

Gesprächsführungskompetenzen für Naturwissenschaftler und Ingenieure

Maßnahmen zur Förderung und curricularen
Verankerung von Gesprächsführungs-
kompetenzen an Fachhochschulen

Von der Prüfstelle Aachen genehmigte
Abschlussarbeit im Rahmen der universitären Ausbildung zum
Sprecherzieher der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft
und Sprecherziehung e.V. (DGSS)

vorgelegt von

Ulrich Engelmann

im Mai 2019

BerichterInnen: Dr. phil. Katrin von Laguna, Sprecherzieherin (DGSS)
Dipl.-Sprechwiss. Björn Meißner
Dr. phil. Dipl.-Sprechwiss. Josefina Méndez-Parente

Kurzfassung

Gesprächsführung bildet die Grundlage von Teamfähigkeit, (mündlicher) Kommunikations- und Führungskompetenz, welche neben fachlicher Qualifikation zunehmend von Absolventen in der digitalisierten und vernetzten Berufswelt verlangt werden. Doch gerade zukünftigen Führungskräften aus Natur- und Ingenieurwissenschaften fehlt dabei häufig eine fundierte Basis an Gesprächsführungskompetenzen, die sie im regulären Studium nicht vermittelt bekommen. Die vorliegende Arbeit entwickelt dazu auf der Grundlage einer sprechwissenschaftlich erprobten Methodik Maßnahmen zur Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen in einem natur- und ingenieurwissenschaftlich motivierten Kontext in der Fachhochschullehre. Anhand einer empirischen Studie unter FH-Studierenden wird ein Lehrkonzept unter besonderer Berücksichtigung der Studierendenperspektive entworfen. Die Maßnahmen werden in einem Lehrplan im Einklang mit den Konzepten des Constructive Alignments für nachhaltiges Lernen konkret umgesetzt und exemplarisch für einen technischen Studiengang an der FH Aachen curricular verankert. Durch die Vermittlung von technischen Inhalten über sprechwissenschaftliche Methoden entstehen so berufsqualifizierende Synergieeffekte, die die Qualität der Absolventenausbildung an Fachhochschulen nachhaltig verbessern können.

Abstract

English title: *Conversational Skills for Scientists and Engineers.*

English subtitle: *Measures for the Development and Curricular Promotion of Conversational Competences at German Universities of Applied Sciences.*

Conversational skills forms the basis of the ability to work in a team, (speech) communication and leadership skills. Besides professional qualification, graduates are increasingly required to bring these skills to their digital and agile work environment. In particular, future employees from the natural and engineering sciences lack a sound basis of these conversational skills, as they do not receive adequate training during their regular studies. Therefore, this work develops measures for conversational skill-trainings on a speech-communication based approach. This approach is implemented in the natural sciences and engineering-related context at German universities of applied sciences. Building on an empirical study among students, a teaching concept is developed with special consideration of the student perspective. Furthermore, the measures are designed in line with the sustainable teaching concepts of constructive alignment and exemplarily implemented in the curriculum of a Bachelor's engineering programme at FH Aachen University of Applied Sciences. As such, the teaching of technical content using speech-communication methods creates synergy effects that qualify graduates for employment in an agile environment and can thereby sustainably improve the quality of graduate education at universities of applied sciences.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	I
Abstract.....	III
Inhaltsverzeichnis.....	V
1 Einführung.....	1
2 Rahmenbedingungen.....	3
2.1 Stellung der Fachhochschulen im deutschen Bildungssystem.....	3
2.2 Anforderungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen.....	4
2.3 Schulische Ausbildung angehender Studierender	5
2.4 Herausforderungen der Digitalisierung.....	6
2.5 Zusammenfassung der Faktoren in der Ausgangssituation	8
3 Grundlagen der Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen.....	11
3.1 Definition der Gesprächsfähigkeit und Gesprächsführungskompetenzen.....	11
3.2 Aufgaben der Gesprächsführung.....	15
3.3 Erlernbarkeit der Gesprächsführungskompetenzen	18
3.3.1 Strukturierung des Lernprozesses.....	18
3.3.2 Methodisch Umsetzungsformen.....	20
3.4 Zusammenführung konzeptioneller, didaktischer, methodischer und praktischer Ansätze zur Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen.....	29
4 Bedürfnisse der FH-Studierenden.....	31
4.1 Entwicklung des Fragebogens	31
4.2 Durchführung der Studierendenbefragung.....	36
4.3 Auswertung der Studierendenbefragung.....	36
4.4 Ergebnisse der Studierendenbefragung.....	37
4.4.1 Personenbezogenen Daten	37
4.4.2 Subjektive Gesprächsführungskompetenzen	39
4.4.3 Akzeptanz für Organisationsform und Leistungsakkreditierung.....	42
5 Kompetenzorientierte Lehrkonzeption.....	45
5.1 Vom Kompetenzerwerb.....	45
5.2 Nachhaltiger Lernerfolg durch ‚Constructive Alignment‘	46
5.3 Formulierung kompetenzbasierter Lernziele.....	50
6 Maßnahmen zur Förderung der Gesprächsführungskompetenzen	53
6.1 Förderziele.....	53
6.2 Vorüberlegungen	54

6.3	Förderschritt 1: Initiierung	55
6.4	Förderschritt 2: Erarbeitung.....	58
6.5	Förderschritt 3: Erweiterung	69
7	Curriculare Verankerung	73
7.1	Beispielhafte curriculare Umsetzung für die FH Aachen.....	73
7.2	Organisationsformat	75
7.3	Prüfungsleistung.....	80
8	Abschließende Diskussion zukünftiger Umsetzungsaspekte und Fazit	83
	Anhang	89
	I. Grundlagen der Studierendenbefragung	89
	a Personenbezogene Daten.....	89
	b Online-Befragung.....	90
	II. Ergebnisse der Studierendenbefragung	95
	III. Beobachtungskriterien für Gespräche	102
	IV. Beispiel für eine Gesprächssimulation: Kunden- bzw. Verkaufsgespräch.....	104
	Literaturverzeichnis	107
	Abbildungsverzeichnis	111
	Tabellenverzeichnis	111
	Über den Autor.....	113

1 Einführung

Gespräche sind in aller Munde! Nur sprechen Naturwissenschaftler und Ingenieure nicht darüber.

Diese fiktive Aussage fasst sehr gut die persönlichen Erfahrungen des Autors während des Physikstudiums und als wissenschaftlicher Mitarbeiter am 1. Physikalischen Institut und dem Institut für Angewandte Medizintechnik an der RWTH Aachen University zusammen: Naturwissenschaftler und Ingenieure sprechen alltäglich wie alle Menschen auch, lernen aber im Studium nicht, wie Gespräche geführt werden können. Dabei wird bereits im Studium in Präsentationen, Gruppenarbeiten und mündlichen Prüfungen eine Gesprächsführungskompetenz verlangt, die erst recht in kundennahen, gruppengeführten und Positionen mit Führungsverantwortung im späteren Berufsleben gefordert wird (Bauer, Fürst, and Zunk 2010). Zusätzlich werden kommunikative Kompetenzen bei Absolventen in einer mit zunehmender Digitalisierung und Komplexität konfrontierten Berufswelt zusätzlich immer stärker nachgefragt (Kreulich et al. 2016). Hier zeigt sich ein eklatantes Ungleichgewicht in der Hochschulausbildung und dem Berufsbild für Naturwissenschaftler und Ingenieure. Diese Diskrepanz wird zwar durchaus bewusst wahrgenommen (Wächter 2010), aber zumeist scheitern die gewünschten Verbesserungen am Mangel an Gesprächsführungskompetenzen-vermittelnden Fördermaßnahmen während des Studiums. Dies liegt zum einen an einer unzureichenden (bis nicht existenten) Kommunikation zwischen natur-/ ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen (mit dem ‚Problem‘) und kommunikationswissenschaftlichen Fachbereichen (mit der ‚Lösung‘) und zum anderen an den im Zuge des Bologna-Prozesses modularisierten und dadurch zeitlich stark gestrafften Bachelor-/ Masterstudiengängen, die mit vollen Curricula und ausgelasteten Studierenden wenig Spielraum für Zusatzangebote einräumen (Wächter 2004, De Rudder 2010). Von diesem Problem sind insbesondere die deutschen Fachhochschulen betroffen, an denen zumeist eine institutionell verankerte kommunikative bzw. rhetorische Grundausbildung völlig fehlt.

Die vorliegende Arbeit erarbeitet einen Beitrag zur gezielten Lösung dieses Problems, indem sie sprechwissenschaftlich erprobten Methoden in einen natur- und ingenieurwissenschaftlich motivierten Kontext in der Fachhochschullehre stellt. Dadurch werden konkrete Maßnahmen zur zielführenden Förderung von Gesprächsführungskompetenzen zielgruppengerecht konzipiert, um den beruflichen und curricularen Anforderungen gleichermaßen gerecht zu werden.

Dazu werden eingangs in Kapitel 2 die Rahmenbedingungen aus Hochschulpolitik, Anforderungen aus der Wirtschaft, Ausbildungsstand angehender Studierender und den Einflüssen der Digitalisierung zusammengefasst, die die Ausgangssituation der Fachhochschulen bilden.

Anschließend werden die sprechwissenschaftlichen (Theorie-)Grundlagen zur Definition und Interpretation von Gesprächsführungskompetenzen in Kapitel 3 gelegt und darauf aufbauend die Aufgaben der Gesprächsführung hergeleitet. Dieses Kapitel beschäftigt sich ebenfalls mit der didaktisch-methodischen Struktur zur Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen und führt schlussendlich verschiedene Lehrebenen zu einem Konzept zusammen.

Die für eine zielgruppengerechten Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen nötigen Bedürfnisse der FH-Studierenden werden im Rahmen dieser Arbeit empirisch erfasst. Kapitel 4 beschreibt die Entwicklung und Umsetzung einer entsprechenden Befragung und stellt die Ergebnisse vor.

Zur Gewährleistung eines nachhaltigen Lehr- und Lernerfolgs der angestrebten Maßnahmen beschäftigt sich Kapitel 5 mit den Grundlagen kompetenzorientierter Lehrveranstaltungsplanung unter Berücksichtigung des ‚Constructive Alignment‘ Konzeptes.

Aus der Zusammenführung der Erkenntnisse, Bedingungen und Anforderungen der vorangegangenen Kapitel stellt Kapitel 6 die Maßnahmen zur Förderung der Gesprächsführungskompetenzen in konkreten Übungen vor. Auf Basis der etablierten sprachwissenschaftlichen Didaktik (s Kapitel 3) wird dabei auch eine didaktisch-methodische Unterteilung und Strukturierung der Maßnahmen vorgenommen.

Abschließend wird in Kapitel 7 die exemplarische Umsetzung dieser Maßnahmen für die FH Aachen demonstriert. Unter Berücksichtigung der curricularen Bedingungen wird ein konkreter Lehrplan vorgestellt und seine interdisziplinäre Verzahnung mit einem weiteren technischen Fach bis hin zur gemeinsamen Prüfungsleistung entwickelt.

Eine kurze Zusammenfassung samt Ausblick und Diskussion ausgewählter Aspekte auf dem Weg zur Umsetzung beschließt diese Arbeit in Kapitel 8.

Diese Arbeit richtet sich selbstverständlich gleichberechtigt an alle LeserInnen jeden Geschlechts, ist aber für einen ungestörten Lesefluss nicht ‚gegendert‘ geschrieben. Die geneigte Leserschaft wird sicherlich den Wunsch des Autors nachvollziehen, hier die Inhalte im Vordergrund zu sehen.

2 Rahmenbedingungen

Im Folgenden wird ein Überblick über die Ausgangssituation an deutschen Fachhochschulen (FHs) gegeben und der Bedarf für die systematische Förderung von Gesprächsführungskompetenz herausgearbeitet und begründet. Ausgehend von der Verankerung der Fachhochschulen im deutschen Bildungssystem (Abschnitt 2.1), wird der allgegenwärtige Einfluss der Digitalisierung auf gesellschaftliche Faktoren beschrieben und auf die daraus resultierenden Herausforderungen in Bezug auf die kommunikativen Kompetenzen eingegangen (Abschnitt 2.4). Parallel kann auch anhand der Schulbildung angehender (FH-) Studierender ein Bedarf zur Kommunikationsschulung abgeleitet werden (Abschnitt 2.3). Die Anforderungen von Wirtschaftsunternehmen an Absolventen werden anschließend untersucht und in Bezug zu Kommunikationskompetenzen gesetzt (Abschnitt 2.2). Schlussendlich werden die Faktoren der vorangehenden Abschnitte zur Beschreibung der allgemeinen Ausgangssituation von FHs zusammengeführt (Abschnitt 2.5), auf deren Basis die vorliegende Arbeit ihr weiteres Vorgehen motiviert.

2.1 Stellung der Fachhochschulen im deutschen Bildungssystem

Insgesamt waren im Jahr 2017 35,1 % aller knapp 2,8 Millionen Studierenden in Deutschland an Fachhochschulen eingeschrieben (Wissenschaftsrat 2019). Dabei übernehmen die Fachhochschulen einen erheblichen Anteil in der Ausbildung deutscher Ingenieure und zunehmend auch bei (angewandten) Naturwissenschaften (z. B. technische Chemie, pharmazeutische Chemie(-technik) oder Biotechnologie).

Historisch gehen die Fachhochschulen in Deutschland auf staatliche Ingenieurs- und Kunstschulen, pädagogische und höhere Fachschulen und ähnliche Institutionen zurück (Mayer 1997): Mit Beschluss der Ministerpräsidenten der Bundesrepublik Deutschland wurde 1968 die Vereinheitlichung des Fachhochschulwesens beschlossen und die oben genannten Institutionen wurden von 1969 bis 1972 unter dem allgemeinen Begriff der ‚Fachhochschulen‘ zusammengeführt. Durch das Hochschulrahmengesetz (1985) wurde neben der Lehre auch die angewandte Forschung fester Aufgabenbereich der Fachhochschulen. Nach der Wiedervereinigung wurden die Ingenieurs- und Kunsthochschulen der ehemaligen DDR ab 1990 ebenfalls weitestgehend in Fachhochschulen überführt, während sich parallel in den 1990er Jahren ein weiteres Drittel aller heutigen deutschen Fachhochschulen neu gründete (Kulicke and Stahlecker 2004).

Traditionell liegt der Fokus in der Ausbildung an Fachhochschulen in Abgrenzung zu forschungsverbundenen Universitäten auch heutzutage noch auf einem verstärkten Lehraufwand (was sich in einer erhöhten curricularen Verankerung des Lehrangebots und vermehrt professoral durchgeführter Lehre niederschlägt), sowie auf einem stärkeren Praxis- bzw. Anwendungsbezug (Wissenschaftsrat 2016). Des Weiteren beschreibt der Wissenschaftsrat das Studienangebot an deutschen Fachhochschulen wie folgt (vgl. ebd.)[S.21]:

„Für das Studienangebot bedeutet eine bedarfsorientierte Ausdifferenzierung des Hochschultyps Fachhochschule, dass Fachhochschulen in allen Fachgebieten praxis- und berufsfieldorientierte Studienprogramme entwickeln können, in denen es einen entsprechenden gesellschaftlichen Bedarf gibt und in denen Fachhochschulen entsprechende Kompetenzen aufgebaut haben bzw. aufbauen. [...] Dieser Aufgabenbereich, der die Anforderungen der Arbeitgeber berücksichtigt und wesentlich dazu beiträgt, das Fachkräfteangebot in den Regionen dauerhaft zu sichern, verzeichnet zunehmende Aktivitäten der Fachhochschulen.“

Hieraus kann deutlich der Auftrag der Fachhochschulen zur Ausbildung praxisrelevanter Kompetenzen abgeleitet werden. Dieser Auftrag orientiert sich an den *Anforderungen der Arbeitgeber* aus der Wirtschaft, welche im Detail in folgendem Abschnitt 2.2 weiterdiskutiert werden. Dort wird gezeigt, dass insbesondere kommunikative Kompetenzen für eine umfassende Ausbildung für die Praxis zunehmend an Bedeutung gewinnen.

2.2 Anforderungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen

In einer 2014 durchgeführten online Studie der Deutschen Industrie- und Handelskammer e. V. (DIHK) wurden über 2000 deutsche Unternehmen nach Ihren Erwartungen an Hochschulabsolventen befragt (Heikaus and Flasdick 2015). Dabei wurde folgende Aussage über die erwarteten Kompetenzen für Bachelor-Absolventen herausgearbeitet (vgl. ebd.)[S.3]: *„Zu den wichtigsten Kompetenzen, die Unternehmen von Bachelor-Absolventen erwarten, zählen Teamfähigkeit, selbstständiges Arbeiten sowie Einsatzbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit.“* Folglich ist die Befähigung zur Teamarbeit und zum zielführenden Kommunikationseinsatz von zentraler Bedeutung für den beruflichen Alltag von Absolventen. Umgekehrt zeigt sich diese Anforderung auch in Antworten auf die Frage, ob Bachelor-Absolventen die Unternehmens-Erwartungen erfüllt haben und wenn nein, warum nicht (Mehrfachnennung möglich; vgl. ebd.)[S.11, Abb. 6]: Lediglich 47 % der Unternehmen sehen ihre Erwartungen erfüllt, wohingegen 24 % fehlende methodische Kompetenzen und 23 % fehlende soziale

Kompetenzen bemängeln. Hieraus lässt sich ableiten, dass mindestens ein Viertel der befragten Unternehmen unter anderem Kommunikationsfähigkeiten vermissen.

Versteht man Gesprächsführungskompetenz als Teil der Teamfähigkeit und Führungskompetenzen, sowie der gemeinsamen (Arbeits-)Organisation in Unternehmen (vgl. (Leuck 1998)), ergibt sich ein hoher Bedarf zur Ausbildung kommunikativer Kompetenzen bei Bachelor-Absolventen allgemein. Der Umstand, dass insbesondere Absolventen in den technischen Fächern zunehmend in Führungspositionen eingesetzt werden (Bauer, Fürst, and Zunk 2010), erhöht den Bedarf für eine frühzeitige Ausbildung dieser Kompetenzen für die Ingenieurs- und Naturwissenschaftlerausbildung zusätzlich.

2.3 Schulische Ausbildung angehender Studierender

Grundsätzlich ist für das Studium an deutschen Universitäten die Allgemeine Hochschulreife (AHR; das Abitur) nötig, während das Studium an einer Fachhochschule auch mit der Fachhochschulreife (FHR) aufgenommen werden kann¹. Im Jahr 2014 erwarben 434.809 Schüler in Deutschland die Studienberechtigung, davon 76,5 % mit AHR und 23,5 % mit FHR (Maaz et al. 2016). Im Vergleich bleiben diese Zahlen stabil: 2016 erwarben 453.622 Schüler die Studienberechtigung, aufgeteilt in 78,0 % mit AHR und 22,0 % mit FHR (Gehrke and Kerst 2018). Das bedeutet, dass knapp einem Viertel der Studienberechtigten (mit FHR) im Allgemeinen von vorne herein nur den Bildungsweg über die Fachhochschulen offen steht.

Die Ausbildung zur FHR findet zumeist an Berufskollegs statt. Diese bieten im Vergleich zu Gymnasien nur ein reduziertes Angebot zur Entwicklung von Kommunikationskompetenzen, da der Fokus auf der Vermittlung berufsspezifischer Fähigkeiten und Kenntnisse liegt. Am Beispiel der Lehrpläne für Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) zeigt sich deutlich, dass das Fach ‚*Deutsch/Kommunikation*‘ mit 80 Stunden pro Schuljahr gegenüber den berufsspezifischen Schwerpunktfächern mit 720 bis 880 Stunden pro Schuljahr deutlich unterrepräsentiert ist (QUA-LiS 1 2019). Im Gegensatz dazu ist das Fach ‚*Deutsch*‘ an Gymnasien mit 120 Stunden pro Schuljahr (oder 200 bei entsprechendem Leistungskurs) deutlich stärker ausgeprägt (QUA-LiS 2 2019). Da sich sowohl Schüler mit AHR als auch FHR an Fachhochschulen zum Studium einschrieben, ist folglich mit einer besonders hohen Heterogenität der Studierenden in Bezug auf ihre Kommunikationskompetenzen zur rechnen.

¹ Mit der Fusion von einigen Universitäten mit Fachhochschulen weicht dieser Grundsatz auf; so gibt es bspw. in Hessen und Niedersachsen Universitäten, die ein Bachelorstudium mit Fachhochschulreife zulassen.

Einen entsprechenden Umgang mit Heterogenität schlagen die UAS7 wie folgt vor (Kreulich et al. 2016)[S.29]:

„Soll die Ausprägung auch dieser Kompetenz nicht vom Freizeitverhalten der Studierenden abhängig gemacht werden, erscheinen hochschuldidaktische Elemente sinnvoll, die schon seit Jahrzehnten zum Umgang mit heterogenen Gruppen entwickelt sind, aber nur einen punktuellen Einzug in den Hochschulalltag gefunden haben: ‚Unter Einbeziehung von Argumenten aus Orientierungseinheiten, begleitenden Tutorien und Schlüsselqualifikationstrainings sind [fachliche und fachübergreifende Einführungsveranstaltungen] Paradebeispiele für den methodischen Umgang mit der Heterogenität.³¹“

Im Kontext des Kommunikationskompetenz-Erwerbs bietet sich folglich eine Grundlagenveranstaltung mit ‚Schlüsselqualifikationstrainings‘ an, um gezielt mit der vorliegenden Heterogenität unter Studierenden umgehen, bzw. ihren Bedürfnissen gerecht werden zu können. Dazu leiten sich unter Berücksichtigung der Herausforderungen der Digitalisierung im folgenden Abschnitt 2.4 konkrete zu benennende Kommunikationskompetenzen ab, die gefördert werden sollten.

2.4 Herausforderungen der Digitalisierung

Die Digitalisierung bringt mit ihren globalen Vernetzungsmöglichkeiten, der rasanten Erfassung und computerisierten Verarbeitung riesiger Datenmengen einen nie dagewesenen Wandel der Gesellschaften, der Arbeitswelten und der Kommunikation mit sich: So finden viele Berufe mittlerweile global statt, d.h. man ist dauernd erreichbar, Arbeitszeit und Freizeit verschmelzen immer mehr, und die gesamte Welt ist die ‚region of interest‘ (ROI), auf die sich der Arbeitseinsatz beziehen kann. Mit anderen Worten: die klare Trennungen von Arbeitszeit und Privatzeit, sowie die Abgrenzungen von Arbeitsräumen und Privaträumen lösen sich zunehmend auf. Ähnlich ist man im sozialen Umfeld auch nicht mehr festgelegt: Über die sozialen Medien werden einerseits Orts- und Zeitbeschränkungen aufgehoben (Bsp.: ein einzelner Brief aus den USA war vor 10 Jahren noch mindestens eine Woche unterwegs nach Deutschland, wohingegen ein Foto heute innerhalb von Sekunden geschossen, bearbeitet, gepostet und damit tausendfach geteilt; und das in der potentiellen Reichweite aller Menschen mit Internetzugang, d.h. weltweit); andererseits wird auch der soziale Status aufgeweicht, da die Kommunikation im Internet anonymisierter wird bzw. die miteinander kommunizierenden Personen ‚konstruiert‘ sind und nur noch das dargestellt wird, was wünschenswert erscheint (z.B. anonymisiert die Verwendung von ‚Nicknames‘ die Kommunikation und konstruierte digitale Personen, sog.

Avatare, lassen keine Rückschlüsse über die „echte Person hinter dem Bildschirm“ zu). Schlussendlich ist aber auch der Wohnsitz nicht mehr festgeschrieben: Die Digitalisierung erlaubt zunehmend den ferngesteuerten Zugriff (remote control) auf Daten, Prozesse und Produkte, sodass ‚home-office‘ immer stärker gefragt wird. Zusammenfassend ist es also möglich, zu jeder Zeit und von jedem aus Ort mobil (über die digitalen Medien) miteinander in Kontakt zu treten, sodass sich das Kommunikationsverhalten grundsätzlich verändert.

In ihrem Positionspapier entwickeln die UAS⁷ einen umfassenden, auf Erkenntnissen aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft basierenden Diskurs über die Auswirkungen der Digitalisierung, zukünftigen Einstellungskriterien und dem damit verbundenen gesellschaftlichen Auftrag an (Fach-)Hochschulen (Kreulich et al. 2016). Sie konstatieren, dass „von den Hochschulen erhebliche Änderungen sowohl der fachlichen als auch außerfachlichen Kompetenzen zur berücksichtigen“ sind (vgl. ebd.)[S.6] und weiter, dass „Auswirkungen auf die Teamfähigkeit, schriftliche und mündliche Kommunikationskompetenz [...] zu erwarten“ sind (vgl. ebd.)[S.24]. Zur „Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gehören [...] Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Rollenflexibilität, Beziehungsfähigkeit und Einfühlungsvermögen“ (vgl. ebd.)[S.25]. Dementsprechend verändert und erhöht die allgegenwärtige Digitalisierung den Anspruch an die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit aller, die mit ihr (der Digitalisierung) in Kontakt stehenden, insbesondere in der Arbeitswelt. Dadurch entsteht die Notwendigkeit, allen Studierenden Kommunikationstrainings zum Erlernen und Entwickeln dieser Fähigkeiten zur Verfügung zu stellen. Dazu fassen die UAS7 wie folgt zusammen (vgl. ebd.)[S.40]:

„Zusammenfassend lässt sich bzgl. der Kommunikationskompetenz sagen, dass die Kommunikationsfreude und die Kommunikationsschnelligkeit in den GenY/Z [Generation Y: Geburtsjahrgänge 1980 bis 1995; Generation Z: Geburtsjahrgänge 1995 bis 2010] stark ausgeprägt sind, doch die (digitalen) Kommunikationsprozesse stark fragmentiert und in ihrer formalen Richtigkeit sehr kryptisch sind.“

² Seit 2005 bilden sieben große, forschungsstarke und besonders international ausgerichtete Fachhochschulen die Allianz UAS7 (7 German Universities of Applied Sciences – Alliance for Excellence): die Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, die Hochschule Bremen, die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, die Technische Hochschule Köln, die Hochschule München, die FH Münster und die Hochschule Osnabrück. Ihr Ziel ist die gemeinsame Entwicklung von Bildungsstandards und –empfehlungen.

[...] Dessen ungeachtet ist die Herausforderung, die Kommunikationskompetenz zu fördern, durch die höhere Kommunikationsschnelligkeit eher größer geworden. Dies muss in der Lehre durch das Schaffen von Kommunikationsanlässen und entsprechende Feedbackprozesse berücksichtigt werden.“

Exakt diese Kommunikationsanlässe und Feedbackprozesse zur Förderung von Team-, und Konfliktfähigkeit, Rollenflexibilität und Beziehungsfähigkeit, können durch Gesprächsführungstrainings sichtbar gemacht, eingeübt und individuell optimiert werden (s. Kapitel 3). Damit bieten die in dieser Arbeit vorgestellten Methoden und Ansätze eine Antwort auf die durch die Digitalisierung forcierte Forderung der UAS7 für eine praxisrelevante und zukunftsfähige Ausbildung von FH-Studierenden.

2.5 Zusammenfassung der Faktoren in der Ausgangssituation

In den vorangehenden Abschnitten des vorliegenden Kapitels wird aufgezeigt, dass sich aus den spezifischen Bedingungen der Fachhochschulen im deutschen Hochschulwesen und ihrem praxisnahen Ausbildungsauftrag in der digitalisierten Gesellschaft aus verschiedenen Perspektiven ein starker Bedarf für Kommunikationsbefähigung und –trainings ableiten lässt, die sich gegenseitig bedingen und verstärken: Zum einen bilden Fachhochschulen institutionell schwerpunktmäßig technische Fachabsolventen mit starkem Praxisbezug aus und beanspruchen für sich, die Anforderungen der Wirtschaft in besonderem Maße abzubilden (Abschnitt 2.1). Diese Fachkräfte sind in der Wirtschaft gerne geschene Führungskräfte, allerdings wünschenswerterweise in Verbindung mit erhöhter Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenz (Abschnitt 2.2).

Zum einen ist der Kenntnisstand von Studienanfängern an Fachhochschulen bei Studienbeginn durch die vielfältigen Ausbildungswege zur Fachhochschulreife sehr heterogen, insbesondere in Hinblick auf die kommunikativen Grundfertigkeiten (Abschnitt 2.3), weshalb sich flächendeckende Grundlagen-Kompetenz-Trainings in ebendiesen Kommunikationskompetenzgrundlagen anbieten. Zum anderen sehen sich Fachhochschulen mit den gesamtgesellschaftlichen Umwälzungen der Digitalisierung konfrontiert, die zu einer Beschleunigung und ‚Fragmentierung‘ des Kommunikationsverhaltens der Studierenden führt, gleichzeitig aber konkret erhöhte Team- und Konfliktfähigkeit, Rollenflexibilität und Beziehungsfähigkeit verlangt (Abschnitt 2.4).

Um folglich den institutionellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen auch in Zukunft gerecht zu werden, empfiehlt sich für Fachhochschulen daher in jeglicher Hinsicht die systematische Förderung und Entwicklung von

Kommunikationskompetenzen im Allgemeinen. Im besonderen Fokus steht dabei die in dieser Arbeit vorgeschlagene Entwicklung von Gesprächsführungskompetenzen, da diese einerseits hohe Alltagsrelevanz für die Studierenden besitzt und andererseits die im vorherigen Abschnitt benannten Kommunikationsfähigkeiten ganz konkret auf sprechwissenschaftlicher Basis fördert, wie im folgenden Kapitel 3 ausführlich dargestellt wird.

3 Grundlagen der Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen

Gespräche zu führen ist alltäglich, dennoch unterliegen sie bestimmten prozesshaften Abläufen. Dabei sind diese Abläufe stets sprechsprachlich vermittelt und setzen entsprechende Gesprächsführungskompetenzen voraus, wenn durch den Gesprächsprozess bestimmte, intentionale Ziele verfolgt und erreicht werden sollen. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Beschreibung, Modellierung und methodisch-didaktischen Vermittlung dieser Gesprächsführungskompetenzen. Dazu wird in Abschnitt 3.1 zuerst eine aus der Sprechwissenschaft motivierte Definition dieser Kompetenzen aufgestellt und diskutiert. Auf dieser Basis werden die Aufgaben der Gesprächsführung Abschnitt 3.2 konkretisiert und dadurch ein modellbasiertes Verständnis von Gesprächsführungskompetenzen eröffnet. Diese Modellvorstellungen werden in Abschnitt 3.3 in didaktisch-methodische Ansätze zur adäquaten Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen weiterentwickelt und im letzten Abschnitt 3.4 vergleichend zusammengeführt.

3.1 Definition der Gesprächsfähigkeit und Gesprächsführungskompetenzen

Grundsätzlich kann das *Gespräch* als Grundform der mündlichen Kommunikation aufgefasst werden, wobei es durch Elemente der Wechselseitigkeit (Sprecherwechsel) und der dynamischen Prozesshaftigkeit (teils in wiederkehrender Strukturen, teils individueller Dynamik unterworfen), sowie einen gemeinsam geschaffenen Themenbezug (*Sinn* in der *gemeinsamen Sache* nach Geißner; s.u.) definiert ist. Gespräche sind alltägliche Verständigungshandlungen, die nach Geißner in rhetorische und phatische Kommunikation gegliedert werden können (Geißner 2000)[S.122ff]. Hierbei enthalten rhetorische Gespräche zusätzlich zu oben genannten Elementen die Intentionalität, mit der mindestens einer der Gesprächsteilnehmer die innere oder äußere Handlung des (der) anderen im Gespräch zu beeinflussen sucht. Im Gegensatz dazu fehlt diese Handlungsintention in phatischen Gesprächen.

Im Folgenden liegt der Fokus auf rhetorischen Gesprächen, da die zu vermittelnden (und in Kapitel 2 geforderten) Kompetenzen stets eine klare Intention zur Gesprächssteuerung, -führung und Zielerreichung durch Kommunikation voraussetzen. Hierbei wird insbesondere im beruflichen Kontext eher auf die Sachebene als auf die Beziehungsebene

der Kommunikation geschaut. Jedoch lässt sich nach Geißner „(Miteinander-)Sprechen“ ganz allgemein auffassen als „die kommunikative Reziprohandlung, die situativ gesteuert, personengebunden, sprachbezogen, formbestimmt, lebhaft vollzogen Sinn konstituiert und Handlungen auslöst“ (Geißner 1981)[S.61]. In dieser Definition wird klar, dass eine Vielzahl an Faktoren (einmalige Gesprächssituation, Personen- und Rollenbeziehungen, sprachliche, strukturelle und körperliche Bedingungen) Einfluss auf das Gespräch und seinen dynamischen Verlauf nehmen, die über die reine Sachinformation hinausgehen. Personen, die in diesem Kommunikationskomplex rhetorisch gesprächsfähig sind, beschreibt Geißner als (Geißner 1986)[S.23]:

„[...] wer im situativ gesteuerten, personengebunden, sprachbezogenen, formbestimmten, lebhaft vollzogenen Miteinandersprechen – als Sprecher wie als Hörer – Sinn so zu konstituieren vermag, dass damit das Ziel verwirklicht wird, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen, und der zugleich imstande ist, das Miteinandersprechen und die im Miteinandersprechen gemeinsam gemachte Sache zu verantworten.“

In dieser Definition der Gesprächsfähigkeit werden die vielfältigen Gesprächsbeeinflussenden Faktoren auf den Ebenen der Situation, Personen, Sprache, (Gesprächs-) Formen und körperlichen Vollzugsform gegliedert³ und gleichzeitig wird die „Sinnkonstitution“⁴ als Grundbegriff der mündlichen Kommunikation (Vgl. (Geißner 1981)[S.45]) in den direkten Zusammenhang mit „etwas zur gemeinsamen Sache zu machen“ gestellt. Dadurch drückt Geißner unmissverständlich aus, dass das individuelle (rhetorische) Gesprächsziel stets ausgehend von der Bereitschaft etwas zur gemeinsamen Sache zu machen gemeinsam, d.h. im Zusammenspiel aller Gesprächsbeteiligten, entwickelt werden muss. Dies unterstreicht die dynamische Wechselseitigkeit des Gesprächsprozesses, die bei jeder Handlungsintention berücksichtigt werden muss, wenn Gesprächsziele erreicht werden sollen. Darüber hinaus zeigt sich hieran ebenfalls deutlich, dass die reine Argumentation auf der Sachebene der komplexen Gesprächssituation nicht gerecht wird. Stattdessen beschreiben die fünf Ebenen der Gesprächsbeeinflussenden Faktoren anschaulich und greifbar kategorisiert die Komplexität der Gesprächssituation, die in ihrem Zusammenspiel die Dynamik des Gesprächs widerspiegeln. Damit wird der Gesamtkomplex des Gesprächs beschreibbar, analysierbar und (im besten Falle) nutz- und steuerbar.

³ Für eine ausführliche Erörterung dieser Gesprächsbeeinflussenden Faktoren wird auf die entsprechende, einschlägige Literatur verwiesen: (Geißner 1981, 1986, 2000).

⁴ Verstanden im Sinne eines „Sinnverleiben durch Hineinstellen in einen Zusammenhang“ (Geißner 2000)[S.116].

3.1 Definition der Gesprächsfähigkeit und Gesprächsführungskompetenzen

Schlussendlich steckt in dieser Definition der Gesprächsfähigkeit auch der Anspruch Geißners, dass das „(Miteinander-)Sprechen“ von beiden – Sprecher wie Hörer – aktive Beteiligung im Mitdenken des Sinns voraussetzt (Geißner 2000)[S.115ff]: Denn das Sinnkonstituierende Hörverstehen ist kein rezeptiver Vorgang, sondern verlangt gerade ein aktives Mitdenken und -verstehen im Sinnkonstituieren. In diesem Sinne ist es folglich nötig, für das Erlernen der rhetorischen Gesprächsfähigkeit nicht nur themenbezogenes Argumentieren auf der Sachebene und empathisches Handeln auf der Beziehungsebene zu erlernen, sondern ebenso Sprech(handlungs-)kompetenzen (flüssiges Sprechdenken, Gesprächsstrukturen, Steuerungsmethoden) und Hör(verstehens-)kompetenzen (aktives Zuhören, Zusammenfassen) zu schulen.

Geißner definiert die Optimierung der Gesprächsfähigkeit sogar als „*Globalziel der Sprecherziehung*“ (Geißner 1986)[S.14] und damit insbesondere der Gesprächsführungskompetenzen, die hier vermittelt werden sollen. Dabei wird das Gespräch als eine Verkettung von Sprechsituationen aufgefasst, die sich aufgrund ihrer Dynamik immer wieder selbst beeinflussen. Für die Gesprächsfähigkeit bedeutet dies, dass eine hohe Bewusstseinsstufe zur Wahrnehmung der Situationsdynamik nötig ist, um situationsangemessen handeln zu können. Gleichzeitig fordert Geißner zum Ende seiner Definition, dass „[...] *die im Miteinandersprechen gemeinsam gemachte Sache zu verantworten*“ sei, und drückt damit den moralischen Appell zur (selbst-)verantwortlichen Mündigkeit aller Gesprächsteilnehmer aus: Ziel aller (rhetorischen) Verständigungshandlungen ist damit, eine sozial verantwortbare Handlungsauslösung, d.h. durch das Gespräch zu gemeinsam verantwortbaren Entscheidungen und Handlungen zu gelangen. Damit wird die Gesprächsfähigkeit zum Transformator von individuellen Ideen hin zu gemeinsamer Umsetzung in Handlungen und dadurch zur verantwortlichen Gesprächsführungskompetenz, durch die situativ-führend auf die gemeinsam verantwortete Umsetzung hingewirkt wird. Diese Gesprächsführungskompetenz gilt es durch die vorliegende Arbeit an FH-Studierende zu vermitteln. In einem anderen Bild ist die Gesprächsführungskompetenz somit das Pendant zur sinnstiftenden Nutzung der Vernetzung von Daten in der Digitalisierung auf menschlicher Ebene, indem durch sie Ideen vernetzt und sinnstiftend gemeinsam nutz- bzw. umsetzbar werden. Und das ist genau die Qualität, die sowohl die Wirtschaft (vgl. Abschnitt 2.2), wie auch die Digitalisierung (vgl. Abschnitt 2.4) von jungen Berufseinsteigern fordert.

Eine ähnliche Definition der Gesprächsfähigkeit liefert Lepschy folgendermaßen (Lepschy 2002)[S.53]:

„Gesprächsfähig ist, wer in jeweils spezifischen Sprechsituationen aktuell notwendige kommunikative Handlungsentscheidungen treffen und sprechsprachlich angemessen handeln kann. Er muss in der Lage sein, situationsangemessen die Gesprächsorganisation zu regeln, das Thema zielbezogen zu bearbeiten und die Beziehung so zu gestalten, dass Verständigung erreicht werden kann. Gesprächsfähigkeit ist dabei einerseits immer Ausdruck von und Auseinandersetzung mit persönlicher und sozialer Identität; andererseits umfasst sie instrumentelle, sprechsprachlichen Fertigkeiten (z.B. Argumentieren, Informieren, Zuhören, Strukturieren von Prozessen), [...].“

In Lepschys Definition steht hinter der Gesprächsfähigkeit das Ziel, *kommunikative Handlungsentscheidungen* treffen zu können, d.h. durch das Aushandeln im Gespräch unter Berücksichtigung aller situativen und personellen Faktoren zu einer gemeinsam entschiedenen (getragenen) Handlung zu gelangen. Dabei spricht auch Lepschy einerseits die Situationsangemessenheit an und betont damit genauso wie Geißner die Dynamik des Gesprächsprozesses, die erfasst, interpretiert und ständig beobachtet werden muss, um angemessen (sprech-)handeln zu können. Genauso spricht Lepschy andererseits (im Vergleich zu Geißner) die persönlichen (personengebundenen), sozialen (personengebundenen) und sprechsprachlichen (sprachbezogenen, formbestimmten, leibhaft vollzogenen) Faktoren an, die für eine umfangreiche Gesprächsfähigkeit bewusst verstanden und nutzbar erlernt worden sein müssen. Dabei definiert sie stärker entlang einer lehrbaren Definition der Gesprächsfähigkeit, indem sie gleich drei konkret zu entwickelnde Handlungskompetenzen mit a) *situationsangemessener Gesprächsorganisation*, b) *zielbezogene Themenbearbeitung* und c) *verständigender Beziehungsgestaltung* benennt. Damit spricht Lepschy direkt die Sachebene (b) und die Beziehungsebene (c) an und stellt sie in den Gesamtkontext der situativen Gesprächsorganisation (a), in der beide entsprechend verankert sind.

Für alle weiteren Betrachtungen werden in Anlehnung an den Globalbegriff der (rhetorischen) Gesprächsfähigkeit die Gesprächsführungskompetenzen definiert als diejenigen Kompetenzen, mit denen man in der Lage ist, den Kommunikationsprozess im (rhetorischen) Gespräch intentional (bewusst und begründet) zu steuern und selbstwirksam

Einfluss auf den Gesprächsverlauf zu nehmen und das in Bezug auf eine möglichst große Bandbreite an Gesprächssituationen. Dieses ‚Führen‘ durch ein Gespräch wird hier als Gesprächsführungskompetenzen begriffen. Aus der Synopsis der Definitionen von Geißner und Lepschy erschließt sich der Handlungsfokus für eine gelungene Gesprächsführung auf die vier Kategorien der (I.) Situations- und (II.) Prozesssteuerung, sowie (III.) Gesprächsstrukturierung auf sachlicher (thematischer) Ebene und (IV.) Beziehungsarbeit auf der personellen Ebene. Die daraus abzuleitenden konkreten Aufgaben für die Gesprächsführung werden im folgenden Abschnitt 3.2 behandelt.

3.2 Aufgaben der Gesprächsführung

Aus den im vorangehenden Abschnitt 3.1 entwickelten Definitionen der Gesprächsführungskompetenz lassen sich konkrete Aufgaben der Gesprächsführung ableiten. Dabei ist die Dynamik der Gesprächsführung nach Lepschy grundsätzlich in die *Situationssteuerung* und die *Prozesssteuerung* zu unterteilen (Lepschy 2002)[S.51]. Dabei beschreibt die Situationssteuerung eher den globalen Anteil des Gesprächs, wie die Rahmenbedingungen, Ort und Zeit(-raum), Erwartungshaltungen und vorab-Einschätzungen. Wohingegen die Prozesssteuerung eher die aktuell-dynamischen Bedingungen des Gesprächsverlaufs, wie konkrete Gesprächsorganisation, inhaltliche Themenbearbeitung und persönlich-atmosphärische Beziehungsgestaltung umfasst. Diese Unterteilung beschreibt somit alle vier am Ende von Abschnitt 3.1 entwickelten Kategorien für gelungene Gesprächsführung. Im Fokus stehen folglich die Situations- und die Prozesssteuerung als zentrale Aufgaben der Gesprächsführung, bieten in sich aber auch Unterkategorien für einen strukturierten Zugang zur Einteilung von Aufgaben der Gesprächsführung. Zusätzlich wird der Verantwortungsbereich der Gesprächsführung hier um die *Ergebnissicherung* ergänzt, da gerade im beruflichen Kontext von Ingenieuren und Naturwissenschaften nach den eigenen Erfahrungen des Autors gesteigerter Wert auf belastbare Ergebnisse als Erfolgsmaß am Ende jeder Besprechung gelegt wird. Im Folgenden wird jede der drei Kernaufgaben durch eine detaillierte Beschreibung aufgearbeitet, auf deren Basis anschließend in Abschnitt 3.3 die methodisch-strukturierte Erlernbarkeit der Gesprächsführung anhand von entsprechenden kommunikativen Fähigkeiten beschrieben werden kann.

Situationssteuerung

Um „*etwas zur gemeinsamen Sachen zu machen*“ (Geißner 1986)[S.23] benötigen die Gesprächspartner eine gemeinsame Situation als Grundlage und Gestaltungsrahmen ihrer Verständigungshandlung. Diese entsprechend wahrzunehmen, zu interpretieren und

verstehen und schließlich zu beeinflussen und zu steuern ist eine zentrale Aufgabe der Gesprächsleitung. Dabei ist es wichtig zu verstehen, dass Gesprächssituationen nicht statisch-vorhersagbar sind, sondern stets durch die gemeinsame und individuell selbstbezogene Interpretation aller Gesprächsbeteiligten aktuell-dynamisch geformt werden. Dabei ist es die Aufgabe aller Beteiligten sich im Vorhinein (präsitativ) bereits mit der eigenen und möglicher anderer Perspektiven, Interpretationen und Erwartungen an die Gesprächssituation auseinanderzusetzen. Gleiches gilt für die Erfassung von und Entwicklung der aktuell-dynamischen Gesprächssituation im Gesprächsverlauf (situativ) und schließlich auch im Rückblick auf den Gesprächsverlauf und sein Ergebnis (postsituativ) (Vgl. (Geißner 2000)[S.94]). Im Besonderen ist es aber eine Aufgabe der Gesprächsleitung, situationsangemessen eine ‚Kultur der Perspektivenübernahme‘ vorzubereiten und Perspektivenübernahme auch aktiv vorzuleben. Dazu müssen die eigenen Erwartungen an die Situation mit denen der anderen Gesprächsbeteiligten abgeglichen werden und gleichzeitig muss die „[...] *Interdependenz der [gesprächsbeeinflussenden-]Einflussfaktoren in der Sprechsituation und ihre steuernde Kraft begreifen*“ (Lepschy 2002)[S.51] gelernt werden. Hieraus leitet sich folglich als zentrales Lernelement die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und entsprechender flexibler Handlungskompetenz im multifaktoriellen Situationskomplex ab. Die prä- und postsituative Situationssteuerung ist dabei eher analytischer Natur, während die (aktuell) situative Situationssteuerung eher empirisch⁵-erlernte Verhaltensmuster beansprucht (welche aber trainierbar sind, s.u.).

Teilweise kann schon durch eine präsitulative Situationsanalyse die Aufgabe der Situationssteuerung antizipiert und bearbeitet werden: Denn nach Geißner lässt sich der Gesprächsprozess in drei *Formebenen* unterteilen (Geißner 1981)[S.115]: die Makroebene („*komplexe Strukturen*“), die Mesoebene („*kombinierte Strukturen*“) und die Mikroebene („*elementare Strukturen*“). Dabei bildet die Makroebene den Rahmen, in dem ein Gespräch stattfindet (sozusagen die ‚Überschrift‘, z.B. Vereins-Jahresversammlung), die Mesoebene bildet einzelne, selbstständige Gesprächsthemen (vergleichbar mit den Tagesordnungspunkten im obigen Beispiel) und die Mikroebene steht für die einzelnen Gesprächsbeiträge selbst. Dabei sind die Mikroebene und (Teile der) Mesoebene zumeist fest von den Rahmenbedingungen der Situation vorgegeben – und nach Geißner demnach *situativ gesteuert* – während (Teile der Mesoebene) und die Mikroebene erst im Wechselspiel der Gesprächspartner in der Situation selbst konkret entstehen – nach Geißner *situativ*

⁵ Nach dem Erfahrungs-Schema ‚Versuch-und-Irrtum‘ erfahrbar und nutzbar gemachte.

steuernd (Vgl. (Geißner 2000)[S.94]). Die Aufgaben der Gesprächsführung benötigen also zum einen Teil eine gute Grundlage aus der Vorbereitung auf die zu antizipierende Gesprächssituation (Makro- / Mesoebene), zum anderen Teil ist auch eine spontane Handlungsvielfalt nötig, um auf die spontan entfaltenden Elemente im Gespräch (Mikroebene) situativ angemessen reagieren zu können.

Prozesssteuerung

Unter der Prozesssteuerung wird die Gestaltung des aktuellen Gesprächsprozesses selbst verstanden. Dieser wird formal durch Sprecherwechsel gegliedert, wobei diese wechselseitigen Redebeiträge sowohl inhaltlich-thematische Sachinformationen, als auch personenbezogene Beziehungsäußerungen tragen können. Dabei umfasst die Aufgabenstruktur zur Gesprächssteuerung nach Kallmeyer und Schütze die drei Unterkategorien Gesprächsorganisation, Themenbearbeitung und Beziehungsgestaltung (Kallmeyer and Schütze 1976):

(1) Gesprächsorganisation

Jedes Gespräch findet entlang bewusster und unbewusster Organisationsstrukturen statt. Auf dieser Metaebene der Gesprächsorganisation regelt sich der Ablauf der Gesprächshandlung von der Organisation einzelner Sprecherwechsel bis zur übergeordneten Gesprächsstruktur ganzer Themenkomplexe (von Begrüßung über Hauptthemen bis zur Verabschiedung).

(2) Themabearbeitung

Rhetorische Gespräche bearbeiten immer ein Thema auf der Sachebene. Auf dieser Ebene muss die Gesprächsführung gewährleisten, dass die zielorientierte und intentionale inhaltliche Bearbeitung von Gesprächsthemen geregelt stattfindet und weiterhin, dass die im Gesprächsprozess als relevant identifizierte Themengegenstände in angemessener Weise besprochen werden.

(3) Beziehungsgestaltung

Die Beziehung aller Gesprächsteilnehmer muss gestaltet und ggf. gesteuert werden. Die Kernaufgabe an die Gesprächsführung auf dieser Ebene ist das Schaffen und Bereitstellen einer beziehungsfördernden Gesprächsatmosphäre. Hier gilt es in erster Linie, Interessen und Konflikte zu klären, um darauf aufbauend Beziehung anzubahnen und auszugestalten und um zusätzlich eine sachliche

Themenbearbeitung zu gewährleisten. Hier geht es auch darum, die Rollen aller Gesprächsteilnehmer wahrzunehmen, diese angemessen einzubinden und ggf. Rollenkonflikte zu klären, die aus Differenzen zwischen sozialen Vorstellungen und individuellen Erwartungen entstehen.

Die Gestaltung der Gesprächsprozessstruktur auf der Metaebene (1), der Sachebene (2) und der Beziehungsebene (3) ist folglich eine zentrale Aufgabe der Gesprächsführung, wobei alle drei Ebenen eine gleichwertige Rolle einnehmen. Jedoch kann es innerhalb einer Gesprächssituation spontan zu akutem Handlungsbedarf in einer der Ebene kommen, um dieses grundsätzliche Wertebalance und dadurch die beziehungsfördernde und lösungsorientierte Gesprächsatmosphäre wieder herzustellen.

Ergebnissicherung

Das Ziel jedes rhetorischen Gesprächs im beruflichen Kontext ist eine mentale (Mitdenken) oder reale (Mithandeln) Handlungsauslösung, die für alle Beteiligten verantwortlich ist. Mit der Ergebnissicherung wird sich des allgemeinen und gemeinsamen Verständnisses des Besprochenen unter allen Gesprächsteilnehmern vergewissert und dadurch das *„gemeinsam zur Sache oder zur gemeinsamen Sache gemachte“*, das zur Handlungsauslösung führt, nochmals herauskristallisiert. Die Ergebnissicherung trägt also zur Klärung des gemeinsam Ausgehandelten bei. Zusätzlich bietet die Ergebnissicherung einen Rahmen, in dem die gemeinsam zu verantwortenden Handlungen nachvollziehbar und planvoll ausgeführt bzw. ihr Vollzug kontrolliert werden können. Sie fasst in vorerst undefinierter Form die Kernpunkte eines Gesprächs zusammen und kann sich dabei sowohl auf die Inhalts- wie auch auf die Beziehungsebene beziehen. Wird diese Sicherung zusätzlich schriftlich fixiert (z.B. durch ein Ergebnisprotokoll), kann auch in der postsituativen Phase nach dem Gespräch für alle Beteiligten transparent auf die Gesprächsergebnisse zurückgegriffen werden. Allerdings birgt die Verschriftlichung die Gefahr von Missverständnissen durch nicht gemeinsam getroffene Begriffs- und Inhaltswiedergaben, insbesondere wenn die Verschriftlichung von einer Person alleine durchgeführt wird.

3.3 Erlernbarkeit der Gesprächsführungskompetenzen

3.3.1 Strukturierung des Lernprozesses

Die grundsätzliche Frage hinter der Erlernbarkeit der Gesprächsführungskompetenzen lautet „wie können Studierende ihre eigenen Fähigkeiten, Gespräche zu führen, objektiv

und subjektiv verbessern?“. Um diese Kompetenzen anhand ihrer Aufgaben zu erlernen, gilt es in der praktischen Anwendung nach Lepschy zwei Dimensionen zu beeinflussen: erstens, dass die Studierenden „von einem intuitiven Problembewusstsein zu einem analytischen gelangen“ und zweitens, dass ihre „kommunikativen Handlungsspielräume erweitert werden“ (Lepschy 2002)[S.52]. Die erste Dimension wird im Folgenden als Zusammenspiel aus *Bewusstmachen und Erkennen* verstanden, bei dem es um das Identifizieren kommunikativer Muster und das Analysieren von Kommunikationssituationen anhand von Modellen geht. Die zweite Dimension baut auf den Erkenntnissen des (analytischen) Bewusstmachens auf, indem im Abgleich des eigenen Kommunikationsverhalten mit den erkannten Modellen neue Handlungsspielräume eröffnet und umgesetzt werden. Hierbei ist die Phase der *Umsetzung* essenziell wichtig, weshalb diese Dimension im Folgenden auch ebenso benannt wird. Denn ohne das Umsetzen konkreter Handlungsalternativen wird sich das eigene kommunikative Verhalten nicht intentional zur flexiblen Steuerung der komplexen und dynamisch wandelbaren Gesprächssituationen einsetzen lassen. Von der Umsetzung führt eine *kritische (Selbst-) Reflexion* zurück zum Ausgangspunkt des Bewusstmachens und Erkennens. Der Reflexionsvorgang kann und sollte zusätzlich durch Feedback von außen beschleunigt und erweitert werden (s.u.).

Der vorangehende Abschnitt 3.2 bietet anhand der drei Aufgaben der Gesprächsführung *Situationssteuerung, Prozesssteuerung* und *Ergebnissicherung* eine sequenzielle anzusteuernde Struktur, über die Gesprächsführungskompetenzen in den eingangs besprochenen zwei Dimensionen erlernbar werden: Zuerst müssen Grundzüge der Gesprächssituation für die Studierenden erkennbar, erfassbar und erlebbar gemacht werden (*Bewusstmachen und Erkennen*). Dazu ist einerseits Beobachtungskompetenz zu schulen, andererseits sind Modelle zu vermitteln, innerhalb derer Kommunikationsprozesse wiedererkennbar, abbildbar und kategorisierbar werden. Aus diesem analytischen Verständnis heraus können dann Handlungsalternativen abgeleitet werden, die anschließend in konkreten Gesprächstrainings praktisch eingeübt werden (*Umsetzung*). Hier gilt es, möglichst realistische Gesprächssituationen zu erzeugen, die für die Studierenden hohe persönliche Relevanz hat, um die Lernmotivation zu erhöhen und um gleichzeitig vielversprechende Ansatzpunkte für den Wissen- und Anwendungstransfer in den Alltag zu bieten. Im Anschluss an die Umsetzung folgt die Rückbesinnung auf die Stufe des *Bewusstmachens und Erkennens*, nun allerdings auf einer höheren Ebene, da das umgesetzte Wissen einen Lernprozess in Gang setzt, der neue Beobachtungskompetenzen und erweiterte Modellvorstellungen und Handlungsalternativen entwickelt. Dies geschieht über die

Reflexion, in der vor allem das von den Beobachtern gegebene Feedback eine zentrale Rolle spielt. Der Lernprozess ist noch einmal detailliert in Abbildung 1 dargestellt.

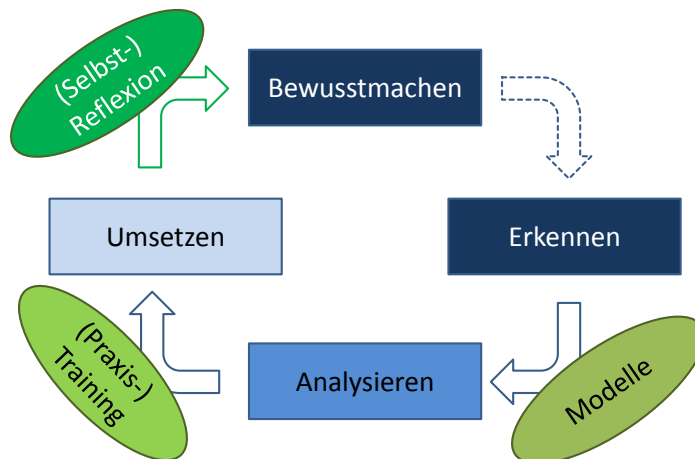


Abbildung 1: Lernprozess für das Erlernen von Gesprächsführungskompetenzen.

Ausgangspunkt ist das Bewusstmachen und Erkennen (aus erstem mag zweites folgen, oder beide entstehen gleichzeitig auseinander in Wechselwirkung). Über den Abgleich mit Kommunikationsmodellen kann anschließend die erkannte Kommunikationssituation bzw. der Kommunikationsprozess analysiert werden, woraus sich bewusste Handlungsalternativen zum intuitiven Kommunikationsverhalten eröffnen. Diese Handlungsalternativen gilt es im nächsten Prozessschritt im (Praxis-)Training umzusetzen und anzuwenden. Nach der Umsetzung führt die (Selbst-)Reflexion zurück auf die Bewusstmachungs-Ebene. Hier wird nun allerdings durch den Zuwachs an Wissen und Bewusstsein als Konsequenz der Analyse und Umsetzung eine höhere Ebene des Bewusstmachens erreicht und ein Lerneffekt stellt sich bei erneutem Durchlaufen des Lernprozesses ein.

3.3.2 Methodisch Umsetzungsformen

Die methodisch Umsetzung für den skizzierten Lernprozess folgt der Einteilung von Lepschy in *repräsentative Methoden* und *bearbeitende Methoden* (Lepschy 2002)[S.54ff]. Erstere dienen der Erschaffung und dem Erleben von Kommunikationsrealitäten, in denen Kommunikationssituationen erfahrbar gemacht und Handlungsalternativen konkret erprobt werden können. Letztere wiederum dienen der aktiven Bearbeitung von Kommunikationsrealitäten, indem sie bewusst wahrgenommen werden und anschließend analytisch erfassbar gemacht werden, um Handlungsalternativen abstrakt generieren zu können. In der logischen Abfolge beginnt das Erlernen von Gesprächsführung daher mit repräsentativen Methoden (die eine zu bearbeitende Kommunikationsrealität (KR) schaffen), gefolgt von bearbeitenden Methoden (die auf die zuvor geschaffene KR angewandt werden und dadurch die Phase *Bewusstmachen und Erkennen* ermöglichen), auf die wiederum repräsentative Methoden folgen (in denen die erkannten Handlungsalternativen in die Phase der *Umsetzung* überführt werden können).

Repräsentative Methoden

Die repräsentativen Methoden können in *rezeptive* und *aktivierende* Methoden eingeteilt werden, zu denen im Folgenden konkrete Ausführungsbeispiele kurz vorgestellt werden⁶.

- **Rezeptive repräsentative Methoden**

Rezeptive Methoden sind auf die mentale Auseinandersetzung mit einer (meist schriftlich) vorgegebenen Kommunikationsrealität ausgerichtet. Zu ihnen zählen die Fallbesprechung, das Transkript und die Videoanalyse. Alle Formen der rezeptiven Methoden setzen durch die vorgegebene Struktur eine teilnehmer- und problemorientierte Inhaltsauswahl voraus, damit für die Teilnehmer ausreichend relevante Anknüpfungspunkte geschaffen werden.

- (1) Fallbesprechung

Fallbesprechungen geben eine prototypische Situationsbeschreibung vor, in der es darum geht, ein Problem unter gegebenen Rahmenbedingungen multiperspektivisch zu analysieren und Probleme zu identifizieren bzw. Problemlösungen als konkrete Handlungsalternativen zu gestalten. Sie fördern in besonderem Maße die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und erlauben es als streng analytische Methode aus relativer emotionaler Distanz zur Gesprächssituation und personenunabhängig Handlungsentwürfe zu entwickeln. Fallbesprechungen haben den Vorteil, dass sie konkrete Fälle der Studierenden aufgreifen können und somit einen direkten und höchst relevanten Teilnehmerbezug herstellen können. Gleichzeitig bedürfen Sie zielführender Bearbeitungsfragen, um die Analyse zu strukturieren und setzen zudem eine teilnehmer- und problemorientierte Vor- (bzw. im Fall von ad-hoc Fallstudien durch Teilnehmerbeispiele) Live-Strukturierung der Fallbeispiele voraus, um zu effizienten und relevanten Analyseergebnissen zu kommen.

- (2) Transkript

Transkripte sind detailliert ausformulierte Mitschriften von authentischen Gesprächen. Sie verfolgen zumeist eine diskursanalytische Herangehensweise an das Erlernen und Vermitteln von Gesprächsführungskompetenzen (Becker-Mrotzek and Brüner 2002). Aus diskursanalytischer Sicht bieten Transkripte den Vorteil, umfassendes

⁶ Für eine ausführliche Darstellung wird auf (Lepschy 2002)[S.55ff] verwiesen.

Gesprächsmaterial aus authentischen Kommunikationssituationen zur Verfügung zu stellen und können durch geeignete vorab-Auswahl der Inhalte die Bearbeitungsanalyse und ihre antizipierten Ergebnisse (insb. Handlungsalternativen) gezielt steuern. Gleichzeitig erfordert die Transaktions-Bearbeitungsanalyse ein hohes Maß an Engagement von Studierenden und ist aufgrund der hohen Informationsdichte anfällig für den Verlust des Analysefokus, denn hier *„zeigt die Erfahrung [...], dass der Anspruch einer vollständigen analytischen Bearbeitung in Seminarkontexten nicht eingelöst werden kann und es zu einer Ablenkung von den relevanten Problemen kommen kann, weil man sich schnell in Detailanalysen verliert, [...]"* (Lepschy 2002)[S.60]. Dem kann durch eine ausreichend moderierte und vorgegebene Bearbeitungsstruktur begegnet werden.

(3) Videoanalyse

Eine variantenreiche und zeitgemäße Form der rezeptiven Methoden bietet die Videoanalyse, in der kommunikative Fallbeispiele anhand kurzer Videosequenzen besprochen und analysiert werden können. Alle Aussagen zu Fallbesprechungen in (1) treffen auch auf die Videoanalysen zu, jedoch bieten sie auf den audiovisuellen Vermittlungskanälen andere Reize und können je nach Teilnehmerkonstellation eine höhere Akzeptanz und Relevanz, insbesondere zum Themeneinstieg bieten.

• **Aktivierende repräsentative Methoden**

Aktivierende Methoden sind auf die aktive Produktion von Kommunikationshandlungen ausgerichtet und erschaffen damit durch aktive Teilnahme der Studierenden konkrete Kommunikationsrealitäten. Hierin werden *„über Bewusstsein von Sprache und Sprechen und deren Wirkung [...] Veränderungen kommunikativer Haltungen und Handlungen initiiert“* (Lepschy 2002)[S.55] und Räume zum Erproben, Erleben und Bewerten von Handlungsalternativen eröffnet. Die dabei erzeugten Problemstrukturen und Handlungsmuster folgen dem kommunikativen Alltag der partizipierenden Studierenden und haben somit stets hohe Aktualität, Authentizität und Relevanz. Zu diesen Methoden zählen die Gesprächssimulation und strukturierte Kommunikationsübungen.

(1) Gesprächssimulation

In Gesprächssimulationen erschaffen die Teilnehmer vor einem bestimmten Lernkontext Kommunikationshandlungen neu, indem sie aktuelle Verständigungsleistungen in einer Rahmenhandlung (meist einer

Art Rollenspiel) erbringen. Anhand von prototypischen und beispielhaften Realitätsausschnitten können hierbei insbesondere Problemsituationen und Personen-, sowie Konfliktkonstellationen entwickelt werden, und verbale, paraverbale und non-verbale Handlungsmuster und –alternativen identifiziert, ausprobiert und ggf. abgewandelt werden. Der Ermessensspielraum des Settings (Situation und Prozess) reicht von stark vorstrukturierten Simulationen mit klarer Rollen- bzw. Charaktereigenschaften zuteilung bis zu schauspielerischer Spontanleistung mit Elementen des Improvisationstheaters. Dadurch bieten Gesprächssimulationen variantenreiche Möglichkeiten, zur Umsetzung vielfältiger handlungs- und erkenntnisleitenden Interessen. Allerdings bergen Gesprächssimulationen die Gefahr einer artifiziellen, nicht-authentischen Kommunikationshandlung, wenn Rahmenvorgaben (z.B. zu Charaktereigenschaften) im Widerspruch zum individuell-persönlichen Kommunikationsverhalten stehen. Dies kann allerdings auch als Chance für das Erleben neuer Handlungsalternativen aufgefasst werden, wenn es gelingt, die *„persönliche und soziale Identität in der Rolleninterpretation auszubalancieren“* (Lepschy 2002)[S.57] und sollte daher auch bewusst im Vorhinein zur Gesprächssimulation so thematisiert werden.

Wichtig ist in jedem Falle die Herstellung von Transparenz auf die didaktische Absicht hinter der Gesprächssimulation, indem die Simulation einerseits in einen für die Teilnehmer relevanten und zugänglichen (z.B. beruflichen) Kontext gestellt wird. Indem aber andererseits vor allem der Transfer der Simulationsinhalte und –erkenntnisse, vor allem der Wirkung und Bewertung von ausgeübten Handlungsalternativen, gewährleistet wird, um die erwünschte Handlungsänderungen zu initiieren und zu begleiten⁷.

Gesprächssimulationen bieten den Teilnehmern sicherlich den größten Spielraum für die Erprobung von Kommunikationshandlungen, was einerseits ein großes Potential bereit hält, wenn die Teilnehmer sich entsprechend darauf einlassen, andererseits bergen sie auch die größte Herausforderung durch die parallel ablaufende Situations-, Prozess- und Themendynamik unter gleichzeitig ablaufenden para-, non- und verbaler Kommunikationshandlungen, die insbesondere in der (notwendigen, s.o.) Aufarbeitung besondere Aufmerksamkeit und strukturiertes Vorgehen vom

⁷ Hierzu bieten sich als Transferübungen Feedback und (Selbst-)Reflexion an.

Übungsleiter verlangt. Dadurch erheben sich die Gesprächssimulationen zur „Königsdisziplin“ der repräsentativen Methoden und bieten sich vor allem für fortgeschrittene Übungseinheiten an.

(2) Strukturierte Kommunikationsübungen

In strukturierten Kommunikationsübungen werden bestimmte Teilaspekte kommunikativer Prozesse hervorgehoben und ihre Funktionen bzw. Probleme in einem bestimmten Kontext fokussiert besprochen. Sie haben (im Vergleich zu Gesprächssimulationen (1)) meist keine Verankerung in einem sozialen Setting, sondern sind bewusst verfremdet, um den fokussierten Teilaspekt abstrahiert beobachten und analysieren lernen zu können. Durch die didaktische Reduktion der Komplexität helfen diese Kommunikationsübungen, die kognitive, emotionale und sprechsprachliche Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer in ausgewählten Bereichen erlebbar und erweiterbar zu entwickeln. Auch hier gilt jedoch wie bei den Gesprächssimulationen in (1) die Forderung nach Transparenz in der anschließenden Bearbeitungsphase: Die Übungen müssen stets mit nachvollziehbarer Relevanz und planvoller Eingliederung im Gesamtkontext abgeschlossen werden.

Bearbeitende Methoden

Bearbeitende Methoden bieten sich zur Auswertung von durch repräsentative Methoden erschaffenen Kommunikationsrealitäten und vor allem zum Initiieren des notwendigen Transfers von Kommunikationshandlungen von aus diesen Übungs- in relevante Alltagssituationen hinein an. Sie können allgemein in *analytische* und *reflexive* Methoden unterteilt werden, welche im Folgenden kurz dargestellt werden.

- **Analytische bearbeitende Methoden**

Analytische Methoden bieten systematische Handlungsvorschriften, um Gespräche in ihre (Einfluss-)Faktoren (Vgl. Abschnitt 3.1), Organisations-, Situations- und Prozessstrukturen (Vgl. Abschnitt 3.2) zu zergliedern und dadurch sowohl isoliert, als auch in ihrer Wechselwirkung miteinander betrachten und bewerten zu lernen. Analytische Methoden brauchen stets ein zugrundeliegendes Modell, anhand dessen die Analyse der Kommunikationsrealität strukturiert und zielorientiert durchgeführt werden kann. Der Vergleich zum (meist idealtypischen) Kommunikationsprozess des Modells lässt sich so die dargebotene Kommunikationsrealität auf Störungen

untersuchen. Zu ihnen zählt als Allgemeinelement die strukturierte Beobachtung und stärker fokussiert die Situationsanalyse und die Prozessanalyse.

(1) Strukturierte Beobachtung

Allgemein kann die vielschichtige Kommunikationsrealität durch strukturiert-fokussierte Beobachtung auf Teilaspekte analytisch zugänglich gemacht werden. So können durch den Übungsleiter verschieden strukturierte Beobachteraufgaben an Untergruppen der Teilnehmer verteilt werden, sodass beispielsweise eine Untergruppe die verbalen, eine die paraverbalen und eine die non-verbalen Kommunikationssignale in einer dargebotenen Kommunikationssituation beobachten und (bei unerfahrenen Teilnehmern) auf einem entsprechend strukturierten Beobachterbogen notieren. Dies reduziert die vielschichtige Kommunikationskomplexität gerade für unerfahrene oder unsichere Teilnehmer und macht dahinterliegende Phänomene und Strukturen sichtbar, indem die einzelnen, fragmentierten Beobachtungen in einer moderierten Auswertung zusammengetragen werden zu einem mosaikartigen Gesamteindruck der Kommunikationsrealität. Dazu setzt die strukturierte Beobachtung allerdings ein Modellverständnis der Teilnehmer für die zu beobachtende Kommunikationsaufgabe, sowie eine klare Vorstrukturierung durch den Übungsleiter voraus.

(2) Situationsanalyse

Geißner hat das Organon-Modell von Bühler zum Situationsmodell weiterentwickelt und für die (Sprech-)Situationsanalyse operationalisiert⁸: Diese Analyse erfasst systematisch und strukturiert die wechselseitige Dynamik des Gesprächs im Zusammenspiel individueller, interpersoneller, inhaltlich-thematischer und sozialer Einflussfaktoren, welche durch ihr Bedingungsgefüge die Sprechsituation bilden. Die Essenz der Situationsanalyse lässt sich in Frageform (als „Konstituentenformel“) wie folgt zusammenfassen (Geißner 2000)[S.96]: *„Wer spricht [versteht] was, wo und wann, wie (sprecherisch und sprachlich), warum und wozu, auf welche Weise (direkt oder medial), mit oder zu wem bzw. für wen?“*⁹. Zusätzlich schult die Situationsanalyse eine strukturierte Perspektivenübernahme, da sie stets zweifach (*wer zu wem*) durchgeführt bzw. durchdacht werden muss. Dadurch hilft sie, mögliche

⁸ Für eine ausführliche Darstellung des Situationsmodells wird auf die einschlägige Literatur verwiesen (Geißner 1981, 1986, 2000).

⁹ Die in eckigen Klammern stehende Bedeutung gilt entsprechend für die Rezipienten (Hörhandelnden).

Divergenzen zwischen Gesprächsbeteiligten aufzudecken und ist damit auch zur Konfliktanalyse geeignet. Die Vielschichtigkeit der Situationsanalyse im multifaktoriellen Analyse Raum erlaubt überdies, Handlungsalternativen zur konkreten Veränderung der Sprechsituation abzuleiten und zu eruieren.

(3) Prozessanalyse

In der Prozessanalyse werden „*durch den Vergleich mit einem vorgestellten Sollzustand [...] kommunikative Probleme und Störungen ermittelt und kommunikative Handlungsalternativen erarbeitet*“ (Lepschy 2002)[S.66]. Dazu werden die Aufgaben der Gesprächsführung (s. Abschnitt 3.2, insbesondere Prozesssteuerung) als Sollzustand zur Analyse herangezogen und durch den systematischen Abgleich zum dargebotenen Istzustand können Handlungsalternativen abgeleitet werden.

Voraussetzung für eine zielführende Prozessanalyse ist die Einführung von analytischen Kategorien, entlang derer analysiert werden kann und ein Schema zur Rückführung der kategorisierten Ergebnisse in ein lösungsorientiertes, anwendungsbezogenes Format (z.B. Fragen; bspw.: Welche gesprächsorganisierenden Elemente stehen zur Verfügung in Konfliktgesprächen, Beratungsgesprächen, Mitarbeitergesprächen, etc?). Unter diesen Voraussetzungen befähigt die Prozessanalyse sowohl zur Problemtypisierung und –bearbeitung in Kommunikationsrealitäten, als auch zur Anforderungsanalyse dieser prototypischen Gesprächsmuster und Ableitung von Handlungsalternativen zur Verbesserung der Kommunikationsrealität. Dadurch stellt die Prozessanalyse aber auch die methodisch komplexeste Methode dar, da belastbare und allgemeingültige („harte“) Analysekriterien weitestgehend fehlen: Die Herausforderung liegt darin, dass „*das Verfahren [...] in der Lage [sein muss], die Komplexität von Gesprächen zu erfassen; [und] andererseits diese Komplexität so operationalisiert und strukturiert werden, dass sie [...] überhaupt bearbeitbar wird.*“ (Lepschy 2002)[S.67]. Damit ist also ein Spagat zwischen der Genauigkeit und der Anwendbarkeit der Analysekategorien zu bewältigen, der bei teilnehmerorientiertem Vorgehen mit dem Anspruch, konkrete Kommunikationsrealitäten der Teilnehmer zu bearbeiten, selten zu leisten ist. Als ein Beispiel für eine mögliche Prozessanalyse-Methode sei hier auf Geißners Gesprächsverlaufssoziogramm verwiesen, mit dessen Hilfe ein

direktes Feedback auf qualitativer (Dauer von Redebeiträgen, Anzahl Sprecherwechsel) und qualitativer (Sprecherinteraktionen, Inhaltsbesprechung) im Rahmen des Gesprächsprozesses gegeben werden kann (Geißner 1981)¹⁰. Allerdings ist dieses Verfahren relativ vorbereitungs- (für den Übungsleiter) und lernintensiv (für die Teilnehmer) und liefert (wie alle aktuellen Methoden der Prozessanalyse) keine allgemeingültigen Analyse Kriterien (Lepschy 2002)[S.68].

- **Reflexive bearbeitende Methoden**

Die reflexiven Methoden fokussieren den Selbsterfahrungsanteil und die subjektive Beobachtung und Wirkung von Kommunikativhandlungen. „Reflexiv“ wird hier als Nachspüren (wahrnehmen) und Nachdenken (verarbeiten) über eigene und fremde Handlungen und Einschätzungen verstanden. Sie machen kommunikative Wirkung im individuellen und Gruppenhandeln in einer ganz konkreten Kommunikationssituation bewusst erfassbar und können daher nur unmittelbar und direkt Anwendung finden. Ihre Kernmethode ist das Feedback.

- (1) Feedback

Feedback bezeichnet eine formalisierte, überlegte Rückmeldung an jemand anderen über die subjektive Wirkung, die eine (kommunikative) Handlung in einer bestimmten, unmittelbaren Situation ausgelöst wurde. Feedback gibt dabei Aufschluss über die Fremdwahrnehmung (und deckt dabei ggf. Diskrepanzen zur Selbstwahrnehmung auf), es sensibilisiert den Feedback-Nehmer bzgl. seiner kommunikativen Wirkung gegenüber anderer und schafft damit die Voraussetzungen für die eigene Entwicklung (Bose et al. 2013)[S.109]. Es gibt also Antworten auf die Fragen „*Was tue ich, wenn ich mit anderen spreche, welche Wirkung hat das auf meine Gesprächspartner und wie erleben sie die Kommunikationssituation?*“ (Lepschy 2002)[S.63], indem es Fremd- und Selbstwahrnehmungen abgleicht und zugleich die „*situative Wirkung* [von Sprechhandeln] *erfasst*“ ohne dabei „*Anspruch auf Allgemeingültigkeit, Richtigkeit oder Zeitlosigkeit*“ zu haben (Lepschy 2002)[S.64]. Da Sprechhandeln stets situiert und damit einmalig ist, ist folgerichtig auch das Feedback stets an die kommentierte Situation gebunden und sollte entsprechend zeitnah gegeben werden. Damit ist Feedback stets situativ und subjektiv und es kann grundsätzlich kein richtiges oder falsches Feedback geben. Dadurch

¹⁰ Für eine ausführliche Darstellung wird auf den Originalautor verwiesen, z.B. aktualisierte Darstellung in (Geißner 2000)[S.160ff].

stößt Feedback einen mentalen Prozess an, der frei von „richtig-oder-falsch“-Beschränkungen, allein auf Basis der subjektiven Fremdwahrnehmung, nach Handlungsalternativen im eigenen kommunikativen Verhalten sucht, die im nächsten Schritt durch repräsentative Methoden zur Umsetzung gebracht werden können. Damit Feedback sinnvoll eingesetzt werden kann, sind formelle Regeln zu beachten, die einen respektvollen Umgang miteinander ermöglichen (Vgl. (Bartsch and Marquart 1999)[S.117f]).

Feedback(-Geben) ist für viele Menschen bereits in sich ein Lernprozess, *„da Rückmeldung in unseren Gesellschaft in den meisten Fällen als ungewöhnlich, ungebührlich, unböflich oder gar als Tabu gilt. [...] Oft wird Feedback gar nicht gegeben, aus Angst, zu verletzen, zu beleidigen oder ‚weil man es nicht tut‘.“* (Rechtien 2007)[S.129]. Obwohl Feedback nach den Erfahrungen des Autors durchaus zunehmend Anwendung in (hoch-)schulischem und beruflichem Kontext findet und immer mehr (junge) Menschen durchaus mit seinem Einsatz vertraut sind. Damit fungiert Feedback (im Geben wie im Nehmen) einerseits als reflexive bearbeitende Methode, und gleichzeitig in Doppelfunktion als konkrete Übung zum Erlernen von Gesprächsführungskompetenzen, indem es die eigene Kritik(annahme-)fähigkeit erhöht, die Perspektivenübernahme schult und zusätzlich durch die Befähigung zu erhöhter Ambiguitätstoleranz auch einen wichtigen Beitrag zur Kritikfähigkeit in Kommunikationssituationen leistet (Vgl. (Slembek 1994)[187f]).

3.4 Zusammenführung konzeptioneller, didaktischer, methodischer und praktischer Ansätze zur Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen

Gesprächsführungskompetenz wurde in Abschnitt 3.1 definiert als „[...] die Kompetenzen, mit denen man in der Lage ist, den Kommunikationsprozess im Gespräch intentional (bewusst und begründet) zu steuern und selbstwirksam Einfluss auf den Gesprächsverlauf zu nehmen [...].“ und ihre Vermittlung konnte in entsprechend kategorisierten Aufgaben der Gesprächsführung in Abschnitt 3.2 **konzeptuell** konkretisiert werden. Die entsprechenden **didaktischen** Schritte im Lernprozess wurden in Abschnitt 3.3.1 herausgearbeitet und durch **methodische** Umsetzungsformen in Abschnitt 3.3.2 ergänzt. Zusätzlich wurden in allen genannten Abschnitten **praktische** Fähigkeiten genannt, deren Kenntnis eine hohe Gesprächsführungskompetenz gewährleisten. Diese sind im Einzelnen:

- Beobachtungskriterien
- Sprechhandlungsfähigkeit (Sprechdenken und Hörverstehen)
- Modellverständnis (von Modellen zu(r) Gesprächsprozessen und Gesprächsführung)
- Team/- Gruppenarbeitsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Selbst(wirkungs)bewusstsein
- Perspektivenübernahme

In Abbildung 2 sind der konzeptuellen, didaktischen, methodischen und praktischen Ansatz jeweils zusammenfassend und ineinander übergreifend dargestellt und ausführlich erklärt. Diese Darstellung zeigt leicht verständlich die enge Verknüpfung und vielschichtige Vernetzung von konzeptueller Modellvorstellung, methodischer Anwendung und konkret zu vermittelnden (bzw. zu erlernenden) praktischen Fähigkeiten mit der didaktischen Umsetzung auf. Diese Darstellung bildet die strukturelle Grundlage, auf deren Basis in Kapitel 6 ein Konzept zur konkreten methodisch-didaktischen Umsetzung zur Vermittlung der Gesprächsführungskompetenzen entwickelt wird. Um jedoch auch die Perspektive der Lernenden zu berücksichtigen und eine nachhaltige Kompetenzsicherung zu gewährleisten, wird in den kommenden zwei Kapiteln vorher auf die Bedürfnisse der FH-Studierenden und das kompetenzorientierte Lernen eingegangen.

3.4 Zusammenführung konzeptioneller, didaktischer, methodischer und praktischer Ansätze zur Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen

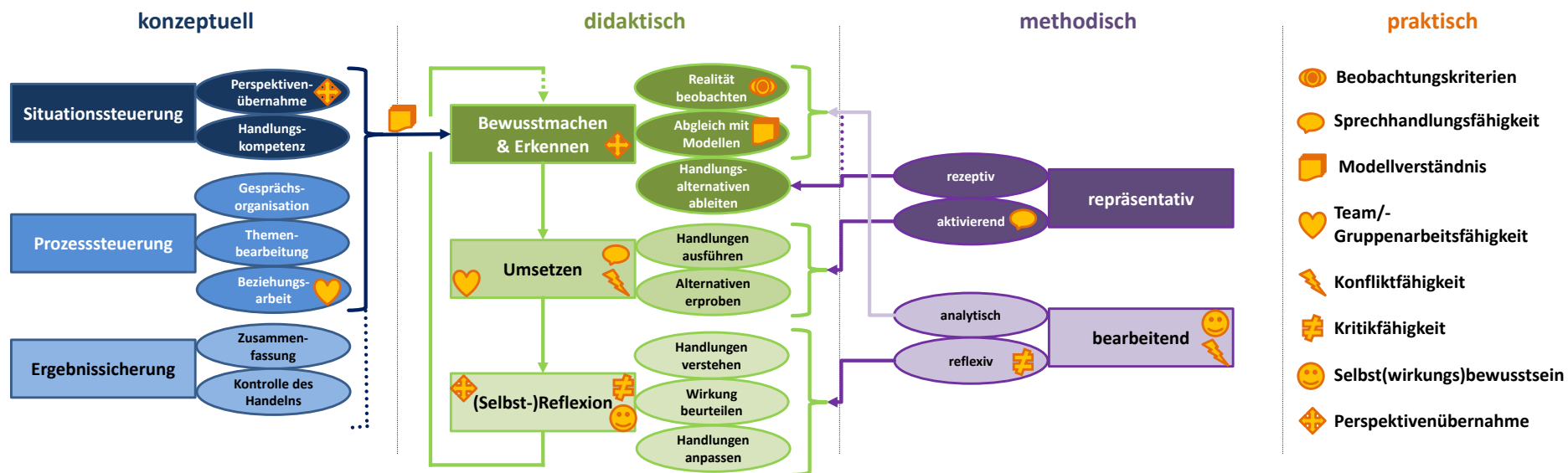


Abbildung 2: Zusammenführung der konzeptuellen, didaktischen, methodischen und praktischen Ansätze zur Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen.

Die konzeptuellen Aufgaben der Gesprächsführung können in die ‚Situationssteuerung‘, die ‚Prozesssteuerung‘ und die ‚Ergebnissicherung‘ unterteilt werden, jeweils mit den entsprechend angezeigten Unteraufgaben (vgl. Abschnitt 3.2). Dieser konzeptuelle Ansatz kann als Modell zur Strukturierung der Gesprächsführung aufgefasst werden (die ‚Ergebnissicherung‘ zählt nur bedingt zu einem entsprechenden Modell; sie ist nicht notwendiger Teil der Gesprächssteuerung (Situation + Prozess); angedeutet durch gepunktete Klammer), das auf Ebene von Bewusstmachen & Erkennen in die didaktische Umsetzung des Lernprozesses (vgl. Abschnitt 3.3.1) mündet und hier insb. im Unterpunkt ‚Abgleich mit Modellen‘ Anwendung findet. In der didaktischen Umsetzung folgt auf ‚Bewusstmachen & Erkennen‘ die ‚Umsetzung‘, gefolgt von der ‚(Selbst-) Reflexion‘, jeweils mit entsprechenden Unteraufgaben (vgl. Abbildung 1 für eine ausführliche Darstellung). Auf der methodischen Umsetzungsebene wurden in Abschnitt 3.3.2 rezeptiv- bzw. aktivierend-repräsentative und analytisch- bzw. reflexiv-bearbeitende Methoden vorgestellt, welche an entsprechenden Stellen in die didaktische Umsetzung einfließen (dargestellt über Pfeile vom methodischen zum didaktischen; gestrichelte Linien deuten eine mögliche aber nicht nötig Anwendung an). Schlussendlich wurden sich konkrete, praktisch umzusetzende Fähigkeiten identifiziert, die auf der rechten Seite der Abbildung gelistet sind und deren Hauptrepräsentationen im konzeptuellen, didaktischen bzw. methodischen Ansatz durch entsprechende Symbole gekennzeichnet sind. Schlussendlich finden sich alle praktischen Fähigkeiten entlang des didaktischen Lernprozess-Dreischritts wieder und bieten damit konkrete Ansatzpunkte zur Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen.

4 Bedürfnisse der FH-Studierenden

Den Bedürfnissen der Rezipienten der in dieser Arbeit vorgestellten Maßnahmen zur Förderung der Gesprächsführungskompetenzen – den FH-Studierenden – gilt besondere Aufmerksamkeit, denn im Sinne von Bartschs *kooperativer Rhetorik* sollen die Maßnahmen unter „*permanentem Hörerbezug*“ stattfinden und „*die Zuhörer [die Rezipienten der Maßnahme] mit ihrer Motivation, also ihren Erwartungen, Bedürfnissen, Fragen, Problemen, Kenntnissen und Erfahrungen dort ab[ge]holt [werden], wo sie gedanklich stehen.*“ (Pabst-Weinschenk 2016)[S.8]. Dafür wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem die konkreten Bedürfnisse der FH-Studierenden in Hinblick auf den subjektiv eingeschätzte Umgang mit und die Wichtigkeit von Gesprächsführungskompetenzen erhoben werden konnten, aber auch die Akzeptanz für verschiedene Organisationsformen und Leistungsakkreditierung entsprechender Maßnahmen erhoben wurden. Die Entwicklung des Fragebogens ist in Abschnitt 4.1 dargestellt, die Durchführung wird in Abschnitt 4.2 erläutert. Details zur Befragungsauswertung sind Abschnitt 4.3 zu entnehmen und die entsprechenden Ergebnisse der Befragung werden in Abschnitt 4.4 diskutiert.

4.1 Entwicklung des Fragebogens

Für den Fragebogen wurden sowohl geschlossene Fragen (ja/nein), Freitextfelder und Skalenabfragen genutzt. Dabei geben geschlossene Fragen einen festen Rahmen vor. Sie finden Anwendung, wenn ein Sachverhalt bereits klar umrissen ist und nur eine Einteilung der Probandengruppe untersucht werden soll. Im Gegensatz dazu bieten Freitextfelder maximale Freiheit zur Beantwortung und dienen zum Aufdecken neuer Themen- und Bearbeitungsfelder. Sie werden angewandt, wenn ein Themenkomplex bisher nur wenig erforscht ist oder wenn neue Zusammenhänge aufgedeckt werden sollen. Skalenabfragen prüfen zu vorgegebenen Listeneinträgen (sog. *Items*) eine subjektive Einschätzung ab, die mit einem Wert gleichgesetzt wird, um die Antworten anschließend quantitativ mit statistischen Methoden auswerten zu können (s. Abschnitt 4.3). Alle Skalenwerte in dieser Erhebung liegen im Abstand von 1 voneinander.

Im ersten Teil des Fragebogens der Studierendenbefragung wurde ein Einblick in die Vorerfahrungen und die subjektiven Einschätzungen der Probanden zur eigenen Gesprächsführungskompetenz in verschiedenen Gesprächssituation erfragt. Um möglichst aussagekräftige Daten zur statistischen Analyse zu erheben, wurden für die subjektiven Einschätzungen Skalenbewertungen abgefragt. Im zweiten Teil der Umfrage wurde auf die

Akzeptanz Maßnahmen zur Förderung der Gesprächsführungskompetenzen eingegangen und nach einem geeigneten Organisationsformat und entsprechendem Leistungsakkreditierungswunsch für ein solches Zusatzangebot gefragt. Abschließend wurden im dritten Teil der Umfrage personenbezogene Daten erhoben (z.B. Alter, Geschlecht), um den befragten Personenkreis diesbezüglich parametrisieren zu können.

Dem Fragebogen ging ein kurzer einführender Informationstext voraus, der das Umfragethema nennt und kurz die Erhebungsabsicht beschreibt. Hier wurden ebenfalls ein Ansprechpartner (der Autor) und die erwartete Bearbeitungszeit genannt. Der konkrete Text kann in Anhang 0b, Abbildung 5 eingesehen werden.

Teil 1: subjektive Einschätzungen zur eigenen Gesprächsführungskompetenz

Im ersten Teil wurde auf der ersten Befragungsseite zuerst nach den Vorerfahrungen der Probanden als geschlossene Frage (ja/nein) gefragt und ein Freitextfeld angeboten, um diese Erfahrungen ggf. detaillierter zu beschreiben (s. Anhang 0b, Abbildung 6). Dadurch wird ein motivierender Einstieg gewährleistet und unbewusst vorhandenes Wissen bei den Probanden für die Folgebefragung aktiviert (Pospeschill 2010).

Auf der gleichen Seite in der Befragung wurde anhand einer Skalenabfrage die subjektiv empfundene Sicherheit bei der Gesprächsführung abgefragt. Um hier entsprechende Kategorisierungen und Differenzierungen abzurufen und die Abfrage vor zu strukturieren, wurden dafür neun spezifische Aspekte der Gesprächsführung abgefragt (s. Anhang 0b, Abbildung 6), die nach von Kanitz explizit für eine professionelle Gesprächsführung (insb. Moderationspraxis) zu trainieren sind (Von Kanitz 2018):

- Gesprächsvorbereitung
- Gesprächsstrukturierung
- Beiträge zusammenfassen
- Fragetechniken
- Ergebnissicherung
- Zeitmanagement
- Konfliktlösung
- Feedback geben
- eigene emotionale Involviertheit

Dabei reicht die verwendete sechs stufige Skalenabfrage von ‚*sehr sicher*‘ (Wert 1) bis ‚*gar nicht sicher*‘ (Wert 6) und lässt auch eine Enthaltung zu. Abschließend wurde auf dieser Seite in einem Freitextfeld die Möglichkeit gegeben, weitere konkrete Situationen zu nennen, in denen sich die Probanden sich mehr Sicherheit in der Gesprächsführung wünscht.

Durch diese Befragung wird untersucht, ob für die zu planende Maßnahmen zur Förderung der Gesprächsführungskompetenzen bestimmte Themenkomplexe aus Sicht der FH-Studierenden besonderes Augenmerk bekommen sollten.

Auf der nächsten Seite wurde durch eine weitere Skalenabfrage nach der Zufriedenheit mit der eigenen Gesprächsfähigkeit der Probanden in verschiedenen Gesprächssituationen gefragt (s. Anhang 0b, Abbildung 7). Hierbei wird die Gesprächsfähigkeit definiert als die eigene Fähigkeit, Gespräche bewusst im eigenen Sinne beeinflussen, steuern oder leiten zu können. Damit wurde hier indirekt nach den situativ abhängigen gesprächsführende Qualitäten gefragt. Im Folgenden wird daher die Frage nach der Gesprächsfähigkeit in diesem Kontext mit der Gesprächsführungskompetenz gleichgesetzt. Die abgefragten Situationen sind im Einzelnen durch folgende Items abgebildet:

- im Alltagsgespräch mit engen Freunden
- im Alltagsgespräch mit Kommilitonen
- im Alltagsgespräch mit Dozenten / Betreuern
- im Fachgespräch mit Kommilitonen
- im Fachgespräch mit Dozenten / Betreuern
- in Gruppen- / Projektarbeit
- in organisierten Gesprächsrunden (z.B. Vereinssitzung)
- im Smalltalk mit Fremden

Dabei besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit; die Situationen dienen mehr der Identifikation von bestimmten situativen Gesprächskonstellationen (themenabhängig und personengebunden), die ggf. aus Studierendensicht besonders zu trainieren sind. Die sechs stufige Skaleneinteilung verläuft hier von ‚*sehr zufrieden*‘ (Wert 1) bis ‚*gar nicht zufrieden*‘ (Wert 6).

Auf der nächsten Seite wurde nach der Häufigkeit gefragt, mit der die Probanden erwarten, in der antizipierten beruflichen Zukunft Gesprächen in bestimmten Kontexten zu führen (s. Anhang 0b, Abbildung 8). Hierdurch sollte eine Projektion der Anwendbarkeit von Gesprächsführungs-Fertigkeiten bei den Probanden initiiert werden, mit dem Ziel, auch

den zukünftigen Bedarf für Gesprächsführungskompetenzen zu erfassen. Diese Erwartungen können anschließend mit den Erwartungen aus der Wirtschaft (vgl. Abschnitt 2.2) abgeglichen werden. Hierfür wurde die Häufigkeit der erwarteten Einsätze im zukünftigen Berufsleben anhand einer sechs stufigen Skalenabfrage durch die folgenden Items abgefragt:

- Gespräche leiten
- in einem Team arbeiten
- ein Team anleiten
- Mitarbeitergespräche führen
- Kundengespräche führen
- Verhandlungen führen
- Beratungsgespräche führen
- Fach- / Expertengespräche führen
- interdisziplinäre Gespräche führen

Die Skala ist dabei wie folgt eingeteilt:

- *„sehr häufig (täglich)“* (Wert 1)
- *„häufig (2x bis 3x pro Woche)“* (Wert 2)
- *„eher häufig (1x pro Woche)“* (Wert 3)
- *„weniger häufig (<1x pro Woche)“* (Wert 4)
- *„nicht häufig (1x im Monat)“* (Wert 5)
- *„nie“* (Wert 6)

Ebenfalls wurde auf dieser Seite per Skalenabfrage erhoben, wie stark der berufliche Erfolg vermutlich von den allgemeinen Gesprächsfähigkeiten abhängt (s. Anhang 0b; Abbildung 8). Die Items waren hierbei:

- Einstiegschancen
- Aufstiegschancen
- Insgesamt

Die möglichen Skalenbewertungen liegen hier zwischen *„sehr stark“* (Wert 1) und *„gar nicht“* (Wert 6).

Teil 2: Akzeptanzbefragung zu Organisationsformat und Leistungsakkreditierung

Zum Einstieg der Akzeptanzbefragung wurde im Anschluss zur Gesprächsführungskompetenz-Einschätzung zuerst durch eine geschlossene Frage für das Thema sensibilisiert, indem der Wunsch der Probanden nach mehr Angeboten zum Erlernen und Erproben der Gesprächsfähigkeit während des Studiums gefragt wurde (s. Anhang 0b; Abbildung 9).

Daran schloss sich auf derselben Seite die Frage nach der Einschätzung der Eignung verschiedener Organisationsformen zur Vermittlung von Kommunikationskompetenzen an. Hierbei ging es nicht um eine Bewertung der didaktischen Eignung der jeweiligen Organisationsform, sondern um die Frage, welche Form von den Studierenden als sinnvoll erachtet wird, bzw. für welche Form die höchste Akzeptanz unter den FH-Studierenden zu erwarten ist. Hierbei waren Mehrfachnennungen aus der folgenden Item-Liste erlaubt:

- Workshop (ganzer Tag, 8h)
- Workshop (zwei halbe Tage, 2x 4h)
- Workshop (zwei ganze Tage, 2x 8h)
- Seminar (Vorlesungszeit wöchentlich, 90 min, 12 Sitzungen)
- Blockseminar (vorlesungsfreie Zeit, drei ganze Tage, 3x 8h)
- Vorlesung (Vorlesungszeit wöchentlich, 90 min, 12 Sitzungen)
- Vorlesung + Übung (Vorlesungszeit wöchentlich, 2x 90 min, 2x 12 Sitzungen)
- Online-Kurs (wöchentlich, 60 min Input + Praxisaufgabe für die Woche)
- weiß nicht

Im letzten Abschnitt der Seite und zum Abschluss dieses Teils wurde nach der wünschenswerten Akkreditierungsform für eine Gesprächsführungsvermittelnden Zusatzleistung gefragt (s. Anhang 0b; Abbildung 9). Hier waren wieder mehrfache Nennungen aus der folgenden Item-Liste möglich:

- kein Nachweis notwendig
- freiwillige Zusatzleistung (ohne Credit Points)
- freiwillige Zusatzleistung (ohne Credit Points) mit Eintrag auf dem Zeugnis
- freiwillige Zusatzleistung mit anrechenbaren Credit Points und mit Eintrag auf dem Zeugnis
- Wahlfach (curricular verankert) mit Credit Points im Soft-Skill Bereich
- Pflichtfach (curricular verankert)

- weiß nicht

Teil 3: Erhebung personenbezogener Daten

Im abschließenden Teil ging es darum, folgende personenbezogene Daten der Probanden zu erheben (s. Anhang 0a). Dieser Teil wurde bewusst ans Ende der Erhebung gesetzt, um die Probanden eingangs direkt mit der aus dem Umfragetitel erwarteten Thematik zu konfrontieren und damit ihre Motivation anzusprechen bzw. um eine initiale Dissonanz zwischen Probanden Erwartung und Erhebung zu vermeiden (Pospeschill 2010). Folgende personenbezogenen Items wurden erhoben:

- Alter
- Geschlecht (männlich / weiblich)
- Hochschule bzw. Studienort
- Fakultät bzw. Fachbereich
- Angestrebter Abschluss (Bachelor / Master)

Identitätsbezogene Daten wurden dabei bewusst nicht erhoben, sodass während der anschließenden Bearbeitung und Auswertung der Daten eine vollständige Anonymisierung gewährleistet ist.

4.2 Durchführung der Studierendenbefragung

Der Fragebogen, gegliedert wie in Abschnitt 4.1 beschrieben, wurde über die Umfrageplattform www.umfrageonline.com unter Nutzung einer Studentenlizenz der RWTH Aachen University online entwickelt. Über einen Erhebungszeitraum von 4 Wochen (März 2019) wurde er FH-Studierenden aus Natur- und Ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zur freiwilligen Teilnahme zugänglich gemacht. Die online Ansicht der Befragung kann im Anhang 0b eingesehen werden.

4.3 Auswertung der Studierendenbefragung

Die Daten aus geschlossenen Fragen und Listenabfragen werden grafisch als Kuchendiagramm bzw. Balkendiagramm mit Prozentangaben dargestellt. Die Daten aus den Skalenabfragen werden zusätzlich statistisch ausgewertet. Dabei kommen in dieser Arbeit der Median, der arithmetische Mittelwert und die entsprechende Standardabweichung zur Anwendung. Details zur statistischen Datenverarbeitung sind der einschlägigen Literatur zu entnehmen¹¹ und werden im Folgenden als bekannt vorausgesetzt. Für die Auswertung der Rohdaten wurde die von der Plattform

¹¹ z.B. (Barlow 1989, Küchenhoff 2006).

www.umfrageonline.com zur Verfügung gestellt Software, sowie Microsoft Excel 2010 genutzt.

Insgesamt haben 25 FH-Studierende an der Erhebung teilgenommen, von den 23 den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Im Folgenden werden nur die 23 vollständigen Datensätze für die Auswertung berücksichtigt.

4.4 Ergebnisse der Studierendenbefragung

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Ergebnisse der Studierendenbefragung dargestellt und diskutiert. Dabei wird die Reihenfolge der Erhebung im Fragebogen teilweise umgedreht (vgl. Abschnitt 4.1): in Abschnitt 4.4.1 werden zuerst die personenbezogenen Daten der Probandengruppe dargestellt, um die nachfolgenden Ergebnisse stets in ihrem Kontext interpretieren zu können. Anschließend folgt die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der Erhebung der subjektiv empfundenen Gesprächsführungskompetenzen in Abschnitt 4.4.2 und abschließend die Ergebnisse zur Akzeptanzbefragung in Abschnitt 4.4.3. Hierbei werden die zentralen Ergebnisse dargestellt und besprochen; die gesamten Ergebnisse sind in Anhang Ia (personenbezogene Daten) bzw. Anhang II (Erhebungsdaten) aufgeführt.

Aufbauen auf den nachfolgenden Ergebnissen werden in Kapitel 7 ein Lehrveranstaltungs-Konzept zur Vermittlung bzw. zum Erlernen von Gesprächsführungskompetenzen im Einklang mit den Bedürfnissen der FH-Studierenden vorgestellt und diskutiert.

4.4.1 Personenbezogenen Daten

Die personenbezogenen Daten sind grafisch in Abbildung 3 zusammengestellt. Die Altersspanne der Teilnehmer beträgt 11 Jahre (Minimum: 17 Jahre; Maximum: 28 Jahre) mit einem Median von 22 Jahren und einem arithmetischen Mittelwert von $\bar{x} = 22.39$ mit entsprechender Standardabweichung von $\sigma_{\bar{x}} = 3.34$. Der Boxplot in Abbildung 3a lässt eine leichte asymmetrische Verschiebung des Medians zum jüngeren Alter erkennen. Dies spiegelt die Tendenz zu jüngeren Studierenden wieder, welche hier aber aufgrund des geringen Stichprobenumfangs ($N = 23$) nicht aussagekräftig ist. Dennoch ist das Durchschnittsalter der Probanden leicht unterhalb des Durchschnittsalters für deutsche Studenten allgemein, das in einer deutschlandweiten Sozialerhebung¹² 2016 vom Deutschen

¹² Die Sozialerhebung erhebt in mehreren Studien allgemeine statistische Aussagen über die deutschen Studierenden. Sie wird im Dreijahresrhythmus durchgeführt und hatte 2016 über 50000 Studienteilnehmer.

Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung zu $\bar{x} = 24.7$ Jahren ermittelt wurde (Middendorff et al. 2017)[S.24].

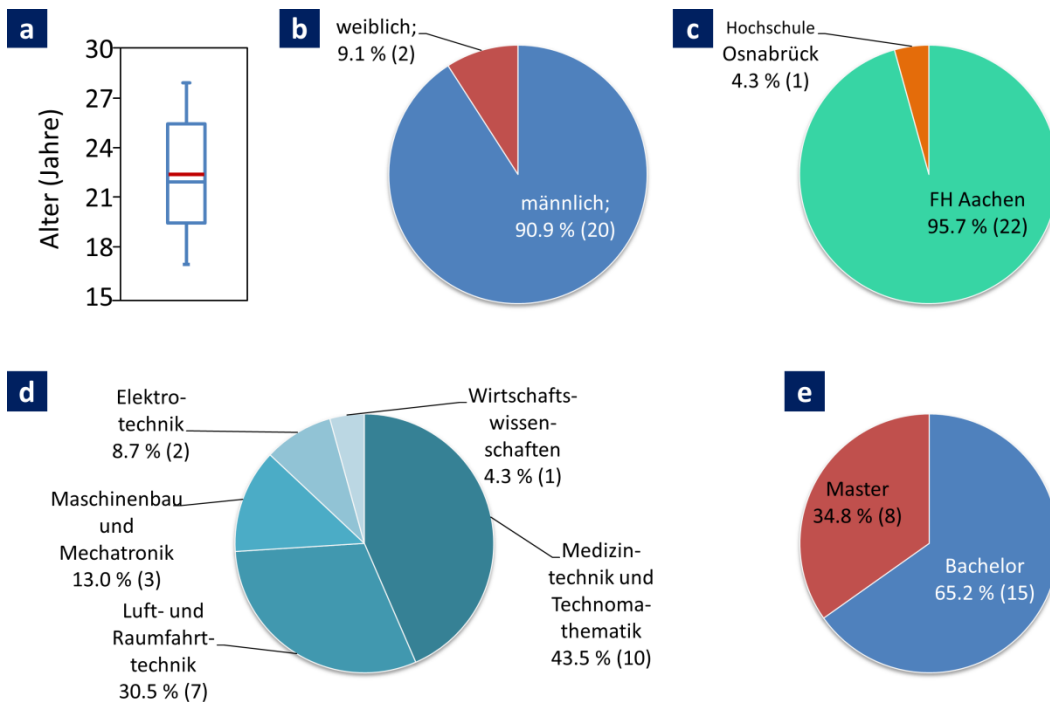


Abbildung 3: Ergebnisse der personenbezogenen Datenerhebung.

(a) zeigt einen Boxplot der Altersverteilung, der arithmetische Mittelwert ($\bar{x} = 22.39$) ist in rot gekennzeichnet (weitere Erklärungen im Text). (b) zeigt die Geschlechteraufteilung (bei 22 Teilnehmern von 23), (c) zeigt die Verteilung der Teilnehmer auf die entsprechende Fachhochschule, (d) zeigt die Zugehörigkeit der Teilnehmer zum entsprechenden Fachbereich und (e) zeigt die Aufteilung auf den angestrebten Abschluss der Teilnehmer. Die Zahl in Klammern gibt immer den absoluten Wert an.

Über 90 % der Befragten gaben das männliche Geschlecht an (bei 1 Enthaltung aus 23 Teilnehmern) (s. Abbildung 3b). Diese starke Ausprägung wird verständlich vor dem Hintergrund, dass insgesamt knapp 96 % der Befragten ein ingenieurwissenschaftliches Studium verfolgen, wobei ein Befragter angab, Wirtschaftswissenschaften zu studieren¹³ (s. Abbildung 3d). Die Befragung bestätigt also die allgemeine Tendenz, dass die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge nach wie vor erwartungsgemäß von männlichen Studierenden dominiert sind, was auch durch die Sozialerhebung von 2016 bestätigt wurde (Middendorff et al. 2017)[S.14, Bild 2.1]. Bis auf einen Teilnehmer von der Hochschule Osnabrück waren alle anderen (knapp 96 %) von der FH Aachen (Abbildung 3c). Dies zeigt einen klaren Fokus der Befragungsergebnisse auf den Raum Aachen. Knapp zwei Drittel (65.2 %) der Befragten waren zum Befragungszeitpunkt in einen

¹³ Auch wenn der Fokus dieser Erhebung auf natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen liegt, wird diese Angabe hier dennoch berücksichtigt, da an der FH Aachen der Studiengang ‚Wirtschaftsingenieur‘ in Kooperation beider Fachbereiche (Maschinenbau und Wirtschaftswissenschaften) durchgeführt wird.

Bachelorstudiengang eingeschrieben und ein Drittel (34.8 %) in einen Masterstudiengang (Abbildung 3e). Dadurch gibt die Erhebung repräsentative Ergebnisse von Studierenden in verschiedenen Studienphase und Erfahrungsstufen wieder. Auf die sicherlich interessante Aufteilung der nachfolgenden Ergebnisse auf Bachelor- bzw. Masterstudierende zwecks einer weiteren Differenzierung wird hier allerdings verzichtet¹⁴.

Insgesamt kann aus den personenbezogenen Daten, insbesondere aus Alter, Geschlecht und Fachbereichszugehörigkeit trotz des geringen Stichprobenumfangs für eine gewisse repräsentative Aussagekraft der Erhebung argumentiert werden, da die Tendenzen aus umfangreicheren Vergleichsstudien (Sozialerhebung 2016) bestätigt werden.

4.4.2 Subjektive Gesprächsführungskompetenzen

Gut ein Drittel (34.8 %) der Befragten gab an, bereits Erfahrung mit dem Leiten von Gesprächen zu haben (s. Anhang IIa). Hier könnte im Vergleich zu den Angaben der Bachelor- (65.2 %) und Masterstudierenden (34.8 %) unter den Befragten (vgl. Abbildung 3e) der Schluss naheliegen, dass das gerade bei den Masterstudenten bereits Erfahrungen im Führen von Gesprächen vorliegen. Diese Argumentation wird jedoch durch die Angabe der konkrete Betätigungsfelder von der erfahrenen Probandengruppe im Freitext nicht gestützt: Studentenverbindungen (3 Nennungen¹⁵), Jugend-/ Schülergruppen (3 Nennungen), Vereinstätigkeiten (2 Nennungen) und public speaking (1 Nennung) (s. Anhang IIb) wurden genannt. Die Erfahrungen in diesen Betätigungsfeldern sind nicht verknüpft mit der Studierenerfahrung, sondern unabhängig davon, bzw. im Fall von Jugend- oder Schülergruppen sogar vermutlich bereits vor dem Studium gemacht worden.

Die Selbsteinschätzung in Bezug auf die Sicherheit in der eigenen Gesprächsführung ergab einen allgemeinen arithmetischen Mittelwert von $\bar{x} = 3.00$ (Standardabweichung $\sigma_{\bar{x}} = 0.34$) über alle vorgegebenen spezifischen Aspekte der Gesprächsführung (s. Anhang IIc). Damit liegt die allgemeine Selbsteinschätzung der Sicherheit in der eigenen Gesprächsführung genau auf der Aussage ‚ *eher sicher* ‘ (vgl. Abschnitt 4.1, Teil 1) und zeigt dabei relativ wenig Streuung um weniger als einen halben Skalenwert (bei $\sigma_{\bar{x}} = 0.34$)

Am unsichersten wurde die eigene Gesprächsfähigkeit bei den Aspekten ‚*Fragetechniken*‘ ($\bar{x} = 3.57$; $\sigma_{\bar{x}} = 0.84$) und ‚*Zeitmanagement*‘ ($\bar{x} = 3.48$; $\sigma_{\bar{x}} = 1.47$) eingeschätzt (s. Anhang

¹⁴ Dafür ist der Stichprobenumfang zu klein; dies mag aber eine interessante Fragestellung zukünftiger Arbeiten sein.

¹⁵ Die Erhebung wurde zu einem Gutteil unter Studentenverbindungen durchgeführt und von diesen gestreut. Daher ist diese relativ hohe Nennung des Betätigungsfeldes möglicherweise überproportional hoch im Vergleich zum durchschnittlichen FH-Studierenden.

IIc). Dabei zeigt der Aspekt des Zeitmanagements zusätzlich eine sehr hohe Streuung über einen Bereich von fast 3 Skalenwerten ($2 \cdot \sigma_{\bar{x}} = 2.94$), was für eine große Unsicherheit im Thema spricht. Damit fühlen sich die Befragten im Durchschnitt in diesen beiden Aspekten ‚eher weniger sicher‘.

Am sichersten wurden die eigenen Gesprächsführungsfähigkeiten bei den Aspekten ‚Beiträge zusammenfassen‘ ($\bar{x} = 2.65$; $\sigma_{\bar{x}} = 0.93$), ‚Konfliktlösung‘ ($\bar{x} = 2.65$; $\sigma_{\bar{x}} = 1.07$) und ‚Feedback geben‘ ($\bar{x} = 2.70$; $\sigma_{\bar{x}} = 1.02$) eingeschätzt (s. Anhang IIc). Die Streuung von jeweils ungefähr zwei Skalenwerten spiegelt hier aber dennoch eine gewisse Unsicherheit wider.

Das Freitextfeld zur Angabe von weiteren konkreten Situationen, in denen sich die Beteiligten mehr Sicherheit in der Gesprächsführung wünschen würden, wurde nur von 2 Teilnehmern genutzt und liefert keinen relevanten Mehrwert (s. Anhang IIId).

In Bezug auf die subjektive Zufriedenheit mit den eigenen Gesprächsführungskompetenzen in bestimmten Situationen liegt der arithmetische Mittelwert über alle Situationen bei von $\bar{x} = 2.77$ (Standardabweichung $\sigma_{\bar{x}} = 0.33$) und zeigt damit eine durchschnittliche Einschätzungsbewertung von ‚(eher) zufrieden‘ bei relativ geringer Streuung (s. Anhang IIe).

Die Gesprächssituation ‚Smalltalk mit Fremden‘ wurde mit ‚(eher) weniger zufrieden‘ ($\bar{x} = 3.52$; $\sigma_{\bar{x}} = 1.56$) deutlich am unzufriedensten bewertet (s. Anhang IIe). Auch die hohe Streuung über den Bereich von mehr als 3 Skalenbereichen spricht für eine deutliche Unsicherheit in diesen Situationen bei den Befragten. Da dies die einzige vorgegebene Situation mit dem Zusatz ‚mit Fremden‘ in der Erhebung war, liegt hier die Vermutung nahe, dass dieser Zusatz für Unbehagen und die gemessene subjektive Unzufriedenheit bei den Probanden geführt haben könnte und dieses Ergebnis erklären könnte. Um diese Vermutung zu bestätigen fehlen jedoch leider weitere Befragungsergebnisse. Umgekehrt könnte natürlich auch die Situation ‚Smalltalk‘ Anlass für das Ergebnis gewesen sein.

Die Gesprächssituation ‚Alltagsgespräch mit engen Freunden‘ zeigte die höchste Zufriedenheit mit starker Tendenz zur Einschätzung ‚zufrieden‘ ($\bar{x} = 2.39$; $\sigma_{\bar{x}} = 1.16$), auch wenn die Streuung über zwei Skalenwerte relativ hoch einzuschätzen ist. Alle weiteren Situationen wurden ähnlich positiv eingeschätzt ($\bar{x} = 2.61$ bis $\bar{x} = 2.83$; s. Anhang IIe).

Diese Ergebnisse sind ermutigend dahingehend, dass es offensichtlich eine grundsätzliche Zufriedenheit mit der eigenen Gesprächsführungskompetenz (fast) unabhängig von der Gesprächssituation gibt. Dies ist eine gute Voraussetzung für die Anwendung von

aktivierenden Repräsentationsmethoden (insb. Rollenspielen; s. Abschnitt 3.3.2 zur theoretischen Fundierung und Abschnitt 6.4 zur praktischen Umsetzung).

In Bezug auf die Häufigkeit von Gesprächsführungsaufgaben im künftigen Berufsleben zeigte sich ein arithmetischer Mittelwert von $\bar{x} = 3.13$ (Standardabweichung $\sigma_{\bar{x}} = 0.81$) über alle erwarteten Einsatzgebiete (s. Anhang II f). Damit wird der allgemein Einsatz von Gesprächsführungsfertigkeiten unabhängig vom Einsatzgebiet mit ‚*sehr häufig (1x pro Woche)*‘ eingeschätzt, dabei allerdings mit einer relativ hohen Streuung über fast 2 Skalenbereiche. Dies lässt bereits eine hohe Streuung in der Einschätzung zu den einzelnen Einsatzgebieten erahnen, die sich bei der Einzelbetrachtung tatsächlich ergibt (s. Anhang II f): Mit einer durchschnittlichen Einschätzung von ‚*(sehr) häufig (mehrmals pro Woche bis täglich)*‘ wird erwartet, in einem Team zu arbeiten ($\bar{x} = 1.59$; $\sigma_{\bar{x}} = 0.73$). Dies zeigt, dass die besprochenen Anforderungen der Wirtschaft an Absolventen sowie der UAS7 nach erhöhter Teamfähigkeit (vgl. Abschnitt 2.2 bzw. 2.4) durchaus schon in den Erwartungen der FH-Studierenden an ihr zukünftiges Berufsfeld wahrgenommen wird.

Weitere ‚*(sehr) häufige (wöchentlich)*‘ Einschätzung finden die Einsatzgebiete ‚*Gespräche leiten*‘ ($\bar{x} = 2.43$; $\sigma_{\bar{x}} = 1.21$), ‚*ein Team anleiten*‘ ($\bar{x} = 2.67$; $\sigma_{\bar{x}} = 0.97$) und ‚*Fach- / Expertengespräche führen*‘ ($\bar{x} = 2.82$; $\sigma_{\bar{x}} = 1.33$).

Als ‚*(sehr) weniger (weniger als wöchentlich)*‘ häufige Einsatzgebiete werden ‚*Beratungsgespräche*‘ ($\bar{x} = 4.05$; $\sigma_{\bar{x}} = 1.43$), ‚*Verhandlungen*‘ ($\bar{x} = 3.95$; $\sigma_{\bar{x}} = 1.28$), ‚*Kundengespräche*‘ ($\bar{x} = 3.71$; $\sigma_{\bar{x}} = 1.35$) und ‚*Mitarbeitergespräche*‘ ($\bar{x} = 3.55$; $\sigma_{\bar{x}} = 1.67$) angegeben (s. Anhang II f).

Die allgemein hohe Streuung von durchgehend mindestens 2 Skalenwerten für alle Einsatzgebiete deutet auf eine hohe Schwankung in den erwarteten Gesprächsaufgaben hin. Diese kann zum einen in unterschiedlichen Berufsbildern aufgrund der verschiedenen Fachbereiche (vgl. Abbildung 3d) begründet sein, zu anderen aber auch von unterschiedlichen Vorstellungen der antizipierten Gesprächsaufgaben im Beruf in Abhängigkeit der individuellen Entwicklungs- und Erfahrungsstufe der Probanden (Bachelor- / Masterstudenten; vgl. Abbildung 3e) bestimmt sein. Hier bieten sich wie bereits erwähnt differenzierte Folgeuntersuchungen an, um dieses Phänomen weiter zu ergründen.

Die Bewertung der Abhängigkeit von beruflichem Erfolg und Gesprächsführungskompetenzen wurde durchgehend mit ‚*stark*‘ angegeben, jeweils für die Attribute ‚*Einstiegschancen*‘, ‚*Aufstiegchancen*‘ und ‚*Insgesamt*‘ (s. Anhang II g).

Aus den gesamten Ergebnissen kann an diesem Punkt nur auf eine hohe Streuung und daraus auf große Unterschiede im erwarteten Einsatz von Gesprächsführungskompetenzen im Berufsleben geschlossen werden. In jedem Fall zeigen die Ergebnisse aber deutlich, dass ein Bewusstsein für die hohe Bedeutung von Gesprächsführungskompetenzen für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung besteht (vgl. insb. Anhang IIg).

4.4.3 Akzeptanz für Organisationsform und Leistungsakkreditierung

Knapp vier Fünftel der Befragten wünschen sich mehr Angebote zum Erlernen und Erproben von Gesprächsführungs-Fähigkeiten während des Studiums (78.3 %; s. Anhang IIh). Es herrscht folglich ein starkes Bedürfnis nach Schulung und Verbesserung der allgemeinen Gesprächsführungskompetenzen unter den Probanden.

Dabei bevorzugen die Befragten als Organisationsform zuvorderst einen ‚*Workshop (zwei halbe Tage, 2x 4h)*‘ mit 11 Stimmen vor einem ‚*Blockseminar (vorlesungsfreie Zeit, drei ganze Tage, 3x 8h)*‘ mit 9 Stimmen und einem ‚*Seminar (wöchentlich, 90min, 12 Sitzungen)*‘ mit 8 Stimmen (s. Anhang III). Damit werden drei Organisationsformen gewünscht, die sich sowohl in der Gesamtpräsenzzeit (Workshop: 8h < Seminar: 16h < Blockseminar: 24h), als auch in der Kontinuität (Workshop & Blockseminar: zusammenhängend, ‚am Stück‘; Seminar: kontinuierlich semesterbegleitend). deutlich unterscheiden. Dies erlaubt eine flexible Angebotsplanung im Einklang mit den Studierendenwünschen.

Die Organisationsform ‚*Vorlesung (wöchentlich, 90min, 12 Sitzungen)*‘ hingegen erhält gar keine Stimmen, während ‚*Workshop (ganzer Tag, 8h)*‘ und ‚*Online-Kurs (wöchentlich 60min Input + Praxisaufgabe für die Woche)*‘ jeweils nur 3 Stimmen bekommen (s. Anhang III). Dies lässt den Schluss zu, dass die Befragten sich durchaus einen hohen Praxisanteil mit Übungs- und Erprobungsphasen wünschen (ersichtlich aus der Ablehnung der Organisationsform ‚*Vorlesung*‘). Weiterhin, dass die Studierenden sich darüber hinaus eine face-to-face Interaktion wünschen (ersichtlich aus der schlechten Bewertung der Organisationsform ‚*Online-Kurs*‘) und dass sie schlussendlich ebenso einen ‚einmaligen Input‘ ohne mindestens einen Tag Pause zum Verarbeiten des Gelernten ablehnen (ersichtlich aus der schlechten Bewertung der Organisationsform ‚*Workshop (ganzer Tag)*‘).

Sechs Teilnehmer (26.1 %) gaben hier ‚*weiß nicht*‘ an und bevorzugten demnach keine der genannten Organisationsformen.

Unter der Annahme, dass ein Zusatzangebot für die Schulung der Gesprächsführungskompetenzen angeboten werden kann, wünschen sich die Befragten als Leistungsnachweis zuerst die Umsetzung als ‚*Wahlfach mit anrechenbaren Credit Points im Soft*

Skill Bereich‘ mit 13 Stimmen, gefolgt von der Umsetzung als *freiwillige Zusatzleistung mit anrechenbaren Credit Points und mit Eintrag auf dem Zeugnis*‘ mit 12 Stimmen und einer *freiwilligen Zusatzleistung (ohne Credit Points) mit Eintrag auf dem Zeugnis*‘ mit 11 Stimmen (s. Anhang II). Nicht gewünscht wird eine Umsetzung, in der *kein Nachweis notwendig*‘ ist (mit 3 Stimmen) bzw. eine Umsetzung als *Pflichtfach mit curricularer Verankerung*‘ (mit keiner Stimme). Dabei enthalten sich 2 Teilnehmer durch die Angabe von *weiß nicht*‘.

Aus diesen Ergebnissen wird deutlich, dass eine Umsetzung bevorzugt für eine studienrelevante Gegenleistung durch anrechenbare Credit Points gewünscht wird, die auch auf dem Zeugnis geführt und dadurch nachweisbar wird. Interessanterweise wird aber die vollständige curricular gesicherte Verankerung als Pflichtfach vollständig abgelehnt. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Studierenden sich durchaus über ihre hohe Studienbelastung mit den ‚Hard-Skill‘-Fächern (mathematische und technische Grundlagenfächer) bewusst sind und eine curriculare Verpflichtung zum Erlernen von Gesprächsführungskompetenzen möglicherweise als ungewünschte Zusatzbelastung wahrnehmen.

5 Kompetenzorientierte Lehrkonzeption

Lehrveranstaltungsplanung ist konzeptionelle Kompetenzvermittlung. Wie diese konkret umgesetzt werden kann beschreibt dieses Kapitel. Dazu werden in Abschnitt 5.1 die Grundlagen des Kompetenzerwerbs dargestellt und auf kommunikative Kompetenzen fokussiert interpretiert. Anschließend wird das ‚Constructive Alignment‘ als Modell zur nachhaltigen, kompetenzbasierten Lehre in Abschnitt 5.2 vorgestellt. Als Synergie aus beiden vorangehenden Abschnitten werden in Abschnitt 5.3 kompetenzbasierte Lernziele für die konkrete Anwendung zur Gesprächsführungskompetenz-Vermittlung entwickelt.

5.1 Vom Kompetenzerwerb

In Übereinstimmung mit den Bestimmungen der Kultusministerkonferenz (KMK 2005) und dem deutschen Qualifikationsrahmen (DQR 2011) müssen kompetenzorientierte Lehrangebote auf einem erwerbbareren Kompetenzprofil basieren, aus welchem sich kontrollierbare Lernziele ableiten lassen. Ein akademisch orientiertes Kompetenzverständnis wurde von Niclas Schaper et al. entworfen und bietet eine angemessene Basis zur kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsplanung an Hochschulen (Schaper et al. 2012). Es umfasst 4 Kernauffassungen (vgl. ebd., S.92ff):

- *„Kompetenz [wird definiert] als Befähigung, in bestimmten Anforderungsbereichen angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln.“*
- *Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbestimmtheit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität [werden definiert] als Kennzeichen der Anforderungsbereiche des akademischen Handelns.*
- *Kompetenz [wird definiert] als Befähigung zu einem Handeln, das jeweils zu integrierende Bündel von komplexem Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und (Wert-) Haltungen beinhaltet.*
- *Akademische Kompetenzen zeichnen sich darüber hinaus durch spezifische Befähigungen zur Anwendung wissenschaftlicher Konzepte auf komplexe Anforderungskontexte, zur wissenschaftlichen Analyse und Reflexion, zur anschlussfähigen Kommunikation von wissenschaftlichen Wissensbeständen und -konzepten und Methoden und zur Selbstregulation und Reflexion des eigenen problemlösungs- und erkenntnisgeleiteten Handelns aus.“*

Dieses Kompetenzverständnis fordert insbesondere unter Punkt 4 eine Translation von (Fach-)Wissen in anschließende oder gar neue Bereiche, die explizit eine zielführende Kommunikation fordert. In diesem Sinne müssen zur kompetenzorientierten Lehre neben

fachlicher Kompetenz auch eindeutig überfachliche Kompetenzfelder hinzugezogen werden. Außerdem fördert die kompetenzorientierte Lehre somit bereits aus sich heraus eine zielorientierte Kommunikationshaltung.

Der deutsche Qualifikationsrahmen definiert hierzu vier Kompetenzfelder: ‚*(Fach-)Wissen*‘, ‚*Fertigkeiten*‘, ‚*Sozialkompetenz*‘ und ‚*Selbstständigkeit*‘ (DQR 2011). Dies geschieht auf Basis der Definitionen von Helen Orth in die Kompetenzen ‚*fachlich*‘, ‚*methodisch*‘, ‚*sozial*‘ und ‚*persönlich*‘ (Orth 1999)[S.109]: Dabei sind fachliche Kompetenzen auf das spezifische Fachwissen bezogen, methodische Kompetenzen sind erforderlich, um Problemlösungen systematisch anzugehen (z. B. Beurteilungsfähigkeit oder analytisches Denken), Kommunikation und Kooperation im Team sind Kernthema der sozialen Kompetenzen und persönliche Kompetenzen umfassen schließlich Zielorientierung, Arbeitsweise und –struktur (vgl. ebd. [S.109ff]). Thema der vorliegenden Arbeit ist also die Stärkung des sozialen (kommunikativen) Kompetenzfeldes als ergänzendes Ausbildungsangebot für die technischen Studienfächer. Dabei ist auf die ganzheitliche Befähigung der Studierenden durch erfolgreiche Kompetenzvermittlung (s. Definitionen nach Schaper et al. oben) zu achten, die eine vertiefende Lehrstrategie benötigt, um nachhaltiges, interdisziplinär belastbares Lernen zu gewährleisten. Dazu wird im folgenden Abschnitt das Konzept des ‚*Constructive Alignments*‘ vorgestellt und in Kapitel 7 zur kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsplanung herangezogen.

5.2 Nachhaltiger Lernerfolg durch ‚*Constructive Alignment*‘

Der studentische Lernprozess soll beim kompetenzorientierten Lehren durch gezielte Lernziel kontrollierbar begleitet werden. Dabei können die Lernziele in Bezug auf eine bestimmte Taxonomie kognitiv aufsteigend in folgenden Niveaustufen geordnet werden (Bloom 1972): Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Beurteilen und (Er-)Schaffen. Dabei liegt das Hauptaugenmerk in der Formulierung entsprechender Lernziele auf den beschreibenden Verben (*Operatoren*), die den Lernerfolg beobachtbar und messbar machen. Entsprechende Beispiele sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

In die Formulierung der Lernziele sollte aber ebenfalls die Arbeitgeberperspektive (vgl. Abschnitt 2.2) und die Bedürfnisse der FH-Studierenden selbst (vgl. Kapitel 4) mit einbezogen werden.

Tabelle 1: Niveaustufen nach Bloom und ihre entsprechenden Operatoren zur Beschreibung adäquater Lernziele. Angepasst aus (Bloom 1972).

Niveaustufe	Richtbegriff	Operatoren für die Lernzielbeschreibung
I	Erinnern	Schreiben, definieren, reproduzieren, auflisten, bezeichnen, benennen
II	Verstehen	Darstellen, demonstrieren, ableiten, diskutieren, formulieren, präsentieren, zusammenfassen
III	Anwenden	Durchführen, berechnen, anwenden, lösen, planen, bearbeiten, umsetzen
IV	Analysieren	Testen, kontrastieren, vergleichen, isolieren, gegenüberstellen, kritisieren, untersuchen
V	Beurteilen	Argumentieren, voraussagen, evaluieren, begründen, entscheiden, kritisieren, benoten, klassifizieren, schätzen, (be-)werten
VI	(Er-)Schaffen	Zusammensetzen, organisieren, konstruieren, präparieren, entwerfen, entwickeln, konzipieren

Grundsätzlich sollte Kohärenz zwischen den Lernzielen, den vermittelnden Methoden und der abschließenden Bewertung des Lernstandes (der Modulprüfung) herrschen. Um dies zu gewährleisten hat der australische Psychologe und Pädagoge John Biggs das Format des ‚*Constructive Alignment*‘ (engl. (frei übersetzt): bedeutungsschaffender, logischer Aufbau) entwickelt (Biggs 2003, 2014): Es basiert auf der kohärenten Ausrichtung der Prüfungsmethoden an den Lehrmethoden und den Lernzielen (‚Alignment‘-Aspekt), sodass die Studierenden selbstständig Bedeutung des Gelernten konstruieren (‚constructive‘-Aspekt). In diesem Sinne fördert das Constructive Alignment das Vernetzen und Verstehen von Inhalten, da der Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden naturgemäß von der Prüfungsleistung ausgeht, welche hierbei kohärent in die Lehrveranstaltung eingebunden wird. Als Konsequenz hieraus wird die Lehrveranstaltung im Sinne des Constructive Alignments von den Lernzielen ausgehend geplant, aus denen sich im zweiten Schritt der Prüfungsauftrag ableiten lässt und erst im letzten, dritten Schritt die Lehrveranstaltung selbst geplant wird (s. Abb. Abbildung 4). Dieses Schema wird zur Lehrveranstaltungsplanung in Kapitel 6 und 7 angewandt.

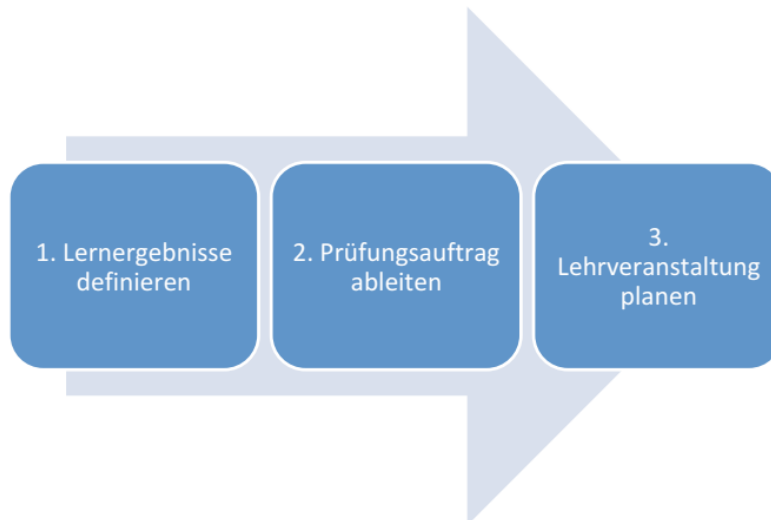


Abbildung 4: Constructive Alignment (CA) Schema.

Zur Lehrveranstaltungsplanung geht CA von den Lernergebnissen (Lernzielen) aus (1.), woraus sich der Prüfungsauftrag ableiten lässt (2.). Erst daraufhin wird die Lehrveranstaltung konkret geplant (3.), um dadurch eine logisch-kohärente Struktur bis zur Kompetenzprüfung zu gewährleisten. Angepasst aus (Biggs and Tang 2007).

Zur konkreten Umsetzung logischer Lehrveranstaltungsplanung im Sinne des Constructive Alignments schreiben Schaper et al. (2012, S.94f):

„Hierbei sind vor allem aktivierende Formen der Lehr-/Lerngestaltung in Form authentischer und problemorientierter Aufgaben und Anforderungskontexte einzubeziehen, um den Kompetenzerwerb wirkungsvoll zu fördern; denn kompetenzorientiertes Lernen erfordert die aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen. [...] Entscheidend bei einer kompetenzorientierten Lehr-/Lerngestaltung ist allerdings, dass diese eng Bezug nimmt auf die im Curriculum und den Modulen formulierten ‚Learning Outcomes‘ [Lernzielen], insbesondere die Art und Komplexität der angestrebten Outcomes. Bedeutsam für die inhaltliche Behandlung von Themen ist in diesem Zusammenhang, dass man sich stärker fokussiert auf eine exemplarische Behandlung von Lerninhalten, da nicht die inhaltlich umfassende Behandlung der Lerninhalte, sondern der Erwerb zentraler Fähigkeits- bzw. Kompetenzelemente anhand von ausgewählten Lerninhalten im Vordergrund steht. In Bezug auf die Lehrenden gilt in diesem Zusammenhang schließlich, dass sie ein verändertes Rollenverständnis (weg vom Wissensvermittler und Anleiter hin zum Begleiter und Berater des individuellen Lernprozesses) im Sinne des ‚Shift from Teaching to Learning‘ entwickeln müssen.“

Diese Umsetzungsvorschrift arbeitet besonders mit einer handlungsorientierten, praxisnahen Auseinandersetzung mit Lerninhalten und stellt den Anwendungsbezug und die Selbsterfahrung der Lernenden über die reine Absorption von Wissen. Damit ähnelt die

vorgeschlagene Herangehensweise dem ‚*Problem-orientierten Lernen*‘ (POL), bei dem auf Basis von Gruppenarbeit die Lernenden und ein konkretes, anwendungsbezogenes Problem im Fokus stehen (Savery 2006), während der Lehrende lediglich eine beratende Rolle einnimmt. In den Natur- und Ingenieurwissenschaften hat die kompetenzorientierte Lehre unter Verwendung von POL vor allem in der Ausbildung von Mediziner*innen eine jahrzehntelange Tradition (Barrows and Tamblyn 1980, Barrows 1996). In den anderen Disziplinen hingegen findet das POL bisher nur vereinzelt Anwendung, wie zum Beispiel in der Medizintechnik (Ritter and Gundlach 2015, Engelmann et al. 2016). Als Gegenargument führen die klassisch ‚harten‘ Wissenschaften (Mathematik, Physik, Ingenieurwissenschaften, etc.) an, dass es inhaltlich immer bereits um (meist zu berechnende) Probleme geht, diese aber traditionsgemäß in Prüfungen von allen gleichgut (d.h. in Einzelarbeit) und theoriebasiert (d.h. ohne praktische Anteile) gelöst werden müssen (Roth 2018). Ein flächendeckendes Umdenken auf universitärer Ebene ist bislang zumeist auf den Bereich der Lehramtsausbildung beschränkt geblieben (Brovelli 2014). Erste Ergebnisse einer 2017 durchgeführten Studie im Nebenfach ‚Medizin für Naturwissenschaftler und Ingenieure‘ an der RWTH Aachen University konnten jedoch zeigen, dass praktische, durch POL-vermittelte Fähigkeiten im Sinne des Constructive Alignments auch praktisch geprüft werden können und dass der Lernerfolg dadurch nachweislich gesteigert werden kann (Gundlach, Baumann, and Engelmann 2018). Grundsätzlich bietet es sich folglich an, praktische Anteile zum verbesserten Kompetenzerwerb für die natur- und ingenieurwissenschaftliche Studierendenausbildung zu erhöhen und ebenfalls praktisch zu prüfen.

Eine dem POL ganz ähnliche Herangehensweise vertritt Bartsch aus Sicht der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung mit dem Konzept des ‚*entdeckenden Lernens*‘ (Bosch, Creß, and Gronwald 2011): Hierbei ist das Ziel die Ermächtigung und Befähigung der Lernenden zum eigenverantwortlichen Lernen und Anwenden der Lehrinhalte, was insbesondere durch ein Klären von Fragen und Problemen aus der praktischen Tätigkeit heraus und in dem Moment ihres Auftretens. Der Anspruch hinter dieser Ermächtigung zum eigenverantwortlichen Lernen ist vergleichbar mit Geißners der (selbst-)verantwortlichen Mündigkeit, die in seiner Definition der Gesprächsfähigkeit den Kern aller Handlungsauslösungen darstellt (vgl. Abschnitt 3.1). Beide Haltungen (Bartsch und Geißner) zusammen sind wiederum sehr ähnlich zu den Forderungen der (psychologisch motivierten) *Themenzentrierten Interaktion* (TZI) von Ruth Cohn: ‚*Störungen haben Vorrang*‘ (Probleme sind im Moment des Auftretens zu beheben, um die Aufstauung negativer

Energien zu vermeiden) und ‚*Sei dein eigener Chairman*‘ (sei selbst verantwortlich für gelungene Kommunikation) (Heudecker 2011). Hierin zeigt sich der aus verschiedenen Richtungen motivierte Wunsch zur selbstverantwortlichen Ermächtigung durch die Lehre, welcher durch Geißners Forderung von ‚*Gesprächsfähigkeit als Globalziel der Sprecherziehung*‘ (Geißner 1986)[S.14] bereits intrinsisch in allen sprechwissenschaftlichen Methoden zur Vermittlung von Gesprächsfähigkeit (bzw. hier Gesprächsführungskompetenzen) mitschwingt.

Die kompetenzorientierte Lehre von praxis- und berufsanforderungsrelevanten Gesprächsführungsfähigkeiten (vgl. Abschnitte 2.2 und 2.4) unter Verwendung von sprechwissenschaftlichen Methoden (vgl. Abschnitt 3.3) kann somit eine Vorbild- und Schlüsselfunktion zur Eröffnung von nachhaltigen Lehrformaten in den Natur- und Ingenieurwissenschaften werden. Insbesondere dann, wenn diese Formate zusätzlich im Sinne des Constructive Alignments aufgebaut werden können. Unter Berücksichtigung dieser Perspektive wenden im folgenden Abschnitt konkrete Lernziele zur Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen formuliert.

5.3 Formulierung kompetenzbasierter Lernziele

Unter Berücksichtigung der zu vermittelnden Gesprächsführungsfähigkeiten aus Kapitel 3 und der in den vorangegangenen Abschnitten formulierten Lerntaxonomie können nachfolgend allgemeine Lernziele (LZ) für eine kompetenzbasierte Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen formuliert werden. Dabei wird unter Verwendung der entsprechenden *Operatoren* mit jedem LZ eine höhere kognitive Niveaustufe erreicht (s. Tabelle 1), während der Herleitungsbezug ist jeweils nachstehend in Klammern aufgeführt.

- **LZ 1:** Die Studierenden *verstehen* die konzeptuellen Aufgaben der Gesprächsführung und entwickeln Beobachtungskompetenzen, sowie ein Modellverständnis zur beschreibenden Wahrnehmung und bearbeitenden Analyse von Gesprächsprozessen einsetzen.
(Taxonomie-Niveaustufe II: Verstehen; didaktische Bereiche: Bewusstmachen und Erkennen, ggf. auch Analysieren; methodische Bereiche: bearbeitend-analytisch und ggf. repräsentativ-rezeptiv; praktisch geforderte Fähigkeiten: Modellverständnis, Beobachtungskriterien und ggf. Perspektivenübernahme; vgl. Abbildung 2).
- **LZ 2:** Die Studierenden können Gesprächsführungsaufgaben und Gesprächsprozesse bearbeiten und aktiv *durchführen*.

(Taxonomie-Niveaustufe III: Anwenden; didaktische Bereiche: Erkennen und Umsetzen; methodische Bereiche: bearbeitend-analytisch und repräsentativ-aktivierend und /-rezeptiv; praktische geforderte Fähigkeiten: (erweitertes) Modellverständnis, Sprechhandlungsfähigkeit und Konfliktfähigkeit; vgl. Abbildung 2).

- **LZ 3:** Die Studierenden sind befähigt, Handlungsalternativen in Kommunikationsrealitäten zu *entwickeln*, zielführend zu *vergleichen* und *kontrastierend einzusetzen*, um situationsangemessen handlungsfähig zu sein und Gesprächsführungsziele zu verwirklichen.

(Taxonomie-Niveaustufe IV: Analysieren; didaktische Bereiche: Erkennen, Analysieren und Umsetzen; methodische Bereiche: bearbeitend-analytisch und repräsentativ-aktivierend; praktische geforderte Fähigkeiten: (erweiterte) Sprechhandlungsfähigkeit, Team-/ Gruppenarbeitsfähigkeiten, Konfliktfähigkeit und Perspektivenübernahme; vgl. Abbildung 2).

- **LZ 4:** Die Studierenden *evaluieren* ihr individuelles und gruppendynamisches Gesprächsführungsverhalten (selbst)reflexiv unter Nutzung von Feedback-Methoden und können davon ausgehend ihre Sprechhandlungswirkung und die entsprechenden Ursachen selbstständig *vorhersagen*.

(Taxonomie-Niveaustufe V: Beurteilen; didaktische Bereiche: (Selbst-)Reflexion unter Einbeziehung von Bewusstmachen, Erkennen (auf einem höheren Niveau) und Analysieren; methodische Bereiche: bearbeitend-reflexiv und ggf. bearbeitend-analytisch; praktische geforderte Fähigkeiten: Perspektivenübernahme, Selbst(wirkungs)bewusstsein und Kritikfähigkeit; vgl. Abbildung 2).

Die Taxonomie-Niveaustufe VI: (Er-)Schaffen wird bei jeder aktiven Generation von Kommunikationsrealitäten, d.h. in jeder aktiven Anwendung von Gesprächsführungsprozessen, im engeren Sinne immer mit bedient und wird daher hier nicht explizit berücksichtigt. Im weiteren Sinne ist dann die Konzeption einer methodisch-didaktisch abgestimmten Übungssequenz zum gezielten und kompetenzorientierten Erlernen von Gesprächsführungscompetenzen ein Lernziel auf Niveaustufe VI. Genau dieses Ziel wird im folgenden Kapitel 6 angegangen.

6 Maßnahmen zur Förderung der Gesprächsführungskompetenzen

Im vorliegenden Kapitel wird auf Basis von Kapitel 3 ein grundlegender methodisch-didaktischer Aufbau eines Lehrkonzeptes zur Förderung der Gesprächsführungskompetenzen von FH-Studierenden entwickelt. Dazu werden sowohl die Bedürfnisse der FH-Studierenden aus der Studierendenbefragung (s. Kapitel 4), also auch die Erkenntnisse zur kompetenzorientierte Strukturierung der Lerninhalte (s. Kapitel 5) berücksichtigt.

Das Kapitel beginnt mit der Festlegung der Förderziele (Abschnitt 6.1), gefolgt von einer kurzen theoretischen Vorüberlegung (Abschnitt 6.2) und der Darstellung von drei Förderschritten – der Initiierung (Abschnitt 6.2), der Erarbeitung (Abschnitt 6.4) und der Erweiterung(-smöglichkeiten) (Abschnitt 6.5), anhand derer das Förderziel planmäßig verfolgt werden kann. Dabei sind zu jedem Förderschritt konkrete Übungen zur Vermittlung und Verbesserung der Gesprächsführungskompetenz erklärt.

6.1 Förderziele

Die Gesprächsführungskompetenz wurde in Abschnitt 3.1 definiert als „[...] die Kompetenzen, mit denen man in der Lage ist, den Kommunikationsprozess im Gespräch intentional (bewusst und begründet) zu steuern und selbstwirksam Einfluss auf den Gesprächsverlauf zu nehmen [...]“. Damit kann das globale Förderziel der anzustrebenden Maßnahmen umschrieben werden, als die Befähigung zum (individuell) selbstverantwortlichen, intentionalen und situativ-angemessenen Führen von Gesprächen. Damit steht das Förderziel in der gleichen ultimativen Zielforderung nach „*kritischer Mündlichkeit*“ bei Geißner (Geißner 1986)[S.22] bzw. „*emanzipierte Selbstverantwortung*“ bei Bartsch (Bosch, Creß, and Gronwald 2011)[S.98], hat dabei aber gleichzeitig einen konkreten Charakter. Dieser lässt sich aus den in Abschnitt 5.3 formulierten Lernzielen wie folgt direkt ablesen als:

- Aufgaben der Gesprächsführung verstehen (LZ 1)
- Modelle zur Beschreibung von Gesprächsprozessen anwenden können (LZ 1)
- Gesprächs(führungs)prozesse durchführen (LZ 2)
- Handlungsalternativen entwickeln (LZ 3)
- Situationsangemessene Gesprächs(führungs)ziele verwirklichen (LZ 3)
- Befähigung zur Selbstevaluation und Weiterentwicklung der eigenen Gesprächsführungskompetenz (LZ 4)

Wobei die Lernziele aufeinander aufbauen. Das Globalziel ist methodisch (theoretisch) erreicht, wenn jemand in einer beliebigen Gesprächsführungssimulation stets so sprechhandlungsfähig ist und bleibt, dass er aufgrund der Ergebnisse des Gesprächs und des anschließenden Feedbacks nichts an seinem Handeln würde ändern wollen. Da dieser Zustand aber nur theoretisch, nie aber praktisch erreichbar ist, bedarf es ständiges Kommunikationstrainings. Wie die methodische und praktische Verwirklichung der einzelnen Förderziele umgesetzt werden kann, ist in den folgenden Abschnitten beschrieben.

6.2 Vorüberlegungen

Der grundlegende didaktische Lernprozess zur Erlangung von Gesprächsführungskompetenzen besteht aus dem Wechselspiel zwischen *Bewusstmachung* der eigenen Handlungsmuster, dem *Erkennen* und *Analysieren* von Handlungsalternativen und deren Erprobung in der *Umsetzung*, wie ausführlich in Abschnitt 3.3.1 dargestellt wurde. Dieser Prozess ist allerdings zwingend darauf angewiesen, dass eine anschließende reflexive Methode dafür sorgt, die Handlungsmuster nach der Umsetzung wieder bewusst zu machen und somit wieder an den Ausgangspunkt des Lernprozesses zurückzuführen – jetzt allerdings auf einer höheren Bewusstseins- (bzw. Erkenntnis- oder Erfahrungs-)ebene, welche das persönliche Wachstum widerspiegelt. In der methodischen Sprache von Abschnitt 3.3.2 lässt sich dieser Vorgang äquivalent als Wechselspiel von *repräsentativer* Methode gefolgt von *bearbeitender* Methode, wieder gefolgt von *repräsentativer* Methode, etc. beschreiben. Es gilt also im Folgenden eine ideale Auswahl an entsprechenden konkrete Methodenabfolgen zu wählen, die in Bezug auf die Förderziele (s. Abschnitt 6.1), die Bedürfnisse der FH-Studierenden (Kapitel 4) und die formalen Rahmenbedingungen (s. Kapitel 7) optimiert ist.

Die methodische Umsetzung folgt dabei der Einteilung aus Abschnitt 3.3.2 und greift dabei auf folgende Methoden zurück:

- Repräsentativ-rezeptiv: *Fallbesprechung, Videoanalyse*
- Repräsentativ-aktivierend: *Gesprächssimulationen, strukturierte Kommunikationsübungen*
- Bearbeitend-analytisch: *Strukturierte Beobachtung, Situationsanalyse*
- Bearbeitend-rezeptiv: *Feedback*

Die repräsentativ-rezeptive Methode der Transkription und die bearbeitend-analytische Methode der Prozessanalyse werden im Folgenden nicht genutzt: Erstere bedarf einer zu hohen diskursanalytischen Vorbildung, die von Studierenden der Natur- und

Ingenieurwissenschaften nicht erwartet werden kann. Letztere benötigt ein tiefgreifendes Modellverständnis und differenzierte Bewertungskriterien, die ebenfalls in einer Grundlagenveranstaltung nicht ausreichend vermittelt werden können.

Grundsätzlich kann nicht von einer globalen Vorbildung in Bezug auf die Gesprächsfähigkeit ausgegangen werden, wie in der Umfrage unter FH-Studierenden gezeigt (s. Abschnitt 4.4.2 bzw. Anhang IIa). Die im Folgenden vorgestellten Förderschritte beginnen folglich mit der Vermittlung von sprechwissenschaftlichen Grundkompetenzen. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass ein positives Grundinteresse herrscht und eine gewisse Neugier und Motivation für das Thema bei den Studierenden vorausgesetzt werden kann.

Im Folgenden wird außerdem – im Vorgriff auf die konkrete Organisationsform (s. Abschnitt 7.2) – von einem seminarhaften Charakter der Fördermaßnahme ausgegangen, da die praktische Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen im Vordergrund steht.

6.3 Förderschritt 1: Initiierung

In der initialen Phase einer Lehrveranstaltung werden die Grundlagen für alle folgenden Erarbeitungs- und Entwicklungsschritte der Studierenden gelegt. Daher gilt es hier, die Erwartungen und Befürchtungen der Studierenden adäquat zu würdigen und für einen motivierenden Einstieg zu sorgen und die Studierenden für die weiteren Schritte zu begeistern. Um dieser besonderen Bedeutung um die Initiierung des Lernprozesses gerecht zu werden, wird diesem Förderschritt der nachfolgende Abschnitt gewidmet sein.

Eine grundsätzlich zu beobachtende Erwartungshaltung zu Beginn von Seminaren ist eine „*Schul- oder Vorlesungshaltung*“ (Geißner 2002)[S.205], in der eine stark anleitendes Dozentenverhalten von den Studierenden erwartet wird. Daher werden in der Initiierung stark vorstrukturierte Übungen verwendet. Dies hat den zusätzlichen Vorteil, dass dadurch eine einheitliche Wissensbasis gelegt werden kann, auf derer anschließend das globale Förderziel der individuellen Selbstverantwortlichkeit in den folgenden Förderschritten verfolgt werden.

Um eine erste gemeinsame Bezugsgrundlage bzw. eine Kommunikationsrealität zu schaffen müssen zuerst repräsentative Methoden gewählt werden. Dabei sind aktivierend-repräsentative Methoden wirkungsvoller, da sie mit ihren aktivierenden Elementen eine erhöhte kognitiven Behaltensleistung und verbesserten Kompetenzerwerb gewährleisten (Schaper et al. 2012) und zusätzlich durch den direkten Bezug relevantere Kommunikationsrealitäten erschaffen. Da allerdings keine Vorerfahrung unter den Studierenden zu erwarten ist und insbesondere von der Zielgruppe aus

Naturwissenschaftlern und Ingenieuren ein stark analytisches Vorgehen à la erst ‚Verstehen‘ dann ‚Handeln‘ zu erwarten ist, bietet es sich in diesem Fall an, mit repräsentativ-rezeptiven Methoden einzusteigen. Hier wird die **Videoanalyse** gewählt, da ihre audio-visuellen Elemente ansprechender als eine textbasierte Fallbesprechung sind und ebenfalls dem Zeitalter der Digitalisierung angemessen. Außerdem bietet die Videoanalyse zuverlässig reproduzierbare Kommunikationsrealitäten. Zusätzlich bietet die Videoanalyse den Vorteil, dass sie mit einem **strukturierten Beobachtungsauftrag** kombiniert werden kann, und somit parallel auch eine bearbeitend-analytische Methode geschult wird. Um auch hier der Erwartungshaltung nach vorstrukturierten Inhalten zu entsprechen, kann der Beobachtungsauftrag als vorstrukturierter Beobachtungsbogen ausgestellt werden. Als Inhalt bietet sich z.B. die Beobachtung des kommunikativen Verhaltens an: *„notieren Sie stichpunktartig Auffälligkeiten in der Kommunikation bzw. was die kommunikative Situation beeinflusst“*.

In der Videosequenz sollte eine Gesprächssituation gewählt werden, an die die Studierenden allgemein anknüpfen können, also entweder sollte ein allgemeingültiger Bezug herstellbar sein oder ein fachspezifischer. Hier bieten sich z.B. Interviews mit Fachexperten an, da hier bereits eine klare vorgegebene Gesprächsstruktur erkennbar ist.

Im Anschluss folgt in logischer Abfolge eine **Analyse der Gesprächssituation** anhand der Kriterien des Beobachterauftrags. Dazu bietet sich direkt eine aktivierende Partnerübung an, indem sich jeweils zwei Teilnehmer in ein vergleichendes Gespräch über Ihre Beobachtungsnotizen begeben. Ziel ist es, Stichwörter der Beobachtung im gemeinsamen Gespräch zu kategorisieren. Durch diesen aktivierenden, jedoch stark analytisch strukturierten Einschub wird frühzeitig gegen den Aufbau von Sprechangst vorgegangen und die Erwartungshaltung der Teilnehmer in Richtung ‚mitmachen‘ verschoben.

Anknüpfend an die Ergebnisse der Partnerarbeit kann gemeinsam eine erste **Modellvorstellung** zur Kategorisierung von Beurteilung der Gesprächsrhetorik entwickelt werden (unter anleitendem Fragen des Dozenten und z.B. sammeln der Erkenntnisse am Whiteboard). Als Modellbeispiel können hier die *„Beurteilungskriterien für Gesprächsrhetorik“* nach Bartsch herangezogen werden (s. Anhang IIIa). Dadurch entsteht ein erstes Verständnis für die Vielschichtigkeit und Komplexität, auf der sich Gesprächsprozesse abspielen. Anschließend kann der hierauf aufbauende Beobachtungsbogen als Grundlage für alle weiteren Übungen ausgeteilt und genutzt werden (s. Anhang IIIb).

Für einen guten Einstieg ist es ebenso wichtig, frühzeitig eine wertschätzende **Feedback-Kultur** einzuführen. Da die Übungen schlussendlich alle dazu dienen, das über einen

langen Zeitraum individuell und habituell erworbenes Verhalten an sich selbst und an anderen zu beobachten, zu analysieren und gegebenen Falls zu verändern, setzt eine erfolgreiche Lehrveranstaltung von allen Teilnehmern die Bereitschaft voraus, sich auf diesen Prozess einzulassen. Dazu gehört es, ein Stück der eigenen Wissens, der eigenen Erfahrungen und Ansichten, sowie der eigenen Persönlichkeit mit in die Übungen einzubringen und damit der Einschätzung anderer preiszugeben. Um hier eine kognitive Stütze zu schaffen, kann zuerst das **Johari-Fenster** im Plenum erklärt werden (Antons 1992)[S.111] und anhand dessen besprochen werden, dass es das Ziel jeder folgenden Kommunikationsübung ist, den ‚*blinden Fleck der Selbstwahrnehmung*‘ im zweiten Quadranten zu verkleinern und den ‚*Bereich der freien Aktivität*‘ im ersten Quadranten zu vergrößern. Damit wird ein weiteres Modell zur Wahrnehmung des Kommunikationsverhaltens eingeführt. Die (bearbeitend-reflexive) Methode der Wahl zur positiven Beeinflussung der Quadranten ist das **Feedback**, welches ermöglicht „*die eigene Situation zu reflektieren und neue, zukunftsorientierte Aktivitäten auszuprobieren*“, sowie „*die eigene Wirkung auf andere zu erfahren*“ (Antons 1992)[S.112]. Es kann sich anbieten, an dieser Stelle kurz im Plenum gemeinsame Feedbackregeln zusammenzustellen (vgl. (Antons 1992)[S.109]), die auf jeden Fall eine allgemein Verschwiegenheit über das gemeinsam Erlebte beinhalten sollte, um so einen sicheren Raum zur Erprobung neuer Handlungsoptionen zu eröffnen. Möglicherweise kann die Teilnehmermotivation durch eine gemeinsam unterschriebene Erklärung zur Mitarbeit und Anerkennung der gemeinsam vereinbarten Feedback-Regeln weiter erhöht werden.

Es erscheint insbesondere vor dem Hintergrund eines stark analytisch ausgerichteten Publikums aus Naturwissenschaftlern und Ingenieuren an dieser Stelle auch eine kleine Theorieeinheit zu den Aufgaben der Gesprächsleitung einzuschieben. Damit wird die weitere **Modellbildung** unterstützt. Als brauchbar hat sich die Besprechung der konzeptuellen Struktur (vgl. Abbildung 2) gezeigt. Die praktischen Fähigkeiten (vgl. ebd.) können per Zuruf im Plenum zusammengetragen werden. Die didaktisch-methodische Umsetzung hat auf der bewussten Ebene für die Teilnehmer wenig Wert und es sollte von einer Darstellung abgesehen werden.

Zur initialen Phase wird insbesondere die Anbahnung von ausreichenden methodischen Kompetenzen gezählt, sodass hierzu ebenfalls eine weitere Kommunikationsrealität geschaffen wird, über die die beobachtend-analytische Methode der **Situationsanalyse** erschlossen werden kann. Dazu kann ein weiterer strukturierter Beobachtungsauftrag unter

Aufteilung der einzelnen neun situationskonstituierenden Faktoren aus Geißners „*Konstituentenformel*“ (vgl. Abschnitt 3.3.2) verteilt werden und anhand der neuen Kommunikationsrealität erarbeitet werden. Die Ergebnisse werden anschließend im Plenum zusammengetragen. Je nach Ausrichtung und Umfang der Lehrveranstaltung kann diese neue Kommunikationsrealität entweder (a) per **Videoanalyse** vorgegeben werden oder (b) durch **strukturierte Kommunikationsübungen** in Kleingruppen aktiv erarbeitet werden. Fall (a) ist bevorzugt für große Gruppen über 20 Teilnehmer anzuwenden und hat den Vorteil, dass jeder der neun situationskonstituierenden Faktoren einzeln von mindestens zwei Teilnehmern beobachtet werden kann. Option (b) ist bevorzugt in Kleingruppen anzuwenden, z.B. bei 4 Teilnehmern pro Gruppe können jeweils 2 Teilnehmer ein kurzes Gespräch über schwierige Gesprächssituationen führen, während 2 weitere Teilnehmer Beobachteraufgaben wahrnehmen. Anschließend wird gewechselt. Dies hat den Vorteil, dass erstens bereits aktiv Gespräche geführt werden (und damit das globale Förderziel verfolgt wird) und dass zweitens für spätere Fallbesprechungen bereits eine Sammlung an Gesprächssituationen aus der relevanten Teilnehmerrealität vorliegt.

In jedem Fall schließt sich an die repräsentative Methode ein bearbeitend-reflexives **Feedback** an, um die Art des Feedback-Gebens zu trainieren. (In Fall (b) ist auch bereits das Feedback-Nehmen für die Gesprächsteilnehmer enthalten).

An dieser Stelle sind initial die wichtigsten Modellvorstellungen und Methoden an die Teilnehmer vermittelt worden, sodass nun in die konkrete Erarbeitungsphase im nächsten Abschnitt übergegangen werden kann. Auf der methodischen Metaebene erfüllt die Initiierungsphase damit die Lernziele LZ 1, LZ 3 (teilweise) und dienen der Kompetenzanbahnung zu Ausbildung von LZ 4 (vgl. Abschnitt 5.3).

6.4 Fördersschritt 2: Erarbeitung

In dieser Phase geht es vor allem darum, die initial erlernten Modelle und Methoden zur bewussten Entwicklung der eigenen Gesprächsführungskompetenzen zu nutzen. Im Sinne der „*emanzipierte Selbstverantwortung*“ nach Bartsch (Bosch, Creß, and Gronwald 2011)[S.98] sollte es in dieser Phase auch ein Anspruch an den Dozenten sein, sich zunehmend aus vorgehenden Lehrstrukturen zurückzuziehen, und den Teilnehmern das eigenverantwortliche Entwickeln individueller Lernziele zu ermöglichen. Von diesem hohen Anspruch kann aber bei Zeitknappheit oder mangelnder Selbstbeteiligung der Teilnehmer auch flexibel abgerückt werden, indem weiterhin stärker (vor-)strukturierte Methoden genutzt werden.

Im Folgenden werden konkrete Übungsblöcke entwickelt, die immer nach demselben Schema aufgebaut sind: Auf eine repräsentative Methode zur Entwicklung einer zu bearbeitenden Kommunikationsrealität folgt stets eine bearbeitende Methode zur Analyse und Sicherung der neuen Erkenntnisse. Wann immer es möglich ist, sollte Feedback eingesetzt werden, da es durch seine Doppelfunktion gleich doppelten Nutzen (für Feedback-Geber und -Nehmer) bringt und somit die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und allgemeine Kritikfähigkeit fördern (vgl. Abschnitt 3.3.2). Aus den bearbeitenden Methoden sollen neuen Handlungsalternativen entwickelt werden, die in einer neuen Kommunikationsrealität anschließend ausprobiert werden können und wieder in ihrer Wirkung durch Feedback gespiegelt werden können. Daher wird im Folgenden impliziert, dass sich an jede vorgestellte Übung eine Feedback-Runde anschließt. Nur für den Fall, dass beschreibend-analytischen Methoden genutzt werden, wird deren Anwendung explizit erläutert.

Die Übungsblöcke können für eine Lehrveranstaltungsplanung modular eingesetzt und flexibel auf die Teilnehmerbedürfnisse angepasst werden. Wenn angebracht werden die Übungen entsprechend den Bedürfnissen der FH-Studierenden aus der Erhebung angepasst (vgl. Kapitel 4). Eine konkrete Umsetzung als strukturierte Übungsabfolge bzw. Lehrformat ist im nächsten Kapitel 7 beschrieben.

Die Entwicklung von Gesprächsführungskompetenzen setzt die allgemeine Befähigung zur aktiven Teilnahme am Gespräch voraus. Als dessen Basis kann es notwendig sein, **Sprechdenken und Hörverstehen** bewusst in einem Übungsblock zu trainieren. Als Sprechdenken werden im Folgenden frei gesprochene Äußerungen verstanden, die ohne ausformulierte Sätze oder gar Texte gebildet werden (Bartsch and Pabst-Weinschenk 2011)[S.64]. Im Alltag läuft Sprechdenken unbewusst und meist ohne wahrgenommene „Störungen“ im spontanen Gespräch zwischen Sprechern ab. Dies ändert sich jedoch für ungeübte Sprecher schlagartig, sobald sie mit der Aufforderung zum Gespräch in einer ungewohnten Situation konfrontiert werden, insbesondere, wenn zusätzlich rhetorische (intentionale) Gesprächs(führungs)ziele zu erreichen sind. Das Hörverstehen spiegelt die Fähigkeit zur sinnerschließenden Verstehensleistung aus dem Gehörten wider und setzt – im Gegensatz zum reinen rezeptiv-auditiven Hören – eine Hörerintention voraus (Geißner 2000)[S.115ff]. Dadurch ist Hörverstehen zwar in erster Linie von der Sprechhandlungsorganisation des Sprechers abhängig, in zweiter Linie aber ebenso notwendigerweise von der Befähigung zum intentionalen ‚Hin‘-Hören des Hörenden

geprägt, sodass Sprechhandeln und Hörverstehen *„wechselseitig aufeinander bezogen im zwischenmenschlichen Verständigungsprozess“* sind (Bartsch and Pabst-Weinschenk 2011)[S.59]. Für eine gute Gesprächsführung wird das Sprechdenken und Hörverstehen der Gesprächsbeteiligten somit zum inhärent erfolgsversprechenden rhetorischen Zielparameter.

Das Sprechdenken kann durch mehrere strukturierte Kommunikationsübungen mit spielerischen Elementen trainiert werden und dabei von einem kurzen Warm-up bis zu einem mehrstündigen Trainingsprogramm Anwendung finden.

- **Sprechdenk- und Hörverstehensübung 1:** Diese Übung kombiniert eine spielerische Sprechdenkübung mit einer vertieften Wahrnehmung der konkreten Bedingungen einer **Sprechsituation**. Dadurch bietet sich diese Übung ggf. auch für die initiale Phase als Vorübung zur Situationsanalyse an, falls sich herausstellt, dass die Teilnehmer an dieser Stelle mehr Übung brauchen. Für diese Übung werden nach Pawlowsik zu folgenden Situationsmerkmale (eventuell farblich kategorisierte) Karten nach Anzahl der Teilnehmer erstellt, wobei die Personenangaben in doppelter Teilnehmeranzahl zur Verfügung stehen sollten (Pawlowski 2015)[S.13f]:
 - Personenangaben (*Wer spricht zu wem...*); z.B. eine junge Frau, ein Student, eine Mutter, ich, etc.
 - Gesprächsgegenständen und damit verbundenen Zielen (*...worüber und mit welchem Ziel...*); z.B. früher aufstehen, mehr Sport treiben, ein Ehrenamt übernehmen, etc.
 - Ortsangaben (*...wo...*); z.B. im Bus, in der Wohnung, im Restaurant, etc.
 - Zeitangaben (*...und wann?*); z.B. morgens um sieben, im Sommer, vor dem Zubettgehen, etc.

Zur Übung zieht jeder Teilnehmer je eine Karte, bzw. zwei Personenangaben, um eine individuelle Situation (*Wer spricht zu wem worüber und mit welchem Ziel wo und wann?*¹⁶). Anschließend stellt jeder Teilnehmer vor dem Plenum oder in seiner Kleingruppe (hier bietet sich eine Gruppengröße von 3-5 an) einen fiktiven Ausschnitt aus der durch die Kärtchen konstituierten Situation in freier Rede vor, ohne seine Situationskärtchen offen zu legen. Die anderen Teilnehmer versuchen anschließend seine Situationskärtchen zu erraten (und trainieren so gleichzeitig das Hörverstehen).

¹⁶ Ggf. können auch weitere Situationsfaktoren des Anlasses *warum?* und der Zielintention *wozu?* mit aufgenommen werden. Darauf wurde in dieser Übungsform jedoch verzichtet, um die Teilnehmer nicht zu überfordern.

- **Sprechdenk- und Hörverstehensübung 2:** Je ein Teilnehmer erzählt für 1-2 Minuten eine frei erfunden, fantasievolle Geschichte und muss dabei spontan vorgegebene Stichworte einbauen. Die Stichworte können nacheinander auf Kärtchen (von ‚extern‘) gereicht werden oder eingangs als Stapel Stichwortkärtchen zur freien Verfügung gestellt werden, aus denen selbstständig gewählt wird. Wichtig ist für die Durchführung der Übung, dass möglichst ohne zu Stocken geredet wird und die Verwendung der Stichworte im besten Fall gar nicht auffällt. Diese Übung kann auch als Wettbewerb durchgeführt werden, an dessen Ende die Anzahl der eingebauten Stichworte in einer vorgegebenen Zeit verglichen werden.
Die Übung kann abgewandelt auch mit Bildern anstatt Stichwortkärtchen durchgeführt werden. Die Bilder können analog als Kärtchen offeriert werden oder aber als vorbereitete digital aufbereitete Bilder (im Stile eines PechaKuchas (Lehtonen 2011)) aufbereitet werden. Hierdurch wird die Übung abwechslungsreicher und regt weitreichendere Assoziationen an.

Weitere struktureire Kommunikationsübungen mit besonderem Potential zur Förderung der Gesprächsführungskompetenz sind die **Nutzung von Sprechoperationen** zur Gesprächssteuerung und der **kontrollierte Dialog** zum Einüben von Zusammenfassungen. Durch den balancierten und gezielten Einsatz von Sprechoperationen kann die Prozesssteuerung im Gesprächsverlauf entscheidend beeinflusst werden (Bartsch 2009b, a). Für die Förderung des genauen Zuhörens und anschließende Zusammenfassens von Aussagen, sowie zur Präzisierung des genauen Ausdrucks bietet sich die Einübung des kontrollierten Dialogs an (Antons 1992)[S.87f].

- Die kommunikativen Folgen der **Nutzung von Sprechoperationen** in Gesprächsprozessen nach Bartsch (Bartsch 2009b, a) sind in Tabelle 2 zusammengetragen.

Zur Einübung der Sprecheroperationen bietet sich eine Übungsorganisation von einzelnen Partnerübungen in Form eines **Stationen-Trainings** an: Für jede Sprechoperation wird eine Station räumlich verortet und mit einer Anweisungskarte ausgestattet, die jeweils eine Operation aus Tabelle 2 (linke Spalte) beschreibt. Die Teilnehmer finden sich anschließend zu Paaren zusammen und entscheiden, wer Gruppe ‚A‘ und wer Gruppe ‚B‘ ist (ggf. kann die Einteilung durch farbige Klebepunkte auf der Kleidung sichtbar gemacht werden). Jeder Station wird eine

aktive Gruppe zugeordnete (z.B. A-B-A-B-A-B-A-B bei 8 Stationen). An jeder Station führen die Teilnehmer nun ein Gespräch über ein beliebiges Thema (außer über die Aufgabe selbst). Es besteht jedoch die Einschränkung, dass an der jeweiligen Station der Teilnehmer aus der entsprechend aktiven Gruppe nur mit der entsprechenden Sprechoperation antworten darf. Nach 2 bis 4 Minuten wird das Gespräch unterbrochen und Gruppe A rotiert im Uhrzeigersinn bzw. Gruppe B gegen den Uhrzeigersinn zur jeweils nächsten Station (oder umgekehrt). Dadurch wird an jeder Station ein neues Gesprächspaar gebildet. So wird verfahren, bis jeder Teilnehmer an jeder Station gearbeitet hat.

Tabelle 2: Sprechoperationen und ihre Wirkung auf den Gesprächspartner bzw. den Gesprächsverlauf, jeweils im Vergleich von vereinzelt und reihendem Einsatz (Meißner 2011)[S.10].

Sprechoperation	Wirkung beim Gesprächspartner	
	bei vereinzelt Einsatz	bei reihendem Einsatz
Fragen	Informationsgabe	Unterlegenheitsgefühl/ Informationsverlust
Minimalantwort (Ja. Nein. Vielleicht.)	Provoziert weitere Fragen, ausführlichere Antworten oder Schweigen	Unsicherheit; ggf. Vermutung Partner sei kontaktschwach oder -unwillig
Sachliche Mitteilung (Informieren)	Sachliche Mitteilung, Informationsgabe	Unterlegenheitsgefühl: Unwissenheit oder Kompetenzverlust
Bewertung (Stellungnahme)	Bewertung, Stellungnahme	Unterlegenheitsgefühl im Beurteilen bzw. in der Moral
Appell (bis zum Befehl)	Erzeugt meist Aktivität (ggf. Rechtfertigung)	Unterordnung oder Abblocken von Dominanzansprüchen; Passivität bis Revolte
Verstärken	Motiviert zum Weitersprechen bzw. zur aktiven Informationsgabe	Redner fühlt sich verstanden und redet (zu) ausgiebig und lange
Direktes Verbalisieren von Gefühlen (Ich-Botschaften)	Offenheit, Bereitschaft zur Selbstoffenbarung	Unterlegenheitsgefühl ggü. emotionaler Dominanz
Bezug zur Metaebene (z.B. Gesprächsverlauf)	Orientierung, Struktur und Klarheit über Konsens/ Dissens	Übergewicht der Analyse; Flucht vor Konkretion

Im Anschluss findet wie erwähnt ein gemeinsames Feedback im Plenum statt. Hier kann es zusätzlich instruktiv sein, besonders nach der kommunikativen Wirkung der einzelnen Operationen zu fragen und gemeinsam die Aussagen von Tabelle 2

zu erarbeiten: Zu Anfang sind nur die Sprechoperationen in der linken Spalte bekannt; gemeinsam werden mit dem Teilnehmer-Feedback die weiteren Spalten gefüllt.

Diese Erarbeitung von Sprechoperationen und ihrer kommunikativen Wirkung auf den Gesprächspartner kann auch dazu führen, dass bestimmte Operationen von den Teilnehmern als besonders relevant oder herausfordernd empfunden werden. Diese können gesammelt und im späteren Verlauf wieder aufgegriffen werden und in einem fokussierten Stationen-Training mit äquivalentem Ablauf trainiert werden (s. Erweiterung zu Fragetechniken in Abschnitt 6.5).

- Der **kontrollierte Dialog** bietet eine strukturierte Kommunikationsübung, die themenunabhängig Kommunikationsbarrieren erlebbar und bearbeitbar macht und dabei zumeist eine starke Wirkung auf die Teilnehmer ausübt. Dazu werden die Teilnehmer idealerweise in Dreiergruppen eingeteilt. Innerhalb der Dreiergruppen werden Rollen ‚A‘, ‚B‘ und ‚C‘ festgelegt und A und B sollen ein Gespräch führen, während C die Beobachterrolle einnimmt. A beginnt das Gespräch mit einer Aussage; bevor B darauf eingeht, muss vorerst die Aussage von A sinngemäß genau zusammengefasst werden und der korrekte Inhalt von A durch die Aussage ‚Stimmt‘ oder ‚Richtig‘ verbal bestätigt werden. Erst dann kann B seine Aussage, These, etc. äußern, auf die A wiederum erst eingehen kann, wenn vorher die Aussage von B korrekt zusammengefasst wurde. Der Beobachter C schaltet sich verbal ein, sobald diese Regel nicht eingehalten wird, wenn die Zusammenfassung nicht sinngemäß gelungen ist (und fordert zur Wiederholung auf). Außerdem kontrolliert C die Zeit. Für jedes Gespräch werden 10 bis 15 Minuten angesetzt, anschließend werden die Rollen gewechselt. Drei Durchgänge gewährleisten, dass jeder einmal in der Beobachterrolle war.

Als Themen zur Bearbeitung während des kontrollierten Dialogs können entweder vorab gesammelte Beiträge herangezogen werden oder eine freie Themenwahl ausgerufen werden. In Anbetracht einer stärkeren Relevanz für FH-Studierende bietet es sich jedoch an, hier auch praxisrelevante Themen aufzugreifen: Aus der Studierendenbefragung geht hervor, dass davon ausgegangen wird, sehr häufig Teamgespräche und häufig Team anleitende und Fachgespräche zu führen sind (s. Abschnitt 4.4.2). Daher kann es zusätzlich motivieren und die Relevanz der Übung unterstreichen, wenn hier Team- und Fachgespräche geführt werden. Insbesondere im Fall von Fachgesprächen bietet sich zusätzlich eine heterogene

Gruppenzusammenstellung (d.h. Studierende verschiedener Studiengänge) an, damit beim Beschreiben (Sprecher) und Zusammenfassen (Hörer) der Inhalte besonders hohe Aufmerksamkeit und Perspektivenübernahme trainiert werden müssen, da nicht auf vorhandenes eigenes Fachwissen zurückgegriffen werden kann. Somit kann im kontrollierten Dialog auch die Fähigkeit zur interdisziplinären Kommunikation verbessert werden.

Die anschließenden Feedback-Besprechung im Plenum kann mit der Frage ‚*Welche Arten von Problemen machen es für zwei Menschen schwierig, sich in einem Gespräch ausreichend zu verstehen?*‘. Dadurch können nach Antons folgende gemeinsame Fehler aufgedeckt werden (Antons 1992) [S.89]:

Beim Sprecher

- Keine Organisation der eigenen Gedanken vor dem Sprechen
- Drückt sich unpräzise aus
- Bringt zu viel in einer Aussage unter; nimmt Wirksamkeit durch überlange Aussagen
- Überschätzt die Auffassungskapazität des Hörers
- Antwortet nicht auf Aussagen des vorangegangenen Sprechers

Beim Zuhörer

- Abgelenkt; keine ungeteilte Aufmerksamkeit
- Legt sich Antwort schon gedanklich zurecht, während Partner noch spricht
- Hört auf Details anstatt auf die wesentliche Mitteilung des ‚Ganzen‘
- Denkt Sprechergedanken weiter; sagt mehr, als Sprecher gesagt hat
- Versucht, weniger Vertrautes ins eigene Denkschema einzuordnen

Durch das Bewusstmachen der aufgeführten Kommunikationsbarrieren wird den Teilnehmern eindrucksvoll gezeigt, dass ‚*Verstehen und Verstandenwerden keineswegs so selbstverständlich sind, wie oft naiverweise angenommen wird*‘ (Antons 1992) [S.89]. Hier wird also der ‚*gemeinsam konstituierte Sinn der Verständigungshandlung*‘ nach Geißner erfahrbar und greifbar gemacht (vgl. Abschnitt 3.1). Auch wenn unter den befragten FH-Studierenden der Umgang im ‚*Beiträge zusammenfassen*‘ als (eher) sicher eingeschätzt wurde (s. Abschnitt 4.4.2), bringt der kontrollierten Dialogs durch die fokussierte Anwendung des Zusammenfassens dennoch für alle Teilnehmer einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn und weitere Anwendungssicherheit. Die erworbene Fähigkeit zum Zuspitzen von Aussagen kann anschließend in den Gesprächssimulationen zur strukturierten Themenbearbeitung und Lösungsfindung eingesetzt werden (s.u.).

Im Laufe der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Themen der Gesprächsführungskompetenz kommt es insbesondere im Rahmen von *Bewusstmachen und Erkennen* erfahrungsgemäß immer wieder zu Resonanzen mit Situationen, die die Teilnehmer selbst schon erlebt haben. Hier kann es sich anbieten, diese Situationen (natürlich freiwillig) zu beschreiben und als **Fallbesprechungen** mit in das Training einfließen zu lassen. Diese haben immer hohe Relevanz und Aktualität für die Teilnehmer, allerdings möglicherweise nur für einen begrenzten Kreis. Hier muss also flexibel und empathisch vom Dozenten ‚von Fall zu Fall‘ neu entschieden werden.

Von der rein theoretischen Auseinandersetzung mit diesen Fällen wird hier abgesehen, da Kommunikation stets in der Umsetzung spürbar und erlebbar gemacht werden sollte (vgl. Lernprozess, Abschnitt 3.3.1). Bietet die beschriebene Situation jedoch ein gutes Setting aus hoher Teilnehmer-Relevanz, Eignung des Themas zum Inhalt folgender Übungen und sinnvollen Anknüpfungspunkten zu den Lernzielen der Veranstaltung, so kann dieser Fall erst gemeinsam im Plenum analysiert werden (z.B. über eine Situationsanalyse, s. Abschnitt 6.3) und anschließend in einem kontrollierten Dialog (s.o.) oder einer Gesprächssimulation bzw. Rollenspiel (s.u.) Anwendung finden. Das Analyseziel ist es hier also vorrangig, durch Extraktion von relevanten Rahmenbedingungen eine zu bearbeitende Gesprächssituation zu konstruieren.

Den höchsten Praxisbezug und zumeist auch die tiefste Wirkung auf die Teilnehmer haben **Gesprächssimulationen**. Damit stellen Gesprächssimulationen die ultimative Trainingsform zur Förderung von Gesprächsführungskompetenzen dar und alle bisherigen und folgenden Übungen bereiten schlussendlich Teilaspekte zur ihrer Anwendung vor. Dadurch sind die Studierenden nach erfolgreicher Durchführung von Gesprächssimulationen grundsätzlich befähigt, alle angesetzten Lernziele zu erreichen (vgl. Abschnitt 5.3). Gesprächssimulationen sind vielfältig, da ihre Inhalte und rahmenden Situationsbedingungen beliebig gestaltbar sind und gleichzeitig zeitlich beliebig skalierbar. Gleichzeitig sind sie aber sehr komplex und bedürfen daher der Vorbereitung (vgl. Abschnitt 3.3.2); sie sollten daher erst im späteren Verlauf der Veranstaltung eingesetzt werden, um die Teilnehmer nicht zu überfordern und zu demotivieren.

Die Themen zu Team- oder Fachgesprächen im Kontext des zuvor vorgestellten kontrollierten Dialoges stellen im Prinzip schon eine strukturierte Form der entsprechend situieren Gesprächssimulation dar. Im Folgenden sollen allerdings konkretere und ausführlichere Rahmenbedingungen geschaffen werden und die Simulation selbst auf mehreren Ebenen ablaufen. Dadurch erhalten Gesprächssimulationen in dieser Form den

Charakter eines **Rollenspiels** und verlangen somit mehr Zeit in der Vorbereitung und die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit der Teilnehmer. Da Gesprächsführungskompetenzen allgemein von den Studierenden als sehr wichtig für die berufliche Entwicklung und den entsprechenden Erfolg empfunden wurden (s. Abschnitt 4.4.2), bietet es sich an, Gesprächssimulationen im Kontext von späteren berufsrelevanten Situationen zu durchzuführen. Dazu können z.B. Mitarbeiter-, Kunden-, Verkaufs- oder Beratungsgespräche, sowie Verhandlungen als Rahmenhandlungen herangezogen werden. In jedem Fall ist auch ein gewisses Konfliktpotential enthalten. Aufgrund der vielschichtigen Darstellungsmöglichkeiten und des erhöhten Vorbereitungsaufwandes, ist es vorteilhaft, die konkrete Ausgestaltung an die Studierenden abzugeben. Dafür werden ihnen die verschiedenen Gesprächssituationen kurz vorgestellt und sie können anschließend über einen gewissen Zeitraum (Arbeitsphase während der Präsenzzeit, über Nacht bei Blockseminaren oder als Übung/ Projektarbeit in semesterbegleitenden Kursen) in Kleingruppen (4-6 Teilnehmer sind ideal) selbstständig an der Situierung und den Rahmenbedingungen arbeiten. Dadurch wird einerseits die methodische Situationsanalyse individuell eingeübt und andererseits eine motivierende Relevanz für und von den Teilnehmern selbst geschaffen.

Die vorbereiteten Gesprächssimulationen sollten auf Gespräche mit 2-4 Teilnehmern ausgerichtet sein, eine allgemeine Situationsbeschreibung und konkrete Rollen-, Verhaltens- und Anweisungen für das individuelle Gesprächsziel (die Intentionalität) für die einzelnen Gesprächspartner enthalten. Ein Beispiel für ein Kunden- bzw. Verkaufsgespräch ist in Anhang IV dargestellt; weitere Beispiele sind in (Antons 1992, Meißner 2011) zu finden.

Für jedes Gespräch werden ca. 20 Minuten angesetzt. Um die Variabilität zu erhöhen, sollte jede Gesprächssituation von einer anderen Kleingruppe durchgeführt werden. Die Durchführung wird von allen passiven Teilnehmern beobachtet und hinterher in der Feedback-Phase gemeinsam analysiert. Dabei kann neben dem Feedback über die Gesprächshandelnden ebenfalls in einer zweiten Feedback-Runde über das situative Konzept der Gesprächssimulation gesprochen werden. Dazu bieten sich gesonderte Instruktionen für die Beobachter an, die die antizipierten Besonderheiten der Simulation fokussiert herausarbeiten (s. z.B. Anhang IV).

Eine besondere Form der Gesprächssimulation stellt die (geführte) **Debatte** dar. Hier findet ein geregelter Austausch von kurzen Beiträgen zwischen zwei (oder mehr) Sprechergruppen statt; meistens mit dem Ziel, einen thematischen Sachverhalt argumentativ zu klären und zu einer Entscheidung (Konsens, Kompromiss, (begründeter) Dissens) zu

kommen. Debatten bieten eine umfassende Gelegenheit, Gesprächsführungskompetenz auf allen Ebenen strukturiert zu entwickeln, setzt dabei aber auch ein Mindestmaß an Erfahrung beim Moderator (Gesprächsführer) voraus, da sonst die Gefahr der Überforderung der Teilnehmer und thematischen Entgleisung der Debatte besteht.

Eine Debatte braucht einen *Gesprächsleiter (GL)* und zwei Sprechergruppen (*S1* und *S2*), die sich über einen im Kern strittigen Sachverhalt austauschen¹⁷. Vorausgesetzt, dass ein geeigneter Sachverhalt gefunden (oder vorgegeben) ist, gliedert sich die methodische Herangehensweise der Debatte in Vorbereitung, Durchführung (Umsetzung) und Nachbereitung (Feedback). In der Abfolge dieser Phase kommen alle Gesprächsführungskompetenzen und praktischen Fähigkeiten zur Gesprächsführung (vgl. Abbildung 2) zur Anwendung (Meißner 2011)[S.36]:

- **Vorbereitung:** Vergleich der äußeren und inneren Situation (Situationsanalyse):

äußere Situation

- günstiger Zeitpunkt für Debatte?
- günstiger Ort für Debatte?
- günstige Sitzordnung und Positionierung
- Gesprächsteilnehmer informiert?
- Gesprächsleiter festgelegt? (und Befugnisse klar gestellt?)
- ggf. Helfer?

innere Situation

- Thema des Gesprächs festgelegt?
- Eigene Ziele? → Argumente!
- Ziele Gegenseite? → Argumente zum Entkräften?
- Eigenes Vorwissen über Thema und Gesprächsteilnehmer?
- Beziehung zu und unter den Gesprächsteilnehmern?
- Meine Lernziele?

- **Durchführung:**

Hier nimmt der GL alle Aufgaben der Gesprächsführung konkret in folgender Reihenfolge wahr:

- 1) Eröffnen / Begrüßen
- 2) Regeln der Debatte festlegen
- 3) Anregen
- 4) Führen (fragen)
- 5) Ordnen (zusammenfassen)
- 6) Klären (bei Strittigkeit)
- 7) Ergebnisse sichern (zusammenfassen)
- 8) Schließen / Verabschieden

¹⁷ Details zur Debatte z.B. in (Debye-Göckler 2011).

Allgemein gilt für alle Gesprächsbeteiligten:

- Aufmerksam Zuhören
- Gesprächssignale wahrnehmen – analysieren – entsprechend reagieren
- Emotionale Partnersignale schaffen eine günstige Ausgangslage
- Offenheit für den Gesprächsprozess signalisieren (Klärungsbereitschaft)
- Regeln anerkennen
- Sachlichkeit wahren (Pausen bei hoher emotionaler Involviertheit)
- Ständige Überprüfung des Gesprächsprozesses (Zielführung/ Aufgabenklarheit beibehalten)
- Vereinbarung über getroffene Entscheidungen forcieren und unterstützen

- **Nachbereitung:**

In der Nachbereitung gehen neben dem bekannten individuellen Feedback folgende Fragestellungen mit ein:

- (Kontrolle der) Einhaltung von getroffenen Vereinbarungen?
- Wurden die eigenen Ziele erreicht?
- Sind alle Gesprächsteilnehmer zufrieden (Perspektivenübernahme)?
- Welches war die eigene kommunikative Rolle?
- Was wäre beim nächsten Mal ggf. zu verbessern? (auch in Hinblick auf eigene Lernziele)

Damit erfüllen die Gesprächssimulationen alle unter Abschnitt 6.1 formulierten Förderziele, insbesondere der Befähigung zur Selbstevaluation und Weiterentwicklung der eigenen Gesprächsführungskompetenz (LZ 4, vgl. Abschnitt 5.3). Die Sonderform der Debatte fokussiert für einen Teilnehmer (den Gesprächsleiter) noch einmal besonders die eigen Auseinandersetzung mit den Gesprächsführungskompetenzen und schult bei allen anderen Teilnehmern das situative Argumentieren. Die Debatte bietet den Vorteil, dass größere Gruppen aktiv daran teilnehmen können, hat jedoch den Nachteil, dass es nur einen situationsmächtigen Gesprächsleiter gibt und dass die Teilnehmer nicht über 5 Personen pro Sprechergruppe hinausgehen sollten, da sonst die Gesprächsanteile zu gering werden. Die Debatte sollte aufgrund ihrer Komplexität erst im letzten Drittel einer Lehrveranstaltung angewandt werden. Sie kann unterstützend durch Prozessmodell nach Bartsch (Bartsch and Pabst-Weinschenk 2011) oder Fünfsatz-Argumentationsstrukturen nach Geißner (Geißner 1986)[S.125-131] flankiert werden, worauf hier aber nicht weiter eingegangen wird.

In der konkreten methodischen Umsetzung einer Debatte kann ähnlich wie bei Gesprächssimulationen beschrieben, eine Projektarbeitsphase vorausgehen, um ein strittiges Thema mit entsprechenden *pro* und *contra* Argumenten herauszuarbeiten. Ebenso kann die vorbereitende Situationsanalyse ausgelagert werden.

6.5 Fördersschritt 3: Erweiterung

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, in erweiterten Schritten an der Gesprächsführungskompetenz zu arbeiten. Dabei hängen die Methoden und Übungen maßgeblich von der dahinter steckenden Intentionalität, bzw. dem zu erreichenden Ziel ab. Im Folgenden wird zuerst auf die in der Studierendenbefragung ermittelten Wünsche der Teilnehmer eingegangen (vgl. Abschnitt 4.4). Anschließend werden Gesprächsführungskompetenzen im Kontext von Gruppenarbeitsprozessen zur Problemlösung und Themenbearbeitung diskutiert und eine spezielle Form des 360°-Feedbacks vorgestellt. Abschließend werden kurz Gesprächsreflexionsprotokolle als Instrument zur individuellen Weiterentwicklung präsentiert. Dabei erheben diese Methoden keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dienen zur Anregung und Motivation zum selbstentdeckenden Lernen beim geeigneten Leser.

Aus der Erhebung der Bedürfnisse der FH-Studierenden geht hervor, dass eine besondere Unsicherheit beim Einsatz von **Frage-Operationen** bzw. **Fragetechniken** zur Gesprächsführung besteht (s. Abschnitt 4.4.2). Diesem Bedürfnis kann – idealerweise im Anschluss an das allgemeine Arbeiten mit Operationen, ggf. aber auch isoliert – durch ein fokussiertes Stationen-Training entsprochen werden (s. zur Durchführung die ausführliche Darstellung im obigen Abschnitt 6.4). Dazu werden verschiedene Fragetechniken auf die Stationen verteilt, wie in Tabelle 3 zusammengestellt. Zur Anwendung kommen *geschlossene Fragen*, die lediglich mit ja oder nein beantwortet werden können, und *offene Fragen* (auch W-Fragen: *wer, wie, was, wo, wann, wieso, warum, wozu*), die einen gewissen Spielraum zum Antworten eröffnen und dadurch meist zusätzliche Informationen liefern.

Im Anschluss an das Stationen-Training kann analog zur obigen Darstellung (Abschnitt 6.4) im Feedback wieder die rechte Seite von Tabelle 3 als Fazit in der Sicherungsphase gemeinsam erarbeitet und schriftlich fixiert werden. Analog können natürlich auch weitere Operationen aus Tabelle 2 auf Wunsch der Teilnehmer behandelt werden.

Tabelle 3: Fragetechniken, und ihre kommunikative Wirkung auf den Gesprächsprozess, kategorisiert nach geschlossenen und offenen Fragen (Von Kanitz 2018)[S.123-137].

	Fragetechnik	Wirkung auf Gesprächsprozess
Geschlossene Fragen	Ja-Nein-Frage Bsp.: „Haben Sie Erfahrung mit Matlab?“	Knappe Informationsgabe. Präzision der Antwort hängt von der Präzision der Fragestellung ab; kann polarisierend wirken; keine thematische Vertiefung
	Bestätigungsfrage Bsp.: „Habe ich Sie richtig verstanden, dass ...?“	Paraphrasiert Gehörtes, gleicht Verständnis ab. Klären einen Sachverhalt; erfragt allgemeines Einverständnis.
	Alternativfrage Bsp.: „Möchten Sie lieber um 11h00 oder um 12h00 Pause machen?“	Stellt genau zwei Alternativen zur Wahl. Reduziert Inhalte; kann manipulativ wirken, wenn aus einer Vielzahl von Inhalten nur zwei Favoriten gegenübergestellt werden.
	Suggestivfrage Bsp.: „Sie wollen doch sicher auch, dass diese Angelegenheit schnell bereinigt wird, oder?“	Befragter Person wird bestimmte Antwort nahegelegt. Manipulationspotential: kann versteckte Drohung oder Unterstellung beinhalten, dadurch negative Gesprächsbeeinflussung
offene Fragen	Informations-/ Faktenfrage Bsp.: „Wo sehen Sie Vor- und Nachteile dieser Lösung?“	Fragt Wissen, Einschätzungen und Meinungen ab. Fragt nach <i>Wer, wie, was, welche, wo, wann?</i>
	Begründungsfrage Bsp.: „Welche Gründe sprechen gegen diesen Vorschlag?“	Fragt nach Begründungen, Argumenten und Hintergründen. Fragt nach <i>Wieso, weshalb, warum?</i>
	Verständnis-/ Definitionsfrage Bsp.: „Was bedeutet ...?“	Schafft eine gemeinsame Verständigungsbasis, indem sie nach genauen Definitionen fragt.

Gesprächsführungskompetenz wird häufig auch zur Erarbeitung von gemeinsamen Inhalten und zur Problemlösung bzw. Konfliktklärung methodisch in der **Gruppenarbeit** eingesetzt. Die Aufgaben der Gesprächsleitung bleiben davon unberührt, allerdings steht die Themenbearbeitung auf der Sachebene (meist) scheinbar im Vordergrund. Für den methodischen Einsatz von Gruppenarbeitsprozessen hat sich ein aktives Workshop- bzw. Übungsformat bewährt (Baumann, Ritter, and Engelmann 2015), wobei sich insbesondere Elemente zum guten und verständlichen Erklären als äußerst hilfreich zur Reduzierung von Kommunikationsstörungen erwiesen haben (Baumann, Engelmann, and Gundlach 2015). Es ist also essenziell, den Erarbeitungs- und Verständigungsprozess durch Methoden der Gesprächsführung anzuleiten, um sowohl auf der Sach-, wie auf der Beziehungsebene für einen erfolgreichen Gesprächsprozess zu sorgen.

Konkrete Methoden der Gruppenarbeit sind so vielfältig wie die Gesprächsprozesse, die sie konstituieren und die Probleme, die sie lösen sollen. Daher muss die Methode stets auf das zu bearbeitende Ziel hin gewählt werden. Eine allgemeine Aufstellung sprengt den Rahmen dieser Arbeit, dafür wird die einschlägige Literatur, z.B. bei Baumann und Gordalla bzw. Von Kanitz, verwiesen (Baumann and Gordalla 2014, Von Kanitz 2018).

Eine besondere Form des Feedbacks stellt das sogenannte **360°-Feedback** dar. Ursprünglich aus der Führungskräfteentwicklung stammend, dient es zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen und Leistungen durch Rückmeldung von einem möglichst heterogenen und großen Personenkreis. Es initiiert genau wie Feedback eine Konfrontation von Selbst- und Fremdwahrnehmung, jedoch ist die Richtung des Feedbacks (bzw. die untersuchte Kompetenz) selbst vom Feedback-Nehmer zu wählen (s.u.). 360°-Feedback beruht auf einer grundsätzlichen Rückmeldung über eine Entwicklung und bietet sich daher erst am Ende einer Lehreinheit an, wenn sich die Teilnehmer gut kennen und die gegenseitige Entwicklung einschätzen können.

Zuerst schätzen sich die Teilnehmer selbst anhand einer vorgegebenen¹⁸ oder selbst erstellten Liste aus Kompetenzen in Ihrer Entwicklung ein; z.B. auf einer Skala von 1 bis 6. Die genaue Bepunktung spielt eine untergeordnete Rolle, wichtig ist ein Gefühl der Teilnehmer für ihre eigene Einschätzung. Anschließend werden Vierergruppen gebildet, der Feedback-Nehmer setzt sich mit dem Rücken zu den anderen drei. Er sucht sich 3 Kompetenzen aus seiner Tabelle heraus, zu denen er gezielt Feedback von seinen drei Feedback-Gebern hören möchte. Diese drei diskutieren frei ihr Feedback, während der Feedback-Nehmer schweigend zuhört und sich nach ca. 5 Min bedankt. Anschließend rotiert der Feedback-Nehmer, bis jeder einmal Feedback-Nehmer war.

Langfristige Verhaltensänderungen benötigen Zeit, um zur (guten) Gewohnheit entwickelt zu werden. Um die individuelle Entwicklung dorthin langfristig zu unterstützen, kann ein **Gesprächsreflexionsprotokoll** oder -tagebuch eingesetzt werden. Dabei tragen die Teilnehmer entscheidende Erlebnisse in Bezug auf miss- bzw. gelungene Gesprächsführungssituationen ein. Hierbei wird zuerst die eigene Wahrnehmung für Kommunikationssituationen im Alltag geschult und dadurch wichtige Referenzen in der eigenen Kommunikationsrealität geschaffen. Individuelle Herausforderungen in Gesprächsführungssituationen können so herausgearbeitet werden. Wichtig ist jedoch ein

¹⁸ Z.B. kann hierfür die Liste an zu entwickelnden praktischen Fertigkeiten (Abbildung 2, rechte Spalte) genutzt werden.

6 Maßnahmen zur Förderung der Gesprächsführungskompetenzen

regelmäßige Austausch über die Beobachtungen, um Selbst- und Fremdwahrnehmung abzugleichen, der Entwicklung durch Impulse von außen neue Richtungen zu geben und auch, um die eigenen Erfolge gemeinsam zu feiern, um die intrinsische Motivation zu fördern.

7 Curriculare Verankerung

Im Idealfall müssen die im vorangegangenen Kapitel 6 vorgeschlagenen Maßnahmen durch curriculare Verankerung institutionell organisiert einer möglichst großen Zahl an Studierenden zugänglich gemacht werden, um flächendeckende und langreichweitig Wirkung zu entfalten. Dazu bedarf es einer festen curricularen Verankerung zur Förderung der Gesprächsführungskompetenzen in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen der Fachhochschulen. Als ersten Schritt darauf zu diskutieren das vorliegende Kapitel eine mögliche curriculare Umsetzung am Beispiel des Bachelor-Studiengangs ‚*Biomedizinische Technik*‘ der FH Aachen unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der FH-Studierenden (Abschnitt 7.1). Anschließend werden hierzu ein Organisationsformat (Abschnitt 7.2) und die erforderlichen Prüfungsleistungen unter Berücksichtigung kompetenzbasierter Lernziele im Sinne des Constructive Alignments kurz diskutiert (Abschnitt 7.3). Damit wird ein konkreter Weg aufgezeigt, wie die Gesprächsführungskompetenzen für Naturwissenschaftler und Ingenieure nachhaltig verbessert werden können.

7.1 Beispielhafte curriculare Umsetzung für die FH Aachen

Eine curriculare Umsetzung einer Lehrveranstaltung gründet zuerst auf den gültigen Rahmenbedingungen des jeweiligen Studienganges, für deren Teilnehmer die Lehrveranstaltung gelten soll. Diese Rahmenbedingungen werden von der jeweils gültigen Prüfungsordnung (PO) des betreffenden Studiengangs vorgegeben. Da jede PO grundsätzlich andere Rahmenbedingungen vorgeben kann, ist die curriculare Umsetzung für jeden Studiengang individuell zu prüfen. Im Rahmen dieser Arbeit wird im Folgenden die curriculare Umsetzung anhand der PO für den Bachelor-Studiengang ‚*Biomedizinische Technik*‘ des Fachbereichs 9 ‚Medizintechnik und Technomathematik‘ der FH Aachen exemplarisch dargestellt. Dieser Studiengang wurde gewählt, da 1) die meisten Teilnehmer aus der Studierendenbefragung der FH Aachen (95.7 %) und insbesondere diesem Fachbereich (43.5 %) angehören (s. Abschnitt 4.4.1) und da 2) dem Autor voraussichtlich die Gelegenheit geboten wird, sich zukünftig in diesem Studiengang in der FH-Lehre einzubringen (sodass eine wirkliche Chance auf eine konkrete Umsetzung besteht).

Laut Prüfungsordnung (PO; gültig ab dem Wintersemester 2018/19) soll die Ausbildung im Studiengang ‚*Biomedizinische Technik*‘ „den Studierenden [...] befähigen, wissenschaftliche und ingenieurmäßige Methoden bei der Analyse technischer Vorgänge anzuwenden, praxisgerechte

Problemlösungen zu erarbeiten und dabei auch außerfachliche Bezüge zu beachten.“ (FH-AC 2018)[S.2]. Damit sind nach den Erörterungen aus Kapitel 2 zur *praxisgerechten Problemlösung* auch Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenzen allgemein hinzuzurechnen, die darüber hinaus in den *außerfachliche Bezügen* nochmals eine besondere Erwähnung finden. Tatsächlich findet sich unter der Auflistung „*allgemeiner Kompetenzen*“ der modulare Wahlbereich „*Präsentationstechniken*“, welcher mit 1 Semesterwochenstunden (SWS) bzw. 1 Credit Point (CP) angerechnet werden kann (FH-AC 2018)[S.11]. Es ist also bereits ohne weitere PO-Änderung möglich, Kommunikationskompetenzen in diesem Studiengang zu erwerben bzw. zu unterrichten.

Da es sich hier um einen Wahlbereich handelt, in dem insgesamt 5 CP aus aktuell 18 Modulen zu erwerben sind, sollte es mit wenig Aufwand ebenfalls möglich sein, ein zusätzliches, fokussiertes Modul zur ‚*Gesprächsführung für Naturwissenschaftler und Ingenieure*‘ aufzunehmen, welches im Folgenden vorgestellt werden wird. Eine entsprechende Genehmigung vom Dekanat des Fachbereichs vorausgesetzt, könnte somit eine ergänzende Lehrveranstaltung angeboten werden, die zusätzlich den Bedürfnissen der befragten FH-Studierenden entspricht: Denn wie in Abschnitt 4.4.3 dargestellt, wünschen sich die Studierenden eine Umsetzung am meisten in Form eines ‚*Wahlfach mit anrechenbaren Credit Points im Soft Skill Bereich*‘. Als Umfang erscheint eine Veranstaltung mit 3 SWS bzw. 3 CP (entsprechend ca. 90 Arbeitsstunden (KMK 2010)) als guter Kompromiss zwischen ausreichender Präsenzzeit zum Organisieren eines geeigneten Lehrformats (s.u. in Abschnitt 7.2 für eine detaillierte Darstellung) und einer Balance zu den weiteren Modulen im Wahlbereich.

Entsprechend der Auswahl weitere Module im Bereich ‚*Allgemeine Kompetenzen*‘ ist es sogar denkbar, das zu planende Modul ‚*Gesprächsführung für Naturwissenschaftler und Ingenieure*‘ mit weiteren Angeboten, z.B. dem ‚*Medizintechnischen Seminar*‘ (2 SWS bzw. 2 CP)¹⁹, synergistisch zum gemeinsamen Nutzen verbinden (FH-AC 2018)[S.11]: Hierdurch könnten zu vermittelnde medizintechnische Inhalte kompetenzorientiert durch moderierte Gruppenarbeitsprozesse erarbeitet, diskutiert und final präsentiert werden. Hierbei würde automatisch und ‚*nebenbei*‘ praxis- und berufsanforderungsrelevanten Gesprächsführungsfähigkeiten erlernt (vgl. Abschnitte 2.2, 2.4 und 5.1), da diese als ‚*Mittel zum Zweck*‘ zur Erarbeitung konkreter Inhalte des medizintechnische Seminar genutzt

¹⁹ Dieses Seminar wird bevorzugt, da es einerseits mit relativ freier Inhaltswahl den Studierenden Raum zum selbstentdeckenden Lernen mittels Gesprächsführungs- und Gruppenarbeitsmethoden bietet und andererseits als Übung mit 2 SWS mit einem hohen Praxisanteil angesetzt ist, der hier durch das Gesprächsführungsseminar ideal ergänzt werden kann.

werden müssen. Hierfür muss die Modulabfolge so eingerichtet werden, dass die Grundlagen der Gesprächsführungskompetenzen in einer Blockveranstaltung zu Semesterbeginn vermittelt werden, um dann über das weitere Semester für das medizintechnische Seminar genutzt zu werden. Parallel könnten die konkreten Erfahrungen mit der Entwicklung der Gesprächsführungskompetenz durch freiwillige Kolloquien, Sprechstunden oder Gesprächsreflexionsprotokolle /-tagebücher (s. Abschnitt 6.5) individuell begleitet, zur Mitte des Semesters weitere Gesprächsführungsmethoden (z.B. eine Debatte, s. Abschnitt 7.2). Somit können die kompetenzorientierten Förder(lern)ziele kontrollierbar erreicht werden (s. Abschnitt 6.1). Am Ende des Semesters kann dann eine gemeinsame Prüfung beider Module im Sinne des Constructive Alignments stattfinden, z.B. durch eine schriftliche Ausarbeitung in Kombination mit einer praktischen Erörterung. Detail zur Prüfungsform sind in Abschnitt 7.3 dargestellt.

7.2 Organisationsformat

Für die Organisation einer Lehrveranstaltung gilt das passende Format zu finden. Dazu müssen in erster Linie die curricularen Richtlinien erfüllt sein. Gleichzeitig aber ebenfalls Raumkapazitäten, allgemeine Veranstaltungsplanung im Semesterrhythmus, Interaktionen mit anderen Lehrveranstaltungen (von ungewollten Terminkollisionen bis zu erwünscht-abgestimmten Synergien) und im besten Falle auch die Bedürfnisse der Studierenden berücksichtigt werden. Die curricularen Richtlinien wurden in Abschnitt 7.1 ausführlich besprochen; im Folgenden wird hierauf aufbauen angenommen, dass eine entsprechende Lehrveranstaltung ‚*Gesprächsführung für Naturwissenschaftler und Ingenieure*‘ curriculare Genehmigung findet. Um ein gewisses Maß an Flexibilität zuzulassen wird jeweils eine Veranstaltung mit 1 SWS und eine mit 3 SWS geplant. Raumkapazitäten und allgemeine Veranstaltungsplanung werden als administrative Aufgaben im Folgenden nicht berücksichtigt. Für die 3 SWS wird dafür aber eine synergetische Interaktion mit dem ‚*Medizintechnischen Seminar*‘, wie im obigen Abschnitt 7.1 vorgeschlagen, berücksichtigt. Ebenso werden für beide Organisationsformate die Bedürfnisse der Studierenden nach Abschnitt 4.4.3 berücksichtigt.

Aus der Bedingung zur Interaktion mit dem ‚*Medizintechnischen Seminar*‘ ergibt sich die Notwendigkeit, in einer Blockveranstaltung am Semesteranfang die Grundlagen zur Gesprächsführung und idealerweise daraus abgeleitete Gruppenarbeitsmethoden zur Themenbearbeitung vermittelt werden. Für eine 1-SWS-Veranstaltung kann mehr nicht angeboten werden, als eine freiwillige Sprechstunde zur Mitte des Semesters und die Prüfungsleistung muss direkt zum Ende des Workshops abgehalten werden (im Sinne des Constructive Alignments (s. Abschnitt 5.2 für die methodischen Details und Abschnitt 7.3

für die konkrete Umsetzung)). Für eine 3-SWS-Veranstaltung hingegen kann eine freiwillige Sprechstundenbegleitung durch das ganze Semester ermöglicht werden. Ebenso kann eine moderierte Gesprächsführungsübung zur Semestermitte zur inhaltlichen und methodischen Fortschrittskontrolle angesetzt werden (z.B. durch eine moderierte Debatte über wissenschaftliche (medizintechnische) Inhalte) und eine synergetische Prüfung für das Semesterende eingeplant werden. Der Veranstaltungsfokus als Blockveranstaltung kommt auch den Bedürfnissen der Studierenden entgegen, die sich in der Umfrage besonders für eine Organisation im Workshop-Format (2x 4h) bzw. im Blockseminar-Format (3x 8h) ausgesprochen haben (vgl. Abschnitt 4.4.3). Entsprechend wird das Workshop-Format für die 1-SWS-Veranstaltung bzw. das Blockseminar-Format für die 3-SWS-Veranstaltung gewählt. Damit kann die Makro-Veranstaltungsplanung über ein Semester wie in Tabelle 4 gezeigt organisiert werden (dabei wurden für ein Semester werden durchschnittlich 14 Wochen angesetzt).

Tabelle 4: Makro-Veranstaltungsplanung über das Semester jeweils für das Workshop-Format (1 SWS) und das Blockseminar-Format (3 SWS). Für die Debatte im Blockseminar-Format zur Semestermitte wird ein zweiwöchiger Block eingeplant, da von mehreren Debatten-Gruppen ausgegangen wird, die in diesem Zeitraum je einmal tagen wird. Im Vergleich ist das Medizintechnik-Seminar in Gelb gezeigt, das erst nach der Einführungsveranstaltung in Gesprächsführung startet.

Semesterwoche →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Workshop-Format	P													
Blockseminar-Format							D	D						P
Medizintechnik-Seminar														P

Legende:	Pflichtver- anstaltung:		Freiwillige Begleitung:		Pflichtver- anstaltung:		Freiwillige Begleitung:	
	Prüfung:	P	Debatte:	D				

Die konkrete Umsetzung in der Mikro-Veranstaltungsplanung folgt analog zu der methodisch-didaktischen Darstellung aus Kapitel 6, insb. Abschnitte 6.3, 6.4 und 6.5) und ist für das Workshop-Format entsprechend gekürzt auf 2x einen halben Tag à 4 Stunden, während das Blockseminar für drei aufeinanderfolgende Tage mit je 8 Stunden angesetzt wird. Die Mikro-Veranstaltungsplanung für den Workshop ist in Tabelle 5 dargestellt; die für das Blockseminar in Tabelle 6.

Tabelle 5: Mikro-Veranstaltungsplanung zum zwei-Halbtage Workshop-Format. Details zu den Methoden sind den Abschnitten 6.3, 6.4 und 6.5 zu entnehmen.

	Methoden	Material	Zeit	
Einstieg	Begrüßung Vorstellen (selbst & Teilnehmer): Kennenlernspiel, Fragen & Formalitäten klären	ggf. Moderationskarten	20 min	
	Videoanalyse passenden Gesprächsausschnitt zeigen und Beobachteraufgaben ausfüllen lassen	Beamer, Laptop, Videofilm, ggf. Beobachterbogen	20 min	
	anschließende Situationsanalyse als Partnerübung		30 min	
Pause: 15 min				
Grundlagen	Beurteilungskriterien der Gesprächsrhetorik Inhalte aus Anhang III besprechen	Ausdrucke von Bewertungsbogen (Anhang IIIb)	30 min	
	Feedback einführen Regeln und Vorgehen einführen (ggf. im Plenum sammeln, falls bekannt)	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	15 min	
	Kontrollierter Dialog über ein Thema des medizintechnischen Seminars; Beobachter üben Beurteilungskriterien anhand von Bewertungsbogen	Themensammlung, Bewertungsbogen	45 min	
	Pause: 15 min			
	Feedback geben gegenseitiges Feedback-Geben in der Kleingruppe einüben		30 min	
	Kommunikationsblockaden vorstellen aus kontrolliertem Dialog (vgl. Abschnitt 6.4, „kontrollierter Dialog“)	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	20 min	
2. Tag				
Vertiefung	Stationen-Training: Sprechoperationen Warmup als Stationen-Training (s. Abschnitt 6.4)	Stations-Aufträge	45 min	
	Wirkung von Sprechoperationen Kleingruppen-Feedback zur Übung + Erarbeiten von Tabelle 2 im Plenum	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	30 min	
	Pause: 15 min			
	Gesprächssimulation: Themen Inhalte für Mitarbeiter-, Kunden-, Verkaufs- oder Beratungsgespräch	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	15 min	
	Gesprächssimulation: Vorbereitung Ausarbeitung von 2 Gesprächssituation in Vierergruppen	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	30 min	
	Pause: 15 min			
	Gesprächssimulation: Durchführung Gesprächssituation in Vierergruppen (2 aktiv, 2 beobachten; dann wechseln)		45 min	
	Gesprächssimulation: Feedback Kleingruppen-Feedback zur Übung + Transfer des Gelernten in den Alltag		30 min	
Schluss Feedback im Plenum + 5 min Stillarbeit: <i>Welche 5 Dinge nehme ich mit?</i>		15 min		

Tabelle 6: Mikro-Veranstaltungsplanung zum dreitägigen Blockseminar-Format. Details zu den Methoden sind den Abschnitten 6.3, 6.4 und 6.5 zu entnehmen.

	Methode	Material	Zeit	
Einstieg	Begrüßung Vorstellen (selbst & Teilnehmer): Kennenlernspiel, Fragen & Formalitäten klären	ggf. Moderationskarten	20 min	
	Videoanalyse I passenden Gesprächsausschnitt zeigen und Beobachteraufgaben ausfüllen lassen	Beamer, Laptop, Videofilm, ggf. Beobachterbogen	20 min	
	anschließende Situationsanalyse als Partnerübung		30 min	
	Beurteilungskriterien Gesprächsprozesse gemeinsam im Plenum Inhalte aus Anhang III erarbeiten auf Basis der Beobachtungen	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	30 min	
Pause: 15 min				
Grundlagen	Feedback einführen Johari-Fenster erklären, um Feedback zu verorten; Regeln und Vorgehen im Plenum gemeinsam abstimmen	Flipchart / Whiteboard + Stifte	30 min	
	Theorieteil: Aufgaben der Gesprächsführung Inhalte von Abschnitt 3.2 besprechen; Fragen klären Aufgaben der Gesprächsführung	vorbereitete Flipchart / Whiteboard + Stifte	20 min	
	Videoanalyse II passenden Gesprächsausschnitt zum Analysieren der Gesprächsführungsaufgaben; Beurteilungskriterien nutzen; Beobachtungsaufgabe nach Situationsmodell verteilen	Beamer, Laptop, Videofilm, Bewertungsbogen	20 min	
	Situationsmodell gemeinsam im Plenum das Video analysieren und im Situationsmodell verankern	Beamer, Laptop, Videofilm, Bewertungsbogen	45 min	
	Mittagspause: 60 min			
	Sprechdenken- und Hörverstehensübung I Sprechsituationsübung in Kleingruppen; anschließend Feedback und Situationsanalyse ebenfalls in Kleingruppe	ausreichende Anzahl von Situationskarten	45 min	
	Stationen-Training: Sprechoperationen Stationen-Training (s. Abschnitt 6.4) inkl. Feedback	Stations-Aufträge	60 min	
	Pause: 15 min			
Stationen-Training: Fragetechniken (oder Wunsch) Stationen-Training (s. Abschnitt 6.5) inkl. Feedback	Stations-Aufträge	45 min		
Gesprächssimulation: Themenfindung Inhalte für Mitarbeiter-, Kunden-, Verkaufs- oder Beratungsgespräch aus Kontext: Medizintechnik & Studium; weitere Themen als Hausaufgabe über Nacht sammeln	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	30 min		
2. Tag				
Grundlagen	Sprechdenken- und Hörverstehensübung II Sprechübungen in neuen Kleingruppen; anschließendes Feedback in Kleingruppen	ausreichende Anzahl Stichwort-Karten	45 min	
	Kontrollierter Dialog über ein Thema des medizintechnischen Seminars; Beobachter üben Beurteilungskriterien anhand von Bewertungsbogen	Themensammlung, Bewertungsbogen	45 min	
	Kommunikationsblockaden aus kontrolliertem Dialog gemeinsam im Plenum sammeln (vgl. Abschnitt 6.4, „kontrollierter Dialog“)	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	30 min	
Pause: 15 min				
	Gesprächssimulation I: Vorbereitung Ausarbeitung von 2 konkreten Gesprächssituation in Vierergruppen aus Kontext: Medizintechnik & Studium	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	30 min	

Tabelle 6: Fortsetzung.

	Methoden	Material	Zeit
Vertiefung	Gesprächssimulation I: Durchführung Vierergruppen (2 aktiv, 2 beobachten; dann wechseln)		45 min
	Gesprächssimulation I: Feedback Kleingruppen-Feedback + Transfer in den Alltag		30 min
	Mittagspause: 60 min		
	Blitzlicht: Warum Gruppenarbeit? Vor- und Nachteile in Kleingruppen sammeln und im Plenum zusammentragen	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	20 min
	Theorieteil: Vorbedingungen für Besprechungen Vorbereitend für Gruppenarbeitsübungen, basierend auf (Baumann and Gordalla 2014)[S.35-54]	Beamer, Laptop, Foliensätze	60 min
	Pause: 15 min		
	Seenot-Übung 8-12er Gruppen einteilen: Fiktive Entscheidungs-Übung zum Erfahren, wie man sich in der Gruppe einig werden kann (Baumann and Gordalla 2014)[S.99-101]	Seenot-Arbeitszettel	60 min
	Feedback und Gruppenrollen Seenot-Übungs-Lösung auflösen; Feedback über Wahrnehmungen im Gruppenprozess; Besprechung von Gruppenrollen im Plenum (Baumann and Gordalla 2014)[S.29-31]	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	60 min
3. Tag			
Grundlagen	Gesprächssimulation II: Vorbereitung Ausarbeitung von 2 Gesprächssituation in Vierergruppen im Kontext von Gruppenarbeit und -konflikten	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	30 min
	Gesprächssimulation II: Durchführung Vierergruppen (2 aktiv, 2 beobachten; dann wechseln)		45 min
	Gesprächssimulation II: Feedback Kleingruppen-Feedback + Transfer des Gelernten in die nächste Gruppenübung / Konfliktsituation		30 min
	Pause: 15 min		
	Debatte: Theorie Gemeinsame Besprechung der Aufgaben in der Debatte im Plenum (Vor- und Nachbereitung, Durchführung, Gesprächsleiteraufgaben; s. Abschnitt 6.4 ‚Debatte‘)	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	30 min
	Debatte: Vorbereitung Einteilung: pro/contra Gruppen 4-6 TN) + Gesprächsleiter (GL): Argumentationsvorbereitung in jeder Gruppe; GL bereiten sich gemeinsam vor (falls mehrere Gruppen)	Moderationskarten, Zettel, Stifte	60 min
	Mittagspause: 60 min		
	Debatte: Durchführung Je ein Gruppensprecher bringt Standpunkt vor; anschließend darf jeder an der Debatte teilnehmen; Pause (P) zum Besprechen in Gruppe; anschließend weiterführen		15 + 15 (P) + 30 min
	Debatte: Feedback Individuell und zur Übung in Debattengruppe; moderiert	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	60 min
	Pause: 15 min		
360°-Feedback Individuelle Vorbereitung (V) mit Frage: <i>Was nehme ich mit?</i> ; anschließend Feedback zu 3 frei wählbaren Aspekten		10 (V) + 30 min	
Schluss Feedback an den Dozenten; Erinnerung an weiteren Verlauf: wissenschaftliche Debatte zur Semestermitte.	ggf. Flipchart / Whiteboard + Stifte	20 min	

Für das Blockseminar-Format wird die Debatte als zweckdienliche Methode zur Nutzung von Gesprächsführungskompetenzen zur Bearbeitung konkreter Probleme in der Gruppe am dritten Veranstaltungstag konkret eingeübt und bietet damit einen Probelauf zur verpflichtenden wissenschaftlichen Debatte zur Mitte des Semesters (s. Makro-Veranstaltungsplanung, Tabelle 4). Diese Debatte dient zur weiteren Klärung der Inhalte des *Medizintechnischen Seminars* und soll durch den Austausch in der Gruppe insbesondere inhaltliche Fortschritte bringen, die gerade aus der Gruppe entwickelt werden und daher in Einzelarbeit nicht möglich gewesen wären. Es bleibt zu hoffen, dass dieser Synergieeffekt – so er denn zustande kommt – bei den Studierenden eindrucksvolle Wirkung zeigt, um sie weiter für die geschäftsführungsgestützte Gruppenarbeit zu begeistern.

Die semesterbegleitende Sprechstunde kann wiederum genutzt werden, um individuelle Gesprächsprozess- oder Gruppenarbeitsherausforderungen der Arbeitsgruppen zu besprechen. Diese Herausforderungen können dann methodisch als Fallbesprechungen aufgearbeitet werden (vgl. Abschnitt 6.4, ‚Fallbeschreibungen‘).

7.3 Prüfungsleistung

Im letzten Schritt geht es in der curricularen Verankerung um eine adäquate Prüfungsleistung zum Modulabschluss, für den die Studierenden quantitativ ihre Credit Points und qualitativ den angestrebten Fähigkeitserwerb anerkannt bekommen. Auch wenn dies der letzte Schritt der modularen Studienleistung ist, steht die Prüfungserstellung doch im Sinne des Constructive Alignments auf der gleichen Stufe (beim Planen und in der Wertigkeit), wie die generelle Lehrveranstaltungskonzeption (vgl. Abschnitt 5.2). Daher ist es das Bestreben, auch so zu prüfen, wie bzw. was unterrichtet wurde: in jedem Fall sollte die Prüfungsleistung also hauptsächlich praktisch nachgewiesen werden, da die zu vermittelnden Kompetenzen und die sie beschreibenden Lernziele (die wiederum die Basis der konkreten Maßnahmen in der Umsetzung waren) ebenfalls alle auf die praktische Anwendung von Gesprächsführungsfertigkeiten ausgerichtet sind (vgl. Abschnitte 5.3 und 6.1).

Eine mögliche Umsetzung im Falle des Blockseminar-Formates besteht im Führen und Abgeben eines Gesprächsführungstagebuches, in dem selbstreflexiv die Inhalte des Blockseminars in der Anwendung während des Semesters aufgearbeitet werden und die eigene Entwicklung verfolgt wird. Dieses kann – zusammen mit der Teilnahme an der wissenschaftlichen Debatte zur Semestermitte – als unbenotete Zulassungsvoraussetzung festgelegt werden. Dabei dient dies in keiner Weise zur Feststellung irgendeiner Qualität der Reflexion, sondern lediglich als verpflichtende Maßnahme zur Gewährleistung der kontinuierlichen Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Thema Gesprächsführung.

Daher wird auch kein qualitativer oder quantitativer Anspruch an die Umsetzung erhoben (ggf. ist dies nach den ersten Erfahrungen anzupassen). Da die Prüfungsordnung für ‚*Biomedizinische Technik*‘ jedoch für jedes Modul eine benotete Abschlussprüfung fordert (FH-AC 2018), wird am Ende des Semesters eine Demonstrations-Prüfung angesetzt. Diese hat zum Ziel, alle sechs in Abschnitt 6.1 genannten Förderziele abzuprüfen. Dazu werden diese Ziele den Studierenden ab der ersten Veranstaltung zum Semesterbeginn transparent gemacht. Der letzte Punkt (*‚Befähigung zur Selbstevaluation und Weiterentwicklung der eigenen Gesprächsführungskompetenzen‘*) wird dabei unbenotet durch das oben erwähnte Gesprächsführungstagebuches nachgewiesen, da dieses Förderziel nicht in einer einmaligen ad Prüfungssituation prüfbar ist.

Die anderen fünf Förderziele werden in Kleingruppen von 3 Teilnehmern (A, B und C) in kurzen Gesprächssimulationen (A mit B) mit anschließendem Feedback zum Gesprächsprozess inklusive einer kurzen Situationsanalyse (von C an A und B) abgeprüft. Dabei besteht jede Gesprächssituation aus einer kurzen Situationsbeschreibung und einer einzelnen Gesprächs-Intention an jeden der Gesprächspartner. Jedes Gespräch dauert 5 Minuten. Anschließend wird rotiert. Der Einfachheit halber wird jedes der fünf Förderziele mit jeweils 20 % anteilig benotet. Auch diese Aufteilung und das Prozedere werden den Studierenden zu Veranstaltungsbeginn transparent gemacht. Im Idealfall können die Gesprächssituationen aus Inhalten des *Medizintechnischen Seminars* generiert werden, sodass eine verknüpfte Prüfungsleistung abgerufen werden kann. Falls dies nicht möglich ist, werden Alltagssituationen als Prüfungsgegenstand herangezogen.

Abschließend sollte darauf geachtet werden, dass der Prüfungstermin nicht (zu weit) in die vorlesungsfreie Zeit gelegt wird, damit die Prüfung unmittelbar zum Abschluss des Gesprächsführungstagebuches zum Semesterende und in relativer Nähe zur wissenschaftlichen Debatte zur Semestermitte stattfindet. Ansonsten können andere Lerninhalte aus anderen Fächern die erworbenen Kompetenzen negativ überlagern und somit dem Anspruch des Constructive Alignments nach Kohärenz widersprechen.

8 Abschließende Diskussion zukünftiger Umsetzungsaspekte und Fazit

In dieser Arbeit wurden Maßnahmen zur gezielten Förderung der Gesprächsführungskompetenzen von Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften entwickelt und in eine beispielhafte Umsetzung überführt: Fundiert auf Basis von sprechwissenschaftlicher Theorie, Methodik und Didaktik (Kapitel 3) wurde gezeigt, wie diese Maßnahmen – zielgruppengerecht (Kapitel 4), nachhaltig lehrbar (Kapitel 5) und curricular verankert (Kapitel 6) – an Fachhochschulen (FHs) angewandt werden können. Am Beispiel der FH Aachen wurde ein konkretes Lehrkonzept für einen bestehenden Bachelorstudiengang ausgearbeitet und zusätzlich synergistisch mit den Inhalten eines technischen Fachs verknüpft (Kapitel 7).

Diese Arbeit zeigt auf, dass solche Maßnahmen eines ganzheitlichen Ansatzes unter Berücksichtigung der methodisch-didaktischen, lerntheoretischen, personellen und hochschulinternen Perspektiven bedürfen. Bei entsprechender Berücksichtigung entsteht ein deutlicher Mehrwert für die interdisziplinäre (sprechwissenschaftlich-technische) studentische Ausbildung, von dem die Absolventen der Natur- und Ingenieurwissenschaften im Berufsleben profitieren können und optimal zu Problemlösern und –vermittlern für die digitale Zukunft ausgebildet werden.

Es bleibt jedoch anzunehmen, dass eine entsprechende Weitsicht und die daraus erwachsende Motivation zur (freiwilligen) Belegung und aktiven Nutzung entsprechender Maßnahmen zur Förderung der Gesprächsfähigkeit von Seiten der Studierenden ausbleiben. Denn durch die Bologna-Reform sind Studienpläne im Bachelor-/Mastersystem zeitlich gestrafft worden und gleichzeitig lässt die modularisierte Studienstruktur den vielgerühmten ‚Blick über den Tellerrand‘, der früher eine prägende Erfahrung der Studienzeit war, kaum noch zu. Dies resultiert in einem aus Studierendensicht hohen Arbeitspensum und entsprechend gefühlt hohem Zeitdruck bei Studierenden, weshalb extracurriculare Fächerangebote nur sehr verhalten genutzt werden. Diese Tendenz lässt sich auch aus der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Befragung über die Umsetzung von Gesprächsführungskompetenzen fördernden Maßnahmen ableiten, in der die Studierenden angaben, einerseits kurze und übersichtliche Blockveranstaltungen zu bevorzugen und sich andererseits klar für eine curriculare Verankerung mit Vergabe von Leistungspunkten (Credit Points; CP) aussprechen (s.

Anhänge i und j). Für eine erfolgreiche Umsetzung der Fördermaßnahmen gilt es also insbesondere, attraktive Anreize für Studierende zu schaffen. Im Sinne einer Erziehung zur kritischen Mündigkeit nach Geißner (s. Abschnitt 3.1) bzw. der Ermächtigung zum selbstverantwortlichen Lernen nach den Prinzipien des Constructive Alignments (s. Abschnitt 5.2) sollten diese Anreize jedoch nicht nur auf einem curricularen Belohnungssystem (z.B. durch CP Vergabe) beruhen, sondern auch die Weitsicht der Studierenden auf ihre berufliche Zukunft fördern und ansprechen. Dadurch kann bei den Studierenden eine intrinsische Motivation zum nachhaltigen Erlernen von Gesprächsführungskompetenzen ‚aus sich selbst heraus‘ entstehen. Dazu ist ein Umdenken bei den Studierenden, aber auch den Lehrenden nötig, das hauptsächlich durch gezieltes Informieren der Studierendenseite bzw. breitflächige Unterstützung von Seiten der Lehrenden erreicht werden kann: Den Studierenden muss die Notwendigkeit von ‚Soft-Skills‘ für ihre berufliche Zukunft deutlich gemacht werden und die Lehrenden müssen entsprechende Fördermaßnahmen unterstützen und forcieren (s.u.). Im Idealfall können dadurch sowohl curriculare wie intrinsisch motivierte Anreize verknüpft werden und so die Umsetzung der Fördermaßnahmen von Studierendenseite mitgetragen werden.

Neben den Studierenden selbst spielen auch die hochschulseitigen Rahmenbedingungen eine maßgebliche Rolle bei der Umsetzung der Fördermaßnahmen: So versprechen die in dieser Arbeit vorgestellten Maßnahmen an Universitäten und technischen Hochschulen mit Studiengängen der Natur- und Ingenieurwissenschaften sicherlich übertragbar ähnlichen Erfolg. Jedoch bestehen sich an Universitäten im Vergleich zu Fachhochschulen andere Zugangsmöglichkeiten zu entsprechenden Maßnahmen: Grundsätzlich ist das Lehrangebot an Universitäten breiter aufgestellt und es gibt in (fast) jeder deutschen Universität eine germanistische Fakultät, die Veranstaltungen zur Vermittlung von kommunikativen und / oder rhetorischen Grundfertigkeiten anbietet. Dies bedeutet, dass an Universitäten bereits grundsätzlich geschultes Personal institutionell vorhanden ist²⁰, welches eine entsprechende Lehre zum Kommunikationskompetenzerwerb selbstständig durchführen kann. Diese institutionelle ‚Luxussituation‘ haben Fachhochschulen zumeist nicht, da insbesondere

²⁰ Die in Sprechwissenschaften bewanderte Leserschaft wird zurecht einwenden, dass explizit sprechwissenschaftlich geschultes Personal an deutschen Universitäten relativ rar verteilt ist und dass insbesondere die unzureichende institutionelle (professorale) Verankerung der Sprechwissenschaften *das* Manko der Sprechwissenschaften in der deutschen Universitätslandschaft ist (Stichwort: Sprechwissenschaft als ‚Orchideenfach‘) (Anders et al. 2007). Hier sei aber vorerst nur die allgemeine und generelle Vermittlung von rhetorischen Grundfertigkeiten gemeint und diskutiert, die auch von germanistisch ausgebildetem Personal geleistet werden kann (bzw. welches bei Bedarf ohne größeren Aufwand entsprechend sprechwissenschaftlich nachgeschult werden kann). Ebenfalls wird hier nicht diskutiert, ob dieses Personal willens ist, eine solche Lehre durchzuführen; vielmehr wird davon ausgegangen, dass es um die optimale Umsetzung der Maßnahmen bei maximaler Motivation aller Beteiligten geht.

kleiner FHs stark spezialisiert auf bestimmte, rein technische Fachbereiche sind und keinen direkten Zugriff auf germanistisch / rhetorisch oder gar sprechwissenschaftlich ausgebildete Hochschullehrer haben. Diese Versorgungslücke ließe sich durch Kooperationen zwischen Universitäten und FHs schließen, welche ggf. durch attraktive Förderprogramme von Regierungsseite initiiert und bei Erfolg ausgebaut werden könnten, wenn ein entsprechender Bedarf erkannt und politisch prioritär gefördert würde. Denkbar wäre außerdem eine attraktive Anreizschaffung für derart gelagerte Lehrvorhaben durch private Fördergeber und Stiftungen: beispielsweise könnten adäquate Initiativen durch einen entsprechend gesetzten Themenrahmen für den renommierten und fächerübergreifenden *Ars legendi-Preis* für exzellente Hochschullehre²¹ gezielt unterstützt werden. Dies hätte zusätzlich den positiven Nebeneffekt einer weitreichenden Bekanntmachung exzellenter Projekte mit entsprechendem Beispielcharakter für andere Hochschulen. An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass die anreizgesteuerte Förderung einzelner exzellenter Projekte sicherlich nur ein Initiator, nicht jedoch ein langfristiges Konzept zur flächendeckenden Etablierung entsprechender Maßnahmen sein kann.

Ungeachtet möglicher Anreizsysteme sehen sich die in dieser Arbeit vorgeschlagenen Maßnahmen in ihrer Umsetzung besonders mit einer gewissen Unwissenheit der Lehrenden an Fachhochschulen konfrontiert: Wie in Kapitel 2 erläutert, stellt insbesondere die Digitalisierung in jüngster Zeit (insbesondere in den letzten 10 Jahren) besondere und vor allem neue Herausforderungen an die Kommunikationskompetenzen zukünftiger Absolventen. Diese Herausforderungen werden jedoch oftmals von den Lehrenden selbst gar nicht bewusst wahrgenommen. Und wenn sie wahrgenommen werden, dann fehlt vielen FH-Lehrenden ein Lösungsbewusstsein bzw. generell das Wissen um die hier präsentierten Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Gesprächsfähigkeiten, da sie selbst keine entsprechende sprechwissenschaftliche / rhetorische Ausbildung haben und daher schlichtweg entsprechend blind dafür sind.

Schlimmer noch, herrscht zum Teil sogar eine spürbare Skepsis von technikaffinen Lehrenden gegenüber ‚Soft-Skills‘-Ausbildungen, welche als weiche und unwichtige Nebenfächer keine Aufmerksamkeit finden. Zu den Ursachen dieser Skepsis kann hier nur spekuliert werden, doch beruht sie vermutlich auch auf der eigenen Unwissenheit bzw. Unerfahrenheit der Lehrpersonen mit dem Thema und daraus möglicherweise resultierenden Berührungsängsten, sowie der in naturwissenschaftlichen und

²¹ Verliehen durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.; URL: <https://www.stifterverband.org/ars-legendi-preis>

ingenieurwissenschaftlichen Kreisen weit verbreiteten Annahme, dass alleine Fakten auszutauschen Sinn und Inhalt eines (guten Fach-)Gesprächs sind. Diese beschriebene Skepsis konnte vom Autor über viele Jahre als Physikstudent, sowie als wissenschaftlicher Mitarbeiter in Forschung und Lehre in entsprechend geprägten Instituten, und im direkten Kontakt mit FH-Lehrenden immer wieder beobachtet werden und wird hier als Diskussionsgrundlage verallgemeinert angenommen. Hiermit kann eine interne Ablehnung entsprechender Fördermaßnahmen auf Seiten der Lehrenden einhergehen, die ungefiltert an die Studierenden weitergegeben wird. Somit kann eine Umsetzung der Fördermaßnahmen indirekt durch die Vermittlung ablehnenden Grundeinstellungen und direkt durch Nicht-Unterstützung und Passivität bis hin zu Boykottierung von Seiten der Lehrenden behindert oder gar blockiert werden. Dabei liegt nach Meinung des Autors gerade in der Kombination von technischen-naturwissenschaftlichen und sprechwissenschaftlich-rhetorischen Lehrinhalten ein ganz besonderes Potential, die Lehre an FHs zukunftsorientiert, berufsrelevant und attraktiv zu ergänzen, wie in Kapitel 7 beispielhaft beschrieben: Aus der Vermittlung von technischen Inhalten durch sprachwissenschaftliche Methoden ergeben sich Synergieeffekte, aus denen die Studierenden genau die zukünftig von ihnen geforderten Kompetenzen zur Informationsvermittlung mit detailliertem Technikverständnis erlernen können.

Im größer gefassten Zusammenhang bietet die Sprechwissenschaft mit Schnittmengen zur Medizin (z.B. Phoniatrie, Stimmgebung/ -bildung, Neurophonetik), der Physik (z.B. Akustik, Phonetik), der Psychologie (z.B. Psychoakustik, Sprachrezeption) bis hin zur Pädagogik und Sozialforschung (z.B. Spracherwerb /-entwicklung, Sprechwissenschaftsdidaktik, soziokulturelle Einflüsse auf Sprache und Sprechen) vielfältige Kombinationsmöglichkeiten von allen fachhochschultypischen Studieninhalten mit sprechwissenschaftlichen Themen und somit viele Ansatzpunkte für eine synergistische Lehrveranstaltungsplanung an Fachhochschulen. Somit kann der hier präsentierte Ansatz zur Förderung von Kommunikationskompetenzen (mit Fokus auf Natur- und Ingenieurwissenschaften) im Sinne der Vielfältigkeit der Sprechwissenschaft auf (fast) alle Fachbereiche der Fachhochschullehre ausgeweitet werden, um in jeweils fachspezifisch kontextualisierten Anwendungsszenarien zu synergistischen Lernerfolgen mit fachlichem und berufsrelevantem Bezug beizutragen.

Zusammenfassend ist es also ein besonderes Anliegen der vorliegenden Arbeit, mit Fördermaßnahmen zur Gesprächsführungskompetenz im konkreten Fall für Medizintechnik-Studierende der FH Aachen in die Umsetzung zu gehen und dabei sowohl

Studierende wie FH-Lehrende gleichermaßen anzusprechen und mitzunehmen. Dabei sind zwangsläufig große Herausforderungen, die eine Umstrukturierung der Lehre mit sich bringt, zu erwarten, insbesondere da die Umsetzung noch ganz am Anfang steht: Im ersten Schritt müssen die konzeptuellen Maßnahmen in die Umsetzung gebracht, erprobt und in der Praxis für die Praxis optimiert werden. Dies könnte für den Autor z.B. im Rahmen eines Lehrauftrages an der FH-Aachen realisiert werden, setzt allerdings eine entsprechend kooperative Haltung auf professoraler und hochschuladministrativer Ebene voraus, da neue Konzepte etabliert und in Einklang mit bestehenden Prüfungsordnungen gebracht werden müssen. In einem zweiten Schritt könnten diese Maßnahmen nach exemplarischen Erfolgen generalisiert und auf andere Studienbereiche ausgeweitet werden. Andere Fachhochschule und Studiengänge könnten ebenfalls involviert werden, ggf. kann in einem (weit gedachten) Schritt sogar ein Arbeitskreis auf Hochschul-, Landes- oder gar Bundesebene gebildet werden. In jedem Fall muss die Umsetzung aber auch mit einer entsprechend Studierenden-nahen Qualitätssicherung begleitet werden, um die Fördermaßnahmen im Einklang mit der Motivation der Studierenden zu etablieren – denn ihnen sollen die Maßnahmen schlussendlich dienen, daher müssen sie auf sie zugeschnitten weiterentwickelt werden.

Anhang

I. Grundlagen der Studierendenbefragung

Gesamtanzahl Teilnehmer: 25

Anzahl vollständig ausgefüllter Fragebögen: 23 (22 bei Angabe „Geschlecht“)

Es werden nur die vollständig ausgefüllten Fragebögen berücksichtigt.

Erhebungszeitraum: März 2019

Umfrageplattform: www.umfrageonline.com (Studenten-Lizenz über die RWTH Aachen University).

a Personenbezogene Daten

Alter:

Anzahl Teilnehmer: 23

- Minimum: 17; Maximum: 28;
- Median: 22
- Arithmetischer Mittelwert: 22.39; Standardabweichung: 3.34

Geschlecht:

Anzahl Teilnehmer: 22

- 2 (9.1 %): weiblich
- 20 (90.9 %): männlich

Fachhochschule:

Anzahl Teilnehmer: 23

- 22 (95.7 %): FH Aachen
- 1 (4.3 %): Hochschule Osnabrück

Fachbereiche:

Anzahl Teilnehmer: 23

- 10 (43.5 %): Medizintechnik und Technomathematik
- 7 (30.5 %): Luft- und Raumfahrttechnik
- 3 (13.0 %): Maschinenbau und Mechatronik
- 2 (8.7 %): Elektrotechnik
- 1 (4.3 %): Wirtschaftswissenschaften

Angestrebter Abschluss:

Anzahl Teilnehmer: 23

- 15 (65.2 %): Bachelor
- 8 (34.8 %): Master

b Online-Befragung

Gesprächsführungskompetenzen für Naturwissenschaftler und Ingenieure an Fachhochschulen

0 %

Sehr geehrte Studierende,

diese Umfrage wird im Rahmen meiner Abschlussarbeit am Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften (ISK) der RWTH Aachen University durchgeführt. Sie dient als Grundlage zur Planung einer Lehrveranstaltung zum Thema "Gesprächsführung für Naturwissenschaftler und Ingenieure" an Fachhochschulen. Mit Hilfe Ihrer Antworten will ich die Softskill-Lehre verbessern.

Selbstverständlich werden alle Angaben vertraulich behandelt und nur anonym aufgezeichnet. Wenn Sie an den Ergebnissen oder der Umsetzung interessiert sind, schreiben Sie mir gerne eine Email an ulrich.engelmann@rwth-aachen.de.

Bitte antworten Sie direkt und ohne viel Überlegen.

Die Teilnahme dauert ca. 10 Minuten.

Viele Dank!

Ulrich Engelmann

Weiter

(Text ändern)

Abbildung 5: Begrüßungstext zur Befragung.

Gesprächsführungskompetenzen für Naturwissenschaftler und Ingenieure an Fachhochschulen

17 %

Haben Sie bereits Erfahrung im Leiten von Gesprächen (z.B. in der Studierendenvertretung an der Hochschule, Vereins- / Gruppensitzungen, ...)?

- ja
- nein

Wenn ja, in welchen Bereichen konkret?

Wie sicher fühlen Sie sich bei der Gesprächsführung in Bezug auf...

	sehr sicher	sicher	eher sicher	weniger sicher	nicht sicher	gar nicht sicher	Enthaltung
... Gesprächsvorbereitung?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Gesprächs-Strukturierung?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Beiträge zusammenfassen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Fragetechniken?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Ergebnissicherung?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Zeitmanagement?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Konfliktlösung?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Feedback geben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... eigene emotionale Involviertheit?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gibt es weiterhin konkrete Situationen, in denen Sie sich mehr Sicherheit in der Gesprächsführung wünschen?

(Text ändern)

Abbildung 6: Befragung Seite 1.

Vorerfahrungen und subjektive Gesprächsführungskompetenzen Teil I: Sicherheit in bestimmten Bereiche der Gesprächsführung.

Gesprächsführungskompetenzen für Naturwissenschaftler und Ingenieure an Fachhochschulen

33 %

Gesprächsfähigkeit bezeichnet hier die eigene Fähigkeit, Gespräche bewusst im eigenen Sinne beeinflussen, steuern oder leiten zu können.

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Gesprächsfähigkeit... ?

	sehr zufrieden	zufrieden	eher zufrieden	weniger zufrieden	nicht zufrieden	gar nicht zufrieden	Enthaltung
... im Alltagsgespräch mit engen Freunden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... im Alltagsgespräch mit Kommilitonen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... im Alltagsgespräch mit Dozenten / Betreuern?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... im Fachgespräch mit Kommilitonen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... im Fachgespräch mit Dozenten / Betreuern?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... In Gruppen- / Projektarbeit?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... In organisierten Gesprächsrunden (z.B. Vereins-sitzung)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... im Smalltalk mit Fremden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück
Weiter

(Text ändern)

Abbildung 7: Befragung Seite 2.

Subjektive Gesprächsführungskompetenzen Teil II: Selbsteinschätzung in bestimmten Gesprächssituationen.

Gesprächsführungskompetenzen für Naturwissenschaftler und Ingenieure an Fachhochschulen

50 %

Wenn Sie an Ihr zukünftiges Berufsleben denken, wie häufig werden Sie...

	sehr häufig (täglich)	häufig (2-3x pro Woche)	eher häufig (1x pro Woche)	weniger häufig (< 1x pro Woche)	nicht häufig (1x im Monat)	nie	Enthaltung
... Gespräche leiten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... in einem Team arbeiten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ein Team anleiten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Mitarbeitergespräche führen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Kundengespräche führen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Verhandlungen führen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Beratungsgespräche führen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Fach- / Expertengespräche führen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... interdisziplinäre Gespräche führen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie stark vermuten Sie, wird Ihr beruflicher Erfolg von Ihren allgemeinen Gesprächsfähigkeiten abhängen?

	sehr stark	stark	deutlich	kaum	sehr wenig	gar nicht	Enthaltung
Einstiegschancen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufstiegchancen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insgesamt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück Weiter
(Text ändern)

Abbildung 8: Befragung Seite 3.

Subjektive Gesprächsführungskompetenzen Teil III: Auswirkungen auf das erwartete Berufsleben.

Gesprächsführungskompetenzen für Naturwissenschaftler und Ingenieure an Fachhochschulen

67 %

Wünschen Sie sich mehr Angebote zum Erlernen und Erproben Ihrer Gesprächsführungs-Fertigkeiten während des Studiums?

- ja
 nein

In welcher Organisationsform halten Sie diese Angebote für sinnvoll? ⓘ

- Workshop (ganzer Tag, 8h)
 Workshop (zwei halbe Tage, 2x4h)
 Workshop (zwei ganze Tage, 2x8h)
 Seminar (wöchentlich 90min, 12 Sitzungen)
 Blockseminar (vorlesungsfreie Zeit, drei ganze Tage, 3x8h)
 Vorlesung (wöchentlich 90min, 12 Sitzungen)
 Vorlesung + Übung (wöchentlich 2x90min, 2x12 Sitzungen)
 Online-Kurs (wöchentlich 60min Input + Praxisaufgabe für die Woche)
 weiß nicht

Welche Form des Leistungsnachweises halten Sie für diese Zusatzangebote für sinnvoll? ⓘ

- kein Nachweis notwendig
 Freiwillige Zusatzleistung (ohne Credit Points)
 Freiwillige Zusatzleistung (ohne Credit Points) mit Eintrag auf dem Zeugnis
 Freiwillige Zusatzleistung mit anrechenbaren Credit Points und mit Eintrag auf dem Zeugnis
 Wahlfach mit anrechenbaren Credit Points im Soft Skill Bereich
 Pflichtfach mit curricularer Verankerung
 weiß nicht

Zurück

Weiter

(Text ändern)

Abbildung 9: Befragung Seite 4.
Akzeptanzbefragung zur Organisationsform und Leistungsakkreditierung.

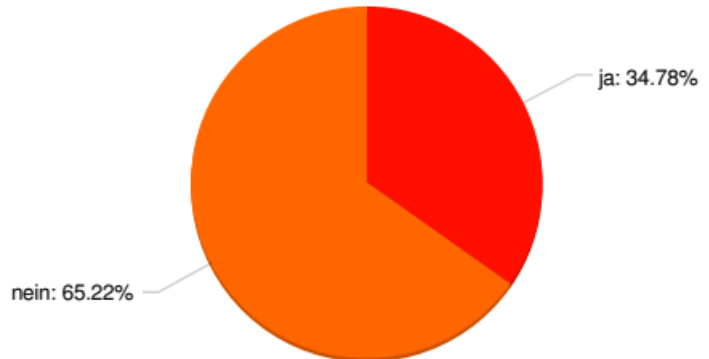
II. Ergebnisse der Studierendenbefragung

a. Haben Sie bereits Erfahrung im Leiten von Gesprächen (z.B. in der Studierendenvertretung an der Hochschule, Vereins- / Gruppensitzungen, ...)?

Anzahl Teilnehmer: 23

8 (34.8 %): ja

15 (65.2 %): nein



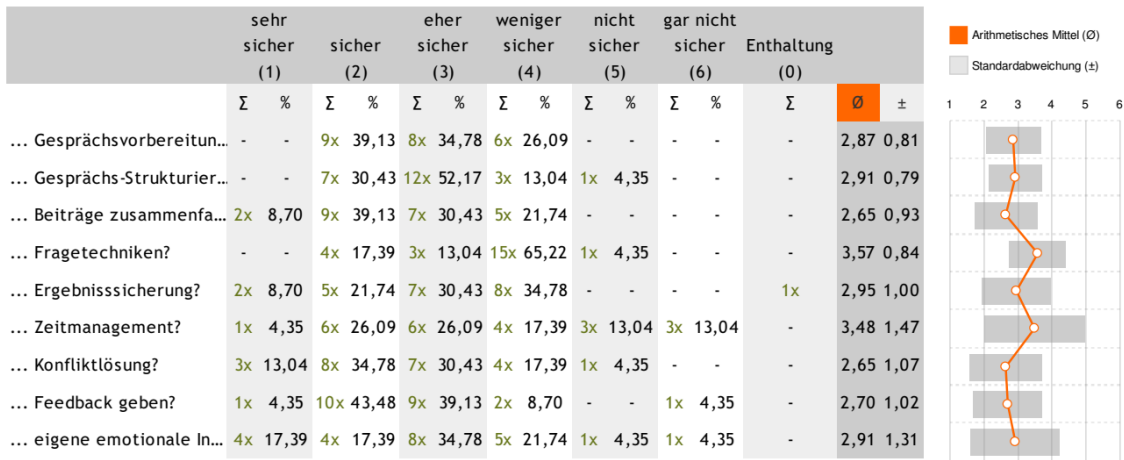
b. Wenn ja, in welchen Bereichen konkret?

Anzahl Teilnehmer: 8

1. Studentenverbindung Jugendgruppen
2. Verein
3. Schülervvertretung
4. Geschäftsführung
5. Verschiedene Führungspositionen in einer Verbindung, Messdienerleiter
6. Studierendenvertretung
7. Vereinstätigkeiten
8. Public speaking , Presentationsforums

c. Wie sicher fühlen Sie sich bei der Gesprächsführung in Bezug auf...

Anzahl Teilnehmer: 23



Ausgeschrieben Listeneinträge:

- ... Gesprächsvorbereitung?
- ... Gesprächsstrukturierung?
- ... Beiträge zusammenfassen?
- ... Fragetechniken?
- ... Ergebnissicherung?
- ... Zeitmanagement?
- ... Konfliktlösung?
- ... Feedback geben?
- ... eigene emotionale Involviertheit?

Arithmetischer Mittelwert über alle Listeneinträge: $\bar{x} = 3.00$;

Standardabweichung: $\sigma_{\bar{x}} = 0.34$.

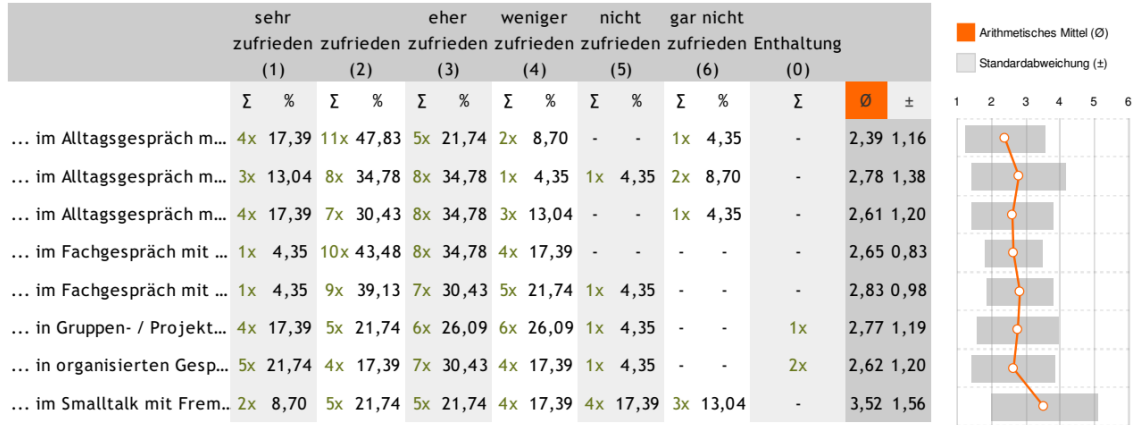
d. Gibt es weiterhin konkrete Situationen, in denen Sie sich mehr Sicherheit in der Gesprächsführung wünschen?

Anzahl Teilnehmer: 2

1. Nein
2. I am emotially detached

e. **Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Gesprächsfähigkeit** (definiert als die eigene Fähigkeit, Gespräche bewusst im eigenen Sinne beeinflussen, steuern oder leiten zu können)...

Anzahl Teilnehmer: 23



Ausgeschriebene Listeneinträge:

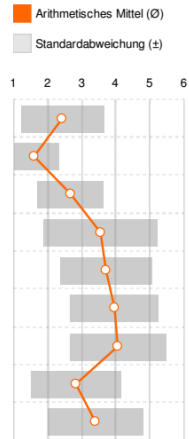
- ... im Alltagsgespräch mit engen Freunden?
- ... im Alltagsgespräch mit Kommilitonen?
- ... im Alltagsgespräch mit Dozenten / Betreuern?
- ... im Fachgespräch mit Kommilitonen?
- ... im Fachgespräch mit Dozenten / Betreuern?
- ... in Gruppen- / Projektarbeit?
- ... in organisierten Gesprächsrunden (z.B. Vereinssitzung)?
- ... im Smalltalk mit Fremden?

Arithmetischer Mittelwert über alle Listeneinträge: $\bar{x} = 2.77$;
 Standardabweichung: $\sigma_{\bar{x}} = 0.33$.

f. Wenn Sie an Ihr zukünftiges Berufsleben denken, wie häufig werden Sie...

Anzahl Teilnehmer: 23

	sehr häufig (täglich) (1)		häufig (2-3x pro Woche) (2)		eher häufig (1x pro Woche) (3)		weniger häufig (< 1x pro Woche) (4)		nicht häufig (1x im Monat) (5)		nie (6)		Enthaltung (0)		Arithmetisches Mittel (Ø)		Standardabweichung (±)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Ø	±	
... Gespräche leiten?	5x	21,74	7x	30,43	6x	26,09	1x	4,35	2x	8,70	-	-	2x	-	2x	2,43	1,21	
... in einem Team arbeit...	11x	47,83	10x	43,48	-	-	1x	4,35	-	-	-	-	1x	-	1x	1,59	0,73	
... ein Team anleiten?	1x	4,35	10x	43,48	6x	26,09	3x	13,04	1x	4,35	-	-	2x	-	2x	2,67	0,97	
... Mitarbeitergespräche...	2x	8,70	5x	21,74	3x	13,04	3x	13,04	4x	17,39	3x	13,04	3x	-	3x	3,55	1,67	
... Kundengespräche führ...	1x	4,35	3x	13,04	5x	21,74	6x	26,09	4x	17,39	2x	8,70	2x	-	2x	3,71	1,35	
... Verhandlungen führen?	-	-	4x	17,39	3x	13,04	6x	26,09	6x	26,09	2x	8,70	2x	-	2x	3,95	1,28	
... Beratungsgespräche f...	-	-	4x	17,39	3x	13,04	5x	21,74	4x	17,39	4x	17,39	3x	-	3x	4,05	1,43	
... Fach- / Expertengespr...	2x	8,70	10x	43,48	4x	17,39	3x	13,04	2x	8,70	1x	4,35	1x	-	1x	2,82	1,33	
... interdisziplinäre Gesp...	1x	4,35	5x	21,74	5x	21,74	5x	21,74	2x	8,70	2x	8,70	3x	-	3x	3,40	1,39	



Ausgeschriebene Listeneinträge:

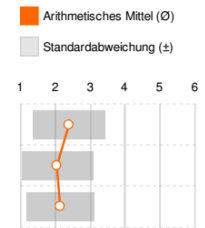
- ... Gespräche leiten?
- ... in einem Team arbeiten?
- ... ein Team anleiten?
- ... Mitarbeitergespräche führen?
- ... Kundengespräche führen?
- ... Verhandlungen führen?
- ... Beratungsgespräche führen?
- ... Fach- / Expertengespräche führen?
- ... interdisziplinäre Gespräche führen?

Arithmetischer Mittelwert über alle Listeneinträge: $\bar{x} = 3.13$;
 Standardabweichung: $\sigma_{\bar{x}} = 0.81$.

g. Wie stark vermuten Sie, wird Ihr beruflicher Erfolg von Ihren allgemeinen Gesprächsführungskompetenzen abhängen?

Anzahl Teilnehmer: 23

	sehr stark (1)		stark (2)		deutlich (3)		kaum (4)		sehr wenig (5)		gar nicht (6)		Enthaltung (0)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Einstiegschancen	4x	17,39	10x	43,48	6x	26,09	2x	8,70	1x	4,35	-	-	-	-
Aufstiegchancen	8x	34,78	8x	34,78	6x	26,09	-	-	1x	4,35	-	-	-	-
Insgesamt	5x	21,74	13x	56,52	3x	13,04	1x	4,35	1x	4,35	-	-	-	-



Ausgeschriebene Listeneinträge:

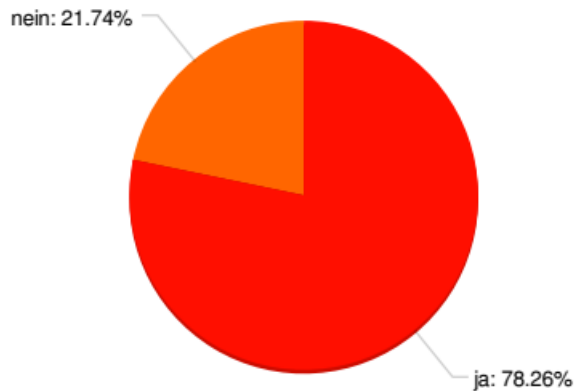
- Einstiegschancen
- Aufstiegchancen
- Insgesamt

Arithmetischer Mittelwert über alle Listeneinträge: $\bar{x} = 2.19$;
 Standardabweichung: $\sigma_{\bar{x}} = 0.18$.

h. Wünschen Sie sich mehr Angebote zum Erlernen und Erproben Ihrer Gesprächsführungs-Fertigkeiten während des Studiums?

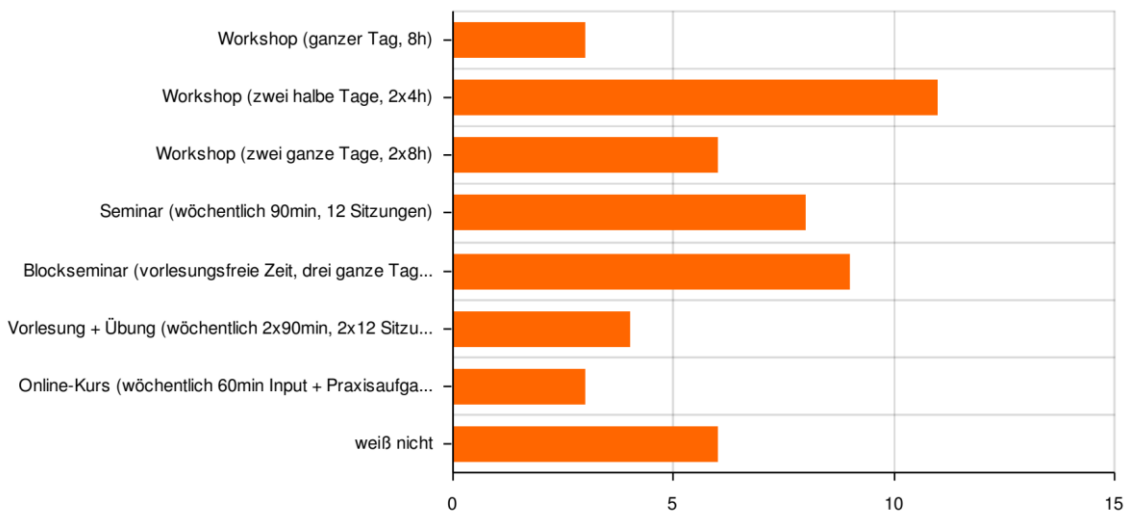
Anzahl Teilnehmer: 23

18 (78.3 %): ja
5 (21.7 %): nein



i. In welcher Organisationsform halten Sie diese Angebote für sinnvoll? (Mehrfachnennung möglich)

Anzahl Teilnehmer: 23

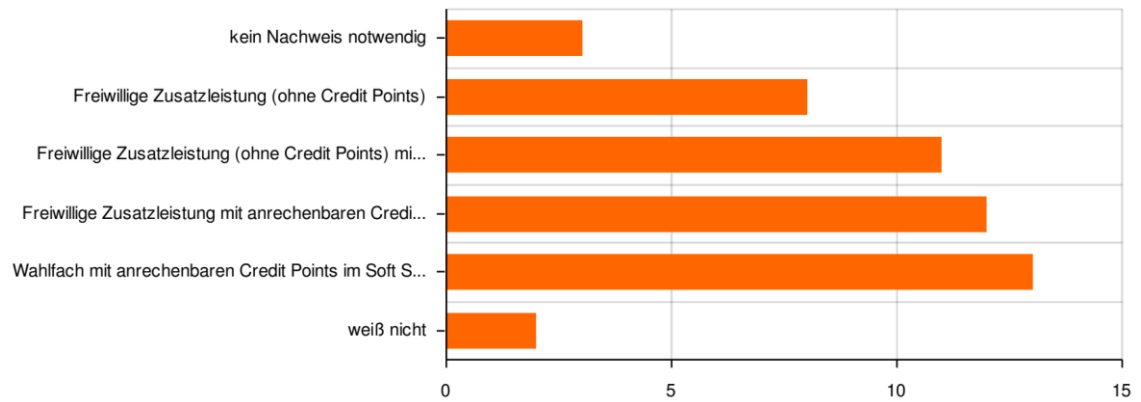


Ausgeschriebene Listeneinträge:

3 (13.0%): Workshop (ganzer Tag, 8h)
11 (47.8%): Workshop (zwei halbe Tage, 2x4h)
6 (26.1%): Workshop (zwei ganze Tage, 2x8h)
8 (34.8%): Seminar (wöchentlich 90min, 12 Sitzungen)
9 (39.1%): Blockseminar (vorlesungsfreie Zeit, drei ganze Tage, 3x8h)
- (0.0%): Vorlesung (wöchentlich 90min, 12 Sitzungen)
4 (17.4%): Vorlesung + Übung (wöchentlich 2x90min, 2x12 Sitzungen)
3 (13.0%): Online-Kurs (wöchentlich 60min Input + Praxisaufgabe für die Woche)
6 (26.1%): weiß nicht

j. Welche Form des Leistungsnachweises halten Sie für diese Zusatzangebote für sinnvoll? (Mehrfachnennung möglich)

Anzahl Teilnehmer: 23



Ausgeschriebene Listeneinträge:

3 (13.0%): kein Nachweis notwendig

8 (34.8%): Freiwillige Zusatzleistung (ohne Credit Points)

11 (47.8%): Freiwillige Zusatzleistung (ohne Credit Points) mit Eintrag auf dem Zeugnis

12 (52.2%): Freiwillige Zusatzleistung mit anrechenbaren Credit Points und mit Eintrag auf dem Zeugnis

13 (56.5%): Wahlfach mit anrechenbaren Credit Points im Soft Skill Bereich

- (0.0%): Pflichtfach mit curricularer Verankerung

2 (8.7%): weiß nicht

III. Beobachtungskriterien für Gespräche

a. Beurteilungskriterien für die Gesprächsrhetorik

Zusammengetragen nach Elmar Bartsch (Bartsch 2009a, b).

Ausdrucksseite (formale rhetorische Verhaltensweisen)

- 1) optische Kriterien (**Körperausdruck**)
 - a) Blickkontakt
 - b) Mimik und Gestik
 - c) Körperhaltung und Atmung
 - d) Umgang mit Hilfsmitteln (Papieren, Demonstrator-Hilfen)
- 2) akustische Kriterien (**Sprechausdruck**)
 - a) Artikulation
 - b) Stimmklang / Timbre
 - c) Melodieführung
 - d) Sprechtempo / Redefluss
 - e) Lautheit
 - f) Stimmdynamik
 - g) Sprechpausen
 - h) Sprechzeiten / Sprechdauer
- 3) sprachliche Kriterien
 - a) Wortwahl (Hauptwörter, Fremdwörter, ich vs. man, Floskeln, etc.)
 - b) Satzbau (lang / kurz, aktiv / passiv)
 - c) Sprach- und Stilebene (Dialekt, Fachsprache, Slang?)
 - d) Sprecheroperatoren

Ausdrucksseite (formale rhetorische Verhaltensweisen)

- 1) rationale Kriterien (**Verstand** – kognitiv: Erkennen)
 - a) Gesprächsform
 - b) Themenbezug (Inhalte, Informationen)
 - c) Sachankündigung (roter Faden) / Sachkenntnis
 - d) Problemdimensionierung
 - e) Gliederung und Gliederungssignale
- 2) emotionale Kriterien (**Gefühl** – affizierend: Spüren)
 - a) Signale für eigene Betroffenheit, Identität, ...
 - b) Signale für Partnerbezug, Perspektivenübernahme
 - c) Bilder / Beispiele / Narration
 - d) Humor
 - e) Ironie
- 3) volitive Kriterien (**Willen** – aktivierend: Bewegen)
 - a) persönliche Ziele (Intentionalität)
 - b) Zeichen sozialen Gestaltungswillens
 - c) Macht(balance) durch Quantität, Qualität und Entscheidungskompetenz
 - d) Argumentation
 - e) Erinnerung schaffende Zeichen

b. Beobachtungsbogen für Gesprächsprozesse

Basierend auf den Beurteilungskriterien für die Gesprächsrhetorik (Meißner 2011)[S.39].

		Stärken	Anregungen
Körperausdruck	Körperhaltung z.B.: ruhig, bewegt, zentriert, zugewandt, abgewandt, offen, steif, abwehrend		
	Blickkontakt z.B. fixiert (auf Einzelne), wechselnd, vermeidend, offen, einladend		
	Mimik z.B. lebendig, ansprechend, ausdrucksstark, gefühlvoll, steif, steinern		
	Gestik z.B. anschaulich, kraftvoll, stimmig, gewinnend, hektisch, schlaff, leblos		
akustischer Ausdruck	Stimme z.B.: angenehm, stimmig, resonant, klar, unsicher, gepresst, heiser		
	Sprachtempo z.B. variabel, angepasst, motivierend, genug Pausen, hektisch, zu langsam		
	Lautstärke z.B. angepasst (auf- und absteigend), angemessen, kraftvoll, dünn		
sprachlicher Ausdruck	Satzbau z.B.: verständlich, nachvollziehbar, einfach, kurz, komplex, umständlich		
	Sprachgestaltung/ Stilebene z.B. witzig, metaphorisch, anschaulich, beispielhaft, abstrakt, fade, langweilig		
sprachlicher Ausdruck	Logikebene z.B. klare Themenbearbeitung, Struktur, plausible Argumentation, zielführend		
	Aktivierung/ Hörerbezug z.B. Identifikation, Fragetechniken, Mitdenken/ Interaktion anregend		
	Medieneinsatz z.B. angemessen, unterstützend, abwechslungs-/pannenreich, übertrieben		
	Gesamteindruck z.B. angemessen, unterstützend, abwechslungs-/pannenreich, übertrieben		

IV. Beispiel für eine Gesprächssimulation: Kunden- bzw. Verkaufsgespräch

Situation:

Die Firma *High-Tech-Medi-Labs* entwickelt und produziert Roboter für die automatisierte Produktion von Zellkultur-Medien. Sie können unter sterilen Bedingungen in jedem entsprechend ausgestatteten Labor eingesetzt werden. Der Vertriebsleiter, Herr Müller, trifft sich heute zum ersten Mal bei *High-Tech-Medi-Labs* mit einem potentiellen neuen Kunden aus China, Herrn Ping, Geschäftsführer von *Ming-Ping-Labs*. Beide Seiten kennen sich noch nicht persönlich, haben aber jeweils gute Referenzen vom anderen bekommen.

Instruktionen für Herrn Müller:

Das Gespräch dauert 20 Minuten, in denen Sie zum Abschluss kommen wollen.

- Ming-Ping-Labs ist Ihnen wärmstens empfohlen worden als aufstrebendes Biotechnologie-Unternehmen in China. Ihr Ziel ist es heute, die Grundlagen einer Kooperation zu festigen.
- Für den ordnungsgemäßen Betrieb ihrer Roboter müssen sterile Laborbedingungen der Sicherheitsstufe S2 und Reinraumbedingungen gelten.
- Im Zweifelsfall kann ein eingeschränkter Betrieb (75% Leistung bei 125% Kosten) bei Sicherheitsstufe S1 stattfinden; Reinraumbedingungen sind jedoch unbedingt nötig.
- Sie möchten Ming-Ping-Labs auf jeden Fall als Kunden gewinnen; das wäre der 'Deal des Jahres'. Sie brennen darauf, heute bereits ein unverbindliches Auftragsangebot für mindestens 3 Roboteranlagen zu unterbreiten.

Instruktionen für Herrn Ping:

Das Gespräch dauert 20 Minuten, in denen Sie zum Abschluss kommen wollen.

- Ihre aufstrebende Firma wächst! Zum Einsparen von Kosten und zum Schritthalten mit den steigenden Produktionsmengen wollen Sie gerne drei Roboter für Ihre Labore erwerben. Dazu wurde Ihnen High-Tech-Medi-Labs als Weltmarktführer wärmstens empfohlen. Ihr Ziel ist heute, einen guten Kontakt anzubahnen und mit gutem Gefühl wieder heimzureisen.
- Ihre Labore haben Sicherheitsstandard S1 unter Reinraumbedingungen. Für eines von dreien, für die sie Roboter wünschen, kann S2 gewährleistet werden, jedoch können dann keine Reinraumbedingungen gewährleistet werden.
- Sie wünschen sich eine Zusammenarbeit mit High-Tech-Medi-Labs aufgrund des guten Rufs, haben allerdings für diesen Termin nur Interesse an einer guten Kontaktabahnung; Sie haben mit Ihrem Geschäftspartner bei Ming-Ping-Labs vereinbart, nur nach einer gemeinsamen Unterredung nach einem Angebot zu fragen.

Instruktionen für die Beobachter:

Sie können den Beobachtungsbogen aus Anhang IIIb für das individuelle Feedback nutzen; gleichzeitig sollten Sie gezielt auf folgendes achten:

- wie wird das Kennenlernen initiiert und strukturiert?
- wie und wann führt wer das Gespräch wie vom Kennenlernen auf die Themenebene?
- wie wird die Themenklärung angegangen?
- wie wird das Problem in den unterschiedlichen Zielvorstellungen des Gesprächs ...
 - i. ...aufgedeckt...
 - ii. ...besprochen...
 - iii. ...gelöst?
- Sind beide Gesprächspartner am Ende zufrieden?

Durchführung:

- Aufteilung von zwei Teilnehmern auf die Rollen. Alle anderen sind Beobachter.
- Jeder bekommt 10 min Zeit, sich mit seinen Instruktionen vorzubereiten.
- Das Gespräch beginnt mit der Begrüßung von Herrn Ping durch Herrn Müller im Büro von Herrn Müller.
- Gesprächsdauer sind 20 min; die Zeit wird von den Beobachtern gestoppt.

Literaturverzeichnis

- Anders, Lutz Christian, Ines Bose, Ursula Hirschfeld, Eva-Maria Krech, Baldur Neuber, and Eberhard Stock. 2007. "Nach 100 Jahren: Wohin gehst du, deutsche Sprechwissenschaft?" In *Sprechwissenschaft - 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle*, edited by Ines Bose. Peter Lang Verlag: Frankfurt am Main. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 22.
- Antons, Klaus. 1992. *Praxis der Gruppendynamik: Übungen und Techniken*. Hogrefe Verlag für Psychologie: Göttingen. 5. Auflage.
- Barlow, Roger J. 1989. *Statistics: a guide to the use of statistical methods in the physical sciences*. Vol. 29: John Wiley & Sons.
- Barrows, Howard S. 1996. "Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview." *New directions for teaching and learning* 1996 (68):3-12.
- Barrows, Howard S, and Robyn M Tamblyn. 1980. *Problem-based learning: An approach to medical education*: Springer Publishing Company.
- Bartsch, Elmar. 2009a. *Sprechkommunikation lehren, Gesammelte Aufsätze. Band 2: 1984-1993*: pabst press: Alpen.
- Bartsch, Elmar. 2009b. *Sprechkommunikation lehren, Gesammelte Aufsätze. Band 1: 1969-1983*: pabst press: Alpen.
- Bartsch, Elmar, and Tobias Marquart. 1999. *Grundwissen Kommunikation: Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Praxisfelder*. Ernst Klett Verlag: Stuttgart.
- Bartsch, Elmar, and Marita Pabst-Weinschenk. 2011. "Gesprächsführung." In *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*, edited by Marita Pabst-Weinschenk, 123-132. Ernst Reinhardt Verlag: München. 2. Auflage.
- Bauer, Ulrich, Alfred Fürst, and Bernd Markus Zunk. 2010. *Ausbildungslandschaft, Berufsbild, Karriereweg und Qualifikationsprofil von Wirtschaftsingenieuren*: BWL Schriftenreihe, No. 13; ISBN 978-385-12511-0-4.
- Baumann, Martin, Ulrich Engelmann, and Michael Gundlach. 2015. "Verdammt! Pass auf damit! Ich hab' Dir doch gesagt, wie man das macht! – Gut Erklären." *Gemeinsame Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA) und des Arbeitskreises zur Weiterentwicklung der Lehre in der Zahnmedizin (AKWLZ)* 1. doi: 10.3205/15gma347.
- Baumann, Martin, and Christoph Gordalla. 2014. *Gruppenarbeit: Methoden–Techniken–Anwendungen*: UVK / UTB: Konstanz und München.
- Baumann, Martin, Andreas Ritter, and Ulrich Engelmann. 2015. "Gruppenarbeit – Viel mehr als nur „Brainstorming“" *Gemeinsame Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA) und des Arbeitskreises zur Weiterentwicklung der Lehre in der Zahnmedizin (AKWLZ)* 1. doi: 10.3205/15gma360.
- Becker-Mrotzek, Michael, and Gisela Brünner. 2002. "Diskursanalytische Fortbildungskonzepte." In *Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*, edited by Gisela Brünner, Reinhard Fiehler and Walther Kindt, 36-49. Verlag für Gesprächsforschung: Radlofzell.
- Biggs, John. 2003. "Aligning teaching for constructing learning." *Higher Education Academy* 1 (4).
- Biggs, John. 2014. "Constructive alignment in university teaching." *HERDSA Review of higher education* 1 (5):5-22.
- Biggs, John, and Catherine Tang. 2007. "Using constructive alignment in outcomes-based teaching and learning." *Teaching for quality learning at university: what the student does*:50-63.
- Bloom, Benjamin Samuel. 1972. *Taxonomie im kognitiven Bereich*. Deutsche Erstfassung. Beltz: Weinheim und Basel.

- Bosch, Eva Ulrike, Marion Creß, and Ralf-Ingo Gronwald. 2011. "Elmar-Bartschs Ethik Ansätze für das Selbstverständnis in der Arbeit von IKARUS." In *Anwendungsfelder kooperativer Rhetorik*, edited by Marita Pabst-Weinschenk, 93-99. papst press: Alpen.
- Bose, Ines, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber, and Eberhard Stock. 2013. *Einführung in die Sprechwissenschaft*. Narr Verlag: Tübingen.
- Brovelli, Dorothee. 2014. "Integrierte naturwissenschaftliche Lehrerbildung–Entwicklung professioneller Kompetenz bei Lehramtsstudierenden." *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 20 (1):21-32.
- De Rudder, Helmut. 2010. "Mission Accomplished? Which Mission? The" Bologna Process"--A View from Germany." *Higher Education Review* 43 (1):3-20.
- Debye-Göckler, Gaby. 2011. "Debattieren." In *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*, edited by Marita Pabst-Weinschenk, 132-144. Ernst Reinhardt Verlag: München. 2. Auflage.
- DQR. 2011. *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Arbeitskreis Duetscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011: Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz. URL: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (eingesehen am 02.03.2019).
- Engelmann, Ulrich, Andreas Ritter, Michael Gundlach, and Martin Baumann. 2016. "BlendedPOL - digitales Teamwork im Problem-orientierten Praktikum." *RWTH Aachen University: ETS Projektabschlussbericht*. doi: 10.13140/RG.2.2.33692.33926/1.
- FH-AC. 2018. *Prüfungsordnung für die Bachelorstudiengänge „Biomedizinische Technik“, „Biomedizinische Technik mit Praxissemester“ und „Biomedical Engineering (AOS)“ im Fachbereich Medizintechnik und Technomathematik an der Fachhochschule Aachen - Studienbeginn 2018/19*: Fachbereich Medizintechnik und Technomathematik an der Fachhochschule Aachen. URL: <https://www.fh-aachen.de/downloads/fh-mitteilungen/pruefungsordnungen/medizintechnik-und-technomathematik/bachelor/biomedizinische-technik-abws0809/> (eingesehen am 10.04.2019).
- Gehrke, Birgit, and Christian Kerst. 2018. Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2018 (Kurzstudie). In *Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 1-2018*: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) c/o Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
- Geißner, Hellmut. 1981. *Sprechwissenschaft: Theorie der mündlichen Kommunikation*. Vol. 26: Scriptor-Verlag.
- Geißner, Hellmut. 1986. *Sprecherziehung: Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*: Scriptor Verlag: Frankfurt am Main. 2. Auflage.
- Geißner, Hellmut. 2000. *Kommunikationspädagogik: Transformationen der Sprech'-Erziehung*: Röhrig Universitätsverl.
- Geißner, Hellmut. 2002. "Entwicklung der Gesprächsfähigkeit: Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikations'trainings'." In *Angewandte Diskusforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*, edited by Gisela Brünner, Reinhard Fiehler and Walther Kindt, 197-210. Verlag für Gesprächsforschung: Radlofzell.
- Gundlach, Michael, Martin Baumann, and Ulrich Engelmann. 2018. "Nachhaltigerer Lernerfolg durch praktische Anteile in Prüfungen?" 47. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD), Karlsruhe.
- Heikau, Oliver, and Julia Flasdick. 2015. *Kompetent und praxisnah - Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen: Ergebnisse einer DIHK Online-Unternehmensbefragung*: Deutsche Industrie- und Handelskammer e.V.
- Heudecker, Sylvia. 2011. "Aspekte der Themenzentrierten Interaktion in der Sprecherziehung." In *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*, edited by Marita Pabst-Weinschenk, 299-306. Ernst Reinhardt Verlag: München. 2. Auflage.

- Kallmeyer, Werner, and Fritz Schütze. 1976. *Konversationsanalyse*. Scriptor Verlag: Frankfurt am Main.
- KMK. 2005. *Qualitätssicherung in der Lehre*: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf (eingesehen am 02.03.2019).
- KMK. 2010. *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (eingesehen am 10.04.2019).
- Kreulich, Klaus, Frank Dellmann, Thomas Schutz, Thilo Harth, and Katja Zwingmann. 2016. *Digitalisierung: strategische Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehre für die digitale Gesellschaft und Arbeitswelt; die Position der UAS7-Hochschulen für angewandte Wissenschaften*. UAS7 e. V.
- Küchenhoff, Helmut. 2006. *Statistik für Kommunikationswissenschaftler*. Vol. 2832: UTB: München.
- Kulicke, Marianne, and Thomas Stahlecker. 2004. *Forschungslandkarte Fachhochschulen: Potenzialstudie*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lehtonen, Miikka. 2011. "Communicating competence through PechaKucha presentations." *The Journal of Business Communication* 48 (4):464-481.
- Lepschy, Annette. 2002. "Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit." In *Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*, edited by Gisela Brünner, Reinhard Fiehler and Walther Kindt, 50-71. Verlag für Gesprächsforschung: Radlofzell.
- Leuck, Hans Georg. 1998. "Miteinanderarbeiten und Miteinandersprechen in Organisationen." In *Gesprächsführung - Führungsgespräche*, edited by Hellmut Geißner. Röhrig Universitätsverlag: St. Ingbert.
- Maaz, Kai, Martin Baethge, Pia Brugger, Hans-Peter Füssel, Heinz-Werner Hetmeier, Thomas Rauschenbach, Ulrike Rockmann, Susan Seeber, and André Wolter. 2016. *Bildung in Deutschland 2016: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld; ISBN: 978-3-7639-5742-2.
- Mayer, Werner. 1997. *Bildungspotential für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel: die Entstehung des Hochschultyps "Fachhochschule" in Nordrhein-Westfalen 1965-1971*. Klartext-Verlag: Essen.
- Meißner, Björn. 2011. "Training zu Gesprächsführung und Moderation." *ars dicendi: Aachener Rhetorik-Seminar*.
- Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Karsten Becker, Philipp Bornkessel, Tasso Brandt, Sonja Heißenberg, and Jonas Poskowsky. 2017. "Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016." *21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*.
- Orth, Helen. 1999. "Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen." *Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied: Luchterband.
- Pabst-Weinschenk, Marita. 2016. "Das Konzept Kooperativer Rhetorik." In *Kooperative Rhetorik - heute*, edited by Marita Pabst-Weinschenk, 3-15. pabst press: Alpen.
- Pawlowski, Klaus. 2015. *Du hast gut reden!: Ein Spiel- und Trainingsbuch zur praktischen Rhetorik*. Ernst Reinhardt Verlag: München. 1. Auflage.
- Pospeschill, Markus. 2010. *Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation*. Vol. 3431: UTB: München.
- QUA-LiS 1, NRW. 2019. "Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule." *Bildungspläne, Lehrpläne und Richtlinien: Berufsfachschulen (Anlage C)*. URL:

- <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/berufsfachschule-anlage-c/bildungsplne/bildungsplaene.html> (eingesehen am 02.03.2019).
- QUA-LiS 2, NRW. 2019. "Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule." *Richtlinien und (Kern-)Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.* URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/index.html> (eingesehen am 02.03.2019).
- Rechtien, Wolfgang. 2007. *Angewandte Gruppendynamik: ein Lebrbuch für Studierende und Praktiker.* Beltz.
- Ritter, Andreas, and Michael Gundlach. 2015. "Forschendes Lernen mit POPL am Beispiel eines interdisziplinären EKG-Praktikums." *Gemeinsame Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA) und des Arbeitskreises zur Weiterentwicklung der Lehre in der Zahnmedizin (AKWLZ)* 1. doi: 10.3205/15gma337.
- Roth, Stefan. 2018. "Persönliches Gespräch." *Fachstudienberater für Physik der RWTH Aachen University.*
- Savery, John R. 2006. "Overview of problem-based learning: definition and distinctions, the interdisciplinary." *Journal of Problem-based learning.*
- Schaper, Niclas, Oliver Reis, Johannes Wildt, Eva Horvath, and Elena Bender. 2012. "Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre." *Hochschulrektorenkonferenz (HRK) projekt nexus.* URL: https://www.brk-nexus.de/fileadmin/redaktion/brk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (eingesehen am 02.03.2019).
- Slembek, Edith. 1994. "Durch Gespräch führen-führen durch Gespräche." In *Sprechen - Führen - Kooperieren in Betrieb und Verwaltung*, edited by Elmar Bartsch, 180-189. Reinhardt Verlag: München.
- Von Kanitz, Anja. 2018. *Crashkurs Professionell Moderieren.* Vol. 10125: Haufe Group: Freiburg, München und Stuttgart. 2. Auflage. Original edition, 2016. Reprint, 2018.
- Wächter, Bernd. 2004. "The Bologna Process: developments and prospects." *European journal of education* 39 (3):265-273.
- Wächter, Christine. 2010. "Nachhaltige Ingenieurausbildung." *Geschlecht und Innovation. Gender Mainstreaming im Techno-Wissenschaftsbetrieb*:105-115.
- Wissenschaftsrat. 2016. *Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen.* URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5637-16.pdf> (eingesehen am 01.03.2019).
- Wissenschaftsrat. 2019. *Basisdaten zu Hochschulen und Forschungseinrichtungen in Deutschland.* URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Basisdaten.pdf> (eingesehen am 01.03.2019).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lernprozess für das Erlernen von Gesprächsführungskompetenzen.....	20
Abbildung 2: Zusammenführung der konzeptuellen, didaktischen, methodischen und praktischen Ansätze zur Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen.	30
Abbildung 3: Ergebnisse der personenbezogenen Datenerhebung.....	38
Abbildung 4: Constructive Alignment (CA) Schema.....	48
Abbildung 5: Begrüßungstext zur Befragung.....	90
Abbildung 6: Befragung Seite 1.....	91
Abbildung 7: Befragung Seite 2.....	92
Abbildung 8: Befragung Seite 3.....	93
Abbildung 9: Befragung Seite 4.....	94

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Niveaustufen nach Bloom und ihre entsprechenden Operatoren zur Beschreibung adäquater Lernziele.	47
Tabelle 2: Sprechoperationen und ihre Wirkung auf den Gesprächspartner bzw. den Gesprächsverlauf.....	62
Tabelle 3: Fragetechniken, und ihre kommunikative Wirkung auf den Gesprächsprozess.	70
Tabelle 4: Makro-Veranstaltungsplanung über das Semester jeweils für das Workshop-Format (1 SWS) und das Blockseminar-Format (3 SWS).	76
Tabelle 5: Mikro-Veranstaltungsplanung zum zwei-Halbtage Workshop-Format.....	77
Tabelle 6: Mikro-Veranstaltungsplanung zum dreitägigen Blockseminar-Format.	78

Über den Autor



Dr. rer. nat. Ulrich Engelmann (Jahrgang 1987) hat von 2007 bis 2013 Physik mit Vertiefung in Physik neuer Materialien und Medizinphysik an der RWTH Aachen University studiert und seinen Master mit Auszeichnung abgeschlossen. Im Anschluss hat er von 2014 bis 2018 am 1. Physikalischen Institut (IA) und am Institut für

Angewandte Medizintechnik (AME) der RWTH Aachen University geforscht. Nach einem halbjährigen Forschungsaufenthalt an der University of Washington (Seattle, USA) wurde er im Februar 2019 in Aachen von der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften für eine Arbeit über den Einsatz magnetische Nanopartikel in der hyperthermischen Krebstherapie promoviert.

Schon während seines Physikstudiums entdeckte Herr Engelmann seine Leidenschaft für das verständliche Vermitteln komplexer Inhalte durch mündliche Kommunikation und besuchte erste Vorlesungen zur Rede- und Gesprächsrhetorik. Parallel zur Promotion nahm er von 2014 bis 2019 das Studium der Kommunikations- und Sprechwissenschaften an der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf und der RWTH Aachen University auf und vertiefte sich vor allem in der rhetorischen Kommunikation und Gesprächsführung. Im März 2019 legte er als erster Prüfling an der wiedereröffneten DGSS-Prüfstelle in Aachen seine Prüfung in Sprechwissenschaften und Sprecherziehung zum Sprecherzieher der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V. (DGSS) ab.

Seit April 2019 ist Ulrich Engelmann als Projektleiter in Forschung und Lehre bei der IVU Traffic Technologies AG in Aachen an der Schnittstelle zwischen Technikverständnis und Informationsvermittlung tätig. Darüber hinaus ist er weiterhin in der Lehr-/ Lernforschung und der Erwachsenenbildung an der RWTH Aachen University und FH Aachen aktiv.