

# Referierte Beiträge

DIETER EULER & ANNETTE BAUER-KLEBL

## Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen

Theoretische Fundierung und Anwendung für die Curriculumentwicklung

**KURZFASSUNG:** Der in den Erziehungswissenschaften zentrale Begriff der ‚Sozialkompetenzen‘ wird zumeist vage und ohne theoretische Fundierungen verwendet. Ausgerichtet auf ein didaktisches Erkenntnisinteresse wird das Konstrukt zunächst definiert und erläutert. Nachfolgend werden die zentralen Komponenten weiter ausdifferenziert und theoretisch fundiert. Dabei werden die folgenden Fragen vertieft: (1) Wie können Sozialkompetenzen kompetenztheoretisch präzisiert und fundiert werden? (2) Wie können Situationstypen bzw. Handlungsfelder situationstheoretisch präzisiert und fundiert werden? (3) Welche wissenschaftlichen Aussagen können für die Bestimmung von Sozialkompetenzen nutzbar gemacht werden? (4) Wie kann im Rahmen der Kompetenzbestimmung mit dem Problem der normativen Ausrichtung umgegangen werden?

**ABSTRACT:** Although ‚social competences‘ is widely used in educational science, very often it remains imprecise and not well-founded. In order to find a sound approach for the development of curricula, at the beginning the construct of ‚social competences‘ is defined and explicated. Based on that ground, the main components are elaborated and theoretically substantiated. The line of reasoning addresses the following questions: (1) How can theories on competence be used to specify social competences? (2) How can theories on situation or action be used to specify the term? (3) What findings from relevant scientific disciplines be used to further mark out the construct? (4) How to deal with the question that social competences may be instrumental for different values and objectives?

### 1. Ausgangspunkte

Sozialwissenschaftliche Disziplinen scheinen eine hohe Toleranz für Beliebigkeiten zu besitzen, wenn es um die semantische Klärung ihrer Kernkategorien geht. In den Erziehungswissenschaften denke man etwa an Begriffe wie ‚Bildung‘, ‚Qualität‘, ‚Kompetenz‘, ‚Standards‘ oder ‚Wissen‘. Sie wirken als etwas Selbstverständliches, offenbaren sich bei genauem Hinsehen jedoch als etwas Unverständliches, das zwar häufig zitiert, aber nur selten theoretisch geklärt und präzisiert wird.

In diesem babylonischen Gebäude hat auch das Konstrukt der „Sozialkompetenzen“ einen festen Platz. Der Begriff wird mit höchst unterschiedlichen Bedeutungsgehalten versehen, und auch vermeintliche Konkretisierungen bieten häufig keine Antworten, sondern werfen neue Fragen auf. So planen beispielsweise BAETHGE u. a. (2006) in ihrer Machbarkeitsstudie für ein „Berufsbildungs-PISA“ die Messung

von Kompetenzen und stellen in diesem Zusammenhang auch eine Klärung des Sozialkompetenz-Konstrukts zur Diskussion. Sie definieren das Konstrukt als „die Gesamtheit der Fähigkeiten eines Individuums, die in kooperativen Situationen erforderlich sind, um im Umgang mit anderen sich bewegen und erfolgreich handeln zu können.“ (BAETHGE u. a., 2006, S. 47). In Anlehnung an eine Typologie von KANNING erfolgt eine Differenzierung in einen perzeptiv-kognitiven, motivational-emotionalen sowie behavioralen Bereich (BAETHGE u. a., 2006, S. 48), eine Unterscheidung, die dann in dem nachfolgend eingeführten Kompetenzmodell ohne Erklärungs- oder Begründungsschritt durch Kategorien wie „Einstellungen, Werte, Wahrnehmungen“, „Antriebe, Motivation“, „metakognitive Strategien“ sowie „deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen“ ersetzt wird (BAETHGE u. a., 2006, S. 52). Die Operationalisierung soll insbesondere durch 17 Items eines Fragebogens vorgenommen werden, die WEBER in Anlehnung an TING-TOOMEY (1999) für die Evaluation interkulturellen Lernens entwickelt hat (WEBER, S., 2005, insb. S. 102ff., 172ff.). Es stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage die für einen spezifischen situativen Kontext (interkulturelles Lernen) entwickelten Items, die sich zudem auf die Überprüfung von (deklarativem, prozeduralem und strategischem) Wissen begrenzen, den Anspruch einlösen können, das Konstrukt der „Sozialkompetenzen“ im Umfang der eingeführten Definition sowie im Hinblick auf die unterschiedenen Begriffsdimensionen konkretisieren bzw. messen können. Die Elaboration der Ausführungen legt demgegenüber nahe, dass es sich bei dem skizzierten Präzisierungsversuch um eine eklektizistische Verbindung von Aussagen handelt, deren theoretische Fundierung und Validierung für die Berufsbildung noch aussteht.

Der skizzierte Präzisierungsversuch hebt sich allerdings positiv von jenen Ansätzen ab, die aus unterschiedlichen Perspektiven einzelne Aspekte des „Umgangs mit anderen“ hervorheben und unbegründet generalisieren. Dabei werden sowohl zwischen als auch innerhalb von einzelnen Disziplinen unterschiedliche Ausgangspunkte und Zugänge gewählt. So finden sich beispielsweise in der Psychologie Ansätze, die Sozialkompetenzen in erster Linie in den Zusammenhang der Steuerung sozialer Prozesse stellen. Andere wiederum schenken Sozialkompetenzen dann Beachtung, wenn Störungen die Kommunikation beeinträchtigen, die häufig auf (sozial inkompetente) Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Individuen zurückgeführt werden. Entsprechend existieren zahlreiche Ansätze, Sozialkompetenzen zu definieren bzw. konzeptionell zu erfassen. Zwei Beispiele mögen dies illustrieren:

- Aus der Perspektive der *psychologischen Diagnostik* versteht MERRELL Sozialkompetenzen als ein „multidimensional construct, consisting of a variety of behavioral and cognitive variables, as well as aspects of emotional adjustment useful and necessary to developing adequate social relations and obtaining desirable outcomes“ (MERRELL, 1994, S. 214). In Anlehnung an GRESHAM grenzt er drei Teilbereiche ab: (a) adaptive behaviour (als „... the effectiveness or degree with which the individual meets the standards of personal independence and social responsibility“; (b) social skills (als „specific behaviors that lead to desirable social outcomes for the person initiating them“; (c) peer acceptance.
- In der *Ökonomie* werden Sozialkompetenzen zumeist instrumentell für die Erreichung ökonomischer Ziele konzeptualisiert. So verstehen WUNDERER & DICK Sozialkompetenzen allgemein „als Fähigkeit und Bereitschaft, mit sich selbst und anderen konstruktiv, eigenbestimmt, kooperativ und situationsgerecht umzugehen“ (WUNDERER & DICK, 2002, S. 365). Das Konstrukt wird über insgesamt

12 Teilkompetenzen weiter ausdifferenziert. Für sie bilden Sozialkompetenzen eine zentrale Größe zur Realisierung des für sie bedeutsamen Zielkonstrukts „Mitunternehmertum“. Eine ähnliche Vorgehensweise, wenn auch bezogen auf ein anderes Zielkonstrukt, verfolgen HENNIG-THURAU & THURAU. Sie definieren Sozialkompetenz als die „Fähigkeit einer Person ..., auf die Erreichung von Zielen im Rahmen von persönlichen Interaktionsprozessen positiv einzuwirken, wobei eine Zielerreichung an die Erfüllung der Bedürfnisse des Interaktionspartners gebunden ist.“ (HENNIG-THURAU & THURAU, 1999, S. 303) Als normativen Kontext für die Anwendung weisen die Autoren das Dienstleistungs-Marketing aus.

Dieser erste kursorische Überblick illustriert zum einen die unterschiedlichen Ausgangspunkte, die – letztlich begründet durch die Erkenntnisfokussierungen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin und überformt durch die spezifischen Erkenntnisinteressen ihrer Vertreter – einen multiperspektivischen Blick auf das Konstrukt „Sozialkompetenz“ begründen. Die Bestimmung eines Konstrukts wie Sozialkompetenz ist unvermeidbar erkenntnisinteressen- bzw. verwendungsgeleitet. Entsprechend kann man nicht mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit behaupten, was Sozialkompetenz ‚ist‘, sondern man kann lediglich das eigene Verständnis im Hinblick auf ein bestimmtes Interesse ausdrücken und begründen. Insofern ist eine (Nominal-)Definition immer nur als Konstruktion passend, nützlich oder schlüssig im Hinblick auf seinen Zweck.

Auch wenn jede Definition und Klärung von wissenschaftlichen Konstrukten subjektabhängig und insofern normativ imprägniert ist, so soll dieser Beitrag insofern über bestehende Ansätze hinausgehen, als dass sowohl die theoretischen Grundlagen als auch die angestrebten Verwendungskontexte transparent entwickelt und ausgewiesen werden. Die folgenden Ausführungen erfolgen aus einer *didaktischen Erkenntnisperspektive*. Dabei stehen prinzipiell die folgenden Fragen im Zentrum: Wie können Sozialkompetenzen präzisiert und fundiert werden, um sie (a) als Zielgröße für die Entwicklung von Curricula und für die Gestaltung von Lernprozessen; (b) als Bestimmungsgröße zur Diagnose der Lernvoraussetzungen von Menschen zu verwenden? Die Untersuchung ist Teil eines Forschungsprogramms, das sich weitergehend auch mit Fragen der Messung sowie der methodischen Förderung von Sozialkompetenzen beschäftigt.

## 2. Definition und Explikation von „Sozialkompetenzen“

Sozialkompetenzen sollen definiert werden als *Disposition zur zielgerichteten Interaktion mit anderen Menschen über sachliche, soziale oder persönliche Themen in spezifischen Typen von Situationen*. Nachfolgend werden die Konstituenten der Definition erläutert.

### (a) „Interaktion mit anderen Menschen“

Als Ausgangspunkt der Begriffsbestimmung soll die von Max WEBER vorgenommene Unterscheidung zwischen ‚sozialem Handeln‘ und einer ‚sozialen Beziehung‘ dienen. „‚Soziales‘ Handeln ... soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (WEBER, 1956, S. 1). Mit dieser Definition

grenzt er soziales Handeln als eine spezielle Ausrichtung des Handelns ab, das nicht auf physisch-materiale Objekte, sondern auf personale Subjekte bezogen wird. Trotz des Bezugs ‚auf das Verhalten anderer‘ bleibt das Handeln selbstbezogen. Eine Perspektivenerweiterung nimmt WEBER erst über den Begriff der ‚sozialen Beziehung‘ vor. Konstitutives Merkmal einer sozialen Beziehung ist die wechselseitige Aufeinander-Bezogenheit der Handelnden, „ein Mindestmaß von Beziehung des beiderseitigen Handelns *aufeinander*“ (WEBER, 1956, S. 13). Erst wechselseitiges soziales Handeln begründet eine soziale Beziehung.

Die WEBER'sche Unterscheidung zwischen ein- und wechselseitigem sozialem Handeln liegt (zumeist implizit) zahlreichen kommunikations- und interaktionstheoretischen Ansätzen zugrunde. Obwohl die beiden Begriffe der ‚Kommunikation‘ und ‚Interaktion‘ in der Literatur keineswegs einheitlich verwendet werden (vgl. GRAUMANN, 1972, S. 1118) und entsprechend zwischen ihnen keine scharfe Trennung besteht, kann in der Tendenz festgestellt werden, dass ‚Kommunikation‘ stärker den Aspekt des Mitteilens im Rahmen eines einseitigen sozialen Handelns betont, während ‚Interaktion‘ den Aspekt des Austauschs im Rahmen einer wechselseitigen sozialen Beziehung fokussiert (vgl. MANSTETTEN, 1983, S. 33ff., S. 68ff.). Die Vielzahl an Bedeutungszuschreibungen in der Literatur erfordert eine eigene Positionierung. Der in der Definition verwendete Begriff der ‚Interaktion‘ soll zum Ausdruck bringen, dass sich das vertretene Verständnis von Sozialkompetenzen auf jene Form des sozialen Handelns bezieht, das nicht lediglich auf eine Wirkung des eigenen Handelns auf andere abgezielt, sondern bei der eine Koordination im Rahmen einer sozialen Beziehung angestrebt wird. Die *Handlungskoordination* wird demnach zu einem Kernelement der Interaktion (vgl. EULER, 1988, S. 59ff.). Unter Handlungskoordination wird die Abstimmung des eigenen mit dem Handeln der Interaktionspartner verstanden. Wesentlich ist dabei, dass der andere als ein Subjekt mit eigenen Zielen, Interessen, Erfahrungen, Gefühlen etc. wahrgenommen und akzeptiert wird. Dabei kann dem anderen mit einem unterschiedlichen Grad an Anonymität begegnet werden. Er kann in einem Extrem als einzigartiges, freundschaftlich verbundenes Individuum, im anderen als typisierter Rolleninhaber bzw. Repräsentant einer Institution betrachtet werden.

(b) „*zielgerichtete Interaktion*“

Interaktion als eine Form des Handelns erfolgt per Definition zielgerichtet, wobei hinsichtlich der Ziel- bzw. Wertausrichtung keine Festlegung getroffen wird. Bislang wurde der Zielaspekt lediglich qualifiziert durch das Erfordernis einer Handlungskoordination. Sozialkompetenzen lösen vielerorts deshalb positive Vorstellungen aus, weil sie mit Werten wie Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Glaubwürdigkeit, Offenheit, Altruismus oder des solidarischen Eintretens für den Mitmenschen verbunden werden. Diese positive Konnotation ist jedoch keineswegs zwangsläufig. So ließe sich argumentieren, dass Menschen auch dann Sozialkompetenzen besitzen, wenn sie sich gezielt gemeinsamen Verpflichtungen entziehen, andere Menschen psychisch und/oder physisch verletzen oder Mitmenschen ‚über den Tisch ziehen‘. Ob heroische Selbstlosigkeit oder schrankenloser Egoismus – in jedem Fall liegen der sozialen Interaktion spezifische Werte und Ziele zugrunde. Zudem können spezifische Sozialkompetenzen unterschiedlichen Zwecken dienen. Die rhetorischen Fähigkeiten in einer Präsentation könnten dazu dienen, die Zuhörer für ein schwieriges Thema zu motivieren. Sie könnten aber auch für eine unterschwellige Propaganda und

Manipulation eingesetzt werden. Die Fähigkeit zur Klärung von Konflikten mit einem Mitarbeiter oder in einem Team kann hinsichtlich der normativen Ausrichtung sowohl im Sinne der Suche nach einer gemeinsamen Position als auch der Durchsetzung der eigenen Interessen dienen. Kurz: Es gibt keine eindeutige Verbindung zwischen Sozialkompetenzen und bestimmten Ziel- oder Wertausrichtungen. ‚Zielgerichtet‘ soll vor diesem Hintergrund nicht bedeuten, dass inhaltlich spezifizierte Ziele für eine sozialkompetente Interaktion vorgegeben werden. So könnten die Lehrenden in didaktischen Situationen zwar ihre eigenen Ziel- und Wertpräferenzen zum Ausdruck bringen, aber sie müssen sich bewusst sein, dass zu deren Erreichung erworbene Sozialkompetenzen auch für andere Ziele instrumentalisiert werden können.

(c) *„über sachliche, soziale und persönliche Themen“*

Interaktion bedarf eines inhaltlich-thematischen Bezugs. Neben der Hervorhebung dieses Sachverhalts wird in der Definition eine erste grobe Unterscheidung zwischen sachlichen, sozialen und persönlichen Themen eingeführt. Dahinter verbirgt sich die Vermutung, dass der Austausch über sachliche Themen (z. B. Theorien, Ereignisse) andere Kompetenzanforderungen stellt als der über persönliche Aspekte (z. B. Gefühle, Absichten). Da eine soziale Interaktion auch selbst zum Gegenstand des Austauschs werden kann, wären als dritter Bezug soziale Themen zu nennen.

(d) *„Situationsgebundenheit von Sozialkompetenzen“*

Die Themen einer Interaktion werden über die Angabe des Situationskontextes näher präzisiert. So kann es beispielsweise für einen Kundenberater einen Unterschied bedeuten, ob er die Produkte einem kritischen Privat- oder einem aufgeschlossenen Geschäftskunden präsentiert. Einzelne Situationen, die in einigen wesentlichen Merkmalen ähnliche Handlungsanforderungen an den Kommunizierenden stellen, lassen sich zu einem *Situationstyp* bzw. einem Handlungsfeld zusammenfassen. In didaktischer Hinsicht grenzt ein Situationstyp den Praxiskontext ab, in dem ein Mensch sozialkompetent handeln soll. So können beispielsweise die ‚Beratung von Privatkunden‘ oder die ‚Beratung von Geschäftskunden‘ als verschiedene Situationstypen unterschieden werden.

Aus diesen Grundlegungen ergibt sich für die weiteren Überlegungen die Prämisse, dass Sozialkompetenzen nicht generell, sondern *situationspezifisch* erworben und angewendet werden. Bei KANNING (2003, S. 19ff.) führt dies zu der Unterscheidung von allgemeinen und spezifischen Sozialkompetenzen; entsprechend geht er davon aus, dass bestimmte soziale Kompetenzen situationsübergreifend verwendet, andere hingegen nur situationspezifisch eingesetzt werden können. Der Zuschnitt von Situationen kann dabei auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen konstruiert werden (z. B. ein Team leiten; Teammitgliedern aktiv zuhören). Zudem wird davon ausgegangen, dass einzelne Sozialkompetenzen eine unterschiedliche Transferreichweite besitzen. So gibt es vermutlich Sozialkompetenzen, die nur in wenigen Situationen gefordert sind (z. B. Verhandlungen mit Flugzeugentführern zur Freilassung von Geiseln führen), andere sind demgegenüber häufiger gefordert (z. B. sich nach einem Fehler entschuldigen; anderen Menschen etwas präsentieren). Für die Bestimmung von Sozialkompetenzen wird daraus gefolgert, dass Menschen nicht ‚per se‘ und universell sozialkompetent sind, sondern immer nur im Hinblick auf einen abgegrenzten Situationstyp.

## (e) „Zusammenhang von Handlungskompetenz und Situation“

Übergreifend zu den spezifischen Erläuterungen zu einzelnen Konstituenten der Definition soll der in Didaktik und Curriculumtheorie grundlegende Zusammenhang hervorgehoben werden, nachdem die Bewältigung von praktischen Situationen Anforderungen an die Kompetenzen des Handelnden stellen, umgekehrt verfügbare Handlungskompetenzen die Grundlage zur Bewältigung der Situationsanforderungen bilden. Zwischen Handlungskompetenz und Situation besteht demnach ein wechselseitiger Verweisungszusammenhang. Der Kompetenzbegriff bezeichnet Dispositionen für ein stabiles, regelmäßiges Handeln von Menschen in bestimmten Typen von Situationen.

### 3. Bestimmung von Sozialkompetenzen als curriculare Problemstellung

Die Präzisierung von Sozialkompetenzen ist kein Selbstzweck, sondern sie dient didaktischen Erkenntnis- und Gestaltungsinteressen. Der nachfolgende Fokus wird auf die Frage gelegt, wie Sozialkompetenzen als Kompetenzbeschreibungen für die Entwicklung von Curricula und damit als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lernprozessen bestimmt werden können.

Nach REETZ & SEYD (1995, S. 203) manifestieren sich Curricula auf der Ebene der Planung und Steuerung primär als Ordnungsmittel (z. B. Berufsbilder, Ausbildungsrahmenpläne, Lehrpläne) sowie als Prüfungsanforderungen. Auf der Ebene der Realisation dokumentieren sie sich beispielsweise in Form von Lehrmaterialien, Medien oder Aufgaben. Curricula treten demnach immer in Erscheinung, wenn Lehr-Lernprozesse systematisch geplant und realisiert werden sollen. Gegenstand von Curricula sind Beschreibungen der in einer Bildungsmaßnahme bzw. nach einem Lernprozess angestrebten Handlungskompetenzen.

In der Curriculumtheorie werden unterschiedliche Verfahren vorgeschlagen, nach denen die Bestimmung relevanter Handlungskompetenzen erfolgen soll (vgl. EULER, 1994, S. 135ff.). Im Folgenden wird ein Verfahren aufgenommen, das die drei zentralen Legitimationsquellen für die Bestimmung von Kompetenzen (wissenschaftliche Theorien, Aussagen über die Lebenssituationen der Lernenden, normative Vorstellungen über Persönlichkeitsbildung) miteinander verbindet:

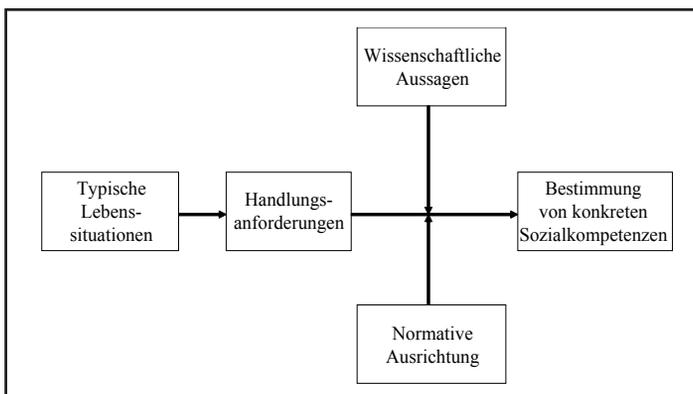


Abb. 1: Prozess der curricularen Bestimmung von Handlungskompetenzen (Grobmodell)

Als Ausgangspunkt werden die *typischen Lebenssituationen (Situationstypen)* bzw. Handlungsfelder der Lernenden gewählt, auf deren Bewältigung die zu erwerbenden Handlungskompetenzen gerichtet sind. Die Relevanz von Lebenssituationen kann durch entsprechende Situationsanalysen erschlossen werden. Soll das Situationsprinzip nicht zur Tradierung des Bestehenden führen, so muss die Beschreibung von Lebenssituationen auch zukunftsbezogene Anforderungen berücksichtigen (vgl. ZABECK, 1984, S. 130). Indem zukünftige Aspekte in die Bestimmung von Lernzielen einbezogen werden, kann zwar dem Vorwurf der Tradierung des Ansatzes entgegengewirkt werden – jedoch nur um den Preis eines neuen Problems, nämlich der methodischen Absicherung zukunftsbezogener Aussagen. In diesem Sinne ist der Rückgriff auf „Interpretation und Spekulation“ (ZABECK, 1984, S. 135) unvermeidbar. Die Übersetzung von Situationsbeschreibungen in Handlungskompetenzen erfolgt über den Zwischenschritt der Begründung von *Handlungsanforderungen*. Dabei werden jene Elemente der Situationstypen aufgenommen, deren Bewältigung besondere Probleme begründen könnten und die daher spezifischer Kompetenzen bedürfen. Die Begründung von Anforderungen bzw. darauf bezogenen Kompetenzen wird durch zwei Quellen angeleitet und unterstützt.

Eine zentrale Legitimationsquelle zur Ausdifferenzierung von Situationstyp und Anforderungen stellen die verfügbaren *wissenschaftlichen Aussagen* dar. In diesem Schritt geht es darum, die relevanten wissenschaftlichen Aussagen zu sichern, die zur Aufklärung des abgegrenzten Situationstyps beitragen können. Wissenschaftliche Theorien können in zweifacher Hinsicht von Bedeutung sein: Zum einen erfüllen sie eine heuristische Funktion, indem sie auf potenziell relevante Sachverhalte in der Praxis der Lernenden hinweisen und somit die Situationsbestimmung anregen. Zum anderen haben sie eine instrumentelle Funktion, indem sie Auskunft über die Struktur und Ausprägung bereits definierter sozio-ökonomischer Lebenssituationen geben. Allerdings ergibt sich in diesem Zusammenhang das Problem, dass es keinen verbindlichen und übereinstimmenden Kanon von Erkenntnissen in den Wissenschaftsdisziplinen gibt, sondern eine Vielzahl von Forschungsrichtungen und Lehrmeinungen existiert.

Es ist zu betonen, dass die Übersetzung von Situationsbeschreibungen – ggf. gestützt auf wissenschaftliche Aussagen – in Handlungsanforderungen und damit verbundenen Kompetenzbezeichnungen nicht als eine logische Deduktion, sondern als wertgeleitete Interpretation erfolgt. So kann beispielsweise die Bezugnahme auf praktische Lebenssituationen in unterschiedlicher Weise erfolgen: als unreflektierte Nachahmung der bestehenden Praxis; als kritische Reflexion der vorfindlichen Praxis oder als Weiterentwicklung und Gestaltung der bestehenden Praxis. An dieser Stelle kommt als dritte Komponente der Kompetenzbestimmung die *normative Ausrichtung* der Curriculumentwickler zum Tragen. Dabei können beispielsweise bildungstheoretische Vorstellungen einfließen, etwa wenn „die Rechte und Bedürfnisse des heranwachsenden Individuums gegen Zumutungen der Erwachsenen und ihrer Gesellschaft zu wahren, oder aber bestimmte Persönlichkeitsmerkmale als Erziehungsziele oder ‚Bildungsideale‘ zu betonen“ (REETZ, 1984, S. 93) sind.

Ausgehend von dem so skizzierten Grobmodell der Curriculumentwicklung werden in den nachfolgenden Kapiteln die zentralen Komponenten weiter ausdifferenziert und theoretisch fundiert. Im Einzelnen werden folgende Fragen aufgenommen:

- Wie können Sozialkompetenzen kompetenztheoretisch präzisiert und fundiert werden (Kap. 4)?

- Wie können Situationstypen bzw. Handlungsfelder situationstheoretisch präzisiert und fundiert werden (Kap. 5)?
- Welche wissenschaftlichen Aussagen können für die Bestimmung von Sozialkompetenzen nutzbar gemacht werden (Kap. 6)?
- Wie kann im Rahmen der Kompetenzbestimmung mit dem Problem der normativen Ausrichtung umgegangen werden (Kap. 7)?

Die Ausführungen werden dann in Kap. 8 zusammengeführt.

#### 4. Kompetenztheoretische Fundierungen

Die semantische Klärung und Präzisierung des Begriffs der ‚Sozialkompetenzen‘ erfolgt im Kontext der allgemeinen Erörterungen des Begriffs der ‚Kompetenz‘ bzw. der ‚beruflichen Handlungskompetenz‘. Obwohl der Kompetenzbegriff insbesondere in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik weit verbreitet ist, wird er in der Fachdiskussion weder einheitlich noch eindeutig verwendet. In der schulischen und betrieblichen Curriculumpraxis werden u. a. Begriffe wie Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen, Handlungsfähigkeiten in unterschiedlicher Hierarchisierung verwendet. In der wissenschaftlichen Diskussion ist die Unterscheidung zwischen Kompetenz (i. S. e. nicht beobachtbaren Disposition zum Handeln in wechselnden Situationen) und Performanz (i. S. e. beobachtbaren Verhaltens) verbreitet. Der Kompetenzbegriff wird dabei als Oberbegriff für eine Vielzahl von Teilkompetenzen verwendet, die in unterschiedlicher Weise strukturiert werden (vgl. WEINERT, 2001). Im Gegensatz dazu steht ein Verständnis, das Kompetenzen neben andere Konstrukte – z. B. Kenntnisse und Fertigkeiten – stellt (vgl. EU, 2005). In diesem Zusammenhang wird auch zwischen berufsübergreifenden und berufsfachlichen Kompetenzen unterschieden, wobei gelegentlich Bezüge zu der Diskussion über so genannte ‚Schlüsselkompetenzen‘ hergestellt werden. Gemeinsam ist den verschiedenen Ansätzen die Unterscheidung zwischen

- internen Dispositionen des Individuums, die nicht direkt beobachtbar sind und in unterschiedlicher Differenziertheit und mit unterschiedlichen Begriffen (z. B. Kenntnisse, Fertigkeiten) erfasst werden und
- Situationskontexten, in denen die internen Dispositionen zur Anwendung gebracht und beobachtet werden können.

Wir folgen einem Begriffsverständnis, nach dem Handlungskompetenzen (synonym: Fähigkeiten; entsprechend der lateinischen Bedeutung von ‚competo‘ als ‚fähig sein‘) das Potenzial für das Verhalten in verschiedenen Situationen bezeichnen. So sollen Bankkaufleute beispielsweise das Potenzial erwerben, Zahlungs- und Finanzierungsarten im Bankgeschäft zu unterscheiden (Sachkompetenzen), Kontakt zu Kunden in Beratungsgesprächen aufzunehmen (Sozialkompetenzen), sich selbständig aktuelle Informationen etwa über die Konditionen der Wettbewerber zu erschließen (Selbstkompetenz). Handlungskompetenzen als Möglichkeiten des Handelns beziehen sich jeweils auf einen Typus von Situation (z. B. die Kundenberatung), innerhalb dessen eine Vielzahl variierender Bedingungen zu je spezifischen Ausprägungen des jeweiligen Typs führen können (beispielsweise aggressive oder freundliche Kunden; anspruchsvolle oder einfache Sachlage). Vor diesem Hintergrund entsteht das Problem, aus dem konkreten Handeln in singulären Situationen (zum Beispiel in einer Prüfung) auf das generelle Vorhandensein stabiler Handlungskompetenzen zu schließen.

Handlungskompetenzen in den drei grundlegenden Bereichen der Sachkompetenz (Disposition zum kompetenten Umgang mit Sachen), der Sozialkompetenz (Disposition zum kompetenten Umgang mit anderen Menschen) und der Selbstkompetenz (Disposition zum kompetenten Umgang mit Facetten der eigenen Person) (vgl. EULER & HAHN, 2004, S. 129ff.) können jeweils über drei Handlungsdimensionen ausdifferenziert werden. Im Überblick entsteht die folgende Matrix:

<i>Handlungsdimensionen</i> <i>Handlungskompetenzbereiche</i>	<b>Erkennen</b> (Wissen)	<b>Werten</b> (Einstellungen)	<b>Können</b> (Fertigkeiten)
SACHKOMPETENZEN Umgang mit Sachen			
SOZIALKOMPETENZEN Umgang mit anderen Menschen			
SELBSTKOMPETENZEN Umgang mit eigener Person			

Abb. 2: Kompetenzmatrix

Die Handlungsdimensionen lassen sich im Hinblick auf den Bereich der Sozialkompetenzen wie folgt erläutern (vgl. auch BRANSFORD, BROWN & COCKING, 1999, S. 4, die zwischen „skills, knowledge and attitudes“ unterscheiden):

- In der Dimension des Erkennens beziehungsweise Wissens stehen kognitive Handlungsschwerpunkte im Vordergrund. Es existiert beispielsweise Wissen über die Beziehung zu anderen Menschen oder über Kommunikationsmodelle. Die kognitive Aktivität wiederum kann unterschiedliche Ausprägungen haben wie Verstehen, Analysieren oder Evaluieren.
- In der Dimension des Wertens beziehungsweise der Einstellungen dominieren affektive und moralische Schwerpunkte des Handelns (zum Beispiel Einstellung gegenüber dem Kommunikationspartner).
- In der Dimension des Könnens beziehungsweise der Fertigkeiten ist in erster Linie das handhabend-gestaltende Wirken angesprochen. Der Handelnde will beispielsweise die Beziehung zu anderen Menschen effektiv gestalten oder verändern und verwendet hierzu spezifische Techniken.

Zusammengefasst: Sozialkompetenzen werden – neben Sach- und Selbstkompetenzen – als eine Ausprägung von beruflichen Handlungskompetenzen verstanden. Sozialkompetenzen können über die drei Dimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten weiter ausdifferenziert werden. In dieser Perspektive wird sozial-kommunikatives Handeln durch entsprechende Teilkompetenzen in diesen Dimensionen getragen. Sozialkompetenzen sind notwendige Dispositionen zur Bewältigung von Lebenssituationen, die durch die Interaktion mit anderen Menschen bestimmt sind und entsprechende Anforderungen an das soziale Handeln eines Menschen stellen. Sozialkompetenzen können in diesem Verständnis nicht allgemein bzw.

situationsunabhängig bestimmt werden, sondern sind auf Lebenssituationen zu beziehen. Der Begriff der ‚Lebenssituation‘ ist erst grob bezeichnet, er erfordert eine Konkretisierung.

## 5. Situationstheoretische Fundierungen

Interaktionen vollziehen sich im Kontext einer Situation. Zur Bewältigung der Anforderungen dieser Situation sind ganz spezifische Sozialkompetenzen erforderlich. Daraus folgt einerseits, dass Sozialkompetenzen zunächst immer nur für die Bewältigung spezifischer Situationen geeignet sind. Andererseits bedeutet dies aber auch, dass sich die Sozialkompetenzen nur ausgehend von abgegrenzten Situationen bestimmen und präzisieren lassen. Hierbei stellt sich die Frage, was genau unter einer Situation verstanden wird. Auch dieser Begriff wird häufig verwendet, aber selten präzise definiert. „Sowohl in der Didaktik als auch auf dem weiten Felde der Verhaltens- und Handlungstheorien findet (...) oftmals ein eher umgangssprachlich unkontrollierter Situationsbegriff Verwendung, der sich vermutlich wegen seiner suggestiven Einfachheit und seiner (unter dem Komplexitätsaspekt) scheinbaren Unhintergebarkeit einer breiten Resonanz erfreut.“ (BECK, 1996, S. 87) Was soll demnach unter einer Situation verstanden werden? Wie lassen sich Situationstypen abgrenzen und präzisieren?

Auf der Basis einer Literaturanalyse über den Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften arbeitet ARNOLD (1981, S. 348ff.) drei Begriffselemente heraus:

- Der Situationsbegriff dient zur Kennzeichnung der Elemente und Relationen, die als repräsentativ für die Darstellung einer abgegrenzten sozialen Wirklichkeit gelten sollen.
- Der Situationsbegriff grenzt zeit-räumliche Einheiten (Sequenzen) im Rahmen eines Prozessablaufes ab.
- Die Situationserfassung kann aus einer Außen- oder Innenperspektive vorgenommen werden. Die Außenperspektive geht von einer Objekt-Subjekt-Trennung aus, die Innenperspektive versteht den Konstrukteur einer Situationsbeschreibung als Teil der Situation.

Das Begriffselement der Erfassungsperspektive stellt in dem hier diskutierten Zusammenhang die Frage, ob die Situationsbestimmung aus Sicht des Curriculumentwicklers oder aus Sicht einer handelnden Person erfolgt. Im letztgenannten Fall werden zumeist handlungstheoretische Zugänge aufgenommen. „Kaum ein Satz findet (...) eine größere Zustimmung als das sog. Thomas-Theorem (...): If men define situations as real, they are real in their consequences“ (ESSER, 1996, S. 3). Dieser Satz besagt, dass im Moment des Handelns lediglich die subjektiven Vorstellungen des Akteurs Bedeutung haben, unabhängig davon, ob sie falsch oder irrational sind, und dieses Handeln auch dann reale Folgen zeigt, wenn die subjektiven Sichtweisen objektiv nicht angemessen erscheinen. Entsprechend definiert ESSER eine handlungsleitende Situation über die äußeren Bedingungen der Situation, den inneren Einstellungen und Zielen des Akteurs sowie aus dem Wechselspiel der beiden Faktoren. Eine Situation ist eine Idee bzw. Vorstellung, die die handelnde Person selbst über ihre Umwelt entwickelt. Diese Definition der Situation leitet das Handeln (vgl. ESSER, 1999, S. 35ff.).

Auf dieser Grundlage entsteht die Frage, inwieweit Situationen subjektübergreifend erfasst und beschrieben werden können, so dass sich unabhängig von der jeweiligen Situationswahrnehmung verbindliche Handlungsanforderungen für eine spezifische Situation definieren lassen. Hier wird davon ausgegangen, dass ‚soziale Verständigung‘ im Rahmen eines sich auf Konventionen stützenden, konsensuellen Bereichs möglich ist (vgl. VON GLASERSFELD, 1987, S. 92). Diese Konventionen haben die Handelnden in Sozialisationsprozessen gelernt und innerhalb von Kommunikationsprozessen erzeugt. Auf diese Weise lernt eine Person im Laufe ihrer Sozialisation typische Choreografien oder Skripte von Situationen kennen. Diese stellen „gedankliche Prototypen“ (ESSER, 1999, S. 103) dar, die zwischen den Handelnden sozial geteilt werden. Es bleibt somit festzuhalten, dass die Situationswahrnehmung zwar subjektiv erfolgt, die Zuschreibung des Sinngehalts aufgrund einer gemeinsamen Sozialisation jedoch intersubjektiv ähnlich vorgenommen wird, so dass es möglich ist, für die Lebens- oder Berufsrealität bedeutsame ‚objektive‘ Interaktionssituationen zu bestimmen, um hierfür angemessene (bzw. situationsgerechte) Verhaltensweisen und damit bedeutsame Kompetenzen zu identifizieren.

Nach den Erörterungen über den Zusammenhang von subjektiven und subjektübergreifenden Prozessen einer Situationserfassung soll nun die Frage aufgenommen werden, welche Elemente eine (Interaktions-)Situation konstituieren. Für BECK (1996) weist eine Situation eine zeitliche und eine räumliche Dimension auf. Zudem lässt sie sich durch die vorhandenen Gegenstände und Personen beschreiben. Darüber hinaus ist sie durch die in ihr vorherrschenden sozialen Rollen gekennzeichnet. Für ESSER konstituieren sich Situationen einerseits aus materiellen, institutionellen und kulturellen Bedingungen, somit aus den äußeren Umständen der Situation, und andererseits aus den inneren Dispositionen der Akteure (vgl. ESSER, 1999, S. 50ff.). SCHOTT kommt nach einer Literaturanalyse zu der Einschätzung, dass eine Situation inhaltlich durch die Art des Themas bzw. Anlasses, die Beschaffenheit der Umwelt (Räumlichkeiten, Institutionen und Gegenstände), durch die Personen sowie durch die Interaktionen (Handlungen/Intentionen) bestimmt ist (vgl. SCHOTT, 1991, S. 130ff.). Als weitere Elemente nennt sie die Zeitdauer einer Situation und die den beteiligten Personen zugeschriebenen Rollen.

Gemeinsam ist den Darstellungen, dass eine Situation sowohl durch äußere Bedingungen (z. B. zeitliche, räumliche und institutionelle) als auch durch die in der Situation agierenden Personen (z. B. Wissen, Werte, Emotionen) konstituiert wird. Die von allen Autoren genannte zeitliche Dimension lässt sich dahingehend interpretieren, dass sich eine Situation über einen Zeitraum erstreckt und deshalb in gewisser Weise eine Prozessstruktur aufweist, die von der Zielsetzung der Situation (als Endpunkt des Prozesses) inhaltlich bestimmt ist. Darüber hinaus wird von allen Autoren als eine weitere relevante Situationsbedingung auf die in der Situation wirksamen sozialen Rollen bzw. institutionellen Regeln verwiesen.

Auf der Basis der skizzierten Positionen wird das folgende Modell zur Beschreibung von Situationstypen eingeführt. Es nimmt die als bedeutsam ausgewiesenen Kategorien auf, überträgt sie auf Interaktionssituationen und stellt sie in einen Zusammenhang. Dabei wird jedoch nicht von einer singulären Situation ausgegangen, sondern von so genannten Situationstypen. Konkret bedeutet dies, dass einzelne Situationen, die bezogen auf verschiedene Situationsmerkmale ähnliche Anforderungen an die Interaktion stellen, zu Situationstypen zusammengefasst werden.

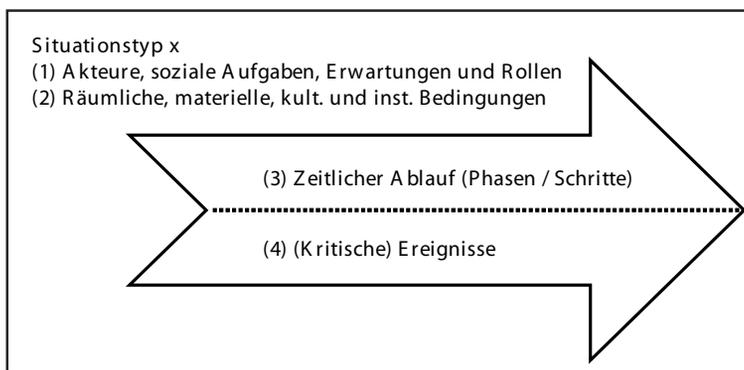


Abb. 3: Modell des Situationstyps

Die Erfassung und Beschreibung von Situationstypen als Bezugspunkt für die Bestimmung von Sozialkompetenzen erfolgt entsprechend über die folgenden vier Komponenten:

- So gilt es zu klären, welche sozialen Aufgaben und Rollen den Akteuren in einem spezifischen Situationstyp jeweils zukommen und welche Erwartungen an ihr Handeln bestehen.
- Räumliche, materielle, institutionelle und kulturelle Bedingungen stellen Merkmale zur Beschreibung einzelner Situationstypen dar.
- Der zeitliche Ablauf bezeichnet die Phasen bzw. Schritte, die eine Interaktion innerhalb des Situationstyps strukturieren.
- Neben den genannten Situationsmerkmalen werden als Fokussierungen in der Zeitstruktur kritische Ereignisse berücksichtigt. Ihr Eintreten kann die Gestaltung der Interaktion erschweren bzw. die Handlungsanforderungen erhöhen.

Das Modell soll als Instrument zur Erfassung eines Situationstyps dienen. Die Ausprägung der Situationsmerkmale bestimmt maßgeblich die Anforderungen an die in der Situation Handelnden und damit die zur erfolgreichen Bewältigung erforderlichen Sozialkompetenzen. Dabei stellt sich die Frage, auf welchem Abstraktionsgrad ein Situationstyp zu formulieren ist. Generell gilt auch hier, dass Situationstypen nicht objektiv vorgefunden, sondern nach didaktischen Erwägungen konstruiert werden. Die Auswahl von Situationstypen und ihre Abgrenzung sind demnach abhängig von der Entscheidung darüber, auf welchen Praxisausschnitt eine Person vorbereitet werden soll. Auch der Zeitrahmen einer didaktischen Einheit bestimmt die Abgrenzung. Ein dreiwöchiger Intensivkurs bietet andere Zuschnittsmöglichkeiten als ein halbtägiges Seminar.

## 6. Bezugswissenschaftliche Fundierungen

### 6.1 Überblick

Wissenschaftliche Aussagen wurden als eine mögliche Quelle ausgewiesen, Lebenssituationen zu konkretisieren und durch verfügbare Erkenntnisse aufzuklären. Damit ist die Erwartung verbunden, dass relevante Bezugswissenschaften dazu beitragen können, differenzierende Aussagen über soziale Interaktion und die damit verbundenen Handlungsanforderungen bereit zu stellen. Eine Darstellung von potenziell relevanten Aussagen kann angesichts der nahezu unüberschaubaren Zahl an Disziplinen und Veröffentlichungen, die sich mit Aspekten der sozialen Interaktion beschäftigen, nur überblickhaft und exemplarisch erfolgen. Die Befunde können dabei in verschiedener Weise systematisiert werden, beispielsweise als theoretische vs. empirische oder situationstypenspezifische vs. situationstypenübergreifende Aussagen. Für die exemplarischen Befunde wurden die folgenden disziplinären Zugänge gewählt:

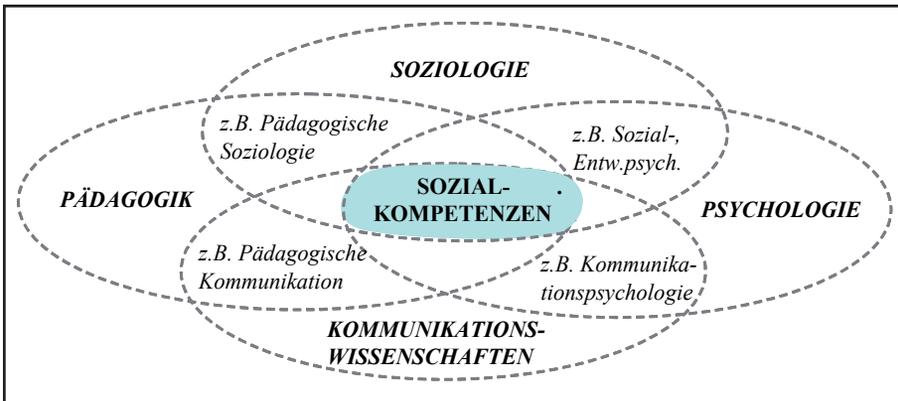


Abb. 4: Disziplinäre Zugänge für die Erschließung von Befunden über soziale Interaktion

Als Ausgangskordinaten werden die vier Disziplinen Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Kommunikationswissenschaften gewählt. In der Auseinandersetzung mit der Literatur zeigte sich, dass insbesondere an der Schnittstelle zwischen einzelnen Disziplinen Forschungs- und Lehrgebiete entstanden sind, die für die hier verfolgte Fragestellung von besonderem Interesse sind. Im Ergebnis wurde eine Fokussierung auf die nachfolgend skizzierten Wissenschaftsbereiche vorgenommen.

### 6.2 Kommunikationspsychologie

An der Schnittstelle von Psychologie und Kommunikationswissenschaften lassen sich Aussagen über die Merkmale und Dynamiken einer interpersonalen Kommunikation lokalisieren. Die Aussagen sind teilweise situationsspezifisch, teilweise situationsübergreifend ausgerichtet. Relevante Quellen können dabei den folgenden Schwerpunkten zugeordnet werden:

- Modelle strukturieren die als bedeutsam erachteten Komponenten einer Interaktionssituation. Exemplarisch sei auf das Kommunikationsquadrat von SCHULZ VON THUN (1988; 1989) oder die Typologien der Transaktionsanalyse (vgl. RAUTENBERG & ROGOLL, 2002) verwiesen.
- Axiome beanspruchen die Bedeutungserfassung von Interaktion über die Formulierung von Aussagen mit einem „gewissen Evidenzcharakter ..., ohne im strengen Sinne beweisbar“ (BAACKE, 1980, S. 98) zu sein. Als Beispiele dienen die Axiome von WATZLAWICK, BEAVIN & JACKSON (1996, S. 50ff.), die von BAACKE (1980, S. 98ff.) teilweise aufgenommen und ausdifferenziert werden.
- Analytische Kategoriensysteme dienen primär der Erfassung von Interaktionsprozessen, sind jedoch teilweise in Form von Gestaltungsprinzipien weitergeführt worden. Zahlreiche Kategoriensysteme wurden ursprünglich als Instrumente im Rahmen der empirischen Lehr-Lernforschung entwickelt, so beispielsweise die Systeme von FLANDERS (1970), BELLACK (1972) oder MANSTETTEN (1983). Andere Systeme nehmen einzelne dieser Kategorien auf, ergänzen oder akzentuieren sie um anwendungsbezogene Spezifika und gelangen so zu handlungsleitenden Prinzipien. Als Beispiel kann auf die Polaritätsskalen zur Erfassung und Gestaltung des Lehrerverhaltens nach TAUSCH und TAUSCH (1970, S. 155ff.) verwiesen werden.
- Kommunikationstechniken heben Einzelaspekte der Interaktion hervor und betrachten diese in der Absicht, eine pragmatische Anleitung zur Bewältigung von spezifischen Anforderungen zu leisten. Dabei werden i. d. R. mögliche Schwierigkeiten („kritische Ereignisse“) beschrieben und Handlungsempfehlungen über den Umgang mit diesen Schwierigkeiten gegeben, die sich hinsichtlich ihrer Wirkung auf mehr oder weniger begründete Plausibilisierungen stützen.

Eine soziale Interaktion wird handlungsanalytisch als eine Ereignisfolge wechselseitiger Artikulationen und Interpretationen von verbalen und non-verbalen Äußerungen zwischen Gesprächspartnern verstanden. Dabei wird unterschieden zwischen einer Äußerung und den Bedeutungen, die der Adressat ihr zuordnet. Eine Wirklichkeit ist demnach nicht objektiv vorhanden, sondern sie wird durch den Menschen in seinem Denken sowie in der Interaktion konstruiert. Diese Sichtweise hat zur Folge, dass sich eine Interaktion permanent unter dem Risiko des Miss- und Unverständnisses beziehungsweise des Scheiterns und Auftretens von Störungen vollzieht. Diese konstruktivistische Grundlage einer Interaktion führt zu der Frage, inwieweit eine Verständigung zwischen den Interaktionspartnern überhaupt möglich ist. Trotz der individuellen Verankerung einer sozialen Interaktion wird in einer spezifischen Variante des Konstruktivismus davon ausgegangen, dass eine Verständigung innerhalb der Grenzen dessen möglich ist, was MATURANA einen „konsensuellen Bereich“ (MATURANA, 1982, S. 73) nennt. Soziales Handeln kann sich demnach auf Konventionen stützen, die die Handelnden innerhalb ihrer zumindest partiell ähnlichen Sozialisation gelernt oder aber in einem Interaktionsprozess etabliert haben.

In einer statischen Betrachtung werden die als wesentlich erachteten Eigenschaften und Merkmale einer sozialen Interaktion in Form von Axiomen bzw. Modellen herausgearbeitet (vgl. ausführlich EULER & BAUER-KLEBL, 2006, S. 53ff.). Ein spezifisches Forschungsfeld sind die Untersuchungen, die auf die Wirkungszusammenhänge zwischen nonverbalem Verhalten und den zugrunde liegenden Emotionen, Einstellungen oder Beziehungsdefinitionen abheben. So zielen beispielsweise Untersuchungen von EKMAN u. a. (1972) darauf, über die Stellungen von Mund- und

Augenpartie auf Gefühlslagen wie etwa Freude, Überraschung, Furcht, Trauer zu schließen.

Dynamische Perspektiven zielen demgegenüber darauf, Aussagen über den Verlauf von Interaktionsprozessen zu gewinnen. Allgemeine Grundlage ist eine Prozessstruktur mit definiertem Anfang, Ende, einer Dauer und einer Strukturierung von Prozessphasen und (kritischen) Ereignissen. Umfassende Verlaufsprozesse einer sozialen Interaktion stehen zumeist im Kontext eines Situationstyps. In diesem Rahmen werden beispielsweise Teambildungs-, Konfliktlösungs-, Beratungs- oder Verhandlungsprozesse analysiert und über Phasenmodelle abgebildet. Vereinzelt werden Interaktionsprozesse abstrahiert und situationstypübergreifend typologisiert; ein Beispiel ist eine von JONES & GERARD eingeführte Typologie, die zwischen Pseudo-, reaktiver, symmetrischer und asymmetrischer Interaktion unterscheidet (vgl. ARGYLE, 1985, S. 71f.). Ein anderer Zugang zur situationstypübergreifenden Beschreibung von Interaktionsprozessen findet sich bei SCHULZ VON THUN (1988). Er nimmt die Strukturen des Kommunikationsquadrats auf und exploriert Ereignisse und Konstellationen, die zu Störungen in der sozialen Interaktion führen können. Dabei unterscheidet er Störungen, die (a) auf unverständlichen oder verdeckten Artikulationen, (b) auf eingeschränkten Interpretationen und (c) auf Dynamiken im Ablauf der Interaktion (z. B. Teufelskreis-Modell) beruhen.

### 6.3 Pädagogische Soziologie

Soziale Interaktionen werden wesentlich durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst. Mikrosoziologisch werden diese Zusammenhänge durch Konzepte wie etwa ‚soziale Rolle‘, ‚Sozialisation‘, ‚Identität‘ und ‚soziale Norm‘ angesprochen. Soziale Normen können auf unterschiedlichen Ebenen (Dyade, Gruppe, Gesellschaft) gelten; hier interessiert ihr Einfluss als Wirkungsfaktor für eine soziale Interaktion. Die Konventionen und Regeln, die auf eine soziale Interaktion einwirken, können durch die Interaktionspartner selbst geschaffen und vereinbart worden sein, oder sie wirken als soziale Objektivierung. Objektivierungen sind Spuren von Regelfestlegungen, die in der Vergangenheit erfolgten, sich von ihrem Ursprung gelöst haben und zunehmend schwieriger auf ihre Entstehung hin rekonstruiert werden können (vgl. SCHÜTZ & LUCKMANN, 1979, S. 325f.). So mag beispielsweise eine Vorschrift im Eherecht als Kompromiss zweier Regierungsparteien entstanden sein. Jahre nach dieser Vereinbarung wird einem betroffenen Ehepaar die Entstehung dieser Vorschrift i. d. R. nicht mehr gegenwärtig sein. Dabei wirken rechtliche, soziale und kulturelle Normen in unterschiedlicher Intensität und Verbindlichkeit auf soziale Interaktionen. Objektivierungen in Form von sozialen Normen konkretisieren sich über Rollenanforderungen und werden i. d. R. im Rahmen von Sozialisationsprozessen vermittelt. Neben der Ausgestaltung von zugeschriebenen Rollen (z. B. Geschlechtsrolle) wächst das Individuum in erworbene Rollen (z. B. Berufsrolle) hinein und verinnerlicht die jeweils verbundenen gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen. Soziale Normen werden ihm erst verständlich, dann selbstverständlich. Sozialisationsprozesse verlaufen dabei sozial- und kulturspezifisch. Kulturspezifische Unterschiede zeigen sich nicht zuletzt in einer Vielzahl von Interaktionsregeln, so beispielsweise in Begrüßungszeremonien, dem Distanzverhalten oder dem Konfliktverhalten. Die Beherrschung sozial- und kulturspezifischer Interaktionsregeln

fördert die soziale Integration und vermeidet die Sanktionierung bei Nichtbefolgung der Regeln. In diesem Sinne beinhalten soziale Normen eine Entlastungsfunktion und vermitteln Sicherheit.

Die Wirkung gesellschaftlicher und kultureller Sozialisationsprozesse führt zu der Frage, in welchem Maße vor diesem Hintergrund noch von einer Individualität des Menschen gesprochen werden kann. Sozialisationstheorien verbinden sich diesbezüglich in der Grundaussage, dass die Sozialisation aus verschiedenen Gründen nicht so durchgreifend wirkt, dass dem Individuum jegliche Autonomie und Eigenverantwortlichkeit genommen würde. Entsprechend vollziehen sich soziale Interaktionen im Spannungsverhältnis von sozial erhobenen Verhaltenserwartungen und individuellen Gestaltungsspielräumen. GOFFMAN fasst diesen Zusammenhang zwischen sozialen Erwartungen und individueller Freiheit in die Unterscheidung von sozialer und persönlicher Identität: Soziale Identität bezeichnet die soziale Rolle, persönliche Identität die Einzigartigkeit des Individuums (vgl. GOFFMAN, 1967, S. 9f., 73f., 132f.). Eine ähnliche Abgrenzung nimmt MEAD vor, wenn er zwischen dem personalen Selbst („I“) und dem sozialen Selbst („me“), als die zwei Seiten der menschlichen Identität, unterscheidet (vgl. MEAD, 1978, S. 216ff.). KRAPPMANN nimmt die Überlegungen GOFFMANS auf und verbindet sie mit Kompetenzanforderungen. Auch bei ihm hat die Identität einen doppelten Aspekt: die antizipierten Erwartungen der anderen und die eigene Antwort des Individuums (vgl. KRAPPMANN, 1978, S. 39). Interaktion beinhaltet demnach stets, die Erwartungen anderer zu antizipieren und sich in die Rolle anderer hineinzusetzen. Zugleich führt er in normativer Diktion aus, dass das Individuum seine Autonomie gegenüber Zwängen behaupten und das Potenzial entfalten soll, sich gegen die Umwelt zur Wehr zu setzen (vgl. KRAPPMANN, 1978, S. 19f.). In den zwischen sozialer und persönlicher Identität bestehenden Diskrepanzen sieht er für das Individuum die Chance, seine Identität zu manifestieren. Zur Entwicklung der Identität – als normativer Bezugspunkt und zugleich ‚Produkt‘ der Sozialisation – nennt KRAPPMANN (1978, S. 132ff.) die fünf Teilkonstrukte: (1) Rollenübernahmefähigkeit („role-taking“ und Empathie; sich in den Interaktionspartner hineinversetzen, seine Erwartungen übernehmen); (2) Rollendistanz (die eigene Rolle in Frage stellen); (3) Ambiguitätstoleranz (widersprüchliche und belastende Erwartungen aushalten); (4) Identitätsdarstellung (eigene Bedürfnisse und Interessen einbringen); (5) sprachliches Vermögen (das gemeinsame Sprachsystem beherrschen). Die unterschiedenen Teilkompetenzen werden von KRAPPMANN als Voraussetzung zur Herausbildung einer „Ich-Identität“ verstanden (vgl. KRAPPMANN, 1978, S. 132, 210).

Den Theorien über die Ausbalancierung von sozialer und persönlicher Identität kann eine spezifische Vorstellung über die Handlungskoordination in einer sozialen Interaktion unterlegt werden. Formen der Handlungskoordination erfassen die Wirkfaktoren, über die Handelnde in der sozialen Interaktion ihre Ziele koordinieren und ein für sie zufrieden stellendes Ergebnis zu erreichen versuchen. Neben der Argumentation werden insbesondere noch die Mechanismen Routine, Charisma, Macht und Geld diskutiert (vgl. HABERMAS, 1981). Es handelt sich dabei um idealtypische Kategorien, die jeweils eine spezifische Art der Handlungskoordination repräsentieren. Da es sich um idealtypische Konstrukte handelt, werden sie kaum in reiner Form auftreten, vielmehr sind im Verlauf einer sozialen Interaktion Überschneidungen und Verlagerungen zwischen den Kategorien zu erwarten (vgl. EULER & BAUER-KLEBL, 2006, S. 70ff.).

Empirische Untersuchungen über Sozialisations- oder Identitätsbildungsprozesse sind aufwändiger als theoretische Studien und daher seltener zu registrieren. So gibt LEMPERT (2006, S. 43ff.) einen Überblick über Untersuchungen mit dem spezifischen Fokus der beruflichen Sozialisation. Einzelne dieser Untersuchungen fokussieren spezifische Typen von Interaktionssituationen im Sinne von Rollensets und arbeiten dabei auch Bezüge zu Sozialkompetenzen heraus. Beispielsweise untersuchte eine Forschergruppe um BECK die sozialen Bedingungen für die Entwicklung von moralischer Urteilskompetenz in einer Berufsausbildung. Auf das hier verfolgte Erkenntnisinteresse bezogen kann die Fragestellung auch so formuliert werden: Inwieweit trägt die Ausprägung spezifischer Sozialkompetenzen dazu bei, eine höhere Stufe der moralischen Urteilskompetenz im Sinne der Theorie von KOHLBERG zu erreichen und damit die persönliche Identität zu entwickeln. Im Einzelnen wurden sechs Dimensionen untersucht, die teilweise einen engen Bezug zu spezifischen Sozialkompetenzen erkennen lassen (vgl. BECK u. a., 1998, insb. S. 197ff.):

- Gewährte Wertschätzung als Indikator für die Qualität von zwischenmenschlichen Beziehungen (Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, Vertrauen).
- Offene Konfrontation mit unverträglichen Orientierungen interagierender Personen, sozialen Problemen und Konflikten.
- Chancen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen im Sinne eines Austauschs von moralrelevanten Informationen, Meinungen, Argumenten etc.
- Partizipationsmöglichkeiten bei Entscheidungen im Sinne einer gleichberechtigten Teamarbeit und Eingebundensein in Entscheidungsprozesse.
- Angemessene Zuweisung und Zurechnung von Verantwortung.
- Wahrnehmbarkeit angemessener Handlungschancen zur Stützung von Autonomiebewusstsein und zur Stärkung von Kontrollüberzeugung.

#### 6.4 Sozialpsychologie

Sozialpsychologische Befunde beschreiben und erklären, „wie das Denken, Fühlen und Verhalten von Individuen durch die reale, vorgestellte oder implizite Anwesenheit anderer beeinflusst wird“ (ALLPORT, zit. in ULLICH, 1976, S. 100). Ausgehend von der jeweiligen theoretischen Richtung werden dabei unterschiedliche Aspekte betont. Beispielsweise sehen Theorien in der Tradition des Behaviorismus das soziale Verhalten und damit auch Interaktionsprozesse in erster Linie durch von außen erfolgende Belohnungen und Bestrafungen kontrolliert. Der symbolische Interaktionismus fasst soziale Interaktion als ein Handeln auf, das durch Bedeutungen und Regeln bestimmt ist. Demnach können Menschen soziale Situationen definieren, sich entsprechend den zugeschriebenen Bedeutungen verhalten und sich je nach Situationskontext in einer bestimmten sozialen Identität präsentieren (vgl. MERTENS, 1997, S. 86). Gestaltpsychologische Theorieansätze betonen vornehmlich innere Prozesse und Repräsentationen und ihr Einwirken auf die Wahrnehmung und Interpretation der sozialen Umwelt eines Menschen. Die kognitionspsychologische Richtung erachtet die Analyse der Wahrnehmungen, Kognitionen und Informationsverarbeitungsprozesse als zentral für das Verstehen des Sozialverhaltens des Menschen. Sozialpsychologische Quellen, die sich mit sozialen Interaktionen beschäftigen, reichen von umfassenden Modellen, die die in einer Interaktionssituation bedeutsamen Komponenten und deren Zusammenwirken in den Blick nehmen, bis zu Theorien,

die lediglich Einzelaspekte, wie etwa eine soziale Kognition (z. B. Attribution), Motive sozialen Handelns (z. B. Macht, Nutzenmaximierung, Gerechtigkeit) oder spezifische Verhaltensweisen (z. B. prosoziales Verhalten, aggressives Verhalten) fokussieren. Die folgenden Darstellungen fokussieren problemgeleitet zentrale Theorien über die Wahrnehmung von Interaktionssituationen sowie Interaktionstheorien, in deren Rahmen auch die Motive sozialen Handelns thematisiert werden.

Theorien über die Wahrnehmung von Interaktionssituationen greifen als zentralen Ausgangspunkt das Bestreben der Akteure auf, das Handeln des Interaktionspartners erklären und hierauf das eigene Handeln ausrichten zu können. *Theorien zur Eindrucksbildung* zeigen, dass der Eindruck über eine Person über einige zentrale Eigenschaften gesteuert wird und sich weniger auf die Auswertung der Gesamtheit vieler Einzelinformationen stützt (vgl. HÄFNER, 2006, S. 330f.). Die *Attributionstheorien* gehen weitergehend davon aus, dass das Verhalten in einer sozialen Interaktion nicht (nur) über die wahrgenommenen Eigenschaften des Interaktionspartners gesteuert wird, sondern der Situationskontext in die Betrachtung einbezogen werden muss. So gehen etwa JONES & DAVIS (1965) in ihrer Theorie der korrespondierenden Schlussfolgerungen davon aus, dass Verhalten dahingehend beurteilt wird, inwiefern es in wechselnden Situationen stabil ist. Unabhängig davon ließ sich empirisch zeigen, dass die Ursachenzuschreibung von Personen fehleranfällig ist (vgl. HÄFNER, 2006, S. 331f.; SIX, 1997, S. 125ff.; FÖRSTERLING, 2006, S. 354ff.). Da zumeist mehrere Ursachen gleichzeitig handlungsleitend sein können, sind Wahrscheinlichkeitsabschätzungen erforderlich. Diese sind in starkem Maße von dem bereits existierenden Wissen und den Vorerfahrungen der einschätzenden Person abhängig. Deshalb werden in *Ansätzen zur sozialen Wahrnehmung* sowohl Fragen der Informationsintegration als auch Fragen der Informationsorganisation gestellt. Soziale Kognitionen werden dabei in Skripten (vgl. SCHANK & ABELSON, 1977) und Handlungsschemata (vgl. VAN DER MEER, 1996) repräsentiert. Im Einzelnen kann es sich bei den Repräsentationen z. B. um interpersonale Erwartungen, Stereotype oder implizite Persönlichkeitstheorien handeln. Diese spezifischen sozialen Kognitionen sind für eine soziale Interaktion sehr bedeutungsvoll, weil sie helfen, die soziale Situation zu strukturieren und die Komplexität im Umgang mit anderen Menschen zu reduzieren. Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass der Interaktionspartner und die Interaktionssituation verzerrt wahrgenommen werden. Da die Aussagen über soziale Kognitionen die individuellen kognitiven Prozesse in den Blick nehmen, nicht aber die Wechselwirkung zwischen den Handlungen von Interaktionspartnern, können sie soziales Handeln in Interaktionssituationen nicht erklären.

Als die zentralen sozialpsychologischen Theorien im Bereich der sozialen Interaktion werden zumeist die „Bekräftigungstheorien der Interaktion“ bzw. Austausch-theorien (vgl. BIERHOFF, 2002, S. 335) sowie das Modell der sozialen Fertigkeit (ARGYLE, 1975) genannt. Bei den Austauschtheorien ist insbesondere auf die Theorie der grundlegenden sozialen Prozesse von HOMANS (1968) oder die Interdependenztheorie von KELLEY & THIBAUT (1978) zu verweisen. Gemeinsam ist den Theorien die Orientierung am Bekräftigungskonzept der behavioristischen Lern- und Verhaltenstheorie. Demnach analysieren Menschen soziale Interaktionen danach, inwieweit sich durch das gegenseitige Verhalten positive oder negative Konsequenzen bzw. Ergebnisse ergeben, und handeln so, dass sie möglichst positive Ergebnisse erzielen. Sie verstehen Interaktion als einen sozialen Austausch, d. h. Personen sind in der Interaktion wechselseitig voneinander abhängig und beeinflussen sich

gegenseitig. Eine Beeinflussung erfolgt dabei über die Belohnungen und Kosten, die mit der Interaktion verbunden sind. Belohnungen sind alle Befriedigungen oder Gratifikationen (z. B. soziale Anerkennung, soziale Unterstützung, Bedürfnisbefriedigung), die eine Person als Folge der Interaktion erhält. Kosten sind negative Konsequenzen, die mit einer Handlung im Rahmen der Interaktion verbunden sind. Generell wird bei KELLEY & THIBAUT davon ausgegangen, dass Personen in Interaktionssituationen zuerst ihre Einflussmöglichkeiten, die Ergebnisse der Interaktion sowie den Vergleichswert für Alternativen einschätzen und dann so handeln, dass sie auf der Basis der vorherrschenden Interdependenzstruktur ihre Ergebnisse maximieren. Dabei ist es auch denkbar, dass das Streben nach Ergebnismaximierung von anderen Zielen und Motiven als dem Eigeninteresse gelenkt wird, indem beispielsweise mittel- bis langfristige Handlungsergebnisse oder die Handlungsergebnisse des Interaktionspartners fokussiert werden. Handeln Personen kooperativ, richten sie ihr Verhalten auf die Maximierung der Ergebnisse beider Partner aus; handeln sie eher wettbewerbsorientiert, versuchen sie die Differenz zwischen beiden Ergebnissen bei Vernachlässigung der Höhe der eigenen Ergebnisse zu maximieren; beruht ihr Handeln auf Gleichheitsüberlegungen, sind sie an einer Minimierung der Differenz der Ergebnisse interessiert; sind sie prosozial eingestellt, wird die Maximierung der Ergebnisse des Interaktionspartners angestrebt. Welche Handlungsausrichtung jeweils erfolgt, ist u. a. von den Überzeugungen im Hinblick auf das Verhalten des Interaktionspartners, den verfolgten Werthaltungen sowie von beziehungsspezifischen Motiven (z. B. Vertrauen) abhängig. Damit wird der in vielen sozialpsychologischen Theorien für Interaktionsprozesse postulierte Grundsatz der Reziprozität relativiert, nach dem ein Interaktionspartner auf das Verhalten des anderen nach dem Grundsatz ‚wie du mir, so ich dir‘ reagiert. Die konkrete Ausprägung der Reziprozität ist vielmehr abhängig von der Art der Beziehung. In engeren Beziehungen ist die Form der Reziprozität in der Tendenz altruistisch, außerhalb solcher Beziehungen ist sie formeller und weniger persönlich.

Während die Interdependenztheorie eine motivationstheoretische Basis beinhaltet, stellt das Handeln in einer Interaktionssituation in dem Modell der sozialen Fertigkeit nach ARGYLE weitgehend eine motorische Fertigkeit dar. Diese lässt sich für ihn „als eine organisierte, koordinierte Handlung in Richtung auf ein Objekt oder eine Situation definieren, die eine ganze Kette sensorischer, zentraler und motorischer Mechanismen involviert“ (ARGYLE, 1975, S. 177). Soziale Interaktion entspricht demnach einer Aufeinanderfolge motorischer Fertigkeiten, die sich in einer ständigen Folge verbaler und nonverbaler Signale der Interaktionspartner äußert. Die verbalen Signale werden dabei nicht gleichzeitig, sondern alternierend gegeben, der Verhaltensablauf zwischen den Interaktionspartnern ist synchron (vgl. ARGYLE, 1975, S. 196). Skizzenhaft lässt sich der einer sozialen Interaktion zugrunde liegende Ablauf wie folgt zusammenfassen: Ein Akteur hat konkrete Ziele, die er mit seinem Handeln in der Situation verbindet. Auf der Basis dieser Zielsetzung beobachtet er seinen Interaktionspartner und nimmt an diesem spezifische, für die Interaktion relevante Schlüsselreize wahr. Dabei achtet er besonders auf verbale Signale, aber auch nonverbale Signale sind von Bedeutung. Diese wahrgenommenen Informationen werden übersetzt, d. h. sie werden vom kognitiven System verarbeitet. Das kognitive System gibt Impulse für konkrete soziale Verhaltensweisen, die unter Kontrolle der Sinnesorgane ausgeführt werden. Die motorischen Reaktionen des Akteurs wirken auf die soziale Situation und auf den Interaktionspartner ein und lösen bei diesem Verhaltensweisen aus.

Diese Reaktionen nimmt der Akteur über Schlüsselreize wahr. Sie geben ihm einerseits Hinweise über den Erfolg oder Misserfolg seines Verhaltens und zeigen andererseits auf, inwieweit das gewählte Verhalten angemessen bzw. zielführend war. Zudem wirkt das Verhalten bzw. die Reaktion des Interaktionspartners auf die Motivationslage des Akteurs ein und verändert diese gegebenenfalls. Dem Modell liegt dabei die Annahme zugrunde, dass sich wechselseitige Interaktionen in der Regel auf relativ stabile Interaktionsmuster hin entwickeln. Mit diesem Modell wird insbesondere der Charakter der Wechselwirkung zwischen den Verhaltensweisen beider Interaktionspartner betont, indem die Einflüsse von Verhaltensweisen auf den Interaktionspartner und Rückwirkungsschleifen von Verhaltensweisen in der Interaktion verdeutlicht werden. Zudem wird der Einfluss kognitiver Prozesse auf die Situationseinschätzung und die Ausführung von Verhaltensweisen hervorgehoben. Darüber hinaus wird verdeutlicht, dass Interaktionen sich des Mediums der verbalen und nonverbalen Kommunikation bedienen. Dabei bleiben die den Interaktionen unterlegten Zielsetzungen offen. Es werden keine Zusammenhänge zwischen spezifischen Zielen und entsprechendem Verhalten aufgezeigt. Zudem verdeutlicht das Modell zwar den Charakter der Wechselseitigkeit der Interaktion, es vernachlässigt jedoch die Kontextbedingungen, in denen die soziale Interaktion eingebunden ist, und deren Auswirkungen auf die Interaktion.

## 6.5 Entwicklungspsychologie

Entwicklungspsychologische Theorien beschäftigen sich u. a. mit der Entstehung von sozialen Verhaltensweisen des Menschen sowie den Faktoren, die diese Entwicklung beeinflussen. So weiß man, dass die auditive Wahrnehmung über das Ohr eines Kindes bereits zur Mitte der Schwangerschaft ausgebildet ist und das Kind die Laute und Geräusche innerhalb und außerhalb des Mutterleibs wahrnehmen kann. Die prinzipielle Bedeutung der frühkindlichen Kommunikation für das Lernen von sozialen Verhaltensweisen und Einstellungen ist ebenso bekannt wie die Folgen fehlender sozialer Bindungen und Beziehungen in dieser Entwicklungsphase (vgl. NEIDHARDT, 1979).

Es ist weitgehend unbestritten, dass die Entwicklung des Sozialverhaltens durch den Verlauf der frühkindlichen Sozialisation und insbesondere durch die soziale Kommunikation mit Eltern, Geschwistern, dem Freundeskreis und anderen Bezugspersonen im sozialen Umfeld wesentlich beeinflusst wird. Je nach Verlauf der Sozialisation entwickeln sich unterschiedliche Kompetenzen im Umgang mit sozialen Herausforderungen wie das Verhalten in Konflikten oder in Gruppen. Die Entwicklung wird zudem geschlechtsspezifisch beeinflusst (vgl. CARTLEDGE & MILBURN, 1995, S. 7f.). Insofern ist anzunehmen, dass der Mensch in der fortgeschrittenen Phase seiner ontogenetischen Entwicklung auch im Hinblick auf die Ausstattung mit Sozialkompetenzen kein leeres Blatt darstellt, sondern pädagogische Einflussversuche immer vor dem Hintergrund vorangegangener Entwicklungen erfolgen. Ungeklärt ist hingegen die Frage, in welchem Maße die Sozialisationsprozesse noch Potenziale lassen für spätere Veränderungen oder Erweiterungen. So findet etwa SINGER (2002, S. 91) Hinweise in der Forschung, dass „gewisse soziale Kompetenzen schon früh ausgeprägt werden und dann nur noch schwer, wenn überhaupt, modifizierbar sind,, doch bezeichnet er die Beweislage als „schütter,. An anderer Stelle wird betont, dass

es direkt vor Abschluss der Pubertät „ein Fenster der Entwicklung des Gehirns (gibt), in dem die differenzierten sozialen Kompetenzen erworben werden, die man mit der Aura der Persönlichkeit verbindet.“ Die Betrachtungen münden jedoch letztlich in die Erkenntnis, dass der Grad der Beeinflussbarkeit durch pädagogische Interventionen nicht quantifiziert werden kann. In der Konsequenz wird auf diese Weise das Ergebnis der Anlage-Umwelt-Debatte bestätigt, nach dem beiden Faktoren eine Bedeutung für die menschliche Entwicklung zugesprochen wird, ohne den jeweiligen Anteil genau bemessen zu können (vgl. EULER & HAHN, 2004, S. 89 ff.).

Entwicklungspsychologische Theorien fokussieren im Kern zwei Perspektiven: Zum einen beschäftigen sie sich mit den *Entwicklungsverläufen von sozialen Kognitionen*. Zum anderen erfassen sie die typischen Merkmale von *sozialen Beziehungen einer Person im Lebensverlauf*. Hierbei werden die spezifischen Interaktionssituationen und die mit ihnen einhergehenden Bedingungen sowie die Wechselwirkung zwischen Person und sozialer Umwelt in den Blick genommen.

Die folgenden Ausführungen fokussieren jene Teilbereiche der sozialen Kognition, die unmittelbar Konsequenzen für die soziale Interaktion erkennen lassen. So zeigen Studien zur *Entwicklung der Personenwahrnehmung*, dass sich Kinder mit zunehmendem Alter mehr an psychischen Vorgängen und weniger an äußerlich beobachtbaren Verhaltensweisen orientieren. Zudem werden mit steigendem Alter die Vorstellungen differenzierter und integrierter. Weiterhin werden psychologische Deutungen bis in das mittlere Erwachsenenalter hinein mit zunehmendem Alter komplexer. In diesem Zusammenhang ist ferner die *Kompetenz zur Perspektivenübernahme* von Bedeutung. Sie bezeichnet das Vermögen, soziale Sachverhalte wie Gedanken oder Gefühle einer anderen Person zu verstehen, indem die Perspektive dieser Person eingenommen und die Situation aus deren Blickwinkel analysiert wird. Die Entwicklung dieser Fähigkeit erfolgt nach FLAVELL u. a. (1975) in verschiedenen Schritten: Zuerst wird die Möglichkeit unterschiedlicher Perspektiven erkannt, ohne jedoch bestimmen zu können, wie diese Perspektiven im konkreten Fall aussehen könnten. Das Erkennen der Möglichkeit führt in einem zweiten Schritt dazu, diese Perspektiven erkunden und verstehen zu wollen. In einem dritten Schritt werden analytische Fertigkeiten entwickelt, die das Erkunden der Perspektiven ermöglichen. Im vierten und letzten Schritt werden Fähigkeiten erworben, die es ermöglichen, die durch die Perspektivenübernahme gewonnenen Erkenntnisse zielgerichtet in die soziale Interaktion einzubeziehen. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme besitzt kognitive und emotionale Dimensionen. Während sich die kognitive auf die Erschließung von Gedanken anderer angesichts einer spezifischen Situation bezieht und empirischen Studien zufolge im Grundschulalter ausgeprägt wird, umfasst die emotionale das Verstehen von Emotionen anderer Menschen aufgrund der Lage, in der diese sich befinden. Bezüglich elementarer Gefühle wie Trauer, Angst, Freude oder Ärger entwickelt sich diese Fähigkeit im Kindergartenalter. Kinder lernen in diesem Zeitraum, zwischen Emotionen und ihren situativen Auslösern zu unterscheiden (vgl. SILBEREISEN, 1983, S. 124). SELMAN (1984) hält das Konzept der Perspektivenübernahme zur Erklärung sozialen Verstehens nicht für ausreichend. Da sich wechselseitiges Verständnis in der sozialen Interaktion aufbaut, muss seiner Einschätzung zufolge die *Fähigkeit zur Koordination der Perspektiven* in den Blick genommen werden. Das Konzept der Perspektivenkoordination setzt ein Verständnis von der eigenen Rolle und der Rolle des Interaktionspartners bzw. der Erwartungen, welches Verhalten zukünftig von den Interagierenden erwartet wird, voraus und beinhaltet eine

Darstellung „der Veränderungen des Verstehens der Beziehung *zwischen* Personen ebenso wie der Veränderungen der Konzepte von den Beziehungen *innerhalb* von Personen, z. B. zwischen Gefühlen, Gedanken und Handlungen“ (SELMAN, 1984, S. 46.). Die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenkoordination erfolgt nach SELMAN über fünf Stufen und reicht bis ins Erwachsenenalter. Entsprechend ist ein Mensch mit zunehmendem Alter in der Lage, den Interaktionspartner in seinen Gedanken, seinem Fühlen und Handeln wahrnehmen und verstehen zu können. Damit verbunden ist die Fähigkeit, das eigene Handeln auf den Interaktionspartner ausrichten, die Perspektive und die Bedürfnisse des Partners im eigenen Handeln bewusst mitführen und die Auswirkungen des eigenen Handelns auf sich selbst, aber auch auf das Handeln des anderen einschätzen zu können. Verbunden mit den Entwicklungsgewinnen im Bereich der Perspektivenübernahme bzw. -kooperation lassen sich Veränderungen im Verhalten beobachten. Beispielsweise sind Kinder zunehmend fähig, sich kooperativ oder wettbewerbsorientiert zu verhalten (vgl. SCHMIDT-DENTER, 2005, S. 85f.).

Die Erfassung von *typischen Merkmalen einer sozialen Beziehung im Lebenslauf* erfolgt u. a. über die Kennzeichnung komplementär vs. symmetrisch sowie nah-distanziert. Eine komplementäre Beziehung ermöglicht es einem der Interaktionspartner, Ziele vorzugeben, Anforderungen zu stellen, Erwartungen zu formulieren und Aufträge zu erteilen. Demgegenüber sind in einer symmetrischen Beziehung beide Interaktionspartner ebenbürtig und gleichgestellt, Ziele und Aufgaben werden ausgehandelt. Beide Formen lassen sich als Idealtypen möglicher Beziehungsformen interpretieren (vgl. YOUNISS, 1984, S. 40f.). Darüber hinaus lassen sich Beziehungen nach ihrer Kündbarkeit sowie nach ihrer Nähe-Distanz-Struktur unterscheiden. Ist eine Beziehung durch Nähe gekennzeichnet, ist sie intrinsisch bedeutsam, sie hat einen Wert an sich. Besteht Distanz, ist in der Tendenz von einem Austausch- bzw. instrumentellen Verhältnis auszugehen (vgl. FEND, 1998, S. 39ff.). Mit Hilfe dieser drei Dimensionen können die Beziehungen von Kindern und Jugendlichen in spezifischen Entwicklungsphasen eingeordnet und beschrieben werden, wobei die entwicklungspsychologischen Theorien primär die Beziehung zu den Eltern, den Geschwistern sowie zu Gleichaltrigen und Freunden aufnehmen (vgl. zusammenfassend EULER & BAUER-KLEBL, 2006, S. 97ff.).

## 6.6 Situationstypspezifische Zugänge

Die in den vorangegangenen Kapiteln exemplarisch skizzierten wissenschaftlichen Aussagen sind in der Regel *situationsübergreifend* formuliert. Entsprechend wäre zu prüfen, inwieweit sie für die Bestimmung von Handlungsanforderungen im Hinblick auf spezifische Situationstypen relevant sind und dann ggf. angepasst und modifiziert werden müssen. Ein alternativer Zugang zu relevanten wissenschaftlichen Aussagen wählt nicht den Zugriff über eine abgegrenzte wissenschaftliche Fachdisziplin, sondern greift auf Erkenntnisse zurück, die (quer zu den Disziplinen) im Hinblick auf spezifische Handlungsfelder generiert wurden. Dabei stößt man auf Situationstypen wie beispielsweise ‚Konflikte klären‘, ‚Führungssituationen gestalten‘, ‚Innovationen begleiten‘, ‚Präsentationen gestalten‘, ‚Moderationen gestalten‘ oder ‚im Team kooperieren‘. Exemplarisch soll der Situationstyp ‚im Team kooperieren‘ in der Systematik des in Kapitel 5 eingeführten Modells des Situationstyps skizziert werden.

Aussagen über den Situationstyp können sich auf theoretische und empirische Arbeiten aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen stützen. Exemplarisch sei auf Aussagen und Modelle der Spieltheorie, der Gruppendynamik und der Führungsforschung hingewiesen. Damit verbunden sind unterschiedliche sprachliche Benennungen des Gegenstandsbereichs, was Begriffe wie ‚Team‘ oder ‚Gruppe‘ bzw. weitere Auffächerungen wie schulische Lerngruppe, Arbeitsteam, Projektteam oder Hochleistungsteam zum Ausdruck bringen. Mit den unterschiedlichen Bezeichnungen verbinden sich je nach Verständnis unterschiedliche Situationstypen; so wird das Zusammenwirken in einer schulischen Lerngruppe in Struktur und Ablauf anders funktionieren als die Kooperation in einem sportlichen Hochleistungsteam. Die nachfolgenden Darstellungen fokussieren auf den Situationstyp ‚in schulischen Lerngruppen kooperieren‘.

Als konstitutiv für eine schulische Lerngruppe werden folgende *Merkmale* verstanden (vgl. WALZIK, 2006, S. 64ff.; GOMEZ, 2007, S. 94f.): Mehrzahl von Personen, die sich in Interaktion (noch) gegenseitig beeinflussen können; gemeinsame Verfolgung eines Ziels; eine aus mehreren Teilaufgaben bestehende Arbeitsaufgabe; auf Regeln gestützte Handlungsorganisation. Als *Akteure* der Kooperation sind die Gruppenmitglieder zu nennen, die entweder für die Gruppenarbeit bestimmt wurden oder die sich in ihrer Zusammensetzung selbst konstituiert haben. Entsprechend können sich die Gruppenmitglieder mehr oder weniger vertraut oder fremd sein. Hinsichtlich der *Aufgaben* ist zunächst zwischen sach- und beziehungsbezogenen zu unterscheiden. Zu den sachbezogenen Aufgaben zählen beispielsweise: Ziele festlegen, Informationen austauschen, Entscheidungen treffen und die Zielerreichung überprüfen. Beziehungsorientierte Aufgaben sind u. a.: Kohäsion fördern, Verantwortung übernehmen oder Konflikte klären. Übergreifend ist die Aufgabe der Gruppenreflexivität hervorzuheben; WEST (1996, S. 559) fasst darunter die Bewusstmachung der Ziele, Strategien und (sach- bzw. beziehungsbezogenen) Prozesse der Gruppe sowie deren Anpassung an angestrebte Zustände. Die Aufgabenschwerpunkte werden in der Literatur teilweise mit Mitglieder- und Führungsrollen und darauf bezogenen *Erwartungen* verbunden (vgl. GOMEZ, 2007, S. 113ff.). Diese *Rollen* resultieren aus der Vorstellung einer idealtypisch verlaufenden Gruppenarbeit, d. h. sie ordnen die Verantwortung für die Erfüllung der für eine effektive Gruppenarbeit wesentlichen Aufgaben einzelnen Gruppenmitgliedern zu. Im Gegensatz zu diesen normativ fixierten Rollen stehen Typologien, mit deren Hilfe beobachtbare Rollenausprägungen durch Gruppenmitglieder erfasst und unterschieden werden. Exemplarisch kann auf den Typenindikator von MYERS-BRIGGS (1962) oder das RIEMANN-THOMANN-Kreuz (vgl. zusammenfassend WALZIK, 2006, S. 82ff.) verwiesen werden.

*Bedingungen* der Gruppenarbeit werden kurzfristig als gegeben betrachtet; in längerer Perspektive sind sie zumeist gestaltbar. Im Einzelnen fallen darunter zunächst die räumlichen (face-to-face vs. virtuell), zeitlichen (enger vs. offener Zeitrahmen), kulturellen (Vertrautheit vs. Fremdheit; symmetrische vs. komplementäre Beziehung) und materiellen Rahmenbedingungen. Letztere können in schulischen Kontexten eine Bedeutung erhalten, wenn etwa besondere Anreizkonstellationen (z. B. Bestehen einer Prüfung) oder technologische Gegebenheiten zu berücksichtigen sind. Weitergehend besteht eine zentrale Rahmenbedingung in der Art der Aufgabenstellung. Erfordert die Aufgabenstellung nur eine (organisationsbezogene) Koordination oder eine (inhaltliche) Kollaboration zwischen den Gruppenmitgliedern? Welche Aufgabenmotivation löst die Aufgabe aus? Die Aufgabenmotivation

kann durch verschiedene Faktoren begründet werden: Bewertung der Aufgabe als herausfordernd, Erfolgserwartung zur Lösung der Aufgabe, Nutzen aus der Aufgabenlösung und Bedeutung der zugrunde liegenden Ziele.

Modelle über den *Prozess* der Gruppenentwicklung skizzieren über die Folge von abgegrenzten Phasen und Schritten den Weg zu einer funktionsfähigen und effektiven Gruppe. Verbreitet sind etwa das Modell der themenzentrierten Interaktion, die Teamleistungskurve sowie das auf TUCKMAN zurückgehende, in einem therapeutischen Kontext entstandene Modell mit den Phasen des ‚Forming‘ (Teamfindung), ‚Storming‘ (Konfrontation), ‚Norming‘ (Organisierung) und ‚Performing‘ (Reifephase) (vgl. WALZIK, 2006, S. 100ff.; GOMEZ, 2007, S. 148ff.). Dabei ist feststellbar, dass die Modelle unterschiedliche Analyseebenen adressieren (insb. Aufgaben- und Beziehungsebene). Die Forschungsbefunde sind widersprüchlich hinsichtlich der Frage, ob Gruppen bestimmte Phasen durchlaufen müssen, bevor sie effektiv zusammenarbeiten können. Die meisten Modelle sind nicht überprüft, auch das in der Praxis häufig zitierte Modell von TUCKMAN. Insbesondere die Linearitätsvorstellung im Durchlaufen der Phasen wird kritisiert (vgl. SIMON, 2003). Andere Herangehensweisen gehen davon aus, dass bestimmte Faktoren gegeben sein müssen, um die Leistungsfähigkeit der Gruppe zu gewährleisten. So postulieren etwa CRANACH & TSCHAN (2003) die Existenz eines transaktiven Gedächtnisses (Wissen der Gruppenmitglieder muss transparent für alle zugänglich sein), geteilte mentale Modelle (Gruppenmitglieder müssen gemeinsame Vorstellung über Ziele, Aufgaben und Rahmenbedingungen der Gruppenarbeit besitzen) sowie Handlungsregulationsprozesse (Prozesse, nach denen das Vorgehen erfolgt, reflektiert und ggf. angepasst wird) als unverzichtbare Determinanten von effektiver Gruppenarbeit. Das noch allgemein eingeführte Ziel der Gruppeneffektivität kann dabei auf unterschiedliche Dimensionen bezogen werden (z. B. Erfüllung der Sach- oder Beziehungsaufgaben, Effizienz der Aufgabenerfüllung i. S. e. günstigen Input-Output-Relation, Reflexionsfähigkeit, Innovationsgrad und Originalität, Erreichung spezifischer Sach-, Selbst- oder Sozialkompetenzen; vgl. auch GOMEZ, 2007, S. 96).

In den bisherigen Ausführungen sind bereits zahlreiche *kritische Ereignisse* angelegt. Zu nennen sind beispielsweise die unterschiedlichen Prozessverluste, so etwa Koordinations- und Motivationsverluste aufgrund von fehlender Zielklarheit, unklaren Aufgabenprioritäten, unrealistischen Arbeits- und Zeitplänen, schlechter Aufgabenverteilung, ineffizientem Informationsaustausch (insb. Dominanz von geteilten gegenüber ungeteilten Informationen), unstrukturierten Gruppensitzungen, fehlender Entscheidungsbildung, Groupthink-Phänomenen, Streben nach Dominanz, fehlendes transaktives Wissenssystem, sozialem Trittbrettfahren bzw. Faulenzen (vgl. GOMEZ, 2007, S. 145ff.). Dazu kommen Gruppenkonflikte aufgrund eines ungünstigen Zusammenwirkens der Persönlichkeiten von Gruppenmitgliedern. WALZIK (2006, S. 117ff.) illustriert mögliche Konstellationen über das Zusammenspiel unterschiedlicher Ausprägungen im Rahmen des RIEMANN-THOMANN-Kreuzes (Nähe – Distanz; Dauer – Wechsel) sowie im Hinblick auf spezifische Phasen im Gruppenentwicklungsprozess.

Neben den deskriptiv-typologischen Aufarbeitungen der Konstituenten von Gruppenprozessen gibt es zahlreiche Versuche, mögliche Wirkungszusammenhänge empirisch zu überprüfen. So existieren zahlreiche Untersuchungen in der Tradition des kooperativen Lernens, in denen im Rahmen eines Experimental-/Kontrollgruppendesigns einzelne Variablen im Hinblick auf mögliche Wirkungseffekte untersucht

werden. Im Ergebnis wird das *Potenzial* herausgearbeitet, über spezifische Ausprägungen des kooperativen Lernens kognitive Prozesse auf einem höheren Niveau auszulösen, die Motivation der Lernenden zu erhöhen, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit der Lernenden zu steigern, die Lernverantwortung bei den Lernenden zu stärken und soziale Kompetenzen zu fördern (vgl. u. a. SLAVIN, 1995; JOHNSON, JOHNSON & HOLUBEC, 1986; YAGER, 1985; JOHNSON & JOHNSON, 1998). Der Potenzialcharakter dieser Zusammenhänge kommt auch in folgender Aussage von JOHNSON & JOHNSON (zitiert in GREEN & GREEN, 2007, S. 51) zum Ausdruck: „Nur weil Einzelne in ein Team gesteckt werden, heißt das nicht, dass sie das Wissen, die Fertigkeiten und die Haltung haben, die nötig sind, um in einem Team effektiv zu arbeiten.“ Daraus wird deutlich, dass Teamkompetenzen zugleich Voraussetzung und Ziel von Gruppenarbeit sein können. Wesentlich sind daher die Lernvoraussetzungen der Lernenden, die entsprechend zum Gegenstand einzelner Untersuchungen wurden. Verschiedene Untersuchungen zeigen beispielsweise, dass sich ungewissheitsorientierte Lernende in kooperativen Situationen wohler fühlen und leistungsstärker agieren als beispielsweise in geschlossenen Lernsituationen, während bei gewissheitsorientierten Lernenden das Gegenteil zutrifft (HUBER, 1996).

Ein umfangreiches Wirkmodell in Form der so genannten „Kasseler Teampyramide“ leitet bei KAUFFELD (2001; 2004) die Untersuchung komplexer Wirkungszusammenhänge an. Insbesondere gestützt auf die theoretischen Überlegungen von WEST (1996) sowie FRY u. a. (1981) wird das Funktionieren von Teams über eine strukturelle (Subdimensionen: Zielorientierung, Aufgabenbewältigung) sowie eine personelle Dimension (Subdimensionen: Zusammenhalt, Verantwortungsübernahme) erklärt. Die vier Subdimensionen werden in eine hierarchische Abfolge gebracht, indem davon ausgegangen wird, dass in einer Gruppe erst auf der Grundlage einer gemeinsamen Vorstellung über die Ziele und Aufgaben ein Zusammenhalt entsteht und sich die Gruppenmitglieder im Rahmen einer Verantwortungsübernahme aktiv in die Gruppe einbringen und Engagement zeigen. GOMEZ (2007) hat dieses Kausalmodell in einem universitären Anwendungskontext überprüft und weitergehend vorgeschaltete Wirkfaktoren identifiziert, die eine Zielorientierung begründen. Die Auswertung zeigt, dass neben der Aufgabenmotivation weitere Inputvariablen einen Einfluss auf die vier Subdimensionen besitzen. Hervorzuheben sind hier insbesondere das Wissen über die erfolgreiche Gestaltung von Teamarbeit, die möglichst homogene Teamzusammensetzung (mit der Folge einer Ausgrenzung von ‚weniger kompetenten Teammitgliedern‘), das Feedback des Lehrenden, ausreichende Zeitressourcen für Besprechungen sowie die Prüfungsrelevanz als externes Merkmal der Gruppenaufgabe.

Die Aussagen ließen sich nunmehr in der Systematik der Kompetenzmatrix zu *Handlungsanforderungen* und daraus transformierten Kompetenzbeschreibungen übersetzen (vgl. die Abbildung in Kap. 8). Als Filter wären dazu zum einen die Rahmenbedingungen der didaktischen Anwendung, insbesondere die Lernvoraussetzungen der Zielgruppe sowie der Umfang der Bildungsmaßnahme, zum anderen die verfolgte Ziel- und Wertausrichtung zu berücksichtigen. Beispiele für eine Umsetzung finden sich bei WALZIK (2006, S. 130ff.) und GOMEZ (2007, S. 162ff.).

## 7. Reflexion der Zielausrichtung in der Interaktion

Die soziale Interaktion als eine Form des menschlichen Handelns wird getragen durch Werte bzw. Ziele, die zugleich als Ausprägung der Einstellungsdimension verstanden werden können. Die inhaltliche Ausrichtung dieser Ziel- bzw. Wertgerichtetheit von sozialen Interaktionen kann normbeschreibend oder normvorschreibend, deskriptiv oder präskriptiv formuliert werden. Normbeschreibende Aussagen konzentrieren sich darauf, die mit dem Verständnis von Sozialkompetenzen verbundene Zielausrichtung der sozialen Interaktion im Sinne von Erkenntnissen über Normen darzustellen. Normvorschreibende Aussagen verfolgen die Absicht, selbst Normen für die Gestaltung einer sozialen Interaktion vorzuschlagen, zu begründen und deren Geltung als Bestandteil von Sozialkompetenzen im Sinne von Bekenntnissen zu Normen zu fordern.

In den ausgewerteten wissenschaftsdisziplinären Quellen sind Beispiele für beide Zugänge in der Ausweisung von Ziel- bzw. Wertausrichtungen vorhanden. So finden sich etwa in der *Kommunikationspsychologie* zahlreiche Zielausrichtungen für die Gestaltung von Interaktionssituationen. Diese begründen sich teilweise durch das unterlegte konstruktivistische Kommunikationsverständnis, welches einen toleranten und respektvollen Umgang mit anderen Sichtweisen und Interessen nahe legt. Teilweise stützen sie sich auf das Bekenntnis zu einem Menschenbild. So lässt beispielsweise SCHULZ VON THUN in Anlehnung an die Wertgrundlagen der Humanistischen Psychologie an vielen Stellen seine Präferenz für eine verständigungsorientierte Kommunikationsgestaltung erkennen. Zugleich impliziert das Postulat der Selbstverantwortung des Individuums, dass Ziele und Werte nicht oktroyiert werden sollen, sondern durch die handelnden Personen selbst zu bestimmen und zu verfolgen sind. Für die Präzisierung von Sozialkompetenzen resultiert daraus die Anforderung an das Individuum, sich über seine in einer sozialen Interaktion verfolgten bzw. angestrebten Ziele und Werte bewusst zu sein. Diese Ziele bzw. Werte werden in einer sozialen Interaktion beispielsweise als Ausprägung des Beziehungs- oder Absichtsaspekts erkennbar.

In der *Pädagogischen Soziologie* werden Ziele und Werte über das Konstrukt der sozialen Rolle bzw. der sozialen Normen eingeführt. Soziale Normen als Erwartungen an das Individuum, sich in einer sozialen Interaktion in einem Korridor akzeptierter Ziele und Werte zu bewegen, können dabei in einem Spannungsverhältnis zu den angestrebten individuellen Zielen stehen. Eine normbeschreibende Aufnahme dieses Spannungsverhältnisses besteht in der Beschreibung und Typologisierung von Mechanismen der Handlungskoordination, eine normvorschreibende Rezeption stellt etwa das Postulat von KRAPPMANN dar, nach dem das Individuum seine Autonomie gegenüber Rollenanforderungen behaupten und die Kompetenz erwerben soll, sich gegen die sozialen Erwartungen zur Wehr zu setzen.

In der *Sozialpsychologie* bilden Einstellungen eine zentrale Kategorie für die Erklärung der Entstehung, Entwicklung und Wirkung einer sozialen Interaktion. Einstellungen wie beispielsweise Altruismus, Kooperation, Wettbewerb, pro- oder antisoziales Verhalten u. a. m. begründen häufig untersuchte Forschungsgegenstände. Zahlreiche Befunde treffen sich in der Aussage, dass Einstellungen zu meist situationsabhängig wirksam werden, wobei in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung der Interaktionspartner von großer Bedeutung ist. Der Grundsatz der Reziprozität wird dabei als ein tragendes Prinzip der Gestaltung einer sozialen

Interaktion hervorgehoben, wobei die konkrete Ausprägung von der Art der Beziehung abhängt. In engeren Beziehungen ist die Form der Reziprozität tendenziell altruistisch ausgeprägt, ansonsten ist sie formeller, weniger persönlich und auf einen kurzfristigen Nutzensausgleich gerichtet. Neben diesen normbeschreibenden finden sich auch in der Sozialpsychologie präskriptive bzw. krypto-normative Aussagen. So wird beispielsweise prosoziales Handeln in einer sozialen Interaktion mit Werten wie Fairness oder sozialer Verantwortung konnotiert, während aggressives Handeln mit negativ besetzten Werten wie beispielsweise Ausübung von Zwang und Macht verbunden wird.

Theorien der *Entwicklungspsychologie* beschreiben die Potenziale eines Menschen zur Gestaltung einer Interaktionssituation in einem bestimmten Alter bzw. auf einer spezifischen Entwicklungsstufe. Sie verdeutlichen, dass ein Individuum im Laufe seiner Ontogenese immer wieder neue Optionen zur Entwicklung von Werten und entsprechenden Einstellungen erfährt. Im Rahmen der Beziehung zu den Eltern, Geschwistern oder Peers bilden sich beispielsweise personenbezogene Einstellungen im Hinblick auf Vertrauen oder Verantwortungsübernahme. So fordern Eltern in der Regel von ihren Kindern mit zunehmendem Alter eine wachsende Selbstverantwortung; in diesem Prozess lernen Kinder beispielsweise Regeln des sozialen Umgangs, Prinzipien der Fairness und Gerechtigkeit, das Aushandeln von Ansprüchen sowie die Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere. Es entwickeln sich u. a. Balancen zwischen Bindung und Ablösung, Nähe und Distanz, Vertrauen und Misstrauen sowie unterschiedliche Formen des Umgangs mit Konflikten. In der Interaktion mit Geschwistern entstehen Einstellungen im Hinblick auf die Gestaltung einer nicht-kündbaren Beziehung. Eine neue Dimension erfährt diese Entwicklung in der Beziehung zu Peers und Freunden, insbesondere in der Gestaltung von sozialem Austausch (u. a. gegenseitige Unterstützung, Aushandeln von Ansprüchen, Umgang mit Dominanz und Macht), aber auch in der Erfahrung von Ablehnung, Hass oder Solidarität in der Eigengruppe bei gleichzeitiger Abgrenzung gegenüber einer Fremdgruppe. In diesen Entwicklungsprozessen kann sich stufenweise die Kompetenz zur Koordination von fremder und eigener Perspektive herausbilden, eine wesentliche Voraussetzung zur Realisierung einer verständigungsorientierten sozialen Interaktion. Zudem besitzt das Prinzip der Reziprozität auch in der Entwicklungspsychologie eine hohe Bedeutung.

Zusammenfassend lassen sich in den bezugswissenschaftlichen Quellen zahlreiche Beispiele für spezifische Ziele und Werte identifizieren, die als mögliche Ausrichtung einer sozialen Interaktion entweder normbeschreibend für konkrete Praxissituationen aufgenommen oder die normvorschreibend als Postulate einzelner Autoren in spezifischen Situationen eine Geltung beanspruchen. Kennzeichnend für eine soziale Interaktion ist dabei das Spannungsverhältnis von individuellen Ansprüchen und sozialen Anforderungen, von individuellen Zielen und sozialen Normen.

Was leisten diese Ausführungen für die Frage nach der Präzisierung von Sozialkompetenzen? Die Gestaltung einzelner bzw. typischer Interaktionssituationen entlang der exemplarisch skizzierten Werte und Ziele stellt an das Individuum Anforderungen, deren Bewältigung an die Existenz entsprechender Einstellungen gebunden ist. Sozialkompetenzen in der Dimension von Einstellungen erlauben es dem Individuum, in einer sozialen Interaktion wert- und zielgerichtet zu handeln. Die konkrete Ausprägung dieser Ziele und Werte kann – so die Prämisse – nicht

oktroiert und verordnet, sondern nur unterstützt und ermöglicht werden. Oder anders formuliert: Die Entwicklung von Einstellungen kann durch Lehrende zwar angestrebt, ihre spezifische Ausprägung hingegen nur mehr oder weniger attraktiv angeboten werden.

In den Theorien wird zumeist von einer situationsspezifischen Wirksamkeit von Einstellungen ausgegangen. Je nach Situationstyp aktiviert das Individuum entsprechend seiner Entwicklungsstufe unterschiedliche Einstellungen. Auch wenn es vor diesem Hintergrund keine situationsunabhängig ‚besten‘ Werte gibt, so legen viele der Theorien (z. B. sozialer Austausch, Reziprozitätsprinzip) nahe, dass die Kompetenz zur verständigungsorientierten Interaktion zumindest in einem Minimum vorhanden sein muss, um eine soziale Interaktion dynamisch und konstruktiv gestalten zu können.

## 8. Synoptische Zusammenführung

Als Ziel dieses Beitrags wurde eine Antwort auf die Frage angestrebt, wie Sozialkompetenzen für einen spezifischen curricularen Kontext (z. B. Entwicklung eines Lehrplans; Kompetenzbeschreibungen als Zielgrößen für eine Bildungsmaßnahme) bestimmt und in einem angemessenen Präzisionsgrad formuliert werden können. In Kapitel 3 wurde ein Grobmodell eingeführt, das den Prozess der Curriculumentwicklung strukturiert. Auf der Grundlage der sich anschließenden Ausdifferenzierungen und exemplarischen Konkretisierungen kann dieses Modell nunmehr auf eine feinere Stufe überführt werden:

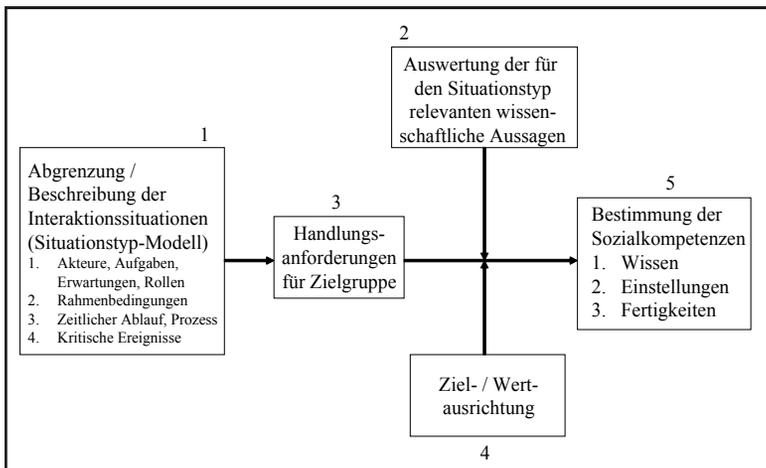


Abb. 5: Prozess der curricularen Bestimmung von Handlungskompetenzen (Feinmodell)

Das Modell bildet einen Rahmen, der für einen konkreten curricularen Kontext aufgenommen und über folgende Handlungsschritte angewendet werden kann:

1. Den ausgewählten Situationstyp anhand der Kategorien des Modells des Situationstyps (Kap. 5) abgrenzen und beschreiben.
2. Literatur im Hinblick auf wissenschaftliche Aussagen (sowohl situationstypübergreifende als auch situationstypspezifische) auswerten, um relevante Erkenntnisse über die Sachverhalte, Prozesse und Wirkungszusammenhänge innerhalb des Situationstyps zu gewinnen.
3. Handlungsanforderungen aus den Aussagen über die Strukturen und Prozesse des Situationstyps interpretieren, deren Bewältigung vermutlich eine Herausforderung bzw. ein Problem für die Zielgruppe des Curriculums darstellen.
4. Die Ziele bzw. Werte ausweisen, auf die hin die Bewältigung der Handlungsanforderungen bzw. -herausforderungen verfolgt werden soll.
5. Die Sozialkompetenzen in den Dimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten formulieren, mit deren Hilfe die Handlungsanforderungen bzw. -herausforderungen bewältigt werden können.

In einem nachfolgenden Schritt sind die für spezifische Situationstypen bestimmten Sozialkompetenzen nicht nur auf der Dispositionsebene zu präzisieren, sondern weitergehend für eine Kompetenzmessung zu operationalisieren. In einem Projekt „Entwicklung von Instrumenten zur Messung von Sozialkompetenzen“ wurden am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen zwei Fragebogen zur Einschätzung der sozialen Kompetenzen in den Situationstypen „ein Konfliktgespräch führen“ und „in schulischen Gruppen arbeiten“ entwickelt. Zielgruppe sind Auszubildende im kaufmännischen sowie gewerblichen Bereich. Beide Instrumente sind getestet und liegen zusammen mit Handreichungen für ihren adäquaten Einsatz sowie ihre Auswertung und Interpretation vor (vgl. KELLER, GOMEZ, BAUER-KLEBL, EULER & WALZIK, 2006; WALZIK, GOMEZ, BAUER-KLEBL, EULER & KELLER, 2006). Darüber hinaus liegen Projektberichte vor, in denen die Auswertungsergebnisse (vgl. GOMEZ, BAUER-KLEBL, KELLER, WALZIK & EULER, 2006) sowie die Einordnung der Instrumente in das Gesamtspektrum von Messinstrumenten (vgl. BAUER-KLEBL & GOMEZ, 2006) dargestellt sind.

## Literatur

- Argyle, M. (1985). *The psychology of interpersonal behavior*. London: Pelican.
- Arnold, K.-H. (1981). *Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften: zur Definition eines erziehungswissenschaftlichen Situationsbegriffs unter Berücksichtigung psychologischer und soziologischer Aspekte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Baacke, D. (1980). *Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien* (3. Aufl.). München: Juventa Verlag.
- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky & Weber, S. (2006). *Berufsbildungs-PISA*. Stuttgart: Steiner.
- Bauer-Klebl, A. & Gomez, J. (2006). *Die Messung von Sozialkompetenzen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Beck, K. (1996). Die Situation als Bezugspunkt didaktischer Argumentation – Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In W. Seyd & R. Witt (Hrsg.), *Situation – Handlung – Persönlichkeit, Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens* (S. 87-98). Hamburg: Feldhaus.
- Beck, K. u. a. (1998). Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In K. Beck &

- R. Dubs (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Beiheft 14, S. 188-210).
- Bellack, A. A. u. a. (1972). Methoden zur Beobachtung des Unterrichtsverhaltens von Lehrern und Schülern. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 211-238). München: Piper.
- Bransford, J. D., Brown, A. D. & Cocking, R. R. (1999). *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education of the National Research Council: National Academy Press.
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1995). *Teaching Social Skills to Children and Youth* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Cranach von, M. & Tschan, F. (2003). Gruppen als informationsverarbeitende und handelnde Systeme – Konsequenzen für Gruppentraining. In Hamborg, K.-C. & Holling, H. (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 332-351). Göttingen: Hogrefe.
- Ekman, P., Friesen, W.V. & Ellsworth, P. (1972). *Emotions in the Human Face*. New York: Pergamon.
- Esser, H. (1996). Die Definition der Situation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48 (1), 1-34.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- EU-Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005). *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2006). „Sozialkompetenzen“ als didaktisches Konstrukt. *Theoretische Fundierungen und Konsequenzen für die Curriculumentwicklung*. Unveröffentlichtes Manuskript, Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Euler, D. & Hahn, A. (2004). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt.
- Euler, D. (1988). *Kommunikationsfähigkeit und computerunterstütztes Lernen*. Köln: Müller Botermann.
- Euler, D. (1994). *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung*. Köln: Botermann & Botermann.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern: Hans Huber.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Flavell, J. H. (1975). *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim.
- Försterling, F. (2006). Attributionstheorien. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 354-362). Göttingen: Hogrefe.
- Fry, R., Rubin, I. & Plovnick, M. (1981). Dynamics of groups that execute or manage policy. In R. Payne & C. Cooper (Hrsg.), *Groups at Work* (S. 41-57). New York: Wiley.
- Glaserfeld, E. v. (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit, Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig und Wiesbaden: Vieweg.
- Goffman, E. (1967). *Stigma*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gomez, J. (2007). *Diagnose und Entwicklung von Teamkompetenzen an der Universität*. Universität St. Gallen: Dissertationsschrift.
- Gomez, J., Bauer-Klebl, A., Keller, M., Walzik, S. & Euler, D. (2006). *Instrumente zur Messung von Sozialkompetenzen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Graumann, C. F. (1972). Interaktion und Kommunikation. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Handbuch der Psychologie* (7. Bd., 2. Halbband, S. 1109-1262). Göttingen: Hogrefe.
- Green, N. & Green, K. (2007). *Kooperatives Lernen*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Häfner, M. (2006). Eindrucksbildung und soziale Wahrnehmung. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 330-335). Göttingen: Hogrefe.
- Hennig-Thurau, T. & Thurau, C. (1999). Sozialkompetenz als vernachlässigter Untersuchungsgegenstand des (Dienstleistungs-)Marketings – Einsatzmöglichkeiten und Konzeptualisierung. *Marketing ZFP, Heft 4*, S. 297-311.

- Homans, G. C. (1968). *Elementarformen sozialen Verhaltens*. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Huber, G. L. (1996). Lernprozesse in Kleingruppen: Wie kooperieren die Lerner? *Unterrichtswissenschaft*, 23, S. 316-331.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1998). *Cooperation and Competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J.H. (1986). *Circles of Learning*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (Bd. 4). Göttingen: Hogrefe.
- Kauffeld, S. (2001). *Teambiagnose*. Göttingen u. a.: Hogrefe
- Kauffeld, S. (2004). *FAT. Fragebogen zur Arbeit im Team*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Keller, M., Gomez, J., Bauer-Klebl, A., Euler, D. & Walzik, S. (2006). *KOGEF: Konfliktgespräche führen. Fragebogen zur Selbsteinschätzung*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen.
- Kelley, H. H. & Thibaut, J. W. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: Wiley.
- Krappmann, L. (1978). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (5. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Lempert, W. (2006). *Berufliche Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Manstetten, R. (1983). *Kommunikation und Interaktion im Unterricht*. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.
- Maturana, H. (1982). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*. Braunschweig: Vieweg.
- Mead, G. H. (1978). *Geist, Identität und Gesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meer, Elke van der (1996). Gesetzmäßigkeiten und Steuerungsmöglichkeiten des Wissenserwerbs. In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion, Enzyklopädie der Psychologie* (Themenbereich D, Serie I, Bd. 2) (S. 209-248). Göttingen: Hogrefe.
- Merrell, K. W. (1994). *Assessment of behavioral, social, & emotional problems. Direct & objective methods for use with children and adolescents*. New York: Longman Publishing Group.
- Mertens, W. (1997). Symbolischer Interaktionismus. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (4. Aufl., S. 81-87). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Myers, I. B. & Briggs, K. C. (1962). *The Myers-Briggs Type Indicator*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Neidhardt, F. (1979). *Frühkindliche Sozialisation* (2. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Rautenberg, W. & Rogoll, R. (2002). *Werde, der du werden kannst. Persönlichkeitsentfaltung durch Transaktionsanalyse*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Reetz, L. & Seyd, W. (1983). Curriculumtheorien im Bereich der Berufsbildung. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung* (S. 171-192). Weinheim: Beltz.
- Reetz, L. & Seyd, W. (1995). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 203-219). Opladen: Leske + Budrich.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schott, E. (1991). *Psychologie der Situation: humanwissenschaftliche Vergleiche*. Heidelberg: Asanger.
- Schulz v. Thun, F. (1988). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen*. Reinbek: Rowohlt.
- Schulz v. Thun, F. (1989). *Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklungen*. Reinbek: Rowohlt.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt* (Bd. 1). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Silbereisen, R. K. (1983). Soziales Wissen und Verstehen – Soziale Kognition. In R. K. Silbereisen & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 121-136). München: Urban und Schwarzenberg.
- Simon, P. (2003). Wie sich Gruppen entwickeln: Modellvorstellungen zur Gruppenentwicklung. In S. Stumpf & A. Thomas (Hrsg.), *Teamarbeit und Teamentwicklung* (S. 35-55). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Singer, W. (2002). Was kann ein Mensch wann lernen? In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 78-99). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Six, B. (1997). Attribution. In D. Frey & S. Greif (1997), *Sozialpsychologie* (4. Aufl., S. 122-136). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sloane, P.F.E. (2005). ... Standards von Bildung - Bildung von Standards. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(4), 484-496.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1970). *Erziehungspsychologie* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York, London: Guilford.
- Ulich, D. (1976). *Pädagogische Interaktion*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Walzik, S. (2006). *Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern*. Paderborn: Eusl.
- Walzik, S., Gomez, J., Bauer-Klebl, A., Euler, D. & Keller, M. (2006). *SGA: In schulischen Gruppen arbeiten. Fragebogen zur Selbsteinschätzung*. St.Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1996). *Menschliche Kommunikation* (9. Aufl.). Bern u. a.: Hans Huber.
- Weber, M. (1956). *Wirtschaft und Gesellschaft* (4. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weber, S. (2005). *Intercultural Learning as Identity Negotiation*. Frankfurt: Lang.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- West, A. M. (1996). Reflexivity and work group effectiveness: a conceptual integration. In A. M. West (Hrsg.), *Handbook of work group psychology* (pp. 555-579). Baffins Lane, Chichester: John Wiley & Sons.
- Wunderer, R. & Dick, P. (2002). Sozialkompetenz – eine mitunternehmerische Schlüsselkompetenz. *Die Unternehmung, Heft 6*, 361-391.
- Yager, S. (1985). The effects of structured oral discussion during a set of cooperative learning lessons on student achievement and attitude. Doctoral Dissertation, University of Iowa.
- Youniss, J. (1984). Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen* (S. 34-60). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zabeck, J. (1984). *Didaktik der Berufserziehung*. Heidelberg: Esprint-Verlag.

Anschriften der Autoren: Prof. Dr. Dieter Euler / Dr. Annette Bauer-Klebl, Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, Dufourstr. 40a, CH-9000 St. Gallen