

Ute Tat / Leena Saurwein / Natascha Zeitel-Bank

Soziale Kompetenzen als Herausforderung im Hochschulbereich

131 - Social Competence in Action: Inter- und transdisziplinäre Erkundungen im Dreieck Praxis-Lehre-Forschung

Abstract

Soziale Kompetenzen sind *die* Herausforderung, um erfolgreich im Leben zu sein, und spielen eine zunehmend bedeutende Rolle in den Curricula von Universitäten auf europäischer und globaler Ebene. Die große Herausforderung in der Ausbildung liegt im Design von effektiven Lernsettings für die Entwicklung solcher Kompetenzen. In unserem Beitrag skizzieren wir Schlüsselfaktoren von Sozialkompetenzen und zeigen mögliche Wege zur Entwicklung insbesondere *interpersoneller Kompetenzen* auf. Es werden drei unterschiedliche Lern-Settings diskutiert, die am Management Center Innsbruck (MCI) umgesetzt wurden. Die Lernkonzepte sind wissenschaftlich fundiert mit Schwerpunkt auf praktische Anwendung. Soziale Kompetenzen in unseren Lernsettings finden sich auf verschiedenen Ebenen innerhalb und zwischen Organisationen: auf individueller Ebene mit Fokus auf Selbst-Führung, auf Team- und Organisationsebene mit Fokus auf interpersonelle Kompetenzen und auf globaler Ebene mit Fokus auf interkulturelle Kompetenzen. Es hat sich gezeigt, dass die Entwicklung von sozialen Kompetenzen einen komplexen Prozess darstellt, der Zeit und Aufwand benötigt, um erfolgversprechend zu sein. Erfolg und Nachhaltigkeit sind abhängig von verschiedenen Einflussfaktoren wie individuelle Charakteristika, Qualität von Lernkonzept und Lehrenden sowie von der Lernumgebung generell.

Keywords

Soziale Kompetenzen, Selbst-Führung, Lernen in Teams, Interkulturelle Kommunikation

1. Einführung

Soziale Kompetenzen umfassen unserem Verständnis nach sowohl Empathie und soziale Fähigkeiten wie Kommunikation und Konfliktmanagement, aber auch intrapersonelle Kompetenzen wie Selbst-Führung. Soziale Kompetenzen in diesem Sinne begegnen uns daher auf verschiedenen Ebenen innerhalb und zwischen Organisationen: auf individueller Ebene mit Fokus auf Selbst-Führung, auf Team- und Organisationsebene mit Fokus auf interpersonelle Kompetenzen und auf globaler Ebene mit Fokus auf interkulturelle Kompetenzen.

2. Selbst-Führung

Selbst-Führung kann als Prozess des 'Sich-Selbst-Beeinflussens' beschrieben werden, der grundsätzlich darauf abzielt, den Menschen in seiner persönlichen Effektivität zu unterstützen. Der Schwerpunkt dabei liegt auf dem Vermögen des Individuums, sein eigenes Verhalten durch verschiedene Mechanismen wie Beobachtung oder Imagination zu beeinflussen und zu steuern (vgl. Neck / Manz, 2013). Das Konzept der Selbst-Führung umfasst *verhaltensfokussierte Strategien* wie Selbstbeobachtung und Selbstbelohnung. Dabei geht es vor allem um das Erkennen von eigenen Verhaltensweisen und darum, etwaig unerwünschtes Verhalten verändern zu können. Durch *natürliche Belohnungsstrategien* soll die Attraktivität der Tätigkeit selbst erhöht werden. Bei den *Strategien konstruktiver Gedankenmuster* spielen das Imaginieren von Erfolg sowie positive Selbstgespräche eine wichtige Rolle (Neck / Houghton, 2006).

Die Entwicklung von Kompetenzen zur Selbst-Führung beinhaltet aus unserer Sicht u.a. a) Aufmerksamkeit/Verständnis für sich selbst, b) die Fähigkeit sich selbst positiv zu beeinflussen und c) Aufmerksamkeit/Verständnis für andere. Die große Herausforderung liegt darin, *wie* die genannten Kompetenzen (d.h. Selbst-Wahrnehmung, konstruktive Gedankenmuster, Empathie) gestärkt bzw. entwickelt werden können. Ausgehend von der Annahme, dass dies nicht über formale Lernmethoden auf rein kognitiver Ebene (z.B. Vorlesung) möglich ist, wird auf Lernen durch *Erfahrung* Wert gelegt, um präzise zu sein, mittels *körperlicher* Erfahrung.

In einer Reihe von Studien und Wissenschaftsdisziplinen wurde gezeigt, wie der Körper unser Gehirn informiert und beeinflusst. Demnach kann der Körper als Schlüsselfaktor in der Gestaltung geistiger Prozesse gesehen werden (Gallagher, 2013). Es wird versucht, diesen Erkenntnissen durch ein spezielles Lernsetting, bei dem der Körper eine zentrale Rolle spielt, gerecht zu werden.

Zur Unterstützung der Studierenden bei der Entwicklung der genannten Kompetenzen wurde ein auf Erfahrung (Körperwahrnehmung) basierendes Lernkonzept, kombiniert mit intellektueller Reflexion, entwickelt und in einem Master Programm umgesetzt (Tat / Zeitel-Bank, 2013). Dieses Lernsetting vereint erfahrungsbasiertes Lernen (Kolb, 1984; Law, 2010) mit der Idee von 'Embodiment'.

Selbst-Wahrnehmung erfahren die Studierenden über Körperbewegungen, die zusammen mit der Atmung die Aufmerksamkeit schulen und fokussieren sollen. Die geistige Konzentration wie auch das Verständnis für eigene Bedürfnisse und Restriktionen werden gefördert. Während der Bewegungen werden *konstruktive Gedankenmuster* eingeübt. Dazu sind die Studierenden eingeladen, positive Bilder und Erfolge zu visualisieren. Positive innere Kommunikation unterstützt das 'Ich kann das'-Gefühl. In Bezug auf *Empathie* wird angenommen, dass ein verbessertes Verständnis eigener Bedürfnisse und Restriktionen zu einem verbesserten Verständnis für die Bedürfnisse und Grenzen anderer beitragen kann. Die diesbezügliche Sensibilität wird auch durch die Beobachtung von nonverbialem Verhalten wie Körperhaltung und Gesten geschult (Tat / Zeitel-Bank, 2013).

Am Ende des wöchentlichen, zweiseimestrigen Lernprozesses hat sich gezeigt, dass alle Studierenden nach eigener Einschätzung ihre sozialen Kompetenzen stärken konnten und zwar unabhängig, ob sie dem ungewöhnlichen Lernsetting positiv oder negativ gegenüberstanden. Konkret konnten alle Studierenden u.a. die Kompetenzen Selbst-Wahrnehmung, konstruktive Gedankenmuster und Empathie stärken und haben damit praktische Erfahrung bezüglich Selbst-Führung erworben. Darüber hinaus konnte der Unterricht zu einem allgemeinen körperlichen und mentalen Wohlbefinden beitragen.

2 Lernen in Teams

Auf der Ebene von Teams spielen *interpersonelle Kompetenzen* eine große Rolle. Diese sind verbunden mit dem Prozess des Lernens und Kommunizierens in Gruppen. Hierzu gehört auch das Verstehen von Teamdynamiken und das Bewältigen von Konflikten auf verschiedenen Ebenen (McShane / Von Glinow, 2010; Griffith / Dunham, 2015; Knights / Willmott, 2007).

Das Lernsetting im Bereich Teamerfahrung erfolgt auf der Basis eines Praxisprojekts, das in Absprache mit einer externen Partnerin bzw. einem externen Partner in Form einer Projektskizze entworfen wird und ein aktuelles Problem betrifft. Die Herausforderung für die Studierenden besteht nun darin, diese Aufgabenstellung aus der Praxis im Laufe eines Semesters zu bewältigen und dabei gleichzeitig inhaltliche Kriterien aus den flankierenden Lehrveranstaltungen zu erfüllen. Hierzu gehören Input aus den Bereichen empirische Sozialforschung, Projektmanagement sowie das Anfertigen einer wissenschaftlichen Arbeit, die die Ergebnisse vereint (Zeitel-Bank / Tat 2012). Wichtige Lernerfahrungen betreffen aber nicht nur das Erfüllen dieser instrumentellen Vorgaben, sondern liegen in der effizienten und effektiven Kommunikation, um im Team und mit den involvierten Partnerinnen und Partnern die Vorgaben im Bereich Zeit, Budget und Umfang zu bewältigen. Die Studierenden benennen aus ihren Reihen in der jeweiligen Kleingruppe eine Projektleiterin bzw. einen Projektleiter, die/der nach fixierter Rücksprache mit der Praxispartnerin/dem Praxispartner und Erteilung des verschriftlichten Auftrags die Arbeitspakete auf die Gruppenmitglieder verteilt. Im Sinne des klassischen Projektmanagements berührt dies nicht nur die Verteilung der reinen Aufgaben, sondern stellt besondere Herausforderungen an die Koordination und (soziale) Kontrolle des Teams insgesamt. Diese Kommunikation findet auf vier Ebenen statt:

a) zwischen den Teammitgliedern, u.a. bei der Erstellung eines Projektstruktur- und eines Balkenplans, b) zwischen dem Team und der Teamleiterin bzw. dem Teamleiter, u.a. bei der Erstellung eines klaren Kommunikationsplans, c) zwischen dem Team, dem Teamleader und den jeweiligen Lektorinnen und Lektoren aus den betreffenden Lehrveranstaltungen, u.a. mit dem Anfertigen einer klaren Dokumentation, d) zwischen dem Team und der externen Projektpartnerin bzw. dem externen Projektpartner, u.a. mit der Verschriftlichung des Projektauftrags und der Protokollführung. Vor allem auf der vierten Ebene sind Studierende angehalten, zwischen einer internen und einer externen Kommunikation zu unterscheiden. Dies heißt, mögliche Konflikte im Team zu unterdrücken und Professionalität im Außenauftritt zu zeigen. Dies ist vor allem deshalb von

Bedeutung, da die Studierenden nicht nur ein Bild der Hochschule insgesamt vermitteln, sondern durch ihr eigenes Verhalten eine mögliche `Türöffnung´ für ein Praktikum oder eine künftige Arbeitsstelle erreichen können.

Studierende lernen demnach in diesem vernetzten Lernsetting, auf verschiedenen Ebenen zu arbeiten und müssen sich hierbei wechselnden und oft auch schwierigen Umwelten stellen. Dies erfordert oft die Lösung neuer und auch mit Konflikten behafteter Situationen. Diskussionen im Team über die eigene Einschätzung von Fähigkeiten, die Zuordnung dieser Fähigkeit in einem Team und die im Zeitablauf erforderliche Teamdisziplin gehören dazu, um das Projekt schließlich im Sinne der gewünschten Qualität abzuschließen. Es ist offensichtlich, dass die oftmals heterogene Zusammensetzung der Studierendengruppen die klassische Erfahrung der vier Entwicklungsphasen beinhaltet: Formieren, Diskutieren, Normieren und schließlich `Performen´ (Tuckman 1965). Es ist auch möglich, dass Konflikte im Team nicht gelöst werden können, vor allem, wenn die Phase II `Diskutieren` und mögliche persönliche Zuweisungen zu weit fortgeschritten sind und die Einhaltung des Zeitplans auch aufgrund weiterer Verpflichtungen nicht mehr möglich erscheint. In diesem Fall sind insbesondere die Lehrkräfte gefordert, die ihre Erfahrung einbringen und ggf. in persönlichen Gesprächen nach Lösungen suchen. Diese können bspw. in der Eingrenzung der überzogenen Ansprüche des Auftraggebers bzw. der Auftraggeberin liegen, in der Verringerung der Arbeitsbelastung einzelner Mitglieder durch klarere Aufgabenteilung bzw. Arbeitsreduktion oder in der Besprechung persönlicher intra- und interpersoneller Konflikte. Das Erklären der Gruppenprozesse auf der nonverbalen und paraverbalen Kommunikationsebene ist hierbei oftmals zentral und führt zur Aufklärung bzw. zum Verständnis des Entstehens konfliktbehafteter Situationen im Team. Nach Mehrabian (1972) ist es nicht nur notwendig zu dekodieren, sondern auch die Botschaft in der richtigen Form zu *verstehen*, um Konfliktsituationen oder Missverständnisse zu vermeiden. Am Ende eines Semesters werden im Rahmen einer Projektmesse die Abschlussergebnisse erstmals öffentlich den internen und externen PartnerInnen vorgestellt, und es wird im Sinne des erfolgreichen Projektabschlusses auch ein positiver emotionaler Abschluss im Team erreicht.

3. Interkulturelle Kommunikation

Auf globaler Ebene rücken soziale Kompetenzen insbesondere in Hinsicht auf interkulturelle Aspekte, Diversität und kulturübergreifende Kommunikation immer mehr in den Vordergrund. Das Lernkonzept `Interkulturelle Kommunikation´ zielt darauf ab, den Studierenden zuerst ein Verständnis ihrer eigenen Kultur und dann des Weiteren ihnen zu vermitteln, wie Menschen generell mit ihren eigenen kulturellen Realitäten des täglichen Lebens umgehen (Holiday, 2013).

Basierend auf der Theorie der Bildung einer `Third Culture´ (Small culture theory von Holliday, 2011, 2013) ermöglicht dies die Schaffung einer gemeinsamen kulturellen Basis, womit sich die Studierenden effektiver zwischen Kulturen bewegen und eine universelle interkulturelle Kernkompetenz leben können.

In der Praxis füllen die Studierenden dabei vorab eine online Befragung, den 'Intercultural Developmental Inventory' (IDI), aus, die auf dem Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität (DMIS, The Developmental Model of Intercultural Sensitivity) basiert, welches von Milton Bennett konzipiert wurde (Bennett, 1986, 2004, 2013). Dieses Modell dient als Rahmen zur Erklärung dafür, wie Menschen kulturelle Unterschiede erleben, darauf reagieren und dabei agieren. Es hilft den Studierenden, sich selbst und ihre Mitstudierenden besser zu verstehen und sich in der globalen Welt effizienter zu bewegen.

Die Studierenden erhalten persönliches Feedback in Hinblick auf ihre individuelle Phase der DMIS-Skala, in welcher sie sich gerade befinden. Einerseits unterstützt dies die Studierenden dabei, ihre Denkweise in Hinsicht auf interkulturelle Differenzen zu verstehen und andererseits bekommen die Studierenden dabei Hinweise und Unterstützung ihre weitere Entwicklung betreffend.

Sie erhalten zum einen gezielte Anstöße durch den Intercultural Developmental Plan (IDP), einen auf sie persönlich abgestimmten Entwicklungsplan, der auf ihrem individuellen Ergebnis des IDI aufbaut. Zum anderen erarbeiten sie schriftliche Reflexionen über ihre interkulturellen Begegnungen und Erfahrungen, sei es im privaten wie auch akademischen Bereich. Darüber hinaus findet abschließend eine Nachbesprechung statt, um auf individuelle Besonderheiten eingehen zu können.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass dieses Lernsetting (Drei-Phasen-Lernmodell) die Studierenden in hohem Maße beim besseren Verständnis ihrer eigenen kulturellen Prägung sowie der Darlegung ihrer persönlichen Wahrnehmung und Sichtweise ihrer interkulturellen Erfahrungen unterstützt. Damit wird ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung interkultureller Kompetenzen für eine angemessene und effiziente Herangehensweise in einer global zu sehenden Welt geleistet.

4. Diskussion

Soziale Kompetenzen spielen eine entscheidende Rolle im beruflichen Alltag. Daher gilt es im Hochschulbereich, bereits frühzeitig Studierende hierfür zu sensibilisieren. Es sollte ein zentrales, übergeordnetes Lernziel einer Hochschuleinrichtung sein, über verschiedene Studienprogramme hinweg die intra- und interpersonellen Kompetenzen der Studierenden zu fördern und entsprechende Problemlösungskapazitäten auf verschiedenen Ebenen zu trainieren (Persönlichkeitsebene, Teamebene und interkulturelle Ebene).

Es konnte im Rahmen unseres Beitrages gezeigt werden, dass die Entwicklung der genannten Kompetenzen als komplex und dynamisch eingestuft werden muss. Entsprechende zumindest mehrwöchige Lernsettings erhöhen die Chance auf Erfolg dahingehend, dass die Studierenden für die Zeit nach dem Studium auf entsprechende Situationen vorbereitet sind und angemessen reagieren können. Von Bedeutung sind hierbei auch die individuelle Persönlichkeitsstruktur der Studierenden, die Qualität des Lerndesigns bzw. der jeweiligen Lehrperson sowie die Lernumgebung. Diese Faktoren wirken im Lernsetting zusammen und spielen eine ergebnisbeeinflussende Rolle. Weitere Forschung auf diesem Gebiet in verschiedenen Lerndisziplinen ist wichtig, um ein verdichtetes Bild dieses integrierten Lernprozesses zu erhalten.

References:

- Bennett, Milton (1986): A developmental approach to training for intercultural sensitivity. In: International Journal of Intercultural Relations 10 (2), 179-95.
- Bennett, Milton (2004): Becoming interculturally competent. In Wurzel, J. (Ed.): Toward multiculturalism: A reader in multicultural education (2nd ed.), Newton/MA: Intercultural Resource, 62-77.
- Bennett, Milton (2013): Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices. Boston: Intercultural Press.
- Gallagher, Shaun (2013): How the body shapes the mind. Oxford/UK: University Press.
- Griffith, Brain A. / Dunham, Ethan B. (2015): Working in teams, moving from high potential to high performance. London: Sage.
- Holliday, Adrian (2011): Intercultural Communication and Ideology. Thousand Oaks/CA: Sage.
- Holliday, Adrian (2013): Understanding Intercultural Communication. Abingdon/Oxon: Routledge.
- Knights, David / Willmott, Hugh (2007): Introducing organisational behaviour and management, Hampshire/UK: Cengage Learning EMEA.
- Kolb, David A. (1984): Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall.
- Law, Barry (2010): Teaching and Learning for a Sustainable Future: Experiential Learning. http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod20.html. (22.06.2015)
- McShane, Steven L. / Von Glinow, Mary Ann (2010): Organizational Behaviour, emerging knowledge and practice for the real world (5th ed.), New York: McGraw-Hill / Irwin.
- Mehrabian, Albert (1972): Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes
- Neck, Christopher P. / Houghton, Jeffery D. (2006): Two decades of self-leadership theory and research. Past developments, present trends and future possibilities. In: Journal of Managerial Psychology, 21 (4), 270-295.
- Neck, Christopher P. / Manz, Charles C. (2013): Mastering Self-Leadership. Empowering Yourself for Personal Excellence (6th ed.), Upper Saddle River: Pearson Education.
- Tat, Ute / Zeitel-Bank, Natascha (2013): Self-leadership Development: The Link Between Body, Mind, and Reflection. EconPapers. 183-189. <http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-02-4/papers/ML13-244.pdf>. (12.10.2015)
- Tuckman, Bruce W. (1965): Developmental sequence in small groups. Psychol. Bull. 63:384-99
- Zeitel-Bank, Natascha / Tat, Ute. (2012): 'Networked Learning' at the Management Center Innsbruck, Austria, EconPapers. 479-487. http://www.issbs.si/press/ISBN/978-961-6813-10-5/papers/ML12_104.pdf. (23.11.2015)