

# **Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen von Studierenden**

**Entwicklung und Erprobung eines Situational-Judgement-Tests  
zur Messung von Wissensbeständen über soziale Problemlöse-  
strategien in situationsklassenbedingten beruflichen  
Anforderungskontexten**

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades  
der Pädagogisch-Philosophischen Fakultät

der

Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

vorgelegt von

Anita Maile-Pflughaupt, Baringer Weg 17, 91809 Wellheim

2021

Referenten:

Prof. Dr. Joachim Thomas & Prof. Dr. Ulrich Bartosch

Tag der Disputation: 18.08.2020



## **Zusammenfassung**

In vorliegender Studie wurde ein Situational-Judgement-Test für die Erforschung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden entwickelt, der die Multidimensionalität des Konstrukts als quartiles Arbeitsmodell in ausgewählten, situationsklassenbedingten beruflichen Anforderungskontexten misst. Dem Testverfahren liegt die Theorie der *Praktischen Intelligenz* (Sternberg, 1999) zugrunde. Dabei werden diejenigen *tacit-knowledge*-Bestände wirksam, die als kognitive Dispositionen die Problemlösestrategie in alltäglichen, beruflichen und sozialen Herausforderungssituationen bedingen. Sowohl über Induktion gewonnene erfolgskritische Arbeitssituationen als auch theoriebasierte Konstrukte wurden in die Entwicklung des Testverfahrens miteinbezogen.

Mit einer Stichprobe von  $N = 589$  Studierende aus drei verschiedenen Fachbereichen (sozial-, wirtschafts- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge) wurde die Faktorenstruktur des Arbeitsmodells analysiert und diskursiv zu einer Weiterentwicklung empfohlen. Über Unterschiedsanalysen wurden Gruppen von Studierenden hinsichtlich ihrer Domänenzugehörigkeit, Studienexpertise, Altersgruppe sowie ihres Praktikums und Geschlechts verglichen, um etwaige Einflüsse auf die Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen zu untersuchen.

Den Abschluss bildet eine Diskussion der Befundlage, insbesondere im Hinblick auf festgestellte Unterschiede zwischen Studierendengruppen und deren Implikationen für die Debatte über fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen als Bildungsziel des Tertiären Bildungssektors.

Schlüsselwörter: Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen, Hochschule, Situational-Judgement-Test, Praktische Intelligenz

## **Abstract**

In this research study a situational judgement test for the research on interdisciplinary social communicative competencies of university students was developed, which measures the multi-dimensionality of the theoretical construct as a quartile working model in pre-selected situation class contexts of job-related requirements. The testing method is based on the theory of *practical intelligence* (Sternberg, 1999), according to which the very *tacit-knowledge* assets come into effect that require problem solving strategies in every-day, job-related social challenges as a cognitive disposition. Both success-critical work situations obtained via induction and theory-based constructs were included in the development of the test procedure.

With a sample of  $N = 589$  university students from three different subject areas (social studies, economics, and engineering) the factor structure of the working model was analyzed and discursively recommended for further development. By analyzing differences, groups of university students were compared in terms of their domain affiliation, study expertise, internships, age group, and gender in order to examine possible influences on the degree of interdisciplinary social-communicative competencies.

A discussion of the findings, in particular with regards to the identified differences between student groups and the resulting implications for a discussion on interdisciplinary social-communicative competencies as an educational objective of the higher education area, concludes the paper.

key-words: interdisciplinary social-communicative competence, university, situational judgement test, practical intelligence

## Inhalt

Einleitung.....	8
<b>Teil I: Herausforderungen der Modellierung und Messung fachübergreifender ..... 13</b>	<b>13</b>
<b>sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden .....</b>	<b>13</b>
1. Kompetenzorientiertes Verständnis hochschulischer Bildung .....	13
1.1 Bildungstheoretische Begründungen .....	13
1.2 Lehr- und lerntheoretische Zugänge .....	15
1.3 Das bildungspolitische Instrument Qualifikationsrahmen .....	16
2. Sozial-kommunikative Kompetenzen als fachübergreifendes Bildungsziel der Hochschule .....	18
2.1 Befundlage .....	19
2.2 Desiderata.....	25
3. Sozial-kommunikative Kompetenzen als kognitive Leistungsdispositionen .....	25
3.1 Konsequenzen für die Modellierung und Messung .....	26
3.2 Abgrenzung zu anderen Verfahren .....	29
4. Methodische Herangehensweise .....	29
<b>Teil II: Theoretische Verortung .....</b>	<b>32</b>
5. Entwicklung eines Arbeitsmodells .....	32
6. Modellierung der Fähigkeits- und Teilfähigkeitsbereiche .....	35
6.1 Teamfähigkeit .....	35
6.2 Kommunikations- und Dialogfähigkeit .....	43
6.3 Verhandlungsfähigkeit .....	52
6.4 Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit.....	60
7. Kontextgebundenheit fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen: Situationsklassen .....	69
7.1 Arbeitsgruppen.....	70
7.2 Interpersonelle Kommunikationssituationen .....	74
7.3 Verhandlungen .....	77

7.4	Interpersonelle Sachkonfliktsituationen.....	78
<b>Teil III: Testinstrument und methodisches Design der Studie.....</b>		<b>82</b>
8.	Anforderungen an das Testverfahren .....	82
9.	Entwicklung des Situational-Judgement-Testverfahrens .....	85
9.1	Critical-Incident-Expertenworkshop mit Berufs-Expert*innen.....	86
9.2	Entwicklung von Item-Stämmen .....	90
9.3	Entstehung von Item-Batterien .....	91
9.4	Antwortformat und -instruktion .....	94
10.	Plausibilisierung der Item-Stämme und Entwicklung des Auswertungsschlüssels .....	95
10.1	Qualitative Gruppendiskussion .....	95
10.2	Quantitativ-vollstandardisierte Expertenbefragung .....	99
10.3	Auswertungsschlüssel des Testinstruments .....	105
11.	Das Testinstrument .....	107
12.	Pretest .....	120
<b>Teil IV: Hauptstudie.....</b>		<b>122</b>
13.	Testevaluation und Konstruktklärung .....	122
13.1	Untersuchungsdesign, -verlauf, -stichprobe.....	122
13.2	Itemanalyse und Konstruktklärung .....	125
13.3	Gesamttest und Überblick Subtests.....	129
13.4	Subtest Teamfähigkeit.....	132
13.5	Subtest Kommunikations-und Dialogfähigkeit.....	139
13.6	Subtest Verhandlungsfähigkeit .....	147
13.7	Subtest Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit.....	156
13.8	Konstruktklärung weiterentwickeltes Testverfahren .....	162
13.9	Diskussion der Güte des Testverfahrens .....	170
14.	Befunde zu fächerübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen bei Studierenden .....	173
14.1	Verwendete Verfahren .....	174

14.2	Multivariate Varianzen und Kovariaten: Gesamttest und Subtests .....	175
14.3	Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen – der Einfluss der Studiendisziplin .....	181
14.4	Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen – der Einfluss der Studienexpertise .....	191
14.5	Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen – der Einfluss des Geschlechts .....	196
14.6	Moderatoreffekte zwischen Geschlecht und Domäne .....	200
14.7	Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen – der Einfluss des Lebensalters .....	202
14.8	Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen – der Einfluss eines Praktikums .....	206
14.9	Zusammenfassung der Befundlage und Reichweite .....	210
<b>Teil V: Ergebnisdiskussion und Ausblick .....</b>		<b>213</b>
15.	Das Testverfahren .....	213
15.1	Testevaluation .....	213
15.2	Binnenstruktur .....	214
16.	Fächerübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen bei Studierenden .....	223
16.1.	...die Rolle der erworbenen Expertise über Studiendauer und Disziplin .....	223
16.2	...die Rolle des Geschlechts – Interaktion mit Domänenzugehörigkeit .....	232
16.3	...die Rolle des Lebensalters .....	234
16.4	...die Rolle eines Praktikums als integrierter Bestandteil des Studiums .....	235
16.5	Zusammenfassende Ergebnisdiskussion .....	236
17.	Grenzen und Implikationen .....	238
<b>References .....</b>		<b>242</b>
Abbildungsverzeichnis .....		266
Tabellenverzeichnis .....		268
Anlagen .....		272



## Einleitung

*„Heute zeichnet sich erneut eine grundsätzliche Diskussion darüber ab, was Hochschulen innerhalb des gesellschaftlichen Rahmens leisten sollen (...).“*

Global University Leaders Council Hamburg, 2019, p. 3

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildet die Bedeutsamkeit fachübergreifender Kompetenzen von Absolvent\*innen<sup>1</sup> des Tertiären Bildungssystems. Dabei wird der Fokus auf diejenigen Befähigungen gelegt, die im sozial-kommunikativen Bereich zu verorten sind.

Die Anzahl der Personen, die sich für ein Hochschulstudium entscheiden, steigt stetig an. So waren im Wintersemester 2017 insgesamt 2.844.978 Studierende an deutschen Hochschulen immatrikuliert, die Studienanfängerquote im Studienjahr 2017 betrug 57 % (Statistisches Bundesamt, 2019). Die Personengruppe der Studierenden bildet die Zielgruppe des vorliegenden Dissertationsprojekts, das einen Beitrag zur Modellierung, Messung und Förderung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen als hochschulisches Bildungsziel leisten will.

Jedes Jahr schließt fast eine halbe Million Menschen (Statistisches Bundesamt, 2019) ein Hochschulstudium an deutschen Hochschulen

*„mit dem Erwerb genuin akademischer Kompetenzen ab. Wissenschaftliches Fachwissen, Persönlichkeitsbildung, Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt, gesellschaftliches Engagement – die erfolgreiche Vermittlung dieser Kenntnisse und Fähigkeiten basiert auf dem Engagement und der Dialogfähigkeit der Lehrenden [und] dem Einsatz zeitgemäßer (...) Lehr- und Lernmethoden.“*

(Senat der Hochschulrektorenkonferenz [HRK], 2018)

### ***Persönlichkeitsbildung – Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt – gesellschaftliches Engagement***

Diese drei genannten hochschulischen Bildungsziele verweisen unmittelbar auf den Begriff der sozialen Kompetenzen: einmal in Bezug auf die Wirkung des Studiums, das „die Persönlichkeit

---

<sup>1</sup> Das Asterisk (Gender-Sternchen) wird in vorliegender Arbeit im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache verwendet.

als Ganzes ergreifen will“ (Bartosch, 2009, o.A.), sodann auf die nützliche Verwertbarkeit dieser sozialen Befähigungen in der Arbeitswelt und schließlich auf die „Bereitschaft und Fähigkeit [von Akademiker\*innen] zu Sozialität und Solidarität (...) im Schnittpunkt der Partikularität des Eigens-Sinns [sic!] und Universalität des Gemein-Sinns“ (Pollak, 2014, p. 28).

Gleichzeitig macht diese Trias darauf aufmerksam, wie umfassend der Begriff *soziale Kompetenzen* im hochschulischen Kontext verstanden werden will und kann. Die Notwendigkeit einer Positionsbestimmung dessen, *was die* vorliegende Arbeit darunter versteht, rückt so ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Zwingenderweise bedient sich dieses Dissertationsprojekt eines theoriebasierten und untersuchungsmethodisch geleiteten Erkenntniszugangs, der folglich das Spektrum dessen, *was als sozial-kommunikative Kompetenzen gesehen werden kann*, einschränkt. Diese Fokussierung geschieht zum einen durch die Beschreibung von Kompetenzen als kognitive Dispositionen. Diese werden hier allgemein als *implizite Wissensbestände* verstanden, die die Qualität erfolgreichen sozialen Handelns fördern. Daraus folgt, dass die „damit verbundenen motivationalen [und] volitionalen (...) Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert, 2001, p. 27) keine Berücksichtigung finden. Zum anderen werden untersuchungsmethodisch diejenigen sozial-kommunikativen Kompetenzen zur Beobachtung gebracht, die durch die Methodik eines (individual-)psychologischen Testverfahrens messbar gemacht werden können.

Eine weitere methodengeleitete Einschränkung ergibt sich aus der Fokussierung auf diejenigen Anforderungskontexte sozial-kommunikativer Situationen, die sich in einer *vermuteten* Arbeitswelt zeigen. Hier rücken jene Befähigungen von Hochschulabsolvent\*innen ins Zentrum, die funktional und zukunftsgerichtet als Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt zu beschreiben sind. Das Schlagwort der *employability* sei an dieser Stelle genannt. Gleichwohl müssen so eine gesellschaftliche Verortungsdiskussion um hochschulische Bildungsziele und der Diskurs um eine gesamtgesellschaftliche Rolle der Hochschulen selbst außen vor bleiben (Global University Leaders Council Hamburg 2019).

### ***Engagement und Dialogfähigkeit der Lehrenden – Einsatz zeitgemäßer Lehr- und Lernmethoden***

Der Erwerb ebendieser fachübergreifenden sozial-kommunikativen Befähigungen am Lernort Hochschule hängt eng mit den Befähigungen der Lehrenden selbst zusammen. Ihnen wird hier die Rolle zuteil, förderliche Rahmenbedingungen durch adäquate Lehr- und Lernmethoden zu schaffen – dies baut notwendigerweise, möchte man dem Senat der HRK (2018) folgen, auf



deren Fähigkeit zum Engagement und zum Dialog auf. Hier stehen die akademischen Lehrer\*innen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung, da die Frage, welche Lehr- und Lernmethoden geeignet scheinen, um einen *sozial-kommunikativen Kompetenzerwerb* zu befördern, letztlich von diesen selbst zu beantworten ist. Sowohl didaktische als auch lehr- und lerntheoretische Fragen in Bezug auf den Kompetenzerwerb rücken hier in den Beobachtungsfokus. Auch dieser wird, forschungsmethodisch geleitet, eingeschränkt beleuchtet. So bezieht diese Arbeit die Rolle der Lehrenden nur insofern mit ein, als die Befundlage zur Ausprägung von sozial-kommunikativen Kompetenzen vor dem Hintergrund hinderlicher und förderlicher Rahmenbedingungen von Lehre diskutiert wird.

### ***Suchbewegungen der vorliegenden Arbeit***

Unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, psychologisch-diagnostische Methoden und ausgewählte Theorien, Positionen und Befundlagen soll ein Modell fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen expliziert werden, das als Grundlage zur Entwicklung eines Situational-Judgement-Tests dient. Das entwickelte Testverfahren situiert dabei die Anforderungskontexte fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen innerhalb von professionellen, alltäglichen und beruflichen Handlungsanforderungen. Die Befundlage soll sowohl der Konstruktvalidierung des entwickelten Arbeitsmodells als auch der Identifikation und Förderung von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen bei Studierenden dienen. Dabei liegt der Arbeit folgende Gliederung zugrunde:

Die beiden einführenden Kapitel diskutieren die Herausforderungen der Modellierung und Messung sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden. Ein kompetenztheoretisches Verständnis hochschulischer Bildung wird hergeleitet, sozial-kommunikative Kompetenzen als fachübergreifendes Bildungsziel der Hochschulen – auch vor dem Hintergrund der rezipierten Befund- und Datenlage – werden erörtert und Forschungsdesiderata abgeleitet. Dieser Auseinandersetzung folgt im dritten Kapitel die Antwortsuche auf die Frage nach einer der Studie zugrundeliegenden Definition fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen als kognitive Leistungsdispositionen. Daraus werden Konsequenzen für die Modellierung und Messung abgeleitet. Schließlich wird das methodische Design der Studie dargestellt.

Die Kapitel fünf und sechs beschreiben die Entwicklung des Arbeitsmodells und die theoretische Verortung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen.

Es erfolgt dabei die theoretische Sättigung der vier Fähigkeitsbereiche *Teamfähigkeit*, *Kommunikations- und Dialogfähigkeit*, *Verhandlungsfähigkeit* und *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit*. Über die Entwicklung von heuristischen Modellen findet eine Beschreibung jeweils unterschiedlicher Teilkompetenzen statt, dabei werden mehrdimensionale Fähigkeitskonstrukte definiert, bei denen unterschiedliche Teilfähigkeiten relevant werden. Für die Entwicklung von Item-Batterien zur Merkmalsmessung entstehen Interpretationsschemata. Das Kapitel sieben skizziert die korrespondierenden, situationsklassenbedingten beruflichen Anforderungskontexte der vier Fähigkeitsbereiche und analysiert diese hinsichtlich ihrer Kontextualisierung, Zielsetzung und der daraus ableitbaren Verhaltensanforderungen. Situative Bedingungsmerkmale werden definiert, um eine merkmalsorientierte Entwicklung von situativen Item-Stämmen zu ermöglichen.

Die Kapitel acht bis zwölf stellen die Entwicklung des Testinstruments und das methodische Design der Studie dar. Dabei widmet sich das achte Kapitel den Anforderungen zur Entwicklung eines Situational-Judgement-Tests. Darauf erfolgt die Darstellung der Testentwicklung und der kombiniert induktiv-deduktiven Vorgehensweise in Kapitel neun. Dieses Kapitel zeichnet die Durchführung eines Expert\*innenworkshops nach, der zum Ziel hatte, erfolgskritische sozial-kommunikative Arbeitssituationen zu sammeln, aus denen Item-Stämme abgeleitet werden. Die Plausibilisierung der Item-Stämme und die Entwicklung des Auswertungsschlüssels für das vorliegende Testverfahren mittels Interratervalidierung wird im zehnten Kapitel dargestellt. Schließlich legt Kapitel elf die Vorstellung des Testinstruments und Kapitel zwölf die Ergebnisse des Pretests dar.

Kapitel 13 zeigt die Ergebnisse der Testevaluation und Konstruktklärung auf. Hier werden die Ergebnisse der Testevaluation geschildert. Es werden das Untersuchungsdesign, der Untersuchungsverlauf und die Stichprobe erläutert und verschiedene Kennwerte diskutiert. Daran schließt sich die Konstruktklärung an. Hier wird die empirische Abbildbarkeit des Arbeitsmodells unter Zuhilfenahme einer Hauptkomponentenanalyse als strukturentdeckendes Verfahren überprüft. Der Extraktion der Komponenten folgt deren Interpretation. Die Komponenten- und Item-Reduktion führt zu einem Vorschlag einer Weiterentwicklung der Skalen, deren Reliabilität nochmals einer Überprüfung unterzogen wird. Die weiterentwickelten Lösungen werden gesamtmodellübergreifend nochmals extrahiert. Eine Diskussion der Testgüte schließt sich an.

Die Befunde zu fächerübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen bei Studierenden werden in Kapitel 14 vorgestellt. Hier werden hypothesengeleitet insbesondere Unterschiede bezüglich bestimmter, in der Person liegender Merkmale, analysiert. Sowohl deskriptive als

auch parametrische und nonparametrische varianzanalytische Verfahren finden Verwendung. Einflüsse der Studiendisziplin, der Studienexpertise, des Geschlechts, des Alters und eines absolvierten Praktikums werden untersucht.

In den letzten Kapiteln 15 und 16 werden die Ergebnisse der Studie sowohl in Bezug auf die Binnenstruktur des Testverfahrens als auch auf die Kompetenzausprägungen der Studierenden diskutiert. Die Arbeit schließt mit daraus ableitbaren Implikationen in Kapitel 17, zeigt Limitationen der Forschungsarbeit auf und leitet weitere mögliche Forschungsanlässe ab.

## **Teil I: Herausforderungen der Modellierung und Messung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden**

### **1. Kompetenzorientiertes Verständnis hochschulischer Bildung**

Die Erkundung der Gestaltung von kompetenzorientierten Lehr- und Lernprozessen zur Beschreibung und Beurteilung von hochschulisch erworbenen (sozial-kommunikativen) Kompetenzprofilen speist sich zum einen aus bildungs-, lehr- und lerntheoretischen Auffassungen und zum anderen aus bildungspolitischen Diskussionen und Reglements.

#### **1.1 Bildungstheoretische Begründungen**

Jeder Versuch einer Antwortsuche auf die Frage, über welche domänenübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen Absolvent\*innen deutscher Hochschulen verfügen (sollen), muss zunächst den Begriff der Bildung als *semantischen Sonderweg* (Koch, 1999, p. 78) und damit ein spezifisch deutsches Deutungsmuster (Bollenbeck, 1996) erörtern. Pollak (2014, p. 10) weist darauf hin, dass „jede Sachfrage des bundesdeutschen Bildungssystems (...) zunächst auf die Spezifik dieses Bildungsdiskurses einzugehen [hat]“.

2019 jährt sich zum 210. Male die Gründung der Berliner Universität, das Signet „Humboldt“ hat Konjunktur, und „Konzepte zur Entfaltung einer Bildungshochschule [werden] beschworen“ (Gaus, o.J., p. 349). Die Diskussion um einen (kompetenzorientierten) Bildungsauftrag der Hochschulen nimmt zumeist ihren Anfangspunkt bei der *Humboldt'schen Universität* und ihrem Verständnis von Wissenschaft als Bildung und dem als klassisch bezeichneten Bildungsbegriff, wie Humboldt (1792) ihn definiert:

*„Der wahre Zweck des Menschen - nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt - ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. (...) Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung.“*

(Humboldt & Haerdter, 1792/ 2012)

Pollak (2014, p. 12) kommentiert diese Definition mit dem Hinweis, dass „Humboldt den Staat in Sachen Bildung in seine ‚Gränzen‘ weist. Die hier gemeinte Freiheit ist wesentliches Element des bildungspolitisch oft beschworenen ‚Bildungsideals‘ – nicht nur im Raum der Universität.“ Zurecht verweist Pollak (2014, p. 13) darauf, dass das Bildungsverständnis Humboldts dabei auf zwei feste Vor-Bilder zurückgreift: „Ein festes Vor-Bild von Gesellschaft (...) [und] ein

Bild des Individuums als vollkommener Mensch“. Der Bildung kommt dabei folgende Bestimmung zu: „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regsten und freiesten Wechselwirkung.“ (Kirchner, 1795/2008)

Die normative Begründung und inhaltliche Ausfüllung dieses Bildungsverständnisses gründet dabei auf „zwei in diesem Sinne sichere wie feste Vor-Bilder: Ein festes Vor-Bild von Gesellschaft als der geordneten Gemeinschaft von gebildeten Menschen (...)“. Gleichwohl stellt Pollak fest, dass es „für die Beantwortung der Frage, worauf Bildung zielt, sowohl in gesellschaftlicher (...) wie in individueller (...) Hinsicht nicht mehr die eine und die eine feste Antwort“ (Pollak, 2014, p. 13) gibt. Konsequenterweise leitet Pollak daraus das Ziel von Bildung ab, die auf die Befähigung der Subjekte zu einem mündigen Umgang mit dieser ‚pluralen Welt‘ ausgerichtet ist (p.18).

Es ist festzustellen, dass sich das Konstrukt *Kompetenz* spätestens seit den PISA-Untersuchungen und dem vielbeachteten Gutachten von Weinert (2001) zur Frage nach einem *Concept of Competence* „zur Beschreibung und Erklärung von Zielen, Prozessen und Resultaten pädagogischer Praxis (...) durchgesetzt [hat]“ (Pollak, 2014, p. 19). Wird nun versucht, eine bildungstheoretische Beschreibung des Kompetenzbegriffs für hochschulisch erworbene Kompetenzen zu fassen, kann auch unter Einbezug von Baumert et al. (2001) eine Herleitung aufgrund derjenigen ambivalenten Anforderungen erfolgen, die sich aus der Pluralität, Unsicherheit und Orientierungslosigkeit der Welt ergeben.

Bartosch (2010) und Bartosch, Maile-Pflughaupt, Heigl, and Thomas (unveröffentlicht) greifen diese Analysen auf und unterstreichen bei der begrifflichen Fassung von hochschulisch erworbener Kompetenz deren dezidierte Zukunftsorientierung und strukturelle Unbestimmtheit, indem sie festhalten:

*„Kompetenzen seien dabei Befähigungen genannt, zu einem später konkreten, jetzt aber unbekanntem Zeitpunkt, unter dann konkreten, jetzt aber nur allgemein beschreibbaren Bedingungen, eine dann konkrete, jetzt weitgehend unbekannte Aufgabenstellung durch planvolles, zielgerichtetes, reflexives und innovatives Denken und Handeln erfolgreich zu meistern.“*

(Bartosch et al., unveröffentlicht; Bartosch et al., 2013).

Diese strukturelle Unbestimmtheit des hochschulischen Kompetenzbegriffs wird durch seine normative Offenheit ergänzt. Grob and Maag Merki (2001, p. 331) stellen daraus folgend fest,

dass „Fragen nach [hoch-] schulisch zu fördernden [fachübergreifenden sozial-kommunikativen] Kompetenzen unausweichlich Wertefragen [sind], zu denen kontroverse Positionen bestehen.“ Aus der Tatsache heraus, so Grob and Maag Merki (2001, p. 313), dass „gesellschaftliche Fragen nie auf rein wissenschaftlicher Basis wertneutral entschieden werden können (...)“, ergibt sich, dass die Bestimmung von Dimensionen hochschulischer Wirkung und die darauf bezogenen Indikatoren sozial-kommunikativen Verhaltens immer auf einer „Vorstellung davon, welches die richtigen und wichtigen Ziele institutionalisierter Bildung sein sollen“ (ebd.), basieren (vgl.: Bartosch et al., unveröffentlicht).

Insofern die Beschreibung der strukturellen Unbestimmtheit kompetenzorientierter Bildung im Hochschulbereich zutreffend ist, gilt es zu fragen: Wie sind diese künftigen fachübergreifenden, sozial-kommunikativen Anforderungen beschaffen? Was charakterisiert diese domänenübergreifenden sozial-kommunikativen Herausforderungskontexte? Erst diese Antwortsuche ermöglicht eine korrespondierende Ableitung von Befähigungsmerkmalen. Da diese Antwortsuche nach zu fördernden sozial-kommunikativen Befähigungen durch die hochschulische Bildung selbst geleistet wird, gilt es zu explizieren, welche von diesen als die *richtigen und wichtigen* sozial-kommunikativen Ziele institutionalisierter Bildung bewertet werden.

Die Befähigungen im planvollen, zielgerichteten, reflexiven und innovativen Denken und Handeln lassen sich mit Roth (1971, p. 180) differenzieren zwischen der Mündigkeit, für sich selbst verantwortlich zu handeln (Selbstkompetenz), für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig (Sachkompetenz) zu sein und für soziale, gesellschaftliche und politisch relevante Fach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig (Sozialkompetenz) zu sein. Mit gewissen Modifikationen gilt die Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz bis heute als grundlegend in der Kompetenzdiskussion (Klieme & Hartig, 2007a).

Weiter machen die Zugänge zu einem bildungstheoretischen Kompetenzbegriff, wie ihn Bartosch et al.; Baumert et al.; Pollak; Roth skizzieren, deutlich, dass Kompetenzen in der Tradition von Chomsky and Lang (1987) als Fähigkeit bzw. Bereitschaft oder Fundament für Handeln in einer aktuellen oder zukünftigen mündigen Performanz verstanden werden.

## **1.2 Lehr- und lerntheoretische Zugänge**

Das Konzept einer kompetenzorientierten Modellierung von Lehre und Lernen an Hochschulen bezieht sich in erster Linie auf die Kritik an *trägem Wissen* und den unzureichenden Transferleistungen bei inhaltszentrierten Instruktionen (Gruber & Stamouli, 2009; Reinmann, G., Mandl, H., 2006; Renkl, 1996, 2006, 2009). Unter Rückgriff auf den Situiertheitsansatz (Renkl,

2009, p. 7) kennzeichnet der Begriff des *trägen Wissens* jenes Wissen, das Studierende „in Prüfungen wiedergeben können, das sie aber nicht verwenden, wenn es gilt, komplexe Probleme des Berufs- oder Alltagslebens zu lösen; es findet kein Transfer statt.“

Reinmann, G., Mandl, H. (2006) plädieren in diesem Zusammenhang für eine konstruktivistische Auffassung von Lernen und gehen davon aus, dass Wissen durch den eigenständigen und aktiven Aufbau von Gedächtnisstrukturen entsteht. Weiter kann angenommen werden, dass sich sozial-kommunikatives Lernen als situierter Prozess darstellt, „d. h. Lernen stets in spezifischen Handlungs- und Erfahrungskontexten erfolgt, die einen Interpretationshintergrund für die Bewertung der Lerninhalte liefern und damit konkrete Lernerfahrungen ermöglichen oder begrenzen.“ (Schaper, N., et al., 2012, p. 9). Diese „Anwendungsqualität von Wissen“ (Renkl, 2009, p. 6) lässt sich also insofern auf die Kompetenzorientierung hochschulischer Bildung übertragen, als diese dann „eher holistisch, d. h. mehrere Wissensarten umfassende und auf die Funktionalität von Wissen bezogene Konzepte“ (Renkl, 2009, p. 6) in Betracht zieht und das aktive, offene Tun in ihre Lernarrangements miteinbezieht. Die Befundlage deutet darauf hin, dass „in kooperativen Lernarrangements (...) die Kooperationspartner (...) sehr verschiedenartige Erfahrungen machen [können] und unterschiedlichstes Wissen erwerben (dazu auch Weinberger, Stegmann & Fischer, 2007)“.

Als Gegenentwurf zum *trägen Wissen* versteht Sternberg *praktisches Wissen* als Wissen, das ein Individuum befähigt, sich *situativ richtig* zu verhalten und mit realen Problemen erfolgreich umzugehen (Sternberg, 1985, 1988, 1998). Dieses wäre als eine Art von Wissen zu interpretieren, das als Fähigkeitsdisposition eine mögliche Performanz bedingt. Bartosch and Maile-Pflughaupt (2017) und Bartosch et al. (unveröffentlicht) zielen auf diese Anwendungsqualität mit den Prinzipien des „forschenden Lernens“ an Hochschulen und gehen davon aus, dass der Erwerb und die Weiterentwicklung von Kompetenzen maßgeblich daran geknüpft sind.

### 1.3 Das bildungspolitische Instrument Qualifikationsrahmen

Zweifelsohne kann die sog. Bologna-Reform in Folge der Bologna-Deklaration 1999 (Europäische Bildungsminister, 1999) als „größte Hochschulreform seit den preußischen Bildungsreformen der Jahre 1809/1810“ (Müller, 2011, p. 60) beschrieben werden. Eine besondere Rolle kommt dabei dem Begriff der Kompetenz zu, der sich in einem „bildungspolitischen Instrument: dem Qualifikationsrahmen“ (Bartosch, 2009) niederschlägt. Hier sei nur auf den Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse (2017) (HQR) eingegangen, der sich referentiell auf den Europäischen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse (Conférence

ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur, 2018) bezieht und als eine „systematische Beschreibung der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt“, bezeichnet werden kann. In dem ihm zugrundeliegenden Kompetenzmodell wird als eine von vier Kompetenzdimensionen die „Kooperation und Kommunikation“ als Sozialkompetenz unter Bezugnahme auf Roth (1971) dargestellt. Folgende Befähigungen werden dabei auf Bachelorniveau für Absolvent\*innen aufgezählt:

*„Absolvent\*innen*

*... formulieren innerhalb ihres Handelns fachliche und sachbezogene Problemlösungen und können diese im Diskurs mit Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie Fachfremden mit theoretisch und methodisch fundierten Argumenten begründen;*

*... kommunizieren und kooperieren mit anderen Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie Fachfremden, um eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen;*

*...reflektieren und berücksichtigen unterschiedliche Sichtweisen und Interessen anderer Beteiligter.“*

Dabei beschreibt der HQR den Bachelorabschluss als „erste[n] wissenschaftlichen, berufsbefähigenden Abschluss (...), der den Absolventinnen und Absolventen auch arbeitsmarktrelevante Kompetenzen vermittelt“. Aus bildungspolitischer Perspektive zeigt sich die zunehmende Bedeutung von sozial-kommunikativen Kompetenzen als domänenspezifische und domänenübergreifende Befähigungen in der Weiterentwicklung des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse (2005a) (QR\_DH) zum HQR.

Während der QR\_DH Merkmale sozial-kommunikativer Kompetenzen dem Bereich der *Instrumentalen Kompetenzen* zuordnet, weist der HQR eine eigene Kompetenzdimension *Kooperation und Kommunikation* auf, die sowohl domänenspezifische als auch domänenübergreifende Merkmale abbildet. Die Begründungslinien für eine Kompetenzorientierung innerhalb des Tertiären Bildungssystems zeigen sich vielfältig, heterogen und in Teilen als Antinomien. Während bildungstheoretisch und bildungsphilosophisch Bildung „die Persönlichkeit als Ganzes ergreifen will“, steht mit dem Begriff der *employability* als Teil der Bologna-Reform die „nützlich[e] Verwertbarkeit von Qualifikation“ (Bartosch, 2009) im Zentrum.



Die vorliegende Studie hat nicht die Absicht, diese Pole zu reflektieren. Vielmehr wird versucht, den Kompetenzerwerb von Hochschulabsolvent\*innen anhand eines entwickelten Fähigkeitsmodells für den fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzbereich dezidiert zu beschreiben und aufzuzeigen, was darunter verstanden werden kann (vgl.: Kap. 5). Dazu werden *zukünftige konkrete* berufliche Aufgabenstellungen analysiert (vgl.: Kap.6), die es durch *planvolles, zielgerichtetes, reflexives und innovatives soziales Denken und Handeln* von Hochschulabsolvent\*innen *erfolgreich zu meistern gilt*. Vor der generierten empirischen Befundlage (vgl.: Kap. 13) wird sodann erläutert, was hochschulische Bildung in diesem Bereich bewirken kann. Mögliche Rückschlüsse, die sich bildungs-, lehr- und lerntheoretisch für die Gestaltung von kompetenzorientierter Lehre und Lernen an der Hochschule ergeben, werden anschließend diskutiert (vgl.: Kap. 15).

## **2. Sozial-kommunikative Kompetenzen als fachübergreifendes Bildungsziel der Hochschule**

Die Debatte um fachübergreifende Kompetenzen innerhalb des deutschen Bildungssystems wird seitens der Berufsbildung durch Mertens (1974) angestoßen. Vier Jahre später wird vom Wissenschaftsrat (1978) das Thema der sogenannten Schlüsselqualifikationen anlässlich einer Empfehlung zur Differenzierung des hochschulischen Studienangebots aufgegriffen, und neben der Entwicklung von Fachkenntnis „die Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten, die (...) in vielen beruflichen Tätigkeitsfeldern anwendbar sind“, befürwortet. Hier werden sozial-kommunikative Fähigkeiten wie die „Aufbereitung von Vorträgen, Diskussionen und Gesprächen, Zusammenarbeit in Gruppen“ (p.17) als Aufgabe des Hochschulstudiums beschrieben. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass der Begriff Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich dadurch gekennzeichnet ist, dass er sich zur „Projektionsfläche unterschiedlichster Interessen“ (Wildt, 1997, p. 199) entwickelt hat. Ähnliches konstatieren Bennett, Dunne, and Carrè. C. (1999) für die Debatte in Großbritannien und stellen fest, dass die Auseinandersetzung in erster Linie aufgrund des Vorwurfs der Arbeitgeber an die Hochschulen geführt würde, dass die Absolvent\*innen nicht anforderungsadäquat ausgebildet seien. Diese würden „personal transferable skills, such as the ability to cooperate, communicate, and solve problems“ (p.71) vermissen.

Das Konstrukt von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen findet in den letzten Jahren zunehmend Einzug in die Diskussion und wird mit Merkmalen wie beispielsweise sozialen Fähigkeiten oder kooperativen Fähigkeiten belegt (Multrus, 2013, p. 5) und in erster Linie in Abgrenzung zu domänenspezifischen Befähigungen (Steinert & Maag Merki,

2009/2010) konstruiert. Während domänenspezifische Befähigungen zur Lösung von Herausforderungen herangezogen werden, die Fachwissen notwendig machen, beziehen sich domänenübergreifende Kompetenzen auf die Lösung von Herausforderungen, die sich fächer- und lebensbereichsübergreifend in vielfältigen Rollen und komplexen Lebenslagen ergeben (Maag Merki, 2004). Mit Heigl (2014, p. 7) kann jedoch festgehalten werden, dass „bis heute unklar [ist,] wie das Konstrukt [fächerübergreifender Kompetenzen] theoretisch gefasst werden soll.“

In seinen Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt stellt der Wissenschaftsrat (2015, p. 40) fest:

*„Zur Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen eines Hochschulstudiums zählt (...) der Aufbau personaler und sozialer Kompetenzen, wie beispielsweise (...) Kommunikations-, Team- und Konfliktfähigkeit.“*

Zusammenfassend kann aus diesen Erläuterungen abgeleitet werden, dass es kein realistisches Ziel dieser Arbeit sein kann, eine allgemeingültige, nach „wissenschaftlichen Kriterien zufriedenstellende Definition“ (Hartig, 2008, p. 23) von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen als Bildungsziel von Hochschulen zu explizieren. Vielmehr wird versucht, eine dezidierte Arbeitsdefinition und ein Arbeitsmodell zu erarbeiten, die für diese Studie klären, „was unter [fachübergreifenden sozial-kommunikativen] Kompetenzen verstanden werden soll und was nicht“ (Hartig, 2008, p. 23). So beleuchtet der nächste Abschnitt zunächst die Befundlage zu sozial-kommunikativen Kompetenzen als hochschulischem Bildungsziel.

## **2.1 Befundlage**

Befunde, die mit validen, psychologischen Testverfahren Erkenntnisse zur Modellierung und Ausprägung sozial-kommunikativer Kompetenzen dezidiert für die Zielgruppe der Studierenden bzw. Hochschulabsolvent\*innen liefern, dürfen als eher rar beschrieben werden. Die Befundlage wird im Folgenden anhand ausgewählter Studien konzentriert dargestellt.

Eine internationale Vergleichsstudie von Frey (2004) erhebt Daten zur *Sozialen Kompetenz* von Studierenden in Lehramtsstudiengängen verschiedener europäischer Länder. Soziale Kompetenz wird dabei konzipiert als eine von vier Kompetenzklassen der Handlungskompetenz mit den Merkmalen soziale Verantwortung, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, situationsgerechtes Auftreten und Führungsfähigkeit ( $\alpha$  zwischen .62 und .97). Hier liegen die deutschen Studierenden im Bereich der Sozialkompetenzen im Vergleich

zu Studierenden der Schweiz, Österreich, Polen und Italien im unteren Mittelfeld einer möglichen Kompetenzausprägung und unterscheiden sich signifikant ( $F = 43,930$ ;  $df = 4$ ;  $p < .001$ ) (Frey, 2004, p. 916).

In einer Absolvent\*innen- und Studienberechtigtenbefragung zur *Erfassung relevanter Kompetenzen für Studium und Beruf* ( $N = 8.103$ ) führen Schaeper and Spangenberg (2008) eine schriftliche postalische Befragung durch. Dabei wird neben anderen Kompetenzbereichen auch der Bereich der *Sozialkompetenzen*, verstanden als „Fähigkeit (...) Informationen auszutauschen, zu kommunizieren sowie soziale Beziehungen aufzubauen, zu gestalten und aufrechtzuerhalten“ (Schaeper & Briedis, 2004, p. 165), untersucht. Die Merkmale werden in der Studie wie folgt definiert: „Mit anderen zusammen Aufgaben bearbeiten, in Gruppenarbeit Aufgaben lösen, konstruktives Austragen von Konflikten, Gruppenarbeit koordinieren, Mitverantwortung gegenüber der Gemeinschaft übernehmen, Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte wahren und neue Ideen und Gedanken im Austausch mit anderen entwickeln.“ ( $\alpha = .77$ ) Die Befundlage der Befragung in ihrem Design als Selbsteinschätzungsinstrument zeigt, dass sich Hochschulabsolvent\*innen „mit hohen Anforderungen in fast allen Bereichen konfrontiert“ sehen und dass das eigene Kompetenzniveau als „recht hoch“, aber dennoch „merklich unter dem wahrgenommenen Anforderungsniveau“ beurteilt wird (p.17).

Braun, Gusy, Leidner, and Hannover (2008) befragen an neun deutschen Universitäten insgesamt 2.507 Studierende mittels eines Testverfahrens zur *Selbsteinschätzung studentischer Kompetenz*. Neben der Fachkompetenz und der Methodenkompetenz werden auch *kommunikative* ( $\alpha$  zwischen .92 und .93; Beispielitems: „In Folge dieser Lehrveranstaltung kann ich besser Gespräche führen.“, „Durch den Besuch dieser Lehrveranstaltung gelingt es mir besser, meine Wortbeiträge auf den Punkt zu bringen.“) und *kooperative Kompetenzen* ( $\alpha$  zwischen .87 und .92; Beispielitems: „Bei der Arbeitsplanung in der Arbeitsgruppe im Rahmen dieser Lehrveranstaltung habe ich mich beteiligt.“, „Ich habe mich an die Absprachen der Arbeitsgruppe dieser Lehrveranstaltung gehalten.“) der Studierenden gemessen. Dabei zeigen sich die Korrelationen der Skalen zur Kooperation und zur Kommunikation als sehr gering (.19), was durch die Autor\*innen als Hinweis für die Mehrdimensionalität des Konstrukts Soziale Kompetenzen interpretiert wird.

Kanning (2009b) legt in seinem *Inventar Sozialer Kompetenzen* eine Normierungstabelle für eine Studierendenstichprobe ( $N = 1.684$ ) (neben Schüler\*innen und Berufstätigen) vor, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass die univariaten Effektstärken des Unterschieds zwischen den

Stichproben „nicht sehr groß“ (p.80) ausfallen würden ( $partielles\ Eta^2 = .12$ ). Dies wäre zu interpretieren als ein sehr kleiner statistischer Unterschied in der Ausprägung *Allgemeine Soziale Kompetenzen* zwischen Studierenden, Schüler\*innen und Berufstätigen.

Rothland (2010) befragt und vergleicht in einer Studie ( $N = 977$ ) Studierende in Lehramtsstudiengängen, Studiengängen der Humanmedizin und der Rechtswissenschaften hinsichtlich *Sozialer Kompetenzen* mit den Merkmalen Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten ( $\alpha$  zwischen .75 und .93). Mittelwertvergleiche in der Ausprägung der Merkmale zwischen den Disziplinen zeigen sich lediglich im Bereich der *Kooperationsfähigkeit* „zugunsten der Lehramtsstudierenden“ als statistisch bedeutsam (Rothland, 2010, p. 593). „Nicht übermäßig hohe“ (p.597) Kompetenzzuwächse im Rahmen des Studiums stellt Rothland ebenfalls fest, jedoch ausschließlich bei den Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer\*in. Bei den Studierenden der Humanmedizin und der Rechtswissenschaften lassen sich dagegen keine Kompetenzzuwächse erkennen.

Kahmann (2014) untersucht Studienplatzbewerber der Human- und Zahnmedizin hinsichtlich ihrer Ausprägung von Sozialen Kompetenzen ( $N = 932$ ) und stellt resümierend fest, dass die Messung der Ausprägung sozialer Kompetenzen einen „Anteil der Studienzufriedenheit (...) vorhersagen“ (p.202) könne.

Verschiedene Studien belegen positive Zusammenhänge zwischen sozialen Kompetenzen und beruflichen Erfolgsindikatoren (Hochwarter, Witt, Treadway, & Ferris, 2006; Jansen, A., Melchers, K.G., Kleinmann, M., 2012; Kanning & Bergmann, 2006; Semadar, Robins, & Ferris, 2006). Jansen, A., Melchers, K.G., Kleinmann, M. (2012, p. 92) fanden beispielsweise in ihrer Studie signifikante Korrelationen zwischen „dem Gesamtwert für Soziale Kompetenzen und aufgabenbezogenen Leistungen ( $r = .36, p < .01$ )“. Die Ergebnisse sprächen dafür, „dass soziale Kompetenz ein guter Prädiktor beruflicher Leistungen ist“ (p.94).

In der Zusammenschau der Befundlage ergibt sich, dass die Erforschung sozial-kommunikativer Kompetenzen als fachübergreifendes Bildungsziel von Hochschulen anhand valider psychologischer Testverfahren als eher rudimentär zu bezeichnen ist. Insbesondere lohnt sich hier ein Blick in eine Überblicksstudie zur Betrachtung des nationalen Forschungsstands zur validen Erfassung der Kompetenzen von Studierenden in der Hochschulbildung von Kuhn, Zlatikin-Troitschanskaia, and Pant, H. A., Hannover, B. (2016). Ein Überblick über die Forschungsarbeiten und Messinstrumente zu „fachübergreifenden Kompetenzen in Disziplinen außerhalb der Lehramtsausbildung“ (p. 289f) lenkt den Betrachtungsfokus auf diejenigen Forschungsarbeiten

und Messinstrumente, die in der Studie *nicht* erwähnt werden, nämlich diejenigen zu *Sozialen bzw. Kommunikativen Kompetenzen*. Dies mag möglicherweise damit zu begründen sein, dass die Beforschung dieses Kompetenzbereichs tatsächlich nicht geleistet wird.

Dies kann dem Anschein nach auch auf die Forschungsförderung in diesem Bereich zurückgeführt werden. So lässt sich beispielsweise anführen, dass von 23 Projekten des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten wissenschaftlichen Transferprojekts „Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierung und methodische Innovationen (KokoHs 2001-2015)“ sich lediglich ein Forschungsprojekt mit diesem Fähigkeitsbereich befasst ist: Das Projekt *KomPrü-KomFäh; Kompetenzorientierte Prüfung kommunikativer Fähigkeiten* (Universität Kassel- Internationales Zentrum für Hochschulforschung). Gleiches ist in der fortgesetzten Förderlinie von 2015 bis 2019 mit einem von 16 geförderten Projekten festzustellen: *KomPrü: Kompetenzorientierte Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden* (Universität Kassel- Internationales Zentrum für Hochschulforschung). Die Veröffentlichung der Ergebnisse dieser beiden Projekte steht noch aus (Zlatikin-Troitschanskaia, Pant, H. A., Lauterbach, C., & Toepper, 2016).

Es folgen ausgewählte Ergebnisse aus Befragungen, die explizit den hochschulischen Kompetenzerwerb als Teil ihrer Fragestellungen aufgreifen. Insbesondere wird auf diese Befragungen eingegangen, weil diese ebenfalls eine Modellierung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen als Zielsetzung angeben oder über Studierenden- und Absolvent\*innenstudien eine Antwortsuche bezüglich der Ausprägung sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden fokussieren.

Schaeper and Briedis (2004) führen eine Absolvent\*innenstudie ( $N = 8.203$ ) durch und fokussierten ebenfalls Ausprägungen von *Sozialkompetenzen* (neben Fach-, Methoden-, Organisations- und Präsentationskompetenzen) mit insgesamt acht Merkmalen (Kooperationsfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Führungsqualitäten, Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Konfliktmanagement, Fähigkeit die Sichtweise und Interessen anderer zu berücksichtigen, Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen;  $\alpha$  zwischen .82 und .84). Im Bereich der *Sozialkompetenzen* (im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen) „weisen die Befragten das geringste Kompetenzniveau auf“ (Schaeper & Briedis, 2004, p. 14). Gleichzeitig zeigen sie im Mismatch zwischen Kompetenzniveau und Kompetenzanforderung ebenfalls im Bereich der Sozialkompetenzen die größten Defizite, dies „scheint, wie die Daten aus anderen europäischen Absolventenstudien zeigen, nicht ein auf Deutschland beschränktes Phänomen zu sein“ (Schaeper & Briedis, 2004, p. 47).

Im Rahmen des Tuning-Projekts (Tuning Projekt, 2006, p. 9) wurde eine „großrahmige Konsultation zwischen Absolventen, Arbeitgeber und Akademiker [d.h. Hochschullehrer, d.V.] durchgeführt, um die wichtigsten überfachlichen Kompetenzen (...) herauszufiltern“. Dazu wurde an 101 europäischen Hochschulen eine Stichprobe von 5.138 Absolvent\*innen, 944 Arbeitgebern und 998 Hochschullehrer\*innen befragt. *Interpersonelle Kompetenzen* als einer von drei Typen überfachlicher Kompetenzen (neben Systemischen Kompetenzen und Instrumentellen Kompetenzen) stehen im Zentrum der Erhebung und werden klassifiziert als „Individuelle Fähigkeit, also, z. B. die Fähigkeit, seine eigenen Gefühle auszudrücken sowie Kritik- und Selbstkritikfähigkeit, Soziale Fertigkeiten bezüglich Kommunikationstechniken oder Teamarbeit (...)“ (Tuning Projekt, 2006, p. 19). Als eines der markantesten Resultate der Befragung ist die hohe Korrelation zwischen der Meinung der Absolvent\*innen und der Arbeitgeber bezogen auf die Bedeutung verschiedener Kompetenzbereiche festzustellen. Beide Gruppen sind der Meinung, dass zu den wichtigsten Kompetenzen von Hochschulabsolvent\*innen neben bspw. der Fähigkeit zur Analyse und Synthese (Instrumentelle Kompetenz) und der Fähigkeit, Wissen in die Praxis umzusetzen (Systemische Kompetenz), die Fähigkeit zur *Teamarbeit* zum Bereich der Interpersonellen Kompetenz gehöre. Es ergibt sich weiter, dass die Fähigkeit zur *Kommunikation* von Absolvent\*innen und Arbeitgebern als viel wichtiger beurteilt wird als von den Hochschullehrer\*innen. „Generell“, so Tuning Projekt (2006, p. 36), „wurden alle interpersonellen Fertigkeiten von den Akademikern [d.h. Hochschullehrer, d. V.] eher niedriger bewertet als von den Absolventen und Arbeitgebern“. Gleichzeitig zeige die Befundlage, dass „bezüglich der Erreichung von Kompetenzen, die von den Hochschulen in höchstem Maße zu erreichen erwartet wurden“, am untersten Ende der Skala die Fähigkeiten zu finden sind, mit Experten anderer Bereiche zu kommunizieren und in einem interdisziplinären Team zu arbeiten.

Eine weitere Antwortmöglichkeit bezüglich einer möglichen Modellierung fachübergreifender hochschulischer Kompetenzprofile bietet das Projekt REFLEX (The Flexible Professionals in the Knowledge Society, 2004-2008) der Europäischen Union. Hier werden europäische Hochschulabsolvent\*innen als sog. *flexible Professionelle* unter die Lupe genommen. Das Projekt erhob dafür diejenigen Anforderungen, welche an Hochschulabsolvent\*innen im Berufsleben innerhalb einer Wissensgesellschaft gestellt werden (van der Velden, R.K.W., Allen, J.P., 2011). Im Bereich der *sozial-kommunikativen* Herausforderungen, die der Arbeitsmarkt an Hochschulabsolvent\*innen stellt, werden die *Verhandlungsfähigkeit* (ability to negotiate effectively), die *Kooperationsfähigkeit* (ability to work productively with others), die Fähigkeit den eigenen *Standpunkt/die eigene Sichtweise* zu formulieren (ability to make your meaning clear

to others) und die *Koordinationsfähigkeit* (ability to coordinate activities) genannt. Das Programm untersuchte von 2004 bis 2008 in 16 beteiligten Ländern, darunter auch Deutschland. Auf Basis einer schriftlichen Befragung von ca. 30.000 Hochschulabsolvent\*innen fünf Jahre nach Studienende wurden unter anderem auch die Wirkung von Studienangeboten und -bedingungen für Qualifikationsverwendung und Berufserfolg und eine retrospektive Bewertung des Studiums erforscht. Dabei werden im Ergebnis als ein *Schwachpunkt* des Europäischen Hochschulsystems die Befähigung der Studierenden zum *effektiven Verhandeln* und die Durchsetzungsfähigkeit deutlich (van der Velden, R.K.W., Allen, J.P., 2011, p. 19).

Möchte man die *employability* als Zielsetzung der Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent\*innen beleuchten, so sehen sich diese seitens der Arbeitgeber mit einem Set an Erwartungen an ihre Befähigungen konfrontiert. Neben domänenspezifischen Kompetenzen werden zunehmend fachübergreifende Kompetenzen insbesondere im sozial-kommunikativen Fähigkeitsbereich erwartet. „Die Top-Kompetenzen, die die Unternehmen von Hochschulabsolventen erwarten, sind (...) Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit.“ (Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V., 2015) Schaper, N., et al. (2012, p. 209) stellen zurecht fest, dass in der aktuellen Diskussion um fachübergreifende Kompetenzen deren Stellenwert „weniger bildungstheoretisch, sondern eher funktional [und anforderungsbezogen] begründet und eng mit der Debatte um ‚employability‘ verknüpft“ ist.

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich eine überschaubare Anzahl an askriptiven Kompetenzkonzepten für sozial-kommunikative Kompetenzmodelle für Hochschulabsolvent\*innen finden lassen. Diese weisen aber Pfingsten (2009) folgend den Nachteil auf, dass sie nie erschöpfend sein können und durch ihren Mangel an theoretischer Unterfütterung wenig zur weiteren Entwicklung beitragen. Gleichzeitig finden sich normative Kompetenzkonzepte, die „auf die Verwirklichung bestimmter Ziele ausgerichtet [sind], welche letztlich nur normativ zu bestimmen sind“ (Bundesamt für Statistik [BFS], 2008, p. 22). Dazu lässt sich schließlich das Konzept des 2007 ins Leben gerufenen Projekts „Defining and Selection of Competencies (DeSeCo)“ der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zählen. Hier steht die Frage im Vordergrund, welche *Kern-Kompetenzen* für ein „erfolgreiches Leben in einer gut funktionierenden Gesellschaft“ (Dominique S. Rychen & Salganik, 2003, p. 8) notwendig sind. Als zentrale Schlüsselkompetenz, die auf dieses Ziel hinwirkt, wird die Fähigkeit zur *Interaktion in heterogenen Gruppen* (wie beispielsweise sich mit anderen in Beziehung zu setzen, zu kooperieren, mit Konflikten umzugehen und diese zu lösen) benannt.

Korrespondierend mit und abgeleitet von der Befund- bzw. Befragungslage fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen von Hochschulabsolvent\*innen werden im folgenden Abschnitt die erkenntnisleitenden Desiderata der vorliegenden Studie expliziert.

## **2.2 Desiderata**

Die Ausführungen der Kapitel eins und zwei widmen sich der Aufarbeitung des aktuellen Forschungs- und Datenstands zu sozial-kommunikativen Kompetenzen als Bildungsziel von Hochschulabsolvent\*innen sowie einer möglichen Herleitung eines kompetenztheoretischen hochschulischen Bildungsbegriffs. Daraus lassen sich folgende Forschungsdesiderata für empirisch-psychologische Studien zum Thema der fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen von Studierenden ableiten.

- (1) Wie lassen sich fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen als hochschulisches Bildungsziel beschreiben und empirisch abbilden?
- (2) Durch welches empirisch hinreichend valide Testverfahren können Ausprägungen fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen bei Studierenden gemessen werden?
- (3) Wie werden Anforderungsaspekte von (zukünftigen) Herausforderungssituationen für fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen beschrieben?
- (4) Inwieweit lassen sich Wirkungszusammenhänge zwischen Aspekten von Herausforderungssituationen und Faktoren, die in der Person selbst liegen, nachzeichnen?
- (5) Welche Anhaltspunkte können für die Explikation, Feststellung und Förderung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen gewonnen werden?

Der nächste Abschnitt diskutiert die Definition sozial-kommunikativer Kompetenzen als kognitive Leistungsdisposition und leitet daraus notwendige Konsequenzen für deren Modellierung und Messung ab.

## **3. Sozial-kommunikative Kompetenzen als kognitive Leistungsdispositionen**

Die Antwortsuche auf die Frage „[sozial-kommunikativ] kompetent wofür“ (Klieme & Hartig, 2007b, p. 17) ist dann notwendiger Bestandteil einer Kompetenzdefinition, wenn man McClelland (1973), Weinert (2001) und Connell, Sheridan, and Gardner (2004) folgend Kompetenzen als notwendige Voraussetzung für eine spezifische Tätigkeit betrachtet. Diese Kontextspezifität zieht eine unbedingte Auseinandersetzung mit der Analyse spezifischer Anforderungsbereiche bzw. Handlungsanforderungen nach sich.



Weinert (2001, p. 27) versteht Kompetenzen als „die bei einem Individuum 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 Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Seinem Vorschlag, in empirischen Studien kognitive Kompetenzen und motivationale Aspekte getrennt zu erfassen, wird in vorliegender Studie forschungsstrategisch Rechnung getragen. Ebenso wird der von Klieme and Hartig (2007a, p. 18) vorgeschlagenen Definition gefolgt, Kompetenzen als „kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen (...) beziehen“ bzw. die sich auf eine bestimmte Klasse von Situationen und Anforderungen beziehen, zu definieren. Diese spezifischen Leistungsdispositionen lassen sich auch als „Kenntnisse, Fertigkeiten oder Routinen charakterisieren“ (Hartig & Klieme, 2006, p. 128). Kompetenzen werden dabei grundsätzlich als durch Lernen ausgeprägt begriffen und können „durch Erfahrung in relevanten Anforderungssituationen erworben, durch Training oder andere äußere Interventionen beeinflusst und durch langjährige Praxis möglicherweise zur Expertise (...) ausgebaut“ werden (Klieme & Hartig, 2007b, p. 17).

Die Vielzahl von Dimensionen *Allgemeiner Sozialer Kompetenzen*, die in der Literatur vorzufinden sind, bündelt Kanning (2009a, p. 21) in drei Gruppen. Er differenziert anhand seiner umfangreichen Analysen den motivational-emotionalen Bereich (z. B. emotionale Stabilität), den behavioralen Bereich (z. B.: Handlungsflexibilität) und den perzeptiv-kognitiven Bereich (beispielsweise Personenwahrnehmung, Wissen). Resümierend stellt der Autor fest, dass „es bislang keine allgemein akzeptierte oder umfassend empirisch fundierte Taxonomie sozialer Kompetenzen gibt“ (Kanning, 2009a, p. 22). Vorliegende Studie schließt die motivational-emotionale und die behaviorale Dimension auf Grundlage der Bestimmung sozial-kommunikativer Kompetenzen als kognitive Leistungsdispositionen aus, was die Fragestellung nach der Entwicklung des vorliegenden Messinstruments konsequenterweise widerspiegelt.

### **3.1 Konsequenzen für die Modellierung und Messung**

Klieme and Hartig (2007b, p. 24) weisen die Kompetenzforschung darauf hin, dass „die Verbindung von pädagogischen Konstrukten, psychologischen Kompetenzmodellen und Messverfahren (...) eines der schwierigsten Probleme“ darstelle. Die Autoren unterstreichen gleichzeitig die Notwendigkeit, individuelle Kompetenzausprägungen als empirischen Forschungsgegenstand möglichst eindeutig zu bestimmen. Da Kompetenzen als kognitive Leistungsdisposi-

tionen zu konzipieren sind, fordern Klieme and Hartig auf, diese nur auf der Basis einer Vielzahl von Einzelbeobachtungen in unterschiedlichen Situationen abzuschätzen. Daraus könne dann, über eine konsistente Zusammenfassung solcher Einzelbeobachtungen, eine Aussage über das (individuelle) Kompetenzniveau getroffen werden. Für die Messung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen bedeutet das, dass ein Messinstrument zu entwickeln ist, das unterschiedliche Situationen mit einer großen Anzahl von Einzelbeobachtungen ermöglicht. Diese Beobachtungen gilt es sodann zu bündeln, um Aussagen über (individuelle) Kompetenzausprägungen treffen zu können.

„Aus der Definition der relevanten Situationen lassen sich Testinhalte ableiten, und aus der Definition kompetenten Handelns lässt sich ableiten, welches Verhalten in der Testsituation als Hinweis auf diese Kompetenz des Handelnden gewertet wird.“ (Klieme & Hartig, 2007b, p. 25) Die kontextuellen Handlungsanforderungen der als relevant definierten sozial-kommunikativen Situationen im vorliegenden Testverfahren werden über den Einbezug von professionellen beruflichen Aufgabeneigenschaften geleistet (vgl.: Kap. 7). Diese situationsklassenbedingten Anforderungskontexte werden dabei anhand von konkreten Bedingungen und konkreten Aufgabenstellungen sozial-kommunikativer beruflicher Situationen abgeleitet. Dies ermöglicht, die Befundlage „nicht nur auf einzelne Aufgaben, sondern auf allgemeine Handlungsanforderungen zu beziehen“ (Klieme & Hartig, 2007b, p. 26). Da fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen im vorliegenden Testverfahren über verschiedene Merkmale definiert werden, wird ein mehrdimensionales psychometrisches Kompetenzstrukturmodell entwickelt (vgl.: Kap.: 6), das Aussagen über Kompetenzen und Teilkompetenzen erlauben soll.

Die Vorstellungen einer „Erfolgsintelligenz“ im Sinne von R. Sternberg (Sternberg, 1997, 1999; Sternberg & Grigorenko, 2004) liegen dabei der Modellierung sozial-kommunikativer Kompetenzen als kognitive Leistungsdisposition zugrunde. Die Besonderheit der Triarchischen Theorie der Intelligenz von Sternberg ist nach Gruber and Stamouli (2009, p. 41) insbesondere darin zu sehen, dass „das Zusammenspiel von Fähigkeiten, Kompetenzen und Expertise thematisiert wird“. Unter dem Aspekt des *praktischen Wissens (tacit knowledge)* ist erfahrungsbasiertes und kontextualisiertes prozedurales Wissen zu verstehen, das „einen Menschen befähigt, situationsabhängig ‘richtig’ zu handeln“ (Gruber & Stamouli, 2009, p. 41). Demzufolge wird ein situiertes Testverfahren (vgl. Teil III) gewählt, das die Fähigkeit testen soll, praktisches Wissen über sozial-kompetentes Verhalten in relevanten Situationen anzuwenden. Dabei sind Probleme zu bearbeiten, die „schlecht definiert, nicht linear und in spezifische Kontexte eingebettet [sind]“ (Gruber & Stamouli, 2009, p. 42).

Die in Kapitel 6 entwickelte Modellierung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen basiert, den bisherigen Erörterungen folgend, auf nachstehender Arbeitsdefinition (vgl.: Kanning, 2009a; Baumert et al., ohne Jahr; Hartig & Klieme, 2006):

Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen sind zu verstehen als die Gesamtheit praktischer Wissensbestände, Kenntnisse und Fertigkeiten eines Studierenden, welche die Qualität seines/ihres erfolgreichen sozialen Handelns fördert.

Ein Verständnis darüber, wie erfolgreiches soziales Handeln zu charakterisieren ist, ist über zwei Positionen zu erörtern, die sich aus der Klinischen Psychologie und aus entwicklungspsychologischen Zugängen begründen (Kanning, 2009a). Hier sind insbesondere Hinsch and Pfingsten (2002) mit ihrer Definition sozialer Kompetenz heranzuziehen, die eine Betonung auf die Durchsetzungsfähigkeit innerhalb einer Interaktion vornehmen. Die Autoren definieren *soziale Kompetenz* als „die Verfügbarkeit (...) kognitiver, emotionaler und motorischer Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“. Pfingsten (2009, p. 588) unterstreicht, dass „Menschen (...) im Alltag immer wieder auf Kontakte mit ihren Mitmenschen angewiesen [sind], wenn es darum geht, die eigenen Bedürfnisse und Ziele zu verwirklichen“. In entwicklungspsychologischen Publikationen wird „soziale Kompetenz (...) häufig gleichgesetzt mit der *‘Anpassung’* des Individuums an die Umwelt“, so Kanning (2009a, p. 14).

Diese zwei Positionen werden in zahlreichen Versuchen integriert, um sozial kompetentes Verhalten als einen *Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung* (Anton & Weiland, 1993; Döpfner, M., Schlüter, S. & Rey, 1981; Kanning, 2009a, p. 15; Petermann, 1995) zu verstehen. Kanning resümiert daraus eine Definition sozial kompetenten Verhaltens: „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“. Erfolgreiches soziales Handeln wird auf diesen Grundlagen für vorliegende Studie wie folgt definiert:

Erfolgreiches soziales Handeln eines Studierenden trägt in einer spezifischen Situation dazu bei, seine/ihre Ziele zu verwirklichen und die soziale Akzeptanz des Handelns dabei zu wahren.

An dieser Stelle sei nochmals der HQR zitiert, der die „akademische Professionalität“ von Hochschulabsolvent\*innen auch mit deren Entscheiden und Handeln charakterisiert, die „diese

in Verantwortung für Sachen und Personen und für die Allgemeinheit“ (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, 2017b) vollziehen. Diese Verantwortung im Sinne einer sozialen Akzeptanz des Handelns bezieht die oben hergeleitete Definition für Personen (bzw. ein Gegenüber) und Sachen (bzw. ein Sachziel) mit ein. Insofern beinhaltet diese Definition auch einen evaluativen Gesichtspunkt, der mit einer positiven Wertung desjenigen Verhaltens einhergeht, das als *richtig* konnotiert wird. Der Referenzpunkt der *Allgemeinheit* dagegen wäre zu verstehen als der Hinweis auf übergeordnete gesellschaftliche Werte, die in hohem Maße kulturell gebunden sind. Auf dieser Ebene der Definition wird dieser Referenzpunkt nicht berücksichtigt, es wird vielmehr versucht, in den theoretischen Herleitungen einzelner Fähigkeitsbereiche des Arbeitsmodells diesen bezugnehmend zu berücksichtigen.

### 3.2 Abgrenzung zu anderen Verfahren

Ein Überblick über die Vielzahl heterogener, zielunterschiedlicher und reichweitemspezifischer diagnostischer Methoden zur Erfassung und Messung *sozialer Kompetenzen und sozial kompetenten Verhaltens* kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Vielmehr sei hier auf die systematisierenden und einen Überblick gebenden Arbeiten von Kanning (2009b), Kaufhold (2006), Erpenbeck & Rosenstiel, 2007; Erpenbeck, Rosenstiel, Grote, and Sauter (2017) verwiesen.

Dennoch ist an dieser Stelle festzuhalten, dass das in vorliegender Studie als kognitiver Situational-Judgement-Test konzipierte Testverfahren sich von Selbstbeschreibungungsverfahren zur Messung sozialer Kompetenz über Persönlichkeitsstrukturtests (bspw.: FPI von Fahrenberger, Hample, & Selg, 2001; NEO-PI-R von Ostendorf & Angleitner, 2004), Einstellungs- und Interessenstests oder personaldiagnostische Tests (BIP von Hossiep & Paschen, 2018; ISK von Kanning, 2009b) abgrenzt. Teil III der vorliegenden Arbeit beschreibt dezidiert die Funktionsweise des vorliegenden Testverfahrens.

## 4. Methodische Herangehensweise

Der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit gliedert sich in vier Bereiche. Dabei ist für die Beschreibung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen die Frage erkenntnisleitend, wie sich diese als hochschulisches Bildungsziel modellieren lassen. Unter Einbezug qualitativ-inhaltlicher Analysen von bildungspolitischen Reglements, qualifikatorischer Anforderungsbeschreibungen, psychologischer Befundlagen und verschiedenster Befragungsergebnisse wird reduzierend ein semantisches Netzwerk extrahiert, aus dem ein Arbeitsmodell abgeleitet wird. Zur Strukturierung des Arbeitsmodells werden unter Einbezug von Theorien, Konzepten, Positionen und empirischen Befundlagen Teilfähigkeitskonstrukte entwickelt. Korrespondierend zu den Fähigkeitsbereichen des Arbeitsmodells werden situationsklassenbedingte

Anforderungskontexte skizziert, um daraus Anforderungsaspekte von professionellen beruflichen Herausforderungssituationen für fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen zu beschreiben (vgl.: Teil II).

Die Fragestellung, wie sich fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen durch ein empirisch hinreichend valides Testverfahren abbilden lassen, wird durch die Entwicklung eines Situational-Judgement-Tests zu beantworten versucht. Dabei sind die Kriterien wissenschaftlicher Testgüte für psychologische Tests forschungsleitend. Die Testentwicklung erfolgt durch die Verschränkung einer induktiven Herangehensweise, methodisch geleitet durch die Critical-Incident-Technique bei der Durchführung eines Expert\*innenworkshops, und ein deduktives, theoriebasiertes Vorgehen. Eine Plausibilisierung und Interratervalidierung des Testverfahrens wird sowohl qualitativ in Form einer Gruppendiskussion von Expert\*innen als auch quantitativ als Expert\*innenbefragung vorgenommen (vgl.: Teil III).

Fragen nach der empirischen Abbildbarkeit des Arbeitsmodells stellen schließlich den dritten erkenntnisleitenden Bereich dar. Die durchgeführte Hauptstudie wird aufgrund testtheoretischer Annahmen evaluiert und das entwickelte Testverfahren hinsichtlich seiner Güte diskutiert. Das dem Testverfahren zugrundeliegende theoretische Modell wird mittels Exploration seiner Faktoren analysiert. Dabei wird die Methode der Hauptkomponentenanalyse angewendet, um seine Binnenstruktur empirisch zu überprüfen und eine Reduktion zu ermöglichen.

Inwieweit sich Wirkungszusammenhänge zwischen Aspekten von Herausforderungssituationen und Faktoren, die in der Person selbst liegen, nachzeichnen lassen, wird mit deskriptiven, grafischen, inferenzstatistischen und varianzanalytischen Methoden beleuchtet (vgl.: Teil IV). Welche Anhaltspunkte aus vorliegender Studie für die Explikation, Feststellung und Förderung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden gewonnen werden, wird abschließend in einer integrierenden Ergebnisdiskussion erörtert (vgl.: Teil V).

Für diesen ersten Teil der Arbeit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich die Herausforderungen der Modellierung und Messung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen als hochschulisches Bildungsziel vielschichtig und differenziert zeigen. So wird im ersten Kapitel ein, zugegebenermaßen eingeschränkter, bildungstheoretischer Zugang gewählt, um eine Beschreibung hochschulisch erworbener Kompetenzen unter Rückgriff auf den spezifisch deutschen Begriff der *Bildung* herzuleiten. Die darauffolgende Erläuterung des lehr- und lerntheoretischen Zugangs verdeutlicht insbesondere die geäußerte Kritik gegenüber hoch-

schulischen Lernsettings sowie den Vorwurf, den Fokus auf sogenanntes *träges Wissen* zu legen. Daraus leitet sich schließlich eine Diskussion über die Anwendungsqualität von Wissen ab, die forschendes Lernen als ein Prinzip des kompetenzorientierten Lernens versteht. Eine Auseinandersetzung mit der Beschreibung sozial-kommunikativer Befähigungen von Hochschulabsolvent\*innen, die der HQR als bildungspolitisches Reglement aufzeigt, beendet das erste Kapitel.

Das Kapitel zwei zeigt die Befund- und Datenlage zu fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen bei Studierenden und Hochschulabsolvent\*innen auf. Dabei wird deutlich, dass die Befundlage, die auf validen psychologischen Testverfahren basiert, als übersichtlich zu etikettieren ist. Die Datenlage, die sich aus Befragungen von Studierenden, Absolvent\*innen und Arbeitgebern ergibt, weist darauf hin, dass sich die Auseinandersetzung zur Modellierung und Messung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden bzw. Hochschulabsolvent\*innen in erster Linie aus der Perspektive einer zu entwickelnden Beschäftigungsfähigkeit speist. Eine Ableitung von Forschungsdesiderata für die vorliegende Arbeit schließt sich der erörterten Befundlage an.

Kapitel drei beschreibt fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen schließlich als kontextspezifische, kognitive Leistungsdispositionen und zieht daraus Konsequenzen für die Modellierung und Messung durch das vorliegende Testinstrument. Das Kapitel vier stellt abschließend den Forschungsprozess zur Entwicklung und Erprobung eines Situational-Judgment-Tests zur Messung von Wissensbeständen über soziale Problemlösestrategien in situationsklassenbedingten beruflichen Anforderungskontexten dar. Es folgt in Teil II die theoretische Verortung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen.

## Teil II: Theoretische Verortung

Dieser Abschnitt expliziert in Kapitel fünf die Entwicklung und Modellierung des dem situativen Testverfahren zugrundeliegenden Arbeitsmodells. Im darauffolgenden Kapitel sechs werden die definierten Fähigkeits- und Teilfähigkeitsbereiche theoretisch verortet und schließlich in Kapitel sieben die situationsklassenbedingten Anforderungskontexte analysiert.

### 5. Entwicklung eines Arbeitsmodells

Zur Entwicklung eines Arbeitsmodells sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden wird neben der zusammenfassenden Analyse der Befund- und Datenlage (vgl.: Kap. 2) eine Analyse von Struktur- und Prozessmodellen *sozial-kommunikativer Kompetenzen* vorgenommen, deren Ergebnisse im Folgenden resümierend dargestellt werden.

Die Vielzahl unterschiedlichster, sich zum Teil widersprechender Definitionsversuche des Konstrukts *sozialer Kompetenzen* zeigt gleichzeitig eine Einigkeit darüber, dass dieses Konstrukt sich multidimensional darstellt. Dabei kann mit Kanning (2002) grundsätzlich festgestellt werden, dass die Struktur betreffend zwischen kognitiven, motivational-emotionalen und behavioralen Aspekten unterschieden werden kann (Cavell, 1990; DuBois & Felner, 1996; DuBois, Felner, Lockerd, Parra, & Lopez, 2003; Rose-Krasnor, 1997). Aufgrund der Einschränkung der vorliegenden Studien werden für die Entwicklung des Arbeitsmodells nur kognitive Aspekte in einer Eingrenzung auf *praktische Wissensbestände, Kenntnisse und Fertigkeiten* herangezogen (vgl.: Kap. 3).

Dieses „soziale Wissen“ (Silbereisen & Ahnert, 2002, p. 590) wird verstanden als Basis für einen sozialen Informationsbearbeitungsprozess (Crick & Dodge, 1994; Döpfner, 1989; Erdley, C. A., Rivera, M. S., Sheperd, & Holleb, 2010; Kanning, 2002, 2009a, 2009b) zur kognitiven Situationsanalyse und zur kognitiven Analyse und Bewertung von Verhaltensoptionen. Für Wagner and Sternberg (1985) ist dieses soziale Wissen *stilles Wissen/tacit knowledge* im Sinne von informell erworbenem Alltagswissen und bildet die Basis für das Konstrukt der Praktischen Intelligenz, wie sie der vorliegenden Studie zugrunde gelegt ist.

Der Problematik der Breite des Phänomenbereichs der sozial-kommunikativen Kompetenzen von Studierenden wird also insofern zu begegnen versucht, als wie hier beschrieben eine enge Eingrenzung des Bereichs vorgenommen wird. Dabei geht „der Gewinn an konzeptioneller Schärfe (...) zwangsläufig mit einem Verlust an Alltagsbezug einher“ (Kanning, 2002, p. 161). Diesem Verlust wird jedoch dadurch versucht zu begegnen, dass der Situationsklassenbezug

der ausgewählten *fachübergreifenden sozial-kommunikativen stillen Wissensbestände* über die Ermittlung von Anforderungskontexten aus dem *professionellen, beruflichen Alltag* geleistet wird (vgl.: Kap. 7 und 9).

So beruhen das entwickelte Arbeitsmodell und die zugrundeliegenden Entscheidungen, welche Fähigkeitsbereiche im vorliegenden Testverfahren aufgenommen werden, letztendlich auch auf offenkundigen Plausibilitätsannahmen darüber, welche eklektischen Fähigkeitsbereiche als bedeutsam und damit als *wichtig und richtig* erachtet werden. Diese Bedeutsamkeit wird zum einen aus institutionalisierten Qualifikationszielen der Hochschulen selbst und zum anderen aus der Inhaltsanalyse der erörterten askriptiven, normativen und funktionalen Konzepte sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden bzw. Hochschulabsolvent\*innen hergeleitet. Wobei sich die Ergebnisse dieser Herleitung in eher alltagssprachlichen und nicht trennscharfen Begrifflichkeiten abbilden. Das aus folgender Tabelle hergeleitete Arbeitsmodell extrahiert ein semantisches Netzwerk zur Explikation von vier sozial-kommunikativen Kompetenzbereichen von Studierenden: *Teamfähigkeit, Kommunikations- und Dialogfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit* und *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit*.

Tabelle 1: Herleitung des Arbeitsmodells nach Plausibilität

Quelle	Formulierung	Korrespondierender Fähigkeitsbereich des Arbeitsmodells
(Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, 2017b)	... formulieren sachbezogene Problemlösungen  ... können diese im Diskurs mit Fachvertreter*innen und Fachfremden mit theoretischen und methodisch fundierten Argumenten begründen  ... reflektieren und berücksichtigen unterschiedliche Sichtweisen und Interessen anderer Beteiligter	Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit, Verhandlungsfähigkeit  Kommunikations- und Dialogfähigkeit  Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit, Verhandlungsfähigkeit, Kommunikations- und Dialogfähigkeit
(Wissenschaftsrat, 1978)	... Aufbereitung von Vorträgen, Diskussionen und Gesprächen, Zusammenarbeit in Gruppen	Kommunikations- und Dialogfähigkeit, Teamfähigkeit
(Wissenschaftsrat, 2015)	Kommunikationsfähigkeit Teamfähigkeit Konfliktfähigkeit	Kommunikations- und Dialogfähigkeit Teamfähigkeit Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit
(Frey, 2004)	Soziale Verantwortung Kooperationsfähigkeit Kommunikationsfähigkeit Konfliktfähigkeit Führungsfähigkeit	Teamfähigkeit Kommunikations- und Dialogfähigkeit Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit
(Schaeper & Spangenberg, 2008)	Mit anderen zusammen Aufgaben bearbeiten In Gruppenarbeit Aufgaben lösen Konstruktives Austragen von Konflikten Gruppenarbeiten koordinieren Mitverantwortung gegenüber der Gemeinschaft übernehmen	Teamfähigkeit Teamfähigkeit Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit Teamfähigkeit



	Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte wahren Neue Ideen und Gedanken im Austausch mit anderen verwirklichen	Teamfähigkeit, Kommunikations- und Dialogfähigkeit
(Braun et al., 2008)	Kommunikative Kompetenz (Gespräche führen, Wortbeiträge auf den Punkt bringen) Kooperative Kompetenz (aktive Beteiligung an Arbeitsgruppe, sich an Absprachen der Arbeitsgruppen halten)	Kommunikations- und Dialogfähigkeit Teamfähigkeit
(Rothland, 2010)	Kooperationsfähigkeit Soziale Verantwortung Kommunikationsfähigkeit Konfliktfähigkeit Situationsgerechtes Auftreten	Teamfähigkeit Kommunikations- und Dialogfähigkeit Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit
(Schaeper & Briedis, 2004)	Kooperationsfähigkeit Verhandlungsgeschick Führungsqualität Kommunikationsfähigkeit Durchsetzungsfähigkeit Sichtweise anderer berücksichtigen Konfliktmanagement Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen	Teamfähigkeit Verhandlungsfähigkeit Kommunikations- und Dialogfähigkeit Kommunikations- und Dialogfähigkeit, Teamfähigkeit, Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit, Verhandlungsfähigkeit Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit
(Tuning-Projekt)	Fähigkeit eigene Gefühle auszudrücken Kritik- und Selbstkritikfähigkeit Kommunikationstechniken/Kommunikationsfähigkeit Teamarbeit	Kommunikations- und Dialogfähigkeit, Teamfähigkeit, Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit, Verhandlungsfähigkeit Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit, Kommunikations- und Dialogfähigkeit Kommunikations- und Dialogfähigkeit Teamfähigkeit
(van der Velden, R.K.W., Allen, J.P., 2011)	Verhandlungsfähigkeit Kooperationsfähigkeit Fähigkeit eigenen Standpunkt/eigene Sichtweise zu formulieren Durchsetzungsfähigkeit	Verhandlungsfähigkeit Teamfähigkeit Kommunikations- und Dialogfähigkeit, Teamfähigkeit, Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit, Verhandlungsfähigkeit
(Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V., 2015)	Kommunikationsfähigkeit Teamfähigkeit	Kommunikations- und Dialogfähigkeit Teamfähigkeit
(Dominique S. Rychen & Hersh Salganik, 2001)	Sich zu anderen in Beziehung setzen Kooperation Mit Konflikten umgehen können	Teamfähigkeit Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit

Das entwickelte quartile Arbeitsmodell, das in Form von alltagssprachlichen Schlagwörtern synthetisiert wurde, wird im folgenden sechsten Kapitel theoretisch verortet.

## 6. Modellierung der Fähigkeits- und Teilfähigkeitenbereiche

Zur theoretischen Sättigung des semantischen Netzwerks und zur Definition einzelner Fähigkeitsbereiche und korrespondierender Teilfähigkeitenbereiche werden im Folgenden den vier Bereichen des Arbeitsmodells: (1) *Teamfähigkeit*, (2) *Kommunikations- und Dialogfähigkeit*, (3) *Verhandlungsfähigkeit* und (4) *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* korrespondierend Konstrukte zugewiesen. Dabei wird auf theoretische Konzepte, Positionen und empirische Befundlagen aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zurückgegriffen. Insbesondere wird auf die Diskussion und Modellierung der Teilkompetenzen innerhalb der Erziehungswissenschaften und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingegangen. Im Weiteren werden Bezüge aus der pädagogischen Psychologie, der Sozialpsychologie und der Arbeits- und Organisationspsychologie hergestellt. Folgender Abschnitt stellt diese Bezüge zuerst im Bereich der Teamfähigkeit als ersten Teil des fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzprofils von Hochschulabsolvent\*innen dar.

### 6.1 Teamfähigkeit

„Die meisten Menschen, die einer anspruchsvollen Tätigkeit nachgehen, sind heute in irgendeiner Form in Arbeitsgruppen [oder sog. Teams] eingebunden. (...)“ (Kanning & Staufenbiel, 2012, p. 266) Die zunehmende Verbreitung von Teamarbeit nicht nur in der professionellen Praxis von Hochschulabsolvent\*innen hat u. a. auch damit zu tun, dass zu bewältigende Aufgabenstellungen zunehmend komplexer werden und arbeitsteilig durch Kooperation und Kommunikation verschiedener Beteiligter zu bewerkstelligen sind. Herausforderungen, denen Hochschulabsolvent\*innen in beruflichen Kontexten begegnen, können unter dieser Perspektive zuallererst als mehr oder weniger komplex und als gemeinschaftlich mit anderen Beteiligten zu bearbeiten beschrieben werden. Nach einer breit geteilten grundlegenden Beschreibung innerhalb der Organisationspsychologie besteht das Verhalten eines Einzelnen innerhalb eines Arbeitsteams aus einer Vielzahl von unterschiedlichsten Prozessen zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels (Salas, E., Stagl, K.C., Burke, S., Goodwin, G.F., 2007).

Unter dem Begriff der individuellen Teamfähigkeit lassen sich so zuerst diejenigen Kompetenzen subsumieren, die eine effektive Ausgestaltung der Prozesse hin zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels ermöglichen. Das Zusammenspiel komplexer Einzelfähigkeiten führt dabei unweigerlich zu einem multidimensionalen Konstrukt. Teamfähigkeit wird folglich nicht eindimensional konstruiert, sondern als Verknüpfung einer Vielzahl von Merkmalen verstanden, die sich innerhalb der sozial-kommunikativen Kompetenz verorten lassen (Bungard, 2000;

Schuler, H., Barthelme, D., 1995; Seelheim, T., Witte, E.H.). Die systematische Kategorisierung von unterschiedlichen Prozessen und Fähigkeiten, die Operationalisierung von individueller Teamfähigkeit betreffend, resultiert in bislang über mehr als 138 theoretischen Modellen (Salas et al., 2007). In einer Metaanalyse empirischer Studien zur Effektivität von Gruppen stellen Halfhill et al. (2005) fest, dass die dichotome Unterscheidung von „task-related criteria“ verstanden als aufgabenbezogenes Kriterium und „relationship-related criteria“ als sozioemotionales/affektives Kriterium der Teamfähigkeit als etabliert bezeichnet werden kann. Individuelle Interaktion wird in einer Arbeitsgruppe also grundlegend nach aufgabenbezogenem Verhalten (alle Verhaltensweisen, die auf die Erledigung der Aufgabe gerichtet sind) und sozioemotionalem Verhalten (alle Verhaltensweisen, die auf die interpersonelle Beziehung innerhalb der Gruppe gerichtet sind) unterschieden (Bales, 1950) (Bales & Slater, 1995). Diesen breit geteilten Kriterien folgend geht die vorliegende Studie grundlegend von einer abgeleiteten dichotomen Arbeitsdefinition von *Teamfähigkeit* aus:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein/e Hochschulabsolvent\*in innerhalb einer beruflichen Arbeitsgruppe in Abhängigkeit zu anderen Personen aufgabenbezogen und beziehungsorientiert arbeitet und dabei gemeinsam mit anderen die Verantwortung für ein Arbeitsergebnis bis zu einem gemeinsamen Ziel trägt.

Im Folgenden werden im Rückgriff auf diese Definition zuerst aufgabenorientierte Kriterien und danach beziehungsorientierte Kriterien der Teamfähigkeit hergeleitet. Aufgabenbezogenes Verhalten in einer Arbeitsgruppe kann nach einer Überblicksstudie von Rousseau et al. (2006) grundsätzlich in Koordination, Kooperation und Informationsaustausch differenziert werden. Rousseau et al. (2006) folgend wird für die vorliegende Studie die teaminterne, aufgabenzentrierte Kommunikation als ein Fähigkeitsbereich mit eben diesen drei Kategorien definiert. Die nächsten Abschnitte skizzieren die Diskussion um eine Operationalisierung der verhaltensbezogenen Kategorien nach und leiten daraus Implikationen für die Operationalisierung des Fähigkeitsbereichs Teamfähigkeit innerhalb des Arbeitsmodells *fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen von Hochschulabsolvent\*innen* der vorliegenden Studie ab.

Als elementarer Bestandteil der aufgabenorientierten Teamarbeit wird zuerst die *zielgerichtete Kommunikation als Informationsweitergabe* identifiziert. Diese Form der Kommunikation kann als Mittel bezeichnet werden, mit dessen Hilfe die Mitglieder eines Teams arbeitsrelevante Informationen austauschen, um eine gemeinsame Aufgabe zu bearbeiten bzw. ein gemeinsames

Ziel zu erreichen (Pinto, M.B., Pinto, J.K., 1990). Dieses Konzept des arbeitsrelevanten Informationsaustauschs wird innerhalb des funktionalistischen Ansatzes der (Klein-)Gruppenforschung (Wittenbaum, G. M., Hollingshead, A. B., Paulus, P. B., Hirokawa, R. Y., Ancona, D. G., Peterson, R. S., 2004) verortet. Dieser geht davon aus, dass der Informationsaustausch eine von mehreren Prozessvariablen zwischen Aufgabenstellung, Problem bzw. Herausforderungen und Aufgabenbearbeitung bzw. Problemlösung darstellt.

Eine der umfangreichsten und frühesten Studien des verbalen Verhaltens in kleinen Gruppen ist mit der von R. F. Bales (1950, 1951, 1972) entwickelten „Interaktions-Prozess-Analyse“ (IPA) geleistet worden. Das Kategoriensystem, das der IPA unterliegt, weist unter der sog. instrumentalen Interaktion die Informationsweitergabe (Merkmal: Person informiert oder/und bittet andere um Information) auf und beschäftigt sich mit der sprachlichen Abbildung von sog. Tatbeständen innerhalb einer Interaktion. Die Qualität des Informationsaustauschs (Rousseau, Aubé, & Savoie, 2006) beeinflusst die Lösung bzw. Bearbeitung der Aufgabenstellung also insofern, als Gruppenaufgaben zumeist dann erfolgreich bearbeitet werden können, wenn alle Gruppenmitglieder ihre arbeitsrelevanten, individuell vorliegenden Informationen austauschen. Rousseau et al. (2006) weisen auf eine Befundlage hin, die vermuten lässt, dass Arbeitsteams effektiver sind, in denen arbeitsrelevante Informationen „freely“ and „easily“, also „frei und einfach“ zirkulieren. Dies wird vor allem darauf zurückgeführt, dass so jedes Gruppenmitglied die Informationen hat, die es benötigt, um ihre/seine Aufgabe (bzw. den reziproken Teil der Aufgabe) zu erledigen. Zu vergleichbaren Befunden kommen Janz, B. D., Colquitt, J. A., Noe, R. A. (1997) bezüglich der Variable „info transmission“, also Informationsweitergabe als Prädiktor der Effektivität von sog. *Knowledge Worker Teams* oder Teams von Wissensarbeitern bzw. Experten.

Sperka & Rözsa (2007) verwenden für ihren Fragebogen zur Erfassung der Kommunikation in Organisationen (KOMMINO) ebenfalls das Konstrukt der Informationsweitergabe mit dem Merkmal der sog. „Kommunikationsqualität“. Hier weisen Item-Formulierungen wie beispielsweise „Ich könnte besser arbeiten, wenn ich von ... mehr Informationen erhalten würde (-)“ oder „Die Informationen, die ich von ... erhalte, sollten genauer sein (-)“ die höchsten Trennschärfen auf ( $r_{it} = .67$  /  $r_{it} = .69$ ). Aus der Synthese der dargestellten zentralen Theorien und ausgewählten Befundlagen geht vorliegende Studie von folgender Arbeitsdefinition zur Beschreibung einer *individuellen Fähigkeit zum Informationsaustausch* aus:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein/e Hochschulabsolvent\*in in einer beruflichen Alltagssituation anderen Arbeitsteammitgliedern unaufgefordert

und rechtzeitig vollständige und genaue arbeitsrelevante Informationen anbietet und/oder diese austauscht bzw. erfragt.

Die Entwicklung der Item-Batterie für vorliegende Studie zur Messung der Fähigkeit zum Austausch von Informationen innerhalb eines Arbeitsteams orientiert sich abgeleitet aus o. g. Erörterung an folgendem Interpretationsschema.

Tabelle 2: Interpretationshilfe Skala Fähigkeit zum Informationsaustausch

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
... arbeitsrelevante Informationen werden gar nicht oder nur zeitverzögert bzw. nicht rechtzeitig weitergegeben	... arbeitsrelevante Informationen werden unaufgefordert und rechtzeitig angeboten und ausgetauscht
... es werden ungenaue und uneindeutige arbeitsrelevante Informationen weitergegeben	... an andere Teammitglieder werden relevante und vollständige Daten weitergegeben
... eine Informationsweitergabe wird nicht initiiert und/oder durchgeführt	... eine Informationsweitergabe mit anderen Teammitgliedern wird initiiert und/oder durchgeführt
... Informationen werden nicht erbeten	... Informationen werden erbeten

Die Koordination ebendieses Informationsaustauschs innerhalb einer Arbeitsgruppe wird weiter unten stehend als eigene Teilfähigkeit innerhalb der Teamfähigkeit modelliert. Es folgt jedoch zuerst die Auseinandersetzung mit Theorien, Positionen und Befunden zur theoretischen Fundierung der Kooperationsfähigkeit. Neben der Informationsweitergabe gilt die *Kooperation* zwischen den Mitgliedern als ein weiteres Strukturprinzip einer Arbeitsgruppe. Der Organisationspsychologie folgend (Spieß, 2000) kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass kooperatives Verhalten notwendig ist, um ein effektives Funktionieren von Organisationen und ihren Organisationseinheiten (bspw. Arbeitsteams) zu gewährleisten. Sarges (2000) konstatiert Ähnliches und bezieht sich dabei auf „Ergebnisse der Wirkungs- und Legitimationsforschung“ (p. 386). Die Befundlage legt nahe, dass bei der Lösung mehr oder weniger komplexer Probleme bzw. Herausforderungen die Kooperation in Teams der traditionell wettbewerbsorientierten Vorgehensweise überlegen ist. Zudem, so Sarges weiter, „wirke sie sich positiv auf die organisationale Effektivität und Leistung aus.“ Spieß folgend ist eine Kooperation auf die Zielvorstellung der Zusammenarbeit mit anderen ausgerichtet und unterscheidet zwischen subjektiven (bspw.: Werterhaltung, Erwartungen, Einstellungen) und objektiven (bspw.: Führungsformen, Arbeitsgestaltung) Bedingungsfaktoren. In vorliegender Arbeit werden nur ausgewählte Aspekte subjektiver, also im Handelnden selbstbegründeter, Faktoren berücksichtigt, da das entwickelte Instrument auf individueller Ebene und nicht auf Organisationsebene angesiedelt ist. Kooperation wird im klassischen Ansatz nach Deutsch (1949) als soziale Beziehung betrachtet, die zwischen den Zielen der Akteure in einer bestimmten sozialen Situation existiert. Dabei unterscheidet Deutsch dichotom zwischen kooperativen und kompetitiven Situationen.

Vorliegende Studie bezieht sich ausschließlich auf erste Situationen, innerhalb derer die Ziele der Gruppenmitglieder positiv zueinander bezogen sind. Zugleich wird die strategische Kooperationsform (in Abgrenzung zur emphatischen Kooperation und Pseudokooperation (Spieß, 2000)) gewählt. Diese Form versteht Handeln als rational, zielgerichtet und seinen objektiven Nutzen maximierend. Hacker (1998, p. 157) weist vergleichbar darauf hin, dass das bewusste und planvolle Herangehen bei der Zusammenarbeit sowie der Prozess der gegenseitigen Abstimmung die zentralen Konstruktionsmerkmale einer arbeitsalltäglichen Kooperation darstellen (Gräsel, C., Fußnagel, K., Pröbstel, C., 2006). Resümierend kann festgestellt werden, dass ein einheitliches Begriffsverständnis von Kooperation und damit folglich auch von individueller Kooperationsfähigkeit weitestgehend fehlt. Zwar liegen verschiedenste Konzepte, eklektische Aufzählungen und Kataloge von Teilfähigkeiten vor, diese beinhalten aber zumeist umgangssprachliche Ausdrücke und entbehren einer empirischen und theoretischen Fundierung. Abgeleitet aus obiger allgemeingültiger Definition von Kooperation wird die Fähigkeit zur Kooperation innerhalb von Arbeitsgruppen bzw. sog. Teams auf folgende Arbeitsdefinition von *Koordinationsfähigkeit* eingeschränkt:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein/e Hochschulabsolvent\*in einer beruflichen Alltagssituation Prozesse der gemeinsamen Abstimmung in einem Arbeitsteam zur Erreichung einer Problemlösung bewusst plant und mitverantwortet.

Für die weitere Entwicklung der Item-Batterie zur Messung von *Kooperationsfähigkeit* als Teilfähigkeit der Teamfähigkeit wird folgendes Interpretationsschema verwendet:

Tabelle 3: Interpretationshilfe Skala Kooperationsfähigkeit

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
... Nutzung von „zufälligen“ bzw. „informellen“ Kommunikationswegen für arbeitsrelevante Informationen	... formelle Informationswege werden für arbeitsrelevante Informationen genutzt
... „schwierige“ Teammitglieder werden aus der eigenen Kommunikation ausgeschlossen	... auch „schwierige“ Teammitglieder werden in die Kommunikation einbezogen
... Mehrheitsentscheidungen zu spezifischer Vorgehensweise im Arbeitsteam werden nicht mitgetragen, weil sie von der eigenen Meinung abweichen	... spezifische Vorgehensweisen, die mehrheitlich im Team entschieden wurden, werden mitgetragen, auch wenn die eigene Meinung davon abweicht
... trägt nicht zur Einigung auf einheitliches Vorgehen der Arbeitsgruppe bei	... trägt zur Einigung auf einheitliches Vorgehen der Arbeitsgruppe bei

Es folgt eine theoretische Diskussion und Auswahl verschiedener empirischer Befundlagen zum dritten aufgabenbezogenen Kriterium der Teamfähigkeit, namentlich der *Koordinationsfähigkeit*. Ein weiteres wesentliches Element des Arbeitens im Arbeitsteam liegt darin, dass die Aufgabenerfüllung im Kollektiv erfolgt und Einzelbeiträge der Teammitglieder zielgerichtet koordiniert werden müssen (Brannick, M. T., Prince, A., Prince, C., Salas, E., 1995; Nerdinger, F. W., Blickle, G., Schaper, N., 2008).

Grundsätzlich kann mit Kolbe (2006, p. 32) bei Koordinationsdefinitionen zwischen solchen, die die Koordination als Prozess und/oder als Zustand bezeichnen, unterschieden werden. Vorliegende Arbeit richtet ihren Fokus ausschließlich auf die Koordination von Einzelbeiträgen als Prozess bzw. Weg der Erreichung eines gemeinsamen Ziels bzw. einer Aufgabenerfüllung. Grundsätzlich hängt es sehr von der konkreten Aufgabe sowie den jeweiligen Teammitgliedern ab, zu welchem Anteil das Team als Kollektiv gemeinschaftlich, also direkt interaktiv an Lösungen arbeitet und zu welchem Teil Subaufgaben an einzelne oder mehrere Teammitglieder zur Bearbeitung vergeben werden. Die prozesshafte, enge Abstimmung solcher Einzelbeiträge zur Teamleistung ist ein charakteristisches Merkmal der koordinierten Teamarbeit (Kolbe, 2006).

Die Befundlage macht deutlich, dass die Qualität der Zusammenarbeit mehrerer Personen in einem Arbeitsteam maßgeblich davon abhängt, inwieweit diese über einen gemeinsamen Informationsstand verfügen und ihre Ziele und Aktivitäten darauf ausrichten, dass alle Teammitglieder gleichzeitig (reziprok) und effektiv an der gemeinsamen Aufgabe arbeiten können (Arrow, H., McGratz, J.E., Berdahl, J.L., 2000; Wittenbaum, G. M., Hollingshead, A. B., Paulus, P. B., Hirokawa, R. Y., Ancona, D. G., Peterson, R. S., 2004). Diese Positionen und Befundlagen integrierend wird die *Koordinationsfähigkeit* in der vorliegenden Arbeit betrachtet als das

individuelle Ausmaß, in welchem ein/e Hochschulabsolvent\*in in einer beruflichen Alltagssituation seine/ihre Arbeit auf übergeordnete Ziele ausrichtet, indem er/sie das gemeinsame Handeln von Teammitgliedern koordiniert.

Als Interpretationsschema zur Entwicklung der Item-Batterie zur Messung von *Koordinationsfähigkeit als Teilkompetenz von Teamfähigkeit* im vorliegenden Testverfahren wird folgende Tabelle verwendet:

Tabelle 4: Interpretationshilfe Skala Koordinationsfähigkeit

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
... unterlässt es, Vorschläge/Meinungen zur gemeinschaftlichen Problemlösung zu erbitten/erfragen	... erfragt/erbittet Vorschläge anderer Arbeitsgruppenmitglieder zur gemeinschaftlichen Problemlösung
... ignoriert Vorschläge/Meinungen zum Prozess des gemeinschaftlichen Problemlösens, wenn diese nicht seiner Meinung/seinen Vorschlägen entsprechen	...erfragt/erbittet Vorschläge zum Prozess des gemeinschaftlichen Problemlösens
...erbittet keine Vorschläge/Meinungen zur gemeinschaftlichen Problemlösung, sondern trifft solitäre und unabhängige Entscheidungen der Problemlösung	... erbittet und provoziert unterschiedliche Meinungen zum Lösen der Aufgabenstellung
... ignoriert die Meinung/Vorschläge anderer oder äußert sich geringschätzend	... organisiert gemeinsames Handeln zur Aufgabenbearbeitung
... hält sich nicht an Regeln gemeinsamen Herangehens zur Aufgabenbearbeitung	... schlägt Regeln gemeinsamen Herangehens vor

Neben dem Kriterium *task-related*, das sich wie oben beschrieben unterteilt in die drei Bereiche *Informationsweitergabe*, *Kooperation* und *Koordination*, gilt das andere Kriterium *relationship-oriented*, also beziehungsorientiert, als die zweite Komponente der Teamfähigkeit. Im Weiteren wird dieses Kriterium anhand verschiedener theoretischer Positionen und empirischer Befunde beleuchtet und Implikationen für die Entwicklung des eigenen Arbeitsmodells abgeleitet. Nähert man sich über die Definition von sozialen Kompetenzen, wie von Erpenbeck et al. (2017) vorgeschlagen, betrifft diese zweite Facette insbesondere das *gruppen- und beziehungsorientierte* Verhalten. Halfhill, Sundstrom, Lahner, Calderone, and Nielsen (2005) analysieren in ihrer Metastudie von insgesamt 31 empirischen Studien zur Gruppeneffektivität als Konsensdefinition hier diejenigen Kriterien, die sozial- bzw. beziehungsorientierte Aspekte beinhalten. Gleichwohl konstatiert die Forschergruppe um Halfhill, dass das beziehungsorientierte Kriterium der Teamfähigkeit in nur acht der analysierten 31 Studien zur Gruppeneffektivität gemessen wurde und dabei das Kriterium inhaltlich unterschiedlichst operationalisiert



wurde, beispielsweise mit Gruppenkohäsion, entspannter Atmosphäre, Empathie und Konfliktlösung. Kauffeld, S., Grote, S., Frieling, E. (2007) entwickelten ab 2000 ein Verfahren zur Fremdeinschätzung der Problemlösekompetenz von Gruppen. Dabei operationalisieren die Autoren im sog. Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) auf Verhaltensebene, das diejenigen Interaktionen, die Ergebnisse der Arbeit anderer beziehungsweise deren Handlungen mit wertenden Äußerungen kommentieren, unter dem großen Bereich der *Sozialkompetenz* subsumiert werden. Ähnlich beschreiben Faix and Laier (1991) aus der Perspektive der Personalführung ebenfalls diejenigen wertenden Äußerungen gegenüber Personen, die sich auf deren Handlungen und Leistungen beziehen, als beziehungsorientiertes Verhalten in Arbeitsgruppen. Diesen grundlegenden Positionen folgend wird das beziehungsorientierte Kriterium innerhalb der Teamfähigkeit wie folgt gefasst:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein/e Hochschulabsolvent\*in in einer beruflichen Alltagssituation seine/ihre Kommunikation auf die interpersonellen Beziehungen innerhalb einer Arbeitsgruppe richtet.

Für die Entwicklung der Item-Batterie zur Messung der *Fähigkeit zur Beziehungsorientierung als Teilfähigkeit der Teamfähigkeit* wird aus den dargestellten theoretischen Positionen folgendes Interpretationsschema zugrunde gelegt:

*Tabelle 5: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Beziehungsorientierung*

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
... andere Teammitglieder tadeln oder abwerten	... Lob oder Verständnis für andere Teammitglieder äußern
... auf eigene Reputation/eigene Verdienste verweisen, um eigene Aussagen zu unterstreichen	... eigene Gefühle ohne Abwertung oder Schuldzuweisung ansprechen
... personelle Abwertung oder Schuldzuweisung äußern	... konstruktiv wertende Rückmeldung über die Einschätzung der Leistung anderer Teammitglieder geben
... keine Rückmeldung darüber geben, wie die Leistung anderer Teammitglieder eingeschätzt wird	... Ergebnis gemeinsamer Arbeit als gemeinsam erbrachte Leistung darstellen
... Ergebnisse gemeinsamer Arbeit als eigene/alleinige Leistung darstellen	... inhaltlichen Widerspruch ohne personelle Abwertung formulieren
	... Arbeitsergebnisse anderer wertschätzen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die individuelle *Teamfähigkeit* von Hochschulabsolvent\*innen als multidimensionales Konstrukt, das sich in vorliegender Studie auf *stilles Wissen* zur erfolgreichen Bewältigung von arbeitsalltäglichen Herausforderungen bezieht, die sich im Rahmen von einer Beteiligung an/Eingebundenheit in Arbeitsgruppen ergeben, in seiner Binnenstruktur nur eingeschränkt und reduziert auf wenige und allgemein gültige Teilbereiche modellieren lässt.

Dieser Abschnitt versucht, den unspezifisch benutzten Alltagsbegriff der „Teamfähigkeit von Hochschulabsolvent\*innen“ unter Bezugnahme ausgewählter Theorien, Positionen und Befundlagen für die Entwicklung des vorliegenden Testverfahrens zu definieren. Folgende Abbildung stellt die entwickelte Binnenstruktur dar.

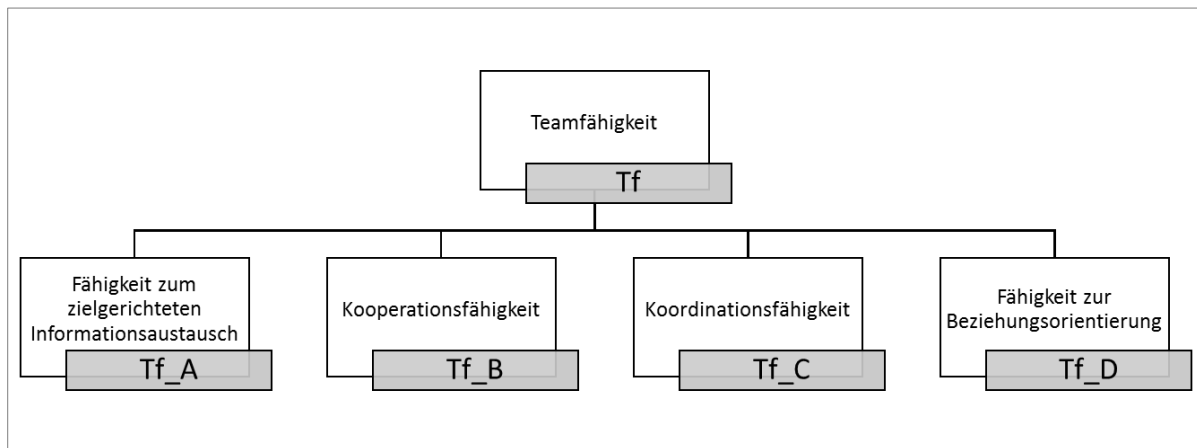


Abbildung 1: Binnenstruktur Teamfähigkeit

Im nächsten Kapitel 6.2 wird ein weiterer, im vorherigen Diskurs ermittelter Begriff des semantischen Netzwerks der Bildungsziele von Hochschulabsolvent\*innen im sozial-kommunikativen Bereich, nämlich die *Fähigkeit zur Kommunikation und zum Dialog*, anhand ausgewählter Theorien und Befundlagen beleuchtet.

## 6.2 Kommunikations- und Dialogfähigkeit

Zweifelsohne erfordern viele Tätigkeiten innerhalb von Organisationen und professionellen, beruflichen Settings die Kommunikation mit anderen Personen. Obwohl über alle Fachlichkeiten hinweg ein Großteil der Arbeitszeit mit Kommunikation verbracht wird, findet sich keine einheitliche begriffliche Fassung oder eine geteilte inter- bzw. multidisziplinäre Gegenstandsbestimmung der Kommunikation. Trotz der begrifflichen Unschärfe und seiner alltagssprachlichen Verwendung kann Kommunikation, wie in Kapitel fünf empirisch analysiert – und damit auch die individuelle Kommunikations- und Dialogfähigkeit –, als wesentlicher Anforderungsbereich von Hochschulabsolvent\*innen beschrieben werden.

Jenseits von domänenspezifischen Kompetenzen weist die Befundlage darauf hin, dass kommunikative Kompetenzen in unterschiedlichsten Berufen ein wesentlicher Erfolgsfaktor sein können (Jansen, A., Melchers, K.G., Kleinmann, M., 2012; Schütz, A., Werth, L., 2007). Kommunikations- und Dialogfähigkeit steht als Alltagsbegriff für ein äußerst breites Spektrum individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten. Seine Bedeutung offenbart sich, wenn man sich bewusstmacht, dass jedes professionelle soziale Miteinander auch Kommunikation ist. Zahlreiche Modelle, die versuchen den Prozess der Kommunikation zu beschreiben, stützen sich auf unterschiedlichste wissenschaftliche Traditionen und unterscheiden sich im Hinblick auf Komplexität und inhaltlichen Schwerpunkt (Röhner, J., Schütz, A., 2012, p. 19). Krauss, R. M., Fussel, S. R. (1996) unterscheiden auf der Basis einer umfangreichen Literaturrecherche vier unterschiedliche Gruppen psychologischer Kommunikationsmodelle (zitiert nach Röhner, J., Schütz, A.), nämlich Encoder-/Decoder-Modelle (Schulz von Thun, 1989; Shannon & Weaver, 1975, 1949), intensionsorientierte Modelle (Grice, 1975), Perspektivenübernahmemodelle (Rogers, 1996) und Dialogmodelle (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 2000). Das als Klassiker in der Psychologie geltende Modell der Kommunikation von Shannon and Weaver aus den 1940er Jahren beschreibt Kommunikation als Austausch bzw. Übertragung von Informationen zwischen Systemen. Dabei machen Shannon and Weaver (1975, 1949) sechs notwendige Elemente der Kommunikation aus. Als Ausgangspunkt des Kommunikationsprozesses wird die Informationsquelle beziehungsweise der Sender gesehen. Dieser übermittelt Signale unter Zuhilfenahme eines Sendegeräts. Die Signale werden dabei über einen Kanal übertragen und von einem Adressaten bzw. dem Empfänger mit Hilfe eines Empfangsgeräts empfangen. Dieser einfachen Differenzierung folgend kann die Kommunikations- und Dialogfähigkeit eines/r Hochschulabsolvent\*in ganz grundsätzlich sowohl in der Rolle des „Senders eines Signals“ als auch in der Rolle des „Empfängers eines Signals“ beschrieben werden.

- Der Empfänger will verstehen, welches Signal der Sender gesendet hat. Er hört aktiv zu und fragt nach. Die Fähigkeit zur zielorientierten Gesprächsführung ermöglicht das verbesserte Verstehen.
- Der Sender will verstanden werden, deshalb übermittelt er verständliche Botschaften. Die Fähigkeit, verständliche und eindeutige Botschaften zu übermitteln, erhöht die Wahrscheinlichkeit, verstanden zu werden.

Der Austausch bzw. die Übertragung von Informationen zwischen Sender und Empfänger zeigt sich zuweilen eingebettet in belasteten Kommunikationssituationen, die sich bspw. als Provo-

kationen oder konfliktreiche oder frustrierende Verhaltensweisen des Interaktionspartners charakterisieren lassen (Kanning, 2009b). Hier kann die *Fähigkeit, Einwänden und Störungen sachlich zu begegnen*, dazu beitragen, Bedingungen für guten Informationsaustausch zu optimieren (R. Cohn, 1975). Als vierte Dimension der Kommunikations- und Dialogfähigkeit ist schließlich die Fähigkeit zu nennen, die *Qualität der Arbeitsbeziehung aufrechtzuerhalten* (Liepmann & Beauducel, 2011), die sich durch Äußerungen „mit ausgeprägtem emotionalen Anteil“ (S. Kauffeld & Grote, 2007) zeigen. Die grundlegende Definition der Fähigkeit zur Kommunikation und zum Dialog leitet sich für das entwickelte Arbeitsmodell wie folgt ab:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein/e Hochschulabsolvent\*in in einer beruflichen, kommunikativen Alltagssituation sowohl als Sender als auch Empfänger einer Botschaft in der Lage ist, vorteilhafte Lösungen zu erzielen, ohne den/die Gesprächspartner\*in zum Widersacher zu machen.

Im nächsten Schritt werden die vier o. g. Teilfähigkeitsbereiche der Kommunikations- und Dialogfähigkeit theoretisch verortet, Positionen dargestellt und empirische Befundlagen analysiert. Zu Beginn wird die *Fähigkeit zur zielorientierten Gesprächsführung* dargestellt. Es folgt eine Herleitung der *Fähigkeit, verständliche und eindeutige Botschaften zu übermitteln*, der *Fähigkeit, Störungen und Einwänden sachlich zu begegnen* und der *Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung zu wahren*.

Für Spieß, E., Rosenstiel, L. von (2010, p. 34) ist *zielgerichtete Kommunikation* mit anderen Personen oder Gruppen ein wesentlicher Teilaspekt sozial-kommunikativer Kompetenzen. Dabei gilt es, das individuelle Kommunikationsverhalten optimal an den jeweiligen Gesprächskontext anzupassen. Das kann bewirken, dass ein effektiver Gesprächsverlauf ermöglicht wird, der dazu beitragen kann, die jeweiligen kommunikativen Ziele zu erreichen und dabei die soziale Akzeptanz des Verhaltens zu wahren. Kanning (2009b, p. 18) unterstreicht, dass dabei Kommunikationsstrategien des Aktiven Zuhörens wesentlich dazu beitragen können, wichtige Informationen verständlich zu erfragen, Missverständnisse aufzudecken und dem Kommunikationspartner das eigene Verständnis des Gehörten zurückzumelden. Aktives Zuhören kann als wirkungsvolle Kommunikationsmethode in allen Lebensbereichen inklusive des beruflichen Kontextes angesehen werden. Diese Methode geht auf psychotherapeutische und erziehungswissenschaftliche Ansätze von C. R. Rogers, A.-M. & und R. Tausch sowie T. Gordon zurück (Schulz von Thun, 2015) und richtete sich zunächst auf Erziehung und therapeutische Settings, bevor es sich zu einer allgemeinen Methode der Kommunikation entwickelt hat.

Gordon (2010, p. 71) stellt fest, dass Problemlösungen bzw. Zielerreichungen, die durch aktives Zuhören gewonnen werden, weitaus nachhaltiger sind als solche, die durch Hinweis, Ratschlag, Empfehlung oder gar Befehl erteilt werden. Tausch, R., Tausch, A.-M. (1998) fassen ihre Erkenntnisse zur Wirkung des aktiven Zuhörens im beruflichen Kontext ähnlich zusammen, indem sie festhalten, dass das Verstehen – als elementares Verhaltensmerkmal des aktiven Zuhörens – das zwischenmenschliche Beziehungsverhältnis positiv beeinflusst und dieses wiederum die Arbeitsleistung im beruflichen Kontext steigert. Verständnis als Verhaltensmerkmal meint dabei die vorstellungsmäßige Vergegenwärtigung der subjektiven Welt des Kommunikationspartners (Wahrnehmungen mitsamt Bedeutung, Wünschen und Vorstellungen). Für eine begrenzte Zeit versucht der Empfänger zu verstehen, was der Sender empfindet. Dabei formuliert er keine eigenen Botschaften, wie etwa Urteile, Meinungen, Ratschläge, Argumente oder Analysen, sondern meldet nur das zurück, was nach seinem Gefühl die Kernaussage des Senders gewesen ist und was sie seiner Meinung nach für ihn bedeutet.

Hintz (2013, p. 235) beschreibt für berufliche Kontexte, dass es darum geht, dem Sprecher zu helfen, seine Gedanken zu sortieren, Erkenntnisse zu artikulieren, Problemlösungen oder Handlungsalternativen zu entwickeln und Ziele zu formulieren, um damit Missverständnisse zu verringern und Wertschätzung zu vermitteln. Dabei wird zum einen mit eigenen Worten das Gesagte oder Gemeinte wiedergegeben (Paraphrasieren) mit dem Ziel, sich zu vergewissern, die Botschaft richtig verstanden zu haben. Dies geschieht durch das sinngemäße und wertneutrale Umschreiben und Wiedergeben eines Sachverhalts mit eigenen Worten. Zum anderen werden die Gefühle angesprochen, die beim Gesprächspartner wahrgenommen werden (Verbalisieren), indem diese mit eigenen Worten umschrieben und wiedergegeben werden. Dies bedeutet, das Gefühl zu beschreiben, welches sich durch das Verhalten des Gesprächspartners vermittelt.

Neben dem aktiven Zuhören ist das gezielte, sachorientierte Fragen ergänzender Bestandteil zielorientierter Gesprächsführung in beruflichen Alltagssituationen. Beide gehören zusammen und steuern so den Prozess der Kommunikation. „Fragen“, so Patrzek (2015, p. 2) „sind ein wesentlicher Teil der Kommunikation (...), um im beruflichen Alltag Probleme zielgerichtet lösen zu können.“ Dabei kann eine Frage verstanden werden als „eine gezielte Hinwendung an eine Person mit dem darin enthaltenen Appell, in einer bestimmten Weise – meist mit Worten – zu reagieren, d.h. zu antworten“ (p.14). Dabei können folgende sachorientierte Hauptfunktionen des Fragens unterschieden werden (p.65f):

- Informationen gewinnen: das Fragen dient der Gewinnung von (neuen) Informationen

- Strukturierung von Information: mit Hilfe von Fragen werden Sachverhalte strukturiert, ein Überblick wird geschaffen
- Herbeiführen von Entscheidungen: durch Fragen das Gegenüber einladen, sich für eine bestimmte Position zu entscheiden

Aus der Synthese der zentralen Theorien und Befundlagen wird von folgender Arbeitsdefinition zur individuellen Fähigkeit zum Führen zielorientierter Gespräche ausgegangen:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein/e Hochschulabsolvent\*in in einer beruflichen, kommunikativen Alltagssituation in der Lage ist, durch die Nutzung von Gesprächstechniken des personenbezogenen, aktiven Zuhörens und sachorientierten Fragens wichtige, möglichst unmissverständliche Informationen zur Zielerreichung zu gewinnen und zu strukturieren.

Folgendes Interpretationsschema wird für die Merkmalsmessung der Fähigkeit zur zielorientierten Gesprächsführung benutzt:

*Tabelle 6: Interpretationshilfe Skala Fähigkeit zur zielorientierten Gesprächsführung*

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
... sucht kein Gespräch, um nach Motiven und Interessen zu fragen	... vergewissert sich, dass die Botschaft des Senders richtig verstanden wurde
... fragt nicht nach Informationen	... umschreibt und gibt einen Sachverhalt sinngemäß und wertneutral mit eigenen Worten wieder
... unterlässt es, den Gesprächspartner nach seiner Sichtweise zu fragen	... umschreibt und gibt wahrgenommene Gefühle mit eigenen Worten wieder
... spricht Unklarheiten nicht an	... beschreibt das Gefühl, das sich durch das Verhalten der Gesprächspartner vermittelt
... signalisiert durch vorzeitiges Beenden des Gesprächs kein Interesse am Gesprächspartner	... fragt den Gesprächspartner nach seiner Sichtweise und seinen Interessen
... gibt Ratschläge, Empfehlungen, Befehle	... spricht Unklarheiten an, um Missverständnisse zu klären
	... fragt nach, um Informationen zu strukturieren

Das Sender-Empfänger-Modell von Shannon und Weaver (1949), zitiert nach Sittenthaler, Traut-Mattausch, and Frey (2017, p. 244f), rückt bei der näheren Betrachtung des Senders bzw. der Senderin von Informationen die Feststellung ins Zentrum, dass diese/r zu einer „effektiven Kommunikation beitragen“ (Sittenthaler et al., 2017, 245) kann, in dem er/sie verständlich spricht. Das Modell postuliert, dass vor allem beim Austausch von Sachinformationen der/die Sender\*in Interesse daran hat, eindeutige, verständliche Botschaften zu übermitteln. Um die Eindeutigkeit der Sachinformation zu charakterisieren, wird im Weiteren auf das *Zwei-Aspekte-*

*Modell* von Watzlawick et al. (2000), im Folgenden zitiert nach (Sittenthaler et al., 2017), und das darauf aufbauende erweiterte *Vier-Seiten-Modell* von Schulz von Thun (2015) eingegangen.

Watzlawick et al. (2000) gehen davon aus, dass jede Kommunikation einen Inhalts- und Beziehungsaspekt hat. Der Inhaltsaspekt entspricht dabei der Sachinformation. Der Beziehungsaspekt zeigt an, wie der Sender die Beziehung zum Empfänger sieht, und wie er/sie vom Empfänger verstanden werden möchte. Probleme in der Beziehung stören dabei den Austausch von Sachinformationen und sollten geklärt werden, um danach auf Sachebene eine Kommunikation zu ermöglichen (Sittenthaler et al.). Schulz von Thun (2015, p. 26) erweitert das Modell hin zu einem Vier-Seiten-Modell durch die Hinzufügung der beiden Aspekte Selbstoffenbarung und Appell. Eine Nachricht umfasst dabei nach Sittenthaler et al. (2017, 248) schwerpunktmäßig „eine oder zwei der vier Botschaften“. Der Fokus vorliegender Arbeit liegt auf den Aspekten der Sachinhalte/Sachinformation und der Beziehung/Beziehungsaussage, insbesondere dann, wenn Probleme in der Beziehung den Austausch von Informationen stören (könnten). Die Fähigkeit, Sachinformationen verständlich zu formulieren, beinhaltet im beruflichen Kontext (J. H. Becker, Ebert, & Pastoors, 2018) vor allem (a) das klare und deutliche Kommunizieren eigener Gedanken, Meinungen, Vorschläge und Ziele sowie (b) das deutliche und verständliche Argumentieren und nachvollziehbare Formulieren der eigenen Sicht der Situation. Aus der Synthese der genannten Theorien und Befundlagen geht vorliegende Studie von folgender Arbeitsdefinition zur individuellen Fähigkeit zum *verständlichen und eindeutigen Übermitteln von Botschaften* aus:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein\*e Hochschulabsolvent\*in in einer beruflichen, kommunikativen Alltagssituation in der Lage ist, Sachinformationen verständlich zu formulieren und Beziehungsaussagen zu formulieren, insofern die Beziehungsebene den Austausch von Informationen stören könnte.

Die daraus abgeleitete Interpretationshilfe wird für die Entwicklung der Item-Batterie zur Messung der Fähigkeit zum verständlichen und eindeutigen Übermitteln von Botschaften dem vorliegenden Testverfahren zugrunde gelegt.

Tabelle 7: Interpretationsschema Fähigkeit zum verständlichen und eindeutigen Übermitteln von Botschaften

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
... notwendige Arbeitsschritte werden nicht begründet	... notwendige Arbeitsschritte werden deutlich und nachvollziehbar begründet
... eigene Argumente und Sicht der „Dinge“ werden unklar oder gar nicht kommuniziert	... eigene Sicht der „Dinge“ und eigene Argumente werden deutlich kommuniziert
... Probleme auf der Beziehungsebene, die einen Informationsaustausch stören, werden nicht angesprochen	... eigene Gedanken, Meinungen, Vorschläge und Ziele werden deutlich formuliert und begründet
... eigene Gedanken, Meinungen, Vorschläge und Ziele werden nicht oder nicht deutlich formuliert und nicht oder nicht deutlich begründet	... Probleme auf der Beziehungsebene werden angesprochen, wenn diese den Austausch von Informationen stören

Emotional belastende Kommunikationssituationen in beruflichen Alltagssituationen, „wie beispielsweise Provokationen durch Interaktionspartner“, so Kanning (2009b, p. 20), oder „konfliktreiche oder frustrierende“ Verhaltensweisen des Interaktionspartners verlangen die Fähigkeit, das „eigene Verhalten bewusst steuern zu können (...) und in Stresssituationen besonnen zu kommunizieren.“ Auch Erpenbeck (2019) subsumiert unter dem Begriff der Kommunikationsfähigkeit neben anderen Elementen die Fähigkeit, Einwänden auch von schwierigen Kommunikationspartnern „sachlich und frustrationstolerant“ zu begegnen. Die Themenzentrierte Interaktion (TZI), entwickelt von Cohn und Kollegen (R. Cohn, 1975; R. C. Cohn & Farau, 1984) kann nach Sittenthaler et al. (2017, 251) als Methode beschrieben werden, die sich zum Ziel gesetzt hat, „Bedingungen für guten Informationsaustausch in Gruppen [und Zweiergesprächen] zu optimieren“. Dabei legt die Methode Wert darauf, dass Störungen und Betroffenheit Vorrang haben bzw. Störungen angemessener Raum gegeben wird. R. C. Cohn & Farau, 1984, p. 360 (zitiert nach Ewert, 2008, 22f) unterstreichen: „Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da (...) die Frage ist nur, wie man sie bewältigt, (...) unausgesprochen und unterdrückt, bestimmen sie Vorgänge (...). Entscheidungen entstehen dann nicht auf der Basis realitätsbezogener Überlegungen, sondern unterliegen der Diktatur von Störungen.“ Dabei kann der Begriff der Störung auf „alle inneren emotionalen Vorgänge und äußeren Gegebenheiten, die zur Zuwendung zum Thema oder der Aufgabe querliegen“ (Ewert, 2008; Matzdorf & Cohn, 1993, p. 360) seine Verwendung finden. Ablenkung, Unkonzentriertheit oder Langeweile stören die Bearbeitung des jeweiligen Themas beziehungsweise die Bearbeitung der Aufgabenstellung. Werden diese „Anliegen ausgeblendet“, so Kroeger (2010, p. 11), „nimmt sich das Verschwiegene durch Blockieren und Nichtmehrmitmachen ‚Vorrang‘ und verdirbt den Arbeitsprozess“. Diese Regel bzw. Aufmerksamkeitshilfe fordert zusammengefasst dazu auf, Störungen schon in der Entstehungsphase deutlich zu machen, zu benennen und zu beseitigen. Meist genügt es dabei, dass die Störungen angesprochen werden und damit Raum und Öffentlichkeit bekommen (Kroeger, 2010). „Sich mitteilen dürfen (...) genügt meistens, dass [die Person] sich der Gruppe



und der gestellten Aufgabe zuwendet und seine Probleme und Emotionen zurückstellt (...).“ (R. Cohn, 1974, p. 154; Kroeger) Aus der Synthese der o. g. Positionen geht vorliegende Studie von folgender Arbeitsdefinition zur individuellen *Fähigkeit, Einwänden und Störungen sachlich zu begegnen*, aus:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein\*e Hochschulabsolvent\*in in einer beruflichen, kommunikativen Alltagssituation in der Lage ist, Einwänden sachlich zu begegnen und Störungen zu benennen, um die Bearbeitung einer Aufgabenstellung nicht zu gefährden.

Die obige Auseinandersetzung macht die Herausforderungen im Umgang mit *Einwänden/Störungen* in professionellen Kommunikationssituationen deutlich. Dazu wurden korrespondierend Verhaltensweisen aufgezeigt, die einen situationsadäquaten Umgang mit Einwänden und Störungen ermöglichen. Folgende Tabelle bildet darauf aufbauend ein Interpretationsschema für die Entwicklung einer Item-Batterie für die Messung dieser Fähigkeiten durch das vorliegende Testverfahren ab.

*Tabelle 8: Interpretationsschema Skala Fähigkeit Einwänden und Störungen sachlich zu begegnen*

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
... sich nicht für die Argumente des Kommunikationspartners interessieren	... bei der Sache bleiben
... kein weiteres Gespräch forcieren	... in die Zuhörerrolle wechseln
... nicht nach Motiven fragen	... öffnende Fragen formulieren
... Unklarheiten nicht benennen	... nach Motiven fragen
... Unterstellungen formulieren	... Unklarheiten ansprechen und klären
... Manipulation	... Einwänden sachlich begegnen
... kein Interesse signalisieren	... nach Argumenten fragen
... Störungen ignorieren/ausblenden	... Interesse signalisieren
	... Befürchtungen aussprechen
	... Störungen benennen

Die vierte und letzte Dimension der Kommunikations- und Dialogfähigkeit zielt auf die Teilfähigkeit, mit Gesprächspartner\*innen „gut auszukommen bzw. den Aufbau und die Aufrechterhaltung guter Beziehungen in die Wege zu leiten“ (Liepmann & Beauducel, 2011, p. 23). Liepmann and Beauducel bezeichnen diesen Aspekt als *soziale Anpassung* und beschreiben Personen mit hohen Werten als „eher umgänglich und höflich, (...) [sie] zeigen Interesse an anderen.“ Diese Personen sind „in der Lage, gute Beziehungen zu knüpfen und diese auch unter schwierigen Umständen aufrechtzuerhalten, (...) [auch] wenn das Gegenüber taktlos oder wütend ist (...). [sie sind] in der Lage, auf Probleme positiv zu reagieren, z. B. durch offenen statt defensiven Umgang mit Kritik, (...) Emotionen zu beherrschen, wenn sie wütend sind“ (Liepmann

& Beauducel, 2011, p. 26). Dagegen beschreiben sie Personen mit niedrigen Werten als „laurisch, unverbindlich und unfreundlich (...) und an anderen nicht interessiert“. Personen mit niedrigen Werten seien eher „erfolglos bei dem Versuch, unter schwierigen Umständen gute Beziehungen zu anderen Menschen zu knüpfen (z. B.: zu (...) Menschen, die sich ihnen gegenüber aggressiv verhalten), weshalb sie dazu neigen, sich aus sozialen Situationen zurückzuziehen (...)“ (Liepmann and Beauducel, (2011, 23,26). S. Kauffeld; S. Kauffeld & Grote, 2007, p. 317) subsumieren hierunter „Handlungen mit ausgeprägt emotionalem Anteil“, wobei im Positiven „unterstützende Beiträge“ und „Lob oder Verständnis für andere“ und „inhaltlicher Widerspruch ohne personale Abwertung oder Schuldzuweisen“ notiert werden. Im Weiteren werden das Ansprechen von Gefühlen wie Ärger oder Freude und positive Äußerungen über andere Personen dieser Dimension zugeteilt. Negativ wertende Äußerungen, „mit denen andere Personen getadelt oder abgewertet werden (...) [und] der Verweis auf die eigenen Verdienste, um Aussagen zu unterstreichen“, stellen dabei niedrige Werte dar. Aus der Synthese der o. g. Positionen geht vorliegende Studie von folgender Arbeitsdefinition zur individuellen *Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung zu wahren*, aus:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein\*e Hochschulabsolvent\*in in einer beruflichen, kommunikativen Alltagssituation in der Lage ist, die Qualität der Arbeitsbeziehung zu anderen aufrechtzuerhalten und nicht zu gefährden.

Nachstehende Tabelle bildet ein Interpretationsschema für die Entwicklung einer Item-Batterie für die Messung dieser Fähigkeiten ab:

*Tabelle 9: Interpretationsschema Skala Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung zu wahren*

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
... abwertende Äußerungen gegenüber dem Interaktionspartner treffen	... Verständnis äußern
... auf die eigene Reputation/eigenen Verdienste verweisen	... Lob äußern
... das Gegenüber tadeln	... sich bedanken
... personale Abwertung äußern	... sich entschuldigen
... äußere Umstände verantwortlich machen	... Wertschätzung formulieren
... Schuldzuweisungen	

Die Fähigkeit von Hochschulabsolvent\*innen, in beruflichen Alltagssituationen erfolgreich zu kommunizieren, wird in diesem Abschnitt als multidimensionales Konstrukt von vier Fähigkeitsbereichen skizziert, die im Folgenden grafisch dargestellt sind.

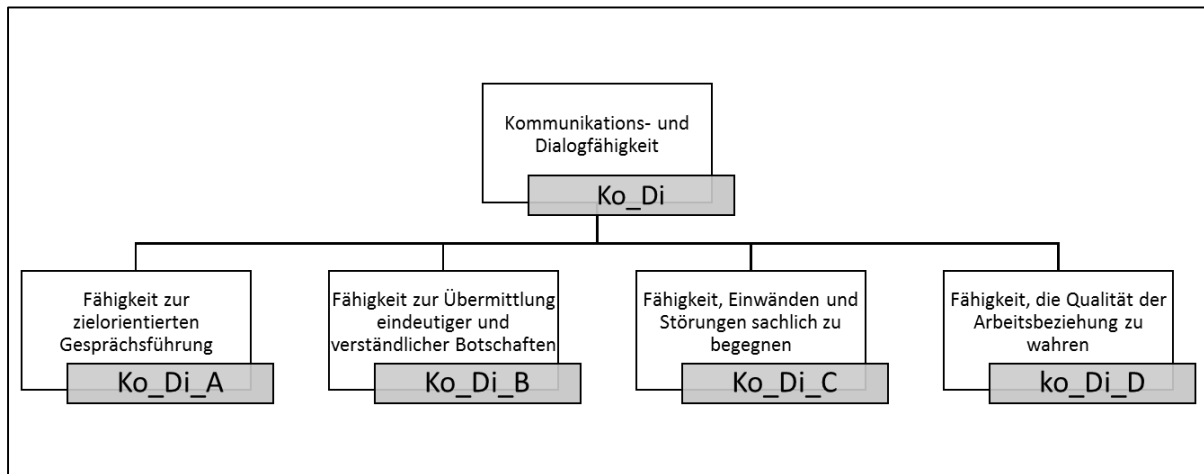


Abbildung 2: Binnenstruktur Kommunikations- und Dialogfähigkeit

Im sich anschließenden Abschnitt 6.3 wird der Fähigkeitsbereich der Verhandlung als dritter Bereich des Arbeitsmodells fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen von Hochschulabsolvent\*innen theoretisch verortet.

### 6.3 Verhandlungsfähigkeit

Die individuelle Fähigkeit zur Verhandlung wird hier als eine weitere Befähigung im domänenübergreifenden sozial-kommunikativen Fähigkeitsbereich von Hochschulabsolvent\*innen erörtert. Aus den geleisteten Analysen (vgl.: Kap. 5) geht hervor, dass dieser Kompetenzbereich als ein wesentlicher Anforderungskontext von Hochschulabsolvent\*innen zu betrachten ist. Zuerst wird unter Bezugnahme auf abstrakte Grundprinzipien der sozial- und organisationspsychologischen Verhandlungsforschung das Verhandeln als soziale Interaktion näher bestimmt.

Wenn eine Person „erfolgreich verhandelt“, dann ist sie, Hüffmeier and Hertel (2012, p. 145) folgend, in einer sozialen Interaktion in der Lage, „tatsächliche oder bloß wahrgenommene Unterschiede in [den jeweiligen] Interessen mit dem Ziel zu diskutieren, eine von allen beteiligten Parteien akzeptierte Lösung dieser Interessensgegensätze zu suchen.“ Im Vergleich zu anderen Handlungsoptionen können Verhandlungen mittel- und langfristig zu deutlich besseren Ergebnissen sowohl für die einzelne Partei als auch für alle Beteiligten insgesamt führen. Diese positiven Resultate würden jedoch „umsichtiges und ggf. geschultes Verhalten“ (ebenda) voraus-

setzen. Um diese spezifische Art des Verhaltens zu charakterisieren, ist es notwendig, ein Verständnis darüber zu erarbeiten, wie die Verhandlungsfähigkeit theoretisch modelliert werden kann.

Mit Hüffmeier and Hertel (2012) findet zuerst einmal eine prototypische Unterscheidung zwischen kompetitiven und kooperativen Verhaltensweisen statt. In vorliegender Studie wird, wie von Hüffmeier and Hertel in ihrem *Integrativen Phasenmodell der Verhandlungsführung* vorgeschlagen, prinzipiell davon ausgegangen, dass die „Bemühungen um kollektive Nutzenmaximierung im Vergleich zu individueller Gewinnorientierung einen höheren Stellenwert haben“ (p 147). Zu begründen ist dieser Vorschlag damit, dass „kollektive Nutzenmaximierung häufig zu wirksameren und dauerhafteren Konfliktlösungen führt (z. B.: Rubin, Pruitt, and Kim (1994)“. Um diese sogenannten „einigungsrelevanten Verhaltensweisen“ näher zu charakterisieren, bietet es sich an, anhand eines prototypischen zeitlichen Ablaufs eines Verhandlungsgeschehens verschiedene Komponenten der sozialen Interaktion zu differenzieren. Dabei wird hier hauptsächlich auf das Integrative Phasenmodell der Verhandlungsführung (IVP) von Hüffmeier and Hertel (2012) zurückgegriffen. Dieses Vier-Phasen-Modell integriert „ausgewählte Modellvorstellungen (...), die sowohl präskriptive als auch deskriptive Elemente beinhalten“ (p 146). Im Folgenden werden die vier Phasen des IVP kurz ausgeführt, um darauf aufbauend in einem weiteren Schritt Modelldimensionen für die Verhandlungsfähigkeit von Hochschulabsolvent\*innen abzuleiten.

- Die Vorbereitung auf die Verhandlung: Eine Basis für erfolgreiche und überdauernde Konfliktlösung ist das Verstehen der Interessen aller Beteiligten. Dazu ist es notwendig, zunächst ein klares Bild der eigenen Interessen zu bekommen und Überlegungen zu den Interessen der Verhandlungsteilnehmer\*innen anzustellen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Interessen der Beteiligten werden vermutet.
- Vergrößerung des Lösungsraumes: Diese Aktivität findet in direkter Interaktion statt. Hier stehen integrative Aspekte im Vordergrund. Die Verhandlungspartner sollen möglichst fair und gerecht die Interessen aller Beteiligten (Gemeinsamkeiten und Unterschiede) ermitteln und berücksichtigen, um eine hochwertige Lösung zu ermöglichen.
- Forderungen in der Verhandlung: Die Realisierung der individuellen Ansprüche über erste Angebote und Zugeständnisse.
- Verhandlungsabschluss: Verhandlung wird (vorläufig) mit Ergebnis abgeschlossen.

Diese prototypischen Phasen ermöglichen die Auseinandersetzung darüber, welche Verhaltensmerkmale innerhalb einer Verhandlungssituation als kompetent, also zielführend und einigungsrelevant operationalisiert werden können. Weitere deskriptive Elemente aus der Methode des „sachgerechten Verhandeln“ des sog. *Harvard-Konzepts* (Fisher, Ury, & Patton, 2001) zitiert nach Hasler-Dierauer (2007, 62f,130) dienen zur Modellierung:

- Menschen: Menschen und Probleme werden getrennt voneinander behandelt. Personen, die verhandeln, sind stets in einem Kontext bestehend aus ihrer Beziehung und ihrer „Verhandlungsgeschichte“ eingebettet. Indem das Verhandlungsproblem vom Menschen getrennt wird, wird versucht, dass das Verhandeln nicht die Beziehung belastet. Emotionen, die die Verhandlung behindern, werden angesprochen und ausgeräumt.
- Interessen: Nicht Positionen, sondern Interessen werden in den Mittelpunkt gestellt. So fragen sich Personen, was der Verhandlungspartner wirklich will und fokussieren sich damit auf die Interessen, die hinter den Positionen stehen. Eigene Interessen werden deutlich und erkennbar kommuniziert.
- Möglichkeiten/Alternativen: Vor der Entscheidung werden verschiedene Wahlmöglichkeiten entwickelt, multiple und alternative Lösungen werden gesucht und angeboten. Dies geschieht durch Informationsaustausch. Eigene Interessen und die des Verhandlungspartners werden in Einklang gebracht. Dabei gilt es, mehrere Verhandlungsoptionen zu entwickeln.

Anhand dieser Grundlagen werden die Herausforderungen von Verhandlungssituationen und, darauf reflektierend, individuell notwendige Befähigungen expliziert, die die Basis für ein erfolgreiches Verhandeln darstellen. Dabei werden prozessuale, prototypische Fähigkeiten wirksam: Die (1) *Fähigkeit zur Orientierung an Interessen in der Vorbereitungsphase*, (2) die *Fähigkeit zur Interessensorientierung in der Verhandlungssituation*, (3) die *Fähigkeit zum Interessenausgleich*, (4) die *Fähigkeit zur Vergrößerung des Lösungsspielraumes*, (5) die *Fähigkeit zur Wahrung der Qualität der Arbeitsbeziehung* und (6) die *Fähigkeit zur Selbst-/Fremdbeobachtung*. Für das Arbeitsmodell wird folgende Definition für die *Verhandlungsfähigkeit* von Hochschulabsolvent\*innen entwickelt:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein\*e Hochschulabsolvent\*in mit einem ungefähr machtgleichen Gesprächspartner in beruflichen Verhandlungssituationen für einen Interessenausgleich sorgen kann und dabei in der Lage ist, beiderseitig größtmöglichen Nutzen zu generieren. Dabei wahrt er/sie die Qualität der persönlichen Arbeitsbeziehung.

Bereits vor dem interaktiven Teil einer Verhandlung und damit dem tatsächlichen Treffen der Beteiligten ist es notwendig, ein deutliches Bild der eigenen Interessen und klare Vorstellungen über eigene Ziele und Motive zu entwickeln. Diese nach Wichtigkeit zu priorisieren, kann dazu beitragen, dass unerwünschte Ergebnisse der Verhandlung verhindert werden (C. K. W. de Dreu, Beersma, Stroebe, & Euwema, 2006; Hüffmeier & Hertel, 2012). Fisher & Ertel (2000, p. 18) konstatieren: „Je mehr man vorher über seine Interessen nachgedacht hat, desto wahrscheinlicher werden sie befriedigt“. Fragen nach dem *Warum?* oder *Zu welchem Zweck?* können dabei, dem Harvard-Konzept folgend, eigene Interessen enthüllen, die den jeweiligen Forderungen entsprechen. Im Weiteren sollten auch Überlegungen zu den Interessen der Verhandlungspartner getroffen werden (Gelfand, M., Fulmer, A., Severance, L., 2010; Hüffmeier & Hertel, 2012). Als zentral in dieser Vorbereitungsphase gilt, Fisher and Ertel (2000, p. 37) folgend, die Interessen der anderen Seite zu verstehen, wenn man eine akzeptable Option vorschlagen will (...), indem man die gleichen Fragen stellt wie bei der Identifizierung der eigenen Interessen: ‚Warum?‘ und ‚Zu welchem Zweck?‘. Aus der Synthese der zentralen Theorien und Befundlagen zur Phase der Verhandlungsvorbereitung geht vorliegende Studie von folgender Arbeitsdefinition zur individuellen *Fähigkeit zur Interessensorientierung in der Verhandlungsvorbereitungsphase* aus:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein\*e Hochschulabsolvent\*in in der Vorbereitungsphase einer beruflichen Verhandlungssituation in der Lage ist, Vorstellungen über die eigenen Interessen zu entwickeln und Überlegungen zu vermuteten Interessen der Verhandlungspartner zu treffen.

Abgeleitet findet sich im Anschluss ein Interpretationsrahmen zur Item-Batterie-Entwicklung bezüglich des Konstrukts *Fähigkeit zur Interessensorientierung in der Verhandlungsvorbereitung*.

*Tabelle 10: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Interessensorientierung in der Verhandlungsvorbereitung*

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
... intuitiv verhandeln, ohne sich Gedanken zu machen	... eigene Interessen und Prioritäten analysieren
... sich keine Gedanken über eigene Interessen, Ziele machen	... Verhandlungsgegenstand bestimmen
... keine Vermutungen über Ziele und Interessen der Verhandlungspartner anstellen	... Verhandlungsziel bestimmen
	... Gründe für Verhandlungsziel benennen
	... Verhaltensvorsätze treffen
	... Interessen und Ziele der Verhandlungspartner vermuten

In der direkten Interaktion der Verhandlungspartner als zweite sich anschließende Phase des Verhandlungsgeschehens gilt es, *eigene Ziele und Interessen klar zu benennen und die Interessen und Ziele der Beteiligten zu erfragen*. Interessen gelten im Harvard-Konzept als Beweggründe für eine Position. Das Ziel dieses Ansatzes liegt dabei darin, die jeweiligen Interessen der Verhandlungspartner zu ermitteln. Koschany-Rohbeck (2015) beschreibt, dass die Beteiligten im Rahmen dieses Ansatzes höflich und wertschätzend im Umgang mit dem Verhandlungspartner sein sollen. Dabei gilt es, einerseits die eigenen Interessen, Ziele und Beweggründe klar und deutlich zu formulieren und andererseits, den Beteiligten nach seinen Interessen und Sichtweisen zu fragen. Wichtig ist dabei, so Koschany-Rohbeck, die legitimen Interessen des Beteiligten ebenfalls anzuerkennen. Der anderen Seite sollen sowohl die eigenen Interessen sachlich aufgezeigt werden als auch zugehört werden, um deren Interessen zu erkennen. „Der einfachste Weg“, um Interessen der beteiligten Parteien zu erfahren und zu verstehen, ist „ein offener Austausch von Informationen über die jeweiligen Interessen“ (Hüffmeier & Hertel, 2012, p. 152). Daraus leitet sich folgende Arbeitsdefinition zur individuellen *Fähigkeit der Interessensorientierung in einer Verhandlungssituation* im beruflichen Kontext ab:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein/e Hochschulabsolvent\*in in der Interaktionsphase einer beruflichen Verhandlungssituation in der Lage ist, eigene Interessen, Ziele und Beweggründe klar zu formulieren und Beteiligte nach Sichtweisen und Interessen zu fragen.

Der Item-Entwicklung liegt dementsprechend folgendes Interpretationsschema zugrunde:

*Tabelle 11: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Interessensorientierung*

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
...Interessen und Beweggründe des Gegenübers nicht erfragen	...eigene Interessen deutlich und begründet formulieren
...Interessen und Beweggründe des Gegenübers nicht berücksichtigen	...Interessen der Beteiligten ermitteln
...eigene Interessen und Ziele nicht formulieren	...nach Interessen der Beteiligten fragen
...eigene Sichtweise für sich behalten	...legitime Interessen der Beteiligten anerkennen
	...fragen, was die Beteiligten wollen
	...eigene Sichtweise darstellen

Das *Harvard-Konzept* sieht als weiteres Ziel einer Verhandlung vor, dass die nun in der dritten Phase ermittelten Interessen ausgeglichen werden sollen. Dabei kann es nach Fisher et al. (2001, p. 72) gemeinsame, unterschiedliche oder auch widerstreitende Interessen der Verhandlungsparteien geben. Dabei suchen die Verhandlungspartner zuerst nach gemeinsamen Interessen und stellen diese als gemeinsames Ziel dar, bei denen lediglich, so Koschany-Rohbeck, die

Frage im Raum steht, „wie dieses Ziel erreicht werden soll“ (p 74). Bei unterschiedlichen Interessen gilt es, die legitimen Interessen der Gegenseite anzuerkennen, den Unterschied zu den eigenen Interessen deutlich zu machen und in einem nächsten Schritt nach Lösungsoptionen zu suchen, die gleichermaßen akzeptabel erscheinen. Vorliegende Studie geht demzufolge von folgender Arbeitsdefinition zur *Fähigkeit zum Interessensausgleich* in einer beruflichen Verhandlungssituation aus:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein\*e Hochschulabsolvent\*in in der Interaktionsphase einer beruflichen Verhandlungssituation in der Lage ist, gemeinsame Interessen zu suchen, unterschiedliche Interessen deutlich zu machen und als legitim anzuerkennen.

Das darauf aufbauende Interpretationsschema für die Item-Entwicklung zur Messung der *Fähigkeit, einen Interessensausgleich herbeizuführen*, stellt sich wie folgt dar.

*Tabelle 12: Interpretationsschema Skala Fähigkeit einen Interessensausgleich herbeizuführen*

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
...Interessen des Gegenübers nicht gelten lassen	...gemeinsame Interessen suchen und benennen
...auf eigener Position beharren	...gemeinsame Interessen als gemeinsame Ziele darstellen
...eigene Interessen nicht benennen	...unterschiedliche Interessen benennen und legitime Interessen anerkennen
...Interessen des Gegenübers nicht erfragen	...Unterschied zu eigenen Interesse deutlich machen

Sind die wechselseitigen (gemeinsamen und unterschiedlichen) Interessen offen dargelegt, so gilt es, dem Harvard-Konzept folgend, auf deren Grundlage *verschiedene Lösungen zu suchen und zu sammeln und damit mehrere Auswahlmöglichkeiten zu generieren*. Dabei ist zu beachten, dass die gesuchten Lösungen für alle Beteiligten von Vorteil sind. Hüffmeier and Hertel sprechen in ihrem IVP von der Vergrößerung des Lösungsraumes, der dadurch erreicht werden kann, dass Strategien angewendet werden, die die Interessen aller Beteiligten berücksichtigen. Hier stellt es sich als positiv für das Verhandlungsergebnis heraus, dass möglichst viele Verhandlungsgegenstände identifiziert und eingebracht werden. Dabei kann sich das „Beachten von Regeln kooperativen und rationalen Argumentierens (...) positiv auf die Kommunikation auswirken und zur effektiven Vergrößerung des gemeinsamen Lösungsraumes beitragen“ so Hüffmeier and Hertel (2012, p. 151). Die *Fähigkeit zur Vergrößerung des Lösungsspielraumes* wird in folgender Arbeitsdefinition beschrieben:



Individuelles Ausmaß, in welchem ein\*e Hochschulabsolvent\*in in der Interaktionsphase einer beruflichen Verhandlungssituation in der Lage ist, verschiedene Lösungen zu suchen, um damit eine größere Auswahlmöglichkeit an Verhandlungsgegenständen zu erzeugen.

Für die Entwicklung der Item-Batterie bietet sich folgendes Interpretationsschema an:

Tabelle 13: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Vergrößerung des Lösungsspielraumes

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
...Suche nach der „einzig wahren Lösung“	...Optionen zum beiderseitigen Vorteil vorschlagen/entwickeln
...über eine mögliche Lösung vorschnell urteilen	...verschiedene Vorschläge unterbreiten
...eigenen Standpunkt vehement verteidigen	...Vorschläge machen, von denen vermutet wird, dass sie beiden Seiten entgegenkommen
...keine (nur eine) Optionen/Vorschläge/Angebote machen	...Angebote für Lösungsmöglichkeiten bieten
...nicht nach Begründungen fragen	...Einwände berücksichtigen
...Einwände nicht berücksichtigen	...Begründungen erfragen
...Vorschläge machen, die nur die eigenen Vorteile beinhalten	...Gegenvorschläge erbitten

Ein weiteres Merkmal der Verhandlungsfähigkeit stellt das *Wahren der Qualität der Arbeitsbeziehung* dar. Dieses beziehungsorientierte Kriterium zielt insbesondere darauf ab, sowohl Stimmungen wahrzunehmen und anzusprechen als auch *Probleme und Menschen getrennt voneinander zu behandeln*. Das *Harvard-Konzept* unterstellt damit eine idealtypische Rationalität. Mit der Forderung, „Menschen und Probleme getrennt voneinander zu behandeln“, geht einher, den Beziehungs-/Emotionsanteil, der mit der Sachfrage verwoben ist oder sein könnte, aus den Verhandlungen zu nehmen. Die Verhandlungspartner fordert das Harvard-Konzept auf, sich bereits in der Vorbereitung von Verhandlungen mit ihren Gefühlen und den Ursachen dieser Gefühle zu beschäftigen. Fisher & Ertel, 2000, 109f stellen fest, dass „ein entscheidendes Element bei jeder Verhandlung (...) die Qualität der Arbeitsbeziehung zur anderen Seite [ist]. (...) Der gute Verhandlungspartner denkt darüber nach, wie beide Seiten miteinander umgehen *sollen*, und plant dann Schritte, [die] das gegenseitige Verstehen verbessern, Vertrauen und Respekt herbeiführen (...) [und] helfen, Verstand und Gefühl im Gleichgewicht zu halten.“ In der Vorbereitungsphase der Verhandlung gilt es, Beziehungsfragen (bspw.: verletzte Gefühle) und Sachfragen (bspw.: Begriffe, Bedingungen) zu identifizieren, nicht zu vermischen und voneinander unabhängig zu behandeln. Während der direkten Interaktion sollen Gefühle, „welche die Verhandlung behindern“ (Hasler-Dierauer, 2007, p. 130), klar artikuliert und ausgeräumt werden, und Verhandlungspartner sollen bei „emotionalen Äußerungen“ zuhören und ruhig

bleiben. Es ist darauf hinzuwirken, dass die Beziehung zwischen den Verhandlungspartnern nicht belastet wird. Fisher and Ertel (2000, p. 112) sprechen davon, „vorbehaltlos konstruktiv“ zu sein, und verstehen darunter, „das zu tun, was gut ist und was die Beziehung verbessern hilft, egal ob die andere Seite sich revanchiert.“ Daraus ergibt sich für die Beschreibung der *Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung bei Verhandlungen zu wahren*, folgende Definition:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein\*e Hochschulabsolvent\*in in der Vorbereitungs- und Interaktionsphase einer Verhandlung in der Lage ist, durch das Überdenken, Wahrnehmen und Ansprechen von Stimmungen, Gefühlslagen bzw. Beziehungsfragen die Qualität der Arbeitsbeziehung zu wahren.

Für die Entwicklung der Item-Batterie ergibt sich folgendes Interpretationsschema:

Tabelle 14: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Wahrung der Qualität der Arbeitsbeziehung

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
...eigene Gefühle/Stimmungen/Empfindungen nicht bedenken	...in der Vorbereitungsphase Beziehungsfragen identifizieren
... Gefühle/Stimmungen/Empfindungen des Anderen nicht bedenken	...darüber nachdenken, wie man miteinander umgehen <i>soll</i>
...Stimmungslage nicht ansprechen	...Beziehungsfragen ansprechen

Die Theorie der Selbstaufmerksamkeit nach Duval & Wicklund, 1972 geht davon aus, dass im Zustand der Selbstaufmerksamkeit sich das Individuum selbst als Gegenstand seiner Aufmerksamkeit betrachtet. In der konkreten Interaktionssituation wird Kanning (2009b, 21f) folgend dabei das „eigene Verhalten ganz unmittelbar zum Gegenstand der eigenen Betrachtung“, denn „nur so ist es (...) möglich, gezielt agieren und auf akut auftretende Probleme in der Interaktion mit anderen Menschen adäquat reagieren zu können“. Bei der Fremdbeobachtung dagegen richtet sich die Wahrnehmung auf den Interaktionspartner, um „das Gegenüber in seinen Bedürfnissen und Verhaltensweisen richtig einschätzen zu können“ (Kanning, 2009b, p. 22). Die *Fähigkeit zur Selbst-/Fremdbeobachtung* innerhalb einer Verhandlungssituation wird deshalb beschrieben als:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein/e Hochschulabsolvent\*in in der Interaktionsphase einer Verhandlung in der Lage ist, sich selbst bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren und die Verhandlungspartner durch Beobachtung besser einschätzen zu können.

Folgendes Interpretationsschema dient als Grundlage für die Entwicklung der Item-Batterie zur Messung der Teilfähigkeit *Selbst-/Fremdbeobachtung innerhalb einer Verhandlungssituation*:

Tabelle 15: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Selbst-/Fremdbeobachtung innerhalb einer Verhandlungssituation

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
...sich keine Gedanken über eigene Gefühle machen	...den Verhandlungspartner genau beobachten
...das Gegenüber nicht beobachten	...versuchen, sich ein Bild von der Stimmungslage zu machen
...keine Gedanken über die Gefühlslage des Beteiligten machen	...das eigene Verhalten beobachten
	...die eigene Stimmungslage einschätzen

Die *Fähigkeit zur Verhandlung* in domänenübergreifenden beruflichen Alltagssituationen wird in diesem Abschnitt insbesondere durch die Orientierung an dem Phasenmodell der Verhandlungsführung (IVP) von Hüffmeier and Hertel (2012) und der Methode des sachgerechten Verhandeln des sog. *Harvard-Konzepts* (Fisher et al., 2001) entwickelt. Dabei werden prozessorientiert sechs Teilfähigkeitsbereiche differenziert, für die Entwicklung des Testverfahrens definiert und schließlich als Merkmale operationalisiert. Nachstehende Abbildung veranschaulicht die Binnenstruktur des Fähigkeitsbereichs.

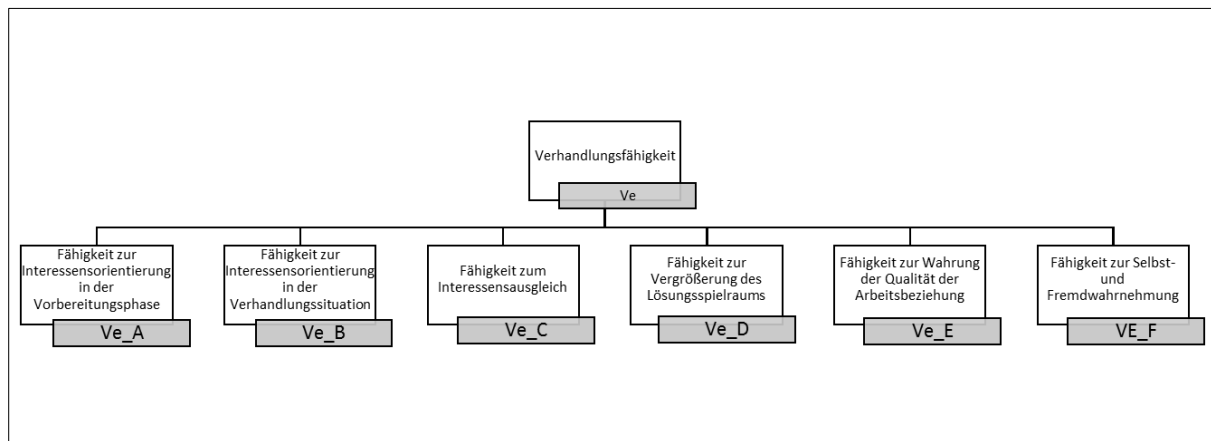


Abbildung 3: Binnenstruktur Verhandlungsfähigkeit

Als vierter und letzter Bereich des Arbeitsmodells folgt im nächsten Abschnitt eine Auseinandersetzung mit dem Fähigkeitsbereich zur *Interpersonellen Konfliktlösung*.

#### 6.4 Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit

Die Fähigkeit von Hochschulabsolvent\*innen, innerhalb von beruflichen Settings interpersonelle Sachkonflikte zu lösen, wird in diesem Abschnitt als letzte Teilkompetenz von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen theoretisch verortet. Zuerst werden zwei

grundlegende Theorien zur Erklärung und Vorhersage von Verhaltensweisen in Konfliktsituationen herangezogen, nämlich die Soziale Interdependenztheorie von Deutsch (1973) und das Modell der Interessensberücksichtigung, das sogenannte Dual-Concern-Modell (Pruitt & Carnevale, 1993; Rubin et al., 1994). Beide Modelle werden gleichermaßen in der Sozial- wie Organisationspsychologie rezipiert.

Die Soziale Interdependenztheorie von Deutsch (1973) (Pfundmair, Agthe, Aydin, & Frey, 2017; Solga, 2008) geht struktur- und prozessorientiert davon aus, dass das Konfliktverhalten der Beteiligten von der wahrgenommenen Interdependenz ihrer Ziele abhängt. Die Interdependenzen können dabei dichotom als positiv oder negativ wahrgenommen werden. Bei positiv wahrgenommenen Interdependenzen sind die Ziele der Beteiligten gleichsinnig. „Die Wahrscheinlichkeit, dass die eine Partei ihr Ziel erreicht, steigt in dem Maße, wie es auch der anderen Partei gelingt, ihr Ziel zu erreichen. „Beide Parteien,“ so Solga (2008, p. 128), „können von einer Kooperation profitieren.“ Diese Konstellationen finden sich typischerweise in Beurteilungs- und Aufgabenkonflikten. Die Mitglieder einer Arbeitsgruppe verfolgen ein gemeinsames Ziel, favorisieren aber unterschiedliche Handlungspläne beziehungsweise streiten um die richtige Interpretation einer aufgabenrelevanten Information. Werden negative Interdependenzen wahrgenommen, scheinen die Ziele der Beteiligten unvereinbar, und „die eigene Zielerreichung“, so Pfundmair et al. (2017, p. 753), „beeinträchtigt die Zielerreichung der anderen Partei.“ Die Beteiligten stehen in einem Wettbewerbs- und Konkurrenzverhältnis. Dies, so Solga (2008, p. 128), ist die Situation bei Verteilungskonflikten.

Innerhalb der vorliegenden Studie wird der Fokus auf positive Interdependenzen von Konfliktpartnern in Beurteilungs- und Aufgabenkonflikten gelegt. Die Zielstruktur der Situationsbeschreibungen ist positiv interdependent dargestellt und damit hin zur Ermöglichung kooperativen Verhaltens angelegt. Das Dual-Concern-Modell von Pruitt and Rubin (1986); Rubin et al. (1994) (Pfundmair et al., 2017; Solga, 2008) geht davon aus, dass die Auswahl der Verhaltensstrategien in Konfliktsituationen durch die Ausprägung zweier voneinander unabhängig existierender Motive, nämlich Eigeninteresse und Fremdinteresse, bedingt wird, die wiederum unterschiedlich stark ausgeprägt sein können. Reflektiert auf die Arbeitsdefinition fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen, also eigene Ziele durchzusetzen (Eigeninteresse) und gleichzeitig die Akzeptanz des Gegenübers zu wahren (Fremdinteresse), verweisen die Ausprägungsgrade auch auf niedrigere/höhere Ausprägungen dieser sozialen Teilfähigkeiten.

Die Ausprägungsgrade bestimmen die Wahl des Konfliktverhaltens, das prototypisch fünf Verhaltensstrategien (vgl.: Taxonomie nach van de Vliert, 1997; van de Vliert and Jansen van de Vliert and Jansen (2001) zitiert nach Solga) unterscheidet:

- Vermeiden/Passivität/Abbruch: Verhaltensweisen wie: Problem wird ignoriert und ein klärendes Gespräch aufgeschoben, es wird sich anderen Dingen zugewendet, die nichts mit dem Konflikt zu tun haben. Es findet eine Nicht-Konfrontation statt und damit keine Beteiligung an der Konfliktbearbeitung. Die Ausprägungsgrade des Eigen- und Fremdinteresses können als schwach bezeichnet werden.
- Nachgeben/Sich anpassen/Zugeständnisse: Verhaltensweisen wie: einseitige, bedingungslose Zugeständnisse oder eigenes Anspruchsniveau senken. Hier findet keine Konfrontation statt. Die eigenen Interessen werden bei der Konfliktbearbeitung nicht vertreten bzw. sind schwach ausgeprägt, wohingegen die Orientierung an Fremdinteressen als stark zu bezeichnen ist.
- Direktes Kämpfen/Sichdurchsetzen: Verhaltensweisen wie: mit Bestrafung oder Rückzug drohen, sich auf unveränderliche Positionen festlegen, falsch oder unvollständig informieren. Es finden sich konfrontative und attackierende Verhaltensweisen, der Wettbewerb steht im Vordergrund. Die Ausprägung des Eigeninteresses kann als stark, die des Fremdinteresses als schwach kategorisiert werden.
- Problemlösen/Integrieren: Verhaltensweisen wie: nach Lösungen suchen, die geeignet sind, allen Seiten maximale Erträge zu beschern. Das Konfliktverhalten ist kooperativ und versucht, die Eigen- und Fremdinteressen zu integrieren. Eine Lösung wird verhandelt. Die Ausprägungsgrade des Eigen- und Fremdinteresses sind vergleichbar stark.
- Kompromiss schließen: Verhaltensweisen wie: schrittweise die eigenen Forderungen reduzieren und Verhandlungspartner drängen, dasselbe zu tun, Zugeständnisse der Gegenseite erwidern. Die Lösungssuche wird bestimmt durch eine mittlere Ausprägung sowohl der Eigen- als auch der Fremdinteressen.

Verhaltensstrategien, die den Bereichen eins bis drei zugeordnet sind, werden in vorliegender Studie als niedrige Ausprägung des Merkmals festgelegt. Verhaltensstrategien aus den letzten beiden Bereichen werden in vorliegender Studie als hohe Ausprägung des Merkmals interpretiert.

C.K.W. de Dreu, Weingart, and Kwon (2000) untersuchten in einer Metaanalyse 28 Studien zur „Theory of Cooperation and Competition“ von Deutsch (1971) und zur „Dual-Concern Theory“ (Pruitt & Rubin, 1986). Sie bestätigen grundsätzlich die Konsistenz der Modelle. Allerdings,

so Pfundmair et al. (2017, 754f), sind beide Theorien „nicht unkritisiert geblieben“, da Deutschs Theorie nicht berücksichtigt, „dass Interdependenz von verschiedenen Parteien unterschiedlich wahrgenommen werden kann“. Kritik am Dual-Concern-Modell bezieht sich zum einen auf „die Möglichkeit eines Wechsels zwischen verschiedenen Strategien, was in realen Konfliktsituationen häufig stattfindet, durch das Modell aber nicht repräsentiert wird“ (Pfundmair et al., 2017, p. 754). Zum anderen werden interkulturelle Unterschiede „in der Strategiepräferenz gefunden“. Die Erachtung dessen, welche Strategie als (relativ) positiv oder (relativ) negativ empfunden wird, unterscheidet sich demnach zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen.

Warum sollen Sachkonflikte bearbeitet werden? Ein Blick auf die Forschungsergebnisse macht deutlich, dass Aufgabenkonflikte sowohl die Arbeitsleistung als auch die erlebte Zufriedenheit reduzieren. Sachkonflikte, so metaanalytische Befunde von C. K. de Dreu and Weingarten (2003); Jehn and Bendersky (2003) zitiert nach Solga, zur Auswirkung sozialer Konflikte auf die Zufriedenheit der einzelnen Gruppenmitglieder korrelieren negativ mit der erlebten Zufriedenheit ( $\rho = -.32$ ). Je stärker und häufiger die Konflikte sind, desto geringer zeigt sich die erlebte Zufriedenheit. Aufgabenkonflikte korrelieren negativ mit der Gruppenleistung ( $\rho = -.23$ ). Je stärker die erlebten Arbeitskonflikte empfunden werden, desto schwächer wird die Leistung der Gruppe.

Wie können Sachkonflikte bearbeitet werden? Welches Verhalten beeinflusst die Konfliktlösung positiv? Welches Verhalten bei positiv interdependent dargestellten Zielen der Beteiligten ist geeignet, um bei einem Beurteilungs- oder Sachkonflikt zu einer kooperativen Konfliktbearbeitung beizutragen? Um eine Binnenstruktur des Fähigkeitsbereichs zu entwickeln, bietet es sich an, einzelne prototypische Phasen eines kooperativen Konfliktgesprächs zu differenzieren, um daraus Herausforderungen und adäquate Verhaltensweisen zu generieren. Nach Benien (2003) lassen sich grundsätzliche fünf *Allgemeine Gesprächsphasen* unterscheiden: Anfangs-, Informations-, Argumentations-, Beschluss- und Abschlussphase. Die Gesprächsvorbereitung setzt Benien diesen interaktiven Phasen voraus. Widulle (2011,2012) gliedert dabei die Gesprächsvorbereitung für komplexe und intransparente Situationen u. a. in die Selbstklärung (eigene Sichtweise: Themen, Gesprächsziele) und den Perspektivenwechsel als Identifikation mit dem Gesprächspartner (Sichtweisen und Ziele des Gesprächspartners antizipieren). Keller (2004) schlägt in seinem *Modell des Kooperativen Konfliktgesprächs* folgende prototypische Phasen vor, die angelehnt an Benien (2003) Gesprächsschritte für ein Konfliktgespräch diffe-

renzieren: eigene Selbstklärung (Streitgegenstand und Ursachen reflektieren, Ziele und Absichten klären), Gesprächseinstieg (Situationsklärung, Ziel, Zweck und Bedeutung des Gesprächs, Sichtweisen auf Konfliktgegenstand), dialogische Lösungserarbeitung (Meinungsaustausch und Argumentationsphase, Ideen konkretisieren und bewerten, tragbare Lösung benennen) und über verbindliche Vereinbarungen Nachhaltigkeit sichern.

Diesen prototypischen Gesprächsphasen von Benien (2003) und Keller (2004) und Widulle (2011,2012) unter Berücksichtigung der Sozialen Interdependenztheorie von Deutsch (1973) und dem Modell der Interessensberücksichtigung (Dual-Concern-Modell) (Pruitt & Carnevale, 1993; Rubin et al., 1994) zu folgen, ermöglicht eine Bestimmung einzelner Anforderungen und daraus ableitbaren Teilbefähigungen der *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit*. Diese werden in vorliegender Studie definiert als die Fähigkeit, Interessen- und Beurteilungsgegensätze zu erkennen (Gesprächsvorbereitung), die Fähigkeit zur Situationsklärung (Gesprächseinstiegs-/Informationsphase) und die Fähigkeit zur Entwicklung von Entscheidungsmöglichkeiten (dialogische Lösungserarbeitung/Argumentationsphase/Beschlussphase).

Folgende Arbeitsdefinition für die *Fähigkeit der Lösung interpersoneller Sachkonflikte* wird vorgeschlagen:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein\*e Hochschulabsolvent\*in in der Lage ist, sich unvereinbaren oder unvereinbar scheinenden Sachinteressen bzw. Meinungsverschiedenheiten in der Sache zu stellen. Dabei ist er/sie in der Lage, Konfliktpotentiale zu erkennen und Lösungsprozesse zu initiieren.

Die erste Teilfähigkeit korrespondiert mit den Herausforderungen, die sich aus der Notwendigkeit der Gesprächsvorbereitung für komplexe und intransparente Konfliktgespräche ergeben. Tries and Reinhardt (2008, p. 97) bezeichnen diese Teilfertigkeit als sog. konfliktanalytische Fertigkeiten. Diese Fertigkeiten „beschreiben die Analyse und Bewertung von Konflikten aus der eigenen und aus der Sicht des Kontrahenten mit dem Ziel, hieraus Lösungsmöglichkeiten abzuleiten“. Diese „stellen einen ersten wichtigen Zwischenschritt auf dem Weg zur konstruktiven Gestaltung bzw. Handhabung von Konflikten dar“ (Tries & Reinhardt, 2008, p. 130). Tries and Reinhardt schlagen zur Analyse des Konflikts folgende Fragestellungen vor: „Worin besteht der Konflikt: ‘Meine Interessen und Ziele - die Interessen und Ziele des Konfliktpartners’(...)“. Ähnlich differenziert Keller, o.J., p. 6 (2004) die zu analysierenden Fragestellungen in der Selbstklärungshase: Worüber streiten wir uns? Was war meiner Meinung nach Streitge-

gegenstand der Gegenpartei? Was will ich erreichen? Was will meiner Meinung nach die Gegenpartei erreichen? Welche Umstände könnten zur Konfliktsituation geführt haben? Daraus lassen sich die Herausforderungen ableiten, den Sachkonflikt aus der eigenen Sicht zu konkretisieren und die Sichtweise der Kontrahenten zu vermuten. Dabei ist es das Ziel, verschiedene Facetten eines Konflikts zu analysieren und für sich zu benennen. Sowohl die eigenen Interessen und Ziele als auch die Interessen und Ziele des Konfliktpartners werden „bedacht“. Da nicht immer (vollumfänglich) bekannt ist, welche Motive und Ziele den Konfliktpartner „treiben“, gilt es, Mutmaßungen über die Perspektive des anderen anzustellen. Diese Mutmaßungen fußen auf der „Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzudenken und aus der Perspektive dieses Menschen die Umwelt zu betrachten“, so Kanning (2009b, p. 28). Für die vorliegende Studie ergibt sich folgende Arbeitsdefinition zur *Fähigkeit zur Analyse von Interessens- und Beurteilungsgegensätzen*:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein\*e Hochschulabsolvent\*in in der Vorbereitungsphase eines kooperativen Konfliktgesprächs in der Lage ist, die eigene Konfliktsicht zu analysieren und Mutmaßungen über die Konfliktsicht der Konfliktbeteiligten anzustellen.

Das folgende Interpretationsschema für die Entwicklung einer Item-Batterie zur Messung der *Fähigkeit zur Situationsklärung* leitet sich daraus ab:

Tabelle 16: Interpretationsschema Skala *Fähigkeit zur Analyse von Interessens- und Beurteilungsgegensätzen*

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
... Streitgegenstand nicht (richtig) beschreiben können	... Streitgegenstand aus eigener Sicht beschreiben können
... eigene Ziele und Interessen nicht analysieren und benennen können	... eigene Ziele und Interessen analysieren und benennen können
... nicht die Perspektive der Beteiligten einnehmen können	... Streitgegenstand aus der Perspektive des Beteiligten mutmaßen
... sich nicht fragen, wie die Beteiligten den Konflikt sehen	... Ziele und Interessen der Beteiligten mutmaßen
... Ursachen für Kontroverse nicht (oder falsch) herausarbeiten können	... sich fragen, wie die Beteiligten den Konflikt sehen
... keine multiperspektivische Analyse des Streitgegenstands	... Ursachen für die Kontroverse herausarbeiten

„Jede Einschätzung von Konflikten durch Beteiligte enthält mehr oder weniger unrealistische Elemente“, stellen Ruettinger and Sauer (2016, p. 215) fest. Daher ist es nach der Analyse der eigenen Konfliktsicht und der Vermutungen über die Sicht der Beteiligten auf den Konflikt notwendig, systematisch die eigenen und fremden Perspektiven in einem Dialog zu überprüfen.



Keller (o.J., p. 8) unterstreicht, dass in dieser Phase „alle Parteien die Möglichkeit [haben sollen] (...), ihre Sichtweise zu erzählen (...) und ihre persönliche Meinung zur Situation darzulegen“. Für die konkrete Interaktionssituation, die zur Konfliktbearbeitung beitragen soll, gilt es, in klaren Worten die eigene Sicht auf den Inhalt zu konkretisieren. Zum einen dadurch, dass formuliert wird, warum, worüber und wozu man sprechen will, und zum anderen, dass die eigene Konfliktsicht selbst angesprochen wird (vgl.: Ruettinger and Sauer). Im Weiteren werden die Konfliktbeteiligten gefragt, welche Themen aus ihrer Sicht angesprochen werden sollen, wie die jeweilige Perspektive auf den Konflikt ist und welche persönliche Meinung diese zur Situation haben. Die Fähigkeit zur Situationsklärung im Gespräch zielt darauf ab, den Konfliktgegenstand zu identifizieren bzw. die unterschiedlichen Sichtweisen der Beteiligten auf den Konflikt zu klären und die Ziele/Interessen aller Beteiligten zu analysieren (vgl.: Berkel, 2011). Für die vorliegende Studie ergibt sich folgende Arbeitsdefinition der *Fähigkeit zur Situationsklärung in Interpersonellen Sachkonfliktgesprächen*:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein\*e Hochschulabsolvent\*in in der interaktiven Phase eines Konfliktgesprächs in der Lage ist, die eigene Konfliktsicht zu benennen und die Beteiligten nach ihrer Konfliktsicht zu fragen.

Das folgende Interpretationsschema für die Entwicklung der Item-Batterie zur Messung der *Fähigkeit zur Situationsklärung im Konfliktgespräch* wird angewandt.

*Tabelle 17: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Situationsklärung*

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
...Konfliktgegenstand nicht benennen	...Konfliktgegenstand aus eigener Sicht darstellen
...Konfliktsicht der Konfliktbeteiligten nicht erfragen	...benennen, warum und wozu man einen Dialog sucht
...davon ausgehen, dass die eigene Konfliktsicht die einzige – objektive – ist	...eigene Konfliktsicht der Gegensätze in den Interessen oder der Beurteilung benennen
	...Konfliktbeteiligte nach deren Konfliktsicht fragen

Die dritte Teilfähigkeit der Konfliktlösung hat zum Ziel, unterschiedliche Handlungspläne und den Streit um die *richtige* Interpretation einer aufgabenrelevanten Information über den Austausch von Argumenten und Meinungen zu ermöglichen. Hier steht das Entwickeln von Lösungsideen im Zentrum der Aufgabenstellung (vgl.: Berkel (2011)). Suchbewegungen, die zu einer brauchbaren Lösung führen, zeichnen sich dabei durch folgende Merkmale aus: Meinungen und Vorstellungen aller Beteiligten werden eingeholt, gemeinsames Nachdenken und Abwägen über Lösungsmöglichkeiten werden ermöglicht, unterschiedliche Mittel und Maßnahmen werden geprüft. Ruettinger and Sauer (2016, 230f) weisen ebenfalls darauf hin, dass bei

der Entwicklung von Entscheidungsmöglichkeiten zum beiderseitigen Vorteil mehrere unterschiedliche Alternativen entwickelt werden sollen, denn „desto eher besteht die Chance, das anstehende Problem erfolgreich für beide Seiten zu lösen“. Dabei soll darauf geachtet werden, Kritik zu vermeiden und „viele Ideen zu entwickeln und dabei Vorschläge des Kontrahenten aufzugreifen und weiterzuentwickeln“ (Ruettinger & Sauer, 2016, p. 230). Schließlich gilt es, Lösungsansätze mit der gemeinsamen Realität zu konfrontieren, Vorschläge werden nun bewertet, und eine Vereinbarung wird entwickelt (Keller, 2004, 2008). Dabei werden Vorschläge in konkrete Strukturen und Prozesse überführt und ein Maßnahmenkatalog entwickelt, der Abmachungen, Bedingungen und Handlungsschritte genau formuliert. Daraus leitet sich folgende Arbeitsdefinition für die *Fähigkeit der Entwicklung von Entscheidungsmöglichkeiten* ab:

Individuelles Ausmaß, in welchem ein/e Hochschulabsolvent\*in in der interaktiven Phase eines Konfliktgesprächs in der Lage ist, aktiv darauf hinzuwirken, dass unterschiedliche Handlungspläne und Entscheidungsmöglichkeiten durch die Beteiligten und ihn selbst formuliert werden.

Folgendes Interpretationsschema ergibt sich für die Entwicklung der Item-Batterie zur Messung der *Fähigkeit zur Entwicklung von Entscheidungsmöglichkeiten in einem Interpersonellen Sachkonfliktgespräch*:

Tabelle 18: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Entwicklung von Entscheidungsmöglichkeiten

... niedrige Ausprägung des Merkmals	... hohe Ausprägung des Merkmals
...keine eigenen Vorschläge für eine Lösungsmöglichkeit machen	...Beteiligte nach deren Vorstellungen für eine Lösungsmöglichkeit fragen
...keine eigenen Vorstellungen zur Problemlösung formulieren	...Beteiligte nach unterschiedlichen Mitteln und Maßnahmen zur Lösung des Bewertungs-/Beurteilungskonflikts fragen
...Handlungsschritte und Abmachungen nach gemeinsam getragenen Vorschlägen nicht zur Klärung bringen	...Lösungsvorschläge von Beteiligten in der Brainstorming-Phase nicht beurteilen
	...gemeinsam getragene Vorschläge aufgreifen und mit gemeinsamer Realität konfrontieren
	...bei gemeinsam getragenen Vorschlägen nach Maßnahmen, Abmachungen und Handlungsschritten fragen

Die Binnenstruktur des Fähigkeitskonstrukts zur interpersonellen Lösung von Sachkonflikten zeigt sich schließlich folgendermaßen:

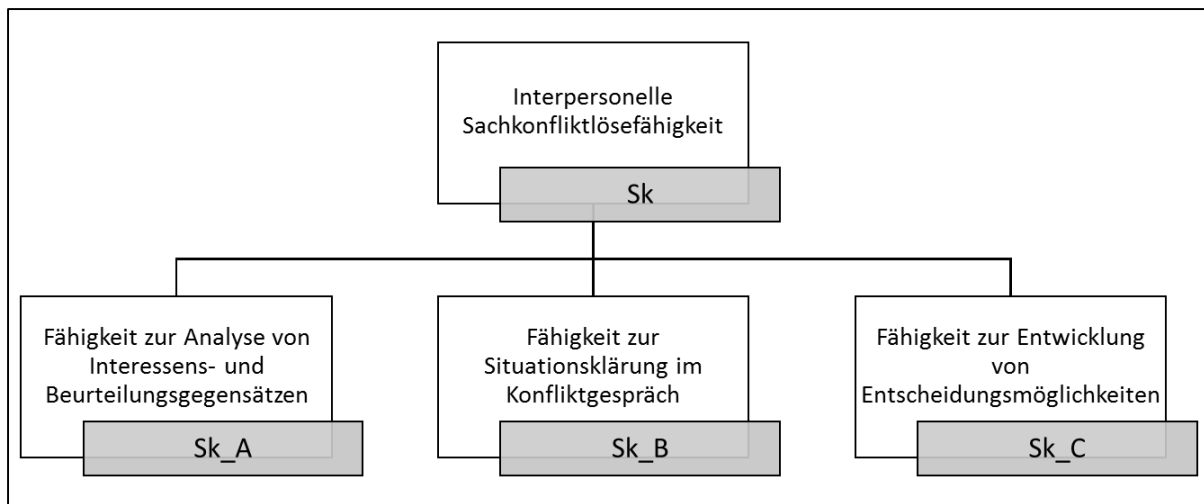


Abbildung 4: Binnenstruktur Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit

Das sechste Kapitel unternimmt einen sozialwissenschaftlich fundierten Versuch, die alltags-sprachlich verwendeten Begrifflichkeiten zur Beschreibung eines Kompetenzprofils von Hochschulabsolvent\*innen im fachübergreifenden sozial-kommunikativen Bereich theoretisch zu fundieren und ausgewählte Befundlagen aufzuzeigen. Zu jedem Fähigkeitsbereich des Arbeitsmodells werden Teilfähigkeiten expliziert, die die Multidimensionalität der Fähigkeiten und dazu korrespondierende Verhaltensweisen abbilden. Für die vier Fähigkeitsbereiche und die dazu entwickelten 17 Teilfähigkeiten werden Arbeitsdefinitionen für das vorliegende Testverfahren entwickelt. Es werden Interpretationsschemata der Merkmale hinsichtlich einer niedrigen und hohen Ausprägung hergeleitet, die der Konstruktion des vorliegenden Testverfahrens zugrunde liegen.

## **7. Kontextgebundenheit fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen: Situationsklassen**

Obwohl schon seit Jahrzehnten der Begriff der Kompetenzen in verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen eingeführt ist, ist er „erst in den letzten Jahren zum Gegenstand intensiver Diskussionen in der Psychologie und ihrer Nachbardisziplinen geworden (z.B. Csapò, 2004; Klieme, Funke, Leutner, Reimann, & Wirth, 2001; Sternberg & Grigorenko, 2004; Dominique Simone Rychen & Salganik, 2001; 2003; Weinert, 2001)“, stellen Klieme and Leutner (2006, p. 879) fest.

Wesentlich für den Kompetenzbegriff, wie er in vorliegender Studie verwendet wird, ist seine Kontextualisierung. White (1959, p. 317) definiert Kompetenzen als „effective interaction (of the individual) with the environment“. In Abgrenzung zur klassischen Intelligenzforschung, die generalisierte, kontextunabhängige „und nur begrenzt erlernbare kognitive Dispositionen untersucht (z.B. McClelland, 1973: „Testing for competence rather than for intelligence)“ (Klieme & Leutner, 2006, p. 879), wurde der Begriff innerhalb der Psychologie insbesondere deshalb eingeführt, um einen Bezug zur Bewältigung von Anforderungen in spezifischen Situationen herzustellen. Klieme et al. (2003, p. 72) beschreiben in ihrer Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards den Kontextbezug von Kompetenz als „bei Individuen verfügbare oder von ihnen erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen (...) [und] die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Vergleichbar dazu wird innerhalb der Erziehungswissenschaften der Kompetenzbegriff ebenfalls in seiner Kontextualisiertheit beschrieben. Pollak (2014, p. 19) konkretisiert, dass der Erwerb und Besitz zentraler Kompetenzen „zu einem mündigen Umgang mit der Vielfalt, Unbestimmtheit und Unsicherheit (...) von Welt, Gesellschaft und Individuum“ befähigt. Dabei greift er auf ein Verständnis von Kompetenzen zurück, das, Baumert et al. (2001) folgend, abzielt auf die Befähigung des Individuums, auf ambivalente Anforderungen sach- und situationsadäquat mündig zu agieren. Als Konsequenz aus dem Kontextbezug von Kompetenzen, die sich, mit Klieme and Leutner (2006, p. 879), als „kontextspezifische (...) (Leistungs-)Dispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen (...) beziehen“, beschreiben lassen, ergibt sich die Notwendigkeit, Situationen bzw. Situationsklassen und daraus abgeleitete situationsbedingte Zielsetzungen und daraus resultierende konkrete Anforderungen zur Erreichung dieser situativen Ziele zu analysieren.

Es kann festgestellt werden, dass sich Kompetenzen funktional entweder auf Situationsklassen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen oder domänenübergreifend sind. Die vorliegende Arbeit bedient sich eines Verständnisses von sozial-kommunikativen Kompetenzen, das domänenübergreifend für alle Hochschulabsolvent\*innen gilt. Insofern werden im Folgenden Situationsklassen theoretisch diskutiert und eine empirische Befundlage reflektiert, um eine Beschreibung der Anforderungskontexte korrespondierend zum entwickelten Arbeitsmodell zu ermöglichen. Bezugnehmend dazu werden situationsbedingte Zielsetzungen und konkrete Anforderungen zur Erreichung bestimmter Ziele analysiert. Dabei werden, dem Arbeitsmodell der vorliegenden Studie folgend, vier domänenübergreifende Anforderungsbereiche hinsichtlich ihrer Kontextualisierung, Zielsetzung und Verhaltensanforderung skizziert: Arbeitsgruppen in Organisationen, Interpersonelle Kommunikationssituationen in Organisationen, Verhandlungssituationen in Organisationen und interpersonelle Sachkonfliktsituationen in Organisationen.

Die folgenden Abschnitte 7.1 bis 7.4 analysieren diese vier situativen Anforderungsbereiche hinsichtlich jener Herausforderungen, die sich aus den jeweiligen Kontextbezügen für individuelles, zielführendes sowie sozial akzeptiertes und damit erfolgreiches Verhalten ableiten. Zuerst werden Arbeitsgruppen als grundlegende Einheit einer Arbeits- und Organisationsstruktur anhand ausgewählter Theorien, Positionen und Befundlagen analysiert.

### **7.1 Arbeitsgruppen**

Teams oder Gruppen in Organisationen sind kein neues Phänomen, denn seit Anfang des letzten Jahrhunderts wird in verschiedensten Disziplinen über Gruppenarbeit diskutiert. Simone Kaufeld (2001) unterscheidet dabei die Motivationslage der Auseinandersetzung. Während in den 70er Jahren die Implementierung teilautonomer Arbeitsgruppen der Steigerung von Demokratisierung und Humanisierung der Arbeitswelt dienen sollte, wird die heutige Debatte, so Kaufeld, primär mit dem Fokus der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen geführt.

Mit Nerdinger, F.W., Blickle, G., Schaper, N. (2008) können die Themenfelder der Arbeits- und Organisationspsychologie nach verschiedenen Betrachtungsebenen differenziert werden: Zuerst findet sich die Ebene des Individuums. Hier werden Fragen nach Verhaltens- und Leistungsbedingungen von Individuen in Organisationen sowie deren Diagnose und Förderung gestellt. Als zweites wird die Ebene der Gruppe betrachtet. Fragen nach Formen, Bedingungen und Prozessen von Arbeitsgruppen und Führungsbeziehungen stehen hier im Betrachtungsfokus. Drittens kann die Organisation als Ganzes im Betrachtungsfokus stehen. Diese Arbeit be-

dient sich ausschließlich der Analysemöglichkeiten der Betrachtung von Formen und Strukturen von Arbeitsgruppen und Aufgabenformen als Anhaltspunkt zur Reflexion der Situations- und Anforderungskontexte von Teamarbeit/Arbeiten in Arbeitsteams.

In vielen Organisationen werden Gruppen und Gruppenarbeiten immer wichtiger und gelten gar als grundlegendste Einheit einer Arbeitsstruktur (Nerdinger, F.W., Blickle,G., Schaper, N., 2008; Rousseau et al., 2006). Verschiedenste Gründe können aus der Sicht von Organisationen aufgezählt werden, die dafürsprechen, dass Teamarbeit gegenüber der Einzelarbeit Vorteile hat, was wiederum bessere Leistung erwarten lässt. Neben steigender Produktivität, Innovation und Mitarbeiterzufriedenheit (Klieme & Leutner, p. 879; West, M. A., Borrill, D.S., Unsworth, K. L., 1998) ist die Beschaffenheit von Problemen und Herausforderungen in ihrer Komplexität auch ein Grund dafür, dass Aufgaben in Gruppen bearbeitet werden, um „(...) Wissen und Fähigkeiten verschiedener Spezialisten (...) zur Bewältigung anstehender Probleme“ (Nerdinger, F.W., Blickle,G., Schaper, N., 2008) synergetisch zu nutzen.

Unter dem Schlagwort der Team- oder Gruppenarbeit als modernem Mittel der Arbeitsorganisation lassen sich teilweise sehr unterschiedliche oder auch ergänzende Formen der Zusammenarbeit verstehen (Nerdinger, F.W., Blickle,G., Schaper, N., 2008). Diese Vielfältigkeit von Gruppen/Teams ermöglicht keine einheitlich akzeptierte Definition, gleichwohl gibt es wesentliche Merkmale (Antoni, C., Bungard, W., 2004; Rosenstiel, 2004), die vorliegen müssen, um in einem ersten Schritt von einer Gruppe zu sprechen. Als eine Gruppe gilt eine Mehrzahl von Personen, die über eine längere Zeit in direktem Kontakt stehen, wobei sich Rollen ausdifferenzieren, gemeinsame Normen entwickelt werden und Kohäsion besteht. Um jedoch von einer Arbeitsgruppe im Kontext von Organisationen zu sprechen, ist zusätzlich eine gemeinsame Aufgabenstellung erforderlich.

Für eine Arbeitsgruppe ist charakteristisch, dass sie eine oder mehrere Aufgaben zu bewältigen hat und dadurch zur Erfüllung der Ziele einer Organisation beiträgt. Die Gruppe produziert also Ergebnisse, für die sie gegenüber der Organisation verantwortlich ist. Entscheidend ist dabei, dass ein objektiver Arbeitsauftrag gemeinsam interpretiert und als Arbeitsaufgabe übernommen wird (Hacker, 2006). Erst wenn ein Arbeitsauftrag tatsächlich arbeitsteilig ausgeführt wird (Nerdinger, F.W., Blickle,G., Schaper, N., 2008, p. 403) und die Beteiligten zur Verfolgung des gemeinsamen Ziels in Kommunikation miteinander stehen, kann von einer Arbeitsgruppe als Integrativverband gesprochen werden. Ergänzend hierzu können noch die Merkmale unterschiedliche Rollen, gemeinsame Spielregeln und das Sich-Wahrnehmen als Gruppe ergänzt

werden (Antoni C. H., 2008, p. 12). Auszuschließen ist nach diesem Verständnis der Gruppenarbeit das gleichzeitige Arbeiten mehrerer Personen an unterschiedlichen Aufgaben im gleichen Raum (sog. Kolonnenarbeit) und das sukzessive Arbeiten mehrerer Personen nacheinander am gleichen Gegenstand (sog. Sukzessivverband).

Als einfache, dichotome Systematisierungsmöglichkeit schlägt Antoni (2008) eine Unterscheidung zwischen Arbeitsgruppen vor, die entweder als integrierter Bestandteil der regulären Arbeitsorganisation eine tägliche und kontinuierliche Zusammenarbeit ausführen, oder solche Arbeitsgruppen, deren Mitglieder nur von Zeit zu Zeit zusammenarbeiten, um spezifische Problemstellungen parallel zur bestehenden Arbeitsstruktur zu bearbeiten. Als integrierter Bestandteil der regulären Organisation begegnen Gruppen und Gruppenmitgliedern in erster Linie Problemidentifikations- und Problemlösungsanforderungen. Ein Problem bezeichnet dabei Aufgaben/Herausforderungen, für die weder eine Lösung oder Lösungsrichtungen noch der geeignete Weg zur Lösung bekannt sind (Hacker, 2008). In der beruflichen Alltagspraxis scheint dabei insbesondere die alltagsrelevante Gruppenarbeit zur Identifikation von Problemen sowie zur Ableitung und gemeinsamen Umsetzung von Lösungsaufgaben von besonderem Interesse. Vor allem liegt hier die Aufgabe der Arbeitsgruppenmitglieder darin, einerseits als Arbeitsvoraussetzung alle verfügbaren Informationen zugänglich zu machen und andererseits gemeinsam verantwortete Lösungen zu entwickeln und umzusetzen. Die vorliegende Studie bezieht sich auf Arbeitsgruppen als integrierten und alltäglichen Bestandteil regulärer Organisationen.

Von einer Gruppe im Arbeitskontext kann also im Kontext der vorliegenden Arbeit vereinfacht dann gesprochen werden, wenn mehrere Personen eine alltägliche Aufgabenstellung mit Hilfe von Kommunikation und Kooperation bearbeiten. Zielgerichtete Pläne der Zusammenarbeit lassen sich ohne Kommunikation nicht formulieren und in „zielgerichtete kollektive Handlungen umsetzen“ (Brodbeck, F. C., Buillaum, Y. R. F., 2010, p. 5). Gleiches gilt für das Ausführen von sinnvoll aufeinander bezogenen Aktivitäten verschiedener Personen, also das Kooperieren zwischen mehreren Personen und der koordinierte Austausch von Informationen, Meinungen und Perspektiven in Arbeitsgruppen. Diese Annäherung an eine Definition einer Arbeitsgruppe bzw. eines Teams in beruflichen Settings macht deutlich, dass folgende Elemente zur Strukturierung eines Teamarbeits-Kontextes herangezogen werden können:

- Das Vorhandensein und die Übernahme einer gemeinsamen, berufsalltäglichen Aufgabenstellung für eine Mehrzahl von Personen. Zur Bearbeitung dieser Aufgabenstellung stehen diese Personen miteinander in Kommunikation und Kooperation.

- Die Mitglieder der Arbeitsgruppe sind sowohl mit situativen Problemidentifikationsanforderungen als auch mit der Problemlösungsanforderung konfrontiert.

Eine Unterscheidungsmöglichkeit bezüglich der Aufgabenstruktur einer Arbeitsgruppe bietet sich über die Auseinandersetzung mit der Komplexität und Interdependenz der Aufgabenstellung an (Brodbeck, F. C., Buillaum, Y. R. F., 2010). Je höher der Grad der Aufgabeninterdependenz und je größer die Anzahl der beteiligten Personen, als desto komplexer gelten Aufgaben. Hier kann in einem ersten Schritt unterschieden werden zwischen additiven, sequenziellen, reziproken und intensiven Organisationsformen. Folgende Tabelle stellt die unterschiedlichen Komplexitäten von Arbeitsgruppenaufgaben in einer Übersicht dar.

*Tabelle 19: Komplexität von Aufgaben (Brodbeck, F. C., Buillaum, Y. R. F., 2010, pp. 22–23)*

Organisationsform	Aufgabenkomplexität
additiv	einfache und unabhängige Aufgaben, Teilaufgaben werden unabhängig voneinander erfüllt
sequenziell/sukzessiv	zu bearbeitendes „Produkt“ wird von Gruppenmitglied zu Gruppenmitglied weitergegeben
reziprok	bei der Übergabe des „Produkts“ an das nächste Gruppenmitglied kommt es zu Interaktion
intensiv	alle oder ein Großteil der Gruppenmitglieder interagieren miteinander

Das Merkmal, das zur Beschreibung einer Aufgabenstruktur als wesentliche Bedingung für Leistungserbringung im sozialen Kontext einer Arbeitsgruppe zu bestimmen ist, ist nach Steiner (1972) ebenfalls die Form der Aufgabeninterdependenz, also die Art und Weise, wie die einzelnen Beiträge der Gruppenmitglieder zu einer Gruppenleistung verknüpft werden, um eine Zielerfüllung zu ermöglichen. Brodbeck et al. (2010) unterscheiden im Weiteren zwischen additiven, disjunktiven, kompensatorischen und konjunktiven Aufgaben. Häufig lässt sich bei alltäglichen Arbeitsaufträgen eine Mischung aus Problem-, Entscheidungs- und Urteilsaufgaben vorfinden.



Tabelle 20: Aufgabenstruktur nach Aufgabeninterdependenz und Beispiel (Brodbeck, F. C., Buillaum, Y. R. F., 2010, p. 27; Steiner, 1972)

additiv	Brainstorming in der Gruppe
disjunktiv: jeweils bestmöglichen Einzelbeitrag unter Gruppenmitgliedern für die Bewältigung der Aufgabe einsetzen: beste/richtige Lösung mittels sozialer Interaktion	richtige Lösung ist unmittelbar plausibel (Heureka!)
kompensatorisch: keine logisch ableitbare, richtige Lösung	Problemlöse- und Entscheidungsaufgaben/Demonstrierbarkeit der richtigen Lösung
konjunktiv	Urteilsaufgabe: schätzen, urteilen
	Bergsteigen im Team

Vorangehende Auseinandersetzung macht deutlich, dass der situative Anforderungskontext für eine Aufgabe zur Modellierung von Teamarbeit auf folgende Merkmale ausgerichtet ist:

- Die Komplexität der Herausforderung für Hochschulabsolvent\*innen kann vor dem Hintergrund des oben Beschriebenen als intensiv und damit als höchste Stufe der Komplexität der Aufgabe betrachtet werden, insofern, als alle oder ein Großteil der Gruppenmitglieder miteinander interagieren.
- Die Aufgabenstruktur alltäglicher beruflicher Situationen bildet eine Mischung aus Problemidentifikations-, Problemlöse-, Urteils- und Entscheidungsaufgaben ab, die eine richtige Lösung mittels sozialer Interaktion ermöglicht.
- Die Interdependenz der Aufgaben gestaltet sich dabei additiv, disjunktiv oder kompensatorisch.

Die obige Auseinandersetzung bezüglich der Kontextualisierung und Herausforderung, die sich durch eine Tätigkeit in Arbeitsgruppen für die individuelle Teamfähigkeit ergibt, wird im Teil III der vorliegenden Arbeit zur Entwicklung des Testinstruments herangezogen. Die Item-Stämme zur Messung von Teamfähigkeit werden anhand der erarbeiteten Anforderungsanalyse abgeleitet, analysiert und strukturiert. Im nächsten Abschnitt werden Interpersonelle Kommunikationssituationen in Organisationen hinsichtlich der Kontextualisierung untersucht.

## 7.2 Interpersonelle Kommunikationssituationen

In diesem Abschnitt wird ebenfalls auf die Zugangsmöglichkeiten der Organisationspsychologie zurückgegriffen, um insbesondere die situativen Bedingungen einer intensionsorientierten Kommunikation innerhalb einer typischen, alltäglichen Arbeitssituation zu modellieren. Nerdinger, F.W., Blickle, G., Schaper, N. (2008, p. 62) konstatieren, dass Organisationen deshalb

bestehen, weil die dort arbeitenden Menschen immer wieder Handlungen aufeinander abstimmen und durch Kommunikation gegenseitig aufeinander einwirken. Einen ähnlich hohen Stellenwert wird der Kommunikation innerhalb von Organisationen durch Spieß and Winterstein (1999) beigemessen. Kommunikative Vorgänge zwischen den Mitgliedern einer Organisation seien die Basis für koordinierte Handlungen. Diese Koordination würde erst durch die Grundbedingung des Austauschs von funktions- und organisationsbezogenen Informationen ermöglicht.

Weiter kann grundlegend unterschieden werden zwischen interpersoneller und organisationaler Kommunikation. Vorliegende Arbeit bezieht sich ausschließlich auf erstere, da der untersuchte Fokus nicht auf die Organisationsebene der Kommunikation gerichtet ist. Um von interpersoneller Kommunikation zu sprechen, so Nerding et al., muss dem Austausch von Informationen eine Absicht zugrunde liegen. Eine Nachricht setze ein Ziel voraus. Blickle (2004) ergänzt in seiner ebenfalls funktionalen Begriffsbestimmung, dass Kommunikation als planvoller Prozess zu beschreiben sei, der die Absicht habe, ein Ziel zu verwirklichen. Hargie (1997) bezeichnet in seinem integrativen Kommunikationsmodell die Zielstruktur ebenfalls als konstruierendes Teilelement der Situationsfaktoren eines Kommunikationsprozesses und weist zusätzlich darauf hin, dass situationsbezogene Rollen der Beteiligten (hier verstanden als Rolle in einer formalen Kommunikationsstruktur: Hierarchie) innerhalb der Kommunikation wesentliche Schlüsselmerkmale einer Kommunikationssituation darstellen.

Aus den vorausgegangenen theoretischen Kontextanalysen kann in einem ersten Schritt resümierend festgehalten werden, dass intensionsorientierte, interpersonelle Kommunikation innerhalb von Organisationen folgende situative Strukturierungsmerkmale besitzt:

- Informationsübermittlung und Informationsaustausch zwischen mindestens zwei Teilnehmern
- diese Informationen sind funktions- und organisationsbezogen
- dabei hat die Kommunikation eine Zielverwirklichung zum Zweck
- diese Kommunikation kann als planvoller Prozess beschrieben werden
- die Beteiligten haben eine Rolle innerhalb einer formalen Kommunikationsstruktur
- die Form des Informationsaustauschs kann mündlich (Telefongespräche, Videokonferenzen, Face-to-Face), schriftlich (Memos, Briefe, E-Mails) und/oder nonverbal sein.

Die Ziele einer Kommunikation können grundsätzlich in instrumentelle (Ziele, die verfolgt werden, um etwas anderes zu erreichen), implizite (nicht benannt) und explizite (benannt) Ziele unterschieden werden. Ziele können dabei als entweder gleich (Beteiligte haben gleiche oder ähnliche Ziele), komplementär (Ziele der Beteiligten sind miteinander kompatibel) oder gegensätzlich (Ziele der Beteiligten stehen in einem Widerspruch) beschrieben werden (Röhner, J., Schütz, A., 2012, p. 55). Kommunikations- und Dialogsituationen, die sich durch eine Zielgleichheit auszeichnen, können das Potential von Beurteilungskonflikten darüber beinhalten, wie dieses am besten zu erreichen ist. Ein Konflikt über die Bewertung der Bedeutsamkeit eines Ziels ist durch gegensätzliche Ziele potentiell möglich (Ruettinger & Sauer, 2016).

Schließlich kann sich der Person-Situation-Kontext auch durch provokante, konfliktreiche oder provozierende Verhaltensweisen der Kommunikationspartner (Kanning, 2009a, 2009b) oder durch das Vorhandensein einer *Störung*, verstanden als äußere Gegebenheiten, die eine Zielerreichung erschweren (R. C. Cohn & Farau, 1984), charakterisieren lassen.

Um den Situationskontext, innerhalb dessen die Kommunikations- und Dialogfähigkeit des Einzelnen zur Wirkung gebracht werden kann, zu modellieren, bedarf es, hergeleitet aus obiger Auseinandersetzung, folgender Kriterien, die bei der Formulierung des Anforderungskontextes berücksichtigt werden.

Tabelle 21: Bedingungsmerkmale beruflicher Kommunikations- und Dialogsituationen

Funktion	Informationsübermittlung und/oder Informationsaustausch
Beteiligte	eine oder mehrere Personen
Art der Information	organisations- und/oder funktionsbezogen
Zweck der Kommunikation	Zielerreichung
Form der Kommunikation	mündlich, schriftlich und/oder nonverbal
Kommunikationskanal	Telefongespräch/face-to-face
Situationsfaktoren	situationsbezogene, formale Rollen
Zielstruktur	implizit, explizit
Zielkompatibilität	gleich, komplementär, gegensätzlich
Kompatibilitätsfolgen	Beurteilungskonflikt, Bewertungskonflikt
Person-Situation-Kontext	konfliktreiche Verhaltensweisen, Störungen

Nachdem der Kontext einer interpersonellen Kommunikationssituation in Organisationen in diesem Abschnitt skizziert und analysiert wurde, werden im folgenden Abschnitt Verhandlungssituationen innerhalb von Organisationen in Bezug auf eine mögliche Analyse ihrer Kontextualisierung dargestellt.

### 7.3 Verhandlungen

Inhalte, Themen und Kontexte des Verhandeln können als sehr vielfältig beschrieben werden. Innerhalb der Psychologie wird Verhandeln als „sozial-interaktiver Prozess zur Vermeidung, Reduktion oder Beseitigung sozialer Konflikte“ beschrieben. Die Sozialpsychologie stellt dabei in den Vordergrund, dass ein Dialog zwischen den Beteiligten als interaktiver Entscheidungsprozess verstanden werden kann, bei dem „die Parteien zusammen an der Suche einer allseits akzeptierten Konfliktlösung arbeiten“ (Trötschel, R., Höhne, B., Majer, J., Loschelder, D.D., Deller, J., Frey, D., 2017, p. 803). Zu einer ähnlichen Begriffsbestimmung kommen Fisher et al. (2001, p. 15) (Hasler-Dierauer, 2007). Die Autoren beschreiben Verhandeln als „eine Grundform, Gewünschtes von anderen Leuten zu bekommen. Es ist wechselseitige Kommunikation mit dem Ziel, eine Übereinkunft zu erreichen, wenn man mit der anderen Seite sowohl gemeinsame als auch gegensätzliche Interessen hat“.

Situationen, in denen es zum Verhandeln kommt, sind sehr unterschiedlich. Gleichwohl kann mit Gelfand, M., Fulmer, A., Severance, L. (2010, 495f) von mindestens sechs Hauptcharakteristika einer Verhandlungssituation ausgegangen werden:

- Die Beteiligten haben einen Interessenskonflikt oder nehmen wahr, dass sie einen Interessenskonflikt haben. Trötschel, R., et al. (2017, p. 804f) ergänzen, dass der Interessenskonflikt mit (scheinbar) unvereinbar wahrgenommenen Positionen gesehen wird.
- Die Beteiligten befinden sich in einer Kommunikationssituation oder in Vorbereitung einer Kommunikationssituation. Trötschel, R. et al. unterstreichen, dass sich die Beteiligten über einen kommunikativen Dialog der Konfliktlösung nähern.
- Kompromisse sind möglich.
- Einstweilige Vorschläge und Gegenvorschläge werden gemacht. Trötschel, R. et al. ergänzen hier, dass Vorschläge zum Austausch oder zur Verteilung von (materiellen oder immateriellen) Ressourcen gemacht werden, die sich als Gegenstände zur Lösung des Interessenskonflikts herauskristallisiert haben.
- Beteiligte sind temporär freiwillig zusammen, ihre Ergebnisse sind fest miteinander verbunden. Trötschel, R. et al. sprechen von wechselseitiger Abhängigkeit der Beteiligten, insofern, als sie ihre eigenen Interessen nicht ohne den Beteiligten realisieren können.

- Verschiedene Motive charakterisieren die Verhandlungssituation. Trötschel, R. et al. beschreiben diese als gegensätzlich oder gemischt. Die Beteiligten wollen „eigene Interessen (...) realisieren, andererseits sind sie bemüht, (...) die Interessen der Gegenseite zu berücksichtigen“ (p.804).

Hüffmeier and Hertel (2012) unterscheiden, Walton, R.E., McKersie, R.B. (1965) folgend, konzeptionell zwischen distributiven und integrativen Verhandlungssituationen. Distributive Verhandlungssituationen sind demnach dadurch gekennzeichnet, „dass in der Regel nur über einen einzigen Verhandlungsgegenstand verhandelt wird“ (Hüffmeier & Hertel, p. 164). Verhandlungsergebnisse seien daher „mehr oder weniger ausgewogene Kompromisslösungen, bei denen sich die Verhandlungsparteien von ihren anfänglichen Positionen mit Zugeständnissen aufeinander zubewegt haben“ (ebenda). Dagegen eröffnen integrative Verhandlungssituationen die Möglichkeit, dass „die Interessen aller beteiligten Verhandlungspartner gleichermaßen“ (ebenda) berücksichtigt werden. Aus dieser grundlegenden Analyse der Charakteristika lassen sich situative Bedingungsmerkmale für Kommunikationssituationen zusammenfassen, die einen Interessenskonflikt beinhalten.

*Tabelle 22: Bedingungsmerkmale von Kommunikationssituationen, die einen Interessenskonflikt beinhalten*

Konzeptionelle Konfliktsituation	distributiv oder integrativ
Prozess	sozial-interaktiver Kommunikationsprozess
Dialog	als kommunikativer Entscheidungsprozess
Ziel	Erarbeitung einer allseits akzeptierten Konfliktlösung, Übereinkunft
Interessen/Motive	gemeinsam und gegensätzlich zugleich, Interessenskonflikt (tatsächlich oder wahrgenommen), gemischt
Kommunikations-/Sachinhalt	Vorschläge und Gegenvorschläge zum Austausch oder zur Verteilung von Ressourcen
Beziehung zwischen Beteiligten	interdependent, insofern die Positionen/Interessen nicht ohne den anderen realisiert werden können
Beteiligte	mindestens zwei Personen

Der folgende Abschnitt skizziert den situativen Kontext und die sich daraus ergebenden Anforderungsmerkmale für Interpersonelle Sachkonfliktsituationen in Organisationen.

#### **7.4 Interpersonelle Sachkonfliktsituationen**

„Konflikte sind zwangsläufige Begleiterscheinung des menschlichen Zusammenlebens.“ (Pfundmair et al., 2017, p. 745) Konkretisiert auf berufliche Alltagssituationen stellt Solga

(2008, p. 122) ebenfalls fest, dass „Menschen, die gemeinsam in Abteilungen oder Arbeitsgruppen tätig sind, (...) nicht selten unterschiedliche oder gar unvereinbare Ansichten, Wertehaltungen, Bedürfnisse oder Ziele“ haben. In der Sozialpsychologie können sechs verschiedene Ebenen zwischenmenschlicher Beziehungen analysiert werden (Pfundmair et al., 2017): intra- und interpersonal, intra- und intergruppal, aber auch intra- und interinternational. Vorliegende Studie schränkt dabei die Ebenen der Betrachtung auf die interpersonelle Ebene ein. In der Arbeits- und Organisationspsychologie wird hingegen das Konstrukt des sozialen Konflikts präferiert. Hierunter wird ein „spannungsvolles Erleben einer Unvereinbarkeit der Ansichten oder Interessen mindestens zweier Parteien und ferner sämtliche Aktivitäten dieser Parteien, die empfundene Anspannung zu reduzieren“ (Solga, 2008, p. 122), verstanden. Beteiligte müssen „trotz unvereinbarer Standpunkte und Interessen miteinander kooperieren, d.h. ihre Aktivitäten aufeinander abstimmen, einander zuarbeiten und gemeinsame Entscheidungen treffen“ (Solga, 2008, p. 122). In diesem Kontext wird zur deskriptiven Beschreibung „sozialer Konflikte“ mit Fokus auf den Konfliktgegenstand zwischen Beziehungs- und Aufgabenkonflikten unterschieden (Solga, 2008, p. 123). Beziehungskonflikte zeigen Sachverhalte auf, die „nicht unmittelbar für die gemeinsame Aufgabe von Bedeutung sind“, wohingegen Aufgabenkonflikte „auf dissonante Standpunkte und Handlungspläne zurück[gehen], die die Bewältigung der gemeinsamen Aufgabe unmittelbar betreffen“ (ebenda). Vorliegende Studie bezieht sich ausschließlich auf Aufgabenkonflikte. Im Weiteren unterscheidet Solga prototypisch Aufgabenkonflikte, die sich prozessorientiert zeigen, von denjenigen, die eine Inhaltsbezogenheit aufweisen. Erstere Konfliktsituationen kennzeichnen den Streit der Beteiligten über Mittel und Wege der Zielerreichung, die Zuweisung und Koordination der Teilaufgaben, der Verantwortlichkeit und Arbeitsmittel. Inhaltsbezogene Konflikte zeichnen sich dadurch aus, dass Informationen, die zur Bewältigung einer Aufgabe von Bedeutung sind, widerstreitend interpretiert werden. Eine weitere, differenziertere Konfliktgegenstandstypisierung bieten Ruettinger and Sauer (2016, pp. 16–26), indem die Autoren wie folgt unterscheiden (vgl. auch: Solga):

- **Bewertungskonflikt:** wenn Beteiligte unvereinbare Handlungspläne realisieren wollen, weil sie den Ergebnissen der Handlungspläne einen unterschiedlichen Wert beimessen bzw. wenn zwei oder mehrere Beteiligte die Bedeutsamkeit eines Ziels unterschiedlich bewerten.
- **Beurteilungskonflikt:** Uneinigkeit über die Wege, beispielsweise wenn Beteiligte unvereinbare Handlungspläne realisieren wollen, weil sie die Auftretenswahrschein-

lichkeit gleich bewerteter Ergebnisse unterschiedlich beurteilen. Wenn die Beteiligten zwar bereit sind, dasselbe Ziel zu verfolgen, sich aber nicht einig sind, wie es am besten zu erreichen ist.

- Verteilungskonflikt: Uneinigkeit über Mittel. Beteiligte streiten sich zum Beispiel über knappe (und nicht teilbare) Ressourcen oder Mittel, die zur Aufgabenbewältigung nötig sind.
- Beziehungskonflikt: Uneinigkeit über die soziale Beziehung. Wenn Verletzung des Bedürfnisses des Akzeptiertwerdens vorliegen oder wenn sich Personen durch die Aktivitäten des Interaktionspartners herabgesetzt oder zurückgewiesen fühlen.

Um zu analysieren, auf welcher Stufe der Eskalation sich Konfliktparteien innerhalb einer Situation befinden, bietet sich das Konflikteskalationsmodell von Glasl (1999) (Pfundmair et al., 2017; Solga, 2008) an. Auf drei Ebenen werden insgesamt neun Stufen der Eskalation differenziert. Hier sei nur auf die erste Ebene mit drei dazugehörigen taxonomischen Stufen verwiesen, da nur diese in vorliegender Studie verwendet werden. Auf der ersten Eskalationsebene können beide Parteien noch gewinnen, Glasl spricht von sog. Win-win-Konflikteskalationssituationen. Auf dieser Ebene zeigen sich zuerst:

- Spannungen im Rahmen der alltäglichen Interaktionsbeziehung.
- Gefolgt von einer harten verbalen Auseinandersetzung und einer Fixierung auf eigene Standpunkte. Es findet eine Polarisierung der Debatte statt.
- Auf der dritten Stufe, „Taten statt Worte“, herrscht ein starkes wechselseitiges Gefühl des „Durch-den-Anderen-blockiert-Werdens“, Interessen werden aktional durchgesetzt – es gilt, so Solga, vollendete Tatsachen zu schaffen.

Schließlich konstruiert sich der Herausforderungskontext auch durch mögl. Machtunterschiede der Konfliktpartner (Pfundmair et al., 2017). Koschany-Rohbeck (2015, p. 346) konkretisiert dabei für den betrieblichen Kontext die strukturelle Macht, die durch hierarchische Strukturen zum Ausdruck kommt, „in der Vorgesetzte aufgrund ihrer Stellung ihren Mitarbeitern Vorschriften machen können. Sie führt zu typischen Machtungleichgewichten“. Aus diesen Analysen lassen sich folgende situative Merkmale für die Situationsklasse der Interpersonellen Sachkonflikte darstellen:

Tabelle 23: Situationsklassen Interpersoneller Sachkonflikte in Organisationen

Ebenen zwischenmenschlicher Beziehungen/Konflikte	intra- und interpersonal, intra- und intergruppal, intra- und international
Aufgabenkonflikte	Bewertungs-, Beurteilungs-, Verteilungs-, Beziehungskonflikt
Konflikteskalation	Spannungen, Polarisierung, Taten-statt-Worte
Machtunterschiede	hierarchische Strukturen

Das Kapitel sechs entwickelt zu den vier Fähigkeitsbereichen des Arbeitsmodells insgesamt 17 Teilfähigkeitsbereiche. Für diese werden Interpretationsschemata der jeweiligen Merkmalsausprägungen hergeleitet, die der Entwicklung von Item-Batterien für das Testverfahren dienen. Kapitel sieben leistet eine Antwortsuche, die eine arbeitsalltägliche Kontextualisierung des Kompetenzbegriffs innerhalb von vier Situationsklassen, korrespondierend zum entwickelten Arbeitsmodell, im fachübergreifenden sozial-kommunikativen Bereich ermöglicht. Diese situativen Merkmalskonstellationen dienen im Weiteren der Entwicklung und der Reflexion der Item-Stämme. Der folgende Teil III zeigt die Entwicklung des Testinstruments und das methodische Design der Studie auf.



### Teil III: Testinstrument und methodisches Design der Studie

Die Anforderungen an das Testinstrument als *Situational Judgement Testverfahren* (SJT) werden in diesem Abschnitt dargestellt. Dabei werden zuerst dessen inhaltlicher Aufbau und die Einsatzmöglichkeiten erörtert. Sodann werden insbesondere Theorien aus der Intelligenzforschung herangezogen, um die theoretische Konstruktion von SJT auszuführen. Ausgewählte Methoden und Techniken folgen, die zur Entwicklung von SJT und im Speziellen für die Konstruktion von Item-Stämmen und Item-Batterien herangezogen werden. In einem weiteren Abschnitt wird die angewandte Methodik zur Konstruktion des vorliegenden Testinstruments dargestellt. Die Durchführung eines *subject-matter-expert-Workshops*, die darauf aufbauende konstruktorientierte Entwicklung von Situationsbeschreibungen und Handlungsoptionen, die folgende qualitative und quantitative Interratervalidierung zur Plausibilisierung dieser und die gewählten Methoden zur Entwicklung des Antwortformats, der Instruktion und des Scoring-Schlüssels folgen. Anschließend wird das entwickelte Testverfahren veranschaulicht.

#### 8. Anforderungen an das Testverfahren

Ein SJT kann grundsätzlich als eignungsdiagnostisches (Misch-)Verfahren (Höft & Schuler, 2015) definiert werden, „das eine hypothetische Situation in vollstandardisierter Form vorgibt und das als Antwort die Wahl von Handlungsmöglichkeiten bzw. die Bewertung der Angemessenheit verschiedener Handlungsmöglichkeiten in schriftlicher Form erhebt“, so Muck (2013, p. 185). Dabei können schriftliche SJT, wie in vorliegender Studie entwickelt, den „*low-fidelity*“-Verfahren zugeordnet werden (Gessner & Klimoski, 2006; Motowidlo, Dunnette, & Carter, 1990; Muck, 2013), da sie Situationsstimuli und Antwortmöglichkeiten nicht über tatsächliches Verhalten, sondern über eine schriftliche Darstellung abbilden. Dabei beschreiben SJT praktische Problemsituationen. N. Schmitt and Chan (2006) charakterisieren die Darstellung dieser praktischen Problemsituationen, indem sie keine vollständigen Informationen bieten und gleichzeitig keine eindeutig korrekte Antwort existiert, sondern eher multiple Lösungen mit abgestuften Effektivitätsgrad. Weiter weisen SJT, Stemler, S.E., & Sternberg, R. J. (2006, p. 108) folgend, einen „strong intuitive appeal“ auf, denn „they ask participants to imagine themselves in the kind of situations they would be likely to face in the chosen occupation“.

Insbesondere in eignungsdiagnostischen Situationen (vgl. für einen Überblick von Anwendungskontexten: Muck (2013)) der Personalauswahl und -entwicklung zeigt sich eine breite Einsatzmöglichkeit von SJT. Dabei werden SJT über ihre Form und nicht über ihren Inhalt

definiert, wobei sich ein eindeutiger Schwerpunkt vieler SJT in sozialen Situationen zeigt (Allgemeines Führungspotential: Bermann, Drasgow, Donovan, and Henning, J. B. & Juraska, S..E. (2006) oder Findeisen and Kim,C. & Dietz, F. (2012); Verkaufspersonal: Lievens (2000); Konfliktsituationen: Olson-Buchanan, Drasgow, Moberg, Mead, and Keenan, P.A. & Donovan, M. A. (1998)). Neben Arbeit und Beruf kommen SJT auch im Kontext von Studium und Studiengängen zum Einsatz, hier werden beispielsweise Zulassungsvoraussetzungen zum Studium (Kahmann, 2014) oder Verhalten und Leistung im Studium (Peeters, H. & Lievens, F., 2005) diagnostiziert. McDaniel, Morgeson, Bruh Finnegan, and Campion, M.A. & Braveman, E. P. (2001) stellen in einer Metaanalyse eine hohe Kriteriumsvalidität von SJT für berufliche Leistung fest, die über „die inkrementelle Validität über Intelligenz bzw. die Big Five (...) hinausgeht“ (Muck, 2013, p. 186).

Als größte Schwierigkeit konstatieren einige Autoren (McDaniel & Nguyen, 2001; Weekly & Polyhart, 2006) das Fehlen eines geteilten theoretischen Rahmens für die Entwicklung von SJT. Die wesentliche Limitierung von SJT ist, den o. g. Autoren folgend, darin zu sehen, dass SJT zwar eine gemeinsame methodische Basis haben, aber kein umfassendes theoretisches Konstrukt. Der Frage, was ein SJT misst, wird in verschiedenen theoretischen Ansätzen nachgegangen. Einer der einflussreichsten Ansätze wird der Gruppe um den US-amerikanischen Psychologen Sternberg (Sternberg, 1997, 1999) und Stemler und Sternberg (Stemler, S.E., & Sternberg, R. J., 2006) zugeschrieben. Diese Autoren plädieren dafür, dass die *Theory of successful intelligence* eine nützliche Basis für das Verstehen und Erklären der prognostischen Stärke von SJT darstellt. SJT messen hier den kognitiven (tacit/explicit) Anteil praktischer Intelligenz (Stemler, S.E., & Sternberg, R. J., 2006, p. 107). Ein zweiter Ansatz mit der *Theory of SJT procedural knowledge* von Motowidlo, Hooper, and Jackson (2006) geht davon aus, dass SJT prozedurales Wissen erfassen. Darunter verstehen die Autoren das Wissen einer Person über effektives Verhalten in einer Situation. Beide Theorien werden skizziert und anhand empirischer Befunde diskutiert.

Die Intelligenztheorie von Sternberg differenziert drei aufeinander bezogene Intelligenzen: die analytische, die kreative und die praktische Intelligenz. Letztere wird beschrieben als „the ability to adapt to, to shape, and select real-world environments“ (Stemler, S.E., & Sternberg, R. J., 2006, p. 109). Diese wird wiederum in eine kognitive und behaviorale Komponente unterteilt. Die kognitive Komponente wird dabei durch zwei Wissensarten definiert: *tacit and explicit knowledge* darüber, wie man möglichst effektiv mit Alltagssituationen umgehen kann. *Tacit knowledge* wird beschrieben als spezifische Art von Wissen, über das Personen verfügen, ohne

dass sie in der Lage sind „to articulate the principles guiding their behavior or to explain where this knowledge was acquired“ (Stemler, S.E., & Sternberg, R. J., 2006, p. 110). Dieses Wissen bedingt die Disposition einer Person, diejenige Problemlösestrategie auszuwählen, die zu einer kontextspezifischen, alltäglichen Herausforderungssituation oder einer Klasse von Situationen passt. Die Theorie der *Successful intelligence* geht davon aus, dass der kognitive Anteil praktischer Intelligenz situative Entscheidungsfähigkeit durch tacit und explicit knowledge ermöglicht. Verwandt, aber dennoch unterscheidbar geht die *Theory of SJT procedural knowledge* (Motowidlo et al., 2006) von prozeduralem, kontextspezifischem Wissen über effektives Verhalten aus, das in SJT erfasst wird. Gemeinsam haben beide Theorien die Konstruktion eines Faktors, einmal der situativen Entscheidungsfähigkeit und zum anderen des prozeduralen kontextspezifischen Wissens. Muck (2013) weist jedoch, unter Bezugnahme auf McDaniel and Whetzel (2005) und N. Schmitt and Chan (2006), darauf hin, dass Faktorenanalysen von SJT „keinen identifizierbaren einen Faktor (z. B.: einen tacit [oder procedural-]knowledge-Faktor) ergeben“ (Muck, 2013, p. 186). Einfaktorielle Lösungen klären meist nur einen geringen Prozentsatz der Gesamtvarianz auf, und so könne zwar von „einer Art Generalfaktor für SJT ausgegangen werden, aber der Großteil der Varianz wird durch viele andere spezifische Faktoren erklärt“ (Kahmann, 2014, p. 49).

Die Befundlage, so Muck (2013, p. 186), deutet darauf hin, dass SJT eine „positive kriteriumsorientierte Validität für berufliche Leistung“ und eine „prädiktive Validität sogar nach sechs bis neun Jahren“ aufweisen. Bezüglich der inkrementellen Validität sei festzustellen, dass diese über „Intelligenz (McDaniel, Hartman, & Whetzel, D. L. & Grubb, W. L.) bzw. die Big Five (McDaniel et al.) sowie über Fachwissen (Lievens & Patterson, 2011) hinaus“ reicht. Kahmann (2014) zitiert in ihrer Studie Metaanalysen von McDaniel and Nguyen (2001). Diese würden niedrige bis mittlere Zusammenhänge mit allgemeinen kognitiven Fähigkeiten ( $r = .29$ ) und den Persönlichkeitseigenschaften Verträglichkeit ( $r = .22$ ), Gewissenhaftigkeit ( $r = .23$ ), Extraversion ( $r = .13$ ) und Offenheit ( $r = .11$ ) aufzeigen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass SJT „etwas anderes als allgemeine kognitive Fähigkeiten und [die] Persönlichkeit messen“, so Kahmann (2014, p. 59).

Die Reliabilität von SJT kann in Abhängigkeit der Instruktion und des Antwortformats differenziert werden. Polyhart and Ehrhart (2003) folgend, fassen sich die Unterschiede wie folgt zusammen: Bei kontinuierlichen Ratingskalen fallen (unabhängig von der Instruktion) die internen Konsistenzen größer aus als bei Forced-Choice-Formaten. Bezüglich der Instruktion ist zwischen wissens- vs. verhaltensbasierten Instruktionen zu unterscheiden: Most/least effective

vs. Would most/least likely do ( $\alpha = .60$  vs.  $\alpha = .65$ ); Rate how effective vs. Rate how likely would do ( $\alpha = .73$  vs.  $\alpha = .69$ ). Whetzel and McDaniel (2009) weisen darauf hin, dass die interne Konsistenz aufgrund der Konstrukteterogenität von SJT zumeist unterschätzt wird und empfehlen, sowohl Parallel-Test-Reliabilitäten als auch Homogenitätsprüfungen über Faktorenanalysen zu interpretieren.

## **9. Entwicklung des Situational-Judgement-Testverfahrens**

Grundsätzlich lassen sich zwei unterschiedliche Herangehensweisen identifizieren, wie Itemstämme generiert werden können (Muck, 2013): Dabei werden kritische Ereignisse, sog. critical incidents, gesammelt und aufbereitet oder eine Theorie/ein Modell abgebildet. Während die erste über Induktion erfolgskritische Arbeitssituationen nach der Critical-Incident-Technique (Flanagan, 1954) sammelt und Experten nach typischen herausfordernden Arbeitssituationen fragt, werden bei der zweiten über Deduktion theoriebasierte Konstrukte hergeleitet, die für die erfolgreiche Problemlösung maßgeblich sind. In vorliegender Studie werden beide kombiniert, denn diese Herangehensweise der methodischen Kombination „wird sogar empfohlen, wenn dies möglich ist“ (Muck, 2013, p. 191).

Ausgehend von den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse wird ein Arbeitsmodell mit vier Fähigkeitsbereichen von sozial-kommunikativen Kompetenzen entwickelt (vgl.: Kap. 6). Mittels Metaanalyse wird dieses semantische Netzwerk theoretisch fundiert, Arbeitsdefinitionen werden abgeleitet sowie Interpretationsschemata für einzelne Fähigkeitsbereiche mit hoher und niedriger Merkmalsausprägung entwickelt. In einem Expert\*innenworkshop werden korrespondierend zu den einzelnen Fähigkeitsbereichen sowohl erfolgskritische Situationen als auch besonders effektive und ineffektive Verhaltensweisen in den Situationen generiert.

Um sicherzustellen, dass die theoretisch hergeleiteten Konstrukte bei den Situationsbeschreibungen (als Anforderungskontexte; vgl.: Kap 7) und bei den Antwortmöglichkeiten (als Fähigkeitsbereiche; vgl.: Kap 6) des Testverfahrens abgebildet werden, werden die Ergebnisse des Critical-Incident-Workshops transkribiert (vgl. Anlage 1) und einer konstruktions-inhaltlichen Prüfung und Überarbeitung unterzogen. Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie mit der Methode der Critical-Incident-Technique (Flanagan, 1954) ein Expert\*innenworkshop zur Generierung von Items durchgeführt wird und welche Ergebnisse gewonnen werden.

### 9.1 Critical-Incident-Expertenworkshop mit Berufs-Expert\*innen

Die Critical-Incident-Technique (CIT) als erfahrungsgeleitete, intuitive Methode der Anforderungsanalyse hat zum Ziel, bedeutsame Fähigkeiten und Fertigkeiten für die erfolgreiche Ausführung einer Tätigkeit zu identifizieren (Höft & Schuler, 2015). Die CIT kann als spezielle Erhebungstechnik beschrieben werden, die erfolgskritische Arbeitssituationen sammelt, in denen das Verhalten von leistungsstarken und leistungsschwachen Personen identifiziert und beschrieben werden kann (Höft & Goerke, 2014). Die vorgestellte Methode wird in dieser Studie zur Sammlung von erfolgskritischen, domänenübergreifenden sozial-kommunikativen Arbeitssituationen verwendet, um expertisebasierte Wissensbestände über erfolgreiches/weniger erfolgreiches sozial-kommunikatives Verhalten in den vier Fähigkeitsbereichen des Arbeitsmodells zu beschreiben.

Diese Sammlung wird mit Hilfe von sog. „*subject matter experts (SME)*“ – Gegenstandsexperten – vollzogen (Nerdinger, F.W., Blickle, G., Schaper, N., 2008, 216f). Dabei kann der Expertenbegriff dadurch beschrieben werden, dass Experten sich von Laien durch ihr Sonderwissen abgrenzen. Experten verfügen über institutionalisierte Kompetenzen zur Konstruktion von Wirklichkeit (Gläser & Laudel, 2010), sie haben die spezifische Rolle einer Person als Quelle von speziellem Sonderwissen über die zu erforschenden Sachverhalte. Die Expert\*innen werden nach dem Workshop mittels eines standardisierten Paper-and-Pencil-Fragebogens zu den für die Stichprobe relevanten Merkmalen befragt. Außerdem wird der Wunsch nach Anonymität abgefragt.

Die Grundgesamtheit der Gegenstandsexperten bilden Hochschulabsolvent\*innen mit langjähriger Berufserfahrung innerhalb Deutschlands in leitenden Funktionen. Die Führungsfunktion erstreckt sich dabei über interdisziplinäre Teams, Gruppen bzw. Projekte und beinhaltet die Erfahrung in der Personalführung und -beurteilung. Die merkmals- und quotenorientierte Stichprobe und damit die Auswahl der Expert\*innen bildet diese definierte Grundgesamtheit ab (Jürgen Bortz, Lienert, & Boehnke, 1990). Da das Forschungsinteresse domänenübergreifenden, sozial-kommunikativen Kompetenzen von Bachelorabsolvent\*innen aller Fächer bzw. Studiengängen gilt, wird die Grundgesamtheit wie beschrieben definiert. Das Erfahrungswissen erstreckt sich auch über die Beurteilung dieser Kompetenzen. Daher ist es notwendig, Personen in Führungs- und Leitungsverantwortung und damit auch in der Verantwortung der Personalbeurteilung zu erfassen. Eine Verankerung in verschiedenen Wirtschaftssektoren zur Abbil-

derung des potentiellen Arbeitsmarktes erscheint dabei nötig. Bei der Stichprobenwahl wird angestrebt, dass alle vordefinierten Merkmale und auch Merkmalskonstellationen (Quoten) enthalten sind. Die Populationsmerkmale der SME-Gruppe werden wie folgt festgelegt:

*Mindestens 5 Jahre Berufserfahrung, mit akademischem Abschluss, mit Personal-, Team-, Führungsverantwortung über Personen, von denen mindestens zwei aus verschiedenen Fächerbereichen kommen, mit Erfahrung in Personalbeurteilung von Mitarbeiter\*innen, aus dem Industriellen, Öffentlichen und Dienstleistungssektor*

Anhand der Merkmale wird eine bewusste Auswahl anzusprechender Personen vorgenommen, die allesamt aus dem beruflichen und akademischen Netzwerk der Autorin rekrutiert werden. Die SME werden dabei direkt angesprochen (persönlich, telefonisch, E-Mail). Folgende Strukturmerkmale der SME-Gruppe werden dabei fortlaufend angestrebt:

*Die Bandbreite des gesamten hochschulischen Fächerspektrums bzw. Fachlichkeit soll abgebildet sein, die gesamte Bandbreite der Wirtschaftssektoren soll abgebildet sein, paritätisch geschlechtsgemischt, geografische Einschränkung aufgrund von Ökonomie wird angestrebt*

Folgende Merkmalskonstellationen/Quotenmerkmale werden für die vorliegende Studie forciert:

*Die Teilnehmer\*innen sollten möglichst zu einem Drittel aus folgenden Fächerbereichen kommen: Natur-/Ingenieurwissenschaften, Betriebs-/Wirtschaftswissenschaften, Recht, Sozial-/Humanwissenschaften. Die Teilnehmer\*innen sollen möglichst zu einem Drittel aus folgenden Sektoren kommen: Industrieller Sektor/Öffentlicher Sektor/Dienstleistungssektor*

Unter Berücksichtigung der Verfügbarkeit und Teilnahmebereitschaft konnten 12 Expert\*innen gewonnen werden. Der Workshop wurde im Juli 2016 als Ganztagesworkshop an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt durchgeführt. Die Expert\*innengruppe<sup>2</sup> setzt sich aus acht männlichen (67 %) und vier weiblichen (33 %) Experten zusammen. Die Teilnehmer\*innen des Workshops verfügen zu 25 % ( $N = 3$ ) über einen Hochschulabschluss im Bereich der

---

<sup>2</sup> Folgende Expert\*innen waren damit einverstanden, dass ihr Name (und in Teilen auch die Institution) innerhalb der vorliegenden Studie benannt werden: Hr. Stefan Homann, Hr. Siegmund Hammel – Leiter des Amts für Familie und Jugend in Eichstätt, Fr. Dr. Vera Jost – Sachgebietsleitung Studierendenbetreuung an der Frankfurt University of Applied Sciences, Hr. Uwe Fischer, Hr. Christian Schachner, Hr. Dr. Klaus Schmid – Rechtsanwaltskanzlei Dr. Schmid in Berg, Fr. Siri Lang. Euch/ Ihnen und allen nicht namentlich genannten (T.G.; C.S.; S.H.; C.S.; C.E.; M.K.) vielen herzlichen Dank für die Teilnahme!

Wirtschaftswissenschaften, ebenfalls zu 25 % ( $N = 3$ ) über einen Hochschulabschluss aus dem naturwissenschaftlichen Bereich und zu 33 % ( $N = 4$ ) über einen Hochschulabschluss aus dem Bereich der Sozialwissenschaften. Zwei (17 %) Teilnehmer\*innen geben an, einen Hochschulabschluss in anderen Bereichen zu haben. Sechs Teilnehmer verfügen dabei über eine Berufserfahrung von mehr als 15 Jahren (50 %), vier (33 %) verfügen über bis zu 10 bis 15 Jahre Berufserfahrung, zwei Teilnehmer (17 %) verfügen über fünf bis zehn Jahre Berufserfahrung. Fünf Expert\*innen (42 %) geben an, oft/immer in der täglichen Arbeit mit Akademiker\*innen zu tun zu haben, sieben (58 %) Expert\*innen haben im Berufsalltag gelegentlich mit Akademiker\*innen zu tun. Führungs-/Leistungsverantwortung über mehr als 20 Personen tragen sechs Teilnehmer\*innen (50 %), über bis zu fünf Personen haben drei Experten (25 %) die Führungs- und Leistungsverantwortung. Jeweils ein/e Experte\*in (8,5 %) gab an, über sechs bis zehn und über 11 bis 20 Personen Führungs- und Leistungsaufgaben zu verantworten. Damit kann die Stichprobenwahl im Sinne der Erfüllung der definierten Struktur- und Merkmalskonstruktionen als gelungen bezeichnet werden.

Der Datenerhebung zeitlich vorgelagert ist eine informelle und formelle Eröffnungsphase. Die SME finden sich in einen Besprechungsraum ein und haben zuerst die Möglichkeit, informell an Stehtischen und bei einem kleinen Buffet erste Kontakte zu knüpfen, was ein erstes persönliches Kennenlernen ermöglichen soll, um die Phase der Kleingruppenbildung zu erleichtern (Mayring, 2002). Danach folgt eine formale Eröffnungsphase, in der die Autorin kurz die dem Arbeitsmodell zugrundeliegenden Definitionen und einige korrespondierende Verhaltensbeispiele in hohen und niedrigen Merkmalsausprägungen inhaltlich vorstellte. Der Ablauf der Kleingruppendiskussionen und die eher zurückhaltende Rolle der Autorin wird erklärt. Auch wurde für die schriftlichen Notierungen und die Transkription Anonymität zugesichert.

Das in der vorliegenden Studie benutzte Datenerhebungsverfahren sieht vor, dass die SME in verschiedene Kleingruppen künstlich zusammengestellt und gleichzeitig gemeinsam befragt werden. Es wird davon ausgegangen, dass gruppenspezifische Effekte dazu führen, dass Teilnehmer\*innen engagiert und ehrlich ihre Meinung darlegen, da sie unmittelbar den Reaktionen anderer Personen ausgesetzt sind. Gleichzeitig wird angenommen, dass Gruppengespräche gut geeignet sind, die *wirklichen* Meinungen von Personen zu erfassen (Pollock, 1955). Die Kleingruppeninterviews sind sowohl teilstrukturiert/halbstandardisiert, jedoch dahingehend offen, als die zu erhebenden Sachverhalte in den einzelnen Arbeitsschritten von den Expert\*innen in einem Konsensfindungsprozess zu diskutieren und festzulegen sind. Die Kleingruppeninterviews haben dabei eine klar definierte inhaltliche Ausrichtung, die durch einen Leitfaden bzw.

eine Dokumentationsmatrix vorstrukturiert ist. Gleichzeitig ist der Fokus auf das Erfassen bestimmter exklusiver Wissensbestände gerichtet. Hier gilt das Erzählprinzip als bedeutungsstrukturierend. Die Ausrichtung kann nach Liebold and Trinczek (2009, p. 37) als „geschlossene Offenheit“ des Experteninterviews bezeichnet werden. Der Vorteil dieses Verfahrens liegt darin, dass (vgl.: Polanyi (1985)) das implizite, handlungsleitende Alltagswissen (*tacit knowledge*) der Expert\*innen auf Grundlage von Erzählungen und Beschreibungen begrifflich expliziert wird. Dabei sollten sich der Ablauf und die Struktur phasenweise an ein „normales“ Gespräch annähern. Sowohl auf die Inhalte als auch auf die Sprache bezogen soll sich weitestgehend Eigenstrukturiertheit entfalten können. Der Leitfaden bzw. die Dokumentationsmatrix für die Kleingruppeninterviews orientiert sich an den vorgeschlagenen Vorgehensweisen bei der Durchführung von Critical-Incident-Workshops von Flanagan (1954), Höft and Schuler (2015) und Peus, Braun, Hentschel, and Frey (2015). Der Leitfaden lenkt die Interviews thematisch und versucht, alle Themenaspekte aufzugreifen. Er besteht aus offenen Fragen und bietet die Möglichkeit, mit eigenen Worten auf die gestellten Fragen zu antworten.

Tabelle 24: Schema zur Entwicklung der Interviewleitfäden (Vgl.: Flanagan, 1954; Höft and Schuler, 2015; Peus, Braun, Hentschel, and Frey, 2015)

Experten sollen über das Verhalten eines Mitarbeiters nachdenken und sich dabei auf solche Verhaltensweisen konzentrieren, die in der Vergangenheit zu einer besonders effektiven oder ineffektiven Aufgabenerfüllung geführt haben.	Beispielsammlung von kritischen Ereignissen  Situation: Konkrete Situation beschreiben. Was? Wo? Wann? Wer?
Welche auslösenden Bedingungen gab es? Wie waren die Umstände, die zu dem Verhalten geführt haben?  Welche Umstände oder Bedingungen haben zum kritischen Verhalten geführt (z. B. Zeitdruck, erschwerte Koordination mit den Kooperationspartnern...)?	Auslösende Bedingungen des kritischen Ereignisses  Task: Welches Ziel sollte erreicht werden, welche Aufgabe gelöst? Aus welchem Grund? Rolle/Aufgaben?
Konkrete Beschreibung und Erläuterung des Verhaltens. Was genau an dem Verhalten war effektiv? Was genau war ineffektiv?  Was tat die Person in der konkreten Situation? Was war besonders hilfreich oder ineffektiv? Was hätte die Person auf keinen Fall/auf jeden Fall tun sollen? (z. B. Kontaktaufnahmeversuch mit Kooperationspartner anders als via Mail?)	Manifestation  Action: Was genau wurde gemacht? Welche Alternativen gab es? Aus welchem Grund für bestimmte Aktion entschieden?
Konkrete Konsequenzen des Verhaltens. Wie endete die Situation? Was waren die Konsequenzen des Verhaltens? (z. B. Kooperationspartner abgesprungen)	Resultate  Results: Ergebnis der Handlung? Was war der jeweilige Beitrag? Ziel erreicht? Gelernt?



Die Kleingruppen werden anhand der daraus entwickelten Dokumentationsmatrizen (vgl.: Anlage 2) gebeten, die Situationsbeschreibungen selbst zu dokumentieren und schriftlich festzuhalten.

Insgesamt wurde in 12 unterschiedlich zusammengesetzten Kleingruppen diskutiert, dabei fanden zeitgleich drei voneinander unabhängig arbeitende Kleingruppendiskussionen statt. Die Zusammensetzung der Kleingruppen wird durch die Autorin festgelegt. Es wird darauf geachtet, dass die Kleingruppen sich immer wieder neu formieren. Die Gruppen werden jeweils durch Co-Moderatoren begleitet, um entstehende Fragen zum Vorgehen zu klären. Die drei Co-Moderatoren sind dabei allesamt Personen, die mindestens über einen Masterabschluss in sozialwissenschaftlichen Disziplinen verfügen, Erfahrung mit quantitativen Methoden der empirischen Sozialforschung aufweisen und als wissenschaftliche Mitarbeiter an der Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt<sup>3</sup> tätig sind. Die letzte Einheit des Workshops dient der Triangulation der erhobenen Daten zur Erreichung einer höheren Inhaltsvalidität der in den Gruppeninterviews entstandenen Befragungsergebnisse (Kelle, 2019, 157f). Alle Expert\*innen haben die Möglichkeit, ihre Sichtweise, Einschätzungen und Ergänzungen zu den generierten Daten zu formulieren. Jede/r Expert\*in kann die eigene, und damit vermutlich andere, Herangehens- und Sichtweisen in dieser Phase einbringen. Dazu werden alle ausgefüllten Dokumentationsmatrizen auf Postergröße im Raum ausgestellt und zur schriftlichen Kommentierung freigegeben.

## **9.2 Entwicklung von Item-Stämmen**

Aus den insgesamt 24 Situationsbeschreibungen, die der SME-Workshop zum Ergebnis hatte, werden Item-Stämme formuliert. Durch die Mixed-method-Herangehensweise werden nur diejenigen CI gesammelt, die in das vorher festgelegte Konstrukt fachübergreifender sozial-kommunikativer Teilkompetenzen passen. Weekly and Polyhart (2006, p. 161) bewerten diesen Mix aus theoretischer/konstruktorientierter Herangehensweise und CIT als beste Methode, da so ein ausgewogenes Verhältnis zwischen theoretischem Konstrukt und Abbildbarkeit in praktischen Situationen gegeben sei. Bevor auf die Konstruktion der Item-Stämme für vorliegendes Testverfahren eingegangen wird, werden die zentralen Konzepte, Positionen und Befundlagen zur Generierung von Item-Stämmen von SJT erörtert.

Beim Formulieren von Item-Stämmen von SJT ist grundsätzlich darauf zu achten, wie komplex und verständlich die Darstellung ist (McDaniel & Nguyen, 2001; Weekly & Polyhart, 2006). Muck (2013, p. 191) weist darauf hin, dass diese nicht zu komplex und gut verständlich sein

---

<sup>3</sup> Michael Schieder, Christian Meier, Dr. Regina Weißmann, Ann Kathrin Grykar und Prof. Dr. Tanja Kleibl sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

sollten. Seien die Situationen sehr lang oder schwer zu verstehen, würde eher das Leseverständnis der Probanden entscheidender. Üblicherweise seien daher Item-Stämme eher kurz gehalten und bestünden „aus ein bis drei Sätzen sowie einer anschließenden Frage“, so Muck (2013, p. 191) (für einen Überblick über unterschiedliche Längen von Situationsbeschreibungen in SJT: Kaminski, 2007, 40f). Die Situationsbeschreibungen werden in einem ersten Schritt anhand der Kriterien Realitätsnähe, sprachliche Einfachheit, Verständlichkeit, Komplexitätsreduktion, Genderfairness, Alltagssprachlichkeit und direkte Ansprache aufbereitet. Danach werden die Situationsbeschreibungen anhand der theoretisch modellierten situationsklassenbedingten Anforderungskontexte der Fähigkeitsbereiche (vgl.: Kap. 7) überarbeitet und angereichert. Dies begründet sich aus der Kontextualisierung des Kompetenzkonstrukts. Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit und Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit beziehen sich funktional auf eine Klasse von Situationen und Anforderungen. Darauf fußt die Konstruktion der Situationsbeschreibungen zur Messung dieser Kompetenzen mit dem vorliegenden Testinstrument. Insgesamt werden so 15 Situationsbeschreibungen/Item-Stämme generiert.

### **9.3 Entstehung von Item-Batterien**

Aus dem SME-Workshop werden insgesamt 128 Handlungsalternativen generiert. Diese sind gemäß der Vorgabe des Leitfadens entweder als effektiv oder ineffektiv in einzelnen Fähigkeitsbereichen durch die SME beurteilt worden. Zunächst werden die generellen Standards zur Formulierung der Handlungsalternativen benannt, die neben den oben genannten Kriterien der Situationsbeschreibungen gelten (Kahmann, 2014, p. 85). Antworten sollten grundsätzlich niedrige und hohe Ausprägungen der zu messenden Kompetenz abbilden, möglichst sozial akzeptabel formuliert und realistisch sein, möglichst gleich lang und sprachangemessen sein. Pospeschill (2010, 65f) ergänzt diese Kriterien, denen Items in psychologischen Tests genügen sollen, wie folgt: einfach, klar und direkt formuliert, eindeutig und einfache Sätze, kurz: circa 20 Wörter, positive Formulierung und keine doppelten Verneinungen.

Die Entwicklung der Item-Batterien zu den Fähigkeitsbereichen des Kompetenzmodells berücksichtigt diese Kriterien. Einige Ausnahmen ergeben sich dabei insbesondere in der Länge der Items. Meistens, so McDaniel and Whetzel (2005), werden fünf bis zwölf Handlungsalternativen pro Situationsbeschreibung generiert, in manchen Testverfahren aber auch deutlich mehr (Weekley & Polyhart, 2006). In vorliegendem Testverfahren werden deutlich mehr Handlungsalternativen (11 bis 24) für die jeweiligen Situationsbeschreibungen generiert. Dies kann mit der großen Differenziertheit der Teilkonstrukte begründet werden. Gleichzeitig kann davon

ausgegangen werden, dass die Zielstichprobe der Studierenden über ein dafür ausreichendes Maß an kognitiven Leistungen verfügt (Hochschulzugang). Des Weiteren begründet sich der große Umfang der Items in der Zielsetzung vorliegender Studie. Die Testevaluation/-validierung im Rahmen der Hauptstudie ist vor allem durch das Ziel bestimmt, durch Reduktion und Item-Selektion (mittels explorativer Hauptkomponentenanalyse) eine Erhöhung der Konstruktvalidität bei gleichzeitiger Verkürzung des vorliegenden SJT zu erreichen.

Im nächsten Schritt werden die im SME-Workshop generierten Handlungsoptionen den in Kapitel sechs entwickelten Interpretationsschemata zur Ausprägung der vier Fähigkeitsbereiche (vier Konstrukte: Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit und Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit bzw. 17 Unterkonstrukte) zugeordnet. Im Weiteren wird der Konstruktionsstrategie der rationalen/deduktiven Konstruktion von Testverfahren (Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 36; Pospeschill, 2010, p. 40) gefolgt. Folgende Tabelle gibt nochmals einen Überblick über die dem Testverfahren zugrundeliegenden Fähigkeitsbereiche und die dazugehörigen Teilfähigkeitsbereiche.

*Tabelle 25: Fähigkeits- und Teilfähigkeitsbereiche des vorliegenden Testverfahrens*

Konstrukt/Fähigkeitsbereich	Teilkonstrukt/Teilfähigkeit
Teamfähigkeit	Fähigkeit zum zielgerichteten Informationsaustausch
	Kooperationsfähigkeit
	Koordinationsfähigkeit
	Fähigkeit, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten
Kommunikationsfähigkeit	Fähigkeit zur zielgerichteten Gesprächsführung
	Fähigkeit zur Übermittlung eindeutiger und verständlicher Informationen
	Fähigkeit, Einwänden und Störungen sachlich und angemessen zu begegnen
	Fähigkeit, gute Arbeitsbeziehungen aufrechtzuerhalten
Verhandlungsfähigkeit	Fähigkeit zur Interessensorientierung in der Verhandlungsvorbereitung
	Fähigkeit zur Interessensorientierung in einer interaktiven Verhandlungssituation
	Fähigkeit zum Interessensausgleich
	Fähigkeit zur Lösungssuche durch Vergrößerung des Lösungsspielraums
	Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung zu wahren
	Fähigkeit zur Selbst- und Fremdbeobachtung der Verhandlungsbeteiligten
Interpersonelle Sachkonfliktfähigkeit	Fähigkeit zur Analyse von Interessens- und Beurteilungsgegensätzen
	Fähigkeit zur Situationsklärung in einem Konfliktgespräch
	Fähigkeit, eigene Konfliktsicht zu benennen und die Konfliktsicht der Beteiligten zu erfragen
	Fähigkeit zur Entwicklung von Entscheidungsmöglichkeiten

Aufbauend auf den „elaborierte[n] Theorie[n] über die Differenziertheit von Personen hinsichtlich (des) [der] interessierenden Merkmal(s)[e]/ Konstrukt(s)[e]“ (Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 36) und der Abstufung der Effektivität des Verhaltens, „in dem sich die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen manifestieren“ (p.37), wie in Kapitel sechs vorliegender Arbeit entwickelt, werden Verhaltensindikatoren in verschiedenen Abstufungsgraden (niedrige Ausprägung/hohe Ausprägung) gesammelt und in Handlungsoptionsform/Statementform gebracht. Beispielhaft wird in folgender Tabelle das Merkmal: *Fähigkeit zum zielgerichteten Informationsaustausch* als eines von vier Teilkonstrukten der *Teamfähigkeit* dargestellt.

Tabelle 26: Strategie zur Entwicklung von Verhaltensindikatoren und Handlungsoptionen, beispielhaft Teilfähigkeitsbereich Informationsaustausch des Fähigkeitsbereichs Teamfähigkeit

Verhaltensindikatoren für <b>niedrige</b> Ausprägung des Merkmals	Formulierung bzw. Zuordnung der Handlungsoption/Statementform	Verhaltensindikatoren für <b>hohe</b> Ausprägung des Merkmals	Formulierung bzw. Zuordnung der Handlungsoption/Statementform
Eine Informationsabstimmung wird nicht initiiert und/oder durchgeführt	<p>Ich warte, bis A sich meldet, damit wir uns besprechen können.</p> <p>Ich unternehme nichts. Wenn es mir nicht zufällig aufgefallen wäre, dass die/der Kollegin/e X versäumt hat, eine Urlaubsvertretung zu organisieren, wüssten wir gar nicht um das Problem.</p>	Arbeitsrelevante Informationen werden unaufgefordert und rechtzeitig angeboten und ausgetauscht.	Zu einem gemeinsamen Gespräch mit A bringe ich alle Infos mit, die ich zum Arbeitspaket bisher zusammengetragen konnte.
Arbeitsrelevante Infos werden gar nicht oder nur zeitverzögert bzw. nicht rechtzeitig weitergegeben	<p>Ich habe selbst sehr viel zu tun. Ich werde versuchen, die nächsten Tage meine Teamkollegen und Kolleginnen darüber zu informieren, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/en X benannt ist.</p> <p>A lädt zu einem gemeinsamen Termin ein. Ich bitte sie/ihn, alle Infos mitzubringen, die ihr/ihm zum Projekt vorliegen. Ich nehme keine Unterlagen mit und warte erstmal ab, welche Infos sie/er hat.</p>	Ein Informationsaustausch mit anderen Teammitgliedern wird initiiert und/oder durchgeführt.	<p>Ich rufe A an und bitte um einen gemeinsamen Termin, damit wir uns abstimmen können.</p> <p>Ich kümmere mich darum, dass wir uns über die jeweiligen Arbeiten regelmäßig austauschen.</p>
Eine Abstimmung von arbeitsrelevanten Informationen wird nicht gewollt/es besteht kein Interesse an einer Abstimmung	Ich komme ohne regelmäßigen Austausch mit A gut alleine zurecht.	Interesse an einer Abstimmung von arbeitsrelevanten Informationen wird den anderen Teammitgliedern signalisiert.	<p>Mir ist eine gemeinsame Abstimmung wichtig, deshalb terminiere ich mit meiner/m Kollegin*en A einen baldigen Besprechungstermin.</p> <p>Ich informiere A regelmäßig über die von mir gemachten Schritte und bin interessiert an dem, was sie/er gemacht hat.</p>

Insgesamt werden anhand dieser Strategie 326 Items zu 17 Unterkonstrukten entweder zugeordnet (im Fall der 128 durch SME entwickelten Handlungsstrategien) oder konstruktorientiert entwickelt. Dabei werden die Teilfähkeitsbereiche auf mehrere Situationsbeschreibungen/Item-Stämme verteilt und entsprechend ihrer Situiertheit formuliert (Westring et al., 2009).

Da sich Kompetenzen (Klieme, 2004; Klieme & Hartig, 2007a) nur auf der Basis einer Reihe von Einzelbeobachtungen bei unterschiedlichen Herausforderungen, das heißt in variablen Situationen, abschätzen lassen, müssen eine Reihe von verschiedenen Situationen ermöglichen, *tacit knowledge* über die erfolgreiche Problemlösung zur Wirkung zu bringen. Erst über die mehrfache Entscheidung/Beurteilung der Effektivität und Angemessenheit bzw. Ineffektivität und Unangemessenheit eines Verhaltens kann auf Fähigkeiten geschlossen werden.

#### **9.4 Antwortformat und -instruktion**

Antwortinstruktionen von SJT können grundsätzlich, McDaniel and Nguyen (2001) folgend, danach unterschieden werden, ob der Proband gefragt wird, was man in der vorgegebenen Situation tun sollte („should do“) oder ob er danach gefragt wird, was er selbst täte („would do“). Die erste Vorgehensweise kann als wissensbasiert beschrieben werden, die zweite als verhaltensbezogen. McDaniel et al. unterscheiden vergleichbar die „should-do“-Variante, die nach maximalem und die „would-do“-Variante, die nach typischem Verhalten fragt. Während wissensbasierte SJT nach einer Metastudie von McDaniel et al. mit *cognitive ability* korrelieren (.43), weisen verhaltensbasierte SJT eine geringere Korrelation von .23 zu *cognitive ability* auf (pp.7f). Weiter zeigt die Befundlage der o. g. Metastudie, dass sich verhaltensbasierte SJT eher zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen eignen: McDaniel et al. (pp9f) berichten, dass Dimensionen der Big Five höhere Korrelationen mit verhaltens- als mit wissensbasierten Instruktionen (Verträglichkeit: .50/would do zu .20/should do; Gewissenhaftigkeit: .51 /would do zu .33/should do; emotionale Stabilität: .51/would do zu .11/should do) aufweisen. Gleichzeitig weist die Befundlage darauf hin, dass SJT mit wissensbasierten Instruktionen weniger verfälscht werden als Tests mit verhaltensbasierten Instruktionen (McDaniel & Nguyen, 2001; Peeters, H. & Lievens, F., 2005; Weekley & Polyhart, 2006). Vorliegende Studie bedient sich einer wissensbasierten Instruktion einerseits aufgrund der Befundlage und andererseits aufgrund der theoretischen Verortung des Messinstruments innerhalb der praktischen Intelligenztheorie (Stemler, S.E., & Sternberg, R. J., 2006; Sternberg, 1997).

Antwortformate von SJT können danach unterschieden werden, ob sie die Wahl einzelner Antwortalternativen (Multiple Choice: Single Choice) oder die Bewertung jeder Antwortalternative (Likert-Skala) ermöglichen. Anders als bei dem MC-Verfahren werden bei der Likert-Skala

alle Antwortmöglichkeiten einzeln bewertet. „Wegen der höheren Anzahl von Antworten“, so Muck (2013, p. 197), „kann eine höhere Reliabilität und Validität erwartet werden.“ Die Likert-Skala wird demzufolge zumeist bevorzugt (Weekley & Polyhart, 2006; Whetzel & McDaniel, 2009). Vorliegendes Testverfahren benutzt eine sechsstufige Likert-Skala, durch die Antworten für alle Alternativen erhoben werden sollen.

## **10. Plausibilisierung der Item-Stämme und Entwicklung des Auswertungsschlüssels**

Um die Güte einzelner Situationsbeschreibungen und Handlungsoptionen zu erhöhen, rät Muck (2013) dazu, deren Realitätsgehalt und die Sinnhaftigkeit durch Expert\*innen prüfen zu lassen. Insbesondere wenn hinter den Situationsbeschreibungen und Handlungsoptionen spezifische Theorien stehen (vgl. Kap. 6 und 7), aufgrund derer bestimmte Verhaltensweisen impliziert werden. Diese Plausibilitätsprüfung finden in vorliegender Studie in Form einer qualitativen Gruppendiskussion mit Expert\*innen aus Wissenschaft und Lehre statt, die in diesem Kapitel beschrieben wird.

Als weiteren Schritt gilt es, die Effektivität der Handlungsoptionen zu bewerten, um einen Auswertungsschlüssel zu generieren und ein Testergebnis ermitteln zu können. Dafür soll bei der Testauswertung selbst ein Abgleich zwischen der optimalen Antwort und der Antwort der Probanden erfolgen. Grundsätzlich gibt es verschiedene Methoden zur Erstellung eines Antwortschlüssels für Situational-Judgement-Tests. Muck (2013, p. 193) unterscheidet dabei vier Strategien: Die Einschätzung durch Subjekt-Matter-Experts, eine empirische Vorgehensweise, eine theoriegeleitete Festlegung und eine hybride, also gemischt theoretisch-empirische Festlegung. Zu einer ähnlichen Differenzierung kommen auch Bermann et al. (2006, 223f). Die Autorengruppe stellt fest, dass der gebräuchlichste Weg zur Entwicklung von expertenbasierten Antwortschlüsseln derjenige ist, sog. subject-matter-experts nach deren Einschätzung über die jeweiligen Items und deren optimale Einschätzung zu befragen. In der vorliegenden Studie wird eine zweifache Einschätzung durch Expert\*innen vorgenommen und damit die erste Methode gewählt. In einem ersten Schritt wird durch eine qualitative Gruppendiskussion mit Expert\*innen aus Wissenschaft und Lehre und in einem zweiten Schritt quantitativ durch eine gemischte Expertengruppe aus Wissenschaft und Lehre sowie berufserfahrene Praktiker\*innen vorgenommen.

### **10.1 Qualitative Gruppendiskussion**

Im Februar und März 2017 wurden die entwickelten fünfzehn Situationsbeschreibungen und die dazu formulierten Handlungsalternativen (variiert je nach Situation zwischen 14 und 28

Alternativen) fachlichen Expert\*innen ( $N = 3-5$ ) aus Forschung und Lehre zur Gruppendiskussion vorgelegt (insgesamt vier Sitzungseinheiten à vier Stunden, Teilnehmerzahl variiert zwischen drei und fünf Teilnehmer\*innen). Die Gruppe besteht aus Personen, die jeweils über mindestens einen Masterabschluss in Psychologie oder Pädagogik verfügen, Erfahrung in der kompetenzorientierten Lehre aufweisen und als wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen an der Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt<sup>4</sup> beschäftigt sind. Alle sind mit diagnostischen Methoden und sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Sozialforschungsmethoden vertraut. Die Teilnehmer\*innen der Gruppe waren sich persönlich bekannt, was die Phase der Gruppenbildung bei der Durchführung der Diskussion (Vgl. Mayring, 2002, p. 79) wesentlich erleichtert hat.

Die Gruppendiskussion wird als spezifische Form des Gruppeninterviews angewendet (Lamnek, 1998) und dient dazu, mit mehreren Expert\*innen über den ersten Entwurf des Testinstruments in ein Gespräch zu kommen. In erster Linie sollen dabei Informationen über die Verständlichkeit und Plausibilität der Situationsbeschreibungen und Handlungsoptionen gewonnen sowie in zweiter Linie ein Auswertungsschlüssel für die Testauswertung generiert werden. Dabei soll möglichst reichhaltiges Material gewonnen werden, wobei es sowohl darum geht, Einzelmeinungen zu erforschen als auch die Meinung der Gruppe zu erfahren. Dem idealisierten Ablaufmodell eines Gruppendiskussionsverfahrens nach Lamnek (1998, p. 79) folgend (Phasen: (1) Formulierung der Fragestellung und der Reizargumente für Diskussion, (2) Gruppenbildung, (3) Darbietung des Grundreizes, (4) Freie Diskussion, (5) Weitere Reizargumente, (6) Metadiskussion zur Bewertung der Diskussion) werden im Vorfeld die Fragestellungen/der Grundreiz der Diskussion entwickelt und herausgearbeitet.

Die Formulierung der Fragestellung:

- 1.: „Sind die Situationsbeschreibungen realistisch, verständlich und nachvollziehbar?“
- 2.: „Sind die Handlungsoptionen realistisch, verständlich und konsistent formuliert?“
- 4.: „Wie würdet ihr vorgehen, und was wäre eine schlechte Handlungsoption?“
- 3.: „Wie angemessen/unangemessen schätzt ihr die möglichen Verhaltensweisen ein, um das Problem/die Herausforderung zu lösen?“

---

<sup>4</sup> Danke an dieser Stelle an Michael Schieder, Christian Meier, Christiane Bartosch, Dr. Regina Weißmann und Ann Kathrin Grykar.

Dazu erhalten die Diskussionsteilnehmer das 20-seitige Testinstrument (Version 1). Jede Situationsbeschreibung wird mit einer unipolaren Antwortskala mit den Bezugspunkten „unangemessen/ineffektiv“ als geringstem Beurteilungsausmaß der Zustimmung und „angemessen/effektiv“ als stärkstem Beurteilungsausmaß der Zustimmung versehen (Moosbrugger & Kelava, 2012, 50f). Dabei wird die Ratingskala diskret in sechs Skalenstufen unterteilt. Die Skalenpunkte werden kombiniert bezeichnet, und sowohl numerisch (1 bis 6) mit einer optischen Analogskala als auch verbal an den jeweiligen Polen markiert (1 = „Dieses Verhalten ist unangemessen. Es verschlechtert oder verschlimmert die Situation; 6 = Dieses Verhalten ist angemessen. Es ist eine der besten und effektivsten Möglichkeiten, das Problem zu lösen“).

In der Eröffnungsphase der Gruppendiskussion werden durch die Testkonstrukteurin kurz das Testverfahren und die zugrundeliegenden Arbeitsdefinitionen inhaltlich vorgestellt (Phase 3: Darbietung des Grundreizes). Es wird Anonymität bei der schriftlichen Notierung und Transkription zugesichert, der Ablauf der Diskussion erläutert und die eher zurückhaltende Rolle der Testkonstrukteurin als Diskussionsleiterin erklärt. Die Expert\*innen sind angehalten, jeweils eine Situationsbeschreibung zu lesen. Danach wird um Einschätzung und Diskussion (Phase 4: Freie Diskussion) darüber gebeten, wie realistisch und verständlich die jeweilige Situationsbeschreibung ist. Anschließend werden Unklarheiten in den Formulierungen angesprochen und Interpretationsspielräume benannt. Durch die Expert\*innen werden Vorschläge unterbreitet, um eine klarere Formulierung zu finden.

Nach der Diskussion werden zur Erhöhung der Verständlichkeit der Verhaltensoptionen die Diskussionsteilnehmer\*innen gebeten, alle dazugehörigen Handlungsmöglichkeiten zur jeweiligen Situation kritisch nach deren Nachvollziehbarkeit, Verständlichkeit und einem Realitätsbezug zu lesen und auf der dargebotenen Skala ein persönliches Urteil für jede dieser Handlungsoptionen in einem ersten Schritt für sich selbst schriftlich festzuhalten. Die Teilnehmer\*innen sollen notieren, wie sie sich verhalten würden (als Expert\*innenmeinung für effektive Handlungsoption) und was eine schlechte Handlungsoption (als Expert\*innenmeinung für eine ineffektive Handlungssituation) darstellt. Nach Beendigung dieser Phase werden von der Diskussionsleiterin Fragen an alle gerichtet, um Widersprüche und Auffälligkeiten der Items zu klären. In einem gemeinsamen Diskurs wird versucht, eine klarere Formulierung der jeweiligen Handlungsoption zu finden.

Danach werden die Beurteilungen der einzelnen Items abgefragt. Bei Differenzen größer als zwei Skalenpunkte in der Einschätzung der Angemessenheit wird darüber diskutiert, wie die



Expert\*innen das Scoring jeweils begründen. Sodann werden (Phase 5: Weitere Reizargumente) die theoretischen Konstrukte dazu vorgetragen und die Formulierungen nochmals klarer vorgenommen, bis Einigkeit im Urteil besteht. Diejenigen Handlungsoptionen, bei denen keine Einigkeit (Differenz bleibt nach Umformulierungsversuchen größer als zwei Punkte auf der Skala) hergestellt werden konnte (Phase 6: Metadiskussion), werden entweder in der weiteren Überarbeitung des Testinstruments entfernt oder auf Grundlage der Diskussion in der Ergebnisaufbereitung nach der Gruppendiskussion durch die Testkonstrukteurin umformuliert. Die Diskussionen werden handschriftlich als Ergebnisprotokoll niedergeschrieben und das Datenmaterial zur Weiterentwicklung des Testinventars (Version 2) verwendet.

Die Expert\*innendiskussion dient zum einen dazu, zu einer Einschätzung darüber zu gelangen, als wie realitätsnah, verständlich und nachvollziehbar die jeweiligen Situationsbeschreibungen und Handlungsalternativen empfunden werden. Zum anderen wird die Einschätzung jeder einzelnen Handlungsmöglichkeit in Bezug auf deren „Angemessenheit“ bzw. „Unangemessenheit“ diskutiert, um einen ersten Entwurf eines Antwortschlüssels für das Testverfahren zu entwickeln. Drittens werden Formulierungsvorschläge gesammelt.

Im Zuge der Diskussion werden einzelne Situationsbeschreibungen um- oder neuformuliert, um den Interpretationsspielraum zu verkleinern und mehr Klarheit und Verständlichkeit in formulierte Beschreibungen zu bekommen. Bis auf zwei werden alle Situationsbeschreibungen umformuliert. Bei den Handlungsoptionen wird circa jede dritte Formulierung sprachlich verändert. Für die jeweiligen Situationsbeschreibungen werden bis zu sieben neue (effektive und ineffektive) Handlungsoptionen generiert. Dabei stehen eine klare Satzkonstruktion, das Vermeiden von Fachbegriffen und die domänenübergreifende Verständlichkeit im Vordergrund. Für jede Handlungsoption wird schließlich die optimale Antwort festgelegt. Es folgt eine Skizze der weiteren Ergebnisse des Workshops:

- Vor den Situationsbeschreibungen wird eine Instruktion aufgenommen, um den intuitiven Charakter des SJT zu erhöhen: „*Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:*“
- Nach den Situationsbeschreibungen wird eine weitere Instruktion dargeboten: „*Lesen Sie zuerst alle Handlungsmöglichkeiten durch, die Sie in dieser Situation fiktiv zur Verfügung haben. Danach beurteilen Sie jede einzelne Handlungsoption nach deren Angemessenheit.*“ In der Expert\*innendiskussion wird deutlich, dass das Antwortverhalten dadurch beeinflusst wird, in welcher Reihenfolge die Handlungsoptionen stehen. Je ausgeprägter der Gesamtüberblick der Testbearbeiter\*in über alle

Handlungsoptionen ist, desto eher werden die Handlungsoptionen miteinander und gegeneinander abgewogen. Um direkt nach dem Stimulus einen Gesamtüberblick zu erhalten, werden die Probanden instruiert, vor der Bearbeitung der Aufgabe alle Handlungsoptionen zu lesen, um ein individuelles, implizites Rating der Handlungsoptionen zu ermöglichen.

- Die Reihenfolge der Situationsbeschreibungen wird verändert nach aufsteigender Schwierigkeit und randomisiert nach Situationstyp (z. B.: Situationstyp Telefonat, Situationstyp Besprechung).
- Die Situation und dazugehörigen Handlungsalternativen sollen die Länge einer Seite nicht überschreiten, um die Handhabbarkeit zu erhöhen.

Aufgrund der Ergebnisse wird das Testinstrument hin zu einer Version 2 weiterentwickelt. Die Expert\*inneneinschätzungen zur Beurteilung der Effektivität der Handlungsoptionen wird für alle Items hinterlegt und zu einem späteren Zeitpunkt zur Entwicklung eines Auswertungsschlüssels herangezogen.

## **10.2 Quantitativ-vollstandardisierte Expertenbefragung**

Nach den Gruppendiskussionen mit Expert\*innen aus der Wissenschaft liegt eine überarbeitete Version des Testinstruments vor. Alle Handlungsoptionen sind mit einem ersten vorläufigen Antwortschlüssel versehen. Um den qualitativ entwickelten Antwortschlüssel zu validieren, wird eine quantitative vollstandardisierte Expertenbefragung durchgeführt. Beim expertenbasierten Scoring des Antwortschlüssels werden generell mehrere Expert\*innen schriftlich befragt, aus deren Antwortverhalten sich die Effektivität jeder Antwort ermitteln lässt. Dabei variiert die Größe der Expert\*innengruppe zwischen 10 und 50 Personen (N. Schmitt & Chan, 2006; Weekley & Jones, 1997).

Grundsätzliches Ziel der quantitativen Experten-Befragung ist es, zu einer weiteren expertisebasierten Einschätzung zu gelangen, um einen validen Antwortschlüssel für jede einzelne Handlungsoption zu entwickeln. Da das dem Testverfahren zugrundeliegende Konstrukt fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen sowohl als Bildungsziel der Hochschule als auch als Teil einer herzustellenden Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent\*innen entwickelt wird, werden als Expert\*innen zum einen diejenigen definiert, die an der Hochschule lehren und forschen (Fokus: Bildungsziel) und zum anderen die, die in der Berufspraxis verantwortlich mit Hochschulabsolvent\*innen zusammenarbeiten und über reichhaltiges berufliches Erfahrungswissen (Fokus: Beschäftigungsfähigkeit) verfügen. Das führt dazu, die zu befragenden

Merkmalsträger in einem ersten Schritt sachlich abzugrenzen. Folgende Merkmale werden dabei definiert:

- Sozial-kommunikative Kompetenzen werden sowohl als Bildungsziel der Hochschule als auch als Anforderungsprofil im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit von Bachelorabsolvent\*innen modelliert. Deshalb wird die Expertise sowohl von Personen (Lehre und Forschung) innerhalb der Hochschule als auch von Personen in Personalverantwortung in der Berufspraxis erhoben.
- Da es sich bei den Fähigkeitsbereichen um fachübergreifende Kompetenzen handelt, wird versucht, die Gesamtheit des Fächerspektrums bzw. der hochschulischen Fachlichkeiten bei den Expert\*innen abzubilden.

Eine zeitliche Abgrenzung ergibt sich dadurch, dass die Befragung im Sommersemester 2017 stattfand. Deshalb werden nur diejenigen befragt, die zum Erhebungszeitraum an einer Hochschule oder innerhalb eines Wirtschaftssektors in Deutschland beschäftigt sind. Der Definition von fächerübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen als Bildungsziel deutscher Hochschulen folgt die räumliche Begrenzung der Expert\*innen auf die Bundesrepublik Deutschland.

Die schriftliche, vollstandardisierte Erhebung fand mit einer Laufzeit von 3 Wochen zum 9.6.2017 postalisch statt. Es findet eine kontrollierte Rekrutierung der Teilnehmer\*innen nach o. g. Merkmalen statt. Um dies zu gewährleisten, werden die Expert\*innen direkt und persönlich durch die Testentwicklerin angesprochen und aus ihrem akademischen und beruflichen Netzwerk rekrutiert.

Insgesamt werden nach persönlicher Ansprache 26 Expert\*innen nach Merkmalsauswahl angesprochen. Ihnen wird postalisch das Testinstrument (vgl.: Anlage 3) zugesandt (inkl. frankierten Rückumschlags, persönlicher handschriftlicher Notiz und Incentive) mit der Bitte um Rücksendung innerhalb von drei Wochen. Es kann insgesamt ein Rücklauf von  $N = 22$  (84 %) erzielt werden, wobei die Befragten jeweils zu 50 % (weiblich  $N = 11$ , männlich  $N = 11$ ) paritätisch geschlechtsverteilt sind.

Bezüglich des Merkmals (1): Hochschule/Berufspraxis konnte ebenfalls eine 1:1-Quotierung aus Personen erreicht werden, die wissenschaftlich an einer Hochschule beschäftigt (50 %,  $N = 11$ ) sind, und Personen, die in anderen Wirtschaftssektoren leitend beschäftigt sind (50 %,  $N = 11$ ). Dabei sind die Berufsexperten (50 % der Stichprobe) wie folgt auf die Wirtschaftssektoren aufgeteilt: 27,3 % ( $N = 6$ ) sind im Bereich Industrie/Handwerk, je 9,1 % ( $N = 2$ ) im

Dienstleistungs-/Beratungsgewerbe und in öffentlichen Einrichtungen. Eine Person gab an, in einem anderen Wirtschaftssektor tätig zu sein.

Zu Merkmal (2): Von den Expert\*innen verfügen 45,4 % ( $N = 10$ ) über einen Hochschulabschluss im Sozial-/Humanwissenschaftlichen Bereich, 27,3 % ( $N = 6$ ) über einen Hochschulabschluss im Bereich Naturwissenschaften/Technik und 18,2 % ( $N = 4$ ) über einen wirtschafts-/rechtswissenschaftlichen Hochschulabschluss. Zwei Personen (9,1 %) geben an, einen anderen Abschluss zu haben. Die befragten Expert\*innen verfügen zu 50 % ( $N = 11$ ) über eine mehr als 15-jährige Berufserfahrung. 31,8 % ( $N = 7$ ) weisen bis zu 15 Jahre Berufserfahrung vor, zwei Expert\*innen (9,1 %) bis zu fünf Jahre, und weitere zwei Expert\*innen (9,1 %) bis zu zehn Jahre Berufserfahrung. Dabei werden folgende Berufsbezeichnungen angegeben: *Abteilungsleiter\*in, Dozent\*in, Fachgebietsleiter\*in, Fachreferent\*in, Geschäftsführer\*in, Hochschul-lehrer\*in, Projektmanager\*in, Professor\*in, Projektleiter\*in, Richter\*in, wissenschaftliche/r Mitarbeiter\*in*. Als höchste akademische Titel werden *Staatsexamen, Bachelor, Dipl.-Ing., Dipl.-Inf., Dr. phil., Dr. jur., M. A., M. Edu.* angegeben.

Um eine erste Übersicht über die Lage der Daten zu gewinnen, werden die Lagemaße, also die zentralen Tendenzen, mittels Median und Mittelwert bestimmt (Bühner & Ziegler, 2009, 35f). Der Median als zentraler Wert innerhalb jeder Variable wird berechnet. Der Vorteil dieses Werts liegt darin, dass er nicht von Extremwerten beeinflusst wird. Der Median lässt eine Aussage darüber zu, wo der Mittelpunkt jeder Variable ist. Nachteil ist, dass der Median möglicherweise nicht repräsentativ für die jeweilige Variable ist. Weiter gilt es zu beachten, dass der Mittelwert von Extremwerten beeinflusst wird. Beide Maße werden in die Gesamtbetrachtung der Variablen miteinbezogen.

Für jede Variable werden der höchste (*max*) und niedrigste (*min*) Wert bestimmt, um den Bereich der Dispersion pro Variable zu betrachten. Ebenfalls werden die durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert (*SD*) und der Standardfehler des Mittelwerts (*SF*) pro Variable berechnet. Die Schiefe als Gradmesser der Asymmetrie der Werteverteilung wird ebenfalls in die Analyse miteinbezogen. Die Streuungs-/Dispersionsmaße werden auch über den Interquartilabstand und die Varianz in die Gesamtbetrachtung der Variablen eingebracht. Zur grafischen Interpretation der Daten werden Boxplot-Diagramme erstellt.

Bei der Interratervalidierung wird versucht, das Ausmaß der Übereinstimmung der Expert\*innen bei den Beurteilungen zu bestimmen. Lage und Streuung dienen der Feststellung der Trenn-

schärfe bzw. des Interpretationsspielraumes der jeweiligen Handlungsoption. Dabei gilt folgende These leitend: Je höher die Standardabweichung, je weiter die Spannweite, je größer die Differenz zwischen Minimal- und Maximalwert und je häufiger moderate und extreme Ausreißer in den analysierten Daten zu beobachten sind, desto eher kann davon ausgegangen werden, dass das Item keine hohe Trennschärfe aufweist bzw. der Interpretationsspielraum zur Beurteilung der Effektivität des Items zu hoch ist. Beispielhaft zeigt folgende Abbildung eine Boxplot-Grafik, die die erhobenen Daten ( $N = 20$  bis  $22$ ) für eine Situationsbeschreibung (Tf\_1) und die dazugehörigen Handlungsoptionen (Tf\_1\_1 bis Tf\_1\_15) darstellt. Die horizontale, intervallskalierte Achse bezieht sich auf den Wertebereich der Variablen (1 = ineffektiv; 6 = effektiv), wobei für jede einzelne Variable auf der vertikalen Achse gleichzeitig Lagemaß und Streuung aufgezeigt werden. Die Grafik lässt jeweils den Median, das untere Quartil (25%-Perzentile), das obere Quartil (75%-Perzentile), die Positionen des Minimumwerts und des Maximumwerts (jeweils ohne Ausreißer) erkennen. Die moderaten (im Diagramm als Kreis mit Fallnummer gekennzeichnet) und extremen Ausreißer (im Diagramm als Stern dargestellt mit Fallnummer) (Akkerboom, 2012; Donncha & Dempster, 2017) werden ebenfalls abgebildet.

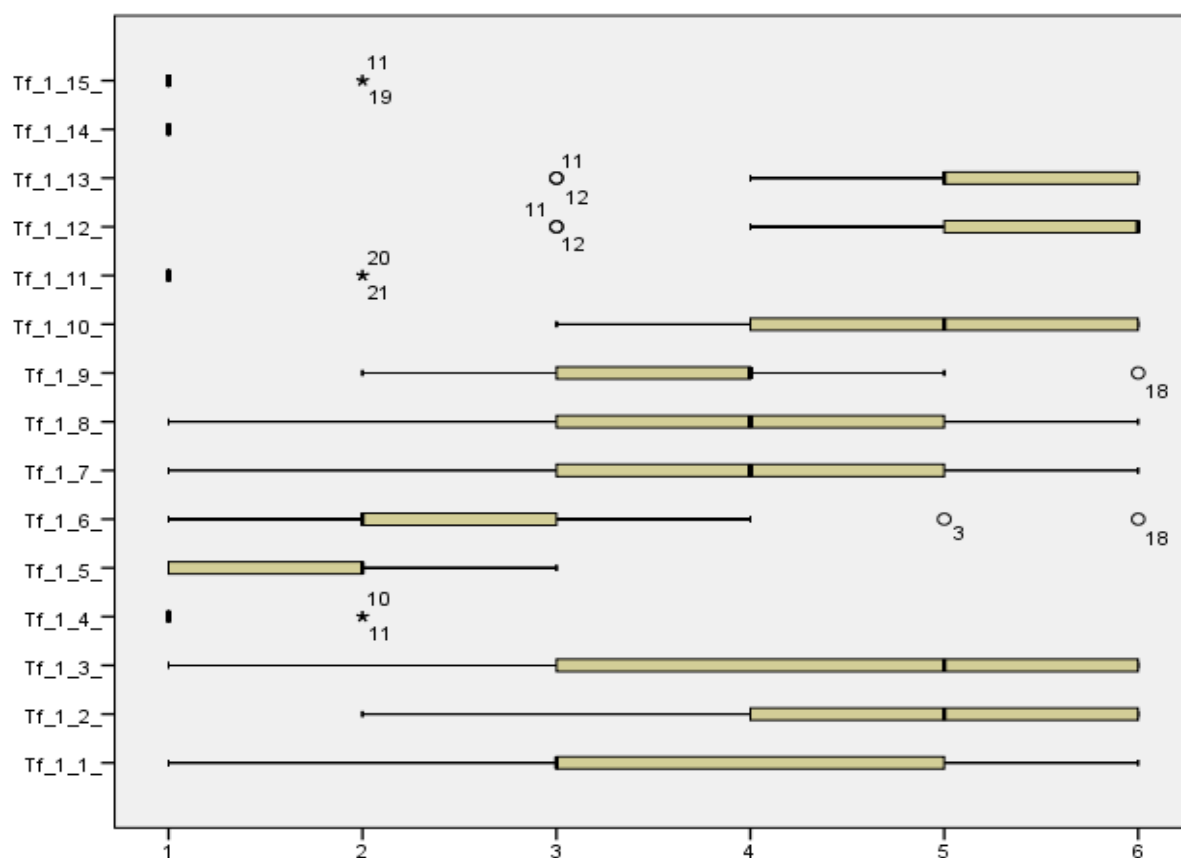


Abbildung 5: Boxplot-Diagramm quantitative Interratervalidierung, beispielhaft Situationsbeschreibung 1 und dazugehörige Handlungsoptionen Tf\_1\_1 bis Tf\_1\_15

Augenscheinlich zeigen sich die Lage- und Streuungsmaße für einzelne Items unterschiedlich. Beispielsweise zeigen die deskriptiven Ergebnisse für die Items Tf\_1\_1, Tf\_1\_3, Tf\_1\_7 und Tf\_1\_8, dass der niedrigste und höchste Wert, der ermittelt wird, bei „1“ bzw. „6“ liegt. Das kann als ein Hinweis interpretiert werden, dass die Beurteilung dieses Items nahezu gegensätzlich stattgefunden hat. Diese Handlungsoptionen werden sowohl als „sehr effektiv“ als auch als „sehr ineffektiv“ durch die Expert\*innen beurteilt. Die Maße beispielsweise der Items Tf\_1\_15, Tf\_1\_14 und Tf\_1\_11 wiederum zeigen, dass der Median ohne Interquartilabstand dargestellt ist. Das ist ein Hinweis darauf, dass das Antwortverhalten zwischen den Expert\*innen nahezu identisch ist, obwohl sich extreme und moderate Ausreißer zeigen. Folgende Tabelle listet beispielhaft Mittelwert, Standardfehler des Mittelwerts (*SF*), Median und Standardabweichung (*SD*) für die einzelnen Items der Situation TF\_1 auf. Insbesondere die Werte des *SF* und der *SD* der Items können bezüglich der Frage interpretiert werden, (1) wie präzise der Mittelwert der Stichprobe den Mittelwert der Grundgesamtheit schätzt und (2) wie groß die durchschnittliche Abweichung der Beurteilung in der Stichprobe ist.

*Tabelle 27: Deskriptive Ergebnisse quantitative Interratervalidierung, beispielhaft Situationsbeschreibung 1 und dazugehörige Handlungsoptionen Tf\_1\_1 bis Tf\_1\_15*

	<i>N</i>		<i>MW</i>	<i>SF</i>	<i>Md</i>	<i>SD</i>
	Gültig	Fehlend				
Tf_1_1_	22	0	3.23	.315	3.00	1.478
Tf_1_2_	21	1	4.67	.261	5.00	1.197
Tf_1_3_	21	1	4.33	.326	5.00	1.494
Tf_1_4_	22	0	1.09	.063	1.00	.294
Tf_1_5_	21	1	1.86	.143	2.00	.655
Tf_1_6_	20	2	2.80	.304	2.00	1.361
Tf_1_7_	22	0	3.68	.344	4.00	1.615
Tf_1_8_	22	0	3.77	.294	4.00	1.378
Tf_1_9_	22	0	3.73	.239	4.00	1.120
Tf_1_10_	20	2	5.10	.250	5.50	1.119
Tf_1_11_	22	0	1.14	.075	1.00	.351
Tf_1_12_	22	0	5.05	.267	5.50	1.253
Tf_1_13_	22	0	5.09	.207	5.00	.971
Tf_1_14_	22	0	1.00	.000	1.00	.000
Tf_1_15_	22	0	1.09	.063	1.00	.294

Im Weiteren werden für die *auffälligen* Items Histogramme als weitere grafische Darstellungsform bezüglich der Normalverteilung der Daten und deren Schiefe erstellt. Beispielhaft in folgender Abbildung für Item Tf\_1\_t, Tf\_1\_1 und Tf\_1\_3.

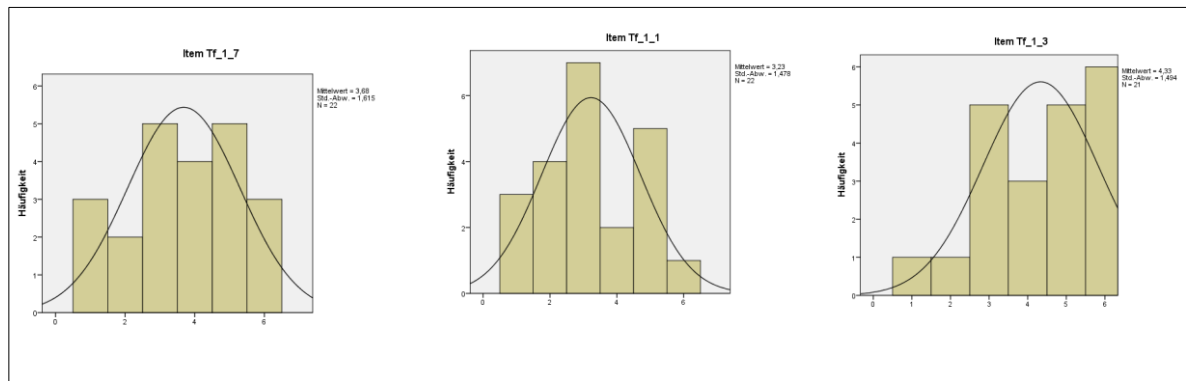


Abbildung 6: Histogramme quantitative Interratervalidierung, beispielhaft Items mit hohem Interpretationsraum

Es stellt sich eine große Variabilität hinsichtlich der Einschätzung der Expert\*innen darüber dar, wie die Effektivität dieser Handlungsoptionen beurteilt wird. In der Zusammenschau der deskriptiven Datenanalyse sind die Hinweise zahlreich, die dafürsprechen, dass diese Items aufgrund ihrer geringen Trennschärfe als ungeeignet bezeichnet werden können und damit aus dem Testverfahren eliminiert werden sollten. Vergleichend dazu sind in folgender Abbildung Histogramme zu beispielhaften Items beschrieben, die aufgrund der Zusammenschau der Ergebnisse als relativ trennscharf zu beurteilen sind. Die positive und negative Schiefe (moderat wie schwer) der Datenverteilung kann dahingehend interpretiert werden, dass die Variabilität der Beurteilung dieser Items zwischen den Expert\*innen sehr gering ist und damit die Handlungsoptionen von der Stichprobe als relativ eindeutig in ihrer Effektivität beurteilt wurden.

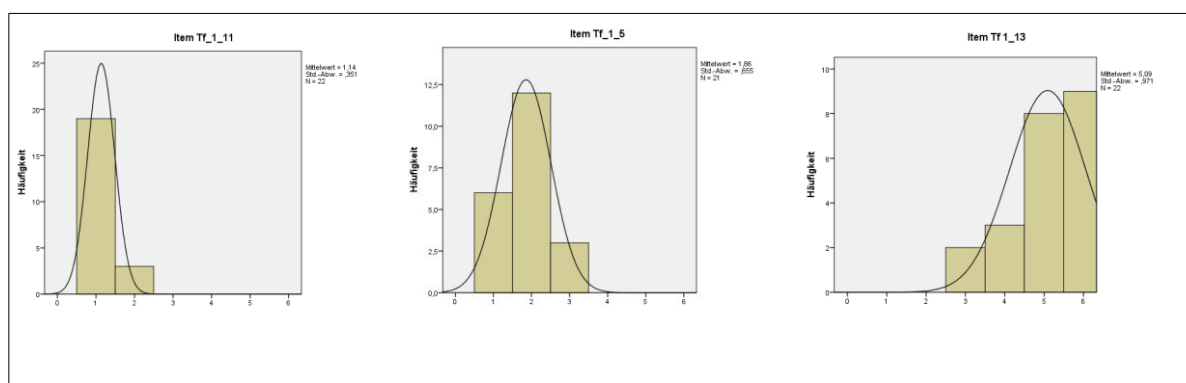


Abbildung 7: Histogramme quantitative Interratervalidierung beispielhaft Items mit geringer Variabilität

Aufgrund dieser Analysemethoden wurden insgesamt mehr als 70 Items als *schwierig* markiert.

### 10.3 Auswertungsschlüssel des Testinstruments

Die Herleitung des Auswertungsschlüssels für das vorliegende Testverfahren findet durch ein Rating unabhängiger Beurteiler\*innen statt, in diesem Fall qualitativ und quantitativ durch Expert\*innen trianguliert. Wirtz and Caspar (2002) gehen davon aus, dass viele psychologische Merkmale nicht wie beispielsweise bei physiologischen Parametern gemessen werden können. Schätzungen seien dementsprechend das häufigste Mittel der Wahl, um aussagekräftige und verwertbare Daten zu erhalten. Doch was macht dieses Rating bzw. die Schätzung von Beurteilern reliabel? Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass eine Beurteilung dann als zuverlässig und genau beschrieben werden kann, „wenn andere Beurteiler mit gleichem Wissensstand zu ähnlichen Urteilen kommen“ (Wirtz & Caspar, 2002, p. 15). Im Gegensatz zu den klassischen Arten der Reliabilität, Retest, Split-half und interne Konsistenzen, steht bei der Interraterreliabilität die Korrelation der Urteile mehrerer, unabhängiger Rater im Zentrum. Dabei können „Maße der Übereinstimmung zwischen Ratern“, so Wirtz and Caspar (2002, p. 34), „eine Aussage darüber [machen], inwiefern verschiedene Rater verschiedene Objekte jeweils *exakt gleich* beurteilen.“ Jedoch, so die Autoren weiter, sei bei intervallskalierten Ratingskalen eine Forderung nach exakter Übereinstimmung weder notwendig noch sinnvoll, da Merkmale meist als kontinuierlich angesehen würden, und es liege „in der Natur der Sache, dass exakte Übereinstimmungen einen Ausnahmefall darstellen“ (p. 34). Die Beurteilerübereinstimmung der Handlungsoptionen durch die Expert\*innen aus der Wissenschaft wird durch ein Gruppendiskussionsverfahren dialogisch und diskursiv hergestellt. Diejenigen Handlungsalternativen, bei denen die Variabilität der Urteile nach einer intensiven Diskussion mehr als zwei Skalenpunkte beträgt, werden nach der Analyse der Diskussionsergebnisse aus dem Inventar entfernt. Die relative Beurteilerübereinstimmung der Expert\*innen, die quantitativ befragt wurden, wird methodisch, wie in vorangegangenem Abschnitt beschrieben, durchgeführt und daraus abgeleitete Items, die eine hohe Variabilität in der Beurteilung aufweisen, als „schwierig“ markiert. In einem nächsten Schritt werden in einer Zusammenschau von quantitativ und qualitativ erhobenen Beurteilungen Divergenzen analysiert und daraus eine Entscheidung bezüglich der Elimination bzw. des Antwortscorings getroffen. Beispielhaft zeigt folgende Tabelle für die Items der Situation TF\_1 (Items Tf\_1\_1 bis Tf\_1\_15) zusammengefasst diejenigen Werte, die in die Entscheidung des End-Scorings miteingeflossen sind.



**Tabelle 28: Quantitativ und qualitativ ermitteltes Scoring, beispielhaft Handlungsoptionen Tf\_1\_1 bis Tf\_1\_15**

Item	Gültig <i>N</i>	Fehlend	<i>MW</i>	<i>SF</i>	<i>Md</i>	<i>SD</i>	<i>S</i> <sup>2</sup>	Schiefe	SD Schiefe	Min	Max	Qual. Ermittelter Score ( <i>n</i> 2-5)	Ergebnis / Scoring
Tf_1_1_	22	0	3.23	.315	3.00	1.478	2.184	.154	.491	1	6	2	eliminiert
Tf_1_2_	21	1	4.67	.261	5.00	1.197	1.433	-.823	.501	2	6	4	5
Tf_1_3_	21	1	4.33	.326	5.00	1.494	2.233	-.537	.501	1	6	4	eliminiert
Tf_1_4_	22	0	1.09	.063	1.00	.294	.087	3.059	.491	1	2	1	1
Tf_1_5_	21	1	1.86	.143	2.00	.655	.429	.145	.501	1	3	2	2
Tf_1_6_	20	2	2.80	.304	2.00	1.361	1.853	.957	.512	1	6	2	2
Tf_1_7_	22	0	3.68	.344	4.00	1.615	2.608	-.249	.491	1	6	4	eliminiert
Tf_1_8_	22	0	3.77	.294	4.00	1.378	1.898	-.031	.491	1	6	6	4
Tf_1_9_	22	0	3.73	.239	4.00	1.120	1.255	.150	.491	2	6	3	4
Tf_1_10_	20	2	5.10	.250	5.50	1.119	1.253	-.966	.512	3	6	6	5
Tf_1_11_	22	0	1.14	.075	1.00	.351	.123	2.278	.491	1	2	1	1
Tf_1_12_	22	0	5.05	.267	5.50	1.253	1.569	-1.212	.491	2	6	6	6
Tf_1_13_	22	0	5.09	.207	5.00	.971	.944	-.881	.491	3	6	6	5
Tf_1_14_	22	0	1.00	.000	1.00	.000	.000		.491	1	1	1	1
Tf_1_15_	22	0	1.09	.063	1.00	.294	.087	3.059	.491	1	2	1	1

Die Tabelle stellt exemplarisch, aber dennoch für die Analyse aller Items zu verallgemeinern, heraus, dass die erhobene Beurteilung zwischen den jeweiligen Ratergruppen in der Zusammenschau aller Daten generell nicht mehr als zwei Punkte auf der Ratingskala (1-6) voneinander entfernt ist. Dies kann als Hinweis auf eine relativ hohe Interraterreliabilität zwischen den Ratergruppen interpretiert werden. Ebenfalls stellt sich heraus, dass unabhängig von der angewandten Methode des Ratings (qualitativ/quantitativ) vergleichbare Beurteilungen ob der Effektivität einzelner Handlungsoptionen erhoben werden. Eliminiert werden letztlich diejenigen Items, im Beispiel der Situation Tf\_1 drei von insgesamt 15, die zwar eine (fast) einheitliche Beurteilung in den qualitativ erhobenen Daten aufweisen, jedoch in der quantitativen Beurteilung durch die Berufsexpert\*innen statistisch eine hohe Variabilität in der Beurteilung zeigen. Insgesamt werden so mehr als 70 Items des Inventars ausgeschlossen und für alle Items ein Antwortschlüssel hinterlegt (vgl.: Anlage 4).

## 11. Das Testinstrument

Vorliegendes Inventar (vgl.: Anlage 5) soll zur Diagnostik sozial-kommunikativer Kompetenz von Hochschulabsolvent\*innen eingesetzt werden, die im Rahmen der Teamarbeit, der Interpersonellen Kommunikation, der Verhandlung und der Interpersonellen Sachkonfliktlösung im domänenübergreifenden professionellen Kontext relevant werden. Dabei soll das Instrument bei Studierenden unabhängig von ihrem Studienfach auf Bachelorniveau eingesetzt werden. Ziel vorliegender Studie sind die Klärung und Weiterentwicklung des Konstrukts, die testtheoretische Überprüfung und Überarbeitung des Verfahrens und die Beschreibung von Unterschieden in der Kompetenzausprägung. Die Analyse soll Aussagen darüber ermöglichen, wie bestimmte Gruppen differenziert, also Unterschiede analysiert und beschrieben werden können. Eine Individualdiagnostik ist dabei nicht vorgesehen.

Die Zielstichprobe ergibt sich aus der Fragestellung vorliegender Studie. Ausgehend davon, dass sozial-kommunikative Kompetenzen von Hochschulabsolvent\*innen gleichsam Bildungsziel deutscher Hochschulen und Qualifikationsnotwendigkeit des Arbeitsmarktes darstellen, ergibt sich, dass sich das Inventar an alle Bachelor-Studierenden aller Hochschultypen in Deutschland richtet. Da das Kompetenzkonstrukt fachübergreifend angelegt ist, ist es für alle Fächer/Domänen an Hochschulen vorgesehen. Das hat zur Konsequenz, dass das Testverfahren im Feldversuch einsetzbar ist: Länge, Form und Format des Tests müssen ökonomisch und praktikabel sein. Das Testformat und -layout sollen ansprechend sein und sicherstellen, dass eine Beantwortung ohne große Anstrengung möglich ist (Krosnick, 1999). Eine Testinstruktion soll den Probanden mit allen notwendigen Informationen zur korrekten Bearbeitung ausstatten. Pospeschill (2010, p. 67) verweist auf folgende Angaben: Institution, Forschungszweck, Anmierung zur Mitarbeit, Vorgabe von Regeln, Ankreuzbeispiel, Anonymitätszusage, Abfrage der notwendigen soziodemografischen Angaben. Diesen Standards wird Rechnung getragen.

Vorliegendes Testverfahren besteht aus 15 Szenarien mit jeweils einer unterschiedlichen Anzahl an Handlungsmöglichkeiten. Die Situationsbeschreibungen bilden die Situationsklassen sozial-kommunikativer, domänenübergreifender Anforderungsbereiche: (1) Arbeitsgruppen in Organisationen, (2) Interpersonelle Kommunikationssituationen in Organisationen, (3) Verhandlungssituationen in Organisationen und (4) Interpersonelle Sachkonflikte in Organisationen ab (vgl.: Kap. 7). Die Handlungsmöglichkeiten, die unterhalb der Situationen dargeboten werden, repräsentieren jeweils Items aus Teilkonstrukt-Batterien der vier großen Fähigkeitsbereiche: *Teamfähigkeit*, *Kommunikationsfähigkeit*, *Verhandlungsfähigkeit* und *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* (vgl.: Kap. 6). Dabei werden die Items aus Teilkonstrukt-Batterien

auf verschiedene Situationsbeschreibungen verteilt. Bei der Bearbeitung des Inventars ist auf einer sechs-stufigen unipolaren Likert-Skala anzukreuzen, als wie effektiv/angemessen oder ineffektiv/unangemessen jede Handlungsoption bewertet wird.

Anhand der in Kapitel 7 entwickelten situationsbedingten Anforderungen und Zielsetzung der Anforderungsbereiche werden im Folgenden die Item-Stämme abgebildet und hinsichtlich der Kriterien/Situationsmerkmale beleuchtet. Dabei werden die Handlungssituationen in der Reihenfolge besprochen, wie im Testverfahren präsentiert. Der Bereich der Situationsklasse (1) Arbeitsgruppen wird anhand dreier Situationsbeschreibungen dargeboten: Tf\_1: „Urlaubsvertretung“, Tf\_2: „Arbeitspaket“ und Tf\_3: „Absage Teambesprechung“. Es werden exemplarisch einzelne Items einzelner Teilkonstrukt-Batterien (vgl.: Interpretationsschemata Kap. 6), die als Handlungsoptionen bewertet werden, dargestellt. Die erste berufsalldägliche Situationsbeschreibung Tf\_1: „Urlaubsvertretung“ bietet Informationen dazu, dass der Proband die Rolle hat, eine von mehreren Personen innerhalb eines – nicht näher spezifizierten – Projektteams zu sein, ohne dabei eine Führungsrolle innezuhaben: „Sie sind Teil eines Teams und zu den anderen Teammitgliedern hierarchiegleich.“

Sie sind Teil eines Teams, und zu den anderen Teammitgliedern hierarchiegleich. Ein Mitglied dieses Teams ist seit heute im Urlaub. Ihnen fällt auf, dass sie/er es versäumt hat, jemanden als Urlaubsvertretung einzuplanen. Sie wissen jedoch, dass die anstehenden Aufgaben der Kollegin/ des Kollegen X weiter bearbeitet werden müssen, um das laufende Projekt zeitgerecht zu bearbeiten.

Abbildung 8: Situationsbeschreibung Tf\_1: „Urlaubsvertretung“

Weiter ist benannt, dass eine gemeinschaftliche Zielstellung verfolgt wird („laufendes Projekt“) und dieses Gruppenziel nur gemeinschaftlich erfüllt werden kann. Das zu identifizierende Problem ist umrissen mit „Sie wissen, dass die anstehenden Aufgaben der Kollegin/des Kollegen X weiterbearbeitet werden müssen“. Vor dem Hintergrund der theoretischen Positionen kann diese Situationsbeschreibung als eine in der alltäglichen Arbeitswelt oft vorzufindende, schlecht definierte, kompensatorische Entscheidungsfindungsaufgabe mit Elementen einer Problemidentifikation- und Problemlösungsanforderung kategorisiert werden.

Tabelle 29: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche; Tf\_1

Beispielitem (Antwortscore)	Unterkonstrukte zu Teamfähigkeit
Ich unternehme nichts. Wenn es mir nicht zufällig aufgefallen wäre, dass die/der Kollegin/e X versäumt hat, eine Urlaubsvertretung zu organisieren, wüssten wir gar nicht um das Problem. (1)	Zielgerichtete Informationsweitergabe
Wenn ich dem/r Projektleiter/in begegnen sollte, werde ich andeuten, dass es Schwierigkeiten im Team gibt. (2)	Kooperation
Ich informiere die Teamleitung darüber, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/e X benannt ist. (5)	
In der Teambesprechung am selben Tag berichte ich, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/e X benannt ist. Ich erbitte Lösungsvorschläge. (6)	Koordination
Das ist nicht mein Problem, deshalb frage ich auch die Kolleginnen und Kollegen nicht, wie wir das mit der fehlenden Urlaubsvertretung lösen könnten. (1)	

Die zweite Situationsbeschreibung Tf\_2: „Arbeitspaket“ bietet Informationen in Bezug auf die einzunehmende Rolle des Probanden: „Sie erhalten von Ihrer/m Vorgesetzten den Auftrag (...) mit einer/einem Kollegin/en A aus dem Projektteam“ und in Bezug auf eine gemeinsame Aufgabenstellung: „Auftrag... gemeinsam ein Arbeitspaket zu bearbeiten.“ Dieses Ziel soll gemeinschaftlich in Interaktion mit einem Teammitglied erfüllt werden: „in gemeinsam getragener Verantwortung Aufgaben klären und bearbeiten“.

Sie erhalten von Ihrer/m Vorgesetzten den Auftrag, gemeinsam mit einer/einem Kollegin/en A aus dem Projektteam ein Arbeitspaket zu bearbeiten. Ihr/e Vorgesetzte/r erwartet, dass Sie beiden in gemeinsam getragener Verantwortung selbstständig die Aufgaben klären und bearbeiten.

Abbildung 9: Situationsbeschreibung Tf\_2: „Arbeitspaket“

Diese Teamaufgabe bezieht sich auf eine sequenzielle Zusammenarbeit mit einem Teammitglied und kann vor diesem Hintergrund als „wenig intensiv“ beurteilt werden. Gleichwohl sind die beeinflussenden Variablen des Kontextes nicht eindeutig formuliert und intransparent. Diese Situation kann als Entscheidungs- und Problemlöseanforderung bezeichnet werden.

Tabelle 30: Beispielimens und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitenbereiche, Tf\_2

Beispielimens (Antwortscore)	Unterkonstrukte zu Teamfähigkeit
Ich rufe A an und bitte um einen gemeinsamen Termin, damit wir uns abstimmen können. (6)	Zielgerichtete Informationsweitergabe
Ich warte, bis A sich meldet, damit wir uns besprechen können. (2)	
In einem gemeinsamen Gespräch schildert A, wie ihrer/seiner Meinung nach die Aufgaben verteilt werden können. Die Vorschläge entsprechen nicht meiner Sicht, deswegen ignoriere ich diese. (1)	Koordination
Ich stelle die Ergebnisse in einer Teamsitzung vor und mache deutlich, dass es eine gemeinsame Leistung meiner/s Kollegin/en A und mir ist. (6)	Beziehungsorientierung
Bei der Team-Präsentation der ersten Ergebnisse stelle ich ausschließlich meine Arbeitsergebnisse vor. Mein/e Kollegin/e A kann ihre/seine Arbeiten ebenfalls präsentieren, wenn sie/er das möchte. (2)	

Die dritte Situationsbeschreibung Tf\_3: „Absage Teambesprechung“ stellt ebenfalls Informationen in Bezug auf die Rolle des Probanden als „Teil eines mehrköpfigen Projektteams, das von einem/er Projektleiter/in verantwortet wird“, zur Verfügung, was auf eine intensive und in Teilen reziproke Organisationsform verweist. Des Weiteren wird eine gemeinsame Aufgabenstellung, die in Interaktion mit den Teammitgliedern zu lösen ist, beschrieben: „um das Arbeitsergebnis zu erreichen, ist das Team jedoch auf die Arbeiten von B angewiesen“. Der Aufgabenkontext schildert eine Entscheidungsfindungsaufgabe.

Sie sind Teil eines mehrköpfigen Projektteams, das von einem/er Projektleiter/in verantwortet wird (sie sind **NICHT** der Projektleiter). Ein Teammitglied B erledigt wiederholt seine Aufgaben nicht, auch auf Gruppennachrichten reagiert er nicht. Den letzten Teambesprechungstermin hat er/sie –wie die anderen vorher auch schon- kurz vorher abgesagt. Um das Arbeitsergebnis zu erreichen, ist das Team jedoch auf die Arbeiten von B angewiesen.

Abbildung 10: Situationsbeschreibung Tf\_3: „Absage Teambesprechung“

Folgende Tabelle zeigt Beispielimens, dazugehörige Antwortscores und die korrespondierenden Teilfähigkeitenbereiche zur Situationsbeschreibung Tf\_3 auf.

Tabelle 31: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Tf\_3

Beispielitem (Antwortscore)	Unterkonstrukte zu Teamfähigkeit
Ich werde trotz des Verhaltens von B die mir vorliegenden Informationen und Daten zum Projekt mit allen Teammitgliedern austauschen. (5)	Kooperation
In der nächsten Teamsitzung wird mehrheitlich entschieden, dass die Aufgaben zwischen den Teammitgliedern aufgeteilt werden. Da ich das anders sehe, werde ich keine Aufgaben von B übernehmen. (1)	
Ich bin nicht daran interessiert, wie die anderen Teammitglieder mit der Situation umgehen wollen. Ich treffe meine eigenen Entscheidungen, wie ich weiter mit B umgehen werde. (1)	Koordination
Ich suche das Gespräch mit B und lasse ihn/sie wissen, dass sein Verhalten für das Projekt sehr schädlich ist. (6)	Beziehungsorientierung

Der zweite Bereich der Situationsklassen, Interpersonelle Kommunikationssituationen, wird im Anschluss anhand von fünf Situationsbeschreibungen dargeboten: Ko\_Di\_1: „Unterstützung Zielerreichung“, Ko\_Di\_3: „Telefonat aufgebracht Kunde – Software“, Ko\_Di\_5: „Präsentation in Teammeeting“, Ko\_Di\_4: „Telefonat aufgebracht Kunde – Datenreport“ und schließlich Ko\_Di\_2: „Besprechung Datenreport“.

Die erste berufsalitägliche Situationsbeschreibung innerhalb dieser Situationsklassen Ko\_Di\_1: „Unterstützung Zielerreichung“ bietet dem Probanden Information darüber an, dass mehrere Beteiligte in einem „Teammeeting“ innerhalb einer face-to-face-Situation mündlich miteinander kommunizieren.

Sie sind Teil eines Projektteams. Alle Mitglieder des Teams sind hierarchiegleich. Sie sind unter anderem verantwortlich für ein Arbeitspaket des Gesamtprojekts. Um die noch offenen Punkte für Ihr Arbeitspaket bearbeiten zu können, brauchen Sie Unterstützung einzelner Teammitglieder. In einem Teammeeting formulieren Sie, dass Sie ohne Hilfe diese offenen Punkte nicht erfolgreich bearbeiten können. Ihre Kolleginnen und Kollegen signalisieren Ihnen, dass Sie die zusätzliche Arbeit nicht ohne weiteres leisten wollen.

Abbildung 11: Situationsbeschreibung Ko\_Di\_1: „Unterstützung Zielerreichung“

Dabei wird dem Probanden innerhalb einer formalen Organisationsstruktur die Rolle eines „hierarchiegleichen Kollegen unter Kollegen“ zugeschrieben. Explizit wird als Ziel benannt, dass „offene Punkte des eigenen Arbeitspakts des Gesamtprojekts“ bearbeitet werden sollen. Das Ziel wird im Weiteren als eines beschrieben, das nur erreicht werden kann, wenn Kollegen „unterstützen, um die offenen Punkte bearbeiten zu können“. Hier wird sogleich eine Zielgegensätzlichkeit dargeboten: „Kollegen signalisieren, dass Sie die zusätzliche Arbeit nicht ohne Weiteres leisten wollen.“

Tabelle 32: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Ko\_Di\_1

Beispielitem (Antwortscore)	Unterkonstrukte zu Kommunikationsfähigkeit
Ich sage: „Ich verstehe, dass ihr nicht mehr machen wollt. Wie könnten wir nun weiter vorgehen?“ (5)	Zielorientierte Gesprächsführung
Warum die Teammitglieder keine Aufgaben übernehmen wollen, interessiert mich nicht. Ich habe verstanden, dass mich niemand unterstützt. (1)	
Ich frage nach und sage: „Könnt ihr mir bitte genauer erklären, unter welchen Bedingungen ihr mir helfen könntet?“ (5)	Umgang mit Störungen/Einwänden
Ich ignoriere die Einwände und sage: „Das hilft jetzt nichts, ich werde jeder/m gleich per Mail Aufgaben zukommen lassen, die ihr bitte bearbeitet.“ (2)	

Die zweite berufsalldägliche Situationsbeschreibung Ko\_Di\_3: „Telefonat aufgebracht Kunde – Software“ bietet Informationen darüber an, dass der Proband am Arbeitsplatz einen Telefonanruf entgegennimmt.

Sie sind am Arbeitsplatz und nehmen ein Telefonat entgegen. Ein/e sehr aufgebracht/r Geschäftskundin/e, für die/den Sie vor kurzem eine Software entwickelt haben, ist am Apparat. Er/Sie beschuldigt Sie am Telefon, ihm/ihr eine fehlerhafte Software ausgeliefert zu haben. Diese fehlerhafte Software hätte er/sie seinem/ihrer Firmenvorstand präsentiert, was katastrophal gewesen wäre. Er/ Sie hätte ziemlichen Ärger bekommen.

Abbildung 12: Situationsbeschreibung Ko\_Di\_3: „Telefonat aufgebracht Kunde–Software“

Dabei wird als formale Rollenstruktur angegeben, dass ein Geschäftskunde, für den der Proband in seiner professionellen Rolle vor kurzer Zeit gearbeitet hat, am Telefon ist. Dabei wird für die Kommunikation kein explizites Ziel benannt, lediglich ist die Information enthalten, dass der Kunde „sehr aufgebracht ist“ und den Probanden beschuldigt, eine „fehlerhafte Software ausgeliefert zu haben“.

Tabelle 33: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Ko\_Di\_3

Beispielitem (Antwortscore)	Unterkonstrukte zu Kommunikationsfähigkeit
Ich bin beherrscht und sage: „Das ist ärgerlich – wir finden aber sicherlich schnell eine gute Lösung für das Problem.“ (6)	Umgang mit Störungen/Einwänden
Ich sage: „Wenn die Software fehlerhaft unser Haus verlassen hat, dann bedaure ich das sehr.“ (5)	Arbeitsbeziehung
Ich denke, dass die Umstände der Softwareentwicklung sehr schwierig waren und sage: „Das ganze Projekt ist schwierig, da ist von Anfang an der Wurm drin.“ (2)	

Die dritte berufsalldägliche Situation Ko\_Di\_5: „Präsentation im Teammeeting“ beschreibt eine face-to-face-Situation in einem formalen Kontext einer Teambesprechung.



Bei einem Teammeeting mit Ihren hierarchiegleichen Kolleginnen und Kollegen präsentieren Sie Arbeitsergebnisse aus Ihrem Bereich. Sie haben den Eindruck, dass die meisten Anwesenden Ihnen nicht zuhören. Sie beobachten viele und andauernde Seitengespräche, manche Kolleginnen und Kollegen arbeiten an ihren Laptops oder tippen auf ihren Mobiltelefonen.

Abbildung 13: Situationsbeschreibung Ko\_Di\_5: „Präsentation im Teammeeting“

Der Proband hat dabei die Rolle als „hierarchiegleiche/r Kolleg\*in“ unter Kolleg\*innen. Die Zielbeschreibung ist explizit formuliert. Die Aufgabe ist es, das eigene Arbeitsergebnis zu präsentieren. Zugleich wird die Kommunikationssituation mit einer *Störung* beschrieben, die „meisten Anwesenden hören nicht zu..., andauernde Seitengespräche“ seien zu beobachten. Die vierte berufsalldägliche Situation Ko\_Di\_4: „Telefonat aufgebrachter Kunde – Datenreport“ beschreibt eine mündliche Kommunikation mittels Telefonat, das am Arbeitsplatz durch den Probanden entgegengenommen wird.

Sie sind am Arbeitsplatz und nehmen ein Telefonat entgegen. Ein/e sehr aufgebrachte/r Kunde/in von Ihnen ist am Apparat. Die vorherige Woche hatten Sie dem/r Kunden/in einen Datenreport zukommen lassen. Er/Sie beschuldigt Sie, dass der Bericht fehlerhafte Statistiken und Angaben enthält. Den fehlerhaften Report hätte der/die Kunde/in seiner/ihrer Geschäftsführung vorgelegt, was für ihn/sie äußerst unangenehm gewesen wäre. In zwei Wochen müsse er/sie der Geschäftsführung einen fehlerfreien Datenreport präsentieren.

Abbildung 14: Situationsbeschreibung Ko\_Di\_4: „Telefonat mit aufgebrachtem Kunden – Datenreport“

Als formale Rolle des Probanden ist angegeben, dass ein Kunde am Apparat ist. Im Weiteren wird dargestellt, dass der Kunde wegen eines fehlerhaften Berichts „sehr aufgebracht“ sei. Der Kunde formuliert das explizite Ziel, dass „in zwei Wochen ... ein fehlerfreier Datenreport“ vorliegen müsse.

Tabelle 34: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Ko\_Di\_4

Beispielitem (Antwortscore)	Unterkonstrukte zu Kommunikationsfähigkeit
Zuerst will ich wissen, wie sich die Situation genau darstellt und frage: „Können Sie die Fehler bitte genauer beschreiben?“ (6)	Zielorientierte Gesprächsführung
Ich sage: „Ich verstehe, dass Sie unter Zeitdruck sind. Wir werden versuchen, das in zwei Wochen hinzubekommen.“ (5)	
Ich sage: „Für uns beide ist es sehr wichtig, dass wir die Fehler schnell beheben.“ (5)	Fähigkeit eindeutige und verständliche Informationen zu übermitteln
Ich sage zu Beginn des Telefonats: „Danke, dass Sie mich sofort informieren und mich anrufen.“ (6)	Arbeitsbeziehung
Ich sage: „Sicherlich haben Sie bei der Präsentation des Datenreports selbst einen Fehler verursacht.“ (1)	



Die fünfte berufsalitägliche Situation Ko\_Di\_2: „Besprechung Datenreport“ beschreibt eine face-to-face-Besprechungssituation unter hierarchiegleichen Mitgliedern einer Arbeitsgruppe.

Sie sind Teil einer Arbeitsgruppe. In dieser Arbeitsgruppe haben alle Mitglieder den gleichen Rang. Sie sind in der Arbeitsgruppe verantwortlich für die Erstellung eines Quartalsberichts. Zur fristgerechten Fertigstellung bis Ende der Woche benötigen Sie noch Informationen und Beiträge einzelner Mitglieder der Arbeitsgruppe. Diesen Bedarf formulieren Sie in einer Besprechung. Die Rückmeldung der Arbeitsgruppe ist verhalten. Niemand signalisiert Bereitschaft Ihnen zuzuarbeiten.

Abbildung 15: Situationsbeschreibung Ko\_Di\_2: „Besprechung Datenreport“

Die Rolle des Probanden ist als „Teil dieser Arbeitsgruppe“ gekennzeichnet. Es werden weitere Informationen darüber dargeboten, dass er „innerhalb der Arbeitsgruppe verantwortlich für die Erstellung eines Quartalsberichts“ ist. Als explizites eigenes Ziel wird benannt, dass der Proband zur „fristgerechten Fertigstellung (...) noch Informationen und Beiträge einzelner Mitglieder der Arbeitsgruppe“ benötige. Dabei signalisiere niemand der Kolleg\*innen die Bereitschaft, dieses Ziel mitzutragen, was eine mögliche Gegensätzlichkeit der Ziele der Beteiligten in der Kommunikation darstellt.

Im Anschluss daran finden sich vier Situationsbeschreibungen zur dritten Situationsklasse der Verhandlungssituation: *Ve\_4*: „Freigabe entwickelter Prozesse“, *Ve\_1*: „Uneinigkeit bei Aufgabenverteilung“, *Ve\_3*: „Verlauf einer Werkvertragsvergabe“ und *Ve\_2*: „Aufgabenverteilung bei gemeinsamem Projekt“.

Die erste dargebotene Situationsbeschreibung *Ve\_4*: „Freigabe entwickelter Prozesse“ versetzt den Probanden in die Rolle eines Kollegen/einer Kollegin, was ein Hinweis auf eine gleiche Hierarchieebene mit dem zweiten Beteiligten darstellt.

Sie sind in einer Besprechung mit einer/m Kollegin/en. Sie sind beide zuständig für die Prozessentwicklung innerhalb des Qualitätsmanagements Ihrer Firma/ Einrichtung. Bereits im Vorfeld haben Sie festgestellt, dass sie beide sich uneinig darüber sind, wie die weiteren Schritte zur Freigabe der von Ihnen entwickelten Prozesse aussehen könnten. Während die/der Kollegin/e für eine breite Partizipation anderer Entscheider zu sein scheint, sind Sie eher der Auffassung, dass das Genehmigungsverfahren zielorientiert abgekürzt werden kann.

Abbildung 16: Situationsbeschreibung *Ve\_4*: „Freigabe entwickelter Prozesse“

Die Situation wird als „Besprechung“ dargestellt, was einer face-to-face-Kommunikationssituation entspricht. Im Weiteren wird die Dialogsituation als Entscheidungsprozess gezeigt, der zum Ziel hat, „für die entwickelten Prozesse eine Freigabe“ zu erwirken. Die Interessenssituation wird als gemischt dargestellt. Als gemeinsames Interesse wird die „Freigabe“ benannt, als

gegensätzliches Interesse „die weiteren Schritte zur Freigabe“. Der Sachinhalt der Kommunikationssituation wird beschrieben mit einem Vorschlag des Probanden: „Genehmigungsverfahren zielorientiert abkürzen“ und einem Gegenvorschlag der/des Kolleg\*in: „breite Partizipation anderer Entscheider“. Die Beziehung der Beteiligten wird als interdependent charakterisiert, insofern, als beide als „zuständig für die Prozess-Entwicklung“ beschrieben werden und damit beide ihre Interessen nicht ohne den anderen realisieren können.

Tabelle 35: *Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Ve\_4*

Beispielitem (Antwortscore)	Unterkonstrukte zu Verhandlungsfähigkeit
Ich versuche, das Interesse der/s Kollegin/en einer größtmöglichen Partizipation gelten zu lassen. Ich sage: „Ich würde gerne verstehen, warum dir eine größtmögliche Beteiligung wichtig ist.“ (6)	Interessenorientierung Interaktion
Ich sage: „Wir haben beide großes Interesse daran, dass die entwickelten Prozesse freigegeben werden.“ (5)	Gemeinsamkeiten/Unterschiede
Ich versuche herauszufinden, was der/m Kollegin/en beim Genehmigungsverfahren wichtig ist, und frage: „Welchen Weg schlägst du vor, damit wir die Freigabe bekommen?“ (5)	Entscheidungsalternativen
Andere Lösungsmöglichkeiten als mein eigener Vorschlag für ein schlankes Verfahren sehe ich eigentlich nicht. (1)	

Die zweite dargebotene *Situationsbeschreibung Ve\_1*: „*Uneinigkeit bei Aufgabenverteilung*“ versetzt den Probanden in die Rolle einer/s Kollegin/en, dessen Arbeitsauftrag es ist, zusammen mit einer hierarchiegleichen Kollegin „eine Aufgabenliste“ abzuarbeiten, diese hat der Proband „von seinem Chef erhalten“.

Sie erhalten von Ihrer/m Chef/in per E-Mail eine Aufgabenliste, die Sie gemeinsam mit einem/er Kollegen/in X (gleiche Ebene- gleiche Abteilung) abarbeiten sollen. Sie und Ihr/e Kollege/in X treffen sich um die einzelnen Aufgaben auf der Liste zwischen Ihnen zu verteilen. Bei der gemeinsamen Besprechung der Verteilung der Aufgaben sind sie sich uneinig, wer von Ihnen welche Aufgaben übernimmt. Das war bei früheren Aufgabenverteilungen ebenfalls so. Die Stimmung zwischen Ihnen beiden ist angespannt.

Abbildung 17: *Situationsbeschreibung Ve\_1*: „*Uneinigkeit bei Aufgabenverteilung*“

Die Situation wird als „gemeinsame Besprechung“ zwischen dem Probanden und einem/r Kollegen/in geschildert, wobei der Dialog skizziert wird als Entscheidungsprozess mit dem gemeinsamen Ziel, „einzelne Aufgaben auf der Liste“ zwischen dem Proband und der/dem Kolleg\*in „zu verteilen“. Gleichzeitig wird zwischen den Beteiligten ein Konflikt formuliert, denn sie sind „sich uneinig, wer von Ihnen welche Aufgaben übernimmt“ – was ein Hinweis darauf ist, dass bereits Vorschläge und Gegenvorschläge zur Verteilung der Aufgaben gemacht wur-

den. Im Weiteren wird darauf hingewiesen, dass diese Konfliktsituation bei „früheren Aufgabenverteilungen ebenfalls so“ gewesen wäre. Die Stimmung zwischen Proband und Kollegen/in wird als „angespannt“ beschrieben.

Tabelle 36: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, *Ve\_1*

Beispielitem (Antwortscore)	Unterkonstrukte zu Verhandlungsfähigkeit
Ich habe mir vor dem Gespräch mit Kollegen/in X überlegt, dass es mir wichtig ist, die Aufgaben <i>gerecht</i> zwischen uns zu verteilen. (5)	Interessenorientierung Vorbereitung
Ich werde mich im Gespräch intuitiv richtig verhalten. Deshalb habe ich mir vor dem Gespräch keine Gedanken gemacht. (1)	
Ich benenne mein Interesse und sage: „Mir ist es wichtig, dass wir uns einig werden in der Frage, wer welche Aufgaben übernimmt. (5)	Interessenorientierung Interaktion
Ich denke vor dem Gespräch über die angespannte Stimmungslage nach, entscheide aber, unvoreingenommen ins Gespräch zu gehen. (5)	Beziehungsqualität
Ich denke, dass die Stimmungslage zwischen uns keine Rolle spielt. Deswegen spreche ich diese während des Gesprächs nicht an. (2)	

Die dritte dargebotene *Situationsbeschreibung Ve\_3*: „*Verlauf einer Werkvertragsvergabe*“ versetzt den Probanden in die Rolle der Abteilungsleitung, die das Interesse hat, „einen zweiten Werkvertrag für ein Buchprojekt an die Firma ABC“ zu vergeben.

Für ein Buchprojekt sollen durch Ihrer Abteilung (Sie sind die Abteilungsleitung) zwei Werkverträge vergeben werden. Das Buchprojekt wurde mit einem ersten Werkvertrag an Firma ABC vergeben. Den zweiten Werkvertrag, der jetzt ansteht, möchten Sie auch an die Firma ABC vergeben, weil Sie mit der bisherigen Leistung sehr zufrieden sind. Sie wissen, dass die Kommunikationsabteilung Ihres Hauses während der ersten Vertragszeitraums laufend neue Anforderungen an Firma ABC gestellt hat. Deswegen hat Ihnen die Firma ABC signalisiert, wenig Interesse zu haben, den zweiten Werkvertrag anzunehmen zu wollen, weil diese ständigen, neuen Anforderungen einen erheblichen Mehraufwand bedeutet hätten. Sie treffen sich mit der Abteilungsleitung der Kommunikationsabteilung, um sich gemeinsam über den weiteren Verlauf des Buchprojekts zu besprechen.

Abbildung 18: *Situationsbeschreibung Ve\_3*: „*Verlauf einer Werkvergabe*“

Mit den Leistungen der Firma ABC bei einem ersten, bereits abgeschlossenen Werkvertrag sei der Proband „sehr zufrieden“ gewesen. Jedoch sei die Firma ABC nicht interessiert, den zweiten Werkvertrag anzunehmen, da die Kommunikationsabteilung der Institution des Probanden während des ersten Werkvertrags „laufend neue Anforderungen an die Firma ABC gestellt hat, die einen erheblichen Mehraufwand bedeutet hätten“. Dies deutet auf gegensätzliche Interessen bei der Gestaltung des Werkvertrags zwischen dem Probanden und der Abteilungsleitung der Kommunikationsabteilung hin. Die Beziehung der beiden wird als interdependent beschrieben, da das Buchprojekt nicht ohne die Mitarbeit der Kommunikationsabteilung verwirklicht werden kann. Der Proband und die Abteilungsleitung „treffen sich, um gemeinsam über den weiteren

Verlauf des Buchprojekts zu sprechen“. Dies konzeptioniert eine bevorstehende Dialogsituation, um in einen Entscheidungsprozess einzutreten.

Tabelle 37: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigsbereiche, *Ve\_3*

Beispielitem (Antwortscore)	Unterkonstrukte zu Verhandlungsfähigkeit
Ich überlege mir vor dem Gespräch, dass ich sehr großes Interesse daran habe, den zweiten Werkvertrag an die Firma <i>ABC</i> zu geben. (5)	Interessenorientierung Vorbereitung
Vor dem Treffen frage ich mich, welche Interessen die Abteilungsleitung bei dem Buchprojekt verfolgt. (6)	
Ich beobachte das Verhalten der Abteilungsleitung während unseres Gesprächs genau, um zu erkennen, welche Interessen sie/er verfolgt. (5)	Selbst-/Fremdbeobachtung
Ich beobachte während des Gesprächs nicht, wie die/der Abteilungsleiter/in sich verhält. Ich konzentriere mich ausschließlich auf mich selbst. (1)	
Während des Gesprächs mache ich mir nur wenig Gedanken über meine Gefühle. (2)	

Die vierte dargebotene Situationsbeschreibung *Ve\_2*: „Aufgabenverteilung bei gemeinsamem Projekt“ ist im Vergleich zu den anderen sehr knapp gehalten und bietet nur Informationen dazu, dass ein „Besprechungstermin“ mit einem/r hierarchiegleichen Kolleg\*in stattfindet.

Sie haben einen Besprechungstermin mit einer/m Kollegin/en A. Sie sind beide auf der gleichen Hierarchieebene. Für ein gemeinsames Projekt wollen sie eine Aufgabenverteilung zwischen ihnen beiden besprechen und festlegen.

Abbildung 19: Situationsbeschreibung *Ve\_2*: „Aufgabenverteilung bei gemeinsamem Projekt“

Das gemeinsame Ziel der Beteiligten der Dialogsituation wird mit „besprechen und festlegen einer Aufgabenverteilung“ für ein gemeinsames Projekt beschrieben.

Tabelle 38: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigsbereiche, *Ve\_2*

Beispielitem (Antwortscore)	Unterkonstrukte zu Verhandlungsfähigkeit
Ich sage zu Beginn des Gesprächs zu A: „Mir ist wichtig, dass wir uns einig werden, wer welche Aufgaben übernehmen kann.“ (6)	Interessenorientierung Interaktion
Ich interessiere mich nicht dafür, wie A die Aufgaben verteilen möchte und frage deshalb auch nicht danach. (1)	
Ich frage A: „Gibt es Interessen bei der Verteilung der Projektaufgaben, die wir beide teilen?“ (6)	Gemeinsamkeiten/Unterschiede
Mir ist es wichtig, dass die Aufgaben zwischen uns gerecht verteilt werden, deshalb sage ich: „Mir ist es wichtig, gemeinsam mit dir nach einer gerechten Verteilung der Aufgaben zu suchen.“ (5)	
Wenn A Einwände gegen meine Vorschläge zur Verteilung der Aufgaben hat, frage ich: „Wie denkst du, können wir die Aufgaben verteilen?“ (5)	Entscheidungsalternativen
Ich mache während des Gesprächs keine Vorschläge zur Aufgabenverteilung. (2)	

Im Anschluss daran finden sich drei Situationsbeschreibungen zur vierten Situationsklasse der Situationen mit interpersonellen Sachkonflikten. Die erste dargebotene Situation *SK\_1*: „*Bearbeitungsrückstand im Team*“ versetzt den Probanden in die Rolle eines hierarchiegleichen und damit machtgleichen Kollegen innerhalb eines Arbeitsteams:

Sie sind Teil eines Projektteams und mit den anderen Teammitgliedern auf einer Hierarchieebene. Innerhalb dieses Teams gibt es kontroverse Meinungen darüber, wer welche Aufgaben innerhalb eines laufenden Projekts zu bearbeiten hat. Der Bearbeitungsrückstand ist groß und die Gefahr besteht, dass das Projekt nicht in der vorgesehenen Zeitschiene beendet werden kann. Einige Teammitglieder entscheiden nun eigenständig, wie die Aufgabenverteilung auszusehen hat, um das Projektziel noch zu erreichen. Das führt dazu, dass sich andere Teammitglieder sehr ärgern und mit der Aufgabenverteilung unter keinen Umständen einverstanden sind.

Abbildung 20: Situationsbeschreibung *Sk\_1*: „*Bearbeitungsrückstand im Team*“

Es werden Informationen zu einem Aufgaben-/Beurteilungskonflikt über unvereinbare Handlungspläne dargeboten: Es herrschen „kontroverse Meinungen darüber, wer welche Aufgaben innerhalb eines laufenden Projekts zu bearbeiten hat“. „Die Gefahr“ sei groß, dass „das Projekt nicht in der vorgesehenen Zeitschiene beendet werden kann“. Im Weiteren wird der Konflikt in seiner Eskalation auf einer Ebene beschrieben, in der Interessen aktional durchgesetzt werden: „Teammitglieder entscheiden nun eigenständig, wie die Aufgabenverteilung auszusehen hat.“ Dieses Schaffen von vollendeten Tatsachen führe dazu, dass sich andere Teammitglieder „sehr ärgern und mit der Aufgabenverteilung unter keinen Umständen einverstanden sind“, was eine Information darüber ist, dass eine Fixierung auf jeweilige Standpunkte und eine Polarisierung der Debatte stattfindet.

Tabelle 39: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, *Sk\_1*

Beispielitem (Antwortscore)	Unterkonstrukte zur Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit
Ich denke, dass einzelne Kollegen nicht das Recht haben, Entscheidungen zu fällen, die alle betreffen, weil sie damit die anderen Teammitglieder übergehen. (5)	Interessen-/Beurteilungsgegensätze analysieren
Bevor ich irgendetwas unternehme, frage ich mich erst einmal selbst, worum es bei unserem Konflikt eigentlich geht. (6)	
Ich denke, dass das Streitereien zwischen Einzelnen sind. Das betrifft nicht das ganze Team. Deswegen halte ich mich da raus. (1)	

Die zweite dargebotene Situation *SK\_2*: „*Unklarheiten in der Verantwortung*“ bietet Informationen darüber, dass der Proband sich in einer Interaktionssituation: „Besprechung mit Kollegen aus seinem Arbeitsbereich“ befindet.



Sie sind in einer Besprechung mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus ihrem Arbeitsbereich. Es gibt auf der Tagesordnung eine große Anzahl tagesaktueller Themen, die besprochen werden müssen. Seit Wochen gibt es jedoch zwischen Ihnen Unklarheiten darüber, wer welche Aufgaben zu erledigen hat und wer wofür die Verantwortung trägt. Das führt auch dazu, dass Ihr Arbeitsbereich mit der Bearbeitung eines Projekts weit im zeitlichen Rückstand ist.

Abbildung 21: Situationsbeschreibung Sk\_2: „Unklarheiten in der Verantwortung“

Es gebe eine große Anzahl von Themen, die besprochen werden müssten. Ein potentieller/vermeintlicher Beurteilungskonflikt wird dargestellt: „Seit Wochen gibt es Unklarheiten, wer welche Aufgaben zu erledigen hat und wer wofür die Verantwortung trägt“. Es gebe eine große zeitliche Verzögerung und die „Bearbeitung eines Projekts“ sei weit im zeitlichen Rückstand, die Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe ist also von den vermeintlich unterschiedlichen Handlungsplänen beeinflusst.

Tabelle 40: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigsbereiche, Sk\_2

Beispielitem (Antwortscore)	Unterkonstrukte zur Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit
Ich sage: „Ich möchte, dass wir bei der Aufgabenverteilung eine Lösung finden, die von allen mitgetragen werden kann.“ (6)	Interessen-/Beurteilungsgegensätze analysieren
Ich sage zu Beginn des Gesprächs: „Ich möchte gerne mit Euch auch darüber sprechen, wie wir eine gute Möglichkeit finden, die anstehenden Aufgaben zwischen uns aufzuteilen.“ (6)	
Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit zum Erreichen des Projektziels erarbeitet wurde, frage ich: „Welche Maßnahmen sind nun notwendig, um das Projektziel zu erreichen?“ (6)	Situationsklärung/Argument/Meinung
Ich vermeide zu formulieren, wie meiner Meinung nach die Uneinigkeit gelöst werden könnte, weil ich keine Stellung beziehen möchte. (2)	

Die dritte dargebotene Situation SK\_3: „Meinungsverschiedenheiten Projektzielerreichung“ versetzt den Probanden in eine, nach Hierarchiestruktur, machtgleiche Rolle eines/r Kolleg\*in.

Sie sind Teil eines hierarchiegleichen Teams. Innerhalb dieses Teams gibt es eine Meinungsverschiedenheit darüber, auf welche Art und Weise das nächste Projektziel erreicht werden könnte. Die Teammitglieder sind sich uneinig darüber, welche nächsten Schritte wie und von wem zu erledigen sind. In einer gemeinsamen Besprechung versuchen die Teammitglieder miteinander eine Lösung zu finden, wie das Projektziel erreicht werden kann.

Abbildung 22: Situationsbeschreibung SK\_3: „Meinungsverschiedenheit Projektzielerreichung“

Es werden Informationen zu einem Aufgaben- bzw. Beurteilungskonflikt über unvereinbare Handlungspläne dargeboten: „Meinungsverschiedenheiten darüber, auf welche Art und Weise das nächste Projektziel erreicht werden [kann]“. Die Teammitglieder seien sich „uneinig“. Dies stellt eine Information auf der niedrigsten Eskalationsstufe dar. Ebenfalls wird die Information

gegeben, dass es Uneinigkeiten über den Weg zur Zielerreichung gebe, „welche Schritte wie und vom wem zu erledigen“ seien. Die Interaktionssituation wird beschrieben mit „gemeinsame Besprechung“, also einer Situation, in der die Teammitglieder versuchen, eine gemeinsame Aufgabe zu bewältigen: „miteinander eine Lösung zu finden, wie das Projektziel erreicht werden kann“.

Tabelle 41: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigsbereiche, Sk\_3

Beispielitem (Antwortscore)	Unterkonstrukte zu Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit
Wenn sich Teammitglieder dazu äußern, wie das Problem ihrer Meinung nach gelöst werden könnte, gehe ich zunächst auf die verschiedenen Vorschläge nicht ein, sondern lasse jeden zu Wort kommen. (5)	Situationsklärung/Argument/Meinung
Nachdem alle Teammitglieder Vorschläge gemacht haben, benenne ich klar die realistischen Möglichkeiten. Ich beurteile, was unter den gegebenen Umständen möglich ist. (5)	
Ich äußere mich nicht, wie das Problem meiner Meinung nach gelöst werden kann. (1)	
Ich vermeide zu formulieren, wie meiner Meinung nach die Uneinigkeit gelöst werden könnte, weil ich keine Stellung beziehen möchte. (2)	

Dieser Teil III der Studie beschreibt die Entwicklung des Testinstruments zur Messung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden und das methodische Design der vorliegenden Studie. Einführend findet in Kapitel acht eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen an das Testverfahren selbst und eine Diskussion seiner theoretischen Verortung innerhalb der Intelligenztheorie von Sternberg statt. Danach schließt sich die Darstellung der Entwicklung des Testverfahrens an. Hier wird die ausgewählte Methode der Critical-Incident-Technique zur Entwicklung von Item-Stämmen und Item-Batterien beschrieben und die deduktive Konstruktionsstrategie des Testverfahrens dargestellt. Kapitel zehn zeichnet die Plausibilisierung der Item-Stämme und die Entwicklung des Auswertungsschlüssels mittels qualitativer Gruppendiskussion und quantitativer Expert\*innenbefragung nach. Das abschließende Kapitel elf stellt das Testinventar vor. Es folgt nun in Kapitel elf die Darstellung der Vorstudie.

## 12. Pretest

Die Vorstudie findet im Juli 2017 an der Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt statt. Diese hat das Ziel, insbesondere die Zumutbarkeit des Inventars hinsichtlich seiner Bearbeitungsdauer zu erheben. Weiter erfolgt eine erste Sichtung hinsichtlich deskriptiver Maße, Item-Schwierigkeit, Trennschärfe, interner Konsistenz und Reliabilität der Skalen. Insgesamt werden  $N = 61$  (51

weibliche Studierende (83.6 %), 9 männliche Studierende (14.8 %), ein Proband ohne Geschlechtsangabe; Durchschnittsalter = 23.2,  $SD = 4.4$ ;  $N = 28$  (46.7 %) ohne Praktikumserfahrung und  $N = 32$  (53.2 %) mit absolviertem Praktikum) Studierende befragt, die eine Veranstaltung aus dem 4. Semester in den Studiengängen Soziale Arbeit und Bildung und Erziehung in der Kindheit besuchen. Eine Konfundierung der Stichprobe mit der Hauptstichprobe wird ausgeschlossen. Die Studierenden benötigten eine Testbearbeitungszeit von 40 bis 50 Minuten, was für die Zielgruppe des Testverfahrens als zumutbar beurteilt wird. Die interne Konsistenz und Reliabilität der 17 dargebotenen Skalen bewegt sich zwischen  $\alpha_{min} = .35$  und  $\alpha_{max} = .91$ , und  $r_{tta\ max} = .78$  und  $r_{tta\ min} = .22$ . Ein Großteil der Skalen bewegt sich im akzeptablen Bereich. Der Schwierigkeitsindex bewegt sich zwischen  $P_{i\ min} = .47$  und  $P_{i\ max} = .98$ , wobei eine Tendenz hin zu einer eher geringen Schwierigkeit feststellbar ist, was sich auch durch die gemittelte Trennschärfe von  $r_{it} = .38$  zeigt. Unter Bezugnahme auf die Stichprobe und deren Größe werden die Daten wie folgt interpretiert. Da die Studierenden ein Studium im sozialwissenschaftlichen Bereich absolvieren, sich bereits in einer mittleren Phase des Studiums befinden und circa die Hälfte bereits ein Praktikum absolviert hat, ist zu erwarten, dass die Stichprobe gute bis sehr gute Ergebnisse erzielt. Damit können die Items als „eher zu leicht“ gelten und sich eine „eher niedrige“ Trennschärfe abzeichnen, da es kaum Unterschiede in der Expertise innerhalb der Zielgruppe gibt. Insgesamt bestätigen sich diese Annahmen. Die Bearbeitungszeit des Testverfahrens wird als zumutbar interpretiert. Eine Überarbeitung des Inventars wird nicht vorgenommen.



## Teil IV: Hauptstudie

Der vierte Teil der Arbeit widmet sich einer ausführlichen Darstellung der durchgeführten Untersuchung, der Evaluation des verwendeten Testverfahrens und einer hypothesengeleiteten explorativen Konstruktklärung<sup>5</sup>. Dazu werden zu Beginn das Untersuchungsdesign, der Untersuchungsverlauf und die Stichprobe dargestellt. Danach schließen sich in den Absätzen 13.3 bis 13.7 deskriptivstatistische Evaluationen, Reliabilitätsbestimmungen und eine Überprüfung der empirischen Abbildbarkeit des theoretisch entwickelten Modells fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen an. Die Gliederung folgt dabei einer deduktiven Herangehensweise. Zuerst wird das Gesamttestverfahren dargestellt, gefolgt von einer Analyse der vier Fähigkeitsbereiche und der dazugehörigen 17 Teilfähigkeitsbereiche. Abschließend wird in Kapitel 13.8 gesamtmodellübergreifend aus den Befunden der Hauptkomponentenanalyse eine Weiterentwicklung des Testverfahrens vorgeschlagen. Das 13. Kapitel schließt mit einer Diskussion der Güte des Testverfahrens.

Die Befunde zu fächerübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen bei Studierenden schließen sich in Kapitel 14 an. Nach einer Darstellung der verwendeten Verfahren wird über eine multivariate Varianzanalyse hypothesengeleitet nach Ausprägungsunterschieden zwischen verschiedenen Gruppen auf Gesamttest- und Subtestebene geforscht. Danach werden in den Abschnitten 14.3 bis 14.8 die (sich moderierenden) Einflüsse der Studiendisziplin, der Studienexpertise, des Geschlechts, des Alters und eines Praktikums auf einzelne Fähigkeits- und Teilfähigkeitsbereiche beleuchtet. Mit einer Zusammenfassung der Befundlage endet das Kapitel 14.

### 13. Testevaluation und Konstruktklärung

#### 13.1 Untersuchungsdesign, -verlauf, -stichprobe

Vorliegende Studie wird als quasi-experimentelle Feldstudie im Querschnittsdesign auf Ebene des Bachelorstudiums angelegt. Diese Auswahl begründet sich aus den Fragestellungen der Untersuchung. Die Frage nach domänenübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen von Studierenden wird über einen SJT-Inventar, der fächerübergreifende sozial-kommunikative Dispositionen messen möchte, verstanden als *tacit knowledge* in den vier Bereichen: *Teamfähigkeit*, *Kommunikationsfähigkeit*, *Verhandlungsfähigkeit* und *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit*, abgebildet. Dabei soll ebenfalls die differenzialpsychologische Ebene in den Blick

---

<sup>5</sup> Sämtliche statistische Analysen der Studie wurden mit *IBM SPSS Statistics 25* durchgeführt.

genommen werden, um Kompetenzausprägungen verschiedenster Gruppen von Studierenden zu untersuchen und als *natürliche Gruppen* zu vergleichen.

Das Querschnittsdesign (Trautner, 1992) wird gewählt, um eine Kontrastierung verschiedener Studierendengruppen hinsichtlich ihrer Kompetenzausprägung zu untersuchen. Längsschnittstudien gelten generell als schwer zu realisieren und haben einen Ökonomienachteil. Deshalb muss berücksichtigt werden, dass die vermuteten Entwicklungsverläufe eher als „Dissensen“ zwischen den Studierendengruppen zu interpretieren sind. Ermittelte Kompetenzausprägungen und Zusammenhänge sind vor dem Hintergrund dieser Einschränkung zu sehen und im Zusammenhang mit dem Untersuchungsdesign zu verstehen.

Bachelorstudierende verschiedener Studienfächer und unterschiedlicher Studienphasen stellen die Zielstichprobe dar. Durch die Zugänglichkeit ins Feld werden Studierende über Dozent\*innen verschiedener Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HaWs) und Universitäten ausgewählt, die über akademische Netzwerke der Autorin rekrutiert wurden. Anfragen an HaWs waren zumeist erfolgreich, eine Erweiterung im Bereich der Universitäten war nur sehr eingeschränkt erfolgreich. Folgende Hochschulen waren an der Studie beteiligt: FH-Fakultät für Soziale Arbeit und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät an der Katholischen Universität Eichstätt Ingolstadt, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Neu-Ulm, Fachhochschule Lübeck, Frankfurt University of Applied Sciences, Katholische Stiftungshochschule München, Technische Hochschule Ingolstadt und Universität Passau.

Aufgrund der kontrastierend ausgerichteten Studie werden drei möglichst unterscheidbare Studiengruppen, nämlich Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Ingenieurwissenschaften ausgewählt. Die Studierenden sind dabei in den folgenden Studiengängen immatrikuliert: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung in der Kindheit, Maschinenbau, Elektrotechnik, Informatik, Bauingenieurwesen, Betriebswirtschaft und Wirtschaftsingenieurwesen. Befragt werden Studierende, die eine Veranstaltung im ersten oder zweiten Semester (Studieneingangsphase) und im fünften Semester oder höher (Studienendphase) besuchen. Die Studierenden werden über ihre Dozenten\*innen ausgewählt, ihre Teilnahme ist freiwillig und findet im Rahmen der jeweiligen Veranstaltungen statt, um eine möglichst hohe Beteiligungsquote zu erreichen.

Die Teilnehmer\*innen der Studie werden im Wintersemester 2017/18 und im Sommersemester 2018 befragt. Die Testzeit für die Durchführung umfasst circa 50 Minuten, wobei die genaue Testzeit der Probanden nicht erhoben wird. Je nach zeitlichen Möglichkeiten der Lehrenden wird – mit Ausnahme von zwei Fällen – gewährleistet, dass die Probanden ausreichend Zeit zur

Verfügung haben. Bei zwei befragten Kohorten wird die Bearbeitungszeit auf 45 Minuten festgelegt, so dass nicht alle Testteilnehmer\*innen genügend Zeit hatten, um den Test vollständig zu bearbeiten. Auch der Testzeitpunkt findet in Absprache mit den Lehrenden statt, daher kann die Tageszeit, zu der die Testung stattfindet, nicht selbst bestimmt werden.

Der Untersuchungsverlauf ist für alle Zeitpunkte standardisiert. So werden bereits vor Beginn der Studie Lehrende aus den ausgewählten Studiengängen und Semestern angefragt, ob sie mit ihren Studierenden an der Studie teilnehmen möchten. Die Dozent\*innen informieren ihre Studierenden über die Durchführung der Studie und es wird ein geeigneter Testzeitpunkt gefunden. Die Autorin gibt vor Beginn der Testung eine mündliche Testanweisung. Die Intention der Studie wird vorgestellt und es wird erläutert, welche Inhalte die Studierenden erwarten. Vor Ausgabe des Inventars wird darauf hingewiesen, dass sich die Studierenden in die im Test beschriebene Situation versetzen sollten. Die Studierenden werden gebeten, die Aufgabenstellungen möglichst zügig und vollständig zu bearbeiten und vor Abgabe des Tests die Vollständigkeit der Aufgabenbearbeitung nochmals zu überprüfen. Es wird erläutert, dass alle Aufgaben lösbar sind und die Bearbeitung der Testaufgaben nochmals explizit im Test erläutert wird. Nach der Bearbeitung werden die Inventare eingesammelt, sobald alle Studierenden ihre Bearbeitung beendet haben, beziehungsweise in zwei Fällen nach Ende der vorgegebenen Bearbeitungszeit. Als Dankeschön wird ein Incentive ausgehändigt.

Insgesamt werden im Rahmen der Studie  $N = 589$  Studierende befragt. Aufgegliedert nach Domänenbereichen zeigt sich, dass in den drei Bereichen Sozialwissenschaften  $N = 155$  (26,5 %), Wirtschaftswissenschaften  $N = 186$  (31,7 %) und Ingenieurwissenschaften  $N = 245$  (41,8 %) annähernd gleich viele Studierende teilnehmen. Drei Studierende machen keine Angaben bezüglich ihrer Fachlichkeit. Eine ausgeglichene Fallzahl wird angestrebt, konnte jedoch aufgrund nichtkontrollierbarer Einflussfaktoren (wie zum Beispiel Veranstaltungsgröße, Präsenz, Abbrecherquote) nicht erreicht werden. Mit Blick auf die Semesteranzahl (*min.* 1; *max.* 15) lässt sich feststellen, dass die Studierenden im fünften Semester und höher mit  $N = 141$  (24,5 %) gegenüber den Studierenden des ersten und zweiten Semesters mit  $N = 434$  (75,5 %) unterrepräsentiert sind. 14 Studierende geben ihre Semesterzahl nicht an. Eine Aufgliederung nach Wissenschaftsbereichen zeigt, dass innerhalb der Ingenieurwissenschaften die Diskrepanz mit 61,3 % ( $N = 147$ ) Novizen zu 38,8 % ( $N = 93$ ) Experten am geringsten ist, gefolgt von der Sozialwissenschaft mit Novizen 73,7 % ( $N = 113$ ) und 26,1 % ( $N = 40$ ) Experten. Am meisten ausgeprägt stellt sich diese Differenz bei den Wirtschaftswissenschaftlern dar. Innerhalb dieser Kohorte befinden sich 95,6 % ( $N = 172$ ) im ersten oder zweiten Semester und lediglich 4,4 % ( $N = 8$ ) im 5. Semester und höher.

Das Geschlechterverhältnis ist mit 54,7 % ( $N = 322$ ) männlichen und 44,5 % ( $N = 262$ ) weiblichen Studierenden relativ ausgeglichen. Fünf Probanden geben ihr Geschlecht nicht an. In den Wirtschaftswissenschaften werden 61,3 % ( $N = 114$ ) männliche und 38,7 % ( $N = 72$ ) weibliche Probanden, in den Sozialwissenschaften 16,8 % ( $N = 26$ ) männliche und 83,2 % ( $N = 129$ ) weibliche Teilnehmer\*innen und im Bereich der Ingenieurwissenschaften 75,1 % ( $N = 181$ ) männliche und 24,9 % ( $N = 60$ ) weibliche Studierende befragt.

Das Durchschnittsalter der Teilnehmer\*innen der Hauptstudie liegt bei 22,01 Jahren ( $SD = 3,44$ ;  $min.$ : 15 und  $max.$ : 43, sechs Teilnehmer ohne Angabe). Eine Berufsausbildung weisen zum Zeitpunkt der Befragung 33,3 % ( $N = 194$ ) vor. 389 Studierende (66,7 %) verfügen über keine Berufsausbildung und sechs Teilnehmer\*innen machen keine Angabe zur Berufsausbildung. Über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen 35,7 % ( $N = 66$ ) der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften, 18,7 % ( $N = 29$ ) der Studierenden in den Sozialwissenschaften und 40,7 % ( $N = 99$ ) der Studierenden in den Ingenieurwissenschaften. Innerhalb des Studiums absolvierten 35,1 % ( $N = 202$ ) ein Praktikum, 64,9 % ( $N = 382$ ) geben an, kein Praktikum absolviert zu haben, fünf Teilnehmer\*innen machen diesbezüglich keine Angaben.

### 13.2 Itemanalyse und Konstruktklärung

Bei der Konstruktion von Items ist entscheidend, dass sie nicht von allen Befragten richtig beantwortet werden. Ein Item darf weder zu *leicht* noch zu *schwer* sein. Items sind so zu konstruieren, dass eine Merkmalsdifferenz zwischen den Probanden erfasst werden kann. Diese Schwierigkeit wird mittels Schwierigkeitsindex  $P_i$  angegeben (Moosbrugger & Kelava, 2012; Pospeschill, 2010). Die Itemschwierigkeit macht Aussagen über den Anteil derjenigen Proband\*innen, die ein Item richtig lösen. Dabei diskriminieren Items mit einer mittleren Schwierigkeit besonders gut zwischen Proband\*innen mit verschiedenen Fähigkeitsausprägungen. Ein Schwierigkeitsindex von  $P_i = 50$  weist eine solche mittlere Schwierigkeit auf. Bei der Testkonstruktion ist Bortz and Döring (2002) zufolge darauf zu achten, dass die Items hinsichtlich ihrer Schwierigkeit eine breite Streuung aufweisen. Vorgeschlagen wird hier, Itemschwierigkeiten zwischen .2 (20) und .8 (80) zuzulassen.

Da Antwortkategorien intervallskaliert  $> 2$  vorliegen, wird nach Dahl (1971) verfahren. Wie von Pospeschill (2010, p. 77) und Moosbrugger and Kelava (2012, p. 81) empfohlen, wird von einer Dichotomisierung der Daten Abstand genommen. Der damit einhergehende Informationsverlust und die „künstliche“ Erzeugung *hoher* und *niedriger* Werte würden eine Verzerrung entstehen lassen. Der Schwierigkeitsindex  $P_i$  eines Items ist der Quotient aus der bei diesem Item tatsächlich erreichten Punktesumme aller  $N$  Probanden und der maximal erreichbaren

Punktesumme aller Probanden, multipliziert mit 100. Bei der Interpretation von  $P_i$  ergeben sich Werte zwischen Null und Hundert. Dabei gilt, dass je häufiger ein Item gelöst beziehungsweise im Sinne des Merkmals beantwortet wird und je leichter ein Item ist, desto größer  $P_i$  (Pospeschill, 2010, p. 74).

Eine Umcodierung der Daten erfolgt über den Abgleich des tatsächlichen, beobachteten Ergebnisses mit dem optimalen Ergebnis (vgl.: Kap 10.3.). Dabei wird der Abstand als Betrag zwischen dem tatsächlichen und dem optimalen Ergebnis berechnet. Je höher der Abstand zwischen beiden Werten, desto niedriger die Ausprägung des Merkmals, und je niedriger der Abstand zwischen beiden, desto höher die Ausprägung. Dazu wird der tatsächliche Wert vom optimalen Wert abgezogen und der Betrag gebildet.

In Zusammenhang mit der Schwierigkeit der Items steht allerdings auch deren Varianz. Testaufgaben extremerer Schwierigkeit/Leichtigkeit ermöglichen weniger Differenzierung als Testaufgaben mit mittlerer Schwierigkeit. Zu Kennwerten der Differenzierungsfähigkeit der Items werden auch die Itemmittelwerte und  $MW$  aller Itemvarianzen ( $Var$ ) auf Skalenebene dargestellt. Kennwerte (incl.  $SD$ ) auf Itemebene werden in den Anlagen sieben bis zehn dargestellt.

Daneben drückt auch die Trennschärfe die Aussagekraft von Items aus. Ein Item mit hoher Trennschärfe differenziert gut zwischen Personen unterschiedlicher Merkmalsausprägungen, Items mit geringer Trennschärfe können dies weniger (Rost, 2004). Die klassische Trennschärfe ist dabei definiert als die Korrelation eines Items  $i$  mit dem Testergebnis  $t$ . Trennschärfen sollten zwischen .4 und .7 liegen sowie .3 möglichst nicht unterschreiten (Moosbrugger & Kelava, 2012). Das Konzept der Trennschärfe als Indikator der prognostischen Validität eines einzelnen Items beruht in erster Linie auf einem relativ homogen konstruierten Verfahren (Jürgen Bortz & Döring, 2002). Dazu wird die korrigierte Item-Skalen-Korrelation ( $r_{it}$  mit Part-Whole-Korrektur) bestimmt. Das hier vorliegende heterogen konstruierte SJT-Verfahren zeigt sich vor diesem Hintergrund relativ labil; so müssen die Koeffizienten auch vor diesem Hintergrund interpretiert werden.

Die Interne Konsistenzanalyse wird mit Cronbachs Alpha ( $\alpha$ ) (Cronbach, 1951) und der Berechnung der Split-Half-Reliabilität nach Guttman ( $r_{tt}$ ) mit Spearman-Brown-Korrektur (Jürgen Bortz et al., 1990) und einer Testhalbierung nach der Zeitpartitionierungsmethode vorgenommen, da es sich um gleichartige Items mit nicht aufsteigendem Schwierigkeitsgrad handelt (Vgl.: Pospeschill, 2010, p. 161).

Die sich anschließende Konstruktklärung dient der Überprüfung der empirischen Abbildbarkeit des theoretisch entwickelten Modells sozial-kommunikativer Kompetenzen. Es wird das der Studie zugrunde gelegte theoretische Modell empirisch auf seine Binnenstruktur hin überprüft. Die Konstruktvalidierung der theoretisch hergeleiteten Fähigkeitsbereiche wird nachgeprüft.

Hypothese:

Die sozial-kommunikativen Kompetenzen Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit und Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit können über heuristische Modelle beschrieben werden. Diese Kompetenzen können über Teilkompetenzen messbar gemacht werden.

Daraus folgt:

... dass sich über Subtests Teilkompetenzen differenzieren lassen, die der Heuristik der jeweiligen Kompetenz zugeordnet werden können.

Die heuristischen Modelle werden als mehrdimensionale Konstrukte definiert. Dabei werden unterschiedliche Teilfähigkeiten relevant.

Daraus wird abgeleitet:

... dass sich über Item-Batterien voneinander unterscheidbare Teilkompetenzen differenzieren lassen.

Es folgt die Darstellung der verwendeten Verfahren zur Klärung der Hypothesen, die Ergebnisse der Extraktion der Hauptfaktoren, deren Interpretation und daraus abgeleitete Empfehlungen zur Weiterentwicklung des vorliegenden Testverfahrens.

Um Zusammenhänge zwischen den erhobenen Variablen zu ergründen, wird nach einer Beziehungsstruktur zwischen den Variablen gesucht. Als strukturentdeckendes Verfahren wird deshalb die Explorative Faktorenanalyse (EFA) eingesetzt, um zu prüfen, ob die konstrukttheoretisch entwickelten Item-Batterien zu mehreren Faktoren zusammengefasst werden können. Zur Frage steht, wie die 17 Teilkompetenzen der vier Fähigkeitsbereiche unterschieden werden können und ob diese sich wiederum innerhalb dieser vier Fähigkeitsbereiche voneinander abgrenzen. Ziel dabei ist es, die Merkmalsbereiche in homogene Teilbereiche zu untergliedern (Pospeschill, 2010, p. 198).

Als Extraktionsmethode wird eine Hauptkomponentenanalyse (PCA) durchgeführt. Ziel dabei ist es, „möglichst viele Varianzen der beobachteten Variablen durch Hauptkomponenten, d. h. Linearkombinationen von Variablen, die als ‘Faktoren’ bezeichnet werden“ (Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 327), zu erklären, also weniger Komponenten zu verwenden als theoretisch erörtert möglich wären. Dieses Analyseverfahren wird gewählt, da es sich besonders als Datenreduktionsverfahren (Schermelleh-Engel & Werner, C. S., Moosbrugger, H., 2007) eignet. Bei der geleisteten Interpretation der Ergebnisse der PCA ist einschränkend festzuhalten, dass Fehleranteile der Items nicht herausgerechnet werden und damit die Hauptkomponenten tatsächliche Messfehleranteile enthalten könnten. Dennoch ist die PCA, so Schermelleh-Engel and Werner, C. S., Moosbrugger, H., die am häufigsten angewandte Methode der exploratorischen Faktoranalyse.

Um die Eignung der Variablen zu prüfen, werden zu Beginn der Analysen jeweils eine Korrelationsmatrix (bivariate Korrelationen nach Pearson) und eine Inverse Korrelationsmatrix als optisches Hilfsmittel herangezogen. Dabei werden die zu faktorisierenden Variablen als annähernd intervallskaliert betrachtet, wengleich, so Schermelleh-Engel and Werner, C. S., Moosbrugger, H. (2007), diese Annahme streng genommen auf Fragebogenitems nicht unbedingt zutrifft. „In der Praxis werden Fragebogenitems aber in der Regel als annähernd intervallskaliert betrachtet, wenn die Antwortkategorien in etwa gleichabständig erscheinen.“ (Schermelleh-Engel & Werner, C. S., Moosbrugger, H., 2007, p. 2) Dies ist in vorliegendem Testverfahren der Fall, da als Zwischenwerte gleichabständige Zahlen verwendet werden.

Als Standardprüfverfahren für die Eignung der Daten zur Faktorenanalyse wird im Weiteren der KMO-Wert (Kaiser-Meier-Olkin) ermittelt. Einige Autor\*innen empfehlen bei der Interpretation des KMO-Werts ein Minimum von .5 (Cleff, 2015), andere einen Wert von .6 (Möhring & Schlütz, 2013). Zusätzlich wird anhand des Bartlett-Tests die Nullhypothese geprüft, ob die Variablen vollständig unkorreliert sind. Der Bartlett-Test setzt jedoch Normalverteilung voraus, was es in der Interpretation des Signifikanztests zu berücksichtigen gilt, da bei vorliegenden Daten nicht immer von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann. Im Weiteren wird das Kaiser-Guttman-Kriterium (Guttman, 1954; Kaiser & Dickmann, 1959) herangezogen, nach diesem Kriterium „werden die Faktoren als bedeutsam erachtet, die mehr Varianz erklären als eine einzelne Variable. Dazu muss ein Faktor einen Eigenwert größer Eins besitzen.“ (Pospeschill, 2010, p. 202) Moosbrugger and Kelava (2012, p. 330) geben zu bedenken, dass bei sehr vielen beobachteten Variablen dieses Kriterium als problematisch anzusehen sei, da dies zu einer Überschätzung der Anzahl der Faktoren führen könne. Um dieser Problematik

zu begegnen, wird ein Scree-Test (Cattell, 1966) durchgeführt. Dazu werden Scree-Plots gesichtet, die den „Eigenwertverlauf vor der Rotation grafisch darstellen. (...) Bei der Interpretation des Scree-Plots werden die Faktoren als relevant erachtet, die vor einem deutlichen Eigenwertabfall (dem ‚Knick‘ der Linie) liegen.“ (Pospeschill, 2010, p. 204) Im Weiteren wird eine Faktorenrotation mittels Varimax-Rotation vorgenommen (Moosbrugger & Kelava, 2012; Pospeschill, 2010). Die Wahl der orthogonalen Rotation wird insbesondere deshalb getroffen, um „hohe Primärladungen und geringe Sekundärladungen“ (Pospeschill, 2010, 2010, p. 206) zu erreichen, was insbesondere dem Ziel der Datenreduktion zuträglich ist. Bei der Interpretation besagt eine Faustregel (Klopp, 2013), dass nur Ladungen  $\lambda' > .30$  zu berücksichtigen sind. J. Bortz (1999) gibt folgende Interpretationshinweise: Wenn auf einem Faktor mind. vier Variablen mit einer Ladung  $\lambda' > .60$  laden, kann die Faktorenstruktur ungeachtet der Stichprobengröße generalisierend interpretiert werden. Wenn zehn oder mehr Variablen eine Ladung  $\lambda' > .40$  aufweisen jedoch nur, wenn die untersuchte Stichprobe mindestens 300 Fälle enthält. Wenn weniger als zehn Variablen eine Ladung  $\lambda' > .40$  aufweisen und der Stichprobenumfang weniger als 300 Fälle beträgt, muss mit zufälligen Ladungen gerechnet werden.

### 13.3 Gesamttest und Überblick Subtests

Die Evaluation des vorliegenden Testverfahrens wird in den folgenden Abschnitten über die Analyse der Itemschwierigkeiten (Schwierigkeitsindex nach Dahl), die Bestimmung der Differenzierungsfähigkeit (Varianz) und eine Trennschärfeanalyse (Item-Skalen-Korrelation mit Part-Whole-Korrektur) einzelner Items bzw. Itemsets vollzogen. Über Konsistenzanalysen (Cronbachs  $\alpha$ ) und Reliabilitätsmaße (Guttman-Splithalf mit Spearman-Brown-Korrektur nach Zeitpartitionierungsmethode) wird die Testgüte der Itemsets auf Subtestebene und der Skalen selbst bestimmt. Da das Testverfahren insgesamt eine sehr hohe Anzahl an Items (204) beinhaltet wird auf die Berechnung und Interpretation von Konsistenz- und Reliabilitätsmaßen auf Gesamttestebene verzichtet. Dies begründet sich aus der Beobachtung, Moosbrugger and Kelava (2012, p. 133) folgend, dass eine hohe Anzahl an Items zu einer höheren konsistenzanalytischen Reliabilitätsschätzung führe, sobald die Items „(starke oder schwache) positive Interkorrelationen aufweisen“ (Pospeschill, 2010, p. 168).

Je höher der Mittelwert, desto niedriger die Ausprägung der jeweiligen Fähigkeit. Die berechneten Mittelwerte beziehen sich auf den Betrag der Differenz zwischen dem Urteil der Experten und der Probanden (zwischen 1 = Verhalten ist unangemessen/verschlechtert oder verschlimmert die Situation und 6 = Verhalten ist angemessen/beste oder effektivste Möglichkeit, das Problem zu lösen). Hier kann die Differenz einen Wert von mind. null (interratervalidierter



Antwortscore und ermittelte Probandeneinschätzung zeigen sich gleich) und max. fünf (größtmögliche Abweichung der Probandeneinschätzung vom interratervalidierten Antwortscore) betragen. Wobei die Interpretation des Werts *null* als Übereinstimmung mit dem Expert\*innenurteil und damit für eine hohe Ausprägung von Wissensbeständen und der Wert *fünf* als konträre Einschätzung zum Expert\*innenurteil und damit für niedrige Merkmalsausprägung steht.

Der Mittelwert aller Itemwerte ( $MW = .94$ ) bewegt sich zwischen  $MW_{min} = .23$  und  $MW_{max} = 3.17$ . Der Mittelwert der Itemvarianzen ( $Var = .88$ ) weist ein  $Var_{max} = 2.18$  und ein  $Var_{min} = .22$  auf. Bezüglich der internen Konsistenz, Reliabilität und Varianz der Subtests und der Skalen zeigt sich grundsätzlich ein zufriedenstellendes Bild. Auf Subtestebene zeigt sich, dass der Subtest *Teamfähigkeit (Tf)* mit 43 Items ein  $\alpha = .84$  und  $r_{tta} = .82$  ( $MW = .90$   $_{min} = .26$ ,  $_{max} = 2.73$ ,  $Var = .88$ ) und der Subtest *Kommunikations- und Dialogfähigkeit (Ko\_Di)* bei 60 Items Werte von  $\alpha = .79$  und  $r_{tta} = .62$  ( $MW = .95$   $_{min} = .23$ ,  $_{max} = 3.17$ ,  $Var = .90$ ) aufweisen. Mit Werten von  $\alpha = .88$  und  $r_{tta} = .82$  ( $MW = .93$   $_{min} = .38$ ,  $_{max} = 1.48$ ,  $Var = .98$ ) zeigt sich der Subtest *Verhandlungsfähigkeit (Ve)* mit 66 Items ebenfalls zufriedenstellend konsistent und reliabel. Der vierte Subtest *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit (SK)* weist bei 35 Items mit  $\alpha = .89$  und  $r_{tta} = .83$  ( $MW = .85$   $_{min} = .44$ ,  $_{max} = 1.46$ ,  $Var = .98$ ) vergleichbare Werte auf.

Lediglich eine der 17 Skalen zur Messung von Teilfähigkeitenbereichen (*Ve\_E: Beziehungsqualität innerhalb der Verhandlungsfähigkeit*) weist einen Wert  $\alpha < .5$ , nämlich .41 auf. Den höchsten Wert zeigt die Skala *Fähigkeit zur Situationsklärung innerhalb der Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit (Sk\_B)* mit  $\alpha = .84$ . Die geschätzte Reliabilität kann insgesamt ebenfalls als zufriedenstellend beurteilt werden. Jedoch zeigen folgende Skalen sich als unzureichend reliabel ( $r_{tta} < .5$ ): *Beziehungsorientierung (Tf\_D)*, *Qualität der Arbeitsbeziehung wahren (Ko\_Di\_D)*, *Gemeinsamkeiten/Unterschiede (Ve\_C)* und *Beziehungsqualität (Ve\_E)*. Diese Ergebnisse sind vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass das vorliegende Testverfahren nicht für individualdiagnostische, sondern für kollektivdiagnostische Anwendungen konzipiert wird (Pospeschill, 2010, p. 171). Die vorliegenden Ergebnisse sind vergleichbar mit der Befundlage zu Reliabilitäten und internen Konsistenzen von SJT (vgl.: Kap. 8).

Nachstehende Tabelle zeigt im Überblick die Kennwerte der Skalen auf. Dazu wird zur jeweiligen Skala der Itemmittelwert, gefolgt vom Mittelwert der Itemvarianzen und den Minimum-/Maximumwerten angegeben.

Tabelle 42: Überblick Itemanalyse Skalen

Skala(Itemanzahl)	Reliabilität (Cronbach Alpha, Guttman-Split-Half mit Spearman-Brown-Korrektur)	Itemmittelwert	Itemvarianzen Mittelwert (Var)	Itemmittelwerte Minimum/Maximum
TF_A: Zielorientierter Informationsaustausch (11)	$\alpha = .73, r_{ita} = .60$	.65	.72	.39/.93
TF_B: Kooperation (14)	$\alpha = .64, r_{ita} = .61$	1.04	1.02	.29/2.74
TF_C: Koordination (6)	$\alpha = .63, r_{ita} = .56$	.70	.80	.28/.98
TF_D: Beziehungsorientierung (12)	$\alpha = .57, r_{ita} = .56$	1.13	1.00	.65/.26
Ko_Di_A: Zielorientierte Gesprächsführung (15)	$\alpha = .69, r_{ita} = .54$	1.13	1.03	.48/2.56
Ko_Di_B: Eigene Sicht und Argumentation derer (12)	$\alpha = .66, r_{ita} = .60$	.94	.91	.61/1.31
Ko_Di_C: Umgang mit Störungen (16)	$\alpha = .52, r_{ita} = .50$	1.13	.97	.39/3.17
Ko_Di_D: Gute Arbeitsbeziehungen aufrechterhalten (17)	$\alpha = .63, r_{ita} = .44$	.89	.90	.39/1.42
Ve_A: Verhandlungsvorbereitung (10)	$\alpha = .69, r_{ita} = .57$	.98	1.16	.77/1.30
Ve_B: Interessensorientierung (16)	$\alpha = .74, r_{ita} = .66$	.84	.62	.48/1.22
Ve_C: Gemeinsamkeiten/Unterschiede (9)	$\alpha = .57, r_{ita} = .43$	.88	.97	.58/1.40
Ve_D: Entscheidungsalternativen (12)	$\alpha = .76, r_{ita} = .61$	.86	.89	.44/1.23
Ve_E: Beziehungsqualität (6)	$\alpha = .41, r_{ita} = .14$	1.21	1.30	1.04/1.44
Ve_F: Selbst-/Fremdbeobachtung (13)	$\alpha = .69, r_{ita} = .54$	1.16	1.22	.78/1.50
SK_A: Interessensgegensätze (12)	$\alpha = .76, r_{ita} = .71$	.94	1.11	.75/1.12
SK_B: Situationsklärung (12)	$\alpha = .84, r_{ita} = .79$	.71	.90	.57/1.01
SK_C: Dialog Argumente/Meinung (11)	$\alpha = .64, r_{ita} = .57$	.98	1.03	.67/1.44

Die folgenden Ergebnisse (Kap. 13.4 ff) der Itemanalyse machen deutlich, dass die Differenzierungsfähigkeit im Hinblick auf die Varianz und Schwierigkeit der Items als eher gering einzuschätzen ist. So wäre anzuraten, diejenigen Items, die eine Schwierigkeit  $P_i > 80$  aufweisen, zu überarbeiten und darüber auch Items zu entwickeln, die  $P_i$  um 50 und geringer zeigen. Diejenigen Items (circa 1/3 der Items), die Trennschärfen  $r_{it} < .3$  aufweisen, sollten verbessert werden, so könnten ebenfalls die Itemvarianzen eher ihr Maximum erreichen. (Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 86; Pospeschill, 2010, p. 83). Es folgt eine Darstellung der Kennwerte auf Subtestebene inkl. Teilfähigkeitsbereichen.

### 13.4 Subtest Teamfähigkeit

Der Schwierigkeitsindex der 42 Items des Subtests Teamfähigkeit liegt zwischen  $P_i = 45.8$  und  $P_i = 94.4$ . Die überwiegende Anzahl der Items weist eine eher leichte Schwierigkeit zwischen .7 und .9 auf (Anlage 6). Die Schwierigkeit des Subtests Teamfähigkeit kann als suboptimal/als zu leicht für die Stichprobe beurteilt werden. Lediglich drei Items weisen einen Wert unter .50 auf und können als optimal gelten. Neun Items haben einen Wert zwischen .70 und .80 und können so als akzeptabel bezeichnet werden. 35 Items haben einen Wert über .80 und sind damit zu leicht, eine breite Streuung der Itemschwierigkeit liegt nicht vor, und muss als Hintergrund zur Interpretation der Befundlage als Einschränkung mitgedacht werden.

Die Interne Konsistenzanalyse der vier Subskalen zur Messung der Teamfähigkeit ergibt dabei folgende Kennwerte: Skala TF\_A: *Zielgerichteter Informationsaustausch*  $\alpha = .73$ ;  $r_{ita} = .60$ , Skala TF\_B: *Effektive Kooperation*  $\alpha = .64$ ;  $r_{ita} = .61$ , Skala TF\_C: *Koordination*  $\alpha = .63$ ;  $r_{ita} = .63$ , Skala TF\_D: *Beziehungsorientierung*  $\alpha = .57$ ;  $r_{ita} = .35$ . Die Trennschärfe und Differenzierungsfähigkeit der Items ist heterogen und nur in Teilen stabil. Insgesamt weisen 19 der 43 Items eine Trennschärfe von  $r_{it}$  unter .3 auf. In der Zusammenschau der Kennwerte für den Subtest Teamfähigkeit muss empfohlen werden, zu leichte ( $> .8$ ) und zu wenig trennscharfe Items ( $< .3$ ) zu überarbeiten und auch im Hinblick auf den Umfang des Testinstruments zu streichen. Gleichzeitig sollten neue Items entwickelt werden, die auch den Bereich einer Schwierigkeit von unter  $P_i = .4$  und als Extreme auch Items unter  $P_i = .2$  abdecken.

Die zusammengefassten Kennwerte für die vier Skalen des Subtests Teamfähigkeit sind in folgender Tabelle dargestellt (Itemebene inkl. *SD* siehe Anlage 7).

Tabelle 43: Überblick der Testwerte auf Skalenebene zum Subtest Teamfähigkeit. Reliabilität und Itemtrennschärfe

Skala(Itemanzahl)	Reliabilität (Cronbach Alpha, Guttman-Split-Half mit Spearman-Brown-Korrektur)	Itemtrennschärfen ( $r_{ii}$ )	Itemmittelwerte	Itemvarianzen Mittelwert (Var)	Itemmittelwerte Minimum/Maximum
TF_A: Zielorientierter Informationsaustausch (11)	$\alpha = .73, r_{tta} = .60$	zwei Items $>.5$ , ein Item $>.3 <.4$ , vier Items $>.2 <.3$ , drei Items $>.4$	.65	.72	.39/.93
TF_B: Kooperation (14)	$\alpha = .64, r_{tta} = .61$	drei Items $>.3 <.4$ , vier Items $>.2 <.3$ , vier Items $<.2$	1.04	1.02	.29/2.74
TF_C: Koordination (6)	$\alpha = .63, r_{tta} = .56$	ein Item $>.5$ , ein Item $>.4 <.5$ , zwei Items $>.3 <.4$ , zwei Items $>.2 <.3$	.70	.80	.28/.98
TF_D: Beziehungsorientierung (12)	$\alpha = .57, r_{tta} = .56$	zwei Items $>.4 <.5$ , fünf Items $>.3 <.4$ , zwei Items $>.2 <.3$ , drei Items $<.2$	1.13	1.00	.65/.26

Das als heuristisches Modell entwickelte Konstrukt der Teamfähigkeit setzt sich aus vier konstrukttheoretisch hergeleiteten Teilfähigkeiten zusammen. Die Struktur des Instruments zur Erhebung der Teamfähigkeit (Recode Tf\_1\_1 bis Recode Tf\_3\_16) wird im Folgenden mittels Hauptkomponentenanalyse geprüft, dabei wird aufgrund der theoretischen Modellierung des Konstrukts der Faktorenwert auf vier gesetzt. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat (1128) = 5345.96,  $p < .001$ ; „höchst signifikant“) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .847; „gut“) weisen darauf hin, dass sich die Variablen für eine Komponentenanalyse eignen, diese wird mittels Varimax-Rotation durchgeführt. Die Anfangslösung zeigt, dass 14 Komponenten nach dem „Kaiser-Kriterium“ einen Eigenwert größer Eins aufweisen, diese würden 56.3 % der Varianz aller Variablen erklären. Die Betrachtung mittels Rotierter Komponentenmatrix (vgl.: Anlage 14) weist auf eine drei- und/oder vier-faktorielle Lösung hin. Nach der orthogonalen Rotation gilt es zu klären, welche Variablen zur Interpretation der Faktoren herangezogen werden. Darauf aufbauend wird eine Weiterentwicklung der Skalen vorgeschlagen; diese werden sodann wiederum einer Reliabilitätsanalyse unterzogen.

*Zu Komponente 1:* Die Komponente *Eins* der rotierten Komponentenmatrix weist insgesamt zwanzig Items auf. Diese Komponente ist inhaltlich dem Konstrukt am nächsten, das die *Fähigkeit zum Informationsaustausch* innerhalb der Teamfähigkeit abbildet. Diese Komponente ist in der Lage, 16,3 % der Gesamtvarianz zu erklären. Das Item: recode\_tf\_2\_12: „*Ich informiere A regelmäßig über die von mir gemachten Schritte und bin interessiert an dem, was sie/er gemacht hat*“ ist diesem Konstrukt inhaltlich zugeordnet und hat gleichzeitig die höchste Ladung mit  $\lambda' = .64$ . Diesem Item folgen mit Ladungen  $\lambda' > .5$  fünf weitere Items der Item-Batterie zum Konstrukt des Informationsaustauschs. Die Variablen, die eher niedrig laden ( $\lambda' < .50$ ) und inhaltlich nicht dem theoretischen Konstrukt entsprechen, gilt es, zu eliminieren: Acht Items können so ausgeschlossen werden.

Kritisch zu hinterfragen sind diejenigen Variablen, die eine hohe Ladung auf dieser Komponente aufweisen, aber konstrukttheoretisch nicht dem korrespondierenden Fähigkeitsbereich zugeordnet sind. Auffällig ist, dass es sich hier insbesondere um Variablen handelt, die konstrukttheoretisch dem Fähigkeitsbereich „*Beziehungsorientierung*“ zugeordnet werden, bspw.: Item recode\_Tf\_2\_18, und Item recode\_tf\_2\_17. Werden diese konstrukttheoretisch nicht zu begründenden Variablen ebenfalls aus der Komponente ausgeschlossen, ergeben sich aus der Interpretation der Analysen der PCA für die Weiterentwicklung und Reduktion der Item-Batterie *Informationsweitergabe* folgende sechs Items:

*Tabelle 44: Reduzierte Item-Batterie Fähigkeitsbereich Informationsweitergabe*

Recode_Tf_2_12	Ich informiere A regelmäßig über die von mir gemachten Schritte und bin interessiert an dem, was sie/er gemacht hat.
Recode_Tf_2_4	Zu einem gemeinsamen Gespräch mit A bringe ich alle Infos mit, die ich zum Arbeitspaket bisher zusammentragen konnte.
Recode_Tf_2_10	Ich kümmere mich darum, dass wir uns über die jeweiligen Arbeiten regelmäßig austauschen.
Recode_Tf_2_8	Mir ist eine gemeinsame Abstimmung wichtig, deshalb terminiere ich mit meiner/m Kollegin/en A einen baldigen Besprechungstermin.
Recode_Tf_2_1	Ich rufe A an und bitte um einen gemeinsamen Termin, damit wir uns abstimmen können.
Recode_Tf_1_12	Ich unternehme nichts, wenn es mir nicht zufällig aufgefallen wäre, dass die/der Kollegin/e X versäumt hat, eine Urlaubsvertretung zu organisieren, wüssten wir gar nicht um das Problem.

Diese weiterentwickelte Item-Batterie (6 Items) weist eine interne Konsistenz von  $\alpha = .78/r_{\text{ta}} = .76$  auf, die Trennschärfen bewegen sich dabei zwischen  $r_{it \text{ min}} = .43$  und  $r_{it}$

$\lambda_{\max} = .57$ . Damit reduziert sich diese Item-Batterie in ihrer Weiterentwicklung um fünf Items, was dem vorgegebenen Ziel der Reduktion dient. Würde die Item-Batterie zur Messung der *Fähigkeit zur Informationsweitergabe* so verändert werden, müssten jedoch noch Items formuliert werden, die ineffektives/nicht angemessenes Verhalten spezifizieren, um eine Ausgewogenheit der Abbildung der Skala zu garantieren. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das Konstrukt: *Fähigkeit zur Informationsweitergabe* als Teilkompetenzen der Teamfähigkeit faktoranalytisch in den empirisch erhobenen Daten abbilden lässt. Die im Testverfahren entwickelte Item-Batterie wurde aufgrund der faktoranalytisch gewonnenen Erkenntnisse und theoretischen Annahmen zur Weiterentwicklung vorgeschlagen.

*Zu Komponente 2:* Diese ist inhaltlich dem theoretisch hergeleiteten Konstrukt der *Koordinationsfähigkeit* zuordenbar. Diese Komponente ist in der Lage, 5.3 % der Gesamtvarianz zu erklären. Das konstrukttheoretisch diesem Fähigkeitsbereich zugeordnete Item `recode_tf_1_7` lädt am höchsten mit  $\lambda' = .54$  auf diese Komponente. Zwei weitere konstrukttheoretisch der Koordinationsfähigkeit zugeordnete Items laden ebenfalls auf diesen Faktor: `recode_tf_1_9` und `recode_Tf_1_5`. Zwei Items, die konstrukttheoretisch nicht diesem Konstrukt, sondern der *Kooperationsfähigkeit* zugeordnet werden, laden ebenfalls relativ hoch: `recode_tf_1_3` und `recode_tf_1_1` mit  $\lambda' = .51$ , bzw.  $\lambda' = .40$ . Inhaltlich lassen sich diese Items jedoch gut der Koordinationsfähigkeit zuordnen, da hier insbesondere die Fähigkeit zum Koordinieren von Informationen zwischen den Mitgliedern einer Arbeitsgruppe zur gemeinschaftlichen Problemlösung abgebildet ist. Zwei weitere Items, die konstrukttheoretisch dem Fähigkeitsbereich *Informationsaustausch* zugeordnet sind (`recode_tf_2_5` und `recode_Tf_1_4`), laden ebenfalls mit  $\lambda' = .38$  /  $\lambda' = .33$  auf diesen Faktor und können inhaltslogisch und aufgrund der Ergebnisse der Matrix dem Fähigkeitsbereich der Koordination zugewiesen werden. Ein weiteres Item: `recode_2_19` ( $\lambda' = .39$ ) kann jedoch inhaltlich nicht diesem Fähigkeitsbereich zugeordnet werden und sollte deshalb nicht in die Komponente miteinbezogen werden. Werden diese Überlegungen und Analyseinterpretationen in die Überarbeitung der Item-Batterie zur Messung von *Koordinationsfähigkeit* als Teilfähigkeit der Teamfähigkeit einbezogen, ergibt sich folgende Item-Batterie:

Tabelle 45: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich Koordination

Recode_Tf_1_7	Das ist nicht mein Problem, deshalb frage ich auch die Kolleginnen und Kollegen nicht, wie wir das mit der fehlenden Urlaubsvertretung lösen könnten.
Recode_Tf_1_3	Das ist das Versäumnis der/s Kollegin/en, deshalb informiere ich niemanden.
Recode_Tf_1_9	Gemeinsam mit allen Teamkollegen und Kolleginnen überlege ich, wer welche Aufgaben als Urlaubsvertretung übernehmen kann.
Recode_Tf_1_5	Ich frage die Kollegen und Kolleginnen in der Teamsitzung am selben Tag, welche Vorschläge es gibt, um die Urlaubsvertretung zu klären.
Recode_Tf_1_1	Ich informiere die Teamleitung darüber, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/e X benannt ist.
Recode_Tf_2_5	A lädt zu einem gemeinsamen Termin ein, Ich bitten sie/ihn, alle Infos mitzubringen, die ihr/ihm zum Projekt vorliegen. Ich nehme keine Unterlagen mit und warte erstmal ab, welche Infos sie hat.
Recode_1_4	Ich habe selbst sehr viel zu tun. Ich werde versuchen, die nächsten Tage meine Teamkollegen und Kolleginnen darüber zu informieren, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/en X benannt ist.

Die interne Konsistenz dieser weiterentwickelten Batterie (7 Items) liegt bei  $\alpha = .65 / r_{tta} = .58$ , die Trennschärfen zeigen sich zwischen  $r_{it\ min} = .20$  und  $r_{it\ max} = .52$ . Der weiterentwickelte Vorschlag für die Item-Batterie zur Messung der *Koordinationsfähigkeit* zeigt sich bei wesentlicher Kürzung vergleichbar konsistent. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das Konstrukt *Koordinationsfähigkeit* als Teilkompetenzen der Teamfähigkeit faktoranalytisch in den empirisch erhobenen Daten abbilden lässt.

*Zu Komponente 3:* Die dritte Komponente bildet den konstrukttheoretisch hergeleiteten *Teilfähigkeitsbereich der Kooperation* ab. Diese Komponente ist in der Lage, 4,6 % der Gesamtvarianz zu erklären. Ein Item, das auf den Faktor lädt, ist jedoch theoretisch dem Bereich der *Beziehungsorientierung* zugeordnet (recode\_Tf\_2\_20 ( $\lambda' = .48$ )) und sollte eliminiert werden. Ein weiteres Item, das konstrukttheoretisch dem Fähigkeitsbereich *Informationsweitergabe* zugeordnet ist: recode\_Tf\_3\_8 ( $\lambda' = .55$ ), kann faktoranalytisch und nach seiner inhaltlichen Ausrichtung gut dem Fähigkeitsbereich der *Kooperation* zugewiesen werden. Weitere sechs Items der dritten Hauptkomponente sind sowohl inhaltlich als auch faktoranalytisch deutlich dem Fähigkeitsbereich der *Kooperation* zuordenbar und weisen Ladungen zwischen  $\lambda'_{\ max} = .67$  und  $\lambda'_{\ min} = .30$  auf. Die folgende Tabelle fasst die Item-Batterie zur Messung der *Kooperationsfähigkeit* nach der Ergebnisinterpretation in eine neue, überarbeitete Version zusammen:

Tabelle 46: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich Kooperation

Recode_Tf_3_16	Auch wenn die Zusammenarbeit mit B schwierig ist, versuche ich weiterhin, ihn in die Teamkommunikation miteinzubeziehen.
Recode_Tf_3_8	Ich bin der Meinung, dass wir B ab sofort nicht mehr zu Teambesprechungen einladen sollten.
Recode_Tf_3_5	Ich versuche weiter, mich in den relevanten Bereichen mit B abzustimmen.
Recode_Tf_3_2	Ich werde ab sofort die mir vorliegenden Informationen und Daten zum Projekt nur noch mit den aktiven Teammitgliedern austauschen.
Recode_Tf_3_6	Wenn B auf mich zukommt, um Informationen zum Projekt zu bekommen, gebe ich ihm diese nicht mehr weiter.
Recode_Tf_3_15	In der nächsten Teamsitzung wird mehrheitlich entschieden, dass die Aufgaben, die B erledigen sollte, zwischen den Teammitgliedern aufgeteilt werden. Ich sehe das anders, werde die Entscheidung aber mittragen.
Recode_Tf_3_1	Ich werde trotz des Verhaltens von B die mir vorliegenden Informationen und Daten zum Projekt mit allen Teammitgliedern austauschen.

Die interne Konsistenz der hier erarbeiteten und weiterentwickelten Item-Batterie (7 Items) zur Messung der *Kooperationsfähigkeit* liegt bei  $\alpha = .63$  /  $r_{tta} = .57$ . Die Trennschärfen bewegen sich zwischen  $r_{it\ min} = .19$  und  $r_{it\ max} = .47$ . Es kann resümierend festgehalten werden, dass sich das Konstrukt *Fähigkeit zur Kooperation* als Teilkompetenzen der Teamfähigkeit faktoranalytisch in den empirisch erhobenen Daten abbilden lässt. Die im Testverfahren benutzte Item-Batterie wurde aufgrund der faktoranalytisch gewonnenen Erkenntnisse und theoretischen Annahmen zu Weiterentwicklung empfohlen.

*Zu Komponente 4:* Diese varimax-rotierte Hauptkomponente entspricht dem konstrukttheoretisch entwickelten Fähigkeitsbereich der *Beziehungsorientierung*. Diese Komponente ist in der Lage, 4,6 % der Gesamtvarianz zu erklären. Hier laden vier Items, die konstrukttheoretisch diesem Bereich zugeordnet sind: recode\_tf\_3\_12\_ (  $\lambda' = .60$ ), recode\_tf\_2\_13 (  $\lambda' = -.52$ ), und recode\_tf\_2\_7 (  $\lambda' = .41$ ). Ein weiteres inhaltlich zugeordnetes Item: recode\_Tf\_2\_20 lädt schwach mit  $\lambda' = .23$  und sollte eliminiert werden. Zwei weitere Items, die konstrukttheoretisch dem Fähigkeitsbereich der *Kooperation* zugeordnet werden, laden mit  $\lambda' = .41$  und  $\lambda' = -.36$ , können aber inhaltlich nicht der Teilfähigkeit der *Beziehungsorientierung* zugeordnet werden und sollten ebenfalls entfernt werden: recode\_tf\_3\_13 und recode\_tf\_1\_8. So ergibt sich aus der Interpretation der Analysen eine Item-Batterie zur Messung der *Beziehungsorientierung* wie folgt:



Tabelle 47: Reduzierte Item-Batterie Fähigkeitsbereich Beziehungsorientierung

Recode_Tf_2_20	Wenn ich finde, dass A mit mehr Engagement an die Sache rangehen könnte, sage ich ihr/ihm das freundlich.
Recode_Tf_3_12	Ich suche das Gespräch mit B und lasse ihn/sie wissen, dass sein Verhalten für das Projekt sehr schädlich ist.
Recode_Tf_2_13	Über erfolgreiche Zwischenschritte bei unserem Arbeitspaket informiere ich unsere/n Vorgesetzte/n regelmäßig. Dabei achte ich darauf, auf meine eigenen Leistungen hinzuweisen.
Recode_Tf_2_7	In einem gemeinsamen Gespräch schildert A seine/ ihre Meinung, wie er/sie denkt, dass die Aufgaben verteilt werden können. Ich finde die Ideen nicht sehr durchdacht, das sage ich auch so.

Diese faktoranalytisch und inhaltlich hergeleitete weiterentwickelte Lösung ist jedoch hinsichtlich ihrer internen Konsistenz ( $\alpha = .20$ ) und inhaltlichen Ausgestaltung nicht akzeptabel. So kann festgestellt werden, dass eine vierte Hauptkomponente der Teamfähigkeit hinsichtlich einer möglichen Fähigkeit zur Beziehungsorientierung empirisch nicht abgebildet wird.

In der Gesamtschau der drei-faktoriellen Lösung lässt sich erkennen, dass sich diejenigen drei Subkonstrukte, die inhaltlich das aufgabenorientierte Kriterium der Teamfähigkeit abbilden, empirisch in der Stichprobe bestätigen lassen. Ein beziehungsorientiertes Kriterium der Teamfähigkeit konnte faktoranalytisch nicht bestätigt werden. Im Folgenden wird, wie oben aus der Interpretation der faktoranalytischen Ergebnisse und konstrukttheoretischen Zuordnungen entwickelte Struktur des Konstrukts *Teamfähigkeit* nochmals in der obig weiterentwickelten Zusammensetzung der Item-Batterien mittels explorativer Faktorenanalyse geprüft, der Faktorenwert auf drei gesetzt. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat (190) = 2240.60,  $p < .001$ ; „höchst signifikant“) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .846; „gut“) weisen darauf hin, dass sich die nun reduzierten 20 Variablen für eine Faktoranalyse eignen. So wird nochmals eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt. Die erklärte Gesamtvarianz liegt bei 40.2 % und zeigt sich somit deutlich erhöht im Vergleich zur Anfangslösung. Die untenstehende varimax-rotierte Komponentenmatrix zeigt die Drei-Faktorenlösung nochmals detailliert auf. Die Komponenten erklären eine Gesamtvarianz von 40.2 % und sind damit in der Lage, durch eine geringere Anzahl an Faktoren und eine geringere Anzahl von Variablen einen höheren Anteil der Gesamtvarianz zu erklären: Komponente Eins: 23.4 %, Komponente Zwei: 9.5 % und Komponente Drei: 7.3 %.

Tabelle 48: Varimax-rotierte Hauptkomponentenmatrix, weiterentwickelte drei-faktorielle Lösung, Fähigkeitsbereich Teamfähigkeit

		Komponente		
		1	2	3
Informationsweitergabe	Recode_Tf_2_4	0.724	0.164	0.045
	Recode_tf_2_10	0.707	0.090	0.127
	recode_Tf_2_8	0.689	0.195	-0.031
	Recode_Tf_2_12	0.664	0.163	0.274
	Recode_Tf_2_1	0.654	0.234	0.033
	recode_Tf_1_12	0.351	0.705	0.020
Koordination	Umcode_Tf_1_7	0.333	0.689	0.058
	Umcod_Tf_1_3	0.272	0.686	0.070
	Umcode_Tf_1_9	0.037	0.590	0.011
	Umcode_Tf_1_5	0.055	0.516	0.111
	Umcode_Tf_1_1	0.184	0.475	0.010
	Recode_Tf_2_5	0.144	0.386	0.259
	Umcode_Tf_1_4	0.054	0.322	0.123
Kooperation	Recode_Tf_3_16	0.072	0.163	0.713
	Recode_Tf_3_5	0.073	0.024	0.623
	Recode_Tf_3_2	0.031	-0.102	0.609
	Recode_Tf_3_8	0.045	0.199	0.601
	Recode_Tf_3_6	0.324	0.013	0.557
	Recode_Tf_3_1	-	0.186	0.314
		0.161		
	Recode_Tf_3_15	0.077	0.225	0.270

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Zusammenfassend kann für den Subtest *Teamfähigkeit* in der hier überarbeiteten und vorgeschlagenen Konstruktion der Item-Batterien resümiert werden, dass sich drei der vier entwickelten Subkonstrukte faktoranalytisch abbilden lassen und reliable weiterentwickelte Item-Batterien aufweisen. Das Ziel der Reduktion der Variablen konnte erreicht werden.

### 13.5 Subtest Kommunikations- und Dialogfähigkeit

Der Subtest Kommunikations- und Dialogfähigkeit zeigt sich in seiner Schwierigkeit und Differenzierungsfähigkeit insgesamt heterogener als vorheriger. Der Schwierigkeitsindex der ins-

gesamt 60 Items liegt zwischen  $P_i = 36.6$  und  $P_i = 93.2$ . Vier Items zeigen einen Schwierigkeitsindex unter .5 auf, weitere 26 Items liegen zwischen .7 und .8 und können damit als eher leicht, aber dennoch akzeptabel beurteilt werden. Über .9 zeigen sich zehn Items, diese können als zu leicht und damit nicht mehr als differenzierungsfähig beurteilt werden und müssten in einer überarbeiteten Testversion gestrichen werden (vgl.: Anlage 8).

Es sollte in einer Überarbeitung der Item-Batterien versucht werden, den Schwierigkeitsbereich zwischen  $P_i$  .5 und .7 mit weiteren, neu zu entwickelnden Items abzudecken, womit auch die Differenzierungsfähigkeit zunehmen dürfte. Auch hier liegt eine breite Streuung der Itemschwierigkeit nicht vor und muss als Hintergrund zur Interpretation der Befundlage als Einschränkung mitgedacht werden. Als durchweg zufriedenstellend können die Interne Konsistenz und die Split-Half-Reliabilität der vier Skalen beurteilt werden mit: Skala Ko\_Di\_A: *Zielorientierte Gesprächsführung*  $\alpha = .69$ ;  $r_{ita} = .54$ , Skala Ko\_Di\_B: *Eigene Sicht und Argumentation*  $\alpha = .66$ ;  $r_{ita} = .60$ , Skala Ko\_Di\_C: *Umgang mit Störungen*  $\alpha = .52$ ;  $r_{ita} = .50$  und Skala Ko\_Di\_D *Beziehungsorientierung*:  $\alpha = .63$ ;  $r_{ita} = .44$ . Folgende Tabelle zeigt die Testwerte im Überblick und macht deutlich, dass 37 der 60 Items mit einer Trennschärfe  $r_{it} < .3$  als kritisch beurteilt werden müssen. Eine Überarbeitung sollte diese Items in den Blick nehmen und gegebenenfalls aufgrund des hohen Umfangs der Items einige dieser Items streichen und/oder verändern, um eine höhere Trennschärfe und Differenzierungsfähigkeit zu gewährleisten (Itemebene inkl. *SD* siehe Anlage 9).

Tabelle 49: Überblick der Testwerte auf Skalenebene zum Subtest Kommunikations- und Dialogfähigkeit. Reliabilität und Itemtrennschärfe

Skala(Itemanzahl)	Reliabilität (Cronbach Alpha, Guttman-Split-Half mit Spearman-Brown-Korrektur)	Itemtrennschärfen ( $r_{it}$ )	Itemmittelwerte	Itemvarianzen Mittelwert ( $Var$ )	Itemmittelwerte Minimum/Maximum
Ko_Di_A: Zielorientierte Gesprächsführung (15)	$\alpha = .69, r_{tt} = .54$	vier Items $>.4 <.5$ , vier Item $>.3 <.4$ , fünf Items $>.2 <.3$ , zwei Items $<.2$	1.13	1.03	.48/2.56
Ko_Di_B: Eigene Sicht und Argumentation derer (12)	$\alpha = .66, r_{tt} = .60$	ein Item $>.4 <.5$ , vier Items $>.3 <.4$ , sieben Items $>.2 <.3$	.94	.91	.61/1.31
Ko_Di_C: Umgang mit Störungen (16)	$\alpha = .52, r_{tt} = .50$	zwei Item $>.4 <.5$ , zwei Items $>.3 <.4$ , drei Items $>.2 <.3$ , neun Items $<.2$	1.13	.97	.39/3.17
Ko_Di_D: Gute Arbeitsbezieh. aufrechterhalten (17)	$\alpha = .63, r_{tt} = .44$	ein Item $>.4 <.5$ , fünf Items $>.3 <.4$ , vier Items $>.2 <.3$ , sieben Items $<.2$	.89	.90	.39/1.42

Die Struktur des Subtests zur Erhebung der Kommunikations- und Dialogfähigkeit (60 Items: Recode Ko\_Di\_1\_1 bis Recode Ko\_Di\_2\_12) wird folgend mittels explorativer Faktoranalyse geprüft. Konstrukttheoretisch werden vier Fähigkeitsbereiche identifiziert. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat (3486) = 9936.83,  $p < .001$ ) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .758 „ziemlich gut“) weisen darauf hin, dass sich die Variablen für eine Faktoranalyse eignen. So wird eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt, wobei aufgrund theoretischer Überlegungen der Faktorwert auf vier gesetzt wird. Eine vier-faktorielle Lösung erklärt eine Varianz von 23.3 % der Gesamtvarianz. Wobei Komponente Eins 9.5 %, Komponente Zwei 5.5 %, Komponente Drei 4.3 % und die vierte Komponente 3.0 % aufklärt. Die varimax-rotierte Komponentenmatrix (vgl.: Anlage 15) weist ebenfalls auf eine vier-faktorielle Lösung hin.

*Zu Komponente 1:* Diese Hauptkomponente entspricht den beiden konstrukttheoretischen Fähigkeitsbereichen *Umgang mit Störungen* und *Aufrechterhaltung der Qualität der Arbeitsbeziehung*. Es zeigt sich, dass die Items mit der höchsten Faktorladung aus beiden Item-Batterien entstammen. So muss davon ausgegangen werden, dass das Messinstrument nicht zwischen beiden Fähigkeitsbereichen differenziert, sondern vielmehr der Umgang mit Störungen als Teil der Fähigkeit zum Aufrechterhalten der Qualität der Arbeitsbeziehung beziehungsweise umgekehrt modelliert werden kann. Beide Batterien sollten in Folge der Analyse als ein Fähigkeitsbereich verstanden werden, der *über den Umgang mit Störungen die Qualität der Arbeitsbeziehung wahrt*. So scheint die Qualität der Arbeitsbeziehung insbesondere durch den Umgang mit Störungen zu charakterisieren zu sein. Ladungen zu diesem Faktor  $\lambda' > .6$  zeigen die folgenden drei Items: recode\_Ko\_Di\_4\_7, recode\_Ko\_Di\_4\_5 und recode\_Ko\_Di\_3\_9 sind konstrukttheoretisch dem Fähigkeitsbereich „Arbeitsbeziehung“ zugeordnet, beinhalten jedoch die inhaltliche Komponente des „Umgangs mit Störungen“. Das spricht für einen Verbleib dieser Items innerhalb des Faktors.

Die Items: recode\_Ko\_Di\_5\_5 ( $\lambda' = .54$ ) und recode\_Ko\_Di\_3\_10 ( $\lambda' = .53$ ) sind konstrukttheoretisch dem *Umgang mit Störungen* zugeordnet. Recode\_Ko\_di\_5\_4 ( $\lambda' = .57$ ) gehört konstrukttheoretisch zum Fähigkeitsbereich *Arbeitsbeziehung*, lässt sich aber inhaltlich ebenso dem Umgang mit Störungen zuordnen. Auch die beiden Items: recode\_Ko\_Di\_4\_12 ( $\lambda' = .56$ ) und recode\_Ko\_Di\_1\_1 ( $\lambda' = .50$ ) sind konstrukttheoretisch der *zielorientierten Gesprächsführung* zugeordnet, weisen jedoch ebenfalls eine Komponente des „Umgangs mit Störungen auf“ und verdeutlichen so einen klaren inhaltlichen Bezug zum Faktor. Folgende weitere Items sind nach inhaltlicher Überlegung ebenfalls dem Faktor zuordenbar: recode\_Ko\_Di\_4\_3 ( $\lambda' = .50$ ), recode\_Ko\_Di\_5\_7 ( $\lambda' = .49$ ), recode\_Ko\_Di\_1\_10 ( $\lambda' = .48$ ), recode\_Ko\_Di\_3\_6 ( $\lambda' = .45$ ) und recode\_Ko\_Di\_3\_1 ( $\lambda' = .41$ ). Eigentlich inhaltstheoretisch dem Subkonstrukt *Zielorientierte Gesprächsführung* zugeordnet, lassen sich die Items: recode\_Ko\_Di\_1\_5 ( $\lambda' = .46$ ) und recode\_Ko\_di\_4\_9 ( $\lambda' = .45$ ) aufgrund des Fokus auf den Umgang mit Störungen inhaltlich gut in diese Komponente integrieren. Fünf durch die Matrix gelistete Items lassen sich aufgrund ihrer theoretischen Verortung (Ladung zwischen min.  $\lambda' = .42$  und max.  $\lambda' = .65$ ) nicht dem Faktor zuordnen. Den Interpretationen folgend, würde eine Überarbeitung des Testinstruments dazu führen, zwei theoretische Konstrukte zusammenzuführen, und wie folgt mit Items zu belegen:

Tabelle 50: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeit Qualität der Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen wahren

Recode_Ko_Di_4_7	Ich beende das Gespräch schnellstmöglich, weil ich kein Interesse an den Einschätzungen des Kunden habe.
Recode_Ko_Di_4_5	Ich sage: „Sicherlich haben Sie bei der Präsentation des Datenreports selbst einen Fehler verursacht.“
Recode_Ko_Di_3_9	Ich reagiere ähnlich aufgebracht wie der/die Kunde/in und sage: „Da brauchen Sie mich jetzt nicht gleich zu beschuldigen.“
Recode_Ko_Di_5_5	Ich unterbreche meine Präsentation und sage: „Wisst ihr, ich habe viel Erfahrung. Ich weiß, wie das Projekt weitergehen wird, ich brauche deshalb euer Mitdenken eigentlich nicht.“
Recode_Ko_Di_3_10	Ich bin beherrscht und sage: „Das ist ärgerlich – wir finden aber sicherlich schnell eine gute Lösung für das Problem.“
Recode_Ko_Di_4_12	Mir ist unklar, was der/die Kunde/in mit fehlerhaft meint. Das spreche ich jedoch nicht an.
Recode_Ko_Di_1_1	Ich suche kein weiteres Gespräch. Warum die Kolleginnen und Kollegen mir nicht helfen wollen, erfrage ich nicht
Recode_Ko_Di_4_3	Zu Beginn des Gesprächs sage ich: „Der Datenreport hat unser Haus fehlerfrei verlassen.“
<i>Recode_Ko_Di_5_7 auch zu eliminieren</i>	<i>Ich sage: „Ihr seid so unaufmerksam und uninteressiert.“</i>
Recode_Ko_Di_1_10	Ich bin beherrscht und sage: „Das ist ärgerlich – wir finden aber sicherlich schnell eine gute Lösung für das Problem.“
Recode_Ko_Di_2_4	Ich sage: „Um den Bericht erfolgreich fertigzustellen, ist es wichtig, dass die offenen Punkte bearbeitet werden. Dazu brauche ich eure Unterstützung.“
<i>Recode_Ko_Di_1_5 zu eliminieren</i>	<i>Warum die Teammitglieder keine Aufgaben übernehmen wollen, interessiert mich nicht. Ich habe verstanden, dass mich niemand unterstützt.</i>
<i>Recode_Ko_Di_3_6 zu eliminieren</i>	<i>Ich habe bereits viel Erfahrung in der Leitung von Projekten, darauf weise ich den/die Kunden/in hin und sage: „Wissen Sie, ich mache das schon seit vielen Jahren, so etwas passiert halt mal.“</i>
Recode_Ko_Di_4_9	Zuerst will ich wissen, wie sich die Situation genau darstellt und frage: „Können Sie die Fehler bitte genauer beschreiben?“
Recode_Ko_Di_3_1	Ich lassen den/die Kunden/in ausreden und höre zu, ohne sie/ihn zu unterbrechen.

Eine neue Item-Batterie zur Messung der *Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen zu wahren*, ließe sich wie oben beschrieben bilden. Die interne Konsistenz zeigt sich mit  $\alpha = .84$  und dem  $r_{tt} = .86$  bei insgesamt 15 Items sehr gut, ebenfalls zeigen

alle Items eine zufriedenstellende Trennschärfe von  $r_{it} = .68$  bis  $.37$ . Um dem Ziel der Verkürzung des Testverfahrens Rechnung zu tragen, würden diejenigen Items mit einer Trennschärfe  $r_{it} < .5$  noch zur Eliminationsdiskussion stehen (in obiger Tabelle kursiv): *recode\_Ko\_di\_5\_7/Ko\_di\_3\_6/ Ko\_Di\_1\_5*. So lässt sich die Batterie auf 12 Items reduzieren mit einer inneren Konsistenz von  $\alpha = .83 / r_{\alpha} = .83$ .

*Zu Komponente 2:* Insgesamt laden 28 Variablen auf diese Komponente, dabei zeigen elf eine Ladung  $\lambda' < .3$  und sollten deshalb in die weiteren Analysen nicht miteinbezogen werden. Acht Variablen laden mit  $\lambda' < .4$  und weitere sechs mit  $\lambda' < .5$ . Eine Ladung von  $\lambda' < .6$  weisen drei Variablen auf. Unter Bezugnahme der konstrukttheoretischen Zuordnung der gelisteten Variablen ist festzustellen, dass die Items inhaltlich sehr heterogene Fähigkeitsbereiche abbilden und deshalb diese Komponente inhaltlich keinen homogenen Teilbereich darstellt. Eine Untergliederung der Kommunikations- und Dialogfähigkeit durch die Komponente 2 ist aufgrund ihrer Inkonsistenz als inhaltlich nicht sinnvoll abzulehnen (Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 334; Pospeschill, 2010, p. 198).

*Zu Komponente 3:* Die rotierte Matrix zeigt insgesamt 13 Variablen auf, die auf diese Hauptkomponente laden. Diese laden wie folgt: eine Variable mit  $\lambda' < .6$ , fünf mit  $\lambda' < .5$  und sieben mit  $\lambda' < .4$ . Auch bei dieser Komponente zeigt sich, dass verschiedene konstrukttheoretisch unterschiedliche Fähigkeitsbereiche durch die zugeordneten Items abgebildet werden. Aufgrund der Inspektion der Inhalte der Items kann diese Komponente ebenfalls nicht interpretiert werden.

*Zu Komponente Vier:* Diese Hauptkomponente beinhaltet elf Variablen, die sich inhaltlich auf die konstrukttheoretischen Bereiche: *Zielorientierte Gesprächsführung* und *Umgang mit Störungen* beziehen. Bei genauerer Betrachtung der Items steht eine Fähigkeit im Mittelpunkt, die insbesondere den *Umgang mit Einwänden und Störungen, die die Bearbeitung einer Aufgabenstellung gefährden* beschreibt. Ein Item lädt  $\lambda' > .6$ , zwei Items  $\lambda' > .5$ , ein Item  $\lambda' > .4$  und vier Items  $> .3$ . Die Items *recode\_Ko\_Di\_5\_9* ( $\lambda' = .61$ ): und *recode\_Do\_Di\_5\_2* ( $\lambda' = .52$ ) laden mit am höchsten. Die Items *Ko\_di\_1\_3* ( $\lambda' = .36$ ), *Ko\_Di\_5\_15* und *Ko\_di\_5\_10* ( $\lambda' = .31$ ) laden zwar  $\lambda' < .4$  werden aufgrund ihrer klaren inhaltlichen Zuordnung zum Verbleib in der Item-Batterie vorgeschlagen. Die Items *recode\_Ko\_Di\_5\_1*, *Ko\_Di\_5\_6*, *Ko\_Di\_5\_14* und *Ko\_Di\_5\_12* laden gering, haben inhaltlich keinen Bezug zu den anderen Items des Faktors und werden deshalb eliminiert. So ergibt sich eine weiterentwickelte Item-Batterie (7 Items) zur Messung der Fähigkeit *Umgang mit Störungen, die die Bearbeitung einer Aufgabenstellung gefährden*:

Tabelle 51: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich Umgang mit Störungen

Recode_Ko_Di_5_9	Ich unterbreche meine Präsentation und sage: „Ich habe den Eindruck, dass es wichtige Themen gibt, die ihr im Moment miteinander besprecht. Wollt ihr die Themen in der Gesamtrunde ansprechen?“
Recode_Ko_Di_5_11	Ich unterbreche meinen Vortrag und sage: „Gibt es Themen, die Ihr direkt jetzt ansprechen wollt?“
Recode_Ko_Di_5_2	Ich halte meinen Vortrag wie vorbereitet und lasse mir nichts anmerken.
Recode_Ko_Di_5_3	Ich frage meine Kollegen und Kolleginnen, ob das, was sie im Moment besprechen, von allgemeinem Interesse ist.
Recode_Ko_Di_1_3	Ich akzeptiere die Meinung meiner Kolleginnen und Kollegen und sage nichts mehr weiter dazu.
Recode_Ko_Di_5_15	Ich sage: „Ich möchte, dass wir alle den gleichen Infostand bezüglich meiner Arbeitsergebnisse haben. Was denkt Ihr, wie wir das schaffen?“
Recode_Ko_Di_5_10	Ich versuche meinen Vortrag so schnell es geht zu beenden.

Diese Item-Batterie weist eine interne Konsistenz von  $\alpha = .59 / r_{tta} = .46$  auf. Die Trennschärfen  $r_{it}$  bewegen sich zwischen .17 und .44.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich die Struktur des heuristischen Modells der Kommunikations- und Dialogfähigkeit lediglich über zwei Hauptkomponenten als empirisch abbildbar zeigt. Zum einen in der *Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen aufrechtzuerhalten* und zum anderen in der *Fähigkeit im Umgang mit Störungen, die die Bearbeitung der Aufgabenstellung gefährden*. Die aus der Interpretation der faktoranalytischen Ergebnisse und konstrukttheoretischen Zuordnungen entwickelte Struktur des Konstrukts der Kommunikations- und Dialogfähigkeit wird in der zur Diskussion gestellten, veränderten Zusammensetzung der Items und der daraus folgenden zwei Item-Batterien mittels explorativer Hauptkomponentenanalyse geprüft. Da eine zwei-faktorielle, nicht wie anfangs vermutet eine vier-faktorielle Struktur, angenommen werden kann, wird der Faktorenwert auf zwei gesetzt. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat 190 = 2390.54,  $p < .001$ ; „höchst signifikant“) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .837; „gut“) machen deutlich, dass sich die nun reduzierten 20 Variablen für eine Faktoranalyse eignen. So wird eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt. Die erklärte Gesamtvarianz dieser reduzierten Items liegt bei 34.1 %. Komponente Eins kann 23.2 % der Gesamtvarianz aufklären, Komponente Zwei 10.9 %. Die varimax-rotierte Hauptkomponentenmatrix zeigt sich, wie in folgender Tabelle dargestellt. Es kann festgehalten werden, dass das heuristische Konstrukt der Kommunikations- und Dialogfähigkeit sich nur sehr einge-



schränkt durch die Hauptkomponentenanalyse empirisch abbilden lässt. So kann die konstrukttheoretisch hergeleitete Vier-Dimensionalität nicht empirisch bestätigt werden. Allerdings stellt sich heraus, dass sich die Fähigkeitsbereiche: „Gute Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen wahren“ und „Umgang mit Störungen, die die Bearbeitung einer Aufgabenstellung gefährden“ zufriedenstellend durch das Testverfahren empirisch abbilden lassen.

Tabelle 52: Varimax-rotierte Hauptkomponentenmatrix, weiterentwickelte zwei-faktorielle Lösung, Fähigkeitsbereich Kommunikation- und Dialogfähigkeit

		Komponente	
		1	2
Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen wahren	Recode_Ko_Di_4_7	0.771	0.144
	Recode_Ko_Di_4_5	0.725	0.063
	Recode_Ko_Di_3_10	0.682	0.011
	Recode_Ko_Di_3_9	0.676	0.066
	Recode_Ko_Di_4_9	0.615	0.041
	Recode_Ko_Di_3_1	0.606	0.008
	Recode_Ko_Di_4_3	0.552	-0.139
	Recode_Ko_Di_4_12	0.547	0.007
	Recode_Ko_Di_5_5	0.541	-0.111
	Recode_Ko_Di_1_10	0.507	-0.013
	Recode_Ko_Di_2_4	0.479	0.103
	Recode_Ko_Di_1_1	0.441	0.252
Umgang mit Störungen	Recode_Ko_Di_1_3	0.360	0.212
	Recode_Ko_Di_5_9	0.001	0.706
	Recode_Ko_Di_5_11	0.145	0.639
	Recode_Ko_Di_5_3	-0.119	0.591
	Recode_Ko_Di_5_2	0.049	0.547
	Recode_Ko_Di_5_12	-0.141	0.441
	Recode_Ko_Di_5_10	0.147	0.409
	Recode_Ko_Di_5_15	0.073	0.379

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert

### 13.6 Subtest Verhandlungsfähigkeit

Der Subtest Verhandlungsfähigkeit besteht aus sechs Skalen (Ve\_A bis Ve\_F) und insgesamt 63 Items, deren Schwierigkeitsindex sich wie folgt darstellt: Ein Item weist eine Schwierigkeit von  $P_i < .4$  auf, 31 Items liegen zwischen  $P_i > .7$  und  $< .8$ . Weitere 39 Items zwischen  $P_i > .8$  und  $< .9$ , diese 39 Items können als zu leicht beurteilt werden und müssten einer weiteren Bearbeitung unterzogen werden (vgl.: Anlage 10).

Die interne Konsistenz der Skalen zeigt sich durchweg gut bis akzeptabel: Skala Ve\_A: *Interessenorientierung Verhandlungsvorbereitung*  $\alpha = .69$ ;  $r_{tta} = .57$ , Skala Ve\_B: *Interessenorientierung Interaktion*  $\alpha = .74$ ;  $r_{tta} = .66$ , Skala Ve\_C: *Gemeinsamkeiten/Unterschiede*  $\alpha = .57$ ;  $r_{tta} = .43$ , Skala Ve\_D: *Entscheidungsalternativen*  $\alpha = .76$ ;  $r_{tta} = .43$ , Skala Ve\_E: *Beziehungsqualität*:  $\alpha = .41$ ;  $r_{tta} = .14$  und Skala Ve\_F: *Selbst-/Fremdbeobachtung*  $\alpha = .69$ ;  $r_{tta} = .54$ . Lediglich Ve\_E kann mit einem  $\alpha = .41$  als inakzeptabel interpretiert werden. Auch die Trennschärfen der Items des Itemsets Ve\_E zeigen sich inakzeptabel. Skala Ve\_E: *Beziehungsorientierung* muss dringend zur Überarbeitung empfohlen werden. Die anderen Skalen zeigen sich konsistent und der Großteil der Items ausreichend trennscharf und differenzierungsfähig, dennoch sollten Items unter  $r_{it} = .3$  überarbeitet oder gestrichen werden. Folgende Tabelle zeigt die Kennwerte der Skalen im Überblick (Itemebene inkl. SD siehe Anlage 11).

Tabelle 53: Überblick der Testwerte auf Skalenebene zum Subtest Kommunikations- und Dialogfähigkeit. Reliabilität und Itemtrennschärfe

Skala(Itemanzahl)	Reliabilität (Cronbach Alpha, Guttman-Split-Half mit Spearman-Brown-Korrektur)	Itemtrennschärfen ( $r_{it}$ )	Itemmittelmittelwerte	Itemvarianzen Mittelwert ( $Var$ )	Itemmittelmittelwerte Minimum/Maximum
Ve_A: Verhandlungsvorbereitung (10)	$\alpha = .69$ , $r_{tta} = .57$	drei Items $> .4 < .5$ , sechs Items $> .3 < .4$ , ein Item $> .2 < .3$	.98	1.16	.77/1.30
Ve_B: Interessenorientierung (16)	$\alpha = .74$ , $r_{tta} = .66$	zwei Items $< .5$ , drei Items $> .4 < .5$ , drei Items $> .3 < .4$ , sechs Items $> .2 < .3$ , zwei Items $< .2$	.84	.62	.48/1.22
Ve_C: Gemeinsamkeiten/Unterschiede (9)	$\alpha = .57$ , $r_{tta} = .43$	zwei Items $> .4 < .5$ , drei Items $> .3 < .4$ , ein Item $> .2 < .3$ , drei Items $< .2$	.88(	.97	.58/1.40

Ve_D: Entscheidungsalternativen (12)	$\alpha = .76, r_{tt} = .61$	drei Items $>.5$ , drei Items $>.4$ $<.5$ , drei Items $>.3$ $<.4$ , zwei Items $>.2$ $<.3$ , ein Item $<.2$	.86	.89	.44/1.23
Ve_E: Beziehungsqualität (6)	$\alpha = .41, r_{tt} = .14$	zwei Items $>.3$ $<.4$ , ein Item $>.2$ $<.3$ , drei Items $<.2$	1.21	1.30	1.04/1.44
Ve_F: Selbst-/Fremdbeobachtung (13)	$\alpha = .69, r_{tt} = .54$	drei Items $>.4$ $<.5$ , zehn Items $>.3$ $<.4$	1.16	1.22	.78/1.50

Die Struktur des Instruments zur Erhebung der Verhandlungsfähigkeit (63 Items: Recode Ve\_4\_1 bis Recode ve\_2\_214) wird mittels einer explorativen Hauptkomponentenanalyse geprüft. Zugrunde gelegt werden dem Konstrukt theoretisch sechs Fähigkeitsbereiche, die über sechs Item-Batterien zur Messung gebracht werden. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat (2485) = 8859.14,  $p < .001$ ) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .823) belegen, dass sich die Variablen für eine Faktoranalyse eignen. So wird eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt, wobei aufgrund theoretischer Überlegungen der Faktorwert auf sieben gesetzt wird. Zur weiteren Analyse wird im Folgenden die Faktorladung der Extraktion eingesehen. Während vier Faktoren eine Gesamtvarianz von 27.2 % erklären, vermögen sechs Faktoren 33.7 % der Varianzen zu erklären. Im Folgenden werden die Faktorenladungen der Variablen mittels rotierter Komponentenmatrix (vgl.: Anlage 16) einzeln beleuchtet. Die einzelnen Komponenten und die dazugehörigen Variablen werden analysiert und die Ergebnisse der Rotation vor dem Hintergrund der theoretischen Konstruktion der Fähigkeitsbereiche interpretiert.

*Zu Komponente 1:* Insgesamt 12 Variablen laden auf die Komponente *Eins*. Dabei lässt sich erkennen, dass die Variablen in erster Linie auf den konstrukttheoretisch entwickelten Fähigkeitsbereich der *Interessenorientierung innerhalb einer interaktiven Verhandlungssituation* laden. Folgende Items sind konstrukttheoretisch in diesem Subkonstrukt verankert: recode\_ve\_2\_7 ( $\lambda' = .67$ ), recode\_ve\_2\_17 ( $\lambda' = .39$ ) und recode\_ve\_2\_3 ( $\lambda' = .31$ ). Folgende Variablen sind konstrukttheoretisch dem Bereich *Fähigkeit zum Interessensausgleich* zugeordnet, weisen jedoch inhaltlich eine Spezifizierung hin zur Orientierung an gemeinsamen Interessen auf und können damit inhaltslogisch und nach Ladung ebenfalls dem Bereich der *Interessenorientierung* zugeordnet werden: recode\_ve\_2\_9 ( $\lambda' = .62$ ), recode\_ve\_2\_11 ( $\lambda' = .58$ ) und

Item recode\_ve\_2\_10 ( $\lambda' = .44$ ). Folgende Variablen deuten konstrukttheoretisch auf den Fähigkeitsbereich *Entscheidungsalternativen* hin und gehören nach inhaltlichen Überlegungen nicht zu dieser Komponente: recode\_ve\_2\_20 ( $\lambda' = .69$ ), recode\_ve\_2\_18 ( $\lambda' = .64$ ), und recode\_2\_23 ( $\lambda' = .53$ ). Aufgrund der faktoranalytischen Ergebnisse und konstrukttheoretischer Herleitungen ist eine Weiterentwicklung der Item-Batterie zur Messung des Fähigkeitsbereichs *Fähigkeit zur Orientierung an gemeinsamen Interessen in einer interaktiven Verhandlungssituation* wie folgt möglich. Es muss jedoch beachtet werden, dass innerhalb dieses Fähigkeitsbereichs eine Einschränkung auf die *Fähigkeit zur Ermittlung gemeinsamer Interessen* stattfindet.

Tabelle 54: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich: Orientierung an gemeinsamen Interessen in einer interaktiven Verhandlungssituation

Recode_Ve_2_7	Ich interessiere mich nicht dafür, wie A die Aufgaben verteilen möchte und frage deshalb auch nicht danach.
Recode_Ve_2_9	Ich sage „Ich finde, wir haben kaum gemeinsame Interessen bei diesem Projekt.“
Recode_Ve_2_11	Mir ist es nicht wichtig, dass wir unsere Interessen bei der Verteilung der Aufgaben „unter einen Hut bringen“. Deshalb suche ich keine gemeinsamen Interessen.
Recode_Ve_2_10	Ich frage A: „Gibt es Interessen bei der Verteilung der Projektaufgaben, die wir beide teilen?“
Recode_Ve_2_17	Wenn A einen Vorschlag zur Aufgabenverteilung macht, den ich nicht gut finde, sage ich ihr/ihm das.
Recode_Ve_2_3	Meine Einschätzung darüber, wie wir die Aufgaben verteilen können, behalte ich erstmal für mich. Ich sehe Kollegin/en A in der aktiven Rolle.

Die interne Konsistenz dieser weiterentwickelten Item-Batterie (6 Items) hat ein  $\alpha = .71$  /  $r_{tt\alpha} = .60$  bei insgesamt sechs Items, die Trennschärfen sind zwischen  $r_{it\ min} = .22$  und  $r_{it\ max} = .65$ .

*Zu Komponente 2:* Diese extrahierte Komponente im Fähigkeitsbereich der Verhandlung entspricht in der inhaltlichen Ausgestaltung der Items dem Subkonstrukt der *Interessensorientierung*, jedoch in einer Differenzierung hin zur Fähigkeit, die eigenen Interessen zu bedenken/deutlich zu formulieren. Deshalb finden sich in dieser Komponente sechs Items, die der *Interessensorientierungsbatterie* zugeordnet sind: recode\_ve\_1\_4 ( $\lambda' = .61$ ), recode\_ve\_2\_1 ( $\lambda' = .60$ ), recode\_ve\_3\_7 ( $\lambda' = .59$ ), recode\_ve\_4\_6 ( $\lambda' = .45$ ), recode\_ve\_4\_16 ( $\lambda' = .45$  und recode\_ve\_2\_8 ( $\lambda' = .39$ ). Das Item: recode\_ve\_2\_4 ( $\lambda' = .61$ ) ist konstruktionstheoretisch dem

Bereich *der Fähigkeit zur Vergrößerung des Lösungsspielraumes* zugeordnet, kann aber aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung auf gemeinsame Interessen und der gleichzeitig hohen Ladung in diesem Faktor verbleiben. Vier Items dagegen entsprechen inhaltlich einer anderen Teilfähigkeit und sollten demzufolge nicht für eine überarbeitete Item-Batterie verwendet werden, nämlich recode\_Ve\_4\_15/Ve\_2\_6/Ve\_2\_21/Ve\_1\_7. So würde sich für eine weiterentwickelte Item-Batterie zur Messung der Interessensorientierung jedoch in einer Differenzierung hin zur *Fähigkeit, die eigenen Interessen zu bedenken und deutlich zu formulieren*, folgende neue Item-Batterie anbieten:

Tabelle 55: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich: Interessensorientierung, Fähigkeit, die eigenen Interessen zu bedenken und deutlich zu formulieren

Recode_Ve_1_14	Ich benenne mein Interesse und sage: „Mir ist es wichtig, dass wir uns einig werden in der Frage, wer welche Aufgaben übernimmt.“
Recode_Ve_2_1	Ich sage zu Beginn des Gesprächs zu A: „Mir ist wichtig, dass wir uns einig werden, wer welche Aufgaben übernehmen kann.“
Recode_Ve_3_7	Ich sage im Gespräch: „Mir ist wichtig, dass wir uns in der Frage einig werden, wie die Gestaltung der zweiten Vertragsphase aussehen kann.“
Recode_Ve_1_5	Ich habe mir vor dem Gespräch mit Kollegen/in X überlegt, dass es mir wichtig ist, die Aufgaben gerecht zwischen uns zu verteilen.
Recode_Ve_1_3	Vor dem Gespräch habe ich mir genügend Zeit genommen, um zu überlegen, was mir wichtig ist bei der Verteilung der Aufgaben.
Recode_Ve_4_6	Ich versuche, das Interesse der/s Kollegin/en für eine größtmögliche Partizipation gelten zu lassen. Ich sage: „Ich würde gerne verstehen, warum dir eine größtmögliche Beteiligung wichtig ist.“
Recode_Ve_4_16	Wenn der Kollege Einwände gegen meine Vorschläge hat, lasse ich diese unkommentiert.
Recode_Ve_2_8	Ich sage: „Mir ist es wichtig, dass jeder diejenigen Aufgaben übernimmt, die er/sie gut bearbeiten kann.“
Recode_Ve_2_4	Mir ist es wichtig, dass die Aufgaben zwischen uns gerecht verteilt werden, deshalb sage ich: „Mir ist es wichtig, gemeinsam mit dir nach einer gerechten Verteilung der Aufgaben zu suchen.“

Die neu entwickelte Item-Batterie beinhaltet neun Items bei einer internen Konsistenz von  $\alpha = .80 / r_{\text{ita}} = .77$ , bei einer Item-Trennschärfe  $r_{ii} \text{ max} = .64$  und  $r_{ii} \text{ min} = .36$ . Konstrukttheoretisch bildet diese Batterie Items ab, die folgende Teilfähigkeit messen sollen: *Fähigkeit, die eigenen Interessen zu bedenken und deutlich zu formulieren*. Dies entspricht einer spezifizierten Einschränkung dieses Fähigkeitsbereichs.

Zu *Komponente 3*: Der Hauptkomponente *Drei* werden durch die varimax-rotierte Matrix insgesamt 15 Variablen zugeordnet. Konstrukttheoretisch ist dieser Faktor der Interessensorientierung in seiner Differenzierung, die Interessen und Lösungsvorschläge beim Gegenüber erfragen zu können und diese als legitim gelten zu lassen, gleichzusetzen. Die Variablen `recode_Ve_3_1`, `Ve-2_22/Ve_1_2/ Ve_1_10` sind konstrukttheoretisch anderen Subkonstrukten zugeordnet und werden auch wegen eher geringer Ladungen  $\lambda' < .40$  eliminiert. Die Variablen `recode_Ve_2_2` ( $\lambda' = .46$ ) / `Ve_4_1` ( $\lambda' = .41$ ) / `Ve_4_3` ( $\lambda' = .35$ ) bilden inhaltlich die *Fähigkeit zum Formulieren gemeinsamer Interessen* ab und werden deshalb nicht in diese Komponente aufgenommen. So könnten neun Items unter diesen Gesichtspunkten das enger definierte Subkonstrukt mit folgender Item-Batterie (9 Items) abbilden:

Tabelle 56: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich Interessen und Lösungsvorschläge erfragen und als legitim gelten lassen

Recode_Ve_4_18	Wenn der Kollege mit meinen Vorschlägen nicht einverstanden ist, frage ich: „Welche anderen Möglichkeiten siehst du?“
Recode_Ve_4_7	Ich frage den Kollegen/Kollegin: „Was ist aus deiner Sicht für das Genehmigungsverfahren zwingend notwendig?“
Recode_Ve_4_9	Ich versuche herauszufinden, was der/m Kollegin/en beim Genehmigungsverfahren wichtig ist, und frage: „Welchen Weg schlägst du vor, damit wir die Freigabe bekommen?“
Recode_Ve_2_24	Wenn A Einwände hat, lasse ich diese unkommentiert.
Recode_Ve_4_10	Ich mache während des Gesprächs mehrere Vorschläge für Genehmigungsverfahren, die meinen Interessen und den Interessen der/s Kollegin/en entgegenkommen.
Recode_Ve_4_17	Wenn die/er Kollegin/e meine Vorschläge ablehnt, frage ich: „Wie begründest du Deine Einwände.“

Diese generierte Item-Batterie (sechs Items) zur Messung des Subkonstrukts Interessensorientierung: *Interessen und Lösungsvorschläge beim Gegenüber erfragen zu können und diese als legitim gelten zu lassen* innerhalb der Verhandlungsfähigkeit weist mit  $\alpha = .67$  und  $r_{\text{ita}} = .64$  eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf. Die Trennschärfen  $r_{it}$  liegen zwischen  $r_{it \text{ min}} = .30$  und  $r_{it \text{ max}} = .45$ .

Zu *Komponente 4*: Dieser Hauptkomponente werden mittels Varimax-Rotation insgesamt elf Variablen zugeordnet. Konstrukttheoretisch finden sich hier zwei Bezüge, zum einen in der Vorbereitungsphase einer Verhandlungssituation hinsichtlich der *Fähigkeit, Überlegungen zu vermuteten Interessen und Verhaltensweisen des Gegenübers anzustellen* und zum anderen in der direkten Interaktionsphase – die *Fähigkeit, den Verhandlungspartner zu beobachten, um*

*ihn besser einschätzen zu können.* Ein Item (recode\_ve\_1\_16) ist konstrukttheoretisch einem anderen Subkonstrukt zuzuordnen (Verhandlungsvorbereitung: eigene Interessen zu analysieren) und kann mit einer rel. geringen Ladung  $\lambda' = .34$  ausgeschlossen werden. Die Items: recode\_Ve\_3\_2/Ve\_3\_4/Ve\_3\_3 werden konstrukttheoretisch der Verhandlungsvorbereitung und hier im Speziellen der Vermutung der Interessen des Gegenübers zugeordnet. Die Items: recode\_Ve\_3\_8/Ve\_1\_15/Ve\_1\_12/Ve\_1\_18/Ve\_1\_4/Ve\_3\_11 sind konstrukttheoretisch der Beobachtung des Gegenübers während der Verhandlung zugeordnet.

Tabelle 57: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich Interessen vermuten und beobachten

Recode_Ve_3_2	Ich stelle vor dem Gespräch Vermutungen darüber an, welche Ziele die/der Abteilungsleiter/in bei dem Buchprojekt haben könnte.
Recode_Ve_3_8	Ich beobachte das Verhalten der Abteilungsleitung während unseres Gesprächs genau, um zu erkennen, welche Interessen sie/er verfolgt.
Recode_Ve_1_15	Ich versuche während des Gesprächs Kollegen/in X zu beobachten, um herauszufinden, welche Interessen er/sie bei der Aufgabenverteilung verfolgt.
Recode_Ve_3_4	Ich stelle mir bereits vor dem Treffen die Frage, was die/der Abteilungsleiter/in eigentlich wirklich will.
Recode_Ve_3_3	Vor dem Treffen frage ich mich, welche Interessen die Abteilungsleitung bei dem Buchprojekt verfolgt
Recode_Ve_1_12	Ich beobachte Kollegen/in X, und das, was er/sie tut und sagt während unseres Gesprächs, genau.
Recode_Ve_1_18	Ich beobachte Kollegen/in X, und das, was er/sie tut und sagt während unseres Gesprächs, genau.
Recode_Ve_1_4	Ich beobachte während des Gesprächs nicht, wie Kollege/in X sich verhält.
Recode_Ve_3_11	Ich beobachte während des Gesprächs nicht, wie die/der Abteilungsleiter/in sich verhält. Ich konzentriere mich ausschließlich auf mich selbst.

Die interne Konsistenz der neuen Item-Batterie mit neun Items zur Messung der *Fähigkeit, die Interessen des Gegenübers zu vermuten, und sein Verhalten während der Verhandlung zu beobachten* verdeutlicht eine zufriedenstellende interne Konsistenz:  $\alpha = .71 / r_{\text{ita}} = .65$ . Die Trennschärfen der Items liegen zwischen  $r_{\text{it.min}} = .30$  und  $r_{\text{it.max}} = .46$ .

*Zu Komponente 5:* Dieser Hauptkomponente werden mittels rotierter Hauptkomponentenmatrix sieben Variablen zugeordnet, die eine Ladung  $\lambda' > .30$  bis  $.60$  aufweisen. Das Item mit der schwächsten Ladung: recode\_ve\_1\_13 ( $\lambda' = .33$ ) ist konstrukttheoretisch nicht mit den anderen Variablen der Komponente zu vereinbaren und sollte damit eliminiert werden. Innerhalb dieser Komponente finden sich Variablen von zwei theoretisch hergeleiteten Subkonstrukten wieder: Vier Variablen, die konstrukttheoretisch der *Fähigkeit zur Beziehungsorientierung* zugeordnet sind und hier insbesondere der *Fähigkeit, die Stimmungslage zwischen den Beteiligten*

zu bedenken und die Stimmung der Beteiligten zu reflektieren. Zwei weitere Variablen gehören konstrukttheoretisch zu dem Fähigkeitsbereich *sich Gedanken über die eigene Gefühlslage zu machen*. Am höchsten mit  $\lambda' = .60$  lädt das Item `recode_Ve_1_7`, gefolgt von vier Items mit Ladungen  $\lambda' > .55$  `recode_Ve_1_11/Ve_3_9/Ve_1_8` und `Ve_1_9`. Das Item `recode_Ve_3_10` lädt mit  $\lambda' = .48$  am schwächsten. Wird diesen Analysen und Interpretationen gefolgt, bietet sich für die Messung der *Fähigkeit, die Stimmungslage bedenken und die eigene Gefühlslage zu betrachten*, folgende weiterentwickelte Item-Batterie an:

Tabelle 58: Reduzierte Item Batterie Teilfähigkeitsbereich Stimmungslage bedenken und eigene Gefühle klären

Recode_Ve_1_17	Ich denke vor dem Gespräch über die angespannte Stimmungslage nach, entscheide aber, unvoreingenommen ins Gespräch zu gehen.
Recode_Ve_1_11	Die Stimmungslage ignoriere ich und spreche sie nicht an.
Recode_Ve_3_9	Während des Gesprächs mache ich mir nur wenig Gedanken über meine Gefühle.
Recode_Ve_1_8	Ich denke, dass die Stimmungslage zwischen uns keine Rolle spielt. Deswegen spreche ich diese während des Gesprächs nicht an.
Recode_Ve_1_9	Ich mache mir während des Gesprächs keine Gedanken darüber, wie es mir geht, weil eigene Gefühle hier keinen Platz haben.
Recode_Ve_3_10	Ich mache mir während des Gesprächs keine Gedanken über die Gefühlslage der Abteilungsleiterin/des Abteilungsleiters.

Diese Item-Batterie mit sechs Items lässt eine zufriedenstellende interne Konsistenz von  $\alpha = .68$  /  $r_{tt\alpha} = .71$  erkennen. Die Trennschärfe der Items liegt zwischen  $r_{it.min} = .32$  und  $r_{it.max} = .45$ .

*Zu Komponente 6:* Dieser Komponente sind nach Rotation sechs Items zugehörig. Von diesen laden drei mit  $\lambda' > .50$ , ein Item mit  $\lambda' > .40$  und zwei Items mit  $\lambda' > .30$ . Es stellt sich heraus, dass keine Variable  $\lambda' > .60$  lädt, was nach den oben genannten Kriterien als eher schwierig einzuschätzen ist. Insgesamt zeichnen sich die zugeordneten Variablen durch eine inhaltliche Inkonsistenz aus. Aufgrund der inhaltlichen Unschärfe und der eher geringen Ladungen der wenigen Items wird davon abgesehen, aus den Analysen heraus eine Weiterentwicklung einer möglichen Item-Batterie abzuleiten.



Im Folgenden wird die wie oben aus der Interpretation der faktoranalytischen Ergebnisse und konstrukttheoretischen Zuordnungen entwickelte Struktur des Konstrukts der Verhandlungsfähigkeit in der zur Diskussion gestellten veränderten Zusammensetzung der Items und den daraus folgenden Item-Batterien mittels explorativer Hauptkomponentenanalyse geprüft. Da eine fünf-faktorielle, nicht wie anfangs vermutet eine sechs-faktorielle Struktur angenommen werden kann, wird der Faktorenwert auf fünf gesetzt. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat (946) = 4854.20,  $p < .001$ ; „höchst signifikant“) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .832; „gut“) verdeutlichen, dass sich die nun reduzierten 41 Variablen für eine Faktoranalyse eignen. Deshalb wird eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt. Die erklärte Gesamtvarianz dieser nun 41 Items liegt bei 40.0 % und zeigt sich somit erhöht im Vergleich zur Anfangslösung. Aufgrund der theoretischen und vorhergehenden faktoranalytischen Überlegungen wird eine Lösung mit fünf festgelegt.

Die nachstehende varimax-rotierte, Kaiser-normalisierte Komponentenmatrix (Hauptkomponentenanalyse, Rotation konvergiert in sechs Iterationen) zeigt die Fünf-Faktorenlösung nochmals detailliert auf. Die fünf Komponenten erklären eine Gesamtvarianz von 40.5 % und sind damit in der Lage, durch eine geringere Anzahl an Faktoren und eine geringere Anzahl von Variablen einen höheren Anteil der Gesamtvarianz zu erklären: Komponente Eins erklärt dabei 17.4 %, Komponente Zwei 6.9 %, Komponente Drei 6.0 %, Komponente Vier 5.6 % und Komponente Fünf 4.5 % der Gesamtvarianz.

Tabelle 59: Varimax-rotierte Hauptkomponentenanalyse, weiterentwickelten fünf-faktorielle Lösung, Fähigkeitensbereich Verhandlung

	Komponente				
	1	2	3	4	5
	Eigene Interessen	Gemeinsame Interessen	Antizipieren / Beobachten	Stimmungslage/ eigene Gefühle	Interessen des Gegenübers
Recode_Ve_1_14	0.716	0.050	0.090	0.093	0.097
Recode_Ve_3_7	0.668	0.143	-0.009	0.071	0.184
Recode_Ve_1_3	0.622	0.034	0.234	0.055	-0.081
Recode_Ve_2_4	0.617	0.254	-0.007	0.036	-0.024
Recode_Ve_2_1	0.612	0.291	0.030	0.004	0.102
Recode_Ve_1_5	0.592	0.171	0.158	-0.052	0.041
Recode_Ve_4_16	0.542	0.057	-0.073	0.102	0.224
Recode_Ve_4_6	0.432	-0.036	0.156	0.083	0.162
Recode_Ve_3_11	0.365	0.128	0.283	0.358	-0.184
Recode_Ve_2_7	0.427	0.650	0.019	0.189	-0.017
Recode_Ve_2_11	0.338	0.595	0.052	0.099	-0.140
recode_Ve_2_10	0.083	0.590	0.085	0.033	0.105
Recode_Ve_2_9	0.376	0.585	0.023	0.082	-0.105
Recode_Ve_2_24	0.048	0.546	0.144	0.061	0.437
Recode_Ve_2_17	-0.160	0.486	0.190	0.060	0.161
Recode_Ve_2_3	0.085	0.486	0.033	0.217	0.097
Recode_Ve_2_8	0.266	0.384	0.056	-0.078	0.058
Recode_Ve_3_2	0.060	-0.053	0.651	-0.016	0.179
Recode_Ve_3_4	0.024	0.036	0.613	0.005	0.197
Recode_Ve_3_8	0.088	0.084	0.612	0.018	0.176
Recode_Ve_1_15	0.081	0.069	0.612	0.073	0.089
Recode_Ve_1_12	-0.032	0.058	0.562	0.054	-0.028
Recode_Ve_3_3	0.342	0.053	0.521	0.016	-0.074
Recode_Ve_1_18	0.207	0.108	0.421	0.308	-0.247
Recode_Ve_1_4	0.051	0.170	0.393	0.126	0.040
Recode_Ve_3_9	0.070	-0.053	0.058	0.654	0.097
Recode_Ve_1_17	0.202	-0.036	0.060	0.653	0.076
Recode_Ve_1_9	0.067	0.021	-0.015	0.599	0.191
Recode_Ve_1_11	0.029	0.190	-0.014	0.590	0.042
Recode_Ve_1_8	-0.005	0.130	0.051	0.576	-0.024
Recode_Ve_3_10	-0.062	0.113	0.153	0.556	-0.011
Recode_Ve_4_18	0.116	-0.009	0.074	0.029	0.680
recode_Ve_4_7	0.062	0.044	0.101	0.123	0.638
Recode_Ve_4_9	0.080	0.206	0.086	0.151	0.601
Recode_Ve_4_10	0.042	-0.043	0.063	0.036	0.527
Recode_Ve_4_17	0.151	0.233	0.103	-0.058	0.447

Für das Testverfahren zur Messung des Fähigkeitsbereichs *Verhandlungsfähigkeit* in der hier überarbeiteten und vorgeschlagenen Konstruktion der Item-Batterien kann festgestellt werden, dass sich faktoranalytisch die Subkonstrukte in einer differenzierteren Zusammensetzung zeigen. So weist die Komponente Eins: *Eigene Interessen* Teilfähigkeiten aus, die sich insbesondere dadurch charakterisieren, bereits *in der Vorbereitungsphase einer Verhandlungssituation eine Vorstellung über die eigenen Interessen zu entwickeln und diese Interessen in der Interaktionssituation klar und deutlich zu formulieren*. Beide Fähigkeiten sind konstrukttheoretisch im vorliegenden Testverfahren getrennt und sollten in einer Überarbeitung zusammengeführt werden. Die zweite Komponente *Gemeinsame Interessen* beschreibt Items, die die Fähigkeit messen, gemeinsame Interessen während einer interaktiven Verhandlungssituation zu suchen und zu benennen. Die dritte Komponente *Antizipieren/Beobachten* setzt sich wiederum aus zwei theoretisch entwickelten Subkonstrukten zusammen. Diese Fähigkeitsbereiche charakterisieren sich durch die Fähigkeit, in der Vorbereitungsphase der Verhandlung Überlegungen zu vermuteten Interessen der Verhandlungspartner zu treffen und die Verhandlungspartner während der interaktiven Verhandlungssituation durch Beobachtung besser einschätzen zu können. Die vierte Komponente: *Stimmungslage/eigene Gefühle* setzt sich ebenfalls aus zwei Subkonstrukten zusammen, zum einen aus der Fähigkeit, in der Gesprächsvorbereitung Beziehungsfragen zu identifizieren und zum anderen während der Gesprächssituation die eigene Stimmungslage und die der Beteiligten einzuschätzen. Die fünfte Komponente *Interessen des Gegenübers* bezeichnet diejenige Teilfähigkeit der Verhandlungsfähigkeit, die die Fähigkeit zur Orientierung an den Interessen des Gegenübers beschreibt. Diese Fähigkeit beinhaltet, die Interessen der Beteiligten in einer interaktiven Verhandlungssituation zu ermitteln und diese als legitim anzuerkennen.

### 13.7 Subtest Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit

Der vierte und letzte Subtest teilt sich in drei Skalen auf und umfasst insgesamt 35 Items. Deren Schwierigkeitsindex  $P_i$  befindet sich zwischen .7 und .9 und kann über alle Items hinweg ebenfalls als zu leicht beurteilt werden. 21 Items sind mit einem  $P_i$  Wert zwischen .8 und .9 sehr leicht und bedürfen einer Überarbeitung (vgl.: Anlage 12).

Die interne Konsistenz und Split-Half-Reliabilität der Skalen liegen wie folgt: Skala Sk\_A: *Interessensgegensätze*  $\alpha = .76$ ;  $r_{tta} = .71$ , Skala Sk\_B: *Situationsklärung*  $\alpha = .79$ ;  $r_{tta} = .79$  und Skala SK\_C: *Dialog Argumente/Meinungen*  $\alpha = .64$ ;  $r_{tta} = .57$ , und kann als gut bis akzeptabel beurteilt werden. Die Skalen dieses Fähigkeitsbereichs zeigen insgesamt die höchsten Trennschärfen auf, jedoch sind auch insgesamt 12 Items unter  $r_{it} = .3$  und sollten überarbeitet werden.

Folgende Tabelle fasst die Kennwerte nochmals zusammen (Itemebene inkl. *SD* siehe Anlage 13).

Tabelle 60: Überblick der Testwerte auf Skalenebene zum Subtest Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit. Reliabilität und Itemtrennschärfe

Skala (Itemanzahl)	Reliabilität (Cronbach Alpha, Guttman-Split-Half mit Spearman-Brown-Korrektur)	Itemtrennschärfen ( $r_{ii}$ )	Itemmittelmittelwerte	Itemvarianzen Mittelwert ( $Var$ )	Itemmittelmittelwerte Minimum/Maximum
SK_A: Interessensgegensätze (12)	$\alpha = .76, r_{tt} = .71$	zwei Items $>.6$ , drei Items $>.5$ , fünf Item $>.3 <.4$ , ein Item $>.2 <.3$ , ein Item $<.2$	.94	1.11	.75/1.12
SK_B: Situationsklärung (12)	$\alpha = .84, r_{tt} = .79$	drei Items $>.7$ , ein Item $>.6 <.7$ , zwei Item $>.5 <.4$ , zwei Items $>.4 <.3$ , vier Items $>.3 <.2$	.71	.90	.57/1.01
Ko_Di_C: Dialog Argumente/Meinung (11)	$\alpha = .64, r_{tt} = .57$	drei Item $>.4 <.5$ , zwei Items $>.3 <.4$ , fünf Items $>.2 <.3$ , ein Item $<.2$	.98	1.03	.67/1.44

Die Struktur des Instruments zur Erhebung der Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit (42 Items, Recode SK\_1\_1 bis Recode SK\_3\_3) wird mittels Hauptkomponentenanalyse geprüft. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat (861) = 5552.37,  $p < .001$ ) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .889) weisen darauf hin, dass sich die Variablen für eine Faktoranalyse eignen. So wird eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt, wobei aufgrund theoretischer Überlegungen der Faktorwert auf drei gesetzt wird. Dabei werden 33.2 % der Gesamtvarianz geklärt. Die rotierte Matrix (vgl.: Anlage 17) zeigt, dass 16 Variablen auf den *ersten* Faktor laden, dabei weisen sieben Variablen eine Ladung  $\lambda' > .7$ , vier eine Ladung von  $\lambda' > .6$ , zwei  $\lambda' > .5$ , einer  $\lambda' > .4$  und weitere zwei Variablen eine Ladung  $> .3$  auf. Hauptkomponente *Zwei* umfasst 15 Variablen, die wie folgt laden: zwei  $\lambda' > .5$ , sieben  $\lambda' > .4$  und sechs  $\lambda' > .3$ . Innerhalb der *dritten* Hauptkomponente finden sich acht Items, von denen zwei  $\lambda' > .5$ , vier  $\lambda' > .4$  und zwei Items  $\lambda' > .3$  laden. Im folgenden Abschnitt werden die Komponenten einzeln dargestellt, interpretiert und wo angezeigt weiterentwickelt.

*Zu Hauptkomponente 1:* Insgesamt sind diesem Faktor 16 Variablen zugeordnet. Konstrukttheoretisch finden sich hier, mit Ausnahme von zwei Variablen, Items der Batterien *Interessens- und Beurteilungsgegensätze analysieren* und *Situationsklärung im Gespräch*. Die beiden inhaltlich nicht passenden Items recode\_SK\_2\_12; recode\_SK\_3\_5 mit Ladungen von  $\lambda' = .39$  und  $\lambda' = .34$  sollten eliminiert werden. Items, die zwar hoch laden, aber nahezu inhaltlich und nach Formulierung deckungsgleich sind, können, um den Test zu verkürzen, ebenfalls eliminiert werden: recode\_SK\_2\_9/SK\_1\_4/Sk\_2\_6. Vier der verbleibenden Items laden mit  $\lambda' > .7$ , vier weitere mit  $\lambda' > .6$ , zwei  $\lambda' > .5$  und ein Item  $\lambda' > .4$ . So ergäbe sich folgende Item-Batterie mit zehn Items zur Messung der *Fähigkeit zur Analyse und Benennung von Interessens- und Beurteilungsgegensätzen*.

*Tabelle 61: Reduzierte Item-Batterie, Fähigkeitsbereich Analyse und Beurteilung von Interessens- und Beurteilungsgegensätzen*

Recode_SK_1_7	Ich denke nicht weiter über die Situation nach, weil ich sowieso genug zu tun habe.
Recode_SK_1_5	Was die anderen Teammitglieder von dieser Meinungsverschiedenheit halten, spielt für mich keine Rolle. Deshalb spreche ich auch niemanden darauf an.
Recode_SK_2_14	Es ist offensichtlich, was das Problem ist. Dazu brauche ich nicht die Meinung der anderen.
Recode_SK_2_3	Ich spreche die Thematik nicht an, weil wir so viele andere dringende Dinge zu besprechen haben.
Recode_SK_2_1	Ich denke, wir haben in der Sitzung keine Zeit, uns mit diesem Thema zu befassen. Es gibt viele tagesaktuelle Dinge zu besprechen, deshalb spreche ich die Unklarheiten nicht an
Recode_SK_3_6	Ich äußere mich nicht, wie das Problem meiner Meinung nach gelöst werden kann.
Recode_SK_1_9	Ich weiß, was das Problem ist. Deshalb denke ich auch nicht darüber nach, wie andere Teammitglieder die Situation sehen könnten.
Recode_SK_2_4	Ich sage zu Beginn des Gesprächs: „Ich möchte gerne mit Euch auch darüber sprechen, wie wir eine gute Möglichkeit finden, die anstehenden Aufgaben zwischen uns aufzuteilen.“
Recode_SK_2_8	Ich sage: „Ich möchte, dass wir bei der Aufgabenverteilung eine Lösung finden, die von allen mitgetragen werden kann.“
Recode_SK_1_1	Bevor ich irgendetwas unternehme, frage ich mich erst einmal selbst, worum es bei unserem Konflikt eigentlich geht.

Die weiterentwickelte Item-Batterie weist eine interne Konsistenz von  $\alpha = .87$ ,  $r_{tt\alpha} = .84$ , die Trennschärfen liegen bei fünf Items über  $r_{it.} = .6$ , bei drei über  $r_{it.} = .5$ , und bei zwei über  $r_{it.} = .4$ . Der Fähigkeitsbereich deutet auf eine andere Zusammensetzung der Subkonstrukte hin und verbindet zwei konstrukttheoretisch getrennte Fähigkeitsbereiche zu einem.

*Zu Hauptkomponente 2:* Auf diesen Faktor laden insgesamt 15 Variablen. Davon sechs Variablen  $\lambda' < .4$ ; von diesen werde die drei mit der niedrigsten Ladung eliminiert. Inhaltlich bildet dieser Faktor die Subkonstrukte *Situationsklärung: eigene Sicht/Sicht der Anderen* und *Dialog von Argumenten/Meinung* ab. Drei Items werden konstrukttheoretisch dem Bereich „Dialog und Meinungen/Entscheidungsmöglichkeiten“ zugeordnet, beziehen sich jedoch inhaltlich deutlich auf die *Fähigkeit zur Situationsklärung* und können deshalb in diesen Faktor übernommen werden. Das Item Recode\_Sk\_2\_12 ( $\lambda' = .57$ ) und das Item recode\_Sk\_2\_13 ( $\lambda' = .52$ ) laden am höchsten. Gefolgt von sechs Variablen mit einer Ladung  $\lambda' > .40$ . Drei Variablen laden mit  $\lambda' > .30$  und werden deshalb miteinbezogen, weil sie einen klaren inhaltlichen Bezug zum Konstrukt aufweisen. Aus der Interpretation der Ergebnisse der Faktorenanalyse ließe sich für den Fähigkeitsbereich *Situationsklärung: eigene Sicht/Sicht der Anderen* folgende Item-Batterie zur Messung vorschlagen. Diese Batterie würde aus elf Items bestehen, ein  $\alpha = .70$  /  $r_{tt\alpha} = .68$  aufweisen; die Trennschärfen unterschreiten nur minimal in zwei Fällen  $r_{it.} \leq .30$ .

Tabelle 62: Reduzierte Item-Batterie, Fähigkeitsbereich Situationsklärung: eigene Sicht/Sicht der Anderen

Recode_SK_2_12	Ich frage: „Was ist eurer Meinung nach die Schwierigkeit bei der Aufgabenverteilung?“
Recode_SK_2_13	Ich frage: „Was meint ihr, worin sind wir uns uneinig bei der Aufgabenverteilung?“
Recode_SK_2_7	Ich sage den Kolleginnen und Kollegen: „Ich bin der Meinung, dass wir jetzt eine Entscheidung darüber treffen müssen, nach welchen Kriterien die Aufgaben verteilt werden.“
Recode_SK_3_9	Nachdem alle Teammitglieder Vorschläge gemacht haben, benenne ich klar die realistischen Möglichkeiten. Ich beurteile, was unter den gegebenen Umständen möglich ist.
Recode_SK_2_10	Ich frage die Kolleginnen und Kollegen: „Wie seht ihr das, wo gibt es Unklarheit darüber, wer welche Aufgaben verantwortet?“
Recode_SK_1_15	Ich denke, dass klare Absprachen darüber fehlen, nach welchen Prinzipien Aufgaben im Team verteilt werden.
Recode_SK_3_10	Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit zum Erreichen des Projektziels erarbeitet wurde, frage ich: „Welche Maßnahmen sind nun notwendig, um das Projektziel zu erreichen?“
Recode_SK_1_3	Ich komme zur Einschätzung, dass die Verantwortlichkeiten nicht klar geregelt sind und es deshalb Unklarheiten bei der Aufgabenverteilung gibt.
Recode_SK_2_11	Ich frage: „Was meint ihr, wie wir den Bearbeitungsrückstand aufarbeiten?“
Recode_SK_1_13	Ich denke, dass klare Absprachen darüber fehlen, wer welche Aufgaben verantwortet.
Recode_SK_2_5	Ich sage zu Beginn des Gesprächs: „Ich möchte mit Euch darüber sprechen, wie wir die anstehenden Aufgaben verteilen könnten.“

*Zu Hauptkomponente 3:* Insgesamt acht Items wurden faktoranalytisch dieser Komponente zugewiesen, von diesen laden zwei Items  $\lambda' > .5$ , vier Items  $\lambda' > .4$  und weitere zwei Items  $\lambda' > .3$ . Die eher wenigen zugeordneten Items bilden insgesamt eine eher geringe Ladung ab, dabei lädt kein Item  $\lambda' > .6$ . Gleichzeitig ist festzustellen, dass die Items konstrukttheoretisch allen drei Fähigkeitsbereichen entstammen und sich keine inhaltlichen Konsistenzen analysieren lassen. Dies deutet darauf hin, dass die dritte extrahierte Hauptkomponente sowohl faktoranalytisch als auch konstrukttheoretisch als ungeeignet bezeichnet werden kann. Im Folgenden wird die wie oben aus der Interpretation der faktoranalytischen Ergebnisse und konstrukttheoretischen Zuordnungen entwickelte Struktur des Konstrukts der Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit in der zur Diskussion gestellten veränderten Zusammensetzung der Items und der daraus folgenden Item-Batterien mittels explorativer Hauptkomponentenanalyse geprüft. Da eine zweifaktorielle, nicht wie anfangs vermutet eine drei-faktorielle Struktur angenommen werden

kann, wird der Faktorenwert auf zwei gesetzt. Die unten dargestellte Tabelle gibt die varimax-rotierte Komponentenmatrix (in drei Iterationen konvergiert) wieder. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat (210) = 2670.73,  $p < .001$ ; „höchst signifikant“) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .887; „gut“) weisen darauf hin, dass sich die nun reduzierten 21 Variablen für eine Faktoranalyse eignen. So wird eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt. Die erklärte Gesamtvarianz dieser 21 Items liegt bei 36.9 % und zeigt sich somit erhöht im Vergleich zur drei-faktoriellen Anfangslösung. Dabei klärt Faktor Eins 27.9 % und Faktor Zwei 9.0 % der Gesamtvarianz.

Tabelle 63: Varimax-rotierte Hauptkomponentenmatrix, weiterentwickelte zwei-faktorielle Lösung, Fähigkeitsbereich Interpersonelle Konfliktlösung

		Komponente		
		1	2	
Analyse Interessens-/Beurteilungsgegenstände	Recode_SK_1_7	0.727	0.110	
	Recode_Sk_2_3	0.725	0.162	
	Recode_SK_2_14	0.721	0.290	
	Recode_SK_1_5	0.708	0.081	
	Recode_SK_3_6	0.666	0.168	
	Recode_SK_1_9	0.653	0.083	
	Recode_Sk_2_4	0.628	0.234	
	Recode_Sk_2_1	0.626	0.033	
	Recode_SK_2_8	0.607	0.227	
	Recode_SK_1_1	0.528	0.137	
Situationsklärung	Recode_SK_3_10	0.506	0.259	
	Recode_SK_2_12	0.117	0.637	
	Recode_SK_2_13	0.105	0.586	
	Recode_Sk_1_15	0.071	0.573	
	Recode_SK_2_10	0.257	0.514	
	Recode_SK_1_13	0.169	0.494	
	Recode_SK_2_7	0.110	0.492	
	Recode_SK_3_9	0.055	0.489	
	Recode_SK__1_3	0.110	0.446	
	Recode_SK_2_11	0.076	0.417	
		Recode_Sk_2_5	0.161	0.379

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.



Es kann abschließend festgehalten werden, dass sich das heuristische Modell zum Fähigkeitsbereich *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* nicht wie konstrukttheoretisch erarbeitet aus drei Teilfähigkeitsbereichen zusammensetzt, die über die jeweilig dazu entwickelten Item-Batterien zur Messung gebracht werden. Die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse sprechen gegen eine drei- und für eine zwei-faktorielle Lösung, um das Gesamtkonstrukt des Testverfahrens abzubilden. So werden die Teilfähigkeitsbereiche inhaltlich leicht modifiziert und eingeschränkt/geschärft. Empirisch lassen sich die folgenden Fähigkeitsbereiche ermitteln: *die Fähigkeit zur Analyse und Benennung von Interessens- und Beurteilungsgegensätzen* (im Testverfahren als zwei getrennte Teilfähigkeiten konzipiert: Analyse, Konfliktsicht benennen/erfragen) und die *Fähigkeit zur Situationsklärung: eigene Sicht/Sicht der Anderen*.

### 13.8 Konstruktklärung weiterentwickeltes Testverfahren

In einem nächsten Schritt werden die Items der extrahierten Item-Batterien der nun 12 vorliegenden Fähigkeitsbereiche (97 Items) einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen, um das gesamte weiterentwickelte Testverfahren hinsichtlich seiner Kapazität zur abgrenzbaren Abbildbarkeit von Fähigkeitsbereichen zu untersuchen. Aus den obigen Überlegungen geht eine 12-faktorielle Hauptkomponentenstruktur hervor, weshalb der Faktorwert auf 12 gesetzt wird. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat (4656) = 13806.87,  $p < .001$ ; „höchst signifikant“) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .848; „gut“) weisen darauf hin, dass sich die nun reduzierten 97 Variablen für eine Faktoranalyse eignen. Im nächsten Schritt wird die varimax-rotierte Komponentenmatrix hinsichtlich der analysierten Ergebnisse beleuchtet. (vgl.: Anlage 18). Danach wird eine grafische Aufbereitung der Komponentenladungen gezeigt.

*Zu Hauptkomponente 1:* Hier handelt es sich um die ladungsstärkste und itemumfanglichste Komponente mit insgesamt 14 Items und einer klärbaren Gesamtvarianz von 16.8 %. Neun Items aus dem Messbereich der *Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen zu wahren (Konstrukt Kommunikations- und Dialogfähigkeit)* laden hier. Die fünf ladungsstärksten Items ( $\lambda' > .59$  bis  $< .64$ ) sind diesem Fähigkeitsbereich zuzuordnen. Weitere vier Items mit einer Ladung von  $\lambda' > .41$  bis  $< .53$  sind ebenfalls hier zuordenbar. Vier weitere Items entstammen dem Subkonstrukt der *Fähigkeit zur Informationsweitergabe in Arbeitsgruppen (Konstrukt Teamfähigkeit)* und laden mit  $\lambda' > .40$  bis  $< .54$  ebenfalls auf dieser Komponente. Die drei Items `recode_Ko_Di_5_5/Ko_Di_4_3/Ko_Di_1_10` weisen eine Querladung

$\lambda' > .40$  zur Hauptkomponente Drei auf. Ein Item lädt quer zu Komponente Zwei: *Recode\_Ko\_di\_4\_9* ( $\lambda' = .32$ ). Nach inhaltlicher Konsistenzprüfung wird vorgeschlagen, eine neue Item-Batterie zur Messung des Merkmals der *Fähigkeit, in einer beruflichen Kommunikationssituation die Qualität der Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen zu wahren*, zu generieren. Dabei wäre vorzuschlagen, diejenigen neun Items miteinzubeziehen, die inhaltlich vollumfänglich diesem Bereich zuzuordnen sind

*Zu Hauptkomponente 2:* Diese Komponente listet insgesamt 13 Variablen, die zum größten Teil (acht Items) aus dem Messbereich: *Fähigkeit, eigene und vermutete gemeinsame Interessen zu formulieren (Konstrukt Verhandlungsfähigkeit)* und mit drei Items aus dem Messbereich *Fähigkeit zur Analyse von Interessens- und Beurteilungsgegensätzen (Konstrukt Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit)* stammen. Das Item *recode\_Sk\_3\_10* ist inhaltlich zur Messung der *Situationsklärungsfähigkeit* innerhalb von *Sachkonflikten* zugeordnet, lädt jedoch mit  $\lambda' = .56$  auf dieser Komponente; ein weiteres Item *recode\_Ko\_Di\_2\_4* ist inhaltlich der *Aufrechterhaltung der Qualität der Arbeitsbeziehung* zuordenbar, was die Querladung mit  $\lambda' = .43$  mit Hauptkomponente Eins erklären könnte. Unter Berücksichtigung der inhaltlichen Konsistenz wird vorgeschlagen, diejenigen acht Items, die das Fähigkeitsmerkmal *eigene und vermutete gemeinsame Interessen formulieren* messen, in eine weiterentwickelte Item-Batterie zu überführen.

*Zu Hauptkomponente 3:* Diese setzt sich aus insgesamt elf Variablen zusammen. Davon sind sieben Items der Batterie *Fähigkeit zur Analyse von Interessens- und Beurteilungsgegensätzen (Konstrukt Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit)* zugeordnet. Diese weisen auch mit  $\lambda' < .64$  bis  $> .42$  die höchsten Ladungen auf die Komponente auf. Zwei weitere Items *recode\_Ve\_3\_11* ( $\lambda' = .47$ ) / *Ve\_1\_18* ( $\lambda' = .40$ ) sind inhaltlich dem Fähigkeitsbereich des *Antizipierens der Gefühlslage und Beobachten der Gefühlslage des Gegenübers (Konstrukt Verhandlungsfähigkeit)* zugehörig. Ein Item ist Teil der Item-Batterie zur Messung der *Fähigkeit zum Umgang mit Störungen* ( $\lambda' = .42$ ). Ein weiteres Item ist Teil der Batterie zur Messung der *Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung zu wahren* ( $\lambda' = .32$ ) und lädt quer mit Komponente Eins ( $\lambda' = .32$ ). Es wird vorgeschlagen, eine Item-Batterie mit den sieben ladungsstärksten Items zu generieren.

*Zu Hauptkomponente 4:* Hier finden sich insgesamt 12 Items, von denen sechs der ladungsstärksten ( $\lambda' > .50$ ) mit einer Ausnahme dem Messbereich *Fähigkeit, die Interessen des Gegenübers zu erfragen und als legitim gelten zu lassen (Konstrukt Verhandlungsfähigkeit)* angehören. Fünf Items sind inhaltlich dem Messbereich *Fähigkeit zur Situationsklärung (Konstrukt Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit)* zugeordnet und weisen eine Ladung  $\lambda'$  von .51 bis

.37 auf. Ein Item ( $\lambda' = .54$ ) ist inhaltlich Teil der *Kooperationsfähigkeit*. Eine weitere Reduktion der Item-Batterie zur Messung des Merkmals *Fähigkeit, die Interessen des Gegenübers zu erfragen und als legitim gelten zu lassen* auf die inhaltlich konsistenten und fünf ladungsstärksten Items wird empfohlen.

*Zu Hauptkomponente 5:* Insgesamt acht Items sind dieser Komponente zugehörig, wobei sieben davon den Messbereich der Fähigkeit, *Interessen des Gegenübers zu vermuten und den Gegenüber zu beobachten (Konstrukt Verhandlungsfähigkeit)*, abbilden (zwei dieser Items zeigen Ladungen  $\lambda' > .64$ , vier  $\lambda' > .51$  und ein Item  $\lambda' = .42$ ). Ein Item recode\_Sk\_3\_9 ist inhaltlich der Situationsklärung innerhalb der Sachkonfliktlösefähigkeit zugeordnet und lädt mit  $\lambda' = .40$ . Es wird empfohlen, das Item recode\_Sk\_3\_9 aus der Batterie zu eliminieren.

*Zu Hauptkomponente 6:* Die acht zugeordneten Variablen sind mit einer Ausnahme aus dem Messbereich der *Koordinationsfähigkeit* innerhalb des Konstrukts der Teamfähigkeit. Sie laden mit einem Item  $\lambda' = .63$ , mit drei Items  $\lambda' > .53$  und mit drei Items  $\lambda' > .32$ . Die Ausnahme in der inhaltlichen Zuordnung zum Fähigkeitsbereich der *Informationsweitergabe* innerhalb des Konstrukts der Teamfähigkeit bildet das Item recode\_Tf\_1\_12, das mit  $\lambda' = .61$  lädt. Es wäre zu empfehlen, die weiterentwickelte Item-Batterie ohne recode\_Tf\_1\_12 zu verändern.

*Zu Hauptkomponente 7:* Hier finden sich sechs Items. Die ladungsstärksten von  $\lambda' > .43$  bis  $\lambda' < .61$  sind Teil des Fähigkeitsbereichs *Orientierung an gemeinsamen Interessen innerhalb der Verhandlungsfähigkeit*. Das ladungsschwächste Item mit  $\lambda' = .31$  ist aus dem Messbereich der Situationsklärung innerhalb des Konstrukts der *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit*. Das Item recode\_Sk\_1\_3 gilt es, nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu entfernen.

*Zu Hauptkomponente 8:* Diese besteht aus sechs Items, die allesamt dem Messbereich *Fähigkeit, die eigene Stimmung und die Stimmungslage innerhalb einer Verhandlungssituation zu reflektieren*, entstammen. Ein Item lädt  $\lambda' > .6$ , fünf Items laden  $\lambda' > .52$  und ein Item lädt mit  $\lambda' = .48$ .

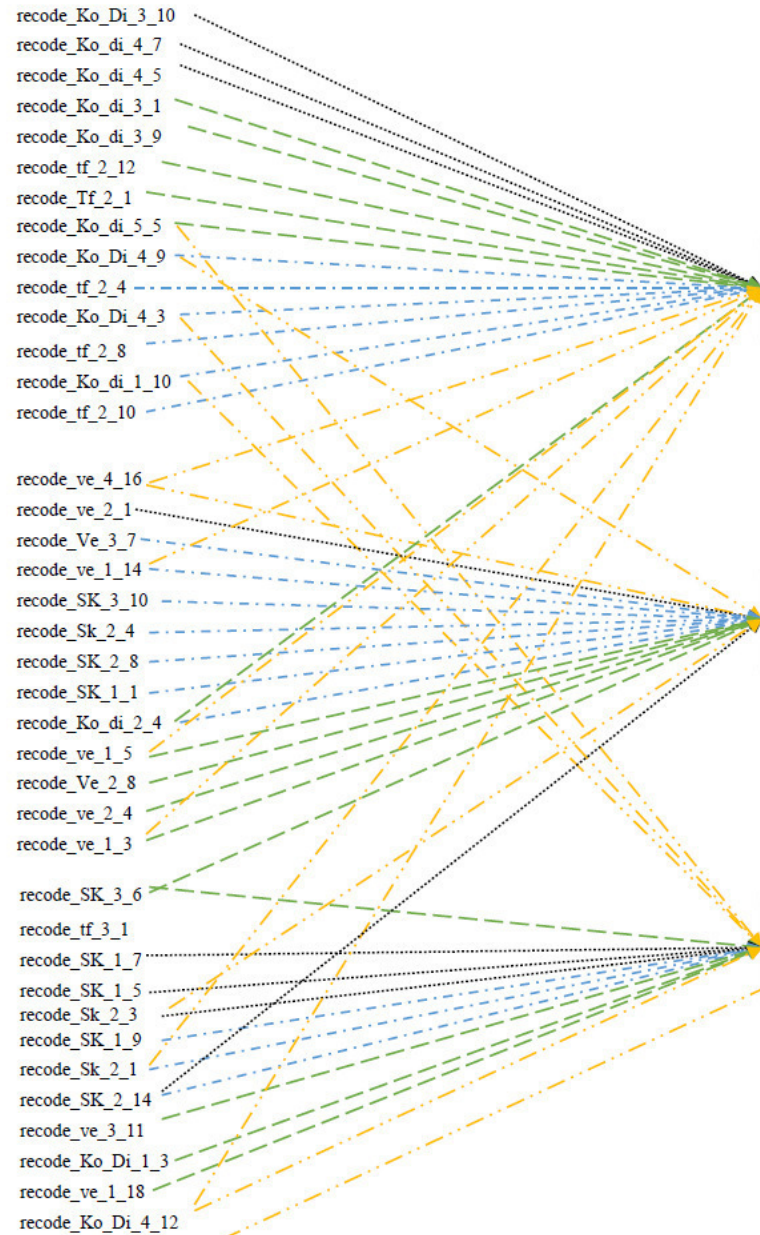
*Zu Hauptkomponente 9:* Fünf der sechs Variablen entstammen dem Fähigkeitsbereich der Kooperation innerhalb der Teamfähigkeit. Zwei Items laden mit  $\lambda' = .59$ , zwei Items mit  $\lambda' > .40$  und ein Item mit  $\lambda' = .40$ . Ein Item ist der Fähigkeit zur *Situationsklärung innerhalb der Sachkonfliktlösung* zugeordnet und lädt mit  $\lambda' = .40$ . Es wird empfohlen, die fünf inhaltlich klar dem Konstrukt zugeordneten Items in die Batterie zur Messung aufzunehmen.

*Zur Hauptkomponente 10:* Diese Komponente umfasst vier Items, die allesamt dem Fähigkeitsbereich *Umgang mit Störungen (Subkonstrukt Kommunikations- und Dialogfähigkeit)* zugeordnet sind. Diese laden von  $\lambda'_{\max} = .75$  bis  $\lambda'_{\min} = .45$ . Die folgende Abbildung zeigt die Ladungen der varimax-rotierten und kaiser-normalisierten Komponentenmatrix mit zehn analysierten Hauptkomponenten, die in 16 Iterationen konvergieren. Es werden Ladungen mit  $\lambda' > .30$  dargestellt.

Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen  
 Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen  
 Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen  
 Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen  
 Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen  
 Informationsweitergabe  
 Informationsweitergabe  
 Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen  
 Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen  
 Informationsweitergabe  
 Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen  
 Informationsweitergabe  
 Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen  
 Informationsweitergabe

eigene Interessen  
 eigene Interessen  
 eigene Interessen  
 eigene Interessen  
 Situationsklärung  
 Analyse Interessens-Beurteilungsgegensätze  
 Analyse Interessens-Beurteilungsgegensätze  
 Analyse Interessens-Beurteilungsgegensätze  
 Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen  
 eigene Interessen  
 eigene Interessen  
 eigene Interessen  
 eigene Interessen

Analyse Interessens-Beurteilungsgegensätze  
 Kooperation  
 Analyse Interessens-Beurteilungsgegensätze  
 Analyse Interessens-Beurteilungsgegensätze  
 Analyse Interessens-Beurteilungsgegensätze  
 Analyse Interessens-Beurteilungsgegensätze  
 Analyse Interessens-Beurteilungsgegensätze  
 Antizipieren/Beobachten  
 Umgang mit Störungen  
 Antizipieren/Beobachten  
 Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen



Hauptkomponente 1

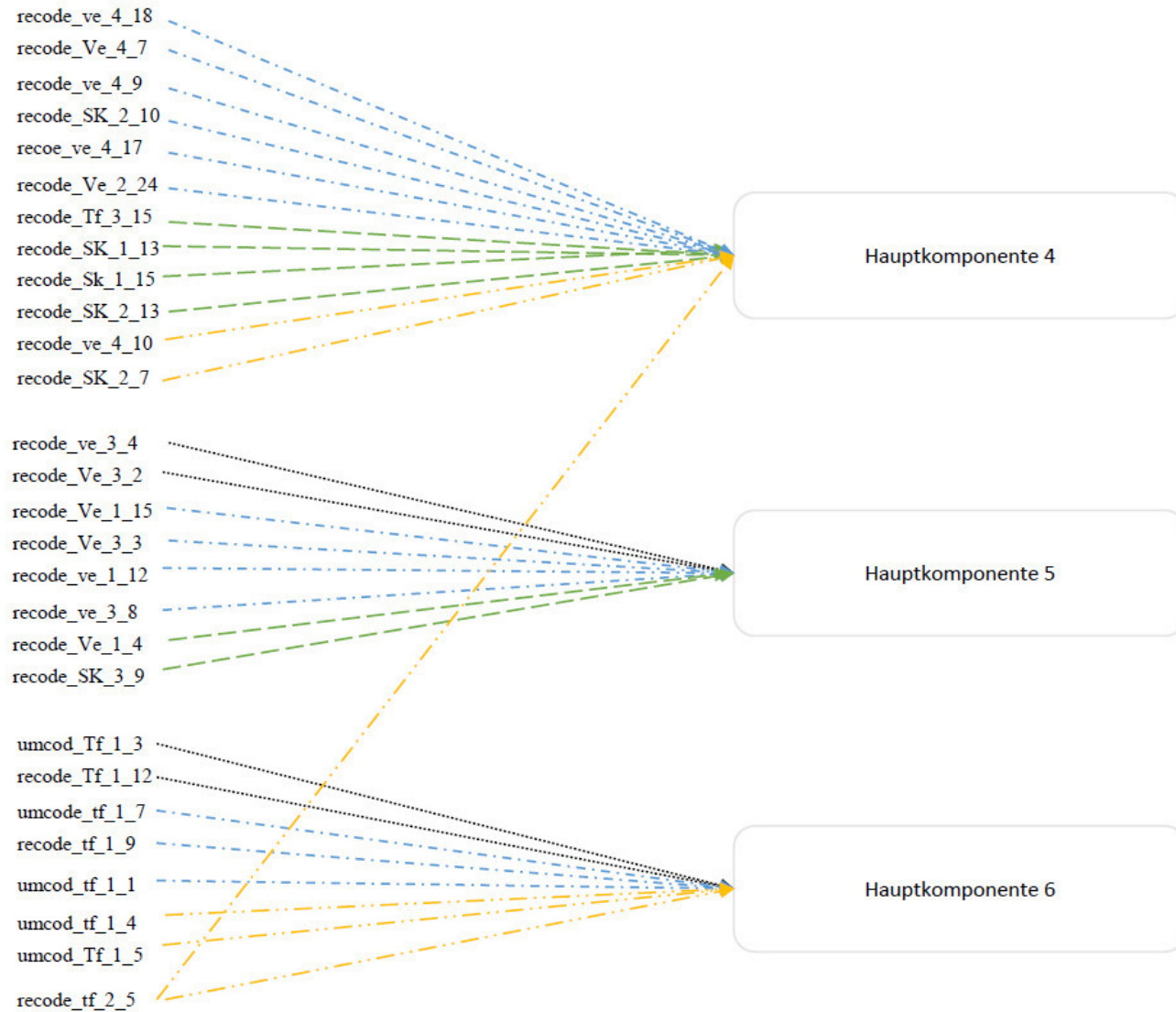
Hauptkomponente 2

Hauptkomponente 3

Interessen des Gegenüber  
 Interessen des Gegenüber  
 Interessen des Gegenüber  
 Situationsklärung  
 Interessen des Gegenüber  
 Interessen des Gegenüber  
 Kooperation  
 Situationsklärung  
 Situationsklärung  
 Situationsklärung  
 Interessen des Gegenüber  
 Situationklärung

Antizipieren/Beobachten  
 Antizipieren/Beobachten  
 Antizipieren/Beobachten  
 Antizipieren/Beobachten  
 Antizipieren/Beobachten  
 Antizipieren/Beobachten  
 Antizipieren/Beobachten  
 Situationsklärung

Koordination  
 Informationsweitergabe  
 Koordination  
 Koordination  
 Koordination  
 Koordination  
 Koordination  
 Koordination





gemeinsame Interessen  
 gemeinsame Interessen  
 gemeinsame Interessen  
 gemeinsame Interessen  
 gemeinsame Interessen  
 Situationsklärung

Stimmungslage /eigene Gefühle  
 Stimmungslage /eigene Gefühle  
 Stimmungslage /eigene Gefühle  
 Stimmungslage /eigene Gefühle  
 Stimmungslage /eigene Gefühle  
 Stimmungslage /eigene Gefühle

Kooperation  
 Kooperation  
 Kooperation  
 Kooperation  
 Situationsklärung  
 Kooperation

Umgang mit Störungen  
 Umgang mit Störungen  
 Umgang mit Störungen  
 Umgang mit Störungen

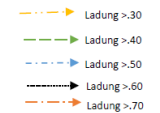
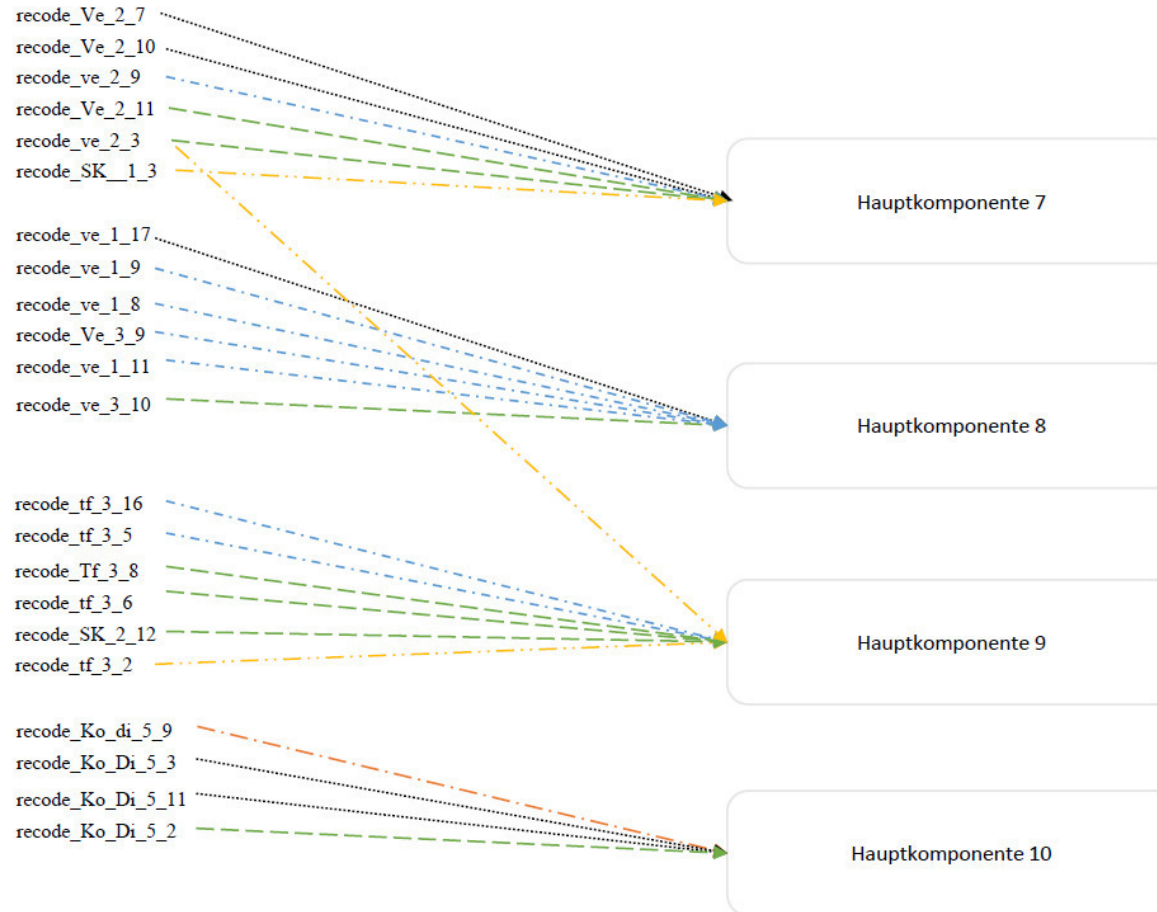


Abbildung 23: Ladungen, zehn-faktorielle Lösung, weiterentwickeltes Gesamtmodell sozial-kommunikativer Kompetenzen

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse, dass durch das vorliegende Testverfahren nicht wie theoretisch hergeleitet 17, sondern lediglich zehn Fähigkeitskonstrukte abgebildet werden, die auch inhaltlich voll akzeptiert werden können. Folgende Abbildung fasst die weiterentwickelte Modellstruktur grafisch zusammen.

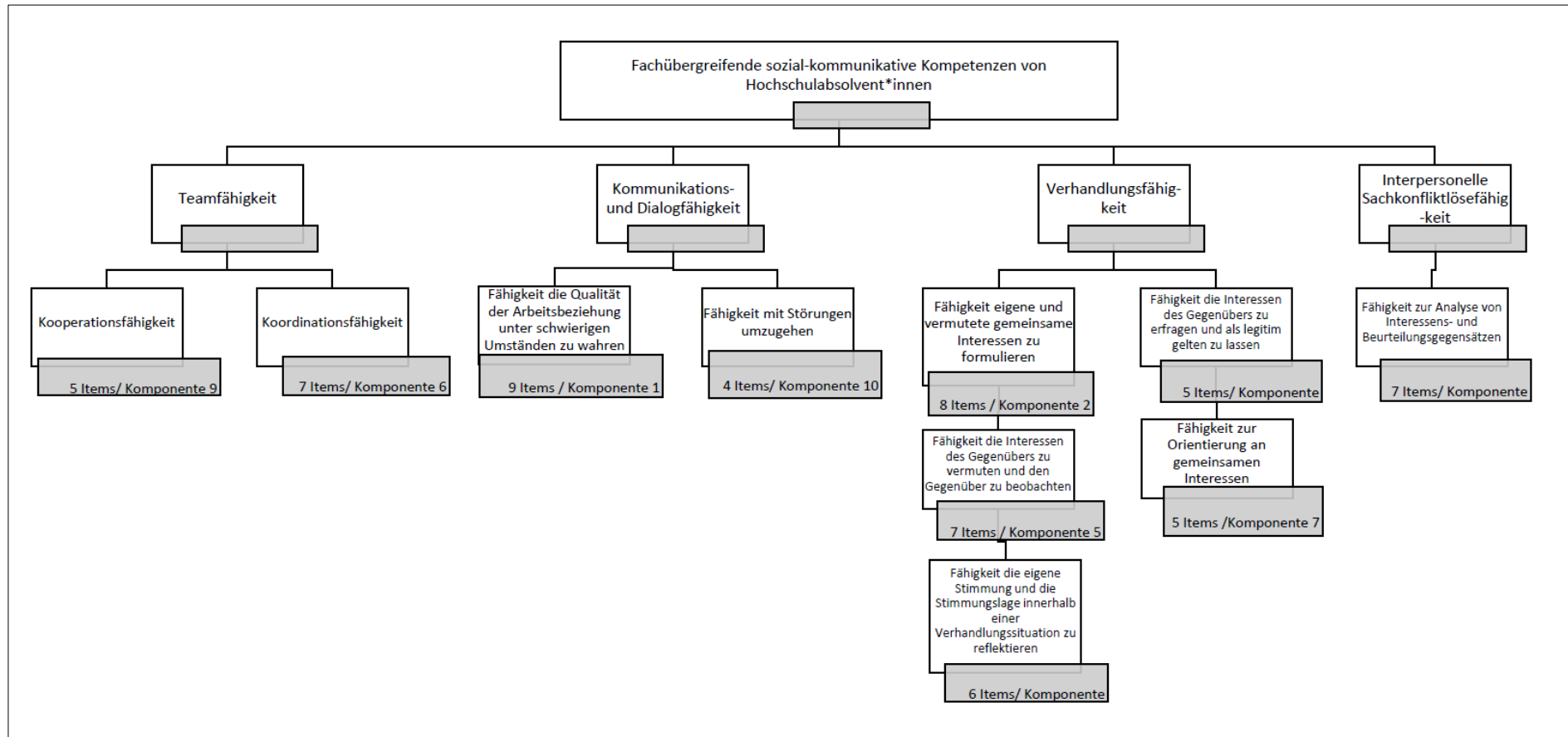


Abbildung 24: Modellstruktur nach Hauptkomponentenanalyse mit zehn Konstrukten



### 13.9 Diskussion der Güte des Testverfahrens

In diesem Abschnitt wird die Qualität des vorliegenden Testverfahrens anhand etablierter Gütekriterien psychologischer Tests dargestellt (Moosbrugger & Kelava, 2012; Pospeschill, 2010).

#### (1) Objektivität

„Objektivität besteht für einen Test dann,“ so Pospeschill (2010, p. 19) „wenn das Testergebnis unabhängig vom Versuchsleiter, vom Testauswerter und der Ergebnisinterpretation ist.“ Pospeschill und Moosbrugger and Kelava (2012, 8f) legen die Objektivität eines Testverfahrens triarchisch an, und unterscheiden zwischen (1) Durchführungs-, (2) Auswertungs- und (3) Interpretationsobjektivität eines Tests. (1) liegt vor, wenn das Testergebnis des Probanden nicht vom Testleiter, der den Test durchführt, abhängig ist. Durch eine Standardisierung der Durchführungsbedingungen (Instruktion verbal wie durch Inventar, Testmaterial, Zeitbegrenzung, Umgang mit Fragen der Testpersonen bzw. Verweis auf Instruktion, möglichst Verzicht auf Interaktion während der Testbearbeitung, Testumgebung) können Störvariablen weitestgehend kontrolliert werden. Diese Standardisierung wird vorgenommen und durch die Testdurchführung ausschließlich durch die Testentwicklerin eingehalten. Die (2) Auswertungsobjektivität gilt dann als gegeben, „wenn bei vorliegendem Testprotokoll das Testergebnis nicht von der Person des Testauswerter abhängig“ (Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 9) ist. Durch die Festlegung eines Auswertungsschlüssels kann dies als gegeben betrachtet werden. Die Objektivität der Interpretation (3) stellt sicher, dass „Schlussfolgerungen aus den Testergebnissen unabhängig vom Testanwender sind“ (Pospeschill, 2010, p. 20). Durch das Scoring/Skalieren der Antwortvorgaben, also den Rückgriff auf einen Antwortschlüssel, sowie durch die Bewertung der Aufgabenbearbeitung in ihrer Differenz zur *richtigen Antwort* des Antwortschlüssels ist die Interpretationsobjektivität als gegeben zu bewerten.

#### (2) Reliabilität

„Mit der Reliabilität wird die Qualität eines Tests bezeichnet, die auf seiner Zuverlässigkeit beim Erheben von Merkmalen beruht“, so Pospeschill (2010, p. 21). Im Rahmen der klassischen Testtheorie (vgl.: Moosbrugger & Kelava, 2012, 11f) werden dazu unter anderem die Interne Konsistenz und die Retest-/Paralleltest- oder Testhalbierungs-Reliabilitäten herangezogen. Da vorliegendes Inventar zu einem Zeitpunkt mit einer Testform durchgeführt wird, werden Pospeschill (2010, p. 22) folgend Verfahren der Konsistenzanalysen und Splithalf-Reliabilität herangezogen. Konsistenzanalysen werden dabei auf Subtestebene (4) und Skalenebene

(17) berechnet. Auf die Berechnung der internen Konsistenz auch auf Gesamtestebene wurde verzichtet, da einerseits die getesteten Konstrukte sehr heterogen sind und andererseits die große Anzahl der Items zu einer verzerrten positiveren Einschätzung der Konsistenz durch Cronbachs Alpha führen würden. Durch die sehr hohe Anzahl an Items steigt die Gesamtvarianz und damit der Alpha-Koeffizient (Pospeschill, 2010, p. 168), was in vorliegendem Inventar zu einer Fehleinschätzung führen könnte. Grundsätzlich sollten Reliabilitäten von  $\alpha \geq .7$  angestrebt werden bzw. als Anhaltspunkt dienen. Gleichwohl ist hier auf das sogenannte Reliabilitäts-Validitäts-Dilemma (Lienert & Raatz, 1998) hinzuweisen. Homogene Tests sind dabei besonders gut in der Lage, reliable Ergebnisse zu liefern, wenngleich dadurch die Komplexität der Konstrukte reduziert werden muss. Vor diesem Hintergrund sind die berechneten Reliabilitäten/Konsistenzen (Vgl.: Kapitel 13) und Befunde als gut bis befriedigend zu interpretieren.

### (3) Validität

„Ein Test gilt dann als valide („gültig“), wenn er das Merkmal, das er messen soll, auch wirklich misst und nicht irgendein anderes“ (Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 13). Hier können, so die Autoren, folgende Aspekte untersucht werden: (1) Inhaltsvalidität, (2) Augenscheinvalidität, (3) Konstruktvalidität und (4) Kriteriumsvalidität. Die (1) Inhaltsvalidität klärt dabei, inwieweit ein Test/ einzelne Items eines Tests „eine repräsentative Stichprobe aus allen möglichen Testitems darstellen, die auf das zu messende Merkmal bezogen sind“ (Pospeschill, 2010, p. 25; Soucek, Pospech, & Moser, 2010) und „inwieweit ein Test oder ein Testitem das zu messende Merkmal repräsentativ erfasst“ (Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 15). Die Konstruktion des vorliegenden Testverfahrens orientiert sich an der theoretischen Verortung der Konstrukte *Teamfähigkeit*, *Kommunikationsfähigkeit*, *Verhandlungsfähigkeit* und *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* (vgl.: Kap. 6) und den korrespondierenden theoretischen Verortungen der jeweiligen Anforderungssituationen (vgl.: Kap. 7). Die Konstrukte werden auf Inhaltsebene eingehend beschrieben und die verwendeten Item-Stämme und Item-Batterien den abzudeckenden Inhaltsbereichen zugeordnet. Die Struktur des Testverfahrens kann damit als übereinstimmend mit der Struktur der Konstrukte beschrieben werden. Die (2) Augenscheinvalidität bezeichnet die offensichtliche Akzeptanz eines Tests durch Laien und kann als wissenschaftlich nicht immer gewollt bezeichnet werden. Gleichwohl ist anzumerken, dass vielfach Testteilnehmer\*innen und Dozent\*innen der jeweiligen Lehrveranstaltungen, innerhalb derer die Testung durchgeführt wurde, nach der Testung mit der Testkonstrukteurin das Gespräch gesucht haben. Im Allgemeinen wird der Test gerade aufgrund seiner Situiertheit als „sehr spannend und nah an erlebter Praxiserfahrung“ bezeichnet. Die (3) Konstruktvalidität „bestimmt, ob mit dem im

Test gezeigten Verhalten auf zugrundeliegende Fähigkeits- (...) -konstrukte geschlossen werden kann“ (Pospeschill, 2010, p. 25). Hier kann zwischen konvergenter und diskriminanter Validität unterschieden werden. In vorliegender Studie sind weder Tests, die gleiche/ähnliche Merkmale ermitteln, noch Tests, die andere Merkmale erheben, durchgeführt worden. In weiteren Studien wären konvergente Validitätsprüfungen einzelner Teilkonstrukte beispielsweise mittels des VVKI: Verkaufs- und Vertriebs-Kompetenzinventar von Liepmann and Beauducel (2011), des KOMMINO: Fragebogen zur Erfassung der Kommunikation in Organisationen von Sperka, M., Ròzsa, J. (2007), AVEM: Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Schaarschmidt and Fischer (2008) oder des Inventar Sozialer Kompetenzen von Kanning (2009b) denkbar. Diskriminante Validitäten könnten mit Intelligenzscreening-Verfahren oder Persönlichkeitsstrukturprüfungsverfahren beleuchtet werden. In vorliegender Studie werden Merkmalsstrukturen über Explorative Faktorenanalysen untersucht. Diese strukturprüfende Vorgehensweise (Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 17) erlaubt inferenzstatistische Schlüsse bezüglich der Konstruktvalidität.

#### **14. Befunde zu fächerübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen bei Studierenden**

Die über das vorliegende Testinstrument gemessenen domänenübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen bei Studierenden in Bachelorstudiengängen werden nun beschrieben. Dabei werden insbesondere Unterschiede zwischen Studienanfängern und Studierenden in der letzten Studienphase sowie Unterschiede zwischen den Studiendisziplinen Ingenieurwissenschaften, Sozialwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften beleuchtet. Weiter wird analysiert, ob das Absolvieren eines Praktikums während des Studiums Einfluss auf die Ausprägung sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden hat. Es werden weitere Zusammenhänge in Bezug auf Geschlecht und Alter der Studierenden untersucht.

Folgende Hypothesen sind dabei leitend:

Es wird erwartet, dass ...

- H1: Unterschiede zwischen den Domänen beobachtbar sind. Es wird angenommen, dass Studierende der Sozialwissenschaften über eine höhere Ausprägung von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen verfügen als Ingenieurwissenschaftsstudierende.
- H2: die Studienexpertise einen Einfluss auf die Ausprägung von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen nimmt und sich somit Studierende in höheren Semestern von Studierenden in der Eingangsphase unterscheiden. Es wird angenommen, dass Studierende eines höheren Semesters eine höhere fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenz aufweisen als Studierende eines niedrigeren Semesters.
- H3: sich Studierende der unterschiedlichen Domänen in der Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen im Verlauf ihres Studiums unterscheiden. Es wird angenommen, dass Studierende der Sozialwissenschaften in höheren Semestern die ausgeprägtesten Kompetenzen zeigen.
- H4: in Bezug auf das Geschlecht (m/w) der Studierenden ein Unterschied in der Ausprägung von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen beobachtbar ist. Vermutet wird eine höhere Ausprägung bei weiblichen Studierenden im Vergleich zu männlichen Studierenden.

- H5: Studierende unterschiedlichen Geschlechts (m/w) innerhalb der jeweiligen Disziplinen unterschiedliche Ausprägungen fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen erreichen.
- H6: Unterschiede zwischen Altersgruppen beobachtbar sind. Es wird erwartet, dass ältere Studierende eine höhere Fähigkeitsausprägung zeigen als jüngere Studierende.
- H7: Erfahrungen im zukünftigen Berufsfeld, die durch ein absolviertes Praktikum während des Studiums (Praktisches Studiensemester) gemacht wurden, einen Einfluss auf fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen der Studierenden nehmen. Es wird davon ausgegangen, dass diejenigen Studierenden, die ein Praktikum absolviert haben, eine höhere Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen aufweisen als Studierende, die kein Praktikum absolviert haben.

#### 14.1 Verwendete Verfahren

Es werden sowohl deskriptive Analysen als auch inferenzstatistische und varianzanalytische Methoden (univariate, ein- und zwei-faktorielle Varianzanalysen, multivariate ein- und mehrfaktorielle Varianzanalysen, Kovarianzanalysen) angewandt. Aufgrund der Verteilungsanalyse der Daten werden zumeist parametrische (ANOVA, MANOVA, ANKOVA) und in Teilen non-parametrische (Mann-Whitney-U) Verfahren verwendet. Bei den Varianzanalysen werden bei Voraussetzungsverletzung robustere Verfahren (Welch-Test) ergänzt. Das Forschungsdesign wird mit unabhängigen Gruppen ohne wiederholte Messungen angelegt.

In Teilen der Untersuchung werden Extremgruppen verglichen, um über den Vergleich von Subgruppen der Stichprobe Kontrastierungen klarer zu zeichnen. Ergebnisse haben so nur Geltung für diese spezifische Stichprobe sowie die ausgewählte Variablenkonstellation und entsprechen nicht der Realstichprobe, da so bestimmten Variablen und deren Konstellationen mehr Bedeutung zuteilwird.

Die Fähigkeitsausprägungen werden je nach Fragestellung über den Gesamttest (*MW aller vier Subtests*) als Mittelwerte der vier Subtests *Teamfähigkeit (Tf)*, *Kommunikations- und Dialogfähigkeit (Ko\_Di)*, *Verhandlungsfähigkeit (Ve)* und *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit (Sk)* oder Mittelwerte einzelner Fähigkeitsbereiche (17) in die Untersuchung miteinbezogen.

Zunächst wird für einen Überblick eine Varianzanalyse mit mehreren Variablen und einzelnen/mehreren Faktoren herangezogen, um multivariate Unterschiede auf Gesamttest- und Subtestebene aufzuklären (Kapitel 14.2). Hier werden, den Hypothesen folgend, multivariate Einflüsse der Domänenzugehörigkeit, der Studienexpertise, der Geschlechtszugehörigkeit, eines

absolvierten Praktikums und der Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe auf verschiedene, ausgewählte abhängige Variablen analysiert. Ebenfalls werden Interaktionen bestimmter Faktoren und deren multivariate Einflüsse erforscht. Ausgewählte Kovariaten in Bezug auf die Hypothesenprüfung werden untersucht.

Danach wird in Kapitel 14.3 der univariate Einfluss der Studiendisziplin (differenziert nach Studierenden in sozialwissenschaftlichen Studiengängen, wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen) auf die Ausprägung einzelner domänenübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzbereiche analysiert. Statistische Signifikanz, Effektstärke und die mittlere Differenz der Unterschiede werden überprüft. Im Weiteren wird der Einfluss der Studienexpertise untersucht (Kapitel 14.4). Hier werden, dem Studiendesign folgend, Extremgruppen (Novizen und Experten) aus der Stichprobe extrahiert. Aufgrund der ungleichen Stichprobengrößen der Extremgruppen und der damit folgenden Voraussetzungsverletzung für einen  $t$ -Test werden die Daten nach statistisch signifikanten zentralen Tendenzen (Mann-Whitney-U) untersucht. In Kapitel 14.5 wird der Einfluss des Geschlechts auf die verschiedenen Fähigkeitsbereiche ermittelt.

Es folgt in Kapitel 14.6 eine Interaktionsanalyse der unabhängigen Variablen Studiendisziplin (3) und des Geschlechts (2), um moderierende Effekte der Faktoren auf einzelne Merkmalsausprägungen zu untersuchen. Sich anschließende Unterschiedsanalysen in Kapitel 14.7 beleuchten die Rolle des Alters der Proband\*innen auf die Ausprägung einzelner (Teil-)Fähigkeitsbereiche. Hier werden Altersgruppen (3) aus der Stichprobe extrahiert, um einen möglichen Effekt der Lebenserfahrung zu beleuchten. Die Rolle eines Praktikums während des Studiums auf fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzbereiche wird im Abschnitt 14.8 näher betrachtet. Es werden Extremgruppen (Praktikum/kein Praktikum) miteinander verglichen und statistisch signifikante Effekte ermittelt. Mit einer Zusammenfassung der Befundlage und der Diskussion der Reichweite der Ergebnisse schließt das vorliegende 14. Kapitel.

## **14.2 Multivariate Varianzen und Kovariaten: Gesamttest und Subtests**

Erste ein-faktorielle Varianzanalysen mit mehreren abhängigen Variablen (MANOVAs) untersuchen, ob es einen multivariaten Unterschied zwischen verschiedenen Gruppen über ausgewählte Variablen des Testverfahrens hinweg gibt. Dies ist insbesondere angezeigt, da die zu prüfenden Hypothesen jeweils mehrere abhängige Variablen enthalten (Ausprägung *fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen als multidimensionales Konstrukt*).

Es wird dabei davon ausgegangen, dass zwischen einzelnen abhängigen Variablen (insg. fünf:  $MW$  der vier Subtest-Itemsets und des Gesamttest-Itemsets) eine Beziehung besteht. Eine Serie

univariater Varianzanalysen würde eine möglicherweise vorhandene Korrelation zwischen den abhängigen Variablen ignorieren und zu einer Akkumulation des Alpha-Fehlers führen. Es soll untersucht werden, wie sich einzelne bzw. mehrere Faktoren (Fachlichkeit, Expertise, Geschlecht, Praktikum, Altersgruppe) bzw. Wechselwirkungen zwischen diesen auf die Veränderung mehrerer abhängiger Variablen (5) auswirken.

Der Gesamttest ( $N = 528$ ) weist einen  $MW$  von .94 ( $min = .50$ ,  $max. = 3.63$ ), eine Varianz von  $s^2 = .125$  und eine Standardabweichung  $SD = .35$  auf. Von einer Normalverteilung der Daten kann nicht ausgegangen werden; der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest (K-S-A) wird mit einem  $p$ -Wert  $< .001$  (Signifikanzkorrektur nach Lilliefors) signifikant. Der Shapiro-Wilk-Test (univariate Prüfung der Normalverteilung des  $MW$  aller 4 Subtests als Annäherung) auf Normalverteilung wird ebenfalls signifikant. Der Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen zwischen den Domänengruppen wird ebenfalls über den Gesamttest signifikant, so dass davon ausgegangen werden muss, dass die Fehlervarianzen zwischen den Gruppen ungleich sind. Um eine MANOVA zu rechtfertigen, muss eine gewisse Korrelation zwischen den abhängigen Variablen vorliegen, die über Pearson's  $R^2$  überprüft wird (Huber, Meyer, & Lenzen, 2014, 68f). In folgender Tabelle sind die allesamt als hinreichend zu bewertenden bivariaten Zusammenhänge zwischen fünf interessierenden Variablen (Gesamttest und Subtests) zusammengefasst.

Tabelle 64: Korrelationen zwischen den Variablen

		TF_ Mean	Ko_Di_ Mean	VE_ Mean	SK_ Mean	MW aller 4 Subtest
TF_ Mean	Korrelation nach Pearson	1	,759**	,618**	,634**	,843**
	Signifikanz (2-sei- tig)		0,000	0,000	0,000	0,000
	Quadratsummen und Kreuzprodukte	80,269	55,484	51,606	62,233	63,660
	Kovarianz	0,137	0,095	0,090	0,118	0,108
	N	588	588	576	528	588
Ko_Di_ Mean	Korrelation nach Pearson	,759**	1	,701**	,707**	,886**
	Signifikanz (2-sei- tig)	0,000		0,000	0,000	0,000
	Quadratsummen und Kreuzprodukte	55,484	66,572	51,637	61,612	60,899
	Kovarianz	0,095	0,113	0,090	0,117	0,104
	N	588	588	576	528	588
VE_ Mean	Korrelation nach Pearson	,618**	,701**	1	,793**	,886**
	Signifikanz (2-sei- tig)	0,000	0,000		0,000	0,000
	Quadratsummen und Kreuzprodukte	51,606	51,637	87,856	80,718	68,872
	Kovarianz	0,090	0,090	0,153	0,153	0,120
	N	576	576	576	528	576
SK_ Mean	Korrelation nach Pearson	,634**	,707**	,793**	1	,904**
	Signifikanz (2-sei- tig)	0,000	0,000	0,000		0,000
	Quadratsummen und Kreuzprodukte	62,233	61,612	80,718	128,357	83,230
	Kovarianz	0,118	0,117	0,153	0,244	0,158
	N	528	528	528	528	528
MW aller 4 Subtest	Korrelation nach Pearson	,843**	,886**	,886**	,904**	1
	Signifikanz (2-sei- tig)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	Quadratsummen und Kreuzprodukte	63,660	60,899	68,872	83,230	70,965
	Kovarianz	0,108	0,104	0,120	0,158	0,121
	N	588	588	576	528	588

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.



Es folgt die gleichzeitige Testung von Mittelwertunterschieden verschiedener Gruppen (einfaktoriell, multivariat) auf fünf abhängige Variablen (siehe Tabelle 64). Dabei wird *Wilks-Lambda*, das als robust auf Abweichung der Normalverteilung gilt, als gemeinsames Signifikanzniveau herangezogen (Wentura & Pospeschill, 2015, p. 94). Ausgewählte Kovariaten und deren mögliche verzerrende Einflüsse auf die *Entwicklung* fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen (verstanden als Kontrastierung zwischen Novizen und Experten) werden (ANCOVAs) untersucht.

Es zeigt sich (vergleiche Hypothese H1), dass die Fachlichkeit (3) einen signifikant multivariaten Einfluss über alle Variablen (*MW* aller vier Subtests und *MWe* Subtests: Tf\_Mean, Ko\_Di\_Mean, Ve\_Mean, SK\_Mean) des Testverfahrens hat (*Wilks*  $\lambda = .57$ ,  $F(8,1083) = 6.21$ ,  $p > .001$ ). Dieser signifikante Einfluss zeigt sich sowohl für das Gesamttestverfahren ( $F(2,522) = 23.65$ ,  $p < .001$ ) als auch im Einzelnen für die Teamfähigkeit ( $F(2,522) = 18.24$ ,  $p < .001$ ), die Kommunikations- und Dialogfähigkeit ( $F(2,522) = 19.44$ ,  $p < .001$ ), die Verhandlungsfähigkeit ( $F(2,522) = 18.75$ ,  $p < .001$ ) und die Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit ( $F(2,522) = 17.55$ ,  $p < .001$ ). Zur weiteren Bestimmung dieses Haupteffektes werden in Kap. 14.3 weitere ANOVAs herangezogen, um den Einfluss auf einzelne Variablen(-sets) zu bestimmen.

Die Studienexpertise (2) dagegen zeigt als Faktor keinen multivariaten Einfluss über alle Variablen (5) hinweg (*Wilks*  $\lambda = .99$ ,  $F(4,512) = .91$ ,  $p > .05$ ). Das Kapitel 14.4 analysiert in univariaten Analysen mögliche Differenzen zwischen der Gruppe der Studienanfänger und der Studierenden in der Studienendphase (vergleiche Hypothese H2) bezüglich einzelner Variablen(-sets). Dies scheint deshalb notwendig, weil das Fehlen eines multivariaten Einflusses der Studienexpertise auf die Ausprägung *fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen* zur Ablehnung einer zentralen Hypothese vorliegender Arbeit führt und näher betrachtet werden soll. Eine ein-faktorielle (Studienexpertise) univariate Varianzanalyse kann mögliche Unterschiede hinsichtlich einzelner Variablen(-sets) beleuchten.

Es wird im Weiteren analysiert, ob die Fachlichkeit einen Einfluss auf das *Erlernen fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen* (mögl. Unterschiede zwischen Novizen und Experten im Gesamttest, Variable: *MW* aller 4 Subtests) hat. Mögliche verzerrende Einflüsse der Fachlichkeit als konfundierende Drittvariable sollen kontrolliert werden. Über eine Kovarianzanalyse (ANCOVA) wird die Wirkung der Fachlichkeit als Kovariate auf die *Entwicklung*

sozial-kommunikativer Kompetenzen während des Studiums untersucht (Voraussetzungsprüfung: Kovariate über Gruppen nicht homogen ( $p < .001$ ), Homogenität der Regression ( $p > .05$ ) gegeben) und kann ausgeschlossen werden ( $p > .05$ ).

Als weitere mögliche Kovariate wird die Wirkung des Geschlechts als Einfluss auf das Erlernen fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen (mögl. Unterschiede zwischen Novizen und Experten im Gesamttest, Variable: *MW* aller 4 Subtests) untersucht. Verzerrende Einflüsse des Geschlechts als konfundierende Drittvariable werde analysiert (Voraussetzungsprüfung: Kovariate über Gruppen nicht homogen ( $p < .001$ ), Homogenität der Regression ( $p > .05$ ) gegeben) und können ausgeschlossen werden ( $p > .05$ ).

Es zeigt sich weiter, dass das Geschlecht (2) einen signifikanten multivariaten Einfluss über alle Variablen (*MW* alle 4 Subtests und *MW*e Subtests: Tf, Ko\_Di, Ve, SK) des Testverfahrens hat (*Wilks*  $\lambda = .96$ ,  $F(4,519) = 5.81$ ,  $p > .001$ ). Dieser signifikante Einfluss (vergleiche Hypothese H4) zeigt sich sowohl über das Gesamttestverfahren ( $F(1,522) = 17.24$ ,  $p < .001$ ) als auch für die Teamfähigkeit ( $F(1,522) = 11.47$ ,  $p < .01$ ), die Kommunikations- und Dialogfähigkeit ( $F(1,522) = 7.37$ ,  $p < .01$ ), die Verhandlungsfähigkeit ( $F(1,522) = 13.14$ ,  $p < .001$ ) und die Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit ( $F(1,522) = 20.83$ ,  $p < .001$ ). Um den Einfluss des Geschlechts auf einzelne Variablen(-sets) zu bestimmen, werden im Kap. 14.5 weitere univariate Varianzanalysen durchgeführt. Eine multivariate, zwei-faktorielle (Fachlichkeit\*Geschlecht) Varianzanalyse aller Variablen (5) zeigt, dass eine statistisch signifikante Wechselwirkung der Domäne und des Geschlechts der Studierenden (vergleiche Hypothese H3) multivariaten Einfluss über alle Variablen hat (*Wilks*  $\lambda = .97$ ,  $F(8,1026) = 2.04$ ,  $p > .05$ ). Dieser signifikante interaktive Einfluss zeigt sich sowohl über das Gesamttestverfahren ( $F(2,516) = 7.65$ ,  $p < .05$ ) als auch für die Teamfähigkeit ( $F(2,516) = 7.16$ ,  $p < .05$ ), die Kommunikations- und Dialogfähigkeit ( $F(2,516) = 5.90$ ,  $p < .05$ ), die Verhandlungsfähigkeit ( $F(2,516) = 5.81$ ,  $p < .001$ ) und die Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit ( $F(2,516) = 4.94$ ,  $p < .05$ ). Diese multivariate, signifikante zwei-faktorielle Wechselwirkung wird in Kap. 14.6 differenziert beleuchtet und muss in der Interpretation der Haupteffekte relativierend mitbedacht werden. Ein Blick auf die nun folgende optische Darstellung der Randmittel der exemplarischen Variable (*MW* aller vier Subtests) zeigt die Interaktion der Faktoren auf die Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen nochmals auf.

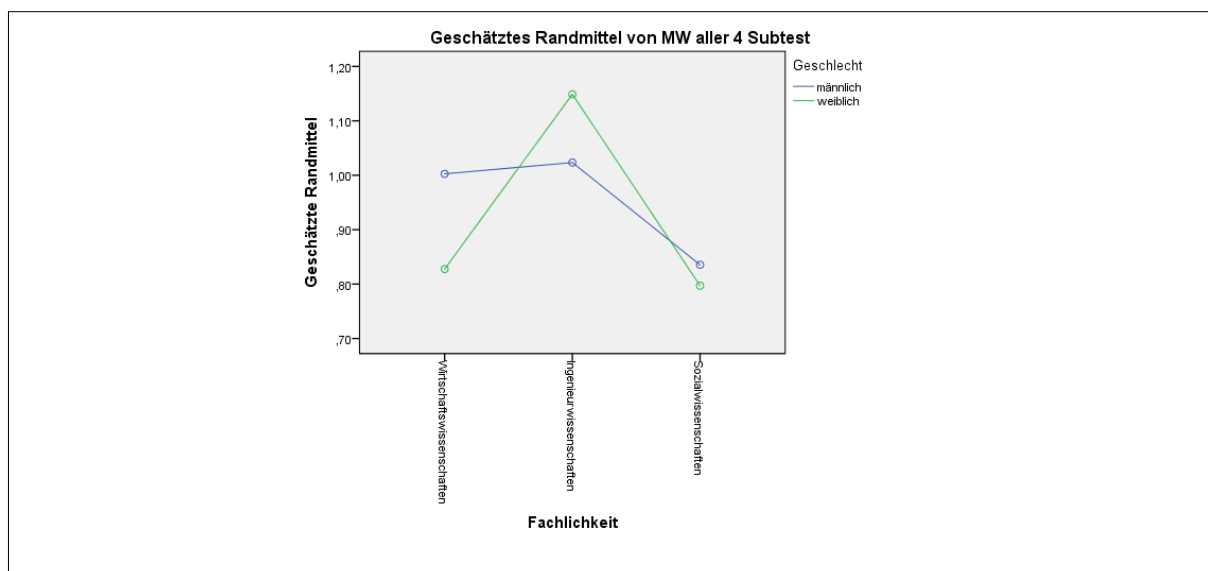


Abbildung 25: Exemplarischer Interaktionseffekt Fachlichkeit\*Geschlecht auf Variable MW aller Subtests

Die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe (3) zeigt ebenfalls signifikant multivariaten Einfluss (Wilks  $\lambda = .96$ ,  $F(8,1034) = 2.58$ ,  $p > .01$ ) auf die Variablen (vergleiche Hypothese H6). Ein Blick auf die Zwischensubjekteffekte macht deutlich, dass beim Gesamttest ( $F(2,520) = 4.61$ ,  $p = .01$ ), beim Subtest *Verhandlungsfähigkeit* ( $F(2,520) = 2.77$ ,  $p < .01$ ) und beim Subtest *Teamfähigkeit* ( $F(2,520) = 5.94$ ,  $p < .01$ ) signifikante Einflüsse des Alters feststellbar sind. Für die Subtests zur *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* und zur *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit* werden keine multivariaten Einflüsse des Alters deutlich. Im Kapitel 14. 7 werden einzelne ANOVAs einen differenzierteren Blick auf diese Einflüsse vornehmen.

Eine Analyse darüber, ob die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe einen Einfluss auf das Erlernen fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen (mögl. Unterschiede zwischen drei Altersgruppen, Variable: MW aller 4 Subtests) hat, soll mögliche verzerrende Einflüsse als konfundierende Drittvariable kontrollieren. Über eine Kovarianzanalyse (ANCOVA) wird die Wirkung des Alters als Kovariate untersucht (Voraussetzungsprüfung: Kovariate über Gruppen nicht homogen ( $p < .001$ ), Homogenität der Regression ( $p > .05$ ) gegeben) und kann ausgeschlossen werden ( $p > .05$ ).

Ein absolviertes Praktikum (2) zeigt sich entgegen der Hypothese H7 ohne signifikanten multivariaten Einfluss (Wilks  $\lambda = .98$ ,  $F(4,520) = 2.23$ ,  $p > .05$ ). Ein Blick auf die Zwischensubjekteffekte zeigt jedoch, dass hier differenziert werden muss. Während beim Gesamttest ( $F(1,523) = 6.34$ ,  $p < .05$ ), dem Subtest *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* ( $F(1,523) = 5.94$ ,  $p > .05$ ), dem Subtest *Verhandlungsfähigkeit* ( $F(1,523) = 6.42$ ,  $p < .05$ ) und dem Subtest *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* ( $F(1,523) = 6.44$ ,  $p < .05$ ) sehr wohl signifikante Einflüsse

durch ein Praktikum festgestellt werden können, muss dies beim Subtest *Teamfähigkeit* ( $F(1,523) = 1.81, p > .05$ ) abgelehnt werden. Kapitel 14.8 bestimmt über einzelne ANOVAs nochmals detailliert den Einfluss eines Praktikums auf einzelne Variablen(-sets).

Keine statistisch signifikanten Wechselwirkungen als multivariater Einfluss auf die Variablen (5) ist feststellbar für Fachlichkeit(3)\*Altersgruppe(3), Fachlichkeit(3)\*Praktikum(2) und Fachlichkeit(3)\*Expertise(2). Eine multivariate, mehrfaktorielle Varianzanalyse aller Variablen (5) und aller Faktoren (Praktikum, Geschlecht, Fachlichkeit, Expertise, Altersgruppe) zeigt, dass ebenfalls keine statistisch signifikanten multivariaten Effekte dieser fünf Faktoren auf alle Variablen (5) festzustellen ist.

Es folgt in den Kapiteln 14.3 bis 14.8 eine detaillierte hypothesengeleitete Überprüfung von verschiedenen Einflüssen auf einzelne fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzbereiche von Studierenden bzw. auf deren Dimensionen (4) und Teilfähigkeitsbereiche (17). Dazu werden Lage- und Streuungsmaße dargestellt, statistisch signifikante Unterschiede zwischen Gruppen mittels einzelner ANOVAs (univariat, ein- und zwei-faktoriell, ohne Messwiederholung) und Effektstärken berechnet bzw. Tukey HSD Post-hoc-Tests durchgeführt, um Differenzen zwischen den Gruppen zu beleuchten. Haupteffekte und Interaktionseffekte werden ermittelt.

### **14.3 Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen – der Einfluss der Studiendisziplin**

Im Rahmen der Studie wird im Weiteren überprüft, inwiefern fächerübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen eine Domänenspezifität aufweisen. Diese Frage wird insofern überprüft, als Sozialwissenschaftsstudierende, Ingenieurwissenschaftsstudierende und Wirtschaftswissenschaftsstudierende in der Ausprägung ihrer fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen verglichen werden. Ein statistisch bedeutsamer Unterschied im Sinne einer höheren Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenz einer Studierenden-Gruppe wäre ein Indiz für die Annahme, dass die Mitglieder einer Studiendisziplin eventuell über eine ähnliche Persönlichkeitsstruktur und/oder ähnliche persönliche Entwicklungsgeschichten und ähnliche Genesen sozial-kommunikativer Kompetenzen verfügen (Holland, 1966; Kanning, 2009b).

Hier sei nochmals darauf verwiesen, dass im vorangegangenen Kapitel 14.2 bereits ein multivariater Einfluss der Studiendomäne über alle Variablen des Testverfahrens festgestellt wurde (*Wilks*  $\lambda = .57, F(8,1083) = 6.21, p > .001$ ). Eine detaillierte Prüfung der H1-Hypothese auf Ebene der vier Subtests und der 17 Teilfähigkeitsbereiche wird nun über einzelne ANOVAs

vorgenommen, um zu einem differenzierteren Bild zu gelangen. Zuerst werden dazu in diesem Abschnitt deskriptive Maße anhand von Mittelwerten und Standardabweichungen über den Gesamttest in den vier Fähigkeitsbereichen und den dazugehörigen 17 Teilfähigkeitsbereichen nach Domänenzugehörigkeit dargestellt. Im Weiteren werden als Voraussetzungsprüfung für einfache ANOVAs zwischen den Gruppen die Normalverteilung (K-S-A mit Signifikanzkorrektur nach Liliefors) und die Varianzhomogenität (Levene-Test/Welch-Test) überprüft. Die partiellen Eta-Quadrat-Werte werden als Effektstärkemaß herangezogen und ein Post-Hoc-Mehrfachvergleich (Tukey HSD) zur Ermittlung der mittleren Differenz zwischen den Domänengruppen herangezogen.

Insgesamt umfasst die Stichprobe 32 % ( $N = 186$ ) Studierende der Wirtschaftswissenschaften, 42 % Studierende der Ingenieurwissenschaften ( $N = 245$ ) und 26 % ( $N = 155$ ) Sozialwissenschaftsstudierende. Erste deskriptive Analysen zeigen, dass Studierende der Sozialwissenschaften eine höhere Ausprägung sozial-kommunikativer Kompetenzen über alle vier Fähigkeitsbereiche aufweisen als Studierende der Wirtschaftswissenschaften und Ingenieurwissenschaften. Studierende der Wirtschaftswissenschaften wiederum weisen höhere Fähigkeiten als Studierende der Ingenieurwissenschaften auf. Die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften weisen über den Gesamttest einen  $MW = .94 (.33)$ , die Studierenden der Ingenieurwissenschaften einen  $MW = 1.03 (.42)$  und die Studierenden der Sozialwissenschaften einen  $MW = .80 (.35)$  auf. Insgesamt überschreiten die Mittelwerte der vier Subtests nicht  $MW_{max} = 1.1(0.45)$  (bei *Verhandlungsfähigkeit* in der Gruppe der Ingenieurwissenschaften) und unterschreiten nicht  $MW_{min} = 0.71(0.25)$  (bei *Interpersoneller Sachkonfliktlösefähigkeit* in der Gruppe der Sozialwissenschaften). Folgende Abbildung zeigt grafisch die Mittelwerte und Standardabweichungen differenziert nach den vier Fähigkeitsbereichen des Testverfahrens *Teamfähigkeit*, *Kommunikations- und Dialogfähigkeit*, *Verhandlungsfähigkeit* und *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* für die jeweiligen Domänengruppen auf.

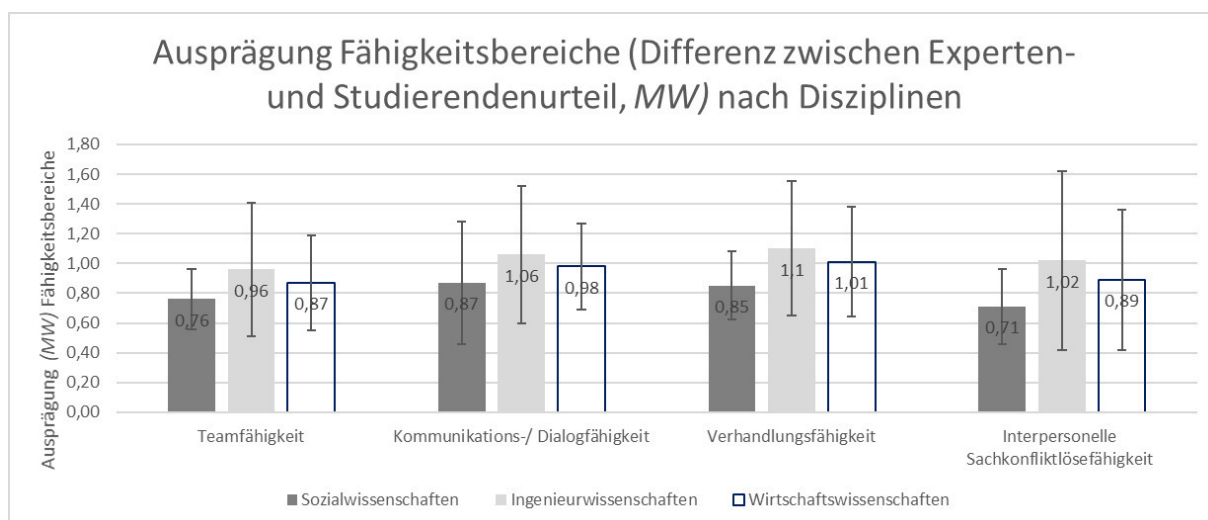


Abbildung 26: Vergleich der Disziplinen nach Fähigkeitsbereichen, Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen

Bei der ersten Exploration der Daten wird deutlich, dass insgesamt die Bandbreite der Skalen nicht ausgeschöpft wird. Der höchste Mittelwert bei den insgesamt 17 Skalen zur Messung der Teilfähigkeiten beträgt  $MW_{max} = 1.34 (0.57)$  (Beziehungsqualität als Teilfähigkeit der Verhandlungsfähigkeit bei der Gruppe der Ingenieurwissenschaften), der niedrigste Mittelwert beträgt  $MW_{min} = 0.52(0.02)$  (Informationsaustausch als Teilfähigkeit der Teamfähigkeit bei der Gruppe der Sozialwissenschaften bzw. Fähigkeit zur Situationsklärung als Fähigkeitsbereich der Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit  $MW_{min} = 0.52(0.33)$ ). Festzuhalten ist, dass sich die Standardabweichung der Mittelwerte bei den Studierenden der Sozialwissenschaften als über alle Bereiche hinweg niedriger zeigen als die der Ingenieurwissenschaften. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen auf Ebene der Teilfähigkeiten und auf Subtestebene differenziert nach Studienfachzugehörigkeit der Probanden.

Tabelle 65: Überblick über die vier Skalen der Fähigkeitsbereiche und die dazugehörigen 17 Teilfähigkeitsbereiche. Mittelwerte und Standardverteilung nach Domänenzugehörigkeit

Test*	Soz.Wiss.		Ing.Wiss.		Wi.Wiss.	
	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
<b>Teamfähigkeit</b>	0.76	0.20	0.96	0.45	0.87	0.32
A Informationsaustausch	0.52	0.25	0.75	0.55	0.62	0.38
B Effektive Kooperation	0.98	0.34	1.09	0.48	1.03	0.37
C Koordination	0.55	0.30	0.78	0.63	0.72	0.37
D Beziehungsorientierung	0.98	0.26	1.23	0.45	1.11	0.37
<b>Kommunikations-/Dialogfähigkeit</b>	0.87	0.41	1.06	0.46	0.98	0.29
A Gesprächsführung	0.82	0.31	1.00	0.51	0.93	0.40
B Eigene Sicht und Argumentation	0.81	0.31	1.04	0.54	1.04	0.54
C Umgang mit Störungen	0.87	0.17	1.22	0.41	1.11	0.31
D Arbeitsbeziehung	0.80	0.27	1.06	0.51	0.90	0.41
<b>Verhandlungsfähigkeit</b>	0.85	0.23	1.10	0.45	1.01	0.37
A Vorbereitung	0.95	0.53	1.08	0.67	0.96	0.49
B Interessenorientierung	0.67	0.22	0.99	0.53	0.91	0.46
C Gemeinsamkeiten/Unterschiede	0.72	0.30	1.02	0.59	0.93	0.48
D Entscheidungsalternativen	0.72	0.22	1.01	0.61	0.87	0.50
E Beziehungsqualität	1.00	0.44	1.34	0.57	1.24	0.59
F Selbst-/Fremdbeobachtung	1.06	0.53	1.18	0.58	1.15	0.57
<b>Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit</b>	0.71	0.25	1.02	0.60	0.89	0.47
A Interessengegensätze	0.75	0.34	1.11	0.70	0.95	0.55
B Situationsklärung	0.52	0.33	0.87	0.76	0.75	0.60
C Dialog Argument/Meinung	0.88	0.32	1.09	0.64	0.97	0.45

\*min.0, max 5

Um die statistische Signifikanz des Unterschieds zwischen den Probandengruppen nach deren Domänenzugehörigkeit zu testen, wird in einem ersten Schritt eine univariate, ein-faktorielle Varianzanalyse mit einer unabhängigen Variable (Domäne) ohne Messwiederholung zwischen den Domänengruppen gerechnet. Eine erste Voraussetzungsprüfung hinsichtlich der Normalverteilung der Daten wird mittels deskriptiver Analysen und optischer Abbildung durch Histogramme der Daten vorgenommen.

Es wird als Voraussetzungsprüfung die Varianzhomogenität über Levene-Testung ermittelt. Diese zeigt sich über alle Domänengruppen bezüglich des Mittelwerts auf Gesamttestebene als nicht gegeben ( $p < .001$ ). Die multivariate Varianzanalyse (vgl. Kap. 14.2) zeigte bereits, dass

die Fachlichkeit (3) der Studierenden einen statistisch signifikanten Einfluss auf deren Gesamtergebnis aufweist ( $F = 21.93$  (2,582)  $p < .001$ ). Die Effektstärke zeigt sich mit  $\eta^2 = .07$  als mittel. Der hinzugezogene Post-Hoc-Mehrfachvergleich (Tukey-Test) zeigt dabei die ausgeprägteste Differenz zwischen den Studierenden der Ingenieurwissenschaften und der Sozialwissenschaften ( $\Delta = .23$ ). Die geringste Differenz ( $\Delta = .09$ ) zeigt sich zwischen den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften. Im Weiteren werden die Ergebnisse einzelner univariater Varianzanalysen auf Subtestebene dargestellt.

Die Daten der Gesamtskala *Teamfähigkeit* ( $N = 588$ ) weisen einen  $MW$  von  $.88$  ( $min = .42$ ,  $max. = 3.81$ ), eine Varianz von  $s^2 = .14$  und eine Standardabweichung  $SD = .37$  auf. Von einer Normalverteilung der Daten kann in diesem ersten Fähigkeitsbereich nicht ausgegangen werden; der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest (K-S-A) wird mit einem  $p$ -Wert  $< .001$  (Signifikanzkorrektur nach Lilliefors) signifikant. Die Daten der Skala *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* ( $N = 588$ ) weisen einen  $MW = .99$ , eine Varianz von  $s^2 = .11$ , eine Standardabweichung  $SD = .34$ , ( $min.: .42$ ;  $max.: 3.61$ ) auf und sind mit einem  $p$ -Wert des K-S-A  $< .001$  ebenfalls nicht normalverteilt. Die Skalen des Bereichs der *Verhandlungsfähigkeit* ( $n = 576$ ) zeigen einen  $MW = 1.00$ , eine Varianz von  $s^2 = .15$  und eine Standardabweichung  $SD = .39$  ( $min.: 0.00$ ;  $max.: 3.00$ ) auf und sind mit einem  $p$ -Wert des K-S-A  $< .001$  ebenfalls nicht normalverteilt. Die Skala *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* ( $N = 528$ ) hat einen  $MW = .89$ , eine Varianz von  $s^2 = .24$  und eine Standardabweichung  $SD = .49$  ( $min.: .27$ ;  $max.: 3.74$ ). Auch hier ist mit einem  $p$ -Wert  $< .001$  beim K-S-A nicht davon auszugehen, dass die Daten normalverteilt sind.

Es wird zusätzlich zur Ausgabe der ein-faktoriellen ANOVAs der Welch-Test als robustes Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte durchgeführt. Die Ausprägung der *Teamfähigkeit* kann, nach dem Prüfverfahren mittels Welch-Test, als statistisch signifikant für die verschiedenen Fächergruppen betrachtet werden: Welch-Test  $F(2,383.17) = 20.59$ ,  $p < .001$ . Bezüglich des Variablensets zur Messung der *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* wird der Leven-Test ebenfalls signifikant ( $p < .001$ ), von einer Varianzhomogenität der Daten ist hier nicht auszugehen. Der Welch-Test zeigt weitere statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in diesen Fähigkeitsbereichen an.  $F(2,378.03) = 22.80$ ,  $p < .001$ . Ähnliches lässt sich bei der *Verhandlungsfähigkeit* (Leven-Test  $p > .001$ ; Welch-Test  $F(2,374.76) = 27.38$ ,  $p < .001$ ) und der *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit* (Leven-Test  $p > .001$ ;  $F(2,324.470) = 23.88$ ,  $p < .001$ ) erkennen.



Die Ergebnisse der ANOVAs deuten ebenfalls darauf hin, dass in allen vier Subtests signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Domänen zu beobachten sind. Es ergeben sich signifikante Haupteffekte für den Faktor Domäne bei allen vier Subtests: *Teamfähigkeit*  $F = 15.12(2,582) p < .001$ , *Kommunikations- und Dialogfähigkeit*,  $F = 15,78(2,582) p < .001$ , *Verhandlungsfähigkeit*  $F = 19.06(2,580) p < .001$  und beim Subtest *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit*  $F = 17.54(2,522) p < .001$ .

Da mehr als zwei Mittelwerte miteinander verglichen werden, wird als Effektstärkemaß das partielle Eta-Quadrat ( $\eta^2$ ) herangezogen. Als Interpretationsgrenzen der partiellen Eta-Quadratwerte kann nach Cohen (1988) gelten:  $< .03$  kein Effekt,  $< .06$  kleiner Effekt, zwischen  $.06$  und  $.14$  kann von einem mittleren Effekt ausgegangen werden. Größere Werte können als starker Effekt bewertet werden. Bei den vier Fähigkeitsbereichen kann beobachtet werden, dass der Faktor Domänenzugehörigkeit mit einem kleinen Effekt in den Bereichen der *Teamfähigkeit*:  $\eta^2 = .05$ , und der *Kommunikations- und Dialogfähigkeit*:  $\eta^2 = .05$  wirkt. Einen mittleren Effekt ( $\eta^2 = .06$ ) offenbart der Faktor Domäne in den Bereichen *Verhandlungsfähigkeit* und *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit*.

Auf der Ebene 17 Teilfähigkeitsbereiche ist erkennbar, dass insbesondere im Teilfähigkeitsbereich des *sozio-emotionalen Verhaltens* der Effekt der Domäne am stärksten ausgeprägt ist. Hier kann beispielsweise die höchste (wenngleich auch nur mittlere) Effektstärke im Bereich der *Verhandlungsfähigkeit* bei der Teilfähigkeit der *Interessenorientierung* mit  $\eta^2 = .08$  und im Bereich der *Teamfähigkeit* in der Fähigkeit zur *Beziehungsorientierung* mit  $\eta^2 = .07$  beobachtet werden. Keine Effekte ( $\eta^2 < .03$ ) der Domäne können auf dieser Ebene in folgenden Teilkompetenzbereichen sichtbar werden: im Teamfähigkeitsbereich die Skala *Effektive Kommunikation*, im Bereich der Verhandlungsfähigkeit die Skalen *Interessenorientierung in der Vorbereitungsphase* und *Selbst-/Fremdbeobachtung*. Bei den anderen Skalen zeigen sich durchgehend kleine Effekte der Domäne. Nachstehende Tabelle listet für die vier Fähigkeitsbereiche und dazugehörigen Teilfähigkeitsbereiche detailliert die Ergebnisse der ANOVAs auf.

Tabelle 66: Mittelwertvergleiche nach Domänengruppen

Abhängige Variable****	Mittelwertvergleiche Domänen- gruppen					
	<i>df</i> ***	<i>F</i> **	<i>Sig.</i>	<i>Partiel- les Eta- Quad- rat</i>	<i>Korri- giertes Eta- Quad- rat</i>	<i>Einfache ANOVA*</i>
Teamfähigkeit	2,582	15	.000	.05	.05	F=15.12 (2,582) <i>p</i> <.001
A Informationsaustausch	2,582	13	.000	.04	.04	F=13.15(2,582) <i>p</i> <.001
B Effektive Kooperation	2,582	3	.004	.01	.01	F=3.37(2,582) <i>p</i> <.01
C Koordination	2,582	9	.000	.03	.03	F=9.11(2,582) <i>p</i> <.001
D Beziehungsorientierung	2,582	20	.000	.07	.06	F=20.38(2,582) <i>p</i> <.001
Kommunikations-/Dialogfä- higkeit	2,582	16	.000	.05	.05	F=15.78(2,582) <i>p</i> <.001
A Gesprächsführung	2,581	8	.001	.03	.02	F=7.50(2,581) <i>p</i> =.001
B Eigene Sicht und Argu- mentation	2,580	13	.000	.04	.04	F=12.88(2,580) <i>p</i> <.001
C Umgang mit Störungen	2,582	10	.000	.04	.03	F=10(2,582) <i>p</i> <.001
D Arbeitsbeziehung	2,582	10	.000	.03	.03	F=10.03(2,582) <i>p</i> <.001
Verhandlungsfähigkeit	2,580	19	.000	.06	.06	F=19.06(2,580) <i>p</i> <.001
A Vorbereitung	2,561	3	.004	.01	.01	F=3.18(2,561) <i>p</i> <.01
B Interessenorientierung	2,570	24	.000	.08	.08	F=24.47(2,570) <i>p</i> <.001
C Gemeinsamkeiten/Unter- schiede	2,569	18	.000	.06	.06	F=17.57(2,569) <i>p</i> <.001
D Entscheidungsalternativen	2,569	15	.000	.05	.05	F=15.28(2,569) <i>p</i> <.001
E Beziehungsqualität	2,560	17	.000	.06	.06	F=17.45(2,560) <i>p</i> <.001
F Selbst-/Fremdbeobachtung	2,559	2	.102	.01	.00	F=2.05(2,559) <i>p</i> >.005
Interpersonelle Sachkon- fliktlösefähigkeit	2,522	18	.000	.06	.06	F=17.54(2,522) <i>p</i> <.001
A Interessengegensätze	2,516	18	.000	.06	.06	F=17.61(2,516) <i>p</i> <.001
B Situationsklärung	2,506	14	.000	.05	.05	F=13.75(2,506) <i>p</i> <.001
C Dialog Argument/Mei- nung	2,509	8	.001	.03	.03	F=7.62 (2,509) <i>p</i> =.001

\*bei einem Vergleich der Domänengruppen: Sozial.Wiss.. Ing.Wiss. WiWiss., \*\* gerundet. ohne Dezimalstellen, \*\*\*Zählerfreiheitsgrad (Faktor). Nennerfreiheitsgrad (Stichprobenfehlschätzung), \*\*\*\*min=0. max=5

Mit Hilfe eines Post-Hoc-Mehrfachvergleichs (Tukey-Test) wird weiter untersucht, welche Studienbereichsgruppen sich anhand ihres Mittelwerts statistisch signifikant in Bezug auf die jeweiligen Subtests unterscheiden. Die mittlere Differenz  $\Delta = x_i - x_j$  des paarweisen Vergleichs

zwischen den Mittelwerten der einzelnen Domänengruppen verdeutlicht signifikante Unterschiede über alle vier Subtests hinweg zwischen Sozialwissenschaftsstudierenden und Ingenieurwissenschaftsstudierenden bzw. Wirtschaftswissenschaftsstudierenden. Der Mittelwert der Studierenden der Sozialwissenschaften weist im Bereich der *Teamfähigkeit* eine mittlere Differenz (Ergebnisraum:  $min = 0, max = 5$ ) von  $\Delta = -.20$  ( $SD = .03$ ) zum Mittelwert der Studierenden der Ingenieurwissenschaften auf ( $p < .001$ ). Vergleichbare Differenzen zeigen sich, jedoch etwas weniger ausgeprägt, bei der *Kommunikations- und Dialogfähigkeit*:  $\Delta = -.19$  ( $SD = .03, p < .001$ ). Die mittleren Differenzen bei der *Verhandlungsfähigkeit* mit  $\Delta = -.24$  ( $SD = .04, p < .001$ ) und der *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit* mit  $\Delta = -.31$  ( $SD = .05, p < .001$ ) sind am höchsten ausgeprägt.

Der Mittelwert der Studierenden der Sozialwissenschaften macht im Vergleich zum Mittelwert der Wirtschaftswissenschaftsstudierenden ebenfalls statistisch signifikante Unterschiede sichtbar. Auch in diesem Vergleich lässt sich erkennen, dass die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften eine niedrigere Kompetenzausprägung als die Sozialwissenschaftsstudierenden über alle vier Bereiche hinweg aufweisen. Die ausgeprägteste mittlere Differenz ist beim Fähigkeitsbereich *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* mit  $\Delta = -.18$  ( $SD = .05, p < .01$ ) gefolgt von *Verhandlungsfähigkeit*  $\Delta = -.16$  ( $SD = .04, p = .001$ ), *Teamfähigkeit* ( $\Delta = -.11, SD = .04, p < .05$ ) und schließlich mit geringster Differenz bei der *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* mit  $\Delta = -.10$  ( $SD = .04, p < .05$ ) feststellbar.

Das bedeutet, dass über die vier Bereiche hinweg die statistisch signifikant höchste Ausprägung an fachübergreifenden sozial-kommunikativen Fähigkeiten die Studierenden der Sozialwissenschaften aufweisen, gefolgt von den Wirtschaftswissenschaftsstudierenden und schließlich mit geringster Ausprägung die Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Die Unterschiede sind klein, aber konstant über alle vier Fähigkeitsbereiche. Folgende Abbildung vergleicht die Mittelwerte und Standardabweichungen im Vergleich der Disziplinen auf Ebene der Itemsets zur Messung der 17 Teilfähigkeiten. Hier ist insbesondere auffällig, dass sich die Unterschiede in der Ausprägung im Vergleich über alle Teilfähigkeitenbereiche sichtbar ähnlich zeigen. Die Studierenden der Sozialwissenschaften weisen die höchste Ausprägung (niedrigster Mittelwert) auf, gefolgt von den Wirtschaftswissenschaftsstudierenden. Die Studierenden der Ingenieurwissenschaften lassen im Vergleich zu den anderen beiden Kohorten die niedrigste Ausprägung erkennen (höchster Mittelwert).

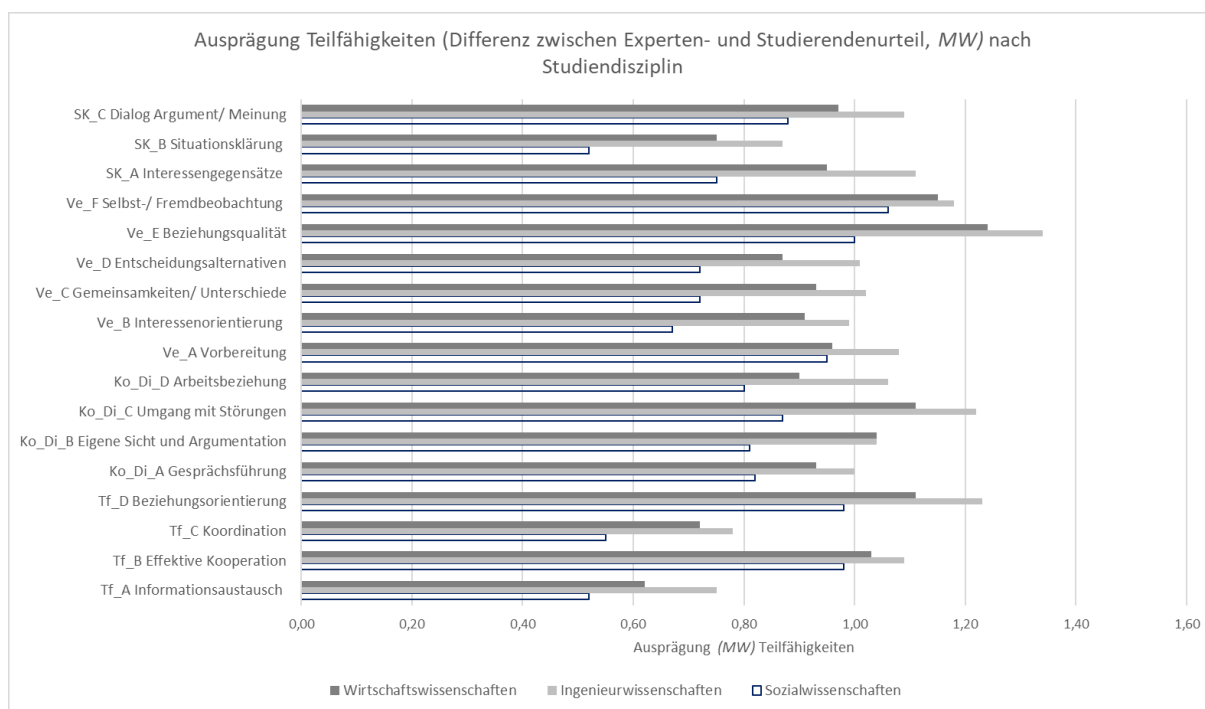


Abbildung 27: Ausprägung Teilfähigkeiten nach Studiendisziplin, Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen

Auf der Ebene der vier Fähigkeitsbereiche deutet sich im Subtest *Teamfähigkeit* (Tf) an, dass in den Kompetenzbereichen *Tf\_A: Informationsaustausch* und *Tf\_D: Beziehungsorientierung* die Differenz zwischen den Sozialwissenschaftsstudierenden und den Studierenden der Ingenieurwissenschaften bei einer mittleren Differenz von  $\Delta = -.23$  ( $SD = .05$ )  $p < .001$  und  $\Delta = -.25$  ( $SD = .04$ )  $p < .001$  am meisten ausgeprägt ist. Studierende der Sozialwissenschaften sind, betreffend ihre Befähigung zum Austausch und zur Weitergabe arbeitsrelevanter Informationen und ihrer Befähigung zur beziehungsorientierten Kooperation innerhalb einer beruflichen Arbeitsgruppe, am erfolgreichsten; im Kontrast dazu stellen sich Studierende der Ingenieurwissenschaften mit geringeren Befähigungen dar. Insbesondere eine *Tf\_D: Beziehungsorientierte Kooperation* gelingt den Sozialwissenschaftlern am besten. Bei den Studierenden der Ingenieurwissenschaften stellen sich im Bereich dieser Befähigung ihren sozialwissenschaftlichen Kommilitonen gegenüber Defizite heraus. Die geringste mittlere Differenz zwischen Studierenden der Sozialwissenschaften und Studierenden der Ingenieurwissenschaften zeichnet sich im Bereich *TF\_B: Effektive Kommunikation* mit  $\Delta = -.11$  ( $SD = .04$ )  $p < .05$  ab. Der statistisch signifikante Unterschied in der Befähigung beispielsweise zur Beachtung von Zuständigkeiten in der Informationsweitergabe und zum Mittragen von Mehrheitsentscheidungen ist hier am geringsten.

Im Fähigkeitsbereich *Kommunikations- und Dialogfähigkeit (Ko\_Di)* weisen die Studierenden innerhalb der Ausprägung der Teilfähigkeit *Ko\_Di\_B: Eigene Sicht und Argumentation* mit  $\Delta = -.23$  ( $SD = .05$ )  $p < .001$  die höchste Differenz auf. Hier beweisen die Studierenden der Sozialwissenschaften die höchste Ausprägung, die Studierenden der Ingenieurwissenschaften die niedrigste Befähigung. Gefolgt von folgenden Differenzen im Teilfähigeitsbereich *Ko\_Di\_D: Qualität der Arbeitsbeziehung wahren* ( $\Delta = -.19$ ) und Teilfähigeitsbereich *Ko\_Di\_A: Zielorientierte Gesprächsführung* ( $\Delta = -.17$ ). Der Teilfähigeitsbereich *Ko\_Di\_C: Umgang mit Störungen* verdeutlicht mit  $\Delta = -.15$  ( $SD = .04$ )  $p < .001$  die am wenigsten ausgeprägte Differenz.

Im Bereich der *Verhandlungsfähigkeit* zeichnet sich ab, dass sich nach Domäne keine statistisch signifikanten Unterschiede im Bereich *Ve\_A: Verhandlungsvorbereitung* und *Ve\_F: Selbst- und Fremdbeobachtung* finden. Im Weiteren zeigt der Bereich *Ve\_E: Beziehungsqualität* ( $\Delta = -.33$  ( $SD = .06$ )  $p < .001$ ) die größte Differenz, gefolgt von *VE\_B: Interessensorientierung* ( $\Delta = -.32$  ( $SD = .05$ )  $p < .001$ ), *Ve\_C: Gemeinsamkeiten/Unterschiede* ( $\Delta = -.30$  ( $SD = .05$ )  $p < .001$ ) und *VE\_D: Entscheidungsalternativen* ( $\Delta = -.29$  ( $SD = .05$ )  $p < .001$ ).

Bei den Teilfähigeitsbereichen im Subtest *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit (SK)* stellt sich heraus, dass die Sozialwissenschaftsstudierenden im Vergleich zu den Studierenden der Ingenieurwissenschaft im Bereich *Sk\_A: Interessensgegensätze* die höchste Kompetenzausprägung aufweisen. Die mittlere Differenz liegt hier bei  $\Delta = -.37$  ( $SD = .06$ )  $p < .001$ . Hier legen die Sozialwissenschaftler im Vergleich zu den Ingenieurwissenschaftlern die höchste Kompetenz an den Tag, gefolgt von *SK\_B: Situationsklärung* ( $\Delta = -.35$  ( $SD = .07$ )  $p < .001$ ). Die Skala *SK\_C: Dialog Argument/Meinung* ( $\Delta = -.21$  ( $SD = .05$ )  $p < .001$ ) misst die Fähigkeit, sachliche, persönliche und zwischenmenschliche Klarheit zu suchen und zu schaffen.

Zusammenfassend bestätigt sich bei der Auswertung der Daten der erhobenen Stichprobe, dass statistisch signifikante Unterschiede in den einzelnen Testleistungen der Studierenden nach deren Domänenzugehörigkeit festzustellen sind (Vgl. Hypothese H1), was die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse (Vgl. Kap. 14.2) bekräftigt. Weiter konnten im vorausgegangenen Kapitel 14.3 durch eine Serie von univariaten Vergleichen zwischen den Studierendengruppen geringere bis mittlere Effekte der Studiendomäne auf die Testleistung innerhalb einzelner Subtests und Teilfähigeitsbereiche beobachtet werden.

Die vorliegenden Analysen sind vor dem Hintergrund der eingeschränkten Erfüllung der Voraussetzungen für die uni- und multivariate (M)ANOVA zwischen Gruppen zu interpretieren. Zwar kann die Nullhypothese, nämlich, dass kein Unterschied zwischen den Domänen bei der

Ausprägung der sozial-kommunikativen Fähigkeiten vorliegt, verworfen werden. Auch kann die gerichtete Hypothese, dass Studierende der Sozialwissenschaften über eine höhere Ausprägung an fachübergreifenden sozial-kommunikativen Fähigkeiten und Studierende der Wirtschaftswissenschaften in ihrer Ausprägung zwischen beiden liegen, bestätigt werden. Gleichwohl kann ein Fehler 1. Art, Bühner and Ziegler (2009, p. 146) folgend, nicht ausgeschlossen werden, obwohl die Prüfgröße  $p \leq .05$  durchgängig berücksichtigt wurde. Zudem muss weiter berücksichtigt werden, dass der Effekt der Domänenzugehörigkeit auf die Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen durch den Effekt der Geschlechtszugehörigkeit der Studierenden moderiert wird. Dies führt notwendigerweise zu einer Relativierung des festgestellten Haupteffekts der Domäne und findet seine Darstellung in Kapitel 14.6.

#### **14.4 Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen – der Einfluss der Studienexpertise**

Nach dem statistisch signifikanten Haupteffekt für den Faktor Domäne wird im Weiteren untersucht, inwieweit Studierende eines niedrigeren Semesters sich im Hinblick auf ihre sozial-kommunikativen Kompetenzen von Studierenden eines höheren Semesters unterscheiden. Mit dem Experten-Novizen-Paradigma (Gruber & Ziegler, 1996) wird angenommen, dass die Studierenden in den höheren Semestern über den sukzessiven Aufbau einer Wissensbasis im fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzbereich über höhere Merkmalsausprägungen als Studierende in der Studieneingangsphase verfügen (vergleiche Hypothese H2).

Die multivariate Varianzanalyse in Kapitel 14.2 hat ergeben, dass die Studienexpertise (2) als Faktor keinen multivariaten Einfluss über alle Variablen hinweg (Wilks  $\lambda = .99$ ,  $F(4,512) = .91$ ,  $p > .05$ ) zeigt. Dennoch wird folgend kurz eine differenzierte Varianzanalyse über einzelne ANOVAs gerechnet, da die Ablehnung der Hypothese H2 Aufmerksamkeit erzeugt.

Zuerst werden die deskriptiven Daten dargestellt, danach wird die statistische Signifikanz eines möglichen Unterschieds zwischen den beiden unabhängigen Gruppen mittels  $t$ -Test beziehungsweise, da die Daten sich als nicht normalverteilt zeigen, die Verschiedenheit der zentralen Tendenzen der Gruppen mittels „Wilcoxon Rangsummen-Test; WRS“, „Mann-Whitney-U“ ermittelt. Die Varianzhomogenität (Levene-Test) wird ebenfalls überprüft. Die Stichprobe wird aufgeteilt in Studierende des 1. und 2. Semesters (Novizen) 75 % ( $N = 434$ ) und Studierende, die im 5. Semester und höher studieren (Experten) 26 % ( $N = 141$ ). 14 Probanden werden aus dieser Analyse ausgeschlossen, da sie weder den Novizen noch den Experten zuordenbar sind. Eine erste grafische Darstellung der Daten lässt erkennen, dass zwischen den beiden Gruppen

augenscheinlich kaum Unterschiede im Mittelwert zu erkennen sind. Folgende Abbildung verdeutlicht die Ausprägung der Kompetenzen nach den vier Hauptfähigkeitsbereichen: *Teamfähigkeit* (Novizen  $MW = 0.88(.38)$ , Experten  $MW = 0.88(.34)$ ) *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* (Novizen  $MW = 0.99(.34)$ , Experten  $MW = 0.99(.35)$ ), *Verhandlungsfähigkeit* (Novizen  $MW = 1.00(.37)$ , Experten  $MW = 1.01(.39)$ ) und *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* (Novizen  $MW = 0.91(.51)$ , Experten  $MW = 0.85(.45)$ ) aufgeteilt in zwei Gruppen: Novizen und Experten. Auf Gesamttestebene zeigen die Novizen einen  $MW = .95(.38)$  und die Experten einen  $MW = .94(.33)$ .

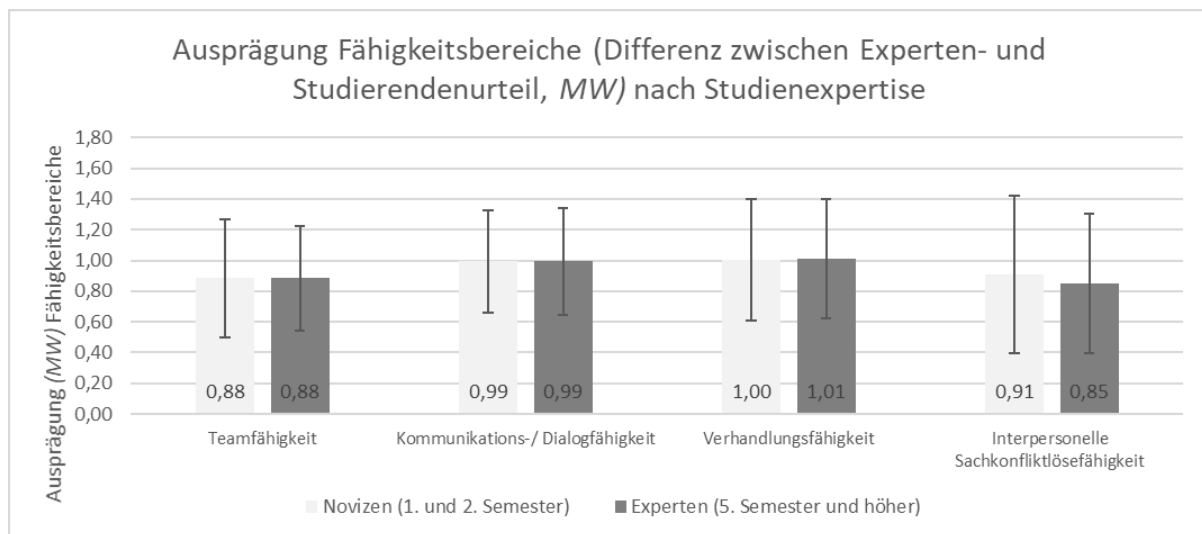


Abbildung 28: Vergleich Fähigkeitsbereiche nach Studienexpertise, Novizen (1. und 2. Semester) und Experten (5. Semester und höher), Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen

Folgende Tabelle gibt nochmals differenziert nach den vier Fähigkeitsbereichen die dazugehörigen Teilfähigkeitsbereiche nach MW und *SD* an.

Tabelle 67: Überblick über die Subtests und Item-Batterien. Mittelwerte und Standardverteilung nach Studienexpertise

Test*	Novizen (1. und 2. Semester)		Experten (5. Semester und höher)	
	MW	SD	MW	SD
<b>Teamfähigkeit</b>	0.88	0.38	0.88	0.34
A Informationsaustausch	0.66	0.46	0.64	0.42
B Effektive Kooperation	1.04	0.42	1.05	0.44
C Koordination	0.72	0.55	0.67	0.50
D Beziehungsorientierung	1.12	0.40	1.18	0.40
<b>Kommunikations-/Dialogfähigkeit</b>	0.99	0.34	0.99	0.35
A Gesprächsführung	0.95	0.44	0.91	0.46
B Eigene Sicht und Argumentation	0.94	0.45	1.00	0.49
C Umgang mit Störungen	1.15	0.36	1.14	0.34
D Arbeitsbeziehung	0.92	0.44	0.92	0.44
<b>Verhandlungsfähigkeit</b>	1.00	0.37	1.01	0.39
A Vorbereitung	1.01	0.57	1.02	0.64
B Interessenorientierung	0.87	0.46	0.89	0.48
C Gemeinsamkeiten/Unterschiede	0.92	0.51	0.90	0.52
D Entscheidungsalternativen	0.89	0.52	0.89	0.50
E Beziehungsqualität	1.20	0.57	1.24	0.55
F Selbst-/Fremdbeobachtung	1.16	0.57	1.10	0.57
<b>Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit</b>	0.91	0.51	0.85	0.45
A Interessengegensätze	0.97	0.60	0.92	0.54
B Situationsklärung	0.74	0.65	0.68	0.55
C Dialog Argument/Meinung	1.01	0.50	0.95	0.52

\*min.0, max 5

Um mögliche Effekte der Expertise beobachten zu können, ist bei der Stichprobenwahl versucht worden, Studierende des 1. und 2. Semesters (Novizen) und Studierende des 5. Semesters und höher (Experten) in ähnlich großem Umfang zu befragen. Das gelang in Bezug auf Expertise nicht. Da damit die Voraussetzungen für einen *t*-Test für unabhängige Stichproben nicht erfüllt sind (keine Normalverteilung und sehr unterschiedliche Stichprobengröße) wird die Verschiedenheit der zentralen Tendenzen der Gruppen Novize/Experte mittels „Wilcoxon Rangsummen-Test; WRS“ bzw. Mann-Whitney-U getestet. Die Varianzhomogenität in den Populationen wird mittels Levene-Test geprüft und kann angenommen werden: (TF:  $F(1,573) = .012$ ,



$p = .912, N = 575$ ; Ko\_Di:  $F(1,573) = 1.385, p = .240, N = 575$ ; Ve:  $F(1,561) = .334, p = .563, N = 563$ ; SK:  $F(1,515) = .899, p = .343, N = 517$ ).

Der Mann-Whitney-U-Test als non-parametrisches Verfahren ergibt über die vier Subtests hinweg keine signifikanten Unterschiede zwischen Novizen und Experten (Teamfähigkeit:  $U(442,144) = 31494, p > .05$ ; Kommunikations- und Dialogfähigkeit:  $U(434,141) = 28845, p > .05$ ; Verhandlungsfähigkeit:  $U(424,139) = 229459, p > .05$ ; Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit:  $U(396,121) = 22335, p > .05$ ). Nach inferenzstatistischer Analyse muss die Hypothese abgelehnt werden, dass sich die Studierenden in Bezug auf ihre Expertise hinsichtlich der Ausprägung ihrer Fähigkeiten unterscheiden. Die Null-Hypothese: „Es besteht kein Unterschied in der Fähigkeitsausprägung zwischen den Studierenden hinsichtlich ihrer Expertise“ muss akzeptiert werden; ein Fehler 2. Art bleibt trotz der Einhaltung der Prüfgröße  $p \leq .05$  möglich. Im Weiteren werden die Teilfähigkeitsbereiche genauer untersucht, um herauszufinden, ob möglicherweise bei einzelnen Teilfähigkeitsbereichen dennoch statistisch signifikante Unterschiede beobachtet werden können. Die Prüfung statistisch signifikanter Zusammenhänge mittels Mann-Whitney-U-Test bezüglich der Ausprägung von FSK auf der Ebene der Faktoren erster Ordnung zwischen Novizen und Experten ergibt lediglich bei der Teilfähigkeit der *Beziehungsorientierung* innerhalb der *Teamfähigkeit* eine Differenzierungsmöglichkeit zwischen Novizen und Experten. Mit  $U(434,141) = 26871, p < .05$  zeigt sich jedoch nur ein mäßiger signifikanter Effekt ( $r = .09$ ) – jedoch hier nicht wie hypothetisch angenommen, sondern in die entgegengesetzte Richtung: Novizen weisen eine höhere Ausprägung auf als Experten. Folgende Abbildung fasst die MW auf Teilfähigkeitsebene grafisch zusammen.

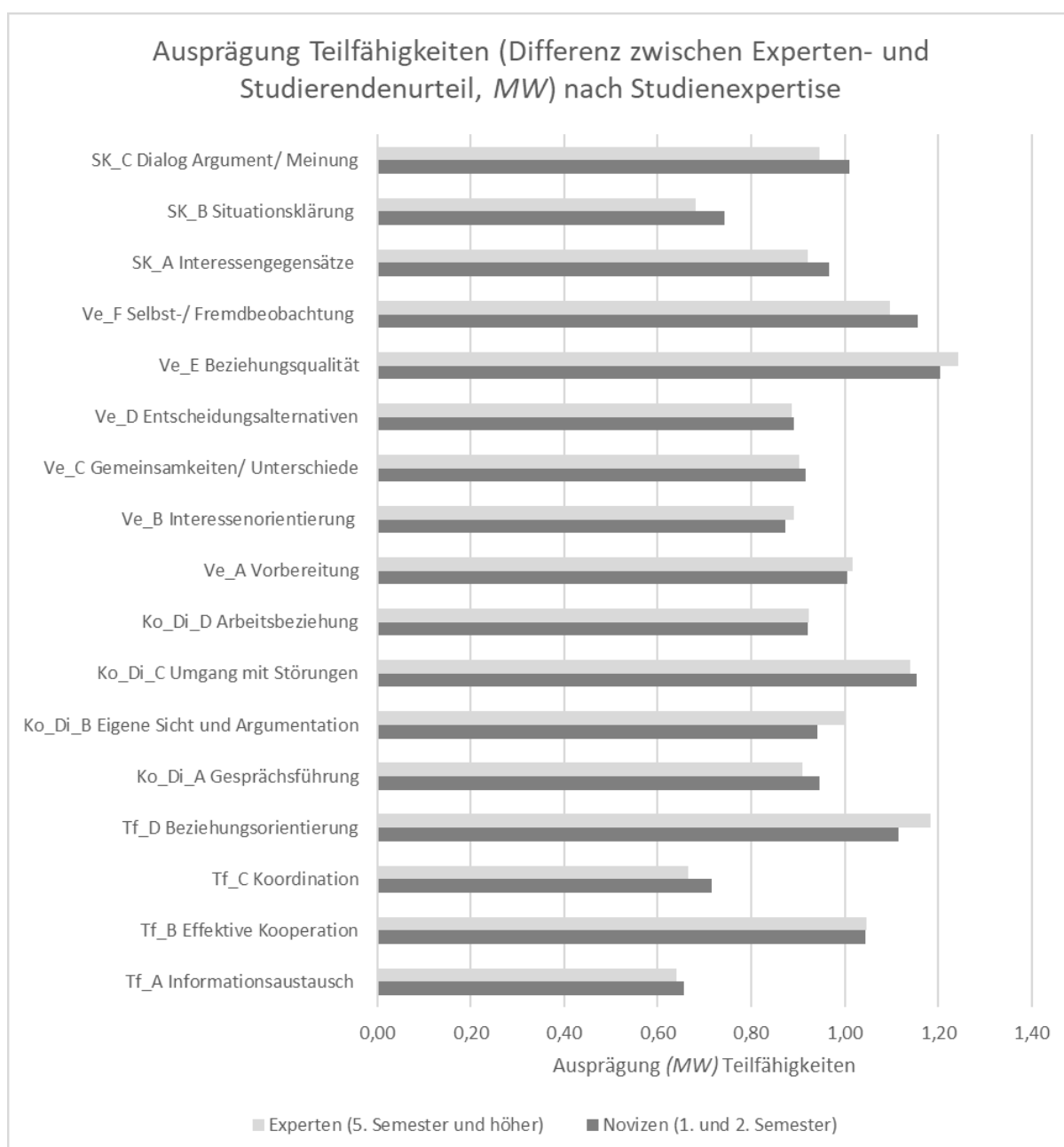


Abbildung 29: Ausprägung Teilfähigkeiten nach Studienexpertise, Novizen (1. und 2. Semester) und Experten (5. Semester und höher), Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Nullhypothese: „Die Studienexpertise nimmt keinen Einfluss auf die Ausprägung sozial-kommunikativer Kompetenzen“ sowohl durch eine multivariate (vgl. Kap. 14.2) als auch durch einzelne univariate Varianztestungen untermauert wird. Die gerichtete Hypothese, dass die Studierenden eines höheren Semesters höhere fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen aufweisen als Studierende eines niedrigeren Semesters muss mit Ausnahme des Teilfähigkeitsbereichs *Beziehungsorientierung* innerhalb der *Teamfähigkeit* abgelehnt werden. Diese Analysen gilt es vor dem Hintergrund der nicht ausgewogenen Stichprobenziehung (Merkmalsverhältnis: Novize/Experte) zu interpretieren. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass ein Fehler 2. Art vorliegt.

### **14.5 Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen – der Einfluss des Geschlechts**

Weiter wird überprüft, inwieweit zwischen dem Geschlecht der Studierenden (m/w) und der Ausprägung von Fähigkeitsbereichen statistisch signifikante Zusammenhänge bestehen. Unter Bezugnahme auf soziokulturelle Erklärungsansätze (Eagly, 1987; Feingold, 1990) und Befundlagen zum Geschlechtereffekt auf Persönlichkeitseigenschaften (Costa, Terracciano, & McCrae, 2001; D. Schmitt, Realo, Voracek, & Allik, 2008) kann vermutet werden, dass weibliche Studierende höhere Merkmalsausprägungen aufweisen. Im vorangegangenen Kapitel 14.2 konnte bereits ein signifikanter multivariater Einfluss des Geschlechts auf alle Variablen des Testverfahrens (Wilks  $\lambda = .96$ ,  $F(4,519) = 5.81$ ,  $p > .001$ ) festgestellt werden. Folgend werden die deskriptiven Maße ergänzend dargestellt.

Insgesamt umfasst die Stichprobe 322 (55 %) männliche und 262 (45 %) weibliche Studierende, was als ausgewogene Merkmalsverteilung bewertet werden kann. Fünf Probanden machten keine Angaben in Bezug auf ihr Geschlecht. Zuerst werden auch in diesem Abschnitt die deskriptiven Daten tabellarisch und grafisch aufbereitet. Danach wird nach statistisch signifikanten Unterschieden zwischen den beiden Geschlechtern gesucht und eine Voraussetzungsprüfung auf Varianzhomogenität durchgeführt. Danach schließen sich einfache ANOVAs und errechnete Effektstärken mittels Eta-Quadrat an. In einem ersten Schritt werden in folgender Tabelle die  $MW(SD)$  der beiden Geschlechter abgebildet.

Tabelle 68: Überblick über die *MW(SD)* der Subtests und Item-Batterien nach Geschlecht

Test*	Frauen		Männer	
	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
<b>Teamfähigkeit</b>	0.83	0.38	0.92	0.34
A Informationsaustausch	0.59	0.46	0.69	0.42
B Effektive Kooperation	1.01	0.40	1.05	0.43
C Koordination	0.63	0.55	0.75	0.51
D Beziehungsorientierung	1.05	0.39	1.18	0.38
<b>Kommunikations-/Dialogfähigkeit</b>	0.95	0.35	1.01	0.31
A Gesprächsführung	0.89	0.44	0.96	0.43
B Eigene Sicht und Argumentation	0.90	0.46	0.99	0.44
C Umgang mit Störungen	1.12	0.34	1.15	0.34
D Arbeitsbeziehung	0.87	0.46	0.95	0.40
<b>Verhandlungsfähigkeit</b>	0.93	0.39	1.06	0.37
A Vorbereitung	0.95	0.57	1.05	0.58
B Interessenorientierung	0.76	0.41	0.96	0.47
C Gemeinsamkeiten/Unterschiede	0.84	0.49	0.96	0.50
D Entscheidungsalternativen	0.81	0.48	0.95	0.52
E Beziehungsqualität	1.12	0.55	1.28	0.56
F Selbst-/Fremdbeobachtung	1.09	0.57	1.17	0.55
<b>Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit</b>	0.78	0.43	0.97	0.51
A Interessengegensätze	0.84	0.53	1.03	0.60
B Situationsklärung	0.57	0.53	0.85	0.66
C Dialog Argument/Meinung	0.92	0.45	1.04	0.53

\*min 0. max 5

Die nächste Abbildung stellt die Verteilung der Mittelwerte auf Teilfähigkeitsebene grafisch dar. Nach erstem augenscheinlichen Eindruck bestätigt sich die Vermutung, dass weibliche Studierende durchgängig eine höhere Ausprägung von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Fähigkeiten als männliche Studierende aufweisen.



Abbildung 30: Ausprägung Teilfähigkeiten differenziert nach Geschlecht, Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen

Um statistisch signifikante Effekte des Geschlechts auf Fähigkeits- und Teilfähigkeitsebene von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen zu beurteilen, wird eine Serie univariater Varianzanalysen durchgeführt. Die Varianzhomogenität wird mittels Levene-Test überprüft und kann in den Fähigkeitsbereichen *Teamfähigkeit* ( $p > .05$ ), *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* ( $p > .05$ ) und *Verhandlungsfähigkeit* ( $p > .05$ ) angenommen werden. Mit  $p < .001$  muss beim Teilbereich *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* von einer Ungleichheit der Varianzen ausgegangen werden. Da zwei Mittelwerte miteinander verglichen werden, wird als Effektstärkemaß das partielle und korrigierte Eta-Quadrat ( $\eta^2$ ) berechnet. Kleine Effekte des Geschlechts auf die Merkmalsausprägungen können auf Fähigkeitsbereichsebene bei der *Verhandlungsfähigkeit* und der *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit* beobachtet werden. Auf Ebene der Teilfähigkeiten können im Bereich *Teamfähigkeit* die *Beziehungsorientierung* ( $\eta^2 = .03$ ), im Bereich der *Verhandlungsfähigkeit* die *Interessensorientierung* ( $\eta^2 = .05$ ) und im Bereich der *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit* die *Fähigkeit zur Situationsklärung* ( $\eta^2 = .05$ ) kleine Effekte des Geschlechts beobachtet werden. Die sich anschließende Tabelle listet die statistischen Signifikanzen und Effektstärken nach Haupt- und Teilfähigkeitenbereichen auf.

Tabelle 69: Mittelwertvergleiche nach Geschlecht, statistischen Signifikanzen und Effektstärken

Abhängige Variable****	Mittelwertvergleiche Geschlecht					
	<i>df</i> ***	<i>F</i> * *	<i>Sig.</i>	<i>Partielles Eta-Quadrat</i>	<i>Korrigierte R-Quadrat</i>	<i>Einfache ANOVA*</i>
Teamfähigkeit	1,582	9	.003	.01	.01	F=8.88(1,582) <i>p</i> <.01
A Informationsaustausch	1,582	6	.013	.01	.01	F=6.24(1,582) <i>p</i> <.05
B Effektive Kooperation	1,582	0	.565	.00	.00	F=0.33(1,582) <i>p</i> >.05
C Koordination	1,582	7	.007	.01	.01	F=7.44(1,582) <i>p</i> <.05
D Beziehungsorientierung	1,582	16	.000	.03	.03	F=16.16(1,582) <i>p</i> <.001
Kommunikations-/Dialogfähigkeit	1,582	5	.021	.00	.00	F=5.39(1,582) <i>p</i> <.05
A Gesprächsführung	1,581	4	.045	.00	.00	F=4.04(1,581) <i>p</i> <.05
B Eigene Sicht und Argumentation	1,580	5	.021	.01	.01	F=5.33(1,580) <i>p</i> <.05
C Umgang mit Störungen	1,582	1	.321	.00	.00	F=1.02(1,582) <i>p</i> >.05
D Arbeitsbeziehung	1,582	5	.020	.01	.01	F=5.44(1,582) <i>p</i> <.05
Verhandlungsfähigkeit	1,570	17	.000	.03	.03	F=17.14(1,570) <i>p</i> <.001
A Vorbereitung	1,561	4	.053	.01	.01	F=3.77(1,561) <i>p</i> >.05
B Interessenorientierung	1,570	27	.000	.05	.04	F=26.86(1,570) <i>p</i> <.001
C Gemeinsamkeiten/Unterschiede	1,569	8	.005	.01	.01	F=8.01(1,569) <i>p</i> <.01
D Entscheidungsalternativen	1,569	11	.001	.02	.02	F=10.81(1,569) <i>p</i> =.001
E Beziehungsqualität	1,560	11	.001	.02	.02	F=11.18(1,560) <i>p</i> =.001
F Selbst-/Fremdbeobachtung	1,559	3	.094	.01	.00	F=2.81(1,559) <i>p</i> >.05
Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit	1,522	21	.000	.04	.04	F=20.83(1,522) <i>p</i> <.001
A Interessengegensätze	1,516	13	.000	.03	.02	F=13.27(1,516) <i>p</i> <.001
B Situationsklärung	1,506	28	.000	.05	.05	F=27.99(1,506) <i>p</i> <.001
C Dialog Argument/Meinung	1,509	7	.008	.01	.01	F=7.12(1,509) <i>p</i> >.01

\*bei einem Vergleich der Geschlechter, \*\* gerundet, ohne Dezimalstellen, \*\*\*Zählerfreiheitsgrad (Faktor), Nennerfreiheitsgrad, Stichprobenfehlschätzung, \*\*\*\*min=0. max=5

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Geschlecht der Studierenden einen univariaten und multivariaten Einfluss auf die Ausprägung sozial-kommunikativer Kompetenzen bzw. einzelner (Teil-)Fähigkeitsbereiche nimmt. Die Effekte können zwar als gering bis mittel, aber dennoch statistisch bedeutsam beschrieben werden. Zu beachten gilt es, dass der multivariate Effekt der Geschlechtszugehörigkeit auf die Ausprägung sozial-kommunikativer Kompetenzen durch die Studiendisziplin der Studierenden moderiert wird, was zu einer Relativierung des festgestellten Geschlechter-Haupteffekts führt. Folgendes Kapitel 14.6 setzt diese Interaktionen in einen darstellenden Zusammenhang.

#### 14.6 Moderatoreffekte zwischen Geschlecht und Domäne

In Kapitel 14.2 konnte eine multivariate, zwei-faktorielle (Fachlichkeit\*Geschlecht) Varianzanalyse aller Testvariablen bereits aufzeigen, dass eine statistisch signifikante Wechselwirkung der Domäne und des Geschlechts der Studierenden (vergleiche Hypothese H3) multivariaten Einfluss über alle Variablen hat. Im Weiteren werden einzelne univariate, zwei-faktorielle Varianzanalyseschritte vollzogen, um auf Fähigkeitsebene und Teilfähigkeitsebene eine Beobachtung der Unterschiede bezüglich der Interaktion zwischen Geschlecht und Domäne zu beleuchten.

Untersucht wird, wie der Effekt der Domäne als Indiz für die Gültigkeit der Annahme, dass die Mitglieder einer Studiendisziplin über eine ähnliche Persönlichkeitsstruktur und/oder ähnliche persönliche Entwicklungsgeschichten und Genesen sozial-kommunikativer Kompetenzen verfügen (Holland, 1966; Kanning, 2009b), und der Effekt des Geschlechts als Indiz sowohl für soziokulturelle Wirkmechanismen (Eagly, 1987; Feingold, 1990) als auch Geschlechtereffekt auf Persönlichkeitseigenschaften (Costa et al., 2001; D. Schmitt et al., 2008), auf Teilfähigkeitsebene miteinander agieren.

Der Levene-Test auf Homogenität der Fehlervarianzen ist für alle vier Fähigkeitsbereiche signifikant, die Varianzhomogenität in den Populationen kann nicht angenommen werden (Levene-Test: *Teamfähigkeit*:  $F(5,576) = 8.49, p < .001, n = 582$ ; *Kommunikations- und Dialogfähigkeit*:  $F(5,576) = 5.61, p < .001, n = 582$ ; *Verhandlungsfähigkeit*:  $F(5,564) = 9.27, p < .001, n = 570$ ; *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit*:  $F(5,516) = 17.86, p < .001, n = 522$ ). Diese Verletzung der Voraussetzung gilt es in der Interpretation der Ergebnisse der ANOVAs zu berücksichtigen.

Im Folgenden werden die vier Fähigkeitsbereiche näher betrachtet. Nach seriellen 3 (Domäne) x 2 (Geschlecht) univariaten, zwei-faktoriellen (eine Messung) Varianzanalysen kann in allen vier Bereichen ein kleiner bzw. sehr kleiner statistisch signifikanter Interaktionseffekt zwischen Domäne und Geschlecht beobachtet werden. *Teamfähigkeit*:  $F(2,576) = 6.54, p < .05, N = 582; \eta^2 = .02$ ; *Kommunikations- und Dialogfähigkeit*:  $F(2,576) = 3.16, p < .05, N = 582; \eta^2 = .01$ ; *Verhandlungsfähigkeit*:  $F(2,564) = 4.25, p < .05, N = 570; \eta^2 = .02$ ; *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit*:  $F(2,516) = 4.34, p < .05, N = 522; \eta^2 = .02$ . Die Interaktionsdiagramme mit beiden Zwischensubjektfaktoren lassen über die vier Fähigkeitsbereiche hinweg vergleichbare Interaktionseffekte erkennen.

Innerhalb der Studierendengruppe der Sozialwissenschaften zeichnet sich ab, dass das Geschlecht keine statistisch signifikante Interaktion mit der Domäne aufweist. Männliche und

weibliche Studierende der Sozialwissenschaft verfügen über eine annähernd ähnliche Ausprägung der Merkmale. Innerhalb der Wirtschaftswissenschaften wird deutlich, dass sich die weiblichen und männlichen Studierenden hinsichtlich ihrer sozial-kommunikativen Kompetenzen statistisch signifikant unterscheiden. Durchgehend beweisen männliche Studierende der Wirtschaftswissenschaften eine niedrigere Ausprägung als weibliche Studierende. Die Ausprägung über alle Teilbereiche bei der Gruppe der weiblichen Studierenden der Wirtschaftswissenschaften ist vergleichbar mit der der weiblichen Studierenden innerhalb der Sozialwissenschaften. Innerhalb der Ingenieurwissenschaften legen männliche Studierende ähnliche Kompetenzausprägungen wie die Gruppe der männlichen Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften an den Tag, unterscheiden sich aber statistisch signifikant deutlich durch eine niedrigere Ausprägung im Vergleich zu den männlichen Studierenden innerhalb der Sozialwissenschaften.

Die weiblichen Studierenden innerhalb der Ingenieurwissenschaften lassen im Vergleich zu allen anderen Gruppen die niedrigste Ausprägung an sozial-kommunikativen Fähigkeiten erkennen. Dies wird auch im Vergleich mit ihren männlichen Kommilitonen innerhalb ihrer Domäne deutlich. Die Effekte sind (sehr) klein aber statistisch signifikant. Folgende Tabelle fasst die Ergebnisse der 3x2 ANOVAs der Interaktion zwischen den Faktoren Geschlecht und Fachlichkeit zusammen.



Tabelle 70: ANOVAs Mittelwertvergleiche Zwischensubjekt Faktoren: Domäne(3)\*Geschlecht(2)

Abhängige Variable****	Mittelwertvergleiche Interaktion Domäne*Geschlecht				
	df***	F**	Sig.	Partiel- les Eta- Quad- rat	Zweifache ANOVA*
Teamfähigkeit	2,576	7	.002	.02	F=6.54(2,576) $p < .05$
A Informationsaustausch	2,576	6	.002	.02	F=6.16(2,576) $p < .05$
B Effektive Kooperation	2,576	5	.005	.02	F=5.45(2,576) $p < .05$
C Koordination	2,576	3	.035	.01	F=3.40(2,576) $p < .05$
D Beziehungsorientierung	2,576	4	.026	.01	F=3.69(2,576) $p < .05$
Kommunikations-/Dialogfähigkeit	2,576	3	.043	.01	F=3.16(2,576) $p < .05$
A Gesprächsführung	2,575	2	.227	--	F=1.49(2,575) $p > .05$
B Eigene Sicht und Argumentation	2,574	2	.161	--	F=1.83(2,574) $p > .05$
C Umgang mit Störungen	2,576	6	.003	.02	F=5.91(2,576) $p < .05$
D Arbeitsbeziehung	2,576	2	.123	---	F=2.10(2,576) $p > .05$
Verhandlungsfähigkeit	2,564	4	.015	.02	F=4.25(2,564) $p < .05$
A Vorbereitung	2,555	2	.107	--	F=2.24(2,555) $p > .05$
B Interessenorientierung	2,564	3	.049	.01	F=4.04(2,564) $p < .05$
C Gemeinsamkeiten/Unterschiede	2,563	3	.040	.01	F=3.23(2,563) $p < .05$
D Entscheidungsalternativen	2,563	2	.157	--	F=1.86(2,563) $p < .05$
E Beziehungsqualität					
F Selbst-/Fremdbeobachtung	2,554	4	.016	.02	F=4.15(2,554) $p < .05$
Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit	2,516	5	.001	.02	F=4.94(2,516) $p < .05$
A Interessengegensätze	2,510	4	.027	.01	F=3.64(2,510) $p < .05$
B Situationsklärung	2,500	3	.042	.01	F=3.19(2,500) $p < .05$
C Dialog Argument/Meinung	2,503	5	.009	.02	F=4.70(2,503) $p < .05$

\*Domäne/Geschlechter, \*\* gerundet, ohne Dezimalstellen, \*\*\*Zählerfreiheitsgrad (Faktor), Nennerfreiheitsgrad, Stichprobenfehlschätzung), \*\*\*\*min=0. max=5

## 14.7 Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen – der Einfluss des Lebensalters

Wie in Kapitel 14.2 analysiert, zeigt die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe (3) ebenfalls signifikant multivariaten Einfluss (Wilks  $\lambda = .96$ ,  $F(8,1034) = 2.58$ ,  $p > .01$ ) auf die Variablen (5). (Gesamttest  $F(2,520) = 4.61$ ,  $p = .01$ , Subtest Verhandlungsfähigkeit  $F(2,520) = 2.77$ ,  $p < .01$  und Subtest Teamfähigkeit  $F(2,520) = 5.94$ ,  $p < .01$ ). Für die Subtests zur *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* und zur *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit* wurden dagegen keine multivariaten Einflüsse des Alters deutlich. Eine höhere Merkmalsausprägung der jungen Erwachsenen im Vergleich zu den Gruppen der (späten) Adoleszenz (Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne, & Patton, 2018) wäre als Indiz dafür zu werten, dass mit zunehmender Lebenserfahrung das Niveau der überfachlichen sozial-kommunikativen (Teil-)Kompetenzen steigt.

Die Stichprobe wird in drei Altersklassen geteilt: Altersgruppe eins: 18 bis 21 Jahre ( $N = 303$ ); Altersgruppe zwei: 22 bis 25 Jahre ( $N = 219$ ) und Altersgruppe 3: älter als 25 Jahre ( $N = 60$ ).

Die nachstehende Tabelle listet die Mittelwerte und Standardabweichungen in den Haupt- und Teilfähigkeitsbereichen nach Altersgruppen auf.

Tabelle 71: MW und SD Subtests und Item-Batterien nach Altersgruppen 1-3

Test*	Altersgruppe 1 18 bis 21 Jahre		Altersgruppe 2 22 bis 25 Jahre		Altersgruppe 3 Älter als 25 Jahre	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
<b>Teamfähigkeit</b>	0.83	0.31	0.91	0.42	0.99	0.42
A Informationsaustausch	0.61	0.38	0.67	0.50	0.79	0.48
B Effektive Kooperation	1.00	0.35	1.06	0.45	1.14	0.56
C Koordination	0.64	0.43	0.76	0.78	0.78	0.62
D Beziehungsorientierung	1.08	0.37	1.16	0.40	1.25	0.44
<b>Kommunikations-/Dialogfähigkeit</b>	0.96	0.30	1.01	0.37	1.05	0.36
A Gesprächsführung	0.92	0.41	0.95	0.47	0.96	0.48
B Eigene Sicht und Argumentation	0.91	0.42	0.99	0.47	1.08	0.54
C Umgang mit Störungen	1.13	0.31	1.16	0.40	1.18	0.32
D Arbeitsbeziehung	0.88	0.39	0.93	0.47	0.98	0.46
<b>Verhandlungsfähigkeit</b>	0.94	0.33	1.07	0.45	1.07	0.38
A Vorbereitung	0.94	0.52	1.08	0.64	1.05	0.61
B Interessenorientierung	0.82	0.38	0.92	0.53	1.00	0.54
C Gemeinsamkeiten/Unterschiede	0.85	0.41	0.96	0.53	1.05	0.64
D Entscheidungsalternativen	0.84	0.43	0.94	0.61	0.92	0.51
E Beziehungsqualität	1.12	0.52	1.31	0.59	1.30	0.59
F Selbst-/Fremdbeobachtung	1.11	0.53	1.19	0.62	1.12	0.48
<b>Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit</b>	0.85	0.44	0.94	0.56	0.92	0.45
A Interessengegensätze	0.90	0.51	1.02	0.67	0.97	0.52
B Situationsklärung	0.67	0.53	0.79	0.74	0.73	0.54
C Dialog Argument/Meinung	0.96	0.44	1.01	0.50	1.05	0.55

\*min=0. max=5

Folgende Abbildung zeigt grafisch die Unterschiede zwischen den Gruppen auf, augenscheinlich weisen die jüngeren Studierenden im Vergleich zu den älteren Studierenden eine höhere Ausprägung (stellt sich über niedrigeren Mittelwert dar) in nahezu allen Merkmalsbereichen (Fähigkeits- und Teilfähigkeitsbereiche) auf, was erst einmal als entgegengesetzt zur Hypothese H6 zu interpretieren ist.

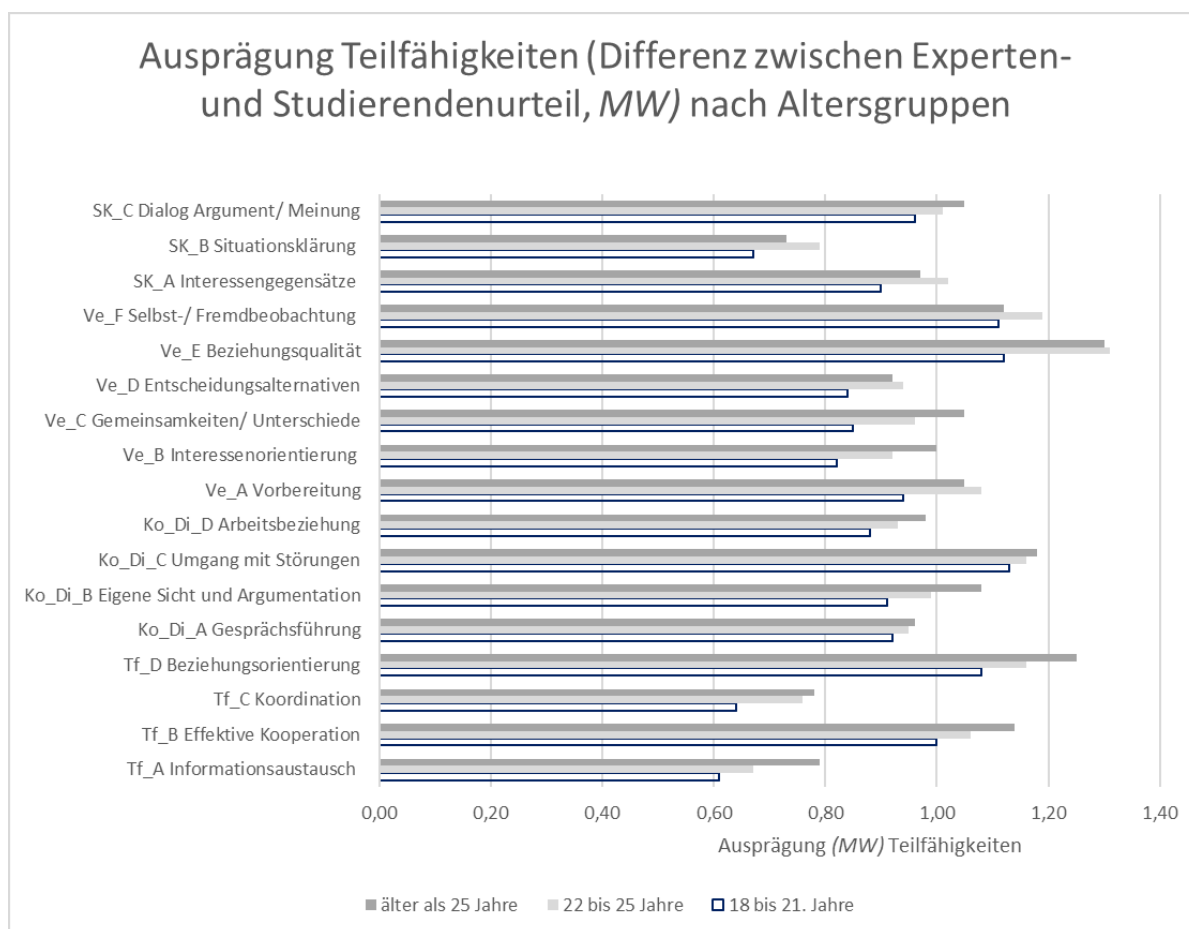


Abbildung 31: Ausprägung Teilfähigkeiten nach Altersgruppen, Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen

Um die statistische Signifikanz des Unterschieds zwischen den Probandengruppen nach deren Altersgruppe zu testen, werden mehrere univariate, ein-faktorielle Varianzanalysen zwischen den drei Altersgruppen gerechnet. Die Prüfung der Voraussetzungen erfolgt über den Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianz. Die Varianzhomogenität wird mittels Levene-Test ermittelt und ist bei den Altersgruppen bezüglich des Faktors *Teamfähigkeit* ( $p < .01$ ), *Verhandlungsfähigkeit* ( $p < .01$ ) und *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* ( $p < .01$ ) nicht gegeben. Beim Faktor *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* wird der Levene-Test nicht signifikant ( $p > .05$ ), lediglich hier kann also von Varianzhomogenität ausgegangen werden. Da die Daten zumeist keine Varianzhomogenität aufweisen, wird zusätzlich zur Ausgabe der ein-faktoriellen ANOVAs der Welch-Test als robustes Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte durchgeführt.

Die Ausprägung der *Teamfähigkeit* unterscheidet sich statistisch signifikant für die verschiedenen Altersgruppen, Welch-Test  $F(2,152.57) = 5.97, p < .01$ . Ebenfalls für den Teilbereich der Verhandlungsfähigkeit, Welch-Test  $F(2,150.77) = 7.36, p > .001$ . Der Welch-Test zeigt bei den abhängigen Variablen *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* ( $F(2,157.81) = 2.30, p > .05$ )

und *Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* ( $F(2,138.33) = 1.99, p > .05$ ) keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen an (untermauert die Ergebnisse der multivariaten Analyse). Da mehr als zwei Mittelwerte miteinander verglichen werden, wird als Effektstärkemaß das partielle Eta-Quadrat ( $\eta^2$ ) herangezogen. Es zeigt sich ein sehr kleiner Effekt des Alters auf die *Teamfähigkeit* ( $\eta^2 = .02$ ) und die *Verhandlungsfähigkeit* ( $\eta^2 = .02$ ). Ein kleiner Effekt wird bei dem Merkmal der *Beziehungsqualität* im Verhandlungsbereich ( $\eta^2 = .03$ ) deutlich. Folgende Tabelle fasst die Ergebnissen der ein-faktoriellen ANOVAs zusammen.

Tabelle 72: Mittelwertvergleiche zwischen Altersgruppen mittels einfacher ANOVAs inkl. Effektstärken

Abhängige Variable****	Mittelwertvergleiche Altersgruppen					
	df***	F**	Sig.	Partielles Eta-Quadrat	Korrigierte R-Quadrat	Einfache ANOVA*
<b>Teamfähigkeit</b>	2.579	6	.002	.02	.02	F=6.39(2,579)p<.01
A Informationsaustausch	2.579	5	.009	.02	.01	F=4.71(2,579)p<.01
B Effektive Kooperation	2.579	3	.038	.01	.01	F=3.28(2,579)p<.05
C Koordination	2.579	4	.013	.02	.01	F=4.40(2,579)p<.05
D Beziehungsorientierung	2.579	6	.002	.02	.02	F=6.21(2,579)p<.01
<b>Kommunikations-/Dialogfähigkeit</b>	2.579	2	.095	.01	.01	F=2.36(2,579)p>.05
A Gesprächsführung	2.578	0	.063	.00	.00	F=0.46(2,578)p>.05
B Eigene Sicht und Argumentation	2.571	5	.008	.01	.01	F=4.85(2,571)p<.01
C Umgang mit Störungen	2.579	1	.421	.00	.00	F=0.86(2,579)p>.05
D Arbeitsbeziehung	2.579	2	.194	.01	.00	F=1.64(2,579)p>.05
<b>Verhandlungsfähigkeit</b>	2.568	7	.001	.03	.02	F=7.46(2,568)p=.001
A Vorbereitung	2.559	4	.023	.01	.01	F=3.80(2,559)p<.05
B Interessenorientierung	2.568	6	.003	.02	.02	F=5.78(2,568)p<.01
C Gemeinsamkeiten/Unterschiede	2.567	5	.007	.02	.01	F=4.97(2,567)p>.01
D Entscheidungsalternativen	2.567	2	.085	.01	.01	F=2.48(2,567)p>.05
E Beziehungsqualität	2.561	8	.000	.03	.03	F=8.22(2,561)p<.001
F Selbst-/Fremdbeobachtung	2.557	1	.258	.01	.00	F=1.37(2,557)p>.05
<b>Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit</b>	2.523	2	.124	.01	.00	F=2.09(2,523)p>.05
A Interessengegensätze	2.514	2	.101	.01	.01	F=2.30(2,514)p>.05
B Situationsklärung	2.504	2	.117	.01	.01	F=2.15(2,504)p>.05
C Dialog Argument/Meinung	2.507	1	.441	.00	.00	F=0.82(2,507)p>.05

\*bei einem Vergleich der Altersgruppen: 18-21 Jahre, 22-25 Jahre, älter als 25 Jahre, \*\* gerundet, ohne Dezimalstellen, \*\*\*Zählerfreiheitsgrad (Faktor), Nennerfreiheitsgrad (Stichprobenfehlschätzung), \*\*\*\*min=0, max=5

Unerwartet (entgegengesetzt zu Hypothese H6) kann festgehalten werden, dass mit zunehmendem Alter die Ausprägung der fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen in den Bereichen *Teamfähigkeit* und *Verhandlungsfähigkeit*, wenn auch mit (sehr) kleinem Effekt, abnimmt. Insbesondere die Gruppe der 25-Jährigen und Älteren (junge Erwachsene) zeigt eine

geringere Ausprägung in verschiedensten (Teil-)Fähigkeitsbereichen als die Gruppe der jüngsten Studierenden (Adoleszenz).

#### **14.8 Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen – der Einfluss eines Praktikums**

Ein absolviertes Praktikum zeigt sich, wie in Kapitel 14.2 dargestellt, entgegen der Hypothese H7 ohne signifikanten multivariaten Einfluss (Wilks  $\lambda = .98$ ,  $F(4,520) = 2.23$ ,  $p > .05$ ). Ein Blick auf die Zwischensubjekteffekte zeigt jedoch, dass hier differenziert werden muss (signifikante Einflüsse auf Gesamttestebene ( $F(1,523) = 6.34$ ,  $p < .05$ ) Subtests Kommunikations- und Dialogfähigkeit ( $F(1,523) = 5.94$ ,  $p > .05$ ), Verhandlungsfähigkeit ( $F(1,523) = 6.42$ ,  $p < .05$ ) und Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit ( $F(1,523) = 6.44$ ,  $p < .05$ ), kein signifikanter multivariater Einfluss bei Subtest Teamfähigkeit ( $F(1,523) = 1.81$ ,  $p > .05$ )).

Weiter wird überprüft, inwieweit zwischen Studierenden, die innerhalb ihres Studiums ein Praktikum absolviert haben, und Studierenden, die kein Praktikum vorweisen, Unterschiede in der Ausprägung von fachübergreifenden sozial-kommunikativen (Teil-)Kompetenzen festzustellen sind. Es wird vermutet (Vgl. Hypothese H7), dass deren Genese insbesondere in Lernprozessen der selbstständigen Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt befördert wird (Kirchhoff, 2007, p. 75).

Die Stichprobe wird aufgeteilt in extreme Probandengruppen, die innerhalb des Studiums ein Praktikum absolviert haben 35 % ( $N = 202$ ) und diejenigen, die kein Praktikum absolviert haben 65 % ( $N = 382$ ). Dabei differiert innerhalb der Gruppe derer, die ein Praktikum absolviert haben, die Dauer des Praktikums: 76 % ( $N = 158$ ) haben ein bis zu sechsmonatiges Praktikum absolviert und 24 % ( $N = 49$ ) haben ein Praktikum absolviert, das mehr als sechs Monate gedauert hat. Die nächste Tabelle weist die Mittelwerte und Standardabweichungen nach Gruppen aus.

Tabelle 73: MW( SD) Fähigkeits- und Teilfähigkeitsbereiche nach Gruppen, die während des Studiums ein Praktikum bzw. kein Praktikum absolviert haben

Test*	Praktikum während Studium absolviert		kein Praktikum während Studium absolviert	
	MW	SD	MW	SD
<b>Teamfähigkeit</b>	0.86	0.40	0.89	0.40
A Informationsaustausch	0.62	0.35	0.66	0.48
B Effektive Kooperation	1.03	0.39	1.05	0.43
C Koordination	0.66	0.49	0.72	0.55
D Beziehungsorientierung	1.13	0.32	1.12	0.43
<b>Kommunikations-/Dialogfähigkeit</b>	0.95	0.28	1.00	0.35
A Gesprächsführung	0.86	0.39	0.97	0.46
B Eigene Sicht und Argumentation	0.88	0.37	0.98	0.49
C Umgang mit Störungen	1.13	0.26	1.15	0.38
D Arbeitsbeziehung	0.90	0.42	0.92	0.44
<b>Verhandlungsfähigkeit</b>	0.94	0.37	1.03	0.42
A Vorbereitung	0.95	0.52	1.03	0.61
B Interessenorientierung	0.81	0.38	0.90	0.49
C Gemeinsamkeiten/Unterschiede	0.87	0.48	0.92	0.51
D Entscheidungsalternativen	0.82	0.39	0.91	0.56
E Beziehungsqualität	1.14	0.51	1.25	0.58
F Selbst-/Fremdbeobachtung	1.07	0.53	1.17	0.58
<b>Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit</b>	0.81	0.37	0.92	0.53
A Interessengegensätze	0.88	0.50	0.97	0.62
B Situationsklärung	0.65	0.52	0.75	0.66
C Dialog Argument/Meinung	0.88	0.37	1.04	0.55

\*min=0. max=5

Nachfolgende Abbildung zeigt grafisch die MW differenziert nach Gruppen, die ein Praktikum (unabhängig der Dauer) absolviert haben, und denjenigen, die kein Praktikum absolviert haben. Auf den ersten Blick lässt sich erkennen, dass in den Fähigkeitsbereichen der *Verhandlungsfähigkeit* und *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit* diejenigen mit absolviertem Praktikum einen niedrigeren MW und damit eine höhere Merkmalsausprägung aufweisen.

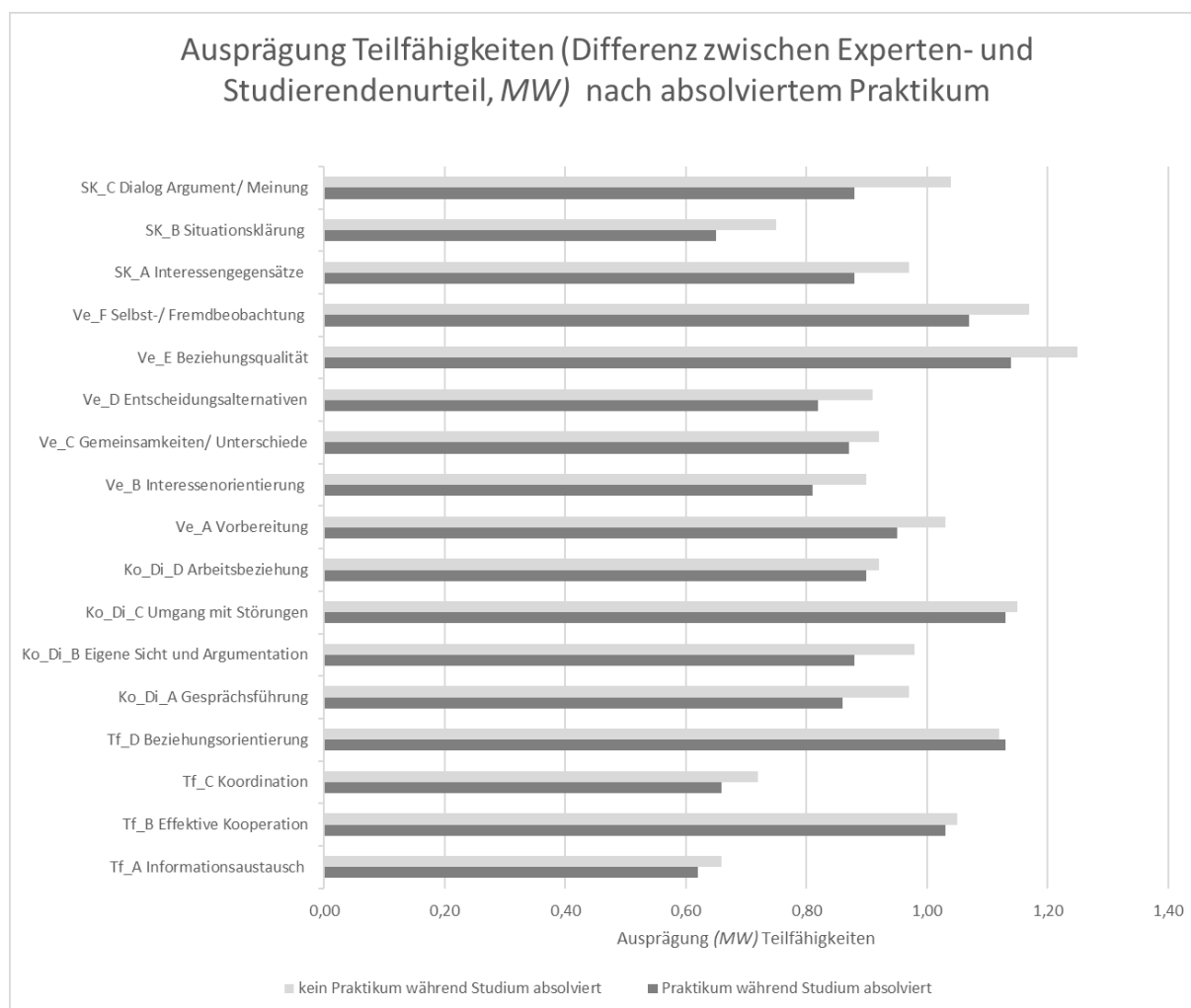


Abbildung 32: Ausprägung Teilfähigkeiten nach absolviertem Praktikum, Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen

Um statistisch signifikante Unterschiede zu untersuchen, werden einzelne univariate, ein-faktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Im Bereich der *Teamfähigkeit* wird der Levene-Test nicht signifikant ( $p > .05$ ), die Voraussetzung der Varianzhomogenität ist also gegeben. Gleiches wird im Bereich der *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* ( $p > .05$ ) deutlich. Von einer Homogenität der Varianzen zwischen den Gruppen kann im Bereich der *Verhandlungsfähigkeit* ( $p < .01$ ) und der *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit* ( $p < .001$ ) nicht ausgegangen werden. Weil Verletzungen der Voraussetzung der Varianzhomogenität in Teilen gegeben sind, wird neben den ANOVAs auch der Welch-Test hinzugezogen.

Die Ausprägung der *Teamfähigkeit* (Welch-Test  $F(1,522.37) = .82, p > .05$ ) unterscheidet sich statistisch nicht signifikant zwischen beiden Gruppen. Die Ausprägungen der *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* (Welch-Test  $F(1,491.75) = 4.46, p < .05$ ), der *Verhandlungsfähigkeit* (Welch-Test  $F(1,520,75) = 8.46, p < .01$ ) und der *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit* (Welch-Test  $F(1,481.31) = 7.96, p < .01$ ) zeigen sich statistisch signifikant unterschiedlich

zwischen den Gruppen. Dies bekräftigt die Analyseergebnisse der multifaktoriellen Analyse. Folgende Tabelle gibt Aufschluss über die Ergebnisse der ANOVAs in tabellarischer Form. Die Ergebnisse gleichen denen des Welch-Tests.

Tabelle 74: Mittelwertvergleiche mittels ANOVAs zwischen Gruppen: Praktikum absolviert/kein Praktikum absolviert

Abhängige Variable****	Mittelwertvergleiche Praktikum während des Studiums ja/nein					
	df***	F**	Sig.	Partielles Eta-Quadrat	Korrigierte R-Quadrat	Einfache ANOVA*
Teamfähigkeit	1.582	1	.410	.00	.00	F=0.68(1,582) <i>p</i> >.05
A Informationsaustausch	1.582	1	.388	.00	.00	F=0.74(1,582) <i>p</i> >.05
B Effektive Kooperation	1.582	0	.628	.00	.00	F=0.23(1,582) <i>p</i> >.05
C Koordination	1.582	1	.226	.00	.00	F=0.00(1,582) <i>p</i> >.05
D Beziehungsorientierung	1.582	0	.966	.00	.00	F=0.00(1,582) <i>p</i> >.05
Kommunikations-/Dialogfähigkeit	1.582	4	.048	.01	.01	F=3.91(1,582) <i>p</i> <.05
A Gesprächsführung	1.581	9	.003	.02	.01	F=8.75(1,581) <i>p</i> <.01
B Eigene Sicht und Argumentation	1.580	6	.016	.01	.01	F=5.79(1,580) <i>p</i> <.05
C Umgang mit Störungen	1.582	0	.524	.00	.00	F=0.46(1,582) <i>p</i> >.05
D Arbeitsbeziehung	1.582	0	.532	.00	.00	F=0.39(1,582) <i>p</i> >.05
Verhandlungsfähigkeit	1.571	7	.009	.01	.01	F=6.97(1,571) <i>p</i> <.01
A Vorbereitung	1.562	2	.129	.00	.00	F=2.31(1,562) <i>p</i> >.05
B Interessenorientierung	1.571	6	.015	.01	.01	F=5.95(1,571) <i>p</i> <.05
C Gemeinsamkeiten/Unterschiede	1.570	1	.277	.00	.00	F=1.18(1,570) <i>p</i> >.05
D Entscheidungsalternativen	1.570	4	.040	.01	.01	F=4.24(1,570) <i>p</i> <.05
E Beziehungsqualität	1.561	5	.021	.01	.01	F=5.37(1,561) <i>p</i> <.05
F Selbst-/Fremdbeobachtung	1.562	4	.052	.01	.01	F=3.80(1,562) <i>p</i> >.05
Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit	1.523	6	.011	.01	.01	F=6.44(1,523) <i>p</i> <.05
A Interessengegensätze	1.517	3	.084	.01	.00	F=3.00(1,517) <i>p</i> >.05
B Situationsklärung	1.507	3	.080	.01	.00	F=3.07(1,507) <i>p</i> >.05
C Dialog Argument/Meinung	1.510	12	.001	.02	.02	F=11.66(1,510) <i>p</i> <.01

\*bei einem Vergleich der Altersgruppen: 18-21 Jahre, 22-25 Jahre, älter als 25 Jahre, \*\* gerundet, ohne Dezimalstellen, \*\*\*Zählerfreiheitsgrad (Faktor), Nennerfreiheitsgrad (Stichprobenfehlschätzung), \*\*\*\*min.=0, max.=5

Insgesamt werden sehr kleine, aber konstante statistische Effekte des Praktikums auf die Ausprägung von sozial-kommunikativen Fähigkeiten über einzelne Bereiche ( $\eta^2 = .01$  bis  $.02$ ) deutlich, ausgeschlossen ist der Bereich der *Teamfähigkeit*, bei dem keine statistisch signifikanten Effekte durch ein Praktikum zu analysieren sind.



## 14.9 Zusammenfassung der Befundlage und Reichweite

Es wurde erwartet, dass ...

- ...H1: Unterschiede zwischen den Domänen beobachtbar sind. Es wird angenommen, dass Studierende der Sozialwissenschaften über eine höhere Ausprägung von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen verfügen als Ingenieurwissenschaftsstudierende.

Es bestätigt sich, dass statistisch signifikante Unterschiede in der Testleistung der Studierenden nach deren Domänenzugehörigkeit festzustellen sind. Es konnte bestätigt werden, dass Studierende der Sozialwissenschaften über eine höhere Ausprägung von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen verfügen als Ingenieurwissenschaftsstudierende. Dieser Effekt interagiert allerdings mit der Geschlechtszugehörigkeit der Studierenden und muss deshalb differenziert interpretiert werden (vgl. Kap. 16.)

- ...H2: die Studienexpertise einen Einfluss auf die Ausprägung von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen nimmt und sich somit Studierende in höheren Semestern von Studierenden in der Eingangsphase unterscheiden. Es wird angenommen, dass Studierende eines höheren Semesters eine höhere fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenz aufweisen als Studierende eines niedrigeren Semesters.

Die Nullhypothese, dass die Studienexpertise keinen Einfluss auf die Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen nimmt, muss bestätigt werden. Die Vermutung, dass die Studierenden eines höheren Semesters über höhere sozial-kommunikative Kompetenzen als Studierende eines niedrigeren Semesters verfügen, muss mit einer kleinen Einschränkung für einen Teilfähigkeitsbereich ebenfalls abgelehnt werden.

- ...H3: sich Studierende der unterschiedlichen Domänen in der Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen im Verlauf ihres Studiums unterscheiden. Es wird angenommen, dass Studierende der Sozialwissenschaften in höheren Semestern die ausgeprägtesten Kompetenzen zeigen.

Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden.

- ...H4: in Bezug auf das Geschlecht (m/w) der Studierenden ein Unterschied in der Ausprägung von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen beobachtbar ist. Vermutet wird eine höhere Ausprägung bei weiblichen Studierenden im Vergleich zu männlichen Studierenden.

Es bestätigt sich, dass statistisch signifikante Unterschiede in der Testleistung der Studierenden nach deren Geschlecht festzustellen sind. Weibliche Studierende verfügen im Vergleich zu Studenten über eine höhere Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen. Hier gilt es in der weiteren Interpretation die Wechselwirkung mit dem Effekt der Studiendisziplin zu beachten.

- ...H5: Studierende unterschiedlichen Geschlechts (m/w) innerhalb der jeweiligen Disziplinen unterschiedliche Ausprägungen fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen erreichen.

Innerhalb der Studierendengruppe der Sozialwissenschaften zeichnet sich ab, dass das Geschlecht keine statistisch signifikante Interaktion mit der Domäne aufweist. Innerhalb der Wirtschaftswissenschaften wird deutlich, dass männliche Studierende der Wirtschaftswissenschaften eine niedrigere Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen als weibliche Studierende zeigen. Die weiblichen Studierenden innerhalb der Ingenieurwissenschaften lassen im Vergleich zu allen anderen Gruppen die niedrigste Ausprägung an sozial-kommunikativen Fähigkeiten erkennen, dies wird auch im Vergleich mit ihren männlichen Kommilitonen innerhalb ihrer Domäne deutlich.

- ...H6: Unterschiede zwischen Altersgruppen beobachtbar sind. Es wird erwartet, dass ältere Studierende eine höhere Fähigkeitsausprägung zeigen als jüngere Studierende.

Entgegen dieser Vermutung wird deutlich, dass mit zunehmendem Alter die Ausprägung von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen mit (sehr) kleinem Effekt abnimmt.

- ...H7: Erfahrungen im zukünftigen Berufsfeld, die durch ein absolviertes Praktikum während des Studiums (Praktisches Studiensemester) gemacht wurden, einen Einfluss auf fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen der Studierenden nehmen. Es wird davon ausgegangen, dass diejenigen Studierenden, die ein Praktikum absolviert haben, eine höhere Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen aufweisen als Studierende, die kein Praktikum absolviert haben.

Insgesamt werden eher kleine, aber konstante positive Effekte des Praktikums auf die Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen deutlich.

Die Reichweite der Befundlage hat folgende Einschränkungen, die es bei der Interpretation zu würdigen gilt:

- in Bezug auf die Merkmalsverteilung innerhalb der Stichprobe, die in Teilen nicht balanciert ist
- in Bezug auf die Normalverteilung der Daten, die in Teilen nicht gegeben ist
- in Bezug auf die teilweise festgestellten Voraussetzungsverletzungen für ANOVA, MANOVA, ANCOVA
- in Bezug auf die Effektstärken und mittleren Differenzen, die sich zumeist klein bis mittel darstellen

Weitere Einschränkungen ergeben sich aus der Testevaluation und der Konstruktklärung (vgl.: Kap 13) und der nur in Teilen empirischen Abbildbarkeit des Arbeitsmodells. Folgender Teil V der Arbeit diskutiert und interpretiert abschließend die Befunde der Hauptstudie.

## Teil V: Ergebnisdiskussion und Ausblick

Dieser Abschnitt geht auf die gewonnenen Erkenntnisse ein und diskutiert bzw. interpretiert diese unter Bezugnahme ausgewählter Theorien und Befundlagen. Es wird zuerst auf die Ergebnisse der Testevaluation sowie der Konstruktklärung und anschließend auf die Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden eingegangen. Im abschließenden Kapitel 15.6 werden die Grenzen des vorliegenden Testverfahrens und mögliche Implikationen für weitere Forschungsanlässe diskutiert.

### 15. Das Testverfahren

Das Querschnittsdesign der Untersuchung wird aufgrund ökonomischer Gesichtspunkte getroffen, so dass lediglich eine Kontrastierung der Studierendengruppen und keine Betrachtung von Entwicklungsverläufen ermöglicht wird. Das Testinventar ist als Situational-Judgement-Test den „*low-fidelity*“-Verfahren zuzuordnen. Trotz der Situiertheit der Item-Stämme und der Item-Batterien zur Messung der Merkmale ist zu konstatieren, dass über das Paper-Pencil-Format lediglich ein geringer Grad an *physical fidelity* (Weekley & Polyhart, 2006) erzeugt werden kann. Dennoch wird versucht, die Gegebenheiten an einem tatsächlichen Arbeitsplatz über die Entwicklung der Item-Stämme und Item-Batterien mittels Critical-Incident-Technique (Flanagan, 1954) abzubilden.

Die Grundlage der Modellierung des Fähigkeitskonzepts stellt die Intelligenztheorie von Sternberg (1997, 1999) dar. Dabei wird die Messung der kognitiven Komponente als *tacit knowledge* beabsichtigt (Stemler, S.E., & Sternberg, R. J., 2006). Die Konstruktvalidierung des Testverfahrens liefert jedoch auch einzelne Hinweise darauf, dass Persönlichkeitsstrukturmerkmale und nicht Fähigkeiten gemessen werden.

Die Untersuchungsstichprobe zeigt sich bei einzelnen Merkmalskonstellationen als unausgewogen. So ist der Anteil von Studierenden in der Studienendphase im Studienbereich der Wirtschaftswissenschaften wesentlich geringer als der Anteil der Studierenden in der Studienanfangsphase. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

#### 15.1 Testevaluation

Bezüglich der internen Konsistenz der Skalen zeigt sich insgesamt ein zufriedenstellendes Bild. Die geschätzten Reliabilitäten können insgesamt ebenfalls als zufriedenstellend beurteilt werden. Jedoch zeigen sich vier Skalen zur Messung einzelner Teilfähigkeitsbereiche als unzu-

reichend reliabel. Die Ergebnisse der Itemevaluation machen deutlich, dass die Differenzierungsfähigkeit hinsichtlich Schwierigkeit und Varianz als eher gering einzuschätzen ist. Dies berührt die Frage der Dimensionalität der Items (Pospeschill, 2010, p. 84) und damit die Ergebnisse der Konstruktklärung mittels explorativer Faktorenanalysen. Die aus der Faktoreninterpretation weiterentwickelten Skalen zeigen sowohl eine zufriedenstellende interne Konsistenz als auch eine zufriedenstellende geschätzte Reliabilität. Die Items dieser weiterentwickelten Skalen weisen durchgehend eine erhöhte Trennschärfe im Vergleich zum vorliegenden Testverfahren auf.

Die Gütekriterien der Objektivität und Reliabilität des Testverfahrens können als hinreichend gegeben beschrieben werden. Die Konstruktvalidität muss, wie in folgenden Abschnitten diskutiert, differenziert über die vier Fähigkeits- bzw. 17 Teilfähigkeitsbereiche betrachtet werden.

## **15.2 Binnenstruktur**

Zur Konstruktvalidierung des vorliegenden Testverfahrens wird eine explorative Faktorenanalyse eingesetzt. Dabei ist eine grundlegende Zielsetzung, über eine Hauptkomponentenanalyse möglichst viele Varianzen der beobachteten Variablen zu erklären. Ein weiteres Ziel stellt die Daten- beziehungsweise Dimensionsreduktion dar. Cronbach and Meehl (1955) folgend wird ein hypothetisch-deduktiver Forschungsansatz (Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 153) gewählt. Es wird untersucht, ob die beobachteten Testwerte zulässige Indikatoren für die individuelle Ausprägung des nicht direkt beobachtbaren Konstrukts der sozial-kommunikativen Kompetenzen darstellen. Dabei werden sowohl übereinstimmende als auch nicht übereinstimmende theoretische Annahmen und empirische Beobachtungen aufgedeckt.

### ***Binnenstruktur Teamfähigkeit***

Das theoretisch hergeleitete Konstrukt der Teamfähigkeit wird anhand von den vier Fähigkeitsbereichen: *Informationsweitergabe, Kooperation, Koordination und Beziehungsorientierung* definiert. Über Korrespondenzregeln (Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 153) werden beobachtbare Merkmale in dichotomer Ausprägung entwickelt und korrespondierende Item-Batterien zur Messung individueller Ausprägungen abgeleitet.

*Was konnte beobachtet werden?* Teile der Theorie (vgl. Kap. 6.1) konnten empirisch bestätigt werden, bei anderen gelang das nicht. So zeigt sich, dass drei der vier theoretischen Konstrukte empirisch mit vorliegendem Testverfahren abbildbar sind. Das theoretisch hergeleitete Konstrukt *Fähigkeit zur Informationsweitergabe* (Bales, 1950, 1972; Rousseau et al., 2006) kann als übereinstimmend mit den empirischen Beobachtungen bezeichnet werden. Es wird aufgrund

der Befundlage vorgeschlagen, die Item-Batterie zur Messung des Merkmals zu reduzieren. Hier zeigt sich eine Erhöhung der internen Konsistenz auf  $\alpha = .78$  trotz geringerer Anzahl der Items. Das theoretische Konstrukt der *Kooperationsfähigkeit* ließ sich ebenfalls, jedoch mit einer Einschränkung in der inhaltlichen Ausgestaltung des Merkmals (Gräsel, C., Fußnagel, K., Pröbstel, C., 2006; Hacker, 1998) empirisch abbilden. Die weiterentwickelte Item-Batterie zeigt eine vergleichbare interne Konsistenz von  $\alpha = .63$  bei einer Reduktion der Items von 14 auf sieben Items. Das theoretisch hergeleitete Konstrukt der *Koordinationsfähigkeit* (Arrow, H., McGratz, J.E., Berdahl, J.L., 2000; Brannick, M.T., Prince, A., Prince, C., Salas, E., 1995; Nerdinger, F.W., Blickle, G., Schaper, N., 2008; Nguyen, Biderman, & McDaniel) kann ebenfalls als, mit minimalen inhaltlichen Einschränkungen, übereinstimmend mit den empirischen Daten beschrieben werden. Die weiterentwickelte Item-Batterie zeigt mit  $\alpha = .65$  (sieben Items) eine leicht höhere interne Konsistenz. Das theoretisch hergeleitete Konstrukt der *Fähigkeit zur Beziehungsorientierung* innerhalb der Teamfähigkeit (Faix & Laier, 1991; S. Kauffeld & Grote, 2007) konnte empirisch nicht abgebildet werden.

*Woran liegt das?* Ob diese Inkonsistenz auf Fehler der abgeleiteten Korrespondenzregeln zur Bildung der Items oder auf das verwendete Testverfahren selbst zurückzuführen sind (Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 154), lässt sich nicht abschließend klären. Unter Rückgriff auf die breite empirische Befundlage zur dichotomen Unterscheidung zwischen den aufgabenorientierten Kriterien *Informationsweitergabe*, *Kooperation* und *Koordination* und *beziehungsorientierten Kriterien* der Teamfähigkeit (Bales & Slater, 1995; Halfhill et al., 2005; Salas, E., Stagl, K.C., Burke, S., Goodwin, G.F., 2007) ist zu vermuten, dass die Inkonsistenzen auf das vorliegende Testverfahren selbst zurückzuführen sind. Möglicherweise ist das Testverfahren durch seine Konstruktion und Instruktion weniger geeignet, dieses Konstrukt abzubilden. Unter Einbezug der Befundlage der Ausprägung von fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen bei Studierenden (Vgl.: Kap. 14) kann vermutet werden, dass das Konstrukt *Fähigkeit zur Beziehungsorientierung* eher durch Testverfahren zur Messung von Persönlichkeitseigenschaften erfasst werden kann. Die Ergebnisse der Metaanalysen zur Validität von SJT von McDaniel and Nguyen (2001) bestärken diese Annahme insofern, als die Analyseergebnisse auf niedrige Zusammenhänge von SJT mit Persönlichkeitseigenschaften hinweisen. Bezüglich der wissensbasierten Instruktion des vorliegenden Testverfahrens kann unter Rückgriff auf Nguyen et al. (2005) bestätigt werden, dass es bei wissensbasierten SJT darum geht, die *richtige* Antwort zu identifizieren, wohingegen verhaltensbezogene Instruktionen, sogenannte *would-do-Varianten*, eher mit Persönlichkeitsinventaren vergleichbar seien, da es darum gehe, wie man sich üblicherweise verhalte.

Für die Modellierung und Messung von Teamfähigkeit kann gefolgert werden, dass aufgabenorientierte Merkmale geeignet scheinen, mittels eines wissensbasierten SJT zur Messung gebracht zu werden. Beziehungsorientierte Merkmale der Teamfähigkeit hingegen sind geeigneterweise entweder über verhaltensbezogene SJT oder Persönlichkeitsstrukturtests zu erheben (beispielsweise über die Darbietung der Skala Soziale Orientierung des ISK von Kanning (2009)).

Die weiterentwickelte drei-faktorielle Lösung zur Messung der *aufgabenorientierten Teamfähigkeit* anhand der Konstruktbeschreibungen und korrespondierend abgeleiteter Item-Batterien zeigt sich intern konsistent und verkürzt (vorliegendes Testverfahren: 43 Items, weiterentwickelt: 20 Items). Diese Lösung wird nochmals einer EFA unterzogen.

*Was konnte festgestellt werden?* Die erklärte Gesamtvarianz der weiterentwickelten und item-reduzierten drei-faktoriellen Lösung liegt bei 40.2 %. Die rotierte Komponentenmatrix weist auf eine gute faktoranalytische Abbildbarkeit der Konstrukte hin. Die theoretische Definition der Zusammenhangsstruktur zwischen den Items wird in ihrer Dimensionalität abgebildet und kann als vorläufig eher stark konstruktvalide (Cronbach, 1988; Moosbrugger & Kelava, 2012, p. 155) bezeichnet werden. Die theoretische Dimensionierung der drei aufgabenorientierten Merkmale der *Teamfähigkeit* unter Bezug auf eine Überblicksstudie von Rousseau et al. (2006) erweist sich mit vorliegendem Testverfahren als empirisch abbildbar. Dabei konnten die Dimensionen unter Rückgriff auf Ergebnisse der (Klein-)Gruppenforschung (Bales, 1972; Pinto, M.B., Pinto, J.K., 1990; Wittenbaum, G. M., Hollingshead, A. B., Paulus, P. B., Hirokawa, R. Y., Ancona, D. G., Peterson, R. S., 2004), Theorien und Modelle zur Kooperation als soziale Beziehung (Deutsch, 1949, 1962; Gräsel, C., Fußnagel, K., Pröbstel, C., 2006; Spieß, 2000) und Befundlagen der Wirkungsforschung zur Zusammenarbeit in Arbeitsteams (Arrow, H., McGratz, J.E., Berdahl, J.L., 2000; Brannick, M.T., Prince, A., Prince, C., Salas, E., 1995; Wittenbaum, G. M., Hollingshead, A. B., Paulus, P. B., Hirokawa, R. Y., Ancona, D. G., Peterson, R. S., 2004) valide modelliert werden.

### ***Binnenstruktur Kommunikations- und Dialogfähigkeit***

Insgesamt vier Teilfähigkeitsbereiche werden konstrukttheoretisch dem Merkmal der Kommunikations- und Dialogfähigkeit zugeordnet: *Fähigkeit zur zielorientierten Gesprächsführung, Fähigkeit zur Übermittlung eindeutiger und verständlicher Informationen, Fähigkeit, Einwänden und Störungen sachlich zu begegnen* und schließlich die *Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung zu wahren*. Dabei wird eine Binnendifferenzierung zum einen auf Grundlage

des Encoder-/Decoder-Models von Shannon and Weaver vorgenommen. Die Fähigkeiten differenzieren sich dabei einmal in der Rolle eines Empfängers von Nachrichten, der die Fähigkeit hat, zu verstehen, welche Signale der Sender gesendet hat (Hintz, 2013; Kanning, 2009b; Patrzek, 2015; Schulz von Thun, 2015; Spieß, E., Rosenstiel, L. von, 2010), und einmal in der Rolle des Senders von Nachrichten, der die Fähigkeit zeigt, verständliche und eindeutige Botschaften zu übermitteln (J. H. Becker et al., 2018; Schulz von Thun, 2015; Sittenthaler et al., 2017; Watzlawick et al., 2000). Zum anderen wird ein weiteres Merkmal über die Fähigkeit modelliert, *Einwänden und Störungen sachlich zu begegnen*. Unter Bezugnahme auf R. C. Cohn and Farau (1984), Kanning (2009b) und Erpenbeck et al. (2017) werden Verhaltensweisen aufgezeigt, die einen situations- und sachadäquaten Umgang mit Einwänden und Störungen ermöglichen. Unter Bezugnahme auf S. Kauffeld (2002, 2007) und Liepmann and Beauducel (2011) wird schließlich der vierte Teilbereich der Kommunikations- und Dialogfähigkeit als *Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung aufrechtzuerhalten* definiert.

*Was konnte beobachtet werden?* Die Hauptkomponentenanalyse legt dar, dass sich dieses vierteilte Konstrukt theoretisch hergeleiteter Struktur als empirisch nicht abbildbar darstellt. Die entwickelte Heuristik lässt sich nur eingeschränkt über die Dimensionen *Fähigkeit, gute Arbeitsbeziehungen unter schwierigen Bedingungen zu wahren* und *die Fähigkeit im Umgang mit Störungen* nachweisen.

*Woran liegt das?* Zum einen kann vermutet werden, dass hier insbesondere Anforderungskontexte, die über die Konstruktion eines Dilemmas im Testverfahren konstruiert sind (Bledwo & Frese, 2009; Muck, 2013), die Kommunikations- und Dialogfähigkeit als situationsadäquates Verhalten erheben. Dieses Dilemma muss der/die Proband\*in überwinden, um situationsadäquates Verhalten zu zeigen. Dieses charakterisiert sich dadurch, dass *Einwänden und Störungen sachlich begegnet wird* und *die Qualität der Arbeitsbeziehung zu „schwierigen“ Gesprächspartner aufrechterhalten* wird, um die Bearbeitung einer Aufgabenstellung nicht zu gefährden.

Zum anderen wird deutlich, dass eine valide Modellierung der Fähigkeit zur *zielorientierten Gesprächsführung* unter Rückgriff auf Techniken des aktiven Zuhörens (Tausch, R., Tausch, A.-M., 1998), des gezielten, sachorientierten Fragens (Patrzek, 2015) und der Fähigkeit zur Übermittlung eindeutiger und verständlicher Informationen durch die Fähigkeit, *Sachinformationen verständlich zu formulieren* (Watzlawick et al., 2000) und Beziehungsaussagen zur formulieren, insofern die Beziehungsebene den Austausch von Informationen stören könnte (Schulz von Thun, 2015; Sittenthaler et al., 2017), nicht geleistet wird.



*Woran liegt das?* Schulz von Thun (1989) unterstreicht in seiner Differenziellen Psychologie der Kommunikation, dass eine zweifache Differenzierung hinsichtlich „der Menschen und der gesellschaftlichen Kontexte“ (pp.13) zu leisten sei. Dabei gelte es, Kommunikationsverhalten aus den Besonderheiten der Situationen, ihrer Geschichte und aus dem Sinngehalt, der dieser Situation beigelegt werde, abzuleiten. „Nicht jede Situation fordert zum ‚aktiven Zuhören‘ heraus, auch eine authentische Ich-Botschaft kann durchaus ‚fehl am Platze‘ sein. Und es gibt Situationen, in denen ‚Metakommunikation‘ alles noch schlimmer macht.“ (p.14) Die Fähigkeit zur adäquaten Kommunikation, so Schulz von Thun, sollte „aus dem Charakter der gesamten Situation abzuleiten“ sein (p.14). Vor diesem Hintergrund ist zu vermuten, dass es dem vorliegenden Testverfahren trotz seiner Situiertheit nicht gelingt, diese Fähigkeit messbar zu machen. Möglicherweise wäre ein videobasierter SJT eher geeignet, reichhaltige Situationen darzubieten, die es eher möglich machen, den Charakter der Gesamtsituation abzuleiten (zu videobasierten SJT und deren Grad der *fidelity* vgl. Motowidlo et al. (1990) und Funke and Schuler (1998)).

Die weiterentwickelte Zwei-Komponenten-Lösung zur Messung der *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* und die korrespondierenden, abgeleiteten Item-Batterien zeigen sich intern konsistent. Diese Lösung wird nochmals einer EFA unterzogen, die dabei erklärte Gesamtvarianz der weiterentwickelten und item-reduzierten Lösung liegt bei 34.1 %. Die rotierte Komponentenmatrix weist auf eine gute faktoranalytische Abbildbarkeit der beiden Konstrukte hin.

### ***Binnenstruktur Verhandlungsfähigkeit***

Die Verhandlungsfähigkeit wird theoretisch anhand von sechs Konstrukten modelliert: *Fähigkeit zur Interessensorientierung in der Verhandlungsvorbereitung, Fähigkeit zur Interessenorientierung in einer Verhandlungssituation, Fähigkeit zum Interessensausgleich, Fähigkeit, den Lösungsraum zu vergrößern, Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung zu wahren und Fähigkeit zur Selbst-/Fremdbeobachtung.*

*Was konnte beobachtet werden?* Es zeigt sich, dass sich die Konstrukte nicht wie unter Bezugnahme auf Hüffmeier and Hertel (2012), Fisher et al. (2001) und Hasler-Dierauer (2007) entwickelt prozessorientiert abbilden lassen.

*Woran liegt das?* Es kann vermutet werden, dass die modellierten Teilfähigkeiten in verschiedenen prototypischen Phasen der Verhandlung wirken. So kann möglicherweise davon ausgegangen werden, dass phasenweise Differenzierungen sog. einigungsrelevanter Verhaltensweisen innerhalb eines Verhandlungsgeschehens zwar als „Werkzeuge (..), die den (...) Prozess

effizienter und effektiver machen dürften“ (Fisher & Ertel, 2000, p. 12), praxeologischen Nutzen aufweisen, aber sich diese hinsichtlich ihrer empirischen Abbildbarkeit mit vorliegendem Testinstrument nicht als abgrenzbare Merkmale differenzieren lassen. Diese Inkonsistenz kann auch auf mögliche Fehler in den formulierten Axiomen, den abgeleiteten Korrespondenzregeln zur Bildung der Items oder auf das verwendete Testverfahren selbst zurückzuführen sein. Strukturell lassen sich die weiterentwickelten Dimensionen des vorliegenden Testverfahrens wie folgt benennen: *Fähigkeit zur Orientierung an (vermuteten) gemeinsamen Interessen, Fähigkeit, die eigenen Interessen zu bedenken und zu formulieren, Fähigkeit, Interessen und Lösungsvorschläge des Gegenübers zu erfragen und als legitim gelten zu lassen, Fähigkeit, die Interessen des Gegenübers zu vermuten und dieses zu beobachten, um auf mögliche Interessen zu schließen und eigene Gefühle betrachten und Stimmungslage bedenken.*

Das aus der generierten Befundlage weiterentwickelte Konstrukt *Fähigkeit zur Orientierung an (vermuteten) gemeinsamen Interessen* bildet empirisch das Konstrukt „*Fähigkeit zum Interessensausgleich: Gemeinsamkeiten/Unterschiede*“ (Fisher et al., 2001; Koschany-Rohbeck, 2015) ab, wobei eine Einschränkung des Merkmals auf den Bereich der Fähigkeit zur Suche nach gemeinsamen Interessen stattfindet. Die weiterentwickelte Item-Batterie umfasst sechs Items statt vormals neun Items und weist eine deutlich höhere interne Konsistenz von  $\alpha = .71$  auf.

Das weiterentwickelte Konstrukt *Fähigkeit, die eigenen Interessen zu bedenken und zu formulieren* bildet Teile von zwei theoretischen Konstrukten ab, nämlich *die Fähigkeit zur Orientierung an Interessen in der Verhandlungsvorbereitung* – in einer Einschränkung, diese Fähigkeit nur bezüglich der eigenen (C. K. W. de Dreu et al., 2006; Fisher & Ertel, 2000; Hüffmeier & Hertel, 2012) und nicht der vermuteten Interessen der Beteiligten (Gelfand, M., Fulmer, A., Severance, L., 2010) zum Wirken zu bringen. Im Weiteren bildet sich das theoretische Konstrukt der *Fähigkeit zur Interessensorientierung in einer Verhandlungssituation* empirisch ab (Hüffmeier & Hertel, 2012), jedoch eingeschränkt auf den Bereich, die eigenen Interessen klar zu formulieren (Koschany-Rohbeck, 2015) und unter Ausschluss der Fähigkeit, die Interessen der Beteiligten zu erfragen (Hüffmeier & Hertel, 2012).

*Wie kann dieser Befund erklärt werden?* Empirisch zeigt sich eine Dimension, die die Fähigkeit zum Nachdenken über und zum Formulieren von eigenen Interessen beschreibt. Dies kann insofern als konsistent betrachtet werden, als sich diese Fähigkeiten inhaltlich auf das Individuum selbst und nicht auf den Verhandlungspartner beziehen. Zudem scheint die Fähigkeit, eigene Interessen zu formulieren, darauf aufzubauen, über diese in einem ersten Schritt erst einmal

nachzudenken. Die weiterentwickelte Skala weist eine interne Konsistenz von  $\alpha = .80$  (9 Items) auf.

Das dritte Konstrukt: *Fähigkeit, Interessen und Lösungsvorschläge des Gegenübers zu erfragen und als legitim gelten zu lassen* ist ebenfalls eine Spezifizierung der theoretischen Konstrukte hin zur Fähigkeit einer Interessensorientierung bezüglich der Interessen und Lösungsvorschläge der Beteiligten (Koschany-Rohbeck, 2015). Dieser Fähigkeitsbereich wird theoretisch und prozessorientiert dem Konstrukt Interessensorientierung und dem phasenorientiert darauf aufbauenden Konstrukt der *Fähigkeit, den Lösungsspielraum zu vergrößern* zugeordnet. *Woran liegt das?* Das auf den vorliegenden empirischen Befunden weiterentwickelte Konstrukt kann als inhaltliches Gegenstück zum weiterentwickelten Konstrukt *Fähigkeit, die eigenen Interessen zu bedenken und zu formulieren* verstanden werden. Hier wird ergänzend und in Abgrenzung dazu die Fähigkeit gemessen, die Interessen und Lösungsvorschläge des Gegenübers zu erfragen. Das weiterentwickelte Konstrukt wird mit einer Item-Batterie, die eine interne Konsistenz von  $\alpha = .67$  (6 Items) aufweist, zur Beobachtung gebracht.

Die Fähigkeit, *Vermutungen über die Interessen des Gegenübers anzustellen und das Verhalten des Gegenübers zu beobachten, um Rückschlüsse auf seine Interessen ziehen* zu können, bildet das vierte, weiterentwickelte Konstrukt ab. Auch hier finden sich theoretische Bezüge aus zwei Konstrukten: zum einen aus der Phase der Verhandlungsvorbereitung, in der (auch) Vermutungen über die Interessen des Verhandlungspartners angestellt werden (Gelfand, M., Fulmer, A., Severance, L., 2010), und zum anderen aus dem theoretisch hergeleiteten Konstrukt der Fähigkeit zur Selbst- und Fremdbeobachtung innerhalb einer Verhandlungssituation. Die inhaltlichen Bezüge erweisen sich insofern als konsistent, als hier die Fähigkeit zu Messung steht, sich mit einem Gegenüber auseinanderzusetzen (Duval & Wicklund, 1972; Kanning, 2009b): sowohl nachdenkend, um seine/ihre Interessen zu antizipieren als auch wahrnehmend und reflektierend, um aus dem Sozialverhalten des Gegenüber Rückschlüsse auf seine/ihre Interessen zu ziehen.

Das fünfte und letzte weiterentwickelte Konstrukt beschreibt die *Fähigkeit, eigene Gefühle und die Stimmungslage zu bedenken, wahrzunehmen und anzusprechen*. Konstrukttheoretisch wird hier der Fähigkeitsbereich gemessen, die Qualität der Arbeitsbeziehung durch das Überdenken, Wahrnehmen und Ansprechen der eigenen Gefühle (Duval & Wicklund, 1972) und der Stimmungslage (Fisher & Ertel, 2000; Hasler-Dierauer, 2007) zu wahren. Dieses Konstrukt ließ sich empirisch mit einer leicht veränderten Item-Batterie bestätigen, diese zeigt mit sechs Items eine verbesserte interne Konsistenz von  $\alpha = .68$ .

Die weiterentwickelte fünf-faktorielle Lösung zur Messung der Verhandlungsfähigkeit ist intern konsistent und verkürzt (vorliegendes Verfahren: 63 Items, weiterentwickelt: 41 Items). Diese Lösung wird einer EFA unterzogen. *Was konnte festgestellt werden?* Die erklärte Gesamtvarianz der weiterentwickelten und itemreduzierten fünf-faktoriellen Lösung liegt bei 40,4 %. Die rotierte Komponentenmatrix weist auf eine gute faktoranalytische Abbildbarkeit der fünf Konstrukte hin. Die theoretische Definition der Zusammenhangsstruktur zwischen den Items wird in ihrer Dimensionalität strukturell anhand von fünf Merkmalen und nicht prozessorientiert durch sechs Merkmale abgebildet. Resümierend kann davon ausgegangen werden, dass die vorliegende Dimensionierung der Verhandlungsfähigkeit die deskriptiven Elemente der Methode des sachgerechten Verhandeln des *Harvard-Konzepts* (Fisher et al., 2001) darstellt.

### ***Binnenstruktur Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit***

Die Fähigkeit zur Lösung Interpersoneller Sachkonflikte wird theoretisch anhand von drei Konstrukten modelliert: *Fähigkeit, Interessensgegensätze zu analysieren, Fähigkeit zur Situationsklärung im Konfliktgespräch und Fähigkeit zum Dialog von Argumenten/Meinungen.*

*Was konnte beobachtet werden?* Es ist erkennbar, dass sich die Konstrukte nicht wie theoretisch hergeleitet prozessorientiert (Benien, 2003; Keller, 2004; Widulle, 2011,2012) in drei, sondern strukturorientiert in zwei Messbereichen abbilden lassen. Die weiterentwickelten Konstrukte lassen sich wie folgt benennen: *Fähigkeit, Interessens- und Beurteilungsgegensätze zu analysieren und zu formulieren und Fähigkeit zur Situationsklärung durch den Dialog von Argumenten und Meinungen.*

*Woran liegt das?* Die theoretische Modellierung der Merkmale zur Ausprägung der *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit* erfolgt über einen prozessorientierten Zugang, der die Vorbereitungsphase durch konfliktanalytische Fähigkeiten beschreibt. Empirisch lässt sich jedoch feststellen, dass sich diese analytischen Fähigkeiten (Tries & Reinhardt, 2008) zusammen mit der *Fähigkeit, die Ergebnisse zu formulieren* darstellen. Das bedeutet, dass die *Fähigkeit zur Analyse* und die *Fähigkeit zum Formulieren der Ergebnisse dieser Analyse* (Berkel, 2011; Ruettinger & Sauer, 2016) dimensionsanalytisch als ein Merkmal dargestellt werden. Die *Fähigkeit zur Formulierung dieser Analyseergebnisse* wird in der theoretischen Modellierung als Teil des Konstrukts *Fähigkeit zur Situationsklärung* modelliert. Es wird aufgrund der Befundlage vorgeschlagen, die beiden theoretisch entwickelten Item-Batterien zur Messung des weiterentwi-

ckelten Merkmals, nämlich der *Fähigkeit, Interessens- und Beurteilungsgegensätze zu analysieren und zu benennen*, zu verschränken und die Item-Zahl zu reduzieren. Hier lässt sich eine interne Konsistenz der Item-Batterie von  $\alpha = .87$  (10 Items) beobachten.

Empirisch ist weiter feststellbar, dass die *Fähigkeit zur Situationsklärung* (Keller, 2004, 2008) in der Merkmalsausprägung, die die Fähigkeit beschreibt, die Beteiligten nach ihrer Konfliktsicht zu fragen, mit *der Fähigkeit zum Dialog von Argumenten/Meinungen* (Berkel, 2011; Keller, 2008) als eine Dimension gelten kann. Hier finden sich zum einen Items zur Messung der *Fähigkeit zur Situationsklärung* (mit der Merkmalsausprägung, das Gegenüber einzuladen, seine Konfliktsicht darzustellen) und zum anderen Items zur Messung der *Fähigkeit zum Dialog von Argumenten/Meinungen*. Aufgrund der Befundlage werden, wie oben vorgeschlagen, die Merkmalsbereiche verschränkt und reduziert. Die weiterentwickelte entwickelte Item-Batterie zur Messung der *Fähigkeit zur Situationsklärung durch den Dialog von Argumenten und Meinungen* weist mit elf Items eine interne Konsistenz von  $\alpha = .70$  auf.

Die weiterentwickelte zwei-faktorielle Lösung zur Messung der *Interpersonellen Sachkonfliktfähigkeit* stellt sich intern konsistent und verkürzt dar (vorliegendes Verfahren: 35 Items, weiterentwickelt: 21 Items). Diese Lösung wird einer EFA unterzogen. *Was konnte festgestellt werden?* Die erklärte Gesamtvarianz der weiterentwickelten und itemreduzierten zwei-faktoriellen Lösung liegt bei 36.9 %. Die rotierte Komponentenmatrix weist auf eine gute faktoranalytische Abbildbarkeit der beiden weiterentwickelten Konstrukte hin. Die theoretische Definition der Zusammenhangsstruktur zwischen den Items wurde in ihrer Dimensionalität strukturell anhand von zwei Merkmalen und nicht prozessorientiert durch drei Merkmale abgebildet.

### ***Binnenstruktur des weiterentwickelten Modells fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen***

Die weiterentwickelte Zwölf-Komponenten-Struktur mit der reduzierten Item-Anzahl von 97 zeigt sich über das gesamte weiterentwickelte Modell empirisch in zehn Hauptkomponenten mit 89 Variablen abbildbar, was dem Ziel der Reduzierung der Komponenten mittels PCA nochmals zuträglich ist. Die zur Messung stehenden Merkmale zeigen sich dabei wie folgt und können 41.3 % der Gesamtvarianz erklären:

Tabelle 75: Binnenstruktur des weiterentwickelten Modells sozial-kommunikativer Kompetenzen

Teamfähigkeit	Kooperationsfähigkeit Koordinationsfähigkeit
Kommunikations- und Dialogfähigkeit	Qualität der Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen wahren Umgang mit Störungen
Verhandlungsfähigkeit	Fähigkeit, die Interessen des Gegenübers zu erfragen und als legitim gelten zu lassen Fähigkeit, die Interessen des Gegenübers zu vermuten und das Gegenüber zu beobachten Fähigkeit zur Orientierung an gemeinsamen Interessen Fähigkeit, die Stimmungslage und die eigenen Gefühle zu reflektieren Fähigkeit, eigene und vermutete gemeinsame Interessen zu formulieren
Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit	Fähigkeit zur Analyse von Interessen- und Beurteilungsgegensätzen

Das weiterentwickelte Gesamtmodell macht deutlich, dass *die Fähigkeit zur Informationsweitergabe* als Teilbereich der Teamfähigkeit und die *Fähigkeit zur Situationsklärung* als Teilfähigkeit der Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit empirisch im Gesamtmodell nicht abbildbar sind.

## 16. Fächerübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen bei Studierenden

Vorhergehender Abschnitt diskutiert die Konstruktion des Testverfahrens und die Exploration des Konstrukts. Neben der Diskussion und Einordnung der testtheoretischen Analysen und des dem Testverfahren zugrundeliegenden Konstrukts sollen nun die Befunde zur Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen von Studierenden debattiert und verortet werden.

### 16.1. ...die Rolle der erworbenen Expertise über Studiendauer und Disziplin

Das sogenannte Experten-Novizen-Paradigma stellt über Kontrastvergleiche zwischen Experten und Novizen (Gruber & Ziegler, 1996) Zusammenhänge zwischen Expertise und (sozial-kommunikativem) Problemlösen dar. Grundlegend geht die Expertiseforschung davon aus, dass sich professionelle Kompetenzen über den sukzessiven Aufbau einer Wissensbasis entwickeln. Der Aufbau dieser Wissensbasis im Fähigkeitsbereich der fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen kann als dezidiertes Ziel hochschulischer Bildung beschrieben werden. Im Rahmen dieser Studie wird die Expertise als Studienerfahrung über die Anzahl der Semester sowie die Studiendisziplin festgelegt.

*Was ließ sich genau feststellen?* Es kann beobachtet werden, dass Expertise, die über die Studiendauer erworben wird, bei fachübergreifend sozial-kommunikativ kompetentem Verhalten nicht relevant wird. Die Befunde lassen darauf schließen, dass fachübergreifende sozial-kommunikative Fähigkeiten nicht in Zusammenhang mit der Studienerfahrung stehen.

*Wie können diese Befunde erklärt werden?* Orientiert am Experten-Novizen-Paradigma kann vermutet werden, dass die Studienerfahrung, also hier die Studiendauer sowohl in sozialwissenschaftlichen, wirtschaftswissenschaftlichen als auch ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, nicht in Zusammenhang mit einer höheren Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen steht. Die Art der Auseinandersetzung mit *sozial-kommunikativen Problemstellungen* im Rahmen der Studiengänge beziehungsweise die Intensität und Häufigkeit der Konfrontation mit entsprechenden Herausforderungen scheint nicht darauf hinzuwirken, dass Studierende ihre Befähigung im fachübergreifenden sozial-kommunikativen Bereich weiterentwickeln.

Dabei ist festzuhalten, dass die Genese von sozial-kommunikativen Kompetenzen etwas ist, „das keinesfalls gelehrt oder beigebracht werden könnte“ (Kirchhoff, 2007, p. 75). Wenngleich zu konstatieren ist, dass die Kompetenzentwicklung in einem Lehr-Lernprozess stattfindet und ein dezidiertes Bildungsziel deutscher Hochschulen darstellt (Bartosch & Maile-Pflughaupt, 2017; Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, 2017b).

*Woran liegt das?* Es wird vermutet, dass, von der Aufgaben- und Anforderungsseite des Studiums her gedacht, die präsentierten sozial-kommunikativen Anforderungen/Aufgaben des Lernens entweder in Häufigkeit oder geeigneter Struktur bzw. Inhalt unterrepräsentiert sind, oder auf der Seite der Studierenden die dargebotenen Anforderungen nur unzureichend als „Entwicklungsaufgabe“ (Kirchhoff, 2007, p. 77; Rauner, 2004, p. 3) angenommen werden.

Weiter wird vermutet, dass ein Erwerb von *tacit knowledge* (Sternberg, 1988) als erfahrungsabhängiges, „an einen bestimmten Kontext gebundenes prozedurales Wissen, (...) das einen Menschen befähigt, situationsabhängig richtig zu handeln“ (Gruber & Stamouli, 2009, p. 41), im fachübergreifenden sozial-kommunikativen Fähigkeitsbereich über die Dauer des Studiums nicht oder nur unzureichend stattfindet. Eine vergleichbare Befundlage findet sich bei Rothland (2010), der in seiner Vergleichsstudie feststellt, dass Kompetenzzuwächse im Bereich der *Sozialen Kompetenzen* im Rahmen des Studiums kaum beziehungsweise nur sehr gering bei der Gruppe der Lehramtsstudierenden festzustellen seien.

Es wird weiter angenommen, dass auch dem expliziten, wissenschaftlichen Wissen als Teil von sozial-kommunikativen Kompetenzen (Hof, 2002) eine zentrale Bedeutung zur Erklärung der Befundlage zukommen kann. Insofern lässt sich mutmaßen, dass zwar gegenständliche Erfahrungen im fachübergreifenden sozial-kommunikativen Fähigkeitsbereich beiläufig erworben und entwickelt werden (zum Beispiel durch Gruppen-/Projektteam im Studium), explizites, wissenschaftliches Wissen ob *sozial akzeptiertem Verhalten* und *erfolgreicher Kommunikation*

zur Bewältigung einer Aufgabenstellung jedoch nicht vermittelt, angeeignet und reflektiert wird.

Ausschließlich bei der Ausprägung einer Teilfähigkeit innerhalb des Konstrukts der Teamfähigkeit lässt sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Novizen und Experten feststellen. Dieser beziehungsorientierte Fähigkeitsbereich, der insbesondere dadurch charakterisiert wird, dass positiv wertende Äußerungen gegenüber Personen, die sich auf deren Leistungen und Handlungen bezieht, getroffen werden, beziehungsweise Kommunikation stattfindet, die auf eine positive interpersonelle Beziehung der Arbeitsgruppenmitglieder gerichtet ist. Hier wird, wenn auch mit schwachem Effekt augenscheinlich entgegengesetzt zum Experten-Novizen-Paradigma, deutlich, dass Studienanfänger eine höhere Ausprägung dieses Merkmals als Studierende in der Studienendphase aufweisen.

*Woran liegt das?* Es kann angenommen werden, dass die individuelle, aber dennoch kollektiv geteilte Erfahrung der Studierenden während ihres Studiums darauf hinwirken, dass eine niedrigere Ausprägung dieses Merkmals als effektiver und angemessener für die Erreichung bestimmter Handlungsziele beurteilt wird. Ein ähnlicher Effekt, wenngleich auch nicht statistisch signifikanter, zeigt sich ebenfalls in der Teilfähigkeit zur Wahrung der Beziehungsqualität innerhalb des Konstrukts der Verhandlungsfähigkeit. Auch hier weisen Studierende in höheren Semestern eine niedrigere Ausprägung als Novizen auf. Es wäre im Weiteren darüber nachzudenken, ob der „Fokus auf ein ‚akademisches Selbstverständnis‘ (...) [und die Strukturierung des Hochschulstudiums] durch wissenschaftliche/erkenntnistheoretische Prinzipien“ (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, 2017b) den nicht intendierten Nebeneffekt mit sich bringt, den „*menschlichen bzw. sozialen Faktor*“ aus den „Problemlösungen [, die] (...) vor dem Hintergrund möglicher Zusammenhänge mit fachlicher Plausibilität gelöst [werden]“ (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, 2017b) zu extrahieren. Gleichwohl kann hier kein trennendes *oder*, sondern ein verbindendes *und* gefordert werden, nicht zuletzt deshalb, weil der HQR explizit für Absolvent\*innen das Bildungsziel postuliert: „kommunizieren und kooperieren, (...) um eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen; reflektieren und berücksichtigen unterschiedliche Sichtweisen und Interessen anderer Beteiligter“.

### *Gestaltungsmöglichkeiten im Studium*

Gespiegelt auf mögliche didaktische Implikationen und pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb des Hochschulstudiums wäre darüber nachzudenken, wie eine Gestaltung von



Lernumgebungen als förderliche Bedingungen in Bezug auf fachübergreifende sozial-kommunikative Lernprozesse weiterentwickelt werden kann. Dabei wäre sowohl wissenschaftliches explizites Wissen, verstanden als die Aufnahme und Rezeption, als auch ein aktiver, zu reflektierender Beitrag zu konkreten berufs-/handlungsorientierten Problemlösungen als gegenständliche Erfahrung zu fokussieren. Im Weiteren wäre über die Transferbreite von möglicherweise erworbenen gegenständlichen Erfahrungen im fachübergreifenden sozial-kommunikativen Fähigkeitsbereich und den Erwerb von *Praktischem Wissen* innerhalb von Studiengängen nachzudenken. Thomas (o.J.) unterstreicht die Notwendigkeit, „Strategien zur Einbindung von überfachlichen Kompetenzen in die Curricula z. B. durch prototypische Aufgabenstellungen in spezifischen Kontexten“ zu formulieren. Hier gilt es, den Lerntransfer auf mehr oder weniger ähnliche, domänenspezifische und professionelle Anwendungsbereiche herzustellen.

Die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen zum Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen ist dabei in erster Linie über den spezifischen Einsatz von hochschuldidaktischen Methoden zu gewährleisten. Unterschiedliche Veranstaltungsformen zielen dabei unterscheidbar auf deren Vermittlung bzw. Aneignung. Durch die versuchsweise Anwendung in spezifisch domänen- und domänenübergreifend zu kontextualisierenden professionellen Anforderungssituationen im Studium, wie zum Beispiel durch Projektseminare, kann erfahrungsgeleitet *richtiges* Handeln eingeübt werden. Diese gegenständlichen Erfahrungen gilt es sodann zwingend vor dem Hintergrund sozial- und kommunikationswissenschaftlichen Wissens zu reflektieren.

Dass die Fähigkeit zur Kommunikation, die auf die „positive“ interpersonelle Beziehung zu Anderen bzw. Beteiligten abzielt und insbesondere der Wahrung der Beziehungsqualität dient, im Verlauf des Studiums eher abnimmt, kann als besorgniserregend beurteilt werden. Zeigt sich die niedrige Ausprägung dieses Merkmals doch zum Beispiel dadurch, dass Andere getadelt/abgewertet werden, Schuldzuweisungen geäußert werden und die eigene Reputation bzw. der Hinweis auf eigene Leistung gegenüber der Darstellung von gemeinsamen Arbeitsergebnissen im Vordergrund steht. Hier würde es sich lohnen, der Befundlage Rechnung zu tragen, dass im beruflichen Kontext kompetitive Verhaltensstrategien gleichermaßen wie fehlende Wertschätzung mittelfristig das Erreichen von eigenen Zielen unwahrscheinlicher machen. Dies stünde wohl *allen* im Lehr- und Lernprozess Beteiligten gut zu Gesicht.

Weiter kann festgestellt werden, dass die Disziplinzugehörigkeit beim fachübergreifenden sozial-kommunikativen Verhalten relevant wird. Die Befunde lassen darauf schließen, dass fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen in Zusammenhang mit der Studiendisziplin

zu stehen scheinen. Die Ergebnisse zeigen sowohl für den Gesamttest als auch für die vier Fähigkeitsbereiche und 17 Teilfähigkeitsbereiche hinweg, dass sich Unterschiede zwischen den Gruppen der Studierenden innerhalb der Sozialwissenschaften, der Wirtschaftswissenschaften und der Ingenieurwissenschaften konstant in ihrer, wenn auch moderaten, Differenz zeigen. Die Gruppe der Studierenden der Sozialwissenschaften lässt durchgängig die höchste Ausprägung erkennen, diejenige der Ingenieurwissenschaften die niedrigste Ausprägung. Die Studierenden-Gruppe der Wirtschaftswissenschaften zeigt ebenfalls durchgängig eine Ausprägung, die zwischen den beiden anderen Disziplinen liegt.

*Was lässt sich daraus schließen?* Verfügen Studierende der Sozialwissenschaften über umfangreicheres *tacit knowledge* (Stemler, S.E., & Sternberg, R. J., 2006; Sternberg, 1997, 1999), um beruflichen, fachübergreifenden sozial-kommunikativen Herausforderungen adäquat zu begegnen/vice versa Studierende der Ingenieurwissenschaft über weniger umfangreiches *tacit knowledge*? Ist bereits die Auswahl der Studiendisziplin an einen spezifischen Erfahrungshorizont geknüpft? Oder kann die Berufswahl, und damit auch die Studienfachwahl als Ausdruck der Persönlichkeit (Holland, 1966) verstanden werden? Konfundiert die Persönlichkeit der Studierenden mit der gemessenen Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen? Eine Absolventenstudie in der Schweiz (BFS, 2008) analysiert Defizite im Bereich der Sozialkompetenz über einen Abgleich von verfügbaren und anforderungsseitigen Fähigkeiten und stellt insbesondere bei den Absolvent\*innen der Fächer Architektur, Bau- und Planungswesen und Technik/IT ein ausgeprägtes Defizit in der Fähigkeit, effektiv zu verhandeln, fest. Studierende der Sozialen Arbeit und Lehramtsstudierende dagegen weisen der Studie zufolge geringere Defizite in diesem Bereich auf.

Ausgehend vom Modell der elaborierten Genese des Sozialverhaltens (Kanning, 2009b) kann zuerst vermutet werden, dass die im Laufe der individuellen Sozialisation ausgebildeten fachübergreifenden sozial-kommunikativen Kompetenzen von Studierenden über vergleichbare/ähnliche Lernerfahrungen (Sozialisation) erworben werden. Das könnte die Ähnlichkeit der Ausprägung der Novizen und Experten erklären. Dabei unterscheidet sich jedoch die Ausprägung beziehungsweise das Niveau sozial-kommunikativer Kompetenz nach Disziplinzugehörigkeit. Dieser Unterschied könnte möglicherweise über sozial-kommunikative Kompetenzen erklärt werden, die auf Lernerfahrungen beruhen, die die Gruppen nach Studiendisziplin unterscheidet.

Neben der spezifischen Lernerfahrung der Studiendisziplinengruppen können auch Befundlagen der Interessensforschung und insbesondere das Konstrukt der *Beruflichen Interessen* (Bergmann, 1993; Bergmann & Eder, 2018) zur Erklärung der Befundlage herangezogen werden. Dabei gelten berufliche Interessen als relativ stabile Handlungstendenzen, die sich hinsichtlich Richtung, Generalisierbarkeit und Intensität unterscheiden lassen. Empirische Befunde bestärken die Annahme, dass berufliche Interessen die Studienwahl maßgeblich beeinflussen (Swanson & Fouad, 1999). Bargel, Ramm, and Multrus (2001) stellen fest, dass Studierende ihre Studienwahl mit einem speziell hohen Interesse am Fach begründen. Mit Holland (1966) kann weiter davon ausgegangen werden, dass die Mitglieder einer Berufsgruppe über eine ähnliche Persönlichkeitsstruktur/ähnliche persönliche Entwicklungsgeschichten verfügen. Hollands Theorie folgend zeigen sich sechs voneinander unterscheidbare Persönlichkeitstypen, die jeweils gemäß ihren Interessen berufliche Rollen übernehmen. Weißmann, Thomas, and Bartosch (2018, p. 330) beschreiben eine Berufswahlentscheidung dann als „zielführend, wenn Personen nach einer Passung ihrer Interessen und ihrer beruflichen Umwelt streben und folglich nach Tätigkeiten suchen, die ihren Neigungen entsprechen“. So können die Unterschiede zwischen den Studierenden hinsichtlich ihrer Studiendisziplin möglicherweise auch auf eine Berufs-/Studienfachwahl zurückgeführt werden, die auf Grundlage von (beruflichen) Interessen stattfindet. Diese Interessen wiederum beeinflussen die Merkmalsausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen.

Am ausgeprägtesten verdeutlicht sich der Unterschiedseffekt nach Domäne bei den Teilfähigkeiten: *Beziehungsorientierung* innerhalb der Teamfähigkeit, der Fähigkeit zur *Orientierung an Interessen* innerhalb des Konstrukts der Verhandlungsfähigkeit und in der Fähigkeit zum *Analisieren und Benennen von Interessengegensätzen* innerhalb der Fähigkeit, interpersonelle Sachkonflikte zu lösen. Am wenigsten ausgeprägt zeigt sich der Unterschiedseffekt nach Domäne in folgenden Bereichen: *Kooperationsfähigkeit* innerhalb der Teamfähigkeit, Fähigkeit zur *Verhandlungsvorbereitung* und Fähigkeit zum *Dialog von Argumenten/Meinungen* im Fähigkeitsbereich der Sachkonfliktlösung.

Zwischen den drei an der Studie beteiligten Studiendisziplinen und den vier Fähigkeitsbereichen des Modells muss weiter differenziert werden. Im Folgenden werden die beiden Gruppen näher beleuchtet, die sich am meisten unterscheiden, nämlich die Studierenden der Sozialwissenschaften und die der Ingenieurwissenschaften. Die Fähigkeit, *interpersonelle Sachkonflikte* zu lösen, ist bei den Studierenden der Sozialwissenschaften im Vergleich zu den Studierenden der Ingenieurwissenschaften am höchsten ausgeprägt. Dieser Gruppe gelingt es am besten,

Streitgegenstände zu beschreiben, Interessensgegensätze zu analysieren und spezifische Problemstellungen herauszuarbeiten. Ebenfalls bezieht sich diese Fähigkeit darauf, die Inhaltsebene des Konflikts zu konkretisieren, die Sichtweise der Beteiligten zu erfragen und dabei sachliche, persönliche und zwischenmenschliche Klarheit zu suchen und zu schaffen.

Im Weiteren lässt sich dieser Unterschied auch in der Ausprägung der *Verhandlungsfähigkeit* erkennen. Die Studierenden der Sozialwissenschaften weisen eine höhere Ausprägung an Verhandlungsfähigkeit auf. In diesem Kompetenzbereich muss jedoch nochmals genauer differenziert werden. Es wird in Bezug auf die Domäne innerhalb des Konstrukts kein Unterschied in den Teilbefähigungen Verhandlungsvorbereitung und Selbst-Fremdbeobachtung deutlich. Bedeutsame Unterschiede sind jedoch im Bereich der *Beziehungsqualität* innerhalb der *Verhandlungsfähigkeit* feststellbar. Den Sozialwissenschaftlern gelingt es mit großer Differenz zu den Ingenieurwissenschaftlern am besten, die *Qualität der Arbeitsbeziehung zu wahren, Stimmungen* wahrzunehmen und diese auch anzusprechen, sollten sie das Gelingen der Verhandlung gefährden. Dementsprechend Ähnliches gilt für die *Befähigung, eigne Interessen/Ziele zu benennen* und *die Interessen der Beteiligten innerhalb einer Verhandlungssituation zu erfragen und zu berücksichtigen*. Danach folgen mit etwas geringerer Differenz die Befähigung, *Gemeinsamkeiten hervorzuheben* und *unterschiedliche Interessen anzusprechen* und die *Fähigkeit, Entscheidungsalternativen und -wege* zu entwickeln und Lösungsspielräume innerhalb der Verhandlung zu vergrößern.

Das Ausmaß, in welchem die Studierenden in der Lage sind, in einer beruflichen Arbeitsgruppe in Abhängigkeit zu anderen zielgerichtet und beziehungsorientiert zu arbeiten und dabei gemeinsam mit diesen anderen die Verantwortung für ein Arbeitsergebnis zu tragen (*Teamfähigkeit*), zeigt sich ebenfalls in Abhängigkeit zur Studiendisziplin. Dabei sind in den einzelnen Bereichen der Teamfähigkeit unterschiedlich hoch ausgeprägte Differenzen zwischen Studierenden der Sozialwissenschaften und Studierenden der Ingenieurwissenschaften feststellbar. Es kann beobachtet werden, dass in den Teilfähigsbereichen *Informationsaustausch* und *Beziehungsorientierung* die Fähigkeitsdifferenz zwischen den Sozialwissenschaftsstudierenden und den Studierenden der Ingenieurwissenschaften am meisten ausgeprägt sind. Studierende der Sozialwissenschaften sind, betreffend ihre Befähigung zum *Austausch und zur Weitergabe arbeitsrelevanter Informationen* (zum Beispiel relevante Informationen anbieten, Informationsaustausch initiieren und durchführen, Informationen abstimmen) und ihre *Befähigung zur beziehungsorientierten Kooperation*, innerhalb einer beruflichen Arbeitsgruppe am erfolgreichsten. Im Kontrast dazu beweisen Studierende der Ingenieurwissenschaften hier geringere Befä-

higungen. Insbesondere eine *beziehungsorientierte Kooperation* gelingt den Sozialwissenschaftlern am besten. Studierende der Ingenieurwissenschaften lassen im Bereich dieser Befähigung Defizite erkennen. Das betrifft die Befähigung, die gemeinsame Arbeit der Gruppe auch als gemeinschaftlich erbrachte Leistung darzustellen, Arbeitsergebnisse anderer Teammitglieder zu schätzen und eine „konstruktive“ Rückmeldung darüber zu geben, wie die Leistung anderer Arbeitsgruppenmitglieder eingeschätzt wird. Die geringste mittlere Differenz zwischen Studierenden der Sozialwissenschaften und Studierenden der Ingenieurwissenschaften lässt sich im Bereich *Effektive Kommunikation* nachweisen.

Der vierte Bereich der *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* zeigt sich ebenfalls in Abhängigkeit zur Studiendomäne. Hier ist festzustellen, dass die Studierenden der Sozialwissenschaften insgesamt ein höheres Ausmaß der *Fähigkeit zeigten, in beruflichen Gesprächssituationen vorteilhafte Lösungen zu erzielen, ohne dabei den Gesprächspartner zum Widersacher zu machen*. Innerhalb dieser Befähigungen muss wiederum differenziert werden. Der geringste Unterschied im Ausmaß ist feststellbar im Bereich der *Fähigkeiten im Umgang mit Störungen*, gefolgt von der *Fähigkeit, Gespräche zielorientiert zu führen* und der *Fähigkeit, gute Arbeitsbeziehungen aufrechtzuerhalten und aufzubauen*. Die höchste Differenz wird in der *Fähigkeit, die eigene Sicht zu kommunizieren und diese zu argumentieren*, sichtbar. Diese Befähigung ist darauf ausgelegt, in einer beruflichen Gesprächssituation vorteilhafte Lösungen zu erzielen, ohne dabei den Gesprächspartner zum Widersacher zu machen. Dies gelingt auch dadurch, die eigene Sicht der Dinge und die eigenen Argumente deutlich zu kommunizieren, notwendige Arbeitsschritte zu begründen und Informationen mit hoher Verständlichkeit zu gestalten. Hier weisen die Studierenden der Sozialwissenschaften die höchste Ausprägung, die Studierenden der Ingenieurwissenschaft die niedrigste Befähigung auf.

Zusammenfassend deutet die Befundlage vorliegender Studie in Bezug auf die Differenzen in der Merkmalsausprägung zwischen den Studierenden der Sozialwissenschaften und den Studierenden der Ingenieurwissenschaften darauf hin, dass insbesondere über den Zugang der Persönlichkeitsstruktur/ähnliche persönliche Entwicklungsgeschichten und damit ähnliche Interessenslagen (Holland, 1966; Weißmann et al., 2018) eine Erklärung gefunden werden kann. Interessant wäre, in weiteren Studien die Konstruktvalidität des vorliegenden Testverfahrens diskriminanz beziehungsweise konvergent zu bestimmen. Hier wären Persönlichkeitsstrukturtests (bspw.: B5T; Satow) und Werkzeuge zur Berufswahl (bspw.: EXPLORIX; Singer, Decker, & Glaesmer, 2007) oder Tests bezüglich Sozialer Kompetenzen (ISK) oder sozialer Fähigkeitskonzepte (smk) (Kanning, 2009b; Frey & Balzer, 2005) als begleitende Verfahren zu empfehlen.

Wird die über die Disziplin erworbene Expertise mit der über die Semester gewonnenen Expertise verglichen, so machen die Befunde klar, dass zwischen beiden differenziert werden muss. Zuerst einmal kann auf Grundlage verschiedener Befunde der Transferforschung angenommen werden, dass Studierende höherer Semester beziehungsweise Studierende der Sozialwissenschaften die jeweiligen Beurteilungsaufgaben besser lösen könnten, da sie (Un-)Ähnlichkeiten in der Struktur der vorliegenden Problemstellung/Herausforderung mit den bereits im Studium erarbeiteten Problemstellungen besser abgleichen könnten. Expertise wäre dementsprechend, über das Set an dargebotenen variablen Situationen hinweg ausgeprägtere Fähigkeiten im Finden eines Kompromisses zwischen den eigenen Interessen und denjenigen der sozialen Umgebung zu zeigen. Es lässt sich vermuten, dass im Rahmen sozialwissenschaftlicher Studiengänge der Umgang mit komplexen sozialen Anforderungen in vielfältigen Rollen und Situationen eine höhere Rolle spielt als in ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen. Die Befundlage zeigt jedoch keine Interaktionseffekte der beiden Expertisen. Lediglich lassen sich einige Trends erkennen: Vergleiche zwischen Novizen und Experten innerhalb der Gruppe der Sozialwissenschaften zeigen, dass das Niveau der Befähigungen im Bereich der *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit* am deutlichsten unterscheidbar ist. Studierende in der Studienendphase beweisen hier höhere Ausprägungen als Studienanfänger. Das Niveau der Befähigung zum Verhandeln dagegen nimmt sogar moderat ab.

Unterschiede zwischen Novizen und Experten innerhalb der Studiendisziplin der Ingenieurwissenschaften verdeutlichen sich ebenfalls am ehesten im Bereich der *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit*. In den anderen drei Bereichen sind keine Effekte der Studiendauer auf die Kompetenzausprägung feststellbar. Im Gegensatz zu den anderen beiden Studiendisziplinen sind bei den Wirtschaftswissenschaftlern zwischen der Gruppe der Novizen und Experten Unterschiede über alle vier Teilbereiche bemerkbar. Der größte Niveauunterschied ist im Bereich der *Verhandlungsfähigkeit* festzustellen, gefolgt von Teamfähigkeit, Kommunikations- und Dialogfähigkeit und Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit.

Nachdem in diesem Abschnitt die Befundlage bezüglich Expertise der Studierenden hinsichtlich der Studienerfahrung, Domäne und Interaktion der beiden Faktoren diskutiert und interpretiert wurde, folgt im nächsten Abschnitt die Auseinandersetzung mit der Befundlage in Bezug auf das Geschlecht der Studierenden. Hier muss festgehalten werden, dass der Effekt der Studiendisziplin mit dem Effekt des Geschlechts in Wechselwirkung steht. Folgendes Kapitel 16.2 geht zuerst auf den Haupteffekt der Geschlechtszugehörigkeit ein und diskutiert diesen in seiner Interaktion mit dem Domäneneffekt.

## 16.2 ...die Rolle des Geschlechts – Interaktion mit Domänenzugehörigkeit

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird untersucht, ob Unterschiede in der Niveaueausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen durch Geschlechtszugehörigkeit feststellbar sind. Die Befunde zeigen durchaus Unterschiede in Abhängigkeit zum Geschlecht.

*Was ließ sich genau feststellen?* Es konnte beobachtet werden, dass in allen vier Bereichen des Konstrukts kleine, dennoch konstante Unterschiede im Ausprägungsniveau in Abhängigkeit zum Geschlecht erkennbar sind. Hier muss jedoch wieder hinsichtlich einzelner Fähigkeitsbereiche unterschieden werden. Die größten Effekte des Geschlechts werden sichtbar in der *Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit* innerhalb des Teilfähigkeitsbereichs der *Situationsklärung*, gefolgt von *Verhandlungsfähigkeit* innerhalb des Fähigkeitsbereichs der *Interessenorientierung* und *Teamfähigkeit*, hier insbesondere im Bereich der *Beziehungsorientierung*. Im Bereich der *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* sind sehr geringe, kaum bedeutende Effekte zu erkennen. Das Geschlecht zeigt durchgängig Einfluss auf das Niveau fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenz. Zu beobachten ist, dass weibliche Studierende durchweg höhere Ausprägungen aufweisen als ihre männlichen Kommilitonen.

*Wie kann das erklärt werden?* Es wird vermutet, dass die konstanten Geschlechtsunterschiede zum einen unter Rückgriff auf soziokulturelle Erklärungsansätze beleuchtet werden können. Eagly (1987) beschreibt in seinem Modell der sozialen Rollen, dass Geschlechtsunterschiede im Verhalten aus Geschlechtsrollen resultieren, die wiederum direkt das für Frauen oder Männer angemessene Verhalten vorgeben. Geschlechtsstereotypen (Feingold, 1990) bewirken, dass Frauen und Männer unterschiedlichen Eigenschaften unterschiedliche Werte beimessen. Auch mit Blick auf die Befundlage bezüglich des Geschlechtereffekts auf Persönlichkeitseigenschaften macht eine Metaanalyse von Costa et al. (2001) mit dem NEO-PI-R konsistent Unterschiede korrespondierend zu bestehenden Geschlechtsstereotypen deutlich. Frauen beschreiben sich als verträglicher, wärmer und offener für Gefühle, Männer hingegen beschreiben sich selbst als durchsetzungsfähiger. Eine länderübergreifende Studie von D. Schmitt et al. (2008) kommt zu vergleichbaren Ergebnissen: Frauen weisen über alle 55 in der Studie beteiligten Länder hinweg höhere Werte in Extraversion und Verträglichkeit auf. Interessant scheint jedoch in diesem Zusammenhang, dass das vorliegende Testverfahren keine Selbstbeurteilung erfragt, sondern wissensbasierte Beurteilungen, ob Verhalten in sozial-kommunikativen beruflichen Alltagssituationen als effektiv/angemessen oder ineffektiv/unangemessen zu beschreiben ist. Dies könnte ein Hinweis auf die Wirkung von Geschlechterrollen sein, die, wie Eagly vermutet, und vorgeben, was für Frauen/Männer ein angemessenes Verhalten darstellt. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass die Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden bei sozial-kommunikativen

Kompetenzen zwar vielfach, insbesondere aus der Perspektive stabiler Persönlichkeitseigenschaften, untersucht, dennoch bis heute nur in Ansätzen innerhalb der Geschlechterforschung geklärt ist (Vgl. auch: R. Becker, Kortendiek, & Budrich, 2008).

Die Interaktion der Domänen mit dem Geschlecht bezieht sich auf die Frage, ob der Effekt der Domäne auf die Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen durch die Variable Geschlecht moderiert wird und so von einem kombinierten Effekt ausgegangen werden kann. Die Befundlage macht über das Gesamttestverfahren und über alle vier Fähigkeitsbereiche hinweg deutlich, dass Interaktionen zwischen Domäne und Geschlecht festzustellen sind. Hier muss jedoch differenziert werden. Während bei der Gruppe der sozialwissenschaftlichen Studierenden kein statistisch signifikanter Effekt festzustellen ist, ist bei den Daten der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften durchgängig zu sehen, dass weibliche Studierende eine höhere Ausprägung als ihre männlichen Kommilitonen aufweisen. Am ausgeprägtesten ist der Unterschied jedoch innerhalb der Ingenieurwissenschaften. Weibliche Studierende lassen im Vergleich zu ihren männlichen Kommilitonen deutlich niedriger ausgeprägte sozial-kommunikative Fähigkeiten über alle vier Hauptbereiche hinweg erkennen.

*Wie lässt sich das erklären?* Es wird vermutet, dass auch hier der Effekt der Geschlechtsstereotypen und der beruflichen Interessen wirken könnte. Weiter können zur Analyse und Interpretation Geschlechteraspekte der Wissenschafts- und Technikforschung zur Beleuchtung herangezogen werden. Zum einen sind Frauen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zahlenmäßig unterrepräsentiert. Dies wird bis heute unter anderem damit erklärt, dass „es Mädchen und Frauen an den Fähigkeiten mangelt, die erforderlich sind, um in diesen Bereichen beruflich zu bestehen“ (R. Becker et al., 2008, p. 307). Zum anderen kann mit Becker et al. vom sogenannten „vergeschlechtlichten Wesen der Technologie bzw. von den verschlechtlichten Dualismen innerhalb der Logik wissenschaftlicher Forschung“ (p. 308) ausgegangen werden: „harte – maskuline“ Naturwissenschaften versus „weiche – feminine“ Sozialwissenschaften. So könnte die Befundlage Ausgangspunkt für Fragestellungen einer Frauen- und Geschlechterforschung an der Schnittstelle des Hochschulstudiums für angehende Ingenieurinnen und der Ausprägung von sozial-kommunikativen Kompetenzen sein.

#### *Gestaltungsmöglichkeiten im Studium*

Das Berliner Kommuniqué von 2003, als Ergebnis der zweiten Folgekonferenz des Bologna-Prozesses unterstreicht explizit die Notwendigkeit, geschlechtsspezifische Ungleichheiten im Europäischen Hochschulraum abzubauen. Lehrende und Forschende sind damit aufgefordert,



sich „Gender-Diversity-Kompetenz“ (Jansen-Schulz, B., Riesen van, K., 2013, 218f) anzueignen und in der Lehre und Forschung zu berücksichtigen. Insbesondere kann es hier angezeigt sein, auch innerhalb einer Domäne bzw. einer Profession deren Geschichte und Fachtraditionen auch unter Geschlechtsgesichtspunkten innerhalb der Lehre nachzuzeichnen (wie beispielsweise: Zulassung von Frauen zu bestimmten Berufsfeldern, Entwicklungsprozess des Frauenanteils in Berufsfeldern). Gerade in den Ingenieur- und Naturwissenschaften findet sich nach wie vor eine Dominanz von Männern. Hier gilt es für Lehrende wie Studierende, die individuellen, institutionellen, akademischen und gesellschaftlichen Ebenen ob der Vergeschlechtlichung von Arbeit und geschlechtsdifferenzierter Zuschreibungen zu analysieren und zu reflektieren (vgl. Jansen-Schulz, B., Riesen van, K.). Ein Prozess zur Entwicklung einer gender-diversity-sensiblen Lehre als Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen würde diese Auseinandersetzung ermöglichen.

### **16.3 ...die Rolle des Lebensalters**

In Bezug auf Einflüsse des Alters auf sozial-kommunikative Kompetenzen der Studierenden werden drei Altersgruppen gebildet. Die älteste Gruppe (älter als 25 Jahre) bildet Sawyer et al., 2018 folgend die Gruppe der jungen Erwachsenen ab. Aufgrund von Veränderungen in der Lebensspanne kann die Gruppe der 22 bis 25-Jährigen als die Gruppe der späten Adoleszenz, und die Gruppe der 18 bis 21-Jährigen als Adoleszenz bezeichnet werden. Mit Fröhlich (1997, p. 40) kann davon ausgegangen werden, dass die Lebensphase der Adoleszenz (gerade auch in der Rolle des Studierenden) „mit mehr oder weniger dramatischen Veränderungen sozialer Einstellungen und Verhaltensweisen einhergeht“. Gleichwohl differenziert beispielsweise Kanning (2009b) im Inventar Sozialer Kompetenzen innerhalb der Stichprobennormierung der Studierenden nicht nach Altersgruppen. Wenn jedoch davon ausgegangen werden kann, dass sich die Phase der Adoleszenz von der Phase des jungen Erwachsenenalters unterscheidet, wären Unterschiede in der Befundlage feststellbar und es könnte angenommen werden, dass mit zunehmendem Lebensalter und der Überwindung der Adoleszenz sozial-kommunikative Kompetenzen in höherer Ausprägung vorliegen.

*Was konnte beobachtet werden?* Die Studie unterscheidet drei Altersgruppen voneinander und stellt fest, dass sich Unterschiede in der Niveaueausprägung hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe feststellen lassen. Die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe zeigt signifikant multivariaten Einfluss auf das Gesamttestergebnis. In der differenzierten Betrachtung wird deutlich, dass diese Unterschiede insbesondere bei den Fähigkeitsbereichen der Verhandlungsfähigkeit und der Teamfähigkeit feststellbar sind. Für die Subtests zur Kommunikations- und

Dialogfähigkeit und zur Interpersonellen Sachkonfliktlösefähigkeit werden keine multivariaten Einflüsse des Alters deutlich.

Der – wenn auch kleine – Effekt der Altersgruppenzugehörigkeit zeigt sich jedoch nicht, wie vermutet wurde positiv mit zunehmendem Lebensalter, sondern gegenläufig dazu. Bei den älteren Studierenden ist eine geringere Ausprägung zu beobachten als bei den jüngeren Studierenden. Am meisten ausgeprägt verdeutlicht sich der Altersgruppeneffekt im Bereich *Teilfähigkeit der Wahrung der Beziehungsqualität innerhalb der Verhandlungsfähigkeit*. Hier gelingt es der Gruppe der Adoleszenten durchgängig besser, mit ihrem Verhalten darauf hinzuwirken, die Qualität der Arbeitsbeziehung zu wahren, Stimmungen wahrzunehmen und diese – sollten sie die Sacheinigung erschweren – auch anzusprechen als der Gruppe der jungen Erwachsenen. Auch im Bereich *Beziehungsorientierung innerhalb der Teamfähigkeit* wird dieser Alterseffekt besonders deutlich. Ältere Probanden sind weniger gut darin, sich innerhalb einer Kooperation beziehungsorientiert zu verhalten.

*Wie können diese Befunde erklärt werden?* Da sich diese Effekte ausschließlich über das Alter und nicht über die Dauer der Studierenerfahrung zeigen, kann vermutet werden, dass hier nicht die Erfahrungen innerhalb des Lernortes Hochschule, sondern Wissensbestände des non-formalen oder informellen Lernens wirken.

#### **16.4 ...die Rolle eines Praktikums als integrierter Bestandteil des Studiums**

Die Stichprobe vorliegender Studie besteht nahezu ausschließlich aus Studierenden von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Diese Studiengänge zeichnen sich dadurch aus, dass Pflichtpraktika beziehungsweise Praxissemester in den Prüfungsordnungen als dezidiertes Bestandteil des hochschulischen Studiums innerhalb der angestrebten Fachlichkeit zu leisten sind. Es ist davon auszugehen, dass diese praktische Tätigkeit mit dezidierten domänenspezifischen und domänenübergreifenden Lernzielen verbunden ist. So führen teilnehmende Hochschulen für den Lernort Praxis (Hochschule Neu Ulm, 2018; Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt FH-Fakultät für Soziale Arbeit, WS 2018/2019) den Lernzielbereich der Kommunikation und Kooperation bzw. erworbene Sozialkompetenzen auf. So kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere durch Praktika innerhalb des Studiums auch der fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzerwerb der Studierenden als Lern-/Bildungsziel forciert wird.

*Was wurde festgestellt?* Es konnte beobachtet werden, dass in den drei Fähigkeitsbereichen *Kommunikations- und Dialogfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit und Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit* ein kleiner, aber konstanter Unterschied festzustellen ist. Studierende, die ein

Praktikum absolviert haben, lassen konstant eine höhere Ausprägung dieser Fähigkeiten erkennen als Studierende, die kein Praktikum abgeleistet haben. Unter Rückgriff auf empirische Befunde zur Genese von Kompetenzen (vergleiche dazu: Kirchhoff, 2007) ist davon auszugehen, dass sich diese über „(...) Lernprozess in der selbstständigen Auseinandersetzung mit der Arbeits- und Lebenswelt“ (ebenda, p. 75) entwickeln. Insofern scheint der Lernort *Arbeitswelt* positive Effekte auf diesen Lernprozess bei den Studierenden auszuüben und zu einer Ausprägungszunahme der oben genannten Merkmale zu führen. Unter Rückgriff auf das Novizen-Experten-Paradigma kann vermutet werden, dass Wissensbestände, gerade im Bereich des *tacit-knowledge* über effektives/angemessenes beziehungsweise ineffektives/unangemessenes Verhalten, durch quasi beiläufige Erfahrungen im Berufsalltag des Praxisanteils des Studiums erworben und weiterentwickelt werden und insbesondere situationsangemessenes Wissen beinhaltet.

#### *Gestaltungsmöglichkeiten im Studium*

Sarceletti (2009) stellt in einer empirischen Studie zur Bedeutung von Praktika als integriertem Teil eines Studiums fest, dass sich vor allem „eine gute Vor- und Nachbereitung und Betreuung durch die Hochschule (...) positiv [auf den Erwerb von außerfachlichen Kompetenzen wie z. B.: Teamarbeit] auswirken (...)“ (Sarceletti, 2009, p. 151). Gleichzeitig sei eine gute Betreuung am Praktikumsort ein weiterer wichtiger förderlicher Faktor für den Erwerb außerfachlicher Kompetenzen. So kann für den Erwerb fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen während des Studiums resümiert werden, dass die Aneignung gerade über integrierte, und sowohl von der Hochschule als auch der Praktikumsstelle gut betreute, Erfahrungen am Lernort Praxis stattfindet.

### **16.5 Zusammenfassende Ergebnisdiskussion**

In den vorherigen Abschnitten wurde versucht, die Befundlage in verschiedenen Kontrastierungen zu beleuchten. Insbesondere weisen die Befunde darauf hin, dass die Expertise, die über die Dauer des Studiums erworben wird, keine Effekte auf die Ausprägung sozial-kommunikativer Kompetenzen hat. Dies wurde unter anderem darauf zurückgeführt, dass insbesondere durch möglicherweise fehlende Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in Quantität und Qualität innerhalb des Studiums keine Entwicklung stattfindet. Es wird vermutet, dass zwar implizites Wissen über gegenständliche Erfahrungen ermöglicht wird, es jedoch an reflektierbaren expliziten, wissenschaftlichen Wissensbeständen bezüglich sozial-kommunikativer Fähigkeiten fehlt und aktive Beiträge der Studierenden zu konkreten – berufsweltbezogenen – Problemlösungen zumeist nicht eingefordert/nicht ermöglicht werden.

Dass das Lebensalter, und hier insbesondere der Schritt von der späten Adoleszenz zum frühen Erwachsenenalter keinen Effekt auf fachübergreifende sozial-kommunikative Befähigungen von Studierenden hat, ist vermeintlich verwunderlich und widerspricht der Befundlage entwicklungspsychologischer Theorien und Modelle. Gleichwohl lassen sich diese Widersprüche möglicherweise dadurch begründen, dass das vorliegende Testverfahren mit Kontextualisierungen der Fähigkeitsbereiche durch Situationsvignetten aus der beruflichen Praxis arbeitet und sich Lernerfahrungen sowie Kompetenzentwicklungen, die – informell – über das zunehmende Alter erworben wurden, nicht ohne Weiteres transferieren lassen.

Die festgestellten Effekte der Domänenzugehörigkeit und hier insbesondere die Interaktionseffekte der Studiendisziplin der Ingenieurwissenschaften mit dem weiblichen Geschlecht werden diskutiert. Vermutungen aus Theorien, Modellen und Positionen der Berufsinteressensforschung, der Differenziellen Psychologie und der Geschlechtsstereotypenforschung werden erörtert. Es wird vermutet, dass die Gruppe der Studentinnen innerhalb der Ingenieurwissenschaften für ihre Kompetenzausprägung im sozial-kommunikativen Fähigkeitsbereich im Tertiären Bildungssektor besondere Bedarfslagen aufweist. Eine gender-diversity-sensible Lehre als Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen wird vorgeschlagen.

Die festgestellten Effekte eines Praktikums als integrierter Bestandteil des Hochschulstudiums auf die Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Befähigungen darf als *gute Nachricht* für den integrierten Lernort Praxis und eine gute Betreuungsleistung der Hochschulen identifiziert werden. Die Befunde bestärken die Notwendigkeit einer gegenständlichen Erfahrung im beruflichen Alltag innerhalb des Studiums zur Ausprägung fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen.

## 17. Grenzen und Implikationen

*„Die messbare Seite der Welt ist nicht die Welt.*

*Es ist die messbare Seite der Welt.“*

Martin Seel, 2007

### **...im Hinblick auf das Testverfahren selbst**

Limitationen des vorliegenden Situational-Judgement-Tests ergeben sich in erster Linie aus seiner Konstruktvalidität. Die Ergebnisinterpretation der explorativen Faktorenanalyse zeigt eine notwendige Weiterentwicklung des Arbeitsmodells auf. Insbesondere diejenigen Konstrukte, die sich inhaltlich auf eine Beziehungsorientierung beziehungsweise sozio-emotionales Verhalten beziehen, zeigen sich empirisch nicht abbildbar. Daraus wird geschlossen, dass vorliegender wissensbasierter Test weiterentwickelt werden sollte, um ein heuristisches Modell fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen abbilden zu können. Hier wäre entweder zu empfehlen, dass verhaltensbasierte Instruktionen („would do“) mit aufgenommen werden, die sich eher zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen eignen oder als begleitende Verfahren von Persönlichkeitsstrukturtests dargeboten werden. Das zur Weiterentwicklung empfohlene Inventar wurde hinsichtlich seiner Binnenstruktur anhand der erhobenen Daten der Hauptstudie empirisch überprüft. Es ist zu empfehlen, das weiterentwickelte Inventar hinsichtlich seiner Konstruktvalidität mittels eines neuen Datensatzes zu prüfen.

### **... im Hinblick auf das Arbeitsmodell**

Zwar wurde das Arbeitsmodell aus einer Diskussion fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen als hochschulisches Bildungsziel hergeleitet, dennoch ist eine Abgrenzung hinsichtlich Struktur und Niveau zu anderen Bildungsbereichen nicht geleistet worden. Hier werden weitere psychologische und pädagogische Forschungsanlässe, sowohl hinsichtlich einer Normierung des Inventars als auch einer bildungstheoretischen Begründbarkeit des Arbeitsmodells, deutlich.

Gleichzeitig findet eine Funktionalisierung dieses Kompetenzbereichs hinsichtlich seiner Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt statt. Damit wird jedoch eine Diskussion um die anthropologische Notwendigkeit der „wahren Bildung“ (Pollak, 2014, p. 12) und der Entwicklung von Sozialkompetenz, verstanden als „Bereitschaft und Fähigkeit zur Sozialität und Solidarität“

(Pollak, 2014, p. 28), ausgeklammert. Hier wäre der weiteren Beforschung des Themas zu wünschen, dass transdisziplinäre Zugänge beide Antinomien zumindest partiell in Einklang bringen.

Bezüglich des *spezifisch Hochschulischen* innerhalb des entwickelten Arbeitsmodells lohnt nochmals ein Blick in den Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (2017b). Dieser beschreibt die *akademische Professionalität* von Hochschulabsolvent\*innen als Qualifikation einer Person, „die weitgehend frei und selbstbestimmt entscheidet und handelt. Sie vollzieht dies in Verantwortung für Sachen und Personen und für die Allgemeinheit, wobei die Reflexion durch wissenschaftliche/erkenntnistheoretische Prinzipien strukturiert ist“ (p. 4).

In welchem Ausmaß dabei „die bekannten gesellschaftlichen Modernisierungs-Treiber – Pluralisierung (...), Individualisierung, (...) und Globalisierung (...)–“ (Pfadenhauer, 2010, p. 168) eine Auseinandersetzung mit Fragen nach der Bestimmung der Qualität sozial-kommunikativen Handelns von Akademiker\*innen beeinflussen, „ist eine gesellschaftstheoretisch bedeutsame Frage“ (ebenda), die sich auch die psychologische und pädagogische Kompetenzforschung stellen muss. Hier sei nur auf die Debatte verwiesen, dass Fragen nach zu erwerbenden sozial-kommunikativen Kompetenzen von Hochschulabsolvent\*innen auch befeuert werden durch „politische Veränderungen, soziale [und ökologische] Krisen und zunehmende Sorge angesichts großer gesellschaftlicher Herausforderungen“ (Global University Leaders Council Hamburg 2019, p. 3).

Wenn mit Pollak (2014, p. 28) Sozialkompetenz „als Bereitschaft und Fähigkeit zu Sozialität und Solidarität (...) im Schnittpunkt der Partikularität des Eigens-Sinns [sic!] und Universalität des Gemein-Sinns“ zu beschreiben ist, stellt sich die Frage, was zu sehen ist, wenn sich im Juni des Jahres 2019 40.000 Menschen, darunter viele Schüler\*innen und Student\*innen aufmachen, um in Aachen am „ersten internationalen Klimastreik teilzunehmen“ (ZEIT ONLINE, 2019).

*Sind hier sozialkompetent handelnde Menschen, Schüler\*innen und Student\*innen zu sehen?*

### **... im Hinblick auf die verwendete Definition fachübergreifender sozial-kommunikativer Kompetenzen**

Die theoretische und forschungsmethodologische Begrenzung auf kognitive Befähigungen als *einen* Bereich, der sozial-kommunikativ kompetentes Verhalten in konkreten Situationen ermöglicht, erscheint unter Rückgriff auf Hartig and Klieme (2006) begründbar, wirft jedoch die

Frage auf, wo die *anderen* Bereiche sichtbar gemacht werden. Zur Vergewisserung sei hier nochmals auf Baumert et al. (2001) verwiesen. Die Autoren beschreiben Kompetenzen als

*in lebenslangen Lernprozessen erworbene dauerhafte, aber veränderbare kognitive, volitionale, emotionale, affektive, psychomotorische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, welche ein Individuum befähigen, hinsichtlich subjektiver und objektiver Bewertungsmaßstäbe sach- und situationsadäquat auf die ambivalenten Anforderungen des Umgangs mit Unsicherheit, Orientierungslosigkeit in der Biographiegestaltung mündig zu agieren.*

Möchte man diese Auffassung von Kompetenzen zur Modellierung und Beurteilung sozial-kommunikativer Kompetenzen heranziehen, dann wäre ein Forschungsprojekt größeren Ausmaßes vonnöten.

### **... im Hinblick auf die Forschungsmethodologie**

*Bartosch (2018)* zieht bezugnehmend auf wissenschaftliche Theorienbildung den Vergleich mit dem alltagssprachlichen Ausspruch „*mit Brille wär` das nicht passiert*“. Dabei macht er darauf aufmerksam, dass der Blick durch das Spektrum einer Theoriebrille eben nur die Sehfähigkeit auf *das* schärft, *was diese sichtbar macht* – „*sie [die Theoriebrille] macht uns sehend und blind zugleich*“.

Diese blinden Flecken beziehen sich in vorliegender Arbeit insbesondere auf diejenigen Bereiche der sozial-kommunikativen Kompetenzen, die die *emotionalen, volitionalen und affektiven* Fähigkeiten und Einstellungen als Voraussetzung zum mündigen Agieren benötigen, und auf diejenigen Befähigungen, die *nicht nur gemessen, sondern auch verstanden* werden müssen.

### **Fazit**

Mit Hirn, Thomas, and Zoelch (2018, p. 8) kann abschließend festgehalten werden, dass „Social Competence (...) increasingly moving into the centre of the discussion (...) as a key qualification“. Die Frage bleibt, was darunter verstanden werden kann, möchte man fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen als Bildungsziele von deutschen Hochschulen beschreiben. Die Antworten, die vorliegende Studie leistet, geben Hinweise darauf, was darunter verstanden werden *kann*.





## References

- Akkerboom, H. (2012). Auffälligkeiten in Häufigkeitsverteilungen. In H. Akkerboom (Ed.), *Wirtschaftsstatistik im Bachelor: Grundlagen und Datenanalyse* (3rd ed., pp. 117–148). Wiesbaden: Gabler Verlag / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-8349-7126-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-8349-7126-5_9)
- Anton, K. H., & Weiland, D. (1993). *Soziale Kompetenz: Vom Umgang mit Mitarbeitern*. Düsseldorf: Econ.
- Antoni C. H. (2008). Gruppenarbeit wirkungsvoll gestalten. In I. Jöns (Ed.), *Erfolgreiche Gruppenarbeit: Konzepte, Instrumente, Erfahrungen* (1st ed., pp. 11–20). Wiesbaden: Gabler.
- Antoni, C., Bungard, W. (2004). Arbeitsgruppen. In H. Schuler (Ed.), *Organisationspsychologie 2: Gruppe und Organisation. Enzyklopädie der Psychologie* (pp. 129–192). Göttingen: Hogrefe.
- Arrow, H., McGratz, J.E., Berdahl, J.L. (2000). *Small groups as complex systems: Formation, coordination, development, and adaption*. Thousand Oaks: Sage.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analyses: A method for the study of small groups*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bales, R. F. (1972). Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen. In Renè König (Ed.), *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung* (pp. 148–167).
- Bales, R. F., & Slater, P. E. (1995). Role differentiation in small decision-making groups. In e. a. Parsons (Ed.), *Family socialization and interaction process* (pp. 259–306). Glencoe, Illinois.
- Bargel, R., Ramm, M., & Multrus, F. (2001). *Studienorganisation und studentische Orientierung: 7. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn: BMBF Studie.
- Bartosch, U. (2009). *Bildung gleich Kompetenzentwicklung?: Tragweite und Funktion universitärer Bildungsziele. Bologna in Marburg*. Vortragsmanuskript anlässlich einer Tagung an der Phillips-Universität Marburg, Marburg.
- Bartosch, U. (2010). Fachliche Qualifikationsrahmen: Beispielhafte Funktions- und Nutzungsmöglichkeiten. In W. Benz, J. Kohler, & K. Landfried (Eds.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (pp. 1–44). Berlin: Raabe.
- Bartosch, U. (2018, November). *Bildung der Nachhaltigkeit: Einführungsvortrag auf der Nachhaltigkeitskonferenz 2018 "Bildung für Nachhaltige Entwicklung - Bildung for Sustainable Development*. Vereinigung Deutscher Wissenschaftlicher, Universität Göttingen. Retrieved from [https://www.youtube.com/watch?v=\\_kv65gKZH6o&t=687s](https://www.youtube.com/watch?v=_kv65gKZH6o&t=687s)

- Bartosch, U., Kratzer, K. P., Gros, L., Hampe, M., Dernbach, B., Obieglo, G., Averkorn, R., . . . Mai-kämper, M. (2013). Offener Brief. Zehn Bologna-Experten mahnen zur Kurskorrektur: Unter dem Titel "Wissenschaftliche Bildung als (Selbst-) Bestimmung und als gesellschaftlicher Auftrag der Hochschule" veröffentlichen zehn Bologna-Experten einen Aufruf in der duz- deutsche Universitätszeitung. *Duz Unabhängige Deutsche Universitätszeitung Magazin*. (12).
- Bartosch, U., & Maile-Pflughaupt, A. (2017). Hochschulische Bildung als Kompetenzentwicklung Leitende Überlegungen bei der Überarbeitung und Restrukturierung des Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse (KMK, 2017): Vortragspräsentation. Retrieved from [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017\\_Qualifikationsrahmen\\_HQR.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf)
- Bartosch, U., Maile-Pflughaupt, A., Heigl, N.R., & Thomas, J. [J.] (unveröffentlicht). *Weiterentwicklung und Restrukturierung des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse: Ausprägungen von Kompetenzen durch Lernen und Erfahrung innerhalb des Deutschen Tertiären Bildungssektors: Wissenschaftliche Grundlegungen*. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., . . . Weiß, M. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., . . . Weiß, M. (ohne Jahr). Aspekte von Kooperation und Kommunikation: OECD PISA Deutschland. Retrieved from [www.mpib-berlin.mpf.de](http://www.mpib-berlin.mpf.de)
- Becker, J. H., Ebert, H., & Pastoors, S. (Eds.) (2018). *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen: 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54925-4>
- Becker, R., Kortendiek, B., & Budrich, B. (Eds.) (2008). *Geschlecht & Gesellschaft: Vol. 35. Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (2., erw. und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Retrieved from <http://www.sehepunkte.de/2006/07/9262.html>
- Benien, K. (2003). *Schwierige Gespräche führen* (7. erweiterte). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bennett, N., Dunne, E., & Carrè, C. (1999). Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education. *Higher Education*, 37, 39–71.

- Bergmann, C. (1993). Differenziertheit der Interessen und berufliche Entwicklung. *Zeitschrift Für Differenzielle Und Diagnostische Psychologie*. (14(4)), 265–279.
- Bergmann, C., & Eder, F. (2018). *AIST-3: Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-3)*. Manual (Version 3): Hogrefe.
- Berkel, K. (2011). Konflikttraining: Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen. In E. Crisand & G. Raab (Eds.), *Arbeitshefte Führungspsychologie: Soziale Kompetenz (AHF 41)* (15; 11. durchgesehene Auflage). Hamburg: Windmühle Verlag.
- Bermann, M. E., Drasgow, F., Donovan, M. A., & Henning, J. B. & Juraska, S.E. (2006). Scoring situational judgement tests: Once you get the date, your trouble begin. *International Journal of Selection and Assessment*. (14), 223–235.
- Bledwo, R., & Frese, M. (2009). A situational judgment test of personal initiative and its relationship performance. *Personnel Psychology*. (62), 229–258.
- Blickle, G. (2004). Interaktion und Kommunikation. In H. Schuler (Ed.), *Organisationspsychologie 2: Gruppe und Organisation. Enzyklopädie der Psychologie* (pp. 55–128). Göttingen: Hogrefe.
- Bollenbeck, G. (1996). *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters* (1. Aufl.). *Suhrkamp-Taschenbuch: Vol. 2570*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bortz, J. [J.] (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. [Jürgen], & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarbeitete Auflage). *Springer-Lehrbuch*. Berlin, Heidelberg, s.l.: Springer Berlin Heidelberg. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-07299-8>  
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-07299-8>
- Bortz, J. [Jürgen], Lienert, G. A. [Gustav Adolf], & Boehnke, K. (1990). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Springer-Lehrbuch*. Berlin, Heidelberg, s.l.: Springer Berlin Heidelberg. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-22593-6> <https://doi.org/10.1007/978-3-662-22593-6>
- Brannick, M.T., Prince, A., Prince, C., Salas, E. (1995). The measurement of team process. *Human Factors*, 37(3), 641–651.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B., & Hannover, B. (2008, January 1). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Retrieved from <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1026/0012-1924.54.1.30>
- Brodbeck, F. C., Buillaum, Y. R. F. (2010). *6. Kapitel: Arbeit in Gruppen* (No. 2010/9).

- Bühner, M., & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Halberghmoos/Germany: Ppearson Deutschland GmbH.
- Bundesamt für Statistik (2008). *Schlüsselkompetenzen der Schweizer Hochschulabsolvent/innen: thematischer Sammelband mit empirischen Ergebnisse der Absolventenstudie*.
- Bungard, W. (2000). Team- und Kooperationsfähigkeit. In W. Sarges (Ed.), *Management-Diagnostik* (pp. 405–414). Göttingen: Hogrefe.
- Cattel, R. B. (1966). The scree test for the numer of factors. (1), 245–276.
- Cavell, T. A. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-component Model of Social competence. *Journal of Clinical Psychologie*. (19:2), 111–122.
- Chomsky, N., & Lang, E. (Eds.) (1987). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 42. Aspekte der Syntax-Theorie* (4. Aufl. [= Nachdr., Dr. 4]). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cleff, T. (2015). *Deskriptive statistik und Explorative Datenanalyse: Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA* (3., überarb. u. erw. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohn, R. (1974). Das Themenzentrierte Interaktionelle System. *Gruppendynamik*.
- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. C., & Farau, A. (1984). *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*. Stuttgart.
- Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur (2018). The Framework of Qualifikatins for the european Higher Education Area: revised 2018. Retrieved from [www.ehea.de](http://www.ehea.de)
- Connell, M., Sheridan, K., & Gardner, H. (2004). On Abilities and Domains. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (pp. 126–155). Cambridge.
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and suprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*. (81(2)), 322–331.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanismus in children`s social adjustment. *Psychological Buletin*. (115), 74–101.

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. (16), 37–50.
- Cronbach, L. J. (1988). Five perspectives on validity argument. In H. Wainer & H. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 3–17). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*. (52), 281–302.
- Csapò, B. (2004). Knowledge and competencies. In J. Letschert (Ed.), *The integrated person. How curriculum development relates to new competencies* (pp. 35–49). Enschede: CIDREE/SLO:.
- Dahl, G. (1971). Zur Berechnung des Schwierigkeitsindex bei quantitativ abgestufter Aufgabenbewertung. *Diagnostica*. (17), 130–142.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*. (2), 129–151.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: some theoretical notes. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 275–319). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (2015). *Kompetent und praxisnah - Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen: ERgebnisse einer DIHK Online-Unternehmensbefragung*. Berlin, Brüssel.
- Donncha, H., & Dempster, M. (Eds.) (2017). *Statistik für Psychologen: für dummies*. Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA.
- Döpfner, M. (1989). Soziale Informationsverarbeitung: ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Inkompetenzen. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*. (3(1)), 1–8.
- Döpfner, M., Schlüter, S., & Rey, E.-R. (1981). Evaluation eines sozialen Kompetenztrainings für selbstunsichere Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren: Ein Therapievergleich. *Zeitschrift Für Kinder- Und Jugendpsychiatrie*. (9), 233–252.
- Dreu, C. K. de, & Weingarten, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*. (88), 741–748.
- Dreu, C.K.W. de [C.K.W.], Weingart, L. R., & Kwon, S. (2000). Influence of Social Motives on Integrative Negotiation: A Meta-Analytic Review and Test of Two Theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 889–905.

- Dreu, C. K. W. de, Beersma, B., Stroebe, K., & Euwema, M. C. (2006). Motivated information processing, strategic choice, and the quality of negotiated agreement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(6), 927–943. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.6.927>
- DuBois, D. L., & Felner, R. D. (1996). The quadripartite model of social competence. In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio, & A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents* (pp. 124–152). New York: Guilford.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Lockerd, E. M., Parra, G. R., & Lopez, C. (2003). The Quadipartite Model Revisited: Promoting Positive Mental Health in Children and Adolescents. In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio, & A. Freeman (Eds.), *Cognitive Therapy with Children and Adolescents: A Casebook for Clinical Practice* (pp. 402–433). New York, London: The Guilford Press.
- Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness. Social psychology*. New York: Academic Press.
- Eagly, A. H. (Ed.) (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erdley, C. A., Rivera, M. S., Sheperd, E. J., & Holleb, L. J. (2010). Social-Cognitive Models and Skills. In Nangle, D. W., et al. (Ed.), *Practitioners' s Guide to Empirically Based Measures of Social Skills* (pp. 21–35). LLC: Springer Science+Business Media.
- Erpenbeck, J. (2019, May 6). Kompetenzatlas: Sozial-kommunikative Kompetenzen. Kommunikationsfähigkeit.
- Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. v. (Eds.) (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel. Retrieved from [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2890556&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2890556&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm)
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. v., Grote, S. [Sven], & Sauter, W. (Eds.) (2017). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Europäische Bildungsminister (1999, June 19). Der Europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Retrieved from [www.ehea.info](http://www.ehea.info)
- Ewert, F. (2008). *Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern: Erfahrungen und Reflexion*. Wiesbaden: VS RESEARCH.

- Fahrenberger, J., Hample, R., & Selg, H. (2001). *Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Faix, W. G., & Laier, A. (1991). *Soziale Kompetenz: Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg*. Wiesbaden: Gabler.
- Feingold, A. (1990). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. (116), 429–456.
- Findeisen, A., & Kim, C. & Dietz, F. (2012). Führungspotentiale messen - Simulationen ohne Assessment-Center. *Wirtschaftspsychologie Aktuell*. (19 (1)), 9–12.
- Fisher, R., & Ertel, D. (2000). *Arbeitsbuch Verhandeln: So bereiten Sie sich schrittweise vor; das Praxisbuch zum Bestseller "Das Harvard-Konzept" (Taschenbucherstausg). Heyne-Bücher 22, Heyne Business: Vol. 2051*. München: Heyne.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. M. (2001). *Das Harvard-Konzept: Sachgerecht verhandeln - erfolgreich verhandeln* (20. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*. (41), 237–354.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrberufs: Eine internationale Studie. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 50(6), 903–925.
- Frey, A., & Balzer, L. (2005). Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In A. Frey & Jäger, R. S., Renold, U. (Eds.), *Kompetenzdiagnostik: Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (pp. 31–56). Landau: Empirische Pädagogik.
- Fröhlich, W. d. (1997). *Wörterbuch Psychologie* (21., bearb. und erw. Aufl.). dtv: Vol. 3285. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Funke, U., & Schuler, H. (1998). Validity of stimulus and response components in a video test of social competence. *Journal of Selection and Assessment*. (6), 115–123.
- Gaus, D. (o.J.). Konzepte zum Bildungsauftrag der Hochschule: Zur historischen und systematischen Rekonstruktion eines Topos zwischen bildungstheoretischer Intention und hochschulorganisatorischen Funktionen.
- Gelfand, M., Fulmer, A., Severance, L. (2010). The Psychology of Negotiation and Mediation. In American Psychological Association (Ed.), *APA Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 495–554). Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/259752675\\_The\\_Psychology\\_of\\_Negotiation\\_and\\_Mediation](https://www.researchgate.net/publication/259752675_The_Psychology_of_Negotiation_and_Mediation)

- Gessner, T. M., & Klimoski, R. J. (2006). Making Sense of Situations. In J. A. Weekly & R. E. Polychart (Eds.), *Situational Judgement Tests: Theory, Measurement and Application* (pp. 13–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). *Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag. Retrieved from <http://d-nb.info/1002141753/04>
- Glasl, F. (1999). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (6th ed.). Bern: Haupt.
- Global University Leaders Council Hamburg 2019. Der Ort der Hochschule in der Gesellschaft: Zusammenfassung der Studie "The Place of University in Society" von Peter Maassen, Zacharias Andreadakis, Magnus Gulbrandsen und Bjorn Stensaker. Retrieved from [www.hrk.de](http://www.hrk.de)
- Gordon, T. (2010). *Familienkonferenz: Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind* (49th ed.). München: Heyne.
- Gräsel, C., Fußnagel, K., Pröbstel, C. (2006). Lärkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In Cole, P., Morgan, J. (Ed.), *Syntax and semantics* (pp. 41–58). New York.
- Grob, U., & Maag Merki, K. [Katharina] (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2000. *Explorationen: Vol. 31*. Bern: Lang.
- Gruber, H., & Stamouli, E. (2009). Intelligenz und Vorwissen. In Wild, W., Möller, J. (Ed.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 27–47). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Gruber, H., & Ziegler, A. (Eds.) (1996). *Expertiseforschung: Theoretische und methodische Grundlagen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, (19), 149–161.
- Hacker, W. (1998). *Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Hacker, W. (2006). *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten* (2nd ed.). Bern: Huber.



- Hacker, W. (2008). Zeitweilige Gruppenarbeit für Prozessinnovationen: Grundlagen, Organisation und Wirkung. In I. Jöns (Ed.), *Erfolgreiche Gruppenarbeit: Konzepte, Instrumente, Erfahrungen* (1st ed., pp. 21–26). Wiesbaden: Gabler.
- Halfhill, T., Sundstrom, E., Lahner, J., Calderone, W., & Nielsen, T. M. (2005). Group Personality Composition and Group Effectiveness. *Small Group Research*, 36(1), 83–105.  
<https://doi.org/10.1177/1046496404268538>
- Hargie, O. (1997). Interpersonal communication: A theoretical framework. In O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (2nd ed., pp. 29–63). London: Croom Helm.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnis von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig, & E. Klieme (Eds.), *Bildungsforschung. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden* (pp. 15–25). Bonn.
- Hartig, J., & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Ed.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (pp. 127–144). Heidelberg: Srpinger Medizin Verlag.
- Hasler-Dierauer, A. (2007). *Verhandlungserfolg -Zyklische und phasenbedingte Einflüsse*. Dissertation. *Dissertation: Vol. 3342*. Zürich: Druckerei Irchel.
- Heigl, N.R. (2014). *Cross-curricular problem solving: Entwicklung und Erprobung eines Testverfahrens und Analyse von Bedingungen fächerübergreifender Problemlösekompetenz bei Studierenden* (Dissertation). Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt.
- Hinsch, R., & Pfingsten, U. [U.] (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK): Grundlagen, Durchführung, Materialien*. Weinheim: Beltz.
- Hintz, A. J. (2013). *Erfolgreiche Mitarbeiterführung durch soziale Kompetenz: Eine praxisbezogene Anleitung* (2., akt. und erg. Aufl. 2013). Wiesbaden: Gabler Verlag. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8349-4545-7> <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-4545-7>
- Hirn, S. L., Thomas, J. [Joachim], & Zoelch, C. (2018). The role of empathy in the development of social competence: a study of German school leavers. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1548361>
- Hochschule Neu Ulm (2018). *Modulhandbuch Wirtschaftsingenieurwesen (B.Eng.)* (Modulhandbuch). Hochschule Neu Ulm, Neu Ulm. Retrieved from [www.hs-neu-ulm.de](http://www.hs-neu-ulm.de)
- Hochwarter, W. A., Witt, L. A., Treadway, D. C., & Ferris, G. R. (2006). The interaction of social skill and organizational support on job performance. *Journal of Applied Psychology*, (91), 482–489.

- Hof, C. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung. *Report. Literatur- Und Forschungsreport Weiterbildung*. (49), 80–89.
- Höft, S., & Goerke, P. (2014). Traditionelle Arbeits- und Anforderungsanalyse trifft modernen Kompetenzmanagementansatz: Rosenkrieg oder Traumhochzeit? *Wirtschaftspsychologie*. (16(1)), 5–14.
- Höft, S., & Schuler, H. (2015). Personalmarketing und Personalauswahl. In H. Schuler & K. Moser (Eds.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (5th ed., pp. 55–126). Bern: Huber.
- Holland, J. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Waltham: Blaisdell.
- Hossiep, R., & Paschen, M. (2018). *BIP: Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung* (2. vollständig überarbeitete Version). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Huber, F., Meyer, F., & Lenzen, J. M. (2014). *Grundlagen der Varianzanalyse: Konzeption - Durchführung - Auswertung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hüffmeier, J., & Hertel, G. (2012, July 9). Erfolgreich verhandeln: Das integrative Phasenmodell der Verhandlungsführung. Retrieved from <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1026/0033-3042/a000127>
- Humboldt, W. von, & Haerdter, R. (1792/ 2012). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* ([Nachdr.]). *Reclams Universal-Bibliothek: Vol. 1991*. Stuttgart: Reclam.
- Jansen, A., Melchers, K.G., Kleinmann, M. (2012). Der Beitrag sozialer Kompetenz zur Vorhersage beruflicher Leistung. *Zeitschrift Für Arbeits-Und Organisationspsychologie*. (56 (N.F. 30) 2), 87–97.
- Jansen-Schulz, B., Riesen van, K. (2013). Integratives Gendering und Gender-Diversity-Kompetenz: Anforderungen an eine innovative Hochschule. In S. Ernston & C. Meyer (Eds.), *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung* (pp. 218–237). Wiesbaden: Springer VS.
- Janz, B. D., Colquitt, J. A., Noe, R. A. Knowledge worker team effectiveness: The role of autonomy, interdependence, team development, and contextual support variables. *Personnel Psychology*, 1997(50), 877–904.
- Jehn, K. A., & Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organisations: A contingency perspective on the conflict-outcome relationship. In R. M. Kramer & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 187–242). Oxford, UK: Elsevier.

- Kahmann, J. (2014). *Entwicklung und Validierung eines SJT zur Erfassung sozialer Kompetenzen von Studienplatzbewerbern und -interessierten der Human- und Zahnmedizinen* (Dissertation). Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg.
- Kaiser, H. F., & Dickmann, K. (1959). Analytic determination for common factors. *American Psychologist*, (14), 425–439.
- Kaminski, K. K. (2007). *Situational Judgment Test und Kontextspezifität: Überprüfung des Einflusses von Sozialer Erwünschtheit und Überprüfung der Konstruktvalidität eines stark kontextspezifischen Situational Judgment Tests anhand des TEFEM (Test zur Erfassung von Führungs- und Entscheidungsverhalten im Militär)* (Dissertation). Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg, Hamburg.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift Für Psychologie*, (210 (4)), 154–163.
- Kanning, U. P. (2009a). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2., aktualisierte Aufl.). *Kompendien psychologische Diagnostik: Vol. 4*. Göttingen: Hogrefe. Retrieved from [http://haw-hamburg.ciano.com/shop/book/short/index.cfm/fuseaction/short/bok\\_id/32387](http://haw-hamburg.ciano.com/shop/book/short/index.cfm/fuseaction/short/bok_id/32387)
- Kanning, U. P. (2009b). *ISK: Inventar Sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P., & Bergmann, N. (2006). Bedeutung sozialer Kompetenzen für die Kundenzufriedenheit. *Zeitschrift Für Arbeits- Und Organisationspsychologie A&O*, (50).
- Kanning, U. P., & Staufenbiel, T. (2012). *Organisationspsychologie* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag. Retrieved from <http://elibrary.hogrefe.de/9783840921452>
- Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt FH-Fakultät für Soziale Arbeit (WS 2018/2019). *Qualifikationsprofil Lernort Praxis* (Handreichung Qualifikationsprofil mit individuellem Ausbildungsplan in der Praxisausbildung). Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt. Retrieved from <https://www.ku.de/swf/praxis/praktisches-studiensemester/materialien/>
- Kauffeld, S. [S.] (2002). Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR). In Clement, U., Arnold, R. (Ed.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (pp. 131–152). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kauffeld, S. [S.], & Grote, S. [S.] (2007). "Alles Leben ist Problemlösen": Das Kasseler-Kompetenz-Raster. In e. Schäfer, M. Buch, I. Pahls, & J. Pfitzmann (Eds.), *Kasseler Personalschriften: Vol. 6. Arbeitsleben!: Arbeitsanalyse-Arbeitsgestaltung-Kompetenzentwicklung* (pp. 309–334). Kassel: Kassel university press GmbH.

- Kauffeld, S. [Simone] (2001). *Teamdiagnose*. Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie. Retrieved from [http://hsu-hh.ciando.com/shop/book/short/index.cfm/fuseaction/short/bok\\_id/581](http://hsu-hh.ciando.com/shop/book/short/index.cfm/fuseaction/short/bok_id/581)
- Kauffeld, S., Grote, S., Frieling, E. (2007). Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR). In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Eds.), *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2nd ed., pp. 224–243). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenzen und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kelle, U. (2019). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2nd ed., pp. 153–166). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Keller, M. (o.J.). *Das Modell des kooperativen Konfliktgesprächs: Kurzdarstellung*. Universität St. Gallen, St. Gallen. Retrieved from <https://docplayer.org/8165283-Das-modell-des-kooperativen-konfliktgespraechs-kurzdarstellung.html>
- Keller, M. (2004). Konfliktsituationen gestalten. In Euler, D., Metzger, C. (Ed.), *Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis*. St. Gallen: IWP-HSG.
- Keller, M. (2008). *Konfliktklärung als didaktische Herausforderung: Subjektive Handlungskonzepte zur Bewältigung von Konfliktsituationen*. Wiesbaden: VS RESEARCH; VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchhoff, S. (2007). *Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen: Dargestellt am Beispiel einer qualitativ-explorativen Studie zu informellen Lernprozessen Pfleger und ihrer pädagogisch-didaktischen Implikationen für die Aus- und Weiterbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kirchner, A. (1795/2008). *Wilhelm von Humboldt - Theorie der Bildung des Menschen*. München: GRIN Verlag GmbH.
- Klieme, E. (2004). Was sind kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Zeitschrift Für Pädagogik*. (6), 10–13.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., . . . Vollmer, H. J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Teil A. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ed.), *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsreform* (2nd ed., pp. 7–174). Berlin: BMBF, Referat Publikation, Internetredaktion.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P., & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz?: Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. (47), 179–200.

- Klieme, E., & Hartig, J. (2007a). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*. (Sonderheft 8), 11–22.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007b). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Eds.), *Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft* (pp. 11–29). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- Klopp, E. (2013). *Explorative Faktorenanalyse*. Universität des Saarlandes, Saarbrücken. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.11780/3369>
- Koch, L. (1999). Bildung. In G. Reinhard, G. Pollak, & H. Heim (Eds.), *Pädagogik-Lexikon* (pp. 78–84). München, Wien: Oldenburg.
- Kolbe, M. (2006). *Explizite Prozesskoordination von Entscheidungsfindungsgruppen*. Dissertation. Retrieved from <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/00-1735-0000-0006-AC4B-E>
- Koschany-Rohbeck, M. (2015). *Praxishandbuch Wirtschaftsmediation: Grundlagen und Methoden zur Lösung innerbetrieblicher und zwischenbetrieblicher Konflikte*. Wiesbaden: Springer Gabler. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=1023094> <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08021-1>
- Krauss, R. M., Fussell, S. R. (1996). Social psychological models of interpersonal communication. In E. T. Higgins (Ed.), *Social Psychology: Handbook of basic principles* (pp. 655–701). New York: Guilford.
- Kroeger, M. (2010). Das sogenannte "Störungspostulat": "Disturbances and Passionate Involvements take precedence". *Themenzentrierte Interaktion*, 24(1/2010), 9–21.
- Krosnick, J. A. (1999). Survey Research. *Annual Review of Psychology*. (50), 537–567.
- Kuhn, C., Zlatikin-Troitschanskaia, O., & Pant, H. A., Hannover, B. (2016). Valide Erfassung der Kompetenzen von Studierenden in der Hochschulbildung: Eine kritische Betrachtung des nationalen Forschungsstandes. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*. (19), 275–298.
- Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (2005a).
- Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (2017b).

- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Liebold, R., & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl (Ed.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und qualitative Methoden* (1st ed., pp. 32–56). Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss. / GWV Fachverl.
- Lienert, G. A. [Gustav A.], & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Auflage). *Grundlagen Psychologie*. Weinheim: Beltz. Retrieved from [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783621278454](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278454)
- Liepmann, D., & Beauducel, E. (2011). *Verkaufs- und Vertriebs-Kompetenz-Inventar: Deutsche Version des PASAT 2000*. MANUAL. Göttingen: Hogrefe.
- Lievens, F. (2000). Development of an empirical scoring scheme for situational inventories. (5), 166–181.
- Lievens, F., & Patterson, F. (2011). The validity and incremental validity of knowledge tests, low-fidelity simulations, and high-fidelity simulations for predict job performance in advanced-level high-stake selection. *Journal of Applied Psychology*. (96), 927-282.
- Maag Merki, K. [K.] (2004). Überfachliche Kompetenzen als Ziel beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 50(2), 202–222.
- Matzdorf, P., & Cohn, R. (1993). Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In C. Löhmer & R. Standhardt (Eds.), *TZI: Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*. Stuttgart.
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. s.l.: Beltz Verlagsgruppe. Retrieved from [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783407290939](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407290939)
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*. (28), 1–14.
- McDaniel, M. A., Hartman, N. S., & Whetzel, D. L. & Grubb, W. L. Situational judgment tests, response instruction, and validity: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 2007(60), 63–91.
- McDaniel, M. A., Morgeson, F. P., Bruh Finnegan, E., & Campion, M.A. & Braveman, E. P. (2001). Use of situational judgment tests to predict job performance: A clarification of the literature. *Journal of Applied Psychology*. (86), 70–740.
- McDaniel, M. A., & Nguyen, N. T. (2001). Situational judgement test: A review of practice and constructs assessed. *International Journal of Selection and Assessment*. (9), 103–113.

- McDaniel, M. A., & Whetzel, D. L. (2005). Situational judgment test research: Informing the debate on practical intelligence theory. *Intelligence*, (33), 515–525.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen Aus Der Arbeitsmarkt- Und Berufsforschung*, 7(1).
- Möhring, W., & Schlütz, D. (2013). *Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Motowidlo, S. J., Dunnette, M. D., & Carter, G. W. (1990). An alternative selection procedure: The low-fidelity simulation. *Journal of Applied Psychology*, (75), 640–647.
- Motowidlo, S. J., Hooper, A. C., & Jackson, H. L. (2006). A Theoretical Basis for Situational Judgment Tests. In J. A. Weekley & R. E. Polyhart (Eds.), *Situational Judgment Tests: Theory, Measurement and Application* (pp. 57–81). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Muck, P. M. (2013). Entwicklung von Situational Judgement Test: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift Für Arbeits- Und Organisationspsychologie A&O*, 57 (N.F. 31)(4), 185–205.
- Müller, J. C. (2011). *Bildung in Zeiten von Bologna?: Hochschulbildung aus der Sicht Studierender*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss; Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Multrus, F. (2013). *Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität: Aufarbeitung eines facettenreichen Themenfelds* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (67)). Universität Konstanz, Konstanz.
- Nerdinger, F.W., Blickle, G., Schaper, N. (Ed.) (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Nguyen, N. T., Biderman, M. D., & McDaniel, M. A. (2005). Effects of response instructions on faking a situational judgement test. *International Journal of Selection and Assessment*, (13), 250–260.
- Olson-Buchanan, J. B., Drasgow, F., Moberg, P. J., Mead, A. D., & Keenan, P.A. & Donovan, M. A. (1998). Interactive video assesment of conflict resolution skills. *Personnel Psychology*, 51, 1–24.
- Ostendorf, F., & Angleitner, A. (2004). *NEO-PI-R: NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Patrzek, A. (2015). *Fragekompetenz für Führungskräfte: Handbuch für wirksame Gespräche* (6. Aufl. 2013. Nachdruck 2015). Edition Rosenberger. Wiesbaden: Springer Gabler. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-07682-5> <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07682-5>

- Peeters, H. & Lievens, F. (2005). Situational judgment tests and their predictiveness of college students' success: The influence of faking. (65), 70–89.
- Petermann, F. (1995). Training sozialer Kompetenzen bei Kinder und Jugendlichen. In J. Margraf & K. Rudolf (Eds.), *Training sozialer Kompetenzen* (pp. 109–126). Baltmannsweiler: Röttger-Schneider.
- Peus, C., Braun, S., Hentschel, T., & Frey, D. [Dieter] (2015). *Personalauswahl in der Wissenschaft*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48112-7>
- Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurz & M. Pfadenhauer (Eds.), *Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie. Soziologie der Kompetenz* (1st ed., pp. 149–172). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Pfingsten, U. [Ulrich] (2009). Training sozialer Kompetenz. In J. Margraf & S. Schneider (Eds.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie: / Jürgen Margraf, Silvia Schneider (Hrsg.) ; 1. Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen* (3rd ed., Vol. 23, pp. 587–596). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-79541-4\\_37](https://doi.org/10.1007/978-3-540-79541-4_37)
- Pfundmair, M., Agthe, M., Aydin, N., & Frey, D. [D.] (2017). Konflikt und Konfliktlösung. In H.-W. Bierhoff, D. Frey, N.-P. Birbaumer, J. Kuhl, W. Schneider, & R. Schwarzer (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Sozialpsychologie: Band 3. Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse: Herausgegeben von Prof. Dr. Hans-Werner Bierhoff, Bochum, Prof. Dr. Dieter Frey, München* (1st ed., pp. 745–765). Göttingen: Hogrefe.
- Pinto, M.B., Pinto, J.K. (1990). Project team communication and cross-functional cooperation in new program development. *Journal of Product Innovation Management*. (7), 200–220.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen* (1. Aufl.). /Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft] Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 543. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pollak, G. (2014). Was bedeutet Bildung heute?: Impulse für Bildungsarbeit im ländlichen Raum. In D. Schmied, K. M. Born, & H. Bombeck (Eds.), *RURAL: Vol. 7. Bildung im Dorf: Was leistet Bildung für ländliche Räume* (1st ed., pp. 9–45). Göttingen: Cuvillier.
- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment: Ein Studienbericht*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Polyhart, R. E., & Ehrhart, M. G. (2003). Be careful what you ask for: Effects of response instructions on the validity of SJT. *International Journal of Selection and Assessment*. (11), 1–16.
- Pospeschill (2010). *Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & CoKG, Verlag.



- Pruitt, D. G., & Carnevale, P. J. (1993). *Negotiation in social conflict*. Buckingham: Open University Press.
- Pruitt, D. G., & Rubin, J. Z. (1986). *Social conflicts: Escalation, stalemate, and settlement*. New York: Random House.
- Rauner, F. (2004). *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. ITB-Forschungsberichte: 14/2004*.
- Reinmann, G., Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Renkl (Ed.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (pp. 155–204). Bern: Huber.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, (47), 78–92.
- Renkl, A. (Ed.) (2006). *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch*. Bern: Huber.
- Renkl, A. (2009). Wissenserwerb. In Wild, W., Möller, J. (Ed.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 4–26). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Rogers, C. R. (1996). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie: Client-Centered Therapy* (26. - 27. Tsd., ungek. Ausg.). *Fischer-Taschenbücher Geist und Psyche: Vol. 42175*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Röhner, J., Schütz, A. (2012). *Psychologie der Kommunikation* (2nd ed.). *Basiswissen Psychologie*. Wiesbaden: Springer.
- Rose-Krasnor (1997). *The Nature of Social Competence: A Theoretical Review*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishers.
- Rosenstiel, L. v. (2004). Kommunikation in Arbeitsgruppe. In H. Schuler (Ed.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3rd ed., pp. 387–414). Bern: Huber.
- Rost, J. [Jürgen] (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). *Psychologie Lehrbuch*. Bern: Huber.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Antropologie: Band II. Entwicklung un Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- Rothland, M. (2010). Soziale Kompetenezn: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 56(4), 582–603.
- Rousseau, V., Aubé, C., & Savoie, A. (2006). Teamwork Behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 540–570. <https://doi.org/10.1177/1046496406293125>

- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., & Kim, S. H. (1994). *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ruettinger, B., & Sauer, J. (2016). *Konflikt und Konfliktlösen: Kritische Situationen erkennen und bewältigen* (3. Auflage). Edition Rosenberger. Wiesbaden: Springer Gabler. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-07812-6> <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07812-6>
- Rychen, D. S. [Dominique S.], & Hersh Salganik, L. (Eds.) (2001). *Defining and Selection Key competencies*. Seattle.
- Rychen, D. S. [Dominique S.], & Salganik, L. H. [Laura H.] (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society* (1st ed.). Göttingen: Hogrefe Publishing. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5631110>
- Rychen, D. S. [Dominique Simone], & Salganik, L. H. [Laura Hersh] (Eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Salas, E., Stagl, K.C., Burke, S., Goodwin, G.F. (2007). Fostering Team Effectiveness in Organizations: Toward an Integrative Theoretical Framework. *Nebraska Symposium on Motivation*. (52), 185–243.
- Sarcelletti, A. (2009). *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg* (Dissertationsschrift). Bayerisches Institut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München. Retrieved from [www.ihf-bayern.de](http://www.ihf-bayern.de)
- Sarges, W. (Ed.) (2000). *Management-Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Satow, L. *B5T - Psychomedia Big-Five-Persönlichkeitstest*. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.410>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (Eds.) (2008). *AVEM: Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. erweiterte und überarbeitete Auflage). Frankfurt, New York: Harcourt Test Services/ Pearson.
- Schaeper, H., & Briedis, J. (2004). Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgen für die Hochschulreform. *Kurzinformationen HIS Hochschul-Informationen-System, Hannover*. (A6/2004).

- Schaeper, H., & Spangenberg, H. (2008). Absolventenbefragungen- Erfassung relevanter Kompetenzen für Studium und Beruf. In N. Jude, J. Hartig, & E. Klieme (Eds.), *Bildungsforschung. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden* (pp. 161–175). Bonn.
- Schaper, N., et al. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre: HKR Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK* (Fachgutachten). Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Bonn. Retrieved from [www.hrk-nexus.de](http://www.hrk-nexus.de)
- Schermelleh-Engel, K., & Werner, C. S., Moosbrugger, H. (2007). Explorative Faktorenanalyse: Hauptachsenanalyse und Hauptkomponentenanalyse SPSS-Beispiel zu Kapitel 13. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Eds.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.
- Schmitt, D., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a women?: Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*. (91(1)), 168–182.
- Schmitt, N., & Chan, D. (2006). Situational Judgement Tests: Method or construct? In J. A. Weekly & R. E. Polyhart (Eds.), *Situational Judgement Tests: Theory, Measurement and Application* (pp. 135–155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schuler, H., Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Ed.), *"Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (pp. 77–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulz von Thun, F. (Ed.) (1989). *Miteinander reden: 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differenzielle Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohl Taschenbuch Verlag.
- Schulz von Thun, F. (2015). *Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (52. Auflage, Originalausgabe). Rororo: Vol. 17489. Reinbek bei Hamburg: Rowohl Taschenbuch Verlag.
- Schütz, A., Werth, L. (2007). Soft Skills im Führungskontext. *Wirtschaftspsychologie*. (3), 3–5.
- Seelheim, T., Witte, E.H. *Teamfähigkeit und Performance: Gruppendynamik und Organisationsberatung*.
- Semadar, R., Robins, G., & Ferris, G. R. (2006). Comparing the validity of multiple social effectiveness constructs in the prediction of managerial job performance. *Journal of Organizational Behavior*. (27), 443–461.

- Senat der Hochschulkonferenz (2018, April 10). Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft: Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems (Stand 2018). Retrieved from [www.hrk.de](http://www.hrk.de)
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1975, 1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Silbereisen, R. K., & Ahnert, L. (2002). Soziale Kognitionen: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In Oerter, R., Montada, L. (Ed.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 590–618). Weinheim.
- Singer, S., Decker, O., & Glaesmer, H. (2007). Testinformation. *Diagnostica*, 53(1), 53–55. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.53.1.53>
- Sittenthaler, S., Traut-Mattausch, E., & Frey, D. [D.] (2017). Kommunikationsmodelle. In H.-W. Bierhoff, D. Frey, N.-P. Birbaumer, J. Kuhl, W. Schneider, & R. Schwarzer (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Sozialpsychologie: Band 3. Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse: Herausgegeben von Prof. Dr. Hans-Werner Bierhoff, Bochum, Prof. Dr. Dieter Frey, München* (1st ed., 241-262). Göttingen: Hogrefe.
- Solga, M. (2008). Konflikte in Organisationen. In Nerdinger, F.W., Blickle, G., Schaper, N. (Ed.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (pp. 121–134). Berlin Heidelberg: Springer.
- Soucek, R., Pospech, I., & Moser, K. (2010, September 29). Evaluation eines Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen von Auszubildenden. Retrieved from <https://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1026/0932-4089/a000032>
- Sperka, M., Rózsa, J. (2007). *KOMMINO: Fragebogen zur Erfassung der Kommunikation in Organisationen*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E. (2000). Berufliche Werte, Formen der Kooperation und Arbeitszufriedenheit. *Gruppendynamik*, 31(2), 185–196.
- Spieß, E., & Winterstein, H. (1999). *Verhalten in Organisationen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Spieß, E., Rosenstiel, L. von (2010). *Organisationspsychologie. Basiswissen, Konzepte und Anwendungsfelder*. München: Oldenburg.
- Statistisches Bundesamt (2019, July 9). Studierende insgesamt und Studierende Deutsche nach Geschlecht. Retrieved from [www.destatis.de](http://www.destatis.de)
- Steiner, I. D. (1972). *Group process and productivity*. New York: Academic Press.

- Steinert, B., & Maag Merki, K. [K.] (2009/2010). Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen: Empirische Analysen und offene Forschungsfragen. *Beiträge Zur Lehrerbildung*, 27(3), 395–403.
- Stemler, S.E., & Sternberg, R. J. (2006). Using situational judgement tests to measure practical intelligence. In J. A. Weekly & R. E. Polyhart (Eds.), *Situational Judgement Tests: Theory, Measurement and Application* (pp. 107–131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *A triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1998). *Erfolgsintelligenz: Warum wir mehr brauchen als EQ und IQ*. München: Lichtenberg.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, (3), 292–316.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.) (2004). *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. Cambridge.
- Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (1999). Applying Theories of Person-Environment Fit to the Transition From School to Work. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 337–347.  
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00742.x>
- Tausch, R., Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person* (11., korrigierte Fassung). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Thomas, J. [J.] (o.J.). *Überfachliche Kompetenzen im Beruf: Eine Herausforderung für die Hochschule?*, Eichstätt. Retrieved from [www.ku.de](http://www.ku.de)
- Trautner, H. M. (1992). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* (Vol. 1). Göttingen: Hogrefe.
- Tries, J., & Reinhardt, R. (2008). *Konflikt- und Verhandlungsmanagement: Konflikte konstruktiv nutzen*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Trötschel, R., Höhne, B., Majer, J., Loschelder, D.D., Deller, J., Frey, D. (2017). Verhandeln. In H.-W. Bierhoff, D. Frey, N.-P. Birbaumer, J. Kuhl, W. Schneider, & R. Schwarzer (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Sozialpsychologie: Band 3. Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse: Herausgegeben von Prof. Dr. Hans-Werner Bierhoff, Bochum, Prof. Dr. Dieter Frey, München* (1st ed.). Göttingen: Hogrefe.

- Tuning Projekt (2006). *Eine Einführung in Tuning Educational Structures in Europe: Ein Beitrag der Hochschulen zum Bologna Prozess*.
- Tuning-Projekt. *Eine Einführung in Tuning Educational Structures in Europe: Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess*. Universität von Deusto, Spanien und Universität von Groningen, Niederlande. Retrieved from <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>
- Van de Vliert, E. (1997). *Complex interpersonal conflict behaviour: Theoretical frontiers*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Van de Vliert, E., & Jansen, O. (2001). Description, explanation, and prescription of intragroup conflict behaviors. In M. E. Turner (Ed.), *Groups at work: Theory and research* (pp. 267–297). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van der Velden, R.K.W., Allen, J.P. (Ed.) (2011). *The flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical Intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*. (49), 436–458.
- Walton, R.E., McKersie, R.B. (1965). *A behavioral theory of labor negotiations*. New York: McGraw-Hill.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2000). *Menschliche Kommunikation* (10. unveränd. Aufl.). Bern: Huber.
- Weekley, J. A., & Jones, C. (1997). Video-based situational testing. (50), 25–49.
- Weekley, J. A., & Polyhart, R. E. (Eds.) (2006). *Situational Judgment Tests: Theory, Measurement and Application*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weekly, J. A., & Polyhart, R. E. (Eds.) (2006). *Situational Judgement Tests: Theory, Measurement and Application*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. Hersh Salganik (Eds.), *Defining and Selection Key competencies*. Seattle.
- Weißmann, R., Thomas, J. [J.], & Bartosch, U. (2018). Entgrenzung der Möglichkeiten in der Berufswahl: Selbstbestimmung und Selbstverantwortung fördern. In U. Bartosch, W. Schreiber, & J. Thomas (Eds.), *Inklusives Leben und Lernen in der Schule: Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt* (pp. 321–348). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wentura, D., & Pospeschill, M. (2015). *Multivariate Datenanalyse: Eine kompakte Einführung. Basiswissen Psychologie*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93435-8>
- West, M. A., Borrill, D.S., Unsworth, K. L. (1998). Team effectiveness in organisations. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. (13), 1–48.
- Westring, A. J. F., Oswald, F. L., Schmitt, N., Drzakowski, S., Imus, A., & Kim, B. e. a. (2009). Estimating trait and situational variance in a situational judgment test. *Human Performance*. (22), 44–64.
- Whetzel, D. L., & McDaniel, M. A. (2009). Situational Judgment tests: An overview of current reserch. *Human Resoource Management Review*. (19), 188–202.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*. (66), 267–333.
- Widulle, W. (2011,2012). *ge Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Gestaltungshilfen*. Lehrbuch (2. durchgesehene Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Wildt, J. (1997). Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen: Leitmotiv der Studienreform? In U. Welbers (Ed.), *Das integrierte Handlungskonzept Studienreform: Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen* (pp. 198–213). Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Luchterhand.
- Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Wissenschaftsrat (1978). *Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots*, Köln.
- Wissenschaftsrat (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt: Zweiter Teil der Empfehlung zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Drs. 4925-15. Retrieved from [www.wissenschaftsrat.de](http://www.wissenschaftsrat.de)
- Wittenbaum, G. M., Hollingshead, A. B., Paulus, P. B., Hirokawa, R. Y., Ancona, D. G., Peterson, R. S. (2004). The functional perspective as a lens for understanding groups groups. *Small Group Research*. (35), 17–43.
- ZEIT ONLINE (2019, June 21). Fridays for Future: Sie meinen es ernst. Retrieved from <https://www.zeit.de/gesellschaft/2019-06/fridays-for-future-klimaprotest-aachen-fs-3>
- Zlatikin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., Lauterbach, C., & Toepper, M. (2016). *Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenz-erfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische*

*Innovationen (KoKoHs): Übersicht der Forschungsprojekte: KoKoHs Working Papers; 10; 11.* Johannes Gutenberg-Universität Mainz; Humboldt-Universität zu Berlin, Mainz. Retrieved from [www.kompetenzen-im-Hochschulsektor.de](http://www.kompetenzen-im-Hochschulsektor.de)



## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Binnenstruktur Teamfähigkeit</i> .....	43
<i>Abbildung 2: Binnenstruktur Kommunikations- und Dialogfähigkeit</i> .....	52
<i>Abbildung 3: Binnenstruktur Verhandlungsfähigkeit</i> .....	60
<i>Abbildung 4: Binnenstruktur Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit</i> .....	68
<i>Abbildung 5: Boxplot-Diagramm quantitative Interratervalidierung, beispielhaft Situationsbeschreibung 1 und dazugehörige Handlungsoptionen Tf_1_1 bis Tf_1_15</i> .....	102
<i>Abbildung 6: Histogramme quantitative Interratervalidierung, beispielhaft Items mit hohem Interpretationsraum</i> .....	104
<i>Abbildung 7: Histogramme quantitative Interratervalidierung beispielhaft Items mit geringer Variabilität</i> .....	104
<i>Abbildung 8: Situationsbeschreibung Tf_1: „Urlaubsvertretung“</i> .....	108
<i>Abbildung 9: Situationsbeschreibung Tf_2: „Arbeitspaket“</i> .....	109
<i>Abbildung 10: Situationsbeschreibung Tf_3: „Absage Teambesprechung“</i> .....	110
<i>Abbildung 11: Situationsbeschreibung Ko_Di_1: „Unterstützung Zielerreichung“</i> .....	111
<i>Abbildung 12: Situationsbeschreibung Ko_Di_3: „Telefonat aufgebracht Kunde–Software“</i> .....	112
<i>Abbildung 13: Situationsbeschreibung Ko_Di_5: „Präsentation im Teammeeting“</i> .....	113
<i>Abbildung 14: Situationsbeschreibung Ko_Di_4: „Telefonat mit aufgebrachtem Kunden – Datenreport“</i> .....	113
<i>Abbildung 15: Situationsbeschreibung Ko_Di_2: „Besprechung Datenreport“</i> .....	114
<i>Abbildung 16: Situationsbeschreibung Ve_4: „Freigabe entwickelter Prozesse“</i> .....	114
<i>Abbildung 17: Situationsbeschreibung Ve_1: „Uneinigkeit bei Aufgabenverteilung“</i> .....	115
<i>Abbildung 18: Situationsbeschreibung Ve_3: „Verlauf einer Werkvergabe“</i> .....	116
<i>Abbildung 19: Situationsbeschreibung Ve_2: „Aufgabenverteilung bei gemeinsamem Projekt“</i> .....	117
<i>Abbildung 20: Situationsbeschreibung Sk_1: „Bearbeitungsrückstand im Team“</i> .....	118
<i>Abbildung 21: Situationsbeschreibung Sk_2: „Unklarheiten in der Verantwortung“</i> .....	119
<i>Abbildung 22: Situationsbeschreibung SK_3: „Meinungsverschiedenheit Projektzielerreichung“</i> ... ..	119
<i>Abbildung 23: Ladungen, zehn-faktorielle Lösung, weiterentwickeltes Gesamtmodell sozial- kommunikativer Kompetenzen</i> .....	168
<i>Abbildung 24: Modellstruktur nach Hauptkomponentenanalyse mit zehn Konstrukten</i> .....	169
<i>Abbildung 25: Exemplarischer Interaktionseffekt Fachlichkeit*Geschlecht auf Variable MW aller Subtests</i> .....	180
<i>Abbildung 26: Vergleich der Disziplinen nach Fähigkeitsbereichen, Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen</i> .....	183
<i>Abbildung 27: Ausprägung Teilfähigkeiten nach Studiendisziplin, Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen</i> .....	189

<i>Abbildung 28: Vergleich Fähigkeitsbereiche nach Studienexpertise, Novizen (1. und 2. Semester) und Experten (5. Semester und höher), Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen .....</i>	<b>192</b>
<i>Abbildung 29: Ausprägung Teilfähigkeiten nach Studienexpertise, Novizen (1. und 2. Semester) und Experten (5. Semester und höher), Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen .....</i>	<b>195</b>
<i>Abbildung 30: Ausprägung Teilfähigkeiten differenziert nach Geschlecht, Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen .....</i>	<b>198</b>
<i>Abbildung 31: Ausprägung Teilfähigkeiten nach Altersgruppen, Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen .....</i>	<b>204</b>
<i>Abbildung 32: Ausprägung Teilfähigkeiten nach absolviertem Praktikum, Mittelwerte, niedrige Werte entsprechen hohen Kompetenzausprägungen .....</i>	<b>208</b>

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Herleitung des Arbeitsmodells nach Plausibilität.....</i>	33
<i>Tabelle 2: Interpretationshilfe Skala Fähigkeit zum Informationsaustausch.....</i>	38
<i>Tabelle 3: Interpretationshilfe Skala Kooperationsfähigkeit.....</i>	40
<i>Tabelle 4: Interpretationshilfe Skala Koordinationsfähigkeit.....</i>	41
<i>Tabelle 5: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Beziehungsorientierung.....</i>	42
<i>Tabelle 6: Interpretationshilfe Skala Fähigkeit zur zielorientierten Gesprächsführung.....</i>	47
<i>Tabelle 7: Interpretationsschema Fähigkeit zum verständlichen und eindeutigen Übermitteln von Botschaften.....</i>	49
<i>Tabelle 8: Interpretationsschema Skala Fähigkeit Einwänden und Störungen sachlich zu begegnen.....</i>	50
<i>Tabelle 9: Interpretationsschema Skala Fähigkeit, die Qualität der Arbeitsbeziehung zu wahren.....</i>	51
<i>Tabelle 10: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Interessensvorbereitung in der Verhandlungsvorbereitung.....</i>	55
<i>Tabelle 11: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Interessensorientierung.....</i>	56
<i>Tabelle 12: Interpretationsschema Skala Fähigkeit einen Interessensausgleich herbeizuführen.....</i>	57
<i>Tabelle 13: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Vergrößerung des Lösungsspielraumes.....</i>	58
<i>Tabelle 14: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Wahrung der Qualität der Arbeitsbeziehung.....</i>	59
<i>Tabelle 15: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Selbst-/Fremdbeobachtung innerhalb einer Verhandlungssituation.....</i>	60
<i>Tabelle 16: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Analyse von Interessens- und Beurteilungsgegensätzen.....</i>	65
<i>Tabelle 17: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Situationsklärung.....</i>	66
<i>Tabelle 18: Interpretationsschema Skala Fähigkeit zur Entwicklung von Entscheidungsmöglichkeiten.....</i>	67
<i>Tabelle 19: Komplexität von Aufgaben (Brodbeck, F. C., Buillaum, Y. R. F., 2010, pp. 22–23).....</i>	73
<i>Tabelle 20: Aufgabenstruktur nach Aufgabeninterdependenz und Beispiel (Brodbeck, F. C., Buillaum, Y. R. F., 2010, p. 27; Steiner, 1972).....</i>	74
<i>Tabelle 21: Bedingungsmerkmale beruflicher Kommunikations- und Dialogsituationen.....</i>	76
<i>Tabelle 22: Bedingungsmerkmale von Kommunikationssituationen, die einen Interessenskonflikt beinhalten.....</i>	78
<i>Tabelle 23: Situationsklassen Interpersoneller Sachkonflikte in Organisationen.....</i>	81
<i>Tabelle 24: Schema zur Entwicklung der Interviewleitfäden (Vgl.: Flanagan, 1954; Höft and Schuler, 2015; Peus, Braun, Hentschel, and Frey, 2015).....</i>	89
<i>Tabelle 25: Fähigkeits- und Teilfähigkeitsbereiche des vorliegenden Testverfahrens.....</i>	92
<i>Tabelle 26: Strategie zur Entwicklung von Verhaltensindikatoren und Handlungsoptionen, beispielhaft Teilfähigkeitsbereich Informationsaustausch des Fähigkeitsbereichs Teamfähigkeit.....</i>	93

<i>Tabelle 27: Deskriptive Ergebnisse quantitative Interratervalidierung, beispielhaft</i>	
<i>Situationsbeschreibung 1 und dazugehörige Handlungsoptionen Tf_1_1 bis Tf_1_15 .....</i>	<i>103</i>
<i>Tabelle 28: Quantitativ und qualitativ ermitteltes Scoring, beispielhaft Handlungsoptionen Tf_1_1 bis Tf_1_15.....</i>	<i>106</i>
<i>Tabelle 29: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche; Tf_1.....</i>	<i>109</i>
<i>Tabelle 30: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Tf_2.....</i>	<i>110</i>
<i>Tabelle 31: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Tf_3.....</i>	<i>111</i>
<i>Tabelle 32: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Ko_Di_1..</i>	<i>112</i>
<i>Tabelle 33: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Ko_Di_3..</i>	<i>112</i>
<i>Tabelle 34: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Ko_Di_4..</i>	<i>113</i>
<i>Tabelle 35: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Ve_4.....</i>	<i>115</i>
<i>Tabelle 36: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Ve_1.....</i>	<i>116</i>
<i>Tabelle 37: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Ve_3.....</i>	<i>117</i>
<i>Tabelle 38: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Ve_2.....</i>	<i>117</i>
<i>Tabelle 39: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Sk_1.....</i>	<i>118</i>
<i>Tabelle 40: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Sk_2.....</i>	<i>119</i>
<i>Tabelle 41: Beispielitems und Antwortscore, korrespondierende Teilfähigkeitsbereiche, Sk_3.....</i>	<i>120</i>
<i>Tabelle 42: Überblick Itemanalyse Skalen.....</i>	<i>131</i>
<i>Tabelle 43: Überblick der Testwerte auf Skalenebene zum Subtest Teamfähigkeit. Reliabilität und Itemtrennschärfe.....</i>	<i>133</i>
<i>Tabelle 44: Reduzierte Item-Batterie Fähigkeitsbereich Informationsweitergabe .....</i>	<i>134</i>
<i>Tabelle 45: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich Koordination .....</i>	<i>136</i>
<i>Tabelle 46: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich Kooperation.....</i>	<i>137</i>
<i>Tabelle 47: Reduzierte Item-Batterie Fähigkeitsbereich Beziehungsorientierung .....</i>	<i>138</i>
<i>Tabelle 48: Varimax-rotierte Hauptkomponentenmatrix, weiterentwickelte drei-faktorielle Lösung, Fähigkeitsbereich Teamfähigkeit .....</i>	<i>139</i>
<i>Tabelle 49: Überblick der Testwerte auf Skalenebene zum Subtest Kommunikations- und Dialogfähigkeit. Reliabilität und Itemtrennschärfe.....</i>	<i>141</i>
<i>Tabelle 50: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeit Qualität der Arbeitsbeziehung unter schwierigen Bedingungen wahren.....</i>	<i>143</i>
<i>Tabelle 51: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich Umgang mit Störungen .....</i>	<i>145</i>
<i>Tabelle 52: Varimax-rotierte Hauptkomponentenmatrix, weiterentwickelte zwei-faktorielle Lösung, Fähigkeitsbereich Kommunikation- und Dialogfähigkeit .....</i>	<i>146</i>
<i>Tabelle 53: Überblick der Testwerte auf Skalenebene zum Subtest Kommunikations- und Dialogfähigkeit. Reliabilität und Itemtrennschärfe.....</i>	<i>147</i>

<i>Tabelle 54: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich: Orientierung an gemeinsamen Interessen in einer interaktiven Verhandlungssituation .....</i>	149
<i>Tabelle 55: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich: Interessensorientierung, Fähigkeit, die eigenen Interessen zu bedenken und deutlich zu formulieren .....</i>	150
<i>Tabelle 56: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich Interessen und Lösungsvorschläge erfragen und als legitim gelten lassen .....</i>	151
<i>Tabelle 57: Reduzierte Item-Batterie Teilfähigkeitsbereich Interessen vermuten und beobachten .....</i>	152
<i>Tabelle 58: Reduzierte Item Batterie Teilfähigkeitsbereich Stimmungslage bedenken und eigene Gefühle klären .....</i>	153
<i>Tabelle 59: Varimax- rotierte Hauptkomponentenanalyse, weiterentwickelten fünf-faktorielle Lösung, Fähigkeitsbereich Verhandlung .....</i>	155
<i>Tabelle 60: Überblick der Testwerte auf Skalenebene zum Subtest Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit. Reliabilität und Itemtrennschärfe.....</i>	157
<i>Tabelle 61: Reduzierte Item-Batterie, Fähigkeitsbereich Analyse und Beurteilung von Interessens- und Beurteilungsgegensätzen .....</i>	158
<i>Tabelle 62: Reduzierte Item-Batterie, Fähigkeitsbereich Situationsklärung: eigene Sicht/Sicht der Anderen .....</i>	160
<i>Tabelle 63: Varimax-rotierte Hauptkomponentenmatrix, weiterentwickelte zwei-faktorielle Lösung, Fähigkeitsbereich Interpersonelle Konfliktlösung .....</i>	161
<i>Tabelle 64: Korrelationen zwischen den Variablen.....</i>	177
<i>Tabelle 65: Überblick über die vier Skalen der Fähigkeitsbereiche und die dazugehörigen 17 Teilfähigkeitsbereiche. Mittelwerte und Standardverteilung nach Domänenzugehörigkeit .....</i>	184
<i>Tabelle 66: Mittelwertvergleiche nach Domänengruppen.....</i>	187
<i>Tabelle 67: Überblick über die Subtests und Item-Batterien. Mittelwerte und Standardverteilung nach Studienexpertise.....</i>	193
<i>Tabelle 68: Überblick über die MW(SD) der Subtests und Item-Batterien nach Geschlecht .....</i>	197
<i>Tabelle 69: Mittelwertvergleiche nach Geschlecht, statistischen Signifikanzen und Effektstärken....</i>	199
<i>Tabelle 70: ANOVAs Mittelwertvergleiche Zwischensubjekt faktoren: Domäne(3)*Geschlecht(2)....</i>	202
<i>Tabelle 71: MW und SD Subtests und Item-Batterien nach Altersgruppen 1-3 .....</i>	203
<i>Tabelle 72: Mittelwertvergleiche zwischen Altersgruppen mittels einfacher ANOVAs inkl. Effektstärken.....</i>	205
<i>Tabelle 73: MW( SD) Fähigkeits- und Teilfähigkeitsbereiche nach Gruppen, die während des Studiums ein Praktikum bzw. kein Praktikum absolviert haben.....</i>	207
<i>Tabelle 74: Mittelwertvergleiche mittels ANOVAs zwischen Gruppen: Praktikum absolviert/kein Praktikum absolviert .....</i>	209
<i>Tabelle 75: Binnenstruktur des weiterentwickelten Modells sozial-kommunikativer Kompetenzen...</i>	223



**Anlagen**

- Anlage 1: Transkription Expert\*innenworkshop mittels Critical Incident Technique*
- Anlage 2: Dokumentationsmatrix CIT-Workshop. beispielhaft für den Bereich Teamfähigkeit*
- Anlage 3: Expert\*innenfragebogen zur quantitativen Interratervalidierung*
- Anlage 4: Entwicklung Antwortschlüssel*
- Anlage 5: Testverfahren*
- Anlage 6: Schwierigkeitsindex  $P_i$  Skalen Teamfähigkeit*
- Anlage 7: Testwerte Teamfähigkeit*
- Anlage 8: Schwierigkeitsindex  $P_i$  Skalen Kommunikations- und Dialogfähigkeit*
- Anlage 9: Testwerte Kommunikations- und Dialogfähigkeit*
- Anlage 10: Schwierigkeitsindex  $P_i$  Skalen Verhandlungsfähigkeit*
- Anlage 11: Testwerte Verhandlungsfähigkeit*
- Anlage 12: Schwierigkeitsindex  $P_i$  Skalen Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit*
- Anlage 13: Testwerte Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit*
- Anlage 14: Routierte Komponentenmatrix Teamfähigkeit*
- Anlage 15: Routierte Komponentenmatrix Kommunikations- und Dialogfähigkeit*
- Anlage 16: Routierte Komponentenmatrix Verhandlungsfähigkeit*
- Anlage 17: Routierte Komponentenmatrix Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit*
- Anlage 18: Routierte Hauptkomponentenmatrix weiterentwickeltes Gesamtmodell*



Anlage 1: Transkription Expert\*innenworkshop mittels Critical Incident Technique

Situation	Herausforderung	Verhalten konkret	Verhalten (-)	Verhalten (+)
<p>Kunde setzt Ihre SW für einen wichtigen Vorstandsreport ein. Zwei Wochen vor dem nächsten Jahresreport meldet der Kunde einen Fehler im Tool → Report falsch</p> <p>Sie sind Tool- Verantwortliche und bekommen die direkte Kundeninfo</p>	<p>Kunde beruhigen, schnell reagieren, Transparenz Aktivitäten</p> <p>Problem lösen</p>	<p>Ma hat sich 2-3 Tage nicht gemeldet, da andere Aufgaben</p> <p>Ma hat sehr sparsam kommunizieren</p> <p>Verhalten war nicht angebracht, da Kunde sehr unter Druck bzgl. Seines Reports stand → Eskalation</p>		<p>Schnelle Rückmeldung, Brisanz erkennen und dementsprechend mit Kunde kommunizieren</p> <p>Interne Kommunikation zu FK</p>
<p>Projektmeeting und ich bin für ein Arbeitspaket verantwortlich. Es gibt noch offene Punkte, für die ich Hilfe vom Team brauche. Meinen Erklärungen folgen nicht alle, nicht jeder hört zu. Die Kollegen müssen mich aktiv unterstützen. Dies bedeutet für Sie Mehrarbeit, die sich nicht ohne Weiteres leisten wollen. Wie gehen Sie vor?</p>	<p>2. der andere hat keine Zeit und keine Lust</p> <p>1. der andere hört nicht zu und schenkt mir und meinem Team keine Aufmerksamkeit</p> <p>3. Problem muss durch die anderen erkannt werden</p> <p>4. ohne Unterstützung kann ich mein Arbeitspaket nicht abliefern</p>		<p>Direkte Eskalation beim Chef</p> <p>Dem Kollegen deutlich machen, dass Sie sich persönlich im Stich gelassen fühlen</p>	<p>2. das Problem kurz und präzise beschreiben</p> <p>3. deutlich skizzieren, was vom Kollegen benötigt wird</p> <p>4. die Bedeutung der Problemlösung für den Kollegen und das Gesamtprojekt klar machen</p> <p>1. sicherstellen, dass der Kollege hier der richtige Ansprechpartner ist</p>
<p>Für ein Buchprojekt werden Mittel in Form von 2 Werkverträgen bereitgestellt. Im Verlauf des Projekts werden weitere Mittel nötig. Gleichzeitig stellt die</p>				

<p>Kommunikationsabteilung neuer Forderungen bezgl. Cooparate Design: Zielgruppe, Bildungs-Sicherung etc... Die Werkvertrag-Nehmer wollen wg. der Verzögerung + des Verhandlungsbedarfs den Vertrag nicht mehr annehmen. Damit bleibt das Budget f.d. 2. Werkvertrag übrig.</p> <p>Die Komm.-Abt. verzichtet auf das freigewordene Budget und bietet es der ursprüngl. Beteiligten Abteilung für ein Finanz-Loch, das bei dieser bekannt ist</p> <p>Die Komm.- Abt. schlägt vor, nicht auf die Beendigung des Projekts zu drängen. Das spart Verhandlungs-Kleig? + Fertig = Stelfn? -Arbeit auf Seiten der Komm.-Abt.</p>				
<p>Du erhältst den Auftrag ein Arbeitspaket mit einem Kollegen gleichen Standes gemeinsam zu bearbeiten. Ihr versucht die Aufgabenliste zu erstellen und die Aufgaben dann „gerecht“ zu verteilen</p>	<p>Beide sind gemeinsam für das Projekt verantwortlich</p> <p>Ihr seid schon bei der Erstellung der Liste uneinig</p> <p>Ihr habt verschiedene fachliche Hintergründe (IT v s Psycho)</p>		<p>Ich darf den Anderen nicht übers Ohr hauen (unfaireres Verhalten!)</p> <p>Bei offensichtlichen Bedenken schweigen</p> <p>Eigene Kompetenzen falsch darstellen</p>	<p>3. Aufgaben nach fachlichen Kompetenzen und Erfahrung zuordnen</p> <p>2. Aufgabenliste breit aufstellen und einzelne Aufgaben klar und deutlich beschreiben</p> <p>1. Arbeitspaket, Kontext und Schnittstellen zum Gesamtprojekt klar spezifizieren → was müssen wir mit wem tun?</p> <p>4. gemeinsame Reflexion und regelmäßige Abstimmungen im 2er Team</p>

<p>Mündliche Verhandlung Zivilstreitigkeit vor Amtsgericht</p> <p>Emotionsgeladene Beleidigungen</p> <p>Grundstücksgrenze Nachbarschaftsstreit</p> <p>Wie reagiert der junge Richter auf Konfliktsituation?</p>	<p>Zugriff auf Deeskalation/ Schlichtung bekommen</p> <p>Sicherung Formalia und geregelter Verfahrensablauf</p> <p>Gleiche Sprachanteile in angemessenem Tonfall (Versachlichung bis zu gewisser Stufe)</p> <p>Spielregeln definieren/ Ordnungsrahmen festlegen</p>	<p>Aufnahme von Beleidigungen ins Protokoll/ Straftaten dokumentieren</p> <p>Güteverhandlung scheitert</p> <p>Beleidigte Partei bricht Verhandlung ab</p> <p>Keine gütliche Konfliktlösung erreicht</p>	<p>Keine Reaktion auf Straftatbestand</p> <p>Solidarisieren mit einer Partei/ Werten der Situation</p>	<p>Angemessene Gesprächsführung mit dem Ziel der Konfliktlösung durch Versachlichung</p> <p>Zurückführen verworrenen Gespräche auf ursprüngliches Thema</p> <p>Event. Ermahnung/ Verweis auf guten Meinschensverstand zur Handhabe</p>
<p>Team- MA übernimmt Aufträge, die er wiederholt unerledigt zurückgibt, weil er private Termine wahrnehmen muss. Das belastet das Team- den Abteilungsleiter. Unklar bleibt, ob MA die Aufträge nicht erledigen kann, aber er Wissenlücken schließen kann oder will, oder ob es insgesamt an Einsatzbereitschaft fehlt</p>	<p>Wie kann der MA ins Team integriert werden, so dass das Team nicht durch seine Minderleistung belastet ist und er nicht in der Außenseiter-Rolle ist?</p> <p>Erwartungen des Abt.-leiters an den MA (auch) selbst zu lernen und Hilfe zu erbitten</p> <p>Anregung, die Arbeitszeit dem Team anzupassen um weeweichs? Zu lernen + hilfe zu bekommen</p>	<p>Weniger Arbeitspensum durch den MA / viele Fehler</p> <p>Keine Anpassung der Arbeitsleistung</p> <p>Wenig Anstrengung dazuzulernen, wenig Eigeninitiative</p>	<p>Einfach Heimgehen</p> <p>Arbeitsverweigerung</p>	<p>Eigeninitiative</p> <p>Selbststudium + Fragen stellen dazu</p> <p>Themen auswählen + lösen durch sich reinbeißen</p>

<p>Urlaubsvertretung bei kurzfristigem Ausfall eines Kollegen trotz langfristiger Planung</p>	<p>Keiner meldet sich zur Vertretungsübernahme</p> <p>Aufgabenerledigung ist zwingend geboten</p> <p>Zeigen von Team- und Koopfähigkeit akut gefordert</p> <p>Ziel: Integration des jungen Kollegen als vollwertiges Teammitglied</p>	<p>Bestehen auf feste/ formelle Absprachen (wenig flexibel)</p> <p>Kein Erkennen von Folgen der eigenen Handlung/ Potenzial als Stütze</p> <p>Zurückstellen eigener Bedürfnisse zur Aufgabenwahrnehmung der Gesamtorganisation</p> <p>Mangelnde Wertschätzung des Gesamtteams</p>	<p>Beharren auf formell zuerkanntem Recht auf Urlaub</p> <p>Impulsives/ unüberlegte pauschale Ablehnung</p> <p>Teamproblem als Leistungsproblem auslegen</p>	<p>Hinzuziehen Führungskraft/ Rat von Dritten holen</p> <p>Entscheidungsfindung erst nach Abwägung aller Argumente</p>
<p>Ein Projektmitglied erledigt wiederholt Aufgaben nicht, reagiert nicht auf Gruppennachrichten und sagt einen Termin 2 Min. vor Termin ab</p>	<p>Aufgaben abarbeiten und Ergebnisse sichern</p> <p>Arbeitsfähigkeit durch Teamzusammenhalt aufrechterhalten</p> <p>Integration aller Teammitglieder</p>	<p>Anderer Teammitglieder haben sich in Abwesenheit über die betreffende Person beschwert und stillschweigend murrend die Aufgaben mitgemacht</p>		<p>Transparenter Umgang mit der Problematik</p> <p>Offene konstruktive Kommunikation</p>
<p>Sie sind Mitarbeiter in einem Projekt und müssen mit einem weiteren MA zusammenarbeiten, der ihnen sehr unsympathisch ist</p> <p>Sie zweifeln an der Kompetenz des Kollegen</p>	<p>Projekt erfolgreich bearbeiten</p> <p>Persönliche Beziehung verbessern, mindestens auf Arbeitsebene</p>	<p>Abstrakt: MA vermischt Emotionales und Fachliches</p> <p>Keine Kooperation, Kommunikation → Projektergebnisse leiden</p> <p>Keine Kommunikation über eigentlichen Konflikt</p> <p>→ Projekterfolg in Gefahr</p>	<p>Gewalt, Mobbing, üble Nachrede, Eskalation</p> <p>„Kleinkrieg“ mit dem Kollegen, nebeneinander her arbeiten</p> <p>Emotionale Ausbrüche oder völliger Rückzug</p>	<p>Konflikt identifizieren und sachlich ansprechen</p> <p>Dritten Konfliktlöser einbinden, MA, FK, PL</p> <p>Beziehungs- und Arbeitsebene trennen</p>

<p>Stellen sie sich vor sie sind gemeinsam mit zwei Mitbewerbern Teilnehmer eines Einstellungs AC und möchten die Stelle ergatterten (Konkurrenzsituation)</p> <p>Der erste Eindruck der Bewerber ist, dass diese sehr kompetent und selbstbewusst sind</p>	<p>Sich einbringen und sich menschlich und fachlich überzeugend präsentieren</p> <p>Abwägung</p> <p>Wann halte ich mich zurück, wann übernehme ich Führung</p> <p>Wie beteilige ich mich selbst und wie beteilige ich die Anderen</p> <p>Wie baue ich Hemmnisse/Nervosität ab</p> <p>Einschätzen der Gefühlslage der Mitbewerber</p>		<p>Inhaltsleere Phrasen/ mit halbwissen vortreiben/ auf eigene Meinung beharren ( auch bei offensichtlich falscher Aussage)</p> <p>Anderer nicht zu Wort kommen lassen, Meinungen übergehen</p> <p>Persönlich Angreifen/ Emotional werden</p>	<p>Zurücknehmen eigener Bedürfnisse zur Zielerreichung im Team</p> <p>Jemanden anderen einfach zustimmen</p> <p>Anderer animieren einen eigenen Beitrag zu liefern (integrieren)</p>
<p>Vorgesetzter ist sehr fachlich orientiert, zeigt wenig Empathie. Ist für sein Umfeld emotional schwer einschätzbar und wirkt dadurch verunsichernd</p>	<p>Wie finde ich einen Weg, diesen „blinden Fleck“ zu umgehen?</p> <p>Wie kann ich diesen Vorgesetzten einschätzen?</p> <p>Wie kann diese unbeabsichtigte Verunsicherung vermieden oder aufgehoben werden?</p>	<p>Mitarbeiter spricht das Thema nicht offen an, da die Konsequenzen schwer abschätzbar sind. MA fragt bei Arbeitsaufträgen öfter nach um sicherzustellen, dass der Auftrag korrekt verstanden wurde. MA bitte explizit um Feedback, und wendet sich oft an Kollegen für Unterstützung und Orientierung.</p> <p>Für den MA wäre es sinnvoll die Perspektive des Vorgesetzten zu übernehmen und aufgrund der fehlenden emotionalen Führung,</p>	<p>In Lethargie verfallen</p> <p>Frustration entwickeln</p> <p>Eigene Fähigkeiten in Frage stellen</p>	<p>Eigenmotivation entwickeln</p> <p>Emotionales Feedback und Wertungen konkret einfordern</p>

		sich auf die Aussagen und formulierten Vorgaben zu verlassen		
Stellen Sie sich vor Sie kommen in eine Abteilung und Ihr Pate ist sehr reserviert (ablehnend) ihnen gegenüber (kurz angebunden) und sie sind fachlich abhängig	Fels in der Abteilung (Helfer sind unabhängig vom Paten und bringen sich nicht im Sinne des Neulings ein) ist der Pate. Dieser ist gut vernetzt  Eigene Perspektive kommunizieren und den Paten Feedback der eigenen Wahrnehmung		Ignorieren und inhaltlich abschalten / Beleidigt mit Paten als Person abschließen  Anschwärzen beim Chef  Andere gegenüber Paten aufhetzen  Trotzreaktion (außerhalb der Sache)	Offen und frühzeitig bewusst zeitnah ansprechen  Interesse für die Person und privates trotz Differenzen suchen (Standpunkte erforschen)  Planung von (de-) Eskalationsstrufen und Akzeptanz der Situation mit Auswegsuche
Mitarbeiter stand vor der Entscheidung eine im Unternehmen unübliche Partizipation vieler bei der Prozessfreigabe durchzuführen oder eine zielorientierte Abkürzung des Genehmigungsverfahrens zu treiben	Sich gegen den Standard bewusst zu stellen (wird möglicherweise als konfrontativ empfunden)	Entscheidung mit Auftraggeber und Schlüsselpersonen im Unternehmen abgestimmt  Mögliche Konsequenzen und Gefahren für die Prozessfreigabe wurden abgeschätzt  Es wurde kein Konflikt provoziert	Entscheidung über alle Köpfe hinweg  Entscheidung mit zu großer Gruppe vorab diskutieren  Entscheidung nicht zu treffen (und umständliches und nicht zielführendes Prozedere durchlaufen)	
Junger Rechtsanwalt erhält Anfrage der Übernahme eines Strafrechtsmandats, einen ehemaligen KZ-Aufseher vor dem Strafgericht zu vertreten	Mandatsübernahme ja oder nein  Ruf erwerbe ich mir?  Möchte ich bevorzugter Anwalt dieser Gruppe sein?  Kann ich das vor mir vertreten?	Nimmt Mandat/ „gute Verteidigung (Ef, re?)  Einvernahme von anderen, bekommt Fälle (Eff.; re?)  Verdient Geld (+)	Komplexe Fragestellung, keine überstürzten Entscheidungen treffen	Erfahrungswerte eruieren

	Recht auf Verteidigung, aber ?? Mandat/ eigene Situation Sprungbrett	Distanz zum Mandanten (+)		
Junger Ingenieur schlägt im Projekt bestimmte Lösungsmöglichkeiten nach neuestem Stand der Technik vor. Projektleiter und Team lehnen den Vorschlag ab: Er sei zu revolutionär und risikoreich	Idee wird abgelehnt Team beschäftigt sich nicht mit Idee und ist voreingenommen → Ideengeber ist frustriert Gründe der Ablehnung sind nicht bekannt → zuhören / → argumentieren / durchsetzen	Frustration (-) Neuer Anlauf (+) Einzelgespräche (+) Gruppengespräche (+) Dokumentation der Ergebnisse (+)	Rückzug Ablehnung persönlich wahrnehmen Die Vorteile der Lösung offensichtlich machen	Die Leutue /das Team abholen Den Kontext erkennen Die Vorteile der Lösung offensichtlich machen
Sie und ein Kollege arbeiten an einem Projekt und mehrere MA und enge Zeitschiene. Sie wollen ungeplant in der heißen Phase des Projekts Urlaub machen. Das setzt die Kollegen unter Druck	Durchsetzen eigener Interessen gegenüber Teaminteressen Unterschiedliche Ziele (Urlaub – Projekterfolg) zur Deckung bringen	MA hat Team informiert + Auswirkungen klar gemacht + Einverständnis Kollegen eingeholt Chef genehmigt Urlaub Verhalten war effektiv + hilfreich (alle „?“; Urlaub genehmigt)	Taten erhoffen (z.B. Drehen) ??? bei chef Druck (emotional) aufbauen	Urlaub längerfristig planen Transparenz herstellen Perspektivenwechsel vollführen für ihn + andere MA ( Vertretungsbereitschaft schaffen für ?)
Sie haben eine Aufgabe, die in x Tagen abgegeben werden muss, diese besteht aus verschiedenen Teilaufgaben. Der Detaillierungsgrad der Teilaufgaben ist nicht vorgegeben	Abwägen, welche Aufgaben in welcher Prio und Detaillierung durchzuführen sind Nicht in Details verlieren	MA hat sich in Details verloren und Gesamtaufgabe nicht erfüllt	Hat Zielfokus und zeitliche Ressourcen nicht zusammengebracht	Zielfokus mit zeitlichen Ressourcen verbinden Ergebnis- Erwartungen klären ( Grob, Feinkonzept, Goldene Henkel) Zielkonflikt thematisieren/ kommunizieren

<p>MA soll einen Projektplan für ein Kundenprojekt erstellen</p> <p>Dabei sind sehr enge Budgets und Zeiten einzuhalten</p> <p>In Abstimmung mit dem Kunden</p> <p>Bei der Durchführung darf das Ziel nicht aus den Augen verloren werden</p>	<p>Auch bei ungeplanten Störungen zielfokussiert bleiben</p> <p>Sehr klar auf das Projektziel und Ergebnisse fokussieren</p> <p>Im Projektverlauf nicht verzetteln oder vom Kunden „lenken“</p> <p>lassen z.B.: Mehrforderungen vom Kunden, Verzögerungen bei Zulieferern, Mehrkosten</p> <p>Gutes Verhältnis und Geschäftsbeziehung aufrecht erhalten</p>	<p>MA vergisst u.U. Aufgaben oder schätzt die Dinge falsch ein (z.B.: Zeiten, Kosten, Abhängigkeiten)</p> <p>MA kann sich gegenüber Kunde nicht so gut durchsetzen oder Projektplan „verteidigen“</p> <p>Ziele und Ergebnisse sind in Gefahr, weil Fokus verloren geht</p>	<p>Alles annehmen und hinnehmen ohne Konsequenzen zu prüfen</p> <p>Kunde auf Konsequenzen einer Forderung aufmerksam machen</p>	<p>Immer im Blick haben, welche Auswirkungen ein Ereignis auf das Ziel hat</p> <p>Versuchen Kundenwünsche zu berücksichtigen ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren</p> <p>Sicheres und selbstbewusstes auftreten.</p>
<p>Stellen Sie sich vor, Sie erhielten von Ihren Vorgesetzten den Auftrag das IT – System zur Verwaltung von Personalakten zu überarbeiten. Wie an der Hochschule vermittelt arbeiten sie einen detaillierten Projektplan. Nach vier Wochen laden Sie Ihre Vorgesetzten sowie die relevanten Schnittstellenpartner ein. Schon bei der Vorstellungsrunde wird deutlich, dass eine entscheidende Abteilung nicht eingeladen wurde</p>	<p>Schnittstelle muss nachträglich zur Mitarbeit motiviert und noch eingebunden werden</p> <p>Projektteam und Vorgesetzter müssen weiter Vertrauen in Projekt haben</p> <p>Zeit wird nicht verlängert, Arbeitsergebnis muss mit gegebenen Ressourcen erreicht werden</p>	<p>Die Person lässt sich aus der Runde den relevanten Ansprechpartner nennen und bietet an im Nachgang diesen zu informieren und diskutieren. Da die grundsätzliche Planung Zustimmung erfährt stellt er diesen weiter vor und leitet die nächsten Schritte ein.</p> <p>Nach dem erfolgten Treffen mit der „fehlenden“ Schnittstelle gibt es eine Gesamtinformation an alle Beteiligten</p>	<p>Nicht vier Wochen die Planung alleine durchführen</p> <p>Sich nicht selbst überschätzen und durch hochschulische Laufbahn und berufliche Erfahrungen unterschätzen</p> <p>Projekt nicht überplanen um Raum für Gegensteuerung zu ermöglichen</p>	<p>Zu Beginn den Projektkontext (Ziele, Budget, Rahmenbedingungen) hinterfragen und relevante Schnittstellen erfahren</p> <p>Mit relevanten Schnittstellen in Kontakt treten (zu Beginn)</p> <p>Zwischenergebnisse mit der Vorgesetzten abstimmen und diskutieren</p>
<p>Projekt mit definierte Zielen, Budget, sonstigen Ressourcen ist zu definieren incl. Projektplan. Und soll umgesetzt werden. Abstrakten Projektplan</p>	<p>Welche Orga.-Einheiten werden gebraucht?</p>	<p>Angst vor dem „großen Berg“ überwinden</p>	<p>Schockstarke angesichts des großen Bergs</p>	<p>Projektaufteilen in sinnvolle Teilprojekte</p>



<p>einbinden in die Anforderungen, Zeitliche Prozessschleifen, Ressourcen beteiligter Gestaltungspartner/ Orga.-Einheiten</p>	<p>Deren eigene Kommunikations- und Prozesslogistik anderer OEen berücksichtigen, um Support sicherzustellen Wen brauche ich wann für was? Möglichen Widerstand vorwegplanen und Argumente bereithalten</p>	<p>Grobes Thema aufteilen in sinnvolle Einzelteile Fein-Konzepterstellung Kommunikation Budget+ Realisierbarkeit überprüfen → erreiche ich meine Ziele?</p>	<p>Falsche „Scheiben“ schneiden, kurze Absicherungen einbinden Falsche Ansprechpartner wählen / Zuständigkeiten fehlinterpretieren Vergessen, Allianzen zu bilden/ nicht informieren/ nicht ins Boot holen</p>	<p>Richtige Adressaten zu richtigem Zeitpunkt auf die richtigen Beiträge ansprechen</p>
<p>Stellen Sie sich vor, Sie betreuen eine Abschlussarbeit eines Werkstudenten. Da die Ergebnisse auch für die eigenen Vorgesetzten von großer Relevanz sind müssen Sie besonderen Wert auf Unternehmerische Aspekte legen</p>	<p>Der Werkstudent muss wissenschaftliches Arbeit für die Hochschule nachweisen, jedoch auch unternehmerische Aspekte für den Auftraggeber verbinden Der Absolvent muss zwischen verschiedenen Rollen wechseln können und dementsprechen agieren</p>	<p>Er brilliert als Vermittler zwischen Vorgesetztem und Werkstudent durch das Aufzeigen unterschiedlicher zielen und dem abwägen von Prioritäten</p>	<p>Er soll nicht nur eine Rolle einnehmen (z.b.: aufgrund der Vertrautheit der Situation des Abschlussarbeit-Schreibens → Fokussierung auf studentische Belange und nicht auf unternehmerische) Er soll sich nicht hinter seinem Vorgesetzten verstecken, sondern beide Positionen vertreten</p>	<p>Eigenständigkeit des Studenten unterstützen und Eingreifen so weit nötig Vermittler zwischen den verschiedenen Welten Sich im Vorfeld bewusst mache, welche Rolle er hat</p>
<p>Personalverantwortliche in einem Umstrukturierungsprojekt eines Service Centers. Im Gesamtprojekt übernimmt er Arbeitspakete in seinem Bereich die er wiederum in der Personalabteilung und in Abstimmung mit dem Betriebsrat treiben und definieren muss. Im Laufe des Projekts verändert</p>	<p>Völlig neue Rechtssituation (bei Scope-ÄnderungG) Doppelte Rolle: Zuarbeiter vs. Vorgesetzter/ Auftraggeber Intern vs. extern</p>	<p>Rein rechtliches Herangehen Keine Empathie Kein Perspektivenwechsel Keine neue strategische Ausrichtung bei Scope-Chance</p>		<p>Zielsetzung klarstellen, offen und transparent kommunizieren Einerseits Aufgabe deutlich beschreiben aus dem Gesamtprojekt einfordern und andererseits die eigenen Themen klar strukturiert aus dem Team weitergeben</p>

<p>sich der Scope von Betriebsübergang intern zu Outsourcen</p>	<p>Zielstellung: reibungslose, konfliktfreie Überführung, Management von Ängsten, Perspektivlosigkeit</p>	<p>hat Mannschaft verloren</p>	
<p>Eine junge Sozialarbeiterin beim Jugendamt, selbst aus guten Verhältnissen und mit ihrem ersten Fall betraut, bespricht ihre fachlichen Einschätzung zur Familienproblematik mit der anwesenden Familie (Vater, Mutter, 10jähriges Kind)</p> <p>Familie hat einen Migrationshintergrund</p>	<p>Die Sozialarbeiterin muss es schaffen ihr Wissen und ihre Fachlichkeit so der Familie zu schildern, dass diese Sie versteht und den Weg zusammen mit dem Jugendamt weitergeht</p> <p>Rein sprachlich (Migrationshintergrund)</p> <p>Fachlich/ inhaltlich</p> <p>Emotional</p> <p>Normen/ Werte/ Kulturell (Migrationshintergrund)</p> <p>Ebene des Kindes</p>	<p>Bei der Sozialarbeiterin überwiegt die Fachsprache (Demonstration von Wissen, Nervosität)</p> <p>Sie erkennt nicht die Grenzen der Aufnahmefähigkeit bei den Beteiligten</p> <p>Sie kann sich schwer auf die wesentlichen Elemente fokussieren, sondern behandelt alle Themen gleichberechtigt</p> <p>Verbale und nonverbale Rückmeldung von der Familie werden nicht wahrgenommen und berücksichtigt → MA verharrt in ihrer Sprachwelt</p>	<p>Rückfragen, ob alles verstanden wurde und ob die Erklärungen so assen</p> <p>Feedback vom Beobachter einholen: fachlich und hinsichtlich Gesprächsführung (Beobachter ist in der Einarbeitungsphase immer dabei)</p> <p>Bewusst „sehen“: wer vor einem sitzt und mit welchem Hintergrund, d.h. richtigen Sprache und Ton treffen; dabei flexibel bleiben und ggf. im Gespräch Taktik ändern</p>
<p>Fachliche Einschätzung beruht auf vielen Gesprächen im Familienumfeld</p>			
<p>Projektrahm ist die Änderung des Layouts der Fertigungsstraße. Dabei müssen einerseits Vorgaben, Anforderungen und Wünsche des Managements eingeholt werden, und andererseits Ideen, Verbesserungsvorschläge und Details zum täglichen Arbeitsverlauf der Arbeiter gesammelt werden. Anschließend müssen die Änderungen allen Ebenen kommuniziert werden.</p>	<p>Zwei extreme Kommunikations- und Sprachebenen</p> <p>Beide müssen auf eine Ebene zusammengeführt werden</p> <p>Interessensausgleich muss herbeigeführt werden</p>	<p>Empathie für beide Ebenen, bei Input-Sammlung ebenso wie bei Ergebnispräsentation</p> <p>Respekt für beide Ebenen</p> <p>Dolmetschen der unterschiedlichen Sprachebenen → Artikulationshilfen</p>	<p>Ohne Rückfragen eine Vorgabe von einer Seite durchsetzen</p> <p>Bevorzugung der akademischen Kommunikationsebene</p> <p>Am Adressaten vorbei sprechen</p>



## Anlage 2: Dokumentationsmatrix CIT-Workshop, beispielhaft für den Bereich Teamfähigkeit

### 4. Facette: Team- und Kooperationsfähigkeit

**Fähigkeit zur zielgerichteten, effektiven und positiv erlebbaren Zusammenarbeit mit anderen/ in Teams um gemeinsam erfolgreich zu Handeln.**

*Beispiele: gegenseitiger Informationsaustausch, Hilfe anbieten und akzeptieren, sich selbst und andere in ein Team integrieren, sich bei der Erfüllung einer Aufgabe mit Anderen/ Team abstimmen, das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit als gemeinschaftlich erbrachte Leistung darstellen, Meinungen und Gedanken anderer weiterentwickeln, Regeln gemeinsamen Herangehens formulieren und mittragen, ein Gleichgewicht finden zwischen dem eigenen Leistungsniveau und den Leistungs-/ und Wertevorgaben, unterschiedliche Meinungen provozieren und diese auch aushalten, unterschiedliche Meinungen effektiv in die Arbeitsergebnisse einbinden, sich nicht ablehnend verhalten, aus einzelnen Personen eine sich gegenseitig ergänzende und unterstützende Gemeinschaft gestalten, andere Sichtweisen und Meinungen in den Prozess einbinden, bei Differenzen Konsens herstellen und nach gemeinsamen Lösungen streben, auch schwierige Personen in die gemeinsame Arbeit einbeziehen und durch abgestimmtes Zusammenarbeiten Ziele erreichen, gemeinsames Handeln koordinieren und organisieren, Kollegen und Mitarbeiter motivieren, Ergebnisse anderer schätzen, Konsensfähigkeit und gegenseitige Akzeptanz fördern und hoch bewerten....*

**Geben Sie im Folgenden ein situatives Beispiel für eine berufliche Konflikt-/ Problemsituation, wie hat die Fähigkeit zur zielgerichteten, effektiven und positiv erlebbaren Zusammenarbeit mit Anderen/ in Teams dazu beigetragen einen Auftrag/ eine Aufgabe zu erfüllen?**

**1. Beschreiben Sie bitte die Situation und deren äußere Bedingungen – tragen Sie in einfachen Worten die Situationsbeschreibung handschriftlich ein.** (Denken Sie über das konkrete Verhalten eines/r Kollegin, eines/r MitarbeiterIn einer konkreten Situation nach, Konzentrieren Sie sich auf diejenigen Verhaltensweisen, die zu einer besonders gelungenen oder ineffektiven Aufgabenerfüllung geführt haben (Was? Wo? Wann? Wer?).

....

**2. Beschreiben Sie bitte kurz die Herausforderungen, das Probleme oder die Zielstellung der oben beschriebenen Situation – tragen Sie in einfachen Worten die Herausforderung handschriftlich ein.** (Welches Ziel sollte erreicht werden, welche Aufgabe/ Problem/ Konflikt gelöst? Aus welchem Grund? Welche Aufgaben und Rollen hatten die Beteiligten? Wie waren die Umstände bzw. Bedingungen die zu diesem Verhalten geführt haben?

**3. Beschreiben sie das Verhalten der Person in der oben beschriebenen Situation genau – tragen Sie in einfachen Worten die Verhaltensbeschreibung handschriftlich ein.**

**3.1.** Welche spezifischen Verhaltensweisen wurden gezeigt? Urteilen Sie: War die Verhaltensweise besonders effektiv oder ineffektiv um die Aufgabe zu erfüllen? Wie relevant und wichtig war das Verhalten für das generelle Ziel. bzw. die Herausforderung? Was war hilfreich für die Zielerreichung? Welche Konsequenz hatte das Verhalten der Person in dieser Situation?

....

**3.2.** Was hätte Ihrer Einschätzung nach die Person auf keinen Fall tun sollen? (fiktives Negativbeispiel für ein Verhalten in dieser Situation)

.....

**3.3.** Was hätte Ihrer Einschätzung nach die Person auf jedem Fall tun sollen? (fiktives Positivbeispiel für ein Verhalten in dieser Situation)

.....

### Anlage 3: Expert\*innenfragebogen zur quantitativen Interratervalidierung



Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

die Ihnen vorliegenden zwei Fragebögen sind Teil einer Promotionsstudie. Ziel der Studie ist es, **Soziale Kompetenzen von Bachelor-Studierenden** zu beschreiben und zu beurteilen, um die Lehre an Hochschulen in diesem Bereich zu verbessern. Sozial kompetentes Verhalten bedeutet, eigene Interessen durchzusetzen zu können und dabei die soziale Akzeptanz des Verhaltens zu wahren. (bspw.: vorteilhafte Lösungen erzielen können ohne den Gesprächspartner zu frustrieren).

Im ersten Fragebogen geht es darum zu erfahren, **wie angemessen Sie** verschiedene Verhaltensweisen in beruflichen Situationen einschätzen. Der Fragebogen schildert praktische, berufliche und fachunabhängige Problemsituationen mit verschiedenen fiktiven Handlungsmöglichkeiten. Ziel dieses Experten-Fragebogen ist es, zu einer validen Einschätzung darüber zu gelangen, wie angemessen bzw. unangemessen verschiedene Verhaltensweisen in bestimmten beruflichen Situationen beurteilt werden können. Diese, Ihre Einschätzungen, dienen der **Weiterentwicklung dieses Fragebogens**, der in der nächsten Forschungsphase Bachelor-Studierenden unterschiedlichster Fachrichtungen zur Befragung vorgelegt wird.

Im zweiten Fragebogen finden Sie eine Reihe von Aussagen, die sich ebenfalls auf Soziale Kompetenzen im beruflichen Alltag beziehen. Es geht auch hier um Ihre **persönliche Einschätzung zur Relevanz** sozialer Kompetenzen im beruflichen Kontext.

Das Ausfüllen der beiden Fragebögen wird ca. 40 Minuten in Anspruch nehmen. Bitte achten Sie darauf –wenn möglich- jede Frage zu beantworten.

**Ich danke Ihnen vielmals und sehr herzlich** für Ihre Teilnahme und Unterstützung. Natürlich stelle ich Ihnen gerne Informationen zu den Ergebnissen der Promotionsstudie zur Verfügung.

**Bitte schicken Sie die ausgefüllten Fragebögen** bis 09.06.2017 im beiliegenden, frankierten und adressierten Rückumschlag an:

Universität Eichstätt- Ingolstadt

Fakultät für Soziale Arbeit

Anita Maile- Pflughaupt

Kapuzinergasse 2 - 85071 Eichstätt



# 1. Fragebogen



Da alle Angaben im Rahmen der Studie anonym sind und bei der Auswertung keine Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden, ist es sehr wichtig, dass Sie sich nach folgendem Schema ein **KENNWORT** überlegen. Es dient dazu, die beiden Teile der Studie bei der Auswertung wieder zuzuordnen.

**Ihr Kennwort:**

Die ersten zwei Buchstaben Ihres  <b>Geburtsortes</b>  → Beispiel: Dresden = <b>Dr</b>	Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens ihrer <b>Mutter</b>  → Beispiel: Anna = <b>An</b>	Die ersten zwei Ziffern ihres  <b>Geburtstages (nur der Tag)</b>  → Beispiel: 12.09.1971 = <b>12</b>

**Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens- Teil 1:**

Die folgenden fünfzehn Situationsbeschreibungen konfrontieren Sie mit fiktiven Szenarien, wie sie alltäglich in verschiedensten beruflichen Settings geschehen. Unterschiedliche, fiktive Handlungsmöglichkeiten innerhalb dieser Situationen werden aufgezeigt.

Aufgrund Ihrer Erfahrung und Expertise **begeben Sie sich bitte gedanklich in die jeweiligen Situationsbeschreibungen**. Beurteilen Sie dann aus Ihrer Perspektive die Angemessenheit bzw. Unangemessenheit jeder der aufgelisteten Handlungsmöglichkeiten.

Bitte lesen Sie zuerst die jeweilige Situationsbeschreibung und danach **ALLE** dazugehörigen Handlungsmöglichkeiten durch. Nachdem Sie alle Handlungsmöglichkeiten durchgelesen haben **kreuzen Sie bitte für JEDE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT** an, wie angemessen bzw. unangemessen Sie dieses Verhalten einschätzen.

So kreuzen und korrigieren Sie richtig:

		unangemessen	angemessen		
Markieren Sie so:	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Korrigieren Sie so:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

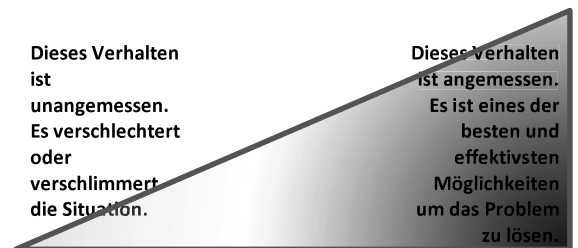
**1. Fragebogen:** Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

**1. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind Teil eines Teams, und zu den anderen Teammitgliedern hierarchiegleich. Ein Mitglied dieses Teams ist seit heute im Urlaub. Ihnen fällt auf, dass sie/er es versäumt hat, jemanden als Urlaubsvertretung einzuplanen. Sie wissen jedoch, dass die anstehenden Aufgaben der Kollegin/ des Kollegen X weiter bearbeitet werden müssen, um das laufende Projekt zeitgerecht zu bearbeiten.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich informiere die Teamleitung dass mir aufgefallen ist, dass die/der Kollegin/e X versäumt hat, eine Urlaubsvertretung einzuplanen.						
Ich informiere die Teamleitung darüber, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/e X benannt ist.						
Ich informiere die anderen Teammitglieder über das Fehlen einer Urlaubsvertretung.						
Das ist das Versäumnis der/s Kollegin/en, deshalb informiere ich niemanden.						
Ich habe selbst sehr viel zu tun. Ich werde versuchen, die nächsten Tage meine Teamkollegen und Kolleginnen darüber zu informieren, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/en X benannt ist.						
Auf dem Flur begegnet mir zufällig ein/e Kollegin/e. Ich frage sie/ihn ob, sie/er wüsste, wer die Urlaubsvertretung für Kollegin/en X übernimmt.						
Ich bespreche das erstmal mit einem anderen Teammitglied und wir stimmen uns ab, wie wir vorgehen.						
Ich stimme mich mit allen Teamkollegen und Kolleginnen telefonisch ab, wer welche Aufgabe übernehmen kann.						
Ich frage die Kollegen und Kolleginnen in der Mittagspause um ihre Meinung, wie wir mit der Situation umgehen.						
Gemeinsam mit allen Teamkollegen und Kolleginnen überlege ich, wer welche Aufgaben als Urlaubsvertretung übernehmen kann.						
Ich habe kein Interesse das Problem zu lösen. Es ist nicht meine Aufgabe den Fehler der Kollegin zu beheben.						
In der Teambesprechung am selben Tag berichte ich, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/en X benannt ist. Ich erbitte Lösungsvorschläge.						
Ich frage die Kollegen und Kolleginnen in der Teamsitzung am selben Tag, welche Vorschläge es gibt, um die Urlaubsvertretung zu klären.						
Ich unternehme nichts. Wenn es mir nicht zufällig aufgefallen wäre, dass die/der Kollegin /e X versäumt hat, eine Urlaubsvertretung zu organisieren, wüssten wir gar nicht um das Problem.						
Das ist nicht mein Problem, deshalb frage ich auch die Kolleginnen und Kollegen nicht, wie wir das mit der fehlenden Urlaubsvertretung lösen könnten.						

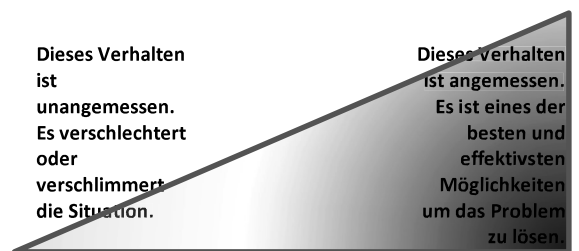
**1. Fragebogen:** Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

**2. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind Teil eines Projektteams. Alle Mitglieder des Teams sind hierarchiegleich. Sie sind unter anderem verantwortlich für ein Arbeitspaket des Gesamtprojekts. Um die noch offenen Punkte für Ihr Arbeitspaket bearbeiten zu können, brauchen Sie Unterstützung einzelner Teammitglieder. In einem Teammeeting formulieren Sie, dass Sie ohne Hilfe diese offenen Punkte nicht erfolgreich bearbeiten können. Ihre Kolleginnen und Kollegen signalisieren Ihnen, dass Sie die zusätzliche Arbeit nicht ohne weiteres leisten wollen.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich sage: „So wie ich das verstanden habe, will mir keiner helfen.“						
Ich suche kein weiteres Gespräch. Warum die Kolleginnen und Kollegen mir nicht helfen wollen, erfrage ich nicht.						
Ich frage nach und sage: „Könnt ihr mir bitte genauer erklären, unter welchen Bedingungen ihr mir helfen könntet?“						
Ich akzeptiere die Meinung meiner Kolleginnen und Kollegen und sage nichts mehr weiter dazu.						
Ich kann nicht nachvollziehen, warum die Teammitglieder so zurückhaltend reagieren. Deshalb frage ich: „Warum wollt ihr mir nicht helfen?“						
Warum die Teammitglieder keine Aufgaben übernehmen wollen, interessiert mich nicht. Ich habe verstanden, dass mich niemand unterstützt.						
Ich sage: „Ich verstehe, dass ihr nicht mehr machen wollt. Wie könnten wir nun weiter vorgehen?“						
Ich erkläre den Kolleginnen und Kollegen, dass es darüber hinaus noch weitere Aufgaben gibt, die ebenfalls bearbeitet werden müssen.						
Ich möchte sicherstellen, dass die Kollegen/ innen die richtigen Ansprechpartner sind und frage: „Wer ist im Moment für welche Teilbereiche im Projekt verantwortlich?“						
Die Wahrscheinlichkeit, dass ich das Arbeitspaket ohne Unterstützung erfolgreich bearbeiten kann, schätze ich als gering ein. Ich sage: „Wahrscheinlich kriegen wir die offenen Arbeitspunkte eh nicht hin.“						
Ich bedaure die verhaltenen Reaktionen und sage: „Ich fühle mich mit diesem Problem von euch alleingelassen.“						
Die verhaltenen Reaktionen frustriert mich, deshalb sage ich: „Ich bin genervt, wir schaffen das Projekt sowieso nicht mehr in der Zeitschiene.“						
Ich denke dass das Projekt ohne Unterstützung wenig Aussicht auf Erfolg hat. Deswegen sage ich: „Ich weiß auch nicht, wie wir das noch schaffen wollen, wenn Ihr mir nicht helft.“						
Ich ignoriere die Einwände und sage: „Das hilft jetzt nichts, ich werde jeder/m gleich per Mail Aufgaben zukommen lassen, die ihr bitte bearbeitet.“						
Ich möchte mich auf keine Debatte einlassen, deswegen sage ich: „Wir alle haben eine hohe Arbeitsbelastung, da müssen wir jetzt durch.“						
Ich stelle die Kolleginnen und Kollegen vor die Wahl und frage: „Wollt ihr mich unterstützen, oder nicht?“						

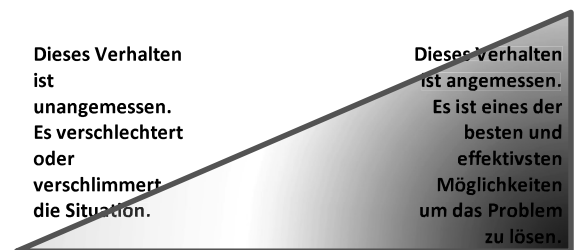
**1. Fragebogen:** Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

**3. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind in einer Besprechung mit einer/m Kollegin/en. Sie sind beide zuständig für die Prozesses-Entwicklung innerhalb des Qualitätsmanagements Ihrer Firma/ Einrichtung. Bereits im Vorfeld haben Sie festgestellt, dass sie beide sich uneinig darüber sind, wie die weiteren Schritte zur Freigabe der von Ihnen entwickelten Prozesse aussehen könnten. Während die/der Kollegin/e für eine breite Partizipation anderer Entscheider zu sein scheint, sind Sie eher der Auffassung, dass das Genehmigungsverfahren zielorientiert abgekürzt werden kann.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich sage: „Wir haben beide großes Interesse daran, dass die von uns entwickelten Prozesse freigegeben werden.“									
Ich sage: „Wir beide wollen, dass wir die Genehmigung für unserer Prozesse bekommen.“									
Ich sage: „Wir unterscheiden uns in der Auffassung, welchen Weg wir am besten gehen, damit unsere Prozesse freigegeben werden.“									
Ich sage: „Ich habe großes Interesse daran, dass wir zügig und zielorientiert durch das Genehmigungsverfahren gehen.“									
Ich sage: „Mir ist es wichtig, dass wir mit möglichst wenig Zeitaufwand das Genehmigungsverfahren durchlaufen.“									
Ich frage den Kollegen/Kollegin: „Was ist aus deiner Sicht für das Genehmigungsverfahren zwingend notwendig?“									
Ich versuche herauszufinden, was der/m Kollegin/en beim Genehmigungsverfahren wichtig ist, und frage: „ Welchen Weg schlägst du vor, damit wir die Freigabe bekommen?“									
Ich versuche, das Interesse der/s Kollegin/en, für eine größtmögliche Partizipation gelten zu lassen. Ich sage: „Ich würde gerne verstehen, warum dir eine größtmögliche Beteiligung wichtig ist.“									
Ich mache während dem Gespräch mehrere Vorschläge für Genehmigungsverfahren, die meinen Interessen und den Interessen der/s Kollegin/en entgegenkommen.									
Ich habe eine klare Position zum weiteren Prozedere. Ich sage: „Meiner Meinung nach sollte der Entscheidungsweg verkürzt und pragmatisch sein. Eine breite Partizipation anderer Entscheidungsträger akzeptiere ich nicht.“									
Ich sage: „Ich bin überzeugt, dass ein verkürztes Verfahren die einzig richtige Möglichkeit ist.“									
Ich sage: „Ich bin überzeugt, dass ein verkürztes Verfahren die einzig richtige Möglichkeit ist, weil wir so schneller eine Freigabe der Prozesse bekommen werden.“									
Ich mache der/m Kollegin/en einen Vorschlag: „Lasse uns gemeinsam die weiteren Schritte für das Genehmigungsverfahren festlegen. Erst danach möchte ich die nächsten Schritte angehen.“									
Ich sage: „Lasse uns gemeinsam darüber nachdenken, welche Entscheider unbedingt beteiligt sein sollten und welche nicht.“									
Ich versuche konkrete Vorschläge zu machen und sage: „Möglicherweise könnten wir an dieser Stelle des Verfahrens Herrn X beteiligen. An folgender Stelle sehe ich keine Notwendigkeit, Frau A zu beteiligen.“									

### 1. Fragebogen: Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

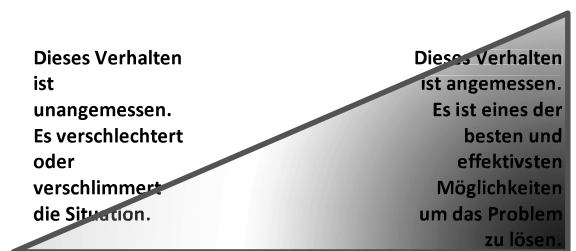
Wenn die/er Kollegin/e meine Vorschläge ablehnt, frage ich: „Wie begründest du Deine Einwände.“						
Die Einwände der/s Kollegin/n kann ich grundsätzlich nicht gelten lassen, schließlich ist eine zielorientiertes und verkürztes Genehmigungsverfahren die einzige praktikable Möglichkeit.						
Wenn der Kollege Einwände gegen meine Vorschläge hat, lasse ich diese unkommentiert.						
Wenn der Kollege mit meinen Vorschlägen nicht einverstanden ist, frage ich: „Welche anderen Möglichkeiten siehst du?“						
Andere Lösungsmöglichkeiten als mein eigener Vorschlag für ein schlankes Verfahren sehe ich eigentlich nicht.						

### 4. Situation:

#### Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:

Sie sind am Arbeitsplatz und nehmen ein Telefonat entgegen. Ein/e sehr aufgebracht/r Geschäftskundin/e, für die/den Sie vor kurzem eine Software entwickelt haben, ist am Apparat. Er/Sie beschuldigt Sie am Telefon, ihm/ihr eine fehlerhafte Software ausgeliefert zu haben. Diese fehlerhafte Software hätte er/sie seinem/ihrer Firmenvorstand präsentiert, was katastrophal gewesen wäre. Er/ Sie hätte ziemlichen Ärger bekommen.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich lassen den/die Kunden/in ausreden und höre zu, ohne sie/ihn zu unterbrechen.						
Ich entschuldige mich erstmal und sage: „Es tut mir leid, wenn die Software fehlerhaft ist.“						
Ich sage: „Wenn die Software fehlerhaft unser Haus verlassen hat, dann bedaure ich das sehr.“						
Ich sage: „Die Umstände der Softwareentwicklung waren sehr schwierig, ich kann nichts dafür.“						
Ich bedanke mich bei dem/r Kunden/in, dass er/sie sich direkt bei mir meldet und sage: „Wie gut dass Sie sich sofort bei mir melden.“						
Ich habe bereits viel Erfahrung in der Leitung von Projekten, darauf weise ich den/die Kunden/in hin und sage: „Wissen Sie, ich mach das schon seit vielen Jahren, so etwas passiert halt mal.“						
Ich reagiere ähnlich aufgebracht wie der/die Kunde/in und sage: „Da brauchen Sie mich jetzt nicht gleich beschuldigen.“						
Ich verweise auf höfliche Umgangsformen und sage: „Keine Schuldzuweisungen, bitte.“						
Ich versuche zu beschwichtigen und sage: „Fehler gibt es immer.“						
Ich denke, der/die Kunde/in hätte die Software vor der Vorstandssitzung überprüfen müssen, deswegen sage ich: „Es wäre ihre Aufgabe gewesen, vorab zu prüfen ob alles passt.“						
Die Situation ist sehr heikel, deswegen beende das Gespräch zügig unter einem Vorwand und sage: „Ich bin bereits zu spät für ein Meeting. Wir müssen unser Telefonat verschieben.“						

**1. Fragebogen: Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen**

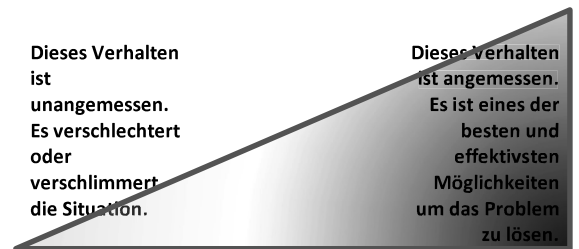
Ich denke, dass die Umstände der Softwareentwicklung sehr schwierig waren und sage: „Das ganze Projekt ist schwierig, da ist von Anfang an der Wurm drin.“							
Ich bin beherrscht und sage: „das ist ärgerlich – wir finden aber sicherlich schnell eine gute Lösung für das Problem.“							
Ich versuche positiv zu reagieren und sage: „Gut, dass der Fehler nun gefunden ist. Es ist ärgerlich, dass er entstanden ist.“							

**5. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind Teil eines Projektteams und mit den anderen Teammitgliedern auf einer Hierarchieebene. Innerhalb dieses Teams gibt es kontroverse Meinungen darüber, wer welche Aufgaben innerhalb eines laufenden Projekts zu bearbeiten hat. Der Bearbeitungsrückstand ist groß und die Gefahr besteht, dass das Projekt nicht in der vorgesehenen Zeitschiene beendet werden kann. Einige Teammitglieder entscheiden nun eigenständig, wie die Aufgabenverteilung auszusehen hat, um das Projektziel noch zu erreichen. Das führt dazu, dass sich andere Teammitglieder sehr ärgern und mit der Aufgabenverteilung unter keinen Umständen einverstanden sind.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Bevor ich irgendetwas unternehme frage ich mich erst einmal selbst, worum es bei unserem Konflikt eigentlich geht.							
Ich komme zur Einschätzung, dass die Verantwortlichkeiten nicht klar geregelt sind und es deshalb Unklarheiten bei der Aufgabenverteilung gibt.							
Ich denke, dass einige Teammitglieder Entscheidungen einfach ohne Absprachen treffen.							
Ich denke, dass es allen im Team wichtig ist, die Zeitschiene unseres Projekts zu halten. Das verbindet uns als Team.							
Ich denke, dass das Problem ist, das wir als Team keine Standards haben, wie Aufgaben verteilt werden. Das führt unweigerlich zu Missverständnissen.							
Ich denke, dass das Streitereien zwischen Einzelnen sind. Das betrifft nicht das ganze Team. Deswegen halte mich da raus.							
Ich denke nicht weiter über die Situation nach, weil ich sowieso genug zu tun habe.							
Ich denke, dass das nicht mein Problem ist. Ich bin nicht die Teamleitung und damit nicht verantwortlich, etwas zu unternehmen.							
Diese Meinungsverschiedenheit hat für mich keine Relevanz. Deshalb denke ich auch nicht darüber nach.							
Ich frage mich, ob alle Teammitglieder bereit wären, zu einer konstruktiven Lösung des Problems beizutragen.							
Ich frage mich, was ich realistischer weise von den anderen Teammitgliedern als Beitrag zur Konfliktlösung erwarten kann.							
Was die anderen Teammitglieder von dieser Meinungsverschiedenheit halten, spielt für mich keine Rolle. Deshalb spreche ich auch niemanden darauf an.							

### 1. Fragebogen: Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

Ich weiß was das Problem ist. Deshalb denke ich auch nicht darüber nach, wie andere Teammitglieder die Situation sehen könnten.						
Das Problem ist für mich klar. Die Sachlage sehen alle Kolleginnen und Kollegen sicherlich genauso.						
Ich denke, dass klare Absprachen darüber fehlen, wer welche Aufgaben verantwortet.						
Ich denke, dass einzelne Kollegen nicht das Recht haben Entscheidungen zu fällen, die alle betreffen, weil sie damit die anderen Teammitglieder übergehen.						
Ich denke, dass klare Absprachen darüber fehlen, nach welchen Prinzipien Aufgaben im Team verteilt werden.						
Ich denke, dass die Schwierigkeit ist, dass schon länger „auf Zuruf gearbeitet wurde“. Das hat sich so eingespielt.						
Ich denke, dass es Uneinigkeit darüber gibt, wie wir als Team den Bearbeitungsrückstand aufarbeiten können.						

### 6. Situation:

#### Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation

Sie erhalten von Ihrer/m Chef/in per E-Mail eine Aufgabenliste, die Sie gemeinsam mit einem/er Kollegen/in X (gleiche Ebene- gleiche Abteilung) abarbeiten sollen. Sie und Ihr/e Kollege/in X treffen sich um die einzelnen Aufgaben auf der Liste zwischen Ihnen zu verteilen. Bei der gemeinsamen Besprechung der Verteilung der Aufgaben sind sie sich uneinig, wer von Ihnen welche Aufgaben übernimmt. Das war bei früheren Aufgabenverteilungen ebenfalls so. Die Stimmung zwischen Ihnen beiden ist angespannt.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich spreche die Stimmung zwischen uns an und sage: „Ich habe den Eindruck, dass es unsere Anspannung erschwert, dass wir uns einig werden.“						
Ich versuche die Stimmungslage zu klären und sage: „Ich würde gerne die Aufgabe unter rationalen Gesichtspunkten aufteilen, und mich nicht von der angespannten Stimmung beeinflussen lassen.“						
Ich benenne mein Interesse und sage: „Mir ist es wichtig, dass wir uns einig werden in der Frage, wer welche Aufgaben übernimmt.“						
Ich denke, dass die Stimmungslage zwischen uns keine Rolle spielt. Deswegen spreche ich diese während des Gespräches nicht an.						
Die Stimmungslage ignoriere ich und spreche sie nicht an.						
Ich habe mir bereits vor dem Gespräch Gedanken darüber gemacht, wie ich mich bei der Besprechung mit Kollegen/in X verhalten kann.						
Dass es bei den vorherigen Aufgabenverteilungen auch eine angespannte Stimmung zwischen mir und Kollegen/in X gab, bedenke ich bei meinen Vorbereitungen für das Gespräch nicht. Ich konzentriere mich auf die Fakten.						
Ich denke vor dem Gespräch über die angespannte Stimmungslage nach, entscheide aber, unvoreingenommen ins Gespräch zu gehen.						
Ich mache mir während des Gespräches keine Gedanken darüber wie es mir geht, weil eigene Gefühle hier keinen Platz haben.						

### 1. Fragebogen: Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

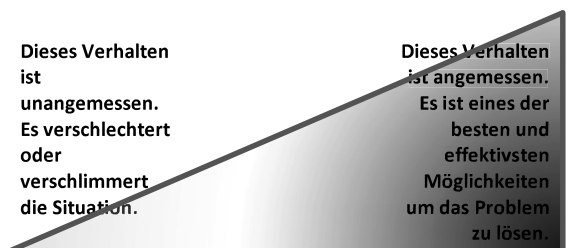
Ich beobachte mein eigenes Verhalten während des Gesprächs genau.						
Ich mache mir keine Gedanken über meine Gefühle während des Gesprächs.						
Ich beobachte Kollegen/in X, und das was er/sie tut und sagt während unseres Gesprächs genau.						
Ich beobachte während des Gesprächs nicht, wie Kollege/in X sich verhält.						
Ich versuche während des Gesprächs Kollegen/in X zu beobachten, um herauszufinden, welche Interessen er/sie bei der Aufgabenverteilung verfolgt.						
Ich versuche, mir während des Gesprächs ein Bild von der aktuellen Stimmungslage des/r Kollegen/in X zu machen.						
Ich habe mir vor dem Gespräch mit Kollegen/in X überlegt, dass es mir wichtig ist, die Aufgaben <i>gerecht</i> zwischen uns zu verteilen.						
Vor dem Gespräch habe ich mir genügend Zeit genommen, um zu überlegen, was mir wichtig ist bei der Verteilung der Aufgaben.						
Ich habe mir vor dem Gespräch keine Gedanken darüber gemacht, wie ich die Aufgaben gerne aufteilen würde.						
Ich werde mich im Gespräch intuitiv richtig verhalten. Deshalb habe ich mir vor dem Gespräch keine Gedanken gemacht.						
Ich frage mich vor dem Gespräch, ob es Kollegen/in X wichtig sein könnte, den Arbeitsaufwand fair zu verteilen.						
Ich stelle vor dem Gespräch keine Vermutungen darüber an, welche Ziele Kollege/in X bei der Verteilung der Aufgaben haben könnte.						

### 7. Situation:

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Bei einem Teammeeting mit Ihren hierarchiegleichen Kolleginnen und Kollegen präsentieren Sie Arbeitsergebnisse aus Ihrem Bereich. Sie haben den Eindruck, dass die meisten Anwesenden Ihnen nicht zuhören. Sie beobachten viele und andauernde Seitengespräche, manche Kolleginnen und Kollegen arbeiten an ihren Laptops oder tippen auf ihren Mobiltelefonen.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich unterbreche meine Präsentation und warte in Ruhe ab, bis sich die Seitengespräche eingestellt haben.						
Ich unterbreche meine Präsentation und sage: „Wisst ihr, ich hab viel Erfahrung. Ich weiß wie das Projekt weitergehen wird, ich brauche deshalb euer Mitdenken eigentlich nicht.“						
Ich sage: „Ihr hört nie wirklich zu.“						
Ich sage: „Ihr seid so unaufmerksam und uninteressiert.“						
Ich sage: „Wenn ihr mir nicht zuhört, dann beende ich jetzt meine Präsentation.“						
Ich unterbreche meine Präsentation und sage: „Ich habe den Eindruck, dass es wichtige Themen gibt, die ihr im Moment miteinander besprecht. Wollt ihr die Themen in der Gesamtrunde ansprechen.“						



**1. Fragebogen: Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen**

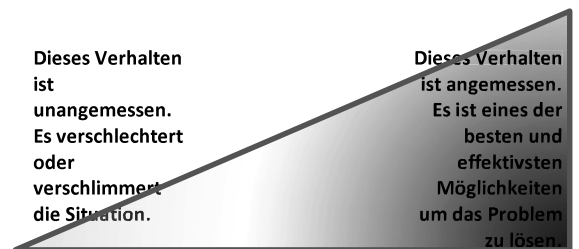
Ich unterbrechen meinen Vortrag und sage: „Gibt es Themen, die Ihr direkt jetzt ansprechen wollt?“						
Ich frage meine Kollegen und Kolleginnen, ob das, was sie im Moment besprechen, von allgemeinem Interesse ist.						
Ich frage eine/n Kollegen/in der Seitengespräche führt direkt: „Denkst du, dein Thema wäre für die ganze Runde von Interesse?“						
Ich versuche meinen Vortrag so schnell es geht zu beenden.						
Ich halte meinen Vortrag wie vorbereitet und lasse mir nichts anmerken.						
Ich sage: „Ich versuche, euch meine Arbeitsergebnisse zu präsentieren. Ich empfinde eure Unaufmerksamkeit als störend.“						
Ich sage: „Mir ist es wichtig, dass ich euch über meine Arbeitsergebnisse informieren kann.“						
Ich sage: „Ich möchte, dass wir alle den gleichen Infostand bezüglich meiner Arbeitsergebnisse haben. Was denkt Ihr, wie wir das schaffen?“						
Ich frage: „Woran liegt es, dass Ihr mir nicht zuhört?“						

**8. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind am Arbeitsplatz und nehmen ein Telefonat entgegen. Ein/e sehr aufgebrachte/r Kunde/in von Ihnen ist am Apparat. Die vorherige Woche hatten Sie dem/r Kunden/in einen Datenreport zukommen lassen. Er/Sie beschuldigt Sie, dass der Bericht fehlerhafte Statistiken und Angaben enthält. Den fehlerhaften Report hätte der/die Kunde/in seiner/ihrer Geschäftsführung vorgelegt, was für ihn/sie äußerst unangenehm gewesen wäre. In zwei Wochen müsse er/sie der Geschäftsführung einen fehlerfreien Datenreport präsentieren.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich möchte wissen, wie die Fehler aus der Sicht des Kunden/ der Kundin behoben werden können und frage: „Wie und womit können wir die Fehler ausbessern?“						
Ich bitte den Kunden/ die Kundin um seine/ihre Einschätzung und frage: „Haben Sie eine Idee, wie die Fehler im Datenreport ausgebessert werden könnten?“						
Zuerst will ich wissen, wie sich die Situation genau darstellt und frage: „Können Sie die Fehler bitte genauer beschreiben?“						
Ich frage zu Beginn des Gesprächs nach: „Wodurch zeigen sich die Fehler?“						
Mir ist unklar, was der/die Kunde/in mit fehlerhaft meint. Das spreche ich jedoch nicht an.						
Ich frage den/die Kunden/in: „Wie könnten wir Ihrer Meinung nach Schritt für Schritt die Fehler korrigieren?“						

**1. Fragebogen: Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen**

Ich beende das Gespräch schnellstmöglich weil, ich kein Interesse an den Einschätzungen des Kunden habe.						
Ich will im Detail verstehen, welche Fehler im Report sind. Deshalb frage ich nach: „Was genau sind Ihrer Einschätzung nach die Fehler?“						
Ich sage: „Was können wir machen, um das Problem schnellstmöglich in den Griff zu bekommen?“						
Ich sage: „Sie befürchten, dass in zwei Wochen kein fehlerfreier Datenreport vorliegen wird?“						
Ich sage: „Tut mir leid, dass das so gelaufen ist.“						
Ich sage: „Ich verstehe, dass Sie unter Zeitdruck sind. Wir werden versuchen, das in zwei Wochen hinzubekommen.“						
Ich vermute dass der Kunde befürchtet, in zwei Wochen keine fehlerfreies Produkt vorliegen zu haben, spreche ihn aber nicht darauf an.						
Ich frage den/die Kunden/in: „Welche Möglichkeit sehen Sie, um die Fehler zu beheben?“						
Ich möchte wissen, was die Ursache des Fehlers ist und frage: „Woran, denken Sie, liegt`s denn?“						
Ich sage: „Ich bin überrascht über diese Information – damit habe ich nicht gerechnet.“						
Ich frage den/die Kunden/in: „ Was genau brauchen Sie von mir, damit die Datenfehler behoben werden können?“						
Ich frage: „Wie kann ich Sie unterstützen?“						
Ich frage den Kunden: „Haben Sie Vorschläge, wie wir die Fehler beheben können?“						
Ich frage zu Beginn des Gesprächs: „Habe ich Sie richtig verstanden, der Datenreport ist fehlerhaft? Können Sie mir bitte genau erklären, um welche Fehler es sich handelt?“						
Ich sage: „Ich bin zuversichtlich, dass wir das Problem beheben können.“						
Ich sage: „Mir ist es sehr wichtig, dass wir das Problem innerhalb von zwei Wochen behoben haben.“						
Ich sage zu Beginn des Telefonats: „ Danke, dass Sie mich sofort informieren und mich anrufen.“						
Ich sage: „Für uns beide ist es sehr wichtig, dass wir die Fehler schnell beheben.“						
Ich frage den Kunden: „Können Sie mir Vorschläge machen, wie wir das Problem schnellstmöglich lösen?“						
Ich will beschwichtigen und sage: „Das kann ja gar nicht so schlimm sein.“						
Ich will verstehen und frage zu Beginn des Gesprächs: „Was haben Sie denn falsch gemacht?“						
Zu Beginn des Gesprächs sage ich: „Der Datenreport hat unser Haus fehlerfrei verlassen.“						
Ich sage zu Beginn des Gesprächs: „Wenn es ihnen nicht gelingt, den Datenreport richtig zu präsentieren, ist das ihr Problem nicht meins.“						
Ich sage: „Sicherlich haben Sie bei der Präsentation des Datenreports selbst einen Fehler verursacht.“						
Ich frage: „Sind Sie sicher, dass Sie die Daten richtig präsentiert haben?“						
Ich sage: „Weiß doch jeder, dass ein Datenreport selten fehlerfrei ist.“						
Ich sage: „Uns fehlt die Zeit, ihr Problem zu lösen. Es gibt Wichtigeres zu tun.“						
Ich sage: „Wir sind bei diesem Datenreport wie bei allen anderen auch vorgegangen. Und das war bis jetzt immer gut so.“						

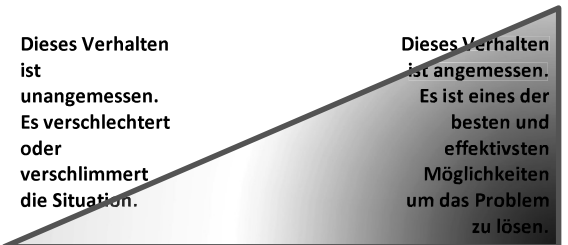
**1. Fragebogen:** Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

**9. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Für ein Buchprojekt sollen durch Ihrer Abteilung (Sie sind die Abteilungsleitung) zwei Werkverträge vergeben werden. Das Buchprojekt wurde mit einem ersten Werkvertrag an Firma *ABC* vergeben. Den zweiten Werkvertrag, der jetzt ansteht, möchten Sie auch an die Firma *ABC* vergeben, weil Sie mit der bisherigen Leistung sehr zufrieden sind. Sie wissen, dass die Kommunikationsabteilung Ihres Hauses während der ersten Vertragszeitraums laufend neue Anforderungen an Firma *ABC* gestellt hat. Deswegen hat Ihnen die Firma *ABC* signalisiert, wenig Interesse zu haben, den zweiten Werkvertrag annehmen zu wollen, weil diese ständigen, neuen Anforderungen einen erheblichen Mehraufwand bedeutet hätten. Sie treffen sich mit der Abteilungsleitung der Kommunikationsabteilung, um sich gemeinsam über den weiteren Verlauf des Buchprojekts zu besprechen.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich ärgere mich über das Verhalten der Mitarbeiter der Kommunikationsabteilung gegenüber der Firma <i>ABC</i> , spreche das aber während dem Gespräch nicht an, weil meine Gefühle hier keine Rolle spielen.									
Ich sage: „Ich ärgere mich darüber, wie Ihre Abteilung mit der Firma <i>ABC</i> beim ersten Werkvertrag verfahren ist. Dadurch hat die Firma <i>ABC</i> jetzt wenig Interesse, den zweiten Werkvertrag anzunehmen.“									
Ich sage: „Es ärgert mich, wie ihre Abteilung mit der Firma <i>ABC</i> beim ersten Werkvertrag umgegangen ist.“									
Ich versuche, dass sich mein Ärger nicht auf mein Verhalten während des Gesprächs auswirkt.									
Ich denke bereits vor dem Gespräch darüber nach, wie ich mich fühlen werde, wenn ich mit der Abteilungsleitung im Gespräch bin.									
Ich sage im Gespräch: „Mir ist wichtig, dass wir uns in der Frage einig werden, wie die Gestaltung der zweiten Vertragsphase aussehen kann.“									
Während des Gesprächs mit der Abteilungsleitung mache ich mir keine Gedanken darüber, wie es mir geht. Ich konzentriere mich auf die Fakten.									
Ich beobachte das Verhalten der Abteilungsleitung während unseres Gesprächs genau um zu erkennen, welche Interessen sie/er verfolgt.									
Während des Gesprächs mache mir nur wenig Gedanken über meine Gefühle.									
Ich mache mir während des Gesprächs keine Gedanken über die Gefühlslage der Abteilungsleiterin/ des Abteilungsleiters.									
Ich beobachte während des Gesprächs nicht, wie die/der Abteilungsleiter/in sich verhält. Ich konzentriere mich ausschließlich auf mich selbst.									
Ich stelle mir bereits vor dem Treffen die Frage, was die/der Abteilungsleiter/in <i>eigentlich</i> wirklich will.									
Vor dem Treffen frage ich mich, welche Interessen die Abteilungsleitung bei dem Buchprojekt verfolgt.									
Ich stelle vor dem Gespräch Vermutungen darüber an, welche Ziele die/der Abteilungsleiter/in bei dem Buchprojekt haben könnte.									
Ich überlege mir vor dem Gespräch, dass ich sehr großes Interesse daran habe, den zweiten Werkvertrag an die Firma <i>ABC</i> zu geben.									

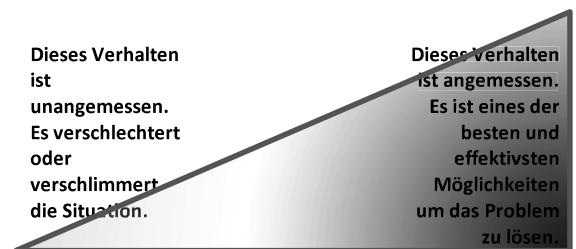
**1. Fragebogen:** Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

**10. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind in einer Besprechung mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus ihrem Arbeitsbereich. Es gibt auf der Tagesordnung eine große Anzahl tagesaktueller Themen, die besprochen werden müssen. Seit Wochen gibt es jedoch zwischen Ihnen Unklarheiten darüber, wer welche Aufgaben zu erledigen hat und wer wofür die Verantwortung trägt. Das führt auch dazu, dass Ihr Arbeitsbereich mit der Bearbeitung eines Projekts weit im zeitlichen Rückstand ist.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich denke, wir haben in der Sitzung keine Zeit, uns mit diesem Thema zu befassen. Es gibt viele tagesaktuelle Dinge zu besprechen, deshalb spreche ich die Unklarheiten nicht an						
Ich spreche die Thematik nicht an, weil wir so viele andere dringende Dinge zu besprechen haben.						
Ich versuche herauszufinden, ob die anderen die Unklarheiten ansprechen wollen. Ich frage zu Beginn der Besprechung: „Über welche zusätzlichen Punkte außerhalb der Tagesordnung wollen wir noch sprechen?“						
Am Anfang der Teambesprechung versuche ich den Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit zu geben, die Unklarheiten anzusprechen. Deshalb frage ich: „Welche Themen sollen aus eurer Sicht heute auch besprochen werden?“						
Ich sage zu Beginn des Gesprächs: „Ich möchte gerne mit Euch auch darüber sprechen, wie wir eine gute Möglichkeit finden, die anstehenden Aufgaben zwischen uns aufzuteilen.“						
Ich sage zu Beginn des Gesprächs: „Ich möchte mit Euch darüber sprechen, wie wir die anstehenden Aufgaben verteilen könnten.“						
Zu Beginn des Gesprächs sage ich: „Ich möchte mit Euch darüber sprechen, wie wir den Bearbeitungsrückstand am besten aufarbeiten können.“						
Ich sehe die Klärung der Unklarheiten nicht als meine Aufgabe an, deshalb spreche ich diese auch nicht an.						
Ich sage: „Wir sind weit im Rückstand bei dem Projekt. Wir sollten jetzt meiner Meinung nach auch darüber sprechen, wie wir die Dinge aufarbeiten könnten.“						
Ich sage den Kolleginnen und Kollegen: „Ich bin der Meinung, dass wir jetzt eine Entscheidung darüber treffen müssen, nach welchen Kriterien die Aufgaben verteilt werden.“						
In der Teamsitzung spreche ich den Rückstand nicht an, weil so viele andere Dinge auf der Agenda stehen.						
Ich sage: Ich möchte, dass wir bei der Aufgabenverteilung eine Lösung finden, die von allen mitgetragen werden kann.“						
Ich frage die Kolleginnen und Kollegen: „Wie seht ihr das, wo gibt es Unklarheit darüber, wer welche Aufgaben verantwortet?“						
Ich frage: „Was denkt ihr, wo im Moment die Schwierigkeiten sind?“						
Ich frage: „Was meint ihr, wie wir den Bearbeitungsrückstand aufarbeiten?“						

### 1. Fragebogen: Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

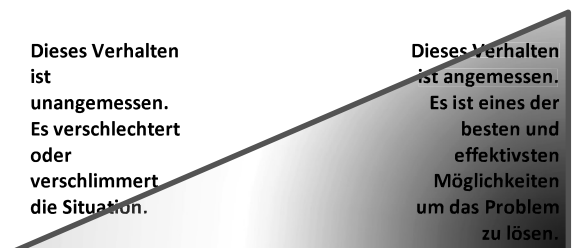
Ich frage: „Was ist eurer Meinung nach die Schwierigkeit bei der Aufgabenverteilung?“						
Ich frage: „Was meint ihr, worin sind wir uns uneinig bei der Aufgabenverteilung?“						
Ich weiß was das Problem ist. Die Sichtweise meiner Kolleginnen und Kollegen dazu erfrage ich deshalb nicht.						
Welche Meinung die Kolleginnen und Kollegen zur der Situation haben interessiert mich nicht. Deshalb spreche ich die Unklarheiten nicht an.						
Es ist offensichtlich, was das Problem ist. Dazu brauche ich nicht die Meinung der anderen.						

#### 11. Situation:

Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:

Sie sind Teil eines mehrköpfigen Projektteams, das von einem/er Projektleiter/in verantwortet wird (sie sind **NICHT** der Projektleiter). Ein Teammitglied B erledigt wiederholt seine Aufgaben nicht, auch auf Gruppennachrichten reagiert er nicht. Den letzten Teambesprechungstermin hat er/sie –wie die anderen vorher auch schon- kurz vorher abgesagt. Um das Arbeitsergebnis zu erreichen, ist das Team jedoch auf die Arbeiten von B angewiesen.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich werde trotz des Verhaltens von B die mir vorliegenden Informationen und Daten zum Projekt mit allen Teammitgliedern austauschen.						
Ich werde ab sofort die mir vorliegenden Informationen und Daten zum Projekt nur noch mit den aktiven Teammitgliedern austauschen.						
Ich bitte die aktiven Teammitglieder darum, gemeinsam abzustimmen wie wir weiter mit B umgehen wollen.						
Ich suche ein Vier-Augen-Gespräch mit der Projektleitung. Dabei informiere ich ihn darüber, dass B Aufgaben nicht erledigt und sich insgesamt aus der Projektkommunikation raushält.						
Wenn ich dem/r Projektleiter/in begegnen sollte, werde ich andeuten, dass es Schwierigkeiten im Team gibt.						
Ich unternehme nichts und warte erst einmal ab.						
Ich versuche weiter, mich in den relevanten Bereichen mit B abzustimmen.						
Wenn B auf mich zukommt, um Informationen zum Projekt zu bekommen, gebe ich ihm diese nicht mehr weiter.						
In der nächsten Teambesprechung werde ich die anderen Teammitglieder fragen, wie wir die weitere Zusammenarbeit mit B gestalten wollen.						
Ich bin der Meinung, dass wir B ab sofort nicht mehr zu Teambesprechungen einladen sollten.						
Ich bin nicht daran interessiert, wie die anderen Teammitglieder mit der Situation umgehen wollen. Ich treffe meine eigenen Entscheidungen, wie ich weiter mit B umgehen werde.						

Es folgen weitere Handlungsmöglichkeiten auf der nächsten Seite

### 1. Fragebogen: Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

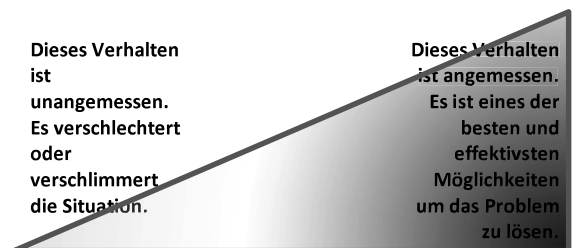
Ich versuche in Einzelgesprächen mit den anderen Teammitgliedern herauszufinden, welche Meinung sie haben, wie wir weiter mit B verfahren sollten.						
Ich suche das Gespräch mit B und formuliere deutlich, was ich davon halte, dass er/sie seine Arbeiten nicht erledigt und nicht zu Teambesprechungen erscheint.						
Ich suche das Gespräch mit B und lasse ihn/sie wissen, dass sein Verhalten für das Projekt sehr schädlich ist.						
Ich suche kein Gespräch mit B. Das ist meiner Meinung nach die Aufgabe vom Teamleiter.						
In der nächsten Teamsitzung wird mehrheitlich entschieden, dass die Aufgaben zwischen den Teammitgliedern aufgeteilt werden. Da ich das anders sehe, werde ich keine Aufgaben von B übernehmen.						
In der nächsten Teamsitzung wird mehrheitlich entschieden, dass die Aufgaben, die B erledigen sollte, zwischen den Teammitgliedern aufgeteilt werden. Ich sehe das anders, werde die Entscheidung aber mittragen.						
Auch wenn die Zusammenarbeit mit B schwierig ist, versuche ich weiterhin, ihn in die Teamkommunikation miteinzubeziehen.						
Das Verhalten von B empfinde ich als schwierig. Deshalb lasse ich ihn in Zukunft bei Gruppennachrichten außen vor und informiere ihn nicht mehr.						

### 12. Situation:

#### Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:

Sie haben einen Besprechungstermin mit einer/m Kollegin/en A. Sie sind beide auf der gleichen Hierarchieebene. Für ein gemeinsames Projekt wollen sie eine Aufgabenverteilung zwischen ihnen beiden besprechen und festlegen.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Mir ist es wichtig, dass die Aufgaben zwischen uns gerecht verteilt werden, deshalb sage ich: „Mir ist es wichtig, gemeinsam mit dir nach einer gerechten Verteilung der Aufgaben zu suchen.“						
Da es unser gemeinsames Projekt ist, sage zu A: „Wir sind beide gleichermaßen verantwortlich.“						
Ich sage: „Ich finde, unsere Kompetenzen und Fähigkeiten ergänzen sich gut. Gemeinsam können wir das Projekt sicher gut bearbeiten.“						
Ich sage: „Mir ist es wichtig, dass jeder diejenigen Aufgaben übernimmt, die er/ sie gut bearbeiten kann.“						
Ich sage „Ich finde, wir haben kaum gemeinsamen Interessen bei diesem Projekt.“						
Ich frage A: „Gibt es Interessen bei der Verteilung der Projektaufgaben, die wir beide teilen?“						
Mir ist es nicht wichtig, dass wir unsere Interessen bei der Verteilung der Aufgaben „unter einen Hut bringen“. Deshalb suche ich keine gemeinsamen Interessen.						
Ich habe sehr viel zu tun. Deshalb versuche ich den Umfang der Aufgaben, die ich zu erledigen habe, so gering wie möglich zu halten.						
Ich sage A zu Beginn des Gesprächs: „Mir ist es wichtig, dass wir die Aufgaben gerecht zwischen uns aufteilen.“						

### 1. Fragebogen: Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

Ich sage zu Beginn des Gesprächs zu A: „Mir ist wichtig, dass wir und einig werden, wer welche Aufgaben übernehmen kann.“					
Ich benenne meine Interessen nicht und warte erst einmal ab, wie A sich äußert.					
Meine Einschätzung darüber, wie wir die Aufgaben verteilen können behalte ich erstmal für mich. Ich sehe Kollegin/en A in der aktiven Rolle.					
Ich sage zu A zu Beginn des Gesprächs: „Wie möchtest du die Aufgaben verteilen?“					
Ich frage A nach ihren/seinen Interessen und Anliegen bei der Aufgabenverteilung.					
Wenn A etwas vorschlägt, was gar nicht meinen Ideen entspricht lasse ich das nicht gelten und verneine dessen Vorschlag.					
Wenn A ihre/seine Interessen zur Aufgabenteilung gut begründen kann, erkenne ich diese an.					
Ich interessiere mich nicht dafür wie A die Aufgaben verteilen möchte, und frage deshalb auch nicht danach.					
Ich mache während des Gesprächs erstmal viele Vorschläge, welche Aufgaben ich grundsätzlich gut übernehmen könnte.					
Ich mache während des Gesprächs keine Vorschläge zur Aufgabenverteilung.					
Ich mache nur einen Vorschlag zur Aufgabenverteilung von dem ich überzeugt bin, das er der richtige ist.					
Ich sage während des Gesprächs zu A: „Wenn ich die Aufgabe 1(...) übernehme, dann könntest du vielleicht Aufgabe 2(...) machen.“					
Ich biete während des Gesprächs keine Lösungsmöglichkeiten an.					
Ich bitte A darum, gemeinsam viele Vorschläge für die Verteilung der Aufgaben zu sammeln.					
Wenn A einen Vorschlag zur Aufgabenverteilung macht, den ich nicht gut finde, sage ich ihr/ihm das.					
Wenn A mit einer Idee von mir nicht einverstanden ist frage ich: „Aus welchem Grund bist du nicht einverstanden?“					
Ich mache einen Vorschlag zur Aufgabenverteilung. Ich frage A nicht, wie sie dazu steht.					
Wenn A Einwände gegen meine Vorschläge zur Verteilung der Aufgaben hat, frage ich: „Wie denkst du, können wir die Aufgaben verteilen?“					
Wenn A Einwände hat, lasse ich diese unkommentiert.					
Mir ist es egal, wenn A Einwände bei der Aufgabenverteilung hat. Deshalb ignoriere ich diese.					
Ich gehe erstmal nicht davon aus, dass wir in unserem Gespräch weiterkommen bei der Aufgabenverteilung.					
Ich wirke darauf hin, dass wir während des Gesprächs eine Liste erstellen, in der einzelne Zuständigkeiten von uns klar beschrieben sind.					
Ich suche mir die Aufgaben mit dem geringsten Umfang aus und schlage vor, dass ich diese bearbeite.					
Am Ende des Gesprächs frage ich A: „Können wir nochmal festhalten, worauf wir uns geeinigt haben und wer nun welche Aufgaben übernimmt?“					
Am Ende des Gesprächs fasse ich zusammen, wer welche Aufgaben zu erledigen hat.					
Zum Ende des Gesprächs Sorge ich dafür, dass wir einen Termin für eine gemeinsame Nachbesprechung vereinbaren.					
Ich schlage am Ende des Gesprächs vor, dass wir regelmäßige telefonische Abstimmungen zwischen uns machen.					

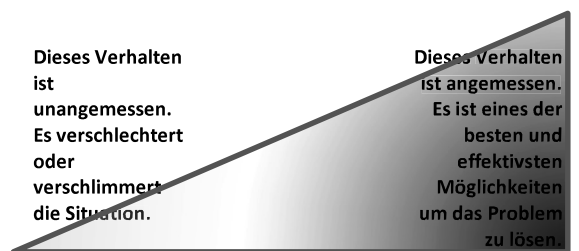
**1. Fragebogen:** Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

**13. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind Teil einer Arbeitsgruppe. In dieser Arbeitsgruppe haben alle Mitglieder den gleichen Rang. Sie sind in der Arbeitsgruppe verantwortlich für die Erstellung eines Quartalberichts. Zur fristgerechten Fertigstellung bis Ende der Woche benötigen Sie noch Informationen und Beiträge einzelner Mitglieder der Arbeitsgruppe. Diesen Bedarf formulieren Sie in einer Besprechung. Die Rückmeldung der Arbeitsgruppe ist verhalten. Niemand signalisiert Bereitschaft Ihnen zuzuarbeiten.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich formuliere genau, was ich von wem brauche: „Von dir, Kollege A bräuchte ich noch folgende Zahlen (...), und von dir, Kollegin B noch Informationen über folgende Bereiche (...).“							
Ich frage nach: „Ob der Quartalbericht rechtzeitig fertig ist interessiert euch nicht oder?“							
Ich sage: „Um den Bericht erfolgreich fertigzustellen ist es wichtig, dass die offenen Punkte bearbeitet werden. Dazu brauche ich eure Unterstützung.“							
Ich sage: „Ich habe große Sorge, dass wir den Quartalbericht nicht fristgerecht fertigstellen können.“							
Ich sage: „Wir sind als Arbeitsgruppe gemeinsam dafür verantwortlich, dass der Bericht fristgerecht fertig wird. Ich sehe euch mit in der Verantwortung.“							
Ich frage: „ Könnt Ihr bitte Vorschläge machen, wie die offenen Punkte bearbeitet werden könnten?“							
Ich sage: „War mir klar, dass ihr nicht helfen wollt.“							
Ich sage: „Ich erwarte mehr Engagement. Du, liebe/r Kollegin/e Z fällst mir seit längerem auf. Was stimmt in letzter Zeit mit dir nicht?“							
Ich appelliere an das schlechte Gewissen der Kolleginnen und Kollegen und sage: „Ihr lasst mich hängen, von Euch hätte ich das nicht erwartet.“							
Ich will eine zügige Entscheidung und sage: „Du, lieber Kollege Y macht das jetzt.“							
Ich sage: „ Ich verteile jetzt die Aufgaben und genau so machen wir das jetzt.“							
Ich verstehe die Reaktion der Kolleginnen und Kollegen und sage: „Ja, jeder von uns hat viel zu tun.“							
Ich mache einen Vorschlag und sage: „Wir schaffen das nur, wenn wir das gemeinsam machen. Die Aufgaben, die zu erledigen sind, sind folgende 1(...), 2(...), 3(...)... Wie können wir diese gleichmäßig aufteilen?“							
Ich sage: „Die Aufgabe ist uns allen klar. Wir müssen den Quartalbericht bis Ende der Woche erledigt haben.“							
Ich sage: „Um bis Ende der Woche den Quartalsbericht fertigstellen zu können, brauche ich die Unterstützung von Einzelnen in den folgenden Bereiche 1(...), 2(...), 3(...)...“							
Ich sage: „Folgende Dinge müssen jetzt erledigt werden 1(...), 2(...), 3(...)...“							
Ich sage: „Ihr teilt die Aufgaben bitte später untereinander auf. Ich komme zum nächsten Punkt.“							
Ich sage: „Tatsache ist, dass der Quartalbericht bis Ende der Woche fertig sein muss. Ich trage dafür die Verantwortung.“							



**1. Fragebogen: Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen**

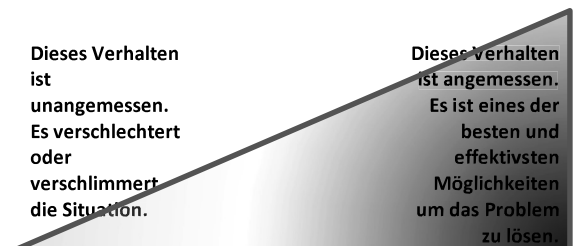
Ich bitte um eine Diskussion und sage: „Wir können gerne über eure Einschätzung diskutieren, wer was macht.“						
Ich betone, dass der Quartalsbericht bis Ende der Woche fertig sein muss und frage: „Wie schätzt ihr das ein, wer könnte welche Aufgaben übernehmen?“						
Ich stelle fest: „Fakt ist, dass jeder von euch einen Beitrag leisten muss.“						
Ich formuliere: „Es ist klar, dass da jetzt jeder von Euch ran muss.“						
Ich akzeptiere die Zurückhaltung meiner Kolleginnen und Kollegen und sage: „Ok, dann werde ich versuchen, das selbst hinzubekommen.“						
Ich sage: „In folgenden Bereichen ist die Fertigstellung des Berichts von einer Unterstützung von euch abhängig. Für Bereich 1 bräuchte ich folgende Informationen (...), für Bereich 2 eine Zusammenstellung folgender Daten (...).“						
Ich sage: „Die Fertigstellung des Berichts ist gefährdet, wenn nicht jeder die notwendigen Zuarbeiten erledigt. Eure Unterstützung ist ein sehr wichtiger Beitrag.“						
Ich sage: „Das ist viel, wenn ich das alles selber mache. Aber ich werde das alleine schaffen.“						

**14. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie erhalten von Ihrer/m Vorgesetzten den Auftrag, gemeinsam mit einer/einem Kollegin/en A aus dem Projektteam ein Arbeitspaket zu bearbeiten. Ihr/e Vorgesetzte/r erwartet, dass Sie beiden in gemeinsam getragener Verantwortung selbstständig die Aufgaben klären und bearbeiten.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich rufe A an und bitte um einen gemeinsamen Termin, damit wir uns abstimmen können.						
Ich warte, bis A sich meldet, damit wir uns besprechen können.						
Zu einem gemeinsamen Gespräch mit A bringe ich alle Infos mit, die ich zum Arbeitspaket bisher zusammentragen konnte.						
A lädt zu einem gemeinsamen Termin ein. Ich bitten sie/ihn, alle Infos mitzubringen, die ihr/ihm zum Projekt vorliegen. Ich nehme keine Unterlagen mit und warte erstmal ab, welche Infos sie hat.						
In einem gemeinsamen Gespräch schildert A, wie ihrer/seine Meinung nach die Aufgaben verteilt werden können. Die Vorschläge entsprechen nicht meiner Sicht, deswegen ignoriere ich diese.						
In einem gemeinsamen Gespräch schildert A seine/ ihre Meinung, wie er/sie denkt, dass die Aufgaben verteilt werden können. Ich finde die Ideen nicht sehr durchdacht, das sage ich auch so.						
Mir ist eine gemeinsame Abstimmung wichtig. Deshalb terminiere ich mit meiner/m Kollegin/en A einen baldigen Besprechungstermin.						

### 1. Fragebogen: Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

Ich weiß, welche Aufgaben ich in dem Arbeitspaket erledigen kann. Deshalb bin ich an einer Abstimmung nicht interessiert.					
Ich koordiniere eine Terminfolge mit A.					
Ich kümmere mich darum, dass wir uns über die jeweiligen Arbeiten regelmäßig austauschen.					
Ich informiere A regelmäßig über die von mir gemachten Schritte und bin interessiert an dem, was sie/er gemacht hat.					
Ich komme ohne regelmäßigen Austausch mit A gut alleine zurecht.					
Ich komme ohne die Mitarbeit meiner/s Kollegin/en A aus und übernehme alle Aufgaben selbst.					
Über erfolgreiche Zwischenschritte bei unserem Arbeitspaket informiere ich unsere/n Vorgesetzte/n regelmäßig. Dabei achte ich darauf, auf meine eigenen Leistungen hinzuweisen.					
Bei der Team-Präsentation der ersten Ergebnisse stelle ich ausschließlich meine Arbeitsergebnisse vor. Mein/e Kollegin/e A kann ihre/seine Arbeiten ebenfalls präsentieren, wenn sie/er das möchte.					
Ich stelle die Ergebnisse in einer Teamsitzung vor und mache deutlich, dass es eine gemeinsame Leistung meiner/s Kollegin/en A und mir ist.					
A und ich tragen unsere Ergebnisse in einer gemeinsamen Besprechung zusammen. Wenn mir Arbeiten von A gut gefallen, formuliere ich auch, dass ich diese gut finde.					
In einer gemeinsamen Besprechung unserer Ergebnisse sage ich A auch, dass ich ihre/seine Leistung sehr schätze.					
Mein/e Kollegin/e A macht wie ich auch ihren/seinen Job. Ihr/Sie zu loben ist nicht meine Aufgabe.					
Was A leistet, um das Arbeitspaket zu bearbeiten, interessiert mich nicht. Ich konzentriere mich auf meine Arbeitsbereiche.					
Wie ich ihre/seine Arbeiten finde, sage ich A nicht.					
Auch wenn ich finde, dass A mit mehr Engagement an die Sache rangehen könnte, sage ich ihr/ihm das nicht.					
Wenn ich finde, dass A gute Arbeit leistet, dann sag ich ihr/ihm das nicht, weil es nicht meine Aufgabe ist					
Wenn ich finde, dass A mit mehr Engagement an die Sache rangehen könnte, sage ich ihr'/ihm das freundlich.					
A arbeitet nur Teilzeit. Das ärgert mich. Ich bin den ganzen Tag im Büro und leiste wesentlich mehr für das Arbeitspaket.					
A ist in vielen Dingen anders als ich. Sie/Er geht völlig anders als ich an die Aufgaben heran. Damit komme ich nicht zurecht.					
A ist in vielen Dingen anders als ich. Sie/Er geht völlig anders als ich an die Aufgaben heran. Ich muss schauen, wie ich damit umgehe.					
Ich bin eigentlich immer telefonisch für die Arbeitskollegen und Kolleginnen erreichbar. A geht außerhalb ihrer Arbeitszeiten nicht ans Telefon. Das kann ich nicht akzeptieren.					

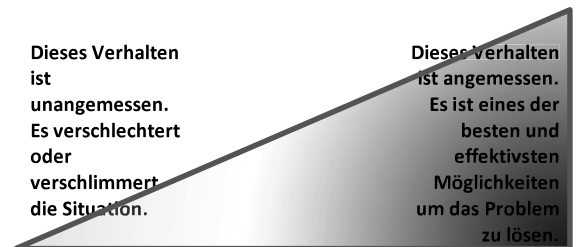
**1. Fragebogen:** Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen

**15. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind Teil eines hierarchiegleichen Teams. Innerhalb dieses Teams gibt es eine Meinungsverschiedenheit darüber, auf welche Art und Weise das nächste Projektziel erreicht werden könnte. Die Teammitglieder sind sich uneinig darüber, welche nächsten Schritte wie und von wem zu erledigen sind. In einer gemeinsamen Besprechung versuchen die Teammitglieder miteinander eine Lösung zu finden, wie das Projektziel erreicht werden kann.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Wenn Teammitglieder Vorschläge machen, die nicht meiner Meinung entsprechen, kommentiere ich diese Vorschläge nicht.						
Wenn Kolleginnen und Kollegen eine andere Meinung als ich darüber haben, wie das Projektziel erreicht werden könnte, versuche ich die Unterschiede zu meiner Meinung deutlich aufzuzeigen.						
Im Gespräch formuliere ich deutlich, was ich denke, wie die Aufgaben und Verantwortlichkeiten am besten verteilt werden könnten.						
Im Gespräch beziehe ich klar Stellung, wie die nächsten Schritte angegangen werden können.						
Ich vermeide zu formulieren, wie meiner Meinung nach die Uneinigkeit gelöst werden könnte, weil ich keine Stellung beziehen möchte.						
Ich äußere mich nicht, wie das Problem meiner Meinung nach gelöst werden kann.						
Wenn sich Teammitglieder dazu äußern, wie das Problem ihrer Meinung nach gelöst werden könnte, gehe ich zunächst auf die verschiedenen Vorschläge nicht ein, sondern lasse jeden zu Wort kommen.						
Wenn ein Kollege sich äußert und Vorschläge macht, bewerte ich diese Ideen.						
Wenn im Gespräch verschiedene Lösungsansätze zusammengetragen werden, dann lasse ich diese erst einmal unkommentiert stehen und höre allen Ideen zu.						
Nachdem alle Teammitglieder Vorschläge gemacht haben, benenne ich klar die realistischen Möglichkeiten. Ich beurteile, was unter den gegebenen Umständen möglich ist.						
Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit zum Erreichen des Projektziels erarbeitet wurde, frage ich: „Welche Maßnahmen sind nun notwendig, um das Projektziel zu erreichen?“						
Nachdem der Maßnahmenkatalog besprochen wurde, spreche ich ein anderes ebenfalls sehr dringendes Thema an.						
Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit erarbeitet wurde, frage ich: „Wer kann welche Aufgaben übernehmen?“						
Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit erarbeitet wurde, frage ich: „Welche konkreten Maßnahmen stehen nun an, um das Projekt weiter voranzubringen?“						
Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit erarbeitet wurde, gehe ich davon aus, dass alle wissen, was nun zu tun ist.						

Es folgen weitere Handlungsmöglichkeiten auf der nächsten Seite

**1. Fragebogen: Einschätzung der Angemessenheit sozialen Verhaltens in beruflichen Situationen**

Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit erarbeitet wurde, frage ich: „Weiß jeder, was jetzt zu tun ist?“						
Nachdem der Maßnahmenkatalog besprochen wurde schreibe ich kurz auf dem Flipchart nieder, auf welche Maßnahmen wir uns geeinigt haben.						
Nach der Besprechung schreibe ich ein kurzes Protokoll und versende es an die Kolleginnen und Kollegen.						
Nachdem ein Maßnahmenkatalog besprochen wurde, frage ich nach einer Terminsuche für eine Nachbesprechung.						

**Vielen herzlichen Dank - ENDE des ersten Fragebogens**

*... bitte nehmen Sie sich noch 5 Minuten Zeit für den zweiten Fragebogen...*



# 2. Fragebogen

2. Fragebogen  
 Expertinnen und Experten



Hinweise zum Ausfüllen des 2. Fragebogens

Da alle Angaben im Rahmen der Studie anonym sind, und bei der Auswertung keine Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden ist es sehr wichtig, dass Sie sich nach folgendem Schema ein **KENNWORT** überlegen. Es dient weiter dazu, die beiden Teile der Studie wieder zuzuordnen.


**Ihr Kennwort:**

Die ersten zwei Buchstaben Ihres <b>Geburtsortes</b> → Beispiel: Dresden = <b>Dr</b>	Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens ihrer <b>Mutter</b> → Beispiel: Anna = <b>An</b>	Die ersten zwei Ziffern ihres <b>Geburstages (nur der Tag)</b> → Beispiel: 12.09.1971 = <b>12</b>

**Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens- Teil 2:**

Sie finden im Folgenden eine Reihe von Aussagen, die sich ebenfalls auf Soziale Kompetenzen im beruflichen Alltag beziehen. Es geht auch hier um **Ihre persönliche Einschätzung**.

So kreuzen und korrigieren Sie richtig:



	Trifft gar nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
Markieren Sie so:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Korrigieren Sie so:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Fragebogen : Einschätzung der Relevanz Sozialer Kompetenzen in beruflichen Situationen

**Die folgenden Aussagen können auf Sie selbst mehr oder weniger zutreffen. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, wie sehr die Aussage auf Sie zutrifft.**

	Trifft gar nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
In meinem Berufsleben bin ich auch mit Problemen konfrontiert, die eher nichts mit meinem jetzigen Fachstudium zu tun haben.				
Ich kann in meinen Beruf sicherlich auch erfolgreich sein, wenn ich vorhandene Konflikte (bspw. im Team) ignoriere.				
Wenn ich in meinen Beruf erfolgreich sein möchte, muss ich verhandlungsfähig sein.				
Es ist schon mal vorgekommen, dass ich jemanden ausgenutzt habe.				
Um in meinem Beruf erfolgreich zu sein, ist es sicher sehr wichtig, kooperationsfähig zu sein.				
In meinem Beruf bin ich sicherlich auch dann sehr erfolgreich, wenn ich nicht die Fähigkeit habe, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren.				
Ich bin in meinem Beruf auch erfolgreich, wenn ich ausschließlich Experte/Expertin innerhalb meines studierten Faches bin.				
Wenn ich in meinem Beruf erfolgreich sein möchte, muss ich Gesprächspartner auch mal frustrieren.				
Auch wenn ich selbst gestresst bin, behandle ich andere immer freundlich und zuvorkommend.				
Um in meinem Beruf erfolgreich zu sein, ist es sicher sehr wichtig, gute Arbeitsbeziehungen (z.B.: zu Kollegen/Kunden) aufzubauen und aufrechtzuhalten.				
In meinem Beruf bin ich auch mit Herausforderungen konfrontiert, die ich ohne die Unterstützung von anderen (z.B.: Kolleginnen/ Kollegen) nicht lösen kann.				
Ich kann in meinen Beruf auch erfolgreich sein, wenn eine Lösung nur für mich, aber nicht für mein Gegenüber einen Vorteil hat.				
In meinem Beruf bin ich sicherlich auch erfolgreich, wenn ich ausschließlich meine eigenen Interessen (bzw. die meiner Firma/ Institution) durchsetze.				
Manchmal helfe ich jemandem nur, wenn ich eine Gegenleistung erwarten kann.				
Ich bin sicherlich in meinem Beruf auch erfolgreich, wenn ich in Verhandlungssituationen intuitiv agiere.				
Wenn ich in meinen Beruf erfolgreich verhandeln möchte, muss ich die Interessen meines Gesprächspartners berücksichtigen.				
Ich sage immer, was ich denke.				
Um in meinem Beruf erfolgreich zu sein, muss ich in Verhandlungen den größtmöglichen Nutzen für mich (bzw. meine Firma/ Institution) generieren.				
Um in meinem Beruf erfolgreich zu sein, ist es sicher sehr wichtig, bei Konflikten zu versuchen meine Interessen mit der Gegenseite zu vereinbaren.				
In meinem Beruf bin ich sicherlich auch dann erfolgreich, wenn ich bei Konflikten die Interessen des/der anderen erkennen kann.				
Ich kann in meinem Beruf sicherlich auch Konflikte lösen, ohne dass die Gegenseite Ihre Vorstellungen durchsetzen kann.				
Im Streit bleibe ich stets sachlich und objektiv.				
Wenn ich in meinem Beruf erfolgreich sein möchte, muss ich sicherlich Konflikte mit anderen auch mal <i>aussitzen</i> .				
Ich bin sicherlich in meinem Beruf auch erfolgreich, wenn ich in einer Arbeitsgruppe Informationen oder notwendige Daten zögerlich weitergebe.				
Um in meinen Beruf erfolgreich zu sein, ist es sicher sehr wichtig, in einer Arbeitsgruppe gemeinsam mit anderen Verantwortung für ein Ergebnis zu tragen.				
Ich kann in meinen Beruf sicherlich auch dann sehr gut in einer Arbeitsgruppe arbeiten, wenn ich meinem Gegenüber nicht wissen lasse, wie ich seine/ ihre Arbeit beurteile.				
Wenn ich mich mit jemandem unterhalte, höre ich ihm immer aufmerksam zu.				
Wenn ich in meinem Beruf erfolgreich sein will, muss ich in einer Arbeitsgruppe sicher auch Meinungen aushalten, die meinen widersprechen.				

Demographische Angaben

### Angaben zur Person

Ihr Geschlecht?

<input type="checkbox"/>	männlich
<input type="checkbox"/>	weiblich

Ihre Berufserfahrung?

<input type="checkbox"/>	bis zu 5 Jahre
<input type="checkbox"/>	bis zu 10 Jahre
<input type="checkbox"/>	bis zu 15 Jahre
<input type="checkbox"/>	mehr als 15 Jahre

Ihren Hochschulabschluss haben Sie in welchem Fachgebiet?

<input type="checkbox"/>	Naturwissenschaften/ Technik
<input type="checkbox"/>	Wirtschaftswissenschaften/ Recht
<input type="checkbox"/>	Sozial-/ Humanwissenschaften
<input type="checkbox"/>	Anderes:

Ihre Berufsbezeichnung/ Funktion/ Position? (z.B.: Dozentin, Abteilungsleiter)

-----

Höchster akademischer Titel? (z.B.: Dipl. Ing., Dr. phil.)

-----

In welchem Wirtschaftssektor arbeiten Sie?

<input type="checkbox"/>	Industrie/ Handwerk
<input type="checkbox"/>	Dienstleistung/ Beratung
<input type="checkbox"/>	Öffentliche Einrichtung
<input type="checkbox"/>	Bildungseinrichtung
<input type="checkbox"/>	Anderer:



**Hier möchte ich Sie einladen, wenn Sie das möchten, einen Kommentar zu ergänzen: (z.B.:  
eine Rückmeldung zum Thema Soziale Kompetenzen, ihre Erfahrungen oder Einschätzungen)**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!**

**Bitte stecken Sie BEIDE ausgefüllten Fragebögen in den beiliegenden Umschlag und schicken diesen zurück an:**

Universität Eichstätt- Ingolstadt - Fakultät für Soziale Arbeit

Anita Maile- Pflughaupt

Kapuzinergasse 2 - 85071 Eichstätt

## Anlage 4: Entwicklung Antwortschlüssel

Item	N		MW	Med	SD	Var	Schiefe	SD		Min.	Max.	Qual. Antwort- schlüssel (n= 3-5)	Ergebnis
	Gültig	Fehld.						Schiefe	Schiefe				
Tf_1_1_	22	0	3.23	3.00	1.478	2.184	.154	.491	.491	1	6	2	eliminiert
Tf_1_2_	21	1	4.67	5.00	1.197	1.433	-.823	.501	.501	2	6	4	5
Tf_1_3_	21	1	4.33	5.00	1.494	2.233	-.537	.501	.501	1	6	4	eliminiert
Tf_1_4_	22	0	1.09	1.00	.294	.087	3.059	.491	.491	1	2	1	1
Tf_1_5_	21	1	1.86	2.00	.655	.429	.145	.501	.501	1	3	2	2
Tf_1_6_	20	2	2.80	2.00	1.361	1.853	.957	.512	.512	1	6	2	2
Tf_1_7_	22	0	3.68	4.00	1.615	2.608	-.249	.491	.491	1	6	4	eliminiert
Tf_1_8_	22	0	3.77	4.00	1.378	1.898	-.031	.491	.491	1	6	6	4
Tf_1_9_	22	0	3.73	4.00	1.120	1.255	.150	.491	.491	2	6	3	4
Tf_1_10_	20	2	5.10	5.50	1.119	1.253	-.966	.512	.512	3	6	6	5
Tf_1_11_	22	0	1.14	1.00	.351	.123	2.278	.491	.491	1	2	1	1
Tf_1_12_	22	0	5.05	5.50	1.253	1.569	-1.212	.491	.491	2	6	6	6
Tf_1_13_	22	0	5.09	5.00	.971	.944	-.881	.491	.491	3	6	6	5
Tf_1_14_	22	0	1.00	1.00	.000	.000		.491	.491	1	1	1	1
Tf_1_15_	22	0	1.09	1.00	.294	.087	3.059	.491	.491	1	2	1	1
Ko_Di_1_1	18	4	2.78	3.00	1.396	1.948	.445	.536	.536	1	6	4	eliminiert
Ko_Di_1_2	22	0	1.41	1.00	1.098	1.206	3.815	.491	.491	1	6	1	1
Ko_Di_1_3	22	0	5.05	5.00	1.253	1.569	-1.852	.491	.491	1	6	4	5
Ko_Di_1_4	22	0	1.55	1.00	.912	.831	2.756	.491	.491	1	5	1	1
Ko_Di_1_5	22	0	3.27	3.00	1.202	1.446	-.581	.491	.491	1	5	4	3
Ko_Di_1_6	22	0	1.45	1.00	1.101	1.212	3.659	.491	.491	1	6	1	1
Ko_Di_1_7	22	0	5.09	5.00	.750	.563	-.154	.491	.491	4	6	5	5
Ko_Di_1_8	22	0	2.59	3.00	1.297	1.682	-.004	.491	.491	1	5	1	eliminiert
Ko_Di_1_9	22	0	4.50	5.00	1.144	1.310	-.524	.491	.491	2	6	4	4
Ko_Di_1_10	22	0	1.68	1.50	.894	.799	1.594	.491	.491	1	4	1	2
Ko_Di_1_11	22	0	3.27	3.00	1.279	1.636	.336	.491	.491	1	6	4	eliminiert
Ko_Di_1_12	22	0	1.36	1.00	.581	.338	1.390	.491	.491	1	3	1	1
Ko_Di_1_13	22	0	2.91	3.00	1.411	1.991	.735	.491	.491	1	6	3	eliminiert
Ko_Di_1_14	22	0	2.27	2.00	1.579	2.494	1.100	.491	.491	1	6	2	2
Ko_Di_1_15	22	0	2.77	2.50	1.270	1.613	.469	.491	.491	1	5	3	3
Ko_Di_1_16	22	0	2.23	2.00	1.378	1.898	.752	.491	.491	1	5	2	2
Ve_4_1	22	0	4.86	5.00	1.125	1.266	-.591	.491	.491	3	6	5	5
Ve_4_2	22	0	4.55	4.50	.963	.926	.035	.491	.491	3	6	5	4
Ve_4_3	22	0	4.32	4.00	.945	.894	.023	.491	.491	3	6	4	5
Ve_4_4	22	0	4.32	4.50	1.323	1.751	-.244	.491	.491	2	6	4	eliminiert
Ve_4_5	22	0	3.95	4.00	1.253	1.569	.093	.491	.491	2	6	5	4

Ve_4_6	22	0	5.14	5.50	1.082	1.171	-1.038	.491	3	6	5	5
Ve_4_7	22	0	4.91	5.00	.971	.944	-.490	.491	3	6	4	5
Ve_4_8	22	0	5.27	6.00	1.077	1.160	-1.860	.491	2	6	6	6
Ve_4_9	22	0	5.18	5.50	.958	.918	-.753	.491	3	6	6	5
Ve_4_10	22	0	1.77	2.00	.752	.565	.413	.491	1	3	2	2
Ve_4_11	22	0	2.32	2.00	1.086	1.180	.272	.491	1	4	1	2
Ve_4_12	22	0	2.86	2.50	1.207	1.457	.821	.491	1	5	3	eliminiert
Ve_4_13	22	0	5.00	5.00	.617	.381	.000	.491	4	6	5	5
Ve_4_14	21	1	5.33	5.00	.577	.333	-.128	.501	4	6	6	6
Ve_4_15	22	0	4.82	5.00	.907	.823	-.031	.491	3	6	5	5
Ve_4_16	22	0	5.09	5.00	.868	.753	-.667	.491	3	6	4	5
Ve_4_17	22	0	1.59	1.00	.854	.729	1.455	.491	1	4	1	2
Ve_4_18	22	0	1.36	1.00	.581	.338	1.390	.491	1	3	2	1
Ve_4_19	22	0	4.86	5.00	.834	.695	-.812	.491	3	6	4	5
Ve_4_20	22	0	1.73	1.00	1.032	1.065	1.751	.491	1	5	1	eliminiert
Ko_Di_3_1	22	0	5.77	6.00	.429	.184	-1.399	.491	5	6	4	6
Ko_Di_3_2	22	0	4.68	5.00	1.249	1.561	-.941	.491	2	6	5	5
Ko_Di_3_3	22	0	5.27	5.00	.767	.589	-1.225	.491	3	6	5	5
Ko_Di_3_4	22	0	1.77	2.00	.869	.755	.963	.491	1	4	2	2
Ko_Di_3_5	22	0	5.23	5.00	.813	.660	-.460	.491	4	6	5	5
Ko_Di_3_6	22	0	1.36	1.00	.790	.623	2.412	.491	1	4	1	1
Ko_Di_3_7	22	0	1.18	1.00	.501	.251	2.911	.491	1	3	1	1
Ko_Di_3_8	22	0	2.18	2.00	.853	.727	.130	.491	1	4	2	2
Ko_Di_3_9	22	0	1.82	1.50	1.053	1.108	1.204	.491	1	4	2	2
Ko_Di_3_10	22	0	1.95	2.00	1.253	1.569	1.852	.491	1	6	2	2
Ko_Di_3_11	22	0	1.45	1.00	.739	.545	1.341	.491	1	3	3	2
Ko_Di_3_12	22	0	1.82	2.00	.907	.823	.811	.491	1	4	2	2
Ko_Di_3_13	22	0	5.14	5.00	.834	.695	-.816	.491	3	6	6	6
Ko_Di_3_14	22	0	4.23	5.00	1.660	2.755	-.810	.491	1	6	4	eliminiert
Sk_1_1	22	0	5.45	6.00	.800	.641	-1.064	.491	4	6	5	6
Sk_1_2	22	0	4.95	5.00	1.214	1.474	-1.135	.491	2	6	6	5
Sk_1_3	22	0	4.00	4.00	1.195	1.429	.184	.491	2	6	3	eliminiert
Sk_1_4	22	0	4.82	5.00	1.097	1.203	-.797	.491	2	6	4	4
Sk_1_5	22	0	4.41	4.50	1.368	1.872	-.588	.491	1	6	6	eliminiert
Sk_1_6	22	0	1.64	1.00	.848	.719	1.335	.491	1	4	1	1
Sk_1_7	22	0	1.45	1.00	1.011	1.022	2.571	.491	1	5	1	1
Sk_1_8	22	0	1.68	1.00	1.129	1.275	1.793	.491	1	5	2	1
Sk_1_9	22	0	1.45	1.00	.858	.736	1.897	.491	1	4	1	eliminiert
Sk_1_10	22	0	4.95	5.00	1.090	1.188	-1.116	.491	2	6	4	4
Sk_1_11	22	0	4.86	5.00	.990	.981	-.352	.491	3	6	5	5
Sk_1_12	22	0	1.32	1.00	.716	.513	2.852	.491	1	4	1	1

Sk_1_13	22	0	1.68	1.00	.995	.989	1.360	.491	1	4	1	1
Sk_1_14	21	1	2.05	2.00	1.161	1.348	.959	.501	1	5	2	2
Sk_1_15	22	0	5.00	5.00	.976	.952	-.676	.491	3	6	5	5
Sk_1_16	22	0	4.91	5.00	1.019	1.039	-.991	.491	2	6	5	5
Sk_1_17	22	0	5.27	5.00	.827	.684	-1.130	.491	3	6	5	5
Sk_1_18	22	0	4.05	4.00	1.174	1.379	-.290	.491	2	6	5	4
Sk_1_19	22	0	4.82	5.00	1.220	1.489	-.830	.491	2	6	5	eliminiert
Ve_1_1	22	0	4.36	4.00	1.217	1.481	-.087	.491	2	6	4	eliminiert
Ve_1_2	22	0	4.05	4.00	1.253	1.569	-.413	.491	1	6	4	4
Ve_1_3	22	0	5.50	6.00	.673	.452	-1.033	.491	4	6	5	6
Ve_1_4	22	0	2.09	2.00	1.269	1.610	1.506	.491	1	6	3	2
Ve_1_5	22	0	2.00	2.00	1.272	1.619	1.678	.491	1	6	2	2
Ve_1_6	22	0	5.41	5.00	.590	.348	-.379	.491	4	6	4	5
Ve_1_7	22	0	2.68	2.50	1.393	1.942	.632	.491	1	6	2	Eliminiert
Ve_1_8	22	0	5.27	5.50	.883	.779	-1.054	.491	3	6	5	6
Ve_1_9	22	0	2.23	2.00	1.307	1.708	.946	.491	1	5	2	2
Ve_1_10	22	0	4.77	5.00	1.270	1.613	-1.372	.491	1	6	5	5
Ve_1_11	22	0	1.91	2.00	.868	.753	.667	.491	1	4	2	2
Ve_1_12	21	1	4.81	5.00	.928	.862	-.415	.501	3	6	5	5
Ve_1_13	22	0	1.82	1.00	1.181	1.394	1.531	.491	1	5	1	1
Ve_1_14	22	0	4.95	5.00	.899	.807	-.772	.491	3	6	5	5
Ve_1_15	22	0	4.82	5.00	1.097	1.203	-1.035	.491	2	6	4	5
Ve_1_16	22	0	5.23	6.00	1.020	1.041	-1.093	.491	3	6	4	6
Ve_1_17	22	0	5.45	6.00	.671	.450	-.860	.491	4	6	5	6
Ve_1_18	22	0	1.59	1.00	.796	.634	1.540	.491	1	4	2	1
Ve_1_19	22	0	2.00	2.00	1.024	1.048	.586	.491	1	4	1	1
Ve_1_20	22	0	4.45	5.00	1.438	2.069	-1.009	.491	1	6	4	eliminiert
Ve_1_21	22	0	2.32	2.00	1.129	1.275	.609	.491	1	5	2	eliminiert
Ko_Di_5_1	21	1	4.81	5.00	1.167	1.362	-.845	.501	2	6	4	5
Ko_Di_5_2	22	0	1.36	1.00	.658	.433	1.660	.491	1	3	1	1
Ko_Di_5_3	22	0	1.32	1.00	.780	.608	2.661	.491	1	4	1	1
Ko_Di_5_4	21	1	1.76	1.00	1.091	1.190	1.544	.501	1	5	1	1
Ko_Di_5_5	22	0	1.86	2.00	.889	.790	.734	.491	1	4	2	2
Ko_Di_5_6	22	0	4.41	5.00	1.333	1.777	-.582	.491	2	6	5	5
Ko_Di_5_7	22	0	4.64	5.00	1.255	1.576	-.817	.491	2	6	5	5
Ko_Di_5_8	22	0	4.36	4.50	1.217	1.481	-.435	.491	2	6	4	5
Ko_Di_5_9	22	0	4.09	4.00	1.377	1.896	-.419	.491	1	6	3	4
Ko_Di_5_10	22	0	1.82	2.00	.907	.823	1.233	.491	1	4	2	2
Ko_Di_5_11	22	0	1.95	2.00	.950	.903	.463	.491	1	4	2	2
Ko_Di_5_12	22	0	4.50	5.00	1.263	1.595	-1.248	.491	1	6	5	5
Ko_Di_5_13	22	0	4.64	5.00	1.329	1.766	-.591	.491	2	6	4	4

Ko_Di_5_14	22	0	4.23	4.00	1.343	1.803	-.586	.491	1	6	5	5
Ko_Di_5_15	22	0	3.55	4.00	1.371	1.879	-.043	.491	1	6	4	4
Ko_Di_4_1	22	0	4.18	4.00	1.332	1.775	-.099	.491	2	6	4	4
Ko_Di_4_2	22	0	3.91	4.00	1.231	1.515	.188	.491	2	6	2	4
Ko_Di_4_3	22	0	5.55	6.00	.671	.450	-1.221	.491	4	6	4	6
Ko_Di_4_4	22	0	5.41	6.00	.854	.729	-1.455	.491	3	6	4	
Ko_Di_4_5	22	0	1.50	1.00	.964	.929	2.634	.491	1	5	2	1
Ko_Di_4_6	22	0	4.18	4.00	1.181	1.394	-.194	.491	2	6	3	4
Ko_Di_4_7	22	0	1.09	1.00	.294	.087	3.059	.491	1	2	2	1
Ko_Di_4_8	22	0	5.45	6.00	.858	.736	-1.588	.491	3	6	5	Eliminiert
Ko_Di_4_9	21	1	4.76	5.00	1.136	1.290	-.388	.501	3	6	3	4
Ko_Di_4_10	22	0	3.18	3.00	1.332	1.775	-.232	.491	1	5	6	5
Ko_Di_4_11	22	0	4.91	5.00	1.151	1.325	-.838	.491	2	6	5	5
Ko_Di_4_12	22	0	4.55	5.00	1.371	1.879	-.532	.491	2	6	5	5
Ko_Di_4_13	22	0	2.23	2.00	1.270	1.613	1.065	.491	1	5	2	2
Ko_Di_4_14	22	0	4.00	4.00	1.155	1.333	.204	.491	2	6	4	Eliminiert
Ko_Di_4_15	22	0	4.09	4.50	1.377	1.896	-.298	.491	2	6	4	eliminiert
Ko_Di_4_16	22	0	3.14	3.00	1.320	1.742	.136	.491	1	6	1	eliminiert
Ko_Di_4_17	22	0	4.18	4.00	1.332	1.775	-.232	.491	2	6	4	eliminiert
Ko_Di_4_18	22	0	4.45	5.00	1.471	2.165	-.692	.491	1	6	4	eliminiert
Ko_Di_4_19	22	0	4.23	4.00	.973	.946	.524	.491	3	6	4	eliminiert
Ko_Di_4_20	22	0	5.45	6.00	.800	.641	-1.064	.491	4	6	5	6
Ko_Di_4_21	22	0	5.05	5.00	.844	.712	-.614	.491	3	6	5	5
Ko_Di_4_22	22	0	5.36	6.00	.902	.814	-1.263	.491	3	6	5	6
Ko_Di_4_23	22	0	5.77	6.00	.528	.279	-2.394	.491	4	6	4	6
Ko_Di_4_24	22	0	5.45	6.00	.739	.545	-.999	.491	4	6	5	5
Ko_Di_4_25	22	0	4.05	4.00	1.046	1.093	.177	.491	2	6	3	4
Ko_Di_4_26	22	0	1.41	1.00	.503	.253	.397	.491	1	2	1	Eliminiert
Ko_Di_4_27	22	0	1.09	1.00	.294	.087	3.059	.491	1	2	1	1
Ko_Di_4_28	22	0	1.41	1.00	.666	.444	1.428	.491	1	3	1	1
Ko_Di_4_29	22	0	1.09	1.00	.426	.182	4.690	.491	1	3	1	Eliminiert
Ko_Di_4_30	22	0	1.14	1.00	.468	.219	3.621	.491	1	3	1	1
Ko_Di_4_31	22	0	1.36	1.00	.581	.338	1.390	.491	1	3	1	Eliminiert
Ko_Di_4_32	22	0	1.18	1.00	.501	.251	2.911	.491	1	3	1	1
Ko_Di_4_33	22	0	1.05	1.00	.213	.045	4.690	.491	1	2	1	Eliminiert
Ko_Di_4_34	22	0	1.55	2.00	.510	.260	-.196	.491	1	2	1	Eliminiert
Ve_3_1	22	0	2.73	3.00	1.638	2.684	.698	.491	1	6	2	Eliminiert
Ve_3_2	22	0	3.73	4.00	1.420	2.017	-.126	.491	1	6	4	Eliminiert
Ve_3_3	21	1	3.19	3.00	1.250	1.562	.113	.501	1	5	4	3
Ve_3_4	21	1	4.67	5.00	.966	.933	-.340	.501	3	6	5	5
Ve_3_5	22	0	4.45	5.00	1.371	1.879	-.567	.491	2	6	2	Eliminiert

Ve_3_6_	22	0	5.64	6.00	.727	.528	-2.572	.491	3	6	<b>6</b>	<b>6</b>
Ve_3_7_	22	0	3.05	3.00	1.430	2.045	.235	.491	1	6	<b>3</b>	<b>Eliminiert</b>
Ve_3_8_	22	0	4.82	5.00	.958	.918	-1.034	.491	2	6	<b>5</b>	<b>5</b>
Ve_3_9_	22	0	2.59	2.00	1.182	1.396	1.286	.491	1	6	<b>3</b>	<b>2</b>
Ve_3_10_	22	0	2.55	2.00	1.184	1.403	.827	.491	1	5	<b>1</b>	<b>2</b>
Ve_3_11_	22	0	1.91	1.00	1.151	1.325	.811	.491	1	4	<b>1</b>	<b>1</b>
Ve_3_12_	22	0	4.86	5.50	1.356	1.838	-739	.491	2	6	<b>5</b>	<b>5</b>
Ve_3_13_	21	1	5.10	6.00	1.136	1.290	-882	.501	3	6	<b>6</b>	<b>6</b>
Ve_3_14_	20	2	4.45	5.00	1.099	1.208	-520	.512	2	6	<b>6</b>	<b>5</b>
Ve_3_15_	22	0	5.05	5.00	.999	.998	-728	.491	3	6	<b>6</b>	<b>5</b>
Sk_2_1_	22	0	1.41	1.00	.734	.539	2.330	.491	1	4	<b>2</b>	<b>1</b>
Sk_2_2_	22	0	1.36	1.00	.727	.528	2.572	.491	1	4	<b>2</b>	<b>1</b>
Sk_2_3_	22	0	3.91	4.00	1.509	2.277	-472	.491	1	6	<b>3</b>	<b>Eliminiert</b>
Sk_2_4_	22	0	4.55	5.00	1.184	1.403	-686	.491	2	6	<b>3</b>	<b>4</b>
Sk_2_5_	22	0	5.36	5.00	.658	.433	-547	.491	4	6	<b>6</b>	<b>6</b>
Sk_2_6_	22	0	5.00	5.00	.873	.762	-473	.491	3	6	<b>5</b>	<b>5</b>
Sk_2_7_	21	1	4.86	5.00	1.153	1.329	-345	.501	3	6	<b>4</b>	<b>Eliminiert</b>
Sk_2_8_	22	0	1.64	1.00	1.217	1.481	2.703	.491	1	6	<b>1</b>	<b>Eliminiert</b>
Sk_2_9_	22	0	4.64	5.00	1.329	1.766	-1.126	.491	1	6	<b>3</b>	<b>Eliminiert</b>
Sk_2_10_	22	0	4.45	5.00	.912	.831	-267	.491	3	6	<b>4</b>	<b>5</b>
Sk_2_11_	22	0	1.55	1.00	1.011	1.022	2.299	.491	1	5	<b>1</b>	<b>1</b>
Sk_2_12_	22	0	5.05	5.50	1.327	1.760	-1.706	.491	1	6	<b>6</b>	<b>Eliminiert</b>
Sk_2_13_	22	0	4.68	5.00	1.171	1.370	-680	.491	2	6	<b>5</b>	<b>5</b>
Sk_2_14_	22	0	4.55	5.00	1.262	1.593	-425	.491	2	6	<b>4</b>	<b>Eliminiert</b>
Sk_2_15_	22	0	4.50	4.50	.913	.833	.000	.491	3	6	<b>4</b>	<b>5</b>
Sk_2_16_	22	0	4.55	4.50	1.184	1.403	-308	.491	2	6	<b>5</b>	<b>5</b>
Sk_2_17_	22	0	4.41	5.00	1.098	1.206	-458	.491	2	6	<b>5</b>	<b>5</b>
Sk_2_18_	22	0	1.32	1.00	.780	.608	2.661	.491	1	4	<b>1</b>	<b>1</b>
Sk_2_19_	22	0	1.09	1.00	.426	.182	4.690	.491	1	3	<b>1</b>	<b>1</b>
Sk_2_20_	22	0	1.18	1.00	.588	.346	3.059	.491	1	3	<b>1</b>	<b>1</b>
Tf_3_1_	22	0	5.41	5.50	.666	.444	-699	.491	4	6	<b>4</b>	<b>5</b>
Tf_3_2_	22	0	1.64	1.50	.727	.528	.704	.491	1	3	<b>2</b>	<b>2</b>
Tf_3_3_	22	0	3.23	3.00	1.572	2.470	.235	.491	1	6	<b>2</b>	<b>Eliminiert</b>
Tf_3_4_	22	0	4.45	4.50	1.371	1.879	-323	.491	2	6	<b>6</b>	<b>Eliminiert</b>
Tf_3_5_	22	0	2.86	3.00	1.246	1.552	-206	.491	1	5	<b>1</b>	<b>2</b>
Tf_3_6_	22	0	1.45	1.00	.858	.736	1.897	.491	1	4	<b>3</b>	<b>1</b>
Tf_3_7_	22	0	4.86	5.00	1.356	1.838	-1.244	.491	2	6	<b>5</b>	<b>5</b>
Tf_3_8_	22	0	1.27	1.00	.550	.303	1.993	.491	1	3	<b>1</b>	<b>1</b>
Tf_3_9_	22	0	3.91	4.00	1.342	1.801	-.080	.491	2	6	<b>6</b>	<b>5</b>
Tf_3_10_	22	0	1.18	1.00	.395	.156	1.773	.491	1	2	<b>2</b>	<b>2</b>
Tf_3_11_	22	0	1.77	1.50	1.020	1.041	1.685	.491	1	5	<b>1</b>	<b>1</b>

Tf_3_12_	22	0	2.82	2.50	1.053	1.108	.396	.491	1	5	3	3
Tf_3_13_	22	0	4.50	4.50	1.012	1.024	.000	.491	3	6	5	5
Tf_3_14_	22	0	4.55	5.00	1.184	1.403	-.119	.491	3	6	6	6
Tf_3_15_	22	0	2.36	2.00	1.217	1.481	.786	.491	1	5	2	2
Tf_3_16_	22	0	1.68	1.50	.839	.703	1.226	.491	1	4	1	1
Tf_3_17_	22	0	4.27	4.50	1.579	2.494	-.736	.491	1	6	6	5
Tf_3_18_	22	0	5.09	5.00	.921	.848	-.595	.491	3	6	4	5
Tf_3_19_	22	0	1.36	1.00	.658	.433	1.660	.491	1	3	2	Eliminiert
Ve_2_1_	22	0	5.23	5.50	.973	.946	-1.184	.491	3	6	5	6
Ve_2_2_	22	0	4.73	5.00	1.241	1.541	-.906	.491	2	6	4	5
Ve_2_3_	22	0	5.45	6.00	.800	.641	-1.676	.491	3	6	5	6
Ve_2_4_	20	2	5.50	6.00	.688	.474	-1.076	.512	4	6	5	6
Ve_2_5_	22	0	1.68	1.00	.945	.894	1.092	.491	1	4	1	1
Ve_2_6_	22	0	4.91	5.00	1.065	1.134	-.585	.491	3	6	4	5
Ve_2_7_	22	0	1.68	1.00	1.249	1.561	2.445	.491	1	6	1	1
Ve_2_8_	22	0	2.23	2.00	1.232	1.517	1.374	.491	1	6	3	Eliminiert
Ve_2_9_	22	0	4.86	5.00	1.037	1.076	-1.113	.491	2	6	5	5
Ve_2_10_	22	0	5.41	6.00	1.054	1.110	-2.289	.491	2	6	5	6
Ve_2_11_	22	0	2.68	3.00	1.041	1.084	-.397	.491	1	4	3	3
Ve_2_12_	22	0	2.18	2.00	1.006	1.013	.219	.491	1	4	3	Eliminiert
Ve_2_13_	22	0	4.00	4.00	1.234	1.524	.000	.491	2	6	4	Eliminiert
Ve_2_14_	22	0	4.95	5.00	.785	.617	-.566	.491	3	6	5	5
Ve_2_15_	22	0	2.59	2.00	1.436	2.063	1.338	.491	1	6	1	Eliminiert
Ve_2_16_	22	0	5.00	5.00	.926	.857	-.792	.491	3	6	5	5
Ve_2_17_	21	1	1.24	1.00	.539	.290	2.318	.501	1	3	1	1
Ve_2_18_	22	0	3.91	4.00	1.019	1.039	-.397	.491	2	5	3	4
Ve_2_19_	22	0	1.45	1.00	.596	.355	.933	.491	1	3	1	1
Ve_2_20_	22	0	3.23	3.00	1.445	2.089	.292	.491	1	6	2	Eliminiert
Ve_2_21_	22	0	4.50	5.00	1.185	1.405	-.755	.491	2	6	5	5
Ve_2_22_	22	0	1.32	1.00	.477	.227	.839	.491	1	2	1	1
Ve_2_23_	22	0	4.23	4.00	1.412	1.994	-.331	.491	2	6	3	Eliminiert
Ve_2_24_	22	0	4.73	5.00	1.241	1.541	-.906	.491	2	6	5	5
Ve_2_25_	22	0	5.18	5.50	1.053	1.108	-1.204	.491	3	6	6	6
Ve_2_26_	22	0	1.91	2.00	.971	.944	.538	.491	1	4	2	2
Ve_2_27_	22	0	5.00	5.00	1.024	1.048	-.879	.491	3	6	5	5
Ve_2_28_	22	0	1.59	1.50	.666	.444	.699	.491	1	3	2	2
Ve_2_29_	22	0	1.14	1.00	.351	.123	2.278	.491	1	2	1	1
Ve_2_30_	21	1	1.33	1.00	.483	.233	.763	.501	1	2	1	Eliminiert
Ve_2_31_	22	0	5.50	6.00	.740	.548	-1.939	.491	3	6	5	Eliminiert
Ve_2_32_	22	0	2.05	2.00	.899	.807	.338	.491	1	4	3	Eliminiert
Ve_2_33_	22	0	5.82	6.00	.501	.251	-2.911	.491	4	6	6	Eliminiert

Ve_2_34_	22	0	5.36	5.00	.658	.433	-.547	.491	4	6	5	Eliminiert
Ve_2_35_	22	0	5.00	5.00	1.113	1.238	-.684	.491	3	6	6	Eliminiert
Ve_2_36_	22	0	5.50	6.00	.673	.452	-1.033	.491	4	6	6	Eliminiert
Ko_Di_2_1_	22	0	5.41	5.50	.666	.444	-.699	.491	4	6	4	5
Ko_Di_2_2_	22	0	1.73	2.00	.631	.398	.269	.491	1	3	2	2
Ko_Di_2_3_	22	0	5.41	6.00	.854	.729	-1.455	.491	3	6	5	6
Ko_Di_2_4_	22	0	3.50	4.00	1.300	1.690	-.071	.491	1	6	3	4
Ko_Di_2_5_	22	0	4.86	5.00	1.246	1.552	-1.182	.491	2	6	5	5
Ko_Di_2_6_	22	0	4.36	5.00	1.049	1.100	-.556	.491	2	6	5	5
Ko_Di_2_7_	22	0	1.09	1.00	.294	.087	3.059	.491	1	2	1	1
Ko_Di_2_8_	22	0	1.32	1.00	.568	.323	1.666	.491	1	3	1	1
Ko_Di_2_9_	22	0	1.77	2.00	.752	.565	.413	.491	1	3	2	2
Ko_Di_2_10_	22	0	1.73	2.00	.827	.684	1.130	.491	1	4	1	2
Ko_Di_2_11_	22	0	1.77	1.50	.922	.851	.897	.491	1	4	2	2
Ko_Di_2_12_	22	0	3.05	3.00	1.430	2.045	.665	.491	1	6	2	Eliminiert
Ko_Di_2_13_	22	0	5.14	6.00	1.207	1.457	-1.358	.491	2	6	6	6
Ko_Di_2_14_	22	0	4.14	4.50	1.490	2.219	-.541	.491	1	6	3	Eliminiert
Ko_Di_2_15_	22	0	5.18	5.00	.733	.537	-.304	.491	4	6	5	5
Ko_Di_2_16_	21	1	4.43	5.00	.978	.957	-.665	.501	2	6	3	4
Ko_Di_2_17_	22	0	1.95	2.00	.999	.998	.728	.491	1	4	2	2
Ko_Di_2_18_	22	0	3.09	3.00	1.109	1.229	.497	.491	1	6	3	3
Ko_Di_2_19_	22	0	3.68	3.50	1.171	1.370	.496	.491	2	6	4	4
Ko_Di_2_20_	22	0	4.68	5.00	1.211	1.465	-.559	.491	2	6	5	5
Ko_Di_2_21_	22	0	2.95	3.00	.999	.998	.413	.491	1	5	3	3
Ko_Di_2_22_	22	0	2.77	2.50	1.232	1.517	.308	.491	1	5	2	Eliminiert
Ko_Di_2_23_	22	0	1.73	1.50	.827	.684	.574	.491	1	3	2	2
Ko_Di_2_24_	22	0	5.50	6.00	.673	.452	-1.033	.491	4	6	6	6
Ko_Di_2_25_	22	0	5.27	6.00	1.279	1.636	-2.216	.491	1	6	5	Eliminiert
Ko_Di_2_26_	22	0	1.55	1.50	.596	.355	.553	.491	1	3	2	2
Tf_2_1_	22	0	5.77	6.00	.528	.279	-2.394	.491	4	6	6	6
Tf_2_2_	22	0	1.82	2.00	.907	.823	.811	.491	1	4	2	2
Tf_2_3_	22	0	5.64	6.00	.658	.433	-1.660	.491	4	6	5	6
Tf_2_4_	22	0	1.73	2.00	.703	.494	.442	.491	1	3	1	2
Tf_2_5_	21	1	1.29	1.00	.463	.214	1.023	.501	1	2	1	1
Tf_2_6_	22	0	3.05	3.00	1.290	1.665	-.092	.491	1	5	2	2
Tf_2_7_	21	1	5.57	6.00	.978	.957	-2.876	.501	2	6	6	6
Tf_2_8_	22	0	2.05	1.00	1.731	2.998	1.740	.491	1	6	2	2
Tf_2_9_	22	0	4.68	5.00	1.585	2.513	-1.235	.491	1	6	5	Eliminiert
Tf_2_10_	22	0	5.41	5.50	.666	.444	-.699	.491	4	6	5	6
Tf_2_11_	22	0	5.36	6.00	.902	.814	-1.263	.491	3	6	6	6
Tf_2_12_	22	0	1.95	1.50	1.362	1.855	1.831	.491	1	6	2	2



Tf_2_13_	22	0	1.50	1.00	.859	.738	1.735	.491	1	4	1	eliminiert
Tf_2_14_	22	0	2.59	3.00	1.260	1.587	.089	.491	1	5	1	2
Tf_2_15_	22	0	2.27	2.00	1.120	1.255	1.861	.491	1	6	2	2
Tf_2_16_	22	0	5.09	6.00	1.477	2.182	-2.121	.491	1	6	6	6
Tf_2_17_	22	0	5.73	6.00	.550	.303	-1.993	.491	4	6	6	6
Tf_2_18_	22	0	5.55	6.00	1.143	1.307	-3.381	.491	1	6	6	6
Tf_2_19_	22	0	2.05	2.00	1.362	1.855	1.652	.491	1	6	2	Eliminiert
Tf_2_20_	22	0	1.50	1.00	.802	.643	1.829	.491	1	4	1	1
Tf_2_21_	22	0	1.73	1.50	.883	.779	1.054	.491	1	4	2	2
Tf_2_22_	22	0	2.09	2.00	.971	.944	.490	.491	1	4	3	Eliminiert
Tf_2_23_	22	0	1.59	1.00	.908	.825	1.382	.491	1	4	1	1
Tf_2_24_	22	0	3.77	4.00	1.232	1.517	-1.037	.491	1	5	5	4
Tf_2_25_	21	1	2.05	2.00	1.244	1.548	1.452	.501	1	5	1	Eliminiert
Tf_2_26_	21	1	1.81	2.00	.680	.462	.251	.501	1	3	2	Eliminiert
Tf_2_27_	21	1	3.95	4.00	1.203	1.448	-.091	.501	2	6	4	Eliminiert
Tf_2_28_	21	1	2.05	2.00	1.322	1.748	1.627	.501	1	6	1	Eliminiert
Sk_3_1_	22	0	2.18	2.00	1.220	1.489	1.522	.491	1	6	2	2
Sk_3_2_	22	0	4.32	4.50	1.129	1.275	-.264	.491	2	6	5	5
Sk_3_3_	22	0	4.50	5.00	1.058	1.119	-.133	.491	3	6	4	4
Sk_3_4_	22	0	4.55	4.50	1.101	1.212	-.362	.491	2	6	4	4
Sk_3_5_	22	0	1.82	2.00	.733	.537	1.103	.491	1	4	2	2
Sk_3_6_	22	0	1.32	1.00	.646	.418	1.924	.491	1	3	1	1
Sk_3_7_	22	0	4.68	5.00	1.287	1.656	-.666	.491	2	6	5	5
Sk_3_8_	22	0	3.09	3.00	.868	.753	.294	.491	2	5	3	3
Sk_3_9_	22	0	5.00	5.00	1.195	1.429	-1.104	.491	2	6	5	Eliminiert
Sk_3_10_	22	0	4.55	4.50	1.184	1.403	-.308	.491	2	6	6	5
Sk_3_11_	22	0	5.45	5.50	.596	.355	-.553	.491	4	6	5	6
Sk_3_12_	21	1	2.90	3.00	1.179	1.390	-.001	.501	1	5	2	Eliminiert
Sk_3_13_	21	1	5.38	5.00	.590	.348	-.298	.501	4	6	5	5
Sk_3_14_	21	1	5.48	6.00	.602	.362	-.662	.501	4	6	6	6
Sk_3_15_	22	0	2.23	2.00	1.066	1.136	1.058	.491	1	5	2	2
Sk_3_16_	22	0	4.27	4.50	1.386	1.922	-.304	.491	2	6	5	Eliminiert
Sk_3_17_	22	0	5.55	6.00	.800	.641	-2.001	.491	3	6	5	6
Sk_3_18_	22	0	5.50	6.00	1.102	1.214	-2.349	.491	2	6	6	Eliminiert
Sk_3_19_	22	0	4.77	5.00	1.541	2.374	-1.041	.491	2	6	5	Eliminiert

## Anlage 5: Testverfahren

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

liebe Studierende,

der Ihnen vorliegende Fragebogen ist Teil einer Promotionsstudie. Ziel der Studie ist es, **Fachunabhängige Soziale Kompetenzen von Bachelor-Studierenden** zu beschreiben und zu beurteilen, um die Lehre an Hochschulen in diesem Bereich zu verbessern.

Im ersten Teil des Fragebogens geht es darum zu erfahren, **wie angemessen Sie** verschiedene Verhaltensweisen in fiktiven **beruflichen Situationen** einschätzen. Der Fragebogen schildert praktische, berufliche und **fachunabhängige** Problemsituationen mit verschiedenen Handlungsmöglichkeiten. Ziel dieses Fragebogen ist es, zu einer studentischen Einschätzung darüber zu gelangen, wie angemessen bzw. unangemessen verschiedene Verhaltensweisen in diesen beruflichen Situationen beurteilt werden.

Im zweiten Teil des Fragebogens finden Sie eine Reihe von Aussagen, die sich ebenfalls auf Fachunabhängige Soziale Kompetenzen in Ihrem späteren **beruflichen Alltag** beziehen. Es geht auch hier um Ihre **persönliche Einschätzung zur Relevanz** sozialer Kompetenzen in Ihrem zukünftigen Berufsleben.

Das Ausfüllen der beiden Fragebögen wird ca. 45 Minuten in Anspruch nehmen. Bitte achten Sie darauf –wenn möglich- jede Frage zu beantworten. Ihre Angaben im Rahmen der Studie sind **anonym** und bei der Auswertung werden keine Rückschlüsse auf ihre Person gezogen.

**Ich danke Ihnen vielmals und sehr herzlich** für Ihre Teilnahme und Unterstützung. Natürlich stelle ich Ihnen gerne Informationen zu den Ergebnissen der Promotionsstudie zur Verfügung.

**Ich danke Ihnen sehr für Ihre Unterstützung!**

## Demographische Daten:

Ihr Geschlecht?

<input type="checkbox"/>	männlich
<input type="checkbox"/>	weiblich

Ihr Alter? ..... (Jahre)

Ich studiere:

<input type="checkbox"/>	einen <b>Wirtschaftswissenschaftlichen</b> Bachelor-Studiengang (bspw.: Betriebswirtschaft, Ökonomie, Wirtschaftswissenschaft)
<input type="checkbox"/>	einen <b>Ingenieurwissenschaftlichen</b> Bachelor- Studiengang (bspw.: Maschinenbau, Elektrotechnik, Informatik)
<input type="checkbox"/>	einen <b>Sozialwissenschaftlichen</b> Bachelor-Studiengang (bspw.: Soziale Arbeit, Pädagogik, Soziologie)
<input type="checkbox"/>	Einen anderen Bachelorstudiengang, nämlich: .....

Die Hochschule an der ich studiere ist:

<input type="checkbox"/>	eine <b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b> (Fachhochschule/ University of Applied Sciences)
<input type="checkbox"/>	eine <b>Universität</b>

Ich bin jetzt im: ..... **Studiensemester**

Ich habe bereits eine **Berufsausbildung** abgeschlossen:

<input type="checkbox"/>	Ja, nämlich: .....
<input type="checkbox"/>	Nein

Ich habe bereits praktische Berufserfahrung in einer **regulären Anstellung** gesammelt:

<input type="checkbox"/>	Ja, insgesamt circa ..... (Monate)
<input type="checkbox"/>	Nein

**In meinem Studium** habe ich im Rahmen von **Praktika** bereits Berufserfahrung gesammelt:

<input type="checkbox"/>	Ja, insgesamt circa ..... (Monate)
<input type="checkbox"/>	Nein

# 1. Teil

## Hinweise zum Ausfüllen:

Die folgenden fünfzehn Situationsbeschreibungen konfrontieren Sie mit fiktiven Szenarien, wie sie alltäglich in verschiedensten beruflichen Settings geschehen. Unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten innerhalb dieser Situationen werden aufgezeigt.

Bitte begeben Sie sich **gedanklich in die jeweiligen Situationsbeschreibungen**. Beurteilen Sie dann aus Ihrer Perspektive die Angemessenheit bzw. Unangemessenheit jeder der aufgelisteten Handlungsmöglichkeiten.

Bitte lesen Sie zuerst die jeweilige Situationsbeschreibung und danach **ALLE** dazugehörigen Handlungsmöglichkeiten durch. Nachdem Sie alle Handlungsmöglichkeiten durchgelesen haben **kreuzen Sie bitte für JEDE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT** an, wie angemessen bzw. unangemessen Sie dieses Verhalten einschätzen.

So kreuzen und korrigieren Sie richtig:

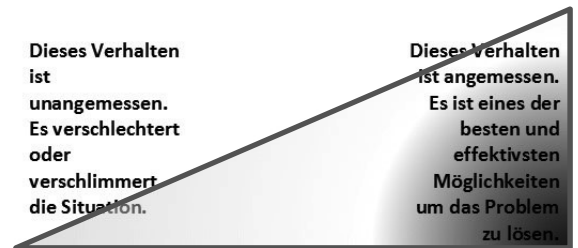
	unangemessen				angemessen
Markieren Sie so:		X			
Korrigieren Sie so:				X	

**1. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind Teil eines Teams, und zu den anderen Teammitgliedern hierarchiegleich. Ein Mitglied dieses Teams ist seit heute im Urlaub. Ihnen fällt auf, dass sie/er es versäumt hat, jemanden als Urlaubsvertretung einzuplanen. Sie wissen jedoch, dass die anstehenden Aufgaben der Kollegin/ des Kollegen X weiter bearbeitet werden müssen, um das laufende Projekt zeitgerecht zu bearbeiten.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



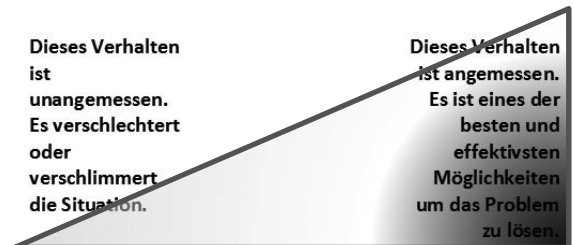
Ich informiere die Teamleitung darüber, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/e X benannt ist.						
Ich frage die Kollegen und Kolleginnen in der Mittagspause um ihre Meinung, wie wir mit der Situation umgehen.						
Das ist das Versäumnis der/s Kollegin/en, deshalb informiere ich niemanden.						
Ich habe selbst sehr viel zu tun. Ich werde versuchen, die nächsten Tage meine Teamkollegen und Kolleginnen darüber zu informieren, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/en X benannt ist.						
Ich frage die Kollegen und Kolleginnen in der Teamsitzung am selben Tag, welche Vorschläge es gibt, um die Urlaubsvertretung zu klären.						
Ich stimme mich mit allen Teamkollegen und Kolleginnen telefonisch ab, wer welche Aufgabe übernehmen kann.						
Das ist nicht mein Problem, deshalb frage ich auch die Kolleginnen und Kollegen nicht, wie wir das mit der fehlenden Urlaubsvertretung lösen könnten.						
Auf dem Flur begegnet mir zufällig ein/e Kollegin/e. Ich frage sie/ihn ob, sie/er wüsste, wer die Urlaubsvertretung für Kollegin/en X übernimmt.						
Gemeinsam mit allen Teamkollegen und Kolleginnen überlege ich, wer welche Aufgaben als Urlaubsvertretung übernehmen kann.						
Ich habe kein Interesse das Problem zu lösen. Es ist nicht meine Aufgabe den Fehler der Kollegin zu beheben.						
In der Teambesprechung am selben Tag berichte ich, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/en X benannt ist. Ich erbitte Lösungsvorschläge.						
Ich unternehme nichts. Wenn es mir nicht zufällig aufgefallen wäre, dass die/der Kollegin /e X versäumt hat, eine Urlaubsvertretung zu organisieren, wüssten wir gar nicht um das Problem.						

**2. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie erhalten von Ihrer/m Vorgesetzten den Auftrag, gemeinsam mit einer/einem Kollegin/en A aus dem Projektteam ein Arbeitspaket zu bearbeiten. Ihr/e Vorgesetzte/r erwartet, dass Sie beiden in gemeinsam getragener Verantwortung selbstständig die Aufgaben klären und bearbeiten.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



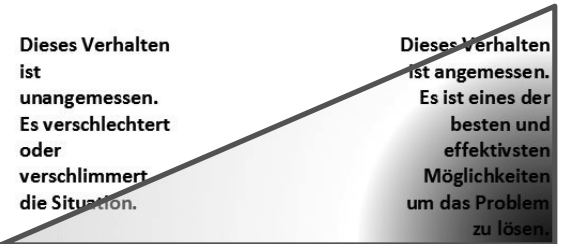
Ich rufe A an und bitte um einen gemeinsamen Termin, damit wir uns abstimmen können.						
Ich weiß, welche Aufgaben ich in dem Arbeitspaket erledigen kann. Deshalb bin ich an einer Abstimmung nicht interessiert.						
Ich warte, bis A sich meldet, damit wir uns besprechen können.						
Zu einem gemeinsamen Gespräch mit A bringe ich alle Infos mit, die ich zum Arbeitspaket bisher zusammentragen konnte.						
A lädt zu einem gemeinsamen Termin ein. Ich bitten sie/ihn, alle Infos mitzubringen, die ihr/ihm zum Projekt vorliegen. Ich nehme keine Unterlagen mit und warte erstmal ab, welche Infos sie hat.						
In einem gemeinsamen Gespräch schildert A, wie ihrer/seine Meinung nach die Aufgaben verteilt werden können. Die Vorschläge entsprechen nicht meiner Sicht, deswegen ignoriere ich diese.						
In einem gemeinsamen Gespräch schildert A seine/ ihre Meinung, wie er/sie denkt, dass die Aufgaben verteilt werden können. Ich finde die Ideen nicht sehr durchdacht, das sage ich auch so.						
Mir ist eine gemeinsame Abstimmung wichtig. Deshalb terminiere ich mit meiner/m Kollegin/en A einen baldigen Besprechungstermin.						
Ich komme ohne regelmäßigen Austausch mit A gut alleine zurecht.						
Ich kümmere mich darum, dass wir uns über die jeweiligen Arbeiten regelmäßig austauschen.						
Was A leistet, um das Arbeitspaket zu bearbeiten, interessiert mich nicht. Ich konzentriere mich auf meine Arbeitsbereiche.						
Ich informiere A regelmäßig über die von mir gemachten Schritte und bin interessiert an dem, was sie/er gemacht hat.						
Über erfolgreiche Zwischenschritte bei unserem Arbeitspaket informiere ich unsere/n Vorgesetzte/n regelmäßig. Dabei achte ich darauf, auf meine eigenen Leistungen hinzuweisen.						
Bei der Team-Präsentation der ersten Ergebnisse stelle ich ausschließlich meine Arbeitsergebnisse vor. Mein/e Kollegin/e A kann ihre/seine Arbeiten ebenfalls präsentieren, wenn sie/er das möchte.						
Ich stelle die Ergebnisse in einer Teamsitzung vor und mache deutlich, dass es eine gemeinsame Leistung meiner/s Kollegin/en A und mir ist.						
A und ich tragen unsere Ergebnisse in einer gemeinsamen Besprechung zusammen. Wenn mir Arbeiten von A gut gefallen, formuliere ich auch, dass ich diese gut finde.						
Wenn ich finde, dass A gute Arbeit leistet, dann sag ich ihr/ihm das nicht, weil es nicht meine Aufgabe ist.						
In einer gemeinsamen Besprechung unserer Ergebnisse sage ich A auch, dass ich ihre/seine Leistung sehr schätze.						
Wie ich ihre/seine Arbeiten finde, sage ich A nicht.						
Wenn ich finde, dass A mit mehr Engagement an die Sache rangehen könnte, sage ich ihr/ihm das freundlich.						

### 3. Situation:

Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:

Sie sind Teil eines mehrköpfigen Projektteams, das von einem/er Projektleiter/in verantwortet wird (sie sind **NICHT** der Projektleiter). Ein Teammitglied B erledigt wiederholt seine Aufgaben nicht, auch auf Gruppennachrichten reagiert er nicht. Den letzten Teambesprechungstermin hat er/sie –wie die anderen vorher auch schon- kurz vorher abgesagt. Um das Arbeitsergebnis zu erreichen, ist das Team jedoch auf die Arbeiten von B angewiesen.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich werde trotz des Verhaltens von B die mir vorliegenden Informationen und Daten zum Projekt mit allen Teammitgliedern austauschen.						
Ich werde ab sofort die mir vorliegenden Informationen und Daten zum Projekt nur noch mit den aktiven Teammitgliedern austauschen.						
Wenn ich dem/r Projektleiter/in begegnen sollte, werde ich andeuten, dass es Schwierigkeiten im Team gibt.						
Ich unternehme nichts und warte erst einmal ab.						
Ich versuche weiter, mich in den relevanten Bereichen mit B abzustimmen.						
Wenn B auf mich zukommt, um Informationen zum Projekt zu bekommen, gebe ich ihm diese nicht mehr weiter.						
In der nächsten Teambesprechung werde ich die anderen Teammitglieder fragen, wie wir die weitere Zusammenarbeit mit B gestalten wollen.						
Ich bin der Meinung, dass wir B ab sofort nicht mehr zu Teambesprechungen einladen sollten.						
Ich bin nicht daran interessiert, wie die anderen Teammitglieder mit der Situation umgehen wollen. Ich treffe meine eigenen Entscheidungen, wie ich weiter mit B umgehen werde.						
Ich versuche in Einzelgesprächen mit den anderen Teammitgliedern herauszufinden, welche Meinung sie haben, wie wir weiter mit B verfahren sollten.						
Ich suche das Gespräch mit B und formuliere deutlich, was ich davon halte, dass er/sie seine Arbeiten nicht erledigt und nicht zu Teambesprechungen erscheint.						
Ich suche das Gespräch mit B und lasse ihn/sie wissen, dass sein Verhalten für das Projekt sehr schädlich ist.						
Ich suche kein Gespräch mit B. Das ist meiner Meinung nach die Aufgabe vom Teamleiter.						
In der nächsten Teamsitzung wird mehrheitlich entschieden, dass die Aufgaben zwischen den Teammitgliedern aufgeteilt werden. Da ich das anders sehe, werde ich keine Aufgaben von B übernehmen.						
In der nächsten Teamsitzung wird mehrheitlich entschieden, dass die Aufgaben, die B erledigen sollte, zwischen den Teammitgliedern aufgeteilt werden. Ich sehe das anders, werde die Entscheidung aber mittragen.						
Auch wenn die Zusammenarbeit mit B schwierig ist, versuche ich weiterhin, ihn in die Teamkommunikation miteinzubeziehen.						

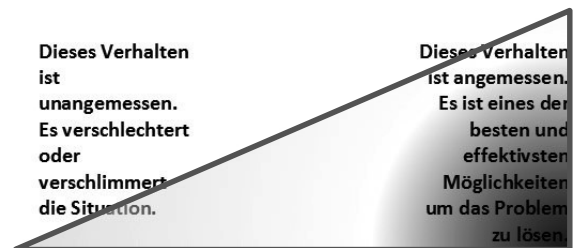


**4. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind Teil eines Projektteams. Alle Mitglieder des Teams sind hierarchiegleich. Sie sind unter anderem verantwortlich für ein Arbeitspaket des Gesamtprojekts. Um die noch offenen Punkte für Ihr Arbeitspaket bearbeiten zu können, brauchen Sie Unterstützung einzelner Teammitglieder. In einem Teammeeting formulieren Sie, dass Sie ohne Hilfe diese offenen Punkte nicht erfolgreich bearbeiten können. Ihre Kolleginnen und Kollegen signalisieren Ihnen, dass Sie die zusätzliche Arbeit nicht ohne weiteres leisten wollen.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



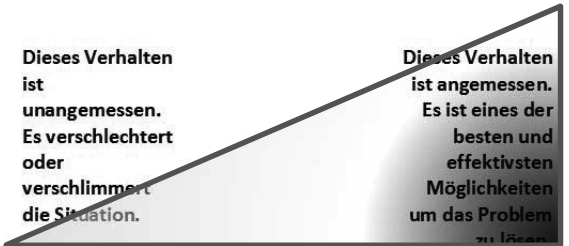
Ich suche kein weiteres Gespräch. Warum die Kolleginnen und Kollegen mir nicht helfen wollen, erfrage ich nicht.						
Ich frage nach und sage: „Könnt ihr mir bitte genauer erklären, unter welchen Bedingungen ihr mir helfen könntet?“						
Ich akzeptiere die Meinung meiner Kolleginnen und Kollegen und sage nichts mehr weiter dazu.						
Ich kann nicht nachvollziehen, warum die Teammitglieder so zurückhaltend reagieren. Deshalb frage ich: „Warum wollt ihr mir nicht helfen?“						
Warum die Teammitglieder keine Aufgaben übernehmen wollen, interessiert mich nicht. Ich habe verstanden, dass mich niemand unterstützt.						
Ich sage: „Ich verstehe, dass ihr nicht mehr machen wollt. Wie könnten wir nun weiter vorgehen?“						
Ich stelle die Kolleginnen und Kollegen vor die Wahl und frage: „Wollt ihr mich unterstützen, oder nicht?“						
Ich möchte sicherstellen, dass die Kollegen/ innen die richtigen Ansprechpartner sind und frage: „Wer ist im Moment für welche Teilbereiche im Projekt verantwortlich?“						
Die Wahrscheinlichkeit, dass ich das Arbeitspaket ohne Unterstützung erfolgreich bearbeiten kann, schätze ich als gering ein. Ich sage: „Wahrscheinlich kriegen wir die offenen Arbeitspunkte eh nicht hin.“						
Die verhaltenen Reaktionen frustriert mich, deshalb sage ich: „Ich bin genervt, wir schaffen das Projekt sowieso nicht mehr in der Zeitschiene.“						
Ich ignoriere die Einwände und sage: „Das hilft jetzt nichts, ich werde jeder/m gleich per Mail Aufgaben zukommen lassen, die ihr bitte bearbeitet.“						
Ich möchte mich auf keine Debatte einlassen, deswegen sage ich: „Wir alle haben eine hohe Arbeitsbelastung, da müssen wir jetzt durch.“						

**5. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind am Arbeitsplatz und nehmen ein Telefonat entgegen. Ein/e sehr aufgebracht/r Geschäftskundin/e, für die/den Sie vor kurzem eine Software entwickelt haben, ist am Apparat. Er/Sie beschuldigt Sie am Telefon, ihm/ihr eine fehlerhafte Software ausgeliefert zu haben. Diese fehlerhafte Software hätte er/sie seinem/ihrer Firmenvorstand präsentiert, was katastrophal gewesen wäre. Er/ Sie hätte ziemlichen Ärger bekommen.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



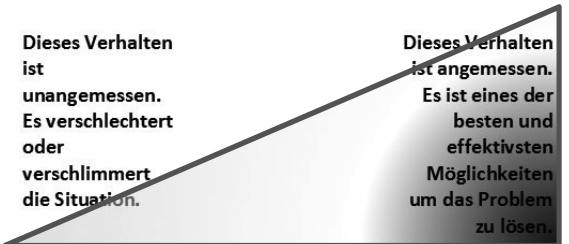
Ich lassen den/die Kunden/in ausreden und höre zu, ohne sie/ihn zu unterbrechen.					
Ich verweise auf höfliche Umgangsformen und sage: „Keine Schuldzuweisungen, bitte.“					
Ich entschuldige mich erstmal und sage: „Es tut mir leid, wenn die Software fehlerhaft ist.“					
Ich sage: „Die Umstände der Softwareentwicklung waren sehr schwierig, ich kann nichts dafür.“					
Ich sage: „Wenn die Software fehlerhaft unser Haus verlassen hat, dann bedaure ich das sehr.“					
Ich habe bereits viel Erfahrung in der Leitung von Projekten, darauf weise ich den/die Kunden/in hin und sage: „Wissen Sie, ich mach das schon seit vielen Jahren, so etwas passiert halt mal.“					
Ich bedanke mich bei dem/r Kunden/in, dass er/sie sich direkt bei mir meldet und sage: „Wie gut dass Sie sich sofort bei mir melden.“					
Die Situation ist sehr heikel, deswegen beende das Gespräch zügig unter einem Vorwand und sage: „Ich bin bereits zu spät für ein Meeting. Wir müssen unser Telefonat verschieben.“					
Ich reagiere ähnlich aufgebracht wie der/die Kunde/in und sage: „Da brauchen Sie mich jetzt nicht gleich beschuldigen.“					
Ich bin beherrscht und sage: „das ist ärgerlich – wir finden aber sicherlich schnell eine gute Lösung für das Problem.“					
Ich versuche zu beschwichtigen und sage: „Fehler gibt es immer.“					
Ich denke, der/die Kunde/in hätte die Software vor der Vorstandssitzung überprüfen müssen, deswegen sage ich: „Es wäre ihre Aufgabe gewesen, vorab zu prüfen ob alles passt.“					
Ich denke, dass die Umstände der Softwareentwicklung sehr schwierig waren und sage: „Das ganze Projekt ist schwierig, da ist von Anfang an der Wurm drin.“					

**6. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Bei einem Teammeeting mit Ihren hierarchiegleichen Kolleginnen und Kollegen präsentieren Sie Arbeitsergebnisse aus Ihrem Bereich. Sie haben den Eindruck, dass die meisten Anwesenden Ihnen nicht zuhören. Sie beobachten viele und andauernde Seitengespräche, manche Kolleginnen und Kollegen arbeiten an ihren Laptops oder tippen auf ihren Mobiltelefonen.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



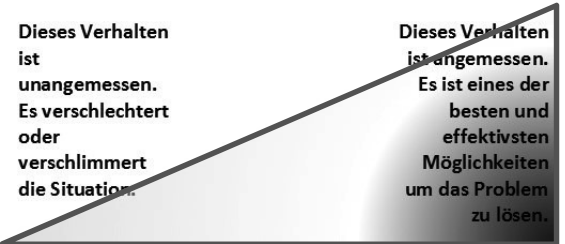
Ich unterbreche meine Präsentation und warte in Ruhe ab, bis sich die Seitengespräche eingestellt haben.						
Ich halte meinen Vortrag wie vorbereitet und lasse mir nichts anmerken.						
Ich frage meine Kollegen und Kolleginnen, ob das, was sie im Moment besprechen, von allgemeinem Interesse ist.						
Ich unterbreche meine Präsentation und sage: „Wisst ihr, ich hab viel Erfahrung. Ich weiß wie das Projekt weitergehen wird, ich brauche deshalb euer Mitdenken eigentlich nicht.“						
Ich sage: „Ihr hört nie wirklich zu.“						
Ich frage eine/n Kollegen/in der Seitengespräche führt direkt: „Denkst du, dein Thema wäre für die ganze Runde von Interesse?“						
Ich sage: „Ihr seid so unaufmerksam und uninteressiert.“						
Ich sage: „Wenn ihr mir nicht zuhört, dann beende ich jetzt meine Präsentation.“						
Ich unterbreche meine Präsentation und sage: „Ich habe den Eindruck, dass es wichtige Themen gibt, die ihr im Moment miteinander besprecht. Wollt ihr die Themen in der Gesamtrunde ansprechen.“						
Ich versuche meinen Vortrag so schnell es geht zu beenden.						
Ich unterbrechen meinen Vortrag und sage: „Gibt es Themen, die Ihr direkt jetzt ansprechen wollt?“						
Ich frage: „Woran liegt es, dass Ihr mir nicht zuhört?“						
Ich sage: „Ich versuche, euch meine Arbeitsergebnisse zu präsentieren. Ich empfinde eure Unaufmerksamkeit als störend.“						
Ich sage: „Mir ist es wichtig, dass ich euch über meine Arbeitsergebnisse informieren kann.“						
Ich sage: „Ich möchte, dass wir alle den gleichen Infostand bezüglich meiner Arbeitsergebnisse haben. Was denkt Ihr, wie wir das schaffen?“						

**7. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind am Arbeitsplatz und nehmen ein Telefonat entgegen. Ein/e sehr aufgebrachte/r Kunde/in von Ihnen ist am Apparat. Die vorherige Woche hatten Sie dem/r Kunden/in einen Datenreport zukommen lassen. Er/Sie beschuldigt Sie, dass der Bericht fehlerhafte Statistiken und Angaben enthält. Den fehlerhaften Report hätte der/die Kunde/in seiner/ihrer Geschäftsführung vorgelegt, was für ihn/sie äußerst unangenehm gewesen wäre. In zwei Wochen müsse er/sie der Geschäftsführung einen fehlerfreien Datenreport präsentieren.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



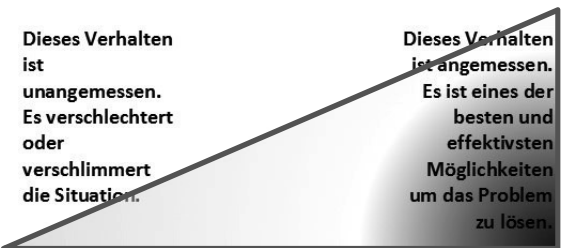
Ich will verstehen und frage zu Beginn des Gesprächs: „Was haben Sie denn falsch gemacht?“									
Ich möchte wissen, wie die Fehler aus der Sicht des Kunden/ der Kundin behoben werden können und frage: „Wie und womit können wir die Fehler ausbessern?“									
Zu Beginn des Gesprächs sage ich: „Der Datenreport hat unser Haus fehlerfrei verlassen.“									
Ich frage zu Beginn des Gesprächs nach: „Wodurch zeigen sich die Fehler?“									
Ich sage: „Sicherlich haben Sie bei der Präsentation des Datenreports selbst einen Fehler verursacht.“									
Ich sage: „Tut mir leid, dass das so gelaufen ist.“									
Ich beende das Gespräch schnellstmöglich weil, ich kein Interesse an den Einschätzungen des Kunden habe.									
Ich sage zu Beginn des Telefonats: „Danke, dass Sie mich sofort informieren und mich anrufen.“									
Zuerst will ich wissen, wie sich die Situation genau darstellt und frage: „Können Sie die Fehler bitte genauer beschreiben?“									
Ich frage zu Beginn des Gesprächs: „Habe ich Sie richtig verstanden, der Datenreport ist fehlerhaft? Können Sie mir bitte genau erklären, um welche Fehler es sich handelt?“									
Mir ist unklar, was der/die Kunde/in mit fehlerhaft meint. Das spreche ich jedoch nicht an.									
Ich bitte den Kunden/ die Kundin um seine/ihre Einschätzung und frage: „Haben Sie eine Idee, wie die Fehler im Datenreport ausgebessert werden könnten?“									
Ich frage den/die Kunden/in: „Wie könnten wir Ihrer Meinung nach Schritt für Schritt die Fehler korrigieren?“									
Ich sage: „Was können wir machen, um das Problem schnellstmöglich in den Griff zu bekommen?“									
Ich sage: „Sie befürchten, dass in zwei Wochen kein fehlerfreier Datenreport vorliegen wird?“									
Ich sage: „Weiß doch jeder, dass ein Datenreport selten fehlerfrei ist.“									
Ich frage den Kunden: „Können Sie mir Vorschläge machen, wie wir das Problem schnellstmöglich lösen?“									
Ich sage: „Tut mir leid, dass das so gelaufen ist.“									
Ich sage: „Ich verstehe, dass Sie unter Zeitdruck sind. Wir werden versuchen, das in zwei Wochen hinzubekommen.“									
Ich sage: „Für uns beide ist es sehr wichtig, dass wir die Fehler schnell beheben.“									
Ich vermute dass der Kunde befürchtet, in zwei Wochen keine fehlerfreie Produkt vorliegen zu haben, spreche ihn aber nicht darauf an.									
Ich sage: „Ich bin zuversichtlich, dass wir das Problem beheben können.“									

**8. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind Teil einer Arbeitsgruppe. In dieser Arbeitsgruppe haben alle Mitglieder den gleichen Rang. Sie sind in der Arbeitsgruppe verantwortlich für die Erstellung eines Quartalsberichts. Zur fristgerechten Fertigstellung bis Ende der Woche benötigen Sie noch Informationen und Beiträge einzelner Mitglieder der Arbeitsgruppe. Diesen Bedarf formulieren Sie in einer Besprechung. Die Rückmeldung der Arbeitsgruppe ist verhalten. Niemand signalisiert Bereitschaft Ihnen zuzuarbeiten.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich sage: „War mir klar, dass ihr nicht helfen wollt.“

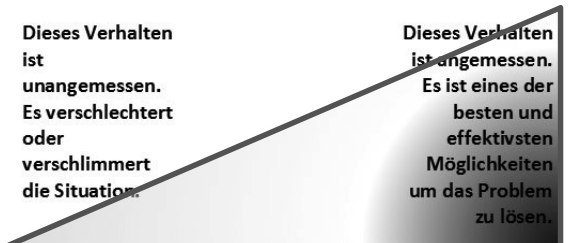
Ich formuliere genau, was ich von wem brauche: „Von dir, Kollege A bräuchte ich noch folgende Zahlen (...), und von dir, Kollegin B noch Informationen über folgende Bereiche (...).“					
Ich frage nach: „Ob der Quartalsbericht rechtzeitig fertig ist interessiert euch nicht oder?“					
Ich sage: „Um den Bericht erfolgreich fertigzustellen ist es wichtig, dass die offenen Punkte bearbeitet werden. Dazu brauche ich eure Unterstützung.“					
Ich sage: „Ich habe große Sorge, dass wir den Quartalsbericht nicht fristgerecht fertigstellen können.“					
Ich sage: „Wir sind als Arbeitsgruppe gemeinsam dafür verantwortlich, dass der Bericht fristgerecht fertig wird. Ich sehe euch mit in der Verantwortung.“					
Ich appelliere an das schlechte Gewissen der Kolleginnen und Kollegen und sage: „Ihr lasst mich hängen, von Euch hätte ich das nicht erwartet.“					
Ich frage: „ Könnt Ihr bitte Vorschläge machen, wie die offenen Punkte bearbeitet werden könnten?“					
Ich will eine zügige Entscheidung und sage: „Du, lieber Kollege Y mach das jetzt.“					
Ich sage: „Ich erwarte mehr Engagement. Du, liebe/r Kollegin/e Z fällst mir seit längerem auf. Was stimmt in letzter Zeit mit dir nicht?“					
Ich sage: „Um bis Ende der Woche den Quartalsbericht fertigstellen zu können, brauche ich die Unterstützung von Einzelnen in den folgenden Bereiche 1(...), 2(...), 3(...).“					
Ich sage: „ Ich verteile jetzt die Aufgaben und genau so machen wir das jetzt.“					
Ich mache einen Vorschlag und sage: „Wir schaffen das nur, wenn wir das gemeinsam machen. Die Aufgaben, die zu erledigen sind, sind folgende 1(...), 2(...), 3(...). Wie können wir diese gleichmäßig aufteilen?“					
Ich sage: „Das ist viel, wenn ich das alles selber mache. Aber ich werde das alleine schaffen.“					
Ich sage: „Folgende Dinge müssen jetzt erledigt werden 1(...), 2(...), 3(...).“					
Ich sage: „Ihr teilt die Aufgaben bitte später untereinander auf. Ich komme zum nächsten Punkt.“					
Ich sage: „Tatsache ist, dass der Quartalsbericht bis Ende der Woche fertig sein muss. Ich trage dafür die Verantwortung.“					
Ich bitte um eine Diskussion und sage: „Wir können gerne über eure Einschätzung diskutieren, wer was macht.“					
Ich betone, dass der Quartalsbericht bis Ende der Woche fertig sein muss und frage: „ Wie schätzt ihr das ein, wer könnte welche Aufgaben übernehmen?“					
Ich stelle fest: „Fakt ist, das jeder von euch einen Beitrag leisten muss.“					
Ich akzeptiere die Zurückhaltung meiner Kolleginnen und Kollegen und sage: „Ok, dann werde ich versuchen, das selbst hinzubekommen.“					
Ich sage: „In folgenden Bereichen ist die Fertigstellung des Berichts von einer Unterstützung von euch abhängig. Für Bereich 1 bräuchte ich folgende Informationen (...), für Bereich 2 eine Zusammenstellung folgender Daten (...).“					

**9. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind in einer Besprechung mit einer/m Kollegin/en. Sie sind beide zuständig für die Prozesses-Entwicklung innerhalb des Qualitätsmanagements Ihrer Firma/ Einrichtung. Bereits im Vorfeld haben Sie festgestellt, dass sie beide sich uneinig darüber sind, wie die weiteren Schritte zur Freigabe der von Ihnen entwickelten Prozesse aussehen könnten. Während die/der Kollegin/e für eine breite Partizipation anderer Entscheider zu sein scheint, sind Sie eher der Auffassung, dass das Genehmigungsverfahren zielorientiert abgekürzt werden kann.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



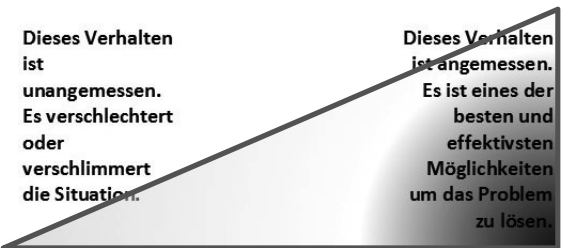
Ich sage: „Wir haben beide großes Interesse daran, dass die von uns entwickelten Prozesse freigegeben werden.“					
Andere Lösungsmöglichkeiten als mein eigener Vorschlag für ein schlankes Verfahren sehe ich eigentlich nicht.					
Ich sage: „Wir beide wollen, dass wir die Genehmigung für unserer Prozesse bekommen.“					
Ich sage: „Wir unterscheiden uns in der Auffassung, welchen Weg wir am besten gehen, damit unsere Prozesse freigegeben werden.“					
Ich sage: „Mir ist es wichtig, dass wir mit möglichst wenig Zeitaufwand das Genehmigungsverfahren durchlaufen.“					
Ich versuche, das Interesse der/s Kollegin/en, für eine größtmögliche Partizipation gelten zu lassen. Ich sage: „Ich würde gerne verstehen, warum dir eine größtmögliche Beteiligung wichtig ist.“					
Ich frage den Kollegen/Kollegin: „Was ist aus deiner Sicht für das Genehmigungsverfahren zwingend notwendig?“					
Die Einwände der/s Kollegin/n kann ich grundsätzlich nicht gelten lassen, schließlich ist eine zielorientiertes und verkürztes Genehmigungsverfahren die einzige praktikable Möglichkeit.					
Ich versuche herauszufinden, was der/m Kollegin/en beim Genehmigungsverfahren wichtig ist, und frage: „ Welchen Weg schlägst du vor, damit wir die Freigabe bekommen?“					
Ich mache während dem Gespräch mehrere Vorschläge für Genehmigungsverfahren, die meinen Interessen und den Interessen der/s Kollegin/en entgegenkommen.					
Ich habe eine klare Position zum weiteren Prozedere. Ich sage: „Meiner Meinung nach sollte der Entscheidungsweg verkürzt und pragmatisch sein. Eine breite Partizipation anderer Entscheidungsträger akzeptiere ich nicht.“					
Ich versuche konkrete Vorschläge zu machen und sage: „Möglicherweise könnten wir an dieser Stelle des Verfahrens Herrn X beteiligen. An folgender Stelle sehe ich keine Notwendigkeit, Frau A zu beteiligen.“					
Ich sage: „Ich bin überzeugt, dass ein verkürztes Verfahren die einzig richtige Möglichkeit ist.“					
Ich mache der/m Kollegin/en einen Vorschlag: „Lasse uns gemeinsam die weiteren Schritte für das Genehmigungsverfahren festlegen. Erst danach möchte ich die nächsten Schritte angehen.“					
Ich sage: „Lasse uns gemeinsam darüber nachdenken, welche Entscheider unbedingt beteiligt sein sollten und welche nicht.“					
Wenn der Kollege Einwände gegen meine Vorschläge hat, lasse ich diese unkommentiert.					
Wenn die/er Kollegin/e meine Vorschläge ablehnt, frage ich: „Wie begründest du Deine Einwände.“					
Wenn der Kollege mit meinen Vorschlägen nicht einverstanden ist, frage ich: „Welche anderen Möglichkeiten siehst du?“					

**10. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation**

Sie erhalten von Ihrer/m Chef/in per E-Mail eine Aufgabenliste, die Sie gemeinsam mit einem/er Kollegen/in X (gleiche Ebene- gleiche Abteilung) abarbeiten sollen. Sie und Ihr/e Kollege/in X treffen sich um die einzelnen Aufgaben auf der Liste zwischen Ihnen zu verteilen. Bei der gemeinsamen Besprechung der Verteilung der Aufgaben sind sie sich uneinig, wer von Ihnen welche Aufgaben übernimmt. Das war bei früheren Aufgabenverteilungen ebenfalls so. Die Stimmung zwischen Ihnen beiden ist angespannt.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



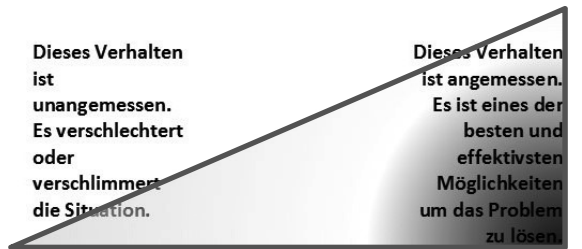
Ich werde mich im Gespräch intuitiv richtig verhalten. Deshalb habe ich mir vor dem Gespräch keine Gedanken gemacht.					
Ich habe mir bereits vor dem Gespräch Gedanken darüber gemacht, wie ich mich bei der Besprechung mit Kollegen/in X verhalten kann.					
Vor dem Gespräch habe ich mir genügend Zeit genommen, um zu überlegen, was mir wichtig ist bei der Verteilung der Aufgaben.					
Ich stelle vor dem Gespräch keine Vermutungen darüber an, welche Ziele Kollege/in X bei der Verteilung der Aufgaben haben könnte.					
Ich habe mir vor dem Gespräch mit Kollegen/in X überlegt, dass es mir wichtig ist, die Aufgaben gerecht zwischen uns zu verteilen.					
Ich habe mir vor dem Gespräch keine Gedanken darüber gemacht, wie ich die Aufgaben gerne aufteilen würde.					
Ich denke vor dem Gespräch über die angespannte Stimmungslage nach, entscheide aber, unvoreingenommen ins Gespräch zu gehen.					
Ich denke, dass die Stimmungslage zwischen uns keine Rolle spielt. Deswegen spreche ich diese während des Gespräches nicht an.					
Ich mache mir während des Gespräches keine Gedanken darüber wie es mir geht, weil eigene Gefühle hier keinen Platz haben.					
Ich versuche die Stimmungslage zu klären und sage: „Ich würde gerne die Aufgabe unter rationalen Gesichtspunkten aufteilen, und mich nicht von der angespannten Stimmung beeinflussen lassen.“					
Die Stimmungslage ignoriere ich und spreche sie nicht an.					
Ich beobachte Kollegen/in X, und das was er/sie tut und sagt während unseres Gesprächs genau.					
Ich versuche, mir während des Gesprächs ein Bild von der aktuellen Stimmungslage des/r Kollegen/in X zu machen.					
Ich benenne mein Interesse und sage: „Mir ist es wichtig, dass wir uns einig werden in der Frage, wer welche Aufgaben übernimmt.“					
Ich versuche während des Gesprächs Kollegen/in X zu beobachten, um herauszufinden, welche Interessen er/sie bei der Aufgabenverteilung verfolgt.					
Ich beobachte mein eigenes Verhalten während des Gespräches genau.					
Ich mache mir keine Gedanken über meine Gefühle während des Gespräches.					
Ich beobachte während des Gesprächs nicht, wie Kollege/in X sich verhält.					

**11. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Für ein Buchprojekt sollen durch Ihrer Abteilung (Sie sind die Abteilungsleitung) zwei Werkverträge vergeben werden. Das Buchprojekt wurde mit einem ersten Werkvertrag an Firma *ABC* vergeben. Den zweiten Werkvertrag, der jetzt ansteht, möchten Sie auch an die Firma *ABC* vergeben, weil Sie mit der bisherigen Leistung sehr zufrieden sind. Sie wissen, dass die Kommunikationsabteilung Ihres Hauses während der ersten Vertragszeitraums laufend neue Anforderungen an Firma *ABC* gestellt hat. Deswegen hat Ihnen die Firma *ABC* signalisiert, wenig Interesse zu haben, den zweiten Werkvertrag annehmen zu wollen, weil diese ständigen, neuen Anforderungen einen erheblichen Mehraufwand bedeutet hätten. Sie treffen sich mit der Abteilungsleitung der Kommunikationsabteilung, um sich gemeinsam über den weiteren Verlauf des Buchprojekts zu besprechen.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich überlege mir vor dem Gespräch, dass ich sehr großes Interesse daran habe, den zweiten Werkvertrag an die Firma <i>ABC</i> zu geben.					
Ich stelle vor dem Gespräch Vermutungen darüber an, welche Ziele die/der Abteilungsleiter/in bei dem Buchprojekt haben könnte.					
Vor dem Treffen frage ich mich, welche Interessen die Abteilungsleitung bei dem Buchprojekt verfolgt.					
Ich stelle mir bereits vor dem Treffen die Frage, was die/der Abteilungsleiter/in <i>eigentlich</i> wirklich will.					
Ich versuche, dass sich mein Ärger nicht auf mein Verhalten während des Gesprächs auswirkt.					
Ich sage: „Es ärgert mich, wie ihre Abteilung mit der Firma <i>ABC</i> beim ersten Werkvertrag umgegangen ist.“					
Ich sage im Gespräch: „Mir ist wichtig, dass wir uns in der Frage einig werden, wie die Gestaltung der zweiten Vertragsphase aussehen kann.“					
Ich beobachte das Verhalten der Abteilungsleitung während unseres Gesprächs genau um zu erkennen, welche Interessen sie/er verfolgt.					
Während des Gesprächs mache mir nur wenig Gedanken über meine Gefühle.					
Ich mache mir während des Gesprächs keine Gedanken über die Gefühlslage der Abteilungsleiterin/ des Abteilungsleiters.					
Ich beobachte während des Gesprächs nicht, wie die/der Abteilungsleiter/in sich verhält. Ich konzentriere mich ausschließlich auf mich selbst.					

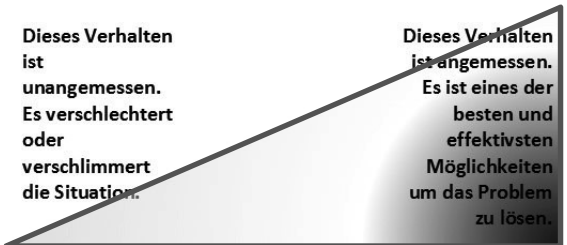


**12. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie haben einen Besprechungstermin mit einer/m Kollegin/en A. Sie sind beide auf der gleichen Hierarchieebene. Für ein gemeinsames Projekt wollen sie eine Aufgabenverteilung zwischen ihnen beiden besprechen und festlegen.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Ich sage zu Beginn des Gesprächs zu A: „Mir ist wichtig, dass wir und einig werden, wer welche Aufgaben übernehmen kann.“									
Ich sage A zu Beginn des Gesprächs: „Mir ist es wichtig, dass wir die Aufgaben gerecht zwischen uns aufteilen.“									
Meine Einschätzung darüber, wie wir die Aufgaben verteilen können behalte ich erstmal für mich. Ich sehe Kollegin/en A in der aktiven Rolle.									
Mir ist es wichtig, dass die Aufgaben zwischen uns gerecht verteilt werden, deshalb sage ich: „Mir ist es wichtig, gemeinsam mit dir nach einer gerechten Verteilung der Aufgaben zu suchen.“									
Da es unser gemeinsames Projekt ist, sage zu A: „Wir sind beide gleichermaßen verantwortlich.“									
Ich sage: „Ich finde, unsere Kompetenzen und Fähigkeiten ergänzen sich gut. Gemeinsam können wir das Projekt sicher gut bearbeiten.“									
Ich interessiere mich nicht dafür wie A die Aufgaben verteilen möchte, und frage deshalb auch nicht danach.									
Ich sage: „Mir ist es wichtig, dass jeder diejenigen Aufgaben übernimmt, die er/ sie gut bearbeiten kann.“									
Ich sage „Ich finde, wir haben kaum gemeinsamen Interessen bei diesem Projekt.“									
Ich frage A: „Gibt es Interessen bei der Verteilung der Projektaufgaben, die wir beide teilen?“									
Mir ist es nicht wichtig, dass wir unsere Interessen bei der Verteilung der Aufgaben „unter einen Hut bringen“. Deshalb suche ich keine gemeinsamen Interessen.									
Ich mache während des Gesprächs erstmal viele Vorschläge, welche Aufgaben ich grundsätzlich gut übernehmen könnte.									
Ich benenne meine Interessen nicht und warte erst einmal ab, wie A sich äußert.									
Wenn A ihre/seine Interessen zur Aufgabenteilung gut begründen kann, erkenne ich diese an.									
Mir ist es egal, wenn A Einwände bei der Aufgabenverteilung hat. Deshalb ignoriere ich diese.									
Ich frage A nach ihren/seinen Interessen und Anliegen bei der Aufgabenverteilung.									
Wenn A einen Vorschlag zur Aufgabenverteilung macht, den ich nicht gut finde, sage ich ihr/ihm das.									
Ich mache während des Gesprächs keine Vorschläge zur Aufgabenverteilung.									
Ich sage während des Gesprächs zu A: „Wenn ich die Aufgabe 1(...) übernehme, dann könntest du vielleicht Aufgabe 2(...) machen.“									
Ich biete während des Gesprächs keine Lösungsmöglichkeiten an.									
Wenn A mit einer Idee von mir nicht einverstanden ist frage ich: „Aus welchem Grund bist du nicht einverstanden?“									
Ich mache einen Vorschlag zur Aufgabenverteilung. Ich frage A nicht, wie sie/er dazu steht.									
Wenn A Einwände gegen meine Vorschläge zur Verteilung der Aufgaben hat, frage ich: „Wie denkst du, können wir die Aufgaben verteilen?“									
Wenn A Einwände hat, lasse ich diese unkommentiert.									

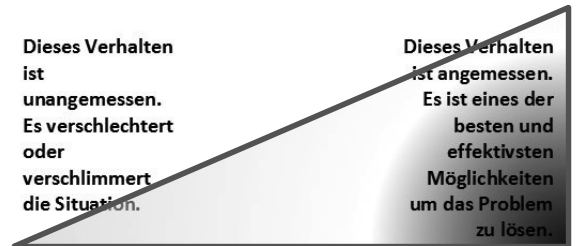


**14. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind in einer Besprechung mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus ihrem Arbeitsbereich. Es gibt auf der Tagesordnung eine große Anzahl tagesaktueller Themen, die besprochen werden müssen. Seit Wochen gibt es jedoch zwischen Ihnen Unklarheiten darüber, wer welche Aufgaben zu erledigen hat und wer wofür die Verantwortung trägt. Das führt auch dazu, dass Ihr Arbeitsbereich mit der Bearbeitung eines Projekts weit im zeitlichen Rückstand ist.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



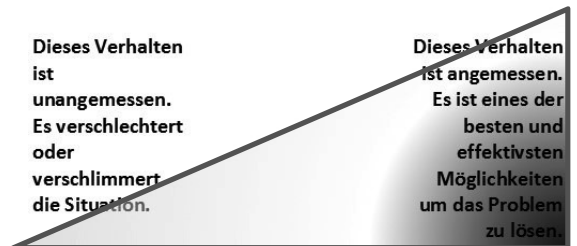
Ich denke, wir haben in der Sitzung keine Zeit, uns mit diesem Thema zu befassen. Es gibt viele tagesaktuelle Dinge zu besprechen, deshalb spreche ich die Unklarheiten nicht an					
Am Anfang der Teambesprechung versuche ich den Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit zu geben, die Unklarheiten anzusprechen. Deshalb frage ich: „Welche Themen sollen aus eurer Sicht heute auch besprochen werden?“					
Ich spreche die Thematik nicht an, weil wir so viele andere dringende Dinge zu besprechen haben.					
Ich sage zu Beginn des Gesprächs: „Ich möchte gerne mit Euch auch darüber sprechen, wie wir eine gute Möglichkeit finden, die anstehenden Aufgaben zwischen uns aufzuteilen.“					
Ich sage zu Beginn des Gesprächs: „Ich möchte mit Euch darüber sprechen, wie wir die anstehenden Aufgaben verteilen könnten.“					
Welche Meinung die Kolleginnen und Kollegen zur der Situation haben interessiert mich nicht. Deshalb spreche ich die Unklarheiten nicht an.					
Ich sage den Kolleginnen und Kollegen: „Ich bin der Meinung, dass wir jetzt eine Entscheidung darüber treffen müssen, nach welchen Kriterien die Aufgaben verteilt werden.“					
Ich sage: Ich möchte, dass wir bei der Aufgabenverteilung eine Lösung finden, die von allen mitgetragen werden kann.“					
Ich weiß was das Problem ist. Die Sichtweise meiner Kolleginnen und Kollegen dazu erfrage ich deshalb nicht.					
Ich frage die Kolleginnen und Kollegen: „Wie seht ihr das, wo gibt es Unklarheit darüber, wer welche Aufgaben verantwortet?“					
Ich frage: „Was meint ihr, wie wir den Bearbeitungsrückstand aufarbeiten?“					
Ich frage: „Was ist eurer Meinung nach die Schwierigkeit bei der Aufgabenverteilung?“					
Ich frage: „Was meint ihr, worin sind wir uns uneinig bei der Aufgabenverteilung?“					
Es ist offensichtlich, was das Problem ist. Dazu brauche ich nicht die Meinung der anderen.					

**15. Situation:**

**Begeben Sie sich gedanklich in folgende Situation:**

Sie sind Teil eines hierarchiegleichen Teams. Innerhalb dieses Teams gibt es eine Meinungsverschiedenheit darüber, auf welche Art und Weise das nächste Projektziel erreicht werden könnte. Die Teammitglieder sind sich uneinig darüber, welche nächsten Schritte wie und von wem zu erledigen sind. In einer gemeinsamen Besprechung versuchen die Teammitglieder miteinander eine Lösung zu finden, wie das Projektziel erreicht werden kann.

**BITTE LESEN SIE ZUERST ALLE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH, DIE SIE IN DIESER SITUATION FIKTIV ZUR VERFÜGUNG HABEN. DANACH BEURTEILEN SIE JEDE EINZELNE HANDLUNGSMÖGLICHKEIT NACH DEREN ANGEMESSENHEIT.**



Im Gespräch formuliere ich deutlich, was ich denke, wie die Aufgaben und Verantwortlichkeiten am besten verteilt werden könnten.						
Wenn Teammitglieder Vorschläge machen, die nicht meiner Meinung entsprechen, kommentiere ich diese Vorschläge nicht.						
Wenn Kolleginnen und Kollegen eine andere Meinung als ich darüber haben, wie das Projektziel erreicht werden könnte, versuche ich die Unterschiede zu meiner Meinung deutlich aufzuzeigen.						
Im Gespräch beziehe ich klar Stellung, wie die nächsten Schritte angegangen werden können.						
Ich vermeide zu formulieren, wie meiner Meinung nach die Uneinigkeit gelöst werden könnte, weil ich keine Stellung beziehen möchte.						
Ich äußere mich nicht, wie das Problem meiner Meinung nach gelöst werden kann.						
Wenn sich Teammitglieder dazu äußern, wie das Problem ihrer Meinung nach gelöst werden könnte, gehe ich zunächst auf die verschiedenen Vorschläge nicht ein, sondern lasse jeden zu Wort kommen.						
Wenn ein Kollege sich äußert und Vorschläge macht, bewerte ich diese Ideen.						
Nachdem alle Teammitglieder Vorschläge gemacht haben, benenne ich klar die realistischen Möglichkeiten. Ich beurteile, was unter den gegebenen Umständen möglich ist.						
Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit zum Erreichen des Projektziels erarbeitet wurde, frage ich: „Welche Maßnahmen sind nun notwendig, um das Projektziel zu erreichen?“						
Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit erarbeitet wurde, frage ich: „Wer kann welche Aufgaben übernehmen?“						
Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit erarbeitet wurde, frage ich: „Welche konkreten Maßnahmen stehen nun an, um das Projekt weiter voranzubringen?“						
Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit erarbeitet wurde, gehe ich davon aus, dass alle wissen was nun zu tun ist.						

## 2. Teil

Sie finden im Folgenden eine Reihe von Aussagen, die sich ebenfalls auf Soziale Kompetenzen in ihrem **zukünftigen beruflichen Alltag** beziehen. Es geht auch hier um **Ihre persönliche Einschätzung**. Die folgenden Aussagen können auf Sie selbst mehr oder weniger zutreffen. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, wie sehr die Aussage auf Sie zutrifft.

	Trifft gar nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
In meinem Berufsleben werde ich auch mit Problemen konfrontiert, die eher nichts mit meinem jetzigen Fachstudium zu tun haben.				
Ich kann in meinem Beruf sicherlich auch erfolgreich sein, wenn ich vorhandene Konflikte (bspw. im Team) ignoriere.				
Wenn ich in meinem Beruf erfolgreich sein möchte, muss ich verhandlungsfähig sein.				
Es ist schon mal vorgekommen, dass ich jemanden ausgenutzt habe.				
Um in meinem Beruf erfolgreich zu sein, ist es sicher sehr wichtig, kooperationsfähig zu sein.				
In meinem Beruf bin ich sicherlich auch dann sehr erfolgreich, wenn ich nicht die Fähigkeit habe, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren.				
Ich bin in meinem Beruf auch erfolgreich, wenn ich ausschließlich Experte/Expertin innerhalb meines studierten Faches bin.				
Wenn ich in meinem Beruf erfolgreich sein möchte, muss ich Gesprächspartner auch mal frustrieren.				
Auch wenn ich selbst gestresst bin, behandle ich andere immer freundlich und zuvorkommend.				
Um in meinem Beruf erfolgreich zu sein, ist es sicher sehr wichtig, gute Arbeitsbeziehungen (z.B.: zu Kollegen/Kunden) aufzubauen und aufrechtzuerhalten.				
In meinem Beruf bin ich auch mit Herausforderungen konfrontiert, die ich ohne die Unterstützung von anderen (z.B.: Kolleginnen/ Kollegen) nicht lösen kann.				
Ich kann in meinem Beruf auch erfolgreich sein, wenn eine Lösung nur für mich, aber nicht für mein Gegenüber einen Vorteil hat.				
In meinem Beruf bin ich sicherlich auch erfolgreich, wenn ich ausschließlich meine eigenen Interessen (bzw. die meiner Firma/ Institution) durchsetze.				
Manchmal helfe ich jemandem nur, wenn ich eine Gegenleistung erwarten kann.				
Ich bin sicherlich in meinem Beruf auch erfolgreich, wenn ich in Verhandlungssituationen intuitiv agiere.				
Wenn ich in meinem Beruf erfolgreich verhandeln möchte, muss ich die Interessen meines Gesprächspartners berücksichtigen.				
Ich sage immer, was ich denke.				
Um in meinem Beruf erfolgreich zu sein, muss ich in Verhandlungen den größtmöglichen Nutzen für mich (bzw. meine Firma/ Institution) generieren.				
Um in meinem Beruf erfolgreich zu sein, ist es sicher sehr wichtig, bei Konflikten zu versuchen meine Interessen mit der Gegenseite zu vereinbaren.				
In meinem Beruf bin ich sicherlich auch dann erfolgreich, wenn ich bei Konflikten die Interessen des/der anderen erkennen kann.				
Ich kann in meinem Beruf sicherlich auch Konflikte lösen, ohne dass die Gegenseite Ihre Vorstellungen durchsetzen kann.				
Im Streit bleibe ich stets sachlich und objektiv.				
Wenn ich in meinem Beruf erfolgreich sein möchte, muss ich sicherlich Konflikte mit anderen auch mal <i>aussitzen</i> .				
Ich bin sicherlich in meinem Beruf auch erfolgreich, wenn ich in einer Arbeitsgruppe Informationen oder notwendige Daten zögerlich weitergebe.				
Um in meinem Beruf erfolgreich zu sein, ist es sicher sehr wichtig, in einer Arbeitsgruppe gemeinsam mit anderen Verantwortung für ein Ergebnis zu tragen.				
Ich kann in meinem Beruf sicherlich auch dann sehr gut in einer Arbeitsgruppe arbeiten, wenn ich meinem Gegenüber nicht wissen lasse, wie ich seine/ ihre Arbeit beurteile.				
Wenn ich mich mit jemandem unterhalte, höre ich ihm immer aufmerksam zu.				
Wenn ich in meinem Beruf erfolgreich sein will, muss ich in einer Arbeitsgruppe sicher auch Meinungen aushalten, die meinen widersprechen.				

Anlage 6: Schwierigkeitsindex P<sub>7</sub> Skalen Teamfähigkeit



## Anlage 7: Testwerte Teamfähigkeit

Teamfähigkeit/ Skala: Tf A Informationsaustausch; 11 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items 0.725; Item MW: 0.653; Varianz: 0.38. Guttman-Split-Half mit Spearman-Brown-Korrektur: .601						
Item (recode)	Erwarteter Wert	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	SD	Trennschärfe
Tf_2_4	6	Zu einem gemeinsamen Gespräch mit A bringe ich alle Infos mit, die ich zum Arbeitspaket bisher zusammentragen konnte.	0,45	549	0,835	0,453
Tf_2_1	6	Ich rufe A an und bitte um einen gemeinsamen Termin, damit wir uns abstimmen können.	0,43	549	0,829	0,447
Tf_2_8	6	Mir ist eine gemeinsame Abstimmung wichtig. Deshalb terminiere ich mit meiner/m Kollegin/en A einen baldigen Besprechungstermin.	0,43	549	0,797	0,483
Tf_2_10	6	Ich kümmere mich darum, dass wir uns über die jeweiligen Arbeiten regelmäßig austauschen.	0,77	549	0,972	0,510
Tf_2_12	6	Ich informiere A regelmäßig über die von mir gemachten Schritte und bin interessiert an dem, was sie/er gemacht hat	0,70	549	1,006	0,544
Tf_1_4	2	Ich habe selbst sehr viel zu tun. Ich werde versuchen, die nächsten Tage meine Teamkollegen und Kolleginnen darüber zu informieren, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/en X benannt ist.	0,93	549	0,945	0,203
Tf_1_12	1	Ich unternehme nichts. Wenn es mir nicht zufällig aufgefallen wäre, dass die/der Kollegin /e X versäumt hat, eine Urlaubsvertretung zu organisieren, wüssten wir gar nicht um das Problem.	0,39	549	0,923	0,446
Tf_2_5	2	A lädt zu einem gemeinsamen Termin ein. Ich bitte sie/ihn, alle Infos mitzubringen, die ihr/ihm zum Projekt vorliegen. Ich nehme keine Unterlagen mit und warte erstmal ab, welche Infos sie hat.	0,73	549	0,682	0,257
Tf_2_3	2	Ich warte bis A sich meldet, damit wir uns besprechen können	0,72	549	0,744	0,234
Tf_2_9	2	Ich komme ohne regelmäßigen Austausch mit A gut alleine zurecht.	0,71	549	0,755	0,302
Tf_3_8	2	Ich bin der Meinung, dass wir B ab sofort nicht mehr zu Teambesprechungen einladen sollten.	0,91	549	0,770	0,240

Teamfähigkeit/ Skala: Tf B Kooperation; 14 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.639; ; Item MW: 1.036; Varianz: 0.361; Guttman Split-Half-Koeffizient mit Spearman-Brown-Korrektur: 0.621						
Item	Erwarteter Wert	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	SD	Trennschärfe
Tf_1_1	5	Ich informiere die Teamleitung darüber, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/e X benannt ist	1,05	531	0,907	0,225
Tf_3_1	5	Ich werde trotz des Verhaltens von B die mir vorliegenden Informationen und Daten zum Projekt mit allen Teammitgliedern austauschen	0,74	531	0,640	0,178
Tf_3_5	5	Ich versuche weiter, mich in den relevanten Bereichen mit B abzustimmen.	0,79	531	0,795	0,337

Tf_3_15	5	In der nächsten Teamsitzung wird mehrheitlich entschieden, dass die Aufgaben, die B erledigen sollte, zwischen den Teammitgliedern aufgeteilt werden. Ich sehe das anders, werde die Entscheidung aber mittragen.	0.94	531	0.983	0.212
Tf_3_16	5	Auch wenn die Zusammenarbeit mit B schwierig ist, versuche ich weiterhin, ihn in die Teamkommunikation miteinzubeziehen.	0.93	531	0.901	0.440
Tf_1_3	1	Das ist das Versäumnis der/s Kollegin/en, deshalb informiere ich niemanden	0.29	531	0.844	0.397
Tf_1_8	2	Auf dem Flur begegnet mir zufällig ein/e Kollegin/e. Ich frage sie/ihn ob, sie/er wüsste, wer die Urlaubsvertretung für Kollegin/en X übernimmt	1.78	531	1.186	0.092
Tf_3_2	2	Ich werde ab sofort die mir vorliegenden Informationen und Daten zum Projekt nur noch mit den aktiven Teammitgliedern austauschen.	1.16	531	1.105	0.263
Tf_3_4	1	Ich unternehme nichts und warte erst einmal ab.	0.83	531	1.073	0.242
Tf_3_6	1	Wenn B auf mich zukommt, um Informationen zum Projekt zu bekommen, gebe ich ihm diese nicht mehr weiter.	0.81	531	1.146	0.401
Tf_1_10	1	Ich habe kein Interesse das Problem zu lösen. Es ist nicht meine Aufgabe den Fehler der Kollegin zu beheben.	0.44	531	0.984	0.442
Tf_3_3	2	Wenn ich dem/r Projektleiter/in begegnen sollte, werde ich andeuten, dass es Schwierigkeiten im Team gibt.	2.74	531	1.121	-0.092
Tf_3_13	2	Ich suche kein Gespräch mit B. Das ist meiner Meinung nach die Aufgabe vom Teamleiter.	1.18	531	1.097	0.159
Tf_3_14	1	In der nächsten Teamsitzung wird mehrheitlich entschieden, dass die Aufgaben zwischen den Teammitgliedern aufgeteilt werden. Da ich das anders sehe, werde ich keine Aufgaben von B übernehmen.	0.84	531	1.175	0.407

Teamfähigkeit/ Skala: Tf C Koordination; 6 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.633; ; Item MW: 0.695; Varianz: 0.072; Guttman Split-Half-Koeffizient: 0.564; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.567

Item	Erwarteter Wert	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	SD	Trennschärfe
Tf_1_5	5	Ich frage die Kollegen und Kolleginnen in der Teamsitzung am selben Tag, welche Vorschläge es gibt, um die Urlaubsvertretung zu klären.	0.81	561	0.675	0.286
Tf_1_9	5	Gemeinsam mit allen Teamkollegen und Kolleginnen überlege ich, wer welche Aufgaben als Urlaubsvertretung übernehmen kann.	0.88	561	0.722	0.342
Tf_1_11	6	In der Teambesprechung am selben Tag berichte ich, dass keine Urlaubsvertretung für Kollegin/en X benannt ist. Ich erbitte Lösungsvorschläge.	0.98	561	1.137	0.333
Tf_1_7	1	Das ist nicht mein Problem, deshalb frage ich auch die Kolleginnen und Kollegen nicht, wie wir das mit der fehlenden Urlaubsvertretung lösen könnten.	0.28	561	0.747	0.509



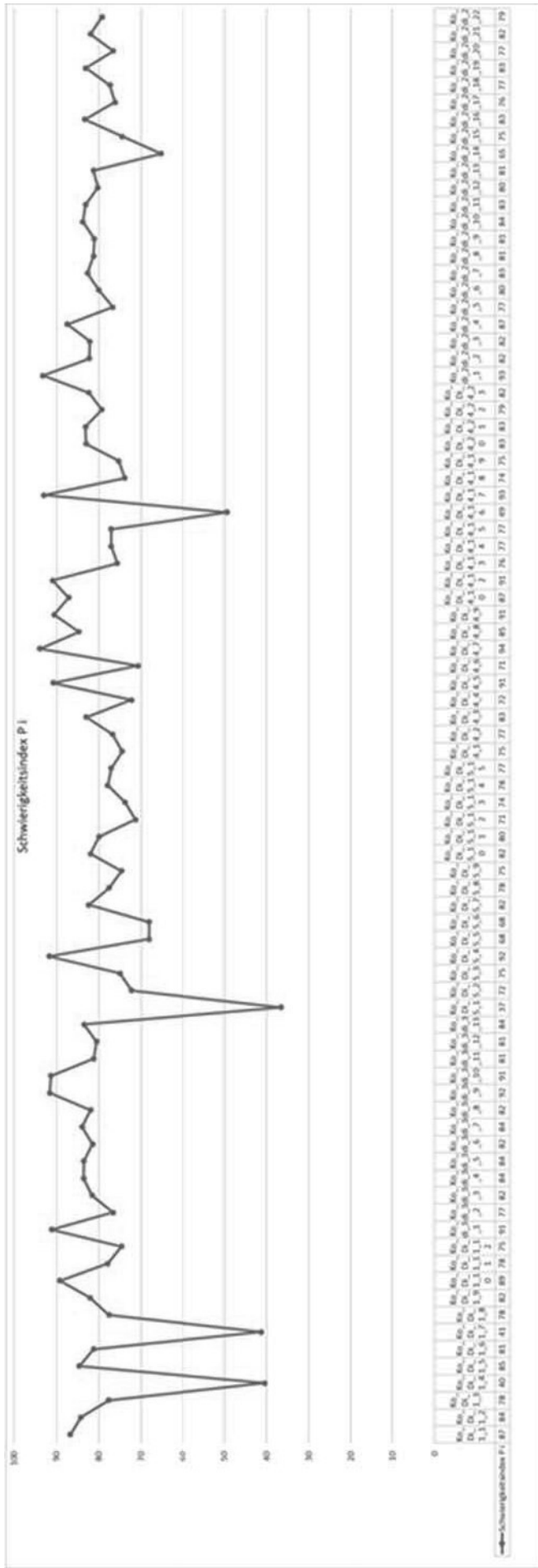
<b>Tf_2_6</b>	1	In einem gemeinsamen Gespräch schildert A. wie ihrer/seine Meinung nach die Aufgaben verteilt werden können. Die Vorschläge entsprechen nicht meiner Sicht. deswegen ignoriere ich diese.	0.47	561	0.870	0.422
<b>Tf_3_9</b>	1	Ich bin nicht daran interessiert. wie die anderen Teammitglieder mit der Situation umgehen wollen. Ich treffe meine eigenen Entscheidungen. wie ich weiter mit B umgehen werde.	0.76	561	1.093	0.252

Teamfähigkeit/ Skala: D Sozio-emotionales VH/ Beziehungsorientiertes VH; 12 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.569 ; Item MW: 1.131; Varianz. 0.532; Guttman's Split-Half-Koeffizient: 0.351; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.352

Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
<b>Tf_3_12</b>	6	Ich suche das Gespräch mit B und lasse ihn/sie wissen. dass sein Verhalten für das Projekt sehr schädlich ist.	1.36	563	1.353	0.047
<b>Tf_3_11</b>	5	Ich suche das Gespräch mit B und formuliere deutlich. was ich davon halte. dass er/sie seine Arbeiten nicht erledigt und nicht zu Teambesprechungen erscheint.	2.58	563	1.138	-0.130
<b>Tf_2_15</b>	6	Ich stelle die Ergebnisse in einer Teamsitzung vor und mache deutlich. dass es eine gemeinsame Leistung meiner/s Kollegin/en A und mir ist.	0.67	563	1.002	0.378
<b>Tf_2_16</b>	6	A und ich tragen unsere Ergebnisse in einer gemeinsamen Besprechung zusammen. Wenn mir Arbeiten von A gut gefallen. formuliere ich auch. dass ich diese gut finde.	0.65	563	0.979	0.374
<b>Tf_2_18</b>	6	In einer gemeinsamen Besprechung unserer Ergebnisse sage ich A auch. dass ich ihre/seine Leistung sehr schätze.	0.75	563	0.964	0.433
<b>Tf_2_20</b>	4 aber mit 5 gerechnet	Wenn ich finde. dass A mit mehr Engagement an die Sache rangehen könnte. sage ich ihr/ihm das freundlich.	0.68	563	0.725	0.251
<b>Tf_2_7</b>	2	In einem gemeinsamen Gespräch schildert A seine/ ihre Meinung. wie er/sie denkt. dass die Aufgaben verteilt werden können. Ich finde die Ideen nicht sehr durchdacht. das sage ich auch so.	2.64	563	1.065	-0.138
<b>Tf_2_11</b>	1	Was A leistet. um das Arbeitspaket zu bearbeiten. interessiert mich nicht. Ich konzentriere mich auf meine Arbeitsbereiche.	0.67	563	0.961	0.373
<b>9Tf_2_13</b>	2	Über erfolgreiche Zwischenschritte bei unserem Arbeitspaket informiere ich unsere/n Vorgesetzte/n regelmäßig. Dabei achte ich darauf. auf meine eigenen Leistungen hinzuweisen.	1.24	563	1.038	0.090
<b>Tf_2_14</b>	2	Bei der Team-Präsentation der ersten Ergebnisse stelle ich ausschließlich meine Arbeitsergebnisse vor. Mein/e Kollegin/e A kann ihre/seine Arbeiten ebenfalls präsentieren. wenn sie/er das möchte.	0.88	563	0.927	0.344

<b>Tf_2_17</b>	1	Wenn ich finde, dass A gute Arbeit leistet, dann sag ich ihr/ihm das nicht, weil es nicht meine Aufgabe ist.	0.67	563	0.950	0.445
<b>Tf_2_19</b>	2	Wie ich ihre/seine Arbeiten finde, sage ich A nicht.	0.80	563	0.656	0.291

Anlage 8: Schwierigkeitsindex P<sub>i</sub> Skalen Kommunikations- und Dialogfähigkeit



## Anlage 9: Testwerte Kommunikations- und Dialogfähigkeit

Kommunikations- und Dialogfähigkeit/ Skala: Ko_Di A Zielorientierte Gesprächsführung; 15 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.69 ; Item MW: 0.933; Varianz: 1.03; Guttman Split-Half-Koeffizient: 0.54; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.54						
Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
Ko_di_1_6	5	Ich sage: „Ich verstehe. dass ihr nicht mehr machen wollt. Wie könnten wir nun weiter vorgehen?“	0.9441	555	0.90652	0.283
Ko_di_5_3	5	Ich frage meine Kollegen und Kolleginnen. ob das. was sie im Moment besprechen. von allgemeinem Interesse ist	1.2306	555	1.14514	0.173
Ko_di_5_9	5	Ich unterbreche meine Präsentation und sage: „Ich habe den Eindruck. dass es wichtige Themen gibt. die ihr im Moment miteinander besprecht. Wollt ihr die Themen in der Gesamtrunde ansprechen.“	1.2432	555	1.19125	0.266
Ko_di_5_11	5	Ich unterbrechen meinen Vortrag und sage: „Gibt es Themen. die Ihr direkt jetzt ansprechen wollt?“	0.9820	555	1.02127	0.327
Ko_di_4_9	6	Zuerst will ich wissen. wie sich die Situation genau darstellt und frage: „Können Sie die Fehler bitte genauer beschreiben?“	0.4793	555	0.82439	0.412
Ko_Di_4_10	6	Ich frage zu Beginn des Gesprächs: „Habe ich Sie richtig verstanden. der Datenreport ist fehlerhaft? Können Sie mir bitte genau erklären. um welche Fehler ist sich handelt?“	0.6468	555	0.99709	0.313
Ko_Di_4_16	5	Ich sage: „Sie befürchten. dass in zwei Wochen kein fehlerfreier Datenreport vorliegen wird?“	2.5405	555	1.26736	-0.051
Ko_di_4_20	5	Ich sage: „Ich verstehe. dass Sie unter Zeitdruck sind. Wir werden versuchen. das in zwei Wochen hinzubekommen.“	0.8468	555	0.87068	0.222
Ko_di_2_8	5	Ich frage: „ Könnt Ihr bitte Vorschläge machen. wie die offenen Punkte bearbeitet werden könnten?“	0.9333	555	0.97490	0.233
Ko_di_2_19	5	Ich betone. dass der Quartalsbericht bis Ende der Woche fertig sein muss und frage: „ Wie schätzt ihr das ein. wer könnte welche Aufgaben übernehmen?“	0.8396	555	0.87559	0.235
Ko_Di_1_1	1	Ich suche kein weiteres Gespräch. Warum die Kolleginnen und Kollegen mir nicht helfen wollen. erfrage ich nicht	0.6631	555	1.02495	0.463
Ko_Di_1_3	1	Ich akzeptiere die Meinung meiner Kolleginnen und Kollegen und sage nichts mehr weiter dazu.	1.1225	555	1.12701	0.381

Ko_di_1_5	1	Warum die Teammitglieder keine Aufgaben übernehmen wollen. interessiert mich nicht. Ich habe verstanden, dass mich niemand unterstützt.	0.7658	555	1.17552	0.407
Ko_di_4_7	1	Ich beende das Gespräch schnellstmöglich weil ich kein Interesse an den Einschätzungen des Kunden habe.	0.2955	555	0.81229	0.456
Ko_di_4_12	1	Mir ist unklar, was der/die Kunde/in mit fehlerhaft meint. Das spreche ich jedoch nicht an.	0.4559	555	0.91089	0.314

Kommunikations- und Dialogfähigkeit/ Skala: Ko\_Di B: Eigene Sicht und Argumentation derer; 12 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.66 ; Item MW;; Varianz; Guttman's Split-Half-Koeffizient: 0.60; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.60

Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
Ko_di_4_21	5	Ich sage: „Für uns beide ist es sehr wichtig, dass wir die Fehler schnell beheben.“	0.8318	553	0.84630	0.225
Ko_di_5_13	5	Ich sage: „Ich versuche, euch meine Arbeitsergebnisse zu präsentieren. Ich empfinde eure Unaufmerksamkeit als störend.“	1.3074	553	1.19156	0.258
Ko_di_5_15	5	Ich sage: „Ich möchte, dass wir alle den gleichen Infostand bezüglich meiner Arbeitsergebnisse haben. Was denkt Ihr, wie wir das schaffen?“	1.1392	553	1.09865	0.212
Ko_Di_2_2	5	Ich formuliere genau, was ich von wem brauche: „Von dir, Kollege A bräuchte ich noch folgende Zahlen (...), und von dir, Kollegin B noch Informationen über folgende Bereiche (...).“	0.8807	553	0.76628	0.250
Ko_di_2_4	6	Ich sage: „Um den Bericht erfolgreich fertigzustellen ist es wichtig, dass die offenen Punkte bearbeitet werden. Dazu brauche ich eure Unterstützung.“	0.6130	553	0.90608	0.352
Ko_di_2_6	5	Ich sage: „Wir sind als Arbeitsgruppe gemeinsam dafür verantwortlich, dass der Bericht fristgerecht fertig wird. Ich sehe euch mit in der Verantwortung.“	0.9910	553	0.94692	0.294
Ko_di_2_11	5	Ich sage: „Um bis Ende der Woche den Quartalsbericht fertigstellen zu können, brauche ich die Unterstützung von Einzelnen in den folgenden Bereiche 1(...), 2(...), 3(...).“	0.8391	553	0.79020	0.323
Ko_di_2_13	6	Ich mache einen Vorschlag und sage: „Wir schaffen das nur, wenn wir das gemeinsam machen. Die Aufgaben, die zu erledigen sind, sind folgende 1(...), 2(...), 3(...). Wie können wir diese gleichmäßig aufteilen?“	0.9168	553	1.16265	0.458
Ko_di_2_22	6	Ich sage: „In folgenden Bereichen ist die Fertigstellung des Berichts von einer Unterstützung von euch abhängig. Für Bereich 1 bräuchte	1.0271	553	1.15517	0.360

		ich folgende Informationen (...). für Bereich 2 eine Zusammenstellung folgender Daten (...).“				
Ko_di_2_9	2	Ich will eine zügige Entscheidung und sage: „Du. lieber Kollege Y macht das jetzt.“	0.9512	553	0.81169	0.259
Ko_di_2_16	2	Ich sage: „Ihr teilt die Aufgaben bitte später untereinander auf. Ich komme zum nächsten Punkt.“	0.8101	553	0.77910	0.329
Ko_di_2_12	2	Ich sage: „ Ich verteile jetzt die Aufgaben und genau so machen wir das jetzt.	0.9801	553	0.84782	0.290

Kommunikations- und Dialogfähigkeit/ Skala: Ko\_Di C: Umgang mit Störungen 16 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.52 ; Item MW.; Varianz; Guttman's Split-Half-Koeffizient: 0.50; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.50

Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
Ko_di_3_10	6	Ich bin beherrscht und sage: „das ist ärgerlich – wir finden aber sicherlich schnell eine gute Lösung für das Problem.“	0.4176	546	0.79999	0.275
Ko_Di_1_2	5	Ich frage nach und sage: „Könnt ihr mir bitte genauer erklären. unter welchen Bedingungen ihr mir helfen könntet?“	0.7674	546	0.78922	0.052
Ko_di_3_1	6	Ich lassen den/die Kunden/in ausreden und höre zu. ohne sie/ihn zu unterbrechen.	0.4194	546	0.81832	0.234
Ko_di_5_1	5	Ich unterbreche meine Präsentation und warte in Ruhe ab. bis sich die Seitengespräche eingestellt haben.	3.1575	546	1.35488	-0.148
Ko_di_1_9	2	Die Wahrscheinlichkeit. dass ich das Arbeitspaket ohne Unterstützung erfolgreich bearbeiten kann. schätze ich als gering ein. Ich sage: „Wahrscheinlich kriegen wir die offenen Arbeitspunkte eh nicht hin.	0.8791	546	0.73200	0.222
Ko_di_1_10	2	Die verhaltenen Reaktionen frustriert mich. deshalb sage ich: „Ich bin genervt. wir schaffen das Projekt sowieso nicht mehr in der Zeitschiene.“	0.5128	546	0.99762	0.310
Ko_di_1_11	2	Ich ignoriere die Einwände und sage: „Das hilft jetzt nichts. ich werde jeder/m gleich per Mail Aufgaben zukommen lassen. die ihr bitte bearbeitet.“	1.0952	546	0.92771	0.163
Ko_Di_5_2	2	Ich halte meinen Vortrag wie vorbereitet und lasse mir nichts anmerken.	1.3773	546	1.14802	0.025
Ko_Di_5_10	2	Ich versuche meinen Vortrag so schnell es geht zu beenden.	0.8828	546	0.74254	0.178

Ko_di_3_9	1	Ich reagiere ähnlich aufgebracht wie der/die Kunde/in und sage: „Da brauchen Sie mich jetzt nicht gleich beschuldigen.“	0.3901	546	0.89228	0.439
Ko_di_2_14	2	Ich sage: „Das ist viel. wenn ich das alles selber mache. Aber ich werde das alleine schaffen.“	1.7289	546	1.18235	0.113
Ko_Di_2_21	2	Ich akzeptiere die Zurückhaltung meiner Kolleginnen und Kollegen und sage: „Ok. dann werde ich versuchen. das selbst hinzubekommen.“	0.8993	546	0.73629	0.160
Ko_di_5_5	1	Ich sage: „Ihr hört nie wirklich zu.“	0.6026	546	1.02156	0.487
Ko_di_5_7	1	Ich sage: „Ihr seid so unaufmerksam und uninteressiert.“	0.8736	546	1.16704	0.350
Ko_di_3_2	2	Ich verweise auf höfliche Umgangsformen und sage: „Keine Schuldzuweisungen. bitte.“	1.1648	546	1.12451	0.176
Ko_di_1_7	2	Ich stelle die Kolleginnen und Kollegen vor die Wahl und frage: „Wollt ihr mich unterstützen. oder nicht?“	2.9542	546	1.04912	-0.226

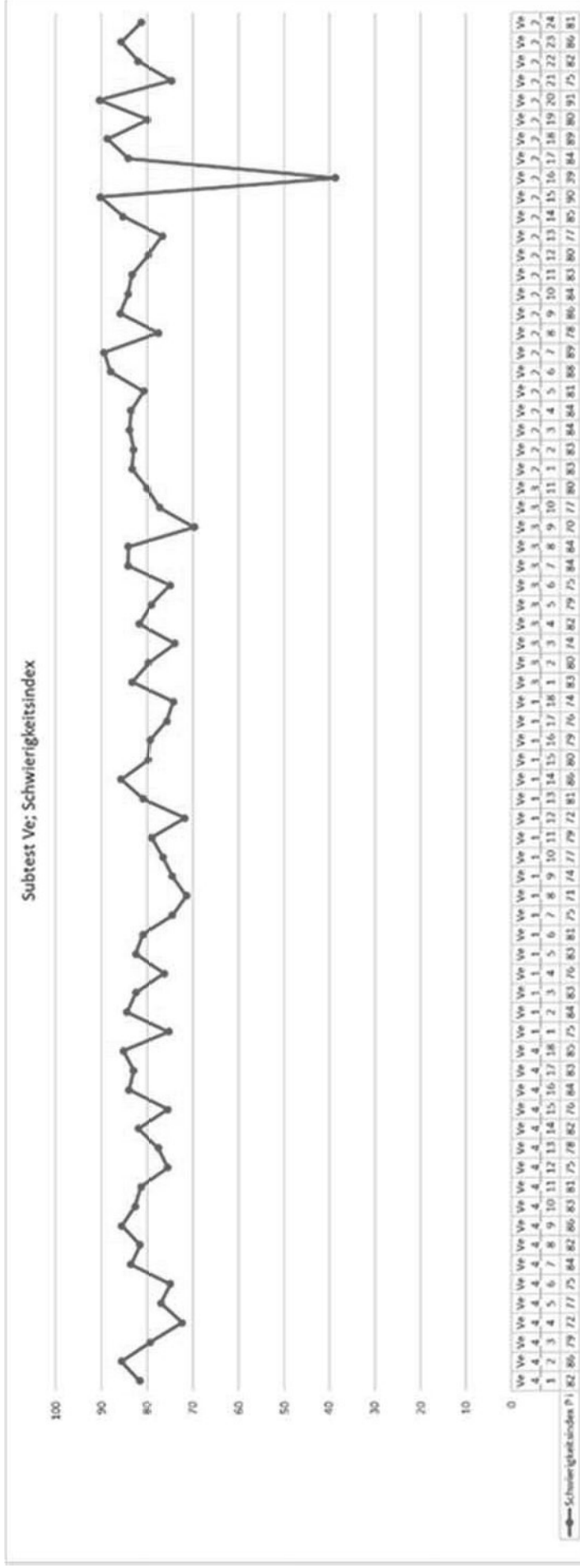
Kommunikations- und Dialogfähigkeit/ Skala: Ko\_Di D: Arbeitsbeziehung. 17 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.63 ; Item MW.; Varianz; Guttman's Split-Half-Koeffizient: 0.44; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.44

Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
Ko_di_3_3	5	Ich entschuldige mich erstmal und sage: „Es tut mir leid. wenn die Software fehlerhaft ist.“	0.8872	523	0.78826	0.206
Ko_di_3_5	5	Ich sage: „Wenn die Software fehlerhaft unser Haus verlassen hat. dann bedaure ich das sehr.“	0.8184	523	0.76782	0.128
Ko_di_3_7	5	Ich bedanke ich mich bei dem/r Kunden/in. dass er/sie sich direkt bei mir meldet und sage: „Wie gut dass Sie sich sofort bei mir melden.“	0.7859	523	0.76315	0.162
Ko_di_4_6	6	Ich sage: „Tut mir leid. dass das so gelaufen ist.“	1.4245	523	1.39633	0.235
Ko_di_4_8	6	Ich sage zu Beginn des Telefonats: „ Danke. dass Sie mich sofort informieren und mich anrufen.“	0.7151	523	0.98314	0.379
Ko_di_4_19	5	Ich sage: „Tut mir leid. dass das so gelaufen ist.“	1.2352	523	1.11251	0.176

Ko_di_3_4	2	Ich sage: „Die Umstände der Softwareentwicklung waren sehr schwierig. ich kann nichts dafür.“	0.7916	523	0.69520	0.095
Ko_di_3_6	1	Ich habe bereits viel Erfahrung in der Leitung von Projekten. darauf weise ich den/die Kunden/in hin und sage: „Wissen Sie. ich mach das schon seit vielen Jahren. so etwas passiert halt mal.“	0.8872	523	1.10757	0.310
Ko_di_3_8	2	Die Situation ist sehr heikel. deswegen beende das Gespräch zügig unter einem Vorwand und sage: „Ich bin bereits zu spät für ein Meeting. Wir müssen unser Telefonat verschieben.“	0.8776	523	0.54345	0.270
Ko_di_3_11	2	Ich versuche zu beschwichtigen und sage: „Fehler gibt es immer.“	0.9254	523	0.90348	0.138
Ko_di_3_12	2	Ich denke. der/die Kunde/in hätte die Software vor der Vorstandssitzung überprüfen müssen. deswegen sage ich: „Es wäre ihre Aufgabe gewesen. vorab zu prüfen ob alles passt.“	0.9446	523	0.85924	0.306
Ko_di_3_13	2	Ich denke. dass die Umstände der Softwareentwicklung sehr schwierig waren und sage: „Das ganze Projekt ist schwierig. da ist von Anfang an der Wurm drin.“	0.7992	523	0.57389	0.092
Ko_Di_5_4	1	Ich unterbreche meine Präsentation und sage: „Wisst ihr. ich hab viel Erfahrung. Ich weiß wie das Projekt weitergehen wird. ich brauche deshalb euer Mitdenken eigentlich nicht.“	0.3862	523	0.80703	0.324
Ko_di_5_8	2	Ich sage: „Wenn ihr mir nicht zuhört. dann beende ich jetzt meine Präsentation.“	1.1224	523	0.99440	0.165
Ko_Di_4_1	1	Ich will verstehen und frage zu Beginn des Gesprächs: „Was haben Sie denn falsch gemacht?“	1.2581	523	1.50615	0.282
Ko_di_4_3	1	Zu Beginn des Gesprächs sage ich: „Der Datenreport hat unser Haus fehlerfrei verlassen.“	0.8145	523	0.98164	0.327
Ko_Di_4_5	1	Ich sage: „Sicherlich haben Sie bei der Präsentation des Datenreports selbst einen Fehler verursacht.“	0.3939	523	0.78888	0.436



Anlage 10: Schwierigkeitsindex P, Skalen Verhandlungsfähigkeit



## Anlage 11: Testwerte Verhandlungsfähigkeit

Verhandlungsfähigkeit/ Skala: Ve_A: vorbereitung. 10 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.70 ; Item MW;; Varianz; Guttmans Split-Half-Koeffizient: 0.57; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.57						
Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
Ve_3_1	5	Ich überlege mir vor dem Gespräch, dass ich sehr großes Interesse daran habe, den zweiten Werkvertrag an die Firma ABC zu geben.	0.83	537	0.845	0.220
Ve_3_2	5	Ich stelle vor dem Gespräch Vermutungen darüber an, welche Ziele die/der Abteilungsleiter/in bei dem Buchprojekt haben könnte.	0.99	537	1.021	0.371
Ve_3_3	6	Vor dem Treffen frage ich mich, welche Interessen die Abteilungsleitung bei dem Buchprojekt verfolgt	1.30	537	1.122	0.410
Ve_3_4	5	Ich stelle mir bereits vor dem Treffen die Frage, was die/der Abteilungsleiter/in <i>eigentlich</i> wirklich will.	0.91	537	0.993	0.306
Ve_1_2	5	Ich habe mir bereits vor dem Gespräch Gedanken darüber gemacht, wie ich mich bei der Besprechung mit Kollegen/in X verhalten kann.	0.77	537	0.815	0.318
Ve_1_5	6	Ich habe mir vor dem Gespräch mit Kollegen/in X überlegt, dass es mir wichtig ist, die Aufgaben <i>gerecht</i> zwischen uns zu verteilen.	0.84	537	1.077	0.361
Ve_1_3	6	Vor dem Gespräch habe ich mir genügend Zeit genommen, um zu überlegen, was mir wichtig ist bei der Verteilung der Aufgaben.	0.87	537	1.022	0.470
Ve_1_1	1	Ich werde mich im Gespräch intuitiv richtig verhalten. Deshalb habe ich mir vor dem Gespräch keine Gedanken gemacht.	1.21	537	1.287	0.377
Ve_1_4	2	Ich stelle vor dem Gespräch keine Vermutungen darüber an, welche Ziele Kollege/in X bei der Verteilung der Aufgaben haben könnte.	1.17	537	1.119	0.312
Ve_1_6	1	Ich habe mir vor dem Gespräch keine Gedanken darüber gemacht, wie ich die Aufgaben gerne aufteilen würde.	0.93	537	1.253	0.404

Verhandlungsfähigkeit/ Skala: Ve\_ B: Interessenorientierung. 16 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.74 ; Item MW:; Varianz; Guttman's Split-Half-Koeffizient: 0.66; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.67

Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
Ve_4_6	6	Ich versuche. das Interesse der/s Kollegin/en. für eine größtmögliche Partizipation gelten zu lassen. Ich sage: „Ich würde gerne verstehen. warum dir eine größtmögliche Beteiligung wichtig ist.“	1.22	502	1.255	0.289
Ve_4_7	5	Ich frage den Kollegen/Kollegin: „Was ist aus deiner Sicht für das Genehmigungsverfahren zwingend notwendig?“	0.81	502	0.834	0.280
Ve_4_17	5	Wenn die/er Kollegin/e meine Vorschläge ablehnt. frage ich: „Wie begründest du Deine Einwände.“	0.84	502	0.896	0.299
Ve_4_18	5	Wenn der Kollege mit meinen Vorschlägen nicht einverstanden ist. frage ich: „Welche anderen Möglichkeiten siehst du?“	0.73	502	0.779	0.292
Ve_1_14	6	Ich benenne mein Interesse und sage: „Mir ist es wichtig. dass wir uns einig werden in der Frage. wer welche Aufgaben übernimmt	0.68	502	0.926	0.477
Ve_3_7	6	Ich sage im Gespräch: „Mir ist wichtig. dass wir uns in der Frage einig werden. wie die Gestaltung der zweiten Vertragsphase aussehen kann.“	0.75	502	1.039	0.531
Ve_2_1	6	Ich sage zu Beginn des Gesprächs zu A: „Mir ist wichtig. dass wir und einig werden. wer welche Aufgaben übernehmen kann.“	0.78	502	1.133	0.499
Ve_2_8	6	Ich sage: „Mir ist es wichtig. dass jeder diejenigen Aufgaben übernimmt. die er/ sie gut bearbeiten kann.“	1.10	502	1.130	0.301
Ve_2_17	5	Wenn A einen Vorschlag zur Aufgabenverteilung macht. den ich nicht gut finde. sage ich ihr/ihm das.	0.77	502	0.910	0.145
Ve_2_2	5	Ich sage A zu Beginn des Gesprächs: „Mir ist es wichtig. dass wir die Aufgaben gerecht zwischen uns aufteilen.“	0.85	502	0.713	0.307
Ve_4_8	1	Die Einwände der/s Kollegin/n kann ich grundsätzlich nicht gelten lassen. schließlich ist eine zielorientiertes und verkürztes Genehmigungsverfahren die einzige praktikable Möglichkeit.	1.43	502	1.244	0.174
Ve_4_11	2	Ich habe eine klare Position zum weiteren Prozedere. Ich sage: „Meiner Meinung nach sollte der Entscheidungsweg verkürzt und pragmatisch sein. Eine breite Partizipation anderer Entscheidungsträger akzeptiere ich nicht.“	0.92	502	0.745	0.288
Ve_4_13	2	Ich sage: „Ich bin überzeugt. dass ein verkürztes Verfahren die einzig richtige Möglichkeit ist.“	1.11	502	0.986	0.243

Ve_4_16	1	Wenn der Kollege Einwände gegen meine Vorschläge hat. lasse ich diese unkommentiert.	0.76	502	1.128	0.416
Ve_2_3	2	Meine Einschätzung darüber. wie wir die Aufgaben verteilen können behalte ich erstmal für mich. Ich sehe Kollegin/en A in der aktiven Rolle.	0.78	502	0.825	0.332
Ve_2_7	1	Ich interessiere mich nicht dafür wie A die Aufgaben verteilen möchte. und frage deshalb auch nicht danach.	0.48	502	1.030	0.516

Verhandlungsfähigkeit/ Skala: Ve\_ C: Gemeinsamkeiten/ Unterschiede. 9 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.58 ; Item MW;; Varianz; Guttman's Split-Half-Koeffizient: 0.43; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.44

Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
Ve_4_1	5	Ich sage: „Wir haben beide großes Interesse daran. dass die entwickelten Prozesse freigegeben werden.“	0.93	510	0.932	0.255
Ve_4_3	5	Ich sage: „Wir beide wollen. dass wir die Genehmigung für unserer Prozesse bekommen.“	1.02	510	0.802	-0.013
Ve_4_4	5	Ich sage: „Wir unterscheiden uns in der Auffassung. welchen Weg wir am besten gehen. damit unsere Prozesse freigegeben werden.“	1.39	510	1.145	0.136
Ve_2_4	5 NEU!	Mir ist es wichtig. dass die Aufgaben zwischen uns gerecht verteilt werden. deshalb sage ich: „Mir ist es wichtig. gemeinsam mit dir nach einer gerechten Verteilung der Aufgaben zu suchen.“	0.79	510	1.075	0.436
Ve_2_5	5	Da es unser gemeinsames Projekt ist. sage zu A: „Wir sind beide gleichermaßen verantwortlich.“	0.94	510	0.860	0.155
Ve_2_6	6	Ich sage: „Ich finde. unsere Kompetenzen und Fähigkeiten ergänzen sich gut. Gemeinsam können wir das Projekt sicher gut bearbeiten.“	0.57	510	0.863	0.452
Ve_2_10	5	Ich frage A: „Gibt es Interessen bei der Verteilung der Projektaufgaben. die wir beide teilen?“	0.79	510	0.925	0.374
Ve_2_9	1	Ich sage „Ich finde. wir haben kaum gemeinsamen Interessen bei diesem Projekt.“	0.65	510	1.021	0.346
Ve_2_11	1	Mir ist es nicht wichtig. dass wir unsere Interessen bei der Verteilung der Aufgaben „unter einen Hut bringen“. Deshalb suche ich keine gemeinsamen Interessen.	0.81	510	1.187	0.358

Verhandlungsfähigkeit/ Skala: Ve\_ D: Entscheidungsalternativen 12 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.76 ; Item MW.; Varianz; Guttman's Split-Half-Koeffizient: 0.61; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.62

Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
Ve_4_9	5	Ich versuche herauszufinden, was der/m Kollegin/en beim Genehmigungsverfahren wichtig ist, und frage: „ Welchen Weg schlägst du vor, damit wir die Freigabe bekommen?“	0.71	491	0.759	0.361
Ve_4_10	5	Ich mache während dem Gespräch mehrere Vorschläge für Genehmigungsverfahren, die meinen Interessen und den Interessen der/s Kollegin/en entgegenkommen.	0.86	491	0.766	0.220
Ve_4_12	5	Ich versuche konkrete Vorschläge zu machen und sage: „Möglicherweise könnten wir an dieser Stelle des Verfahrens Herrn X beteiligen. An folgender Stelle sehe ich keine Notwendigkeit, Frau A zu beteiligen.“	1.18	491	1.117	0.142
Ve_4_14	5	Ich mache der/m Kollegin/en einen Vorschlag: „Lasse uns gemeinsam die weiteren Schritte für das Genehmigungsverfahren festlegen. Erst danach möchte ich die nächsten Schritte angehen.“	0.89	491	0.877	0.259
Ve_4_15	5	Ich sage: „Lasse uns gemeinsam darüber nachdenken, welche Entscheider unbedingt beteiligt sein sollten und welche nicht.“	1.21	491	1.196	0.312
Ve_2_23	5	Wenn A Einwände gegen meine Vorschläge zur Verteilung der Aufgaben hat, frage ich: „Wie denkst du, können wir die Aufgaben verteilen?“	0.70	491	0.801	0.461
Ve_2_21	6	Wenn A mit einer Idee von mir nicht einverstanden ist, frage ich: „Aus welchem Grund bist du nicht einverstanden?“	1.23	491	1.148	0.429
Ve_4_2	1	Andere Lösungsmöglichkeiten als mein eigener Vorschlag für ein schlankes Verfahren sehe ich eigentlich nicht.	0.66	491	1.030	0.376
Ve_2_18	1	Ich mache während des Gesprächs keine Vorschläge zur Aufgabenverteilung.	0.54	491	1.028	0.539
Ve_2_20	1	Ich biete während des Gesprächs keine Lösungsmöglichkeiten an.	0.44	491	1.009	0.666
Ve_2_22	2	Ich mache einen Vorschlag zur Aufgabenverteilung. Ich frage A nicht, wie sie/er dazu steht.	0.91	491	0.769	0.469
Ve_2_24	2	Wenn A Einwände hat, lasse ich diese unkommentiert.	0.94	491	0.655	0.505

Verhandlungsfähigkeit/ Skala: Ve\_ E: Beziehungsqualität 6 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.41 ; Item MW;; Varianz; Guttman's Split-Half-Koeffizient: 0.14; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.15

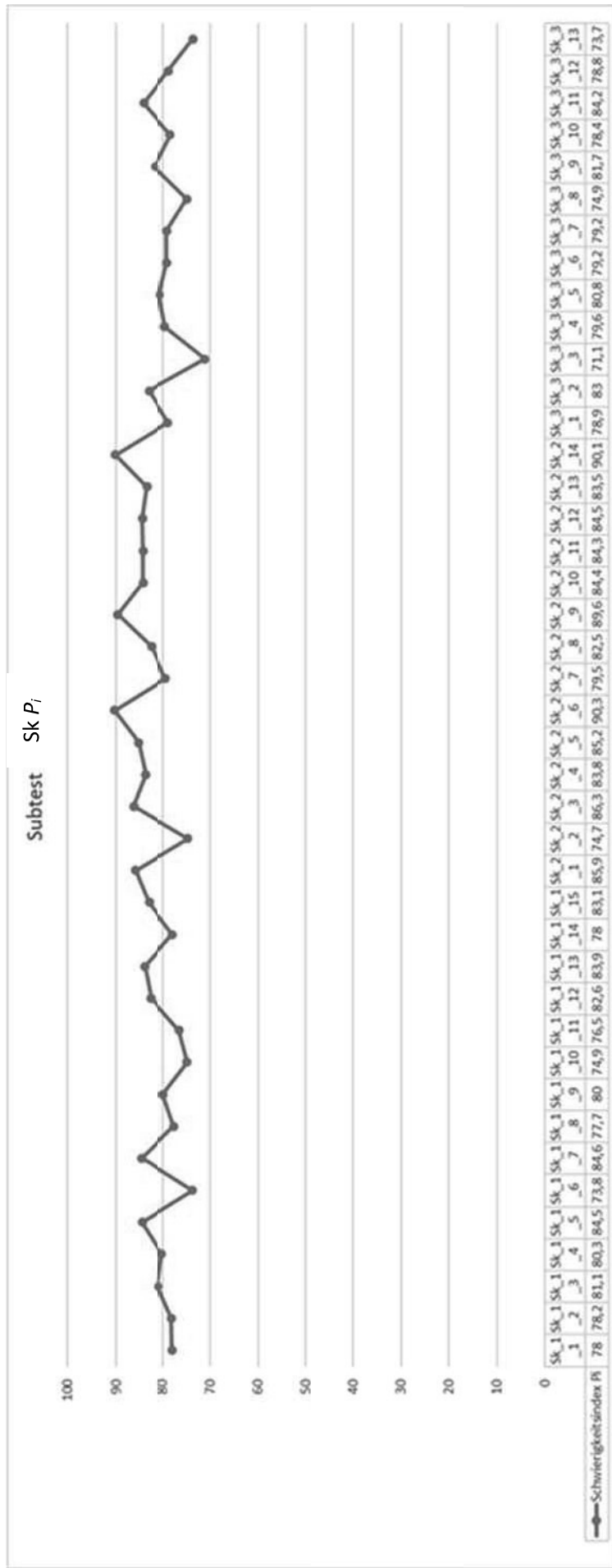
Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
Ve_1_7	5	Ich denke vor dem Gespräch über die angespannte Stimmungslage nach. entscheide aber. unvoreingenommen ins Gespräch zu gehen.	1.27	538	1.478	0.006
Ve_1_10	4 → zur 5 codieren!	Ich versuche die Stimmungslage zu klären und sage: „Ich würde gerne die Aufgabe unter rationalen Gesichtspunkten aufteilen. und mich nicht von der angespannten Stimmung beeinflussen lassen.“	1.17	538	0.835	0.168
Ve_3_5	5	Ich versuche. dass sich mein Ärger nicht auf mein Verhalten während des Gesprächs auswirkt.	1.04	538	1.034	0.035
Ve_1_8	2	Ich denke. dass die Stimmungslage zwischen uns keine Rolle spielt. Deswegen spreche ich diese während des Gespräches nicht an.	1.43	538	1.239	0.281
Ve_1_9	2	Ich mache mir während des Gespräches keine Gedanken darüber wie es mir geht. weil eigene Gefühle hier keinen Platz haben.	1.28	538	1.133	0.323
Ve_1_11	2	Die Stimmungslage ignoriere ich und spreche sie nicht an.	1.05	538	0.986	0.349

Verhandlungsfähigkeit/ Skala: Ve\_ F Selbst- und Fremdbeobachtung 10 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.67 ; Item MW;; Varianz; Guttman's Split-Half-Koeffizient: 0.54; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.54

Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
Ve_1_12	5	Ich beobachte Kollegen/in X. und das was er/sie tut und sagt während unseres Gesprächs genau.	1.41	531	1.192	0.315
Ve_1_13	5	Ich versuche. mir während des Gesprächs ein Bild von der aktuellen Stimmungslage des/r Kollegen/in X zu machen.	0.96	531	0.992	0.355
Ve_1_15	5	Ich versuche während des Gesprächs Kollegen/in X zu beobachten. um herauszufinden. welche Interessen er/sie bei der Aufgabenverteilung verfolgt.	1.02	531	1.019	0.420

Ve_1_16	5	Ich beobachte mein eigenes Verhalten während des Gespräches genau.	1.02	531	1.006	0.358
Ve_3_8	5	Ich beobachten das Verhalten der Abteilungsleitung während unseres Gesprächs genau um zu erkennen, welche Interessen sie/er verfolgt.	0.78	531	0.869	0.304
Ve_1_8	2	Ich denke, dass die Stimmungslage zwischen uns keine Rolle spielt. Deswegen spreche ich diese während des Gespräches nicht an.	1.2	531	1.037	0.384
Ve_1_9	2	Ich mache mir während des Gespräches keine Gedanken darüber wie es mir geht, weil eigene Gefühle hier keinen Platz haben.	1.28	531	1.3	0.405
Ve_1_11	2	Die Stimmungslage ignoriere ich und spreche sie nicht an.	1.5	531	1.252	0.327
Ve_1_17	2	Ich mache mir keine Gedanken über meine Gefühle während des Gespräches.	1.13	531	1.099	0.337
Ve_1_18	1	Ich beobachte während des Gesprächs nicht, wie Kollege/in X sich verhält.	0.98	531	1.155	0.359
Ve_3_9	2	Während des Gesprächs mache mir nur wenig Gedanken über meine Gefühle.	1.41	531	1.192	0.315
Ve_3_10	2	Ich mache mir während des Gesprächs keine Gedanken über die Gefühlslage der Abteilungsleiterin/ des Abteilungsleiters.	0.96	531	0.992	0.355
Ve_3_11	1	Ich beobachte während des Gesprächs nicht, wie die/der Abteilungsleiter/in sich verhält. Ich konzentriere mich ausschließlich auf mich selbst.	1.02	531	1.019	0.420

Anlage 12: Schwierigkeitsindex  $P_i$  Skalen Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit





### Anlage 13: Testwerte Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit

Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit/ Skala: Sk_A: Interessensgegensätze . 12 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.78 ; Item MW;; Varianz; Guttman's Split-Half-Koeffizient: 0.54; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.57						
Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
Sk_1_1	6	Bevor ich irgendetwas unternehme frage ich mich erst einmal selbst. worum es bei unserem Konflikt eigentlich geht.	1.06	502	1.100	0.372
Sk_1_3	5	Ich komme zur Einschätzung. dass die Verantwortlichkeiten nicht klar geregelt sind und es deshalb Unklarheiten bei der Aufgabenverteilung gibt.	0.94	502	0.962	0.271
Sk_1_8	5	Ich denke. dass einzelne Kollegen nicht das Recht haben Entscheidungen zu fällen. die alle betreffen. weil sie damit die anderen Teammitglieder übergehen.	1.12	502	1.103	0.151
Sk_1_12	5	Ich frage mich. was ich realistischer weise von den anderen Teammitgliedern als Beitrag zur Konfliktlösung erwarten kann.	0.85	502	0.918	0.319
Sk_1_13	5	Ich denke. dass klare Absprachen darüber fehlen. wer welche Aufgaben verantwortet.	0.79	502	0.840	0.321
Sk_1_15	5	Ich denke. dass klare Absprachen darüber fehlen. nach welchen Prinzipien Aufgaben im Team verteilt werden.	0.85	502	0.874	0.327
Sk_1_2	1	Ich denke. dass das Streitereien zwischen Einzelnen sind. Das betrifft nicht das ganze Team. Deswegen halte mich da raus.	1.07	502	1.231	0.570
Sk_1_4	1	Ich denke. dass das nicht mein Problem ist. Ich bin nicht die Teamleitung und damit nicht verantwortlich. etwas zu unternehmen.	0.97	502	1.169	0.602
Sk_1_5	1	Was die anderen Teammitglieder von dieser Meinungsverschiedenheit halten. spielt für mich keine Rolle. Deshalb spreche ich auch niemanden darauf an.	0.76	502	1.057	0.608
Sk_1_7	1	Ich denke nicht weiter über die Situation nach. weil ich sowieso genug zu tun habe.	0.75	502	1.017	0.590
Sk_1_9	1	Ich weiß was das Problem ist. Deshalb denke ich auch nicht darüber nach. wie andere Teammitglieder die Situation sehen könnten.	0.97	502	1.233	0.557
Sk_1_14	2	Das Problem ist für mich klar. Die Sachlage sehen alle Kolleginnen und Kollegen sicherlich genauso.	1.09	502	1.019	0.328

Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit/ Skala: Sk\_B: Situationsklärung . 12 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.85 ; Item MW;; Varianz; Guttmans Split-Half-Koeffizient: 0.76; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.81

Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
SK_2_4	6	Ich sage zu Beginn des Gesprächs: „Ich möchte gerne mit Euch auch darüber sprechen. wie wir eine gute Möglichkeit finden. die anstehenden Aufgaben zwischen uns aufzuteilen.“	0.80	493	1.002	0.589
Sk_2_5	5	Ich sage zu Beginn des Gesprächs: „Ich möchte mit Euch darüber sprechen. wie wir die anstehenden Aufgaben verteilen könnten.“	0.73	493	0.754	0.345
Sk_2_7	5	Ich sagen den Kolleginnen und Kollegen: „Ich bin der Meinung. dass wir jetzt eine Entscheidung darüber treffen müssen. nach welchen Kriterien die Aufgaben verteilt werden.	1.01	493	0.963	0.313
Sk_2_8	6	Ich sage: Ich möchte. dass wir bei der Aufgabenverteilung eine Lösung finden. die von allen mitgetragen werden kann.“	0.85	493	1.030	0.577
Sk_2_10	5	Ich frage die Kolleginnen und Kollegen: „Wie seht ihr das. wo gibt es Unklarheit darüber. wer welche Aufgaben verantwortet?“	0.77	493	0.776	0.476
Sk_2_12	5	Ich frage: „Was ist eurer Meinung nach die Schwierigkeit bei der Aufgabenverteilung?“	0.76	493	0.812	0.346
Sk_2_13	5	Ich frage: „Was meint ihr. worin sind wir uns uneinig bei der Aufgabenverteilung?“	0.81	493	0.840	0.365
Sk_2_1	1	Ich denke. wir haben in der Sitzung keine Zeit. uns mit diesem Thema zu befassen. Es gibt viele tagesaktuelle Dinge zu besprechen. deshalb spreche ich die Unklarheiten nicht an	0.68	493	1.017	0.456
Sk_2_3	1	Ich spreche die Thematik nicht an. weil wir so viele andere dringende Dinge zu besprechen haben.	0.68	493	1.033	0.648
Sk_2_6	1	Welche Meinung die Kolleginnen und Kollegen zur der Situation haben interessiert mich nicht. Deshalb spreche ich die Unklarheiten nicht an.	0.46	493	1.031	0.736
Sk_2_9	1	Ich weiß was das Problem ist. Die Sichtweise meiner Kolleginnen und Kollegen dazu erfrage ich deshalb nicht.	0.49	493	0.968	0.713
Sk_2_14	1	Es ist offensichtlich. was das Problem ist. Dazu brauche ich nicht die Meinung der anderen.	0.48	493	1.096	0.710

Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit/ Skala: Sk\_C: SDialog Argument/ Meinung . 11 Items; Cronbachs Alpha für standardisierte Items: 0.65 ; Item MW:: Varianz; Guttman's Split-Half-Koeffizient: 0.57; Spearman-Brown-Koeffizient: 0.57

Item	Erwarteter Wert/ Expertenbeurteilung	Klartext	MW: Differenzbetrag	N	Standard-abweichung	Trennschärfe
Sk_2_11	5	Ich frage: „Was meint ihr. wie wir den Bearbeitungsrückstand aufarbeiten?“	0.77	484	0.888	0.234
Sk_3_3	5	Wenn Kolleginnen und Kollegen eine andere Meinung als ich darüber haben. wie das Projektziel erreicht werden könnte. versuche ich die Unterschiede zu meiner Meinung deutlich aufzuzeigen.	1.44	484	1.156	0.028
Sk_3_7	5	Wenn sich Teammitglieder dazu äußern. wie das Problem ihrer Meinung nach gelöst werden könnte. gehe ich zunächst auf die verschiedenen Vorschläge nicht ein. sondern lasse jeden zu Wort kommen	1.02	484	1.009	0.245
Sk_3_9	5	Nachdem alle Teammitglieder Vorschläge gemacht haben. benenne ich klar die realistischen Möglichkeiten. Ich beurteile. was unter den gegebenen Umständen möglich ist.	0.9	484	0.942	0.235
Sk_3_10	6	Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit zum Erreichen des Projektziels erarbeitet wurde. frage ich: „Welche Maßnahmen sind nun notwendig. um das Projektziel zu erreichen?“	1.05	484	1.198	0.469
Sk_3_11	5	Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit erarbeitet wurde. frage ich: „Wer kann welche Aufgaben übernehmen?“	0.77	484	0.784	0.367
Sk_3_12	6	Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit erarbeitet wurde. frage ich: „Welche konkreten Maßnahmen stehen nun an. um das Projekt weiter voranzubringen?“	1.02	484	1.118	0.434
Sk_3_2	2	Wenn Teammitglieder Vorschläge machen. die nicht meiner Meinung entsprechen. kommentiere ich diese Vorschläge nicht.	0.84	484	0.704	0.293
Sk_3_5	2	Ich vermeide zu formulieren. wie meiner Meinung nach die Uneinigkeit gelöst werden könnte. weil ich keine Stellung beziehen möchte.	0.94	484	0.879	0.339
Sk_3_6	1	Ich äußere mich nicht. wie das Problem meiner Meinung nach gelöst werden kann.	0.67	484	1.157	0.446
Sk_3_13	2	Nachdem gemeinsam die beste Lösungsmöglichkeit erarbeitet wurde. gehe ich davon aus. dass alle wissen was nun zu tun ist.	1.3	484	1.162	0.213

Anlage 14: Routierte Komponentenmatrix Teamfähigkeit

Rotierte Komponentenmatrix<sup>a</sup>

	Komponente			
	1	2	3	4
recode_Tf_2_18	.654	-.111	.100	.063
recode_tf_2_12	.640	.038	.205	.098
recode_tf_2_6	.633	.194	.100	.009
recode_tf_2_17	.629	.105	-.034	-.033
recode_Tf_2_11	.618	.136	.063	-.113
recode_tf_2_4	.588	.067	.077	.231
recode_tf_2_10	.585	.013	.121	.215
recode_tf_1_10	.574	.529	-.011	-.138
recode_tf_2_8	.537	.105	.030	.260
recode_tf_2_16	.516	-.078	-.006	.184
recode_Tf_2_1	.509	.101	.015	.347
recode_tf_2_15	.474	.089	.116	.153
recode_tf_3_14	.450	.004	.328	-.184
recode_tf_3_9	.435	.106	.139	-.055
recode_tf_2_14	.429	.021	.106	-.276
recode_tf_3_4	.391	.122	-.096	.164
recode_tf_1_11	.308	.286	-.061	.303
recode_tf_2_9	.243	.219	.112	-.051
recode_tf_3_11	-.232	.015	-.021	.162
recode_Tf_1_12	.550	.582	-.064	-.150
umcode_tf_1_7	.523	.539	-.043	-.183
recode_tf_2_2	-.089	.519	.081	.183
umcod_Tf_1_3	.450	.514	.022	-.128
recode_tf_1_9	.095	.508	-.096	.068
umcod_Tf_1_5	-.012	.487	.159	.010
umcod_tf_1_1	.174	.398	-.037	.131
recode_Tf_2_19	.233	.385	.308	.034
recode_tf_2_5	.137	.377	.292	.106
umcod_Tf_1_2	-.081	.363	.124	-.074
recodeTf_3_7	.010	.335	.108	.180
umcod_tf_1_4	.128	.330	.057	-.097
umcode_Tf_1_6	-.066	.286	.162	-.014
recode_tf_3_16	.193	.053	.665	-.053
recode_Tf_3_8	.135	.187	.548	.086
recode_tf_3_5	.043	.011	.545	.058

recode_tf_3_2	.137	-.065	.525	-.243
recode_tf_3_6	.388	-.008	.455	-.074
recode_tf_2_20	.111	.298	.374	.217
recode_Tf_3_15	.055	.141	.311	.063
recode_tf_3_1	-.118	.168	.302	.057
recode_Tf_2_3	.170	.246	.269	-.105
recode_tf_3_12	.124	-.061	.030	.600
recode_tf_2_13	.088	.009	-.002	-.524
recode_tf_2_7	-.071	-.096	.020	-.419
recode_Tf_3_13	-.006	.139	.162	.409
umcode_tf_1_8	-.053	.088	.026	-.355
recode_tf_3_10	-.186	.083	.233	-.240
recode_tf_3_3	-.181	-.175	.218	-.225

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.<sup>a</sup>

a. Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.

#### Anlage 15: Routierte Komponentenmatrix Kommunikations- und Dialogfähigkeit

**Rotierte Komponentenmatrix<sup>a</sup>**

	Komponente			
	1	2	3	4
recode_Ko_di_4_7	.667	.038	.103	.166
recode_Ko_di_4_5	.650	.037	-.050	.144
recode_ko_di_2_1	.645	.164	.033	.079
recode_Ko_di_3_9	.608	.042	-.027	.110
recode_Ko_Di_4_17	.598	.045	.034	-.008
recode_Ko_di_5_4	.566	.082	.087	-.155
recode_Ko_di_5_5	.543	.122	-.135	-.210
recode_Ko_Di_3_10	.533	-.076	.174	-.043
recode_Ko_Di_4_12	.515	-.013	-.001	.165
recode_Ko_di_1_1	.498	-.111	.108	.310
recode_Ko_Di_4_3	.491	-.057	-.167	.010
recode_Ko_di_5_7	.489	.128	-.152	-.245
recode_Ko_di_1_10	.477	-.003	-.122	-.043
recode_Ko_di_2_4	.469	-.074	.404	-.032
recode_Ko_di_1_5	.458	-.122	.155	.275
recode_Ko_Di_3_6	.454	.064	-.084	-.044

recode_Ko_Di_4_9	.450	-.151	.298	-.032
recode_Ko_di_2_10	.440	.331	-.110	-.110
recode_Ko_di_4_1	.421	.145	-.040	.039
recode_Ko_di_3_1	.411	-.001	.267	-.075
recode_Ko_di_3_12	.332	.250	.037	.075
recode_Ko_Di_3_8	.262	.244	.072	.153
recode_Ko_di_3_2	.237	.234	-.018	.032
recode_Ko_Di_5_8	.232	.216	-.064	-.089
recode_Ko_di_2_3	.287	.553	.092	.005
recode_Ko_di_2_7	.174	.547	-.049	.083
recode_Ko_di_2_16	.222	.529	.040	.016
recode_Ko_di_2_9	.244	.482	-.125	-.017
recode_Ko_Di_2_20	-.043	.470	-.033	-.017
recode_Ko_Di_4_14	-.120	.443	.154	.111
recode_Ko_di_2_12	.240	.434	.121	-.025
recode_Ko_di_4_15	-.126	.417	.077	.162
recode_Ko_Di_4_13	-.128	.413	.149	.123
recode_Ko_di_2_21	.179	.383	.318	.007
recode_Ko_Di_4_18	-.076	.379	.263	.107
recode_Ko_di_1_12	-.061	.372	-.005	.133
recode_Ko_di_2_17	-.010	.360	.005	.020
recode_Ko_di_2_18	-.100	.326	.039	.222
recode_Ko_Di_4_2	-.236	.317	-.079	.184
recode_Ko_Di_1_8	-.065	.314	-.046	.220
recode_Ko_di_1_11	.157	.311	-.022	.034
recode_Ko_di_2_15	-.168	.295	.248	.042
recode_Ko_Di_3_4	.165	.287	.062	.052
recode_Ko_Di_4_23	-.041	.250	.037	.194
recode_Ko_di_2_2	.068	.244	.117	.108
recode_Ko_Di_1_9	.181	.231	-.069	.075
recoe_Ko_Di_3_11	.194	.225	-.192	.109
recode_Ko_Di_3_7	.094	.153	.096	.111
recode_Ko_di_4_6	.069	-.128	.570	-.063
recode_Ko_di_2_8	-.071	.145	.468	.086
recode_Ko_di_2_13	.416	.142	.460	-.052
recode_Ko_Di_1_4	.020	.206	-.441	-.093
recode_Ko_Di_4_8	.380	-.156	.433	-.026
recode_Ko_Di_1_7	-.306	.073	-.410	-.092
recode_Ko_di_2_14	.125	.177	-.380	.055
recode_Ko_Di_4_19	-.043	.117	.369	.081

recode_Ko_di_2_6	-.023	.061	.362	.181
recode_Ko_di_4_16	-.258	.080	.358	-.012
recode_Ko_Di_2_22	.278	.072	.350	-.021
recode_Ko_di_2_11	.045	.254	.349	.033
recode_Ko_Di_4_10	.258	-.041	.327	-.062
recode_Ko_Di_2_19	-.027	.204	.296	.122
recode_Ko_Di_5_13	-.068	.091	.291	.235
recode_Ko_Di_3_3	.002	.169	.283	.244
recode_Ko_di_2_5	-.217	.262	.267	.169
recode_Ko_di_4_20	-.015	.108	.231	.146
recode_Ko_di_5_9	.060	.099	.053	.608
recode_Ko_Di_5_11	.109	.066	.053	.557
recode_Ko_Di_5_2	.076	.057	-.066	.519
recode_Ko_Di_5_3	-.085	.042	.013	.510
recode_Ko_di_5_6	-.180	.058	.062	.464
recode_Ko_Di_5_14	-.066	.218	-.086	.390
recode_Ko_di_5_1	-.038	.080	-.135	-.367
recode_Ko_Di_1_3	.307	-.148	.046	.355
recode_Ko_di_5_15	.008	.079	.239	.333
recode_Ko_Di_5_12	-.107	.134	.255	.326
recode_Ko_di_5_10	.061	.231	-.102	.307
recode_Ko_Di_4_22	.103	.112	.021	.276
recode_Ko_di_1_2	.084	.146	.269	.273
recode_Ko_di_4_4	-.102	.246	-.250	.260
recode_Ko_Di_3_13	.097	.191	-.013	.254
recode_ko_di_1_6	.059	.064	.090	.252
recode_Ko_di_3_5	-.072	.200	.074	.245
recode_Ko_di_4_21	.005	.197	.178	.212

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.<sup>a</sup>

a. Die Rotation ist in 12 Iterationen konvergiert.

Anlage 16: Routierte Komponentenmatrix Verhandlungsfähigkeit

**Rotierte Komponentenmatrix<sup>a</sup>**

	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
recode_Ve_2_15	.707	.264	.146	.041	.075	.187
recode_ve_2_20	.693	.208	.052	.148	.050	.304
recode_Ve_2_7	.665	.340	-.016	.026	.152	.192
recode_ve_2_9	.662	.203	-.128	.033	.023	.172
recode_ve_2_18	.643	.209	-.082	.165	.011	.340
recode_Ve_2_11	.579	.215	-.114	.079	.064	.180
recode_ve_2_14	.563	.003	.210	.024	.030	-.131
recode_ve_2_23	.535	-.074	.318	.122	.006	.003
recode_Ve_2_10	.441	.197	.169	.021	.147	-.170
recode_ve_2_17	.389	-.023	.257	.105	.092	-.191
recode_ve_2_19	.357	.058	.203	.081	-.021	-.302
recode_ve_2_3	.306	.047	.216	.044	.240	.195
recode_ve_2_4	.236	.614	.005	-.018	.045	.012
recode_ve_1_14	.136	.606	.029	.139	.035	.193
recode_ve_2_1	.237	.604	.120	.039	.043	.061
recode_Ve_3_7	.205	.592	.138	-.021	.053	.111
recode_ve_4_15	-.047	.576	.198	.078	.038	.149
recode_ve_1_5	.095	.570	.019	.170	-.059	.012
recode_ve_2_6	.303	.521	.048	.103	.052	.108
recode_ve_1_3	.097	.467	-.081	.302	.096	.144
recode_ve_4_6	-.042	.453	.145	.119	.139	-.063
recode_ve_4_16	.055	.446	.134	.015	-.045	.394
recode_ve_2_21	.359	.389	-.088	.184	.005	.006
recode_Ve_2_8	.334	.387	.076	-.003	-.010	-.228
recode_Ve_1_7	.029	.373	.083	.024	.043	.015
recode_ve_4_18	-.010	.086	.566	.078	-.045	.190
recode_Ve_4_7	.033	.131	.554	.066	.092	.136
recode_ve_4_9	.109	.070	.533	.134	.050	.118
recode_ve_2_2	.091	.125	.513	.044	.058	-.085
recode_Ve_2_24	.456	.026	.503	.085	.063	.077
recode_ve_4_10	-.140	.039	.469	.077	-.047	.178
recode_Ve_2_22	.435	.017	.462	.047	.035	-.004
recode_Ve_4_1	-.032	.191	.418	.126	.012	-.053
recoe_ve_4_17	.090	.213	.415	.057	-.016	-.010
recode_Ve_1_10	.043	-.306	.407	.091	.246	.097



recode_Ve_2_12	.208	-.206	.373	-.003	.197	-.114
recode_ve_4_3	.039	-.303	.353	-.006	.111	.075
recode_ve_1_2	.049	-.107	.349	.187	.152	.189
recode_ve_3_1	.096	.144	.334	.176	-.021	-.038
recode_ve_2_13	.157	-.158	.315	-.164	.218	-.093
recode_ve_4_4	-.058	.233	.290	-.010	.246	-.177
recode_ve_4_14	.110	.250	.283	-.027	.030	-.083
recode_Ve_4_12	.037	.096	.238	.001	.218	-.084
recode_Ve_2_5	.073	.127	.232	.065	-.002	-.067
recode_ve_4_5	.027	-.087	.223	-.189	.202	-.051
recode_ve_3_5	.014	-.120	.222	.045	-.029	.161
recode_Ve_3_2	.033	.039	.214	.621	-.048	.028
recode_ve_3_8	.127	.071	.224	.563	-.005	-.108
recode_Ve_1_15	.085	.062	.163	.560	.092	-.129
recode_ve_3_4	.031	.017	.242	.553	-.031	-.051
recode_Ve_3_3	.065	.281	-.066	.526	.006	.086
recode_ve_1_12	-.004	.071	.099	.468	.159	-.318
recode_ve_1_18	.162	.192	-.192	.451	.267	.160
recode_Ve_1_4	.051	-.019	.146	.430	.096	.210
recode_ve_3_11	.167	.274	-.193	.369	.261	.279
recode_ve_1_6	.196	.220	-.017	.344	.127	.272
recode_ve_1_16	.046	.017	.042	.338	.315	-.085
recode_ve_1_17	-.009	.162	.033	.073	.600	.162
recode_ve_1_11	.123	.042	.027	-.023	.599	.046
recode_Ve_3_9	-.002	.031	.044	.106	.584	.032
recode_ve_1_8	.043	.020	-.046	.081	.582	.049
recode_ve_1_9	-.012	.113	.168	-.040	.554	.046
recode_ve_3_10	.101	-.080	-.021	.191	.476	.062
recode_ve_1_13	.048	.183	.115	.262	.329	-.232
recode_ve_3_6	.153	-.135	.148	-.033	.236	-.057
recode_ve_4_2	.212	.343	-.016	.040	.002	.563
recode_ve_2_16	-.193	-.188	.069	-.071	.050	-.532
recode_ve_4_8	.033	-.042	.262	-.129	.043	.521
recode_ve_4_13	-.046	.121	.266	-.140	.144	.422
recode_ve_1_1	.100	.079	.000	.302	.163	.398
recode_Ve_4_11	.071	.028	.277	-.073	.203	.363

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.<sup>a</sup>

a. Die Rotation ist in 16 Iterationen konvergiert.

Anlage 17: Routierte Komponentenmatrix Interpersonelle Sachkonfliktlösefähigkeit

Rotierte Komponentenmatrix<sup>a</sup>

	Komponente		
	1	2	3
recode_SK_2_9	.747	.253	-.032
recode_SK_1_7	.746	.066	.019
recode_SK_1_4	.724	.055	-.039
recode_SK_2_6	.718	.313	-.066
recode_SK_1_5	.716	.045	-.030
recode_SK_1_2	.704	-.001	.044
recode_SK_2_14	.701	.327	.033
recode_Sk_2_3	.684	.219	-.099
recode_Sk_2_1	.648	.008	-.056
recode_SK_3_6	.644	.204	-.035
recode_SK_1_9	.631	.100	-.022
recode_Sk_2_4	.545	.322	-.356
recode_SK_2_8	.525	.304	-.254
recode_SK_1_1	.432	.275	-.269
recode_SK_3_12	.384	.328	-.293
recode_SK_3_5	.344	.232	.263
recode_SK_2_12	.151	.565	.085
recode_SK_2_13	.158	.515	.117
recode_SK_2_7	.090	.499	-.084
recode_SK_1_12	.114	.498	-.100
recode_SK_3_9	.033	.478	.059
recode_SK_2_10	.301	.463	.175
recode_Sk_1_15	.161	.456	.199
recode_SK_3_10	.380	.428	-.363
recode_SK_1_3	.125	.428	-.019
recode_SK_2_11	.089	.390	.015
recode_SK_1_13	.236	.381	.194
recode_Sk_2_5	.167	.377	.026
recode_SK_3_11	.163	.355	.208
recode_SK_3_7	.026	.314	.061
recode_SK_3_3	-.146	.305	-.138
recode_SK_1_8	.029	.295	.171
recode_SK_1_11	-.210	.269	.170
recode_SK_1_10	-.017	.043	.592
recode_SK_1_6	-.107	.098	.528
recode_Sk_2_2	-.257	.090	.466

recode_SK_3_4	-.025	.295	.440
recode_Sk_1_14	.399	.040	.417
recode_SK_3_1	-.026	.238	.400
recode_SK_3_8	-.144	-.098	.398
recode_SK_3_13	.297	-.004	.303
recode_SK_3_2	.225	.280	.298

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.<sup>a</sup>

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Anlage 18: Routierte Hauptkomponentenmatrix weiterentwickeltes Gesamtmodell

Rotierte Komponentenmatrix<sup>a</sup>

	Komponente										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
recode_Sk_2_3	.709	.220	.122	.174	.073	-.014	.039	.025	.076	.112	-.034
recode_SK_1_7	.703	.075	.113	-.038	.170	.059	.180	.089	.073	.083	.115
recode_SK_1_5	.692	.090	.075	-.008	.096	.143	.122	.065	-.041	-.125	.017
recode_SK_2_14	.661	.207	.228	.183	.022	.020	-.038	-.024	.213	.097	.013
recode_Sk_2_1	.590	.242	.092	.028	.087	.037	-.011	.019	-.108	.056	.051
recode_SK_1_9	.577	.023	.215	.032	-.011	.040	.236	.048	.185	-.097	.148
recode_SK_3_6	.549	.230	.094	.156	-.062	.074	.022	-.005	.247	.000	-.085
recode_Ve_2_11	.495	-.049	.468	.063	-.057	.152	.031	.098	.001	-.089	.041
recode_SK_2_4	.436	.286	.370	.059	.105	-.073	-.054	-.077	.142	.086	-.133
recode_ve_1_6	.422	.118	.078	.073	.279	-.057	.182	.085	.015	.037	.051
recode_ve_4_2	.413	.322	.203	.016	-.074	.110	.032	.109	.056	.281	.131
recode_SK_1_1	.408	.202	.240	.080	.161	-.191	-.072	.121	.224	.035	-.271
recode_Ko_Di_4_12	.394	.282	.038	-.152	.119	.129	.130	.064	-.064	.202	-.025
recode_Ko_di_1_5	.393	.132	.132	-.112	-.060	.192	.377	.099	.119	.022	-.039
recode_ve_3_11	.391	.089	.068	-.098	.218	-.055	.164	.209	.112	-.184	.267
recode_ve_1_18	.385	.190	-.001	-.109	.335	-.031	-.066	.282	-.124	-.277	.034
recode_ve_4_16	.361	.272	.192	-.068	.064	.095	-.084	.055	.073	.276	.191
recode_Ko_di_3_9	.114	.592	.078	.092	-.079	.190	.211	.120	-.021	-.041	.009
recode_Ko_di_4_7	.229	.590	.177	.089	.066	.217	.104	-.040	.034	.066	-.029
recode_Ko_Di_3_10	.132	.584	.120	-.035	.156	.027	.047	-.038	.136	.040	.080
recode_Ko_di_4_5	.264	.576	.070	.047	.034	.055	-.028	.003	.047	.023	.050

recode_Ko_di_3_1	.093	.567	.134	.155	.086	.078	-.117	.016	-.027	-.031	-.028
recode_Ko_Di_4_9	.091	.475	.132	-.169	.105	.089	.118	.075	.199	.163	.025
recode_Ko_Di_3_6	.135	.435	.017	.149	-.195	.120	.012	-.017	.101	-.032	-.056
recode_tf_2_12	.088	.420	.355	-.040	.085	.090	.167	.121	.040	-.077	.065
recode_Ko_di_2_4	.289	.392	.337	-.107	.110	-.058	.001	.112	.233	.146	-.056
recode_Ko_Di_4_3	.374	.392	.039	.020	-.043	-.016	-.004	-.050	-.037	-.021	.231
recode_ve_1_3	.213	.349	.316	-.092	.273	-.040	-.079	.047	.166	.034	.043
recode_Ve_2_7	.322	.104	.669	.120	.017	.111	.086	.144	-.162	.043	.077
recode_ve_2_9	.364	.040	.595	.040	.004	.100	.008	.016	-.140	.027	.190
recode_Ve_2_10	.076	-.049	.517	.281	-.027	.154	.090	.004	.031	-.239	-.062
recode_ve_2_4	.196	.134	.517	-.027	.064	.003	.097	-.010	.176	-.035	-.082
recode_ve_2_1	.265	.252	.512	-.076	.113	-.008	-.012	.044	.220	.161	-.266
recode_Ve_2_8	.055	.164	.486	.107	-.050	.032	-.181	.134	.136	-.028	-.090
recode_SK_1_3	.040	.101	.437	.233	.049	-.151	.126	-.026	.003	.181	-.106
recode_tf_2_10	.101	.244	.436	-.049	.180	.194	.137	-.121	.146	-.005	.148
recode_Ve_3_7	.329	.211	.383	.134	.020	-.008	.016	.034	.332	.180	-.061
recode_ve_1_5	.243	.271	.377	.041	.176	-.029	-.079	.016	.274	.051	.052
recode_tf_2_4	.082	.272	.368	-.061	.096	.248	.007	-.074	.073	.026	.199
recode_tf_2_8	.051	.254	.363	-.046	.012	.297	-.075	.161	.147	-.013	.241
recode_Ve_2_24	.184	-.051	.212	.624	.004	.176	-.004	.077	-.099	.000	-.044
recode_ve_4_9	.200	-.157	.064	.505	.108	.090	-.070	.099	.022	.303	-.080
recode_Ve_4_7	.041	-.007	.041	.479	.130	.147	-.016	.072	.192	.092	-.017
recode_Tf_3_15	-.029	.076	-.056	.466	.012	-.048	.082	.003	.025	-.091	.075
recode_ve_4_17	.111	.127	.193	.453	.043	-.068	-.072	.065	.125	.102	.161
recode_SK_2_10	.192	.050	.192	.447	.198	.013	-.085	.040	.015	.204	.116

recode_ve_4_18	-.025	.110	-.042	.424	.150	.242	-.007	-.025	.302	.189	.189
recode_ve_4_3	-.036	-.018	-.125	.407	-.099	.004	.010	.082	-.157	.067	.011
recode_SK_2_7	.093	.028	.102	.382	.097	-.024	.028	-.016	.263	-.065	-.115
recode_Sk_2_5	.059	.233	.194	.378	.152	.200	.074	-.095	-.171	.000	-.207
recode_SK_2_13	.057	-.087	.085	.344	.280	.084	.238	-.034	.157	.087	-.160
recode_tf_3_1	-.171	.023	-.124	.334	.090	-.012	.212	.003	-.142	-.082	-.053
recode_ve_4_10	-.091	.105	-.116	.328	.125	.116	.212	-.041	.039	.208	.021
recode_ve_2_2	-.148	-.152	.166	.320	.139	.164	.170	.035	.191	.023	-.021
recode_Ve_4_1	-.146	.149	.192	.274	.108	.094	.107	-.007	.179	-.140	-.097
recode_ve_3_4	.016	-.024	-.059	.099	.645	.079	.022	-.036	.097	-.007	-.066
recode_Ve_3_2	.133	-.035	-.113	.186	.617	.170	-.086	.061	.120	-.057	.053
recode_Ve_3_3	.084	.216	.187	-.098	.594	-.011	-.050	.052	.069	-.063	-.080
recode_Ve_1_15	.070	.176	.083	.241	.517	-.061	.024	.086	-.139	-.185	.095
recode_ve_3_8	.070	.060	.037	.288	.474	.041	.104	-.009	.131	-.167	.160
recode_ve_1_12	-.116	.044	.208	.164	.450	-.083	-.101	.145	-.191	-.261	.009
recode_SK_3_9	-.019	-.047	.145	-.022	.445	.096	.139	-.042	.213	.203	.147
recode_Ve_1_4	.171	-.016	-.002	.046	.418	.048	.013	.111	-.084	.094	-.108
recode_SK_2_12	.073	-.181	.149	.204	.312	-.034	.243	-.143	.208	.250	-.077
recode_Tf_1_12	.157	.296	.108	-.036	-.030	.657	.059	.110	.060	-.068	.020
umcod_tf_1_7	.220	.254	.093	-.010	.017	.621	.106	.057	-.012	-.058	-.085
umcod_Tf_1_3	.135	.216	-.046	.223	.022	.612	.060	.145	.245	.016	.040
recode_tf_1_9	-.070	.004	.117	.131	.062	.536	-.020	-.042	-.153	.046	-.035
umcod_tf_1_1	-.023	.004	.105	.020	.151	.493	-.066	.045	-.025	.190	.025
umcod_tf_1_4	.052	.078	-.048	.056	-.008	.360	.030	-.032	.190	-.109	.180
umcod_Tf_1_5	-.004	-.008	-.017	.121	.002	.268	.141	.105	-.070	.105	.039

recode_tf_3_2	.136	-.068	.067	.028	-.101	-.043	.557	.079	-.096	-.136	.048
recode_tf_3_5	.019	-.018	-.042	.067	.085	.078	.557	-.107	.036	.115	.074
recode_tf_3_16	.148	.019	.026	.142	-.001	.004	.518	.113	.102	.181	.037
recode_tf_3_6	.172	.337	.005	-.004	.086	-.033	.487	-.018	-.078	-.047	.098
recode_Tf_3_8	-.108	.184	-.010	.018	.049	.080	.417	.161	.034	.173	-.139
recode_Ko_di_1_1	.370	.245	.055	-.172	-.103	.124	.415	.194	.094	-.054	-.171
recode_ve_2_3	.205	-.053	.290	.202	-.012	.130	.396	.093	-.233	.079	-.039
recode_ve_1_8	.046	.073	.044	-.045	.015	.147	.000	.625	-.040	-.061	-.171
recode_ve_1_9	.089	.098	-.083	.133	.003	.137	.037	.606	.151	-.009	-.137
recode_Ve_3_9	.033	-.109	.010	.144	.072	-.043	.108	.551	.065	.101	.076
recode_ve_1_17	.154	.013	.068	.075	.122	-.172	.043	.542	-.017	.147	.155
recode_ve_1_11	.050	.053	.150	.009	.022	.253	-.013	.502	-.078	.051	-.157
recode_ve_3_10	.034	-.247	.136	.017	.153	-.018	.232	.465	.015	-.135	.247
recode_SK_3_10	.371	.056	.173	.047	.005	.077	-.036	-.019	.540	.091	-.050
recode_ve_4_6	.149	.161	.108	.129	.139	.022	.012	.131	.478	-.114	.061
recode_SK_2_8	.381	.300	.267	.120	-.054	.026	-.074	-.076	.415	-.023	.046
recode_SK_1_13	-.019	.126	.144	.327	.147	-.170	.081	.040	.363	-.148	.164
recode_ve_4_8	.071	.026	.026	.157	-.086	.138	.077	.016	.019	.563	.061
recode_ve_4_13	.123	.114	.049	.124	-.080	-.076	.222	.209	-.120	.426	-.017
recode_ve_2_17	.069	-.052	.171	.321	.044	.153	-.048	.083	.119	-.377	-.120
recode_Ve_4_11	.026	.102	.056	.275	-.080	.135	.071	.254	.006	.344	-.026
recode_Ko_di_5_5	.249	.442	-.021	.059	-.044	.021	.118	-.115	-.057	.092	.447
recode_Ko_di_5_7	.213	.389	-.002	-.001	-.110	.033	-.096	-.119	-.064	.096	.416
recode_Ko_di_1_10	.259	.269	-.042	-.020	.069	.234	.070	-.096	.125	.017	.395
recode_Sk_1_15	.010	-.032	.321	.290	.202	.059	.194	-.049	.127	.077	.380

recode_SK_2_11	.078	.008	.126	.210	.192	.021	.162	-.319	.011	-.076	-.357
recode_tf_2_5	.042	.034	.016	.212	.221	.263	.128	-.102	-.003	.084	.301

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.<sup>a</sup>

a. Die Rotation ist in 18 Iterationen konvergiert.




Anita Maile-Pflughaupt  
Baringer Weg 17

91809 Wellheim

### Erklärung

Ich erkläre an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig, ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Schriften und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzen Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe. Insbesondere habe ich für die Erstellung der Dissertation keine entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- beziehungsweise Beratungsdiensten (Promotionsberatern oder anderen Personen) in Anspruch genommen.

Wellheim, den 29.04.2021  
(Ort, Datum)

  
(Unterschrift)

### Erklärung

Die unterzeichnete Person versichert hiermit, dass Promotionsversuche bislang nicht unternommen wurden; ein Promotionsverfahren bislang nicht abgeschlossen wurde; die vorliegende Dissertation in gleicher oder anderer Form in einem anderen Prüfungsverfahren nicht vorgelegen hat.

Zu einem früheren Prüfungsverfahren mache ich folgende Angaben:

Universität: -  
Zeitraum: -  
Art der Prüfung -  
Ergebnis der Prüfung -  
Thema der Dissertation -

Wellheim, den 29.04.2021  
(Ort, Datum)

  
(Unterschrift)