

**Katholische Hochschule Nordrhein–Westfalen
Abteilung Münster**

Masterarbeit im postgradualen Masterstudiengang Supervision

**Kompetenz und Kompetenzentwicklung
jenseits des curricularen Tellerrandes**

–

Möglichkeiten von Supervision und Coaching für Studierende

vorgelegt von

Michael Taden
Am Funkturm 82
49082 Osnabrück

Erstkorrektor: Prof. Dr. Jörg Baur
Zweitkorrektor: Bardo Schaffner

Osnabrück, 30. Januar 2013

*Man muss ins Gelingen verliebt sein,
nicht ins Scheitern.*

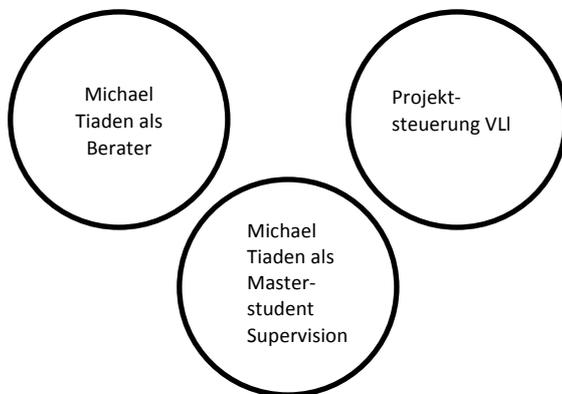
(Ernst Bloch)

Vorwort

Mein Interesse an Supervision und Coaching im hochschulischen Kontext begründet sich aus meinen Erfahrungen in der alltäglichen Arbeit mit Studierenden als Lehrender an der Hochschule Osnabrück einerseits und meiner dazu parallel gelebten Rolle als Studierender in einem Masterstudiengang Supervision andererseits. Lange vor dem Beginn dieser Arbeit habe ich mich gedanklich mit Möglichkeiten auseinandergesetzt, diese beiden professionellen Perspektiven thematisch miteinander zu verknüpfen. Durch eine günstige Konstellation an der Hochschule Osnabrück eröffnete sich mir die Möglichkeit, in diesem Feld zu arbeiten. Die Hochschule Osnabrück hat sich im Rahmen des Bundesprogramms Qualitätspakt Lehre (vgl. BMBF, 2012) mit ihrem Konzept „Voneinander Lernen lernen - Exzellenz durch eine nachhaltige Lehr-/ Lerngemeinschaft“ bemüht, für die Studierenden ziel- und bedarfsgerechte Angebote in Bezug auf Selbsteinschätzung, eine professionelle Lernberatung, ein ziel- und bedarfsgerechtes Lerntraining und eine Plattform für die Entwicklung der Team- und Projektkompetenz im Rahmen von interdisziplinären Projekten anzubieten.

Diese günstige Konstellation hat es mir möglich gemacht, Überlegungen von Angeboten in Supervision und Coaching für Studierende anzustellen.

Aus meiner systemischen Sichtweise heraus haben in der Triade Berater, Masterstudent und Projektsteuerung alle Beteiligten von dieser Arbeit profitiert.



Der Berater war in der Lage, ein professionelles Beratungsangebot für Studierende zu entwickeln und durchzuführen, die der Masterstudent im Rahmen seiner Masterthese beforschen konnte, damit das auftraggebende Projekt mit den Daten der Kompetenzerwerbserwartung von Studierenden in Supervision und Coaching die Grundlage für weitere Maßnahmen im Bereich der studienbegleitenden Beratungsmaßnahme nachhaltig formulieren kann.

Mit dieser Arbeit schließe ich den Masterstudiengang Supervision ab: Zweieinhalb Jahre der Ausbildung und des Studierens im Sinne von „sich bemühen“ gehen dem Ende entgegen. Ich stelle bereits jetzt fest, dass ich mich auch weiterhin mit Supervision und Coaching im hochschulischen Kontext beschäftigen werde.

An dieser Stelle möchte ich „Danke“ sagen: vor allem meiner Frau Bettina Charlotte, die all das, was an der Arbeit dran und „drumzu“ (wie man das in Osnabrück sagt) hing, geduldig ertragen hat und mich in vielerlei Hinsicht - auch als Korrektiv und ideenentwickelnd - unterstützt hat. Mein weiterer Dank gilt Marion Wulf, Leiterin der akademischen Personalentwicklung der Hochschule Osnabrück im Projekt „Voneinander Lernen lernen“, Marina Granzow, Thorsten Landowsky und Julia Schneewind für die Ideenentwicklung und Reflexion, für die mündlichen und gedanklichen Korrekturen, Georg Moersheim für sprachliche und grammatikalische Einsicht und natürlich auch allen Studierenden, die tapfer die Fragebögen ausgefüllt haben und die Untersuchung erst möglich gemacht haben.

Nicht zuletzt gilt mein Dank den beiden Betreuern dieser Arbeit, Bardo Schaffner und Jörg Baur, die meine Idee von Anfang an begleitet und unterstützt haben. Durch ihre Unterstützung im Vorfeld haben sie dazu beigetragen, mich als Beraterpersönlichkeit auch wissenschaftlich weiterzuentwickeln.

Michael Tiaden | Osnabrück, im Januar 2013

Vorwort

1	Einleitung - Ausgangsfrage.....	1
2	Begriffsbestimmungen – berufsbezogene Beratung.....	4
2.1	Supervision und Coaching.....	4
2.2	Beratung in Bezug auf gesellschaftliche Aspekte und Veränderungen.....	5
2.3	Supervision.....	8
2.3.1	Entwicklungslinien supervisorischer Ideen - Bezug zum Forschungsgegenstand.....	8
2.4	Coaching.....	12
2.4.1	Entwicklungslinien des Coachings.....	14
2.5	Unterschiedsbildung in der Qualität von Coaching und Supervision.....	16
2.5.1	Möglichkeiten von Supervision/Coaching - Wissens- und Kompetenzentwicklung im Kontext hochschulischer Überlegungen.....	18
2.5.2	Zielfokus: Handhabung der eigenen Person.....	20
2.6	Zur weiteren Verwendung der Begriffe Supervision und Coaching im Kontext des Forschungsgegenstandes.....	23
3	Das Konzept der Kompetenz.....	25
3.1	Kompetenz – eine Annäherung.....	25
3.2	Entwicklungslinien des Kompetenzbegriffes.....	26
3.3	Bausteine von Kompetenz.....	27
3.3.1	Baustein: Wissen.....	28
3.3.2	Baustein: Fähigkeiten.....	28
3.3.3	Baustein: Fertigkeiten.....	28
3.3.4	Baustein: Werte.....	28
3.3.5	Baustein: Dispositionen.....	29
3.3.6	Baustein Motivationen.....	29
3.4	Kompetenz – Handeln – Performanz.....	30
3.5	Kompetenz in Abgrenzung zu Qualifikation.....	31
3.5.1	Ein Vergleich von Kompetenz und Qualifikation:.....	33
3.6	Eine Zwischenbilanz.....	34
3.7	Kompetenz - Abgrenzung zum Begriff Bildung.....	35
3.8	Kompetenzklassen.....	36
3.9	Kompetenzaufbau - Kompetenzgenese.....	38
3.10	Kompetenzentwicklung/-erwerb durch Supervision/ Coaching.....	39
4	Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung.....	42
4.1	Quellen der Selbstwirksamkeitserwartungen.....	44
4.1.1	Die physiologischen Zustände und die Wahrnehmung eigener Gefühle:.....	45
4.1.2	Die soziale Überzeugung.....	45
4.1.3	Das Modelllernen an Stellvertretern.....	45
4.1.4	Die eigene Erfahrung in Bezug auf Erfolge und auch Misserfolge:.....	46

5	Untersuchung: Kompetenzerwerbserwartung durch Supervision und Coaching von Studierenden an der Hochschule Osnabrück	47
5.1	Erläuterung und Forschungsansatz	47
5.2	Zur Datenauswertung – Auswahl der Methode	48
5.3	Forschungshypothesen und das eigene Erkenntnisinteresse	49
5.4	Der Pretest	49
5.5	Stichprobe der Teilnehmenden - Auswahl der Personengruppe	51
5.6	Skala der Selbstwirksamkeitserwartung.....	53
5.6.1	Einzelauswertungen - Selbstwirksamkeitserwartung.....	54
5.7.	Kompetenzerwerbserwartung.....	55
5.7.1	Kompetenzklassen	57
	(a) <i>Aktivitäts- und Leistungsorientierte Kompetenzen</i>	57
	(b) <i>Fachlich-methodische Kompetenzen</i>	58
	(c) <i>Personale Kompetenzen</i>	59
	(d) <i>Sozial-kommunikative Kompetenzen</i>	60
5.7.2	Einzelauswertungen.....	62
5.8	Kompetenzerwerbsbedarf	67
5.8.1	Situationsgebundene Bedarfswünsche	68
5.8.2	Kompetenzerwerbsbedingungen	69
5.8.3	Kompetenzerwerbsart	70
5.8.4	Kompetenzerwerbthematiken	71
5.9	Schlussbemerkung – Erkenntnis	72
6	Handlungsempfehlungen.....	76
7	Literaturverzeichnis	81
8	Verzeichnis der Abbildungen	86

Anhang

1 Einleitung - Ausgangsfrage

Die Hochschule Osnabrück hat mit Erfolg an einer Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) teilgenommen. Aus dem sogenannten „Qualitätspakt Lehre“ hat sich das Projekt „Voneinander Lernen lernen“ (VLI) entwickelt (vgl. Hochschule Osnabrück, o.J.). Bei den Grundideen von VLI geht es vor allem darum, neben den curricularen Lernformen neue Methoden, Räume und Begegnungen von Studierenden und Lehrenden fach- und fakultätsübergreifend zu ermöglichen. Ein Ansatz, dieses Ziel zu erreichen, ist u.a. ein Angebot von Supervision und Coaching, das bislang in der hochschulischen Lernkultur noch nicht etabliert ist. Das Ziel, das die Hochschule damit verfolgt, ist die dauerhafte Implementierung neuer und anderer an den Erwerb von Kompetenzen orientierter Lehr- und Lernformen und die Verbesserung von Studienerfolgen für die Absolvierenden der Hochschule.

Auf der einen Seite hat sich eine Struktur für die Studierenden - das Learning Center - mit seinen Angeboten etabliert und auf der Ebene der Lehrenden der Bereich der akademischen Personalentwicklung. Beide Bereiche arbeiten eng verbunden und gemeinsam zielführend an der „Bildung einer neuen Lehr- und Lernkultur“ (vgl. ebd.). Ein Angebot für Supervision und Coaching für Studierende hat in diesem Projekt eine fundierte Anbindung und den geeigneten fachlich-inhaltlichen und organisationalen Rahmen zur Durchführung: auf der einen Seite mit der Zielgruppe Studierende für das Learning Center und auf der anderen Seite die Zielgruppe der lehrenden Studierenden, der TutorInnen, für den Bereich der akademische Personalentwicklung. Für TutorInnen gab es im SS 2012 und WS 2012/13 die ersten Supervisions-/ Coachinggruppen als Pilotgruppen, die zeitgleich mit dieser Arbeit abgeschlossen sein werden und deren Evaluation perspektivisch eine nächste Aufgabe der Begleitung des hier aufgegriffenen Beratungsformates sein kann.

Den Titel der Masterthese hatte ich bereits im Sommer 2012 formuliert. Wenn ich ihn aus heutiger Perspektive kritisch betrachte, würde ich den Begriff Kompetenzentwicklung präzisierend gegen den Begriff Kompetenzerwerb ersetzen. Im Vor-

feld war nicht abzusehen, dass sich ein Konstrukt Kompetenzerwerbserwartung so deutlich würde formulieren lassen. Das ist mir erst im Laufe der Auswertung der Untersuchung in dieser Form deutlich geworden.

Eine meiner Ausgangsthesen zu Beginn meiner Beschäftigung mit dem Thema Supervision und Coaching an der Hochschule lautet: Lernen in Hochschule führt häufig zu trägem Wissen. Darunter wird nach Gruber et al. (2000) theoretisches Wissen verstanden, das für die Lösung komplexer, realitätsnaher Probleme nicht genutzt werden kann. Somit entsteht eine Kluft zwischen Wissen und Handeln im Rahmen der hochschulischen Studienprogramme. (vgl. Gruber et al., 2000). Gruber et al. resümieren:

„Das gewissermaßen ‚in vitro‘ erworbene Wissen kann zwar im universitätsanalogen [und hochschulanalogen, Anm. d. Verf.] Kontext, in dem es erworben wurde, genutzt werden, etwa bei Prüfungen: in komplexen analogen Problemsituationen gelingt die Wissensanwendung jedoch nur unvollständig oder überhaupt nicht.“ (ebd. S. 139).

Nun sollte es aus meiner Sicht Ziel sein, dass curricular erworbenes Wissen, diese wichtigen Qualifikationen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, für Studierende noch besser nutzbar gemacht werden können. Es sollten Strategien entwickelt werden wie sich diese in sinnvolles und nutzbares auf der einen Seite und gesellschaftlich sinnvolles studentisches und zukünftiges berufliches Handeln auf der anderen Seite ableiten lässt. *„Das menschliche Existential Arbeit ist am besten entfaltbar, wenn es dem Leben, dem Menschen dient.“* (Baur & Maurer, 2012, S. 16).

Das Konzept der Kompetenzen greift genau diesen Ansatz der Sinnstiftung und der Entfaltung auf.

Wichtig ist für mich insbesondere die Frage, welche Vorstellungen und Erwartungen Studierende von Supervision und Coaching haben und welche Erwartungen sie im Bereich des Kompetenzerwerbs haben, wenn sie die Möglichkeit nutzen würden, an Supervision und Coaching teilzunehmen. Ich frage also nach der eigenen Kompetenzerwerbserwartung in Supervision und Coaching, die studienbegleitend – zusätzlich zu den curricularen Lehrveranstaltungen – angeboten wird. Im Rahmen dieser Untersuchung entwickelte sich der Begriff der Kompetenzer-

werbserwartung und zeigte sich für mich als sinnvoll und belastbar, auch wenn er bislang in der Literatur nicht erschienen ist.

Zu Anfang ist es mir wichtig im Sinne einer Standortbestimmung die Beratungsformate von Supervision und Coaching differenziert darzustellen.

Ich zeige sie aus ihren jeweiligen Entwicklungslinien und ihrem Selbstverständnis heraus in Bezug auf den hochschulischen Kontext. Wichtig ist mir, den Fokus auf das Spannungsfeld von individuellem Nutzen einerseits und Reflektion unter gesellschaftlicher Perspektive geprägt von Verantwortung andererseits zu legen.

In Kapitel 3 widme ich mich dem Konzept der Kompetenz. Ergänzend dazu unternehme ich in Kapitel 4 einen kleinen Exkurs in die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung, da ich im ersten Teil des Untersuchungsfragebogens auf die eigene Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden eingehe.

In Kapitel 5 schließt sich wie oben bereits erwähnt der Untersuchungsbericht der Befragung der Studierenden an.

Im 6. Kapitel gebe ich ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung Handlungsempfehlungen für die weitere Konzeption, Gestaltung und Durchführung von Maßnahmen in Supervision und Coaching im Kontext von Hochschule. Dieser Transfer erscheint mir sinnvoll und notwendig, um in Zukunft studienbegleitende berufsbezogene Angebote für Studierende anzubieten; Angebote, bei denen Studierende einerseits mit ihren Erwartungen gut „andocken“ und andererseits professionell Beratende im Bereich Supervision und Coaching verantwortlich – und gemeinsam mit Studierenden - einen guten gemeinsamen Lern-, Beratungs-, Entwicklungs- und Kompetenzerwerbsprozess gestalten können.

Gelingt das, kann das auch einen Mehrwert in Bezug auf die Idee von „Voneinander Lernen lernen“ bewirken.

2 Begriffsbestimmungen – berufsbezogene Beratung

In diesem Kapitel wende ich mich den berufsbezogenen Beratungsansätzen von Supervision und Coaching zu. Dabei erhebe ich an dieser Stelle keinen vollständigen definitorischen Anspruch. Das würde den Umfang dieser Arbeit um ein Vielfaches sprengen. Ich betrachte beide Formate aus ihrer Perspektive zueinander in Grundhaltungen, Entwicklungslinien und Zielsetzungen bezogen auf meinen Forschungsgegenstand, einem Beratungsangebot im Kontext Hochschule.

2.1 Supervision und Coaching

Meine eigene Profession ist Sozialarbeit und Supervision. Mein berufliches und beraterisches Selbstverständnis leitet sich aus beiden Professionen ab. Dabei arbeite ich im beraterischen Kontext als Supervisor und als Coach. Eine Initiative der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) startete 2011 eine Kampagne mit dem Titel „*Mein Coach ist Supervisor – und Ihrer?*“ (vgl. Deutsche Gesellschaft für Supervision, 2011 a). Diese Kampagne macht deutlich, dass der Unterschied von Supervision und Coaching nur schwer zu fassen ist und die Profession Supervision auch eine professionelle Tätigkeit des Coachings impliziert. Die Übergänge beider Beratungsformate sind fließend.

Fachlich ist die Frage der Differenzierung nicht entschieden (vgl. DGSv, 2011 b). Die DGSv formuliert die Fachlichkeit der Mitglieder in Bezug auf deren Beratungsleistungen folgendermaßen:

- *„Themen und Prozess einer Beratung sind ihnen gleichermaßen wichtig*
- *Ratsuchende sehen sie als Partner/innen auf Augenhöhe*
- *Vertraulichkeit im Persönlichen verbinden sie mit Offenheit in der Sache*
- *Unterschiedliche Perspektiven (bspw. personal, intersubjektiv, organisational) wahrzunehmen, sie in der Beratung zu nutzen und ggf. zu integrieren, ist ihre besondere Fähigkeit*
- *Zielorientierung und Ergebnisoffenheit sind für sie kein Gegensatz*
- *Ein ethischer Kodex und die überprüfte und überprüfbare Qualität ihrer Beratung sind grundlegend für ihre Leistungen*
- *Jeden Beratungsprozess verstehen sie als „Unikat“, „Beratungsschablo-*

nen“ sind für sie kein professionelles Angebot

- *Ihre Beratung verbindet die Sicht auf Personen mit der Sicht auf Systeme und Kontext*
- *Ihr „Blick von der Systemgrenze“ liefert neue Erkenntnisse“ (DGSv, 2011 b).*

Die Beratungsformate Supervision und Coaching besitzen eine große Nähe der Gegenstandsbereiche ihrer Arbeit, der methodischen Vorgehensweise und der beraterischen Ziele: Ich nenne nur Buer (2005), Kühl (2008), Taffertshofer (2008), Rauen (o.J.), Rauen (2003), Schreyögg (2010) als einige Beispiele wissenschaftlicher Veröffentlichungen zum Thema der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Beratungsformate. Es wird aber deutlich, dass der Diskurs um Inhalte und Begrifflichkeiten nicht beendet ist.

Ob man davon ausgeht, dass

„durch die Traditionen von Supervision auf der einen Seite und Coaching auf der anderen der Fokus der Formate entweder mehr auf der Personal- oder mehr auf der ‚Personen –Entwicklung‘ liegen“ (Schreyögg, o.J.)

oder wie andere Autoren den Unterschied nur auf die Ursprünge der Formate reduzieren, versuche ich, einige Merkmale und die für meinen Gegenstandsbereich wichtigen Aspekte zu benennen.

Ich möchte eine eigene Einschätzung beider Beratungsformate für meinen Gegenstandsbereich beschreiben und so formulieren, dass sie anwendungsbezogen auf den Bereich Supervision und Coaching für Studierende deutlich werden.

2.2 Beratung in Bezug auf gesellschaftliche Aspekte und Veränderungen

Im Bereich der Arbeitswelt und der Hochschule – dem Gegenstandsbereich dieser Arbeit – sind die Personen, mit denen sich Berater/-innen auseinandersetzen, derzeit einer zunehmenden Unsicherheit ausgesetzt. Mitarbeiter/-innen in ihren Organisationen und Studierende - als zukünftige MitarbeiterInnen und Führungskräfte in Unternehmen und Organisationen - sind in ihrer individuellen Rolle durch massive gesellschaftliche und organisationale Umbrüche der letzten Dekaden verunsichert (vgl. Bergknapp, 2009, S. 19).

Es hat in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel stattgefunden: weg von der

Fürsorge der Unternehmen und Organisationen hin zu mehr Eigenverantwortung von Arbeitnehmer/-innen für ihre eigenen Interessen im Arbeitsprozess. Pongratz & Voß (2003) beschreiben das Individuum in Bezug auf die Arbeitswelt und haben den Begriff des Arbeitskraftunternehmers geprägt. Die Autoren legen dabei in der Betrachtung des Individuums einen Fokus auf die Tatsache, dass Verwaltung, Umgang, Ausbau der Ressource Arbeitskraft der Selbstverantwortung der Arbeitskraft selbst unterliegen und nicht mehr der Organisation und Unternehmen, für das sie tätig ist. Die Veränderungen in der betrieblichen Organisation, vor allem die sich weiter ausdehnende Übernahme von Eigenverantwortung drängt dabei immer mehr in das Private hinein. In der Funktion des Arbeitskraftunternehmer muss sich der/die Einzelne selbst organisieren und ist gekennzeichnet durch die Merkmale Selbst-Kontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung (vgl. Minszen, 2012, S. 109 f.). Berufliche Themen greifen dabei immer mehr in den Bereich des Privatlebens hinein und beeinflussen dieses enorm. Dieses Phänomen sorgt für die Entstehung einer großen Unsicherheit auf Seiten von Mitarbeiter/-innen. Eine Beratung kann für Sinnstiftung, Orientierung und Unterstützung in unsicheren Situationen hilfreich sein (vgl. Bergknapp, 2009, S. 20). Wenn dabei von Beratung im personalen Kontext gesprochen wird, greife ich den Begriff der personenorientierten Beratung von Kühl auf, der

„ [...] *Beratungen, die in Organisationen stattfinden und die als Ansatzpunkt nicht vorrangig die Organisation als Ganzes wählen, sondern sich an Personen wenden, die in der Organisation beschäftigt sind*“ (Kühl, 2008, S. 14) benennt.

Die vorrangige Aufgabe der Beratung sieht Kühl dabei in der Bearbeitung von Passungsproblemen zwischen Personen auf der einen Seite und Rollen, Programmen und Werten auf der anderen Seite. Personenorientierte Beratung nimmt dabei immer die Passungsproblematik aus der Perspektive der Person in den Blick. Kühl greift dabei auf eine Unterscheidung von Luhmann zurück, die vier Formen unterscheidet, nach denen sich Verhaltenserwartungen an Menschen innerhalb von Unternehmen und Organisationen stabilisieren lassen: Personen, Rollen, Programme und Werte (vgl. Kühl, 2008, S. 59). Der Begriff Personen beschreibt die Individualisierung von Erfahrungen, die Menschen im Kontakt mit

Menschen machen. Z.B. verhält sich Person X in einer vergleichbaren Situation vollkommen anders als Person Y. Der Begriff der Rolle fasst die Verhaltenserwartungen, die Menschen an Rollenträger haben. Beispielsweise gibt es eine Grunderwartung wie sich ein Polizist als Vertreter des Staates zu verhalten hat. Der Begriff Programme meint die Regeln für die richtigen Entscheidungen im Ablauf einer Organisation. Konkret heißt das z.B.: alle Verkehrsteilnehmer halten an einer Straßenkreuzung, wenn die rote Ampel leuchtet. Mit Werten beschreibt Kühl angelehnt an Luhmann abstrakte Verhaltenserwartungen an Menschen in Organisationen, die allerdings offen lassen, welches Verhalten in der konkreten Situation zu erwarten sind. Nach Kühl sind Supervision und Coaching geeignete Formate der Beratung, um die Passungsprobleme zwischen den Elementen zu bearbeiten (vgl. Kühl S. 60 f.). Für Studierende als potentielle Teilnehmende von Supervision/Coaching an der Hochschule ist es aus meiner Sicht wichtig, genau diesen Themenbereich bereits in der Ausbildungsphase aktiv und offensiv anzusprechen und zu bearbeiten. Sie werden im weiteren Berufsleben fast zwangsläufig mit den beschriebenen Passungsproblemen konfrontiert werden. Sie erleben Anteile dieser gesellschaftlichen Dimension bereits an ihrer Hochschule alltäglich. In Supervision/Coaching kann sich eine Möglichkeit der Bearbeitung bieten. Ob Studierende diesen Konflikt im Studium wahrnehmen oder das Spannungsfeld Anpassung versus Reflektion überhaupt bewusst wahrnehmen, bleibt aus meiner Sicht eine spannende Frage für den gesamten Hochschulbereich in den kommenden Jahren. Ich kann nur nicht-repräsentativ aus meinen Erfahrungen mit Studierenden berichten, dass Studierende es als hilfreich und für sich als Herausforderung erleben, wenn sie mit personalen Fragestellungen reflektorisch konfrontiert werden bzw. sich selber konfrontieren und auseinandersetzen.

Bezogen auf hochschulische Kontexte hat der Bologna-Prozess mit der Veränderung der Studienform auf Bachelor- und Masterabschlüsse auf vielen Ebenen für Unsicherheiten gesorgt. Von Studierenden habe ich vermehrt die Rückmeldung erhalten, dass sie das Bachelor-Curriculum als sehr verschult erleben und das Thema Eigenverantwortung zumindest in den ersten Studienabschnitten als minderrepräsentiert erleben.

2.3 Supervision

In der Eigendarstellung der DGSv heißt es :

„*Supervision:*

- *ist ein Beratungsformat, das zur Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit eingesetzt wird*
- *dient grundsätzlich der Entwicklung von Personen und Organisationen*
- *betrachtet personale, interaktive und organisationale Aspekte*
- *bezieht sich auf Kommunikation und Kooperation im Kontext beruflicher Arbeit*
- *ist Reflexion und keine Instruktion, ist gemeinsame Erörterung eines Problems, keine Schulung, kein Training“ (DGSv, o.J.).*

Bezogen auf den Forschungsgegenstand, einen möglichen Kompetenzerwerb durch Supervision

- fördert sie die Aufgabenorientierung
- hilft, auf berufliche Anforderungen adäquat reagieren zu können
- fördert den Selbstreflektionsprozess im beruflichen Kontext
- unterstützt das Erkennen von Mustern im hochschulischen und späteren beruflichen Handeln und erweitert die Handlungskompetenz
- befähigt, persönliche Reaktionsweisen, objektive Erkenntnisse, aktuelle Arbeitssituationen und subjektive Erfahrungen zu integrieren
- fördert die Problemlösefähigkeit (vgl. DGSv, 2008).

2.3.1 Entwicklungslinien supervisorischer Ideen - Bezug zum Forschungsgegenstand

Wo kommt die berufsbezogene Beratung geschichtlich her? Wie sind ihre Ursprünge einzuordnen und wo verordnet sie sich heute? Dies sind Fragen, deren Beantwortung ich im folgenden etwas näher kommen möchte.

Supervision als Beratungsformat und Profession hat ihren Ursprung in der Sozialen Arbeit. Wichtige Fähigkeiten aus der Sozialen Arbeit wie etwa diagnostische Grundkenntnisse, Interventionsrepertoire, Orientierung an öffentlichem Interesse,

Indikationsanalyse (vgl. Thole, 2005, Michel-Schwartz, 2007, von Spiegel, 2004) und das aus der Praxis abgeleitete Wissen um gelingende Gruppenprozesse (vgl. Bartlett, 1979) sind Fähigkeiten, die aus der Historie begründet auch und gerade für die Supervision gelten.

Die Supervision als beraterische Disziplin ist noch ein junges. Die Grundlagen dazu lassen sich aber bereits in der antiken Philosophie Griechenlands entdecken, nämlich dann, wenn im dialogischen Prozess dazu angeregt wurde, sich durch geschickte Fragen und reflexives Nachfragen aus der eigenen inneren Rolle zu entfernen und aus der Außenperspektive über sich selber nachzudenken (vgl. Bergknapp, 2009). Ein Kernaspekt von Supervision im heutigen Verständnis, nämlich die Verbindung von Introspektive und distanzierter Perspektive von außen und der Möglichkeit, eine Meta-Perspektive einnehmen zu können, wird hier schon genannt (vgl. Rappe-Giesecke, 2009).

Der Begriff der Supervision geht etymologisch auf die lateinischen Begriffe *super* (über, von oben, drüber) und *visio* - abgeleitet vom Verb *videre* (sehen schauen – also: Schau) zurück. Supervision bedeutet also im ursprünglichen Sinne *Übersicht, Überblick, Kontrolle* (vgl. Pühl, 2009).

Die Entwicklung der Supervision ist eng verknüpft mit der Entwicklung der Sozialen Arbeit in England und den USA sowie der Industrialisierung von Arbeit in Ballungsräumen und dem damit einhergehenden veränderten Begriff der Erwerbsarbeit und der Notwendigkeit sozialarbeiterischer Intervention durch Kirchen und Wohlfahrtsorganisationen in den verelenden Städten und urbanen Räumen. In der zweiten Hälfte des 19. Jh. in England und den USA sollten erfahrene Sozialarbeiter/-innen ehrenamtliche Helfer/-innen anleiten, unterstützen und motivieren, sozialarbeiterische Angebote für Bedürftige zu initiieren. Unmittelbare Folgen der Industrialisierung waren Verelendungstendenzen vor allem im urbanen Raum. Es zeigte sich die Notwendigkeit zur gesellschaftlichen Gegensteuerung (vgl. Bergknapp, 2009). Die Fokussierung auf die hier benannte und inkludierte gesellschaftliche Perspektive macht die Supervision bis heute aus.

Ein weiterer Anstoß für die Entwicklung von Supervision war das ab 1833 von Pfarrer Barnett in einem Londoner Armenviertel entwickelte Konzept „Hilfe zur Selbsthilfe“, das den dort Mitarbeitenden Gespräche zur Entlastung anbot, nachdem er deren persönliche Betroffenheit über ihre Arbeit entdeckt hatte (vgl. Bergknapp, 2009, S. 38). Dieses Verfahren ist das grundsätzliche Muster und Vorbild für das, was man heute als Praxisberatung in der Sozialen Arbeit und auch darüber hinaus kennt (vgl. Belardi, 2002). Diese Hilfe zur Selbsthilfe stellt im Kontext der supervisorischen Arbeit mit Studierenden ebenfalls einen elementaren emanzipatorischen Anteil meiner Supervisionsarbeit dar. Die Idee, supervisorisch an der Hochschule zu arbeiten, hat viel mit der Motivation zu tun, über den curricularen Horizont der Studiengänge hinaus zur Eigenreflektion einzuladen und anzuleiten und damit emanzipatorisch zu wirken.

Durch die Erkenntnisse der Psychoanalyse durch Sigmund Freud bekam der Begriff der Beziehungsreflektion auch in der Supervision eine hohe Bedeutung. Dieses Erkenntnis wurde forciert durch das Bewusstsein, dass in Menschen Kräfte und Dynamiken wirken und zur Entfaltung kommen, die ihm nicht bewusst sind. Freud entwickelte im Rahmen der Psychoanalyse und der Ausbildung von Therapeuten das Format der Kontroll- und Lehrtherapie. Diese Formate sind Vorläufer der heutigen Form von Supervision (vgl. Weiß, 2011). Der ungarische Psychoanalytiker Michael Balint hat seit Ende der 1940er Jahre ein Verfahren begründet, das zur Weiterbildung von Ärzten und Sozialarbeiter/-innen gedacht war. Im Mittelpunkt dieses Konzeptes stand die Reflektion und die Förderung von kommunikativem Austausch im Arbeitsprozess.

Balints Leitlinie für die Fallsupervision könnte heute auch für Angehörige weiterer Professionen gelten:

„Wir hatten Vorbedingungen zu schaffen, dass [...] sie (die Ärzte) ihre eigenen Methoden und Reaktionen auf die Patienten mit einigem Abstand sehen, Züge in ihrer eigenen Art des Umgangs mit Patienten erkennen lernten, die nützlichen unter ihnen verstehen und entwickeln konnten, während andere, die nicht so nützlich erschienen, wenn ihre dynamische Bedeutung (unbewusste) verstanden war, modifiziert oder sogar aufgegeben werden

mussten.“ (Balint 1976, S. 402, in: Rappe-Giesecke, 2009, S. 36)

Weiterhin führt Balint aus:

„Unser Ziel ist es, den Ärzten zu helfen, sensibler zu werden für das, was bewusst oder unbewusst in der Psyche des Patienten vor sich geht, wenn Arzt und Patient beisammen sind.“ (Balint 1965 zit. nach Belardi, 2002, S.26).

Balintgruppen als berufsbezogene Selbsterfahrungsgruppen unter Berücksichtigung psychoanalytischer Grundannahmen sind ein wichtiger Schritt zur Theorie und zur Methodik aktueller supervisorischer Konzepte. Zentrale Aspekte werden dort bereits benannt: z.B. die Betrachtung der Beziehungsdynamik von Patienten, Helfenden und gemeinsam Arbeitenden, die Forderung, dass Teilnehmende an einer Balintgruppe sich nicht zu gut kennen sollten, die Betonung der freien Assoziation, die Beobachtung von Resonanz- und Spiegelungsphänomenen und die Beachtung von gemeinsamer Feldkompetenz im beruflichen Kontext (vgl. Belardi, 2002).

Supervision begründet sich neben der Sozialarbeit und der Psychoanalyse auf den Bereich der Schulpädagogik: Lehrerreflektion in Bezug auf Rollenkonflikte von Lehrer/-innen, dem Praxisschock in der Schule, die Differenz schulischer Wirklichkeit und bildungstheoretischer Lehridealen und in letzter Zeit aktuelle Themen der Schulentwicklung wie Organisationsentwicklung, Bildungs- und Qualitätsmanagement (vgl. Belardi 2002, S. 30 ff). Die im historischen Kontext benannten Komponenten wie etwa Praxisschock, Assoziation, Beobachtung von Resonanzphänomenen, Feldkompetenz im hochschulischen und erwarteten beruflichen Kontext sind die Fragestellungen, die in den Supervisions-/Coaching-Gruppen an der Hochschule inhaltlich ihren Platz finden und sich damit nah am Bedarf der Teilnehmenden orientieren und heute in meinem Forschungsgegenstand erhebliche Relevanz haben.

Nach 1945 kam Supervision aus den USA nach Deutschland mit aus dem Exil nach Deutschland zurückgekehrten Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen. In der Sozialarbeit wurde Konzepte wie das des Casework übernommen (vgl. Bergknapp, 2009, S. 38). Ab etwa 1960 etablierte sich das Format Supervision an

den Wohlfahrtsschulen, in denen Fürsorger/-innen (die Vorläufer der Sozialarbeiter) ausgebildet wurden. Supervisor/-innen waren dabei als Praxislehrer in der Sozialarbeiter/-innen – Ausbildung tätig. Inhalte der Supervision waren vor allem Fallanalyse und der Bezug auf das berufliche Selbstverständnis von Sozialer Arbeit (vgl. Belardi, 2002, S. 34 f).

Für den Gegenstandsbereich Supervision an Hochschule sind zwei aktuellere Aspekte noch von Bedeutung, nämlich der der Professionalisierung zur Funktion von Supervision in besonderen Arbeitsfeldern außerhalb der Sozialen Arbeit und die Ausdifferenzierung und Abgrenzung zu anderen Beratungsformaten wie z.B. Coaching (vgl. Baur, 2011).

Weigand (1990) formuliert drei Schwerpunkte. Aus der für die damalige Zukunft wichtigen Weiterentwicklung der Supervision, die ich aus heutiger Perspektive immer noch für prozesshaft nicht abgeschlossen halte und auch auf meinen Forschungsgegenstand hin wichtige Grundaussagen trifft formuliert er sie wie folgt:

- *Hinwendung zum Feld*: methodisches supervisorisches oder beraterisches Können reicht alleine nicht mehr aus, die Dynamik beruflicher und (für den Gegenstandsbereich dieser Arbeit, Anm. d. Verf.) auch hochschulischer Kontexte müssen dringend berücksichtigt werden;
- *Dynamiken von Organisationen* (z.B. Verwaltungen, Betriebe und Hochschulen) sind Gegenstand supervisorischer Tätigkeiten;
- Supervisoren/-innen kämpfen auf einem sich *ausuferndem Beratermarkt* und müssen sich weiterhin für ihre Professionalisierung mit der eigenen Rollenidentität auseinandersetzen; (vgl. Weigand, 1990, S. 55 f.).

2.4 Coaching

Der Coachingbegriff ist einheitlich schwer zu fassen. Er stammt ursprünglich aus dem Leistungssport. Ein Coach ist laut Schreyögg vergleichbar in der Bedeutung „*eines intimen Solidarpartners für alle fachlichen und emotionalen*“ (Schreyögg 2008, S. 19). Aus meiner Sicht ist die Perspektive von Rauen (2003), in der er einen Versuch macht, „klassisches“ Coaching zu definieren, eine Perspektive, die ich an dieser Stelle vertiefen möchte. Er fasst den

Coachingbegriff folgendermaßen:

- Coaching als interaktiver personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess, der private und berufliche Inhalte befassen kann;
- Coaching als individuelle Beratung auf der Prozessebene, d.h. der Coach leitet den Coachee an, eigene Lösungen selbst zu entwickeln;
- Coaching ist freiwillig, findet im vertrauensvollen, diskreten, durch gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen gekennzeichneten Rahmen statt;
- Coaching ist selbstreflexiv und zielt auf Selbstwahrnehmung, Bewusstsein und Verantwortung des Coachees hin ab;
- Coaching ist transparent und nicht manipulativ;
- Coaching findet prozessorientiert an mehreren Terminen statt und ist zeitlich nach hinten fixiert und nicht zeitlich offen;
- Coaching setzt ein Konzept voraus, das die Interventionen des Coaches erklärt und einen Rahmen für den Prozess zugrunde legt;
- Coaching richtet sich an Personen mit Führungsaufgaben/Managementfunktionen;
- Coaching führen Coaches mit Erfahrungen in betriebswirtschaftlichen und psychologischen Themen sowie praktischen Erfahrungen in diesen Themenfeldern des Coachees durch;
- Ziel des Coaching ist die Verbesserung der Selbstmanagementfähigkeiten des Coachees (Sozialarbeiter würden an dieser Stelle sagen: Hilfe zur Selbsthilfe. Anm. d. Verf.);
- Der Coach übernimmt zu den Themen des Coachees eine unabhängige Position;
- Der Coach arbeitet im Rahmen eines Kontraktes mit dem Coachee, den er/sie freiwillig akzeptiert; (vgl. Rauen 2003).

Rauen betont weiterhin, dass beim Versuch, Coaching näher zu fassen, die Auffassungen weit auseinanderdriften (Rauen, 2005):

„Der Verweis auf eine `Weiterentwicklung von individuellen oder kollektiven Lern- und Leistungsprozessen` ist so umfassend, dass damit jede Beratung von Lernen sowie aller Arten von Handlungen, die irgendwie leistungsbezo-

gen sind, Coaching genannt werden könnte.“

(Rauen, 2005, S. 13).

Es fällt in diesem Zusammenhang der „*Containerbegriff*“ (Böning & Fritschle, 2005, S. 30), der die Gefahr aufzeigt, dass sich unter dem Deckmantel von Coaching auch ‚alles und nichts‘ oder ‚dieses und jenes‘ fassen lasse und damit an Präzision einbüßt.

Zur Präzisierung des Begriffes führt Rauen (2005) eine Definition von Greif (2005) an:

„Coaching ist eine intensive und systematische Förderung der Reflexionen und Selbstreflexionen sowie Beratung von Personen oder Gruppen zur Verbesserung und Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung.“ (Greif zitiert nach Rauen, 2005, S. 15).

Themen im Coaching können sein:

Sinnkrisen, Zeitmanagement, Burn-Out, Mobbing, Kommunikationsfallen, Kreativitätsblockaden, Prüfungsvorbereitung, Leistungssteigerung etc. (vgl. Migge, 2005, S. 27).

Diese Themen finden sich in den unterschiedlichen Rollenanforderungen von Coachees wieder:

- *Arbeit (Leistung und Karriere)*
- *Familie (Liebe, Freunde)*
- *Körper (Gesundheit)*
- *Materielle Sicherheit*
- *Selbstverwirklichung (Spiritualität)* (vgl. ebd.).

2.4.1 Entwicklungslinien des Coachings

Coaching ist historisch aus dem innerbetrieblichen Personalmanagement hervorgegangen (vgl. DBVC, 2010). Schäck (2012) formuliert basierend auf Böhne (2005) eine historische Herleitung des Coachingbegriffes in sieben Phasen, die ich an dieser Stelle kurz tabellarisch umreiße:

<i>Phase 1 Ursprungsphase (Mitte der 1970er-Jahre bis Mitte der 1980er-Jahre, USA)</i>	Entwicklung eines neuen persönlichkeits- und motivationso- rientierten Verständnisses von Führung und Zusammenar- beit in Unternehmen
<i>Phase 2: Die Erweiterung (Mitte der 1980er Jahre, USA)</i>	Setzen des Augenmerkes auf die Potentialentwicklung und Förderung von Nachwuchsführungskräften. Die karrierebe- zogene Betreuung stand im Vordergrund. Die Art der Beglei- tung von Nachwuchskräften durch Vorgesetzte würde im modernen Sprachgebrauch eher als Mentoring bezeichnet werden.
<i>Phase 3: Der „Kick“ (Mitte der 1980er-Jahre, Deutschland)</i>	Die Begleitung firmenintern verschob sich in Richtung von Unterstützung von Topmanagern durch externe Coaches, als Dialogpartner und sozialer Spiegel, um Themen zu re- flektieren und Lösungsansätze zu erörtern. Folge: Anstieg der Exklusivität im Feld.
<i>Phase 4: Systematische Perso- nalentwicklung (Ende 1980er- Jahre, Deutschland)</i>	Entwicklung von Coaching als systematisiertes und indivi- dualisiertes Entwicklungsinstrument für Führungskräfte; Spezifische Coaching - Inhalte, -Themen und –Anlässe so- wie Coaching-Ziele wurden identifiziert und strukturiert.
<i>Phase 5: Differenzierung (An- fang der 1990er Jahre)</i>	Paradigmenwechsel in der Beratungsarbeit: Abwendung von einer deduktiven und rational-analytischen Bearbeitung von Sachthemen; durch Fachexperten verlagerte Coaching die Beratung zu einer induktiven Bearbeitung von primär Kom- munikations-, Verhaltens- und Interaktionsthe- men überwiegend im Arbeitszusammenhang: Die empathi- sche dialogische Auseinandersetzung zwischen Coach und Coachee rückte die Eigen- und Lösungsverantwortung des Coachees in den Fokus.
<i>Phase 6: Populismus (Mit- te/Ende der 1990er Jahre):</i>	Coaching wurde zum universellen Containerbegriff für viele Führungskräfte auf allen Hierarchieebenen von Unterneh- men; für Coaches rückte das Bedürfnis näher, das eigene Tun marketingmäßig aufzuwerten anstatt Methoden und Kompetenzen zu unterstreichen und zu differenzieren.
<i>Phase 7: Vertiefte Professionali- sierung (ab 2000)</i>	Erhöhte Akzeptanz von Coaching in Unternehmen, Hoch- schulen, Organisationen – Standardisierung von Ausbildun- gen und Fachverbänden zur Qualitätssicherung und Trans- parenz auf dem Coachingmarkt

Tabelle 1 (vgl. Schäck, 2012).

Berninger-Schäfer versteht unter diesem Eindruck

„Coaching als maßgeschneiderte Begleitung, Unterstützung und Weiterentwicklung von Menschen und Organisationen, dient im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe der Förderung, Erweiterung bzw. Wiederherstellung von Handlungskompetenz im beruflichen Umfeld.“ (Berninger-Schäfer, 2010, S. 21).

Damit ist Coaching nicht mehr ganz trennscharf zu der bereits vorher genannten Definition von Supervision zu betrachten. Zusammengefasst heißt das: Die inhaltliche Nähe ist - wie bereits genannt - sehr groß, die Formate unterscheiden sich nur in Nuancen und haben eine andere Herkunftsgeschichte: einerseits aus einer langen Tradition aus der Sozialen Arbeit heraus, andererseits aus relativ kurzer historischer Perspektive aus wirtschaftlich-unternehmerischem Kontext heraus, Coaching eher am Nutzen für den Coachee und/ oder die Organisation orientiert, Supervision hingegen mit einem gesellschaftlich wirkendem Anspruch ausgestattet. Dieser Anspruch aus andragogischer Perspektive wird bei Krapohl deutlich:

„Daß Leitideen wie Mündigkeit, Selbstbestimmung, Freiheit, Demokratisierung immer auch Wertungskategorien sind, die nicht nur auf den individuellen Menschen, sondern zugleich auch auf die Gesellschaft bezogen werden müssen, ist heute unumstritten.“ (Krapohl, 1987, S. 89).

2.5 Unterschiedsbildung in der Qualität von Coaching und Supervision

Buer (2005) wendet sich den gemeinsamen Dilemmata beider Formate (von Supervision und Coaching gleichermaßen) in den Begrifflichkeiten zu. Daraus lassen sich meiner Ansicht nach Gemeinsamkeiten und eine gemeinsame Zielfokussierung für ein gelingendes Zusammenspiel formulieren:

1. Konkurrenz versus Kooperation
2. Professionslogik versus Unternehmenslogik
3. Gesellschaftliche Relevanz versus Marktgängigkeit
4. Missionsauftrag versus Einkommensverbesserung
5. Spezialist versus Generalist
6. Fachverband versus Berufsverband
7. Altes Format versus junges Format

(vgl. Buer, 2005, S. 288 ff.)

Mit diesen Dilemmata im Sinne einer Unterschiedsbildung müssen Coaching und Supervision umzugehen lernen und aktiv in den Blick nehmen, wenn beide Perspektiven konstruktiv miteinander arbeiten und gemeinsame Konzepte in der berufsbezogenen Beratung umsetzen wollen. Diese Grundüberlegungen sind in das Konzept Supervision/Coaching für Studierende verankert. In der Beachtung dieser Dilemmata kann sich im konstruktiven Umgang ein für alle Beteiligten sinnvolles Beratungsangebot entwickeln lassen.

Wenn Supervision sich nicht in Konkurrenz zu Coaching erlebt, plädiert Vordran (2012), kann Supervision einen wichtigen Beitrag dazu leisten, in einer fragmentierten Gesellschaft die Multiperspektivität in Organisationen zu reintegrieren. Heinbokel & Erger (2010) fragen nach Coaching, das supervisorisch geprägt ist und stellen fest: „*Coaching ist keine eigene Profession, sondern eine Ergänzung anderer beratender Berufe ...*“ (Heinbokel & Erger, 2010, S. 15) und postulieren die Haltung der DGSv:

„Die DGSv vertritt Supervision nicht als Methode, sondern als Profession und damit als grundlegende Beratungskompetenz, die sich in unterschiedlichen Settings – je nach Beratungsbedarf – differenzieren kann (Moderation, Coaching, Supervision, Organisationsberatung, Training, Mediation)“ (ebd.).

Ich plädiere an dieser Stelle für eine Betrachtung an ein berufliches Selbstverständnis für Professionelle in der Supervision/im Coaching, das an das berufliche Selbstverständnis von Lehrpersonen nach Fehlker/Dilts (o.J.) angelehnt ist. Im Zentrum der Beratenden-Person sollte in jedem Fall ein Menschenbild stehen, das von Haltung, Wertschätzung und Respekt bestimmt ist.

Darauf basiert die die Fähigkeit zur authentischen Kommunikation und darauf aufbauend pädagogische bzw. in diesem Gegenstandsbereich beraterische Kompetenzen, die sich in fachlich-methodischen Kompetenzen ausdrücken.

Folgende Abbildung verdeutlicht diese Perspektive:

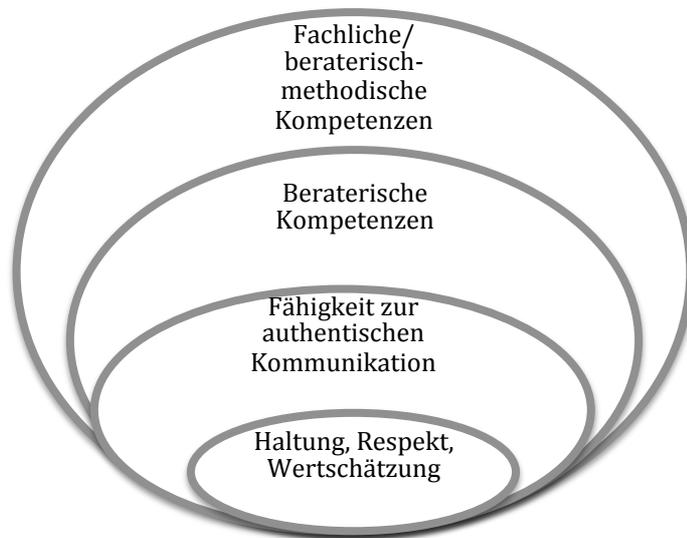


Abb. 1: Selbstverständnis für Professionelle in Supervision und Coaching. Eigene Darstellung in Anlehnung an eine Lehrsupervisionssitzung mit Bardo Schaffner (2012)

2.5.1 Möglichkeiten von Supervision/ Coaching - Wissens- und Kompetenzentwicklung im Kontext hochschulischer Überlegungen

An vielen Hochschulen werden zahlreiche Beratungsangebote für Studierende vorgehalten und angeboten: von zentraler Studienberatung, Career Centern (Beratungseinrichtungen für den Übergang Studium-Beruf), den psychosozialen Beratungsangeboten und den Studierendenvertretungsangeboten im Rahmen der Selbstverwaltung wie ASTA und Fachschaften ist das Angebot breit gefächert.

In der Betrachtung des Kompetenzerwerbsbegriffes nach Erpenbeck & von Rosenstiel (vgl. Kapitel 3) haben Hochschulen sich in den vergangenen Jahren stark dafür gemacht, Supervision und Coaching als eine Möglichkeit zu etablieren, Studierenden ein Entwicklungsfeld bereit zu stellen, in dem sie ressourcenorientiert im Kontext der Fragestellung von Institution, Selbst, Rolle und Kontext an der Entwicklung von eigenen Lösungsansätzen mit Unterstützung von Fachkräften aus Supervision und Coaching arbeiten können (vgl. Wiemer, 2012)

In Bezug auf hochschulische Curricula formulieren sich im Zuge des Bologna-Prozesses Ansprüche an die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im Studien-

alltag (vgl. Rott 2007). Studienerfolg kann sich nur entwickeln, wenn Fach- und Methodenkompetenz, Kommunikationskompetenz, Selbstkompetenz und fachspezifische professionelle Kompetenz im Rahmen der Curricula und darüber hinaus vermittelt werden können (vgl. Rott, 2007, S. 35). Rott beschreibt die Bewegung zwischen Kompetenz und Performanz (siehe dazu Kapitel 3) als einen wichtigen Baustein beruflich erfolgreichen Handelns und sieht:

„Die Aufgabe, Wissen zu erwerben und eine kreative Balance zwischen der inneren und der äußeren Welt zu finden, stellt den Einzelnen an den Anfang eines eingeschränkten und zugleich offenen Prozesses.“ (Rott ebd.).

Auch die DGSv (2012) sieht in diesem Zusammenhang die Profession ihrer Mitglieder in Supervision und Coaching gefragt, wenn es um das Entdecken und die Entwicklung beispielsweise sozialer Kompetenzen und Performanzen geht. Wenn sich Supervision und Coaching als Format der Erwachsenenbildung verstehen und es dem Aufbau und der Genese von Kompetenzen dient, verfolgen sie dabei eine individualisierte Bildungsidee (vgl. Krapohl, 1987). Supervision und Coaching nehmen dabei die Gesamtpersönlichkeit von Menschen in den Blick, um die Motivation, die Kompetenz und den Entwicklungsgrad optimal zu fördern (vgl. Senge, 1999). Zu den persönlichen Entwicklungsthemen von Studierenden, die sie im Rahmen ihrer Entwicklung bearbeiten müssen, sind beispielhaft Themen wie spätadoleszente Entwicklung, Ablösung vom Elternhaus, Zweifel, das Studium fortzuführen, Arbeitsorganisation, Zeitmanagement, Arbeits- und Konzentrations-schwierigkeiten, Prüfungsangst, Lern- und Leistungsprobleme, Fragen von Sinn und Orientierung und die Entwicklung einer eigenen Identität zu nennen (vgl. BMBF, 2010). Supervision als andragogisches Format zielt immer auch auf die Bewältigung von Lebenssituationen ab und ist eine „die Subjektivitätsentwicklung unterstützende Beratungsform“ (Krapohl, 1987, S. 43), die im Zuge der Modularisierung der Studiengänge in den Blick genommen werden muss.

An dieser Stelle zeigt sich die Einschränkung für Studierende im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung - also das, was Rott (2007) die *innere Welt* nennt. Die Einschränkung vollzieht sich durch die Modularisierung der Studienprogramme einerseits und eine gleichzeitige Forderung nach einer fachübergreifenden übertragbaren und Anwendung von Kompetenz andererseits.

Diese Kompetenz hat den Anspruch, auf komplexe Umwelтанforderungen zu reagieren. Die Lücke zwischen den beiden Polen gilt es zu schließen. Wenn es darum geht, nicht nur Fachkräfte auszubilden, die im Laufe des BA-Studiums Qualifikationen, Wissen, Fertigkeiten entwickeln, sondern sie kompetent ganzheitlich zu bilden, um sich in Kompetenz und Performanz weiterentwickeln zu können, könnte Supervision und Coaching ein Beraterisches andragogisch angelegtes studienbegleitendes Angebot sein, um Lern- und Verständnisprozesse zu ermöglichen, in problematischen Situationen Bewältigungsstrategien zu entwickeln und die eigene Selbstwirksamkeit zu steigern.

Geschehen kann das im Rahmen der durch die DGSv formulierten Parameter von Supervision und Coaching: Stärkung und Stützung bei herausfordernden Entscheidungen, in Konflikt und Krisensituationen und bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen (vgl. DGSv, 2012).

Diesen Prozess der Gestaltung und Bearbeitung von Einstellungen und Haltungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Komponenten für Studierende macht folgende Abbildung deutlich:

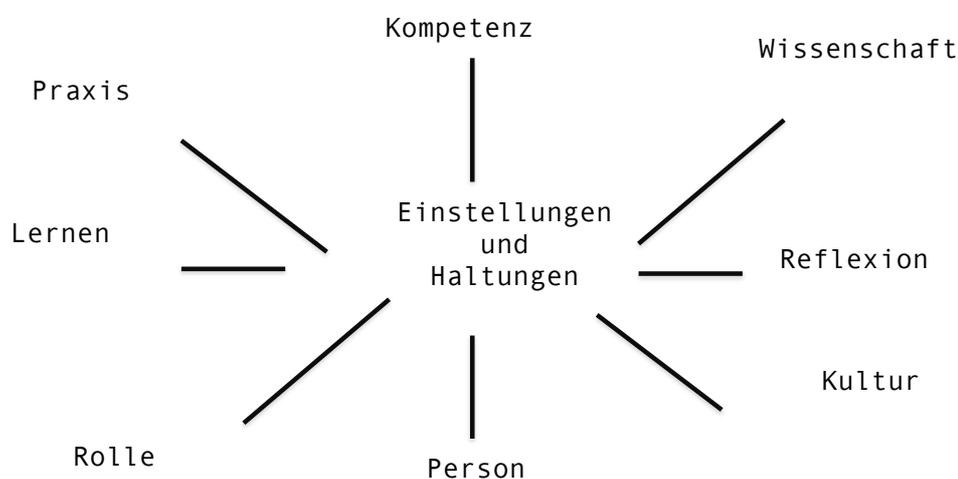


Abb. 2: Arbeit an Einstellungen und Haltungen im Spannungsfeld Studium. Eigene Abb. nach Wiemer (2012).

2.5.2 Zielfokus: Handhabung der eigenen Person

Jansen (o.J.) führt analog zum Begriff Subjektivitätsentwicklung (Krapohl, 1987)

ergänzend den Begriff der bewussten Handhabung der eigenen Person als Interventionsinstrument ein. Aus meiner Sicht ist diese bewusste Handhabung, die sich aus der Reflexivität begründet, eine entscheidende Komponente für meinen Forschungsgegenstand, der Kompetenzentwicklung. Den Nutzen für die Teilnehmenden bringt nicht nur eine fall-/problemspezifische Betrachtung einer Fragestellung, sondern beispielsweise auch die Gestaltung der Beziehungen in der Gruppe untereinander, der Vertragsgestaltung der teilnehmenden Studierenden, der Beratenden und der Hochschule und innerhalb des Beziehungshandelns des supervisorischen Prozesses selbst (vgl. ebd.). Daneben geht es um eine persönliche und auf Emanzipation hin angelegte Lernbetreuung von Studierenden, da standardisierte Bildungsprodukte einer an anderer Stelle beschriebenen Notwendigkeit von Kompetenzerwerb im Hochschulkontext nicht mehr gerecht werden können (vgl. Heinbokel & Erger, 2010).

Rappe-Giesecke (2010) nimmt dabei auch den Aspekt Karriere und Arbeitswelt in den Blick und erweitert die Beratendenperspektive um eine biographische, in der Wechsel, Brüche und Krisen unter diesem Postulat ihren Platz bekommen.

Übergangsphänomene (z.B. Schule-Studium, Bachelor-Master, Studium-Beruf) nehmen in der Bedeutung für Studierende eine immer größer werdende Bedeutung in der biographischen Betrachtung unter den Aspekten Leistung, Erfolgsdruck und wachsende Herausforderungen ein. Dabei würde ich anlehnend an Wittwer & Kirchhoff prozesshaft vor allem die Bereiche

- Entwicklung von Visionen im aktuellen beruflichen – oder auf meinen Forschungsgegenstand bezogenen hochschulischen – Kontext
- Benennung der persönlichen Ressourcen
- Abgrenzung eigener Tätigkeitsfelder als berufliche/studentische Entwicklungsfelder
- Auswahl positiver Leitmotive und Ressourcen zur eigenen Entwicklung
- Zielformulierung auf dem Weg zur eigenen Lösungsmöglichkeit
- Erkennen von Hemmnissen und Erarbeiten von Strategien zur Hemmnisbewältigung im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik fokussieren (vgl. Wittwer & Kirchhoff, 2003, S. 33 f.).

In Kapitel 3 gehe ich näher auf den Begriff Kompetenz und Kompetenzerwerb ein, der einen starken Bezug auf die Person, auf das Individuum hat. Es gibt scheinbar eine große Differenz aktueller curricularer Lernangebote an Hochschulen innerhalb der Lehrveranstaltungen und dem Aspekt der Person. Lehre beinhaltet die Vermittlung stofflichen Inhaltes und Überprüfung ebendieses Inhaltes in Prüfungsleitungen zur Erlangung der Credits, anders als auf eine Kompetenzorientierung und Rollenfindung ausgerichtete Prozessbegleitung (vgl. Wiemer, 2012). Lehrende und Studierende sind im Kontext der Lehre hierarchisch aufeinander bezogen. Coaching und Supervision ist in diesem Zusammenhang als ein zusätzliches Angebot im Kontext Hochschule nur von ausgebildeten Fachleuten extern zu leisten. Es ergibt sich daraus die Möglichkeit

„ ... eben nicht, die Studierenden bei der Hand zu nehmen und ihnen den einen (vermeintlichen) ‚richtigen‘ Weg zu zeigen. Es heißt, ihnen Optionen und Möglichkeiten bereitzustellen, einen eigenen Weg durchs Studium im Feld der Wissenschaft zu finden, ihnen Orientierungsmöglichkeiten aufzuzeigen und mit ihnen Mittel und Wege zu erarbeiten, die Herausforderungen des Studienalltags erfolgreich zu bewältigen, um Vertrauen in die eigene Kompetenz zu erlangen.“ (Wiemer, 2012, S. 54).

Es gilt also, den Studierenden im beraterischen Setting einer Ermöglichungsdidaktik Lösungs-Entwicklungs-Hilfen zu geben, um an eigenen Problemstellungen konstruktiv arbeiten zu können (vgl. Ziemons, o.J.) und damit gesellschaftsbezogen emanzipatorisch und personenstärkend zu wirken und in Supervision und Coaching Räume als Erfahrungsräume in unterschiedlichen Lernräumen, in denen Kompetenzentwicklung möglich ist, zur Verfügung zu stellen (vgl. Wittwer & Kirchhoff, 2003).

„Eine Kompetenzentwicklung, die sich an individuellen Stärken orientiert und das berufliche wie das private soziale Umfeld des Lernens einschließt, kann zugleich Orientierung, Kontinuität und Ankerplatz für Fachqualifikationen bieten wie auch neue Lernformen ermöglichen.“ (Wittwer & Kirchhoff, 2003, S. 38).

2.6 Zur weiteren Verwendung der Begriffe Supervision und Coaching im Kontext des Forschungsgegenstandes

Ich verwende in dieser Arbeit (und auch in der Praxis der Arbeit mit den Studierenden) weiterhin beide Begriffe: Supervision und Coaching nebeneinander und miteinander, weil ich davon ausgehe, dass eine berufsbezogene Beratung möglichst sinnvoll ist, wenn sie möglichst multiperspektivisch betrachtet wird (vgl. Haubl, 2010). Coaches und Supervisor/-innen arbeiten in der beraterischen Praxis viel weniger trennscharf als landläufig vermutet. Daher plädiere ich deutlich für eine Multiperspektivität in der Konzeptionierung von berufsbezogenen Beratungsangeboten wie dem der Supervision und Coaching für Studierende. Diese Perspektive kann aus meiner Sicht für alle Beteiligten nur fruchtbar sein.

Fachlich ist die Differenzierung nicht entschieden. Die DGSv plädiert trotz Multiperspektivität für einen verschärften Blick auf seriöse und unseriöse Beratungsangebote, der durch die unkontrollierte Nutzung und Entgrenzung des Coachingbegriffes notwendiger denn je erscheint. Ziel eines berufsbezogenen Beratungsangebotes (wie man es denn nun auch nennen mag) kann nur sein, die beraterischen Kompetenzen je nach Thema und Anlass

„zum vertieften Verstehen von Praxis (Reflexion)

zum differenzierten Erwerb neuer Kompetenzen (Wissen, Können, Haltung)

zum Begleitung veränderter Praxis (Transfer)“ (DGSv, 2011 b) einzusetzen.

Einen wichtigen Unterschied mache ich für meine eigene Beratungsarbeit und sprachliche Differenzierung an folgender Stelle: Der Deutsche Bundesverband Coaching e.V. (DBVC) formuliert in seinen Standards als hauptsächliches Ziel einen Nutzen für seine Anwender von Coachingmaßnahmen (DBVC, o.J.). Diesem Nutzen setze ich den gesellschaftlichen Anspruch supervisorischer Arbeit – entwickelt aus der Sozialen Arbeit – entgegen. Wenn sich Hochschule als Ort der Entwicklung zukünftiger Führungskräfte versteht, dann ist neben der Perspektive von Nutzen-Orientierung und der Idee zukünftige Führungskräfte „für etwas“ oder „zu etwas“ zu fördern in der Beratung die gesellschaftliche Perspektive im Sinne von „über etwas reflektieren“ und sich einem aufklärerischen Anspruch im Sinne einer Nicht-Anpassung (vgl. Bauer, 2004) zu verpflichten, eine Perspektive, die aus

meiner Sicht unbedingt im Fokus behalten werden muss.

Bei dieser Argumentation bewege ich mich als Beraterpersönlichkeit innerlich sehr am Postulat der DGSv. Ich verstehe unter Coaching eine Begleitung, die den unmittelbaren Handlungsaspekt stärker betont. Und dennoch: Die DGSv, die Coaching als beraterische Methode und Format auch und gerade für Supervisor/-innen einordnet, wirbt mit dem Slogan: „*Mein Coach ist Supervisor. Und Ihrer?*“ (DGSv, 2011 a). Besser kann man Multiperspektivität aus supervisorisch geprägter beraterischer Haltung und einem angemessenen eher spielerischen Umgang mit den Begrifflichkeiten meiner Ansicht nach nicht ausdrücken.

Eine Metapher, die mir im Laufe einer Lehrsupervisionssitzung im Rahmen meiner Supervisionsausbildung mit der Frage „Supervision und Coaching“ begegnet ist, ist die eines Pendels. Der eine Ausschlag des Pendels beschreibt den Punkt Supervision mit der Verbindung: Reflexion in ihrer Reinform. Der andere Ausschlag beschreibt den Punkt Coaching mit der Assoziation: Anleitung von Praxis. Alles, was das beraterische Tun im Angebot Supervision und Coaching für Studierende ausmacht, ist das, was sich nicht trennscharf zwischen den Polen abspielt. Im Sinne einer skalierenden Sichtweise ist die beraterische Intervention im Kontext mit Studierenden mal eher Coaching (handlungsorientiert, Praxis anleitend) oder näher an der Reflexion (Supervision), mal eher mittig dazwischen angelegt. Das Spektrum der Möglichkeiten beraterischen Intervenierens erweitert sich mit dieser Perspektive abseits jedweder paradigmatischer Positionskämpfe um Begrifflichkeiten.

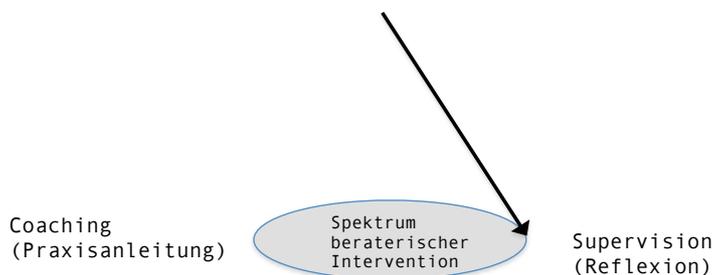


Abb 3.: Pendelmetapher Coaching und Supervision. Eigene Darstellung.

3 Das Konzept der Kompetenz

Im folgenden beschreibe ich das Konzept der Kompetenz und den aktuellen Stand der begrifflichen Diskussion. Es geht mir darum, die Entwicklungslinien der Begriffsentstehung darzustellen und die unterschiedlichen Bausteine für Kompetenz und Kompetenzentwicklung zu beleuchten. Mir erscheint es als wichtig, ausgehend vom Kompetenzbegriff, die Möglichkeiten von Kompetenzerwerb durch Supervision und Coaching im Hochschulkontext zu betrachten, um darauf aufbauend meine Forschungsarbeit darzustellen.

3.1 Kompetenz – eine Annäherung

„Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (Frey, 2006, S. 31).

Im Rahmen der Diskussion um lebenslanges Lernen hat der Kompetenzbegriff eine große Rolle in der Diskussion um Wissen und Wissensmanagement bekommen. *„Kompetent ist, wer sich auskennt und Bescheid weiß“* (Müller-Rückwitt, 2008, S. 111) beschreibt Müller-Rückwitt in Anlehnung an Verbalisierungen auf Arbeitsplatzbörsen im Internet einen umgangssprachlichen Zugang zum Kompetenzbegriff.

Der Kompetenzbegriff begreift Lernende als selbstorganisierte Systeme und kann im Unterschied zu anderen Konstruktionen wie etwa den Begriffen „Können“, „Fer-

tigkeit“, „Fähigkeit“, „Qualifikation“ die Selbstorganisationsdisposition des konkreten Individuums aufgreifen (Heyse, Erpenbeck, 1997). Genau diese Selbstorganisationsdispositionen erscheinen mir in der näheren Betrachtung als elementar. Demnach sind

„Kompetenzen [...] solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XI).

Kompetenzen beinhalten neben kognitiven Fähigkeiten und Dispositionen die anwendungsbezogenen „... *affektiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Voraussetzungen* ...“ (Erpenbeck & Heyse, 1996, S. 35) Wissen in die Praxis und in eine Handlung umwandeln zu können.

3.2 Entwicklungslinien des Kompetenzbegriffes

Die Popularität des Kompetenzbegriffes in den Sozialwissenschaften begann mit Chomsky und seiner Theorie der Sprachkompetenz, die bald zu Theorien des kommunikativen Handelns und später mit gesellschaftskritischen und emanzipatorischen Ideen weiterentwickelt wurde (vgl. Klieme & Hartig, 2007, S. 11).

Der etymologische Zugang zum Begriff Kompetenz ist nach Erpenbeck & von Rosenstiel (2003) das lateinische Verb „competere“, in der Bedeutung von „zusammenfallen /-treffen mit“, „fähig sein“ und „ausreichen zu“ (vgl. Menge, 1981, S. 113). Die Begrifflichkeit weist in ihrem Ursprung darauf hin, dass ‚mehreres zusammenkommt‘, ‚jemand zu irgendetwas fähig ist oder befähigt werden kann‘ und dass ‚jemand zu etwas ausreichen‘ kann.

Ausgehend davon, dass Zertifikate und andere Nachweise von Qualifikationen nicht ausreichen, um das zu beschreiben, was einzelne Menschen in der Lage sind zu leisten, kann der Kompetenzbegriff vielleicht helfen, Fähigkeiten und Eigenschaften, Fertigkeiten und Können miteinander in Beziehung zu setzen. Über den Qualifikationsbegriff hinaus erweitern Staudt & Kriegesmann (2000) den Kompetenzbegriff mit dem Erwerb von Erfahrungswissen, mit Handlungsmotiven und der Anwendungssituation einer Handlung. Kompetenzerwerb ist somit auch

der Erwerb von Handlungsfähigkeit. In der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenz und der Frage nach dem Kompetenzerwerb halte ich es für lohnenswert, Begriffe in definitorischer Abgrenzung zu betrachten. Ich wähle dafür die für meinen Gegenstandsbereich wichtigsten Begriffe, bevor ich mich definitorisch dem Kompetenzbegriff annähere. Denn es stellt sich mir die Frage, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen Studierende benötigen, um später den Beruf erfolgreich ausüben zu können bzw. eine potentielle Führungskraft im Berufsleben sein und diese Rolle aktiv und reflexiv und konstruktiv ausfüllen zu können. Nach Erpenbeck (2012) sind Kompetenzen gefragt, wenn es gilt:

- nichtlineare Abläufe in das eigene Handeln einzubinden,
- mit unerwarteten neuen Handlungsanforderungen konfrontiert zu werden,
- die innere Bedingtheit von Lernen und Handeln zu beachten und die konstruktivistische Haltung weg von einer Erzwingungsdidaktik hin zu einer Ermöglichungsdidaktik zu ermöglichen,
- Emotionen und Motivationen zum zentralen Bestandteil eigener Handlungsfähigkeiten gemacht werden und dabei Regeln, Werte und Normen in der Handlung beachtet werden können,
- Entwicklungen in unterschiedlichen Kontexten berücksichtigt und gelebt werden und eine Ergebnisoffenheit prinzipiell vorhanden ist (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 17).

Dies sind aus meiner Sicht Themen und Fragestellungen, mit denen sich Studierende als zukünftige Führungskräfte im Laufe ihres Studiums notwendigerweise auseinandersetzen sollten.

3.3 Bausteine von Kompetenz

Gnahn (2010) verweist in diesem Zusammenhang auf Bausteine oder Elemente, die im gemeinsamen Zusammenspiel die Kompetenz einer handelnden Person ausmachen können und als gemeinsames Konstrukt Kompetenzen ausdrücken können.

3.3.1 Baustein: Wissen

Gnahs bezeichnet in Anlehnung an Nolda und Bernien Wissen als die Kenntnis von Fakten und Regeln, die einer Person abrufbar ständig zur Verfügung stehen. Das meint beispielsweise das Wissen darum, wie man einen Fahrplan liest oder ein Lexikon benutzt. Wissen ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich im Fassungsvermögen. Es unterliegt einem steten Wandel in puncto Veraltung, Vergessen und Zufügung von neuen Wissensbeständen im individuellen Portfolio des Wissens. Für Studierende beispielsweise gilt bestimmtes Fachwissen für einen bestimmten Prüfungszeitraum als notwendig abrufbar und nach der Prüfungssituation als nicht mehr aktiv notwendig nützlich (vgl. Gnahs, 2010, S. 24).

3.3.2 Baustein: Fähigkeiten

Fähigkeiten sind angeboren oder durch Prägung erworben. Fähigkeiten bezeichnen verfestigte Systeme verallgemeinerter psychophysischer Handlungsprozesse (vgl. Hacker, 1973, S.500). Diese Handlungsprozesse lassen sich im Laufe des Lebens weiter ausbauen und verbessern. Sie erfordern eine psychische Grundkonstitution von Handelnden und bedürfen persönlicher Eigenschaften von Handelnden (vgl. Kuhlmann& Sauter 2008, S. 23).

3.3.3 Baustein: Fertigkeiten

Fertigkeiten werden erst durch Üben und Trainieren erworben. Fertigkeiten sind handlungszentriert und werden bestimmt durch Übung, Begabung und können auf der Basis von Fähigkeiten und selbst gemachter Erfahrungen ausgebaut werden. Dazu gehören beispielsweise Präsentationstechniken, aber auch Führungstechniken. Wenn Grundfähigkeiten bei einer Person vorhanden und angelegt sind, gelingt der Aufbau und der Erwerb von Fähigkeiten leichter (vgl. ebd.).

3.3.4 Baustein: Werte

Mit Werten beschreibt Gnahs (2010) Haltungen und Einstellungen, die Menschen gegenüber Dingen, Personen, Personengruppen, aber auch gegenüber Ideen und

Haltungen anderer entwickeln. Ein Wertekomplex ist beispielsweise eine religiöse Grundhaltung oder auch eine Haltung, die biographisch geprägt sein kann. Z.B. in eigenen Maximen, die sich in Leitsätzen ausdrücken können und damit tendenziell eine Grundhaltung beschreiben wie beispielsweise Sätze wie: "Erst die Arbeit. Dann das Vergnügen".

3.3.5 Baustein: Dispositionen

Als Dispositionen beschreibt Gnahs (2010) als Eigenschaften einer individuellen Persönlichkeit, die sich im Laufe einer biographischen Entwicklung als relativ stabil, aber nicht determiniert erweisen. Gnahs bietet fünf Merkmalskomplexe an, die grundlegend Dispositionen beschreiben, diese Dispositionen sind:

1. Neurotizismus (Abbildung der emotionalen Stabilität),
2. Extraversion (Offenheit in Bezug auf eine andere Person),
3. Verträglichkeit (Bezug zu anderen/einer Gruppe und das eigene Einbringen in die Beziehungsdynamik),
4. Gewissenhaftigkeit (in Bezug zur Art und Weise sorgsamem Umgangs mit anderen, sich selbst und gegenständlicher Umwelt),
5. Offenheit für neue Erfahrungen (in Bezug zur Neugierde auf neue Situationen und Menschen)

(vgl. Gnahs, 2010, S. 24 f.).

Die Dispositionen sind jeweils skaliert zu betrachten und können zeitlich, örtlich, situationsbedingt unterschiedlich ausgeprägt sein.

3.3.6 Baustein Motivationen

Mit Motivationen sind in diesem Zusammenhang Interessen und Anreize gemeint, die eine Handlung einer Person hervorrufen können. Beispielsweise der Anreiz, eine Aufgabe besonders gut oder besonders schnell zu erledigen. Auswirkung auf die Motivation einer handelnden Person ist beispielsweise die Aufwands- und Ertragsrechnung einer Handlung (vgl. Gnahs, 2010).

Diese Bausteine lassen sich meiner Ansicht nach im Setting von Supervision und Coaching mit Studierenden bestens bearbeiten, im reflexiven Kontext betrachten und in die jeweilige Praxis übertragen. Die Möglichkeiten der Themen, die die Studierenden zum eigenen Kompetenzerwerb einbringen, sind dabei sehr groß. Sie können personale, aktivitäts- und leistungsorientierte, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Anteile besitzen.

3.4 Kompetenz – Handeln – Performanz

Jedes Individuum besitzt spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werte und Dispositionen. Diese sind für jeden Menschen unterschiedlich ausgelegt und ausgeprägt. Sie verändern sich im biographischen Kontext und verhalten sich Veränderungen gegenüber offen. Bei der Betrachtung einzelner Handlungen zeigen sich die Selbstorganisationsdispositionen (Kompetenzen) des Individuums in einer Performanz (der jeweilige Vollzug einer Handlung/die jeweilige Handlungsausführung). Dabei wird deutlich, wie in der Handlung die Selbstorganisationsdispositionen zum Zuge kommen (vgl. Gnahs, 2010, S. 23). Beispielsweise wird eine Führungskraft in der Regel in Mitarbeitendengesprächen souverän das Gespräch führen und leiten, Ziele und Ideen vermitteln, Arbeitsabsprachen treffen und Aufträge sicher verteilen können. Das gehört zu ihren Aufgaben. Anders kann die Performanz und das Handeln der Führungskraft aussehen, wenn in einem Mitarbeitendengespräch plötzlich ein heftiger Konflikt auftritt. Auch dann wird die Führungskraft sicherlich in vielen Punkten vorhersehbar souverän und sicher handeln wie sie es in Studium, Aus- und Weiterbildung gelernt und eingeübt hat. Es wird aber darüber hinaus auch zu unsicheren Situationen kommen, in der sie als Person besonders angefragt ist. Genau dann, an diesen Stellen, ist Kompetenz in der Performanz im Sinne der o.g. Definition von Erpenbeck & von Rosenstiel (2007) besonders gefragt, nämlich als eine selbstorganisierte Nutzbarmachung von Motivationen, Fähigkeiten, Wissen, Werte und Dispositionen in manchmal chaotischen Situationen, in gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit. Die Selbstorganisation in der Handlungssituation steht dabei im Mittelpunkt und nicht eine etwa vorher eingeübte und geprüfte „Notfall-Performanz“.

Dies verdeutlicht folgende Graphik:

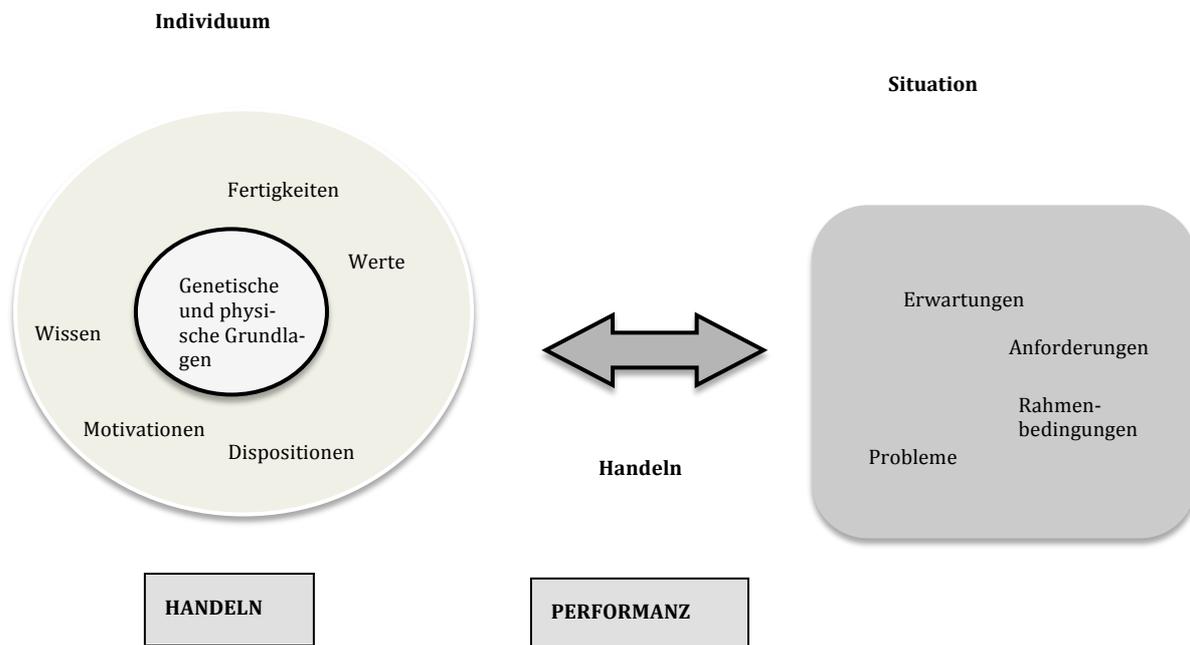


Abb 4: Selbstorganisation in der Handlungssituation. Eigene Abbildung nach Gnahn, 2010, S.23.

3.5 Kompetenz in Abgrenzung zu Qualifikation

Bildungsziele sind in den vergangenen Jahren einem steten Wandel unterlegen. Während lange der Begriff der Qualifizierung im beruflichen Sinne und eine Steigerung der „employability“ (vgl. Domke, 2009) im Vordergrund stand, geraten die Begriffe der Kompetenzen und der Kompetenzentwicklung weiter in den Fokus. Im Gegensatz zu Kompetenzen sind Qualifikationen Leistungen, die in Prüfungssituationen abgeprüft werden können und durch ein Zertifikat oder einen Leistungsnachweis bestätigt werden. Eine Bewertung von außen ist dabei eingeschlossen. Qualifikationen sind in dem Sinne objektzentriert, d.h. bezogen auf eine Sache, auf eine zu lösende Aufgabe und nicht auf die Person, die mit der Lösung einer Aufgabe betraut ist. Qualifikationen lassen sich nicht unbedingt in der konkreten Situationen erleben und beobachten, sondern lassen sich in Prüfungssituationen simulieren, beobachten und bewerten. (Erpenbeck & von Rosenstiel 2007).

Nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) sind Qualifikationen „... *Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungshandelns, sind Wissens- und*

Fertigkeitsdispositionen.“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XIX). Qualifikationen sagen relativ wenig über die Inhaber aus. Noten sind nicht in der Lage, die Fähigkeiten, die jemand in dem benoteten Bereich erworben hat, tatsächlich zu beschreiben (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003, S. XI). Die Anforderungen an moderne Arbeitnehmer - Minsen (2011 in Anlehnung an Pakratz & Voß, 2008) nutzt dabei den Begriff *Arbeitskraftunternehmer* - haben sich verändert. Wissen muss ständig in neuen Kontexten angewendet werden, einmal erlangte Qualifikationen reichen nicht mehr aus, Arbeitnehmer werden zu Auftragnehmern mit zeitlich befristeten Auftragsbeziehungen immer bezogen auf eine oder mehrere Aufgaben und Projekte, die es zu lösen und zu bewältigen gilt. Ein Arbeitnehmerleben ist gekennzeichnet durch Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Selbststratagialisierung (vgl. Minsen 2011, S. 109 ff). Anforderungen an berufliche Tätigkeiten ändern sich sehr schnell, sie sind einem steten Wandel unterworfen. Damit ändern sich auch rapide Anforderungen, die Organisationen an ihre Mitarbeitenden stellen. Der Qualifikationsbegriff reicht zur Beschreibung dessen, was ein Organisationsmitglied können muss, nicht mehr aus. Es ist vermehrt und zunehmend die Beweglichkeit von Organisationsmitgliedern gefordert, sich auf unterschiedliche Situationen einstellen zu können. Mitarbeitende müssen sich daran gewöhnen und sich mit der Anforderung anfreunden, sich in Übergangssituationen beweisen zu müssen und etwas zu entwickeln, das über die reine Qualifikation hinaus reicht: An biographischen, sozialen und berufsbezogenen Themen werden sie dazu aufgefordert, sich flexibel und reflektiert zu positionieren und angemessen reagieren zu lernen, also kompetent zu agieren. Darauf gilt es Mitarbeitende und Studierende als zukünftige potentielle Führungskräfte vorzubereiten (vgl. Baur, 2008, S. 49 ff.).

Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, muss der Begriff der Qualifikation mit seinen dazugehörigen Qualifikationsnachweisen (wie z.B. Zeugnissen, akademischen Graden etc.) erweitert werden, um Kenntnisse und Fähigkeiten benennen und beschreiben zu können, die nicht ausschließlich durch den Qualifikationsbegriff gefasst werden können.

Gnahn (2010) legt einen Fokus der Betrachtung auf die berufliche Verwertbarkeit und Nutzbarkeit und fragt nach Transferleistung des Gelernten. Er versteht unter

Qualifikationen „ ... definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- und Bildungsprozessen vermittelt werden, ... “ (Gnahn, 2010, S. 21).

3.5.1 Ein Vergleich von Kompetenz und Qualifikation:

Qualifikationen	Kompetenz
Q. ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert.	K. beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit.
Q. beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen.	K. ist subjektbezogen.
Q. ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt.	K. bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Ansatz.
Q. ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zertifiziert werden können.	K.-Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung; K. umfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsoptionen.
Q. rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts „proportionierlicher Ausbildung aller Kräfte“ ab.	K. nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise.

Tabelle 2 (vgl. Tab. 1, Arnold, 2000 in: Heyse & Erpenbeck, 2004, S. XVI).

Heyse und Erpenbeck (2004) zeigen auf, dass Qualifikationen objekt- und tätigkeitsbezogen zu beschreiben sind während Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf eine Situation oder ein aktives Handeln zu beziehen sind.

Nach Erpenbeck & von Rosenstiel ist Kompetenz im Sinne der bereits genannten Selbstorganisationsdispositionen

„ ... die nachgewiesene Fähigkeit Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen.“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XIV).

Genau auf diesen Aspekt verweise ich im Forschungsteil der Arbeit in Bezug auf die Erwartung des Erwerbes dieser Kompetenzen durch Supervision und Coaching. Das beschriebene Handeln der Person kann sich dabei auf die Person selbst beziehen (reflexiv) oder es kann durch aktives Handeln und Willenskomponenten des Handelnden näher gezeichnet werden, es kann sich auf die gegenständliche Umwelt beziehen, auf die fachlichen und methodischen Veränderungen in der Erfassung der Umwelt und auf die soziale (nicht gegenständliche) Umwelt der Agierenden bezogen werden (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S.XVIII).

3.6 Eine Zwischenbilanz

Kompetenzen sind als nicht in Lernprozessen anzueignendes, vermittelbares und in Leistungsprüfungen abfragbares Wissen beschreibbar. Demnach sind Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen keine Kompetenzen, es können sich aber bei einem Menschen keine Kompetenzen entwickeln und ausbilden, wenn weder Wissen, Fertigkeiten noch Qualifikationen vorliegen. Es geht also um das Können „von etwas“ (vgl. Türcke, 2012) Um Kompetenzentwicklung des Einzelnen möglich zu machen, ist ein hohes Maß an Qualifizierung notwendig. Kompetenz geht dabei über Qualifizierung hinaus. (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007). Die Basis von Kompetenzen ist Wissen im engeren Sinne. Kompetenzen werden durch Regeln, Werte und Normen gestützt, durch Fähigkeiten gefestigt, durch Erfahrungen bestätigt und mit vorhandenem Wissen in Handlungen umgesetzt (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2009, S. XI).

Diese Logik verdeutlicht folgende Grafik:

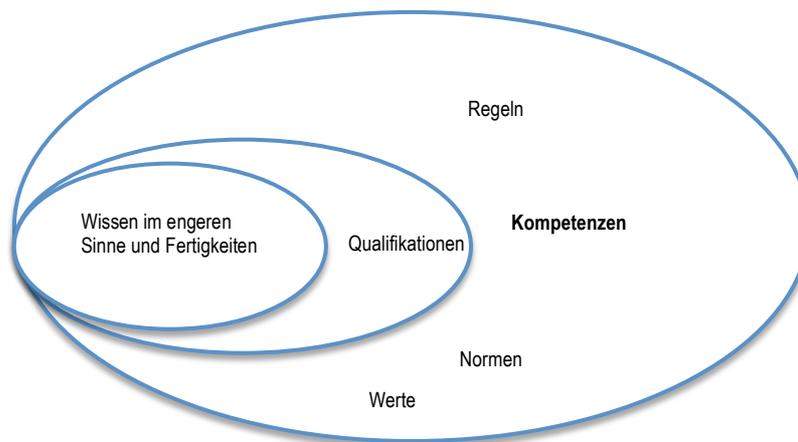


Abb 5: Kompetenzentwicklung. Eigene Abbildung nach Erpenbeck & von Rosenstiel, 2009, S.XI).

3.7 Kompetenz - Abgrenzung zum Begriff Bildung

In der Annäherung an den Kompetenzbegriff erscheint die Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff eine nützliche Komponente. Grunert (2012) eröffnet eine subjektorientierte und reflexive Perspektive auf den Bildungsbegriff und schreibt

„ ... Bildung [solle] schließlich als ein prinzipiell offener, auf Dauer angelegter Prozess verstanden werden, der sich nicht in Wissensaneignung und Informationsaufnahme erschöpft. Vielmehr wird in Anknüpfung an die vorangegangenen Ausführungen und damit den klassischen Bildungsbegriff humboldtscher Prägung Bildung in erster Linie als Transformationsprozess der Persönlichkeit verstanden, der sich in der produktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der Welt vollzieht“ (Grunert, 2012, S. 32).

Gnahn (2010) sieht in den Begriffen Bildung und Kompetenz eine ganzheitliche Ausrichtung der Betrachtung: *„Der Mensch in all seinen Facetten gerät in den Blickpunkt, seine Haltungen und Werte genauso wie seine Fertigkeit und Wissensbestände.“* (Gnahn, 2010, S. 22). Den Unterschied zwischen Bildung und Kompetenz sieht Gnahn in der Menschenbildorientierung des Bildungsbegriffes. Während die Betrachtung aus der Kompetenzperspektive neutral beschrieben wird (es gibt Werte, aber es existiert keine Vorgabe, nach welcher Ausrichtung diese

definiert werden), hat der Bildungsbegriff eine klare definitorische und historische Ausrichtung nach Menschbildern der Aufklärung und der demokratischen Grundordnung unserer Gesellschaft.

3.8 Kompetenzklassen

Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) bieten die Zuordnung von Kompetenzen in vier Kompetenzklassen an:

- (P) *„**Personale Kompetenzen:** als Disposition einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen“* (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXIV).

- (A) *„**Aktivitäts- und leistungsorientierte Kompetenzen:** Als die Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren“* (ebd.).

- (F) *„**Fachlich-methodische Kompetenzen:** Als die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und*

Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln“ (ebd.).

- (S) **„Sozial-kommunikative Kompetenzen:** *Als die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln“ (ebd.).*

Kompetenzen sind nicht direkt überprüfbar, sondern lassen sich nur aus der daraus folgenden Handlung erschließen und bewerten. Sie verlangen im Gegensatz zur Betrachtung von Qualifikationen die Selbstorganisationsfähigkeit und eine Einschätzung auch des Konstruktes der eigenen Selbstwirksamkeit (vgl. Heyse & Erpenbeck 2009, S. XV). Den genannten Kompetenzklassen werde ich mich im Forschungsteil dieser Arbeit widmen, wenn ich der Frage nachgehe, welche Erwartung von Kompetenzerwerb Studierende in Supervision/Coaching haben.

Für den Gegenstand meiner Betrachtung ist die Entwicklung von Kompetenzen im hochschulischen Kontext ein Baustein im Bereich der durch den Bologna – Prozess geförderten und geforderten und beschriebenen Zielsetzung eines Prozesse von lebenslangem Lernen. In diesem Zusammenhang geht es darum, die fachlichen Kompetenzen (oder besser Qualifikationen) mit dem Erwerb studienübergreifender Schlüsselqualifikationen (oder Kompetenzen) zu erweitern, um den beschriebenen Anforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden. Bei Führungspositionen oder bei Leitungstätigkeiten sollen die Absolventinnen nicht nur in der Lage sein, Routineaufgaben zu lösen, sondern es geht vielmehr darum *„Entscheidungsrichtlinien zu definieren, insbesondere in den Arbeitsbereichen Führung, Lenkung, Planung, Koordination, Projektmanagement, Evaluation und Controlling“* (Baur, 2008, S. 53). Das muss Ziel einer Kompetenzbildung sein, wenn es darum geht, Studienabsolventen nicht nur fachlich auszubilden sondern auch in diesen Bereichen kompetent durch das Studium zu begleiten, Entwicklung von Kompetenzbereichen zu ermöglichen - im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2009, S. XXII und Ziemons, o.J.) und sie so für die verän-

derte Arbeitswelt vorzubereiten und persönliche Kompetenzen wie Kritik-, Diskussions-, Urteilsbildungsfähigkeit im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses zu stärken und zu entwickeln (vgl. Baur, 2008, S. 53). Dazu soll ein Konzept einer studienbegleitenden Supervision/Coaching einen Anteil leisten. Wenn dieses Konzept einer studienbegleitenden Supervision/Coaching als Kompetenzerwerbs-Format verstanden wird, dann stellt sich die Frage, an welcher Stelle die Teilnahme an einer solchen Maßnahme sinnvoll erscheinen kann. Erpenbeck & Heyse (2007) steuern einen systemisch angelegten Weg an: Wenn lernbiographische Prozesse selbstorganisiert (in diesem Kontext beispielsweise in Supervisions- und Coachinggruppen), synergetisch (in diesem Kontext gemeinsames Arbeiten an Fragestellungen mit Nutzen für alle) und autopoietisch funktionieren sollen, können im Sinne eines systemischen Beratungsansatzes im Hochschulkontext neue selbstgesteuerte Kompetenzerwerbsmöglichkeiten entstehen (vgl. Erpenbeck & Heyse, 2008, S. 30).

Ein systemisch angelegtes Supervisions-/Coaching - Setting könnte genau an dieser Fragestellung und des lebenslangen Lernens ansetzen sowie eine erweiterte Perspektive für lebenslangen Lernens im Hochschulkontext ermöglichen.

3.9 Kompetenzaufbau - Kompetenzgenese

Die Grundlage für Kompetenzerwerb und -genese ist der Aufbau von Wissen. Dabei aktiviert ein Agierender Vorwissen aus erfahrenen oder erlernten Situationen. Er identifiziert dieses Wissen und erkennt es als nützlich. Im Anschluss daran kann dieses Wissen in die Lebens- bzw. Arbeitssituation übertragen werden. Darauf folgt eine Bewertung und Reflektion des neu erworbenen Wissens und die anschließende Beurteilung an zu entwickelnde Bewertungsmaßstäbe und das anschließende neue Handeln, das aufgrund der gemachten Erfahrungen geplant werden konnte. (vgl. Schiersmann & Thiel, S. 343).

In Anlehnung an Weinert (2001) differenzieren Schiersmann & Thiel vier Stufen eines Prozesses des Kompetenzerwerbs wie folgt:

- Wissen erwerben
- Wissen bewerten
- Handeln

- Synthetisieren (vgl. Schiersmann & Thiel, 2010, S. 343 f.).

Den Zusammenhang von Wissen und Kompetenz beschreibt North folgendermaßen:

„Die Kompetenz, Wissen zweckorientiert in Handlungen umzusetzen, unterscheidet den Lehrling vom Meister, den Geigenschüler vom Virtuosen, die erfolgreiche Sportmannschaft vom brillanten Einzelspieler.“ (North, 2005, S. 38).

3.10 Kompetenzentwicklung/-erwerb durch Supervision/Coaching

Wenn man Kompetenzerwerb oder Kompetenzgenese betrachtet - also die Frage: wie lassen sich Kompetenzen erwerben und (weiter-) entwickeln? - fällt das Format Supervision/Coaching mit seinen inhärenten Merkmalen der Praxisanleitung und Selbstreflexion als eine Möglichkeit des Kompetenzerwerbs ins Gewicht: Mit den aus der Sozialen Arbeit erwachsenen Maximen wie Hilfe zur Selbsthilfe und Selbstermächtigung und Selbstwirksamkeit können im beraterischen Setting verdeckte Ressourcen für die Teilnehmenden sichtbar und nutzbar gemacht werden. Coaching und Supervision als arbeitsbezogene Selbstreflexion und Praxisanleitung dienen dabei zur Perspektivenerweiterung und können zu einem positiv geprägten individuellen Selbstmanagement beitragen. In einem Gruppensetting ist Erfahrungsaustausch für die Teilnehmenden möglich, in unterschiedlichen Methoden wird die Möglichkeit zur Selbstermächtigung durch Reflektion und individuelles Feedback möglich gemacht. Weiterhin lassen sich in einem geschützten beraterischem Rahmen Handlungsalternative explorieren und ausprobieren sowie eine sinnvolle und angemessene Performanz einüben. Dabei gibt es im guten Sinne die Möglichkeit, Situationen differenzierter wahrzunehmen und im besten Falle eigene Potentiale zu entfalten. (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2009, S. XXVII ff.). Unumgänglich wird Kompetenzentwicklung nach Erpenbeck & Heyse, (2007), wenn biographische Prozesse und Lernbiographien betrachtet werden. In der Idee einer Studierenden-Supervision/Coachings ist die biographische Perspektive eine sehr bedeutsame, zum Beispiel der Frage nachgehend, „Was hat aus meiner bisherigen Lernbiographie dazu geführt, dass ich heute in diesem Studiengang Studie-

rende/r bin?“. Es kann ein Übungsfeld für Selbst- und Fremdwahrnehmung sein und einen geschützten Raum bieten, in dem jeder Teilnehmende eine Rückmeldung aus der Gruppe oder durch die/den Supervisoren/Coach geben und nehmen kann. Grundlagen zu einer solchen auf Selbstorganisation hin fokussierten Betrachtungsweise sind das Konzept der Autopoiese, das Konzept der Synergetik und die Theorie der Selbstorganisation.

Gnahs verdeutlicht eine Möglichkeit der Genese von Kompetenzen mit folgendem Schaubild:

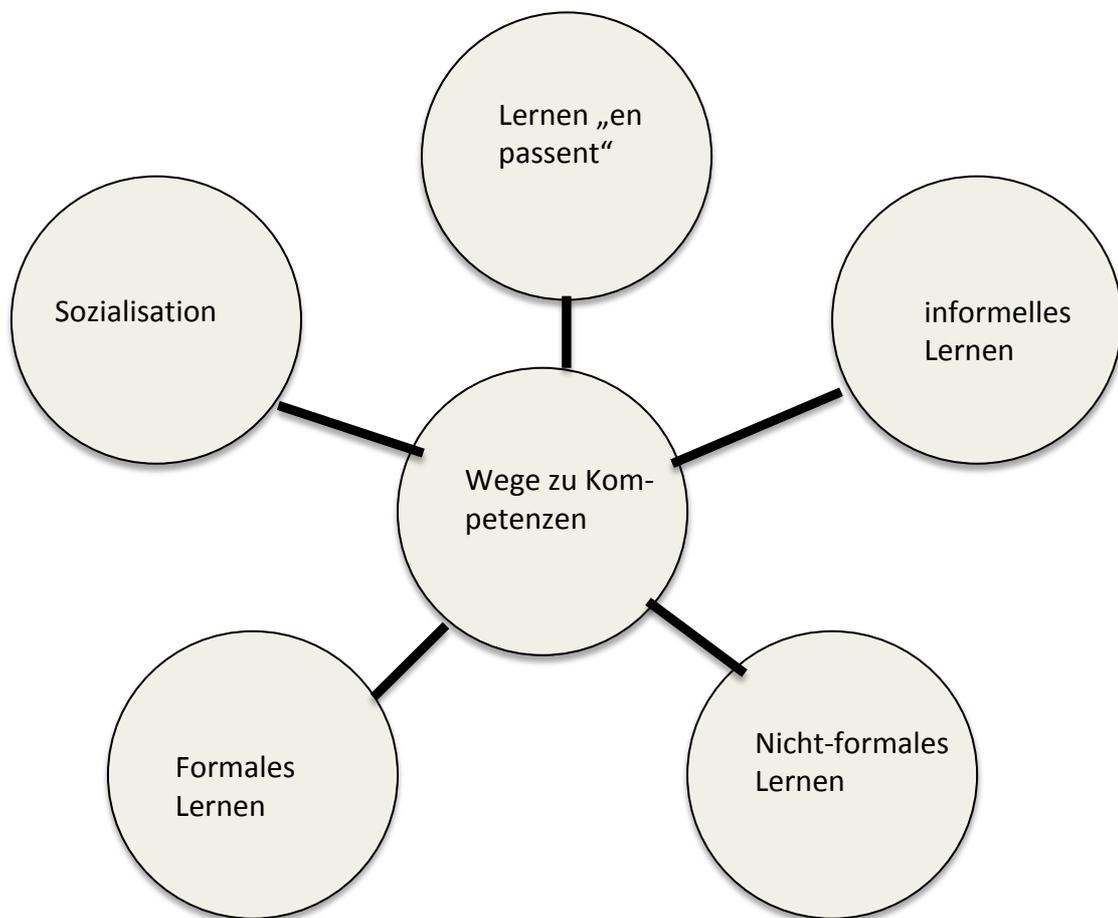


Abb. 6: Genese von Kompetenzen. Eigene Abbildung (nach Gnahn 2010, S. 31)

Diese von Gnahn genannten Kategorien sind nicht trennscharf zu betrachten, sondern können immer wieder wechselwirksam und synergetisch wirken. Es finden sich dabei analog die zuvor beschriebenen Kategorien von Qualifikation, Wis-

sen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in dieser Kompetenzgenesebeschreibung wieder.

Es gibt nach Gnahs also vielfältige Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb. Als hinderliche und förderliche Bedingungen für einen individuellen Kompetenzerwerb beschreibt er dazu:

- physische Voraussetzungen/ Gesundheitszustand/ Vitalität
- Begabung
- persönliche Disposition
- Motivation/ Interesse/ Engagement
- Emotionen/ emotionale Besetzung des Lerngegenstandes
- Vorwissen/ Vorkenntnisse/ vorhandenen Fähigkeiten und Erfahrungen

(Vgl. Gnahs, 2010, S. 45)

Im Rahmen meiner in Kapitel 5 vorgestellten Forschungsarbeit widme ich mich intensiv der Kompetenzerwerbserwartung bzw. einer Selbsteinschätzung von Studierenden zum Erwerb von Kompetenzen in Supervision und Coaching. Coaching und Supervision bietet nach diesem Modell zahlreiche Anknüpfungspunkte, Kompetenzen erwerben zu können. Dieses setzt ein Mindestmaß an Reflektion der eigenen Lerntätigkeiten und- interessen, des eigenen persönlichen Aufwandes zur Teilnahme und auch persönlichen Kenntnissen und Fähigkeiten voraus. Wenn die Teilnahme an Coaching/Supervision von der hochschulischen Koordinierungsstelle mit einem Zertifikat bescheinigt wird, dann kann davon ausgegangen werden, dass auch „quasi von außen“ angenommen wird, dass die Teilnahme etwas bewirkt (hat) und ein Kompetenzgewinn im Rahmen der studienbegleitenden Supervision/Coaching stattfindet. Ein interessante und kritische Perspektive zum Kompetenzbegriff benennt dazu Türcke:

„Kompetent können sie [die Menschen, Anm. d. Verf.] nur selber werden. In der Macht der Lehrenden [oder der Coaches und SupervisorInnen, Anm. d. Verf.] steht lediglich, an dem Fundus mitzuarbeiten, aus dem ihr Können schöpft. Das Schöpfen selbst, der Akt der Balance, der Synthesis, entzieht sich sich dem Zugriff aller Beteiligten. Er geschieht oder bleibt aus“.
(Türcke, 2012, S. 13).

Supervision und Coaching können in diesem Zusammenhang aus meiner Sicht einen großen Einfluss auf das Ausschöpfen des individuellen Potentials haben.

Die Evaluation der ersten Pilotgruppen (Sommersemester 2012 und Wintersemester 2012/13) im Sinne eines/r Studierenden-Supervision/-coachings bestätigen diese These. Sie gilt es aber in der Zukunft durch eine aussagekräftige Evaluation zu bestätigen, wenn eine valide Anzahl an Teilnehmenden an Supervisions-/Coachinggruppen an der Hochschule Osnabrück im Rahmen des Projektes „Voneinander Lernen lernen“ teilgenommen haben.

Die Erwartungsabfrage im Rahmen dieser Arbeit stellt einen ersten Arbeitsschritt zur Erforschung des Gegenstandsbereiches in einem umfassenderen Kontext dar. Baur (2012) betont den Aspekt des Erlebens eigener Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Studierenden im Masterstudiengang Supervision, der sich aber auch auf andere Studierende übertragen lässt. Prozessorientiertes Lernen und Kompetenzerwerb stellt er dabei im Mittelpunkt, denn

„der Druck zu „bulimischem Lernen“ unter dauerhaftem v.a. zeitlichem Stress führt eher zur Verunsicherung und zu Inkompetenzerleben.“

(Baur & Maurer, 2012 S. 14).

4 Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung

Im ersten Teil des Untersuchungsfragebogens gehe ich auf die eigene Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden ein. Damit deutlich wird warum ich diesem Ansatz folge, führe ich in das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung an dieser Stelle kurz ein.

Wenn sich Menschen mit täglichen Anforderungen ihrer Umwelt (beruflich und privat) auseinandersetzen müssen, dann stellen deren Selbstwirksamkeitserwartung und Kompetenzerwartungen an sich eine große personale Ressource dar.

Die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung definiert sich über die persönliche Einschätzung von eigenen Kompetenzen, ganz allgemein in Fragen des Lebens mit Schwierigkeiten und Hindernissen zurechtzukommen. In der Auseinset-

zung mit alltäglichen Anforderungen stellen die Erwartungen an die Selbstwirksamkeit von Personen eine große Ressource dar. Wenn es gilt, schwierige Situationen zu bewältigen, gilt es eigene Kompetenzen mit den Aufgaben/Anforderungen abzuwägen bevor eine Entscheidung für oder wider eine Handlung gefällt werden kann (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Bandura (1997) benennt Kognitionen über die eigenen Fähigkeiten als wichtige Beeinflussungsgröße menschlichen Handelns, auch wenn die Überzeugungen mehr oder weniger mit der Realität übereinstimmen.

Die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit beeinflusst demnach massiv das eigene personale Handeln. Siela und Wiesecke (2005) beschreiben Selbstwirksamkeit als einen Teil der sozial-kognitiven Theorie von Alberto Bandura. Drei Faktoren haben einen maßgeblichen Einfluss darauf, ob ein Subjekt ein Verhalten ausführt und damit selbstwirksam ist:

- der Wert eines Resultates für ein handelndes Subjekt, das durch ein bestimmtes Verhalten hervorgerufen wird;
- die subjektive Wahrscheinlichkeit, dass die Verhaltensweise in einer Situation zu dem unter Punkt 1 genannten Resultat führt (die sogenannte Ergebniserwartung);
- die subjektive eigene Gewissheit des handelnden Subjektes, dass es die eigene Verhaltensweise wirksam und korrekt durchführen kann (Wirksamkeitserwartung) (vgl. Seila & Wiesecke, 2005, S. 551 ff).

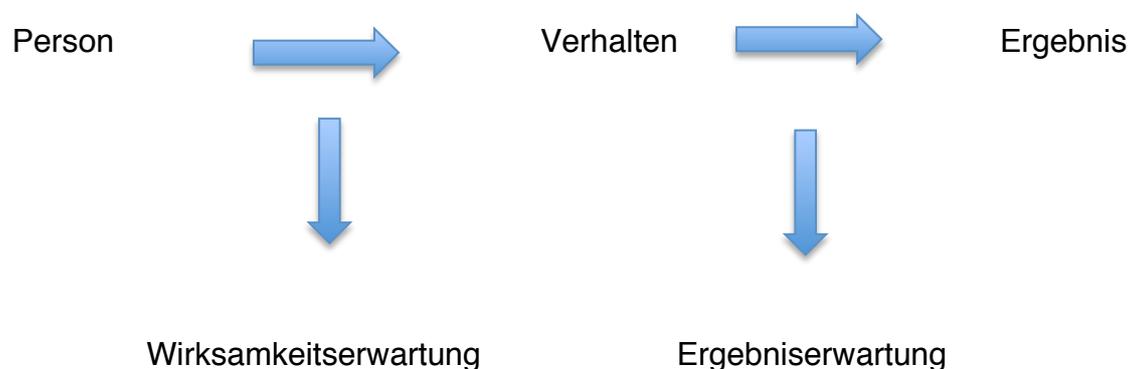


Abb. 7: Selbstwirksamkeitserwartung. Eigene Darstellung angelehnt an Siela & Wiesecke (2005) und Bandura (1997).

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung lässt sich gegen das Konzept der Ergebniserwartung abgrenzen. Nach Siela & Wiesecke sind Handlungs- oder Ergebniserwartungen

„ ... Überzeugungen hinsichtlich der Sicherheit, mit der ein bestimmtes korrekt durchgeführtes Verhalten das erwünschte Ergebnis zur Folge hat“ (Siela & Wiesecke 2005, S. 553).

Handlungsergebniserwartungen folgen also der operationalisierten Logik des „Wenn-dann-Prinzips“: Wenn ich mich in einer Situation in einer bestimmten Form verhalte, folgt daraus in jedem Fall dieses oder jenes Ergebnis. In Bezug auf den Forschungsgegenstand könnte das formuliert heißen: „Wenn ich an einem Studierenden - Coaching/ - Supervision teilnehme, dann verbessere ich auf jeden Fall meine kommunikativen Fähigkeiten.“

In Bezug auf das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung formuliert, würde es bezogen auf die Maßnahme eher heißen: „Ich bin davon überzeugt, dass ich durch die Teilnahme an einem Studierenden-Coaching/-Supervision meine kommunikativen Fähigkeiten verbessern kann.“

Diesen Ansatz für Motivation und Regulation von Handeln werde ich im Folgenden weiter ausführen. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist demnach die eigene Einstellung oder, wie Schwarzer/Jerusalem es nennen, die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem in Jerusalem & Hopf, 2002, S. 34).

Es stellt sich folgend die Frage, wie Selbstwirksamkeit bei einer Person entstehen, sich weiterentwickeln und ausprägen kann.

4.1 Quellen der Selbstwirksamkeitserwartungen

Albert Bandura (1997) beschreibt vier Quellen (sources) und Grundlagen der Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen:

4.1.1 Die physiologischen Zustände und die Wahrnehmung eigener Gefühle:

In der Beurteilung von Situationen erfahren und erleben Menschen körperliche Reaktionen. Durch eine positive Wahrnehmung und Konnotation von beispielsweise Herzklopfen in einer Prüfungssituation wird ein Erleben von Selbstwirksamkeit ausgelöst. Wird die wahrgenommene körperliche Reaktion allerdings negativ bewertet, kann das ein Hinweis auf eine wahrgenommene Überforderung der Person sein, wenn beispielsweise die Wahrnehmung des gleichen physiologischen Zustandes eher innerlich mit „das Herz schlägt mir bis zum Halse“, bewertet wird.

4.1.2 Die soziale Überzeugung

Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Probleme lösen zu können, lassen sich auch durch Einflüsse von Dritten erreichen, z.B. durch Zureden oder Überzeugungsarbeit von dritten, z.B. durch Aussagen wie „du schaffst das schon!“. Damit Selbstwirksamkeit bei einem Menschen entstehen kann, ist es wichtig, dass die von außen an ihn herangetragenen Überzeugungen irgendwann deckungsgleich mit der erlebten Realität übereinstimmen, um nicht als banal und somit wirkungslos oder sogar kontraproduktiv erlebt zu werden.

4.1.3 Das Modelllernen an Stellvertretern

Selbstwirksamkeit kann sich bei Menschen entwickeln, indem sie etwas tun wie z.B. „abgucken“. Sie beobachten andere Personen und deren Verhalten dabei, wie sie aus eigener Kraft und mit eigener Energie und aus eigenem Antrieb heraus Probleme angehen und diese lösen. Dabei scheint es wichtig zu sein, dass die problemlösende Person eine größtmögliche Ähnlichkeit besitzt bzw. ihr zugeschrieben wird, um als Modell im Modelllernen für den Beobachtenden nützlich zu sein. Durch diese Ähnlichkeit lassen sich nach Bandura (1997) Rückschlüsse auf das eigene Problemlöseverhalten und die Kompetenz dazu konstruieren.

4.1.4 Die eigene Erfahrung in Bezug auf Erfolge und auch Misserfolge:

Das aktive Erleben des Meisterns einer problematischen Situation oder das Lösen einer komplizierten Aufgabe lassen Menschen ahnen, dass sie bei der nächsten Aufgabe ebenso erfolgreich agieren werden. Das gleiche Prinzip gilt auch für das erlebte Scheitern an der Lösung einer Aufgabe/eines Problems. Diese Tatsache stützt die Eigeneinschätzung, dass man in der Lage ist und die eigenen Fähigkeiten derart einschätzen kann, weitere Probleme zu lösen und Bewältigungsstrategien entwickeln zu können und bildet weiter die eigene Selbstwirksamkeit aus. Wichtig ist, dass im Erfolgsfall die Erfolge nicht einfach in den Schoss fallen, sondern dass es einer Anstrengung zur Bewältigung bedarf. Besonders großen Einfluss auf die Ausbildung der Selbstwirksamkeit haben die sogenannten „mastery experiences“. Damit meint Bandura Situationen, in denen Menschen zuerst nicht wissen, wie sie ein Problem lösen/eine Anstrengung bewältigen sollen und im Laufe der Zeit eine eigene erfolgreiche Lösungsstrategie entwickeln können. (Vgl. Bandura, 1997 S. 86 ff.).

Zusammengefasst heißt das also: Selbstwirksamkeit kann sich am besten und ehesten entwickeln, wenn eigene Erfahrungen gemacht werden, etwas abgeschwächt durch die Beobachtung von Erfahrungen anderer, abgeschwächt durch die Überzeugung von anderen und die Beobachtung eigener Grundgefühle und emotionaler Zustände. In Kapitel 5 - meinem Forschungsteil - widme ich mich der eigenen Selbstwirksamkeitseinschätzung von Studierenden, um herauszufinden, ob es Zusammenhänge der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden und ihrer Bilder, Vorstellungen und auch Erwartungen an Supervision und Coaching gibt. Im Fragebogen finden sich die Selbsteinschätzung der Befragten zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitseinschätzung nach Schwarzer/Jerusalem (1981 revidiert 1999) in den Items 1 – 10 wieder. Das Konzept der Selbstwirksamkeit hat im hochschulischen Kontext durch die Erfahrung von Kompetenz oder die o.g. abgeschwächten beschriebenen Quellen eine wichtige Bedeutung für die Motivation im Handlungsprozess des Studiums und der Lernkultur.

Selbstwirksamkeit ist in Bezug auf Kompetenzerwerb und -genese ein Anteil mehrerer Komponenten, die auf eine erfolgreiche oder nicht erfolgreiche „Maßnahme

Studium“ Einfluss haben. Andere Komponenten könnten meiner Ansicht nach Vorerfahrungen, die Fähigkeit, sich einzulassen und Anreize, z.B. das Nachgehen der Frage: „Was kann ich mit den neu entdeckten Kompetenzen konkret anfangen?“, sein (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Motivation, Selbstwirksamkeit und Leistung sind Komponenten, die unweigerlich miteinander in Beziehung stehen und einen gelungenen Prozess des Kompetenzerwerbs fördern können und sollten.

5 Untersuchung: Kompetenzerwerbserwartung durch Supervision und Coaching von Studierenden an der Hochschule Osnabrück

5.1 Erläuterung und Forschungsansatz

Die Forschungsarbeit ist eine quantitative Befragung von Studierenden in unterschiedlichen Studiengängen der Hochschule Osnabrück.

Die sechs aufgeführten Untersuchungsgruppen sind

1. Studierende der Betriebswirtschaftslehre (BWL),
2. Studierende der Wirtschaftspsychologie,
3. Studierende der Sozialen Arbeit,
4. Studierende im Bereich Maschinenbau,
5. Studierenden der Ingenieurwissenschaften, dazu zählen: Aircraft and Flight Engineering (AFE), European Mechanical Engineering Studies (EMS), Fahrzeugtechnik, (FZT),
6. Bioverfahrenstechnik in Agrar- und Lebensmittelwirtschaft (BBV).

Sie werden im weiteren Verlauf mit dem Begriff „Studienganggruppe“ synonym beschrieben. Die statistischen Kennwerte werden wie folgt abgekürzt:

N = Gültige Anzahl der Befragten,

SD = Standardabweichung,

M = Mittelwert.

Der Mittelwert beschreibt den Durchschnittswert der Messwerte in der Stichprobe. Die Standardabweichung beschreibt die Streuung der Messwerte um diesen Mittelwert herum.

5.2 Zur Datenauswertung – Auswahl der Methode

Ich habe mich für eine quantitative Untersuchung entschieden und die Daten mit einem standardisierten Fragebogen erhoben. Der Fragebogen ist in vier Teilbereiche gegliedert:

- A. Angabe zur Person
- B. Skala der Selbstwirksamkeitserwartung (Item 1-10)
- C. Abfrage der Kompetenzerwerbserwartung (Item 11-40)
- D. offene Fragen zum Kompetenzerwerb und –bedarf von Studierenden.

Die erfassten Daten sind in verschiedene Messebenen (Skalenniveaus) eingeteilt. Damit lässt sich festlegen, welche mathematischen Operationen durchführbar sind und welchen Informationsgehalt das Merkmal (Variable) hergibt (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2010, S. 23). Die Items des Fragebogens sind zum Großteil intervallskaliert.

Da jedoch bei den erhobenen Daten keine Normalverteilung nachgewiesen werden konnte und damit auf nicht-parametrische (verteilungsfreie) Tests zurückgegriffen werden muss, wurden die Berechnungen der Unterschiedshypothesen auf Grundlage ordinaler Messungen durchgeführt (Wilcoxon-Mann-Whitney-Test/ Kruskal Wallis Test). Mathematisch führt diese zu keiner Abweichung, dieses Verfahren prüft lediglich stabilere Werte und ergibt damit stabilere Aussagen. Trotzdem - und weil die Werte im statistischen Vergleich nicht voneinander abweichen - wurde das arithmetische Mittel (Mittelwert) als ergänzende deskriptive Ergebnisaussage hinzugezogen (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2010, S. 27 f.).

5.3 Forschungshypothesen und das eigene Erkenntnisinteresse

Zu Beginn meiner Forschungsarbeit habe ich folgende Forschungshypothesen aufgestellt, denen ich mit dem Fragebogen nachgehen wollte:

- Hypothese: *Studierende habe eine klare Vorstellung von Supervision und Coaching und haben eine Bereitschaft zur Teilnahme daran. Diese Bereitschaft macht es notwendig, derartige Angebote hochschulweit zu schaffen.*
- Hypothese: *Studierende mit einer hohen Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit haben eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme an Supervision & Coaching.*
- Hypothese: *Studierende haben ein Interesse daran, weitere Kompetenzen zu erwerben und nicht nur die in den Curricula im Vordergrund stehenden Fachkompetenzen.*
- Hypothese: *Die Selbstwirksamkeitserwartung von Frauen und Männern ist unterschiedlich, es leitet sich daraus eine andere Bereitschaft zur Teilnahme an Supervision & Coaching und Kompetenzerwerbserwartung ab.*
- Hypothese: *Es gibt unterschiedliche Kompetenzerwerbserwartung zwischen den befragten Studiengängen.*
- Hypothese: *Studierende mit Supervisions- und Coaching - Erfahrung haben eine höhere Kompetenzerwerbserwartung in Supervision und Coaching.*

Das Forschungsziel ist in erster Linie, einen Ist-Stand der Erwartungen im Bereich eines möglichen Kompetenzerwerbs bei Studierenden unterschiedlicher Fakultäten der Hochschule Osnabrück zu erfragen und daraus als Erkenntnis eine Handlungsempfehlung zum Umsetzen einer solchen Maßnahme geben zu können. Im systemischen Sinne (autopoietisch und selbstorganisiert) sehe ich Forschende dabei niemals objektiv. Sie gehen immer eigenen Forschungsannahmen nach.

5.4 Der Pretest

Nach der Fragebogenkonstruktion ist der Fragebogen einer Gruppe für einen Pretest vorgelegt worden.

„Da es keine Theorie der Befragung gibt, aus der alle Details der Konstruktion eines Fragebogens ableitbar sind, muß [sic] jeder Fragebogen vor Be-

ginn der eigentlichen Datenerhebung in einem Pretest empirisch getestet werden.“ (Schnell et al., 1999).

Während der Konstruktionsphase des Fragebogens habe ich mehrfach einzelne Studierende gebeten, Teile des Fragebogens zu testen und mir Rückmeldungen zu Verständlichkeit der Fragestellungen und Formulierung zu geben. Nach der Fertigstellung des Fragebogens wurde er in einem ausführlichen Pretest getestet. Folgende Fragen haben mich dabei geleitet:

- Sind die Fragen verständlich formuliert?
- Sind die jeweiligen Antworten den von mir vorgesehen Kategorien zuzuordnen ?
- Sind die Vorgaben des Layouts im Sinne der Verständlichkeit konstruiert?
- Wie lange benötigt man für das Ausfüllen des Bogens?
- Können die Antworten die Forschungshypothesen beantworten?

(vgl. Staab-Reiner und Benisch, 2012, S. 61).

Insgesamt nahmen 35 Studierende an dem Pretest teil. Die Befragung wurde mit einer Studiengruppe des Studienganges Soziale Arbeit (BA) durchgeführt. Die Zielgruppe hatte bereits Erfahrungen mit Ausbildungssupervision gesammelt. Davon sind knapp 55% (N=19) im zweiten Fachsemester, fast 43% (N=15) im vierten Fachsemester und ein Befragter im sechsten Fachsemester.

Zum Zeitpunkt der Befragung lag die Altersspanne zwischen 19 und 45 Jahren. Davon sind 18 Befragte zwischen 19 und 21 Jahre alt, 5 im Alter zwischen 22 und 25 Jahren, 5 Befragte zwischen 25 und 29 Jahre und 7 Befragte 30 Jahre oder älter. Der Anteil der männlichen Teilnehmer beträgt hierbei fast 15% (N=5) und der der Frauen liegt bei knapp 85% (N=30). Fast die Hälfte der Befragten (45,7%) gibt an, keiner Berufstätigkeit nebenbei nachzugehen. Die andere Hälfte (52,4%) gibt an, berufstätig zu sein. Die 18 berufstätigen Studierenden arbeiten zwischen fünf und 20 Stunden pro Woche, im Durchschnitt 10,44 Wochenstunden. Von den 35 Befragten gaben 16 Befragte an, das Studium eigens zu finanzieren, 17 werden durch die Eltern unterstützt und 9 der Befragten finanzieren sich ganz anders (z.B. mit Bafög, durch den Ehepartner, einen Studienkredit oder Stipendium).

Nachdem die Testpersonen den Fragebogen ausgefüllt haben, sind sie mündlich befragt und die Ergebnisse analysiert worden. Es wurden nach dem Pretest keine weiteren Veränderungen an dem Test selbst oder der Durchführung vorgenommen, da es weder im Zeitablauf Schwierigkeiten noch inhaltlich Unverständlichkeiten oder andere Hindernisse während der Befragung gab. Ein Hinweis: Die Teilnehmenden des Pretests habe ich differenziert nach den Begrifflichkeiten von Supervision und Coaching und den einführenden deskriptiven Formulierung auf dem Fragebogen für andere Studierende befragt. Ich musste realistisch davon ausgehen, dass Studierende ohne bisherige Erfahrungen mit Supervision oder Coaching keine eindeutige klare Vorstellung von den Beratungsformaten besitzen. Dafür erschien mir eine Kurzbeschreibung auf dem Fragebogen und eine kurze einheitliche mündliche Erläuterung der Begrifflichkeiten Supervision und Coaching als berufsbezogene Beratungsformate bei der Verteilung des Fragebogens wichtig.

5.5 Stichprobe der Teilnehmenden - Auswahl der Personengruppe

Insgesamt haben 85 Studierende der Hochschule Osnabrück an der Befragung teilgenommen. Die Stichprobe wurde mit Studierenden unterschiedlicher Studiengänge an der Hochschule Osnabrück durchgeführt. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte zufällig. Von den Teilnehmenden studierten zum Befragungszeitraum knapp 30% (N=25) Bioverfahrenstechnik, 21,2% (N=18) Maschinenbau, 20% (N=17) Soziale Arbeit, 10,6% (N=9) Betriebswirtschaft und Management, 7,1% (N=6) Wirtschaftspsychologie, knapp 6% (N=6) Fahrzeugtechnik sowie 3,5% (N=3) AFE und 2,4% (N=2) EMS. Die Befragten studieren zwischen dem ersten und dem siebten Fachsemesters ihres jeweiligen Studienganges. Damit befinden sich 65,9% (N=56) der Befragten im ersten und 34,1% (N=29) im zweiten Studienabschnitt. Zum Zeitpunkt der Befragung lag die Altersspanne der beteiligten Studierenden zwischen 19 und 36 Jahren.

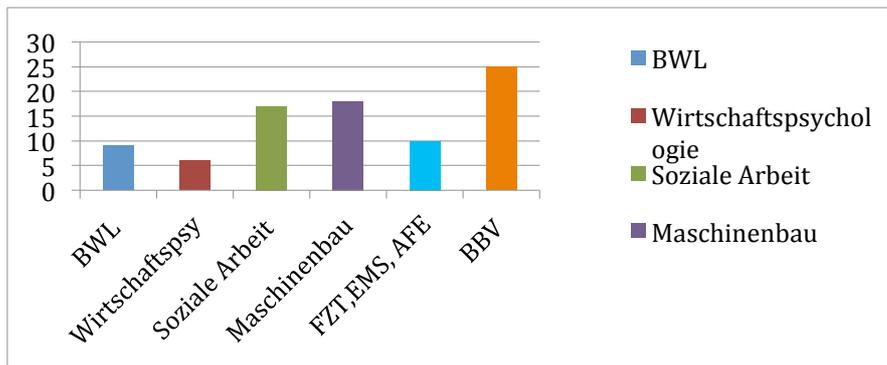


Abb. 8: Stichprobe. Eigene Darstellung.

Von den Befragten sind 36,5% (N=31) zwischen 19 und 21 Jahre alt, 44,7% (N=38) im Alter zwischen 22 und 25 Jahren, 11,8% (N=10) der Befragten zwischen 25 und 29 Jahre alt und sechs Befragte (7,1%) 30 Jahre oder älter. Der Anteil der männlichen Teilnehmer beträgt hierbei 54,1% (N=46). Derjenige der Frauen liegt bei knapp 44,7% (N=38). Über die Hälfte der befragten Personen (50,6%) gibt an, keiner Berufstätigkeit neben dem Studium nachzugehen. Die andere Hälfte (49,4%) gibt an, berufstätig zu sein. Die 42 berufstätigen Personen arbeiten zwischen drei und 21 Stunden pro Woche, im Durchschnitt 10,79 Std./Woche. Von den 85 Befragten gaben insgesamt (Mehrfachnennungen möglich) 37 Befragte an, dass Studium eigens zu finanzieren, 41 werden durch die Eltern unterstützt und 16 der Befragten finanzieren sich auf andere Art und Weise; darunter fallen z. B. Angaben wie Rente, Bafög, Stipendien, KfW-Kredite aber auch Partner/-innen und die Aufzählung diverser kleinerer Nebentätigkeiten.

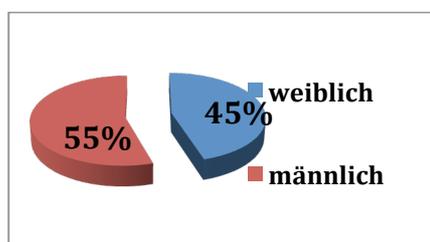


Abb. 9: Geschlechterverteilung. Eigene Darstellung.

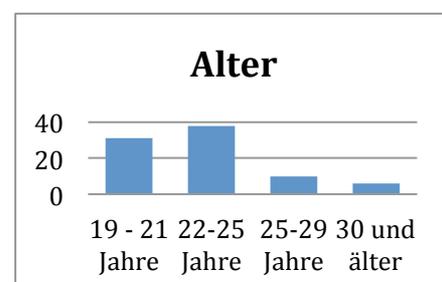


Abb. 10: Altersverteilung.
Eigene Darstellung.

5.6 Skala der Selbstwirksamkeitserwartung

Die Skala besteht aus 10 Items. Das Skalentalpha (α) beträgt ,821. Die Antwortformate der Einzelitems erstrecken sich von nicht, kaum, eher bis voll. Für die Skala wurden alle 10 Items addiert und folgendes Auswertungsschema genutzt: 10-15 sehr niedrige, 16-20 niedrige, 21-30 mittlere, 31-35 hohe, 36-40 sehr hohe Selbstwirksamkeitserwartung.

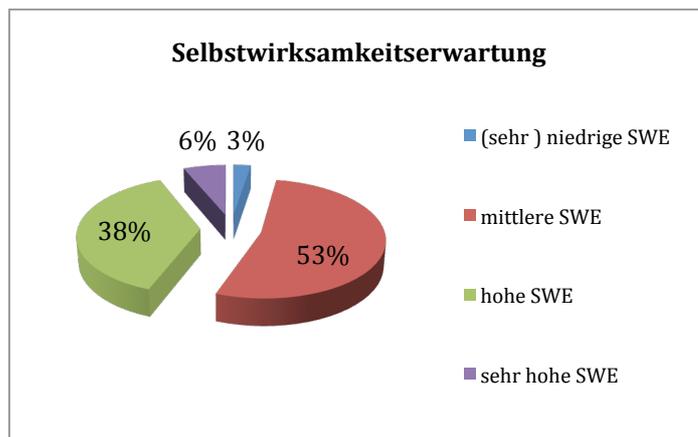


Abb. 11: Selbstwirksamkeitserwartung. Eigene Darstellung.

Die Studierenden liegen mit einem Mittelwert 3,45 (Skala: eins bis fünf) auf der Auswertungsskala im Bereich einer mittleren bis hohen Selbstwirksamkeitserwartung. Nur zwei Studierende fallen dabei in den Bereich der niedrigen bis sehr niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung. Insgesamt schätzen sich über die Hälfte der Befragten (53,2%) im mittleren, 38% im hohen und 6,3% im Bereich der sehr hohen Selbstwirksamkeitserwartung ein.

Signifikante Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung konnten weder zwischen den Studiengangs- noch innerhalb der Geschlechts- oder Altersgruppen ausgemacht werden.

Die Studierenden aller befragten Studiengänge schätzen ihre allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hoch bis sehr hoch ein. Dieses lässt sich aus meiner Sicht als eine Einschätzung eigener Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Fertigkeiten, die eine zukünftige Leitungs-/ Führungskraft, die Hochschulabsolvierende überproportional darstellen, bewerten.

5.6.1 Einzelauswertungen - Selbstwirksamkeitserwartung

Insgesamt tendieren die Befragten zum Antwortformat „eher“ ($M=2,75$), wenn es um die Frage geht, ob „sie auch in unerwarteten Situationen wissen, wie sie sich verhalten sollen“. Knapp 25% ($N=22$) der Studierenden wissen kaum oder nicht, wie sie sich in unerwarteten Situationen verhalten sollen. Dagegen geben 70% ($N=60$) der Befragten an, eher zu wissen, wie sie sich in unerwarteten Situationen verhalten sollen. Im deskriptiven Mittelwertvergleich schätzen sich die Studierenden der Wirtschaftspsychologie mit 3,00 im Durchschnitt höher ein als alle übrigen Studierendengruppen, Studierende der Sozialen Arbeit mit $M=2,53$ am geringsten. Dieses Ergebnis überrascht auf den ersten Blick, denn es ließe sich eine gewisse „Unsicherheit“ hinter diesen Ergebnissen vermuten. Es lässt aber aus meiner Sicht eine andere Perspektive auf das Berufsfeld der Sozialen Arbeit schließen: Studierende lassen sich eher in unerwarteten Situationen auf einen offenen Prozess der eigenen Handlung ein, als ein eher technisches Verständnis von Problemlösung „in der Hinterhand“ zu haben (Verständnis von Mensch vs. Maschine).

Etwas höher fällt die Einschätzung zum Item „Zurechtkommen mit überraschenden Ereignissen“ aus ($M=2,98$). Hier geben mehr als 80% ($N=68$) der Studierenden an, eher bzw. voll zurecht zukommen, während knapp 15% ($N=13$) aussagen, dass sie kaum und 3,5% ($N=3$) sogar nicht, mit solchen Ereignissen zurechtkommen. Im deskriptiven Mittelwertvergleich schätzen sich die Maschinenbaustudierenden ($M=3,22$) am höchsten, Studierende der Sozialen Arbeit ($M=2,82$) am niedrigsten ein. Das Item „für jedes Problem kann ich eine Lösung finden“, zeichnet sich ebenfalls mit einem Mittelwert von 2,98 aus. Die Studierenden der Ingenieurwissenschaften (AFE, EMS, FZT) schätzen sich mit einem Mittelwert 2,70 am niedrigsten, die Maschinenbaustudierende mit 3,28 im direkten Vergleich am höchsten ein.

Auch in der Einzelauswertung aller drei Items konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studiengangs-, Geschlechts- oder Altersgruppen ausgemacht werden. D.h. es wird auch in der Einzelauswertung einzelner Items eine sehr hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden sichtbar.

5.7. Kompetenzerwerbserwartung

Die Items 11 - 40 bilden die Skala für die Berechnung der Kompetenzerwerbserwartung insgesamt.

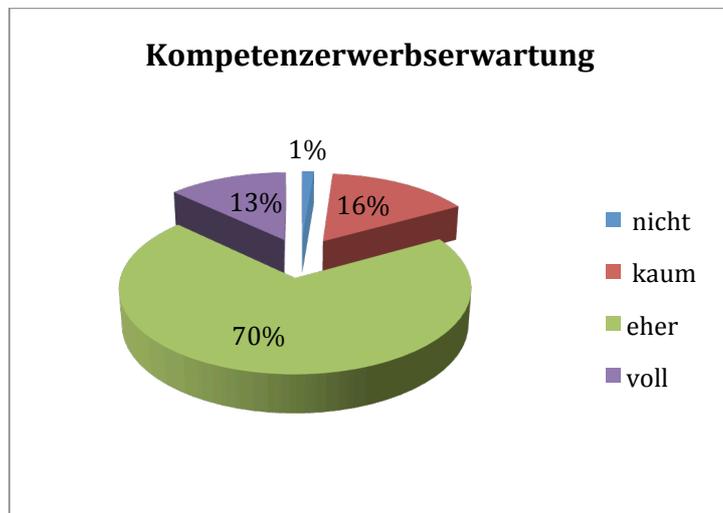


Abb. 12: Kompetenzerwerbserwartung. Eigene Darstellung.

Die Skala weist eine sehr gute (fast exzellente) Reliabilität von $\alpha = ,889$ auf. Es konnten keine signifikanten Unterschiede innerhalb der Studiengangs-, Geschlechts- oder Altersgruppen in den einzelnen Kompetenzklassen ausgemacht werden. Insgesamt haben die Studierenden eher eine Kompetenzerwerbserwartung ($M = 2,85$) und verdeutlichen damit ihr Interesse an einem erweiterten Kompetenzerwerb außerhalb der fachspezifischen Angebote. Die deskriptive Auswertung der allgemeinen Kompetenzerwerbserwartung ergibt, dass nur etwa 17% ($N = 13$) der Studierenden entweder keine oder kaum eine Kompetenzerwerbserwartung haben. Über 70% ($N = 54$) hingegen haben eher eine und sogar 13% ($N = 10$) eine volle Kompetenzerwerbserwartung.

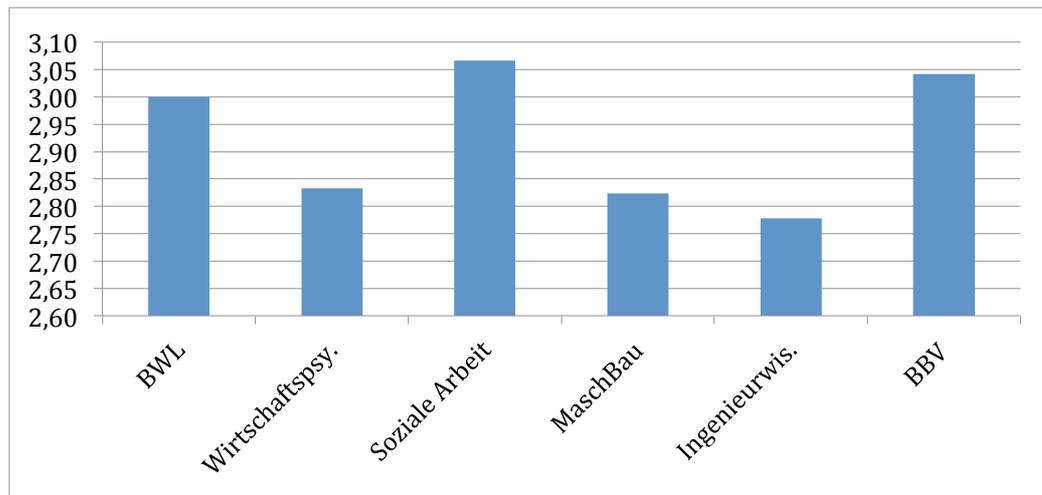


Abb. 13: Kompetenzerwerbserwartung - Mittelwert der Untersuchungsgruppen. Eigene Darstellung.

Im Mittelwertvergleich der Untersuchungsgruppen der Studierenden ergibt sich ein relativ homogenes Bild. Die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre, Sozialen Arbeit und Bioverfahrenstechnik haben insgesamt betrachtet mit einem Mittelwert um 3,0 eine etwas höhere Kompetenzerwerbserwartung als die Studierenden der Ingenieurwissenschaften, des Maschinenbaus und Wirtschaftspsychologie mit einem Mittelwert um 2,8. Diese Gruppenunterschiede konnten jedoch im mathematisch-statistischen Verfahren (Mann-Whitney-U Test) nicht nachgewiesen werden und sind daher auch nicht signifikant.

Eine Korrelation zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Kompetenzerwerbserwartung konnte ebenfalls nicht belegt werden. Das heißt im Klartext aber auch, dass die Kompetenzerwerbserwartung nicht von einer wie auch immer gearteten „Konstitution“ eines Studierenden abhängig ist und es andere Parameter für hohe bzw. niedrige Kompetenzerwerbserwartungen geben muss, die sich mit den in dieser Arbeit genutzten Skalen nicht erforschen lässt. Das wäre eine interessante Fragestellung für eine aufbauende Forschungsarbeit. Deutlich wird aber, dass Studierende eine insgesamt hohe bis sehr hohe Kompetenzerwerbserwartung haben und sich von einer Teilnahme an Supervision und Coaching „eine ganze Menge versprechen“.

5.7.1 Kompetenzklassen

Die Items 11 - 40 sind in die vier folgenden Kompetenzklassen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel, 2007) eingeteilt worden und anhand der Reliabilitätsanalyse zu Skalen zusammengefasst worden. Alle Skalen der vier Kompetenzklassen weisen eine akzeptable bis gute Reliabilität auf. Es konnten keine signifikanten Unterschiede innerhalb der Studiengangs-, Geschlechts- oder Altersgruppen in den einzelnen Kompetenzklassen ausgemacht werden. Die Mittelwerte deuten einheitlich auf eine eher hohe Kompetenzerwerbserwartung hin und zeigen damit auf, dass auch alle vier Kompetenzklassen in etwa gleichwertig wichtig für einen Kompetenzerwerb der Studierenden in Supervision und Coaching sind.

(a) Aktivitäts- und leistungsorientierte Kompetenzen

8 Items: FB11 + FB13 + FB14 + FB17 + FB18 + FB31 + FB32 + FB40 ($\alpha = ,749$).

Die Antwortformate der Einzelitems erstrecken sich von nicht, kaum, eher bis voll. Für die Skala wurde das Auswertungsschema am Antwortformat angelehnt.

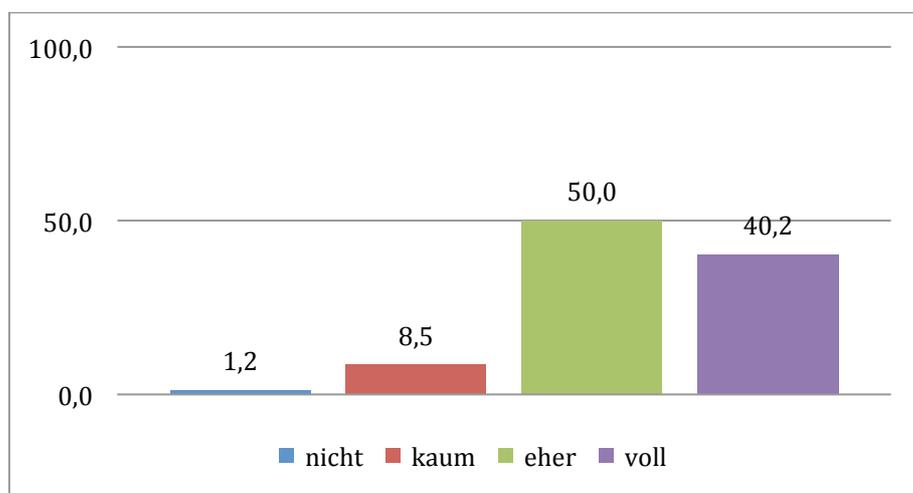


Abb 14: Aktivitäts- und leistungsorientierte Kompetenzen. Eigene Darstellung.

Von 85 Befragten, gab es 82 gültige Aussagen für diese Skala. Mit einem Mittelwert von 3,29 tendieren die Studierenden insgesamt eher zu einer Kompetenzerwerbserwartung in der Klasse der aktivitäts- und leistungsorientierten Kompetenz. Mehr als 90% (N=74) der Befragten weisen eher (50%) und eine volle (40,2%) Kompetenzerwerbserwartung auf. Nur knapp 10% haben kaum eine bzw. keine Kompetenzerwerbserwartung. Im Mittelwertvergleich der Untersuchungsgruppen

liegen die Studierenden der Ingenieurwissenschaften mit 3,00 am niedrigsten, die Studierenden der Bioverfahrenstechnik und BWL mit jeweils 3,44 am höchsten. Insgesamt wird die Kompetenzerwerbserwartung hoch bis sehr hoch bewertet. Diesen Items kommt aus Sicht der Studierenden insgesamt eine hohe bis sehr hohe Bemessung bei.

(b) Fachlich-methodische Kompetenzen

8 Items: FB25 + FB27 + FB28 + FB30 + FB34 + FB35 + FB36 + FB37 ($\alpha = ,618$)

Die Antwortformate der Einzelitems erstrecken sich von nicht, kaum, eher bis voll.

Für die Skala wurde das Auswertungsschema am Antwortformat angelehnt.

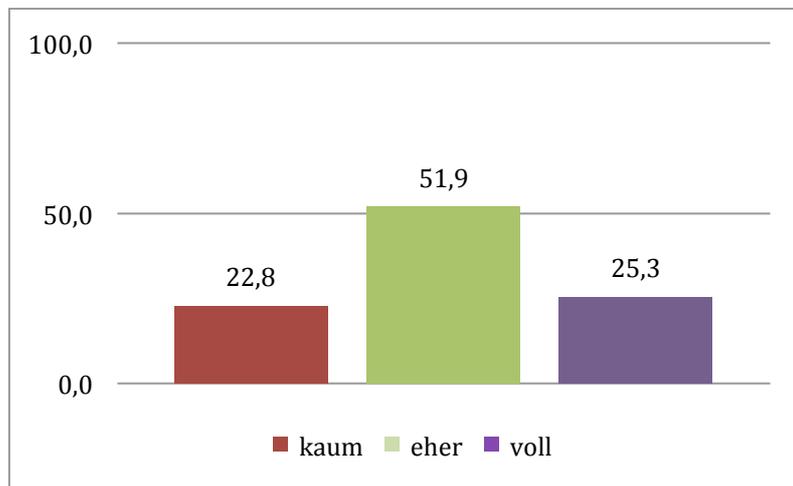


Abb. 15: Fachlich-methodische Kompetenzen. Eigene Darstellung.

Auch bei den fachlich - methodischen Kompetenzen tendieren die Studierenden insgesamt zu einer eher hohen Kompetenzerwerbserwartung ($M=3,03$). Zwar gab es in dieser Kompetenzklasse keine Studierende, die keine Kompetenzerwerbserwartung haben, jedoch ist die Anzahl derer mit kaum (22,8%) einer Kompetenzerwerbserwartung mehr als doppelt so hoch als bei der aktivitäts- und leistungsorientierten Kompetenzklasse. Mehr als die Hälfte der Befragten (51,9%) weisen in dieser Klasse eher eine Kompetenzerwerbserwartung auf, knapp ein Viertel (25,3%) sogar eine volle. Im Mittelwertvergleich der Untersuchungsgruppen liegen die Studienganggruppen sehr beieinander ($M=2,92-3,06$), lediglich die

Studierenden der Betriebswirtschaft weisen mit einem Mittelwert von 3,29 eine etwas höhere Kompetenzerwerbserwartung auf.

(c) Personale Kompetenzen

8 Items: FB22 + FB23 + FB15 + FB16 + FB26 + FB29 + FB33 + FB39 ($\alpha = ,700$)

Die Antwortformate der Einzelitems erstrecken sich von nicht, kaum, eher bis voll. Für die Skala wurde das Auswertungsschema am Antwortformat angelehnt. Im Bereich der personalen Kompetenzen liegt der Mittelwert bei 2,74. Auch hier tendieren die Studierenden eher zu einer Kompetenzerwerbserwartung.

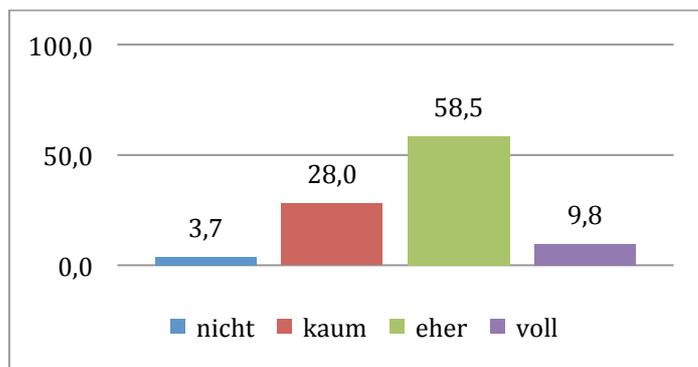


Abb. 16: Personale Kompetenzen. Eigene Darstellung.

Knapp 10% weisen eine volle und mehr als die Hälfte (58,5%) eher eine Kompetenzerwerbserwartung in der Klasse der personalen Kompetenzen auf. Es sind weiterhin 28% (N=23) der Befragten, die kaum eine und sogar 3,7% (N=3), die keine Kompetenzerwerbserwartung für diese Kompetenzklasse aufweisen. Der Mittelwertvergleich verdeutlicht, dass es wieder relativ homogen innerhalb der Untersuchungsgruppen zugeht. Die Studienganggruppen liegen relativ eng bei einander. Die Studierenden der Ingenieurwissenschaften und BBV haben bei dieser Kompetenzklasse eine etwas niedrigere Kompetenzerwerbserwartung als die übrigen.

(d) Sozial-kommunikative Kompetenzen

6 Items: FB12 + FB20 + FB21 + FB24 + FB33 + FB38 ($\alpha = ,750$)

Die Antwortformate der Einzelitems erstrecken sich von nicht, kaum, eher bis voll. Für die Skala wurde das Auswertungsschema am Antwortformat angelehnt.

Der Mittelwert der sozial-kommunikativen Kompetenzklasse liegt in der Gesamtauswertung bei 2,89 und deutet erneut eher zu einer Kompetenzerwerbserwartung hin.

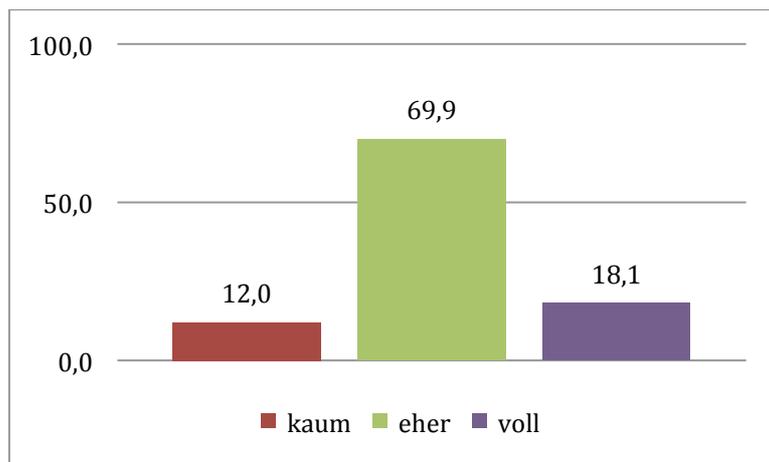


Abb. 17: Sozial-kommunikative Kompetenzen. Eigene Darstellung.

18% (N=15) der befragten Personen weisen eine volle und fast 70% (N=58) eher eine Kompetenzerwerbserwartung in der personalen Kompetenzklasse auf. Nur 12% (N=) der Befragten, haben kaum eine Kompetenzerwerbserwartung für diese Kompetenzklasse. Der Mittelwertvergleich veranschaulicht, dass die Studienganggruppen insgesamt wieder sehr nah beieinander liegen (2,71-2,85). Auffällig jedoch hierbei sind die Studierenden der Sozialen Arbeit (M=3,03) und Maschinenbau (M=2,96), die etwas höher in ihrer Kompetenzerwerbserwartung liegen als die übrigen. Bei den Studierenden der Sozialen Arbeit könnte diese Tendenz darin begründet sein, dass sozial-kommunikative Kompetenzen in den Kernbereich der Profession Soziale Arbeit fallen. Bei den Studierenden im Bereich Maschinenbau überrascht dieses Ergebnis etwas. In der Durchführung der Beratungsgruppen ist an dieser Stelle mein Eindruck, dass es daran liegen könnte, dass Maschinenbaustudierende möglicherweise in dem Format Supervision und Coaching ein Format entdecken, in dem sie sozial-kommunikative Formate ausprobieren können, die

sie in Curricula nicht wiederfinden, aber zunehmend als wichtiges Lernfeld neben ihrem Fachstudium entdecken.

Insgesamt ist eine eher hohe Kompetenzerwerbserwartung in allen vier Klassen/ Bereichen auszumachen. Am stärksten dabei ist der Bereich der aktivitäts- und leistungsorientierten Kompetenzen vertreten ($M=3,29$), am wenigsten hingegen erwarten die Studierenden im Bereich der personalen Kompetenzklasse etwas Neues erwerben zu können.

Weitere statistische Berechnungen ergaben, dass es keine Korrelationen der vier Kompetenzbereiche mit dem Alter oder des Studienseesters gab. Das heißt, die Kompetenzerwerbserwartung steigt oder fällt nicht je älter/jünger oder wie (weniger) studien erfahren jemand ist. Auffälligkeiten gab es jedoch in den Korrelationsberechnungen zwischen den einzelnen Kompetenzklassen (siehe Tabelle unten). Mit teilweise mittleren ($r=,406$) als auch starken ($r=,712$) positiven Korrelationen und eindeutig exzellenten Signifikanzen ($p\text{-wert} < 0,05/$ Irrtumswahrscheinlichkeit) kann die Aussage getroffen werden, dass mit steigender Kompetenzerwerbserwartung in einer der Kompetenzklassen, also auch die Kompetenzerwerbserwartung in den anderen Kompetenzklassen steigt.

Das Konstrukt scheint also in sich eindeutig, eine Kompetenzerwerbserwartung ist „generell“ vorhanden und nicht „klassenspezifisch“ möglich. Das heißt, dass es eine hohe Kompetenzerwerbserwartung bei den Befragten gibt. Anders als erwartet treten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studienganggruppen auf.

Korrelationen

			Alter2012	AL	FM	P	SK
Spearman-Rho	Alter2012	Korrelationskoeffizient	1,000	,212	,070	,198	,202
		Sig. (2-seitig)	.	,056	,538	,074	,066
		N	85	82	79	82	83
	AL	Korrelationskoeffizient	,212	1,000	,472**	,501**	,406**
		Sig. (2-seitig)	,056	.	,000	,000	,000
		N	82	82	79	80	81
	FM	Korrelationskoeffizient	,070	,472**	1,000	,701**	,561**
		Sig. (2-seitig)	,538	,000	.	,000	,000
		N	79	79	79	78	78
	P	Korrelationskoeffizient	,198	,501**	,701**	1,000	,712**
		Sig. (2-seitig)	,074	,000	,000	.	,000
		N	82	80	78	82	81
	SK	Korrelationskoeffizient	,202	,406**	,561**	,712**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,066	,000	,000	,000	.
		N	83	81	78	81	83

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

5.7.2 Einzelauswertungen

Die Antwortformate der Einzelitems erstrecken sich von nicht, kaum, eher bis voll. Alle Items beginnen mit dem Satz: **Supervision/ Coaching an der Hochschule könnte für mich nützlich sein um...**

Gemessen an allen Items zum Kompetenzerwerb wird im Mittelwertvergleich ersichtlich, dass zwei Kompetenzen sich für die Studierenden als eher bis sehr nützlich erweisen würden. Dabei handelt es sich einerseits um das „strategische Zeitmanagement“ (Item: FB11/ M=3,24) und andererseits darum, „eigene Gespräche leiten und führen zu lernen“ (Item: FB28/ M=3,25). Diese beiden Bereiche scheinen für Studierende von enormer Wichtigkeit zu sein. Sie tauchen beim offenen Antwortformat der Kompetenzerwerbthematiken (siehe Kapitel 5.8.4) noch einmal auf. Als einzige Kompetenzen mit unterdurchschnittlichem Mittelwert - und damit auch einzige Werte, die zu kaum einer Kompetenzerwerbserwartung - tendieren, sind auf der einen Hand „...persönliche Konflikte ansprechen und bearbeiten können“ (Item FB19/ M=2,35) sowie, „ein gutes Gespür für die Stimmungen anderer Menschen zu bekommen“ (Item: FB26/ M=2,31). Im anschließenden Gruppenvergleich zu diesem Item haben die Studierenden der Ingenieurwissenschaften

(M=1,5) eine Kompetenzerwerbserwartung dabei, persönliche Konflikte anzusprechen und zu bearbeiten. Die Kompetenzerwerbserwartung der Studierenden der Sozialen Arbeit (M=3,06) ist in diesem Item am höchsten. Im Gruppenvergleich von FB26 sind es erstaunlicherweise die Studierenden der Sozialen Arbeit und Bioverfahrenstechniker (M=2,18/2,08), die am wenigsten die Kompetenz, „ein gutes Gespür für die Stimmungen anderer Menschen zu bekommen“ erwerben möchten, am höchsten sind es die Studierenden der BWL (M=3,00).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Studierenden der **Betriebswirtschaftslehre** am meisten Interesse an den Fähigkeiten, „eigene Gespräche führen und leiten können“ (M=3,67), „Zeit strategisch einzuplanen“ (M=3,56) sowie „Welche Vertiefungen am besten passen“ (M=3,44) – am wenigsten schreiben sie sich eine Kompetenzerwerbserwartung im Bereich „eigene Position in der Gruppe herausfinden“ (M=2,11) zu. Das könnte aus meiner Sicht aus den für sie bekannten Formaten von Gesprächsführung her begründet sein. Gesprächsführung gehört im Studiengang BWL zum Curriculum und ist den Studierenden als „tool“ für ihren weiteren beruflichen Werdegang bekannt und als Format eingeführt.

Die Studierenden der **Wirtschaftspsychologie** haben die höchste Kompetenzerwerbserwartung in der Karriereplanung. Die niedrigste weisen sie im „Ansprechen und Bearbeiten persönlicher Konflikte“ sowie „ein gutes Gespür für Stimmungen anderer Menschen zu bekommen“ als auch im „Klarwerden der unterschiedlichen Rollen in unterschiedlichen Kontexten“. Ein möglicher Grund dafür könnte aus meiner Sicht sein, dass Studierende der Wirtschaftspsychologie möglicherweise eher karrierebewusst an ihr Studium herangehen und sich dabei auch in Supervision und Coaching Kompetenzerwerb in dieser Hinsicht erwarten und sie aufgrund ihrer curricularen Vorbildung davon ausgehen, dass Themen wie Konflikte, Rollenklärung etc. für sie im Kompetenzerwerb in Supervision und Coaching nicht mehr so relevant erscheinen.

Im Studiengang der **Sozialen Arbeit** haben die Befragten die niedrigste Kompetenzerwerbserwartung „im Blick auf technische Betriebsabläufe verstehen, dass diese auch personale Komponenten beinhalten“. Das könnte möglicherweise durch das Verständnis der Begrifflichkeit „technische Abläufe“ begründet sein, die

zu einem sozialarbeiterischen Verständnis für die eigene Profession nicht unbedingt dazugehört. Am höchsten fällt die Kompetenzerwerbserwartung in der Gesprächsführung und Beratung (je $M=3,24$) sowie auch „mit anderen Kooperationspartnern unter Zeit- und Erfolgsdruck arbeiten zu können“ ($M=3,35$) aus.

Für die Studierenden im **Maschinenbau** ist es am nützlichsten, einerseits zu lernen, „Probleme konstruktiv zu lösen“ ($M=3,35$) und andererseits auch „herausfordernde Gespräche mit Lehrenden oder Vorgesetzten zu führen“ ($M=3,44$). Am geringsten ist ihre Kompetenzerwerbserwartung „persönliche Konflikte ansprechen oder bearbeiten zu können“ ($M=2,22$) als auch „ein gutes Gespür für Stimmungen anderer Menschen zu bekommen“ ($M=2,44$).

Die Studierenden der **Ingenieurwissenschaften** (AFE, EMS, FZT) weisen die niedrigste Kompetenzerwerbserwartung im Bereich „persönliche Konflikte ansprechen oder bearbeiten zu können“ ($M=1,50$) auf, haben aber dafür beim Item „persönliche Stärken besser nutzbar machen“ die höchste Kompetenzerwerbserwartung ($M=3,30$).

Auch die Studierenden der **Bioverfahrenstechnik** haben genau wie die Studierenden der Wirtschaftspsychologie, Sozialer Arbeit und Maschinenbau die niedrigste Kompetenzerwerbserwartung beim Item, „ein gutes Gespür für die Stimmungen anderer Menschen zu bekommen“. Die höchste Erwerbserwartung weisen die Studierenden im Maschinenbau auf, wenn es um Kompetenz der strategischen Planung von Zeit geht ($M=3,44$).

Höchste Kompetenzerwerbserwartung (Mittelwerte)

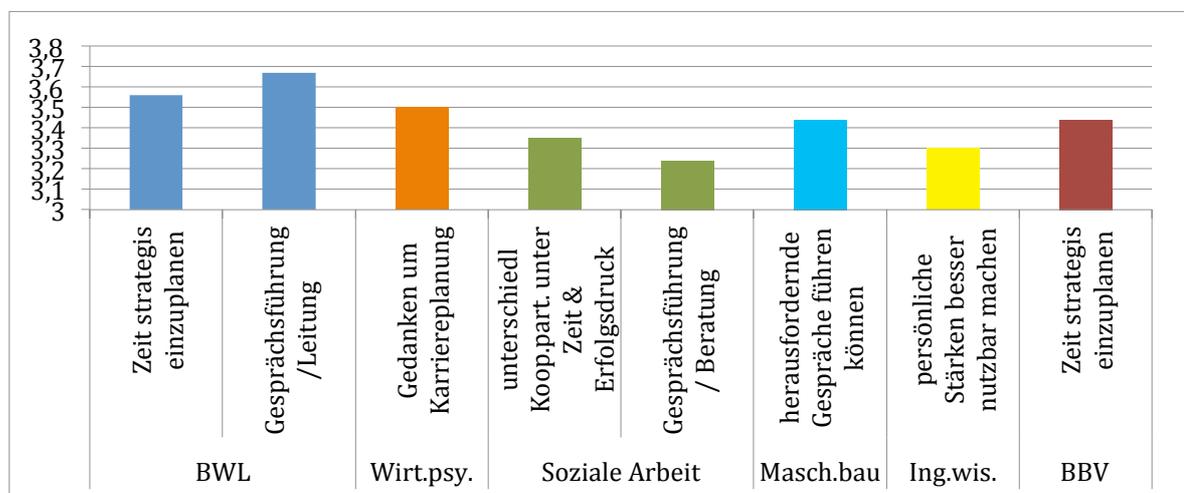


Abb. 18: Mittelwerte der höchsten Kompetenzerwerbserwartungen. Eigene Darstellung.

Insbesondere die Items FB12, 13, 20, 24, 25, 27, 29, 34, und 38 sind aus meiner Sicht sehr interessant, daher werde ich sie in einer folgenden individuellen Auswertung genauer untersuchen.

Studierende haben bei Item Nr. 12 eine eher hohe ($M=3,14$) Kompetenzerwerbserwartung. Für die Studierenden wäre diese Kompetenz nützlich, damit sie üben können, herausfordernde Gespräche mit Lehrenden/Vorgesetzten zu führen. Überraschenderweise beinhaltet dieses Item niemanden, der keine Kompetenzerwerbserwartung hat. Mehr als 75% der befragten Personen haben eher eine oder eine volle Kompetenzerwerbserwartung.

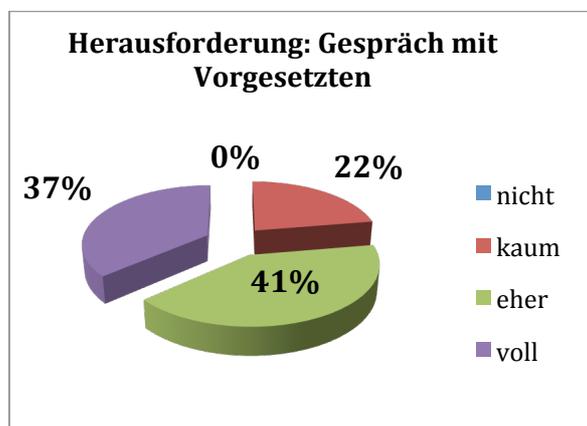


Abb. 19: Herausfordernde Gespräche mit Vorgesetzten. Eigene Darstellung.

Die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre haben hier einen deutlich (aber nicht signifikanten) niedrigeren Mittelwert ($M=2,67$) in ihrer Kompetenzerwerbserwartung als bspw. Studierende des Studiengangs Maschinenbau ($M=3,44$).

Des Weiteren sind Studierende sehr daran interessiert ($M=3,04$), herauszufinden, wie sie ihre persönlichen Stärken im Studium besser nutzen können. Bei knapp einem Viertel kann keine oder kaum Kompetenzerwerbserwartung ausgemacht werden, die übrigen 75% ($N=64$) weisen zu gleichen Teilen eher oder eine volle Kompetenzerwerbserwartung auf.

Ein weiterer wichtiger Kompetenzerwerb ist für die Studierenden zu lernen, **mit unterschiedlichen Kooperationspartnern unter Zeit- und Erfolgsdruck zusammen zu arbeiten.**

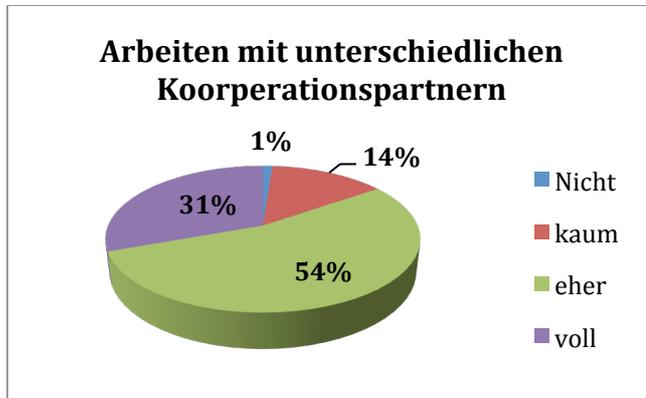


Abb. 20: Arbeiten mit unterschiedlichen Kooperationspartnern. Eigene Darstellung.

Hierbei weisen fast 85% (N=72) eine eher hohe bis volle Kompetenzerwerbserwartung auf. Im Mittelwertvergleich der Studierendengruppen fällt auf, dass die Studierenden der Sozialen Arbeit den höchsten Wert (M=3,35) und damit die höchste Kompetenzerwerbserwartung in den Gruppen aufweisen.

Eher geteilter Meinung sind die Studierenden im Umgang mit **unterschiedlichen Personen eine Arbeitsbeziehung aufzubauen, durchzuführen und auch wieder zu beenden.** Knapp 46% (N=39) der Befragten weisen keine oder kaum eine und weitere 54% (N=46) eher eine oder eine voll Kompetenzerwerbserwartung auf.

Für das bessere **Managen von Konflikten im Arbeitsfeld** und diese lösungsorientiert angehen zu können, sprachen sich insgesamt mehr als 69% (N=58) aus, ein Viertel (N=21) hat kaum eine Kompetenzerwerbserwartung und die übrigen 6% (N=5) keine.

Der Mittelwert bei der **Kompetenz, unterschiedliche Konfliktebenen zu erkennen, unterscheiden und zu identifizieren**, ist neben „persönliche Konflikte ansprechen“ mit 2,5 einer der geringsten. Er liegt damit genau auf der Grenze zwischen kaum und eher eine Kompetenzerwerbserwartung. Das wird auch in der deskriptiven Auswertung deutlich. Genau die Hälfte (N=41) der Studierenden fin-

det sich jeweils im Bereich keiner bis kaum einer und die andere Hälfte im Bereich eher bis volle Kompetenzerwerbserwartung.

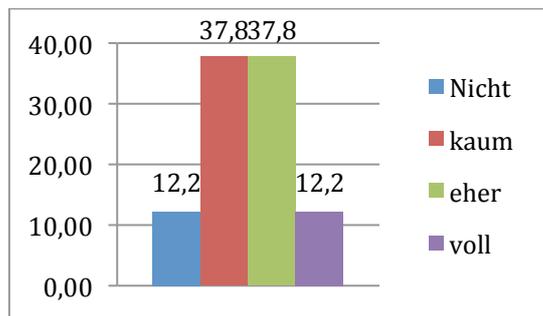


Abb. 21: Unterscheidung unterschiedlicher Konfliktebenen. Eigene Darstellung.

Auch der Kompetenzerwerb zum Thema **unterschiedliche Rollen in unterschiedlichen Kontexten** spricht die Studierenden eher an. Fast die Hälfte der Befragten (47,1%) weist eher eine Kompetenzerwerbserwartung bezüglich dieses Themas auf und weitere 16,5% (N=14) eine volle.

Hinsichtlich des **besseren Verstehens von Strukturen und Prozessen in einer Organisation** kann man sagen, dass die Studierenden auch hier eher eine Kompetenzerwerbserwartung aufweisen (M=2,73). Mehr als die Hälfte (52,9%) äußern diese eher und fast 12% (N=10) in einer vollen Kompetenzerwerbserwartung.

Bei dem Item, „**zu lernen, in Beziehungen zuwendungs- und anerkennungsunabhängig zu agieren**“ sind die Aussagen vergleichbar. So wird bei dieser Aussage zu 4,88% (N=4) keine und bei 30,1% (N=25) nur kaum eine Kompetenzerwerbserwartung geäußert. Die übrigen 44,6% (N=37) geben eher eine und sogar mehr als ein Fünftel (20,5%) eine volle Kompetenzerwerbserwartung an.

5.8 Kompetenzerwerbsbedarf

Um die Bedingungen und Bedarfe der Studierenden auch qualitativ zu erfassen, wurden offen Fragen zum Kompetenzerwerb und –bedarf formuliert. Diese teilen sich in die Fragen zu Kompetenzerwerbthematiken, den situationsgebundenen Bedarfswünschen, der Frage nach Kompetenzerwerbsbedingungen und der Kompetenzerwerbsart. Die genannten Bereiche werden nun folgend detailliert dargestellt und deskriptiv ausgewertet.

5.8.1 Situationsgebundene Bedarfswünsche

Frage: Es gab/gibt Situationen im Studium, in denen ich mir Supervision/ Coaching gewünscht hätte:

Antwortformat: 1 = nein, 2 = ja, nämlich folgende

65 Studierende haben auf diese Frage geantwortet. Weniger als die Hälfte (47,2%) hat bislang keine Situation im Studium erlebt, in denen sie sich eine Supervision oder Coaching gewünscht hätte. Ganze 52,3% (N=34) gaben an, bereits in solch einer Situation gewesen zu sein. Von den 34 befragten Personen haben 31 eine schriftliche Antwort abgegeben.

Diese Antworten habe ich in vier Cluster eingeteilt:

1. **Situationen innerhalb des eigenen Curriculums**, dazu zählen z.B.: Arbeiten im Team, Gruppenarbeiten aber auch Hilfe bei der Entscheidung über ein Wahlmodul;
2. **Prüfungsleistungen**: Hierbei handelt es sich häufig um Motivation, Klausurvorbereitung, Zeit- und Stressmanagement;
3. **Auseinandersetzung mit Vorgesetzten oder Lehrenden** und
4. **Hochschule und deren interne Organisation**, wobei sowohl der Semesteranfang und dessen Neuorientierung als auch die Planung und Organisation des Studiums im Vordergrund standen.

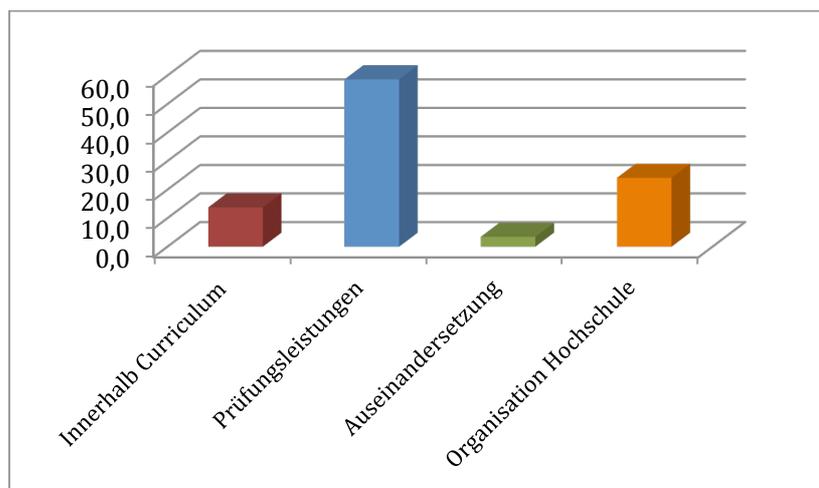


Abb. 22: Situationsgebundene Bedarfswünsche. Eigene Darstellung.

5.8.2 Kompetenzerwerbsbedingungen

Frage: „Wenn es ein Supervisions-/Coachingangebot an der Hochschule geben würde, würde ich es wahrnehmen. Antwortformat: 1= Ja, 2= Nein 3= Ja, aber nur, wenn...“

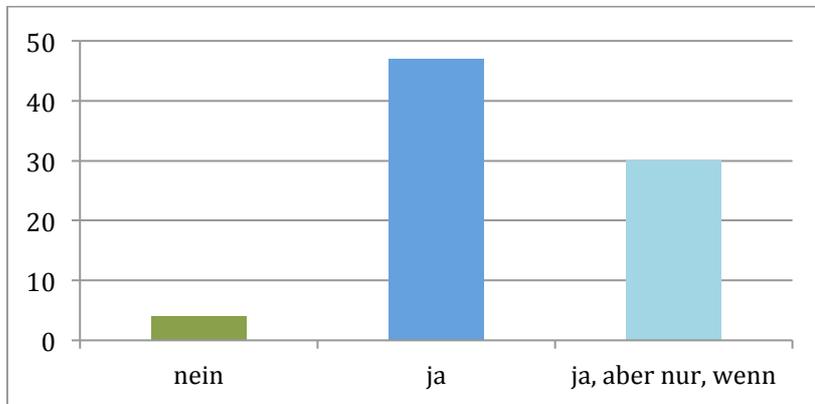


Abb. 23: Kompetenzerwerbsbedingungen 1. Eigene Darstellung.

Insgesamt haben 81 Studierende diese Frage beantwortet. Lediglich vier Befragte (4,9%) lehnen ein Supervisions- oder Coachingangebot generell ab. Die übrigen 77 Studierenden (95%) sprechen sich dafür aus. Davon würden 30 Befragte (37%) aber nur unter bestimmten Bedingungen an solch einem Angebot teilnehmen. Die Bedingungen für die Annahme wurden in offenen Fragen ermittelt und nach Eingabe ebenfalls in Cluster eingeteilt. Zu den Kategorien zählen hier das Interesse/Bedarf, Zeit (Aufwand, Passung in Hochschulalltag), Fachlichkeit des Angebotes, Aufbau und Organisation des Angebotes, Kosten, sozialer Kontext. Die Themen Kosten und Finanzierung und soziale Kontexte (z.B. „wenn die Gruppe stimmt“) wurden im Pretest erwähnt, treten jedoch in der Stichprobe nicht erneut auf. Hauptfaktor für die Annahme eines Supervisions- und Coachingangebotes ist das Thema „Zeit“. Die Studierenden erwähnen häufig die zeitliche Schwierigkeit, weiterführende Angebote in ihren Stundenplan einzubauen. Aber auch das Interesse für bestimmte thematische Schwerpunkte und das Einsehen eines Bedarfes sollte vorhanden sein. Unter Fachlichkeit verstehen die Studierenden, dass Beratende Spezialisten „ihres“ Fachgebietes oder des zu behandelnden Themas sind.

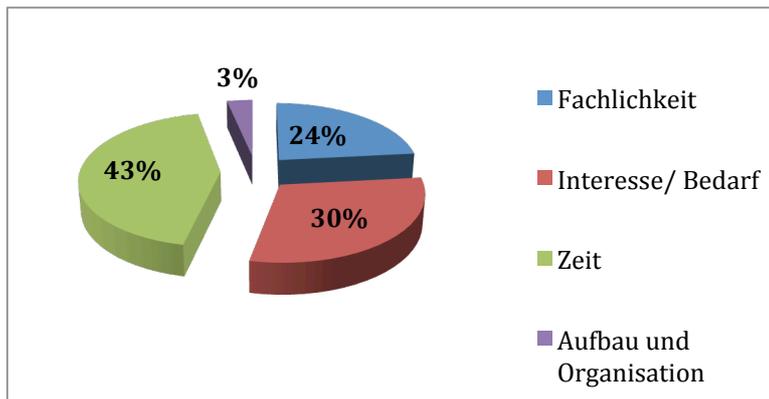


Abb. 24: Kompetenzerwerbsbedingungen 2. Eigene Darstellung.

5.8.3 Kompetenzerwerbsart

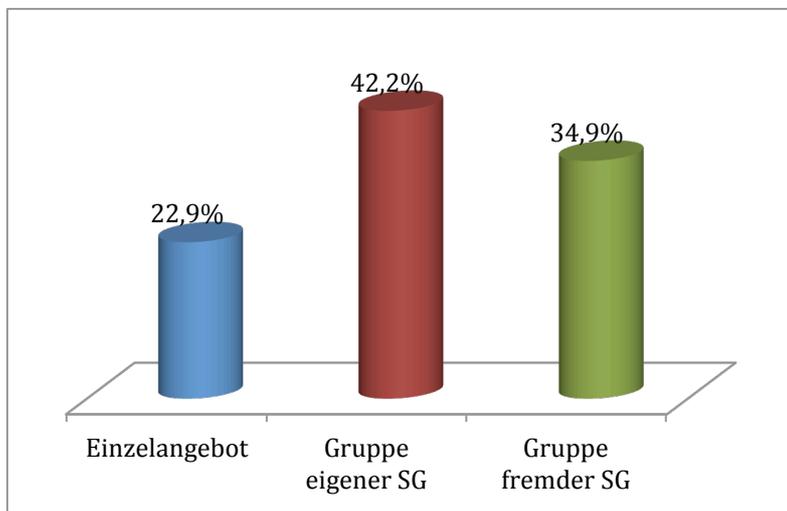


Abb. 25: Kompetenzerwerbsart. Eigene Darstellung.

Frage: Ich würde gerne... (Mehrfachantworten möglich) - Antwortformat:

- 1 = ein Einzelangebot,
- 2 = ein Gruppenangebot mit Studierenden aus meinem Studiengang,
- 3 = ein Gruppenangebot mit Studierenden aus anderen Studiengängen ... wahrnehmen.

Eine weitere wichtige Bedingung zur Annahme eines Supervisions-/Coachingangebotes ist die Art des Angebotes. Für 22,9% (N=25) der Befragten ist ein Einzelangebot am attraktivsten. Doch auch 77,1% (N=84) der Studierenden sind einem Gruppenangebot gegenüber sehr aufgeschlossen.

Hierbei erhält jedoch das Gruppenangebot mit Studierenden des eigenen Studienganges (42,2%/ N=46) den Vorzug gegenüber dem Supervisions-/ Coachingangebot in Gruppen gemeinsam mit Studierenden eines anderen Studienganges (34,9%/ N=38).

5.8.4 Kompetenzerwerbthematiken

Die Frage lautet: „Im Studium lernen Sie einiges. Möglicherweise gibt es aber Fähigkeiten, die Sie für Ihr späteres Berufsleben benötigen und die Sie bisher an der Hochschule nicht erworben haben. Uns interessiert, ob Sie sich vorstellen können, weitere Kompetenzen in Supervision/ Coaching zu erwerben. Bitte nennen Sie maximal vier Kompetenzen in Stichworten. Folgende Kompetenzen brauche ich für meinen Beruf und ich glaube, dass ich diese in einem Coaching-/ Supervisionsprozess erwerben kann ...“.

Antwortformat: offen.

Die deskriptive Auswertung ergibt, dass von 129 gegebenen Antworten 35 (21,7%) in den Bereich der eigenen **Haltung** fallen. Dahinter verbergen sich Kompetenzen, die Eigenschaften der Persönlichkeit wie z.B. emphatisches Handeln, Gelassenheit entwickeln, Selbstsicherheit, Disziplin etc. beschreiben.

Ein weiterer sehr häufig genannter Bereich (15,5%) ist der der **Kommunikation**. Darunter fallen alle Kompetenzen zu den Themen Gesprächsführung, Beratung, Argumentieren zu lernen sowie auch Bewerbungsgespräche führen zu können.

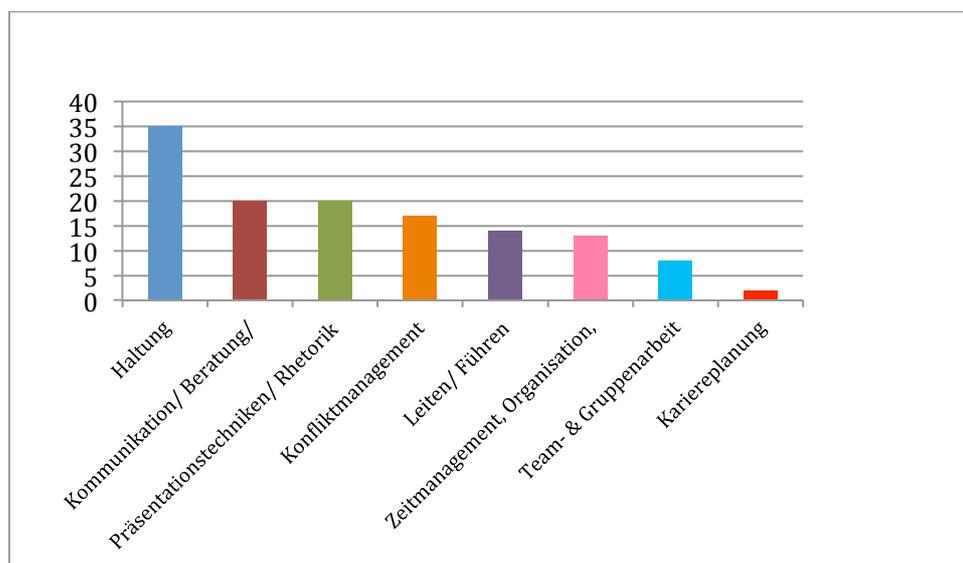


Abb. 26: Kompetenzerwerbthematiken. Eigene Darstellung.

Mit ebenfalls 15,5% (N=20) die Kompetenzen rund um **Vortrags- und Präsentationstechniken und das Erlernen rhetorischer Fähigkeiten**.

Des Weiteren sind mit 17 Nennungen (13,2%) der Bereich des **Konfliktmanagements** genannt. Hier werden Kompetenzen aufgeführt, die zu Problemlösungs- und Konfliktumgangsstrategien erworben werden möchten.

In den Bereich **Leiten und Führen** (10,9%) fallen vor allem die Kompetenzen, die zur Personalleitung, Durchsetzungsvermögen und dem Anleiten von Aufgaben und Teams gehören.

Für viele Studierende ist daneben ebenfalls wichtig, Kompetenzen zu entwickeln, die sie auf **Prüfungen vorbereiten, motivieren und organisieren**. Darunter fallen vor allem Lernstrategien und Lernpläne, aber auch die (zeitliche) Organisation ihres Studiums insgesamt. Mit 6,2% (N=8) äußern die Studierenden zudem einen Bedarf an Kompetenzen in Bezug auf **Gruppenarbeiten und Teamwork**. Sie verstehen darunter, häufig die sogenannte „*Teamfähigkeit*“ erlernen zu wollen. Aber auch die **Karriereplanung** ist ein Thema, welches Studierende als weiterführendes Angebot wahrnehmen würden.

5.9 Schlussbemerkung – Erkenntnis

Im Rückblick auf die Ausgangsfrage und die Forschungshypothesen habe ich einige Antworten auf meine Fragen erhalten. Studierende haben eine klare Vorstellung von dem, was sie in Supervision und Coaching im Rahmen eines möglichen Kompetenzerwerbs erwarten. Die grundsätzliche Bereitschaft zur Teilnahme an diesem Angebot ist sehr hoch, wobei in der Praxis der von den Studierenden angeführte Zeitfaktor ein erheblicher ist.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass es durchweg ein hohes Interesse an einen Kompetenzerwerb außerhalb des momentanen aktuellen curricularen Kontextes gibt. Dieser Bedarf macht sich nicht nur an schon individuell erfahrenen Si-

tuationen wie Orientierungslosigkeit im ersten Semester oder jeweiliger Hilflosigkeit vor Prüfungssituationen bemerkbar, sondern auch an den Aussagen der Studierenden, für weitere Thematiken offen zu sein. Dazu zählen vor allem Kompetenzen im persönlichen Bereich (wie Selbstdisziplin, Sicherheit und Stressbewältigung) sowie kommunikative Kompetenzen, die ihnen Gesprächsführungen und eigene Gesprächs- und Beratungssituationen erleichtern. Auch Präsentations-techniken/Rhetorik und Kompetenzen im Bereich Konfliktmanagement wollen seitens der Studierenden erworben werden.

Es gibt also eine hohe Kompetenzerwerbserwartung bei den Befragten. Anders als erwartet treten dabei keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studiengangsgruppen auf.

Es wird eine sehr hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden sichtbar. Meine These, dass Studierende mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme an einem Supervisions- und Coachingangebot äußern, bestätigt sich durch die dargestellte hohe Bereitschaft der Teilnahme an einem Supervisions-/Coachingangebot in der Hochschule.

Das Interesse an Supervision und Coaching in hochschulischen Kontext wird deutlich durch eine sehr hohe Kompetenzerwerbserwartung der Studierenden.

Eine Korrelation zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Kompetenzerwerbserwartung konnte allerdings nicht belegt werden

Trotz des enormen thematischen Verlangens nach Angeboten in Supervision und Coaching der o.g. Bereiche, ist die Bereitschaft zur Teilnahme an solchen nicht nur vom Eigeninteresse bzw. –bedarf abhängig, sondern auch vom zeitlichen Verfügungsfaktor. Dieser und ein häufig überfüllter Stundenplan lassen es oft nicht zu, dass Studierende - nach eigenen Angaben - an weiterführenden Angeboten teilnehmen können. Die Kompetenzerwerbsart ist nach Ermittlung der Studierendenbedarfe eher in Gruppenangeboten mit Studierenden des eigenen Studienganges anzubieten, jedoch sind auch Gruppenangebote mit Studierenden aus anderen Studiengängen als dem eigenen und ein Einzelangebot für die Befragten hoch attraktiv.

In der Abbildung 27 sind noch einmal alle Studiengänge (inkl. Pretest) aufgeführt und die Bereiche, in denen die Studierenden Kompetenzerwerbserwartungen aufweisen. Deutlich zu sehen ist, dass Studierende der **Sozialen Arbeit** – mit oder ohne Supervisionserfahrungen – eher Haltungs- (soziale) Kompetenzen sowie vor allem Zeit und organisationelle Kompetenzen erwerben möchten, während Studierende der **Betriebswirtschaftslehre** ausgeglichen eher Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen bzw. auch Haltung und Kompetenzen im Bereich des Konfliktmanagements anstreben. Studierende der **Wirtschaftspsychologie** antworteten sehr wenig auf die offenen Fragen, sind aber ausgeglichen an Kompetenzen zu eigener Haltung, Konfliktmanagement, Präsentationstechniken/Rhetorik und dem Leiten/Führen interessiert. Die Studierenden aus dem Studiengang **Maschinenbau** weisen entgegen landläufiger Klischees ein sehr breitgefächerte, über die Bereiche ausgeglichene Kompetenzerwerbserwartung auf. Am ehesten möchten sie Kompetenzen in den Bereichen Konfliktmanagement und Präsentationstechniken/Rhetorik sowie in eigener Haltung und Kommunikation erwerben. Die Studierenden aus den **Ingenieurwissenschaften** äußern vor allem eine Kompetenzerwerbserwartung im Bereich der Haltung. Die **Bioverfahrenstechniker** sind überraschend häufig an einem Kompetenzerwerb im Bereich Leiten und Führen interessiert; auch die eigene Person bzw. Präsentationstechniken als auch zeitstrategische Planungen treten gleichermaßen in den Vordergrund.

Insgesamt ist eine hohe Anzahl (N=61) an Kompetenzerwerbserwartung im Haltungsbereich zu finden, auch die Kommunikation (+ Beratung & Gesprächsführung) (N=25), das Konfliktmanagement (N=22) sowie die Präsentationstechniken/Rhetorik (N=20) und zeitstrategischen Organisieren (N=23) stehen insgesamt im Vordergrund der studentischen Kompetenzerwerbserwartungen.

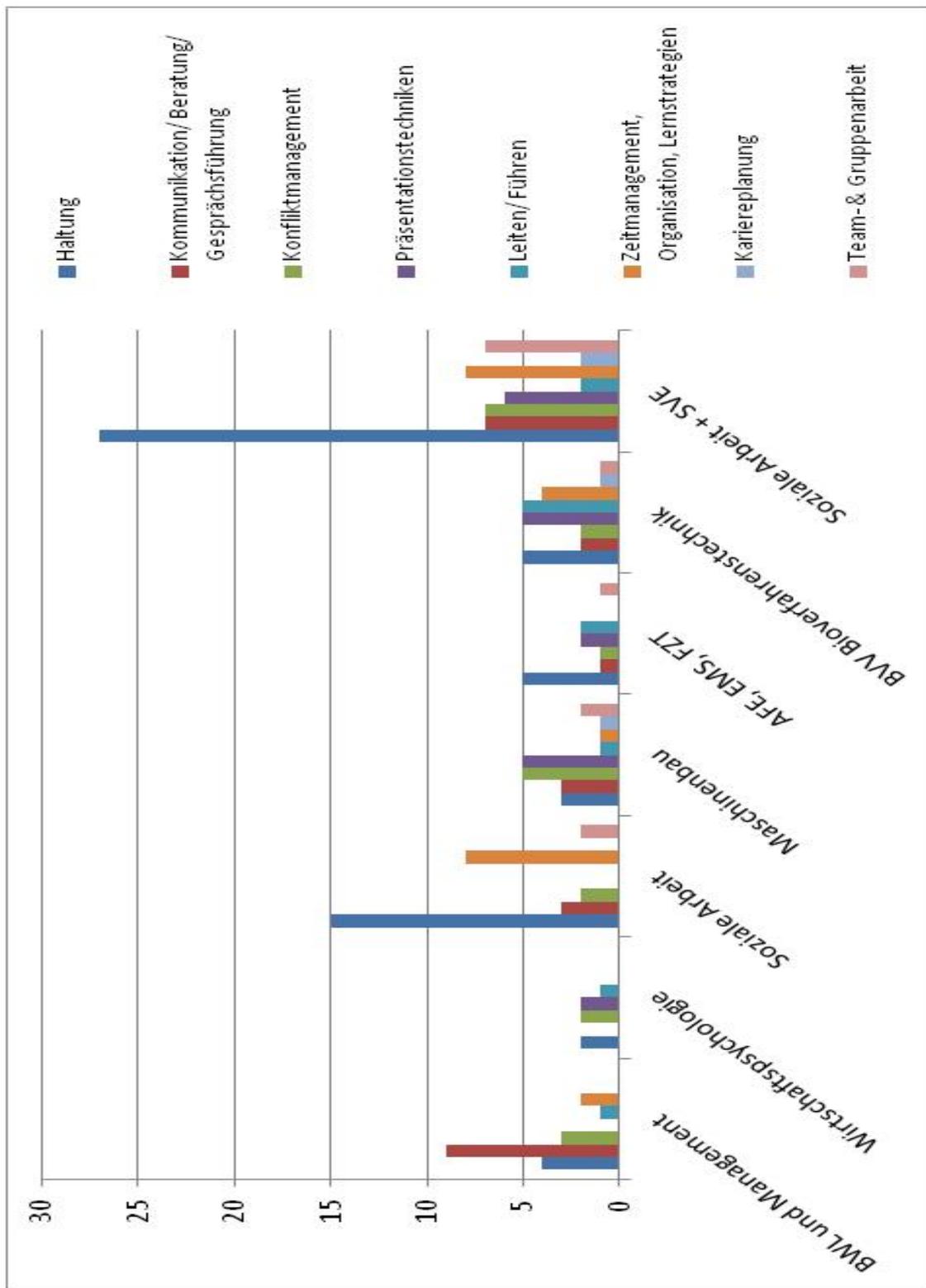


Abb. 27: Kompetenzerwerbthematiken nach Studiengängen. Eigene Darstellung.

6 Handlungsempfehlungen

Die Hochschule Osnabrück und die hochschulnahen Institutionen bieten Studierenden bisher ein breites Beratungsangebot zu organisatorischen Fragen des Studiums, zu Fragen des Berufseinstieges sowie zu psychosozialen Problemstellungen. Ein Angebot zur Förderung der Lernkompetenz sowie zur Befähigung zum lebenslangen Lernen existiert momentan von keiner Beratungseinrichtung. Unterstützende und begleitende Angebote wie Supervision und Coaching können zusätzlich zu den curricularen Angeboten der Hochschule Möglichkeiten bieten und erweitern, Studierende bei der Gestaltung eines Prozesses ihrer Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten.

Es stellt sich aufgrund der Ergebnisse nicht die Frage, ob Studierende einen Kompetenzerwerb und damit verbunden auch ein Interesse an einem Supervisions- und Coachingangebot zum Kompetenzerwerb haben. Es stellt sich vielmehr die Frage: Wie könnte das Ganze aufgrund dieser Untersuchung konkret aussehen, um den Erwartungen der Studierenden entgegenkommen zu können und die Standards und Erwartungen seitens Supervision und Coaching zu beachten? Dazu möchte ich abschließend einige Handlungsempfehlungen aussprechen:

Ein auf Kompetenzerwerb ausgerichtetes Angebot von Supervision und Coaching für Studierende sollte als möglicher Auftrag an die Beratenden und die durchführenden Institutionen in jedem Fall beachten, dass ...

- ... Studierende insgesamt eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme an Supervision und Coaching haben und dabei ein hohes Interesse zeigen, Kompetenzen in diesem Format zu erwerben, die eine bewusste Handhabbarkeit der eigenen Person zum Inhalt hat. Sie stellen ihre persönliche Entwicklung in den Vordergrund ihrer Kompetenzerwerbserwartung. Es gilt, einen Kompetenzerwerb auf mehreren Ebenen - und in Bezug auf die Kompetenzklassen vielschichtig - zu ermöglichen. Das setzt für ein Beratungsangebot im andragogischen Sinne die Forderung einer Ermöglichungsdidaktik voraus, dass „Möglichkeiten möglich gemacht werden“.

- ... für Studierende der Faktor Zeit ein wichtiger ist. Im Zweifel entscheiden sich Studierende für mehr Zeitkorridore für eigenständiges Lernen (z.B. in der Lernphase vor den Prüfungen) als zu einer kontinuierlichen Teilnahme an einer Coaching-/Supervisionsgruppe. Studierende scheinen mit den Anforderungen der Studiencurricula sehr ausgelastet zu sein (vgl. Lübke 2012). Das deckt sich auch mit den Rückmeldungen, die ich aus den Pilotgruppen und bei der Bewerbung der Angebote von den Studierenden erhalten habe.

Die Angebote sollten zeitlich gut koordiniert und mit den Studierenden geplant und auf die äußeren Bedingungen gut abgestimmt werden. Studierenden erwähnen häufig die zeitlichen Schwierigkeiten, weiterführende Angebote in ihren Stundenplan einzubauen.

- ... Studierende insgesamt eine hohe Kompetenzerwerbserwartung haben, herausfordernde Gespräche mit Vorgesetzten und Lehrenden zu führen. Aus Sicht der Studierenden lässt sich dieser Themenbereich in dem angestrebten Beratungsformat sinnvoll bearbeiten. Diese Anfrage sollten Beratende in der Ausrichtung ihres Angebotes angemessen beachten. Im Bereich der aktivitäts- und leistungsorientierten Kompetenzen haben die Studierenden einen deutlichen Fokus auf einen möglichen Kompetenzerwerb hin.
- ... gegen landläufige Vorurteile Studierende aus dem Maschinenbau dem Beratungsformat eine hohe Kompetenzerwerbserwartung haben, ein Gespür für die Stimmungen anderer Menschen zu bekommen. Das könnte daran liegen, dass Maschinenbaustudierende möglicherweise in dem Format Supervision und Coaching ein Format entdecken, in dem sie sozial-kommunikative Formate ausprobieren können, die sie in Curricula nicht wiederfinden aber zunehmend als wichtiges Lernfeld neben ihrem Fachstudium entdecken. Dass Studierende der Ingenieurwissenschaften und Bioverfahrenstechnik in Supervision persönliche Stärken nutzbar machen wollen, stützt noch einmal deutlich die Anfrage an ein derartiges Angebot.

Supervision und Coaching sind prädestiniert und in ihren Angeboten bestens geeignet, dieser Anfrage nach Kompetenzerwerb nachzukommen.

- ... Prozesse in Organisationen (wie z.B. Hochschule oder auch Organisationen als potentielle spätere Arbeitgeber) Themen sind, in denen Studierende eine Kompetenzerwerbserwartung haben. Supervision und Coaching sind auf Grund ihrer Grundkonzepte prädestiniert, genau diesen Anspruch zu erfüllen.
- ... Prüfungsleistungen und Leistungsdruck ein Themenbereich ist, dem die befragten Studierenden insgesamt einen hohen Kompetenzerwerb beim Umgang mit diesem Thema zuschreiben. Beratenden sollten in der Gestaltung der Coaching-/Supervisionsprozesse darauf achten, dieser Thematik einen angemessenen Raum zu geben.
- ... durch eine Kompetenzerwerbserwartung von 85 % der Befragten die Bearbeitung einer gelungenen Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Kooperationspartnern unter Erfolgsdruck ein Thema für Kompetenzerwerb in Supervision und Coaching ist. Supervision und Coaching sollte dafür in jedem Fall einen Raum anbieten.
- ... die Feldkompetenzfrage auch in der Kompetenzerwerbserwartung der Studierenden erscheint. Darauf gilt es individuell angemessen zu reagieren. Ich gehe der Vorannahme nach, dass Studierende sowohl Supervision (im reflexiven Sinne) als auch Coaching im Sinne von Praxisanleitung mit hoher Feldkompetenz im jeweiligen Fachgebiet benötigen. Dazu gilt es in der Zusammensetzung der Gruppen und in der Auftragsnennung der Studierenden im Beratungsprozess aufmerksam zu sein und ggf. individuell darauf einzugehen. Unter Fachlichkeit verstehen die Studierenden, dass Lehrende Spezialisten „ihres“ Fachgebietes oder des zu behandelnden Themas sind.

- ... dass die geringe Kompetenzerwerbserwartung in der Frage des Erkennens, der Unterscheidung und Identifizierung von unterschiedlichen Konfliktebenen (Sach-, Beziehungs-, Wertekonflikte) nicht heißt, diesen Aspekt in der Beratung auszublenden. Vielmehr liegt es aus meiner Sicht auch in der Verantwortung der Beratenden, aus der eigenen professionellen Haltung heraus, dafür ein Bewusstsein zu entwickeln und die Verantwortung für das Individuum und auch die Gesellschaft nicht aus dem Blick zu verlieren. Es gilt für die Beratenden in dieser Hinsicht besonders auf eventuell vorhandene „blinde Flecken“ zu achten. Das gleiche gilt u.a. ebenfalls für die Themen des eigenen zuwendungs- und anerkennungsunabhängigen Agierens im studentischen bzw. beruflichen Kontext.

Um Studierende verschiedener Fachrichtungen und Studiengängen eine Teilnahme zu ermöglichen, müsste das Angebot

1. zeitlich gut in den Studienalltag integrierbar sein,
2. die Themen der persönlichen Haltung wie z.B. emphatisches Handeln, Gelassenheit entwickeln, Selbstsicherheit, Disziplin etc. aufgreifen,
3. sowohl in Gruppen der eigenen Fachrichtungen als auch abgestimmt fachübergreifend stattfinden können.

Derzeit gibt es Angebote von Supervision und Coaching für Studierende nur sehr eingeschränkt. Studierende wünschen sich ein solches Angebot durchaus. Für die individuelle Bildungs- und Berufsbiographie ist es grundsätzlich wünschenswert, den Erwerb von Schlüsselkompetenzen zu ermöglichen und zu fördern. Daher sollten Angebote von Supervision und Coaching in jedem Fall gestaltet bzw. angepasst im Hinblick auf

- die Aktivierung vorhandener Ressourcen, um lösungsorientiert und individuell an Fragestellungen der Studierenden arbeiten zu können,
- das Ziel der Selbstorganisation und Selbststeuerung der Studierenden während des Studiums und perspektivisch darüber hinaus,
- Rollenberatung in Bezug auf die Übernahme unterschiedlicher Rollen in unterschiedlichen Kontexten in der Triade Rolle, Person, Aufgabe,

- eine Arbeitsweise, die sowohl lösungsorientiert und individuell an Fragestellungen der Studierenden angelehnt ist als auch die von Gnahs (2010) genannten Bausteine von Kompetenz (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Werte, Dispositionen und Motivationen) jedes einzelnen Teilnehmenden an einem Supervisions-/ Coachingprozess aufgreift,
- eine prozesshafte Anlage eines Beratungsprozesses in Gruppen- oder in Ausnahmen auch im Einzelsetting.

Mit dem Eingangszitat schließe ich auch diese Arbeit. Ernst Boch gibt zu bedenken: „Man muss ins Gelingen verliebt sein, nicht ins Scheitern“. Mit dieser Haltung gehe ich ausgehend von der Auseinandersetzung mit dem Thema meiner Masterthese in die nächsten konkreten Beratungsprozesse mit Studierenden im Sinne eines „Voneinander Lernen lernens“.

7 Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Ney York: W.H.Freeman.
- Bartlett, H. M. (1979). *Grundlagen beruflicher Sozialarbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Bauer, A. (2004). „Lieber mit den Schafen blöken als mit den Wölfen heulen?“ *Anmerkungen zur Kontroverse: Supervision und Coaching*. In: Buer, Ferdinand & Siller, Gertrud (HRSG). *Die flexible Supervision. Herausforderungen – Konzepte – Perspektiven. Eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 121 – 142). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baur, J. (2008). *Arbeitswelten und Bildungslandschaften im Umbruch*. In: Krapohl et al. *Supervision in Bewegung, Ansichten – Aussichten* (S. 47 – 62). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Baur, J. & Maurer, I. (2012). *10 Fragen an: Jörg Baur und Ingmar Maurer, Kompetenzdenker*. In *Journal Supervision*. Informationsdienst der Deutschen Gesellschaft für Supervision. Heft 3/12. S. 14 – 16. Köln: DGsv.
- Belardi, N. (2002). *Supervision : Grundlagen, Techniken, Perspektiven*. München: Beck.
- Bergknapp, A. (2009). *Supervision und Organisation : Zur Logik von Beratungssystemen*. Wien: facultas.
- Buer, F. (2005). *Coaching, Supervision und die vielen anderen Formate: Ein Plädoyer für ein friedliches Zusammenspiel*. In: *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, Heft 3/2005 (S. 278-297). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2010). *Die wirtschaftliche und Soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes durchgeführt durch HIS Hochschulinformationssystem*. Online im Internet: www.studentenwerke.de/pdf/Hauptbericht19SE.pdf. Zugriff am 28.10.2012.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2012). *Qualitätspakt lehre – Einsatz für optimale Studienbedingungen*. Online im Internet unter: <http://www.bmbf.de/de/15375.php>. Zugriff am 29.10.2012.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (2008). *Der Nutzen von Supervision: Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten*. DGsv: Köln.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (2011 a). *Mein Coach ist Supervisor*. Online im Internet: <http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/08/postkarte-mein-coach-ist-supervisor-2009.pdf>. Zugriff am 3.11.2012.

- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (2011 b). *Das Ende eines unerklärlichen Unterschieds — Stellungnahme zur Diskussion der Begriffe Supervision und Coaching*. Online im Internet: <http://www.dgsv.de/2011/10/supervision-und-coaching-ganz-auf-einer-linie/>. Zugriff am 3.11.2012.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (2012). *Supervision und Coaching: Praktische Hinweise für den Einsatz*. DGsv: Köln.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. Supervision (o.J.). Online im Internet: <http://www.dgsv-regional.de/nordhessen/angebote/supervision/>. Zugriff am 4.11.2012.
- Deutscher Bundesverband Coaching e.V. (Hrsg.) (2010). *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession*. DBVC: Osnabrück.
- Deutscher Bundesverband Coaching e.V. (o.J.). *Unser Selbstverständnis*. Online im Internet: <http://www.dbvc.de/der-verband/ueber-uns/unser-selbstverstaendnis.html>. Zugriff am 22.10.2012.
- Domke, I. (2009). *Was ist employability?* Online im Internet: <http://www.harvardbusinessmanager.de/heft/artikel/a-622683.html>. Zugriff am 13.11.2012).
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1996). *Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung*. In: *Kompetenzentwicklung, 96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung* (S. 15-152). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. (Hrsg.) (2012). *Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzmessung*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie – Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäfer-Pöschel.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2. Auflage. Stuttgart: Schäfer-Pöschel.
- Frey, A. (2006). *Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrpersonen - eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 30-46. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Gruber, H. et al. (2000). *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?*. In: Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. S. 139 – 156. Göttingen: Hogrefe.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hacker, W. (1973). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Haubl, R. (2010). *Coaching und Supervision. Wie paradigmatisch sind die Differenzen?*. In: *Kernkompetenz: Supervision – Ausgewählte Formate der Beratung in der Arbeitswelt*, S. 33 – 36. Köln: DGSv.
- Heinbokel, J. & Erger, R. (2010). *Coaching*. In: *Kernkompetenz: Supervision - Ausgewählte Formate der Beratung in der Arbeitswelt*, S. 12 - 16. Köln: DGSv.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (1997). *Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining – 64 Informations- und Trainingsprogramme*. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2009). *Kompetenztraining – 64 Informations- und Trainingsprogramme*. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Hochschule Osnabrück (o.J.). *Voneinander lernen lernen*. Projektpräsentation. Online im Internet: <http://www.hs-osnabrueck.de/36883.html>. Zugriff am 3.11.2012.
- Jansen, B. (o.J.). *Was ist Supervision?*. Online im Internet: <http://akademie-muenster.de/downloads/artikel.php>. Zugriff am 22.11.2012.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg. Sonderheft 8/2007. Berlin: VS Verlag.
- Krapohl, L. (1987). *Erwachsenenbildung: Spontanität und Planung*. Aachen: Verlag des Instituts für Beratung und Supervision Aachen.
- Kuhlmann, A. & Sauter, W. (2008). *Innovative Lernsysteme: Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lübke, F. (2012). *Viel zu tun, was?* In: *Wochenzeitung DIE ZEIT* (Nr. 52/2012): S. 71.

- Menge, H. (1981). *Langenscheidts Taschenwörterbuch der lateinischen und deutschen Sprache*. 33. Auflage. Berlin & München: Langenscheidt.
- Michel-Schwartz, B. (Hrsg.) (2007). *Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Minsen, H. (2011). *Arbeit in der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller-Rückwitt, A. (2008). „Kompetenz“- *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon.
- North, K. (2005). *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen*. 4. aktuelle und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Pongratz, H-J. & Voß, G. (2003). *Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin: Edition Sigma.
- Pühl, H. (2009). *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung: 3. erweiterte und aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Rappe-Giesecke, K. (2009). *Supervision für Gruppen und Teams*. 4. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Rappe-Giesecke, K. (2010). Karriereberatung. In: Kernkompetenz: Supervision - Ausgewählte Formate der Beratung in der Arbeitswelt, S.21 – 26. Köln: DGSv.
- Rauen, C. (2003). *Coaching*. Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2005). *Handbuch Coaching*. 3. erweiterte und überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (o.J.). *Unterschied zwischen Coaching und Supervision*. Online im Internet: <http://www.coaching-report.de/definition-coaching/coaching-vs-supervision.html>. Zugriff am 3.11.2012.
- Rott, G. (2007). *Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung im Studium – neue Rollen Anforderungen*. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, Heft 2/2007, S. 31 - 36. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Schäck, T. (2012). *Entwicklung des Coaching*. Online im Internet: <http://www.coaching-globe.net/artikel/term/Entwicklung%20des%20Coaching.html>. Zugriff am 28.10.2012.
- Schnell, R. et al. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München, Wien: Oldenburg.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2010). *Organisationsentwicklung*,

- Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*. 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreyögg, A. (2008). *Coaching für die neu ernannte Führungskraft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreyögg, A. (o.J.). *Die Differenzen zwischen Supervision und Coaching*. Online im Internet: <http://www.schreyoegg.de/content/view/29/33/>. Zugriff 29.10.2012.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungseinrichtungen*, 44. Beiheft (S. 28 – 53). Weinheim und Basel: Beltz.
- Senge, P. M. (1999). *Die 5. Disziplin. Kunst und Praxis der Lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Siela, D. & Wiesecke, A.W. (2005). *Stress, Selbstwirksamkeit und Gesundheit*. In Virginia Hill Rice (Hrsg.) *Stress und Coping – ein Lehrbuch für Pflegepraxis und -wissenschaft* (S.551 – 574). Bern: Verlag Hans Huber.
- Staab-Reiner, E. & Benisch, M. (2012). *Der Fragebogen – von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. 3. Erweiterte Auflage. Wien: facultas.
- Staudt, E. & Kriegesmann, B. (2000). *Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht*. In: *GdWZ : Grundlagen der Weiterbildung*, 11. Jg. Nr. 4, S. 174-177. Neuwied: Luchterhand.
- Thole, W. (2007). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 2. überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Türcke, C. (2012): *Wider dem Kompetenzwahn*. In: *Journal Supervision*. Informationsdienst der Deutschen Gesellschaft für Supervision. Heft 3/12. S. 11 – 13. Köln: DGSv.
- von Spiegel, H. (2004) *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. München: Reinhardt.
- Vorndran, S. (2012). *Mein Coach ist Super(visor/in) oder: braucht die Wirtschaft den Supervisionsbegriff?*. In: *Journal Supervision*. 2/2012. S. 10- 12.
- Weigand, W. (1990). *Zur Rezeptionsgeschichte der Supervision in Deutschland*. In: *Supervision: Zeitschrift für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutische Arbeitsfeldern*. Heft 18/1990, S. 43 - 57.
- Wiemer, M. (2012). *Begleitung anspruchsvoller Bildungswege: Coaching für Studierende*. In: *Organisationsberatung – Supervision – Coaching (OSC)*. Ausgabe 01/2012, Jg. 19, S. 49 – 57. Wiesbaden: VS Springer .

Ziemons, M. (o.J.). *Erwachsenenbildung und systemische Supervision*.
Unveröffentlichtes Vorlesungsskript im Rahmen des Masterstudiengangs „Supervision“ KATHO NRW. Münster/Aachen/Köln.

Wittwer, W. & Kirchhof, S. (2003). *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München/ Unterschleißheim: Luchterhand.

8 Verzeichnis der Abbildungen

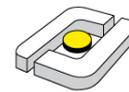
Abbildung 1:	<i>Selbstverständnis für Professionelle in Supervision und Coaching</i>	S. 18
Abbildung 2:	<i>Arbeit an Einstellungen und Haltungen im Spannungsfeld Studium</i>	S. 20
Abbildung 3:	<i>Pendelmetapher Coaching und Supervision</i>	S. 24
Abbildung 4:	<i>Selbstorganisation in der Handlungssituation</i>	S. 31
Abbildung 5:	<i>Kompetenzentwicklung</i>	S. 35
Abbildung 6:	<i>Genese von Kompetenzen</i>	S. 40
Abbildung 7:	<i>Selbstwirksamkeitserwartung</i>	S. 43
Abbildung 8:	<i>Stichprobe</i>	S. 52
Abbildung 9:	<i>Geschlechterverteilung</i>	S. 52
Abbildung 10:	<i>Altersverteilung</i>	S. 52
Abbildung 11:	<i>Selbstwirksamkeitserwartung</i>	S. 53
Abbildung 12:	<i>Kompetenzerwerbserwartung</i>	S. 55
Abbildung 13:	<i>Kompetenzerwerbserwartung - Mittelwert der Untersuchungsgruppen</i>	S. 56
Abbildung 14:	<i>Aktivitäts- und leistungsorientierte Kompetenzen</i>	S. 57
Abbildung 15:	<i>Fachlich-methodische Kompetenzen</i>	S. 58
Abbildung 16:	<i>Personale Kompetenzen</i>	S. 59
Abbildung 17:	<i>Sozial-kommunikative Kompetenzen</i>	S. 60
Abbildung 18:	<i>Mittelwerte der höchsten Kompetenzerwerbserwartungen</i>	S. 64
Abbildung 19:	<i>Herausfordernde Gespräche mit Vorgesetzten</i>	S. 65
Abbildung 20:	<i>Arbeiten mit unterschiedlichen Kooperationspartnern</i>	S. 66
Abbildung 21:	<i>Unterscheidung unterschiedlicher Konfliktebenen</i>	S. 67
Abbildung 22: :	<i>Situationsgebundene Bedarfswünsche</i>	S. 68
Abbildung 23:	<i>Kompetenzerwerbsbedingungen 1</i>	S. 69
Abbildung 24:	<i>Kompetenzerwerbsbedingungen 2</i>	S. 70
Abbildung 25:	<i>Kompetenzerwerbserwartung</i>	S. 70
Abbildung 26:	<i>Kompetenzerwerbserwartungsthematiken</i>	S. 71
Abbildung 27:	<i>Kompetenzerwerbserwartungsthematiken nach Studiengängen</i>	S. 75

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Masterthese selbstständig und ohne fremde Hilfe erstellt und mich keiner anderen als die angegebenen und bei Zitaten kenntlich gemachten Quellen und Hilfsmittel bedient habe.

Osnabrück, im Januar 2013

Anhang



Liebe Teilnehmenden!

Es existiert die Idee, an der Hochschule ein Coaching/ eine Supervision für Studierende fakultätsübergreifend in Gruppen anzubieten. Unter Coaching/ Supervision verstehen wir eine berufs-/ studienbezogene Beratung in Gruppen mit max. zwölf Teilnehmenden. Uns interessieren Ihre Bilder und Vorstellungen dieses Angebotes. Wir freuen uns, wenn Sie uns unterstützen. **Die Beantwortung des Fragebogens wird ca. 10 Minuten dauern und anonymisiert behandelt.**

Als erstes möchten wir gerne einige biographische Daten erfragen und mehr zu den Rahmenbedingungen erfahren, die Ihr Leben im Moment auszeichnen. Bitte kreuzen Sie jeweils das zutreffende an, wenn Sie dieses Zeichen sehen . Bitte tragen Sie entsprechende Zahlen ein, wenn Sie dieses Zeichen sehen .

(1) Ich bin im Jahrgang geboren. (2) Ich bin eine Frau,
 ein Mann.

(3) Ich bin neben dem Studium nicht berufstätig.
 berufstätig und arbeite ca. Stunden pro Woche.

(4) Das Studium wird finanziert von mir selbst durch meine Eltern,
 anders, nämlich _____

(5) Ich studiere: _____ und bin im Fachsemester.

Nun möchten wir mehr darüber erfahren, wie Sie verschiedene Situationen im Leben einschätzen.

Bitte kreuzen Sie jeweils an wie stark Sie den einzelnen Aussagen zustimmen.

Ich stimme der Aussage ... zu.	Nicht	kaum	eher	voll
1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4

Nun bitten wir Sie in einem zweiten Schritt um Ihre persönliche Einschätzung von Supervision/ Coaching im Studierenden-Kontext; bitte kreuzen Sie jeweils an wie stark Sie den einzelnen Aussagen zustimmen:

Supervision/ Coaching an der Hochschule könnte für mich nützlich sein, ...	Nicht	kaum	eher	voll
11. ... um zu lernen, meine Zeit strategisch einzuplanen.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
12. ... damit ich üben kann, herausfordernde Gespräche mit Lehrenden/ Vorgesetzten zu führen.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
13. ... um herauszufinden, wie ich meine persönlichen Stärken im Studium besser nutzen kann.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
14. ... um herauszufinden, welche Vertiefungen im Studiengang am besten zu mir passen.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
15. ... um andere Studierende persönlicher kennenzulernen.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
16. ... um meine eigene Position in einer Gruppe besser herauszufinden.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
17. ... um mir Gedanken über meine Karriereplanung zu machen.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
18. ... um meiner Frage nach einer sinnvollen Studienplanung nachzugehen.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
19. ... um persönliche Konflikte anzusprechen und zu bearbeiten.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
20. ... um zu lernen mit unterschiedlichen Kooperationspartnern unter Zeit- und Erfolgsdruck zusammen zu arbeiten.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
21. ... um zu lernen, Gespräche kongruent, emphatisch und authentisch zu führen.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
22. ... um mir in Konfliktsituationen Handlungsalternativen zu erarbeiten.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
23. ... um mit inneren Widerständen in Arbeitsprozessen adäquat umgehen zu lernen.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
24. ... um mit unterschiedlichen Personen eine Arbeitsbeziehung aufzubauen, durchzuführen und auch wieder zu beenden.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
25. ... um Konflikte in meinem Arbeitsfeld besser zu managen und lösungsorientiert angehen zu können	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
26. ... um zu üben, ein gutes Gespür für die Stimmungen anderer Menschen zu bekommen.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
27. ... um zu erkennen, unterschiedliche Konfliktebenen (Sach-, Beziehungs-, Wertekonflikte) zu unterscheiden und zu identifizieren.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
28. ... um eigene Gespräche leiten und führen zu lernen.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
29. ... mir über meine unterschiedlichen Rollen in verschiedenen Kontexten klar zu werden.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
30. ... um Methoden der Beratung kennenzulernen und zu erleben, die ich daraufhin aktiv nutzen kann (z.B. Kollegiale Beratung).	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
31. ... um zu üben, meine Perspektiven erkennen und erweitern zu lernen.	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04
32. ... um gemeinsam mit anderen Teilnehmenden Lernstra-	<input type="radio"/> 01	<input type="radio"/> 02	<input type="radio"/> 03	<input type="radio"/> 04

tegien zu erarbeiten.				
33. ...um eine eigene Haltung zum Thema „Arbeit“ im Rahmen meiner Lebensgestaltung zu bekommen.	<input type="radio"/> O1	<input type="radio"/> O2	<input type="radio"/> O3	<input type="radio"/> O4
34. ... um Strukturen und Prozesse in einer Organisation besser verstehen zu lernen.	<input type="radio"/> O1	<input type="radio"/> O2	<input type="radio"/> O3	<input type="radio"/> O4
35. ... mir grundlegende Kenntnisse von Beratung anzueignen.	<input type="radio"/> O1	<input type="radio"/> O2	<input type="radio"/> O3	<input type="radio"/> O4
36. ... um im Blick auf technische Betriebsabläufe zu verstehen, dass diese auch personale Komponenten beinhalten.	<input type="radio"/> O1	<input type="radio"/> O2	<input type="radio"/> O3	<input type="radio"/> O4
37. ... um zu lernen, dass es wichtig ist nicht nur auf betriebliche Erfordernisse zu achten, sondern auch auf deren personalen Auswirkungen	<input type="radio"/> O1	<input type="radio"/> O2	<input type="radio"/> O3	<input type="radio"/> O4
38. ... um zu lernen, in Beziehungen zuwendungs- und anerkennungsunabhängig zu agieren.	<input type="radio"/> O1	<input type="radio"/> O2	<input type="radio"/> O3	<input type="radio"/> O4
39. ... um die eigene Intuition wahrzunehmen und nutzen zu lernen.	<input type="radio"/> O1	<input type="radio"/> O2	<input type="radio"/> O3	<input type="radio"/> O4
40. ... um zu lernen, Probleme konstruktiv und kreativ anzugehen.	<input type="radio"/> O1	<input type="radio"/> O2	<input type="radio"/> O3	<input type="radio"/> O4

Im Studium lernen Sie Einiges. Möglicherweise gibt es aber Fähigkeiten, die Sie für Ihr späteres Berufsleben benötigen und die Sie bisher an der Hochschule nicht erworben haben oder zu kurz kommt. Uns interessiert, ob Sie sich vorstellen können, weitere Kompetenzen in Supervision/ Coaching zu erwerben. Bitte nennen Sie maximal vier Kompetenzen in Stichworten.

Folgende Kompetenzen brauche ich für meinen Beruf und ich glaube, dass ich diese in einem Coaching-/ Supervisionsprozess erwerben kann.

1 _____ 2 _____

3 _____ 4 _____

Es gibt Situationen im Studium, in denen ich mir Supervision/ Coaching gewünscht hätte:

- Nein
 Ja, nämlich in folgender Situation:

Wenn es ein Supervisions-/ Coachingangebot an der Hochschule geben würde, würde ich es wahrnehmen:

- Ja.
 Nein.
 Ja, aber nur wenn

Bitte kreuzen Sie alles zutreffende an:

Ich würde gerne

- ein Einzelangebot,
 ein Gruppenangebot mit Studierenden aus meinem Studiengang,
 ein Gruppenangebot mit Studierenden aus anderen Studiengängen wahrnehmen.

Ich habe schon mal Supervision/ Coaching in Anspruch genommen.

- Ja, im Studium.
- Ja, außerhalb des Studiums und zwar _____
- Nein, noch nie.

HERZLICHEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

Normalverteilung

Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Widerstände	,354	72	,000	,736	72	,000
Problemlösung	,401	72	,000	,646	72	,000
Schwierigkeiten Ziele zu verwirklichen	,319	72	,000	,766	72	,000
Unsicher in unerwarteten Situationen	,418	72	,000	,686	72	,000
Zurecht kommen mit überraschenden Ereignissen	,319	72	,000	,799	72	,000
Vertrauen in Fähigkeiten	,280	72	,000	,847	72	,000
was auch immer passiert, ich komm schon klar	,268	72	,000	,788	72	,000
Für jedes Problem eine Lösung	,297	72	,000	,810	72	,000
Neue Sachen sind händelbar	,370	72	,000	,749	72	,000
Probleme aus eigener Kraft meistern	,372	72	,000	,743	72	,000
... Zeit strategisch einzuplanen	,289	72	,000	,773	72	,000
...herausfordernde Gespräche führen können	,242	72	,000	,798	72	,000
... persönliche Stärken besser nutzbar machen	,230	72	,000	,833	72	,000
... welche Vertiefungen am besten passen	,241	72	,000	,830	72	,000
...andere Studierende persönlicher kennenzulernen	,213	72	,000	,876	72	,000
...eigene Position in einer Gruppe herauszufinden	,234	72	,000	,868	72	,000
...Gedanken um Karriereplanung	,239	72	,000	,855	72	,000
...Frage nach Sinnvoller Studienplanung	,264	72	,000	,840	72	,000

Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
...persönliche Konflikte ansprechen und bearbeiten können	,296	72	,000	,850	72	,000
...mit unterschiedl Kooperationspartnern unter Zeit und Erfolgsdruck arbeiten können	,292	72	,000	,789	72	,000
...Gespräche kongruent, empathisch und authentisch zu führen	,235	72	,000	,832	72	,000
...in Konfliktsituationen Handlungsalternativen zu erarbeiten	,292	72	,000	,845	72	,000
...inneren Widerständen und Abwehrprozessen in Arbeitsprozessen adäquat umgehen zu lernen	,260	72	,000	,865	72	,000
...mit unterschiedlichen Personen eine Arbeitsbeziehung aufzubauen, durchzuführen & zu beenden	,265	72	,000	,834	72	,000
...Konflikte im Arbeitsfeld besser zu managen und lösungsorientiert angehen zu können	,276	72	,000	,852	72	,000
...ein gutes Gespür für die Stimmungen anderer Menschen zu bekommen	,278	72	,000	,849	72	,000
...unterschiedliche Konfliktebenen zu unterscheiden und zu identifizieren	,219	72	,000	,878	72	,000
... eigene Gespräche leiten und führen lernen	,257	72	,000	,791	72	,000

Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov ^a	Shapiro-Wilk
--	---------------------------------	--------------

	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
...über meine unterschiedlichen Rollen in unterschiedlichen Kontexten klar zu werden	,282	72	,000	,859	72	,000
...Methoden der Beratung kennenzulernen und zu erleben, die ich daraufhin aktiv nutzen kann	,259	72	,000	,827	72	,000
...üben, Perspektiven zu erweitern oder interpretieren zu lernen	,234	72	,000	,867	72	,000
...gemeinsam mit anderen Teilnehmenden Lernstrategien zu erarbeiten	,251	72	,000	,830	72	,000
...eine eigene Haltung zum Thema „Arbeit“ im Rahmen meiner Lebensgestaltung zu bekommen	,218	72	,000	,873	72	,000
...Strukturen und Prozesse in einer Organisation besser verstehen zu lernen	,310	72	,000	,809	72	,000
... grundlegende Kenntnisse von Beratung anzueignen	,307	72	,000	,823	72	,000
...im Blick auf technische Betriebsabläufe zu verstehen, dass diese auch personale Komponenten beinhalten	,240	72	,000	,868	72	,000
...lernen, dass es wichtig ist nicht nur auf betriebliche Erfordernisse zu achten, sondern auch auf deren personalen Auswirkungen	,223	72	,000	,863	72	,000

Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
... um zu lernen, in Beziehungen zuwendungs- und anerkennungsunabhängig zu agieren	,237	72	,000	,865	72	,000
... um die eigene Intuition wahrzunehmen und nutzen zu lernen	,213	72	,000	,865	72	,000
... um zu lernen, Probleme konstruktiv und kreativ anzugehen	,248	72	,000	,814	72	,000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

SWE 001

SWE_Skala

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	Häufigkeit	Prozent
sehr niedrige		1,3	1	1,2
(sehr) niedrige SWE	2,6	2,5	1	1,2
mittlere SWE	53,2	55,7	42	49,4
hohe SWE	38	93,7	30	35,3
sehr hohe SWE	6,3	100	5	5,9
Gültig Gesamt	100		79	92,9
Fehlend System			6	7,1
Gesamt			85	100

Skala: SWE

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
	Gültig	79	92,9
Fälle	Ausgeschlossen ^a	6	7,1
	Gesamt	85	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,821	10

Ränge

	Studiengang	N	Mittlerer Rang
	BWL und Management	7	40,93
	Wirtschaftspsychologie	6	44,33
	Soziale Arbeit	16	35,06
SWE	Maschinenbau	18	48,00
	AFE, EMS, FZT	10	43,75
	BBV Bioverfahrenstechnik	22	33,86
	Gesamt	79	

Statistik für Test^{a,b}

	SWE
Chi-Quadrat	5,050
df	5
Asymptotische Signifikanz	,410

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Studiengang

SWE Einzelauswertung

Unsicher in unerwarteten Situationen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	Nicht	2	2,4	2,4	2,4
	kaum	20	23,5	23,5	25,9
Gültig	eher	60	70,6	70,6	96,5
	voll	3	3,5	3,5	100,0
	Gesamt	85	100,0	100,0	

Zurecht kommen mit überraschenden Ereignisse

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	Nicht	3	3,5	3,6	3,6
	kaum	13	15,3	15,5	19,0
Gültig	eher	51	60,0	60,7	79,8
	voll	17	20,0	20,2	100,0
	Gesamt	84	98,8	100,0	

Fehlend System	1	1,2		
Gesamt	85	100,0		

Für jedes Problem eine Lösung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht	2	2,4	2,4
	kaum	15	17,6	20,2
	eher	50	58,8	79,8
	voll	17	20,0	100,0
	Gesamt	84	98,8	100,0
Fehlend System	1	1,2		
Gesamt	85	100,0		

Statistik für Test^{a,b}

	Unsicher in un- erwarteten Situa- tionen	Zurecht kommen mit überraschen- den Ereignisse	Für jedes Prob- lem eine Lösung
Chi-Quadrat	7,009	3,340	6,731
df	5	5	5
Asymptotische Signifikanz	,220	,648	,241

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Studiengang

		Unsicher in unerwarteten Situationen	Zurecht kommen mit überraschenden Ereignissen	Für jedes Problem eine Lösung
		Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert
Studiengang	BWL und Management	2.67	3.00	2.67
	Wirtschaftspsychologie	3.00	3.00	3.17
	Soziale Arbeit	2.53	2.82	2.88
	Maschinenbau	2.89	3.22	3.28
	AFE, EMS, FZT	2.90	2.90	2.70
	BBV Bioverfahrenstechnik	2.72	2.92	3.00

Reliabilität Kompetenzcluster

Reliabilität AL

		N	%
Fälle	Gültig	82	96,5
	Ausgeschlossen ^a	3	3,5
	Gesamt	85	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,749	8

Reliabilität SK

		N	%
Fälle	Gültig	82	96,5
	Ausgeschlossen ^a	3	3,5
	Gesamt	85	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,618	6

Reliabilität P

		N	%
Fälle	Gültig	82	96,5
	Ausgeschlossen ^a	3	3,5
	Gesamt	85	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,700	8

Reabilität FM

		N	%
Fälle	Gültig	79	92,9
	Ausgeschlossen ^a	6	7,1
	Gesamt	85	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,752	8

	AL	FM	P	SK
Chi-Quadrat	4,250	1,179	4,890	6,229
df	5	5	5	5
Asymptotische Signifikanz	,514	,947	,429	,285

a. Kruskal-Wallis-Test

	AL	FM	P	SK
Chi-Quadrat	5,317	6,918	6,061	5,419
df	3	3	3	3
Asymptotische Signifikanz	,150	,075	,109	,144

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: GruppeAlter

AL Skala

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozen- te
Gültig	1,0 - 1,74 nicht	1	1,2	1,2
	1,75 - 2,49 kaum	7	8,2	8,5
	2,50 - 3,24 eher	41	48,2	50,0
	3,25 - 4,00 voll	33	38,8	40,2
Gesamt	82	96,5	100,0	100,0
Fehlend	System	3	3,5	
Gesamt	85	100,0		

FM Skala

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozen- te
Gültig	1,75 - 2,49 kaum	18	21,2	22,8
	2,50 - 3,24 eher	41	48,2	51,9
	3,25 - 4,00 voll	20	23,5	25,3
Gesamt	79	92,9	100,0	100,0
Fehlend	System	6	7,1	
Gesamt	85	100,0		

P Skala

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozen- te
Gültig	1,0 - 1,74 nicht	3	3,5	3,7
	1,75 - 2,49 kaum	23	27,1	28,0
	2,50 - 3,24 eher	48	56,5	58,5
	3,25 - 4,00 voll	8	9,4	9,8
Gesamt	82	96,5	100,0	100,0
Fehlend	System	3	3,5	
Gesamt	85	100,0		

SK Skala

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozen- te
Gültig	1,75 - 2,49 kaum	10	11,8	12,0
	2,50 - 3,24 eher	58	68,2	69,9
	3,25 - 4,00 voll	15	17,6	18,1
Gesamt	83	97,6	100,0	100,0
Fehlend	System	2	2,4	
Gesamt	85	100,0		

Statistiken

		AL MW	FM MW	P MW	SK MW
N	Gültig	82	79	82	83
	Fehlend	3	6	3	2
	Mittelwert	3,05	2,84	2,62	2,89
	Standardabweichung	,514	,492	,496	,428

Korrelationen

		Alter2012	AL	FM	P	SK	
Spearman-Rho	Alter2012	Korrelationskoeffizient	1,000	,212	,070	,198	,202
		Sig. (2-seitig)	.	,056	,538	,074	,066
		N	85	82	79	82	83
	AL	Korrelationskoeffizient	,212	1,000	,472**	,501**	,406**
		Sig. (2-seitig)	,056	.	,000	,000	,000
		N	82	82	79	80	81
	FM	Korrelationskoeffizient	,070	,472**	1,000	,701**	,561**
		Sig. (2-seitig)	,538	,000	.	,000	,000
		N	79	79	79	78	78
	P	Korrelationskoeffizient	,198	,501**	,701**	1,000	,712**
		Sig. (2-seitig)	,074	,000	,000	.	,000
		N	82	80	78	82	81
	SK	Korrelationskoeffizient	,202	,406**	,561**	,712**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,066	,000	,000	,000	.
		N	83	81	78	81	83

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Kompetenzerwerbserwartung Gesamt

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

	N	%
Gültig	77	90,6
Fälle Ausgeschlossen ^a	8	9,4
Gesamt	85	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,889	30

KEE Skala

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
1,0 - 1,74 nicht	1	1,2	1,3	1,3
1,75 - 2,49 kaum	12	14,1	15,6	16,9
Gültig 2,50 - 3,24 eher	54	63,5	70,1	87,0
3,25 - 4,00 voll	10	11,8	13,0	100,0
Gesamt	77	90,6	100,0	
Fehlend System	8	9,4		
Gesamt	85	100,0		

	KEE Skala
	Mittelwert
BWL und Management	3.00
Wirtschaftspsychologie	2.83
Soziale Arbeit	3.07
Maschinenbau	2.82
AFE, EMS, FZT	2.78
BBV Bioverfahrenstechnik	3.04

Einzelitems KEE

Statistiken

	...herausfordernde Gespräche führen können	... persönliche Stärken besser nutzbar machen	...mit unterschiedlichen Kooperationspartnern unter Zeit- und Erfolgsdruck arbeiten können	...mit unterschiedlichen Personen eine Arbeitsbeziehung aufbauen, durchzuführen & zu beenden	...Konflikte im Arbeitsfeld besser zu managen und lösungsorientiert zu können	...unterschiedliche Konfliktebenen zu unterscheiden und zu identifizieren	...über meine unterschiedlichen Rollen in unterschiedlichen Kontexten klar zu werden	...Strukturen und Prozesse in einer Organisation besser verstehen zu lernen	...lernen, dass es wichtig ist nicht nur auf betriebliche Erfordernisse zu achten, sondern auch auf deren personalen Auswirkungen	... um zu lernen, in Beziehungen zuwendungen und anerkennungsunabhängig zu agieren
N	85	85	85	85	84	82	85	85	83	83
Gültig	85	85	85	85	84	82	85	85	83	83
Fehlend	0	0	0	0	1	3	0	0	2	2
Mittelwert	3,14	3,09	3,14	2,65	2,85	2,50	2,71	2,73	2,78	2,81
Median	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,50	3,00	3,00	3,00	3,00
Modus	3	3 ^a	3	2	3	2 ^a	3	3	3	3
Standardabweichung	,758	,854	,693	,767	,829	,864	,857	,714	,884	,818

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Häufigkeitstabelle

...herausfordernde Gespräche führen können

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	kaum	19	22,4	22,4
	eher	35	41,2	63,5
	voll	31	36,5	100,0
	Gesamt	85	100,0	100,0

... persönliche Stärken besser nutzbar machen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht	3	3,5	3,5
	kaum	18	21,2	24,7
	eher	32	37,6	62,4
	voll	32	37,6	100,0
	Gesamt	85	100,0	100,0

...mit unterschiedl Kooperationspartnern unter Zeit und Erfolgsdruck arbeiten können

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht	1	1,2	1,2
	kaum	12	14,1	15,3
	eher	46	54,1	69,4
	voll	26	30,6	100,0
	Gesamt	85	100,0	100,0

...mit unterschiedlichen Personen eine Arbeitsbeziehung aufzubauen, durchzuführen & zu beenden

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht	3	3,5	3,5
	kaum	36	42,4	45,9
	eher	34	40,0	85,9
	voll	12	14,1	100,0
	Gesamt	85	100,0	100,0

...Konflikte im Arbeitsfeld besser zu managen und lösungsorientiert angehen zu können

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht	5	5,9	6,0
	kaum	21	24,7	31,0
	eher	40	47,1	78,6
	voll	18	21,2	100,0
	Gesamt	84	98,8	100,0
Fehlend	System	1	1,2	
Gesamt	85	100,0		

...unterschiedliche Konfliktebenen zu unterscheiden und zu identifizieren

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht	10	11,8	12,2
	kaum	31	36,5	50,0
	eher	31	36,5	87,8
	voll	10	11,8	100,0
	Gesamt	82	96,5	100,0
Fehlend	System	3	3,5	
Gesamt	85	100,0		

...über meine unterscheidlichen Rollen in unterschiedlichen Kontexten klar zu werden

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht	8	9,4	9,4
	kaum	23	27,1	36,5
	eher	40	47,1	83,5
	voll	14	16,5	100,0

Gesamt	85	100,0	100,0	
--------	----	-------	-------	--

...Strukturen und Prozesse in einer Organisation besser verstehen zu lernen

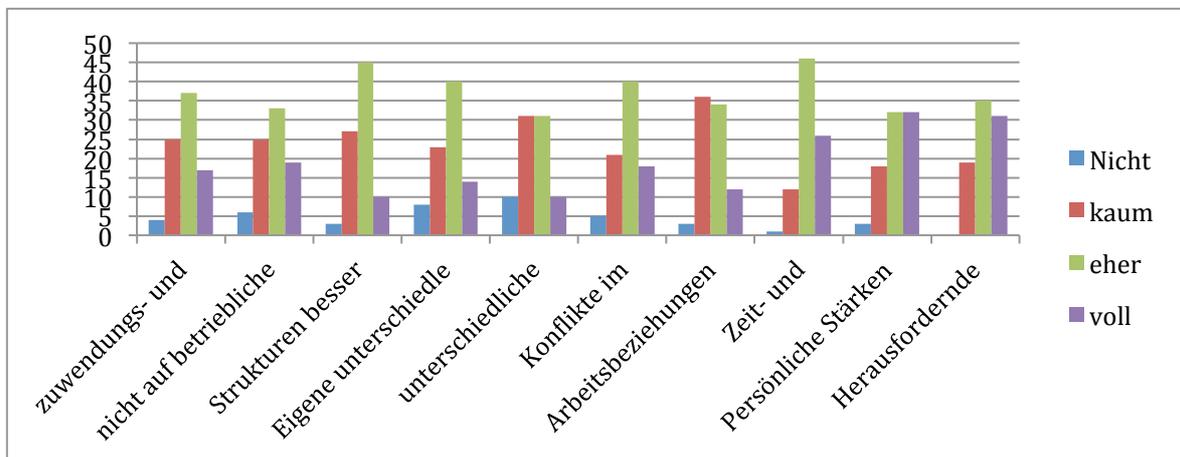
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht	3	3,5	3,5
	kaum	27	31,8	35,3
	eher	45	52,9	88,2
	voll	10	11,8	100,0
	Gesamt	85	100,0	100,0

...lernen, dass es wichtig ist nicht nur auf betriebliche Erfordernisse zu achten, sondern auch auf deren personalen Auswirkungen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht	6	7,1	7,2
	kaum	25	29,4	30,1
	eher	33	38,8	39,8
	voll	19	22,4	22,9
	Gesamt	83	97,6	100,0
Fehlend	System	2	2,4	
Gesamt	85	100,0		

... um zu lernen, in Beziehungen zuwendungs- und anerkennungsunabhängig zu agieren

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht	4	4,7	4,8
	kaum	25	29,4	30,1
	eher	37	43,5	44,6
	voll	17	20,0	20,5
	Gesamt	83	97,6	100,0
Fehlend	System	2	2,4	
Gesamt	85	100,0		



		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Innerhalb Curricu- lum	4	4,7	13,8	13,8
	Prüfungsleistungen	17	20,0	58,6	72,4
	Auseinandersetzung Lehrende/ Vorge- setzte	1	1,2	3,4	75,9
	Organisation Hoch- schule	7	8,2	24,1	100,0
	Gesamt	29	34,1	100,0	
Fehlend	System	56	65,9		
Gesamt		85	100,0		

CA_HS

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein, sicher nicht	4	55,3	58,0	58,0
	ja, auf jeden Fall	47	4,7	4,9	63,0
	ja, aber nur wenn	30	35,3	37,0	100,0
	Gesamt	81	95,3	100,0	
Fehlend	System	4	4,7		
Gesamt		85	100,0		

CA_Cluster

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Fachlichkeit	7	8,2	23,3	23,3
	Interesse/ Bedarf	9	10,6	30,0	53,3
	Zeit	13	15,3	43,3	96,7
	Aufbau und Organi- sation	1	1,2	3,3	100,0
	Gesamt	30	35,3	100,0	
Fehlend	System	55	64,7		
Gesamt		85	100,0		

Angebotsart der Supervision/ des Coaching

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Einzelangebot	25		22,9	
	Gruppe eigener SG	46		42,2	
	Gruppe fremder SG	38		34,9	
	gesamt	109		100,0	
	Gesamt	78		100,0	
Fehlend	System	7			
Gesamt		85			

	...herausfordernde Gespräche führen können	...persönliche Stärken besser nutzbar machen	...mit unterschiedlichen Kooperationspartnern unter Zeit und Erfolgsdruck	...mit unterschiedlichen Personen eine Arbeitsbeziehung aufzubauen, durchzuführen & zu beenden	...Konflikte im Arbeitsfeld besser zu managen und lösungsorientiert angehen	...unterschiedliche Konflikt-ebenen zu unterscheiden und zu identifizieren	...über meine unterschiedlichen Rollen in unterschiedlichen Kontexten klar zu werden	...Strukturen und Prozesse in einer Organisation besser verstehen zu lernen	... nicht nur auf betriebliche Erfordernisse sondern auch auf deren personalen Auswirkungen	... um zu lernen, in Beziehungen zuwenden und anerkennungsunabhängig zu agieren
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert
BWL und Management	2.67	3.33	3.11	2.44	2.89	2.75	3.22	2.56	2.88	3.00
Wirtschaftspsychologie	2.83	2.50	3.17	2.33	3.00	2.50	2.33	2.67	2.50	3.33
Soziale Arbeit	3.18	3.18	3.35	2.71	3.06	2.88	3.06	2.76	2.65	3.12
Maschinenbau	3.44	3.11	3.22	2.78	2.56	2.53	2.67	2.83	3.00	2.76
AFE, EMS, FZT	3.20	3.30	2.90	2.70	2.70	2.33	2.50	2.60	2.90	2.20
BBV Bioverfahrenstechnik	3.12	3.00	3.04	2.64	2.92	2.20	2.48	2.76	2.72	2.68

Cluster1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Haltung	35	21,7	27,1	27,1
	Kommunikation/ Beratung/ Gesprächsführung	20	12,4	15,5	42,6
	Konfliktmanagement	17	10,6	13,2	55,8
	Präsentationstechniken/ Rhetorik	20	12,4	15,5	71,3
	Leiten/ Führen	14	8,7	10,9	82,2
	Zeitmanagement, Organisation, Lernstrategien	13	8,1	10,1	92,2
	Karriereplanung	2	1,2	1,6	93,8
	Team- & Gruppenarbeit	8	5,0	6,2	100,0
	Gesamt	129	80,1	100,0	
Fehlend	System	32	19,9		
Gesamt		161	100,0		