

Institut für Psychologie
Universität Innsbruck

FALLSTUDIE - PRAXISARBEIT

im Rahmen des Lehrganges

„Lehrkompetenz entwickeln und gestalten“

Social loafing, Selbstwirksamkeit und intrinsische Motivation bei gruppodynamischen Prozessen zur Steigerung der Teameffizienz

Dr. Marco Furtner

Hochschuldidaktischer Begleiter: Ao. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Fellin

Innsbruck, April 2009

Inhaltsverzeichnis

1. AKTUELLE PROBLEMSTELLUNG UND THEORETISCHER HINTERGRUND.....	3
1.1 Generelle Problemstellung.....	3
1.2 Spezifische Problemstellung.....	5
1.3 Projektziele.....	6
2. FRAGESTELLUNG.....	6
3. METHODEN.....	9
3.1 Versuchspersonen.....	9
3.2 Versuchsaufbau.....	9
3.3 Versuchsmaterial.....	9
3.4 Versuchsablauf.....	10
4. ERGEBNISSE UND INTERPRETATION.....	14
4.1 Faktor 1: Methodenkompetenz und Faktor 2: Planungskompetenz.....	14
4.2 Faktor 3: Schriftlich-verbale Kompetenz und Faktor 4: Rhetorische Präsentationskompetenz.....	16
4.3 Faktor 5: Sozialkompetenz.....	18
5. SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	22
LITERATUR- UND TABELLENVERZEICHNIS.....	28
ANHANG.....	29

1. Aktuelle Problemstellung und theoretischer Hintergrund

1.1 Generelle Problemstellung

Das psychologische Konstrukt des *social loafing* bezieht sich auf das „Faulenzen auf Kosten anderer“ in gruppendynamischen Prozessen und ist ein Phänomen, welches insbesondere bei (universitären) Gruppen- bzw. Teamarbeiten der westlichen (individualisierten) Welt beobachtet werden kann. In der interaktiven mikropolitischen Auseinandersetzung der Mitglieder einer Gruppe kann „soziales Faulenzen“ besonders in jenen Fällen beobachtet werden, bei welchen nicht die Einzelleistung, sondern die Gruppenleistung belohnt wird (Tan & Tan, 2008). Eine Person, welche *social loafing* betreibt, neigt dazu, sich bei einer Gruppenaufgabe weniger anzustrengen als es ihren Fähigkeiten entspricht, solange dies nicht beobachtbar oder individuell messbar ist (Weinert, 2004; Price, Harrison & Gavin, 2006). Dieses Phänomen wird zudem bestärkt, da die „Belohnung“ (= Noten) bei Gruppenarbeiten primär über die Vergabe einer kollektiven Benotung (= positive bzw. negative Verstärker) der Gruppe erfolgt. Die Gruppenleistung wird nach objektiv quantifizierbaren Kriterien belohnt, die Einzelleistung des jeweiligen Individuums ist jedoch für die beurteilende Person nur schwierig fassbar und bleibt oftmals im Hintergrund verborgen (vgl. Karau & Williams, 1993).

Im Vergleich zu kollektivistischen Kulturen (z.B. China, Südkorea, Japan) stellt *social loafing* in individualistischen Kulturen ein besonderes Problem dar, da das Gruppenindividuum bei mangelnder individueller Belohnung und bei fehlender intrinsischer Motivation lediglich einen geringen Motivationsanreiz verspürt, für die Gruppe bzw. deren Ziele eine dementsprechende Leistung zu erbringen. Dieses Problem zeigt sich weniger in kollektivistischen Kulturen, bei welchen sich die Gruppenmitglieder während der Leistungserstellung mit dem Gruppenziel selbst identifizieren bzw. in welchen eine funktionierende Gruppenkohäsion im Vordergrund steht. Die Gruppenleistung, das Gruppenziel und nicht die Einzelleistung, welche als spezifischer Beitrag gesehen wird, werden als Schlüssel zum Erfolg gesehen. Die Führungsperson einer Gruppe trägt besondere Verantwortung für eine gut funktionierende und leistungsfähige Gruppe, schon deshalb, weil sie sich der Effizienz einer harmonisch-leistungsorientierten Gruppe bewusst ist. Neben kulturellen Faktoren, individuellen Werten und Einstellungen liegen weitere Ursachen für *social loafing* in kognitiven, emotionalen und motivationalen Faktoren:

- (1) **Wiederherstellung von (sozialem) Gleichgewicht (soziale Vergleichsprozesse):** „Wenn die anderen in der Gruppe faulenzten, warum sollte ich das nicht auch tun.“
- (2) **Eine persönliche Verantwortung kann nicht zugerechnet werden:** „Der / die LehrveranstaltungsleiterIn bemerkt sowieso nicht, wie ich mich für das Projekt / die Arbeit einsetze bzw. eingesetzt habe, also trage ich nur das äußerste Minimum bei.“
- (3) **Verlust von individueller Motivation durch die gleichmäßige Verteilung von Belohnung:** „Wir bekommen alle dieselbe Note, soll die Arbeit doch von jener Person erledigt werden, die es unbedingt möchte (genügend leistungsmotiviert ist) oder unbedingt eine sehr gute Note benötigt.“ – „Ich persönlich kann von dieser Person profitieren (= *Machtmotivation*).“
- (4) **Selbstwirksamkeit:** „Es wird sich schon eine Person in der Gruppe finden, welche über genügend statistische Grundlagen verfügt.“ ... „Diese Person soll die statistische Auswertung übernehmen, da ich diese nicht durchführen kann bzw. will.“

Neben dem klassischen sozialen „Faulenzen“ spielt die Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Individual- oder Gruppenleistung eine sehr wichtige Rolle, beispielsweise im Falle der oben beschriebenen Methodenkenntnisse. Leistungsmotivierte Personen, welche ihre hoch gesteckten Ziele an sehr guten Noten messen, befinden sich in einem ständigen Fluss der persönlichen Weiterentwicklung und Wissensaneignung. Ihre Zielsetzung besteht darin, in einer spezifischen Gruppenarbeit eine sehr gute Note zu erreichen und sie sind bereit, viel dafür zu tun. Notfalls übernehmen sie die Teilaufgaben der Gruppen- bzw. Teamkollegen, um ihre definierten Ziele zu erreichen. Umgekehrt verhält es sich bei einer Person mit geringer Selbstwirksamkeit bzw. Leistungsmotivation. Sie schätzt sich glücklich darüber, dass eine leistungsmotivierte Person bzw. eine Person mit hoher Selbstwirksamkeit (z.B. in Bezug auf ausreichende Methodenkenntnisse) die Arbeit übernimmt (vgl. Smith, Kerr, Markus & Stasson, 2001). Hierbei entsteht ein Teufelskreis für die jeweils beteiligten Personen. Die leistungsmotivierte Person bzw. die Person mit einer hoch ausgeprägten Selbstwirksamkeit – bezogen auf einen bestimmten Kenntnis- bzw. Fähigkeitsbereich – erweitert und trainiert ihre Fähigkeiten und Kenntnisse und verbessert sich dadurch deutlich, während eine Person mit geringer Leistungsmotivation bzw. Selbstwirksamkeit durch die Abgabe bzw. Ablehnung möglicher Teilaufgaben im Moment zwar Erleichterung verspürt, jedoch bezüglich ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse weiter abbaut. Je häufiger eine bestimmte Tätigkeit abgelehnt respektive nicht durchgeführt wird, desto geringer ist die Selbstwirksamkeit einer Person in diesem Bereich.

1.2 Spezifische Problemstellung

Das Phänomen des *social loafing* ist dem Lehrveranstaltungsleiter in den vergangenen Jahren bei gruppendynamischen Konflikten in der Lehrveranstaltung „*Empirisches Seminar: Allgemeine Psychologie*“ bereits mehrfach begegnet [Anm.: Ziel des empirisch-experimentellen Seminars im ersten Studienabschnitt bzw. Bachelor-Studienganges Psychologie besteht darin, dass sich jeweils vier bis fünf Personen in bis zu fünf Gruppen zusammenfinden und eine – im Studium erstmalig – gemeinsame empirische Studie durchführen sollen]. Aus eigener Beobachtung und Erfahrung des Dozenten übernehmen häufig leistungsmotivierte Gruppenmitglieder den Großteil der Arbeit einer Gruppe und dies nicht aus jenem Grund, um der Gruppe einen Dienst zu erweisen, sondern um sich über die Gruppennote selbst zu „belohnen“ und die eigens gesteckten Ziele zu erreichen. Leistungsmotivierte Personen beziehen die erhaltene Note nicht auf die Gruppenleistung, sondern auf die eigene Leistung und den eigenen Selbstwert (vgl. Rheinberg, 2006). Beim Empirischen Seminar im Sommersemester 2007 erfolgte beispielsweise ein unaufgeforderter Besuch von zwei engagierten und leistungsmotivierten SeminarteilnehmerInnen, welche ihren Unmut über die kaum vorhandene Leistungserbringung ihrer GruppenkollegInnen äußerten. Auffallend war, dass diese Meldung aus Solidaritätsgründen erst einen Monat nach Notenvergabe erfolgte. Nach eigener Betrachtungsweise wären typische Kognitionen diesbezüglich:

„Ich weiß, dass die anderen Gruppenmitglieder nichts oder nur wenig für diese Note beigetragen haben. „Hauptsache ist, dass ich ein „Sehr gut“ auf diese Arbeit erhalten habe, da zumindest ich fähig war und geleistet habe. „Die anderen wollten oder konnten nicht leisten.“ – „Die werden später schon noch ihre Probleme haben, auch wenn ich es ungerecht finde, dass sie jetzt ebenfalls ein „Sehr gut“ auf die Arbeit bekommen haben.“

In mehreren anregenden Diskussionen mit KollegInnen zeigte sich, dass ihnen die Beobachtung dieses Phänomens in ihren eigenen Veranstaltungen sehr wohl bekannt ist. Eine allgemeine Lösung, wie mit *social loafing* umzugehen ist, blieb jedoch offen. Neben der auftretenden Problematik im universitären Bildungswesen zeigen Erkenntnisse aus der Arbeits- und Organisationspsychologie, dass das Phänomen des sozialen Faulenzen ein sehr ernst zu nehmendes Problem für die Effektivität und Effizienz von Gruppenmitgliedern in Unternehmen ist, da die Motivation und die Leistungsbereitschaft von Gruppen- bzw. Teammitgliedern auf ein Minimum reduziert werden kann.

1.3 Projektziel

Im Diplom- bzw. Bachelorstudienplan Psychologie nimmt das *Empirische Seminar: Allgemeine Psychologie* eine Sonderstellung ein. Es ist eines der wenigen Seminare im Studium, in welchem die Studierenden aktiv zur selbständigen Planung, Operationalisierung, Durchführung und statistischen Auswertung einer empirischen Studie angeregt werden. Ferner müssen die Ergebnisse der laborexperimentellen Untersuchung präsentiert und eine wissenschaftliche Arbeit zum Thema verfasst werden. Durch die vielfältig gruppenbezogenen Aufgaben im empirischen Seminar können die gravierenden Folgen von „sozialem Faulenzen“ erahnt werden. Durch mehrfach geteilte persönliche Beobachtungen am Institut ist ein Teil der Studierenden am Ende des Studiums nicht in der Lage, eine empirische Untersuchung (Diplomarbeit) wissenschaftlich korrekt durchzuführen. Ferner verfügen sie häufig nur über geringe methodische Kenntnisse. Hierdurch zeigen sich u.a. die gravierenden mittel- bis langfristigen Folgen von *social loafing*. Eine Person, welche bereits in mehreren Veranstaltungen *social loafing* „erfolgreich“ anwenden konnte, gerät in einen Teufelskreis und schadet sich schließlich am meisten selbst, da gewisse notwendige Fähigkeiten und Kompetenzen mangels Erfahrung nicht erworben werden können.

Aufgrund der genannten Kriterien und Risiken liegt das Ziel der vorliegenden Praxisarbeit einerseits im Aufzeigen und Minimieren des Risikos für *social loafing* in universitären Gruppen- bzw. Teamarbeiten und andererseits in der spezifischen Förderung des Individuums (Selbstwirksamkeit, Leistungsmotivation und intrinsische Motivation) in seiner – wissenschaftstheoretisch korrekten – Annäherung an ein gestelltes Thema und seiner fachlichen, persönlichen und sozialen Kompetenzen.

2. Fragestellung

Aus den diskutierten Problemstellungen und dem Projektziel kann direkt die zentrale Fragestellung der vorliegenden Praxisarbeit abgeleitet werden:

Mit welchen Maßnahmen kann dem Problem des social loafing wirksam begegnet und die Selbstwirksamkeit bzw. intrinsische Motivation spezifisch erhöht werden und wie wirkt sich dies ferner auf die Gruppen- bzw. Teameffizienz aus?

Die Gruppen- bzw. Teameffizienz wird insbesondere über zwei Wege erhöht: (1) Steigerung der Selbstwirksamkeit eines jeden Individuums der Gruppe durch Übernahme von Aufgaben, die besonders gut zu einem passen und ferner durch Aufgaben, die ein hohes Lernpotential beinhalten. (2) Die Gruppenmitglieder können sich nach dem lernpsychologisch sehr erfolgreichen Prinzip des „*Lernens durch Lehren*“ weiter entwickeln, da Individuen mit vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnissen anderen ihr Wissen vermitteln und neue Perspektiven in Bezug auf das vermittelte Know-how übernehmen können.

Wie im nachfolgenden fiktiven Beispiel in Tabelle 1a und Tabelle 1b ersichtlich könnte die Gruppen- bzw. Teameffizienz unter Berücksichtigung des *social loafing* und der Selbstwirksamkeit folgendermaßen aufgeteilt werden:

Tabelle 1a: Gruppe A – Beispiel einer Gruppe, in welcher *social loafing* betrieben wird und zu negativen Auswirkungen auf die Gruppen- bzw. Teameffizienz führt [Punktezuordnung: 1 (niedrige) bis 5 (sehr hohe) Gruppen- bzw. Teameffizienz]

Individuum	Leistung für die Gruppe	Punktwert
Individuum 1	ist besonders leistungsmotiviert und übernimmt beinahe die kompletten Gruppenaufgaben	5
Individuum 2	unterstützt Individuum 1 selten, ist jedoch besonders unmotiviert, da Individuum 3, 4 u. 5 nur wenig zur Gesamtleistung beitragen	2
Individuum 3	betreibt <i>social loafing</i>	1
Individuum 4	betreibt <i>social loafing</i>	1
Individuum 5	betreibt <i>social loafing</i>	1
Teameffizienz		10 Punkte

Angenommen Individuum 1 in Gruppe A würde aufgrund einer besonders hoch ausgeprägten persönlichen Leistungsmotivation einen maximalen Punktwert von 5 in Bezug auf seinen Beitrag zur Gruppen- bzw. Teameffizienz beitragen. Dieses Individuum 1 übernimmt beinahe gänzlich die Gruppenaufgaben. Da aufgrund der spezifischen gruppenspezifischen Situation die Individuen 3, 4 und 5 *social loafing* betreiben ist Individuum 2, welches Individuum 1 gelegentlich unterstützt, besonders unmotiviert (vgl. sozialer Vergleich in Bezug auf das Gerechtigkeitsempfinden bei der Arbeit – *Equity Theorien*). Unter Berücksichtigung einer spezifischen Komplexitätsreduktion des Beispiels ergibt sich in Gruppe A ein Gesamtpunktwert von 10 Punkten bezogen auf die Gruppen- bzw. Teameffizienz.

Tabelle 1b: Gruppe B – Beispiel einer Hochleistungsgruppe, welche zu positiven Auswirkungen auf die Gruppen- bzw. Teameffizienz führt [Punktezuordnung: 1 (niedrige) bis 5 (sehr hohe) Gruppen- bzw. Teameffizienz]

Individuum	Leistung für die Gruppe	Punktwert
Individuum 1	ist besonders leistungsmotiviert und unterstützt die Kollegen	4
Individuum 2	Muss noch einiges lernen, ist jedoch besonders motiviert	3
Individuum 3	Aufgrund der Leistungen der anderen Mitglieder wird diese Person besonders „mitgerissen“	4
Individuum 4	Ist besonders fähig und unterstützt die KollegInnen	4
Individuum 5	Muss in Teilbereichen noch einiges Lernen, wird jedoch besonders unterstützt	2
Teameffizienz		17 Punkte

Angenommen bei Gruppe B erfolgt die Analyse derselben Individuen wie in Gruppe A mit denselben persönlichen, fachlichen und sozialen Kompetenzen, jedoch befinden sie sich in einem produktiveren gruppenspezifischen Prozess. Bei Gruppe B steigert sich die Gruppen- bzw. Teameffizienz im deutlichen Maße. Das leistungsmotivierte Individuum 1 bleibt hochleistungsmotiviert, unterstützt jedoch im vielfach stärkeren Maße die Gruppen- bzw. Teammitglieder und erreicht den (sichtbaren) Punktwert von 4. Von der Perspektive der Gesamtgruppenleistung aus betrachtet, trägt Individuum 1 noch um ein Vielfaches mehr zur Gruppen- bzw. Teameffizienz bei. Dieser Wert sei an dieser Stelle implizit fassbar. Individuum 2 zeigt in Bezug auf gewisse Fähigkeiten und Kenntnisse einen erhöhten Lernbedarf auf, ist jedoch durch die Leistungen der Gesamtgruppe besonders motiviert. Die Individuen 3 und 4 betreiben in Gruppe A aufgrund fehlender Motivation oder aus strategischen Gründen gezielt *social loafing*, in Gruppe B sind sie sehr wohl zu guter Gruppenleistung fähig. Individuum 5 zeigt weiterhin Defizite in bestimmten Kompetenzbereichen, wird jedoch von den anderen Gruppenmitgliedern besonders unterstützt. In dieser beispielhaften Darstellung erreicht Gruppe B in Bezug auf die Gruppenleistung einen Punktwert von 17.

3. Methoden

3.1 Versuchspersonen

An der vorliegenden Untersuchung beteiligten sich insgesamt 26 Studierende (21 weiblich und 5 männlich) des Diplomstudiengangs Psychologie, welche im Wintersemester 2008/09 im *Empirischen Seminar: Allgemeine Psychologie B* von Dr. Marco Furtner eingeschrieben waren. Die 26 Studierenden teilten sich in insgesamt fünf Gruppen mit dem Ziel auf, jeweils erstmalig eine empirisch-experimentelle Untersuchung zu planen und durchzuführen.

3.2 Versuchsaufbau

Zum Planungsbeginn des Versuchsaufbaus stellte sich die Frage nach der spezifischen Gruppenzuteilung der Studierenden. Ziel der Zuordnung war es, dass sich die jeweils teilnehmenden Studierenden der Gruppen nicht persönlich bekannt sind (um eine möglichst „frische“ und unvoreingenommene Gruppensituation zu schaffen) und andererseits sollte das Prinzip „*Lernen durch Lehren*“ zum Tragen kommen. Hierfür sollte jeweils eine Person in der Gruppe auf einem Gebiet, in dem sie sehr gut bewandert ist, die Rolle des Supervisors übernehmen (= vorhandene persönliche oder fachliche Stärke) und in einem anderen Gebiet, in welchem für die Person ein gewisser Lernbedarf vorhanden ist, die Rolle des Supervisanden.

3.3 Versuchsmaterial

Zur Bestimmung der jeweils vorhandenen Stärken und Schwächen wurde zunächst ein – für die besonderen Ansprüche des Seminars – spezifisch zugeschnittener Fragebogen erstellt. In einem ersten Schritt wurde hierbei ein Anforderungsprofil erstellt, welche Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen ein(e) Student/in in diesem Seminar idealerweise mitbringen sollte. Insgesamt konnten hierbei fünf entscheidende Faktoren gebildet werden: (1) *Methodenkompetenz*: Methodisch-statistische Kompetenzen, (2) *Planungskompetenz* (einschließlich Gewissenhaftigkeit): Planung, Operationalisierung und Durchführung der empirischen Untersuchung, (3) *Schriftlich-verbale Kompetenz*: Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit (Umfang: ca. 20 bis 25 Seiten), (4) *Rhetorische Präsentationskompetenz*: Vorbereitung und

Präsentation der Ergebnisse und (5) *Sozialkompetenz*: Führungsaufgaben und Verantwortungsübernahme für den Zusammenhalt der Gruppe. Pro Faktor wurden jeweils drei Items zugeordnet. Dies ergibt insgesamt einen Fragebogen von 15 Items (s. Anhang A; Tabelle 2), welcher in fünf Minuten von den Studierenden ausgefüllt werden konnte.

Tabelle 2: Die fünf Faktoren des entwickelten Fragebogens und ihre Item-Zuordnung.

Faktor	Items
Faktor 1: <i>Methodenkompetenz</i>	Item 1, 6 und 11 (umpolen)
Faktor 2: <i>Planungskompetenz</i>	Item 2, 7 (umpolen) und 12
Faktor 3: <i>Schriftlich-verbale Kompetenz</i>	Item 3, 8, 13
Faktor 4: <i>Rhetorische Präsentationskompetenz</i>	Item 4, 9 und 14
Faktor 5: <i>Sozialkompetenz</i>	Item 5, 10 und 15

3.4 Versuchsablauf

Zu Beginn des Semesters wurden die teilnehmenden Studierenden darüber in Kenntnis gesetzt, dass sie an einer Studie im Rahmen des universitären Lehrganges – *Lehrkompetenz entwickeln und gestalten* – teilnehmen und dieser zur Optimierung und Verbesserung der Gruppen- bzw. Teameffizienz und zur individuellen Lernleistung beiträgt. Die Studierenden wurden darüber informiert, dass sie nach einem bestimmten – ihnen zu diesem Zeitpunkt noch unbekanntem – Prinzip den einzelnen Gruppen zugeordnet werden. Anschließend wurden die SeminarteilnehmerInnen vom Lehrveranstaltungsleiter und seinem Tutor (Herrn Martin Eggers) gebeten, einen spezifisch erstellten Fragebogen auszufüllen. Hierbei waren den Studierenden Inhalt und Zweck des Fragebogens völlig unbekannt. Schließlich wurden die TeilnehmerInnen darüber unterrichtet, dass sie – aufgrund der benötigten Auswerte- und Analysezeit – am 21.10.2008 ihre endgültige Zuordnung zu den Gruppen erfahren würden. Im zweiten Teil der ersten Seminareinheit am 07.10.2008 und am 21.10.2008 wurden die Teilnehmer in Bezug auf die Thematik des *social loafing* und der generell auftretenden Chancen und Risiken in Gruppen- bzw. Teamarbeiten sensibilisiert.

Um die Motivation der Studierenden für das laufende Projekt zu steigern und als grundlegende Informations- und Kontrollquelle wurde den TeilnehmerInnen mitgeteilt, dass neben der klassischen empirischen Abschlussarbeit eine individuelle schriftliche Reflexion bzw. Metareflexion über die erlebte Interaktion in der Gruppe abzugeben ist und in die

Benotung mit einfließen wird. Diese Methode der Abgabepflicht bzw. der spezifischen Berücksichtigung der Reflexionsarbeit in Bezug auf die Note zeigt sowohl Vor- als auch Nachteile auf. Aus eigenen Erfahrungen des Lehrveranstaltungsleiters zeigte sich in der Vergangenheit, dass unter Berücksichtigung der Abgabepflicht und des Einbezugs in die Note qualitativ hochwertige Selbstreflexions-Berichte verfasst wurden, während „anonyme“ Feedback-Runden – aufgrund mangelnder Selbstmotivation – zumeist inhaltlich unbrauchbares Textmaterial lieferten. Nachteile der gewählten Methode liegen insbesondere an der fehlenden Anonymität der Reflexionsarbeiten. In Hinblick auf die Note birgt dies die Gefahr, dass die Studierenden einen tendenziell zu positiv gefärbten Reflexionsbericht verfassen. Dieser methodische Nachteil muss bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden, ist jedoch bei weitem nicht so gravierend, als wenn – im schlimmsten Fall – völlig unbrauchbares Textmaterial zur Analyse vorliegt.

Zwischen dem 07.10.2008 und dem 21.10.2008 erfolgte durch den Lehrveranstaltungsleiter und seinem Tutor die spezifische Auswertung der Fragebögen. Die Studierenden zeigten auf den einzelnen Faktoren in unterschiedlicher Ausprägung verschiedene Punktwerte (s. Anhang B). In weiterer Folge wurden jeweils eine spezifische Stärke (besonders hohe Ausprägung auf dem Faktor) und ein erweiterter Lernbedarf (besonders geringe Ausprägung) pro Person X definiert und jeweils die spezifische Rolle des Supervisors X (z.B. im Bereich *Methodenkompetenz*) und die Rolle – derselben Person – des Supervisanden X (z.B. *Rhetorische Präsentationskompetenz*) zugeordnet. Eine weitere Person Y, welche derselben Gruppe zugeordnet wurde, zeigt beispielsweise besondere Stärken im Bereich *Schriftlich-verbale Kompetenz* (Supervisor Y) und Schwächen im Bereich *Methodenkompetenz* (= Supervisand Y). Eine dritte Person Z derselben Gruppe verfügt über besondere Stärken im Bereich *Rhetorische Präsentationskompetenz* (Supervisor Z) und Schwächen im Bereich *Planungskompetenz* (Supervisand Z). Im Bereich *Methodenkompetenz* bilden Supervisor X und Supervisand Y eine spezialisierte Untergruppe (Dyade) ab. In Bezug auf die *Rhetorische Präsentationskompetenz* bildet sich eine Dyade mit Supervisor Z und Supervisand X. Nach diesem systematischen Vorgehen erhält jede Person der Gruppe jeweils die Rolle eines Supervisors (besondere Kompetenz) und die Rolle eines Supervisanden (vorhandener Lernbedarf). Insbesondere für den Supervisor kann hierbei das Prinzip *Lernen durch Lehren* verwirklicht werden. Durch spezifisches Nachfragen des Supervisanden lernt der Supervisor den zu vermittelnden Inhalt aus mehreren Perspektiven kennen. Hierdurch wird ganzheitliches Denken gefördert und der Supervisor lernt, seine Anwendungskompetenzen zu verbessern.

Der Supervisand hat den Vorteil, in einer spezifischen Art von Einzelbetreuung, durch Beobachten und gezieltes Nachfragen, von einer kompetenten Person zu lernen (vgl. *Lernen am Modell*).

Die Rollen-Zuordnung der einzelnen Personen zu den Dyaden sollte nicht in starre Strukturen verfallen. Um einen möglichst kompetenzbezogenen Austausch über die Dyaden hinweg zu gewährleisten und zur Entwicklung und Beibehaltung einer positiven Gruppendynamik wurde die sehr bedeutsame und wichtige Rolle der „Sozialkompetenz“ eingeführt. Diese Person übernimmt innerhalb der Gruppe zum Teil Führungsaufgaben und sorgt für den inneren Zusammenhalt der Gruppe. Die Rolle der Sozialkompetenz ist eine der wichtigsten Rollen in Bezug auf die Entwicklung einer hohen Gruppen- bzw. Teameffizienz und nimmt demnach eine Sonderstellung im gesamten Prozess ein. Unter Berücksichtigung der spezifischen Kompetenzen erhielten die meisten Personen zwei Rollen (Supervisor und Supervisand) zugeordnet. Eine Ausnahme bilden jene Personen, welche die Rolle der Sozialkompetenz übernommen haben. Ihnen blieb offen, ob und wann sie sich bei Bedarf bei einer Dyade vertiefend mit einbezogen (s. Tabelle 3). Zur Beibehaltung der Anonymität der teilnehmenden Studierenden werden die spezifischen Namen in weiterer Folge jeweils in kodierter Form dargeboten (vgl. Anhang B).

Tabelle 3: Zuordnung der Individuen zu den Gruppen aufgrund der erhobenen Punktwerte.

Gruppe	Name	Zuordnung – Supervisor	Coaching-Prozess
Gruppe 1	H., J.	F1: Methoden	H., J. coacht M., V.
	M., V.	F2: Planung	M., V. coacht H., J.
	P., I.	F3: Schriftlich	P., I. coacht R., C.
	R., C.	F4: Rhetorik	R., C. coacht P., I.
	S., S.	F5: Sozial	S., S. coacht alle
Gruppe 2	N., N.	F1: Methoden	N., N. coacht H., M.
	H., M.	F2: Planung	H., M. coacht N., N.
	G., J.	F3: Schriftlich	G., J. coacht Y., G.
	Y., G.	F4: Rheotrik	Y., G. coacht G., J.
	K., E.	F5: Sozial	K., E. coacht alle
Gruppe 3	S., K. (a)	F1: Methoden	S., K. (a) coacht U., T.
	U., T.	F2: Planung	U., T. coacht S., K. (a)
	Q., D.	F3: Schriftlich	Q., D. coacht S., K. (b)
	S., K. (b)	F4: Rhetorik	S., K. (b) coacht Q., D.
	K., K.	F5: Sozial	K., K. coacht alle
Gruppe 4	M., S.	F1: Methoden	M., S., coacht S., F.
	S., F.	F2: Planung	S., F. coacht M., S.
	N., S.	F3: Schriftlich	N., S. coacht VL., N.
	VL., N.	F4: Rheotrik	VL., N. coacht N., S.
	B., R.	F5: Sozial	B., R. coacht alle
Gruppe 5	W., C.	F1: Methoden	W., C. coacht S., E.
	S., E.	F2: Planung	S., E. coacht W., C.
	B., M.	F3: Schriftlich	B., M. coacht H., A.
	H., A.	F4: Rhetorik	H., A. coacht B., B.
	Z., K.	F5: Sozial	Z., K. coacht alle
	M., E.	F5: Sozial	M., E. coacht alle

4. Ergebnisse und Interpretation

Den teilnehmenden Studierenden wurde zu Beginn des Semesters mitgeteilt, dass neben der schriftlichen Abschlussarbeit (Gruppenbewertung) ein jeweils individueller Reflexionsbericht zu verfassen ist (individuelle Bewertung), welcher sowohl reflexive Elemente in Bezug auf die dyadische Coaching-Beziehung als auch metareflexive Informationen über die eigene Rolle und die generelle Gruppendynamik enthält (letztmöglicher Abgabetermin: 27.02.2009). Der Bericht sollte einen Umfang von ein bis zwei Seiten haben und die Studierenden wurden vom Lehrveranstaltungsleiter angeregt, sich während des Semesters laufend schriftliche Notizen über die dyadische Interaktion bzw. die Gruppensituation im Allgemeinen zu machen. Diese Hilfestellung wirkt Erinnerungsfehlern entgegen und unterstützt die Studierenden in ihrem individuell dynamischen Reflexionsprozess. Die nachfolgende qualitative Analyse der reflexiven Arbeiten gibt sowohl einen Überblick, als auch einen beispielhaften Auszug aus jeweils zwei dyadischen Interaktionen bezogen auf die Faktoren F1: *Methodenkompetenz*, F2: *Planungskompetenz*, F3: *Schriftlich-verbale Kompetenz* und F4: *Rhetorische Präsentationskompetenz* wieder. Der Faktor 5: *Sozialkompetenz* eignet sich besonders für Generalistentätigkeiten in der Gruppe und somit zur beschreibenden metareflexiven Gesamtsituation der Gruppe. Neben der nachfolgend auszuhafenden Wiedergabe von Originalkommentaren der TeilnehmerInnen erfolgt die jeweilige Interpretation des Lehrveranstaltungsleiters.

4.1 Faktor 1: Methodenkompetenz und Faktor 2: Planungskompetenz

Sowohl die *Methoden-* als auch die (strategische) *Planungskompetenz* sind Grundvoraussetzungen für die erfolgreiche Planung, Durchführung und Auswertung von experimentellen Untersuchungen (= *hard skills*: analytischer Bereich). In den nachfolgend beschriebenen dyadischen Interaktionen waren die jeweils angeführten Personen in einer direkt wechselseitigen Interaktion sowohl einmal in der Rolle des Supervisors und einmal in der Rolle des Supervisanden: (1) Gruppe 2 (N., N.: Supervisor: *Methodenkompetenz*, Supervisand von H., M. in *Planungskompetenz*; H., M.: Supervisor: *Planungskompetenz*, Supervisand von N., N. in *Methodenkompetenz*). (2) Gruppe 4 (M., S.: Supervisor: *Methodenkompetenz*, Supervisand von S., F. in *Planungskompetenz*; S., F.: Supervisor: *Planungskompetenz*, Supervisand von M., S. in *Methodenkompetenz*; vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Dyadische Interaktionen: *Methoden- und Planungskompetenz*.

Gruppe	Person	Bericht über die spezifisch erlebte Rolle
Gruppe 2	N., N. (Supervisor, „Coach“) und Supervisand	„In unserer Gruppe haben wir es so geregelt, dass H., M. und ich weitgehend an denselben Aufgaben gearbeitet haben.“ ... „Vieles haben wir über Email abgeklärt, aber wir haben uns auch ab und zu zu zweit getroffen.“ ... „Sowohl H., M. als auch ich hatten sich für diese Treffen gut vorbereitet.“ ... „Somit bleibt nur zu sagen, dass die Arbeit mit H., M. sehr zufrieden stellend war und unser Wissen sich gut ergänzt hat.“
Gruppe 2	H., M. (Supervisand und Supervisor)	<p>„Die Rolleneinteilung habe ich als sehr hilfreich empfunden, da sie – jedenfalls in unserer Gruppe – uns es erleichterte die Aufgabenverteilung vorzunehmen.“</p> <p>„Meine Coaching-Partnerin und ich waren uns auch relativ schnell einig, wie wir uns den Ablauf vorstellten und so konnten wir uns problemlos per Email verständigen.“ ... „Wir waren uns auch bei der Auswertung bald einig, wie wir das aufteilten und konnten daher sehr effizient arbeiten.“</p> <p>„Für mich war es eine spannende, und in gewissen Momenten auch lustige Erfahrung, in die Rolle des „Coach“ zu schlüpfen und die Ideen gemeinsam im Team zu entwickeln und zu verbessern. Diese Rolleneinteilung hat meiner Ansicht nach den Prozess um einiges vereinfacht, da es so in der Gruppe immer eine Expertenmeinung gab, die meistens allen Gruppenmitgliedern einleuchtete.“... „Ich wurde in Methoden „gecoach“ und habe dabei einiges Neues gelernt.“</p>
Gruppe 4	M., S. (Supervisor, „Coach“) und Supervisand	<p>„Mir wurde die Rolle der Statistikexpertin zugeteilt. Anfangs hatte ich vor meiner Rolle ziemlich Angst, da ich natürlich wusste, dass die Ergebnisse eine wichtige Grundlage für unsere Arbeit waren.“</p> <p>„Im Nachhinein musste ich allerdings zugeben, dass die „Statistikrolle“ eigentlich ganz gut zu mir gepasst hat und mir auch richtig Spaß gemacht hat.“</p> <p>„Ich glaube, dadurch, dass ich mich meiner Gruppe gegenüber verantwortlich gefühlt habe, habe ich mich sehr bemüht und bin richtig in meine Rolle hineingewachsen.“</p>
Gruppe 4	S., F. (Supervisand und Supervisor)	<p>„Als zuerst das System mit den verschiedenen Rollenverteilungen vorgestellt wurde, konnte ich mir nicht vorstellen, dass der eigentliche Sinn erfüllt werden würde. Damit hatte ich mich geirrt. Das System hat in der Gruppe gut funktioniert.“</p> <p>„Ich arbeitete eng mit der statistisch beauftragten M., S. zusammen. Dabei haben wir uns die Arbeit der Auswertung und die Überlegungen der methodischen Vorgehensweise geteilt.“</p> <p>„Wir haben uns gut ergänzt. Dadurch lief die Arbeit schnell, produktiv und problemlos. Wir waren ständig in Kontakt und hielten uns bei unseren Überlegungen auf dem Laufenden. Das Arbeiten mit ihr war sehr angenehm und gerecht.“</p>

Interpretation Gruppe 2: Die dyadische Interaktion zwischen N., N. und H., M. (Gruppe 2) zeigt eine klare Struktur in Bezug auf die Aufgabenteilung und die kurzen und klaren Kommunikationswege. Beide waren zufrieden mit ihren Rollen bzw. ihrer wechselseitigen Interaktion und insbesondere H., M. gibt vertiefte Angaben über ihre Rollenerfahrung als Supervisor („Coach“). Durch den Prozess der Rollenteilung erhält das Team eine klare Struktur und eine deutliche Trennung der Aufgabenbereiche. Nach H., M. vereinfacht die Rollen- bzw. Expertenzuordnung die gruppenspezifischen Prozesse erheblich. Ferner betont H., M. den bedeutsamen Lerneffekt in ihrer Rolle als Supervisorin.

Interpretation Gruppe 4: Bis zu einem gewissen Grad zeigt M., S. zu Beginn eine gewisse Art von Ehrfurcht gegenüber ihrer Rolle als Statistikexpertin. Eine rasche Identifikation und Freude an ihrer Rolle entwickelte sich im Laufe ihrer prozesshaften Tätigkeiten. Am Beispiel von M., S. zeigt sich sehr eindrücklich, wie sie durch Übernahme und Identifikation mit ihrer Rolle über sich selbst hinausgewachsen ist (= Steigerung der Selbstwirksamkeit). Dies zeigt einen intensiven Lern- und Entwicklungsprozess auf. S., F. äußerte sich zunächst bezüglich ihrer Rollenzuteilung skeptisch, revidierte jedoch später ihre Meinung. Die Interaktion mit M., S. verlief strukturiert und effizient. Die Kommunikation erfolgte rasch und direkt und die Interaktion gestaltete sich ebenfalls auf einem relativ hohen arbeitsteiligen Niveau.

4.2 Faktor 3: Schriftliche-verbale Kompetenz und Faktor 4: Rhetorische Präsentationskompetenz

Die schriftliche und mündliche Ausdrucksweise (sprachlichen Kompetenzen) bilden Faktor 3: *Schriftlich-verbale Kompetenz* und Faktor 4: *Rhetorische Präsentationskompetenz* ab. Die in Tabelle 5 beschriebenen Personen waren wiederum in einer direkt wechselseitigen Interaktion – einmal in der Rolle des Supervisors und einmal in der Rolle des Supervisorin: (1) Gruppe 1 (P., I.: Supervisor: *Schriftlich-verbale Kompetenz*, Supervisorin von R., C. in *Rhetorischer Präsentationskompetenz*; R., C.: Supervisor: *Rhetorische Präsentationskompetenz*, Supervisorin von P., I. in *Schriftlich-verbaler Kompetenz*). (2) Gruppe 4 (N., S.: Supervisor: *Schriftlich-verbale Kompetenz*, Supervisorin von VL., N. in *Rhetorischer Präsentationskompetenz*; VL., N.: Supervisor: *Rhetorische Präsentationskompetenz*, Supervisorin von N., S. in *Schriftlich-verbaler Kompetenz*; s. Tabelle 5).

Tabelle 5: Dyadische Interaktionen: *Schriftlich-verbale Kompetenz* und *Rhetorische Präsentationskompetenz*.

Gruppe	Person	Bericht über die spezifisch erlebte Rolle
Gruppe 1	P., I. (Supervisor, „Coach“) und Supervisand	<p>„Auch die Zusammenarbeit mit meinem Teampartner R., C. war sehr bereichernd. Er wurde mir für den Bereich der Rhetorik zugeteilt und zusammen bildeten wir ein gut harmonierendes Team.“</p> <p>„Er (R., C.) arbeite unter anderem auch sehr engagiert daran, die schriftlich-verbale Qualität der Arbeit zu verbessern und gemeinsam arbeiteten wir an der Ausdrucksweise.“ „Während unserer Zusammenarbeit entwickelte sich eine starke Freundschaft zwischen R., C. und mir.“</p>
Gruppe 1	R., C. (Supervisor, „Coach“) und Supervisand	<p>„Es fiel uns (mit P., I.) nicht schwer, uns über unsere Vorstellungen, wie unsere Arbeit aussehen sollte, zu einigen und uns über unsere Vorstellungen auszutauschen.“</p> <p>„Um noch besser als Team aber auch als Teil der Gesamtgruppe funktionieren zu können, vereinbarten wir einige Treffen bei denen wir verschiedene Aufgaben gemeinsam lösten.“</p> <p>„Ihre verbalen und schriftlichen Fähigkeiten waren wirklich von großem Wert für unsere Arbeit, die wir gemeinsam korrigierten, gliederten und in (hoffentlich) perfekte Form brachten.“</p> <p>„Zusammenfassend kann ich nur sagen, dass ich mich nur bedanken kann, dass mir eine so kompetente, zielstrebige, kluge u. sympathische Person wie P., I. für diese Seminararbeit als Team-Partnerin zur Seite gestellt wurde.“</p>
Gruppe 4	N., S. (Supervisor, „Coach“) und Supervisand	<p>„Solch eine Gruppeneinteilung, die anhand eines Fragebogens erfolgte, der gewisse Fähigkeiten erfassen soll, die für eine experimentelle Untersuchung und deren anschließende Hausarbeit nötig sind, hab ich bisher noch nicht erlebt. Ich war davon bereits am Anfang völlig begeistert.“</p> <p>„Was ich noch an diesem Verfahren schön fand, war, dass man durch diese Rolleneinteilung nicht nur eine Rolle für eine Kompetenz bekam, sondern man fühlte sich auch irgendwie in diesem Gebiet kompetent.“</p> <p>„In meiner Rolle, der verbal-schriftlichen fühlte ich mich wohl.“... „Allgemein könnte man meine Gruppe so zusammenfassen, daß jeder auf seine Rolle bedacht war und sich darin engagierte, aber daß all diese Rollen ineinander übergangen, da jeder auch etwas von anderen übernommen hat.“</p>
Gruppe 4	VL., N. (Supervisor, „Coach“ und Supervisand)	<p>„Jeder traute sich seine Meinung zu sagen; alle wurden offensichtlich ernst genommen und keiner wurde abgewertet.“ „Bei einigen der anstehenden Fragen und Entscheidungen wurde demokratisch abgestimmt. Wir besprachen jeden weiteren Schritt und jede weitere Vorgehensweise zusammen.“</p> <p>„Jeder Teilnehmer war der für sein Gebiet alleinige Zuständige und Verantwortliche, er betreute u. leitete nicht nur seinen Supervisanden an, sondern bezog auch alle anderen ein.“</p>

Interpretation Gruppe 1: P., I. betont die ausgeprägt gute Zusammenarbeit und das besondere Bemühen von R., C., sich als Supervisand zu engagieren. Neben der fachlichen Entwicklung verweist P., I. zudem auf eine private Kontaktstärkung mit R., C.. R., C. lobt insbesondere die fachlichen und menschlichen Fähigkeiten und Kompetenzen von P., I.. Die „Lobeshymnen“ von R., C. lassen vermuten, dass P., I. möglicherweise in der Gesamtgruppe ebenfalls eine bedeutsame Rolle eingenommen hat und R., C. von P., I. durch die sehr differenzierten Beobachtungen einiges lernen konnte.

Interpretation Gruppe 4: N., S. zeigte sich bereits von Anfang von der Methode begeistert, Personen aufgrund ihrer spezifischen Kompetenzen den Gruppen zuzuordnen. Wie H., M. von Gruppe 2 betont auch N., S. den Vorteil der Kompetenzerfahrung durch die spezifische Rollenzuordnung. Schon die Expertenzuteilung alleine kann somit zu einer Erhöhung des eigenen Kompetenzerlebens bzw. der Selbstwirksamkeit führen. N., S. beschreibt ferner ein hohes Niveau der Arbeits- und Rollenteilung in der Gruppe. VL., N. verweist auf die besonders offene demokratische Diskussionskultur der Gruppe und – wie N., S. – auf die wechselseitige Unterstützung und die effiziente Nutzung der Stärken der einzelnen Gruppenmitgliedern.

4.3 Faktor 5: Sozialkompetenz

Tabelle 6a: Metareflexive Analyse der Gruppendynamik (Sozialkompetenz): Gruppe 1.

Gruppe	Person	Bericht über die Rolle Sozialkompetenz
Gruppe 1	S., S. (Supervisor, „Coach“)	<p>„Anfangs versuchte ich gleich die Kontaktdaten von allen zu erheben und schickte diese Mail an die Gruppe. Als soziale Kompetenz war ich auch dafür zuständig die Termine zu planen und Treffpunkte auszumachen.“</p> <p>„Bei dem Treffen für die Ergebnispräsentation konnte wir leider J. [Anm.: ein Gruppenmitglied] nicht erreichen, was zu einer angespannten Stimmung in der Gruppe führte und die Motivation für die Präsentation sank.“</p> <p>„Bei den folgenden Gruppentreffen war die Stimmung wieder viel besser.“ ... „Bei einem weiteren Treffen erstellten wir einen neuen Zeitplan und teilten auch die Arbeit auf und die Gruppendynamik wurde sehr gestärkt.“</p> <p>„Ich glaube die Gruppe insgesamt war kompetenzorientiert ein gutes Team und sehr ehrgeizig. Einzig die Wellenlänge der unterschiedlichen Individuen war anfangs zwar konträr, konnten aber durch ein gemeinsames Ziel verbündet werden.“</p>

Tabelle 6b: Metareflexive Analyse der Gruppendynamik (Sozialkompetenz): Gruppe 3.

Gruppe	Person	Bericht über die Rolle Sozialkompetenz
Gruppe 3	K., K. (Supervisor, „Coach“)	<p>„Ich ... habe versucht von Beginn an in meine Rolle zu schlüpfen und mich während des gesamten Arbeitsprozesses entsprechend zu verhalten. Über meine Erfahrungen habe ich mir während der ganzen Zeit immer wieder Notizen gemacht.“</p> <p>„Als meine Aufgaben habe ich es gesehen ein „Mädchen für alles“ zu sein, also auch unliebsame organisatorische Aufgaben zu erledigen, auf das Gruppenklima zu achten und überall mitzuhelfen, ohne auf einen bestimmten Bereich spezialisiert zu sein.“</p> <p>„Verunsichert hat mich anfangs etwas, eine Rolle zu haben, die oft keine sichtbaren Ergebnisse in Hinblick auf unsere Arbeit liefert.“</p> <p>„Ohne die Rolle der sozialen Kompetenz hätte ich mich zu Beginn in der Gruppe sicherlich etwas zurückhaltender verhalten. So bin ich aber von Anfang an auf alle Mitglieder sehr aktiv zugegangen und habe mich gleich um das erste Treffen bemüht.“</p> <p>„Trotz der Kompetenzverteilung hat es nicht ganz geklappt, dass die gesamte Arbeit immer gerecht verteilt wurde.“</p> <p>„Ich habe es aber insgesamt als gut empfunden, dass wir viele Aufgaben gemeinsam als Gruppe erledigt haben. So war weder das Referat noch die schriftliche Auswertung Aufgabe von nur einer oder zwei Personen allein, sondern wurde immer auch in der Gruppe besprochen.“</p> <p>„Die Arbeit hat allen Spaß gemacht.“ ... „Wir haben uns abwechselnd bei den verschiedenen Mitgliedern daheim getroffen, es gab etwas zu essen und die Stimmung war sehr positiv und sehr produktiv.“</p>

Tabelle 6c: Metareflexive Analyse der Gruppendynamik (Sozialkompetenz): Gruppe 4 und Gruppe 5.

Gruppe	Person	Bericht über die Rolle Sozialkompetenz
Gruppe 4	B., R. (Supervisor, „Coach“)	<p>„Das einzige was mich beunruhigte war die Rolle ... Sozialkompetenz. Und als ich hörte was die Sozialkompetenz für Funktionen übernehmen sollte war ich noch beunruhigter.“</p> <p>... „man sollte versuchen Streitereien zu schlichten, darauf achten, dass Aufgaben fair verteilt werden, war für den Gruppenzusammenhalt zuständig und dafür, dass sich alle Gruppenmitglieder wohl fühlten und motiviert blieben.“</p> <p>„Ich war einmal in meiner Grundschule als Klassensprecherin gewählt worden und schon damals hatte ich diese Aufgabe gehasst.“ „Ich fand es viel angenehmer geführt zu werden, Dinge zugeteilt zu bekommen, Entscheidungen nicht selbst treffen zu müssen.“ „Bei unserem ersten Gruppentreffen hielt ich mich noch etwas im Hintergrund und musste meinen Platz in der Gruppe erst finden.“</p> <p>„Jeder erhielt die Möglichkeit Vorschläge einzubringen und offen seine Meinung zu äußern. Die Diskussionen verliefen stets friedlich und jeder verhielt sich respektvoll gegenüber den anderen Mitgliedern.“</p> <p>„Als dann die Untersuchung durchgeführt wurde, merkte man erst wie stark sich ein interner Gruppenzusammenhalt entwickelte. Jeder war bereit gewesen für einen Anderen einzuspringen.“</p> <p>„Auf die Frage: „<i>Wer übernimmt jetzt?</i>“, gab es niemals peinliches Schweigen, wie ich das aus früheren Gruppenarbeiten kannte. Nein, es ging sogar soweit, dass diese Frage gar nicht erst gestellt werden musste.“</p> <p>„Keiner in unserer Gruppe blieb streng nur bei seiner Rolle, sondern griff über in die Rollen der anderen. Was aber nicht heißen soll, dass es keine gute Idee war Rollen zu verteilen. Denn ich finde, dass es erst durch diesen „groben Fahrplan“ möglich war, flexibel innerhalb der Gruppe zu agieren.“</p>
Gruppe 5	M., E. bzw. Z., K.	<p>„Wir haben uns mit der Organisation der Treffen abgewechselt und das hat sehr gut geklappt.“ „Die Aufgabenverteilung hat wirklich wunderbar geklappt.“</p> <p>„Allgemein muss man dazu noch sagen, dass wir uns an die uns zugewiesenen Posten eher weniger streng gehalten haben.“</p> <p>„Eine Experten-Einteilung ist in problematischen Gruppen wahrscheinlich sinnvoll. „Das Arbeitsklima in unserer Gruppe war ziemlich gut, alle in der Gruppe waren sehr engagiert und motiviert.“</p> <p>„Wir haben zusammen in der Gruppe über die Vorgehensweise gesprochen und diskutiert, jeder konnte seine Meinung einbringen und wir sind zusammen zu zufriedenstellenden Lösungen gekommen.“</p>

Interpretation Gruppe 1: S., S. identifizierte sich sehr rasch mit der Rolle der Sozialkompetenz und übernahm sofort Führungstätigkeiten (Organisation und Zusammenhalt der Gruppe). S., S. berichtet ferner, wie ihre Gruppe im Laufe des Semesters mit Höhen und Tiefen zu kämpfen hatte, sich jedoch die Gruppenkohäsion gegen Ende der Arbeit hin sogar noch stärkte. Obwohl sich sehr unterschiedliche Charaktere in der Gruppe befanden, konnte durch die Verfolgung eines gemeinsamen Ziels eine starke Gruppenkohäsion entwickelt werden.

Interpretation Gruppe 3: Wie S., S. (vgl. Gruppe 1) versuchte K., K. sich sehr rasch mit der Rolle der Sozialkompetenz zu identifizieren. K., K. definierte für sich den Aufgaben- und Verantwortungsbereich und betrachtete sich selbst in der Funktion der Generalistin. Interessant ist ihre Beschreibung, dass die Tätigkeit der Sozialkompetenz keine direkt sichtbaren Ergebnisse in Bezug auf das Ziel der Arbeit liefert. Ein Phänomen der Organisationspsychologie, welches einen starken Beitrag zur Effizienz einer Organisation liefert, jedoch keine sichtbaren Ergebnisse liefert ist die so genannte *Contextual performance*. Hier engagieren sich Personen freiwillig und unterstützen andere bei einem auftretenden Problem, ohne direkt für sich einen Vorteil herauszuholen. Im Falle einer hoch ausgeprägten *Contextual performance* im unternehmerischen Alltag stehen nicht die eigenen egoistischen Bedürfnisse im Vordergrund, sondern die höheren Ziele des Unternehmens hinsichtlich gewisser Effizienz- und Leistungskriterien werden vermehrt fokussiert. Diese Unterstützung ist für sich jedoch in Bezug auf direkte quantifizierbare Effizienzkriterien nur schwierig erfassbar.

Wie in den vorherig beschriebenen Gruppen zeigte sich auch in Gruppe 3 der Trend, sich neben der zugewiesenen Aufgabe zusätzlich für die Gesamtgruppe zu engagieren und die Dyaden bei der Erledigung ihrer Aufgaben bzw. Probleme zu unterstützen. Gruppe 3 zeigt auf sehr anschauliche Weise die Transformation von externaler zu intrinsischer Motivation. Spaß und Freude an der Arbeit werden zur treibenden Motivation der Gruppe. Die Förderung der intrinsischen Motivation zeigt sich auch darin, dass sich die Gruppenmitglieder neben den „offiziellen“ Treffpunkten jeweils abwechselnd bei sich zu Hause in entspannter privater Atmosphäre getroffen haben und sich die Stimmung bzw. das Gruppenklima dadurch erhöht hat.

Interpretation Gruppe 4: B., R. berichtet von einer anfänglichen persönlichen Beunruhigung hinsichtlich ihrer zugewiesenen Rolle der Sozialkompetenz. Hierfür war insbesondere die hohe (Führungs-)Verantwortung ausschlaggebend. Einen Grund für ihre anfängliche Skepsis gegenüber ihrer Rolle der Sozialkompetenz sieht B., R. direkt in der eigenen schulischen Vergangenheit als Klassensprecherin angesiedelt. Die in der damaligen Rolle anfallenden Aufgaben bzw. die Übernahme von Verantwortung waren ihr äußerst unangenehm. Wie B., R. ferner anführt, lässt sie sich lieber führen, als selbst Führung und Verantwortung zu übernehmen. B., R. liefert somit interessante Einblicke in die Auseinandersetzung der zugewiesenen Rolle mit ihrer eigenen Vergangenheit. Durch die Zuordnung der Rolle wurde sie erstmalig wieder in die herausfordernde Situation hinein manövriert, selbständig die Führung in einer Gruppe bzw. die Verantwortung für ein gemeinsames Ziel zu übernehmen. Aufgrund der positiven Entwicklung in der Gruppe könnte sich bei B., R. die Selbstwirksamkeit bzw. das Selbstbild in Bezug auf die eigene Rolle positiv verändert haben.

B., R. berichtet in weiterer Folge über das positive Gruppenklima, über eine faire demokratische Arbeitsteilung und die gemeinsame wechselseitige Unterstützung in der Gruppe. Schließlich folgert B, R., dass die Rollenzuteilungen zu Beginn einen ersten „groben Fahrplan“ für das weitere Vorgehen vorgaben und es dadurch möglich war, innerhalb der Gruppe flexibel zu arbeiten.

Interpretation Gruppe 5: Die beiden sozial verantwortlichen der Gruppe 5: M., E., und Z., K. berichten von einer rasch durchgeführten, gemeinsamen und demokratischen Aufgabenteilung. Trotz der zugewiesenen Rollen entwickelte sich in dieser Gruppe ein etwas anderes Bild der Gruppendynamik im fortlaufenden Arbeitsprozess. Die Gruppenmitglieder entfernten sich recht rasch von ihren eigentlich zugewiesenen Rollen bzw. unterhielten einen flexiblen Umgang mit ihren vorgegebenen Rollen. M., E. und Z., K. berichten ferner, dass eine Experten-Einteilung als Unterstützung insbesondere in „problematischen“ Gruppen sinnvoll ist.

5. Schlussfolgerungen

Ziel der vorliegenden Praxisstudie lag einerseits in der Minimierung des sozialen Faulenzens in gruppendynamischen Prozessen und andererseits in der Steigerung der

Selbstwirksamkeit, der intrinsischen Motivation und eines ganzheitlich (sowohl fachlich als auch persönlich) positiven Lerneffektes für das jeweilige Individuum. Sowohl die Ergebnisanalyse der spezifisch dyadischen Interaktionen als auch die Sichtweise der Generalisten (Sozialkompetenz) zur metareflexiven Analyse der gruppenspezifischen Prozesse zeigen die vielfach positive Wirkung der Rollenzuweisung auf. Zudem liefern sie einige überraschende Momente, welche einen gewissen Interpretations- bzw. Entwicklungsspielraum für zukünftige Arbeiten in diesem Forschungsfeld aufzeigen.

Sowohl aus den Berichten der dyadischen Interaktionen als auch aus Perspektive der metakognitiven Analyse der Gruppendynamik ist deutlich ersichtlich, dass die Rollen- bzw. Expertenzuweisung von Beginn weg eine klare Struktur bezüglich der anfallenden Aufgaben und der individuellen Gruppenverantwortung liefert. Diesbezüglich merkt Gruppe 5 an, dass die spezifische Rollenzuweisung insbesondere in „problematischen“ Gruppen ihre Wirkung zeigen müsste. In diesem Zusammenhang wird von Gruppe 5 leider nicht weiter ausgeführt, was sie unter einer „problematischen“ Gruppe im engeren Sinne versteht. Es könnte hieraus jedoch abgeleitet werden, dass sich besonders bei Gruppen, bei denen nicht gleich von Beginn weg die „Führung“ übernommen bzw. eine Prozess-Struktur festgelegt wird, eine schwierige gruppenspezifische Gesamtsituation entwickeln könnte. Ferner wirken sich möglicherweise Konflikte bezüglich des Führungsanspruches bzw. der Kompetenzaufteilung negativ auf die weitere Entwicklung der Gruppe aus. Die fortlaufende Identifikation des Individuums mit der Rolle führt zu einer allmählichen Steigerung der Selbstwirksamkeit und der Selbstkompetenz. Durch die spezifische Fragebogenanalyse der jeweiligen Kompetenzen erhielt ein Individuum in den jeweils dyadischen Interaktionen sowohl die Rolle des Supervisors (Rolle des „Lehrers“ mit einer bestimmten fachlichen oder persönlichen Kompetenz) und die Rolle des Supervisanden (Rolle des „lernenden Schülers“ mit Kompetenzentwicklungsbedarf). Einige Teilnehmer berichten von einem positiven Lerneffekt aus diesen spezifisch dyadischen Interaktionen.

Nach dem Motto „Wir sitzen alle im gemeinsamen Boot“ berichten die Studierenden sowohl aus den dyadischen Interaktionen als auch aus der metareflexiven Gruppenperspektive über eine positive Entwicklung sowohl in fachlicher als auch in persönlicher Hinsicht. Durch die spezifischen Informationen zu Beginn des Semesters über die Komplexität gruppenspezifischer Prozesse und aufgrund der fortlaufend bewussten Reflexion im Laufe der Gruppenarbeit lernen die Studierenden auf beinahe spielerische Art und Weise die

Komplexität von Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Team- bzw. Gruppenarbeiten kennen.

Vielfach berichteten die Gruppen von regelmäßig gemeinsamen Treffen, einem stark ausgeprägten demokratischen Entscheidungsprozess und einer vielfach wechselseitigen Unterstützung (vgl. *Contextual performance*). Hinweise auf das motivationspsychologisch sehr bedeutsame Konstrukt der *intrinsischen Motivation* liefern neben der *Contextual performance* jene Handlungen, bei welchen über die eigentliche Arbeit hinaus private Treffen zur Förderung der Gruppen- bzw. Teamdynamik stattgefunden haben und sich bei den Individuen Spaß und Freude an der eigentlichen Arbeit entwickelt haben. Diese Faktoren liefern sehr positive Hinweise auf die gruppensdynamische Gesamtsituation der Seminargruppen und die generelle Gruppen- bzw. Teameffizienz. Zusammenfassend können aus den Ergebnissen *sieben Faktoren* abgeleitet werden, welche für die Einführung der spezifisch angewandten Methode dieser Praxisarbeit sprechen:

- (1) Bereits zu Beginn besteht eine **klare Gruppen- bzw. Teamstruktur** aufgrund der spezifischen Rollen- bzw. Kompetenzzuweisung
- (2) **Identifikation** mit der zugewiesenen **Expertenrolle** mit nachfolgender **Steigerung der Selbstwirksamkeit** bzw. der Selbstkompetenz
- (3) Förderung des „**Lernens durch Lehren**“ durch die spezifische Rollen- bzw. Kompetenzzuteilung als *Supervisor* („Coach) und als *Supervisand*
- (4) Entwicklung sowohl **fachlicher** (*hard skills*) als auch **persönlicher** (*soft skills*) **Kompetenzen**
- (5) **Bewusste Reflexion** und direkter Lernprozess in Bezug auf die Komplexität von gruppensdynamischen Prozessen
- (6) **Demokratische Entscheidungsprozesse** und die **wechselseitige Unterstützung** in Gruppen bzw. Teams werden gefördert
- (7) Steigerung der **intrinsischen Motivation bzw. Leistungsmotivation** durch Spaß und Freude an der eigentlichen Arbeit

Aufgrund des vielfältigen mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen und der vertieften Analyse der Reflexionsarbeiten im Rahmen dieser Praxisarbeit war die vorliegende Studie sowohl für die teilnehmenden Studierenden als auch für den Lehrveranstaltungsleiter persönlich ein Erfolg. Auf Basis der gewonnen Erkenntnisse aus der Fallstudie und der

Praxisarbeit kann der Lehrveranstaltungsleiter in Zukunft weitere Verfeinerungen und Verbesserungen in diesem Seminar durchführen. Insbesondere im Vergleich zu den vorherigen Semestern wurde in Bezug auf das Engagement und die Freude an der Gruppenarbeit ein positiver Steigerungs- und Lerneffekt bemerkt. Da sich die Lehrveranstaltung ab dem Wintersemester 2008/09 in ihrer inhaltlichen Anwendung des verfügbaren Materials: (1) *Bonner Postkorbmodul* (zur Analyse des komplexen Problemlösens) und (2) *Neo-FFI* (Fragebogen zur Erhebung von fünf Persönlichkeitseigenschaften) verändert hat, ist eine direkte Vergleichbarkeit der Gruppenleistungen mit den zuvor durchgeführten Seminaren nur eingeschränkt möglich. Aus Sicht des Lehrveranstaltungsleiters liegen die individuellen Arbeitsleistungen und die Gruppenarbeiten des Wintersemesters 2008/09 vergleichsweise auf einem sehr hohen Niveau.

Die Rückmeldungen der jeweiligen Studierenden im Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit waren auffällig positiv. Aufgrund der diskutierten methodischen Probleme (vgl. Abschnitt 3.4) der vorliegenden Arbeit müssen die Ergebnisse von einer kritischen Perspektive aus betrachtet werden. Trotz der mehrfachen Aufforderung offene und ehrliche Kritik an der Methode zu üben, könnten die kritischen Reflexionsarbeiten über die Rollen- bzw. Gruppensituation unter Berücksichtigung der bevorstehenden Notenvergabe in ein besseres Licht gerückt worden sein. Und dies insbesondere aus jenem Grund, um eine vermeintlich bessere Note im Seminar zu erhalten und um dem Lehrveranstaltungsleiter jenes sozial erwünschte Feedback zu geben, dass er sich möglicherweise erwartet. Aus diesem Grund wurden die 26 teilnehmenden Studierenden einen Monat nach Ablauf der Abgabefrist für die Gruppenarbeit und der darauf anschließenden Notenvergabe per *Email* gebeten, bei unverbindlichem Bedarf – per Email oder auf anonymen Weg über den persönlichen Briefkasten des Lehrveranstaltungsleiters – innerhalb von einer Woche ein weiteres Feedback zu geben. Hierbei erhielt der Lehrveranstaltungsleiter *eine* offene Rückmeldung von S., F. aus Gruppe 4, welche überwiegend positive Elemente beinhaltet:

„Ich empfand das System angenehm. Es mussten nicht erst Diskussionen innerhalb der Gruppe geführt werden, wer welchen Teil des Projektes übernimmt. Das erspart Zeit und mögliche Unstimmigkeiten. Andererseits ist das System nicht so steif, dass man die Gruppendynamik unterbindet. So wie sich bei uns eben eine Art „Chefin“ gebildet hat. Es fällt mir schwer zu sagen, ob ich durch dieses System mehr gelernt habe als bei anderen Gruppenarbeiten. Hilfreich ist es auf jedenfall und hat die Gruppenarbeit unterstützt und nicht behindert. Es war nicht zu steif und hat mögliche Konflikte gemindert. Das finde ich durchaus positiv für ein Gruppensystem und kann ihnen empfehlen es weiter zu verwenden (S., F., 01.04.2009).“

Ein weiterer Kritikpunkt an der vorliegenden Arbeit liegt in der Anwendung der qualitativen Methode zur Analyse der reflexiven Arbeiten. Fragebögen zeigen beispielsweise den Vorteil, quantifizierbare und vergleichbare Daten, die zudem statistisch ausgewertet und interpretiert werden können, zu erheben. Aus zwei Gründen wurde in der vorliegenden Arbeit von der Anwendung psychologischer Testverfahren abgesehen: (1) Massive Verfälschungsmöglichkeiten bei der Beantwortung der Items (vgl. *soziale Erwünschtheit* oder *Tendenz zur Mitte*; s. Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). (2) Quantitative Methoden liefern an der Oberfläche sehr gute Vergleichs- und Interpretationsmöglichkeiten, in der Tiefenanalyse von beispielsweise nur indirekt erfassbaren („versteckten“) gruppodynamischen Prozessen sind jedoch qualitative Methoden um ein vielfaches geeigneter (vgl. Bortz & Döring, 2006).

Durch die anfängliche Sensibilisierung für die allgemein auftretende Probleme in Gruppen- bzw. Teamarbeiten, die anschließende Identifikation der Studierenden mit der zugewiesenen Rolle, die wechselseitige Anwendung des Prinzips „*Lernen durch Lehren*“ und die relative Selbständigkeit der Studierenden entwickelte sich ein starkes Commitment sowohl in Bezug auf die persönliche Leistung als auch hinsichtlich der Gesamtgruppe. Verfeinerungen an der Methode könnten an einer weiteren Flexibilisierung der Verantwortungsübernahme insbesondere hinsichtlich der jeweiligen Rollen unternommen werden. Einerseits schafft dies einen größeren Handlungsspielraum innerhalb der Gruppe. Andererseits hat die Flexibilisierung insbesondere in sehr unsicheren bzw. „führungsschwachen“ Gruppen den Nachteil, dass die klare Struktur der Rollenzuweisungen verloren geht. Ferner könnte – mittels Befragungen – eine weitere Präzisierung des Anforderungsprofils bezüglich der spezifischen Rollen durchgeführt und der entwickelte Fragebogen fortlaufend modifiziert werden. Die Feedback-Informationen der teilnehmenden Studierenden liefern ebenfalls eine bedeutsame Basis für fortlaufende Verbesserungen der angewandten Methode.

Aufgrund der angewandten Methode (s.o.) und der schwierigen Fassbarkeit kann eine sichtbare Reduktion des *social loafing* nur indirekt aus den qualitativen Ergebnissen abgeleitet werden. Eine direkte Vergleichbarkeit mit den Erfahrungen bzw. Gruppenleistungen aus den vorangegangenen Semestern zum *Empirischen Seminar: Allgemeine Psychologie* ist nur beschränkt möglich, da die Gruppeneinteilungen nach Kompetenzfaktoren und die qualitativen Reflexionsarbeiten in der vorliegenden Form erstmalig im Wintersemester 2008/09 durchgeführt wurden. Auf Basis der gesammelten Daten werden sich zukünftig jedoch einfachere Vergleichs- und Verbesserungsmöglichkeiten ergeben. Dennoch können

sich bereits einige Kriterien ableiten lassen, welche für eine Reduktion des *social loafing* sprechen: (1) *Klare Zielsetzung, Zuordnung der Kompetenzen und Übernahme von Verantwortung der Gruppenmitglieder, mit anschließender Identifikation.* (2) *Sensibilisierung und direkte Anwendungsmöglichkeiten in der Gruppe zur Problematik des social loafing.* (3) *Positive Berichte der SeminarteilnehmerInnen zur Entwicklung der Gruppenkohäsion bzw. zur Stärkung des „Wir Gefühls“.* (4) *Keine negativen Zwischenfälle bzw. Beschwerden über die Einzel- bzw. Gruppenleistungen und keine verspätete Abgabe der Gruppenarbeiten.* In den vergangenen Semestern wurden im *Empirischen Seminar: Allgemeine Psychologie* durch den Lehrveranstaltungsleiter wiederholt negative Zwischenfälle beobachtet. Gruppenmitglieder beschwerten sich beispielsweise beim Dozenten über einen ungenügenden Leistungsbeitrag ihrer KollegInnen. Kurz vor der Abgabefrist erkrankte kurzfristig eine – über das Semester hinweg – auffallend leistungsmotivierte Person, wobei der Rest der Gruppe nicht imstande war, die Arbeit termingerecht abzugeben. Erst sechs Wochen nach Abgabefrist konnte die fertige Arbeit durch die erkrankte Person persönlich eingereicht werden. In einem klärenden Gespräch mit dem Lehrveranstaltungsleiter stellte sich heraus, dass die betroffene Person die wissenschaftliche Arbeit völlig selbständig schreiben musste und keine Unterstützung von den Kollegen erfahren hatte. In einer weiteren Gruppe konnte die Abgabefrist ebenfalls nicht termingerecht eingehalten werden, da die beiden – für die Endbearbeitung der schriftlichen Arbeit – zuständigen Personen „plötzlich“ nicht mehr erreichbar waren und dies auch über Monate hinweg blieben. Dies führte schließlich zu einer negativen Beurteilung dieser beiden „Gruppenmitglieder“, während die restlichen drei KollegInnen unter teilweise heftigen emotionalen Reaktionen (z.B. Wut) die Arbeit zur Vollendung brachten. (5) Im *Empirischen Seminar: Allgemeine Psychologie* (WS 2008/09) haben sich die *Gruppenleistungen bezüglich der Präsentationen bzw. wissenschaftlichen Arbeiten* (einschließlich der *Noten*) im Vergleich zu den vorherigen Semestern – unter Berücksichtigung von natürlich auftretenden Schwankungen – *graduell verbessert.*

Literaturverzeichnis

- Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Berlin: Springer Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer Verlag.
- Karau, S. J. & Williams, K. D. (1993). Meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 681-706.
- Price, K. H., Harrison, D. A., & Gavin, J. H. (2006). Wittholding inputs in team contexts: Member composition, interaction processes, evaluation structure, and social loafing. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1375-1384.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Smith, B. N., Kerr, N. A., Markus, M. J., & Stasson, M. F. (2001). Individual differences in social loafing: Need for cognition as a motivator in collective performance. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5, 150-158.
- Tan, H. H. & Tan, M. L. (2008). Organizational citizenship behavior and social loafing: The role of personality, motives, and contextual performance. *The Journal of Psychology*, 142, 89-108.
- Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1a:	Gruppe A – Beispiel einer „social loafing“ Gruppe.....	7
Tabelle 1b:	Gruppe B – Beispiel einer Hochleistungsgruppe.....	8
Tabelle 2:	Die fünf extrahierten Faktoren des entwickelten Fragebogens.....	10
Tabelle 3:	Zuordnung der Individuen zu den Gruppen.....	13
Tabelle 4:	Dyadische Interaktionen: Methoden- u. Planungskompetenz.....	15
Tabelle 5:	Dyadische Interaktionen: Schriftlich-verbale Kompetenz und und Rhetorische Präsentationskompetenz.....	17
Tabelle 6a:	Metareflexive Analyse der Gruppendynamik (Gruppe 1).....	18
Tabelle 6b:	Metareflexive Analyse der Gruppendynamik (Gruppe 3).....	19
Tabelle 6c:	Metareflexive Analyse der Gruppendynamik (Gruppe 4 und Gruppe 5).....	20

Anhang

Anhang A: Fragebogen zur Erfassung der fünf Kompetenzfaktoren

Anhang B: Punktwerte der teilnehmenden Studierenden – Analyse der Fragebögen und Zuordnung zu den Kompetenzen

Fragebogen zur Erfassung spezifisch definierter Kompetenzbereiche

Name: _____

Datum: _____

Geschlecht: männlich.....
weiblich.....

Lesen Sie die folgenden Items sorgfältig durch und versuchen Sie anzugeben, inwiefern die jeweilige Aussage auf Sie zutrifft:

Trifft gar nicht zu	Trifft selten zu	Trifft etwas zu	Trifft oft zu	Trifft völlig zu
0	1	2	3	4

		Trifft gar nicht zu				Trifft völlig zu
		0	1	2	3	4
1	Es fällt mir der Umgang mit Statistik bzw. SPSS nicht schwer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Das Planen und Durchführen einer Untersuchung würde mir besonders viel Freude machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	In der Schule hatte ich in Deutsch eigentlich immer ganz gute Noten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Für gewöhnlich macht es mir Spaß vor anderen Leuten zu reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Wenn Probleme zwischen anderen Personen auftreten, helfe ich für gewöhnlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Wenn ich eine Statistik-Aufgabe zugeordnet bekomme, dann gehe ich mit Freude an diese Aufgabe heran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Mir fällt es schwer, Dinge im Alltag gut zu planen, zu strukturieren und ihnen eine Ordnung zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Wenn ich einen Aufsatz bzw. eine Arbeit schreiben muss, dann habe ich für gewöhnlich keine Mühe damit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich bin eine recht aufgeschlossene und extrovertierte Person.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich versuche häufig, auftretende Konflikte zwischen anderen Personen zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Besonders im Umgang mit Statistik und SPSS habe ich Probleme. Zudem konnte ich Mathematik schon in der Schule nicht wirklich leiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Wenn ich eine Aufgabe zugeteilt bekomme, dann mache ich mich für gewöhnlich gleich daran, diese sorgfältig zu erledigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Wenn ich einen Aufsatz bzw. eine Arbeit schreiben muss, dann habe ich meistens keine Mühe damit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Wenn ich in einer Gruppe bin, stehe ich für gewöhnlich gerne im Mittelpunkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Es fällt mir nicht schwer, meine eigenen Gefühle bzw. die Emotionen von anderen richtig einzuschätzen und darauf zu reagieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Punktwerte der teilnehmenden Studierenden – Analyse der Fragebögen u. Zuordnung zu den Kompetenzen

Nummer	Name	F1 Methoden	F2 Planung	F3 Schriftlich	F4 Rhetorik	F5 Sozial
1	M., V.	2	7	6	2	4
2	P., I.	2	9	12	7	11
3	S., S.	4	9	6	8	10
4	R., C.	4	11	10	8	11
5	H., J.	9	5	5	2	6
6	K., E.	3	10	10	2	9
7	Y., G.	4	8	6	9	10
8	N., N.	8	11	7	4	6
9	S., K. (a)	6	10	5	6	9
10	K., K.	4	8	7	5	8
11	G., J.	6	9	8	2	6
12	S., K. (b)	12	9	6	6	7
13	Q., D.	6	3	9	9	8
14	N., S.	4	9	8	6	9
15	VL., N.	6	10	10	9	7
16	B., R.	1	6	6	2	7
17	S., F.	6	10	5	9	11
18	M., S.	7	8	10	4	7
19	H., A.	2	6	6	5	7
20	W., C.	7	8	9	4	7
21	H., M.	6	6	5	5	3
22	B., M.	2	8	8	9	10
23	U., T.	6	5	9	2	9
24	S., E.	5	10	12	4	10
25	Z., K.	0	7	12	5	12
26	M., E.					