

Förderung von Sozialkompetenzen an der Hochschule

Masterarbeit

zur Erlangung des Grades Master of Arts (M.A.)
an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Augsburg

Betreuerin:

Prof. Dr. Gabi Reinmann

Hannah Dürnberger

Morellstraße 23

86159 Augsburg

Matrikelnummer: 815728

mail@hannahduernberger.de

Augsburg, 30.03.2009

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1 Einordnung und Ziel der Arbeit	3
1.2 Aufbau der Arbeit	4
2. Schlüsselkompetenzen.....	6
2.1 Neue Herausforderungen der Lebens- und Arbeitswelt: Gründe für die Forderung nach Schlüsselkompetenzen	6
2.2 Wer fordert Schlüsselkompetenzen und warum?	7
2.3 Schlüsselkompetenzen und Hochschule oder wie „Employability“ in das Curriculum integriert werden soll	7
2.4 Begriffsbestimmung und Definitionen: von Kompetenzen zu Schlüsselkompetenzen.....	9
2.4.1 Kompetenz und Qualifikation	10
2.4.2 Schlüsselkompetenzen	10
2.5 Dimensionen von Schlüsselkompetenzen	14
2.6 Grenzen von Schlüsselkompetenzen	18
2.7 Fazit des zweiten Kapitels.....	18
3. Sozialkompetenzen	19
3.1 Zwischen individuellen Zielen und sozialer Anpassung.....	20
3.2 Situation, Inhalt und Verhalten als konstitutive Merkmale von Sozialkompetenz.....	21
3.3 Sozialkompetenzen als Teil von Schlüsselkompetenzen	24
3.4 Dimensionen sozialer Kompetenz.....	25
3.5 Kommunikations- und Konfliktkompetenz als Dimensionen von Sozialkompetenz	26
3.5.1 Kommunikationsfähigkeit	26
3.5.2 Kommunizieren in Konfliktsituationen	30
3.6 Entstehung von sozialkompetentem Verhalten.....	32
3.6.1 Modell des sozial-kommunikativen Handelns	32
3.6.2 Modell der elaborierten und automatisierten Genese von sozialkompetentem Verhalten	34
3.6.3 Einordnung und Bewertung.....	36
3.7 Fazit des dritten Kapitels	36
4. Förderung von Schlüsselkompetenzen.....	37
4.1 Situiertes Lernen.....	38
4.1.1 Die Lernumgebung beim situierten Lernen	39
4.1.2 Weitere Lerntheorien der Lernumgebung beim situierten Lernen.....	39
4.1.3 Die Lernumgebung und ihre Aspekte Ziele, Methoden und Prüfung.....	41
4.1.4 Zwischenfazit.....	43
4.2 Reflexion	44
4.2.1 Der Reflexionsprozess als Ausgangspunkt der Kompetenzentwicklung	45
4.2.2 Reflexion als übergeordnetes Ziel der Kompetenzentwicklung.....	47
4.2.3 Reflexion unterstützten – Ansatzpunkte und Maßnahmen zur Reflexionsförderung.....	47
4.2.4 Anleitung zur Reflexion	49
4.2.5 Zwischenfazit.....	51
4.3 Integration der Erkenntnisse: Zehn Schritte zur Unterstützung von Kompetenzentwicklung	51
4.4 Eine Entscheidung aus organisatorischer Sicht: additiv oder integrativ.....	54
4.4.1 Der additive Ansatz.....	54

4.4.2 Der integrative Ansatz	55
4.4.3 Pro und Contra: Workshops / Trainings.....	56
4.4.4 Pro und Contra: Integration in Seminare.....	59
4.4.5 Konklusion und Empfehlung.....	60
4.5 Fazit des vierten Kapitels	61
5. Schlüsselkompetenzförderung an Hochschulen im deutschsprachigen Raum.....	61
5.1 Dezentrale Förderung.....	64
5.2 Zentrale Förderung.....	67
5.3 Fazit des fünften Kapitels	73
5.4 Implikationen für den empirischen Teil.....	73
6. Untersuchung.....	75
6.1. Fragestellung.....	75
6.2 Untersuchungsdesign	76
6.2.1 Ziel der Untersuchung und Auswahl der Methode.....	76
6.2.2 Methoden	77
6.2.3 Anmerkungen zu Validität und Repräsentativität.....	79
6.3 Qualitatives halbstrukturiertes Gruppeninterview.....	80
6.3.1 Beschreibung des Workshops.....	81
6.3.2 Konzeption des Erhebungsinstruments	81
6.3.3 Ergebnisse des Gruppeninterviews.....	82
6.3.4 Zusammenfassung und Interpretation	85
6.4 Quantitative Befragung der Teilnehmer des Workshops	85
6.4.1 Konzeption des Instruments für Erhebungszeitpunkt 1	86
6.4.2 Konzeption des Instruments für Erhebungszeitpunkt 2	87
6.4.3 Datengrundlage der Erhebungen zu den Zeitpunkten 1, 2 und 3	88
6.4.4 Ergebnisse des Erhebungszeitpunktes 1.....	89
6.4.5 Ergebnisse des Erhebungszeitpunktes 2.....	94
6.4.6 Zusammenfassung und Interpretation	103
6.5 Quantitative Online-Befragung der Teilnehmer des Workshops	105
6.5.1 Konzeption des Instruments	105
6.5.2 Ergebnisse der Online-Befragung.....	109
6.5.3 Zusammenfassung und Interpretation	117
7. Zusammenführung der Ergebnisse in eine Empfehlung zur Förderung von Sozialkompetenzen	120
7.1 Chancen und Grenzen des aktuellen Workshops.....	122
7.2 Ergänzung des bestehenden Workshops und Ableitung von Handlungsempfehlungen.....	124
8. Ausblick, Einordnung der Ergebnisse und Schluss.....	129
8.1 Rückbezug auf die Forschungsfragen	129
8.2 Kritische Würdigung	131
8.3 Ausblick.....	134
9. Literaturverzeichnis.....	137
10. Anhang.....	146
Abbildungsverzeichnis.....	iv
Tabellenverzeichnis.....	iv
Abkürzungsverzeichnis.....	v

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Masterarbeit	5
Abbildung 2: Kompetenzdimensionen	13
Abbildung 3: Elemente von Sozialkompetenz – Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten	24
Abbildung 4: Modell des sozial-kommunikativen Handelns.....	33
Abbildung 5: Modell der elaborierten Genese von sozialkompetentem Verhalten.....	35
Abbildung 6: Methoden der Untersuchung in Zusammenhang mit Funktion und Erhebungszeitpunkt.....	78
Abbildung 7: Einstellung zu Sozialkompetenzen, Erhebungszeitpunkte 1 und 2.....	94
Abbildung 8: Nutzen des Workshops, Erhebungszeitpunkt 2	102
Abbildung 9: Einstellung zu Sozialkompetenzen zu drei Erhebungszeitpunkten	110
Abbildung 10: Phänomene bei der Gruppenarbeit im ersten Semester	111
Abbildung 11: Nutzen des Workshops, Erhebungszeitpunkte 2 und 3.....	115

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Definitionsübersicht Schlüsselkompetenzen.....	11
Tabelle 2: Die 25 am häufigsten genannten Schlüsselkompetenzen.....	14
Tabelle 3: Zuordnung von Schlüsselkompetenzen zu Konzepten.....	17
Tabelle 4: Bewertungsraster zur Einordnung von Schlüsselkompetenzförderung an Hochschulen.....	63
Tabelle 5: Dezentrale Ansätze zur Förderung von Schlüsselkompetenzen.....	65
Tabelle 6: Zentrale Ansätze zur Förderung von Schlüsselkompetenzen	70
Tabelle 7: Innere Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Kompetenzskalen	80
Tabelle 8 Lernziele des Workshops im Kompetenzraster	83
Tabelle 9: Kommunikationsfähigkeit, Erhebungszeitpunkt 1	91
Tabelle 10: Kommunikationsfähigkeit nach Fertigkeiten und Einstellungen, Erhebungszeitpunkt 1	92
Tabelle 11: Konfliktfähigkeit nach Fertigkeiten und Einstellungen, Erhebungszeitpunkt 1	93
Tabelle 12: Kommunikationsfähigkeit, Erhebungszeitpunkte 1 und 2	95
Tabelle 13: Kompetenzerwerb Kommunikationsfähigkeit nach Fertigkeiten und Einstellungen, Erhebungszeitpunkt 2	96
Tabelle 14: Kompetenzerwerb Konfliktfähigkeit nach Fertigkeiten und Einstellungen, Erhebungszeitpunkt 2.....	97
Tabelle 15: Wissenserwerb im Bereich Kommunikations- und Konfliktfähigkeit	98
Tabelle 16: Kompetenzerwerb nach Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen.....	99
Tabelle 17: Für die Befragung entwickelte Konzepte zur Förderung von Sozialkompetenzen	108
Tabelle 18: Kommunikationsfähigkeit zu drei Erhebungspunkten.....	112
Tabelle 19: Kommunikationsfähigkeit nach Fertigkeiten und Einstellungen, Erhebungszeitpunkte 1 und 3	113
Tabelle 20: Konfliktfähigkeit zu drei Erhebungszeitpunkten	113
Tabelle 21: Konfliktfähigkeit nach Einstellungen und Fertigkeiten, Erhebungszeitpunkte 1 und 3	114
Tabelle 22: Ranking der Konzepte für die weitere Sozialkompetenzförderung.....	116
Tabelle 23: Bereiche von Sozialkompetenzen die gefördert werden könnten.....	117
Tabelle 24: Der Workshop Kommunikations- und Konfliktkompetenz in Bezug auf die Erfüllung der Elemente eine ganzheitlichen Sozialkompetenzförderung an Hochschulen.....	123
Tabelle 25: Workshop Kommunikations- und Konfliktmanagement Training.....	125
Tabelle 26: Workshop Konfliktbewältigung	126

Abkürzungsverzeichnis

Aufl.	Auflage
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera
ggfs.	gegebenenfalls
H.D.	Hannah Dürnberger
i.d.R.	in der Regel
m.E.	meines Erachtens
s.a.	siehe auch
u.a.	unter anderem
Übs.	Übersetzer
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit.	zitiert
%	Prozent

1. EINLEITUNG

„In den wichtigsten Ausbildungsstätten in Deutschland (Schulen, Fachhochschulen, Universitäten) gibt es keine professionelle Ausbildung zu fundamentalen Spielregeln von Kommunikation und Kooperation und zu „professioneller Menschenführung“ – selbst im Fach Psychologie und in der Kommunikationswissenschaft. Die Ausbildung beschränkt sich in ihrer Mindestanforderung ausschließlich auf die Vermittlung von juristischen, ökonomischen und technischem Fach-Know-How. Die zentralen Einrichtungen bilden viel zu wenig in den Schlüsselqualifikationen aus, die Führungskräfte in Wirtschaft, Verwaltung und öffentlichen Einrichtungen dringend brauchen: Teamarbeit, Verantwortungsbewußtsein, vernetztes Denken, Zukunftsorientierung, Fähigkeit zu Innovation, Bereitschaft, Wagnisse einzugehen. In allen Fällen ist die „Fähigkeit zur Kommunikation“ die Basisvoraussetzung“ (Frey, 2000, S. 89f).

Diese anprangernde Aussage von Frey kann als Ausgangspunkt der hier vorliegenden Masterarbeit betrachtet werden. Die Förderung und (Aus-)Bildung von Schlüsselkompetenzen ist noch viel zu wenig an den Universitäten etabliert, zu stark ist der Fokus auf die fachliche Ausbildung; Schlüsselkompetenzen werden zwar von der Wirtschaft gefordert, aber nicht von der Hochschule geliefert. Obwohl Unternehmen ihre Bewerber¹ aufgrund ihrer fachlichen und überfachlichen Qualifikationen auswählen, ist eine direkte Förderung von Schlüsselkompetenzen nur selten an den Universitäten vorgesehen und eingeplant. Doch seit etwa zehn Jahren findet auch in der Bildungslandschaft eine Veränderung statt: Mit dem Bologna-Prozess und dessen Umsetzung, nämlich der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge, hat die bildungspolitische Debatte nach der (Aus-)Bildung von Schlüsselkompetenzen wieder an Aktualität gewonnen. Neben der UNESCO (1997) oder dem Europäischen Rat (2006) fordert auch der deutsche Wissenschaftsrat (2008) eine Verbesserung der Lehre durch eine stärkere Konzentration auf selbstorganisiertes Lernen, auf Output statt Input und die Vermittlung von „fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen“ (ebd., S. 8). Doch ist es wirklich die Aufgabe der Universität, diese Schlüsselkompetenzen zu vermitteln, wenn Wirtschaft und Politik sie fordert? Stellvertretend für die Studierendenschaft beantworte ich diese Frage mit „ja“. Die von Frey genannten „Schlüsselqualifikationen“² spielen eine wichtige Rolle im späteren Berufsleben der Studierenden. Die Veränderungen der Lebens- und Arbeitswelt seit der Industrialisierung bringen neue Anforderungen für Berufseinsteiger mit sich. Es genügt nicht mehr nur über das fachliche Wissen einer Disziplin zu verfügen. Vielmehr werden die Absolventen bei der Berufssuche mit Anforderungen wie „Teamfähigkeit“, „Selbstständigkeit“ und „Verantwortungsbewusstsein“ konfrontiert. Damit werden fachliche Kompetenzen keinesfalls obsolet, jedoch wächst der Druck, schon während des Studiums die überfachlichen Fähigkeiten zu erlernen, die früher erst im Beruf ausgebildet wurden. Praktika sollen die Kompetenzen ergänzen, die nicht in der Hochschulausbildung erworben werden. Gerne wird auch von der Generation Praktikum (DGB, 2007, S. 4) gesprochen. Eine Erhebung aus dem Jahr 2004 des Hochschul-Information-Systems (HIS) zeigt, dass Studierende den Druck verspüren, bestimmte Kompetenzen zu besitzen, diese aber nur unzureichend an der Hochschule ausgebildet werden. Nur 31 % der Absolventen geben an, dass sie nach Abschluss des Studi-

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird hier und im Folgenden die männliche Schreibweise verwendet. Dies schließt immer auch Studentinnen, Teilnehmerinnen oder Forscherinnen mit ein. Wenn möglich, wird die neutrale Form (z.B. Studierende) verwendet.

² In der hier vorliegenden Arbeit wird – mit Ausnahme von direkten Zitaten – der Begriff ‚Schlüsselkompetenzen‘ verwendet. Dort wo der Qualifikationsbegriff verwendet wird, ist davon auszugehen, dass er sinngemäß dem Kompetenzbegriff entspricht. Für genauere Ausführungen siehe Kapitel 2.4.1.

ums über ausreichende Sozialkompetenzen verfügen, 83 % schätzen sie aber als sehr wichtig oder wichtig für das Berufsleben ein (Schaepner & Briedis, 2004, S. 35).

Es muss bedacht werden, dass die Schlüsselkompetenzförderung jedoch nicht nur ein Anliegen der Wirtschaft und der Studierenden ist – auch die Universität selbst profitiert davon. Studierende können mit Hilfe von Schlüsselkompetenzen den Studienalltag besser bewältigen, schwierige Situationen meistern und ihre Persönlichkeitsentwicklung unterstützen, was letztlich eine traditionelle Aufgabe des Bildungssystems darstellt (Orth, 1999; Chur, 2004).

In den letzten Jahren gewinnt ein Bereich der Schlüsselkompetenzen immer mehr Aufmerksamkeit, was ein Blick in die Stellenanzeigen illustriert: Die Bewerber sollen teamfähig, flexibel, kommunikationsfähig und konfliktfähig sein. Gerade die Sozialkompetenzen stehen im Fokus der Forderungen nach einer ganzheitlichen Ausbildung. Gefragt sind dabei nicht – und das ist, was den Universitäten heutzutage angekreidet wird – Einzelkämpfer und Verwaltungsgenies. Vielmehr wird auf soziale Aspekte des Verhaltens untereinander Wert gelegt: Es geht um die Fähigkeit in einer sozialen Organisation zu funktionieren, indem man mit anderen effektiv kommuniziert und kooperiert.

Wie kann die Hochschule diesen Forderungen jedoch gerecht werden? Dieser Frage widmet sich die hier vorliegende Arbeit. Den Untersuchungskontext stellt dabei der Studiengang Medien und Kommunikation an der Universität Augsburg dar. Es handelt sich dabei um einen relativ kleinen³ Bachelor- und Masterstudiengang, der aus den Kernfächern Medienpädagogik, Kommunikationswissenschaft und Medieninformatik aufgebaut ist und seit dem Jahr 2001 besteht. Studierende absolvieren in diesem Studiengang relativ viele Gruppenarbeiten, bei denen Sozialkompetenzen in großem Maße gefordert sind. Aufgrund der auftretenden Konflikte in den studentischen Arbeitsgruppen wurde im Jahr 2006 die Projektgruppe der studentischen Mediatoren gegründet, die Konflikte vorbeugen, sie lösen und analysieren soll (Dürnberger & Jenert, 2007). Aus der Arbeit dieser studentischen Gruppe von Mediatoren entsteht der erste Ansatz zur Förderung von Sozialkompetenzen im Studiengang Medien und Kommunikation:

Hauptaufgabe der Mediatoren ist es zwar, bei Konfliktfällen in studentischen Arbeitsgruppen zu vermitteln und mit den Konfliktparteien eine Lösung zu erarbeiten. Jedoch ist die Hemmschwelle, um Hilfe bei der Lösung eines Konflikts zu bitten, anscheinend zu hoch, obwohl es genügend Konfliktfälle gibt. Die Mediatoren schlagen daraufhin eine Präventivstrategie ein: *„Wenn der Prophet nicht zum Berg kommt, muss der Berg eben zum Propheten kommen“*. Wenn die Studierenden mit ihren Problemen sich keine Hilfe holen, müssen die Mediatoren woanders ansetzen, und zwar am besten dort, wo Konflikte noch gar nicht entstanden sind. Das Ergebnis dieser Überlegungen ist die Planung eines Workshops zur Konflikt- und Kommunikationskompetenz. Dieser Workshop soll den Studierenden das notwendige „Handwerkszeug“ vermitteln, um durch richtige Kommunikation und bewusste Gruppenarbeit einen Konflikt im Vornhinein zu verhindern oder wenigstens zu einem positiven Ergebnis zu führen. Zielgruppe für diesen Workshop sind die Erstsemester ab dem Wintersemester 2007/08. Für die erste Vorlesungswoche wird daher ein halbtägiger Workshop konzipiert, der den Studierenden die Problemsituationen, die im Laufe eines Studiums in

³ Jedes Jahr wächst der Studiengang um etwa 50 bis 80 Teilnehmer, insgesamt studieren aktuell ca. 300 Studierende den Studiengang.

Gruppen auftreten können, verdeutlichen, und ihnen zeigen soll, wie man solche Situationen vorab verhindert und/oder für alle Beteiligten positiv löst.⁴

1.1 Einordnung und Ziel der Arbeit

An diesem Punkt setzt die hier vorliegende Arbeit an: Sie will herausfinden, welchen Nutzen der Workshop für die (Aus-)Bildung von Sozialkompetenzen hat und wie dieser Workshop durch weitere Möglichkeiten der Förderung von Sozialkompetenzen ergänzt werden kann. Um Empfehlungen für eine Ergänzung geben zu können, muss auch die Frage geklärt werden, wie Schlüssel- bzw. Sozialkompetenzen gefördert werden können und wie im Vergleich andere Universitäten diese Aufgabe bewältigen.

Konkret sollen die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Wie können Sozialkompetenzen an der Hochschule gefördert werden?
 - a. Welche theoretischen Ansätze gibt es dazu?
 - b. Welche Empfehlungen gibt die Literatur hinsichtlich der Lernformen, die verwendet werden sollten?
 - c. Wie fördern andere Hochschulen Sozialkompetenzen?
2. Was leistet das aktuelle Förderungsangebot zu Sozialkompetenzen (Workshop Kommunikations- und Konfliktkompetenz) an der Universität Augsburg, Studiengang Medien und Kommunikation?
 - a. Welche Inhalte und Methoden beinhaltet der Workshop?
 - b. Was ist der unmittelbare Nutzen des Workshops?
 - c. Was ist der langfristige Nutzen des Workshops?
3. Wie kann das Angebot in Augsburg entsprechend ausgeweitet werden?
 - a. Wie kann der bestehende Workshop ggfs. verändert und ergänzt werden?

Als theoretisches Ziel meiner Arbeit kann die Erarbeitung der Grundlagen zur Förderung von Schlüssel- bzw. Sozialkompetenzen festgehalten werden (Fragenkomplex 1). Dabei sollen sowohl Notwendigkeit als auch die Möglichkeiten einer Förderung an der Hochschule illustriert werden. Im praktischen Sinne wird ein daran anknüpfendes Ziel verfolgt: Hier wird erarbeitet, was der bestehende Workshop leistet und wie er ausgebaut werden kann. Das theoretische Ziel ist dabei Ausgangspunkt für die Evaluation des Workshops sowie für die Erarbeitung von möglichen Förderungsalternativen oder -ergänzungen. Das empirische Ziel ist die Evaluation des Workshops. Das Gestaltungsziel stellt vor allem für die Mediatoren selbst, also die Veranstalter des Workshops einen Mehrwert dar, da es ihnen aufzeigt, welche Aspekte am Workshop gut und welche verbesserungsfähig sind: Durch die Kombination von theoretischem und empirischem Teil werden also Handlungsempfehlungen abgeleitet und damit die Förderung von Sozialkompetenzen unterstützt bzw. verbessert.

Ähnlich wie bei den Untersuchungen der OECD (*Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations; DeSeCo*; Rychen, 2004) wird auch in der vorliegenden Arbeit eine holistische Perspektive auf Schlüsselkompetenzen eingenommen. Sie sind ein komplexes Konstrukt, das durch viele Einflussfaktoren geprägt wird und gefördert werden kann. Von verschiedenen Autoren wird die Möglichkeit einer Förderung von Sozialkompetenzen an der Hochschule angezweifelt, da früheren Erfahrungen und Erlebnissen ein stärkerer Einfluss auf die Ausbildung von Sozialkompetenzen zugeschrieben wird. Es wird ange-

⁴ Die Struktur und der Aufbau werden weiter unten genauer beschrieben.

nommen, dass ein Großteil der Kompetenzen im Jugend- und Schulalter vermittelt werden (weiterführende Diskussion siehe u.a. Euler & Hahn, 2007, S. 449ff.). Bisher gibt es jedoch keine Erkenntnisse, die beweisen würden, dass eine Förderung zu späterer Zeit, etwa in der tertiären Ausbildung, keine Früchte trägt (ebd.). Die in der vorliegenden Arbeit vertretene Annahme ist weiters, dass den Studierenden die Notwendigkeit, Sozial- bzw. Schlüsselkompetenzen auszubilden, durchaus bewusst ist und aktiv angestrebt wird, da sie um die Anforderungen im späteren Arbeitsleben wissen. Trotzdem muss relativierend erwähnt werden, dass eine Förderung an der Hochschule immer vor dem Hintergrund bereits durchlaufener Entwicklungen zu sehen ist und ihre Wirksamkeit auch von der bisherigen Entwicklung abhängt.

1.2 Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfragen beantworten zu können wird die Arbeit folgendermaßen aufgebaut:

Kapitel 2 beschäftigt sich mit dem Begriff der Schlüsselkompetenzen. Hier werden zuerst gesellschaftliche und bildungspolitische Bedingungen für die Forderung nach Schlüsselkompetenzen thematisiert, um die Aktualität der vorliegenden Arbeit zu zeigen. Danach wird das Konzept der Schlüsselkompetenzen definiert, abgegrenzt und genauer beschrieben.

Kapitel 3 widmet sich den Sozialkompetenzen als Teilbereich der Schlüsselkompetenzen. Auch hier erfolgt eine Abgrenzung und Definition des Konzeptes der Sozialkompetenzen. Außerdem wird auf Modelle der Entstehung von sozialkompetentem Verhalten eingegangen. Ferner werden die zwei inhaltlichen Aspekte des Workshops Kommunikations- und Konfliktkompetenz näher betrachtet: die Kommunikations- und die Konfliktfähigkeit.

Kapitel 4 setzt sich mit der Förderung von Sozial- bzw. Schlüsselkompetenzen auseinander. Dabei werden sowohl verschiedene Lernformen und Aspekte der Lernumgebung sowie der didaktische Dreischritt als Konsistenz der Lernziele, Methoden und Prüfung thematisiert. Hier wird die Reflexion als wesentliches Element der Kompetenzförderung herausgestellt, das vor allem bei selbstgesteuertem Kompetenzerwerb, der bei Studierenden wahrscheinlicher ist als bei bspw. Schülern, gewinnbringend eingesetzt werden kann. Anschließend werden eher organisatorische Ansätze zur Förderung von Sozialkompetenzen besprochen.

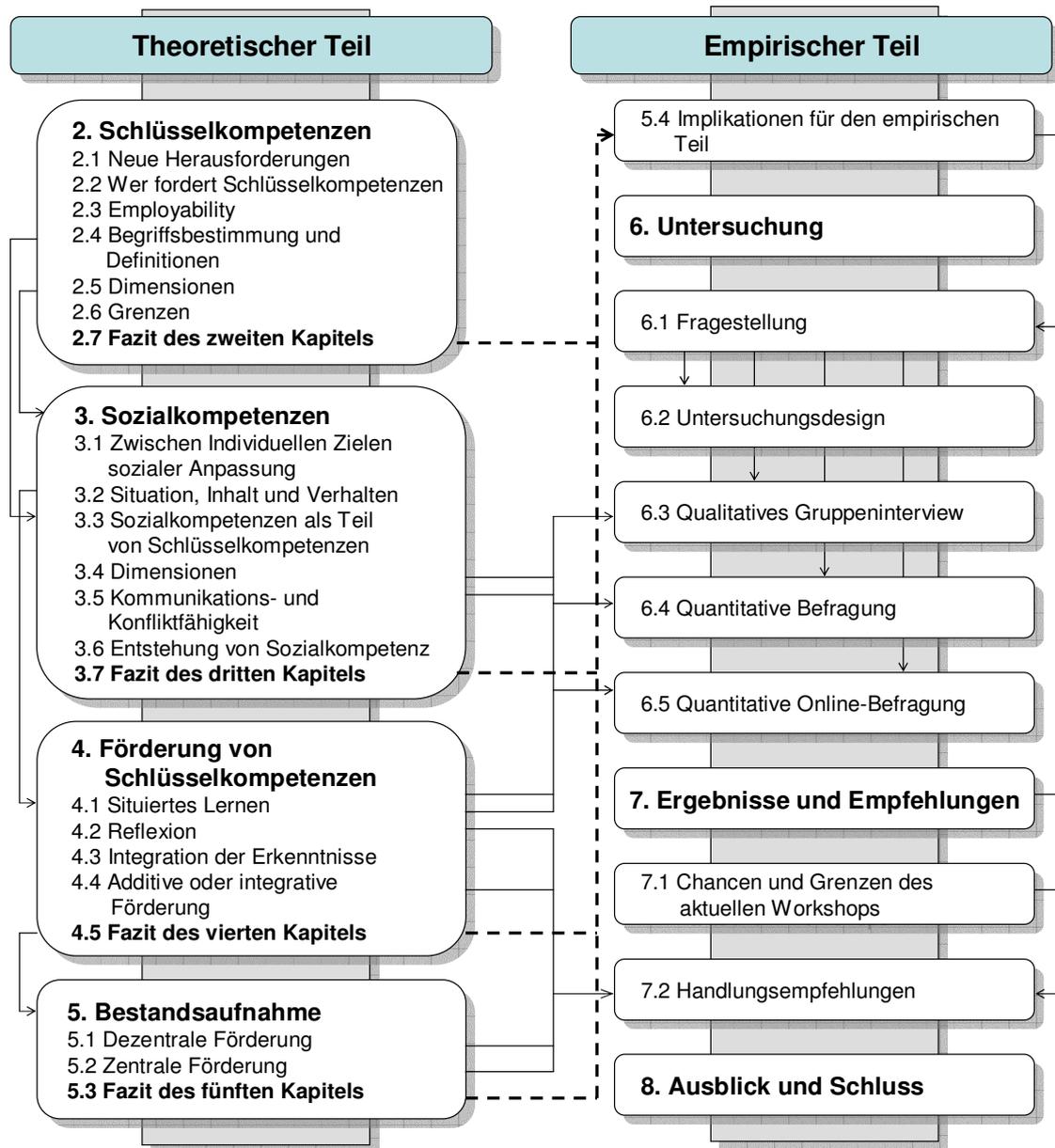
Kapitel 5 gibt einen Überblick über die innovativsten Ansätze zur Schlüsselkompetenzförderung an anderen Hochschulen im deutschsprachigen Raum und ordnet sie in ein entwickeltes Bewertungsraster ein.

Kapitel 6 widmet sich dem empirischen Teil der hier vorliegenden Masterarbeit. Dabei werden den Forschungsfragen entsprechend der Workshop und seine Inhalte dargestellt und daraus ein Evaluationskonzept entwickelt. Methodisch wird dazu auf mehrere Teilnehmerbefragungen zurückgegriffen. Anhand dieser Befragungen sollen Veränderungen in Bezug auf die Sozialkompetenzen abgebildet und auf den Workshop bzw. seine didaktische Ausgestaltung zurückgeführt werden.

Kapitel 7 dient der Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung und überführt diese in Handlungsempfehlungen für die weitere Gestaltung der Sozialkompetenzförderung an der Universität Augsburg für den Studiengang Medien und Kommunikation

Kapitel 8 setzt sich schließlich mit der kritischen Würdigung der Arbeit sowie dem Ausblick und der Einordnung der Forschungsergebnisse auseinander.

Abbildung 1: Aufbau der Masterarbeit



Quelle: eigene Darstellung.

2. SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Um mit diesem schwammigen Begriff der Schlüsselkompetenzen arbeiten zu können, gilt es vorweg, den Begriff einzugrenzen und klar zu definieren. Was umfasst der Begriff? Kann man diese Kompetenzen überhaupt fassen, beschreiben, abbilden, abgrenzen? Dieses Kapitel beantwortet außerdem die Frage nach dem ‚Warum‘ der Schlüsselkompetenzen und begründet die Relevanz der vorliegenden Arbeit. Dabei erfolgt eine Einordnung in die gesellschaftlichen und die (bildungs-)politischen Entwicklungen.

2.1 Neue Herausforderungen der Lebens- und Arbeitswelt: Gründe für die Forderung nach Schlüsselkompetenzen

Ausgangspunkt für die verstärkte Forderung nach Schlüsselkompetenzen ist die gesellschaftliche Veränderung und der sich vollziehende Modernisierungsprozess, der sich u.a. in der Arbeitswelt manifestiert (u.a. Orth, 1999). Rychen (2004, S. 5) hält fünf wesentliche Elemente dieser Veränderung fest, die

- schnelle soziale und technologische Veränderungen und die damit zusammenhängenden Unsicherheiten,
- wirtschaftliche und kulturelle Globalisierung (Standardisierung und ein Trend zur Einheitlichkeit),
- steigende individuelle und soziale Unterschiedlichkeit,
- grundlegende Ungleichheit der Möglichkeiten und Chancen; Armut und Konflikte,
- Wirtschaftskrisen und ökologische Destabilisierung (Rychen, 2004, S. 5., Übs. H.D.).

Diese Entgrenzungsprozesse sind in allen Aspekten der Arbeitswelt spürbar. Unternehmen organisieren sich anders, neue Technologien beeinflussen und verändern das Arbeitsumfeld und die Aufgaben (Tiana, 2004, S. 37). Berufe sind heutzutage geprägt von Flexibilität, Pluralität und Veränderung (Orth, 1999, S. 97). Dass eine Person von Berufsaufnahme bis zur Pensionierung in ein und demselben Unternehmen bleibt, ist die Ausnahme geworden. Verschiedene Arbeitswelten lösen sich damit im Laufe eines Lebens ab. Individuen müssen in der Lage sein, sich (durch lebenslanges Lernen) den veränderten Bedingungen anzupassen. Sie müssen flexibel sein und Veränderungen als Normalität und nicht als Ausnahme akzeptieren (ebd.).

Für den Berufseinsteiger oder Absolventen bedeutet dies, dass eine rein fachliche Ausbildung nicht mehr genügt. Die so genannten Schlüsselkompetenzen, die zusätzlich erforderlich sind, werden immer entscheidender, wenn es um die Auswahl von Berufsbewerbern geht. Die Forderung nach einer Einbindung von Schlüsselkompetenzen in Curricula kommt also *zum einen* von Seiten der Arbeitgeber, die für komplexere Aufgaben besser qualifizierte Individuen benötigen.

Der Wertewandel, der sich durch die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen ausbreitet, ermöglicht ein größeres Maß an Freiheit und an individuellen Entscheidungen, bringt aber eine erhöhte (Planungs-)Unsicherheit mit sich. Eine Folge dieser individuellen Entwicklung ist auch, dass man höhere Ansprüche an einen Arbeitsplatz stellt. Es geht nicht mehr um das „Leben als Aufgabe“ (Bromme, 1993, S. 10), sondern darum, das „Leben zu genießen“ (ebd.). Die berufliche Orientierung soll sinnstiftend sein, die individuelle Entwicklung fördern und somit direkte positive Auswirkungen auf das Individuum haben (Orth, 1999, S. 98). Diese Veränderungen der Werte in der Gesellschaft beeinflussen die Arbeitshaltungen der Individuen. Die Förderung von Schlüsselkompetenzen – sowohl in der Ausbildung als auch im Beruf – wird also *zum anderen* auch von den Individuen selbst gefordert. Schlüsselkompetenzen werden als Weg gesehen, ein ‚Gutes

gefordert. Schlüsselkompetenzen werden als Weg gesehen, ein ‚Gutes Leben‘ zu führen, das einen erfüllt und zufrieden stellt sowie die Entwicklung der Persönlichkeit unterstützen.

Die Forderung nach Schlüsselkompetenzen – dies sei an dieser Stelle angemerkt – ist jedoch keineswegs ein Kind der letzten Jahrzehnte. Die Prägung des Begriffs ist zwar auf das Jahr 1974 (Mertens, 1974) datiert, jedoch ist dies lediglich das erste Mal, dass der Begriff in der wissenschaftlichen Literatur im heute gebräuchlichen Sinn verwendet wird. Das Konzept und die Ideen über eine Befähigung mit Hilfe von Schlüsselkompetenzen reichen weiter zurück (Orth, 1999, S. 3) und sind heute nach wie vor aktuell. Die immer wieder aufkeimende Forderung der Wirtschaft nach einer Ausbildung von Schlüsselkompetenzen wird von Bildungspolitikern und Wirtschaftspädagogen dankbar aufgegriffen und zum Bestandteil einer bildungspolitischen Debatte gemacht, die sich mit der Frage nach einer Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in der Ausbildung beschäftigt und heute mit der Bologna-Reform neue Aktualität erreicht hat.

2.2 Wer fordert Schlüsselkompetenzen und warum?

Wie im ersten Abschnitt gezeigt, ist die Schlüsselkompetenzförderung ein Anliegen der Politik und Gesellschaft, das an die Hochschulen herangetragen wird. Letztlich nutzt das Schlüsselkompetenzkonzept jedoch auch den Universitäten selbst. Denn wer über Schlüsselkompetenzen verfügt, kann auch das Studium besser bewältigen. Schlüsselkompetenzen wirken sich auf die Studierenden selbst aus bzw. beeinflussen ihre Studierfähigkeit. Gerade Methodenkompetenzen können das Studium wesentlich unterstützen. Natürlich ist auch die Teamfähigkeit bei den Gruppenarbeiten im Studium von wesentlicher Bedeutung ebenso, wie die Selbstorganisationsfähigkeit in Bezug auf Lernen und Prüfungsvorbereitung. Auch die Präsentations- bzw. Moderationsfähigkeit ist für die bessere Gestaltung von Referaten notwendig und führt dazu, dass Studierende langfristig ihren Studienerfolg verbessern (Knauf, 2003, S. 15). Insofern muss die Förderung von Schlüsselkompetenzen auch ein Anliegen der Hochschulen sein (Chur, 2004, S. 17).

Weiters ist die Förderung von Schlüsselkompetenzen ein Anliegen der Individuen. Schlüsselkompetenzen helfen, die Persönlichkeit weiterzuentwickeln und die eigene Umgebung und Bedingungen mit zu gestalten (Knauf, 2003, S. 16f.).

Schließlich ist die Förderung von Schlüsselkompetenzen auch im Interesse der Arbeitgeber bzw. Unternehmer. Beherrscht ein Angestellter Schlüsselkompetenzen, so kann er die Berufsanforderungen besser beherrschen (Chur, 2004, S. 17).

Schlüsselkompetenzen sind nicht nur für Beruf oder Studium wichtig, sie unterstützen auch in der Übergangsphase zwischen diesen beiden Lebensabschnitten. Wer also bereits in der Universität eine entsprechende Förderung erhalten hat, kann diese Bewerbungsgespräche und Assessment Center besser bewältigen (Knauf, 2003, S. 16).

2.3 Schlüsselkompetenzen und Hochschule oder wie „Employability“ in das Curriculum integriert werden soll

Wenn es heute um Bildung und Hochschulen geht, kommt man am Bologna-Prozess⁵ nicht vorbei. Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses sind (nicht nur für Studierende)

⁵ An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass mit der Thematisierung des Bologna-Prozesses keine Wertung dieser Bildungsreform erfolgt. Ob der Bologna-Prozess sinnvoll ist oder nicht, soll anderen zur Diskussion überlassen werden. Aus studentischer Sicht sind die Veränderungen und Auswirkungen von Bologna ein Fakt, mit dem man im Alltag umzugehen hat und aus dem man das Beste zu machen hat.

allgegenwärtig: Studiengänge werden umstrukturiert, modularisiert und auf internationaler Ebene vereinheitlicht (Chur, 2001, S. 1). Grundlegende Veränderungen der Lehre und des Studiums wurden durch die Ratifizierung der verschiedenen Bologna-Communiqués angestoßen und nicht zuletzt die Forderung nach der Förderung von Schlüsselkompetenzen hat durch Bologna wieder neue Brisanz erlangt.

Die Bologna-Reform soll international einheitliche Qualitätsstandards in Bezug auf Lehre und Studium schaffen. Die Anknüpfung an Forderungen der Wirtschaft und Gesellschaft ist dabei ebenfalls ein wichtiges Kriterium. So sind erklärte Ziele die Ausrichtung nach erreichten Lernergebnissen (Shift from Input to Outcome), Adressatenorientierung sowie Kompetenzorientierung und lebenslanges Lernen (ebd.)⁶.

Als wesentlicher Anknüpfungspunkt für die Forderung nach Schlüsselkompetenzen dient dabei die verbesserte Berufsfähigkeit oder „Employability“. Eine Hochschulausbildung soll die Berufs- oder Arbeitsmarktfähigkeit der Studierenden im Blick haben. Dazu muss sich eine Hochschule auch an außerwissenschaftlichen Faktoren orientieren und nicht nur die fachliche Ausbildung im Blick haben. Neben einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung wird von der Wirtschaft und der Gesellschaft der „Erwerb personenbezogener Schlüsselkompetenzen als integraler Bestandteil der (Aus-)Bildung gefordert“ (ebd.).

Die Swansea Recommendations des Swansea Bologna Seminar on Enhancing Graduate Employability halten drei Empfehlungen fest, die Beschäftigungsfähigkeit fördern können (Swansea Bologna Seminar on Enhancing Graduates Employability, 2006). Die wichtigen Aspekte werden hier zum besseren Verständnis auch noch auf Englisch angeführt.

- „*Embedding skills in the curriculum is a key element of the Bologna reforms and as such needs to be monitored, with an emphasis on sharing good practice across Europe.*“ (ebd.): Die Ausbildung von Kompetenzen soll fest in die Curricula integriert, bewertet und im Sinne des Best-Practice-Ansatzes mit anderen Universitäten geteilt werden. Betont wird hierbei, dass den Universitäten freie Hand gelassen wird in der Ausgestaltung dieser Einbindung. Besondere Rücksicht soll auf die Eigenheiten eines Studiums genommen werden, wobei ein enger Kontakt zur Wirtschaft immer ein guter Ansatz sei (ebd.).
- *“Higher education institutions should assist students to recognise and articulate the employability skills developed within the curriculum and in other activities”* (ebd.): Universitäten sollen ihre Studierenden dazu befähigen, ihre eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten zu erkennen, zu bewerten und zu artikulieren.
- Die Bereiche der Mobilität und Internationalität, die erklärte Ziele der Bologna-Reform sind, sollen an den Universitäten gefördert werden bzw. es soll eine Studienstruktur aufgebaut werden, die diese Aspekte universitätsweit fördert und einen Austausch ermöglicht. Diese Bereiche werden als kompetenzförderlich angesehen (ebd.).

Mit diesen Empfehlungen findet die Forderung nach Schlüsselkompetenzen ihren Weg in die Bildungsziele der Universität. Die Forderung nach Employability bedeutet für die Universitäten, Studierende so auszubilden, dass sie direkt und ohne Reibungsverluste in das Arbeitsleben einsteigen können. Das Ziel einer universitären Ausbildung ist damit nicht mehr nur eine rein theoretische Befähigung im Sinne einer Vermittlung von Wissen, son-

⁶ Der Bologna-Prozess umfasst so viel mehr als nur die hier angeführten Punkte. Auf eine genauere Darstellung wird jedoch aus forschungsökonomischen Gründen verzichtet. Tiefergehende Informationen finden sich in den Dokumenten zum Bologna-Prozess, aufrufbar unter <http://www.bologna-berlin2003.de> (27.03.2009)

dem auch die Befähigung zur Einstellbarkeit und der Verwendung von Handlungskompetenzen.

Schlüsselkompetenzen avancieren so zu „Bildungszielen zweiten Grades“ (Köhler, 2004, S. 8). Die fachliche Ausbildung steht nach wie vor im Vordergrund⁷, jedoch wird die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen als weiteres wichtiges Bildungsziel gesehen.

2.4 Begriffsbestimmung und Definitionen: von Kompetenzen zu Schlüsselkompetenzen

„Die Begriffe ‚Kompetenz‘, ‚Schlüsselkompetenzen‘ und ‚Schlüsselqualifikationen‘ stellen [...] eine besondere Herausforderung dar, da sie je nach theoretischem Hintergrund und Verwendungszweck höchst unterschiedlich definiert werden und sich allgemein durch Vagheit und häufig durch mangelnde Operationalisierbarkeit auszeichnen.“ (Schaepner & Briedis, 2004, S. 11)

Kompetenzen sind laut Duden (2006) eine „förmlich übertragene, klar abgrenzbare Zuständigkeit“ (Duden, 2006, S. 593). Diese Bedeutung hat sich aber in der Wissenschaft spätestens seit der Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff in der Linguistik gewandelt: Dort bezieht er sich auf die Fähigkeit, Sprache anzuwenden (Arnold & Schübler, 2001, S. 57). Noam Chomsky (1980) führt die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz ein, die bis heute in der Literatur Berücksichtigung findet. Kompetenz ermöglicht es dem Menschen demnach, eine unbestimmte Menge an grammatikalisch richtigen Sätzen zu bilden. Die Performanz ist das beobachtbare Verhalten, also die tatsächliche Anwendung der Kompetenz (Weinert, 2001, S. 48). Die Kompetenz ist hier mit einer Art Potenzial zu vergleichen, das eine Performanz ermöglichen kann, aber nicht muss. Beispielsweise können äußere Einflussfaktoren die Performanz schmälern, obwohl die zugrunde liegende Kompetenz gleich bleibt.

Mit der Aufmerksamkeit aus verschiedenen Forschungsbereichen (z. B. Linguistik, Motivationspsychologie) steigt die Komplexität des Kompetenzbegriffs, aber auch die Forderung nach einer einheitlichen Definition, die eine klare Abgrenzung ermöglicht. Der Kompetenzbegriff wird heute sowohl in der Umgangssprache als auch im Fachjargon verwendet, wobei er jeweils unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Weinert (2001, S. 27f.) liefert eine Definition, die viele der wesentlichen Elemente beinhaltet:

„[Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (ebd..)

In den 1970er Jahren erfährt der Kompetenzbegriff aufgrund der bildungspolitischen Debatte große Aufmerksamkeit und wird zunehmend pädagogisch geprägt. Es wird offensichtlich, dass der Arbeitsmarkt Forderungen an die Hochschulbildung stellt, die nur schwer eingelöst werden können. Aufgrund gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technischer Veränderungen genügt das Wissen, das sich im Laufe der Ausbildung ansammelt, nicht mehr. Mertens (1974), der ehemalige Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) prägt zu dieser Zeit den Begriff der Schlüsselkompetenzen (Mer-

⁷ Von Kritikern der zielgerichteten Vermittlung von Schlüsselkompetenz wird häufig das Argument angebracht, dass die Betonung der Schlüsselkompetenzen zu einer Abwertung der fachlichen Ausbildung führen würde. Fachkompetenzen würden damit unterschätzt und zu wenig ausgebildet. Schlüsselkompetenzen können Fachkompetenzen nicht ersetzen, sondern nur ergänzen, so die Argumentation (Weinert, 2001, S. 53).

tens, 1974; Wellhöfer, 2004, S. 1). Er sieht Schlüsselkompetenzen als das Mittel, mit dem den veränderten Anforderungen an die berufliche Qualifikation begegnet werden kann. Das Konzept der Schlüsselkompetenzen vermag diese Ungleichheit zwischen vorhandener und geforderter Qualifikation schließen, denn mit Hilfe von Schlüsselkompetenzen kann veraltetes Wissen mit Hilfe von Fertigkeiten und Einstellungen neu aufbereitet und wiederverwertet werden (Wellhöfer, 2004, S. 1).

Wellhöfer (2004, S. 2) hält einen weiteren Bedeutungswechsel fest: Bis zu den 1990er Jahren werden Schlüsselkompetenzen vor allem als Handlungskompetenzen gesehen, die ermöglichen, veraltetes Wissen aufzufrischen. In den 1990er Jahren wird der Fokus immer stärker auf die soziale Komponenten der Schlüsselkompetenzen gesetzt: In der einschlägigen Literatur wird von Social Skills, sozialer oder emotionaler Intelligenz oder von Sozialkompetenzen gesprochen (ebd., S. 3).

2.4.1 Kompetenz und Qualifikation

In der hier zitierten Literatur wird häufig von Schlüssel*qualifikationen* gesprochen. Dies liegt unter anderem daran, dass Mertens (1974) diesen Begriff in den 1970er Jahren prägte und er deswegen weiter verwendet wird, obwohl die meisten Autoren sich darüber einig sind, dass der Qualifikationsbegriff längst vom Kompetenzbegriff abgelöst wurde (u.a. Orth, 1999). Begriffsetymologisch gesehen unterscheiden sich die Qualifikationen von Kompetenzen, da sich die Qualifikationen auf den Aspekt der Verwertbarkeit beziehen, die Kompetenzen jedoch das Subjekt, dessen Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungsfähigkeiten beleuchtet werden. Qualifikationen werden unmittelbar an Fähigkeiten und Fertigkeiten festgemacht, der Begriff „Kompetenz“ umfasst jedoch die ganze Person. Ein wichtiges weiteres Unterscheidungsmerkmal ist, die Beschränkung der Qualifikation auf Sach- bzw. Fachwissen. Kompetenz hingegen umfasst auch Werte und Einstellungen (Arnold, 1997, S. 254; Euler, Hasanbegovic, Kerres & Seufert, 2006, S. 11). Genau dieser Unterscheidung liegt auch die Schwierigkeit der Definition von Kompetenzen zugrunde.

„Vor allem der zweite Wortteil Qualifikation verdient nicht den Platz für die bildungsrelevante Aussage, die hinter dem Begriff Schlüsselqualifikation steckt“, so Jäger (2001, S. 67f.). Seyfried (1995a) hingegen verwendet die beiden Begriffe synonym. In dieser Arbeit wird der Einfachheit halber – außer in direkten Zitaten – der Kompetenzbegriff verwendet. Damit schließe ich mich dem mehrheitlich überwiegenden Verständnis des Begriffs an:

„Was nun die Entwicklung des Kompetenzkonzepts in der Pädagogik betrifft, so zeigt sich ein begrifflicher Wechsel von ‚Qualifikationen‘ und ‚Schlüsselqualifikationen‘ in den 1970/1980er Jahren hin zu ‚Kompetenzen‘ der 1990er Jahre.“ (Höhne, 2007, S. 34).

2.4.2 Schlüsselkompetenzen

Schlüsselkompetenzen sind eine begriffliche Klammer für einen bestimmten Teil von Kompetenzen. Der Wortteil „Schlüssel“ bezieht sich hierbei auf die Funktion dieser Kompetenzen: Sie werden als äußerst wichtig eingestuft und können Türen öffnen.

Die Definitionen, die es für den Begriff der Schlüsselkompetenzen gibt und die Kompetenzen und Fähigkeiten, die er umschließt, sind so vielfältig, wie die wissenschaftlichen Disziplinen und Herangehensweisen, die sich mit diesem Konstrukt beschäftigen (vgl. Arnold & Schüßler, 2001). Da Schlüsselkompetenzen einen wesentlichen Bestandteil unseres täglichen Lebens darstellen, sind die wissenschaftlichen Herangehensweisen ebenso vielfältig wie unser tägliches Leben facettenreich ist.

Bevor die Dimensionen von Schlüsselkompetenzen, wie etwa die Kommunikationsfähigkeit (die in der Einleitung mit dem Zitat von Frey kurz angerissen wurden), genauer betrachtet werden, gilt es, eine verwend- und verwertbare Definition auszuwählen. Exemplarisch werden dazu verschiedene Definitionen angeführt, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Schlüsselkompetenzen betonen. Diese Aspekte sind in Tabelle 1 noch einmal unter dem Punkt „wichtigste Aspekte der Definitionen“ zusammengefasst, wobei zuvor genannte Aspekte nicht noch einmal herausgegriffen werden. Die Reihung erfolgt vom jüngsten zum ältesten Zitat.

Tabelle 1: Definitionsübersicht Schlüsselkompetenzen

Definition	wichtige Aspekte der Definition	Autor
“multifunctional and transdisciplinary competencies that are useful for achieving many important goals, mastering different tasks, and acting in unfamiliar situations”	<ul style="list-style-type: none"> - Multifunktional - transdisziplinär - unbekannte / unerwartete Situationen meistern 	Tiana, 2004, S.14
“key competence is used to designate competencies that enable individuals to participate effectively in multiple contexts or social fields and that contribute to an overall successful life for individuals and to a well functioning society (i.e. lead to important and valued individual and social outcomes).”	<ul style="list-style-type: none"> - Ziel des “Guten Lebens” für Individuum und Gesellschaft 	Rychen, 2004, S.22
„Alle individuellen Erkenntnis-, Handlungs- und Leistungskompetenzen [...], die prinzipiell erlern- und vermittelbar sind, die möglichst unterschiedlichen (auch zeitliche entfernten) Situationen und möglichst verschiedenen Inhaltsbereichen beim Erwerb notwendiger Spezialkenntnisse, bei der Verarbeitung relevanter Informationen, bei der Bearbeitung schwieriger Aufgaben und bei der Lösung neuer Probleme mit Gewinn genutzt werden können.“	<ul style="list-style-type: none"> - Erlern- und vermittelbar 	Weinert, 1996, S.9
„Schlüsselqualifikationen sind relativ lange verwertbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zum Lösen gesellschaftlicher Probleme. Als Berufsqualifikationen sind es funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen zur Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen.“	<ul style="list-style-type: none"> - Beständigkeit - Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen 	Beck, 1993, S.17
„Schlüsselqualifikationen sind Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl an Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung von Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens ermöglichen.“	(hier werden keine zusätzlichen Aspekte erwähnt, da es sich um die Ausgangsdefinition handelt)	Mertens, 1974, S. 40

Orth (1999) arbeitet mit einer Definition, die (fast) alle Aspekte der oben angeführten Übersicht vereint.

„Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens-elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (ebd., S. 107).

Einzig die lange Lebensdauer, oder die Beständigkeit (im Gegensatz zum veraltenden Wissen) der Schlüsselkompetenzen werden hier nicht erwähnt.

Im Folgenden werden einzelne Begriffe dieser Definition herausgegriffen, um daran die Elemente des Begriffs Schlüsselkompetenz genauer zu beschreiben:

1. *„erwerbbar“*: Schlüsselkompetenzen sind also nicht vererbt, sondern können erlernt werden (Schaepler & Briedis, 2004, S. 4).
2. *„Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens-elemente“*: Schlüsselkompetenzen umfassen nicht nur ein bestimmtes Wissen, können also nicht nur rein kognitiv betrachtet werden. Sie schließen Einstellungen, also auch motivational-emotionale Aspekte und Werthaltungen sowie bestimmte Fertigkeiten mit ein (ebd.). Diese drei Elemente werden auch als die drei Kompetenzdimensionen bezeichnet (Euler & Hahn, 2007, S. 133).

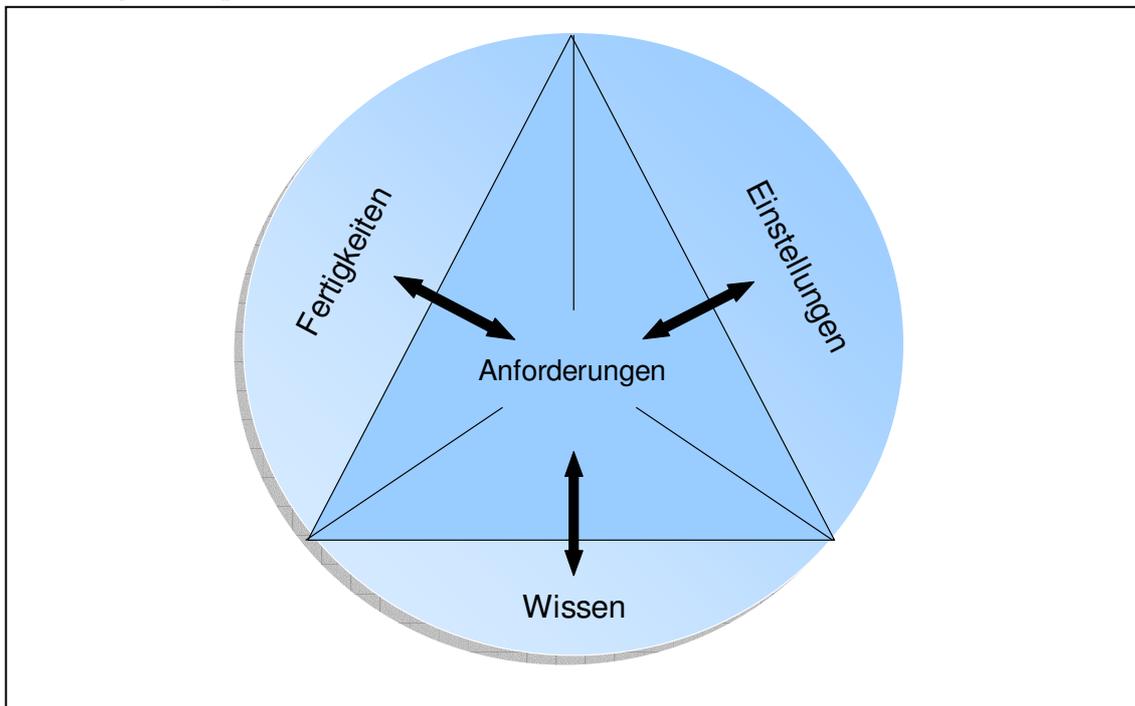
Wissen. Wissen bezeichnet den kognitiven Aspekt der Kompetenz. Ohne bestimmtes Wissen kann keine Kompetenz aufgebaut werden. Euler (2004, S. 12) bezeichnet Wissen als die „Dimension des Erkennens“ (ebd.). Es kann Wissen über bestimmte Personen, über Kommunikationsmodelle, über die eigene Person, bestimmte Sachverhalte bestehen oder aber auch über das eigene Wissen, die Fertigkeiten und Einstellungen. Allerdings kann Wissen dabei bewusst oder unbewusst vorliegen und auf verschiedenen Ebenen bestehen. Es macht einen Unterschied, ob man sich an etwas erinnert oder ob man etwas bewerten kann (Euler & Hahn, 2007, S. 134).

Fertigkeiten. Fertigkeiten sind die „Dimension des Könnens“ (Euler, 2004, S. 12). Sie beinhalten bestimmte Techniken, die eine Kompetenz ausmachen und betonen somit den Handlungsaspekt. Fertigkeiten sind der Teil der Kompetenzen, der meist bei der Anwendung im Handlungskontext sichtbar wird. Sie ermöglichen es bspw. mehrere Tätigkeiten gleichzeitig auszuführen bzw. zu automatisieren. Dadurch können sie physische oder psychische Belastungen minimieren. (Euler et al., 2006, S. 12).

Einstellungen. Die „Dimension des Wertens“ (Euler, 2004, S. 1) bezieht sich vor allem auf persönliche Werte und Einstellungen sowie auf das Interesse zu einem Thema. Emotionen, wie etwa Motivation sowie moralische Ansichten, wie etwa bestimmte Prinzipien, spielen hier eine Rolle, ebenso wie das Wollen sich mit etwas auseinanderzusetzen (ebd.).⁸

⁸ Köhler (2004, S. 10) zählt bei seinen Darlegungen der Schlüsselkompetenzen im Rahmen der Bologna-Diskussion die Persönlichkeitsmerkmale nicht zu den Schlüsselkompetenzen. Schlüsselkompetenzen würden kognitive und soziale Kompetenzen beinhalten, während Persönlichkeitsmerkmale wie „Fleiß, Engagement, Ausdauer und Belastbarkeit, Pünktlichkeit“ (Köhler, 2004, S. 10) Arbeits- und Lebenshaltungen darstellen. Die Meinung, dass Persönlichkeitsmerkmale zu dem Bereich der Selbstkompetenz zählen (u.a. Orth, 1999) herrscht jedoch unter den Forschern vor.

Abbildung 2: Kompetenzdimensionen



Quelle: Keller, 2004, S. 44.

3. *„möglichst vielen Inhaltsbereichen“*: Hier wird das Element der Multifunktionalität angesprochen (Schaepler & Briedis, 2004, S. 4; Tiana, 2004, S. 14). Schlüsselkompetenzen sind nicht an einen Bereich gebunden, sondern kennzeichnen sich dadurch, dass sie in den verschiedensten Situationen anwendbar sind. Sie sind „multifunktional, polyvalent und transdisziplinär“ (Weinert, 2001, S. 52). Damit unterscheiden sich die Schlüsselkompetenzen (die auch gerne als überfachliche Kompetenzen bezeichnet werden) von den Fachkompetenzen. „Bereichsspezifische“ (Kanning, 2002, S. 161) oder auch „fachspezifische Kompetenzen“ (Tiana, 2004, S. 50) beziehen sich auf das erfolgreiche Handeln in bestimmten (Fach-)Bereichen, während „bereichsunspezifische“ (Kanning, 2002, S. 161) oder „überfachliche“ (Tiana, 2004, S. 50) Kompetenzen sich auf Fähigkeiten beziehen, die es ermöglichen, Aufgaben in den verschiedensten Bereichen zu meistern.
4. *„so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht“*: An dieser Stelle wird der Aspekt der Handlungskompetenzen angesprochen, welcher besonders den Handlungsaspekt betont, der einigen Schlüsselkompetenzen innewohnt. „Erst das Zusammenspiel aller vier Kompetenzkategorien [Sach-, Methoden, Selbst- und Sozialkompetenzen, H.D.; siehe nachfolgendes Kapitel] macht die Handlungskompetenz eines Menschen aus. Handlungskompetenz ist die Fähigkeit, die in den vier Kompetenzkategorien erlangten Erkenntnisse und Verhaltensweisen im beruflichen und im persönlichen Lebensbereich anzuwenden und zielorientiert umzusetzen“ (Bromme, 1993, S. 85).
5. *„Anforderungen gerecht zu werden“*: Schlüsselkompetenzen entstehen immer aus den Anforderungen der gegenwärtigen und zukünftigen Arbeits- und Lebenswelt; dem Ziel des „Guten Lebens“ (Rycken, 2004, S. 22; Schaepler & Briedis, 2004, S. 4; vgl. auch Abbildung 2). Anforderungen, die gestellt werden, sind bspw. die Meisterung unerwarteter oder unbekannter Situationen (Tiana, 2004, S. 14).

6. ‚*Erwerb neuer Kompetenzen*‘: Je mehr (ähnliche) Kompetenzen vorhanden sind, desto leichter wird der Erwerb weiterer Schlüsselkompetenzen. Schlüsselkompetenzen erleichtern die Auseinandersetzung mit Problemsituationen und sind so eng mit einander verflochten, dass sie sich (bei ihrer Entwicklung) gegenseitig verstärken können (Fasholz, 1996, S. 18). Diese Eigenschaft wird auch als „generativ“ (Chur, 2004, S. 17) bezeichnet: Schlüsselkompetenzen „ermöglichen, steuern oder moderieren den Erwerb bzw. Einsatz konkreter Fähigkeiten“ (ebd.).

Obwohl es mittlerweile eine Reihe von Forschern gibt, die sich gemeinsam einer bestimmten Definition von Schlüsselkompetenzen anschließen, herrscht Uneinigkeit darüber, welche Kompetenzen im Speziellen zu den Schlüsselkompetenzen zu zählen sind. „Konsens über eine allgemeingültige Definition von Schlüsselqualifikationen besteht also nicht. Der Begriff ist vielmehr eine semantische Strategie zur Bündelung all der Qualifikationen, die über das rein Fachliche hinausgehen“ (Orth, 1999, S. 2).

2.5 Dimensionen von Schlüsselkompetenzen

Auch die Dimensionen von Schlüsselkompetenzen sind umstritten. Einige Wissenschaftler liefern ausführliche Auflistungen von Fertigkeiten, die in den Bereich der Schlüsselkompetenzen fallen. Andere versuchen, eben diese Listen zu vereinfachen und eine klare Kategorisierung (auch mit Hinblick auf die Operationalisierung für die Untersuchung von Kompetenzen; z. B. Schaepler & Briedis, 2004) einzuführen. Wieder andere konstatieren die Unmöglichkeit einer vollständigen Kategorisierung und versuchen deswegen, einzelne Bereiche von Schlüsselkompetenzen festzumachen.

Zur ersten Gruppe kann die folgende Auflistung gezählt werden, wobei einzuschränkend festzuhalten bleibt, dass es sich bereits um eine Sammlung von Begriffen aus mehreren Studien handelt. Die Liste enthält die 25 häufigsten Nennungen von Schlüsselkompetenzen in der (berufs-)pädagogischen Literatur (Weinert, 1998, S. 24f.).

Tabelle 2: Die 25 am häufigsten genannten Schlüsselkompetenzen

Kommunikationsfähigkeit	Lernfähigkeit
Kooperationsfähigkeit	Konzentrationsfähigkeit
Denken in Zusammenhängen	Ausdauer
Flexibilität	Genauigkeit
Selbstständigkeit	Analytisches Denken
Kreativität	Logisches Denken
Problemlösefähigkeit	Abstraktes Denken
Transferfähigkeit	Selbstständiges Lernen
Lernbereitschaft	Leistungsbereitschaft
Durchsetzungsvermögen	Kritikfähigkeit
Entscheidungsfähigkeit	Urteilsfähigkeit
Zuverlässigkeit	Fremdsprachenkenntnisse
Verantwortungsgefühl	

Quelle: Weinert, 1998, S. 25.

Die Einteilung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) kann als der zweiten Gruppe zugehörig gesehen werden: Es wird versucht, die verschiedenen Kompetenzen unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen. Die BDA stellt in ihrem Memo-

randum zur gestuften Studienstruktur (2003) die Wichtigkeit der fachlichen Befähigung im Rahmen der Hochschulausbildung, aber auch der Persönlichkeitsentwicklung und die überfachlichen Befähigungen – also den Schlüsselkompetenzen – heraus. Zu diesen überfachlichen Befähigungen zählen laut BDA (2003, S. 2):

- Kommunikationsfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Soziale Akzeptanz
- Führungsbereitschaft und -fähigkeit
- Selbstvertrauen
- Interkulturelle Kompetenzen

Folgende Kompetenzen werden als ausschlaggebend dafür gesehen, dass Erkenntniswissen und Konzepte erfolgreich angewendet werden können (ebd., S. 3):

- analytische Fähigkeiten
- Methodenkompetenz
- Systemkompetenz, Synthesefähigkeit, Wissen um Definitions- und Anwendungsgrenzen, d.h. der Reflexion über Vorverständnisse und axiomatischer Grundlagen

Folgende Kompetenzen sind für die Entwicklungsfähigkeit eines Mitarbeiters wichtig (ebd.):

- sprachliche und allgemeine intellektuelle Fähigkeiten
- Kreativität und Flexibilität in der Anwendung von Kenntnissen, Erfahrungen und Methoden
- Recherche- und Arbeitstechniken (Zeitmanagement, Fähigkeit zum Strukturieren von Arbeitspaketen, Projektmanagement)
- Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns und Verhaltens
- Bereitschaft zu kontinuierlichem Lernen und zur Weiterbildung

Diese Einteilung ist ziemlich umfangreich und nur schwer abgrenzbar. Die BDA hält deswegen auch fest: „Fachbezogene und überfachliche Bereiche überlappen, ergänzen und bedingen einander“ (ebd.).

Rychen (2004) reduziert die Anzahl der Kategorien auf drei große Bereiche. Sie nennt zu Beginn das Autonome Handeln („acting autonomously“, ebd., S. 23). Das autonome Handeln fußt in der Ausbildung der Identität in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft. Als zweiten wichtigen Punkt nennt Rychen (ebd.) die interaktive Verwendung von Werkzeugen („using tools interactively“, ebd.). Dieser Aspekt von Schlüsselkompetenzen konzentriert sich auf die Interaktion mit der Welt (auch mit Individuen). Der Begriff ‚Werkzeuge‘ bezeichnet hier im übertragenden Sinn neben physischen Werkzeugen auch soziokulturelle Instrumente, wie etwa die Sprache oder Traditionen und Gewohnheiten. Die dritte Ebene der Schlüsselkompetenzen ist das Funktionieren in heterogenen sozialen Gruppen. Dieses Funktionieren bezieht sich wiederum auf die Interaktion mit den Menschen und das Aushandeln von Werten und Normen, die trotz aller Unterschiede für alle gleich gelten (ebd.). Dieser Aspekt ist wohl am ehesten gleichzusetzen mit Sozialkompetenz.

Diese Diversität an Unterteilungen und Kategorisierungen scheint auf den ersten Blick sehr verwirrend. Tatsächlich hat sich heute eine Kategorisierung in vier Kompetenzbereiche durchgesetzt. Auch sie kann zwar – wie alle oben angeführten Kategorienschemata – keine klaren Demarkationslinien setzen, gibt jedoch grundlegende Dimensionen vor, in die jede, den Schlüsselkompetenzen zurechenbare Kompetenz eingeordnet werden kann. Diese

Kategorisierung nach formalen Kriterien wird hier in Anlehnung an Orth (1999), Chur (2004) und Schaepler & Briedis (2004) vorgestellt.

1. *Sachkompetenzen*: kognitiv und objektiv ausgerichtet; bereichsübergreifend einsetzbare Kenntnisse und Fertigkeiten: Computer- und Medienkenntnisse, Fremdsprachen, betriebswirtschaftlich-juristische Grundlagen (Chur, 2004, S. 17). Sachkompetenzen können von den bereichsspezifischen Fachkompetenzen abgegrenzt werden, welche sich auf „organisations-, prozess-, aufgaben-, und arbeitsplatzspezifische berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten beschränkt“ (Schaepler & Briedis, 2004, S. 5). Es geht um den Umgang mit materiellen und symbolischen Sachen (Euler & Hahn, 2007, S. 134).
2. *Methodenkompetenzen*: Umgang mit Aufgaben durch „Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien“ (Orth, 1999, S. 109), Selbstmanagement: vernetztes Denken, Problemlösen, Entscheidungsvermögen, Zeitmanagement, Lern- und Arbeitstechniken (Chur, 2004, S. 17). Fähigkeit zum Wissens- und Methodentransfer, Fähigkeit zur Entwicklung neuer Methoden, Arbeitstechniken (Leinweber & Schreier, 2004, S. 26). Hier geht es auch darum, Probleme so zu beschreiben, dass Lösungsstrategien entwickelt werden können (Kauffeld, Frieling & Grote, 2002, S. 198).
3. *Selbstkompetenzen*⁹: Selbstkompetenzen bezeichnen die wertbezogene Grundhaltung zur Umwelt und den Umgang mit der eigenen Person. Schlagwörter wie Zuverlässigkeit, Verantwortungsgefühl, Initiative, Leistungsbereitschaft fallen unter dieses Kompetenzbündel (Chur 2004, S. 17). Außerdem zählen hierzu auch Selbsteinschätzung, Motivation und Emotionsmanagement (Wellhöfer, 2004). Die Liste kann durch Einstellungen wie Belastbarkeit, Mobilität, vernetztes Denken (Leinweber & Schreier, 2004, S. 26) weiter ergänzt werden.
4. *Sozialkompetenzen*: „Umgang mit anderen Menschen: Kooperationsbereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Konfliktfähigkeit“ (Chur, 2004, S. 17). „Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dazu befähigen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln“ (Orth, 1999, S. 109). Hierbei geht es um den Umgang mit anderen (Euler & Hahn, 2007, S. 134).

Diese vier Komponenten werden manchmal durch eine emotionale Kompetenz ergänzt, die als prägend für die vier anderen Komponenten gesehen wird. Sie wird meist im Laufe der Sozialisation ausgebildet und beeinflusst so „von unten“ die Ausbildung der anderen Komponenten (Arnold & Schübler, 2001, S. 63). Verbreitet ist auch, sich nur auf drei Kompetenzbereiche zu beschränken und die Methodenkompetenz auszugrenzen (Wellhöfer, 2004; Euler & Hahn, 2007), vor allem wenn man sich auf diese Kompetenzbereiche als Teil der Handlungskompetenz bezieht.

Diese formalen Dimensionen von Schlüsselkompetenz sollen aber kein Zuordnung-Raster für Kompetenzen darstellen. Auch hier ist die Trennschärfe nur schwer aufrecht zu erhalten. Die einzelnen Kompetenzen können mehreren Kategorien zugeordnet werden. Insofern dienen diese Kategorien nicht dazu, die Schlüsselkompetenzen zu kategorisieren, sondern „Dimensionen ihrer inneren Struktur [zu] beschreiben“ (Chur, 2004, S. 17).

Trotzdem wird häufig versucht, einzelne Fähigkeiten diesen vier Bereichen zuzuordnen. Dem besseren Verständnis halber, wird eine dieser Listen hier angeführt:

⁹ Selbstkompetenzen werden auch gerne als personale Kompetenzen, Persönlichkeitskompetenzen, Humankompetenzen (u.a. Chur, 2004; Jäger, 2001) bezeichnet.

Tabelle 3: Zuordnung von Schlüsselkompetenzen zu Konzepten

Einzelne Schlüsselkompetenzen	Zuordnung zu einem kompetenzorientierten Konzept
Kommunikationsfähigkeit	Sozialkompetenz
Kooperationsfähigkeit	Sozialkompetenz
Denken in Zusammenhängen	Methodenkompetenz
Flexibilität	Selbstkompetenz
Selbstständigkeit	Selbstkompetenz
Kreativität	Selbstkompetenz
Problemlösefähigkeit	Methodenkompetenz
Transferfähigkeit	Methodenkompetenz
Lernbereitschaft	Selbstkompetenz
Durchsetzungsvermögen	Selbstkompetenz / Sozialkompetenz
Entscheidungsfähigkeit	Methodenkompetenz
Zuverlässigkeit	Selbstkompetenz
Verantwortungsgefühl	Selbstkompetenz
Lernfähigkeit	Methodenkompetenz
Konzentrationsfähigkeit	Selbstkompetenz
Ausdauer	Selbstkompetenz
Genauigkeit	Selbstkompetenz
Analytisches Denken	Methodenkompetenz
Logisches Denken	Methodenkompetenz
Abstraktes Denken	Methodenkompetenz
Selbstständiges Lernen	Methodenkompetenz
Leistungsbereitschaft	Selbstkompetenz
Kritikfähigkeit	Selbstkompetenz
Urteilsfähigkeit	Methodenkompetenz
Fremdsprachenkenntnisse	Sachkompetenz

Quelle: Jäger, 2001, S. 65.

Erpenbeck und Rosenstiel (2003, S. XVI) geben eine andere Kategorisierung vor, die jedoch starke Parallelen zu der oben angeführten Kategorisierung in Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen aufweist. Sie unterscheiden zwischen personalen, aktivitäts- und umsetzungsorientierten, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen (ebd.; Reißig, 2007, S. 5). Dabei entsprechen die personalen Kompetenzen den Selbstkompetenzen, die fachlich-methodischen Kompetenzen den Methodenkompetenzen und die sozial-kommunikativen Kompetenzen den Sozialkompetenzen. Die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen betonen die Handlungsorientierung von Schlüsselkompetenzen (ebd.).

Beide Einteilungen sind sinnvoll, jedoch sehe ich selbst eine größere Trennschärfe bei der zuerst vorgestellten Kategorisierung. Zudem ist diese erste Einteilung in der wissenschaftlichen Literatur, aber auch bei der praktischen Umsetzung der Förderung von Schlüsselkompetenzen häufiger vertreten. Demzufolge wird im Folgenden bei einer erklärenden

Zuordnung die oben genannte Bezeichnung in Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen verwendet.

2.6 Grenzen von Schlüsselkompetenzen

So vielversprechend das Konzept der Schlüsselkompetenzen auch ist – so hat es auch seine Grenzen, die bei einer theoretischen Diskussion bedacht werden müssen. Weinert (2001, S. 53) führt verschiedene Grenzen bzw. Gefahren des Konzepts der Schlüsselkompetenzen an:

- Schlüsselkompetenzen dürfen nicht überschätzt werden: In der Literatur wird die Förderung von Schlüsselkompetenzen gern als die Lösung aller Probleme dargestellt. Vielmehr ist es nötig, zu beachten, dass Schlüsselkompetenzen die Fachkompetenz nie ersetzen kann sondern nur ergänzen (ebd.).
- Überschätzung der leichten Lernbarkeit: Hier spielt die Komponente der Einstellungen mit hinein, Wissen und Fertigkeiten können gelernt werden, aber die Einstellungsveränderung ist ein langwieriger Prozess, der durch spezielle Lernumgebungen und kulturelle Aspekte unterstützt werden muss (ebd., S. 53f.).
- Beliebigkeit / Unschärfe des Begriffs: Wie bereits in den vorherigen Kapitel festgestellt wurde, ist man sich über eine Definition uneinig und noch uneiniger darum, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten et darunter fallen (Stichwort Listen). Dadurch wird es einem leicht, zu behaupten, dass man Schlüsselkompetenzen fördert, wenn tatsächlich nur ein kleiner Teil im Fokus steht. Es gilt in Zukunft den Begriff stärker abzugrenzen und zu präzisieren (ebd.).
- Kontinuum: Kompetenzen und Kompetenzanforderungen bleiben – über ein Leben hinweg betrachtet – nie gleich, egal auf welchen Geltungsbereich bezogen. Zu verschiedenen Zeitpunkten im Leben und in verschiedenen Situationen sind manche Kompetenzen wichtiger als andere und werden damit stärker ausgebildet. Kompetenzen müssen also als Kontinuum betrachtet werden (Tiana, 2004, S. 48).
- Multifunktionalität: Je allgemeiner eine Kompetenz ist (und das sind die Schlüsselkompetenzen per definitionem), desto unwahrscheinlicher ist ihr Beitrag zu einer erfolgreichen Problemlösung. Untersuchungen haben z.B. gezeigt, dass besonders kontextspezifische Kompetenzen Problemlösungen begünstigen (Weinert, 2001, S. 53).

Letzen Endes ist das Konzept der Schlüsselkompetenzen unabschließbar. Die ständigen Veränderungen der Gesellschaft beeinflussen auch die Schlüsselkompetenzen. Eine endgültige Definition ist dadurch nur schwer möglich. Selbst bei einem erreichten Sättigungsgrad an Schlüsselkompetenzen werden wieder neue Anforderungen auftauchen, an die man sich anpassen muss.

2.7 Fazit des zweiten Kapitels

Die Forderung nach Schlüsselkompetenzen entwickelte sich aus gesellschaftlichen Veränderungen seit der Industrialisierung. Darunter sind die Globalisierung genauso wie die Pluralisierung und die Individualisierung der Gesellschaft zu nennen – um nur ein paar Schlagwörter herauszugreifen. Diese Veränderungen betreffen alle Bereiche der Gesellschaft und somit auch die Arbeitswelt, welche der Ausgangspunkt für die Forderung nach Schlüsselkompetenzen seitens der Arbeitgeber ist. Die Wirtschaft benötigt Arbeitnehmer, die sich verändernden Bedingungen anpassen können, neue Technologien einsetzen und kreativ arbeiten können. Gleichzeitig geht die Forderung nach einer stärkeren Vermittlung

von Schlüsselkompetenzen von den Individuen selbst aus. Sie sehen ihren Beruf heutzutage nicht mehr als Aufgabe, sondern als Berufung und wollen sich darin entwickeln, weiterbilden und positive Erfahrungen machen. Dies wird ihnen durch Schlüsselkompetenzen erleichtert.

Die Veränderungen der Gesellschaft lassen auch das Bildungswesen nicht unberührt: Es wurde ein kontinuierlicher Veränderungsprozess der Lehre in Gang gesetzt, dessen institutionalisierte Form heute als Bologna-Prozess bekannt ist. Die Bologna-Reform deckt mit der Empfehlung zur Schaffung von Employability die Forderungen der Arbeitswelt sowie der Individuen ab und zielt auf die curriculare Verankerung von Schlüsselkompetenzen ab.

Dass der Begriff Schlüsselkompetenz letztlich eine Worthülse ist, die die verschiedensten Aspekte vereint, hat Kapitel 2.4.2 gezeigt, das die Kompetenzdefinitionen gegenüberstellte und fusionierte. Als wesentliche Aspekte von Schlüsselkompetenz wurden die Elemente Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen festgehalten sowie Multifunktionalität und Überfachlichkeit. Schlüsselkompetenzen sind prinzipiell erwerbbar und bereits vorhandene Kompetenzen können den Erwerb weitere Kompetenzen unterstützen. Dieser Aspekt kann als die Grundannahme der vorliegenden Arbeit betrachtet werden. Schlüsselkompetenzen münden in Handlungsfähigkeit. Außerdem dienen sie dazu, bestimmte Anforderungen zu erfüllen. Als Grundlage der vorliegenden Arbeit wird daher die Definition von Orth (1999, S. 107) erachtet:

„Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens-elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (ebd.).

Bei der Unterteilung von Schlüsselkompetenzen in verschiedene Dimensionen sind Auflistungen beliebt. Eine weit verbreitete Einteilung ist die in Sach-, Selbst-, Methoden-, und Sozialkompetenzen, wobei die Bereiche nicht immer trennscharf sind. Häufig sind bspw. verschiedene Selbstkompetenzen Voraussetzung oder Element von Sozialkompetenzen. Neben dieser Unterscheidung gibt es noch andere Einteilungen, z.B. von Erpenbeck und Rosenstiel (2003) oder gänzlich andere Unterscheidungen wie die in überfachliche und fachliche Kompetenzen (Tiana, 2004). Überfachliche Kompetenzen sind dabei Schlüsselkompetenzen, während fachliche Kompetenzen in der Regel an ein Fachgebiet gebunden sind. Auch wenn das Konzept der Schlüsselkompetenzen Grenzen hat, ist es wichtig, sie zu beachten, vor allem wenn es darum geht, das Konzept anzuwenden und zur Grundlage einer Förderung zu machen.

3. SOZIALKOMPETENZEN

Soziale Kompetenzen sind, wie in Kapitel 2.5 gezeigt, ein Teil der Schlüsselkompetenzen. Sie sind eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Zusammenarbeit mit anderen, ein wesentlicher Bestandteil des Studiums und vor allem der späteren Arbeitswelt. Soziale Kompetenzen bedingen die erfolgreiche Kooperation, die wiederum – so wird aus lernpsychologischer Sicht vermutet – eben diese Kompetenzen besonders fördern kann. Im Folgenden wird daher der Begriff der sozialen Kompetenzen näher beleuchtet. Es wird dargestellt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten unter diesen „Sammelbegriff“ (Kanning, 2002, S. 155) fallen und welche Bedeutung sie für das Hochschulstudium besitzen.

3.1 Zwischen individuellen Zielen und sozialer Anpassung

Eine Definition des Begriffs Sozialkompetenz birgt verschiedene Hindernisse, die sich – ebenso wie bei den Schlüsselkompetenzen – aus der Vielfalt der Forschungsrichtungen, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen, ergeben. Feldman, Philippot und Crustini (1991) schildern die Schwierigkeiten, einen solchen Begriff zu definieren, obwohl er doch so häufig verwendet wird:

„Although the construct of social competence is encountered frequently throughout the psychological literature, there is no definition or conception of social competence that most researchers and theoreticians accept. For instance, the concept has been used synonymously with the terms social skill, impression management, and interpersonal competence” (ebd., S. 330).

Auch Kanning (2002, S. 155) weist auf die Schwierigkeit einer einheitlichen Definition von Sozialkompetenzen hin. Er nennt als Grund dafür die verschiedenen Disziplinen innerhalb der Psychologie, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen. Sie nähern sich jeweils von einem anderen Blickwinkel aus dem Konstrukt der Sozialkompetenzen und arbeiten somit mit unterschiedlichen Auffassungen des Begriffs (ebd.; Ullrich & Ullrich, 1978). Ein großes Forschungsfeld gibt es bspw. im Bereich der klinischen Psychologie, wo das Fehlen von Sozialkompetenz als ein Indikator für eine psychische Störung gilt (u. a. Ulrich & Ulrich, 1978). Die Entwicklungspsychologie setzt sich vorwiegend mit der Sozialisation und mit sozialen Ängsten auseinander (Kanning, 2002, S. 154). Ein großer Teil der Forschung zu Sozialkompetenz bewegt sich außerdem im Bereich der sozialen oder emotionalen Intelligenz (u. a. Gardner, 1991; Goleman, 1995; Thorndike, 1920; Walker & Foley, 1973). Dabei wird davon ausgegangen, dass Sozialkompetenz ein Teil der Intelligenz ist. Das bedeutet, es werden die kognitiven Aspekte von Sozialkompetenz in den Mittelpunkt gerückt (Kanning, 2002, S. 157).¹⁰

In den letzten Jahren findet der Forschungsbereich der Sozialkompetenz vor allem im Bereich der Organisationspsychologie immer mehr Anhänger (ebd., S. 154). Dies hängt mit der in der Einleitung thematisierten Bildungsdebatte zusammen: Soziale Kompetenzen werden als entscheidender Wettbewerbsfaktor im Wettbewerb um Arbeitsplätze gesehen. Sie spielen vor allem im wirtschaftlichen bzw. arbeitsweltlichen Kontext eine Rolle in Form von Anforderungen, die ein Beruf (oder Arbeitgeber) an einen Arbeitnehmer stellt bzw. in Form von Fertigkeiten, die es im Arbeits- oder Bildungskontext zu erlernen gilt.

Betrachtet man den Begriff der Sozialkompetenz unabhängig vom mitschwingenden Bedeutungsgehalt, so lässt er sich in zwei Komponenten zerlegen: (1) den Wortteil der Kompetenz und (2) den Wortteil „sozial“. Der Kompetenzbegriff wurde bereits in Kapitel 2.4.2 näher erläutert: (Schlüssel-)Kompetenz ist demnach ein Bündel aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die beim Lösen von Problemen und dem Erwerb von neuen Kompetenzen hilfreich sind, sodass Handlungsfähigkeit entsteht. Wichtig ist außerdem, dass Kompetenz ein individuelles Konzept ist, d.h. es fokussiert mehr die *Person* als nur einzelne Fertigkeiten (vgl. Kapitel 2.4.1). Der zweite Teil der Wortkombination Sozialkompetenz bezieht sich genau auf das Gegenteil: Der Bezugspunkt ‚sozial‘ bezeichnet nichts anderes als

¹⁰ Die Begriffe ‚soziale Kompetenz‘, ‚soziale Intelligenz‘ und ‚soziale Fertigkeiten‘ – oder ‚Social Skills‘ – werden in der Literatur häufig synonym verwendet. In der hier vorliegenden Arbeit soll aber, in Anlehnung an Kanning (2002) eine klare Differenzierung stattfinden. Soziale Kompetenz wird als Überbegriff verwendet (ebd., S. 156). Soziale Intelligenz fokussiert die kognitiven Leistungen einer Person und stellt somit „nur einen Teil derjenigen Kompetenzen dar, die zur Steuerung des Sozialverhaltens notwendig sind“ (ebd.). Social Skills sind soziale Fertigkeiten, also nur ein Teilbereich des Konstruktes der Sozialkompetenz (Rychen, 2004, S. 21; Tiana, 2004, S. 40).

den Rahmen, in dem diese Kompetenzen wichtig sind, nämlich im sozialen Zusammenleben, Interagieren und im zwischenmenschlichen Bereich (Wellhöfer, 2004, S. 1). Die Sozialkompetenz umfasst also zwei Aspekte: (1) das Individuum und (2) das soziale Umfeld.

Diese Fokussierung auf entweder die *individuellen Interessen* oder die *Interaktion* mit dem sozialen Umfeld zieht sich durch die gesamte Literatur zu sozialer Kompetenz. Vereinfacht gesagt geht es um die Definition zwischen den Polen der *Anpassung* des Individuums an die sozialen Gegebenheiten und der *Durchsetzungsfähigkeit*, d. h. der Verwirklichung der eigenen Ziele. Die Definitionen, die sich auf die Durchsetzungsfähigkeit konzentrieren, legen den Schwerpunkt auf das Verhalten in sozialen Situationen, welches sich positiv für den Handelnden auswirkt. Die Definitionen, die den Aspekt der Anpassungsfähigkeit fokussieren, rücken die Anpassung des Individuums an die Umwelt im Laufe seiner Sozialisation in den Mittelpunkt. Beide Aspekte – die Individualität und das soziale Element – werden also aufgegriffen. Die Kombination der beiden Elemente ergibt dann eine Definition, die sowohl das Individuum und die positiven Folgen des Handelns für das Individuum, als auch die Akzeptanz durch das soziale Umfeld im Blick hat (Reißig, 2007, S. 6).¹¹

Kanning (2002) führt diese Aspekte zusammen und bezeichnet sozial kompetentes Verhalten etwas weniger wertend als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (ebd., S. 155).

3.2 Situation, Inhalt und Verhalten als konstitutive Merkmale von Sozialkompetenz

In Anlehnung an die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz unterscheidet Kanning (2002) zwischen sozial kompetentem Verhalten und sozialen Kompetenzen. Die soziale Kompetenz ist bei Kanning die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (ebd., S. 155). Sozial kompetentes Verhalten sieht er wiederum als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (ebd.). Sozial kompetentes Verhalten ist bei ihm also gleichzusetzen mit der beobachtbaren Performanz, während soziale Kompetenz als das Potenzial zu diesem Verhalten¹² gesehen wird. Eine Person kann sozial kompetent sein, jedoch wird es ihr in einer bestimmten Situation z. B. durch „situative Unaufmerksamkeit oder auch körperliches Unwohlsein“ (ebd.) nicht möglich sein, diese Kompetenz auf die Situation anzuwenden.

Mit dieser Unterscheidung betont Kanning einen weiteren Punkt, der für soziale Kompetenzen äußerst wichtig ist: die Situationsspezifität. Ein bestimmtes Verhalten kann in einer Situation als sozialkompetent gelten und in einer anderen Situation nicht. Entscheidend ist, ob eine Handlung vom lebenskulturellen Umfeld als sozialkompetent erkannt wird. Verfügt

¹¹ Einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Definitionen sind u.a. bei Henning-Thurau und Thurau (1999, S. 300f.) zu finden.

¹² Verhalten kann als dem Handeln zugrunde liegend verstanden werden. Handeln ist damit der beobachtbare Teil des Verhaltens, spricht die Performanz. Trotzdem kann das Verhalten nicht mit der Kompetenz gleichgesetzt werden, da diese wiederum ein Potenzial ist, das aus mehr als dem Verhalten zusammengesetzt wird (Straka & Zünts, 1999). Aufgrund der wissenschaftlichen Prägung des Begriffs ‚sozialkompetentes Verhalten‘ durch Kanning (2002) wird in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich diese Formulierung verwendet.

das kulturelle Umfeld über andere Werte und Normen, so gilt auch ein anderes Verhalten als sozialkompetent (Zimmer, 1978, S. 485; Rampus, 1947, S. 683). Kanning (2002) betont, dass Sozialkompetenz nicht situationsspezifisch sein muss, sozial kompetentes Verhalten es jedoch immer ist (ebd., 2002, S. 158). Insofern hebt er hier den Widerspruch zwischen der Definition von Schlüsselkompetenzen und von Sozialkompetenzen auf: Schlüsselkompetenzen werden als situationsunspezifisch gesehen, während die meisten Definitionen von Sozialkompetenzen zumindest darin übereinstimmen, dass Sozialkompetenzen situationspezifisch sind. Jedoch ist es nur das sozial kompetente Verhalten bzw. Handeln, das situationspezifisch ist.

Rampus (1947, S. 683) führt noch ein weiteres Merkmal von sozial kompetenten Verhalten an: Es ist nicht nur von der situationalen Variable (Situationsspezifizität), sondern auch von personalen Variablen abhängig. Personale Variablen beziehen sich konkret auf das Verhalten und Einstellungen einer Person in einer Situation, die Sozialkompetenz erfordert (ebd.; Kanning, 2002, S. 158). Euler (2004) greift diese Unterscheidung in die personale Variable (Verhalten) und die situationalen Variable (Situation) erneut auf, ergänzt sie jedoch um den Inhalt, welcher der Interaktion zu Grunde liegt und sich somit auch auf die Sozialkompetenz auswirken kann (ebd., S. 13). Um festzuhalten, welche Art von Sozialkompetenz in einer Situation notwendig ist, müssen also die Situation, das Verhalten der Personen sowie der Inhalt der Kommunikation betrachtet werden.

Das Verhalten ist die Kommunikation mit anderen Menschen. Dieser Aspekt von (Sozial-)Kompetenz bezieht sich auf bestimmte Handlungsmöglichkeiten, welche bei der Kommunikation eine wichtige Rolle spielen. Dazu zählen sowohl verbale als auch nonverbale Äußerungen, aber auch Handlungen wie Interpretation oder Reflexion der Bedingungen einer Kommunikation (Walzik, 2006, S. 10). Sozialkompetenz ist demnach eine „Teilklasse von Handlungskompetenzen“ (Euler, 2001, S. 4), da sie immer im Handeln resultiert und sichtbar wird.

Der Inhalt stellt den *Bezugspunkt* der Kommunikation dar. Hier ist die Fachkompetenz wichtig, denn sie bezieht sich auf den Inhalt. Es ergänzen sich hier oft Fach- und Sozialkompetenz. Als Beispiel kann hier ein Versicherungsberater angeführt werden. Er hat Kenntnisse und Wissen über bestimmte Versicherungspakete (=Fachwissen). Der Versicherungsberater berät Kunden aufgrund der Kundenwünsche und den Einschätzungen, die er vom Kunden hat (=Auswahl von Angeboten aufgrund von Fachkompetenz, Beratung = Sozialkompetenz) (Walzik, 2006, S. 11).

Die Situation ist der Praxiskontext, in dem die Menschen sozialkompetent handeln (sollen). Man kann bestimmte Situationstypen festlegen, die eine Einordnung erleichtern. Denn Sozialkompetenzen sind zwar situationsspezifisch, jedoch lassen sich die Situationen in verschiedene Typen einordnen, welche einen größeren Geltungsbereich der Sozialkompetenzen schaffen (Euler, 2004, S. 12f.).

Die Merkmale einer Situation bestimmen maßgeblich die Anforderung an die Kommunizierenden. Indem man den Situationstyp benennt, kann das Lernziel (die Bewältigung des Situationstyps) für die Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung festgelegt werden (Euler & Hahn, 2007, S. 241). Aus didaktischer Sicht erfolgt die Auswahl eines Situationstyps danach, „auf welchen Ausschnitt der Praxis ein Individuum beziehungsweise ein Zielgruppe vorbereitet werden soll“ (ebd., S. 241). Euler (2001, S. 7) führt aus, dass diese Situation bspw. eine Teambesprechung, ein Projekttreffen oder eine Gruppenarbeitssitzung sein kann. Außerdem ordnet er die Kommunikations- und Konfliktfähigkeit auch hier ein: Konfliktfähigkeit wird als „Kommunizieren in einer Konfliktsituation“ (ebd.) verstanden. Somit

sind auch andere Konstrukte, etwa Teamfähigkeit oder Moderationsfähigkeit, nur eine Ausprägung der Situationskomponenten: Teamfähigkeit ist das Kommunizieren in einer Teamsituation, Moderationsfähigkeit das Kommunizieren in einer Moderationssituation (ebd.).

Euler und Hahn (2007, S. 243; s. a. Euler, 2004; Walzik, 2006) betrachten die Situationstypen genauer und beschreiben sie anhand von vier konstituierenden Merkmalen:

- 1) Sozial-kommunikative Aufgaben und Rollen in diesem Situationstyp
- 2) Essentielle Bestandteile des Situationstyps
- 3) Ablauf (Phasen / Schritte) des Situationstyps
- 4) (Kritische) Ereignisse im Situationstyp

Die *sozial-kommunikativen Aufgaben* einer Situation bestehen in den Anforderungen, die ein Situationstyp an die Fertigkeiten einer Person stellt. Beispielsweise sind in der Situation „Kommunizieren bei Konflikten in studentischen Arbeitsgruppen“ die Fähigkeiten gefordert wie, anderen zuhören, Feedback geben und annehmen, sowie bestimmte Rollen einnehmen oder auch den Konflikt für alle Beteiligten erfolgreich lösen (Euler und Hahn, 2007, S. 243).

Die *essentiellen Bestandteile* eines Situationstyps bezeichnen dessen konkrete Merkmale. Beispielsweise sind die Merkmale einer Konfliktsituation in studentischen Arbeitsgruppen in Anlehnung an Johnson und Johnson (2000, S. 16-19) dass

- (1) ein gemeinsames Ziel, z. B. die Ausarbeitung eines Referates, besteht.
- (2) die Zusammenarbeit durch gegenseitige Abhängigkeit geprägt ist. Z. B. muss jeder der Referatsteilnehmer seinen Teil erledigen, ansonsten funktioniert die Präsentation nicht.
- (3) die Zusammenarbeit und der Konflikt durch Interaktion geprägt sind.
- (4) die Interaktion auf Rollen und Werten beruht (die bei den einzelnen Mitgliedern nicht übereinstimmen müssen).
- (5) die Handlungen der Gruppenmitglieder sich gegenseitig beeinflussen.
- (6) die Gruppenmitglieder eine bestimmte Motivation aufweisen (ebd.).

Diese Merkmale sagen noch nichts über deren Ausprägung aus. Beispielsweise können die Rollen und Normen der Mitglieder nicht übereinstimmen und das der Konfliktgrund sein. In diesem Falle bestünde die Anforderung, in Konfliktsituationen, die aus verschiedenen Rollenerwartungen und Normenverständnissen in studentischen Arbeitsgruppen entstehen, zu kommunizieren (Euler & Hahn, 2007, S. 244).

Des Weiteren ist ein Situationstyp über den *Ablauf* definiert. Hier wird Bezug auf spezifische Phasen, die eine Situation durchläuft, genommen. Hierbei können in verschiedenen Phasen verschiedene Ansprüche an die sozial-kommunikativen Aufgaben gestellt sein (Punkt 1). Bei Konflikten in studentischen Arbeitsgruppen können bspw. verschiedene Phasen in Anlehnung an die Konfliktlösung oder Mediation durchlaufen werden:

- (1) Ziele der Konfliktlösung festhalten,
- (2) Sichtweisen der Konfliktparteien aufnehmen,
- (3) Verdeckte Ziele und Gefühle bewusst machen,
- (4) Lösungsalternativen entwickeln,
- (5) Vereinbarung über weiteres Vorgehen treffen (ebd.).

Der Begriff der *kritischen Ereignisse* bezeichnet besonders relevante Stellen der Phasen des Situationstyps, die besondere Anforderungen an die kommunikativen Fähigkeiten der Be-

teiligten stellen und somit als Wendepunkte gesehen werden können. Kritische Ereignisse können bspw. über die Lösung eines Konfliktes in studentischen Arbeitsgemeinschaften entscheiden (ebd.).

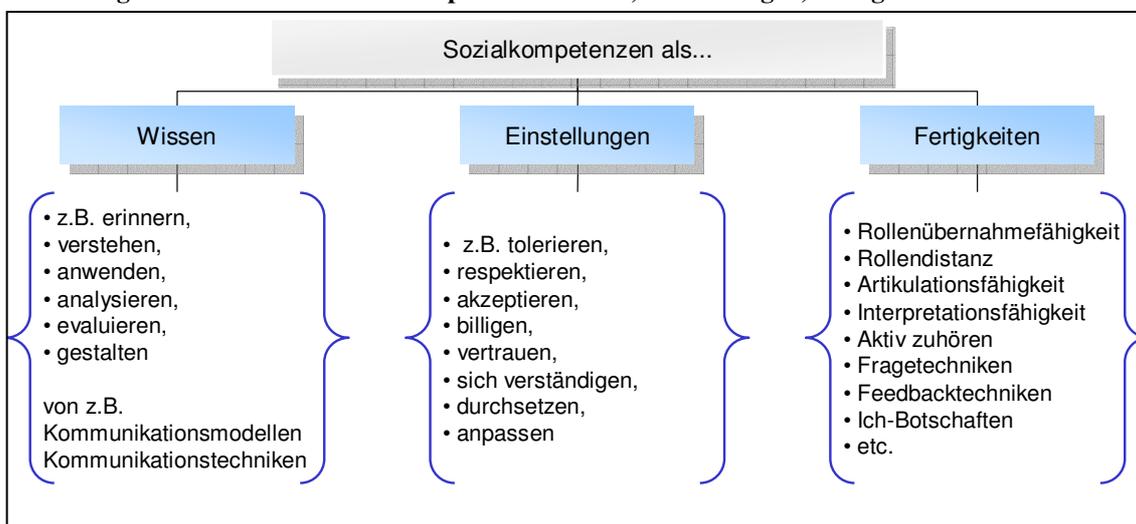
3.3 Sozialkompetenzen als Teil von Schlüsselkompetenzen

Sozial kompetentes Verhalten, so wurde in den vorherigen Abschnitten abgeleitet, ist Verhalten, das

- die eigenen Ziele verwirklicht und
- dabei sozial akzeptiert ist,
- sich in der sozialen Kommunikation bzw. Interaktion zeigt,
- situationstypspezifisch ist (Ebene des Situationstyps),
- verhaltensbasiert ist (Ebene des Verhaltens),
- inhaltspezifisch ist (Ebene des Inhalts).

Diese Erkenntnisse können in das in Kapitel 2 vorgestellte Konzept der Schlüsselkompetenzen integriert werden. Sozialkompetenzen umfassen demnach ebenso wie jede andere Schlüsselkompetenz die Bereiche Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten (vgl. Euler, 2004, S. 9). Betrachtet man das Konzept der Sozialkompetenzen speziell in Hinblick auf die Anforderungen in den drei Bereichen, so können unterschiedliche Aspekte, die für die Förderung von Sozialkompetenzen wichtig sind, festgemacht werden. Im Bereich des Wissens zählt z. B. das Wissen über Kommunikationsmodelle dazu. Im Bereich der Einstellungen sind Vertrauen oder Empathie als notwendige Voraussetzung anzuführen und im Bereich der Fertigkeiten das Beherrschen von verschiedenen Techniken, etwa dem Formulieren von Ich-Botschaften (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Elemente von Sozialkompetenz – Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Euler, 2004, S. 9 und Euler & Hahn, 2007, S. 135

Zusammenfassend bedeutet das also, die soziale Kommunikation benötigt – unterschiedlich nach Verhalten, Inhalte und der Situation, in der sie stattfindet – ein gewisses Maß an Sozialkompetenz, mit dem die Situation erfolgreich bewältigt werden kann und das durch die Elemente Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen konstituiert wird.

Euler (2004, S. 12) leitet daraus folgende Definition ab: „Sozialkompetenzen sind Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten zum wertbewussten Kommunizieren mit anderen Menschen über konkrete Inhalte in bestimmten Typen von Situationen“ (ebd.). Dabei ist sozial kompetentes Verhalten immer als Balance zwischen der Verwirklichung der persönlichen Ziele und der sozialen Akzeptanz des Verhaltens anzusiedeln.

3.4 Dimensionen sozialer Kompetenz

Ebenso wie bei den Schlüsselkompetenzen werden bei den Sozialkompetenzen Dimensionen unterschieden, die das Konzept weiter differenzieren. Unter dem Konstrukt der sozialen Kompetenz werden gern verschiedene „Themenbereiche wie Motivation, soziale Intelligenz, moralische Urteilsfähigkeit, Interaktion, Kommunikation, soziale Interessen, kognitive Vermittlungsprozesse, Selbstsicherheit, Einfühlungsvermögen, soziale Wahrnehmung u.a. [...] zusammengefasst“ (Wellhöfer, 2004, S. 2). Bei einer näheren Betrachtung der in der Literatur angeführten Dimensionen zeigt sich jedoch ein uneinheitliches Bild.

Schuler und Barthelme (1995) unterscheiden bspw. auf der einen Seite Sozialkompetenzen, die einen starken Handlungsbezug aufweisen, also konkret am Handeln ablesbar sind. Dazu zählen Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit oder Konfliktfähigkeit. Auf der anderen Seite gibt es Sozialkompetenzen, die einen starken Bezug zur Persönlichkeit und zu Einstellungen aufweisen und auch oft als Grundlagen für das Funktionieren der „Fähigkeiten“ dienen. Dazu zählen bspw. Empathie, Durchsetzung, Sensibilität (ebd., S. 82). Nach der hier vorgestellten Einteilung in Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen sind die persönlichkeitsbezogenen Sozialkompetenzen als Selbstkompetenzen zu verstehen.

Holtz (1994, S. 158f.) hebt nicht einzelne Verhaltensweisen oder Fähigkeiten heraus, sondern versucht, sozial kompetentes Handeln anhand einer Schwierigkeitsskala anzuordnen. Dabei ist die unterste Stufe der (1) Ausdruck (sich verständlich machen), der gefolgt wird von (2) Zuhören, (3) Offenheit, (4) Kooperationsfähigkeit (5) Gestaltungsfähigkeit und (6) Konfliktfähigkeit (ebd.).

Scala (2001, zit. nach Stangl, 2001) grenzt wiederum sieben Aspekte von Sozialkompetenzen ab: (1) Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, um Kompetenzen überhaupt entwickeln und einsetzen zu können, (2) Soziale Diagnosefähigkeit, um die Anforderungen einer Situation erkennen zu können, (3) Gesprächsführung (sprich Kommunikationsfähigkeit), (4) Teamfähigkeit, (5) Steuern von Arbeitsprozessen (sprich Führungskompetenz), (6) Organisationskompetenz und (7) Medienkompetenz. Er vermischt damit Elemente der Selbstkompetenz mit Elementen der Sozialkompetenz. Dies ist insofern sinnvoll, als dass sich diese beiden Bereiche meist bedingen (ebd.).

Bromme (1993, S. 82) listet die Begriffe „Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Konfliktlösungsfähigkeit, partnerzentrierte Interaktionen, Konsensfähigkeit, Verständnisbereitschaft, Teamfähigkeit“ (ebd.) auf. Frey (2000, S. 90) zählt „Teamarbeit, Verantwortungsbewußtsein, vernetztes Denken, Zukunftsorientierung, Fähigkeit zu Innovation, Bereitschaft, Wagnisse einzugehen“ (ebd.) und die Kommunikationsfähigkeit als Bestandteile von Sozialkompetenz auf. Kanning (2002, S. 157) unterscheidet die Fähigkeit der sozialen Wahrnehmung, der Verhaltenskontrolle, der Durchsetzungsfähigkeit, der sozialen Orientierung und der Kommunikationsfähigkeit.

Aus dieser exemplarischen Übersicht über Dimensionen von Sozialkompetenzen kann folgende Erkenntnis gezogen werden: (1) Die Einteilungen sind sehr verschieden, enthalten jedoch jede für sich Aspekte, die plausibel erscheinen. (2) Verschiedene Aspekte, wie etwa

die Kommunikationsfähigkeit, die Teamfähigkeit oder auch die Konfliktfähigkeit tauchen wiederholt auf. Es besteht zumindest in Bezug auf die wichtigsten Dimensionen von Sozialkompetenz Einigkeit. (3) Die Einteilungen zeigen, dass es bezüglich ihrer Genauigkeit verschiedene Ebenen gibt. Je nachdem, welches Konzept der Wissenschaftler für wichtig erachtet, wird eine Fähigkeit in Führungskompetenz zusammengefasst oder als Organisationsfähigkeit und Steuerung von Arbeitsprozessen aufgeschlüsselt, wie z. B. bei Scala (2001). (4) Es hat den Anschein, dass je nach Bedürfnissen, Untersuchungsgegenstand und Anforderungen – neue Konstrukte entworfen werden.

Welche Sozialkompetenzdimensionen sind nun vor allem in Bezug auf die Förderung an der Hochschule wichtig? Da es zu den Dimensionen der Sozialkompetenzen im Speziellen noch relativ wenig empirisch fundiertes Material gibt und es sich meist um willkürliche Kataloge handelt, soll hier Rückbezug auf den von Weinert (1998, S. 25) zusammengestellten Schlüsselkompetenz-Katalog genommen werden, der auch Sozialkompetenzen beinhaltet (Kapitel 2.5). Hier werden Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit an erster bzw. zweiter Stelle genannt. Sie stellen somit nicht nur die wichtigsten Schlüsselkompetenzen, sondern auch die wichtigsten Sozialkompetenzen dar. Walzik (2006, S. 6) und Apargus (2005, S. 8) nennen die Teamfähigkeit, die Kommunikationsfähigkeit und die Konfliktfähigkeit als die meist verwendeten Subkategorien von Sozialkompetenz, wobei man sich in der Literatur über die Trennschärfe der Kategorien nicht allzu einig ist und Teamfähigkeit als Containerbegriff für Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kooperationsfähigkeit verwendet (u. a. Schuler & Barthelme, 1995; Seyfried, 1995a).

Neben Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit, welche hier synonym für Kooperationsfähigkeit verstanden wird, ist auch die Führungsfähigkeit oder -kompetenz eine wichtige Komponente von Sozialkompetenz, die in verschiedenen ‚Verpackungen‘ in den Auflistungen zu finden ist. Speziell für Studierende des Studiengangs Medien und Kommunikation ist auch die Moderationsfähigkeit für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums ein wesentlicher Aspekt – Präsentationen und Referate stehen hier an der Tagesordnung.

Insofern werden diese fünf Dimensionen von Sozialkompetenz – Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Führungskompetenz und Moderationsfähigkeit - in der vorliegenden Arbeit als die Eckpunkte der Vermittlung von Sozialkompetenz festgehalten. Die Liste ist eine Kombination aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen und den Anforderungen, die das Studium an die Studierenden stellt. Des Weiteren werden aus der Unterscheidung in Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen nur Fertigkeiten in die Liste der Dimensionen von Sozialkompetenz aufgenommen. Einstellungen, wie Durchsetzung, Pünktlichkeit oder Verantwortungsbewusstsein werden zugunsten einer Trennung in Form von Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten nicht einbezogen.

3.5 Kommunikations- und Konfliktkompetenz als Dimensionen von Sozialkompetenz

Sowohl die Kommunikationsfähigkeit als auch die Konfliktfähigkeit sollen im Folgenden näher betrachtet und ausdifferenziert werden. Die Auswahl dieser beiden Bereiche der Sozialkompetenz erfolgt gegenstandsgeleitet und dient der Evaluation des Workshops *Kommunikations- und Konfliktkompetenz*.

3.5.1 Kommunikationsfähigkeit

Indem zuvor die Rahmenbedingungen von Sozialkompetenzen bestimmt wurden, nämlich die soziale Interaktion bzw. Kommunikation, ist es an dieser Stelle notwendig, aktuelle

Kommunikationstheorien als Kontext heranzuziehen. Wurden im frühen 20. Jahrhundert noch auf einfache Sender-Empfänger-Modelle rekurriert, ist man sich heute der zahlreichen Einflussfaktoren, die auf eine Kommunikation einwirken, bewusst. Kommunikationsmodelle, wie etwa das von Shannon und Weaver (1948) fokussieren vor allem die Signalübertragung und wie sie gestört wird. In der heute vorherrschenden konstruktivistischen Sicht auf Kommunikation wird eher der Bedeutungsgehalt, der der übertragenen Information zugeordnet wird und der beim Sender anders als beim Empfänger sein kann, fokussiert (Euler & Reemtsma-Theis, 1999, S. 3).

Euler und Reemtsma-Theis (ebd.) definieren folglich (soziale) Kommunikation als „Ereignisfolge *wechselseitiger* Artikulationen und Interpretationen von verbalen und nonverbalen Äußerungen“ (ebd.; Hervorhebungen im Original) und betonen dabei, dass man zwischen den Bedeutungen unterscheiden muss, die der Sender der Äußerung zuordnet und denen, die der Empfänger in die Äußerungen interpretiert.

Verschiedene Forscher haben sich im Laufe der Zeit mit den diversen Aspekten einer Nachricht und wie sie aufgenommen werden kann, beschäftigt. Die wichtigsten sind wohl Bühler (1934), Watzlawick, Beavin und Jackson (1969) sowie Schulz von Thun (1989), deren Erkenntnisse nach wie vor die Grundlage zahlreicher Abhandlungen über Kommunikationsfähigkeit darstellen.

Zentral ist bei diesen Kommunikationstheorien, dass sie nicht von einer linearen Kommunikationsform ausgehen, sondern von einer zirkulären (wie auch u. a. Euler und Reemtsma-Theis, 1999). Das bedeutet, alles, was gesagt wird, wirkt sich wiederum auf die nachfolgende Kommunikation aus. Jeder Austausch von Mitteilungen verringert die Zahl der nächstmöglichen Mitteilungen. Jede Mitteilung wird zu einem Bestandteil des Kontextes und bedingt die nachfolgenden Interaktionen.

Aus dieser Auffassung von Kommunikation leiten Watzlawick et al. (1969) die fünf Axiome ab¹³:

1. Axiom: Man kann nicht nicht kommunizieren.

Jedes Handeln ist Kommunikation, denn auch wenn man sich ganz ruhig verhält, kommuniziert man schon allein dadurch, dass man an einem bestimmten Platz im Raum steht oder die Hände verschränkt hält etc., etwas über sich selbst. Dieses Axiom hat seinen Schwerpunkt in der nonverbalen Kommunikation, denn auch, wenn nichts gesprochen wird, wird dennoch kommuniziert (Watzlawick et al., 1969, S. 53).

2. Axiom: Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt.

Der Inhaltsaspekt ist das „Was“ der Nachricht, also das eigentliche Thema, über das gesprochen wird. Auf der Beziehungsebene wird die eigene Rolle und die Beziehung zum anderen definiert, wobei diese Definition äußerst selten ausdrücklich erfolgt. Die Beziehungsebene wird meist nur darüber deutlich, wie zwei Menschen mit einander kommunizieren. Insofern ist das Verhalten in Bezug auf die Beziehungsebene meist unbewusst (ebd., S. 55). Probleme in der Kommunikation können auftreten, wenn die Inhaltsebene nicht mit der Beziehungsebene übereinstimmt. Beispielsweise wird in der inhaltlichen Kommunikation eine ganz andere Beziehung (z. B. ‚ich Chef – du nicht‘) vermittelt, als tatsächlich existiert (beide gleichberechtigt). Dies kann zu Problemen führen (Wellhöfer, 2004, S. 118).

¹³ Für eine kurze und prägnante Übersicht über die Axiome siehe auch Frindte (2001, S. 47-51) und Wellhöfer (2004, S. 117-121).

3. Axiom: Interpunktion der Ereignisfolgen.

„Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt“ (Watzlawick et al. 1969, S. 58). Die Interpunktion beschreibt die „Ereignisfolge der Interaktion“ (ebd.). Das bedeutet, dass die Kommunikationsteilnehmer darauf reagieren, was sie wahrnehmen. Dabei kann sich (negatives oder positives) Verhalten verstärken. Als Beispiel kann angeführt werden, dass zwei Arbeitskollegen über ein abgeschlossenes Projekt sprechen. Die Frau versteht eine Äußerung ihres Arbeitskollegen falsch, reagiert irritiert, woraufhin der Arbeitskollege sich falsch behandelt fühlt und wiederum in einem strengeren Ton zurückredet. So kann sich eine Kommunikation durch eine Fehlinterpretation zu einem ausgewachsenen Konflikt entwickeln (ebd.).

4. Axiom: Digitale und analoge Kommunikation.

Hier werden die Wörter ‚digital‘ und ‚analog‘ nicht im heutig gebräuchlichen Sinn verwendet, sondern bezeichnen die Unterscheidung von direkter Benennung und Metaphern bzw. Umschreibungen. Formulierungen können entweder konkret und eindeutig, wie etwa die konkrete Benennung oder mit Hilfe eines Symbols sein, oder sie können analog sein. Analoge Äußerungen sind bildhafte oder mehrdeutige Kommunikationsinhalte. Die verbale Sprache ist demnach größtenteils digital, die nonverbale Kommunikation analog (ebd., S. 60). Die Schwierigkeit liegt bei diesen beiden Kommunikationsarten ebenfalls darin, dass sie nicht immer übereinstimmen. Beispielsweise können uns die verbalen Äußerungen einer Person etwas anderes mitteilen, als die nonverbalen Zeichen, die sie aussendet (Wellhöfer, 2004, S. 120).

5. Axiom: Symmetrische und Komplementäre Kommunikation.

Watzlawick et al. (1969) unterscheiden in symmetrische und komplementäre Interaktion. Dabei gibt es Partnerschaften, die auf Gleichheit und solche, die auf Ungleichheit beruhen. Bei symmetrischen Interaktionen zeigen beide Kommunikationspartner das gleiche Verhalten, bei komplementären Interaktionen zeigt der eine Partner das jeweils ergänzende Verhalten (ebd., S. 70). Beide Interaktionsformen sollten sich abwechseln. Sowohl die komplementäre als auch die symmetrische Kommunikationsform sind störanfällig: Bei symmetrischer Interaktion kann es zur Eskalation kommen, wenn man nach immer mehr Gleichheit strebt. Das Verhalten der Kommunikationspartner verstärkt sich dabei gegenseitig. Bei der komplementären Kommunikation kann es zur Entwertung eines Kommunikationspartners kommen (Wellhöfer, 2004, S. 121).

Schulz von Thun (1989) führt seine Abhandlungen über die menschliche Kommunikation auf den Erkenntnissen von Watzlawick et al. (1969) und Bühler (1934) zurück und nimmt sie als Grundvoraussetzungen der Kommunikation. Er steigt arbeitete verschiedene Aspekte einer *Nachricht* heraus:

Sachebene („Es“): Die Sachebene bezieht sich auf den Inhalt der Konversation. Als beschreibende Frage dienen „Wie kann ich den Sachverhalt verständlich mitteilen“ oder „Welche sachlichen Inhalt will mein Gegenüber mir mitteilen?“ (Euler, 2004, S. 18) (Schulz von Thun, 1989, S. 26; S. 47f.). Die Sachebene ist meistens explizit formuliert und in Konversationen am Arbeitsplatz der wichtigste Teil der Nachricht. Die Sachebene zeichnet sich dadurch aus, dass hier besonders leicht nachgehakt werden kann, wenn etwas nicht oder zweideutig verstanden wurde (Wellhöfer, 2004, S. 128).

Beziehungsebene („Wir“): Hier wird die Beziehung mit den Regeln und Einstellungen zwischen den Kommunikationspartnern festgehalten. Hier stehen die folgenden Fragen im Mittelpunkt: „Wie behandle ich mein Gegenüber durch die Art meiner Kommunikation?“

und „Welche Art von Beziehung bringt mein Gesprächspartner mir gegenüber zum Ausdruck?“ (Euler, 2004, S. 18). Auf der Beziehungsebene wird hauptsächlich nonverbal kommuniziert: Man signalisiert durch Nähe, Berührungen, Lautstärke und Körperhaltung welche Beziehung man zu seinem Gegenüber hat. Natürlich ist diese Ebene auch in der gesprochenen Äußerung zu finden (Schulz von Thun, 1989, S. 27; S. 51f.).

Selbstkundgabeebene („Ich“): Auf der Selbstkundgabeebene zeige ich etwas von mir selbst, bspw. meine Gefühle oder eine bestimmte Einstellung. Jede Äußerung enthält eine Selbstkundgabe (Schulz von Thun, 1989, S. 26; S. 54f.). Als beschreibende Fragen können hier „Was zeige ich von mir, wenn ich mich äußere?“ und „Was bringt mein Gesprächspartner über seine Person zum Ausdruck?“ (Euler, 2004, S. 18). Die Selbstkundgabe kann sowohl unbewusst als auch bewusst eingesetzt werden. Außerdem kann sie explizit erfolgen oder implizit. Die explizite Selbstkundgabe sind die sogenannten „Ich-Botschaften“ (Schulz von Thun, 1989, S. 33).

Appellebene („Ich“): Beim Appell geht es um die Absicht, die sich hinter der Äußerung versteckt. Der Sender möchte etwas damit bewirken (Schulz von Thun, 1989, S. 29; S. 58f.). Die Frage lautet dazu „Was will ich mit meinen Äußerungen bewirken“ oder „Was will mein Gegenüber von mir?“ (Euler, 2004, S. 18). Auch dieser Appell kann explizit oder implizit ausgedrückt werden. Eine explizite Formulierung verhindert Missverständnisse (Wellhöfer, 2004, S. 129).

Wichtig ist bei diesen Ebenen, dass sie nicht nur vom Sender in der Nachricht verpackt werden, sondern auch in Form unterschiedlicher „Ohren“ (Schulz von Thun, 1989, S. 44) vom Empfänger interpretiert werden.

Kommunikationsfähigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie die oben dargestellten Aspekte berücksichtigt. Ein kommunikationskompetenter Mensch ist in der Lage, die mitschwingenden Ebenen seiner Nachricht zu identifizieren und sich ihrer bewusst zu sein.

Des Weiteren kann diese Person zwischen der eigentlichen, inhaltlichen Konversation und der Metakommunikation (Watzlawick et al., 1969, S. 73) unterscheiden. Die Metakommunikation nach Watzlawick et al. (ebd.) stellt die Kommunikation über die Beziehung der Interaktionspartner dar.

Implikationen für den empirischen Teil. Aus den vorgestellten Erkenntnissen können die wichtigsten Merkmale von Kommunikationsfähigkeit abgeleitet werden:

1. Es entstehen weniger Probleme in der Kommunikation, wenn eindeutig kommuniziert wird, d. h. dass man sagt, was man meint, will oder bezweckt, damit die Nachricht nicht missverstanden wird. Dazu gehört auch die Metakommunikation
2. Es entstehen weniger Probleme, wenn daran gedacht wird, was der andere versteht. Man sollte sich möglichst so ausdrücken, wie es der andere tun würde, wenn er das selbe meint.
3. Zuhörer sollten daran denken, was der Sender mit der Nachricht bezwecken will und was die von ihm gesendeten Aspekte der Nachricht sind („aktives Zuhören“).
4. In Bezug auf die Erkenntnisse von Watzlawick sollte man in der Lage sein, die Beziehungs- und die Sachebene voneinander zu trennen. Das bedeutet, dass eine Aussage nicht direkt auf die Person bezogen sein muss.
5. Auch wenn es bei der Beziehungs-, Appell und Selbstkundgabeebene schwieriger ist, als bei der Sachebene, sollte man nachfragen, wenn man meint, etwas falsch verstanden zu haben, um die Interpretation der Ereignisse nicht voreilig zu interpretieren.

6. Vor allem bei analogen Äußerungen sollte man darauf achten, dass man mögliche Konfliktpotenziale erkennt und entschärft. Wichtig ist hier die Konsistenz von verbaler und nonverbaler Kommunikation.

Frey (2000, S. 83) fasst die Faktoren für ein ‚richtiges Kommunizieren‘ in einer Liste zusammen, die mit den Ableitungen übereinstimmt. In den Klammern ist angeführt, welchem der oben angeführten Aspekte von Kommunikationsfähigkeit der jeweilige Faktor entspricht:

- Aktives Zuhören (entspricht Punkt 3)
- Fragen stellen (entspricht Punkt 5)
- Mut zum Ausdruck von Gefühlen (entspricht Punkt 4) – Wenn die Beziehungsebene explizit ausgesprochen wird, kommen meist Gefühle ins Spiel.
- Perspektivenwechsel (entspricht Punkt 2 und 3)
- Die Sprache des anderen sprechen (entspricht Punkt 2)
- Die „Welt“ des anderen verstehen lernen (entspricht Punkt 2 und 3)
- Konflikte in der Kommunikation erkennen und verbal und nonverbal zur Deeskalation beitragen (entspricht Punkt 6)
- Die verschiedenen Ebenen von Kommunikation berücksichtigen: zwischen Sach- und Beziehungsebene unterscheiden (entspricht Punkt 4)
- Sich selbst zurückstellen können
- Nicht immer Recht haben müssen
- Eigene Fehler und Schwächen zugeben können
- Emotionale Qualitäten und Großmut zeigen können.

Frey (ebd.) zählt – wie aus der Liste ersichtlich – noch weitere Punkte zur Kommunikationsfähigkeit, als aus den Erkenntnissen von Watzlawick et al. (1969) und Schulz von Thun (1989) abgeleitet werden können. Im Speziellen bringt er Aspekte in die Kommunikationsfähigkeit ein, die auch stark der Konflikt- oder Kritikfähigkeit zugeordnet werden können. Er nennt die Fähigkeit, sich selbst zurückstellen zu können, nicht immer Recht haben zu müssen, eigene Fehler und Schwächen zugeben zu können und emotionale Qualitäten und Großmut zeigen zu können (ebd.). Diese Aspekte einer Kommunikation sind vor allem dann gefragt, wenn die Kommunikation bereits eskaliert ist und ein Konflikt entsteht.

3.5.2 Kommunizieren in Konfliktsituationen

Eine Trennung zwischen Kommunikations- und Konfliktfähigkeit kann nicht vollständig geschehen. Dies liegt daran, dass die Konfliktfähigkeit als Sonderform der Kommunikationsfähigkeit betrachtet werden muss, nämlich als Kommunizieren in Konfliktsituationen (Euler, 2004, S. 12). Konflikte können im Privatleben, im Berufsleben und im Ausbildungsbereich, also an der Universität oder in der Schule auftreten. Es gibt verschiedene Arten von Konflikten, je nachdem, welcher Auslöser den Konflikt verursacht hat. Es gibt verschiedene Machtverhältnisse unter den Konfliktparteien (z.B. Vorgesetzter und Angestellter, Staat und Bürger etc.). Konflikte können verschiedene Eskalationsstufen erreichen und latent oder sichtbar sein. Sie können unterschiedlich ausgetragen werden und verschiedene Ausgänge haben (vgl. Glasl, 1997).

Alle diese Punkte sind im Zusammenhang mit Konflikten wichtig, werden jedoch an dieser Stelle nicht näher erläutert. Wesentlich ist hingegen der Umgang mit Konflikten. Natürlich kann dieser Umgang je nach Art des Konfliktes, Ursache, Eskalationsstufe, Machtverhält-

nis etc. unterschiedlich sein. Es lassen sich jedoch aus der vorhandenen Literatur bestimmte Punkte ableiten und verallgemeinern.

Konfliktfähigkeit wird in Anlehnung an Schuler und Barthelme (1995) als Fähigkeit gesehen, „Konflikte frühzeitig zu erkennen, zu prüfen, wie sie reguliert werden können, und die Möglichkeiten der Konfliktlösung aktiv anzugehen und durchzusetzen“ (ebd., S. 84).

Um einen Konflikt erfolgreich bewältigen zu können, ist es von größter Wichtigkeit, den Konflikt nicht als ‚Fehler im System‘ oder ‚Schwäche der Gruppe oder des Einzelnen‘ zu deuten, sondern ihn als Lernchance zu betrachten (Seyfried, 1995b, S. 26; Schuler & Barthelme, 1995, S. 84). Nur wenn man einen Konflikt zulässt und ihn nicht unterdrückt oder verdrängt, kann er gelöst werden. „Konfliktfähig sein heißt zunächst einmal, sich Konflikten nicht zu verschließen, Konflikte zu akzeptieren, die Auseinandersetzung nicht zu scheuen. Konfliktfähig sein heißt, die Bearbeitung des Konfliktes aktiv anzugehen und konstruktiv zu einer Lösung gelangen“ (Mangels, 1995, S. 60).

Lang (2000, S. 459) führt eine Liste von Grundsätzen an, die das Konfliktlösen erleichtern können und somit als Konfliktfähigkeit kategorisiert werden können:

- Dem Konflikt nicht aus dem Weg gehen.
- durch eine gute Konfliktlösung die anderen für sich gewinnen, statt sie besiegen zu wollen („win-win-Situation“ kreieren).
- niemand in die Enge treiben und auf die Knie zwingen wollen.
- aktiv zuhören.
- Ich-Botschaften senden (eigene Ziele und Position verständlich machen).
- offene Fragen stellen (ebd.).

Darüber hinaus wird erwähnt, dass man die wahren Ursachen für einen Konflikt ergründen sollte (ebd.). Donnert (1999, S. 74) führt an, dass eine direkte Kommunikation Missverständnisse verhindert und Probleme schneller löst, Einfühlungsvermögen einen Perspektivenwechsel ermöglicht und Kritik so geäußert werden sollte, dass die Sache und nicht die Person kritisiert wird (ebd.). Mit diesem letzten Punkt spricht er einen Aspekt an, der für die Konfliktfähigkeit besonders wichtig ist: Die Kritikfähigkeit.

Jäger (2001) zählt zur Kritik- und Konfliktfähigkeit die Punkte:

- Verhandlungsbereitschaft (Konflikte wahrnehmen, sie ansprechen)
- Situationseinschätzung
- Selbstbeherrschung (unangenehme Themen ansprechen lassen und Überreaktionen vermeiden)
- Akzeptanzfähigkeit (selbst Kritik annehmen und sich selbst Fehler eingestehen können)
- Konsensbereitschaft (ebd.).

Außerdem kommen hier die wesentlichen Punkte der Kommunikationsfähigkeit zum Tragen, bspw. dass zwischen Sach- und Beziehungsebene unterschieden wird oder die verschiedenen Ebenen einer Nachricht artikuliert und interpretieren werden. Letzen Endes ist das Kommunizieren in Konfliktsituationen nach Euler (2004) nur eine spezielle Ausprägung des Kommunizierens in sozialen Situationen.

Implikationen für den empirischen Teil. Zusammenfassend können folgende Aspekte der Konfliktfähigkeit festgehalten und als Grundlage der Operationalisierung herangezogen werden:

- Konflikt zulassen und nicht vermeiden.

- Konflikte aktiv ansprechen und offen kommunizieren, unangenehme Themen ansprechen.
- Konfliktlösungen finden, die für alle Konfliktparteien zufrieden stellend sind.
- Sich auch zurücknehmen können, nicht immer gewinnen wollen.
- Sich über eigene Ziele, Ursachen und Standpunkt klar werden und diese kommunizieren.
- Sich in andere hineinversetzen können.
- Kritik annehmen können.
- Sachlich kritisieren können.

3.6 Entstehung von sozialkompetentem Verhalten

Nachdem die Merkmale und Eigenschaften von Sozialkompetenz betrachtet wurden, stellt sich die Frage, wie sozialkompetentes Verhalten überhaupt entsteht. Im Folgenden werden zwei Modelle vorgestellt, die das Auftreten von sozial kompetentem Verhalten erklären und für die Vermittlung von Sozialkompetenz verwendet werden können.

3.6.1 Modell des sozial-kommunikativen Handelns

Euler (Euler & Reemtsma-Theis, 1999; s. a. Euler, 2001; Euler, 2004; Walzik, 2006) entwickelt das Modell des sozial-kommunikativen Handelns, das nicht nur eine beschreibende Funktion hat, sondern auch als Anhaltspunkt für die Vermittlung von Sozialkompetenz dienen kann. Euler und Reemtsma-Theis (1999, S. 8) unterscheiden zwischen dem agentiven und dem reflexiven Schwerpunkt einer Kommunikation:

- (1) Der **agentive Schwerpunkt** ist der Teil der Kommunikation, in dem das eigentliche Gespräch passiert: Es geht hier um Frage und Antwort, um Reaktion und Gegenreaktion und um (verbale und non-verbale) Äußerungen, die auf der Sach-, Beziehungs-, Appell- und Selbstkundgabeebene gesendet und verstanden werden können (Euler, 2001, S. 5). Im agentiven Schwerpunkt ist also eine Kommunikationsfähigkeit gefragt, welche die verschiedenen Ebenen einer Nachricht artikulieren und herauslesen kann.
- (2) Der **reflexive Schwerpunkt** ist ein Teil der Kommunikation, der aus der Annahme entsteht, dass jede Kommunikation früher oder später zum Scheitern verurteilt ist. Tritt eine solche Kommunikationsstörung auf, muss der Kommunizierende in den reflexiven Standpunkt wechseln. Das heißt, er begibt sich auf eine Meta-Ebene, auf der er mögliche Gründe für das Scheitern der Kommunikation analysiert und bewertet: Er klärt, „welche situativen oder personalen Bedingungen auf das sozial-kommunikative Handeln Einfluss nehmen und es möglicherweise beeinträchtigen könnten“ (ebd., S. 6)¹⁴.

Im reflexiven Schwerpunkt wird zwischen situativen und personalen Bedingungen, welche die Störung provoziert haben können, unterschieden (siehe Abbildung 4). Die situativen Bedingungen sind die Antwort auf die Frage: ‚Was bedeuten die situativen Einflussfaktoren für mich / den anderen?‘ und beschäftigen sich mit der Situation in der sich die Gesprächspartner befinden und dem, was zuvor passiert ist. Zu den situativen Bedingungen zählen Euler und Reemtsma-Theis (1999, S. 11):

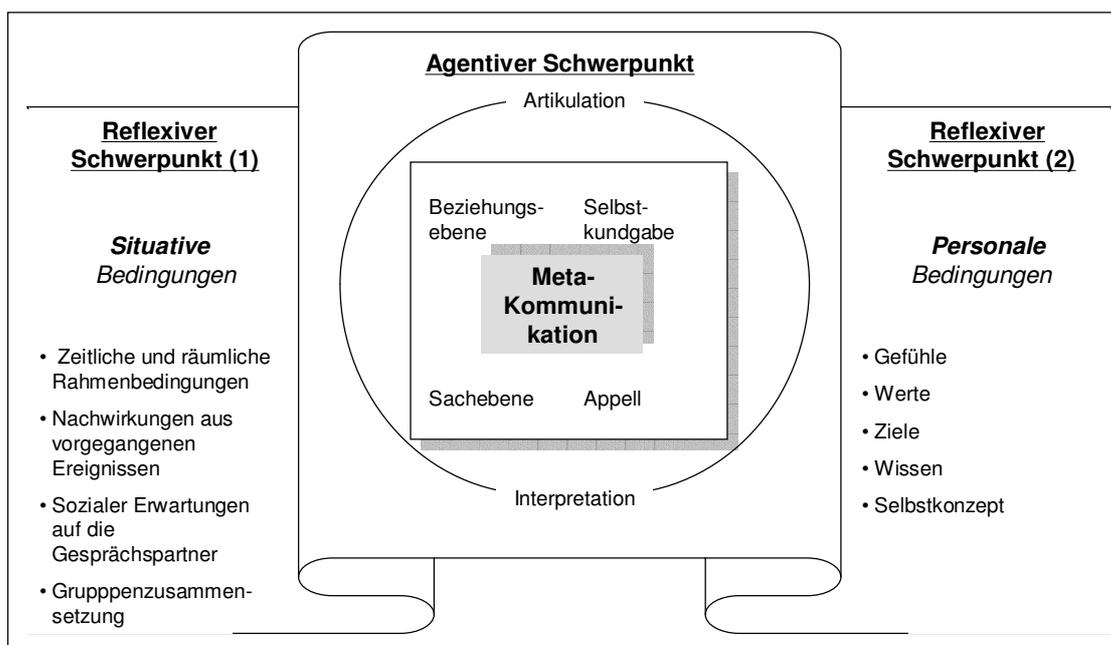
¹⁴ Habermas (1971) nimmt eine ähnliche Unterteilung vor. Er unterscheidet zwischen analytischem und reflexivem Sprachgebrauch, wobei letztere der Metakommunikation entspricht. Im reflexiven Sprachgebrauch werden die Grundannahmen, der Normenbezug und die zwischenmenschliche Beziehungsdefinition ausgedrückt.

- *Zeitliche oder räumliche Rahmenbedingungen der Kommunikation* (z. B. Zeitdruck, Lärm, keinen ruhigen Besprechungsraum, ‚zwischen Tür und Angel‘)
- *Nachwirkung aus vorangegangenen Ereignissen* (Gibt es Vereinbarungen, Konflikte zwischen den Parteien? Können vorausgegangene Ereignisse Missverständnisse produziert haben? Etc.)
- *Soziale Erwartungen an den Gesprächspartner* (Self-Fulfilling-Prophecy, Erwartungen an Verhalten, die nicht erfüllt werden etc.)
- *Gruppenzusammensetzung* (v. a. Gruppenrollen, die durch die Zusammensetzung entstehen und eine bestimmte Verhaltenserwartung an die Personen herantragen)

Die personalen Bedingungen widmen sich im Gegensatz zu den situationalen Bedingungen der Frage, welche personenbezogene Faktoren das eigene, persönliche Handeln oder das Handeln des Gegenübers beeinflussen. Zu den personalen Bedingungen werden gezählt:

- *Emotionale Befindlichkeit* (Gefühle, die man gerade durchlebt; Erregung, Angst, Entspannung etc. Emotionen haben großen Einfluss auf die handlungsleitenden Kognitionen)
- *Normative Ausrichtung* (Welche Werte spielen in die Unterhaltung hinein, welche Bedeutung haben diese Werte für die Gesprächspartner?)
- *Handlungsprioritäten* (Analyse der jeweiligen Ziele der Gesprächspartner und damit zusammenhängender Handlungen)
- *Fachliche Grundlagen* (Was fehlt mir an Wissen um in konstruktiver Weise an dem Gespräch teilzunehmen?)
- *Selbstkonzept* (relativ stabiles Bild von der eigenen Person, das nur schwer veränderbar ist; führt zur Abwehrreaktion) (ebd.)

Abbildung 4: Modell des sozial-kommunikativen Handelns



Quelle: Euler, 2001, S. 5.

Euler (2001, S. 6) benennt den Wechsel in den reflexiven Schwerpunkt als die Grundlage der Sozialkompetenz. Denn dieser Wechsel ermöglicht nicht nur Gründe für eine Kommunikationsstörung zu finden, sondern auch eine Störung erst einmal zu erkennen, zu beheben und auf der agentiven Ebene ungestört weiterzuführen. Euler (ebd.) betont, dass der reflexive Schwerpunkt nicht nur eingenommen wird um eine Kommunikationsstörung zu erkennen und zu beheben, sondern er auch dazu dient, eine Äußerung im agentiven Schwerpunkt vorzubereiten. Das bedeutet, dass man schon von vornherein bedenkt, welche personalen und situativen Bedingungen die Konversation beeinflussen können und die Kommunikation danach ausrichtet (ebd.).

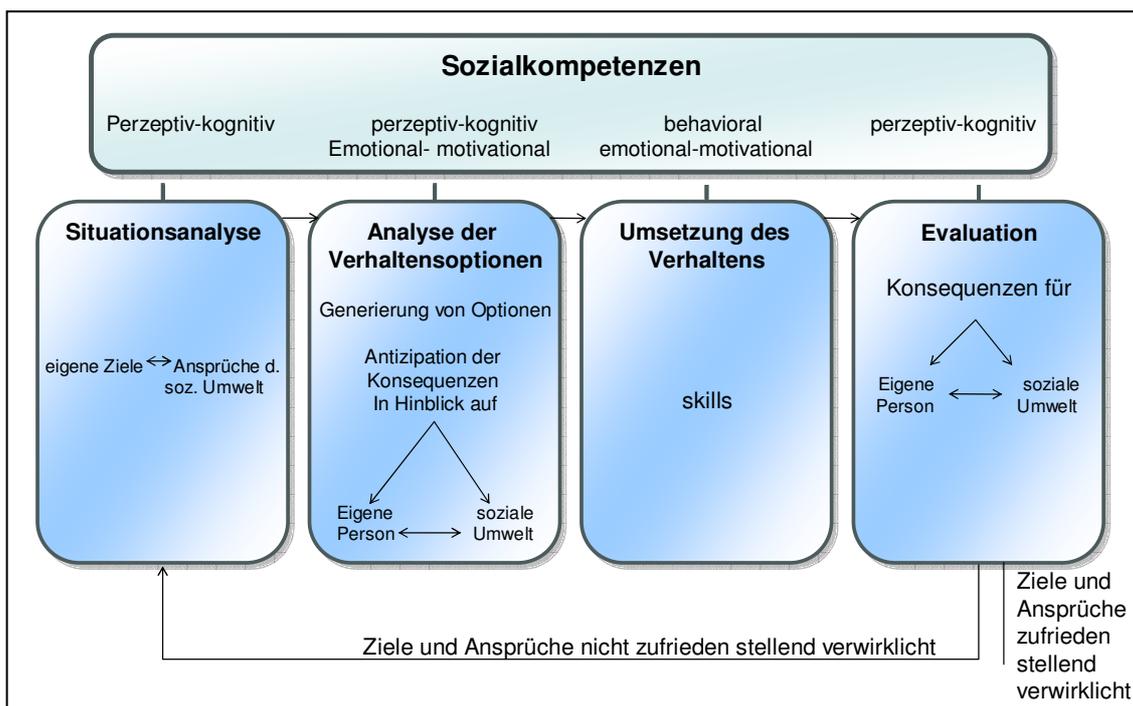
Im agentiven Schwerpunkt gibt es zusätzlich die Ebene der Metakommunikation, die eingenommen werden kann um die Kommunikation aus der verbindenden Perspektive von mehreren Beteiligten zu führen (also nicht nur aus der eigenen, sondern aus einer objektiven Sichtweise). Dabei können bspw. verschiedene Sachinhalte miteinander verglichen werden oder Beziehungsaussagen im größeren Zusammenhang betrachtet werden. Eine Metakommunikation erfolgt meist nachdem Schwierigkeiten im Gespräch wahrgenommen wurden (ebd.). Nach diesem Modell wird Sozialkompetenz als „Fähigkeit, in spezifischen Situationstypen mit den jeweiligen Kommunikationspartnern zu kommunizieren, [...] Kommunikationsstörung zu bewältigen und im Rahmen einer Meta-Kommunikation die Einzelstandpunkte und –interessen miteinander zu verbinden.“ (ebd., S. 6f.)

3.6.2 Modell der elaborierten und automatisierten Genese von sozialkompetentem Verhalten

Kanning (2002, S. 159) entwickelt ein Modell, das in zwei Variationen bestehen kann. Er unterscheidet nach sozialkompetentem Handeln, das auf Routinen beruht und sozialkompetentem Handeln, das auf Heuristiken beruht. Ersteres bezeichnet er als Modell der automatisierten, letzteres als Modell der elaborierten Genese von sozialkompetentem Verhalten. Während die automatisierte Genese in Situationen erfolgt, die bereits durchlebten Situationen stark gleichen, tritt die elaborierte Genese nur bei unbekanntem Situationen auf. Sie benötigt mehr Zeit und mehr Ressourcen als die automatisierte Genese (Kanning, 2002, S. 159).

Entsprechend Abbildung 5 beginnt die elaborierte Genese von sozial kompetentem Verhalten mit der Situationsanalyse. Dabei wird die Situation bestimmten Typen zugeordnet, falls dies möglich ist. Außerdem erfolgt die Analyse der eigenen Ziele sowie der Ansprüche, die der soziale Kontext an den Handelnden selbst stellt. Anschließend werden die Verhaltensoptionen analysiert und es wird diejenige ausgewählt, die am ehesten beide Anforderungen, nämlich die eigenen Ziele und die sozialen Anforderungen, erfüllt. Außerdem wird das Verhalten ausgewählt, das der Handelnde mit den ihm zur Verfügung stehendem Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen am besten bewältigen kann (ebd.).

Abbildung 5: Modell der elaborierten Genese von sozialkompetentem Verhalten



Quelle: Kanning, 2002, S. 160.

Anschließend wird die Verhaltensoption ausgeführt. In dieser Phase ist entscheidend, ob der Handelnde sich zuvor richtig eingeschätzt hat, denn nur dann kann er mit seinen Fertigkeiten sein Ziel erreichen. Abschließend erfolgt die Evaluation des eigenen Handelns – in Bezug auf die Erreichung der eigenen Ziele und der Kongruenz mit der sozialen Anforderung (Kanning, 2002, S. 160).

Falls die Handlung als nicht passend bewertet wird, startet der Prozess von vorne. An allen Anknüpfungspunkten in diesem Modell befinden sich potentielle Fehlerquellen, aus denen ein nicht sozial kompetentes Verhalten erwachsen kann. Beispielsweise kann bei der Situationsanalyse die Situation falsch eingeschätzt werden, die eigenen Ziele nicht vollkommen erfasst werden, oder die Ansprüche des sozialen Umfelds sich als widersprüchlich und vielfältig erweisen. Bei der Analyse der Verhaltensoptionen ist es möglich, dass bestimmte Optionen nicht ausgewählt werden oder die eigenen Fertigkeiten zu hoch eingeschätzt werden. Bei der Durchführung kann dieses Manko dann zu einem Fehlverhalten führen.

Kanning (ebd.) relativiert jedoch: Es wäre nicht immer so schwierig, sozial kompetent zu handeln. Bei Alltagssituationen, bspw. bei der Rückgabe von Büchern in der Bibliothek läuft die automatisierte Genese von sozial kompetentem Verhalten ab. Sie unterscheidet sich von der elaborierten Genese dadurch, dass sie viel weniger tief geht. Das bedeutet, dass in der Situationsanalyse nur eine eingeschränkte Analyse erfolgt, in der auf bestimmte Hinweisreize reagiert und aufgrund dieser Reize ein bestimmtes Verhaltensschema abgerufen wird. Deswegen schließt direkt an die Situationsanalyse die Umsetzung des Verhaltens an. Dabei wird auf Verhaltensroutinen zurückgegriffen, die wenig Ressourcen benötigen. Bei dieser Version des sozial kompetenten Handelns kann es mit größerer Wahrscheinlichkeit zu sozial inkompetentem Verhalten kommen, denn die ausgewählten Heuristiken passen nicht immer auf die Situation (ebd.).

3.6.3 Einordnung und Bewertung

Kannings Modell bildet lediglich die kognitiven Aspekte der Produktion von sozialkompetentem Verhalten ab, während Euler Handlungsaspekte mit einschließt. Kanning basiert sein Modell auf Modellen zum Lernzyklus bzw. Regelkreis, die später in Kapitel 4.2 noch genauer vorgestellt werden. Er versucht also, bestehende Modelle abzuwandeln. Euler hingegen kombiniert verschiedene Erkenntnisse aus dem Bereich der Kommunikationsfähigkeit zu einem neuen Modell. Insofern haben beide Modelle ihre Daseinsberechtigung. Einige Parallelen gibt es jedoch: Sowohl Euler als auch Kanning gehen davon aus, dass im Falle ausbleibender Störungen kein Wechsel in den reflexiven Schwerpunkt bzw. keine elaborierte sondern nur eine periphere Genese notwendig ist. Außerdem schließen beide Autoren die Elemente Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen in ihre Modelle mit ein.

Eulers Modell ist m.E. nach umfassender und behält das eigentliche Handeln im Blick, das Kanning zwar betont, jedoch nicht in sein Modell einbaut. Kannings Modell soll lediglich die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse abbilden. Insofern ist Eulers Modell eher dazu geeignet, für eine didaktische Umsetzung herangezogen zu werden, als das von Kanning.

3.7 Fazit des dritten Kapitels

Der Forschungsschwerpunkt ‚Sozialkompetenz‘ hat sich hauptsächlich aus psychologischen Forschungsrichtungen, wie etwa der klinischen oder der Entwicklungspsychologie entwickelt. Heute ist er häufig in den Bereich der Organisationspsychologie einzuordnen, da er im wirtschaftlichen Kontext stark an Bedeutung gewonnen hat. Sozialkompetenz kann als Kontinuum zwischen den Punkten der Anpassung und der Durchsetzung gesehen werden. Es vereint also individuelle Ziele mit gesellschaftlichen Normen. Sozial kompetentes Verhalten kann als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning, 2002, S. 155) definiert werden.

In dieser Arbeit wird auf die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz nach Chomsky (1980) Bezug genommen: Performanz ist als sozial kompetentes Verhalten zu verstehen, während die Kompetenz die eigentliche, zugrunde liegende Sozialkompetenz darstellt. Damit ist sozialkompetentes Verhalten situationsspezifisch, die Sozialkompetenz jedoch nicht.

Neben der Situation, welche die Performanz beeinflussen kann, ist eine personale Variable, also das eigene Verhalten, und eine inhaltliche Variable, also der Gesprächsinhalt auszumachen, die ebenfalls Einfluss auf das sozialkompetente Verhalten haben können. Das Verhalten bezeichnet dabei die Art und Weise, wie jemand kommuniziert.

Aus didaktischer Sicht kann speziell für die Aufgaben und die didaktische Ausgestaltung einer Weiterbildung das Konzept des Situationstyps herangezogen werden, auf den hin ausgebildet wird. Der Untersuchungsgegenstand des empirischen Teils, der Workshop *Kommunikations- und Konfliktkompetenz* soll Konflikte in studentischen Arbeitsgruppen thematisieren. Demzufolge ist der Situationstyp hier: Kommunizieren in Konfliktfällen in studentischen Arbeitsgruppen. Dabei kann die Weiterbildung an den Elementen der sozialkommunikativen Aufgaben in der Situation („Was muss ich tun? Wie muss ich kommunizieren? Welche Rollen und Aufgaben habe ich bei dieser Situation?“), die essentiellen Bestandteile der Situation („Auf welcher Grundlage handle ich? Wie hängen wir alle voneinander ab?“), den Ablauf („Welches Ereignis folgt worauf?“) und die kritischen Ereignisse („Welche Ereignisse des Ablaufs sind besonders wichtig, müssen vorsichtig behandelt werden?“) ausgerichtet werden.

Kombiniert man diese Erkenntnisse mit den wichtigsten Kennzeichen von Schlüsselkompetenzen, so ergibt sich, dass sozial kompetentes Verhalten als Verhalten verstanden werden kann, dass die eigenen Ziele verwirklicht, gleichzeitig sozial akzeptiert ist und das situationsspezifisch, inhaltsspezifisch und handlungsbasiert ist und sich aus den Elementen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten zusammensetzt.

Dimensionen von Sozialkompetenz werden je nach Untersuchungsgegenstand, Anforderungen und Bedürfnissen der Forscher unterschiedlich definiert. Im Bereich der Sozialkompetenzen ist es aufgrund der geringen Übereinstimmung im Forschungsfeld noch schwieriger, zu einer einheitlichen Auflistung an Dimensionen zu kommen. Aus diesem Grund werden fünf Dimensionen der Sozialkompetenzen festgelegt, die sich aus der Literatur ergeben, aber auch gegenstandsbezogen ausgewählt wurden:

- Kommunikationskompetenz
- Konfliktkompetenz
- Teamkompetenz
- Führungskompetenz
- Moderationskompetenz

Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit werden als zwei Aspekte von Sozialkompetenz in Kapitel 3.5 näher betrachtet. Dabei muss jedoch erwähnt werden, dass Konfliktfähigkeit eine Spezifikation der Kommunikationsfähigkeit ist, nämlich das Kommunizieren in Konfliktsituationen. Die konstituierenden Merkmale dieser beiden Fähigkeiten wurden erarbeitet und dienen später der Operationalisierung von Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit in der empirischen Untersuchung (Kapitel 6). Abschließend wurden exemplarisch zwei Modelle des Entstehens von sozialkompetentem Verhalten angeführt, wobei das Modell von Euler handlungsbezogener ist und besser für eine didaktische Umsetzung genutzt werden kann. Dieses Modell bzw. Elemente davon können in einen Workshop Kommunikations- und Konfliktkompetenz eingebaut werden.

4. FÖRDERUNG VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN

In den vorangegangenen Abschnitten wurde gezeigt, dass Sozialkompetenzen von der Wirtschaft, der Politik und auch den Studierenden selbst eingefordert werden. Sozialkompetenzen wurden als Teil von Schlüsselkompetenzen betrachtet und ihre Grenzen und Merkmale abgesteckt. Schließlich wurden die zwei Teilbereiche Kommunikations- und Konfliktfähigkeit herausgegriffen und in Hinblick auf die Evaluation des Workshops für Kommunikations- und Konfliktkompetenz operationalisiert.

Nun stellt sich die Frage, wie der Erwerb von Schlüssel- bzw. Sozialkompetenzen erlernt und gelehrt werden können. Wie hängt jedoch das Lernen mit der Kompetenzentwicklung zusammen? Heyse und Erpenbeck (2004, S. XX) unterscheiden Lernen und Kompetenzentwicklung folgendermaßen:

„Wissen im engeren Sinne lässt sich prinzipiell (wenngleich nicht immer vorteilhaft) durch Lehrprozesse vermitteln. Erfahrungen, Werte, Kompetenzen lassen sich nur durch emotions- oder motivationsaktivierende Lernprozesse aneignen“ (ebd.).

Lernen wird in der hier vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Euler und Hahn (Euler & Hahn, 2007, S. 83; Jenert, 2008a) als Mittel zur Kompetenzentwicklung gesehen. „Der Erwerb beziehungsweise die Erweiterung von Handlungskompetenzen kann zielgerichtet durch Lernen oder nicht zielgerichtet durch Sozialisation erfolgen“ (Euler & Hahn, 2007, S. 83.). In der hier vorliegenden Arbeit wird ausschließlich der zielgerichtete Teil des Kompe-

tenzerwerbs betrachtet, da hier die gestaltbaren Lehr-Lernkontexte im Hochschulkontext im Vordergrund stehen. Dabei werden zwangsweise Aspekte wie das informelle Lernen ausgeklammert, dem nachgesagt wird, vor allem für den Erwerb von Kompetenzen eine wichtige Rolle zu spielen (Zürcher, 2008, S. 23).

Lernen ist also die Voraussetzung für bzw. Mittel zur Kompetenzentwicklung und einige Forscher plädieren sogar dafür, nicht zwischen diesen beiden Formen zu unterscheiden. Einschränken ist jedoch zu erwähnen, dass die Qualität des Lernens die Kompetenzentwicklung unterstützen oder mindern kann.

4.1 Situiertes Lernen

Besonders in Bezug auf die unter Kapitel 3.2 angeführte Situationsbezogenheit von Sozialkompetenzen ist das situierte Lernen interessant. Denn diese Form des Lernens vertritt ein wichtiges Postulat: Lernen ist erfolgreich, wenn die Situation, in der die Kompetenzen erlernt werden, auch der Situation entspricht, in der diese später angewendet werden sollen. Je losgelöster Wissen von der Situation betrachtet und vermittelt wird, desto weniger Handlungsbezug weist es auf, desto geringer ist die Transferierbarkeit und somit der praktische Nutzen in Handlungssituationen (Brown, Collins & Duguid, 1989, S. 32).

Die Theorie des situierten Lernens basiert auf einem konstruktivistischen Lernparadigma, bei dem davon ausgegangen wird, dass Wissen nicht einfach übertragbar ist, sondern individuell konstruiert werden muss. Dieser Konstruktionsprozess ist stark von der Situation geprägt (deswegen der Begriff *situiertes Lernen*). Der Begriff ‚Situation‘ bezieht sich dabei nicht auf die materiellen Rahmenbedingungen, sondern auch (oder vor allem) auf das soziale Umfeld, in dem gelernt wird (Gruber, 2001, S. 321; Lave & Wenger, 1991, S. 33; Brown, Collins & Duguid, 1989, S. 32). Zudem wird die Person in Form von individuellen Voraussetzungen und Vorwissen in die Situation mit einbezogen (Mandl, Gruber & Renkl, 2002, S. 140).

Doch was macht das situierte Lernen für die *Sozialkompetenzen* so interessant?

Situationsbezug. Erstens ist es der Situationsbezug, der bereits dargelegt wurde und für das sozial kompetente Handeln eine wesentliche Rolle spielt.

Soziale Komponente des situierten Lernens. Lave und Wenger (1991, S. 35) argumentieren, dass Lernen nicht nur situiert, sondern auch *sozial* situiert ist. Das bedeutet, dass Lernen immer auch in sozialer Interaktion stattfindet. Die Integration der sozialen Interaktion in diese Lernform ist deswegen für die Sozialkompetenzen besonders fruchtbar.

Handlungskompetenz-Bezug. Außerdem werden unter dem Begriff des situierten Lernens Lernkonzepte zusammengefasst, die nicht nur das Wissen ausbauen sollen, sondern auch auf die Ausbildung von Handlungskompetenzen abzielen (Gruber, 2001, S. 321). Damit kann das situierte Lernen insbesondere die Sozialkompetenzen fördern, die in der hier vorliegenden Arbeit zu den Handlungskompetenzen gezählt werden.

Das Konzept des situierten Lernens ist also deswegen wertvoll, weil es (1) den Aspekt der Situationsbezogenheit von Sozialkompetenzen aufgreift, weil es (2) vor allem in sozialen Situationen angewendet wird und so von sich aus schon Sozialkompetenzen zum Lerngegenstand macht und da es (3) besonders geeignet ist, Handlungskompetenzen auszubauen.

Welche Implikationen gibt dieser Zusammenhang für die vorliegende Arbeit? Zunächst ist es sinnvoll, eine Lernumgebung, in der Sozialkompetenzen gefördert werden sollen, nach den Prinzipien des situierten Lernens auszurichten. In einem weiteren Schritt können ver-

schiedene weitere Lernformen als besonders sozialkompetenzförderlich identifiziert werden und in die Lernumgebung integriert werden.

4.1.1 Die Lernumgebung beim situierten Lernen

Situiertes Lernen wird durch eine bestimmte Gestaltung der Lernumgebung begünstigt (Kritzenberger, 2005, S. 14f.; Mandl, Gruber & Renkl, 2002, S. 143f.):

- **Komplexität:** Konstruktivistische Lernumgebungen sollen komplexe Ausgangsprobleme bieten. Die Probleme sollen interessant und intrinsisch motivierend sein.
- **Situietheit:** Einbettung in größere Kontexte und die Förderung von Identifikation, Definition und Lösung von Problemen.
- **Authentizität:** Lernumgebungen sollen Lernende mit authentischen Lernaufgaben konfrontieren, denn authentische Lernumgebungen erleichtern die Übertragbarkeit auf ähnliche Situationen (Authentizität und Situietheit werden von Mandl, Gruber und Renkl (ebd., S. 143) zu einem Punkt zusammengefasst). Realitätsnahe und authentische Probleme und Anwendungskontexte stehen hier im Mittelpunkt.
- **Aktives Lösen** von komplexen Problemen: Der Lernende soll nicht nur rezipieren, sondern selbst und aktiv Zusammenhänge erkennen und sein Wissen erweitern. Diese Auffassung hängt stark mit dem handlungsorientierten oder problemorientierten Lernen zusammen (s.a. Lave & Wenger, 1991, S 17).
- **Multiple Perspektiven:** Das Wissen soll aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Damit werden einerseits Ambiguitätstoleranz gefördert, aber auch kognitive Flexibilität und Transferierbarkeit: Wissen wird leichter übertragbar gemacht.
- **Artikulation und Reflexion:** Lernende sollen ihr Wissen und ihren Wissensstand artikulieren können und darüber nachdenken bzw. den eigenen Standpunkt im Vergleich zu anderen beschreiben und analysieren können.
- **Lernen im sozialen Austausch:** Der soziale Austausch dient dazu, verschiedene Perspektiven zu vereinen und Wissen zu teilen. Die Lernenden werden zu Experten und tauschen sich über ihr Wissen aus, lernen also voneinander (Kritzenberger, 2005, S. 14f.; Mandl, Gruber & Renkl, 2002, S. 143f.).

Neben der Gestaltung der Lernumgebung nach den Prinzipien des situierten Lernens können verschiedene Lerntheorien betont werden, da sie als besonders sozialkompetenzförderlich gelten.

4.1.2 Weitere Lerntheorien der Lernumgebung beim situierten Lernen

Betrachtet man die Merkmale von Lernumgebungen, die situiertes Lernen unterstützen sollen, genauer, so lassen sich an den einzelnen Punkten Einflüsse verschiedener didaktischer Konzepte festmachen, die für die Förderung von Sozialkompetenzen wichtig sind.

Kooperatives Lernen. Förderlich für das Lernen im sozialen Austausch ist zum einen das *kooperative Lernen*¹⁵. Neben dem sozialen Austausch ermöglicht es den Erwerb von Sozial-

¹⁵ Im englischsprachigen Raum wird die Unterscheidung zwischen kollaborativem Lernen, bei dem die Aufgabe gemeinsam be- und erarbeitet wird und dem kooperativen Lernen, bei dem auch eine arbeitsteilige Vorgehensweise an den Tag treten kann, unterschieden. Jedoch sind diese unterschiedlichen Arbeitsweisen eher als Pole auf einem Kontinuum zu betrachten als Gegensätzlichkeiten (Huber, 2005, S. 263)

kompetenzen in realitätsnahen Kontexten (nämlich der Gruppenarbeit) und betont den Aspekt der multiplen Perspektiven, der für das situierte Lernen besonders wichtig ist. Kooperative Lernformen können die individuellen Lernleistungen steigern, da sie Sozialkompetenzen ausbilden sowie die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen¹⁶ (Huber, 2005, S. 263; Busse, 2001, S. 10). Beim kooperativen Lernen sind Sozialkompetenzen gleichzeitig Methode und Lernziel. Dies kann Probleme hervorrufen, vor allem, wenn die Gruppenmitglieder unterschiedliche Niveaus an z.B. Teamfähigkeit aufweisen.

Relativierend ist deshalb festzuhalten, dass die Vorteile einer Gruppenarbeit nicht uneingeschränkt gelten. Neben den persönlichen Voraussetzungen spielt die Gestaltung der Lernumgebung eine wichtige Rolle. Wird die Rückmeldung oder Benotung allein an dem Produkt der Gruppe gemessen und werden andere Aspekte, wie die Persönlichkeitsentwicklung und die Ausbildung sozialer Kompetenz in den Hintergrund gestellt, so können verschiedene „leistungsmindernde Effekte“ (Huber 2005, S. 264) auftreten.

Problemorientiertes Lernen. Des Weiteren ist ein Bezug zum *problemorientierten Lernen* zu erkennen. Euler und Hahn (2007, S. 116) sehen das Potenzial des problemorientierten Lernens¹⁷ darin, dass es einen authentischen und komplexen Praxisbezug gibt, der es den Lernenden ermöglicht, Praxisprobleme ganzheitlich zu bearbeiten und damit nicht nur Sach- und Methodenkompetenzen zu erlernen, sondern auch Sozial- und Personalkompetenzen auszubauen. Zugrunde liegt die Annahme, dass erst durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt anwendungsorientiertes Wissen generiert werden kann. Hier zeigt sich wieder die Parallele zur Sozialkompetenz als Handlungskompetenz. Das problemorientierte Lernen hat weiters das Potenzial, die möglichen Kompetenzdefizite aufdecken zu können. Durch ein Problem kann ein Prozess der Kompetenzentwicklung angestoßen werden, der vom Unbewusstsein der eigenen Inkompetenz über das Bewusstwerden derselben zur Ausbildung von Kompetenzen führt (ebd., S. 452).

Problemorientiertes kooperatives Lernen kann als eine Lernform betrachtet werden, die den Grundauffassungen des situierten Lernens weitestgehend entspricht.

„Kleingruppen bearbeiten ein komplexes Problem, das möglichst realitätsnah ist. Durch die gemeinsame Bearbeitung findet Lernen im sozialen Austausch statt. Dadurch, dass die Gruppenmitglieder gezwungen sind, die einzelnen Vorgehensweisen zu koordinieren, werden Lösungsvorschläge artikuliert und reflektiert. Die unterschiedlichen Ansichten der Beteiligten tragen zu multiplen Perspektiven bei“ (Busse, 2001, S. 10).

Selbstorganisiertes Lernen. Außerdem findet sich unter dem Punkt des aktiven Lernens der Bezug zum *selbstorganisierten Lernen*: Selbstorganisiertes Lernen verfolgt den Ansatz, dass Lernende sich selbstständig mit ihren Lernzielen, Aufgaben und Strukturierung des Lernprozesses auseinandersetzen. Damit fördert es die Fähigkeit, seinen aktuellen Wissensstand zu verorten, neue Lernziele festzulegen und den Weg dorthin zu bedenken (Arnold & Gómez Tutor, 2006, S. 54).

Das selbstorganisierte Lernen wird oft mit dem selbstgesteuerten, selbstbestimmten oder selbstregulierten Lernen gleichgesetzt (Reinmann, 2009a, S. 4). Selbstorganisation wird hier als Überbegriff verwendet, wenn man den Begriff Organisation mit der Herstellung von

¹⁶ Dies ist auch durch mehrere Studien belegt, die exemplarisch bei Salomon und Perkins (1998) oder Huber (2005) nachgelesen werden können.

¹⁷ Problemorientiertes Lernen bzw. Problemlösen ist laut Edelman (2000, S. 209) eine Sonderform des Handelns, bei dem zwischen einem Ausgangspunkt und einem Zielpunkt gewisse Hindernisse überwunden werden müssen um an das Ziel zu gelangen.

Ordnung gleichsetzt. Selbstbestimmtes, selbstreguliertes und selbstgesteuertes Lernen kennzeichnen jeweils unterschiedliche Perspektiven auf das selbstorganisierte Lernen. Selbstgesteuertes Lernen bezieht sich hauptsächlich auf die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdsteuerung. Selbstreguliertes Lernen bezieht sich schließlich auf die Regulierung der inneren Abläufe in der Person selbst, wie etwa der Motivation und Zielsetzung. Selbstbestimmtes Lernen (auch als autonomes Lernen bezeichnet) bezeichnet die Abstimmung von „äußere[n] Anforderungen mit inneren Zielen“ (ebd.).

Huber (2005, S. 269) weist darauf hin, dass selbstorganisiertes Lernen keineswegs unabhängig von einem Lehrenden erfolgen muss. Dies gilt für die zuvor erwähnten Lernformen und insbesondere für das selbstorganisierte Lernen, dessen Name eine gewisse Autonomie impliziert. Die Rolle des Lehrenden ist hier eher die eines Coaches und Unterstützers in Problemsituationen. Huber hält drei Strategien zur Beeinflussung der Lernprozesse fest:

- (1) Gemeinsame Verantwortung für das Lernen durch Aufteilung des Lernstoffs und Austausch (Aufgabenspezialisierung) sichern.
- (2) Wechsel von Individual- und Gruppenphasen des Lernens zur Balance individueller Lernpräferenzen vorsehen (auch um den reflexiven Schwerpunkt einzunehmen).
- (3) Monitoring der Kommunikationsabläufe vorsehen (ebd.).

Außerdem empfiehlt er, nach einer Gruppenphase eine Bewertung des Treffens in Form von Meta-Kommunikation durchzuführen (ebd.). Eine Selbststeuerung beim Lernen schließt also nicht die Möglichkeit aus, auf fremdorganisierte Lehrangebote zurückzugreifen bzw. sich Unterstützung durch einen Coach zu holen (Arnold & Gómez Tutor, 2006, S. 54).

Selbstorganisiertes Lernen basiert also auf der Annahme, dass der Lernende seinen Lernprozess selbst organisiert. Dabei greift er auf verschiedene Kompetenzen zurück, entwickelt aber auch neue Kompetenzen. Frey und Jäger (2003) führen verschiedene empirische Befunde an, welche die positive Wechselwirkung von selbstorganisiertem Lernen und Kompetenzentwicklung unterstreichen. Beispielsweise konnte gezeigt werden, dass die Umgebung und die individuellen Voraussetzungen einen großen Einfluss auf den Lernprozess beim selbstgesteuerten Lernen haben (ebd., S. 744).

Das kooperative, das selbstorganisierte und das problemorientierte Lernen sind also wichtige Lernformen, die den Erwerb von Sozialkompetenzen fördern können und wenn möglich in eine Lernumgebung nach den Prinzipien des situierten Lernens integriert werden sollten. Allgemein gilt hier die Prämisse, dass selbstgesteuertes Lernen in Kombination mit kooperativem und problemorientiertem Lernen den größten Fortschritt beim Lerner bewirkt (Euler & Hahn, 2007, S. 117; Huber, 2005, S. 268f).

4.1.3 Die Lernumgebung und ihre Aspekte Ziele, Methoden und Prüfung

Nachdem exemplarisch vielversprechende Methoden zur Sozialkompetenzvermittlung dargestellt wurden, ist es wichtig, den sogenannten „didaktischen Dreischritt“ (u. a. Reinmann, 2005; Zellweger Moser, Meier, Jenert & Euler, 2008) abzurunden und kurz zu erklären. Der didaktische Dreischritt stellt Lernziel, Methode und Prüfung einer kompetenzförderlichen Lernumgebung in Zusammenhang und fordert die Kohärenz dieser drei Elemente. Die Lernziele müssen sich in den verwendeten Unterrichts- bzw. Lehrmethoden widerspiegeln und auch in der Prüfung entsprechend abgeprüft werden (Zellweger Moser et al., 2008, S. 3; Reinmann, 2009b). Dieser Dreischritt sieht also die Verankerung der Sozialkompetenzförderung in den drei Bereichen Lernziele, Methoden und Prüfung vor.

Lernziel. Im Bereich der Lernziele muss der Sozialkompetenzerwerb expliziert werden. Dabei ist es wichtig, dieses Lernziel möglichst genau zu beschreiben. Dazu kann die Unterscheidung in Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen herangezogen und die Ziele jeweils für diese Elemente getrennt festgehalten werden. Beispielsweise kann im Bereich des Wissens ein Lernziel das Kennen von Kommunikationstechniken sein. Hier bietet sich die Verwendung der Bloomschen Taxonomie (1956) an, die die Tiefe der kognitiven Verarbeitung benennt: Vom Wiedererkennen und Wiedergeben über das Erfassen des Sinnes und das Anwenden hin zum Analysieren, Gestalten und Beurteilen (Zellweger Moser et al., 2008, S. 5, s.a. Abbildung 3). Im Bereich der Fertigkeiten kann zum Beispiel das Lernziel „Kommunikationstechniken in der Situation XY anwenden können“ formuliert werden. Analog dazu könnte das Lernziel auf der Ebene der Einstellung lauten „Bereitschaft, Kommunikationstechniken in der Situation XY anzuwenden“. Das Lernziel soll möglichst genau beschrieben werden damit die Methoden und die Prüfung gut danach ausgerichtet werden kann.

Methode. Das Lernziel muss sich auch auf die Methodenwahl auswirken. Beispielsweise ist es wenig erfolgversprechend, wenn Sozialkompetenzen in Form einer Vorlesung vermittelt werden, da Sozialkompetenzen die konkrete Anwendung der Fähigkeit und nicht die Wissenskomponente allein implizieren Reinmann (2009b) unterscheidet in diesem Zusammenhang das Kontextdesign vom Instruktionsdesign. Während letzteres vor allem darauf abzielt, Informationen für die Instruktion auszuwählen, zu sequenzieren und aufzubereiten, beschäftigt sich das Kontextdesign mit der Stimulierung von Prozessen, die einen selbstständigen Lernprozess anstoßen können. Hier ist es wichtig, Aufgaben zu wählen, die Verarbeitungs- bzw. Transferprozesse anstoßen, sie sinnvoll zu verknüpfen und auch anzuleiten (Reinmann, 2009b, S. 4f.). Eine Lernumgebung zur Vermittlung von Sozialkompetenzen sollte also Gruppenaufgaben beinhalten, die gezielt die Anwendung von Sozialkompetenzen anregen und einen individuellen Lernprozess anstoßen können. Die methodische Gestaltung kann in vier Bereiche unterteilt werden:

1. Ablauf (Dramaturgie der Veranstaltung)
2. Aufgaben (Aufgabenpassung zu den Lernzielen)
3. Lernmaterialien (Medieneinsatz, Gestaltung, Strukturierung der Materialien)
4. Betreuung und Begleitung der Studierenden (Zellweger Moser et al., 2008, S. 7)

Ablauf. Der Ablauf bzw. die Struktur der Veranstaltung wird von den verwendeten Methoden und dem Lernziel mitbestimmt. Setzt man bspw. das problemorientierte Lernen ein, das ein Problem an den Anfang stellt, so ist die Struktur der Veranstaltung an dieses Design angepasst: Zuerst kommt das Kontextdesign zum Tragen, indem z. B. ein Rollenspiel eingesetzt und angeleitet wird. Anschließend folgt ein Instruktionsteil, um das Problem und die erarbeitete Problemlösung aufzuarbeiten und zu bewerten (ebd.).

Aufgaben. Die Aufgaben sollen das Erreichen der Lernziele ermöglichen. Ist das Lernziel bspw. das Erinnern von Inhalten, sind als Arbeitsaufgaben Multiple-Choice-Aufgaben geeignet. Sind die Lernziele komplexerer Natur, so sind auch komplexe Arbeitsaufgaben notwendig, um die Lernziele zu erreichen. Ablauf und Aufgaben der Veranstaltung liegen oft sehr eng bei einander und können nur schwer getrennt werden (ebd., S. 9)

Lernmaterialien. Die Lernmaterialien stehen wiederum in engem Zusammenhang mit den Arbeitsaufgaben. Wichtige Faktoren bei der Lernmaterialgestaltung sind neben der Nähe zu den Aufgaben und Lernzielen auch deren Strukturierung und formale Ausgestaltung der Materialien (z.B. mit Hilfe von Medien). Mögliche Elemente sind hier etwa Leitfragen, Fallbeispiele, Links und weiterführende Literatur (ebd., S. 10).

Begleitung und Betreuung. Bei den Methoden spielt auch die Begleitung eine wichtige Rolle. Denn Rückmeldungen durch die Lehrperson bzw. individuelle Beratung und Betreuung kann den Lernprozess nachhaltig unterstützen. Unter die Betreuung fallen zusätzliche Aspekte wie etwa die Unterstützung durch einen Tutor oder der Austausch der Studierenden untereinander (ebd., S. 12).

Prüfung. Als letzter der drei Punkte ist die Prüfung zu nennen. Damit eine Lernumgebung erfolgreich ist, müssen nicht nur Lernziele definiert und durch die Methodenwahl unterstützt werden, sondern auch eine Prüfungsformen angewandt werden, die diesen beiden Aspekten entsprechen. Häufig wird an diesem Punkt angegeben, dass Studierende nur das lernen, was auch in Prüfungen geprüft wird. Dies mag anzuzweifeln sein, trotzdem soll die Prüfung, schon allein aus Motivationsgründen, mit Lernziel und Methode übereinstimmen. Um die richtige Prüfungsform zu finden hilft es, sich die Fragen zu stellen, was zu prüfen ist, wie das Vorhaben am besten zu prüfen ist und wie es auszuwerten ist. Dabei ist zu beachten, dass vor allem komplexe Lernziele andere Prüfungsformen erfordern, als etwa die Multiple-Choice-Abfrage (ebd., S. 21).

An dieser Stelle muss – wenn vom Prüfen von Sozialkompetenzen die Rede ist – kurz auf die Messbarkeit von Kompetenzen eingegangen werden, obwohl dieser Bereich etwas später noch genauer thematisiert wird. An vielen Stellen wird angemerkt, dass Schlüsselkompetenzen „mehr als abprüfbares Faktenwissen [sind], sie enthalten Einstellungen, Haltungen oder Dispositionen und sind aus diesem Grund schwer – einige behaupten gar nicht – zu messen“ (Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, 2008, S. 25). Die Schwierigkeit, Sozialkompetenzen zu messen besteht also erstens darin, dass sie ein Potenzial sind und nur die Performanz gemessen werden kann, jedoch nicht die Kompetenz an sich. Zweitens ist es äußerst schwer zu bewerten, ob das Handeln sozialkompetent war oder nicht. Drittens ist eine Prüfung zwar möglich, doch ist sie mit einem sehr großen Aufwand verbunden (Redlich & Rogmann, 2007, S. 140).

Inwiefern also eine faire Prüfung von Sozialkompetenzen möglich bzw. sinnvoll ist, bleibt zunächst eine offene Frage. Wenn man den in der Einleitung thematisierten Workshop betrachtet, gibt es bei dieser Methode keine Prüfung. Oft wird für Workshops die Evaluation als Prüfung herangezogen, bei der auf die Selbsteinschätzung der Teilnehmer zurückgegriffen wird. Manchmal werden Methoden wie das Assessment-Center-Training als Prüfungsform angewendet oder die Gruppenarbeiten während eines Workshops als Prüfungseinheiten betrachtet.

4.1.4 Zwischenfazit

Für die Förderung von Sozialkompetenzen ist es sinnvoll, auf die Prinzipien des situieren Lernens zu rekurrieren. Bei den beiden Konzepten gibt es vielfältige Überschneidungen, deren Synergien für die Kompetenzentwicklung nützlich sein können: Situiertes Lernen ist situations(typ)spezifisch, ebenso wie die Sozialkompetenzen. Situiertes Lernen ist auch sozial situiert, d. h. das soziale Umfeld spielt für das Lernen eine wichtige Rolle. Damit beinhaltet es wichtige Faktoren von Sozialkompetenz. Als letzter Punkt ist situiertes Lernen – ebenso wie Sozialkompetenzen – darauf ausgerichtet, Handlungsfähigkeit herzustellen.

Das situierte Lernen bietet dabei Hinweise zur Gestaltung von Lernumgebungen, die durch verschiedene Punkte gekennzeichnet ist. Authentizität und Situietheit sind ein Element, die soziale Komponente des Lernens ein anderes. Weitere Lerntheorien, die zur Ausgestaltung einer sozialkompetenzförderlichen Lernumgebungen herangezogen werden können, sind das problemorientierte Lernen, das kooperative Lernen und das selbstorganisierte Lernen, denen ein großes Potenzial in Bezug auf Kompetenzentwicklung attestiert wird.

Dabei soll, das muss an dieser Stelle betont werden, mit dieser Auswahl nicht gesagt werden, dass Sozialkompetenzen ausschließlich durch diese Lernformen gefördert werden können.

Je nach Lernziel, Aufgabe und persönlichen Voraussetzungen sind andere Lernformen sinnvoll. Beispielsweise zählt Euler (2001, S. 19) Methoden aus dem Bereich der behavioristischen Lerntheorien (Lernen am Erfolg), die sozial-kognitiven Lerntheorien (Lernen am Modell), kognitive Lerntheorien sowie handlungsorientierte Lerntheorien auf. Jede dieser Lerntheorien hat ihren Geltungsbereich beim Aufbau von Sozialkompetenzen: Die Behavioristischen Lerntheorien sind bspw. für das Erlernen von Routinen und das Üben von Fertigkeiten gut einsetzbar. Die sozial-kognitiven Lerntheorien besitzen laut Euler (ebd.) vor allem für den agentiven Schwerpunkt von Kompetenz Bedeutung: Lernen am Modell kann sinnvoll sein, wenn im agentiven Schwerpunkt geeignete Handlungsoptionen gesucht werden (siehe auch Kapitel 3.6.1)

Kompetenzen können also auf vielfältige Weise gefördert werden und meistens bietet sich ein Bezug zu mehreren Lerntheorien an, um Methoden für eine umfassende Förderung zu generieren. Egal, welche Lernmethoden in die Lernumgebung eingebettet werden, sie sollten stets am Prinzip des didaktischen Dreischritts ausgerichtet sein, welches das Lernziel mit den Methoden und der Prüfung in Beziehung setzt. Dabei werden die Lernziele zuerst so spezifiziert, dass die geeigneten (Lern-)Methoden zur Vermittlung gewählt werden können und schließlich eine Prüfung durchgeführt werden kann, die das eigentliche Lernziel erfasst.

4.2 Reflexion

„Aus den Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung ist seit Jahren bekannt, dass die Wahrscheinlichkeit für Verhaltensänderungen und Kompetenzentwicklung im Bereich der sozialen Fähigkeiten am größten ist, wenn sich handlungspraktisches Tun [...] und Beobachtungslernen [...] mit abstrahierender Reflexion [...] verbindet“ (Redlich und Rogmann, 2007, S. 140).

Eine wesentliche Voraussetzung für Kompetenzentwicklung, gleichzeitig auch ein wesentliches Element von Kompetenz ist also die Reflexionsfähigkeit. Wie Euler in seinem Modell des sozial-kommunikativen Handelns (Kapitel 3.6.1) festhält, ist die Einnahme eines reflexiven Schwerpunktes wichtig für die Klärung bzw. Prävention von Kommunikationsproblemen. Doch was genau wird unter Reflexion verstanden?

„Reflektieren (von lat. re-flectere – zurückspiegeln) bezeichnet (neben den technischen Bedeutungen in der Physik) im Allgemeinen den Vorgang, über das Wahrgenommene – sei es gegenständlich, sei es sozial – nachzudenken.“ (Häcker, Hilzensauer & Reinmann, 2008, S. 1).

Reflexion ist auch die Voraussetzung für Kompetenzentwicklung. Reflexion dient dazu, sich mit seinem Lernverhalten auseinanderzusetzen und es zu bewerten. Durch diese Bewertung sowie die weiterführenden Gedanken über Defizite und Einflussfaktoren auf das Lernen kann der Lernprozess optimiert werden und so auch die Kompetenzentwicklung¹⁸ unterstützt werden (ebd.). Reflexion kann in diesem Sinne als eine Metakompetenz verstanden werden. Eine Metakompetenz befähigt, „die Verfügbarkeit, den Nutzen und die Erlernbarkeit von persönlichen Kompetenzen abzuschätzen“ (Weinert, 2001, S. 54, Übs. H.D.).

¹⁸ Dieser Aspekt von Reflexion wird häufig als Lernkompetenz, „Reflection on Reflection“ oder „metakognitive Fähigkeit“ bezeichnet.

4.2.1 Der Reflexionsprozess als Ausgangspunkt der Kompetenzentwicklung

Die Theorien zur lernbezogenen Reflexion gehen fast ausschließlich auf die Ausführungen von Dewey (1938) zurück, dessen Theorien mit Kolb (1984) eine wesentliche Weiterentwicklung erfahren haben. Kolb (1984, S. 30) sieht die Reflexion als einen wesentlichen Teil des Lernprozesses. Er bezieht sich dabei speziell auf das erfahrungsbasierte Lernen, das den Lernenden vor das Problem der Verknüpfung von Praxis und Theorie stellt, welches mit Hilfe von Reflexion gelöst werden kann. Boud, Keogh & Walker (1985a, S. 11) zeigen, dass Reflexion nicht nur im Bereich des erfahrungsbasierten Lernens stattfindet, sondern dass es in jeder Lernform einen reflexiven Part gibt, der den Lernprozess unterstützt. Den Platz, den die Reflexion im Lernprozess einnimmt, verdeutlicht Kolb (1984, S. 30) mit dem Modell des Lernzyklus. Dieser Lernzyklus beschreibt den Lernprozess bei Erfahrungslernen und besteht aus vier Abschnitten: „(1) Konkrete Erfahrungen werden (2) reflektiert, (3) danach generalisiert und (4) übertragen bevor sie wieder in konkretes Handeln münden“ (Hilzensauer, 2008, S. 8). Dieser Zyklus zeigt auf einfache Weise, welche Rolle Reflexion im Lernprozess spielt. Auffallend ist, dass hier Merkmale berücksichtigt werden, die später auch beim situierten Lernen zu finden sind. Der Lernzyklus stellt einen Wechsel zwischen Aktion und Reflexion vor; eine problematische Situation wird als Auslöser für Reflexion gesehen. Hier kann die Brücke zum problemorientierten Lernen bzw. zum Aspekt der Komplexität beim situierten Lernen geschlagen werden (vgl. Jenert, 2008b, S. 4).

Wie eingangs erwähnt können verschiedene Ebenen unterschieden werden: Reflexion ist sowohl Teil der Kompetenz als auch Voraussetzung dafür. Schön (1992) hat diese Aspekte von Reflexion in den Begriffen „knowing-in-action“, „reflection-in-action“ und „reflection-on-action“ ausgedrückt (ebd., S. 124ff.). Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die beiden letzten Aspekte wichtig, denn knowing-in-action bezeichnet das dem Handeln zugrunde liegende implizite Wissen, das der Akteur ohne es zu bewusst zu merken, anwendet und das erst aus seiner Handlung ersichtlich wird. Reflection-in-action oder die Reflexion beim Handeln hingegen kommt meistens bei Problemsituationen zur Anwendung. Aufgrund eines Störfaktors betrachtet der Akteur die Situation, greift auf Erfahrungen zurück und adaptiert sein Verhalten. Dabei ist diese Reflexion kein Anhalten-und-Rückblicken in der Handlung, vielmehr wird nach momentanen Lösungsoptionen gesucht (Schön, 1992, S. 124). Bei der Reflexion nach der Handlung (reflection-on-action) wird sich der Akteur über sein Verhalten und mögliche Gründe sowie Handlungsmuster bewusst. Er analysiert sie durch eine Rückschau, versucht seine Beweggründe und Handlungsmuster zu verbalisieren und damit zu erklären. Erst die Verbalisierung macht Wissen und Annahmen greifbar und diskutierbar, gleichzeitig jedoch auch kritisierbar (ebd., S. 129; Wyss, 2008, S. 4f.)¹⁹.

Will man in dieser Arbeit einen Anknüpfungspunkt zu diesem Ansatz finden, so lässt sich konstatieren, dass Euler (2001) in seinem Modell des sozial kommunikativen Handelns die Reflexion *im Handeln* (reflection-in-action) fordert. Die Person muss hier noch während der Handlung in den reflexiven Standpunkt treten. Reflexion ist also in diesem Fall Teil der Kompetenz. „Reflection-in-action is centrally important to the artistry of competent practitioners“ (Schön, 1992, S. 125), meint auch Schön und zeigt so, dass er die reflection-in-

¹⁹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass Schöns Verständnis von Reflexion – zumindest knowing-in-action und reflection-in-action – sich von der intentionalen Form der Reflexion, wie sie hier für die Kompetenzentwicklung empfohlen wird, unterscheidet. Denn Schön sieht Reflexion mehr als einen handlungsinherenten Aspekt, der oft in Zusammenhang mit implizitem („tacit“) Wissen geschieht. Implizites Wissen kann nicht verbalisiert werden. In diesem Zusammenhang ist auch der Ablauf von Reflexion bei Schön meist ein impliziter Prozess (vgl. Kinsella, 2007, S. 396).

action ebenfalls als Ausdruck von Kompetenz versteht. Die Reflexion nach dem Handeln hingegen stellt eher den Ausgangspunkt für weiteren Kompetenzerwerb dar: Sie kann genutzt werden, um über vergangene und abgeschlossene Handlungen nachzudenken und sich Folgerungen und zukünftige Handlungspläne abzuleiten, wie im nachfolgenden Kapitel genauer beschrieben wird.

Reflexion – und damit ist im Folgenden immer die reflection-on-action gemeint – ist ein Mittel, um sich dem Handeln zugrunde liegende Theorien zu veranschaulichen und möglicherweise zu adaptieren. Schön (zit. nach Smith, 2001) führt die Unterscheidung zwischen „theories-in-use“ und „espoused-theory“ (ebd.) ein. Die theories-in-use sind die Theorien, die dem Handeln tatsächlich zu Grunde liegen. Meist sind sie implizit, d.h. sie können nicht als dem eigenen Handeln zugrunde liegend identifiziert, geschweige denn benannt werden. Die espoused-theory ist jene Theorie, von der angenommen wird, sie liege dem eigenen Handeln zugrunde („espouse“), also auch diejenige, die anderen als das eigene Handeln leitend kommuniziert wird (Smith, 2001, S. 7; Kinsella, 2007, S. 398). Im Idealfall decken sich die Theorien, aber in den seltensten Fällen trifft dies zu. Für die Reflexion bedeutet dies: Reflexion ist ein Mittel, mit dem man sich die Unterschiede zwischen diesen beiden Theorien vergegenwärtigen und implizite Theorien bzw. Wissen explizieren kann. Durch dieses Nachdenken über die vermeintlichen und tatsächlichen Gründe für das Handeln kann ein Modifizierungsprozess angestoßen werden, der das zukünftige Handeln beeinflusst.

Übertragen auf das Lernen bedeutet dies, dass es einen Unterschied in der Art der Verarbeitung gibt. Schön unterscheidet hier single-loop-learning und double-loop-learning. Unseren Handlungen und Lernprozessen liegen mentale Modelle (espoused theories) zugrunde, die es ermöglichen in unbekanntem Situationen auf Basis von ähnlichen Erfahrungen zu handeln. Beim single-loop-learning sieht man, dass das Handeln (oder Lernprozess) nicht erfolgreich war und verändert sein Verhalten, um in Zukunft erfolgreicher zu sein. Beim double-loop-learning hingegen wird ein Schritt zurückgetreten und überlegt, ob der Grund für das Fehlschlagen in den eigenen mentalen Modellen liegt. Daraufhin wird versucht, diese mentalen Modelle zu verändern und danach erfolgreich zu handeln. (Smith, 2001, S. 10). Kannings (2002) Modell der elaborierten Genese von sozialkompetentem Verhalten kann der Theorie des double-loop-learning zugeordnet werden.

Reflexion hat also verschiedene Anknüpfungspunkte und Potenziale. Sie kann den Lernprozess unterstützen und praktische Erfahrungen in abstraktes Wissen umwandeln. Außerdem hilft sie, dem Handeln zugrunde liegende Theorien zu erkennen und diese bei Bedarf zu adaptieren. In diesem Sinne kann der Reflexion ein großer Einfluss auf die Einstellungen, die unser Verhalten prägen, zugeschrieben werden. De Cuvry (2002) nennt drei Funktionen, die die Reflexion beim Kompetenzentwicklungsprozess übernehmen kann und zur weiteren Förderung von Kompetenzen führen können (ebd., S. 66):

1. Der Reflexionsprozess dient zur Verortung der aktuellen Position: Was kann ich, wo habe ich Defizite?
2. Der Reflexionsprozess dient zur Bewertung und Verortung von Erlerntem.
3. Der Reflexionsprozess dient zur nachträglichen zusammenfassenden Bewertung des Lernerfolgs und der Einschätzung der aktuellen Situation (ähnlich wie die erste Funktion).

4.2.2 Reflexion als übergeordnetes Ziel der Kompetenzentwicklung

„Reflexive Handlungskompetenz ist das komplexe übergeordnete Lernziel, das im Rahmen von Kompetenzentwicklung erreicht werden kann“ (de Cuvry, 2002, S. 65). In diesem Zitat bringt de Cuvry den Zusammenhang von Kompetenz und Reflexion auf den Punkt. Denn die Kompetenzentwicklung hat zwei Ziele. Einerseits soll

- (1) die Handlungskompetenz erweitert werden. Andererseits soll
- (2) die Reflexionskompetenz, welche den Rahmen dafür liefert, zu welchem Zeitpunkt und aus welchem Grund man eine Handlungskompetenz anwendet oder nicht entwickelt werden. (ebd., S. 66).

Diese Auffassung wird in der aktuellen Kompetenzforschung in mehreren Ansätzen vertreten (vgl. Rychen, 2001, Perrenoud, 2001). Diese fordern einen holistischen Ansatz, der Reflexion zur Grundlagen hat. Perrenoud (2001, S. 145) konstatiert, dass nur eine „real education“ (ebd.) Reflexion beinhaltet. Er sieht Reflexion als Mittel mit dem das Individuum dazu befähigt werden kann, nicht nur unabhängig von Organisationen (im Sinne von sozialen Gruppen aber auch Unternehmen) zu sein, sondern auch von sozialen Normen und Werten, die in unserer Gesellschaft fest verankert liegen.

„A reflective posture and a reflective approach enable actors to learn from experience and think for themselves, without being prisoners of the exclusive thinking or expectations of their environment. This is an attitude and a metacompetency on which all others depend“ (ebd., S. 146f).

Auch Seyfried (1995a, S. 10) betont das „hohe Maß an Selbsterkenntnis“ (ebd.), das notwendig sei, um im speziellen *Sozialkompetenzen* zu erwerben. Sie fordert eine Ausbildung in Bezug auf die Förderung dieser Selbstwahrnehmung – sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden.

Um Reflexion zu fördern, ist es notwendig, sie dauerhaft mit dem Lernprozess zu verknüpfen. In der Schule und sehr oft in der Universität finden die Schüler und Studierenden Lernsituationen vor, in denen sie nicht über das Gelernte bzw. über sich selbst und ihre Entwicklung nachdenken. Umso wichtiger ist es, dass Reflexion ständig – in jeder Lernsituation – dem Lernprozess nachfolgt. Das kann in ‚normalen‘ Lernsettings, etwa Seminaren, dadurch erreicht werden, dass nach einem Input-Teil eine kurze Zeit für die persönliche oder geteilte Reflexion eingeplant werden. In diesem Sinne ist es auch notwendig, ein geeignetes Modell – im nachfolgenden Kapitel wird das von Jones und Shelton (2006) vorgeschlagen – zu verwenden (Boud et al., 1985b, S. 26).

4.2.3 Reflexion unterstützten – Ansatzpunkte und Maßnahmen zur Reflexionsförderung

Um Reflexion zu unterstützen, ist es hilfreich, den Reflexionsprozess in einzelne Schritte aufzuteilen, die eine Person durchlaufen muss. Dazu gibt es bereits einige Modelle, die sich fast alle am Lernzyklus von Kolb orientieren. Boud, Keogh und Walker (1985b) entwerfen ein Modell, das besonders die emotionale Komponente der Reflexion betont. Gerade in Bezug auf die Reflexion von Sozialkompetenzen (im Vergleich zur Reflexion von anderen Lernprozessen) ist diese affektive Komponente nicht zu vernachlässigen. Denn schlägt eine soziale Situation fehl bzw. reagiert man falsch oder missverständlich, kommt es häufig zu Konflikten, die zwangsweise mit starken Emotionen einhergehen. Man ist verletzt, traurig, enttäuscht, wütend. Diese Gefühle spielen sehr stark in die Reflexion von kritischen Ereignissen in Bezug auf Sozialkompetenz. Negative Gefühle können den Reflexionsprozess

hemmen, indem sie die Erinnerung beeinflussen und Barrieren aufbauen. Geschieht dies, müssen diese Gefühle bewusst wahrgenommen und bearbeitet werden, so dass sie die Reflexion nicht mehr beeinträchtigen. Positive Gefühle hingegen können als Anstoß und Antrieb gesehen werden, der das Selbstvertrauen vermittelt, immer neue Problemsituationen zu meistern. Infolgedessen ist es wichtig, bei der Reflexion die eigenen Gefühle zu betrachten zu analysieren und ihre Auswirkung auf bestimmte Handlungsweisen etc. zu bestimmen (ebd., S. 21).

Das Heuristik von Boud, Keogh und Walker (1985b) weist zu wenig Handlungsbezug auf, um es direkt für die Anleitung von Reflexion zu verwenden. Deswegen wird auf die Erkenntnisse von Jones und Shelton (2006, S. 56) näher eingegangen. Jones und Shelton entwickeln Leitfragen, die äußerst konkret und handlungsbezogen und für eine Anwendung im Kontext der Förderung von Sozialkompetenzen am meisten geeignet sind. Außerdem können bei der Anwendung dieses Konzeptes wichtige Synergien entstehen bzw. genutzt werden. Die vier Schritte des Reflexionsprozesses von Jones und Shelton (2006) liegen dem Begleitstudium Problemlösekompetenz zugrunde, das zumindest von einigen Studierenden des Studienganges Medien und Kommunikation absolviert wird. Folglich ist es sinnvoll, diese vier Reflexionsschritte auch für eine angeleitete Reflexion im Rahmen der Sozialkompetenzförderung anzuwenden:

(1) Situationsbeschreibung (Description and Observation)

An dieser Stelle wird die Situation beschrieben. Leitfragen können hier sein: ‚Was ist passiert? Wer war beteiligt? Was war meine Rolle dabei?‘. Es wird geschildert, wie man in die Situation gekommen ist, z. B. auch dass man an diesem Tag mit dem falschen Fuß aufgestanden ist, oder dass man gerade eine schlechte Nachricht erhalten hat. Dabei sollte diese Beschreibung objektiv und genau sein, alle wesentlichen Aspekte der Situation beinhalten und auch Emotionen oder soziale Situationen als Grundlage des Handelns beschreiben (Jones & Shelton, 2006, S. 57). Wichtig ist es hier, einen Schwerpunkt auf die Gefühle zu setzen und diese genau - unterteilt in positive und negative Gefühle zu beschreiben. Bei der Bearbeitung von negativen Gefühlen muss, so betonen Boud et al. (1985b, S. 30), sehr vorsichtig vorgegangen werden. Die Katharsis von negativen Gefühlen sollte in einem Umfeld geschehen, das solche Äußerungen nicht sanktioniert oder unterstützt. Sie nennen als Beispiel ein intimes Gespräch oder eine Selbsthilfegruppe / Supervision (siehe dazu genaueres in Kapitel 4.2.4) (ebd., S. 25).

(2) Analyse und Interpretation (Analysis and Interpretation)

Die Analyse bzw. Interpretation der Situation soll erst nach der Beschreibung erfolgen. „Analysis and interpretation involve careful examination of the motivations, thoughts, beliefs, questions, assumptions, feelings, attitudes, desires, and expectations that guide your thinking and behavior“ (Jones & Shelton, 2006, S. 57). An dieser Stelle soll also der Grund für das Verhalten gefunden werden. Dabei ist es wichtig, Aspekte, die einen beeinflusst haben können zu berücksichtigen (siehe dazu die Ausführungen zum reflexiven Standpunkt in Kapitel 3.6.1). Leitfragen wie ‚Was glaube ich, das passiert ist? Welche Gedanken, Annahmen, Motive etc. liegen meinem Handeln zu Grunde?‘ In dieser Phase kann es auch schon zur Auseinandersetzung mit dem Handeln zugrunde liegenden mentalen Modellen und Theorien kommen.

(3) Einsichten und Folgerungen (Insights and Implications)

An diesem dritten Punkt geht es darum darüber nachzudenken, wie die Erfahrungen, die man im vorherigen Schritt gewonnen hat, einen beeinflussen und sich auf das künftige Verhalten auswirken. Leitfragen sind hier ‚Wie hat das, was ich beschrieben und interpre-

tiert habe, sich auf mich ausgewirkt? Was hat sich bei mir verändert? Was ist gleich geblieben?'. Dabei kann man auch bedenken, wie sich das Verhalten bzw. der Wissenszuwachs, den man aus dem vorherigen Schritt gewonnen hat, auf andere auswirkt. Besonders in Bezug auf die Reflexion von sozialem Verhalten und Problemen in der Kommunikation ist dieser Aspekt nicht zu vernachlässigen (ebd.).

(4) Voraussichten und Planungen (Projection and Planning)

In diesem letzten Schritt soll überlegt werden, wie die gezogenen Schlüsse sich nun auf das Verhalten in Zukunft auswirken können. Hilfreich kann hier eine Gegenüberstellung des tatsächlichen, beobachteten und analysierten Verhaltens und des Idealverhaltens, das man sich von sich selbst in einer solchen Situation wünscht, sein. Welche Aspekte von der Idealvorstellung hat man tatsächlich erfüllt. Leitfragen können hier sein ‚Was bedeutet die Interpretation für mein zukünftiges Verhalten? Was werde ich anders machen? Was ist dafür der erste nächste Schritt?‘(ebd., S. 58).

Nachdem die verschiedenen Schritte des Reflexionsprozesses nun dargestellt wurden, stellt sich die Frage, wie eine solche Reflexion am besten erfolgt. Einig sind sich die Forscher, dass in den meisten Fällen eine Anleitung notwendig ist, z. B. in Form eines Trainers oder in Form von Leitfragen in einem Lerntagebuch (vgl. Orth, 1999, S. 111). Denn wie im vorhergehenden Kapitel dargelegt, ist der Reflexionsprozess noch viel zu wenig mit dem Lernprozess verbunden, als dass die Lernenden ihn automatisch vollzögen.

4.2.4 Anleitung zur Reflexion

Eine Anleitung zur Reflexion ist vor mehrere Herausforderungen gestellt. Eine davon ist der Lerner selbst (Boud et al, 1985b, S. 21). Der Lernende bringt verschiedene Voraussetzungen in den Lernprozess mit, auf die individuell eingegangen werden muss. Der Lernende ist deswegen so wichtig, da es um seine Gefühle geht und wie er sie handhabt um reflektieren zu können. Dabei sind die Gefühle, mit denen er in den Lernprozess kommt, wesentlich. Positive Erfahrungen im Bereich des Lernens führen zu einer aufgeschlossenen Haltung gegenüber neuen Lernerfahrungen und dem vielleicht neuen Gebiet der Reflexion. Negative Gefühle, die mit schlechten Situationen in der Vergangenheit verknüpft sind, können jedoch die Reflexion beeinträchtigen. Diese emotionale Komponente muss vom Lehrenden mitbedacht und berücksichtigt werden (ebd.). Eine Anleitung ist außerdem wichtig, weil Reflexion nie nebenbei erfolgen kann. Reflexion ist ein willkürlicher Prozess, der ein bestimmtes Ziel verfolgt. Gerade deswegen ist eine Anleitung durch eine erfahrene Lehrperson wichtig. Dabei muss jedoch bedacht werden, dass nur der Lernende selbst seine Erfahrung reflektieren kann. Die Lehrenden können den Prozess unterstützen, sie können jedoch nur mit den Gefühlen und Gedanken arbeiten, die ihnen gezeigt bzw. verbalisiert werden. Andere beeinflussende Variablen, die versteckt gehalten werden, können nur vom Lerner selbst in den Reflexionsprozess mit eingebracht werden (Boud, Keogh & Walker, 1985a, S. 11).

Eine weitere Herausforderung, vor die die Anleitung der Reflexion gestellt ist, ist der Auslöser für Reflexion. Gemeinsam ist den meisten Ansätzen über Reflexion, dass sie davon ausgehen, dass der Auslöser für Reflexion ein inneres Unbehagen oder eine problematische Situation (inner discomfort) ist. Dieses Unbehagen löst den Reflexionsprozess aus (vgl. Schüßler, 2008, S. 5). Problematisch dabei ist, dass vielen Individuen die eigene Inkompetenz in einem Bereich nicht bewusst ist und es so vielleicht nie zu einer Situation des Unbehagens kommt. Die Aufgabe des Lehrenden ist es also, die Irritation anzustoßen. Dabei sind laut Schüßler (2008, S. 14) zwei Aspekte wesentlich: (1) soll die Irritation dazu führen, dass man erkennt, dass man etwas nicht weiß oder kann und (2) soll dies so geschehen,

dass „der Lernende den Fehler bei sich selbst und nicht in der Außenwelt sucht“ (ebd.). Um vor allem diesen zweiten Aspekt zu unterstützen, muss der Lehrende signalisieren, dass es in Ordnung ist, über persönliche Dinge nachzudenken und Vertrauen aufbauen. Knights (1985, S. 86) hebt bei der Unterstützung der Reflexion die Rolle des Zuhörens hervor: Sie sieht Geben von ungeteilter Aufmerksamkeit als ein Zeichen, das die Reflexion unterstützt, indem es signalisiert, dass alles wichtig und erlaubt ist, was der andere sagt und tut. Außerdem unterstützt es die Motivation, sich weiter an einer solchen Lernmethode zu beteiligen. Sie empfiehlt für den Einsatz im Unterricht, dass Studierende sich paarweise zusammenfinden und jeweils die Rolle des Zuhörers übernehmen (ebd.). Ein solcher Einsatz ist auch für die Umsetzung in Seminaren denkbar, bei denen Leitfragen vorgegeben werden könnten.

Für den Lehrenden ist es also wichtig, dass er den Reflexionsprozess unterstützt und jede Form der Reflexion, mag sie nun mit den Erwartungen des Lehrenden übereinstimmen, oder nicht, wertschätzt. Um die Reflexion zu unterstützen sind laut Boud, Keogh und Walker (1985b, S. 37) folgende Aspekte im Verhalten des Lehrenden wichtig:

- Sie sollen die Lernenden unterstützen, Erfahrungen so objektiv wie möglich zu beschreiben und Interpretationen heraus zu halten.
- Weiters ist es wichtig, dass sie gut zuhören können.
- Sie sollen – ähnlich wie ein Coach – keine Interpretationen liefern, sondern den Lernenden bei der Findung seiner eigenen Interpretationen unterstützen.
- Sie sollen die Lernenden beim Erkennen ihrer Gefühle unterstützen, sie ermutigen, diese auch auszudrücken.
- Sie sollen die Lernenden dabei unterstützen, die Gefühle zu bewerten, auszuleben und zu bearbeiten.
- Sie sollen Aufmerksamkeit schenken und so die Wichtigkeit der Situation demonstrieren.
- Unterstützer sollten sich außerdem ihrer Grenzen bewusst sein und im Falle des Falles die Lernenden an andere, fähigere Personen übergeben.
- Sie sollten unterstützende Fragen stellen, um den Lernenden wieder auf den richtigen Pfad zu bringen.
- Sie können – bei Nachfrage – eine Fremdbewertung der neu entwickelten Theorien bringen.
- Sie können die Umsetzung des neuen Wissens durch verschiedene Kreativitätstechniken oder Anwendungsoptionen unterstützen. (ebd., S. 37f.)

„Generally speaking, the role of those who assist the learner is to provide a context and a space to learn, give support and encouragement, listen to the learner and provide access to particular devices which may be of use.“ (ebd., S. 38).

Neben dem Lehrenden kann die Lernumgebung unterstützend für die Reflexion herangezogen werden, zu der auch die anderen Lernenden gehören. Peers können die Position von Experten einnehmen und die Reflexion unterstützen (wie bei Knights (1985) angedeutet), gleichzeitig können sie zum Vergleich herangezogen werden (Boud, Keogh & Walker, 1985b, S. 37). Hier ist es von Vorteil, wenn sich die Lernenden auf derselben Ebene befinden (also alle Erstsemester oder alle Drittsemester), sodass durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Kompetenzen der anderen Rückschlüsse auf die eigenen Fähigkeiten gezogen werden können (de Cuvry, 2002, S. 75). Außerdem ist es wichtig, dass die Peers die Reflexion von der betroffenen Person selbst durchführen lässt, außer es wird ausdrücklich gewünscht, eine Fremdrelexion durchzuführen (Wyss, 2008, S. 7).

Wie aus den Schilderungen ersichtlich, handelt es sich zumeist um Ansätze, die einen starken therapeutischen Charakter besitzen. „Betrachtet man die heutige Realität der Erwachsenenbildung so zeigt sich, dass reflexive Lernformen wie z. B. Coaching, Supervision oder systemische Beratung mit dem erwachsenenpädagogischen Handeln zunehmend verschmelzen“ (Schüßler, 2008, S. 17). Gerade der Supervision wird von verschiedenen Autoren (u. a. Orth, 1999; Erbring, 2008) ein großes Potenzial in Hinblick auf die Reflexionsunterstützung zugeschrieben.

Supervision unterstützt die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion, indem einzelne problematisch erlebte Situationen („Fälle“) im Kollegenkreis (oder unter Peers) diskutiert und bearbeitet werden. Dabei werden soziale Situationen in der Gruppe analysiert, die die beteiligten Personen als Erzählungen, Rollenspiele oder Videos in die Gruppe einbringen. Die Situationen werden mit Hilfe der anderen Gruppenmitglieder diskutiert, analysiert und aufgearbeitet. Zusammen mit dieser Aufarbeitung werden besonders neue Kommunikationsfähigkeiten geübt, die für ähnliche Situationen in Zukunft hilfreich sein könnten (Erbring, 2008, S. 3; s.a. König & Schattenhofer, 2008, S. 110f.). „Systemische Beratung zielt darauf ab, die der Kommunikation zugrunde liegenden Regeln, welche als Verhaltensregulatoren angesehen werden, aus einer beobachtenden Haltung heraus zu explizieren“ (Erbring, 2008, S. 3).

4.2.5 Zwischenfazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Reflexion sowohl ein wesentlicher Bestandteil von Kompetenzentwicklung ist. Um Reflexion langfristig mit dem Lernprozess zu verknüpfen, bedarf es der Einführung von Reflexion bei allen Lernprozessen – am besten schon im Schulkontext. Außerdem ist eine entsprechende Schulung der Lehrenden notwendig, da sie besonders in Hinblick auf die Gefühle bei der Reflexion hohe Fähigkeiten besitzen müssen. „Obgleich Reflektieren als grundlegendes menschliches Potenzial gilt, scheint es gerade beim Lernen schwierig und keineswegs selbstverständlich und bedarf daher gezielter Hilfestellungen“ (Jenert, 2008b, S. 6). Für die Förderung von Reflexion ist es notwendig, entsprechende Hilfestellung zu leisten. Dafür bietet sich einerseits die Reflexion anhand der vier Schritte von Jones und Shelton (2006) an, andererseits die Supervision, die als ganzheitliches Konzept gesehen werden kann, da sie gleichzeitig die Förderung von Kommunikationsfähigkeit im Blick hat.

Für die Förderung von Sozialkompetenzen bedeutet das: Zur Ausbildung von Sozialkompetenzen ist Reflexion notwendig. Nur so können die gemachten Erfahrungen in der sozialen Auseinandersetzung in neues Wissen übermittelt und den nächsten Handlungen zugrunde gelegt werden. Die Förderung von Sozialkompetenz sollte jedoch nicht nur eine Förderung der „reflection-on-action“, sondern auch eine (wenngleich nur indirekt²⁰ mögliche) Förderung der „reflection-in-action“ sein, da diese wichtiger Bestandteil der Kompetenz an sich ist (siehe Modell des sozial-kommunikativen Handelns nach Euler (2004)).

4.3 Integration der Erkenntnisse: Zehn Schritte zur Unterstützung von Kompetenzentwicklung

Die Erkenntnisse in Bezug auf Reflexion sollen nun mit den Erkenntnissen zum situierten Lernen verknüpft werden. Dazu ist es wichtig zu beachten, in welchen Bereichen speziell die Reflexion eingesetzt werden kann. Wie erläutert, ist Reflexion ein wesentlicher Teil der

²⁰ Reflection-in-action kann nicht direkt gefördert werden, sondern nur indem die Sozialkompetenz an sich und die Reflexionsfähigkeit gestärkt werden.

Entstehung von sozialkompetentem Verhalten. Sie ist Teil des Lernzyklus, auf dem das Modell der elaborierten Genese von Kanning (2002) basiert und wird auch im Modell des sozial-kommunikativen Handelns angeführt. Diese Modelle dienen zur Beschreibung der Entstehung von sozialkompetentem Verhalten. Letzteres kann dabei auch für didaktische Zwecke verwendet werden, wenngleich es verhältnismäßig kompliziert ist. An dieser Stelle sollen nun Handlungsschritte entwickelt werden, die Lehrenden dazu dienen können, sozialkompetenzförderlich Lernumgebungen zu gestalten. Dabei werden die Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln integriert.

Ein allgemeines Modell, das der Kompetenzentwicklung dienen kann, ist der Dreisprung Erfahrung-Reflexion-Erprobung. „Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernens sind demnach konkrete Erfahrungen, deren Reflexion zur Entwicklung von Handlungskompetenzen führt. Erfahrungen können erlebend nachvollzogen oder gestaltend erprobt werden“ (Euler & Hahn, 2007, S. 459). Diese Lernform wird zum problemorientierten Lernen gezählt, da sie mit einer auslösenden Problemsituation („Erleben“) arbeitet.

Erleben. Das Erleben stellt die Praxisprobleme dar – Es geht um reale oder fiktive Situationen, die eine fehlende Kompetenz aufzeigen und dazu dienen, Sozialkompetenzen weiter zu fördern. Im Sinne des situierten Lernens ist es von Vorteil, wenn es sich dabei um reale Kontexte handelt, da eine bessere Übertragbarkeit des Gelernten gewährleistet und damit die eigenen (bis dahin unbewussten) Kompetenzdefizite aufgezeigt werden. In der Praxis können hier folgende Möglichkeiten für die Gestaltung einer Lernumgebung herangezogen werden (ebd., S. 460):

- Praxissituationen aufnehmen (z. B. indem Teilnehmer davon erzählen, indem sie per Video oder Audio aufgezeichnet werden)
- Didaktische Situationen inszenieren (die Seminarsituation, in der es um Sozialkompetenzen geht, ist selbst eine Form der sozialen Kommunikation. Durch bestimmte Aufgaben kann diese Situation, z. B. in Form von Rollenspielen oder konkreten Aufgaben, als Veranschaulichung dienen)
- Praxissituationen inszenieren (z.B. Situationen nachspielen und als Video aufzeichnen oder bestimmte Methoden verwenden, wie etwa ein Outdoor-Training im Hochseilgarten) (ebd.)

Reflektieren. Das Reflektieren ist wie zuvor häufig erwähnt ein wesentlicher Punkt bei der Ausbildung von Kompetenzen, im Speziellen von Sozialkompetenzen. Die Reflexion kann durch verschiedene Aspekte angeregt werden:

- Situationsanalysen (Erfahrungen z. B. in Form von Erzählungen oder Filmen werden nachträglich analysiert und interpretiert)
- Kommunikationsübungen (z. B. Nachrichten interpretieren lassen, Fallbeispiele anführen und zur Diskussion anregen)
- Reflexion erlebter Kommunikationsprozesse; Vergleich von Selbst- und Fremdevaluation (z. B. Gruppenmitglieder berichten über die Entwicklungen aus ihrer Sicht, vergleichen die Sichtweisen und suchen nach Ursachen für die Unterschiede in den Interpretationen; Anwendung der vier Schritte nach Jones & Shelton, 2006) (ebd.).

Erproben. Das Erproben dient dazu, die ausgewählten Handlungsoptionen auszuprobieren und zu bewerten. Das theoretische Erproben von möglichen Lösungen kann z.B. im Rahmen einer Diskussion in einer Seminarsituation erfolgen. Von Euler und Hahn (2007, S. 461) werden hier Jobrotation oder Sozialpraktikum als mögliche Formen genannt.

Bei diesen drei Schritten ist es wichtig, dass die Erkenntnisse zu Reflexion und Anleitung von Reflexion integriert werden. Das bedeutet, die Lehrenden müssen in der Anleitung geübt sein, bestimmte Positionen einnehmen und mit gezielten Fragen (Jones & Shelton, 2006) die Reflexion unterstützen.

Natürlich kann dieses eher allgemeine Modell noch stärker unterteilt und auf Sozialkompetenzen bezogen werden. Knapcyk und Rodes (2006) verknüpfen die Schritte mit dem Einholen des Fremdbildes sowie der abschließenden abstrahierenden Reflexion als Ausgangspunkt für die weitere Kompetenzentwicklung (Knapcyk & Rodes, 2006, S. 235ff; Euler & Hahn, 2007, S. 452). Hier sind Elemente des reflexiven Lernens gut erkennbar:

Zuerst muss die Bedeutung einer notwendigen Sozialkompetenz erkannt werden. Anschließend erfolgt die Konfrontation mit einer Problemsituation. Wichtig ist hier, zu erkennen, was passiert, wenn in einer Problemsituation bestimmte Sozialkompetenzen fehlen. Als dritter Schritt werden mögliche Varianten des sozialkompetenten Handelns entwickelt, um die Problemsituation zu lösen. Diese Varianten werden im nächsten Schritt erprobt. Bis hierhin ähnelt das erweiterte Modell dem Dreischritt von Erleben – Reflexion und Erprobung. Knapcyk und Rodes (2006, S. 235ff.) ergänzen die Erprobung noch dadurch, dass man sich Rückmeldung auf das eigene Probehandeln einholt und gegebenenfalls die alternativen Handlungsmöglichkeiten verfeinert. Abschließend sollen die erlebten Handlungsvarianten reflektiert und abstrahiert werden (ebd.).

Euler und Hahn (2007, S. 455) entwickeln auf dieser Grundlage ein noch umfassenderes Modell zur Förderung von Sozialkompetenzen.

Sie integrieren zusätzlich folgende Punkte:

1. Den Abgleich mit der sozialen Akzeptanz des Verhaltens (vgl. Definition in Kapitel 3.1). Dieser Abgleich wird durch die Integration von Modelllernen gewährleistet, das es ermöglicht, gesellschaftlich anerkannte Verhaltensweisen zu beobachten und einzubeziehen.
2. Des Weiteren legen sie besonderen Wert auf die Reflexion, die zur Einordnung und Bewertung des beobachteten Verhaltens und zur Bewertung der (externen) Rückmeldung zum eigenen Verhalten herangezogen wird. Reflexion wird hier zum Vergleich des Fremd- und Selbstbildes verwendet.
3. Schließlich legen Euler und Hahn (2007) Wert auf das Einüben der entwickelten Handlungsoption, also das Training dieser Fähigkeit.

Das komplette Modell von Euler und Hahn (2007, S. 455) umfasst nun *zehn Schritte*, die zur Entwicklung von Sozialkompetenz herangezogen werden können:

1. **Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen:** Im Sinne des problemorientierten Lernens (Kapitel 4.1.2) geht es in diesem ersten Schritt darum, sich mit einer problematischen Situation auseinanderzusetzen und sie als problematisch zu erkennen. Aus den Problemen die sich ergeben, erwächst die Motivation, sich genauer mit den konstitutiven Faktoren auseinanderzusetzen und sie zu verändern (ebd.).
2. **Geeignete Handlungsmodelle beobachten:** Der Lernende sucht nach Modellen, die ihm vorleben könnten, wie man sich in der Situation „richtig“ verhalten könnte.
3. **Beobachtungserfahrungen auswerten:** Die Beobachtung, die der Lerner am Modell vollzogen hat, wird in diesem Schritt bewertet. „Im Ergebnis wird ein situationsbezogenes Wissen über Kommunikation aufgebaut und im Hinblick auf seinen Nutzen für das eigene Handeln reflektiert“ (ebd.).

4. **Eigene Handlungsschritte planen:** Der Lernende entwickelt sein eigenes Handlungsschema, das auch aus Teilhandlungen bestehen kann.
5. **Verhaltensmöglichkeiten erproben:** Nun werden diese Handlungsschritte angewendet.
6. **Rückmeldung einholen:** Zur Bewertung der Handlungsschritte wird entweder Feedback von anderen Experten oder Betroffenen eingeholt oder auch die eigene Einschätzung herangezogen.
7. **Eigene Handlungserfahrungen auswerten:** Der Lernende begibt sich in den reflexiven Schwerpunkt und bewertet sein Verhalten. Hier kann der Prozess von vorne beginnen: Der Lernende beobachtet erneut und plant andere Handlungsschritte, etc.
8. **Eigene und fremde Eindrücke vergleichen:** Im reflexiven Schwerpunkt werden Fremd- und Selbstbild verglichen und daraus Folgerungen abgeleitet.
9. **Handlungsschritte einüben:** Wurde die richtige Handlung gefunden, so muss sie in die Routinehandlungen überführt werden.
10. **Handlungsschritte auf andere Situationen transferieren:** Hier werden die Handlungsmuster abstrahiert und auf ähnliche Situationen oder Situationstypen übertragen. (ebd., S. 456f.)

Die zehn Handlungsschritte zeichnen sich dadurch aus, dass sie Aspekte aus der ursprünglichen Definition von Sozialkompetenzen und die Erkenntnisse zu sozialkompetenzförderlichen Lernformen integrieren und in Handlungsanweisungen überführen. Dabei bleibt zu bemerken, dass diese Schritte ein Orientierungsrahmen²¹ sind, an dem sich die Gestalter von Lernumgebungen ausrichten können. Wichtig sind vor allem die drei Schritte Erleben – Reflexion – Erproben.

4.4 Eine Entscheidung aus organisatorischer Sicht: additiv oder integrativ

Die Förderung von Sozialkompetenzen muss auch auf der organisatorischen Ebene bedacht werden. Hier unterscheidet man den additiven und den integrativen Ansatz, die beide Vor- und Nachteile haben, welche im Folgenden diskutiert werden. Diese organisatorische Sicht hängt stark mit einer didaktischen Umsetzung zusammen.

4.4.1 Der additive Ansatz

Im additiven Ansatz erfolgt die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen unabhängig vom Fachstudium, meistens von einer zentralen (internen oder externen) Einrichtung (z. B. einem Kompetenzzentrum) für die gesamte Universität (Redlich & Rogmann, 2007, S. 138; Schaepler & Briedis, 2004, S. V; Fehr, 2004, S. 31).

Vorteile des additiven Ansatzes. Der additive Ansatz bietet den Vorteil, dass diese Lehrveranstaltungen oder Schulungen durch speziell geschultes Personal abgehalten werden können und unabhängig vom herkömmlichen Lehrbetrieb sind (Schaepler & Briedis, 2004,

²¹ Konkrete Übungen für das Training von bestimmten Fertigkeiten sollen hier nicht weiter vorgestellt und diskutiert werden. Vielmehr ist es Ziel dieser Arbeit einen übertragbaren Rahmen zu entwickeln, der Handlungsaspekte, wie etwa die zehn Schritte, vorgibt. Zusätzlich gibt es zahlreiche Ratgeberbücher, die für diesen Zweck herangezogen werden können. Wellhöfer (2004) führt bspw. eine Vielzahl an Übungsaufgaben an; in Johnson und Johnson (2002) sind ebenfalls viele Trainingsbeispiele zu finden.

S. V). Durch das externe Personal (meist ausgebildete Trainer) werden ein hohes Maß an Professionalität sowie eine hochschulweit einheitliche Förderung von Schlüsselkompetenzen gewährleistet (Fehr, 2004, S. 31).

Nachteile des additiven Ansatzes. Redlich und Rogmann (2007, S. 138) nennen als Nachteil den quantitativen Zusatzaufwand, der sich aus der Organisation solcher Veranstaltungen ergibt. An der Universität Augsburg studieren bspw. ca. 15.000 Studierende (Universität Augsburg, 2009). Zusätzliche Seminarangebote für jeden einzelnen (wenn man von einer Seminargröße von 30 Personen pro Seminar ausgeht, wären das ca. 500 zusätzliche Veranstaltungen) würden enorme Ressourcen benötigen. Zusätzlich erfordert eine solche Förderung qualifizierte Lehrende, die Schlüsselkompetenzen auch tatsächlich vermitteln können. Dies bedeute einen Bedarf an Lehrpersonal, das nicht nur im jeweiligen Fach kundig ist, sondern auch im Bereich der Schlüsselkompetenzen besondere Schulung erfahren hat. Häufig werde nämlich, so Redlich und Rogmann, eine einfache Vorlesung zum Thema Teamkompetenzen gehalten und mit einer Klausur abgeprüft – um ein Extrembeispiel zu nennen (ebd.). Als weiterer Nachteil ist die Entkopplung von den Inhalten des Fachstudiums zu betrachten. Vertritt man die Auffassung des situierten Lernens, so können Inhalte und Kompetenzen nur in dem Kontext erworben werden, in dem sie auch benötigt werden. Durch die Loslösung vom Fachstudium kann es zu einem mangelnden Transfer oder zum Vergessen des Gelernten kommen (Fehr, 2004, S. 31; Schaepner & Briedis, 2004, S. V).

4.4.2 Der integrative Ansatz

Der integrative Ansatz vertritt genau das andere Extrem: Hier wird die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in die Fachveranstaltungen integriert (Schaepner & Briedis, 2004, S. V; Fehr, 2004, S. 31; Redlich & Rogmann, 2007, S. 138f.).

Vorteile des integrativen Ansatzes. Ein Vorteil ist der zuvor bei den additiven Ansätzen bemerkte Nachteil der fehlenden Übertragbarkeit: Im integrativen Ansatz können Schlüsselkompetenzen fachnah vermittelt werden. Durch diesen „ganzheitlichen Ansatz“ (Fehr, 2004, S. 31) ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie die Lernergebnisse im Fachstudium positiv beeinflussen und sich direkt auf das Studium sowie auf das spätere Berufsleben anwenden lassen. Dabei darf die fachnahe Vermittlung von Schlüsselkompetenzen nicht mit der Vermittlung von fachlichen Kompetenzen, welche sich nur auf einen Fachbereich beschränken, verwechselt werden. Die fachnahe Förderung von Schlüsselkompetenzen bedeutet, „Schlüsselqualifikationen nicht getrennt von den Lerninhalten der Studienfächer zu fördern. Die Gebundenheit des Erwerbs von Sozial-, Methoden-, Selbst- und Sachkompetenz an die Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten [...] ist eine grundlegende Voraussetzung“ (Knauf, 2003, S. 23). Reflexionselemente werden beim Konzept der fachnahen Förderung stets integriert (ebd.).

Nachteile des integrativen Ansatzes. Die Einführung einer integrativen Kompetenzförderung ist mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden: Sie erfordert eine Veränderung der Lehr- und Lernkultur, welche die ganze Universität betrifft (Schaepner & Briedis, 2004, S. V). Außerdem sind durch die zusätzliche Schulung des gesamten Lehrpersonals erhebliche Kosten zu erwarten. Die Qualität der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ist in diesem Ansatz stärker gefährdet als bspw. im additiven, wo die Qualität durch das spezielle Personal und die Expertise der vermittelnden Einrichtung gewährleistet wird (Redlich & Rogmann, 2007, S. 139). Die integrative Förderung nimmt aus organisatorischer Sicht nicht so viele Ressourcen in Anspruch, da keine neuen Veranstaltungen geschaffen werden müssen, sondern die Kompetenzen in den vorhandenen Veranstaltungen vermittelt werden. Redlich

und Rogmann kritisieren jedoch, dass diese Umsetzung „im gegebenen Hochschulsystem Gefahr [läuft], dass Schlüsselkompetenzen unqualifiziert oder überhaupt nicht vermittelt werden“ (ebd.).

Eine Verbindung vom additiven und integrativen Ansatz besteht in der Förderung des kooperativen Lernens. Dabei werden zwei Ansätze unterschieden: Der indirekte Ansatz, der wohl am ehesten dem integrativen Ansatz zuzuordnen ist, bei dem versucht wird, die Kontextfaktoren zu beeinflussen und so zu gestalten, dass es zu einer möglichst förderlichen Lernumgebung kommt. Es werden z. B. Rollen festgelegt und verteilt, spezifische Belohnungen vergeben mit dem Ziel, dass die Vorteile des kooperativen Lernens indirekt zum Tragen kommen. Der direkte Ansatz hingegen ist am ehesten dem additiven Ansatz zuzuordnen. Im direkten Ansatz wird vor der eigentlichen Gruppenarbeit ein „Training relevanter Kooperations- und Kommunikationskompetenzen“ durchgeführt. Dabei soll einerseits die Motivation und der Gruppenzusammenhalt gesteigert, andererseits die Sozialkompetenz geschult werden, die eine wichtige Voraussetzung für das erfolgreiche Arbeiten in der Gruppe ist (Huber, 2005, S. 267).

Für den Gegenstand dieser Arbeit ist es wichtig zu klären, inwieweit sich der additive und der integrative Ansatz zur Förderung von Sozialkompetenzen eignen. Dazu werden die Ansätze in Hinblick auf die in den vorherigen Abschnitten abgeleiteten Aspekte einer erfolgreichen Sozialkompetenzförderung analysiert.

4.4.3 Pro und Contra: Workshops / Trainings

Zuerst soll dazu die additive Förderung in Form von Workshops oder Trainings genauer betrachtet werden. Workshops²² bieten an sich eine gute Möglichkeit, Sozialkompetenzen zu fördern.

Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Situationstypen. Bei einem Workshop können, je nach Konzeption, verschiedene Aspekte betont werden: Man kann zuerst die Wissenskomponente fokussieren, später Fertigkeiten einüben und schließlich versuchen, anhand von erlebnispädagogischen Maßnahmen Einstellungen der Teilnehmer zu beeinflussen.

Ein Workshop ist besser als die integrative Förderung geeignet, Wissen zu vermitteln. Bei der integrativen Umsetzung werden Sozialkompetenzen meist „en passant“ vermittelt und zugrunde liegende Theorien und Wissensinhalte zugunsten des eigentlichen Seminarinhaltes nicht behandelt. In einem Workshop kann diese Zeit für die Bearbeitung von Theorien eingeräumt werden: Best-Practice-Ansätze können ebenso wie die Grundlagen zu bestimmten Kommunikationsregeln (z. B. gewaltfreie Kommunikation, Vier-Ohren-Modell) behandelt werden. Zur Vermittlung solcher Inhalte fehlt in fachbezogenen Veranstaltungen meist die Zeit. Hier wird vorausgesetzt, dass entsprechendes Wissen über die Zusammenarbeit in der Gruppe bereits vorhanden ist oder von den Lernenden eigenständig (z.B. auf Basis von Lehrtexten) erarbeitet wird. Des Weiteren können verschiedene Situationstypen, für die das sozialkompetente Verhalten gelten soll, gezielt ausgebildet bzw. in den Gruppenarbeiten forciert werden.

Situiertes Lernen. Chur (2006) plädiert für eine Vermittlung in Form von Workshops und Trainings, da dort Elemente des situierten Lernens besser in die Lernumgebung integriert werden könnten, als in traditionellen Seminaren, die meist nach einem vorgefertigten

²² Wenn ich im Folgenden von Workshops spreche meine ich Trainings in Form eines Workshops

Schema ablaufen. Gegner des additiven Ansatzes argumentieren, dass eine additive Förderung zu wenig Bezug zu den fachlichen Inhalten (die Komponente der Situietheit) des Studiums aufweise und somit die Übertragbarkeit von in Trainings erworbenen Schlüsselkompetenzen fraglich sei. Chur ist sich der Problematik, die eine additive Förderung beinhaltet bewusst und stimmt der Argumentation bedingt zu.

„Daraus jedoch abzuleiten, dass separate Kurse für Schlüsselkompetenzen wenig gewinnbringend seien und diese nur in fachlichen Veranstaltungen vermittelt werden können, wäre eine unzulässige Verallgemeinerung. Gefordert ist lediglich eine hinreichende Nähe der Lernumgebungen solcher separater Kurse zu möglichen Bewährungssituationen, also die Möglichkeit, Schlüsselkompetenzen aus einer Auseinandersetzung mit konkreten Anforderungen heraus zu entwickeln“ (Chur, 2006, S. 237)

Empfehlenswert ist also, dass Workshops besonders die Fachnähe und die Übertragbarkeit in den Vordergrund rücken und „Aufgaben und Problemsituationen bereitstellen, die nahe an der Anwendungsrealität der Betroffenen liegen“ (ebd.).

Didaktischer Dreischritt. Der didaktische Dreischritt als Konsistenz von Lernziel, Methode und Prüfung kann in einem Workshop konsequent angewendet werden, häufig wird hier jedoch auf das Element der Prüfung verzichtet. Lernziele und Methoden erhalten hier jedoch spezielle Aufmerksamkeit, während bei der integrativen Förderung oft vor allem fachliche Inhalte bei der Gestaltung von Lernzielen, Methoden und Prüfungen im Vordergrund stehen.

Reflexion und Berücksichtigung des Individuums. Wie Chur sprechen sich Heyse und Erpenbeck (2004, S. XXI) für eine Kompetenzförderung durch Trainings aus: S kann besondere Rücksicht auf den Lerner genommen und seine Erfahrungen und Entwicklungen einbezogen werden. Kompetenzentwicklung bedeutete immer auch die Verortung des aktuellen Kompetenzstandes (siehe Kapitel 4.2). Für diese Verortung können Maßnahmen bzw. Hilfestellungen herangezogen werden, die den Studierenden helfen, ihren Kompetenzstand zu reflektieren. Heyse und Erpenbeck (2004) führen dazu die folgenden Methoden und Instrumente an, die verwendet werden können:

- Fragebögen zur Selbsteinschätzung („Wie sieht es mit meinen Kompetenzen aus? Habe ich deutliche Kompetenzdefizite? Kann ich diese durch andere, stärker ausgeprägte Kompetenzen kompensieren? Wo muss ich mir über weniger ausgeprägte Kompetenzen klar werden und sie durch ein entsprechendes Training erhöhen?“)
- Ableitung von persönlichen Zielsetzungen („Was muss ich ändern, wo setze ich an, welche Ziele stelle ich mir persönlich?“)
- Veränderungsmöglichkeiten definieren („Was kann ich überhaupt verändern? Wo stehen mir Hilfe und Unterstützung zur Verfügung? Welche Energiequellen können oder sollen mich antreiben?“)
- Hindernisse, Gewohnheiten, Bremsen reflektieren („Wann und wo habe ich meine Kompetenzentwicklung vernachlässigt? Was steht subjektiv und objektiv meiner Entwicklung entgegen? Wie kann ich Bremsen beseitigen?“)
- Ableitung von Maßnahmen (Checkliste)
- Techniken und Übungen auswählen
- Checklisten überprüfen (ebd., S. XXII f.)

Für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung muss also der Lernende mit seinem Vorwissen berücksichtigt werden. Personen mit weniger Vorwissen müssen stärker gefördert werden, denn Personen mit Vorkenntnissen bspw. in der Teamarbeit „können auch schneller und ohne große Unterstützung Sozialkompetenzen aufbauen und haben eine bessere Einstellung zu kooperativen Lernformen“ (Busse, 2001, S. 46). Diese Aspekte können vor allem in einem Workshop geleistet werden, in einem Seminar ist für solche Aufgaben meist zu wenig Zeit.

Kompetenzen fördern Kompetenzen. Auch wenn eine integrative Förderung sinnvoll ist, muss bedacht werden, dass für eine Förderung von Sozialkompetenzen in Seminaren ein bestimmtes grundlegendes Niveau an Schlüsselkompetenzen Voraussetzung ist. In diesem Hinblick ist es besonders sinnvoll, diese Schlüsselkompetenzen in Form von additiven Workshops oder Trainings vorab zu vermitteln.

Zusammenfassend können folgende Vorteile und Nachteile einer additiven Förderung im Sinne eines Workshops festgehalten werden:

Vorteile des Workshops:

- Grundlagenwissen und Grundlagenfertigkeiten, die meist die Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung integrativer Szenarien ist, werden erworben.
- Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen können (einzeln) fokussiert werden.
- Einzelne Situationstypen können fokussiert und bewusst angegangen werden.
- Lehrende und Lernende werden in fachbezogenen Lehrveranstaltungen nicht noch zusätzlich belastet.
- Prinzipien der konstruktivistischen Lernauffassung (situiertes, problemorientiertes, kooperatives Lernen) können gut integriert werden und so die Kompetenzentwicklung fördern.
- Verschiedene Reflexionsformen (z.B. biographische Reflexion) können gut – auch in Form von Coaching – in Workshops integriert werden, während sie bei einer integrativen Förderung oft zu viel Aufwand bedeuten.
- Der didaktische Dreischritt kann, zumindest für Lernziele und Methoden, intensiver und besser auf Schlüsselkompetenzen abgestimmt werden, als in fachbezogenen Lehrveranstaltungen.
- Eine fachnahe Verankerung von Workshops ist prinzipiell möglich und empfehlenswert.

Nachteile des Workshops:

- Insbesondere Sozialkompetenzen werden eher in integrativen Szenarios erlernt.
- Die Nachhaltigkeit der erlernten Fähigkeiten ist fraglich, wenn sie nicht mit dem Studienalltag (also anderen Lehrveranstaltungen) verknüpft werden.
- Zusätzliche Ressourcen werden benötigt (personelle, materielle, zeitliche).

4.4.4 Pro und Contra: Integration in Seminare

Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Situationstypen. Die grundlegende Wissensbasis zu Sozialkompetenzen kann in der integrativen Förderung schlecht vermittelt werden. Hingegen eignet sich die integrative Förderung insbesondere, um Fertigkeiten zu trainieren. Hier können die Fertigkeiten in realen Situationen angewendet werden und es besteht die Möglichkeit, von Lehrpersonen Feedback zu erhalten. Außerdem besteht auch hier die Möglichkeit, verschiedene Situationstypen zu kreieren, in denen die Studierenden handeln müssen. Einige Situationstypen können jedoch kaum künstlich geschaffen werden, z. B. Konflikte in studentischen Arbeitsgruppen.

Situiertes Lernen. Die Integration von Schlüsselkompetenzförderung in die reguläre Hochschullehre kann wie erwähnt ebenfalls Vorteile haben. Hier ist vor allem herauszustellen, dass die Kompetenzen situiert erworben und vor allem regelmäßig angewendet und so trainiert werden.

„Obwohl es nicht erforderlich ist, Schlüsselkompetenzen in fachlichen Veranstaltungen zu vermitteln, ist doch deren Qualität und Nachhaltigkeit auch von einer Nähe zum jeweiligen Fach und einer engen Verbindung mit Fachkompetenzen abhängig“ (Chur, 2006, S. 237).

Chur bringt das Konzept der fachnahen Schlüsselkompetenzen auf den Punkt: Ihre Vermittlung in fachlichen Veranstaltungen trägt dem Konzept des situierten Lernens Rechnung und ermöglicht eine bessere Übertragbarkeit auf die fachlichen Inhalte. Gleichzeitig sollte diese Vermittlung jedoch der Definition (vgl. Kapitel 2.4.2) von Schlüsselkompetenzen gerecht werden – indem die erworbenen Schlüsselkompetenzen fachübergreifend bleiben.

Didaktischer Dreischritt. Der didaktische Dreischritt kann in einem Seminar durch eine Prüfung abgeschlossen werden. Allerdings richtet sich diese Prüfung oft hauptsächlich an fachlichen Inhalten aus, womit sie für die Prüfung von überfachlichen Kompetenzen eingeschränkte Bedeutung hat. Auch die Lernziele und Methoden der überfachlichen Kompetenzentwicklung müssen mit den Lernzielen, Methoden und Prüfungen der fachlichen Ziele konkurrieren.

Reflexion. Reflexion kann auch in integrative Szenarien integriert werden, allerdings ist Reflexion meistens sehr zeitintensiv und bedeutet eine zusätzliche Belastung für die Lehrenden und die Lernenden. Reflexion hat im integrativen Ansatz vor allem die Funktion, die erlernten Kompetenzen wieder zu abstrahieren und auf andere Kontexte zu übertragen. Eine rein integrative Förderung, belastet „sowohl Lehrende als auch Studierende mit unrealistischen und überfordernden Ansprüchen“ (Chur, 2006, S. 237) und eine intensive individuelle Betreuung ist hier nicht möglich.

Zusammenfassend können folgende Vorteile und Nachteile einer integrativen Förderung festgehalten werden:

Vorteile der integrativen Förderung:

- Situiertheit.
- Nachhaltige Förderung, da nicht nur einmalige Intervention, sondern lang andauernde Kompetenzentwicklung über den Verlauf des Studiums hinweg.
- Lehrende und Lernende werden nicht in den Lehrveranstaltungen noch zusätzlich belastet.

- Prinzipien der konstruktivistischen Lernauffassung (situiertes, problemorientiertes, kooperatives Lernen) können gut integriert werden und so die Kompetenzentwicklung zusammen mit der Erarbeitung fachlicher Inhalte fördern.
- Kann mit geringen zusätzlichen Ressourcen realisiert werden.

Nachteile der integrativen Förderung:

- Lehrende und Lernende werden zusätzlich belastet: Mehraufwand für sowohl Studierende als auch Lehrende.
- Reflexion benötigt sehr viel zusätzliche Zeit.
- Grundniveau an Kompetenzen wird vorausgesetzt, das jedoch nicht immer und im gleichen Maße bei allen Teilnehmern vorhanden ist.
- Den didaktischen Dreischritt auch für überfachliche Kompetenzen zu vollziehen, bedeutet einen erheblichen zusätzlichen Arbeitsaufwand.
- Individuelle Betreuung und Förderung kommt zu kurz (v.a. in sehr großen Veranstaltungen).

4.4.5 Konklusion und Empfehlung

Aus der Gegenüberstellung von additivem und integrativem Ansatz ergibt sich, dass weder das eine noch das andere Extrem sinnvoll ist. Vielmehr zeichnet sich eine Kombination aus additiver und integrativer Förderung als potenziell kompetenzförderlich ab. Einerseits können Grundlagen, wie die Verortung des eigenen Kompetenzstandes, die Grundlagen in der Dimension ‚Wissen‘ (also z.B. das Modell des sozial-kommunikativen Handelns oder Grundlagen zum Feedback-Geben) aber auch Grundlagen zur Reflexion vor allem in additiven Workshops vermittelt werden: Hier kann die Zeit genutzt werden, sich intensiv mit einem Thema und mit sich selbst auseinanderzusetzen. Im Rahmen von Lehrveranstaltungen fehlt dazu meist die Zeit, denn die 90 Minuten einer Lehrveranstaltung werden bevorzugt für die Bearbeitung der Fachinhalte aufgewendet. Workshops können des Weiteren dazu dienen, Fertigkeiten auszubilden, also zum Beispiel die Grundlagen in der Reflexion durch Übungen zu vertiefen, sodass sie bei einer integrativen Anwendung kein Zeitproblem hervorrufen. Auch Einstellungen können in intensiven Gruppenerfahrungen in Workshops verändert oder zumindest in Richtung einer Veränderung angestoßen werden. Workshops sind also für Sozialkompetenzen eine wichtige Fördermethode. Andererseits müssen aber die Nachteile eines Workshops gesehen werden, die folglich für eine integrative Förderung sprechen: Werden bestimmte Elemente, wie etwa die Reflexion, nicht in das Alltagshandeln integriert, so werden sie meist als einmalige – wenn auch gute – Erfahrungen abgehakt. Um Sozialkompetenzen nachhaltig zu fördern, gilt es, die Erfahrungen, das Wissen und die Fertigkeiten, die man in den Workshops gelernt hat, in reale Situationen zu übertragen und in den (Studien-)Alltag zu integrieren. Dies kann durch eine integrative Förderung gewährleistet werden: Indem in Lehrveranstaltungen verschiedene Aspekte der Workshops integriert werden, können die Vorteile, die eine additive Förderung bringt, weiter ausgebaut und übertragen werden. Wichtig ist hier, vor allem bei der Gestaltung der integrativen Förderung, die Berücksichtigung des didaktischen Dreischritts sowie der Elemente des situierten Lernens, die als besonders (sozial-)kompetenzförderlich ausgewiesen wurden. Somit kann die Förderung von Sozialkompetenzen nachhaltig in die Hochschullehre integriert werden.

Der Ansatz, kein Entweder-Oder-Szenario (also entweder additiv oder integrativ) zu verwenden, zeigt sich auch in der neueren Literatur zu Schlüsselkompetenzen. Orth (1999, S.

111) nennt vier miteinander verzahnte Aspekte, mit denen die Förderung von Schlüsselkompetenzen an der Hochschule umgesetzt werden könnte: (1) Praxiskonnex herstellen, (2) Lernkompetenz als Grundlage der Kompetenzentwicklung fördern, (3) Trainings anbieten, (4) Reflexionselemente integrieren (ebd.).

4.5 Fazit des vierten Kapitels

Das Kapitel vier hat gezeigt, welche vielfältigen Methoden es gibt um Schlüsselkompetenzen zu fördern. Hier sollen nun die wichtigsten Aspekte, die herausgearbeitet wurden, noch einmal zusammengefasst werden.

- Es empfiehlt sich keine Entweder-Oder-Strategie zu verwenden, sondern die Aspekte einer integrativen und einer additiven Förderung von Sozialkompetenzen so zu verknüpfen, dass möglichst die Vorteile beider Förderformen genutzt werden können.
- Die Förderung sollte möglichst Lernformen verwenden, die die Ausbildung von Sozialkompetenzen fördern: situiertes Lernen, selbstorganisiertes, problemorientiertes und kooperatives Lernen.
- Die Förderung sollte dem didaktischen Dreischritt folgen, bei dem Lernziel, Methode und Prüfung möglichst aufeinander abgestimmt sind.
- Die Förderung sollte mit der Methode der (angeleiteten) Reflexion arbeiten. Dabei sind verschiedene Formen möglich, wie die Reflexion in der Gruppe über problematische Aspekte der Arbeit in studentischen Gruppen, die Reflexion im Face-to-Face-Setting mit einem Coach oder auch die verbalisierte und verschriftlichte Form der Reflexion als Tagebuch.
- Die Förderung sollte die Lernenden und ihr Vorwissen berücksichtigen bzw. anhand von biographischen Methoden bestehende Kompetenzen und Kompetenzdefizite aufarbeiten.
- Die Förderung sollte sich an die 10 Schritte von Euler und Hahn (2007) anlehnen. Diese können implizit in der Lernumgebung umgesetzt werden und bei Bedarf auch explizit kommuniziert werden. Dabei sollte das Prinzip des problemorientierten Lernens besonders berücksichtigt werden, das von einem Auslöser (einer Irritation im Sinne der Reflexion) für den Kompetenzerwerb ausgeht. Sinnvoll wären hierbei eigene Handlungserfahrungen, die zur Aufarbeitung herangezogen werden können.

Aufgrund dieser, aus der Literatur abgeleiteten Aspekte soll im Folgenden eine Bestandsaufnahme bestehender Schlüsselkompetenzfördermaßnahmen an Hochschulen im deutschsprachigen Raum sowie die Evaluation des bereits bestehenden Angebots im Studiengang Medien und Kommunikation an der Universität Augsburg erfolgen. Aufgrund dieser Evaluation sowie der Erkenntnisse dieses theoretischen Kapitels sollen im Folgenden Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Maßnahmen zur Förderung von Sozialkompetenzen im Kontext Medien und Kommunikation abgegeben werden.

5. SCHLÜSSELKOMPETENZFÖRDERUNG AN HOCHSCHULEN IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM

Bevor jedoch das bestehende Konzept evaluiert und weiter entwickelt wird, erscheint es hilfreich, andere Umsetzungen zu betrachten. Schließlich versuchen auch andere Universitäten die Förderung von Sozialkompetenzen in die Hochschullehre zu integrieren. Aus

diesen Erfahrungen können im Sinne des Best-Practice-Ansatzes wichtige Erkenntnisse für die Umsetzung im Studiengang Medien und Kommunikation gewonnen werden.

Die Auswahl der herangezogenen Beispiele erfolgt auf Basis verfügbarer Literatur bzw. Dokumentation. Diese Einschränkung erfolgt schon allein aufgrund der Tatsache, dass nicht jede Hochschule (wissenschaftliche) Beiträge über ihre Kompetenzförderung veröffentlicht und die Kenntnisse somit nicht alle frei zugänglich sind. Außerdem sei an dieser Stelle erwähnt, dass zwar nach Angeboten, die speziell die Sozialkompetenzen fokussieren, gesucht wurde, jedoch kaum ein Konzept, bei dem Sozialkompetenzen abgetrennt von den restlichen Schlüsselkompetenzen im Mittelpunkt stehen, gefunden wurde.

In den vorherigen Kapiteln wurden einige Aspekte thematisiert, die sowohl bei einer integrativen als auch bei einer additiven Förderung von Sozial- oder auch Schlüsselkompetenzen beachtet werden müssen. Diese Qualitätskriterien sowie die herausgearbeiteten Unterschiede fließen in das Bewertungsraster ein. Mit diesem Bewertungsraster sollen verschiedene Ansätze, die an anderen Universitäten oder in Studiengängen im Einsatz sind, miteinander verglichen und analysiert werden. Zu betonen ist, dass dieser Vergleich Quellen mit verschiedener Güte heranzieht. Es handelt sich zum einen um wissenschaftliche Texte, in denen auch zugrunde liegende Theorien beschreiben werden. Andererseits handelt es sich um Dokumentationen, die nicht immer Bezug auf theoretische Konzepte nehmen. Bei der Auswahl der Beispiele wurde darauf geachtet, die gesamte Bandbreite der Ausgestaltung von Schlüsselkompetenzförderung in der Praxis zu zeigen. Weiterer Auswahlgrund sind konkrete Anknüpfungspunkte zur aktuellen Förderung in Augsburg für den Studiengang Medien und Kommunikation sowie der Bezug zu den Inhalten des Theorieteils. Die Darstellung ist zwar sehr aktuell, kann aber Fehler und Lücken beinhalten, wenn die Dokumentation nicht alle Aspekte des Bewertungsrasters erwähnte.²³

²³ Findet sich im Bewertungsraster der Eintrag „nicht ermittelbar“, so kann keine eindeutige Aussage über ein Existieren dieses Aspektes getroffen werden, da dieser Aspekt nicht dokumentiert wurde.

Tabelle 4: Bewertungsraaster zur Einordnung von Schlüsselkompetenzförderung an Hochschulen

Kriterium	Beschreibung
Kennzeichen der Förderung	
Zentrale oder dezentrale Lösung	Eine zentrale Lösung ist bspw. ein Kompetenzzentrum, eine dezentrale Lösung ist bspw. der Bezug auf nur einen Studiengang oder Fachbereich.
Integrative oder additive Lösung	Eine rein integrative Umsetzung ist bspw. die Integration in Lehrveranstaltungen. Additive Ansätze sind meist zusätzliche Kurse und Workshops.
Schlüsselkompetenzen oder Teilkompetenzen	Stehen Schlüsselkompetenzen insgesamt im Fokus der Intervention, oder nur Teilbereiche, wie etwa die Sozialkompetenzen.
Organisation der Förderung	
Veranstaltungsformen	In welchen Veranstaltungsformen (sowohl additiv als auch integrativ) werden die Schlüsselkompetenzen vermittelt?
Lehrende	Wer hält / leitet die Kurse zu Schlüsselkompetenzen?
Zeitrahmen	Finden die Veranstaltungen punktuell oder in Seminarform über das Semester verteilt statt? Gibt es Mischformen?
Zielgruppe	Wendet sich die Förderung an Studierende, an Lehrende, an Graduierte, etc?
Verankerung im Curriculum	Gibt es für das Schlüsselkompetenz-Angebot Leistungspunkte? Sind diese in den Studien- und Prüfungsordnungen verankert?
(Zusätzliche) Zertifizierung	Ist es möglich, ein Zertifikat zu erwerben? Ist diese Zertifizierung im Studiengangs-Zeugnis mit eingeschlossen?
Bausteine	Hat das Angebot eine Baustein- oder Modulstruktur und wenn ja, welche Bausteine gibt es?
Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – Inhalts- und Prozessebene	
Holistische Förderung	Ist die Förderung von Sozialkompetenzen in Bezug auf Gruppenarbeiten etc. beim Erlernen von anderen Kompetenzen mitbedacht?
Wissen-Fertigkeiten-Einstellungen	Wird dieser Dreischritt beachtet bzw. lässt er sich aus der Gestaltung des Programms ablesen?
Lernformen	Situiertes Lernen, kooperatives Lernen, selbstorganisiertes Lernen, problemorientiertes Lernen
Reflexion	In welcher Form wird Reflexion angesprochen? Nur als genereller Hinweis, als eigene Veranstaltung oder als kontinuierlicher Leistungsnachweis, z.B. in Form von Reflexionsbeiträgen, die zu erstellen sind.
Nachhaltigkeit	Vor allem bei additiver Förderung: Wird das Angebot im Studienalltag integriert und weitergeführt? Oder läuft das Angebot vollkommen unabhängig vom Fachinhalt des Studiums?
Didaktischer Dreischritt	Vor allem bei integrativer Förderung: Werden überfachliche Lernziele definiert und in den Bereichen der Methoden und der Prüfung umgesetzt bzw. integriert?
Abschließende Bewertung	
Herausstellungsmerkmal	Was kennzeichnet das Beispiel insbesondere, was ist explizit erwähnenswert?
Schwachpunkt	Welchen besonderen Schwachpunkt hat das Angebot im Vergleich zu anderen Ansätzen?

Im Folgenden werden verschiedene Ansätze zur Förderung von Schlüsselkompetenzen vorgestellt. Zuerst wird auf die dezentrale Förderung, also die Förderung im Rahmen von Studiengängen oder einzelnen Veranstaltungen eingegangen. Danach werden die zentralen Ansätze in Form von Kompetenzzentren oder ähnlichen zentralen Einheiten vorgestellt. Aufgrund von Platzmangel wird lediglich ein kurzer Abriss über die wichtigsten Erkenntnisse dieser Analyse gegeben und die Einordnung in das Bewertungsraster vorgestellt. Die genauen Beschreibungen der Universitäten mitsamt ihrer Schlüsselkompetenzförderung finden sich im Anhang. Zum besseren Verständnis empfiehlt es sich, dort nachzulesen.

5.1 Dezentrale Förderung

Die dezentrale Förderung entsteht meist aufgrund eines lokalen Bedarfs an Schlüsselkompetenzförderung. Die entwickelten Lösungen sind äußerst innovativ und passen sich an die jeweiligen Gegebenheiten und Besonderheiten des Studiengangs an. Damit kann die tatsächliche Nutzung und Nützlichkeit des Angebots gesichert werden (Stichwort: fachnahe Vermittlung von Schlüsselkompetenzen).

Die Analyse der Schlüsselkompetenzförderung von Hochschulen, ergibt, dass drei Schwerpunkte bei der dezentralen Förderung erkennbar sind: (1) Verknüpfung von Praktika mit dem Studium, (2) Projektstudium, (3) andere Veranstaltungsformen als die klassischen Vorlesungen und Seminare. Diese Förderungsmaßnahmen enthalten jeweils in unterschiedlich starkem Maße die Elemente der Reflexion, des situierten, problemorientierten, kooperativen oder selbstorganisierten Lernens sowie die Verknüpfung mit kleinen Trainingseinheiten zu bestimmten Kompetenzbereichen, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben notwendig sind. Interessant ist die Vielfalt an Möglichkeiten, die sich beim Vergleich der Angebote bietet: Fallstudien, Selbststudium in Zusammenhang mit intensivem Coaching von Studentengruppen anstatt wöchentlicher Seminarsitzung, Projektstudium sowie die Verknüpfung von Vorlesungssequenzen mit Trainingseinheiten. Auch die Anbindung der Praktikumserfahrungen durch Reflexions- bzw. Supervisionsseminare wird forciert.

Die im folgenden Raster eingeordneten Beispiele fokussieren hauptsächlich die Studierenden, d.h. die Qualifikation der Lehrenden basiert hauptsächlich auf Eigeninitiative und Selbststudium, als auf Schulungen. In diesem Zusammenhang wird die Frage nach der Qualitätssicherung wichtig, die meist eine Aufgabe der Kompetenzzentren oder der Hochschuldidaktischen Zentren ist.

Aus den Beispielen wird ersichtlich, dass die Förderung von Schlüsselkompetenzen meist auf Ebene der Studiengänge oder einzelnen Veranstaltungen (bottom-up) beginnt: Einzelne engagierte Dozenten oder Professoren verwenden integrative Konzepte in ihren Seminaren und versuchen sie teilweise in der Studien- und Prüfungsordnung festzuhalten. Es gibt mittlerweile derart viele dezentrale Fördermaßnahmen, dass zentrale Kompetenzzentren häufig nur mit der Aufgabe betraut sind, diese Angebote zu vernetzen und für alle zugänglich zu machen.

Tabelle 5: Dezentrale Ansätze zur Förderung von Schlüsselkompetenzen

Bewertungsraster I	Universität Düsseldorf	FH Heilbronn	FH Zittau / Görlitz	Universität Hamburg	Universität Augsburg
Kennzeichen der Förderung					
Zentrale oder dezentrale Lösung	Dezentral	Dezentral	Dezentral	Dezentral	Dezentral
Integrative oder additive Lösung	Integrativ	Integrativ	Integrativ	Integrativ (Wahlpflichtbereich)	Optional integrativ
Schlüsselkompetenzen oder Teilkompetenzen	Germanistisch-fundierte Schlüsselkompetenzen	Selbstorganisiertes, lebenslanges Lernen, Teamkompetenzen, Präsentationskompetenzen	Schlüsselkompetenzen	Schlüsselkompetenzen, insbesondere Projektmanagement	Schlüsselkompetenzen
Organisation der Förderung					
Veranstaltungsformen	Seminare, Vorlesungen, Übungen, Praktikum	Lerncoaching, Konstruktionsbesprechung	Seminare und Übungen zur Vor- und Nachbereitung der Praktikumssemester und des Projektstudiums	Teamarbeit, Vorlesungssequenz, Teamtraining, Vorlesungsreihe, Projektstudium	Projektarbeit
Lehrende	Dozenten des Studiengangs sowie externe Lehrbeauftragte und Gastredner der möglichen Berufsfelder	Dozenten des Studiengangs	Dozenten des Studiengangs Sozialarbeit / Sozialpädagogik	Dozenten des Studiengangs Holzwirtschaft, externe Partner	Projektkoordinatoren (Studenten, ehemalige Studenten, Lehrpersonen) und Begleitstudiumskordinatoren
Zeitraumen	Als Lehrveranstaltungen über ein Semester verteilt	Als Lehrveranstaltung über ein Semester verteilt	Unterschiedlich	Unterschiedlich	Unterschiedlich
Zielgruppe	Studierende	Studierende	Studierende	Studierende	Studierende
Verankerung im Curriculum	Ja, da integrativ	Ja, da integrativ	Ja, da integrativ	Ja, da integrativ – aber wahlweise	Ja, optional
(Zusätzliche) Zertifizierung	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
Bausteine	(3) Schriftlichkeit, Mündlichkeit, Literarisch-kulturelles Handeln	Keine	Keine expliziten Bausteine, aber flankierende Maßnahmen für die Praktikumssemester und das Projektstudium	Keine	(3) praktisches, soziales, wissenschaftliches Problemlösen

Bewertungsraster II	Universität Düsseldorf	FH Heilbronn	FH Zittau / Görlitz	Universität Hamburg	Universität Augsburg
Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – Inhalts- und Prozessebene					
Wissen-Fertigkeiten-Einstellungen	Nicht ermittelbar	Nicht ermittelbar	Ja, explizit erwähnt	Nicht ermittelbar	Nein
Lernformen	Situiertes Lernen, problemorientiertes kooperatives Lernen	Situiertes, selbstorganisiertes, kooperatives und problemorientiertes Lernen	Situiertes, kooperatives, problemorientiertes Lernen und selbstorganisiertes Lernen	Situiertes, kooperatives, problemorientiertes und selbstorganisiertes Lernen	Situiertes Lernen, problemorientiertes kooperatives, selbstorganisiertes Lernen
Reflexion	Explizit insbesondere beim Praktikum	Angeleitete Reflexion in Form von Coaching	Angeleitete Reflexion in Form von Coaching, Abschließende verbalisierte Reflexion in Form eines Projektberichtes	Teilweise als Methode im Teamtraining vorhanden, jedoch nicht in Bezug auf die abschließende Bewertung der Projektarbeit	Reflexion wird zum Assessment herangezogen, Angeleitet in Form von Projekttagbuch und Projektbericht
Nachhaltigkeit	Im Curriculum integriert	In Curriculum integriert	Enge Vernetzung und Rückbezüge der Angebote im Studiumsverlauf	Fachliche Inhalte werden hier mit Schlüsselkompetenzen verknüpft	Im Curriculum integriert, oft sind Projekte an Seminare gekoppelt
Didaktischer Dreischritt	Nicht ermittelbar	Nicht ermittelbar	Wird integriert	Nicht erfüllt, Lernziel und Methode stimmen, Prüfung nicht	Gegeben (Reflexion als übergeordnetes Ziel der Kompetenzentwicklung)
Abschließende Bewertung					
Herausstellungsmerkmal	Additive Elemente fließen ein (kurze Trainingsphasen zu für die erfolgreiche Gruppenarbeit wichtigen Themen), Reflexion der Praxiserfahrung	Ansatz, der durch das Coaching-Element besonders Sozialkompetenzen fördern kann.	Didaktischer Dreischritt wird integriert, hohes Maß an Reflexion inbegriffen	Interessant ist die Verknüpfung von fachlichen Inhalten mit Schlüsselkompetenzen, Teamtraining sehr ausgereift	Nicht nur „Zuarbeit“ wie bei Praxiskooperationen, sondern tatsächliche Projekt eigenverantwortlich bearbeiten
Schwachpunkt	Keine Unterstützung der Lehrenden von außen (z.B. durch Weiterbildung und Beratung von einem Kompetenzzentrum)	Keine Trainingseinheiten, die die Studierenden zur Visualisierung, Gruppenarbeit etc. befähigen. Schulung der Lehrenden (in Bezug auf Coachingtätigkeit) ungeklärt	Eventuell Training von Fertigkeiten, die für die Gruppenarbeit notwendig sind (theoretische Inhalte werden bereits vermittelt)	Keine Unterstützung der Lehrenden von außen (z.B. durch Weiterbildung und Beratung von einem Kompetenzzentrum), Keine Förderung von Sozialkompetenzen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Gruppenarbeit	Kein Teamkompetenztraining, das vielleicht für die Arbeit in den Projektgruppen notwendig wäre, keine Schulung der Projektkoordinatoren

5.2 Zentrale Förderung

Ein Beispiel einer zentrale Förderung findet sich an der Universität Frankfurt, in der ein rein additiver Ansatz mit freiwillig zu besuchenden Kursen bzw. Trainings verfolgt wird. Auch an der Universität Konstanz existiert mit dem Zentrum für Schlüsselqualifikationen ein ausgereifter organisationsweiter Ansatz, der jedoch rein auf additive Förderung baut und so die Fachnähe, die zu einer besseren Übertragbarkeit der Schlüsselkompetenzen führen könnte, vernachlässigt. An der Universität Zürich setzt man auf die Schulung von Dozenten und verfolgt einen rein integrativen Ansatz. Hier stellt man den Dozenten Informationsmaterial, Beispiele und didaktisches Hintergrundwissen zur Verfügung, anhand dessen ihre Veranstaltungen organisiert werden können. Die Ruhr Universität Bochum hat eine Lösung entwickelt, die bestehende Angebote bündelt, zusammenführt und erweitert. Die Universität Kassel setzt auf eine ‚Fifty-Fifty-Strategie‘, bei der fünfzig Prozent der Schlüsselkompetenzförderung vom Kompetenzzentrum ‚geliefert‘ werden, fünfzig Prozent integrativ im jeweiligen Studiengang erbracht werden müssen.

Exemplarisch wird das Heidelberger Modell vorgestellt. Es beinhaltet alle wesentlichen, in den vorherigen Kapiteln herausgearbeiteten Aspekte einer Kompetenzförderung.

Die Universität Heidelberg bietet mit dem Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung, Abteilung Schlüsselkompetenzen, ein Kompetenzzentrum, das nicht nur die Kompetenzentwicklung der Studierenden fokussiert, sondern auch Lehrende schult und Studiengänge bzw. Fachbereiche bei der Weiterentwicklung ihrer Curricula und der Integration von Kompetenzförderungselementen unterstützt, eine ganzheitliche Lösung zur Förderung von Schlüsselkompetenzen (Chur, 2004, S. 17).

Besonders erwähnenswert ist die Ausrichtung des Kompetenzzentrums: Obwohl es sich um eine zentrale Einrichtung der Universität handelt, wurde ein Weg gefunden, wie den Studiengängen bei der Auswahl, Form und Integration der Schlüsselkompetenzentwicklung vollkommen freie Hand gelassen werden kann. Denn das Kompetenzzentrum bietet sowohl additive Kurse und Weiterbildungsmöglichkeiten an, arbeitet aber auch additiv-kooperativ und integrativ. Additiv-kooperativ bedeutet, dass die Kurse oder Workshops vor Ort am Fachbereich von lokalem Personal gehalten und organisiert werden. Somit ist ein starker Fachbezug gegeben. Das Kompetenzzentrum übernimmt hier die Funktionen der Beratung, Qualitätssicherung und Unterstützung sowie der Ausbildung der Kursleiter, der Zulieferung von Kursmaterialien und Kurskonzepten. Außerdem wird ein integrativer Ansatz unterstützt, indem Schlüsselkompetenzen in Lehrveranstaltungen vermittelt werden. Dazu werden bestimmte, vom Kompetenzzentrum empfohlene didaktische Konzepte eingebaut und das Lehrpersonal geschult (ebd., S. 18).

„Durch die Unterstützung des Kompetenz-Centers wird bewirkt, dass auch die außerfachliche Komponente der (Aus-)Bildung in der Verantwortung der Fakultäten verbleiben kann. Gleichzeitig stehen Fachnähe und Professionalität bei der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Einklang“ (ebd.).

Das Heidelberger Modell basiert auf der Unterscheidung von Schlüsselkompetenzen in Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen (ebd., S. 17). Das Modell überführt diese Bereiche in die Zusatzqualifikationen und die persönlichkeitsbezogenen Schlüsselkompetenzen im engeren Sinn (Selbst- und Sozialkompetenzen). Für die Umsetzung werden für die Schlüsselkompetenzförderung von Studierenden vier Schritte bzw. Module herangezogen, die durchlaufen werden müssen:

1. Aktive Orientierung: Analyse der eigenen Stärken und Schwächen.
2. Zielbewusstes Handeln: Qualitatives und operatives Zeitmanagement, Karriereplanung.
3. Selbstgesteuertes Lernen: Selbstorganisierte Lernformen und wissenschaftliches Arbeiten, wissenschaftliches Schreiben, Informationsmanagement.
4. Soziale Kompetenz: Rhetorik und Präsentation, Moderation, Teamarbeit, Führung und Mitarbeit, Selbstpräsentation, (Interkulturelle) Kommunikation, Verhandlung, Konfliktlösung (ebd., S. 18).

Wichtig ist dabei, dass die Schlüsselkompetenzen aus einem Grundbaustein und vier optionalen weiteren Bausteinen bestehen. Der Grundbaustein kann durch einen, mehrere oder alle der vier weiteren Bausteine ergänzt werden, je nachdem, wie der jeweilige Studiengang es für richtig hält. Der Grundbaustein besteht aus verschiedenen Workshops bzw. Tutorien zu den vier Elementen des Schlüsselkompetenzkonzeptes, die soeben aufgelistet wurden (Chur, 2006, S. 239).

Die weiteren Bausteine des Heidelberger Modells sind:

- Vermittlungskompetenz: Didaktische Fähigkeiten zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen (Bereich: Soziale Kompetenz / Selbstgesteuertes Lernen).
- Kompetenzen für Projektarbeit: Fähigkeit zur zielgerichteten Zusammenarbeit in Projekten (Bereich: Zielbewusstes Handeln / Soziale Kompetenz).
- Reflektierte Praxiserfahrung: Vertiefte persönliche Orientierung im Hinblick auf die Berufswelt (Bereich: Aktive Orientierung / Zielbewusstes Handeln).
- Beratungskompetenz: Die Fähigkeit zur unterstützenden Kommunikation (Bereich: Soziale Kompetenz) (ebd.)

Diese Bausteine sollen vor allem die Schlüsselkompetenzen, wie sie in Hinblick auf das spätere Berufsleben wichtig sind, fördern. Gleichzeitig werden sie in Formen erprobt, die für den Studienalltag förderlich sind. Die Förderung erfolgt dabei nach einem Dreischritt: Workshop – Praxiserfahrung – Anwendung. Im Workshop werden Grundlagen erarbeitet und erste Fertigkeiten trainiert. In der Praxiserfahrung werden diese Kenntnisse und Fähigkeiten in den jeweiligen Situationen verwendet. Das bedeutet, dass hier Projektseminare, Praktika, Tutoren- oder Mentorentätigkeiten verrichtet werden. Durch Tutoren- und Mentorentätigkeiten haben die Studierenden die Möglichkeit, sich aktiv an ihrem Studiengang zu beteiligen und sich einzubringen. Anschließend werden im Teil der Auswertung die Lernergebnisse gesammelt (z. B. in Form von Portfolios, Reflexionsberichten) und dann in einem Workshop-Szenario vorgestellt, wo die Ergebnisse weiter bearbeitet und bewertet werden. Interessant ist, dass in Heidelberg wie auch in Augsburg, die Workshops teilweise von Tutoren – also Studierenden höheren Semesters – geleitet werden, die einen der fortführenden Bausteine absolvieren (Chur, 2007). Beim Heidelberger Modell ist ein weiterer Aspekt integriert, der auch in der hier vorliegenden Arbeit einen wichtigen Stellenwert einnimmt: Es wird zwischen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen unterschieden und versucht, diese drei Elemente von Kompetenz im Förderungsmodell zu integrieren (Chur, 2006, S. 236).

Abschließend darf bemerkt werden, dass sich das Modell von einem Beratungsansatz für Hochschulen über ein Studienbegleitendes Tutorienprogramm für Schlüsselkompetenzen erst zu einem Kompetenzzentrum entwickelt hat und momentan als Aushängeschild der Universität Heidelberg und des Bundeslandes Baden-Württemberg dient. Diese Tatsache zeigt, dass auch kleine Initiativen, wie die Entwicklung eines Kompetenzförderungspro-

gramms für Sozialkompetenzen in einem Studiengang auf die gesamte Universität ausgeweitet werden können.

Das folgende Bewertungsraster gibt einen Überblick über die zuvor kurz angeklungen Förderungsmöglichkeiten an den verschiedenen Hochschulen.

Tabelle 6: Zentrale Ansätze zur Förderung von Schlüsselkompetenzen

Bewertungsraster	Universität Konstanz	TU Braunschweig	Universität Zürich	RUB	Universität Kassel	Universität Heidelberg
Kennzeichen der Förderung						
Zentrale oder dezentrale Lösung	Zentrale	Zentral	Zentrale	Zentrale	Zentrale und dezentrale	Zentrale
Integrative oder additive Lösung	Additiv	Additiv	Integrativ: Homepage als Sammlung von Empfehlungen und Werkzeugen für die Lehrenden	Integrativ: Es werden bestehende Angebote zusammengefasst und für alle zugänglich gemacht	50% integrativ, 50% additiv	Additive, integrative und kooperativ-additive Lösungen; können je nach Belieben von den Fachrichtungen kombiniert werden
Schlüsselkompetenzen oder Teilkompetenzen	Schlüsselkompetenzen, insbesondere Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz	Schlüsselkompetenzen	Schlüsselkompetenzen, insbesondere Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz	Schlüsselkompetenzen	Schlüsselkompetenzen insbesondere Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz sowie zwei Schwerpunkte: Interkulturelle Kompetenz und fachübergreifendes Lernen	Schlüsselkompetenzen, insbesondere Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen
Organisation der Förderung						
Veranstaltungsformen	Workshops, Seminare, Vorlesungen, Übungen und Praktikum	Vorlesungsreihe ergänzt durch Trainings und abschließendem Assessment-Center-Training	Seminare, Vorlesungen, Workshops aber auch Tools oder Anleitungen für die Gestaltung von nur einer Unterrichtseinheit	Workshops, Seminare, Vorlesungen, Praktikum und Übungen	Workshops, Vorlesungen, Seminare, Übungen	Workshops, Praxisarbeit, Anwendungsreflexion im Abschlussworkshop (bei additiver und kooperativ-additiver Lösung); Seminare, Vorlesungen, Übungen bei integrativer Lösung, Praktikum
Lehrende	Tutoren, die über das Multiplikatorenprogramm geschult wurden, externe Partner	Dozenten der TU Braunschweig sowie Referenten aus der Wirtschaft, Trainer sind externe Partner	Keine Vermittlungskomponente, nur Informationsmaterial bzw. bei Bedarf Beratung	Lehrende sind in dem meisten Fällen Dozenten der Universität, aber auch Angestellte der Universität oder externe Partner	Lehrende und Angestellte der Universität (Bibliotheksmitarbeiter, Mitarbeiter des akademischen Auslandsamtes, etc.)	Additive Lösung: Speziell geschultes Personal der Universität, teilweise Externe Integrative Lösung: Speziell geschulte Lehrende der jeweiligen

						Fachbereiche Kooperativ-Additive Lösung: Speziell geschulte Lehrende der jeweiligen Fachbereiche
Zeitraumen	Meist 1- bis 2-tägige Workshops oder Kurse, aber auch Seminare oder Vorlesungen über das Semester hinweg	Als Lehrveranstaltung über ein Semester verteilt, alle zwei Wochen nach der Vorlesung Training.	Unterschiedlich	Unterschiedlich, meist in regelmäßigen Abständen im Semester	Unterschiedlich	unterschiedlich
Zielgruppe	Studierende, Lehrende in eingeschränktem Maße	Studierende	Lehrende	Studierende	Studierende	Studierende, Lehrende, Studiengänge
Verankerung im Curriculum	Teilweise (je nach Studiengang) im Curriculum verankert	Optional, je nach Studiengang unterschiedlich	Wenn die Lehrenden die Techniken einsetzen (wollen) gibt es in Kombination mit der Veranstaltung an sich Leistungspunkte	Ja, fast alle Studiengänge haben diesen Bereich im Curriculum verankert, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß	Prinzipiell Ja, doch wenn ein Studiengang dies nicht wünscht besteht die Möglichkeit, das Angebot als Zusatzqualifizierung wahrzunehmen.	Ja (in der Hand der Studiengänge)
(Zusätzliche) Zertifizierung	Ja (Integration ins Abschlusszeugnis)	Wenn im Studiengang integriert → Schein, bei freiwilliger Teilnahme → Zertifikat	Nicht ermittelbar	Ja (Integration ins Abschlusszeugnis)	Ja (Integration ins Abschlusszeugnis; bei Engagement über Studienordnung hinaus → Zertifikat)	Ja (Integration mit Abschlusszeugnis)
Bausteine	(7) Grundlagen, Didaktik und Methodik, Projektmanagement, Begleitete Praxis, Berufsfeldorientierte Fachkompetenzen, Kommunikations- & Sozialkompetenz, Gender & Diversity	Keine	(3) Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen	(6) Fremdsprachen, Kommunikation, Informationstechnologien, Interdisziplinäre Studieneinheiten, Praktikum, Schul- und Unterrichtsbezogene Studien.	(6) Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz, Interkulturelle Kompetenz und fachübergreifendes Lernen	(6) Grundlagen, Vermittlungskompetenz, Kompetenzen für die Projektarbeit, Reflektierte Praxiserfahrung, Beratungskompetenz
Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – Inhalts- und Prozessebene						
Wissen-Fertigkeiten-Einstellungen	Nicht ermittelbar	Ja, in der Trennung von Vorlesung – Training ersichtlich	Teilweise erkennbar, jedoch nicht für alle Bereiche ermittelbar	Nicht ermittelbar	Nicht ermittelbar	Unterscheidung wird aufgegriffen und didaktisch umgesetzt

Lernformen	Situiertes, kooperatives, selbstorganisiertes und problemorientiertes Lernen je nach Veranstaltungsform	Kooperatives Lernen	Kooperatives, problemorientiertes Lernen und selbstorganisiertes Lernen	Nicht ermittelbar	Situiertes, kooperatives, selbstorganisiertes und problemorientiertes Lernen (Projektmethode)	Situiertes Lernen, kooperatives Lernen, selbstorganisiertes und problemorientiertes Lernen je nach Veranstaltungsform
Reflexion	Reflexion in Form eines Lernportfolios (Unabhängig von Aufgaben in den Veranstaltungen), Reflexion der Praktika	Ja, vor allem abschließende Reflexion	Offt Teil der Intervention, könnte jedoch noch stärker betont werden	Nein, außer möglicherweise als Elemente in den einzelnen Veranstaltungen	Ja, zumindest bei einigen Bereichen ein wichtiges Element	In jedem Baustein inbegriffen sowie extra Baustein zur Verknüpfung von Praxis und Theorie
Nachhaltigkeit	Keine direkte Kooperation mit der Lehre, aber teilweise fachspezifische Veranstaltungen	Wenig starke Vernetzung mit den Inhalten der Studiengänge	Nicht ermittelbar; nicht klar, ob das Angebot für Lehrende verpflichtend oder freiwillig ist	Die Angebote scheinen oft sehr abgetrennt vom eigenen Studium.	Durch Integration von additiver und integrativer Förderung gegeben	Integrative Förderung wird durch Schulungen von Kompetenzzentrum unterstützt
Didaktischer Dreischritt	Nicht ermittelbar	Zeigt sich bei der Verwendung der Prüfungsform	Wird nicht explizit erwähnt, sollte noch mehr in den Vordergrund treten	Nicht ermittelbar	Ja, in den Modulhandbüchern verankert	Ja, v.a. im additiven und kooperativ-additiven Bereich. Beim integrativen Bereich nicht ermittelbar.
Abschließende Bewertung						
Herausstellungsmerkmal	Integriert Praktikum durch Reflexion in das Studium, Multiplikator-schulung	Gesamtuniversitäres, ressourcenschonendes Angebot, Tutoren werden ausgebildet	Ausgiebige Information für Lehrende (wobei nicht sicher ist, wie stark das genutzt wird)	Gesamtuniversitäres Angebot für eine große Universität, das sogar einen eigenen Dekan hat.	Studentisches Engagement kann ebenfalls angerechnet werden, Entscheidungsgewalt bei den Studiengängen. Engagement über vorgeschriebenes Maß hinaus wird zertifiziert	Zusätzlich Graduierten-Förderung, Qualifikation von Lehrenden (Baden-Württemberg Zertifikat für Weiterbildung) und Berücksichtigung aller in dieser Arbeit vorgestellten Aspekte
Schwachpunkt	Fehlende Integration ins Fachstudium, An-koppelung durch Schulung der Lehrenden	Fehlende Anknüpfungspunkte zum Studium und zu Handlungskontexten der Teilnehmer	Vernachlässigt didaktischen Dreischritt, Reflexion könnte noch stärker betont werden	Keine Befähigung der Lehrenden, keine Fortbildung in Bezug auf kompetenzförderliche Lernumgebungen. Reflexion zu wenig stark eingebunden.	Keine Förderung / Ausbildung von Lehrenden	

5.3 Fazit des fünften Kapitels

Die Analyse bestehender Schlüsselkompetenzförderprogramme bringt folgende Erkenntnis: Um Schlüsselkompetenzen nachhaltig im Sinne des Konzepts der fachnahen Schlüsselkompetenzen zu fördern, gilt es drei Aspekte nicht zu vernachlässigen:

- 1) Es sollte ein additives Angebot geben, das grundlegendes Wissen vermittelt bzw. wichtige Fertigkeiten schult.
- 2) Es sollte eine integrative Förderung ermöglicht werden, indem Lehrende sensibilisiert und geschult bzw. ihnen Materialien zur Verfügung gestellt werden.
- 3) Es sollte ein Beratungsangebot und damit verbunden genügend Flexibilität bestehen, sodass jeder Studiengang sein eigenes Kompetenzförderungsprogramm bekommt, welches speziell auf das jeweilige Profil zugeschnitten ist. Beratung unterstützt in der Einführung der Schlüsselkompetenzförderung sowie der Integration in die Studien- und Prüfungsordnung.

Das Kompetenzzentrum in Heidelberg ist hierfür ein gelungenes Beispiel. Natürlich stellt sich immer die Frage, ob so eine Initiative von der Universität finanziert wird oder ob zu ressourcenschonenden Maßnahmen gegriffen werden muss wie an der TU Braunschweig, wo die Kompetenzförderung durch eine Ringvorlesung und Trainings organisiert wird und kaum zusätzliche Kapazitäten anfallen.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass fast alle Ansätze – zentrale oder dezentrale, integrative oder additive – auf die Unterscheidung von Schlüsselkompetenzen in die Bereich Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen bauen. Welche Bereiche dann jeweils integriert bzw. gelehrt werden, ist von Universität zu Universität unterschiedlich. Sozialkompetenzen sind jedoch immer integriert, sei es in Form von Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit oder Konfliktmanagement, aber auch Präsentations- oder Moderationsfähigkeit, die wichtige Kompetenzen für das Studium darstellen.

5.4 Implikationen für den empirischen Teil

Wie sollte also aus Sicht dieser Arbeit die „perfekte“ Sozialkompetenzförderung aussehen?

Kapitel zwei hat gezeigt, dass Schlüsselkompetenzen aus den Elementen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen bestehen. Eine Förderung sollte folglich diese drei Elemente berücksichtigen. Weiters sind Schlüsselkompetenzen mehr als nur Sozialkompetenzen und die Vermittlung von Sozialkompetenzen erfolgt meist gemeinsam mit den Sach-, Methoden- und Selbstkompetenzen, wobei die Selbstkompetenzen meist die größte Überschneidungsfläche aufweisen. Außerdem hat *Kapitel zwei* gezeigt, dass die Förderung von Schlüsselkompetenzen nicht nur im Interesse von Arbeitgebern bzw. Unternehmen, sondern auch im Interesse von Studierenden selbst und der Universität ist. Von daher sollte eine Förderung die Belange und Anliegen dieser drei Beteiligten berücksichtigen und wenn möglich zu vereinen vermögen.

Kapitel drei hat an das Konzept der Sozialkompetenzen herangeführt. Es hat gezeigt, dass Sozialkompetenzen in verschiedenen Situationstypen benötigt werden und dass verschiedene Dimensionen von Sozialkompetenzen festzuhalten sind, die je nach Bedürfnis der Auswählenden unterschieden werden. Jene Sozialkompetenzen sollen vermittelt werden, welche die Bedürfnisse der Universität, der Studierenden und der Unternehmen befriedigen. In dieser Arbeit wird die Auffassung vertreten, dass jede Dimension eine Unterart des Kommunizierens ist: Teamfähigkeit das Kommunizieren in Teamsituationen, Konfliktfä-

higkeit das Kommunizieren in Konfliktsituationen. Folglich müssen verschiedene Situationsbereiche abgeleitet werden, die für die weitere Förderung an der Universität Augsburg im Studiengang Medien und Kommunikation wichtig sind. Zu nennen sind die fünf Aspekte Kommunikationskompetenz, Konfliktkompetenz, Teamkompetenz, Führungskompetenz und Moderationskompetenz. Die Situationstypen können bei einer gezielten Förderung in Schritte und Elemente aufgespalten und so differenziert betrachtet und in eine Lernumgebung integriert werden. Des Weiteren ist bei der Förderung von sozial kompetentem Verhalten das Modell des sozial-kommunikativen Handelns, das die wichtigsten Aspekte der Kommunikationsfähigkeit integriert, zu berücksichtigen.

In *Kapitel vier* werden verschiedene Ansätze zur Förderung bzw. Vermittlung von Sozialkompetenzen thematisiert. Als die wichtigste Methode wurde das situierte Lernen identifiziert, das die Situationsspezifität des Konzepts der Sozialkompetenzen berücksichtigt und aufgreift. Außerdem schließt es Lernmethoden ein, die besonders dafür geeignet sind, Sozialkompetenzen auszubilden, wie etwa das problemorientierte oder das kooperative Lernen. An dieser Stelle wird die Einhaltung des didaktischen Dreischritts als wichtiges Gestaltungsmerkmal von kompetenzförderlichen Lernumgebungen festgehalten. Darüber hinaus wird ein Aspekt, der auch beim situierten Lernen eine Rolle spielt, herausgegriffen und genauer betrachtet: die Reflexion. Sie wird in der hier vorliegenden Arbeit als wesentliches Element von Sozialkompetenzen gesehen, das bei entsprechender Schulung und Anleitung sehr fruchtbar sein kann. Schließlich werden zwei Ansätze zur Förderung von Schlüsselkompetenzen miteinander verglichen – der additive und der integrative Ansatz. Eine Verknüpfung dieser beiden Ansätze ist erfolgversprechend, vor allem wenn diese Verknüpfung mit den Lernzielen, den Methoden und dem Assessment der Lernziele einhergeht. Ein Workshop im Sinne des additiven Ansatzes kann dabei am Anfang dazu genutzt werden, die Studierenden zu sensibilisieren, ihnen mögliche Kompetenzdefizite bewusst zu machen, sie zu motivieren und ihnen Grundlagen zu vermitteln. Diese Grundlagen können in realen Kontexten (Stichwort: situiertes Lernen) im Rahmen von Seminaren angewandt, trainiert und vertieft werden.

In *Kapitel fünf* wurden aus den erarbeiteten Inhalten ein Bewertungsraster erstellt und verschiedene Konzepte an Hochschulen analysiert. Dabei ist kaum ein Konzept zu finden, das sich auf Sozialkompetenzen allein beschränkt. Größtenteils handelt es sich um Initiativen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen im Allgemeinen. Bei der Analyse fällt auf, dass es sowohl dezentrale als auch zentrale Ansätze gibt bzw. sich die dezentralen meist durch höhere Innovationsfreude und Passung zum geförderten Studiengang auszeichnen. Für eine holistische Förderung – ob jetzt in einem Studiengang (dezentral) oder für eine ganze Universität (zentral) – sind verschiedene organisatorische Aspekte wichtig. Es muss ein additives Angebot geben, die Lehrenden müssen Schulung in Bezug auf die Integration von Schlüsselkompetenzförderlichen Elementen in ihre Lehrveranstaltungen erhalten und es sollte eine allgemeine Beratung und Schulung auch für die Verantwortlichen der Studiengänge zur Verfügung stehen, um sie in rechtlichen Fragen zu beraten.

Mit diesem theoretischen Teil der vorliegenden Masterarbeit konnte also die erste Forschungsfrage „Wie können Sozialkompetenzen an der Hochschule gefördert werden“ beantwortet werden.

Die Förderung sollte demnach

- auf die Ebenen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen Rücksicht nehmen,
- insbesondere Elemente des situierten Lernens, des problemorientierten, des kooperativen und des selbstorganisierten Lernens beinhalten,

- den didaktischen Dreischritt berücksichtigen,
- Reflexion lehren und Reflexionselemente beinhalten,
- sowohl additiv als auch integrativ angelegt sein,
- Schulungen für die Dozenten in Bezug auf integrative Förderung beinhalten,
- Beratungsangebote für Verantwortliche des Studiengangs sowie Dozenten beinhalten.

6. UNTERSUCHUNG

Ziel des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit ist die Evaluation des bestehenden Angebots sowie die Entwicklung von Handlungsempfehlungen für den weiteren Ausbau des Angebots zur Förderung von Sozialkompetenzen. Dabei sollen zusätzlich sowohl Erkenntnisse über das Niveau der Sozialkompetenzen, die Erstsemester besitzen, erhoben werden. Diese Daten dienen einer bedarfsgerechteren Ausrichtung der weiteren Förderung.

6.1. Fragestellung

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde bereits die Frage „Wie können Sozialkompetenzen an der Hochschule gefördert werden?“ beantwortet. Der empirische Teil dient vorwiegend dazu, die zwei weiteren Fragestellungen zu beantworten und nimmt dabei Bezug auf die Ergebnisse der ersten Forschungsfrage. Konkret können zu den einzelnen, in der Einleitung angeführten Forschungsfragen folgende Unterfragen generiert werden bzw. die Forschungsfragen weiter ergänzt werden:

1. Wie können Sozialkompetenzen an der Hochschule gefördert werden?
 - a. Welche (Lern-)Methoden können die Vermittlung von Sozialkompetenzen unterstützen?
 - b. Welche Ansätze gibt es zur Förderung von Sozialkompetenzen?
 - c. Wie fördern andere Hochschulen im deutschsprachigen Raum Sozialkompetenzen?
2. Was leistet das aktuelle Förderungsangebot zu Sozialkompetenzen (Workshop Kommunikations- und Konfliktkompetenz²⁴) an der Universität Augsburg, Studiengang Medien und Kommunikation?
 - a. Was sind die Inhalte des Workshops?
 - b. Was sind die Lernziele des Workshops?
 - c. Was sind die Methoden des Workshops?
 - d. Wie werden die Inhalte, Lernziele und Methoden bewertet?
 - e. Was ist der unmittelbare Nutzen und Erfolg des Workshops?
 - f. Was ist der langfristige Nutzen und Erfolg des Workshops?
3. Wie kann das Angebot in Augsburg für den Studiengang Medien und Kommunikation entsprechend ausgeweitet werden?
 - a. Welche Aspekte erfüllt der aktuelle Workshop?
 - b. Welche Aspekte müssen bei einer vollständigen Förderung noch berücksichtigt werden?
 - c. Wie kann eine solche weiterführende Förderung aussehen?

²⁴ Der Workshop Kommunikations- und Konfliktkompetenz wird ab sofort als „Workshop“ bezeichnet.

6.2 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung ist der Evaluationsforschung zuzuordnen.

„Ziel einer Evaluationsstudie ist die Ermittlung der Wirksamkeit oder Unwirksamkeit [...] von Maßnahmen bezüglich einer oder mehrerer Erfolgskriterien. Besonders wichtig ist darüber hinaus die Abschätzung der unbeabsichtigten positiven oder negativen Nebenwirkungen einer Maßnahme“ (Diekmann, 2007, S. 37).

Die Erfolgskriterien, die hier angelegt werden, sind einerseits die in Kapitel 4.5 zusammengefassten Elemente einer erfolgreichen Sozialkompetenzförderung und andererseits ist es der Kompetenzerwerb der Teilnehmer selbst, der erhoben werden soll. Die Evaluationsforschung, die sich mit der Güte von (Lehr-)Veranstaltungen beschäftigt, unterscheidet zwischen Struktur-, Prozess- und Ergebnisdaten die mit Hilfe einer Evaluation erhoben werden können (Bauer, 2007, S. 19). In der hier vorliegenden Untersuchung werden die Strukturdaten, die sich auf den Studiengang, die Ausstattung und die Lernbedingungen beziehen, ausgeblendet. Sie stehen nicht im Fokus dieser Arbeit. Vielmehr werden Prozess- und Ergebnisdaten erhoben. Prozessdaten beziehen sich bspw. auf den Ablauf und die Strukturierung der Lehrveranstaltung, Ergebnisdaten beziehen sich auf die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer (ebd.).

6.2.1 Ziel der Untersuchung und Auswahl der Methode

Die Untersuchung verfolgt das Ziel, den Workshop auf Prozess- und Ergebnisebene zu evaluieren. Dazu muss zuerst untersucht werden, welche Elemente der unter 4.5 festgehaltenen Aspekte bereits im Workshop integriert sind (Prozessdaten). Anschließend müssen die Teilnehmer und ihr Kompetenzgewinn (Ergebnisdaten) unter die Lupe genommen werden, um den Nutzen des Workshops abschätzen zu können. Dabei wird entsprechend der Evaluationsforschung darauf verzichtet, Nicht-Teilnehmer zu untersuchen; stattdessen wird eine Vollerhebung der Teilnehmer vorgenommen. Mit der Untersuchung soll die Frage beantwortet werden, was der Workshop leistet und wie er bezüglich der entwickelten Erfolgskriterien aus Konzeptions- und aus Teilnehmersicht einzustufen ist (vgl. Bauer, 2007).

Bevor genauer auf das Untersuchungsdesign eingegangen wird, muss einer Diskussion Platz gemacht werden, die sich auch auf die hier verwendete Methodik bezieht. Es geht um die Problematik der Messung von (Sozial-)Kompetenzen. Wie bereits in Kapitel 4.1.3 erwähnt, ist es schwierig, Kompetenzen zu messen, da sie als Potenzial im Sinne von Performanz verstanden werden. In der Kompetenzforschung haben sich daher verschiedene Erhebungsmethoden etabliert, die jeweils Vor- und Nachteile besitzen.

Kognitive Leistungstests. Zum einen gibt es die kognitiven Leistungstests, die zum größten Teil das Ziel verfolgen, Aussagen über die Befähigung einer Person treffen zu können. Es handelt sich dabei meist um Tests (z. B. auch Intelligenztests), die losgelöst von persönlichen Eindrücken oder Selbsteinschätzungen eine ‚objektive‘ Aussage über die Kompetenz einer Person geben sollen (Reißig, 2007, S. 9). Im Bereich der kognitiven Leistungstests gibt es bereits eine Reihe standardisierter Verfahren, die u. a. bei Erpenbeck (2003) nachzulesen sind. Diese Verfahren werden von Personalverantwortlichen verwendet, die Gültigkeit ihrer Ergebnisse ist aber – ebenso wie bei Intelligenztests – bei Forschern umstritten, vor allem da sie die Wissenskomponente von Kompetenzen fokussieren und Fertigkeiten sowie Einstellungen außen vor lassen. Ein weiterer Aspekt, der sich speziell auf Sozialkompetenzen bezieht, ist, dass diese Tests nur schwierig die konkrete Situation nachempfinden können, in der die Anwendung der Kompetenz stattfinden sollte. Sozialkompetenzen sind situ-

ationsspezifisch und diesem Element kann mit Leistungstests nur schwer Rechnung getragen werden.

Verhaltensbeobachtung. Bei der Verhaltensbeobachtung wird, wie der Name schon sagt, das Verhalten in sozialen Situationen beobachtet, um dadurch Rückschlüsse auf die Kompetenz der Akteure zu schließen. Hier ist zu beachten, dass es einen Unterschied zwischen der tatsächlich vorhandenen Kompetenz und dem gezeigten Verhalten (Kompetenz - Performanz) geben kann, das z. B. durch Umwelteinflüsse oder Emotionen moderiert wird. Verhaltensbeobachtungen sind nur sinnvoll, wenn mehrere Situationen beobachtet werden – das steigert die Validität, ist jedoch gleichzeitig sehr aufwändig. Die Verhaltensbeobachtung kann als Selbst- sowie als Fremdbeobachtung erfolgen (Reißig, 2007, S. 9f.). Das Verhalten kann dabei jedoch nicht mit bestimmten Veranstaltungen oder Fortbildungen in Verbindung gebracht werden, da es möglich ist, dass der Untersuchte schon vor dem Besuch einer Veranstaltung über die Kenntnisse verfügte (Watzlawick et al., 1969, S. 46).

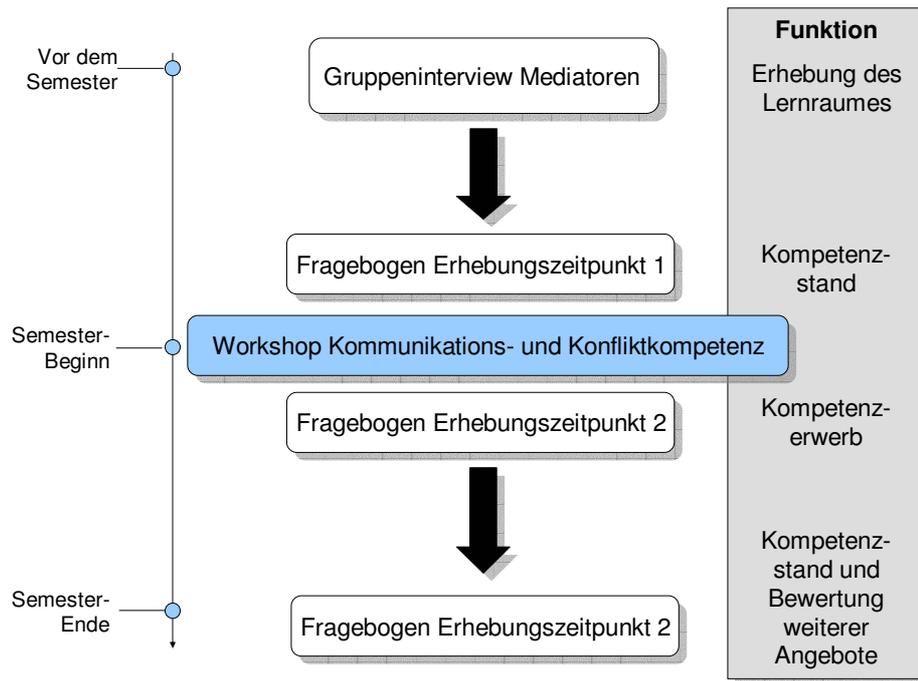
Erhebung des Lernraumes. Eine weitere Methode, Kompetenzentwicklung zu erheben, ist die Untersuchung der Lernumgebung, in der die Maßnahme (in unserem Fall der Workshop) durchgeführt wird. Dazu gehört die Erhebung der Lernziele, Methoden, Prüfungen und eingesetzten Mittel wie Rollenspiele, Diskussion. Diese Erhebung kann jedoch lediglich das Potenzial einer Lernumgebung, möglicherweise Kompetenzen fördern zu können, erheben. Sie sagt nichts über die tatsächliche Veränderung bei den Teilnehmern bzw. Lernenden aus (Braun, 2007, S. 63).

Verhaltensbeschreibung. Die Verhaltensbeschreibung erzählt die Beobachtung nach, denn es wird nach Abschluss der Beobachtung zusammengefasst, wie man sich in bestimmten Situationen verhalten hat. Dabei kann die Beschreibung von Dritten oder von der betroffenen Person selbst vollzogen werden. In letzterem Fall handelt es sich um die Selbsteinschätzung bzw. Selbstbeschreibung (Reißig, 2007, S. 10). Die Selbsteinschätzung hat den Vorteil, dass kein Vorher-Nachher-Vergleich gezogen werden muss, sondern dass die betreffende Person ihren Zuwachs selbst einschätzen kann. Trotzdem bleibt hier die Frage bestehen, inwieweit Studierende ihren Kompetenzerwerb selbst einschätzen können. Außerdem spielen andere Einflussquellen, wie die soziale Erwünschtheit oder falsch verstandene Fragen eine Rolle (Braun, 2007, S. 63). Auf die Methode der Selbsteinschätzung wird jedoch häufig aus forschungsökonomischen Gründen zurückgegriffen (z. B. Schaepper & Briedis, 2004) – so auch in der hier vorliegenden Arbeit.

6.2.2 Methoden

Um die Forschungsfragen zu beantworten, werden verschiedene Methoden ausgewählt, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Forschungsfrage beantworten sollen. Dabei wird bei der Erhebung des Lernraumes ein qualitativer Ansatz verfolgt, dessen Ergebnisse dann in den quantitativen Teil der Untersuchung einfließen. In diesem Sinne wird hier die methodologische Triangulation (Flick, 2003, S. 330) angewendet, die qualitative und quantitative Methoden mit dem Ziel der Erhöhung von „Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen“ (ebd., S. 332). Die Abbildung zeigt, wie die Methoden zusammenspielen.

Abbildung 6: Methoden der Untersuchung in Zusammenhang mit Funktion und Erhebungszeitpunkt



Quelle: eigene Darstellung.

Im Folgenden wird ihre Auswahl kurz begründet. Die Erklärung zur Konzeption der Instrumente findet sich in den späteren Kapiteln.

Qualitatives halbstandardisiertes Gruppeninterview mit den Mediatoren. Aus den Erkenntnissen des theoretischen Teils der hier vorliegenden Arbeit wird ein Leitfaden für ein halbstandardisiertes Gruppeninterview mit den Lehrenden des Workshops entwickelt. Dieses Interview hat einen stark explorativen Charakter. Ziel ist es, herauszufinden, welche Inhalte der Workshop beinhaltet, warum diese ausgewählt wurden, wie die Veranstaltung aufgebaut ist und welche Methoden zur Vermittlung eingesetzt werden. Das Gruppeninterview dient damit der Erhebung des Lernraumes (vgl. oben) und beantwortet die Frage, ob der Workshop potenziell dazu geeignet ist, Kompetenzen zu fördern. Die Ergebnisse dieser Erhebung finden in der Entwicklung des Fragebogens ihren Niederschlag. Gruppeninterviews haben den Vorteil, dass sie „kostengünstig und reich an Daten sind, dass die Antworten stimulierend und bei der Erinnerung von Ereignissen unterstützen und über die Antworten der Einzelnen hinausführen können“ (Flick, 2004, S. 170). Zu betonen ist hier, dass es sich *nicht* um eine Gruppendiskussion, sondern tatsächlich um ein Interview handelt. Das Interview wird anhand eines Leitfadens geführt, der Zwischenfragen, Zusammenfassungen und Spiegelungen und so die Verknüpfung mit den im Theorieteil abgeleiteten Inhalten ermöglicht. Das Interview bietet außerdem die nötige Offenheit, in der Aspekte zur Sprache kommen können, die vielleicht zuvor noch nicht bedacht wurden. Die Ergebnisse des Gruppeninterviews sind ausschlaggebend für die Gestaltung des Fragebogens zur Befragung der Teilnehmer des Workshops und stellen einen Teil der Erhebung der Prozessdaten dar. Der zweite Teil der Prozessdaten, nämlich die Evaluation aus Teilnehmersicht in Bezug auf Ablauf, Struktur und Gestaltung des Workshops findet im Rahmen der schriftlichen Befragung der Teilnehmer statt.

Befragung der Teilnehmer des Workshops. Die Befragung der Teilnehmer des Workshops erfolgt mit einem Fragebogen im Vorher-Nachher-Design. Das bedeutet, dass die Studierenden vor dem Beginn des Workshops einen ersten Fragebogen (Erhebungszeitpunkt 1) und nach dem Ende des Workshops einen zweiten Fragebogen (Erhebungszeitpunkt 2) ausfüllen. Der Fragebogen wird als Paper-Pencil-Fragebogen ausgeteilt, um das Ausfüllen direkt *vor* und direkt *nach* dem Workshop zu ermöglichen. Der Fragebogen zum ersten Erhebungszeitpunkt bezieht sich auf den *Kompetenzstand*. Der Fragebogen zum zweiten Erhebungszeitpunkt fokussiert den *Kompetenzerwerb*, also die Veränderung der Kompetenz aufgrund des Workshops und die Bewertung des Workshops sowie die Erhebung des zweiten Teils der Prozessdaten (Braun, 2007, S. 64). Vorteil einer schriftlichen Befragung ist, dass eine große Anzahl von Personen befragt werden kann. Außerdem handelt es sich um eine nichtreaktive Erhebung, bei der der Interviewer keinen Einfluss auf das Antwortverhalten ausübt (Flick, 2004, S. 514).

Online-Befragung der Teilnehmer des Workshops am Ende des Semesters. Während der Paper-Pencil-Fragebogen vor bzw. nach dem Workshop zu Beginn des Semesters ausgeteilt wird, kann am Ende des Semesters keine Veranstaltung dazu genutzt werden und der Fragebogen wird für den dritten Erhebungszeitpunkt als Online-Befragung konzipiert. Das hat den Vorteil, dass nun Filter besser gesetzt werden können. Außerdem weisen die Studierenden des Studiengangs Medien und Kommunikation eine hohe Affinität zum Internet auf, weswegen keine Verzerrungen und eine hohe Rücklaufquote erwartet wird (Flick, 2004, S. 522). Der Online-Fragebogen am Ende des Semesters (Erhebungszeitpunkt 3) dient dazu, den langfristigen Nutzen des Workshops zu erheben sowie mögliche zusätzliche Fördermöglichkeiten von den Studierenden bewerten zu lassen. In diesem Teil des Fragebogens werden die Befragten zu Experten ihrer eigenen Fortbildung und haben die Möglichkeit, verschiedene Förderansätze für Sozialkompetenzen selbst zu bewerten.

Dabei kann auch ein Vergleich des Kompetenzstandes zu Beginn des Studiums und nach Ende des ersten Semesters gezogen werden. Der Vorher-Nachher-Fragebogen kann lediglich die Einschätzung des (zukünftigen) Nutzens liefern. Erst, wenn die Befragten die Möglichkeit hatten, das Wissen und die Fertigkeiten, die sie aus dem Workshop mitgenommen haben, auch anzuwenden, kann eine abschließende Nutzenbewertung erfolgen. Es wird davon ausgegangen, dass der Mehrwert des Workshops nach dem ersten Semester besser bewertet werden kann.

Die hier vorliegende Untersuchung kombiniert also die Erhebung des Lernraumes mit einer Verhaltensbeschreibung, die Auskunft über den Kompetenzerwerb geben soll und ermöglicht den Befragten in einem letzten Schritt, ihre Präferenzen zur weiteren Sozialkompetenzförderung abzugeben.

6.2.3 Anmerkungen zu Validität und Repräsentativität

Die Repräsentativität der erhobenen Daten gilt für die Studierenden eines bestimmten Studiengangs im ersten Semester und in einer ähnlichen Altersklasse. Obwohl es sich um eine Vollerhebung handelt, kann die Repräsentativität für die Erstsemester des Studiengangs Medien und Kommunikation insofern eingeschränkt werden, als dass nicht alle Studierenden im ersten Semester am Workshop teilgenommen haben. Die nähere Betrachtung der Daten zeigt, dass weder die Differenzierung nach Alter noch Geschlecht nennenswerte Unterschiede bzw. unterschiedliche Antworttendenzen zeigt, was auf eine sehr homogene Grundgesamtheit schließen lässt. Die Ergebnisse sind bedingt auf andere Studiengänge übertragbar, da für den Studiengang ein relativ hoher Numerus Clausus vorliegt und dies sowie andere Faktoren die Antworttendenzen beeinflussen könnte.

Zur Überprüfung von Antworttendenzen wird die deskriptive Statistik herangezogen. Dabei kann festgehalten werden, dass die Enden der Skalen gemieden werden. Außerdem zeigt sich, dass bei den Skalen eine leichte Tendenz zu den positiven Antwortmöglichkeiten vorliegt. Antwortausfälle sind äußerst selten, da häufig die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ fehlte und beim Online Fragebogen die Fragen als verpflichtend zu beantworten eingestellt waren. Das bedeutet, wenn jemand eine Frage frei lässt bzw. keine Antwortmöglichkeit ankreuzt, so kann er in der Befragung nicht fortfahren und wird mittels einer Fehlermeldung darauf aufmerksam gemacht, welche Frage er noch nicht beantwortet hat.

Reliabilität meint die Zuverlässigkeit oder Genauigkeit, mit der etwas gemessen wird (Flick, 2004, S. 319). Für die hier verwendeten Kompetenzskalen wird zur Überprüfung der Reliabilität das Cronbachs Alpha herangezogen, das die „interne Konsistenz einer Skala misst“ (Schaepler & Briedis, 2004, S. 9). Zieht man ein Cronbachs Alpha von .50 als akzeptablen Wert heran, so liegen alle Kompetenzskalen bis auf eine darüber. Die negativen Items werden dabei umgepolt. Herauszustellen sind die Skalen beim Kompetenzerwerb (Erhebungszeitpunkt 2), die über ein Alpha verfügen, das größer als .80 ist und damit als sehr genau eingestuft werden können.

Tabelle 7: Innere Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Kompetenzskalen

Skalename (Anzahl der Items)	Cronbachs Alpha
Kommunikationsfähigkeit Erhebungszeitpunkt 1 (8 Items)	.42
Konfliktfähigkeit Erhebungszeitpunkt 1 (16 Items)	.63
Kommunikationsfähigkeit Erhebungszeitpunkt 2 (8 Items)	.87
Konfliktfähigkeit Erhebungszeitpunkt 2 (16 Items)	.89
Kommunikationsfähigkeit Erhebungszeitpunkt 3 (8 Items)	.66
Konfliktfähigkeit Erhebungszeitpunkt 3 (16 Items)	.79

Reliabilität kann als Voraussetzung für Validität gesehen werden, denn ist ein Instrument nicht genau, so kann es auch keine gültigen Ergebnisse bringen. Unter Validität versteht man, wenn ein Instrument das misst, was es auch messen soll (Flick, 2004, S. 323). Die Fragenbatterien werden aus forschungsökonomischen Gründen nicht auf ihre Validität überprüft. Jedoch kann von einer gegebenen Validität ausgegangen werden, da die Items der Kompetenzskalen in Kapitel 6.2.3 aus den wichtigsten theoretischen Erkenntnissen abgeleitet wurden

6.3 Qualitatives halbstrukturiertes Gruppeninterview

Für den empirischen Teil gilt es, das bestehende Angebot des Workshops „Kommunikations- und Konfliktkompetenz“ an der Universität Augsburg zu evaluieren. Dafür müssen grundlegende Informationen aufgearbeitet werden, wie etwa der Inhalt, die Lernziele und die verwendeten Methoden im Workshop. Das Gruppeninterview dient vorwiegend dazu, die Erkenntnisse aus dem Theorieteil in der Umsetzung des Workshops wieder zu finden und grundlegende Prozessdaten zu erheben, die später aus Teilnehmersicht ergänzt werden können.

Bevor die Konstruktion des Erhebungsinstrumentes vorgestellt wird, muss der Untersuchungsgegenstand kurz beschrieben werden. Die Ergebnisse des Gruppeninterviews werden dazu beitragen, ein genaueres Bild des Workshops zu zeichnen.

6.3.1 Beschreibung des Workshops

Der Workshop Kommunikations- und Konfliktkompetenz wird einmal im Jahr gehalten und richtet sich an Erstsemester des Studiengangs Medien und Kommunikation. Der Studiengang ist relativ klein, weswegen die Anzahl der Erstsemester nicht sehr hoch ist. Im Wintersemester 2007/08 zählt der Studiengang 51 Erstsemester, im Wintersemester 2008/09 sind es 65 Erstsemester. Der Workshop wird im Wintersemester 2007/08 das erste Mal veranstaltet und erfährt zum Wintersemester 2008/09 nur minimale Veränderungen. Die Dauer des Workshops ist ein halber Tag. Dabei werden die Teilnehmer in zwei Gruppen geteilt, die erste Gruppe besucht den Workshop am Vormittag, die zweite Gruppe besucht den Workshop am Nachmittag. Der Workshop ist ein freiwilliges Angebot, weswegen die Teilnehmerzahl in etwa bei der Hälfte der Erstsemester liegt: Im Wintersemester 2007/08 nehmen 23 von 51 Erstsemestern an dem Workshop teil, im Wintersemester 2008/09 38 von 65. Der Workshop wird von Studierenden höheren Semesters gehalten, die der Projektgruppe der Mediatoren angehören. Diese Projektgruppe ist im Rahmen des Begleitstudiums „Problemlösekompetenz“ an den Studiengang Medien und Kommunikation gekoppelt und die Workshopleiter erhalten für die Durchführung des Workshops in Verbindung mit einem Projekttagbuch und einem Projektbericht, welche der Reflexion dienen, Leistungspunkte für ihr Fachstudium.

6.3.2 Konzeption des Erhebungsinstruments

Das Gruppeninterview²⁵ mit den drei Mitgliedern der Mediatoren soll folgende Fragen klären:

1. Inhalte des Workshops:

- Aus welchem Grund wurde der Workshop ins Leben gerufen?
- Welche Inhalte werden im Workshop thematisiert? Wieso wurden diese ausgewählt?

2. Lernziele des Workshops:

- Was sind die Lernziele des Workshops?
 - o Welchen Stellenwert haben Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten?
 - o Welche Lernziele gibt es?

3. Methoden des Workshops:

- Was sind die Methoden des Workshops?
 - o Welche Lernformen werden verwendet? (situiertes, problemorientiertes, selbstorganisiertes, kooperatives?)
 - o Wird Reflexion integriert?

4. Bewertung der Ziele bzw. Zielerreichung durch die Mediatoren

Die Auswertung des halbstrukturierten Gruppeninterviews erfolgt nach Flick (2004) mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (ebd., S. 279-285). Dabei wird das Material anhand von Kategorien analysiert, die aus theoretischen Modellen abgeleitet wurden. In dem hier vorliegenden Fall werden die Kategorien bereits in den vorherigen Kapiteln thematisiert und finden sich in den vier präsentierten Leitfragen wieder. Sie stellen den Ausgangspunkt für die Analyse dar. Die Ergebnisse der Auswertung werden im Folgenden durch direkte Zitate verdeutlicht.

²⁵ Interviewleitfaden, Transkript sowie Auswertung des Interviews finden sich im Anhang.

6.3.3 Ergebnisse des Gruppeninterviews

Inhalte des Workshops. Wie in der Einleitung geschildert, ist der Grund, weswegen der Workshop veranstaltet wird, die Vermittlung von „Handwerkszeug“ um selbstständig mit auftretenden Konflikten in der studentischen Gruppenarbeit zuwege zu kommen. Dieser Grund resultiert aus einer fehlenden Nachfrage, die jedoch nicht durch das Ausbleiben von Konflikten gekennzeichnet ist. Als ursächliche Bedingung für die Planung des Workshops kann also die Prävention und die fehlende Nachfrage festgehalten werden:

Prävention:

„Vielleicht müssen die Leute ein bisschen mehr sensibilisiert werden [...], worauf sie sich hier einlassen beim MuK-Studiengang“ (Person B, 00:53).

Fehlende Inanspruchnahme:

„Dass die Hemmschwelle [...] geringer wird, sich an uns zu wenden, wenn wir die schon mal von Anfang an irgendwie begleitet haben in Führungszeichen, oder halt schon mal was mit ihnen gemacht haben“ (Person C, 01:17).

Die Inhalte des Workshops werden vorwiegend gegenstandsgeleitet ausgewählt, d. h. zuerst werden anhand von eigenen Erfahrungen die wichtigsten inhaltlichen Aspekte ermittelt und danach mit den notwendigen Theorien unterfüttert. Natürlich bewegt man sich dabei im Bereich der Kommunikations- und Konfliktkompetenz:

„Also an sich haben wir erstmal gebrainstormt, was für Probleme bei uns aufgetreten sind, also in Gruppenarbeiten“ (Person B, 05:45).

„Wir haben dann schon in der Theorie noch gekuckt, was ist noch wichtig. Aber es waren dann auch wirklich die Sachen, die wichtig sind“ (Person C, 16:06).

Für den Workshop werden die ausgewählten Inhalte in Blöcke unterteilt. Das dient nicht nur der inhaltlichen Klärung, sondern auch der zeitlichen Strukturierung des Workshops. Nach jedem Block ist Zeit für eine kurze Verschnaufpause, bei der es Kaffee und Kuchen gibt. Die Blöcke beziehen sich auf folgende Inhalte; ein Zitat verdeutlicht jeweils den Geltungsbereich des Blockes.

Block 1: Gruppenbildung, Rollen in der Gruppe.

„Das hatten wir auch herausgefunden, dass es bei unseren Gruppenarbeiten auch immer so war, dass irgendwie jeder eine gewisse Rolle hatte und mit manchen kam man nicht so ganz klar“ (Person B, 12:34).

Block 2: Emotionen, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Gewaltfreie Kommunikation.

„Und dann haben wir halt das [...] mit der Gewaltfreien Kommunikation und der Kommunikationskompetenz, da [...] haben wir eher die einzelnen Personen in der Gruppe fokussiert und haben gesagt, was sind die Probleme, die eine einzelne Person in der Gruppe hat. Und das war z. B., dass man über seine Emotionen reden soll, was glaub ich, jedem schwer fällt“ (Person B, 12:50).

Block 3: Gruppenkommunikation bei Problemen, Arbeiten unter Druck, Kommunikationswege, Interkulturelle Arbeitsgruppen.

„Dann haben wir halt in dem dritten Block gekuckt, wie arbeitet die Gruppe untereinander zusammen. Also nicht mehr die einzelne Ebene fokussiert, sondern die Leute zusammen. Und da haben wir eben gekuckt, wie unterhält sich eine Gruppe, wenn sie Probleme hat, was kann sie

dagegen machen. Was macht man bei interkulturellen Arbeitsgruppen. Das haben wir auch als sehr wichtig angesehen, weil da gibt's öfters mal Konflikte“ (Person B, 14:20).

Lernziele des Workshops. Betrachtet man die Lernziele in Bezug auf die Unterscheidung in Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, zeigt sich, dass es sich um einen Grundlagen-Workshop handelt. Oberstes Ziel ist, zu sensibilisieren, was natürlich stark mit der Vermittlung von Wissen zusammenhängt.

„Euer Ziel war jetzt nicht, dass sie üben, solche Sachen anzuwenden?“ (Interviewerin, 3:50) – „Nein, aber darauf zu sensibilisieren. Also dass sie sich bewusst sind, das [die Probleme, H.D.] gibt's. Das [die Probleme, H.D.] könnte z. B. in der Form auftreten“ (Person C, 04:10).

Die Lernziele beinhalten nicht das Erlernen von Fertigkeiten oder die Veränderung von Einstellungen.

„In so kurzer Zeit kannst du das ja nicht üben [Fertigkeiten, Anm. der Autorin], also nicht wirklich“ (Person C, 04:11).

„Ich glaube, die haben noch keine große Einstellung zu Gruppenarbeit gehabt, die kamen gerade von der Schule... das war die erste Uni-Woche oder so. Aber dass sie wissen, dass das okay ist, dass es da Probleme gibt, dass es das bei jedem gibt“ (Person C, 04:51).

Für die Einordnung des Workshops in Bezug auf die Fokussierung von Einstellungen, Fertigkeiten und Wissen kann ein Raster herangezogen werden, das von Euler et al. (2006, S. 12) eingesetzt wird. Es dient dazu, die Intention der Veranstaltung zur Förderung von Sozialkompetenzen einzuordnen und kann ebenso für die Einordnung des bestehenden Workshops wie auch für die Planung der zusätzlichen Maßnahmen herangezogen werden.

Tabelle 8 Lernziele des Workshops im Kompetenzraster

	Wissen	Einstellungen	Fertigkeiten
Sozialkompetenz	Sensibilisierung („Erkennen“) und grundlegende Probleme wahrnehmen.	Die Einstellung, dass bei Gruppenarbeiten Probleme auftreten können und man deswegen sensibler an die Arbeiten herangeht.	Der Workshop zielt nicht auf die Förderung von Fertigkeiten ab.
Grad der Erfüllung	+++	+	-

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lernziele darin bestehen, die Teilnehmer für die Probleme, die im MuK-Studiengang in Gruppenarbeiten auftreten können, zu sensibilisieren und erste Grundlagen über Lösungsmöglichkeiten aufzeigen. Einstellungen werden nicht direkt fokussiert, können aber beeinflusst werden, Fertigkeiten werden ausgeklammert.

Methoden des Workshops. Im Workshop werden verschiedene Methoden eingesetzt. Betont wird von den Mediatoren, dass es ihnen wichtig sei, dass die Teilnehmer selbst das Problem erkennen.

„An sich haben wir meistens [...] versucht, zuerst die Praxis zu machen, z. B. mit einem Rollenspiel die Studenten darauf zu lenken, dass es da ein Problem gibt, und dass sie dann versuchen erstmal zu sagen, was ist denn da das Problem? Und dass wir dann nachher mit der Theorie kommen – nur so ganz kurz – so sieht das aus in der Literatur und so was“ (Person B, 07:16).

Hier ist herauszulesen, dass das Prinzip des problemorientierten Lernens (Kapitel 4.1.2 und 4.3) herangezogen wurde, das auf den Dreischritt Erleben – Reflexion – Erproben baut.

Dabei ist nicht unbedingt der Aspekt des Erprobens gegeben, der sich stärker auf das Ausprobieren im Sinne von Fertigkeiten bezieht und von daher von den Lernzielen ausgeschlossen ist. Ein „theoretisches“ Erproben im Geiste wird jedoch häufig durchgeführt.

Des Weiteren sind Ansätze der Lernumgebung im Sinne des situierten Lernens erkennbar. Der Aspekt der Authentizität und Situiertheit wird bspw. erwähnt:

„Also die sollten im Prinzip ja sich dann auch wieder erkennen sollen in den Situationen und es bringt ja nichts, wenn ich ihnen was über den Gruppenbildungsprozess erkläre, wenn man nicht irgendwie eine Geschichte dazu hat oder ein Rollenspiel, wo das Ganze dann irgendwie in die Realität transferiert wird, also dass sie das wirklich sich vorstellen können“ (Person C, 03:25).

Außerdem wird das aktive Lösen von Problemen im Sinne der Lernumgebung beim situierten Lernen verwendet und auf Handlungsfähigkeit geachtet:

„Und wir wollten das Ganze eben nicht so als Frontal-Unterrichts-Geschichte machen, sondern [...] halt wirklich interaktiv aufbereiten, dass die Leute auch einen praktischen Nutzen davon haben und wirklich ja aktiv dann auch Erkenntnisse irgendwie gewinnen können“ (Person A, 02:10).

Aspekte des kooperativen Lernens sind bei kurzen Gruppenarbeiten und Rollenspielen, die in den Kleingruppen durchgeführt werden, erkenntlich (Kückner, Schemmerling, Primsch, 2007). Darüber hinaus sind Reflexionselemente integriert, jedoch in nicht zu großem Maße: Es gibt einen Test um seine eigene ‚typische‘ Rolle in der Gruppenarbeit zu verorten, der zu weiterführenden Denkprozessen anstoßen könnte (ebd., S. 11). Zusätzlich werden durch spezielle Fragen Empathie und Selbstreflexivität angeregt. Durch mehrere Beispiele und Rollenspiele werden ebenso die in Kapitel 4.1.1 erwähnten Punkte Komplexität und multiple Perspektiven sowie teilweise der Wechsel zwischen Artikulation und Reflexion angesprochen. Insofern sind alle Faktoren der Gestaltung von Lernumgebungen im Sinne des situierten Lernens (siehe Kapitel 4.1.1) erfüllt.

Einzig das selbstorganisierte Lernen kommt in der didaktischen Gestaltung dieses Workshops kaum zum Tragen. Eine solche Lernform kann jedoch schlecht im Rahmen eines so straffen Zeitplans realisiert werden.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass fast alle Aspekte des situierten Lernens und des problemorientierten Lernens angewendet werden. Auch kooperative Lernformen finden sich im Workshop, während das selbstorganisierte Lernen kein Element des Workshops ist. Zudem unterscheidet sich der Grad an Selbstorganisiertheit oft nach dem Erfahrungshorizont der Studierenden.

Neben der Integration von anregenden Lernformen achten die Mediatoren darauf, dass sie Inhalte auswählen, die zum Lernziel beitragen. Dabei wird auf die Praxisnähe geachtet, indem auf eigene Erfahrungen zurückgegriffen haben (siehe Inhalte des Workshops) sowie die Nähe zum Thema Kommunikations- und Konfliktkompetenz gewahrt wird.

Bewertung der Ziele, Lernziele und Methoden durch die Mediatoren. Die erste Bewertung der Ziele, Lernziele und Methoden durch die Mediatoren erfolgt 11 Monate nach dem ersten Workshop. In Bezug auf die ursprünglichen Ziele, also die Prävention und die fehlende Inanspruchnahme zeigt sich, dass zumindest das zweite Ziel nicht erfolgt ist:

„Was nicht funktioniert hat, dass wir mehr angesprochen werden“ (Person C, 08:40).

Trotzdem stellt sich durch den Workshop ein positiver Nebeneffekt ein: Ein neues Mitglied wird rekrutiert, das durch den Workshop auf die Projektgruppe der Mediatoren aufmerksam wurde. Inwieweit der Gedanke der Prävention gegriffen hat, kann von den Medi-

atoren selbst nicht eindeutig bewertet werden. Jedoch äußern sie sich zum Lernziel der Wissensvermittlung und Sensibilisierung:

„Ich denke, was sie wirklich mitgenommen haben, ist so dieses, dieses Gefühl für Gruppenarbeit“ (Person C, 10:34).

Die Einbindung der Teilnehmer im Sinne des aktiven und problemorientierten Lernens zeigt sich vor allem in den lebhaften Diskussionen, in denen die Teilnehmer versuchten, die Inhalte auf reale Begebenheiten zu transferieren:

„Ich glaube das kam bei dieser Diskussion heraus, dass die Leute gesagt haben: Ja, stimmt. So krass kann man es zwar nicht sagen, aber es stimmt, irgendwie könnte man es damit auch mal versuchen.“ (Person B, 13:40).

Die Bewertung der Mediatoren fällt positiv mit einem selbstreflexiv-kritischem Unterton aus. Offen bleibt, wie die Teilnehmer den Workshop beurteilen.

6.3.4 Zusammenfassung und Interpretation

Der Workshop verfolgt also *nicht* das Ziel, die Teilnehmer zu trainieren. Vielmehr steht die Wissensvermittlung im Mittelpunkt. Für den Fragebogen ist es also interessant, zu überprüfen, wie die Teilnehmer ihren Wissenszuwachs einschätzen bzw. ihn bezüglich des Zuwachses an Fertigkeiten und der Veränderung der Einstellungen gegenüberzustellen.

Außerdem soll den Erstsemestern die Augen dafür geöffnet werden, welche Probleme auftreten können und wie sie möglicherweise damit umgehen können. Die Studierenden sollen erkennen, welche Fähigkeiten wichtig sind und die theoretischen Grundlagen dazu vermittelt bekommen. Ob diese Sensibilisierung und Prävention tatsächlich erfolgt ist, soll ebenfalls der Fragebogen klären.

Ein Grund für die Veranstaltung des Workshops sowie eine erhoffte Folge ist die Nachfrage nach dem Vermittlungsangebot der Mediatoren. Der erste Workshop bringt laut Auskunft der Mediatoren keine gesteigerte Nachfrage ihres Angebotes. Ob sich die Bereitschaft, sich bei Konflikten Hilfe zu holen, verändert soll also ebenfalls im Fragebogen überprüft werden.

Die Inhalte des Workshops werden erfahrungsbasiert ausgewählt und durch eine Literaturstudie validiert. Die Teilnehmer werden auch in Bezug auf die Inhalte nach ihrer persönlichen Einschätzung gefragt.

Der Workshop ist durch ein instruktionales Vorgehen geprägt, das durch Elemente des problemorientierten Lernens oder aktiven Lösens von Problemen ergänzt wird. In Bezug auf die verwendeten Methoden wird im Fragebogen überprüft, wie die Methode des aktiven Lösens von Problemen bzw. der Ansatz des problemorientierten Lernens bei den Teilnehmern fruchtet. Auch die Aufgaben, wie Gruppenarbeiten, Rollenspiele und Selbsttests werden in die Evaluation mit einbezogen.

6.4 Quantitative Befragung der Teilnehmer des Workshops

Die Paper-Pencil-Befragung ist in einem Vorher-Nachher-Design angelegt. Ziel des Vorab-Fragebogens ist es, den Kompetenzstand zu erfassen. Ziel des Nachher-Fragebogens ist es, den Kompetenzerwerb im Rahmen des Workshops sowie eine Bewertung zu erheben. Bei einer schriftlichen Befragung zum Thema der Sozialkompetenzen müssen drei Faktoren beachtet werden: Selbstdarstellung, Soziale Erwünschtheit und Antworttendenzen (Bortz & Döring, 2003, S. 232f.). Der Sozialen Erwünschtheit sowie der Selbstdarstellung wird beigekommen, indem ein nichtreaktives Befragungsinstrument (Dieckmann, 2007, S. 628)

verwendet wird. Außerdem wird die Befragung von einem unbeteiligten Dritten, also nicht den Veranstaltern des Workshops selbst durchgeführt und angekündigt. Die Antworttendenzen werden mit sowohl positiv als auch negativ formulierten Items bekämpft (ebd., S. 453).

6.4.1 Konzeption des Instruments für Erhebungszeitpunkt 1

Der Fragebogen für den Erhebungszeitpunkt 1 wird anhand der Erkenntnisse aus dem Theorieteil und aus dem Gruppeninterview mit den Mediatoren erstellt²⁶:

(1) Fragen aufgrund der theoretischen Erkenntnisse:

Der Fragebogen gliedert sich in drei Bereiche. *Der erste Fragenkomplex* beschäftigt sich mit der Einstellung zu Sozialkompetenzen und Erfahrungen mit Sozialkompetenzen bzw. dem Arbeiten in Gruppen: Hier wird neben einem allgemeinen Teil, bei dem darauf eingegangen wird, wie die Studierenden auf den Workshop aufmerksam wurden, erhoben, warum sie teilnehmen (z. B. weil ich meine Fähigkeiten im Bereich Kommunikation verbessern möchte), welche Einstellung sie zu Sozialkompetenzen haben und welche Erfahrungen (Gruppenarbeiten etc.) sie mitbringen. Des Weiteren wird die Einstellung zur Bedeutung von Sozialkompetenzen in den Bereichen Beruf, Studium und Privatleben (entsprechend Kapitel 2.2) erhoben.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem Kompetenzstand der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. Hier werden die Erkenntnisse aus Kapitel 3.5 operationalisiert und anhand einer Vierer-Skala von „stimme voll und ganz zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“ abgefragt. Dabei wird bewusst eine vierstufige Skala verwendet, um die Teilnehmer zu einer Entscheidung zu bewegen. Bei allen Fragen wird die Unterscheidung nach Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen integriert. Es gibt im ersten Teil des Fragebogens einzelne Fragen speziell zu Einstellungen. Außerdem sind bei den Fragen nach Kommunikations- und Konfliktkompetenz jeweils entweder Einstellungen oder Fertigkeiten angesprochen. Die Wissenskomponente wird aufgrund der Ergebnisse des Gruppeninterviews bezüglich der Ausrichtung auf Wissen im Nachher-Fragebogen explizit betont und mit einigen zusätzlichen Fragen abgefragt. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass die Unterscheidung zwischen diesen drei Bereichen von Sozialkompetenz manchmal sehr schwer zu ziehen ist, wie es in der Literatur u.a. von Euler und Hahn (2007, S. 134) angemerkt wird. Der Pretest²⁷ hat die Zuordnung der Items zu den drei Kategorien bestätigt, jedoch können nach wie vor Lese- und Antwortfehler auftreten.

Der dritte Teil erhebt soziodemographische Daten. Hier werden insbesondere Alter, Geschlecht und Nationalität erhoben. Außerdem wird die Anzahl der Geschwister und die Zeit zwischen Abitur und Studiumsbeginn abgefragt.

(2) Fragen aufgrund der empirischen Erkenntnisse:

Im Vorab-Fragebogen fließen vergleichsweise wenig Erkenntnisse aus dem Interview mit den Mediatoren ein, der Großteil findet sich im Nachher-Fragebogen wieder. Konkret wird die *fehlende Inanspruchnahme* der Mediatoren in eine Frage überführt, ob die Studierenden bei

²⁶ Der Fragebogen samt Zuordnung der Fragen zu theoriegeleiteten oder gegenstandsgeleiteten Themenbereichen findet sich im Anhang.

²⁷ Der Pretest wird kurz vor der Erhebung durchgeführt. Dabei wurden fünf Experten von einem Sozialforschungsinstitut gebeten, den Fragebogen durchzugehen und ihn auf Fehler zu untersuchen. Außerdem wird der Fragebogen von zwei Studierenden getestet, die nur minimale Verbesserungspunkte in Bezug auf Rechtschreibung und Interpunktion zum Ergebnis haben.

Problemen sich Hilfe bei Außenstehenden holen würden, welche dann im zweiten Fragebogen erneut enthalten ist.

Die Erhebung zum Erhebungszeitpunkt 1 (vor dem Workshop) soll folgende Fragen klären:

- Wie wurden die Workshopteilnehmer auf den Workshop aufmerksam und aus welchem/n Grund/Gründen besuchen sie den Workshop?
- Welche Einstellungen und Erfahrungen haben sie in Bezug auf Sozialkompetenzen?
- Welche Einstellungen haben sie in Bezug auf Probleme bei der Zusammenarbeit in der Gruppe. Würden sich die Teilnehmer bei Problemen Hilfe holen?
- Über welchen Kompetenzstand in Bezug auf Kommunikationsfähigkeit verfügen die Teilnehmer?
- Über welchen Kompetenzstand in Bezug auf Konfliktfähigkeit verfügen sie?
- Soziodemographische Daten

Dabei wird bei den Fragen zu Kommunikations- und Konfliktkompetenzen die Unterscheidung in die Elemente Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten berücksichtigt.

6.4.2 Konzeption des Instruments für Erhebungszeitpunkt 2

Der zweite Fragebogen fokussiert Veränderungen, die sich durch den Workshop ergeben haben und erhebt den Kompetenzerwerb. Dabei sind – ebenso wie beim Fragebogen zum ersten Erhebungszeitpunkt – theoriegeleitete und empiriegeleitete Fragen enthalten.

(1) Fragen aufgrund theoretischer Erkenntnisse:

Aus dem Vorab-Fragebogen werden zwei Fragen zur Einstellung zu Sozialkompetenzen in Beruf, Privatleben und Studium übernommen, um einen direkten Vergleich ziehen zu können. Außerdem findet sich die Frage zur Selbsteinschätzung in Bezug auf den allgemeinen Umgang mit Problemen in (Arbeits-)Gruppen in etwas abgeänderte Form wieder: Die Frage wird durch die Phrase „jetzt, nach dem Workshop“ ergänzt.

Der *zweite Teil* beschäftigt sich wieder mit Kommunikations- und Konfliktkompetenz und bezieht sich jeweils explizit auf den Zeitpunkt „jetzt, nach dem Workshop“. Es wird, entsprechend der Erläuterungen, der Kompetenzerwerb erhoben, d. h. die Items aus dem Vorab-Fragebogen sind so abgewandelt, dass sie sich auf mögliche Veränderungen beziehen (z. B. „Ich glaube, dass ich nun Kritik besser vertragen kann“). Dabei wird die Unterscheidung in Einstellungen und Fertigkeiten aufrecht erhalten. Die Fragen werden dieses Mal durch einen Fragenblock zum Wissenserwerb ergänzt.

Der *dritte Teil* dient der Evaluation des Workshops an sich. Dabei wird auf die Theorie zum didaktischen Dreischritt (Kapitel 4.1.3) zurückgegriffen. Es werden die verschiedenen Aspekte der Methode – der Aufbau und Ablauf des Workshops, die Lehrmaterialien (z. B. Fallbeispiele, Rollenspiele) und die Workshopleitung – abgefragt und bewertet. Außerdem wird erhoben, wie die Studierenden die Workshopleitung durch ältere Kommilitonen im Gegensatz zu einem Lehrenden bewerten. Abschließend wird der Nutzen des Workshops für die Bereiche Beruf, Studium und Privatleben erhoben sowie durch zwei offene Fragen zu Verbesserungsmöglichkeiten und Vorteilen des Workshops abgefragt.

(2) Fragen aufgrund der empirischen Erkenntnisse:

In Anlehnung an die Ergebnisse des Gruppeninterviews wird eine Frage zur Bewertung des Inhaltes des Workshops ausgewählt. Schließlich hatten die Mediatoren besonderen Wert darauf gelegt, dass Inhalte vermittelt werden, die zur Erreichung des Lernzieles beitragen.

Außerdem wird der Faktor „selbst erkennen lassen“ in Sinne des problemorientierten Lernens abgefragt. Drei Fragen beziehen sich auf die von den Mediatoren angesprochene Sensibilisierung, die der Workshop leisten soll und wie erwähnt gibt es einen Fragenblock, der sich auf den Wissenserwerb bezieht.

Die Erhebung zum Erhebungszeitpunkt 2 (nach dem Workshop) soll folgende Fragen klären:

- Gibt es nach dem Workshop eine Veränderung in Bezug auf die Einstellung zu Sozialkompetenzen?
- Gibt es eine Veränderung in Bezug auf die Einstellung zu Problemen bei der Zusammenarbeit in der Gruppe. Würden sich die Teilnehmer bei Problemen Hilfe holen?
- Wie schätzen die Teilnehmer ihren Kompetenzerwerb in Bezug auf Kommunikations- und Konfliktfähigkeit ein?
- Wie bewerten die Teilnehmer den Workshop in Bezug auf Auswahl der Inhalte und Lernformen?
- Wie bewerten die Teilnehmer den Workshop in Bezug auf Ablauf, Aufbau, Lernmaterialien und Betreuung bzw. Workshopleitung?
- Wie bewerten die Teilnehmer des Workshops den kurzfristigen Nutzen?

Dabei wird bei den Fragen zu Kommunikations- und Konfliktkompetenzen die Unterscheidung in Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten berücksichtigt.

6.4.3 Datengrundlage der Erhebungen zu den Zeitpunkten 1, 2 und 3

Bei den Befragungen zu den Erhebungszeitpunkten 1, 2 und 3 handelt es sich um eine Vollerhebung. Die Population sind die Teilnehmer des Workshops. Im Wintersemester 2008/09 besteht diese Population aus 38 Erstsemestern des Studiengangs Medien und Kommunikation²⁸. Aufgrund der Befragungsmethode in Form einer schriftlichen Befragung ist eine Rücklaufquote von 100 % zu vermerken. Der Erhebungszeitpunkt 3 verzeichnet bei 31 ausgefüllten Fragebögen eine Rücklaufquote von rund 82 %²⁹. Von den befragten Teilnehmern sind 24 % männliche Studenten und 76 % weibliche Studentinnen, was der Verteilung im Studiengang Medien und Kommunikation entspricht (Shvartsman, Florian & Nitsch, 2008). 34 Befragte geben an, die deutsche Staatsbürgerschaft zu besitzen. Eine Differenzierung nach Herkunftsländern bringt aufgrund der niedrigen Fallzahlen der anderen Länder (Österreich: 2; Griechenland: 1; keine Angabe: 1) keine großen Ergebnisse. Der Großteil der Befragten sind zwischen 19 und 20 Jahren alt (11 bzw. 17 Teilnehmer) und es gibt ein paar Ausreißer, die den Studiengang wahrscheinlich als zweiten Bildungsweg studieren. Betrachtet man genauer, was die Erstsemester zwischen ihrem Abitur und dem Studienbeginn gemacht haben, so zeigt sich, dass etwa die Hälfte sofort mit dem Studium angefangen hat. Des Weiteren hat ein Viertel bereits ein Praktikum absolviert oder sogar eine Ausbildung durchlaufen. Sieben Befragte haben vor Studienbeginn Zivildienst, Wehrdienst oder ein freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr absolviert. Die Mehrfach-

²⁸ Obwohl hier eine vergleichsweise geringe Grundgesamtheit gegeben ist und absolute Zahlen aussagekräftiger sind, wird in der vorliegenden Arbeit häufig auf die Beschreibung der Ergebnisse in Prozentwerten zurückgegriffen, z.B. auch bei der Darstellung der Datenbasis. Dies dient der besseren Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Fragen sowie der besseren Vergleichbarkeit zwischen den drei Erhebungszeitpunkten sowie der besseren Lesbarkeit. Es wird jedoch darauf hingewiesen, bei der Interpretation der Prozentzahlen immer die absolute Zahl der Befragten im Kopf zu behalten.

²⁹ Die Ergebnisse werden der Lesbarkeit halber auf ganze Zahlen gerundet.

nennung zeigt, dass häufig nicht nur eine Erfahrung vor dem Studienbeginn gemacht wurde (oft Praktikum und Ausbildung etc.). Bei denjenigen, die bereits Berufserfahrung – sei es in Form von Praktika, Ausbildung oder Zivildienst vorweisen, kann ein erhöhtes Niveau an Sozialkompetenzen angenommen werden.

6.4.4 Ergebnisse des Erhebungszeitpunktes 1

Die Ergebnisse der Befragung beschränken sich größtenteils auf deskriptive Statistik, da das Ziel der Befragung der Erhebung von Zuständen bzw. Verbesserungen ist. Aufgrund der homogenen Befragtengruppe gibt es bei den meisten Fragen keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf Geschlecht, Alter, Geschwister oder Tätigkeit vor dem Studium. Wenn es Unterschiede gibt, werden sie jeweils explizit erwähnt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt anhand der zu klärenden Fragen (siehe Kapitel 6.4.1 und 6.4.2).

Teilnahmegrund und Information über den Workshop. Etwas über einem Drittel der Befragten wurden über die Lehrveranstaltungs-Management-Plattform „Digicampus“ (bzw. StudIP) auf den Workshop aufmerksam. Ein weiteres knappes Drittel der Teilnehmer sind auf der Homepage der Fachschaft Medien und Kommunikation auf die Information gestoßen. Nur jeweils ein Teilnehmer wurde über die Homepage des Instituts für Medien und Bildungstechnologie (unter dessen Dach die Kernfächer des Studiengangs zusammengefasst sind), die Einführungsveranstaltung oder Gesprächen mit anderen, älteren Studierenden darauf aufmerksam. Immerhin acht Befragte, also ein knappes Viertel, erhielten die ersten Informationen über den Workshop bei Gesprächen mit anderen Erstsemestern.

Die Frage, aus welchem Grund sie an dem Workshop teilnehmen (Mehrfachantwort), zeigt eine interessante Tendenz: Obwohl nur ein Befragter angibt, über die Einführungsveranstaltung auf den Workshop aufmerksam geworden zu sein, gibt die Hälfte der Befragten an, dass sie aufgrund der Empfehlung in der Einführungsveranstaltung teilnehmen. Etwas mehr als die Hälfte geben darüber hinaus an, dass sie teilnehmen, weil Kommunikations- und Konfliktfähigkeit wichtig für das Studium sind. Hingegen geben 15 der 38 Teilnehmer an, dass sie teilnehmen weil diese Fähigkeiten wichtig für das *Berufsleben* sind. Weitere zehn Erstsemester wollen Kommilitonen kennen lernen und jeweils sieben Teilnehmer wollen die Kommunikationsfähigkeit oder die Konfliktfähigkeit verbessern. Eine Person gibt an, dass sie teilnimmt weil es sich gut im Lebenslauf macht. Bei der Antwortmöglichkeit „Sonstiges“ nennen zwei Teilnehmer das genuine Interesse und weitere vier die Empfehlung durch die Informationen der Fachschaft (sogenanntes „Erste Hilfe-Paket“).

Es kann festgehalten werden, dass die Mehrheit den Kurs aufgrund intrinsischer Motivation besucht: weil der Kurs wichtig für Studium und Beruf ist, weil man Kommilitonen kennen lernen kann, seine Kommunikations- und Konfliktfähigkeit verbessern kann und weil der Kurs interessiert. Ein kleinerer Teil besucht den Workshop ausschließlich aufgrund von extrinsischen Anreizen, wie Empfehlungen oder der Integration in den Lebenslauf.

Erfahrungen und Einstellungen zu Sozialkompetenzen. Zwei Drittel der Befragten geben an, bereits über Erfahrungen im Bereich der Sozialkompetenzen zu verfügen. Die Erfahrungen liegen Größtenteils in der Tätigkeit als Klassensprecher (14 Teilnehmer) aber auch Tätigkeiten wie Streitschlichter oder Jugendgruppenleiter (sechs bzw. drei Teilnehmer). Die Nennungen können in drei Bereiche geclustert werden: (1) Sprecher-, Gruppenleiter- und Beratungstätigkeiten (34 Nennungen), (2) Seminare, Schulungen und Kurse

(sechs Nennungen) und (drei) sonstige Gruppenerfahrungen (sechs Nennungen)³⁰. Die Verteilung zeigt, dass die Erfahrungen im Bereich von Sprecher- oder Beratungstätigkeiten überwiegen, aber durchaus auch Kurse oder Seminare zu Sozialkompetenzen besucht wurden. Die Antworten geben aber noch weitere Einsichten: Diejenigen, die bereits über Erfahrungen im Bereich der Sozialkompetenzen verfügen, wissen, bei welchen Tätigkeiten Sozialkompetenzen ausgebildet werden und können sie mit ihrer Erfahrung in Verbindung bringen.

Die Einstellungen zu Sozialkompetenzen wird mit zwei Fragen erhoben: Erstens wird danach gefragt, für wie wichtig Sozialkompetenzen im Beruf, Privatleben und im Studium eingeschätzt werden. Interessant ist hier, dass bei einer vierstufigen Skala von sehr wichtig bis unwichtig lediglich die beiden positiven Antwortmöglichkeiten genutzt wurden. Das bedeutet, dass Sozialkompetenzen generell als wichtig eingestuft werden. Trotzdem zeigt sich eine unterschiedliche Bewertung in den Bereichen Studium Beruf und Privatleben. Die erste Hälfte der Studierenden findet Sozialkompetenzen im Studium sehr wichtig und die zweite Hälfte eher wichtig. Im Berufsleben und im Privatleben werden Sozialkompetenzen von 30 der 38 Befragten als sehr wichtig und von acht Befragten als eher wichtig eingestuft. Obwohl an verschiedenen Stellen in der Literatur (z.B. Busse, 2001) die Wichtigkeit von Vorkenntnissen erwähnt wird, ist der Zusammenhang mit der Einschätzung von Wichtigkeit von Sozialkompetenzen im Studium, Beruf und Privatleben nicht signifikant.

Zweitens wird die Einstellung zur Bereitschaft der Weiterbildung im Bereich der Sozialkompetenzen erhoben. 15 Befragte schätzen dabei ihr Studium sowie ihr Privatleben als so zeitintensiv ein, dass sie die Zusatzangebote zur (Aus-)Bildung von Sozialkompetenzen nicht nutzen können. 12 Befragte sind der Meinung, dass ihre Sozialkompetenzen bereits im Studium so gut geschult werden, dass sie keine zusätzlichen Angebote benötigen. Diese Gruppe wird als besonders empfänglich für einen integrativen Ansatz der Förderung von Sozialkompetenzen angesehen. Immerhin acht Teilnehmer geben an, dass sie jedes vorhandene Angebot nutzen und drei Teilnehmer sind der Meinung, dass sie kein Angebot mehr benötigen, da ihre Sozialkompetenzen schon gut genug ausgebildet sind. Auch der Signifikanztest (Cramer V) in Bezug auf die Bereitschaft zur Nutzung von Angeboten zur Schulung von Sozialkompetenzen in Zusammenhang mit Vorkenntnissen ist negativ.

Erfahrungen, Einstellungen und Umgang mit Problemen in der Gruppe. Im nächsten Schritt wird erhoben, welche Erfahrungen in Bezug auf Gruppenarbeit bei den Teilnehmern vorhanden sind. Zwei Drittel der Befragten haben bereits häufig in Gruppen gearbeitet, ein Drittel zumindest manchmal oder selten. Das bedeutet, dass keiner der Teilnehmer noch nie in einer Gruppe gearbeitet hat und einige schon konfliktträchtige Situationen gemeistert haben. Außerdem ist diese Antwort interessant in Bezug auf die Frage nach Erfahrungen im Bereich der Sozialkompetenzen. Anscheinend schätzt rund ein Drittel der Befragten die Erfahrung in den Gruppenarbeiten als so gering ein, dass sie nicht als Erfahrung im Bereich der Sozialkompetenzen eingestuft werden. Die Frage, wie man mit Problemen in der Gruppe umgehen wird, beantworteten 23 der 38 Befragten mit „gut, Probleme treten überall einmal auf“ und 15 mit „ich bin mir unsicher, ob ich mit allen Problemen zurecht käme“. Keiner der Befragten schätzt sich so ein, dass er nicht mit Problemen zurecht kommen würde.

³⁰ Eine vollständige Liste der Nennungen sowie der Zuordnung zu den drei Clustern findet sich im digitalen Anhang.

Das Gruppeninterview mit den Mediatoren hat ergeben, dass die Bereitschaft, sich bei einem Konflikt Hilfe von Außen zu holen, von den Mediatoren als relativ gering eingeschätzt wird. Die Ergebnisse dieses ersten Fragebogens widerlegen diese Annahme: 21 Teilnehmer geben an, dass sie sich Hilfe holen würden, 12 sind unsicher und nur fünf der Befragten geben an, dass sie keine Hilfe in Anspruch nehmen würden.

Kompetenzstand Kommunikationsfähigkeit. Die Selbsteinschätzung der Kommunikationsfähigkeit wird nach Medien unterteilt. Erhoben wird die Selbsteinschätzung in Bezug auf ein normales Gespräch, ein Telefongespräch, E-Mail-Verkehr sowie Chat (auch ICQ oder Skype). Hier zeigt sich, dass der Kompetenzstand in Bezug auf das normale Gespräch am besten eingestuft wird. Interessant ist, dass die Kommunikation über Telefon auf dem letzten Platz landet. Insgesamt wird die Kommunikationsfähigkeit als eher gut oder sehr gut eingeschätzt.

Tabelle 9: Kommunikationsfähigkeit, Erhebungszeitpunkt 1

Kommunikationsfähigkeit in Bezug auf	Mittelwert
Normales Gespräch	1,95 (0,4)
Chat (auch Skype, ICQ, etc.)	2,14 (0,7)
E-Mail	2,18 (0,8)
Telefon / Handy	2,27 (0,6)
Gesamt	2,14

1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = eher schlecht, 4 = sehr schlecht.

N = 38; Standardabweichung in Klammern.

Einige interessante Ergebnisse zeigte die Analyse per Kreuztabelle: Bei der Einschätzung der Kommunikationsfähigkeit ist der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Selbsteinschätzung signifikant ($p = .02$). Frauen schätzen sich in der Kommunikation über Telefon weitaus besser ein als Männer. Dieser Zusammenhang kann aber nach dem Workshop statistisch nicht mehr festgestellt werden ($p = .06$), obwohl sich Frauen nach wie vor eher „sehr gut“ und Männer „eher gut“ einschätzen. Hoch signifikant ist außerdem der Zusammenhang von Alter und der Einschätzung der Kommunikationsfähigkeit per Email ($p = .01$). Dieser Zusammenhang egalisiert sich aber ebenfalls nach dem Workshop (Erhebungszeitpunkt 2).

Bei der Selbsteinschätzung der Kommunikationsfähigkeit zeigt sich, dass vorwiegend diejenigen, die über Erfahrungen im Bereich der Sozialkompetenzen verfügen, sich mit „sehr gut“ einschätzen. Teilnehmer, die noch keine Erfahrungen vorzuweisen haben, trauen sich eine solche definitive Aussage nicht zu. Dies lässt die Annahme zu, dass Personen, die Erfahrungen aufweisen sich auf exakte Vorfälle berufen können und somit eine eindeutigere Aussage wagen. Personen ohne Erfahrungen müssen auf Schätzwerte zurückgreifen und vermeiden bei einer Einschätzung die „Enden“ der Skala.

In Bezug auf die einzelnen Items, die auf Grundlage der in Kapitel 3.5 dargestellten Aspekte von Kommunikationsfähigkeit erstellt wurden, zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Kommunikationsfähigkeit insgesamt. Die Farbe rot kennzeichnet die negativen Items, die Mittelwerte wurden aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit umgepolt:

Tabelle 10: Kommunikationsfähigkeit nach Fertigkeiten und Einstellungen, Erhebungszeitpunkt 1

Kommunikationsfähigkeit	1	2	3	4	Mittelwert
Bereich Fertigkeiten					2,17
1: Mir fällt es leicht, etwas so zu erklären, dass andere es wirklich verstehen.	29%	63%	8%	0%	1,79 (0,6)
2: Mir fällt es leicht, aufmerksam zuzuhören, wenn mir jemand was erklärt.	32%	53%	16%	0%	1,84 (0,7)
3: Mir gelingt es meist, eindeutig zu kommunizieren, so dass es nicht zu Missverständnissen kommt.	24%	66%	11%	0%	1,87 (0,6)
4: ne: Ich habe schon mal jemanden persönlich verletzt, obwohl ich nur seine Arbeit kritisieren wollte.	11%	26%	50%	13%	2,34 (0,8)*
8: ne: Es passiert mir manchmal, dass eine Aussage ganz anders klingt, als ich sie gemeint habe.	11%	37%	45%	8%	2,50 (0,8)*
5: ne: Ich habe schon mal eine Konversation geführt, bei der wir die ganze Zeit aneinander vorbei geredet haben ohne es zu merken.	26%	21%	42%	11%	2,63 (1,0)*
Bereich Einstellungen					2,48
6: ne: Wenn mir jemand eine Schwäche oder einen Fehler von mir aufzeigt, bin ich vor den Kopf gestoßen und fühle mich angegriffen.	8%	32%	58%	3%	2,45 (0,7)*
7: ne: Manchmal traue ich mich nicht, nachzufragen, wenn ich etwas nicht verstanden habe.	8%	47%	32%	13%	2,50 (0,8)*

*Die Mittelwerte wurden berechnet nachdem die negativen Items in positive Items umkodiert wurden. Die Prozentangaben wurden dem besseren Verständnis halber nicht umgepolt und beziehen sich auf die Antwort für die negativen Items.

1 = stimme voll und ganz zu, 2 = stimme eher zu, 3 = stimme eher nicht zu, 4 = stimme überhaupt nicht zu.
ne = Negativ gepolt.

N = 38; Standardabweichung in Klammern.

Der Mittelwert für die Kommunikationsfähigkeit insgesamt liegt mit 2,24 etwas höher, als wenn nach der Kommunikationsfähigkeit bei den verschiedenen Medien gefragt wird. Dieser Unterschied ist mit dem Phänomen der Emergenz zu erklären. Aus einer statistischen Perspektiv besagt das Phänomen der Emergenz, dass die Gesamtbeurteilung jeweils anders ausfällt, als wenn man etwas in einzelnen Aspekten abfragt und dann den Mittelwert errechnet. Dieses Phänomen taucht im Rahmen dieser Auswertung häufiger auf.

Kompetenzstand Konfliktfähigkeit. Die Einschätzung der Konfliktfähigkeit fällt etwas besser aus: Hier setzt sich der Mittelwert von 2,05, also „eher gut“, durch. Am häufigsten wird die Konfliktfähigkeit mit 79 % als „eher gut“ eingeschätzt (30 Befragte). Fünf Teilnehmer schätzen sich eher schlecht beim Umgang mit Konflikten ein, aber keiner sehr schlecht.

Tabelle 11: Konfliktfähigkeit nach Fertigkeiten und Einstellungen, Erhebungszeitpunkt 1

Konfliktfähigkeit	1	2	3	4	Mittelwert
Bereich Fertigkeiten					2,05
11: Wenn es Streit gibt, versuche ich, meine eigene Position klar zu machen um Missverständnisse zu vermeiden.	53%	40%	8%	0%	1,55 (0,6)
13: Bei einem Konflikt bin ich mir über die Gründe und Ursachen meines Standpunktes bewusst.	26%	66%	8%	0%	1,82 (0,6)
5: ne: Ich finde es manchmal schwierig, Dinge auch vom Standpunkt des anderen aus zu sehen.	0%	16%	51%	32%	1,84 (0,7)*
12: Ich kann klar sagen, wenn ich beleidigt oder in meinen Gefühlen verletzt bin.	26%	42%	26%	5%	2,11 (0,9)
8: Mir fällt es leicht, sachlich zu bleiben, wenn ich jemanden kritisiere.	16%	47%	34%	3%	2,24 (0,8)
4: ne: Wenn ich kritisiert werde, kann ich damit eher schlecht umgehen.	3%	40%	53%	5%	2,39 (0,6)*
15: ne: Bei einem Streit kann ich mich manchmal nicht zurücknehmen.	8%	40%	40%	13%	2,42 (0,8)*
Bereich Einstellungen					2,12
9: Wenn es einen Konflikt gibt, versuche ich, Lösungen zu finden, die alle zufriedenstellen.	50%	47%	3%	0%	1,53 (0,6)
14: ne: Bei der Austragung eines Konflikts ziehe ich immer den Kürzeren. Deswegen bemühe ich mich, dass es zu keinem Streit kommt.	0%	16%	42%	42%	1,74 (0,7)*
3: Wenn ich das Gefühl habe, dass mir keiner zuhört, sage ich das.	32%	45%	24%	0%	1,92 (0,7)
7: ne: Ich traue mich oft nicht zu sagen, dass mir etwas nicht passt, oder dass ich gegen etwas bin.	5%	21%	45%	29%	2,03 (0,9)*
16: ne: Bei einem Streit muss ich immer Recht haben.	3%	29%	40%	29%	2,05 (0,8)*
2: Wenn eine Meinungsverschiedenheit auftritt, spreche ich sie sofort an.	13%	50%	37%	0%	2,24 (0,7)
10: ne: Ein Konflikt soll zu meinen Gunsten ausgehen.	8%	26%	55%	11%	2,32 (0,8)*
6: ne, K: Wenn eine Meinungsverschiedenheit auftritt, warte ich ab und sehe, ob sie sich von alleine löst.	8%	30%	53%	11%	2,34 (0,8)*
1: ne: Ich versuche, Konflikten auszuweichen.	18%	55%	21%	5%	2,87 (0,8)*

*Die Mittelwerte wurden berechnet nachdem die negativen Items in positive Items umkodiert wurden. Die Prozentangaben wurden dem besseren Verständnis halber nicht umgepolt und beziehen sich auf die Antwort für die negativen Items.

1 = stimme voll und ganz zu, 2 = stimme eher zu, 3 = stimme eher nicht zu, 4 = stimme überhaupt nicht zu.
ne: = Negativ gepolt. Rundungsfehler enthalten.

N = 38; Standardabweichung in Klammern, Reihenfolge verändert.

Der Mittelwert ähnelt der Gesamteinschätzung von Konfliktfähigkeit mit 2,09 sehr stark. Am besten schätzen sich die Teilnehmer in einem Bereich ein, der starke Überschneidungen mit der Kommunikationsfähigkeit aufweist: Dass man die eigene Position unmissverständlich klar machen kann. Ebenso interessant ist das Ergebnis, dass Konflikte aktiv be-

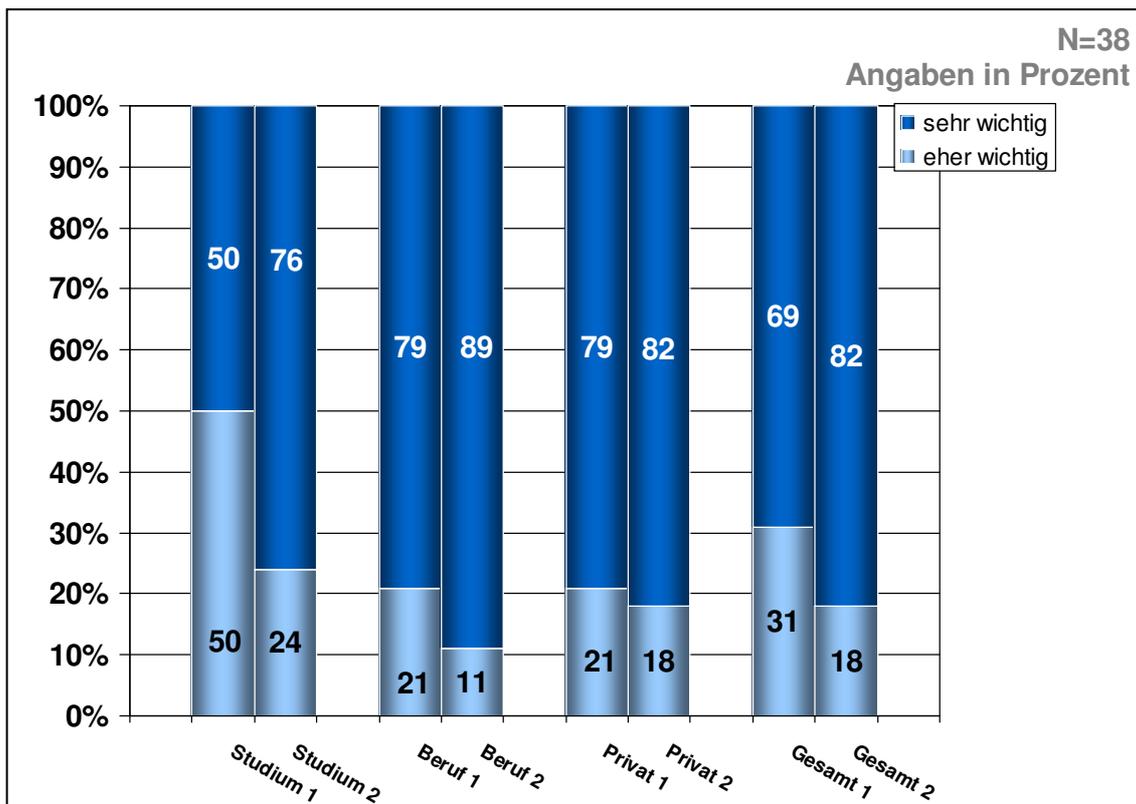
hoben werden. Gleichzeitig geben die Teilnehmer jedoch an, dass sie Konflikten eher ausweichen (73 % stimme voll und ganz zu und stimme eher zu). Eine Erklärung dafür kann sein, dass dieses Item ganz oben in der Liste stand und erst später erkannt wurde, dass manche Items negativ formuliert sind. Am Schlechtesten schätzen sich die Teilnehmer außerdem im Bereich der Kritikfähigkeit ein und in Bezug auf die Fähigkeit sich bei einem Streit zurücknehmen zu können bzw. das auch zu wollen („Ein Konflikt muss zu meinen Gunsten ausgehen“). Insgesamt schätzen sich die Teilnehmer im Bereich der Fertigkeiten etwas besser ein als im Bereich der Einstellungen.

6.4.5 Ergebnisse des Erhebungszeitpunktes 2

Einstellung zu Sozialkompetenzen. Der Workshop wirkt sich kurzfristig sehr intensiv auf die Einstellung zu Sozialkompetenzen aus. Sozialkompetenzen im Studium erfahren im Bereich „sehr wichtig“ einen Anstieg um 26 Prozentpunkte. Im Beruf finden nun vier Teilnehmer mehr als noch vor dem Workshop Sozialkompetenzen als „sehr wichtig“. Im Privatleben steigt der Anteil derjenigen, die Sozialkompetenzen als sehr wichtig empfinden um eine Stimme. Insgesamt ist die Einschätzung der Wichtigkeit im Beruf am höchsten (Mittelwert: 1,11; 1= sehr wichtig).

Der Workshop beeinflusst also die Einstellung zu Sozialkompetenzen in den Bereichen Studium, Beruf und Privatleben zumindest kurzfristig.

Abbildung 7: Einstellung zu Sozialkompetenzen, Erhebungszeitpunkte 1 und 2



Studium 2 = Einschätzung des Nutzens im *Studium* zum Erhebungszeitpunkt 2. (Gilt analog für die übrigen Beschriftungen)

In Bezug auf die Einschätzung der Wichtigkeit nach dem Workshop gibt es keine geschlechtsspezifischen oder altersspezifischen Unterschiede. Auch die Frage, ob sie nach

dem Abitur ein Praktikum, eine Ausbildung oder ähnliches gemacht haben, beeinflusst die Einschätzung von Sozialkompetenzen nicht: Personen, die direkt nach dem Abitur mit dem Studium angefangen haben, unterscheiden sich in ihren Einschätzungen nicht von jenen, die noch etwas dazwischen gemacht haben.

In Bezug auf die Nutzung von Angeboten zur Schulung von Sozialkompetenzen zeigt sich ebenfalls eine Veränderung: Der Anteil der Teilnehmer, die angeben, jedes Angebot zu nutzen, hat sich von acht auf 14 Teilnehmer erhöht. Das bedeutet, dass den Teilnehmern bewusst ist, dass sie noch weitere Kurse zur Sozialkompetenzförderung besuchen sollten. Analog zur Erhöhung dieses Anteils verringert sich die Anzahl der Teilnehmer, die angeben, dass sie zwar das Angebot nutzen würden, aber keine Zeit dafür hätten. Das bedeutet, dass es eine kurzfristige Veränderung in Richtung der Einstellung zum Ausbau von Sozialkompetenzen gibt. Die Anzahl der Teilnehmer, die der Meinung sind, dass sie den Großteil der Sozialkompetenzen im Studium lernen und keine zusätzlichen Kurse brauchen, bleibt in etwa gleich.

Einstellungen und Umgang mit Problemen in der Gruppe. Nach dem Workshop werden die Teilnehmer erneut in Bezug auf ihre Einstellung zu Gruppenarbeiten befragt. Konkret wird die Frage gestellt, wie gut sie *jetzt, nach dem Workshop* mit etwaigen Problemen umgehen können und ob sie sich nun eher Hilfe holen würden. Nachdem zu Beginn des Workshops 23 Teilnehmer der Meinung sind, sie könnten gut mit Problemen umgehen, steigt die Anzahl nach dem Workshop auf 28 Befragte an. Demzufolge sinkt der Anteil derjenigen, die sich unsicher sind, ob sie mit Problemen umgehen könnten, etwas. Allerdings geben nun 3 Teilnehmer an, dass sie nicht gut mit Problemen umgehen könnten, wobei zum ersten Erhebungszeitpunkt noch keiner sich so schlecht einschätzte. Dieses Ergebnis lässt eine Interpretation in zwei Richtungen zu: Den Teilnehmern wurden mögliche Probleme, aber auch Lösungswege aufgezeigt und deswegen sind sie jetzt sicherer, dass sie gut mit Problemen umgehen könnten. Andererseits wurde den 3 Teilnehmern bewusst, dass sie die Probleme vielleicht unterschätzt hatten und fühlen sich nun weniger gut vorbereitet. Während zu Beginn 21 der Befragten der Meinung waren, sie würden sich Hilfe von Außen holen, sind nun 27 Teilnehmer der Ansicht, dass sie das auch tatsächlich tun werden. Betrachtet man die Zahlen genauer, so kann man feststellen, dass 80% derjenigen, die vorher mit „Nein“ geantwortet haben sich nun zur Antwort „Ja“ entschlossen haben und 8 % der Unsicheren sich nun für „Ja“ entschieden haben.

Kompetenzerwerb Kommunikationsfähigkeit. Die Einschätzung der eigenen Kommunikationsfähigkeit wird ebenfalls vom Workshop beeinflusst. Nach dem Workshop verbessert sich die Einschätzung um einige Prozentpunkte. Die größte Verbesserung erfährt dabei die Kommunikationsfähigkeit über Telefon und Handy.

Tabelle 12: Kommunikationsfähigkeit, Erhebungszeitpunkte 1 und 2

Kommunikationsfähigkeit in Bezug auf	1. Erhebungszeitpunkt Mittelwert (SD)	2. Erhebungszeitpunkt Mittelwert (SD)
Normales Gespräch	1,95 (0,4)	1,74 (0,5)
Chat (auch Skype, ICQ, etc.)	2,14 (0,7)	2,11 (0,6)
E-Mail	2,18 (0,8)	2,11 (0,6)
Telefon / Handy	2,27 (0,6)	2,05 (0,6)
Gesamt	2,14	2,00

1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = eher schlecht, 4 = sehr schlecht.

N = 38; Standardabweichung in Klammern.

Beim normalen Gespräch steigt der Anteil der Teilnehmer, die sich als „sehr gut“ einschätzen um 18 Prozentpunkte und der Anteil der Teilnehmer, die sich „eher gut“ einschätzen sinkt um 16 Prozentpunkte. Das bedeutet, dass sich die Teilnehmer durchwegs besser einschätzen, nachdem auch die Nennungen von „eher schlecht“ von 5 auf 3 % zurückgehen. Bei den anderen Kommunikationsformen zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Lediglich der Chat erfährt in den Kategorien „sehr gut“ und „eher gut“ keine Veränderung. Hier verschiebt sich lediglich die Nennung von „sehr schlecht“ zu „eher schlecht“ und wertet somit das Ergebnis insgesamt auf.

Der Kompetenzerwerb bei der Kommunikationsfähigkeit wird mit acht Items abgefragt. Interessant ist hier, dass vor allem im Bereich der Fertigkeiten ein Anstieg zu verzeichnen ist, insbesondere in der Fähigkeit zu kritisieren. Insgesamt wird mehrheitlich eine Veränderung konstatiert, jeweils weniger als die Hälfte stimmen der Veränderung „eher“ oder „voll und ganz“ zu.

Tabelle 13: Kompetenzerwerb Kommunikationsfähigkeit nach Fertigkeiten und Einstellungen, Erhebungszeitpunkt 2

Kommunikationsfähigkeit	Ja	Nein
Bereich Fertigkeiten		
4: Ich glaube, ich kann jetzt so kritisieren, dass ich jemanden nicht persönlich verletze, wenn ich mich nur auf seine Arbeit beziehe.	84%	16%
1: Mir fällt es nun leichter, etwas so zu erklären, dass andere es wirklich verstehen.	79%	21%
3: Ich kann nun eindeutiger kommunizieren, sodass es weniger zu Missverständnissen kommt.	74%	26%
5: Ich glaube, dass es mir nun eher auffällt, wenn wir aneinander vorbeireden.	66%	34%
8: Ich habe das Gefühl, dass ich nun so kommunizieren kann dass der Inhalt so ankommt, wie ich es gemeint habe.	66%	34%
2: Es fällt mir nun leichter, aufmerksam zuzuhören, wenn mir jemand was erklärt.	47%	53%
Bereich Einstellungen		
7: Ich traue mich nun öfter nachzufragen, wenn ich etwas nicht verstanden habe.	61%	39%
6: Ich glaube, dass ich nun Kritik besser vertragen kann.	37%	63%

Skalenwerte „stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“ wurden zu „Ja“ gebündelt, Skalenwerte „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“ wurden zu „Nein“ gebündelt.
N = 38.

Im Bereich Fertigkeiten hat sich die Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören am wenigsten verändert, wobei diese Fähigkeit im ersten Fragebogen bereits relativ gut eingeschätzt wird und eine Veränderung in diesem Bereich nicht zwangsweise notwendig ist. Im Bereich der Einstellungen hat sich das Vertragen von Kritik am wenigsten verändert. Hier besteht ein Ansatzpunkt für einen weiteren Workshop: Denn die Studierenden schätzen sich in diesem Bereich relativ schlecht ein und erfahren durch den Workshop auch nur wenig Veränderung.

Kompetenzerwerb Konfliktfähigkeit. Die Einschätzung der Konfliktfähigkeit hat sich ebenfalls verbessert. Die Teilnehmer, die ihre Konfliktfähigkeit als „sehr gut“ einschätzen, hat sich von drei auf acht erhöht, also mehr als verdoppelt. Deswegen ist die Anzahl derjenigen, die ihre Konfliktfähigkeit als „eher gut“ einschätzen von 30 auf 27 Teilnehmer sowie die Anzahl derjenigen, die ihre Konfliktfähigkeit als eher schlecht einschätzen von 5 auf 3

gefallen. Damit verschiebt sich der Mittelwert der Antworten von 2,05 auf 1,87 (wobei 1 sehr gut bedeutet und 2 eher gut).

Tabelle 14: Kompetenzerwerb Konfliktfähigkeit nach Fertigkeiten und Einstellungen, Erhebungszeitpunkt 2

Konfliktfähigkeit	Ja	Nein
Bereich Fertigkeiten		
8: Ich glaube, ich kann jetzt besser sachlich kritisieren, ohne persönlich zu werden.	71%	29%
5: Ich glaube, ich kann mich jetzt besser in die Perspektiven anderer hineinversetzen.	66%	34%
11: Wenn es Streit gibt, versuche ich jetzt mehr, meine eigene Position klar zu machen und so Missverständnisse zu vermeiden.	63%)	37%
13: Ich glaube, bei einem Konflikt bin ich mir jetzt mehr als vorher über die Gründe und Ursachen meines Standpunktes bewusst.	58%	42%
4: Ich denke, dass ich jetzt besser damit umgehen kann, wenn mich jemand kritisiert.	42%	58%
12: Ich kann nun besser sagen, wenn ich beleidigt oder in meinen Gefühlen verletzt bin.	40%	60%
15: Ich glaube, dass ich mich jetzt besser bei einem Streit zurücknehmen kann.	40%	60%
Bereich Einstellungen		
2: Ich glaube, nach dem Workshop werde ich eine Meinungsverschiedenheit eher ansprechen als davor.	79%	21%
14: Ich glaube nicht, dass ich bei der Austragung eines Konflikts immer den Kürzeren ziehe und lasse deswegen einen Konflikt zu.	71%	29%
9: Ich versuche jetzt eher, Lösungen zu erarbeiten, die Alle zufriedenstellen.	66%	34%
7: Ich glaube, dass ich mich jetzt eher traue zu sagen, dass mir etwas nicht passt oder dass ich gegen etwas bin.	61%	39%
1: Ich glaube, ich weiche nun Konflikten weniger aus.	58%	42%
3: Ich glaube, dass ich es jetzt eher sage, wenn ich das Gefühl habe, dass mir keiner zuhört.	53%	47%
16: Bei einem Streit muss ich nun nicht immer Recht haben.	50%	50%
10: Ich bin jetzt weniger darauf aus, den Konflikt zu meinen Gunsten ausgehen zu lassen.	45%	55%
6, ne, K: Ich denke, dass ich nun eher abwarten werde, dass sich die Meinungsverschiedenheit von selbst löst.	8%	92%

ne = negativ gepolt; K = Kontrollfrage. Skalenwerte „stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“ wurden zu „Ja“ gebündelt, Skalenwerte „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“ wurden zu „Nein“ gebündelt.

N = 38.

Bei den Fertigkeiten sind interessanterweise die Fähigkeit zu Kritisieren und der Perspektivenwechsel die Fähigkeiten, die nach der Einschätzung der Teilnehmer sich am meisten verbessert haben. Beide befinden sich bei der Einschätzung des Kompetenzstandes in Fragebogen eins eher im Mittelfeld, profitieren also durchaus von einer Verbesserung. Die Fähigkeit zur Annahme von Kritik ist hingegen wie schon bei der Kommunikationsfähigkeit unter den Bereichen, bei denen die Mehrheit der Meinung ist, dass der Workshop keine Veränderung gebracht hat. Auch die Fähigkeit, die eigenen Emotionen auszudrücken

sowie sich zurückzunehmen wird mehrheitlich als unverändert eingeschätzt. Letztere sind Teil von Selbstkompetenzen, die bei diesem Workshop weniger im Fokus standen. Vor allem die Fähigkeit, sich im Streit auch mal zurücknehmen zu können, wurde bei der Einschätzung des Kompetenzstandes relativ schlecht eingeschätzt.

Im Bereich der Einstellungen glauben die Teilnehmer, dass sie jetzt eine Meinungsverschiedenheit ansprechen werden bevor diese lange vor sich hin schwelt. In diesem Zusammenhang steigt auch das Selbstvertrauen in die Bewältigung eines Konfliktes. Die geringste Veränderung gibt es im Bereich des Ausgangs von Konflikten, bei dem die Interessen der eigenen Person nach wie vor im Mittelpunkt stehen (im Gegensatz zu bspw. der Erarbeitung einer win-win Situation). Dieser Punkt ist ebenfalls bei der Einschätzung des Kompetenzstandes unter den Antworten gewesen, die am negativsten ausgefallen sind.

In den Fragen zu Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit werden insbesondere die Elemente Fertigkeiten und Einstellungen untersucht. Die Items zum Bereich Wissen werden in Anlehnung an die Vermittelten Inhalte (siehe Gruppeninterview Mediatoren) formuliert. Dabei sind zwangsweise auch Inhalte zur Zusammenarbeit in der Gruppe, die den Rahmen für Kommunikation und Konflikte bildet, inbegriffen.

Tabelle 15: Wissenserwerb im Bereich Kommunikations- und Konfliktfähigkeit

Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, Bereich Wissen	ja	nein
Bereich Wissen – Kommunikationsfähigkeit		
Mir ist nun klarer, worauf man bei der Kommunikation achten muss.	57%	43%
Mir ist nun mehr als vorher bewusst, dass die Emotionen eine wichtige Rolle bei der Kommunikation spielen können.	49%	51%
Mir ist nun klarer, worauf man bei den verschiedenen Kommunikationswegen (E-Mail, Face-to-Face, Telefon) achten muss.	49%	51%
Ich kann meine eigenen Fähigkeiten in Bezug auf Kommunikation nun besser einordnen und bewerten.	41%	59%
Mir ist nun klarer, was „richtige“ und was „falsche“ Kommunikation ist.	38%	62%
Bereich Wissen – Konfliktfähigkeit		
Ich habe einiges über den Umgang mit Konflikten gelernt.	86%	14%
Ich glaube, dass ich jetzt insgesamt mehr über mögliche Lösungswege bei Problemen (Kommunikationsprobleme, Konflikte) weiß.	84%	16%
Ich bin jetzt sensibler gegenüber möglichen Konflikten in interkulturellen Gruppen.	81%	19%
Ich kann meine eigenen Fähigkeiten in Bezug auf Konflikte nun besser einordnen und bewerten.	63%	37%
Mir ist nun klarer, wie man konstruktive Kritik übt.	51%	49%
Bereich Wissen – Zusammenarbeit in der Gruppe		
Ich weiß nun mehr über die einzelnen Ablaufphasen einer Gruppe.	80%	20%
Ich kann nun meine Rolle in der Gruppe besser einschätzen.	51%	49%
Ich weiß nun besser als vorher, worauf ich achten muss, wenn ich unter Druck in der Gruppe arbeite.	51%	49%

N = 38.

Dabei fällt auf, dass im Bereich der Konfliktfähigkeit das meiste Wissen mitgenommen wird. Die Teilnehmer des Workshops sind der Meinung, dass sie einiges über den Umgang mit Konflikten gelernt haben und mehr über mögliche Lösungswege wissen. Außerdem sind sie jetzt sensibler gegenüber möglichen Konflikten in interkulturellen Gruppen, was vor dem Hinblick bisheriger Erkenntnisse der Mediatoren ein wesentlicher Schritt in die richtige Richtung ist (Dürnberger & Jenert, 2007). Interessant ist hier, dass den Studierenden weniger klar ist, wie man konstruktive Kritik übt, obwohl in diesem Bereich der größte Lernerfolg sowohl bei den Fertigkeiten im Bereich Kommunikationsfähigkeit als auch Konfliktfähigkeit erklärt wird.

Im Bereich der Kommunikationsfähigkeit bedarf es noch Klärung hinsichtlich des Unterschieds von richtiger und falscher Kommunikation sowie der Bewertung der eigenen Kommunikationsfähigkeit. Beide Aspekte haben einen starken Bezugspunkt zur Reflexion, die es erlaubt, Wissensinhalte kritisch auf das eigene Verhalten anzuwenden. Ein verstärkter Einsatz von angeleiteter Reflexion ist hier also ein guter Ansatzpunkt.

Ziel der Mediatoren ist, vor allem den Wissensbereich abzudecken. Ist ihnen das gelungen? Die folgende Übersicht zeigt die Selbsteinschätzung des Kompetenzzuwachses in den Bereichen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen für Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. Die Prozentangaben bezeichnen dabei die Anzahl der Personen, die angegeben haben, in diesem Bereich etwas dazugelernt zu haben.

Tabelle 16: Kompetenzerwerb nach Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen

Element von Sozialkompetenz	Kommunikationsfähigkeit	Konfliktfähigkeit
Wissen	47 %	73 %
Fertigkeiten	69 %	54 %
Einstellungen	49 %	54 %
Gesamt	55 %	60 %

N = 38.

Damit kann das Ziel der Mediatoren zumindest teilweise als erfüllt angesehen werden. Sie haben im Bereich der Konfliktfähigkeit den höchsten Wissenszuwachs. Dafür ist bei der Kommunikationsfähigkeit der Wissenszuwachs am geringsten. Diese Werte sagen nichts über den tatsächlichen Stand der Kenntnisse, sondern nur über den Zuwachs aus. Es kann davon ausgegangen werden, dass im Bereich Kommunikation schon eine breitere Wissensbasis vorhanden ist und deswegen der Zuwachs so gering ausfällt.

Inhalte, Lernformen und Ziele der Mediatoren. In einem nächsten Schritt bewerten die Teilnehmer die Relevanz der Inhalte. Die Inhalte werden von den Mediatoren erfahrungsbasiert ausgewählt. Nun stellt sich die Frage, ob die Teilnehmer die Relevanz der Inhalte ebenso einschätzen wie die Mediatoren selbst.

Der Workshop insgesamt wird wohl am Besten bewertet: 76 % empfinden ihn als sehr hilfreich, 19 % als „teils-teils“ und nur 5 % als nicht hilfreich. Am schlechtesten wird der Einführungsblock zur Gruppenbildung und zu den Rollen in den Gruppen bewertet (siehe auch Wissensbereich zur Zusammenarbeit in Gruppen, Tabelle 15): Hier finden 60 % den Inhaltsblock als hilfreich, 30 % als teils-teils und sogar 11 % als nicht hilfreich. Den zweiten Block finden nur noch 5 % als nicht hilfreich und den dritten Block, in dem es um Gruppenkommunikation bei Problemen, Arbeiten unter Druck, Kommunikationswege und interkulturelle Arbeitsgruppen geht, findet keiner der Teilnehmer als „nicht hilfreich“ und 76% als hilfreich.

Die Mediatoren dagegen geben in ihrem Interview an, dass der Aufbau des Workshops so gestaltet wurde, dass erst anhand eines Beispiels oder Rollenspiels eine Problemstellung erkannt, die dann durch den Vortrag der Mediatoren unterstützt, erklärt und analysiert werden soll. Bei rund der Hälfte der Teilnehmer fruchtet dieses Vorgehen: Sie geben an, dass sie die wesentlichen Probleme durch die Aufgaben erkannt haben und der Instruktionsteil eine gute Ergänzung gewesen wäre. Weitere 40 % meinen, dass die Vortragsphasen wesentlich waren und die Beispiele allein zum Erkennen der Problemstellung zu wenig gewesen wären. 13 % bewerten beide Elemente als wichtig. Das Verwenden des problemorientierten Lernens muss angeleitet und teilweise durch Lernmaterialien unterstützt werden.

Die Sensibilisierung der Mediatoren hat Früchte getragen: Auf die Frage, ob den Teilnehmern jetzt nach dem Workshop bewusster ist als vorher, dass sie höchstwahrscheinlich auf Probleme in ihren Gruppenarbeiten stoßen würden, antworten 28 der Teilnehmer mit „ja“. 25 Teilnehmer geben zudem an, dass ihnen nun klarer als vorher ist, dass Gruppenarbeit nicht immer einfach ist. Trotzdem gibt nur die Hälfte an, dass sie die Anforderungen einer Gruppenarbeit zuvor unterschätzt hatten. Das Ziel der Mediatoren, die Teilnehmer für mögliche Probleme in Gruppen zu sensibilisieren, scheint erreicht. 33 Teilnehmer geben an, dass sie an die nächste Gruppenarbeit etwas sensibler heran gehen werden.

Methodik: Ablauf, Aufbau, Lernmaterialien und Betreuung. Der Fragenblock zur Evaluation der Methodik des Workshops basiert auf den Erkenntnissen, die aus dem theoretischen Teil sowie aus dem Interview mit den Mediatoren gewonnen wurden. Demzufolge wird im Bereich der Methodik zwischen Ablauf, Aufgaben, Lernmaterialien (zu denen auch die Inhalte zählen) und Betreuung unterschieden.

Die Länge der Veranstaltung wird von den meisten als genau richtig eingestuft. Ein Drittel findet die Veranstaltung zu lang; keiner der Teilnehmer als zu kurz. In Bezug auf die Verteilung der einzelnen Elemente des Workshops – Instruktion, Arbeitsaufgaben und Diskussions- bzw. Fragemöglichkeiten – zeigt sich, dass die Teilnehmer gern noch mehr Arbeitsaufgaben bearbeitet hätten – immerhin 15 Teilnehmer meinen, es hätte zu wenig davon gegeben. 23 Befragte schätzen den Anteil als genau richtig ein. Die Diskussions- bzw. Fragemöglichkeiten könnten eventuell etwas ausgebaut werden: Neun Befragte finden, es gab zu wenig, 28 Teilnehmer schätzen den Anteil als genau richtig ein, ein Teilnehmer findet, es gab zu viele Diskussionen. Der Instruktionsteil ist genau richtig und sollte deswegen von der Länge her kaum verändert werden.

Auch die Aufgaben bzw. Lehrmaterialien als Teil der Methode werden von den Teilnehmern bewertet: Die Frage nach der Beurteilung von Präsentation, Fallbeispielen, Rollenspielen und (Selbst-)Tests als didaktische Elemente bringt das Ergebnis, dass alle als hilfreich eingeschätzt, aber die Präsentationen am hilfreichsten empfunden werden. An zweiter Stelle liegen die anschaulichen Beispiele. Rollenspiele finden etwas weniger Akzeptanz (22 Teilnehmer: hilfreich, drei Teilnehmer: nicht hilfreich) und die (Selbst-)Tests werden am schlechtesten beurteilt. Hier ist der Anteil derjenigen, die die Selbsttest als nicht hilfreich einschätzen mit neun Befragten besonders hoch.

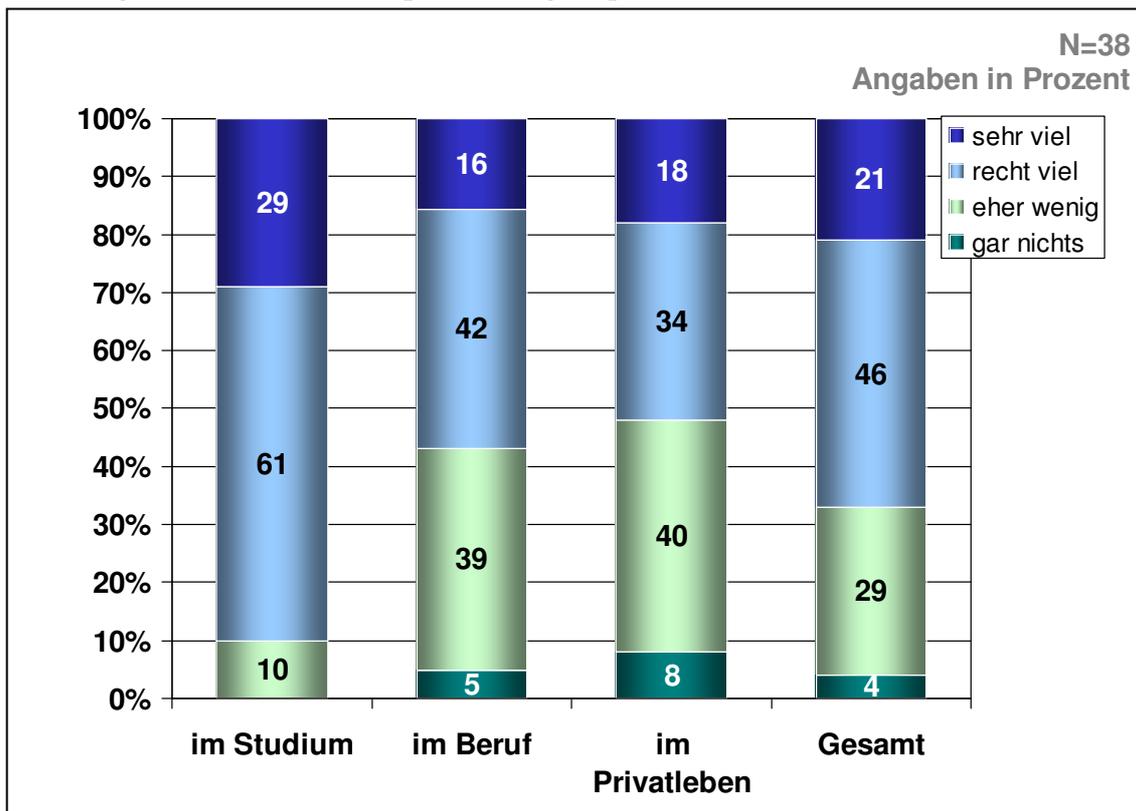
Unter die Methode fällt natürlich auch die Betreuung der Teilnehmer. Hier bezieht sich eine Frage explizit auf die Workshopleitung durch die Mediatoren und es zeigt sich ein einheitliches Bild. Zwei Drittel der Befragten bewerten die Workshopleitung insgesamt als sehr gut bewertet, etwas unter einem Drittel bewertet die Betreuung als eher gut und ein Teilnehmer als eher schlecht. Damit kann die Betreuung insgesamt als positiv eingestuft werden. Differenziert man nach den Aspekten Erklärung bei Rollenspielen, Erklärung bei

Fallbeispielen, Erklärung bei Tests und Erklärung bei Fragen zeigt sich, dass die Fragen am zufriedenstellendsten erklärt wurden. Neun von zehn finden die Erklärung der Mediatoren bei Fragen sehr gut. Die Erklärung und das Feedback bei den Rollenspielen wurden am schlechtesten bewertet. Hier gilt es in Zukunft, die Idee des Rollenspiels klarer zu machen sowie die Erfahrungen, die bei den Rollenspielen gemacht werden z. B. mit Methoden der Reflexion nachzubearbeiten. Generell kann ein positives Fazit der Betreuung gezogen werden: Die negative Bewertung (eher schlecht oder sehr schlecht) liegt nur zwischen jeweils einer und fünf Nennungen.

Kommt diese Bewertung zustande, weil die Workshopleiter selbst Studenten sind? Auffallend ist hier, dass die Leitung durch ältere Kommilitonen insgesamt sehr gut ankommt: 36 von 38 Befragten finden es gut, dass der Workshop von Studierenden geleitet wurde, keiner der Befragten hätten den Workshop lieber von einem Dozenten geleitet gehabt. 33 Teilnehmer stufen den Workshop und die behandelten Probleme realitätsnäher ein, weil er von Kommilitonen gehalten wurde. Auch die aktive Beteiligung wurde durch die Studierenden als Leiter des Workshops erleichtert. Lediglich die Aufmerksamkeit hat etwas gelitten. 37 Befragte geben an, dass sie *nicht mehr* bei der Sache gewesen wären, wenn ein Dozent den Workshop geleitet hätte. Gleichzeitig geben aber auch nur 12 Teilnehmer an, dass sie mehr bei der Sache waren, weil der Workshop von Studierenden geleitet wurde. Das lässt vermuten, dass die Aufmerksamkeit weniger vom Dozenten abhängt, als von anderen Aspekten, wie etwa Tageszeit, Vortragsdauer, Schlafmangel und die Mediatoren zumindest einen gewissen positiven Einfluss auf die Aufmerksamkeit ausüben. Zwei Drittel der Studierenden geben an, weniger Hemmungen zu haben, sich aktiv zu beteiligen, weil der Workshop durch Studierende geleitet wurde. Trotzdem wird die Glaubwürdigkeit und Kompetenz der Mediatoren als Workshopleiter nicht angezweifelt: Kein Teilnehmer glaubt, dass er die Inhalte ernster nehmen würde, wenn der Workshop von einem Dozenten abgehalten worden wäre. Diese Ergebnisse zeigen, dass sich die Leitung durch Kommilitonen positiv auf die Glaubwürdigkeit und die Authentizität der besprochenen Probleme auswirkt. Die weitere Durchführung der Workshops durch Kommilitonen höheren Semesters ist also empfehlenswert – sofern sie sich ausreichend kompetent zu einem solchen Workshop fühlen bzw. eine Schulung erhalten.

Nutzen des Workshops. Eine Evaluation bietet die Möglichkeit, die Teilnehmer direkt nach der Einschätzung des Nutzens zu fragen. Wie aus der Abbildung ersichtlich, wird der Nutzen des Workshops für das Studium relativ hoch eingeschätzt. In den Bereichen Beruf und Privatleben schätzt immerhin über die Hälfte der Befragten den Nutzen relativ hoch ein. Auf die Frage, ob die Teilnehmer der Meinung sind, dass sie die aufgezeigten Lösungswege und Strategien nach dem Workshop anwenden können, antworten neun von zehn Befragten mit „Ja“.

Abbildung 8: Nutzen des Workshops, Erhebungszeitpunkt 2



Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Nutzens des Workshops im Bereich Beruf mit der Einschätzung der Wichtigkeit von Sozialkompetenzen im Beruf ($p = .05$). Diejenigen, die Sozialkompetenzen im Beruf sehr wichtig einschätzen, schätzen auch den Nutzen des Workshops in Bezug auf Sozialkompetenzen im Beruf als „sehr viel“ ein. Diejenigen, die die Wichtigkeit tendenziell mit „eher wichtig“ einstufen, sehen auch den Nutzen als etwas geringer an.

Offene Fragen. Die Auswertung der offenen Frage zu Verbesserungsvorschlägen und Lob ergab folgendes Bild: Im Bereich der positiven Aspekte lassen sich die Nennungen grob in drei Bereiche einteilen: Atmosphäre, Mediatoren als Workshopleiter und Methodik. Die Atmosphäre wird durchwegs (13 Nennungen) als locker und nett bezeichnet. Die Mediatoren als Leiter werden dafür gelobt, dass sie sehr qualifiziert sind, gut vortragen können, nett und zugänglich wirken und gut anleiten können (insgesamt 15 Nennungen). Des Weiteren gibt es 16 Nennungen, die sich auf bestimmte Aspekte der Methodik beziehen. Hier taucht einerseits der Ablauf auf: Die Länge und die Pausensetzung wird gelobt. Außerdem werden die eingesetzten Lernmaterialien bzw. Aufgaben wie Rollenspiel, Beispiele und Tests positiv hervorgehoben. Des Weiteren wird die PowerPoint-Präsentation oft gelobt sowie die Inhalte als interessant bezeichnet.

Im Bereich der Verbesserungsmöglichkeiten beziehen sich drei Nennungen auf die Länge der Veranstaltung, bei der die zu geringe Anzahl an Pausen bemängelt bzw. vorgeschlagen wird, den Workshop auf zwei Tage zu verteilen (Stichwort: Entzerrung). 13 Teilnehmer fordern mehr Praxisbeispiele und mehr aktive Beteiligung in Form von Rollenspielen. Drei weitere sprechen sich dafür aus, die Diskussion stärker anzuregen und mehr Zeit dafür einzuplanen und drei Nennungen beziehen sich auf inhaltliche Aspekte, die sie gern intensiver kennen gelernt hätten.

6.4.6 Zusammenfassung und Interpretation

Der erste Fragebogen zeigt, dass der Großteil der Erstsemester aufgrund von intrinsischen Anreizen am Workshop teilnimmt: Interesse, Einschätzung der Wichtigkeit der Sozialkompetenzen in Beruf und Studium sowie das Kontakte knüpfen werden hier als wichtigste Aspekte genannt. Es gibt jedoch auch einen großen Teil, der aufgrund extrinsischer Anreize, der Empfehlung im Rahmen der Erstsemestereinführung teilnimmt.

Etwa ein Drittel der Teilnehmer verfügt über Erfahrungen im Bereich der Sozialkompetenzen, wobei alle Teilnehmer angeben, dass sie vor Studienbeginn zumindest „selten“ in Gruppen gearbeitet haben. Anscheinend waren nicht alle diese Gruppenarbeiten so intensiv, als dass sie zur Ausbildung von Sozialkompetenzen geführt hätten. Sozialkompetenzen werden vor dem Workshop von den Teilnehmern generell als eher wichtig oder sehr wichtig eingestuft, wobei ihnen im Studium weniger Stellenwert als im Beruf oder im Privatleben eingeräumt wird. Nach dem Workshop wird die Wichtigkeit viel höher eingeschätzt, den größten Anstieg gibt es dabei im Bereich Studium, wobei die Sozialkompetenzen im Beruf nach wie vor am wichtigsten eingestuft werden. Das bedeutet, dass der Workshop einen sehr starken Einfluss. Das zeigt sich auch in Bezug auf die Bereitschaft, weiterführende Angebote im Bereich der Sozialkompetenzen zu nutzen. Vor dem Workshop geben 21 % an, jedes Angebot zu nutzen, nach dem Workshop steigt diese Zahl auf 37 %. Etwa ein Drittel sind sowohl vor als auch nach dem Workshop der Meinung, dass Sozialkompetenzen durch die Gruppenarbeiten und Projekte im Studium gefördert werden. Dieser Teil der Befragten ist eindeutig für eine integrative Förderung offen.

Der Workshop beeinflusst die Selbsteinschätzung in Bezug auf den Umgang mit Problemen in Gruppenarbeiten. Nach dem Workshop sind weitaus mehr Personen der Ansicht, dass sie gut mit Problemen umgehen könnten. Auch die Anzahl derjenigen, die sich bei einem Problem Hilfe von außen (z. B. bei den Mediatoren) holen würden, steigt um ca. 20 Prozentpunkte an. Damit ist ein Ziel, das die Mediatoren anstreben, zumindest kurzfristig erreicht.

Das Ergebnis für die Kommunikations- bzw. Konfliktfähigkeit ist auch relativ eindeutig: Generell ist die Einschätzung auf relativ hohem Niveau (Kommunikationsfähigkeit Mittelwert: 2,14; Konfliktfähigkeit Mittelwert 2,05). Die Mittelwerte pendeln sich bei der vierstufigen Skala von sehr gut bis sehr schlecht bei „eher gut“ ein. Am besten sehen sich die Teilnehmer im Bereich des verständlich Machens, des klar sagen Könnens, was man meint und am schlechtesten sehen sich die Teilnehmer im Bereich der Kritikfähigkeit im Sinne des Vertragens von Kritik sowie des Zurücknehmens in einem Streit. Hier zeigt sich, dass die Befragten zwar angeben, dass sie Lösungen erarbeiten, die alle Beteiligten zufrieden stellen, jedoch der überwiegenden Meinung sind, der Konflikt müsse zu ihren Gunsten ausgehen. Das deutet auf den Einfluss des Phänomens der sozialen Erwünschtheit hin. Mit dem zweiten Erhebungspunkt nach dem Workshop zeigt sich eine deutliche Veränderung in Bezug auf die Einschätzung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit: Die Einschätzung verbessert sich in beiden Fällen. Bei der Kommunikationsfähigkeit empfinden die Studierenden den Lernerfolg am höchsten in Bezug auf das (konstruktive) Kritisieren und das eindeutige Kommunizieren. Bei der Konfliktfähigkeit findet sich ebenfalls das Kritikgeben an erster Stelle sowie das Ansprechen und in Angriff Nehmen eines Konfliktes.

Hat der Workshop sein Ziel, grundlegendes Wissen zu vermitteln und zu sensibilisieren erreicht? Wissen wird vermittelt, der größte Zuwachs ist hier im Bereich der Konfliktfähigkeit festzuhalten, während der Wert des Wissens im Bereich Kommunikationskompetenz sogar unter den Werten des Zuwachses der Fertigkeiten und Einstellungen liegt. Dafür ist

hier der Anstieg der Fertigkeiten höher als bei der Konfliktfähigkeit. Die Mediatoren haben also ihr Ziel teilweise erreicht: Wissen im Bereich Konfliktfähigkeit wurde aufgebaut. Im Bereich Kommunikationsfähigkeit werden verstärkt Fertigkeiten ausgebildet, obwohl dies nicht ausdrückliches Lernziel ist. Das Ziel der Mediatoren, die Teilnehmer für die Gruppenarbeit zu sensibilisieren scheint ebenfalls erreicht: 87 % geben an, an die nächste Gruppenarbeit sensibler heranzugehen und auch das Bewusstsein, dass es Probleme geben kann, ist gestiegen.

Die im Workshop eingesetzte Methode zeichnet sich durch eine insgesamt sehr positive Bewertung aus. Die Inhalte des Workshops werden vom Großteil der Befragten (76 %) als hilfreich angesehen, wobei die stark theorielastigen Abschnitte, wie etwa der inhaltliche Block zu den Ablaufphasen einer Gruppe, schlechter bewertet werden als sehr praxisnahe Blöcke.

Das problemorientierte Lernen und das aktive Lernen wird größtenteils gut bewertet. Jedoch reichen in den Augen der Teilnehmer die Beispiele nicht aus, sondern der Instruktionsteil ist ein wesentlicher Aspekt, der zum Verständnis beiträgt. Damit das aktive Erkennen anhand von Beispielen oder Rollenspielen funktioniert, ist es notwendig, genau Anzuleiten und die Lernmaterialien gut vorzubereiten. Wenn – und hier zeigt sich der Zusammenhang zwischen Lernziel und Methode – es darum geht, grundlegendes Wissen zu vermitteln, so kann ein Workshop nicht ohne Instruktionsteil auskommen. Die Mehrheit ist mit der Verteilung der Aufgaben und dem Ablauf zufrieden, ein kleiner Teil spricht sich für mehr Arbeitsaufgaben und Diskussionen aus. Die Elemente Präsentation, Beispiele, Rollenspiele und Selbsttests werden insgesamt als hilfreich gesehen, wobei die Selbsttests am schlechtesten abschneiden. Eine Gruppendiskussion oder Besprechung der Testergebnisse kann hier unterstützend wirken. Auch die Betreuung und Workshopleitung durch die Mediatoren wird sehr gut eingeschätzt. Lediglich das Feedback und die Erklärung bei Rollenspielen werden von einigen Teilnehmern als nicht hilfreich bewertet. Hier gilt es in Zukunft, genauer zu instruieren und sich genügend Zeit für das Feedback zu nehmen, denn Rollenspiele können intensive Erfahrungen darstellen. Die Leitung durch die Mediatoren wirkt sich insgesamt sehr positiv auf das Workshop-Klima aus. Häufig wird die lockere Atmosphäre hervorgehoben. 95 % finden es gut, dass der Workshop von Studierenden gehalten wurde. Die behandelten Inhalte werden als realitätsnäher empfunden, weil sie von Studierenden vermittelt werden und die aktive Beteiligung wird durch die Mediatoren und die lockere Atmosphäre sehr erleichtert. Dieser Aspekt ist nicht zu unterschätzen, ist aktive Beteiligung doch etwas, was den meisten Erstsemestern zu Beginn recht schwer fällt und sich erst über das Studium entwickelt.

Es ist also zu empfehlen, die Workshopleitung wieder von Studierenden durchführen zu lassen. Wichtig ist, und das gibt es auch bei den Mediatoren, dass die Studierendengruppe einen Mentor an ihrer Seite hat, der mit Tipps und Tricks unterstützen kann. So kann auch die Qualität des Workshops abgesichert werden. Der Mentor kann dabei ein Professor oder ein wissenschaftlicher Mitarbeiter sein, der bereits über einen größeren Erfahrungsschatz im Umgang mit Studierenden verfügt.

Der Nutzen des Workshops für das Studium wird sehr gut eingeschätzt, auch für das Berufsleben und Privatleben wird ein Nutzen vorausgesehen, allerdings nicht auf dem hohen Niveau wie für das Studium.

Anhand der ersten Teilnehmerbefragung kann ein äußerst positives Fazit gezogen werden. Der Workshop verändert viel und wird in Bezug auf die Methodik sehr gut bewertet. Zu-

sammenfassend kann hier der Bezug zur Forschungsfrage hergestellt werden: Was ist der unmittelbare Nutzen und Erfolg des Workshops?

- Der Workshop verändert die Einschätzung der Wichtigkeit von Sozialkompetenzen, vor allem im Bereich „Studium“, aber auch für das Berufs- und Privatleben.
- Der Workshop erhöht die Bereitschaft, Angebot zum Ausbau von Sozialkompetenzen zu nutzen.
- Der Workshop verbessert (laut Selbsteinschätzung) die Kommunikationsfähigkeit, besonders den Bereich Fertigkeiten
- Der Workshop verbessert (laut Selbsteinschätzung) die Konfliktfähigkeit, besonders den Bereich Wissen
- Der Workshop sensibilisiert die Teilnehmer für ihre zukünftigen Gruppenarbeiten
- Der Workshop vermittelt Inhalte, die als hilfreich eingestuft werden.
- Der Workshop verwendet Lernformen, die Erfolg zeigen
- Der Workshop wird in Bezug auf Ablauf, Aufgaben, Lernmaterialien und Betreuung als positiv eingestuft.
- Der Nutzen des Workshops wird als hoch eingestuft.

Wie sieht die Bewertung des Workshops jedoch nach einem halben Jahr Anwendung der erworbenen Kompetenzen aus?

6.5 Quantitative Online-Befragung der Teilnehmer des Workshops

Die Online-Befragung der Teilnehmer erfolgt zum Ende des Wintersemesters 2008/09 und legt somit den Zeitraum von fünf Monaten zwischen Ersterhebung und Abschlusserhebung. Die Befragung zum Erhebungszeitpunkt 3 verfolgt zwei Ziele: Erstens wird den Teilnehmern des Workshops eine Liste an Konzepten vorgelegt, wie eine zukünftige Sozialkompetenzförderung an der Universität Augsburg für den Studiengang Medien und Kommunikation aussehen sollte und sie werden gebeten, die Konzepte zu bewerten. Außerdem wird der langfristige Nutzen des Workshops erhoben: Die Studierenden sollen, jetzt, da sie im Semester die Möglichkeit hatten, die Kenntnisse aus dem Workshop anzuwenden, erneut eine Bewertung abgeben und den tatsächlichen Nutzen (den sie vorher nur schätzen konnten) bewerten. Zusätzlich werden die Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie die Fragen zur Einstellung zu Sozialkompetenzen erneut abgefragt. Hier muss jedoch betont werden, dass eine Veränderung in diesen Bereichen nicht zwangsweise mit dem Workshop in Verbindung zu bringen ist. Deswegen wird hier auch der *Kompetenzstand* erhoben und nicht der Kompetenzerwerb. Der Fragebogen ist mit Vorlesungsende des Wintersemesters 2008/09 für zehn Tage online. Die (potentiellen) Befragten werden mit einer E-Mail³¹ eingeladen und erhalten nach fünf Tagen ein Erinnerungsschreiben.

6.5.1 Konzeption des Instruments

Der Online-Fragebogen beruht einerseits auf den Fragebögen der ersten Erhebung, integriert aber auch neue Elemente.

³¹ Alle Teilnehmer wurden mit Hilfe des Lehrveranstaltungs-Management-Systems „Digicampus“ erfasst, indem sie sich dort für den Workshop anmelden mussten. Über das System können E-Mails an die Teilnehmer einer Lehrveranstaltung verschickt werden.

Der *erste Teil* erhebt die Einstellung zu Sozialkompetenzen. Hierzu werden wieder zwei Fragen zur Einschätzung der Wichtigkeit von Sozialkompetenzen sowie der Bereitschaft zur Nutzung weiteren Angebots aus den vorherigen Fragebögen übernommen.

Der *zweite Fragenblock* beschäftigt sich mit den Gruppenarbeiten und den kritischen Ereignissen, in Gruppenarbeiten, die die Studierenden in ihrem ersten Semester erlebt haben. Außerdem wird erfragt, wie sie mit etwaigen Problemen umgegangen sind und ob sie sich Hilfe von Außenstehenden geholt haben und wenn ja, bei wem bzw. wenn nicht, warum nicht. Hier kann die Filterführung des Online-Fragebogen gewinnbringend eingesetzt werden.

Für die Operationalisierung der Gruppenprobleme wurden die „leistungsmindernden Effekte“ (Renkl, Gruber & Mandl, 1996, S. 135) herangezogen, die sich insbesondere auf studentische Gruppenarbeiten beziehen.

- (1) Free Rider Effect / Trittbrettfahrer / „Der Hans-der-machts-dann-eh“-Phänomen: Hierbei handelt es sich um den Effekt, dass Gruppenmitglieder sich in ihrer Arbeit zurückhalten und nicht so viel beisteuern, jedoch dann von der Arbeit der anderen profitieren (ebd., S. 136; Johnson & Johnson, 2000, S. 298).
- (2) Sucker effect / „Ja-bin-ich-denn-der-Depp“-Phänomen: Hierbei handelt es sich um einen Motivationsverlust aufgrund unfairer Arbeitslastverteilung. Einige Gruppenmitglieder empfinden ihren Arbeitsanteil als zu hoch und verweigern dann weiteres Engagement (Renkl et al., 1996, S. 137f.; Johnson & Johnson, 2000, S. 299).
- (3) Matthäus-Effekt / Scheren-Effekt / „Da-mach-ichs-doch-gleich-lieber-selbst“-Phänomen: Hierbei übernehmen die Gruppenmitglieder von vornherein den Löwenanteil, die den anderen in irgendeiner (meist kognitiver) Art überlegen sind. Dadurch lernen sie mehr, die anderen Gruppenmitglieder weniger (Renkl, et al., 1996, S. 138).
- (4) Intrapersonaler Matthäus-Effekt / „Kann-und-mag-ich-nicht-mach-du“-Phänomen: Dabei übernehmen die Gruppenmitglieder jeweils die Aufgaben, die sie bereits am besten können und vermeiden Aufgaben, die neu sind und Einarbeitung erfordern. Dadurch lernen die Gruppenmitglieder weniger, als wenn sie sich mit neuer Materie auseinandersetzen würden (ebd., S. 138f.)
- (5) „Ich-habe-meinen-Teil-erledigt“-Phänomen: Nachdem die Gruppenmitglieder den ihnen zugeteilten Teil erledigt haben, weigern sie sich weitere Beiträge zu leisten, da sie der Meinung sind, dass die Arbeitslast dann nicht fair verteilt wäre (ebd., S. 139).
- (6) „Gruppenarbeit-nein-danke“-Phänomen: Durch Schwierigkeiten und schlechte Erfahrungen in Gruppenarbeiten wollen einige Personen prinzipiell nicht in der Gruppe arbeiten (ebd.).

Des Weiteren ist noch das soziale Faulenzen ein wichtiges Phänomen, das jedoch Überschneidungen mit dem Trittbrettfahrertum hat.

- (7) Social Loafing / Soziales Faulenzen: Bei sozialem Faulenzen ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sich Personen nicht beteiligen bzw. nicht bei der Sache sind. Sie verschwinden in der Masse und verlassen sich darauf, dass jemand anderes ihre Aufgaben übernimmt. Das Endergebnis der Gruppe ist schlechter, als wenn die Mitglieder einzeln gearbeitet hätten. Das soziale Faulenzen kann als Gegenpol der Synergieeffekte der Gruppe angesehen werden (Johnson & Johnson, 2000, S. 297).

Im *dritten Fragenblock* wird der Kompetenzstand in Bezug auf Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit erhoben. Zu viele Faktoren können über ein Semester hinweg Einfluss auf

den Kompetenzerwerb ausgeübt haben. In diesem Fragenblock wird erneut die allgemeine Konflikt- und Kommunikationskompetenz eingestuft sowie eine Bewertung des Nutzens des Workshops vorgenommen.

Der *vierte Teil* des Fragebogens beschäftigt sich mit den Konzepten zur Förderung von Sozialkompetenz. Hier wird zuerst die Bereitschaft erhoben, weitere Fortbildungen wahrzunehmen. Anschließend werden die Befragten gebeten, fünf mögliche Konzepte zur Förderung von Sozialkompetenzen in eine Rangfolge zu bringen. Aus den Erkenntnissen des Vergleichs der Förderung von Schlüsselkompetenzen an verschiedenen Hochschulen sowie den Erkenntnissen des theoretischen Teils und des Gruppeninterviews mit den Mediatoren werden fünf ausgewählte Konzepte erarbeitet, wie Sozialkompetenzen in Augsburg weiter gefördert werden könnten³². Konkret werden zwei Konzepte entwickelt, die einen genuin additiven Ansatz verfolgen (Konzept A und Konzept B). Aus der Kombination dieser zwei Konzepte ergibt sich ein drittes (Konzept E). Zwei weitere Konzepte (Konzept C und D) betonen die integrative Förderung. Konzept A verfolgt einen Ansatz, der stark auf der Reflexion in Form von Supervision bzw. angeleiteter Reflexion basiert. Konzept B fokussiert die Komponente, die bisher im ersten Workshop etwas vernachlässigt wurde: Das *Training* der Inhalte, die vermittelt wurden. Konzept C sieht eine integrative Förderung in Lehrveranstaltungen vor, die vom ersten, bereits bestehenden Workshop ergänzt wird und als Reflexionsmethode ein Lerntagebuch verwendet, das entsprechend dem didaktischen Dreischnitt in die Note der jeweiligen Veranstaltung mit einfließt. Konzept D entspricht Konzept C, verzichtet jedoch vollkommen auf die additive Förderung. Konzept E verbindet die Konzepte A und B.

³² Es gibt durchaus noch mehr Möglichkeiten als die ausgewählten fünf Konzepte, jedoch muss darauf geachtet werden, die Befragten nicht zu überfordern. Aus diesem Grund wird auch versucht, die Beschreibung so knapp wie möglich zu halten.

Tabelle 17: Für die Befragung entwickelte Konzepte zur Förderung von Sozialkompetenzen

Konzept	Beschreibung
Konzept A	Der Workshop Kommunikations- und Konfliktkompetenz, den Du schon besucht hast, <u>findet wie gehabt statt</u> . <u>Zusätzlich gibt es einen Workshop</u> am Ende des ersten Semesters. Im diesem zweiten Workshop werden <u>Probleme, die Ihr in Euren Arbeitsgruppen hattet</u> , gemeinsam analysiert und besprochen. Verschiedene Lösungsoptionen werden dabei erarbeitet und im Rollenspiel ausprobiert. Außerdem wird die Fähigkeit geschult, sich in andere hinein zu versetzen (Empathie) sowie die Fähigkeit, Feedback zu Geben und zu Empfangen. Der Workshop dauert <u>ein bis zwei Tage</u>
Konzept B	Der Workshop, den Du schon besucht hast, <u>findet wie gehabt statt</u> . <u>Zusätzlich gibt es einen Workshop am Ende des ersten Semesters</u> . In diesem zweiten Workshop wird <u>nicht</u> an Euren eigenen Problemen gearbeitet. Vielmehr geht es hier um das <u>Trainieren von Kommunikations- und Konfliktkompetenz</u> : Die wichtigsten Inhalte aus dem ersten Workshop werden noch mal besprochen und anschließend trainiert. Das Training erfolgt im Rahmen von Rollenspielen, in denen Ihr die vorgestellten Techniken anwenden müsst. Ihr lernt das Kommunizieren, Feedback-Geben, die Sachebene einer Nachricht von der Beziehungsebene zu unterscheiden etc. Der Workshop dauert ein bis zwei Tage.
Konzept C	Der Workshop, den Du schon besucht hast, <u>findet wie gehabt statt</u> . Eine <u>weitere Bearbeitung</u> der Themen findet <u>in Seminaren</u> des Medien und Kommunikationsstudiums selbst statt: Einzelne Seminare (z.B. Sozialpsychologie des Internets) werden so gestaltet, dass sie auch Sozialkompetenzen fördern. Dabei müssen die Studierenden zusätzlich zu den normalen Aufgaben des Seminars ein Lerntagebuch führen, in dem sie über die Gruppenarbeit und das Seminar reflektieren (nachdenken). Das Lerntagebuch wird auch in die Seminarnote mit einbezogen.
Konzept D	Der Workshop zu Beginn des Semesters <u>fällt weg</u> . Dafür wird <u>in den Seminaren</u> stärker darauf geachtet, Sozialkompetenzen zu fördern. Dabei müssen die Studierenden zusätzlich zu den normalen Aufgaben des Seminars ein Lerntagebuch führen, in dem sie über die Gruppenarbeit und das Seminar reflektieren (nachdenken). Das Lerntagebuch wird auch in die Seminarnote mit einbezogen.
Konzept E	Der Workshop, den Du schon besucht hast, <u>findet wie gehabt statt</u> . <u>Zusätzlich gibt es zwei Workshops</u> : Einen am Ende des ersten Semesters, einen am Ende des zweiten Semesters. Der Workshop am Ende des ersten Semesters dient dem Training von Kommunikations- und Konflikttechniken (wie in <u>Konzept B</u> beschrieben). Der Workshop am Ende des zweiten Semesters dient der Analyse und Bearbeitung von Problemen, die Ihr in Euren Arbeitsgruppen hattet. Gemeinsam werden Lösungsoptionen erarbeitet und in Rollenspielen trainiert (wie in <u>Konzept A</u> beschrieben). Die Workshops dauern jeweils ein bis zwei Tage.

Der vierte Fragenteil schließt mit der Frage ab, in welchen Bereichen von Sozialkompetenzen sich die Studierenden noch fortbilden möchten. Hier wird bewusst darauf verzichtet, nach Defiziten zu fragen um die Frage nicht negativ zu formulieren.

Die Erhebung zum Erhebungszeitpunkt 3 (nach Semesterende) soll folgende Fragen klären:

- Gibt es nach dem Workshop eine Veränderung in Bezug auf die Einstellung zu Sozialkompetenzen?
- Welche Erfahrungen haben die Teilnehmer seit dem Workshop in Bezug auf Gruppenarbeiten gemacht?
- Gibt es eine Veränderung in Bezug auf die Einstellung zu Problemen bei der Zusammenarbeit in der Gruppe. Würden sich die Teilnehmer bei Problemen Hilfe holen?
- Über welchen Kompetenzstand in Bezug auf Kommunikationsfähigkeit verfügen sie?
- Über welchen Kompetenzstand in Bezug auf Konfliktfähigkeit verfügen die Teilnehmer?

- Wie bewerten die Teilnehmer den Workshop in Bezug auf den Nutzen?
- Wie ist die Einstellung der Teilnehmer zu einem größeren Angebot an Sozialkompetenzförderungsmöglichkeiten?
- Welches der fünf entwickelten Konzepte präferieren die Teilnehmer?
- In welchem Bereich von Sozialkompetenzen würden sich die Teilnehmer weiterbilden?
- Soziodemographische Daten

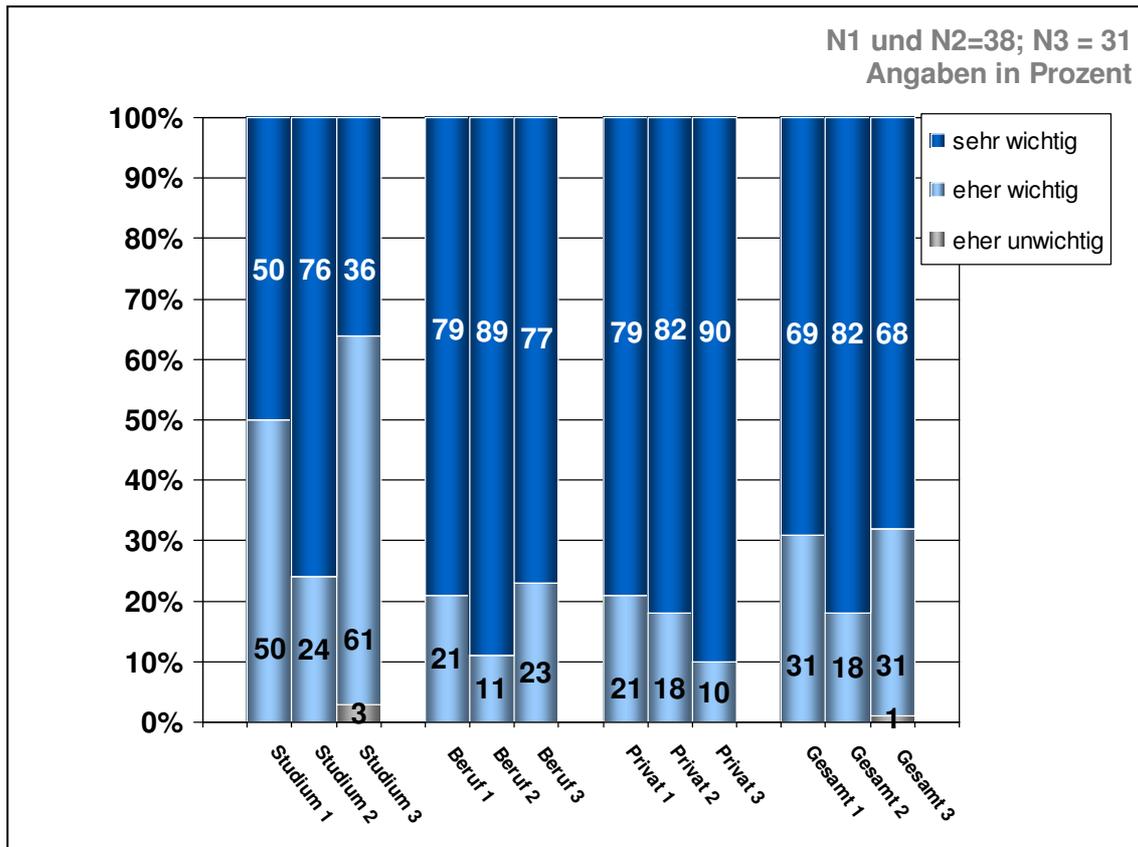
Dabei wird bei den Fragen zu Kommunikations- und Konfliktkompetenzen die Unterscheidung in die Elemente Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten berücksichtigt.

6.5.2 Ergebnisse der Online-Befragung

Die Online-Befragung hat eine geringere Rücklaufquote als die Paper-Pencil-Befragung direkt vor und nach dem Workshop. Dennoch antworten nach einem Reminder immerhin 31 Personen von 38 Teilnehmern. Das entspricht einer Rücklaufquote von 82 %, was verglichen mit anderen Online-Umfragen eine hohe Befragtenanzahl ist. Die männlichen Studenten sind etwas befragungsteilnahmefreudiger: 29 % der Befragten sind Studenten, 71 % sind Studentinnen. 30 Befragte sind Deutsche, ein Befragter ist aus Österreich. 87 % der Befragten haben mindestens ein Geschwisterteil (89 % bei der Ersterhebung). Die Befragten repräsentieren somit ansatzweise die Gesamtpopulation.

Einstellung zu Sozialkompetenzen. Die doch sehr positive Einstellung zu Sozialkompetenzen nach dem Workshop hat sich zum dritten Erhebungszeitpunkt nicht bestätigt. Nur noch ein Drittel schätzt Sozialkompetenzen als sehr wichtig im Studium ein. Die Einschätzung im Berufsleben hat sich auf dem Level vor dem Workshop eingependelt. Erstaunlicherweise wird Sozialkompetenz nun im Privatleben von 9 von 10 der Befragten als sehr wichtig eingeschätzt (Abbildung 9).

Abbildung 9: Einstellung zu Sozialkompetenzen zu drei Erhebungszeitpunkten



Studium 2 = Einschätzung der Wichtigkeit von Sozialkompetenzen im *Studium* zum Erhebungszeitpunkt 2. (Gilt analog für die übrigen Beschriftungen)

N1 und N2 = N zum Erhebungszeitpunkt 1 und 2

N3 = N zum Erhebungszeitpunkt 3

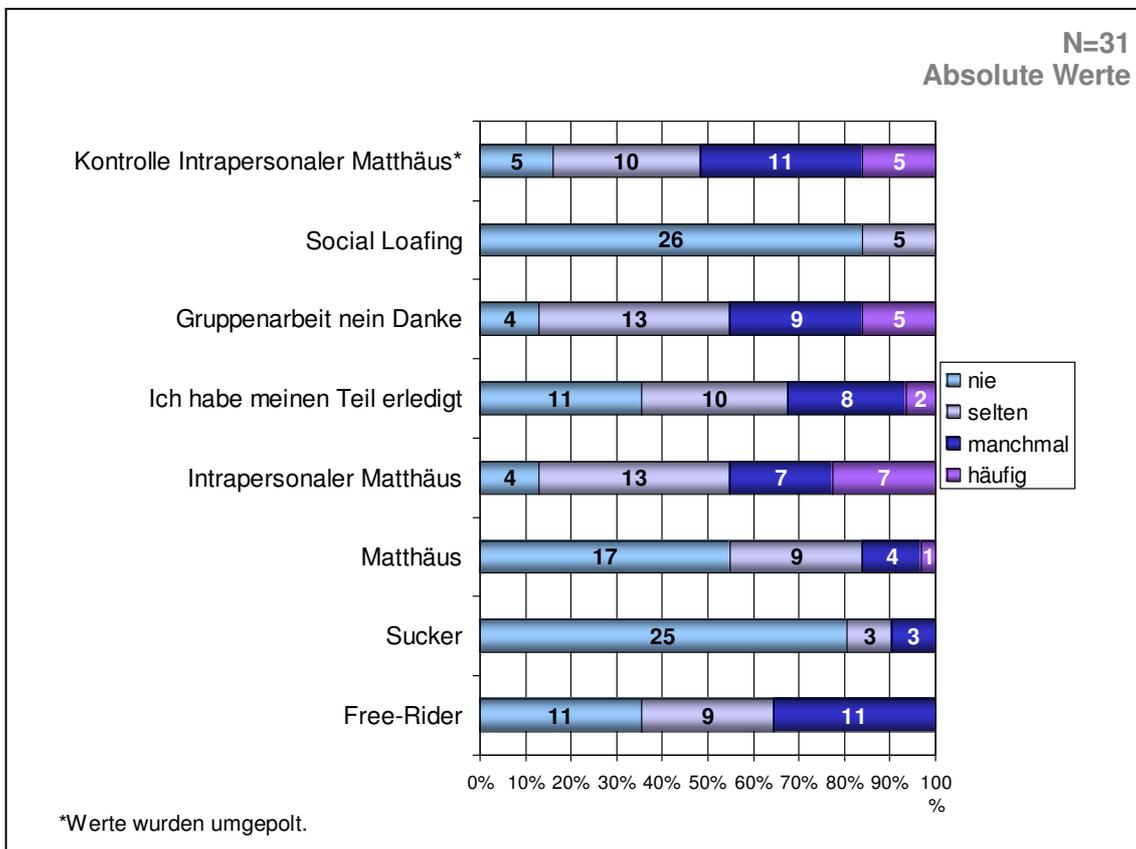
In Bezug auf die Nutzung von Angeboten zur Förderung von Sozialkompetenzen zeigt sich ebenfalls, dass sich die Aussagen wieder auf dem Niveau vor dem Workshop eingependelt haben. 23 % der Befragten geben an, dass sie jedes Angebot zur Förderung von Sozialkompetenzen nutzen (1. Erhebungszeitpunkt: 21 %, 2. Erhebungszeitpunkt: 37 %). Analog dazu sind 38 % der Meinung, dass Sozialkompetenzen bereits im Studium sehr stark gefördert werden (1. Erhebungszeitpunkt: 32 %, 2. Erhebungszeitpunkt: 29 %). Allerdings geben nur mehr 30 % (1. Erhebungszeitpunkt: 40 %, 2. Erhebungszeitpunkt: 26 %) an, dass sie mehr Angebote nutzen würden, wenn sie mehr Zeit dafür hätten. Hier kann also festgehalten werden, dass sich die Haltung von vor dem Workshop wieder einstellt, obwohl weniger die mangelnde Zeit als Ausrede benutzen, aber dafür mehr der Meinung sind, dass die Kompetenzen im Studium gefördert werden. Es zeigt sich, dass Männer eher der Ansicht sind, dass sie jedes Angebot wahrnehmen um ihre Sozialkompetenzen weiterzubilden. Frauen hingegen sind der Meinung, dass die Sozialkompetenzen in den Projekten im Studium ausreichend gefördert werden ($p = .02$). Dieser Zusammenhang konnte bei den Erhebungszeitpunkten 1 und 2 nicht festgestellt werden.

Einstellungen und Umgang mit Problemen in der Gruppe. Im Studiengang Medien und Kommunikation sind Gruppenarbeiten an der Tagesordnung. Das spiegelt auch die Antwort auf die Frage, wie viele Gruppenarbeiten die Studierenden im ersten Semester absolviert haben, wider. Etwa die Hälfte der Befragten haben drei Gruppenarbeiten absol-

viert, ein knappes Viertel mehr als vier und jeder Fünfte genau vier Gruppenarbeiten. Jeder hat zumindest eine Gruppenarbeit absolviert. Im Anschluss an diese Erkenntnis ist die Frage interessant, wie viele Befragte Probleme in den Gruppenarbeiten zu bearbeiten hatten. 16 Befragte, also knapp über die Hälfte der Befragten gibt an, Probleme gehabt zu haben. Allerdings hat sich von diesen 16 Personen keiner Hilfe von Außen geholt, obwohl zum zweiten Erhebungszeitpunkt drei Viertel der Befragten angegeben hatten, sich in einem Problemfall Hilfe von außen zu holen. Doch die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Problemen hängt nicht zwangsweise mit der Anzahl der Gruppenarbeiten zusammen. Diejenigen, die vier Gruppenarbeiten im Semester zu bewältigen haben, geben am seltensten an, dass sie Probleme in den Gruppen haben und stufen folglich ihren Umgang mit Problemen auch sehr gut ein.

Die Auswertung der optionalen offenen Frage zum Grund, warum sich die Gruppen keine Hilfe geholt hatten, zeichnet ein erfreuliches Bild: Fünf Teilnehmer haben sich keine Hilfe geholt, weil sie das Problem selbst lösen konnten. vier Teilnehmer holten sich keine Hilfe weil sie das Problem als unwichtig einstufen bzw. der Aufwand höher gewesen wäre als der Nutzen. Hier ging es laut den Aussagen hauptsächlich um Konflikte über die gerechte Arbeitsaufteilung. Zwei Teilnehmer geben an, den Konflikt vermieden zu haben, da es ein personenbezogenes Problem gewesen sei und man dann nicht mehr mit der Person zusammenarbeiten müsse. Hier wurde dem Konflikt also ausgewichen mit dem Argument, dass die Zusammenarbeit nicht so lange dauere und man weniger Scherereien hat, wenn man ihn nicht anspricht. Zwei weitere Teilnehmer geben an, dass sie die Einstellung haben, die Konflikte mit der Person zu klären, die es betrifft und nicht mit anderen darüber reden wollen. Zwei weitere Teilnehmer geben schlicht und einfach an, dass es „nicht nötig“ war, sich Hilfe von außen zu holen.

Abbildung 10: Phänomene bei der Gruppenarbeit im ersten Semester



Es kann festgehalten werden, dass ca. die Hälfte der Befragten Probleme in den Gruppen haben. Viele können die Probleme jedoch selbst lösen oder empfinden sie als zu unwichtig um sich Hilfe von außen zu holen. Auch wenn man danach fragt, welche negativen Gruppenerfahrungen sie gemacht haben, zeigt sich, dass die meisten Gruppenarbeiten wohl eher problemlos abgelaufen sind. Am häufigsten tritt interessanterweise der Fall auf, dass jeder das macht, was er noch nicht kann („Kontrolle Intrapersonaler Matthäus Effekt“, vgl. Kapitel 6.5.1). Gleichzeitig ist der Intrapersonale Matthäus Effekt, also dass jeder das macht, was er schon gut kann auch ziemlich häufig vertreten. Hier kann von einer entsprechenden Berechnung der Studierenden und der Verfolgung einer bestimmten Strategie ausgegangen werden (Bleiziffer, 2008). Die Studierenden teilen sich ihre Ressourcen durchdacht und mit einer gewissen Strategie ein. Neue Aufgaben bedeuten eine erhöhte Anzahl an Arbeitsstunden und sind daher nicht in allen Gruppenarbeiten möglich. Durch diese Theorie ist auch das Gruppenarbeit-Nein-Danke-Phänomen zu verstehen, das dadurch gekennzeichnet ist, dass „keiner so richtig von der Gruppenarbeit begeistert ist und der Stoff sofort aufgeteilt wird“ (Renkl et al. 1996, S. 139). Generell zeichnet sich ein sehr positives Bild der Gruppenarbeiten: Der Sucker-Effekt und das Soziale Faulenzen treten so gut wie nicht auf und auch der Matthäus-Effekt ist eher selten. Auch hier hängt die Anzahl der Gruppenarbeiten im Semester nicht mit dem Auftreten eines der genannten Phänomene zusammen. Lediglich für das Trittbrettfahrertum kann ein Zusammenhang zwischen Anzahl der Gruppenarbeiten und Auftretenshäufigkeit festgemacht werden ($p = .05$).

Kompetenzstand Kommunikationsfähigkeit. Die Selbsteinschätzung der Kommunikationsfähigkeit ist generell näher an der Einschätzung des zweiten Erhebungszeitpunktes. Das ist insofern interessant, als dass die Einstellung zu Sozialkompetenzen sich wieder an das Level zu Erhebungszeitpunkt 1 angenähert hat.

Tabelle 18: Kommunikationsfähigkeit zu drei Erhebungszeitpunkten

Kommunikationsfähigkeit in Bezug auf	1. Erhebungszeitpunkt Mittelwert (SD) ^a	2. Erhebungszeitpunkt Mittelwert (SD) ^a	3. Erhebungszeitpunkt Mittelwert (SD) ^b
Normales Gespräch	1,95 (0,4)	1,74 (0,5)	1,74 (0,5)
Chat (auch Skype, ICQ, etc.)	2,14 (0,7)	2,11 (0,6)	2,00 (0,5)
E-Mail	2,18 (0,8)	2,11 (0,6)	2,03 (0,6)
Telefon / Handy	2,27 (0,6)	2,05 (0,6)	2,19 (0,7)
Gesamt	2,14	2,01	1,99

1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = eher schlecht, 4 = sehr schlecht.

^aN = 38, ^bN = 31; Standardabweichung in Klammern.

Generell ist eine minimale Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit festzuhalten, die vor allem bei der Chat- und Email-Kommunikation festzustellen ist. Genauere Auskunft kann vielleicht ein Vergleich der Items vor und nach dem Workshop bringen. Ein Vergleich von drei Erhebungszeitpunkten ist nicht möglich, da die Items zum zweiten Erhebungszeitpunkt anders waren.

Tabelle 19: Kommunikationsfähigkeit nach Fertigkeiten und Einstellungen, Erhebungszeitpunkte 1 und 3

Kommunikationsfähigkeit	1. Erhebungszeitpunkt Mittelwert (SD) ^a	3. Erhebungszeitpunkt Mittelwert (SD) ^b
Bereich Fertigkeiten	2,17	2,13
1: Mir fällt es leicht, etwas so zu erklären, dass andere es wirklich verstehen.	1,79 (0,6)	2,03 (0,6)
2: Mir fällt es leicht, aufmerksam zuzuhören, wenn mir jemand was erklärt.	1,84 (0,7)	1,71 (0,6)
3: Mir gelingt es meist, eindeutig zu kommunizieren, so dass es nicht zu Missverständnissen kommt.	1,87 (0,6)	1,87 (0,6)
4: ne : Ich habe schon mal jemanden persönlich verletzt, obwohl ich nur seine Arbeit kritisieren wollte.	2,34 (0,8)	2,52 (0,9)
8: ne : Es passiert mir manchmal, dass eine Aussage ganz anders klingt, als ich sie gemeint habe.	2,50 (0,8)	2,52 (0,9)
5: ne : Ich habe schon mal eine Konversation geführt, bei der wir die ganze Zeit aneinander vorbei geredet haben ohne es zu merken.	2,63 (1,0)	2,13 (0,8)
Bereich Einstellungen	2,48	2,52
6: ne : Wenn mir jemand eine Schwäche oder einen Fehler von mir aufzeigt, bin ich vor den Kopf gestoßen und fühle mich angegriffen.	2,45 (0,7)	2,61 (0,9)
7: ne : Manchmal traue ich mich nicht, nachzufragen, wenn ich etwas nicht verstanden habe.	2,50 (0,8)	2,42 (0,9)

*Die Werte der negativ gepolten Items wurden auf positiv umkodiert und danach der Mittelwert errechnet.

ne = negativ gepolte Frage.

^aN = 38, ^bN = 31; Standardabweichung in Klammern.

Im Bereich der Fertigkeiten ist bei der Kommunikationsfähigkeit eine Verbesserung festzustellen. Vor allem das aktive Zuhören und das nicht aneinander vorbeireden hat sich verbessert. Verschlechtert hat sich allerdings die Fähigkeit, andere sachlich zu kritisieren und auch die Fähigkeit, etwas so zu erklären, dass es andere verstehen. Im Bereich der Einstellungen ist insgesamt eine Verschlechterung festzuhalten. Die Einstellung, Kritik anzunehmen hat sich etwas verschlechtert, die Einstellung, nachzufragen wenn man etwas nicht verstanden hat, etwas verbessert. Dass die Mittelwerte bei der Aufschlüsselung in einzelne Items etwas höher und somit schlechter sind, als bei der Frage nach der Kommunikationsfähigkeit insgesamt ist, wie erwähnt, ein weit verbreitetes Phänomen. Durch die Verbesserung im Bereich der Fertigkeiten und die Verschlechterung im Bereich der Einstellung befindet sich der Mittelwert zu beiden Erhebungszeitpunkten bei 2,33.

Kompetenzstand Konfliktfähigkeit. Bei der Konfliktfähigkeit zeigt sich eine andere Tendenz als bei der Kommunikationsfähigkeit. Hier geht der Wert analog zur Einschätzung der Wichtigkeit von Sozialkompetenzen wieder zum Wert des Erhebungszeitpunktes 1 zurück.

Tabelle 20: Konfliktfähigkeit zu drei Erhebungszeitpunkten

	1. Erhebungszeitpunkt Mittelwert (SD) ^a	2. Erhebungszeitpunkt Mittelwert (SD) ^a	3. Erhebungszeitpunkt Mittelwert (SD) ^b
Konfliktfähigkeit	2,05 (0,5)	1,87 (0,5)	2,06 (0,6)

1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = eher schlecht, 4 = sehr schlecht.

^aN = 38, ^bN = 31; Standardabweichung in Klammern.

Die Konfliktfähigkeit hat sich also im Vergleich zum Zeitpunkt des Workshops verschlechtert bzw. ist wieder in etwa gleich hoch wie vor dem Workshop. Zeichnet sich diese Tendenz auch bei den einzelnen Items zur Konfliktfähigkeit ab? Bei den Fertigkeiten gibt es eine leichte Verschlechterung. Hier zeigt sich, dass sich die Studierenden im Bereich der Klärung der eigenen Anliegen und Position in einem Konflikt schlechter einschätzen, besonders wenn es darum geht, seine eigenen (verletzten) Gefühle zu äußern. Im Bereich der Perspektivenübernahme und der Kritikfähigkeit gibt es auch Abzüge. Besser schätzen sich die Befragten im Bereich der Fähigkeit zu kritisieren, der Fähigkeit, sich im Streit zurücknehmen zu können und sich über die Gründe und Ursachen des eigenen Standpunktes bewusst zu sein, ein. Das bedeutet, dass sich vor allem diejenigen Fertigkeiten, die mit der Bewältigung von Emotionen zu tun haben, verschlechtert haben.

Tabelle 21: Konfliktfähigkeit nach Einstellungen und Fertigkeiten, Erhebungszeitpunkte 1 und 3

Konfliktfähigkeit	1. Erhebungszeitpunkt Mittelwert (SD) ^a	3. Erhebungszeitpunkt Mittelwert (SD) ^b
Bereich Fertigkeiten	2,05	2,11
11: Wenn es Streit gibt, versuche ich, meine eigene Position klar zu machen um Missverständnisse zu vermeiden.	1,55 (0,6)	1,68 (0,6)
13: Bei einem Konflikt bin ich mir über die Gründe und Ursachen meines Standpunktes bewusst.	1,82 (0,6)	1,77 (0,6)
5: ne: Ich finde es manchmal schwierig, Dinge auch vom Standpunkt des anderen aus zu sehen.	1,84 (0,7)*	1,94 (0,7)*
12: Ich kann klar sagen, wenn ich beleidigt oder in meinen Gefühlen verletzt bin.	2,11 (0,9)	2,45 (1,0)
8: Mir fällt es leicht, sachlich zu bleiben, wenn ich jemanden kritisiere.	2,24 (0,8)	2,10 (0,7)
4: ne: Wenn ich kritisiert werde, kann ich damit eher schlecht umgehen.	2,39 (0,6)*	2,55 (0,9)*
15: ne: Bei einem Streit kann ich mich manchmal nicht zurücknehmen.	2,42 (0,8)*	2,29 (0,8)*
Bereich Einstellungen	2,12	2,15
9: Wenn es einen Konflikt gibt, versuche ich, Lösungen zu finden, die alle zufriedenstellen.	1,53 (0,6)	1,68 (0,7)
14: ne: Bei der Austragung eines Konflikts ziehe ich immer den Kürzeren. Deswegen bemühe ich mich, dass es zu keinem Streit kommt.	1,74 (0,7)*	1,65 (0,5)*
3: Wenn ich das Gefühl habe, dass mir keiner zuhört, sage ich das.	1,92 (0,7)	2,06 (0,7)
7: ne: Ich traue mich oft nicht zu sagen, dass mir etwas nicht passt, oder dass ich gegen etwas bin.	2,03 (0,9)*	2,06 (0,8)*
16: ne: Bei einem Streit muss ich immer Recht haben.	2,05 (0,8)*	2,10 (0,8)*
2: Wenn eine Meinungsverschiedenheit auftritt, spreche ich sie sofort an.	2,24 (0,7)	2,26 (0,8)
10: ne: Ein Konflikt soll zu meinen Gunsten ausgehen.	2,32 (0,8)*	2,39 (0,8)*
6: ne, K: Wenn eine Meinungsverschiedenheit auftritt, warte ich ab und sehe, ob sie sich von alleine löst.	2,34 (0,8)*	2,48 (0,8)*
1: ne: Ich versuche, Konflikten auszuweichen.	2,87 (0,8)*	2,65 (0,9)*

*Die Werte der negativ gepolten Items wurden auf positiv umkodiert und danach der Mittelwert errechnet.

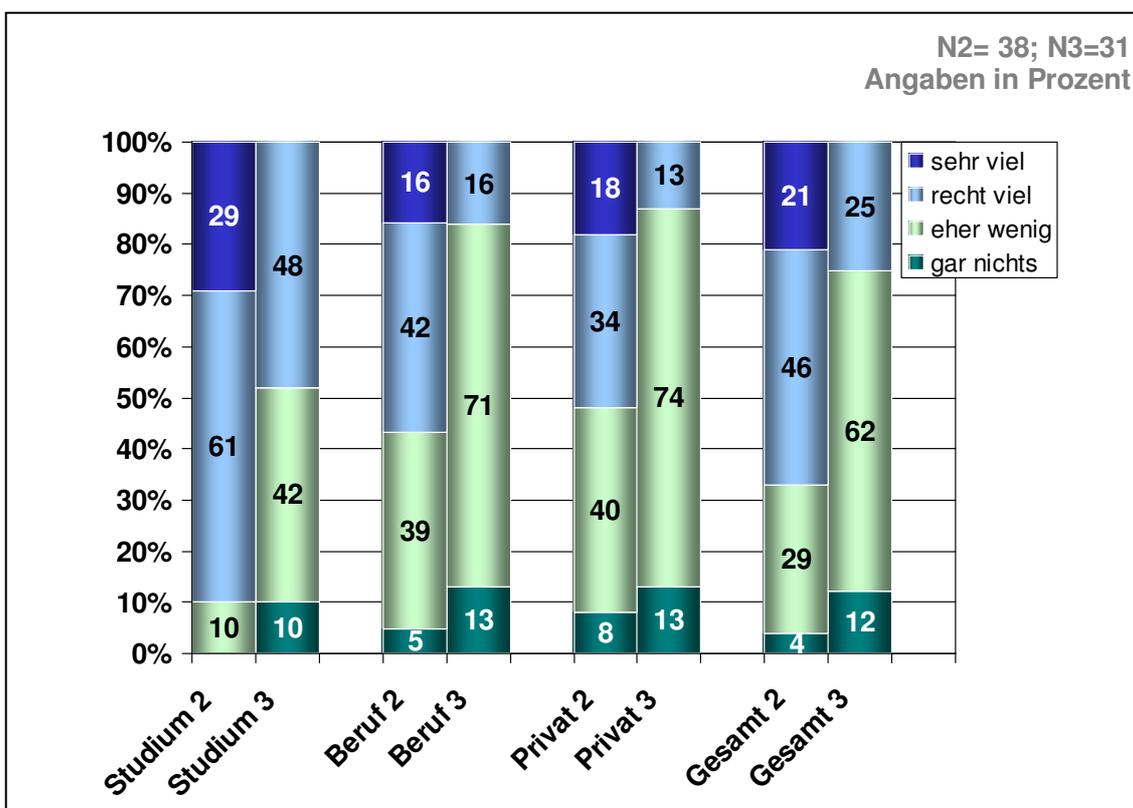
ne = negativ gepolte Frage.

^aN = 38, ^bN = 31; Standardabweichung in Klammern.

Im Bereich der Einstellungen stellt sich ebenfalls eine leichte Verschlechterung ein. Hier ist analog zu den Ergebnissen des Erhebungszeitpunktes 1 die Kontrollfrage auffällig, deren Ergebnisse näher beieinander liegen müssten. Eine Verbesserung ist im Bereich der Einstellung, Konflikte anzugehen und ihnen nicht auszuweichen, festzustellen. Viele der Einschätzungen bleiben fast genau gleich wie vor dem Workshop. Eine schlechtere Einschätzung findet sich vor allem wenn es darum geht, Lösungen zu finden, die alle zufrieden stellen und sich zu Wort zu melden, wenn man sich übergangen fühlt.

Nutzen des Workshops. Der Nutzen wird nun, etwa ein halbes Jahr nach dem Workshop, wesentlich geringer eingeschätzt – was mit den Einschätzungen der und Konfliktfähigkeit einhergeht. Für den Bereich des Studiums geht die positive Einschätzung (sehr viel und recht viel) um fast die Hälfte zurück. Im Bereich des Berufs ist der Rückgang ebenso hoch. Im Bereich des Privatlebens etwas geringer.

Abbildung 11: Nutzen des Workshops, Erhebungszeitpunkte 2 und 3



Studium 2 = Einschätzung des Nutzens im *Studium* zum Erhebungszeitpunkt 2. (Gilt analog für die übrigen Beschriftungen)

N2 = N zum Erhebungszeitpunkt 2

N3 = N zum Erhebungszeitpunkt 3

Festzuhalten bleibt, dass immerhin noch fast die Hälfte den Nutzen des Workshops im Studium als recht hoch ansehen, wenigstens fünf Teilnehmer ihn auch für den Beruf als wertvoll einschätzen und zumindest vier Teilnehmer für das Privatleben. Damit zeigt sich, dass der Hauptnutzen im Studium liegt.

Bereitschaft, weiteres Angebot zu nutzen. Weniger als die Hälfte der Teilnehmer sind der Meinung, dass der aktuelle Workshop reicht. Knapp über ein Drittel der Teilnehmer denken, dass es noch zusätzliche Angebote zur Schulung von Sozialkompetenzen geben sollte. Immerhin sieben Teilnehmer sind in Bezug auf diese Frage unentschlossen. Wenn es

zusätzliche Workshops geben würde, würden zwei Drittel der Befragten (fünf Befragte: sicher besuchen, 16 Befragte: eher besuchen) sie besuchen und ein Drittel (acht Befragte: eher nicht besuchen, zwei Befragte: sicher nicht besuchen) würde sie nicht besuchen. Der Zusammenhang zwischen dem Wunsch, weitere Angebote zu besuchen und der Zufriedenheit mit dem bestehenden Angebot ist signifikant: Diejenigen, die der Meinung sind, der bestehende Workshop „reicht“, würden eher nicht weitere Angebote besuchen. Diejenigen, die der Meinung sind, dass das Angebot ausgebaut werden sollte, würden eher weitere Kurse besuchen.

Die Befragten, die angegeben haben, dass sie weitere Workshops eher nicht oder nicht besuchen würden, wurden gefragt, ob ein Zertifikat als extrinsischer Anreiz ihre Einstellung verändern würde. Wenn es ein Zertifikat geben würde, würden immerhin acht der 10 „Verweigerer“ weitere Workshops besuchen. Das ist ein wichtiger Hinweis für die Gestaltung des Angebots.

Bevorzugtes Konzept. Wie eingangs geschildert werden fünf verschiedene Konzepte vorgestellt und die Teilnehmer der Befragung gebeten, sie in eine Reihenfolge nach der persönlichen Präferenz zu bringen. Konzept A und E liegen damit ex aequo auf dem ersten und zweiten Platz.

Tabelle 22: Ranking der Konzepte für die weitere Sozialkompetenzförderung

Konzepte	Rang 1	Rang 2	Rang 3	Rang 4	Rang 5	Gesamt
Konzept A	32 %	32 %	19 %	10 %	7 %	100 %
Konzept B	19 %	23 %	45 %	7 %	7 %	100 %
Konzept C	13 %	10 %	3 %	45 %	29 %	100 %
Konzept D	3 %	3 %	10 %	32 %	52 %	100 %
Konzept E	32 %	32 %	23 %	7 %	7 %	100 %

N= 31. Rundungsfehler enthalten.

Damit wird das Konzept, bei dem Probleme in Gruppenarbeiten besprochen und analysiert werden, bevorzugt (Konzept A sowie Teil von Konzept E). Es handelt sich hier also um ein Konzept, das sehr stark auf den Bereich der angeleiteten Reflexion rekurriert, was mit der Annahme einhergeht, dass Reflexion von Erlebtem zusätzlich den Kompetenzerwerb unterstützen kann. Außerdem befindet sich Konzept E auf dem ersten Platz, das die in Konzept A gezeigte Herangehensweise mit einem konkreten Fertigkeiten-Training kombiniert. Auffallend ist, dass die Konzepte, die eine integrative Förderung einschließen, an letzter Stelle gereiht werden und damit am wenigsten favorisiert wurden. Dies mag an der Beschreibung liegen, die einen erhöhten Arbeitsaufwand durch das Lerntagebuch suggeriert. Eine integrative Förderung könnte ohne Prüfungsmethoden wie das Lerntagebuch auskommen und nur durch bestimmte, durch den Lehrenden vorgegebene Aufgaben geschult werden. Auch bei dieser Version ist allerdings ein zusätzlicher Arbeitsaufwand für Dozenten und Studierende zu erwarten.

Bei den fünf Antworten auf die offene Frage zu weiteren Anmerkungen oder Hinweisen kamen vor allem bestimmte Ängste von Studierenden zum Vorschein, die auf jeden Fall bei der Umsetzung beachtet werden müssen: Drei Befragte verwarfen die Idee, Lerntagebücher in Seminaren zu verwenden vehement: Der Arbeitsaufwand sei zu groß, das Kosten-Nutzen-Verhältnis sei unproportional und es wäre fraglich, wie so etwas in die Seminarnote mit einfließen sollte. Als logische Schlussfolgerung wäre es demnach sinnvoller, den Dozenten zu schulen, sodass er bestimmte Aspekte in die Aufgaben mit einbaut (etwa einen Reflexionsteil oder einen Teil der speziell auf bestimmte Sozialkompetenzen abzielt). Des Weiteren wird empfohlen, den Workshop intensiver und damit länger zu gestalten. Außer-

dem wird bei Konzept A, der Bearbeitung von problematischen Situationen, die Angst geäußert, dass man problematische Situationen mit den sie betreffenden Personen besprechen müsste und es wird für kleine, durchgemischte Gruppen plädiert. Schließlich wird noch die zeitliche Platzierung des Workshops angesprochen: Der Termin am Semesterende sei ungünstig wegen des hohen Arbeitsaufwands in dieser Studienphase.

Wie begeistert die Befragten von dem von ihnen ausgewählten Konzept sind, zeigt sich bei der Frage, ob sie das jeweilige Konzept besuchen würden. 90 % würden es „sicher“ oder „eher“ wahrnehmen (im Vergleich zu 68 % zuvor). Wenn sich die Befragten ein konkretes Konzept vorstellen können, würden sie es auch eher besuchen. Dennoch muss festgehalten werden, dass der Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Wunsch, weitere Angebote zu besuchen und dem Wunsch, das ausgewählte Konzept zu besuchen, hoch signifikant ist (Kendall-Tau-b; $p=.007$). Das bedeutet, dass sich die Verteilung der Stimmen statistisch von Frage zu Frage nicht groß verändert hat und der Unterschied eher auf andere Aspekte zurückzuführen ist. Es zeigt sich jedoch, dass der Zusammenhang zwischen dem Wunsch, das ausgewählte Konzept zu besuchen und der Zufriedenheit mit dem aktuellen Angebot nicht mehr signifikant ist.

Weiterbildungsbereiche von Sozialkompetenzen. Abschließend wurde den Teilnehmern die Frage gestellt, in welchem Bereich sie sich denn am liebsten weiterbilden würden. Die nachstehende Tabelle zeigt, dass anscheinend vor allem im Bereich der Führungs- und Moderationskompetenzen der Wunsch besteht, noch etwas dazu zu lernen.

Tabelle 23: Bereiche von Sozialkompetenzen die gefördert werden könnten

Sozialkompetenzen im Speziellen	Wunsch nach Weiterbildung
Führungskompetenz (z.B. Teamleitung)	23
Moderationskompetenz (z.B. Rhetorik, Präsentationsfähigkeit)	23
Kommunikationskompetenz (z.B. Kommunikationstechniken, sprachliche Kompetenz)	20
Konfliktkompetenz (z.B. Konsensfähigkeit, Konfliktmanagement, Mobbing)	15
Teamkompetenz (z.B. Kooperationsfähigkeit, Gruppenentwicklung, Rollenflexibilität)	15
In keinem Bereich	1

N = 31. Mehrfachantwort. Angaben in absoluten Werten.

In Bezug auf die Kompetenzen im Bereich der Sozialkompetenzen, in denen man sich potentiell weiterbilden möchte, gibt es keine nennenswerten Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Geschwister oder Alter.

6.5.3 Zusammenfassung und Interpretation

Die Erhebung zeigt, dass es wichtig ist, den Nutzen einer Veranstaltung nicht direkt nach der Durchführung zu erheben. Es gibt teilweise erhebliche Unterschiede; diese fallen vor allem in Bezug auf die Bewertung des Nutzens des Workshops auf. Dabei ist interessant, dass sich einige Aspekte, wie etwa die Einschätzung der Wichtigkeit von Sozialkompetenzen oder auch die Einschätzung der Konfliktfähigkeit wieder an die Werte vor dem Workshop angenähert oder sogar verschlechtert haben. Viele Aspekte zeigen hingegen eine Veränderung und befinden sich näher an den Daten des Erhebungszeitpunktes 2, z. B. die Kommunikationsfähigkeit.

Die Einschätzung der Wichtigkeit von Sozialkompetenzen hat sich im Bereich des Berufslebens an die Einschätzung vor dem Workshop angenähert. Im Bereich Studium werden Sozialkompetenzen als unwichtiger eingeschätzt als zu den Erhebungszeitpunkten 1 und 2,

im Privatleben ist die Einschätzung der Wichtigkeit gestiegen. Die Einschätzung, was den Beruf betrifft kann noch nicht an realen Ereignissen gemessen werden und wird langfristig nicht vom Workshop beeinflusst. Die Einschätzung in Bezug auf das Studium erfolgt *nun* vor dem Hintergrund des ersten Semesters, das man absolviert hat. Anscheinend wird Sozialkompetenz im Studium dadurch schlechter eingeschätzt. Dass der Wert im Bereich des Privatlebens so angestiegen ist, kann möglicherweise mit prägenden Erfahrungen, die nicht erhoben wurden, erklärt werden. Trotzdem bleibt ein positives Fazit: Alle Befragten (bis auf einen) schätzen Sozialkompetenzen in allen Bereichen als eher wichtig oder sogar sehr wichtig ein. In Bezug auf die Nutzung von Angeboten zeigt sich eine Veränderung zum ersten als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Mehr Teilnehmer sind der Meinung, dass bereits viel im Studium gefördert wird. Etwa gleich viele wie zu Erhebungszeitpunkt 1 (und somit weniger als bei Erhebungszeitpunkt 2) geben an, jedes Angebot nutzen zu wollen. Es zeigt sich hier also auch langfristig eine positive Tendenz: Weniger Teilnehmer geben an, dass sie zwar prinzipiell für die Nutzung sind, aber keine Zeit dafür hätten.

Dass Medien und Kommunikation ein gruppenarbeitsreiches Studienfach ist, zeigt, dass der typische Student im Durchschnitt vier Gruppenarbeiten im ersten Semester zu bewältigen hat. Dass dabei Probleme auftreten können, ist augenscheinlich. Etwa die Hälfte der Studierenden ist auf Probleme gestoßen, jedoch hat keiner sich Hilfe von Außen geholt, was im Vergleich zu etwa sieben von zehn Teilnehmern, die nach dem Workshop angenommen haben, dass sie sich Hilfe holen, doch eine ernüchternde Bilanz ist. Grund dafür ist vielleicht die Art der Probleme oder auch die Fähigkeit, die Probleme selbst lösen zu können. Diese Erkenntnis beruht aber nur auf den optionalen Antworten der Teilnehmer auf eine offene Frage und es bedarf an dieser Stelle sicher Klärungsbedarf, warum die Studierenden jeweils keine Hilfe in Anspruch nehmen (wollen). Diese Frage ist vor allem im Hinblick auf die weitere Tätigkeit der Mediatoren interessant.

Die Selbsteinschätzung der Kommunikationsfähigkeit ist – auch nach einem ganzen vergangenen Semester – gut und sogar besser als zum Erhebungszeitpunkt 1. Ob zum Erhebungszeitpunkt 3 ein direkter Zusammenhang zwischen dem Workshop und der Selbsteinschätzung vorliegt, kann leider nicht beantwortet werden; auffällig ist nur, dass der Wert fast genau dem Wert *nach* dem Workshop entspricht. Betrachtet man die Kommunikationsfähigkeit aber aufgeschlüsselt in verschiedene Items zeigt sich, dass der Wert genau dem Wert *vor* dem Workshop entspricht. Dieses Ergebnis kann dadurch erklärt werden, dass die Items, mit denen Kommunikationsfähigkeit erhoben wird, vielleicht nicht alles abdeckt, was die Befragten darunter verstehen und somit ihre Kommunikationsfähigkeit nach Medien aufgeschlüsselt anders bewerten als die konkreten Fähigkeiten.

Die Konfliktfähigkeit hat sich im Nachhinein – ebenso wie die Einstellung zu Sozialkompetenzen – auf dem Niveau von vor dem Workshop eingependelt. Eine langfristige Verbesserung kann hier also nicht festgestellt werden. Dieses Ergebnis wird bei der Betrachtung der Einzelitems sogar noch verstärkt. Hier zeigt sich eine Verschlechterung der Konfliktfähigkeit in den Bereichen der Fertigkeiten und Einstellungen. Besonders in Bereichen, die mit der Kontrolle von Gefühlen zu tun haben, wie etwa dem Vertragen von Kritik und im klaren Äußern wenn einen jemand verletzt hat, gibt es Verschlechterungen. Der Umgang mit Gefühlen kann also als wesentlicher Ansatzpunkt für die weitere Arbeit der Mediatoren gesehen werden, vor allem, da die Bewältigung der Emotionen Voraussetzung für erfolgreiche Reflexion ist (Kapitel 4.2), welche wiederum als Voraussetzung für Kompetenzentwicklung gilt. Die schlechtere Einschätzung könnte auf eine selbstkritischere Haltung in Bezug auf negative Erfahrungen zurückzuführen sein.

Den stärksten Unterschied zum Erhebungspunkt 2 gibt es in Bezug auf die Einschätzung des Nutzens des Workshops. Der größte Nutzen wird zum Erhebungszeitpunkt 3 nach wie vor im Bereich Studium konstatiert. Jedoch nehmen die Nennungen, dass der Workshop „eher wenig“ oder „gar nichts“ genutzt hätte stark zu. Hier ist der Ansatzpunkt für die weitere Förderung: Um den Nutzen des Workshops, der direkt nach der Veranstaltung sehr hoch eingeschätzt wird, auch auf das Alltagsleben der Studierenden zu übertragen bedarf es verschiedener integrativer Maßnahmen. Die Inhalte sollten in zumindest einigen Veranstaltungen wieder auftauchen und sich so bei den Teilnehmern verfestigen. Können die im Workshop erhaltenen Wissensinhalte auf Alltagssituationen übertragen werden, so kann ein größeres Nutzenempfinden angenommen werden.

Die Bereitschaft, weitere Kurse zu besuchen ist bei zwei Drittel der Befragten vorhanden, wobei sich dieser Anteil weiter erhöht, wenn man konkrete Konzepte vorstellt und danach die Frage erneut stellt. In Bezug auf die Motivation, die hinter einer Kursnutzung steht, zeigt sich, dass solche Angebote häufig „für den Lebenslauf“ besucht werden. Der Großteil derjenigen, die angeben, weiteres Angebot eher nicht zu nutzen, würden ihre Meinung revidieren, wenn sie ein Zertifikat ausgestellt bekommen würden. Die Zertifizierung darf also als Anreiz nicht unterschätzt werden. Dass die Anzahl, derjenigen, die die Kurse nutzen würden ebenfalls stark ansteigt, wenn die Integration ins Curriculum erfolgt, ist ebenfalls einleuchtend.

Die Bewertung der Konzepte zeigt, dass die Studierenden bereit sind, über ihre Probleme oder Kompetenzdefizite zu reflektieren. Mehrheitlich wird Konzept A, das auf einen Coaching- bzw. Supervisionsansatz baut, bevorzugt. Außerdem wird auch die Kombination aus Reflexion und Training favorisiert. Trotz der schlechteren Bewertung der Konzepte, die die integrative Förderung anpeilen, wird dieser Ansatz nicht verworfen, da nach wie vor angenommen wird, dass durch eine integrative Förderung der Nutzen der Workshops gesteigert bzw. unterstützt werden kann. Die schlechte Bewertung ist auf den erwarteten zusätzlichen Arbeitsaufwand durch das Führen eines Lerntagebuchs zurückzuführen.

Führungskompetenz sowie Moderationskompetenz stellen sich als bevorzugte Schwerpunkte für eine weitere Förderung heraus.

Die Forschungsfrage, was der langfristige Nutzen des Workshops ist, kann hier nur bedingt beantwortet werden, da die Kausalität zum Workshop schwer herstellbar ist. Es wird davon ausgegangen, dass der Workshop *eine* der beeinflussenden Variablen sein kann und wenn eine Veränderung sichtbar ist, wird sie zum Teil auf den Workshop bezogen.

- Der Workshop beeinflusst die Einstellung zu Sozialkompetenzen *nicht*
- Der Workshop beeinflusst die Nutzung von Angeboten insofern, als dass die Teilnehmer eher bereit sind, Förderungsmöglichkeiten zu nutzen.
- Der Workshop führt langfristig *nicht* dazu, dass die Studierenden sich Hilfe von Außen holen.
- Die Kommunikationsfähigkeit ist auf dem selben Niveau wie nach dem Workshop
- Die Konfliktfähigkeit hat sich laut Selbsteinschätzung verschlechtert; sie ist wieder auf dem Niveau von Erhebungszeitpunkt 1 bzw. wird bei der Einzelitem-Abfrage noch schlechter eingeschätzt.
- Die Teilnehmer des Workshops schätzen den Nutzen wesentlich schlechter ein als direkt nach dem Workshop.

Außerdem können noch folgende Erkenntnisse für die Beantwortung der 3. Forschungsfrage („Wie kann das Angebot in Augsburg entsprechend ausgeweitet werden.“) gezogen werden:

- Die Bereitschaft, weitere Angebote zu besuchen liegt allgemein bei 68 %.
- 43 % der Teilnehmer sind der Ansicht, dass der bestehende Workshop reicht.
- Ein Zertifikat als Anreiz erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass der Workshop besucht wird.
- Jeweils ein Drittel bevorzugt eine Ergänzung durch a) einen Workshop, der in Form einer Supervision Probleme im Bereich der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit bespricht, b) einen Workshop der Supervision und Training von Fertigkeiten enthält.
- Neun von zehn Teilnehmern würden das von ihnen als bestes ausgewählte Konzept besuchen.
- Die bevorzugten Weiterbildungsfelder sind Führungskompetenz und Moderationskompetenz (inkl. Präsentationskompetenz).

7. ZUSAMMENFÜHRUNG DER ERGEBNISSE IN EINE EMPFEHLUNG ZUR FÖRDERUNG VON SOZIALKOMPETENZEN

Die vielfältigen Ergebnisse aus Literaturstudie, Gruppeninterview und Befragung sollen in diesem Kapitel zusammengeführt und in Handlungsempfehlungen zum weiteren Ausbau der Sozialkompetenzförderung im Studiengang Medien und Kommunikation überführt werden.

Die *Literaturstudie* (Kapitel 2 bis 4) hat gezeigt, dass Sozialkompetenzen aus den Elementen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten bestehen, die bei der Förderung bzw. bei der Formulierung der Lernziele berücksichtigt werden müssen. Sozialkompetenzen bestehen nicht nur aus Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, sondern sind außerdem abhängig von der Situation, dem Verhalten und dem Inhalt. Die Situationsspezifität von Sozialkompetenzen muss bei der didaktischen Ausgestaltung einer Lernumgebung berücksichtigt werden (siehe dazu Kapitel 3.2). Des Weiteren gibt es verschiedene Einteilungen in Sozialkompetenzen, die bedarfsgerecht unterschieden werden. In der hier vorliegenden Arbeit wurden die Kommunikations-, die Konflikt-, die Team- und Führungskompetenz sowie die Moderationskompetenz als wichtig eingestuft. Zudem kann – vor allem bei einer integrativen Förderung – das situierte Lernen bzw. verschiedene Aspekte einer Lernumgebung ein großes Potenzial zur Förderung von Sozialkompetenzen darstellen. Die Lernformen wie problemorientiertes, selbstorganisiertes oder auch kooperatives Lernformen sollten jedoch entsprechend der Lernziele ausgewählt werden. Die Konsistenz der Elemente Lernziel, Methode und Prüfung ist wesentlich für den Erfolg einer Intervention bzw. Lehrveranstaltung. Ebenso wesentlich für die Kompetenzentwicklung ist die Reflexion. Sie kann die Kompetenzförderung initiieren, unterstützen und verstärken. Wichtig sind eine Anleitung sowie die Bearbeitung von zugrunde liegenden Gefühlen. Kompetenzen können integrativ oder additiv gefördert werden, eine Verbindung der beiden Ansätze wird in dieser Arbeit verfolgt und empfohlen. Wichtig ist dabei, die Qualifikation der Lehrenden und strukturelle Maßnahmen mit zu bedenken.

Das *Gruppeninterview* mit den Mediatoren zeigte, dass der Workshop dem Lernziel des Sensibilisierens dienen sollte. Dies ist insofern interessant, als dass Sensibilisieren von Nüesch, Zeder und Metzger (2003) als der erste Schritt der Kompetenzentwicklung gesehen wird. Sie führen die vier Phasen der Förderung von überfachlichen Kompetenzen an und unterscheiden zwischen:

- (1) Sensibilisierung für den Nutzen der zu schulenden überfachlichen Kompetenz(en)
- (2) Offenlegen und Aktivieren der bestehenden überfachlichen Kompetenzen

(3) Strategiewissen über Kompetenzerwerb zusammen mit den Studierenden systematisieren/erweitern/korrigieren

(4) Strategien anwenden und evaluieren (Nüesch, Zeder & Metzger, 2003, zit. nach Nüesch, Wilbers & Zellweger, 2005, S. 15f.).

Der zweite Schritt ist dabei eine Art biographische Methode, mit der der Kompetenzstand erarbeitet wird, Defizite festgesteckt und Strategien analysiert werden, wie bisher Kompetenzen aufgebaut wurden. Danach nutzt man dieses Wissen über die Strategien und versucht, eine neue Strategie für die noch fehlenden Kompetenzen zu entwickeln. Wichtig ist dabei, dass dies die Studierenden selbst erarbeiten und nur im Sinne des Coaching-Ansatzes von den Lehrpersonen bei ihrer Erarbeitung unterstützt werden. Der vierte Schritt, in dem die Strategien eingesetzt werden, muss ebenfalls von den Lehrenden begleitet werden: Sie müssen Situationen schaffen, in denen (möglicherweise eine geschützte) Anwendung erfolgen kann und müssen die Studierenden (etwa durch Feedback) bei ihren Lernprozessen unterstützen (vgl. ebd.). Diese vier Schritte können gut für eine eigenverantwortliche Förderung von Sozialkompetenzen verwendet werden bzw. man kann sich an ihnen orientieren. Zu bedenken bleibt, dass das Coaching (biographische Methode, Erarbeitung von neuen Strategien und Betreuung) sehr zeitintensiv ist und einen hohen Personalaufwand erfordert.

Ein weiteres Anliegen der Mediatoren, die Bereitschaft, sich Hilfe zu holen, zu erhöhen sowie neue Mitglieder für ihre Projektgruppe zu gewinnen. Er konzentriert sich auf die Vermittlung von (Grundlagen-)Wissen zu Kommunikations- und Konfliktfähigkeit und grenzt die Förderung von Fertigkeiten bewusst aus. Außerdem wird die Methode der Reflexion noch zu wenig verwendet, was einerseits mit dem Ziel bzw. der Ausrichtung des Workshops zu tun hat und andererseits mit dem damit verbundenen Zeit- und Personalaufwand.

Die *Befragung* zu drei Erhebungszeitpunkten sollte den kurzfristigen und langfristigen Nutzen für die Teilnehmer erfassen sowie sie – als zukünftige Nutzer eines ausgebauten Angebots zur Förderung von Sozialkompetenzen – nach Art und Inhalt der weiteren Förderung entscheiden lassen. Hier zeigt sich, dass die Nutzeneinschätzung abnimmt mit der zeitlichen Entfernung des Workshops. Auch die Einschätzung der Wichtigkeit von Sozialkompetenzen nimmt ab bzw. pendelt sich wieder auf dem Niveau vor dem Workshop ein. Eine grundlegende Einstellungsänderung kann also nicht festgehalten werden. Dies mag auch an eine fehlende Verknüpfung der Inhalte mit dem Fachstudium liegen. Die Kommunikationsfähigkeit verbessert sich etwas, während die Konfliktfähigkeit wieder auf das Niveau von vor dem Workshop fällt. Zu betonen ist hier, dass direkt nach dem Workshop die Einschätzung der Wichtigkeit, des Nutzens und der Kommunikations- sowie Konfliktfähigkeit sich stark verbessert haben. Um diese kurzfristige Verbesserung zu nutzen gilt es daher, das Angebot zur Förderung von Sozialkompetenzen (additive Förderung) auszubauen und stärker mit den Fachinhalten zu verknüpfen (integrative Förderung). Weiterer Förderung bedarf es in den Bereichen des Emotionsmanagements, wozu die Empathie und das Empfangen von Kritik gehören sowie im Bereich der Einordnung der eigenen Kommunikationsfähigkeit. Die Förderung der Mediatoren hat also in diesem Bereich nicht ganz angeschlagen, obwohl der Bereich eingebaut war: „Zum Beispiel, dass man über seine Emotionen reden soll, was, glaube ich, jedem schwer fällt“ (Gruppeninterview Mediatoren, Person B, 12:50).

Die Befragung hatte ebenfalls zum Ziel, die Arbeit der Mediatoren in Bezug auf die inhaltliche und methodische Gestaltung zu evaluieren. Hier fällt das Urteil durchwegs positiv aus:

Die Inhalte werden als hilfreich eingestuft, der Ablauf ist akzeptabel, die Leitung durch ältere Kommilitonen wird besonders positiv hervorgehoben und auch die Arbeitsaufgaben finden ein positives Echo. Insofern haben die Mediatoren bei der didaktischen Gestaltung der „Lernumgebung“ Workshop gute Arbeit geleistet und sollten das Konzept mit kleinen Änderungen, z. B. die genauere Erklärung von Aufgaben und die Vertiefung von Diskussionen, fortführen. Die Ziele, die die Mediatoren verfolgten, konnten teilweise erreicht werden: Eine Sensibilisierung hat stattgefunden. Das haben die Mediatoren schon gehnt und es wurde durch die Ergebnisse der Befragung bestätigt. Zudem zeigt die Befragung, dass der Workshop nicht nur die Wissenskomponenten fokussiert, wie von den Mediatoren intendiert. Auch Fertigkeiten werden ausgebildet, vor allem im Bereich der Kommunikationsfähigkeit. Leider kann die Bereitschaft, für Hilfe bei Konflikten zu den Mediatoren zu kommen, nicht gesteigert werden. Es zeigt sich, dass keiner der 16 Befragten, die einen Konfliktfall in ihrer Gruppe hatten, Hilfe von außen geholt hat. Immerhin konnten die Mediatoren durch den Workshop ein neues Mitglied rekrutieren.

Die Befragten zeichnen sich als äußerst kompetente Experten in Bezug auf die weitere Förderung von Sozialkompetenzen aus: Sie entscheiden sich mehrheitlich für die Reflexionssitzung bzw. den Reflexionsworkshop in Kombination mit einem Training der bisherigen Inhalte. Dies entspricht mehr oder weniger den Empfehlungen, die im theoretischen Teil erarbeitet wurden. Integrative Lösungen werden hauptsächlich abgelehnt. Auch können die Teilnehmer durch die Ausstellung eines Zertifikats zur freiwilligen Teilnahme am Workshop bewegt werden und die Bereitschaft, das ausgewählte Konzept zu besuchen, ist sehr hoch. Der Workshop erfüllt also alle seine Lernziele und darüber hinaus bildet er (mehr als erwartet) in den Bereichen Fertigkeiten und Einstellungen aus. Die Umsetzung ist gelungen, auch wenn es an einzelnen Stellen Kritikpunkte gibt (Kapitel 6.5.2 und 6.5.3), die noch einzuarbeiten sind.

7.1 Chancen und Grenzen des aktuellen Workshops

Dieser Abschnitt widmet sich dem dritten Teil der Forschungsfrage „3. Wie kann das Angebot in Augsburg entsprechend ausgeweitet werden?“. Er integriert somit die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung und leitet daraus Handlungsempfehlungen ab. Dabei sollen im Folgenden die Unterfragen der Forschungsfrage beantwortet werden:

3.a. Welche Aspekte erfüllt der aktuelle Workshop?

3.b. Welche Aspekte müssen bei einer vollständigen Förderung noch berücksichtigt werden?

3.c. Wie kann eine solche weiterführende Förderung aussehen?

Die Erhebung, vor allem das Gruppeninterview, zeigt deutlich, welche Aspekte der aktuelle Workshop erfüllt. Betrachtet man die unter 5.4 abgeleiteten Aspekte, die ein Sozialkompetenzförderung an der Hochschule enthalten sollte, so lassen sich folgende Ergebnisse für den bestehenden Workshop festhalten:

- Der Workshop deckt vor allem den Bereich des Wissens ab, vermittelt aber auch Fertigkeiten und Einstellungen.
- Er konzentriert sich auf das problemorientierte Lernen (Aspekte wie Situiertheit oder auch kooperatives Lernen können besser bei einer integrativen Förderung umgesetzt werden).
- Er berücksichtigt den didaktischen Dreischritt, beinhaltet jedoch keine Prüfung.
- Er berücksichtigt die Reflexion noch zu wenig.

- Er ist ein rein additives Angebot.
- Er beinhaltet keine Schulung der Dozenten.
- Es gibt noch keine Beratung für Dozenten bzw. Verantwortliche des Studiengangs.

Tabelle 24: Der Workshop Kommunikations- und Konfliktkompetenz in Bezug auf die Erfüllung der Elemente eine ganzheitlichen Sozialkompetenzförderung an Hochschulen

Zu erfüllende Elemente	Grad der Erfüllung	Beschreibung
Wissen (Lernziel)	+++	Sensibilisierung („Erkennen“) und grundlegende Probleme wahrnehmen.
Einstellungen (Lernziel)	+	Die Einstellung, dass bei Gruppenarbeiten Probleme auftreten können und man deswegen sensibler an die Arbeiten herangeht.
Fertigkeiten (Lernziel)	+	Es wurde nicht auf die Förderung von Fertigkeiten abgezielt.
Methoden	+++	Instruktion, aktives Erkennen in Form von problemorientiertem Lernen (Rollenspiele, Beispiele, Selbsttests).
Prüfung	-	Evaluation.
Didaktischer Dreischritt	+	Nicht abgeschlossen, da keine tatsächliche Prüfung. Lernziele und Methoden stimmen jedoch überein.
Reflexion	-	Könnte stärker betont werden
Additiv/integrativ	+	Rein additiv
Qualifikation der Workshopleiter	-	Keine Schulung

Geht man von der Prämisse einer holistischen Förderung aus, sollte der Workshop also durch weitere Angebote ergänzt werden. Die Darstellung des Workshops sowie seine Einordnung in Bezug auf die erarbeiteten Elemente einer ganzheitlichen Förderung von Sozialkompetenzen zeigen deutlich, dass der erste Workshop ergänzungswürdig ist. Die weitere Förderung sollte vor allem die Aspekte abdecken, die noch nicht durch den Workshop erfüllt werden:

- Sie sollte sich auf das Element der Fertigkeiten³³ konzentrieren.
- Sie sollte mit einer Prüfungsform den didaktischen Dreischritt vervollständigen.
- Sie sollte reflexive Elemente stärker einbinden.
- Sie sollte einen integrativen Anteil haben.
- Sie sollte die Qualifikation der Dozenten / Workshopleiter stärker betonen sowie ein Beratungsangebot für Dozenten und Verantwortliche des Studiengangs entwickeln (wobei letzteres als langfristiges Ziel bei der Ausweitung des Angebots auf die gesamte Universität zu verstehen ist).

Die Befragung hat ergeben, dass auch die Teilnehmer selbst die Wichtigkeit von einem Fertigkeiten-Training sowie der Reflexion sehen. Sie haben sich mehrheitlich für ein Konzept ausgesprochen, das entweder hauptsächlich Reflexion beinhaltet oder zur Hälfte auch das Training fokussiert. Wichtig ist hier, dass beide Konzepte auf dem bestehenden Work-

³³ Einstellungen stehen zwar auch im Fokus, es ist jedoch nur schwer möglich, Einstellungen direkt zu fördern. In Anlehnung an Euler et al. (2006) und Weinert (1998) wird hier die Auffassung vertreten, dass Einstellungen über die Zeit mit Hilfe von Wissen und Fertigkeiten, die angeeignet wurden, verändert werden können, es aber nicht müssen, da sie durch viele andere Faktoren ebenfalls beeinflusst werden.

shop aufbauen. Da sowohl Konzept A (Reflexion) als auch Konzept E (Reflexion und Training) stimmengleich auf dem ersten Platz liegen, entscheide ich mich hier für die Förderung, die sowohl Reflexion als auch Training beinhaltet. Sie zählt nicht nur auf die meisten Stimmen, sondern erfüllt die Elemente einer Förderung, die aus der Literatur abgeleitet wurden, am besten. Wesentlich ist, die Erkenntnis aus der Befragung einzubauen, denn Studierende weisen Defizite im Emotionsmanagement auf, das Grundlage für eine erfolgreiche Reflexion ist. In diesem Zusammenhang ist auch das Kritikgeben und -vertragen wichtig und dies weiter zu vertiefen.

Wie genau die Förderung aussehen soll, wird im Folgenden näher beschrieben. Dabei wird generell davon ausgegangen, dass die Universität als (Aus-)Bildungsstätte und Arbeitgeber hinter einer Förderung von Sozialkompetenzen und der Integration dieser Förderung ins Curriculum steht (wie in Kapitel 2 argumentiert wurde). Natürlich ist es auch möglich, dass nicht die notwendigen Mittel oder der notwendige Wille zur Investition seitens der Universität vorhanden sind.

7.2 Ergänzung des bestehenden Workshops und Ableitung von Handlungsempfehlungen

Wie bereits angedeutet, sollte der bestehende Workshop durch zwei weitere Workshops ergänzt werden. Dabei fokussieren die weiteren Workshops aber nicht andere Themenbereiche, sondern bewegen sich nach wie vor im Bereich der „Kommunikations- und Konfliktkompetenz“.

Workshop Kommunikations- und Konfliktmanagement-Training. Der Workshop findet am Ende des ersten Studiensemesters statt. Studienbeginn ist im Studiengang Medien und Kommunikation immer im Wintersemester, weshalb der Workshop auch doppelt gehalten werden muss. Der Workshop dauert ein bis zwei Tage. Die Länge wird entsprechend den Aufgaben und der Planung von den Workshopleitern selbst festgelegt, wobei bedacht werden muss, genügend Zeit für Pausen und Erholungs- sowie Austauschphasen einzuplanen. Der Workshop dient dem Training von Kommunikations- und Konfliktbewältigungstechniken. Dabei wird inhaltlich auf den ersten Workshop zurückgegriffen: Die Inhalte, die im ersten Workshop kurz tangiert wurden, werden teilweise wiederholt und aufgefrischt (insbesondere Emotionsmanagement und Kritik-Empfangen) und nun in konkrete Handlungsschritte (z. B. die 10 Handlungsschritte nach Euler & Hahn, 2007, vgl. Kapitel 4.3) überführt. Dabei übernehmen die Teilnehmer einen aktiven Part; müssen sich die auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnittenen Handlungsschritte selbst erarbeiten und anwenden. Zum Training werden Rollenspiele herangezogen und auch andere Trainings-Situationen sind denkbar, in denen man die erlernten Fertigkeiten und Techniken anwenden muss. Wichtig ist hier, das problemorientierte und vor allem das kooperative Lernen anzuwenden. Dies kann dadurch geschehen, dass die Workshopteilnehmer in Kleingruppen eingeteilt werden, in denen sie jeweils trainieren können. Die Workshopleiter verteilen sich und unterstützen die Gruppen in ihrer Arbeit. Je nachdem, wie viel Zeit zur Verfügung steht, können auch Elemente des selbstorganisierten Lernens integriert werden. Beispielsweise können sich die Teilnehmer ihren Ablauf selbst auswählen, was gleichzeitig eine Herausforderung und ein Testen ihrer Kommunikationsfähigkeiten ist, denn es wird ein Aushandlungsprozess in der Gruppe angestoßen. Dieser neue Workshop kann, genau wie der ursprüngliche Workshop in Bezug auf die erarbeiteten Aspekte eingeordnet werden:

Tabelle 25: Workshop Kommunikations- und Konfliktmanagement Training

Zu erfüllende Elemente	Grad der Erfüllung	Beschreibung
Wissen (Lernziel)	+	Wissensgrundlage ist der erste Workshop. Die Inhalte werden lediglich wiederholt.
Einstellungen (Lernziel)	+	Einstellung wird nicht direkt, sondern indirekt gefördert. Es geht hier v.a. um die Einstellung, Kommunikationstechniken anwenden zu wollen und können.
Fertigkeiten (Lernziel)	+++	Hauptziel ist das Trainieren von Kommunikations- und Konfliktmanagementtechniken.
Methoden	+++	Trainieren und üben in Form von problemorientiertem Lernen (v. a. Rollenspiele).
Prüfung	-	Vorerst nicht integriert.
Didaktischer Dreischritt	+	Nicht abgeschlossen, da keine tatsächliche Prüfung. Lernziele und Methoden stimmen jedoch überein.
Reflexion	-	Könnte stärker betont werden.
Additiv/integrativ		Rein additiv.
Qualifikation der Workshopleiter	-	Keine Schulung.

Workshop Konfliktbewältigung. Der Trainings-Workshop wird durch einen Workshop am Ende des zweiten Semesters ergänzt. Bei diesem letzten Workshop geht es um die Reflexion und Bearbeitung von Problemen. Dabei wird die angeleitete Reflexion (siehe Kapitel 4.2.4) herangezogen um problematische Situationen in Gruppenarbeiten zu analysieren und nach zu besprechen. Wesentlich ist die Berücksichtigung der Emotionen: Die Befragung hat gezeigt, dass es für die Studierenden schwierig ist, die eigenen Gefühle zu kontrollieren beziehungsweise mit ihnen umzugehen. Bevor also eine Aufarbeitung von Problemen erfolgen kann, müssen Gefühle aufgearbeitet werden und den Teilnehmern gezeigt werden, wie sie mit z.B. negativen Gefühlen umgehen können (s. a. Knauf, 2003, S. 22). Diese Vorarbeit ist notwendig um die Probleme besprechen, bearbeiten und daraus lernen zu können. Emotionale Kompetenz, wenn man das Umgehen mit den eigenen Gefühlen so nennen will, beinhaltet auch Empathie sowie das Geben und Empfangen von Feedback. Diese Aspekte sind vor allem im Hinblick auf die Bearbeitung von Problemen wichtig, denn hier kann sich jemand angegriffen, bedroht oder verletzt vorkommen und das würde den Reflexionsprozess stark beeinträchtigen. Das Besprechen und Aufarbeiten von Problemen ist immer eine heikle Angelegenheit, die großes Geschick seitens der Workshopleiter erfordert. Es ist wichtig, dass die Workshopleiter nach wie vor ältere Kommilitonen sind. Sie können sich besser in die Studierenden hineinversetzen und geben ihnen nicht das Gefühl des Scheiterns. Wohingegen bei Professoren als Workshopleiter es möglich ist, dass sich die Studierenden nicht öffnen wollen, da sie negative Auswirkungen auf Bewertungen etc. befürchten.

Die eigentliche Bearbeitung der Probleme soll in einem abgesicherten Raum passieren, in dem signalisiert wird, dass nichts nach außen weiter getragen wird. Die Probleme werden anhand der Leitfragen zur angeleiteten Reflexion geschildert. Hier bedarf es einiger Anleitung durch die Workshopleiter, denn Probleme müssen erst als solche identifiziert werden. Nachdem das Problem geschildert wurde, können einzeln oder in der Gruppe verschiedene Lösungsmöglichkeiten erarbeitet und diskutiert werden bzw. die verwendete Lösungsmöglichkeit besprochen werden. Anschließend wird in einem Rollenspiel die „beste“ Lösungsmöglichkeit durchgespielt und sie wird auf ihre Vor- und Nachteile analysiert. Möglich ist hier das Aufstellen von Regeln oder auch das Entwickeln von Handlungsschritten – analog

zu den Schritten, die im Modell des sozialkommunikativen Handelns erfolgen. Dabei muss nicht ständig auf die Reflexion von problematischen Situationen zurückgegriffen werden. Es können auch typische Gruppenkonflikte nachgespielt oder eine Videosequenz angesehen und diskutiert werden.

Die Studierenden lernen anhand eines sehr authentischen Kontextes neue Fähigkeiten. Verschiedene Aspekte der Lernumgebung des situierten Lernens sind somit erfüllt, wie etwa das aktive Lösen von komplexen Problemen, das kooperative Lernen oder auch der authentische Kontext. Zudem wird das problemorientierte Lernen (Erfahrung – Reflexion – Erprobung; Kapitel 4.3) aktiv eingesetzt und ein wesentlicher Schwerpunkt auf den Bereich der Reflexion gelegt. Auch dieser zweite Workshopentwurf kann übersichtlich in einer Tabelle dargestellt und bewertet werden.

Tabelle 26: Workshop Konfliktbewältigung

Zu erfüllende Elemente	Grad der Erfüllung	Beschreibung
Wissen (Lernziel)	++	Inhalte zum Thema Gefühlsbewältigung, Empathie, Feedback Geben und Empfangen sowie Reflexion.
Einstellungen (Lernziel)	++	Indirekte Förderung indem bestimmte Einstellungen die zu Problemen geführt haben, kritisch betrachtet und überdacht werden.
Fertigkeiten (Lernziel)	++	Reflexionsfähigkeit, Fähigkeit zum Emotionsmanagement sowie Ausbau der Kommunikationstechniken.
Methoden	+++	Problemorientiertes Lernen mit dem Dreischritt Erfahrung-Reflexion-Erprobung (Rollenspiele); situiertes Lernen.
Prüfung	-	Vorerst nicht integriert.
Didaktischer Dreischritt	+	Nicht abgeschlossen, da keine tatsächliche Prüfung. Lernziele und Methoden stimmen jedoch überein.
Reflexion	+++	Starke Konzentration auf Reflexion.
Additiv/integrativ		Rein additiv.
Qualifikation der Workshopleiter	-	Keine Schulung; wäre hier jedoch sehr empfehlenswert.

Führt man diese drei Workshops zusammen, ergibt sich ein sehr positives Gesamtbild: Die Förderung ergänzt sich an verschiedenen Punkten und baut aufeinander auf. In den meisten Feldern sind die drei Pluszeichen als optimale Erfüllung erreicht. Letztendlich zeigt sich, dass alle Elemente erfüllt sind wenn diese drei Workshops besucht werden, außer den folgenden fünf Aspekten, die nicht direkt durch die Workshops selbst sondern eher durch Rahmenbedingungen beeinflusst werden:

- **Prüfung:** Der didaktische Dreischritt wird erst durch die Prüfung vervollständigt, legt man die Theorie zugrunde. Eine Prüfung von Sozialkompetenzen ist jedoch schwer, da die Messung von Kompetenzen umstritten ist (vgl. Kapitel 4.1.3 und 6.2.1). Die wohl plausibelste Weise, Sozialkompetenzen zu messen ist die Beobachtung, deren Aufwand jedoch vor dem Hintergrund einer Prüfung aller Workshopteilnehmer kaum gerechtfertigt wäre, vor allem nicht, wenn man bedenkt, dass man in mehreren Situationen beobachten muss, um nicht dem Problem des Unterschieds zwischen Kompetenz und Performanz aufzusitzen. Eine Prüfungsmethode, die zwar keinen Anspruch auf Vollstän-

digkeit erhebt, jedoch im Sinne des didaktischen Dreischritts am ehesten den Anreiz für Studierende stellt, auch wirklich die Fertigkeiten zu erlernen und zu Routine werden zu lassen, ist das das Assessment Center, wie es heute in verschiedenen Organisationen bei der Bewerberauswahl eingesetzt wird. Das Assessment Center besteht dabei aus verschiedenen Aufgaben, bei denen die Teilnehmer gesammelt beobachtet werden und bewertet wird, wie sie die Aufgabe meistern. Dass diese Beobachtung durch ein ausführliches Feedback ergänzt wird, in dem den Teilnehmern aufgezeigt wird, was sie vor dem Hintergrund des Erlernen schlecht oder gut gemacht haben, ist selbstverständlich. Für eine solche Prüfung ist allerdings mindestens ein ganzer Arbeitstag zu veranschlagen. Das Assessment Center an sich könnte verschiedene Aufgaben beinhalten, die nach dem Schwerpunkt des jeweiligen Workshops ausgerichtet sind. Diese Prüfungsform könnte für den Anfang getestet und kontinuierlich verbessert werden. Wenn die Workshops nach einer Laufzeit von mehreren Jahren in die Studien- und Prüfungsordnung integriert werden sollen, ist diese Prüfungsform bis dahin so weit entwickelt, dass sie in den Alltag überführt werden kann. Bis dahin kann die Teilnahme an dieser Prüfung auf Freiwilligen-Basis erfolgen. Weiterer Anreiz für die Teilnahme an den drei Workshops in Folge kann die Ausstellung eines Zertifikats sein. Dieser extrinsische Anreiz bietet – wie die Erhebung gezeigt hat – großes Potenzial für die Aktivierung der Teilnehmer.

- **Additiv / integrativ:** Wie im theoretischen Teil expliziert, ist die Kombination aus additiven und integrativen Ansätzen sehr vielversprechend. Neben der Einführung von zwei weiteren Workshops sollte die Förderung auch integrativ in den Studienalltag der Studierenden einfließen. Dadurch wird eine langfristige Verknüpfung von Praxissituationen mit Trainingssituationen (den Workshops) ermöglicht, die eine höhere Übertragbarkeit der Erkenntnisse verspricht. Die additive Förderung kann – zumindest für einen Studiengang wie Medien und Kommunikation – relativ ressourcenschonend organisiert werden. Die integrative Förderung bedarf der Unterstützung aller Beteiligten, vor allem der Lehrenden und der Verantwortlichen des Studiengangs. Hier ist die Bereitschaft der Lehrenden zu klären, die Inhalte und Techniken in ihre Veranstaltung zu integrieren, was einen erhöhten Zeitaufwand bedeutet sowie die Bereitschaft der Verantwortlichen des Studiengangs, diese Förderung auch als wichtig zu kommunizieren und den Lehrenden zu signalisieren, dass sie sich in diesem Bereich weiterbilden müssen / sollen. Da die Ablehnung der integrativen Förderung bei der Befragung auf den zusätzlichen Arbeitsaufwand durch das Lerntagebuch zurückzuführen ist, wird ein etwas anderer Ansatz verfolgt, der auf die Befähigung der Dozenten baut (vgl. auch das an der Universität Zürich angewendete Praxisbeispiel). Es geht dabei darum, Dozenten zu schulen und ihnen zu zeigen, wie verschiedene Aspekte der Sozialkompetenzförderung in das normale Seminar integriert werden können. Herauszuheben ist, dass die meisten der Lehrenden des Studiengangs Medien und Kommunikation schon über gute didaktische Kenntnisse verfügen und eine solche Hilfestellung auch erwartungsgemäß auf große Akzeptanz treffen wird. Die Schulung der Dozenten muss folgende Aspekte berücksichtigen: (1) Die Dozenten müssen zuerst darüber informiert werden, welche Inhalte und Techniken in den Workshops vermittelt und praktiziert werden. So können sie besser den Anschluss an ihre eigenen Lehrveranstaltungen finden. (2) Den Dozenten müssen verschiedene, einfache und ressourcenschonende Methoden gezeigt werden, wie die Sozialkompetenzförderung in ihre Lehrveranstaltungen integriert werden kann. Dazu ist ein ähnlicher Ansatz wie an der Universität Zürich zu verfolgen, bei dem Praxisbeispiele zusammen mit einer kurz gefassten Theorie als Reader zusammengestellt werden. Die Dozenten können sich die Beispiele herunterladen und einfach in ihre Veranstaltung in-

tegrieren. Die Vergabe des oben erwähnten Zertifikats könnte an den Besuch mindestens einer regulären Lehrveranstaltung, die integrativ Sozialkompetenzen fördert, gekoppelt sein.

- **Qualifikation der Workshopleiter:** Des Weiteren ist die Investition in die Weiterbildung der Dozenten ein nicht zu unterschätzender finanzieller Aufwand. Diese Investition sollte aber auf jeden Fall – auch für die additive Förderung – getätigt werden. Momentan leitet eine engagierte Studentengruppe die Workshops. Die Studierenden haben dabei keine Schulung oder Ausbildung erhalten, sondern haben sich die Inhalte und didaktischen Kenntnisse selbst erarbeitet bzw. beigebracht (mit der Unterstützung durch die Professur und die wissenschaftlichen Mitarbeiter, die als Mentoren mit Rat und Tat zur Seite standen). Will ein Angebot zur Sozialkompetenzförderung langfristig etabliert werden, muss für die Qualifikation der Workshopleiter gesorgt sein. Dabei können dieser und andere Workshops nach wie vor von Studierenden gehalten werden, sofern sich diese in der Lage fühlen und Schulungen erhalten haben. Die Befragung zeigte, dass gerade die Leitung durch ältere Kommilitonen viele Vorteile, wie etwa die Realitätsnähe und die lockere Atmosphäre beinhaltet. Zu Bedenken ist jedoch, dass mit der Komplexität der Workshops (Training ist schwieriger als Wissensvermittlung; Reflexion ist schwieriger als Training) die Anforderung an die Workshopleitung ansteigen und die Studierenden diese Rolle nur übernehmen sollten, wenn sie sich kompetent genug fühlen.
- **Beratung der Lehrenden und der Verantwortlichen des Studiengangs:** Bei einer Ausweitung des Förderprogramms auf die gesamte Universität ist die Beratung und die Klärung der Bereitschaft, die Informationsvermittlung und die Weichenstellung an eine *zentrale* Einheit zu vergeben und somit einen Teil des Programms nicht mehr dezentral laufen zu lassen. Denkbar wäre hier ein universitätsweites Kompetenzzentrum, das – ähnlich wie in Heidelberg – alle Angebote bündelt, Beratungszentrum ist und auch selbst Workshops veranstaltet. Beschränkt sich die Etablierung eines Sozialkompetenzförderungsprogramms jedoch vorerst auf einen Studiengang, so ist das Hinzuziehen von erfahrenen Experten und eventuell das Einkaufen von externen Schulungsangeboten für die Dozenten sinnvoll.
- **Ausweitung der Themengebiete:** Die Befragung hat ergeben, dass die Studierenden sich für die Themenbereiche Führungskompetenz, Moderationskompetenz und Kommunikationskompetenz besonders, für Konfliktkompetenz und Teamkompetenz etwas interessieren. Folglich wäre eine Ausweitung des Programms auf diese Themenbereiche sinnvoll und notwendig. Denn Sozialkompetenz ist nicht nur Kommunikations- und Konfliktkompetenz, auch wenn das einen großen Teil abdeckt. Aufgrund forschungsökonomischer Gründe kann dies jedoch in dieser Arbeit nicht konkretisiert werden.

Bei der Einführung eines des hier vorgeschlagenen Angebotes zur Förderung von Sozialkompetenzen gilt es verschiedene Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Dazu zählen die organisatorische Kultur und Struktur der Hochschule, wie etwa die vorherrschende Lernkultur, die Anzahl der Studierenden, das Betreuungsverhältnis und ähnliches. Von daher ist die Idee, eine Initiative, die Bottom-Up entstanden ist, wie der Workshop Kommunikations- und Konfliktkompetenz, dazu zu verwenden, die Sozialkompetenzförderung weiter auszubauen gar nicht schlecht. Denn schon allein dass dieser Workshop entstanden ist, zeigt, dass die Kultur für solche Ansätze offen ist. Außerdem sind zeitliche Einflüsse zu berücksichtigen, also die Zeit, die die Studierenden (freiwillig) aufwenden müssen und die Zeit, die die Dozenten in die (Um-)Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen sowie in Weiterbildung investieren müssen. Euler und Hahn (2007, S. 475) nennen auch die sachlich-

materielle Ausstattung und die Qualifikation des Lehrpersonals, auf die ich bereits weiter oben eingegangen bin. Rechtliche Rahmenbedingungen müssen ebenfalls abgeklärt werden sowie curriculare Vorgaben, etwa wenn bestimmte Auflagen zu erfüllen sind, damit das Angebot anerkannt wird (ebd.). Um ein Angebot zur Sozialkompetenzförderung zu etablieren gilt es neben der Informationsvermittlung, der Bereitstellung von Beratung und Weiterbildungsangeboten auch den Austausch der Beteiligten zu fördern und die Innovation zu verstetigen (Euler et al., 2006, S. 24f.). Auch die Qualitätsentwicklung bzw. -überprüfung ist ein Aspekt, der nicht vernachlässigt werden darf. Die Qualität des ersten Workshops wurde bereits anhand der durchgeführten Befragung überprüft. Wenn die neuen Workshops dazu kommen, muss hier natürlich auch eine Evaluation erfolgen.

Zusammenfassend können folgende Handlungsempfehlungen festgehalten werden:

1. Handlungsempfehlung: Workshop Kommunikations- und Konfliktkompetenz durch zwei weitere Workshops ergänzen: einen, der das Training fokussiert und einen der sich auf die Reflexion von Problemen bezieht. Verstetigung der Workshops.
2. Handlungsempfehlung: Ergänzung der Workshops durch Integration in Lehrveranstaltungen. Dabei ist es besonders wichtig, dass man nicht aneinander vorbei arbeitet, sondern jeder vom anderen weiß, was gemacht wird und die Bereiche auch zusammenpassen.
3. Handlungsempfehlung: Den didaktischen Dreischritt durch die Einführung einer Prüfung komplettieren. Optimale Lösung ist hier ein Assessment Center bzw. ein ähnlicher Ansatz wie ein Assessment Center.
4. Handlungsempfehlung: Für Qualität der Lehre sorgen, indem die Workshopleiter und Dozenten Fortbildung erhalten. Insbesondere im Bereich des Coachings und der angeleiteten Reflexion, die im Rahmen des konstruktivistischen Paradigmas und dem damit zusammenhängenden Lehrer-Bild an Bedeutung gewinnen.
5. Handlungsempfehlung: Für die Ausweitung des Angebots auf die gesamte Universität ist die Einrichtung eines Kompetenzzentrums sinnvoll, das die Initiativen bündelt, für Weiterbildung sorgt und selbst Workshops abhält.

8. AUSBLICK, EINORDNUNG DER ERGEBNISSE UND SCHLUSS

8.1 Rückbezug auf die Forschungsfragen

Nachdem die wichtigsten Erkenntnisse aus dem theoretischen und dem praktischen Teil in Handlungsempfehlungen überführt wurden, kann an dieser Stelle ein Rückbezug zu den Forschungsfragen erfolgen. Dabei werden nicht die einzelnen Unterfragen betrachtet, die in den jeweiligen Abschnitten genau beantwortet wurden, sondern lediglich die drei Hauptfragen, die der hier vorliegenden Masterarbeit zugrunde liegen.

1. Wie können Sozialkompetenzen an der Hochschule gefördert werden?

Die Beantwortung dieser Frage ist bereits sehr ausführlich erfolgt. Für genauere Ausführungen siehe Kapitel 4.5 oder auch Kapitel 5.4. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Sozialkompetenzen optimal nach den drei Bereichen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten getrennt gefördert werden, wobei Einstellungen nur schwer direkt gefördert werden können und eher indirekt bei der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten bedacht werden. Zudem ist es in Bezug auf Sozialkompetenzen wichtig, ihre Situationsspezi-

fizität zu bedenken und in die Lernziele mit einzubeziehen. Denkbar ist hier eine Ausrichtung nach verschiedenen Elementen der Situation, wie sie in Kapitel 3.2 vorgestellt wurden. Die Förderung soll aufgrund der Situiertheit von Sozialkompetenzen möglichst in realen bzw. authentischen und situierten Kontexten stattfinden, da hier die höchste Wahrscheinlichkeit für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung gegeben ist. Das situierte Lernen integriert viele Elemente in die Lernumgebung, die als besonders sozialkompetenzförderlich eingestuft werden können. Zu nennen sind das kooperative Lernen oder das aktive Lösen von Problemen. Wesentlich für eine nachhaltige Förderung sind neben den eben erwähnten Methoden auch die Konsistenz dieser Methoden mit den Lernzielen und der Prüfung. Die Lernziele gehen mit den Methoden insofern Hand in Hand, als dass das situierte Lernen sowie Lernformen wie das problemorientierte oder kooperative Lernen als besonders kompetenzförderlich eingestuft werden. Wesentlich ist, für untergeordnete Lernziele auch andere Methoden zu verwenden. Eine Prüfung muss ebenfalls diese zwei Aspekte widerspiegeln und wenn möglich das prüfen, was gelernt werden soll.

Die Förderung kann additiv oder integrativ bzw. in Kombination erfolgen. Wichtig ist dabei, dass beide Ansätze Vor- und Nachteile haben und wenn möglich die Vorteile beider Ansätze genutzt werden sollten. Universitäten setzen diese Kombination unterschiedlich ein bzw. greifen je nach Bedarf auf eine rein additive oder rein integrative Förderung mit Bottom-Up- oder Top-Down-Strategien zurück. Dabei sind auch je nach Universität Bottom-Up oder Top-Down Strategien vorzufinden, die hier mit den Begriffen dezentral und zentral bezeichnet wurden. Zentrale Ansätze sind meist universitätsweite Initiativen, etwa Kompetenzzentren, die häufig ein rein additives Angebot zur Verfügung stellen. Dezentrale Ansätze sind meist innovativere, punktuelle Lösungen, die aus individuellen Bedürfnissen lokal entstanden sind.

2. *Was leistet das aktuelle Förderungsangebot zu Sozialkompetenzen (Workshop Kommunikations- und Konfliktkompetenz) an der Universität Augsburg, Studiengang Medien und Kommunikation?*

Die Evaluation sollte klären, ob der Workshop in Bezug auf die soeben angeführten Erfolgskriterien wirksam ist. Dabei sollten außerdem in Anlehnung an Diekmann (2007) unbeabsichtigte Nebenwirkungen erfasst werden. Um die Wirksamkeit einschätzen zu können muss jedoch zuerst geklärt werden, welche Ziele der Workshop verfolgt. Dazu wird ein Gruppeninterview mit den Mediatoren geführt, das die Sensibilisierung der Teilnehmer, die Steigerung der Nachfrage und die Vermittlung von Grundlagen-Wissen als wichtigste Ziele ermittelt. Dabei richten sich die Inhalte des Workshops am Ziel der Bewältigung der Gruppenarbeiten im Studiengang Medien und Kommunikation aus. Diese Ziele werden zum Abgleich von Selbst- und Fremdbild in die Befragung integriert und es zeigt sich, dass Wissen vermittelt wird, gleichzeitig aber auch Fertigkeiten und Einstellungen. Außerdem ist der Workshop im Hinblick auf die Sensibilisierung der Teilnehmer sowie auf die Rekrutierung von neuen Mediatoren erfolgreich. Die Nachfrage nach der Beratung durch die Mediatoren kann durch den Workshop leider nicht gesteigert werden, was aber weniger am Workshop, als an der Art der Konflikte liegt, denn gleich nach dem Workshop ist die Bereitschaft, das Angebot zu nutzen noch sehr hoch. Auch die langfristige Veränderung der Fähigkeiten durch den Workshop konnte nicht nachgewiesen werden: Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit pendelten sich nach einem halben Jahr wieder auf dem Niveau von vor dem Workshop oder schlechter ein. Damit der hohe Wert, der direkt nach dem Workshop ermittelt wird, erhalten bleibt und trainiert wird, muss der Workshop durch zusätzliche Angebote ergänzt und in den Studienalltag integriert werden. Der Aufbau, die Aufgaben, die Lernmaterialien und die Betreuung im Workshop werden als sehr positiv bewertet. Sie werden bereits an verschiedenen Prämissen zur Förderung von Sozialkompe-

tenzen ausgerichtet und integrieren bspw. das problemorientierte Lernen. Besonders hervorzuheben ist die positive Bewertung der Workshopleiter in ihrer Position als Studierende. Diese Konstellation wird einer Betreuung durch einen Professor oder Dozenten klar vorgezogen.

Das Management von Emotionen und von Motivation ist zwar Teil der Selbstkompetenz, es sollte – so Ridgeway (2001) – jedoch vor allem bei der Vermittlung von Sozialkompetenzen gelehrt werden. Diese Fähigkeit stellt sich bei den Befragungen als noch relativ schlecht ausgebildet heraus. Inhaltlich gilt es also, Emotionsmanagement zu fördern um die Reflexionsfähigkeit zu unterstützen sowie Konflikten in Gruppen vorzubeugen, die aufgrund des schlechten Umgangs mit Kritik etc. entstanden sind. Darüber hinaus möchten die Studierenden in den Bereichen Moderationskompetenz und Führungskompetenz tiefere Ausbildung erfahren.

3. *Wie kann das Angebot in Augsburg entsprechend ausgeweitet werden?*

Zur Beantwortung dieser Frage wurden im vorhergehenden Kapitel Handlungsempfehlungen abgeleitet, die der Orientierung bei der Ausweitung des Angebots dienen sollen. Die Förderung kann ausgeweitet werden, indem das bestehende Angebot durch weitere Workshops ergänzt wird, die jene Elemente einer holistischen Sozialkompetenzförderung abdecken, welche der erste Workshop noch nicht oder nur teilweise im Fokus hat. Die Befragung hat dabei ergeben, dass eine Ergänzung durch einen weiteren Workshop, der das Training der Fertigkeiten im Blick hat und einen weiteren Workshop, der die Bearbeitung von problematischen Ereignissen zum Thema hat, am meisten Zuspruch findet. Erster Handlungsschritt ist somit, diese Workshops zu entwickeln (und dabei auf die Lernformen und die Elemente von Sozialkompetenzen Rücksicht zu nehmen) und des Weiteren die Nachhaltigkeit der Förderung durch die Integration in Lehrveranstaltungen zu unterstützen. Dazu sind flankierend Maßnahmen zur Schulung der Dozenten und Workshopleitung sowie verschiedene Maßnahmen des formellen und informellen Austausches notwendig. Verschiedene Rahmenbedingungen, wie finanzielle oder rechtliche Grundlagen, aber auch die Organisationskultur, Bereitschaft der Lehrenden etc. sind zu beachten.

Diese Handlungsempfehlungen sollen lediglich als Empfehlungen verstanden werden. Sie sind keine ausgearbeitete Checkliste und bei der Umsetzung sollten sich die Verantwortlichen gründlich in die Thematik, die Aufgaben und die weiteren Schritte einarbeiten. Die Handlungsempfehlungen stellen somit einen Ausblick dar, der die Erkenntnisse aus dem theoretischen und dem empirischen Teil der hier vorliegenden Arbeit zusammenführt.

8.2 Kritische Würdigung

Aktualität des Themas. Schlüsselkompetenzförderung ist – nicht zuletzt aufgrund der Bologna-Reform – in aller Munde. Ob dies mit Medieneinsatz (Stichwort: E-Learning) oder ohne geschieht, Kompetenzentwicklung ist für die meisten Universitäten ein wesentlicher Forschungs- und Entwicklungsgegenstand. Doch erst seit ungefähr fünf Jahren lässt sich der Trend beobachten, dass die überfachliche Kompetenzentwicklung auch tatsächlich Eingang in die *Strukturen* der Universitäten findet (vgl. Kapitel 5). Die hier vorliegende Arbeit ist deswegen thematisch als höchst aktuell einzustufen. Gilt es doch heute mehr denn je, der Forderung nach Employability gerecht zu werden und sich als Hochschule auf dem Markt zu positionieren. Die hier vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Sozialkompetenzen, die im Bereich der überfachlichen Kompetenzen einen immer wichtigeren Stellenwert einnehmen. Häufig werden die Begriffe Soft Skills und Schlüsselkompetenzen deswegen bereits synonym verwendet. Geißler und Orthey (2002) führen eine Studie an, derzufolge 72 % der Stellenanzeigen „Nachfragen nach sozialen Kompetenzen und diesbezüglich

chen personenbezogenen Fähigkeiten“ (ebd., S. 74) enthalten. Dies ist eine Zahl, vor deren Hintergrund die Frage nach der fachlichen Qualifikation manchmal zu kurz kommt. Verschiedene weitere Befragungen zeigen, dass sowohl Studierende als auch Lehrende die Relevanz der Förderung von Schlüsselkompetenzen hoch einschätzen, die tatsächliche Förderung jedoch noch nicht auf diesem Niveau angekommen ist (Knauf, 2003, S. 20). Die Frage ist also, wie Hochschulen diese Diskrepanz aufarbeiten und die Förderung von Schlüsselkompetenzen stärker in die Hochschul(aus-)bildung integrieren können. „Will die Hochschule diesen Anforderungen gerecht werden, müssen umfassende Veränderungen stattfinden. Einen Beitrag, um diese Veränderungen auf den Weg zu bringen, kann das Konzept der fachnahen Schlüsselqualifikationen leisten“ (Orth, 1999, 107). Neben der Einführung dieses integrativen Ansatzes der fachnahen Schlüsselkompetenzen gilt es aber auch, additive Angebote bereitzustellen und langfristig in die Lehrendenausbildung und Organisation der Angebote zu investieren.

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit setzt sich deswegen mit Grundlagen zu Schlüsselkompetenzen und Sozialkompetenzen auseinander. Der Forschungsstand wird abgebildet und Aspekte einer Förderung werden miteinander verknüpft. Die einzelnen Aspekte der Förderung konnten teilweise nur oberflächlich oder kurz behandelt werden, da weitere Ausführungen den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit gesprengt hätten. Die Theorieentwicklung erfolgt hierbei deduktiv auf Grundlage der Lerntheorie zum situierten Lernen sowie den Elementen und Kennzeichen des Konzepts Sozialkompetenz. Der Überblick über mögliche Schlüsselkompetenzförderungsansätze mithilfe des selbst entwickelten Rasters ist hilfreich und aktuell, wird jedoch in einigen Jahren schnell veraltet sein. Die Änderungen in diesem Bereich sind vielfältig und es ist anzunehmen bzw. zu hoffen, dass in zehn Jahren mindestens doppelt so viele Hochschulen über Schlüsselkompetenzförderung verfügen als noch zum jetzigen Zeitpunkt.

Für die empirische Untersuchung werden die Methoden des qualitativen Gruppeninterviews gewählt um grundlegende Fragen zum Workshop und seiner Ausgestaltung zu klären sowie die quantitative Befragung, welche dazu diente, den Nutzen des Workshops sowie den Kompetenzerwerb zu erheben und als Instrument verwendet wurde, die Teilnehmer zu Experten über die Weiterentwicklung des Angebots zu machen.

Auswahl der Methode. Es handelt sich bei der Befragung um eine Selbsteinschätzung. Dies kann zu einigen Verzerrungen führen zumal man sich selbst immer abhängig von der umgebenden Umwelt einschätzt und implizites Wissen häufig nicht abgebildet wird. Hat man zu Beginn des Studiums, zum Erhebungszeitpunkt 1 nur Erfahrungen in Schule und Praktikum gemacht, so schätzt man sich vielleicht anders ein als nach dem ersten Semester, wenn sich der Referenzrahmen, an dem man sich misst, langsam ändert: Hier misst man sich mit anderen, älteren Kommilitonen, die vielleicht schon über mehr Erfahrung und Expertise verfügen. Die Objektivität der Messung ist also einzuschränken, jedoch stellte sie die Lösung mit dem besten Kosten-Nutzen-Verhältnis dar. Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Forschungsfrage, die viel mehr herausfinden will als „nur“ den Kompetenzstand bzw. Kompetenzerwerb, ist das Erhebungsinstrument jedoch vollkommen gerechtfertigt. Quantitative Erhebungsmethoden dienen dazu, Kompetenzen zu messen und andere explorative Fragestellungen zu klären. Qualitative Methoden fokussieren laut Erpenbeck und Rosenstiel (2003) die „Beschaffenheit und Güte von Kompetenz, [und sind] an Sinn- und Bedeutungszusammenhängen interessiert“ (ebd., S. XX).

Das Erhebungsinstrument besteht den Reliabilitätstest mit Bravour, jedoch wurde die Validität aus forschungsökonomischen Gründen nicht durchgeführt. Für die weitere For-

schung ist es also wichtig, die Fragen zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen und zu verändern.

Erhebungszeitpunkte. Der relativ kurze Abstand zwischen Erhebungszeitpunkt 1 und Erhebungszeitpunkt 2 hat das Ergebnis erfreulicherweise nicht beeinflusst. Trotz des kurzen Zeitintervalls von drei Stunden, konnten erhebliche Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten festgestellt werden.

Auswahl der Grundgesamtheit. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Nicht-Teilnehmer des Workshops (27 Personen) nicht befragt werden konnten. Dies liegt daran, dass von Anfang an eine Evaluation des Workshops angestrebt wird, bei der die Befragung von Nicht-Teilnehmern keinen großen Mehrwert gebracht hätte. Dennoch hätten auch die Nicht-Teilnehmer zu den Konzepten befragt werden können und ob sie diese nutzen würden. Interessant ist daher weiterführend eine Untersuchung der Nicht-Teilnehmer. Warum nehmen Nicht-Teilnehmer nicht am Workshop teil? Wären sie bereit, weitere Angebote zu nutzen? Über welche Einstellung zu Sozialkompetenzen verfügen sie? Etc.

Kausale Zusammenhänge. Für die Bewertung des langfristigen Nutzens ist es etwas schwierig, den kausalen Zusammenhang zwischen Workshop und Fähigkeiten herzustellen. Schließlich ist seit dem Workshop ein Semester vergangen, in dem die Befragten viele Erfahrungen – auch in der Gruppe, wie die Datenauswertung zeigt – gemacht haben und von vielen anderen Aspekten beeinflusst wurden. Es können also lediglich Vermutungen diesbezüglich angestellt werden.

Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse und Übertragbarkeit der Lernumgebung. Die Ergebnisse können prinzipiell je nach Jahrgang unterschiedlich ausfallen, was auf die Persönlichkeit und die Schulbildung der Befragten zurückzuführen ist. Es ist jedoch nicht anzunehmen, dass es gravierende Unterschiede gibt. Generell sind die Ergebnisse also übertragbar auf andere Studiengänge. Mit der Zeit kann es sein, dass Studierende der Medien und Kommunikation über etwas mehr Wissen über interpersonelle Kommunikation verfügen, aber hier ist die Beschreibung der weiterführenden Workshops offen genug, um sie auf andere Studiengänge bzw. Kontexte zu übertragen. Die Übungen und Rollenspiele sind jedoch stark auf die Zielgruppe des MuK-Studiengangs zugeschnitten und müssen in andere Realitäten übertragen werden, wenn sie anderen Studiengängen dienen sollten.

Die Handlungsempfehlungen sind ein ungefährender Richtwert, der für den Studiengang Medien und Kommunikation gilt und zuerst von einer Bottom-Up-Strategie ausgeht: Einzelne Initiativen, die sich aufgrund der Bedürfnisse von Studierenden oder Lehrenden gebildet haben, werden dabei ausgebaut und auf die Dauer verstetigt. Ist der Nutzen für Teilnehmer, Verantwortliche und Verwaltung langfristig ersichtlich und trifft die Initiative seitens der Dozenten auf Interesse und Bereitschaft sich einzubringen, kann versucht werden, diese Initiativen für verschiedene Ziele, wie z. B. die Integration von Employability in die Studienordnung zu nutzen. Insofern kann das Programm zuerst auf Freiwilligen-Basis laufen und sollte erst nach längerer und genauerer Prüfung und der Sicherstellung der Qualitätssicherung in die Studien- und Prüfungsordnung integriert werden. Die Handlungsempfehlungen geben dafür die ersten Schritte vor und helfen, wichtige Aspekte nicht unbeachtet zu lassen.

Am Ende einer Konzeption einer kompetenzförderlichen Lernumgebung oder von einem Ausbildungskonzept kann man sich immer fragen, ob der gewollte Lernerfolg erreicht wurde. Dabei muss man sich vor Augen halten, wie viele Faktoren diesen Lernerfolg bestimmen. Diese Faktoren bzw. ihre Ausprägungen sind dabei fest in der Lernkultur der jeweiligen Ausbildungsstätte verankert. Es kann sich um das Lehren an sich handeln, den

Unterricht, das Lehrmaterial, die verwendeten Medien, die Motivation, Begabung und Anstrengungen der Lernenden, das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden etc. (Zimmer, 2006, S. 31). Viele diese Faktoren können und sollen mit dem hier entwickelten Konzept nicht vorgegeben oder strukturiert werden. Ein Teil einer Lernumgebung entwickelt sich immer – genau wie die Sozialkompetenzen selbst – situationsspezifisch und in Abhängigkeit von den Beteiligten. Dennoch können die Handlungsempfehlungen dazu eingesetzt werden, das jeweils passende Sozialkompetenzförderungsprogramm zu entwickeln, das auch vor dem Hintergrund historisch gewachsener Strukturen und Initiativen anzusiedeln ist.

Die Handlungsempfehlungen sowie die Evaluationsergebnisse sind somit vorerst für einen bestimmten Personen und Kulturkreis gültig. Der Studiengang Medien und Kommunikation bietet verschiedene (organisations- und lern-)kulturelle Vorgaben, die andere Studiengänge möglicherweise nicht besitzen. Dennoch soll an dieser Stelle die Wichtigkeit der Ausweitung einer Sozialkompetenzförderung auf die gesamte Universität betont werden. Dabei dürfen jedoch keine qualitativen Abstriche vorgenommen werden. Ziel ist es, einen additiv-kooperativen Ansatz zu verfolgen (Chur, 2007). Dabei ist die Kooperation zwischen Kompetenzzentrum und Fachbereichen essentiell. Die Voraussetzung für eine nachhaltige Förderung ist schließlich auch – wie in dieser Arbeit gezeigt – die Fachnähe, die den Alltagsbezug herstellt. Qualitätssicherung durch Evaluation, additive Angebote und Schulungen werden über das Kompetenzzentrum abgewickelt, die fachnahe Kompetenzentwicklung wird von den Lehrenden des jeweiligen Studiengangs selbst übernommen. „Grob umrissen“, so meint auch Köhler (2004, S. 12), „muss das Verhältnis von ‚Fachbezogenheit‘ und ‚Überfachlichkeit‘ unter Vermittlung von Schlüsselqualifikationen balanciert werden“ (ebd.).

8.3 Ausblick

In der Einleitung wurde die Frage aufgeworfen, ob die (Aus-)Bildung von Schlüsselkompetenzen überhaupt die Aufgabe der Hochschulen sei. Bei diese Frage stoßen zwei Welten aufeinander: Die Vermittlung von Theorie auf der einen Seite und das praktisch orientierte Handeln auf der anderen Seite. Inwieweit kann die wissenschaftliche (Aus-)Bildung den Ansprüchen genügen, die die Wirtschaft an sie stellt? Inwieweit soll die Bildung sich verbiegen, damit die Wünsche der Wirtschaft durchgesetzt werden? Liegt die Eigenschaft von Bildung nicht darin, dass sie theoretische Grundlagen herstellt, während die Wirtschaft die praktischen Elemente beifügt (Orth, 1999, S. V)?

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass Schlüsselkompetenzförderung sowohl selbsternannte als auch fremderrnannte Aufgabe der Hochschulen ist, denn die Schlüsselkompetenzförderung arbeitet nicht nur dem Berufsleben zu. Auch die Hochschule selbst sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden profitiert davon.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen nicht nur Aufgabe der primären Ausbildung ist, d.h. dass die Schulen diesen Auftrag nicht allein bewältigen müssen. Kompetenzen werden ein Leben lang gebildet und weiterentwickelt. Die Hochschule als institutionalisierter Bildungsort ist damit eine wichtige Station im lebenslangen Lernen von Schlüsselkompetenzen. Gerade hier – am Übergang zwischen formaler Bildung und dem Arbeitsleben – können Schlüsselkompetenzen besonders gefördert werden; nicht zuletzt durch die Freiheit, die das Curriculum der Hochschule im Vergleich zu dem der Schule bietet. Das Konzept des lebenslangen Lernens wird deswegen so gerne erwähnt, weil es die Forderungen der Arbeitgeber nach kompetenten Arbeitnehmern und die der Arbeitnehmer nach Persönlichkeitsentwicklung und der Führung eines ‚Guten

Lebens' zu vereinen vermag. Internationale Organisationen wie die OECD (2004) fordern deswegen eine bessere Platzierung und Berücksichtigung des lebenslangen Lernens in der Ausbildung. Indirekt rücken damit auch die Schlüsselkompetenzen ins Bedeutungsfeld, denn lebenslanges Lernen wird durch Schlüsselkompetenzen erleichtert (Orth, 1999, S. 115; EU, 2006).

Die Herausforderung, Schlüsselkompetenzen zu fördern darf dabei jedoch nicht unterschätzt werden. „The challenge is in helping young people to develop skills and competencies that give them the possibility to actively and critically participate in the world in which they live, reacting to new circumstances, maintaining their autonomy and being able to manage their lives in a complex context.“ (Tiana, 2004, S. 52). Diese Herausforderung wird an vielen Hochschulen in Angriff genommen. Häufig werden Bottom-Up-Initiativen irgendwann zu etablierten Lösungen an der Hochschule oder es werden ‚von oben‘ Kompetenzzentren initiiert und etabliert. Jedoch bedarf es hier noch weiterem Handlungsbedarf, denn die Universität hat erst einen zaghaften Schritt in Richtung einer holistischen Sozialkompetenzförderung getan.

Ziel dieser Arbeit ist es, zu zeigen, wie Schlüssel- bzw. Sozialkompetenzen an der Hochschule nachhaltig gefördert werden können und gleichzeitig das bestehende Angebot im Studiengang Medien und Kommunikation zu evaluieren, zu bewerten und weiterzuentwickeln. Damit kann sie einen Anhaltspunkt für die weitere Ausgestaltung der Förderung von Kompetenzen darstellen. Bei der Bearbeitung der hier zugrunde liegenden Forschungsfrage haben sich verschiedene weitere Fragestellungen ergeben, deren Untersuchung in diesem Forschungsschwerpunkt interessant wäre. Anhand der fünf Fragen, die laut Walzik (2006, S. 7) die Forschung im Bereich der Sozialkompetenzen bestimmen, soll abschließend gezeigt werden, was die vorliegende Arbeit zu leisten vermag und wo weitere Potenziale in diesem Forschungsgebiet liegen.

1. Wie können Sozialkompetenzen curricular fundiert werden? (curriculare Dimension)
2. Wie können Sozialkompetenzen gefördert werden? (methodische Dimension)
3. Wie können soziale Kompetenzen geprüft werden? (evaluative Dimension)
4. Wie können Sozialkompetenzen von der Lern- in die Arbeitssituation übertragen werden? (Transfer-Dimension)
5. Wie kann die Förderung und Prüfung von Sozialkompetenzen institutionell integriert werden? (institutionelle Dimension) (ebd.)

Die Arbeit gibt also vor allem auf die zweite und die dritte Frage eine Antwort, tangiert aber auch Aspekte der anderen drei Fragen.

So wird die methodische Dimension im Theorieteil der Arbeit ausführlich bearbeitet. Gleichzeitig erfolgt hier aber auch eine Aufarbeitung der institutionellen Dimension, also mit welchen Ansätzen (integrativ, additiv, dezentral, zentral) Sozialkompetenzen an der Hochschule gefördert werden können. Die curriculare Dimension wird nur kurz in Zusammenhang mit Bologna und der langfristigen Integration der Sozialkompetenzförderung in die Studien- und Prüfungsordnung angerissen, stellt jedoch nicht den Mittelpunkt der Argumentation dar. Auch die Transfer-Dimension, also wie die Inhalte auf den Arbeitsalltag übertragen werden können, wird im Sinne der Verknüpfung von additiver mit integrativer Förderung angesprochen. Die evaluative Dimension findet sich vor allem im empirischen Teil wieder, da hier das Ziel ist, den bestehenden Workshop zu evaluieren und ihn auf seinen Erfolg bzw. Misserfolg zu prüfen.

Zwar werden alle Aspekte berücksichtigt, jedoch bleibt zu erwähnen, dass viele Fragen noch offen und ungeklärt sind. Insbesondere ist hier die gezielte Förderung des Elements der Einstellungen zu nennen, welche aus Platzgründen leider nicht erwähnt werden kann. An dieser Stelle bedarf es auch hinsichtlich der vorhandenen Literatur noch weiterer Forschung. Denkbar ist hier die psychologische Sicht auf Einstellungen mit den bestehenden Modellen zur Förderung von Sozialkompetenzen zu verknüpfen. Dazu ist auch der Einfluss der Selbsteinschätzung auf das Forschungsergebnis nicht klar bzw. es können nur Vermutungen angestellt werden. Interessant ist hier, herauszufinden, inwieweit Selbsteinschätzung und objektiver Kompetenzstand auseinanderklaffen bzw. übereinstimmen. Ein weiterer Aspekt, der zwar thematisiert wurde, aber eigentlich auch den Mittelpunkt einer weiteren Forschungsarbeit darstellen könnte, sind die Emotionen und ihre Auswirkung auf den Kompetenzerwerb bzw. die Reflexion. Weiters wäre hier interessant zu untersuchen, inwieweit und vor allem wie Emotionen erfolgreich aufgearbeitet werden können um den Kompetenzerwerb nicht zu behindern. Ebenso bleibt festzuhalten, dass die dargestellten Methoden zur Förderung von Sozialkompetenzen nicht das Gebot der Vollständigkeit erfüllen. Je nach Element von Sozialkompetenzen, das gefördert wird, können verschiedene Methoden und auch Prüfungen verwendet werden. Die Komponente des Wissens kann bspw. wie jeder Fachinhalt im normalen Studium vermittelt und geprüft werden. Fertigkeiten und Einstellungen benötigen in der Regel anderer Vermittlungsformen.

Wie eine angemessene und auch sinnvolle Förderung von Sozialkompetenzen auch für unterschiedliche Kontexte aussehen kann, ist also nach wie vor interessant und verfügt über einiges Untersuchungspotenzial, nicht zuletzt weil Sozialkompetenzen auch als die einzig wahrlich universelle Schlüsselkompetenz gelten kann:

„The only truly universal key competency is the ability to join, form, and function effectively in social groups. For material and psychological survival, for a sense of self, identity, and social meaning, human beings are dependent on ties to others throughout their lives” (Ridgeway, 2001, S. 206).

9. LITERATURVERZEICHNIS

- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen* (253-307). Münster: Waxmann.
- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2006). Selbstgesteuertes Lernen lernen: Erfahrungen mit handlungsorientierten Seminaren zur Entwicklung von Selbstkompetenz: In H. Dieckmann, K. H. Dittrich & B. Lehmann (Hrsg.), *Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen* (53-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (52-74). Bielefeld: Bertelsmann.
- Beck, H. (1993). *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*. Darmstadt: Winklers Verlag.
- Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Universität Zürich (2008). *Überfachliche Kompetenzen*. Universität Zürich. URL: http://www.ueberfachliche-kompetenzen.uzh.ch/Kompetenzmodell/Dossier/Ueberfachliche_Kompetenzen.pdf (25.01.2009)
- Bleiziffer, R. (2008). *Studieren mit Strategie: Der Einfluss kognitiver und motivationaler Dispositionen auf die Studiengestaltung von MuK-Studierenden*. Masterarbeit, Universität Augsburg.
- Blin, J. (2003). Projektstudium als kontinuierlicher Veränderungsprozess. Projektstudium im Studiengang Sozialarbeit / Sozialpädagogik im Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Zittau / Görlitz. In H. Knauf & M. Knauf (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen* (49-67). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Borchard, C. Brinker, T. Neumann, K. & Schumacher, E. M. (2003). Förderung von Schlüsselqualifikationen im Ingenieurstudium. Ringveranstaltung „Schlüsselqualifikationen – Theorie und Praxis“ an der Technischen Universität Braunschweig. In H. Knauf & M. Knauf (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen* (69-80). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarbeitete Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer-Lehrbuch.
- Boud, D., Keogh, R., & Walter, D. (1985a). Promoting Reflection in Learning: A Model. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walter (Hrsg.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (18-40). London & New York: Kogan Page/Nichols.
- Boud, D., Keogh, R., & Walter, D. (1985b). What is Reflection in Learning? In D. Boud, R. Keogh, & D. Walter (Hrsg.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (7-17). London & New York: Kogan Page/Nichols.

- Braun, E. (2007). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen – BEvaKomp*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Bromme, U. (1993). *Schlüsselqualifikationen*. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Busse, A. (2001). *Analyse von Problemen studentischer Projektgruppen*. Inaugural-Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2003). *Memorandum zur gestuften Studienstruktur*. URL: <http://www.swt.informatik.uni-rostock.de/deutsch/gi/Dokumente/bda-bologna.pdf> (15.05.2008).
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chur, D. (2007). *Bildungsqualität durch überfachliche Kompetenzen – das Heidelberger Modell*. Vortrag am 31.10.2007. URL: <http://www.afh.uzh.ch/medien/Huem/huemfilm/huem-31-10.html> (25.01.2009)
- Chur, D. (2006). (Aus-)Bildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen – zur Konkretisierung eines integrativen Bildungsverständnisses. In N. Colin, J. Umlauf & A. Lattard (Hrsg.), *Germanistik – eine europäische Wissenschaft? Der Bologna-Prozess als Herausforderung* (202-244). München: Iudicium. URL: <http://www.uni-heidelberg.de/studium/SLK/dokumente/paris2.pdf> (22.01.2009)
- Chur, D. (2004). Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In: Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit* (16-19). URL: <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlüsselqualifikation/SchlüsselStifter.pdf> (15.05.2008)
- DGB (2007). *Generation Praktikum? Prekäre Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen*. URL: <http://www.dgb-jugend.de/mediabig/6131A.pdf> (22.07.2008).
- De Cuvry, A. (2002). Von der Kompetenzanalyse zur Kompetenzentwicklung. In P. Dehnbostel, U. Elshoz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung* (65-80). Berlin: Edition Sigma.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Co.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (18. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dürnberger, H. & Jenert, T. (2007). *Peer-Mediation an der Hochschule: Potenziale für soziales Lernen und eigenverantwortliche Konfliktlösung*. URL: http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/uploads/artikel_mediation.pdf (08.05.2008).
- Donnert, R. (1999). *Soziale Kompetenz* (2. überarbeitete Auflage). Würzburg: Lexika Verlag.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Erbring, S. (2008). Die Entwicklung pädagogisch professioneller Kommunikation unter Supervision. *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/supervision/> (16.01.2009)

- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (2003). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- EU (2006). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen* [de] (18.12.2006). URL: http://www.nabuk-europa.de/fileadmin/user_upload/downloads/Handlungs-_und_Themenfelder/Jugendbildung/key_comp_rec_final_de_18.12.06.pdf (08.05.2008)
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik* (2. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Euler, D., Hasanbegovic, J., Kerres, M. & Seufert, S. (2006). *Handbuch der Kompetenzentwicklung für E-Learning Innovationen. Eine Handlungsorientierung für innovative Bildungsarbeit in der Hochschule*. Bern: Huber.
- Euler, D. (2004). *Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen: Grundfragen und theoretische Fundierung*. St. Gallen: Druckerei Hermann Brägger.
- Euler, D. (2001). Manche lernen es, aber warum? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 3, 346-374.
- Euler, D. & Reemtsma-Theis, M. (1999). Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 2, 168-198.
- Fasholz, J. (1996). Anforderungen an eine allgemeine technische Bildung aus Sicht der Wirtschaft. *tu*, Heft 80, 18-22.
- Fehr, U. (2004). Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – das Heidelberger Modell. In Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit* (31-32). URL: <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlüsselqualifikation/SchlüsselStifter.pdf> (15.05.2008)
- Feldman, R.S., Philippot, P. & Custrini, R.J (1991). Social competence and nonverbal behaviour. In R. S. Feldman und B. Rimé (Hrsg.), *Fundamentals of Nonverbal Behavior* (200-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Frey, A. & Jäger, R. S. (2003). Berufliche Kompetenzentwicklung und selbstgesteuertes Lernen – Einige grundlegende psychologische und pädagogische Überlegungen. In U. Beck & W. Sommer (Hrsg.), *Learntec 2003. 11. Europäischer Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie* (741-748). Karlsruhe: KKA.
- Frey, D. (2000). Kommunikations- und Kooperationskultur aus sozialpsychologischer Sicht. In H. Mandl & G. Reinmann (Hrsg.), *Wissensmanagement. Informationszuwachs - Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements* (73-92). München: Oldenbourg.
- Frindte, W. (2001). *Einführung in die Kommunikationspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Frühwald, A., Knauf H. & Knauf M. (2003). Fachnahe Förderung von Schlüsselqualifikationen. Wahlpflichtblock Unternehmensplanung / Projektmanagement im Studiengang Holzwirtschaft an der Universität Hamburg. In H. Knauf & M. Knauf (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen* (97-113). Bielefeld: Bertelsmann.

- Gardner, H. (1991). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (17./18. Januar 1998). *Am Ende des Berufs. Das traditionelle Arbeitsmodell gilt nicht mehr: Lebenslange Anstellungen werden durch flüchtige Tätigkeiten ersetzt*. Süddeutsche Zeitung, Nr. 13, 53.
- Goleman, D. (1997). *Emotionale Intelligenz*. München: DTV.
- Glasl, F. (1997). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (5. Aufl.). Bern: Haupt.
- Gruber, H. (2001). Die Entwicklung von Expertise. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (309-326). Bielefeld: Bertelsmann.
- Häcker, T., Hilzensauer, W. & Reinmann, G. (2008). Editorial zum Schwerpunktthema "Reflexives Lernen". *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/editorial/> (05.01.2009).
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004): *Kompetenztraining*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lernvermoegen/> (05.01.2009).
- Holtz, K. L. (1994). *Geistige Behinderung und soziale Kompetenz. Analyse und Integration psychologischer Konstrukte*. Heidelberg: HVA..
- Höhne, T. (2007). Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach, M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (30-43). Bielefeld: Janus.
- Huber, G.L. (2005). Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In H. Mandl & F. Friedrich (Hrsg.), *Lernstrategien* (261-272). Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, P. (2001). *Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen: eine Herausforderung an Schule und Unterricht*. Dissertation, Universität Passau. URL: <http://www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte/2003/17/pdf/jaeger.pdf> (09.08.2008)
- Jenert, T. (2008a). *Kompetenzorientiertes Lernen im Bologna-Studium*. Masterarbeit, Universität Augsburg. URL: http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Jenert_Kompetenzentwicklung_Bologna_08.pdf (16.01.2009)
- Jenert, T. (2008b). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/selbstorganisation/> (16.01.2009)
- Johnson, D. W., & Johnson, F. (2000). *Joining together: Group Theory and Group Skills*. 7. Auflage. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, M. & Shelton, M. (2006). *Developing your Portfolio: Enhancing Your Learning and Showing Your Stuff*. New York & London: Routledge.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154-163.

- Kinsella, E. A. (2007). Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 395-409.
- Knauf, H. (2003). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema. In H. Knauf & M. Knauf (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen* (11-30). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kolb, D. A. (1984). The Process of Experiential Learning. In D. A. Kolb: *Experiential Learning - Experience as The Source of Learning and Development* (20-31). Englewood Hills, Jew Jersey: Prentice-Hall. URL: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf> (07.01.2009).
- Köhler, J. (2004). Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit* (5-16). URL: <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlüsselqualifikation/SchlüsselStifter.pdf> (15.05.2008)
- Kückner, C., Schemmerling, M. & Primsch, J. (2007). *Arbeitsbuch Kommunikations- und Konfliktkompetenz*. URL: http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Arbeitsbuch_Kommunikations-Konfliktkompetenz_0.pdf (02.02.2009).
- Lang, R. (2000). *Schlüsselqualifikationen. Handlungs- und Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz*. Nördlingen: Beck.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Leinweber, A. & Schreier, G. (2004). Schlüsselqualifikationen in den Verfahren der evalag. In Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit* (26-27). URL: <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlüsselqualifikation/SchlüsselStifter.pdf> (15.05.2008)
- Lorbeer, B., Fleischmann, P. & Tröster, F. (2000). *Integrierte Förderung von Schlüsselqualifikationen. Methoden und Erfahrungen aus einem hochschuldidaktischen Projekt*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen in Multimedia und Internet* (139-148). Weinheim: Beltz.
- Mangels, P. (1995). Nur derjenige, der selbst sozial kompetent ist, kann auch soziale Kompetenz vermitteln. In B. Seyfried (Hrsg.), „Stolperstein“ *Sozialkompetenz. Berichte zur beruflichen Bildung* (15-32), Heft 179. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jg. 07, Heft 1, 36-43.
- Nüesch, Ch., Wilbers, K., Zellweger, F. (2005). *Die Förderung überfachlicher Kompetenzen an der HSG - Ein Konzeptpapier*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik. URL: [http://www.selbststudium.unisg.ch/org/iwp/selbststudium.nsf/df76d44a9ef44c6cc12568e400393eb2/f5f60ed7e2f83283c1257363004ce766/\\$FILE/2005-09-26-konzeptpapier_ueberf_final.pdf](http://www.selbststudium.unisg.ch/org/iwp/selbststudium.nsf/df76d44a9ef44c6cc12568e400393eb2/f5f60ed7e2f83283c1257363004ce766/$FILE/2005-09-26-konzeptpapier_ueberf_final.pdf) (13.03.2009)

- Orth, H. (1999). *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Perrenoud, P. (2001). The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (120-149). Göttingen: Hogrefe & Huber Publications.
- Redlich, A. & Rogmann, J. J. (2007). Soziale Kompetenzen durch computer- und tutoriell gestütztes Lernen fördern. In M. Merkt & K. Mayrberger (Hrsg.), *Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung* (133-155). Innsbruck: Studienverlag.
- Reißig, B. (2007). *Soziale Kompetenzen sichtbar machen und für den Ausbildungs- und Berufsweg nutzen*. Bericht zur Erprobung des DJI-Portfolios „Soziale Kompetenzen“. 2 / 2007, Wissenschaftliche Texte, DJI.
- Reinmann, G. (2009a). *Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen (losigkeit)*. URL: http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/denkarium/wp-content/uploads/2009/01/selbstorganisation_web20_artikel_jan09.pdf (10.01.2009)
- Reinmann, G. (2009b). *Ein handlungsorientiertes Modell zum Instructional Design*. URL: http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/denkarium/wp-content/uploads/2009/03/id_-handlungsorientiertes-modell.pdf (08.03.2009)
- Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich: Pabst.
- Ridgeway, C. (2001). Joining and Functioning in Groups, Self-Concept and Emotion Management. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (205-211). Göttingen: Hogrefe & Huber Publications.
- Rychen, D. S. (2004). Key Competencies for all: An Overarching conceptual Frame of Reference. In D. S. Rychen & A. Tiana (Hrsg.), *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons From International and National Experience* (5-34). Paris: UNESCO - International Bureau of Education.
- Salomon, G., & Perkins, D. (1998). Individual and Social Aspects of Learning. *Review of research in education*, 23, 1–24.
- Schaepner, H. & Briedis, K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. HIS-Kurzinformation A, 6. Hannover: HIS. URL: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200406.pdf (15.05.2008).
- Schön, D. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22 / 2, 119-139.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), *„Stolperstein“ Sozialkompetenz. Berichte zur beruflichen Bildung* (77-116), Heft 179. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulz Thun, F. von (1989). *Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: [http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/erwachsenenbildung/\(08.01.2009\)](http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/erwachsenenbildung/(08.01.2009)).
- Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell system technical Journal*, 27, 379-423. URL: <http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/shannon1948.pdf> (22.03.2007)
- Swansea Bologna Seminar on Enhancing Graduate Employability (2006). *The Swansea Recommendations*. URL: <http://www.bolognaconference.swan.ac.uk/recommendations.html> (07.03.2009).
- Seyfried, B. (1995a). „Stolperstein“ Sozialkompetenz. *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 179. Bielefeld: Bertelsmann.
- Seyfried, B. (1995b). Team und Teamfähigkeit. In B. Seyfried (Hrsg.), „Stolperstein“ Sozialkompetenz. *Berichte zur beruflichen Bildung* (15-32), Heft 179. Bielefeld: Bertelsmann.
- Shvartsman, V., Florian, A. & Nitsch, C. (2007). *Irgendwas mit Medien. Ergebnisse der Erstersemesterbefragung des Bachelor-Studiengangs „Medien und Kommunikation“ (MuK) WS 2007/08*. URL: http://www.imb-uni-augsburg.de/files/MuK-Erstersemester-Befragung_WS200708.pdf (22.11.2008).
- Smith, M. K. (2001). *Donald Schön: Learning, reflection and change. The encyclopedia of informal education*. URL: <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm> (07.01.2008).
- Stangl, Werner (2001). *Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur* (Version 2.0). p@psych e-zine 3. Jg. URL: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/> (12.9.2008)
- Straka, G. A. & Zschüntzsch, M. U. (1999). Das habe ich mir praktisch angeeignet...! *berufsbildung*, 53/60, 17-18.
- Süss, H. M. (2001). Die Rolle von Intelligenz und Wissen für erfolgreiches Handeln in komplexen Problemsituationen. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (249-275). Bielefeld: Bertelsmann.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tiana, A. (2004). Developing Key Competencies in Education Systems: Some Lessons From International Studies And National Experiences. In D.S. Rychen & A. Tiana (Hrsg.), *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons From International and National Experience* (35-80). Paris: UNESCO - International Bureau of Education.
- Tietz, M. (2004). Der Optionalbereich der Ruhr-Universität Bochum: Praxisbezug und individuelle Profilbildung in gestuften Studiengängen. In Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit* (33-34). URL: <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlueselqualifikation/SchlueselStifter.pdf> (15.05.2008)
- UNESCO (1997). *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Universität Augsburg (13.03.2009). *Portrait*. URL: <http://www.uni-augsburg.de/allgemeines/portrait/dt.html> (13.03.2009).

- Universität des Saarlandes (2009). *Zentrum für Schlüsselkompetenzen*. URL: <http://baustelle.uni-saarland.de/campus/struktur/zentrale-einrichtungen/zentrum-fuer-schluesselkompetenzen/aktuelles.html> (27.01.2009)
- Universität Frankfurt (2009). *Schlüsselqualifikationen (soft skills)*. URL: <http://www.softskills.uni-frankfurt.de/index.html> (27.01.2009)
- Universität Kassel (2005). *Rahmenvorgaben für Schlüsselkompetenzen in Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität Kassel*. URL: http://www.uni-kassel.de/modularisierung/Schluesselkompetenzen/SK_Rahmen.pdf (25.01.2009).
- Universität Konstanz (2009). *Bereich Schlüsselqualifikationen*. URL: http://www.uni-konstanz.de/SQ/index.php?article_id=2&clang=0 (27.01.2009)
- Universität München (2009). *Sozialkompetenzen*. URL: <http://www.s-a.uni-muenchen.de/studierende/sozialkompetenz/index.html> (27.01.2009)
- Ullrich, R. & Ullrich, R. (1978). *Soziale Kompetenz I*. München: J. Pfeiffer.
- Walker, R. E. & Foley, J. M. (1973). Social Intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*, 33, 839-864.
- Walzik, S. (2006). *Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern*. Inaugural-Dissertation, Universität St. Gallen. Brühl: MVR-Druck.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber.
- Welbers, U. (2004). Schlüsselqualifikationen. Strategien zu ihrer Vermittlung am Germanistischen Seminar der Universität Düsseldorf. In Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit* (35-38). URL: <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schluesselqualifikation/SchluesselStifter.pdf> (15.05.2008)
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (45-65). Göttingen: Hogrefe & Huber Publications.
- Weinert, F. E. (1998). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklungen in der Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte (Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“)* (23-43). Baden Baden: Nomos.
- Wellhöfer, P. (2004). *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz: Theorie und Trainingsbeispiele*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (2006). *Duden. Die deutsche Rechtschreibung* (24. überarbeitete Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf> (23.02.2009)
- Woschnack, U. & Frischknecht, P. M. (2002). Schlüsselqualifikationen – Vom Arbeitsmarkt verlangt! Von der Hochschule gelehrt? *PERSONAL – Zeitschrift für Human Resource Management*, 10.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson/> (16.01.2009).

- Zellweger Moser, F., Meier, C., Jenert, T. & Euler, D. (2008). Selbststudium konsistent gestalten. Lernziele – Methoden – Prüfung. In: D. Euler & C. Metzger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Schriften*, Band 9. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Zimmer, D. (1978). Der Begriff der „Sozialen Kompetenz“ und seine Bedeutung für klinische Verhaltensmodifikation: Soziologische und klinische Aspekte. In R. Ullrich & R. Ullrich (Hrsg.), *Soziale Kompetenz I* (483-503). München: J.Pfeiffer.
- Zimmer, G. (2006). Was bestimmt den Lernerfolg? Aufgabenorientierte Didaktik als Grundkonzept für den Erwerb ganzheitlicher Handlungskompetenzen. In H. Dieckmann, K. H. Dittrich & B. Lehmann (Hrsg.), *Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen* (31-52). Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- Zürcher, R. (2007). *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
URL:
http://erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/nr2_2007_informelles_lernen.pdf (28.12.2008).

10. ANHANG

Verzeichnis der Anlagen

1. Eidesstattliche Erklärung
2. Beispiele dezentraler und zentrale Förderung

Verzeichnis der digitalen Anlagen auf CD-ROM

3. Fragebögen
 - a. Fragebogen Erhebungszeitpunkt 1 mit Kennzeichnung der untersuchten Konzepte
 - b. Fragebogen Erhebungszeitpunkt 2 mit Kennzeichnung der untersuchten Konzepte
 - c. Fragebogen Erhebungszeitpunkt 3 mit Kennzeichnung der untersuchten Konzepte
4. Gruppeninterview
 - a. Leitfaden
 - b. Transkript
 - c. Auswertung
5. SPSS-Dateien der Fragebögen
6. Excel-Datei der Auswertung der offenen Fragen
7. Masterarbeit als PDF-Datei



Eidesstattliche Erklärung *

Hiermit erkläre ich,

Name, Vorname	Dürnberger, Hannah
geboren am	22. September 1983
Matrikelnummer	815728

an Eides statt, gegenüber der Professur für Medienpädagogik der Universität Augsburg, dass die vorliegende, an diese Erklärung angefügte Masterarbeit mit dem Thema:

Förderung von Sozialkompetenzen an der Hochschule

im Semester	WS 2008/09
-------------	------------

selbstständig und unter Zuhilfenahme der im Literaturverzeichnis genannten Quellen angefertigt wurde.

Augsburg, den _____ Datum _____ eigenhändige Unterschrift

* Diese Erklärung ist der eigenständig erstellten Arbeit als Anhang beizufügen. Arbeiten ohne diese Erklärung werden nicht angenommen. Auf die strafrechtliche Relevanz einer falschen Eidesstattlichen Erklärung wird hiermit hingewiesen.

Beispiele der dezentralen Förderung:**Eidgenössische Technische Hochschule Zürich: Studiengang Umweltnaturwissenschaften**

An der ETH (Eidgenössische Technische Hochschule) Zürich wird im Studiengang Umweltnaturwissenschaften im Bereich der Schlüsselkompetenzen zwischen Grundfähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften, fachübergreifenden Fähigkeiten und sozial-kommunikativen Fähigkeiten unterschieden (Woschnack & Frischknecht, 2002, S. 5). Im Speziellen fußt die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen auf drei Bereichen: (1) Alternativen zum traditionellen Vorlesungsunterricht, (2) Fallstudien und (3) externe Berufspraxis. Im Bereich der *Alternativen zum traditionellen Vorlesungsunterricht* wird – so wie in den anderen Bereichen – ein genuin integrativer Ansatz verfolgt: Überfachliche Schlüsselkompetenzen werden – wie es der Stoff zulässt – in Form von kooperativen Lernszenarien, Projektarbeit, Präsentieren, Berichte schreiben etc. erlernt. Im Bereich der *Fallstudien* werden im Rahmen von Veranstaltungen Fallstudien erarbeitet, die den Bezug zu realen Umweltproblemen herstellen sollen. In diesem Fall werden vorwiegend Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit oder Perspektivenübernahme erlernt. Ebenso erfolgt eine Förderung von Sozialkompetenzen. *Das externe Berufspraktikum* als letzter der drei Bereiche wird als bildende Erfahrung verstanden, die besonders persönlichkeitsentwickelnde Auswirkungen zeigt. Hier gewinnen die Studierenden im Bereich der Sozialkompetenzen und der Selbstkompetenzen hinzu. Das Praktikum wird durch angeleitete Reflexion begleitet. Das Studiengangsbezogene Projekt kommt mit geringen zusätzlichen Mitteln aus und versucht die Interventionen im Rahmen der normalen Lehrverpflichtung zu erfüllen (Woschnack & Frischknecht, 2002, S. 6ff.).

Bei genuin integrativen Modellen muss immer bedacht werden, dass für kooperative und andere Lernformen ein Mindestmaß an Sozialkompetenzen notwendig ist. Insofern ist es wichtig, die Studierenden zuvor auf das selbstorganisierte kooperative und problemorientierte Lernen vorzubereiten indem man ihnen bspw. Werkzeuge zum Zeitmanagement an die Hand gibt etc. Eine Kombination mit additiven Elementen wäre also auch an dieser Stelle zu empfehlen.

Universität Düsseldorf: Germanistisches Seminar

An der Universität Düsseldorf setzt man auf Integration: Hier wird die Verknüpfung von fachlichen mit überfachlichen Kompetenzen groß geschrieben. Dazu wird der Projektunterricht oder die Projektmethode als besondere Lernumgebung herangezogen. Hier werden einerseits die fachlichen Inhalte vermittelt, aber auch überfachliche Kompetenzen erworben. Dazu wird das Seminarangebot durch Trainingseinheiten ergänzt, die vor allem das Projektmanagement und Qualitäts- und Zeitmanagement fokussieren. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in Düsseldorf in die Lehre integriert ist, ist das Konzept der „fachlich-fundierte Schlüsselqualifikationen“ (Welbers, 2004, S. 36). Hier werden die drei Bereiche Schriftlichkeit, Mündlichkeit und literarisch-kulturelle Kompetenz den Studierenden zur Wahl gestellt. Sie entscheiden sich für einen Schwerpunktbereich und besuchen in diesem Bereich eine einführende Vorlesung und kombinieren sie mit praktischen Übungen, die meist von externen Lehrbeauftragten aus der Wirtschaft angeboten werden. Ergänzt werden diese beiden Aspekte durch fachwissenschaftliche Forschung, deren Erkenntnisse in die Hochschullehre zurückfließen (ebd.).

Weiters steht bei diesem Studiengang die Berufsorientierung im Vordergrund: Man konzentriert sich darauf, die Studierenden auf ihre Berufsfelder vorzubereiten. Dazu wird das Projekt KUBUS verwendet, das die Integration von Praxiserfahrungen ins Studium und die persönliche Entwicklung fördern soll. In der Veranstaltung „Praxisfelder“ setzen sich die Studierenden mit potentiellen Beschäftigungsmöglichkeiten auseinander und lernen mit Hilfe von Referenten diese Berufsfelder aus einem persönlichen Blickwinkel kennen. Anschließend absolvieren die Studierenden ein Praktikum, das im Rahmen einer Lehrveranstaltung reflektiert und ausgewertet wird. Bewusst wird hier ein Lehrveranstaltungskonzept vorgeschlagen, bei dem Studierenden im Sinne einer Supervision in kleinen Gruppen beraten und zur Reflexion angeregt werden. Außerdem wird dieses Konzept durch ein Praxis-Training in Form eines Kurses ergänzt, in dem die Studierenden weiterführende Kenntnisse für das Berufsfeld erlernen können (z.B. Buchhaltung) (Welbers, 2004, S. 37).

Orth (1999, S. 80) versucht eine Bewertung dieses Studienangebot: „Hinter ‚germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen‘ verbirgt sich also in erster Linie die Auseinandersetzung mit verschiedenen, für Germanistikstudierende typischen Berufsfeldern und die Einübung von für diese Berufe relevanten Tätigkeiten“ (ebd.). Das Konzept geht also weg von der Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen unabhängig von den fachlichen Inhalten. Vielmehr werden hier „fachspezifische Schlüsselqualifikationen“ (ebd.) vermittelt, die das Ziel der Employability verfolgen. Hervorzuheben ist weiters die Anbindung von Praktikumserfahrungen in Form von Reflexion und die Trainingseinheiten, die im Sinne einer additiven Ergänzung für das Funktionieren integrativer Methoden notwendig sind.

Fachhochschule Heilbronn: Studiengang Maschinenbau

An der Fachhochschule Heilbronn wird besonderer Wert auf die Förderung von Kompetenzen zum selbstorganisierten, lebenslangen Lernen, Teamarbeitskompetenzen und Präsentationskompetenzen zusammen mit fachlichen Kompetenzen gelegt. Dabei wird bei der Gestaltung des Angebots auf drei Lernkonzepte zurückgegriffen, die auch in der hier vorgestellten Arbeit thematisiert wurden: Das selbstorganisierte, das kooperative und das handlungsorientierte (problemorientierte) Lernen. Überführt werden diese drei Konzepte in das Lernteamcoaching und die Konstruktionsbesprechungen (Lorbeer, Fleischmann & Tröster, 2000, S. 31-44).

Beim Lernteamcoaching handelt es sich um eine besondere Seminarform, die vor allem die Teamfähigkeit und die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen fördern soll. Es werden Lern-teams von sechs bis acht Personen gebildet, die sich mit einem Lern-text auseinandersetzen, den sie innerhalb von sieben Wochen bearbeiten sollen. Jede Woche findet ein Coaching mit der Lehrperson statt. Zur Vorbereitung auf dieses Coaching muss der Inhalt des Lern-textes visualisiert werden und die nicht verstandenen Inhalte müssen in einem Protokoll zusammengefasst werden. Außerdem muss dargestellt werden, wie das Lernen im Team organisiert wird und welche Probleme im Team oder bei der Organisation des Lernprozesses auftreten. Diese Aufgaben werden durch ein Aufgabenblatt vorgegeben. Beim eigentlichen Coaching werden die Punkte besprochen. Offene Fragen werden geklärt und Lernfortschritte werden überprüft. Bei Problemen achtet der Lehrende darauf, dass die Probleme von den Lernenden selbst gelöst werden und er nur eine Anleitung gibt (im Sinne des Coaching-Ansatzes). Lernprobleme werden reflektiert und die Erkenntnisse in die nächste Lernphase übertragen (Lorbeer, Fleischmann & Tröster, 2000, S. 127ff).

Dieser Ansatz verbindet verschiedene Elemente, die zur Förderung von Schlüsselkompetenzen genutzt werden können. Insbesondere ist hier die Einbindung der Reflexion zu er-

wählen sowie die Förderung von Sozialkompetenzen, die durch das Coaching gegeben ist. Der Coach (oder Dozent) hat in den Sitzungen die Möglichkeit, Gruppenkonflikte aufzuspüren und diese mit den Lernenden zusammen zu bearbeiten. Je nach Notwendigkeit kann die Gruppe also eine stärker aufgabenbezogene Unterstützung oder eine stärker gruppenbezogene Unterstützung erfahren. Außerdem arbeiten die Studierenden selbstorganisiert und tragen somit die eigentliche Verantwortung für den Lernprozess, was besonders kompetenzförderlich ist.

Des Weiteren wird in Heilbronn die Idee der Konstruktionsbesprechungen eingesetzt. Diese Aufgabe soll einerseits den Praxiskonnex (vgl. Orth, 1999) zum zukünftigen Arbeitsgebiet herstellen, andererseits Teamkompetenzen und Präsentationskompetenzen fördern. Die Studierenden erarbeiten nach ausführlicher Instruktion eine (Maschinen-)Konstruktion und stellen diese vor. Anschließend wird Feedback gegeben, das sich nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf die Präsentation und den Umgang mit der (inhaltlichen) Kritik bezieht. Des Weiteren werden Projekte von Kommilitonen vorgestellt und kritisch gewürdigt, Lösungsvorschläge für Probleme gefunden und elaboriert (ebd., S. 170ff). Das handlungsorientierte Lernen unterstützt die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen und das Präsentieren und Kritik-Geben bzw. -Empfangen soll speziell diese beiden Bereiche schulen, die für das spätere Berufsfeld wichtig sind (Lorbeer, Fleischmann & Tröster, 2000, S. 127ff).

Hochschule Zittau / Görlitz: Studiengang Sozialarbeit / Sozialpädagogik

An der Hochschule Zittau / Görlitz ist die Kompetenzförderung stark von der Praxisorientierung geprägt: Das achtmonatige Studium enthält zwei Praxissemester: Ein intervenionsorientiertes Praktikum im Grundstudium und ein organisationsorientiertes Praktikum im Hauptstudium. Die Praktikumssemester sind jedoch nicht unabhängig vom Fachstudium, sondern werden durch „theoretische, in Blockform organisierte Veranstaltungen und durch Praxisberatung bzw. Gruppensupervision“ (Blin, 2003, S. 50) begleitet. Außerdem ist vor und zwischen den Praktikumssemestern ein Projektstudium durchzuführen. Das Projektstudium integriert reale Kontexte in die Studienrealität und bindet Lernformen wie das kooperative problemorientierte Lernen ein. Zudem unterstützt es das aktive Lernen und fördert die Übertragung von Wissen auf das tatsächliche Handeln. Im Projektstudium wird ein Praxisprojekt mit einem Praxispartner auf der Basis von acht Semesterwochenstunden durchgeführt. Das Projektstudium dient dabei auch als Spielwiese, auf der in einem geschützten Raum etwas ausprobiert werden kann. Ergänzt wird das Projektstudium von einer sogenannten Projektexploration, bei bestimmten Berufsfelder vorgestellt werden. Außerdem werden den Studierenden vor dem Projektstudium die wesentlichen Kenntnisse im Bereich des selbstorganisierten Lernens vermittelt. Der Lehrende nimmt während dem Projektstudium eine Coaching-Funktion ein, bei der am Anfang durch stärkere Strukturierung die Arbeit der Projektgruppe unterstützt und nach und nach die Verantwortung an die Gruppe übergeben wird. Somit arbeitet die Projektgruppe auch in ansteigendem Maße selbstorganisiert. Außerdem hilft die Lehrperson, Konflikte anzusprechen, zu erkennen und zu bearbeiten. Dabei sind nicht nur Konflikte zwischen Personen gemeint, sondern auch Enttäuschungen aufgrund von Konflikten zwischen Erwartungen und der Realität (Beispielsweise kann man enttäuscht werden, wenn man erkennt, dass die Realität nur begrenzte Ressourcen für die Lösung eines Problems zur Verfügung stellt). Das Vorgehen bei der Anleitung einer Projektgruppe ist bei Blin (2003, S. 49-67) sehr genau und mit selbstreflexiven Elementen dokumentiert. Hervorzuheben ist, dass zu Beginn eines Projektes explizit die Ziele der Projektarbeit angesprochen werden und die Methoden, mit denen diese Ziele erreicht werden, gemeinsam mit den Studierenden festgelegt werden. Die Prüfung

erfolgt anhand der Bewertung von den Projektjournalen, den Projektberichten, der öffentlichen Dokumentation und von Fragebögen zum persönlichen Lernerfolg in schriftlicher und mündlicher Form. Es gibt eine Teamnote, die auf dem Teil-Projektbericht nach dem ersten und dem Gesamt-Projektbericht nach dem zweiten Semester fußt. Der Projektbericht verbindet inhaltliche (fachliche) Aspekte mit einem Reflexionsteil. Der didaktische Dreischritt wird hier also verwendet und Elemente der Reflexion und der kompetenzförderlichen Lernformen verwendet (Blin, 2003, S. 49-67).

Universität Hamburg: Studiengang Holzwirtschaft

An der Universität Hamburg im Studiengang Holzwirtschaft wird dem Projektmanagement große Wichtigkeit eingeräumt, da es später zur Hauptaufgabe der Absolventen zählt. Im Wahlpflichtbereich können die Studierenden sich intensiv in das Projektmanagement einarbeiten. Dabei wird erst eine kleine Projektarbeit in der Gruppe gemacht, die noch vollkommen ohne Anleitung geschieht und die Studierenden ins kalte Wasser schupst. Durch die Probleme, die auftreten wird den Studierenden klar, was sie können und was sie noch nicht können. Danach folgt eine Vorlesungssequenz, die sich vor allem auf die für das Projektmanagement notwendigen Inhalte, wie etwa Rohstoff- und Arbeitsmärkte, Produkte etc. konzentriert. Die Vorlesungssequenz wird durch einen zweitägigen Workshop mit dem Titel Teamtraining ergänzt. Dieses Teamtraining vertritt mehrere Ansätze: Erstens ist es so konzipiert, dass sich die Studierenden aktiv an der Unterrichtsgestaltung beteiligen müssen. Im Teamtraining werden die Teilnehmer in Kleingruppen eingeteilt und müssen selbstständig Aufgaben bearbeiten. Das Teamtraining ist in mehrere Module aufgeteilt:

- Aktivierung bisheriger und Sammeln neuer Erfahrungen mit Teamarbeit (durch Gruppenspiele)
- Bedeutung von Teamarbeit in der Arbeitswelt (durch Assessment-Center Methoden und Pro-Contra-Diskussionen)
- Rollen und Funktionen in Teams (durch Identifikation von und Übungen zum Rollenverhalten der Teilnehmer)
- Theoretische Aspekte der Kommunikation (Vier-Ohren-Modell, etc.)
- Kommunikationsformen und Gesprächsstrategien (durch Üben von aktivem Zuhören, Feedback-Geben und –Empfangen)
- Analyse der Ursachen von typischen Konflikten bei der Teamarbeit und Lösungsmöglichkeiten (durch Identifikation von „Rezepten für das Scheitern von Teamarbeit“)
- Kreativitätstechniken zur Findung und Strukturierung neuer Themen (durch Mindmap oder Visualisierungen) (Frühwald, Knauf & Knauf, 2003, S. 97-110).

Nach dem Teamtraining findet eine Blockveranstaltung statt, die sich mit internationalem Projektmanagement beschäftigt. Hier gibt es inhaltlichen Input von einem Unternehmensberater aus der Holzwirtschaft sowie die Vorstellung und Diskussion von Projekten, an denen er arbeitet(e). Nach dieser Blockveranstaltung beginnt die eigentliche Projektarbeit. Hier werden Aufgaben aus der Praxis gewählt, in Kooperation mit Partnern aus der Wirtschaft, die auch als Experten fungieren. Es wird eine Studie erstellt und am Ende des Projekts präsentiert.

Erwähnenswert ist hier, dass keine Nachbearbeitung der Projektarbeit erfolgt. Interessant wäre die Begleitung oder Nachbearbeitung des Praxisprojektes in Form von Supervision

oder Reflexion. Auch wird die Teamarbeit zwar als Lernziel definiert und geübt, aber nicht abgeprüft. Es kann durch die direkte Anwendung davon ausgegangen werden, dass das Teamtraining einen Nutzen für die Teilnehmer hat, jedoch wird er nicht in Form einer Prüfung in das Assessment integriert. In dem hier beschriebenen Beispiel wird das problemorientierte, selbstorganisierte und kooperative Lernen geschult sowie beim Umgang mit realen Problemstellungen das situierte Lernen. (Frühwald, Knauf & Knauf, 2003, S. 110-113).

Universität Augsburg: Studiengang Medien und Kommunikation

Im Umfeld des Studiengangs Medien und Kommunikation an der Universität Augsburg gibt es bereits verschiedene Angebote, die auf Schlüsselkompetenzen abzielen. Zu nennen ist hier einerseits das Projekt i-literacy, das Informationskompetenz vermitteln soll und speziell auf Kompetenzen abzielt, die im Studium benötigt werden. Andererseits gibt es das Begleitstudium Problemlösekompetenz, das wohl am ehesten einer Form des Projektstudiums zuordbar ist. Der Unterschied zum Projektstudium, wie es bis jetzt in Beispielen vorgestellt wurde, ist, dass im Begleitstudium Problemlösekompetenz in den seltensten Fällen Lehrende integriert sind. Vielmehr handelt es sich meist um studentische Projekte aus dem universitären Umfeld, wie etwa das Campus Radio Kanal C oder das Hochschulmagazin presstige, die externe Projektleiter haben. Diese Projekte, die fast alle durch eine Initiative von Studierenden entstanden sind, werden unter dem Rahmen des Begleitstudium Problemlösekompetenz an das Fachstudium angekoppelt: Studierende können an einem Projekt mitarbeiten und sich die Leistungen, die sie erbringen im Fachstudium anrechnen. Zu betonen ist, dass die Teilnahme freiwillig ist. Die Anzahl der Punkte, die für das Begleitstudium reserviert sind, können auch mit herkömmlichen Lehrveranstaltungen abgedeckt werden. Die Benotung der Leistungspunkte erfolgt über ein Projektstagebuch, das während dem Semester geführt wird und das später in einen Projektbericht überführt wird. Der Projektbericht und das Projektstagebuch sind im Grunde eine angeleitete Reflexion über die Tätigkeit in den Projekten, das erworbene Wissen und die erworbenen Kompetenzen sowie die noch bestehenden Defizite. Nachdem 24 Leistungspunkte ins Studium eingebracht wurden, wird ein Zertifikat ausgestellt, das den Kompetenzerwerb bescheinigt. Das Projekt wird von einer zentralen Koordinationsstelle getragen, die mit organisatorischen Aufgaben betraut ist (Zusammenstellung des Angebots, Pflege der Homepage, Organisation der Informationsveranstaltungen, Benotung und Koordination). Lehrende sind involviert, wenn sie freiwillig ein Projekt betreuen. Jedes Projekt hat einen Projektkoordinator, der Ansprechpartner für Begleitstudiumskoordinatoren und Studierende in Bezug auf Fragen zum Begleitstudium ist. Die Projektkoordinatoren sind größtenteils selbst Studierende oder ehemalige Studenten, die nun das jeweilige Projekt leiten. Sie werden für ihre Arbeit nicht direkt entlohnt, erhalten über das Begleitstudium aber regelmäßig neue (kostenlose) Mitarbeiter. In den Projektgruppen wird meist in der Gruppe gearbeitet, die Studierenden setzen sich mit realen Problemstellungen auseinander und müssen fast vollständig selbstorganisiert handeln und lernen. Die Lernumgebung enthält hier also alle Aspekte, die für das situierte Lernen wichtig sind. Während in vorangegangenen Beispielen die Vermittlung oder Förderung von Schlüsselkompetenzen stark in der Hand des Lehrenden liegt, liegt sie hier mehr in der Hand des Lernenden: Er kann durch seine Reflexion (auf die er auch Feedback bekommt) sich selbst Perspektiven eröffnen und selbstgesteuert neue Kompetenzen entwickeln oder festlegen.

Ansätze einer zentralen Förderung von Schlüsselkompetenzen:

Universität Frankfurt

An der Universität Frankfurt wird am Zentrum für Weiterbildung ein additiver Ansatz verfolgt: Im Wintersemester 2008/09 wurden im Schlüsselqualifikationsprogramm³⁴ 44 Workshops angeboten. Die Workshops dauern in der Regel 15 Stunden, wobei es sich konkret um zwei Einheiten à sechs Stunden handelt sowie einem Selbststudium von drei Stunden. Lehrende sind hier Dozenten und Angestellte des Zentrums für Weiterbildung. Die Workshops werden mit je drei Leistungspunkten berechnet und es ist geplant, diese Leistungspunkte in Zukunft in das Fachstudium einbringen zu können. In Frankfurt wird diesem Modell die Unterscheidung in (1) Basis-Schlüsselqualifikationen oder ‚study skills‘, (2) Selbstkompetenzen (3) Sozialkompetenzen, (4) Methodenkompetenzen und (5) Medienkompetenzen zugrunde gelegt. Das Angebot ist momentan noch freiwillig, soll aber auf lange Sicht in die Studiengänge integriert werden (Universität Frankfurt, 2009).

Frankfurt ist ein Beispiel für eine rein additive Förderung in Form von Workshops. Dieses Beispiel ist vor dem Hintergrund interessant, als dass die meisten Förderprogramme, die dieses Schema aufweisen, kostenpflichtig sind, so wie das folgende.

Universität München – Spezielle Förderung von Sozialkompetenzen

An der Ludwigs-Maximilians-Universität in München gibt es speziell für den Bereich der Sozialkompetenzen ein additives Angebot. Es handelt sich dabei um eine Veranstaltungsreihe bei der Workshops an zwei Tagen hintereinander von 10 bis 18 Uhr abgehalten werden. Es gibt Workshops zu den Themen „Teamtraining“, „Kommunikationstraining“ und „Zeitkompetenztraining“. Das Angebot ist ein Teil des Career-Service und ist kostenpflichtig. Ein Workshop kostet 40 Euro. Am Career-Service werden neben der Reihe Sozialkompetenzen verschiedene Workshops und Kurse zur überfachlichen Kompetenzförderung angeboten. Diese sind jedoch alle kostenpflichtig und nicht im Curriculum von Studiengängen verankert. (Universität München, 2009)

Ob es unabhängig von diesem gesamtuniversitären additiven Angebot noch integrative oder additive Angebote an den Fachbereichen gibt, konnte durch die Recherche nicht geklärt werden. Neben der Universität München gibt es noch verschiedene Universitäten die eine kostenpflichtige Zusatzausbildung anbieten. Diese werden jedoch in die folgende Analyse nicht einbezogen, da in dieser Arbeit die Auffassung vertreten wird, dass die Employability ein Bildungsziel der Hochschule sein muss und deswegen nicht kostenpflichtig sein sollte.

Universität Konstanz

An der Universität Konstanz ist ein ausgereiftes Konzept zur Kompetenzförderung mit Hilfe eines Kompetenzzentrums im Einsatz. Das Kompetenzzentrum versteht sich als additives Angebot, das vor allem externe Partner aus der Wirtschaft engagiert um Studenten fortzubilden. Auch hier wird die Unterteilung in Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen gezogen. Fach- oder Sachkompetenzen werden im zugrunde liegenden Theoriege-

³⁴ Hier wird der Begriff ‚Soft Skills‘ mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen gleichgesetzt, was die Spezialisierung auf den Workshop-Aspekt der additiven Förderung noch zusätzlich betont.

rüst nicht explizit erwähnt, finden sich bei näherer Betrachtung doch in einigen Kursen wieder.

Das Angebot besteht aus einem Basismodul und sechs weiteren Modulen in speziellen Bereichen von Schlüsselkompetenzen. Das Basismodul vermittelt „Methoden des selbstgesteuerten Lernens und Arbeitens sowie Grundlagen in Zeitmanagement, Rhetorik, Präsentation und wissenschaftlichem Schreiben. Durchgeführt wird dieser Kurs von erfahrenen Tutoren, die nach dem Heidelberger Multiplikatorenprogramm geschult und ausgebildet wurden.“ (Universität Konstanz, 2009). Das Basismodul wird ergänzt durch die Module:

- Didaktik und Methodik (Beratung, Lehre, Weiterbildung)
- Projektmanagement (Selbstständige Bearbeitung eines Projektes)
- Begleitete Praxis (Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Praktikumserfahrungen)
- Berufsfeldorientierte Fachkompetenzen (Medienfertigkeiten, Fremdsprachen, wirtschaftliches und juristisches Grundwissen)
- Kommunikations- & Sozialkompetenz (Team-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeiten)
- Gender & Diversity (v.a. Führungskompetenz) (ebd.)

Die Module werden je nachdem, wie sie im jeweiligen Studiengang integriert sind, belegt. Für das Basismodul werden 8 Veranstaltungen aus einem großen Pool gewählt. Am Ende des Semesters muss zusätzlich zu den jeweiligen, von Workshop zu Workshop unterschiedlichen Aufgaben, ein Lernportfolio abgegeben werden (ebd.).

Hervorzuheben ist, dass der Reflexion ein wichtiger Platz eingeräumt wird. Insbesondere Praktika sollen dadurch stärker in den Studienalltag integriert bzw. ihr Nutzen soll in das Studium einfließen. Außerdem wird darauf geachtet, die Multiplikatoren in Bezug auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen zu schulen, sei es nun Dozenten oder studentische Tutoren. Bei einem genuin additiven Ansatz kommt natürlich die integrative Umsetzung zu kurz.

Technische Universität Braunschweig

An der TU Braunschweig wird auf einen besonders ressourcenschonenden Ansatz zurückgegriffen: Eine Ringvorlesung für alle Studiengänge deckt die Themen Rhetorik, Selbstmanagement, Kommunikation, Moderation und Präsentation ab. Nach der wöchentlich stattfindenden Vorlesung werden die Inhalte in Trainings angewandt. Abschluss der Veranstaltungskombination ist ein „Mini-Assessment-Center“ (Borchard, Brinker, Neumann & Schumacher, 2003, S. 71), in dem das Gelernte in realitätsnahe Kontext angewendet wird. Die Vorlesung wird von Dozenten und von Referenten aus der Wirtschaft gehalten. Die Trainings werden von externen Trainern in Zusammenarbeit mit zwei Tutoren durchgeführt. Die Tutoren werden extra ausgebildet und durchlaufen bei der Ausbildung auch das Programm zur Schlüsselkompetenzförderung. Abgeschlossen wird das Programm mit einem Zertifikat oder einem Leistungsnachweis (Schein). Es heißt an einer Stelle „Studierende wurden angeregt, sich ihr eigenes Verhalten und Erleben im Team und während andere kommunikativer Situationen bewusst zu machen“ (Borchard et al., 2003, S. 75), was auf einen gewissen Anteil von Reflexion schließen lässt. Die Selbstreflexion wird hier mit der

Evaluation verknüpft, indem das Selbstbild und das Fremdbild erst per Fragebogen erhoben werden und anschließend in einer Gruppendiskussion besprochen werden (ebd.).

Universität Zürich

An der Universität Zürich gibt es an der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik eine Abteilung für überfachliche Kompetenzen, die zwischen Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen unterscheidet. Auch hier findet sich der Bereich Sach- oder Fachkompetenzen in den einzelnen Aspekten wieder, wird aber nicht explizit genannt. Zu den Bereichen gibt es verschiedene Kurse oder Trainings sowie Übungen oder Werkzeuge, die in Lehrveranstaltungen integriert werden können (z.B. eine Plattform zum wissenschaftlichen Schreiben mit Übungsaufgaben). Außerdem findet sich jeweils eine einseitige Beschreibung von Interventionen, also von Workshops oder bestimmten Methoden. Aus diesen Beschreibungen kann erkannt werden, dass z.B. für die Förderung von Sozialkompetenz das kooperative Lernen, im speziellen das kooperative problemorientierte Lernen sowie das Lernen durch Lehren eingesetzt werden indem beispielsweise ein zweitägiger Workshop abgehalten wird, bei dem die Studierenden selbst die Einheiten vorbereiten und jeweils zum Trainer werden. Ebenso wird die Kritikfähigkeit geschult oder auch das selbstorganisierte Lernen als Methode verwendet (Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Universität Zürich, 2008, S. 7-67).

Interessant ist hier, dass das Kompetenzzentrum nur Dozenten im Blick hat. Das bedeutet, es werden keine Kurse angeboten oder Schulungen abgehalten. Vielmehr dient das Zentrum der Information der Lehrenden und bietet vielseitige Informationen (wie z.B. das Dossier zu überfachlichen Kompetenzen, ein Handbuch für Dozenten). Inhaltlich werden – soweit das aus dem Internetauftritt abzulesen ist, alle Aspekte behandelt, die auch in dieser Arbeit als wichtig empfunden werden. Die Reflexion wird an verschiedenen Stellen erwähnt, könnte jedoch noch mehr herausgestellt werden. Auch der didaktische Dreischritt sollte den Lehrenden vor Augen geführt werden.

Ruhr Universität Bochum

Die Universität Bochum wurde 2006 für ihr gesamtuniversitäres Schlüsselkompetenzprogramm im Wettbewerb ‚Schlüsselqualifikationen plus‘ ausgezeichnet. Das Programm nennt sich ‚Optionalbereich‘ und bietet mittlerweile eine Palette von 250 Modulen an. Die meisten Studiengänge der Universität nehmen daran teil und haben die Leistungspunkte in ihre Studien- und Prüfungsordnungen integriert. Das Programm besteht aus 6 Bausteinen:

- Fremdsprachen
- Kommunikation
- Informationstechnologien
- Interdisziplinäre Studieneinheiten und / oder Studieneinheiten anderer Fächer
- Praktikum
- Schul- und unterrichtsbezogene Studien (Tietz, 2004, S. 33)

Es müssen Module aus mindestens drei der sechs Gebiete besucht und insgesamt 30 CP erworben werden. Die Studierenden dürfen aus dem Angebot des Optionalbereichs Module frei und nach eigenen Interessen wählen. Die Vermittlung erfolgt in Form von Seminaren, Vorlesungen, Workshops, Block-Seminaren und Blended-Learning Veranstaltungen.

Die Lehrveranstaltungen integrieren die Inhalte jedoch nicht in fachliche Veranstaltungen, weswegen man hier von einem additiven Ansatz mit integrativen Elementen sprechen muss. Die integrativen Elemente beziehen sich auf Veranstaltungen, die im eigenen Fachbereich für den Optionalbereich angeboten werden. Die Ruhr-Universität Bochum fasst auf der Homepage des Optionalbereichs die Angebote externer Auftraggeber, zentraler Einrichtungen der Universität und der Fächer zusammen. (Mercator Stiftung, 2006, S. 38). Der operationale Bereich des Optionalbereichs kümmert sich bei diesem Modell um die Qualitätssicherung und die Zusammenführung der universitätsweiten Angebote. Die Fakultäten stellen das Lehrangebot und integrieren die Angebote in das Curriculum (Tietz, 2004, S. 34).

Universität des Saarlandes

Die Universität des Saarlandes verfügt erst seit kurzem über ein Kompetenzzentrum und auch erst seit kurzem über ein Konzept, das sich momentan noch in der Umsetzungsphase befindet. Interessant ist hier die Ausgangslage, die mit der der Universität Augsburg übereinstimmt: Sie fokussiert eine ähnliche Anzahl von Studierenden (15.000) und kommt zu dem Schluss, dass eine verpflichtende Kompetenzförderung für alle eine unbewältigbare Aufgabe sei. Vielmehr ist das Ziel dieses Kompetenzzentrums, alle bestehenden Schlüsselkompetenz-Angebote, die an den verschiedenen Fakultäten entstanden sind, zusammenzufassen und ein verpflichtendes Angebot für das Lehrpersonal zu schaffen. Die Dozenten sollen im Sinne des Train-the-Trainer-Ansatzes unterrichtet und ausgebildet werden. Vor dem Hintergrund, dass sie als Multiplikatoren dienen, kann den Studierenden (vorerst) nur ein freiwilliges Kompetenzförderungsprogramm angeboten werden.

Inhaltlich lehnt sich diese Arbeitsgruppe der Universität des Saarlandes stark an Chur (u.a. 2004, 2006) an und unterscheidet ebenfalls zwischen (fachlichen)³⁵ Sachkompetenzen sowie den im Kompetenzzentrum vermittelbaren (überfachlichen) Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen. (AG „Schlüsselkompetenzen“, 2004). Dabei sollen auf lange Frist Maßnahmen geschaffen werden, die die Förderung dieser Kompetenzen unterstützen. Ein erster Schritt im Wintersemester 2008/09 ist die Vernetzung der Angebote auf einer Homepage (Universität des Saarlandes, 2009).

Universität Kassel

An der Universität Kassel finden sich mehrere Initiativen: Integrative Ansätze wurden bspw. im Rahmen des Projektstudiums verfolgt. Das Ziel des Projektstudiums ist die „Bearbeitung einer selbstgewählten gesellschaftlich relevanten Problemstellung in einer interdisziplinären Arbeitsform“ (Orth, 1999, S. 73). Dabei ist es je nach Studiengang unterschiedlich, wie stark diese Projektarbeit im Curriculum verankert ist: Von der festen Verankerung im Curriculum zur freiwilligen Zusatzqualifikation – die Studiengänge entscheiden selbst. Die Ergebnisse der Evaluation dieses Programms sowie ähnlicher Programme zeichnen ein einheitliches Bild: Die Projektmethode fördert Schlüsselkompetenzen, dabei

³⁵ Hier zeigt sich, dass die Autoren die Auffassung vertreten, dass Sachkompetenzen Fachkompetenzen entsprechen. In der vorliegenden Arbeit wird die Unterscheidung gezogen: Fachkompetenzen beziehen sich auf die Anwendung von Fachwissen, Sachkompetenzen auf überfachliche Kompetenzen, die nicht direkt mit dem fachlichen Inhalt des Studiums verknüpfbar sind, wie etwa die Bedienung eines Computers oder Fremdsprachenkenntnisse.

ist besonders die Transferfähigkeit zu betonen, die bei den Evaluationen sehr hohe Werte hervorruft (Orth, 1999, S. 74f.).

2001 wird die Initiative gestartet, einen Überblick über sämtliche an der Universität vorhandenen Schlüsselkompetenzförderungen zu erhalten und diese zu vernetzen. Eine Vernetzung soll Defizite aufzeigen und die Schlüsselkompetenzförderung langfristig in die Lehre integrieren. Dabei wird ein integrativer Ansatz verfolgt: Die Richtlinie besagt, dass im Bachelor „10 bis 15% der Credits des Gesamtcurriculums ausgewiesen werden. In Master-Studiengängen beträgt der Anteil 5 bis 10 %.“ (Präsidium der Universität Kassel, 2005, S. 1). Neben der Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz identifiziert die Universität Kassel die Interkulturelle Kompetenz und das Fachübergreifende Lernen als Teilgebiet von den vier vorher genannten und als Schwerpunktbildung ihrer Schlüsselkompetenzförderung. Hervorzuheben ist, dass studentisches Engagement in Projektgruppen oder Gremien an der Hochschule oder als Tutoren im Bereich der Schlüsselkompetenzförderung anerkannt wird (ebd., S. 1-8).

Organisatorisch gesehen setzt die Universität Kassel aus einer Verknüpfung von integrativer und additiver Förderung: 50 % der Schlüsselkompetenzen sollen integrativ im Rahmen von Lehrveranstaltungen (oder auch der Projektmethode) vermittelt werden, die anderen 50 % sollen additiv in Form von zusätzlichen Kursen und Trainings erbracht werden. Die additiven Kurse werden dabei hauptsächlich von zentralen Einrichtungen der Universität getragen, wie etwa dem Akademischen Auslandsamt oder der Universitätsbibliothek. Studentisches Engagement muss – um in den Studiengang eingebracht werden zu können – durch einen Reflexionsbericht, ein Portfolio oder einer kleinen Hausarbeit zu einem entsprechenden Thema ergänzt werden. Alle anderen Leistungen werden in Form von Scheinen bzw. Teilnahmebescheinigungen in den Studiengang eingebracht – die dafür notwendige Leistung wird in den einzelnen Kursen und Lehrveranstaltungen definiert. Besonders ist an der Universität Kassel, dass wenn zusätzliche additive Elemente besucht werden, diese Leistung durch ein Zertifikat zertifiziert wird. (ebd., S. 1-8)

Das Modell, wie es in Kassel besteht, ist ein guter Ansatz, der eine Schlüsselkompetenzförderung mit einem nur einschränkend tätigen Kompetenzzentrum (nur Zusammentragen der Angebote, Vermittlung, Studiengangsberatung, aber keine Lehr- und Ausbildungstätigkeit) ermöglicht. Außerdem liegt auch hier die Entscheidungsgewalt innerhalb der Fachbereiche und es wird kein von außen auferlegtes Schlüsselkompetenzförderungsmodell verwendet. Das Modell ist allerdings noch nicht komplett ausgereift – zumindest laut der zur Verfügung stehenden Dokumentation noch nicht. Die Befähigung der Lehrenden bei den integrativen Ansätzen wurde nicht bedacht, ebenso nicht die didaktische Aufbereitung und Strukturierung der additiven Angebote.