

Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen messen? – Konzeption einer kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden

Edith Braun, Georgios Athanassiou, Kathleen Pollerhof, Ulrike Schwabe

Kompetenzorientierte Prüfungen zielen darauf, die individuelle Handlungsfähigkeit in komplexen, authentischen Situationen nachzuweisen. Im vorliegenden Beitrag wird ein theoretisches Konzept zur kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden exemplarisch für die beiden Studiengänge Wirtschaftswissenschaften und Lehramt vorgestellt. Habermas' grundlegende Unterscheidung zwischen strategischer und verständigungsorientierter Kommunikation dient dazu als theoretischer Ausgangspunkt. Zusätzlich werden Rollenspiele als adäquater methodischer Zugang angesehen, um kommunikative Performanz sichtbar und damit im Sinne einer Leistungsmessung bewertbar zu machen. Schließlich werden in einer Synthese die Grundpfeiler dieses integrativen Konzepts und methodischen Zugangs gebündelt dargestellt.

1 Politische Ausgangslage: Kompetenzen als Lernergebnis der Hochschulbildung

Mit der so genannten Bologna Hochschulreform ging auch eine Kompetenzorientierung im Sinne der konkreten Benennung von Lernergebnissen eines Studiums einher: Der Anforderung an Hochschulen, fachliche und überfachliche Kompetenzen zu vermitteln und explizit nachzuweisen, wird durch die Ausarbeitung von Qualifikationsrahmen, beispielsweise dem für deutsche Hochschulabschlüsse (Kultusministerkonferenz 2017) oder auch dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (Europäische Kommission 2008), Rechnung getragen. Für jeden Studiengang wurden an diesen Vorgaben orientierte Modulhandbücher entwickelt, welche fachspezifische und generische Fähigkeiten ausweisen, die in verschiedenen Studienphasen erworben werden sollen. Die Vermittlung dieser Kompetenzen ist darüber hinaus zu einem wichtigen Kriterium im Rahmen von Studiengangakkreditierung und Evaluation von Hochschullehre geworden (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2005). In einem umfangreichen Fachgutachten zeigen Schaper, Reis, Wildt, Horvath und Bender (2012) auf, wie sich diese Kompetenzorientierung in der Hochschule sowohl auf die Studiengangentwicklung, die Gestaltung der Lehre, das Prüfen, studienbegleitende Maßnahmen, als auch auf die Qualitätssicherung insgesamt auswirken kann.

Als ein zentrales Lernergebnis hochschulischer Lehre wird Kommunikation sowohl im „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ (Kultusministerkonferenz 2017) als auch im „Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2008) sowie in unterschiedlichen nationalen und internationalen Positionspapieren genannt (bspw. Dublin Descriptors 2004). Offenbar zählt Kommunikationsfähigkeit als generische Kompetenz zu den wichtigsten Facetten einer erfolgreichen Interaktion und damit zu den zentralen Aspekten für Handlungsfähigkeit im späteren Erwerbsleben. Doch wie lassen sich kommunikative Fähigkeiten im Hochschulkontext entlang von theoretisch erarbeiteten Indikatoren beobachten und bewerten?

Im vorliegenden Beitrag wird diese Forschungsfrage aufgegriffen und die Entwicklung eines theoretisch-fundierte, integrativen Konzepts zur kompetenzorientierten Erfassung kommunikativer Fähigkeiten bei Studierenden vorgestellt. Dabei liegt der Fokus dieses Artikels ausschließlich auf der Darstellung des theoretischen und methodischen Zugangs. Zudem bezieht sich die hier vorgestellte Konzeption nur auf interpersonale, direkte verbale Kommunikation. Im ersten inhaltlichen Kapitel werden zunächst zentrale Begriffe erläutert. Anschließend steht das Rollenspiel als Methode im Zentrum der Argumentation: Rollenspiele bestehen aus einer Instruktion und einem Beobachtungsbogen. Für diese beiden Komponenten werden jeweils theoretische Grundlagen erarbeitet. In einer anschließenden Synthese werden die Argumente zu einem paradigmatischen, integrativen Modell zusammengeführt. Der Beitrag schließt mit einer kritischen Diskussion der vorgestellten Konzeption sowie einem Ausblick auf noch anstehende Arbeitsschritte ab.

2 Begriffsbestimmung: Kompetenz und kompetenzorientierte Prüfungen

Die dichotome Bedeutung des Kompetenzbegriffs in der wissenschaftlichen Verwendung wurde in einem Überblicksartikel von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) explizit herausgearbeitet. Auf der einen Seite werden in der „analytischen Tradition“ insbesondere domänenspezifische Kompetenzen als kognitive Leistungsdispositionen verstanden. Basierend auf dieser Konzeption werden Kompetenzen mittels standardisierter, schriftlicher (Leistungs-)Tests erfasst, die spezifisch für eine bestimmte Domäne entwickelt werden (Koeppen/Hartig/ Klieme/Leutner 2008). Im Zentrum dieser Perspektive steht demnach das kognitive Leistungsvermögen. Auf der anderen Seite hingegen wird Handlungsfähigkeit als wesentliches Element von Kompetenz betont (Blömeke/Gustafsson/Shavelson 2015). Essentiell in diesem holistischen Verständnis ist die Verhaltensbeobachtung in einem möglichst authentischen und komplexen (situativen) Kontext. Es geht folglich um die Fähigkeit zur effektiven Anpassung an die soziale Umwelt bzw. zu situationsangemessenem Verhalten, wobei die Entwicklung einer kontext- und kultursensiblen Handlungsfähig-

keit als erlernbar verstanden wird (Masten/Coatsworth 1998). Vor diesem Hintergrund, so die zentrale These, wird eine Person dann als kompetent eingeschätzt, wenn sie ihre Ziele durch ihr situationsspezifisches Verhalten erreichen kann und gleichzeitig im Bereich eines sozial akzeptierten Spielraumes agiert.

Der Nachweis akademisch vermittelter Kommunikationsfähigkeiten im Sinne dieses performanzorientierten Kompetenzverständnisses erfordert innovative Prüfungsformen. Gegenwärtig kommen derartige, „kompetenzorientierte“ respektive „performanzorientierte“ Prüfungen im Hochschulkontext kaum zur Anwendung (Schaper/Reis/Wildt/Horvath/Bender 2012, S. 65). Die übergeordnete Zielsetzung, die Entwicklung eines theoretisch fundierten Verfahrens zur Erfassung kommunikativer Kompetenzen, ist in diesen wissenschaftlich-hochschuldidaktischen Kontext zu verordnen.

3 Kommunikationstypen: Verhandeln versus Verstehen

Kommunikative Fähigkeiten werden nicht nur durchgehend als wichtiges Lernergebnis erachtet (Kultusministerkonferenz 2017), sondern stellen auch besondere Ansprüche an die Entwicklung einer kompetenzorientierten Prüfung. Da das Hauptaugenmerk auf mündliche Kommunikation gelegt wird, bedarf es mindestens zweier Personen, die miteinander eine kommunikative Handlung ausführen. Kommunikation äußert sich durch Sprache, die wiederum Komponenten von verbaler und paraverbaler Kommunikation beinhaltet (Röhner/Schütz 2012). Diese können gezielt eingesetzt werden, um ein offensichtliches oder verborgenes Gesprächsziel zu erreichen. Die konkreten situativen Kontexte können sich hinsichtlich einer Vielzahl von Aspekten unterscheiden. Von ihnen ist jedoch abhängig, welche Art der Kommunikation letztlich zielführend ist.

Ausgangspunkt zur Entwicklung eines Prüfungsformats kommunikativer Fähigkeiten bildet deshalb die Kontrastierung zweier Studiengänge, den Wirtschaftswissenschaften auf der einen Seite und dem Lehramt auf der anderen Seite. Für die Auswahl dieser beiden Studiengänge sprechen zwei Argumente: ein quantitatives und ein inhaltliches. Zum einen sind in den Wirtschaftswissenschaften zehn Prozent und in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen 15 Prozent aller Studierenden eingeschrieben (Datenportal des BMBF 2014). Somit kann für einen beträchtlichen Anteil aller in Deutschland Immatrikulierten eine theoretische Konzeption für kompetenzorientierte Prüfung kommunikativer Fähigkeiten zur Verfügung gestellt werden. Zum zweiten spricht für diese Gegenüberstellung, dass die Absolvierenden jeweils verschiedene berufliche Situationen mit unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen zu bewältigen haben. Mit dem Argument der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt werden die kommunikativen Fähigkeiten in beiden Studiengängen sehr heterogen dargestellt.

Kommunikative Fähigkeiten werden in einem Qualifikationsrahmen für Wirtschaftswissenschaften (Gehmlich 2007) mit „*verhandeln*“ und „*andere überzeugen*“ beschrieben. In den von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (2004) wird dagegen darunter die Fähigkeit zur „*Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit*“ verstanden.

Diese beiden konträren kommunikativen Anforderungen haben sich zunächst eher induktiv aus hochschulpolitischen Dokumenten herauskristallisiert und können als „Idealtypen der Kommunikation“ des jeweiligen Studienfachs interpretiert werden. Mit Rekurs auf Habermas' (1981) Unterscheidung zwischen strategischer und verständigungsorientierter Kommunikation können diese beiden gegensätzlichen Kommunikationstypen theoretisch beschrieben werden, was im Folgenden handlungsleitend für die Erarbeitung eines performanzbasierten Testinstruments ist. Mit dieser analytischen Differenzierung geht weder eine normative Wertung im Sinne von „besser“ oder „schlechter“, noch eine konkrete Verhaltensbeobachtung einher. Vielmehr spannen die beiden Kommunikationstypen ein Analyseraster für die Beobachtung und Bewertung kommunikativer Fähigkeiten auf.

4 Rollenspiele: Prüfungsmethode für kommunikative Fähigkeiten

Im Bereich der Kompetenzentwicklung und -erfassung werden verschiedene Simulationsmethoden eingesetzt, deren Ziel in der realitätsnahen Nachbildung aufgabenbezogener Anlässe besteht, um damit den Erwerb korrespondierender Kompetenzen zu prüfen (Alkin/Christie 2002; Nickel/Nachreiner 2010; Stokoe 2011; Van Hasselt/Romano/Vecchi 2008). Simulationen konzentrieren sich meist auf spezifische Aspekte der Berufspraxis, die zuvor konzeptionell als bedeutsam identifiziert wurden. Meist schließt diese Konzeptspezifikation auch die Herausarbeitung des beabsichtigten (im Sinne von optimalen) Verhaltens sowie die Bestimmung des zu erreichenden Ziels in einer Situation mit ein (Nickel/Nachreiner 2010; Beaubien/Baker 2004).

Rollenspiele stellen eine spezielle Simulationstechnik dar, die durch Interaktivität geprägt ist (Beard/Salas/Prince 1995, Van Ments 1999, Stahlke 2010). Bei Gulikers, Bastiaens und Kirschner (2004) werden Rollenspiele explizit zu Prüfungszwecken eingesetzt, sie verwenden hierzu den Begriff „*authentic assessment*“. Personen sollen sich in Rollenspielen zunächst an den situativen Anforderungen orientieren und in einen aktiven Austausch mit einer anderen Person eintreten. Rollenspielende sollen im Rahmen dieser Interaktion durch eine effektive Anpassung an die sich dynamisch aus der Situation herausbildenden Anforderungen, wozu auch die Wahrnehmung der Handlungen des Interaktionspartners zählt, das erwünschte Ziel der kommunikativen Handlung erreichen. Sowohl das Ziel als auch kontextbestimmende Merkmale können

gut in einem Rollenspiel in einer Instruktion vorgegeben werden. Zudem können Rollenspiele eine Repräsentation der späteren (kommunikativen) Anforderungen im Berufsfeld darstellen, wodurch die Authentizität zum späteren Tätigkeitsbereich gewährleistet ist.

Rollenspiele stellen dementsprechend eine sehr gute Möglichkeit zur Realisierung der kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten dar: Die theoriebasierte Gestaltung von Instruktionen zusammen mit dem subjektiv wahrgenommenen Handlungsspielraum tragen dazu bei, dass Rollenspieler*innen die komplexe Interaktion in der simulierten Situation zielorientiert und kontextangemessen steuern. So werden durch die konzeptionellen Rollenspielszenarien diejenigen Kompetenzen, die auf Grund von theoretischen Überlegungen sowie von praktisch-empirischen Erkenntnissen den späteren beruflichen Anforderungen entsprechen, *aktiv* (d.h. als beobachtbares Verhalten) demonstriert.

Die Angemessenheit dieses methodologischen Zugangs wird auch dadurch gestützt, dass (computerbasierte) Rollenspiele im Bereich der beruflichen Bildung (Winther/Achtenhagen, 2009) und in der medizinischen Ausbildung vermehrt zum Einsatz kommen (Harendza et al., 2016; Scheffer et al. 2008). Auch im Bereich der Lehramtsausbildung (Kulgemeyer/ Schecker 2013; Gartmeier et al. 2011) werden derartige innovative Formate bereits für Trainingszwecke verwendet.

5 Theoretische Fundierung: Komponenten von Kommunikation

Um der Anforderung einer theoretisch fundierten Entwicklung sowohl von Rollenspielen als auch von beobachtbaren Kriterien gerecht zu werden, werden nachfolgend die theoretischen Komponenten von Kommunikation, die für eine Initiierung von Gesprächen, dem Gesprächsanlass, sowie für die Beobachtung und Bewertung der Gesprächsgestaltung in den spezifischen Rollenspielsituationen bedeutsam sind, systematisch herausgearbeitet.

5.1 Gesprächsanlass: Gestaltung der Rollenspielinstruktionen

Jede Form von Kommunikation beinhaltet zunächst zwei elementare Grundkomponenten: zum einen ist sie in einen *situativen Kontext* eingebettet und zum anderen an vorhandene *soziale Rollen* geknüpft (Hargie 2013; Schulz von Thun 2010).

Kontext

Der situative Kontext bestimmt wesentliche Komponenten der Kommunikation. Von der jeweiligen Situation ist abhängig, wie Gesprächspartnerinnen und -partner soziale Interaktionen auffassen, Ziele formulieren, Ereignissen Bedeutung zuweisen und Ver-

haltensmuster austauschen (Hargie 2013). Da im beruflichen Kontext der organisationale Rahmen ein wesentlicher Bestandteil des situativen Kontexts ist, werden in den Instruktionen der zu entwickelnden Rollenspiele der situative Kontext sowie die beteiligten Personen explizit vorgegeben. Gleichsam wird dadurch die inhaltliche Authentizität der Rollenspielsituationen gefestigt.

Soziale Rolle

Für alle involvierten Personen existieren soziale Regeln, die sich nach der sozialen Stellung richten (Goffman 2008). Die soziale Rolle ist insbesondere dadurch geprägt, ob jemand eine stärkere, eine gleichberechtigte oder eine schwächere Machtposition innehat (Argyle/Furnham/Graham 1981; Goffman 2008; Hinsch/Pfingsten 2007). Diese soziale Rolle ist folglich als situationsabhängige Machtposition zu verstehen. Voraussetzung für ein situationsangepasstes Verhalten ist, dass neben dem Verhalten auch die Fähigkeit gegeben ist, eine entsprechende Kommunikationssituation dem richtigen Kontext zuzuordnen und dementsprechend eine kontextangemessene Sprache zu wählen (Argyle/Furnham/Graham 1981; Hargie 2006). Der situative Kontext sowie die soziale Rolle bedingen als elementare Rahmenbedingungen letztlich, welches Verhaltensrepertoire angebracht ist.

Gesprächsziel

Ob ein Gesprächsziel erreicht wurde oder nicht, kann objektiv als wichtige Komponente kommunikativer Fähigkeiten beurteilt werden. Voraussetzung dafür ist ein klar benanntes Gesprächsziel, was durch konkrete Vorgaben in der Instruktion möglich ist. Oftmals wird zwischen einem Sachziel und einem Beziehungsziel differenziert (McCann/Higgins 1984; O'Keefe/Delia 1982; Watzlawick/Bavelas/Jackson 2011). Vom jeweiligen Gesprächsziel hängt ab, welches Verhalten, hier im Sinne der Gesprächsgestaltung, in einer Kommunikationssituation als erfolgsversprechend erachtet wird. Dieses bedingt die Wahl eines möglichst erfolgsversprechenden Kommunikationstyps. Welche Ziele verfolgt werden können, wird legitimiert bzw. beschränkt durch die situationsabhängige Machtposition, die soziale Rolle.

Aus den bisherigen theoretischen Ausführungen wird deutlich, dass sich insbesondere drei Komponenten eignen, um den Gesprächsanlass einer kommunikativen Handlung in einer Instruktion vorzugeben: neben dem *situativen Kontext* sind die *soziale Rolle* in Form einer situationsabhängigen Machtposition sowie das *Gesprächsziel auf Sach- und Beziehungsebene* von Bedeutung. In Abhängigkeit dieser drei vorgegebenen Komponenten kann ein Gespräch so gestaltet werden, dass das intendierte Ziel wahrscheinlicher erreicht wird.

5.2 Gesprächsgestaltung: Kriterien für die Beobachtung

Wie in Qualifikationsrahmen der beiden exemplarischen Studiengänge bereits aufgezeigt, können mit einer kommunikativen Handlung ganz unterschiedliche Ziele verfolgt werden: Während im Studium der Wirtschaftswissenschaften bspw. eher der Aspekt des Verhandeln und Überzeugens als Gesprächsziel formuliert wird, sind bei den Lehrämtern eher Konfliktlösung und Informationsvermittlung bedeutsam. Abhängig von diesen Zielen erscheinen unterschiedliche Kommunikationstypen zielführend. Im Folgenden werden daher verschiedene theoretische Kommunikationstypen und -zugänge vorgestellt, um theoretisch begründete Merkmale in einem Beobachtungsbogen zu operationalisieren.

Strategischer oder verständigungsorientierter Kommunikationstyp

Die Unterscheidung zwischen strategischen und verständigungsorientierten Kommunikationstypen nach Habermas (1981) dient als zentraler, theoretischer Rahmen. Unter einer strategischen Kommunikation ist im Allgemeinen ein an Nutzenkalkülen orientierter Versuch der Beeinflussung von Meinungen, Einstellungen und Haltungen zu verstehen, während in der verständigungsorientierten Kommunikation die Herstellung von rational motivierter Verständigung auf Basis gemeinsamer Überzeugungen im Vordergrund steht. Mit den beiden Komponenten *Gesprächsziel* und *soziale Rolle* lassen sich die beiden Habermas'schen Kommunikationstypen wie folgt verknüpfen.

In strategischen Gesprächskontexten ist das Gesagte ein Mittel zum Zweck und das Ziel besteht über die Gesprächssituation hinaus. Es handelt sich hierbei um instrumentelle Gesprächsziele. Zudem kann es vorkommen, dass das Gesprächsziel schwierig zu erkennen ist, da eine direkte Ansprache nicht zwangsläufig zu einer Zielerreichung beiträgt. In diesem Fall handelt es sich um verdeckte strategische Kommunikation. Die Sprechhandlung dient somit dem Ziel, eine Wirkung oder Perlokution bei der Gesprächspartnerin bzw. dem Gesprächspartner herbeizuführen (Habermas 2009, S. 134). Strategische Kommunikation beabsichtigt eine in die Zukunft gerichtete Wirkung beim Gegenüber hervorzurufen. Bei verständigungsorientierter Kommunikation stehen hingegen eine kooperative Problemlösung und eine gemeinsame Verständigung im Vordergrund:

„Der Sprecher verfolgt mit seinem Sprechakt das Ziel, sich mit einem Hörer über etwas zu verständigen. [...] [Die Sprechhandlung] soll vom Hörer zunächst verstanden und dann – nach Möglichkeit – akzeptiert werden“

(Habermas 2009, S. 115).

Voraussetzung für Verständigung ist die direkte Aussprache des Kommunikationsziels. Nach Habermas (2009) verfolgen die sprachimmanenten Ziele der Verständigung dabei

keine effektintendierten Ziele, wie dies bei strategischer Kommunikation der Fall ist. Der Sprecher möchte vielmehr, dass sein Gegenüber das Gesagte als gültig akzeptiert.

Mit Blick auf die soziale Rolle und damit einhergehende Machtkonstellationen betont Habermas (2009), dass Macht in verständigungsorientierter Kommunikation eine untergeordnete Rolle spielt, da sich die Gesprächsteilnehmenden auf eine gemeinsame Welt der Tatsachen beziehen und jeder auf Basis dessen die Freiheit besitzt, Widerspruch zu leisten, wenn dieser rational oder emotional authentisch begründet werden kann. Somit genießen alle „*Kommunikationsteilnehmer [...] die Freiheit des Nein-Sagen-Könnens*“ (Habermas 2009, S. 116). Die Akzeptanz des Gesagten folgt letztlich einem einzigen Geltungsanspruch und das sind die Gründe, die der Sprecher innerhalb des gegebenen Kontexts für die Gültigkeit des Gesagten einbringen kann (ebd.). Konstellationen mit Machtasymmetrien erschweren die Anwendung des verständigungsorientierten Kommunikationstyps (Habermas 1981; Scholl 2013): Je größer die Asymmetrie zwischen den beiden Machtpositionen, desto schwieriger ist ein inhaltlicher, verständigungsorientierter Diskurs, vor allem innerhalb von Interessenkonflikten. Im Umkehrschluss begünstigen starke Machtasymmetrien den Einsatz von strategischer Kommunikation, wenn dadurch das Gesprächsziel eher erreicht werden kann.

Übertragen auf kompetenzorientiertes Prüfen gilt eine Person demnach als kompetent, wenn sie in Abhängigkeit ihrer sozialen Rolle denjenigen Kommunikationstyp wählt, der die Erreichung des konkreten Gesprächsziels am wahrscheinlichsten macht. Mit Rekurs auf Masten und Coatsworth (1998) geht es demnach um die Fähigkeit einer effektiven Anpassung an die soziale Umwelt bzw. um situationsangemessenes Verhalten in unterschiedlichen Kommunikationssituationen – im Sinne einer erfolgsorientierten Gesprächsführung, unter Wahrung des sozial akzeptierten Verhaltens.

Um das Verhalten wählen zu können, welches dem Gesprächsziel dient, ist es wichtig das Gesprächsziel vorab klar zu benennen. In Instruktionen von Rollenspielen können Gesprächsziele sowohl auf der Inhalts- als auch der Beziehungsebene vorgegeben werden. Die Gestaltung des Gesprächs kann dann nach korrespondierenden Indikatoren, zum Beispiel in einem standardisierten Beobachtungsbogen, beurteilt werden.

Maxime: Quantität, Qualität, Relevanz, Klarheit

Die vier von Grice (1975) genannten Maximen finden als theoretische Indikatoren für die Sachebene im Beobachtungsbogen Anwendung. Werden alle vier Maximen inhaltlich eingehalten, so führt dies zu einer auf Verständigung abzielenden Kommunikation. Werden dagegen nur einzelne Aspekte des Sachinhalts offengelegt oder sind beispielsweise vage bzw. unwahrheitsgemäße Aussagen zu beobachten, so deutet dies auf eine strategische Gesprächsführung hin. Für die Bewertung von Kommunikationsfähigkeiten ist es demnach notwendig zu beobachten, ob die in den Instruktionen

eines Rollenspiels vorgegebenen Informationen vollständig (Quantität), wahrheitsgemäß (Qualität), passend zum Gesprächsinhalt (Relevanz) sowie verständlich und eindeutig (Klarheit) wiedergegeben werden. In diesem Fall handelt es sich um verständigungsorientierte Kommunikation, bei Verletzungen dieser Maximen folglich eher um strategische.

Ein Beobachtungsbogen kann zusätzlich zur Sachebene entsprechend um *Beziehungsaspekte* erweitert werden. Während die bestehende Beziehung in den Instruktionen der Rollenspiele vorgegeben werden kann, kann die Selbstrepräsentation zur Erreichung der *Beziehungsziele* aktiv und zielorientiert gestaltet werden. Um diese Selbstrepräsentation als Indikator operationalisieren zu können, bedarf es zunächst einer Begriffsklärung. Schulz von Thun (1981) spricht von *Selbstkundgabe*¹. Durch diese gibt die bzw. der Sprechende etwas über sich selbst preis – „über seine *Persönlichkeit und über seine aktuelle Befindlichkeit*“ (Schulz von Thun 2010, S. 21). Hargie (2013) verwendet in seinem Fertigkeitenkonzept der Kommunikation dagegen den Begriff der *Selbsteinbringung* (im Original „*Self-disclosure*“; Hargie 2013) und beschreibt damit den Prozess zwischen Individuen, in dem Selbstkonzepte geteilt, geformt, verhandelt und verändert werden (Hargie 2013, S. 239). Aus dieser Definition geht hervor, dass der Begriff der Selbsteinbringung nicht nur die reine Kundgabe persönlicher Äußerungen beinhaltet, wie es die Selbstkundgabe nach Schulz von Thun (2010) beschreibt, sondern zudem einen aktiven Aushandlungsprozess zwischen den kommunizierenden Akteuren mit einschließt. Dieser Prozess enthält somit auch beziehungshinweisende Elemente, die durch Kommunikation geformt werden können.

Authentische oder zielorientierte Selbsteinbringung

Angewandt auf den strategischen und verständigungsorientierten Kommunikationstypus gestaltet sich die Selbsteinbringung unterschiedlich. Das Gesprächsziel in strategischen Gesprächssituationen ist zukunftsgerichtet, d.h. Kommunikation dient bspw. dazu, der Gesprächspartnerin bzw. dem Gesprächspartner ein entsprechendes Bild zu vermitteln, welches anschließend zu einer entsprechenden Meinung (z. B. Sympathie, Mitleid) über diese Person führt (Tracy/Coupland 1990). In einer solchen Situation kann die Einbringung von eigenen Gefühlen bzw. von Informationen über sich selbst je nach Kontext sowohl nutzenmaximierend als auch weniger zielführend sein. Daher ist davon auszugehen, dass in einer strategischen Kommunikation die Selbsteinbringung entsprechend dem Beziehungsziel systematisch gestaltet wird. Dagegen sind Gesprächssituationen, in denen verständigungsorientiert kommuniziert wird, auf die Verständigung einer Sach- oder Beziehungslage ausgerichtet. Eine gemeinsam orientierte Konsensfindung, auch Konsens über bestehenden Dissens

¹In neueren Arbeiten ersetzt dieser den früher verwendeten Begriff der Selbstoffenbarung (Schulz von Thun 2010).

(Scholl 2013), ist dabei erstrebenswert. Dementsprechend beinhaltet die verständigungsorientierte Kommunikation hinsichtlich des Beziehungsaspekts all diejenigen selbsteinbringenden und beziehungsgestaltenden Äußerungen, die innerhalb einer Situation authentisch sind. Hargies (2013) theoretisches Konzept der Selbsteinbringung ist demnach als beobachtbarer Indikator für die Gestaltung des Beziehungsaspekts dienlich.

6 **Synthese: Integratives Konzept zur kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten**

In einer Synthese ergeben die vorausgegangenen Ausführungen zu den methodischen und theoretischen Ansätzen ein integratives Konzept zur Erfassung der kommunikativen Handlungsfähigkeit von Studierenden auf der Grundlage von theoriegeleiteten, beobachtbaren Indikatoren.

Zwei Aspekte sind bei der Entwicklung der Rollenspiele zentral: zum einen die *Instruktionen für die Testpersonen zur Initiierung der Gespräche*. Instruktionen werden auf Basis beruflicher Situationen als narrative Anpassung („narrative adaptation“) dieser Situationen kreiert und bereitgestellt (Van Hasselt/Romano/Vecchi 2008). Instruktionen enthalten den Gesprächsanlass, einschließlich einer inhaltsauthentischen und kontextspezifischen Situationsbeschreibung und der vorgegebenen sozialen Rolle, sowie das Gesprächsziel. Die Wahl des Kommunikationstyps ist durch das spezifische Zusammenwirken dieser beiden Komponenten bedingt. Die Entscheidung, ob eine strategische oder eine verständigungsorientierte Gesprächsgestaltung zielführend ist, wird insbesondere anhand des vorgegebenen *Gesprächsziels* herbeigeführt.

Strategisches Ziel

Ist das durch die Rollenspielinstruktion vorgegebene Gesprächsziel in die Zukunft gerichtet, so liegt die kommunikative Fähigkeit darin, den Gesprächsverlauf so zu gestalten, dass die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner die gewünschte Handlung ausführt. Den theoretischen Ausführungen zufolge wird der strategische Kommunikationstyp hierbei als zielführend erachtet. Entsprechend wird die Gesprächsgestaltung auf der Sachebene eher durch eine zweckorientierte Verletzung der Grice-Maxime von Quantität, Qualität, Relevanz und Klarheit des Gesagten gekennzeichnet sein. Da in einer Instruktion entsprechende Informationen gegeben werden können, kann dann beobachtet werden, inwieweit und in welchem Umfang bspw. eine strategische Darstellung im Sinne des Sachziels, bspw. durch die Betonung der Argumente, die das eigene Ansinnen stärken und dem Unterlassen von Informationen, die im Widerspruch dazu stehen, zur Anwendung kommt. Auf der Beziehungsebene wird demgemäß ebenfalls eine zielorientierte Selbstdarstellung gewählt.

Verständigungsorientiertes Ziel

Liegt das Gesprächsziel dagegen darin, sich über etwas zu verständigen, spricht eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen oder die Argumente und Empfindungen des Gegenübers zu verstehen, so ist die Kommunikationssituation verständigungsorientiert und das vorgegebene Gesprächsziel wird entsprechend der Theorie durch den verständigungsorientierten Kommunikationstyp erreicht. Die Informationen aus der Instruktion sollen in der Gesprächsführung unverfälscht und gänzlich im Informationsgehalt wiedergegeben werden, d. h. die Maxime von Quantität, Qualität, Relevanz und Klarheit des Gesagten werden nicht verletzt. Auf der Beziehungsebene bringt sich die Person authentisch und unverfälscht ein.

Zusätzlich zur Instruktion bildet *ein standardisierter Beobachtungsbogen*, der diese theoretischen Indikatoren zur Bewertung von sichtbarem Verhalten beinhaltet, den zweiten wichtigen methodischen Bestandteil des integrativen Konzepts. Das Verhalten der Probanden kann somit in Abhängigkeit des vorgegebenen Kontexts, der vorgegebenen sozialen Rolle sowie des Gesprächsziels unmittelbar beobachtet und dokumentiert werden. Oder anders ausgedrückt: Auf einem Beobachtungsbogen werden die konkrete Gesprächsgestaltung sowie die Zielerreichung als Ergebnis der kommunikativen Handlungsfähigkeit der Testpersonen, in Abhängigkeit der jeweiligen Vorgaben, in der Instruktion erfasst. Diese aufgezeigte Synthese von Rollenspielen als Methode und theoretischen Komponenten stellt das Konzept zur kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten dar (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Integratives Konzept zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten Studierender

Kontext: Gesprächsanlass, Situation		
soziale Rolle (Argyle et al., 1981; Goffman 2008): stärkere, gleichberechtigte oder schwächere Position		
Gesprächsintention auf der	strategisch (Habermas, 1981)	verständigungsorientiert (Habermas, 1981)
Sachebene (Wazlawick 1969, Wazlawick et al. 2011; Hinsch & Pflingsten 2007)	Verletzung von Quantität, Qualität, Relevanz und Klarheit (Grice 1975)	Einhaltung von Quantität, Qualität, Relevanz und Klarheit (Grice 1975)
Beziehungsebene (Wazlawick 1969, Wazlawick et al. 2011; Hinsch & Pflingsten 2007)	zielorientierte Selbsteinbringung (Hargie 2013)	authentische Selbsteinbringung (Hargie 2013)

Legende:

Hellgrau unterlegt: im Rollenspiel als Instruktion vorgegeben;

Dunkelgrau unterlegt: im Beobachtungsbogen operationalisiert.

Neben der „reinen“ Verhaltensbeobachtung ist eine Bewertung durch die gestufte Einschätzung der konkreten Gesprächsgestaltung sowohl qualitativ als auch quantitativ möglich. Für die quantitative Bewertung im Sinne einer Messung der Kommunikationsfähigkeit wird im Beobachtungsbogen für die einzelnen Indikatoren eine vierstufige Skala vorgegeben, deren Kategorien wie folgt beschrieben sind:

Tabelle 1: Bewertungsskala für die theoretischen Indikatoren

1	„trifft nicht zu“	Das kommunikative Verhalten wird nicht gezeigt, die Inhalte werden nicht an- oder besprochen.
2	„trifft eher nicht zu“	Das kommunikative Verhalten wird sehr rudimentär gezeigt, Aussagen sind uneindeutig oder unklar formuliert.
3	„trifft eher zu“	Das kommunikative Verhalten wird gezeigt, die kommunikative Handlung wird teilweise ausgeführt, Inhalte werden angesprochen aber nicht immer konsequent im Gesprächsverlauf verfolgt.
4	„trifft zu“	Das kommunikative Verhalten wird vollumfänglich gezeigt, die kommunikative Handlung wird vollständig ausgeführt, Inhalte werden vollständig angesprochen und konsequent im Gesprächsverlauf verfolgt.

Ein solches Vorgehen orientiert sich an empirisch bewährten Beobachtungsinstrumenten aus dem Bereich der para- und nonverbalen Kommunikation (Spitzberg/Adams 2007). Die Verwendung einer vierstufigen Ratingskala zwingt die Beobachterin bzw. den Beobachter zu einer grundsätzlichen Entscheidung im Sinne eines Entscheidungsbaums, nämlich ob es sich um gute („4“ oder „3“) oder schlechte („2“ oder „1“) kommunikative Fähigkeiten handelt. Danach kann eine weitere Abstufung in die eine oder andere Richtung vorgenommen werden. Eine standardisierte, Rater-unabhängige Einschätzung der gezeigten Kommunikationskompetenzen wird dadurch gewährleistet, dass für jedes Item eine genaue inhaltliche Beschreibung existiert, d. h. die Beobachterin bzw. der Beobachter wissen genau, welches konkrete Verhalten mit welchem Item erfasst werden soll. In Abbildung 2 wird die Verbindung zwischen den theoretischen Indikatoren und den konkreten Items im Beobachtungsbogen exemplarisch für zwei Rollenspielszenarien dargestellt.

Abbildung 2: Beispiel für Instruktion und Beobachtungsbogen zweier ausgewählter Rollenspielszenarien

Kontext:	Gespräch mit der Leitung. Es wird um Weiterbildungsteilnahme gebeten. *	Gespräch mit einem/r Schüler/in bzw. Auszubildenden zur Erklärung der Moderatorenrolle.*
soziale Rolle:	schwächere Machtposition	stärkere Machtposition
Kommunikationstyp:	strategisch	verständnisorientiert
Beobachtung auf Sachebene	<u>Item:</u> Die Testperson weicht Nachfragen (z. B. nach dem Eigeninteresse die Weiterbildung als Sprungbrett zu nutzen) geschickt aus.	<u>Item:</u> Die Testperson begründet ihren Standpunkt spezifisch mit ihrer Funktion als Moderatorin/Moderator.
	<u>Itembeschreibung:</u> Die Testperson geht nicht auf etwaige Fragen ein. Die Testperson lenkt gezielt von solch möglichen Einwänden ab. Das eigentliche Interesse wird durch die Reaktion(en) der Testperson sowie durch ihre Aussagen nicht deutlich.	<u>Itembeschreibung:</u> Die Testperson führt ausschließlich themenrelevante Argumente, die sich mit ihrer Funktion als Moderatorin/Moderator begründen, an. Die Testperson bringt keine vom Sachgegenstand des Gesprächs abschweifenden Argumente für die Begründung ihres Standpunktes an.
	<u>Grice-Dimension:</u> Klarheit	<u>Grice-Dimension:</u> Relevanz
Beobachtung auf Beziehungsebene	<u>Item:</u> Die Testperson macht positive persönliche Äußerungen über die Zusammenarbeit zwischen ihr und der Gesprächspartnerin/dem Gesprächspartner.	<u>Item:</u> Die Testperson bringt ihre bisherige Berufserfahrung im Gesprächsverlauf ein, um so ihre Expertise als Moderatorin/Moderator deutlich zu machen.
	<u>Itembeschreibung:</u> Die Testperson äußert positive Attribute, die die gute Zusammenarbeit aus ihrer Sicht ausmachen; beispielsweise „...ich schätze unsere konstruktive Zusammenarbeit...“; „...ich schätze Ihre offene und zukunftsgerichtete Art mit Blick auf mein(e) Anliegen...“. Die Argumente sind dabei auf der persönlichen Ebene angesiedelt und auf die Gegenwart bezogen (nicht zukunftsgerichtet).	<u>Itembeschreibung:</u> Die Testperson äußert sich zu eigenen beruflichen Erlebnissen und Erfahrungen, die sie bereits gemacht hat. Sie bringt eigene Erfahrungen in ihrer Rolle als Moderatorin/Moderator in das Gespräch ein.
	<u>Hargie-Dimension:</u> Selbsteinbringung	<u>Hargie-Dimension:</u> Selbsteinbringung

Legende:

Hellgrau unterlegt: im Rollenspiel als Instruktion vorgegeben;

Dunkelgrau unterlegt: im Beobachtungsbogen operationalisiert.

* *Parallelisierung für die beiden Kontexte:* Unternehmen bzw. Schule

7 Analytische Reflexion zum integrativen Konzept

In den beiden Abbildungen 1 und 2 wird darauf verwiesen, dass die Komponenten der Instruktionen spezifisch für die beiden unterschiedlichen Studienrichtungen formuliert werden. So kann der Kontext für Wirtschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ein Unternehmen sein, während es bei den Lehrkräften fast ausschließlich die Schule ist. Die vorgegebenen Rollen korrespondieren entsprechend: Mitarbeitende in einem Unternehmen oder Lehrpersonal an einer Schule. Wobei ebenfalls die soziale Rolle variieren kann: in einer stärkeren Position befinden sich Leitungspersonal oder Lehrpersonen, die mit Schülerinnen und Schülern sprechen. In einer gleichberechtigten Situation befinden sich Personen, die mit Kolleginnen und Kollegen auf gleicher Hierarchiestufe sprechen. Die schwächere soziale Rolle ist immer dann gegeben, wenn mit Vorgesetzten gesprochen wird, unabhängig ob ein Gespräch in einem Unternehmens- oder Schulkontext stattfindet. Auch die Ziele können strategische oder verständigungsorientierte Kommunikation enthalten. Beispielsweise impliziert das Gesprächsziel einer Einstellungsveränderung beim Vorgesetzten (Sachziel), unter Wahrung einer guten Arbeitsatmosphäre (Beziehungsziel), in beiden Kontexten einen strategischen Kommunikationstyp. Dagegen bedingt die möglichst umfassende Übermittlung von Informationen (Sachziel), unter Wahrung einer guten Arbeitsatmosphäre (Beziehungsziel), in beiden Fällen einen verständigungsorientierten Kommunikationstyp.

Die Vorgaben des Kontexts in den Instruktionen variieren folglich nach Studienrichtung. Diese Kontextspezifität wurde zuvor in einer Entwicklungs- und Pilotphase auf inhaltliche Korrespondenz geprüft. Es erscheint folglich analytisch möglich, vollständig theoretisch basierte Indikatoren zu entwickeln, um das im Rollenspiel gezeigte Verhalten beobachten zu können, unabhängig davon, in welchem Studiengang Rollenspiele als Prüfungsmethode eingesetzt werden. Die Beobachtungsbogen sind daher für beide Kontexte identisch.

Die Gesprächsziele können je nach Machtposition leichter oder schwerer erreicht werden. Daher wurden für jeden Kommunikationstyp Rollenspiele entwickelt, in denen die Testperson in einer schwächeren, gleichen oder stärkeren Machtposition im Vergleich zur Gesprächspartnerin bzw. zum Gesprächspartner steht. Tabelle 3 gibt einen Überblick darüber, wie viele unterschiedliche Rollenspielszenarien in Abhängigkeit der drei Machtpositionen und des jeweiligen Kommunikationstyps entwickelt wurden.

Tabelle 2: Anzahl der entwickelten Rollenspiele nach sozialer Rolle und Kommunikationstyp

		soziale Rolle		
		schwächere Machtposition	gleiche Machtposition	stärkere Machtposition
Kommunikationstyp	strategisch	2	1	2
	verständnisorientiert	1	3	1

Die inhaltliche Authentizität der Rollenspiele ist vor allem dann gegeben, wenn die Teilnehmenden die simulierte Situation als eine *sinnvolle Repräsentation* einer realen Situation akzeptieren (Beaubien/Baker 2004; Rystedt/Sjöblom 2012), folglich Gegebenheiten geschaffen werden, die später im Berufsleben vorkommen können. In den Instruktionen können arbeitssituationen-abbildende Szenarien konstruiert, entsprechende Rollen sowie zu erreichende Ziele, die allesamt eine Relevanz zum simulierten Arbeitskontext aufweisen, vorgegeben werden (Beard/Salas/Prince 1995; Joyner/Young 2006). Szenarien können für Wirtschaftswissenschaften Interaktionen mit schwierigen Mitarbeitenden oder mit externen Kunden sein, für Lehrkräfte sind es bspw. Interaktionen mit schwierigen Schülerinnen und Schülern oder Eltern. Auskunft über solch relevante Situationen im Berufsalltag können Hochschulabsolventinnen und -absolventen oder auch Expertinnen und -experten aus dem jeweiligen Berufskontext geben, diese beiden Gruppen wurden auch in der hier vorgestellten Forschungsarbeit eingebunden (Braun et al. 2016).

8 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Beitrag wird eine theoretische Konzeption kompetenzorientierter Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden vorgestellt. Als Ausgangspunkt wurden unterschiedliche berufliche Anforderungen exemplarisch für Wirtschaftswissenschaften und Lehramt verwendet: Von Hochschulabsolventinnen und -absolventen beider Studiengänge wird erwartet, zum einen verhandeln und überzeugen zu können, zum anderen aber auch Wissen zu vermitteln und Konflikte zu lösen. Für eine theoretische Fundierung dieser konträren, idealtypischen Anforderungen wurde auf Habermas' Unterscheidung zwischen strategischer und verständigungsorientierter Kommunikation zurückgegriffen, die nachfolgend handlungsleitend für die weitere Konzeptualisierung war.

Aus methodologischer Perspektive stellen Rollenspiele eine geeignete (Beobachtungs-) Methode dar, mittels derer Handlungskompetenz von Studierenden beobachtbar und dadurch mess- und bewertbar zu machen ist. Ein Rollenspiel besteht zum einen aus einer schriftlich gegebenen Instruktion und zum anderen aus einem standardisierten Beobachtungsbogen, der theoretisch fundierte Indikatoren auf einer Sach- und einer

Beziehungsebene beinhaltet. Diese design-immanente Kombination aus Standardisierung und Offenheit trägt den Anforderungen an performanzbasierte Assessments in besonderem Maße Rechnung.

Ein empirischer Test zur Sicherstellung der Reliabilität und Validität des vorgestellten Testinstruments im Sinne umfassender Validierungsstrategien (Kane 2013) steht derzeit noch aus. Insbesondere die Übereinstimmung der Beurteilung verschiedener Beobachtender anhand der theoretischen Indikatoren und den inhaltlichen Beschreibungen für kommunikative Fähigkeiten ist dabei eine unabdingbare Voraussetzung. Hierzu sind zweitägige Schulungen der Beobachtenden vor dem Einsatz im Feld durchgeführt worden.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus dem aktivierenden Charakter von Rollenspielen, der zwar häufig als Vorteil für die Motivation betont wird (Van Ments 1999). Dennoch ist nicht auszuschließen, dass insbesondere Personen, die ungern in der Aufmerksamkeit anderer stehen, einen Nachteil bei dieser Methode als Prüfungsformat erfahren.

In den bisherigen Reflexionen wurden para- und nonverbale Elemente der Kommunikation nicht berücksichtigt. Für den Bereich der paraverbalen Kommunikation existiert bereits eine Reihe guter wissenschaftlicher Beobachtungsbögen (Conrad/Newberry 2011; Kauffeld/Grote/Henschel 2007; Klein/DeRouin/Salas 2006; Spitzberg/Adam 2007), die problemlos mit dem hier vorgestellten Konzept kombiniert werden können.

Die Arbeit der Forschungsgruppe wurde bewusst mit „kompetenzorientierter Prüfung kommunikativer Fähigkeiten“ betitelt. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass eine Erweiterung der bisher vorherrschenden Prüfungsformen an Hochschulen dann sinnvoll erscheint, wenn Handlungsfähigkeiten nachgewiesen werden sollen. Gerade kommunikative Kompetenzen als ein zentrales hochschulisches Lernziel können nur schwer in schriftlichen Tests nachgewiesen werden. Denn diese erfordern zwischenmenschliche Interaktion.

Auch wenn ökonomische Argumente gegen derartig aufwendige Prüfungen durchaus nachvollziehbar sind, so werden bspw. mündliche Prüfungen auch in Studiengängen durchgeführt, in denen sehr viele Studierende zu prüfen sind, wie dem Lehramt. In mündlichen Prüfungen finden Einzeltests mit einem Umfang von ca. 60 Minuten je Studierendem statt, bei denen sowohl eine Prüferin bzw. ein Prüfer als auch ein Protokollierender anwesend sein muss. Dies entspricht dem hier beschriebenen Setting von Rollenspielen, in denen neben der Testperson zwei weitere Personen anwesend sind: die bzw. der simulierende Gesprächspartner und der bzw. die

Beobachtende. Trotz dieser Parallelität zur gängigen Praxis in der Hochschullehre sind Rollenspiele (noch) nicht für Gruppentestungen geeignet und daher eher (noch) nicht für den Einsatz in groß angelegten Leistungsstudien ausgelegt. Dafür sind Weiterentwicklungen in Richtung eines computerbasierten Vorgehens denkbar.

Trotz ressourcenorientierter Gegenargumente und skizzierter Einschränkungen erscheinen Rollenspiele jedoch als geeignete Methode, um performanzorientierte respektive kompetenzorientierte Prüfungen zu gestalten. Gerade die oben aufgeführte hochschulpolitische Literatur unterstreicht die Wichtigkeit der Förderung und den Nachweis, nicht nur von fachlichen (Förster et al. 2015, König/Blömeke 2010, Wolter/Schiener 2014), sondern auch von überfachlichen Kompetenzen. Für diesen Bereich gibt es bislang wenige Formate. Rollenspiele stellen innovative Lehr-, Lern- und Testmethoden dar, die auch mit Blick auf deren Anwendung im Bereich der beruflichen Bildung noch häufiger in der hochschulischen Lehre genutzt werden können.

Um empirisch abgesicherte Aussagen über die während des Studiums erworbenen kommunikativen Fähigkeiten treffen zu können, ist die Entwicklung derartiger Testformate Voraussetzung. Erst wenn entsprechende Kompetenztests entwickelt und empirisch überprüft sind, kann im Längsschnitt Kompetenzerwerb nachgewiesen und systematisch mit Merkmalen von Studium und Lehre in Verbindung gebracht werden.

Als Ausblick lässt sich schließlich festhalten, dass das in diesem Beitrag vorgestellte theoretische Konzept zur kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten Studierender die Grundlage für die Entwicklung von inhaltsadäquaten Rollenspielen bildet. Diese kommen nun in einer deutschlandweiten Stichprobe in den beiden Studiengängen Wirtschaftswissenschaften und Lehramt zum Einsatz, um das Instrument einer empirischen Überprüfung zu unterziehen. Die weitere Forschung wird zeigen, inwieweit sich das hier aufgezeigte theoretische Konzept empirisch bewährt.

Danksagung

Dieser Beitrag ist im Rahmen der BMBF-Nachwuchsforschungsgruppe „Kompetenzorientierte Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden (Komprü-Komföh, Förderkennzeichen: 01PK14001)“ entstanden. Die Nachwuchsforschungsgruppe unter der Leitung von Edith Braun war von 2014–2017 am International Centre for Higher Education Research (INCHER) in Kassel angesiedelt und gehört zum Forschungsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)“.

Wir danken den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern sowie Daniel Klein für hilfreiche Kommentare zu früheren Versionen dieses Beitrags. Svea Gockel und Isabel Hofmeister waren eine große Unterstützung bei der Erstellung des Manuskripts, auch ihnen gilt unser herzlicher Dank.

Literatur

Alkin, M. C. / Christie, C. A. (2002). The Use of Role-Play in Teaching Evaluation. In: American Journal of Evaluation, 23, 209–218

Argyle, M. / Furnham, A. / Graham, J.A. (1981). Social situations. London: Cambridge University Press

Beard, R. L. / Salas, E. / Prince, C. (1995). Enhancing transfer of training: using role-play to foster teamwork in the cockpit. The International journal of aviation psychology, 5(2), 131–143

Beaubien, J. M. / Baker, D. P. (2004). The use of simulation for training teamwork skills in health care: how low can you go? In: Quality and Safety in Health Care, 13, 51–56

Blömeke, S. / Gustafsson, J.-E. / Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. In: Zeitschrift für Psychologie, 223, 3–13

Braun, E., Athanassiou, G., Gockel, S., & Pollerhof, K.. (2016) KomPrü–Performance-based Assessment of Students' Communication Skills. KoKoHs Working Papers No. 10

Conrad, D. / Newberry, R. (2011). 24 Business Communication Skills. Attitudes of Human Resource Managers versus Business Educators. In: American Communication Journal, 13, 4–23

Datenportal des BMBF (2014). Tabellenauswahl nach Themen. <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K253.html#chapters> [15.05.2016]

Dublin Descriptors (2004). Shared 'Dublin' descriptors for short cycle, first cycle, second cycle and third cycle awards. Working Document on JQI Meeting in Dublin. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf [15.05.2016]

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, agreed in Bergen, Norway, published in Helsinki, Finland, ENQA. Available online at: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf [15.05.2018]

Europäische Kommission (2008). Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf [15.05.2016]

Förster, M., Brückner, S., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2015). Assessing the financial knowledge of university students in Germany. Empirical Research in Vocational Education and Training, 7(6), 1–20

Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Karsten, G., & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In: Stationen Empirischer Bildungsforschung, 412–424

Gehmlich, V. (2007). Qualifikationsrahmen Betriebswirtschaftslehre, Bologna Reader II, Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung des Bologna Prozesses an deutschen Hochschulen. http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2007-05_Bologna_Reader_II.pdf [15.05.2016]

- Goffman, E. (2008). *Behavior in public places*. New York: Simon and Schuster
- Grice, H.P. (1975). *Logic and conversation*. In P. Coyle and J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (3rd ed.). (pp. 41–58). New York: Academic Press
- Gulikers, J. T. M. / Bastiaens, T. J. / Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. In: *Educational Technology Research and Development*, 52, 67–86
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1. Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. (1. Auflage.). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, J. (2009). *Rationalitäts- und Sprachtheorie*. Philosophische Texte. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Harendza, S., Kadmon, M., & Berberat, P. (2016) *Ärztliche Kompetenzen*. KoKoHs Working Papers No. 10, 56
- Hargie, O. (2006). *The Handbook of Communication Skills*. 3 Rev ed. New York: Routledge
- Hargie, O. (2013). *Die Kunst der Kommunikation*. Forschung – Theorie – Praxis. Bern: Huber
- Hinsch, R. / Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*. Weinheim: Beltz
- Joyner, B., / Young, L. (2006). Teaching medical students using role play: twelve tips for successful role plays. In: *Medical Teacher*, 28, 225–229
- Kane, M. T. (2013). Validation as a Pragmatic, Scientific Activity. In: *Journal of Educational Measurement*, 50, 115–122
- Kauffeld, S. / Grote, S. / Henschel, A. (2007). Das Kompetenz-Reflexions-Inventar (KRI). In Erpenbeck, J., v. Rosenstiel, L. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung*. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (S. 337–347). Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Klein, C. / DeRouin, R. E. / Salas, E. (2006). Uncovering workplace interpersonal skills: A review, framework and research agenda. In: *International Review of Industrial and Organisational Psychology*, 21, 79–126
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen:(PUW); Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Humboldt-Univ. zu Berlin
- Koeppe, K. / Hartig, J. / Klieme, E. / Leutner, D. (2008). Current Issues in Competence Modeling and Assessment. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 216, 61–73
- Kulgemeyer, C., & Schecker, H. (2013). Students explaining science—assessment of science communication competence. *Research in Science Education*, 43(6), 2235–2256

Kultusministerkonferenz (2017). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung). https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf [abgerufen am 27.06.2017]

Masten, A.S. / Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. In: *American Psychologist* 53, 205–220

McCann, C.D. / Higgins, E.T. (1984). Individual differences in communication: Social cognitive determinants and consequences. In: H.E. Sypher & J.L. Applegate (eds.). *Understanding interpersonal communication: Social cognitive and strategic processes in Children and Adults*, (p. 172–210). Beverly Hills, CA: Sage

Nickel, P. / Nachreiner, F. (2010). Evaluation arbeitspsychologischer Interventionsmaßnahmen. In: U. Kleinbeck & K. H. Schmidt (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie* (S. 1003–1038). Göttingen: Hogrefe

O’Keefe, B. J. / Delia, J. G. (1982). Impression formation and message production. In: M.E. Roloff & C.R. Berger (eds.), *Social Cognition and Communication* (p. 33–72). Beverly Hills, CA: Sage

Röhner, J. / Schütz, A. (2012). *Psychologie der Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS

Rystedt, H. / Sjöblom, B. (2012) Realism, authenticity, and learning in healthcare simulations: rules of relevance and irrelevance as interactive achievements. In: *Instructional Science*, 40, 785–798

Schaper, N. / Reis, O. / Wildt, J. / Horvath, E. / Bender, E. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [15.05.2016]

Scheffer, S., Muehlinghaus, I., Froehmel, A., & Ortwein, H. (2008). Assessing students’ communication skills: validation of a global rating. *Advances in health sciences education*, 13(5), 583–592

Scholl, A. (2013). Die Gegenöffentlichkeit sozialer Bewegungen. Zwischen strategischer Kommunikation und Verständigungsorientierung. In: U. Röttger; V. Gehrau und J. Preusse (Hrsg.), *Strategische Kommunikation. Umriss und Perspektiven eines Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS

Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen*. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt

Schulz von Thun, F. (2010). *Miteinander reden 1. – Störungen und Klärungen*. Allgemeine Psychologie der Kommunikation (48. Aufl.). Reinbek: Rowohlt

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [15.05.2016]

Spitzberg, B. H. / Adams, T. W. (2007). CSRS, the Conversational Skills Rating Scale: An Instructional Assessment of Interpersonal Competence. NCA, National Communication Association

Stahlke, I. (2010). Rollenspiel. In: G. Mey & K. Mruck (Eds.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (pp. 538–550). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Stokoe, E. (2011). Simulated Interaction and Communication Skills Training: The “Conversation-Analytic Role-Play Method”. In: C. Antaki (Ed.), *Palgrave Advances in Language and Linguistics. Applied Conversation Analysis. Intervention and Change in Institutional Talk* (pp. 119–139). Basingstoke: Palgrave Macmillan

Tracy, K. / Coupland, N. (1990). Multiple goals in discourse: an overview of issues. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 9, 1–13

Van Hasselt, V. B. / Romano, S. J. / Vecchi, G. M. (2008). Role playing: applications in hostage and crisis negotiation skills training. In: *Behavior modification*, 32, 248–263

Van Ments, M. (1999). *The effective use of role-play: Practical techniques for improving learning* (2nd ed.). London: Kogan Page

Watzlawick, P. (1969). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber

Watzlawick, P., Bavelas, J., & Jackson, D. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (12. Aufl.). Bern: Hube

Winther, E., & Achtenhagen, F. (2009). Measurement of Vocational Competencies—A Contribution to an International Large-Scale-Assessment on Vocational Education and Training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 85–102

Wolter, F. / Schiener, J. (2014): Auf dem Weg zum „Hochschul-PISA“? Zur Messung „soziologischer Kompetenzen“ In: *Soziale Welt* 65: 47–73

Artikel eingereicht: 27.06.2017
Artikel angenommen: 24.04.2018

Anschriften der Autorinnen und des Autors:

Prof. Dr. Edith Braun
Professur für Hochschuldidaktik mit dem Schwerpunkt Lehrerbildung
Institut für Erziehungswissenschaft
Justus-Liebig-Universität Gießen
Bismarckstraße 37
35390 Gießen
E-Mail: edith.braun@uni-giessen.de

Dr. Georgios Athanassiou (Dipl.-Psych.)
Lehrbeauftragter
Fachbereich Nautik und Logistik
Jade Hochschule
Weserstraße 52
26931 Elsfleth
E-Mail: georgios.athanassiou@jade-hs.de

Kathleen Pollerhof (aktuell in Elternzeit)
E-Mail: k.pollerhof@web.de

Ulrike Schwabe
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) GmbH
und International Centre for Higher Education Research (INCHER) Kassel
Lange Laube 12
30159 Hannover
E-Mail: schwabe@incher.uni-kassel.de

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse der Nachwuchsforschungsgruppe „Kompetenzorientierte Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden“ (BMBF Förderkennzeichen: 01PK14001) vor. Die Autorinnen und der Autor waren Mitglieder dieser Nachwuchsforschungsgruppe, die am International Center for Higher Education INCHER der Universität Kassel bis 2017 angesiedelt war.

Edith Brauns Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich innovative Lernmethoden, Lernumgebungen, Lehreinrichtungen und Qualitätssicherung in der hochschulischen Lehre.

Georg Athanassiou's Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen in den Bereichen Untersuchung und Ermittlung sicherheitsrelevanter Schlüsselkompetenzen in Arbeitsdomänen mit hohem Risikopotential (z. B. Berufsschifffahrt), Kommunikation, Teamarbeit und Teamführung, sowie Simulationstechniken als Trainingsmethode.

Ulrike Schwabes Forschungsinteressen liegen im Bereich der Bildungs- und Arbeitsmarktsoziologie sowie der empirischen Hochschulforschung, insbesondere aus der Perspektive sozialer Ungleichheit.