionen mit den Gedanken und der Physis übereinstimmt. Allzu häufig wird diesem Gleichgewicht zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt oder überhaupt bemerkt. So kann es durchaus passieren, dass Erfahrungen aus der Vergangenheit plötzlich hervortreten, wenn momentane Entscheidungen getroffen werden müssen. Daher empfiehlt es sich, den eigenen Anliegen, Erwartungen sowie Ahnungen zu lauschen, diese auszubalancieren und Entscheidungen zu treffen.

Zusammengefasst ist jeder Mensch sein eigener Chairman. Denn jeder ist für sein Leben selbst verantwortlich, sofern dieser nicht krank oder unfrei ist. Außerdem lebt dieser mit anderen Menschen in einer Gemeinschaft zusammen und muss daher in eine Interaktion treten, bei dem sich diese Chairmans gegenseitig auf Augenhöhe begegnen, d. h. als Menschen achten und respektieren und das eigene Handeln nach eigenen und gesellschaftlichen Wohle hin ausrichten. Dabei spielt das persönliche Gleichgewicht ebenso eine Rolle, wie die Balance zu den Mitmenschen. Die Entscheidung als Ergebnis menschlichen Denkens, basiert hierbei auf der Kombination von Gefühlen und Verstandeskraft, sowohl zu sich selbst, als auch den Mitmenschen gegenüber.

7.4.2.6.2 Das zweite Postulat – Störungen haben Vorrang

In sozialen Interaktionen treten immer wieder Störungen auf, die jedoch bei der TZI bevorzugt berücksichtigt werden. So erhält die abgelenkte Person Zeit zu überlegen,

inwieweit es mit dem Gruppenprozess zu tun hat. Starke Gefühle, wie etwa Schmerz, Antipathie oder voreingenommene Meinungen sind ebenso ursächlich für die Beeinschränkung der Mitarbeit, wie etwa starke positive Emotionen, z. B. freudige Erlebnisse. Auch diese Gefühlsregungen werden in der TZI thematisiert, da sie Verständnis für menschliche Eigenheiten erzeugt und dadurch Verständnis aufgebaut werden kann.
Störungen werden im deutschen Sprachraum zumeist als negativ empfunden. Davon hebt sich die TZI ab. Darin sind Störungen sowohl positiver als auch negativer Art. Es sind Vorgänge bei denen jemand aktiv teilnehmen möchte, jedoch aus irgendeinem Grund es nicht schafft, so dass eine gemeinsame Bearbeitung des Thema ausgeschlossen ist. Störungen sind also Zustände, bei denen ein Individuum nicht konzentriert in einer Beziehung ist oder selbst nur eingeschränkt aufnahmefähig, wie etwa durch Frustration den Mitmenschen gegenüber oder der Thematik selbst oder physische Einschränkungen. Auch extreme positive Emotionen, wie Fröhlichkeit, Freude oder äußere Quellen, wie Lärm, zu kleine Räume oder ähnliches stellen Störungen dar. All jenes lenkt das Individuum ab und behindert das gemeinsame Erreichen des Ziels. Daher sollte diese Störungen kommuniziert werden, um eine akzeptable Lösung zu finden (vgl. Langmaack 2001: 147f).

Störungen können Gruppenarbeitsprozesse in erheblichem Umfang einschränken. Daher wird an dieser Stelle ein kurzer Überblick darüber gegeben. Störungen entstehen im Rahmen von sozialen Interaktionen und Prozessen bei denen Themen bearbeitet werden. Treten Störungen auf, so besteht die Gefahr, dass inhaltliche sowie strukturelle Komponente übergangen werden und gute Lern- und Arbeitsergebnisse schwer zu erreichen sind. Daraus ist ersichtlich, dass viele Entscheidungen keinesfalls logischen Überlegungen zugeschrieben werden können, sondern eher das Ergebnis von unaufgearbeiteten Störungen sind. Resultierend aus dieser Annahme ist es nicht verwunderlich, dass derartige Arbeitsergebnisse ihr eigentliches Ziel verfehlt haben und lediglich Unmut vielleicht Aggressionen erzeugen. Indikatoren, die solche Emotionen auslösen, können unter anderem sein: zu hohes oder zu geringes Arbeitstempo, zu geringe Beteiligung, kein Umgang mit Kritik, oder kein ruhiges Gespräch über Konsequenzen möglich ist. Daher ist es nicht angebracht Störungen zu ignorieren oder tabuisieren, sondern aktiv zu kommunizieren. Im ersten Augenblick möge es zwar zeitaufwendig und ungewohnt wirken, über derartige Unterbrechungen zu diskutieren, jedoch kann recht schnell erkannt werden, dass es nicht nur für den Prozess der Zielerreichung dienlich ist, sondern auch sachlich zur Thematik beitragen werden kann. Werden störende Signale ignoriert, so kann mit dieser Situation freilich eine Zeit lang umgegangen werden. Jedoch ab einem bestimmten

Zeitpunkt ist dieses nicht mehr möglich. Die Störung wird zu einem zentralen Punkt der Aufmerksamkeit und das Arbeitsgeschehen wird nicht mehr aktiv verfolgt bzw. die Arbeit erliegt. Wenn nun nicht gehandelt wird, können gravierend Folgen eintreten, die in einer extremen Form die plötzliche Entladung der angestauten Emotionen hat. Mitunter kann ein derartiges explosives Verhalten am falschen Ort zur falschen Zeit eintreten. Im Allgemeinen jedoch führen Störungen zu Demotivation oder Krankheit. Daher empfiehlt es sich, dass die Beteiligten aufmerksam die Sache verfolgen und bei Einschränkungen, diese kommunizieren (vgl. Langmaack 2001: 149ff).

Nachdem nun beschrieben wurde, was Störungen sind und welche Ausprägungen sie annehmen, bleibt noch die Frage, woher sie eigentlich kommen.
Im Laufe des Lebens trifft man Menschen die einen prägen. Diese Prägung ist ebenso verantwortlich, inwieweit Empathie oder Antipathie diesen Personen oder Berufsgruppen gegenüber entwickelt. Mit diesem inneren Habitus werden neue Menschen getroffen, mit denen man allerdings jene Einstellungen und Erlebnisse assoziiert. Dieser gedankliche und emotionelle Vergleich wird als Übertragung bezeichnet und ist stets ein zeitliches, örtliches sowie personales fehlgeleitetes Urteil. Aus diesen Erlebnissen heraus entstehen diverse Erwartungshaltungen, in etwa bzgl. des Verhaltens, die jedoch nicht äquivalent von der fremden Person wiedergegeben werden kann. Diese positiven wie auch negativen Erwartungen können somit nicht befriedigt werden und Auslöser für Störungen sein. Wenn dieses Missverhältnis nicht ausgeräumt bzw. nicht klar gestellt wird, durch Kommunikation und Verhalten, kann dauerhaft die Beziehung gestört werden.
Ein weiterer Auslöser für die Beeinträchtigung von Beziehungen wird in dem Gefühl Angst gesehen. Diese urmenschliche Emotion kann in seiner Ausprägung eine große Spannbreite annehmen, die in ihrer Intensität freilich recht stark sein kann. So können schon die eigenen Gefühle der Auslöser sein, in etwa sich diesen offen zu stellen, um nicht als schwach oder klein angesehen zu werden. Meistens ist sie jedoch nicht direkt sichtbar, sondern lediglich als geringe Ausprägung. Es ist somit recht schwierig, den Auslöser zu finden, vor allem für Menschen in Führungsposition, Lehrer oder Kollegen. Die Akzeptanz derartiger Gefühle und Freiraum, sind ein erster Schritt, damit die angstverspürende Person am Arbeitsprozess wieder gesammelt teilnehmen zu kann. Allerdings sollte die Berücksichtigung nur so weit gehen, dass gemeinsam die Arbeit fortgeführt werden kann. Therapeutische Maßnahmen sind hier nicht sinnvoll, da ein Experte ein besserer Ansprechpartner ist.

Auch der Körper kann der Grund für Störungen sein. Dabei ist der Körper das System, was den Verstand und die Gefühle beherbergt. Durch ihn können Schmerzen sichtbar werden die nicht mehr verbal zu artikulieren sind. Je nachdem wie der Bezug zum eigenen Körper ausfällt oder wie lange der Körper mit der Störung umgeht, umso so schwieriger ist es, diesen zu erkennen. Während der Kopfschmerz Ausdruck für mehr Sauerstoff oder Ruhezeiten ist, sind andere Symptome wie etwa Schmerzen in Bauch, Herzen oder Muskulatur schwerer diagnostizierbar. Daher ist ebenso auf körperliche Anzeichen zu achten, wenn die Arbeit im sozialen Beziehungskontext stattfindet. Gefühle können Schmerzen auslösen, wie auch der Körper selbst und beide können Störungen hervorrufen, die thematisiert werden sollten
Um einerseits keinen Frust oder Enttäuschung anzustauen und andererseits die zielorientierte Arbeit nicht aus den Augen zu verlieren, bedarf es womöglich einen höheren Zeitaufwand, doch dieser relativiert sich wieder, wenn nicht nur die einzelne Teamsitzung betrachtet wird, sondern evtl. die gesamte Zeit im Unternehmen. Wird sich auf dieses eingelassen, so kann eine offene Kommunikation etabliert werden, bei dem der Mensch als das wahrgenommen wird was er ist – ein Mensch mit vielen Potentialen (vgl. Langmaack 2001: 154ff).

Zusammenfassung

Die Themenzentrierte Interaktion ist ein Modell, welches den Menschen und die Umwelt in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt. Der Mensch ist dabei nicht nur ein Objekt, welches reine Arbeitsleistung erbringt, sondern ein Mensch mit Gefühlen, Erfahrungen, Körperkraft Denkvermögen und Wünschen. Daher regt die TZI zum ganzheitlichen Lernen und reflektieren in einem sozialen Kontext an. Sie gibt die Möglichkeit sich individuell weiterzuentwickeln, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen sowie mit anderen Menschen zu arbeiten, Verhaltensweisen zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Das Besondere liegt in der umfassenden Betrachtung verschiedener Ebenen, die die gesamte Gesellschaft abbildet. So bietet die TZI nicht nur einzelnen Personen oder Gruppen die Möglichkeit sich weiterentwickeln, sondern auch Unternehmen die Gelegenheit das Verhalten der Mitarbeiter zu erkennen und dieses Potential für die Unternehmensentwicklung zu nutzen. Durch die Nachhaltigkeit und Menschlichkeit wird der positive Ansatz hervorgehoben, um maßvoll, mitmenschlich und nachhaltig eine lebendige Umwelt zu schaffen, zu halten und an weitere Generationen zu übergeben. Daher sollte die TZI ein fester Bestandteil nicht nur in der Hochschulausbildung sein, sondern ebenso im alltäglichen Leben.

Im Folgenden soll sich nun mit den wichtigsten TZI-Regeln beschäftigt werden, die als Grundlage für die Teilkompetenzen Kommunikations-, Konflikt-, Kritik- und Teamfähigkeit dienen.

7.4.2.7 Darstellung der TZI-Regeln

Der folgende Abschnitt bezieht sich auf die Kommunikationsregeln der Themenzentrierten Interaktion. TZI-Regeln fördern die offene und direkte Kommunikation und helfen die Beziehungs- und Sachebene in einem Gespräch zu vereinen. Aus der Fülle an Kommunikationsregeln sollen insbesondere vier herausgestellt werden, anhand derer die Kommunizierenden befähigt werden, ihre Gefühle und Gedanken zu äußern, sich klar zu positionieren, Äußerungen angemessen zu interpretieren sowie körpereigene Signale zu erkennen und zu deuten. Folgende Regeln sollen ihre Berücksichtigung im untenstehenden Kontext finden: Beachtung und Interpretation der Körpersprache, Verwendung von „Ich-Botschaften“, Anwendung von Fragetechniken sowie Vermeidung verengter Interpretationen. Dabei ist zu beachten, dass die vier Elemente als Einheit gesehen werden und in Korrespondenz zu den Postulaten und dem Wertehandeln der TZI stehen. Das Ziel, die Kommunikation zu fördern, zu intensivieren sowie transparenter zu gestalten, kann nur erreicht werden, wenn die TZI-Regeln in didaktischen Einheiten angemessen und zielgerichtet eingesetzt werden. Je nach Lernsituation und Zielgruppe müssen die Regeln zu Beginn entweder explizit angesprochen oder können bereits als gegeben vorausgesetzt werden (vgl. Langmaack 2004: 169ff).

Die vier Regeln sollen als Zusammenfassung für die Verhaltenstechniken aus Abschnitt 7.4.4 dienen, da vor allem die ersten drei Regeln sowohl bei Kommunikationsfähigkeit als auch bei Konflikt- und Kritikfähigkeit Anwendung finden

7.4.2.7.1 Auf die Körpersprache achten

Körpersprache als non-verbales Kommunikationsmittel umfasst sowohl die Körperhaltung als auch alle Formen der menschlichen Bewegung. Dazu zählen insbesondere Mimik und Gestik, aber auch die Stimmqualität. Körpersprache wirkt authentisch, wenn sie sich spontan und unmittelbar äußert. Um ein Gespräch erfolgreich führen zu können, ist es wichtig, die eigene und die fremde Körpersprache zu deuten, um versteckte Informationen entschlüsseln zu können, die über den Inhalt hinausgehen und mit bestimmten Äußerungen einhergehen. Auch körperliche Signale müssen in den Kontext einbezogen werden. Diese werden nicht durch unsere Gedanken gesteuert, sondern sie entstehen unbewusst. Unser Körper weist uns durch

entsprechende Signale auf unser körperliches Empfinden hin, das zum Beispiel mit Freude, Angst oder Nervosität verbunden sein kann und unser Handeln bestimmt.
Anhand der TZI-Regel werden die Kommunizierenden befähigt, emotionale und intellektuelle Aspekte sowie die physische Beschaffenheit als Einheit wahrzunehmen und in dieser Form zu betrachten. Diese Regel soll den Lernenden helfen, sich in Gesprächen nicht nur auf verbale Äußerungen zu konzentrieren, sondern auch körpereigene Signale einzubeziehen und sie als Gesprächsbeitrag zu verwenden (vgl. Langmaack 2004: 178ff).

7.4.2.7.2 Fragetechniken

Diese Regel bezieht sich auf das Motto: „Wenn du eine Frage stellst, so sage auch, warum du fragst und was die Frage für dich bedeutet“ (Langmaack 2004: 186). Dieses Motto bezieht sich nicht auf allgemeine Informationsfragen, die durch inhaltliche Aspekte ihre Eigenschaft kennzeichnen, sondern auf solche, die ohne Angabe eines Grundes wie ein Verhör klingen und durch die sich der Gesprächspartner angegriffen fühlen würde. Natürlich ist es wichtig, in einem Kommunikationsprozess Fragen zu stellen, um Interesse an einem Thema und einer Person zu bekunden, um neue Informationen zu erhalten, um Zusammenhänge herzustellen und Ungewissheiten abzubauen. Solche Fragen sind durchaus legitim. Jedoch gibt es auch Fragen, die in einer bestimmten Art und Weise mit einer Machtausübung einhergehen und den Gesprächspartner verletzt, bloßstellt und scheinbar zur Rechtfertigung verpflichtet.
Diese TZI-Regel trägt dazu bei, das Machtgefälle in der Fragestellung abzubauen und Klarheit über Beziehung und Situation zu schaffen. Im Seminar soll geübt werden wie Fragen ohne Verhörcharakter und Machtbezug gestellt werden können. Dieses Ziel kann erreicht werden, indem bei Gesprächen gezielt auf den Einsatz der Lautstärke, des Tonfalls, der Mimik und der Wortwahl geachtet wird. Denn bevor der Empfänger den eigentlichen Inhalt der Aussage wahrnimmt, hat er bereits die non-verbalen Äußerungen interpretiert. Diese lösen bei ihm entsprechende Gefühle aus, die sich wiederum auf die Kommunikation auswirken. Fragen sollen helfen, den Gesprächspartner zum Denken anzuregen, ihn bei bestimmten Prozessen und Lösungen zu unterstützen, um ihn somit zur eigenen Erkenntnis zu führen. Eine hilfreiche Methode wäre das Stellen offener Fragen um den Befragten Raum und Zeit zur Reflexion zu geben. Diese Technik wird im Abschnitt 7.4.4 vertieft.

7.4.2.7.3 Äußern von „Ich-Botschaften“

Das Äußern von „Ich-Botschaften“ auf der Beziehungsebene gibt die persönliche Einstellung der Kommunizierenden wieder. Die Kommunikation kann als offen bezeichnet werden, wenn

die eigenen Meinungen und Gefühle ausgedrückt werden. „Man-Botschaften“ sollten weitestgehend vermieden werden, da sie verallgemeinernd klingen und nicht unsere persönlichen Gedanken und Emotionen wiedergeben. „Ich-Botschaften“ sind Rückmeldungen, die in direkter und ehrlicher Form erfolgen und nicht als Angriff gedacht sind. Um dem Gesprächspartner mitzuteilen, welche seiner Verhaltensweise sich negativ auf den Kommunikationsprozess ausgewirkt hat, muss nicht nur das Verhalten, sondern auch die dadurch ausgelösten persönlichen Gefühle und die daraus resultierenden Konsequenzen beschrieben werden. Das Formulieren von „Ich-Botschaften“ sollte in didaktischen Einheiten geübt und vertieft werden. Zu berücksichtigen ist, dass eine Verinnerlichung dieser Form von Äußerungen Zeit bedarf, da die Lernenden erst über ihren Schatten springen und lernen müssen, persönliche Gedanken und Gefühle für ihre eigene Person zu formulieren und diese im Anschluss dem Gesprächspartner mitzuteilen (vgl. Langmaack 2004: 192f).

7.4.2.7.4 Interpretationen vermeiden

Personen werden anhand ihrer Äußerungen, Bewegungen und Haltungen durch den Gesprächspartner nicht objektiv, sondern subjektiv beurteilt und bewertet. Ohne ein bestimmtes Handeln zu hinterfragen, interpretieren sie ihre eigene Sicht von der jeweiligen Person. Dieses Verhalten führt dazu, dass der Wahrnehmungsprozess massiv beeinträchtigt wird (vgl. Dießner 2005: 99).

Der Einsatz der TZI-Regel soll diesen Störungen vorbeugen. Nach dieser Hilfsregel ist es wichtig, Interpretationen situationsgerecht und gefühlvoll anzusprechen, um den Gesprächspartner durch die Äußerungen nicht zu überraschen und nicht zu verletzen. Denn ist dieser in dem Moment nicht darauf vorbereitet, kann es passieren, dass er auf die Interpretation ablehnend reagiert und sie gegebenenfalls verneint. Daher ist es sinnvoll, sich mit seiner Interpretation so lange wie möglich zurück zu halten. Sollen Interpretationen den Gesprächspartner jedoch erreichen, so muss unbedingt der zeitliche Aspekt des Aussprechens beachtet werden. Dies bedarf aber eines Feingefühls und muss vorsichtig bedacht werden. Interpretationen werden zumeist von den Partnern dankend wahrgenommen, wenn er sie bereits ahnt bzw. sie ihm bewusst sind. Es soll darauf geachtet werden, dass jeder für sich persönlich spricht und nicht den Gesprächsbeitrag der anderen Teilnehmer dargelegt.

Um die Situation adäquat zu beheben, entwickelte Langmaack (2004) drei Schritte, die in kurzer Form vorgestellt werden:

Im ersten Schritt wird die Situation beschrieben, in der sich beide Akteure befinden. Dies kann durch folgenden Satzanfang erfolgen: „Ich nehme wahr, dass…“ Der zweite Schritt

vollzieht sich auf einer Bewertung des Wahrgenommenen und kann sich in Form von „Das bedeutet für mich, löst bei mir aus…, äußern. In einem dritten Schritt wird die Absicht erklärt bzw. an den Gesprächspartner appelliert: „…, deshalb frage ich …“ oder „schlage ich vor…“ Die Verwendung dieser Regel führt dazu, dass alle Beteiligten ihre persönliche Reaktion darlegen und sie das äußern, was sie − und nicht die anderen Teilnehmer − wahrgenommen haben. Dadurch kann die Wirkung des Gesagten aufgezeigt werden und zum Handeln angeregt werden. Wenn es auch nicht leicht ist seine eigene Reaktion zu äußern, so schafft es Transparenz im Kommunikationsprozess (vgl. Langmaack 2004: 195ff).

Zusammenfassung

Kommunikationsfähigkeit muss ständig weiterentwickelt werden, da vor allem in Organisationen ein ständiger Kommunikationsbedarf besteht, bei dem Informationen ausgetauscht und zugänglich gemacht werden. Es stellen sich neue Anforderungen an Führungskräfte und Mitarbeiter, die aufgrund der Einführung moderner Technologien eine intensivere Zusammenarbeit bedingen, um einer Zielerreichung nicht im Wege zu stehen. In vielen Unternehmen existiert jedoch das Problem, dass bestimmte Kommunikationstechniken nicht beachtet und eingesetzt werden und somit Konflikte entstehen. Fehlendes Interesse und fehlendes gegenseitiges Zuhören, unverständliche Artikulation des Senders und eventuelle Fehlinterpretation des Empfängers führen u. a. zu Widerständen, Emotionen oder Abwehrhaltungen und erschweren somit den kommunikativen Verlauf. Das Beherrschen der Kommunikationsregeln ist vor allem für Führungskräfte unverzichtbar und dient als wichtiges Instrument zur Führung. Aus dieser Sichtweise und dem daraus abgeleiteten Verständnis, dass Studierende „die zukünftigen Führungskräfte von morgen sind“, zeigt sich die Notwendigkeit der Förderung von kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Lang 2000: 412ff).

7.4.3 Darstellung didaktischer Gestaltungsprinzipien/-methoden

Um soziale Kompetenzen fördern zu können, bedarf es auch einer Berücksichtigung der Gestaltung didaktischer Prinzipien. Ausgehend von einer konstruktivistischen Lerntheorie, bei der sich der Lernende sein eigenes Bild von der Wirklichkeit erstellt und der Lehrende somit keinen Einfluss auf den Lernprozess nehmen kann, gehen hohe Anforderungen an die Lehrkraft einher. Die Fähigkeit zum pädagogischen Handeln gestaltet sich oftmals als schwierig, da verschiedene Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Verhaltensweisen und Wertvorstellungen sowie verschiedenen Lernvoraussetzungen aufeinander treffen. Die Aufgabe der Lehrperson ist es nun, für alle Lernenden einen gemeinsamen Weg zu finden, der

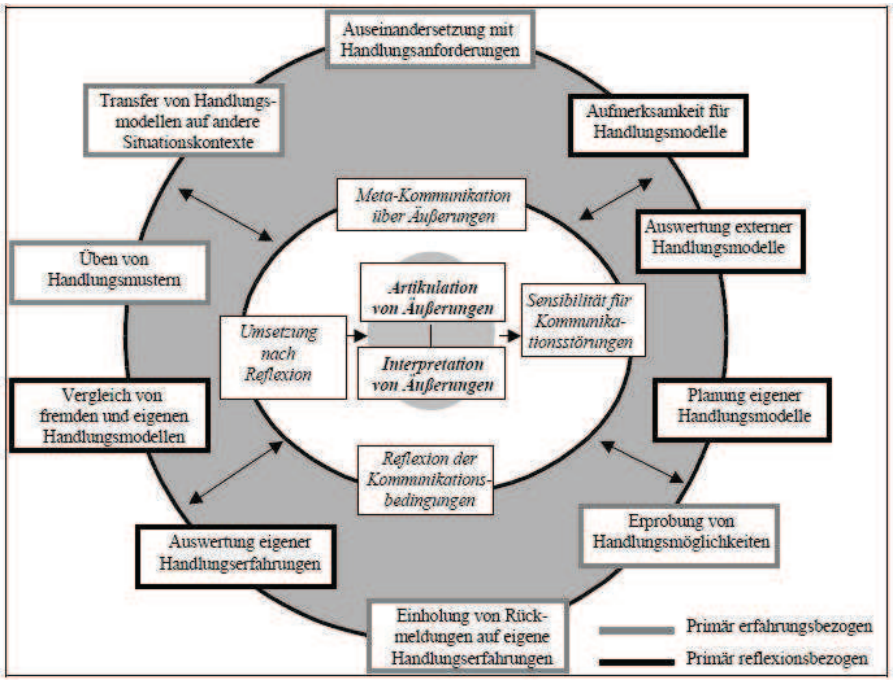
die Möglichkeit bietet, die verschiedenen Verhaltensmuster und Wertesysteme transparent zu gestalten, den entsprechenden Raum sowie die Zeit gewährt, sich mit diesen Anforderungen auseinanderzusetzen, für neue Verhaltensweisen sensibilisiert und diese erlebbar und erlernbar macht. Anhand dieser Ausführungen wird der Maßstab an Anforderungen ersichtlich, der sich an die Lehrenden stellt. Um soziale Kompetenzen überhaupt fördern zu können, müssen sie selbst in der Lage sein, sozialkompetent zu handeln (vgl. Mangels 1995: 53).

Durch eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lerntheorien können Vorschläge und Anregungen abgeleitet werden, die für eine Gestaltung von Lernumgebungen hilfreich sein können und die Lernenden in ihrem Lernprozess unterstützen.

7.4.3.1 Die zehn Lernschritte zur Entwicklung sozialer Kompetenzen

Nachdem die lerntheoretischen Aspekte verdeutlicht wurden, kann sich dem Modell von Euler (2001) gewidmet werden, welches sich auf einzelne Lernschritte stützt, die die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern. Dabei ist zu beachten, dass der Umfang des Bedeutungsgehalts der Lernschritte jeweils abhängig ist von dem Situationstyp und von den Handlungsdimensionen. Da es nach Euler keine spezielle Lerntheorie für die Beschreibung sozialer Kompetenzen gibt, bezieht er sich in seinem Konzept auf die erläuterten lerntheoretischen Aspekte und stellt sie in einen Zusammenhang. Eine wichtige Anmerkung besteht im Bezug auf den Lernprozess und damit auf die Lernschritte. Um das Lernen von sozialen Kompetenzen zu ermöglichen, müssen die Elemente „Erproben“, „Erleben“ und „Reflexion“ immer im Zusammenhang stehen und in jeder Lernsituation Beachtung finden (vgl. Euler/Hahn 2007: 453).

Abbildung 5: Die zehn Lernschritte nach Euler



Quelle: vgl. Euler 2001: 369.

Im Folgenden sollen nun die zehn Lernschritte anhand des Modells kurz erläutert werden. In der Mitte der Betrachtung steht dabei das Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun (1981), die Prozesse der Artikulation und Interpretation sowie der agentive und der reflexive Handlungsschwerpunkt.

Anhand der Abbildung 5 wird ersichtlich, dass die einzelnen Lernschritte das Zentrum des Konzepts in Kreisform umschließen. Zuerst wird sich dem Schritt „Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen“ gewidmet und im Anschluss kann der Kreis im Uhrzeigersinn fortgeführt werden (vgl. Walzik 2004: 19f).

Folgende Schritte finden bei der Förderung sozialer Kompetenzen Beachtung und werden kurz vorgestellt (vgl. Euler/Hahn 2007: 455ff):

„Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen“

Die Grundlage für die Entwicklung von sozialen Kompetenzen bildet eine problemhaltige Situation, die durch den Lehrenden geschaffen wird und durch die Lernenden als solche erst einmal erkannt werden muss. Im Anschluss daran müssen sie bereit sein sich mit der Situation auseinanderzusetzen. Indem die Lernenden über ihr Handeln reflektieren, wird ihnen bewusst,

welche Anforderungen mit der Situation verbunden sind. Durch die Wahrnehmung dieser zwei Aspekte werden die Lernenden motiviert, ihre Verhaltensweisen zu ändern.

„Geeignete Handlungsmodelle beobachten“

In diesem Schritt konzentrieren sich die Handelnden auf das Verhalten von Modellen, zum Beispiel Dozenten, in problematischen Situationen. Dabei richten sie in erster Linie ihre Aufmerksamkeit auf diejenigen Handlungsanforderungen, die sie für sich selbst als schwierig zu bewältigen deklarieren. Dabei spielt es keine Rolle, ob das Verhalten „richtig“ oder „falsch“ ist, da auch aus Fehlern gelernt werden kann.

„Beobachtungserfahrungen auswerten“

Diese Phase bedingt eine persönliche Stellungsnahme zu dem beobachteten Verhalten. Indem der Lernende das Handeln reflektiert, überlegt er sich gleichzeitig, ob er sich vorstellen könnte entsprechende Verhaltensweisen zu übernehmen.

„Eigene Handlungsschritte planen“

Dieser Schritt basiert auf dem Verständnis, dass der Lernende nunmehr in der Lage ist, sich Gedanken über ein adäquates Verhalten in problemhaltigen Situationen zu machen. Das heißt, er entwickelt ein Handlungsschema beziehungsweise einen gedanklichen Ablauf, der sowohl ein angestrebtes Ziel als auch Teilhandlungen integriert.

„Verhaltensmöglichkeiten erproben“

Die Verhaltensweisen werden im Anschluss entweder in realen Gegebenheiten oder durch Simulationen im Seminar geübt und umgesetzt.

„Rückmeldungen einholen“

Der Lernende bittet die anderen Teilnehmer um Feedback. Durch die Fremdeinschätzung seines Verhaltens kann ihm sein Auftreten und seine Wirkung auf andere verdeutlicht werden.

„Eigene Handlungserfahrungen auswerten“

Im Anschluss an das Feedback erfolgt eine Reflexion über das eigene Handeln.

„Eigene und fremde Eindrücke vergleichen“

In diesem Fall wird die Fremd- mit der Selbsteinschätzung verglichen. Treten dabei Differenzen auf, so forscht der Lernende nach den Ursachen, die zum Beispiel persönlichkeitsbedingt sein können.

„Handlungsschritte einüben“

Die als erfolgreich bewährten und für sich als positiv erachteten Verhaltensweisen werden schrittweise verinnerlicht und unter mehrmaligem Üben, in realen oder simulierten Situationen, gefestigt. Dadurch entwickelt sich bei dem Lernenden ein Gefühl der Routine, dass sein Auftreten selbstsicherer wirken lässt.

„Handlungsschritte auf andere Situationen transferieren“

In diesem Schritt sollen die erlernten sozialen Kompetenzen auf ähnliche oder auch andere Situationen transferiert werden und dort ihre Anwendung finden.

Fazit

Anhand der obigen Abbildung wird ersichtlich, dass die dargestellten zehn Lernschritte primär aktions- oder reflexionsbezogen sein können. Beim Durchlaufen der Schritte entwickelt der Lernende bestimmte soziale Kompetenzen, die ihn zum sozial-kommunikativen Handeln befähigen. Dies erfolgt zum einen dadurch, dass der Lernende seine Beobachtungen und Handlungen stets reflektieren muss und zum anderen dadurch, dass er die für ihn akzeptablen Verhaltensweisen in realen oder simulierten Kontexten erprobt und durch ständiges Wiederholen verfestigt. Somit setzt auch der Lernprozess selbst bei den Lernenden neue Impulse, Probleme selbständig zu erkennen und neue Handlungskompetenzen zu entwickeln. Dabei ist es wichtig, dass ein fließender Wechsel zwischen dem agentiven und dem reflexiven Schwerpunkt erfolgt. Des Weiteren müssen in diesem Modell nicht alle Schritte nach der Reihenfolge und in vollem Umfang durchlaufen werden, dass heißt es ist möglich, den Lernprozess an jeder beliebigen Stelle abzubrechen (vgl. Burger 2005: 312).

Insgesamt können aus den bisherigen Überlegungen bestimmte didaktische Prinzipien zur Gestaltung von Lehrmethoden abgeleitet werden, die in diesem Abschnitt Erwähnung finden.
Der Prozess des Lernens muss dem Lernenden stets die Möglichkeit bieten, zwischen der Aktion des Handelns und der Reflexion über das Handeln wechseln zu können. Dieses Kriterium kann nach Euler (2004) durch den so genannten Dreischritt „Erleben – Reflektieren

– Erproben“ erzielt werden. Dieser beschreibt die Lernprozesse, die durch einen Wechsel zwischen Aktion und Reflexion gekennzeichnet sind (vgl. Euler 2004: 54ff). Um diesen Aspekt gerecht zu werden, müssen Lehrende die didaktischen Einheiten so gestalten, dass den Studierenden Situationen dargeboten werden, die zum einen praxisnah behaftet sind und zum anderen den Lernenden die Möglichkeit bieten durch Erfahrungen zu lernen. Des Weiteren muss im Reflexionsprozess die Lehrperson die Lernenden in der Hinsicht unterstützen, dass sie ihnen die Gelegenheit gibt, über ihr persönliches sozial-kommunikatives Handeln nachzudenken. Ihr kommt die Aufgabe zu, die Studenten im Bezug auf das Handeln, anzuleiten und ihnen Hinweise zu geben, wie sie ihr Handeln kritisch reflektieren können. In diesem Prozess muss den Studenten der Raum und die benötigte Zeit gewährt werden, sich mit diesen Aspekten auseinanderzusetzen und ihr Handeln mit den zu erreichenden sozialen Teilkompetenzen in den Handlungsdimensionen zu vergleichen. Aus diesem Grund ist es notwendig, Situationen zu schaffen, in denen sich Aktionen und Reflexionen abwechseln (vgl. Walzik 2004: 230f).

Währenddessen die Phasen „Erproben“ und „Erleben“ eher auf der aktiven Ebene eine Rolle spielen, wird in der Reflexionsphase über das Handeln nachgedacht und bereits mögliche Verhaltensweisen, die in ähnlichen Lernsituationen, Anwendung finden könnten, überlegt.

In dem Dreischritt werden lediglich die ersten neun dargestellten Lernschritte beschrieben. Der letzte Schritt findet erst im Anschluss an die Phasen seine Anwendung. Die drei Prinzipien sollen im nachfolgenden Abschnitt verdeutlicht und anhand didaktischer Gestaltungselemente spezifiziert werden. Dabei muss die lehrende Person jedoch beachten, dass eine Umsetzung dieser Prinzipien abhängig ist von den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Studierenden. Entsprechend muss der Umfang beziehungsweise die Komplexität dieser, in Abstimmung auf die Teilnehmer, reduziert oder verfeinert werden (vgl. Euler 2004: 56).

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wird sich nun zuerst der Phase des „Erleben“ gewidmet.

7.4.3.2 Die Phase des „Erleben“

In dieser Phase bedarf es einer Gestaltung von Kommunikationssituationen, die entweder in realer oder simulierter Form dargestellt sein können. Ziel dieser Ebene ist es, die beabsichtigten Lernziele und die damit verbundenen sozialen Kompetenzen zu erreichen und zu verwirklichen.

Gestaltungsmöglichkeiten

Eine Möglichkeit in das Seminar einzusteigen wäre die Betrachtung einer Problemsituation. Indem die Studierenden zu Beginn der didaktischen Einheit mit einer problemhaltigen Situation aus der Realität konfrontiert werden, entwickeln sie ein entsprechendes Verständnis für den sozial-kommunikativen Handlungskomplex. Die Handelnden werden dabei aufgefordert, ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen in das Seminar einzubringen. Diese können in Form von kognitiven, emotionalen oder motivationalen Handlungsaspekten aktiviert werden, wodurch der reale Situationsbezug verstärkt wird.

Das Einstiegsproblem kann u. a. durch Videofilme/ -präsentationen oder auch anhand von Rollenspielen dargestellt werden. Das Zeigen von Videos bietet den Vorteil, dass einzelne Handlungsaspekte und Verhaltensweisen für das Plenum und nicht nur für einzelne Teilnehmer sichtbar sind. Des Weiteren kann die problemhaltige Situation in ihren Details teilweise so dargestellt werden wie sie in der Realität auffindbar ist. Ein besonderer Vorteil von Videofilmen im Gegensatz zu Filmsequenzen basiert darauf, dass die Studierenden, dass eigentliche Problem und die daraus abzuleitenden Handlungsmöglichkeiten in ihrer komplexen Struktur, selbständig erkennen müssen. Dennoch bieten sich für die Darstellung von Einstiegsproblemen auch Videopräsentationen an. Diese können bereits vorgefertigt sein, oder aber auch erst durch die Teilnehmer erstellt werden. Indem bei der zweiten Alternative die Teilnehmer eine bereits erlebte problemhaltige Situation aus dem Seminar nachspielen, kann der direkte Bezug zur Problematik suggeriert werden. Die Darstellung ist dabei jedoch abhängig von den schauspielerischen Fähigkeiten der Lernenden (vgl. Burger 2006: 330).

Wie bereits erwähnt, kann die Kommunikationssituation auch in simulierter Form dargestellt werden. Anhand von Rollenspielen kann in didaktischen Einheiten ein kommunikatives Geschehen aufgriffen und in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Lernenden werden dabei mit einer bestimmten Rolle und Tätigkeit konfrontiert, die verbunden sind mit bestimmten Anforderungen an ihr sozial-kommunikatives Handeln (vgl. Walzik 2006: 21). Um Rollenspiele in einer anschließenden Phase reflektieren zu können, ist es sinnvoll mit einer Videokamera zu arbeiten. Bei der Durchführung von Rollenspielen ist es wichtig, dass diese in unveränderter und detailgetreuer Form dargestellt werden. Um den Anspruch an eine authentische Lernsituation zu generieren, muss die Darbietung frei von Übertreibungen sein (vgl. Burger 2006: 331f). In dieser Phase sollte das Rollenspiel jedoch nicht von langer Dauer sein, sondern sollte an dem Punkt unterbrochen werden, an dem die jeweiligen handelnden Akteure die Verhaltensweisen eingebracht haben. Im Bereich des Erlebens soll, in Form von Rollenspielen, lediglich in den neuen Verhaltensbereich eingestiegen werden. Ziel ist es zum

einen zu beobachten, inwieweit die Teilnehmer bestimmte Verhaltensregeln bzw. Kompetenzen beherrschen und zum anderen, inwieweit noch Handlungsbedarf besteht. Dabei ist es wichtig, dass der Dozent die zu bewältigende Situation und die Anforderungen an das sozial-kommunikative Handeln detailliert beschreibt. Des Weiteren muss er bei einer eintretenden Passivität der Teilnehmer intervenieren, indem er das Spiel unterbricht bzw. abbricht. Eine weitere Alternative wäre, dass er den Schwierigkeitsgrad erhöht oder senkt. Eine Erhöhung könnte durch das Hineingeben von neuen Anweisungen, die mit veränderten Anforderungen an das Handeln einhergehen, erfolgen (vgl. Wagner-Link 1998: 51 ff).
Eine weitere erwähnenswerte Alternative im Bereich des Erlebens wäre das direkte Aufsuchen praxisnaher Situationen, zum Beispiel im Sinne von Betriebserkundungen oder Exkursionen. Diese Möglichkeit ist wahrscheinlich aus Zeitgründen eher schlecht zu realisieren. Dabei wäre es besonders hilfreich, wenn die Lernenden an Teambesprechungen oder Abteilungssitzungen teilnehmen könnten. Indem sie dadurch das kommunikative Geschehen in der Arbeitswelt persönlich erleben, wird auch ein größeres Verständnis für die Relevanz von sozialen Kompetenzen erreicht und die lernenden Personen haben eine größere Reflexionsbasis (vgl. Euler 2004: 57).

7.4.3.3 Die Phase der „Reflexion“

In dieser Phase werden die einzelnen Erlebnisse und Situationen besprochen, die in der ersten Phase beobachtet wurden und zur Erreichung der Lerninhalte relevant sind. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, haben die Teilnehmer vorab einen Beobachtungsauftrag oder -bogen ausgehändigt bekommen, anhand dessen sie bestimmte Merkmale fokussieren und bewerten sollen. Anhand dessen können sie ihre Vorstellungen mit denen der anderen Teilnehmer, einschließlich der Lehrperson, vergleichen und modifizieren.

Gestaltungsmöglichkeiten

Der Reflexionsprozess kann durch eine Verwendung von verschiedenen kleinen, zusammenhängenden Fallsituationen unterstützt werden. Indem die Lernenden die jeweiligen Fälle in Einzelarbeit lösen, werden sie mit den unterschiedlichen Anforderungen an sozial-kommunikatives Handeln vertraut und in dieser Hinsicht sensibilisiert. Die Schilderung eines Falles könnte mit einer offenen Frage[24] an die Lernenden, zum Beispiel „Welche Ansicht

[24] Offene Fragen sind so genannte W-Fragen, die es dem Befragten nicht erlauben lediglich mit „Ja“ oder „Nein“ zu antworten. Dieser wird durch die Art der Fragestellung zum Erzählen aufgefordert (vgl. Wellhöfer 2004: 141).

vertreten Sie?“ beziehungsweise „Was ist Ihre Meinung dazu?“, abschließen (vgl. Euler 2004: 56f, vgl. Walzik 2006: 21f).

Weitere Unterstützungsmöglichkeiten wären die Auswertung von Rollenspielen anhand von Videoaufzeichnungen sowie schriftliche oder mündliche Kommunikationsübungen, bei denen bestimmte Aussagen aus dem kommunikativen Geschehen aufgegriffen und gedeutet werden. Bei einer mündlichen Wiedergabe von beobachteten oder erlebten Situationen darf sich lediglich auf die Beschreibung des kommunikativen Verlaufs und des relevanten sozial-kommunikativen Verhaltens der handelnden Akteure bezogen werden. Während auf Zusammenfassungen und Ursachenanalysen verzichtet werden sollte, müssen Ausdrücke, die für Missverständnisse oder Kommunikationsstörungen verantwortlich waren, unbedingt in zitierter Form erwähnt werden. Zu berücksichtigen ist auch, dass die Auswertung des Rollenspiels aus der Phase des „Erlebens“ nicht zu ausführlich ausgedehnt wird. Die Feedbackrunde sollte daher kurz und knapp, sowohl durch die Beobachter als auch durch die Dozenten selbst, in konstruktiver Form erfolgen. In dieser Phase ist es auch wichtig, dass zur Weiterführung des Rollenspiels mögliche Handlungsalternativen und Verhaltensweisen im Plenum besprochen werden (vgl. Wagner-Link 1998: 56).

Bei der schriftlichen Kommunikationsübung teilt der Dozent eine bereits vorgefertigte situative Beschreibung an die Lernenden aus. Anhand dieser können bestimmte Informationen detaillierter dargestellt werden. Im Gegensatz zu den mündlichen Übungen können aber auch einige Gesprächsaspekte nur allgemein betrachtet werden. Um den Lernprozess zu fördern, ist es Aufgabe der Lernenden anhand von Arbeitsanweisungen diese unspezifizierten Aspekte zu konkretisieren und mögliche Lösungsalternativen im Bezug zur Situation zu entwickeln. Aufgrund ungleicher Lernvoraussetzungen werden die kommunikativen Verläufe oder Gesprächssituationen in unterschiedlicher Art und Weise gedeutet. Dieses Verständnis geht analog mit der Betrachtung sozial-kommunikativer Anforderungen und entsprechender Lösungsansätze einher. Die unterschiedlichen Ansichten müssen im Plenum sichtbar gemacht und entsprechend miteinander verglichen werden. Dafür stehen Diskussionsrunden oder auch Präsentationsmöglichkeiten zur Verfügung (vgl. Burger 2006: 333ff).

7.4.3.4 Die Phase des „Erproben“

Diese Phase stützt sich, im Gegensatz zu dem „Erleben“, auf das eigene Handeln in einer sozialen Kommunikation. In dieser Phase werden die aus der reflexiven Ebene gewonnenen Erkenntnisse über das Handeln im agentiven Handlungsschwerpunkt umgesetzt. Um die erworbenen Kompetenzen anzuwenden, muss der Lehrende authentische und praxisnahe

Lernumgebungen schaffen, mit denen sich die Lernenden identifizieren, frei entfalten, entwickeln und erproben können.

Gestaltungsmöglichkeiten

Dafür sind alltägliche Situationen sowie (videogestützte) Rollenspiele besonders geeignet. Alltägliche Situationen können aus dem universitären Alltag oder aus dem privaten Bereich aufgegriffen werden. Durch Rollenspiele müssen sich die Lernenden in konkreten dargestellten Situationen mit bestimmten Handlungsanforderungen auseinandersetzen, die durch den Einsatz der erworbenen sozial-kommunikativen Kompetenzen bewältigt werden können.

Eine Alternative wäre aber auch, die erworbenen Verhaltensweisen in realen Situationen, zum Beispiel in einem Praktikum, bewusst ein- und umzusetzen. Im Anschluss an die Phase des „Erprobens" sollte eine längere Reflexions- und Auswertungsphase erfolgen (vgl. Euler 2004: 56f).

Fazit

Aus diesen Erläuterungen wird ersichtlich, dass den Lehrenden eine zentrale Position zugesprochen wird. Um Kompetenzen fördern zu wollen, müssen sie die Lernenden mit sozial-kommunikativen Handlungszielen und -prinzipien vertraut machen. Dieser Aspekt gestaltet sich jedoch in dieser Hinsicht als schwierig, da sozial-kommunikatives Handeln durch Sozialisationsprozesse erworben und somit schwer veränderbar ist. Teilweise sind bestimmte Handlungsprinzipien den Lernenden nicht bewusst und müssen durch den Dozenten erst transparent gemacht werden, um sie dann in veränderte Verhaltensweisen umzuwandeln. Die erworbenen Kompetenzen müssen anschließend in realen oder simulierten Situationen angewendet und durch ständiges Wiederholen gefestigt werden (vgl. Burger 2006: 338). Bei der Gestaltung von Lernprozessen ist ebenfalls zu beachten, dass Situationen geschaffen werden, in denen alle drei Phasen in abwechselnder und zusammenhängender Form zur Anwendung kommen.

Wie bereits oben erwähnt, wird in den drei Phasen der letzte Lernschritt *„Handlungsschritte auf andere Situationen transferieren"* vernachlässigt. Da Kompetenzen nicht nur angewendet, sondern auch umgesetzt werden sollen, ist es hilfreich, wenn im Seminar verschiedene Transfermöglichkeiten auf berufliche Situationen besprochen werden. Dieser Aspekt soll im folgenden Abschnitt in groben Zügen beleuchtet werden.

7.4.3.5 Hinweise von Transfermöglichkeiten auf spätere berufliche Situationen in Seminaren

Eine Förderung sozialer Kompetenzen basiert nicht nur darauf, dass die Studierenden anhand von Übungen ihre sozial-kommunikativen Verhaltensweisen reflektieren und erproben können, sondern es muss auch ein beruflicher Anwendungsbezug existieren. Demnach muss der Dozent einen Bezug zur Praxis herstellen, indem er den Studierenden den Transfer der erworbenen Kompetenzen und deren Anwendungsmöglichkeiten auf berufliche Situationen darstellt. Indem die Studierenden erkennen, dass sozial-kommunikative Verhaltensweisen auch auf andere Situationen übertragbar sind, entwickelt sich bei ihnen ein anderes Relevanzverständnis. Didaktische Einheiten bieten die optimale Gelegenheit, die erworbenen Kompetenzen sowohl in Lernsituationen zu vertiefen als auch deren Anwendungsmöglichkeiten auf berufliche Situationen zu übertragen. Anhand dieser Ausführungen soll der letzte Lernschritt thematisiert werden. Dabei wird lediglich der Aspekt „Anwendungssituationen identifizieren" betrachtet, der diesen Lernprozess u. a in seiner Gestaltung unterstützt.[25] Der Praxistransfer bezieht sich dabei auf die Betrachtung von Situationen, die außerhalb des Seminars bestehen. Das damit verbundene Ziel basiert auf dem Gedanken, dass sich bereits in Seminaren mit Situationen aus dem beruflichen Alltag beschäftigt werden sollte, um somit den Studierenden die Anwendungsmöglichkeiten der erworbenen Kompetenzen zu verdeutlichen. Dabei soll sowohl ihr Wissen als auch ihre bereits gewonnenen Erfahrungen in den Prozess integriert werden. Die Studierenden sollen selbständig erkennen, welche sozial-kommunikativen Verhaltensweisen für welche Situationen geeignet sind. Werden die Anwendungsmöglichkeiten von den Lernenden als positiv bewertet, werden sie zum Handeln motiviert und es entwickelt sich bei ihnen der Wunsch, Handlungen in die Tat umzusetzen.

Gestaltungshinweis

Die Betrachtung von Transfermöglichkeiten auf berufliche Situationen könnte in Form von Rollenspielen oder nach der Auswertung von Rollenspielen erfolgen. Die Auseinandersetzung mit Anwendungssituationen und eine darauf abzielende Diskussionsrunde könnten durch ausgewählte Fragen initiiert werden. Dabei sind die Fragen in einer Form zu stellen, dass die Lernenden eine ehrliche Einschätzung abgeben müssen, inwieweit eine Anwendbarkeit der erworbenen Kompetenzen überhaupt möglich ist. Anhand der Fragen sollen sie zum Nachdenken angeregt werden, indem sie sich kritisch mit den Inhalten aus dem Seminar und dessen Transfermöglichkeiten auf andere Situationen auseinandersetzen. Sinn dieser Übung

[25] Eine vertiefende Ausführung findet der Leser bei Burger 2006: 341ff.

ist, dass die Lernenden selbst bestimmte Anwendungsmöglichkeiten sozial-kommunikativer Verhaltensweisen erkennen und diese in Diskussionsrunden benennen und erklären. Indem im Plenum Ideen gesammelt werden, entwickelt sich unter den Teilnehmern ein stärkeres Verständnis sowie eine Akzeptanzbereitschaft hinsichtlich des Anwendungsbezugs als wenn Vorschläge durch den Dozenten erteilt werden. Ein Vorteil von Diskussionsrunden ist, dass mögliche Bedenken oder Probleme bezüglich der Umsetzung von erworbenen Kompetenzen direkt geäußert werden können. In diesem Fall ist es Aufgabe des Dozenten diese Bedenken aufzugreifen und sie im Plenum bearbeiten zu lassen (vgl. Burger 2006: 341ff).
Wie bereits erwähnt, kann auch der Dozent Hinweise bezüglich einer konkreten Gesprächssituation im Unternehmen geben. Die Studierenden können diese Anhaltspunkte anhand bestimmter Filmsequenzen oder Erfahrungsberichte analysieren und erarbeiten. Ein hilfreiches Vorgehen wäre dabei, wenn die Erarbeitung an möglichst vielen Beispielen zum gleichen Sachverhalt erfolgt. So kann das neu erworbene Wissen verfestigt werden. Am Ende jeder didaktischen Einheit müssen die Anwendungsmöglichkeiten auf die Praxis in ausführlicher Form konkretisiert werden und mögliche Probleme bei der Umsetzung und deren Lösungen diskutiert werden (vgl. Hanke: 2002: 31f).

Allgemein kann gesagt werden, dass die Identifizierung der Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten stark beeinflusst wird von dem Wissensstand und den beruflichen Erfahrungen der Lernenden. Haben sich die Lernenden noch nicht mit ihrer zukünftigen beruflichen Situation auseinandergesetzt, so gestaltet sich der Komplex als schwierig. Auch in diesem Fall wäre es die Aufgabe des Dozenten, bestimmte Beispiele aus der Praxis selbst vorzustellen (vgl. Burger 2006: 343).

7.4.4 Techniken zum Aufbau von Kommunikations- sowie Konflikt-, Kritik- und Teamfähigkeit

Nachdem auf die Gestaltung didaktischer Prinzipien eingegangen wurde, muss sich der Frage nach den Techniken gewidmet werden. Da das Lernziel „Förderung sozialer Kompetenzen“ zu abstrakt gefasst wäre, beziehen wir uns in diesem Teil der Arbeit auf eine Präzisierung einzelner Teilkompetenzen. Dabei beschäftigen wir uns insbesondere mit der Kommunikations-, Konflikt-, Kritik- und Teamfähigkeit, da sie sowohl in der Literatur häufig Erwähnung finden als auch für die Bewältigung des späteren Berufsalltages hilfreich sind. Diese Fähigkeiten werden jeweils in Bezug zum Inhalt und zur Situation gesetzt und können durch spezielle Übungen geschult bzw. entwickelt werden. Je nach Situation bedarf es somit

unterschiedlicher Teilkompetenzen. In dem vorliegenden Kapitel werden diese vier Fähigkeiten jedoch nicht anhand von bestimmten Situationstypen konkretisiert, sondern es erfolgt lediglich eine allgemeine Einführung in die Dimensionen sowie eine Vorstellung bestimmter Verhaltenstechniken. Die Ausführungen dieses Kapitels werden anschließend für die praktische Handlungsempfehlung im letzten Teil genutzt.
Im Folgenden wird sich insbesondere auf die Dimension „Kommunikationsfähigkeit" bezogen. Dabei werden vor allem die aus Abschnitt 6.2.2 abgeleiteten sozialen Teilkompetenzen des agentiven und reflexiven Handlungsschwerpunktes präzisiert. „Kritikfähigkeit" wird in dieser Arbeit nicht speziell aufgeführt wird, sondern findet unter dem Begriff „Konfliktfähigkeit" seine Berücksichtigung.

7.4.4.1 Kommunikation auf der Inhalts- und Beziehungsebene

Kommunikationsfähigkeit besteht darin, mit anderen Personen auf den verschiedenen Ebenen angemessen zu kommunizieren und dabei bestimmte Regeln zu beachten, die die Zusammenarbeit beziehungsweise das Zusammenleben erleichtern und Missverständnisse vorbeugen. Aktives Zuhören, andere ausreden lassen, selbstbewusstes Auftreten, Störungen beheben, aber auch die Fähigkeit mit Gefühlen umzugehen, sind nur einige Merkmale kommunikativer Kompetenzen. Die Fähigkeit zu kommunizieren stützt sich sowohl auf die verbale als auch auf die non-verbale Kommunikation. Non-verbale Äußerungen können dabei in unterschiedlicher Art und Weise vom jeweiligen Kommunikationspartner interpretiert werden und gewinnen erst durch dessen Verständnis an Relevanz (vgl. Kastner 1999: 197).

Nach Watzlawick et al. (1990) hat eine Kommunikation sowohl einen Inhalts- als auch einen Beziehungsaspekt. Während auf der Inhaltsebene Sachinformationen verbal geäußert werden, erfolgen emotionale Botschaften auf der Beziehungsebene häufig in non-verbaler Form. Indem sich Gesprächspartner über ein Thema unterhalten und dabei das Gesagte meist durch Gesten oder Mimiken unterstreichen, sprechen sie zugleich auch die Beziehungsebene an. Sind die Aussagen der Inhaltsebene mit den Aussagen der Beziehungsebene konform, verläuft eine Kommunikation störungsfrei. Werden jedoch non-verbale Botschaften auf der Beziehungs-, Selbstkundgabe- und der Appellebene nicht berücksichtigt, kann es zu Störungen im kommunikativen Verlauf kommen (vgl. Wellhöfer 2004: 128).
Im Folgenden wird zwischen der Kommunikation auf der Inhalts- und der Beziehungsebene differenziert. Dabei werden die verschiedenen Teilkompetenzen des agentiven und reflexiven Handlungsschwerpunktes aufgegriffen und präzisiert. Unter Berücksichtigung der

Ausführungen sollen die Lernenden befähigt werden, sich mit den Teilkompetenzen der jeweiligen Ebene auseinanderzusetzen und diese bewusst in Gesprächen einzusetzen.

7.4.4.1.1 Kommunikation auf der Inhaltsebene

Bei der Übermittlung von Sachinformationen können Missverständnisse und Irritationen durch verdeckte Äußerungen des Senders beziehungsweise durch verengte Interpretationen des Empfängers[26] entstehen. Um Störungen dieser Art zu vermeiden, muss sich in didaktischen Einheiten der Vermittlung bestimmter Verhaltenstechniken gewidmet werden. Diese können in Form von Rollenspielen oder durch andere teilnehmeraktivierende Methoden geschult werden. Bei der Vermittlung muss sich sowohl auf die Fertigkeiten des Senders als auch des Empfängers bezogen werden.

Um sachliche Inhalte nicht verzerrt darzustellen, muss der Sender in der Lage sein, die Botschaften dem Empfänger auf verständliche Art und Weise mitzuteilen. Nach Schulz von Thun (1974) kann das Problem der undeutlichen und verdeckten Artikulationen auf der Sachebene durch vier Verständlichkeitskriterien behoben werden. Diese vier Kriterien, die im Folgenden beschrieben werden, umfassen den Aspekt der Einfachheit, der Gliederung bzw. der Ordnung, der Kürze und Prägnanz sowie der zusätzlichen Stimulanz und Anregung.

Einfachheit

In der Regel wird diesem Prinzip die höchste Bedeutung zugemessen (vgl. Donnert 1996: 30). Einfachheit besagt, dass eine Verwendung sowohl von kurzen und prägnanten Sätzen als auch von eindeutigen Beispielen zum besseren Verständnis dient. Einfache und anschauliche Formulierungen sind oft besser als komplizierte Sätze. Dabei sollte die Benutzung von Fremdwörtern und Schachtelsätzen weitestgehend vermieden werden. Ist es nicht möglich auf fachliche Begriffe zu verzichten, so müssen diese explizit erklärt werden (vgl. Schulz von Thun 1974: 11).

Gliederung und Ordnung

Dieses Prinzip basiert auf dem Gedanken, dass eine logische Struktur für den Aufbau von Informationen verwendet werden sollte. Bei schriftlichen Ausführungen sollte unbedingt mit Überschriften gearbeitet werden, um einzelne Abschnitte oder Kapitel zu kennzeichnen. Ebenfalls hilfreich ist eine Zusammenfassung der beschriebenen Inhalte um wichtige Fakten zu wiederholen. Gliederung und Ordnung beziehen sich somit auf eine übersichtliche,

[26] Eine vertiefende Ausführung findet der Leser bei Euler 2004: 24ff.

folgerichtige und zusammenhängende Darstellung wichtiger Informationen (vgl. Schulz von Thun 1974: 12).

Kürze und Prägnanz

Kürze und Prägnanz fokussieren auf die Vermittlung wichtiger Inhalte. Dabei sollten für eine Thematik nicht relevante Aussagen vermieden werden, um den Zuhörer nicht zu verwirren (vgl. Schulz von Thun 1974: 12).

Stimulanz und Anregung

Zusätzliche Stimulanz wird unter anderem erreicht durch Verwendung praxisnaher Beispiele, wörtlicher Rede und eventueller Vergleiche oder auch erzeugt durch Fragestellungen (vgl. Schulz von Thun 1974: 12). Anhand dessen soll der Kommunikationspartner in den kommunikativen Prozess integriert werden. Für ein störungsfreies Gespräch sollte auf den Partner eingegangen werden, sein Interesse für das Thema geweckt und eine gemeinsame Kommunikationsgrundlage geschaffen werden (vgl. Donnert 1996: 31).

Um eine störungsfreie Kommunikation zu gewähren, müssen diese Verständlichkeitskriterien bei der Übermittlung von Informationen durch den Sender beachtet werden. In welcher Form die entsprechenden Kriterien im Kommunikationsprozess ihre Anwendung finden, ist abhängig von dem jeweiligen Kommunikationspartner. Während Person A vielleicht mit Fachwörtern umgehen kann und deren Bedeutung kennt, kann nicht vorausgesetzt werden, dass alle Individuen den Sinn dieser Begriffe verstehen. Für einen erfolgreichen Kommunikationsverlauf muss daher auf den jeweiligen Kommunikationspartner eingegangen und sich an dessen Erfahrungsschatz und Kenntnisstand angepasst werden.

Fertigkeiten des Empfängers

Nicht nur der Sender, sondern auch der Empfänger muss für einen reibungslosen Kommunikationsverlauf sorgen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, muss er bestimmte Fertigkeiten beherrschen und in Interaktionen anwenden können. Diese beziehen sich zum einen auf die Fähigkeit des aktiven Zuhörens und zum anderen auf die Fähigkeit, offene Fragen zu stellen. Diese zwei Techniken werden nun näher betrachtet.

Fähigkeit des aktiven Zuhörens

Die Fähigkeit zuzuhören ist meist schwieriger als das eigentliche Reden und erfordert eine hohe Aufmerksamkeitsbereitschaft vom Empfänger. Dabei kann er dem Sender entweder durch non-verbale Kommunikation, durch Fragen oder durch Wiederholung des Gesagten zeigen, ob er das Thema verstanden hat oder noch weiterer Klärungsbedarf besteht. Zuhören bedeutet somit sowohl auf sprachlicher als auch auf non-verbaler Ebene zu kommunizieren. Sprachliche Äußerungen könnten durch Wörter wie „Hm" oder „Ja" symbolisiert werden, und non-verbale Botschaften durch Blickkontakt oder Kopfnicken. Durch Blickkontakt signalisiert der Empfänger dem Sender, dass er ihn sowohl wahrnimmt und akzeptiert als auch mit Interesse das Thema verfolgt. Die Fähigkeit zum Zuhören besteht u. a. auch darin, den Sprecher ausreden zu lassen, ihn nicht zu unterbrechen und keine voreiligen Schlüsse aus den Äußerungen zu ziehen. Erst wenn der Sender seinen Satz beendet hat, kann der Hörer bestimmte Details nachfragen (vgl. Lang 2000: 434ff). Indem der Sender zum Zuhörer wird, zieht er sich in den reflexiven Handlungsschwerpunkt zurück.

Den Aspekt des aktiven Zuhörens erachten wir als eine wichtige Komponente, wenn es um die Förderung von Kommunikations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit geht. Sowohl in privaten als auch in beruflichen Situationen ist es wichtig aufmerksam zuzuhören, um Interesse zu zeigen und um Informationen aufzunehmen. Daher ist es notwendig, diesen Aspekt ebenfalls in didaktischen Einheiten zu fokussieren und anhand von verschiedenen Übungen verstärkt zu schulen.

Anwendung von gesprächsfördernden Fragen

Neben der Fähigkeit aktiv zuzuhören ist auch ein zielgerichtetes Fragestellen eine förderliche Variante, um sein Interesse am Thema zu bekunden. Dabei kann zwischen geschlossenen und offenen Fragen unterschieden werden. Während geschlossene Fragen nur mit „Ja", „Nein" bzw. mit „Ich weiß nicht" beantwortet werden können, bieten offene Fragen ein vielfältiges Angebot an Antwortmöglichkeiten. Durch die so genannten W-Fragen[27] kann der Gesprächspartner zum Erzählen animiert werden. Das Einlegen von Pausen, fragende Blicke oder Äußerungen wie „Hm" oder „Ja" signalisieren dem Sender ein Fortsetzen des Gespräches (vgl. Wellhöfer 2004: 140f). Bei richtigem Einsatz der W-Fragen kann die Beziehung zum Gesprächspartner stabilisiert werden. Indem Fragen einfühlsam gestellt werden, kann es bei der anderen Person eventuelle Blockaden und Ängste abbauen und eine Vertrauensbasis kann hergestellt werden (vgl. Lang 2000: 423).

[27] Dabei sollte jedoch auf eine Verwendung von „Warum-Fragen" weitestgehend verzichtet werden, da diese in vielen Fällen vorwurfsvoll und fordernd klingen (vgl. Wellhöfer 2004: 141).

Das Beherrschen dieser drei Techniken dient als wichtige Voraussetzung, um auf der Inhaltsebene störungsfrei zu kommunizieren. Im Folgenden soll sich der Kommunikation auf der Beziehungsebene gewidmet werden. Indem die verbal-inhaltliche Ebene mit der non-verbal-beziehungsorientierten Ebene verbunden ist, finden die oben genannten Techniken auch in diesem Bereich ihre Anwendung (vgl. Wellhöfer 2004: 142).

7.4.4.1.2 Kommunikation auf der Beziehungsebene

Eine Kommunikation auf Beziehungsebene stellt hohe Anforderungen an das Verhalten der Kommunizierenden[28] und beschreibt ein gewisses Sympathie- bzw. Antipathieverhältnis, den Umgang miteinander, die Fähigkeit dem anderen zu zuhören und die Betonung der Körpersprache. Diese Ebene fokussiert demnach sowohl die Beziehung zwischen den Kommunizierenden als auch die durch die Botschaft des Senders ausgelösten Gefühle des Empfängers (vgl. Donnert 1990: 29f).

Besteht zwischen Personen ein enger emotionaler Kontakt, kann dieses Verhältnis nach Hinsch/Wittmann (2003) als „Beziehung“ definiert werden. Eine emotional nahe stehende Beziehung kann u. a durch eine gemeinsame Zusammenarbeit oder auch durch ein gemeinsames Zusammenleben entstehen. In diesem Kontext sind vor allem Kollegen, Familie, Lebenspartner und Freunde angesprochen, zu denen bereits über einen längeren Zeitraum Kontakt besteht. Da diese meist intensiven Beziehungen auch weiterhin aufrechterhalten werden sollen, ist es wichtig den Zusammenhalt zu fördern und zu pflegen. Nicht immer fällt eine Realisierung leicht, da jede Person eigene Vorstellungen, Wünsche, Interessen und Forderungen in die Beziehung einbringt und diese auch verwirklichen bzw. durchsetzen möchte. Divergieren die jeweiligen Forderungen und Interessen, dann sollte für eine gute Beziehungsbasis ein Kompromiss gefunden werden, um Konflikte zu vermeiden. Beziehungsweise sollte ein Verständnis dafür entwickelt werden, dass jeder Mensch unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen hat. Diese sollten auch in jeder Beziehung geäußert, berücksichtigt und akzeptiert werden (vgl. Hinsch/Wittmann 2003: 103ff).

Häufig bleibt in Gesprächen die non-verbale Kommunikation, die sich neben der Beziehungsebene auch auf der Selbstkundgabe- und der Appellebene ausdrückt, unberücksichtigt. Während verbale Äußerungen auf der inhaltlichen Ebene unter

[28] Diese Aspekte sind auch für das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden relevant. Je nachdem wie sich die Lehrperson gegenüber den Lernenden verhält, wird sie in ihrer Rolle entweder wert- oder gering geschätzt und kann eine entsprechende Vertrauensbasis herstellen (vgl. Donnert 1990: 29f).

Berücksichtigung der Verständlichkeitskriterien relativ eindeutig ausgedrückt und verstanden werden können, gestaltet sich eine Dechiffrierung non-verbaler Botschaften auf der Beziehungsebene schwieriger. In kommunikativen Situationen geben wir, entweder bewusst oder unbewusst, Informationen über unsere Persönlichkeit preis. Da non-verbale Äußerungen ambivalent interpretierbar sind, kommt es zu Verzerrungen in der Wahrnehmung. Der Empfänger verschafft sich einen ersten Eindruck vom Sender, indem er seinen Kleidungsstil, sein Aussehen, sein Verhalten und seine Stimme analysiert. Durch die individuelle Interpretation und die damit verbundenen Rückschlüsse auf die Persönlichkeit des Senders entstehen diese Verzerrungen im Wahrnehmungsbereich. Um diese Missverständnisse zu vermeiden, müssen non-verbale Botschaften durch verbale Äußerungen in dem Sinne unterstützt werden, dass Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse sprachlich formuliert werden. Dass heißt, implizite Äußerungen müssen explizit ausgedrückt werden. Des Weiteren muss sich der Sender über seine Reaktionen, die mit einer individuellen Werthaltung einhergehen, und über sein Auftreten in Gesprächen im Klaren sein. Hilfreiche Verhaltensweisen, die diese Prozesse fördern, wären u. a. das Formulieren von „Ich-Botschaften“[29], aktives Zuhören, Zeigen von Empathie, eindeutige Positionierung zu wichtigen Entscheidungen und ein offenes Äußern persönlicher Gefühle. Aktives Zuhören bezieht sich nicht nur auf die Aufnahme inhaltlicher Aspekte, sondern auch auf gleichzeitige emotionale Äußerungen, die durch Gesten oder Untertöne herausgefiltert werden können. Um Gefühle Anderer wahrzunehmen und zu verstehen, bedarf es der Fähigkeit, einfühlsam auf andere Personen einzugehen und ein Vertrauen aufzubauen. Um sich seiner Wirkung auf Andere bewusst zu werden, ist es wichtig, dass im Anschluss an den Kommunikationsprozess ein Feedbackgespräch erfolgt (vgl. Wellhöfer 2004: 136ff).

Umgang mit Emotionen

Beim genaueren Betrachten des Begriffsverständnisses „Beziehung“ kann vor allem der emotionale Aspekt herausgegriffen werden. Indem Gefühle aus Angst oder Scham häufig verschwiegen werden, kann es die Beziehung belasten und zu Störungen auf dieser Ebene führen. Um diesen negativen Effekt zu vermeiden, soll sich dem emotionalen Aspekt gewidmet werden.

Das Zeigen von Gefühlen nimmt, u. a nach Goleman (2002) und Gonschorrek (2002), auch im Berufsleben einen immer höheren Stellenwert ein. Vor allem im Management wird sich

[29] Die Vorteile von „Ich-Botschaften“ werden anhand der TZI-Regeln im Abschnitt 7.4.2.7 beschrieben.

zunehmend mit dem Gedanken einer „Emotionalen Führung“ auseinandergesetzt. Bisher ungenutzte Potentiale und Fähigkeiten gelangen in den Fokus der Unternehmen. Einige von ihnen haben dies in ihr Konzept integriert und bilden angehende Führungskräfte bereits in diesem Bereich aus. Demnach sollen sie lernen auf Mitarbeiter einzugehen, sie zu inspirieren sowie Motivation und Begeisterung in ihnen zu wecken, um bei ihnen bestmögliche Ergebnisse und Leistungen zu erzielen und zu fördern (vgl. Goleman 2002: 9f, Gonschorrek 2002: 15f). Das Konzept „Emotionale Führung“ sollte allerdings nur am Rande zur Einführung erwähnt werden, um die Notwendigkeit der Förderung von Emotionen in didaktischen Einheiten zu verdeutlichen.

Sozial-kommunikatives Handeln ist abhängig von der emotionalen Befindlichkeit des Senders und des Empfängers. Gefühle wirken sich auf unser Verhalten aus und gestalten entsprechend die zwischenmenschlichen Beziehungen. Dabei können sie die Beziehungen entweder positiv oder negativ belasten. Entscheidend dabei ist vor allem zu überlegen, welche emotionalen Bedingungen unser persönliches Handeln und das der Kommunizierenden beeinflussen und wie im Gespräch damit umgegangen werden kann. Je nach Gefühlslage verhalten sich Menschen im Gespräch entweder aggressiv, zurückhaltend, selbstbewusst, offen oder ängstlich. Emotionen können auch auf bereits gemachten Erfahrungen aus vergangenen Ereignissen basieren, die in einer aktuellen Gesprächssituation wiedererweckt werden und für den Kommunikationspartner eventuell zuerst unerklärlich scheint. Wird sich mit der eigenen und der fremden Gefühlslage nicht auseinandergesetzt, werden angenehme und unangenehme Gefühle nicht offen geäußert, erkannt bzw. unterdrückt oder womöglich nicht akzeptiert, entstehen Diskrepanzen, die sich negativ auf unser Verhalten und die zwischenmenschlichen Beziehungen auswirken. Das Verhalten dieser Personen kann als sozial inkompetent bezeichnet werden. Genauso verhält es sich mit dem Aspekt, wenn Kommunizierende bestrebt sind ihre Forderungen und Wünsche durchzusetzen, aber gleichzeitig auch ihre Beziehung bewahren möchten. Dass dabei das letzte Ziel vernachlässigt wird, realisieren sie nicht. Dieses Verhalten fördert Konflikte (vgl. Hinsch/Wittmann 2003: 114ff).
Anhand dieser Aspekte zeigt sich im Bezug auf die Förderung sozialer Kompetenzen die Notwendigkeit, sich mit dem emotionalen Bereich in didaktischen Einheiten auseinanderzusetzen.

Aus diesem Grund soll sich nun den Verhaltenstechniken im „Umgang mit sich selbst“ und „Umgang mit anderen“ beschäftigt werden. Der „Umgang mit sich selbst“ und der „Umgang mit anderen“ kann in Seminaren gefördert werden und dient dem Ziel sich auf der emotionalen Ebene sozial kompetent zu verhalten, um somit eine Gestaltung von Beziehungen zu verbessern. In diesem Abschnitt werden zwei Verhaltensweisen aufgeführt, die Anregungen geben, welche Aspekte in didaktischen Einheiten betrachtet werden müssen. Die Verhaltenstechniken bauen auf Wissenstechniken[30] auf, die dem Lernenden vor dem eigentlichen Übungsbeginn vermittelt werden sollten.

Verhaltenstechnik I – angenehme und unangenehme Gefühle äußern

Zum einen ist es wichtig, dass anhand von Rollenspielen die Teilnehmer lernen, offen und verständlich über ihre angenehmen und unangenehmen Gefühle zu sprechen. Eine offene Gefühlsäußerung kann anhand von „Ich-Botschaften“ verdeutlicht werden. Indem der Sender keine Floskeln wie „Man“ oder „Wir“ benutzt, wirkt er auf seine Mitmenschen aufrichtig und ehrlich. Eine offene Gefühlsäußerung zeigt sich aber auch darin, dass die jeweilige Emotion direkt erwähnt und beschrieben wird. Durch das Äußern angenehmer Gefühle fühlt sich der Partner wertgeschätzt und es entwickelt sich ein Sympathieverhältnis.

Das Äußern von unangenehmen Emotionen gestaltet sich aus Angst vor möglichen Gegenreaktionen und Konflikten weitaus schwieriger. Wenn der Partner jedoch nicht auf sein verletzendes Verhalten hingewiesen wird, sieht er keinen Anlass sein sozial-kommunikatives Handeln zu ändern. Dadurch sind weitere Konflikte vorprogrammiert. Beide Gesprächspartner müssen sich bewusst sein, dass eine offene Äußerung nicht als Angriff gewertet werden darf, sondern als Maßnahme zur Verbesserung der Beziehung dient. Sowohl beim Äußern angenehmer als auch unangenehmer Emotionen muss die verbale mit der non-verbalen Kommunikation übereinstimmen (vgl. Wagner-Link 1998: 186ff).

Verhaltenstechnik II – Empathie zeigen

Um dem Ziel „Verbesserung von Beziehungen“ gerecht zu werden, ist es wichtig, dass sich unsere Mitmenschen uns gegenüber öffnen. Vergleichbar wären die Schritte I und II mit einem „gegenseitigen Nehmen und Geben.“ Während der Verhaltensbereich I sich unseren persönlichen Gefühlen widmet, bezieht sich der Bereich II auf die Wahrnehmung und das

[30] Folgende Wissenstechniken müssen vermittelt werden: Wissen über die Arten von Gefühlen und deren Ausprägungen. Diese unterscheiden sich in angenehme und unangenehme Emotionen und äußern sich in Form von Freude, Zufriedenheit beziehungsweise Angst und Ärger. Des Weiteren sollten Redewendungen zur Vermittlung von Gefühlen dargestellt sowie eine Sensibilisierung für den Einsatz der Körpersprache erfolgen (vgl. Feldhege/Krauthan 1979: 58ff).

Eingehen fremder Emotionen. Empathie kann daher als Fähigkeit bezeichnet werden, sich einfühlsam gegenüber anderen Menschen zu verhalten und deren Gefühlslage mitfühlend zu verfolgen (vgl. Langmaack 2004: 144). Eine Intensivierung einer Vertrauensbasis kann auch in diesem Bereich durch ein gezieltes Fragen bzw. durch aktives Zuhören und Wiederholen der Gefühle erfolgen. Ist ein Kommunikationspartner jedoch nicht bereit sich zu öffnen, so muss dieses Verhalten akzeptiert werden (vgl. Feldhege/Krauthan 1979: 71).

7.4.4.2 Konflikt- und Kritikfähigkeit

Ein weiterer Verhaltensbereich betrifft den Umgang mit Konflikten.[31] Da sich empathisches Verhalten positiv auf die Lösung von Konflikten auswirken kann und ein Auftreten von Konfliktsituationen sowohl im privaten als auch im beruflichen Alltag keine Seltenheit darstellt, soll sich in diesem Abschnitt auf Konfliktfähigkeit bezogen werden.

Konflikte entstehen meist dann, wenn zwei Parteien verschiedene Ziele oder Interessen verfolgen und deren Verwirklichung nicht gleichzeitig miteinander vereinbar ist. Wenn Kommunizierende egoistisch handeln und nicht kompromissbereit sind, kommt es zu Konflikten, die den Kommunikationsprozess gefährden oder unterbrechen. Je nach Konfliktbewältigungsbereitschaft kann dies von langer oder kurzer Dauer sein. Werden Konflikte aus Sichtweise eines Akteurs betrachtet, so stellen sie Störungen dar, die den Handlungsablauf beeinträchtigen. Das Entstehen von Konflikten wird vor allem in der Teamarbeit ersichtlich (vgl. Kastner 1999: 162ff). Wenn verschiedene Charaktere mit unterschiedlichen Wertausrichtungen, persönlichen Erfahrungen, divergierenden Zielen und Betrachtungsweisen aufeinander treffen, entstehen konfliktäre Spannungen (vgl. Schuler/Barthelme 1995: 84). Es ist wichtig, dass die entstandenen Konflikte zeitnah gelöst werden, um die Kommunikation zielgerichtet fortzuführen. Demnach kann Konfliktfähigkeit verstanden werden als Bereitschaft sich mit Konflikten aktiv auseinanderzusetzen und sie in konstruktiver Art und Weise zu beheben. Voraussetzung dafür ist, dass Konflikte sowohl erkannt und als solche akzeptiert werden und nach den Ursachen geforscht werden. (vgl. Mangels 1995: 60). Das Vorliegen eines interpersonellen Konfliktes zeigt sich vor allem in der Kommunikation. Konflikte sind meist dadurch gekennzeichnet, dass die handelnden Akteure u. a. nicht offen und ehrlich miteinander kommunizieren, Feedbackgespräche abwerten und ablehnen, Einwände ignorieren, sich gegenseitig bewusst Informationen verheimlichen sowie Aufgaben eher in Einzel- anstatt in Gruppenarbeit durchführen. Um dabei Beleidigungen entgegenzuwirken, kann der Betroffene in eine Metakommunikation

[31] In dieser Arbeit wird sich auf den sozialen Konflikt/interpersonellen Konflikt bezogen (vgl. Wagner-Link 1998: 217).

treten, um die Situation aus einer nächsthöheren Ebene zu betrachten. Um einen Konflikt konstruktiv zu lösen, ist es hilfreich, bestimmte Verhaltensmuster zu entwickeln und anzuwenden. Diese vier Schritte sollen kurz vorgestellt werden. In einem ersten Schritt müssen die jeweiligen Beobachtungen unter Vermeidung bewertender Aussagen geäußert werden. Im Anschluss daran sollen die eigenen Gefühle offen zum Ausdruck gebracht werden, wobei in diesem Fall die Gedanken außen vor bleiben. Um diesem Aspekt gerecht zu werden, müssen die handelnden Akteure in der Lage sein, die zwei Verhaltenstechniken aus Abschnitt 7.4.4.1.2 zu beherrschen und anzuwenden. Indem sich eine konstruktive Konfliktbearbeitung sowohl auf kognitive als auch auf emotionale Prozesse bezieht, muss sich neben der Inhalts- besonders auch der Beziehungsebene gewidmet werden.

Die nächsten Schritte zielen sowohl auf das Äußern bewertender Inhalte ab als auch auf Wünsche und Erwartungen, die sich an das Verhalten des Partners richten. Eine Beachtung bestimmter Verhaltenstechniken, wie den Partner direkt anzusprechen, die gewünschte Verhaltensweise präzise zu formulieren und die damit in Verbindung bringenden, positiven Aspekte herauszustellen, wären hilfreiche Methoden, um eine konfliktäre Situation zu entschärfen (vgl. Wagner-Link 1998: 218ff). Konflikte dürfen nicht nur negativ betrachtet werden, sondern sie müssen als Grundlage und Potential für Neuerungen und Innovationen verstanden werden. Indem Konflikte gelöst werden, ändert sich in positiver Hinsicht sowohl die Kommunikationsstruktur zwischen den Individuen als auch deren Verständnis füreinander. Diese Sichtweise fördert einen konstruktiven Umgang mit Konflikten (vgl. Wellhöfer 1993: 71).

Neben einer Konfliktbewältigung, die sich nicht in jedem Fall für die Parteien positiv auswirkt, kann auch durch „Verhandeln“ oder „Aushandeln“ Konflikte gelöst werden. „Verhandeln“ umfasst dabei den interaktiven Kontakt zwischen zwei oder mehreren Akteuren, die durch einen gegenseitigen Austausch an Forderungen und Angeboten versuchen, eine Vereinbarung zu erreichen (vgl. Schuler/Barthelme 1995: 84). Eine aktive Konfliktlösung basiert demnach auf dem Gedanken, dass sich die handelnden Akteure mit dem Konflikt auseinander setzen und gemeinsam eine Lösung finden. Dabei ist es hilfreich, für beide Seiten verbindliche Vereinbarungen zu treffen, die mit klaren und erfüllbaren Anforderungen an das Verhalten des Partners einhergehen. Das erwünschte Verhalten sollte detailliert beschrieben werden und realistisch umsetzbar sein. Um das Primärziel zu erreichen, bedarf es kleiner Schritte an Vereinbarungen, um den Partner nicht zu überfordern. Das Einhalten der Vereinbarungen kann sowohl durch Lob, in verbaler oder non-verbaler Form, als auch durch Belohnung erreicht werden. Indem wir unserem Partner offen zu verstehen

geben, dass wir sein Verhalten schätzen, fällt es ihm leichter, diese Vereinbarung in weiteren Interaktionen einzuhalten und die Regeln nicht zu missachten. Dabei sollte ein Lob unmittelbar im Anschluss sowie im direkten Bezug an das erwartete Verhalten ausgesprochen werden (vgl. Feldhege/Krauthan 1979: 74ff).

Zu dem Aspekt der Konfliktfähigkeit kann auch die Kritikfähigkeit hinzugezählt werden. Ebenso wie Konflikte ungern ausgetragen werden, fällt es auch vielen Personen schwer, Kritik gegenüber anderen zu äußern. Oftmals ist es die Angst, die einen hemmt seine Sichtweise zu erläutern und die Wahrheit offen auszusprechen. Dabei ist es für die Erhaltung der zwischenmenschlichen Beziehung wichtig, seine Gefühle in entsprechender Art und Weise zu äußern und sich somit ehrlich zu verhalten. Kritikfähigkeit bezieht sich dabei jedoch nicht nur auf das Geben, sondern auch auf das Annehmen von Kritik.[32] Durch eine sachlich konstruktive Kritikäußerung fühlt sich der Betroffene nicht angegriffen, sondern erkennt es als Hinweis über seine Verhaltensweisen nachzudenken und diese zu verändern. Erfolgt Kritik in einer wertenden und unsachlichen Form oder ist der Kritiknehmer nicht imstande, diese anzunehmen, so kann sich daraus schnell ein Konflikt entwickeln (vgl. Donnert 1996: 95f).

In Seminaren kann das Austragen von Konflikten als Chance gesehen werden, sich mit verschiedenen Denkmustern und Meinungsverschiedenheiten auseinanderzusetzen und somit über bestimmte Verhaltensweisen nachzudenken und diese gegebenenfalls zu modifizieren (vgl. Seyfried 1995: 26f).

7.4.4.3 Teamfähigkeit

Das Arbeiten in Teams wird zunehmend bedeutsamer für den Erfolg von Organisationen. Denn nicht nur die Organisationen an sich, wie etwa Unternehmen, sondern auch die Individuen, die darin tätig sind, sind von unzähligen Einflüssen betroffen, die sowohl von außen einwirken, als auch intern bestehen. Jedoch können nur die Menschen, die darin agieren, zur Problemlösung beitragen und mit Hilfe von Lernprozessen, dass Überleben der Organisation gewährleisten. Aus diesem Grund ist die Fähigkeit in einem Team angemessen zu handeln, von entscheidender Bedeutung (vgl. Heyse/Erpenbeck 2009: 649).

Unter Teamarbeit wird hierbei die Art und Weise verstanden, wie Individuen in einer Gruppe zusammenarbeiten, wobei die Gruppe durch die soziale Interaktion der Gruppenmitglieder geprägt ist. Darüber hinaus bestimmen die Individuen selbst, zu welchem Zeitpunkt, in welcher Form und in welchem Ausmaß sie Kooperationen miteinander eingehen. Einigen sich

[32] Auf die Regeln des Gebens und Nehmens wird an dieser Stelle nicht explizit eingegangen.

die Gruppenmitglieder auf eine gegenseitige Unterstützungsleistung, so wird nicht nur Hilfe gegeben, sondern auch erwartet, dass zu einem zukünftigen Zeitpunkt eine adäquate Hilfe eingefordert werden kann. Durch diese gegenseitige Unterstützung wird die Verantwortung auf alle Teammitglieder übertragen. Treten nun problembehaftete Situationen ein, so wird erwartet, dass gemeinschaftlich Lösungsstrategien entwickelt und diese auch umgesetzt werden. Dies setzt allerdings voraus, dass die Individuen Kompetenzen aufweisen, um sich in derartigen Situationen behaupten zu können. Darunter werden sowohl die persönlichen Kompetenzen, im Sinne von Einsatzbereitschaft, Zuverlässigkeit und Kreativität verstanden, als auch die so genannten aktivitätsbezogenen Kompetenzen wie die Fähigkeit zum Entscheiden und Mobilität. Darüber hinaus gelten aber auch die sozialen und kommunikativen Kompetenzen, z. B. Team- und Kommunikationsfähigkeit sowie die fachliche und methodische Kompetenzen. Erst durch ein optimales Zusammenspiel dieser Ausprägungen kann die Teamarbeit erfolgreich gestaltet sowie Probleme flexibel und innovativ gelöst und letztendlich der Erhalt der Organisation gesichert werden (vgl. Heyse/Erpenbeck 2009: 651f).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das erfolgreiche Arbeiten in Gruppen, die Teamfähigkeit der einzelnen Gruppenmitglieder voraussetzt. Darüber hinaus ist sie durch fünf Merkmale geprägt, die von den Mitgliedern nicht nur gekannt, sondern auch gelebt werden sollten. Das erste Merkmal beschreibt die Aktivität. Darunter wird verstanden, dass durch eigene Leistungserbringung ein Teil zur Erfüllung des Ergebnisses geleistet wird. Hierfür gilt der Einsatz von Kreativität, Übernahme von Verantwortung sowie verantwortungsvollen Handeln und Verhalten. Die Bereitschaft zur aktiven Kommunikation bildet das zweite Merkmal ab. Das Individuum ist bereit u. a. andere Meinungen zu akzeptieren, konstruktive Beiträge zu leisten sowie alternative Sichtweisen aufzuzeigen. Durch die Hilfsbereitschaft, welches das dritte Merkmal darstellt, wird nicht nur die Unterstützung der anderen Gruppenteilnehmer verstanden, welche sich auf Offenheit und Aufgeschlossenheit stützt. Ein weiteres Merkmal stellt die Toleranz gegenüber Außenseiter sowie Normenabweichungen dar. Ferner sollte sich ein tolerant agierender Gruppenteilnehmer durch Echtheit und Berechenbarkeit auszeichnen. Das letzte Merkmal der Teamfähigkeit verweist auf die Solidarität. Darunter wird verstanden, dass auch dann zur Gruppe gestanden wird, wenn mit der Umwelt agiert wird (vgl. Donnert 1998: 87).

8 Untersuchungsdesign

Der empirische Teil unserer Arbeit dient als Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfrage „Wie können soziale Kompetenzen an deutschen Hochschulen, speziell an der Technischen Universität Chemnitz, gefördert werden?“ Ziel ist es, die Übung „Moderation, Präsentation und Rhetorik“ praxisnaher und anwendungsorientierter zu gestalten. Dafür ist es notwendig, dass die Studierenden mit dem Konstrukt „soziale Kompetenzen“ konfrontiert und vertraut werden, um den Anforderungen im Privat- und Berufsleben gerecht zu werden. Mit Hilfe eines Fragebogens werden Informationen über die bereits erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studenten erhoben. Darüber hinaus werden auch die Erwartungen der Studierenden an den Kurs erhoben. Anhand dieser Daten sollen Erkenntnisse erzielt werden, welche Dimensionen besonders vertieft werden sollten und einer bestimmten Förderung bedürfen. Um der Forschungsfrage gerecht zu werden, muss sich auch ein Überblick über bestehende Angebote an Kursen zu sozialen Kompetenzen anderer Bildungseinrichtungen verschafft werden, anhand derer ein Vergleich zu dem Kompetenzangebot der Technischen Universität Chemnitz gezogen werden kann. Anhand der gewonnenen Informationen können weitere Maßnahmen für eine Förderung sozialer Kompetenzen in der Übung „Moderation, Präsentation und Rhetorik“ abgeleitet werden. Die Datenauswertungen dienen uns dabei als Grundlage für die Ableitung der praktischen Handlungsempfehlung. Des Weiteren können die Autoren ihre Erfahrungen als Tutoren dieser Übung in das Konzept einbringen.

Nach einem allgemeinen Überblick über die Inhalte und die Zielsetzung des Kurses werden die Datenerhebungsmethoden und die Auswertungen der Daten dargestellt.

8.1 Untersuchungsmethode - Fragebogen

Die Erhebung der Daten erfolgt mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens und eines leitfadenorientierten Experteninterviews. Die Auswertung der beiden Methoden erfolgt separat. Zunächst wird der Fragebogen vorgestellt.

8.1.1 Quantitative Befragung der Teilnehmer im Bachelor-Studiengang „Wirtschaftswissenschaften“

Die quantitative Befragung erfolgte in der zweiten Übungseinheit der Veranstaltung „Moderation, Präsentation und Rhetorik“[33] im Zeitraum vom 1. November bis 5. November 2010. Insgesamt gibt es 13 Übungsgruppen mit schwankender Teilnehmerzahl. Die Kurse der jeweiligen Gruppen finden zu unterschiedlichen Zeiten statt.

[33] Im Folgenden als MPR abgekürzt.

Die standardisierten Fragebögen wurden nach Absprache mit der Lehrbeauftragten und den jeweiligen Tutoren persönlich in den jeweiligen Übungseinheiten an die Studierenden übergeben. Nach einer kurzen Vorstellung des Diplomarbeitsthemas und einer Beschreibung des anonymisierten Fragebogens bekamen die Studierenden ca. zehn Minuten Zeit die Fragen zu beantworten. Im Anschluss wurden die Bögen wieder eingesammelt. Mit dem Fragebogen soll der Kompetenzstand der Studierenden zu Beginn des Studiums erfasst werden. Ziel soll es sein zu ermitteln, an welchen Ansatzpunkten die Lehrenden anknüpfen müssen, um soziale Kompetenzen zu vermitteln.

Die standardisierte Befragungsmethode ist gekennzeichnet durch vorformulierte Fragen bzw. Aussagen mit definierten Antwortalternativen. Dadurch, dass die Befragten einheitliche Fragen und Antwortmöglichkeiten bekommen, können die einzelnen Aussagen vergleichbar gemacht und zu Interpretationszwecken genutzt werden (vgl. Schnell/Hill/Esser 2008: 323).

8.1.2 Allgemeine Beschreibung des Kurses MPR

Die Übung „Moderation, Präsentation und Rhetorik“ wird durch die AG Soziale Kompetenzen und Planspiele der Technischen Universität Chemnitz angeboten.

Im Folgenden sollen Inhalte und Ziele sowie die Integration der Übung in die Studienordnung beschrieben werden. Der Kurs MPR zählt nach der Studienordnung[34] für den Bachelor-Studiengang „Wirtschaftswissenschaften“ zum Allgemeinen Basismodul. Das so genannte Pflichtmodul besteht aus den Disziplinen „Sprachkompetenzen“, „Soziale Kompetenzen“ und „Methodenkompetenzen“, die sich jeweils in weitere Module unterteilen. Zum Beispiel gliedert sich der Bereich „Soziale Kompetenzen“ in die Module „Grundlagen sozialer Kompetenzen“ und in „Interkulturelles Management.“ Diese Module bestehen wiederum aus weiteren Veranstaltungen. So zählen zu „Grundlagen sozialer Kompetenzen“ die Kurse „Gruppen- und Projektarbeit“, „Moderation, Präsentation und Rhetorik“ sowie „Wissenschaftstheorie und Wissenschaftliches Arbeiten“.

Das Fach MPR besteht aus einer Vorlesung und einer interaktiven Übung, die jeweils im Wintersemester, semesterbegleitend angeboten werden. Die Vorlesung findet im zweiwöchigen und die Übungen im einwöchigen Rhythmus statt. Beide haben eine Dauer von 90 Minuten. Die Veranstaltung richtet sich vorwiegend an Erstsemester aus dem Bachelor-Studiengang „Wirtschaftswissenschaften“ und an Drittsemester des Bachelor-Studiengangs

[34] Studienordnung vom 26. Juli 2010.

„Wirtschaftsingenieurwesen."[35] Dennoch nehmen auch Studierende aus höheren Semestern teil. Ziel der Veranstaltung ist es, die Studierenden mit dem Konstrukt „Soziale Kompetenzen" vertraut zu machen. Schwerpunkt ist neben einer Vermittlung von Moderations- und Präsentationstechniken auch der sichere Umgang mit konstruktivem Feedback und die Gestaltung von Reden und Vorträgen. Dabei sollen die Studierenden u. a. befähigt werden, verantwortungsbewusst und selbständig im Team zu agieren, selbstsicher und ohne Hemmung vor dem Plenum zu sprechen, Feedback zu geben, Moderationssitzungen zu leiten, Präsentationen vorzubereiten und Vorträge zu halten.

8.1.3 Konzeption des Fragebogens

Der Fragebogen ist in drei Blöcke unterteilt. Der erste Teil dient der Erfassung soziodemografischer Daten wie Alter, Geschlecht, Semester oder auch Berufserfahrung. Diese Daten sind wichtig, um sich u. a. einen Überblick über die allgemeine Alterstruktur sowie über den Anteil der Studierenden mit Berufserfahrung zu verschaffen.

Der zweite Fragenkomplex widmet sich den Erwartungen der Studierenden an den Kurs sowie deren Einstellungen zur Bedeutung sozialer Kompetenzen. In diesem Bereich soll ermittelt werden, welche Dimensionen sozialer Kompetenzen die Studierenden als besonders wichtig erachten und sie somit verbessern möchten. Zur Auswahl stehen dabei die vier Teilkompetenzen Kommunikations-, Kritik-, Konflikt- und Teamfähigkeit. Interessant ist es auch zu erfahren, welche Bedeutung sie den sozialen Kompetenzen beimessen und in welchen Bereichen (Privat-, Berufsleben, Gesellschaft) sie diese für wichtig erachten. Indem den Studierenden die Relevanz sozialer Kompetenzen bewusst ist, können sie die Notwendigkeit einer Förderung verstehen und sind in den Übungen engagierter und motivierter.

Der dritte Block umfasst eine Selbsteinschätzung der Studierenden und bezieht sich auf die vier genannten Teilkompetenzen. In diesem Block soll der Kompetenzstand der Studierenden gemessen werden. Anhand dessen können Erkenntnisse über die Ausprägung der Kompetenz der Studierenden gewonnen und Schlussfolgerungen über eine zielgerichtete Förderung sozialer Kompetenzen getroffen werden.

Der zweite und dritte Block besteht aus einer verschiedenen Anzahl von Items mit zugehörigen Antwortalternativen. Die Studierenden können somit aus einer vierstufigen

[35] Da die Übungen sich teilweise unterscheiden und wir nicht über Erfahrungen mit Studierenden des Bachelors „Wirtschaftsingenieurwesen" verfügen, konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Übungen des Bachelor-Studienganges „Wirtschaftswissenschaften".

Ratingskala[36] ihre Antwort wählen. Diese Form der Skalierung wurde ausgewählt, um eine eindeutige Beantwortung der Fragen zu erhalten.

8.1.4 Fragestellungen

Folgende Aspekte wurden im Fragebogen erfasst:

- Welches Verständnis von sozialen Kompetenzen bringen die Studenten mit?
- Für wie wichtig erachten die Studenten/Teilnehmer das soziale Konstrukt im Berufs- und Privatleben bzw. für ein Zusammenleben in der Gesellschaft?
- Welche Erwartungen haben die Teilnehmer an den Kurs MPR?
- Wo sehen sie für sich am meisten Handlungsbedarf?
- Wie schätzen sie sich selbst ein? Über welchen Kompetenzstand bezüglich der vier Teilkompetenzen verfügen sie? Welche Fertigkeiten[37] sind bei Ihnen am meisten ausgeprägt, welche am geringsten?

Anhand der gewonnenen Informationen können Rückschlüsse gezogen werden, welche Kompetenzen die Studierenden als besonders wichtig erachten und im Kurs gefördert werden sollten. Des Weiteren kann aus diesen Ergebnissen auch abgeleitet werden, bei welchen Kompetenzen am meisten Handlungsbedarf besteht, und welche einzelnen Aspekte der Dimensionen am wenigsten ausgeprägt sind.

8.1.5 Auswertung der Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt wird sich fünf Fragestellungen gewidmet, die für die Auswertung des Fragebogens verwendet werden. Zur statistischen Überprüfung werden dabei für einen Teil der Fragen die Null- und die Alternativhypothesen herangezogen

<u>Fragestellung 1:</u>

Gibt es Unterschiede in den einzelnen Bedeutungszuschreibungen sozialer Kompetenzen in Bezug auf persönliches Verständnis, im Studium und für das Berufsleben? Diese Frage soll deskriptiv beantwortet werden.

<u>Fragestellung 2:</u>

Gibt es Unterschiede in der Bedeutungszuschreibung sozialer Kompetenzen zwischen den Studierenden mit und ohne berufliche Erfahrung?

[36] Die Studierenden können zwischen folgenden Skalenniveaus wählen: „Trifft völlig zu“ (4), „Trifft zu“ (3), „Trifft teilweise zu“ (2) und „Trifft überhaupt nicht zu (1)“.
[37] Im dritten Block erfolgt keine Differenzierung zwischen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten.

Nullhypothese: Es bestehen keine Unterschiede zwischen den Studierenden mit und ohne Berufserfahrung hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutung sozialer Kompetenzen.

Alternativhypothese: Es bestehen Unterschiede zwischen den Studierenden mit und ohne Berufserfahrung hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutung sozialer Kompetenzen.

Fragestellung 3:

Gibt es Unterschiede im Verbesserungswunsch der einzelnen Teilkompetenzen? Diese Frage soll deskriptiv beantwortet werden.

Fragestellung 4:

Gibt es Unterschiede im Verbesserungswunsch der vier Teilkompetenzen zwischen berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden?

Nullhypothese: Es bestehen keine Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Berufserfahrung hinsichtlich einer Verbesserung der Teilkompetenzen.

Alternativhypothese: Es bestehen Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Berufserfahrung hinsichtlich einer Verbesserung der Teilkompetenzen.

Fragestellung 5:

Gibt es Unterschiede im Vergleich der einzelnen Items einer Teilkompetenz mit dem Gesamtmittelwert der Teilkompetenz?

Nullhypothese: Es gibt keine Unterschiede im Vergleich der Items einer Teilkompetenz mit dem Gesamtmittelwert einer Teilkompetenz.

Alternativhypothese: Es gibt Unterschiede im Vergleich der Items einer Teilkompetenz mit dem Gesamtmittelwert einer Teilkompetenz.

8.1.5.1 Datenerhebung im Wintersemester 2010/2011

Insgesamt waren im Wintersemester 2010/2011 in den Kurs MPR 341 Studierende eingeschrieben. Davon studieren 250 Wirtschaftswissenschaften und 91 Wirtschaftsingenieurwesen, wobei nur die Studierenden des Studienganges

„Wirtschaftswissenschaften“ in die Erhebung einbezogen wurden. Von den 250 Studierenden nahmen insgesamt 223 an der schriftlichen Befragung teil. Dies entspricht einem Anteil von 89,2 Prozent. Von den Befragten sind 56,5 Prozent männlich und 43,5 Prozent weiblich. Das Alter der Befragten lag zwischen 18 und 30 Jahren (Altersdurchschnitt 20,92, Standardabweichung 2,43). Wird das Alter in Altersklassen betrachtet, so zeigt sich, dass der Großteil der Befragten zwischen 20 und 23 Jahren alt war. Den geringsten Anteil nahmen die über 28jährigen mit 1,8 Prozent ein.

Obwohl die Teilnahme am Kurs im ersten Semester vorgesehen ist, besuchen auch Studierende aus höheren Semestern die Veranstaltung. Neben 16 Teilnehmern aus dem dritten Semester nahmen auch zwei Studenten aus dem fünften und ein Teilnehmer aus dem dreizehnten Semester an der Übung teil.

Bei der Frage nach der Ausbildung bzw. Berufserfahrung haben sich drei Studierende ihrer Stimme enthalten. Dennoch kann festgestellt werden, dass die Mehrheit der Studierenden nach der Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife begonnen hat zu studieren. Lediglich 32,7 Prozent Teilnehmer haben angegeben, bereits über berufliche Erfahrungen zu verfügen.[38] Die Rücklaufquote betrug 100 %.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse dargestellt. Dabei wird sich auf die entsprechenden Fragestellungen aus Abschnitt bezogen. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt ab dem zweiten Block und in entsprechender Reihenfolge. Zuerst wird sich dem Verständnis sozialer Kompetenzen gewidmet.

8.1.5.2 Relevanz sozialer Kompetenzen

Im Folgenden wird die Relevanz dargestellt, welche die Studierenden gegenüber sozialen Kompetenzen besitzen. Hierfür wird sowohl die Einschätzung des Wissens als auch die Einstellung über die Wichtigkeit von sozialen Kompetenzen im Studium und im Beruf dargestellt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt prozentual.

Zuerst wird ermittelt, welches allgemeine Verständnis die Studierenden bzgl. sozialer Kompetenzen aufweisen. Danach wird ermittelt, welche Bedeutung sie den sozialen Kompetenzen im studentischen Alltag und für das Berufsleben beimessen.[39]

Die Auswertung der Daten zeigt, dass die Befragten sich über die Relevanz sozialer Kompetenzen im Beruf und im Studium bewusst sind. Obwohl sie die Bedeutung kennen,

[38] Unter beruflicher Erfahrung wird auch eine mögliche Berufsausbildung subsumiert.
[39] Die dazugehörigen Werte können in der Tabelle 2a im Anhang eingesehen werden.

sehen sich nur 18,8% der Studierenden in der Lage diesen Begriff näher zu definieren. Insgesamt erachten 78,9% und 94,6% der Studierenden eine Ausprägung sozialer Kompetenzen für das Studium und für das zukünftige Berufsleben als wichtig. Lediglich ein geringer Teil der Befragten (0,4%) sind der Meinung, dass eine Ausprägung an sozialen Fähigkeiten für diese zwei Bereiche irrelevant sei. Zur besseren Verdeutlichung dienen die folgenden Abbildungen.

Abbildung 6a: Allgemeines Relevanzverständnis sozialer Kompetenzen

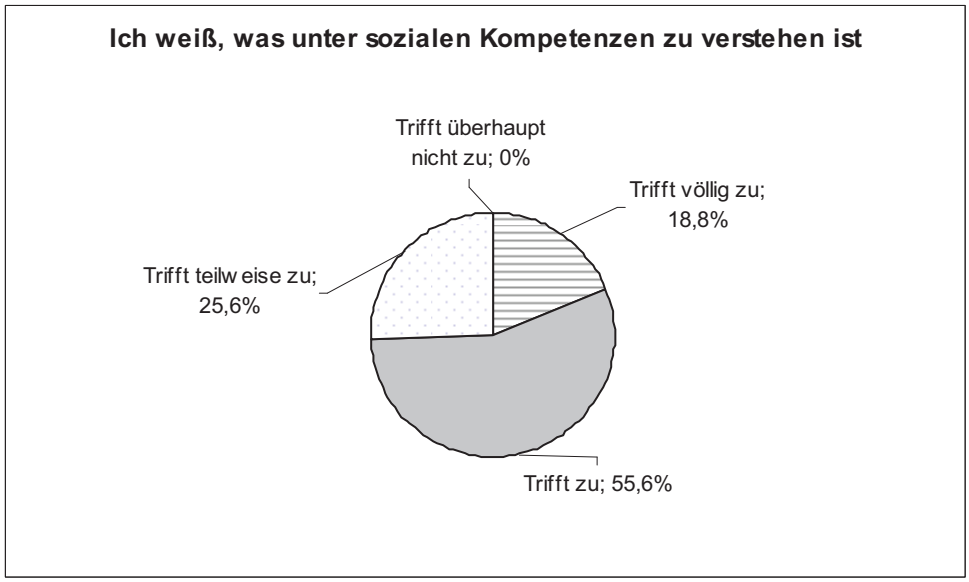


Abbildung 6b: Relevanz sozialer Kompetenzen im Studium

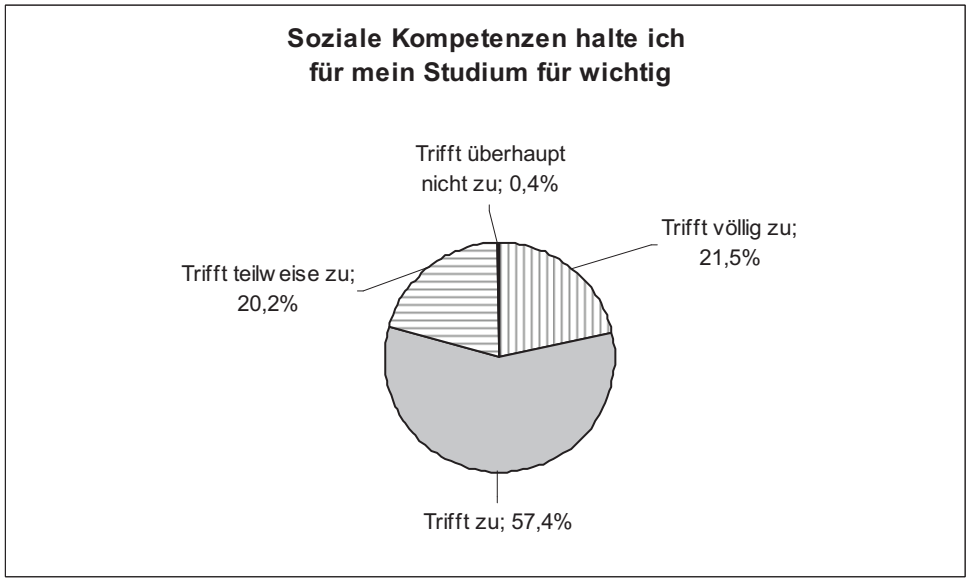
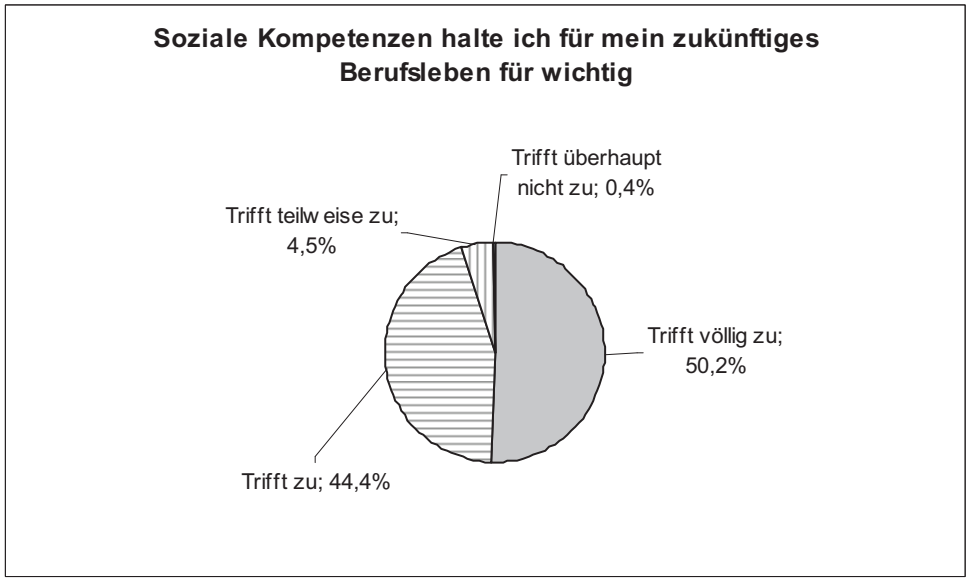


Abbildung 6c: Relevanz sozialer Kompetenzen im Berufsleben



8.1.5.3 Relevanz sozialer Kompetenzen in Abhängigkeit zwischen berufserfahrenen und – unerfahrenen Studierenden

Um Aussagen über die Ausprägungen im Bezug auf das Relevanzverständnis zwischen den beiden Gruppen zu treffen, wurden die Mittelwerte in Verbindung mit den Skalenniveaus geclustert. Folgende Einteilungen dienen zur Bewertung und Interpretation der einzelnen Mittelwerte:

- Mittelwerte zwischen 1 und 2 können als „schlecht“ bezeichnet werden und entsprechen dem Skalenniveau 1 „Trifft überhaupt nicht zu“.

- Mittelwerte über 2 bis 2,69 können als „gering“ bezeichnet werden und entsprechen den Skalenniveaus 2 und 3 „Trifft teilweise zu und Trifft zu“.
- Mittelwerte ab 2,7 bis 2,9 können als „gut“ bezeichnet werden und entsprechen den Skalenniveaus 3 und 4 „Trifft zu und Trifft völlig zu“.
- Mittelwerte ab 2,91 können als „sehr gut“ bezeichnet werden und entsprechen dem Skalenniveau 4 „Trifft völlig zu“.

Die Studierenden mit beruflichen Erfahrungen stufen die Bedeutung von sozialen Kompetenzen im Berufsleben als sehr wichtig (3,63) ein. An zweiter Stelle wissen sie die Bedeutung im Studienalltag (3,07) in hohem Maße zu schätzen. Das allgemeine Verständnis von sozialen Kompetenzen ist im Vergleich zu den anderen beiden am schwächsten ausgeprägt. Dennoch stufen sie die allgemeine Relevanz als sehr wichtig (3,01) ein.
Die Studierenden ohne beruflichen Hintergrund messen den sozialen Kompetenzen insgesamt einen hohen Stellenwert bei. Mit einem Mittelwert von 2,88 ist diese Einschätzung jedoch schwächer ausgeprägt als bei denjenigen mit Berufserfahrung. Darüber hinaus wissen die berufsunerfahrenen Studenten, dass soziale Kompetenzen im Studium (2,97) und im Beruf (3,36) sehr wichtig sind. Auch diese Ausprägung fällt schwächer aus als bei der ersten Gruppe.[40]

An dieser Stelle soll nun ermittelt werden, ob signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bzgl. der Relevanz von sozialen Kompetenzen bestehen.[41]
Es konnte festgestellt werden, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der allgemeinen Relevanz und der Relevanz für das Studium existieren [$t(218)=1{,}442$, $p=0{,}151$ und $t(217)=1{,}080$, $p=0{,}281$]. Demnach messen beide Gruppen dem sozialen Konstrukt im Allgemeinen und im Studium eine hohe Bedeutung zu.
Hingegen konnte ein signifikanter Unterschied bzgl. der Bedeutung sozialer Kompetenzen im Berufsleben ermittelt werden [$t(217)=3{,}133$, $p=0{,}002$]. Dies bedeutet, dass die berufserfahrenen Studenten die Ausprägung sozialer Kompetenzen für wichtiger erachten, als die Berufsunerfahrenen. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse interpretiert.

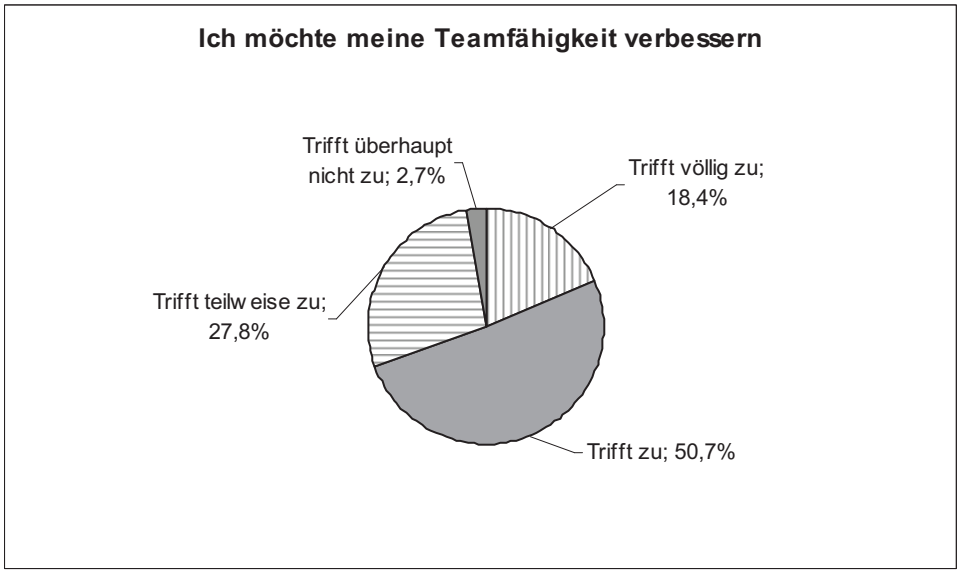
[40] Diese Werte können anhand Tabelle 2b im Anhang eingesehen werden.
[41] Zur Überprüfung der Hypothese wurde ein t-Test bei unabhängigen Stichproben mit einem zweiseitigen Signifikanzniveau von 5% durchgeführt.

8.1.5.4 Subjektives Verbesserungspotential der vier Teilkompetenzen

Nunmehr wird darauf eingegangen, welche Erwartungen die Studierenden der Technischen Universität Chemnitz am Kurs MPR bzgl. der Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung in den Bereichen Team-, Kommunikations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit haben.

Die Auswertung der Daten[42] lässt erkennen, dass die befragten Studierenden vor allem ihre Teamfähigkeit (96,9%) sowie ihre persönliche Fähigkeit zum Kommunizieren verbessern möchten (98,2%). Darüber hinaus erwarten 93,7% bzw. 95,5% der Befragten eine Förderung ihrer Konflikt- und Kritikfähigkeit im Kurs MPR. Im Allgemeinen beurteilen sie, dass die Fähigkeit in einem Team zu arbeiten, zu kommunizieren, mit Konflikten und Kritiken besser umzugehen, zur Bewältigung beruflicher, privater oder universitärer Situationen notwendig ist. Ferner ist zu erkennen, dass die Studierenden am meisten die Kommunikationsfähigkeit verbessern möchten, gefolgt von der Team- und Kritikfähigkeit. Der Wunsch zur Verbesserung der Konfliktfähigkeit schätzen die Befragten am geringsten ein. Zur Verdeutlichung dienen die folgenden Abbildungen. Diese geben einen Überblick über die Erwartungen der Teilnehmer am Kurs MPR.

Abbildung 7a: Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenz Teamfähigkeit



[42] Die Werte können aus der Tabelle 3a im Anhang entnommen werden.

Abbildung 7b: Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenz Kommunikationsfähigkeit

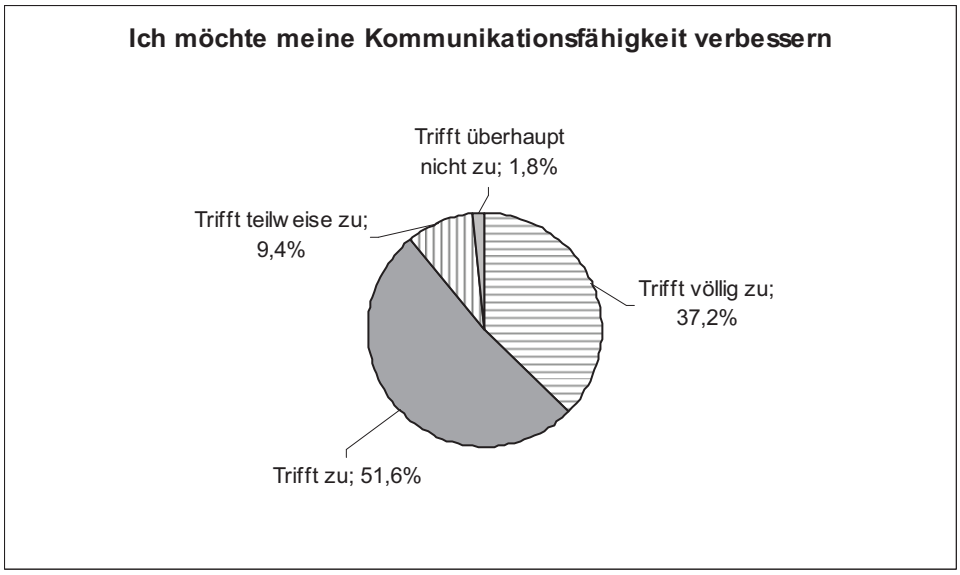


Abbildung 7c: Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenz Konfliktfähigkeit

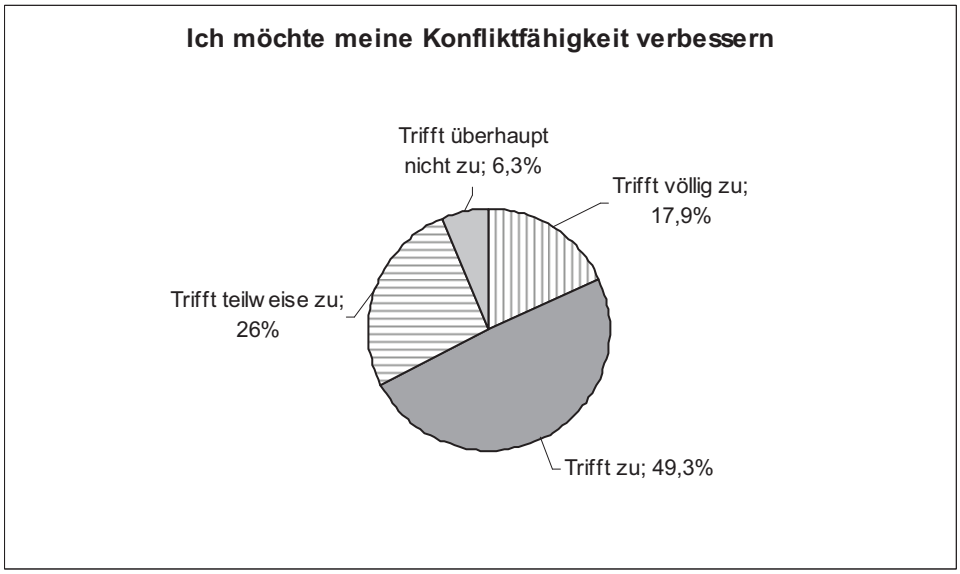
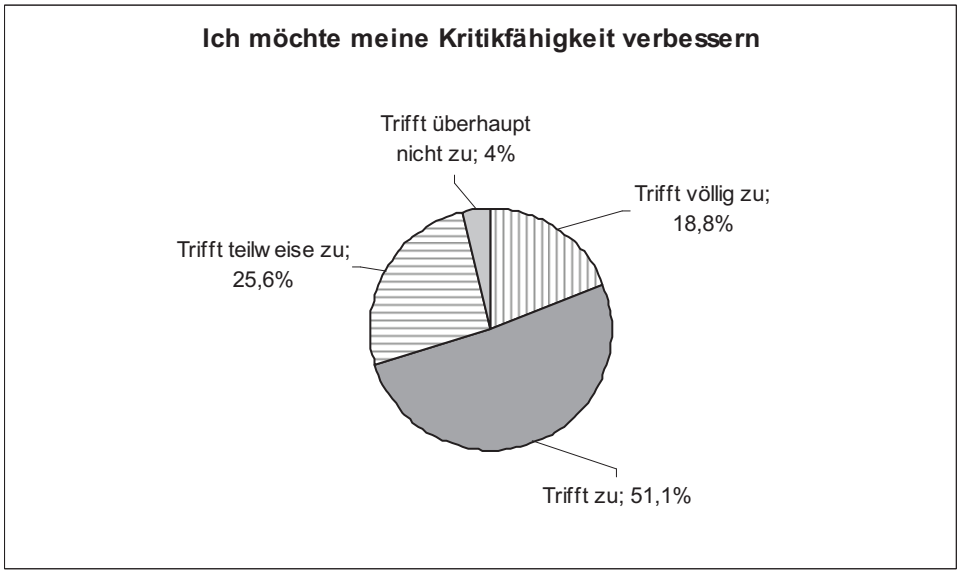


Abbildung 7d: Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenz Kritikfähigkeit



Nach der allgemeinen Darstellung der Erwartungen im Bezug auf die vier Teilkompetenzen kann sich nun der Differenzierung zwischen berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden gewidmet werden.

8.1.5.5 Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenzen in Abhängigkeit der berufserfahrenen und -unerfahrenen Studierenden

Im Folgenden soll untersucht werden, ob Unterschiede hinsichtlich des Wunsches nach einer Verbesserung der Teilkompetenzen zwischen berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden liegen. Ziel ist es zu ermitteln, welche Teilkompetenzen die beiden Gruppen für sich als verbesserungswürdig einschätzen und welche sie bereits als hinreichend ausgeprägt beurteilen. Es soll getestet werden, ob sich die Aussagen zur Verbesserung der genannten Teilkompetenzen signifikant zwischen berufserfahrenen Studenten und berufsunerfahrenen Studenten unterscheiden.[43]

Um zu ermitteln, ob Unterschiede in den Erwartungen hinsichtlich einer Verbesserung der jeweiligen Teilkompetenzen zwischen berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden bestehen, wurden die Mittelwerte in Verbindung mit den Skalenniveaus geclustert. Folgende Einteilungen dienen zur Bewertung und Interpretation der einzelnen Mittelwerte:

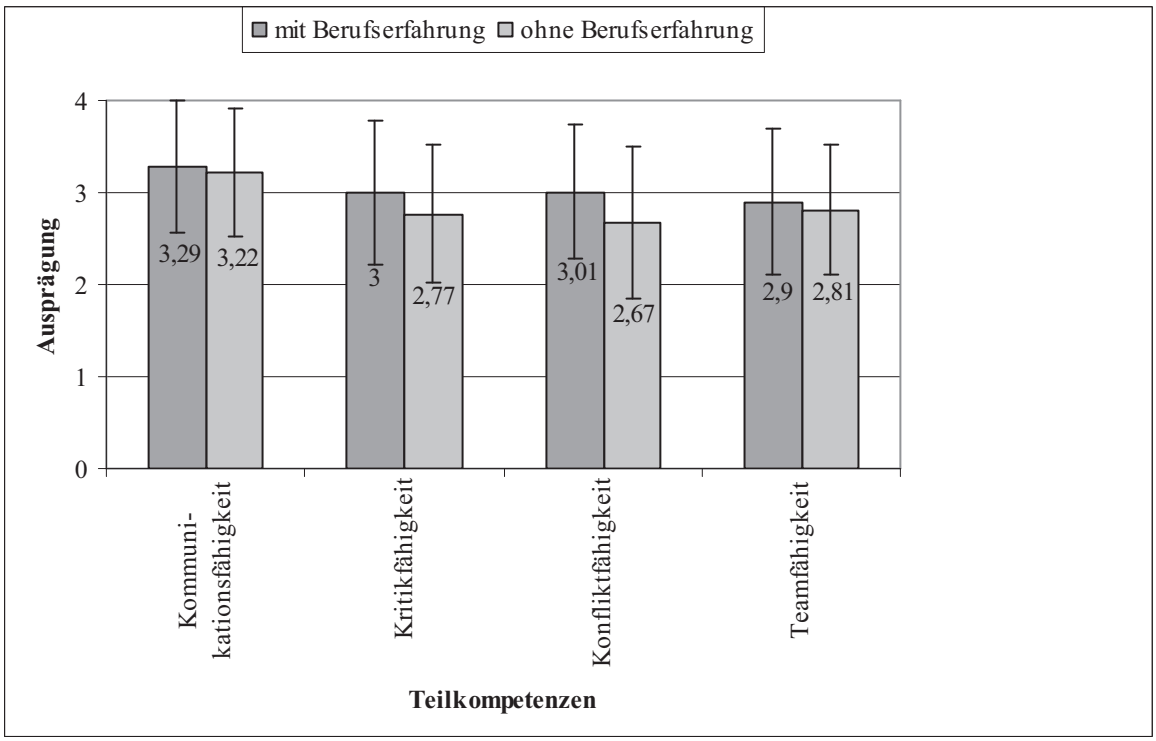
- Mittelwerte zwischen 1 und 2 können als „nicht verbesserungswürdig“ bezeichnet werden und entsprechen dem Skalenniveau 1 „Trifft überhaupt nicht zu“.

[43] Zur Überprüfung der Hypothese wurde ein t-Test bei unabhängigen Stichproben mit einem zweiseitigen Signifikanzniveau von 5% durchgeführt.

- Mittelwerte über 2 bis 2,5 können als „gering verbesserungswürdig“ bezeichnet werden und entsprechen den Skalenniveaus 2 und 3 „Trifft teilweise zu und Trifft zu“.
- Mittelwerte ab 2,5 bis 3,5 können als „verbesserungswürdig“ bezeichnet werden und entsprechen den Skalenniveaus 3 und 4 „Trifft zu und Trifft völlig zu“.
- Mittelwerte ab 3,5 können als „sehr verbesserungswürdig“ bezeichnet werden und entsprechen dem Skalenniveau 4 „Trifft völlig zu“.

Die Einschätzung für beide Gruppen bzgl. der Verbesserungswürdigkeit in den Teilkompetenzen ist in der Abbildung 8a dargestellt. Es zeigt sich, dass Studierende mit Berufserfahrung eher bestrebt sind, ihre sozialen Kompetenzen zu verbessern als Studenten ohne berufliche Erfahrung.

Abbildung 8a: Darstellung der Mittelwerte (mit Standardabweichung)[44] der Teilkompetenzen in Abhängigkeit der berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden



Die Studierenden mit Berufserfahrung möchten in erster Linie ihre Kommunikations- und Konfliktfähigkeit verbessern. Demnach schätzen sie vor allem ihre kommunikativen Kompetenzen als „verbesserungswürdig“ ein. An dritter Stelle erachten sie eine Förderung

[44] Die Werte können aus der Tabelle 3b im Anhang entnommen werden.

ihrer Kritikfähigkeit als notwendig. Am besten schätzen sie sich hingegen in der Fähigkeit im Team zu arbeiten, ein.
Die Studierenden ohne Berufserfahrung sehen ebenfalls vor allem ihre Kommunikationsfähigkeit als „verbesserungswürdig“ an. An zweiter Stelle erachten sie hingegen eine Förderung ihrer Teamfähigkeit als notwendig. Des Weiteren geben die Studierenden an, dass sie eher ihre Kritikfähigkeit als ihre Konfliktfähigkeit verbessern möchten.

Beim Vergleich der zwei Gruppen kann festgestellt werden, dass es beide Gruppen in erster Linie als notwendig erachten, ihre Kommunikationsfähigkeit zu verbessern. Während Studierende mit Berufserfahrung an zweiter Stelle ihre Konfliktfähigkeit weiterentwickeln möchten, liegt der Fokus bei Studierenden ohne Berufserfahrung auf der Teamfähigkeit, welche bei den Berufserfahrenen als am besten ausgebildet ist. An dritter Stelle geben beide Gruppen die Verbesserung der Kritikfähigkeit an. Als am wenigsten notwendig erachten Studenten ohne Berufserfahrung eine Förderung der Konfliktfähigkeit.
Im Folgenden soll nun überprüft werden, ob zwischen den Gruppen hinsichtlich der Verbesserung der Teilkompetenzen signifikante Unterschiede bestehen. Die Items „Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit“ und „Verbesserung der Teamfähigkeit“ weisen keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Berufserfahrung auf [$t(218)=0{,}701$, $p=0{,}484$ und $t(218)=0{,}894$, $p=0{,}372$].
Signifikante Unterschiede hingegen liegen in den Items „Verbesserung der Konfliktfähigkeit“ sowie in „Verbesserung der Kritikfähigkeit“ vor [$t(158{,}576)=3{,}106$, $p<0{,}002$ und $t(218)=2{,}124$, $p<0{,}035$]. Demnach schätzen Studierende mit Berufserfahrung die Notwendigkeit einer Förderung der Teilkompetenzen Konflikt- und Kritikfähigkeit höher ein als diejenigen ohne berufliche Erfahrung.
Diese Ergebnisse sollen im nächsten Abschnitt näher interpretiert werden.

8.1.5.6 Erfassung des Kompetenzstandes

In diesem Abschnitt soll der Kompetenzstand der Studierenden der Teilkompetenzen Kommunikations-, Kritik-, Konflikt- sowie auf die Teamfähigkeit analysiert werden. Ziel ist es einen allgemeinen Überblick über die jeweiligen Ausprägungen der einzelnen Kompetenzen zu erhalten und zu vergleichen, welche Dimensionen am meisten ausgeprägt sind, und welche vertieft in dem Kurs MPR gefördert werden müssen. Im Anschluss daran wird sich mit den einzelnen Items der entsprechenden Kompetenzen beschäftigt und geprüft,

welche dieser Merkmale bei den Studierenden am meisten vorhanden sind, und welche intensiv geschult werden müssen.

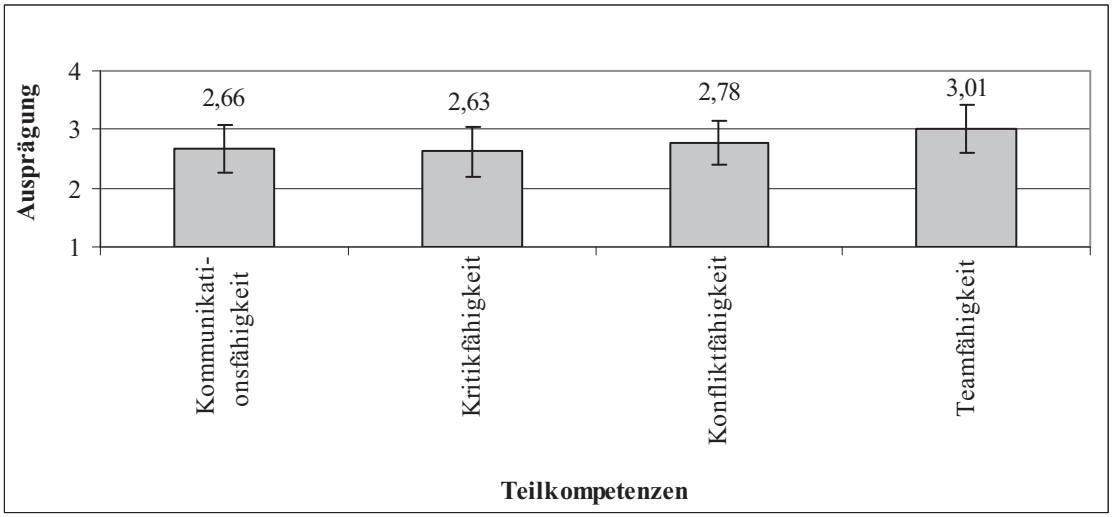
Um Aussagen über die Ausprägungen in den jeweiligen Items der Teilkompetenzen zu treffen, wurden die Mittelwerte in Verbindung mit den Skalenniveaus geclustert. Folgende Einteilungen dienen zur Bewertung und Interpretation der einzelnen Mittelwerte:

- Mittelwerte zwischen 1 und 2 können als „gar nicht bis schlecht“ ausgeprägt bezeichnet werden und entsprechen dem Skalenniveau 1 „Trifft überhaupt nicht zu“.
- Mittelwerte über 2 bis 2,69 können als „schwach“ ausgeprägt bezeichnet werden und entsprechen den Skalenniveaus 2 und 3 „Trifft teilweise zu und Trifft zu“.
- Mittelwerte ab 2,7 bis 2,9 können als „gut“ ausgeprägt bezeichnet werden und entsprechen den Skalenniveaus 3 und 4 „Trifft zu und Trifft völlig zu“.
- Mittelwerte ab 2,91 können als „sehr gut“ bezeichnet werden und entsprechen dem Skalenniveau 4 „Trifft völlig zu“.

8.1.5.6.1 Vergleich der vier Teilkompetenzen

In diesem Abschnitt sollen die Teilkompetenzen anhand der Mittelwerte miteinander verglichen werden. Die Mittelwerte errechnen sich durch Zusammenzählung der Items der entsprechenden Teilkompetenzen, geteilt durch die Anzahl der Aussagen.

Abbildung 8b: Darstellung der Mittelwerte (mit Standardabweichung) der Teilkompetenzen



Die grafische Darstellung stellt die Ausprägung der jeweiligen Teilkompetenzen der Studierenden dar.[45] Demnach schätzen die Studierenden vor allem ihre Teamfähigkeit als sehr gut ein. An zweiter Stelle kann eine gute Ausprägung der Konfliktfähigkeit wahrgenommen werden. Dagegen ist die Kommunikations- und Kritikfähigkeit bei den Studierenden eher schwach entwickelt.

Im Folgenden sollen die einzelnen Teilkompetenzen anhand von Items näher betrachtet werden. Zu Beginn wird dem Leser ein allgemeiner Überblick über die Aussagen der Befragten gegeben. Diese Werte werden in Prozentangaben dargestellt. Im Anschluss daran werden die jeweiligen Mittelwerte der einzelnen Items mit dem Gesamtmittelwert verglichen. Als Grundlage dient der t-Test bei gepaarten Stichproben. Durch diesen Vergleich soll geprüft werden, ob statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Werten bestehen. Es wird von einem zweiseitigen Signifikanzniveau von 5% ausgegangen.

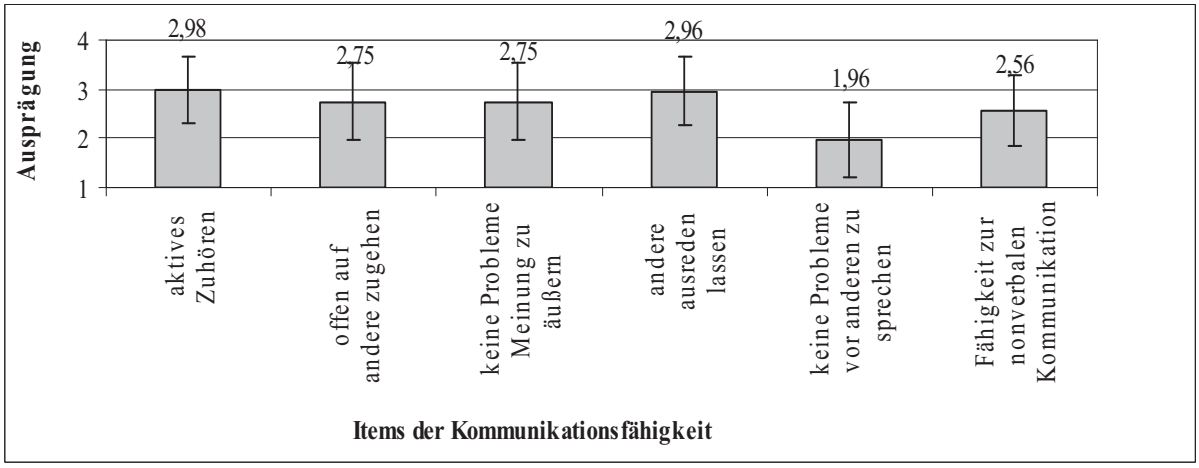
8.1.5.6.2 Kommunikationsfähigkeit

Zunächst wird ermittelt, wie die Studierenden einzelne kommunikative Fähigkeiten für sich bewerten, und mit welchen Fertigkeiten sie am ehesten beziehungsweise am wenigsten vertraut sind. Zu dieser Dimension zählen sechs Items, die gemäß den theoretischen Ausführungen im Abschnitt 7.4.4.1 die Kommunikationsfähigkeit definieren. Die jeweiligen Ergebnisse bzw. Einschätzungen in Prozent können im Anhang in der Tabelle 4a entnommen werden.

Die Auswertung der Daten zeigt, dass sich 21,5% bzw. 22,4% der Befragten sehr gut im aktiven Zuhören sowie in der Fähigkeit Andere ausreden zu lassen einschätzen. Des Weiteren sehen sie bei sich eine gute Ausprägung in den Items „Ich kann offen auf Andere zugehen“ (57,8%) und „Ich habe keine Probleme meine Meinung vor Anderen zu äußern“ (57,9%). Dagegen geben sie an Schwierigkeiten zu haben vor dem Plenum zu reden und sich zu präsentieren. In diesem Bereich schätzen sie sich als schlecht ein (26,6%). Als schwach ausgeprägt schätzen sie dagegen ihre Fähigkeit ein die Körpersprache des Gesprächpartners wahrzunehmen und zu interpretieren (87,9%). Ob und inwieweit ein signifikanter Unterschied in den Ausprägungen vorliegt, soll im Folgenden analysiert werden.

[45] Gemäß der Berechnung der Mittelwerte ergab sich ein Mittelwert über alle Teilkompetenzen von 2,77. Dieser dient als Interpretationsgrundlage hinsichtlich der Ausprägungen der Teilkompetenzen.

Abbildung 8c: Darstellung der Mittelwerte (mit Standardabweichung) der Items der Teilkompetenz Kommunikationsfähigkeit



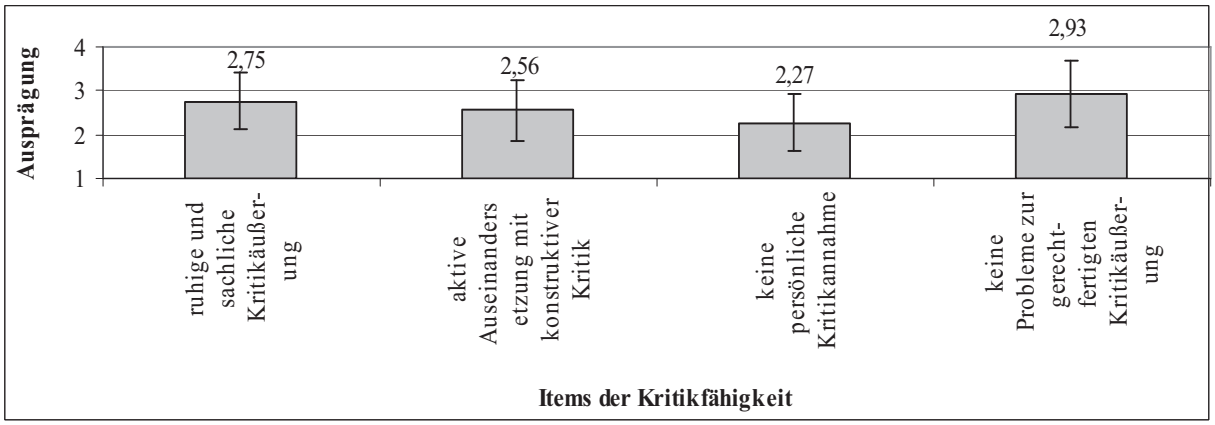
Anhand der Grafik wird ersichtlich, dass die Mittelwerte der einzelnen Items ähnlich dem Gesamtmittelwert der Kommunikationsfähigkeit sind. Lediglich ein Wert (1,96) ist niedriger als der Gesamtmittelwert. Die größte Schwierigkeit bereitet den Studierenden demnach das Sprechen und Präsentieren vor dem Plenum. In diesem Bereich schätzen sie sich signifikant schlechter ein als ihre durchschnittliche Kommunikationsfähigkeit ist [$t(219) = 18{,}108$; $p < 0{,}0001$]. Des Weiteren geben die Studierenden an, Probleme zu haben nonverbale Botschaften zu entschlüsseln. Auch in diesem Aspekt stufen sie sich signifikant schlechter ein [$t(219) = 2{,}510$; $p < 0{,}013$]. Bei den Fähigkeiten „Ich kann offen auf andere Menschen zugehen“ sowie „Ich habe keine Probleme meine Meinung vor Anderen zu äußern“ liegt ihre Einschätzung statistisch signifikant [$t(219) = -2{,}176$; $p < 0{,}031$ und $t(219) = -2{,}480$; $p < 0{,}014$] über dem Gesamtmittelwert. Weiterhin schätzen die Studierenden ihre Fähigkeiten im aktiven Zuhören und Andere ausreden lassen signifikant besser ein [$t(219) = -7{,}740$; $p < 0{,}0001$ und $t(219) = -6{,}026$; $p < 0{,}0001$].

8.1.5.6.3 Kritikfähigkeit

Zur Betrachtung der Kritikfähigkeit wird sich auf vier Items bezogen, die im Diagramm dargestellt wurden. Die Analyse der Kritikfähigkeit ergab, dass die Studierenden mit einem Wert von 21,4% eine sehr gute Ausprägung in der Fähigkeit aufweisen „Ich habe keine Probleme Andere zu kritisieren, wenn es gerechtfertig ist.“ In der Fähigkeit Kritik sachlich und ruhig zu äußern (65%) weisen sie ein gutes Kompetenzniveau auf. Dagegen geben die Befragten an, dass es ihnen zwar schwer fällt, Kritik nicht persönlich zunehmen (87,9%), sie sich aber dennoch in diesem Bereich als schwach einschätzen. Bei der Mehrheit der Befragten

zeigt sich auch eine schwache Ausprägung in dem Item „Ich nehme mir konstruktive Kritik an und setze mich aktiv damit auseinander“ (88,8%).

Abbildung 8d: Darstellung der Mittelwerte (mit Standardabweichung)[46] der Items der Teilkompetenz Kritikfähigkeit



Bei der Kritikfähigkeit sind die drei Items „Ich äußere Kritik ruhig und sachlich“ [$t(219) = -3{,}492$; $p < 0{,}001$], „Ich habe keine Probleme Andere zu kritisieren, wenn es gerechtfertigt ist“ [$t(219) = -7{,}300$; $p < 0{,}0001$] sowie „Ich nehme Kritik nicht persönlich“ [$t(219) = 10{,}532$; $p < 0{,}0001$] signifikant verschieden vom Gesamtmittelwert. Dabei schätzen sich die Studierenden in den ersten beiden Items signifikant besser und in dem letzten Item signifikant schlechter ein als ihre allgemeine Kritikfähigkeit ist. Dagegen gibt es bei der Aussage „Ich nehme mir konstruktive Kritik an und setze mich aktiv damit auseinander“ [$t(219) = 1{,}882$; $p = 0{,}061$] keinen signifikanten Unterschied zum Gesamtmittelwert.

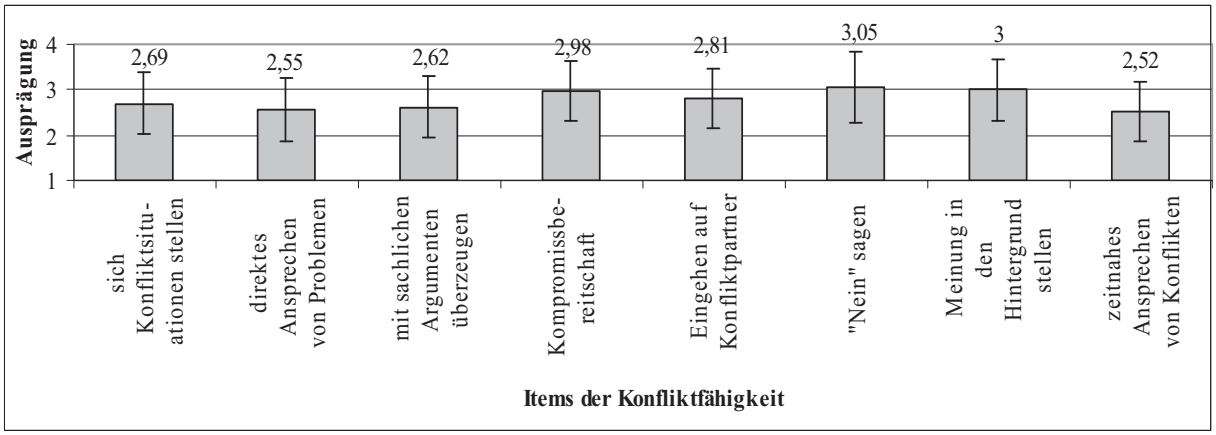
8.1.5.6.4 Konfliktfähigkeit

Zur Erfassung der Ausprägung der Konfliktfähigkeit bei den Studierenden dienen die acht Items, die in Abbildung 8e dargestellt sind. Die Analyse ergab, dass sie vor allem in der Lage sind „Nein“ zu sagen (31,4%) sowie kompromissbereit zu agieren (20,2%). Beide Fähigkeiten sind stark ausgeprägt. Als gut schätzen sie sich im Umgang mit Anderen ein (69,9%). Eine schwache Ausprägung haben die Befragten mit jeweils 88,4% in den Items „Wenn es Probleme gibt, spreche ich sie direkt an“, „Bei auftretenden Konflikten bin ich in der Lage diese zeitnah anzusprechen und trage sie nicht tagelang mit mir herum“, „Ich kann Andere mit sachlichen Argumenten überzeugen“ sowie mit 87,5% in „Ich stelle mich Konfliktsituationen.“ Die Ausprägung des Items „Ich stelle meine Meinung lieber in den

[46] Werte wurden aus Tabelle 4b im Anhang entnommen.

Hintergrund, um die angenehme Atmosphäre nicht zu zerstören“ kann als schlecht bewertet werden (21,5%).

Abbildung 8e: Darstellung der Mittelwerte (mit Standardabweichung)[47] der Items der Teilkompetenz Konfliktfähigkeit



Die Befragten schätzen ihre Fähigkeiten „Kompromissbereitschaft“ [$t(212) = -4{,}473$; $p < 0{,}0001$] und „Nein zu sagen“ [$t(212) = -5{,}999$; $p < 0{,}0001$] signifikant besser ein als den Gesamtmittelwert und damit ihre allgemeine Konfliktfähigkeit. Die Fähigkeit Konflikte zeitnah [$t(212) = 7{,}499$; $p < 0{,}0001$] und direkt anzusprechen [$t(212) = 6{,}282$; $p < 0{,}0001$] sowie Andere sachlich zu überzeugen [$t(212) = 3{,}919$; $p < 0{,}0001$] stufen die Befragten signifikant schlechter ein als ihre allgemeine Konfliktfähigkeit ist. Ihre Einschätzung für das Item „Ich stelle mich Konfliktsituationen“ liegt signifikant unter dem Gesamtmittelwert [$t(212) = 2{,}609$; $p < 0{,}010$]. Dagegen ergibt sich für das Item „Ich habe die Fähigkeit auf meinen Konfliktpartner einzugehen und mit ihm ruhig über den Sachverhalt zu reden“ kein signifikanter Unterschied [$t(212) = -0{,}811$; $p = 0{,}418$] zum Gesamtmittelwert.

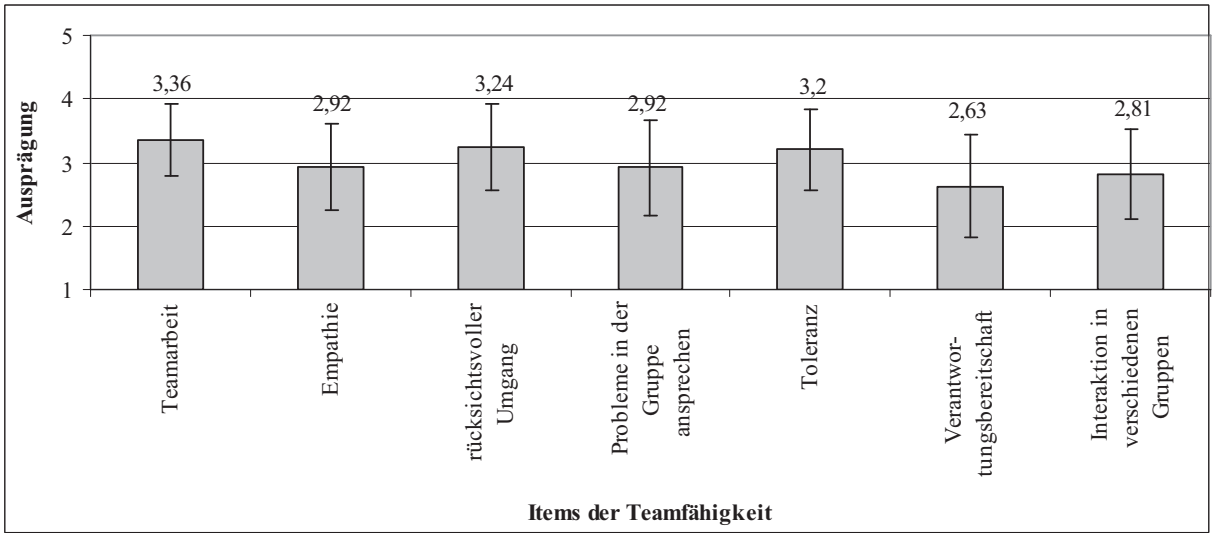
8.1.5.6.5 Teamfähigkeit

Die Teilkompetenz Teamfähigkeit wurde mit sieben Items erfasst. Bei den folgenden fünf Fähigkeiten attestieren die Befragten bei sich ein sehr gut ausgeprägtes Kompetenzniveau: „Ich bin in der Lage mit Anderen im Team zu arbeiten“ (40,8%), „Ein rücksichtsvoller Umgang im Team ist mir sehr wichtig“ (37,7%), „Ich toleriere die Meinungen Anderer“ (31,4%), „Empathie zeigen“ (18,4%) sowie „Ich habe keine Scheu Probleme in der Gruppe anzusprechen“ (21,5%). In dem Item „Ich habe keine Probleme in verschiedenen Gruppen zu

[47] Werte können aus Tabelle 4c im Anhang werden.

agieren und mich zu integrieren“ (69,1%) schätzen sie sich als gut ein. Eine schwache Ausprägung dagegen zeigt sich in dem Aspekt der Verantwortungsübernahme (78,9%).

Abbildung 8f: Darstellung der Mittelwerte (mit Standardabweichung)[48] der Items der Teilkompetenz Teamfähigkeit



Die Einschätzung der Befragten bzgl. der folgenden Fähigkeiten liegt signifikant über dem Gesamtmittelwert: „Ich bin in der Lage mit Anderen im Team zu arbeiten“ [$t(219) = -11{,}609$; $p < 0{,}0001$], „Ein rücksichtsvoller Umgang im Team ist mir sehr wichtig“ [$t(219) = -6{,}155$, $p < 0{,}0001$] sowie „Ich toleriere die Meinungen Anderer“ [$t(219) = -5{,}086$; $p < 0{,}0001$]. Die Befragten schätzen ihre Fähigkeiten „Ich habe keine Probleme in verschiedenen Gruppen zu agieren und zu integrieren“ [$t(219) = 5{,}469$; $p < 0{,}0001$] sowie „Ich übernehme gerne die Verantwortung“ [$t(219) = 8{,}346$; $p < 0{,}0001$] signifikant schlechter ein als die allgemeine Teamfähigkeit. Die Fähigkeiten, Empathie zu zeigen [$t(219) = 2{,}443$; $p < 0{,}015$] und das Ansprechen von Problemen in der Gruppe [$t(219) = 2{,}290$; $p < 0{,}023$] wird ebenfalls als signifikant schlechter eingestuft.

8.1.6 Interpretation der Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse aus dem vorherigen Abschnitt interpretiert. Diese stellen die Grundlage für eine anschließende Diskussion dar.

[48] Werte wurden aus Tabelle 4d im Anhang entnommen.

8.1.6.1 Relevanz sozialer Kompetenzen in Abhängigkeit zwischen berufserfahrenen und –unerfahrenen Studierenden

Die befragten Studenten gaben an, dass sie die Relevanz von sozialen Kompetenzen als wichtig erachten. Insbesondere im Bereich der beruflichen Arbeitswelt messen sie diesem Konstrukt eine hohe Bedeutung zu. Dabei wissen vor allem diejenigen Studierenden, die bereits berufliche Erfahrungen gesammelt haben, dass soziale Kompetenzen sehr wichtig sind. Etwas geringer hingegen ist die Bedeutung bei den Studierenden mit keiner beruflichen Erfahrung ausgeprägt. Allerdings schätzen sie ein, dass das Konstrukt soziale Kompetenz wichtig für die Berufs- und Arbeitswelt ist. Die Meinung der Studierenden bzgl. der Wichtigkeit von sozialen Kompetenzen im Studium wird gegenüber der beruflichen Notwendig etwas geringer eingeschätzt. Dies könnte daran liegen, dass der Umgang mit den Mitmenschen im studentischen Alltag nicht dem in der Berufswelt entspricht. Im Allgemeinen jedoch werden soziale Kompetenzen im Studium und in der zukünftigen beruflichen Tätigkeit als sehr wichtig eingeschätzt. Darüber hinaus gaben die Befragten an, dass sie wissen was soziale Kompetenzen sind, jedoch Potentiale zur Weiterentwicklung sehen. Dabei ist auffällig, dass alle Befragten mit sozialen Kompetenzen vertraut sind, jedoch die Ausprägung dafür recht unterschiedlich ist.

8.1.6.2 Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenzen

Die Mehrheit der Befragten gab an, dass sie ihre sozialen Kompetenzen in dem Kurs „Moderation, Präsentation und Rhetorik“ verbessern möchten. Dies gilt für die Teilkompetenzen: Team-, Kommunikations-, Konflikt- sowie Kritikfähigkeit. An erster Stelle sehen die Befragten die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, gefolgt von Team- und Kritikfähigkeit. Der Wunsch zur Verbesserung von Konfliktfähigkeit ist in dieser Befragung am geringsten ausgeprägt. Auffällig dabei ist, dass die Studierenden zwar mehrheitlich angeben, dass die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit von besonderer Bedeutung ist und verbessert werden sollte, jedoch eine geringere Notwendigkeit dabei sehen, die Konfliktfähigkeit zu verbessern. Auch im Hinblick darauf, dass die Verbesserung der Team- und Kritikfähigkeit einer höheren Bedeutung zugemessen wird, lässt die Vermutung zu, dass die Thematik Konflikte zu erkennen, zu lösen und zu bewältigen als unangenehm empfunden wird. Im Allgemeinen kann konstatiert werden, dass die Studierenden eine ausgeprägte Bereitschaft aufweisen, die persönlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln, um sozial-kompetent Handeln zu können. Darüber hinaus erwarten sie, dass die Veranstaltung

„Moderation, Präsentation und Rhetorik“ diesen Wünschen entspricht und bei der persönlichen Weiterentwicklung unterstützt.

8.1.6.3 Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenzen in Abhängigkeit der berufserfahrenen und -unerfahrenen Studierenden

In diesem Abschnitt werden zur besseren Übersicht noch einmal die Einschätzungen der Studierenden mit und ohne Berufserfahrung hinsichtlich des Verbesserungswunsches in den Teilkompetenzen aufgegriffen. Im Anschluss werden die Unterschiede näher diskutiert, die sich bei der Auswertung ergaben. Diese Ergebnisse können mit den jeweiligen Einschätzungen der berufserfahrenen und –unerfahrenen Studierenden verglichen werden.

Die Auswertung der Daten zeigte, dass sowohl die Studierenden mit als auch ohne Berufserfahrung Handlungsbedarf vor allem in der Förderung ihrer Kommunikationsfähigkeit sehen. Demnach konnte festgestellt werden, dass die Studierenden in erster Linie eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit im Kurs MPR wünschen. Sie schätzen im Vergleich zu den anderen Teilkompetenzen, ihre kommunikativen Kompetenzen als am geringsten ausgebildet ein.
An zweiter Stelle möchten die Studierenden mit beruflichem Hintergrund ihre Konfliktfähigkeit verbessern und ausbauen. Des Weiteren bemängeln sie ihre Ausprägung an Kritikfähigkeit. Aus diesem Grund wünschen sie sich, dass im Kurs MPR auch das Geben und Nehmen konstruktiver Kritik geschult wird und sie sich in diesem Kompetenzbereich verbessern können. Dagegen erachten sie eine Förderung ihrer Teamfähigkeit nicht als vordergründig notwendig, sehen aber dennoch in dieser Teilkompetenz Handlungsbedarf.

Die Studierenden ohne berufliche Erfahrung betrachten ihre kommunikativen Kompetenzen ebenfalls als ausbaufähig und möchten diese im Kurs weiterentwickeln. Im Gegensatz zu der ersten Gruppe möchten sie an zweiter Stelle ihre Teamfähigkeit verbessern, da sie Probleme haben im Team zu agieren. Bei der Datenauswertung wurde weiterhin ersichtlich, dass die Studierenden ihre Fähigkeit Konflikte zu lösen besser einschätzen als im Geben und Nehmen konstruktiver Kritik.

Im Folgenden sollen nun die signifikanten Unterschiede, die sich durch die Auswertung im ergaben, interpretiert werden. Diesbezüglich können Schlussfolgerungen auf die Erwartungen der Studierenden mit und ohne Berufserfahrung hinsichtlich des Wunsches nach

Verbesserung der Teilkompetenzen im Kurs MPR gezogen werden. Des Weiteren kann festgestellt werden, ob die Einschätzungen der Gruppen mit dem Testergebnis konform sind.
Die Auswertung der Daten zeigte keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Verbesserungswunsches der Kommunikations- und Teamfähigkeit zwischen Studierenden mit und ohne Berufserfahrung. Demnach erachten beide Gruppen es als notwendig, ihre Kommunikations- und Teamfähigkeit zu weiterzuentwickeln.
Dagegen zeigten sich in den Teilkompetenzen Konflikt- und Kritikfähigkeit signifikante Differenzen. Demnach sind unterschiedliche Erwartungen zwischen berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden hinsichtlich der Förderung der beiden Teilkompetenzen vorliegend.
Resultierend aus den Ergebnissen kann konstatiert werden, dass die Studierenden mit Berufserfahrung eher ihre Konflikt- und Kritikfähigkeit verbessern möchten als diejenigen ohne berufliche Erfahrung. Demnach erachten sie es als wichtiger sich in diesen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Diese Ergebnisse werden im Folgenden näher diskutiert.

8.1.6.4 Erfassung des Kompetenzstandes

Im Folgenden werden die sozialen Teilkompetenzen gemäß der Selbsteinschätzung der Studierenden dargestellt, wobei an erster Stelle die Fähigkeit steht, bei der sich die Studenten am besten einschätzen.

8.1.6.4.1 Vergleich der vier Teilkompetenzen

Die Auswertung ergab, dass die Befragten ihre Fähigkeit im Team zu arbeiten am höchsten einschätzen, gefolgt von der Fähigkeit Konflikte zu lösen. An dritter Stelle steht die Kommunikationsfähigkeit. Am schlechtesten schätzen sich die Studierenden im Kritik geben und nehmen ein. Anhand dessen kann folgendes Ranking aufgestellt werden:

1. Teamfähigkeit
2. Konfliktfähigkeit
3. Kommunikationsfähigkeit
4. Kritikfähigkeit

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus Abschnitt 8.1.5.6 näher betrachtet und interpretiert. Dabei wird sich die Interpretation auch auf die einzelnen ausgewerteten Items beziehen. Im Folgenden wird gemäß der Rangordnung, beginnend mit der am geringsten ausgeprägten Teilkompetenz, vorgegangen.

8.1.6.4.2 Kritikfähigkeit

Die geringe Ausprägung könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Geben und Nehmen von konstruktiver Kritik meist Schwierigkeiten bereitet. Viele Menschen scheuen sich, aus Angst vor möglichen Konflikten, Probleme anzusprechen und auf verletzende Verhaltensweisen hinzuweisen. Die Befragung ergab jedoch, dass ein Großteil der Studierenden kaum Probleme hat Kritik zu äußern, wenn sie gerechtfertigt ist. Demnach sind sie in der Lage, Kritik ruhig und sachlich zu äußern und ihre subjektive Einschätzung zu schildern. Inwieweit der Aussage zugestimmt werden kann, soll im Abschnitt 8.1.7.4.1 diskutiert werden.

Obwohl die Studierenden attestieren, dass sie keine Angst haben Kritik zu äußern, ist gleichzeitig noch nicht gesagt, dass sie auch kritikfähig sind. Das Verständnis dieser Teilkompetenz schließt sowohl das Geben als auch das Nehmen von Kritik ein. Dieses wird im Abschnitt 7.4.4.2 intensiver diskutiert. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Mehrheit der Studierenden Probleme hat Kritik nicht persönlich zu nehmen. Demnach sind sie zwar in der Lage Kritik sachlich zu äußern, können aber selbst Kritik nicht einstecken.

8.1.6.4.3 Kommunikationsfähigkeit

Die allgemeine Kommunikationsfähigkeit ist schwach positiv ausgeprägt. Laut den Angaben im Fragebogen haben die Studierenden weniger Probleme in der verbalen als in der nonverbalen Kommunikation. Demnach fällt es ihnen schwer die Körpersprache der handelnden Akteure zu deuten. Die gesendeten Signale, die auch durch nicht-sprachliche Elemente geäußert werden können, werden teilweise nicht beachtet oder falsch interpretiert.

Ein größeres Manko als das der Deutung von nonverbalen Äußerungen besteht für die Studierenden im Sprechen vor anderen Teilnehmern. Nach der Auswertung des Fragebogens scheut sich ein Großteil der Studierenden sich vor den anderen Kursteilnehmern zu präsentieren. Dieses Defizit ist vor allem bei Erstsemestlern vorhanden und kann verschiedene Ursachen haben. Vorstellbar wäre, dass sie Angst vor einer Blamage haben oder sie zurückhaltende, leicht selbstunsichere Charaktere sind. Wobei der letzte Aspekt nicht nur auf Erstsemestler zutrifft.

Ein weiterer Grund könnte sein, dass den Studierenden aufgrund fehlender Erfahrung ein selbstbewusstes Auftreten fehlt und sie lieber im Hintergrund als Zuhörer agieren. Die Fähigkeit aktiv zuzuhören ist bei dem Großteil der Befragten gut ausgeprägt, was diese These stärkt. Mit diesem Aspekt geht auch die Fähigkeit einher Andere ausreden zu lassen. Indem sich die Befragten in der Lage sehen Anderen zuzuhören, sind sie auch in der Lage ihren

Gesprächspartner nicht zu unterbrechen und zu warten, bis derjenige seinen Satz vollendet hat.

Die Auswertung der Daten ergab, dass sich die Studierenden positiv in den Aussagen „Ich kann offen auf Andere zugehen“ und „Ich habe keine Probleme meine Meinung vor Anderen zu äußern“ einschätzen. Demnach zeigen sie keine Scheu, den Kontakt zu ihrem Umfeld zu suchen und in zwischenmenschliche Interaktion zu treten. Die positive Einschätzung steht zum Teil im Kontrast zur subjektiven Einschätzung der Studierenden, Probleme beim Sprechen vor Publikum zu haben. Dieser Aspekt wird in der Diskussion weiter vertieft. Das Item „Ich habe keine Probleme meine Meinung vor Anderen zu äußern“ steht mit der Aussage „Ich habe keine Probleme Andere zu kritisieren, wenn es gerechtfertig ist“ aus der Teilkompetenz der Kritikfähigkeit in Zusammenhang. In diesem Item schätzten sich die Studierenden ebenfalls gut ein.

8.1.6.4.4 Konfliktfähigkeit

Im Vergleich schätzen die Studierenden ihre Konfliktfähigkeit etwas besser ein als ihre Kommunikationsfähigkeit. Sie sehen sich vor allem in der Lage „Nein zu sagen“ und kompromissbereit zu agieren. Demnach sind sie sowohl fähig ihre Meinung zu äußern, als auch bestimmte Wünsche bzw. Aufgaben abzulehnen und eine diplomatische Lösung gemeinsam mit anderen zu suchen. Ob sie sich dabei auch sozialkompetent verhalten und die Kommunikationstechniken beachten, müsste näher untersucht werden.

Die Studierenden schätzen sich aber auch im Umgang mit Anderen als gut ein. Demzufolge sind sie fähig auf ihre Mitmenschen einzugehen und Interesse zu zeigen.

Beim Vergleich der anderen Items wird ersichtlich, dass die einzelnen Werte unter dem Gesamtmittelwert der Konfliktfähigkeit liegen. Laut Selbsteinschätzung der Befragten haben diese Probleme Konflikte direkt und zeitnah anzusprechen. Unterstützt wird diese Einschätzung durch die mehrheitliche Zustimmung der Items „Ich stelle meine Meinung lieber in den Hintergrund, um die angenehme Atmosphäre nicht zu zerstören“ sowie durch „Ich habe Probleme, Andere durch sachliche Argumente zu überzeugen“. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden Konflikte eher meiden, da sie den Kommunikationsprozess nicht gefährden möchten. Diese Vermutung kann durch die schwache Ausprägung des Items „Ich stelle mich Konfliktsituationen“ bestätigt werden. Die Ergebnisse werden in der Diskussion näher beleuchtet.

8.1.6.4.5 Teamfähigkeit

Die Teilkompetenz Teamfähigkeit ist bei den Befragten am höchsten ausgeprägt. Demnach schätzen die Studierenden ihre Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten, als sehr gut ein. Sie legen bei einer zwischenmenschlichen Zusammenarbeit vor allem Wert auf einen rücksichtsvollen Umgang sowie auf gegenseitigen Respekt, Wertschätzung und Toleranzbereitschaft.

Defizite sehen die Befragten hingegen im Bereich der Verantwortungsübernahme. Demnach scheuen sich die befragten Studierenden Verantwortung im Team zu übernehmen und Aufgaben zu delegieren.

Des Weiteren sehen die Studierenden Verbesserungspotential in den Items „Ich habe keine Probleme in verschiedenen Gruppen zu agieren und zu integrieren“ und „Ich habe keine Scheu Probleme in der Gruppe anzusprechen.“ Es ist zu vermuten, dass diejenigen Studierenden, die sich scheuen Verantwortung zu übernehmen und sich ungern vor dem Plenum präsentieren, auch Schwierigkeiten haben sich in der Gruppe anzupassen und Probleme anzusprechen. Aufgrund ihrer Zurückhaltung fällt es ihnen schwer, sich an ein neues Umfeld zu gewöhnen und in neue Gruppen zu integrieren. Aus Angst vor öffentlicher Aufmerksamkeit lassen sie Fragen und Probleme eher ungeklärt.

Des Weiteren schätzen sich die Studierenden in dem Item „Ich zeige Mitgefühl gegenüber meinen Gruppenmitgliedern“ ebenfalls signifikanter schlechter ein als ihre allgemeine Teamfähigkeit ist. Demnach scheint es ihnen schwerer zu fallen, sich mit den Gefühlen Anderer auseinanderzusetzen.

8.1.7 Diskussion

Im Folgenden sollen die Ergebnisse diskutiert und anhand der theoretischen Grundlagen ausgewertet werden.

8.1.7.1 Relevanz sozialer Kompetenzen in Abhängigkeit zwischen berufserfahrenen und unerfahrenen Studierenden

Die befragten Studenten gaben an, dass sie den Begriff ‚soziale Kompetenzen’ kennen sowie die Bedeutung davon verstehen. Sie äußerten ferner, dass sie soziale Kompetenzen innerhalb des studentischen Alltags und vor allem in der Berufs- und Arbeitswelt für wichtig erachten.

Greif (2008) schließt sich der Meinung der Befragten an. Er stellt fest, dass u. a. Konfliktfähigkeit und Führungskompetenz im Bereich der Berufs- und Arbeitswelt von

entscheidender Bedeutung sei, sowohl für die Unternehmen selbst, als auch für die Menschen, die in derartigen Organisationen beschäftigt sind. Auch Langmaack (2004) stellt heraus, dass soziale Kompetenzen ein entscheidender Faktor sind. Sie konstatiert, dass dies Grundlage für den gemeinschaftlichen Umgang, in einem gesellschaftlichen Kontext ist. Ferner stellt sie heraus, dass dadurch das menschliche Miteinander, im privaten, wie auch beruflichen Bereich, geprägt und gestaltet werden kann.

Es kann somit konstatiert werden, dass die Befragten Studenten einer Meinung sind, wie die genannten Autoren. Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass nicht die Ausprägung des Wissens und Fähigkeit der Studierenden mit der Autorenschaft verglichen werden kann. Es ist aber anzunehmen, dass Potentiale zur Weiterentwicklung von sozialen Kompetenzen, insbesondere im Hinblick auf das zukünftige Berufs- und Arbeitsleben sowie dem Wirken im gesellschaftlichen Kontext, bei der Studentenschaft vorliegt und auch gefördert werden muss.

8.1.7.2 Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenzen

Die Befragten äußerten, dass sie die persönliche Weiterentwicklung in den Teilkompetenzen Team-, Kommunikations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit als wichtig erachten und die grundlegende Bereitschaft dazu besitzen, aktiv diesen Lernprozess zu bestreiten. Vor allem die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit wird dabei als wichtig erachtet. Die Fähigkeit in einem Team zu arbeiten und mit Kritiken umzugehen, wird von den Studenten als ebenso wichtig deklariert, wobei die Ausprägung etwas geringer ausfällt. Die Verbesserung der Konfliktfähigkeit wird hingegen von den Befragten als am geringsten empfunden.

Nach Greif (2008) stehen Unternehmen und Individuen vor der Herausforderung auf Wandlungsprozesse zu reagieren sowie individuelle, interpersonelle und organisatorische Probleme zu lösen. Insbesondere Konflikte treten dabei recht häufig auf, sowohl aus unternehmerischer Sicht als auch im Privaten. Daher stellt die persönliche Weiterentwicklung, auch in sozialer und kommunikativer Sicht, einen wichtigen Aspekt dar, um das Überleben der Unternehmen bzw. Organisationen zu sichern sowie die Arbeitsabläufe effektiver zu gestalten. Daher ist es unabdinglich, dass die Menschen dahingehend zu fördern, um diese Konflikte oder Krisen lösen zu können. Darüber hinaus unterstreicht Langmaack (2004), dass die Individuen die Bedeutung und Einzigartigkeit eines Individuums sowie die Wichtigkeit von sozial-kommunikativem Handelns erkennen müssen, um gemeinsam agieren zu können.

Vor allem die sozialen Kompetenzen gelten dabei als Schlüssel für ein erfolgreiches Miteinander.

Die Autoren und die befragten Studenten sind sich auch hierbei einig, dass die persönliche Fähigkeit zum sozialen Handeln, in etwa durch das Arbeiten in Teams, das Kommunizieren sowie dem Umgang mit Kritik, einen wichtigen Faktor darstellt, um interpersonell erfolgreich agieren zu können. Jedoch unterschätzen die Studierenden die Fähigkeit kompetent mit Konflikten umzugehen, da diese recht häufig in der Berufs- und Arbeitswelt auftreten.

Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Erwartungen an den Kurs in Abhängigkeit zwischen den berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden diskutiert werden.

8.1.7.3 Subjektives Verbesserungspotential der Teilkompetenzen in Abhängigkeit der berufserfahrenen und -unerfahrenen Studierenden

Obwohl sich unterschiedliche Einschätzungen zwischen den zwei Gruppen hinsichtlich des Verbesserungswunsches in den Teilkompetenzen herauskristallisierten, konnte durch eine statistische Überprüfung festgestellt werden, dass diese nicht in allen Kompetenzdimensionen signifikant verschieden sind. Demnach wurde ersichtlich, dass sich bezüglich der Kommunikations- und Teamfähigkeit keine signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Gruppen ergaben und sie beide gleichermaßen die Notwendigkeit in einer Förderung erkennen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Studierenden, die nach dem Abitur sofort ein Studium aufgenommen haben, während ihrer Schulzeit kleinere Neben- oder Ferienjobs angenommen haben. Aber auch durch das schulpflichtige Praktikum oder auch durch die Aufnahme von Ehrenämtern wurden die Befragten mit beruflichen Situationen konfrontiert. Eine andere Erklärungsalternative wäre, dass sich die Studierenden vor der Aufnahme ihres Studiums für ein Freiwilliges Soziales Jahr entschieden haben, um Erfahrungen zu sammeln. Durch aktuelle persönliche Erfahrungen als Teamer für Jugendliche kann ich bestätigen, dass diese zum Bewältigen ihrer Aufgaben team- und kommunikationsfähig sein müssen. Vor allem im Bereich der Betreuung von Kindern, Behinderten und älteren Menschen muss die zwischenmenschliche Interaktion gestaltet und gefördert werden, um Vertrauen aufzubauen und um Beziehungen zu pflegen. Aber auch durch den Kontakt zu anderen FSJ-lern in Form von vierteljährlichen Pflichtseminaren können sie ihre Kommunikations- und Teamfähigkeiten weiterentwickeln.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Studierenden ohne Ausbildung durch die Aufnahme von diversen Nebenjobs etc. dahingehend sensibilisiert und geprägt wurden sind, dass es für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Zusammenarbeit der Kommunikation sowohl auf

der Beziehungs- als auch auf der Inhaltsebene bedarf. Diese Aussagen entsprechen u. a. den theoretischen Grundlagen nach Euler/Reemtsma-Theis (1999) und Watzlawick et al. (1990). Im Gegensatz zu den beiden Teilkompetenzen kann im Falle der Konflikt- und Kritikfähigkeit konstatiert werden, dass die Befragten mit Berufserfahrung die Notwendigkeit einer Förderung dieser beiden Teilkompetenzen als wichtiger erachten als diejenigen ohne Berufserfahrung. Demnach kann attestiert werden, dass der Wunsch nach einer Verbesserung dieser zwei Kompetenzen durch beruflichen Praxis- und Erfahrungsbezug entwickelt werden kann. Indem die berufsunerfahrenen Studierenden lediglich Erfahrungen durch Nebenjobs gesammelt haben, wurden sie nicht mit komplexen beruflichen Situationen konfrontiert, die mit hohen Anforderungen an ihr Handeln einhergehen. Demnach mussten sie sich vermutlich kaum Konflikten stellen oder diese gar lösen. Aus diesem Grund können sie die Notwendigkeit einer Förderung hinsichtlich dieser Kompetenzen nicht einschätzen. Die Gründe können aus den jeweiligen Abschnitten zur Konflikt- bzw. Kritikfähigkeit entnommen werden.

Indem die erste Gruppe bereits mit der beruflichen Realität konfrontiert wurde, weiß sie wie wichtig eine vielseitige Kompetenzausbildung ist. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Studierenden bereits Feedbackgespräche mit ihren Vorgesetzten geführt haben, im Sinne von Mitarbeitergesprächen, oder sie im Rahmen ihrer praktischen Ausbildung Feedback empfangen haben und somit die Notwendigkeit einer Förderung in diesem Bereich zu schätzen wissen. Da laut DIHK-Studie (2007) in den Unternehmen immer mehr Wert auf Teamarbeit gelegt wird, müssen u. a. die einzelnen Abteilungen miteinander kommunizieren um gemeinsame Entscheidungen zu treffen. Wie bereits erwähnt, ergeben sich durch die zwischenmenschlichen Interaktionen Konflikte, die zur Vermeidung von Kommunikationsstörungen gelöst werden müssen. Durch Konfrontation mit diesen Situationen konnten sich die Studierenden in dem Bereich bereits weiterentwickeln und sind sich der Notwendigkeit einer Förderung bewusst. Es wäre aber auch denkbar, dass in den jeweiligen Unternehmen hoher Wert auf eine Ausprägung in den beiden Teilkompetenzen gelegt wird und somit unternehmensinterne Seminare zur Förderung der Kritik- und Konfliktfähigkeit durchgeführt wurden.

Des Weiteren unterscheiden sich die zwei Gruppen hinsichtlich des Alters. Demnach sind die berufserfahrenen Studierenden älter als die berufsunerfahrenen. Es wäre möglich, dass die erste Gruppe daher in ihrer persönlichen Reife weiterentwickelt ist und sie öfter mit Konfliktsituationen konfrontiert wurden sind. Dies stellt jedoch lediglich eine Vermutung dar und müsste in weiteren Forschungsarbeiten genauer untersucht werden.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass das Erkennen der Notwendigkeit einer Förderung sozialer Kompetenzen teilweise von den Berufserfahrungen abhängt. Demnach konnten sie durch die Konfrontation mit beruflichen Situationen mehr Erfahrungen sammeln und ihre Kompetenzen entsprechend weiterentwickeln. Dennoch kann festgehalten werden, dass dieser Aspekt nicht auf die Teilkompetenzen Kommunikations- und Teamfähigkeit zutrifft. In diesen Bereichen wissen beide Gruppen die Relevanz einer Ausprägung zu schätzen.

8.1.7.4 Erfassung des Kompetenzstandes

Unter Zuhilfenahme der theoretischen Grundlagen werden mögliche Ursachen bzw. Zusammenhänge für die unterschiedlichen Ausprägungen in den vier Teilkompetenzen diskutiert.

8.1.7.4.1 Kritikfähigkeit

Nach Einschätzungen der Befragten sehen sich die Studierenden in der Lage Kritik ruhig und sachlich zu äußern und ihre subjektive Einschätzung zu schildern. Einhergehend mit dieser Aussage gaben sie zu erkennen, dass sie es als notwendig erachten bzw. es auch als ihre Pflicht sehen, ihre Mitmenschen auf ihre sozial-kommunikativen Verhaltensweisen und deren Wirkungen auf Andere aufmerksam zu machen. Inwieweit die Studierenden diesem Aspekt zustimmen würden, müsste präziser hinterfragt werden. Prinzipiell wäre diese Denkweise auch möglich, da die Studierenden kommunikative Störungen vermeiden und den Anderen helfen möchten ihr Handeln zu reflektieren. Indem den Studenten in didaktischen Einheiten zur Förderung sozialer Kompetenzen der Raum zur Reflexion gegeben wird, können diese sich in den reflexiven Handlungsschwerpunkt nach Euler/Reemtsma-Theis (1999) zurückziehen und über ihre Verhaltensweisen nachdenken. Ist dieser Prozess abgeschlossen, so können sie in den agentiven Schwerpunkt wechseln und neue Handlungsmuster erproben.
Das Item gibt jedoch nicht zu erkennen, ob sich das Äußern auf das Geben von positiver oder negativer Kritik bezieht. Demnach wäre es interessant zu hinterfragen, ob die Studierenden ihre Fähigkeiten in beiden Aspekten als gut bzw. sehr gut einschätzen würden. Obwohl die Teilnehmer sich in der Lage sehen Kritik zu geben, kann nicht gleichzeitig gesagt werden, dass sie auch kritikfähig sind. Denn nach den theoretischen Ausführungen nach Donnert (1996) wird unter diesem Begriff sowohl das Geben als auch das Nehmen von Kritik verstanden. Nach Auswertung der Daten kann festgestellt werden, dass die Befragten Probleme haben Kritik nicht persönlich zu nehmen. Dieser Aspekt könnte damit einhergehen, dass die Studierenden in bisherigen Veranstaltungen keine konstruktive und sachliche Kritik

erfahren haben und sie somit die Beurteilungen eher verletzend wahrgenommen haben. Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass sie sich in ihrer Ehre verletzt fühlen. Sie verstehen nicht, dass eine Rückmeldung über ihr persönliches Handeln ihnen für ihre persönliche Weiterentwicklung hilfreich sein kann. Bezüglich der Annahme von konstruktiver Kritik kann keine Aussage getroffen werden, da die Auswertung keinen signifikanten Unterschied zum Gesamtmittelwert ergab.

Insgesamt könnte die mangelnde Ausprägung an Kritikfähigkeit u. a. auch darauf zurückzuführen sein, dass der Großteil der Studierenden, der gerade das Abitur abgelegt hat, bisher mit wenig konstruktiven Beurteilungssituationen konfrontiert wurde. Eine andere Erklärung wäre, dass der Aspekt der sachlichen Kritik in den Schulen bisher nicht ausreichend Förderung erfahren hat bzw. qualitativ nicht gut umgesetzt wurde. Ein weiterer Grund könnte darin bestehen, dass den Studierenden die Erfahrung und Schulung für ein selbstbewusstes Auftreten fehlt und sie somit nicht in der Lage sind konstruktives Feedback zu geben und zu empfangen. Durch die mangelnde schulische Ausbildung der Kritikfähigkeit sind die Studierenden eventuell mit den Feedbackregeln nicht vertraut. Dies könnte dazu führen, dass die subjektive Einschätzung des Verhaltens und die Mitteilung an den Empfänger vorwurfsvoll und aggressiv klingen. Aufgrund fehlender Sachlichkeit und Formulierungen von „Du-Botschaften“ fühlt sich der Empfänger angegriffen und verletzt. Nicht nur eine verdeckte Artikulation, sondern auch eine verengte Interpretation könnte Auslöser für dieses Ergebnis sein. Gemäß dem Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun (1981) können kommunikative Prozesse auf der Sach-, der Beziehungs-, der Selbstkundgabe- und der Appellebene verlaufen. Indem der Empfänger die Rückmeldung falsch interpretiert bzw. der Sender unangemessen artikuliert, löst es bei den jeweiligen Seiten ein negatives emotionales Empfinden aus.

8.1.7.4.2 Kommunikationsfähigkeit

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde nach Euler (2004) bzw. Kastner (1999) hervorgehoben, dass Kommunikation sowohl in verbaler als auch in nonverbaler Form erfolgen kann. Eine mögliche Ursache für die mangelnde Ausprägung der Kommunikationsfähigkeit könnte demnach sein, dass den Studierenden nicht bewusst ist, dass auch das Wahrnehmen und Interpretieren nonverbaler Signale für einen erfolgreichen Kommunikationsprozess elementar ist. Demnach achten sie weniger auf die Körpersprache der handelnden Akteure als auf deren sprachliche Äußerungen. Dieser Aspekt konnte auch durch persönliche tutorielle Erfahrungen beobachtet werden. Wie bei der Kritikfähigkeit

könnte dieser Komplex auf eine mangelnde Förderung in der Schule zurückzuführen sein. Oftmals wird bei einem Vortrag lediglich der Inhalt und die sprachliche Ausdrucksweise bewertet, nicht aber das „Gesamtpaket". Indem die Schüler die Körpersignale nicht wahrnehmen bzw. falsch interpretieren, kommt es zu Störungen im Kommunikationsprozess. Um dies zu vermeiden, ist es u. a. nach Watzlawick et al. (1990) und Wellhöfer (2004) notwendig, dass verbale Botschaften auf der Inhaltsebene durch nonverbale Botschaften auf der Beziehungsebene unterstützt werden.

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass die Studierenden Probleme haben vor dem Plenum zu sprechen. Eine mögliche Ursache könnte darin liegen, dass durch die Aufnahme des Studiums für sie ein neuer Lebensabschnitt begonnen hat, bei dem sie mit neuen Situationen konfrontiert werden. Durch die Teilnahme am Kurs MPR begeben sie sich in ein ungewohntes Lernumfeld und in eine neue Lernumgebung, die mit bestimmten Ansprüchen an ihr Handeln gebunden sind. In diesem fühlen sie sich noch unsicher und gehemmt. Eine Annahme wäre, dass sie ihre Leistungen mit denen der anderen Teilnehmer vergleichen und sich tendenziell schlechter einschätzen. Dadurch entsteht ein innerer Druck, der mit einem Gefühl der Überforderung und Unsicherheit einhergeht. Da der Fragebogen in der zweiten Übungseinheit ausgeteilt wurde, sind sich die Teilnehmer untereinander noch fremd und eine Kommunikation auf der Beziehungsebene muss erst hergestellt werden. Es ist jedoch denkbar, dass sich unter den Studenten bereits ein gewisses Sympathie- bzw. Antipathieverhältnis entwickelt hat. Nach Donnert (1990) geht die Kommunikation auf der Beziehungsebene mit hohen Anforderungen an das Verhalten der handelnden Akteure einher. Um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, müssen sich die Studierenden gegenseitig das Gefühl geben den Anderen zu respektieren und zu akzeptieren. Dies kann nach Donnert (1990) u. a. durch aktives Zuhören, durch den Ausdruck der Körpersprache und durch das Zeigen von Empathie vermittelt werden. Die Scheu vor dem Plenum zu sprechen könnte mit einem geringen Selbstbewusstsein begründet werden. Dieses Verhalten kann nach Hinsch/Wittmann (2003) abhängig von der emotionalen Befindlichkeit des Senders bzw. des Empfängers sein. Demnach wirken sich die Emotionen bewusst oder unbewusst auf das sozial-kommunikative Handeln aus und bestimmen die Gestaltung der Beziehungsebene. Dabei ist es nach den beiden Autoren wichtig, sich mit den eigenen und fremden Gefühlen auseinanderzusetzen und die Ursachen des Verhaltens zu ergründen. Hierbei dürfen die Eigenheiten der Individuen nicht abgewertet werden. Indem diese Aspekte berücksichtigt werden, können Konflikte vermieden werden. Nach Wagner-Link (1998) kann der „Umgang mit sich selbst" und der „Umgang mit Anderen" vor allem in Rollenspielen aufgegriffen werden. Demnach müssen

die Studierenden lernen, sich ihrer Gefühle bewusst zu werden und diese zu äußern. Es ist daher wichtig, dass sowohl positive als auch negative Emotionen beschrieben werden. Des Weiteren ist es nach Langmaack (2004) notwendig, dass die Individuen fähig sind, fremde Emotionen zu erkennen und sich diesen zu widmen. Nach Feldhege/Krauthan (1979) kann Einfühlungsvermögen durch aktives Zuhören und durch ein gezieltes Stellen von Fragen gefördert werden. Durch die gegenseitige Aufrichtigkeit stabilisiert sich der Vertrauensprozess, selbst wenn negative Gefühle vorerst zu einer unangenehmen Stimmung führen können. Auch in dieser Hinsicht muss die Kommunikation sowohl in verbaler als auch in non-verbaler Form erfolgen.

Es ist jedoch nachvollziehbar, dass die Studierenden für diese Fähigkeiten erst sensibilisiert werden müssen und es zur Entwicklung Zeit bedarf. Somit wäre es denkbar, dass sich die Studierenden zu den Aussagen eventuell anders eingeschätzt hätten, wenn die Befragung in der Mitte oder am Ende des Semesters stattgefunden hätte. Dies stellt jedoch lediglich eine Vermutung dar und könnte als Grundlage für weitere Untersuchungen dienen.

Die positive Einschätzung in der Fähigkeit des aktiven Zuhörens kann damit begründet werden, dass die Studierenden während ihrer Schulzeit für diese Fähigkeit sensibilisiert wurden sind. Indem in den Schulen nicht nur die Sozialform der Gruppenarbeit, sondern auch die des Frontalunterrichts Anwendung findet, müssen die Schüler lernen zuzuhören und Informationen aufzunehmen. Durch die lehrerzentrierte Form der Wissensvermittlung wird zwar das aktive Zuhören der Schüler geschult, nicht jedoch die Fähigkeit vor der Klasse sprechen. Die Angst „vor Anderen zu sprechen“ könnte auch auf die daraus resultierende geringere Selbstbehauptung deuten.

Die positive Einschätzung der Studenten in der Aussage „Ich habe keine Probleme meine Meinung vor Anderen zu äußern“ steht mit dem Item aus der Teilkompetenz Kritikfähigkeit „Ich habe keine Probleme Andere zu kritisieren, wenn es gerechtfertig ist“ im Zusammenhang. Da sich die Befragten in dem letzten Punkt bereits als positiv einstuften, ist es nachvollziehbar, dass auch diese Aussage in ihrer Einschätzung nicht abweicht. Etwas zwiespältig zu betrachten ist hingegen das Item „Ich kann offen auf Andere zugehen.“ Nach den Angaben der Studierenden haben sie keine Hemmung auf ihre Mitmenschen zu zugehen und Kontakte zu knüpfen. Dieser Punkt widerspricht aber der negativen Ausprägung des Items „Ich habe keine Probleme vor dem Plenum zu sprechen.“ Diese Gegensätzlichkeiten könnten damit begründet werden, dass die Studierenden Angst haben vor einer großen Gruppe zu sprechen. Sie möchten sich ungern vor das Publikum stellen und ihre Ergebnisse präsentieren. Das Item „Ich kann offen auf Andere zugehen“ bezieht sich hingegen nicht in

erster Linie auf das Sprechen vor einer großen Anzahl an Personen, sondern es könnte durch die Studierenden so interpretiert worden sein, dass sich dieses Item auf das Ansprechen eines kleinen Personenkreises stützt. Demnach wäre es denkbar, dass sie in Kleingruppenarbeit bzw. in kleinen informellen Gruppen gern ihre Meinung äußern, sie sich jedoch vor einem größeren Plenum unwohl fühlen. Schlussfolgernd ist die Hemmschwelle beim Sprechen vor einer großen Anzahl an Teilnehmern größer als vor einem kleinen Kreis. Ein möglicher Grund könnte sein, dass sich durch die Zusammenarbeit in Kleingruppen ein Vertrauensverhältnis aufbaut und die Kommunikation auf der Beziehungsebene stabil ist. Des Weiteren wäre es vorstellbar, dass die Studierenden aus ihrer Schulzeit gewohnt sind in Gruppen zu arbeiten und sie somit mit diesen Situationen vertraut sind.

8.1.7.4.3 Konfliktfähigkeit

Die Fähigkeit zum „Nein sagen“ zeugt von einer selbstbewussten Einstellung und von Durchsetzungsvermögen. Indem die Studierenden ihre individuellen Interessen verwirklichen möchten, sind sie in der Lage eigenverantwortlich zu agieren. Jedoch muss nach Kastner (1999) bedacht werden, dass auch fremde Interessen berücksichtigt werden. Da sich die Teilnehmer aber auch als kompromissbereit einschätzen, ist dieser Aspekt bereits inbegriffen. Indem sowohl die eigenen als auch die fremden Bedürfnisse in den Entscheidungsprozess integriert werden, kann ein sozialkompetentes Verhalten bescheinigt werden. Auch in diesem Fall kann auf das Grundmodell nach Euler/Reemtsma-Theis (1999) verwiesen werden. Indem sich der handelnde Akteur mit den unterschiedlichen Sichtweisen und Bedürfnissen auseinandersetzt, wechselt er aus dem agentiven in den reflexiven Handlungsschwerpunkt. Durch diesen Wechsel nimmt er nicht mehr verbal am Kommunikationsprozess teil, sondern hält sich im Hintergrund und hört den betroffenen Personen zu. Die positive Einschätzung der Studenten bzgl. ihrer Kompromissbereitschaft wird dadurch bestärkt, dass sie in der Lage sind auf ihre Mitmenschen einzugehen und sie sich im aktiven Zuhören in der Teilkompetenz „Kommunikationsfähigkeit“ gute Fähigkeiten zuschreiben.

Als schwach ausgeprägt stufen sie sich hingegen in den Fähigkeiten ein, Konflikte zeitnah und direkt anzusprechen. Diese Einschätzung kann durch die negative Ausprägung der Items „Ich stelle meine Meinung lieber in den Hintergrund, um die angenehme Atmosphäre nicht zu zerstören“ sowie durch „Ich habe Probleme, Andere durch sachliche Argumente zu überzeugen“ unterstützt werden. Nach den theoretischen Grundlagen entspricht dieses Verhalten nicht den Voraussetzungen, die mit einer Konfliktfähigkeit einhergehen. Demnach müssen nach Mangels (1995) Konflikte in konstruktiver Form u. a. direkt und zeitnah

ausgetragen werden. Werden Konflikte nicht gelöst, so kommt es nach Euler (2004) zu Kommunikationsstörungen, die zum Scheitern des Verständigungsprozesses führen können. Zur Vermeidung wäre es wichtig, dass die handelnden Akteure die Regeln der Konfliktfähigkeit nach Wagner-Link (1998) einhalten sowie nach Euler/Reemtsma-Theis (1999) die Gelegenheit nutzen, um in eine Metakommunikation zu treten und die Situation aus der Metaebene zu betrachten.

Der Grund für ein sozialinkompetentes Verhalten könnte darauf basieren, dass den Teilnehmern das Wissen über den Umgang mit Konflikten fehlt, so dass sie Konflikte eher meiden, um den Kommunikationsprozess nicht zu gefährden. Diese Vermutung kann bestätigt werden, da die Studierenden sich nicht in der Lage sehen sich Konfliktsituationen zu stellen. Nach Mangels (1995) schließt die eine Fähigkeit die andere mit ein. Denn wären die Teilnehmer in der Lage auf Konflikte offen zuzugehen, so wären sie auch bereit diese zeitnah und direkt anzusprechen.

Des Weiteren wäre zu hinterfragen, warum sich die Studierenden in dem Item der Kommunikationsfähigkeit „Ich habe keine Probleme meine Meinung vor Anderen zu äußern“ besser einschätzen als in dem Item der Konfliktfähigkeit „Wenn es Probleme gibt, spreche ich sie direkt an.“ Die Fähigkeit die eigene Meinung im Plenum zu äußern, impliziert gleichzeitig auch die Fähigkeit Probleme anzusprechen. Demnach dürften sich die Items nicht stark in ihren Ausprägungen unterscheiden.

Grundsätzlich könnte vermutet werden, dass die Studierenden zum Beispiel im familiären oder schulischen Bereich bzw. unter Gleichaltrigen mit Konflikten konfrontiert worden und somit denken zu wissen wie sie damit umgehen sollten. Ob und inwieweit die Befragten die Regeln der Konfliktfähigkeit dabei verinnerlicht haben, kann erst anhand von teilnehmeraktivierenden Methoden in Seminaren erkannt werden.

8.1.7.4.4 Teamfähigkeit

Bevor auf die Aussagen der Teilkompetenz Teamfähigkeit näher eingegangen wird, soll vorab erwähnt werden, dass die Begründungen der Ausprägungen aus den theoretischen Grundlagen der Kommunikations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit entnommen werden, da diese sich aus den Gestaltungsmöglichkeiten herleiten lassen.

Die Studierenden schätzen ihre Fähigkeiten im Team zu arbeiten am besten ein. Dabei ist ihnen vor allem ein rücksichtsvoller Umgang unter den Gruppenmitgliedern wichtig. Aber auch die Fähigkeit tolerant gegenüber anderen Meinungen zu sein, erachten sie als eine wichtige Komponente der Teamarbeit.

Es wird vermutet, dass die positive Selbsteinschätzung damit einhergeht, dass die Lehrkräfte in den Gymnasien großen Wert auf Gruppenarbeit legen. Durch eine intensive Förderung werden die Schüler mit Regeln und Verhaltensweisen vertraut gemacht, die für eine erfolgreiche Kooperation wichtig sind. Zum anderen könnte dieses Ergebnis auch auf Erfahrungen im Freundeskreis zurückzuführen sein. Durch eine gemeinsame Gestaltung der Freizeit lernen sie auf die Bedürfnisse Anderer einzugehen und diese im Entscheidungsprozess zu berücksichtigen.

Die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortungsbewusstsein ist für Faix/Laier (1991) eine wichtige Komponente im Bereich der sozialen Kompetenz. Darunter resümieren beide Autoren die Begriffe „Moral“ und „Ethik“. Nach ihrer Ansicht verbinden sie die Bereitschaft zur Verantwortung mit moralischem und ethischem Handeln. Diese zwei Aspekte wurden im Fragebogen nicht explizit aufgenommen, so dass daraus nicht geschlussfolgert werden kann, ob die Befragten sich aufgrund dieser Definition schlechter einschätzen. Eine Vermutung für die geringere Ausprägung im Bereich der Verantwortungsübernahme könnte hingegen damit begründet werden, dass sie sich bei Entscheidungen lieber im Hintergrund halten, um bei möglichen Problemen nicht zur Rechenschaft gezogen zu werden. Aus Angst vor Konflikten äußern sie nicht ihre Meinung bzw. ihr subjektives Empfinden. Dieser Gedanke kann somit auf die mangelnde Ausprägung des Items „Ich stelle meine Meinung lieber in den Hintergrund, um die angenehme Atmosphäre nicht zu zerstören“ aus dem Bereich der Konfliktfähigkeit zurückgeführt werden. Des Weiteren liegt die Vermutung nahe, dass die Angst vor der Übernahme von Verantwortung mit der Angst vor anderen Teilnehmern zu sprechen einhergeht. Demnach werden die Studierenden, die sich ungern präsentieren, sich wahrscheinlich in Gruppenarbeiten eher zurückhalten und weniger Initiative und Verantwortungsbereitschaft zeigen.

Der „Umgang mit Anderen“ erfordert nach Donnert (1990) ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und verlangt nach Hinsch/Wittmann (2003) von den Akteuren, dass sie sich auf emotionaler Ebene sozialkompetent verhalten. Die Fähigkeit Empathie zu zeigen geht u. a. nach Donnert (1990) und Feldhege/Krauthan (1979) mit der Fähigkeit eines aktiven Zuhörens einher. Gemäß den Ergebnissen aus der Teilkompetenz Kommunikationsfähigkeit müssten die Studierenden jedoch in der Lage sein Mitgefühl auszudrücken, da sie darin angeben aktiv zuhören zu können.

Die Studierenden stufen sich in der Komponente Empathie zu zeigen als weniger fähig ein als sie ihre allgemeine Teamfähigkeit einschätzen. Das Ergebnis könnte darauf zurückzuführen sein, dass es für die Studierenden schwer ist, einen Zugang zu Gruppenmitgliedern zu finden

und dadurch der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses nicht gefördert werden kann. Dieser Aspekt kann mit der geringeren Ausprägung der Fähigkeit „Ich habe keine Probleme in verschiedenen Gruppen zu agieren und mich zu integrieren“ begründet werden. Da die Befragten jedoch angeben, dass sie in der Lage sind im Team zu arbeiten, müssten sie auch fähig sein ihren Gruppenmitgliedern gegenüber Mitgefühl auszudrücken. Diese Aussage kann nach der Auswertung der Daten jedoch nicht bestätigt werden, so dass damit einhergeht, dass die Teilnehmer die Zusammenarbeit im Team eher sachorientiert sehen anstatt beziehungsorientiert. Dabei berücksichtigen sie vermutlich nicht, dass nach Watzlawick et al. (1990) eine Kommunikation sowohl auf der Beziehungs- als auch auf der Inhaltsebene verläuft. Demnach ist es wichtig, dass zur Gestaltung eines störungsfreien Kommunikationsprozesses sowohl Informationen sachlich geäußert werden müssen als auch die emotionale Befindlichkeit angesprochen werden sollte.

Bei den Auswertungen der Daten ist festzustellen, dass sich die Studierenden am schlechtesten in ihrer Kritik- und Kommunikationsfähigkeit und am besten in der Teamfähigkeit einschätzen. Jedoch ist zu konstatieren, dass in allen vier Teilkompetenzen Verbesserungspotential besteht, da die Beantwortung der Items einer Teilkompetenz intraviduell eine hohe Varianz aufweist. Demzufolge ist es erforderlich, die Items mit negativen Ausprägungen in didaktischen Einheiten zu fördern und die Studierenden in der Hinsicht für diese Aspekte zu sensibilisieren.

8.2 Untersuchungsmethode - Experteninterview

Ziel der Expertenbefragung ist die Evaluation der Bedeutung von sozialen Kompetenzen sowie die Möglichkeiten der Förderung und deren Rahmenbedingungen an Hochschulen im deutschen Sprachraum. Daraus abgeleitet, sollen die Ergebnisse in eine praktische Handlungsempfehlung für die Technische Universität Chemnitz für den Bereich Wirtschaftswissenschaften überführt werden.

Für das Interview wurde ein qualitatives systematisierendes Experteninterview gewählt. Mit Hilfe dieser Interviewvariante können praktische Erfahrungen gewonnen werden, die auf besonderen Kenntnissen beruhen. Sie basiert zwar auf dem explorativen Interview, jedoch nimmt hierbei der Experte die Rolle eines Informanten ein, der insbesondere zur Aufklärung von Prozessen und Strukturen sowie sozialspezifischen Situationen beiträgt. Allerdings wird dieses Expertenwissen durch den Forschungsgegenstand determiniert (vgl. Bogner/Menz

2009: 64f). Als Experte wird derjenige angesehen, der über ein spezielles Wissen verfügt, welches nicht allen Menschen zugänglich ist. Ferner zeichnet sich ein Experte dadurch aus, dass er die Kompetenz die Wirklichkeit zu konstruieren innehat. Allerdings muss diese Kompetenz durch Institutionalisierung gegeben sein. Dadurch hat dieser die Möglichkeit bestimmte Strukturen zu schaffen, bei denen die Handlungsbedingungen verändert werden können. Somit ist der Experte eine Person, die spezielles Sonderwissen aufweist und in einem institutionalisierten Kontext agiert (vgl. Meuser/Nagel 2009: 37f).

8.2.1 Konzeption des Interviews

Als Grundlage für das Interview wurde ein offener halbstandardisierter leitfragenorientierter Katalog entwickelt. Dieser Fragenbogen ist durch drei Blöcke charakterisiert. Block A thematisiert die Bedeutung von sozialen Kompetenzen, die Art und Weise der Förderung sowie die Rahmenbedingungen, die Ziele und Lerninhalte. Der Block B beschäftigt sich mit den Kriterien, die an die Lehrenden gestellt werden. Im letzten Block C werden die Eigenschaften der Lernenden und gruppenspezifische Rahmenbedingungen, wie etwa Motivation, Feedback- und Kritikfähigkeit aber auch die Rahmenbedingungen für optimale Gruppenarbeit hinterfragt. Insgesamt wurden 24 Fragen in den Katalog aufgenommen, wobei 12 Fragen im Block A, drei Fragen im Block B und neun Fragen im Block C zugeordnet worden sind. Der Katalog wurde den Experten bereits vor einem Interview per E-mail zugesandt.

8.2.2 Qualitative Befragung der Experten

Insgesamt nahmen sechs Experten an unseren Befragungen teil. Davon führten wir mit drei Personen ein telefonisches Interview sowie mit zwei Personen ein Gruppeninterview durch. Ein Experte verwies auf ein bereits durchgeführtes Interview, welches in einer Fachzeitschrift veröffentlicht wurde. An der Befragung nahmen die folgenden Personen, als Experten[49], teil:

Ao. Univ.-Prof. Dr. KS nahm an einem telefonischen Interview am 29.06.2010 teil. Er ist Leiter des Zentrums für Soziale Kompetenzen an der Universität Graz seit zehn Jahren.

Darüber hinaus nahm Dr. SW ebenfalls an einem Telefoninterview am 13.07.2010 teil. Herr SW ist promovierter Wirtschaftspädagoge sowie ausgebildeter Trainer und Coach für zwischenmenschliche Kommunikation. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt in der Förderung

[49] Die Experten werden aus Anonymitätsgründen nicht per Namen genannt.

sozialer Kompetenzen, die er u. a. an der Universität St. Gallen, als freier Mitarbeiter nachgeht.

Am 26.07.2010 wurde mit PE ein telefonisches Experteninterview geführt. Herr PE ist studierter Diplom-Sozialwissenschaftler sowie Diplom-Verwaltungswirt. Darüber hinaus ist er Mediator und freiberuflicher Trainer und Dozent. Außerdem ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Career Service und Zentrum für Schlüsselkompetenzen an der Leibnitz Universität Hannover.

Mit Herrn RH und Frau AL wurde am 03.08.2011 ein Gruppeninterview durchgeführt. Herr RH ist studierter Diplom-Sprechwissenschaftler und als wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Career Service der Technischen Universität Chemnitz beschäftigt. In diesem Rahmen ist er u. a. verantwortlich für die Konzeption und Durchführung von Workshops zu Themen der Schlüsselqualifikation. Frau AL studierte interkulturelle Kommunikation und Kompetenz sowie Erwachsenenbildung und betriebliche Weiterbildung mit dem Abschluss Magister Artium. Sie war am Career Service der Technischen Universität Chemnitz als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt, mit dem Schwerpunkt für Workshopkonzeption sowie –organisation.

Frau Dr. BR hat ein bereits geführtes und veröffentlichtes Interview per Fax geschickt. Sie ist die Leiterin des Zentrums für Schlüsselkompetenzen an der Universität des Saarlandes, bei dem die Schwerpunkte auf den Career Service, die Hochschuldidaktik und die Schlüsselkompetenzen liegen.[50]

Zusammengefasst besitzen die sechs Experten eine akademische Ausbildung, wovon fünf Personen zusätzlich als Coach, Trainer, Mediator oder Dozent, zum Teil auch freiberuflich, tätig sind. Von den Befragten befinden sich drei Experten in einer leitenden Funktion. Des Weiteren sind alle Personen an einer Hochschuleinrichtung beschäftigt, die sich speziell mit der Förderung sozialer Kompetenzen auseinander setzt.

[50] Das Interview kann in folgender Zeitschrift nachgelesen werden: Roßmanith, Birgit 2010, Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen für Studierende und Hochschullehrende – ein Gespräch mit Dr. Birgit Roßmanith, in: Zeitschrift für Sozialmanagement, Journal of Social Management, Volume 8, Nummer 1, Bertuch, Weimar, 2010, S. 63-72.

8.2.3 Auswertung der Ergebnisse

Im Folgenden wird sich zuerst mit der Auswertung der Ergebnisse des Blockes A befasst, bevor sich mit den Blöcken B und C beschäftigt werden kann.

8.2.3.1 Verständnis sozialer Kompetenzen aus Expertensicht

In diesem Abschnitt wird sich dem Begriffsverständnis sozialer Kompetenzen zugewandt. Bei der Auswertung der sechs Interviews wurde ersichtlich, dass neben einem allgemeinen Definitionsverständnis auch Erkenntnisse über die Bedeutung für die Gesellschaft, den Arbeitsmarkt und die Hochschulen gewonnen werden konnten. Um Ableitungen für eine Handlungsempfehlung zu treffen, wurden diese Aspekte aufgegriffen und näher betrachtet.

Definition und Bedeutung

Die Experten betrachten soziale Kompetenzen als einen Baustein von Schlüsselkompetenzen. Sie schätzen eine Ausprägung an Schlüsselkompetenzen als bedeutsam ein, um den Anforderungen in komplexen Lebens- und Kommunikationssituationen gerecht zu werden. Durch die Fähigkeit bewusst und reflexiv zu denken und zu handeln, sind die Individuen in der Lage flexibel auf gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen zu reagieren. Nach Meinung aller Interviewten kann Schlüsselkompetenz bzw. Schlüsselqualifikation als Oberbegriff für Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen verstanden werden. Zusätzlich zu den drei Kompetenzfeldern kann noch die Fachkompetenz hinzugezählt werden. Die Experten erwähnen aber auch, dass es zwischen den einzelnen Bereichen große Überschneidungen gibt, so dass teilweise nicht eindeutig abgegrenzt werden kann, ob die jeweilige Fähigkeit als Methoden-, Selbstkompetenz oder soziale Kompetenz bezeichnet werden kann.

„Es ist natürlich so, dass dieser Begriff, […], da auch Kommunikation zum Beispiel herein gebracht und Präsentation und dass ist dann wirklich eine Definitionsfrage, was ist jetzt soziale Kompetenz, was ist Methodenkompetenz, was ist persönliche Kompetenz, muss man das überhaupt unterscheiden?“ (Herr H: 1, Z.17)

„Da verschwimmt die Grenze. Und es ist dann egal, wenn jemand bestimmte Schlüsselkompetenzen oder soziale Kompetenzen einordnet oder unter Methodenkompetenzen oder Selbstkompetenzen. Ich glaube, dass es da große Überschneidungen gibt, so dass die Definitionsfrage, mit Sicherheit eine berechtigte und vor allem eine sehr akademische Frage ist.“ (Herr E: 1, Z.28)

Insgesamt definieren die Befragten soziale Kompetenzen als Fähigkeiten und Fertigkeiten, soziale Beziehungen zu gestalten und ein konstruktives Miteinander sowohl im Privat- als auch im Arbeitsleben zu fördern.

„Im Grunde ist es die Fähigkeit soziale Beziehungen zu gestalten, Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten entsprechend der Handlungsanforderungen der Situation einzusetzen, […] oder soziale Interaktionen zu gestalten." (Herr W: 1, Z.16)

Ein entscheidendes Element zur Gestaltung sozialer Beziehungen ist die Fähigkeit zur Kommunikation. Ein Experte hebt diesen Aspekt besonders hervor. Demnach sieht er soziale Kompetenzen als Grundlage, um sowohl im gesellschaftlichen als auch im wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereich, kompetent agieren und zielgerichtet kommunizieren zu können.

„*Ich verstehe darunter Voraussetzung zu schaffen, um erfolgreich kommunizieren zu können in einer globalen Gesellschaft, die mit demokratischen Werten, Wertvorstellungen operiert und auch in globalen Strukturen, so wie es in der Wirtschaft ist, aber auch in der Wissenschaft und vielen anderen Dingen." (Herr S: 1, Z.13)*

Bedeutung für die Gesellschaft

In diesem Abschnitt soll analysiert werden, welche Bedeutung die Experten den sozialen Kompetenzen in der Gesellschaft beimessen.

Nach Aussagen der Befragten ist eine Ausprägung an sozialen Kompetenzen für die Gestaltung eines gesellschaftlichen Zusammenlebens enorm wichtig. Demnach dient es zur Förderung und Verbesserung sozialer Beziehungen im Sinne einer besseren Verständigung und eines gegenseitigen Miteinanders sowie Vertrauens. Dieses Verständnis geht mit dem oben erwähnten allgemeinen Definitionsverständnis einher. Ein Experte misst den sozialen Kompetenzen vor allem im politischen Bereich einen hohen Stellenwert zu. Nach seiner Meinung sind soziale Kompetenzen in einer demokratischen Gesellschaft von großer Bedeutung.

„[…] wir glauben das soziale Kompetenz in einer lebendigen Demokratie unverzichtbar ist, weil wenn sich unsere politische Welt weiterentwickeln soll, braucht es mehr und intelligente Formen, wie Bürger sich einbringen können als alle vier Jahre mal zur Wahl zu gehen und sein Kreuzel zu machen […]." (Herr S: 2, Z.24)

Zwei der Befragten betonen die Rolle der Gesellschaft bei der Vermittlung der Relevanz sozialer Kompetenzen im Privat- und im Berufsleben. Einhergehend mit dem Sozialisationsprozess muss die Bedeutung des Konstrukts den Jugendlichen durch Familie, Schule und Gesellschaft bewusst gemacht werden.

„Also soziale Kompetenz zu vermitteln, ist ja sowieso so eine Sache für sich. Das hat natürlich viel mit der Sozialisation zu tun, wie weit man dieses schon mitbringt […].“ (Herr H: 6, Z.15)

Bedeutung für den Arbeitsmarkt

In diesem Abschnitt wird sich der Frage gewidmet, welche Bedeutung die Experten den sozialen Kompetenzen im Berufsleben beimessen. Zu diesem Aspekt haben sich fünf der sechs Befragten geäußert. Die Antworten wurden teilweise aus der Frage nach den Gründen der Errichtung der Kompetenzzentren sowie aus der Frage nach den Erwartungen der Unternehmen an die Studierenden hinsichtlich der Kompetenzen abgeleitet.

In der Auseinandersetzung mit der Frage zeigte sich vor allem bei drei Experten Einigkeit darüber, dass soziale Kompetenzen für den Arbeitsmarkt immer wichtiger werden. Sie gaben zu erkennen, dass es aufgrund der derzeitigen Arbeitsmarktsituation für die Absolventen unerlässlich ist, neben einer fachlichen Ausbildung auch Zusatzqualifikationen aufzuweisen. Demnach erwarten die Unternehmen von ihren Bewerbern neben einem soliden Fachwissen auch eine Ausprägung an Schlüsselkompetenzen.

Weiterhin wurde analysiert, welche Kompetenzen die Experten als besonders wichtig aus Sicht der Unternehmen einschätzten. Es konnte festgestellt werden, dass drei der Befragten der Meinung waren, dass für Unternehmen an erster Stelle die Fähigkeit zur Kommunikationsbereitschaft steht, gefolgt von einer ausgeprägten Teamfähigkeit. Des Weiteren gaben sie an, dass Unternehmen verstärkten Wert auf eine Selbstpräsentationskompetenz im Sinne einer Selbstbehauptung legen.

Nach den Erfahrungen eines weiteren Befragten erwarten die Unternehmen von ihren Bewerbern vor allem auch Durchsetzungsvermögen im Sinne von Konflikt- und Kritikfähigkeit. Ein anderer Experte hingegen differenzierte nicht zwischen den einzelnen Kompetenzen, sondern sieht eine hohe unternehmerische Relevanz in allen Kompetenzdimensionen. Als Leiter eines Kompetenzzentrums erachtet er die interdisziplinäre

Kooperation als eine wichtige Komponente, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich agieren zu können.
Eine weitere interviewte Person erachtet soziale Kompetenzen als wichtig, um auf berufliche Situationen und Anforderungen adäquat reagieren und handeln zu können. Sie sind bei der Bewältigung komplexer Situationen von Bedeutung. Beispielsweise schätzt er im Umgang mit Reklamationen eine Kompetenzausprägung als elementar ein um soziale Interaktionen und Beziehungen nicht zu gefährden.

„Und wenn die Situationen natürlich anspruchsvoller werden, wenn es bspw. darum geht Reklamationen entgegen zu nehmen, sich in einer gerichtlichen Streitigkeit miteinander zu verhandeln, dann wird dies natürlich alles gleich etwas schwieriger. Gleichwohl kommt es darauf an, umso mehr bewusst die soziale Interaktion in dieser Situation zu gestalten und wichtig ist dies ungemein, ich merke mehr und mehr, dass ganz häufig Dinge schneller an der sozialen Kompetenz scheitern." (Herr W: 2, Z. 27)

Als einziger der Befragten nahm er eine andere Sichtweise zu der Thematik ein. Demnach gab er nicht zu erkennen, welche Kompetenzen die Unternehmen von ihren Bewerbern erwarten, sondern widmete sich der Frage, welche Fähigkeiten die Unternehmen für sich selbst als verbesserungswürdig einschätzten. Da dieser Befragte auch Seminare in Unternehmen durchführt, verfügt er über Erfahrungen auf diesem Gebiet. Demnach konnte er feststellen, dass es Defizite in der Gestaltung von Meetings und Besprechungen gibt und die Unternehmen selbst eine verstärkte Teilnehmereinbindung fokussierten. Nähere Details bezüglich einer Möglichkeit zur Umsetzung gab er jedoch nicht bekannt. Um diese Problematik zu beheben und die Mitarbeiter zu schulen, bedarf es einer Ausprägung an sozialen Kompetenzen.

„Dass die einfach merken, dass sie ihre Meetings und ihre Konferenzen ein bisschen besser gestalten wollen, so dass sie effizienter werden, dass sie also auch mehr Teilnehmeraktivierung in ihre Meetings bringen können. Das die Leute da Methoden brauchen. Das sind ja in gewisser Weise auch soziale Kompetenzen." (Herr W: 14, Z.4)

Abschließend ist zu diesem Komplex zu konstatieren, dass sich vor allem drei der Befragten kritisch mit der Bedeutung sozialer Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt auseinandersetzten. Alle drei bestätigten zwar die Aussage, dass Unternehmen eine Kompetenzausprägung neben

Fachwissen bei den Hochschulabsolventen als wichtig erachten, gaben aber gleichzeitig auch zu bedenken, dass erfahrungsgemäß ein Teil der Unternehmen keine detaillierte Definition sozialer Kompetenzen verwendet bzw. sie Probleme haben einzelne Fähigkeiten voneinander abzugrenzen.

„In einigen Unternehmen ist diese ganz genaue begriffliche Definition von sozialer Kompetenz nicht ganz klar. Es wird oft benutzt soziale Kompetenz ist wichtig. Was genau dahinter steht, ist für einige Unternehmen, glaube ich, nicht so klar." (Frau L: 19, Z.22)

„*Die Unternehmen tun sich extrem schwer, […], dass genauer zu fassen, wo denn die Probleme liegen. Also wenn man das jetzt kategorisiert und sagt, Teamfähigkeit fehlt, das stimmt so nicht. Also manche Leute sind teamfähig, aber haben trotzdem ihre Schwierigkeiten mit sozialen Kompetenzen, […]." (Herr E: 9, Z.6)*

Relevanz sozialer Kompetenzen an Hochschulen

Dieser Abschnitt basiert auf Einschätzungen aller befragten Personen hinsichtlich der Bedeutung sozialer Kompetenzen an Hochschulen.

Bei der Auswertung konnte festgestellt werden, dass sich die Interviewten einig sind, dass eine Förderung sozialer Kompetenzen unverzichtbar für die Zukunftsfähigkeit der Hochschulen ist. Vor allem für ihre Stellung auf dem Hochschulmarkt und ihrer verbundenen Reputation ist dieser Aspekt vordergründig. Hinzu kommt, dass nach der Aussage eines Experten die Hochschulen einen geeigneten Übungsort für Studierende darstellen, um sich frei zu entfalten, in Reflexion zu treten sowie sozialkommunikativ zu handeln.

„[…], wie wichtig die Metareflexion und die Metakommunikation über das komplexe […] Wissen ist. Und dies kann man in der Universität hervorragend lernen. Wo gäbe es also eine bessere Ausgangssituation, um die Notwendigkeit der Vermittlung überfachlicher Schlüsselkompetenzen zu erkennen, die spezifischen Schlüsselkompetenzen zu identifizieren und in den Lernprozess für Studierende zu integrieren?" (Frau R: 67, Z.25)

Vor allem durch die Bologna-Reform und durch die veränderten unternehmerischen Anforderungen hat sich nach Expertenmeinung ein stärkeres Bewusstsein und Verständnis für soziale Kompetenzen entwickelt. Nach Einschätzung von drei befragten Personen ist es vor allem die Aufgabe der Hochschulen, soziale Kompetenzen zu fördern und sie mit den

beruflichen Anforderungen zu konfrontieren. Demnach hebt ein Befragter vor allem die zunehmende Bedeutung interdisziplinärer Kooperation hervor, die sowohl im universitären Forschungsbereich als auch in Unternehmen eine immer größer werdende Rolle spiele.

„Ich schätz das recht hoch ein. Vor allem auch deshalb, weil ich glaube,[…], dass auch die Wissenschaft immer mehr für den Eigenbetrieb soziale Kompetenz braucht. Also Forscherteams, Interdisziplinäre, die dann zusammengesetzt sind." (Herr S: 3, Z. 17)

Um dem Anspruch nach interdisziplinärer Kooperation für Studierende gerecht zu werden, entstanden gemäß den Aussagen von fünf Experten die Kompetenzzentren und Career Services. Sie gaben an, dass durch die Gründung dieser zentralen Einrichtungen ein allgemeines Angebot zur Förderung sozialer Kompetenzen für alle Studierenden jeglicher Fachrichtung geschaffen werden konnte, um Schlüsselkompetenzen zu erlernen.

„Und dass für viele Unis die Interdisziplinarität schon ein wichtiges Element in ihrem Leitbild ist. Und die Gründung des sozialen Kompetenzzentrums hat es ermöglicht, dass Studierende aus unterschiedlichsten Fakultäten und Studienrichtungen sozusagen durchmischt werden und quasi aneinander lernen auch mit Personen andere Fachrichtungen zu kommunizieren." (Herr S: 2, Z.31)

„Es ist eine zentrale Anlaufstelle gesehen wird, zentral deshalb, weil sich hier alle Studierenden, aller Fachrichtungen an diesen Career-Service wenden sollen, dass es nicht fachgebunden ist, und professur- oder institutsgebunden ist, sondern zentral für alle Studierenden der TU und zentral deswegen auch für die Unternehmen. Also die erste Zielgruppe sind hier die Studierende aller Fachbereiche wie gesagt, aber auch Unternehmen, die eine zentrale Anlaufstelle bekommen." (Frau L und Herr H: 4, Z.12)

Die Kompetenzzentren bzw. Career Services erachten es als wichtig, aufgrund des zu geringen Angebotes durch Hochschulen zusätzliche Veranstaltungen anzubieten, die sich mit sozialen Kompetenzen beschäftigen. Vor allem ein Experte schätzte die Vermittlung sozialer Kompetenzen an Hochschulen als sehr gering ein. Er kritisierte, dass die Hochschulen ihre Lehre zum größten Teil auf fachliche Inhalte ausrichten.

„Ja, ich bin der Meinung, dass das unterrepräsentiert ist […]. Die Hochschule ist eine fachliche Differenzstruktur und an Fachstrukturen organisiert. […]. Wären die soziale Kompetenz die Idee ist ja, nicht dass man wieder ein eigenes Studium aufmacht, wo wieder nur ein paar Studenten hingehen, sondern dass das eine Querschnitt eine Schlüsselkompetenz ist, dass sich durch alle Fächer zieht. Dafür hat die Universität wenig Strukturen, weil die Energie, die Karrieren, der Output, die Lehre ist sehr an den Fachspezialismus orientiert." (Herr S: 5, Z.4)

Aus dieser Aussage geht hervor, dass nach seiner Meinung in allen Studiengängen die Förderung sozialer Kompetenzen integriert werden sollte. Dieser Aspekt kann durch folgendes Zitat verdeutlicht werden:

„Und es geht eben nicht nur um die soziale Kompetenz zukünftiger Manager, sondern auch für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer und Anwälte und Mediatoren, dass heißt, es sind sehr viele Berufsgruppen für die an der Uni ausgebildet wird, sind schon mit dieser Anforderungen an soziale Kompetenz konfrontiert." (Herr S: 3, Z.8)

Die anderen interviewten Personen stimmten der Aussage einer zu geringen Kompetenzausbildung bei den Studierenden zu und verdeutlichten noch einmal, dass die Bachelorabschlüsse den Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt nicht im vollen Umfang erfüllen. Als Beleg für diese Aussage soll folgendes Zitat dienen:

„Der Grund warum die Career Services an sich gibt, ist natürlich neben der Bolognareform, vor allen Dingen die Schwierigkeit, dass die Studiengänge nicht unbedingt Berufsabschlüsse liefern, die den Soforteinstieg der Studierenden in die Arbeitswelt ermöglichen. Und hier ist einfach der Career Service die Schnittstelle und die Einrichtung und deswegen macht es auch Sinn, da zum Bsp. Soziale Kompetenz im Career Service mit an zu bieten. Die Einrichtung, die all das, was die universitäre Ausbildung, die ja Fachwissen vermittelt, all das, was in der Arbeitswelt auch noch braucht oder um in die Arbeitswelt rein zu kommen, dass das der Career Service übernimmt und damit die Universität auch. Und das sind eben die Softskills […], die gerade in Verbindung mit dem Bachelorabschluss extrem stark nachgefragt werden bei den Unternehmen, […]." (Herr H: 5, Z.6)

Aus diesem Grunde erachteten es fast alle befragten Personen als notwendig, den Studierenden im Rahmen von Ergänzungsprogrammen zum universitären Hochschulalltag Angebote an Zusatzqualifikationen zu schaffen. Ein Experte sieht es als vorteilhaft an, dass durch diese Einrichtungen den Studierenden ein gewisser Freiraum zur Selbstentfaltung gewährt wird, bei dem sie sich zurückziehen, sich erproben und über das kommunikative Geschehen nachdenken können. Ein anderer Experte begründete die Zielsetzung damit, dass ein Großteil der Studierenden sich als angehende Führungskräfte ausbilden lassen und sie in ihrer angehenden Funktion und Rolle in der Lage sein müssen multidimensional zu denken und zu handeln. Um diesem Aspekt gerecht zu werden, bedarf es nach seiner Meinung einer Ausbildung an Zusatzqualifikationen. Drei weitere Experten hingegen begründeten die Aussage damit, dass durch eine Vermittlung sozialer Kompetenzen den Studierenden der Einstieg ins Berufsleben erleichtert werden soll. Dieser Aspekt beruht auf der oben genannten Aussage, dass Unternehmen bei den Absolventen neben Fachwissen auch Schlüsselkompetenzen voraussetzen. Des Weiteren sehen sich die kompetenzorientierten Einrichtungen gezwungen, die Aufmerksamkeit der einzelnen Fakultäten auf ein kompetenzorientiertes Lehren zu lenken und sie in dieser Hinsicht zu beraten. Um auch die Lehrenden entsprechend zu schulen, formierte sich nach Aussagen des Leiters an dem Kompetenzzentrum neben einem Career Service-Programm auch ein Hochschuldidaktik-Programm.

„Im Hochschuldidaktik-Programm geht es insbesondere darum, dass interessierte Lehrende hochschuldidaktische und –methodische Elemente weiterentwickeln können, die die Ziele, Inhalte und integrierten Schlüsselkompetenzen der Lehrveranstaltungen noch vielseitiger, interaktiver, zielführender, anschaulicher, expliziter und motivierender transportieren helfen.“ (Frau R: 69, Z.9)

8.2.3.2 Vermittlung sozialer Kompetenzen an ausgewählten Hochschulen

Dieser Komplex beschäftigt sich mit der Förderung sozialer Kompetenzen an den jeweiligen Career Services bzw. Kompetenzzentren. Dabei wurde sowohl untersucht, welche Ziele diese Einrichtungen mit der Vermittlung verfolgen als auch welche Inhalte, Methoden und Medien sie zur Unterstützung verwenden und zielgerichtet einsetzen.

Ziele

Zuerst wird sich mit den entsprechenden Zielsetzungen auseinandergesetzt. Bis auf eine Person äußerten sich alle Experten zu dieser Thematik.

Zwei Experten geben an, dass die Zielsetzungen abhängig sind von der jeweiligen Lehrveranstaltung. Als Grobziel für alle Veranstaltungen nannte ein Experte die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit bei den Studierenden. Diese unterteilte er noch einmal in eine Verbesserung der Beobachtungs- und Handlungskompetenz.

„[…] Gesamtziele ist ganz klar die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, und das betrifft einerseits die Beobachtungskompetenz und gleichzeitig aber auch die Handlungskompetenz. Also man soll mehr sehen, aber auch geschickter agieren können oder angemessener. Oder man soll mehr Wahlmöglichkeiten haben in einem sozialen Feld etwas zu tun und der eigene Freiheitsspielraum soll erweitert werden." (Herr S: 8, Z.23)

Zwei Experten betrachteten diesen Aspekt hingegen etwas differenzierter. Sie sind der Meinung, dass der Begriff „soziale Kompetenzen" zu allgemein gehalten ist und für eine Vermittlung zu komplex wäre. Somit unterteilen sie dieses Konstrukt je nach Situation in mehrere Feinziele.

„[…], die Lernziele, die kommen eben auf die konkrete Situation an. Soziale Kompetenzen erachte ich als Lernziel so abstrakt, wie wenn ich jetzt sagen würde Wirtschaftskompetenzen. Also im Grunde ist es das abstrakteste was es gibt. Und jetzt muss ich es eben in den verschiedensten Situationen kleiner fassen." (Herr W: 6, Z.8)

„Wir versuchen, wobei das nicht so leicht ist, Dozenten bei der Zielformulierung auf Kompetenzen abzuzielen und eben nicht auf Wissensvermittlung. Jetzt ist der Kompetenzbegriff an sich schon sehr schwierig und kompliziert zu fassen." (Herr E: 4, Z.18)

Jedoch bestätigten alle Experten, dass die drei Komponenten Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten bei der Vermittlung sozialer Kompetenzen als Einheit zu betrachten sind. Um eine Kompetenzausprägung der Studierenden zu fördern, dürfen diese nicht getrennt voneinander vermittelt werden.

„[…], welchen Stellenwert haben Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten sie sollten im Grunde, wenn ich ernsthaft von der Kompetenz am Ende spreche, also das ist rein Kompetenzverständnis, […], das Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten zusammenspielen." (Herr W: 7, Z.11)

Dennoch sind sich vor allem zwei der Befragten einig, dass die Wissenskomponente lediglich einen geringen Anteil bei der Vermittlung sozialer Kompetenzen einnehmen sollte. Nach ihrer Meinung sollte mehr Wert auf die Schulung von Fertigkeiten und Einstellungsänderungen gelegt werden.

„[…], das ist ein dauernder Wechsel von eher kurz gehaltenen Theorieinputs und anschließenden Übungen dazu […], und was immer dazu gehört, ist die Selbstreflexion." (Herr S: 6, Z.25)

„Das ist natürlich ein Stück weit Wissensvermittlung, wobei die Wissensvermittlung gar nicht so eine große Rolle spielt, bei der sozialen Kompetenz, sondern dass geht gerade wenn es um Feedback geht oder an Feedbackfähigkeit denke, schon zum Teil an Einstellungsänderungen, […]." (Herr H: 7, Z.22)

Zwei Experten erklärten, dass es im Gegensatz zu den Fertigkeiten einfacher sei, die Einstellungen der Studierenden vor allem bei der Feedback-Kultur zu ändern. Nach ihrer Meinung sei es den Lehrenden in didaktischen Einheiten eher möglich, die Studierenden für das Thema und für bestimmte Verhaltensweisen zu sensibilisieren. Ein anderer Experte bestätigte dieses Argument und äußerte zugleich, dass anhand von Wissen und Einstellungen lediglich ein Grundstein für die Kompetenzentwicklung in den Seminaren geschaffen werden kann, die eigentliche Entwicklung finde aber erst in der beruflichen Anwendung statt.

„Aber es kann die Grundlage auf Wissens- und Erfahrungsebene gelegt werden, um dann im späteren Einsatz im Studium, im Praktikum, im Beruf, in der Praxis die Kompetenzen wirklich dann zu entwickeln. Die Kompetenzentwicklung findet glaube ich, nicht in erster Linie in unseren Workshops statt, sondern da wird quasi der Start gelegt oder die Voraussetzung für Kompetenzentwicklung und […]." (Herr E: 4 Z.27)

„Fertigkeiten auszubilden, in diesem Bereich, sind schon schwierig. […]. Direkte Fertigkeiten, im Sinne von, ich steige in den Beruf ein und kann das alles, kann werde nie vor Probleme gestellt, im Bereich sozialer Kompetenz, dass wird es nicht geben. Aber Einstellungsänderung, Sensibilisierung und so Fähigkeiten anlegen oder Fähigkeiten stimulieren." (Herr H: 8, Z.30)

Ein Befragter äußerte dazu, dass eine Reflexion der Einstellungen und Werthaltungen mit zum Gegenstand der Beobachtung in didaktischen Einheiten gemacht werden sollte. Das damit verbundene Ziel ist es, dass die Studierenden lernen sollen, sich mit ihren subjektiven Werthaltungen auseinanderzusetzen und sich deren Wirkung bewusst werden. Dabei ist es aber nicht die Aufgabe der Lehrenden, bestimmte Werthaltungen vorzugeben. Diesen Aspekt betrachtete er als besonders wichtig, wenn es um die Vermittlung sozialer Kompetenzen geht.

„[…] Einstellungen und Werthaltungen werden reflektiert und beobachtet und diskutiert aber von uns nicht normativ vorgeschritten. Aber es geht natürlich darum, dass Lernen in sozialer Kompetenz auch bedeutet, dass die eigenen Werthaltungen und Wertvorstellungen klar wird, reflektiert werden und die Auswirkungen auf das eigene Verhalten wie dieses ausschaut. Das häufigste ist natürlich, dass Leute sich Verhalten und implizit damit Einstellungen dahinter sich verbergen, die die gar nicht mehr wirklich teilen." (Herr S: 6, Z.4)

Inhalte, Methoden und Medien

Im Anschluss an die jeweiligen Zielsetzungen soll sich der Gestaltung der Inhalte und dem Einsatz der Methoden und Medien gewidmet werden. Zu diesem Komplex äußerten sich alle sechs befragten Personen.

An erster Stelle kann erwähnt werden, dass die Experten großen Wert auf eine anwendungs- und reflexionsorientierte Gestaltung ihrer Workshops legen. Nach ihrer Meinung ist es förderlich, den Studierenden einen Ort zum Üben und zum Reflektieren zu bieten, um sich sowohl auszuprobieren als auch weiterzuentwickeln. Um die Kompetenzen der Studierenden in didaktischen Einheiten zu entwickeln, erachten sie es als wichtig, soziale Kompetenzen in Form von Kleingruppenarbeiten bzw. erlebnisaktivierenden Methoden im Sinne von Rollenspielen zu schulen. Das bietet nach Expertenmeinungen den Vorteil, dass die Studierenden mit praxisnahen Situationen konfrontiert werden können, die mit bestimmten Anforderungen an ihr Handeln gebunden sind. Vor allem zwei Experten äußerten sich positiv über diese Methode.

„Es gibt Rollenspiele, die in Kleingruppen absolviert werden oder auch paarweise. Wo einfach nur Modellsituationen entworfen werden und die einfach mal rein geschmissen werden, versuchen sich in einer bestimmten Situation zu behaupten, die Konfliktpotential in sich birgt." (Herr H: 9, Z.21)

„[…], und im Grunde habe ich relativ viele Rollenspiele und aktivierende Übungen drin." (Herr W: 25, Z.19)

In den Interviews wurde generell ersichtlich, dass alle befragten Personen im Anschluss an die Übungen sehr großen Wert auf Reflexionsphasen und Feedbackrunden legen. Aus der Fülle der Antworten sollen zwei aussagekräftige Zitate zum Verständnis dienen.

„Wichtiger Stichpunkt für mich ist Reflexion von eigenen Stärken und Schwächen, eigenem Verhalten in der Vergangenheit, Selbstbild, Fremdbild also auch in Interaktion mit anderen Studenten, eine andere Wahrnehmung kennen zu lernen, für sich selbst. Ich denke, dass das eine ganz wichtige Sache ist." (Herr E: 6, Z.8)

„Darüber eben gruppendynamische Prozesse sichtbar macht und in Reflexionsrunden, Reflexionsphasen, da auch die Inhalte, auch die Verhaltensweisen der einzelnen Personen rückkoppeln kann." (Herr H: 12, Z.27)

Ein anderer Experte bevorzugt Übungen, die zum Vor- und Nachdenken anregen. Dabei profitiert er vor allem von situativen Geschehnissen, die sich in didaktischen Einheiten unvorhergesehen ereignen.

„[…] und dann arbeite ich sehr viel mit solchen Geschichten wie vordenken und nachdenken. Also ich mache bspw. ein Spielchen oder nehme eine Situation, was im Seminar konkret passiert ist, dass beste was passieren kann, wenn man eben kein Konfliktspiel aufziehen muss, sondern wenn im Seminar selbst ein Konflikt herrscht und dann kann man ja auch sagen, wir machen mal ein Break,[…]. Und nachdem Timeout würde man dann einfach versuchen einen Schritt weiter zu gehen usw., dann quasi Vordenken und Nachdenken, also praktisch gedanklich vorwegnehmen was gleich passieren ist und dann auch wieder nachdenken, im Sinne von im Nachhinein darüber denken, was passiert ist. Das ist so ein Prinzip." (Herr W: 4, Z.34)

Als besonders wichtig erachtet er dabei auch, dass Werte und Wertausrichtungen in den Übungen durch den Lehrenden thematisiert und reflektiert werden müssen. Jedoch gestaltet sich dieser Prozess als schwierig, da nach der Erfahrung zweier Experten die Studierenden unterschiedliche Wertvorstellungen in die Lehr-Lern-Situation mit einbringen. Die Ursache sehen sie in dem Sozialisationsprozess, den jedes Individuum im Laufe seines Lebens durchläuft und durch die Instanzen unterschiedlich geprägt wird. Dennoch ist es Aufgabe des Lehrenden, auf die verschiedenen Wertvorstellungen und deren Wirkungen einzugehen.

„Und dann immer wieder für die Werte auch vorleben, also selbst als Seminarleiter, diese Werte klar machen und auch zeigen, wie sie sich äußern, warum ich bestimmte Interventionen im Seminar vormache und nicht anders. Und zur Diskussion der Werte anregen. […].“ (Herr W: 5, Z.12)

„Also soziale Kompetenz zu vermitteln, ist ja sowieso so eine Sache für sich. Das hat natürlich viel mit der Sozialisation zu tun, wie weit man dieses schon mitbringt und dann die arbeitsspezifischen Kompetenzen kann man nicht so mir nichts dir nichts, also in der Vorlesung schon mal gar nicht.“ (Herr H: 6, Z.15)
„[…], sondern wir arbeiten auf der Basis von verschiedenen Werten. […]. Zu Sensibilisieren sehr wohl, ja, aber wir gehen davon aus, dass wir über die Werte gar nicht so viel, also wenn Wertvorstellungen auftauchen, dann greifen wir die auf. Aber wir verkünden nicht eigene Werte, wir setzen sie voraus.“ (Herr S: 2, Z.3)

Um Kompetenzen in didaktischen Einheiten zu vermitteln, legen vor allem zwei Experten großen Wert auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Demnach erachten sie u.a. einen Austausch an subjektiven Erfahrungen zwischen Lehrenden und Lernenden als besonders förderlich und nutzenbringend.

„[…] die Interaktion der Studierenden untereinander und natürlich auch mit dem Dozenten, der auch auf eigene Erfahrungen, wirtschaftlicher Zusammenhänge zurückgreifen kann, die auch unheimlich wichtig sind. Da lege ich auch allergrößten Wert darauf.“ (Herr E: 5, Z.13)

„Zusätzlich profitieren wir von unserem Ansatz, die Kompetenzen und Erfahrungen der Teilnehmer in unseren Workshops in Austausch zu bringen, sodass grundsätzlich niemand einseitig nur Lernender oder Lehrender ist. Es entsteht eine interaktive Lehr-Lern-Situation,

[…] – durch die eigene Kompetenzen und Erfahrungen situativ sowohl Lehrender als auch Lernende sein kann.“ (Frau R: 69, Z.22)

Um den Studierenden eine nachhaltige Kompetenzentwicklung zu bieten und die Gestaltung der Inhalte weiterhin berufsorientiert auszurichten, gaben drei der Experten an, dass sie sich intensiv mit aktuellen Themen aus der Praxis auseinandersetzen und entsprechend die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt verfolgen. Je nach Relevanz für die Studierenden und den Umsetzungsmöglichkeiten integrieren sie diese Themen in ihr Lehrkonzept.

„Also und da orientieren wir uns oder machen uns zu nutze natürlich die Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung vor allem im beruflichen Bereich also was tut sich in den Führungskräftetrainings und Ausbildungen in renommierten Institutionen, wie der Wirtschaftskammer oder so.“ (Herr S: 5, Z.19)

„Bei uns liegt der Fokus auf berufsorientiert und […], geht es oftmals darum in Teams, also in Gruppen zusammenarbeiten zu können, […], Konflikte miteinander, also lösungsorientiert zu arbeiten. […], welche Übungen kann man anwenden und da bieten wir konkrete Workshops zu den Beispielen an.“ (Frau L: 2, Z.3)

„Das ändert sich so jedes Semester. Wir haben da so ein paar Grundlagen, Sachen die jedes Semester drankommen, […]. Die kommen jedes Semester dran aber das ändert sich manchmal so ein bisschen in der Schwerpunktlegung. Manchmal kommt da was Neues hinzu, von den 15 bis 20 Kursen, kann man sagen zwischen sieben und acht Semesterkursen die gleichen. […]. Und sieben bis acht weitere werden halt je nach aktuellen Themen, nach Anfragen oder Vorschlägen auch von Studierenden, […].“ (Herr E: 5, Z.21)

Insgesamt bieten ein Kompetenzzentrum sowie zwei Career Services zunehmend auch Veranstaltungen außerhalb der Hochschulen an. Zum Beispiel äußerte ein Experte, dass seine Einrichtung neben so genannten Ergänzungsprogrammen auch Qualifizierungsprogramme für Studierende offeriere. Eine Durchführung dieser erfolgt u. a. in Form von Praktika oder Projektarbeiten.

„[…] Qualifizierungsprogramme, die dann ein ganzes Semester laufen und fest mit Studierenden zusammenarbeitet, teilweise auch in verschiedenen Workshopformen, […], je

nach Qualifizierungsprogramm mitunter eine Projektbearbeitungsphase, bei dem dann in Kleingruppen Projekte bearbeitet werden, in einem Unternehmen, das ist auch eine Veranstaltungsform oder Qualifizierungsprogramm, wo sie sich komplett ins Programm einbringen und ein mindestens zweimonatiges Praktikum sich noch anschließt." (Herr E: 3, Z.30)

Der Leiter eines Kompetenzzentrums erwähnte, dass seine Institution u. a Projekte im sozialen Bereich anbiete, bei denen die Studierenden von dem jeweiligen Verein Arbeitsaufträge bekommen, die sie selbständig planen, organisieren, kontrollieren, auswerten und durchführen müssen.

[…], dass es eben einige Lehrveranstaltungen gibt, wo der Lernort auch woanders stattfindet. Also wir haben eine Lehrveranstaltung, wo die Studierenden, die heißt Sozialmanagement-Praxisprojekt, wo die Studierenden von der Caritas, […] einen klaren Auftrag bekommen, wie sie in der Caritas dann umsetzen. […]. Und da ist es eben und das ist auch wichtig, bei Markenlehrveranstaltungen ist der Lernort nicht die Universität, sondern die Welt draußen." (Herr S: 6, Z.31)

Um Feedback und Reflexion in didaktischen Einheiten zu schulen, bevorzugt ein Experte die Verwendung von Rollenspielen, Fallstudien sowie Videofilmen bzw. -sequenzen. Das Zeigen von Filmausschnitten kann dabei mit einem vorher durchgeführten Rollenspiel verbunden werden. Dabei ist es für die befragte Person wichtig zu sehen wie die Studierenden eine konkrete Situation in die Praxis umsetzen würden. Der Experte verwendet Filme bzw. Filmausschnitte auch dazu, um die Studierenden mit der Methode des Feedbacks vertraut zu machen. Anhand des Materials sollen sie in der Lage sein, die jeweiligen Verhaltensweisen der Schauspieler wahrzunehmen und diese zu beschreiben und somit Feedback üben.

„Rollenspiele, wenn Sie das als Medium wollen oder das ist mitunter auch ein vorbereiteter Fall, der dann schriftlich repräsentiert wird. Videos, aber als vorbereitete Videos oder Ausschnitte aus Filmen, […]. Also da so Ausschnitte und das kombiniere ich ganz gerne mit einem Spiel, dass man kurz vor dem Filmausschnitt hinbuttert und dann mal schaut, inwieweit denn die Gruppe tatsächlich diesen Filmausschnitt umsetzen und unterhalten. Aber eben auch Filmausschnitte, […], wo dann die Teilnehmer aufgefordert werden Schauspieler, den sie da im Film gesehen haben quasi ein Feedback zu geben, das aktiven Zuhörens, um quasi die

Methoden zu üben. Videofeedbacks im Sinne von Situation wird aufgebaut und mit Video aufgezeichnet und dann reflektiert und ausführlich gezeigt, speziell für die Förderung von Teamprozessen ist es sehr sinnvoll, […].“ (Herr W: 5, Z.9)

An allen zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen erfreuen sich Präsentationsseminare zunehmender Beliebtheit. Die befragten Personen gaben an, dass die Fähigkeit zum Präsentieren immer bedeutender werde. Um eine Kompetenzentwicklung der Studierenden zu fördern, finden die Präsentationen bei zwei Einrichtungen unter Einsatz von Videokameras und Mikrofonen statt. Neben den Präsentationsveranstaltungen werden an den Einrichtungen häufig auch Kommunikationsseminare, im Sinne von Gesprächs- und Verhandlungsführungen, durchgeführt. Die befragten Personen gaben gleichzeitig an, dass vor allem Feedback, Kritik- und Konfliktmanagement sowie Schulung von Teamfähigkeit und Gruppendynamiken Bestandteil ihres Kursprogramms seien. Ein Experte äußerte zusätzlich, dass Verantwortungsübernahme und Interkulturelle Kompetenz ebenso wichtige Kriterien seien, die einer Förderung bedürfen und Berücksichtigung im Lehrkonzept finden sollten. An einem Kompetenzzentrum wurde letztes Jahr erstmalig zur Unterstützung der Förderung der Interdisziplinarität ein neues Seminar in das Lehrkonzept integriert. Nach der Aussage des Verantwortlichen erfolgte dabei die Kommunikation zwischen einer Lehrbeauftragten in den USA und den österreichischen Studierenden via Internetkorrespondenz.

„[…] jetzt eine Lehrveranstaltung, das heißt, virtuelle Teambuilding. Das hat eine Amerikanerin gemacht. Die war zu Beginn des Semesters hier und am Ende und dazwischen ist die gesamte Lehrveranstaltung über das Internet gelaufen. Das heißt, da hat es Projekte gegeben, die Subgruppen bearbeitet haben und die ganze Kommunikation darüber, ist alles über das Internet gelaufen. Sie war in San Francisco und hat also dort, die Fragen ausgegeben, das Feedback gegeben, die Reports gelesen und so weiter. Und das war eine wichtige Übung und das ist ja auch ein Thema, weil ja zunehmend Unternehmen auch das brauchen, dass es Teams gibt, die auf der ganzen Welt verstreut sind und trotzdem müssen sie als Team zusammenarbeiten.“ (Herr S: 7, Z.18)

Den Einstieg in das Seminar gestalten die befragten Personen individuell und je nach Veranstaltung. Eine Gemeinsamkeit bei allen Interviewten besteht hinsichtlich der Relevanz einer Warming-up-Phase. Demnach erachten sie es als wichtig, den Einstieg in ein Seminar durch Kennenlernrunden und Erwartungsabfragen zu gestalten. Vor allem sei dieses

Vorgehen bei Gruppen notwendig, bei denen sich die Teilnehmer untereinander noch nicht kennen. Nach Meinung aller Experten soll die Erwartungsabfrage durch den Dozenten geleitet werden. Dieser soll seine Vorstellungen an den Kurs und an die Teilnehmer verdeutlichen. Im Anschluss daran, sollen die Studierenden ihre Erwartungen, Interessen und Wünsche offen legen. Alle Befragten gaben an, dass für die Durchführung nicht mehr als 20 Minuten eingeplant werden sollten, um die Konzentration nicht zu gefährden.
Die Kennenlernrunden sollen nach Expertenmeinung die Motivation der Studierenden fördern, ein Vertrauensverhältnis aufbauen sowie eine positive Lernatmosphäre schaffen. Die Gestaltung der Beziehungsebene im Seminar ist vor allem dann förderlich, wenn es um Emotionen und Einstellungen der Studierenden geht.

„[…], je stärker es um Zärtlichkeiten und Einstellungen gehen soll, also je stärker an den Kern der Persönlichkeitseigenschaften der Teilnehmer gearbeitet wird, desto wichtiger ist mir natürlich die Beziehungsebene und das die Leute sich untereinander kennen lernen und wirklich warm werden miteinander.“ (Herr W: 13, Z.10)

In Abhängigkeit von der Dauer der jeweiligen Veranstaltung bevorzugt ein Experte den Einstieg mit Spielen.

„Spielchen, bereits Aktivitätstests der Teilnehmer, also „Nur alle mal nach dem Alter aufstellen, nur alle mal der Distanz nach aufstellen wie weit sie da von dem aktuellen Ort, wo wir heute sind beim letzten Mal im Urlaub waren, wer am weitesten im Urlaub war rechts und wer am nächsten zu dem Seminarort im Urlaub war links.“ Dann lernen sich die Leute kennen.“ (Herr W: 13, Z.27)

Dagegen lehnt ein anderer Experte diese Sichtweise ab. Nach ihm gestaltet sich ein Einstieg mit Spielen bei einer unbekannten Gruppe als nicht förderlich.

„In Gruppen, z. B. in der Jugendbildung und in der jungen Erwachsenenbildung, in der ich auch arbeite, sind das dann mehr so Konzentrations- und spielerische Übungen, wenn man sich schon kennt. Aber so in die einzelnen Übungen würde ich jetzt nicht so reingehen.“ (Herr H: 18, Z.8)

Zwei weitere Experten gestalten die Kennlernrunden in Form der Interview-Methode bzw. einer Selbstpräsentation. Dabei erachten sie es als notwendig, dass der Dozent seinen Lebenslauf in kurzen Zügen vorstellt, sich somit der Gruppe bekannt macht und eine Vertrauensbasis schafft. Im Anschluss daran dürfen die Teilnehmer sich oder ihren Partner präsentieren. Einer der Experten sieht in der Interview-Methode den Vorteil, dass die Individuen in Interaktion mit den anderen Teilnehmern treten müssen und somit die Basis für einen ersten Kontakt geschaffen wird.

„Wenn man eine kurze Vorstellungsrunde macht, dass der Dozent erstmal ein bisschen was über sich erzähl, dass dann der Teilnehmer, was über sich erzählen kann. […], mit Partnerinterview, manche machen das so. Ob das mit einer Selbstpräsentation verbunden ist. Oder einfach nur die Reihe herum. Jeder sagt drei Sätze. Das ist dann so ein Mischmasch zwischen kennen lernen, lockere Atmosphäre schaffen und natürlich Erwartungshaltung abfragen und kennen lernen." (Herr E: 8, Z.26)

„Also eine Methode kann ich Ihnen nennen, […], und das ist für mich die Allerbeste. Wenn ich Zeit habe und wenn es um Kommunikation allgemein geht, ist die Interview-Methode…" (Herr H: 18, Z.20]

8.2.3.3 Kriterien und Anforderungen an die Lehrenden

In diesem Teil der empirischen Auswertung wird der Fragen nachgegangen, welche Anforderungen Lehrende erfüllen sollten, damit diese mit der Förderung sozialer Kompetenzen betraut werden können. Darüber hinaus soll die Frage geklärt werden, ob Studierende als Tutoren eine lehrende Tätigkeit übernehmen sollten und welche Kriterien dafür gelten müssten.

Zu den Anforderungen, die als Voraussetzung für eine lehrende Tätigkeit im Bereich soziale Kompetenzen angesehen wird, äußerten sich fünf Experten. Alle Befragten gaben dabei an, dass die Qualifikation ein entscheidendes Kriterium darstellt. Dabei gaben vier Experten an, dass sie fachliche Qualifikationen als wichtig erachten. Exemplarisch seien hierfür folgende Zitate angeführt.

„[...]die allermeisten haben eine gute und grundlegende Ausbildung... im halten von Workshops oder Seminaren." (Herr E: 14, Z 6)

„Das ist einmal eine entsprechende Ausbildung, von mir auch eine Hochschulausbildung, in der Regel haben unsere Dozenten eine Hochschulausbildung [...]“ (Herr E: 10, Z.7)

„Das sind einmal Qualifikationen, die die Dozentin oder der Dozent mitbringen muss. Das ist bei uns ein adäquater Abschluss. Das muss nicht zwingend ein Hochschulabschluss sein oder vergleichbarer Abschluss sein [...]“ (Frau L: 22, Z.10)

„Wichtig ist, dass die Qualifikation da ist. Meistens gibt es den Hochschulabschluss [...]“ (Herr H: 24, Z.12)

Ein Experte verweist darüber hinaus darauf, dass die Lehrtätigkeit den Maßstäben der Hochschule entsprechen sollte. Ferner verweist dieser Experte darauf, dass dies besser mit einem Hochschulabschluss zu gewährleisten ist.

„[...] dass sie natürlich von dem was sie bearbeiten, in ihren Seminaren, ein angemessenes Niveau für eine Hochschulbildung haben. Für die Universität, dass heißt, Niveau heißt dann immer, rein in der Sprache, in dem Anspruchsgrad, Schwierigkeitsgrad von dem, was sie zu vermitteln versuchen, soll zu dem passen, was auch ein Universitätsstudium ausmacht, in irgendeiner Form.“ (Herr E: 9, Z.33)

Des Weiteren betonen drei Experten, dass das pädagogische Wissen eines Lehrenden hilfreich und notwendig sei. Insbesondere die Didaktik und Methodik sollte durch diesen beherrscht und angewendet werden.

„[...] ein guter Coach braucht einen didaktischen Blick, dass er klar die Lernziele im Blick hat, damit er eben flexibel ist und auf die Gruppe eingehen kann, damit er nicht „Nullachtfünfzehn Seminare“ abgibt, dass er welche didaktisch wertvollen Situationen sich hier und da spontan ergeben und die dann zu nutzen weiß. Da braucht er quasi das Didaktische.“ (Herr W: 15, Z.15)

„[...] und dazu eben diese methodisch-didaktischen Erfahrungen hat.“ (Herr H: 22, Z.31)

„Aber ganz wichtig ist bei uns wirklich, [...] die methodisch-didaktischen Qualifikationen [...]“ (Frau L: 23, Z.5)

„Dazu kommt idealerweise eine didaktische, pädagogische Erfahrung und oder Ausbildung [...]“ (Herr E: 10, Z.20)

Ferner gaben vier Experten an, dass die praktischen Erfahrungen ebenso wichtig sind, wie die fachlichen Qualifikationen, wobei drei Experten der Meinung sind, dass mehrjährige praktische Tätigkeiten als Grundvoraussetzung nötig sind. Darüber hinaus wird allerdings von einem Experten betont, dass das Verhältnis von Qualifikation und Erfahrung berücksichtigt werden sollte.

„[...] und wenn nicht schon jemand etliche Jahre in der Praxis sich einen Namen gemacht hat, nehme ich diese Leute eigentlich nicht.“ (Herr S: 11, Z.11)

„ [...] und daneben genauso wichtig, einen beruflichen Erfahrungshintergrund außerhalb der Universität. Also Erfahrung in den Bereichen, wo die Kompetenz , mit denen sie sich in unseren Veranstaltungen befassen, auch umgesetzt werden kann.“ (Herr E: 10, Z 7)

„Dazu kommt idealerweise eine didaktische, pädagogische Erfahrung [...]“ (Herr E: 10, Z.20)

„Also Erfahrung spielt in diesem Soft Skill Bereich eine riesengroße Rolle und die spielt bei sozialer Kompetenz noch mehr eine Rolle [...]“ (Herr H: 25, Z.22)

„[...] und daneben genauso wichtig, einen beruflichen Erfahrungshintergrund außerhalb der Universität. Also Erfahrung in den Bereichen, wo die Kompetenz , mit denen sie sich in unseren Veranstaltungen befassen, auch umgesetzt werden kann.“ (Herr E: 10, Z.9)

„Sie haben alle so zwei Jahre mindestens Berufserfahrung.“ (Frau L: 22, Z.22)

„ [...] weil er irgendwie 20 Jahre Projektmanager bei einem Industriekonzern war, wo man sagen kann, das ist völlig irrelevant, wie wissenschaftlich die Hochschulqualifikation ist, da zählen die 20 Jahre.“ (Herr E: 10, Z.16)

„Und da sagen wir, die Mischung muss irgendwie stimmen und dass muss sich irgendwie ergänzen.“ (Herr E: 10, Z.19)

Neben den Qualifikationen und den Erfahrungen äußerten zwei Experten, dass die Persönlichkeit eines Lehrenden von ebenso großer Relevanz sei. Denn hierbei hat der Lehrer die Möglichkeit soziale Kompetenzen aktiv vorzuleben.

„Und dann muss er natürlich das, was er fördern soll, selbst auch beherrschen und vorleben können[...]“ (Herr W: 15, Z.23)

„Und deswegen ist es natürlich ganz wichtig, dass ich da methodisch absolut ganz fit bin und auch inhaltlich und von den Skills, von den Fertigkeiten soweit bin, dass die Leute sich von mir was abschauen können [...]“ (Herr H: 27, Z.4)

In dieser Stelle soll der Frage nachgegangen werden, welche Meinung die Experten bzgl. lehrenden Studierenden im Bereich der Förderung von sozialen Kompetenzen besitzen und welche Kriterien diese erfüllen müssten, um als Tutoren beschäftigt zu werden. Dazu äußerten vier Experten, dass sie keine Studierenden mit der Förderung sozialer Kompetenzen betrauen, sondern nur externe Lehrer beschäftigen.

„Aber generell kann ich mir das nicht vorstellen für soziale Kompetenzen an sich, glaube ich, dass es nicht geht.“ (Herr S: 12, Z.2)

„Also so etwas habe ich noch nie mitgemacht, dass ich Leute ausgewählt habe, also Studenten, die selber wieder andere Studenten coachen.“ (Herr W: 16, Z.30)

„[...] für das Zentrum für soziale Schlüsselkompetenzen, wir arbeiten quasi nur mit Externen Dozenten.“ (Herr E: 11, Z.11)

Allerdings räumen vier Experten die Möglichkeit ein, dass unter bestimmten Voraussetzungen, wie etwa einer guten Ausbildung in dem Bereich Didaktik, Methodik und sozialer Kompetenz, studentische Tutoren die Lehre übernehmen könnten.

„D. h. es braucht eine sehr gut gemachte Ausbildung für die Leute, die auch über ein halbes Jahr gehen sollte mit immer mal wieder einem Wochenendkurs. Also ein gutes Konzept muss dahinter stecken und dann kann man so etwas machen.“ (Herr H: 25, Z.32)

„Und da wird der Fokus ganz klar, eben nicht auf fachspezifischen Inhalten, sondern auf sozialen Kompetenzen und didaktischen Kompetenzen usw." (Herr E: 12, Z.10)

„Aber theoretisch ist es natürlich möglich, sich zu überlegen, dass Studierende, von denen man das Gefühl hat, die sind so kompetent, dass sie auch eine eigene Lehrveranstaltung leiten könnten [...]" (Herr S: 10, Z.31)

„ [...] oder eine Art Schulung auch, eine Tutorenausbildung erhält, würde ich es nicht verneinen." (Frau L: 25, Z.10)

„Das ist was, wo ich sagen würde eine gute Schulung für Tutoren, die einmal inhaltlich geschult werden, aber auch methodisch-didaktisch [...]" (Herr H: 25, Z.25)

Drei Experten ergänzen jedoch, dass diese Tutoren entweder eine unterstützende und helfende Funktion haben sollten oder andererseits sich nur Themen widmen sollten, die einen geringeren Komplexitätsgrad besitzen.

„Es gibt unter Ihnen sicher solche die dazu geeignet sein könnten. Natürlich nicht als Ersatz für den offiziell Lehrenden, sondern im Rahmen einer Lehrveranstaltung, dass würde den ja sehr entlasten." (Herr S: 10, Z.15)

„[...] dass sie auch eine eigene Lehrveranstaltung leiten könnten und zu einem bestimmten Thema." (Herr S: 10, Z.32)

„Gerade Moderation, Präsentation, ein stückweit auch Gesprächsführung, wobei das aus meiner Sicht noch schwieriger ist, als die anderen beiden. So etwas wie Konflikttraining würde ich von erfahrenen, dafür ausgebildeten Leuten machen lassen." (Herr H: 26, Z.1)

„Und dann würde ich vielleicht niedrig schwellig ansetzen, dass die Tutoren dann wirklich so für Sachen wie für vier Stunden Seminar oder vier Stunden Workshop anbieten. Aber niedrig schwelliger ansetzen, weil sie die Erfahrung einfach in der Form, in bestimmten Gesprächssituationen, wenn es ums Berufliche geht, bei uns geht es ja ums Berufliche, noch nicht so mitbringen kann einfach." (Frau L: 25, Z.11)

Auch bzgl. der Einstellungskriterien für potentielle Tutoren äußerten sich zwei Experten. Sie gaben an, dass die Erfahrungen im Bereich der sozialen Kompetenzen wichtiger seien, als etwa gute Noten. Darüber hinaus betonen sie, dass soziale Kompetenz, Erfahrungen und die Persönlichkeit die Kriterien darstellen, die für die Förderung von sozialen Kompetenzen notwendig sind.

„Im Grunde am meisten auf Erfahrung in den sozialen Kompetenzen, die gefördert werden sollen, Situationen, Gruppensituationen oder präsentieren oder was auch immer. Und im Grunde, wenn ich es jetzt so runter brennen muss, offenbar relativ gefestigte Persönlichkeit." (Herr W: 16, Z.32)

„Und ob er jetzt besonders gute Noten in BWL hat, wäre mir an dieser Stelle völlig egal." (Herr W: 17, Z.5)

„Nein, halte ich nicht für sinnvoll. Also die Noten beziehen sich auf Fachkenntnisse usw. [...] Für den Bereich völlig irrelevant." (Herr E: 13, Z.10)

„Andere nehmen die fünf Besten, die sie finden, d. h. die fachlich gut sind und das Tutorium leiten. Das führt dann dazu, dass sie zwar fachlich gut sind aber eben die entsprechenden Sozialkompetenzen fehlen, die sie weder vermitteln können [...]" (Herr E: 11, Z.29)

„Tutor ist eine Tätigkeit, die nichts mit Noten zu tun hat oder mit Fachkenntnissen oder wie gut ich für Klausuren pauken kann oder nicht, ob ich Sachen auswendig lernen kann. Sondern da geht es um soziale Kompetenzen, um Einfühlungsvermögen, um Rollenverständnis, um eigene und didaktische Fähigkeiten und die spiegeln, meines Erachtens, gar nicht in Noten wieder." (Herr E: 13, Z.20)

8.2.3.4 Eigenschaften der Lernenden und Rahmenbedingungen

Die empirische Auswertung des Blocks C geht der Frage nach, welche Fähigkeiten die Studierenden aus Expertensicht aufweisen, bzgl. sozialen und kommunikativen Handelns sowie der Präsentationsfähigkeit. Darüber hinaus welche Rahmenbedingungen für eine Veranstaltung zur Förderung sozialer Kompetenzen gelten sollten, damit optimale Lernergebnisse erzielt werden können.

Fähigkeiten der Lernenden

Nunmehr soll die Notwendigkeit zur Förderung sozialer Kompetenzen dargestellt werden. Vier Experten gaben hierfür an, dass die Fähigkeiten und das Wissen der Studierenden, bzgl. Kommunikation und Präsentation, wie etwa Regeln für Kommunikation und Feedback, verbesserungswürdig seien, insbesondere zu Beginn derartiger Übungen. Daher sind sich diese Experten einig, dass derartige Schulungen notwendig und wichtig seien.

„Wenn sie kommen, dann beherrschen sie diese nicht." (Herr S: 17, Z.25)

„[...] wir sicher zum Großteil jene Studierenden, die ohnehin schon ein bisschen soziale Kompetenz haben [...] Und größtenteils sehr unterschiedlich [...]" (Herr S: 18, Z.33)

„Das was teilweise von einzelnen oder von Gruppen im Plenum dargestellt wird, ist für die Situation, die im Kurs herrscht, mehr als adäquat. Also sie können frei sprechen, sich frei ausdrücken, können zur Not auch noch Medien heranziehen, um etwas zu erklären." (Herr W: 30, Z.13)

„Bei einigen Teilnehmern ist es so, dass sie schon aufmerksam zuhören können oder ausreden lassen können und bei einigen Teilnehmern denkt man „Oh Gott, habt Ihr noch nie etwas von Schulz von Thun gehört?" (Herr H: 35, Z.10)

„Und definitiv, sie können es nicht von Anfang an." (Herr H: 35, Z.20)

„[...] es ist absolut notwendig, dass es solche Kurse gibt. Und die allermeisten Leute, die in solche Kurse reinkommen, können darin etwas lernen und müssten eigentlich noch mehr machen, um gut zu sein." (Herr H: 35, Z.33)

Rahmenbedingungen

In diesem Teil der Auswertung wurden sechs Experten befragt, in welcher Form die Veranstaltungen zur Förderung sozialer Kompetenzen stattfinden. Dabei äußerten sie sich zu Teilnehmerzahl, Dauer und Bewertung der Leistungen. So gaben drei Experten an, dass die optimale Gesamtteilnehmerstärke zwischen 9 und 16 Personen liegen sollte.

„Aber für Schlüsselkompetenz, Sozialkompetenzbereich – 9 bis 16 ist Ideal." (Herr E: 15, Z.15)
„Also im Grunde würde ich sagen, nie mehr als 16 Leute [...]" (Herr W: 28, Z.5)

Ferner meinten drei Experten, dass für eine intensive Kleingruppenarbeit drei bis neun Teilnehmer ideal seien.

„Also bei der Gruppenarbeit haben wir die Vorstellung, bei dieser Gruppenarbeit brauche ich Kleingruppen, die müssen drei oder vier Leute sein [...]" (Herr S: 12, Z.30)

„[...] wo ein Team mit fünf, sechs Leuten etwas erarbeiten muss, damit die relativ intensiv zusammenarbeiten [...]" (Herr W: 21, Z.31)

Darüber hinaus sind sich ebenfalls vier Experten einig, dass eine mehrtägige Blockveranstaltung geeignet ist, um die Lernenden für soziale und kommunikative Handlungen zu sensibilisieren. Denn somit besteht die Möglichkeit zur intensiven Arbeit zwischen den Studierenden, zur Intensivierung der Gruppendynamik sowie zur Reflexion der Prozesse.

„[...] aber bei den meisten Themen finde ich Block ganz gut. Gerade bei Sozialer Kompetenz, wenn es um Teamfähigkeit geht, weil man da möglichst einen geschlossenen Rahmen schaffen kann mit der Gruppe und weil es dann Zeit braucht, um erstmal Gruppenprozesse zu initiieren, weil man will die ja dann beobachten und evaluieren. Und das kann man nicht, wenn man das wöchentlich in 90 Minuten macht, denke ich." (Herr H: 34, Z.4)

„[...] ich habe das einmal versucht über ein ganzes Semester, weil speziell bei dem Inhalt Gruppendynamik ist mir eben relativ wichtig, dass der Kurs eine eigene Gruppendynamik selbst gewinnt, die zwar, in irgend einer Weise wird es das zwar sowieso geben, aber die, wenn es geht, intensiv ist. Und das krieg ich in drei Tagen am Stück viel besser hin, als wenn ich jetzt jede Woche 1,5 Stunden das mache, das war's. Dann kommt zwar konkret auch ein Zusammenhang zustande, aber dann nicht so intensiv. In der Regel bin ich soweit, dass am zweiten Tag in der Regel, dass die Leute manchmal schon soweit sind, dass sie sich gegenseitig bestimmte Sympathien und Antipathien wirklich im verdaulichen Maße sagen können. Das krieg ich, glaube ich, nicht hin." (Herr W: 25, Z.32)

„Moderation und Präsentation, würde ich, so kenne ich es bspw. aus meiner Ausbildung, in einen Block packen. Also ich würde es nie semersterbegleitend, also nicht acht Wochen lang Moderation - Präsentation, sondern zwei Blöcke über zwei Wochen verteilt. Dass man wirklich eine konkrete Aufgabe hat und dann kann man sich in einem Monat noch mal treffen und Erfahrungen austauschen. Also so würde ich es verpacken." (Frau L: 33, Z.27

Allerdings äußerten drei Experten zugleich, dass die Teilnehmerzahl und die Dauer einer Veranstaltung und Übungselementen von dem Lernziel sowie der Intensität der Arbeit abhängen. So werden für die Veranstaltung Moderation, Präsentation und Rhetorik ca. 15 Teilnehmer zugelassen, die an zwei bis vier Tagen die Übung besuchen. Die Übung Gruppendynamik hingegen wird fünftägig angeboten. Auch die Dauer der einzelnen Übungsabschnitte variieren dabei erheblich. So gibt ein Experte an, dass ein Rollenspiel mindestens 1,5 Stunden dauern sollte.

„[...] wir haben viele Blockveranstaltungen. Also bei der Rhetorik ist es gut, wenn die mindestens einen halben Tag zusammen sind und dann ist die Lehrveranstaltung auf vier, fünf Halbtage verteilt. In der Gruppendynamik geht es überhaupt nur, wenn sie von Montagfrüh bis Freitagnachmittag zusammen sitzen." (Herr S: 15, Z.28)

„Das ist auch völlig abhängig. Also für viele Lehrveranstaltungen, also z. B. Kommunikationstraining, Gesprächsführung, Konfliktmanagement sind so im Schnitt 15 Teilnehmer. Aber bei der Gruppendynamik sind wir acht Trainer, also acht Lehrveranstaltungsgruppenleiter und es kommen aber zwischen 90 und 100 Leute." (Herr S: 17, Z.5)

„Also, wenn ich jetzt wirklich ein Rollenspiel mache, dann macht das unterhalb 1,5 Stunden nicht viel Sinn. Wenn ich nur einen kurzen Wissensinput mache, dann kann es drei Minuten dauern. Das kommt auch aufs Lernziel an." (Herr W: 26, Z.12)

„[...] bei den meisten Themen finde ich Block ganz gut. Gerade bei Sozialer Kompetenz, wenn es um Teamfähigkeit geht ... für Moderation z. B., ich denke, dass sind Inhalte, die sich gut in ein, zwei Tagen verpacken lassen und ansonsten, die Mikroeinheiten 1,5 Stunden bis maximal zwei Stunden [...]" (Herr H: 34, Z.4)

Ferner gaben zwei Experten an, dass die Benotung der Leistungen, die die Studierenden innerhalb einer Veranstaltung erbringen, auf verschiedene Weise erfolgt. Beide Experten verweisen darauf, dass die die Teilnehmer nach dem Ende der Veranstaltung eine schriftliche Reflexionsarbeit verfassen müssen, bei dem sie auf verschiedene Kriterien, wie etwa Teamarbeit und Gruppendynamik eingehen sollen, die innerhalb der Übung gelehrt und aufgetreten sind. Des Weiteren gibt ein Experte an, dass darüber hinaus bereits in den Übungen das Verhalten der Studierenden während der Gruppenarbeit sowie die erbrachte Reflexionsarbeit während der einzelnen Übungsabschnitte und eine Abschlusspräsentation bzw. Performance als Bewertungsmaßstab eingesetzt wird.

„[...] und verlangen, dass sie auch bei dem Abschlussbericht eine Schlussseite, eine Reflexionsseite über ihre Teamarbeit.“ (Herr S: 14, Z.2)

„[...] habe ich auch Kooperationsprozesse aufgestellt und reflektieren lassen. Also es gab quasi immer zehn Studierende, die in einer Gruppe waren, davon mussten fünf einen Kooperationsauftrag leisten, da saßen alle in der Mitte und haben um einen Tisch herum und haben eben eine Kooperationsaufgabe bewältigt und fünf saßen drum herum und haben diese fünf in der Mitte beobachtet. Und ich habe quasi eine Note auf das Teamverhalten der fünf, die agierten gegeben und die Beobachter haben ihre Notizen gemacht ... und die Beobachter haben in etwa einer halben Stunde ihr Feedback geschrieben. Sie mussten dann ein konkretes Feedback nach bestimmten Kriterien im Gruppenprozess, die Gruppendynamik und noch so ein paar andere Sachen, die wir halt im Seminar gemacht haben, mussten sie halt aufschreiben ... und da gab es quasi 50 % auf das schriftliche Feedback und 50 % auf das Verhalten.“ (Herr W: 20, Z.22)

„[...] und die müssen am Ende eine Performance aufführen, auf die gebe ich eine Note, wobei sie im Grunde auch noch ein bisschen über den Prozess sprechen können.“ (Herr W: 21, Z.32)

„Also sie müssen am Ende des Kurses über diesen Teamprozess, wo sie dann in den kleinen Teams jeden Tag ein- zwei Stunden gearbeitet haben, müssen sie eine Reflexion schreiben [...]“ (Herr W: 29, Z.11)

Zwar besteht größtenteils eine einheitliche Meinung bzgl. der Teilnehmerstärke, Veranstaltungsdauer sowie Bewertung der Studierendenleistung, jedoch ergänzt ein Experte, dass die regelmäßige Teilnahme, an den Übungen zur Förderung sozialer Kompetenzen, die Grundvoraussetzung ist, damit Sensibilisierungsprozesse überhaupt stattfinden können. Denn nur wenn eine ausreichende Teilnehmerzahl vorhanden ist, kann ein gemeinschaftliches, erfahrungsbezogenes Lernen stattfinden.

„Also worauf wir sehr Wert legen [...] Wer sich bei uns für eine Lehrveranstaltung anmeldet, wenn er dann hinkommt und das sagen wir ihm vorher, dass die Anwesenheit, innerhalb dieser Lehrveranstaltung einen hohen Verbindlichkeitsgrad kriegt. Also es ist unmöglich soziale Kompetenz wirklich lebensnah zu lernen, wenn jedes Mal, wenn die Lehrveranstaltung stattfindet, eine andere Teilnehmergruppe dasitzt." (Herr S: 14, Z.25)

Nach der Auswertung der Ergebnisse kann sich nun der Interpretation gewidmet werden.

8.2.4 Interpretation der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden zunächst noch einmal die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und anschließend interpretiert, bevor sie im Diskussionsteil mit dem aktuellen Stand der Forschung verglichen werden.

8.2.4.1 Verständnis sozialer Kompetenzen aus Expertensicht

Um einen allgemeinen Überblick zu erhalten, soll sich zuerst dem Definitionsverständnis sozialer Kompetenzen aus Sicht der befragten Experten gewidmet werden.

Beim Vergleich der Interviews konnte festgestellt werden, dass die befragten Personen soziale Kompetenzen als Summe aller Fähigkeiten und Fertigkeiten definieren, die nötig sind um mit seinen Mitmenschen in soziale Interaktion zu treten und den Aufbau sozialer Beziehungen zu fördern. Neben den Fertigkeiten sind auch das Wissen und die Einstellungen wichtige Komponenten, um in konkreten Situationen angemessen reagieren zu können. Diese drei Komponenten sind bei der Förderung sozialer Kompetenzen als Einheit zu betrachten. Soziale Kompetenzen sind sowohl im gesellschaftlichen, privaten, universitären als auch im beruflichen Bereich für ein konstruktives Miteinander essentiell. Dafür bedarf es der Kommunikation als entscheidendem Element in der Gestaltung sozialer Beziehungen.

Bedeutung sozialer Kompetenzen in der Gesellschaft

Soziale Kompetenzen haben in vielen gesellschaftlichen Bereichen eine hohe Bedeutung. Ihre Ausprägung ist förderlich für eine Integration in der Gesellschaft und zur Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen sowohl auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene. Die Ausprägung an sozialen Kompetenzen ist von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich. Diese Unterschiede sind auf den Sozialisationsprozess, den die Individuen im Laufe ihres Lebens durchlaufen, zurückzuführen. In diesem sehen die Experten die Ursachen für die unterschiedlichen Verhaltensweisen und Wertvorstellungen. Demnach fällt es einigen Individuen leichter sich in die Gesellschaft zu integrieren und Regeln zu beachten als anderen. Dieses Verständnis sollte bei der Vermittlung sozialer Kompetenzen beachtet werden.

Bedeutung für den Arbeitsmarkt

Für die Gestaltung beruflicher Beziehungen, sei es im Umgang mit Kunden, Kollegen oder Vorgesetzten, ist das Vorhandensein sozialer Kompetenzen ebenfalls unerlässlich. Der Arbeitsmarkt erwartet von den Hochschulabsolventen nicht nur ein solides Fachwissen, sondern auch und vor allem soziale Fähigkeiten. Um sich von anderen Bewerbern hervorzuheben und den Übergang von der Hochschule ins Berufsleben zu erleichtern, ist eine entsprechende Kompetenzausprägung von Nöten. In Stellenausschreibungen verlangen die Unternehmen vermehrt soziale Kompetenzen wie Kommunikations-, Team-, Konflikt- und Kritikfähigkeit. Aber auch der Fokus auf die Fähigkeit zu Präsentieren, im Sinne einer Selbstpräsentation und –behauptung wird gefordert. Da viele Unternehmen nicht nur deutschlandweit, sondern auch weltweit vertreten sind, spielt für die Zusammenarbeit die interdisziplinäre Kooperation eine enorme Rolle. Aber auch für die Zusammenarbeit innerhalb eines Teams, das aus Personen mit unterschiedlichen Funktionen, Rollen und Abschlüssen besteht, ist dieser Aspekt relevant.

Anhand der Aussagen der Experten konnte aber auch festgestellt werden, dass die Unternehmen für sich selbst Handlungsbedarf im Bereich sozialer Kompetenzen sehen. Vor allem in der Gestaltung und Durchführung von Meetings und Konferenzen und der damit verbundenen Aktivierung der Teilnehmer empfinden sie noch erheblichen Aufholungsbedarf.

Relevanz sozialer Kompetenzen an Hochschulen

Die Fokussierung auf soziale Kompetenzen an Hochschulen hat im Laufe der Zeit an Bedeutung gewonnen. Hervorgerufen durch den Bologna-Prozess und den gestiegenen unternehmerischen Anforderungen an die Absolventen hat sich ein verstärktes Bewusstsein

bzgl. der Notwendigkeit einer Förderung an universitären Einrichtungen entwickelt. Trotz verstärkten Bewusstseins geraten die Hochschulen immer noch in Kritik, da sie den Ansprüchen des Arbeitsmarkts nur zum Teil gerecht werden. Nach Aussagen der Experten ist es für die Zukunftsfähigkeit der Hochschulen wichtig, sich vermehrt auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen zu konzentrieren. Derzeit ist das Angebot an Veranstaltungen zu sozialen Kompetenzen noch zu gering und nimmt nur einen kleinen Teil in den Studienordnungen ein. Die Experten kritisieren, dass die Hochschulen mehr in die fachliche Ausbildung der Studierenden investieren anstatt in die Ausbildung an sozialen Kompetenzen. Nach Ansicht der Experten ist es vor allem Aufgabe der Hochschulen, die Studierenden als angehende Führungskräfte in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen und geeignete Lernangebote zu schaffen. Sie können einer Förderung gerecht werden, indem sie Veranstaltungen entweder in additiver oder integrativer Form anbieten. Dass heißt, dass eine Vermittlung sozialer Kompetenzen entweder durch zentrale wissenschaftliche Einrichtungen wie Kompetenzzentren oder Career Services erfolgt oder die jeweiligen Fachbereiche selbst Angebote in ihr Lehrkonzept integrieren. Generell kann gesagt werden, dass sich didaktische Einheiten u. a. zum Üben, zur Sensibilisierung, zur Reflexion und zur Schulung von Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Förderung sozialer Kompetenzen anbieten.

8.2.4.2 Vermittlung sozialer Kompetenzen an ausgewählten Hochschulen

Nach der Darstellung der wichtigsten Ergebnisse zum Definitionsverständnis und zur Relevanz sozialer Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen wird sich der Vermittlung sozialer Kompetenzen gewidmet. Dieser Komplex schließt dabei die Ziele, Inhalte und die Wahl der Methoden und Medien in die Betrachtung mit ein.

Ziele

Es lässt sich feststellen, dass Aussagen zu den Zielsetzungen nicht allgemein dargestellt werden können, da sie abhängig von den jeweiligen Veranstaltungen sind. Dennoch kann gesagt werden, dass sich die Lehrenden zum größten Teil auf die Lernziele, die mit einer Verzahnung der Theorie und Praxis einhergehen, konzentrieren und dabei die Komponenten Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen als Komplex betrachten. Dass heißt, dass eine Förderung sozialer Kompetenzen sowohl auf eine Wissensvermittlung abzielt als auch auf einer Ausbildung an Fertigkeiten und Einstellungen. Den geringsten Anteil sollte dabei jedoch die Vermittlung von theoretischen Grundlagen einnehmen. Generell sollte jedoch in jeder

Veranstaltung eine Sensibilisierung auf den Inhalt und das Thema erfolgen, um die Studierenden mit berufsspezifischen Problemen vertraut zu machen.

Wie bereits erwähnt, ist es wichtig, auch die Einstellungen und Werthaltungen der Studierenden zum Gegenstand der Seminarbeobachtung zu machen, da sich der Großteil der Studierenden oftmals nicht über die Wirkung ihrer Verhaltensweisen bewusst ist. Diese werden meist erst in der Interaktion mit Anderen sichtbar und bedürfen einer Reflexion. Allgemein kann hervorgehoben werden, dass alle Experten großen Wert auf die Durchführung von Reflexionsphasen legen, um den Studierenden ihre persönlichen Stärken und Schwächen aufzuzeigen sowie ihr Verhalten in vergangenen Einheiten bewusst zu machen. Eine Schulung der Wahrnehmung erachten sie somit als wichtige Komponente in einer Lehr-Lern-Situation.

Durch den Dozenten sollte des Weiteren berücksichtigt werden, dass nur das Lernziel „soziale Kompetenzen“ zu allgemein gehalten ist und es somit einer Unterteilung in mehrere Feinziele bedarf. Diese Unterteilung sollte dabei in Abhängigkeit der Situation erfolgen.

Inhalte, Methoden und Medien

Es kann festgehalten werden, dass die Studierenden durch den Sozialisationsprozess unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Verhaltensweisen und Werthaltungen in die Lehr-Lern-Situation einbringen. Dieser Aspekt sollte durch die Lehrenden unbedingt bei der Gestaltung didaktischer Einheiten berücksichtigt werden. Aus den Gesprächen geht hervor, dass die Experten eine Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Lernenden untereinander in didaktischen Einheiten für die Kompetenzentwicklung der Studierenden als essentiell erachten. Die Gestaltung der sozialen Beziehungen im Kurs und der Umgang miteinander sollte bereits Bestandteil der ersten Seminareinheit werden. Der Einstieg in den Kurs kann durch den Lehrenden in Form von Warming-Up-Phasen, inklusive Erwartungsabfrage, erfolgen. Dabei eignen sich verschiedene Methoden wie die Interview-Methode oder das Partnerinterview. Die damit verbundenen Ziele dienen zum einen zum gegenseitigen Kennenlernen und zum anderen zum Abbau von Hemmungen bzw. der Unsicherheit der Studierenden. Die Durchführung von Kennlernrunden wirken sich vor allem positiv auf die Beziehungsebene aus. Ist diese Ebene stabil, sind die Studierenden entsprechend bereit, sich in bestimmten Situationen zu öffnen und ihre Gefühle zu äußern. Die Interaktion zwischen allen Beteiligten ist für den Lernprozess effektiv, da sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden ihre individuellen Erfahrungen, u. a. aus der Praxis, in die Lehr-Lern-Situation integrieren können.

Darüber hinaus ist es zur Förderung der Kompetenzentwicklung der Studierenden notwendig, die Seminareinheiten anwendungsorientiert zu gestalten. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrenden praxisnahe Themen in den Unterricht integrieren und diese anhand entsprechender Beispiele untermauern. Die Dozenten müssen Situationen schaffen, die bestimmte Anforderungen an das Handeln der Studierenden stellen. Als besonders effektiv erweist sich dabei die Durchführung von Rollenspielen oder die Arbeit in Kleingruppen. Im letzteren Fall könnten die Studierenden gleich zu Übungsbeginn mit einer bestimmten Aufgabenstellung konfrontiert werden, die sie in der Gruppe lösen müssen. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Studierenden zu einer Lösung gelangen, sondern entscheidend ist die gemeinsame Interaktion. Weitere hilfreiche Methoden wären Übungen zum Vor- und Nachdenken, die Verwendung von praxisnahen Fallstudien zum Einstieg in das Thema sowie das Zeigen von Filmmaterial, um Feedback zu schulen. Auch hierbei sollte der Fokus auf einer interaktiven Gestaltung der Seminareinheiten liegen. Im Anschluss an die jeweiligen Übungen sollten die Studierenden die Möglichkeit bekommen, die erlebte Situation zu reflektieren und über die eigenen Handlungen und Verhaltensweisen kritisch nachzudenken. Des Weiteren konnte aus den Interviews entnommen werden, dass eine Sensibilisierung und Thematisierung sozialer Werte in didaktischen Einheiten erforderlich ist, um eine bestimmte Grundhaltung bei den Studierenden zu schaffen. Diesbezüglich sollte der Lehrende die Werte selbst vorleben und bei jedem Handlungsschritt erklären, warum diese Werte zur Bewältigung der Situation hilfreich sind.

Eine Kompetenzförderung könnte auch außerhalb der universitären Einrichtungen erfolgen. In diesem Fall wäre es so, dass sowohl die Hochschulen selbst als auch die Career Services bzw. Kompetenzzentren Lehrveranstaltungen anbieten, bei denen den Studierenden die Möglichkeit geboten wird, sich in realen Situationen zu erproben und dabei ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden und zu vertiefen. Dadurch werden sie mit konkreten beruflichen Anforderungen konfrontiert, zu deren Bewältigung sie entsprechende soziale Kompetenzen benötigen. Demnach ist die Integration von Lehrveranstaltungen, die sich zum Beispiel auf Projektarbeiten oder Praktika in sozialen Einrichtungen stützt, für eine Weiterentwicklung der Studierenden sehr hilfreich.

Insgesamt konnte beim Vergleich der Interviews mit Personen verschiedener Einrichtungen ein vielfältiges Angebot an Workshops festgestellt werden, dass sich mit der Vermittlung sozialer Kompetenzen beschäftigt und einen aktuellen Bezug aufweist. Um dem Anspruch nach einer Verstärkung der „employability“ gerecht zu werden, sind viele der Inhalte und

Themen an den entsprechenden zentral wissenschaftlichen Institutionen berufsorientiert ausgerichtet. Demnach werden zum großen Teil aktuelle Probleme des Arbeitsmarktes aufgegriffen, anhand von Beispielen verdeutlicht und in Form von Rollenspielen erprobt. Um sich den fortschreitenden Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen und den Studierenden den Berufseinstieg zu erleichtern, sollten sich die Inhalte der jeweiligen Workshops ständig weiterentwickeln. Dabei wäre es auch möglich, dass sich aufgrund von aktuellen Themenschwerpunkten neue Veranstaltungen herauskristallisieren. Demzufolge ist es die Aufgabe der entsprechenden Einrichtungen, sich mit den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes auseinanderzusetzen und relevante Inhalte in das Lehrangebot zu integrieren. Derzeit werden an den von uns befragten Institutionen Kurse zur Förderung der Präsentationsfähigkeit angeboten und erfreuen sich großer Nachfrage. Aber auch Workshops zur Kommunikations-, Team-, Kritik- und Konfliktfähigkeit werden durch die Studierenden gern besucht. Dabei muss jedoch erwähnt werden, dass eine Schulung der Kommunikationsfähigkeit als Lernziel zu abstrakt ausgerichtet wäre und es somit einer Unterteilung in Gesprächs- und Verhandlungsführung erfordert. Um den Studierenden ihre Verhaltensweisen und Handlungen in konkreten Situationen aufzeigen zu können, ist es notwendig, in den Übungen mit Videokameras zu arbeiten. Demnach können die handelnden Akteure im Anschluss an die Übung ihr sozialkommunikatives Verhalten reflektieren und ihre Wirkung auf Andere selber einschätzen. Des Weiteren werden in den Workshops Medien wie Flipchart, Metaplanwände, Moderationskoffer sowie Beamer und Overheadprojektor verwendet.

Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass in didaktischen Einheiten lediglich der Grundstein zur Kompetenzentwicklung geschaffen werden kann. Es wird sozusagen der Weg für ein Kompetenzbewusstsein geebnet. Denn erst wenn die Studierenden mit Situationen aus der Realität konfrontiert werden und sie die erworbenen Verhaltensweisen auf die berufliche Situationen transferieren, können sich ihre Kompetenzen frei entfalten und entwickeln.

8.2.4.3 Kriterien und Anforderungen an den Lehrenden

Die Experten sind sich einig, dass die Eigenschaften eines Lehrenden von entscheidender Bedeutung sind. Vor allem die Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungen gelten hierbei als entscheidende Faktoren im Bereich der Förderung von sozialen Kompetenzen.

So sollten die Dozenten über fachliches, didaktisches und methodisches Wissen verfügen und einen Hochschulabschluss bzw. einen ähnlichen Abschluss besitzen, um das Niveau und die

Ansprüche der Hochschullehre sicher zu stellen. Darüber hinaus ist es weiterhin empfehlenswert, wenn der Lehrende zusätzliche Qualifikationen aufweist, wie etwa eine Trainer- oder Coach-Ausbildung. Zusätzlich sollte der Dozent über mehrjährige praktische Erfahrungen verfügen, wobei jedoch die Verhältnismäßigkeit zwischen fachlicher Qualifikation und Erfahrung beachtet werden sollte. Dies bedeutet, dass auch ein Lehrender dann geeignet sein kann, wenn dieser zwar nicht ein Hochschulabschluss besitzt, jedoch seit Jahren, wenn nicht gar Jahrzehnten, praktisch tätig ist. Außerdem wird ebenso auf die Persönlichkeit des Lehrenden geachtet. Dies hat eine besondere Relevanz, da dieser nicht nur als Lehrer sondern auch als Vorbild auftritt. Das heißt, dass dieser, dass sozial-kommunikative Miteinander, durch sein Verhalten und Handeln, sowohl lehren als auch vorleben soll.

Im Allgemeinen sind sich ferner die Experten einig, dass Studierende, als Lehrer für soziale Kompetenzen, eher ungeeignet sind, da sie einerseits über nicht ausreichend berufliche Erfahrung und andererseits über zu wenig Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten, in etwa bei Didaktik, Methodik und sozialer Kompetenz, verfügen. Sie räumen jedoch ein, dass durch qualitativ anspruchsvolle Schulungen die Studierenden befähigt werden können. Diese sollten jedoch über einen längerfristigen Zeitraum stattfinden, bei dem in Anschluss geprüft werden soll, ob der Student überhaupt als Lehrer geeignet ist, soziale Kompetenzen zu fördern. Wenn dies bejaht wird, sollen allerdings nur derartige Veranstaltungen übernommen werden, die über einen geringen Komplexitätsgrad verfügen. So gelten Schulungen zur Förderung von Konfliktfähigkeit und Gruppendynamik als eher ungeeignet, jedoch wären Veranstaltungen zu Moderation und Präsentation durchaus denkbar. Weiterhin verweisen die Experten darauf, dass die studentische Lehrkraft auch als Unterstützer eines erfahrenen Dozenten agieren kann.

Des Weiteren äußerten sich die Experten ebenso über die Kriterien, die für eine Aufnahme in ein derartiges Schulungsprogramm sprechen sollten. Hierbei stellte sich heraus, dass vor allem die persönliche Erfahrung im sozial-kommunikativen Sinne, die individuelle soziale Kompetenz sowie die didaktischen Fähigkeiten entscheidend sind und nicht der Notenspiegel eines Studenten.

8.2.4.4 Eigenschaften der Lernenden und Rahmenbedingungen

Die Interpretation des Blockes wird unterteilt in Fähigkeiten der Studierenden und in die Rahmenbedingungen, die für die Veranstaltungen im Hochschulbereich gelten.

Fähigkeiten der Studierenden

Die interviewten Experten weisen darauf hin, dass Veranstaltungen, die sich dem Thema Förderung der sozialen Kompetenz widmen, notwendig und wichtig sind. Dazu erklären sie, dass die Studierenden zwar zuhören und sprechen können sowie den einfachen Umgang mit Medien beherrschen, allerdings im sozial-kommunikativen Bereich Entwicklungspotentiale sehen. Sie weisen z. B. darauf hin, dass sie die Regeln für Kommunikation und Feedback noch nicht beherrschen, jedoch durch Übungen dieses erlernen können. Allerdings stellen sie zusätzlich fest, dass die Studierenden, für den Bereich soziale Kompetenzen, ein unterschiedliches Vorwissen aufweisen und sich ebenso unterschiedlich Verhalten und Handeln.

Rahmenbedingungen

Auch bzgl. der Kriterien, die für eine Veranstaltung gelten sollen, sind sich die Experten einig. So geben sie an, dass für eine Arbeit mit den Lernenden eine Teilnehmerzahl von 9 bis 16 Personen pro Übung optimal ist, denn dadurch können alle Teilnehmer adäquat am Arbeits- und Lernprozess berücksichtigt werden. Ferner besteht die Möglichkeit zum intensiveren Arbeiten durch entsprechende Kleingruppen. Dabei gelten drei bis neun Personen als ideal.

Die gesamte Dauer einer Veranstaltung hingegen wird recht unterschiedlich eingeschätzt, wobei jedoch Blockveranstaltungen, von allen Experten als die beste Variante gelten. Diese sollen je nach Thema über mehrere Tage hinweg stattfinden und mehrere Stunden am Tag dauern. Dadurch können Gruppenentwicklungsprozesse initiiert werden und es bleibt genügend Zeit für Beobachtungen und Reflexion. Daher werden Übungen von 90 Minuten Dauer als eher hinderlich und ineffektiv angesehen. Die Dauer der Blöcke hängt ferner davon ab, für was die Lerner sensibilisiert werden sollen. So wird für Rhetorik ein halbtägiger Kurs bevorzugt, der über vier bis fünf Tage angelegt ist. Bei Moderation und Präsentation hingegen gelten zwei bis drei Tage als ideal und bei Veranstaltungen zum dem Thema Gruppendynamik gilt ein einwöchiger ganztägiger Block als optimal. Es wird aber auch die Möglichkeit eingeräumt, die Blöcke wöchentlich aufzuteilen und nach dem Ende des Kurses des letzten Blocks ein weiteres Treffen zur Reflexion anzuberaumen, um die Erfahrungen, die im Alltag evtl. erlebt worden sind, zu besprechen. Durch die Anwendung von Lehreinheiten in Blockform kann somit die Veranstaltung auf die Zielgruppe und dem Lernziel ausgerichtet werden.

Die Feststellung über das erfolgreiche Teilnehmen bzw. die Benotung der Kursteilnehmer erfolgt sowohl in schriftlicher als auch mündlicher Form. Die Reflexion von Theorie und erlebten Verhalten in dem Kurs spiegelt den schriftlichen Teil wider. Hierfür muss anhand verschiedener Kriterien, wie etwa die Beurteilung von Konflikten, Gruppenarbeit und Teamfähigkeit, die Veranstaltung aufgearbeitet werden. Die mündliche Prüfungsleistung ergibt sich ebenso aus der situationsspezifischen Reflexion und ggf. einer Abschlusspräsentation sowie dem gezeigten Verhalten während der Übung.
Um allerdings erfolgreich soziale und kommunikative Übungen durchzuführen, die zur Sensibilisierung von sozialen Kompetenzen dienen, ist es erforderlich, dass eine optimale und konstante Teilnehmerzahl in der gesamten Dauer der Veranstaltung auch gewährleistet wird. Daher verweist ein Interviewter auf die strenge Verbindlichkeit, im Sinne einer Teilnahmepflicht, um die Qualität der Übung sicher zu stellen.

8.2.5 Diskussion

Soziale Kompetenzen haben in den letzten Jahren nicht nur im privaten, gesellschaftlichen und politischen Bereich an Bedeutung gewonnen, sondern auch an Hochschulen wurde, verstärkt durch den Bologna-Prozess, die Notwendigkeit der Förderung erkannt. Um dem Anspruch gerecht zu werden, entwickelten sich im Laufe der Zeit an zahlreichen Hochschulen zentrale wissenschaftliche Einrichtungen wie Kompetenzzentren und Career Services. Diese bieten für Studierende unterschiedlicher Studiengänge und Fachbereiche verschiedene Kurse zur Kompetenzförderung an.
Eine Unterscheidung in den additiven und den integrativen Ansatz soll als Ausgangspunkt für die Überlegung dienen, welche Form zur Förderung sozialer Kompetenzen besonders geeignet wäre und an der Technischen Universität Chemnitz Anwendung finden sollte. Dieser Aspekt wird im letzten Teil der Arbeit aufgegriffen. Vorher wird sich intensiv mit den Aussagen der von uns befragten Personen der zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen zur Förderung sozialer Kompetenzen gewidmet und mit den Aussagen im Theorieteil verglichen. Dabei soll zuerst analysiert werden, inwieweit die Meinungen bzgl. des Definitionsverständnisses der Bedeutung sozialer Kompetenzen für Gesellschaft, Arbeitsmarkt und Hochschulen übereinstimmen. Im Anschluss daran werden die Kategorien Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und die Gestaltung als Einheit unter dem Komplex „Vermittlung sozialer Kompetenzen an ausgewählten Hochschulen“ zusammengefasst und untersucht.

8.2.5.1 Verständnis sozialer Kompetenzen aus Expertensicht

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde u. a. nach Bauer-Klebl (2003) festgestellt, dass das Definitionsverständnis sozialer Kompetenzen breit gefächert ist und sich die Ansätze hinsichtlich der Präzisierung unterscheiden. Nichtsdestotrotz können soziale Kompetenzen allgemein als Fähigkeiten zum Aufbau sozialer Beziehungen und zur Gestaltung von sozialen Interaktionen bezeichnet werden. Aufbauend auf diesem Verständnis wird nach Euler (2004) der Prozess der Kommunikation als Grundlage für das zwischenmenschliche Miteinander gesehen. Nach diesem pädagogischen Ansatz können soziale Kompetenzen als Handlungskompetenzen verstanden werden, die durch eine Verhaltens-, eine Inhalts- und eine Situationskomponente charakterisiert werden. Demnach ist ein sozial-kommunikatives Verhalten abhängig vom jeweiligen Inhalt und der jeweiligen Situation, in der sich die Individuen befinden. Mit Blick auf die Sichtweisen der Interviewten kann festgestellt werden, dass Einigkeit im Definitionsverständnis besteht. Die Übereinstimmung hinsichtlich des Definitionsverständnisses könnte daraus resultieren, dass die Interviewten aus einer Wissenschaftsdisziplin kommen und somit den pädagogischen Ansatz verfolgen.

Bedeutung in der Gesellschaft

Gemäß den Aussagen der Interviewten ist eine Kompetenzentwicklung bei den Studierenden von großer Bedeutung. Nach ihrer Meinung ist es notwendig soziale Kompetenzen zu fördern, um die Studierenden für bestimmte sozialkommunikative Verhaltensweisen zu sensibilisieren, die in der Gesellschaft erwünscht sind. Eine Ausprägung an sozialen Kompetenzen ist wichtig, um Kommunikationsprozesse und soziale Interaktionen zu gestalten, die für ein zwischenmenschliches Miteinander notwendig sind.

Nach Schaeper/Briedis (2004) sind die gesellschaftlichen Anforderungen neben den beruflichen Anforderungen der Auslöser für die zunehmende Fokussierung auf soziale Kompetenzen an Hochschulen. Im Zuge der Individualisierung und durch den Wandel von einer Dienstleistungs- zur Wissensgesellschaft haben sich die Ansprüche und Lebensanforderungen gewandelt. Nunmehr spielt nicht mehr nur Fachwissen eine entscheidende Rolle, um sich auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft zu profilieren, sondern auch ein ausgeprägtes Kompetenzbewusstsein ist ausschlaggebend. Demnach sind neben Fachkompetenzen auch die Fähigkeiten zur Selbstverantwortung und –motivation sowie Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft entscheidende Faktoren.

Vergleicht man die Aussagen der Autoren mit denen der befragten Personen, so kann festgestellt werden, dass sich die erste Gruppe intensiver mit der Bedeutung sozialer

Kompetenzen in der Gesellschaft auseinandergesetzt hat. Im Gegensatz zu den Interviewten sehen Schaeper/Briedis (2004) den Auslöser nicht nur in den veränderten Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im gesellschaftlichen Wandel. Hingegen vertreten beide Gruppen die Ansicht, dass soziale Kompetenzen für die Gestaltung sozialer Beziehungen in der Gesellschaft von hoher Bedeutung sind. Einigkeit besteht auch darin, dass eine Kompetenzausprägung abhängig ist vom Sozialisationsprozess, der im Laufe des Lebens durchschritten wird.

Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt

Sowohl die Interviewten als auch die Autoren messen den sozialen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt eine hohe Bedeutung zu. Nach Schaeper/Briedis (2004) haben sich die beruflichen Anforderungen gewandelt. Demnach ist für Unternehmen als Einstellungskriterium nicht mehr nur allein das fachliche Wissen der Absolventen entscheidend, sondern auch soziale Kompetenzen werden zunehmend verlangt und erwartet. Die Ursachen des Wandels auf dem Arbeitsmarkt sehen sie u. a. in dem Prozess der Globalisierung und der zunehmenden Technologisierung. Diese Ansicht vertritt auch ein Experte. Nach seiner Meinung ist durch die Globalisierung die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen auf dem Arbeitsmarkt gestiegen. Durch eine weltweite Vernetzung ist es notwendig, dass Hochschulen bzw. die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen diesen Komplex in ihr Lehrprogramm aufnehmen und die Studierenden mit den veränderten Kommunikationsstrukturen vertraut machen. Nach seiner Ansicht kann dieser Aspekt durch die Forderung nach interdisziplinärer Zusammenarbeit verwirklicht werden. Indem Studierende unterschiedlicher Studiengänge in einem Kurs integriert sind, kann ein verbesserter Austausch an Informationen, u. a. durch ein unterschiedliches Herangehen an Problemlösungen, generiert werden. Den Studierenden soll in der Interaktion mit heterogenen Gruppen bewusst werden, dass Missverständnisse und Konflikte durch die Gestaltung eines adäquaten Kommunikationsprozesses weitestgehend vermieden werden können. Demnach ist es wichtig, dass die Studierenden mit dem Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun (1981) vertraut sind. Dieser widmete sich in seinen Ausführungen der Entstehung von Missverständnissen, die im Gesprächsverlauf entstehen können. Für eine erfolgreiche Kommunikation ist es wichtig, dass die Studierenden wissen, dass eine Nachricht immer vier Seiten hat und dass diese sowohl von Seiten des Senders als auch des Empfängers berücksichtigt werden müssen. Die Anwendung des Vier-Ohren-Modells findet im privaten, universitären, gesellschaftlichen und beruflichen Bereich ihre Anwendung.

Generell kann konstatiert werden, dass sich sowohl die befragten Personen als auch die Wissenschaftler einig darüber sind, dass Hochschulabsolventen ein ausgeprägtes Kompetenzbewusstsein mit sich bringen müssen, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich agieren zu können. Sowohl die Fähigkeit im Team zu arbeiten, als auch Kommunikations- und Verantwortungsbereitschaft, aber auch die Fähigkeit Konflikte zu lösen, sind Anforderungen, die in Stellenanzeigen häufig gefordert werden. Dies entspricht den Ergebnissen der DIHK-Studie (2007). In dieser konnten Unternehmen acht Kompetenzen wählen, die für sie wichtig sind. Dabei stand an erster Stelle Teamfähigkeit, aber auch Kommunikationsfähigkeit wurde erwähnt. Auch der Aspekt, dass Unternehmen immer mehr Wert auf eine Selbstpräsentationskompetenz der Absolventen legen, kann durch Schaeper/Briedis (2004) bestätigt werden.

Relevanz sozialer Kompetenzen an Hochschulen

Allgemein kann gesagt werden, dass eine Förderung sozialer Kompetenzen an Hochschulen sehr wichtig ist. Demnach sind die Hochschulen verantwortlich, bei den Studierenden ein verstärktes Bewusstsein für die zunehmende Relevanz sozialer Kompetenzen zu schaffen, um sie somit auf ihr zukünftiges Berufsleben vorzubereiten und sie zu sensibilisieren. Denn erst wenn die Studierenden diese Notwendigkeit erkennen, kann ein Kompetenzerwerb erfolgen. Demnach ist es Aufgabe der Hochschulen Lernangebote bzw. Lernfelder zu schaffen, die zu einer Kompetenzentwicklung bei den Studierenden beitragen. Mögliche Lernfelder wären Schulung der Selbstwahrnehmung, –reflexion, Teamfähigkeit, Gesprächsführung, Beobachtungskompetenz sowie Gruppendynamik. Diese Angebote erachten die Experten als besonders wichtig, um den Anforderungen der Unternehmen an zukünftige Fachkräfte gerecht zu werden. Danach wird ersichtlich, dass anhand der Lernfelder zum größten Teil Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden geschult werden, ihre Mitmenschen aber auch sich selbst zu achten und wertzuschätzen. Um diesen Aspekt zu verwirklichen und die zwischenmenschlichen Beziehungen nicht zu gefährden, ist das Einhalten von Kommunikationsregeln von großer Bedeutung. Diese werden nach Aussagen der Experten in den jeweiligen Kursen geschult. Demnach ist es zum Beispiel für eine Ausprägung an Teamfähigkeit wichtig, die Teilnehmer für ein aktives Zuhören oder für einen direkten Umgang mit Konflikten zu sensibilisieren. Nach Lang (2000) ist die Beachtung der Kommunikationsregel „aktives Zuhören“ von großer Bedeutung, da dem Sender zu verstehen gegeben werden kann, dass Interesse an seiner Person und am Thema besteht. Das Zeigen von Aufmerksamkeit und Verständnis zeugt von gegenseitigem Respekt und geht mit einer

Ausprägung an sozialen Kompetenzen einher. Generell kann gesagt werden, dass den Hochschulen eine Sensibilisierungsfunktion zukommt, die sich sowohl auf bestimmte Ereignisse im unterrichtlichen Verlauf als auch auf die Erwartungen des Arbeitsmarktes konzentriert. Demnach ist es Aufgabe der Hochschulen Lernangebote zu schaffen, die zu einer Kompetenzentwicklung bei den Studierenden beitragen. Dabei ist es wichtig, auf die Anforderungen der Unternehmen an zukünftige Fachkräfte einzugehen und diese im Lehrkonzept zu berücksichtigen. Da nach Aussagen der Interviewten Angebote zum Schlüsselkompetenzerwerb an Universitäten immer noch unterrepräsentiert sind, gestaltet sich ein fließender Übergang von der Hochschule ins Unternehmen als schwierig, da teilweise die Studierenden nicht die Voraussetzungen mitbringen, die von den Unternehmen erwartet werden. Anhand der DIHK-Studie (2007) wurde ersichtlich, dass die Unternehmen nicht nur Wert auf entsprechende Fachkompetenzen der Studierenden legen, sondern auch auf eine Ausprägung an Sozialkompetenzen. Diesen Anforderungen werden die Hochschulen jedoch nur zum Teil gerecht. Nach Meinung einiger Interviewten sind Hochschulen mehr auf die Vermittlung fachlicher Inhalte spezialisiert als auf die Förderung sozialer Kompetenzen. Um jedoch den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden, müssen die Studierenden sowohl Fach-, als auch Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenzen aufweisen. Denn nach Wilsdorf (1991) kann nur durch das Zusammenspiel der Kompetenzdomänen eine berufliche Handlungsfähigkeit erzielt werden.

Um die Ausbildungslücke zu schließen, haben sich an den Hochschulen Career Services bzw. Kompetenzzentren entwickelt, die sich der Förderung sozialer Kompetenzen widmen. Diese Einrichtungen bieten für Studierende aller Fachrichtungen verschiedene Workshopprogramme an, in denen die Studierenden Kompetenzen erwerben können. Nach Aussagen der Experten müssen die Hochschulen selbst Angebote für Studierenden offerieren und diese in Form von Modulen in die Studienordnung integrieren. Um eine bestmögliche Umsetzung zu gewähren, wäre es wichtig, dass die Universitäten in Kooperation mit diesen Einrichtungen treten und sich bezüglich der Erstellung von Angeboten zu dem Komplex „sozialen Kompetenzen“ beraten lassen würden. Eine Förderung sozialer Kompetenzen durch die Hochschulen selbst ist notwendig, um dem Wissenschaftsanspruch gerecht zu werden. Demnach ist es wichtig, flexibel auf Veränderungen zu reagieren und zukunftsoffener auf dem Hochschulmarkt zu agieren.

8.2.5.2 Vermittlung sozialer Kompetenzen an ausgewählten Hochschulen

Nach Einschätzungen der Experten nimmt die Förderung sozialer Kompetenzen an Hochschulen noch einen geringen Stellenwert ein. Aus diesem Grund haben sich an den Universitäten zentrale wissenschaftliche Einrichtungen gegründet, die Veranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen offerieren. Diese so genannten Career Services bzw. Kompetenzzentren möchten die unternehmerischen mit den individuellen Interessen verknüpfen und die Studierenden für Schlüsselkompetenzen sensibilisieren. In Form eines additiven Ansatzes bieten diese Institutionen Workshopprogramme zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen für Studierende jeglicher Fachrichtungen an. Durch eine gemischte Zusammensetzung der Kursteilnehmer in den Veranstaltungen kann eine interdisziplinäre Kooperation gefördert werden. Entstehende Synergieeffekte ergeben sich aus dem Zusammenspiel von unterschiedlichen Erfahrungen und Wissenshorizonten. Die Experten konnten beobachten, dass Teilnehmer verschiedener Studienrichtungen bei der Bewältigung von Aufgaben andere Lösungsstrategien verfolgen und sich somit untereinander eine größere Kooperations- und Verständigungsbereitschaft entwickelt. Dieser Ansatz kann als vorteilhaft bezeichnet werden, da ein verstärkter Austausch zwischen den Studierenden besteht und ein Lernen durch Erfahrungen gefördert werden kann. Probleme könnten sich jedoch in der Hinsicht ergeben, dass durch die verschiedenen Herangehensweisen an Aufgaben Konflikte zwischen den Teilnehmern entstehen. Werden diese verschiedenen Lösungsansätze im Team entweder nicht kommuniziert oder wird sich nicht auf einen einheitlichen Nenner geeinigt, so können durch mangelnde Kompromissbereitschaft konfliktäre Situationen entstehen. Kommt es in didaktischen Einheiten zu solchen Situationen, so können diese jedoch aufgegriffen und analysiert werden. Die Verwendung von situativen Gegebenheiten in Seminaren entspricht den Ansichten der Experten, die solche Ereignisse als Übung zum Vor- und Nachdenken verwenden. Dass heißt, der Lehrende sollte die Situation nutzen, um gemeinsam mit den Studierenden über den Vorfall zu diskutieren. Dabei sollten die Auslöser erforscht sowie die Verhaltensweisen, Einstellungen und Gefühle reflektiert werden. Es soll noch einmal explizit darauf hingewiesen werden, dass auch die verschiedenen Werthaltungen und –vorstellungen in den Reflexionsprozess einbezogen und diskutiert werden müssen. Dabei darf nach Euler (2004) der Lehrende die Werte nicht vorgeben, sondern sich lediglich der Wertausrichtung und deren Transparenz widmen. Dieser Aussage stimmt vor allem der Leiter des Zentrums sozialer Kompetenzen zu. Dieser konstatiert, dass die Hochschulen keine „Moralerziehungsanstalten“ (Herr S: 1, Z.27) sind. Es gehört nicht zu ihrer Aufgabe eigene Werte zu verkünden und eine Werterziehung bei den Studierenden vorzunehmen. Mit dieser

Vorstellung geht einher, dass jedes Individuum durch Werte geprägt ist und wertorientiert handelt. Nach Kanning (2005) liegt der Ursprung im Sozialisationsprozess und geht mit den Ansichten der Entwicklungspsychologie einher. Diese betrachten soziale Kompetenzen als Anpassungsprozess an gesellschaftlich gemeinsam geteilte Werte, die vor allem durch die Familie als erste Sozialisationsinstanz vorgelebt werden. Insgesamt kann hervorgehoben werden, dass durch die Analyse der Interviews die Aussage von Euler (2004) bestätigt werden kann, dass Kommunikation für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen ausschlaggebend ist. Dieser Aspekt sollte bei der Gestaltung und Durchführung von didaktischen Einheiten unbedingt berücksichtigt werden. Nach Euler (2004) und Watzlawick et al. (1990) spielt dabei sowohl die verbale als auch die non-verbale Kommunikation eine entscheidende Rolle. Demnach können durch die Körpersprache bestimmte Haltungen und Empfindungen signalisiert werden. Auch das Zeigen von Emotionen auf der Beziehungsebene ist ein zu berücksichtigendes Kriterium. Dennoch wird nach Wellhöfer (2004) häufig auf die Interpretation von non-verbalen Äußerungen in didaktischen Einheiten verzichtet bzw. wird diesem Aspekt kaum Bedeutung geschenkt. Aus persönlichen Erfahrungen als Tutor kann diese Aussage bestätigt werden. Demnach konnte festgestellt werden, dass in den anfänglichen Feedbackgesprächen, die im Anschluss an Präsentationen oder an Rollenspiele erfolgten, die Deutung der Körpersprache oft keine Berücksichtigung fand. Erst durch intensives Üben und das Aufzeigen relevanter Beobachtungskriterien mit Hilfe eines Flipcharts wurden diese Aspekte mehr und mehr beachtet und in den Auswertungsprozess integriert. Die Studierenden erkannten zunehmend die Bedeutung non-verbaler Äußerungen und waren in der Lage, den handelnden Akteuren ihr Empfinden hinsichtlich der Wirkung ihrer Verhaltensweise zu schildern. Schwieriger gestaltete sich hingegen das Äußern von Gefühlen. Demnach hatten die Studierenden Probleme, ihre eigenen Emotionen zu beschreiben und auch auf die Gefühle der anderen einzugehen. Teilweise wurde während oder nach den Übungen die Blitzlicht-Methode durchgeführt, in der die Teilnehmer u. a. ihre Befindlichkeit äußern sollten. Diese Übung gestaltete sich jedoch als sehr zeitintensiv und wurde durch die Studierenden tendenziell als amüsant wahrgenommen. Dabei gewinnt nach Goleman (2002) und Gonschorrek (2002) das Konzept der „Emotionalen Führung“ an Bedeutung. Insbesondere richtet sich dieser Aspekt an angehende Führungskräfte, die fähig sein müssen Empathie zu zeigen und ihre Mitarbeiter zu motivieren. Würde sich mit der eigenen und der fremden Gefühlslage nicht auseinandergesetzt werden, so entstehen nach Hinsch/Wittmann (2003) Störungen im Kommunikationsprozess, die die zwischenmenschliche Beziehung gefährden. Dies wiederum würde sich negativ auf die

Leistungen der Mitarbeiter auswirken. Nach Aussagen der beiden Autoren kann dieses Verhalten als sozial inkompetent bezeichnet werden. Anhand dieser Komplexität kann verdeutlicht werden, dass bereits an Hochschulen die emotionale Befindlichkeit in den Lehr-Lern-Prozess integriert werden muss, um soziale Kompetenzen zu fördern.

Unter den Experten besteht Einigkeit hinsichtlich der Frage nach dem Stellenwert der Lernziele. Sie sind sich einig, dass bei der Förderung sozialer Kompetenzen die drei Lernziele Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten als gemeinsame Komponenten beachtet werden sollten. Nur durch das Zusammenspiel dieser drei können Kompetenzen erworben werden. Nach ihrer Meinung ist es in didaktischen Einheiten wichtig sowohl theoretischen Input zu vermitteln als auch praktische Übungen durchzuführen. Diese Ansicht entspricht dem Verständnis von Euler (2004). Nach seinen Ausführungen ist eine Verzahnung von Theorie und Praxis zur Förderung von sozialen Kompetenzen notwendig. Unterschiedliche Ansichten zwischen den beiden Gruppen entwickelten sich jedoch hinsichtlich der Anteile der einzelnen Komponenten. Demnach konnte festgestellt werden, dass diejenigen Befragten, die im Career Service bzw. Kompetenzzentrum beschäftigt sind, weniger Wert auf eine Wissensvermittlung legen als diejenigen, die direkt an der Universität arbeiten. Nach Aussagen der ersten Gruppe präferieren diese einen anwendungsorientierten Übungscharakter, indem sie sich verstärkt einer Sensibilisierung für Fertigkeiten und Fähigkeiten widmen. Sie stimmen zwar dem Aspekt zu, dass eine Wissensvermittlung erfolgen sollte, jedoch sollten die theoretischen Inputs gering gehalten werden. Ein möglicher Grund für die Diskrepanzen könnte darin bestehen, dass die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen die Vermittlung von Fachwissen in Form von Vorlesungen an Hochschulen voraussetzen und sie sich somit mehr auf die Gestaltung interaktiver Übungen konzentrieren. Dies kann durch die Aussagen der Experten bestätigt werden. Demnach sehen die zentral wissenschaftlichen Institutionen es als ihre Aufgabe an die Studierenden in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen und sie mit den Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt vertraut zu machen. Indem die Workshopprogramme durch Spezialisten aus der Praxis mit langjähriger Berufserfahrung durchgeführt werden, kann dieser Aspekt durch eine anwendungsorientierte Gestaltung der Übungseinheiten besser verwirklicht werden.

Nach Meinungen der Experten wird durch teilnehmeraktivierende Methoden wie Rollenspiele der Erwerb von Schlüsselkompetenzen gefördert. Durch den Einsatz der Methoden in didaktischen Einheiten können die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden geschult sowie Kommunikations- und Reflexionsprozesse verbessert werden. Nach der Sichtweise von Euler (2004) und Walzik (2004) müssen demnach in didaktischen Einheiten Situationen

geschaffen werden, die eine Aktion des Handelns und eine Reflexion über das Handeln ermöglichen. Beide Elemente müssen gegeben sein. Nach Euler (2004) kann dieser Aspekt durch den so genannten Dreischritt „Erleben – Reflektieren – Erproben“ generiert werden. Danach müssen die Lehrenden Modellsituationen schaffen, die praxisnah gestaltet sind und mit konkreten Handlungsanforderungen an die Studierenden einhergehen. Unter Berücksichtigung des didaktischen Dreischrittes und unter Zuhilfenahme des Grundmodells sozialkommunikativen Handelns nach Euler/Reemtsma-Theis (1999) muss darauf verwiesen werden, dass den Studierenden immer die Möglichkeit geboten werden sollte in den reflexiven Handlungsschwerpunkt zu wechseln. Durch den Rückzug entwickeln sich neue Handlungsalternativen, die im agentiven Schwerpunkt erneut erprobt werden können. Der Wechsel von der Aktion zur Reflexion kann durch diverse Gestaltungsmöglichkeiten realisiert werden. Demnach kann in die aktionsbezogene Phase des „Erleben“ nach Burger (2006), zum Beispiel durch die Betrachtung einer realen Problemsituation, eingestiegen werden. Zum Bewältigen dieser Aufgabe bedarf es bestimmter Erfahrungen und Vorwissen. Dabei ist es nach Expertenmeinung möglich, dass je nach Situation auch die Lehrenden ihre Erfahrungen und Kompetenzen einbringen und sich somit eine interaktive Lehr-Lern-Situation ergibt, bei der keiner der Beteiligten nur Lernender bzw. Lehrender ist. Nach Euler (2004) könnte diese Phase auch so gestaltet werden, dass die Studierenden an Veranstaltungen teilnehmen, die außerhalb der universitären Einrichtungen stattfinden. Dadurch können die Studierenden ihren Erfahrungshorizont erweitern und die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in realen Situationen anwenden. Ein Vorteil dieser Methode ist es, dass die Studierenden die Notwendigkeit eines Kompetenzerwerbs erkennen. Bei der Analyse der Interviews ergab sich, dass zwei Einrichtungen Veranstaltungen anbieten, die außerhalb des universitären Lernortes stattfinden. Durch die Teilnahme an diesem Programm haben die Studierenden die Möglichkeit, in Kooperation mit Unternehmen oder Vereinen zu treten und Kontakte zu knüpfen. Sie bekommen von diesen konkrete Arbeitsaufträge gestellt, die sie in der Gruppe selbständig lösen und anschließend präsentieren müssen. Durch die Arbeit im Unternehmen bekommen sie Einblicke in die Strukturen und lernen durch das selbständige Arbeiten Verantwortung zu übernehmen. Diese Methode wird unter den Experten als Qualifizierungsprogramm bezeichnet, die u. a. aus Projekten im Unternehmen bestehen oder mit einem Praktikum nach erfolgreicher Teilnahme am Workshop einhergehen. Diese Qualifizierungsprogramme sind in der Hinsicht förderlich, dass die Studierenden einen direkten Einblick in die Unternehmensstrukturen und –abläufe erhalten. Durch die Integration ins Unternehmen erleben sie die kommunikativen Prozesse und Verhaltensweisen zwischen

den handelnden Akteuren persönlich und erkennen die Anforderungen, die an ihr sozialkommunikatives Handeln gestellt werden. Dadurch entwickelt sich ein verstärktes Verständnis für die Relevanz sozialer Kompetenzen sowie ein ausgeprägtes Kompetenzbewusstsein. Indem an einigen Einrichtungen eine Kombination von Workshop und Praktikum vorgeschrieben ist, können die Studierenden ihre erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeitnah auf berufliche Situationen anwenden. Indem die Studierenden selbständig erkennen müssen, welche Verhaltensweisen in welcher Situation angebracht sind, kann nach Burger (2006) ein besserer Transfer gewährleistet werden.

Die Reflexions- und Feedbackphasen können sich nach Walzik (2006) und Burger (2006) nach der Durchführung von Rollenspielen anschließen und anhand von Videofilmen bzw. –sequenzen oder zusammenhängenden Fallstudien dargestellt werden. Die Wissenschaftler erachten Videokameras als wichtiges Medium zur detailgetreuen Aufnahme und Wiedergabe von sozialkommunikativen Verhaltensweisen, da diese sich zur Auswertung der eigenen Stärken und Schwächen hervorragend eignen. Auch die Experten präferieren in ihren Seminaren dieses Medium. Zum Üben von Feedback verwendet ein Experte Filmmaterial, das er vor dem Plenum abspielt. Der Arbeitsauftrag der Teilnehmer richtet sich auf die Beobachtung der Verhaltensweisen der Schauspieler. Diese Methode gestaltet sich vor allem bei der Einführung von Feedbackgesprächen als sinnvoll, da bei den Teilnehmern in den ersten Seminareinheiten allgemeine Zurückhaltung besteht und sie sich scheuen ihren Mitgliedern, Feedback zu geben. Indem die Studierenden jedoch unbeteiligten Personen Feedback erteilen, fällt es ihnen leichter sich zu äußern und es kann ein höherer Übungserfolg erzielt werden. Gleichzeitig kann auch die Kommunikationstechnik des aktiven Zuhörens geschult werden.

Die Phase des „Erproben“ wird durch die befragten Experten realisiert, indem sie diese Situationen aufgreifen, die im Seminar bzw. durch den Einsatz von Rollenspielen auftreten. Dieses Verständnis geht mit den Aussagen der Wissenschaftler wie Euler (2004) einher. Nach Euler ist es notwendig, authentische Lernsituationen, zum Beispiel aus dem universitären Alltag, zu schaffen, um soziale Kompetenzen zu fördern.

Eine weitere Übereinstimmung konnte bezüglich der Komplexität sozialer Kompetenzen. gefunden werden. Nach Meinung von Walzik (2004) können soziale Kompetenzen nicht an sich gefördert werden, sondern es bedarf einer Präzisierung in Teilkompetenzen. Demnach bieten die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen Veranstaltungen wie Kommunikationstraining, d.h. Gesprächs- und Verhandlungsführung, Konflikt- und Kritikmanagement, Projekt- und Zeitmanagement, Selbstorganisation, aber auch Schulungen

zur Teamfähigkeit und Präsentationstrainings an. Nach Aussagen der Experten muss auch die Kommunikationsfähigkeit in die zwei bereits genannten Feinziele zergliedert werden.

Im Anschluss an den Vergleich der Expertenaussagen mit denen der Wissenschaftler kann sich nun den Vor- und Nachteilen des additiven und integrativen Ansatzes zur Förderung sozialer Kompetenzen gewidmet werden. Da die Hochschulen sich derzeit noch nicht in intensiver Form der Förderung sozialer Kompetenzen widmen, bieten die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen den Studierenden im Rahmen von Ergänzungsprogrammen zum universitären Hochschulalltag Angebote an Zusatzqualifikationen an. Diese können die Studierenden jeglicher Fachrichtungen wahrnehmen und sich zusätzlich zu ihrem Studium weiterbilden. Die Interviewten betrachten es als vorteilhaft, dass den Studierenden durch die Gestaltung eines interaktiven Übungscharakters die Möglichkeit zur Selbstentfaltung sowie zur Erprobung sozial-kommunikativer Verhaltensweisen geboten wird. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen neben einer Dienstleistungs- auch eine Beratungsfunktion haben, und zwar nicht nur für Studierende, sondern auch für Unternehmen und Hochschulen. Dabei bezieht sich nach Expertenmeinungen die Beratung für Hochschulen vor allem auf eine Integration sozialer Kompetenzen in ihr Lehrangebot. Inwieweit die Hochschulen dieses Angebot nutzen, konnte nicht in Erfahrung gebracht werden.

Die Vermittlung sozialer Kompetenzen durch Kompetenzzentren oder Career Services stützt sich wie bereits erwähnt nach Schaeper/Briedis (2004) bzw. nach Fehr (2004) auf den additiven Ansatz. Nach diesem wird bei der Vermittlung sozialer Kompetenzen nicht zwischen Studierenden verschiedener Fachrichtungen differenziert, sondern die Teilnahme an Workshops ist für alle Studierenden jeglicher Studiengänge zugänglich. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt darin, dass in den einzelnen Veranstaltungen Teilnehmer verschiedener Fachrichtungen integriert sind und diesbezüglich ein breiterer Erfahrungsschatz und eine größere Diskussionsbasis zur Verfügung stehen. Dadurch kann eine interdisziplinäre Kooperation gefördert werden, die auch für das spätere Berufsleben relevant ist.

Beim integrativen Ansatz kommt es zur Differenzierung der Studierenden nach den jeweiligen Studiengängen, da jeder Fachbereich eigene Veranstaltungen zur Kompetenzförderung anbietet. Dennoch muss die Zusammenarbeit in Gruppen mit Teilnehmern des gleichen Studienganges als nicht negativ empfunden werden. Da jeder Studierende durch einen unterschiedlichen Sozialisationsprozess andere Lernvoraussetzungen mit sich bringt, bestehen auch in dieser Hinsicht ungleiche Kompetenz- und

Erfahrungsniveaus. Die Unterschiede können aber auch aufgrund von Altersunterschieden oder durch Studierende mit Berufserfahrungen bedingt sein. Um einen größeren Lernerfolg zu erzielen, ist es Aufgabe der Lehrperson die Gruppen nach den verschiedenen Kriterien zu mischen. Indem Studierende mit einem höheren Erfahrungsschatz mit weniger erfahrenen oder jüngeren Teilnehmern zusammengesetzt werden, entwickelt sich eine verstärkte Verständigungs- und Kooperationsbereitschaft, die zum Kompetenzerwerb beiträgt.

Beim Vergleich der Interviews konnten Differenzen hinsichtlich der drei Lernziele festgestellt werden. Demnach legen die Experten, die für die universitäre Lehre zuständig sind, mehr Wert auf eine relativ gleiche Verteilung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen in didaktischen Einheiten. Im Gegensatz dazu konzentriert sich der andere Teil der Befragten bei der Gestaltung von Workshopprogrammen weniger auf theoretische Aspekte als vielmehr auf eine Sensibilisierung von Fertigkeiten und Einstellungen. Demnach kann konstatiert werden, dass bei dem integrativen Ansatz verstärkt Wert auf die einheitliche Betrachtung der Lernziele Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen gelegt wird. Durch dieses Zusammenspiel kann nach Schaeper/Briedis (2004) ein verbesserter Transfer des erworbenen Wissens auf praxisnahe Situationen erfolgen. Obwohl der Aussage nach Schaeper/Briedis (2004) generell zugestimmt werden kann, sollte eine Vermittlung von Wissen zum Großteil in Form von Vorlesungen erfolgen. In Seminaren sollte hauptsächlich die Zeit zur Durchführung interaktiver Übungen genutzt werden. Dieser Aspekt ist jedoch nicht so leicht zu realisieren, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Studierenden die Vorlesungen besuchen und sie somit über kein Grundlagenwissen verfügen. Somit könnte zu Beginn jeder Veranstaltung zusätzlich noch ein kurzer theoretischer Input vermittelt werden. Dabei ist es wichtig, die Aktivität der Studierenden zu fördern. Demnach sollten sie anhand verschiedener Methoden selbständig zur Wissensvermittlung beitragen, zum Beispiel durch Brainstorming oder durch Kleingruppenarbeiten. Eine Vertiefung dieser Inhalte kann durch anschließende Übungen erfolgen. Durch allgemeine Reflexions- und Auswertungsphasen kann der Lehrende erkennen, ob die Thematik verstanden wurde. Eine mögliche Methode, die zum besseren Verständnis der Theorie dienen könnte, wäre die Visualisierung wichtigster Inhalte, in Form von Plakaten. Diese könnte der Lehrende an die Wände der Übungsräume hängen, so dass es für alle Studierenden sichtbar ist. Vorteile dieser Methode wären, dass es zeitsparend und für die Generierung des Lernerfolgs effektiver ist, da die Studierenden bei Unklarheiten nicht erst in ihren Unterlagen suchen müssen und sich durch die Visualisierung die Inhalte besser einprägen können.

Im letzten Punkt soll über die Vorteile des Einsatzes von Experten mit Berufserfahrung im Vergleich zu Lehrpersonen der Hochschulen diskutiert werden. Indem in additiven Ansätzen die Förderung sozialer Kompetenzen durch Spezialisten mit langjähriger Berufserfahrung erfolgt, kann ein praxisorientierter Anwendungsbezug generiert werden. Die Trainer bringen Erfahrungen und Kompetenzen in die Lehr-Lern-Situation ein und können die Studierenden intensiv mit den beruflichen Handlungsanforderungen vertraut machen. Um soziale Kompetenzen zu fördern und eine Kompetenzentwicklung bei den Studierenden zu verwirklichen, kann der Einsatz von Dozenten mit langjähriger Berufserfahrung vorteilhafter sein als der von Lehrpersonen, die in diesem Bereich kaum über Erfahrungen verfügen. Aufgrund eines größeren Kompetenz- und Wissensstandes erzielt die erste Gruppe eine ganz andere Wirkung auf die Teilnehmer und ihr Auftreten wirkt souveräner. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden mit einer anderen Motivation in die Veranstaltungen gehen, da bei einer praxisorientierten Workshopgestaltung die Aufnahmebereitschaft höher ist. Indem die didaktischen Einheiten durch erfahrene Trainer durchgeführt werden, sind die Inhalte und die Übungen verstärkt an berufsspezifische Situationen angepasst. Da nach Euler/Reemtsma-Theis (1999) soziale Kompetenzen situationsspezifisch sind und mit unterschiedlichen Anforderungen an das sozialkommunikative Handeln der Teilnehmer einhergehen, müssen konkrete soziale Kompetenzen entwickelt werden. Durch die Zusammenfassung von Situationen mit ähnlichen Anforderungen zu so genannten Situationstypen kann ein sozialkommunikatives Handeln gefördert werden. Dieser Aspekt wurde in die Diskussion integriert, da die Trainer aufgrund ihres Erfahrungsschatzes besser einschätzen können, welchen Situationstyp sie in Abhängigkeit der Zielgruppe und deren späteren beruflichen Einsatz fördern müssen. So kann zum Beispiel eine kundenorientierte Beratung oder das Führen von Verhandlungen Gegenstand der Übung sein. Generell können auch die Lehrkräfte an Universitäten diese Aufgaben übernehmen. Diese müssen aber vor ihrem Einsatz speziell geschult werden und an verschiedenen Workshops teilnehmen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, haben sich an einigen Hochschulen neben Career Services auch Hochschuldidaktikzentren herausgebildet, die Programme zur Weiterentwicklung für Lehrende hinsichtlich didaktischer und methodischer Elemente anbieten. Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse der Dozent im Detail mitbringen sollte, wird im Abschnitt 8.2.5.3 diskutiert.

Fazit

In Übereinstimmung mit den Aussagen der Interviewten wird in didaktischen Einheiten nach Schaeper/Briedis (2004) lediglich der Grundstein für eine Kompetenzentwicklung gelegt. Für eine vollständige Ausprägung müssen diese erworbenen Kompetenzen ständig angewendet und vertieft werden. Generell kann gesagt werden, dass die Ergänzungsprogramme der Career Services eine gute Form der Förderung darstellen. Dennoch sollten sich auch die Hochschulen selbst intensiv der Thematik widmen und in den einzelnen Lehrveranstaltungen Kompetenzangebote integrieren. Dabei ist es nach Expertenmeinung Aufgabe der Dozenten entsprechende Modellsituationen zu schaffen, die mit praxisnahen Anforderungen einhergehen und die die Studierenden vor mögliche Probleme stellt, die es gilt selbständig oder in der Gruppe zu lösen. Die Studierenden müssen durch ständiges Erproben ihr sozialkommunikatives Handeln anwenden und vertiefen. Nichtsdestotrotz kann eine vollständige Kompetenzentwicklung erst in der Realität erfolgen. Dies bestätigt die Meinung von Fehr (2004) und Schaeper/Briedis (2004). Da beim additiven Ansatz der Erwerb von fachlichem Wissen nicht mit der Förderung sozialer Kompetenzen verknüpft wird, hat dieser den Nachteil, dass der Transfer auf praxisnahe Situationen erschwert wird und somit die Studierenden kaum die Möglichkeit haben, ihre erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden. Aber auch der integrative Ansatz ist durch Nachteile gekennzeichnet, so dass sich eine Entscheidung für einen der zwei Ansätze als schwierig gestaltet.

8.2.5.3 Kriterien und Anforderungen an den Lehrenden

Die befragten Experten sind sich einig, dass die Anforderungen an einen Lehrenden ein wichtiger Faktor für die Förderung sozialer Kompetenzen ist. Sie verweisen darauf, dass diese fachliche Kompetenzen, in etwa durch ein Hochschulstudium oder einer ähnlichen Ausbildung, mehrjährige berufliche Erfahrungen und eine gefestigte Persönlichkeit besitzen sollten. Ferner wird darauf hingewiesen, dass ausgeprägte soziale Kompetenzen, sozial-kommunikatives Verhalten und didaktisches sowie methodisches Wissen unverzichtbar ist.

Nach Vogelauer (2005) sollte ein Coach vor allem beraten und unterstützen. Aus diesem Grund ist es unbedingt erforderlich, dass sowohl fachliche und soziale Kompetenzen vorhanden sind. Darüber hinaus muss der Coach in Strukturen und Abläufen Denken können, um den Coachingverlauf inhaltlich und zeitlich zu steuern. Auch die Kompetenz der Vernetzung von Beziehungen wird als grundlegender Bestandteil angesehen, wobei der Coach ethisch und moralisch gefestigt sein sollte. Eine weitere wichtige Eigenschaft ist die Fähigkeit

zur Kommunikation sowie zur Visualisierung, um komplexe Situationen und Zusammenhänge zu verdeutlichen. Vor allem die soziale und interaktive Kompetenz, in Verbindung mit methodischen und didaktischen Wissen sowie Erfahrungen zeichnen einen erfolgreichen Coach aus.

Auch für Greif (2008) sind die Anforderungen die ein Coach erfüllen muss umfassend und wichtig. So stellt das Fachwissen einen ebenso wichtigen Faktor dar, wie das Erfahrungswissen. Da der Coach allerdings interpersonal agiert, ist die Persönlichkeit von ebenso großer Bedeutung, wie Wissen und Erfahrung. So sollte die Persönlichkeit gefestigt sein und sich durch soziale Kompetenz auszeichnen. Kommunikationsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz, sehr gute sprachliche Artikulation, Methodenkompetenz sowie die Fähigkeit zur Reflexion bilden dabei die Grundlage, über die ein Coach verfügen muss.

Donnert (1998) weist darauf hin, dass die Fähigkeiten und Kompetenz eines Coachs von entscheidender Bedeutung sind. Er betont, dass das fachliche Wissen und die Methodenkompetenz ebenso wichtig sind, wie die persönlichen Eigenschaften. So stellt er heraus, dass die soziale Kompetenz, kommunikative Fähigkeiten, didaktisches Wissen und die Visualisierung unbedingt ausgebildet sein müssen. Nur wenn diese Anforderungen erfüllt sind, ist ein erfolgreiches Coaching möglich und adäquate Lernprozesse zu erwarten.

Gemäß Langmaack (2004) sind die Anforderungen, die ein Leiter für eine themenzentrierten Interaktion innehaben sollte, umfassend und wichtig. Sie unterstreicht, dass die sachlichen, persönlichen und sozialen Dimensionen die Grundlage für interpersonale Interaktionen sind. Daher muss ein Leiter bzw. der Lehrende über fachliches Wissen verfügen, sozial und kommunikativ handeln sowie aktiv reflektieren können.

Es ist ersichtlich, dass sowohl die befragten Experten, als auch die Autoren einheitlicher Meinung sind. Beide Gruppen stellen heraus, dass das Wissen, die Erfahrung und die Persönlichkeit eines Coachs die Faktoren sind, erfolgreiche individuelle Entwicklungsprozesse auszulösen und zu begleiten. Vor allem die Fähigkeit zum sozialen und kommunikativen Handeln stellt dabei einen zentralen Punkt dar, um soziale Kompetenzen überhaupt fördern zu können.

8.2.5.4 Eigenschaften der Lernenden und Rahmenbedingungen

Die interviewten Experten gaben an, dass es notwendig sei, Übungen zur Förderung sozialer Kompetenzen anzubieten und durchzuführen, da bei den Studierenden im Allgemeinen ihr sozial-kommunikatives Handeln verbesserungswürdig sei. Jedoch räumen sie ebenso ein, dass die Grundvoraussetzung, wie etwa zuhören, kommunizieren und die Fähigkeit zur

Visualisierung, vorhanden sind. Um allerdings einen Sensibilisierungsprozess auszulösen, bedarf es diverser Rahmenbedingungen für Veranstaltungen, bei dem der Schwerpunkt auf der Förderung sozialer Kompetenzen gelegt wird. So verweisen sie darauf, dass die optimale Teilnehmerstärke zwischen 9 und 16 Personen liegen sollte und für Kleingruppenarbeit zwischen drei und neun Personen. Darüber hinaus sollten derartige Veranstaltungen in Blöcken stattfinden, die je nach Themenschwerpunkt auf drei bis fünf Tage aufgeteilt ist. Die tägliche Arbeitszeit sollte ferner über mehrere Stunden verteilt sein, um ein effektives Lernen zu ermöglichen. Das bestehen und de Benotung der individuellen Leistungen erfolgt mit Hilfe von mündlichen und schriftlichen Reflexionen sowie der Einschätzung des Verhaltens durch den Kursleiter. Um allerdings ein Lernen in Gruppen zu ermöglichen, bedarf es einer regelmäßigen Teilnahme.

Da das Coaching und die themenzentrierte Interaktion vor allem in beruflichen Kontexten stattfinden, lassen sich nur wenige Aussagen von den Autoren bzgl. Rahmenbedingungen und Eigenschaften der Lerner wieder finden. So verweist lediglich Donnert (1998) darauf, dass die optimale Teilnehmerstärke zwischen fünf und zwölf Personen liegt. Ferner unterstreicht Greif (2008), dass die Benotung und Bewertung von individuellen Leistungen der Lerner, insbesondere in Hochschulen, kritisch betrachtet werden muss. So besteht die Gefahr, dass die Studierenden sich nur in dem Maße an Veranstaltungen beteiligen, wie es für einen erfolgreichen Abschluss dienlich ist. Die nötige Bearbeitung von Problemen und die damit einhergehende individuelle Weiterentwicklung rücken dadurch in den Hintergrund. Daher sollte der Lehrende nicht das Bestehen der Veranstaltung sondern lediglich die Bewertung von Verhalten übertragen werden.
Da bezüglich der Dauer von Veranstaltungen keine Aussage von den Autoren getroffen wurde, kann ein direkter Vergleich zwischen Experten und Autoren nicht erfolgen. Jedoch kann die Expertenmeinung als Orientierung für eine praktische Handlungsempfehlung dienen. Es bleibt somit zu konstatieren, dass der Lehrende die Rahmenbedingungen, wie etwa den Ablauf, die Teilnehmerzahl, die Methodik und das Vorgehen situationsspezifisch entscheidet sowie an die anthropogene und soziokulturelle Voraussetzung der Lernenden anpasst und dadurch eigenständig und eigenverantwortlich agiert.

9 Handlungsempfehlungen

In diesem letzten Teil der Arbeit wird eine praktische Handlungsempfehlung für die Veranstaltung „Moderation, Präsentation und Rhetorik“ an der Technischen Universität Chemnitz gegeben. Dabei werden unterstützende Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen aufgegriffen und vorgestellt. Die Empfehlungen werden in drei Teile gegliedert. Im ersten Abschnitt werden zunächst wichtige Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil der Arbeit hervorgehoben und Rückschlüsse auf deren Anwendbarkeit in didaktischen Einheiten gezogen. Im Anschluss wird der IST-Zustand der bisherigen Veranstaltungen zu MPR dargelegt. Somit kann sich der Leser einen Überblick über die Gestaltung des Kurses und dessen Methoden verschaffen. Im letzten Teil werden konkrete Empfehlungen für den Kurs MPR ausgesprochen, die zur Förderung sozialer Kompetenzen beitragen sollen.

9.1 Grundsätze zur praktischen Handlungsempfehlung bezüglich der Gestaltung didaktischer Einheiten

Sowohl nach theoretischen als auch nach empirischen Belegen wurde der Förderung sozialer Kompetenzen an Hochschulen ein hoher Zuspruch beigemessen. Demnach ist es ihre Aufgabe konkrete Veranstaltungen zum Schlüsselkompetenzerwerb zu schaffen, die für Studierende aller Fachbereiche zugänglich sind. Um die Studierenden auf möglichst viele berufliche Situationen vorzubereiten, müssen die universitären Einrichtungen eine möglichst breite Palette an Kursen, wie u. a. Förderung der Team-, Konflikt- bzw. Kritikfähigkeit, aber auch Schulungen zur Selbstpräsentationskompetenz sowie zur Gesprächs- und Verhandlungsführung, anbieten. Auch die Integration von Themen wie „Ethik und Moral“ sollten berücksichtigt werden.

Damit verbunden gehen hohe Anforderungen an die Hochschulen bezüglich der Gestaltung didaktischer Einheiten einher. Zu deren Realisierung bedarf es u. a eines komplexen Verständnisses über die Entstehung und Entwicklung sozial-kommunikativen Handelns. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Lehrende sich mit dem Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns nach Euler/Reemtsma-Theis (1999) auseinandersetzen und dieses Konzept in die Lehre integrieren. Das Modell liefert Aussagen zur Entwicklung sozialer Teilkompetenzen und dient als Grundgerüst für kommunikative Prozesse unter konstruktivistischer Betrachtungsweise. Durch die Berücksichtigung des agentiven und reflexiven Handlungsschwerpunktes und deren interdependente Wirkungsweise können bestimmte sozial-kommunikative Teilkompetenzen abgeleitet werden, die u. a. die Studierenden zum Artikulieren und Interpretieren verbaler und nonverbaler Äußerungen auf

allen vier Ebenen befähigen sollen. Des Weiteren erlangen sie die Fähigkeit, Kommunikationsstörungen zu erkennen und diese kritisch zu reflektieren. Als besonders vorteilhaft kann hervorgehoben werden, dass in dem Modell Emotionen und Werte thematisiert werden. Demnach sollen sowohl die eigenen als auch die fremden Gefühle offenbart werden. Dazu bedarf es einer Stabilisierung der Beziehungsebene, die jedoch Zeit benötigt.

Es kann hervorgehoben werden, dass dem Prozess der Kommunikation ein hoher Stellenwert zugemessen wird, der in jeder Veranstaltung zum Schlüsselkompetenzerwerb Berücksichtigung findet und als Fundament zur Entwicklung sozialer Kompetenzen verstanden werden kann. Nach konstruktivistischer Sichtweise stehen nicht die Botschaften im Vordergrund, sondern deren Interpretation durch die handelnden Akteure. Zur subjektiven Erstellung der Wirklichkeit und des damit einhergehenden Interpretationsverständnisses spielen auch die individuellen Erfahrungen eine enorme Rolle. Diese müssen in den Lehr-Lern-Prozess integriert werden. Die Gestaltung einer interaktiven Lehr-Lern-Situation trägt somit zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und zum Wissenserwerb bei, da die Teilnehmer untereinander von ihren Erfahrungen und Kenntnissen profitieren können. Zur Förderung kommunikativer Kompetenzen ist es erforderlich, dass die Lehrenden sich neben dem Einsatz didaktischer Prinzipen und Methoden auch der Gestaltung der Lernumgebung widmen. Die Notwendigkeit einer angemessenen Gestaltung stellt nach Walzik (2004) die Lehrperson vor die Aufgabe, die Lernprozesse so zu konstruieren, dass den Studierenden die Möglichkeit zur Aktion und Reflexion geboten wird. Für den Erwerb sozialer Kompetenzen ist es daher notwendig, eine Verbindung zwischen den Bereichen „Erleben“, „Erproben“ und „Reflexion“ herzustellen. Dieser Komplex sollte in jeder Lernsituation seine Anwendung finden. Durch Konfrontation mit beruflichen Situationen sollen sie für die Notwendigkeit einer Förderung sozialer Kompetenzen sensibilisiert werden. Sie sollen erkennen, wie wichtig eine Ausprägung an sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung konkreter Situationen ist. Indem den Studierenden die Relevanz sozialer Kompetenzen bewusst wird, entwickeln sie ein entsprechendes Verständnis und die Bereitschaft für ein kompetenzorientiertes Lernen. Dieses Verhalten wirkt sich positiv auf ihre Motivation aus und fördert somit den Lernprozess. Unter Zuhilfenahme des didaktischen Dreischritts kann der Lernprozess unterstützt werden. Zur Entwicklung der Kompetenzen muss den Studierenden ausreichend Platz und Zeit zur Verfügung gestellt werden, um sich u. a. zu erproben und bei kommunikativen Störungen zurückzuziehen und über die kritischen Ereignisse nachdenken zu können. In dieser Phase kommt der Lehrperson eine unterstützende Funktion zu, da sie die

Studenten im Bezug auf das Handeln anleiten und Hinweise zur kritischen Reflexion geben muss. Des Weiteren sollte der Dozent eine Modellfunktion einnehmen. Er sollte dabei über sozial-kommunikative Fähigkeiten verfügen und diese in Übungen zum Einsatz bringen, um die Studierenden für bestimmte Verhaltensweisen zu sensibilisieren. Neben einer aktiven Teilnahme am Unterrichtsgeschehen sollte er auch in der Lage sein, sich passiv zurückzuhalten und als aktiver Zuhörer fungieren. Des Weiteren ist es zur Förderung eines kompetenzorientierten Lernens wichtig, dass der Lehrende den Studierenden einen abwechslungsreichen Einsatz an Methoden bietet. Die Wahl des Einsatzes der Methoden obliegt dabei dem Lehrenden und wird in dem Grundmodell nach Euler/Reemtsma-Theis nicht thematisiert.

Zusammenfassung

Das Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns stellt eine wichtige Grundlage für die didaktischen Einheiten dar, die sich mit einer Förderung sozialer Kompetenzen beschäftigen und kann als komplexes Gebilde betrachtet werden. Durch die Anwendung des Modells werden elementare Bestandteile aufgegriffen, die zur Entwicklung eines sozial-kommunikativen Verhaltens führen. Indem die Teilnehmer zwischen agentivem und reflexivem Schwerpunkt wechseln können, entfalten sie neues Handlungspotential bzw. neue Verhaltensweisen, die durch ständiges Erproben verinnerlicht werden. In der Reflexionsphase ist es wichtig, die Emotionen zu hinterfragen, die durch die eingetretene Situation entstanden sind. In diesem Schwerpunkt ist es notwendig, dass die Teilnehmer neue Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensweisen entwickeln, die im Bereich „Erproben“ zur Bewältigung der Situation angewendet werden können. Ein ständiges Üben und Wiederholen fördert somit den Lernprozess und trägt zum Kompetenzerwerb bei. In dem Modell wird der Prozess der Kommunikation in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Nach diesem Verständnis können die kommunikativen Prozesse als Voraussetzung für die Entwicklung sozialer Kompetenzen gesehen werden. Daher ist es unabdingbar, die Kommunikationsstrukturen in didaktischen Einheiten transparent zu gestalten, um die Teilnehmer auf Auslöser für mögliche Störungen im Gesprächsverlauf hinweisen zu können und sie zu einem sozial-kommunikativen Verhalten zu sensibilisieren.

Durch den Wechsel zwischen den Phasen werden gleichzeitig die Lernschritte durchlaufen, wodurch die Studierenden soziale Kompetenzen erwerben, die sie zum sozialkommunikativen Handeln befähigen. Im Anschluss daran ist es wichtig, dass die Studierenden die erworbenen Verhaltensweisen auf berufliche Situationen transferieren können. Dies kann sowohl in den

didaktischen Einheiten selbst als auch in Einrichtungen außerhalb der Hochschulen geschehen. In dem letzten Aspekt ist der Anwendungsbezug zwar größer, aber dies lässt sich aus organisatorischen und zeitlichen Gründen schwerer realisieren. Somit wäre es Aufgabe des Dozenten, einen Transfer auf berufliche Situationen zu generieren.

Obwohl das Grundmodell viele Vorteile bietet, liegen diesem jedoch auch Grenzen zu Grunde. Demnach gibt das Modell zwar Aufschluss über die zu erlangenden Teilkompetenzen, allerdings wird keine Aussage über den jeweiligen Methodeneinsatz getroffen. Demzufolge obliegt es der Lehrkraft, die richtige Methode in einer spezifischen Situation einzusetzen.

Allgemein ist zu konstatieren, dass das Modell des sozial-kommunikativen Handelns einen praktischen Anwendungsbezug aufweist. Aufgrund der vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten und der Förderung sozial-kommunikativen Verhaltens findet das Grundmodell nach Euler/Reemtsma-Theis (1999) sowohl im Hochschul- als auch im Verhaltenstherapiebereich Anwendung.

Meiner Meinung nach sollte der Schwerpunkt in didaktischen Einheiten zur Förderung sozialer Kompetenzen auf eine Gestaltung der Beziehungsebene gelegt werden anstatt auf die Inhaltsebene. Da die Inhaltsebene jedoch im beruflichen Bereich eine enorme Rolle spielt, sollte diese dennoch im Lehrkonzept berücksichtigt werden. Um diese adäquat zu gestalten, ist es wichtig, dass die Studierenden die Verständlichkeitskriterien beherrschen. Denn auch durch verdeckte Artikulationen bzw. verengte Interpretationen entstehen Störungen im kommunikativen Verlauf.

Eine Förderung sozialer Kompetenzen auf der Beziehungsebene erachte ich aus diesen Gründen als sehr wichtig, da auch im Berufsleben der zwischenmenschliche Bereich eine bedeutende Stellung einnimmt. Zum Beispiel übernehmen immer mehr Unternehmen das Konzept der „Emotionalen Führung“ und bilden ihre Führungskräfte in entsprechenden Seminaren danach aus Einfühlungsvermögen gegenüber ihren Mitarbeitern zu zeigen. Aber nicht nur auf der beruflichen Ebene, sondern auch im privaten, gesellschaftlichen bzw. universitären Umfeld ist eine Ausprägung an sozialkompetentem Verhalten wichtig. Aus diesen Gründen sollte in didaktischen Einheiten der Inhalt der Ergebnisse nicht ausschlaggebend sein, sondern die zwischenmenschlichen Interaktionen.

9.2 Allgemeine Grundsätze zur Integration von Ethik, Moral, Coaching und TZI

An dieser Stelle wird dargelegt, ob sich Ethik und Moral, das Coaching und die themenzentrierte Interaktion praktisch bewährt und für die Technische Universität Chemnitz anwendbar sind.

Die Vorstellung von Ethik und Moral begründet sich auf die philosophischen Denkrichtungen der Antike. Über tausende von Jahren galten sie als Grundlage für weitere Überlegungen und Auslegungen. Unzählige Philosophen und Denker beeinflussten über Epochen hinweg die Denkrichtungen und das Handeln im individuellen und gesellschaftlichen Kontext. So wurde nicht nur das Zeitalter der Aufklärung, sondern auch der Humanismus begründet. Auf Grund dieser langen Tradition ist die heutige Ethik und Moral von diesen Strömungen und Gedanken maßgeblich geprägt, bei dem das gute Leben des Menschen, die Gerechtigkeit in einer Gesellschaft und das verantwortungsbewusste Handeln ein entscheidendes Merkmal des Abendlandes darstellt. In den letzten Jahrzehnten wurde dieser Aspekt durch die gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen zunehmend betont. So wurde z. B. am 1. August 2007 der deutsche Ethikrat in Kraft gesetzt, der die Aufgabe hat, mit Hilfe von Wissenschaftlern aus den Bereichen Naturwissenschaft, Medizin, Theologie, Philosophie, Ethik, Sozialwissenschaften, Ökonomie und Juristik sowie Personen, die ethische Erfahrung im Bereich der Lebenswissenschaft verfügen, ethische Fragen aus diesen Bereichen aufzunehmen und deren Folgen für das Individuum und die Gesellschaft abzuschätzen[51]. Aber auch in dem Bereich Wirtschaft werden zunehmend ethische und moralische Belange aufgenommen, um einerseits die Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft wahrzunehmen und andererseits die Unternehmen zukünftig zu sichern. Dafür kann beispielhaft die Corporate Social Responsibility[52], wie auch der die 2003 gegründete Business Ethics Network[53] aufgezeigt werden, die die Verantwortung ebenso für Natur und Umwelt, wie auch der Gesellschaft konstatiert. Aber auch aktuelle Anlässe, wie die durch die Naturkatastrophe ausgelöste Zerstörung eines Atomkraftwerks in Japan und der damit verbunden direkten Auswirkung auf Japan und indirekt auf den Weltmarkt, lässt erneut ethische und moralische Überlegungen aufleben, die die Nutzung von Kernenergie hinterfragt. Auch hierbei ist das individuelle gute Leben, die Gerechtigkeit und die Verantwortung für das Handeln ein zentraler Punkt der Argumentation, wobei darüber hinaus

[51] Nähere Informationen können auf der Homepage nachgelesen werden (http://www.ethikrat.org/index [Stand 27.03.2011]).
[52] Nähere Informationen unter (http://www.csrgermany.de/www/csrcms.nsf/ID/home_de) [Stand: 27.03.2011].
[53] Nähere Informationen unter (http://businessethicsnetwork.org/) [Stand: 27.03.2011].

die nachhaltige Nutzung der Natur und die Auswirkungen auf den Menschen selbst elementare Kernpunkte darstellen. Es ist ersichtlich, dass innerhalb der letzten zehn Jahre unzählige Aktivitäten und Initiativen stattfanden, die Ethik und Moral in den Vordergrund stellten. Daran ist ersichtlich, dass diese Thematik ein omnipräsenter und elementarer Bestandteil der Gesellschaft ist, der sowohl die individuelle als auch unternehmerische Ebene einschließt.

Das Coaching ist eine recht junge Disziplin, um Unternehmen und Individuen bei der Lösung von Problemen oder Herausforderungen zu unterstützen. Diese Form der Weiterbildung stammt aus dem praktischen Anwendungsgebiet und integriert sowohl individuelle Erfahrung als auch fachliches Wissen. Sie ist darauf ausgerichtet, das Individuum in deren Entwicklung zu begleiten, zu unterstützen und zu helfen. Es handelt sich hierbei nicht um reine Wissensvermittlung, sondern vielmehr um einen Sensibilisierungsprozess, der Erkenntnis- und Erfahrungsprozesse integriert. Hierbei steht stets die persönliche Entwicklung, wie etwa die Kompetenzentwicklung unter sozial-kommunikativen Aspekt, im Vordergrund. Da das Coaching seit Jahren stetig nachgefragt wird, zeigt, dass dieser Ansatz der Weiterbildung anwendbar ist, zumal dieser auf Fachlichkeit, Ethik und Moral, Didaktik und Methodik sowie Erfahrung und sozialem Umgang beruht. Die praktische Anwendung ist daher gewährleistet und kann ebenso im Hochschulbereich verwendet werden.

Die themenzentrierte Interaktion stammt ebenfalls aus der praktischen Anwendung, wie etwa der Paartherapie oder der Sensibilisierung von Organisationsteilnehmern. Da dieser Ansatz bereits seit 1955 im Einsatz ist, zeigt, dass die Anwendbarkeit und die erfolgreiche Nutzung gewährleistet sind. Hierbei steht die Problembewältigung im Vordergrund, wobei verstärkt auf die Emotionalität der Beteiligten eingegangen wird. Dieses geschieht unter der Berücksichtigung von sachlichen, sozialen, individuellen und umweltbezogenen Aspekten. Daher kann konstatiert werden, dass der Praxisbezug besteht und auch für die Hochschulausbildung geeignet ist.

9.3 IST-Zustand der Veranstaltung MPR

Nunmehr wird die Veranstaltung MPR dargestellt, wie sie derzeit konzeptionell ausgerichtet ist.

Die Veranstaltung MPR, die für Studierende des ersten Semesters Bachelor Wirtschaftswissenschaften bestimmt ist, wird aufgeteilt in eine Vorlesung und eine Übung.

Die Vorlesung findet aller 14 Tage statt, bei dem die theoretischen Inhalte von Moderation, Präsentation und Rhetorik vermittelt werden. Dafür sind sechs Vorlesungen zu je 90 Minuten Dauer vorgesehen. Die Übung zur Vorlesung ist ein Bestandteil des Moduls ‚Grundlagen sozialer Kompetenzen' und findet wöchentlich zu je 90 Minuten Dauer und über einen Zeitraum von 13 Wochen statt. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass ungefähr 14 Übungseinheiten über die gesamte Woche hinweg verteilt sind, in dem sich die Studenten einschreiben können. Dabei können Übungen bereits 7:30 Uhr oder aber auch 19:00 Uhr beginnen.

Die Übungen werden von einem verantwortlichen Lehrbeauftragten sowie von Bachelor -und Master-Studenten gehalten, die in unterschiedlichen Studienrichtungen ihren Schwerpunkt besitzen. Die Vorbereitung der studentischen Lehrkräfte findet an einem zweitägigen Kurs vor Beginn der Übungen statt. In dieser Tutorenschulung werden hauptsächlich inhaltliches Wissen vermittelt wird. Erst seit dem Wintersemester 2010/2011 werden die Studierenden, durch kleine Rollenspiele oder aktivitätsfördernde Übungen, auf die Lehrtätigkeit vorbereitet. Allerdings wird kaum auf die Didaktik, Methodik und die soziale Kompetenzen der zukünftigen Tutoren und die Relevanz für die Übungsteilnehmer eingegangen. Darüber hinaus sind ausführliche Reflexionsphasen und ethisch relevante Themen kaum vertreten. Des Weiteren werden die zukünftigen Tutoren auch nicht intensiv auf ihre Funktion als Modell vorbereitet. Demnach müssen sie u. a. in der Lage sein, bestimmte Übungen selber vorzuführen und die Studierenden mit gewünschten Verhaltensweisen vertraut machen. Dieser Aspekt findet aber in der Schulung bislang keine Berücksichtigung. Der Schwerpunkt liegt hauptsächlich auf der Vermittlung der Inhalte und dem konzeptionellen Ablauf der Übung. Ferner wird die Tutorenschulung im gesamten Semester wöchentlich angeboten, bei dem über vergangene und zukünftige Übungen gesprochen wird bzw. Probleme erörtert werden. Die Übungen an sich werden hauptsächlich durch einen Tutoren durchgeführt, der im Laufe der gesamten Übungsdauer (13 Wochen) von dem Lehrbeauftragten beobachtet und bewertet wird sowie Feedback erhält. Der Lehrbeauftragte übernimmt dabei selbst eine oder mehrere Veranstaltungen. In den Übungen, die interaktiv und bis maximal für 20 Teilnehmer ausgelegt ist, wird die in der Vorlesung vorgebrachte Theorie diskutiert und angewendet. Dabei kommen Rollenspiele und Präsentationen zum Einsatz, wobei der Anteil an Rollenspielen gering ist. Ferner wird die Übung MPR anhand eines Unternehmenskonzeptes[54] durchgeführt. Dazu wird zu Beginn der Übung ein von den Übungsteilnehmern erdachtes

[54] Die Idee des Unternehmenskonzeptes und die konzeptionelle Entwicklung wurde von den Studierenden Claudia Dittrich und Alexander Kleinert für die Übungen im Wintersemester 2009/2010 entwickelt. Die Konzeption beruht dabei auf den gegebenen Rahmenbedingungen und inhaltlichen Vorgaben zu MPR.

Start-Up Unternehmen gegründet, wobei in Kleingruppen der Name, Standort oder die Produktlinie und Produktname, mit Hilfe von Moderation und Präsentation, gefunden werden sollen. In den weiteren Übungen werden u. a. wirtschaftsnahe Themen moderiert und im Anschluss daran präsentiert, kurze Bewerbungsgespräche zur Eigenpräsentation durchgeführt sowie Reden, unter Beachtung von Rhetorik, erstellt und gehalten. Dadurch sollen methodische und soziale Kompetenzen erprobt werden.

Generell ist zu erwähnen, dass zu Beginn der jeweiligen Übungseinheiten kaum eine Warming-Up-Phase erfolgt. Lediglich zum Einstieg in die erste Einheit wird eine Kennlernrunde, die Vorstellung des Ablaufes, der Inhalte und des Skriptes durchgeführt. Wird jedoch ein neuer Themenbereich angesprochen, so erfolgt zuerst eine Wissensvermittlung und im Anschluss die Schulung von Fertigkeiten. Vor der Vermittlung eines theoretischen Inputs werden keine kleineren Übungen mit den Studierenden durchgeführt. Des Weiteren nimmt der Lehrende auch seine Modellfunktion kaum wahr und zeigt den Studierenden nicht, welche Verhaltensweisen in der konkreten Situation angemessen bzw. unangemessen wäre. Die Bewertung der Prüfungsleistung erfolgt durch die Lehrenden, wobei die Mitarbeit der Übungsteilnehmer ausschlaggebend ist. Ziel des Unternehmenskonzeptes ist somit die Vermittlung von Wissen und praktischer Erfahrung bzgl. Moderation und Präsentation und zu einem geringen Teil der Rhetorik, unter Berücksichtigung der Sensibilisierung sozialer Kompetenzen, insbesondere der Wahrnehmung des eigenen Seins innerhalb von Gruppenarbeit.

9.4 Praktische Handlungsempfehlungen für den Kurs MPR an der Technischen Universität Chemnitz

In diesem Kapitel werden verschiedene didaktische Gestaltungsprinzipien bzw. -methoden zur Förderung sozialer Kompetenzen vorgestellt, die in den Kurs „Moderation, Präsentation und Rhetorik“ integriert werden können. Sie stellen Empfehlungen dar, die mit den drei Komplexen in Verbindung gebracht werden können. Ob und an welcher Stelle diese Hinweise übernommen werden, bleibt dem Lehrenden überlassen. Bevor sich jedoch mit dem Moderieren und Präsentieren in didaktischen Einheiten beschäftigt werden kann, muss sich intensiv der Förderung der Kommunikationsfähigkeit gewidmet werden. Eine Ausprägung an kommunikativen Kompetenzen gilt als Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines sozialkompetenten Verhaltens. Erst wenn die Lernenden die Regeln der Kommunikation verinnerlicht haben, kann sich mit der Schulung der anderen Teilkompetenzen und deren Inhalten beschäftigt werden.

Der Kurs MPR soll zur Förderung sozialer Kompetenzen der Studierenden beitragen. Zur Zielerreichung ist es notwendig, dass in den jeweiligen Seminareinheiten der Fokus auf die Lernziele Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten gelegt wird. Diese sollten als Einheit geschult werden, wobei der Bereich Wissen den geringsten Anteil einnehmen sollte. Da sich die Handlungsempfehlung auf den pädagogischen Ansatz von Euler und Reemtsma-Theis (1999) stützt, müssen auch die drei Komponenten Verhalten, Inhalt und Situation Berücksichtigung finden.

Das Konstrukt soziale Kompetenzen umfasst verschiedene Teilbereiche wie Kommunikations-, Team-, Konflikt- und Kritikfähigkeit. Aufgrund der Ergebnisse der DIHK-Studie (2007) und der Ergebnisse der Experteninterviews konnte festgestellt werden, dass die Unternehmen eine Ausprägung dieser Kompetenzen von den Hochschulabsolventen voraussetzen. Aus diesem Grund ist eine Förderung der Teilkompetenzen im Kurs MPR notwendig, um die Studierenden u. a. auf ihr zukünftiges Berufsleben vorzubereiten. Daher ist es zum größten Teil Aufgabe der Hochschulen, die Studierenden mit dem sozialen Konstrukt vertraut zu machen und sie für sozial-kommunikative Verhaltensweisen zu sensibilisieren.

Da der Kurs MPR als Pflichtveranstaltung im ersten Fachsemester vorgesehen ist, sind die Studierenden teilweise noch nicht mit den Kommunikations- und Konfliktbewältigungstechniken konfrontiert worden. Aus diesem Grund sollte sich in dem Modul intensiv mit der Entwicklung sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten beschäftigt werden. Der Fokus sollte dabei auf folgende Inhalte gelegt werden:

- Aufbau von sozialen Beziehungen und die Gestaltung zwischenmenschlicher Interaktionsprozesse
- Fähigkeit zur verbalen Kommunikation (angemessene Artikulation und Interpretation unter Beachtung der Verständlichkeitskriterien)
- Fähigkeit zur nonverbalen Kommunikation (insbesondere der Einsatz von Gestik und Mimik)
- Äußern von Gefühlen (sowohl angenehme als auch unangenehme Emotionen)
- Zeigen von Empathie
- Selbstbehauptung und Verantwortungsübernahme

Diese Komplexe sind vor allem für die Gestaltung der Beziehungsebene von hoher Relevanz und sollten in jeder Einheit zur Förderung sozialer Kompetenzen Berücksichtigung finden. In Form von teilnehmeraktivierenden Methoden kann aber auch für die Gestaltung der Inhaltsebene sensibilisiert werden. Um eine störungsfreie Kommunikation auf der Inhaltsebene zu gewährleisten, ist es von Belang, dass die handelnden Akteure nach den

Verständlichkeitskriterien nach Schulz von Thun (1974) verfahren. Diese Techniken helfen dem Sender sich adäquat zu artikulieren und Botschaften nicht verdeckt zu äußern. Die Anwendung dieser ist abhängig von dem jeweiligen Gesprächspartner. Demnach muss der Sender in der Lage sein, sich den individuellen Voraussetzungen des Empfängers anzupassen und auf ihn einzugehen. Zum störungsfreien Gesprächsablauf muss auch der Empfänger beitragen. Demzufolge muss er die empfangenen Botschaften wahrnehmen und versuchen sie zu entschlüsseln bzw. zu interpretieren.

Da eine Förderung sozialer Kompetenzen in didaktischen Einheiten zu abstrakt gefasst wäre, bedarf es der Einteilung nach Teilkompetenzen. Um dabei jedoch einer anwendungsorientierten Gestaltung gerecht zu werden, müssen die Teilkompetenzen nach Situationstypen beschrieben werden. Die Beschreibung der Situationstypen erfolgt dabei in Abhängigkeit der Zielgruppe. Demnach beschränken sich die oben erwähnten Inhalte nicht nur auf den Bereich der Kommunikationsfähigkeit, sondern auch auf die anderen drei Teilkompetenzen. Zur Unterstützung der Inhalte sollten die Studierenden mit den Kommunikationsregeln der Themenzentrierten Interaktion vertraut gemacht werden. Die Anwendung der TZI-Regeln eignet sich in dem Kurs besonders, da diese sowohl die Sach- als auch die Beziehungsebene ansprechen und eine offene Kommunikation fördern. Vor allem folgende vier Regeln können nach Langmaack (2004) zur Vertiefung der Inhalte verwendet werden:

- Einsatz der Körpersprache
- Verwendung von Fragetechniken
- Äußern von „Ich-Botschaften“
- Interpretationen vermeiden

Ergänzend zu diesen Regeln wird durch Lang (2000) noch die Fähigkeit zum aktiven Zuhören erwähnt, die für die Gestaltung kommunikativer Prozesse ebenfalls entscheidend ist. Diese Regeln sollten entweder durch den Lehrenden selbst thematisiert und vorgestellt oder aber durch eine Interaktion in der Gruppe gemeinsam erörtert werden. Zum besseren Verständnis und zur Verinnerlichung bietet sich eine Visualisierung auf Flipchart oder Plakaten an. Werden in interaktiven Prozessen die Regeln missachtet, so ist es Aufgabe des Lehrenden die Lernenden darauf hinzuweisen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Fähigkeit zur Kommunikation als Voraussetzung für die Entwicklung der anderen Teilkompetenzen gesehen werden kann. Erst wenn die Studierenden fähig sind sich sowohl auf der verbalen als auch auf der non-verbalen Ebene adäquat auszudrücken und die Botschaften zu interpretieren, kann sich der Schulung

der Team-, Konflikt- und Kritikfähigkeit zugewandt werden. Auch in diesen Teilbereichen finden die Kommunikationsregeln Anwendung.

Die Förderung der vier Teilkompetenzen steht im engen Bezug zum Moderieren und Präsentieren. Demnach dient eine Ausprägung dieser als Voraussetzung für die Gestaltung einer erfolgreiche Moderation und Präsentation. Dieser Aspekt kann u. a. damit begründet werden, dass eine Schulung der Kritikfähigkeit zur Sensibilisierung der Beobachtungskompetenz und somit zur Beschreibung des sozial-kommunikativen Verhaltens der handelnden Akteure, vor allem des Moderators, beiträgt. Des Weiteren ist es für die Durchführung von Moderationen wichtig, dass die Studierenden sowohl team- als auch konfliktfähig sind, da durch die Zusammenarbeit in Gruppen häufig konfliktäre Situationen entstehen, die unter Beachtung konkreter Techniken gemeinsam gelöst werden können.

Schlussfolgernd kann konstatiert werden, dass die Studierenden in allen vier Bereichen gut ausgebildet sein müssen, um eine erfolgreiche Moderation und Präsentation durchzuführen.

Aufbau der Einheiten

Im Folgenden wird sich der Gestaltung des Kurses MPR gewidmet. Dabei werden mögliche Prinzipien vorgestellt, die sich auf alle Teilkompetenzen beziehen lassen. Folgende vier Bereiche sind demnach zu beachten:

- Warming-Up-Phase
- Wissensvermittlung
- Schulung von Fertigkeiten
- Praxistransfer

In Anlehnung an den didaktischen Dreischritt nach Euler (2004) sollte der Lehrende bei der Gestaltung der Seminareinheiten berücksichtigen, dass zwischen diesen Phasen ein Auswertungs- und Reflexionsprozess erfolgen muss, in der die Studierenden ihre Selbst- mit der Fremdeinschätzung vergleichen und über mögliche andere Verhaltensweisen nachdenken können.

Im Folgenden werden zu jeder Phase einzelne Hinweise gegeben, die sich zur Förderung sozialer Kompetenzen eignen.

Die Warming-Up-Phase

Die Einheiten sollten so gestaltet sein, dass jeweils der Einstieg in einen neuen Kompetenzbereich durch eine Warming-Up-Phase erfolgt. Der Einstieg in die Komplexität der Teilkompetenzen sollte nicht durch eine sofortige Wissensvermittlung erfolgen. Des

Weiteren sollte der Dozent keine komplexen Übungen verwenden, sondern kleine Einstiegsübungen wählen, um die Teilnehmer nicht zu überfordern sowie ein Verständnis für die Relevanz sozialer Kompetenzen, insbesondere für die jeweilige Teilkompetenz, zu entwickeln. Mögliche Einstiegsübungen wären zum Beispiel:

- das Zeigen eines Videoausschnittes
- das Halten einer einminütigen Stegreifrede bzw.
- einer dreiminütigen Selbstdarstellung

Es ist zu erwähnen, dass die Methodenwahl abhängig von dem zu fördernden Kompetenzbereich ist. Die erste Methode bietet sich vor allem zur Einführung in die Teilkompetenz „Kritikfähigkeit“ an. Demnach kann der Dozent den Studierenden einen Filmausschnitt oder einen vorbereiteten Film vorführen, bei dem sie die Aufgabe bekommen den Schauspielern Feedback zu geben.

Bei den letzten zwei Alternativen ist der Einsatz einer Kamera für den anschließenden Auswertungsprozess unabdingbar. Die Auswahl der Methoden bleibt dem Dozenten überlassen und ist für alle Beteiligten verbindlich. Während sich der handelnde Akteur vor dem Plenum präsentiert, müssen die passiven Teilnehmer den Anweisungen des Dozenten nachkommen und sich der Beobachtung der sozial-kommunikativen Verhaltensweisen des Vortragenden widmen. Im Anschluss an alle Präsentationen erfolgt im Plenum die Auswertung der Videoaufnahmen. Sind keine Kameras vorhanden, so kann die Reflexionsphase auch durch schriftliche Übungen erfolgen. Anhand dieser Kommunikationsübungen sollen Studierende nicht nur lernen, sich mit ihrer eigenen Person auseinandersetzen, sondern sie sollen auch ein Verständnis für das Verhalten ihrer Mitmenschen entwickeln. In diesem Fall könnte der Lehrende den Beobachtern zu Übungsbeginn einen Arbeitsauftrag mit Hinweisen auf die wichtigsten Kriterien erteilen. Der Fokus sollte sowohl auf die verbalen als auch auf die nonverbalen Äußerungen gelegt werden. In der Reflexionsphase soll vor allem der Schwerpunkt auf die markanten wörtlichen Zitate gelegt werden, die im Gesprächsverlauf zu Missverständnissen führten. Diese müssen interpretiert und diskutiert werden. Das Unterstreichen der wichtigsten Sachverhalte durch den Einsatz der Körpersprache soll ebenfalls in der Auswertung Anwendung finden. Dabei muss darauf geachtet werden, dass Gesten oder Mimik in Einklang mit den verbalen Äußerungen gebracht wurden.

Durch das langsame Heranführen an die jeweiligen Situationen und der damit einhergehenden Anforderungen werden die Studierenden für die Komplexität der Teilkompetenzen sensibilisiert und erkennen die Notwendigkeit einer Förderung sozialer Kompetenzen. Des

Weiteren kann sich der Lehrende ein Bild vom Kompetenzstand der Teilnehmer verschaffen und Ableitungen zur Vermittlung bestimmter Inhalte und Fertigkeiten treffen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass der Dozent vor allem für die erste Übungseinheit viel Zeit zur Durchführung der Warming-Up-Phase einplanen sollte. Demnach bietet es sich an diese Phase mit einer allgemeinen Vorstellungsrunde zu beginnen. Die Kennlernrunde kann dabei in Form der Interview-Methode oder des Partnerinterviews erfolgen. Dabei ist es wichtig, dass sowohl die Studierenden als auch die Dozenten ihre Erwartungen an den Kurs vor dem Plenum preisgeben. Zusätzlich sollten diese noch einmal auf Karteikarten (eine Erwartung pro Karte) schriftlich fixiert und systematisch an die Metaplanwand bzw. an die Wände im Zimmer befestigt werden. Durch diese erste Kontaktaufnahme ist bereits der Grundstein für die Gestaltung der Beziehungsebene gelegt. Eine Weiterentwicklung kann durch interaktive Übungen erfolgen, wodurch die Studierenden zum gemeinsamen Handeln angeregt werden und ein Zusammenhalt in der Gruppe entsteht.

Im Anschluss an die Kennlernrunde sollten die Lehrenden das Übungsskript vorstellen und speziell auf die allgemeinen Inhalte, Methoden, Zielsetzungen und Problemstellungen eingehen. Des Weiteren ist zu beachten, dass in der ersten Übungseinheit die Studierenden für Zusammenhänge der zwischenmenschlichen Kommunikation sensibilisiert werden und ein Verständnis für die Individualität der Teilnehmer geschaffen wird.

Im Folgenden werden Methoden zur Erarbeitung der Wissensinhalte sowie zur Schulung von Fertigkeiten vorgestellt, die in allen Kompetenzbereichen Anwendung finden. Es erfolgt kein expliziter Verweis auf die einzelnen Teilkompetenzen.

Wissensvermittlung

Zur Förderung sozialer Kompetenzen ist es essentiell, dass die Lernenden theoretische Grundlagen vermittelt bekommen. Diese sollten jedoch nicht bis ins kleinste Detail vertieft werden.

Im Folgenden werden verschiedene Alternativen vorgestellt, die der Lehrende zur Wissensvermittlung einsetzen kann. Nach Wagner-Link (1998) wären drei Methoden denkbar:

- Theorievermittlung in Form von Frontalunterricht
- Brainstorming
- Anwendung der Kleingruppenarbeit (vgl. Wagner-Link 1998: 51).

Bei der Vermittlung theoretischer Inhalte durch den Dozenten sollte darauf geachtet werden, dass der Monolog kurz und präzise gestaltet wird. Eine Ausdehnung des Inhalts ist nicht

sinnvoll und führt bei den Studierenden lediglich zur Unaufmerksamkeit. Die Konzentration auf das Wesentliche ist entscheidend, wobei dieser Aspekt durch eine Integration praxisnaher Themen und Beispielen unterstützt werden sollte. Nicht zu vergessen ist dabei der Einsatz von Medien zur Visualisierung. Demnach sollten die Kernelemente entsprechend veranschaulicht werden. Zum besseren Einprägen ist es besonders hilfreich, wenn die Inhalte in kurzer Form auf Plakaten verdeutlicht und an Pinnwände geheftet werden. Diese sollten während des Seminars für alle Studierenden sichtbar sein.

Möchte der Lehrende die Studierenden zur Teilnahme aktivieren, so kann er die Methode des Brainstormings bzw. die Arbeit in Kleingruppen wählen. Bei der ersten Variante kann er in Zusammenarbeit mit den Teilnehmern die wichtigsten Inhalte zusammentragen und sie anhand von offenen Fragen zum Nachdenken anregen. Die zweite Möglichkeit bietet den Vorteil, dass durch die Methode der Kleingruppenarbeit die Studierenden offener über ihre Erfahrungen berichten und es somit zu einem größeren Diskussionsaustausch kommt, der mit vielfältigen Ergebnissen einhergeht.

Eine weitere kompetenzfördernde Methode stellen Übungen zum Vor- und Nachdenken dar. Bei dieser greifen Lehrende konkrete Situationen auf, die sich direkt im Seminar ereignet haben und zur Beeinträchtigung des Kommunikationsverlaufs führten. Durch den direkten Bezug können die Studierenden in den reflexiven Schwerpunkt wechseln und über die kritischen Ereignisse und deren Ursachen nachdenken. Diese können mit den situativen und personalen Bedingungen in Verbindung gebracht werden.

Vermittlung von Fertigkeiten

Nach der erfolgten Wissensvermittlung sollten die Studierenden ihr erworbenes Wissen anwenden und vertiefen können. Dabei ist es wichtig, dass sie nach Einführung in ein problembehaftetes Thema (je nach Kompetenzbereich) sowie nach Vorführung durch den Lehrenden selbständig agieren können. Da sich die Teilnehmer erst mit der Materie vertraut machen müssen, bietet sich die Durchführung kleinerer Übungen an. Diese sollten jedoch auf alltägliche Situationen, mit denen die Studierenden bereits konfrontiert wurden, Bezug nehmen. Eine Verwendung von Übungsbeispielen aus dem beruflichen Bereich erscheint in diesem Fall nicht als förderlich.

Im Anschluss an ein Auswertungsgespräch werden die Anforderungen an die Teilnehmer in der Form erhöht, dass sie aufgefordert werden, eine problembehaftete Situation selbstständig zu entwickeln und ein bestimmtes sozial-kommunikatives Verhalten abzuleiten. Zur Vorbereitung auf das Rollenspiel erstellen die Teilnehmer in der Gruppe ein gedankliches

Handlungsschema, welches zur Bewältigung der Situation dient. Sind sich die Teilnehmer einig, so muss der Ablaufplan auf einem Flipchart schriftlich fixiert werden. Dieser sollte u. a. folgende Punkte enthalten:

- Beschreibung des Situationstyps und der Handlungsabfolgen,
- Dauer der Durchführung,
- erwünschte Verhaltensweisen und deren Zeitpunkt zum Einbringen sowie
- Anzahl der Teilnehmer und deren Funktionen.

Dabei ist durch den Dozenten darauf zu achten, dass die Teilnehmer eine Rolle zugewiesen bekommen, die nicht mit ihren Verhaltensweisen konform ist (vgl. Wagner-Link 1998: 54f).
Im Anschluss an die Erstellung müssen die jeweiligen Verhaltensweisen zur Vorbereitung des Rollenspiels erprobt werden. Danach erfolgt eine Auswertungsphase, in der die Beobachter (auch der Dozent) Feedback geben. Im Anschluss daran sollten die handelnden Akteure selbst ihre Verhaltensweisen einschätzen und mit der Fremdeinschätzung vergleichen.

Praxistransfer

Am Ende jedes Kompetenzbereiches sollten die Studierenden die Möglichkeit bekommen, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten auf praxisnahe Situationen aus dem beruflichen Alltag zu transferieren. Die Situationen müssen auf die entsprechende Zielgruppe abgestimmt und detailliert beschrieben sein. Ein Anwendungsbezug kann durch Rollenspiele generiert werden. Der Dozent hat dabei darauf zu achten, dass dieses authentisch dargestellt und jeder Teilnehmer aktiviert wird. Sollte das Rollenspiel nicht den gewünschten Anforderungen entsprechen, so kann er intervenieren. Eine Möglichkeit wäre, dass der Lehrende die Blitzlicht-Methode anwendet und u. a. die Teilnehmer zu ihrer emotionalen Befindlichkeit befragt. Des Weiteren kann der Schwierigkeitsgrad durch konkrete Anweisungen an die jeweiligen Personen erhöht werden, die sie in den Kommunikationsprozess einbringen müssen. Die Rollenspiele sollten immer unter Einsatz einer Videokamera begleitet werden. Nach Beendigung dieser Methode muss sich in intensiver Form der Auswertung zugewandt werden. Möchten Teilnehmer ihr Auftreten nicht vor der Gruppe ansehen und auswerten, so sollte der Dozent den Wunsch akzeptieren und einen Einzeltermin anbieten.

Hinweise für den Lehrenden

Es kann betont werden, dass die Schulungen zur Förderung sozialer Kompetenzen in ihrer Durchführung bereits über einen längeren Zeitraum geplant und vorbereitet werden müssen. Das Lehrkonzept sollte dabei so konzipiert sein, dass dem Lehrenden zur Gestaltung der didaktischen Einheiten ein gewisser Freiraum gewährt wird. Demnach wäre es nicht

vorteilhaft, wenn dem Dozenten starre Vorgaben zur Durchführung gegeben werden. Das Lehrkonzept soll lediglich als Richtlinie dienen und dem Dozenten die Möglichkeit geben, unvorhergesehene Situationen im Seminar aufzugreifen und zu vertiefen. Des Weiteren ist bei der Erstellung zu berücksichtigen, dass ein hohes Interesse auf einer anwendungsorientierten Gestaltung mit praxisnahen Themen gelegt werden muss. Dabei sollte sich der Lehrende vorab mit dem jeweiligen Berufsbild der Zielgruppe auseinandersetzen und entsprechende Beispiele in sein Konzept integrieren. Dass heißt, dass er sich mit den beruflichen Situationen und deren Anforderungen beschäftigen sollte, um die Teilnehmer auf ihr späteres Berufsleben adäquat vorzubereiten. Zur Realisierung dieses Aspektes könnte er Kontakt zu Unternehmen aufsuchen und sich die Meinung von erfahrenen Experten einholen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, sich mit aktuellen Inhalten aus Führungskräfteseminaren auseinanderzusetzen und diese ins Konzept zu integrieren.

Zusammenfassend kann erwähnt werden, dass es zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Veranstaltung MPR folgender Aspekte bedarf:

- Berücksichtigung der drei Lernziele sowie der Verhaltens-, Inhalts- und Situationskomponente
- Förderung der Kommunikationsfähigkeit als zentraler Schwerpunkt (verbal und non-verbal)
- Fokus auf Anwendungsorientierung und teilnehmerzentrierte Interaktionen
- Gestaltung einer authentischen Lernumgebung
- Berücksichtigung des didaktischen Dreischritts (Wechsel zwischen Aktion und Reflexion)
- Gewährung von Transfermöglichkeiten (praxisnahe Situationen)
- Durchführung von Blockveranstaltungen, integrativer Ansatz
- Dozent sollte fähig sein zum sozialkompetenten Handeln und seine Modellfunktion wahrnehmen

Eine Integration dieser Aspekte in die Veranstaltung MPR dient zur Förderung sozialer Kompetenzen. Durch den Wechsel zwischen Aktion und Reflexion sowie durch die Gestaltung authentischer Lernumgebungen können sich die Studierenden in ihrem Handeln frei entfalten und neue Verhaltensweisen erproben. Sie haben die Möglichkeit ihre erworbenen Fertigkeiten anzuwenden, zu reflektieren und zu vertiefen. Indem am Ende jedes Kompetenzbereiches anhand von Rollenspielen der Transfer auf praxisnahe Situationen ermöglicht wird, fördert dies eine nachhaltige Kompetenzentwicklung bei den Studierenden.

9.5 Zusammenfassung

Beim allgemeinen Vergleich der Studienordnungen für die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge Bachelor und Master ist auffällig, dass ein geringer Wert auf die Förderung sozialer Kompetenzen gelegt wird. Lediglich in den ersten Semestern des Bachelor-Studienganges „Wirtschaftswissenschaften“ werden die Studierenden an das soziale Konstrukt herangeführt. Diese erstreckt sich auf die Veranstaltungen ‚MPR’, ‚Gruppen- und Projektarbeit’, ‚Grundlagen interkultureller Kommunikation und Kooperation’ sowie ‚Wissenschaftstheorie und Wissenschaftliches Arbeiten’.[55] Diese Übungen finden in den ersten beiden Semestern statt, wobei die ‚Grundlagen interkultureller Kommunikation und Kooperation’ auch als ‚Interkulturelles Management’ bezeichnet, im vierten Semester angeboten wird. Für diese Veranstaltungen werden sowohl Vorlesungen als auch Übungen offeriert.[56] Es ist darauf hinzuweisen, dass eine Förderung sozialer Kompetenzen in diesen Kursen nur mit mäßiger Qualität erfolgt. Daher wird empfohlen, dass die Angebote bzgl. der sozialen Kompetenzförderung ausgebaut werden. Insbesondere in der Veranstaltung MPR sollten die Studierenden mit den vier Teilkompetenzen Kommunikations-, Kritik-, Konflikt- und Teamfähigkeit vertraut gemacht und dafür sensibilisiert werden. Dadurch kann die Grundlage für vertiefende Veranstaltungen wie ‚Gruppen- und Projektarbeit‘ und ‚Interkulturelles Management‘ gelegt werden.

Darüber hinaus wird empfohlen, dass spezielle Einrichtungen geschaffen werden, die sich der sozialen Kompetenzförderung widmen. Hierfür könnten in etwa Kompetenz- und Hochschuldidaktikzentren gegründet werden, die überfachlich tätig und nicht nur Studierende, sondern auch Lehrende in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützen. Für die Studierenden hat dies den Vorteil, dass auf Grund der unterschiedlichen Studienrichtungen, unterschiedliche Arbeits- und Denkweisen entstehen und durch gemeinsame Interaktionen soziale Sensibilisierungsprozesse stattfinden können. Für die Hochschulen bietet es sich an, dass es eine zentrale Stelle gibt, die bei der Hochschullehre beratend unterstützt.

Des Weiteren wird empfohlen, dass die Veranstaltung MPR in Form eines integrativen Ansatzes angeboten werden sollte. Dies bedeutet, dass in dem Seminar selbst sowohl die theoretischen Inhalte als auch eine Förderung der Schlüsselkompetenzen zusammen vermittelt werden sollten. Durch die Verzahnung der Theorie mit der Praxis kann ein direkter Transfer auf konkrete Situationen erfolgen und somit die Kompetenzentwicklung der Studierenden

[55] Diese Veranstaltung ist zwar in der Modulbeschreibung zu Grundlagen sozialer Kompetenzen in der Studienordnung von 2010 des Bachelor-Studienganges „Wirtschaftswissenschaften“ enthalten, jedoch kann diese nach unserer Meinung nicht dazu gezählt werden.

[56] Für nähere Informationen (http://www.tu-chemnitz.de/verwaltung/studentenamt/abt11/ordnungen/2010/AB_19_1.pdf) [Stand: 28.03.2011].

gefördert werden. Aus diesem Grund wäre die Notwendigkeit einer Vorlesung zu hinterfragen.

10 Schlussbetrachtung

Soziale Kompetenzen gelten als wichtiger Bestandteil in unserer heutigen Gesellschaft. Sie stellen eine Basis für Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen Individuen dar und sind in einer sich ständig fortschreitenden und wettbewerbsfähigeren Welt unverzichtbar. Durch den Struktur- und Arbeitswandel, welcher u. a. durch die Globalisierung hervorgerufen wurde, ändern sich die Sichtweisen und Anforderungen der Unternehmen an ihre Bewerber. Unternehmen erwarten von ihren zukünftigen Mitarbeitern nicht nur ein solides Fachwissen, sondern auch die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, sich kooperativ zu verhalten und Konflikte sachgerecht zu lösen. Aus diesem Grund ist es essentiell, die Vermittlung von sozialen Kompetenzen bereits im universitären Alltag zu schulen, um die zukünftigen Akademiker und Führungskräfte auf die Anforderungen der Unternehmen vorzubereiten.

Diesbezüglich stellt sich die Frage, inwieweit die Hochschulen in der Lage sind, soziale Kompetenzen zu fördern, um die Studierenden auf ihr späteres Berufs- und Arbeitsleben vorzubereiten. Durch theoretische und empirische Belege konnte festgestellt werden, dass die Hochschulen durchaus in der Lage sind und auch die Möglichkeiten haben, die Studierenden für soziale Kompetenzen zu sensibilisieren. Ihre Aufgabe ist es, den Studierenden die zunehmende Bedeutung sozialer Kompetenzen im privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Kontext zu vermitteln. Inwieweit soziale Kompetenzen an universitären Einrichtungen gefördert werden können, ist abhängig von den drei Elementen Lehrende, Lerninhalte sowie Lernende. Der Lehrende muss demnach über fachliche, soziale, persönliche Kompetenzen verfügen, die ergänzt werden durch die individuellen Erfahrungen. Diese Erfahrungen können sowohl durch die Ausübung ihrer Tätigkeit oder in einem praktischen Kontext gewonnen worden sein. Da soziale Kompetenzen nicht durch fixierte Lehrpläne vermittelt werden können, sondern nur durch aktive situationsspezifische Sensibilisierungen und Reflexionen sozialer und kommunikativer Handlungsweisen, muss der Lehrende in der Lage sein, diese Momente zu erfassen und sie gemäß den Lernzielen nutzen. Aus diesem Grund muss dieser über ein didaktisches und methodisches Wissen verfügen, welches jederzeit situationsgemäß angewendet werden kann. Die Anforderungen, die an eine Lehrkraft gestellt werden sind daher dementsprechend hoch und sollten bei der Auswahl von Lehrpersonal eine besondere Beachtung finden. Da soziale Kompetenzen situationsspezifisch ausgerichtet sind, gelten in diesem Kontext konkrete Lerninhalte. Insbesondere für die

Förderung sozialer Kompetenzen haben sich Modelle, wie etwa das Grundmodell von Euler und Reemtsma-Theis bewährt, die zum Verständnis von kommunikativen und sozialen Prozessen beitragen. Dieses Wissen sollte unbedingt Grundlage interaktiver Übungen sein, bei dem das gezeigte Verhalten mit der Theorie verglichen wird.
Um eine angemessene Förderung zu erreichen, muss unbedingt der Lerner in seiner Ganzheit berücksichtigt werden. So weisen die Lernenden besondere Merkmale auf, die das Lernen unmittelbar beeinflussen. Faktoren, wie anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen, Erfahrungen, physische Belastbarkeit und Emotionen wirken sich auf den Lehr-Lern-Prozess direkt aus. Daher ist es notwendig, diese Voraussetzungen zu analysieren und in dem Kontext von Inhalt und Anspruch des Dozenten an den Lernprozess zu berücksichtigen, damit die Lernziele erreicht und die Lernenden unterstützt werden können. Um für derartige Situationen zu sensibilisieren, bieten sich u. a. die Themenzentrierte Interaktion oder das Coaching an, bei dem der Mensch mit seinen Erfahrungen, Emotionen, Wissen und Problemen die zentrale Rolle innehat.

Anhand der empirischen Erkenntnisse wurde ersichtlich, dass die Lernenden noch nicht intensiv mit dem sozialen Konstrukt vertraut sind und sie somit die Relevanz nicht einschätzen können. Da ihnen die Notwendigkeit einer Förderung sozialer Kompetenzen nicht bewusst ist, zeigen sie keine volle Einsatzbereitschaft und Engagement in den entsprechenden Veranstaltungen. Aus diesen Gründen muss eine höhere Akzeptanz- und Verständigungsbereitschaft für ein sozialkompetentes Verhalten geschaffen werden. Daher ist es Aufgabe der Hochschulen, ein verstärktes Lernangebot zu offerieren, bei denen den Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, sich in den verschiedenen Teilkompetenzen zu erproben. Es wäre vorteilhaft, wenn eine Spezialisierung, im Rahmen von Blockveranstaltungen, im Bereich der Kommunikations-, Konflikt-, Kritik- und Teamfähigkeit stattfinden würde. Insbesondere diese Kompetenzen werden im Berufs- und Arbeitsleben am häufigsten von den Hochschulabsolventen verlangt und erfordern ein hohes Maß an Disziplin. Aber auch im gesellschaftlichen Bereich zur Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen sind sie nicht mehr wegzudenken. Durch eine ständig komplexer werdende Welt werden die Studierenden mit verschiedenen Anforderungen an ihr sozial-kommunikatives Handeln konfrontiert. Demnach müssen sie u. a. in der Lage sein, gemeinsam Entscheidungen im Team zu treffen, Lösungsstrategien im Plenum zu entwickeln, Verantwortung zu übernehmen, Konflikte sachgerecht und direkt zu lösen sowie auf Inhalts- und Beziehungsebene adäquat zu kommunizieren. Der letzte Aspekt umfasst sowohl die

verbale als auch die non-verbale Kommunikation und beinhaltet gleichzeitig auch das Äußern bzw. Erkennen der eigenen und fremden emotionalen Befindlichkeit. Da die Kommunikation sowohl für die Gestaltung der Inhalts- als auch der Beziehungsebene entscheidend ist, sollte in didaktischen Einheiten der Fokus in erster Linie auf einer Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit gelegt werden, um die zwischenmenschliche Kommunikation zu fördern.

In Form des integrativen Ansatzes können die drei Lernziele Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten als Einheit vermittelt und anhand praktischer Übungen vertieft werden. Durch die Verzahnung von Theorie und Praxis werden die Studierenden in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt. Dabei spielt auch die Gestaltung der Lernumgebung und der Methoden bzw. Prinzipien eine entscheidende Rolle.

Des Weiteren sollten die Hochschulen ihr Angebot an Veranstaltungen auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes abstimmen. Für eine erfolgreiche Förderung sozialer Kompetenzen bedarf es einer Kooperation mit den Unternehmen. In Abstimmung mit den unternehmerischen Interessen und Anforderungen kann ein intensives kompetenzorientiertes Lehren und Lernen den Studierenden gewährt werden. In didaktischen Einheiten sollte den Studenten stets das Bewusstsein vermittelt werden, dass sie nach erfolgreicher Beendigung ihres Studiums als zukünftige Verantwortungsträger und Führungskräfte in Organisationen agieren werden und sie somit mit diversen Kompetenzen vertraut sein müssen. Demnach sollte v. a. eine Verbesserung der Beobachtungs- und Handlungskompetenzen der Schwerpunkt der Förderung sein, um Kommunikationsstörungen und Emotionen zu erkennen, sowie angemessen reagieren zu können. Es ist hier Aufgabe des Lehrenden, die Lernenden durch aktivitätsfördernde Übungen zum Handeln aufzufordern und für die Komplexität zu sensibilisieren.

Generell ist festzuhalten, dass an Hochschulen lediglich der Grundstein für einen Kompetenzerwerb gelegt werden kann. In didaktischen Einheiten werden die Studierenden lediglich für bestimmte Prozesse sensibilisiert. Indem ihre Beobachtungs- und Handlungskompetenz geschult wird, lernen sie ihre Aufmerksamkeit auf viele Aspekte gleichzeitig zu legen. Erst durch die Aufnahme einer Tätigkeit und der direkten Konfrontation mit beruflichen Situationen, kann eine Kompetenzentwicklung erfolgen. Dies bedeutet, dass erst durch die Verknüpfung von Erkenntnis- und Erfahrungsbezogenheit eine ganzheitliche Bildung stattfinden kann, bei der durch Reflexion das eigene Verhalten in Relation gesetzt wird und erst dann bestimmte Handlungen in den Habitus aufgenommen werden. Somit ist es

notwendig, dass die Hochschulen sich mit der Vermittlung sozialer Kompetenzen beschäftigen, da die Studierenden bereits in Form von anwendungsorientierten Übungen die Notwendigkeit einer Förderung des sozialen Konstruktes erkennen. Demzufolge haben die universitären Einrichtungen die Aufgabe, die Studierenden in dieser Hinsicht zu sensibilisieren und in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

Bank, Volker, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz, Bildung: Begriffliche Rekonstruktion und bildungsökonomische Konsequenzen, in: Bank, Volker (Hrsg.), Vom Wert der Bildung, Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Haupt, Bern, Stuttgart, Wien, 2005, S. 181-209.

Bauer-Klebl, Annette, Sozialkompetenzen zur Moderation des Lehrgesprächs und ihre Förderung in der Lehrerbildung, Eine wirtschaftspädagogische Studie unter Berücksichtigung des Lerntransfers, in: Euler, Dieter & Peter F.E. Sloane (Hrsg.), Sozialkompetenzen zur Moderation des Lehrgesprächs und ihre Förderung in der Lehrerbildung, Eine wirtschaftspädagogische Studie unter Berücksichtigung des Lerntransfers, Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 25, Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn, 2003.

Beck, Simon, Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation – Leerformel oder Integrationskonzept?, Analyse einer berufspädagogischen Debatte, in: Jungkunz, Diethelm (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation – Leerformel oder Integrationskonzept?, Analyse einer berufspädagogischen Debatte, Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 2, ibw Hohenheim, Stuttgart, 2001.

Bogner, Alexander & Wolfgang Menz, Das theoriegenerierende Experteninterview, Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Bogner, Alexander & Beate Littig & Wolfgang Menz (Hrsg.), Experteninterviews, Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009, S. 61-98.

Burger, Barbara, Lernen um anzuwenden: Zur Förderung des Praxistransfers sozialkommunikativer Kompetenzen, in: Euler, Dieter & Peter F. E. Sloane, Lernen um anzuwenden: Zur Förderung des Praxistransfers sozial-kommunikativer Kompetenzen, Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 28, Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn, 2005.

Chur, Dietmar, Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-) Bildungsqualität an Hochschulen, S. 16-19, eingestellt in: Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit, Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen, http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/schluesselkompetenzen_und_beschaeftigungsfaehigkeit_2004.pdf [Stand: 12. Dezember 2010].

De Haan, Gerhard, Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Bildungsreform, in: Beyer, Axel & Andreas Wass von Czege (Hrsg.), Fähig für die Zukunft, Schlüsselqualifikationen für eine nachhaltige Entwicklung, Krämer, Hamburg, 1998, S.17-55.

Dießner, Helmar, Die Gruppe und Ich – Ich und die Gruppe, Kreatives Kommunikations-Management, Grundlagen für Kommunikation und Sozialkompetenz, Business und Sozialmanagement, Junfermann, Paderborn, 2005.

Donnert, Rudolf, Am Anfang war die Tafel, Praktischer Leitfaden für Vortrag, Lehrgespräch, Moderation, Seminar und Unterweisung, Lexika, München, 1990.

Donnert, Rudolf, Soziale Kompetenz, Der Schlüssel zum partnerschaftlichen Umgang im Betrieb, Lexika, München, 1996.

Donnert, Rudolf, Coaching die neue Form der Mitarbeiterführung, Konflikte bewältigen, Ziele vereinbaren, Mitarbeiter motivieren, Lexika, Würzburg, 1998.

Edelmann, Walter, Lernpsychologie, 5. Auflage, Psychologie Verlagsunion, Weinheim, 1996.

Euler, Dieter & Monika Reemtsma-Theis, Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie, in: Dubs, Rolf & Helmut Heid & Antonius Lipsmeier & Günter Pätzold (Hrsg.), in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2, Franz Steiner, Stuttgart, 1999, S. 168-198.

Euler, Dieter, Manche lernen es – aber warum?, in: Dubs, Rolf & Helmut Heid & Antonius Lipsmeier & Günter Pätzold (Hrsg.), in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3, Franz Steiner, Stuttgart, 2001, S. 346-374.

Euler, Dieter, Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen, Grundfragen und theoretische Fundierung, Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen, Band 1, 2004.

Euler, Dieter & Angela Hahn, Wirtschaftsdidaktik, Haupt, Berlin, Stuttgart, Wien, 2.Auflage, 2007.

Faix, Werner, G. & Angelika Laier, Soziale Kompetenz, Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg, Gabler, Wiesbaden, 1991.

Fehr, Ute, Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen- Das Heidelberger Modell, S. 31-32, eingestellt in: Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit, Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen,
http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/schluesselkompetenzen_und_beschaeftigungsfaehigkeit_2004.pdf [Stand: 12. Dezember 2010].

Feldhege, Franz-Josef & Günter Krauthan, Verhaltenstrainingsprogramm zum Aufbau sozialer Kompetenz, Springer-Verlag, Heidelberg, 1979.

Gerstenmaier, Jochen, Situiertes Lernen, in: Perleth, Christoph & Albert Ziegler (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Grundlagen und Anwendungsfelder, Hans Huber, Bern, 1999, S. 236-246.

Goleman, Daniel & Richard Boyatzis & Annie McKee, Emotionale Führung, Econ Ullstein List, München, 2002.

Gonschorrek, Ulrich, Emotionales Management, Erfolgsfaktoren sozial kompetenter Führung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurt a. M., 2002.

Greif, Siegfried, Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion, Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoaching, Hogrefe, Göttingen, 2008.

Hanke, Barbara, Von der Lern- in die Arbeitssituation – Ansätze zur Förderung des Transfers sozial-kommunikativer Beratungskompetenzen, in: Pätzold, Günter & Sebastian Walzik (Hrsg.), Methoden- und Sozialkompetenzen – ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft?, Theorien, Konzepte, Erfahrungen, Bertelsmann, Bielefeld, 2002, S. 29-38.

Heyse, Volker & John Erpenbeck, Kompetenztraining, 64 Modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis, 2. Auflage, Schäffer-Poeschel, Stuttgart, 2009.

Hinsch, Rüdiger & Simone Wittmann, Soziale Kompetenz kann man lernen, Beltz, Weinheim/Basel, 2003.

In der Smitten, Susanne & Michael Jaeger, Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung, Dokumentation zur HIS-Tagung am 03.November 2009 in Hannover, eingestellt in: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201013.pdf [Stand: 14. Januar 2011).

Jongebloed, Hans-Carl, Komplementarität als Verhältnis: Lernen in dualer Struktur, in: Jongebloed, Hans-Carl (Hrsg.), Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis - oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip, Reihe Moderne der Tradition, Band 1, Hein, Kiel, 1998, S. 259-286.

Kanning, Uwe Peter, Soziale Kompetenzen, Entstehung, Diagnose und Förderung, Hogrefe, Göttingen, 2005.

Kanning, Uwe, Diagnostik sozialer Kompetenzen, Kompendien Psychologische Diagnostik, Band 4, 2. Auflage, Hogrefe, Göttingen, 2009.

Kastner, Michael, Erfolgreich mit sozialer Kompetenz, Das Programm für Menschen, die Verantwortung haben, Herder, Freiburg im Breisgau, 1999.

Kruip, Gerhard & Katja Winkler, Moraltheoretische, entwicklungspsychologische und andragogisch-konzeptionelle Grundlagen ethischen Lernens, in: Gisbertz, Helga & Gerhard Kruip & Markus Tolksdorf (Hrsg.), Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung, Bertelsmann, Bielefeld, 2010, S. 15-50.

Lang, Rudolf W., Schlüsselqualifikationen, Handlungs- und Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2000.

Langer, Inghard & Friedemann Schulz von Thun & Reinhard Tausch, Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft, Ernst Reinhardt, München, Basel, 1974.

Langmaack, Barbara, Einführung in die Themenzentrierte Interaktion (TZI), Leben rund ums Dreieck, 3. Auflage, Beltz, Weinheim, Basel, 2004.

Lenzen, Andreas, Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen, Mitarbeiter optimal fördern, Sauer-Verlag, Heidelberg, 1998.

Mangels, Peter, Nur derjenige, der selbst sozial kompetent ist, kann auch soziale Kompetenz vermitteln, in: Seyfried, Brigitte (Hrsg.), „Stolperstein“ Sozialkompetenz, Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 179, Bertelsmann, Bielefeld, 1995, S. 53-66.

Meuser, Michael & Ulrike Nagel, Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion, in: Bogner, Alexander & Beate Littig & Wolfgang Menz (Hrsg.), Experteninterviews, Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009, S. 35-60.

North, Klaus, Kompetenzrad und Kompetenzmatrix, in: von Rosenstiel, Lutz & John Erpenbeck (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung, Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. Auflage, Schäffer-Poeschel, Stuttgart, 2007, S. 175-185.

Pankow, Franziska, Die Studienreform zum Erfolg machen!, Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, eingestellt in: http://www.wissenschaft.nrw.de/objektpool/download_dateien/studieren_in_nrw/Bachelor/studienreform.pdf [Stand: 12.Januar 2011].

Reiser, Helmut & Walter Lotz, Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik, Mattias-Grünewald-Verlag, Mainz, 1995.

Roßmanith, Birgit, Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen für Studierende und Hochschullehrende – ein Gespräch mit Dr. Birgit Roßmanith, in: Zeitschrift für Sozialmanagement, Journal of Social Management, Volume 8, Number 1, Bertuch, Weimar, 2010, S. 63-72.

Schaeper, Hilde & Kolja Briedis, Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform, Projektbericht, eingestellt in: http://www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_08_04.pdf [Stand: 27. Dezember 2010].

Schmidt, Walter, Führungsethik als Grundlage betrieblichen Managements, Sauer-Verlag, Heidelberg, 1986.

Schnell, Rainer & Paul B. Hill & Elke Esser, Methoden der empirischen Sozialforschung, 8. Auflage, Oldenbourg, München, Wien, 2008.

Schuler, Heinz & Dorothea Barthelme, Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung, in: Seyfried, Brigitte (Hrsg.), „Stolperstein“ Sozialkompetenz, Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 179, Bertelsmann, Bielefeld, 1995, S. 77-116.

Schulz von Thun, Friedemann & Johannes Ruppel & Roswitha Stratmann, Miteinander Reden: Kommunikationspsychologie und Führungskräfte, Rohwohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg, 2000.

Seyfried, Brigitte, Team und Teamfähigkeit, in: Seyfried, Brigitte (Hrsg.), „Stolperstein“ Sozialkompetenz, Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 179, Bertelsmann, Bielefeld, 1995, S. 15-31.

Siecke, Bettina, Lernen und Emotionen zur didaktischen Relevanz von Emotionskonzepten im Kontext beruflicher Bildung, Bertelsmann, Bielefeld, 2007.

Sieger-Hanus, Beate, Einflussfaktoren auf die berufliche Sozialkompetenz und deren Entwicklung in der dualen kaufmännischen Erstausbildung, Theoretische Klärung und empirische Analyse, ibw Hohenheim, Stuttgart, 2001.

Thomas, Angela M., Coaching in der Personalentwicklung, Hans Huber, Bern, 1998.

Vogelauer, Werner, Methoden-ABC im Coaching, Praktisches Handwerkszeug für den erfolgreichen Coach, Wolters Kluwer, München/Unterschleißheim, 2005.

Wagner-Link, Angelika, Kommunikation als Verhaltenstraining, Arbeitsbuch für Therapeuten, Trainer und zum Selbsttraining, Pfeiffer, München, 1998.

Waibl, Elmar, Angewandte Wirtschaftsethik, WUV Universitätsverlag, Wien, 2005.

Walzik, Sebastian, Förderung sozialer Kompetenzen an der Hochschule, Ein Praxisbeitrag und seine theoretischen Grundlagen, in: Langmaack, Barbara, Soziale Kompetenz, Verhalten steuert den Erfolg, Beltz, Weinheim, Basel, 2004, S. 215-239.

Walzik, Sebastian, Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern, Theoriegeleitete Entwicklung einer Lernumgebung und deren Evaluierung in Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenzen in Kooperations- und Teamsituationen, Euler Dieter & Peter F. E. Sloane (Hrsg.), Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 32, Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn, 2006.

Watzlawick, Paul & Janet H. Beavin & Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien, 8. Auflage, Hans Huber, Bern, 1990.

Weber-Berg, Christoph A., Mehrwert Ethik, Added Values in Wirtschaft und Management, Versus, Zürich, 2007.

Wellhöfer, Peter R., Gruppendynamik und soziales Lernen, Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen, Ferdinand Enke, Stuttgart, 1993.

Wellhöfer, Peter R., Schlüsselqualifikation, Sozialkompetenz, Theorie und Trainingsbeispiele, Lucius & Lucius, Stuttgart, 2004.

Wilsdorf, Dieter, Schlüsselqualifikationen, Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung, Lexika, München, 1991.

Internetquellen

http://www.ethikrat.org/index [Stand 27.03.2011].

http://www.csrgermany.de/www/csrcms.nsf/ID/home_de [Stand 27.03.2011].

http://businessethicsnetwork.org/ [Stand 27.03.2011].

http://www.tu-chemnitz.de/verwaltung/studentenamt/abt11/ordnungen/2010/AB_19_1.pdf) [Stand: 28.03.2011].

http://methodenpool.uni-koeln.de/apprenticeship/ frameset_apprenticeship.html) [Stand: 23.02.2011].

Anlageverzeichnis

Fragebogen Studenten

Fragebogen Experten

Tabellenverzeichnis Fragebogen Studenten

Tabellen zur Darstellung der Mittelwerte im Fragebogen Studenten

Fragebogen zur Erfassung der sozialen Kompetenzen an der Technischen Universität Chemnitz in dem Studiengang „Bachelor Wirtschaftswissenschaften“

Hinweise für den Befragten

Das Ausfüllen des Fragebogens ist anonym und dauert maximal 10 Minuten.
Bitte füllen Sie im ersten Teil die Felder zu ihren persönlichen Angaben aus. Der zweite Teil dient zur Ermittlung Ihres bisherigen Kompetenzstandes und Ihren Einstellungen zu sozialen Kompetenzen. Bitte kreuzen Sie Ihr Ergebnis in den dafür vorgesehenen Freiraum an.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

I. Persönliche Angaben

Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐

Alter: ☐

Ausbildung bzw. Berufserfahrung: ja ☐ nein ☐

Semester: ☐

Studiengang:……..

II. Soziale Kompetenzen

1. Kommunikationsfähigkeit	**Trifft völlig zu**	**Trifft zu**	**Trifft teilweise zu**	**Trifft überhaupt nicht zu**
Ich habe die Fähigkeit aktiv zu zuhören.				
Ich kann offen auf Andere zugehen.				
Ich habe keine Probleme meine Meinung vor Anderen zu äußern.				
Wenn es darum geht Entscheidungen im Team zu treffen und Lösungen zu finden, ergreife ich gern zuerst das Wort.				
Ich lasse Andere ausreden.				
Ich fühle mich wohl vor Anderen zu sprechen.				
Ich formuliere Botschaften klar und deutlich.				
Ich kann Gestik, Mimik und Körperhaltung meiner Mitmenschen entschlüsseln und einschätzen.				

2. Kritikfähigkeit	**Trifft völlig zu**	**Trifft zu**	**Trifft teilweise zu**	**Trifft überhaupt nicht zu**
Ich äußere Kritik ruhig und sachlich.				
Ich nehme mir konstruktive Kritik an und setze mich aktiv damit auseinander.				
Ich nehme Kritik nicht persönlich.				
Ich habe keine Probleme Andere zu kritisieren, wenn es gerechtfertigt ist.				

3. Konfliktfähigkeit	**Trifft völlig zu**	**Trifft zu**	**Trifft teilweise zu**	**Trifft überhaupt nicht zu**
Ich stelle mich Konfliktsituationen.				
Wenn es Probleme gibt, spreche ich sie direkt an.				
Ich kann Andere mit sachlichen Argumenten überzeugen.				
Ich bin kompromissbereit.				
Ich habe die Fähigkeit auf meinen Konfliktpartner einzugehen und mit ihm ruhig über den Sachverhalt zu reden.				
Ich bin in der Lage „Nein zu sagen.“				
Ich stelle meine Meinung lieber in den Hintergrund, um die angenehme Atmosphäre nicht zu zerstören				
Bei auftretenden Konflikten bin ich in der Lage diesen zeitnah anzusprechen und trage ihn nicht tagelang mit mir herum				

4. Teamfähigkeit	**Trifft völlig zu**	**Trifft zu**	**Trifft teilweise zu**	**Trifft überhaupt nicht zu**
Ich bin in der Lage mit Anderen im Team zu arbeiten.				
Ich zeige Mitgefühl gegenüber meinen Gruppenmitgliedern.				
Ein rücksichtsvoller Umgang im Team ist mir sehr wichtig.				
Ich habe keine Scheu, Probleme in der Gruppe anzusprechen und gemeinsam mit ihnen zu diskutieren.				
Ich toleriere die Meinungen Anderer.				
Ich übernehme gerne die Verantwortung.				
Ich habe kein Problem in verschiedenen Gruppen zu agieren und mich zu integrieren.				

Technische Universität Chemnitz
BWL V - Lehrstuhl für Organisation und Arbeitswissenschaft
Thüringer Weg 7 – 09126 Chemnitz

Interview zur Diplomarbeit: „Vermittlung sozialer Kompetenzen an Hochschulen“

BLOCK A – Vermittlung sozialer Kompetenzen

1. Was bedeutet für Sie soziale Kompetenzen?

2. Warum wurde die Einrichtung gegründet?

3. Wie werden die sozialen Kompetenzen bei Ihnen vermittelt? (Übungen, Workshops, Vorlesung, Seminare,...)

4. Welche Lernziele verfolgen Sie? – Welchen Stellenwert haben Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten für Lehrende und Lernende?

5. Welche Inhalte werden vermittelt?

6. Welche Methoden verwenden Sie in Ihren Übungen?

7. Welche Medien setzen Sie zur Unterstützung ein?

8. Was sind Ihre Ziele und Erwartungen an die Kurse?

9. Wie gestalten Sie den Einstieg in ein Seminar (Warming-Up-Phase)?

10. Welche sozialen Kompetenzen sind für Unternehmen besonders wichtig (aus Ihrer praktischen Erfahrung)?

BLOCK B – Kriterien für die Einstellung von Fachleuten

11. Welche Qualifikationen sollten die Coachs/ Fachleute haben, um die von Ihnen angebotenen Kurse durchzuführen?

12. Würden Sie auch Studenten als Tutoren zur Vermittlung sozialer Kompetenzen einsetzen?

13. Auf welche Kriterien legen Sie in einem Bewerbungsverfahren besonderen Wert? (Noten, Erfahrungen, Persönlichkeit/soziale Kompetenz ...)?

14. Bieten Sie für die bei Ihnen angestellten Fachleute Weiterbildungsseminare, Workshops etc. an? Wenn ja, erfolgen die Schulungen extern oder intern?

BLOCK C – Teamarbeit

15. Wie sehen die gruppendynamische Prozesse im Verlauf der Übung aus (Engagement, Widerstand, Macht, Führung...)?

16. Wie motivieren Sie die Teilnehmer?

17. Wie sieht Ihre Betreuung der Teilnehmer während des Kurses aus (individuell, gruppenspezifisch, zeitlich ...)?

18. Wie lang sollte Ihrer Meinung eine Übungseinheit dauern?

19. Welche Teilnehmerzahl halten Sie für adäquat?

20. Werden die Kommunikationsregeln von den Teilnehmern beachtet?

21. Wie schätzen Sie die sozialen Kompetenzen, im Sinne von Team-, Kommunikations- und Kritikfähigkeit der Teilnehmer, ein?

22. Wie schätzen Sie die Präsentationsfähigkeit der Teilnehmer ein (aus Ihrer bisherigen Erfahrung)?

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2a	Darstellung des Bedeutungsverständnisses sozialer Kompetenzen
Tabelle 2b	Darstellung des Bedeutungsverständnisses sozialer Kompetenzen in Abhängigkeit zwischen berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden
Tabelle 3a	Darstellung der Verbesserungswünsche im Bezug auf die vier Teilkompetenzen
Tabelle 3b	Darstellung der Teilkompetenzen in Abhängigkeit der berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden
Tabelle 4a	Darstellung der einzelnen Items der Teilkompetenz Kommunikationsfähigkeit
Tabelle 4b	Darstellung der einzelnen Items der Teilkompetenz Kritikfähigkeit
Tabelle 4c	Darstellung der einzelnen Items der Teilkompetenz Konfliktfähigkeit
Tabelle 4d	Darstellung der einzelnen Items der Teilkompetenz Teamfähigkeit

Tabelle 2a: Darstellung des Bedeutungsverständnisses sozialer Kompetenzen

Relevanz	Trifft völlig zu	Trifft zu	Trifft teilweise zu	Trifft überhaupt nicht zu	Mittelwert (Standard-abweichung)
Ich weiß, was unter sozialen Kompetenzen zu verstehen ist.	18,8%	55,6%	25,6%	0%	2,93
Soziale Kompetenzen halte ich für mein Studium für wichtig.	21,5%	57,4%	20,2%	0,4%	3
Soziale Kompetenzen halte ich für mein zukünftiges Berufsleben für wichtig.	50,2%	44,4%	4,5%	0,4%	3,45
Gesamtmittelwert					**3,13**

Tabelle 2b: Darstellung des Bedeutungsverständnisses sozialer Kompetenzen in Abhängigkeit zwischen berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden

	Mittelwert berufserfahrener Studierende (Standardabweichung)	Mittelwert berufsunerfahrener Studierende (Standardabweichung)
Soziale Kompetenzen allgemein	3,01 (0,697)	2,88 (0,640)
Soziale Kompetenzen im Studium	3,07 (0,733)	2,97 (0,626)
Soziale Kompetenzen im Berufsleben	3,63 (0,635)	3,36 (0,574)
Gesamtmittelwert	**3,24**	**3,07**

Tabelle 3a: Subjektives Verbesserungspotential der vier Teilkompetenzen

Folgende Erwartungen habe ich an den Kurs:	Trifft völlig zu	Trifft zu	Trifft teilweise zu	Trifft überhaupt nicht zu	Mittelwert
Ich möchte meine Teamfähigkeit verbessern.	18,4%	50,7%	27,8%	2,7%	2,85
Ich möchte meine Kommunikationsfähigkeit verbessern.	37,2%	51,6%	9,4%	1,8%	3,24
Ich möchte meine Konfliktfähigkeit verbessern.	17,9%	49,3%	26%	6,3%	2,79
Ich möchte meine Kritikfähigkeit verbessern.	18,8%	51,1%	25,6%	4%	2,85
Gesamtmittelwert					**2,93**

Tabelle 3b: Darstellung der Teilkompetenzen in Abhängigkeit der berufserfahrenen und berufsunerfahrenen Studierenden

	Mittelwert berufserfahrener Studierende (Standardabweichung)	**Mittelwert berufsunerfahrener Studierende (Standardabweichung)**
Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit	3,29 (0,716)	3,22 (0,688)
Verbesserung der Kritikfähigkeit	3,00 (0,782)	2,77 (0,750)
Verbesserung der Konfliktfähigkeit	3,01 (0,736)	2,67 (0,821)
Verbesserung der Teamfähigkeit	2,90 (0,802)	2,81 (0,705)
Gesamtmittelwert	**3,05**	**2,87**

Tabelle 4a: Darstellung der einzelnen Items der Teilkompetenz Kommunikationsfähigkeit

Kommunikationsfähigkeit	**Trifft völlig zu** **Mittelwert in Prozent**	**Trifft zu**	**Trifft teilweise zu**	**Trifft überhaupt nicht zu**	**Mittelwert (Standard-abweichung)**
Ich habe die Fähigkeit aktiv zu zuhören.	21,5%	53,8%	24,2%	0%	2,98 (0,679)
Ich kann offen auf Andere zugehen.	18,8%	39%	39%	2,7%	2,75 (0,793)
Ich habe keine Probleme meine Meinung vor Anderen zu äußern.	19,3%	38,6%	39%	2,2%	2,75 (0,79)
Ich lasse Andere ausreden.	22,4%	53,4%	22,9%	1,3%	2,96 (0,711)
Ich fühle mich wohl vor Anderen zu sprechen.	4%	14,3%	55,2%	26,5%	1,96 (0,758)
Ich kann Gestik, Mimik und Körperhaltung meiner Mitmenschen entschlüsseln und einschätzen.	8,5%	42,2%	45,7%	3,6%	2,56 (0,703)
Gesamtmittelwert					**2,66** (0,41512)

Tabelle 4b: Darstellung der einzelnen Items der Teilkompetenz Kritikfähigkeit

Kritikfähigkeit	**Trifft völlig zu**	**Trifft zu**	**Trifft teilweise zu**	**Trifft überhaupt nicht zu**	**Mittelwert (Standard-abweichung)**
Ich äußere Kritik ruhig und sachlich.	10,3%	54,7%	33,6%	0,9%	2,75 (0,647)
Ich nehme mir konstruktive Kritik an und setze mich aktiv damit auseinander.	7,2%	46,2%	42,6%	4%	2,56 (0,69)
Ich nehme Kritik nicht persönlich.	4%	26%	61,9%	7,6%	2,27 (0,654)
Ich habe keine Probleme Andere zu kritisieren, wenn es gerechtfertigt ist.	22,4%	49,8%	25,6%	1,8%	2,93 (0,746)
Gesamtmittelwert					**2,63** (0,42030)

Tabelle 4c: Darstellung der einzelnen Items der Teilkompetenz Konfliktfähigkeit

Konfliktfähigkeit	**Trifft völlig zu**	**Trifft zu**	**Trifft teilweise zu**	**Trifft überhaupt nicht zu**	**Mittelwert (Standard-abweichung)**
Ich stelle mich Konfliktsituationen.	9,4%	52,5%	35%	2,2%	2,69 (0,678)
Wenn es Probleme gibt, spreche ich sie direkt an.	9,4%	36,8%	51,6%	2,2%	2,55 (0,696)
Ich kann andere mit sachlichen Argumenten überzeugen.	9%	46,2%	42,2%	2,2%	2,62 (0,687)
Ich bin kompromissbereit.	20,2%	58,7%	20,6%	0,4%	2,98 (0,658)
Ich habe die Fähigkeit auf meinen Konfliktpartner einzugehen und mit ihm ruhig über den Sachverhalt zu reden.	12,1%	57,8%	27,8%	1,3%	2,81 (0,653)
Ich bin in der Lage „Nein“ zu sagen.	31,4%	40,8%	26%	1,3%	3,05 (0,79)
Ich stelle meine Meinung lieber in den Hintergrund, um die angenehme Atmosphäre nicht zu zerstören.[1]	3,1%	14,8%	60,1%	21,5%	3
Bei auftretenden Konflikten bin ich in der Lage diese zeitnah anzusprechen und trage sie nicht tagelang mit mir herum.	5,8%	42,2%	46,2%	3,6%	2,52 (0,663)
Gesamtmittelwert					**2,78** (0,36964,)

[1] Zu beachten ist, dass bei der Mittelwertsberechnung des Items „Ich stelle meine Meinung lieber in den Hintergrund, um die angenehme Atmosphäre nicht zu gefährden“ eine Umpolung vorgenommen wurde, da ein hoher Wert dieses Item für eine niedrige Ausprägung an Konfliktfähigkeit spricht.

Tabelle 4d: Darstellung der einzelnen Items der Teilkompetenz Teamfähigkeit

Teamfähigkeit	**Trifft völlig zu**	**Trifft zu**	**Trifft teilweise zu**	**Trifft überhaupt nicht zu**	**Mittelwert (Standard-abweichung)**
Ich bin in der Lage mit Anderen im Team zu arbeiten.	40,8%	53,8%	4,9%	0%	3,36 (0,576)
Ich zeige Mitgefühl gegenüber meinen Gruppenmitgliedern.	18,4%	56,1%	24,7%	0,9%	2,92 (0,684)
Ein rücksichtsvoller Umgang im Team ist mir sehr wichtig.	37,7%	49,8%	12,1%	0,4%	3,24 (0,677)
Ich habe keine Scheu, Probleme in der Gruppe anzusprechen und gemeinsam mit ihnen zu diskutieren.	21,5%	52%	23,8%	2,7%	2,92 (0,745)
Ich toleriere die Meinungen Anderer.	31,4%	57,4%	10,3%	0,4%	3,2 (0,629)
Ich übernehme gerne die Verantwortung.	15,2%	39%	39,9%	5,8%	2,63 (0,814)
Ich habe keine Probleme in verschiedenen Gruppen zu agieren und mich zu integrieren.	14,8%	54,3%	26,9%	3,1%	2,81 (0,715)
Gesamtmittelwert					**3,01** (0,41224)

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Chemnitz, am 31. März 2011 **Claudia Dittrich**

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Chemnitz, am 31. März 2011 **Alexander Kleinert**