



## Empathische Kommunikation erforschen – Sensibilisierung schaffen

### *Aufbau, Umsetzung und Reflexion eines Lehrkonzepts für Nachwuchsführungskräfte*

CAROLINE MUSS

#### Zusammenfassung

Empathische Kommunikation (empKom) zählt zu den wichtigen 21<sup>st</sup> century skills, um den vielfältigen Herausforderungen der Arbeitswelt zu begegnen. Studien zeigen jedoch, dass Management-Studierende als Führungskräfte von morgen nur ein geringes Bewusstsein für die Bedeutsamkeit von empKom haben. Dieser Beitrag stellt ein Seminarkonzept vor, dessen vordergründiger Fokus auf der Entwicklung eines Fragebogens zu empKom liegt. Das Seminar ist im didaktischen Rahmen des forschenden Lernens verortet und basiert auf der Theorie des geplanten Verhaltens. Ziel des Beitrags ist es, zu untersuchen, inwiefern das Seminarkonzept über die Befähigung zur Erstellung des Erhebungsinstruments hinaus auch dazu beiträgt, Management-Studierende für die Bedeutsamkeit von empKom zu sensibilisieren. Dafür werden die Reflexionen von teilnehmenden Studierenden eines Pilotdurchlaufs inhaltsanalytisch ausgewertet. Neben einem wahrgenommenen Kompetenzzuwachs zeigen die Reflexionen Hinweise auf ein gesteigertes Bewusstsein für die Bedeutung von empKom. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Adaption des Lehrkonzepts auch für die Sensibilisierung weiterer 21<sup>st</sup> century skills lohnenswert.

**Schlüsselwörter:** Empathische Kommunikation; 21<sup>st</sup> century skills; forschendes Lernen; Theorie des geplanten Verhaltens; Lehrkonzept

## Investigating Empathetic Communication – Developing Awareness

### *Design, Implementation, and Reflection on a Teaching Concept for Emerging Leaders*

#### Abstract

Empathetic communication (empCom) is a key 21<sup>st</sup>-century skill for addressing the complex challenges of today's working world. However, studies show that management students—the leaders of tomorrow—often demonstrate limited awareness of its importance. This article presents a teaching concept primarily focused on developing a questionnaire on empCom. The seminar is embedded within a research-based learning framework and draws on the theory of planned behavior. The aim of the article is to explore whether, beyond enabling students to construct a measurement instrument, the seminar also fosters greater awareness of the significance of empCom among management students. Accordingly, reflections from students who participated in a pilot seminar were analyzed us-

ing qualitative content analysis. In addition to perceived competence gains, the reflections suggest an increased awareness of the importance of empCom. Based on these findings, adapting the teaching concept to promote other 21<sup>st</sup>-century skills appears equally promising.

**Keywords:** Empathetic communication; 21<sup>st</sup>-century skills; research-based learning; theory of planned behavior; teaching concept

## 1 Thematische Einführung und theoretischer Hintergrund

Entgrenzung der Arbeit durch pandemiebedingtes Homeoffice (Hofmann et al., 2021), Veränderungen von Aufgabenfeldern durch den Einsatz KI-basierter Chatbots (Burmeister et al., 2019), Mehrbelastungen durch Fachkräftemangel (DIHK, 2021) – dies sind nur einige Entwicklungen der jüngeren Zeit, die verdeutlichen, mit welch komplexen und dynamischen Herausforderungen Akteurinnen und Akteure in der gegenwärtigen Arbeitswelt konfrontiert sind. Als Antwort auf den Umgang mit diesen Herausforderungen hat sich in der gesellschaftlichen Debatte der Begriff der 21<sup>st</sup> century skills etabliert. Unter 21<sup>st</sup> century skills werden grundlegende Fähigkeiten und Kompetenzen gebündelt, die essenziell sind, um in der heutigen herausfordernden Welt, insbesondere auch in der Arbeitswelt, mit all ihren gesellschaftlichen, technologischen und ökologischen Veränderungen zu bestehen (WEF, 2015). Zu 21<sup>st</sup> century skills zählen beispielsweise Kreativität, kritisches Denken und die Fähigkeit zur Problemlösung (Rios et al., 2020).

Der vorliegende Beitrag widmet sich einem ausgewählten 21<sup>st</sup> century skill: der empathischen Kommunikation (empKom). EmpKom wird in Anlehnung an Barrett-Lennard (1993), Bylund und Makoul (2005) und Clark et al. (2019) definiert als absichtsvoller Ausdruck von kognitivem und/oder affektivem Einfühlungsvermögen. Kognitives Einfühlungsvermögen meint hierbei, den inneren Zustand seines Gegenübers wahrzunehmen und nachzuvollziehen (Clark et al., 2019). Affektives Einfühlungsvermögen beschreibt wiederum die Fähigkeit, die Emotionen seines Gegenübers zu registrieren und nachzuempfinden (Clark et al., 2019). Der absichtsvolle Ausdruck des kognitiven und affektiven Einfühlens kann dann sowohl verbal, paraverbal als auch nonverbal stattfinden (Barrett-Lennard, 1993; Bylund & Makoul, 2005; Clark et al., 2019). Mit Blick auf vorherrschende Gliederungsansätze von 21<sup>st</sup> century skills (u. a. Ehlers, 2020; WEF, 2015) wird mit empKom eine Unterform der Kommunikationskompetenz betrachtet. Ehlers (2020, S. 92) fasst unter Kommunikationskompetenz „sprachliche Fähigkeiten, (...) Diskurs-, Dialog- und strategische Kommunikationsfähigkeit“ zusammen, die es ermöglichen, „in unterschiedlichen Kontexten und Situationen situativ angemessen erfolgreich kommunikativ handlungsfähig zu sein“.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Entwicklungen von Entgrenzung, veränderten Aufgabenfeldern und Mehrbelastungen eröffnet empKom die Möglichkeit, Verständnis für die mitunter ambivalente Gedanken- und Gefühlswelt seines Gegenübers auszudrücken, um darauf aufbauend wertschätzend und konstruktiv Herausforderungen zu bewältigen. EmpKom ist als 21<sup>st</sup> century skill insbesondere als Führungsqualität bedeutsam, um Mitarbeitende anzuleiten, gemeinsame Ziele zu erreichen und dabei einen sozialen, kulturellen sowie ethisch angemessenen Umgang zu gewährleisten (WEF, 2016). Führungskräfte, die eine empKom praktizieren, fördern zudem eine positive emotionale Kultur im Unternehmen (Yue et al., 2021) und tragen dazu bei, die Arbeitszufriedenheit (Madlock, 2013) und die Arbeitsleistung (Hahm, 2017) von Mitarbeitenden zu erhöhen.

Auch Holt und Marques (2012) heben die Relevanz von Empathie als essenziellen Bestandteil von Führung im 21. Jahrhundert hervor. In ihren Studien stellen sie jedoch fest, dass das Bewusstsein für die Bedeutsamkeit von Empathie als Qualitätsmerkmal in der Führung bei Management-Studierenden, und damit potenziellen Nachwuchsführungskräften, nur wenig ausgeprägt ist. Als Gründe hierfür identifizieren Holt und Marques (2012) u. a. Unsicherheiten bezüglich der Umsetzung und die vorherrschende Ansicht bei Management-Studierenden, dass Empathie im Führungskontext unangebracht sei. Aus diesem Grund appellieren Holt und Marques (2012) insbesondere an Hochschullehrende im Managementbereich, die zukünftige Führungskräfte ausbilden, ihren Stu-

dierenden aktiv die Bedeutsamkeit von Empathie näherzubringen. Genau an dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Auf der didaktischen Grundlage des forschenden Lernens (FL) wurde, dem Appell Holt und Marques' (2012) folgend, ein Lehrkonzept für ein Seminar entwickelt, das im Wintersemester 2022/2023 an der Technischen Universität Dresden für fortgeschrittene Studierende der Fakultät Wirtschaftswissenschaften im Rahmen ihres Wahlpflichtbereichs angeboten wurde. Der vorliegende Beitrag soll nun untersuchen, inwiefern das entwickelte Lehrkonzept Studierende für empKom, als kommunikativen Ausdruck von Empathie, sensibilisieren kann. Vor diesem Hintergrund werden folgende Fragestellungen adressiert:

1. Wie nehmen Studierende ein auf dem FL basierendes Seminar zu empKom wahr?
2. Welche Lehren ziehen Studierende aus einem auf dem FL basierenden Seminar zu empKom für ihr zukünftiges (Berufs-)Leben?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden im vorliegenden Beitrag zunächst das Lehrkonzept und anschließend das methodische Vorgehen dargestellt.

## 2 Das Lehrkonzept

### 2.1 Untersuchungsgegenstand, didaktischer Rahmen und theoretisches Fundament

Dem dargelegten Forschungsinteresse folgend, ist empKom der Untersuchungsgegenstand, mit dem sich die Studierenden im Zuge des entwickelten Seminars beschäftigen. Das FL bildet den didaktischen Rahmen des Lehrkonzepts. Dementsprechend zielt das Seminar darauf ab, dass die Studierenden „den Prozess eines Forschungsvorhabens (...) in seinen wesentlichen Phasen (...) in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (...) (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber, 2009, S. 11). Durch das FL erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sich aus der Forschendenperspektive aktiv und intensiv mit dem Untersuchungsgegenstand auseinanderzusetzen, sich der eigenen Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand bewusst zu werden, diese zu hinterfragen und Erkenntnisse hinsichtlich der Alltagsbedeutung abzuleiten (Huber & Reinmann, 2019).

Inspiziert durch die Forschung von Holt und Marques (2012) ist das übergeordnete Ziel für die Teilnehmenden (TN) des Seminars die Konstruktion eines Fragebogens, der dazu geeignet ist, die Intention zu empKom von Nachwuchsführungskräften zu erheben. Hierfür bildet die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) das theoretische Fundament. Grundgedanke der Theorie des geplanten Verhaltens ist es, über die Intention Verhaltensweisen, wie beispielsweise empKom, zu erklären und vorherzusagen (Ajzen, 2020). Die Intention wird wiederum von drei latenten Konstrukten beeinflusst: der Gesamtbewertung des betrachteten Verhaltens durch eine Person (= Einstellung gegenüber dem Verhalten), der persönlichen Einschätzung einer Person hinsichtlich des sozialen Drucks, das betrachtete Verhalten auszuführen (= subjektive Norm), und dem Ausmaß, zu dem sich eine Person in der Lage fühlt, das betrachtete Verhalten auszuführen (= wahrgenommene Verhaltenskontrolle) (Ajzen, 1991; Ajzen, 2019; Ajzen 2020).

Zur Konstruktion des Fragebogens durchlaufen die TN verschiedene Prozessphasen (Ajzen, 2019; Fishbein & Ajzen, 2009; Francis et al., 2004), in denen sie als Forschende agieren oder, bedingt durch ihre Zugehörigkeit zur Zielgruppe der Nachwuchsführungskräfte, phasenweise in die Rolle von Studienteilnehmenden schlüpfen. Die nachfolgenden Unterkapitel beschreiben die verschiedenen Phasen des Lehrkonzepts und gehen dabei auch auf die jeweiligen Rollen der TN ein.

### 2.2 Phase 1: Qualitative Vorstudie

In der ersten Phase wird eine qualitative Vorstudie durchgeführt. Die TN, als Management-Studierende selbst potenzielle Nachwuchsführungskräfte, haben in dieser Phase die Rolle von Studienteilnehmenden inne. Sie beantworten Fragen zu empKom im freien Antwortformat, die sich aus der Theorie des geplanten Verhaltens ergeben (Ajzen, 2019): So werden die TN zunächst dazu aufgefor-

dert, Vor- und Nachteile aufzulisten, die sich ihrer Meinung nach ergeben, wenn sie in ihrem zukünftigen Berufsalltag stets empathisch kommunizieren. Diese Angaben beziehen sich auf Verhaltensüberzeugungen im Rahmen der Einstellung gegenüber dem Verhalten (Ajzen, 1991; Ajzen, 2019; Ajzen 2020). Des Weiteren sollen sie die Erwartungen anderer beurteilen. Hierfür werden sie aufgefordert, zum einen Individuen oder Gruppen aufzuzählen, die es befürworten würden, wenn sie in ihrem zukünftigen Berufsalltag stets empathisch kommunizieren, und zum anderen Individuen oder Gruppen zu nennen, die es nicht gutheißen würden, wenn die TN in ihrem zukünftigen Berufsalltag stets empathisch kommunizieren. Weiterhin sollen die TN das Verhalten ihres Umfelds hinterfragen und diejenigen Individuen oder Gruppen notieren, die in ihrem Berufsalltag selbst stets empathisch kommunizieren, sowie die Personen(gruppen) benennen, die dies nicht tun. Diese Angaben bilden die Grundlage für normative Überzeugungen im Sinne der subjektiven Norm (Ajzen, 1991; Ajzen, 2019; Ajzen 2020). Zu guter Letzt werden Rahmenbedingungen in den Blick genommen, die in der Theorie des geplanten Verhaltens der Komponente der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle zuzuordnen sind (Ajzen, 1991; Ajzen, 2019; Ajzen 2020). Die TN listen Faktoren und Bedingungen auf, die es ihnen einfacher machen oder grundsätzlich ermöglichen, in ihrem zukünftigen Berufsalltag stets empathisch zu kommunizieren. Gleichermäßen sammeln sie die Faktoren und Rahmenbedingungen, die es ihnen erschweren oder grundsätzlich verhindern, in ihrem zukünftigen Berufsalltag stets empathisch zu kommunizieren. Die Beantwortung der Fragen erfolgt über einen anonymen Onlinezugang.

### **2.3 Phase 2: Inhaltsanalyse**

In der nächsten Phase findet für die TN ein Rollenwechsel statt. Sie werden nun selbst zu Forschenden. Dafür bilden sie eigenständig Projektgruppen mit je drei Personen (eine Zweiergruppe aufgrund der Gesamtzahl der TN). Innerhalb ihrer Projektgruppe vergeben die TN spezifische Verantwortlichkeiten: Eine Person ist zuständig für Vor- und Nachteile von empKom, eine für Erwartungen in Bezug auf empKom und eine für Rahmenbedingungen von empKom. Die TN werten nun, zunächst in Einzelarbeit und für die Fragen, die zu ihrem Verantwortungsbereich gehören, die gegebenen Antworten aus der qualitativen Vorstudie aus. Hierfür nutzen sie eine zusammenfassende Inhaltsanalyse (Mayring, 2022). Anschließend treffen diejenigen TN, die die gleichen Fragen inhaltsanalytisch ausgewertet haben, in sogenannten Expertenteams zusammen, um im Rahmen eines konsensuellen Kodierprozesses (Kuckartz, 2018) induktiv Kategoriensysteme zu bilden. Die Expertenteams bestehen dabei jeweils aus zehn bzw. neun TN. Um eine adäquate Durchführung der Inhaltsanalyse zu gewährleisten, erhalten die TN durch die Lehrperson im Vorfeld dieser Prozessphase eine methodische Einführung.

### **2.4 Phase 3: Fragebogenkonstruktion**

Die diskursiv gebildeten Kategorien werden anschließend durch die Lehrperson nach den Vorgaben von Ajzen (2019) in einen Pilotfragebogen überführt. Diese Phase könnte in zukünftigen Durchläufen ebenfalls von den TN übernommen werden. Aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen wird im Pilotdurchlauf jedoch darauf verzichtet.

### **2.5 Phase 4: Pilotstudie**

Um ein Gefühl für den Pilotfragebogen zu erhalten, füllen die TN diesen in der nächsten Phase zunächst individuell in der Rolle als Studienteilnehmende aus. Sie richten dabei ihre Aufmerksamkeit auf potenzielle (Verständnis-)Probleme, die beim Ausfüllen des Fragebogens entstehen. Ihre diesbezüglichen Eindrücke halten sie stichpunktartig fest.

### **2.6 Phase 5: Kognitive Interviews**

In der sich nun anschließenden fünften Phase werden die TN wieder zu Forschenden. Sie treten in ihren Projektgruppen zusammen, wobei jedes Projektgruppenmitglied in der Phase der Inhaltsanalyse verschiedene Fragen analysiert hat und somit einen individuellen Expertenstatus in die Projekt-

gruppe einbringt. In der Projektgruppe tauschen sich die TN über ihre Eindrücke zum Fragebogen aus. Sie identifizieren Items des Pilotfragebogens, die Problempotenzial bergen, und ordnen diese Probleme in das 4-Stufen-Modell nach Prüfer und Rexroth (2005) ein. Um die Qualität des Pilotfragebogens zu prüfen, entwickeln sie einen Interviewleitfaden für kognitive Interviews, der es ihnen erlaubt, dem Problemgehalt der identifizierten Items auf den Grund zu gehen. Hierfür wählen sie kognitive Techniken wie Probing, Confidence Rating, Paraphrasing, Card Sorting und Think Aloud (Prüfer & Rexroth, 2005). Um eine adäquate Entwicklung des Interviewleitfadens zu gewährleisten, erhalten die TN durch die Lehrperson zu Beginn der fünften Prozessphase methodische Hinweise.

Jedes Projektgruppenmitglied rekrutiert anschließend je zwei Nachwuchsführungskräfte, die den Pilotfragebogen bearbeiten. Daraufhin führen die Projektgruppenmitglieder mit den Nachwuchsführungskräften auf Basis des entwickelten Leitfadens kognitive Interviews durch (Lenzer et al., 2015; Prüfer & Rexroth, 2005). Die Interviews werden im Anschluss transkribiert und in den Projektgruppen ausgewertet. Dabei legt jedes Projektgruppenmitglied ein besonderes Augenmerk auf die Items, die zum persönlichen Verantwortungsbereich gehören. Die Projektgruppenmitglieder sammeln alle Aussagen (= direkte Zitate mit Fundstelle) zu Items, die in ihren Verantwortungsbereich fallen, in einer Tabelle und fassen je Item die Aussagen zusammen. Weitere itemspezifische Notizen, die während des Interviews angefertigt wurden (beispielsweise para- und nonverbale Signale, die Aufschluss zum Verständnis der Items geben), werden ebenfalls notiert. Anschließend formulieren die Projektgruppenmitglieder auf Basis der zusammengetragenen Informationen einen begründeten Befund (Item anpassen oder Item beibehalten), der die Grundlage für die letzte Phase bildet.

## 2.7 Phase 6: Fragebogenüberarbeitung

In der letzten Phase behalten die TN ihre Rolle als Forschende bei und werden zu Fragebogenkonstruktoren. Auf Basis ihrer Befunde formulieren die TN Verbesserungsvorschläge für als verbesserungswürdig identifizierte Items. Die Verbesserungsvorschläge pflegen sie in den Pilotfragebogen ein, sodass im Ergebnis ein überarbeiteter Fragebogen vorliegt, der zur Erfassung der Intention zur empKom bei Nachwuchsführungskräften genutzt werden kann.

Als Prüfungsleistung werden die durchlaufenen Phasen aufgabengeleitet in einer Projektarbeit dokumentiert, die am Ende des Semesters abzugeben ist.

Abbildung 1 fasst das Lehrkonzept zusammen und zeigt sowohl die verschiedenen Phasen als auch die Rollen auf, die die TN währenddessen einnehmen. In der Abbildung ist die Rolle der TN in der Phase der Fragebogenkonstruktion ausgegraut, weil diese von der Lehrperson übernommen wurde.

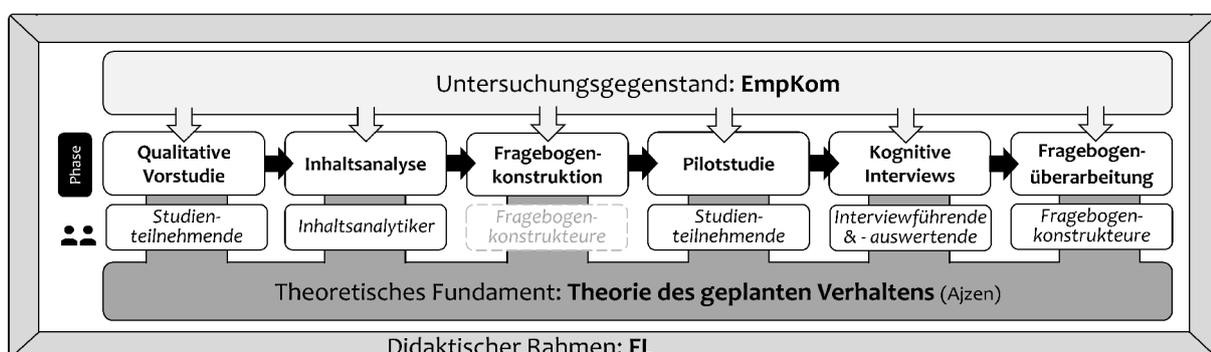


Abbildung 1: Lehrkonzept des Seminars

Für den vorliegenden Beitrag ist von Interesse, wie die Studierenden das zuvor beschriebene Lehrkonzept wahrnehmen und welche Lehren sie daraus mitnehmen (siehe Forschungsfragen), um festzustellen, inwiefern eine Sensibilisierung für empKom als 21<sup>st</sup> century skill stattgefunden hat. Aus

diesem Grund werden in diesem Beitrag nicht die Ergebnisse der Fragebogenkonstruktion vorgestellt. Stattdessen fokussiert der Beitrag, als wesentlichen Bestandteil des FLs (Huber, 2009), die Reflexionen der TN. Nachfolgend wird dazu das methodische Vorgehen beschrieben.

### 3 Methodisches Vorgehen

#### 3.1 Stichprobe

Die Stichprobe des Seminars umfasst 29 Studierende eines Master- bzw. fortgeschrittenen Diplomstudiengangs der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Technischen Universität Dresden. Die TN lassen sich als potenzielle Nachwuchsführungskräfte bezeichnen. Das durchschnittliche Alter der TN beträgt 23,96 Jahre (SD = 1,99 Jahre). Alle TN verfügen bereits über Berufserfahrung, u. a. durch die Tätigkeit als Werksstudierende oder absolvierte Praktika. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht zu den soziodemografischen Daten der TN.

**Tabelle 1:** Soziodemografische Daten der TN

Variable		M	SD
Alter (in Jahren)		23,96	1,99
		<b>N = 29</b>	%
Geschlecht	weiblich	22	76
	männlich	7	24
Studiengang	Master Betriebswirtschaftslehre	20	69
	Diplom Wirtschaftsingenieurwesen	5	17
	Master Wirtschaftspädagogik	4	14
Berufserfahrung*	Tätigkeit als Werksstudierende während des Studiums	18	62
	Praktika	17	59
	Tätigkeit als studentische Hilfskraft	11	38
	Minijob während des Studiums	11	38
	Vollzeitarbeit vor Aufnahme des Studiums	7	24
	Berufsausbildung vor dem Studium	5	17
	Wehrdienst/Freiwilligendienst	3	10
	Sonstiges	2	7
* Mehrfachnennungen möglich			

#### 3.2 Datenerhebung und -auswertung

Die Reflexionen der TN, die zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden, werden mittels eines Online-Fragebogens erhoben, den die TN in der letzten Seminarstunde freiwillig ausfüllen. Der Online-Fragebogen regt die TN durch Reflexionsfragen dazu an, ihren Prozess des FLs zu empKom im Rahmen des Seminars (= Reflexionsgegenstand) zu betrachten. Die Reflexionsfragen orientieren sich dabei am conceptual model of reflection (Hommel et al., 2023), das, angelehnt an die „Struktur des psychophysischen Systems im Person-Umwelt-Bezug“ (Becker et al., 1987, S. 433), einen konzeptuellen Rahmen bietet, um verschiedene Perspektiven auf Reflexion zu bündeln und somit – im Sinne des Forschungsinteresses des vorliegenden Beitrags – ein umfassendes Bild auf den Reflexionsgegenstand zu liefern (siehe Abbildung 2). Angeregt durch die Fragen beschreiben

die TN in ihren Reflexionen verschiedene Rahmenbedingungen und individuelle Einflussfaktoren, die sich auf ihren Prozess des FLs zu empKom im Rahmen des Seminars auswirken. Hinsichtlich des Reflexionsgegenstands legen die TN zudem Auslöser, intrapersonelle Prozesse (Kognition, Emotion und Motivation) sowie kurz- und langfristige Folgen offen, die sich für sie aus dem FL zu empKom ergeben. Der Online-Fragebogen wurde von  $n = 21$  TN bearbeitet.

Die Ergebnisauswertung erfolgt durch eine strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Hierbei bilden die einzelnen Komponenten des conceptual model of reflection (Hommel et al., 2023) die Grundlage für das deduktiv entwickelte Kategoriensystem und die nachfolgende Ergebnisdarstellung.

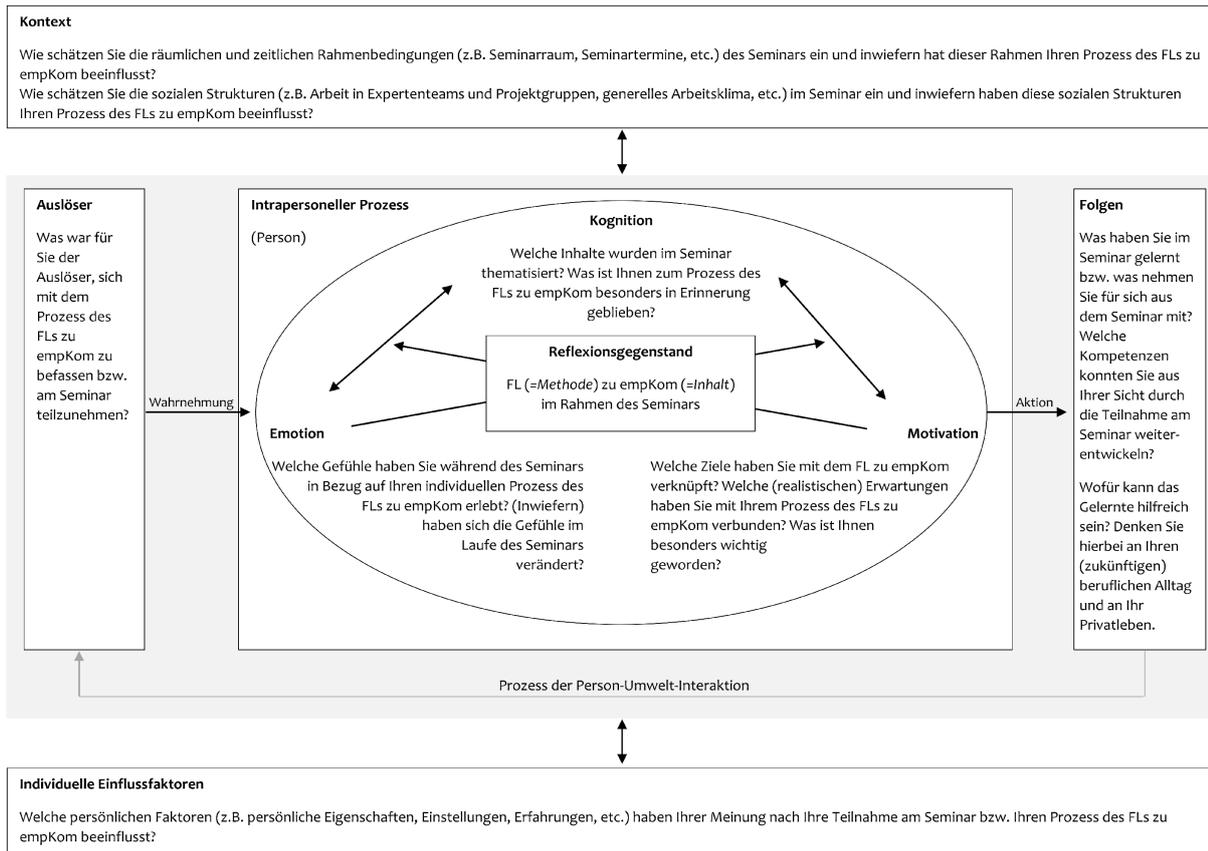


Abbildung 2: Reflexionsfragen in Anlehnung an das conceptual model of reflection nach Hommel et al. (2023)

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Kontext

Die Reflexionen der TN betrachten räumliche ( $n = 23$  Propositionen von  $n = 18$  TN), zeitliche ( $n = 22$  Propositionen von  $n = 17$  TN) und soziale Rahmenbedingungen ( $n = 30$  Propositionen von  $n = 17$  TN) und legen dabei sowohl förderliche ( $67 =$  Propositionen von  $n = 19$  TN) als auch hinderliche Aspekte ( $n = 8$  Propositionen von  $n = 8$  TN) offen.

Hinsichtlich der räumlichen Rahmenbedingungen schätzen die TN die Durchführung in Präsenz als förderlich für ihren Prozess des FLs zu empKom ein. Ebenfalls begrüßen sie die Möglichkeit, in Ausnahmefällen („Krankheit etc.“, FB2<sup>1</sup>) durch eine digitale Zuschalte mittels Videokonferenzprogramm online am Seminar teilnehmen zu können. Während Raumgröße und Helligkeit

<sup>1</sup> Herkunftsvermerke zu direkten Zitaten in Form der Fragebogennummer (FB) dienen der Sicherstellung einer transparenten und ausgewogenen Darstellung.

(„große Fenster, gute Sonneneinstrahlung, weiße Wände“, FB15) Interaktionen im Rahmen des FLs in einem angenehmen Umfeld begünstigen, wird die Kälte im Raum als hinderlicher Aspekt aufgezeigt.

Hinsichtlich der zeitlichen Rahmenbedingungen betrachten die TN die Regelmäßigkeit der Seminartermine und eine damit einhergehende Kontinuität als vorteilhaft. Gleichmaßen findet die Tageszeit, in der das Seminar stattfindet („um den Mittag“, FB15), Berücksichtigung in den Reflexionen und wird als förderlich eingeordnet, da man „da in Gedanken noch mehr bei der Sache ist als (...) abends“ (FB15). Trotz der Regelmäßigkeit sind in den Rhythmus des Seminars „eigenverantwortliche Bearbeitungszeit[en]“ (FB6) integriert, die genutzt werden können, um Aufgabenbausteine für die Prüfungsleistung bereits während des Semesters zu bearbeiten. Diese Bearbeitungszeiten werden als „sehr positiv“ (FB6) und „angenehme Abwechslung“ (FB6) charakterisiert. Demgegenüber stellt die Abgabe der Prüfungsleistung in der Prüfungsphase eine für das FL hinderliche Rahmenbedingung dar, die mitunter Stress erzeugt, „da ja mitte [sic] Februar viele Prüfungen geschrieben werden“ (FB20).

Hinsichtlich der sozialen Rahmenbedingen gehen die Reflexionen der TN insbesondere auf die Gruppenarbeiten (Expertenteams, Projektgruppen) ein. Diese bieten Raum für Meinungs austausch („Die gemeinschaftliche Arbeit hat mir nochmal gezeigt wie unterschiedlich (...) Ansätze und Denkweisen zu einem Thema bzw. einer Problemstellung sein können (...).“, FB16) und haben die Motivation gestärkt („Der regelmäßige Austausch hat auch motiviert und geholfen sich dem Thema zu nähern. (...) Ohne diese regelmäßige Interaktion hätte ich sicherlich weniger engagiert gearbeitet.“, FB15). „Wertschätzung“ (FB7), „Rücksichtnahme“ (FB12), „Respekt“ (FB6), „Offenheit“ (FB2) und „Empathie“ (FB2) haben dabei das soziale Klima positiv beeinflusst. Ebenso wird Hilfsbereitschaft („Ich konnte auch mal Kommilitonen außerhalb meines Teams nach Hilfe fragen“, FB19) als förderlich für das FL hervorgehoben. Die Gruppengröße hingegen wird unterschiedlich bewertet. Während die Gruppengröße der Expertenteams in Phase 2 des Seminars teilweise als „schwierig“ (FB11) empfunden wird, formulieren andere TN den Wunsch, „gerne (...) Gruppenarbeiten mit vielen Leuten [zu] wiederholen“ (FB10). Als ausschließlich hinderlicher Aspekt im Zusammenhang mit den Gruppenarbeiten wird das Phänomen der Trittbrettfahrer genannt („Bei uns haben bis jetzt 2 Personen sehr viel mehr der Teamarbeit übernommen als die dritte Person, was dann immer etwas schade ist, da die dritte Person von der Arbeit der anderen beiden profitieren wird.“, FB13).

## 4.2 Individuelle Einflussfaktoren

Als individuelle Einflussfaktoren auf ihren Prozess des FLs zu empKom identifizieren die TN persönliche Eigenschaften wie Empathie, Gründlichkeit, Kommunikationsfähigkeit, Neugierde, Offenheit, Sorgfalt, Strukturiertheit, Verantwortungsbewusstsein und Wissbegier (n = 11 Propositionen von n = 5 TN), Einstellungen wie Aufgeschlossenheit gegenüber empKom, Lockerheit, Skepsis und Unzufriedenheit gegenüber dem Studium (n = 7 Propositionen von n = 6 TN) sowie Erfahrungen aus Berufsalltag, Privatleben, Studium und mit der Lehrperson (n = 8 Propositionen von n = 6 TN). Zwar legen die genannten individuellen Einflussfaktoren den Schluss nahe, dass sich diese überwiegend förderlich auf den Prozess des FLs zu empKom auswirken, jedoch erfolgt in den Reflexionen der TN dahingehend keine Einordnung.

## 4.3 Auslöser

Als Auslöser für die Teilnahme am Seminar und damit den Prozess des FLs zu empKom lassen sich in den Reflexionen der TN drei Schwerpunkte finden:

Erstens formulieren die Studierenden, dass das Thema, empKom, ein Auslöser für sie gewesen sei, welches sie als „interessant“ (FB2, 5, 10, 12, 16, 19), „aktuell“ (FB1) und „relevant“ (FB16) charakterisieren (n = 13 Propositionen von n = 10 TN).

Zweitens zeigen die Reflexionen, dass die angekündigte Gestaltung des Seminars („forschendes Lernen“, FB14, „Ich hatte bisher noch nichts in die Richtung gemacht“, FB15) in Kombination mit der Umsetzung als Präsenzangebot („Studenten in real life zu sehen“, FB20), Interaktionen und

einem ausgeprägten Anwendungsbezug („[Ich] mag (...) Module, bei denen man (...) während des Semesters das Gelernte direkt anwendet, da es so besser hängen bleibt“, FB13) die Studierenden dazu bewegt haben, am Seminar teilzunehmen (n = 10 Propositionen von n = 9 TN).

Drittens offenbaren die Reflexionen, dass formale Aspekte wie Seminartitel und Lehrperson die Studierenden zur Seminarteilnahme motiviert haben. Die Möglichkeit der Anrechnung des Wahlpflichtmoduls im gewünschten Bereich („[passend zum] Schwerpunkt im Studium“, FB2) sowie die empfundene Attraktivität im Vergleich zum weiteren Wahlpflichtangebot stellen für die Studierenden weitere Auslöser für die Teilnahme am Seminar dar (n = 15 Propositionen von n = 9 TN).

#### 4.4 Intrapersoneller Prozess

Im Rahmen des intrapersonellen Prozesses reflektieren die TN ihre Emotionen (n = 35 Propositionen von n = 18 TN), ihre Motivation (n = 35 Propositionen von n = 19 TN) sowie kognitive Aspekte (n = 44 Propositionen von n = 19 TN). Während des FLs zu empKom verspüren die TN sowohl positive (n = 17 Propositionen von n = 13 TN), negative (n = 15 Propositionen von n = 9 TN) als auch neutrale Emotionen (n = 4 Propositionen von n = 4 TN). Positive Gefühle, die insbesondere am Anfang das Erleben der TN dominieren, sind Aufregung („[Ich war] positiv aufgeregt (excited) etwas Neues zu lernen/zu entdecken“, FB1) und Gespanntheit „was einen erwarten wird“ (FB11). Im Laufe des FLs entwickeln sich ein Gemeinschaftsgefühl, Euphorie und Sicherheit durch den „Austausch mit Kommilitonen“ (FB19). Darüber hinaus werden Zufriedenheit hinsichtlich „der Wahl des Seminars“ (FB16) sowie Neugierde „auf die Meinungen und Erfahrungen von anderen Personen“ (FB16) wahrgenommen. Zum Ende des FLs zu empKom verspüren die TN Erleichterung und Stolz, „dass wir alles geschafft haben“ (FB19). Bei den negativen Gefühlen zeigt sich eine Häufung zu Beginn und am Ende des FLs zu empKom. Während die TN zu Beginn insbesondere Unsicherheit, Sorge und Überforderung verspüren („Anfangs [hatte ich] ein verunsichertes Gefühl, was auf mich zukommt und erwartet wird“, „[Ich hatte] die Sorge, kein Team zu finden, wo ich gut reinpasse“, „[Ich empfind] etwas Panik, nicht zu wissen, ob das richtig ist, was ich mache“, FB19), verändern sich die negativen Gefühle gegen Ende vorwiegend hin zu Stress durch „andere Abgaben“ (FB7) bzw. „andere Belastungen im Studium“ (FB12). Als Spezifizierung einer neutralen Emotion nennen die TN lediglich „Langeweile“ (FB15). Ansonsten sprechen sie allgemein von neutralen Gefühlen, die insbesondere am Anfang des FLs vorhanden sind, sich dann aber „euphorischer entwickelt“ (FB4) haben.

Hinsichtlich ihrer Motivation differenzieren die TN in ihren Reflexionen zwischen Zielen und (realistischen) Erwartungen, wobei sich die genannten Aspekte inhaltlich ähneln (n = 35 Propositionen von n = 18 TN). Als vorherrschendes Ziel des FLs zu empKom formulieren die TN die Aneignung und Anwendung forschungsmethodischer Kompetenzen („Forschungsmethoden kennenlernen und die Möglichkeit wahrnehmen, selbst Forschung zu betreiben“, FB2). Weiterhin verfolgen sie das Ziel, ihre Fach- und Sozialkompetenz zu erweitern, Fachwissen, insbesondere zu empKom, zu erlangen und die mit dem Seminar verbundene Prüfungsleistung zu bestehen. Die Erwartungen umfassen Einblicke in forschende Tätigkeiten, den Erwerb von Fachwissen und die Erweiterung vorhandener Sozialkompetenzen. In Ergänzung dazu offenbaren die Reflexionen Erwartungen hinsichtlich der Interaktionsformen. Die TN erwarten „gute und strukturierte Gruppenarbeit“ (FB2).

Im Einklang mit den formulierten Zielen und Erwartungen sind den TN insbesondere die qualitativen Forschungsmethoden des Seminars (n = 31 Propositionen von n = 15 TN) in Erinnerung geblieben. In ihren Reflexionen nennen sie „die Herangehensweise bei kognitiven Interviews“ (FB4), „qualitative Inhaltsanalysen nach Mayring mit induktiver Kategorienbildung“ (FB19) und „die Erstellung und Qualitätssicherung von Fragebögen“ (FB12). Gruppenarbeiten, die Theorie des geplanten Verhaltens und „Inhalte und Theorie zu Empathie/empathischer Kommunikation“ (FB19) finden ebenfalls Erwähnung.

#### 4.5 Folgen

Die Reflexionen zu den Folgen des FLs zu empKom zeigen, dass die TN aus ihrer Sicht eine Vielzahl ihrer Ziele und Erwartungen realisieren konnten. So konstatieren sie einen Fachwissens- und Kom-

petenzzuwachs hinsichtlich der Theorie des geplanten Verhaltens sowie die (Weiter-)Entwicklung ihrer forschungsmethodischen Kompetenz, insbesondere bezogen auf Inhaltsanalysen und kognitive Interviews („Ich habe die Methoden der Inhaltsanalyse und kognitiver Interviews im Gesamten kennengelernt und weiß jetzt, wie man diese anwenden kann. Meine Kompetenzen haben sich in deren Anwendung also weiterentwickelt“, FB13) (n = 29 Propositionen von n = 16 TN).

Weiterhin bemerken die TN einen Anstieg ihrer Sozial- und Selbstkompetenzen, da sie in Gruppenarbeiten „Empathievermögen“ (FB12) und „Kommunikationsfähigkeit“ (FB12) sowie „Zeitmanagement“ (FB1, 7, 19) und „Organisation“ (FB19) schulen konnten (n = 15 Propositionen von n = 8 TN). Durch die Beschäftigung mit der Thematik Empathie ist einzelnen TN bewusst geworden, „dass Ansichten zu empathischer Kommunikation und deren Auswirkungen sehr unterschiedlich auf Menschen wirken können“ (FB16). Wurde zunächst angenommen, dass „jeder weiß was empathische Kommunikation ist und welche Faktoren damit zusammenhängen“ (FB16), stellte sich heraus, „dass es da durchaus Unterschiede gibt und [man] dies (...) in der Zukunft (...) wissen [sollte, um] ... Missverständnisse [zu verhindern]“ (FB16).

Auch langfristig sehen die TN verschiedene Bereiche, in denen die erlernten Kompetenzen für sie von Nutzen sein können. Ihre Reflexionen zeigen, dass sie insbesondere Vorteile für ihr wissenschaftliches Arbeiten („Masterarbeit“, FB2, 6, 17, „Uni-Projekte“, FB13), ihre (zukünftige) berufliche Tätigkeit, Projektarbeiten und Teamarbeit („Zusammenarbeit [auch] mit unterschiedlichen Gruppen“, FB1) sehen (n = 17 Propositionen von n = 11 TN). In diesem Kontext heben sie explizit die Relevanz von Empathie bzw. empathischer Kommunikation hervor (n = 8 Propositionen von n = 8 TN). Generell unterstreichen sie, dass die „Beschäftigung mit empathischer Kommunikation (...) hilfreich sein [kann – sowohl] für die Anwendung im Berufs- [als auch im] (...) Privatleben“ (FB17). Die TN konnten für sich ableiten, „warum man empathisch kommunizieren sollte“ (FB11) und wie eine Umsetzung gelingen kann („[Ich] weiß, worauf es ankommt bzw. was Empathie hemmen kann“, FB10). Abbildung 3 fasst die Reflexionen der TN zusammen.

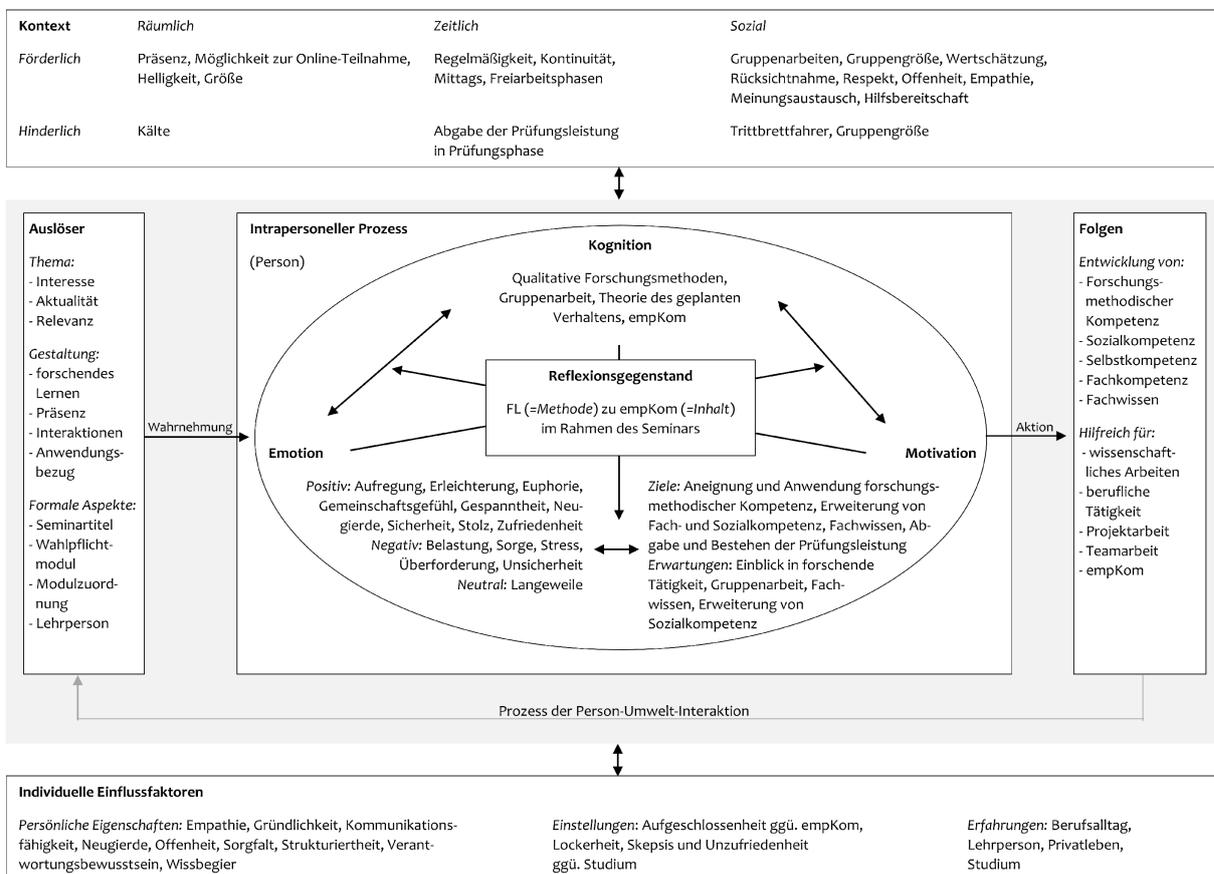


Abbildung 3: Reflexionen der TN in Anlehnung an das conceptual model of reflection nach Hommel et al. (2023)

## 5 Diskussion und Ausblick

Gegliedert nach den Komponenten des conceptual model of reflection (Hommel et al., 2023) liefern die Ergebnisse strukturierte und vielseitige Einblicke in die Wahrnehmungen der Studierenden zum vorgestellten, auf dem FL basierenden Seminar zu empKom und tragen somit zur Beantwortung der gestellten Forschungsfragen bei. Wichtig zu betonen ist hierbei, dass die dargestellten Ergebnisse ausschließlich die Aspekte aufgreifen und einordnen können, die die TN des Pilotdurchlaufs in ihren freiwilligen Reflexionen preisgegeben haben.

Mit Blick auf die Auslöser wird insbesondere deutlich, dass die TN, abweichend von den Studienergebnissen von Holt und Marques (2012), Empathie durchaus als wichtig und relevant einstufen und diese Einschätzung einer der Beweggründe für sie war, am Seminar teilzunehmen. Damit im Einklang steht, dass die Studierenden in ihren Reflexionen teilweise eine offenkundig positive Grundeinstellung („positive Einstellung zum Thema der empathischen Kommunikation“, FB13) zum Ausdruck bringen. Folglich lässt sich aus den Reflexionen die Tendenz ableiten, dass in den vergangenen mehr als zehn Jahren bei Management-Studierenden augenscheinlich ein Wandel hinsichtlich der Wahrnehmung des betrachteten 21<sup>st</sup> century skills stattgefunden hat. Um herauszufinden, ob sich diese Tendenz über die TN des Pilotdurchlaufs hinausgehend bestätigt, sollten ebenfalls Studien mit Management-Studierenden anderer Hochschulen durchgeführt werden.

Weiterhin ergeben sich aus den Reflexionen der TN Hinweise darauf, dass der Prozess des FLs zu empKom im Rahmen des Seminars dazu beigetragen hat, das Bewusstsein für den Untersuchungsgegenstand (weiter) zu stärken, dessen Verständnis zu vertiefen und Ansatzpunkte zur Umsetzung von empKom, u. a. für den späteren Berufsalltag, abzuleiten. Einzelne Studierende formulieren zudem die Einschätzung, dass ihnen die verschiedenen Gruppenarbeiten innerhalb der Seminargestaltung einen Rahmen boten, sich in empKom zu erproben und den von Holt und Marques (2012) beschriebenen Unsicherheiten bei der Umsetzung entgegenzuwirken. Dabei konnten die Studierenden einen förderlichen Einfluss von empKom auf den Prozess des FLs zu empKom feststellen und somit die Relevanz des Untersuchungsgegenstandes während dessen Erforschung persönlich erleben. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass das entwickelte Lehrkonzept auf mehreren Ebenen geeignet scheint, um in der Hochschulbildung für die Bedeutsamkeit von empKom als 21<sup>st</sup> century skill zu sensibilisieren. Eine Umsetzung des Konzepts könnte sich somit auch für andere Hochschulen als gewinnbringend bei der Ausbildung zukünftiger Führungskräfte erweisen.

Die identifizierten Kontextfaktoren offenbaren dabei Stellschrauben, die genutzt werden können, um den Prozess des FLs zu empKom weiter zu verbessern. Bei einer erneuten Durchführung gilt es, förderliche Rahmenbedingungen, deren Gewährleistung im Handlungsspielraum der Semindurchführenden liegt, beizubehalten und zu stärken sowie hinderliche Rahmenbedingungen, soweit möglich, zu eliminieren. Beispielsweise lässt sich eine Verschiebung der Abgabefrist der Prüfungsleistung meist recht einfach realisieren. Für die Studierenden würden dadurch negative Emotionen abgebaut und Stress reduziert. Um die Wirkungsmechanismen des Lehrkonzepts weiter zu überprüfen und auch zukünftigen TN die Möglichkeit zu geben, individuelle Erkenntnisse aus dem Seminar abzuleiten, empfiehlt es sich, die Reflexion als immanenten Bestandteil des Lehrkonzepts beizubehalten. Zum besseren Verständnis der individuellen Einflussfaktoren sollten jedoch die zugehörigen Reflexionsfragen gezielter nach der Richtung des Einflusses fragen.

Auch eine flexible Adaption des Lehrkonzepts für ausgewählte andere 21<sup>st</sup> century skills ist im Sinne einer zukunftsorientierten Hochschulbildung denkbar: So könnten beispielsweise Kreativität oder kritisches Denken (Ehlers, 2020; WEF, 2015) als Untersuchungsgegenstände betrachtet werden, um durch die Erforschung dieser 21<sup>st</sup> century skills für ihre Bedeutsamkeit zu sensibilisieren. Da es zudem keinen Standardfragebogen zur Theorie des geplanten Verhaltens gibt (Ajzen, 2020), stellt die Entwicklung eines solchen Fragebogens zu ausgewählten, intentionalen 21<sup>st</sup> century skills stets ein für das FL zweckmäßiges Projekt dar, das durch die Studierenden „in aktiver Mitarbeit (...) (mit)gestalt[et], erfahren und reflektier[t]“ (Huber 2009, S. 11) werden kann. Die aus dem Lehrkonzept resultierenden Fragebögen können darüber hinaus genutzt werden, um in weiterführenden

Forschungsvorhaben die Verhaltensabsichten von Nachwuchsführungskräften hinsichtlich der betrachteten 21<sup>st</sup> century skills vorherzusagen und etwaige Bedarfe sowie Ansatzpunkte für Interventionen aufzuzeigen.

## Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2019). *Constructing a Theory of Planned Behavior Questionnaire*. <https://people.umass.edu/ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314–324. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Barrett-Lennard, G. T. (1993). The phases and focus of empathy. *British Journal of Medical Psychology*, 66(1), 3–14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1993.tb01722.x>
- Becker, D., Oldenbürger, H.-A. & Piehl, J. (1987). Motivation und Emotion. In G. Lüer & D. Becker (Hrsg.), *Allgemeine experimentelle Psychologie. Eine Einführung in die methodischen Grundlagen mit praktischen Übungen für das experimentelle Praktikum* (S. 431–470). Fischer.
- Burmeister, K., Fink, A., Mayer, C., Schiel, A. & Schulz-Montag, B. (2019). *Szenario-Report: KI-basierte Arbeitswelten 2030*. Fraunhofer Verlag. [https://www.digital.iao.fraunhofer.de/content/dam/iao/ikt/de/documents/1\\_Szenario-Report.pdf](https://www.digital.iao.fraunhofer.de/content/dam/iao/ikt/de/documents/1_Szenario-Report.pdf)
- Bylund, C. L. & Makoul, G. (2005). Examining Empathy in Medical Encounters: An Observational Study Using the Empathic Communication Coding System. *Health Communication*, 18(2), 123–140. [https://doi.org/10.1207/s15327027hc1802\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327027hc1802_2)
- Clark, M. A., Robertson, M. M. & Young, S. (2019). “I feel your pain”: A critical review of organizational research on empathy. *Journal of Organizational Behavior*, 40(2), 166–192. <https://doi.org/10.1002/job.2348>
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V.) (Hrsg.) (2021). *Fachkräfteengpässe schon über Vorkrisenniveau. DIHK-Report Fachkräfte 2021*. DIHK. <https://www.dihk.de/resource/blob/61638/9bde58258a88d4fce8cda7e2ef300b9c/dihk-report-fachkraeftesicherung-2021-data.pdf>
- Ehlers, U.-D. (2020). Future Skills für die Welt von morgen. In U.-D. Ehlers (Hrsg.), *Future Skills* (S. 57–100). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3_5)
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2009). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Francis, J., Eccles, M. P., Johnston, M., Walker, A. E., Grimshaw, J. M., Foy, R., Kaner, E. F. S., Smith, L. & Bonetti, D. (2004). *Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour: A manual for health services researchers*. Centre for Health Services Research, University of Newcastle upon Tyne. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/1735/>
- Hahm, S.-W. (2017). Communication strategies of online-based leadership and members’ work engagement and job burnout. *Journal of Internet Computing and Services*, 18(5), 103–112. <https://doi.org/10.7472/JKSII.2017.18.5.103>
- Hofmann, J., Piele, A. & Piele, C. (2021). *Arbeiten in der Corona-Pandemie. Entgrenzungseffekte durch mobiles Arbeiten und deren Vermeidung. Folgeergebnisse*. Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation IAO. <https://www.iao.fraunhofer.de/content/dam/iao/images/iao-news/arbeiten-in-der-corona-pandemie-folgeergebnisse-entgrenzungseffekte-durch-mobiles-arbeiten.pdf>
- Holt, S. & Marques, J. (2012). Empathy in Leadership: Appropriate or Misplaced? An Empirical Study on a Topic that is Asking for Attention. *Journal of Business Ethics*, 105(1), 95–105. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0951-5>
- Hommel, M., Fürstenau, B. & Mulder, R. H. (2023). Reflection at work – a conceptual model and the meaning of its components in the domain of VET teachers. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.923888>
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). UVW.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). Forschungsnahes Lernen fordern: Gründe und Ziele. In L. Huber & G. Reinmann (Hrsg.), *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen* (S. 29–88). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6_2)

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Auflage). Beltz Juventa.
- Lenzner, T., Neuert, C. & Otto, W. (2015). *Kognitives Pretesting* (GESIS Survey Guidelines, Version 1.1). GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.15465/gesis-sg\\_010](https://doi.org/10.15465/gesis-sg_010)
- Madlock, P. E. (2013). The influence of motivational language in the technologically mediated realm of telecommuters. *Human Resource Management Journal*, 23(2), 196–210. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2012.00191.x>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 13., überarbeitete Auflage). Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43)
- Prüfer, P. & Rexroth, M. (2005). Kognitive Interviews. (GESIS-How-to, 15). Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-201470>
- Rios, J. A., Ling, G., Pugh, R., Becker, D. & Bacall, A. (2020). Identifying critical 21st-century skills for workplace success: A content analysis of job advertisements. *Educational Researcher*, 49(2), 80–89. <https://doi.org/10.3102/0013189X19890600>
- WEF (World Economic Forum) (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. World Economic Forum. [https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf)
- WEF (World Economic Forum) (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology*. World Economic Forum. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)
- Yue, C. A., Men, L. R. & Ferguson, M. A. (2021). Examining the effects of internal communication and emotional culture on employees' organizational identification. *International Journal of Business Communication*, 58(2), 169–195. <https://doi.org/10.1177/2329488420914066>

## Autorin

M.Sc. Caroline Muss, Technische Universität Dresden, Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Professur für Wirtschaftspädagogik, Dresden, Deutschland; Orcid-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0218-9471>; E-Mail: [caroline.muss@tu-dresden.de](mailto:caroline.muss@tu-dresden.de)



**Zitiervorschlag:** Muss, C. (2025). Empathische Kommunikation erforschen – Sensibilisierung schaffen. Aufbau, Umsetzung und Reflexion eines Lehrkonzepts für Nachwuchsführungskräfte. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2555W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



# die hochschullehre

## Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

### Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

[wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!