

„Kompetenzverhandlungen“

*Zur Relevanz von Sozialkompetenz bei Führungskräften
der Continental AG am Beispiel dual Studierender*

Theoretische Grundlagen und empirische Befunde

Von der Philosophischen Fakultät

der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

zur Erlangung des Grades

DOKTORS DER PHILOSOPHIE

Dr. phil.

genehmigte Dissertation

von

Dipl. Berufspädagoge Stefan Bode

geboren am 03.10.1975 in Einbeck

2015

Referent: Prof. Dr. Klaus Rütters

Korreferent: Prof. Dr. Arnulf Bojanowski

Tag der Promotion: 26.06.2013

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-----------|--|-----------|
| I | Einleitung | 12 |
| 1 | Ausgangssituation und Forschungszusammenhang..... | 12 |
| 1.1 | Zum Wandel des Berufsfeldes „Ingenieur“ | 12 |
| 1.2 | Der Forschungsauftrag | 15 |
| 1.3 | Verständnis von Sozialkompetenz in der Continental AG | 16 |
| 1.4 | Zum Aufbau der Arbeit | 20 |
| 1.5 | Forschungsfragen | 23 |
| II | „Kompetenz“ und „Sozialkompetenz“: Theoretische Explikationen | 25 |
| 2 | „Kompetenz“ im wissenschaftlichen Kontext..... | 25 |
| 2.1 | Historische Aspekte des Kompetenzkonstrukts | 28 |
| 2.1.1 | Historische Aspekte des Kompetenzbegriffs | 28 |
| 2.1.2 | Historische Aspekte der Kompetenztheorie..... | 29 |
| 2.2 | Kompetenzverständnis aus linguistischer Perspektive (nach Noam Chomsky) | 33 |
| 2.3 | Psychologische Perspektive..... | 35 |
| 2.3.1 | Grundlagen | 35 |
| 2.3.2 | Kritische Betrachtung des Kompetenzverständnisses aus psychologischer Perspektive..... | 41 |
| 2.4 | Kompetenzverständnis aus pädagogischer Perspektive | 44 |
| 2.4.1 | Grundlagen | 44 |
| 2.4.2 | Kritische Betrachtung des Kompetenzverständnisses aus pädagogischer Perspektive | 55 |
| 2.5 | Kompetenzverständnis aus berufspädagogischer Perspektive | 56 |
| 2.5.1 | Kompetenzverständnis nach Baethge et al. | 56 |
| 2.5.2 | Kritische Betrachtung des Kompetenzverständnisses nach Baethge et al..... | 62 |
| 2.5.3 | Kompetenzverständnis nach Euler | 65 |
| 2.5.4 | Kritische Betrachtung des Kompetenzverständnisses nach Euler..... | 70 |
| 2.6 | Dimensionen unterschiedlicher Kompetenzverständnisse | 75 |
| 2.7 | Kompetenzverständnis im Rahmen dieser Arbeit..... | 79 |
| 2.8 | Präzisierende Anmerkungen zum Verständnis | 84 |
| 2.9 | Betrachtung des Kompetenzkonstrukts aus handlungstheoretischer Perspektive: Verbindung von Kompetenz- und Handlungstheorie..... | 86 |
| 2.9.1 | Grundlagen | 86 |
| 2.9.2 | Handlungsbegriff | 87 |
| 2.9.3 | Grundlagen zur Bildung von „Absichten“ | 89 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 2.9.4 | Einflüssen von „um-zu“ und „weil“-Aspekten auf die Bildung von Handlungsabsichten | 91 |
| 2.9.5 | Einfluss situativer Aspekte auf die Handlungsabsicht | 96 |
| 2.9.6 | Gesamtbetrachtung der „Triade der Absicht“ | 98 |
| 2.9.7 | Die „komplexe Handlung“ | 99 |
| 3 | „Sozialkompetenz“ im wissenschaftlichen Kontext | 102 |
| 3.1 | Zum Begriff „Sozialkompetenz“ | 102 |
| 3.1.1 | Einführung | 102 |
| 3.1.2 | Definitionen von Sozialkompetenz..... | 102 |
| 3.1.3 | Semantik des Begriffs der Sozialkompetenz..... | 103 |
| 3.2 | Verständnisse von Sozialkompetenz in unterschiedlichen Wissenschaftsdomänen | 104 |
| 3.3 | Zusammenfassung und erstes Fazit unterschiedlicher Verständnisse zum Konstrukt der Sozialkompetenz..... | 107 |
| 3.4 | Die kompetente und die soziale Handlung | 108 |
| 3.5 | Sozialkompetentes Handeln: Ein wertender Begriff im Spannungsverhältnis individueller Ansprüche und sozialer Anforderungen..... | 111 |
| 3.6 | Handlungskoordination | 112 |
| 3.7 | Kommunikatives Handeln (nach Jürgen Habermas) | 115 |
| 3.7.1 | Handlungstypen..... | 115 |
| 3.7.2 | Handlungsrationalität in „formalen Welten“ | 120 |
| 3.7.3 | Weltbezüge der Handlungstypen | 123 |
| 3.7.4 | Zwischenfazit: Instrumentell/ strategischer versus kommunikativer Handlungstyp | 126 |
| 3.7.5 | Verständigungsorientierung und Einverständnis im „kommunikativen Handeln“ | 127 |
| 3.8 | „Performanz-Voraussetzungen“ zum Herstellen einer gemeinsamen Situationsdefinition...135 | |
| III | Sozialkompetenz der „Conti-Studierenden“: Empirische Annäherungen | 139 |
| 4 | Methodologische Explikationen | 139 |
| 4.1 | Das Untersuchungsfeld: „Duales Studium“ der Continental AG | 139 |
| 4.2 | Die Probanden | 142 |
| 4.3 | Zum Aufstellen von Forschungshypothesen | 143 |
| 4.4 | Untersuchungsgegenstand und Forschungsmethode..... | 144 |
| 4.5 | Triangulation..... | 146 |
| 4.6 | Drei empirische Annäherungen: „Analyse der Anforderungen“ – „Quantitative Studie“ – „Qualitative Studie“ | 151 |
| 5 | Erste Annäherung: Die Anforderungen der Continental AG | 152 |
| 5.1 | Zum Kompetenzverständnis der Continental AG | 153 |
| 5.1.1 | Richtung der Analyse und theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung..... | 153 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 5.1.2 | Erarbeitung und Definition der Untersuchungskategorien | 153 |
| 5.1.3 | Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation und der formalen Charakteristika des Materials | 157 |
| 5.1.4 | Materialdurchlauf und Extraktion der Fundstellen | 158 |
| 5.2 | Zum Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG..... | 162 |
| 5.2.1 | Richtung der Analyse und theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung..... | 162 |
| 5.2.2 | Erarbeitung und Definition der Untersuchungskategorien | 163 |
| 5.2.3 | Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation und der formalen Charakteristika des Materials | 165 |
| 5.2.4 | Materialdurchlauf und Extraktion der Fundstellen | 166 |
| 5.3 | Unternehmenserwartungen an die Sozialkompetenz der „Conti-Studierenden“ | 170 |
| 5.3.1 | Methodisches Vorgehen und Materialauswahl..... | 171 |
| 5.3.2 | Materialdurchlauf und Extraktion der Fundstellen | 172 |
| 5.4 | Sozialkompetenz im Kontext von Führungskräfteerkrutierung und -entwicklung der Continental AG | 174 |
| 5.4.1 | „Externe“ Führungskräfteerkrutierung | 174 |
| 5.4.2 | „Interne“ Führungskräfteerkrutierung und -entwicklung | 174 |
| 5.5 | Ergebnisse: Was erwartet die Continental AG von ihren Mitarbeitern? | 177 |
| 5.5.1 | Kompetenzverständnis | 177 |
| 5.5.2 | Relevanz von Sozialkompetenz..... | 180 |
| 5.5.3 | Unternehmenserwartungen hinsichtlich Sozialkompetenz im „Dualen Studiengang“ (Bachelor of Engineering) | 182 |
| 5.5.4 | Relevanz von Sozialkompetenz für das duale Studium im Kontext von Führungsaufgaben...182 | |
| 6 | Zweite Annäherung: Einsatz des „Inventars sozialer Kompetenzen“ | 184 |
| 6.1 | Das Untersuchungsinstrument (Inventar sozialer Kompetenzen) | 184 |
| 6.2 | Forschungsmethodische Tradition | 186 |
| 6.3 | Durchführung der quantitativen Erhebung..... | 190 |
| 6.4 | Datenanalyse | 191 |
| 6.5 | Untersuchungsergebnisse des „Inventars sozialer Kompetenzen“ | 191 |
| 7 | Dritte Annäherung: Analyse narrativer Interviews | 199 |
| 7.1 | Forschungsmethodische Tradition der qualitativen Untersuchung..... | 200 |
| 7.1.1 | Offenheit..... | 202 |
| 7.1.2 | Forschung als Kommunikation | 203 |
| 7.1.3 | Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand | 204 |
| 7.1.4 | Reflexivität von Gegenstand und Analyse | 207 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 7.1.5 | Flexibilität | 207 |
| 7.1.6 | Explikation | 207 |
| 7.2 | Forschungsmethodische Implikationen | 208 |
| 7.3 | Untersuchungsinstrumente..... | 209 |
| 7.3.1 | Das qualitative Interview..... | 209 |
| 7.3.2 | Rollenverständnisse..... | 213 |
| 7.3.3 | Kommunikationsbeziehung | 214 |
| 7.3.4 | Unterstützungsmöglichkeiten der Introspektion und des intersubjektiven Verstehens | 215 |
| 7.3.5 | Verdeutlichung der Rahmenbedingungen: Information und Instruktion | 220 |
| 7.3.6 | Probeinterviewphase..... | 220 |
| 7.3.7 | Zusammenfassung: Hauptmerkmale des qualitativen Vorgehens..... | 222 |
| 7.4 | Durchführung der Interviews | 223 |
| 7.4.1 | Interviewinformation..... | 223 |
| 7.4.2 | Interviewinstruktion | 225 |
| 7.4.3 | Erzählphase..... | 226 |
| 7.5 | Inhaltsanalytisches Vorgehen..... | 227 |
| 7.5.1 | Vorbemerkungen und Strategie zur Erarbeitung des (Basis-)Kategorienschemas | 227 |
| 7.5.2 | Richtung der Analyse und theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung..... | 229 |
| 7.5.3 | Das Basis-Kategorienschema: Darstellung und Erläuterung anhand eines Fallbeispiels | 229 |
| 7.5.4 | Analyseebene A: „Labeln der Handlung“ | 236 |
| 7.5.5 | Analyseebene B: „Strukturzentrierung“ | 236 |
| 7.5.6 | Analyseebene C: „Subjektzentrierung“ | 238 |
| 7.5.7 | Das Untersuchungsmaterial: Entstehungssituation und formale Charakteristika | 241 |
| 7.6 | Untersuchungsergebnisse der qualitativen Untersuchung: Entfaltung des Basis-Kategorienschemas | 242 |
| 7.6.1 | Empirische Entfaltung: Analyseebene A..... | 243 |
| 7.6.2 | Empirische Entfaltung: Analyseebene B..... | 245 |
| 7.6.3 | Empirische Entfaltung: Analyseebene C..... | 253 |
| IV | Empirische Regelmäßigkeiten und ihre Sinnzusammenhänge: Merkmalsräume, Triangulation und Typenbildung | 258 |
| 8 | Überlagerung von Handlungsaspekten der „Theorie des kommunikativen Handelns“ | 258 |
| 8.1 | Überlagerung von Dimension der Handlungsrationalität | 258 |
| 8.2 | Überlagerung der Untersuchungsdimension der Handlungsrationalität mit der Untersuchungsdimension der Verständigung..... | 266 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 9 | Weitere Ausformung der typologischen Struktur mit handlungsleitenden Aspekten der Triade der Absicht | 272 |
| 10 | Kennzeichen der Subjekte: Illustration der Handlungstypen | 274 |
| V | Fazit..... | 281 |
| VI | Verzeichnisse | 291 |
| 11 | Literaturverzeichnis | 291 |
| 11.1 | Zitierte Literatur | 291 |
| 11.2 | Zitierte unternehmensinterne Dokumente der Continental AG | 300 |
| 12 | Abbildungsverzeichnis | 307 |
| 13 | Tabellenverzeichnis | 309 |
| 14 | Abkürzungsverzeichnis | 311 |
| VII | Anhang | 313 |
| 15 | Dimensionierung ausgewählter Kompetenzverständnisse | 313 |
| 15.1 | Kompetenzverständnisse nach Chomsky, Habermas, Baacke | 313 |
| 15.2 | Kompetenzverständnisse nach Örter, Aebli, Stäudel..... | 315 |
| 15.3 | Kompetenzverständnisse nach Frei et al., Kanning, Erpenbeck und Rosenstiel | 317 |
| 15.4 | Kompetenzverständnisse nach Weinert, Baethge et al., Euler | 319 |
| 16 | Big-Five Facetten | 322 |
| 17 | Transkriptionsregeln..... | 323 |

Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit war das Ziel der Continental AG, die soziale Interaktionsfähigkeit junger Nachwuchsführungskräfte in beruflichen Handlungssituationen zu verbessern bzw. konfliktfreier/ reibungsloser zu gestalten. Konfliktfreie Interaktion verbindet das Unternehmen mit Sozialkompetenz bzw. dem sozialkompetenten Handeln seiner (Nachwuchs) Führungskräfte. Eine Vorabrecherche interner Unternehmensdokumente zeigte jedoch, dass das Unternehmen über kein explizit formuliertes Verständnis von Sozialkompetenz verfügt. These dieser Forschungsarbeit war aber, dass ein implizites Verständnis von Sozialkompetenz sehr wohl existiert, da es sich in den Handlungsleitlinien des Unternehmens (sog. BIG SIX) bereits schemenhaft zeigt und der Begriff „Sozialkompetenz“ vom Unternehmen an zentraler Stelle verwendet wird. Daher hatte sich das Forschungsinteresse dieser Arbeit zunächst auf die Offenlegung des implizit vorhandenen Unternehmensverständnisses von Sozialkompetenz zu konzentrieren. Dies sollte durch ein kompetenztheoretisches Referenzmodell (im Sinne eines Bezugspunkts) erfolgen.

Neuere kompetenztheoretische Ansätzen reichen diesbezüglich jedoch nicht aus, da sie weder ein einheitliches Kompetenzverständnis noch ein einheitliches Verständnis von Sozialkompetenz aufweisen und zumeist zwei wesentliche Aspekte ausblenden: die Subjektperspektive und die Handlungssituation. Die Vorläufer der neueren Ansätze - die Arbeiten von Noam Chomsky und Dieter Baacke - haben diese beiden Aspekte berücksichtigt. Somit boten sie eine geeignete Basis zur Konstruktion des kompetenztheoretischen Referenzmodells. In pädagogischer Hinsicht war allerdings eine weitere Ausformung beider Aspekte notwendig. Im Hinblick auf die Subjektperspektive erfolgte dies mit Hilfe handlungstheoretischer Aspekte. Die Handlungssituation wurde mit Hilfe der Theorie des kommunikativen Handelns nach Jürgen Habermas weiter ausgeformt.

Um ein möglichst genaues Bild des Untersuchungsgegenstands (des sozialkompetenten Handeln der Probanden) zu generieren und dieses in einer angemessenen Tiefe und Breite abbilden zu können, erfolgte der forschungsmethodische Transfer des theoretischen Unterbaus zum einen durch den Einsatz narrativer Interviews, zum anderen durch einen Fragebogen.

Die Untersuchungsergebnisse des sozialen Verhaltens der Probanden zeigten zwei unterschiedliche Interaktionstypen: Die „Passagiere“ und die „Gestalter“. Die beiden Typen brachten sich sehr unterschiedlich in die soziale Interaktion ein.

Die Untersuchung der Subjektperspektive der Probanden, die mit Hilfe des quantitativen Fragebogeninstruments (ISK) und der narrativen Interviews erfolgte, ergab, dass die Probanden die Erwartungen der Continental AG nur teilweise erfüllten.

Insgesamt liefert die vorliegende Forschungsarbeit ein kompetenz- und handlungstheoretisch begründetes Untersuchungskonzept, um soziale Interaktion darstellen und verstehen zu können. Gleichzeitig zeigt die Arbeit Ansatzpunkte zur Förderung des sozialkompetenten Handelns von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, welches die Zusammenarbeit konfliktfreier und reibungsloser gestalten würde.

In einem Anschlusschritt könnten diese Ergebnisse in ein generelles Förderungskonzept überführt werden.

Schlagworte: Kompetenz, Kommunikatives Handeln; Sozialkompetenz

Abstract

Starting point of this research work was the goal of the Continental AG to improve the social interaction ability of young promising executives in professional action situations without conflicts. Conflict-free interaction connects the company with social competence or social-competent action of his (younger generation) executives. However, a preliminary search of internal enterprise documents showed that the enterprise has not an explicitly formulated understanding of social competences. Thesis of this research work was that an implicit understanding of social competence already exists, because it is dimly shown in the action guidelines of the enterprise (so-called BIG SIX) and the term „social competence“ is used at a very central place. Therefore, the research interest of this work had to concentrate initially on the exposure of the implicitly available enterprise understanding of social competence. This should be done by developing a competence-theoretical reference model (in the sense of a reference point).

However, recent theoretical competence approaches are not sufficient in this regard, since they had neither a common understanding of competences nor a common understanding of social competences. In addition, they hide usually two main aspects: the perspective of the subject and the action situation. The precursors of the newer approaches - the works of Noam Chomsky and Dieter Baacke - have considered these two aspects. Thus they provided a suitable basis for constructing the competence theoretical reference model. In educational terms, however, another configuration of the two aspects was necessary. With regard to the subject perspective, this was done using action-theoretical aspects. The action situation was formed with the help of the „Theory of Communicative Action“ by Jürgen Habermas.

To generate the most accurate picture of the subject of investigation (the socially competent action of the subjects) and to map it in a reasonable depth and breadth, the research methodological transfer of the theoretical substructure was done by conducting narrative interviews by and the use of questionnaires.

Based on the investigation results, the social behavior of the subjects could be characterized by two interaction types: The „passengers“ and the „designers“. Both types introduced themselves very differently in the social interaction.

The investigation of the subject perspective of the students, conducted by using questionnaires (ISK) and narrative interviews showed that the expectations of the Continental AG, where only partially met by the students.

Overall, this research work provides a competence- and action-theory reasoned concept in order to document and understand social interactions. This research work also points out approaches to promote the social interactions of employees in order to make them more conflict free.

In a next step, these results could be transferred to a general „Leadership Concept“.

Keywords: competences; communicative action; social competences

I Einleitung

1 Ausgangssituation und Forschungszusammenhang

1.1 Zum Wandel des Berufsfeldes „Ingenieur“

„The world is rapidly transitioning from one of nationally differentiated organizations and cultural identities to one increasingly characterized by transnational institutions and multi-cultural communities. Accelerated by dramatic technological advancements“ (Continental AG 2006: 51). Der globale Wettbewerb stellt hohe Qualitätsanforderungen an Waren und Dienstleistungen, verstärkt die Kundennähe und verlangt ein geringeres Kostenniveau. Unternehmen sehen Wettbewerbspotentiale in der Verkürzung von Produktentwicklungszeiten zur Reduktion von Produktkosten. Der daraus resultierende „Innovationszwang“ sorgt dafür, dass das starre, abteilungsweise Abarbeiten von Arbeitsaufgaben durch die kooperative Zusammenarbeit der einzelnen Unternehmensabteilungen ersetzt wird¹ (vgl. Continental AG 2006: 3ff.; Völker 2007: 14ff.): *„A COMMON practice in modern manufacturing firms is to use multi-functional teams to design and develop new products. This process, alternately referred to as concurrent development, requires the integration of engineering, marketing, finance, and production in order to minimize redesign and rework, thus ideally shortening the concept-to-delivery cycle“* (Herv. i. Org. Shirland & Manock 2000: 343). Diese gegenseitige Abhängigkeit vieler Entwicklungsschritte bedingt ein erhöhtes Maß an Kommunikations- und Koordinationsaufwand. Der Umgang mit und der Austausch von „Wissen“ ist hier mehr denn je von Bedeutung² (vgl. Völker 2007: 16ff.).

Vor dem Hintergrund dieser „Auflösung“ traditioneller Arbeitsformen und der damit einhergehenden Forderung nach flexiblen und innovativen Akteuren³ ist diese Studie einzuordnen. Ihr Forschungsfeld ist die Continental AG, die als ein Unternehmen der Automobilzulieferin-

¹ „Many of today’s global challenges can only be addressed through engineers working collaboratively in international networks“ (Continental AG 2006: 1).

² In diesem Sinne ist das „Wissen“ und dessen Organisation höher als die materielle Ausstattung eines Unternehmens zu bewerten (vgl. Völker 2007: 16).

³ Im Interesse der besseren Lesbarkeit verwendet die Arbeit stellenweise entweder die feminine oder die maskuline Form. Grundsätzlich beziehen sich derartige Passagen jedoch gleichermaßen auf beide Geschlechter.

dustrie⁴ sehr flexibel und innovativ⁵ agieren muss. Für die Continental AG wie auch für viele andere global operierende Unternehmen erfordert die (neue) Arbeitswelt „*an even more sophisticated workforce to address a growing list of complex and interdependent global challenges*“ (Continental AG 2006: 51). Die Continental AG ist daher bestrebt, ihre Mitarbeiter auf diese Herausforderungen vorzubereiten. Insbesondere sind hiermit die Führungskräfte bzw. die Nachwuchs-Führungskräfte gemeint, die das Unternehmen immer stärker durch entsprechende Förderungsmaßnahmen zu unterstützen versucht.

Führungskräfte aus den technischen Unternehmensbereichen der Continental AG sind hiervon selbstverständlich nicht ausgenommen. Im Gegenteil, insbesondere der Ingenieurbereich steht im Zentrum dieser dynamischen Veränderung der Arbeitswelt und den sich ändernden Anforderungen an die Mitarbeiter: Technische Führungskräfte – Ingenieure „*whether working abroad or at home, play a critical role*“ (ebd.). Auf diese Personengruppe richtet sich der Fokus dieser Arbeit. Genauer gesagt auf (Jung)Ingenieure der Continental AG, die sich zukünftig im globalen Arbeitskontext bewegen und bewähren müssen. Diesbezüglich drängt sich geradezu die Frage auf: „*Is tomorrow's engineering workforce (...) being well prepared to meet the demands of the global economy? What new skills are required to be a good engineer as well as a global engineer?*“ (ebd.: 3). Diesbezüglich wurden von der Continental AG⁶, Ingenieursverbänden und Universitäten eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt: Bspw. Continental AG 2006, VDI 2004. Die Continental AG hat daraus eine zentrale Folgerung gezogen:

⁴ „With its extensive know-how in tire and brake technology, vehicle dynamics control, and electronic and sensor systems as well as telematics, the Continental Corporation stands as one of the world's leading suppliers to the automotive industry“ (Continental AG 2006: 67).

⁵ Da das weniger anspruchsvolle „Reengineering“ oder „Detailengineering“ ins Ausland verlagert wird, kommt es vor Ort auf das Hervorbringen von Grundideen und Innovationen an (vgl. Völker 2007: 22).

⁶ Dabei wirkten alleine bei der durch die Continental AG im Rahmen ihrer „Global Engineering Excellence Initiative“ (GEE) ins Leben gerufenen Studie die folgenden acht Universitäten mit: ETH Zürich (Switzerland), Georgia Institute of Technology (USA), Massachusetts Institute of Technology (USA), Shanghai Jiao Tong University (China), Technische Universität Darmstadt (Germany), Tsinghua University (China), Universidade de São Paulo (Brazil), and the University of Tokyo (Japan) (vgl. Continental AG 2006: 3). Jüngst trat auf der jährlichen GEE-Konferenz (2011) das Tokyo Institute of Technology (TIT) dem Verbund bei (vgl. Continental AG 2011m).

Das Berufsfeld des Ingenieurs ist in einem fundamentalen Wandel begriffen. Lag zuvor der Schwerpunkt auf fachlichem Können, so rücken in den Untersuchungen immer stärker auch die sozialen Fähigkeiten des Ingenieurs ins Zentrum⁷ (vgl. Continental AG 2006: 14f.; Völker 2007: 24f.; Umbach-Daniel 2008: 54). Neben der Erwartung von mehr Flexibilität⁸ haben sich die Aufgabenfelder eines Ingenieurs von der Entwicklung vornehmlich neuer technischer Lösungen in Richtung anspruchsvoller Problemlösefähigkeiten „*in project planning, implementation, and integration of complex systems of hardware and software*“⁹ (Continental AG 2006: 14; vgl. u.a. auch Möller-Holtkamp 2007: 17) entwickelt. „*Consequently, engineers must complement their professional and technical expertise with non-technical competences such as systematic problem solving, communication, management, and leadership skills*“¹⁰ (Continental AG 2006: 14; vgl. u.a. auch Baethge et al. 2006: 9; Kumar & Hsiao 2007: 19). „*The highly analytical, technically-focused engineering ‚nerd‘ is a person of the past*“ (Herv. i. Org. Continental AG 2006: 32).

In heutiger Zeit zeigen sich vier wesentliche Anforderungsbereiche eines Ingenieurs:

1. **technical and methodical competence** (technical knowledge and know-how in natural sciences, engineering sciences, engineering expertise, and the ability to apply modern information and communication technologies);

⁷ „Interestingly, engineering education typically has not focused on areas such as decision making, strategic thinking, negotiating skills, and willingness to take responsibility. This deficit has been recognized, however, and steps are being taken to rectify it“ (Continental AG 2006: 14; vgl. auch Rump & Völker 2007: 124).

⁸ „German engineers are expected to be more mobile and flexible, to move to different work sites both nationally and abroad, and to change job responsibilities as new needs arise. In the past, engineers frequently worked within one company and perhaps even in one department for decades. Today’s engineers may change companies two or three times during their careers — and specific positions even more frequently“ (Continental AG 2006: 14).

⁹ „Engineering teams follow the so-called product lifecycle: idea generation, product conception, product planning, product development and design, production planning, manufacturing, marketing and distribution, maintenance, repair, and overhaul to recycling and demolition“ (Continental AG 2006: 14).

¹⁰ So sieht die Continental AG ebenfalls Entwicklungsbedarf im Bereich der sog. „Global Competence“ (Continental AG 2006: 33). Hiermit ist gemeint, dass das Sammeln internationaler Erfahrungen als festen Bestandteil – und nicht wie bislang vornehmlich als Zusatzprogramm – im Ingenieurstudium zu integrieren ist und diesbezüglicher Hemmnisse abgebaut werden sollten. „This is a multi-faceted problem involving visas, costs, cultural barriers, language, curriculum structures, and other factors that make international collaborations challenging at best and nearly intractable at worst“ (Continental AG 2006: 41), was den Ausbau internationaler Partnerschaften notwendig macht (vgl. Continental AG 2006: 41).

2. **personal competence** (flexibility, profound general education background, willingness to perform, willingness to engage in lifelong learning, mobility, credibility, and willingness to take responsibility);
3. **management competence** (managerial qualification, assertive skills, decision-making ability, ability to analyze and to evaluate, strategic thinking, and negotiating skills);
4. **social competence** (persistence, intuition, intercultural skills, ability to communicate, ability to negotiate compromises and trade-offs, and ability to work in teams)
(vgl. ebd.: 14).

1.2 Der Forschungsauftrag

Das Anforderungsprofil eines Ingenieurs umfasst heutzutage neben der technischen Kompetenz vor allem auch Sozialkompetenz bzw. sozial-kommunikative Kompetenz. Dieser Bereich wird immer wichtiger, hat jedoch zumeist unter der Alltagsbezeichnung „Soft Skills“ Begriffskarriere gemacht¹¹. Eine systematische Einordnung der „social competence“ und ihr Verhältnis zu den anderen drei Untersuchungsbereichen bleibt Desiderat. Daher ist zu klären, was der Begriff der „social competence“ im Spektrum des bislang festgestellten Anpassungsbedarfs der ingenieurwissenschaftlichen Berufsausbildung zu leisten vermag und wie er in jenem Anforderungskontext eingeordnet werden kann.

Damit ist das Ziel der Forschungsarbeit umrissen: Angesichts dieses Forschungsdesiderats war die Continental AG interessiert, ihr Verständnis von „social competence“ oder von „Sozialkompetenz“ auszuschärfen. Das zentrale Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit ist also darauf gerichtet, Sozialkompetenz bzw. sozial kompetentes Handeln zukünftiger Führungskräfte des Unternehmens darzustellen und zu systematisieren.

Um das Forschungsfeld einzugrenzen, sollte sich die Forschungsarbeit vor allem vor allem auf die sozialen Kompetenzen der sog. „dual Studierenden der Continental AG“ konzentrieren. Hierbei handelt es sich um junge Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die gleichzeitig in einem Fachhochschulstudiengang studieren und eine praktische Ausbildung im Unterneh-

¹¹ Auch die Continental AG erhebt die Forderung nach belastbaren, theoretischen Grundlagen, um Studierende auf die Anforderungen einer globalen Arbeitswelt und des globalen (Inter)Agierens adäquat vorzubereiten (vgl. Continental AG 2006: 41f.).

men erhalten (Dualität von Studium und Ausbildung). Durch die Forschungsarbeit sollen Erkenntnisse zu den handlungsleitenden Aspekten jener dual Studierenden in den betrieblichen Situationen gewonnen werden, um auf Basis dieser Untersuchungsergebnisse Interventionsmaßnahmen und Handlungsempfehlungen erarbeiten. Die Untersuchung könnte somit auch das sozial kompetente Handeln der dual Studierenden in betrieblichen Interaktionssituationen fördern und somit die Continental AG bei der Weiterentwicklung ihrer Ausbildungsstrukturen unterstützen.

1.3 Verständnis von Sozialkompetenz in der Continental AG

Um die Erwartungen zu konkretisieren, die die Continental AG an das sozial kompetente Handeln der dual Studierenden richtet, bedarf es einer Vorab-Recherche des spezifischen Verständnisses von Sozialkompetenz; dies soll durch eine Textanalyse von Unternehmensdokumenten verdeutlicht werden. Aufgrund einer Recherche im lokalen Intranet der Continental AG (C.INSIDE) und mit Hilfe der Unternehmensabteilung „Corporate Human Resource Development“, die zentrale, für konzernweite Personalentwicklung verantwortliche Stelle der Continental AG¹², wurden Dokumente zur Untersuchung des Verständnisses von Sozialkompetenz ausgewählt¹³.

Prinzipiell wäre dies auch durch eine Befragung verschiedener Mitarbeiter zu realisieren gewesen, was dem Aktualitätsgrad der Informationen zugutegekommen wäre. Jedoch galt es, die „subjektive Färbung“ dieser Informationen zu berücksichtigen, denn u.U. wäre nicht das unternehmensweite Verständnis von (Sozial)Kompetenz der Continental, sondern nur ein Ausschnitt dessen zum Vorschein gekommen: Ein möglicher Aktualitätsgewinn war gegen die Informationssicherheit eines unternehmensweit kommunizierten Verständnisses von

¹² Für das „Corporate Human Resource Development“ stellt die konzernweite Kompetenzentwicklung und -förderung eine Kernaufgabe dar. Sämtliche untersuchten Dokumente wurden von eben jener Unternehmensabteilung der Continental AG verfasst, wodurch nachvollziehbar wird, dass jene Dokumente durchaus Aufschluss über das konzernweite Verständnis von Sozialkompetenz geben können. Nach Aussagen der Unternehmensabteilung „Corporate Human Resource Development“ geben sämtliche Dokumente den aktuellen Stand (Feb. 2011) des Kompetenzverständnisses und des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG wieder.

¹³ vgl. (Continental AG 2007b, 2007d, 2008a, 2008c, 2008b, 2009b, 2009c, 2009d, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2010g, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2011f, 2011g, 2011h, 2011j, 2011k, 2011n, 2011o, 2011p, 2011q, 2011s)

(Sozial)Kompetenz abzuwägen. Letztlich wog die höhere Repräsentativität und Validität der unternehmensweit publizierten Dokumente schwerer, sodass sie für die Untersuchung ausgewählt wurden.

Soweit zum Untersuchungsmaterial der Recherche – nun zu dem, was aus dem Material herausgefiltert werden sollte: In der wissenschaftlichen Literatur findet sich eine Vielzahl und voneinander abweichender Definitionen zum Konstrukt der „Sozialkompetenz“. Die definitiven Fassungen des Begriffs zeigen sich einerseits als sehr konkret, andererseits jedoch als mehr oder weniger vollständig erscheinende Auflistungen von Begriffen (vgl. Euler 2009: 23; Neubert 2009: 161), die nach Aussage ihrer Autoren wesentliche Sozialkompetenzen darstellen: *„Einigkeit besteht vor allem darüber, dass man sich über den Begriff kaum einig ist, weswegen er bisweilen wie ein großer ‚Eintopf‘ wirkt - ein Begriff, dem jeder seine Meinungen und Definitionen nach Belieben zufügen kann“* (Herv. i. Org. Walzik 2006: 6). Aufgrund der Befundlage zum Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG und der äußerst heterogenen Fassung des Begriffsverständnisses im wissenschaftlichen Diskurs, ist es offenbar noch nicht möglich, *„empirisch nicht gehaltvolles Theorienwissen“* (vgl. Kap. 7.5.1; Kelle & Kluge 2010: 61ff.) in Form entsprechender Untersuchungskategorien an das Material heranzutragen. Die Auswertung des Untersuchungsmaterials orientierte sich daher am Alltagswissen:

Die Recherche im Intranet der Continental AG erbrachte, dass sich die Verwendung des Begriffs „Sozialkompetenz“¹⁴, bzw. „social competence“¹⁵ in semantischer Hinsicht als sehr heterogen darstellt, was sich durch die Begriffsvariationen: *Sozialkompetenz, Sozialkompetenzen, soziale Kompetenz/ social competence* oder *soziale Kompetenzen/ social competencies* zeigt. Der Begriff wird wahlweise als *Singularetantum* oder *Pluralitantum* verwendet, was auf damit verbundene konzeptuelle Inhomogenität hindeutet. Des Weiteren zeigte sich, dass der Begriff „Sozialkompetenz“ in verschiedenen Variationen und in unterschiedlichen Kontexten vornehmlich deskriptiv zur Anwendung kommt. Etwa um gewisse Fähigkeiten der Mitar-

¹⁴ 26 Suchergebnisse insgesamt (am 16.10.2011)

¹⁵ 15 Suchergebnisse insgesamt (am 16.10.2011)

beiter zu beschreiben: „Ziel der Projektarbeit ist es, möglichst viele ContiAzubis und ContiBachelor Führungsverantwortung zu übertragen und somit deren Methoden- und Sozialkompetenzen zu stärken“ (Continental AG 2011l; vgl. auch Continental AG 2011u; Continental AG 2007c). Andererseits bedient man sich des Begriffes, um eine gewisse Klasse von Anforderungen auszudrücken. So formulierte ein früherer Personalvorstand der Continental AG: „Wenn wir durch Kreativität, Know-how und Innovationen sowie sozialer Kompetenz vorangehen, werden wir gestärkt aus diesen turbulenten Zeiten hervorgehen“ (Continental AG 2009a). Darüber hinaus wird der Begriff „Sozialkompetenz“ zumeist mit den Begriffen „Teamfähigkeit“ oder „Teamwork“ in Verbindung gebracht (vgl. Continental AG 2011r; Continental AG 2007a; Continental AG 2011i). Eine Erklärung dessen, was die Continental AG konkret unter dem Begriff „Sozialkompetenz“ versteht, ließ sich in der Recherche jedoch nicht ausmachen.

Die intensive Untersuchung des Textmaterials der Unternehmensabteilung „Corporate Human Resource Development“ zeigte dann, dass der Begriff „Sozialkompetenz“, bzw. „social competence“ lediglich in vier von den 30 untersuchten Dokumenten explizit benannt wurde: Zunächst bedient man sich des Begriffs, um das Ziel eines unternehmensinternen Förderprogramms¹⁶ zu beschreiben. Die „Stärkung der sozialen Kompetenz und Führungsfähigkeiten“ (Continental AG 2011p) wird hier als Zielgröße angegeben. Andererseits geht es um die Identifikation dieser Fähigkeit(en) bei den Mitarbeitern: So gibt der Vorgesetzte bei einem Personalentwicklungsprogramm¹⁷ „Feedback on performance & social competence“ (Continental AG 2010c: 3). Durch ein internes Assessment¹⁸ sollen die „social and leadership competencies“ (Continental AG 2011b: 8) überprüft werden. Zudem ist die Einschätzung der Sozialkompetenz im Bereich des persönlichen Verhaltens der Mitarbeiter ein wesentliches Kriterium, um in einem internen Leistungsportfolio¹⁹ eine entsprechend gute Bewertung zu

¹⁶ Des sog. „Leadership Entry Programs“ (Continental AG 2011p)

¹⁷ Im sog. „Corporate Entry Program“ (Continental AG 2010c: 3)

¹⁸ Im sog. „Assessment Center for Senior Executive Level“ (Continental AG 2011b: 8)

¹⁹ Im sog. „HRD Portfolio“ (Continental AG 2010e: 9)

erhalten (vgl. Continental AG 2010e: 9f.). Darüber hinaus fanden sich keine Hinweise darauf, was die Continental AG konkret unter dem Begriff der „Sozialkompetenz“ versteht.

Dieses Ergebnis wirft insbesondere hinsichtlich der Profilierung der Mitarbeiterperformanz im sog. „HRD Portfolio“ Fragen auf. So entscheidet jene Einordnung über das berufliche Fortkommen und die Karriereaussichten der Mitarbeiter, vor allem aber über die zukünftige Führungsstruktur der Continental AG²⁰. Ähnliche Relevanz kommt dem Konstrukt der Sozialkompetenz im Rahmen des „Assessment Centers for Senior Executive Level“ zu, denn hierdurch wird die oberste Führungsebene der Continental AG rekrutiert (vgl. ebd.: 13). Drängt sich nicht förmlich die Frage auf, warum das Kriterium „Sozialkompetenz“ trotz dessen zentraler Rolle in den Führungsstrukturen der Continental in keiner Weise begrifflich definiert und gefasst wurde?

Der Verzicht auf eine definierte Fassung des Konstrukts könnte so gedeutet werden, dass Sozialkompetenz für die Continental AG eine geringe bis keine Relevanz besitzt. Dies kann jedoch nicht als plausible Erklärung gelten, wenn Sozialkompetenz gerade in zentralen Personalentwicklungsprozessen der Continental AG eine bedeutsame Funktion zukommt. Denkbar wäre auch, dass die Continental AG eine Definition ihres Verständnisses von Sozialkompetenz gar nicht für wichtig erachtet, weil das Unternehmen davon ausgeht, dass sich die Bedeutung des Konstrukts aus dem Alltagsverständnis erschließt. Jedoch verfügt die Continental AG im Gegensatz zum Konstrukt der Sozialkompetenz über ein detailliertes Kompetenzkonstrukt (vgl. Continental AG 2008a, 2008c, 2008b)!? Daher ist es als wenig plausibel zu betrachten, dass das Unternehmen den Rückschluss auf ihr Verständnis von Sozialkompetenz auf Grundlage des Alltagsverständnisses für möglich und unproblematisch hält. Es wirkt wesentlich plausibler, dass die Continental AG Sozialkompetenz als einen Teilbereich ihres Kompetenzkonstrukts versteht, ohne es explizit zu benennen.

²⁰ Der „Human asset Management Prozess“ beinhaltet die „Personalentwicklungs-Konferenzen“. Hier wird auf Grundlage der in den Mitarbeitergesprächen vorgenommenen „Einschätzung der Gesamt-Leistung“ sowie der „Einschätzung des Potentials“ eines Mitarbeiters das „HRD Portfolio“ erstellt, welches wiederum als Basis für die „Nachfolgeplanung“ sowie die anschließenden „Personalentwicklungsmaßnahmen“ dient (vgl. Continental AG 2010e).

1.4 Zum Aufbau der Arbeit

Da das Bild des Begriffes „Sozialkompetenz“ unklar blieb, sollte das Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG systematisch mit einem Verständnis von Sozialkompetenz aus wissenschaftlicher Perspektive kontrastiert werden. Vor der detaillierten Untersuchung des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG wird daher eine gründliche Auswertung der vorliegenden wissenschaftlichen Literatur zu Ansätzen von Kompetenz und Sozialkompetenz durchgeführt, um eine wissenschaftlich gesichertes Verständnis von Sozialkompetenz zu erarbeiten. Die Studie nimmt hierzu zwei Weichenstellungen vor, eine theoretische und eine empirische.

„Theoretisch“ wurden – gewissermaßen vorab – zwei grundsätzliche Klärungen notwendig (Teil II):

- a) eine kritische Rekonstruktion des langjährigen (hauptsächlich deutschen) wissenschaftlichen Kompetenzdiskurses (Kap.2) und daran anknüpfend
- b) eine kritisch-konstruktive Entfaltung eines wissenschaftlich vertretbaren Verständnisses von Sozialkompetenz (Kap 3).

„Empirisch“ erfolgt eine Annäherung an den Forschungsauftrag über drei Wege (Teil III):

- a) über eine inhaltsanalytische Dokumentenuntersuchung des alltagswirksamen Kompetenzverständnisses eines Weltkonzerns (Kap. 5),
- b) über den Einsatz eines bewährten quantitativen Instruments zur „Messung“ sozialer Kompetenzen (Kap 6.) und
- c) über eine tiefenstrukturell ansetzende qualitative Untersuchung zum Verständnis von Sozialkompetenz bei sog. „Conti-Studierenden“ (Kap. 7).

Damit ergeben sich ein Grobüberblick über die Bausteine der Untersuchung und ein erster Zugang zu ihrem Aufbau:

Theoretischer Ausgangspunkt ist die Frage nach dem wissenschaftlichen Kompetenzverständnis (Teil II). Das Konstrukt der Sozialkompetenz zeigte sich nämlich schon im wissenschaftlichen Diskurs als äußerst heterogen und in seinen Bezugsgrundlagen uneindeutig. In den unterschiedlichen wissenschaftlichen Kontexten und in Domänen wird sehr verschieden damit umgegangen. Dies macht eine *Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Kompetenz-*

konstrukt notwendig. Jedoch herrscht in der wissenschaftlichen Diskussion zum allgemeinen Kompetenzkonstrukt ebenfalls erhebliche Uneinigkeit. Daher schien es notwendig und sinnvoll, die historischen Wurzeln des Kompetenzdiskurses aufzuarbeiten, um ein konsistentes Begriffsverständnis des allgemeinen Kompetenzkonstrukts zu generieren und so die Basis für ein Verständnis von Sozialkompetenz zu schaffen (Kap. 2).

Bei dieser ersten Zuspitzung wird das Kompetenzkonstrukt aus handlungstheoretischer Perspektive erweitert und mündet in einem Verständnis von einer „komplexen Handlung“. Kapitel 3 geht einen Schritt weiter in Richtung „kompetenter sozialer Handlung“. Mit Rückgriff auf das „kommunikative Handeln“ nach Jürgen Habermas werden hier verschiedene Handlungstypen und Rationalitäten des Handelns in „formalen Welten“ mit ihren „Performanz-Voraussetzungen“ zum Herstellen einer gemeinsamen Situationsdefinition aufgearbeitet. Die beiden theoretischen Klärungen zu „Kompetenz“ und „Sozialkompetenz“ schaffen anspruchsvolle Voraussetzungen, um ein empirisches Forschungsprogramm zu fundieren und einzubetten.

Nach diesen systematischen Klärungen schließt sich Teil III an, der auf die Empirie der Untersuchung abzielt. Kapitel 4 befasst sich hier zunächst mit den Fragen der Forschungsmethodologie und enthält neben Informationen zu den Probanden und dem Untersuchungsfeld eine Betrachtung des Untersuchungsgegenstands aus verschiedenen Blickwinkeln. Im Anschluss werden Überlegungen angestellt, wie in der Untersuchung eine Triangulation von unterschiedlichen Forschungsmethoden erfolgen kann. Auf Basis dieser Klärungen zum allgemeinen Kompetenzkonstrukt und zum Verständnis von Sozialkompetenz werden dann drei empirische Untersuchungen dargestellt:

Bei der *ersten Annäherung* erfolgt eine Untersuchung des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG (Kap. 5). Das Unternehmen beabsichtigt, die dual Studierenden nach Abschluss ihres Studiums – früher oder später – mit Führungsaufgaben zu betrauen. Da Sozialkompetenz bzw. sozial kompetentes Handeln und Interagieren in Zeiten globaler Arbeitsteilung nicht nur für Mitarbeiter im Allgemeinen, sondern insbesondere für Führungskräfte relevant ist (vgl. Keller 2008: 22; Kanning 2005: 13ff.), muss folgende Frage geklärt werden: Welche Bedeutung misst die Continental AG Sozialkompetenz bei, um in Führungspositionen des Unternehmens zu gelangen und diese auszufüllen? Durch diese Untersu-

chungsergebnisse sollen schließlich der Stellenwert und die Relevanz bestimmt werden, die Sozialkompetenz in Rahmen des dualen Studiums zukommt. Zudem birgt jene Untersuchung das Potential, um zur weiteren Präzisierung der Erwartungen beizutragen, die das Unternehmen an das sozial kompetente Handeln ihrer dual Studierenden richtet.

Als *zweite Annäherung* kommt ein quantitatives Forschungsinstrument zum Einsatz, um hierdurch die „Breite“ des Untersuchungsgegenstands auszuleuchten (Kap. 6). Im Rückgriff auf einen bewährten und validen Fragebogen, das „Inventar sozialer Kompetenzen“, wurden dual Studierende aus drei Jahrgängen untersucht. Nach Klärung der forschungsmethodischen Tradition solcher standardisierten Instrumente wird die Untersuchungsdurchführung beschrieben, eine Datenanalyse vorgenommen und überlegt, ob die Untersuchungsergebnisse zum „Inventar sozialer Kompetenzen“ helfen, Aussagen zum Verständnis sozialer Kompetenz zu gewinnen. Abschließend kommt es zu einer Gegenüberstellung des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG und den Ergebnisses der quantitativen Untersuchung.

Das quantitative Fragebogeninstrument vermag den Untersuchungsgegenstand jedoch lediglich unvollständig abzubilden. Daher konnte es keinen Beitrag zu Überwindung der im methodologischen Kapitel diskutierten „Introspektionsproblematik“ leisten. Dieses unbefriedigende Forschungsergebnis machte eine *dritte Annäherung* notwendig. Hier kommt ein qualitatives Forschungsinstrument zum Einsatz, das die „Tiefe“ des Untersuchungsgegenstandes erhellt (Kap. 7). Ausgehend von den theoretischen Erörterungen wurde ein geeignetes und hinreichend komplexes Untersuchungsinstrument konzipiert, mit dem sich das soziale Handeln der „Conti-Studierenden“ in beruflichen Interaktionssituationen erfassen und die handlungsleitenden Aspekte aufdecken lassen. Kernelement der qualitativen Untersuchung ist die Frage, ob die dual Studierenden ihr Handeln gegenüber den übrigen Handlungsteilnehmern auf die Schaffung einer „gemeinsamen Situationsdefinition“ ausrichten und welche Handlungsabsichten sie zu diesem Zweck bilden.

Um das sozial kompetente Handeln verstehen zu können, mussten darüber hinaus noch weitere Erkenntnisse zu handlungsleitenden Aspekten der Akteure gewonnen werden. Da hier vielfältigen Einflussgrößen eine Rolle spielen, wird die Untersuchung auf die Bereiche: situative Aspekte, „präintentionale Aspekte“ (Biografie, der Erfahrungswelt, ...), (weitere) Intenti-

onen als auch (weitere) Absichten und Ziele der Probanden ausgedehnt. Dadurch soll geklärt werden, wie die dual Studierenden ihr Handeln in den betrieblichen Arbeits- und Interaktionssituationen der Continental AG begründen; welche Aspekte Einfluss auf die Intentions- und Absichtsbildung der dual Studierenden haben. Konkret wird gefragt: Wie nehmen die dual Studierenden Interaktionssituationen in der Continental AG wahr und welche Handlungsmöglichkeiten sehen sie diesbezüglich?

Zum Abschluss der Untersuchung wird eine „heuristische Triangulation“ vorgenommen. Im Vordergrund steht hier die Frage nach der Entwicklung von sozialer Kompetenz bei jungen Menschen, die sich im Kontext eines gewinnorientierten Unternehmens mit seinen Hierarchien und innerbetrieblichen Verhaltensanforderungen bewegen. Die im Fazit (Teil V) zusammengefassten Ergebnisse der Gesamtuntersuchung sollen einerseits als – im besten Sinne gemeint – „spekulativer Überschuss“ Empirie und Theorie produktiv verbinden; andererseits bieten sie dem Unternehmen operatives Material für eine gezielte Weiterentwicklung ihres Studiengangs.

1.5 Forschungsfragen

Begriffsentfaltungen

- F1 Wie kann der Kompetenzbegriff im wissenschaftlichen Kontext eingeordnet werden?
- F2 Wie kann der Begriff „Sozialkompetenz“ im wissenschaftlichen Kontext eingeordnet werden?

Unternehmensanforderungen

- F3 Wie kann das Kompetenzverständnis/ bzw. das Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG im wissenschaftlichen Kontext sinnvoll eingeordnet werden?
- F4 Welche Unternehmenserwartungen bestehen hinsichtlich der Ausprägung von Sozialkompetenz bei den Studierenden (Bachelor of Engineering) des dual kooperativen Studiengangs der Continental AG?
- F5 Welche Bedeutung misst die Continental AG Sozialkompetenz im Kontext von Führungskräfteerkrutierung und -entwicklung bei?

Merkmale der „Conti-Studierenden“

- F6 Welche Ausprägung von Sozialkompetenz zeigt die quantitative Untersuchung bei den „Conti-Studierenden“²¹ in jenen vom Unternehmen favorisierten Handlungsbereichen?
- Präzisierung:** Welches Ergebnis zeigt die Gegenüberstellung des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG und des Untersuchungsinstruments der quantitativen Voruntersuchung („Inventar sozialer Kompetenzen“)?
- F7 Welche Ausprägung von Sozialkompetenz (bzw. des sozial kompetenten Handelns) zeigt die qualitative Untersuchung bei den „Conti-Studierenden“ in jenen vom Unternehmen favorisierten Handlungsbereichen?
- F8 Wie lässt sich das Handeln der „Conti-Studierenden“ erklären – welche Handlungsaspekte leiten das Handeln der „Conti-Studierenden“ hier?
- Welche intentionalen und präintentionalen Aspekte liegen dem Handeln der „Conti-Studierenden“ bei der Bewältigung von Dissensen in betrieblichen Interaktionssituationen zugrunde?
 - Wie nehmen die „Conti-Studierenden“ betriebliche Arbeitssituationen wahr?
 - Wie erleben die „Conti-Studierenden“ sich und ihre Handlungsmöglichkeiten jenseits des unmittelbaren Ausbildungskontextes und welche Möglichkeiten haben sie diese Rollenressourcen im Ausbildungsverhältnis zu realisieren?

²¹ Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit von „Conti-Studierenden“ die Rede ist, so sind damit die dual studierenden der Continental AG gemeint – genauer: Studierende des Ausbildungsstandorts Stöcken, zukünftige „Bachelors of Engineering“.

II „Kompetenz“ und „Sozialkompetenz“: Theoretische Explikationen

Ansätze zum Verständnis von Sozialkompetenz, welche sich im wissenschaftlichen Diskurs zu jenem Thema zeigen, weisen einen sehr hohen Heterogenitätsgrad auf. Vor diesem Hintergrund ist es nicht möglich auf dieser Grundlage zu einem, geschweige denn einem fundierten Verständnis von Sozialkompetenz zu gelangen. Daher soll im Folgenden zunächst eine Grundlage durch die intensive Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Kompetenzkonstrukt aus wissenschaftlicher Perspektive geschaffen werden, auf die ein schlüssiges und fundiertes Verständnis von Sozialkompetenz gegründet werden kann.

2 „Kompetenz“ im wissenschaftlichen Kontext

„Everybody is talking about competence. It is an El Dorado of a word with a wealth of meanings and the appropriate connotations for utilitarian times. The language of competency-based approaches to education and training is compelling in its common-sense and rhetorical force. Words like ‚competence‘ and ‚standards‘ are good words, modern words; everybody is for standards and everyone is against incompetence“ (Herv. i. Orig. Norris 1991: 331). Nigel bereitet hiermit einen passenden Einstieg in die Diskussion um den Kompetenzbegriff und spricht dessen Rolle im täglichen Leben an. So hat der Kompetenzbegriff längst den betrieblichen wie privaten Lebensbereich erobert, denn: *„Computer- und Medienkompetenz (Gapski 2001) werden erwartet, Management- (Jetter et al. 2000) und Coachingkompetenz (Bayer 1995) gefordert, Organisations- (Thom&Zaugg 2001) und Selbstorganisationskompetenz (North 1999) gefördert. Kompetenzmanagement (Probst et al. 2000) ergänzt das schon gängige Wissensmanagement (Probst et al. 1999). Der mit interkultureller Kompetenz (Kalpaka 1998) ausgestattete Kompetenzmensch wird zum höchsten Ziel lebenslangen Lernens (Wildmann 2001)“* (Erpenbeck & Rosenstiel 2007: XVII; vgl. auch Siebert & Nuissl et al. 2002: 69), selbstverständlich mit dem rechten Maß an *„Gesundheitskompetenz“* (Jana-Tröller 2009: 67ff.).

Erpenbeck & Rosenstiel 2007 zeigen sich von den vielfältigen und wie selbstverständlich eingeführten Konnotationen des Kompetenzbegriffs durchaus verwundert, denn die semantische Fassung des Kompetenzbegriffs stellt sich in der Literatur und darüber hinaus sehr heterogen dar (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2007: XVII). So existiert derzeit weder ein *„einheitlicher, allgemeinen akzeptierter Kompetenzbegriff“* und, was hieraus zwangsläufig folgt, kei-

nen „Königsweg‘ der Operationalisierung und Messung von Kompetenzen“ (Herv. i. Org. Baethge et al. 2006: 15). Entsprechend der jeweiligen wissenschaftlichen und kulturellen Ausrichtung findet man eine unüberschaubare Vielzahl unterschiedlicher Ansätze. (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund beschreibt Vonken 2005 den Kompetenzbegriff in den diversen Wissenschaftsdisziplinen als wechselnden Kombination von „Zuständigkeit/Dürfen und Fähigkeit/Können“ (Vonken 2005a: 18). Beispielsweise in der Arbeitswissenschaft als Verbindung von „Dürfen und Können“, in der Managementlehre als „Fähigkeit“ einer Organisation, im Personalmanagement als „Verhalten generierende Kompetenzen“ (ebd.) sowie in der Personalentwicklung als „Kombination von Wissen und Können“. Arnold & Schüßler unterscheiden diesbezüglich zwischen sechs Konnotationen des Kompetenzbegriffs in den fachwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Arnold & Schüßler 2001: 61ff.):

- 1) Die soziologische Konnotation, die Kompetenz als „Zuständigkeit“ im Sinne Max Webers beschreibt.
- 2) Die bereits erwähnte arbeitswissenschaftliche Konnotation, die Kompetenz als „Kombination von Dürfen und Können“ sieht.
- 3) Die psychologische Konnotation, die verschiedene Wissens Ebenen wie „deklaratives und prozedurales Wissen“, „Metawissen“ sowie „Wollen und Werte“ zu Kompetenz verbindet.
- 4) Die betriebswirtschaftliche Konnotation, welche den „Verhalten generierenden Kompetenzen“ entspricht. Diesbezüglich vertritt Wollersheim jedoch die Auffassung, dass hier unter Kompetenz eher das „Spektrum der Handlungsrechte, das einem Stelleninhaber zur Erfüllung zugewiesener Aufgaben innerhalb einer Organisation zugewiesen wird“ (Wollersheim 1993: 89) zu verstehen sei. In der Balance von „Sollen und Können“ wird Kompetenz hier zu einem „Können und Dürfen“ (ebd.).
- 5) Die linguistische Konnotation, welche auf Grundlagen des Kompetenzansatzes nach Noam Chomsky zwischen Sprachkompetenz und Sprachperformanz differenziert.
- 6) Schließlich noch die pädagogische Konnotation, die im Anschluss an die Schlüsselqualifikationsdebatte vor allem berufliche Handlungskompetenz in den Vordergrund rückt. (vgl. Arnold & Schüßler 2001: 61ff.)

Weinert hebt sogar neun verschiedene theoretische Konzepte zur Definition und Erfassung von Kompetenz hervor: allgemeine kognitive Fähigkeiten, spezielle kognitive Fähigkeiten, das „Kompetenz-Performanz-Modell“, das modifizierte „Kompetenz-Performanz-Modell“, motivierte Handlungstendenzen, objektive und subjektive Selbstkonzepte, Handlungskompetenz, Schlüsselkompetenz und Meta-Kompetenz (vgl. Weinert in (Baethge et al. 2006: 15)²². Schließlich unterscheidet Norris die theoretische Fassung des Kompetenzbegriffs aus forschungstraditioneller Perspektive und differenziert nach drei grundlegenden Forschungstraditionen seit dem zweiten Weltkrieg:

1. Die hauptsächlich in den USA vorherrschende behavioristische,
2. die in England verbreitete und hauptsächlich auf Managementprobleme ausgerichtete Hervorhebung allgemeiner („generic“) Ansätze
3. und die vor allem von der Linguistik her angestoßene kognitive Tradition (vgl. Norris 1991: 332ff.).

Wie sich zeigt, werden unter dem Kompetenzbegriff qualitativ sehr unterschiedliche Sachverhalte subsumiert. Jedoch hat die Kompetenzermittlung sowie die Kompetenzmodellierung in den letzten Jahren sichtlich an Bedeutung gewonnen, bedingt auch durch die internationale und vor allem die europäische Diskussion um Qualifikationsrahmen und „*Outcomeorientierung sowie durch die wachsende Bedeutung und systematische Berücksichtigung informeller und nonformaler Lernprozesse*“ (Münk & Schelten 2010: 7). In Deutschland z.B. basieren Lernprozesse – zumindest auf der Ebene der Ordnungspolitik – viel stärker auf einer formalisierten und institutionalisierten „*Ex-post-Zertifizierung*“²³ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund scheint eine adäquate und einheitliche Begriffsfassung wünschenswert (und notwendig). Nicht zuletzt, um hierdurch interdisziplinäre Zusammenarbeit zu ermöglichen. Vor allem aber, um der Komplexität des Kompetenzbegriffs gerecht zu werden

²² Bei Baethge et al. findet sich eine Aufstellung weiterer Kompetenzdefinitionen (vgl. Baethge et al. 2006: 19)

²³ Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass Outputorientierung in der Praxis, unterhalb der strukturellen und ordnungspolitischen Ebene, längst zum Einsatz kommt. Beispielsweise im Bereich des prozessorientierten Prüfungswesens.

und damit auch dem individuellen Vermögen derjenigen, die mit dem Begriff in Verbindung gebracht werden.

2.1 Historische Aspekte des Kompetenzkonstrukts

Zunächst soll der historische Kontext des Kompetenzbegriffs aufgearbeitet werden, um das Begriffsverständnis hierdurch auf eine sichere Basis zu stellen. Die gewonnenen Ergebnisse werden im Weiteren zur Beleuchtung der hintergründigen Aspekte des Kompetenzansatzes nach Noam Chomsky dienen. Hierdurch soll eine Beurteilung unterschiedlicher Kompetenzverständnisse, die sich in den jeweiligen Fachdisziplinen etabliert haben, ermöglicht werden. Dabei zeigt sich die Ausprägung jener Verständnisse als sehr heterogen, was eine sorgsame und umfassende Vorarbeit unverzichtbar macht, um zu belastbaren (und nicht lediglich zu weiteren) Ergebnissen zu gelangen.

2.1.1 Historische Aspekte des Kompetenzbegriffs

Der Kompetenzbegriff, dessen Wurzeln im Lateinischen zu suchen sind, blickt auf eine lange Entstehungsgeschichte zurück. Der Begriff „Competentia“ stammt vom lateinischen Verb „competere“ ab und meint: zusammentreffen, zukommen, zustehen. Das Adjektiv „competens“ wurde von römischen Rechtsgelehrten gebraucht, die es im Sinne von zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich gebrauchten und seit dem 13. Jahrhundert bezeichnet „Competentia“ die jemandem zustehenden Einkünfte. Erstmals wurden die Begriffe „Competentia“ und „Competenz“ um 1753 mit der heutigen Wortbedeutung in Verbindung gebracht. Seit diesem Zeitpunkt sind Begriffe wie bspw. Kompetenz, Kompetenzstreit oder Kompetenzkonflikt mit der Ausdifferenzierung einer modernen, arbeitsteiligen und funktionalen Gesellschaftsordnung verbunden. In diesem Zusammenhang bedeutet Kompetenz beispielsweise *„im Staatsrecht die Zuständigkeit, Befugnis oder Rechtmäßigkeit oberster Staatsorgane und nachgeordneter Behörden, Anstalten, Körperschaften oder Personen für öffentliche Aufgaben und hoheitliche Befugnisse“* (Erpenbeck & Rosenstiel 2007: XVIII).

Vor eben jenem Hintergrund hat der Begriff „Kompetenz“ auch im deutschsprachigen Raum Eingang gefunden. Max Weber führte ihn in einem soziologischen Kontext ein. Kompetenz definiert Weber als abgegrenzte sachliche Zuständigkeit mit erforderlicher Befehlsgewalt und zulässigen Zwangsmitteln (vgl. (Arnold & Schübler 2001: 61). Kobelt merkt an, dass sich *„von dieser juristisch-militärischen Begriffswurzel (...) viele Ableitungen“* finden, *„ohne dass*

diese die pädagogische Diskussion beeinflusst hätten. Erst die Definition von Kompetenz in der linguistischen Theorie von Noam Chomsky wird in Deutschland mit Interesse aufgenommen und unter anderem von Hans Aebli zu einem umfassenden päd. Konzept weiterentwickelt“ (Kobelt 2008: 10).

2.1.2 Historische Aspekte der Kompetenztheorie

Chomsky geht kurz gesagt in seinen Grundannahmen zur Kompetenztheorie von der Vorstellung aus, dass die Sprache auf einem Regelsystem beruht, welches die Interpretation von unendlich vielen Sätzen einer Sprache bestimmt. Dabei weist er darauf hin, dass diese Idee keineswegs neu sei, da sie zuvor bereits von Wilhelm von Humboldt eingeführt wurde. Humboldt setzte sich in seinem Werk „Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft“ bereits damit auseinander und vertrat die Ansicht, dass die Sprache „von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch machen muß“ (Humboldt zit. nach Chomsky 1973: 9). Der Grammatik dieser Sprache kommt dabei die Aufgabe zu, jenen Prozess zu beschreiben.

Kobelt greift dies an: „Chomsky verbindet in seinem Kompetenzkonzept Ansätze einer rationalistisch-empirischen bzw. auf Handlung orientierten Denkrichtung mit neuhumanistischen, eher abstrakt-kognitiven Auffassungen“ (Kobelt 2008: 11). Zumal von Chomsky selbst explizit darauf hingewiesen, scheinen demnach die neuhumanistischen Grundlagen der Kompetenztheorie Chomskys unstrittig zu sein. Als fraglich erscheint jedoch die von Kobelt hergestellte Verbindung zur „rationalistisch-empirischen“ Denkrichtung, insbesondere hinsichtlich der Kombination von „empirischer“ und „rationalistischer“ Denkrichtung.

Die von Kobelt gewählte Herangehensweise zur Aufarbeitung des historischen Hintergrunds der Kompetenztheorie Chomskys wird gleichwohl als sehr fruchtbar und vielversprechend angesehen. So befasst sich Chomsky mit jenen Denkrichtungen im Zusammenhang mit der Frage des „Kenntniserwerbs“ und konkret bezüglich der Frage der „Spracherlernung“, also wie die Konstitution des zuvor erwähnten Regelsystems beim Sprech-Hörer zu erklären sei. Da das Regelsystem im Kompetenzkonzept Chomskys ohne Frage als Kernelement betrachtet werden kann, ist die Aufarbeitung des historischen Hintergrunds, welcher der Konstitution dieses Regelsystems zugrunde liegt, vielversprechend, um auf dieser Basis zu weiterführenden Schlussfolgerungen zu gelangen. Aus diesem Grund wird Kobelts Ansatz weiterverfolgt und der Versuch unternommen, einerseits die konstatierten Fragen bezüglich der Ver-

bindung von „empiristischer“ und „rationalistischer“ Denkrichtung nachzugehen und andererseits, um eben jenen historischen Hintergrund der Kompetenztheorie nach Chomsky zu erhellen.

Bezüglich der fraglichen Verbindung von empiristischer und rationalistischer Denkrichtung führt Chomsky aus, dass sich historisch generell zwei Wege unterscheiden lassen, auf denen das Problem des Kenntniserwerbs, zu dem das der Spracherlernung als ein besonders informativer Spezialfall gehört, untersucht worden ist. Zum einen der empiristische und zum anderen der rationalistische Zugang (vgl. Chomsky 1973: 68). Folgt man der empiristischen Vorstellung, so gibt es verschiedene Möglichkeiten, durch welche Spracherlernung erfolgen kann, durch „Konditionierung“²⁴, durch „Drill und explizite Erklärung“²⁵ oder durch elementare „Datenverarbeitungsprozeduren“ (ebd.: 73). Chomsky weist darauf hin, dass man Sprache in der empiristischen Vorstellung als eine eher zufällige Konstruktion ansieht. Im Falle der beiden erstgenannten Möglichkeiten ist dieser Hinweis unmittelbar ersichtlich. Die von extern auf das Individuum wirkenden Einflüsse: „Konditionierung“ sowie „Drill und explizite Erklärung“ haben aus Sicht des Individuums eher zufälligen Charakter. Die letztgenannte Möglichkeit muss jedoch etwas genauer betrachtet werden. Hinter elementaren „Datenverarbeitungsprozeduren“ verbirgt sich die Verarbeitung von Erfahrungsdaten in einem zweistufigen Prozess. Die erste Stufe beschränkt sind auf „periphere Verarbeitungsmechanismen“, welche „(...) die Menge aller »auditiv unterscheidbaren Komponenten« (...) aus dem Gesamtbereich der »auditiven Eindrücke« (...)“ (Herv. i. Org. ebd.: 69) darstellen. In der zweiten Stufe kommen analytische Datenverarbeitungsmechanismen oder Induktionsprinzipien sehr elementarer Art zur Anwendung²⁶, welche durch „taxonomische Prinzipien der Segmentierung und Klassifikation“ (ebd.) repräsentiert werden. Die Erfahrungsdaten werden nun zunächst einer vorläufigen Analyse durch die „peripheren Verarbeitungsmechanismen“ unterzogen. Der Aufbau über die vorläufige Analyse hinausgehender Konzepte und Kenntnisse

²⁴ Vertreter dieser Auffassung seien beispielsweise Skinner oder Quine (vgl. Chomsky 1973: 73).

²⁵ Beispielsweise gelte Wittgenstein für die Position (vgl. Chomsky 1973: 73).

²⁶ Beispielsweise bestimmte Assoziationsprinzipien oder schwache Generalisierungsprinzipien (vgl. Chomsky 1973: 69).

erfolgt durch die „Anwendung der verfügbaren Induktionsprinzipien auf diese voranalysierte Erfahrung“ (vgl. ebd.). Demnach ist der Aufbau von Konzepten und Kenntnissen vornehmlich von den eingehenden Erfahrungsdaten abhängig. Da das Individuum im Allgemeinen wenig Einfluss auf diese externen Erfahrungsdaten hat, zeigt sich auch hier wiederum der relativ zufällige Charakter der Konstruktion von Sprache²⁷.

Bestimmender und zentraler Gedanke des Rationalismus ist die Vorstellung von der natürlichen Ordnung der Dinge. Diese zeigt sich in der Vorstellung eines zentralen „Ordnungssystems“, welches sämtlichen hinzukommenden Informationen ihren Platz zuordnet. So gehen die Philosophen des Rationalismus im 16. Jahrhundert von der Vorstellung aus, dass dem Menschen angeborene Ideen und Prinzipien zu eigen sind, welche die Form erworbener Kenntnisse hoch organisiert festlegen: *„Denken sucht auf allen Gebieten nach objektiver „natürlicher“, am liebsten mathematisch fassbarer Ordnung der Dinge (...)“* (Reble 1969: 99). Diese Ideen und Prinzipien können durch geeignete Stimuli aktiviert werden (vgl. Kobelt 2008: 11). So geht Descartes von angeborenen Ideen (z.B. Farbe, Schmerz, Bewegung, Lauten) aus, welche erst durch die menschliche Denkfähigkeit aktiviert werden. Diese inneren Ideen seien nicht veränderbar und ihre grundsätzlichen Strukturen ließen sich nicht beeinflussen (vgl. ebd.). Leibniz spricht in diesem Zusammenhang von *„eingeborenen allgemeinen Prinzipien“* (Leibniz zit. nach Chomsky 1973: 72):

„Die Sinne sind zwar für alle unsere wirklichen Erkenntnisse notwendig, aber doch nicht hinreichend, um uns diese Erkenntnisse ganz zu geben, weil sie stets nur Beispiele, (...) Nun genügen aber alle Beispiele, die eine allgemeine Wahrheit bestätigen, mögen sie auch noch so zahlreich sein, nicht, um die allgemeine Notwendigkeit eben dieser Wahrheit festzustellen (...).

²⁷ Neben dem Kriterium der Zufälligkeit zeigen sich alle Möglichkeiten der Spracherlernung zu einem nicht unerheblichen Grad durch externe Einflüsse bestimmt. Besonders deutlich tritt diese bei den erstgenannten Möglichkeiten der Spracherlernung durch „Konditionierung“ und „Drill“ hervor. Daher wird im Rahmen dieser Arbeit nicht nur die Zufälligkeit der Konstruktion von Sprache, sondern auch die Bestimmtheit durch externe Einflüsse – zumindest zu einem gewissen Grad – als charakteristisch für die empiristische Denkrichtung angesehen. In jedem Fall wird die Konstruktion von Sprache als *„relativ unabhängig von allen angeborenen psychischen Fähigkeiten“* betrachtet (Chomsky 1973: 73), womit auch schon der wesentliche Unterschied zur rationalistischen Denkrichtung angesprochen wäre.

Daraus erhellt, daß die notwendigen Wahrheiten (...) Prinzipien besitzen müssen, deren Beweis nicht von den Beispielen und folglich auch nicht vom Zeugnis der Sinne abhängt, obgleich man ohne Sinne niemals darauf gekommen wäre, an diese Wahrheiten zu denken. (...) Allerdings darf man sich nicht einbilden, daß man diese ewigen Verknüpfungsnetze in der Seele wie in einem offenen Buch lesen könne, (...) aber es reicht hin, daß wir sie mittels aufmerksamer Betrachtung in uns entdecken können. Die Sinne bieten hierzu die Gelegenheit dar, und der Erfolg der Erfahrungen dient der Vernunft zur weiteren Bestätigung, (...).

Die eingeborenen allgemeinen Prinzipien (...) gehen in unser Denken ein, dessen Seele und Zusammenhang sie ausmachen. Sie sind dazu notwendig, wie die Muskeln und Sehnen zum Gehen notwendig sind, wenn man auch nicht daran denkt.“ (Leibniz zit. nach ebd.).

Diese Vorstellung macht die Trennung zwischen „Angeborenem“ und „Gelerntem“ deutlich. Im Sinne der „angeborenen Ideen und Prinzipien verschiedener Art“ (ebd.: 69) liegt die generelle Form eines Systems von Kenntnissen demnach im Vorhinein schon als psychische Disposition fest. Der Erfahrung kommt dabei die Funktion zu, diese allgemeine, schematische Struktur zur Realisierung und genaueren Differenzierung zu bringen (vgl. ebd.: 74). Als Bedingung dafür, dass diese angeborenen Mechanismen aktiviert werden, wurde das Auftreten geeigneter Stimuli angenommen (vgl. ebd.: 69). Humboldt griff die rationalistische Vorstellung des Kenntniserwerbs auf und wandte sie auf die Spracherlernung an. Er kam zu dem Ergebnis, dass Sprache nicht wirklich gelernt werden kann. Stattdessen lassen sich nur die Bedingungen schaffen, unter denen diese sich in der Psyche auf ihre eigene Weise spontan entwickelt. Die Form einer Sprache, das Schema für ihre Grammatik ist zu einem sehr großen Teil vorgegeben. „Ohne geeignete Erfahrung, welche den Prozess der Sprachformung in Gang setzt“ (Leibniz zit. nach ebd.: 73), ist diese jedoch für den Gebrauch nicht verfügbar. Humboldt wiederholt, ebenso wie Leibniz es tat, die „platonistische Auffassung, daß für das Individuum Lernen weitgehend eine Sache der Wiedererzeugung“ (Leibniz zit. nach ebd.) sei, also der „Ausprägung dessen, was in der Psyche schon eingeboren ist“ (ebd.). Als wesentliches Merkmal der rationalistischen Denkrichtung kann somit festgehalten werden, dass der Spracherlernung angeborenen psychischen Fähigkeiten des Individuums in Form interner Dispositionen zu Grunde liegen. Die rationalistische Sichtweise unterscheidet sich in diesem

Punkt grundlegend von der empirischen Denkrichtung, für die ja gerade die externe Bestimmtheit charakteristisch war.

Da sich beide Auffassungen dem Grunde nach stark unterscheiden, ist die von Kobelt hergestellte Verbindung zu einer „*rationalistisch-empirischen Denkrichtung*“ nicht nachvollziehbar und wird daher im Rahmen dieser Arbeit auch nicht angenommen und weiter verfolgt. Damit wäre aber lediglich geklärt, ob es als wahrscheinlich anzusehen ist, dass beide Denkrichtungen in einer Kombination Eingang in die Kompetenztheorie Noam Chomskys – neben der neuhumanistischen Grundlage – fanden. Es besteht nun noch die Möglichkeit, dass nicht beide, sondern lediglich eine der beiden Denkrichtungen in Chomskys Kompetenztheorie aufgenommen wurde. Chomsky merkt hierzu an, dass prinzipiell einzelne empiristische und rationalistische Ansichten ganz präzise formuliert und dann als explizite Hypothese über den Vorgang der Aneignung von Kenntnissen angesehen werden können. Im Verlauf seiner Ausführungen stellt er beide Zugänge gegenüber, diskutiert diese und überprüft schließlich die Plausibilität beider Ansichten bezüglich des Potentials für eine generelle Sprachtheorie. Er kommt zu folgendem Schluss:

„Eine generelle Sprach-Theorie (...) muß (...) als entscheidend rationalistisch gefärbte Hypothese über die Natur psychischer Strukturen und Prozesse angesehen werden“ (ebd.: 75).

Somit wird deutlich, dass die Grundlagen der Kompetenztheorie aus der rationalistischen Denkrichtung beruhen.

2.2 Kompetenzverständnis aus linguistischer Perspektive (nach Noam Chomsky)

Zahlreiche moderne, insbesondere deutschsprachige Ansätze, beziehen sich auf die von Noam Chomsky geschaffenen Grundlagen zur Kompetenztheorie (vgl. Vonken 2005a: 19f.). In der „*linguistischen Theorie*“ geht Chomsky grundlegend von einem idealen Sprach-Hörer aus, „*der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von solchen grammatisch irrelevanten Bedingungen wie begrenztes Gedächtnis/ Zerstreutheit und Verwirrung/ Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse/ Fehler (zufällige oder typische) nicht affiziert wird*“ (Chomsky & Lang 1970: 13).

Da man bei *„der Erforschung der aktuellen Sprachverwendung (...) die wechselseitige Beeinflussung einer Vielzahl von Faktoren in Betracht ziehen“* muss, unterscheidet Chomsky im Folgenden zwischen *„Sprachkompetenz“* und *„Sprachverwendung“* (ebd.: 14). Die Sprachkompetenz definiert Chomsky als die *„Kenntnis des Sprech-Hörers von seiner Sprache“* (ebd.). Hingegen versteht er unter Sprachverwendung die Performanz, womit der *„aktuelle Gebrauch von Sprache in konkreten Situationen“* (ebd.) gemeint ist. Die Sprachverwendung ist somit als ein direktes Resultat der Sprachkompetenz zu verstehen. In diesem Sinne ist die Sprechhandlung also Ergebnis der Sprechkompetenz und somit potentiell geeignet, um Aufschluss über selbige zu geben. Jedoch kann die Sprachverwendung nur unter zuvor genannter Idealisierung *„als direkte Widerspiegelung der Sprach-Kompetenz aufgefaßt werden“* (ebd.).

Chomsky versteht die *„Grammatik einer Sprache (...) als die Beschreibung der immanenten Sprachkompetenz des idealen Sprech- Hörers“* (ebd.: 15). Er stellt fest, dass *„wenn die Grammatik (...) nicht auf die Intelligenz des Lesers baut, sondern wenn sie gerade eine explizite Analyse dessen liefert, was dieser von sich aus zum Verstehen der Grammatik beiträgt, dann können wir sie (...) eine generative Grammatik nennen“* (ebd.). Vor diesem Hintergrund erscheint Chomsky *>generieren< „die angemessene Übersetzung für Humboldts Terminus >erzeugen< zu sein“* (ebd.: 21). Unter einer „generativen Grammatik“ versteht Chomsky *„ein Regelsystem, das auf explizite und wohldefinierte Weise Sätzen Strukturbeschreibungen zuordnet“* (ebd.: 19).

Die Sprache stellt jedoch nicht ausschließlich das Ergebnis der Anwendung von Regeln dar. So wurde in der *„traditionellen Sprachtheorie klar erkannt, daß der >kreative< Aspekt eine allen Sprachen gemeinsame Eigenschaft ist. Eine wesentliche Eigenschaft der Sprache ist also, daß sie die Mittel bereithält zum Ausdruck beliebig vieler Gedanken und zu angemessenen Reaktionen in beliebig vielen neuen Situationen“* (ebd.: 16). *„Die Grammatik einer einzelnen Sprache muß demnach durch eine universelle Grammatik ergänzt werden, die den kreativen Aspekt der Sprachverwendung erfaßt und die profunden Regularitäten ausdrückt“* (ebd.: 16f.). Nur wenn die Grammatik einer Sprache durch die *„universelle Grammatik ergänzt wird, kann sie der Sprachkompetenz des Sprecher-Hörers voll Rechnung tragen“* (ebd.: 17). Vonken merkt desbezüglich an, dass der sprachkompetente Sprecher – über das Anwenden des konstituierenden Regelsystems hinaus – zudem in der Lage ist, über dieses Re-

gelsystem zu verfügen (vgl. Vonken 2005a: 21). Kern der linguistischen Kompetenzdefinition ist demnach das Verfügen und Anwendung von Regelsystemen, zum Zwecke des sinnhaften Reagierens eines Individuums auf seine Umwelt. In diesem Sinne gilt ein Individuum in einer bestimmten Handlungssituation als kompetent (vgl. Koch & Straßer 2008: 41ff.).

2.3 Psychologische Perspektive

2.3.1 Grundlagen

In der Psychologie werden die Anfänge des Kompetenzbegriffs mit dem Kompetenzverständnis nach Chomsky in Verbindung gebracht (vgl. Vonken 2005a: 29f.). Hier wurde man auf Chomsky durch eine Rezension des Werkes „Verbal behavior“ von Skinner, eines Kollegen Chomskys an der Harvard Universität, aufmerksam. Chomsky wandte sich scharf gegen die Auffassung der Sprache als ein System von Wortketten und postulierte stattdessen im Sprecher ein System von syntaktischen Regeln, aus welchen dieser unendlich vielgestaltige Sätze zu erzeugen vermag. *„Der Hauptmechanismus ist dabei derjenige der rekursiven Einbettung von gegebenen Strukturen in übergreifende syntaktische Strukturen“* (Aebli 1980: 57f.). Die Rezension Chomskys sorgte in der Psychologie für großes Interesse und führte in der Folge zu einem veränderten Kompetenzverständnis. Aebli merkt hierzu an: *„Indessen hat Chomskys Kompetenzbegriff bei den Psychologen gezündet. Bald sprach man nicht mehr bloß von Sprach-, sondern auch von Handlungskompetenz. Man kennzeichnet damit eine Wissensbasis, die man sich als ein nichtformuliertes Handlungswissen vorstellen muß, und man verbindet damit den Gedanken der Erzeugung von Handlung aus der Wissensbasis heraus, wobei der Schluß naheliegend ist, auch hier anzunehmen, daß aus einer beschränkten Anzahl von Regeln des Handelns die unendlich vielfältigen „Oberflächenstrukturen“ des Handelns erzeugt werden können“* (ebd.: 58). Die Betrachtung der weiteren Entwicklung des Kompetenzbegriffs zeigt jedoch, dass sich in Teilen der Psychologie lediglich ein Strohfeuer entzündete, denn das Kompetenzverständnis im Sinne des Kompetenzparadigmas Chomskys hat sich der Psychologie nicht uneingeschränkt durchgesetzt.

Kanning vergleicht psychologische Kompetenzansätze und teilt diese im Ergebnis grundlegend in zwei Gruppen: Vertreter der einen Gruppe beziehen sich auf konkretes „Verhalten“ des Individuums (Kanning 2009a: 12) und verstehen „Kompetenz“ im Sinne eines effektiven Funktionierens desselben. *„Als effektiv ist dabei ein Verhalten zu bewerten, wenn es dazu dient, für den Akteur positive Konsequenzen zu maximieren bzw. negative zu minimieren“*

(ebd.). Vertreter der zweiten Gruppe verstehen Kompetenz im Sinne eines „*Potentials*“ (ebd.) (oder auch einer Disposition) des Individuums, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können. In diesem Verständnis kommt Kompetenz implizit durch kompetentes Verhalten in einer spezifischen Situation zum Ausdruck, das auf der Grundlage des eingesetzten Verhaltenspotentials gezeigt wird. (ebd.). Im Folgenden werden ausgewählte Kompetenzansätze aus psychologischer Perspektive vorgestellt, um im Sinne einer Erweiterung des Begriffsverständnisses²⁸ charakteristische Aspekte unterschiedlicher Autoren zu verdeutlichen.

- a. Oerter versteht unter Kompetenzen *„die Nutzung von Fertigkeiten, die auf bestimmte anstehende Thematiken und Aufgaben ausgerichtet sind“* (Wollersheim 1993: 93). Dieser Kompetenzansatz ist stark an Fähigkeiten ausgerichtet und eher von Pragmatismus gekennzeichnet. Hier wird unter Kompetenz schlicht das verstanden, *„was zur Lösung von Aufgaben benötigt wird“* (ebd.). Kompetenzen werden in einem Spektrum zunehmend komplexer werdender Bewältigungsressourcen, zwischen Fertigkeiten einerseits und zentral organisierenden Tätigkeiten andererseits verstanden. Emotionale Spannungen und Probleme werden in das Verständnis der zentral organisierenden Tätigkeiten einbezogen (vgl. ebd.).
- b. Aebli's Kompetenzverständnis²⁹ – genauer: Aebli's Verständnis von Handlungskompetenz – ist von der Schaffung von Beziehungen zwischen den Handlungsteilnehmern geprägt, welche mit einer gewissen Rollenzuteilung verbunden ist. Grundlegend stützt sich Aebli auf das Kompetenzparadigma nach Chomsky. Die Handlungskompetenz bei Aebli setzt sich aus dem *„Sachwissen“* (Aebli 1980: 98) und dem *„Verfügen“* (ebd.) über dieses zusammen. Zentrales Element hierbei ist das *„Handlungsschema“*. Der Handelnde, welcher bei Aebli als *„Aktor“* bezeichnet wird, verfügt über ein Repertoire von Handlungsschemata. Das Handlungsschema lässt sich teilweise als

²⁸ Im Folgenden wird noch einige Male von der Erweiterung des Begriffsverständnis Chomskys gesprochen werden. Dabei sei an dieser Stelle bereits darauf hingewiesen, dass Chomsky diese Erweiterungen des Begriffsverständnisses im Umkehrschluss keineswegs ablehnt oder ausschließt, sie lediglich nicht explizit betrachtet (vgl. Chomsky 1973: 14).

²⁹ Da der zentrale Fokus in Aebli's Kompetenz-Konstrukt auf *„Handlung“* gerichtet ist, sind die Wurzeln dieses Ansatzes im philosophischen Realismus zu verorten, wie sich im Kapitel 2.4 noch zeigen wird.

Handlungswissen, aber auch als Sachwissen auffassen. Durch das Sachwissen ist die Handlung gewissermaßen im Handlungsschema „vorgeformt“ (ebd.).

Das einzelne Handlungsschema ist als eine Struktur von „Leerstellen“ zu verstehen, diese sind vom Handelnden mit den Handlungsteilnehmern oder den Handlungsobjekten zu „besetzen“. Aebli spricht in diesem Zusammenhang von Handlung als einem Konstrukt, welches Handlungsteilnehmer oder -objekte assimiliert, um sie in die Leerstellen einzubinden. Mit der Assimilation in das Handlungsschema geht überdies die erwähnte Rollenzuteilung an die Handlungselemente einher. Das Handlungsschema weist den Handlungsteilnehmern/ -objekten ihre Rolle zu und setzt sie so in Beziehung zu einander (vgl. ebd.: 98f.). *„Wir sehen nun klarer, was ein Akteur, ein Handelnder ist und tut. Er verfügt über ein Repertoire von Handlungsschemata: Sein Handlungs- und Sachwissen, das zugleich seine Handlungskompetenz ist, das Handlungsschema, das er in einer aktuellen Situation aktiviert, weist den Handlungsteilnehmern ihre Rolle zu und setzt sie, als die ‚Elemente‘ der Handlung zueinander in Beziehung. So gestaltet der Akteur seine Welt durch seine Handlung“* (Herv. i. Orig. ebd.: 99).

Die Eignung der Handlungsteilnehmer/ -objekte zur Schaffung der angestrebten Beziehung zwischen den einzelnen Handlungselementen und somit zur Realisierung der Handlungsintention spielt dabei eine wichtige Rolle. Das Handlungsergebnis ist die temporäre oder dauernde Beziehung zwischen den Handlungsteilnehmern/ -objekten, welche durch die Handlung gestiftet wird (vgl. ebd.: 98f.). Das Ziel der Handlung ist dabei Teil der Handlungskompetenz, es steckt im Handlungsschema, *„genauer: Es ist ein Handlungsschema, das der Handelnde in die Tat umsetzen will. (...) Es sind die Zielstrukturen, und sie sind strukturell im Handlungsschema enthalten“* (ebd.: 99). Hingegen betrachtet Aebli motivationale Aspekte nicht als Bestandteil von Handlungskompetenz: *„Damit ein Mensch zum Akteur wird, genügt die Handlungs- und Sachkompetenz nicht. Er muss einen Beweggrund haben, sich ein Ziel setzen, dieses erreichen wollen“* (ebd.).

- c. Stäudel vertritt einen Kompetenzansatz, welcher sich in Teilen auf das Konzept nach Aebli stützt. So sind die bei Stäudel verwendeten „Operatoren“ auf das „Handlungsschema“ bei Aebli übertragbar. Jedoch stellen sich die Operatoren als stärker ausdifferenziert dar. Unter Kompetenz versteht Stäudel die generalisierte Erwartung hin-

sichtlich der Verfügbarkeit jener Operatoren. Die „aktuelle Kompetenz“ geht dabei aus der „heuristischen-“ und der „epistemischen Kompetenz“ (Wollersheim 1993: 92) hervor. So suchen Menschen in Problemsituationen zunächst in ihrem Gedächtnis nach fertigen Musterlösungen, also „nach bereits existierenden oder „bewussten“ Operatoren“ (Herv. i. Org. ebd.). Diesen Vorgang bezeichnet Stäudel als den „epistemischen Bereich“ und ordnet ihm die „epistemische Kompetenz“ (ebd.) zu. Bleibt die Suche jedoch ohne Erfolg, so setzt ein Reflexionsprozess ein, ob und wie neue Operatoren gefunden und/ oder konstruiert werden können. Dabei wird nach verwertbaren Wissens- oder Handlungselementen gesucht, um das bestehende Problem zu lösen. Dieser Vorgang wird als „heuristischer Bereich“ bezeichnet und der „heuristische Kompetenz“ zugeschrieben. Zu unterscheiden ist hierbei zwischen Operatoren, welche direkt auf die Aufgabe bezogen sind und sog. „Meta-Operatoren“, welche erst die Konstitution der aufgabenbezogenen Operatoren ermöglichen. Somit ergibt sich eine Meta-Perspektive, welche eine generalisierte Einschätzung der eigenen Fähigkeit zur Bewältigung neuer Situationen zulässt und über die Einzelsituation hinweg wirkt (vgl. ebd.: 93).

Gegenüber Aebli's Kompetenzkonstrukt trägt der Ansatz bei Stäudel in doppelter Hinsicht zur Erweiterung des Kompetenzbegriffs bei. Zum einen findet eine Erweiterung des Anwendungsbereichs statt, indem die Befähigung zur Problemlösung einbezogen wird. Andererseits beinhaltet der Ansatz nicht lediglich die Konstitution von Voraussetzungen zur Problemlösung. Im Sinne der „generalisierten Erwartungen“ hinsichtlich der Verfügbarkeit von Operatoren findet eine Erweiterung des Konzepts über die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und somit der Wahrscheinlichkeit, zu einer Problemlösung zu gelangen, statt.

- d. Kanning versteht „Kompetenz“ im zuvor bereits angesprochenen Sinne eines „Potentials“ (Kanning 2009a: 12) (oder auch einer Disposition) des Individuums und unterscheidet zwischen „Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“ (ebd.) und dem beobachtbaren Verhalten in einer konkreten Situation. Im Sinne des Kompetenzparadigmas nach Chomsky kann eine „Person (...) auch dann als kompetent gelten, wenn aus ihrem Verhalten einmal nicht die gewünschten Konsequenzen erwachsen“ (ebd.). Entscheidender Faktor ist lediglich die prinzipielle Möglichkeit zu derartigem Verhalten in der Lage zu sein (ebd.). Die Kompetenz stellt somit eine Disposition, aber „keinesfalls eine

Garantie“ (ebd.: 13) für kompetentes Verhalten dar. Jedoch vertritt Kanning die Auffassung, dass aus der *„Beobachtung des Verhaltens über mehrere Situationen hinweg (...) auf die Kompetenzen des Individuums geschlossen werden“* (ebd.) kann.

- e. Frei et al. befassen sich mit Lern- und Entwicklungsprozessen, die sich in der Arbeitsfähigkeit oder als Folge von Arbeitstätigkeit ereignen. Ihr Erkenntnisinteresse ist auf die Entwicklung der Persönlichkeit in Anlehnung an das von Tomaszewski formulierte „Konzept vom Menschen“ gerichtet, in welchem dieser der menschlichen Persönlichkeit ein „Potential“ zur Selbstregulation unterstellt (vgl. Tomaszewski in Frei & Duell et al. 1984: 12). Lern- und Entwicklungsprozesse, welche im Sinne dieses Potentials zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, werden als *„Prozesse arbeitsimmanenter Qualifizierung“* (vgl. Frei & Duell et al. 1984: 12) bezeichnet. Dabei seien nicht nur Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen von Bedeutung, sondern auch Einstellungen, Bedürfnisse, Werte, Normen usf. (vgl. ebd.: 13), was angesichts der Betonung des von Tomaszewski unterstellten Potentials zur Persönlichkeitsentwicklung nachvollziehbar erscheint.

Eine wichtige Komponente zur Beantwortung von Fragen arbeitsimmanenter Qualifizierung ist die Veränderung der Genese von Verhalten, welche gleichsam wichtiger ist als die Veränderung des Verhaltens selbst. Jedoch kann die Struktur der Prozesse arbeitsimmanenter Qualifizierung nur über die theoretische Erklärung der *„Veränderung der Genese von beobachtbarem Verhalten bestimmt werden“*³⁰ (ebd.: 29). Es schließt sich nun die Frage an, was die Genese konkreten Verhaltens (im weitesten Sinne) seinem Wesen nach ausmacht. Zum einen sind es die zuvor genannten Einflussfaktoren³¹. Es ist aber noch ein „Mehr“ zur Summe dieser Einflussfaktoren hinzuzurechnen, nämlich das, was Verhalten generiert. Hierzu zählen die Autoren unter anderem, dass, was *„über das Äußere wirkt und sich damit selbst verändert (Leontjew, 1982a, 174), zwar von den gegenständlichen Bedingungen abhängt, diese*

³⁰ An dieser Stelle wird der Bezug zum Kompetenzkonzept nach Chomsky deutlich, da hier der Versuch unternommen wird über die Manifestation von „äußeren“ Vorgängen auf „innere“ Vorgänge zu schließen, um diese aufzuklären.

³¹ Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Einstellungen, Bedürfnisse, Werte, Normen usf.

jedoch nur «gebrochen» wirken (Rubinstein, 1977) und über die Zeit zwar nicht invariant, aber doch von einer relativen Stabilität ist“ (ebd.: 30)³². Die Rede ist von prozessualen und systematischen Verknüpfungen der Einflussfaktoren, welche individual-typischerweise zur Realisierung einer konkreten Tätigkeit psychisch aktualisiert werden (vgl. ebd.: 32). Die Autoren schlagen zur „*theoretischen Fassung der Genese von Verhalten*“ das Kompetenzkonstrukt vor (ebd.: 31). Der Kompetenzbegriff sei demnach im Plural zu verstehen, da man über so viele „*Einzelkompetenzen verfügt, wie man Klassen von Tätigkeiten subjektiv unterscheidet*“ (ebd.: 32).

Wollersheim resümiert, dass es nach drei Jahrzehnten intensiver (wenn auch divergierender Forschungsarbeit) in den 90er Jahren in verstärktem Maße Bemühungen zu realisieren waren, die vielfältigen Ergebnisse zu koordinieren. Besondere Bedeutung hatte dabei die Bewältigungsforschung. Von zentraler Bedeutung war die Frage, ob man auf eine gegebene Situation mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Mittel so Einfluss nehmen kann, dass die eigenen Ziele erreicht werden. Diese einigt als Zielperspektive unterschiedliche Forschungsaspekte und macht deutlich, dass der Einschätzung eigener Kompetenz eine wichtige Rolle für die Bewältigung von Anforderungen zukommt (vgl. Wollersheim 1993: 90).

In der Motivationspsychologie (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2007: XVIII) lassen sich die Anfänge des Kompetenzbegriffs auf White zurückführen. Unter dem Konzept wird das Entwicklungsergebnis grundlegender Fähigkeiten eines Individuums verstanden. Diese Fähigkeiten sind weder Resultat genetischer Vererbung noch durch Entwicklungsschritte des Individuums hervorgetreten. Sie sind im Gegenteil vom Individuum durch pure Selbstorganisation hervorgebracht wurden. Nach White bildet dieser Vorgang die Grundlage für Performanz, welche das Individuum aufgrund von selbstmotivierter Interaktion mit seiner Umwelt herausbildet.

³² Hieraus folgt, dass die Genese von Verhalten nicht unvoreingenommen erfolgt. Neue Anforderungen werden zum Beispiel aus ihrer Ähnlichkeit mit bereits bewältigten heraus redefiniert. Zu verstehen ist dieser Vorgang nicht in dem Sinne, dass wiederkehrende Aufgaben stur nach der gleichen Systematik abgearbeitet werden. Vielmehr werden die Strukturen der Aufgabenbearbeitung wieder durch neue Erfahrungen modifiziert (vgl. Frei & Duell et al. 1984: 30).

2.3.2 Kritische Betrachtung des Kompetenzverständnisses aus psychologischer Perspektive

Das bei Kanning, Flammer, Olbrich und Frei et al. erwähnte Kompetenzverständnis im Sinne von Verhaltensdispositionen (vgl. Kap. 2.3) des Individuums zeigt insgesamt eine differenziertere Betrachtungsweise als beispielsweise das Kompetenzverständnis im Sinne eines „effektiv funktionierenden Individuums“ (vgl. Kanning 2009a: 12), denn es berücksichtigt, dass nicht durch jegliche Handlung³³ des Individuums das volle Kompetenzpotential zum Ausdruck kommen muss. Dieses Verständnis erscheint durchaus sinnvoll und einleuchtend, da andernfalls die bewusste Steuerung menschlichen Verhaltens in Frage gestellt werden würde³⁴. Kanning weist explizit auf diesen Umstand hin und lehnt daher das Kompetenzverständnis im Sinne eines „effektiv funktionierenden Individuums“ ab: *„Eine solche Definition ist ebenso wenig differenziert wie sinnvoll“* (ebd.). Für wesentlich sinnvoller wird es auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit angesehen, Werte und den Willen zum Handeln in das Verständnis von Kompetenz einzubeziehen.

Dem von Frei et al. vertretenem Kompetenzverständnis, wonach „Kompetenz“ im Plural zu verstehen sei, da man über so viele *„Einzelkompetenzen verfügt, wie man Klassen von Tätigkeiten subjektiv unterscheidet“* (Frei & Duell et al. 1984: 32), kann nicht zugestimmt werden. So kann vor dem Hintergrund der zuvor erwähnten, prozessual und systematisch verknüpften Einflussfaktoren³⁵, welche individual-typischerweise zur Realisierung einer konkreten Tätigkeit psychisch aktualisiert werden und abseits dieser Kritik als äußerst sinnvoll angesehen werden, keinen zwingenden Hinweis darauf entdeckt werden, dass „Kompetenz“ im

³³ Nicht wenige Autoren verwenden den Begriff „Verhalten“, insbesondere wenn Performanz, die auf der Grundlage von Kompetenz hervorgebracht wurde, zum Ausdruck gebracht werden soll. Dieser Vorgehensweise kann sich nicht angeschlossen werden, wie sich in Kapitel 2.9 noch zeigen wird. An dieser Stelle soll den Ausführungen jenes Kapitels jedoch nicht vorgegriffen und gleichzeitig die Gedankengänge zur kritischen Betrachtung des Kompetenzverständnisses aus psychologischer Perspektive nicht gänzlich unterbrochen werden. Daher wird lediglich darauf hingewiesen: Wenn im Weiteren von Performanz auf Grundlage von Kompetenz die Rede ist, so wird in dieser Arbeit statt von „Verhalten“ explizit von „Handlung“ gesprochen.

³⁴ Man stelle sich zur Verdeutlichung bloß einen Schauspieler vor, der eine gewisse Rolle verkörpert. Im Kompetenzverständnis, welches sich auf konkretes Verhalten bezieht, würde demnach die Kompetenz des Schauspielers von den gerade verkörperten Rollencharakteristika abhängen.

³⁵ Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Einstellungen, Bedürfnisse, Werte, Normen usw.

Plural zu verstehen sei. Ebenfalls wäre es denkbar, dass gewissermaßen eine „universelle Strukturierungsfähigkeit“ im Sinne einer zentralen „Kompetenzbasis“ die Verknüpfung der prozessualen und systematischen Einflussfaktoren hervorbringt.

Im Übrigen heben einige Autoren externe Faktoren als Einflussgrößen auf das Verhalten des Individuums hervor: *„Da jedes Verhalten in einer konkreten Situation nicht allein durch die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Akteurs, sondern durch vielfältige Einflüsse der Umwelt beeinflusst wird, ist damit zu rechnen, dass ein und dasselbe Verhalten in verschiedenen Situationen zu unterschiedlichen Konsequenzen führt“* (Kanning 2009a: 12), mithin einmal als kompetent, ein anderes Mal als inkompetent gewertet wird. Auch bei Olbrich zeigt sich dieses Verständnis. Es kann nur voll und ganz unterstützt werden, denn ohne die Berücksichtigung der konkreten Handlungssituation, ist es unmöglich ernstzunehmende Aussage zum Kompetenzpotential des Subjekts oder dessen Handlung zu machen! Trotz des sinnvollen Ansatzes, Kompetenz im Sinne von Verhaltensdispositionen des Individuums zu betrachten, sei hinzugefügt, dass sich Kanning insbesondere bei der Begründung seines grundlegenden Kompetenzverständnisses recht kurz fasst. Zudem verwendet er den Begriff der „Verhaltensdispositionen“ relativ absolut. Der Leser sucht beispielsweise vergeblich einen Hinweis darauf, dass ein Individuum sein Kompetenzpotential unter Umständen in keiner Situation zeigt. Trotzdem wäre es theoretisch möglich, dass dieses ein weit größeres Potential besitzt!

Zudem lehnt Kanning das Kompetenzverständnis im Sinne eines effektiv funktionierenden Individuums zwar ab, verwendet den Begriff der „Verhaltensdisposition“ jedoch in einer sehr ähnlichen Tonart. So kann sich der Leser schwer des Eindrucks erwehren, dass sich Kompetenz bei einer hinreichend großen Anzahl von Verhaltensbeobachtungen in jedem Fall zeigt wird. Damit geht Kanning (leider) mit einer Vielzahl von Autoren konform und es muss an den vom Autor selbst erhobenen Einwand erinnert werden, Verhalten sei eben nicht ausschließlich vom Kompetenzpotential, sondern auch von externen Faktoren abhängig³⁶. Hinzu kommt, dass auch wenn ein Individuum kompetent handelt, man keine Informationen darüber besitzen kann, ob das Potential des Individuums durch das offenkundige Handeln er-

³⁶ Das Verhalten von Kindern oder Jugendlichen könnte beispielsweise durch Einflüsse der Eltern beeinträchtigt sein.

schöpft ist (ebd.: 12f.), denn „internen Faktoren“ haben einen Einfluss auf die Handlung, wie ebenfalls Oerter und Olbrich bemerken.

Im Weiteren ist es als kritisch zu betrachten, dass Kanning sich in seiner Entscheidung für einen Ansatz im Sinne von Verhaltensdispositionen durch eine ähnliche Verwendung im „Alltagssprachgebrauch“ (ebd.: 13) bestätigt sieht. Hierzu merkt Friedrichs 1990 an: *„Wir legen unserm Handeln und unseren Aussagen Annahmen über die Beschaffenheit unserer Umgebung und die Erklärung von Vorkommnissen zugrunde. Diese Annahmen kann man als «Alltagstheorien» bezeichnen. Die Fehlerhaftigkeit solcher Alltagstheorien ist hinreichend bekannt (...).“* (Herv. i. Org. S. 113). Zudem (oder vielleicht gerade aus jenem Grunde) erscheint die von Kanning herangezogene Begründung vor dem Hintergrund einer im Allgemeine äußerst inkonsistenten Begriffsverwendung, wie sie im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff vorherrscht, wenig hilfreich³⁷! Eine derartige Herangehensweisen ist als durchaus kritisch zu betrachten, insbesondere, da Kannings zentraler Untersuchungsgegenstand – nämlich der Begriff der „Sozialen Kompetenz“ – zwangsläufig auf die Substanz der grundlegenden, begrifflichen Klärung des „allgemeinen Kompetenzbegriffs“ verwiesen ist und mit dieser steht und fällt.

Abschließend soll bezüglich Aebli's Kompetenzverständnis angemerkt werden, dass hier zwar keine explizite Trennung zwischen Handlungsdisposition und konkreter Handlung festgestellt werden kann, das von ihm eingeführte „Handlungsschema“ jedoch als äußerst wichtigen Beitrag im Kontext von „Kompetenz“ und „kompetenter Handlung“ eingeschätzt wird. Auch an dieser Stelle soll den Ausführungen eines sich anschließenden Kapitels nicht vorgegriffen werden. Es sei jedoch angemerkt, dass das Handlungsschema – gewissermaßen als Speicher von „Handlungsroutinen“ – entscheidend zur Entlastung und Effektivität des Handelnden beiträgt. Dieser Punkt wird unter Kapitel 2.7 „Kompetenzverständnis im Rahmen dieser Arbeit“, aufgegriffen und weiter ausgeführt.

³⁷ Zudem erscheint es höchst unwahrscheinlich, dass der Kompetenzbegriff im Alltagssprachgebrauch lediglich einfach konnotiert gebraucht wird. Falls das jedoch zutrifft, wäre der Alltagssprachgebrauch wohl der einzige Verwendungsbereich des Kompetenzbegriffs, in welchem dieser nicht multipel konnotiert vorliegt.

2.4 Kompetenzverständnis aus pädagogischer Perspektive

2.4.1 Grundlagen

Die Ursprünge des Kompetenzbegriffs in der Erziehungswissenschaft sind nicht eindeutig und abschließend geklärt. So vertritt Vonken eine ähnliche Haltung wie Wollersheim und weist darauf hin, dass die Ursprünge des Kompetenzbegriffs in den Erziehungswissenschaften etwas im Dunkeln der Geschichte liegen. Im deutschsprachigen Raum beziehe man sich „gelegentlich auf Arbeiten von Noam Chomsky“ (Vonken 2005a: 19) und dessen Theorie von Sprachkompetenz. Dem gegenüber wird jedoch ebenfalls auf „Dieter Baacke und Jürgen Habermas“ (ebd.) verwiesen. Allerdings beziehen sich Baacke und Habermas ihrerseits auf Chomsky, was den Eindruck verstärkt, Chomskys Kompetenzansatz als grundlegend im erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurs aufzufassen³⁸.

Im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch fand der Kompetenzbegriff vor allem in der Bedeutung von „Befähigung und Können“ (ebd.: 18) Verwendung. So bei Roth, welcher mit „*competence motivation*“ ein allgemeines „*Bedürfnis des Menschen nach Bewältigung und Bemeisterung seiner Umwelt*“ (Roth zit. nach ebd.) meint. Nach Wollersheim war Heinrich Roth der erste Pädagoge im deutschsprachigen Raum, der ein ausgearbeitetes Kompetenzmodell vorlegte. Roth stützt sich dabei auf R.W. White. Dieser verwendete den Kompetenzbegriff in einem motivationspsychologischen Zusammenhang und vertritt die Auffassung, dass die ursprüngliche und stärkste Antriebskraft („Competence Motivation“) des Menschen nicht durch die Behebung einer Mangel- oder Notsituation, wie in behavioristischen Modellen betont, sondern durch das menschliche Bedürfnis nach Meisterung seiner Umwelt hervorgerufen wird³⁹. Auf diese grundlegende Ansicht, wonach alle Lebewesen gleichermaßen motiviert sind, Kompetenz in Form von effektiver Wirksamkeit über ihre Umwelt zu erlangen, gründet Roth sein Entwicklungsschema menschlicher Handlungsfähigkeit. Roths

³⁸ Verwiesen werden soll an dieser Stelle noch darauf, dass hingegen einige Autoren aus dem anglo-amerikanischen Raum den Aufsatz des Psychologen David C. McClelland („Testing for Competence Rather Than for Intelligence“) aus dem Jahre 1973 als Ausgangspunkt des Kompetenzdiskurses sehen (vgl. Vonken 2005a: 21).

³⁹ Es sei nur am Rande darauf hingewiesen, dass hier kein elementarer Unterschied zwischen beiden Auffassungen zu erkennen ist. Vielmehr scheint Whites Definition menschlicher Antriebskraft eine Erweiterung behavioristischer Sichtweise. Eine Mangel- oder Notsituation bezeichnet doch schließlich lediglich eine spezielle Situation der menschlichen Umwelt.

Schema nimmt eine vierstufige Unterteilung der entscheidenden Fortschrittsstufen der menschlichen Handlungsfähigkeit vor. Konkret werden die Fortschrittstufen durch folgende Einzelelemente repräsentiert: Das „Erlernen der frei geführten Bewegung“, die „Entwicklung zur Sachkompetenz“, die „Entwicklung zur Sozialkompetenz“ sowie die „Entwicklung zur Selbstkompetenz“ (vgl. Wollersheim 1993: 100). Eine ähnliche Auffassung ist bei Hersey und Blanchard zu finden⁴⁰. Auch sie lehnen sich an ein entwicklungspsychologisches Verständnis von Kompetenz an (vgl. Vonken 2005a: 18).

Nach Vonken ist der Kompetenzdiskurs in der Erziehungswissenschaft vornehmlich auf Kommunikation bzw. „Kommunikative Kompetenz“ gerichtet (vgl. ebd.: 22). und wurde hier unter diesem Aspekt weiterentwickelt. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Ansätze von Habermas und Baacke zu nennen (vgl. ebd.). In Anlehnung an Vonken (Vonken 2005a) wird im Folgenden auf diese Ansätze näher eingegangen.

„Kommunikative Kompetenz“ nach Habermas

Habermas Theorie zur „Kommunikativen Kompetenz“ ist als Erweiterung von Chomskys Kompetenztheorie aufzufassen, denn diese beschreibt einen Kompetenzbereich, der über das Beherrschen eines sprachlichen Regelsystems hinausgeht. Den Begriff der „Kommunikativen Kompetenz“ gründet Habermas auf Searles Theorie zum „Sprachakt“ (vgl. Habermas 1990: 102). Zur Kritik an Chomskys Kompetenzkonstrukt äußert sich Habermas wie folgt:

„Diese sehr roh charakterisierte Unterscheidung von Sprachkompetenz und Sprachperformanz berücksichtigt nicht den Umstand, daß die allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen selber noch durch sprachliche Akte hervorgebracht werden“ (ebd.: 101).

Damit spricht er zwei Aspekte an, die bereits grob beschreiben, wodurch Habermas Chomskys Kompetenzansatz erweitert: Erstens die „allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen“ und zweitens wie diese hervorgebracht werden. Beide Aspekte werden im Folgenden

⁴⁰ „ (...) one of the mainsprings of action in a human being is a desire for competence. Competence implies control over environmental factors-both physical and social. People with this motive do not wish to wait passively for things to happen“ (Hersey und Blanchard zit. nach Vonken 2005a: 18)

untersucht. Zunächst wird danach gefragt, was unter dem „Hervorbringen allgemeiner Strukturen möglicher Redesituationen“ überhaupt zu verstehen ist. Habermas merkt hierzu an, dass diese Strukturen weder zu den „extralinguistischen Randbedingungen“ (wie z.B. Rollenstruktur) gehören, unter denen sprachliche Kompetenz bloß angewendet wird, noch durch die rein linguistische Kompetenz repräsentiert werden, da sie eben nicht lediglich einer korrekten Konstruktion sprachlicher Ausdrücke im linguistischen Sinne, sondern „*der pragmatischen Situierung dieser Ausdrücke*“ (ebd.) dienen. Demnach scheint es sich hierbei um ein „Mehr“ zu handeln, das über die rein linguistische Konstruktion von Sprache hinausgeht.

Dieses „Mehr“ zeigt sich dadurch, dass unter Standardbedingungen in jeder möglichen Redesituation „*allgemeine Bestandteile*“ wiederkehren, die durch die „*Performanz einer bestimmten Klasse von sprachlichen Ausdrücken*“ (ebd.: 102) immer wieder neu erzeugt werden. Diese allgemeinen Strukturen verortet Habermas im Gegenstandsbereich der „*Universalpragmatik*“, die er als „*Theorie der Kommunikativen Kompetenz*“ versteht (ebd.). Ihre Aufgabe sieht er in der „*(...) Nachkonstruktion des Regelsystems, nach dem wir Situationen möglicher Rede überhaupt hervorbringen oder generieren*“ (ebd.). Da das alles sehr abstrakt und wenig greifbar klingt, soll auf ein anschauliches Beispiel zurückgegriffen werden: nämlich auf die Unterscheidung zwischen „*Satz*“ und „*Äußerung*“ (ebd.: 101), um Klarheit darüber zu erlangen, was sich hinter den „*allgemeinen Strukturen der Redesituation*“ verbirgt.

Habermas erinnert zur Abgrenzung sprachlicher Ausdrücke, die in Redesituationen lediglich verwendet werden (stellvertretend für den Satz), von den sprachabhängig erzeugten Strukturen (stellvertretend für die Äußerung) an eben diese Unterscheidung (vgl. ebd.). Sätze beschreibt Habermas als „*linguistische Einheiten*“ – gemäß der Kompetenztheorie nach Chomsky –, die aus sprachlichen Ausdrücken bestehen. Wo hingegen Äußerungen „*situierte Sätze*“ darstellen – gemäß der „*kommunikativen Kompetenz*“ –, die er als „*pragmatische Einheiten der Rede*“ (ebd.: 102) definiert. Habermas vergleicht demnach das Hervorbringen allgemeiner Strukturen möglicher Redesituationen mit dem Hervorbringen von Äußerungen. Das führt insgesamt zu der Schlussfolgerung: Der Unterschied, wie er zwischen Satz und Äußerung besteht, besteht ebenfalls zwischen der Theorie der „*linguistischen Kompetenz*“ und der Theorie der „*kommunikativen Kompetenz*“. Was unterscheidet diese beiden Begriffe aber genau?

Um das herauszufinden, wird eine konkrete Äußerung untersucht. Das soll Klarheit bringen, was genau die Strukturierung der Redesituation und damit den „*pragmatischen Verwendungssinn*“ (ebd.: 105) ausmacht. Die beispielhaften Äußerung: „Ich verspreche Dir, die Blumen zu gießen“, beinhaltet zwei Ebenen: Eine der beiden Ebenen wird durch die Aussage der „*linguistischen Einheit*“ bestimmt, die aus rein sprachlichen Ausdrücken besteht und vom Sprecher linguistisch korrekt konstruiert wird. Kennzeichnend für die zweite Ebene ist die pragmatische Situierung des Satzes.⁴¹ „*Performatorische Äußerungen haben gleichzeitig einen linguistischen und einen institutionellen Sinn: einen linguistischen, soweit sie Bestandteile der Rede sind, einen institutionellen, soweit sie die Situierung sprachlicher Ausdrücke ermöglichen (...)*“ (ebd.: 103). Der linguistische Sinn beschreibt die „*linguistische Kompetenz*“ nach Chomsky, der institutionelle Sinn dessen Erweiterung durch Habermas. Durch den Sprachakt wird der institutionelle Sinn und damit „*allgemeinen Bedingungen der Situierung von Sätzen*“ erzeugt (ebd.). Die auf diese Weise hervorgebrachten „*Strukturen der Redesituation*“, entstehen aus dem einzelnen Satz heraus über „*sprachliche Ausdrücke, die wir pragmatische Universalien nennen*“ (ebd.). Es klärt sich nun auf, was Habermas meint, wenn er davon spricht, dass in jeder möglichen Redesituation „*allgemeine Bestandteile*“ wiederkehren, die durch die „*Performanz einer bestimmten Klasse von sprachlichen Ausdrücken*“ (ebd.: 102) immer wieder neu erzeugt werden: Nämlich die „*Situierung von Sätzen*“ und die gleichzeitige „*Strukturierung der Redesituation*“ durch die „*pragmatischen Universalien*“, wodurch der Sprachakt die Bedingungen erzeugt, „*dass ein Satz in einer Äußerung verwendet werden kann*“ (ebd.: 103). Aber was genau ist unter den „*pragmatische Universalien*“ verstehen?

Der Sprachakt besteht aus einem „*performativen Satz*“ und einem davon abhängigen „*Satz propositionalen Gehalts*“, die als die „*elementaren Einheiten der Rede*“ bezeichnet werden (ebd.: 104). Die „*pragmatischen Universalien*“ werden im „*performativen Satz*“ zur pragma-

⁴¹ Beide Ebenen weisen in diesem Beispiel eine gewisse Übereinstimmung auf, „weil der Sprecher mit dem Akt des Aussprechens genau die Handlung vollzieht, die der in der Äußerung verwendete performatorische Ausdruck zugleich darstellt“ (Habermas 1990: 103). Anders ausgedrückt, die linguistische Einheit hat ein Versprechen zur Aussage und im Hinblick auf die pragmatische Situierung wurde ein Versprechen gegeben oder auch geäußert. Eine sich in dieser Weise darstellenden Übereinstimmung darf jedoch nicht als regelhaft für Äußerungen im Allgemeinen betrachtet werden. In diesem Fall wurde lediglich ein Beispiel dieser Art gewählt, da es die Erklärung als auch den Nachvollzug vereinfacht.

tischen Situierung verwendet. Der „performativen Satz“ macht den „dominierenden Satz“ aus, der „in einer Äußerung verwendet wird, um den Modus der Kommunikation zwischen Sprechern/ Hörern herzustellen (...)“ (ebd.: 105). In dem Beispiel von oben lautete er: „Ich verspreche Dir“. Die „pragmatische Universalie“ zeigt sich in Form des Ausdrucks „verspreche“. Mit dem Akt des Aussprechens vollzieht der Sprecher genau die Handlung, „die der in der Äußerung verwendete performativische Ausdruck zugleich darstellt“ (ebd.: 103): Ein Versprechen. Der abhängige Satz hingegen „(...) wird in einer Äußerung verwendet, um über Gegenstände zu kommunizieren“ (ebd.: 105), wie in diesem Fall über die zu gießenden Blumen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Habermas den Radius dessen erweitert, „was jeweils Kompetenz ausmacht“ (Vonken 2005a: 23): Chomsky richtet seinen Fokus auf das Beherrschen des dem Satzbau zugrundeliegenden Regelsystems⁴² -- Habermas bezieht dem gegenüber das „Erzeugen von Kommunikationssituationen“ (ebd.) mit in den Kompetenzbegriff ein.

„Kommunikative Kompetenz“ nach Baacke

Baacke erweitert den Kompetenzbegriff Chomskys ebenfalls und entwickelt diesen in Richtung eines kommunikationswissenschaftlichen Kompetenzbegriffs:

„›Kommunikative Kompetenz‹ sei (...) die Fähigkeit des Menschen, die er in beliebigen und verschiedenen Situationen hat, potentiell situations- und medienadäquat Kommunikation auszugeben und zu empfangen, ohne an die Reize von Situationen gebunden zu sein“ (Herv. i. Org. Baacke 1980: 100).

Baacke meint damit im Grunde einen Kompetenzbegriff, welcher sich auf alle möglichen Arten und Situationen menschlichen Verhaltens bezieht (vgl. ebd.: 261). Damit überwindet er die Fokussierung der Linguistik auf den Bereich des Sprachverhaltens. Diese „Öffnung“ des

⁴² Möglicherweise könnte das Missverständnis auftreten, dass Chomsky seinen Ansatz zur Sprachkompetenz auf „das Beherrschen des dem Satzbau zugrundeliegenden Regelsystems beschränkt“ (Vonken 2005a: 23) hat, was keine adäquate Beschreibung seiner Kompetenztheorie liefert: Denn zu „diesem generativen Aspekt von Sprachkompetenz kommt ein kreativer hinzu“ (Vonken 2005a: 21). So stellt „Sprache (...) nicht ausschließlich das Ergebnis der Anwendung von Regeln dar, sondern dient auch dazu, jegliche Gedanken ausdrücken zu können. Dazu gehört, dass ein sprachkompetenter Sprecher in der Lage ist, auf Gehörtes mit Hilfe der Sprache zu reagieren, also zu interagieren (...)“ (Vonken 2005a: 21). Im Gegensatz zu Habermas verfolgt Chomsky diesen Gedanken zwar nicht weiter. Das rechtfertigt jedoch nicht, seinen Kompetenzansatz auf das bloße „Anwenden von Regeln“ zu reduzieren.

Kompetenzbegriffs soll zunächst als erste Erweiterungen des Kompetenzverständnisses festgehalten werden.

Chomskys sprachwissenschaftlicher Kompetenzbegriff wird aber noch auf eine andere Weise erweitert. Um diese Erweiterung klar herauszuarbeiten werden zunächst die Gemeinsamkeiten beider Ansätze dargestellt. Dabei wird ebenfalls deutlich werden, dass Chomskys Kompetenzverständnis die Basis für Baackes Kompetenzverständnis angesehen werden muss. Folgende Gemeinsamkeiten zeigen sich im linguistischen und dem kommunikationswissenschaftlichen Kompetenzverständnis (vgl. ebd.: 102):

1. Beide Ansätze setzen eine ursprüngliche, mental verankerte Regelstruktur voraus, welche nicht durch „Stimulus-Response-Aktionen“ erworben wurde, sondern entfaltet und trainiert werden muss.
2. Weiter wird angenommen, dass diese Regeln universell sind, also trotz Brechung durch Einzelsprachen oder verschiedene soziokulturelle Muster einen grundsätzlichen Allgemeinheitsgrad besitzen. Dieser erklärt nicht nur die Fähigkeit zum Erwerb mehrerer Sprachen, sondern auch die Fähigkeit, unterschiedliche Verhaltenssysteme zu verstehen und zu übernehmen.
3. Die übergeordnete Regelstruktur in beiden Konzepten dient nicht dazu das aktuelle Sprach- bzw. Kommunikationsverhalten festzulegen. Dieser Struktur bildet vielmehr den Spielraum des Menschen für die Bildung unendlich vieler Sätze sowie für potentiell unbegrenztes Kommunikationsverhalten. Baacke bezeichnet diesen Punkt analog zu Chomskys Theorie den „>kreativen Aspekt<“, (Herv. i. Org. ebd.) des Kommunikationsverhaltens der „kommunikativen Kompetenz“.
4. Ebenfalls analog zur Sprachkompetenz wird der Performanz-Begriff übernommen. So wie die Sprachkompetenz die aktuelle Realisierung der Sprachfähigkeit in gesprochene Sätze meint, bezeichnet „>kommunikative Performanz<“, (Herv. i. Org. ebd.) die Aktualisierung des Verhaltens in kurzfristigen oder auch überdauernden „Verhaltenspatterns“ (ebd.). Baacke merkt hierzu an, dass diese jedoch nicht „durch Kompetenz alleine strukturiert werden, sondern auf der Grundlage eines Regelsystems der Kompetenz durch situative, persönliche, soziale, kulturelle Variablen geschaffen sind“ (ebd.).

Die ersten drei Punkte zeigen die analoge Verwendung des Kompetenzverständnisses Chomskys im Bereich der „kommunikativen Kompetenz“. Beim vierten Punkt zeigt sich jedoch dadurch eine Abweichung: Baacke sieht die Strukturierungsprozesse als beeinflusst von externen Variablen – Habermas weist ebenfalls darauf hin, geht diesem Punkt jedoch nicht nach –, in welche das Verhalten des Individuums eingebunden ist. Im Gegensatz zu Baacke lag es lediglich in Chomskys Interesse, eine Theorie aufzustellen, welche die hypothetische Möglichkeit der Konstruktion von Sprache erklärt:

„Während Chomsky seinen Kompetenzbegriff hypothetisch für die Ableitung einer aus universellen Regeln bestehenden Grammatik benutzt und demnach die syntaktische Struktur der Sprache untersucht (...), bezieht sich der hier eingeführte Kompetenzbegriff auf eine <pragmatische Ebene> von Sprache und Wahrnehmung im Rahmen von Situationen und Verhalten gegenüber Kommunikation“ (Herv. i. Org. ebd.: 100).

Der Hinweis Baackes auf die hypothetische Verwendung des Kompetenzbegriffs bei Chomsky, im Gegensatz zur eigenen Verwendung des Begriffs auf pragmatischer Ebene, verdeutlicht die unterschiedlichen Ansprüche beider Autoren. Während Chomskys Anspruch darin besteht, die prinzipiellen Abläufe der Sprachbildung theoretisch zu fassen und darüber eine Hypothese zur Sprachkompetenz aufstellt, stützt sich Baacke auf diese Grundlagen und betrachtet Chomskys Theorie gewissermaßen unter „realen Bedingungen“⁴³. Baacke wendet damit ein zuvor rein theoretisches Konstrukt auf die reale Lebenswelt des handelnden Individuums an:

„Die Betrachtung der grammatikalischen Kompetenz widmet sich alleine dem sprachlichen Stratum, während die der kommunikativen Kompetenz Wahrnehmung einbezieht und biographisch-individuelle, sozialstrukturelle und kulturelle Strata gleicherweise berücksichtigen muss“ (ebd.: 101).

⁴³ „Auch psychologische, soziale und andere Faktoren als nicht-linguistische und sensorische Variablen spielen eine Rolle, zudem andere Zeichensysteme (wie z.B. Gestik, Klanghöhe und Frequenz usw.), da die pragmatische Ebene nicht >linguistisch rein< ist, sondern verschiedene Formen von Kommunikation (...) sowie Interaktion verbindet“ (Herv. i. Org. Baacke 1980: 100f.).

Die zweite Erweiterung der Kompetenztheorie Chomskys besteht demnach darin, dass Baacke gewissen Einflussgrößen in die Theorie der „kommunikativen Kompetenz“ einbezieht, dessen Ursprünge nicht im strukturierenden Regelsystem liegen⁴⁴.

„Kritische Kompetenz“ nach Geißler

Geißler entwickelt analog zu Habermas Konzept der „kommunikativen Kompetenz“ den Begriff der „kritischen Kompetenz“ mit der Intention, den Stellenwert für Kritik im berufspädagogischen Theorieansatz zu lokalisieren und darzustellen (vgl. Geißler 1974: 33ff). Die Popularität der „Kritischen Theorie“ Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre, die *„ein kritisch-reflexives Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in Bezug auf seine gesellschaftliche Bedingtheit“* (Vonken 2005a: 25) betont, hat sehr wahrscheinlich dazu beigetragen, in Analogie zu Habermas Ansatz vorzugehen.

Geißler geht bei der Konstruktion des Begriffs „Kritikkompetenz“ von der grundlegenden Zielsetzung aus, dem Subjekt über Erziehungsprozesse zur Selbstbestimmung zu verhelfen. Dabei stützt er sich in einem ersten Schritt auf das *„interaktionistische Paradigma“* (Geißler 1974: 9), welches *„die anthropologische Erkenntnis, daß der Mensch ein auf Interaktion (Kommunikation) hin angelegtes Wesen ist“* (Herv. i. Org. ebd.), als Grundkategorie aufnimmt. Vor diesem Hintergrund begreift Geißler *„educatives Handeln als kommunikatives Handeln innerhalb eines Feldes“* (ebd.), in dem sich der Sinn aus den gesellschaftlichen Bedingungen und den Intentionen der im Feld interagierenden konstituiert. *„Solche Sinnverständigungsprozesse, in denen die Intentionen der Beteiligten explizit gemacht werden, sind dann schließlich wieder auf Interaktion als interpersonelle Verbindungsebene angewiesen“* (ebd.).

In einem zweiten Schritt stellt Geißler eine Verbindung zwischen Interaktion und Identitätsbildung des Subjekts her. Dabei versteht er den Begriff *„Identität“* als Konkretisierung des Begriffs *„Selbstbestimmung“* (ebd.: 10). Identitätserfahrung des Individuums trägt in diesem Sinne zur Selbstbestimmung des Subjekts bei, die den Sinn berufserzieherischen Handelns

⁴⁴ Im Umkehrschluss soll darauf hingewiesen werden, dass Chomsky diese „externen Einflüsse“ nicht ausschließt, es lediglich nicht in seinem Interessen liegt, diese einzubeziehen.

ausmacht und darüber hinaus von Erziehung überhaupt (vgl. ebd.). Zentrales Ziel Geißlers Arbeit ist nun der Nachweis, dass das Subjekt im Allgemeinen – hier jedoch bezogen auf das Subjekt im Felde berufserzieherischer Interaktion – *„ohne Kritikkompetenz nicht auskommt“* (ebd.: 9), um (berufliche) Identitätserfahrung zu erlangen.

Diese Annahme gründet er auf Kants Theorie zur Identitätsbildung, nach der Identität *„nicht mehr als ontologische Wesensbestimmung, sondern als prozessual zu leistende Bestimmung gedacht werden“* kann, *„die letztlich wieder auf sinnkonstituierende Interaktion angewiesen ist“* (Kant zit. nach ebd.). Somit hängt die Identitätsbildung des Subjekts von der sinnkonstituierenden Interaktion im Erziehungsprozess ab, für die Kritik als konstitutiv anzusehen ist. Nur wo es gelingt, *„Kritik selber in ihrem Verhältnis zur educativen Theorie und zur erzieherischen Praxis zu begründen, vermag diese sich im Felde theoretischer und praktischer Intentionen von Erziehung zu bestimmen und zu verwirklichen“* (ebd.: 10)⁴⁵. Die Identitätsbildung ist dabei *„ein Prozeß, den nicht das isolierte Subjekt alleine zu leisten fähig ist, sondern der nur in und durch reflektierte Interaktion entfaltet werden kann“* (ebd.). Währenddessen befindet sich die Identität im Status eines *„Apriori“* (ebd.)⁴⁶. Die kompetente Anwendung von Kritik in diskursiven Situationen stellt damit für das Individuum potentielle Identitätserfahrungen dar. Im Berufserziehungsprozess kann ihr daher eine nicht unerhebliche Bedeutung attestiert werden.

Diese Erkenntnis ist als konstitutiv und wegbereitend für die Konstruktion der kritischen Kompetenz anzusehen, da es eben darauf ankommt, dass sich Kritik in der identitätsbildenden Interaktion möglichst optimal entfaltet und verwirklicht. Um eben jenes zu erreichen, greift Geißler den Ansatz der kommunikativen Kompetenz auf. Denn hier kommt dem kom-

⁴⁵ Jedoch kann dieser Umgang mit Kritik nicht als endgültig abgeschlossener Vorgang betrachtet werden, in welchem die Definition und Theorie von Kritik unverrückbar feststeht. Es ist eben das Wesen der Kritik immer wieder Ansatzpunkte für Kritik aufzugreifen. Demnach würde sich eine als abgeschlossen geltende Definition von Kritik sich selbst ad absurdum führen. *„Kritik muß also auch gegen Theorie und Praxis von Kritik selbst gerichtet werden (...)“* (Geißler 1974: 10).

⁴⁶ Hier ist die Dialektik zwischen Identität und Kritik angesprochen, die sich dort zeigt, *„wo einerseits Kritik nur dann erfolgreich geleistet werden kann, wenn der langwierige und mühsame Prozeß von Identitätserfahrung bereits von den Subjekten bewältigt wurde, andererseits Identitätserfahrung ohne die Fähigkeit zu kritischem Denken und kritischem Handeln zu mißlingen droht“* (Geißler 1974: 10). In diesem Sinne sind Kritik und berufliche Identität *„Agens und Baustein“* (Fischer zit. nach Geißler 1974: 10) zugleich (...).

munikativ kompetenten Subjekt die potentielle Fähigkeit zu, die diskursive Situation so zu situieren, dass sich Kritik möglichst optimal entfalten und verwirklichen kann. In mit vollzogener „Analogie“ zu Habermas Konstrukt der kommunikativen Kompetenz kann daher behauptet werden, *„daß die konkreten empirischen Möglichkeiten der Kritik vom Gebrauch der Kritik selbst abhängig sind“* (ebd.: 34). Eine analog konstruierte „Kritikkompetenz“ würde demnach die Fähigkeit implizieren, kommunikative Kompetenz zur Strukturierung der sozialen Interaktionssituation einzusetzen, um möglichst optimale Rahmenbedingungen für den *„kritischen Impuls“* zu schaffen – mindestens aber, diesen nicht zu beschränken. Es wird deutlich, dass Kritikkompetenz über die bloßen Verfahrensweisen des Kritisierens hinausgeht. *„Sie ist gleichsam auch die Fähigkeit zur kritischen Praxis unter der Maßgabe, den eigenen Bedingungsrahmen für Kritik hervorzubringen. Kritik strukturiert die situativen Bedingungen von Kritik und hat damit Bezug zur Handlungsebene“* (ebd.). In dieser Hinsicht birgt Kritikkompetenz ein entscheidendes Potential zur Identitätsbildung und damit zur Erlangung von Selbstbestimmung des Subjekts im Prozess von Berufserziehung. Auf diesen Umstand ist letztlich die Motivation Geißlers zur Konstruktion des Begriffs der Kritikkompetenz zurückzuführen.

Wenn man die Kritikkompetenz im Kontext der bislang betrachteten Kompetenztheorien einzuordnen versucht, so ist festzustellen, dass im Falle der „Kritikkompetenz“ nicht von einer Erweiterung im Sinne vorangegangener Kompetenztheorien gesprochen werden kann, sondern gewissermaßen vom einem Prozess der gezielten Anwendung eines Kompetenzkonstrukts (der Kompetenztheorie nach Habermas) auf einen neuralgischen Bereich (den des Kritisierens) im Kontext von Berufserziehungsprozessen. Geißler erkennt das Potential der kommunikativen Kompetenz bezüglich berufserzieherischer Prozesse und nutzt dieses zu dessen Optimierung. Damit beschreitet Geißler einen ähnlichen Weg wie zuvor Baacke in Bezug auf Chomskys Kompetenzansatz. Denn Baacke machte sich Chomskys Kompetenzansatz im Kontext seines Ansatzes zur kommunikativen Kompetenz nutzbar und brachte diesen damit der praktischen Verwendung gewissermaßen einen Schritt näher. Mit dem Ansatz der Kritikkompetenz und dessen Anwendung im Berufserziehungsprozess leistet Geißler nun einen vergleichbaren Beitrag bezüglich der *„educativen Theorie“* (ebd.: 10) und dem Ansatz der kommunikativer Kompetenz nach Habermas. Somit lässt sich Kritikkompetenz zwar nicht

als Erweiterung des Kompetenzkonstrukts auffassen, jedoch als wichtiger Beitrag dessen praktischer Verwendung im Kontext von Berufsbildungsprozessen.

Diese Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts entstandenen Theorien zur „kommunikativen“ und „kritischen Kompetenz“ „sind jedoch durch psychologische Ansätze weitestgehend verdrängt worden“ (Vonken 2005a: 21). Die neuere Rezeptionsgeschichte des Kompetenzbegriffs in der Erziehungswissenschaft beginnt mit einer sehr optimistischen Grundhaltung bezüglich der Übernahme der Kompetenztheorie in die erziehungswissenschaftliche Diskussion. Dieser „pädagogischen Optimismus“ ist aus folgender pädagogischer Forschungssituation zu verstehen. Man bemühte sich, Bildungsinhalte auf möglichst konkrete Anwendungsbezüge zu ordnen und die für künftige Anwendungssituationen relevanten Qualifikationen in Form von entsprechenden Zielangaben zu operationalisieren. Diese Bemühungen mündeten in sehr umfangreichen Lernzielkatalogen. In der Folgezeit kam jedoch schnell Kritik und Skepsis auf, da man das neu entstandene Curriculum als zu dogmatisch empfand, sodass diese sehr enge und eingeschränkte Zielformulierung erweitert werden sollte. Es kam zu der Reformulierung der Lernziele als Kompetenzen, da man so die exakte inhaltliche Füllung der entstandenen „Kompetenz-Ziele“ umgehen konnte und nun in der Lage war, sich von den starren Regelwerken zu entfernen. So wollte man der Vielfältigkeit möglicher Unterrichtssituationen sowie den nicht zu operationalisierenden pädagogischen Zielen (wie beispielsweise „Mündigkeit“) besser Rechnung tragen.

Es scheint jedoch, als sei man mit dieser Initiative deutlich über das Ziel hinausgeschossen. Die Anstrengung, mit der man sich aus der Enge und Eingeschränktheit der Lernzielkataloge zu befreien versuchte, führten nicht nur zu offenen und flexiblen, sondern auch zu teilweise sehr abstrakten und äußerst anspruchsvollen Bildungszielen. Bezüglich der Flexibilität, um auf vielfältige Unterrichtssituationen adäquat reagieren zu können, war diese Entwicklung äußerst hilfreich. Hinsichtlich der abstrakteren Bildungsziele (wie beispielsweise der erwähnten „Mündigkeit“) tauchten bei der praktischen Umsetzung im pädagogischen Alltag alsbald Probleme auf. Die idealistische Interpretation von Kompetenzen beinhaltete nämlich die Gefahr, dass vor ihrem Maßstab das Scheitern von Bildungsmaßnahmen fast zur Regel werden musste. Wollersheim bringt es auf den Punkt: *„In eine schlichtere Sprache übersetzt bedeutet dies die leidvolle Erfahrung, daß abstrakte Bildungsziele, so wertvoll sie auch erscheinen mögen, nicht in einem streng kausalen Sinne „bewirkt“ werden können“* (Herv. i. Org.

Wollersheim 1993: 99). Als Resultat, welches durch die beginnend resignative Grundhaltung in den Erziehungswissenschaften begünstigt wurde, trat Kompetenz als Begriff in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Theorienbildung den Rückzug an und verschwand so schnell, wie er aufgetaucht war. Wohl gemerkt verschwand der Kompetenzbegriff lediglich aus der wissenschaftlichen Diskussion vor dem theoriebildenden Hintergrund. Kompetenz als Begriff im Sprachinventar der Pädagogik blieb jedoch sehr wohl erhalten. Sofern man ihn nicht explizit definiert hat, wird er vorwiegend mit der Bedeutung von *„notwendige oder hinreichende Fähigkeit“* (ebd.) verwendet. Auch im anglo-amerikanischen Raum verwendet man den Kompetenzbegriff mit dieser Bedeutung, denn auch *„hier steht eine statische, produktorientierte Betrachtungsweise im Vordergrund“* (ebd.).

2.4.2 Kritische Betrachtung des Kompetenzverständnisses aus pädagogischer Perspektive

Zunächst ist ohne Zweifel festzuhalten, dass die Kompetenzansätze nach Habermas, Baacke und Geißler als äußerst differenzierte, reflektierte und bedeutsame Beiträge zum Kompetenzdiskurs anzusehen sind.

Bei Habermas zeigt sich dies, indem er das Erzeugen von Kommunikationssituationen selbst mit in den Kompetenzbegriff einbezieht und damit entscheidend zu dessen weiterer Erhellung beiträgt. Darüber hinaus schafft Habermas hierdurch erst wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung und adäquate Entfaltung des Ansatzes der „Kritikkompetenz“, der auf Geißler zurückgeht. Wobei die Fruchtbarmachung der „kommunikativen Kompetenz“ für die Theorie der „Kritikkompetenz“ lediglich als eine Möglichkeit ihrer Entfaltung gesehen wird. Darüber hinaus liegt es nahe, dass die Theorie der kommunikativen Kompetenz das Potential birgt, um in vielfältigen Kontexten eine Bereicherung darzustellen.

Die Bedeutung von Kritikkompetenz im Rahmen von Erziehungs- und insbesondere Berufserziehungsprozessen soll hier jedoch hervorgehoben werden, denn die Entwicklung von Selbstbestimmung des Individuums über das kritisch-reflexive Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft bildet den Kern und das zentrale Interesse dieser Prozesse. Kritikkompetenz kommt hier eine große Bedeutung bei der Entwicklung von Selbstbestimmung zu. Darüber hinaus wird das kritisch-reflexive Verhältnis als Grundvoraussetzung für Entwicklungsprozesse jeglicher Art verstanden, nicht nur zwischen Subjekt und Gesellschaft. Im Kontext des

Kompetenzkonstrukts (bzw. der kompetenten Handlung) wird ebenfalls dem selbst gerichteten kritisch-reflexiven Verhältnis großes Potential beigemessen, nämlich zur Förderung und Entwicklung kompetenter Handlungen. Diese Anmerkung ist gewissermaßen als Hinweis auf selbst gerichtete, sinnkonstituierende Interaktion im Sinne einer selbstgesteuerten Handlungsbeeinflussung zu verstehen (vgl. hierzu Kap. 2.7).

Baackes Theorie der „kommunikativen Kompetenz“ leistet ebenfalls einen entscheidenden Beitrag zur Erweiterung des Kompetenzbegriffs. So löst Baacke diesen von einer rein sprachwissenschaftlichen Konnotation und entwickelt ihn in Richtung einer Fähigkeit des Menschen, welche auf alle möglichen Arten und Situationen menschlichen Verhaltens abzielt. Somit erweitert Baacke den Kompetenzbegriff auf den gesamten Bereich menschlichen Verhaltens. Zuvor konnte (im Wesentlichen) auf Grundlage der Kompetenztheorie nach Noam Chomsky lediglich der Rückschluss gezogen werden, dass aus der Sprachkompetenz eines Menschen die kompetente Sprachhandlung hervorgeht. Durch Baackes Weiterentwicklung dieser theoretischen Grundlagen ist nun der Rückschluss möglich, dass aus der (allgemeinen) Kompetenzdisposition die (allgemein) kompetente Handlung resultiert, was auf den gesamten Bereich menschlichen Verhaltens bezogen werden kann. Damit wird deutlich, dass Baackes Theorie der kommunikativen Kompetenz konstitutiv für die Aufnahme und weitere Untersuchung des Kompetenzkonstrukts in diversen Fachdisziplinen und ebenfalls für die praktische An- und Verwendung – beispielsweise in pädagogischen oder personalwirtschaftlichen Kontexten – des Kompetenzkonstrukts ist. An dieser Stelle soll die Aufnahme externer Einflussgrößen in die Theorie der kommunikativen Kompetenz, die sich auf die kompetente Handlung des Individuums auswirken, nicht unerwähnt bleiben. Ohne die Berücksichtigung dieser Aspekte wäre jeglicher Versuch, eine kompetente Handlungen nachvollziehen und verstehen zu wollen, zwangsläufig zum Scheitern verurteilt!

2.5 Kompetenzverständnis aus berufspädagogischer Perspektive

2.5.1 Kompetenzverständnis nach Baethge et al.

Baethge et al. setzen sich mit dem Kompetenzbegriff im Rahmen einer Machbarkeitsstudie auseinander, in welcher sie sich mit dem „Messverfahren“ (Baethge et al. 2006: 10) zur Erfassung von Kompetenzen im berufsbildenden Bereich befassen. Die Studie wurde vom „Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit“ (BMWA) in Auftrag gegeben. Die Autoren sehen als Zielperspektive ein Konstrukt, dass nicht nur allgemeine „Grundkompetenzen“ zu

messen vermag, sondern auch die während der Ausbildung erworbenen „Kompetenzzuwächse“ sowie die „Verwertung von Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt und in der Arbeit“ (ebd.: 7). Diesbezüglich und in der Einbeziehung von „berufsfachlichen Kompetenzen“ sehen die Autoren den entscheidenden Unterschied eines „Berufsbildungs- von bisher durchgeführten Schul-PISA“ (ebd.). Der Studie kommt nun die Aufgabe der Prüfung zu, ob und wie ein „so weit gesteckter Untersuchungsrahmen“ (ebd.) realisierbar ist. Letztendlich aber ist der Beitrag ausschlaggebend, welchen die Studie zur Gleichstellung von beruflichen Abschlüssen im europäischen Kontext leisten kann (vgl. ebd.: 9f.).

Die Notwendigkeit einer derartigen Studie resultiert aus der fortschreitenden „Internationalisierung der ökonomischen Austauschbeziehungen auf den Güter- und Arbeitsmärkten“ sowie aus dem „ökonomischen, politischen und sozialen Zusammenwachsen Europas“ unter den Bedingungen steigender „Wissensintensität der Arbeitsprozesse“ (ebd.: 9). Vor diesem Hintergrund kommt den Bildungs- und dabei besonders den Berufsbildungssystemen eine große Bedeutung zu. Die Autoren stellen die Aufarbeitung relevanter Beiträge der „nationalen und internationalen Forschung zur Kompetenzmessung“ (ebd.: 11) im Bereich beruflicher Bildung in das Zentrum der Machbarkeitsstudie. Neben den Bilanzierungsergebnissen relevanter Forschungsbeiträge bilden die Ergebnisse zweier internationaler Workshops die Grundlage für die Ausarbeitung von Perspektiven für ein „Berufsbildungs-PISA“ (ebd.: 12). Vor diesem Hintergrund entwickeln Baethge et al. ein Kompetenzkonstrukt, welches sie auf die Belange der beruflichen Bildung abstimmen.

In Anlehnung an die aktuelle wissenschaftliche Debatte in Deutschland definiert sie zunächst „drei zentrale Zieldimensionen“ (ebd.: 13), welche ihnen als Bezugspunkt für die Erarbeitung eines Kompetenzkonstrukts dienen sollen. „In der Berufsausbildung vermittelt werden müssen:

- (1) die Entwicklung der individuellen beruflichen Regulationsfähigkeit- unter einer individuellen Nutzerperspektive und dem zentralen Aspekt der personalen Autonomie⁴⁷;

⁴⁷ „In der deutschen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ werden Kompetenzen schulbezogen gefasst“ (Herv. i. Org. Baethge et al. 2006: 26) und im Sinne des Bildungsbegriffs interpretiert. Man geht dementsprechend von Fähigkeiten aus, die im Sinne der Horizonterweiterung ausbaufähig sind und nicht von

(2) die Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft und

(3) die Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ (ebd.)

Im Weiteren stützen sich die Autoren auf die Kompetenzdefinition nach Erpenbeck & Rosenstiel, welche Kompetenzen als „*Selbstorganisationsdispositionen psychischen und physischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden*“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2007: XXXVI), verstehen. Baethge et al. gehen davon aus, dass anhand der Messungen von psychischen Eigenschaften Indizien für das Vorhandensein einer Selbstorganisationsdisposition und damit von Kompetenz erhoben werden könnten. Ob jedoch tatsächlich von Kompetenz gesprochen werden kann, lässt sich erst in einem konkreten Handlungszusammenhang beurteilen (vgl. Baethge et al. 2006: 25). Vor diesem Hintergrund verweisen die Autoren auf die „*Bedeutung von Wissensbeständen und Fertigungs- und Fähigkeitsbündeln*“ (ebd.). Konkret meinen sie damit, dass sich die nicht-beobachtbaren internen Voraussetzungen – als „*Potential für das Verhalten in verschiedenen Situationen*“ – auf „*interne Bedingungen (z.B. Wissen, Können, Motivation, Werte, Metakognition)*“ (ebd.: 28) beziehen, welche die Basis für „kompetentes Handeln“ bilden. Die Autoren bezeichnen diese internen Bedingungen als „*(Performanz-) Voraussetzungen*“ (Herv. i. Org. ebd.).

Bezüglich der Frage, auf welcher Ebene die „Performanz-Voraussetzungen“⁴⁸ zur Konstruktion eines einheitlichen Kompetenzkonstrukts konkretisiert werden können, stehen sich grundsätzlich die beiden Positionen berufsspezifischer oder berufsübergreifender Reichweite gegenüber. Die berufsspezifische Ebene birgt die Schwierigkeit, dass die Komponenten entweder zu spezifisch auf einen bestimmten Bereich oder zu sehr durch nationale Standards geprägt sind, als dass diese in einer internationalen Vergleichsstudie Verwendung finden könnten. Auch hier stellen die Autoren die Wichtigkeit der Orientierung an grundlegend formulierten Zieldimensionen noch einmal heraus. Die berufsübergreifende Position über-

Natur aus gegebenen Fähigkeiten. Diesbezüglich stellen die Autoren fest, „dass ein Berufsbildungs-PISA von vergleichbaren Überlegungen zur Persönlichkeitsförderung auszugehen hat, wie das für die Allgemeinbildung postuliert wird“ (Baethge et al. 2006: 27).

⁴⁸ Im Originaltext sprechen Baethge et al. von „Kompetenzen“. Dieser Begriff wird hier jedoch im Sinnen der von ihnen selbst eingeführten „Performanz-Voraussetzungen“ interpretiert.

windet diese Hürde und wurde bereits in vielen Ländern aufgegriffen. So beispielsweise in Deutschland in der Debatte um „Schlüsselqualifikationen“, welche dann in den Begriff der „beruflichen Handlungskompetenz“ mündete und im Weiteren bei der Neuordnung der Berufsbilder im dualen Ausbildungssystem aufgenommen wurde (vgl. ebd.: 35f.). Jedoch ruft die berufsübergreifende Fassung von Performanz-Voraussetzungen Kritik hervor. So geht der konstruktivistische Ansatz von der Annahme aus, *„dass die Angemessenheit einer Kompetenzdefinition erst im Zusammenhang mit dem jeweiligen Kontext beurteilt werden könnte“* (ebd.: 37). Diese Annahme wird durch das Ergebnis einer Studie gestützt, welche die Sichtweise, *„dass Kompetenzen uneingeschränkt berufsübergreifend transferfähig wären, widerlegt“*⁴⁹ (ebd.). Baethge et al. halten trotz der eingeschränkten Übertragbarkeit an der *„Unterscheidung zwischen fachlich spezifischen und berufsübergreifenden Kompetenzen“* (ebd.: 38) fest. Auf dieser Grundlage und unter Einbezug der zuvor genannten „Zieldimensionen“ definieren die Autoren Performanz-Voraussetzungen auf drei verschiedenen Ebenen:

1. *„Ebene allgemeiner kognitiver Grundkompetenz“*⁵⁰,
2. *„Ebene berufsübergreifender arbeitsbezogener Kompetenz“*⁵¹,
3. *„Ebene berufsfachlicher Kompetenzen“*⁵² (ebd.: 16).

Eine Erweiterung erfährt das Konzept der Performanz-Voraussetzungen durch Weinerts Beitrag zum Kompetenzdiskurs. Weinert versteht *„unter Kompetenzen (...) die bei den Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“* zur Prob-

⁴⁹ Hier stellt sich die Frage, was Stasz, Ramsey, Eden, Melamid & Kaganoff konkret meinen, wenn sie von „Kompetenzen“ sprechen. Hier werden sie im Sinne von „Performanz-Voraussetzungen“ verstanden.

⁵⁰ „(...) Grundkompetenz des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie der Problemlösefähigkeit, die in bisherigen Kompetenz-Studien für allgemeinbildende Schulen bearbeitet worden sind und die für die Bewältigung jedweder Lebens- und Arbeitssituation unabdingbar sind“ (Baethge et al. 2006: 16).

⁵¹ „(...) die auf das Agieren und Interagieren in Erwerbsorganisationen und auf dem Arbeitsmarkt bezogen sind und heute häufig mit dem Begriff "employability" zu fassen versucht werden. Zu ihnen zählen Kenntnisse über die Funktionsweise von Organisationen und Arbeitsmärkten ebenso wie Fähigkeiten zum Interagieren in sozial heterogenen Gruppen, zu Selbstorganisation und zur interaktiven Nutzung von technischen Hilfsmitteln. In der Literatur werden solche Kompetenzen oft unter "generic skills" oder "Schlüsselqualifikationen" subsumiert (In der Realität gibt es fließende Übergänge zu allgemeinen wie auch zu berufsfachlichen Kompetenzen, z. B. "Problemlösen" oder "strategisches Wissen".)“ (Herv. i. Org. Baethge et al. 2006: 16f.).

⁵² „(...) umfasst alle Fähigkeiten und Qualifikationen, die für die erfolgreiche Ausfüllung spezifischer Berufsrollen und der Bewältigung von Arbeitsvollzügen erforderlich sind“ (Baethge et al. 2006: 17).

lemlösung „sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002: 27f.). Er unterteilt acht „Kompetenzen“, die er als grundlegend wichtig erachtet. Besonderes Interesse ruft Weinerts Ansatz bei den Autoren dadurch hervor, da er *„Interdependenzen der Kompetenzkomponenten hervorhebt und dabei auch die Bedeutung einer Einbeziehung von Motiven und Einstellungen sowie metakognitiven Fähigkeiten betont“* (Baethge et al. 2006: 26). Die Autoren unterstreichen die Relevanz dieser Erweiterung mit Verweis auf die Entwicklung des Kompetenzkonzepts in England und Wales (ebd.), wo der „Formation“-Aspekt zu schnell durch den „Competence“-Aspekt verdrängt wurde (vgl. Oates 2004: 59). Hier führen sie die Probleme mit dem Kompetenzkonstrukt auf dessen teilweise *„rigide“* (Baethge et al. 2006: 26) Einengung zurück, wodurch auch Aspekte der beruflichen Bildung nicht hinreichend berücksichtigt worden seien. Baethge et al. ziehen die Konsequenz, *„auf eine breiter angelegtes, pädagogisch-anthropologisches Kompetenzkonzept zurückzugreifen, das über den Bereich Selbstkompetenz hinaus auch individuellen Einstellungen und Motive einbezieht“* (ebd.).

Der *„Spezifikation der Wissensdimension“* (ebd.: 27) messen Baethge et al. ebenfalls große Bedeutung zu. Die Wissenskomponente wurde von ihnen in einem Vergleich verschiedener deutscher Kompetenzansätze ausgemacht. Insbesondere bei der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards aber auch in Weinerts Ansatz tritt die Wissensdimension hervor. Daher entscheiden sich die Autoren für eine starke Betonung dieses Bereichs und ihr Ansatz erfährt damit die Prägung im Sinne einer *„Output-Orientierung“* (ebd.: 28).

Bezüglich einer sinnvollen Auswahl geeigneter Performanz-Voraussetzungen identifizieren die Autoren nun bestimmte gemeinsame Elemente, welche in verschiedenen Kompetenzdefinitionen vermehrt auftauchen. Diese stellen ein Ensemble dar, *„um bestimmte Probleme/ Aufgaben/ Situationen in verschiedenen Kontexten zu bewältigen/ zu lösen“* (ebd.). Die Verwirrung, welche bezüglich des Kompetenzbegriffs herrscht, schreiben Baethge et al. im Wesentlichen der Vielfältigkeit dieser Voraussetzungen zu, welche häufig zu einer *„Vermischung der Ebenen“* (ebd.) führe. Daher sei es wichtig, sich im Sinne einer Komplexitätsreduktion *„auf eine Auswahl von Elemente zu konzentrieren“* (ebd.). Hier sehen sie die größte Herausforderung für ihren Ansatz, nämlich im Hinblick auf die *„Konkretisierung der ausgewählten Kompetenzelemente“* (ebd.) bezüglich der von ihnen aufgestellten Zieldimensionen.

Es verwundert nun, dass die Autoren sich nach der ausführlichen Diskussion verschiedener nationaler und internationaler Kompetenzansätze, ohne eingehendere Erläuterung für die Einteilung der Kompetenzbereiche (vgl. Tabelle 1) nach Roth (Roth 1971) und Reetz (Reetz 1999) entschließen. Damit soll jedoch keine Aussage zu dessen Qualität getroffen werden. Es sei lediglich darauf hingewiesen, dass eine Erklärung über die Anmerkung hinaus, dieses Schema hätte *„sich in Deutschland als weitgehend als Rahmen durchgesetzt“* (ebd.: 38), wünschenswert gewesen wäre. Denn ausgewiesenes Ziel der Arbeit ist ja gerade neue Perspektiven zur Herangehensweise und Fassung des Kompetenzbegriffs aufzuzeigen. Gemäß des Ansatzes nach Roth (1971) und Reetz (1999) nehmen die Autoren nun die Einteilung in die folgenden vier Kompetenzbereiche vor: *„Selbstkompetenz, Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz“* (ebd.). Allerdings beklagen sie, dass sich diese nicht exakt voneinander abgrenzen lassen. Tabelle 1 zeigt die von den Autoren erstellte *„Matrix zum Zusammenhang von Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz mit verschiedenen Performanzbereichen“* (ebd.: 39f.), welche ihr Kompetenzkonstrukt noch einmal zusammenfasst.

Tabelle 1: Matrix zum Zusammenhang von Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz mit verschiedenen Performanzbereichen (nach Baethge et al.)

| Individuelle Fähigkeiten (in Anspruch genommen und interpretiert in verschiedenen Kontexten) | Kompetenzbereiche (Performanz in verschiedenen berufsspezifischen Kontexten) | | |
|---|---|---|--|
| | Selbstkompetenz | | |
| | Sachkompetenz | Methodenkompetenz | Sozialkompetenz |
| | (theoretische, analytische Anforderungen) „Umgang mit Konzepten“ | (technische, funktionale Anforderungen) „Umgang mit technischer Ausstattung“ | (interpersonale Anforderungen) „Umgang mit anderen“ |
| Einstellungen | | | |
| Werte | | | |
| Wahrnehmungen | | | |
| Antriebe | | | |
| Motivation | | | |
| Metakognitive Strategien | | | |
| Deklaratives Wissen | | | |
| Prozedurales Wissen | | | |
| Strategisches Wissen | | | |

Quelle: Baethge et al. 2006: 39

Baethge et al. ordnen vor dem Hintergrund der Abgrenzungsproblematik die vier Kompetenzbereiche (vertikale Spalten) so an, „dass Querbezüge deutlich hervortreten“⁵³ (ebd.: 38). Eine Konkretisierung der Kompetenzbereiche wird durch die Performanz-Voraussetzungen vorgenommen. Diese sind in Form von Fähigkeiten in horizontaler Richtung angeordnet und stellen den Bezug zur beruflichen Aus- und Weiterbildung her. Baethge et al. betonen, dass mit diesem Ansatz die *„Auszubildenden bzw. die Arbeiter und Angestellten nicht nur als Träger und Ausführende betrieblicher Tätigkeiten gesehen, sondern auch und besonders als Persönlichkeiten betrachtet“* (ebd.: 39) werden.

2.5.2 Kritische Betrachtung des Kompetenzverständnisses nach Baethge et al.

Wie erwähnt stützen sich Baethge et al. auf die Kompetenzdefinition nach Erpenbeck und Rosenstiel, welche Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen“ psychischen und physischen Handelns bezeichnen, „wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden“ (Erpenbeck & Rosenstiel zit. nach ebd.: 25). Baethge et al. vermuten nun, dass anhand „der Messungen von psychischen Eigenschaften (...) Indizien“ (ebd.) „für das Vorhandensein einer Selbstorganisationsdisposition und damit von Kompetenz“ (Erpenbeck und Rosenstiel zit. nach ebd.) erhoben werden können. Als kritisch ist hier der vorschnelle Schluss von Baethge et al. zu sehen, eine „Kompetenzmessung“ über „interne Bedingungen“ (ebd.: 28) durchführen zu können. Dieses Kompetenzverständnis wird insbesondere auf Grundlage der bisherigen Ausführungen in Frage gestellt, da es die Komplexität des Kompetenzkonstrukts nicht berücksichtigt. Denn Kompetenz lässt sich nicht lediglich als die Summe einzelner psychischen Eigenschaften beschreiben⁵⁴. Erpenbeck und Rosenstiel selbst merken diesbezüglich an: *„Um von Persönlichkeitseigenschaften auf Kompetenzen zu schließen, ist stets eine Übersetzungsleistung erforderlich* (Erpenbeck & Rosenstiel 2007: XXXVI). Ebenso

⁵³ „Nimm man beispielsweise die Sachkompetenz und dabei die Wissenskomponente, so ist klar, dass Wissen für die Bewältigung von berufsspezifischen Aufgaben erforderlich ist, aber -auch für die angemessene Durchführung von Prozeduren, wie das für den Bereich der Methodenkompetenz zu erfassen wäre; Wissen ist ebenfalls notwendig, um sich sozial angemessen verhalten zu können“ (Baethge et al. 2006: 38).

⁵⁴ Dieses Verständnis zeigt sich vor allem dadurch, dass Baethge et al. keine exakte Trennung zwischen dem „Kompetenzbegriff“ und den „Performanz-Voraussetzungen“ mehr vornehmen.

wie Chomsky davon spricht, dass die Grammatik einer Sprache durch die „*universelle Grammatik*“ (Chomsky & Lang 1970: 17) ergänzt werden muss, um der Sprachkompetenz des Sprecher-Hörers voll Rechnung tragen zu können, so muss auch zu den psychischen Eigenschaften etwas hinzukommen, um der kompetenten Handlung voll Rechnung tragen zu können. Eben das, was sich dieser Eigenschaften bedient, über sie verfügt und über einen gewissen „Aushandlungsprozess“⁵⁵ in die kompetente Handlung übersetzt. Hinzugefügt werden soll außerdem, dass gerade derartige Verfahrensweisen äußerst typisch erscheinen, um zu den bekannten Missverständnissen und Fehlannahmen im Kontext des Kompetenzkonstrukts beizutragen. Denn wenn man lediglich einzelne Bestandteile – hiermit soll diesen jedoch ihre spezifische Bedeutung für das Kompetenzkonstrukt nicht abgesprochen werden – als Kompetenz fehlinterpretiert, so wird man u.U. in Erwartung einer kompetenten Handlung enttäuscht werden. Hier liegt nämlich ein ähnlicher Schluss zu Grunde, als würde man Sprachkompetenz aufgrund der Tatsache feststellen wollen, dass jemand eine Vielzahl von Worten und die entsprechende Grammatik einer bestimmten Sprache kennt. (Kompetenz-) Messverfahren, welche sich auf derartige Definitionen stützen, haben daher wahrscheinlich einiges zur allgemeinen bestehenden Unsicherheit bezüglich des Kompetenzkonstrukts beigetragen. Letztlich muss man sich aber wohl oder übel damit abfinden, dass mit diesen Verfahren eben nicht Kompetenz, sondern lediglich besagte psychische Eigenschaften gemessen werden.

Abseits dieser Einwände ist die Einführung der Performanz-Voraussetzungen an sich jedoch als fruchtbar und sinnvoll anzusehen. Denn im Sinne vorangegangener Kapitel stellen Performanz-Voraussetzungen neben der kompetenten Handlung einen tatsächlich beobachtbaren Bereich dar, welcher gewissermaßen als der Kompetenzdisposition vorgeschaltet begriffen werden kann. Somit wird nachvollziehbar, dass die gezielte Förderung der Kompetenz-Voraussetzungen zu einer entsprechenden Entwicklung der kompetenten Handlung führen kann. Vor diesem Hintergrund wird ebenfalls die Definition von Zieldimensionen bei Baethge et al., insbesondere im Hinblick auf einen pragmatischen Anwendungskontext, als sehr sinnvoll angesehen. Wie Baethge et al. bemerken, ist die Vielfalt von Performanz-

⁵⁵ Die Untersuchung der kompetenten Handlung wird auf diesen Punkt näher eingehen (vgl. Kap. 2.9.6).

Voraussetzungen reichhaltig. Daher ist eine gezielte Auswahl, um kompetente Handlungen in einem bestimmten (Handlungs-) Bereich zu fördern, umso wichtiger. In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung von Zieldimensionen hervorzuheben.

Baethge et al. wird ebenfalls zugestimmt, wenn sie den Einbezug von Einstellungen, Werten und Wahrnehmungen – und dadurch die Berücksichtigung des handelnden Subjekts an sich – in ihrem Ansatz hervorheben und unterstreichen. Hierdurch werden entscheidende Voraussetzungen berücksichtigt, welche unerlässlich sind, um eine kompetente Handlung überhaupt erfassen, nachvollziehen und verstehen zu können⁵⁶. Somit ist dieser Aspekt von konstitutiver Bedeutung. Leider bleibt er trotzdem in vielen Kompetenzansätzen unberücksichtigt.

Ebenfalls erscheint die Spezifikation der Wissensdimension sinnvoll. Denn es ist direkt nachvollziehbar, dass eine Handlung ohne eine gewisse Wissensbasis nicht in die Tat umzusetzen ist. „Wissen“ ist im Sinne vorherigen Ausführungen im Bereich der Performanz-Voraussetzungen zu verorten.

Die Annahme, dass die exakte Abgrenzung der Kompetenzbereiche möglich wäre, ruft hingegen einige Skepsis hervor. Stützt man sich doch grundlegend auf das Verständnis von Kompetenz als einer Disposition des Individuums, welche von Performanz-Voraussetzungen abhängig ist. Somit unterstellen die Autoren implizit, die Performanz-Voraussetzungen könnten jeweils einem Kompetenzbereich eindeutig zugeordnet werden. Worauf gründet man diese Hoffnung? Das dies fraglich erscheint, lässt bereits durch folgendes einfache Beispiel erkennen: Betrachtet man lediglich einmal die Performanz Voraussetzung für den Bereich: Einstellungen, Werte und Wahrnehmungen. So muss es natürlich ein Individuum geben, welches eine gewisse Einstellung vertritt. Jedoch lässt sich die Einstellung ebenfalls nicht von dem trennen, auf das sie sich bezieht – im Sinne einer Beziehung, welche das Individuum zwischen sich und Welt schafft – und das Zustandekommen hierdurch überhaupt erst er-

⁵⁶ Im Rahmen der Ausführungen zum Handlungsbegriff wird sich die immense Wichtigkeit der Berücksichtigung dieser „präintentionalen Aspekte“ noch zeigen (vgl. Kap. 2.9.4)

möglich⁵⁷. Hierdurch und vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zeigt sich, dass eine Unterteilung in sog. Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz nicht sinnvoll erscheint. Es könnte allenfalls sinnvoll sein, von einer Handlung zu sprechen, bei der sich vorrangig ein Handlungsschwerpunkt (objektiv, sozial oder subjektiv) ausmachen lässt. Das Ausweisen einer sog. Methodenkompetenz kann ebenfalls nicht unterstützt werden, denn diese beschreibt lediglich eine Handlung mit einem bestimmten, sehr konkreten Fokus. Letztlich wird die Einordnung in derartige Bereiche der subjektiven Wahrnehmung und somit der Perspektive des Einordnenden zugeschrieben⁵⁸.

2.5.3 Kompetenzverständnis nach Euler

Euler versteht Kompetenz als *„innere Disposition bzw. Fähigkeit des Menschen, unabhängig davon, ob bzw. in welcher Weise das Konstrukt weiter ausdifferenziert wird. Im Gegensatz zur Performanz ist eine Kompetenz nicht unmittelbar beobachtbar, sondern lässt sich nur vermittelt über Verhaltensweisen erschließen, die auf der Grundlage einer vorgenommenen Operationalisierung ihr Vorhandensein anzeigt“* (Euler 2009: 30).

Dieser Vorstellung entsprechend bezeichnen *„Kompetenzen (synonym: Fähigkeiten) (...) das Potenzial eines Menschen zur Bewältigung von Anforderungen in einem Spektrum ähnlicher Situationen“* (ebd.: 49). Kompetenzen sind als *„Dispositionen bzw. Verhaltensmöglichkeiten“* eines Menschen anzusehen, die in *„konkreten Situationen aktiviert und aktualisiert werden können“* (ebd.). Konkret spricht Euler in diesem Zusammenhang von *„Handlungskompetenzen“* (ebd.: 33). Entsprechend den Anforderungen einer Situation unterscheidet er zwischen den *„Handlungskompetenzbereichen“* *„Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen“* (ebd.: 34, 49). Die Sachkompetenz bezeichnet die *„Disposition zum kompetenten Umgang mit Sachen“*, die Selbstkompetenz die *„Disposition zum kompetenten Umgang mit Facetten der eigenen Person“* und die Sozialkompetenz die *„Disposition zum kompetenten Umgang mit anderen Menschen“* (ebd.: 33).

⁵⁷ Beispielhaft ist die Einstellung: Ich finde es nicht richtig andere Menschen auszunutzen.

⁵⁸ Es scheint fast so, dass Baethge et al. mit den unterschiedlichen „Kompetenzbereichen“ im Grunde eben jenes, nämlich „Handlungen“ meinen, die sich in unterschiedlichen Kontexten vollziehen.

Eine Konkretisierung und Präzisierung dieser Handlungskompetenzbereiche nimmt Euler in Anlehnung an die amerikanische Lehr- Lernforschung nach Bransford, Brown & Cocking (1999)⁵⁹ über die drei Handlungsdimensionen: Erkennen (Wissen), Werten (Einstellungen) und Können (Fertigkeiten) vor:

„In der Dimension des Erkennens bzw. 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 Werts bzw. der Einstellungen dominieren affektive und moralische Schwerpunkte des Handelns (z. B. Einstellung gegenüber dem Kommunikationspartner). In der Dimension des Könnens bzw. 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“ (ebd.: 34). Tabelle 2 fasst die bisherigen Ausführungen zur Verdeutlichung zusammen:

⁵⁹ Diese unterscheiden zwischen „skills, knowledge and attitudes“ (Bransford, Brown & Cocking zit. nach Euler 2009: 34).

Tabelle 2: Handlungskompetenzbereiche und Handlungsdimensionen (nach Euler)

| Handlungskompetenzbereiche | Handlungsdimensionen | | |
|--|----------------------|---------------------------|--------------------------|
| | Erkennen (Wissen) | Werten (Einstellungen) | Können (Fertigkeiten) |
| Sachkompetenzen Umgang mit Sachen <ul style="list-style-type: none"> • Materielle • symbolische | | | |
| Sozialkompetenzen Umgang mit anderen Menschen <ul style="list-style-type: none"> • Dyade • Gruppe/ Team • Gemeinschaft | | | |
| Selbstkompetenzen Umgang mit eigener Person, z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Emotionen • Lernen | | | |

Quelle: Euler 2009: 34

Euler merkt bezüglich der Abgrenzung der Dimensionen kritisch an, dass „die Unterscheidung zwischen Erkennen/ Wissen und Können/ Fertigkeiten (...) in Grenzfällen schwer zu ziehen“ (ebd.) sei. Eindeutig erscheinen hingegen solche Situationen, „in denen sich das Können mit dem psychomotorischen Einsatz einer Technik vollzieht“⁶⁰ (ebd.). Jedoch wird die Handlungsdimension „Können/ Fertigkeiten“ nicht ausschließlich durch psychomotorische Handlungskomponenten repräsentiert. Diesbezüglich verweist Euler auf die Unterscheidung zwischen „herstellender und erkennender Anwendung nach Aebli (1994, S. 359 ff.)“ (ebd.: 35). Hiernach kann sich „Können“ ebenfalls auf den „den Vollzug intellektueller Operationen beziehen (...). In diesem Fall handelt es sich um die Anwendung bestehenden Wissens auf einen praktischen Fall“⁶¹ (ebd.). Hier wird der Übergang vom „Wissen“ zum „Können“ nicht durch eine psychomotorische Handlungskomponente repräsentiert, sondern durch die „Unter-

⁶⁰ „So besitzt ein Lehrender nicht nur das Wissen, wie man beispielsweise einen verständlichen und lebendigen Vortrag hält, sondern er kann ihn auch ausführen“ (Euler 2009: 34).

⁶¹ Euler führt hierzu das Beispiel eines Bankmitarbeiters an, dieser „(...) besitzt nicht nur das Wissen über die Komponenten zur Entwicklung einer Verkaufsstrategie, er kann sie auch zu einer situationsangemessenen Strategie verknüpfen und in eine Konzeption Überführen. In diesem Fall einer erkennenden Anwendung besteht der Übergang vom Wissen zum Können nicht in einer psychomotorischen Komponente, sondern in der Unterscheidung von Novizen- und Expertenschaft“ (Euler 2009: 34).

scheidung von Novizen- und Expertenschaft“ (ebd.). „Experten oder Könner“ zeichnen sich gegenüber „Novizen“ dadurch aus, dass sie zur Lösung eines Problems „einen geringeren Aufwand einsetzen (höhere Effizienz) und einen größeren Erfahrungsschatz aktivieren“ (ebd.). Euler bezeichnet „Können“ zusammenfassend „als Fertigkeit zur Anwendung von Wissen“ (ebd.).

Wie eingangs erwähnt definiert Euler Kompetenz als das „Potenzial eines Menschen zur Bewältigung von Anforderungen in einem Spektrum ähnlicher Situationen“ (ebd.: 49). „Sozialkompetenzen“ versteht Euler „neben Sach- und Selbstkompetenzen - als eine Ausprägung von beruflichen Handlungskompetenzen“ (ebd.: 36) „Als solche sollen die strukturellen Aufbauprinzipien des Kompetenzbegriffs auf «Sozialkompetenzen» übertragen werden. Daraus lässt sich folgern, dass eine präzise Formulierung von Sozialkompetenzen die Bestimmung der Verhaltens-, Inhalts- und Situationskomponente erfordert“ (Herv. i. Org. ebd.). Eulers Untersuchungen des Kompetenzkonstrukts – oder konkreter des Konstrukts der Sozialen Kompetenz – erfolgen aus einer „didaktischen Erkenntnisperspektive“ (ebd.: 18). Vor diesem Hintergrund ist demnach auch seine Argumentation zur Situationsabhängigkeit des Kompetenzbegriffs zu sehen. Zur Begründung der Situationsbezogenheit von „Sozialer Kompetenz“ führt Euler an, dass es notwendig sei, die Themen einer Interaktion „über die Angabe des Situationskontextes“ (ebd.: 26) näher zu präzisieren. „So kann es beispielsweise für einen Kundenberater einen Unterschied bedeuten, ob er die Produkte einem Privat- oder Geschäftskunden, einem aufgeschlossenen oder reservierten Kunden präsentiert“ (ebd.: 26f.). Für weitere Überlegungen folgert Euler aus dieser Grundlegung „die Prämisse, dass (Sozial) Kompetenzen nicht generell, sondern situationsspezifisch erworben und angewendet werden“ (ebd.: 27). Dabei lassen sich einzelne Situationen, „die in einigen wesentlichen Merkmalen ähnliche Handlungsanforderungen an den Kommunizierenden stellen, (...) zu einem Situationstyp zusammenfassen“ (ebd.: 26f.). Hierunter versteht Euler einen „Typus von Situation (zum Beispiel 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)“ (ebd.: 33). Es liegt nahe, dass Euler die Zusammenfassung von Situationen zu einem „Situationstyp“ aus Gründen der didaktischen Perspektive vornimmt. So bietet ein Situationstyp gegenüber einer singulären Situation den Vorteil der „Handhabbarkeit“; da Situationstypen prinzipiell geeignet sind,

um beispielsweise auf curricularer Ebene oder direkt bei der Unterrichtsplanung Verwendung zu finden.

Im Kontext der Situation bzw. des Situationstyps ist allerdings ein wichtiger Aspekt, welcher die Situationswahrnehmung aus Perspektive des Individuums betrifft, zu berücksichtigen. Diesbezüglich führt Euler das sog. „Thomas-Theorem“ an: *„If men define situations as real, they are real in their consequences“* (Esser zit. nach ebd.: 38). Das „Thomas-Theorem“ thematisiert, dass Individuen Situationen aus einer subjektiven Erkenntnisperspektive wahrnehmen und interpretieren und sich hierauf gründende Handlungen auch dann reale Handlungsfolgen tragen, wenn die Handlungsgrundlage nicht den objektiven Tatsachen entspricht, möglicherweise sogar *„falsch oder irrational“* ist (ebd.). Eine *„handlungsleitende Situation“* ist demnach nicht nur durch die *„äußeren Bedingungen der Situation“*, sondern auch die *„inneren Einstellungen und Zielen des Akteurs sowie aus dem Wechselspiel der beiden Faktoren bestimmt“* (ebd.: 38f.). Zusammenfassend lässt sich eine „Situation“ *„als eine Idee bzw. Vorstellung, die die handelnde Person selbst über ihre Umwelt entwickelt“* (ebd.) beschreiben.

Hier zeigen sich nun Probleme bezüglich Eulers Kompetenzdefinition, in welcher dieser die Anforderungen an ein Individuum in einem „Spektrum ähnlicher Situationen“ konkretisiert. Da sich Euler dieser Problematik wohl bewusst ist, stellt sich die Frage, *„inwieweit Situationen subjektübergreifend beschrieben werden können, so dass sich unabhängig von der jeweiligen Situationswahrnehmung verbindliche Handlungsanforderungen für spezifische Situationen definieren lassen“* (ebd.: 39). Zur Auflösung dieser Problematik stützt er sich auf *Glaserfeld (1987)* und geht davon aus, dass *„«soziale Verständigung» im Rahmen eines sich auf Konventionen stützenden, konsensuellen Bereichs möglich ist (...). Diese Konventionen haben die Handelnden im Sozialisationsprozess gelernt und innerhalb von Kommunikationsprozessen erzeugt“* (Herv. i. Org. ebd.). Vor diesem Hintergrund vertritt Euler die Auffassung, *„dass die Situationswahrnehmung zwar subjektiv erfolgt, die Zuschreibung des Sinngehalts aufgrund einer gemeinsamen Sozialisation jedoch intersubjektiv ähnlich vorgenommen wird“* (ebd.). Auf dieser Grundlage sei es demnach möglich, *„für die Lebens- oder Berufsrealität bedeutsame «objektive» Interaktionssituationen zu bestimmen, um hierfür angemessene (bzw. situationsgerechte) Verhaltensweisen und damit bedeutsame Kompetenzen in den drei Handlungsdimensionen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu identifizieren“* (Herv. i. Org.

ebd.: 39, 43). Diese Auffassung ist ebenfalls bei Keller (2008) zu finden. Dieser weist allerdings darauf hin, dass „*intersubjektive Konventionen*“ nicht auf jede „*singuläre Situation zutreffen müssen, jedoch auf bestimmte Situationsklassen*“ (Keller 2008: 38).

2.5.4 Kritische Betrachtung des Kompetenzverständnisses nach Euler

Wie erwähnt differenziert Euler die Handlungskompetenzen in den drei grundlegenden Bereichen über die drei Handlungsdimensionen: Erkennen (Wissen), Werten (Einstellungen) und Können (Fertigkeiten). Diesbezüglich ist zu fragen, was Euler konkret unter diesen Dimensionen versteht, denn unter ihnen werden zum einen Handlungen (Erkennen, Werten, Können) als auch Handlungsvoraussetzungen (Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten) aufgeführt. Diese stehen zwar in Relation zueinander, da zu einer Handlung in einem entsprechenden Handlungsschwerpunkt die zu dessen Vollzug notwendigen Handlungsvoraussetzungen vorhanden sein müssen. Jedoch sollten sie getrennt voneinander betrachtet werden, denn von den Handlungsvoraussetzungen zur konkreten Handlung ist es ein „weiter Weg“, welcher über die Kompetenzdisposition des Individuums führt. Die Explikationen zu den Dimensionen zeugen jedoch nicht von einer sonderlich differenzierten Sichtweise. So merkt Euler beispielsweise für die Dimension „Erkennen“ bzw. „Wissen“ an: „*In der Dimension des Erkennens bzw. Wissens stehen kognitive Handlungsschwerpunkte im Vordergrund. Es existiert beispielsweise Wissen über die Beziehung zu anderen Menschen oder über Kommunikationsmodelle*“ (Euler 2009: 34). Statt der eindeutigen Trennung der Bereiche zeigt das Beispiel sogar eine scheinbar äquivalente Verwendung von Handlung und dessen Voraussetzung.

Die Handlungsvoraussetzungen weisen eine deutliche Parallele zum Kompetenzkonstrukt nach Baethge et al. (2006) auf. Wie bereits zu einem früheren Zeitpunkt ausgeführt (vgl. Kap. 2.5.1), formulieren diese in ihrem Ansatz sog. Performanz-Voraussetzungen, welche gewissermaßen als „Grundbausteine“ der konkreten Handlung verstanden werden können. Die Handlungsdimensionen bei Euler zeigt sich nun als von eben jenen Performanz-Voraussetzungen durchmischt, was im Rahmen dieser Arbeit als Zeichen für Inkonsistenz und als wenig vorteilhaft angesehen wird.

Im Weiteren sollten die Handlungskompetenzbereiche und die Handlungsdimensionen auf Grundlage der von Eulers vertretenen Kompetenzdefinition⁶² zur differenzierten Betrachtung der kompetenten Handlung beitragen. Diesbezüglich gilt es nun zunächst auf eine gewisse Differenzierungsproblematik der Handlungsdimensionen⁶³ hinzuweisen. Euler selbst merkt hierzu kritisch an, dass die Differenzierung zwischen den Handlungsdimensionen „Erkennen“ und „Können“ *„in Grenzfällen schwer zu ziehen ist“* (Euler 2009: 34).

Bezüglich des von Euler vertretenen Verständnisses des Situationstyps wird aber noch eine weitere Schwierigkeit gesehen, die in der beispielhaft vorgenommenen Bestimmung der Sozialkompetenzen für den Situationstyp *„Beratungsgespräch“*, (Herv. i. Org. ebd.: 58) zum Vorschein kommt. So führt Euler unter der Handlungsdimension „Erkennen“ lediglich Handlungen auf, welche nicht direkt zur Bewältigung des Situationstyps, sondern in dessen Vorbereitung zu treffen sind. Ein Beispiel hierfür ist: *„Typische Kommunikationsstörungen in der Führung von kundenorientierten Beratungsgesprächen verstehen und reflektieren“* (ebd.). Unter Berücksichtigung der zuvor genannten Definition des Situationstyps⁶⁴ ist die Handlung nicht zum Situationstyp „Beratungsgespräch“ zu rechnen, sondern zu dessen Vor- oder Nachbereitung (also zu einem anderen Situationstyp). Zur Verdeutlichung sei auf eine Handlung der Dimension „Können“ hingewiesen, welche sich ebenfalls auf die Bewältigung von Kommunikationsstörungen bezieht: *„Latente Kommunikationsstörungen in der Gesprächsphase erkunden“* (ebd.: 59). Diese Handlung ist hingegen in der Tat zum Spektrum des Situationstyps „Beratungsgespräch“ zu rechnen. Ähnliches zeigt sich bei der Handlungsdimension „Einstellungen“, unter welcher Euler die Handlung: *„Sensibilität für das Wahrnehmen von Kommunikationsstörungen im Beratungsgespräch entwickeln“* (ebd.: 58) ausweist. Sensibilität sollte der Handelnde jedoch schon zu einem früheren Zeitpunkt entwickelt haben, sodass in der konkreten Situation darauf zurückgegriffen werden kann. In der konkreten Situation

⁶² Euler versteht „Kompetenz“ als „innere Disposition bzw. Fähigkeit des Menschen, unabhängig davon, ob bzw. in welcher Weise das Konstrukt weiter ausdifferenziert wird. Im Gegensatz zur Performanz ist eine Kompetenz nicht unmittelbar beobachtbar, sondern lässt sich nur vermittelt über Verhaltensweisen erschließen, die auf der Grundlage einer vorgenommenen Operationalisierung ihr Vorhandensein anzeigt“ (Euler 2009: 30).

⁶³ Im weiteren Verlauf zeigen sich diese bei den „Handlungskompetenzbereichen“ ebenfalls.

⁶⁴ „Einzelne Situationen, die in einigen wesentlichen Merkmalen ähnliche Handlungsanforderungen an den Kommunizierenden stellen, lassen sich zu einem Situationstyp zusammenfassen“ (Euler 2009: 27).

des Situationstyps hingegen wäre lediglich eine Weiterentwicklung denkbar! Auch hier wird es demzufolge als kritisch angesehen, diese Handlung zum Situationstyp „Beratungsgespräch“ zu rechnen. Die Handlung *„Beziehungen zu Kunden entwickeln und dabei akzeptierte von abgelehnten Wertausrichtungen (...) unterscheiden“* (ebd.) könnte hingegen in der konkreten Situation vollzogen werden und würde definitionsgemäß im Situationstyp *„Beratungsgespräch“* aufgehen. Ebenfalls kann die Einordnung in die entsprechende Handlungsdimension nachvollzogen werden, da diese Handlung eher im Bereich der Einstellungen des Handelnden zu verorten ist. Die Handlung: *„Wertschätzung für die Offenheit des Kunden artikulieren“* (ebd.: 59) zeigt eine ähnliche Charakteristik. Allerdings taucht diese in der Dimension „Fertigkeiten“ auf. Hier zeigt sich, dass es ebenfalls bei den Handlungsdimensionen „Einstellungen“ und „Fertigkeiten“ zu Abgrenzungsschwierigkeiten kommt.

Eulers Ansatz, einzelne Situationen, *„die in einigen wesentlichen Merkmalen ähnliche Handlungsanforderungen an den Kommunizierenden stellen, (...) zu einem Situationstyp (...)“* (ebd.: 26f.) zusammenzufassen, wird als sinnvoll betrachtet, um den Kompetenzbegriff in einem pädagogischen Verständnis zu verwenden, und um damit Dispositionen für ein *„regelmäßiges Handeln von Menschen in bestimmten Typen von Situationen“* (ebd.: 27) zu bezeichnen. Dadurch schafft Euler beispielsweise die Möglichkeit einer Verwendung des Kompetenzkonstrukts auf curricularer Ebene oder bei der praktischen Gestaltung von Lernprozessen.

Kompetenzen definiert Euler vor diesem Hintergrund als *„Potenzial eines Menschen zur Bewältigung von Anforderungen in einem Spektrum ähnlicher Situationen“* (ebd.: 49). Diesem Verständnis kann sich allerdings nicht uneingeschränkt angeschlossen werden, denn der Ausweitung auf ein „Spektrum ähnlicher Situationen“ werden auch Vorbehalte entgegengebracht. Die bestmögliche Beurteilung des Kompetenzgehalts einer Handlung kann nämlich nur auf Grundlage der konkreten Situation erfolgen. Schreibt man dem Handelnden nun aufgrund der Bewältigung einer konkreten Situation eines Situationstyps die Kompetenz zur Bewältigung des gesamten Situationstyps zu, so würde man sich damit im rein spekulativen Bereich bewegen. Denn der Situationstyp kann sehr unterschiedliche Ausprägungen annehmen, und darüber, ob der Handelnde zur Bewältigung eben jener Ausprägungen in der Lage ist, kann nur spekuliert werden. Somit ist jede Form der Zusammenfassung von mehreren Einzelsituationen zu einem Situationstyp, zwangsläufig als Einschränkung aufzufassen und es

gilt: Je weiter der Situationstyp gefasst wird, desto geringer sind die Möglichkeiten der exakten Kompetenzbestimmung. Zwei respektive extreme Formen mangelnder Kompetenzeinschätzung sollen dies verdeutlichen. So könnte ein Handelnder eine konkrete Situation eines entsprechenden Situationstyps vorfinden, welche seinem Potential kompetent zu handeln entgegenkommt. Somit würde er als kompetent für den jeweiligen Situationstyp gelten, obwohl er unter Umständen in einer anderen Situation des Situationstyps deutlich weniger kompetent gehandelt hätte. Umgekehrt wäre ein Handelnder denkbar, der mit einer Handlungssituation konfrontiert wird, welche seinem Potential kompetent zu handeln nicht entgegenkommt. Diesem Handelnden würde man mithin für diesen Situationstyp eine geringe Kompetenz unterstellen, obwohl er unter Umständen in einer anderen Einzelsituation dieses Situationstyps deutlich kompetenter gehandelt hätte. Zusammenfassend verdeutlichen diese Beispiele die Gefahren, welche sich aus Kompetenzzuschreibungen zu breit angelegter Situationstypen und einer nicht repräsentativen Anzahl von Handlungen innerhalb dieser Typen resultieren könnten. Gewiss macht es keinen Sinn, jegliche Situationsausprägungen eines Situationstyps beim Handelnden abzu prüfen, da die Einführung von Situationstypen damit „ad absurdum“ geführt wäre. Ein Vorschlag, um derartige Probleme zu vermeiden, wäre daher, sich mindestens bezüglich der Situationsausprägungen eines Situationstyps zu vergewissern, die sich ihrem Gehalt nach stark voneinander unterscheiden. Auf dieser Basis ließe sich dann eine sinnvolle Kompetenzeinschätzung eines Situationstyps vornehmen.

Die kritischen Anmerkungen identifizieren zwei zentrale Problembereiche. Zum einen die Problematik einer exakten Differenzierung der Handlungsdimensionen. Zum anderen zeigen sich Schwierigkeiten bei der Bestimmung von kompetenten Handlungen des Situationstyps und der sich hierauf gründenden Kompetenzbestimmung. Lediglich das Aufstellen einer reinen Wissensdimension wird als sinnvoll angesehen, da es hierdurch möglich wird, Performanz-Voraussetzungen – damit ist konkret das Wissen im Sach- und Sozialbereich sowie das selbstbezogene Wissen gemeint – relativ exakt zu bestimmen, welche zur Bewältigung eines bestimmten Situationstyps als konstitutiv anzusehen sind. Somit kann eine Aussage zu Voraussetzungen getroffen werden, welche beim Handelnden vorhanden sein sollten, damit der Situationstyp erfolgreich bewältigt werden kann. Umgekehrt könnten auf Grundlage der beim Handelnden vorhandenen Performanz-Voraussetzungen (Wissen in einem Bereich)

diejenigen identifiziert werden, welche zur erfolgreichen Bewältigung des Situationstyps noch notwendig sind.

Die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzkonstrukt unter Berücksichtigung des Situationsaspekts wird insgesamt als äußerst sinnvoll und notwendig für jegliche Aussage zur Ausprägung von Kompetenz angesehen. Die Berücksichtigung des Situationsaspekts wird notwendig, da Kompetenz als Potential eines Menschen nur indirekt über dessen Handeln sichtbar wird. Über diesen „Umweg“ erlangt der Situationsbezug Relevanz. Denn der Sinn einer Handlung hängt von den konkreten Bedingungen der Situation ab. Das bereits zuvor erwähnte Beispiel verdeutlicht diesen Punkt noch einmal: *„So kann es (...) für einen Kundenberater einen Unterschied bedeuten, ob er die Produkte einem Privat- oder Geschäftskunden, einem aufgeschlossenen oder reservierten Kunden präsentiert“* (ebd.: 26f.). Ein Beratungsgespräch führt demnach unter Beachtung einer gewissen Handlungsweise nicht automatisch zum Erfolg.⁶⁵ Der Berater muss die jeweils angemessene Handlung auf Grundlage der Situationsbedingungen vollziehen (strukturieren). Vor diesem Hintergrund ist es durchaus verwunderlich, dass der Einbezug des Situationsaspekts in vielen anderen Kompetenzbeschreibungen wenig Beachtung geschenkt wird (vgl. Vonken 2005b: 1)⁶⁶. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die Konstruktion eines Situationstyps lediglich aus Gründen der praktischen Handhabung des Kompetenzkonstrukts sinnvoll sein kann. Im Interesse einer exakten Kompetenzbestimmung wäre jedoch immer von einem derartigen Vorgehen abzuraten.

In den vorangegangenen Ausführungen wurden Differenzierungsschwierigkeiten der einzelnen Handlungsdimensionen deutlich. Worauf lassen sich diese Probleme nun zurückführen? Auf die komplexe, in sich verwobene Struktur der Handlung selbst! Die Handlung ist untrennbar in, mit und durch einzelne konstituierende Elemente verbunden und aus diesen

⁶⁵ Nur nebenbei bemerkt sei, dass von kompetentem Verhalten dann ohnehin nicht zu sprechen ist, wenn die Handlungsweise dem Handelnden zuvor antrainiert wurde. Da die Handlung dann nicht, gemäß des Kompetenzverständnisses dieser Arbeit auf die Strukturierungsfähigkeit des Individuums zum Hervorbringen einer kompetenten Handlung zurückzuführen wäre, sondern auf den Trainingseffekt, der im ungünstigsten Fall vielleicht sogar unreflektiert vom Handelnden auswendig gelernt wurde!

⁶⁶ An dieser Stelle soll bereits darauf hingewiesen werden, dass bei der Beurteilung einer Handlung nicht nur externe Situationsaspekte, sondern ebenfalls interne Voraussetzungen des Handelnden darüber entscheiden, ob eine Handlung als kompetent zu bezeichnen ist.

über einen „Aushandlungsprozess“ (vgl. Kap. 2.9.6) hervorgegangen, welcher sich nach Maßgabe der Kompetenz vollzieht! Eine Handlung beinhaltet immer alle Handlungsdimensionen und Handlungskompetenzbereiche, wenn auch nicht immer zu gleichem Gewicht. Die exakte Differenzierung der Handlungsdimensionen ist daher ebenso utopisch wie die exakte Differenzierung der Handlungskompetenzbereiche. Beispielsweise lässt sich diesbezüglich fragen, ob eine sozial kompetente Handlung vorstellbar wäre, in welcher die Belange des handelnden Individuums sich als belanglos erweisen und somit der Handlungsbereich der „Selbstkompetenz“ gänzlich unberücksichtigt bleiben könnte? Wäre die umgekehrte Konstellation denkbar? Oder lassen sich etwa von einer „sachkompetenten Handlung“ soziale oder persönliche Aspekte trennen? Vor diesem Hintergrund kann die Differenzierung der Dimensionen und Bereiche nur in pragmatischer Hinsicht und gewiss ohne Anspruch auf eindeutige Abgrenzung sinnvoll sein!

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass Euler den *„Begriff der Handlungskompetenz zur Kennzeichnung einer Disposition des Menschen“*, verwendet *„die entweder bei ihm als gegeben festgestellt oder als Ziel des Lernens angestrebt wird“* (Euler 2009: 28). Er sieht Kompetenz somit als erlernbar an. Ob Kompetenz im Sinne einer Disposition jedoch gelernt werden kann, bleibt hingegen fraglich. Explizit darauf hinzuweisen sei, dass sich diese Aussage lediglich die „Kompetenz“ an sich und nicht „Performanz-Voraussetzungen“ bezieht, denn Performanz-Voraussetzungen enthalten Bereiche (bspw. Wissens Elemente oder Handlungsschemata), welche sehr gut erlernbar sind.

2.6 Dimensionen unterschiedlicher Kompetenzverständnisse

Bevor ein eigenes Kompetenzverständnis formuliert wird, sollen die zuvor betrachteten Kompetenzansätze zusammengefasst und den jeweiligen Kompetenzdimensionen zugeordnet werden, welche diese in den vorangegangenen Kapiteln ausgebildet haben. Einerseits sollen hierdurch prägnante Unterschiede in den Kompetenzverständnissen transparent werden. Andererseits sollen die Kompetenzdimensionen eine Grundlage und Vorarbeit für die Untersuchung der Forschungsfragen (insbesondere der Forschungsfragen F3, die auf das Kompetenzverständnis der Continental AG abhebt) als auch für die Formulierung des Kompetenzverständnisses im Rahmen dieser Arbeit dienen. Da diese recht umfangreiche Zusammenstellung jedoch den Aufbau der Arbeit stören und der Übersichtlichkeit an dieser Stelle abträglich wäre, ist die explizite Zusammenfassung und Zuordnung zu den jeweiligen

Dimensionen in Teil 15 des Anhangs zu finden. Tabelle 3 fasst als Quintessenz der Dimensionierung der unterschiedlichen Kompetenzansätze übersichtsartig zusammen.

Tabelle 3: Kompetenzdimension unterschiedlicher Kompetenzverständnisse

| Nr. Kompetenzdimension | |
|-------------------------------|--|
| 1. | Verwendung im Singular oder Plural |
| 2. | Interpretation des Verständnisses im Sinne einer Disposition |
| 3. | Interpretation im Sinne eines schöpferisch/ kreativen Verständnisses |
| 4. | Kompetenzverständnis im Sinne einer Einschätzung der übergeordneten Strukturierungsfähigkeit |
| 5. | Kompetenzverständnis im Sinne einer übergeordneten Strukturierungsfähigkeit |
| 6. | Kompetenzverständnis im Sinne eines Fähigkeitsaspekts |
| 7. | Kompetenzverständnis im Sinne eines Fertigungsaspekts |
| 8. | Kompetenzverständnis im Kontext von Zielaspekten |
| 9. | Kompetenzverständnis im Kontext des situativen Aspekts |
| 10. | Kompetenzverständnis im Kontext des Aspekts der Persönlichkeitsentwicklung |
| 11. | Kompetenzverständnis im Kontext von Persönlichkeitseigenschaften |
| 12. | Kompetenzverständnis im Kontext von Motivations-, Willensaspekten |
| 13. | Kompetenzverständnis im Kontext des Wissensaspekts |
| 14. | Kompetenzverständnis im Kontext emotionaler Aspekte |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Exkurs: Persönlichkeitseigenschaften

Was ist unter Persönlichkeitseigenschaften konkret zu verstehen? Das Konstrukt der Persönlichkeitseigenschaft soll im Folgenden etwas konkretisiert werden, um dies ein wenig klarer zu sehen:

Nach (Gerrig & Zimbardo et al. 2011: 504) wird Persönlichkeit in der Psychologie auf viele unterschiedliche Weisen definiert⁶⁷. Dabei spiegeln die Definitionen zumeist „die einzelnen wissenschaftsmethodischen Vorgaben der einzelnen wissenschaftlichen Schulen“ (Wenninger 2001: 240) wieder. Allen gemeinsam seien jedoch zwei grundlegende Konzepte: „Einzigartigkeit und charakteristische Verhaltensmuster“ (Gerrig & Zimbardo et al. 2011: 504). Beispielsweise definieren Gerrig & Zimbardo et al. 2011 „Persönlichkeit als eine komplexe Menge von einzigartigen psychischen Eigenschaften, welche die für ein Individuum charakteristi-

⁶⁷ Beispielsweise gibt Stangl einen Einblick zu verschiedenen Definitionen (vgl. Stangl 2006) und Fisseni oder Daseking liefern einen detaillierten Überblick zu Persönlichkeitstheorien aus psychologischer Perspektive (vgl. Fisseni 1998; Daseking 2008).

schen Verhaltensmuster in vielen Situationen und über einen längeren Zeitraum hinweg beeinflussen“ (ebd.: 504).

Pervin merkt an, dass es für derartige Definitionen kein „*richtig*“ oder „*falsch*“, gibt, „*sie erweisen sich vielmehr als mehr oder weniger nützlich auf dem Weg zu den wichtigsten Bereichen des Verhaltens*“ (Herv. i. Org. Pervin & Cervone et al. 2005: 25). Er kommt zu dem Schluss, dass eine Theorie der Persönlichkeit Antworten auf das „*was*“, „*wie*“ und „*warum*“, (Herv. i. Org. ebd.) zu geben versucht. Dabei meint die Frage nach dem „*was*“: „*die Eigenschaften einer Person und wie diese zueinander in Beziehung stehen. Ist jemand ehrlich, beharrlich und leistungsmotiviert?*“ (ebd.). Die Frage nach dem „*wie*“: bezieht sich auf den Grad des Zusammenwirkens von genetischen oder Umwelteinflüssen, um die „*Determinanten der Persönlichkeit*“ eines Menschen hervorzubringen (ebd.). Schließlich handelt es sich bei der Frage nach dem „*warum*“: um die „*Gründe für ein bestimmtes Verhalten*“ (ebd.).

Die Fragen nach dem „*wie*“ und dem „*warum*“ leisten einen Beitrag zum Verhältnis zwischen den Erfahrungen und den Persönlichkeitseigenschaften. So merkt Amelang bezüglich der Frage nach dem „*wie*“ an, dass die Ausprägung von Persönlichkeitseigenschaften nicht getrennt von Umwelteinflüssen verstanden werden kann, da sich in der Wissenschaft die Einsicht verdichtet, dass im Gegensatz zur „*relativ starken Erblichkeit der allgemeinen Intelligenz und kognitiver Funktionen*“ Persönlichkeitseigenschaften in „*etwas schwächerem Ausmaß unter der Kontrolle genetischer Faktoren*“ (Amelang 2000: 52) zu stehen scheinen⁶⁸. Insofern zeigt sich eine Abhängigkeit der Persönlichkeitseigenschaften von Umwelteinflüssen oder auch situativen Aspekten.

Dies ist der Bereich des „*warum*“, der eher in Richtung der Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften deutet. Hier scheinen die im Rahmen situativer Aspekte (Umwelteinflüssen) gesammelten Erfahrungen einen wesentlichen Beitrag zu leisten. Diese Erkenntnis konkretisiert die Annahme aus Kapitel 2.7: der Integration des reflektierten Handlungsergebnisses in

⁶⁸ Bezüglich der „*Erbe-Umwelt-Problematik*“ und ungeachtet des Ausmaßes der Erblichkeit ist jedoch immer zu berücksichtigen, „*dass in jedem (Einzel-) Fall stets Erbe und Umwelt zur Entwicklung beitragen, Erbe und Umwelt wechselseitig aufeinander aufbauen und ein Organismus für seine Entwicklung ebenso (irgendeine) Umwelt benötigt wie sich Umwelt nur auswirken kann, wenn sie auf einen Organismus trifft*“ (Amelang 2000: 52).

die bereits bestehenden Performanz-Voraussetzungen. Durch Handlungserfahrungen wird demnach die Erfahrungsbasis erweitert, was wiederum auch Einflüsse auf die Persönlichkeitseigenschaften zu haben scheint.

Das Ergebnis dieser Entwicklung zeigt sich durch das „was“⁶⁹: In diesem Zusammenhang sind faktorenanalytisch begründete Systeme zur Beschreibung der Persönlichkeit zu nennen. Hier kommt dem „Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit“ (Gerrig & Zimbardo et al. 2011: 508f.) eine große Bedeutung zu. In der Regel handelt es sich um die folgenden fünf Faktoren:

- I. *Extraversion*
- II. *Verträglichkeit*
- III. *Gewissenhaftigkeit*
- IV. *Emotionale Stabilität vs. Neurotizismus und*
- V. *Offenheit für Erfahrungen“*

(Amelang 2006: 276)

Diese Faktoren (oder auch „*Traits*“ Gerrig & Zimbardo et al. 2011: 507) wurden von mehreren Forschern in voneinander unabhängigen lexikalischen Studien identifiziert⁷⁰ und es bildete sich ein „*Konsens*“ (ebd.: 508 oder auch Smith & Nolen-Hoeksema et al. 2007: 592) heraus, die Persönlichkeitsstruktur eines Subjekts damit abbilden zu können⁷¹.

Zur Beschreibung der „*Unterbereiche (Facetten, Faktoren erster Ordnung)*“ legten Costa und McCrae (1992) bzw. in seiner deutschen Fassung Ostendorf und Angleitner (2003) mit Ihrem „*Fragebogen NEO-PI-R ein hierarchisches Modell vor, bei dem den »Big Five« je sechs Skalen systematisch untergeordnet sind, die dadurch auch zur Charakterisierung der fünf erfassten*

⁶⁹ Wobei die Frage nach dem „was“ auf die strukturellen Aspekte der individuellen Persönlichkeit abzielt und diesbezüglich die „grundlegenden physischen und psychischen Merkmale“ (Weninger 2001: 237) zu berücksichtigen wären. Hier findet jedoch eine Fokussierung auf die rein psychischen Merkmale statt.

⁷⁰ Zu nennen sind in diesem Zusammenhang Allport und Odbert (1936), Cattell (1943), Tupes und Christal (1961), Norman (1967), Goldberg (1981b), Peabody (1987), Eysenck (1973, 1990), Ostendorf (1990) und John (1990) (vgl. Amelang 2006: 276ff.; Gerrig & Zimbardo et al. 2011: 508).

⁷¹ So „herrscht zwar noch Uneinigkeit darüber, wie die Faktoren am besten benannt und interpretiert werden sollen“ (Smith & Nolen-Hoeksema et al. 2007: 592) jedoch handelt es sich im Wesentlichen um die zuvor genannten Faktoren.

Merkmalsbereiche herangezogen werden können“ (Amelang 2006: 287; vgl. auch Asendorpf 2007: 156, Abbildung 28). Der „NEO-PI-R“ ist von großer Bedeutung zur Erfassung des „Fünf-Faktoren-Modells“ (vgl. Amelang 2006: 280) und wird im Allgemeinen als hinreichend differenziertes Untersuchungsinstrument zur Identifikation von Persönlichkeitseigenschaften angesehen.

2.7 Kompetenzverständnis im Rahmen dieser Arbeit

Das Kompetenzverständnis dieser Arbeit orientiert sich in seinen Grundzügen an dem von Jürgen Habermas, bzw. Dieter Baacke vertretenen Verständnis „kommunikativer Kompetenz“, welches als Erweiterung des von Noam Chomsky vertretenen Verständnisses von „Sprachkompetenz“ zu verstehen ist. Der Ansatz von Habermas und Baacke, einen zuvor rein sprachwissenschaftlichen konnotierten Begriff, zu einem Kompetenzverständnis zu erweitern, das auf alle möglichen Arten und Situationen menschlichen Handelns abzielt, eröffnet die Möglichkeit einer fruchtbaren Verwendung. Demnach wird hier von einer (allgemeinen) „Kompetenzdisposition“ ausgegangen, auf die das Hervorbringen der (allgemein) „kompetente Handlungen“, die den gesamten Bereich menschlichen Handelns einbezieht, zurückzuführen ist. Dabei soll betont werden, dass das Kompetenzpotential nicht im Sinne eines „effektiv funktionierenden Individuums“ (vgl. Kanning 2009a: 12) (miss) zu verstehen ist. Im Sinne Roths wird davon ausgegangen, dass Individuen ihr Kompetenzpotential vor dem Hintergrund des Bedürfnisses nach Bewältigung und Meisterung ihrer Umwelt (vgl. Vonken 2005a: 18) einsetzen. Somit ist nicht gesagt, dass dieses Potential zur Meisterung jeglicher Aufgaben, in jeglicher Handlungssituation gleichermaßen zum Vorschein kommen muss. Nur in Situationen, in welchen der Einsatz dieses Potentials zur „Meisterung von Umwelt“ sinnvoll ist, kann mit einem hohen Potentialeinsatz gerechnet werden. Daraus folgt: Nicht durch jegliche Handlung des Individuums muss dessen volles Kompetenzpotential zur Entfaltung kommen! Im Kern lautet die Behauptung, dass aus der Kompetenzdisposition Handlungen resultieren, die für das Individuum einen subjektiven Sinn ergeben. Dabei wird es als unerheblich angesehen, ob sich die Handlung explizit oder implizit (kognitiv) vollzieht. Die Kompetenzdisposition und die Handlung stellen die zentralen Elemente in dieser Vorstellung dar.

Das Hervorbringen einer kompetenten Handlung scheint ein äußerst komplizierter Vorgang zu sein, in den diverse Aspekte einbezogen werden. Aber wie kompliziert dieser Vorgang im Einzelnen auch sein mag, prinzipiell ist zu sagen: Wenn aus einer Kompetenzdisposition eine

kompetente Handlung resultiert, dann spricht prinzipiell nichts gegen die Vorstellung, dass aus dieser Disposition sämtliche kompetente Handlungen resultieren. Diesem Verständnis folgend würde die Annahme, wie sie beispielsweise von Frei et al. vertreten wird, Kompetenz im Plural zu verstehen, da man über so viele „*Einzelkompetenzen verfügt, wie man Klassen von Tätigkeiten subjektiv unterscheidet*“ (Frei & Duell et al. 1984: 32), keinen Sinn machen. Diese Arbeit geht nicht von mehreren Kompetenzdispositionen aus, sondern von der Vorstellung diverser Handlungen, die der Handelnde in Form von „Handlungsschemata“⁷² hinterlegt hat, und auf die für künftige Handlungen zurückgegriffen werden kann. Ebenso wie Chomsky von einer „universellen Grammatik“ oder Habermas von einer „Universalpragmatik“ ausgeht, wird Kompetenz hier als „universelle Strukturierungsfähigkeit“ gesehen, auf die das Hervorbringen jeglicher Art von „kompetenter Handlung“ zurückzuführen ist.

Performanz-Voraussetzungen

Nachdem das grundlegende Kompetenzverständnis dieser Arbeit dargelegt wurde, soll nun auf Aspekte eingegangen werden, die zum Hervorbringen der kompetenten Handlung unerlässlich sind. In diesem Zusammenhang sein auf die von Baethge et al. eingeführten „Performanz-Voraussetzungen“ verwiesen, denen auch im Kompetenzverständnis dieser Arbeit eine Bedeutung zukommt. Jedoch nicht als das, was unter der Kompetenzdisposition eines Handelnden zu verstehen wäre, sondern ganz im Gegenteil: als etwas, dessen sich eben jene Disposition bedient. Die Kompetenzdisposition „verfügt“ in diesem Sinne über die Performanz-Voraussetzungen und „übersetzt“ sie im Zuge eines „Aushandlungsprozesses“⁷³ in die kompetente Handlung. So können Performanz-Voraussetzungen der Kompetenzdisposition gewissermaßen als vorgeschaltet verstanden werden. Konkret werden unter den Performanz-Voraussetzungen die Gesamtheit „intentionaler“ und „präintentionaler“ Handlungsaspekte (bzw. die Gesamtheit der „um-zu“ und „weil“-Aspekte; vgl. Kap. 2.9.4) subsummiert, die zum Hervorbringen der kompetenten Handlung als konstitutiv anzusehen sind. Hiermit sind Intentionen, Gewohnheiten, Emotionen, Einstellungen, Erfahrungen, usw. gemeint, die

⁷² Es sei zudem angemerkt, dass ein „Handlungsmuster“ – gewissermaßen als Speicher von Handlungsrouinen – entscheidend zur Entlastung und Effektivität des Handelnden beiträgt.

⁷³ Auf diesen Aspekt wird im Rahmen der Untersuchung zur kompetenten Handlung (vgl. Kap. 2.9.6) eingegangen.

unerlässlich sind, um den Sinn einer (kompetenten) Handlung überhaupt erfassen, nachvollziehen und verstehen zu können⁷⁴.

Performanz-Voraussetzungen kommt darüber hinaus eine große Bedeutung bezüglich der Förderung kompetenten Handelns zu, denn Performanz-Voraussetzungen sind im Gegensatz zur Kompetenzdisposition (mit Einschränkungen) nachweisbar. Es besteht somit die Möglichkeit, durch gezielte Förderung der Performanz-Voraussetzungen zu einer entsprechenden Entwicklung des Individuums beizutragen, welche sich in kompetenten Handlungen zeigen sollte. Dabei bestünde eine vielversprechende Möglichkeit zur Auswahl geeigneter Performanz-Voraussetzungen darin, diese über die bei Baethge et al. erwähnten „Zieldimensionen“ anzustreben.

Dimensionen von „Performanz-Voraussetzungen“

In diesem Kontext und vor dem Hintergrund einer praktischen Verwendbarkeit des Kompetenzkonstrukts sollen die „Wissensdimension“ der Performanz-Voraussetzungen hervorgehoben werden⁷⁵. Die Differenzierung der „Performanz-Voraussetzungen“ wird noch am ehesten bezüglich der Wissensdimension für möglich gehalten. Denn hierdurch können „Performanz-Voraussetzungen“ bestimmt werden, welche zur Bewältigung eines speziellen Situationstyps als konstitutiv anzusehen sind. Somit können für den sachlichen, sozialen und den persönlichen Bereich zumindest Voraussetzungen identifiziert werden, ohne die eine Situation in keinem Fall erfolgreich bewältigt werden kann. Darüber hinaus wird die exakte Differenzierung der „Performanz-Voraussetzungen“ oder „Handlungsdimensionen“, bzw. „Handlungsbereiche“ (beispielsweise Sach-, Sozial-, Personal- oder einer Methodendimension) nicht für möglich gehalten. Dies wird auf die komplexe, in sich verwobene Struktur einer Handlung zurückgeführt: Die Handlung ist untrennbar in, mit und durch handlungskonstituierenden Elemente verbunden, aus denen sie selbst im Zuge eines „Aushandlungsprozesses“ (vgl. Kap. 2.9.6) nach Maßgabe der Kompetenz des Handelnden hervorgegangen ist. Daher wird davon ausgegangen, dass eine Handlung immer alle „Handlungsdimensionen“ und

⁷⁴ Im Rahmen der Ausführungen zum Handlungsbegriff wird sich die Wichtigkeit der Berücksichtigung dieser „präintentionalen Aspekte“ noch zeigen (vgl. Kap. 2.9.4).

⁷⁵ Die Wissensdimension wurde ebenfalls von vielen Autoren hervorgehoben.

„Handlungskompetenzbereiche“ beinhaltet – wenn auch nicht immer zu gleichem Gewicht. Die exakte Differenzierung der „Performanz-Voraussetzungen“ oder „Handlungsdimensionen“, bzw. „Handlungsbereiche“ wird aus diesem Grund nicht für realistisch gehalten.

Handlungssituation

Neben diesen Aspekten haben externe Faktoren – die Bedingungen der Handlungssituation – einen mehr oder weniger starken Einfluss auf die kompetente Handlung. *„Die interpretierte Handlungssituation umschreibt einen thematisch eröffneten Spielraum von Handlungsalternativen, d.h. von Bedingungen und Mitteln für die Durchführung von Plänen. Zur Situation gehört alles, was sich als Beschränkung für entsprechende Handlungsalternativen bemerkbar macht“* (Habermas 1984: 589). Da Kompetenz – als Potential eines Menschen – jedoch nur indirekt über kompetentes Handeln feststellbar ist, machen Aussagen zum Kompetenzkonstrukt nur unter Berücksichtigung der konkreten Handlungssituation einen Sinn. Durch diesen „Umweg“ erlangt der Situationsbezug Relevanz. Ob eine kompetente Handlung in einer Situation gezeigt werden kann, hängt nämlich stark von den Bedingungen der konkreten Handlungssituation ab. Man denke nur an unvorhergesehene Ereignisse, welche der Handelnde bei der Absichtsbildung nicht berücksichtigt hat oder berücksichtigen konnte. Anforderungen, welche an ein Individuum gestellt werden, müssen daher neben den Performanz-Voraussetzungen des Individuums ebenfalls mit den Möglichkeiten der Handlungssituation korrespondieren: Je stärker eine Situation die Handlungsmöglichkeiten des Handelnden einschränkt, desto weniger ist dieser in der Lage, sein Kompetenzpotential zu zeigen, denn kompetentes Handeln entfaltet sich am besten unter möglichst freien und unbeschränkten Handlungsbedingungen!

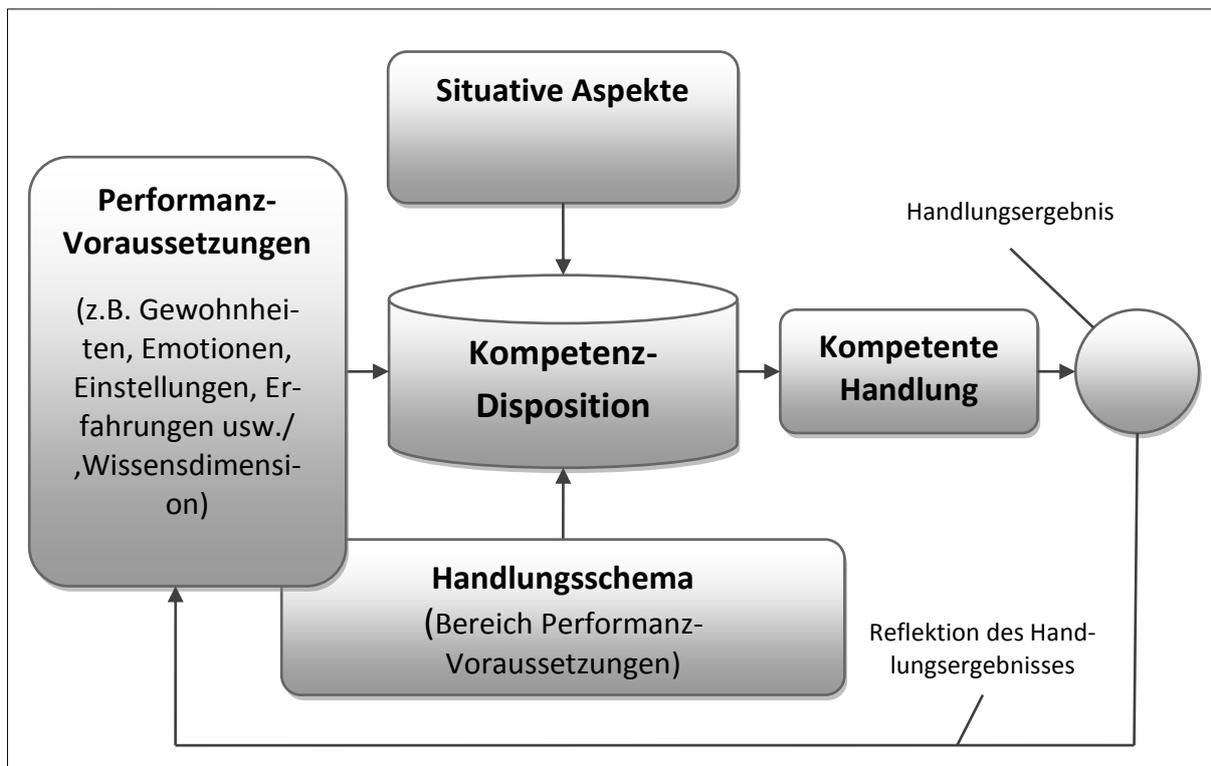
Euler fasst einzelne Situationen, die in einigen wesentlichen Merkmalen ähnliche Handlungsanforderungen an die Handelnden stellen, zu einem „Situationstyp“ zusammen. Zur Verwendung des Kompetenzbegriffs in pädagogischen Kontexten, um damit Dispositionen für ein regelmäßiges Handeln von Menschen in bestimmten „Typen von Situationen“ zu bestimmen, bietet dieser Ansatz Orientierungen – jedoch lediglich hinsichtlich der praktischen Verwendbarkeit des Kompetenzkonstrukts. Hier soll ausdrücklich betont werden, dass im Hinblick auf die Komplexität des Konstrukts, mit seinen vielfältigen Einflussfaktoren immer von einem derartigen Vorgehen abzuraten ist und die konkreten Bedingungen der Hand-

lungssituation zu berücksichtigen sind, denn: je offener ein „Situationstyp“ gefasst wird, desto schwieriger lassen sich „Performanz-Voraussetzungen“ hierfür bestimmen.

Handlungsschema

Im Weiteren wird davon ausgegangen, dass ein Handlungsergebnis, das aus einer kompetenten Handlung hervorgegangen ist, einen gewissen Reflexionsprozess durchläuft, um anschließend wiederum Eingang in künftige Handlungen zu finden. Das reflektierte Handlungsergebnis wird sodann in die bereits bestehenden „Performanz-Voraussetzungen“ und „Handlungsschemata“ aufgenommen und eingebunden. Somit können zukünftigen Handlungen auf diese Handlungserfahrungen zurückgreifen. Im Kontext dieses Prozesses wird insbesondere der vormals ausgeführten „kritischen Kompetenz“ nach Geißer eine außerordentlich hohe Bedeutung beigemessen, um eine möglichst vorteilhaften (Persönlichkeits-)Entwicklung des Individuums zu beflügeln. Abbildung 1 fasst die Ausführungen und das von uns vertretene Kompetenzverständnis zusammen:

Abbildung 1: Kompetenzverständnis im Rahmen dieser Arbeit



Quelle: Eigene Darstellung

Kompetenzdefinition

Kompetenz beschreibt die Strukturierungsfähigkeit von Handlungen unter Einbezug von „Performanz-Voraussetzungen“ zur Begegnung von Spannungsverhältnissen, welche zwi-

schen den intentionalen Zuständen des Subjekts und den Habermas'schen formalen Welten einer konkreten Situation bestehen (vgl. Abbildung 2).

2.8 Präzisierende Anmerkungen zum Verständnis

Zur Erlernbarkeit von Kompetenz

Weiterhin soll darauf hingewiesen werden, dass Euler den Begriff der „Handlungskompetenz“ zur Kennzeichnung einer Disposition des Menschen verwendet, die entweder bei ihm als gegeben festgestellt oder als Ziel des Lernens angestrebt wird (vgl. Euler 2009: 28). Er sieht Kompetenz somit als erlernbar an. Ob Kompetenz im Sinne einer Disposition jedoch gelernt werden kann, bleibt hingegen auch vor dem Hintergrund der Ausführungen der vorangegangenen Kapitel (vgl. Kap. 2.1.2) fraglich. So spricht Humboldt bezüglich der Spracherlernung davon, dass diese nicht wirklich gelernt werden kann. Stattdessen lassen sich nur die Bedingungen schaffen, unter denen sie sich in der Psyche auf ihre eigene Weise spontan entwickelt. Die Form einer Sprache, das Schema für ihre Grammatik sei zu einem sehr großen Teil vorgegeben. Humboldt wiederholt, ebenso wie Leibniz es tat, die „platonistische Auffassung“, dass Lernen für das Individuum weitgehend eine Sache der Wiedererzeugung sei, also der Ausprägung dessen, was in der Psyche schon eingeboren ist. Ob Kompetenz gelernt oder erweitert werden kann, sei dahingestellt. Jedoch wird davon ausgegangen, dass die Förderung einer kompetenten Handlung durch eine adäquate Auswahl der „Performanz-Voraussetzungen“ sowie durch eine günstige Gestaltung der Handlungssituation ebenfalls von ähnlich großer Bedeutung wie die Ausweitung der Kompetenzdisposition selbst ist. Zudem wird Handeln an sich für eine sehr gute Vorbereitung auf künftige Handlungssituationen gehalten, denn es wird davon ausgegangen, dass die reflektierten Handlungsergebnisse des Handelnden dessen Handlungsvoraussetzungen insgesamt immens stärken: Je mehr Handlungen also vom Handelnden vollzogen werden, desto stärker wachsen die „Performanz-Voraussetzungen“ und die „Handlungsschemata“ an.

Die wesentlichen Erkenntnisse der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff zeigen sich jedoch dadurch, dass kompetentes Handeln zwar messbar aber nicht bewertbar ist. So bleibt die Wertung zwangsläufig immer an die Wahrnehmung des Messenden gebunden. Kompetentes Handeln kann daher nur nachvollzogen und verstanden werden.

Ebenso verhält es sich mit der Kompetenz an sich. Auch sie ist nicht bewertbar und überdies der direkten Messung unzugänglich.

Zu Fähigkeiten/ Fertigkeiten

Kompetenzverständnisse im Sinne von Fähigkeiten, wie etwa im Europäischen Qualifikationsrahmen (vgl. Europäisches Parlament & Europäischer Rat 2008: C 111/4) anzutreffen, vermitteln zumeist den Eindruck, dass man sich mit diesem Terminus nicht so ganz festlegen und vom Gedanken des situationsunabhängigen „Fähig-seins“ lösen möchte (und braucht). So beschreiben „Fähigkeiten“ weitaus weniger konkretes Verhalten als „Fertigkeiten“. Wo bei „Fertigkeiten“ jedoch oft noch ein gewisser Situationsbezug zu erkennen scheint, werden über den Terminus „Fähigkeiten“ zumeist Anforderungen unter diffusen Situationsbedingungen zum Ausdruck gebracht. Somit scheint es gerechtfertigt, das Konstrukt der „Fähigkeiten“ im Sinne des Kompetenzverständnisses der vorliegenden Arbeit gewissermaßen auf einer Zwischenstufe zwischen „Fertigkeiten“ einerseits und der „Kompetenzdisposition“ (der übergeordneten Strukturierungsfähigkeit) andererseits aufzustellen. Als Gemeinsamkeit beider Termini ist demgegenüber feststellbar, dass ihnen bereits „vorstrukturierte“ Handlungen innewohnen. So bringen viele Autoren durch sie mehr oder weniger konkretes, gelerntes oder eingeübtes Verhalten zum Ausdruck und es zeigt sich eine Verwendung im Sinne eines Handlungsschemas. Dies führt dazu, dass beide Termini nicht mehr als direktes, einmaliges und vergleichbares Resultat der individuellen Kompetenzdisposition verstanden werden können. Fähigkeiten, ganz gewiss aber Fertigkeiten können auch auf Grundlage mehr oder weniger ausgeprägten Trainings oder externer Verhaltenseinwirkungen beruhen. Bezogen auf die Einschätzung einer individuellen Kompetenzdisposition folgt hieraus: Je mehr von einer Handlung in einer Fähigkeit oder Fertigkeit vorstrukturiert wurde, desto weniger Strukturierungsfähigkeit ist gezeigt wurden.

Zu Kompetenzbereichen

Autoren, die Kompetenz im Sinne vormals ausgeführter „Fähigkeiten“ oder „Fertigkeiten“, also im Sinne von Handlungsschemata betrachten und den Versuch unternehmen, diese in unterschiedliche Kompetenzbereiche zu differenzieren, stoßen oftmals auf Schwierigkeiten. Zumeist ist hiermit die Intention verbunden, diese sog. „Kompetenzen“ nach den Bezügen zu Objekten, anderen Individuen oder der eigenen Person zu differenzieren. Bezüglich derartigen Schwierigkeiten ist darauf zu verweisen, dass hier schlicht Versuche unternommen wer-

den, „Handlungen“ nach ihren „Weltbezügen“ zu differenzieren. Jedoch nimmt Handeln in einer Handlungssituation – als Ausschnitt aus der „Lebenswelt“ – über die Habermas`schen formalen Welten generell Bezug zu allen drei Bereichen gleichzeitig, sodass zwar – wie auch vielfach beobachtbar – ein Bezugsschwerpunkt ausgemacht werden kann, jedoch immer auch mehr oder weniger deutlich Bezüge zu den übrigen formalen Welten zu Tage treten (müssen). Diese Abgrenzungsproblematik resultiert direkt aus dem Kompetenzverständnis im Sinne von Fähigkeiten oder Fertigkeiten und den damit verbundenen Differenzierungsversuch der Handlung an sich.

Eine Abgrenzung ist jedoch auf einer anderen Ebene vorzunehmen, nämlich der Absichts-, bzw. Zielebene. Auf dieser Ebene geht es im Falle des kompetenten Handelns um die Begegnung von „Spannungsverhältnissen“ innerhalb der subjektiven Habermas`schen formalen Welt oder zwischen der subjektiven und den übrigen formalen Welten. Es geht demnach nicht um die Differenzierung oder das Sezieren der Handlung an sich, sondern um die Differenzierung nach dessen Ausrichtung. So kann eine Unterscheidung lediglich auf dieser Absichts-, bzw. Zielebene und bezogen auf die Begegnung von „Spannungsverhältnisse“ sinnvoll und eindeutig sein. Das heißt selbstverständlich nicht, dass ein diesbezügliches Spannungsverhältnis nicht auch über ein „Fähigkeiten“ oder „Fertigkeiten“ im Sinne eines Handlungsschemata begegnet werden kann, aber Kompetenz zeigt sich erst in der Strukturierung oder adäquaten Zuordnung von Lösungsmöglichkeiten zu dem vorliegenden Spannungsverhältnis.

Zur Messung von Kompetenz

Die steigende Zahl von Messung über unterschiedliche Situationen (vgl. Kanning 2009a: 13; Lang 2008: 10). erhöht lediglich die Wahrscheinlichkeit der Feststellung von gelernten „Fähigkeiten“ oder „Fertigkeiten“ im Sinne von Handlungsschemata.

2.9 Betrachtung des Kompetenzkonstrukts aus handlungstheoretischer Perspektive: Verbindung von Kompetenz- und Handlungstheorie

2.9.1 Grundlagen

Handlungstheorien lassen sich nach der von ihnen intendierten Reichweite in deskriptive- und normative Handlungstheorien klassifizieren (vgl. Diekmann 1999: 142). Die normativen Handlungstheorien befassen sich mit der Ausarbeitung dessen, „*was als ‚richtiges‘ Handeln*“

(Herv. i. Org. Vonken 2005a: 137) bezeichnet werden könnte. *„Hier geht es weniger um die Beschreibung von Handlungsvollzügen an sich, als vielmehr um die ethische Ausformung der Handlungsintentionen (vgl. bspw. Kant 1993)“* (ebd.). So vor allem im Bereich der praktischen Philosophie, insbesondere der Ethik. Aber auch jenseits ethischer Theorien beschäftigt sich bspw. die *„psychologische Handlungsregulationstheorie“* mit der Beschreibung von Handlungen, *„um ‚richtiges‘ Handeln pädagogisch zu initiieren“* (Herv. i. Org. ebd.)⁷⁶.

„Deskriptive Handlungstheorien“ versuchen im Wesentlichen, *„menschliches Handeln zu beschreiben“* (ebd.). Dabei sind die Intentionen, unter denen sich verschiedene Wissenschaften mit Handlungen beschäftigen, *„vielfältig“* (ebd.: 138). So steht vornehmlich bei den *„Rational-Choice-Theorien“* des ökonomischen Bereichs⁷⁷ die *„Voraussagbarkeit von Handlungen im Vordergrund“* (ebd.: 137). Die soziologischen Handlungstheorien lassen sich überwiegend in zwei Bereiche einteilen. Einerseits suchen sie, *„gesellschaftliche Prozesse über menschliches Handeln zu erklären“* aber ebenso *„menschliches Handeln aus gesellschaftlichen Zusammenhängen heraus zu deuten“* (ebd.). In der analytischen Philosophie steht zu meist die *„Beschreibung der Entstehung und des Vorganges der Handlung selbst im Vordergrund“* (ebd.). Dies gilt ebenfalls für die *„(arbeits-) psychologische Handlungsregulationstheorie, wenn auch hier mit deutlichen Tendenzen der Möglichkeit der Initiierung menschlichen Handelns“* (ebd.: 138).

2.9.2 Handlungsbegriff

Zur Fassung des Handlungsbegriffs vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zu Kompetenz und kompetenter Handlung ist die Herangehensweise im Sinne der „normativen Handlungstheorien“ ungeeignet, denn es geht hier nicht darum, das Handeln des Subjekts in eine gewisse Richtung zu beeinflussen, noch sollen gezielt Handlung initiiert werden. Von Interesse ist demgegenüber, den Begriff der Handlung näher zu fassen, um hierdurch eine klarere Vorstellung kompetenten Handelns zu erlangen. Den Ausgangspunkt bilden daher also „deskriptive Handlungstheorien“.

⁷⁶ vgl. beispielsweise hierzu auch (Volpert & Moldaschl 1999: 14)

⁷⁷ Jedoch auch für den soziologischen und philosophischen Bereich feststellbar (vgl. Kliemt 1986; Coleman 1991)

Eine Vielzahl unterschiedlicher Theorien aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen wie z.B. der Philosophie, Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Linguistik und Wirtschaftswissenschaften befassen *„sich mit den Grundlagen und Ausformungen menschlichen Handelns“* (ebd.: 135). Dabei wird auf verschiedene Begriffe (wie beispielsweise „Tätigkeit“, „Verhalten“, „Aktivität“ oder „Betätigung“) zurückgegriffen, um den Handlungsbegriff zu konkretisieren. So definiert Leontjew „Handlung“ über eine differentielle Betrachtung von „Tätigkeit“ und versteht Handlungen als *„Haupt-,Komponenten‘ der einzelnen menschlichen Tätigkeiten“* (Herv. i. Org. Leontjew 1982: 102). Weber hingegen wird etwas konkreter. Er unterscheidet zwischen innerlichen und äußerlichen Tun und bezieht *„Unterlassen oder Dulden“* mit in den Handlungsbegriff ein. *„Handeln“ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden“* (Herv. i. Org. Weber & Winckelmann 1972: 1). Auf dieses Verständnis trifft man ebenfalls bei Davidson, der *„alles, was eine handelnde Person absichtlich tut - einschließlich absichtlicher Unterlassungen -, als Handlung“* (Davidson 1998: 21) definiert. Rutsch erweitert die Perspektive und definiert den Handlungsbegriff über externe Faktoren. So wird Handeln als *„bewußtes, zweckgerichtetes Einwirken eines Subjektes auf seine Umwelt“* (Rutsch 1980: 223) verstanden. Eine ähnliche Perspektive nimmt Aebli ein, wobei er jedoch etwas konkreter wird und unter der Handlung etwas versteht, das darauf abzielt, *„eine Beziehung zwischen Elementen zu verwirklichen“* (Aebli 1980: 87).

Es zeigt sich, dass der Handlungsbegriff mit durchaus unterschiedlichen Verständnissen und Sichtweisen besetzt ist. Zum einen wird „Handeln“ sehr eng gefasst und als spezielle „Tätigkeitskomponente“ gesehen, zum anderen wiederum sehr weitläufig als „spezielles Einwirken auf die Umwelt“. Einerseits wird Handeln als „gezieltes Herstellen einer Beziehung“ verstanden, andererseits bezieht man eben das „Unterlassen oder Dulden“ mit in den Handlungsbegriff ein. Die Autoren spannen damit ein breites „Definitions-Spektrum“ auf. Zwei Aspekte lassen sich identifizieren, die den genannten Handlungsdefinitionen gemein sind: Zum einen wird das Individuum stets mit einer gewissen Aktivität belegt. Zum anderen ist diese Aktivität in gewisser Weise immer durch eine „Absicht“ geleitet (vgl. Vonken 2005a: 136; oder auch Keller 2008: 58; Wagner 1997). Ob von „menschlichen Verhalten mit einem bestimmten Sinn“, vom „Unterlassen oder Dulden“, vom „Einwirken auf die Umwelt“ oder von der

„Verwirklichung einer Beziehung“ die Rede ist, in allen Fällen kann dem aktiven Individuum eine „Absicht“ unterstellt werden. Explizit benannt ist diese bei (Davidson 1998). Bei Leontjew kommt den „Haupt-Komponenten der einzelnen menschlichen Tätigkeiten“ (Leontjew 1982: 102) eine besondere Bedeutung zu. Unter den „Haupt-Komponenten“ werden die Bestandteile einer Tätigkeit verstanden, die sich durch einen fundamentalen und weitreichenden Einfluss auf die Tätigkeit bemerkbar machen. Es wird als naheliegend angesehen, hierunter die Absicht einer Tätigkeit zu verstehen (vgl. auch Brandtstädter & Greve 1999: 185).

Aktivität ist jedoch nicht per se mit Handlung gleichzusetzen. Die Aktivität eines Individuums wird erst zur Handlung, wenn die Absicht als Bedingung hinzukommt. Wenn Aktivität also nicht als „*bloße Reaktion auf einen Reiz stattfindet oder eine unwillkürliche Körperbewegung darstellt, sondern (...) sie absichtlich ist*“ (Vonken 2005a: 138). Dabei wird unter Aktivität sowohl das äußerlich sichtbare als auch die innerliche Aktivität in Form kognitiver Vorgänge verstanden. Da die Absicht von grundlegender Wichtigkeit im Kontext der Handlung ist, wird sie im Folgenden eingehender betrachtet.

2.9.3 Grundlagen zur Bildung von „Absichten“

Eingangs ist festzustellen, dass „Absicht“ ein „intentionaler Zustand“ ist, wie es bspw. auch Wünsche oder Hoffnungen⁷⁸ sind. Die Gesamtheit intentionale Zustände bezeichnet Searle als „Intentionalität“: „*Intentionalität ist diejenige Eigenschaft vieler geistiger Zustände und Ereignisse, durch die sie auf Gegenstände oder Sachverhalte in der Welt gerichtet sind oder von ihnen handeln*“ (Searle 1987: 15). Dabei stellt jeder einzelne intentionale Zustand eine unterschiedliche Form von Intentionalität dar⁷⁹ (vgl. ebd.: 17; vgl. auch Vonken 2005a: 141f.).

⁷⁸ Weitere Beispiele für intentionale Zustände finden sich bei Searle (vgl. Searle 1987: 18f.)

⁷⁹ Searle betont in diesem Zusammenhang sogar, dass Absicht (das Intendieren und die Intention) nur eine Form der Intentionalität unter anderen Formen ist und ihr keine „Sonderstellung“ zukäme (Searle 1987: 15).

Hinsichtlich der erwähnten „Gerichtetheit“ intentionaler Zustände entscheidet das Herbeiführen der „Erfüllungsbedingung“ (Searle 1987: 109) darüber, ob der intentionale Zustand erfüllt ist oder nicht. Zur Verdeutlichung mag folgendes Beispiel dienen:

Eine Person will ein Vorstellungsgespräch bei einem potentiellen Arbeitgeber außerhalb seines Wohnorts wahrnehmen. Die Person beschließt, mit dem Zug anzureisen und hat den Wunsch, dass der Zug pünktlich ankommen möge, um sich bei dem wichtigen Termin nicht zu verspäten. Dieser Wunsch wäre genau dann erfüllt, wenn der Zug pünktlich den Zielbahnhof erreicht.

Ähnlich verhält es sich mit dem intentionalen Zustand der Absicht. Es besteht lediglich der Unterschied, dass eine Absicht auf etwas Spezielles in der Welt gerichtet ist: nämlich auf eine Handlung. So gilt eine Absicht dann als erfüllt, wenn die vom Gehalt der Absicht repräsentierte Handlung erfüllt ist: Die Handlung zeigt sich somit als die „Erfüllungsbedingung“ der Absicht (vgl. ebd.: 108ff.). Zur Verdeutlichung soll folgendes Beispiel dienen:

Die Ausgangssituation bildet das vorangegangene Beispiel. Jemand möchte einen wichtigen Termin wahrnehmen und möchte einen schlechten Eindruck aufgrund einer Verspätung vermeiden. Daher möchte die Person das Risiko der Unpünktlichkeit von Beginn an so gering wie möglich halten. Da ihr Vertrauen in die Pünktlichkeit von Luftfahrtunternehmen größer als in die des Schienenverkehrs ist, beabsichtigt die Person nun, mit dem Flugzeug anzureisen. In diesem Fall wäre die Absicht somit durch die (absichtliche) Handlung, welche im Durchführen der Flugreise bestünde, erfüllt. Der Wunsch nach Pünktlichkeit des Transportmittels ist analog zum ersten Beispiel erfüllt, wenn das Flugzeug pünktlich landet.

Das vorangegangene Beispiel enthält bereits die wesentlichen Aspekte, welche als elementar für die Konstitution einer Absicht zu bezeichnen sind. So zeigte sich, dass eine Absicht in einer gewissen Handlungssituation, aus einem gewissen Grund⁸⁰ entsteht und auf einen ge-

⁸⁰ Absicht zeigt sich hier durch sog. „weil“-Aspekte als vergangenheitsbezogen (Luckmann 1992: 56ff.). Im weiteren Verlauf der Ausführungen wird darauf eingegangen.

wissen „intentionalen Zustand“⁸¹ gerichtet ist. In dem Beispiel besteht die Intention darin, den Bewerbungstermin pünktlich zu erreichen. Als Begründung für die Absicht, die Reise mit dem Flugzeug zu unternehmen, ist das größere Vertrauen in die Pünktlichkeit dieses Transportmittels zu nennen. Die Handlungssituation begrenzt den Handlungsspielraum und trägt somit zur Selektion möglicher Handlungsalternativen bei (vgl. Vonken 2005a: 166), wobei alles zur *„Situation gehört (...), was sich als Beschränkung für entsprechende Handlungsinitiativen bemerkbar macht“* (Habermas 1984: 589). Die Handlungssituation, die Begründung der Handlung und die intentionalen Zustände sollen zunächst als elementare Bestandteile für die Konstitution einer „Absicht“ festgehalten werden.

2.9.4 Einflüssen von „um-zu“ und „weil“-Aspekten auf die Bildung von Handlungsabsichten

„Normalerweise verweisen wir zur Erklärung einer Handlung ohne große Umstände auf die jeweilige Absicht (»er tat dies, weil er jenes wollte«), nicht zuletzt auch für unsere eigenen Handlungen. Seit Aristoteles (...) ist klar, daß man diese voluntative Erklärung genaugenommen noch um einen kognitiven Zusatz ergänzen muß: »Er tat dieses, weil er jenes wollte, und erwartete, daß dieses Tun jenem Ziel dienen würde«., (Herv. i. Org. Brandtstädter & Greve 1999: 186). Diesem Gedanken folgend zeigt sich die *„Absicht zumeist als zukunftsgerichtet und vergangenheitsbezogen zugleich“* (Vonken 2005a: 146). Luckmann expliziert derartigen Beziehungen in Anlehnung an Alfred Schütz als „um-zu“ und „weil“-Aspekte (Luckmann 1992: 56ff.) der Absicht, wobei die „weil“-Aspekte den Vergangenheitsbezug und die „um-zu“-Aspekte den Zukunftsbezug der Handlungsabsicht repräsentieren.

Einfluss der „weil“-Aspekte bei der Bildung von Handlungsabsichten

Prinzipiell ist der Mensch frei, *„seine Absichten zu bilden, wie merkwürdig oder besser kreativ auch immer diese sein mögen. Jemand könnte bspw. die Absicht haben, ohne Hilfsmittel fliegen zu wollen“* (Vonken 2005a: 146). Jedoch (oder wie in diesem Fall, glücklicherweise) nehmen gewisse Faktoren unterschiedlichen Einfluss auf das Bilden von Absichten. Diese beeinflussenden Faktoren beschreiben Brandtstädter und Greve (1999) als: unbeabsichtigte,

⁸¹ Absicht zeigt sich hier durch sog. „um-zu“-Aspekte als zukunftsgerichtet (Luckmann 1992: 56ff.). Im weiteren Verlauf der Ausführungen wird darauf eingegangen.

kontraintentionale, paraintentionale, periintentionale, präintentionale und subintentionale Aspekte des Handelns.

Den präintentionalen Handlungsaspekten (wie bspw. Überzeugungen, Erfahrungen oder Erkenntnissen) ist es zuzuschreiben, dass Beweggründe der Handlung, Intentionen und Handlungsziele nicht einfach vom Himmel fallen, *„wenngleich sie in intentionalistischen Handlungsmodellen vielfach beinahe so eingeführt werden. Sie fungieren dort meist einfach als aktualgenetisch nicht weiter ausgeleuchtete Prämissen praktischer Schlüsse. Handlungskonzepte, welche die Onto- und Aktualgenese von Ziel- und Intentionsbildungen ausklammern, liefern jedoch offenbar nur ein fragmentarisches, weitgehend adynamisches und ahistorisches Bild der »Wirklichkeit des Handelns«*, (Herv. i. Org. Brandtstädter & Greve 1999: 201). Es entsteht somit vielfach der Eindruck, dass der *„rationale Akteur (...) keine Vergangenheit“* (Esser 1999: 115) hat. Da die Bildung von Absichten jedoch von der persönlichen Biografie des Akteurs nicht trennbar ist, und in Form von auf *„Gewohnheiten, Emotionen, Einstellungen, Erfahrungen usw.“* (Vonken 2005a: 145) darauf beruht, ist die Beschreibung der Entstehung von Absichten in vielen Handlungsmodellen offenbar als defizitär zu betrachten. Die meisten Menschen werden es gar nicht erst versuchen, eine Absicht zu bilden, die auf den zuvor beschriebenen Wunsch gerichtet ist, denn die entsprechenden „präintentionalen Handlungsaspekte“ zählen nicht zu ihrem „präintentionalen Spektrum“ – mit anderen Worten: Der Handelnde verfügt nicht über entsprechende „weil“-Aspekte zur Bildung einer derartigen Absicht.

Einfluss der „um-zu“-Aspekte bei der Bildung von Handlungsabsichten

Die „um-zu“-Aspekte repräsentieren demgegenüber den Zukunftsbezug der Handlungsabsicht und zeigen sich in Form der bereits zuvor erwähnten „intentionalen Zuständen“. Dabei werden jedoch nur die intentionalen Zustände als „um-zu“-Aspekte verstanden, die sich als zukunftsbezogen zeigen und zudem auf etwas in der Lebenswelt des handelnden Subjekts gerichtet sind⁸². „Gerichtetheit intentionaler Zustände“ meint, dass diese *„von etwas han-*

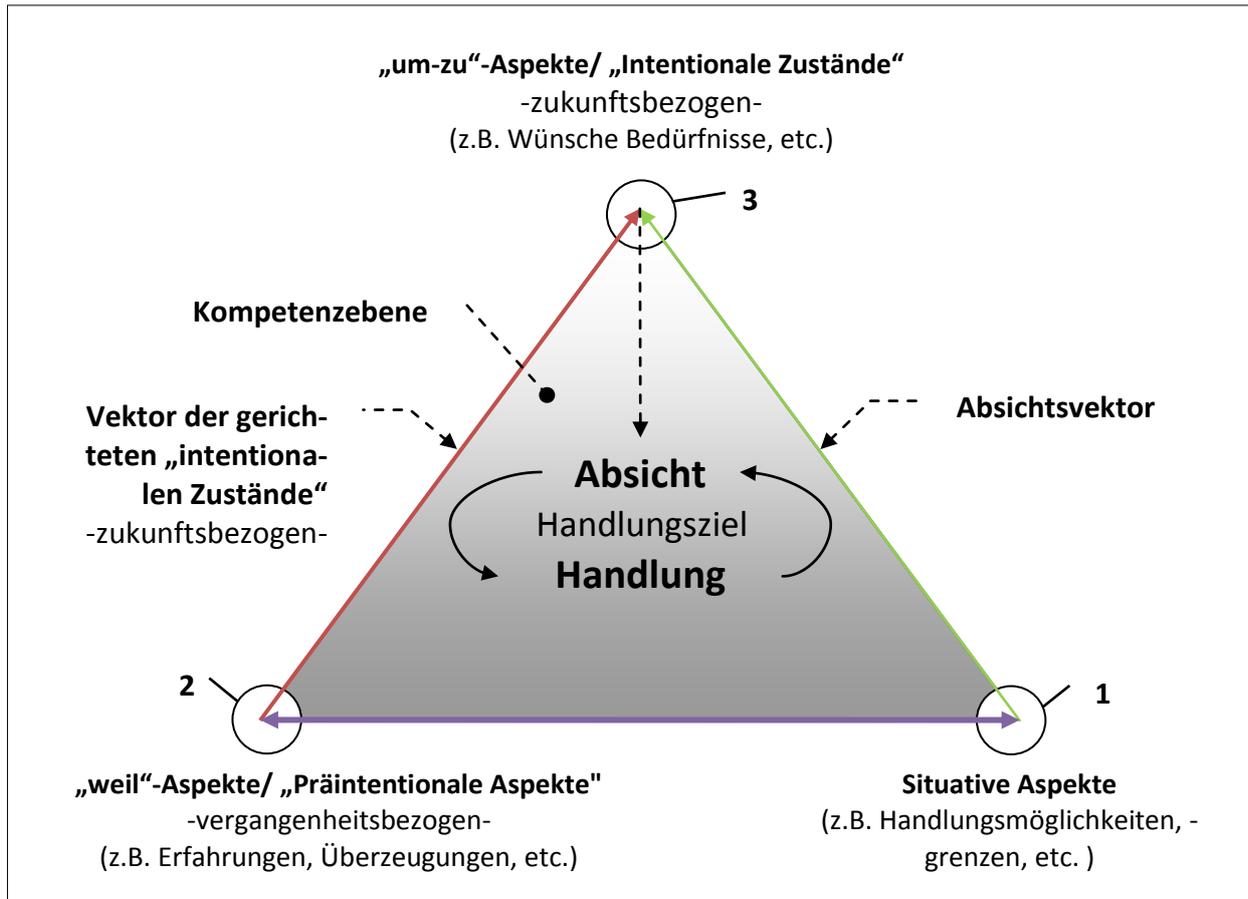
⁸² Demgegenüber existieren geistige Zustände, welche sich als „nicht gerichtet“ zeigen und daher auch nicht als intentionale Zustände betrachtet werden. Beispiele hierfür könnten eine diffuse „Unruhe“ oder „Niedergeschlagenheit“ sein (vgl. Searle 1987: 15f.).

deln“ (Searle 1987: 15) und dem geistigen Zustand dadurch überhaupt erst „Intentionalität“ verleihen. In diesem Sinne muss es eine Antwort auf die Frage geben, worauf ein geistiger Zustand gerichtet ist; worauf bspw. dieser oder jener Wunsch gerichtet ist. Diese Frage erlangt vor dem Hintergrund der Bildung von Absichten Relevanz, da „um-zu“-Aspekte in Form intentionaler Zustände gewissermaßen den „Horizont“ für die Absichtsbildung⁸³ darstellen. In diesem Sinne weisen die „um-zu“-Aspekte der Handlungsabsicht die Richtung, in welche sich diese ausbildet. Dabei wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Absichtsbildung nicht als mehrstufiger Prozess, wie etwa von Searle angenommen, der zwischen „vorausgehender Absicht“ und „Handlungsabsicht“ unterscheidet, (vgl. ebd.: 114ff.) verstanden. Ohne näher auf Searles Ansatz einzugehen, erscheint dieses Verständnis schon aufgrund der naheliegenden Gefahr „infiniter Regresse“⁸⁴ (vgl. Brandtstädter & Greve 1999: 201) zweifelhaft. Unter Einbezug „situativer Aspekte“ verdeutlicht Abbildung 2 den Zusammenhang zwischen „um-zu“ und „weil“-Aspekten.

⁸³ Dabei wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Absichtsbildung als ein zweistufiger Prozess, wie etwa von Searle

⁸⁴ „Jedoch kann die Aktualgenese von Absichten offenbar selbst nicht mehr im Rahmen des intentionalistischen Idioms explanatorisch gefaßt werden, wenn man infinite Regresse, wobei Intentionsbildungen wiederum Intentionsbildungen etc. voraussetzen, vermeiden will“ (Brandtstädter & Greve 1999: 201).

Abbildung 2: Triade der Absicht



Quelle: Eigene Darstellung

Der obere Punkt (3) der „Triade der Absicht“ stellt den Zukunftsbezug und der Punkt (2) links unten den Vergangenheitsbezug einer kompetenten Handlung dar. Der rechte untere Punkt (1) steht für die aktuelle Handlungssituation mit all ihren Möglichkeiten und Grenzen. Aus den beiden Vektoren, die auf die Punkte zwei und drei gerichtet sind, resultiert schließlich der „Absichtsvektor“. Erkennbar ist weiter, dass die Verbindung zwischen den Punkten eins und zwei in zwei Richtungen deutet: sowohl in Richtung des Punktes eins als auch in Richtung des Punktes zwei. Warum ist das so? Eigentlich sind es zwei Vektoren, die unterschiedliche Zusammenhänge verdeutlichen sollen: Der Vektor, der auf den Punkt zwei deutet, steht wie zuvor beschrieben für den Einfluss der „weil“-Aspekte des Handelnden und damit für seine Erfahrungsbasis. Der andere Vektor, der in Richtung des Punktes eins deutet, soll den konstruktivistischen Gedanken transportieren. Er steht dafür, dass der Handelnde sich Handlungssituationen auf der Grundlage seiner eigenen Erfahrungsbasis schafft oder konstruiert. Die Möglichkeiten und Grenzen der Handlungssituation sind somit nicht per se gegeben, sondern immer auch das Ergebnis präformierter Einflüsse. Es soll jedoch „Schritt für Schritt“ vorgegangen werden. Das heißt, dass der tiefe Einstieg in die Rolle der Hand-

lungssituation im Kontext der kompetenten Handlung noch warten muss. Zuvor sind noch einige Charakteristika des Zusammenspiels von „um-zu“, „weil“-Aspekten und Absichten wichtig, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Zusammenspiel von „um-zu“, „weil“-Aspekten und Absichten

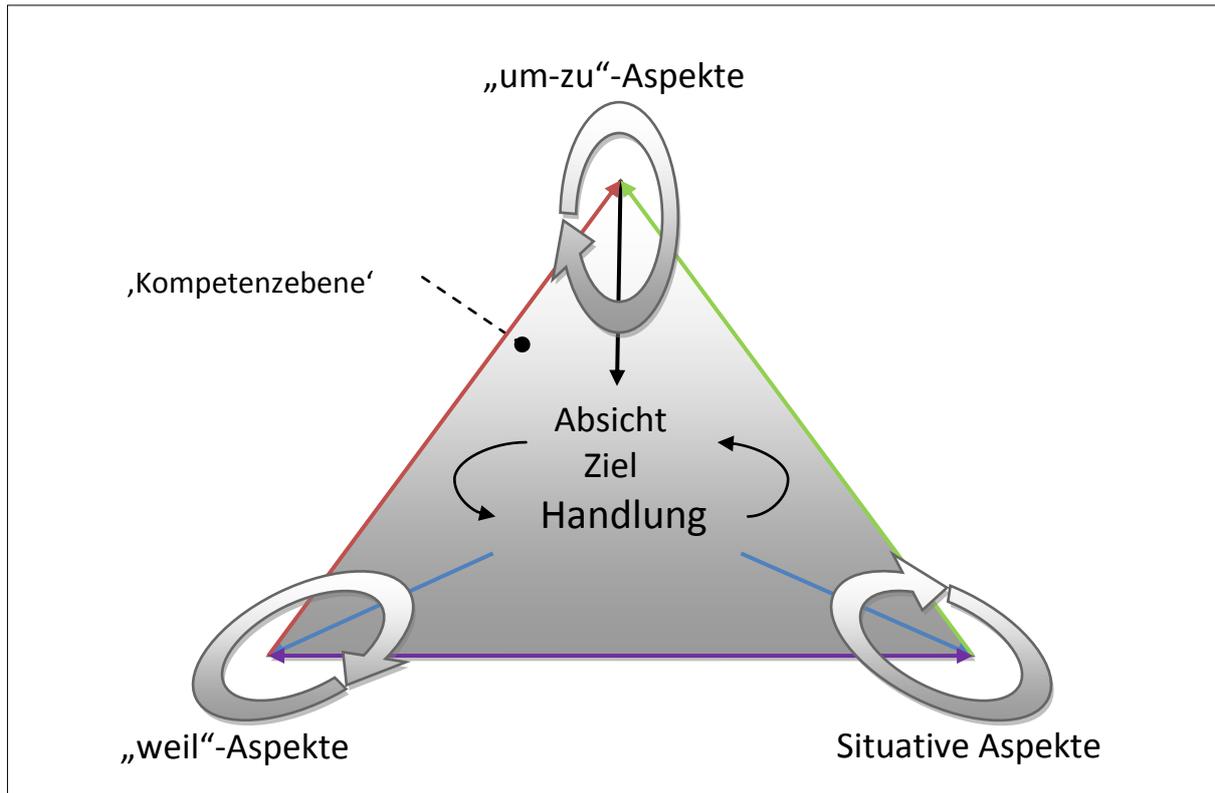
Abgesehen von der „Gerichtetheit“ und dem Zukunftsbezug zeigen sich die „um-zu“-Aspekte im Gegensatz zur Handlungsabsicht als relativ weitläufig und offen. So kann man zwar Unmögliches wünschen, vielleicht auch wollen, *„aber man wird es in den meisten Fällen nicht beabsichtigen. Denn in der Absicht steckt immer auch die Ausrichtung auf eine Handlung, und wenn wir im Vorfeld der Absicht bereits wissen, dass etwas undurchführbar ist, dann werden wir es allenfalls wünschen, nicht jedoch beabsichtigen“*, eben >weil< man weiß oder vermutet, *„dass die Erfüllungsbedingung dieser Absicht nicht möglich ist“* (Vonken 2005a: 147). So besteht bei den meisten Absichten zumindest ansatzweise eine Chance, sie in einer Handlung umzusetzen. Das individuelle System von Durchführbarkeiten hat sozusagen eine *„biografische Dimension“* (Luckmann 1992: 61).

Ebenfalls wird nachvollziehbar, dass sich mit wachsender Erfahrung natürlich die Art und die Anzahl der Handlungen ändern, die im Laufe des Lebens möglich erscheinen und man beabsichtigt. Hiermit sind nicht lediglich individuelle, sondern auch die von einer Gesellschaft gemachten Erfahrungen gemeint. Einiges, was im diesem Sinne lange Zeit unmöglich schien, rückt auf diese Weise mit der Zeit in den Bereich des Möglichen⁸⁵, (vgl. Vonken 2005a: 147). Somit befinden sich die drei „Gestirne“ der „Triade der Absicht“, in einem kontinuierlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozess, der sich lebenslang vollzieht. Jede Handlungsabsicht wird somit durch eine ganz bestimmte, individuelle Konstellation der Gestirne geboren, die als unwiederbringliches Unikat und Momentaufnahme im Entwicklungsprozess des Individuums zu betrachten ist⁸⁶. Abbildung 3 soll dies andeuten.

⁸⁵ „Beispiele dafür finden sich in der Geschichte viele, bspw. die kopernikanische Wende, das Fliegen, die Reise zum Mond etc. In den meisten solcher Fälle handelt es sich um Einzelne oder Gruppen, die eine Absicht bilden, die zwar für ihre soziale Umgebung unmöglich auszuführen zu sein scheint, von ihnen selbst jedoch als praktikabel angesehen wird“ (Vonken 2005a: 147).

⁸⁶ Die Gesamtbetrachtung der „um-zu“ und „weil“-Aspekte lässt erkennen, dass intentionale Zustände bei der Bildung einer „Absicht“ ganz unterschiedliche Einflüsse zeigen. Beispielsweise in Form eines Wunsches, welcher

Abbildung 3: Entwicklung der Triade der Absicht



Quelle: Eigene Darstellung

Damit soll jedoch der Bildung von Absichten keine Absage erteilt werden, deren Durchführbarkeit nicht von vorne herein überzeugt. Ganz im Gegenteil deutet der „*schmale Grad zwischen Unsicherheit und Undurchführbarkeit*“ (ebd.: 146f.) gerade darauf hin, was menschliche „Kreativität“ in Bezug auf „Absicht“ und „Handlung“ ausmachen könnte.

2.9.5 Einfluss situativer Aspekte auf die Handlungsabsicht

Als dritte Größe gehen situative Aspekte in die Bildung von Absichten ein, denn für „*eine Theorie des Handelns ist (...) dessen Situationsgebundenheit Ausgangspunkt*“ (Volpert & Moldaschl 1999: 57). Situationen lösen keine Handlungen aus; sie stellen aber auch nicht nur das „*Terrain für die Exekution von Intentionen bereit. Unsere Wahrnehmung der Situation ist vorgeformt in unseren Handlungsfähigkeiten und unseren aktuellen Handlungsdispositionen; welche Handlung realisiert wird, entscheidet sich dann durch eine reflexive Beziehung auf die in der Situation erlebte Herausforderung*“ (Joas 1996 zit. nach Vonken 2005a: 150).

u.U. durchaus unrealistisch sein kann, aber auch in Form von Erkenntnissen, die wiederum äußert realistisch sein könnten. Vor diesem Hintergrund könnte man fasst zu dem Schluss kommen, die „um-zu“ und „weil“-Aspekte als „Antagonisten der Absicht“ zu verstehen.

In Abgrenzung zur positivistischen Sichtweise steht dem Individuum demnach das Ziel einer Handlung nicht in der Welt gegenüber, sondern ist immer bereits *„Bestandteil der vom Einzelnen wahrgenommenen und reflektierten Handlungssituation“*⁸⁷ (ebd.; vgl. auch Euler 2009: 25). Dabei ist „Wahrnehmung“ als eine Konstruktion durch den Handelnden zu verstehen. In diesem Sinne „schafft“ das Individuum durch „Wahrnehmung von Welt“ eigenen Handlungsmöglichkeiten und Hindernisse (vgl. Vonken 2005a: 150): *„Unsere Wahrnehmung zielt nicht auf die Beschaffenheit der Welt als solcher, sondern gilt der praktischen Verwendbarkeit des Wahrgenommenen im Kontext unserer Handlungen“* (Joas 1996 zit. nach ebd.). *„Die interpretierte Handlungssituation umschreibt einen thematisch eröffneten Spielraum von Handlungsalternativen, d.h. von Bedingungen und Mitteln für die Durchführung von Plänen. Zur Situation gehört alles, was sich als Beschränkung für entsprechende Handlungsalternativen bemerkbar macht“* (Habermas 1984: 589).

Dafür muss eine Situation jedoch zunächst persönlich bedeutsam werden, der Handelnde muss seine Aufmerksamkeit auf eine Situation lenken. Dieses Lenken der Aufmerksamkeit resultiert aus den bereits erwähnten „präintentionalen Aspekten“. Die persönliche Biografie des Handelnden präformiert somit dessen Aufmerksamkeit für die Situation (vgl. Vonken 2005a: 151). Die Bildung einer Absicht ist daher auf die Konstruktion einer für den Handelnden bedeutsam gewordenen Handlungssituation und ihrer Bedingungen verwiesen. Dabei entsteht der Anlass des Handelns in Form einer Herausforderung⁸⁸, welche aus der Gegenüberstellung von „um-zu“-Aspekten und situativen Aspekten resultiert. So ergibt sich gewissermaßen ein „Spannungsfeld“ zwischen diesen beiden Polen, welchem unter Einsatz der „Kompetenzdisposition“ durch eine entsprechende Absichtsbildung zu begegnen ist. Vor diesem Hintergrund entsteht eine wechselseitig, aufeinander verwiesenen Konstellation

⁸⁷ Die Vorstellung eines Zwecks außerhalb der Handlung geht von einer Gegenüberstellung von Welt und Subjekt aus. Dabei ist das Handlungsziel bereits in einer Welt existent und muss vom Individuum im Prozess des Erkennens aufgenommen und in Handeln überführt werden. Dadurch wird „Absicht“ selbst zu einem intentionalen Akt, mit dem das Handeln auf das erkannte Ziel bewusst ausgerichtet wird (vgl. Vonken 2005a: 149). Dieses Verständnis kann nicht geteilt werden, da hierdurch „infinite Regresse“ (Brandtstädter & Greve 1999: 192) hervorgerufen werden würden, wodurch der Handelnde letztlich nie zu einer Handlung kommen würde (vgl. Brandtstädter & Greve 1999: 201, 191f.).

⁸⁸ Das ist natürlich nicht im behavioristischen Sinne zu verstehen, dass sich Handeln nur als Reaktion auf die Herausforderung der Situation vollzieht (vgl. Vonken 2005a: 150).

zwischen situativen und „um-zu“-Aspekten. „Weil“-Aspekte beeinflussen diese Konstellation gewissermaßen in Funktion einer Begründungseinheit der Absichtsbildung.

Von einer konkreten Handlungsabsicht (bzw. einem Handlungsziel) kann dabei jedoch erst gesprochen werden, nachdem dieser Prozess unter den „potentiellen Absichten“ die tatsächliche Handlungsabsicht hervorgebracht hat, für welche wie bereits erwähnt zumindest ansatzweise die Chance besteht, diese in einer Handlung umzusetzen. Wesentlich hierbei ist, dass die Absicht nicht in Ausrichtung auf ein zuvor festgesetztes Handlungsziel gebildet wird, sondern dieser Prozess genau entgegengesetzt verläuft: Zunächst wird unter Einsatz der „Kompetenzdisposition“ gewissermaßen ein „gangbarer Weg“ gesucht und idealerweise auch gefunden, welcher dem handelnden Subjekts sodann die Absicht offenbart, um dem zuvor erwähnten Spannungsverhältnis zu begegnen. In diesem Sinne ist „der Weg das Ziel“ und sofern eine Handlungsabsicht auf diese Weise „geboren“ wird, beinhaltet sie – im Gegensatz zu den übrigen intentionalen Zuständen – bereits einen „Plan“ zur Realisierung ihrer eigenen Erfüllungsbedingung. In dieser Hinsicht muss Searle (Searle 1987) widersprochen werden, wenn dieser Absichten in eine lange Reihe intentionaler Zustände lediglich einreicht, ohne dabei dem zuvor erwähnten Umstand Rechnung zu tragen.

2.9.6 Gesamtbetrachtung der „Triade der Absicht“

In der Gesamtbetrachtung der „Triade der Absicht“, soll die Fläche zwischen den drei Gestirnen die „Kompetenzebene“ genannt werden, um zu verdeutlichen, dass auf und durch diese Ebene die „Verhandlung“ der drei Einflussgrößen zur Absichtsbildung stattfindet. Die Kompetenzebene ist vor diesem Hintergrund als direkte Übersetzung der übergeordneten Strukturierungsfähigkeit des Individuums zu verstehen und weist eine individuell unverwechselbare Struktur (etwa wie ein Fingerabdruck) auf, nach dessen Maßgabe sich der „Aushandlungsprozess“ vollzieht, um schließlich die Handlungsabsicht hervorzubringen.

Verdeutlicht werden soll dieser Vorgang anhand einer Ballsportart – dem Fußballspiel:

Zwei Mannschaften stehen sich im Endspiel einer Fußballweltmeisterschaft gegenüber, ebenso wie zwei „Absichten“ im Spannungsfeld zwischen „intentionalen Zuständen“ („um-zu“ und „weil“-Aspekten) und „situativen Aspekten“. Potentielle „Absichten“, welche sich in Form bestimmter Handlungsmöglichkeiten zeigen, werden durch „situative Aspekte“ ermöglicht oder behindert, ebenso wie die Spielzüge der

Fußballmannschaften durch die Kreidemarkierungen auf dem Fußballplatz und durch das Regelwerk des Spiels. Die Kompetenzdisposition soll in dieser Vorstellung als die Spielstrategie (oder auch -philosophie) der einzelnen Mannschaft begriffen werden – als die ihr eigene Form des Spiels. Die Frage ist nun: Welche Mannschaft gewinnt das Spiel. Oder: Welche Absicht setzt sich im Spannungsfeld zwischen „intentionalen Zuständen“ und „situativen Aspekten“ durch? Findet beispielsweise ein krasser Außen-seiter – ein relativ aussichtsloser Wunsch Eingang in die Absicht oder siegt am Ende die Erfahrung und ein „weil“-Aspekt versagt ihm den Zugang zur Absicht? Übertragen auf das Fußballspiel ließe sich analog fragen: Siegt die eine Spielstrategie über die andere in der „Stammbesetzung“ oder führt eine überraschende Einwechslung in letzter Minute gar zum Sieg?

2.9.7 Die „komplexe Handlung“

Eine Handlung kann als einzeln vollzogene Handlung oder im Sinne eines „Handlungsverbunds“ begriffen werden. Handlungsverbünde werden als „komplexe Handlung“ (Vonken 2005a: 139) bezeichnet und meinen damit eine Handlung, die aus unterschiedlichen „Teilhandlungen“ besteht (vgl. ebd.). Es dürfte sehr wahrscheinlich sein, dass einzeln vollzogene Handlungen in der Realität äußerst selten anzutreffen sind, da lebensweltliche Anforderungen zumeist eine individuelle Situationsbewältigung im Sinne einer komplexen Handlung erfordern. Daher scheint es sinnvoller, den Fokus im Weiteren auf die komplexe Handlung zu richten.

Die Theorien zur Beschreibung der komplexen Handlung lassen sich grob in zwei paradigmatische Stränge unterteilen. Einige Handlungstheorien gehen davon aus, dass der komplexen Handlung und auch den Teilhandlungen eine gewisse Intentionbildung vorausgeht, die dann in den Handlungsabschluss münden (vgl. Volpert & Moldaschl 1999: 43ff.; Vonken 2005a: 139). Als Beispiel hierfür sei auf das Modell der „Hierarchisch-sequentiellen Organisation“ (Volpert & Moldaschl 1999: 43) verwiesen. Dieses bezeichnet eine Abfolge von Teilhandlungen, die „pyramidenartig“ (ebd.: 46) auf ein gemeinsames Ziel gerichtet sind. „Im Falle möglicher Abweichungen wird also das (überraschende) Ergebnis einer Handlung daraufhin geprüft, ob es noch im Einklang steht mit der Hierarchie übergeordneter Ziele. Zudem ist anzunehmen, daß eine solche Kontrolle immer beim Abschluß von Teilhandlungen der Handlung erfolgt“ (ebd.: 47). Dabei wird nicht nur das Ziel der einzelnen Handlung einbezogen, son-

dern auch ein Abgleich mit der „*allgemeineren Zielvorstellung*“ in Form einer „*Kompatibilitätsprüfung*“, durchgeführt (ebd.). Bei Abweichungen werden Korrekturen vorgenommen.

Verschiedene andere Handlungstheorien betrachten die komplexe Handlung als auch die jeweiligen Teilhandlungen nicht gänzlich vorausbestimmt (vgl. bspw. Vonken 2005a: 140; Volpert & Moldaschl 1999: 55ff.). Der Handelnde ist kein „*Kognitionsautomat (...), sondern als leibliches und tätiges Subjekt, mit gewisser Autonomie und Handlungsmacht*“ (ebd.: 58). Er wirft kein „*feingespinnenes, großes Netz von Plänen*“ (ebd.) aus. Unter Umständen besteht ein Handlungsziel für die komplexe Handlung, jedoch muss das aber auch nicht zwangsläufig der Fall sein. Ebenso verhält es sich mit den Teilhandlungen. Diese „*sind durch ein eventuelles Ziel auch nicht gänzlich vorausbestimmt. Sie sind vielmehr ein ständiges Improvisieren, ein Eingehen auf Konkretes, ihm Zukommendes*“ (ebd.). Der Handelnde ist nach diesem Verständnis „*kein Welten-Bauer, sondern ein Welten-Bummler*“ (ebd.).

Bezüglich des Hauptteils dieser kritischen Anmerkungen zum erstgenannten Modell ist festzuhalten, dass viele Argumente von Vertretern eben jenes Modells selbst entkräftet werden. So betont Volpert hinsichtlich des Modells der „Hierarchisch-sequentiellen Organisation“ explizit, dass „*das Modell sehr häufig mißverstanden wird: als Formalismus, als starres Schema, das dann fatal an bürokratische Ablaufpläne oder Computerprogramme erinnert. (...) Die Flexibilität des Handelns, das Eingehen auf Unerwartetes, wäre durch ein so interpretiertes Modell nicht mehr gesichert*“ (ebd.: 44). Ebenfalls wäre es ein „*Mißverständnis*“ (ebd.: 45), ginge man von der Vorstellung aus, die Handlungspyramide des Modells der Hierarchisch-sequentiellen Organisation sei bereits vor der Aktivität im Kopf des Handelnden in Gänze präsent. „*Nur im äußersten Extremfall ist das so; in der Regel gibt es nur einen gewissen Vorlauf der Planung vor der tatsächlichen Ausführung. Man kann sich das so vorstellen, daß zu Beginn einer Handlung nur die jeweiligen Start-Einheiten gebildet werden, bis hinunter zur untersten Ebene (...)*“ (ebd.). Somit wird deutlich, dass Vertreter des erstgenannten Verständnisses im Normalfall nicht von einer derartig starren Handlungsplanung und -abfolge ausgehen, wie es von Vertretern der zweiten Verständnisrichtung postuliert wird, und dass beide Verständnisse sich im Grunde gar nicht so weit voneinander unterscheiden.

Für diese Arbeit werden daraus folgende Schlüsse gezogen: Im Grunde ist es zunächst von nachrangiger Bedeutung, ob von einer „komplexen Handlung“ oder von „Teilhandlungen“

die Rede ist und zu welchem Zeitpunkt diese gefasst werden. An dieser Stelle sind zunächst zwei Dinge zu unterscheiden: Ist ein bestimmtes Verhalten mit einer Absicht behaftet oder nicht? Denn jegliches Verhalten, das nicht mit einer Absicht versehen ist, kann definitionsgemäß nicht als Handlung betrachtet werden. Im Rahmen dieser Untersuchung ist jedoch lediglich das kompetente Handeln von Interesse. Daher kann einem Verständnis, das die Konstitution einer Handlung ohne jegliche Planung oder Strukturierung im Sinne eines aus der Absicht hervorgegangenen Handlungsziels einbezieht, nicht zugestimmt werden.

Die Annahme der nicht gänzlich vorausstrukturierten „Teilhandlungen“, auf die ja auch von Vertretern des Modells der „Hierarchisch-sequentiellen Organisation“ hinweisen wurde, soll hingegen unterstützt werden, da hierdurch die Flexibilität des Handelns und der Umgang mit Unerwartetem nicht eingeschränkt wird. Die komplexe Handlung wird somit als teilweise durch die „Start-Einheiten“ (vor-) strukturiert verstanden und die weitere Struktur als relativ offen gesehen. Auch die vorangegangenen Untersuchungen bestärken die Annahme, dass eine Handlung nicht bis in ihre Teilhandlungen vorstrukturiert sein kann. Denn es wurde festgestellt, dass sich die „Gestirne“ der „Triade der Absicht,“ (vgl. Kap. 2.9.6) in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess befinden. Somit könnten sich bereits bei relativ nahe liegenden Teilhandlungen Umstände ergeben, die ein zuvor aufgestellter Handlungsplan nicht gerecht wird (und werden kann).

Die Ausführungen bilden bis zu dieser Stelle das theoretische Instrumentarium zur Ermöglichung und Förderung von kompetentem Handeln. Im Weiteren wird es darum gehen, dieses allgemeine Handeln in soziale Interaktionsprozesse einzubinden, um sich sukzessive dem Phänomen der Sozialkompetenz anzunähern.

3 „Sozialkompetenz“ im wissenschaftlichen Kontext

3.1 Zum Begriff „Sozialkompetenz“

3.1.1 Einführung

In der bundesdeutschen Debatte hat das Konzept der Sozialkompetenz seit seinen Anfängen in den 1970er Jahren einen Weg zurückgelegt, der sich bezüglich der allgemeinen Popularität des Konstrukts⁸⁹ als auch der beteiligten Wissenschaftsdomänen differenzieren lässt. Der Ausgangspunkt des wissenschaftlichen Interesses ist „im Bereich der klinischen wie differentiellen Psychologie“ (Neubert 2009: 150) zu verorten. Mittlerweile ist aber auch ein Schwerpunkt in den pädagogischen Wissenschaften auszumachen, jedoch erstreckt sich das Interesse ebenfalls auf „angrenzende Wissenschaftsbereiche“⁹⁰ (ebd.). Hinsichtlich der Popularität des Konstrukts „Sozialkompetenz“ stellt Euler fest, dass die Literatur zu diesem Thema unaufhörlich wächst. „Ein differenzierter Blick (...) verstärkt jedoch den Eindruck, dass der Begriff «Sozialkompetenzen» zu jenen Wieselwörtern zählt, die zwar häufig zitiert, aber nur selten präzisiert werden“ (Herv. i. Org. Euler 2009: 13).

3.1.2 Definitionen von Sozialkompetenz

In der Literatur finden sich eine Vielzahl von Definitionen zum Konstrukt der „Sozialkompetenz“⁹¹, die teilweise stark voneinander abweichen. Sowohl sehr konkrete Definitionen als auch mehr oder weniger vollständig erscheinende Auflistungen von Begriffen, die nach Aussage ihrer Autoren wesentliche Sozialkompetenzen darstellen, wie beispielsweise „«Teamfähigkeit», «Kommunikationsfähigkeit» oder «Konfliktfähigkeit»,“ (Herv. i. Org. ebd.: 23; vgl.

⁸⁹ „Die Literatur zum Thema Sozialkompetenz „wächst unaufhörlich. Resultierten aus einer Literaturrecherche allein in der PsycLit-Datenbank 1995 (die Datenbank PsycLit führt heute den Namen PsycINFO) noch ca. 3500 Beiträge, die im Titel oder im Abstract die Begriffe «social competence» und/oder «social skills» beinhalteten, so sind es im September 2005 bereits knapp 15000. (Herv. i. Org. Euler 2009: 13).

⁹⁰ Dies zeigen die Ergebnisse einer Literaturrecherche, welche für den Zeitraum von 1975 bis 2004 durchgeführt wurde: So recherchierte Neubert im Veröffentlichungszeitraum von 1975 bis 1984 lediglich 15 deutschsprachige Publikationen, wovon zweidrittel einen therapeutischen bzw. klinischen Hintergrund besaßen. Hingegen waren im Veröffentlichungszeitraum von 1999 bis 2004 152 Veröffentlichungen zum Konstrukt der Sozialkompetenz recherchierbar, wovon nun nur noch fünf Prozent einen therapeutischen bzw. klinischen Hintergrund aufwiesen und sich der Großteil in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen verorten ließ (vgl. Neubert 2009: 151f.).

⁹¹ In der Literatur findet sich sowohl Ansätze, die von „Sozialkompetenzen“ als auch von „Sozialkompetenz“ sprechen (vgl. Neubert 2009: 144). Bis zur Ausdifferenzierung eines eigenen Begriffsverständnisses werden diese Begriffe äquivalent verwendet.

bspw. auch Neubert 2009: 161) sind auffindbar. Bei Walzik (2006: 5) wird das Konstrukt „Sozialkompetenz“ als eine sprachliche Hülse bezeichnet, die unterschiedliche Inhalte transportiert, wenn die Definitionen oder Explikationen von Sozialkompetenz in Hinblick auf den mitzudenkenden oder explizit in Anspruch genommenen theoretischen Bezugsrahmen untersucht werden. Walzik gibt einen Einblick zu unterschiedlichen Definitionen zum Konstrukt der Sozialkompetenz, welche die Verschiedenheit exemplarisch verdeutlichen soll (vgl. ebd.: 6):

- a. *„Social Competence is possessing and using the ability to integrate thinking, feeling and behaviour to achieve social tasks and outcomes valued in the host context and culture“* (Rampus zit. nach ebd.: 6).
- b. „Soziale Kompetenz wird Personen zugeschrieben, die in der Lage sind, so mit anderen Personen zu interagieren, dass dieses Verhalten ein Maximum an positive und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine der an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt. Darüber hinaus muss das Interaktionsverhalten mindestens als sozial akzeptabel gelten“ (Riemann R./ Allgöwer zit. nach ebd.: 6).
- c. „Soziale Kompetenz wird als die Fähigkeit betrachtet, in sozialen Situationen unter Berücksichtigung situationsspezifischer Anforderungen Ziele zu erreichen und Pläne zweckrational zu realisieren“ (Schuler/ Barthelme zit. nach ebd.: 6).

Walzik kommt zu dem Schluss: *„Einigkeit besteht vor allem darüber, dass man sich über den Begriff kaum einig ist, weswegen er bisweilen wie ein großer ‚Eintopf‘ wirkt - ein Begriff, dem jeder seine Meinungen und Definitionen nach Belieben zufügen kann“* (Herv. i. Org. ebd.: 6).

3.1.3 Semantik des Begriffs der Sozialkompetenz

Auch die Untersuchung der Semantik des Begriffs der Sozialkompetenz deutet auf eine inkonsistente Begriffsfassung und -verwendung hin, denn die in der einschlägigen wissenschaftlichen bzw. außerwissenschaftlichen Literatur verwendeten Bezeichnungen variieren durchaus unsystematisch. Einerseits arbeitet man mit dem Terminus *„Soziale Kompetenz(en)“*, andererseits ist von *„Sozialkompetenz(en)“*⁹² die Rede (Neubert 2009: 144). Je-

⁹² Eine entsprechende Auflistung von Autoren ist bei Neubert zu finden (vgl. Neubert 2009: 144)

doch wird diese Differenzierung nicht „von einer grundlegenden Unterscheidung der daran geknüpften konzeptuellen Bedeutungsverständnisse“ (ebd.) begleitet. In konzeptioneller Hinsicht weitaus wichtiger ist jedoch die Verwendung des Begriffs als „*Singularetantum (Soziale Kompetenz bzw. Sozialkompetenz) bzw. als Pluralitantum (Soziale Kompetenzen bzw. Sozialkompetenzen)*“ (ebd.), da diese Unterscheidung durchaus auf damit verknüpfte grundlegende konzeptuelle Unterschiede hindeutet. So wird die singuläre Form zumeist als eine „übergeordnete, abstrakte und konsistente subjektbezogene Disposition“ verstanden, der „*unterschiedliche Wissensbestandteile, Fertigkeiten und Fähigkeiten zugeschrieben werden*“ (ebd.). Hingegen erfolgt bei der Verwendung des Begriffs im Plural zumeist eine „*konzeptuelle Pluralisierung von einzelnen sozialen Kompetenzen in unterschiedliche tätigkeits- und situationsabhängige Kompetenzen*“ (ebd.). Trotz dieser Diskrepanz scheint weitestgehend Einigkeit darüber zu bestehen, Sozialkompetenz als ein multidimensionales Konstrukt zu betrachten (vgl. Kanning 2009a: 11; Neubert 2009: 145).

3.2 Verständnisse von Sozialkompetenz in unterschiedlichen Wissenschaftsdomänen

Die ausführliche Bilanzierung bestehender Ansätze zum Konstrukt der Sozialkompetenz wird im Rahmen dieser Arbeit nicht angestrebt, da auf diese in der bestehenden Literatur zurückgegriffen werden kann. So findet man beispielsweise bei Henning-Thurau/ Thurau (1999) einen Überblick zu verschiedenen Begriffsdefinitionen von Sozialkompetenz (vgl. Walzik 2006: 6). Stangl bilanziert Ansätze zum Begriff der Sozialkompetenz aus psychologischer Perspektive (vgl. Stangl 2004). Neubert klassifiziert und systematisiert Ansätze zur Sozialkompetenz aus unterschiedlichen Wissenschaftsdomänen und berücksichtigt dabei ebenfalls konzeptionelle Sichtweisen und Standpunkte (vgl. Neubert 2009: 156ff.). Schließlich findet sich bei Euler (2001a) eine Zusammenstellung von Theorien des berufsbildenden Bereichs (vgl. Walzik 2006: 6). Als kritische Bilanzierung bestehender Ansätze wird im Folgenden die Entwicklung des Begriffsverständnisses und dessen unterschiedliche Verwendungszusammenhänge in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen aufgezeigt werden, denn diese Entwicklung „*ist eine wesentliche Ursache dafür, dass ‚Soziale Kompetenz‘ heute kein klares und definiertes Maß für soziale Verhaltensweisen abbilden kann*“ (Herv. i. Org. Neubert 2009: 152, vgl. u.a. auch Kanning 2009a: 11; Mayr 2007: 104). Hierdurch soll außerdem eine Grundlage zur

anschließenden Strukturierung der verschiedenen wissenschaftlichen Begriffsverständnisse geschaffen werden.

In der Psychologie⁹³ erlange das Konstrukt der Sozialkompetenz ursprünglich im „*klinischen und sozialtherapeutischen Kontext*“ bei der Erforschung und Überwindung „*seelischer, körperlicher und sozialer Anomalien*“⁹⁴ (Neubert 2009: 150) Bedeutung. Dabei stand die verhaltenstherapeutische Behandlung von Patienten, welche im sozialen Kontext eine geringe Durchsetzungsfähigkeit aufweisen, im Vordergrund. „*Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass (...) die Interessen des Handelnden in das Zentrum klinisch-psychologischer Kompetenzdefinitionen rückt*“ (Kanning 2009a: 14). Als Vertreter dieses Verständnisses sind Hinsch und Pfingsten (2002) zu nennen, die Sozialkompetenz definieren als: „*die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen*“ (zit. nach ebd.). Eine andere Sichtweise betrachtet den Begriff aus entwicklungspsychologischer Perspektive. Die *Entwicklungspsychologie* beschäftigt sich mit der Entstehung von sozialen Verhaltensweisen des Menschen sowie Einflussfaktoren, welche diese Entwicklung beeinflussen. Die Entwicklung von Kompetenz bringt man hier mit der frühkindlichen Entwicklung in Zusammenhang⁹⁵. Es wird davon ausgegangen, dass sich je nach Verlauf der Sozialisation unterschiedliche Kompetenzen im Umgang mit sozialen Herausforderungen entwickeln (vgl. Euler 2009: 15). Die Entwicklung sozialer Kompetenz wird daher „*häufig gleichgesetzt mit der „Anpassung“ des Individuums an die Umwelt, in die es hinein sozialisiert wird*“ (Herv. i. Org. Kanning 2009a: 14)⁹⁶. Dieses Verständnis lässt ebenfalls den Rückschluss auf das Potential zur Ent-

⁹³ Ähnlich wie übrigens auch das Konzept der „social competence“ (Neubert 2009: 151)

⁹⁴ Für den Bereich der Klinische Psychologie steht ein umfangreiches Literaturangebot zur Auseinandersetzung mit dem Thema „soziale Kompetenz“ (Kanning 2009a: 14) zur Verfügung.

⁹⁵ „Es 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 Bezugsgruppen des sozialen Umfelds wesentlich beeinflusst wird“ (Euler 2009: 15).

⁹⁶ Am Rande sei bemerkt, dass pädagogische Einflussversuche zur Förderung von Sozialkompetenz daher auf die vorangegangene Entwicklung aufbauen und diese bei jeglichen Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigen müssen (vgl. Euler 2009: 15).

wicklung von Sozialkompetenz in späteren Lebenslagen zu. Die Anpassungsfähigkeit des Individuums wird ebenfalls als „Beziehungsfähigkeit“ ausgewiesen (vgl. Asendorpf 1999 in Lang 2008: 20). Eine dritte Sichtweise greift die zuvor erwähnten Ansätze von Anpassung und Durchsetzungsfähigkeit auf und „integriert beide Positionen“ (Kanning 2009a: 15; Lang 2008: 20): Sozialkompetenz wird als ein Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzungsfähigkeit verstanden. Diesem Verständnis schließt sich ebenfalls Kanning in seiner Definition des sozial kompetenten Verhaltens an, welches er als Verhalten einer Person definiert, „das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning 2009a: 15). Sozialkompetenz definiert Kanning als die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens -im Sinne sozial kompetenten Verhaltens- fördert“ (ebd.).

In der *Soziologie* hat der Ansatz von Krappmann eine breite Rezeption erfahren. Krappmann sieht Sozialkompetenz im Spannungsverhältnis zwischen Rollenhandeln und individueller Identitätsbehauptung. (vgl. Krappmann 1978; Schröder 2009: 27). Zentrales Interesse der *Sozialpsychologie* bilden hingegen die sozialen Beziehungen und die zu ihrer Gestaltung notwendigen Voraussetzungen. Das betrifft konkret die Beschreibung und Erklärung dessen, wie Menschen miteinander interagieren und wie ihre Gedanken, Gefühle, Verhaltensweisen oder Intentionen durch andere Menschen beeinflusst werden. Vor diesem Hintergrund offenbart sich in dieser Wissenschaftsdisziplin eine nahezu unüberschaubare Fülle „von Kompetenzbezeichnungen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen und mit verschiedenen Situationsbezügen, die zumeist zur Deskription spezifischer Aspekte in der sozialen Interaktion verwendet werden“ (Euler 2009: 16). Beispielsweise differenziert Argyle zwischen motivationalen Komponenten, perzeptuellen Komponenten, Reaktionsmustern und Selbstvertrauen/ Selbstdarstellung. Andere Ansätze verbinden Sozialkompetenz mit der Verfolgung von Zielen in sozialen Beziehungen, wie es zum Beispiel bei Schuler & Barthelme der Fall ist (vgl. Euler 2009: 16; Schuler & Barthelme 1995).

In der *Ökonomie* ist der Begriff der Sozialkompetenz mit einer gewissen Zweckrationalität konnotiert und „zumeist instrumentell für die Erreichung ökonomischer Ziele konzeptualisiert“ (Euler 2009: 17). Vertreter dieser Richtung sind beispielweise die Autoren Wunderer & Dick oder Thureau & Thureau. Hier wird Sozialkompetenz als die Fähigkeit einer Person gese-

hen, auf die Erreichung von Zielen im Rahmen von persönlichen Interaktionsprozessen positiv einzuwirken, wobei die Zielerreichung an die Erfüllung der Bedürfnisse des Interaktionspartners gebunden ist (vgl. ebd.).

Innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird Sozialkompetenz als „wesentlicher Bestandteil“ (Neubert 2009: 158) der „beruflichen Handlungskompetenz“ betrachtet, die wiederum als die Leitkategorie beruflicher Bildung verstanden wird (vgl. u.a. Nickolaus 2010: 251; Euler 2009: 29; Neubert 2009: 158). Im Rahmen dieses übergeordneten Leitbildes erfolgt eine Differenzierung in verschiedene Kompetenzbereiche, welche zueinander in der Regel als interdependent und schwer voneinander trennbar formuliert werden (vgl. Kap. 2.5.1; 2.5.3). Unabhängig von der konkreten Ausdifferenzierung ist „das Konstrukt der ‚(beruflichen) Sozialkompetenz‘ jedoch ein Schlüsselbereich, der in jeder derartigen Darstellung genannt wird“ (Herv. i. Org. ebd.). Sozialkompetenz definieren Baethge et al. beispielsweise 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 et al. 2006: 47). Euler betont den Situationsaspekt und differenziert die Interaktion stärker, indem er Sozialkompetenz als „Disposition zur zielgerichteten Interaktion mit anderen Menschen über sachliche, soziale oder persönliche Themen in spezifischen Typen von Situationen“ (Euler 2009: 23) definiert.

3.3 Zusammenfassung und erstes Fazit unterschiedlicher Verständnisse zum Konstrukt der Sozialkompetenz

In der Literatur findet sich also eine Vielzahl von Definitionen zum Konstrukt der „Sozialkompetenz“. Es sind ebenfalls sehr konkrete Definitionen als auch mehr oder weniger vollständig erscheinende Auflistungen von Begriffen wie beispielsweise „«Teamfähigkeit», «Kommunikationsfähigkeit» oder «Konfliktfähigkeit»,“ (Herv. i. Org. ebd.) zu finden, die den jeweiligen Autoren zufolge wesentliche Sozialkompetenzen darstellen. Zudem zeigen sich „sowohl zwischen als auch innerhalb der einzelnen Disziplinen“ (ebd.: 14) unterschiedliche Zugänge. Die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Sozialkompetenz verweist vor allem auf die „jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen“ (Neubert 2009: 157) und den speziellen Interessensfokus der in diesen Disziplinen tätigen Autoren bzw. Vertreter. Euler (2009) stellt als Gemeinsamkeit der Zugänge fest, dass man „menschliche Aktivitäten in einen sozialen Kontext“ stellt, diese jedoch „unterschiedlich bezeichnet (z.B. als Einstellungen, Fertigkeiten) und auf

unterschiedliche Situationen“ (Euler 2009: 18) ausrichtet (vgl. Kanning 2009a: 16ff.; oder auch Stangl 2004).

Diese Einschätzung bestätigt sich auch bei der eingehenden Zusammenfassung von Konstrukten zur Sozialkompetenz mit dem speziellen Fokus auf den Bereich der Berufspädagogik. Zum einen lassen sich Ansätze unterscheiden, welche eine starke Betonung *„situativer Handlungs- und Wirkungsbereiche“* (Neubert 2009: 159) aufweisen⁹⁷. Darüber hinaus sind Konzepte auszumachen, die beim Konstrukt der Sozialkompetenz stark von einer *„personen- bzw. akteursbezogene Disposition“* (ebd.) ausgehen. Diese umfassen persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten, welche der Akteur zielorientiert aktivieren und einsetzen kann, und die als relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale angesehen werden. Eine dritte Sichtweise verschränkt die personen- und situationsbezogene Dispositionen (vgl. ebd.: 160). Darüber hinaus zeigt sich innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung zudem *„unabhängig von Konzeptualisierungsrichtung die starke Verankerung im Kompetenz-Performanz-Dualismus CHOMSKYScher Prägung“* (Herv. i. Org. ebd.).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Definitionen zum Konstrukt der Sozialkompetenz entweder auf individuelle Dispositionsaspekte (z.B. Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, ...) und/ oder situative Handlungs- und Wirkungsbereiche rekurren⁹⁸.

Wie ist das Ergebnis der Bilanzierung unterschiedlicher Verständnissen zum Konstrukt der Sozialkompetenz, insbesondere vor dem Hintergrund des bislang entfalteten Kompetenzverständnisses einzuordnen?

3.4 Die kompetente und die soziale Handlung

Bei der Bilanzierung bestehender Ansätze zum Konstrukt der Sozialkompetenz zeigte sich, dass *„menschliche Aktivitäten“* (vgl. Euler 2009: 18) in einen sozialen Kontext gestellt wer-

⁹⁷ Beispielsweise beziehen Euler/Reemtsma-Theis (1999) Sozialkompetenz vor einem didaktischen Hintergrund auf unterschiedliche Handlungsbereiche. Damm-Rüger/Stiegler (1996) beziehen Sozialkompetenz auf ein abstraktes Raster unterschiedlicher Anforderungssituationen (Kollegiale Ebene/ Vorgesetzten-Untergebenen-Ebene/ Mitarbeiter-Kunden-Ebene) (vgl. Neubert 2009: 159).

⁹⁸ Was wie sich im Weiteren zeigen wird im Grunde implizit ebenfalls auf individuelle Voraussetzungen des Handelnden abhebt.

den. „Basis und Bezugspunkt für die Aktivierung von Sozialkompetenzen ist die Interaktion zwischen Menschen“, die Anforderungen an die Handelnden stellt, zu deren „Bewältigung sie Sozialkompetenzen benötigen“ (ebd.: 35). Vor diesem Hintergrund kommt Mayr zu dem Schluss, dass als theoretische „Bestimmungsgrößen sozialer Kompetenzkonzepte (...) einerseits das soziale Handeln und der Kompetenzbegriff“ zu unterscheiden seien⁹⁹ (Mayr 2007: 106). Eine ähnliche Herangehensweise ist auch bei Euler zu finden. Dieser führt den Begriff des „sozialen Handelns“ im Kontext seiner Definition von Sozialkompetenz, speziell bezüglich der Konkretisierung des Teilbereichs „«Interaktion mit anderen Menschen»“, (Herv. i. Org. Euler 2009: 23) ein. Er stützt sich dabei auf das Verständnis des „sozialen Handelns“ nach Weber¹⁰⁰, der zwischen den Begriffen (kompetenten) „Handeln“ und „Sozialem Handeln“ unterscheidet:

„Handeln‘ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber 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 1972: 1)“ (Herv. i. Org. Miebach 2010: 20).

Die Unterscheidung zwischen dem „kompetenten Handeln“¹⁰¹ und dem „sozialen Handeln“¹⁰² wird auch in dieser Untersuchung vorläufig für sinnvoll erachtet, denn sie lässt sich mit den Ergebnissen des kompetenztheoretischen Teils denken und vor allem verknüpfen. Eine wichtige Erkenntnis hierbei ist, dass soziales Handeln trotz des Bezuges auf das Verhalten anderer „selbstbezogen“ (Euler 2009: 23) bleibt. Diesem Verständnis folgend wird die

⁹⁹ Mayr versteht „soziales Handeln als sozial-kommunikatives Handeln“ und bindet „Kompetenz an ein tatsächliches Können“ (Mayr 2007: 106).

¹⁰⁰ Weber gilt als einer der „Begründer der Soziologie als akademische Wissenschaft“, bezüglich seiner Definition des „sozialen Handelns“ besteht „heute noch unter (...) Soziologen weitgehende Einigkeit“ (Miebach 2010: 20).

¹⁰¹ welches als Handeln nach Maßgabe eines subjektiven Sinns verstanden wird (vgl. Weber in Miebach 2010: 20).

¹⁰² welches seinem Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist (vgl. Weber in Miebach 2010: 20).

„soziale Handlung“ als eine „kompetente Handlung“ im Rahmen einer sozialen Situation verstanden. Hiermit ist im Grunde nichts anderes als das Zustandekommen einer Handlungsabsicht unter den Bedingungen eines speziellen situativen Kontextes gemeint (vgl. Kap. 2.9.5).

Es zeigt sich die Nähe zu den Ausführungen des kompetenztheoretischen Teils: Denn die „Triade der Absicht“, bringt einerseits den subjektiven Sinn des handelnden Subjekts zum Ausdruck. Andererseits kann das Handeln durch den Einbezug der Handlungssituation in die Absichtsbildung auf das Verhalten anderer bezogen werden.

Selbstbezogen bleibt die sozial kompetente Handlung aufgrund der individuellen Dispositionsaspekte (Persönlichkeitseigenschaften, ...). Sie werden als grundlegende Elemente zur Konstitution jeglicher Arten von Handlungen – ob nun in einem sozialen oder einem anderen Kontext – und als ein zentraler Bestandteil der „Triade der Absicht“, verstanden: nämlich als die zuvor beschriebenen „weil“ oder „um-zu“-Aspekte (vgl. Kap. 2.9.4). Somit wird deutlich, dass es sich bei den individuellen Dispositionsaspekten, die zur Realisierung sozial kompetenter Handlungen vielfach gefordert werden, letztlich um „Performanz-Voraussetzungen“ handelt (vgl. Kap. 2.5.2 und 2.7). Autoren, die individuelle Dispositionsaspekte des Subjekts in Punkto Sozialkompetenz hervorheben, scheinen daher auf bestimmte „Eingangsgrößen“ zu rekurrieren, die sie für den Vollzug einer sozial kompetenten Handlung große Bedeutung beimessen. Hingegen ist dieser Aspekt bei Vertretern, die situative Handlungs- und Wirkungsbereiche in den Fokus ihrer Ansätze stellen, von nachrangiger Bedeutung. Sie konzentrieren sich stattdessen stärker auf die Interaktionssituation. Indirekt ist jedoch auch hier eine Fokussierung auf die „Performanz-Voraussetzungen“ auszumachen, da vom Handlungssubjekt zumeist gefordert wird, es möge seine Intention auf eine „kooperative Situationsgestaltung“ richten.

Im Wesentlichen sollten zwei Dinge deutlich geworden sein: Die Fokussierung auf Persönlichkeitseigenschaften bzw. „Performanz-Voraussetzungen“ oder situative Handlungs- und Wirkungsbereiche lassen sich mit den Ergebnissen der theoretischen Erarbeitung zum Kompetenz- bzw. Handlungsbegriff (vgl. Kap. 2.7, 2.9.6), insbesondere der „Triade der Absicht“, denken und erklären. Zudem bietet sich hierdurch eine Erklärung an, warum viele Autoren Sozialkompetenz als multidimensionales Konstrukt verstehen (vgl. bspw. Kanning 2009a: 11; Neubert 2009: 145): Im Grund sprechen sie nämlich nicht von multiplen Kompetenzen, sondern unterschiedlichen „Performanz-Voraussetzungen“.

3.5 Sozialkompetentes Handeln: Ein wertender Begriff im Spannungsverhältnis individueller Ansprüche und sozialer Anforderungen

Wie sich gezeigt hat, findet sich eine Vielzahl von Definitionen zum Konstrukt der Sozialkompetenz, welche teilweise stark voneinander abweichen und es werden „sowohl zwischen als auch innerhalb der einzelnen Disziplinen“ (Euler 2009: 14) unterschiedliche Zugänge gewählt (vgl. Kap. 3.3). Nicht zuletzt ist vor diesem Hintergrund auf den wertenden Charakter hinzuweisen, welcher sich im Zusammenhang mit dem Konstrukt der Sozialkompetenz zeigt¹⁰³. In diesem Kontext stellen soziale Normen „Erwartungen an das Individuum“, sich in einem „Korridor akzeptierter Ziele und Werte“ zu bewegen (ebd.: 46). Diese können jedoch in einem „Spannungsverhältnis zu den angestrebten individuellen Zielen stehen“ (ebd.). Neubert spricht von „einer gesellschaftlich anerkannten, externalisierten Ebene und (...) einer subjektiven, internalisierten Ebene“ (Neubert 2009: 143)¹⁰⁴. In den bezugswissenschaftlichen Quellen lassen sich zahlreiche Beispiele für „spezifische Ziele und Werte identifizieren“, welche als mögliche Ausrichtung einer sozialen Interaktion „entweder normbeschreibend“ oder „normvorschreibend (...) Geltung beanspruchen“ (Euler 2009: 47). Das erwähnte „Spannungsverhältnis von individuellen Ansprüchen und sozialen Anforderungen“ (ebd.)¹⁰⁵ der sozialen Interaktion geht dabei sinngemäß mit den Ergebnissen zum „sozialen Handeln“ des Kapitels 3.4 konform¹⁰⁶.

Hier tut sich nun eine „Gleichung“ mit zwei Unbekannten auf: Auf der einen Seite stehen die individuellen Ansprüche bzw. die „Performanz-Voraussetzungen“ des handelnden Sub-

¹⁰³ „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“ (Euler 2009: 25).

¹⁰⁴ Die normbeschreibende Aufnahme dieses Spannungsverhältnisses besteht in der „Beschreibung und Typologisierung von Mechanismen der Handlungskoordination“, die normvorschreibende Herangehensweise 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“ (Herv. i. Org. Euler 2009: 46).

¹⁰⁵ Euler benennt als Möglichkeit zur „Strukturierung dieses Spannungsverhältnisses (...) das so genannte Wertequadrat“ (Euler 2009: 47) nach Schulz von Thun (vgl. Schulz von Thun 2006).

¹⁰⁶ So kam das Kapitel ebenfalls zum Ergebnis, dass bei ‚Sozialem Handeln‘ vom Handeln eines Subjekts in einem sozialen Kontext gesprochen werden kann und somit die potentielle Möglichkeit von genanntem Spannungsverhältnis besteht.

jekts¹⁰⁷, auf der anderen Seite die „sozialen Anforderungen“. Somit ist die *„Frage nach der (Art der) Bewältigung von sozial-kommunikativen Lebenssituationen (...) nicht wertfrei zu beantworten“* (ebd.: 37; vgl. auch Kanning 2009a: 16), und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen aus der Perspektive des handelnden Subjekts, zum anderen aus der wertenden Perspektive der Situationsanforderungen, welche sich bei Kanning beispielsweise in Form von „sozialer Akzeptanz“¹⁰⁸ zeigen. Euler resümiert: *„Entsprechend kann man nicht mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit behaupten, was Sozialkompetenz «ist», sondern man kann lediglich das eigene Verständnis in Hinblick auf ein bestimmtes Interesse ausdrücken und begründen“* (Herv. i. Org. Euler 2009: 18).

3.6 Handlungskoordination

Vor diesem Hintergrund wählt Euler den Ansatz, sich statt mit der Bewertung von Performanz-Voraussetzungen, mit der Gestaltung der sozialen Interaktion an sich auseinanderzusetzen – also der Definition der Handlungssituation. Euler definiert *„Sozialkompetenzen (...) als Disposition zur zielgerichteten Interaktion mit anderen Menschen über sachliche, soziale oder persönliche Themen in spezifischen Typen von Situationen“* (ebd.: 23). Dabei soll der Begriff *„Interaktion“* zum Ausdruck bringen, dass sich das vertretene Verständnis von Sozialkompetenzen nicht lediglich auf die *„Wirkung des eigenen Handelns auf andere abzielt“*, sondern eine Handlungs-*„Koordination im Rahmen einer sozialen Beziehung angestrebt wird“* (ebd.: 24). So begründet erst *„wechselseitiges soziales Handeln“* eine soziale Beziehung, also die *„wechselseitige Aufeinander-Bezogenheit der Handelnden“* (ebd.). *„Handlungskoordination“* stellt für Euler somit ein *„Kernelement der Interaktion“* und neben der Forderung, den Handlungspartner als ein *„Subjekt mit eigenen Zielen, Interessen, Erfahrun-*

¹⁰⁷ Denn Verständnis zur Ausgestaltung von Handlungsabsichten, insbesondere die Art und Weise des Umgangs mit interagierenden Situationsteilnehmern lässt sich ohne Zugrundelegung der spezifischen Werte, Wünsche, ..., kurz „Performanz-Voraussetzungen“ des Handelnden, in Verbindung mit den Anforderungen der konkreten (sozialen) Situation nicht weiter konkretisieren, sodass ein Spektrum von Egoismus bis hin zu Solidarität denkbar wäre.

¹⁰⁸ Kanning definiert sozialkompetentes Verhalten: Als das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning 2009a: 15). Dabei schätzt er „soziale Akzeptanz“ (Kanning 2009a: 16) als einen zentralen Aspekt ein, welchen es „im Anwendungsfall mit Leben zu füllen“ (Kanning 2009a: 16) gilt. Somit kommt auch Kanning zu dem Schluss, dass es sich bei dem „Konzept des sozial kompetenten Verhaltens (...) um einen wertenden Begriff“ (Kanning 2009a: 16) handelt.

gen, Gefühlen etc.“ wahrzunehmen und zu akzeptieren, den einzigen „Zielaspekt“ (ebd.: 24f.) der Interaktion dar. Davon abgesehen erfolgt „hinsichtlich der Ziel- bzw. Wertausrichtung keine Festlegung“ (ebd.: 25).

Hier dokumentiert sich nun ein wichtiger Aspekt im Kontext der Diskussion um das Konstrukt der Sozialkompetenz, welcher im Übrigen auch schon in zuvor genannten Ansätzen implizit oder explizit enthalten war und sich auch in Max Webers Definition des „Sozialen Handelns“ (vgl. Kap. 3.4) andeutet: die Handlungskoordination im Rahmen der sozialen Interaktionssituation. Es wird angenommen, dass hierauf auch einige der zuvor genannten Ansätze implizit abzielen, wenn diese Performanz-Voraussetzungen in den Fokus rücken. Handlungskoordination als Ziel der sozialen Interaktionssituation scheint hoffnungsvoll, um dem zuvor beschriebenen „Spannungsverhältnis“ zu begegnen und zu einer konstruktiven und sinnvollen Art des Handelns in sozialen Kontexten beizutragen, welche im Idealfall zum Nutzen aller an der Interaktion Beteiligten führt. Dies stellt neben der Betonung von Langfristigkeit eine in vielen Ansätzen zur Sozialkompetenz bzw. zum sozialkompetenten Handeln ebenfalls erhobene Forderung dar (vgl. ebd.: 48; Kap. 3.4). Soziales Handeln zeigt sich jedoch trotz allem als unausweichlich wertbehaftet und sei es lediglich in Form des Handlungsziels der „Handlungskoordination“. Allerdings wird die Einführung von „Handlungskoordination“ als sozialkooperatives Gestaltungsziel der Interaktionssituation als adäquate (und notwendige) Möglichkeit gesehen, dem zuvor beschriebenen „Spannungsverhältnis“ zu begegnen und die wertenden Aspekte damit so weit als möglich zu minimieren. Dabei sei jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass auch hier kein Rückschluss auf das (Sozial-) Kompetenzpotential des Handelnden möglich ist. Dafür gelten dieselben Gründe, wie sie bereits für die Kompetenzdisposition im Allgemeinen unter Kapitel 2.7 ausgeführt wurden: Nur weil jemand „Handlungskoordination“ nicht anstrebt, heißt das nicht, dass er hierzu prinzipiell nicht in der Lage wäre.

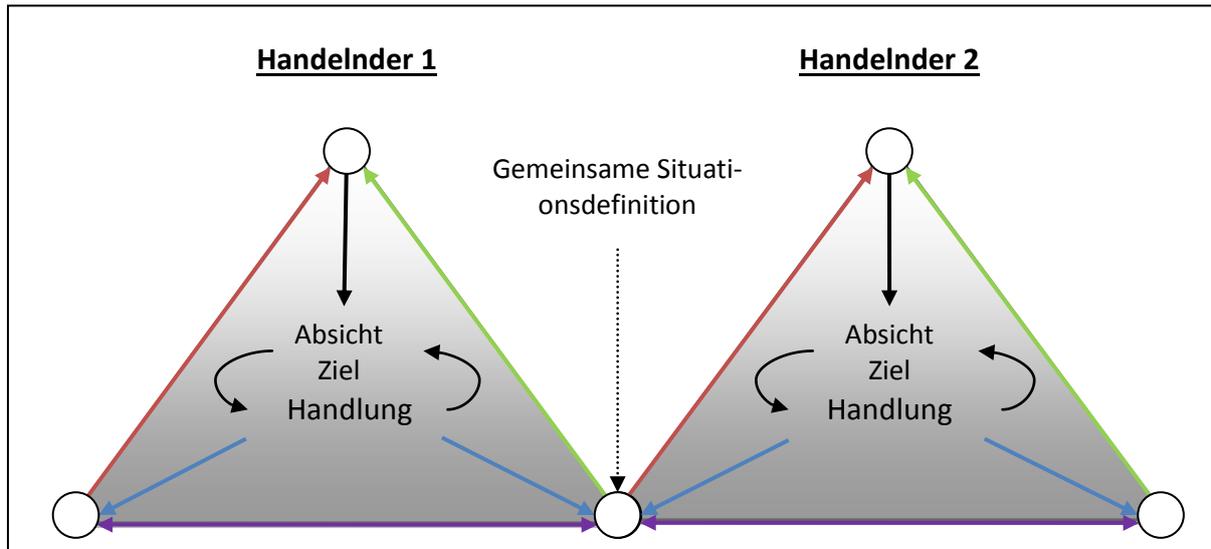
Im Hinblick auf das Ziel der „Handlungskoordination“ soll im Weiteren jedoch ein stärker konturierter und präzisierter Ansatz als der von Euler herangezogen werden. Die „Theorie des kommunikativen Handelns“ nach Jürgen Habermas stellt sich über das Konzept der „formalen Welten“ als hoffnungsvoll zur Strukturierung der Interaktionssituation dar. In diesem Zusammenhang verweist Habermas auf die Frage nach den „Bedingungen sozialer Ordnung (...), unter denen Alter seine Handlungen an Egos Handlungen »anschließen« kann“

(Herv. i. Org. Habermas 1984: 571). Bezüglich des zuvor erwähnten Spannungsverhältnisses zwischen internalisierter und externalisierter Ebene (vgl. Neubert 2009: 143; Kap. 3.5) merkt Habermas an, dass der Begriff des kommunikativen Handelns aus der Situationsbewältigung vor allem zwei Aspekte herausschneidet: „den teleologische Aspekt der Verwirklichung von Zwecken (oder der Durchführung eines Handlungsplans) und den kommunikativen Aspekt der Auslegung der Situation und der Erzielung eines Einverständnisses“ (Habermas 1985b: 193). Vor diesem Hintergrund ist es als vielversprechend anzusehen, eine „soziale Beziehung“ durch eine gemeinsame Situationsdefinition aller Handlungsteilnehmer anzustreben, worauf sich letztlich Handlungskoordination als eine regelhafte und stabile „Vernetzung von Interaktion“ (Habermas 1984: 571) gründet. Dabei bildet die gemeinsame Situationsdefinition gewissermaßen das „Fundament“ der koordinierten Handlungen.

Wie aus den Ergebnissen des Kapitels 2.9.5 ersichtlich, verweist die Bildung von Zielen bzw. Absichten der Handelnden in fundamentaler Art auf die Handlungssituation. Vor diesem Hintergrund zeigen sich die Absichten der Handelnden, welche aus einer gemeinsamen Situationsdefinition geboren werden, koordiniert und aufeinander abgestimmt, sodass diese von den Handelnden sofern situationskonform nicht mehr kritisiert oder in Zweifel gezogen werden können: Es resultieren konforme jedoch keine identischen Absichten (vgl. Abbildung 4). Die „Theorie des kommunikativen Handelns“ leistet in jenem Prozess den Beitrag, dass eine Situationsdefinition nicht extern vorgegeben, sondern in die Hände der interagierenden Subjekte gelegt wird. Werte spielen in diesem Prozess natürlich ebenfalls eine Rolle, jedoch finden sie Eingang und sind Ergebnis des Aushandlungsprozesses der Interaktionsteilnehmer: Es ist demnach keine Frage, dass Handeln in sozialen Kontexten gewissen Werten unterliegt, sondern vielmehr: wem die Bewertung obliegt. Das Ziel der sozialen Interaktion ist in diesem Sinne vor allem in dessen Strukturierung durch die Interaktionsteilnehmer zu sehen, um zu eben jener gemeinsamen Situationsdefinition zu gelangen.

Bevor im Folgenden näher auf die Theorie des kommunikativen Handelns eingegangen wird, sei an dieser Stelle bereits darauf hingewiesen, dass die „Gemeinsamkeit“ einer Situationsdefinition Spiegelbild der Implikationen ihrer Bestandteile ist. In diesem Sinne zeigt vor allem die Gestalt der sozialen Welt großes Potential, auf die Einbringungsmöglichkeiten der beteiligten Subjekte nicht nur hinsichtlich jenes Weltenbezuges einzuwirken.

Abbildung 4: Modell der gemeinsamen Situationsdefinition und Handlungskoordination



Quelle: Eigene Darstellung

3.7 Kommunikatives Handeln (nach Jürgen Habermas)

Die Notwendigkeit koordinierten Handelns erzeugt in der Gesellschaft einen bestimmten Kommunikationsbedarf, der zur effektiven Koordinierung von Handlungen gedeckt werden muss (vgl. Habermas 1985a: 370). Jedoch wiederholt der Empirismus „auf dem Felde der analytischen Handlungstheorie längst geschlagene Schlachten; wiederum geht es um das Verhältnis von Geist und Körper (Idealismus vs. Materialismus), um Gründe und Ursachen (Willensfreiheit vs. Determinismus), um Verhalten und Handlung (objektivistische vs. nicht-objektivistische Handlungsbeschreibung), um den logischen Status von Handlungserklärungen, um Kausalität, Intentionalität usw. Zugespißt formuliert, bearbeitet die analytische Handlungstheorie die ehrwürdigen Probleme der vorkantischen Bewußtseinsphilosophie in neuer Perspektive, ohne zu den Grundfragen einer soziologischen Handlungstheorie vorzudringen. **Unter soziologischen Gesichtspunkten empfiehlt es sich, beim kommunikativen Handeln anzusetzen**“ (Herv. [SB] ebd.)¹⁰⁹. Dieser Versuch wird im Folgenden unternommen.

3.7.1 Handlungstypen

Die Fülle der in sozialwissenschaftlichen Theorien meistens implizit verwendeten Handlungsbegriffe (...) lässt sich nach Habermas „im wesentlichen auf vier analytisch gut zu unter-

¹⁰⁹ Die Struktur der Entfaltung orientiert sich dabei an (Vonken 2005a).

scheidende Grundbegriffe zurückführen“ (ebd.: 126): Teleologisch/ strategisches, normenreguliertes, dramaturgisches und kommunikatives Handeln (vgl. ebd.: 126ff.).

(1) Teleologisch/ strategisches Handeln

„Der Begriff des teleologischen Handelns steht seit Aristoteles im Mittelpunkt der philosophischen Handlungstheorie“ (ebd.: 126). Er „ist von den Begründern der Neoklassik zunächst für eine ökonomische Theorie der Wahlhandlungen, von Neumann und Morgenstern für eine Theorie strategischer Spiele fruchtbar gemacht worden“ (ebd.: 129). „Der Akteur verwirklicht einen Zweck bzw. bewirkt das Eintreten eines erwünschten Zustandes, indem er die in der gegebenen Situation erfolgsversprechenden Mittel wählt und in geeigneter Weise anwendet. Der zentrale Begriff ist die auf die Realisierung eines Zwecks gerichtete, von Maximen geleitete und auf eine Situationsdeutung gestützte Entscheidung zwischen Handlungsalternativen“ (ebd.: 126f.). „Teleologisches Handeln stellt das in den meisten Handlungstheorien betrachtete, zielgerichtete Handeln dar“ (Vonken 2005a: 155). Dieser Handlungstyp bringt das Handeln eines „einsamen Akteurs“ (ebd.: 156) zum Ausdruck, der in der Welt etwas bewirken will.

„Das teleologische wird zum strategischen Handlungsmodell erweitert, wenn in das Erfolgskalkül des Handelnden die Erwartung von Entscheidungen mindestens eines weiteren zielgerichtet handelnden Akteurs eingehen kann“ (Habermas 1985a: 127). Die Erfüllungsbedingung der Absicht, die diesem Handlungsmodell zugrunde liegt, beinhalten „die Verwirklichung eines Ziels in der Welt“ (Vonken 2005a: 156). Tritt das angestrebte Ziel nicht ein, gilt die Handlung als gescheitert. Häufig wird dieses Handlungsmodell „utilitaristisch gedeutet; dann wird unterstellt, daß der Akteur Mittel und Zwecke unter Gesichtspunkten der Maximierung von Nutzen bzw. Nutzenerwartungen wählt und kalkuliert“ (Habermas 1985a: 127)¹¹⁰. „Teleologisches und strategisches Handeln sind erfolgsorientiert“ (Vonken 2005a: 156).

¹¹⁰ Das strategische Handlungsmodell liegt „den entscheidungs- und spieltheoretischen Ansätzen in Ökonomie, Soziologie und Sozialpsychologie zugrunde“ (Habermas 1985a: 127).

(2) Normenreguliertes Handeln

„Der Begriff des normenregulierten Handelns hat durch Durkheim und Parsons paradigmatische (...) Bedeutung für die sozialwissenschaftliche Theoriebildung gewonnen“ (Habermas 1985a: 129). „Normenreguliertes Handeln“ „bezieht sich nicht auf das Verhalten eines prinzipiell einsamen Aktors, der in seiner Umwelt andere Akteure vorfindet, sondern auf Mitglieder einer sozialen Gruppe, die ihr Handeln an gemeinsamen Werten orientieren. Der einzelne Akteur befolgt eine Norm (oder verstößt gegen sie), sobald in einer gegebenen Situation die Bedingungen vorliegen, auf die die Norm Anwendung findet“ (ebd.: 127). Normen bringen somit in gewisser Weise einen Konsens zum Ausdruck, welches diesbezüglich in der sozialen Gruppe besteht. Die Mitglieder dieser Gruppe „dürfen voneinander erwarten, daß sie in bestimmten Situationen die jeweils gebotenen Handlungen ausführen bzw. unterlassen“ (ebd.). Demnach ist normenreguliertes Handeln gegenüber den bereits erwähnten Handlungsmodellen, dem „teleologisch/ strategischen Handlungsmodell“, eher „verständigungsorientiert“ ausgerichtet (Vonken 2005a: 156). Die „Normbefolgung“, durch die sich die Erfüllung einer „generalisierten Verhaltenserwartung“ vollzieht, ist unerlässlich für das normenregulierte Handeln (Habermas 1985a: 127), wobei die Verhaltenserwartung nicht im „kognitiven Sinn der Erwartung eines prognostizierten Ereignisses“ zu verstehen ist, sondern im „normativen Sinn, daß die Angehörigen zur Erwartung eines Verhaltens berechtigt sind“ (ebd.). Eine „normenregulierte Handlung“ kann jedoch auch „absichtlich gegen eine bestehende Norm verstoßen und trotzdem oder deswegen erfolgreich sein“ (Vonken 2005a: 156).

(3) Dramaturgisches Handeln

Goffman führt den Begriff des „dramaturgischen Handelns“¹¹¹ in einer Untersuchung zum Thema „Selbstdarstellung im Alltag“ ein (vgl. Habermas 1985a: 135)¹¹². Der Begriff „bezieht sich primär weder auf den einsamen Akteur noch auf das Mitglied einer sozialen Gruppe, sondern auf Interaktionsteilnehmer, die füreinander ein Publikum bilden, vor dessen Augen sie sich darstellen. Der Akteur ruft in seinem Publikum ein bestimmtes Bild, einen Eindruck von

¹¹¹ Die dramaturgische Handlungstheorie ist im „Interpretativen Paradigma“ zu verorten (vgl. Miebach 2010: 27).

¹¹² Die soziologische Theorie nach Goffman wird wegen der Betonung dynamischer Interaktionsprozesse ebenfalls als „Interaktionismus“ bezeichnet (vgl. Miebach 2010: 25).

sich selbst hervor, indem er seine Subjektivität mehr oder weniger gezielt enthüllt“ (ebd.: 128). Im „dramaturgischen Handeln“ machen sich die Beteiligten den Umstand zunutze, einen „privilegierten Zugang zur Sphäre seiner eigenen Absichten, Gedanken, Einstellungen, Wünsche, Gefühle usw.“ zu haben, denn der Handelnde kann „kontrollieren“ (ebd.), in welchem Umfang er diese öffentlich zugänglich macht. Über die „Regulierung des gegenseitigen Zugangs zur jeweils eigenen Subjektivität“ (ebd.), steuern die Handelnden die Interaktion. Über die Präsentation seiner Subjektivität, möchte der Handelnde „vom Publikum in einer bestimmten Weise gesehen und akzeptiert werden“ (ebd.: 136). „Der zentrale Begriff der Selbstrepräsentation bedeutet deshalb nicht ein spontanes Ausdrucksverhalten, sondern die zuschauerbezogene Stilisierung des Ausdrucks eigener Erlebnisse“ (ebd.: 128).

Jedoch sind die „dramaturgischen Qualitäten des Handelns in gewisser Weise parasitär; sie sitzen einer Struktur zielgerichteten Handelns auf“ (ebd.: 136; vgl. auch Harré & Secord 1972). Dies trifft immer dann zu, wenn die dramaturgische Handlung nicht ausschließlich im eigentlichen Sinne der Selbstpräsentation vollzogen wird. In diesem Fall „heftet“ sie sich gewissermaßen an eine zielgerichtete Handlung an und überlagert diese dadurch teilweise. In solchen Fällen kommt „dramaturgischen Handlungen“ eine Unterstützungsfunktion des zielgerichteten Handelns zu.¹¹³

Hingegen existieren spezielle Rollen, „die auf virtuose Selbstinszenierung zugeschnitten sind“ (Habermas 1985a: 136). Habermas führt beispielsweise die Rolle eines Preisboxers, eines Chirurgen oder Violinisten an. Diese Tätigkeiten erlauben oder fordern sogar ein entsprechend großes Maß an dramatischem Ausdruck. Denn der dramaturgische Rollenausdruck ist in der Öffentlichkeit zumeist mit Erfolg und anderen positiven Attributen verbunden, sodass es dem Handelnden wahrscheinlich eher ein Anliegen ist, sich entsprechend der Rolle zu präsentieren (vgl. ebd.). „Der hier zum Element der Berufsrolle stilisierte Zug, nämlich der reflexive Charakter der Selbstdarstellung vor anderen, ist aber für soziale Interaktionen im

¹¹³ Vonken sieht die Überlagerung ‚dramaturgischen Handelns‘ weit häufiger als die Verwendung im eigentlichen Sinne des Selbstpräsentierens. Hierzu führt er aus: „In den meisten Fällen wird man seine Subjektivität nicht um des Preisgebens Willen preisgeben, sondern um andere, übergeordnete Ziele zu verfolgen, bspw. um eine Verständigung zu erzielen, Missverständnisse auszuräumen oder ihnen vorzubeugen usw.“ (Vonken 2005a: 157). Im Übrigen sieht Vonken die Überlagerung „dramaturgischen Handelns“ im Sinne Searls, also als die „Folge einer vorausgehenden Absicht eines anderen Handlungstyps“ (Vonken 2005a: 157).

allgemeinen, soweit sie nur unter dem Aspekt der Begegnung von Personen betrachtet werden, konstitutiv“ (ebd.).

Da die Intentionen dieses Handlungsmodell auf das erfolgreiche Explizieren der Subjektivität gerichtet ist, liegt die Erfüllungsbedingung des „dramaturgischen Handelns“ im gelungenen Ausdruck seiner Subjektivität: *„Ein Akteur hat Wünsche und Gefühle in dem Sinne, daß er diese Erlebnisse nach Belieben vor einem Publikum, und zwar so äußern könnte, daß dieses Publikum die geäußerten Wünsche oder Gefühle dem Handelnden, wenn es seinen expressiven Äußerungen vertraut, als etwas Subjektives zurechnet. Wünsche und Gefühle haben in diesem Zusammenhang einen exemplarischen Stellenwert“ (ebd.: 137).* Gelingt das nicht, könnten die Interaktionspartner nicht nur an der Wahrhaftigkeit, sondern auch den Wünschen oder Gefühlen selbst zweifeln (vgl. Vonken 2005a: 157).

(4) Kommunikatives Handeln

Der Begriff des „kommunikativen Handelns“ hat *„durch Mead und später Garfinkel paradigmatische Bedeutung für die sozialwissenschaftliche Theoriebildung gewonnen“ (Habermas 1985a: 129).* Er *„bezieht sich auf die Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die (sei es mit verbalen oder extraverbalen Mitteln) eine interpersonale Beziehung eingehen. Die Akteure suchen eine Verständigung über die Handlungssituation, um ihre Handlungspläne und damit ihre Handlungen einvernehmlich zu koordinieren. Der zentrale Begriff der Interpretation bezieht sich in erster Linie auf das Aushandeln konsensfähiger Situationsdefinitionen. In diesem Handlungsmodell erhält die Sprache (...) einen prominenten Stellenwert“ (ebd.: 128).*

Was genau macht den Stellenwert von Sprache in diesem Handlungsmodell aus, da auch in anderen Handlungsmodellen Handlungskoordination über sprachliche Verständigung erreicht wird, wie etwa im „strategischen Handlungsmodell“, das die *„über egozentrische Nutzenkalküle gesteuerten, durch Interessenlagen koordinierten Handlungen“ (ebd.: 141)* der Interaktionsteilnehmer über Sprechhandlungen vermittelt. Im „normenregulierten“ und „dramaturgischen Handeln“ *„muss sogar eine Konsensbildung“ (ebd.)* zwischen den Kommunikationsteilnehmern unterstellt werden, die im Prinzip sprachlicher Natur ist. Der Punkt ist jedoch: In diesen Handlungsmodellen *„wird Sprache in jeweils anderen Hinsichten einseitig konzipiert“ (ebd.: 142),* denn es sind *„Grenzfälle kommunikativen Handelns“ (ebd.: 143),* die

jeweils nur eine Funktion von Sprache thematisieren: *„die Auslösung perlokutiver Effekte, die Herstellung interpersonalen Beziehungen und die Expression von Erlebnissen“* (ebd.). Das „kommunikative Handlungsmodell“ berücksichtigt hingegen *„alle Sprachfunktionen gleichermaßen“* (ebd.): Hier wird Sprache nicht einseitig, sondern auf *„reflexive Weise“* (ebd.: 148) genutzt, um Verständigung herzustellen und eine gemeinsame Situationsdefinition auszuhandeln (vgl. Vonken 2005a: 158):

„Die Art von Interaktionen, in denen alle Beteiligten ihre individuellen Handlungspläne aufeinander abstimmen und daher ihre illokutionären Ziele vorbehaltlos verfolgen, habe ich kommunikatives Handeln genannt“ (Habermas 1985a: 395).

3.7.2 Handlungsrationalität in „formalen Welten“

Die Konstruktion von „Welt“ beschreibt Habermas über sein Konzept der „formalen Welten“. Er unterscheidet zwischen „objektiver“, „subjektiver“, „sozialer Welt“. Handeln vollzieht sich mit Bezug zu einer oder mehreren dieser Welten (vgl. ebd.: 27ff.).

Objektive Welt

Die „objektive Welt“, die Gesamtheit existierender Sachverhalte, stellt eine transsubjektive Konstruktion in Bezug auf die „ontische Welt“ dar. Objektivität erlangt diese Konstruktion, wenn sie *„für beliebige Beobachter und Adressaten dieselbe Bedeutung hat wie für das jeweils handelnde Subjekt selbst“* (ebd.: 27). Damit ist die „objektive Welt“ zwar kein Abbild der „ontischen Welt“, aber sie ist als transsubjektive Konstruktion prinzipiell auch anderen Handlungsteilnehmern zugänglich, sodass diese den Rationalitätsanspruch einer Äußerung überprüfen können (vgl. Vonken 2005a: 152).

Das Problem der Objektivität von „Welt“ bzw. der „Weltdeutung“ findet sich in der Wissenstheorie des „Konstruktivismus“ wieder. Hier wird die Möglichkeit der Erkenntnis der „ontischen Welt“ bestritten und das „Wissen von Welt“ vielmehr als jeweils „subjektive Konstruktion“ verstanden. Wenn dieser Konstruktion ein gewisses Maß an „Objektivität“ zugeschrieben werden soll, ist es notwendig, dass das eigene Erleben von anderen bestätigt wird (vgl. ebd.): *„Dinge, die nicht nur von uns, sondern auch von anderen wahrgenommen werden, gelten ganz allgemein, d.h. im Alltagsleben wie auch in der Epistemologie, als real“* (Glaserfeld zit. nach ebd.). Wenn das Wissen von Welt eine Konstruktion ist, bedeutet dies jedoch gleichzeitig, dass die Vorstellungen von anderen Individuen ebenfalls lediglich Kon-

strukturen sind. Daher kann eine Bestätigung nicht zum Nachweis einer „ontischen Welt“ führen. Jedoch zeigt sich, dass die jeweiligen kognitiven Strukturen – die Begriffe, Beziehungen und Regeln, „in zwei verschiedenen Kontexten viabel sind: erstens im Kontext des eigenen Ordnen und Organisierens, des Erlebens und zweitens im Kontext des Modells, das man sich von dem Anderen aufgebaut hat“ (ebd.: 152f.).

Hierdurch entsteht eine „quasi-objektive“ Basis, auf dessen Grundlage symbolische Ansprüche in der „objektiven Welt“ „kritisiert und verteidigt, d.h. begründet werden können“ (Habermas 1985a: 26f.): „Wie sich >Wahrheit< auf die Existenz von Sachverhalten in der Welt bezieht, so >Wirksamkeit< auf Eingriffe in die Welt, mit deren Hilfe existierende Sachverhalte hervorgebracht werden können“ (ebd.: 26). Die Voraussetzungen für Rationalität erfüllt eine Äußerung, wenn sie fehlbares Wissen verkörpert, das einen Tatsachenbezug aufweist, der der „objektiven Beurteilung“ in Form eines transsubjektiven Geltungsanspruchs zugänglich ist. „Wahrheit“ und „Effizienz“ sind die Beurteilungskriterien, wobei es sich dabei um graduelle Eigenschaften handelt: Je besser die Begründung – umso rationaler ist der erhobene Anspruch (die Behauptung oder die Handlung) (vgl. ebd.: 27). „Besser“ ist hier lediglich ein Gütekriterium der Begründung, nicht aber des Anspruchs selbst¹¹⁴. Die Begründung des Anspruchs ist jedoch prinzipiell anhand der oben genannten Beurteilungskriterien auf der Grundlage des transsubjektiven Geltungsanspruchs kritisierbar. (vgl. Vonken 2005a: 153).

Subjektive Welt

Anders wäre es, wenn sich eine Äußerung auf „Gefühle“ oder andere nicht „allgemein zugängliche“ Aspekte bezöge, wie es in der „subjektiven Welt“ oder „Innenwelt“ der Fall ist. Zu ihr hat nur der Handelnde selbst einen exklusiven Zugang. Sie ist die Welt der Gefühle, Einstellungen, Wünsche, Absichten etc. Rational wird nun derjenige genannt, der einen Wunsch, ein Gefühl oder eine Stimmung aufrichtig äußert, eine Tat eingesteht etc. und der einem Kritiker über diese Zustände Gewissheit verschaffen kann, „indem er daraus praktische Konsequenzen zieht und sich in der Folge konsistent verhält“¹¹⁵, (Habermas 1985a: 35).

¹¹⁴ Auch hier soll auf die Bedeutung der „Kritischen Kompetenz“ nach Geißler (vgl. Kap. 2.4) verweisen werden.

¹¹⁵ „Jemand könnte bspw. angeben, er fürchte sich vor dem Autofahren und könne deswegen einen geschäftlichen Termin, der nur mit dem Finnenfahrzeug erreichbar ist, nicht wahrnehmen. Wenn er dann im Anschluss

Mit expressiven Handlungen kann der Handelnde somit andere an seiner „Innenwelt“ teilhaben lassen, die dadurch ihrerseits in der Lage sind, die Handlungsrationalität des Handelnden zu beurteilen und ggf. zu kritisieren. *„Einer Begründung des Gegenstandes der Expression bedarf es allerdings (...) nicht, d.h. man muss z.B. seine Angst nicht weiter erläutern“* (Vonken 2005a: 153).

Soziale Welt

Auch die „soziale Welt“ stellt kein Faktum dar, sondern eine Konstruktion der Individuen, die sie ausmachen – sie produzieren und reproduzieren die „sozialen Welt“ durch ihr gesellschaftliches Handeln: *„Das spezifisch Menschliche des Menschen und sein gesellschaftliches Sein sind untrennbar verschränkt. Homo sapiens ist immer und im gleichen Maßstab auch Homo socius“* (Berger & Luckmann 1999: 54f.). *„Eine soziale Welt besteht aus einem normativen Kontext, der festlegt, welche Interaktionen zur Gesamtheit berechtigter interpersonaler Beziehungen gehören. Und alle Akteure, für die entsprechende Normen gelten (von denen sie als gültig akzeptiert werden), gehören derselben sozialen Welt an“* (Habermas 1985a: 132). Der normative Kontext gibt der sozialen Welt ihre Gestalt und ihre Grenzen. Zugleich dient er als Orientierungsrahmen für das, was als gesellschaftlich akzeptabel angesehen wird¹¹⁶ (vgl. Vonken 2005a: 154). *„Rational wird derjenige genannt, der eine bestehende Norm befolgt und sein Handeln gegenüber einem Kritiker rechtfertigen kann, indem er eine gegebene Situation im Lichte legitimer Verhaltenserwartungen erklärt“* (Habermas 1985a: 35). Begründen muss der Handelnde den *„als legitim anerkannten normativen Kontext“* (ebd.) jedoch nicht (vgl. Vonken 2005a: 154f.).

dabei beobachtet wird, wie er mit einem privaten Wagen ein Ausflugsziel ansteuert, dann kann ein Kritiker berechnete Zweifel an der Wahrhaftigkeit der Expression (der Äußerung der Angst) annehmen und mangelnde Rationalität unterstellen (sofern nicht andere Gründe für das Verhalten entgegen der Expression geltend gemacht werden)“ (Vonken 2005a: 153).

¹¹⁶ „Die soziale Welt einer Organisation „schreibt“ bspw. den Organisationsmitgliedern vor, an welchen Nonnen sich ihr Handeln zu orientieren hat. Gleiches gilt im Prinzip für berufliches Handeln. Für viele, insbesondere für professionalisierte Berufe (bspw. Ärzte) existieren mehr oder minder detaillierte Sets von Normen, die den Orientierungsrahmen für berufliches Handeln vorgeben (und auch Verstöße gegen diese Nonnen sanktionieren können)“ (Vonken 2005a: 154f.).

Lebenswelt

„In gewisser Weise ist die Lebenswelt, der die Kommunikationsteilnehmer angehören, stets präsent; aber doch nur so, daß sie den Hintergrund für eine aktuelle Szene bildet“ (Habermas 1985b: 188). Sie konstituiert sich als gemeinsame Deutung und Konstruktion der Welt über Kommunikation und ist „durch einen kulturell überlieferten und sprachlich organisierten Vorrat an Deutungsmustern repräsentiert“ (ebd.: 189). Während die Lebenswelt den Hintergrund bildet, vor dem Verständigung erfolgen kann, bildet die jeweilige Handlungssituation den Ort der Verständigung und die formalen Weltbegriffe „das kategoriale Gerüst, (...) ein Bezugssystem für das, worüber Verständigung möglich ist“ (ebd.: 191f.). Der Lebensweltbegriff ist dabei jedoch nicht Gegenstand von Interpretationen der Handelnden, sondern der Rahmen, innerhalb dessen interpretiert wird (vgl. Vonken 2005a: 155): „Die Lebenswelt ist gleichsam der transzendente Ort, an dem sich Sprecher und Hörer begegnen; wo sie reziprok den Anspruch erheben können, daß ihre Äußerungen mit der Welt (der objektiven, der sozialen oder der subjektiven Welt) zusammenpassen; und wo sie diese Geltungsansprüche kritisieren und bestätigen, ihren Dissens austragen und Einverständnis erzielen können“ (Habermas 1985b: 192).

3.7.3 Weltbezüge der Handlungstypen

Die unterschiedlichen Handlungstypen lassen sich anhand ihrer spezifischen „formalen Weltbezüge“ differenzieren, welche die Charakteristik des entsprechenden Handlungstyps widerspiegeln.

Teleologisches/ strategisches Handeln

Der Begriff des „teleologischen Handelns“ setzt eine Welt voraus, und zwar die „objektive Welt“. Auf diese beziehen sich die Intentionen des Handelnden, und in ihr versucht er seine Ziele zu verwirklichen. Die Kriterien der Beurteilung des „teleologischen Handelns“ sind: Wahrheit (in Bezug auf Meinungen etc.) und Wirksamkeit (in Bezug auf Handlungen) (vgl. Habermas 1985a: 130).

Das „strategische Handeln“ setzt ebenfalls nur die objektive Welt voraus. „Dabei gehen wir von mindestens zwei zielgerichtet handelnden Subjekten aus, die ihre Zwecke auf dem Wege der Orientierung an, und der Einflussnahme auf Entscheidungen anderer Aktoren verwirklichen“ (ebd.: 131). Da der Handlungserfolg auch von anderen Aktoren abhängig ist, die an

ihrem jeweils eigenen Handlungserfolg interessiert sind, müssen die Handelnden so ausgestattet sein, dass für sie in der Welt nicht nur physische Gegenstände, sondern auch Entscheidungen fällende Systeme auftreten können. Trotzdem brauchen sie keine reicheren ontologischen Voraussetzungen, denn mit der Komplexität der innerweltlichen Entitäten wird der Begriff der objektiven Welt nicht komplexer und das „strategische Handeln“ bleibt in Erweiterung des „teleologischen Handlungsmodells“ ein „Ein-Welt-Begriff“ (vgl. ebd.: 131f.).

Normenreguliertes Handeln

Im Gegensatz zum „teleologischen“ und „strategischen Handeln“, die lediglich zu einer Welt Bezug nehmen, setzt das „normenregulierte Handeln“ zwei Welten voraus: die „objektive“ und die „soziale Welt“. Die „objektive Welt“ bildet die allgemeine Grundlage des Handelns, die durch Bezüge auf einen gemeinsamen „normativen Kontext“ überlagert wird (vgl. Vonken 2005a: 159). Aufgrund des doppelten Weltbezuges muss der Handelnden *„eine objektivierende Einstellung zu etwas, das der Fall ist oder nicht der Fall ist, wie auch eine normenkonforme Einstellung zu etwas, das, ob nun zu Recht oder zu Unrecht, geboten ist, einnehmen“* (Habermas 1985a: 135). Obwohl letzteres nicht zwingend ist: Ein Handelnder könnte auch *„Normen daraufhin beurteilen, ob sie gerechtfertigt werden können“* (ebd.: 134) und in der Folge eine „normenerzeugende“ Einstellung einnehmen. Die Beurteilungsmaßstäbe bilden hier „Richtigkeit des Bezuges“ sowie die „Rechtfertigungsfähigkeit von Normen“ (Vonken 2005a: 160). Trotz des doppelten Weltbezuges im „normregulierten Handeln“ wird es primär – wie im teleologischen Handlungsmodell – als *„Beziehung zwischen dem Akteur und einer Welt vorgestellt – dort als eine Beziehung zur objektiven Welt, der der Akteur erkennend gegenübersteht, oder in die er zielgerichtet intervenieren kann, hier als eine Beziehung zur sozialen Welt, der der Akteur in seiner Rolle als Normadressat angehört, und in der er legitim geregelte interpersonale Beziehungen aufnehmen kann“* (Habermas 1985a: 135).

Dramaturgisches Handeln

Das „dramaturgische Handeln“ bezieht sich ebenfalls auf zwei Welten: die „subjektive Welt“ (Innenwelt) und die „objektive Welt“ (Außenwelt). *„Expressive Äußerungen führen die Subjektivität in Abgrenzung von der Außenwelt vor; dieser gegenüber kann der Akteur grundsätzlich nur eine objektivierende Einstellung einnehmen“* (ebd.: 140). Das gilt nicht nur für physische Objekte, wie beim „normenregulierten Handeln“, sondern auch für „soziale Objekte“

(vgl. ebd.). Das Spektrum expressiver Äußerungen kann dabei vom aufrichtigen Ausdrücken von Gefühlen, Wünschen etc. bis zur strategisch eingesetzten Selbstdarstellung reichen. Aufgrund des Bezugs zur jeweils eigenen „subjektiven Welt“ gibt es im „dramaturgischen Handeln“ keine unterschiedlichen Anpassungsrichtungen (vgl. Vonken 2005a: 160). Die Beziehung zwischen Aktor und Welt ist jedoch auch im Falle des „dramaturgischen Handelns“ einer objektiven Beurteilung zugänglich. Aufgrund der selbstdarstellerischen Komponente stellt sich jedoch die Frage, *„ob der Aktor die Erlebnisse, die er hat, zum geeigneten Zeitpunkt auch äußert, ob er meint, was er sagt, oder ob er die Erlebnisse, die er äußert, bloß vor-täuscht“* (Habermas 1985a: 139). Bezogen auf Meinungen oder Absichten, *„ist die Frage, ob jemand sagt, was er meint, eindeutig eine Frage der Wahrhaftigkeit. Bei Wünschen und Gefühlen ist das nicht immer der Fall. In Situationen, wo es auf die Genauigkeit des Ausdrucks ankommt, ist es manchmal schwer, die Frage der Wahrhaftigkeit von der der Authentizität zu trennen. Oft fehlen uns die Worte, um zu sagen, was wir fühlen; und das wiederum rückt die Gefühle selbst in ein fragwürdiges Licht“* (ebd.).

Kommunikatives Handeln

Im Gegensatz zu den anderen drei Handlungstypen setzt das „kommunikative Handeln“ Sprache als ein Medium *„unverkürzter Verständigung“* (ebd.: 142) voraus: Vor dem Horizont ihrer vorinterpretierten Lebenswelt beziehen sich Sprecher und Hörer *„gleichzeitig auf etwas in der objektiven, sozialen und subjektiven Welt“* (ebd.). Das geschieht jedoch nicht wie bei den anderen Handlungstypen, die intentionsgeleitet auf etwas in den „formalen Welten“ direkten Bezug nehmen: *„Die Sprecher integrieren die drei formalen Weltkonzepte, die in den anderen Handlungsmodellen einzeln oder paarweise auftreten, zu einem System und setzen dieses gemeinsam als Interpretationsrahmen voraus, innerhalb dessen sie eine Verständigung erzielen können“* (ebd.: 148). Dabei wird Sprache pragmatisch genutzt, um die entsprechenden Weltbezüge aufzubauen, wobei die Handelnden ihre Äußerungen relativieren und davon ausgehen, dass deren Geltung von den übrigen Beteiligten bestritten werden können. Kurzum: Sie handeln verständigungsorientiert und beharren nicht auf etwas in einer oder mehrerer der „formalen Welten“. Zu „Handlungskoordination“ kommt es, wenn die Handelnden sich *„über die beanspruchte Gültigkeit ihrer Äußerungen einigen“* (ebd.), d.h. die reziprok erhobenen Geltungsansprüche intersubjektiv bestätigen.

Um dies ein wenig konkreter zu machen: Ein Sprecher erhebt einen kritisierbaren Anspruch, indem er sich mit einer Äußerung zu mindestens einer „formalen Welt“ verhält. Bspw. zur „objektiven Welt“: indem er einen Anspruch auf Wahrheit bzw. Wirksamkeit des Bezuges erhebt, zur „sozialen Welt“: indem er einen Anspruch auf Richtigkeit des Bezugs bzw. Rechtfertigungsfähigkeit der Norm erhebt oder zur „subjektiven Welt“: indem er einen Anspruch auf Wahrhaftigkeit des Bezuges erhebt. Dabei nutzt der Sprecher den Umstand, dass *„die Beziehung zwischen Aktor und Welt grundsätzlich einer objektiven Beurteilung zugänglich ist“* (ebd.). Damit fordert er sein Gegenüber zu einer rational motivierten Stellungnahme auf, der den erhobenen Geltungsanspruch bestreiten oder akzeptieren kann. Im Idealfall geht hieraus eine gemeinsame Situationsdefinition hervor, welche die Basis für die Koordinierung ihres weiteren Handelns darstellt.

3.7.4 Zwischenfazit: Instrumentell/ strategischer versus kommunikativer Handlungstyp

Es kann jedoch auch ganz anders kommen. Das ist genau dann der Fall, wenn es gar nicht um eine kommunikative Handlung geht und die Klärung der Weltbezüge nicht im Vordergrund steht. Entsprechend sind „nicht-kommunikativ“ Handelnde in erster Linie daran interessiert, eines nach Zwecken hinreichend präzisiertes Ziel zu erreichen. Sie wählen Mittel, die ihnen in der gegebenen Situation geeignet erscheinen, und kalkulieren andere vorhersehbare Handlungsfolgen als Nebenbedingungen des Erfolges. Ihre Bemühungen sind auf das Eintreten eines erwünschten Zustandes in der Welt gerichtet, *„der in einer gegebenen Situation durch zielgerichtetes Tun oder Unterlassen kausal bewirkt werden kann“* (ebd.: 385). Und genau in diesem Punkt besteht der fundamentale Gegensatz zum kommunikativen Handeln: Die kommunikativ Handelnden sind *„nicht primär am eigenen Erfolg orientiert; sie verfolgen ihre individuellen Ziele unter der Bedingung, daß sie ihre Handlungspläne auf der Grundlage gemeinsamer Situationsdefinitionen aufeinander abstimmen können. Insofern ist das Aushandeln von Situationsdefinitionen ein wesentlicher Bestandteil der für kommunikatives Handeln erforderlichen Interpretationsleistungen“* (ebd.). Davon kann im „nicht-kommunikativen Handeln“ hingegen keine Rede sein. Vielmehr führt der primäre Fokus auf den Handlungserfolg geradewegs zu einer >Instrumentalisierung< der „formalen Weltbezüge“, indem sie zielgerichtet für die Realisierung des Handlungserfolgs „verwendet“ werden. Dementsprechend kristallisieren sich zwei Handlungstypen heraus: der >erfolgsorientierte =

instrumentell/ strategische¹¹⁷ < und der >verständigungsorientierte = kommunikative< Handlungstyp.

3.7.5 **Verständigungsorientierung und Einverständnis im „kommunikativen Handeln“**

„Verständigung bedeutet die Einigung der Kommunikationsteilnehmer über die Gültigkeit einer Äußerung; Einverständnis die intersubjektive Anerkennung des Geltungsanspruchs, den der Sprecher für sie erhebt“¹¹⁸ (Habermas 1985b: 184). Im „kommunikativen Handeln“ kann das „Einverständnis“ zwischen den Interaktionspartnern somit nicht im gleichen Sinne „erwirkt“ werden wie der Handlungserfolg im „instrumentell/ strategischen Handeln“: Der „Begriff des kommunikativen Handelns ist so angesetzt, daß die Akte der Verständigung, die die teleologisch strukturierten Handlungspläne verschiedener Teilnehmer verknüpfen und damit Einzelhandlungen zu einem Interaktionszusammenhang erst zusammenfügen, nicht ihrerseits auf teleologisches Handeln reduziert werden können. Insofern ist der paradigmatische Begriff der sprachlich vermittelten Interaktion unverträglich mit einer Bedeutungstheorie, die, wie die intentionale Semantik, Verständigung als Lösung eines Koordinationsproblems zwischen erfolgsorientiert handelnden Subjekten begreiflich machen will“ (Habermas 1985a: 388). Dem entsprechend kann ein kommunikativ erzieltes (oder im kommunikativen Handeln gemeinsam vorausgesetztes) Einverständnis¹¹⁹ nicht durch Einwirkung von außen induziert sein

¹¹⁷ „Eine erfolgsorientierte Handlung nennen wir instrumentell, wenn wir sie unter dem Aspekt der Befolgung technischer Handlungsregeln betrachten und den Wirkungsgrad einer Intervention in einen Zusammenhang von Zuständen und Ereignissen bewerten“ (Habermas 1985a: 385). In Erweiterung dessen ist von „strategischem Handeln“ die Rede, wenn die „Einflußnahme auf die Entscheidungen eines rationalen Gegenspielers“ (Habermas 1985a: 385) in die Handlungsentscheidung einbezogen wird. Hier geht es jedoch ebenso wenig um Kommunikation und Verständigung wie im „rein“ instrumentellen Handeln - in beiden Fällen werden die „formalen Weltbezüge“ als bloßes Werkzeug instrumentalisiert. Strategisches Handeln wird daher als erweiterte Form des instrumentellen Umgangs mit den Weltbezügen verstanden.

¹¹⁸ „Der Terminus >Verständigung< hat die Minimalbedeutung, daß (mindestens) zwei sprach- und handlungsfähige Subjekte einen sprachlichen Ausdruck identisch verstehen. Nun besteht die Bedeutung eines elementaren Ausdrucks in dem Beitrag, den dieser zur Bedeutung einer akzeptablen Sprechhandlung leistet. Und um zu verstehen, was ein Sprecher mit einem solchen Akt sagen will, muß der Hörer die Bedingungen kennen, unter denen er akzeptiert werden kann. Insofern weist bereits das Verständnis eines elementaren Ausdrucks über die Minimalbedeutung des Ausdrucks >Verständigung< hinaus. Wenn nun der Hörer ein Sprechaktangebot akzeptiert, kommt zwischen (mindestens) zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten ein Einverständnis zustande“ (Herv. i. Org. Habermas 1985a: 412).

¹¹⁹ Weil es „propositional differenziert“ (Habermas 1985a: 386) ist.

– „es muß von den Beteiligten als gültig akzeptiert werden. Insofern unterscheidet es sich von einer bloß faktisch bestehenden Übereinstimmung“ (ebd.: 386). Das heißt: Ein kommunikativ erzielt Einverständnis beruht auf einer rationalen Grundlage, aus einer rational motivierten Zustimmung der Interaktionsteilnehmer zum Inhalt einer Äußerung. Einverständnis kann daher von keiner Seite – weder durch instrumentelle, noch durch strategische Eingriffe der Interaktionsteilnehmer – anders als im erfolgsorientierten Handeln – auferlegt werden. „Wohl kann ein Einverständnis objektiv erzwungen sein, aber was ersichtlich durch äußere Einwirkung oder Anwendung von Gewalt zustande kommt, kann subjektiv nicht als Einverständnis zählen. Einverständnis beruht auf gemeinsamen Überzeugungen“ (ebd.: 387).

Der Begriff des „kommunikativen Handelns“ lässt sich daher nicht auf gleiche Weise fassen wie der Begriff des „instrumentell/ strategischen Handelns“, dessen Sinn anhand der Absichten, die der Handelnde verfolgt, und der Zwecke, die er realisieren möchte, aufgeklärt werden kann. Um sich dem Kern des „kommunikativen Handelns“ zu nähern, muss vielmehr geklärt werden, was es heißt, Sätze in kommunikativer Absicht zu verwenden – der Blick muss auf den Bereich der Verständigungsorientierung als Grundbedingung für das Einverständnis der Interaktionspartner gerichtet werden: „Die Konzepte des Sprechens und der Verständigung interpretieren sich wechselseitig. Deshalb können wir die formalpragmatischen Merkmale der verständigungsorientierten Einstellung am Modell der Einstellung von Kommunikationsteilnehmern analysieren, von denen, im einfachsten Fall, einer einen Sprechakt ausführt und ein anderer mit Ja oder Nein dazu Stellung nimmt“ (ebd.). Soziale Handlungen können demnach dadurch unterschieden werden, ob die Interaktionsteilnehmer entweder eine „verständigungsorientierte=kommunikative“ oder eine „instrumentell/ strategische“ Einstellung einnehmen. Um dieser Unterscheidung Ausdruck zu verleihen, bezieht sich Habermas auf Austins sprachphilosophische Unterscheidung zwischen „Illokutionen und Perlokutionen“ (ebd.: 388). Den „verständigungsorientierten=kommunikativen“ Sprachgebrauch betrachtet er dabei als den „Originalmodus“ (ebd.) der Verständigung: „Verständigung wohnt als Telos der menschlichen Sprache inne“ (ebd.: 387). Hierzu verhalten sich „die indirekte Verständigung, das Zu-verstehen-geben oder das Verstehen-lassen, parasitär“ (ebd.: 388). Und genau das ist es, was „Austins Unterscheidung zwischen Illokutionen und Perlokutionen“ (ebd.) transportiert: nämlich den Unterschied zwischen „instrumentell/ strategischen“ und „kommunikativen Handeln“.

„Illokutionäre Akte“ versus „perlokutionäre Akte“

Mit den unterschiedlichen Weltbezügen und ihrer jeweiligen Verwendung in differenzierten Interaktionsformen gibt Habermas zwar ein umfassendes theoretisches Verständnis über Motivationen und Funktionen unterschiedlicher Interaktionsweisen. Um sie jedoch im weiteren empirisch handhabbar zu machen, erscheint eben jene Darstellung differenzierter Akte notwendig, die Habermas als Ausdruck der verschiedenen Interaktionsformen in konkreten Sprechakten identifiziert: Dabei bildet der „illokutionäre Akt“ den Kern einer „kommunikativen Handlung“. Hiermit vollzieht der Sprecher *„eine Handlung“* (ebd.: 389), statt wie in einem „lokutionären Akt“ lediglich einen Umstand oder eine Tatsache zum Ausdruck zu bringen. Die folgende Aussage stellt z.B. einen „lokutionären Akt“ dar: „Ich sehe die Sonne aufgehen“. Hingegen beinhaltet der „illokutionäre Akt“ zumeist ein „performatives Verb“ wie befehlen, versprechen etc.: „Ich möchte euch erklären, dass ...“¹²⁰. *„Der Sprecher gibt mit Hilfe des illokutionären Aktes zu erkennen, daß er, was er sagt, als Gruß, Befehl, Ermahnung, Erklärung usw. verstanden wissen will“* (ebd.: 390). *„Mit perlokutionären Akten erzielt der Sprecher (...) einen Effekt beim Hörer“* (ebd.: 389). Dieser möchte in der Welt etwas „bewirken“; einen Effekt bei einem oder mehreren Gegenübern erreichen. Im Gegensatz zum „illokutionären Akt“ legt der Sprecher seine Intention jedoch nicht offen, weshalb sie in diesem Fall auch Bestandteil „strategischer Handlungen“ sein können. Stichwortartig präzisiert meint der „illokutionäre Akt“: *„handeln, indem man etwas sagt“* – der „perlokutionäre Akt“: *„etwas bewirken, dadurch daß man handelt, indem man etwas sagt“* (ebd.).

Dem gegenüber ist der „illokutionäre Akt“ ein *„selbstgenügsamer Akt (...), den der Sprecher stets in kommunikativer Absicht, nämlich mit dem Ziel äußert, ein Hörer möge seine Äußerung verstehen und akzeptieren. Die Selbstgenügsamkeit des illokutionären Aktes ist in dem Sinne zu verstehen, daß sich die kommunikative Absicht des Sprechers und das von ihm angestrebte illokutionäre Ziel aus der manifesten Bedeutung des Gesagten ergeben. Anders verhält es sich mit teleologischen Handlungen. Deren Sinn identifizieren wir allein anhand der Absichten, die der Autor verfolgt, und der Zwecke, die er realisieren möchte* (ebd.). Mit der *„illokutionären Kraft“* einer Äußerung kann ein Sprecher einen Hörer dazu motivieren, ein

¹²⁰ vgl. auch Kapitel 2.4

Sprechaktangebot anzunehmen und damit „eine rational motivierte Bindung einzugehen“ (ebd.: 376). Wie für illokutionäre Akte die Bedeutung des Gesagten konstitutiv ist, so ist es für teleologische Handlungen die Intention des Handelnden. In Erweiterung einer teleologischen Handlung ist von einem „perlokutionären Akt“ zu sprechen, wenn dem „illokutionären Akt“ eine Rolle in einem teleologischen Handlungszusammenhang zukommt. Das ist immer dann der Fall, wenn ein Sprecher erfolgsorientiert handelt und dabei zugleich Sprechhandlungen mit Absichten verknüpft und für dessen Ziele >instrumentalisiert<, die mit dem Gesagten „in einem nur kontingenten Zusammenhang stehen“ (ebd.: 390). So kann ein Sprecher, der einen „illokutionären Akt“ vollzieht, in einem anderen Sinn noch weitere Handlungen vollziehen: Er könnte die Äußerung mit dem Plan und in der Absicht vollzogen haben, um bspw. bei einem Gegenüber gewisse Gedanken, Gefühle, oder Handlungen hervorzurufen. „Wenn wir das im Auge haben, dann können wir den Sprecher als Täter einer Handlung bezeichnen, in deren Namen der lokutionäre und der illokutionäre Akt nur indirekt oder überhaupt nicht vorkommen. Das Vollziehen einer solchen Handlung wollen wir das Vollziehen eines perlokutionären Aktes oder einer Perlokution nennen“ (Austin zit. n. ebd.). Austins Konsequenz hieraus: „Illokutionäre Akte“ stehen „mit der Sprechhandlung in einem konventionell geregelten oder internen Zusammenhang (...), während perlokutionäre Effekte der Bedeutung des Gesagten äußerlich bleiben“ (ebd.: 392).

„Kommunikatives Handeln“ kann sich daher nicht auf „perlokutionäre Akte“ erstrecken, denn hier kann das Handlungsziel nur über die (nicht veröffentlichte) Intention erschlossen werden (vgl. Vonken 2005a: 162): „So wenig beispielsweise ein Beobachter, der einen Bekannten über die Straße eilen sieht, erkennt, warum dieser sich so beeilt, so wenig kann ein Hörer, der eine an ihn gerichtete Aufforderung versteht, damit schon wissen, was der Sprecher, indem er das äußert, sonst noch bezweckt“ (Habermas 1985a: 390f.). Für die Verständigung und das Einverständnis im kommunikativen Handeln ist es jedoch von elementarer Bedeutung, dass die Handelnden ihre Intentionen offen legen, wobei diese durchaus variieren können und nicht identisch sein müssen. Wichtig ist nur, dass die Interaktionspartner die gegenseitigen Intentionen akzeptieren und feststellen, „dass ihre Ziele und Absichten nicht konkurrieren“ (Vonken 2005a: 164). Im Idealfall wäre somit ein „illokutionärer Akt“ erfüllt, wenn die Interaktionspartner keine Kritik an den vorgebrachten Äußerungen üben und diesen zustimmen. Dadurch wäre eine gemeinsame Situationsdefinition entstanden, auf die

koordinierten Handlungen gegründet werden können. Verbirgt ein Interaktionspartner jedoch seine Intentionen, werden die übrigen Kommunikationsteilnehmer möglicherweise lediglich überzeugt oder überredet. (vgl. ebd.: 163). *„Gewiß können im kommunikativen Handeln jederzeit Handlungsfolgen eintreten, die nicht beabsichtigt sind; sobald aber die Gefahr besteht, daß diese dem Sprecher als intendierte Erfolge zugerechnet werden, sieht dieser sich zu Erklärungen und Dementis, gegebenenfalls zu Entschuldigungen genötigt, um den falschen Eindruck zu zerstreuen, die Nebenfolgen seien perlokutionäre Effekte“* (Habermas 1985a: 396). Andernfalls muss der Handelnde damit rechnen, dass sich die übrigen Interaktionspartner getäuscht fühlen und ihrerseits eine strategische Einstellung einnehmen¹²¹.

Wenn die Handelnden sich nun vor einem ihnen bekannten Hintergrund verständigen, hängt ein Einverständnis zwischen ihnen davon ab, ob die geübte Kritik an den „formalen Weltbezügen“ ausgeräumt werden kann oder nicht. In allen drei „formalen Welten“¹²² kann der Hörer die Ansprüche des Sprechers auf „Richtigkeit“, „Wahrheit“ und „Wahrhaftigkeit“ kritisieren und gegebenenfalls ablehnen: *„Es liegt in der kommunikativen Absicht des Sprechers, (a) eine im Hinblick auf den gegebenen normativen Kontext richtige Sprechhandlung zu vollziehen, damit eine als legitim anerkannte interpersonale Beziehung zwischen ihm und dem Hörer zustande kommt; (b) eine wahre Aussage (bzw. zutreffende Existenzvoraussetzungen) zu machen, damit der Hörer das Wissen des Sprechers übernimmt und teilt; und (c) Meinungen, Absichten, Gefühle, Wünsche usw. wahrhaftig zu äußern, damit der Hörer dem Gesagten Glauben schenkt“* (ebd.: 413).

Fallbeispiel: „Baustelle“

Nur wenn der Hörer auf allen drei Ebenen zustimmt, ist es nach erfolgreicher Verständigung zu einem Einverständnis bezüglich der formalen Weltbezüge gekommen. Lehnt dieser dage-

¹²¹ Auf einer anderen Ebene können jedoch durchaus „perlokutive Effekte“ entstehen, ohne die Verständigung und das Einverständnis zu gefährden. „Das Primat der Transparenz der Intentionen bezieht sich nur auf die an der Interaktion beteiligten Personen. So können sich zwei Handelnde vor einem nur ihnen bekannten Hintergrund verständigen und dabei gezielt einen Dritten täuschen, der nicht vollständig über die Situationsdefinition aufgeklärt ist“ (Vonken 2005a: 164).

¹²² (a) soziale Welt, (b) objektive Welt und (c) subjektive Welt

gen nur auf einer Ebene ab, bspw. weil er nicht davon überzeugt ist, dass der Sprecher seine wahren Absichten preisgibt, kommt es nicht zum Einverständnis und zu keiner gemeinsamen Situationsdefinition (vgl. Vonken 2005a: 164). Habermas verdeutlicht dies anhand eines Fallbeispiels:

„Der ältere Bauarbeiter, der einen jüngeren und neu hinzugekommenen Kollegen zum Bierholen schickt und verlangt, er möge sich auf die Socken machen und in ein paar Minuten zurück sein, geht davon aus, daß den Beteiligten, hier dem Adressaten und den in Hörweite befindlichen Kollegen, die Situation klar ist: das bevorstehende Frühstück ist das Thema, die Versorgung mit Getränken ist ein auf dieses Thema bezogenes Ziel; einer der älteren Kollegen faßt den Plan, den ‚Neuen‘ zu schicken, der sich aufgrund seines Status dieser Aufforderung schlecht entziehen kann. Die informelle Gruppenshierarchie der Arbeiter auf der Baustelle ist der normative Rahmen, in dem einer den anderen zu etwas auffordern darf. Die Handlungssituation ist zeitlich durch die Arbeitspause, räumlich durch die Entfernung des nächsten Ausschanks von der Baustelle definiert“ (Herv. i. Org. Habermas 1985b: 185).

Grundbedingung, damit es überhaupt zur Verständigung zwischen den Interaktionspartnern kommen kann, ist, dass die Situationsdeutungen der Beteiligten hinreichend übereinstimmen und sie nicht durch grundlegende Deutungsunterschiede von vorneherein verhindert wird: Weisen die Handelnden die Bezüge zur „objektiven Welt“ (z.B. Entfernung zum nächsten Ausschank), zur „sozialen Welt“ (z.B. der Ältere darf den Jüngeren zum Bierholen schicken) oder zur „subjektiven Welt“ (z.B. Aufrichtigkeit des Wunsches nach Bier zum Frühstück) als ungültig zurück, ist die Verständigung gescheitert. Der jüngere Bauarbeiter könnte bspw. argwöhnen, dass sich hinter diesem Wunsch bloße Schikane verbirgt (Wahrhaftigkeit). In diesem Fall würde es zu keinem Einverständnis zwischen den Interaktionspartnern kommen (vgl. Vonken 2005a: 165). Die Deutung der Handlungssituation durch die Interaktionspartner ließe in diesem Fall keinen Spielraum für den Verständigungsprozess.

Deutung der Handlungssituation

Die Handlungssituation beschreibt Habermas in Anlehnung an Schütz als einen „*Ausschnitt aus lebensweltlichen Verweisungszusammenhängen*“ (Habermas 1985b: 187). Sie erlangt für den Handelnden dadurch Bedeutung, dass er seine Aufmerksamkeit darauf lenkt, was aus

den „präintentionalen Aspekten“ des Handelnden – also aus der Biographie des Handelnden und aus dessen gesellschaftlicher Bedingtheit – resultiert. Hierdurch wird ein „Thema“ aufgebracht, das die Handlungssituation aus der Lebenswelt des Handelnden ausgrenzt. Dadurch bekommt ein bestimmter Abschnitt der „Lebenswelt“ Relevanz. Wobei unter der „Situation“ alles zu verstehen ist, was sich als Beschränkung für entsprechende Handlungsinitiativen bemerkbar macht – wie in dem Fallbeispiel etwa die „Entfernung zum nächsten Ausschank“ oder die „Gruppenhierarchie“. Dadurch gibt sie den Handlungsspielraum der Akteure vor und trägt zur Selektion möglicher Handlungsalternativen bei. Die Lebenswelt enthält potentiell unendlich viele Situationen. Diese Komplexität wird reduziert durch das Aufbringen eines Themas und damit durch die Selektion eines Teils der Lebenswelt als Situation. In diesem Moment gewinnt der gewählte Ausschnitt der Lebenswelt Bedeutung, das heißt die Selektion generiert die Situation. Für die Akteure bedeutet diese Selektion, dass sie ihr Handeln an dem Horizont der Situation ausrichten. Reicht dieses darüber hinaus, definieren sie die Situation neu (vgl. Vonken 2005a: 165ff.).

Formale Weltkonzepte: Bezugssystem für Verständigung – Voraussetzung für Einverständnis

Die einzelnen handlungsleitenden oder handlungsbeschränkenden Bestandteile einer Situation können den formalen Weltkonzepten zugeordnet werden (vgl. ebd.: 167) – mit ihnen „können Sprecher und Hörer die möglichen Referenten ihrer Sprechhandlungen so qualifizieren, daß sie sich auf etwas Objektives, Normatives oder Subjektives beziehen können“ (Habermas 1985b: 191). Auf Grundlage dieses Bezugssystems vollziehen sich Verständigungsprozesse, wobei über sprachliche Bezugnahme auf die „objektive“, „soziale“ und „subjektive Welt“ von den Beteiligten die jeweilige Situationsdeutung ausgedrückt wird. Im kommunikativen Handeln integrieren die Beteiligten die formalen Welten, indem sie eine Verständigung mit Bezug zu allen drei Welten suchen. Dabei erscheint „die Lebenswelt als ein Reservoir von Selbstverständlichkeiten oder unerschütterlichen Überzeugungen, welche die Kommunikationsteilnehmer für kooperative Deutungsprozesse benutzen“ (ebd.: 189). Die Situation bringt den relevanten Teil der Lebenswelt ins Bewusstsein der Handelnden und beschränkt damit mögliche Intentionen und Ziele. Haben sich die Interaktionspartner über die Definition der Handlungssituation und deren Implikationen verständigt, kann es schließlich zum Einverständnis und damit zu einvernehmlichen Handlungen kommen. Die Handlungssituation stellt

sich somit als Reflexion über Teile der Lebenswelt dar. Auf sie gründen die Handlungspartner ihre Absichten. Kommt es hingegen nicht zum Einverständnis, bleiben den Handlungspartnern prinzipiell zwei Möglichkeiten: Der Versuch, erneuten eine Situationsdefinition auszuhandeln oder der Übergang zu strategischem Handeln (vgl. Vonken 2005a: 168).

Scheitern des Einverständnisses

Irrational handelt derjenige, der sich dieser trotz seines Einverständnisses weigert, der einvernehmlichen Handlung nachzukommen. Dann wäre dieser in der Pflicht, sein Verhalten zu begründen, die sich – im Fall rationalen Verhaltens – auf die Situationsdefinition beziehen müssten. Sollte ein Einverständnis nicht ohne weiteres zustande kommen, können die Beteiligten ihre Ziele auf das Erreichen eines Konsenses richten, um so die kommunikative Handlungssituation zu retten. In diesem Fall würden zunächst die „Verständigung“ von der „Handlungskoordination“ getrennt, um ein Einverständnis ohne die Berücksichtigung von Handlungszwängen – dem Ergebnis der illokutionären Bindungseffekte – zu ermöglichen. Kommt man so zu einer gemeinsamen Situationsdefinition, kann schließlich ein erneuter Versuch verständigungsorientierten Handelns unternommen werden (vgl. ebd.: 169).

Wenn die Handlungspartner zu keiner gemeinsamen Situationsdefinition kommen, bspw. weil die Differenzen in Bezug auf die Gültigkeit einzelner Weltbezüge nicht zu vereinbaren (bzw. zu verhandeln) sind oder schlicht aufgrund von Missverständnissen, dann könnten die Handlungspartner zu „strategischem Handeln“ übergehen. Sie würden dann aus dem „kommunikativen Handeln“ ausscheren und zum erfolgsorientierten: „instrumentell/ strategischen Handeln“ übergehen. Damit würde es nicht mehr darum gehen, die „formalen Weltbezüge“ zu verhandeln, sondern um das Erreichen von Zielen und Zwecken – u.U. mit Hilfe „perlokutionärer Akte“. Möglicherweise schätzen die Handelnden die strategische sogar effektiver als die kommunikative Vorgehensweise ein. Allerdings wäre die Voraussetzung dafür, dass ihre Deutung der Handlungssituationsdefinition tatsächlich „die Richtige“ ist. Liegt ein Irrtum vor, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Handlungsfolgen negativer ausfallen (vgl. ebd.: 169f.).

3.8 „Performanz-Voraussetzungen“ zum Herstellen einer gemeinsamen Situationsdefinition

Verständigung und Einverständnis sind Grundvoraussetzungen, um zu einer gemeinsamen Situationsdefinition zwischen Handlungsparteien zu gelangen. Dabei bezog sich Verständigung auf die Kritisierbarkeit der formalen Weltbezüge, worauf im Idealfall Einverständnis zwischen den Interaktionspartnern folgt und eine gemeinsame Situationsdefinition hervor geht. Ansätze, die Performanz-Voraussetzungen in das Zentrum des Begriffsverständnisses von Sozialkompetenz, bzw. des Verständnisses von sozial kompetentem Handeln rücken, wurden in Kapitel 3.6 zugunsten eines Ansatzes zunächst vernachlässigt, der auf Handlungskoordination der Interaktionsparteien abzielt. Aber an dieser Stelle zeigt sich in Habermas Ansatz ein Desiderat: Habermas entwickelt ein grundsätzliches Verständnis von Handlungsstrukturen und ihren Möglichkeiten. Damit kann kompetentes Handeln wohl seinem Wesen nach differenziert verstanden werden. Es ist jedoch nicht möglich, es im Sinne eines berufspädagogischen Kompetenzverständnisses auf konkrete Anforderungssituationen zu beziehen. Ebenfalls erscheint eine empirische Übertragung nur bedingt möglich, denn Handlungssituationen müssen hierzu differenziert unterschieden werden können. Daher soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, den Habermas'schen Ansatz mit einem dimensionierten Unterscheidungsmodell – also eine motivationsorientierte Tiefenstruktur mit einer beobachtungsorientierten Dimensionierung zu verbinden, um dadurch konkrete Anforderungssituationen beobachtbar zu machen. Daher ist es als sinnvoll anzusehen, gezielt Performanz-Voraussetzungen auszuwählen, die den Prozess um „Verständigung“ und „Einverständnis“ im „kommunikativen Handeln“ unterstützen könnten. In diesem Zusammenhang ist jedoch ausdrücklich festzuhalten, dass die ausgewählten Performanz-Voraussetzungen keinen Indikator für Sozialkompetenz darstellen. Sie sollen lediglich als Faktoren betrachtet werden, die positiv auf das Zustandekommen von Handlungskoordination einwirken könnten.

Hier ist auf einen Ansatz nach Kanning 2009a zu verweisen, welcher für die Beschreibung des Konstrukts der Sozialkompetenz eine Auswahl von „Kompetenzdimensionen“ (ebd.: 20ff.) heranzieht, die für die Interaktion im sozialen Kontext besondere Relevanz besitzen. Kanning möchte die konkreten Dimensionen sozialer Kompetenz bestimmen. Diesbezüglich stellt er fest, dass sich *„zahlreiche Publikationen (...) um eine Antwort auf diese Frage bemühen, ohne*

dass bislang ein Konsens in Sicht wäre“ (ebd.: 20). Um relevante Kompetenzdimensionen aufzufinden, bündelt Kanning eine Vielzahl in der Literatur genannter Kompetenzdimensionen. Dabei geht er davon aus, dass der Raum relevanter Kompetenzdimensionen bereits umfassend beschrieben ist. Das Problem, eindeutige Kompetenzdimensionen ausfindig zu machen, sei vor allem in der häufigen Verwendung von Synonymen und unterschiedlichen Abstraktionsniveaus zu sehen. Er trägt in einem ersten Schritt mehr als 100 Nennungen einzelner „Sozialer Kompetenzen“ zusammen. Im Weiteren ordnet und gruppiert er die aufgefundenen Nennungen nach bestimmten Kriterien, um hierdurch die Dimensionen „Sozialer Kompetenz“ bestimmen zu können. (vgl. ebd.: 20ff.). Diese theoretisch hergeleitete Zusammenstellung unterzieht Kanning nun einer faktorenanalytischen Untersuchung. Hieraus gehen 17 Skalen (Primärskalen) des „Inventars sozialer Kompetenzen“ (ISK) hervor, welche vier Skalen zweiter Ordnung (Sekundärskalen) zugeordnet werden können: *Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung und Reflexibilität*¹²³ (vgl. Kanning 2009b: 12ff.).

Tabelle 4: Performanz-Voraussetzungen der gemeinsamen Situationsdefinition

| | Performanz-Voraussetzungen (Sekundärskalen, Primärskalen) | Gemeinsame Situationsdefinition (Formale Welten) | | |
|-----------|--|---|-----------------|--------------|
| | | Objektive Welt | Subjektive Welt | Soziale Welt |
| 1. | Soziale Orientierung | | | |
| | Prosozialität (PS) | | | |
| | Perspektivenübernahme (PÜ) | | | |
| | Wertpluralismus (WP) | | | |
| | Kompromissbereitschaft (KO) | | | |
| | Zuhören (ZU) | | | |
| 2. | Offensivität | | | |
| | Durchsetzungsfähigkeit (DF) | | | |
| | Konfliktbereitschaft (KB) | | | |
| | Extraversion (EX) | | | |
| | Entscheidungsfreudigkeit (EF) | | | |
| 3. | Selbststeuerung | | | |

¹²³ Zur Bedeutung von Reflexibilität im Kontext menschlicher Handlungen vgl. ebenfalls Keller 2008: 83f..

| | Performanz-Voraussetzungen (Sekundärskalen, Primärskalen) | Gemeinsame Situationsdefinition (Formale Welten) | | |
|-----------|--|---|-----------------|--------------|
| | | Objektive Welt | Subjektive Welt | Soziale Welt |
| | Selbstkontrolle (SK) | | | |
| | Emotionale Stabilität (ES) | | | |
| | Handlungsflexibilität (HF) | | | |
| | Internalität (IN) | | | |
| 4. | Reflexibilität | | | |
| | Selbstdarstellung (SD) | | | |
| | Direkte Selbstaufmerksamkeit (DS) | | | |
| | Indirekte Selbstaufmerksamkeit (IS) | | | |
| | Personenwahrnehmung (PW) | | | |

Quelle: Kanning 2009b: 16; Habermas 1985a: 27ff.; eigene Zusammenstellung

Kanning versteht die 17 Skalen als einzelne „Sozialkompetenzen“ – in dieser Arbeit werden sie als „Performanz-Voraussetzungen“ verstanden, da der überwiegende Teil von ihnen bestimmte Verhaltensdispositionen widerspiegelt. Ihnen kann zwar eine unterstützende Funktion im Rahmen einer kommunikativen Handlung unterstellt werden, zur Handlungskoordination der Interaktionspartner können sie jedoch allenfalls einen indirekten Beitrag leisten. Dies zeigt sich zuallererst daran, dass sie auf einer sehr oberflächlichen Stufe stecken bleiben, wenn um konkrete Strukturbeschreibung sozialkompetenten Handelns geht. Ein konkretes Beispiel soll helfen, dies zu verdeutlichen und die Ebene der Verhaltensdispositionen von der Ebene der Handlungskoordination zu trennen: Es stellt sich die Frage, was es in Bezug auf Handlungskoordination der Interaktionspartner aussagt, wenn einer von ihnen, wie in folgendem Fallbeispiel aus dem Untersuchungsmaterial dieser Arbeit, die Verhaltensdisposition „indirekte Selbstaufmerksamkeit“ (IS) gezeigt hat?

„Ja ja also dann.. weiß ich nicht, das war so irgendwie eine Situation, wo ich dachte, wenn einer zu dir sagt: ich will nicht mit dir sprechen, was machst du da?“ (S 05).

Der Proband hat sein Verhalten reflektiert. Was heißt das nun? Nach der Definition von Kanning hat er damit Sozialkompetenz unter Beweis gestellt. Hat er das wirklich? Hat der Proband eine verständigungsorientierte Einstellung eingenommen und in seinem Handeln damit auf die Handlungskoordination der Interaktionspartner hingewirkt, so wie es in den

vorangegangenen Ausführungen zum kommunikativen Handeln beschrieben wurde? Nein. Er hat lediglich unter Beweis gestellt, dass er das eigene Handeln reflektieren kann. Was er darüber hinaus mit den hieraus gewonnenen Erkenntnissen anstellt, ist eine ganz andere Sache. Ganz konkret stellt sich die Frage: Wird er sein Wissen „verständigungsorientiert=kommunikativ“ oder „erfolgsorientiert=instrumentell/ strategisch“ einsetzen? Diese Frage drängt sich auf, da zuvor in den Ausführungen zum „kommunikativen Handeln“ festgestellt wurde, dass sich soziale Handlungen danach unterscheiden lassen, *„ob die Beteiligten entweder eine erfolgs- oder verständigungsorientierte Einstellung einnehmen“* (ebd.: 386). Habermas versteht dies jedoch nicht als psychologische Aufgabe: *„Mein Ziel ist nicht die empirische Charakterisierung von Verhaltensdispositionen, sondern die Erfassung allgemeiner Strukturen von Verständigungsprozessen, aus denen sich formal zu charakterisierende Teilnahmebedingungen ableiten lassen“* (ebd.). Diese sind jedoch aus dem bloßen Nachweis „indirekter Selbstaufmerksamkeit“ nicht zu ermitteln. Denn was hat der Handelnde konkret zur Handlungskoordination der Interaktionspartner beigetragen? Genaugenommen; nichts als nur den Anschein beim Betrachter, dass es zu einer gemeinsamen Situationsdefinition hätte kommen können.

Demgegenüber ist natürlich unbestritten, dass der Proband sein Wissen weder „kommunikativ“ noch „instrumentell/ strategisch“ einsetzen könnte, wenn er „indirekte Selbstaufmerksamkeit“ nicht unter Beweis gestellt hätte. Insofern liefern die Verhaltensdispositionen zwar einen „Indiz“ – jedoch keinen „Beweis“ für sozialkompetentes Handeln. Dieses Zusammenspiel zwischen Verhaltensdispositionen bzw. Performanz-Voraussetzungen und den Handlungselementen zur strukturellen Beschreibung der sozialen Interaktion soll Tab. 4 schematisch verdeutlichen: Jede der 17 vertikal angeordneten Performanz-Voraussetzungen könnte prinzipiell einen Beitrag zum Herstellen einer gemeinsamen Situationsdefinition leisten, indem sie die Prozessen von „Verständigung“ und „Einverständnis“ in einer oder mehreren der drei horizontal angeordneten „formalen Welten“ unterstützt. Zwingend ist dies jedoch nicht. Genauso gut könnte eine Handelnde die Performanz-Voraussetzungen für den „instrumentellen“ Umgang mit den Weltbezügen einsetzen: Wenn bspw. einem Interaktionspartner gezielt „prosoziales Verhalten“ vorgespielt wird, um dadurch eigene Handlungserfolge zu erzielen.

III Sozialkompetenz der „Conti-Studierenden“: Empirische Annäherungen

In der Einleitung wurde das Erkenntnisinteresse und die Zielsetzung der Arbeit elaboriert und konkretisiert, woraus Forschungsfragen hervorgingen, die im Folgenden untersucht werden sollen. Um hierfür eine Basis zu schaffen, wurde der Gegenstandsbereich im theoretischen Teil der Arbeit gründlich elaboriert. Nun muss eine forschungsmethodische Vorgehensweise konzipiert werden, welche den Anforderungen des Untersuchungsgegenstands gerecht wird. Dabei soll auf Klarheit und Nachvollziehbarkeit der Darstellung geachtet werden, da die methodologischen Explikationen es ermöglichen müssen, *„dass andere, am gleichen Problem interessierte Forscherinnen und Forscher die Untersuchung nachstellen (replizieren) können“* (Bortz & Döring 2006: 88).

4 Methodologische Explikationen

Zunächst stehen daher die Probanden der Untersuchung und ihr betriebliches Handlungsumfeld im Blickpunkt der Ausführungen. Auch und gerade vor dem Hintergrund der zentralen Fragestellung dieser Arbeit: nach dem sozialkompetenten Handeln der Probanden, ist es wichtig, einen Eindruck vom betrieblichen Handlungsumfeld der Probanden zu erhalten. Bevor also begründet wird, welche Probanden in die Untersuchung einbezogen wurden und warum, erfolgt eine Beschreibung des Untersuchungsfeldes: des dualen Studiums der Continental AG als dem Ort, in dem die Probanden versuchen, ihrem Handeln Wirksamkeit zu verleihen.

4.1 Das Untersuchungsfeld: „Duales Studium“ der Continental AG

„Bei Continental haben Sie an vielen Standorten in Deutschland die Möglichkeit ... dual zu studieren und damit die ideale Chance, theoretisches Hochschulwissen mit praktischen Erfahrungen in der Berufspraxis zu kombinieren“ (Continental AG 2012b). So wirbt die Continental AG um das Interesse junger Menschen, die die „Allgemeine“ oder die „Fachhochschulreife“ erworben haben und nun vor der Frage stehen: wie ihre berufliche Zukunft aussehen soll. Diese könnten sich bei der Continental AG einerseits in eine technische Richtung, andererseits in eine wirtschaftliche Richtung entwickeln, denn in Kooperation mit unterschiedlichen Bildungseinrichtungen bietet das Unternehmen Interessenten insgesamt 17 duale Studien-

gänge, in denen folgende Abschlüsse erworben werden können: „Bachelor of Arts“, „Bachelor of Business Administration“, „Bachelor of Engineering“, „Bachelor of Science, Diplom“. ¹²⁴

Die Möglichkeit zum dualen Studium bei der Continental AG besteht an diversen Unternehmensstandorten deutschlandweit. In Abhängigkeit des jeweiligen Ausbildungsstandorts und Studiengangs variieren jedoch das Studienangebot, die Studiendauer (6 bis 8 Semester) und die Bildungsorte (Hochschule, Fachhochschule oder Berufsakademie). Diese Faktoren bestimmen ebenfalls, ob in den Praxisanteilen des Studiums die Möglichkeit besteht, einen Ausbildungsberuf zu erlernen bzw. einen IHK Abschluss zu erwerben. Aber auch ohne diese formale Zertifizierung praktischer Ausbildungsinhalte beinhaltet das duale Studium der Continental AG einen sehr großen Praxisanteil, denn insgesamt betrachtet ist sämtlichen Ausbildungsstandorten und Studienrichtungen eines gemein: Auf die Verbindung von Theorie und Praxis legt die Continental AG großen Wert.

Hannover/ Stöcken ist einer dieser zahlreichen Unternehmensstandorte der Continental AG, der Interessenten die Möglichkeit eines dualen Studiums mit technischer Ausrichtung bietet ¹²⁵. Hier absolvieren auch die in die Untersuchung einbezogenen Probanden ihr duales Studium in den Bereichen: Maschinenbau und Mechatronik. ¹²⁶

Den ersten Teil ihrer grob gesagt dreigeteilten Ausbildung absolvieren sie im „Ausbildungcenter“ Hannover/ Stöcken, dem sie auch organisatorisch zugeordnet sind. Darüber hinaus stellt das Ausbildungcenter aber auch einen Bezugspunkt für die Studierenden dar: Dies ist der Ort, an dem sie Fragen und Probleme während ihrer Ausbildung klären können – von hieraus werden sie betreut und beraten. Über den Zeitraum von einem Jahr erlernen sie hier, neben der Vermittlung berufstheoretischer Bildungsinhalte an der „Fachhochschule Hannover“, die berufspraktischen Grundlagen ihrer speziellen Fachrichtung. Als dritter Lernort ist hier die Berufsbildende Schule beteiligt, denn die Studierenden erwerben während

¹²⁴ (vgl. Continental AG 2012a, 2012c, 2012d, 2012e, 2012f, 2012g, 2012h, 2012i)

¹²⁵ Aktuell (Stand: Aug. 2012) stehen hier folgende duale Studiengänge zur Auswahl: Elektrotechnik/ Informationstechnik, Maschinenbau, Mechatronik und Wirtschaftsingenieurwesen.

¹²⁶ Eine weitere Differenzierung erfahren die Bereiche durch die spezielle fachliche Ausrichtung.

ihrer Praxiszeit gleichzeitig einen Berufsabschluss. In diesem ersten Teil ihrer Ausbildung bewegen sich die Studierenden in einem sozialen Umfeld, das im Wesentlichen aus: Kommilitonen, Ausbildern, Lehrern, Vorgesetzten und Dozenten der Fachhochschule besteht. Zudem finden in dieser Ausbildungsphase ein „Projekteinsatz“ im Unternehmen statt. Dies kann in den unterschiedlichsten Unternehmensabteilungen der Continental erfolgen. Im Rahmen dessen sind die Studierenden zumeist Teil eines Projektteams und werden so an Ingenieur Tätigkeiten herangeführt. Zudem bereichern die „Projekteinsätze“ den „sozialen Interaktionsradius“ der Studierenden dadurch, dass diese auch an Unternehmensstandorten im Ausland absolviert werden, was jedoch in dieser ersten Phase der Ausbildung eher selten ist.

Im zweiten Ausbildungsabschnitt verlassen die Studierenden den Lernort „Ausbildungscenter“ und werden in einer Fachabteilung des Unternehmens eingesetzt. Hier erledigen sie zwar weiterhin berufspraktische Aufgaben, sie befinden sich nun aber nicht mehr im „Schutzraum“ des Ausbildungscenters, sondern handeln gewissermaßen unter „realen“ Bedingungen in einer Fachabteilung des Unternehmens. Hier soll das „Know How“ erworben werden, um sich auf die Berufsabschlussprüfung vorzubereiten, die am Ende des zweiten Ausbildungsjahres ansteht. Auch in dieser Ausbildungsphase sind die Lernorte Fachhochschule und Berufsbildende Schule beteiligt. Und auch während dieser Zeit kommt es zu einem „Praxiseinsatz“ in einer Ingenieurabteilungen der Continental. Das soziale Umfeld wird in dieser Ausbildungsphase neben Kommilitonen, Kollegen/ Vorgesetzten der Ingenieurabteilungen und Dozenten der Fachhochschule zudem von Kollegen und Vorgesetzten der jeweiligen Fachabteilung geprägt. Die Studierenden schließen diese Ausbildungsphase mit der Berufsabschlussprüfung ab.

Im dritten Ausbildungsabschnitt sind die berufspraktischen Ausbildungsanteile abgeschlossen, zumindest was den handwerklichen Bereich im Ausbildungscenter oder einer Fachabteilung der Continental AG angeht. Zwei Lernorte fallen damit weg: das Ausbildungscenter bzw. Fachabteilung und die Berufsbildende Schule. Der theoretische Bereich nimmt nun mehr Raum ein. Die Studierenden befinden sich jetzt im „Vollzeitstudium“. In dieser Ausbildungsphase absolvieren sie zwei „Projekteinsätze“ im Unternehmen. Im siebten Semester fertigen die Studierenden schließlich ihre Bachelorarbeit an, was ebenfalls in Zusammenarbeit mit einer entsprechenden Ingenieurabteilung des Unternehmens erfolgt.

Mit den zuvor genannten Ausbildungsbestandteilen ist die Ausbildung der dual Studierenden der Continental AG jedoch noch nicht abgeschlossen. Parallel zu den drei umrissenen Ausbildungsblöcken werden die Studierenden zusätzlich auf „nicht-technischer“ Ebene gefördert. In diesem Zusammenhang sind drei Hauptbereiche zu nennen: die Förderung von „Selbstorganisation/ Projektorganisation“¹²⁷ im dualen Studium, das sog. „Mentoren Konzept“¹²⁸ und das sog. „Development-Program“¹²⁹.

4.2 Die Probanden

Nun zu den Probanden, die in die quantitative und die qualitative Untersuchung einbezogen wurden und zu der Frage, wie ihrer Auswahl erfolgte. Das lässt sich nur auf der Grundlage einer klar definierten „Grundgesamtheit“ beantworten, die wiederum von den Forschungsfragen abhängt (vgl. Friedrichs 1990: 128; Kap. 1.5). Diese heben auf das sozial kompetente Handeln von dual kooperativ Studierenden der Continental AG ab – genauer: von dual kooperativ Studierenden mit technischer Ausrichtung (Bachelor of Engineering) des Ausbildungsstandortes „Hannover-Stöcken“. Ehemalige Studierende wurden nicht in die Untersuchung einbezogen, da sich das duale Studium der Continental AG in einem kontinuierlichen Weiterentwicklungsprozess befindet¹³⁰. Den „aktiven“ Studierenden der Einstellungsjahrgänge 2006 bis 2010 wurde daher das größte Potential zugeschrieben, Aufschluss über den „Ist-Stand“ des Studiums zu geben. Diese Gruppe bildet somit die Grundgesamtheit der Untersuchung (vgl. Tabelle 5).

¹²⁷ Unter dem Stichwort „Selbstorganisation“, dessen Möglichkeiten sich vor allem auf die Organisation der praktischen Ausbildungsbestandteile beziehen, sollen die Studierenden mit der Arbeitsweise in Projektteams vertraut gemacht werden und ein gewisses Maß an Selbstständigkeit und Verantwortungsgefühl entwickeln.

¹²⁸ Das „Mentoren-Konzept“ dient der Unterstützung und der Orientierung der Studierenden, indem sie von einem „Mentor“ (zumeist einer Führungskraft der Continental AG) während ihres dualen Studiums begleitet und beraten werden.

¹²⁹ Das „Development-Program“ beinhaltet eine Reihe von „Modulen“ eines externen Anbieters. Hierdurch erhalten die Studierenden praktisches, „nicht-technisches“ „Handwerkszeug“, um sie auf die Anforderungen des zukünftigen Berufslebens besser vorzubereiten.

¹³⁰ Im Zuge dessen erfolgte in den letzten Jahren eine komplette Revision der Zugangsvoraussetzungen (des sog. „Einstellungstest“ und des „Assessment Centers“) zum dualen Studium. Ebenfalls befindet sich die gesamte Struktur der Ausbildung in einem ständigen Entwicklungsprozess.

Tabelle 5: Dual Studierende (Bachelor of Engineering) der Continental AG im Erhebungszeitraum (Nov. 2009 bis Jan. 2011) – Ausbildungsstandort: Hannover Stöcken

| Fachrichtung | Einstellungsjahrgänge | | | | |
|---|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
| Konstruktionstechnik/ Technisches Produktdesign | 5 | 7 | 6 | 4 | 1 |
| Verfahrenstechnik | 1 | 4 | 3 | - | 2 |
| Produktionstechnik | 7 | 7 | 10 | 10 | 10 |
| Mechatronik | - | - | - | 1 | 1 |
| Summe: | 13 | 18 | 19 | 15 | 14 |

Quelle: Continental AG 2011t

4.3 Zum Aufstellen von Forschungshypothesen

Bislang liegen keine Untersuchungsergebnisse zum sozialkompetenten Handeln der „Conti-Studierenden“ vor. Die Untersuchung kann daher nur den Anspruch erheben, sich den Handlungsstrukturen der „Conti-Studierenden“ anzunähern. Das Verfassen von Forschungshypothesen wäre daher weder ratsam noch sinnvoll und würde dem Leitgedanken der gegenstandsadäquaten Konstituierung des Untersuchungsgegenstands entgegenstehen. Damit ist vor allem die Intention verbunden, den Untersuchungsgegenstand nicht bereits vor der Untersuchung zu restringieren. Lamnek & Krell argumentieren diesbezüglich in Anlehnung an Adorno: *„Weil sich die herkömmliche empirische Sozialforschung nur für die vermeintlich objektiven gesellschaftlichen Tatbestände interessiert und deren Wahrnehmung durch die Gesellschaftsmitglieder als Ausdruck eines wahren Bewusstseins begreift, nimmt sie die Begleiterscheinungen fälschlich für die Sache selbst (...). Damit dupliziert sie in ihrer Hypothesenbildung das bereits verdinglichte Bewusstsein der Untersuchten und zementiert die ideologische Verblendung des gesellschaftlichen Zusammenhangs. Diese Verdopplung der Realität greift umso mehr, als die Hypothesen bereits vorab formuliert werden und so die Vorurteile des Forschers in die Konzeption des Gegenstandsbereichs einfließen, bevor dieser sich in seiner Eigenart entfalten kann“*¹³¹ (Lamnek & Krell 2010: 9). In letzter Konsequenz führt dies dazu, *„dem Handelnden eine von ihm nicht geteilte Meinung oder Absicht zu suggerieren oder aufzuoktroieren“* (ebd.: 7; vgl. auch Keller 2008: 186; Flick 2006: 69). Diese Arbeit verzichtet daher auf vorab formulierte Hypothesen und strebt stattdessen deren Ge-

¹³¹ Zusätzlich werden mit der Reproduktion des verdinglichten Bewusstseins die jeweils bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse „erhalten und stabilisiert“ (Lamnek & Krell 2010: 10).

nerierung auf Grundlage der Forschungsergebnisse an (vgl. Lamnek & Krell 2010: 20; Keller 2008: 157; Kap. 7.1.1).

4.4 Untersuchungsgegenstand und Forschungsmethode

Was ist hinsichtlich der einzusetzenden Forschungsmethode zu berücksichtigen, wenn sie die freie Entfaltung des Gegenstandsbereichs nicht behindern soll? Zu allererst ihre Rolle im Forschungsprozess: Die Auswahl einer Forschungsmethode beruht auf Vorentscheidungen und einer Reihe theoretischer Annahmen, welche den Zugang zum Gegenstandsbereich erst ermöglichen, unter Umständen einschränken, jedoch in jedem Fall unmittelbar Einfluss auf die Gegenstandskonstituierung ausüben (Flick 2011: 17). Somit kommt der Forschungsmethode eine „Vermittlungsposition“ zwischen dem Gegenstands(vor)verständnis¹³² (vgl. Kleining & Witt 2000: Abs. 8; Flick 2006: 73) und dem Ausschnitt sozialer Wirklichkeit zu, auf welchen die zu untersuchende Fragestellung gerichtet ist. Daher kann zunächst nur eine Frage von Bedeutung sein: Lässt die jeweilige Forschungsmethode eine befriedigende Gegenstandskonstituierung überhaupt zu (vgl. Keller 2008: 161; Mayring 2008: 44; Flick 2006: 72)?

Bei dieser Frage, welche stets den Ausgangspunkt für weitere forschungsmethodische Entscheidungen bilden sollte, ist grundsätzlich zwischen der quantitativen und qualitativen (oder auch interpretativen) Forschungstradition¹³³, welche die sozialwissenschaftliche Forschung als unterschiedliche Methodenverständnisse und darüber hinaus als unterschiedliche wissenschaftsphilosophische Vorstellungen prägen (vgl. Kelle 2008: 25ff.), zu unterscheiden. Dabei kommt es letztlich nicht darauf an, ob die Entscheidung zu Gunsten einer bestimmten Vorgehensweise ausfällt, sondern darauf, dass diese vor allem dem zu untersuchenden Gegenstandsbereich gerecht wird und somit zur Abbildung des fokussierten Ausschnitts sozialer Wirklichkeit¹³⁴ so gut als möglich geeignet ist: Der Einsatz wissenschaftlicher For-

¹³² Also der bislang existierenden Vorstellung über einen bestimmten Ausschnitt oder Bereich sozialer Realität.

¹³³ Kelle verwendet diesbezüglich den Begriff des „Forschungsprogramms“ (Kelle 2008: 62).

¹³⁴ Der Begriff der „Wirklichkeit“ ist dabei nicht als etwas objektiv Gegebenes zu verstehen, da „Wirklichkeit“ immer nur Konstruktion bedeuten kann.

schungsmethoden darf nicht zum Selbstzweck werden¹³⁵ und lediglich auf der Grundlage traditioneller Gütekriterien erfolgen¹³⁶. Die Stimmigkeit zum Gegenstandsvorverständnis (vgl. Mayring 2001: Abs. 6) und die Abbildungsadäquanz des fokussierten Wirklichkeitsausschnitts wird zum Primat der Methodenwahl, sodass methodische Entscheidung dem Untersuchungsgegenstand keinesfalls überzuordnen sind¹³⁷ und im Falle von Unstimmigkeiten zu überarbeiten „oder sogar neue Methoden zu entwickeln“ (Keller 2008: 162; vgl. auch Lamnek & Krell 2010: 11) wären.

Vor diesem Hintergrund vertritt Keller 2008 das Verständnis der „Gegenstands-Methodik-Interdependenz“ (S. 161). Dabei bezieht er sich auf Schlee (vgl. Keller 2008: 161) und betrachtet die Beziehung zwischen Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsmethode als Interaktionsverhältnis, welches nur dann als fruchtbar bezeichnet werden kann, wenn es sich nicht als einseitige Abhängigkeit, „sondern als dialektisches Wechselverhältnis zwischen Konstruktion und Rekonstruktion“ (ebd.: 162) gestaltet. Dieses Wechselverhältnis zeigt sich einerseits durch den Einfluss der Untersuchungsmethode auf die Konstitution des Untersuchungsgegenstands, andererseits fällt die Entscheidung für eine bestimmte Untersuchungsmethode (und ggf. auch dessen Anpassung) auf Grundlage des sich kontinuierlich weiterentwickelnden Gegenstands(vor)verständnisses. Dabei stellt sich das Gegenstandsvorverständnis als „Vision“ der empirischen Realität dar, welches einer kontinuierlichen Revision, Überprüfung, Konstruktion und Rekonstruktion unterliegt (vgl. Goodman 1984; Flick 2006: 72f.; Kuckartz 2010: 86). In Reinform zeigt sich jene Vision und Revision wohl in der „Zirkularität“ (Flick 2006: 71) des Ansatzes der „Grounded Theory (Empirisch begründete Theoriebil-

¹³⁵ Diesbezügliche Befürchtungen sind bei Keller hinsichtlich des quantitativen Forschungsparadigmas zu finden (vgl. Keller 2008: 161).

¹³⁶ „Dieses Verständnis steht in einem gewissen Widerspruch zu einer klassischen Methodologiekonzeption mit deren Ziel- und Bewertungskriterien, welche vom Gegenstandsbereich abgehoben formuliert werden“ (Keller 2008: 161). Diesbezüglich merkt Groeben an, dass man dann jedoch über den Gegenstand gar nichts Sinnvolles aussagen kann, bevor nicht die Methoden angewendet wurden, welche überhaupt erst die Merkmale der Gegenstandsdefinition hervorbringen (vgl. Keller 2008: 161).

¹³⁷ „In der Praxis aber haben sich methodische Schulen herausgebildet, die immer dieselben, bewährten Verfahrensweisen praktizieren. Dieses einseitige Schulendenken sollte aber überwunden werden, um eine besonders in der qualitativen Forschung zentral geforderte gegenstandsadäquate Methodik zu ermöglichen“ (Mayring 2001: Abs. 6).

„dung)“ (Kuckartz 2010: 73) oder auch „der «gegenstands begründeten Theoriebildung»“, (Herv. i. Org. Flick 2006: 68; vgl. auch Marsch 2010: 18f.) nach Glaser und Strauss, später auch Corbin (vgl. Kuckartz 2010: 73ff.; Glaser & Strauss 1967/ Glaser & Strauss 1998; Strauss & Corbin 1990/ Strauss & Corbin 1996). Zwei Produkte resultieren somit aus der „Gegenstands-Methodik-Interdependenz“: Eine „empirisch begründete Theoriebildung“ und eine „empirisch begründete Methodenrevision“, sie bedingen sich gegenseitig.

Diese Überlegungen bilden den Ausgangspunkt für das forschungsmethodische Vorgehen. Die methodische Planung wird somit vom Leitgedanken der Gegenstandsadäquanz getragen. Im Sinne Kleinings ist hiermit die Hoffnung verbunden, das Gegenstandsvorverständnis mit tieferen Erkenntnissen von sozialer Realität letztlich zu überwinden (vgl. Kleinig & Witt 2000: Abs. 8; Flick 2006: 73). Hierfür die entsprechende Vorarbeit zu leisten, wird Aufgabe der folgenden Kapitel sein.

4.5 Triangulation

Das Verhältnis zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden wurde im 20. Jahrhundert maßgeblich durch die sog. „*Paradigm-Wars*“ (Lincoln & Guba 1985) bestimmt. So kam es, nachdem qualitative und quantitative Methoden Anfang des 20. Jahrhunderts relativ unproblematisch nebeneinander eingesetzt wurden, in der darauffolgenden Zeit (nach der Pionierzeit ethnographisch orientierter Feldforschung) zu einem „*dramatischen Reputationsverlust*“ jener Forschungsmethoden, welche den „*Standards für gute Forschung*“ nach Maßgabe der quantitativen „*Survey-methodologie*“¹³⁸ (Kelle 2008: 26) nicht entsprachen. Hierdurch wurden qualitative Forschungsmethoden vorübergehend verdrängt. Massive Kritik an der Gegenstandsadäquanz quantitativer Forschungsmethoden führte in den 1960er und 1970er Jahren jedoch zu deren „*Renaissance*“ und der Entstehung des „*interpretativen Paradigmas*“ (ebd.; vgl. auch Tashakkori & Teddlie 2007: 4f.). In heutiger Zeit ist „*eine Phase wissenschaftspolitischer Koexistenz*“ zwischen der qualitativen und der quantitativen

¹³⁸ „Diese Methodenentwicklungen zogen dabei nahezu zwangsläufig die Festlegung von Gütekriterien und Standards für sozialwissenschaftliche Forschung nach sich – so wurden bspw. zu jener Zeit die heute allgemein verbreiteten Begriffe zur Qualitätsbewertung quantitativer Forschung wie „Validität“, „Reliabilität“, „Objektivität“ oder „Repräsentativität“ geprägt“ (Kelle 2008: 28). Ein Überblick zu „Haupt- und Nebengütekriterien“ der quantitativen Sozialforschung ist bei Raithel 2006: 42ff. zu finden.

Methodentradiation eingekehrt, in der sich beide Traditionen in getrennten „*scientific communities unabhängig voneinander weiter entwickeln*“ (Kelle 2008: 26). Es existieren nur noch wenig „*institutionelle Berührungspunkte*“ (ebd.: 36), welche eine Fortführung kritischer Debatten aus früheren Zeiten initiieren könnten¹³⁹.

Seitens qualitativ orientierter Forscher wird jene Abgrenzung oft als ein notwendiger Gegensatz der paradigmatischen Grundausrichtungen gesehen, da diese durch „*nicht zu vereinbarenden erkenntnistheoretischen Grundannahmen*“ (ebd.: 37) begründet seien. Dabei stützt man sich zumeist auf die Arbeiten von Lincoln und Guba (1985), welche sich hinsichtlich ihrer wissenschaftsphilosophischen Positionierung an Kuhns Verständnis des Paradigmenbegriffs¹⁴⁰ orientieren. (vgl. ebd.: 37f.; Lincoln & Guba 1985; Kuhn 1973): Unter Paradigmen versteht Kuhn Netzwerke zentraler Annahmen, welche die Mitglieder theoretischer Schulen eint und diese hierdurch zu einer wissenschaftlichen Gemeinschaft macht¹⁴¹. Für die Mitglieder bilden sie „*Deutungsfolien*“¹⁴² (Kelle 2008: 38) zur Interpretation empirischer Phänomene, die von ihnen nicht bezweifelt werden und es umfangreiche empirische Gegenevidenz erfordert, bevor sie in Zweifel gezogen werden¹⁴³. Konkurrierende Paradigmen gelten dabei grundsätzlich als „*inkommensurabel*“ und ein Übergang von einem zum anderen Paradigma würde einer „*religiösen Konvention*“ (ebd.) gleichkommen. Es scheint daher nicht verwunderlich, dass Versuche zur Verbindung beider Methodentradiationen bei Forschern, welche Kuhns Verständnis konsequent vertreten, „*Argwohn wecken*“ (ebd.: 39).

¹³⁹ So haben viele Vertreter beider Lager den Methodenstreit „ad acta“ gelegt, was jedoch im Grunde eher bedauernd erscheint, da hierdurch ebenfalls die „wechselseitige Kritik“ (Kelle 2008: 53), welche zur Annäherung statt zur Abkehr beider Traditionen beitragen kann, entfällt.

¹⁴⁰ Unabhängig von Kuhn hat der Soziologe Robert K. Merton (1910-2003) den „Paradigmenbegriff“ „bereits in den 50er Jahren zur Präzisierung der funktionalen Analyse (...) verwendet, die er zusammen mit Parsons entwickelt hat“ (Miebach 2010: 26).

¹⁴¹ Dabei erfolgt die Entscheidung für eine forschungsparadigmatische Ausrichtung auf Basis der entsprechenden erkenntnistheoretischen Grundposition, welche nicht vollständig rational begründbar ist, da in jene Entscheidung ebenfalls „normative und dezisionistische Elemente“ (Kelle 2008: 39) einfließen.

¹⁴² „Andererseits verfügt ein wissenschaftliches Paradigma über „Musterbeispiele“, an denen sich exemplarisch die Vorgehensweise der jeweiligen Disziplin ablesen lässt“ (Miebach 2010: 26).

¹⁴³ Zuvor werden entsprechende Daten häufig „umgedeutet oder als Anomalien ignoriert“ (Kelle 2008: 38).

Im Sinne Kuhns wissenschaftsphilosophischen Grundausrichtung gehen Lincoln und Guba (zumindest vorerst) von der vollständigen Inkompatibilität unterschiedlichen epistemologischen Positionen aus, welche sie als Basis für quantitative oder qualitative Methoden empirischer Sozialforschung betrachten. Sie führen ein Paradigmenmodell ein, welches das Verhältnis zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden stark beeinflusst hat, hinsichtlich der Inkompatibilität der einzelnen Forschungstraditionen jedoch zunehmend Schwächen offenbarte (ebd.): Trotz mehrfachen Reformulierungen, Modifikationen und Erweiterungen (vgl. ebd.: 40ff.) der ursprünglich postulierten Paradigmen konnte *„der genaue Zusammenhang zwischen den inkommensurablen erkenntnistheoretischen Grundpositionen (...) und konkreten Forschungsmethoden (...) nie explizit erläutert werden“*¹⁴⁴ (ebd.: 39). Im Gegenteil ist seit den frühen 1980er Jahren eine ständig steigende Zahl von empirischen Untersuchungen zu verzeichnen, in denen sich qualitative und quantitative Forschungsmethoden sinnvoll miteinander verknüpfen ließen. Im Zentrum jener Entwicklung stehen die Begriffe: „Mixed Methods“¹⁴⁵ und „Triangulation“ (vgl. ebd.: 39f.).

Jedoch kritisiert Kelle (Kelle 2008), dass sowohl die „Mixed Methods“-Designs als auch die unterschiedlichen Triangulationskonzepte ein grundlegendes Problem eint: Zumeist fehlt ihnen ein expliziter Bezug zum Gegenstands(vor)verständnis (vgl. ebd.: 40). So konzentrieren sich diverse Ansätze zu sehr auf *„erkenntnistheoretische Fragen“* oder auf *„technische Aspekte konkreter Forschungsdesigns“* (ebd.: 48) und verlieren dabei das Elementarste aus den Augen: den Gegenstandsbezug. Dies zeigt sich bereits dadurch, dass in der Literatur zur Ver-

¹⁴⁴ In späterer Zeit gingen die Autoren schließlich zu der Haltung über, dass die von ihnen aufgestellten Paradigmen in verschiedener Weise miteinander Verbindungen eingehen könnten (vgl. Kelle 2008: 41f.).

¹⁴⁵ Die Mixed Methodologies sollen vor allem, eine pragmatische Verknüpfung von qualitativer und quantitativer Forschung ermöglichen, was die paradigm wars beenden sollte. Der Triangulationsbegriff wird dabei von verschiedenen Autoren eher abgelehnt. Jedoch schöpfen die Mixed Methods Ansätze das Spektrum sozialwissenschaftlicher Forschung eher begrenzt aus (vgl. Flick 2011: 76ff.). So gebe es kaum konzeptuelle Arbeiten dazu, *„wie Methoden für eine gegebene Fragestellung ausgewählt werden sollen oder worauf sich das mixing in den Ansätzen tatsächlich bezieht (...)“*. Einerseits ist die methodologische Grundlage der Mixed Methods Forschung unterentwickelt und andererseits wenig geklärt, *welche Methoden warum mit einander kombiniert werden (sollen)“* (Herv. i. Org. Flick 2011: 79). Daher wird die Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden im Sinne der „Mixed Methods“ nicht weiter verfolgt, sondern auf Grundlage des Begriffs der Triangulation weitergearbeitet werden.

bindung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden schon bei der Festlegung definitorischer Begriffe Uneinigkeit herrscht¹⁴⁶ (vgl. ebd.: 47).

Welche Schlüsse sind hieraus zu ziehen? Insgesamt drängt sich der Eindruck auf, dass die Inkommensurabilität qualitativer mit quantitativen Forschungsmethoden nicht aufrecht gehalten werden kann. So deuten nicht nur die „*Wucherungen der Paradigmenartikulationen*“¹⁴⁷ (ebd.: 42) in Lincoln und Gubas Paradigmenmodell auf Inkonsistenz hin, sondern es lässt sich ebenfalls nicht „*sinnvoll zeigen, dass bestimmte Methoden ein bestimmtes Paradigma als Begründung erfordern, noch, dass ein bestimmtes Paradigma die Verwendung bestimmter Methoden notwendig macht*“ (ebd.). Diese Untersuchung beharrt daher nicht auf einer Forschungsmethode, sondern will die jeweiligen Stärken unterschiedlicher Zugänge für die Fundierung des Untersuchungsgegenstands nutzen (vgl. Mayring 2001: Abs. 5; Kelle 2008: 47, 53).

Allerdings wird der Triangulationsbegriff hier nicht im Sinne Denzins verstanden, der ihn in Anlehnung an Arbeiten von Webb¹⁴⁸ mit der Validierung von Forschungsergebnissen in Verbindung bringt. „*Eine Aussage, die die Konfrontation mit mehreren komplementären Testverfahren überlebt habe, würde nämlich, so Webb und Kollegen, ein höheres Maß an Validität erzielen als eine Aussage, die nur mit Hilfe eines einzigen Testverfahrens überprüft worden sei*“ (Kelle 2008: 49; vgl. auch Flick 2011: 11). Dieses Verständnis, Triangulation im Sinne einer gegenseitigen Validierung von Forschungsergebnissen durch den Einsatz unterschiedlicher Forschungsinstrumente zu verstehen, wurde von verschiedenen Seiten bezweifelt: So könnten Forschungsergebnisse unterschiedlicher Forschungsinstrumente bspw. korrelieren, da sie ähnliche Verzerrungen aufweisen (vgl. Kelle 2008: 49). Verzerrungen liegen dabei umso näher, je mehr sich die Auswahl oder Konstruktion der Untersuchungsinstrumente auf

¹⁴⁶ So spricht man „von der „Integration qualitativer und quantitativer Ansätze“ (GLIK et. al 1986/87), von „methodologischer Triangulation“ (MORSE 1991), von „multimethodologischer Forschung“ (HUGENTBLER u.a. 1992), von der „Kombination qualitativer und quantitativer Forschung: (BRYMAN 1988), von „mixed model studies“ (DATTA 1994) oder von „mixed methods research“ (CARACELLI, GREENE 1993)“ (Kelle 2008: 47).

¹⁴⁷ So wurden in den frühen Arbeiten Lincolns und Gubas aus den 1980er Jahren zwei bis drei und in den neueren Veröffentlichungen fünf bis sieben Paradigmen postuliert (vgl. Kelle 2008: 41).

¹⁴⁸ Welcher sich mit „nichtreaktiven (unobstrusive) Messverfahren“ befasste (vgl. Flick 2011: 11).

erkenntnistheoretische Grundannahmen im paradigmatischen Sinne stützen. Paradigmen sind keine allgemein gültige Gesetzmäßigkeiten, sondern bis zu einem gewissen Grad lediglich als mutmaßliche Zusammenhänge der sozialen Realität zu betrachten.

Aber auch bei stärkerer Fokussierung auf den Untersuchungsgegenstand sind Verzerrungen nicht auszuschließen, da jede Untersuchungsmethode den Untersuchungsgegenstand erst konstituiert und damit zu einem gewissen Grad auch beeinflusst. Hinsichtlich der zuvor angesprochenen Validierungsstrategie Denzins wäre es daher wahrscheinlicher, dass es zwischen qualitativen und quantitativen Methoden zu abweichenden Ergebnissen als zu Konvergenz kommt (vgl. Flick 2011: 17). Im Sinne Fielding und Fielding bringt nämlich jede Methode ihre eigenen Prämissen in den Forschungsprozess ein. Durch den Einsatz mehrerer Testverfahren ist daher kein höheres Maß an Validität, sondern ein höheres Maß an Information zu erwarten, da sich die Informationsbreite und -tiefe vergrößert (vgl. Kelle 2008: 49f.; Flick 2011: 18; Keller 2008: 268). So wird der Forschungsgegenstand „von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet“ (Flick 2004: 309). Bammé und Martens sprechen diesbezüglich von einem Kontinuum zwischen den Polen Quantität und Qualität, in welchem jeder Methode Relevanz für einen speziellen Bereich zukommt (vgl. Lamnek & Krell 2010: 246f.) und somit Potential zum Anregen neuer Forschungsfragen und/oder Hypothesen birgt.

Aus unterschiedlichen Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand resultiert demnach vor allem eines: Mehr Informationen. Dies kann *„sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte“* (Flick 2011: 12). Unterschiedliche Datensorten können kombiniert werden, *„jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten (...) eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“* (ebd.). In dieser Arbeit wird eine Verbindung aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden angestrebt, und die resultierenden Forschungsergebnisse werden als „komplementär“ aufgefasst. Sie sollen sich

wie ein Puzzle ineinanderfügen und ergänzen (vgl. Lamnek & Krell 2010: 258f.; Flick 2011: 19; Kelle 2008: 50) und so zur Überwindung des Gegenstandsvorverständnisses beitragen.

4.6 Drei empirische Annäherungen: „Analyse der Anforderungen“ – „Quantitative Studie“ – „Qualitative Studie“

Die quantitative Vorgehensweise operiert an der Oberfläche des Untersuchungsgegenstands. Sie bezieht jedoch alle Probanden in die Untersuchung ein, wodurch ein breites Bild vom Untersuchungsgegenstand entsteht. Im Gegensatz zur qualitativen Vorgehensweise, welche an den hintergründigen Aspekten des Gegenstandsbereichs interessiert ist und mit einer Stichprobe arbeitet. Allerdings ist sie auch an wesentlich tieferliegenden Strukturen interessiert, welche mit den Möglichkeiten des quantitativen Instruments gar nicht erfasst werden können. Somit resultiert hier zwar ein eher schmales, dafür aber sehr tiefgehendes Bild des Untersuchungsgegenstands. Konturen bekommen die einzelnen Puzzlestücke der quantitativen und die qualitativen Vorgehensweise über *drei empirische Annäherungen*:

Bei der ersten Annäherung kommt ein qualitatives Verfahren zum Einsatz, das „hermeneutische Verstehen“. Kurz gesagt, wird hiermit nach Sinnstrukturen in Textdokumenten gesucht, um die Erwartungen der Continental AG gegenüber den „Dual Studierenden“ zu klären und Informationen zum Verständnis von Sozialkompetenz des Unternehmens zu erhalten. Die zweite Annäherung erfolgt über ein klassisch quantitatives Verfahren. Sie rückt die „Performanz-Voraussetzungen“ zum Herstellen einer gemeinsamen Situationsdefinition in den Fokus der Untersuchung, die als die oberflächlichen Merkmale des Untersuchungsgegenstands zu betrachten sind. Im Gegensatz zur dritten Annäherung, die an strukturellen Merkmalen in der Tiefe des Untersuchungsgegenstands interessiert ist und daher nach den „um-zu“ und „weil“-Aspekte, den biographischen Informationen, der „Handlungssituation“ und der „Handlungsabsicht“ des Subjekts¹⁴⁹ fragt. Um diese Informationen zu erhalten, werden „narrative Interviews“ geführt, was einer klassisch qualitativen Vorgehensweise entspricht.

¹⁴⁹ Zudem erfolgt die sog. „Within-Method-Triangulation“ (Flick 2004: 312), welche sich als Triangulationsform innerhalb qualitativer Methoden beschreibt und „erzählgenerierenden Fragen“ mit Fragen zur „Verbalisierung von Performanz-Voraussetzungen“ verbindet (vgl. Kap. 7.3.4).

5 Erste Annäherung: Die Anforderungen der Continental AG

Die erste Annäherung befasst sich mit dem Kompetenzverständnis/ bzw. dem Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG und den Erwartungen, die das Unternehmen an den Führungskräftenachwuchs: die „Conti-Studierenden“ in Punkto Sozialkompetenz richtet. Zudem wird nach der Relevanz von Sozialkompetenz gefragt, um in Führungspositionen des Unternehmens zu gelangen und diese auszufüllen (vgl. F3, F4 und F5). Zur Klärung dieser Fragen wurden unternehmensinterne Dokumente als Informationsquelle herangezogen¹⁵⁰. Neben einigen grafischen Darstellungen lagen diese zum überwiegenden Teil in schriftlicher Form vor. Als gegenstandsangemessenes Untersuchungsverfahren wurde hier auf die „qualitative Inhaltsanalyse“ zurückgegriffen. Gegenüber anderen Untersuchungsverfahren sieht Mayring ihre Stärken vor allem in den einzelnen Interpretationsschritten, die die Methode nachvollziehbar, intersubjektiv überprüfbar und übertragbar machen (vgl. Mayring 2008: 53). Mayring warnt jedoch davor, sie als bloße Techniken falsch zu verstehen: Die Anbindung an einen konkreten Untersuchungsgegenstand muss im Vordergrund stehen. Daher wäre bei einer konkreten Untersuchung zunächst ein inhaltsanalytisches Grundverfahren (Zusammenfassung, Explikation, oder Strukturierung) auszuwählen, das dann (sehr wahrscheinlich) auf den aktuellen Untersuchungsgegenstand angepasst werden müsste (vgl. ebd.: 53: 44).

Da das Untersuchungsmaterial über ein deduktiv gebildetes Kategoriensystem strukturiert werden sollte, erschien die qualitative Technik: „Strukturierung“ angemessen und geeignet. Wodurch der induktiven Kategorienbildung mit Blick auf das Prinzip der „Offenheit“ (vgl. Kap. 7.1.1) aber keinen Riegel vorgeschoben werden sollte. Im Gegenteil wurde ein möglichst breit angelegter Materialzugang als eine Grundforderung des hier zu untersuchenden Gegenstands angesehen. Dieser Anspruch begründet sich nicht alleine durch den Leitgedanken der Gegenstandsangemessenheit, sondern zugleich durch die Verständnisvielfalt von (Sozial)Kompetenz, die im Theorieteil dieser Arbeit ausführlich erläutert wurde.

¹⁵⁰ Jene Dokumente sind unter Punkt 11.2 des Literaturverzeichnisses zu finden.

5.1 Zum Kompetenzverständnis der Continental AG

Das Kompetenzverständnis der Continental AG sollte durch eine hermeneutische Textanalyse untersucht werden. Im Folgenden wird darauf eingegangen, was aus dem Material herausgefiltert werden sollte. Dazu wurde zunächst die Richtung der Analyse bestimmt und eine theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung vorgenommen. (vgl. ebd.: 47).

5.1.1 *Richtung der Analyse und theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*

Um das Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG einordnen zu können, musste zuvor das grundlegende Kompetenzverständnis des Unternehmens geklärt werden. Der Kompetenzbegriff stellt sich jedoch im wissenschaftlichen Diskurs als vielfach konnotiert und sehr heterogen da (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2007: XVII). Zurzeit existiert weder eine einheitliche, allgemein akzeptierte Begriffsfassung, „noch gibt es einen „Königsweg“ der Operationalisierung und Messung von Kompetenzen“ (Herv. i. Org. Baethge et al. 2006: 15). Entsprechend der jeweiligen wissenschaftlichen und kulturellen Ausrichtung findet man eine unüberschaubare Vielzahl unterschiedlicher Ansätze (vgl. ebd.). Daher musste zunächst geklärt werden, welches spezifische Kompetenzverständnis die Continental AG vertritt.

5.1.2 *Erarbeitung und Definition der Untersuchungskategorien*

Zur Beantwortung dieser Frage wurden zunächst geeignete Untersuchungskategorien erarbeitet. Der theoretische Teil dieser Arbeit diskutierte Kompetenzverständnisse aus verschiedenen Wissenschaftsdomänen, was eine Dimensionierung unterschiedlicher Verständnisse hervorbrachte (vgl. Kap. 2.6; Anhang 15). Dadurch wurde eine Grundlage für ein Kompetenzverständnis aus kompetenztheoretischer Perspektive geschaffen (vgl. Kap. 2.7). Es fasst relevante Dimensionen zu Kompetenzdimensionen zusammen (vgl. Abbildung 1), die in einem **ersten Untersuchungsschritt** als Untersuchungskategorien herangezogen wurden.

Des Weiteren sollten die Ergebnisse aus handlungstheoretischer Perspektive Eingang in die Untersuchung finden, denn erst die Gesamtbetrachtung von „Kompetenz“ und „kompetenter Handlung“ zeigt – dem Kompetenzverständnis dieser Arbeit folgend – ein vollständiges Bild des Kompetenzkonstrukts. Daher wurden in einem **zweiten Untersuchungsschritt** die

Dimensionen aus handlungstheoretischer Perspektive mit den Dimensionen aus kompetenztheoretischer Perspektive zusammengeführt¹⁵¹.

Im **dritten Untersuchungsschritt** erfolgte die Definition der Untersuchungskategorien. Dazu wurden Kompetenzbestandteile herangezogen, die sowohl vom Verständnis dieser Arbeit vertreten als auch nicht vertreten werden (vgl. Tabelle 3, Anhang 15). Als „negative Ankerbeispiele“ sollten letztere abgrenzende Kriterien bilden, um die Zuordnung des untersuchten Untersuchungsmaterials zu den Untersuchungskategorien zu unterstützen und zu erleichtern.

1. Untersuchungsschritt

Die Dimensionen des Kompetenzverständnisses aus kompetenztheoretischer Perspektive lauten (vgl. Abbildung 1):

- Grundlegendes Kompetenzparadigma
- Performanz-Voraussetzungen
 - Handlungsschemata
- Situative Aspekte

2. Untersuchungsschritt

Die Dimensionen des Kompetenzverständnisses aus handlungstheoretischer Perspektive lauten (vgl. Abbildung 2):

- „Um-zu“-Aspekte (Performanz-Voraussetzungen, bzw. intentionale Zustände)
- „Weil“-Aspekte (Performanz-Voraussetzungen, bzw. präintentionale Aspekte)
- Situative Aspekte
- Absichten (Handlungsziele)

Im ersten und zweiten Schritt überschneiden sich die Dimension: „Situative Aspekte“ und auch teilweise die Dimension: „Performanz-Voraussetzungen“. Ausdifferenzierter zeigen sich

¹⁵¹ Im Gegensatz zur qualitativen Untersuchung kann das Kategorienschema hier jedoch nur als „quasi empirisch nicht gehaltvolles Theoriewissen“ bezeichnet werden. Daher wird bei der Strukturierung des Materials ebenso auf „empirisch gehaltvolles Alltagswissen“ (vgl. Kelle & Kluge 2010: 62; Kap. 7.5.1) zurückgegriffen, was wegen der heterogenen Fassung des Kompetenzbegriffs als geboten erscheint.

die Dimension: „Performanz-Voraussetzungen“ im Kompetenzverständnis aus handlungstheoretischer Perspektive, da sie sich in „um-zu“ und „weil“-Aspekte untergliedert. „Absichten (Handlungsziele)“ bilden eine neue Dimension. Zusammengenommen ging hieraus das Kategorienschema dieses Untersuchungsteils hervor (vgl. Tabelle 6):

Tabelle 6: Untersuchungskategorien der Untersuchung des Kompetenzverständnisses der Continental AG

| Nr. | Untersuchungskategorien |
|-----|---|
| 1. | Grundlegendes Kompetenzparadigma |
| 2. | Performanz-Voraussetzungen: „um-zu“ und „weil“-Aspekte Handlungsschemata |
| 3. | Situative Aspekte |
| 4. | Absichten (Handlungsziele) |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

3. Untersuchungsschritt

Es erfolgte nun die Definition der Untersuchungskategorien und die Zuordnung der Kompetenzbestandteile:

Tabelle 7: Kodier-Leitfaden zur Untersuchung des Kompetenzverständnisses der Continental AG

| Untersuchungskategorien | Definition/Erklärung | Kompetenzbestandteile | |
|------------------------------|--|---|--|
| | | Kompetenzbestandteile im Verständnis dieser Arbeit | Kompetenzbestandteile, die nicht im Verständnis dieser Arbeit sind. |
| K1 Kompetenzparadigma | Grundlegendes Kompetenzverständnis kommt durch dessen einzelne Kompetenzbestandteile zum Ausdruck. | Interpretation des Verständnisses im Sinne einer Disposition | |
| | | | Kompetenzverständnis im Sinne einer Einschätzung der übergeordneten Strukturierungsfähigkeit |
| | | Kompetenzverständnis im Sinne einer übergeordneten Strukturierungsfähigkeit | |
| | | Interpretation im Sinne eines schöpferisch/kreativen Verständnisses | |
| | | Begriffsverwendung im Singular | Begriffsverwendung im Plural |

| Untersuchungskategorien | Definition/Erklärung | Kompetenzbestandteile | |
|--------------------------------------|---|--|---|
| | | Kompetenzbestandteile im Verständnis dieser Arbeit | Kompetenzbestandteile, die nicht im Verständnis dieser Arbeit sind. |
| K2 Performanz-Voraussetzungen | Definiert als die Gesamtheit „präintentionaler“ und „intentionaler“ Aspekte (vgl. Kap. 2.9.4). | Persönlichkeitseigenschaften: Bedürfnisse, Werte, Einstellungen, Erfahrungen | |
| | | Motivations-, Willensaspekte | |
| | | Wissensaspekts: Deklaratives Wissen, Prozedurales Wissen, Strategisches Wissen | |
| | | emotionale Aspekte | |
| | | Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung: Im Sinne eines Beitrags der kompetenten Handlung zur Persönlichkeitsentwicklung | |
| Handlungsschema | Definiert als Struktur von „Leerstellen“, welche vom Handelnden mit den Handlungsteilnehmern oder den Handlungsobjekten zu „besetzen“ ist (vgl. Kap. 2.3.1 b). | Fähigkeitsaspekt | |
| | | Fertigkeitsaspekt | |
| K3 Situative Aspekte | „Die interpretierte Handlungssituation umschreibt einen thematisch eröffneten Spielraum von Handlungsalternativen, d.h. von Bedingungen und Mitteln für die Durchführung von Plänen. Zur Situation gehört alles, was sich als Beschränkung für entsprechende Handlungsalternativen bemerkbar macht“ (Habermas 1984: 589). | Kompetenzverständnis im Kontext des situativen Aspekts | Kompetenzverständnis einer situationsunabhängigen Befähigung |

| Untersuchungskategorien | Definition/Erklärung | Kompetenzbestandteile | |
|--------------------------|--|--|---|
| | | Kompetenzbestandteile im Verständnis dieser Arbeit | Kompetenzbestandteile, die nicht im Verständnis dieser Arbeit sind. |
| K4 Ziele/ Absicht | Definiert als eigene Absichten (Ziele) des Handelnden oder solche, die an den Handelnden herangetragen werden (vgl. Kap. 2.9.3). | Ziel- und Absichtsaspekte | |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

5.1.3 Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation und der formalen Charakteristika des Materials

Wie bereits bei der Vorabuntersuchung des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG, wurden über eine Recherche im Lokalen Intranet der Continental AG (C.INSIDE) und auf Empfehlung der Unternehmensabteilung „Corporate Human Resource Development“, der zentralen für konzernweite Personalentwicklung verantwortliche Stelle der Continental AG¹⁵², Dokumente zur Untersuchung des Kompetenzverständnisses der Continental AG ausgewählt¹⁵³ (vgl. Kap. 1.3). Nach Aussagen der Unternehmensabteilung „Corporate Human Resource Development“ gaben sämtliche Dokumente den aktuellen Stand (Feb. 2011) des Kompetenzverständnisses und des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG wieder¹⁵⁴. Die untersuchten Dokumente wurden im Rahmen der regulären Geschäftstätigkeit dieser Unternehmensabteilung erstellt. Das Material lag ausschließlich in schriftlicher Form vor (vgl. Mayring 2008: 50). Die Analyse vollzog sich entlang der folgenden Analyseeinheiten:

¹⁵² Für das „Corporate Human Resource Development“ stellt die konzernweite Kompetenzentwicklung und -förderung eine Kernaufgabe dar. Sämtliche untersuchten Dokumente wurden von eben jener Unternehmensabteilung der Continental AG verfasst, wodurch nachvollziehbar wird, dass jene Dokumente durchaus Aufschluss über das konzernweite Verständnis von Sozialkompetenz geben können.

¹⁵³ (vgl. Continental AG 2008b, 2008a, 2008c, 2009c, 2010a, 2010b, 2010d, 2010e, 2010f, 2011c, 2011d, 2011e, 2011f, 2011g, 2011h, 2011j)

¹⁵⁴ Ebenfalls jene Dokumente, welche speziell den Bereich der sog. „Big Six“ fokussieren und teilweise aus dem Jahre 2008 stammen, sind als aktuellen zu betrachten, denn nach der letzten Überarbeitung der sog. „Big Six“ im Jahre 2008 hat bisweilen (Feb. 2011) keine weitere Überarbeitung jenes Bereichs stattgefunden.

- Auswertungseinheit: Jede einzelne Aussage, die Auskunft über das Kompetenzverständnis der Continental AG gibt.
- Kodiereinheit: Jedes einzelne Element, welches die Continental AG zu ihrem Kompetenzverständnis zählt.
- Kontexteinheit: Das gesamte analysierte Dokument

5.1.4 Materialdurchlauf und Extraktion der Fundstellen

Da die Fundstellen im Material sehr übersichtlich waren und bereits als Paraphrasen oder Stichpunkte vorlagen, konnte das Material sofort pro Unter-, bzw. Hauptkategorie zusammengefasst werden (vgl. ebd.: 89).

Material der Kategorie K1: Kompetenzparadigma

Begriffsverwendung im Plural: „Kompetenzen bei Continental = Wissen + Erfahrungen + BIG SIX Fähigkeiten“ (Continental AG 2010d: 12)

„Definition von Potenzial: Angenommene Fähigkeiten und Bereitschaft für individuelle Entwicklung innerhalb der nächsten Jahre (maximal 5 Jahre)“ (Continental AG 2010f: 3)

Material der Kategorie K2: Performanz-Voraussetzungen

Abbildung 5: Continental „Competency Model“



Quelle: Continental AG 2010d: 12

Das „Wissen“ versteht die Continental AG als Grundvoraussetzung für effektives Handeln. Es wird üblicherweise durch professionelle Trainings und die Ausbildung erworben. Synonym verwendet man ebenfalls den Begriff „skills“: „Knowledge enables effective actions and is

usually acquired by (professional) training and education, synonym: ‘skills’” (Herv. i. Org. Continental AG 2011e: 3).

Das „Wissen“ unterteilt sich in drei Kategorien: „Technisches Wissen, Fachwissen, Methodenwissen“ (Continental AG 2008b: 2). Die Ausprägung der jeweiligen Bereiche wird in Stufen vorgenommen: Basic, Advanced, Expert (vgl. Continental AG 2011h).

Der Begriff „Erfahrung“ (Experience) bezieht sich auf ein Minimum von Arbeitserfahrung, welche für das erfolgreiche Bewältigen einer Arbeitsposition benötigt wird. Der Bereich „Erfahrung“ wird dabei nach fünf Hauptkategorien unterschieden (vgl. Continental AG 2011g):

1. *„Education / Certification: required educational background or specific certification, e.g. master in x, driving license*
2. *Professional: working experience in different businesses and business types, e.g. x years of sales experience within the automotive industry, experience in a merger situation, start-up experience*
3. *Projects and/or Processes: breadth of experience in different functional areas, e.g. at least 2 successfully completed projects with an international focus and a volume >y €, x years experience in research & development*
4. *Leadership: details about potentially required leadership experience, e.g. managed more than x employees over a period of at least y years, profit & loss responsibility as General Manager for x years*
5. *Intercultural: required degree of international and intercultural experience, e.g. professional international assignment(s) for at least x years, worked in international teams for x years” (ebd.).*

Die „Big Six“ der Continental AG werden mit den Begriffen „Fähigkeiten“ (Continental AG 2010d: 13) bzw. „Capabilities“ (Continental AG 2011f) übersetzt. Nach ihrer jüngsten Überarbeitung im Jahre 2008 werden sie in sechs „unterscheidbare, relevante, intuitiv verständliche Fähigkeiten mit einer Definition in einem Satz“ (Continental AG 2010d: 13) unterteilt. Es sind „beobachtbare Manifestierungen persönlicher Eigenschaften“ (ebd.). Sie werden als „Kompetenzaspekte“ (Continental AG 2008b: 3f.) bezeichnet. Im Einzelnen lauten die Fähigkeiten und ihre Definitionen folgendermaßen (vgl. auch Continental AG 2010d: 14, 2011f):

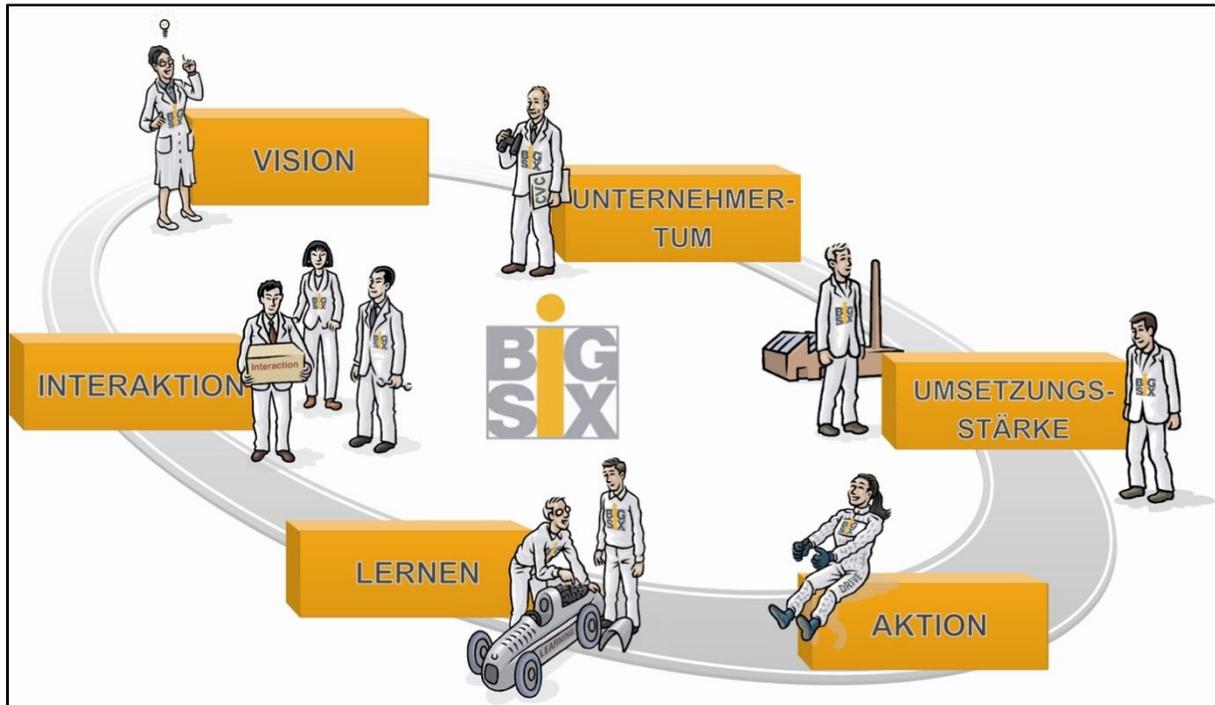
1. Vision: „Erzeugen einer inspirierenden Zukunftsvision, Vorantreiben von Innovations- und Veränderungsprozessen“ (Continental AG 2008b: 3)
2. Unternehmertum (bzw. Entrepreneurship): „Kundenorientiertes Handeln mit ausgeprägtem unternehmerischen Ansatz, höchsten Qualitätsstandards und besonderer persönlicher Integrität“ (ebd.)
3. Umsetzungsstärke (bzw. Execution): „Die richtigen Dinge umsetzen und Probleme lösen, kalkulierte Risiken eingehen“ (ebd.)
4. Aktion (bzw. Drive): „Führung übernehmen und Aktivitäten initiieren mit Leidenschaft und Einsatzwillen“ (ebd.)
5. Lernen (bzw. Learning): „Aktives Suchen und Nutzen von Lerngelegenheiten für sich selbst und andere“ (ebd.: 4)
6. Interaktion (bzw. Interaction): „Andere gewinnen und motivieren, Zusammenarbeit im Team und Kooperation über Grenzen hinweg aktiv fördern“ (ebd.)

„Jede Fähigkeit ist weiter definiert durch 4-6 untergeordnete Fähigkeitsaspekte mit Verhaltensbeispielen“ (Continental AG 2010d: 13). So beispielsweise für die Fähigkeit „Vision“:

- Hat ein Gespür für zukünftige Trends und Herausforderungen
- Entwickelt und kommuniziert ein klares Bild der Zukunft
- Verlässt ausgetretene Pfade und entwickelt außergewöhnliche, neue Gedanken

„BIG SIX sind für alle Positionen bei Continental gültig, aber von unterschiedlicher Wichtigkeit: Für jede Position sollten die 5-7 wichtigsten Fähigkeitsaspekte ausgewählt werden, z.B. für die individuelle Positionsbeschreibung oder für eine Stellenausschreibung“ (ebd.).

Abbildung 6: Die aktuellen BIG SIX (seit 2008)



Quelle: Continental AG 2010d: 14

Material der Kategorie K3: Situative Aspekte

Die hinter diesem Kompetenzverständnis stehende Philosophie besagt: „*The right competencies (...) on the right position are prerequisites for successful performance of individuals as well as of entire organizational units*“ (Continental AG 2011d).

Material der Kategorie K4: Ziele/ Absichten

In Untersuchungsmaterial ließen sich direkt keine konkreten Handlungsziele oder Absichten identifizieren. Indirekt tragen die in den „Big Six“ umrissenen Fähigkeiten der Mitarbeiter jedoch allesamt Ziele bzw. Absichten in sich. Jedoch befinden sich sowohl die Fähigkeiten als auch die Verhaltensbeispiele auf einem Abstraktionsniveau, das es nicht zulässt, konkreten Ziele und Absichten des Handelnden auszumachen.

5.2 Zum Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG

Im Weiteren sollte das spezifische Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG elaboriert werden. Diese Vorarbeit war notwendig, um herauszufinden, welche Relevanz dem Konstrukt im dualen Studium des Unternehmens zukommt. In der Voruntersuchung zum Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG (vgl. Kap. 1.3) wurde festgestellt, dass man sich bei weitreichenden Unternehmensentscheidungen auf den Begriff stützt. Weder im Kompetenzmodell des Unternehmens noch an anderer Stelle war jedoch eine klare Begriffsdefinition zu finden. Dies allein konnte jedoch nicht als Beweis für einen gänzlich „blinden Fleck“ gewertet werden. Möglich wäre, dass die Continental AG ihr Verständnis von Sozialkompetenz in das Kompetenzmodell integriert hat und es somit als dessen Teilbereich sehr wohl existiert (vgl. auch Kap. 1.3). Um das herauszufinden, sollte das Modell genauer untersucht werden. Hierzu wurden Unternehmensdokumente einer Textanalyse unterzogen.

5.2.1 Richtung der Analyse und theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die dritte Säule im Kompetenzmodell der Continental AG teilt sich in sechs Kategorien, die als sog. „BIG SIX Fähigkeiten“ (1. Ebene) bezeichnet werden (vgl. Abbildung 7). Jede dieser „BIG SIX Fähigkeiten“ wird durch vier bis sechs „Fähigkeitsaspekte“ (2. Ebene) konkretisiert, zu denen wiederum Verhaltensbeispiele (3. Ebene) auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau existieren (vgl. Continental AG 2008b: 1ff.). Die „BIG SIX Fähigkeiten“ wurden bei der Untersuchung des Verständnisses von Sozialkompetenz in den Mittelpunkt gestellt. Neben den Bereichen „Wissen“ und „Erfahrungen“ bilden sie die Grundlage für die zentralen Personalrekrutierungs- und Personalentwicklungsprozesse des Unternehmens (vgl. Kap. 5.4). Im Gegensatz zu den Bereichen „Wissen“ und „Erfahrungen“ zeigen sie sich jedoch als stärker ausdifferenziert, was überhaupt erst eine sinnvolle Untersuchung möglich machte¹⁵⁵.

Die Untersuchung dieses Bereichs erfolgte auf Grundlage der theoretischen Vorarbeit zum Verständnis von Sozialkompetenz dieser Arbeit: Hier zeigte die Bilanzierung verschiedener Ansätzen, dass menschliche Aktivitäten zumeist in einen sozialen Kontext gestellt werden

¹⁵⁵ Zudem scheint es, als käme den „BIG SIX Fähigkeiten“ im „Mitarbeitergespräch“ (vgl. Kap. 5.4.2) insgesamt eine prominente Stellung gegenüber den Bereichen „Wissen“ und „Erfahrungen“ zu.

und die entsprechenden Definitionen entweder auf individuelle Dispositionsaspekte, bzw. „Performanz-Voraussetzungen“ (z.B. Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, ...) und/ oder situative Handlungs- und Wirkungsbereiche rekurren. Wobei sich ein Spannungsverhältnis ergab zwischen sozialen Normen in Form von „Erwartungen an das Individuum“, sich in einem „Korridor akzeptierter Ziele und Werte“ zu bewegen, und den individuellen Handlungspräferenzen. Um diesem Spannungsverhältnis zu begegnen, wurde der Ansatz gewählt: Handlungskoordination auf Basis einer durch die Handlungsteilnehmer gemeinsamen hergestellten Situationsdefinition im Sinne der „Theorie des kommunikativen Handelns“ nach Jürgen Habermas zu erreichen (vgl. Kap. 3.6, 3.7). Dieser Prozess wird durch eine Auswahl von „Performanz-Voraussetzungen“ unterstützt (vgl. Kap. 3.8). Von diesem Ausgangspunkt startet im Folgenden die Erarbeitung der Untersuchungskategorien.

5.2.2 Erarbeitung und Definition der Untersuchungskategorien

Die erste und noch recht weit gefasste Untersuchungskategorie wurde darüber gebildet, ob sich im Untersuchungsmaterial Hinweise identifizieren lassen, dass Handlungskoordination auf Grundlage einer gemeinsamen Situationsdefinition erreicht werden soll. Diese Untersuchungskategorie weiter in einzelne Bereiche der „Theorie des kommunikativen Handelns“ (wie bspw. der konkrete Bezug den formalen Welten oder die konkrete Art der Handlungsrationalität; vgl. Kap. 3.7.5) zu untergliedern, wurde zu diesem Untersuchungsstadium (noch) nicht für sinnvoll gehalten.

Die zweite Untersuchungskategorie wurde über die „Performanz-Voraussetzungen“ gebildet, die sich in die vier Subkategorien unterteilt: Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung und Reflexibilität (Sekundärskalen des „Inventars sozialer Kompetenzen“). Im Falle von Abgrenzungsschwierigkeiten wurden die Definitionen der entsprechenden Primärskalen des Inventars sozialer Kompetenzen (ISK) sowie entsprechende „Verhaltensbeispiele“ der „BIG SIX Fähigkeitsaspekte“ herangezogen. Die einbezogenen Subkategorien lauten im Einzelnen wie folgt:

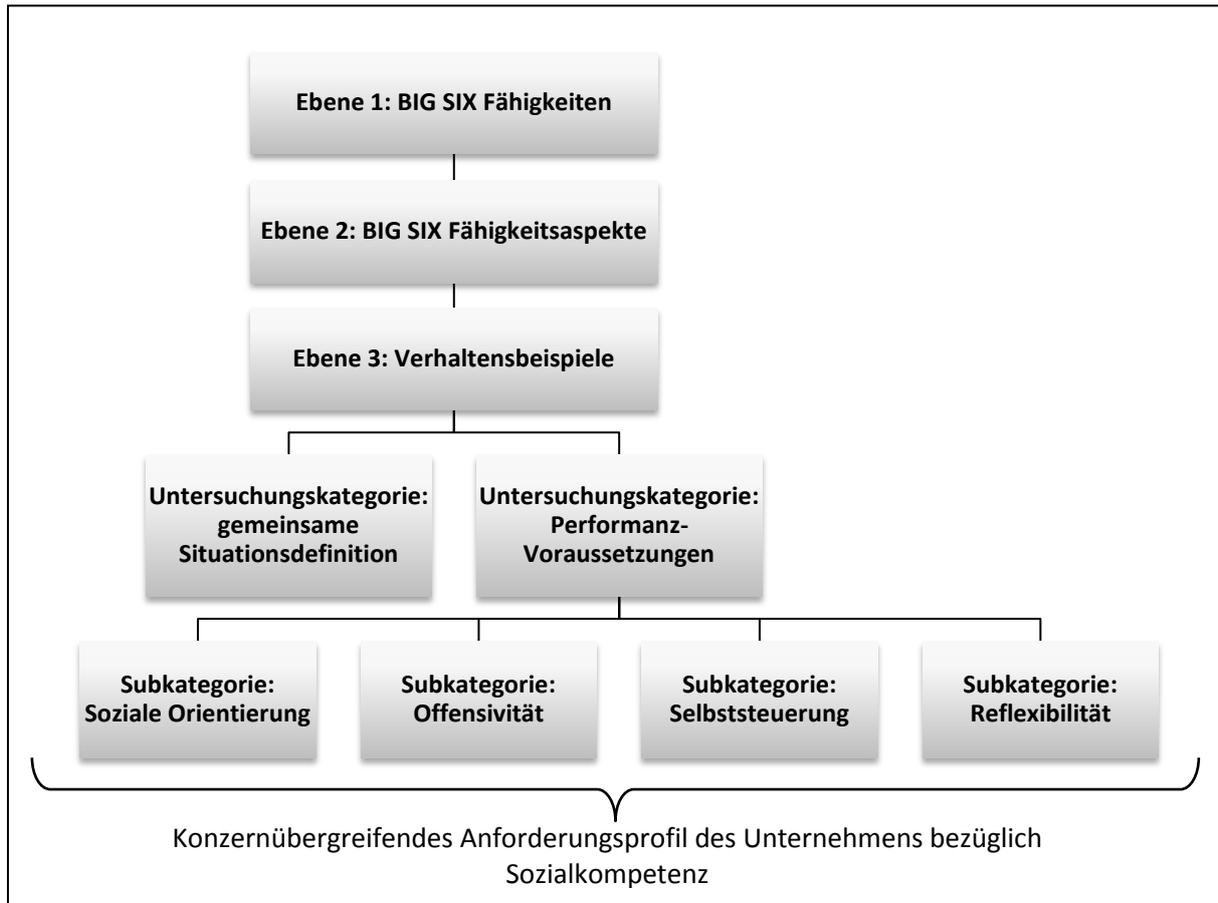
- **Soziale Orientierung:** *„Menschen mit einer sehr hohen sozialen Orientierung haben eine grundsätzlich positive Einstellung zu anderen Menschen. Sie können sich gut in andere Menschen hineindenken und die Welt aus deren Perspektive sehen. Hierbei hilft ihnen, dass sie anderen Menschen gut zuhören. Dabei zeigen sie sich tolerant im*

Hinblick auf unterschiedlichste Normen und Wertevorstellungen. Bei der Lösung zwischenmenschlicher Konflikte berücksichtigen sie zudem aktiv die Interessen der Interaktionspartner“ (Kanning 2009b: 16).

- **Offensivität:** „Eine hohe Offensivität bedeutet, dass die Person aktiv auf andere Menschen zugeht und Kontakte knüpft. Dabei setzt sie sich erfolgreich für ihre eigenen Interessen ein und ist entscheidungsfreudig. Sie stellt sich Konflikten, ohne diese absichtlich herbeizuführen“ (ebd.: 19f.).
- **Selbststeuerung:** „Eine hohe Selbststeuerungsfähigkeit bedeutet, dass die handelnde Person sich selbst als eine wichtige Ursache für Ereignisse in der eigenen Umwelt und für ihr eigenes Verhalten betrachtet. Sie ist in ihren Emotionen ausgeglichen und kann auch in belastenden Situationen ruhig und kontrolliert handeln. Zudem kann sie flexibel auf sich wandelnde Bedingungen reagieren“ (ebd.: 21).
- **Reflexibilität:** „Die Sekundärskala Reflexibilität erfasst das Ausmaß, in dem sich eine Person mit sich und ihren Interaktionspartnern aktiv auseinandersetzt. Eine hohe Reflexibilität bedeutet, dass die Person ihr eigenes Verhalten in Interaktionen im Blick hat und die Reaktionen der Interaktionspartner auf eben dieses Verhalten reflektiert. Gleichzeitig setzt sie sich mit den Bedürfnissen und Verhaltensweisen ihres Gegenübers auseinander und bemüht sich schließlich auch um eine für sich vorteilhafte Darstellung der eigenen Person“ (ebd.: 22).

Abbildung 7 dokumentiert das methodische Vorgehen zur Untersuchung des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG und verdeutlicht die Zusammenhänge.

Abbildung 7: Untersuchungskategorien zur Untersuchung des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG



Quelle: Eigene Darstellung

5.2.3 Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation und der formalen Charakteristika des Materials

Zur Untersuchung des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG wurde das Dokument „Continental AG 2008b“ herangezogen, das Teil des Untersuchungsmaterials war, das bereits zur Untersuchung des allgemeinen Kompetenzverständnisses der Continental AG ausgewählt wurde¹⁵⁶ (vgl. Kap. 5.1.3). Bei der Untersuchung der „BIG SIX Fähigkeiten“ wurden die generierten Untersuchungskategorien den Fähigkeitsaspekten zugeordnet, was durch den Einbezug der entsprechenden „Verhaltensbeispiele“ unterstützt werden sollte. Die Zuordnung der Materialbestandteile vollzog sich entlang der folgenden Analyseeinheiten:

¹⁵⁶ Zur Analyse der Entstehungssituation und der formale Charakteristika des Materials vgl. Kapitel 5.1.3.

- Auswertungseinheit: Jeder „BIG SIX Fähigkeitsaspekt“
- Kodiereinheit: Jedes vollständige Aussage der „Verhaltensbeispiele“ zu der entsprechenden „BIG SIX Fähigkeitsaspekten“
- Kontexteinheit: Das gesamte analysierte Dokument

5.2.4 Materialdurchlauf und Extraktion der Fundstellen

Das Material wurde den Untersuchungskategorien folgendermaßen zugeordnet:

Tabelle 8: Fundstellen zum Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG

| Nr. | „BIG SIX Fähigkeitsaspekte“ • Verhaltensbeispiele | Untersuchungskategorien: gemeinsame Situationsdefinition und/ oder Performanz-Voraussetzungen | Unterkategorien (Sekundärskalens-ISK): Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung, Reflexibilität | Gewichtung |
|-----|---|---|--|------------|
| 1. | Kundenorientierung: • Schafft win-win Situationen mit Kunden | Ausrichtung auf gemeinsame Situationsdefinition | - | - |
| | • Übernimmt die persönliche Verantwortung für die Kundenzufriedenheit | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Selbststeuerung | 1 |
| 2. | Durchsetzungsvermögen: • Überzeugt andere vom eigenen Standpunkt und gewinnt deren Unterstützung für seinen Ansatz • Treibt auch unbeliebte Entscheidungen voran, die nutzbringend für das Unternehmen sind | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Offensivität | 2 |
| 3. | Umgang mit Feedback: • Fordert und nutzt das Feedback anderer, um sein Verhalten entsprechend anzupassen • Reflektiert Feedback anderer und nutzt die Hinweise zur eigenen Weiterentwicklung • Nutzt auch negatives Feedback in konstruktiver Weise | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Reflexibilität | 3 |
| 4. | Coachen Anderer: • Ermutigt und unterstützt andere in deren persönlicher und beruflicher Entwicklung | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Soziale Orientierung | 2 |

| Nr. | „BIG SIX Fähigkeitsaspekte“ • Verhaltensbeispiele | Untersuchungskategorien: gemeinsame Situationsdefinition und/ oder Performanz-Voraussetzungen | Unterkategorien (Sekundärskalen-ISK): Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung, Reflexibilität | Gewichtung |
|-----|--|---|---|------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> Gibt anderen konstruktives Feedback | | | |
| 5. | Klare und offene Kommunikation: <ul style="list-style-type: none"> Geht konstruktiv und fair mit Konflikten um Kommuniziert Anweisungen, Absichten und Ziele klar und effektiv | Ausrichtung auf gemeinsame Situationsdefinition deutet sich an | - | - |
| 6. | Networking: <ul style="list-style-type: none"> Fördert aktiv die bereichsübergreifende Zusammenarbeit Baut vertrauensvolle Beziehungen auf und behandelt andere respektvoll Kooperiert mit internen und externen Partnern, um die eigenen Aufgaben effektiv zu erledigen | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Offensivität | 3 |
| 7. | Zusammenarbeit im Team: <ul style="list-style-type: none"> Bezieht andere aktiv mit ein Unterstützt alle Teammitglieder die gemeinsamen Ziele zu erreichen | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Soziale Orientierung | 2 |
| 8. | Motivation Anderer: <ul style="list-style-type: none"> Überzeugt andere und gewinnt deren Unterstützung | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Offensivität | 1 |
| 9. | Interkulturelle Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> Versteht die Wirkung der eigenen Kommunikation auf andere | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Reflexibilität | 1 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Arbeitet effektiv mit Menschen aus anderen Kulturkreisen und wird von diesen als Partner akzeptiert Versteht und schätzt wie interkulturelle Einflüsse Sichtweisen und Handlungen Anderer beeinflussen | | Soziale Orientierung | 2 |
| 10. | Verschiedenheit fördern: <ul style="list-style-type: none"> Behandelt alle Mitarbeiter gleich, unabhängig von | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Soziale Orientierung | 3 |

| Nr. | „BIG SIX Fähigkeitsaspekte“ • Verhaltensbeispiele | Untersuchungskategorien: gemeinsame Situationsdefinition und/ oder Performanz-Voraussetzungen | Unterkategorien (Sekundärskalens-ISK): Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung, Reflexibilität | Gewichtung |
|-----|--|---|--|------------|
| | Herkunft, Kultur, Religion, Rasse, Geschlecht, Alter, Behinderung oder sexueller Orientierung • Respektiert und fördert die Meinung von Mitarbeitern mit verschiedenen Erfahrungen und Hintergründen • Sucht aktiv die Nähe und Zusammenarbeit in Teams mit diversifiziertem Hintergrund | | | |
| 11. | Integrität: • Strahlt persönliche und professionelle Integrität durch sein Handeln aus | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Reflexibilität | 1 |
| | • Verhält sich loyal, ehrlich und verdient sich Vertrauen ihres/ seines Geschäftsumfeldes • Stellt die höchsten ethischen und professionellen Maßstäbe auf | Ausrichtung auf gemeinsame Situationsdefinition | - | - |
| 12. | Veränderungen leiten: • Kann mit den Veränderungsprozessen innewohnenden Unsicherheiten umgehen | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Selbststeuerung | 1 |
| 13. | Entscheidungsstärke: • Trifft eindeutige und nachvollziehbare Entscheidungen • Trifft Entscheidungen mit kalkuliertem Risiko in einer angemessenen Zeit | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Offensivität | 1 |
| | • Übernimmt die persönliche Verantwortung für Entscheidungen | | Selbststeuerung | 1 |

| Nr. | „BIG SIX Fähigkeitsaspekte“ • Verhaltensbeispiele | Untersuchungskategorien: gemeinsame Situationsdefinition und/ oder Performanz-Voraussetzungen | Unterkategorien (Sekundärskalens-ISK): Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung, Reflexibilität | Gewichtung |
|-----|---|---|--|------------|
| 14. | Selbstreflexion: <ul style="list-style-type: none"> • Hat ein klares und realistisches Bild von den eigenen Stärken und Entwicklungsfeldern • Ist bereit zu lernen und gezielte Maßnahmen zu ergreifen, um an den eigenen Entwicklungsfeldern zu arbeiten. | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Reflexibilität | 2 |

Quelle: (Continental AG 2008b; Eigene Zusammenstellung)

5.3 Unternehmenserwartungen an die Sozialkompetenz der „Conti-Studierenden“

Das „Kompetenzmodell“ bildet die Grundlage für das Personalentwicklungsinstrument: „Mitarbeitergespräch“. Aus Kapitel 5.4 geht hervor, dass das „Kompetenzmodell“ der Continental AG eine wesentliche Grundlage für das Personalentwicklungsinstrument: „Mitarbeitergespräch“¹⁵⁷ (vgl. Continental AG 2010f) darstellt. Mitarbeitergespräche werden mit bestimmten Mitarbeitergruppen: Führungskräften des Konzerns regelmäßig geführt (vgl. Kap. 5.4.2). Dessen Ergebnis entscheidet dann über die nachfolgenden Personalentwicklungsmaßnahmen. Dem Instrument: „Mitarbeitergespräch“ können demnach Kriterien entnommen werden, die als Ausdruck der Kompetenzerwartungen des Unternehmens an die Mitarbeiter bzw. Führungskräfte zu werten sind. Da das Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG als ein Teilbereich ihres Kompetenzmodells interpretiert wurde, kommen hierdurch gleichzeitig die Unternehmenserwartungen hinsichtlich der Ausprägung von Sozialkompetenz, bzw. hinsichtlich des sozial kompetenten Handelns der Mitarbeiter bzw. Führungskräfte zum Ausdruck.

Diesbezügliche Erwartungen an die „Conti-Studierenden“ (Bachelor of Engineering) werden durch ein angepasstes Instrument abgebildet: „Ausbildungsgespräch Praxisphase“ (vgl. Continental AG 2011c), das jedoch lediglich eine abgespeckte Version des Personalinstruments: „Mitarbeitergespräch“ darstellt. Es gründet ebenfalls auf dem Kompetenzmodell des Unternehmens und beinhaltet eine auf die Unternehmenserwartungen zugeschnittene (reduzierte und angepasste) Version der konzernweit geltenden „BIG SIX Fähigkeiten“. Zudem wurde im Bereich „Wissen“ eine Anpassung vorgenommen. Hier wurden spezielle Wissensbereiche (wie z.B. „Aufgaben/Projekten“ oder „Besondere Ausbildungsmaßnahmen“) stärker fokussiert. Trotz dieser Änderung zeigt sich dieser Bereich auch weiterhin als sehr offen und zu wenig konturiert, um eine sinnvolle Untersuchung zu rechtfertigen. Daher wurde er in die Analyse nicht einbezogen. Der Bereich „Erfahrung“ wurde im Instrument: „Ausbildungsgespräch Praxisphase“ komplett gestrichen. Daher viel dieser von vorneherein weg. Um die

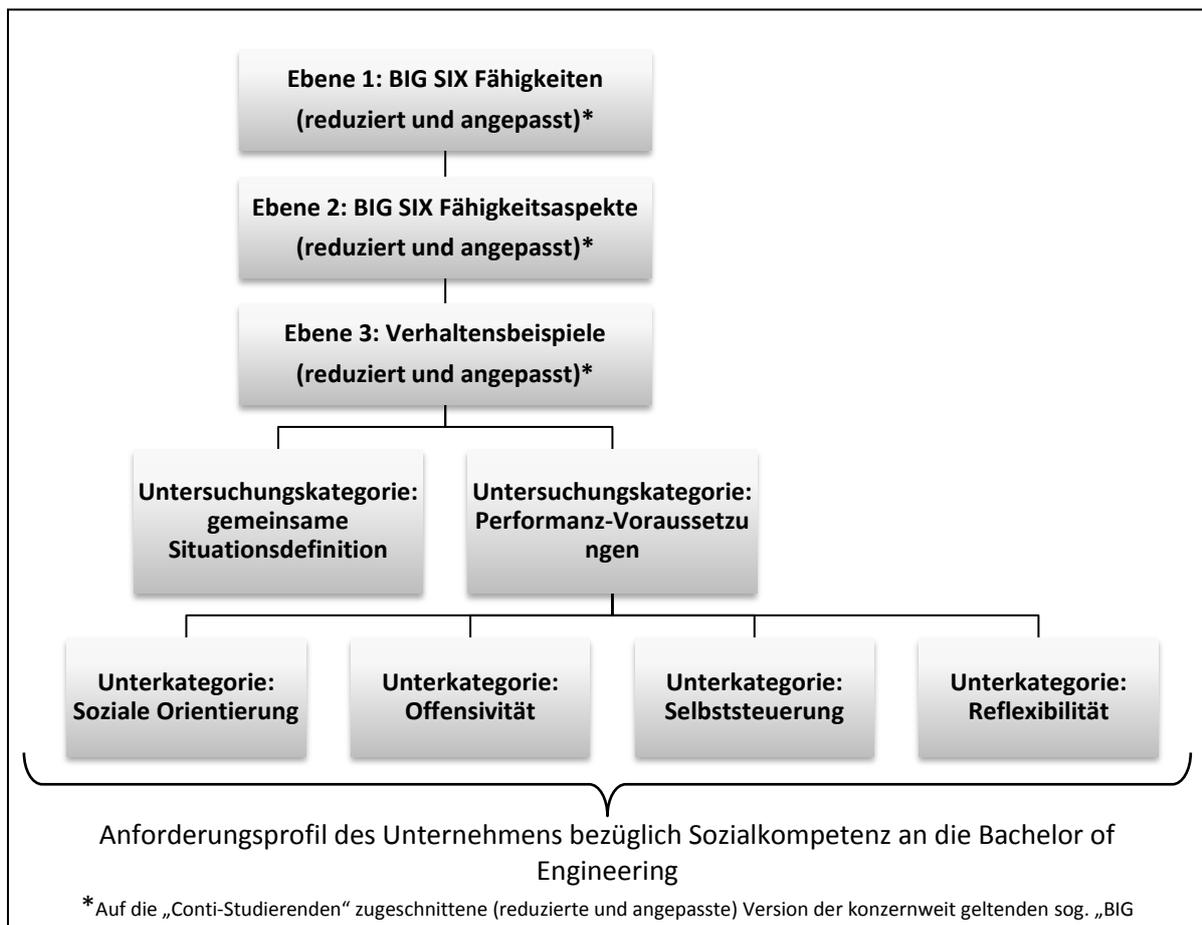
¹⁵⁷ Die Bezeichnung „Mitarbeitergespräch“ wird hier und im Folgenden entsprechend des jeweiligen Kontextes verwendet, um einerseits auf das gleichnamige Personalentwicklungsinstrument der Continental AG (vgl. Continental AG 2010f) und andererseits auf den Vorgang an sich zu verweisen.

Erwartungen der Continental AG zu klären, die sie an die Sozialkompetenz, bzw. an das sozial kompetente Handeln der dual Studierenden stellt, standen demnach die angepassten „BIG SIX Fähigkeiten“ im Zentrum des Interesses.

5.3.1 Methodisches Vorgehen und Materialauswahl

Hierzu wurde ein forschungsmethodisches Vorgehen gewählt, das bereits bei der Untersuchung des konzernweiten Verständnisses von Sozialkompetenz (vgl. Kap. 5.2) eingesetzt wurde. Die Untersuchungskategorien waren ebenfalls identisch. Das Untersuchungsmaterial wies dieselben Charakteristika wie bei der Untersuchung des allgemeinen Kompetenzverständnisses der Continental AG (vgl. Kap. 5.1.3). Konkret bezog sich die Untersuchung auf das bereits zuvor erwähnte Dokument: „Ausbildungsgespräch Praxisphase“ (vgl. ebd.). Die Zuordnung der Materialbestandteile vollzog sich ebenfalls entlang der Analyseeinheiten, mit denen bei der des konzernweiten Verständnisses von Sozialkompetenz gearbeitet wurde. Abbildung 8 verdeutlicht die Zusammenhänge noch einmal im Überblick:

Abbildung 8: Untersuchungskategorien zur Untersuchung der Unternehmenserwartungen hinsichtlich Sozialkompetenz im „dualen Studiengang“ (Bachelor of Engineering) der Continental AG



Quelle: Eigene Darstellung

5.3.2 Materialdurchlauf und Extraktion der Fundstellen

Nach diesen Vorarbeiten wurde das „Ausbildungsgespräch Praxisphase“ den entsprechenden Untersuchungskategorien zugeordnet:

Tabelle 9: Fundstellen zu Untersuchung der Erwartungen hinsichtlich Sozialkompetenz im „Dualen Studiengang“ (Bachelor of Engineering) der Continental AG

| Nr. | BIG SIX Fähigkeiten mit Bezug auf menschliche Aktivitäten in einen sozialen Kontext • Verhaltensbeispiele | Kategorien: gemeinsame Situationsdefinition und/ oder Performanz-Voraussetzungen | Kategorien (ISK): Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung, Reflexibilität | Gewichtung |
|-----|---|--|---|------------|
| 1. | Kundenorientierung (interne/externe Kunden): • Tritt freundlich und angemessen gegenüber Kunden auf | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Selbststeuerung (Handlungsflexibilität) | 1 |
| 2. | Integrität: • Hält Absprachen und Vereinbarungen ein, trifft selbst Absprachen, informiert über Termine | Schwache Ausrichtung auf gemeinsame Situationsdefinition | - | - |
| | • Ist verantwortungsbewusst und genießt Vertrauen | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Selbststeuerung (Internalität) | 1 |
| 3. | Ausdauer und Belastbarkeit: • Zeigt Konzentration und Ausdauer beim Lernen • Bewältigt auch schwierige Situationen • Erbringt auch unter Zeitdruck gute Leistungen | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Selbststeuerung (Selbstkontrolle) (Emotionale Stabilität) (Emotionale Stabilität) | 3 |
| 4. | Umgang mit Feedback: • Sucht kontinuierlich nach Feedback und steuert das eigene Verhalten • Hinterfragt eigene Arbeitsergebnisse, bittet aktiv um Rückmeldung bei Kollegen und Vorgesetzten • Hört zu, nimmt Kritik und Vorschläge an, kann mit Kritik umgehen | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Reflexibilität (Indirekte Selbstaufmerksamkeit) | 3 |
| 5. | Klare und offene Kommunikation | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Offensivität | 2 |

| Nr. | BIG SIX Fähigkeiten mit Bezug auf menschliche Aktivitäten in einen sozialen Kontext • Verhaltensbeispiele | Kategorien: gemeinsame Situationsdefinition und/oder Performanz-Voraussetzungen | Kategorien (ISK): Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung, Reflexibilität | Gewichtung |
|-----------|--|--|--|------------|
| | tion: <ul style="list-style-type: none"> • Ist aufgeschlossen, freundlich gegenüber anderen • Geht aktiv auf Menschen zu und ist in der Lage, Kontakte für die Aufgabenerfüllung zu nutzen | formanz-Voraussetzungen | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Tritt angemessen auf und handelt situationsgerecht | | Selbststeuerung | 1 |
| 6. | Zusammenarbeit im Team: <ul style="list-style-type: none"> • Integriert sich leicht in ein Team • Unterstützt andere, ist verlässlich und trägt zum gemeinsamen Ergebnis bei • Vertritt die eigene Meinung und respektiert andere Standpunkte • Trägt Gruppenentscheidungen und -ergebnisse mit | Ausrichtung auf Performanz-Voraussetzungen | Offensivität | 1 |
| | | | Soziale Orientierung | 3 |

Quelle: Continental AG 2011c; Eigene Zusammenstellung

5.4 Sozialkompetenz im Kontext von Führungskräfte-Rekrutierung und -entwicklung der Continental AG

Im Kompetenzmodell der Continental AG zeigten sich Bereiche, die das Verständnis von Sozialkompetenz zum Ausdruck bringen. Daher spielt Sozialkompetenz natürlich ebenfalls in allen Unternehmensprozessen eine Rolle, die sich am Kompetenzmodell des Unternehmens orientieren. Zu untersuchen war nun, welche Verbindung zwischen den Rekrutierungs- und Entwicklungsprozessen und dem Kompetenzmodell des Unternehmens identifizieren lassen.

5.4.1 „Externe“ Führungskräfte-Rekrutierung

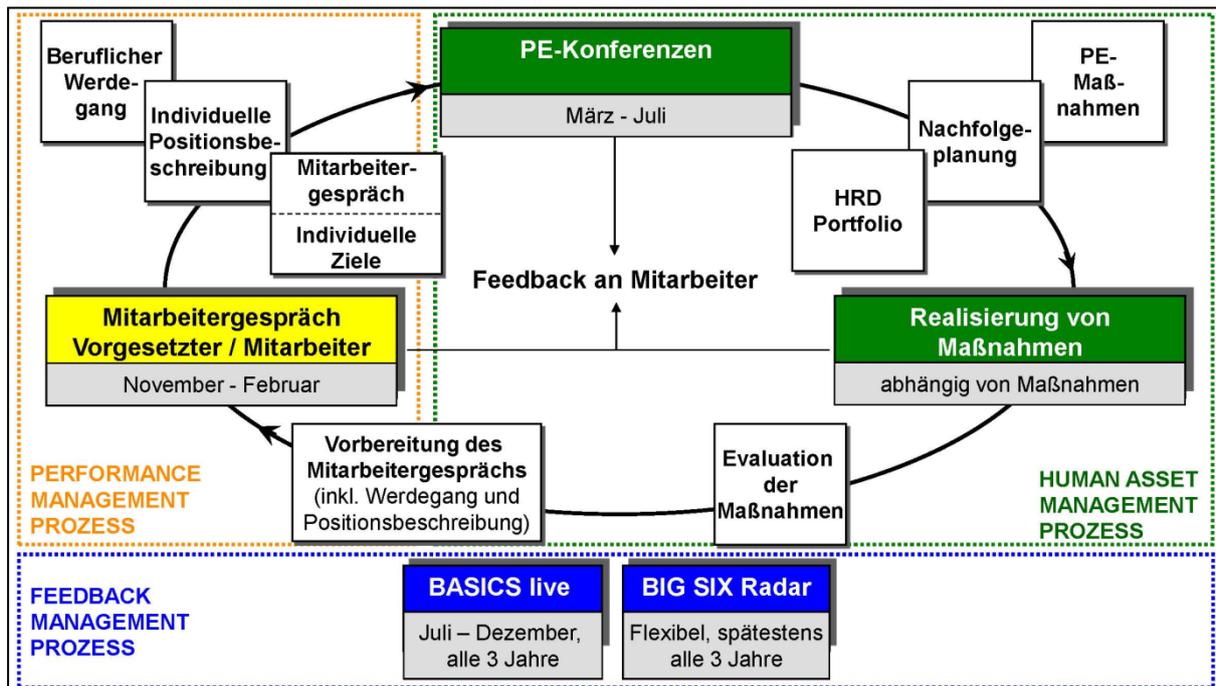
Die Unternehmensabteilung: „Recruiting“ der Continental AG setzt zur Auswahl von neuen Mitarbeitern das Auswahlinstrument: „Competency Based Interview“ ein (Continental AG 2011d: 1), das auf dem Kompetenzmodell der Continental AG fußt. Es beinhaltet eine Vielzahl von Fragen *„especially to find out about an applicant’s capabilities which evidentially are directly connected to the performance of an employee“* (Continental AG 2008d: 2). Im Weiteren stützt man sich im Auswahlverfahren: „Bachelor Studenten Assessment Center“ auf das Kompetenzmodell. Es wird zur Rekrutierung von Studierenden für das duale Studium der Continental AG eingesetzt. Nach Abschluss ihres Studiums sollen sie Führungsaufgaben in der Continental AG übernehmen.

5.4.2 „Interne“ Führungskräfte-Rekrutierung und -entwicklung

Zudem kommt das Kompetenzmodell der Continental AG in verschiedenen Prozessen der Personalentwicklung („Human Resource Development“, kurz HRD) zur Anwendung (vgl. Continental AG 2011d; Continental AG 2010d: 16). Basis für Personalentwicklungsprozesse in der Continental AG bildet der sog. „Personalentwicklungs (PE)-Kreislauf“¹⁵⁸. Der PE-Kreislauf ist in die drei „HRD Kernprozesse“: „Performance Management Prozess“, „Human asset Management Prozess“ und „Feedback Management Prozess“ (vgl. Continental AG 2011j; Continental AG 2010e: 4) unterteilt (vgl. Abbildung 9):

¹⁵⁸ Im Folgenden kurz als „PE-Kreislauf“ bezeichnet

Abbildung 9: Personalentwicklungs (PE)-Kreislauf der Continental AG



Quelle: Continental AG 2010e: 4

Performance Management Prozesses

Zentrales Element des „Performance Management Prozesses“ und darüber hinaus „Startpunkt“ im PE-Kreislauf bildet das Personalinstrument: „Mitarbeitergespräch“. Das „Kompetenzmodell“ stellt eine wesentliche Grundlage für das Mitarbeitergespräch¹⁵⁹ dar. Das Mitarbeitergespräch gründet sich auf die drei Säulen des Kompetenzmodells der Continental AG (Wissen, Erfahrung und „BIG SIX Fähigkeiten, vgl. Abbildung 5) und soll Rückmeldung zu Leistung, Potenzial und Kompetenzen der Mitarbeiter geben. Es bildet somit die wesentliche Grundlage für alle anschließenden Entwicklungsmaßnahmen und Prozesse, denn dadurch erfolgt insbesondere die „Einschätzung der Gesamt-Leistung“ sowie die „Einschätzung des Potentials“ der Mitarbeiter (vgl. Continental AG 2010f: 1ff.).

Mitarbeitergespräche werden sowohl mit „Executives“ und „Senior Executives“ (Conti Grade ≥ 13)¹⁶⁰ weltweit, als auch mit Angestellten unter einem „Conti Grade“ von 13 geführt. Hier zeigte sich ein erster Hinweis auf die Relevanz von Sozialkompetenz im Kontext der Füh-

¹⁵⁹ Zudem für das Instrument: „individuelle Positionsbeschreibung“ (Continental AG 2010d: 16)

¹⁶⁰ Der „Conti Grade“ ist Teil des Entlohnungssystems der Continental AG.

rungskräfteentwicklung, denn die Bewertung der BIG SIX Kategorien (z.B. Vision, Unternehmertum) ist für alle „Executives“ und „Senior Executives“ (Conti Grade ≥ 13) verpflichtend, im Gegensatz zu den Angestellten mit einem „Conti Grade“ unter 13. (vgl. ebd.; Continental AG 2010e: 8; Abbildung 10). Somit kommt es für alle „Executives“ und „Senior Executives“ (Conti Grade ≥ 13) über die BIG SIX Fähigkeiten, welche auch als „BIG SIX Führungskompetenzen“ (Continental AG 2010d: 3) bezeichnet werden, immer auch zu einer anteiligen Einschätzung des Sozialkompetenzpotentials. Das verdeutlicht letztlich, dass die Continental AG auf diese Einschätzung ab einem „Conti Grade ≥ 13 “ Wert legt.

Abbildung 10: Auszug aus einem Mitarbeitergespräch-Bogen der Continental AG

| | | | | | | | | |
|--|--|--|---|-------------|---|---|---------|---|
| MA-Gespräch | | Nachname: | | Datum: | | | | |
| 1.3.3 BIG SIX Fähigkeiten | | Für Mitarbeiter "Hay Grade 13 und höher" ist die Bewertung der BIG SIX Kategorien (z.B. Vision, Unternehmertum) verpflichtend. Bezüglich der jeweiligen Fähigkeiten (z.B. Visionäres Denken, Kundenorientierung) betrachten Sie bitte mindestens die 5 bis 7 wichtigsten Aspekte wie sie in der Positionsbeschreibung definiert sind. Bitte berücksichtigen Sie auch existierende BIG SIX Radar-Ergebnisse und nehmen Sie auf dieser Basis zusätzliche Anmerkungen vor. In Organisationen, wo eine Stufen-Bewertung der BIG SIX Kategorien und jeweiligen Fähigkeiten für bestimmte Zielgruppen (z.B. Mitarbeiter unterhalb Hay Grade 13) nicht verpflichtend bzw. aufgrund von besonderen Vereinbarungen nicht zulässig ist, nehmen Sie bitte mindestens Anmerkungen im Bereich der Stärken und des Entwicklungsbedarfs vor. | | | | | | |
| Stufen: 1 = unterhalb Minimum-Standard 2 = persönlicher Entwicklungsbedarf 3 = vorhandene Kompetenz 4 = sichtbare Stärke 5 = herausragende Stärke | | Stufe | | Anmerkungen | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Stärken | Entwicklungsbedarf und entsprechende Vereinbarungen |
| VISION | | | | | | | | |
| Erzeugen einer inspirierenden Zukunftsvision, Vortreiben von Innovations- und Veränderungsprozessen | | | | | | | | |
| ■ Visionäres Denken | | | | | | | | |
| ■ Strategische Orientierung | | | | | | | | |
| ■ Innovationskraft | | | | | | | | |
| ■ Veränderungen leben | | | | | | | | |
| UNTERNEHMERTUM | | | | | | | | |

Quelle: Continental AG 2010f: 2

„Human Asset Management Prozess“

Der „Human Asset Management Prozess“ beinhaltet die „Personalentwicklungskonferenzen“¹⁶¹. Hier wird auf Grundlage der in den Mitarbeitergesprächen vorgenommenen „Einschätzung der Gesamt-Leistung“ sowie der „Einschätzung des Potentials“ der Mitarbeiter das „HRD Portfolio“ erstellt, das wiederum als Basis für die „Nachfolgeplanung“ sowie die anschließenden „PE-Entwicklungsmaßnahmen“ dient. Im „HRD-Portfolio“ zeigt sich nun ein zweiter, sehr deutlicher Hinweis auf die Relevanz von Sozialkompetenz im Kontext von Führungsaufgaben. So erfolgt die „Einschätzung der Gesamt-Leistung“, welche ausschlagge-

¹⁶¹ Personalentwicklungskonferenzen werden auf verschiedenen Konzernebenen, von März bis September eines Jahres durchgeführt (vgl. Continental AG 2010e: 7).

gend für das Potential eines Mitarbeiters und dessen Einsatz in verantwortungsvolleren Unternehmenspositionen, über vier Kategorien. Auf höchster Stufe enthalten sie die Forderung: „Zeigt konstant herausragende soziale Kompetenz“, auf zweithöchster Stufe: „Zeigt ausgeprägte soziale Kompetenz“, auf zweitniedrigster Stufe: „Zeigt adäquate soziale Kompetenz“ und auf niedrigster Stufe heißt es: „Zeigt zu wenig soziale Kompetenz“ (Continental AG 2010e: 10). Dies verdeutlicht, dass die Continental AG verantwortungsvollere Aufgabenbereiche mit der Forderung mit einem höheren Maß von sozial kompetentem Handeln verbindet.

Feedback Management Prozess

Schließlich ist im „Feedback Management Prozess“ das Personalinstrument: „BIG SIX Radar“ angelegt, welches ebenfalls auf dem „Competency Model BIG SIX Capabilities“¹⁶² basiert (Continental AG 2010a: 1). Es zählt zu den „360° Feedback Instrumenten“ und soll Mitarbeiter durch Feedback aus unterschiedlichen Perspektiven (z.B. „Self-Assessment, Supervisor, Peers and Direct Reports“) in ihrer Entwicklung unterstützen. Für „(Senior) Executives with Conti Grade 13 and higher, and also for participants in selected development programs“ (ebd.) ist die Teilnahme verpflichtend. Bezüglich der angesprochenen „development Programs“ ist festzustellen, dass diese allesamt zur Vorbereitung auf Führungs- und höhere Führungsaufgaben dienen (vgl. Continental AG 2010e: 13). Auch hier zeigt sich die hohe Bedeutung, welche die Continental AG den BIG SIX und damit ebenfalls der anteiligen Berücksichtigung von Sozialkompetenz im Kontext von Führungs- und höheren Führungsaufgaben beimisst.

5.5 Ergebnisse: Was erwartet die Continental AG von ihren Mitarbeitern?

5.5.1 Kompetenzverständnis

Das grundlegende Kompetenzverständnis der Continental AG stützt sich auf das „Continental Competency Model“, das aus drei tragenden „Säulen“ besteht: „Wissen“, „Erfahrungen“ und „Fähigkeiten“ (Continental AG 2008b: 2) („Knowledge, Experience, and the BIG SIX Capabilities“ Continental AG 2011e: 2). Die Continental AG macht folgende Aussage zu ihrem Kompetenzverständnis: „Kompetenzen bei Continental = Wissen + Erfahrungen + BIG SIX Fä-

¹⁶² „(...) which indicates six crucial success factors for excellent leadership: Vision, Entrepreneurship, Execution, Drive, Learning and Interaction“ (Continental AG 2010a: 1).

higkeiten“ (Continental AG 2010d: 12). Von Kompetenz wird demnach im Plural gesprochen und jede der drei Säulen des Kompetenzmodells wird als eigene „Kompetenz“ verstanden. Die Continental AG rekurriert in ihrem Kompetenzverständnis gleichermaßen auf Wissen, Erfahrung und die sog. „BIG SIX Fähigkeiten“. Das grundlegende Kompetenzverständnis der Continental AG ist daher nicht im Sinne einer übergeordneten Strukturierungsfähigkeit zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund untergliedern sich die „Kompetenzen“: „Wissen“ und „Erfahrung“ in definierte, quantifizierbare Abstufungen. Unklar bleibt, ob die Continental AG diese Abstufungen als untergeordnete eigenständige Kompetenzen ansieht. Klarer zeigt sich dies bei den „BIG SIX Fähigkeiten“. Sie werden als Kompetenzen aufgefasst, die dann weiter in sog. „Kompetenzaspekte“ untergliedert werden. Dieser Struktur wird allerdings durch den Kompetenzaspekt: „Interkulturelle Kompetenz“ durchbrochen, die dem Namen nach dann wohl doch wieder kein „Aspekt“ mehr zu sein scheint. An der stringenten Fassung des Kompetenzbegriffs der Continental AG muss daher insgesamt gezweifelt werden.

Im Weiteren gelten „BIG SIX Fähigkeiten“, die von der Continental AG zu den Kompetenzen gezählt werden, dann als vorhanden, wenn diese explizit gezeigt wurden: „Capabilities focus on observable manifestations of personal characteristics that are considered the basis for achieving outstanding results“ (Continental AG 2008a). Damit nähert sich die Continental dem „Disposition-Performanz-Gedanken“ Chomskys an, indem zwischen gezeigten und möglicherweise vorhandenen Fähigkeiten unterschieden wird. Ein weiterer Hinweis auf den „Dispositionsgedanken“ zeigt sich im Verständnis des Unternehmens vom Begriff des „Potentials“: „Angenommene Fähigkeiten und Bereitschaft für individuelle Entwicklung innerhalb der nächsten Jahre (maximal 5 Jahre)“. Hinweise darauf, dass die Continental AG die explizit gezeigten Fähigkeiten auf das Vorhandensein einer „allgemeinen Strukturierungsfähigkeit von Handlungen“ zurückführt, waren jedoch nicht zu finden. Offensichtlich wird hier eher vom Ziel als von den Anlagen her gedacht. Das Unternehmen scheint mit dem Gedanken des „Potentials“ eher auf das Vorhandensein der entsprechenden „Einzelfähigkeit(en)“ abzielen, was der Disposition gegenüber der Performanz eine klar unterlegene Position verschafft. Im Endeffekt erscheint der „Disposition-Performanz-Gedanken“ doch eher unscharf. Die „BIG SIX Fähigkeiten“ der Continental AG werden daher als eine gewisse, mehr

oder weniger konkrete Form des „Handlungsschemas“ verstanden und dem Verständnis dieser Arbeit folgend dem Bereich der „Performanz-Voraussetzungen“ zugeordnet.

Auch die in der Untersuchungskategorie K2: „Performanz-Voraussetzungen“ eingeordneten „Kompetenzen“ der Continental AG: „Wissen“ und „Erfahrung“ wurden dem Bereich „Performanz-Voraussetzungen“ zugeordnet. Diese Sichtweise bestärkte die Continental AG, da sie „Wissen“ als Grundvoraussetzung für effektives Handeln und „Erfahrung“ als die Voraussetzung für das erfolgreiche Bewältigen einer Arbeitsposition beschreibt und beide Elemente somit im Lichte „präintentionale“ Handlungsaspekte erscheinen lässt.

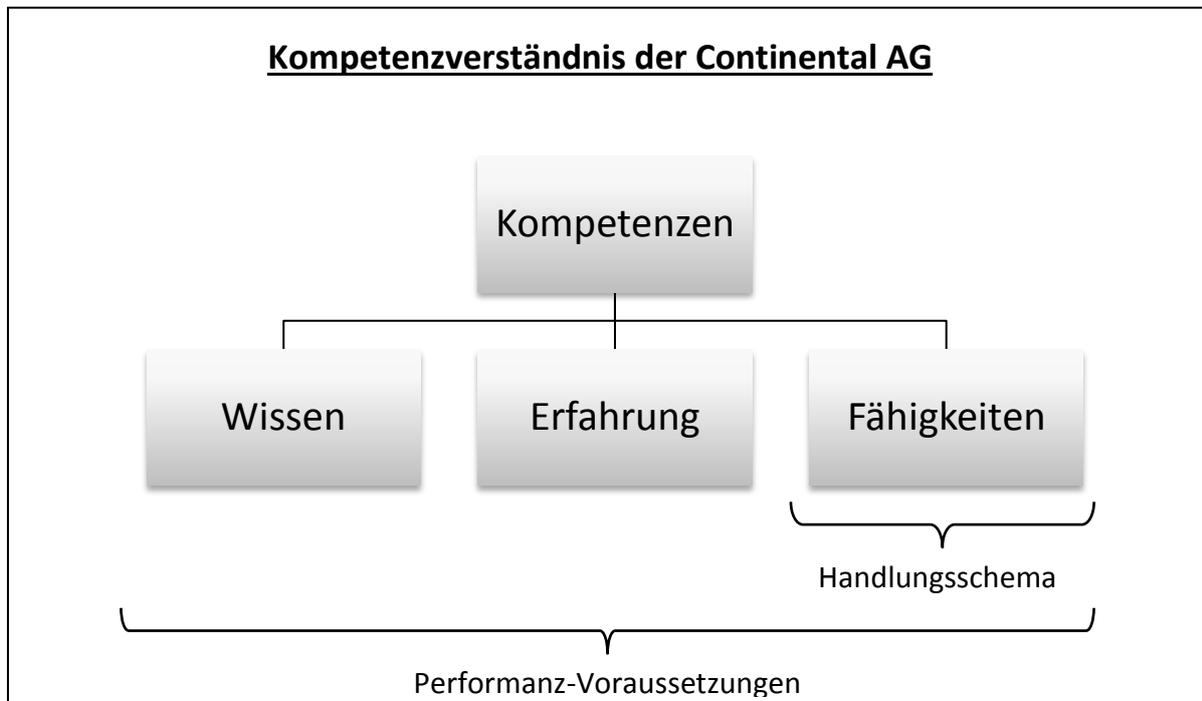
Der situative Aspekt zeigt sich lediglich ansatzweise durch die Feststellung, dass die Kompetenzen zu den Aufgabenanforderungen passen sollten, um individuell erfolgreich handeln zu können. Diese Feststellung ist der Kategorie K3: Situative Aspekte zugeordnet. Hier scheint das Bestreben der Continental AG durch, den individuellen Entwicklungsstand der Beschäftigten berücksichtigen zu wollen sowie Fähigkeiten in Zusammenhang eines Anforderungskontextes oder einer Anforderungssituation zu betrachten. Die weitere Fokussierung bezüglich konkreter Anforderungssituationen lässt sich der Formulierung: „on the right position“ (vgl. Kap. 5.1.4) nicht entnehmen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Continental AG mit ihrem Kompetenzverständnis Ansätzen aus der Literatur nahe steht, welche den Fähigkeitsaspekt in das Zentrum ihres Verständnisses rücken. Dies ist etwa bei Baethge et al., Euler und teilweise auch bei Erpenbeck und Rosenstiel (vgl. VII Anhang: 15) erkennbar. Wie teilweise ebenfalls bei diesen Autoren erkennbar, berücksichtigt die Continental AG mit der Aufnahme von „Wissen“ und „Erfahrungen“ wesentliche Bestandteile, welche zwar im Rahmen dieser Arbeit nicht als Kompetenz angesehen werden, so doch im Sinne von Performanz-Voraussetzungen als relevante Einflussgrößen kompetenten Handelns zu werten sind. Anzumerken wäre bezüglich beider Begriffe lediglich, dass kompetente Handlungen nicht ausschließlich auf Wissen und Erfahrungen beruhen, welche mit dem Arbeitskontext in Verbindung stehen. Abbildung 11 gibt eine Übersicht zum Kompetenzverständnis der Continental AG.

Die Berücksichtigung situativer Aspekte, welche im Kontext der kompetenten Handlung eine erhebliche Bedeutung zukommt, fällt hingegen zu gering aus. So wird vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen (vgl. Teil II) deutlich, dass Wissen und Erfahrungen lediglich

in Verbindung mit den situativen Bedingungen ihr Potential entfalten können. Daher kann hiermit nur die Empfehlung einhergehen, den Situationsaspekt im Kompetenzmodell der Continental AG stärker zu berücksichtigen.

Abbildung 11: Kompetenzverständnis der Continental AG



Quelle: Eigene Darstellung

5.5.2 Relevanz von Sozialkompetenz

Hinsichtlich des Verständnisses von Sozialkompetenz Continental AG ist zunächst festzuhalten, dass der Begriff „Sozialkompetenz“ vom Unternehmen lediglich im sog. „HRD Portfolio“ explizit erwähnt wird, hierzu jedoch keine weitere Erläuterung oder Konkretisierung anschließt (vgl. Continental AG 2010e: 10). Im Kompetenzmodell der Continental AG wird der Begriff „Sozialkompetenz“ nicht genannt. Daher wurde auf Grundlage des allgemeinen Kompetenzverständnisses der Continental AG und nach Hinweisen auf das Verständnis von Sozialkompetenz gesucht. Die Untersuchung des Materials ergab, dass sich von den insgesamt 26 „BIG SIX Fähigkeiten“ 14 Fähigkeiten den Untersuchungskategorien zuordnen ließen. Tabelle 10 zeigt das Ergebnis der summierten Einzelgewichtungen.

Tabelle 10: Untersuchungskategorie und Summe der Einzelgewichtungen hinsichtlich des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG

| Untersuchungskategorie | Summe der Einzelgewichtungen |
|------------------------|------------------------------|
| Selbststeuerung | 3 |
| Reflexibilität | 7 |
| Offensivität | 7 |
| Soziale Orientierung | 9 |
| Summe | 26 |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Dieses Ergebnis zeigt eine Fokussierung auf „Performanz-Voraussetzungen“ des Bereichs der „Sozialen Orientierung“. Etwas schwächer, aber ebenfalls ausgeprägt sind die beiden Bereiche „Offensivität“ und „Reflexibilität“ vertreten. Das Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG kommt daher im Wesentlichen durch Fähigkeiten dieser drei Bereiche zum Ausdruck.

Im Übrigen konnte bei drei „BIG SIX Fähigkeiten“ eine gewissen Ausrichtung auf die „überordnete Intention der gemeinsamen Situationsdefinition“ ausgemacht werden. Explizit wurde diese jedoch nicht benannt, obwohl bei den identifizierten „BIG SIX Fähigkeiten“ (oder Teilen von ihnen) elementare Grundlegungen erkennbar sind. Insgesamt betrachtet rekurriert das Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG jedoch zu einem geringen Teil auf dem Verständnis im Sinne eines individuellen Potentials, Handlungskoordination durch Herstellung einer gemeinsamen Situationsdefinition zu erreichen.

In den beiden Kompetenzbereichen „Wissens“ und „Erfahrung“ wird Sozialkompetenz nicht explizit benannt. Jedoch werden diese Bereiche von der Continental AG ebenso als Kompetenzen und darüber hinaus für das Hervorbringen von Handlungen als konstitutiv angesehen wie die „BIG SIX Fähigkeiten“. Daher ist davon auszugehen, dass die Bereiche „Wissen“ und „Erfahrung“ – respektive nicht näher konkretisierte Anteile von ihnen – ebenfalls zum Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG hinzuzurechnen sind.

5.5.3 *Unternehmenserwartungen hinsichtlich Sozialkompetenz im „Dualen Studiengang“ (Bachelor of Engineering)*

Das Untersuchungsergebnis der Unternehmenserwartungen hinsichtlich Sozialkompetenz im „Dualen Studiengang“ (Bachelor of Engineering) zeigt folgende Gewichtung der zugeordneten Kategorien:

Tabelle 11: Untersuchungskategorie und Summe der Einzelgewichtungen hinsichtlich der Unternehmenserwartungen von Sozialkompetenz im „Dualen Studiengang“ (Bachelor of Engineering) der Continental AG

| Kategorie | Summe der Einzelgewichtungen |
|----------------------|------------------------------|
| Selbststeuerung | 6 |
| Reflexibilität | 3 |
| Offensivität | 3 |
| Soziale Orientierung | 3 |
| Summe | 15 |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Das Ergebnis deutet auf eine starke Fokussierung der Unternehmenserwartungen hinsichtlich Sozialkompetenz auf den Bereich der Sekundärskala bzw. Performanz-Voraussetzungen des Bereichs „Selbststeuerung“ hin. Die übrigen Bereiche zeigen sich hingegen sehr ausgeglichen. Die Kategorie „Selbststeuerung“ dabei wurde folgendermaßen definiert: *„Eine hohe Selbststeuerungsfähigkeit bedeutet, dass die handelnde Person sich selbst als eine wichtige Ursache für Ereignisse in der eigenen Umwelt und für ihr eigenes Verhalten betrachtet. Sie ist in ihren Emotionen ausgeglichen und kann auch in belastenden Situationen ruhig und kontrolliert handeln. Zudem kann sie flexibel auf sich wandelnde Bedingungen reagieren“* (Kanning 2009b: 21). Die Definitionen der übrigen Kategorien ist Kapitel 5.2.2 zu entnehmen.

5.5.4 *Relevanz von Sozialkompetenz für das duale Studium im Kontext von Führungsaufgaben*

Welches Ergebnis zeigt die hermeneutische Untersuchung des Textmaterials im Hinblick auf die Relevanz von Sozialkompetenz, um verantwortungsvolle Positionen in der Continental AG zu bekleiden? Der erste und deutlichste Hinweis darauf ist wohl in der konkreten Erwähnung des Begriffs bei der Positionierung der Mitarbeiter im sog. „HRD-Portfolio“ zu sehen. Schließlich entscheidet sie darüber, wie es um die Chancen eines Mitarbeiters steht, zukünftig eine Führungsposition im Unternehmen zu bekleiden. Andererseits sagt die schlichte Nennung des Begriffs „Sozialkompetenz“ für sich genommen noch nicht sehr viel aus, denn

die Voruntersuchung zeigte, dass die Continental AG über kein definiertes Verständnis von Sozialkompetenz verfügt. Was ist also davon zu halten, wenn von Sozialkompetenz an dieser Schlüsselstelle der Personalsteuerung gesprochen wird?

Es ist ernst zu nehmen – denn erstens wurde deutlich, dass mit steigender Verantwortung im Unternehmen die sog. „BIG SIX“ immer wichtiger werden: Die Bewertung der „BIG SIX“ Kategorien ist für alle „Executives“ und „Senior Executives“ (Conti Grade \geq 13) verpflichtend. Zweitens zeigte die Untersuchung des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG, dass Sozialkompetenz einen deutlichen Anteil der „BIG SIX“ ausmacht¹⁶³. Somit spricht einiges dafür, dass das Unternehmen auch Sozialkompetenz meint, wenn es von Sozialkompetenz spricht – was wiederum den engen Zusammenhang zwischen einer positiven Bewertung im HRD-Portfolio und sozialkompetentem Handeln der Mitarbeiter bestätigt. Da sich die „BIG SIX“ zudem als grundlegend für sämtliche Personalrekrutierungs- und -entwicklungsmaßnahmen gezeigt haben, lässt sich insgesamt kaum noch daran zweifeln, dass Sozialkompetenz eine wichtige Rolle spielt, wenn man Verantwortung in der Continental AG tragen möchte.

¹⁶³ Mehr als die Hälfte (14 von 26) der „BIG SIX Fähigkeiten“ ließen sich den Untersuchungskategorien zuordnen.

6 Zweite Annäherung: Einsatz des „Inventars sozialer Kompetenzen“

Bei der quantitativen Untersuchung mittels Fragebogeninstrument wurde zunächst eine Vollerhebung angestrebt. Allerdings erwies sich dies lediglich bei den Studienjahrgängen 2007 bis 2009 als realistisch. Im Jahrgang 2006 war es lediglich einzelnen Studierenden möglich, an der Untersuchung teilzunehmen. Zur Anfertigung der Abschlussarbeiten war der Großteil von ihnen weit über das Unternehmen verstreut¹⁶⁴. Um die Untersuchung relevanter Entwicklungs- und Förderungsstadien des sozial kompetenten Handelns der Studierenden zu erweitern, wurde eine Studierendengruppe in Form einer Längsschnitterhebung zu drei verschiedene Erhebungszeitpunkten (T1, T2, T3) über den Zeitraum von einem Jahr erhoben. Die Wahl fiel auf den Jahrgang 2009, da dieser dem Unternehmen zum Zeitpunkt der Erhebung erst kurze Zeit angehörte. Einerseits konnte die Sozialisation und Entwicklung der Studierenden dadurch von Anfang an beobachtet werden, andererseits schien die Hoffnung nicht unbegründet, dass hier große Entwicklungsschritte im sozial kompetenten Handeln der Studierenden zu erwarten waren. Tabelle 12 fasst die untersuchten Studierendengänge sowie die Erhebungszeitpunkte der Untersuchungen zusammen.

Tabelle 12: Stichprobe und Erhebungszeitpunkte der Fragebogenerhebung mit dem „Inventar sozialer Kompetenzen“ (ISK)

| Studierendenjahrgang | Erhebungszeitpunkt | Teilnehmer/innen | Datum |
|------------------------------|--------------------|------------------|-----------|
| Einstellungsjahr 2009 (n=13) | T1 | n=14 | Nov. 2009 |
| | T2 | n=13 | Feb. 2010 |
| | T3 | n=13 | Dez. 2010 |
| Einstellungsjahr 2008 (n=18) | T3 | n=18 | Dez. 2010 |
| Einstellungsjahr 2007 (n=13) | T3 | n=13 | Jan. 2011 |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

6.1 Das Untersuchungsinstrument (Inventar sozialer Kompetenzen)

Zur Untersuchung wurde ein standardisiertes Fragebogeninstrument: das „Inventar sozialer Kompetenzen“ (ISK) eingesetzt, das den Gegenstandsbereich im Sinne des quantitativen Forschungsparadigmas standardmäßig über Items operationalisiert. Die Gesamtheit der Items

¹⁶⁴ Die Studierenden waren sowohl an Inlands- als Auslandsstandorten der Continental AG im Rahmen ihres Studiums tätig, zumeist zur Anfertigung ihrer Studienabschlussarbeit. Daher musste auf den Einbezug dieses Jahrgangs verzichtet werden. Der Jahrgang 2010 wurde ebenfalls nicht in die Untersuchung einbezogen, weil sich diese Studierenden erst sehr kurze Zeit im Unternehmen befanden und daher angenommen wurde, dass von ihnen ein eher geringer Erkenntnisgewinn ausgeht, der den Forschungsaufwand nicht rechtfertigt.

werden durch die in Tabelle 4 aufgeführten „Performanz-Voraussetzungen“ abgebildet, die zur Herstellung einer gemeinsamen Situationsdefinition als konstitutiv erachtet wurden (vgl. Kap. 3.8). Hierdurch sollte eine erste Einschätzung der „dual-Studierenden“ und ein erster Abgleich mit den Erwartungen der Continental AG ermöglicht werden. Vor dem Hintergrund der theoretischen Klärungen zum Kompetenzdiskurs und zum Sozialkompetenzkonstrukt zeigt sich jedoch, dass die quantitative Fragebogenuntersuchung den Untersuchungsgegenstand lediglich oberflächlich abbilden kann. Die Untersuchung lässt weder Rückschlüsse auf die Intention („um-zu“-Aspekt), noch auf die – von den zuvor genannten abgesehen – „Performanz-Voraussetzungen“ („weil“-Aspekte), noch auf die „Handlungssituation“ oder die „Handlungsabsicht“ des Subjekts zu, die dem Votum für ein Item zu Grunde liegen. Streng genommen kann nicht einmal behauptet werden, dass der Proband überhaupt die Absicht hatte, ein (ehrliches) Votum abzugeben.

Zum Aufbau des „Inventar sozialer Kompetenzen“ (ISK) ist folgendes zu sagen: Es umfasst 108 Items (Bewertungen), welche sich sog. Primärskalen zuordnen lassen, die wiederum in sog. Sekundärskalen zusammengefasst werden. Insgesamt sind es 17 Primärskalen und 4 Sekundärskalen. Die Primärskalen weisen jeweils zwischen 5 und 9 Items auf, ca. die Hälfte der Items ist negativ gepolt. Die Sekundärskalen beinhalten entsprechend ihren Primärskalen zwischen 24 und 32 Items (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: Sekundär- und Primärskalen des „Inventars sozialer Kompetenzen“ (ISK)

| Nr. | Sekundärskalen | Primärskalen |
|-----|----------------------|-------------------------------|
| 1. | Soziale Orientierung | Prosozialität (PS) |
| | | Perspektivenübernahme (PÜ) |
| | | Wertpluralismus (WP) |
| | | Kompromissbereitschaft (KO) |
| | | Zuhören (ZU) |
| 2. | Offensivität | Durchsetzungsfähigkeit (DF) |
| | | Konfliktbereitschaft (KB) |
| | | Extraversion (EX) |
| | | Entscheidungsfreudigkeit (EF) |

| Nr. | Sekundärskalen | Primärskalen |
|-----|-----------------|-------------------------------------|
| 3. | Selbststeuerung | Selbstkontrolle (SK) |
| | | Emotionale Stabilität (ES) |
| | | Handlungsflexibilität (HF) |
| | | Internalität (IN) |
| 4. | Reflexibilität | Selbstdarstellung (SD) |
| | | Direkte Selbstaufmerksamkeit (DS) |
| | | Indirekte Selbstaufmerksamkeit (IS) |
| | | Personenwahrnehmung (PW) |

Quelle: Kanning 2009b: 15

6.2 Forschungsmethodische Tradition

Das beiden Gegenstands(vor)verständnisse: das in dieser Arbeit vertretene und das des „Inventar sozialer Kompetenzen“ (ISK) weichen deutlich voneinander ab. Das ist auch nicht weiter verwunderlich, da die beiden Herangehensweisen auf ganz unterschiedlichen Verständnissen von (Sozial)Kompetenz fußen. Ein wenig greifbarer und konkreter wird dies vielleicht, in dem das bereits ausführlich beschriebene Verständnis von (Sozial)Kompetenz der Continental AG (vgl. Kap. 5) mit dem diesbezüglichen Verständnis des „Inventars sozialer Kompetenzen“ verglichen wird:

Das grundlegende Kompetenzverständnis sowie das Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG und des Fragebogeninstruments „Inventar sozialer Kompetenzen“ sind vergleichbar. Beide verstehen Kompetenz im Sinne von Fähigkeiten oder Persönlichkeitsaspekten, welche im Rahmen dieser Arbeit als „Performanz-Voraussetzungen“ verstanden werden. Allerdings zeigt sich das Kompetenzverständnis der Continental AG als stärker differenziert. So werden neben den „BIG SIX Fähigkeiten“ explizit die Bereiche „Wissen“ und „Erfahrung“ betont. Hier nimmt das „Inventar sozialer Kompetenzen“ keine weitere Differenzierung vor. Über den Fähigkeitsaspekt könnten beide Verständnisse von Sozialkompetenz jedoch gut verglichen werden. Diesbezüglich zeigte sich, dass insgesamt 14 der 26 „BIG SIX Fähigkeiten“ den Sekundärskalen des „Inventar sozialer Kompetenzen“ weitgehend entsprechen. Vor dem Hintergrund, dass die „BIG SIX Fähigkeiten“ auch auf alle übrigen Kompetenzbereiche abzielen, scheint die Aussage gerechtfertigt, dass sich beide Verständnisse von Sozialkompetenz recht nahe kommen. Jedoch bleiben sie damit auch hinter dem Verständnis

von (Sozial)Kompetenz dieser Arbeit zurück. Hier wird Sozialkompetenz als die Strukturierungsfähigkeit für das sozial-kommunikative Handeln verstanden, um zwischen den Interaktionspartnern zu einer gemeinsamen Situationsdefinition zu gelangen und nicht als „Performanz-Voraussetzung“, die der reinen Strukturierungsfähigkeit vorgelagert ist.

Der Nachteil daran ist, dass das ISK den Gegenstandsbereich dieser Untersuchung nur unvollständig abbilden kann. Der Vorteil ist: Zur Abbildung eines bestimmten Teilbereichs des Untersuchungsgegenstands ist es dafür umso besser geeignet. Das betrifft den Blickwinkel der Untersuchung, denn das Fragebogeninstrument vermag Teile des Gegenstandsbereichs in einer Breite abzubilden, die durch qualitative Untersuchungsinstrumente nur unter ungleich größerem Forschungsaufwand zu erreichen wäre. Derartige Aufwandsreduzierung fordert jedoch ihren Preis, der durch den Blick auf die Forschungstradition des Instruments deutlich wird.

Kritische Anmerkungen zur quantitativen Methodologie

Charakteristisch für die quantitative Methodologie ist das analytische Zergliedern von Problemkomplexen, das Herauslösen und die Isolation des Analysegegenstands aus dessen Kontext und (gesellschaftlichen) Zusammenhang. Flick stellt diesbezüglich *„die klare Isolierung von Ursachen und Wirkungen, die saubere Operationalisierung von theoretischen Zusammenhängen, die Messbarkeit und Quantifizierung von Phänomenen, die Formulierung von Untersuchungsanordnungen, die es erlauben, ihre Ergebnisse zu verallgemeinern und allgemein gültige Gesetze aufzustellen“* (Flick 2006: 13), heraus. Für die Untersuchung naturwissenschaftlicher Phänomene mag diese Vorgehensweise adäquat (und praktisch) sein. Anzunehmen ist, dass im Wesentlichen jenes Verständnis für die Forschungsmethodik der quantitativen Forschungstradition Pate gestanden hat. Bei sozialwissenschaftlichen Untersuchungen greift dieses Verständnis jedoch zu kurz. Im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Forschung ist der Analysegegenstand hier der in sozialen Strukturen lebende und handelnde Mensch, der seine Handlungen in vielfältigen Bezügen mit Sinn verbindet: Handeln muss daher im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Methodologie nicht erklärt, sondern vielmehr verstanden werden. In diesem Sinne ist die Suche nach Strukturen menschlichen Handelns dann vergebens, wenn man subjektive Motive und Beweggründe (Intentionen) durch übereifrige Quantifizierungsbestrebungen zu objektivieren versucht (vgl. Lamnek & Krell 2010: 13).

Die Selektion menschlichen Handelns nach dem Bilde naturwissenschaftlicher Methodologie ist als Hauptkritikpunkt zu betrachten, der vielfach hinsichtlich des quantitativen Forschungsparadigmas vorgebracht wird. Am deutlichsten kommt dies wohl in der Objektivierung des Untersuchungsobjekts zum Ausdruck, indem es durch die angestrebte Standardisierung der Untersuchung letztlich jeder Subjektivität beraubt wird. Jedoch kann der Forscher dem Untersuchungsobjekt nicht mit gleicher Distanziertheit gegenüberstehen wie dem Untersuchungsobjekt: Im Gegensatz zum Objekt nimmt das Subjekt die Welt in seiner eigenen Weise wahr. Der Forscher hat im Untersuchungsprozess somit die Perspektive des Subjekts zu berücksichtigen und kann Messdaten nicht unabhängig hiervon als bedeutungsadäquat betrachten. Lamnek spricht in diesem Zusammenhang von der Erzeugung einer „Scheinobjektivität der Standardisierung“, „weil durch die Standardisierung der Verfahren die geforderte interpersonale Synonymität nicht gewährleistet werden könne“ (ebd.: 14).

In forschungsmethodisch praktischer Hinsicht ist in diesem Zusammenhang die Forderung zu sehen, Einflüsse des Forschers und des Erhebungsinstruments auf die Ergebnisse möglichst zu eliminieren, um die Subjektivität des Forschers und des Beforschten im Sinne der Untersuchungsobjektivität auszuklammern. Zumeist geht hiermit die Forderung eines großen Abstands zum Untersuchungsobjekt einher. Zudem zeigt sich die Objektivierung des Subjekts in der Restriktion des Erfahrungshintergründen, indem eine reine Fokussierung auf das „Gegebene“ stattfindet. Derartiges Vorgehen kappt gewissermaßen die gesellschaftlichen Bezüge, in denen das Subjekt agiert und interagiert, und lässt sie unberücksichtigt. Damit wird die Untersuchungsmethode der sozialen Wirklichkeit aber alles andere als gerecht und ordnet sich ihr letztlich über (vgl. ebd.: 6ff.; vgl. auch Keller 2008: 161ff.)¹⁶⁵.

Girtler formuliert folgenden Hauptargumente gegen eine naturwissenschaftlich ausgerichteten, positivistische Soziologie und Ethnologie (vgl. Girtler 2001: 46f.; vgl. auch Lamnek & Krell 2010: 7):

¹⁶⁵ Eine kritische Betrachtung des vorgebrachten Verständnisses hinsichtlich des quantitativen bzw. des „normativen Paradigmas“ findet sich bei Schnell & Hill et al. 1999: 88ff. oder auch Bortz & Döring 2006: 298ff..

1. Soziale Phänomene existieren nicht außerhalb des Individuums, sondern sie beruhen auf Interpretationen der Individuen einer sozialen Gruppe.
2. Daher können soziale Tatsachen nicht als objektiv identifiziert werden, sondern sind als soziale Handlungen von ihrem Bedeutungsgehalt her und je nach Situation anders zu interpretieren.
3. Intersubjektivität der Methoden ergibt sich in der Sozialforschung nicht aus der Standardisierung der Methoden, sondern gerade durch die Anpassung an das jeweilige Forschungsobjekt.
4. Häufig führen quantitative Messungen und ihre Erhebungstechnik dazu, dass dem Handeln eine bestimmte Bedeutung angeheftet wird, welche eher die des Forschers als des Beforschten ist.

Von ähnlichen Grundannahmen geht Keller in seiner Studie zur „Rekonstruktion subjektiver Konfliktklärungstheorien“ aus (vgl. Keller 2008: 162ff.). Sein Gegenstandsbereich entspricht weitgehend dem dieser Arbeit. Er rekonstruiert in seiner Untersuchung beispielsweise „Situationsvoraussetzungen“, „Absichten“ oder auch „Handlungsleitende Werte“ (ebd.: 289f.). Unter anderem lehnt Keller die „außersichtfundierte Methodik“ im Sinne des quantitativen Forschungsparadigmas ab, da das *„nicht-thematische Bewusstsein (...) zwecks systematischer Bedingungskontrolle ausgeschlossen“* wird und *„die hochgradig parzellierten experimentellen Realitäten (...) eine zufriedenstellende Gegenstandskonstituierung“* (ebd.: 171) verhindern. Diesbezüglich spricht Flick von einer „entzauberten Wissenschaft“, da die Standards und Vorgehensweisen seitens des quantitativen Paradigmas im Laufe der Zeit immer weniger grundsätzlich reflektiert und dahingehend hinterfragt wurden, *„welchen Forschungsgegenständen sie angemessen sind und welchen nicht“* (Flick 2006: 14). *„Die Bilanz der Forschung (...) fällt insgesamt eher negativ aus. Die genannten Ideale der Objektivität sind inzwischen weitgehend «entzaubert»: Nachdem Max Weber (1919) die «Entzauberung der Welt» zur Aufgabe der Wissenschaft erklärt hatte, stellen Bonß und Hartmann (1985) die zunehmende Entzauberung der Wissenschaft, ihrer Methoden und Erkenntnisse fest. Dies wird für die Sozialwissenschaften an der fehlenden Anwendung und Anschlussfähigkeit ihrer Ergebnisse festgemacht. So haben die Erkenntnisse sozialwissenschaftlicher Forschung weit weniger – und vor allem anders als gehofft – Eingang in politische und alltägliche Zusammenhänge gefunden“* (ebd.: 14f.).

Da die Kritik am quantitativen Forschungsparadigma ebenfalls auf das „Inventar sozialer Kompetenzen“ zutrifft, wurde in diese Arbeit eine forschungsmethodische Konsequenz gezogen: Die Konzeption eines Untersuchungsinstruments, das nicht nur die Oberfläche des Untersuchungsgegenstands abzubilden vermag, sondern einen Beitrag zu den „hintergründigen“ Aspekten des Untersuchungsgegenstands leistet (vgl. Kap. 7). Trotzdem sollten die Vorteile des quantitativen Untersuchungsinstruments genutzt werden. Somit wurde versucht mit dem „Inventar sozialer Kompetenzen“ die „Ränder“ des Untersuchungsgegenstands besser auszuleuchten.

6.3 Durchführung der quantitativen Erhebung

Die quantitative Erhebung der Jahrgänge 2007 bis 2009 wurde in der Zeit von November 2009 bis Januar 2011 an drei Erhebungszeitpunkten (T1, T2, T3) durchgeführt. Die Erhebungsdaten wurden soweit anonymisiert, sodass im Nachhinein lediglich die jahrgangswise Zuordnung der Erhebungsergebnisse möglich war. Die Durchführung der Erhebung in den Jahrgängen 2008 und 2009 gestaltete sich folgendermaßen: Mit jedem der Jahrgänge wurde ein Termin zum Ausfüllen des Fragebogens abgesprochen. Zur Durchführung der Fragebogenerhebung wurde auf Räumlichkeiten der Continental AG zurückgegriffen. Der Verlauf orientierte sich an den Vorgaben, die im Manual des Fragebogens diesbezüglich angegeben sind (vgl. Kanning 2009b: 23f.): Nach einer kurzen Vorstellung erfolgten die Hinweise zu den Rahmenbedingungen¹⁶⁶, dem Ablauf und dem Sinn und Zweck der Erhebung. Die Studierenden hatten nun die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen. Als diese geklärt waren, erfolgte die Bearbeitung des Fragebogens.

Die Erhebung im Jahrgang 2007 verlief etwas anders, denn diese Studierenden absolvierten zum Zeitpunkt der Erhebung diverse Praktika im Rahmen ihres Studiums. Sie waren daher über das ganze Unternehmen verstreut, sodass es hier nicht möglich war, einen gemeinsamen Erhebungstermin zu vereinbaren wie bei den anderen beiden Jahrgängen. Die Erhebung erfolgte daher per Post. Neben den Fragenunterlagen und den Standards zum Ausfüllen der Bögen (vgl. ebd.) erhielten die Studierenden ebenfalls Informationen zu den Rahmenbedin-

¹⁶⁶ Die Rahmenbedingungen der Fragebogenerhebung wurden zuvor mit dem Betriebsrat des Unternehmens abgesprochen.

gungen (Anonymität, Weiterer Umgang mit den Ergebnissen, ...) und zum Sinn und Zweck der Erhebung.

6.4 Datenanalyse

Die Grafiken (Abbildung 12 und Abbildung 13) zeigen das Erhebungsergebnis jeweils für die Primär- und für die Sekundärskalen der entsprechenden Jahrgänge zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten. Die Ordinatenachse gibt Auskunft über „Standardwert“ der Verläufe. Dieser errechnet sich durch Addition der jeweiligen Item-Werte einer Primärskala. Anschließend fand die Normierung des Ergebnisses entsprechend der jeweiligen Bezugsgruppe statt¹⁶⁷: In diesem Fall war es die Normtabelle für „Studierende“.

Der in den Grafiken markierte Bereich zwischen den Standardwerten 90 und 110 bildet den „Normbereich“ (die Standardabweichung). Der Mittelwert der „Standardwert-Norm“ liegt bei einem Standardwert von 100. 68 Prozent der Personen aus der Normierungsstichprobe, die bei der Entwicklung des Instruments zugrunde gelegt wurde, wiesen einen Wert innerhalb dieses Intervalls auf. Dementsprechend deutet ein Wert von unter 90 auf eine unterdurchschnittliche Merkmalsausprägung, ein Wert von über 110 auf eine überdurchschnittliche Merkmalsausprägung hin. Die Abszissenachse ist in die 17 Primärskalen unterteilt. Der Autor Kanning (2009) versteht jede dieser Skalen als separate Dimension von Sozialkompetenz.

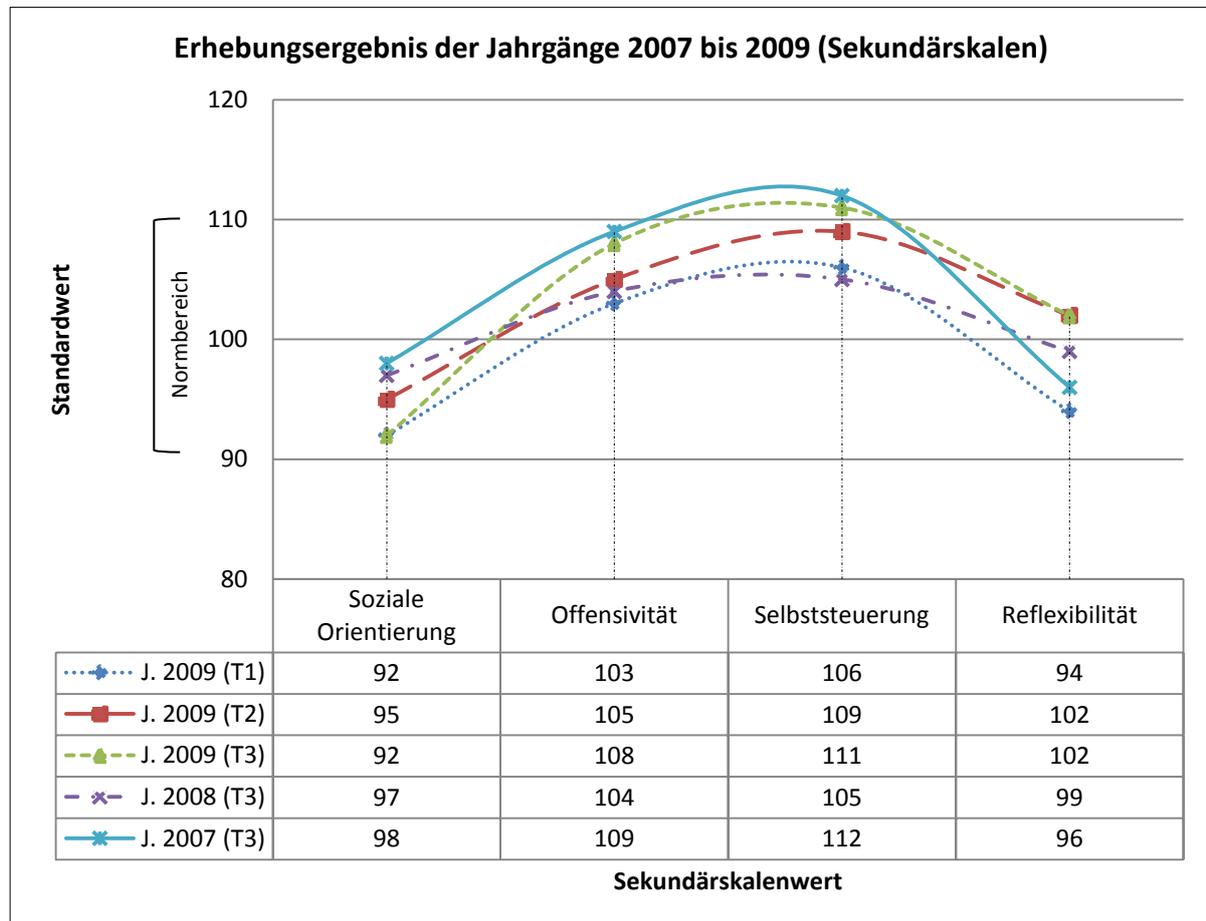
6.5 Untersuchungsergebnisse des „Inventars sozialer Kompetenzen“

Nahezu alle Werte der Primär- und Sekundärskalen bewegten sich im Normbereich. Auf der Sekundärskala „Selbststeuerung“ ragten lediglich zwei Werte knapp darüber hinaus. Zum einen der Wert des Jahrgangs 2009 zum Erhebungszeitpunkt T3: mit einem Punkt; zum anderen der Erhebungswert des Jahrgangs 2007: mit zwei Punkten. Ein leicht höherer Wert war bei beiden Jahrgängen sogar noch im Intervall zwischen den Sekundärskalen „Offensivität“ und „Selbststeuerung“ erkennbar (vgl. Abbildung 13). Bei differenzierterer Betrachtung und nach Abgleich mit den entsprechenden Einzelwerten der Primärskalen,

¹⁶⁷ Das Fragebogeninstrument ISK beinhaltet Normtabellen zur Normierung der Roh-Werte unterschiedlicher Bezugsgruppen. Die Ergebnisse sind anschließend vergleichbar.

konnte dies jedoch auf die Interpolation der Sekundärskalenwerte zurückgeführt werden¹⁶⁸. Zudem zeigte sich, dass kein Erhebungsergebnis den Normbereich unterschritt. Alle Jahrgänge haben demnach ein Ergebnis erreicht, wie es 68 Prozent der Probanden aus der Normierungsstichprobe des ISK taten (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12: Erhebungsergebnis der Jahrgänge 2009 bis 2007 (Sekundärskalen) – quantitative Untersuchung



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

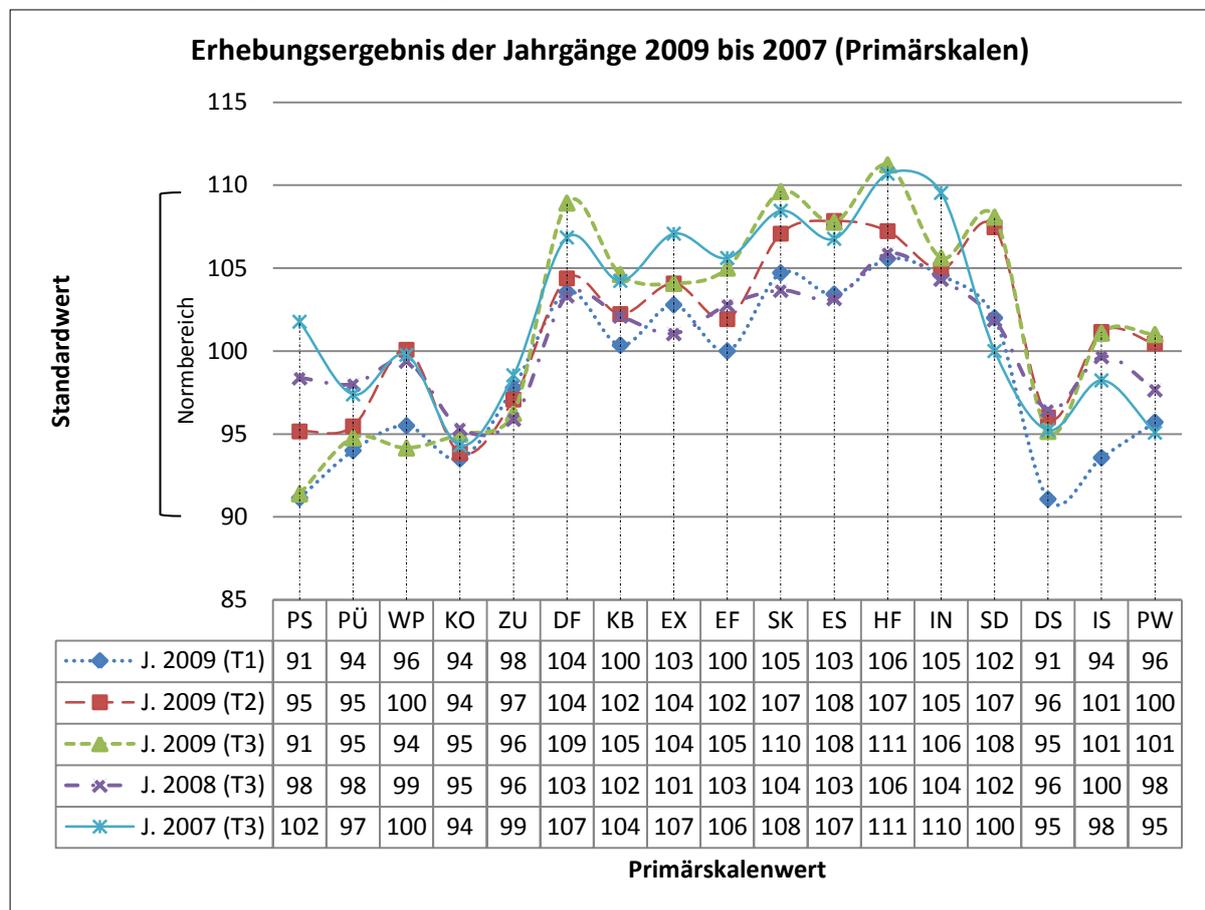
Die Primärskalenwerte einiger Ergebnisverläufe wiesen jedoch eine erhebliche Streuung auf: Der Jahrgang 2009 zeigte zum Erhebungszeitpunkt T3 bei mehreren Primärskalen eine Streubreite von bis zu 20 Punkten¹⁶⁹ und damit den höchsten Wert. Beim gleichen Jahrgang zu T1 und T2 sowie beim Jahrgang 2007 zu T3 war das nicht ganz so ausgeprägt er-

¹⁶⁸ Die Erhebungsergebnisse auf Primärskalenebene zeigten, dass im Jahrgang 2009 und 2007 lediglich die „Handlungsflexibilität“ den Normbereich überragte.

¹⁶⁹ Dem entsprechend erreichten einige Merkmale relativ hohe, andere hingegen relativ geringe Werte, die sich jedoch insgesamt wie erwähnt noch im Normbereich bewegen.

kennbar. Aber auch hier lag die Streuungsbreite teilweise noch bei 15 Punkten. Den geringsten Wert wies Jahrgang 2008 zu T3 auf. Hier konnten lediglich eine Streuungsbreite um 10 Punkte festgestellt werden.

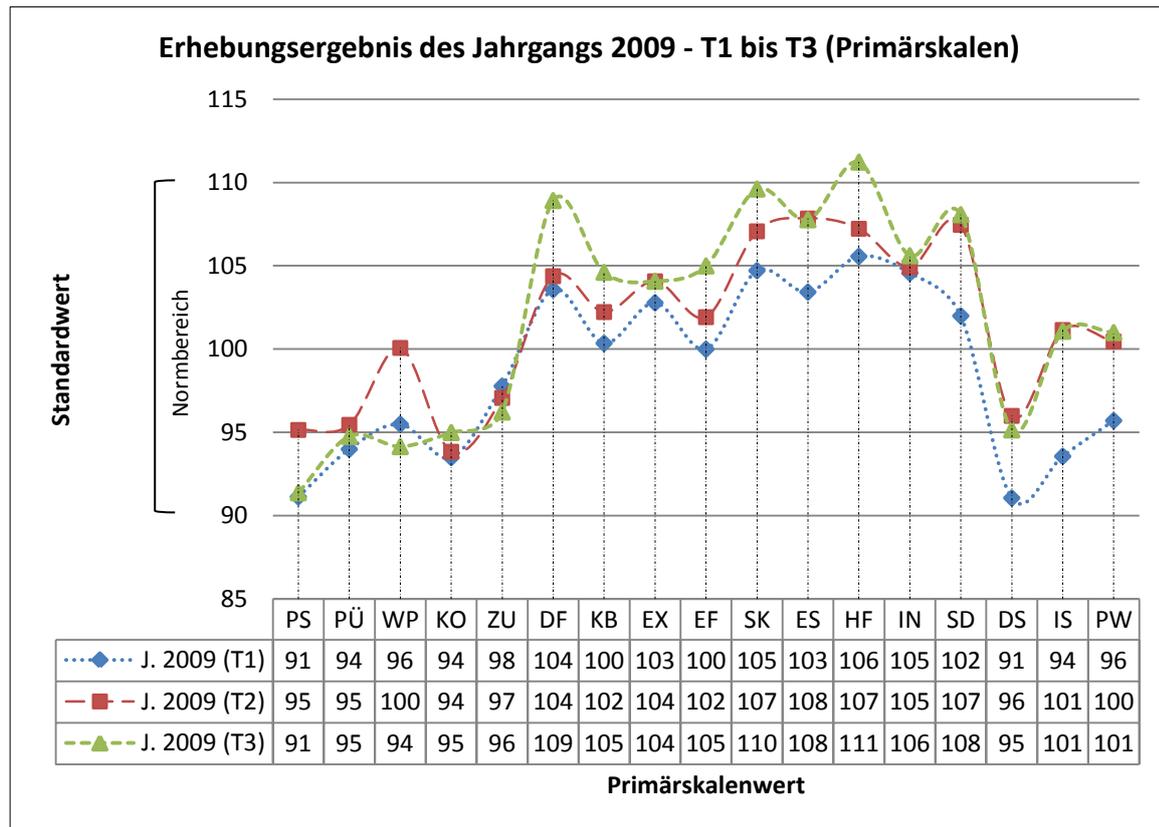
Abbildung 13: Erhebungsergebnis der Jahrgänge 2009 bis 2007 (Primärskalen) – quantitative Untersuchung



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Bei den Studierenden des Jahrgangs 2009 kam es entlang der Erhebungszeitpunkte T1 bis T3 überwiegend zu einem kontinuierlichen Anstieg der Primärskalenwerte bzw. der Sozialkompetenzen im Sinne des ISK. Zum Erhebungszeitpunkt T1, kurz nach Eintritt dieses Jahrgangs in das Unternehmen, war tendenziell die geringste, zum Erhebungszeitpunkt T3 die höchste Werteausprägung erkennbar (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14: Erhebungsergebnis des Jahrgangs 2009 von T1 bis T3 (Primärskalen) – quantitative Untersuchung



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Betrachtet man die Ergebnisentwicklung schrittweise, so wird deutlich, dass ca. ein Drittel der Primärskalenwerte beim Übergang von T1 auf T2 stagnierten. Die Entwicklung von T2 auf T3 zeigte eine Stagnation bei ca. der Hälfte der 17 Primärskalenwerte. Für den Sekundärskalenbereich „Soziale Orientierung“ kam es bei den Primärskalen „Perspektivenübernahme“ (PÜ) und „Kompromissbereitschaft“ (KO) sogar über alle drei Erhebungszeitpunkte zu einer Stagnation. Bei der Primärskala „Zuhören“ (ZU), die ebenfalls dem Sekundärskalenbereich „Soziale Orientierung“ zuzuordnen ist, zeigte sich zu T3 sogar ein Tiefststand. Die „Soziale Orientierung“ dieses Jahrgangs scheint sich im Laufe ihrer Ausbildung verschlechtert zu haben. Insgesamt wurde für die Erhebungsergebnisse des Jahrgangs 2009 ein reziproker Zusammenhang zwischen Ausbildungszeit und Erfolg der Förderung festgestellt: Über eine Ausbildungszeit von drei Monaten (T1: 11.2009 bis T2: 02.2010) stagnierten ca. ein Drittel der Primärskalenwerte (Sozialkompetenzen). Nach weiteren 10 Monaten stagnierte etwa die Hälfte der Sozialkompetenzen in ihrer Entwicklung.

Die größte Homogenität des Erhebungsergebnisses war im Jahrgang 2008 erkennbar, da sich hier die geringste Streuung der Primärskalenwerte zeigte¹⁷⁰. Diese war geringer als in den Jahrgängen 2009 und 2007. Dabei bewegten sich die Absolut Werte des Jahrgangs 2008 ungefähr zwischen den Werten des Jahrgangs 2009 zu T1 und T2.

Wie können die erwähnten Charakteristika der Untersuchungsergebnisse bei den beiden Jahrgängen erklärt werden? Zunächst ist festzuhalten, dass sowohl der Jahrgang 2009 als auch der Jahrgang 2008 die gleichen Fördermaßnahmen durchlaufen haben¹⁷¹.

Die Analyse der Erhebungsergebnisse zeigte zwei zentrale Charakteristika, die es zu erklären gilt:

1. Zum einen war dies der reziproke Zusammenhang zwischen Förderungsdauer und Erfolg der Förderung im Jahrgang 2009.
2. Zum anderen stellte sich die Frage, warum die Erhebungsergebnisse im Jahrgang 2008 einen Entwicklungsstand sozialer Kompetenzen anzeigten, wie ihn der Jahrgang 2009 bereits nach ca. viermonatiger Unternehmenszugehörigkeit aufwies, obwohl sich der Jahrgang 2008 zu T3 bereits mehr als zwei Jahre im Unternehmen befand?

Im Folgenden sollen zunächst mögliche Erklärungen bezüglich des reziproken Zusammenhangs zwischen Förderungsdauer und Erfolg der Förderung im Jahrgang 2009 zusammengetragen werden:

- a. Das „CONTUR Modul 1“, welches zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten T1 und T2 durchgeführt wurde, könnte zum Anstieg der sozialen Kompetenzen geführt haben.
- b. Studierende steigern ihre sozialen Kompetenzen besonders zu Beginn ihrer Ausbildung.

¹⁷⁰ Was jedoch nicht zwangsläufig anzustreben ist. Denn im Arbeitskontext kommt es zunächst nicht darauf an, dass jemand die Fähigkeiten für sämtliche Tätigkeiten, sondern für eine bestimmte Tätigkeit besitzt.

¹⁷¹ Beide Jahrgänge absolvierten das sog. „CONTUR Modul 1“ sowie die Fördermaßnahme „Kommunikation und Mitarbeitergespräche“ (vgl. Continental AG 2011t).

- c. Das sog. „Projektmanagement-Konzept“ und/oder „Mentoren-Konzept“ als Fördermaßnahmen, die die Studierenden in ihrer Entwicklung unterstützen sollten, zeigten sehr geringe Auswirkungen auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen.
- d. Die Anzahl der Studierenden pro Jahrgang ist für eine quantitative Fragebogenerhebung als eher gering repräsentativ anzusehen. Zudem ergaben sich Schwankungen in der Teilnehmerzahl, denn nach der ersten Erhebung viel ein Proband aus.
- e. Die Unterstützung/Erfahrungen im Unternehmen und/oder Fachhochschule haben sehr geringe Auswirkungen auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen der Studierenden gezeigt.

Bezüglich der zweiten Fragestellung: der geringeren Ausprägung von sozialer Kompetenz im Jahrgangs 2008 könnten mögliche Erklärungen sein:

- a. Die Studierenden des Jahrgangs 2008 und des Jahrgangs 2009 unterschieden sich bereits per Einstellung voneinander.
- b. Die sozialen Kompetenzen der Studierenden des Jahrgangs 2008 sind weniger schnell entwicklungsfähig.
- c. Die sozialen Kompetenzen der Studierenden des Jahrgangs 2008 sind während ihrer Ausbildungszeit gesunken.

Die meisten Erklärungsversuche der beiden Fragestellungen scheinen wenig plausibel. Sie würden zudem nur die reine Werteausprägung der Primärskalen erklären. Aber es scheint abwegig, dass sich Sozialkompetenz aufgrund einer einzelnen Intervention von zwei Tagen¹⁷² erheblich schneller ausprägt als über einen Zeitraum von 10 Monaten, in dem die Studierenden zudem Erfahrungen im Projektmanagement gesammelt haben, durch einen persönlichen Mentor unterstützt wurden und weitere Erfahrungen im Unternehmen und der Fachhochschule sammeln konnten. Insbesondere vor dem Hintergrund eines Kompetenzverständnisses als individuelles Bewältigungsvermögens ist es wenig nachvollziehbar, dass sich solcherart Dispositionen innerhalb weniger Tage grundlegend verändern. Im Falle der ersten

¹⁷² Das „CONTUR Modul 1“ umfasst normalerweise drei Tage. Jedoch wurde es für diesen Jahrgang um den Kursteil „Einführung in das Projektmanagement“ auf zwei Tage gekürzt. Der Jahrgang 2009 hatte eine diesbezügliche Einführung schon zu Beginn Ihrer Projektstätigkeit erhalten (vgl. Continental AG 2011t)

Fragestellung könnte als plausible Erklärung lediglich gelten, dass die Unterstützung/Erfahrungen im Unternehmen und/oder Fachhochschule einen eher geringen Einfluss auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen bei den Studierenden gehabt haben. Aber auch das Stichprobenproblem ist nicht gänzlich von der Hand zu weisen. Eine plausible Erklärung für die zweite Fragestellung wird lediglich in der Möglichkeit gesehen, dass aufgrund des veränderten Auswahlverfahrens grundsätzlich andere Personentypen ausgewählt wurden.

Die offensichtlich geringe Plausibilität dieser Erklärungsansätze verweist insbesondere auf die nicht gegebene Kontextbezogenheit des eingesetzten Instruments (Fragebogens). Diesbezüglich zeigen sich drei Problembereiche:

1. Die Fragebogenerhebung verweist gleichwohl auf individuelle Situationswahrnehmungen und Entwicklungsverläufe, die anhand bloßer Selbsteinschätzungen schwerlich nachvollzogen werden können.
2. Eine Fragebogenerhebung findet immer im Rahmen konkreter Kontexte statt, die unumgänglich Einfluss auf das Erhebungsergebnis von Selbsteinschätzungen hat. Denn es handelt sich bei den erhobenen Ergebnissen keineswegs um wie immer geartete objektive Erhebungen sozialer Kompetenzausprägungen. Es handelt sich lediglich um die Einschätzung eines eigenen Vermögens im Rahmen einer spezifischen Situation (vergleichbar mit einer Momentaufnahme).
3. Eine Fragebogenerhebung kann weder Informationen über die Erhebungssituation noch über die konkrete Handlungssituation noch über die individuellen Absichten liefern, die bei der Fragenbeantwortung zu Grunde lagen.

Damit wird offensichtlich, dass die konkreten Beweggründe der Veränderungen in den erhobenen Selbsteinschätzungen mit dem eingesetzten Erhebungsinstrument nicht erklärt werden können. Beispielsweise wäre es denkbar, dass der zweite Problembereich eine wesentlich plausiblere Erklärung für die geringe Ausprägung von Sozialkompetenz im Jahrgang 2008 liefert als die vorangegangenen Erklärungsversuche: Die Erhebung fand (unglücklicherweise und ohne vorherige Kenntnis des konkreten Inhalts) nämlich tatsächlich im Anschluss an eine Besprechung mit der Ausbildungsleitung statt, in der die Studierenden ihr Begehren vortrugen, an der Fördermaßnahme: „Projektmanagement-Konzept“ nicht länger teilnehmen zu

wollen. Dies könnte begründen, dass Effekte der Situationsausprägung und damit verbundene Absichten der Studierenden Eingang in das Erhebungsergebnis des Fragebogens gefunden haben. Eben solche Effekte und Absichten sind auch für den reziproken Zusammenhang zwischen Förderungsdauer und Erfolg der Förderung im Jahrgang 2009 als die plausibelste Erklärung anzunehmen, jedoch im Rahmen der erhobenen Ergebnisse keinesfalls zu belegen.

Die offensichtlich notwendige Aufklärung derartiger situativer Aspekte unterstreicht in Verbindung mit dem dritten Problembereich die Notwendigkeit einer eingehenden qualitativen Befragung in Form strukturierter Interviews. Denn selbst wenn das vorliegende Erhebungsergebnis ausgeblieben wäre, so ließe dies allenfalls Spekulationen zu, was konkret zur Förderung der sozialen Kompetenzen beigetragen hat. Um dies herauszufinden, sollte mithilfe qualitativer Methoden ein Blick hinter die „Kulissen“ gewagt werden.

7 Dritte Annäherung: Analyse narrativer Interviews

Im Gegensatz zur quantitativen musste bei der qualitativen Untersuchung mit einer Stichprobe gearbeitet werden. Der Zweck, statt mit der Grundgesamtheit auf eine Stichprobe zurückzugreifen, liegt im Allgemeinen wie auch in dieser Studie darin, „die Kosten (Zeit, Geld, Energie)“ (Friedrichs 1990: 125) bei der Beantwortung von Forschungsfragen zu senken und in einem überschaubaren, vor allem aber zu bewältigenden Rahmen zu halten. Hier war ein geeignetes Verfahren zur Stichprobenauswahl zu bestimmen. Dieses muss dem sog. „Stichprobenkriterium“¹⁷³ genügen, das sich auf die Erhebungseinheiten der Untersuchung, die der Stichprobe zugrunde liegen, bezieht (vgl. ebd.: 126). In der vorliegenden Untersuchung werden die Erhebungseinheiten durch die dual Studierenden der Jahrgänge 2007 bis 2009 gebildet. Sie wiesen in ihrer Grundgesamtheit jedoch eine Heterogenität auf, denn die Studierenden unterscheiden sich jahrgangswise hinsichtlich der Zeiträume, die sie dem Unternehmen angehörten. Diesbezüglich war vor dem theoretischen Hintergrund als auch dem Erkenntnisinteresse der Untersuchung mit unterschiedlichen Ausprägungen sozial kompetenten Handelns zu rechnen. Daher konnte keine reine Zufallsstichprobe über alle Probanden gezogen werden, sondern es musste eine Differenzierung nach Einstellungsjahrgängen vorgenommen werden. Zudem bestanden weitere Unterschiede innerhalb der einzelnen Jahrgänge durch die unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen der Studierenden. Diese Besonderheit wurde jedoch als weitaus weniger einflussreich eingeschätzt als das zuvor genannte Kriterium, weshalb diesbezüglich keine weitere Differenzierung der Studierendenjahrgänge erfolgte (vgl. Tabelle 5).

Um die unterschiedlichen Einstellungsjahrgänge bei der Stichprobenauswahl zu berücksichtigen, wurde die „geschichtete Wahrscheinlichkeitsauswahl“ (ebd.: 140), die auch als „geschichtete Zufallsstichproben“ (Atteslander & Cromm 2003: 306) bezeichnet wird, als angemessenes Verfahren ausgewählt. Dieses Verfahren sollte immer dann zur Anwendung kommen, wenn die Grundgesamtheit bezüglich der interessierenden Merkmale aus mehreren, in

¹⁷³ Unter der „Erhebungseinheit“ ist die Einheit zu verstehen, welche einer Stichprobe zugrunde gelegt wird, das sog. „Stichprobenkriterium“. Das Stichprobenkriterium kann mit der „Untersuchungseinheit“ identisch sein oder kann mehrere „Untersuchungseinheiten“ umfassen (vgl. Friedrichs 1990: 126). In der vorliegenden Untersuchung ist es mit der Untersuchungseinheit identisch.

sich jedoch (relativ) homogenen Schichten besteht (vgl. Friedrichs 1990: 140), was auf die Grundgesamtheit dieser Untersuchung zutraf.

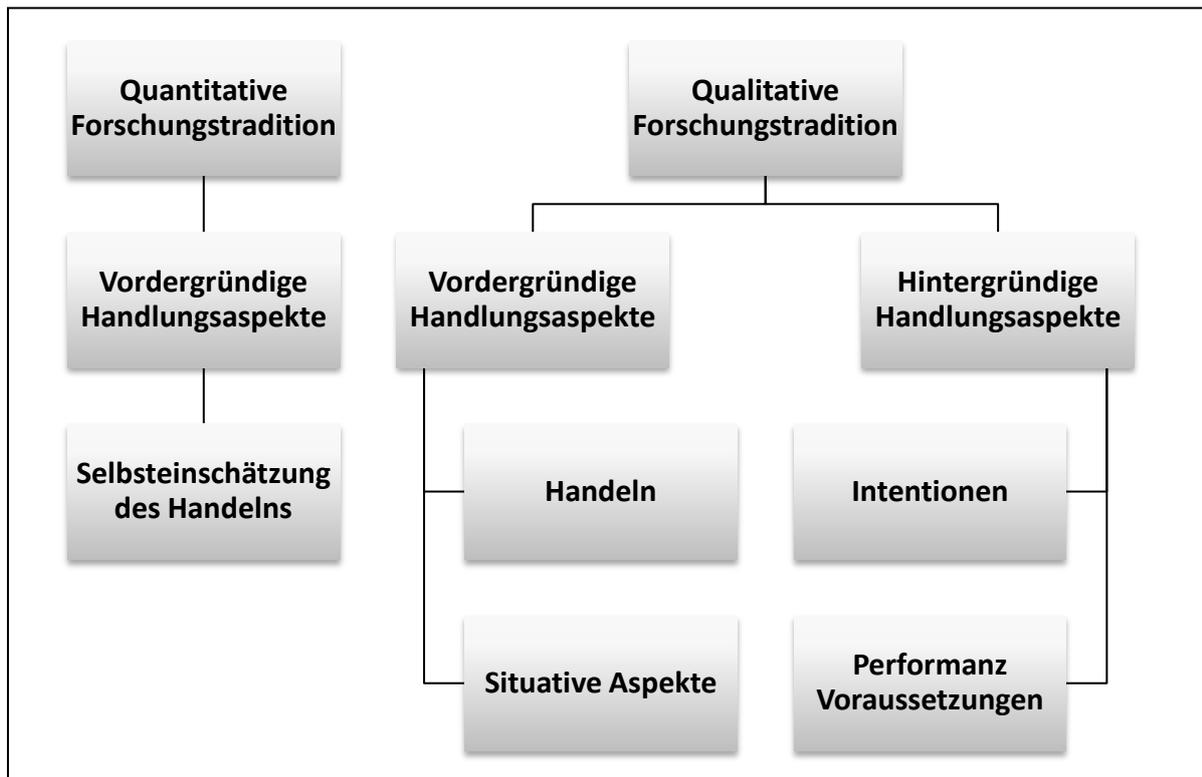
Prinzipiell hätte ebenfalls die Möglichkeit einer bewussten Auswahl der Probanden bestanden, was in diesem Fall jedoch nicht für angemessen erachtet wurde, denn hinsichtlich des theoretischen Rahmens und des Erkenntnisinteresse der Untersuchung lagen bislang keine empirischen Forschungsergebnisse vor. Daher war es nicht möglich, für die Untersuchung bspw. maximal unterschiedliche und als typisch geltende Fälle heranzuziehen, wie es zuweilen in der qualitativen Forschungstradition vorgeschlagen wird. In diesem Fall hätte der Forscher nämlich bereits vor der Untersuchung eine Vorstellung von den typischen Personen haben müssen (vgl. Lamnek & Krell 2010: 351). Genau das soll jedoch durch die Untersuchung herausgefunden werden. Daher bildet die jahrgangswise Unterscheidung der Studierenden das einzig angemessene Differenzierungskriterium.

Zudem birgt eine Vorauswahl im Sinne des „*theoretical Samplings*“ auch Gefahren. So könnte sich diese „*auf das angestrebte Ziel einer Studie, nämlich einer realitätsgerechten Rekonstruktion von Typen von Bedeutungsstrukturierungen zu einem speziellen Themenbereich insofern negativ auswirken, als einzelne typische Deutungsmuster eventuell keine Berücksichtigung finden*“ (ebd.). Eine derartige Vorgehensweise hätte nicht zuletzt dem unter Kap. 7.1.1 eingeführten Prinzip der „Offenheit“ widersprochen. Daher stützte sich die Untersuchung auf das Verfahren der „geschichteten Wahrscheinlichkeitsauswahl“. Aus den homogenen Schichten wurde eine jahrgangsbezogenen Zufallsstichprobe gezogen.

7.1 Forschungsmethodische Tradition der qualitativen Untersuchung

Um zur „Innenwelt“ der Probanden vorzudringen, wurde in Kapitel 6.2 der Bedarf einer Innensichtfundierung des Gegenstandsbereichs im Sinne des qualitativen Forschungsparadigmas formuliert. Die unterschiedlichen Perspektiven (die quantitative gegenüber der qualitativen Forschungstradition) auf den Gegenstandsbereichs dieser Untersuchung werden im Folgenden noch einmal gegenübergestellt (vgl. Abbildung 15).

Abbildung 15: Die Konstituierung des Untersuchungsgegenstands dieser Arbeit aus Perspektive der quantitativen und der qualitativen Forschungstradition



Quelle: Eigene Darstellung

Nun mussten die forschungsmethodischen Grundlagen und Implikationen erarbeitet werden, die für die Innensichtfundierung des Gegenstandsbereichs von grundlegender Wichtigkeit sind. Diesbezüglich nennen Lamnek & Krell 2010 sechs Prinzipien, die sich als „*Programmatik qualitativer Sozialforschung*“ (S. 19) im Laufe der kritischen Auseinandersetzung zwischen dem quantitativen und dem qualitativen Paradigma herauskristallisiert haben:

1. Offenheit,
2. Forschung als Kommunikation,
3. Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand,
4. Reflexivität von Gegenstand und Analyse,
5. Flexibilität
6. Explikation

Diese sechs Prinzipien wurden als grundlegend für die adäquate Abbildung und Erfassung des Gegenstandsbereichs angesehen. Daher bildeten sie den Ausgangspunkt für die Planung und auch für die Durchführung der qualitativen Untersuchung.

7.1.1 Offenheit

Zentrales Anliegen des Prinzips der „Offenheit“ ist es, das Forschungsfeld nicht bereits vor der Untersuchung durch standardisierte Erhebungsinstrumente oder vorformulierte Hypothesen einzuengen. In diesem Sinne ist das Forschungsfeld so weit als möglich offen zu halten, um dadurch den Weg für Unerwartetes nicht zu versperren (vgl. ebd.: 19f.; vgl. auch Keller 2008: 186ff.). Diesbezüglich verweisen Atteslander & Cromm auf die Untersuchungen Mayos, welcher „in den 30er Jahren amerikanische Industriebetriebe zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung“ (Atteslander & Cromm 2003: 60) machte. Mayo wählte bei seinen Untersuchungen die Herangehensweise, menschliches Verhalten zunächst als fremd und unverständlich zu betrachten. Gerade so, als würde er Menschen einer unbekannteren Kultur untersuchen. Hierdurch versuchte er die Bildung vorschneller Urteile bezüglich der untersuchten Subjekte zu vermeiden. In späterer Zeit begründete das forschungsparadigmatische Vorgehen Mayos eine ganze „Schule“, in deren Tradition sich Forscher der Beschreibung menschlicher Interaktionen widmen. Als ein Vertreter dieser Schule plädiert Teuscher dafür, sich von den eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten weitestgehend zu lösen, um hierdurch die Projektion des eigenen Koordinatensystems auf die Untersuchungsgruppe zu vermeiden und damit relevante Erkenntnisse des Gegenstandsbereichs nicht zu verdecken (vgl. ebd.).

Ebenso wie im Forschungsprozess die Projektion des eigenen Koordinatensystems auf den Untersuchungsgegenstand zu vermeiden ist, sollte der Forscher offen für „neue Koordinatensysteme“ sein. Atteslander & Cromm sprechen diesbezüglich sehr anschaulich von Teuschers Studien eines Dorfes des „Bambara-Stammes“ im Flussgebiet des Nigers. Die Dorfbewohner gliedern den über teilnehmender Beobachtung forschenden (sofort oder auch zögernd) in ihr Schema von Menschen ein, welche außerhalb ihrer Gruppe stehen. Damit wird dem Forscher ein Status zugewiesen, welcher u.U. Grund dafür sein kann, dass diesem bestimmte Bereiche verschlossen bleiben, da sie für seine Augen nicht bestimmt sind. Die Eingeborenen verwenden sogar einen bestimmten Begriff für den gruppeninternen Bereich: „Dogo“ (das Geheimnis) (vgl. ebd.: 60ff.). Selbstverständlich gibt es Untersuchungsobjekte in der empirischen Sozialforschung, welche lediglich „mittelbar mit dem Erkunden fremder Stämme vergleichbar sind. So etwa bei der Inhaltsanalyse, bei der nur Aufgezeichnetes analysiert wird und Menschen nicht direkt miteinander in Kontakt stehen. (...) Es ist den-

noch weise anzunehmen, dass in jedem Falle ein Problem des ‚Dogo‘ besteht“ (Herv. i. Org. ebd.: 61). Mithin ist der Forscher gut beraten, sich dieses „geheimen Bereichs“ bei der Forschungsplanung und Durchführung stets bewusst zu sein (vgl. auch Flick 2006: 69f.; Lamnek & Krell 2010: 317).

Bezüglich der Projektion des eigenen „Koordinatensystems“ und auch hinsichtlich der Offenheit für neue „Koordinatensysteme“, spricht Keller 2008 davon, Strukturierung und Authentizität zu gewährleisten. In diesem Sinne wird einerseits angestrebt, *„flexibel, authentisch und subjektorientiert auf die Befragten (...) einzugehen – sie möglichst weitgehend in ihrer Einzigartigkeit und Besonderheit zu verstehen, andererseits muss sich das Rekonstruieren an einer theorie- oder prämissengeleiteten Struktur orientieren (nicht festklammern), damit überhaupt Antworten auf die gestellten Fragen entwickelt werden können“* (S. 191). Vor diesem Hintergrund wird wie bereits erwähnt auf die „Hypothesenbildung ex ante“ verzichtet. Für den Gegenstandsbereich der vorliegenden Untersuchung ist dabei das Prinzip der „Offenheit“ in doppelter Hinsicht als geboten anzusehen: Einerseits liegen bisweilen keine Erkenntnisse zu den handlungsleitenden Aspekten der „Conti-Studierenden“ vor. Andererseits könnte hierdurch ein Beitrag zur theoretischen Fundierung jener Aspekte und damit zum Konstrukt der (Sozial)Kompetenz, bzw. des sozial kompetenten Handelns (vgl. vor allem Kap. 3) ganz allgemein geleistet werden.

7.1.2 Forschung als Kommunikation

Nach herkömmlicher Auffassung wird die Interaktionsbeziehung zwischen Forscher und Beforschten als Störgröße im Forschungsprozess aufgefasst. Im qualitativen Forschungsparadigma herrscht diesbezüglich die Einsicht, dass Forschung gerade und vor allem als Interaktion zwischen Forscher und Beforschten zu denken ist. In diesem Sinne ist jede Information theoriebeladen und durch die Interaktion werden keine theorieunabhängigen Informationen erzeugt. Das gegenseitige Aushandeln von Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Forscher und Beforschtem rückt in den Mittelpunkt dieses Prozesses, wobei die Kommunikation den alltagsweltlichen Kommunikationsregeln des Subjekts angenähert werden sollte. Der Einfluss der Interaktionsbeziehung auf das Resultat der Untersuchung ist demnach nicht als Störgröße, sondern konstitutiver Bestandteil und Voraussetzung für den Forschungsprozess zu verstehen (vgl. Lamnek & Krell 2010: 20f.; vgl. auch Keller 2008: 185; Helfferich 2011: 24).

Diese Bedeutung wird der Interaktionsbeziehung auch in dieser Untersuchung beigemessen. Insbesondere da der Untersuchungsgegenstand Aspekte („weil“-Aspekte, „um-zu“-Aspekte, „Handlungsabsicht“) aufweist, welche dem Probanden wahrscheinlich (zunächst) selbst nicht vollends transparent sind. Jene Aspekte kann dieser nicht spontan im Sinne eines direkten „Frage-Antwort-Zusammenhangs“ äußern (vgl. ausführlich Kap. 7.1.3), sodass sie im und über den Kommunikationsprozess erst herzustellen sind. Daher erweist sich das gegenseitige Aushandeln von Wirklichkeitsdefinitionen insbesondere für die vorliegende Untersuchung als besonders relevant.

7.1.3 Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand

Die Prozesshaftigkeit bezieht sich gleichermaßen auf den Forschungsakt und auf den Forschungsgegenstand. Dies zeigt sich dadurch, dass sich sozialwissenschaftliche Forschung zu meist mit Konstruktion sozialer Wirklichkeit auseinandersetzt, welche durch Prozesse wie etwa Reproduktion, Modifikation oder Deutung entsteht. Da in diesen Prozessen jedoch keine statischen Repräsentanten eines unveränderlichen Wirkungszusammenhangs einfließen (wie etwa bei der Untersuchung naturwissenschaftlicher Phänomene), ist jene Konstruktion prozesshaft zu dokumentieren, zu rekonstruieren und nachvollziehend zu verstehen. Der Forscher wird dabei zum konstitutiven Bestandteil des Forschungsprozesses (vgl. Lamnek & Krell 2010: 21f.; Kelle 2008: 45), welcher diesem laufend pragmatische Entscheidungen abverlangt. Jedoch ist jegliches Verstehen immer lediglich eine „*Annäherung an die intersubjektive Wahrheit und Klarheit*“ (Keller 2008: 179). In diesem Sinne kann nur eine „*approximativ deckungsgleiche Rekonstruktion*“ (ebd.) als Zielgröße der Wirklichkeitskonstruktionen von Forscher und Beforschten angestrebt werden. Damit die Wirklichkeitskonstruktion möglichst optimal zur Deckung gelangen, muss das Untersuchungssubjekt dabei „*durch ein aktives Konstruieren und Rekonstruieren von Sinneseinheiten*“ (ebd.) in den Prozess der Datenerhebung eingebunden werden. Hinsichtlich der hiermit angesprochenen „Reaktivität“ betonen Atteslander & Cromm, dass diese nicht lediglich weiterer erkenntnistheoretischer Abklärung bedarf, sondern vor allem beim Einsatz von Forschungsmethoden und Auswertungsmechanismen berücksichtigt werden muss (vgl. Atteslander & Cromm 2003: 62f.; vgl. auch Keller 2008: 185).

In diesem Kontext ist auf die bereits angesprochene Introspektionsproblematik hinzuweisen, welche es für große Bereiche des Untersuchungsgegenstands der vorliegenden Arbeit zu

berücksichtigen gilt. Keller 2008 berichtet hinsichtlich des Gegenstandsbereichs seiner Untersuchung von jenen Introspektionsproblemen und bezieht sich diesbezüglich auf die Untersuchungen von Nisbett und Wilson. Diese versuchten Ende der 70er-Jahre im Rahmen von zahlreichen Experimenten nachzuweisen, dass *„Individuen keinen genügenden Zugang zu ihren mentalen Prozessen besitzen (...)“* (ebd.: 172). Die Autoren ließen Probanden in Experimentalsituationen agieren und befragten sie anschließend nach den Gründen ihres Verhaltens. Die Ergebnisse ihrer Untersuchungen legten den Schluss nahe, dass Menschen *„wenig oder keinen introspektiven Zugang zu komplexen kognitiven Vorgängen, wie sie beim Fällen von Urteilen, Treffen von Entscheidungen und Begründen des eigenen sozialen Verhaltens benötigen würden“*, hatten. (ebd.). Die Probanden fällten *„ihre Urteile nicht basierend auf Denkprozessen, welche ihre Introspektion oder Retrospektion hervorbrachte, sondern rekurierten bei ihren Antworten auf gängige Plausibilitätsüberlegungen und Glaubenssätzen aus ihrem Kulturkreis“*¹⁷⁴ (ebd.). Keller äußert sich jedoch hinsichtlich dieser Ergebnisse kritisch und identifiziert Unzulänglichkeiten der Studie von Nisbett und Wilson im theoretischen und methodischen Bereich.

Trotz dieser kritischen Position bestreitet Keller die Studienergebnisse von Nisbett und Prioritätson nicht gänzlich. Er zieht jedoch insgesamt den Schluss, dass es sich hierbei weniger um eine Frage der generellen Introspektionsunfähigkeit des Subjekts, als vielmehr der adäquaten Introspektionsbedingungen handelt: *„Für viele Forschungsbereiche gilt (wohl notgedrungen) die unausgesprochene Voraussetzung, dass Individuen ihre Kognitionen auf Befragen hin sofort gegen aussen artikulieren können (z. B. kognitive Leistungstestes, Persönlichkeitsfragebogen etc.). Die Arbeiten von NISBETT UND WILSON zeigen, dass diese Prämisse nicht stillschweigend als selbstverständlich vorausgesetzt werden darf. Auch das eigene Erleben im Alltag lehrt uns, dass manche Dinge nur unter bestimmten räumlichen, zeitlichen und personalen Bedingungen erinnert werden. Vor diesem Hintergrund gilt es, nicht auf die Frage zu fokussieren, ob Individuen einen Zugang zu ihren Subjektiven Theorien besitzen oder nicht, sondern konstruktiver und zielführender die Frage nach den Bedingungen zu stellen, unter*

¹⁷⁴ „Die Autoren relativierten in einer späteren Publikation ihre Aussagen dahingehend, dass sie das menschliche Vermögen einer direkten Introspektion zwar nicht mehr ausschliessen, dieses jedoch eine fehlerfreie und präzise Verbalisierung nicht ermögliche (T. D. WILSON & NISBETT 1978, S. 118)“ (Keller 2008: 173).

welchen die Zugänglichkeit möglich bzw. erleichtert wird“ (Herv. i. Orig. ebd.: 178). Eine Antwort auf diese Frage gibt Keller in Form von Thesen, welche zum Abbau von Introspektionschwierigkeiten beitragen sollen (vgl. ebd.). Für den Gegenstandsbereich dieser Arbeit sind folgende Thesen relevant:

- a. Die Aussagen der Untersuchungssubjekte können nicht als etwas Gegebenes im positivistischen Sinne betrachtet werden, sondern sind als Konstruktion sozialer Wirklichkeit zu verstehen. Es ist folglich zu berücksichtigen, dass Erklärungszusammenhänge „fehlerhaft“ sein können.
- b. Selbstauskünfte zu den handlungsleitenden Aspekten des Gegenstandsbereichs stützen sich auf die zwei Konzepte: „Selbstbeobachtung“ und „Selbstbeschreibung“. So kann nicht eindeutig gefolgert werden, ob für eine bestimmte Selbstauskunft das tatsächliche Ausbleiben eines Phänomens, mangelnde Selbstbeobachtungsabsicht, ungenügende Beobachtungsinstruktion oder mangelnde sprachliche Ausdrucksfähigkeit ursächlich war. Daher gilt es in jedem Fall, die Selbstbeobachtung und auch die Selbstbeschreibung des Subjekts zu fördern und zu unterstützen (vgl. ebd.: 174ff.).
- c. Als introspektiv schwer zugängliche Gegenstandsbereiche gelten *„Routinen und Automatismen, für die das Individuum kaum (mehr) Aufmerksamkeit benötigt; als leichter zugänglich werden dagegen Tätigkeiten angesehen, für die das Individuum (...) eben gerade nicht überwiegend auf eingeschliffene Reaktionsmuster (...) zurückgreifen kann“* (ebd.: 177). Vor diesem Hintergrund ist der Gegenstandsbereich der vorliegenden Untersuchung als weniger problematisch zu bezeichnen, da die zu erhebenden Interaktionssituationen nicht unter dem Kennzeichen eines typischerweise routinisierten Handlungsvollzuges zu subsumieren sind.
- d. Abschließend sprechen zuvor genannte Anforderungen des Gegenstandsbereichs dafür, die Aspekte sozial kompetenten Handelns in Form einer Einzeluntersuchung zu klären.

Zur Unterstützung der zuvor genannten Introspektionsmöglichkeit und Prozesshaftigkeit ist mit Blick auf Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit insgesamt die Forderung nach einem konkreten Situationsbezug hinzuzufügen. In diesem Sinne sollen die handlungsleitenden Aspekte der Beforschten keine abstrahierten Aussagen darstellen, sondern anhand konkreter Handlungssituationen szenisch nacherlebt werden.

7.1.4 Reflexivität von Gegenstand und Analyse

Von Reflexivität ist hinsichtlich des Forschungsgegenstands als auch des Forschungsakts zu sprechen. Dabei ist die Reflexivität des Forschungsgegenstands in dessen theoretischer Fundierung zu verorten. Hinsichtlich des Forschungsakts ist festzuhalten, dass menschliche Verhaltensweisen prinzipiell von Reflexivität gekennzeichnet sind. So verweist jede Äußerung (verbal oder nonverbal) im Sinne des „symbolischen Interaktionismus“ auf einen umfassenden Kontext, vor dessen Hintergrund sich die entsprechende Bedeutung erschließt. Die angemessene Berücksichtigung dieses reflexiven Bezuges im Forschungsprozess verlangt vom Forscher ein ausgeprägtes Reflexionsvermögen und von den eingesetzten Untersuchungsinstrumenten die nötige Anpassungsfähigkeit (vgl. Lamnek & Krell 2010: 22).

7.1.5 Flexibilität

Die meisten der zuvor genannten Prinzipien wurden vom Prinzip der Flexibilität bereits implizit begleitet. Zusammenfassend lässt sich sagen: Der qualitative Forschungsprozess folgt keinem „wissenschaftlichen Protokoll“. Im Gegenteil entwickelt und präzisiert er sich hinsichtlich der Fragestellung, indem Informationen aus dem sozialen Kontext der Beforschten entstehen, gleichzeitig aber darin verwurzelt bleiben. Der Forscher muss sich flexibel in die entsprechenden Situationen einpassen und dabei offen für neue, unerwartete Aspekte sein. Dies ist jedoch kein Plädoyer für eine richtungslose Vorgehensweise, denn dieser Vorgang vollzieht sich Theorie und Prämissen geleitet. Der Blickwinkel wird zunächst sehr weit gefasst und spitzt sich dann im Laufe der Untersuchung zu. Das Prinzip der „Flexibilität“ schafft dadurch die Grundvoraussetzung für eine adäquate Annäherung an den zu untersuchenden Gegenstandsbereich (vgl. ebd.: 23f.).

7.1.6 Explikation

„Explikation“ ist nicht im Sinne der zuvor genannten Prinzipien zu verstehen, sondern als Forderung, die Untersuchung offenzulegen und diese damit für Dritte nachvollziehbar zu machen. Hierzu zählt das Offenlegen von Regeln, welche beispielsweise zur Interpretation von transkribierten Interviews verwendet wurden (vgl. Anhang 17). Da dieses Wissen dem Handelnden jedoch zumeist unbewusst ist, wird dieser Anspruch wahrscheinlich nicht vollständig eingelöst werden können (ebd.: 23). Trotzdem ist dem Prinzip der „Explikation“ ein hoher Stellenwert einzuräumen, wie auch Keller fordert (vgl. Keller 2008: 191). Hierbei betont

dieser insbesondere die Explikation der Entwicklung von Datenerhebungsverfahren, des Einsatzes von Datenerhebungsverfahren sowie dessen Auswertung.

7.2 Forschungsmethodische Implikationen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Bedingungen erarbeitet, welche für die angemessene und adäquate Konstituierung des vorliegenden Untersuchungsgegenstands von grundlegender Bedeutung sind. Bevor diese Bedingungen in die Auswahl eines konkreten Untersuchungsinstruments einfließen, sollen sie als Implikationen des vorliegenden Gegenstandsreichs in Tabelle 14 zusammengefasst werden.

Tabelle 14: Zusammenfassung der Forschungsmethodische Implikationen des vorliegenden Gegenstandsreichs

| Prinzip | Implikation des Gegenstandsreichs |
|--|--|
| Offenheit | Das Forschungsfeld soll nicht bereits vor der Untersuchung durch standardisierte Erhebungsinstrumente eingeengt werden, es ist für Unerwartetes offenzuhalten. |
| | Auf die Vorabformulierung von Hypothesen ist in diesem Sinne zu verzichten. |
| | Die Untersuchung wird als Hypothesen generierendes Verfahren verstanden. |
| Forschung als Kommunikation | Die Interaktionsbeziehung wird als konstitutiver Bestandteil und Voraussetzung für den Forschungsprozess und nicht als Störfaktor verstanden. |
| | Die Kommunikation soll den alltagsweltlichen Kommunikationsregeln des Untersuchungsobjekts angenähert werden. |
| Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand | Die Konstruktion sozialer Wirklichkeit ist prozesshaft zu dokumentieren, zu rekonstruieren und nachvollziehend zu verstehen. |
| | Das Untersuchungsobjekt muss aktiv in den Untersuchungsprozess eingebunden werden. |
| | Der Forscher wird als konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses verstanden. |
| | Die Selbstbeobachtung und die Selbstbeschreibung des Subjekts sollen gefördert und unterstützt werden. |
| | Der Situationsbezug ist zur Reduktion von Introspektionsschwierigkeiten klar hervorzuheben, obwohl jedoch insgesamt bei dem vorliegenden Gegenstandsreich mit weniger stark ausgeprägten Introspektionsschwierigkeiten zu rechnen ist. |
| | Die Rekonstruktion von Aspekten sozial kompetenten Handelns ist in Form einer Einzeluntersuchung durchzuführen. |
| Reflexivität | Die Berücksichtigung der Reflexivität im Forschungsprozess verlangt vom Forscher ein ausgeprägtes Reflexionsvermögen, |
| | die eingesetzten Untersuchungsinstrumente bedürfen in dieser Hinsicht der nötigen Anpassungsfähigkeit. |
| Flexibilität | Vom Forscher ist das flexible Einpassen in Situationen, |
| | und Offenheit für neue, unerwartete Aspekte gefordert. |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

7.3 Untersuchungsinstrumente

Ein Untersuchungsinstrument, das den Anforderungen des Gegenstandsbereichs genügen will, sollte, wie Kapitel 6.2 zeigt, keine „Außensichtfundierung“ des Gegenstandsbereichs versuchen. Der Blick ist daher auf Untersuchungsinstrumente zu richten, die den Anforderungen des Untersuchungsgegenstands besser gerecht werden, indem sie dessen „Innensichtfundierung“ im Sinne qualitativer Forschungsmethoden ermöglichen. Auf den ersten Blick scheint das „Qualitative Interview“¹⁷⁵ eine hoffnungsvolle Variante, um diese Anforderungen zu erfüllen (vgl. Lamnek & Krell 2010: 304ff.). Jedoch erweist sich das Spektrum qualitativer Interviews¹⁷⁶ als durchaus breit, denn es „umfasst eine Vielzahl ähnlicher, aber nicht identischer Erhebungsverfahren auf Basis qualitativer Methodologie“ (ebd.: 326). Aus der Vielzahl möglicher Interviewformen gilt es daher jene (oder jene Kombination) zu bestimmen und zu begründen, welche eine adäquate Akzentuierung des vorliegenden Gegenstandsbereichs verspricht.

7.3.1 Das qualitative Interview

„Narratives Interview“ nach Schütze

Vor allem das „Narrative Interview“ nach Schütze und das „Problemzentrierte Interview“ nach Witzel zeigen sich als sehr erfolgversprechend. Dabei erscheint das narrative Interview insbesondere hinsichtlich des Prinzips der „Offenheit“ als angemessen. So wird das Forschungsfeld nicht durch die Standardisierung des Erhebungsinstruments oder vorformulierte Hypothesen eingeengt, sondern für Unerwartetes offengehalten. In diesem Sinne konzentriert sich das narrative Interview auf die Befragungsperson und dessen Perspektive, indem es dazu auffordert, *„etwas über den im Gespräch benannten Gegenstand – meist in Verbindung mit der Lebensgeschichte – zu erzählen“* (Herv. i. Org. Lamnek & Krell 2010: 326; vgl. auch Keller 2008: 197f.). Dabei steht das „Erzählprinzip“ im Vordergrund. Diesem kommt hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands der vorliegenden Arbeit eine besondere Bedeu-

¹⁷⁵ Eine Übersicht verschiedener Interviewformen und deren Charakteristika ist bei Lamnek & Krell 2010: 349f. zu finden.

¹⁷⁶ Bei Lamnek & Krell findet sich eine Übersicht verschiedener Formen des qualitativen Interviews (vgl. Lamnek & Krell 2010: 326).

tung zu, da es im Gegensatz zur „Argumentation“ oder „Beschreibung“ vor allem „szenisch“ (Lamnek & Krell 2010: 327) orientiert ist. So stellte Schütze in seinen „*sprachsoziologischen Arbeiten fest, dass durch die Mechanismen des Erzählens (statt des Befragens und Beschreibenlassens) eine engere Verbindung zwischen Äußerungen im ‚Hier und Jetzt‘ und dem Erleben und den dazugehörigen Handlungsorientierungen im ‚Dort und Damals‘ zu erreichen sei*“¹⁷⁷ (Herv. i. Org. Keller 2008: 199; vgl. auch Lamnek & Krell 2010: 327), da Geschehnisse in diesem Sinne ganz präzise wiedergeben werden müssen, um andere Personen an der Erzählung vermittelnd teilhaben zu lassen. So wird in der Erzählung eine „*differenzierte Darstellung eines konkreten (selbst erlebten) Ereignisses oder Prozesses in seinem zeitlichen Ablauf*“, „*präzise Angaben über Ort, Zeit, Beteiligte und weitere Kontexte*“ und somit einen hohen „*Detaillierungsgrad*“ (Kleemann & Krähnke et al. 2009: 66) produziert. Einerseits ist hierdurch ein präzises Bild von der konkreten Handlungssituation zu erwarten, wodurch ein Beitrag zur Reduktion der Introspektionsschwierigkeiten des Subjekts geleistet werden kann. Andererseits erfährt das Prinzip der „Prozesshaftigkeit“ hierdurch Berücksichtigung und es wird die Möglichkeit geschaffen, die soziale Wirklichkeit des Subjekts zu rekonstruieren und nachvollziehend zu verstehen. Dieser Vorgang vollzieht sich in drei Phasen des narrativen Interviews: der „Erzählphase“, der „Nachfragephase“ und der „Bilanzierungsphase“. Dabei wird die Erzählphase strikt von den beiden anderen Phasen getrennt. Der Interviewer soll erst dann Fragen stellen, nachdem der Interviewte die Erzählphase beendet hat (vgl. Lamnek & Krell 2010: 328).

„Problemzentriertes Interview“ nach Witzel

Auch im „Problemzentrierten Interview“ nach Witzel stellt sich die „Erzählung“ ein zentrales Element dar, wodurch in diesem Punkt eine Schnittmenge beider Interviewformen entsteht. Im Gegensatz zum rein narrativen Interview lässt das „Problemzentrierte Interview“ zudem jedoch Raum, um das theoretische Vorverständnis des Untersuchungsgegenstands zu berücksichtigen. In diesem Sinne unterscheidet sich das problemzentrierte Interview vom narrativen „*dadurch, dass der Forscher nicht ohne jegliches theoretisch-wissenschaftliches Vor-*

¹⁷⁷ Begründet wird diese Aussage über die Homologie von Erzähl- und Erfahrungskonstitution. Allerdings ist sie nicht ohne Kritik geblieben (vgl. Keller 2008: 199).

verständnis in die Erhebungsphase eintritt“ (ebd.: 333). Das problemzentrierte Interview repräsentiert somit eine Kombination aus „Induktion und Deduktion“ (ebd.). Dieses Verständnis geht mit der Zielsetzung konform, das Verständnis des Untersuchungsgegenstands als vorläufig zu betrachten. Im problemzentrierten Interview wird dieses Vorgehen dadurch gerechtfertigt, dass der Forscher keine „*Tabula rasa*“¹⁷⁸ (ebd.; vgl. auch Kelle 2008: 43f.) sein kann und sich dem entsprechend auch nicht völlig konzeptions- und theorielos in das soziale Feld begibt, alleine schon um ein ziel- und planloses Ausufernd der Untersuchung zu verhindern. So lässt es sich höchstwahrscheinlich nicht vermeiden, dass im Vorfeld der Untersuchung immer schon theoretische Ideen und Gedanken entwickelt werden, auch wenn es sich dabei möglicherweise lediglich um Alltagsverständnisse handelt (vgl. Lamnek & Krell 2010: 333). Entscheidend ist in dieser Hinsicht nur, dass jenem Vorverständnis bei der Untersuchung keine dominante Stellung zukommt und die zuvor ausgeführten Prinzipien der angemessenen Konstitution des Untersuchungsgegenstands nicht verletzt werden.

Diese Forderung bezieht sich vor allem auf die drei Phasen des problemzentrierten Interviews: „allgemeine Sondierung“, „spezifische Sondierung“ und „direkte Fragen“, wobei die Phase der spezifischen Sondierung im Gegensatz zum narrativen Interview auch während der Erzählung Interventionen (vgl. Kap. 7.3.4) des Interviewers (bspw. Nachfragen) zulässt. In der vorliegenden Untersuchung soll dementsprechend ebenfalls die Möglichkeit bestehen, während der Erzählung zu intervenieren, um mit Hilfe der in Kap. 7.3.4 ausgeführten Möglichkeiten das Untersuchungsobjekt zu unterstützen. Hierdurch soll zur intersubjektiven Klarheit zwischen Forscher und Beforschten und zur Überwindung von Introspektionschwierigkeiten beigetragen werden, was allerdings zwangsläufig die Erzählung des Befragten unterbricht. Witzel merkt diesbezüglich an, dass „Nachfragen“ jedoch nicht im Wider-

¹⁷⁸ Kelle bringt dieses Verständnis sogar mit der positivistischen Philosophie in Verbindung: „Nur solche sozialwissenschaftlichen Theorien, die induktiv aus empirischen Daten entwickelt werden bzw. während der Analyse aus empirischen Daten emergieren (und nicht solche, die anhand von ex ante Annahmen entwickelt wurden), seien geeignet zur Erklärung und Vorhersage sozialwissenschaftlicher Phänomene (...). Ein solches Vorgehen könne die entsprechende Theorie sogar unwiderlegbar machen (...) Solche Auffassungen unterscheiden sich nicht von Konzepten des Forschungsprozesses aus der empiristischen und positivistischen Philosophie, bei deren Anwendung der Forscher "unvoreingenommen" von theoretischen Vorüberlegungen an die Untersuchung empirischer Phänomene herangehen soll, um sicherzustellen, dass er die Realität wahrnimmt, so wie sie "tatsächlich" ist - ein tabula rasa Konzept menschlicher Erkenntnis, das in der modernen Erkenntnistheorie und Wissenschaftsphilosophie allenfalls ironische Kommentare provoziert (...)"(Kelle 2008: 44).

spruch zum Aufbau einer Erzähllogik stünde (Witzel 1982: 92)¹⁷⁹. Dieses Verständnis wird in der vorliegenden Arbeit geteilt, denn Nachfragen entsprechen den Kommunikationsregeln der alltagsweltlichen Kommunikation, die den Probanden vermutlich besser als jede andere Kommunikationsform bekannt und vertraut sein dürften. Jene Kommunikationsform bildet dementsprechend auch in der Alltagswelt die Grundlage, um prozesshaft reflexive Bezüge herzustellen oder auszudrücken. In diesem Sinne sind dem Untersuchungssubjekt Kommunikationsunterbrechungen wohl vertraut. Bedeutender als die Frage nach der Kommunikationsunterbrechung erweist sich somit die Frage nach der Wiederaufnahme der Erzählung. Hierfür hat der Interviewer Sorge zu tragen, indem dieser den Befragten nach der Unterbrechung wieder auf den Ursprungspfad seiner Erzählung zurückzuführen (vgl. Keller 2008: 211). In diesem Kontext sollen auch „direkte Fragen“, welche im problemzentrierten Interview am Ende der Erzählung stehen, möglichst in den entsprechenden Themenbereichen der Erzählung angesprochen werden. Nur falls dies nicht gelingt, sind direkte Fragen nach der eigentlichen Erzählung zu thematisieren.

Schließlich sei darauf hingewiesen, dass vor den Hintergrund der „Erzählung“ prinzipiell auch an das „Rezeptive Interview“ nach (Kleining 1994) oder das „Episodische Interview“ nach Flick 1996 als mögliche Varianten des qualitativen Interviews in Betracht gekommen wären. Beide Formen beinhalten ebenfalls narrative Sequenzen und ermöglichen die Berücksichtigung eines gewissen Vorverständnisses des Untersuchungsgegenstands. Darüber hinaus weist das rezeptive Interview durch seine „Verdeckte Vorgehensweise“¹⁸⁰ und das episodische Interview durch den Einbezug „abstrahierter Wissens Elemente“ (vgl. Lamnek & Krell 2010: 331ff.) jedoch Elemente auf, die dem Untersuchungsgegenstand und den Probanden dieser Untersuchung nicht gerecht werden und daher bei der Konzeption des qualitativen Untersuchungsinstruments nicht weiter berücksichtigt werden.

¹⁷⁹ Das Nachfragen sieht Friedrichs kritisch, da hierdurch der „Rapport“ des Interviewten gestört werden könnte (vgl. Friedrichs 1990: 233; Keller 2008: 226f.).

¹⁸⁰ Kleining hält bezüglich seines „Rezeptiven Interviews“ die „verdeckte Vorgehensweise“ für möglich, welche die interviewte Person in Unwissenheit darüber lassen würde, dass überhaupt eine Untersuchung durchgeführt wird (vgl. Lamnek & Krell 2010: 340ff.). Eine derartige Vorgehensweise ist nicht nur aus forschungsethischer Hinsicht kritisch zu betrachten, sondern auch hinsichtlich der Probanden der vorliegenden Untersuchung inakzeptabel.

7.3.2 Rollenverständnisse

Im Sinne des narrativen Interviews nimmt der Interviewer in der vorliegenden Untersuchung vornehmlich die Rolle eines interessierten Zuhörers ein. Jedoch kommt ein aktiver Part hinzu, da es im Gegensatz zum rein narrativen Interview die Aufgabe des Forschers sein soll, während des Interviews im Sinne des qualitativen Paradigmas die Introspektion und das intersubjektive Verstehen zu unterstützen. Damit ist allerdings immer auch die Gefahr einer negativen Einflussnahme durch den Interviewer verbunden, wodurch die Erzählung des Befragten letztlich verfälscht werden und es zur Produktion von Forschungsartefakten kommen kann. Um dies weitestgehend zu vermeiden, soll sich der Interviewer daher vor allem empathisch und verstehend in die subjektive Wirklichkeit des Befragten hineinversetzen und sich gewissermaßen als „Schüler“ betrachten, der etwas über die Innensicht der Probanden lernen will. So ist die Subjektivität des Beforschten in jedem Fall zu respektieren, was eine mögliche Widersprüchlichkeit nicht ausschließt. Persönliche Stellungnahmen hat der Interviewer daher zu unterlassen, wodurch auch die Gefahr von sozial erwünschten Antworten reduziert werden soll (vgl. Keller 2008: 208).

Mithin kommt dem Interviewten nicht die Rolle eines „Befragten“, sondern vor allem eines „Erzählers“ und Experten der eigenen Lebenswelt zu, welcher den Interviewer hierüber in Kenntnis setzt. Daher soll der Interviewte nicht lediglich auf Reize reagieren, sondern vor allem selbständig agieren und gestalten können. Die Rolle des Interviewers ist aus diesem Grunde mit der nötigen Flexibilität und Offenheit verbunden, sich in die unterschiedliche Situationen hineinversetzen zu können, auf die der Interviewte im Rahmen seiner Erzählung Bezug nimmt. Dies schafft die Voraussetzung, um mit Hilfe der Introspektion und des intersubjektiven Verstehens und im Sinne des Prinzips der „Reflexivität“ (vgl. Kap. 7.1.4) die Validierung der rekonstruierten Perspektive des Interviewten anzustreben.

Die Ausgestaltung der Interviewsituation könnte die Validität des Gesagten ebenfalls einschränken. Rein formale Aspekte oder die Beziehung zum Interviewer, welche den Interviewten bei dessen Erzählung möglicherweise stören oder behindern, wären in diesem Zusammenhang als Einflussgrößen denkbar. Diesbezüglich ist zunächst die Sensibilität des Interviewers gefordert, um jene Aspekte zu identifizieren und zu beseitigen. Bleibt dies jedoch aus, sollte sie der Interviewte thematisieren (dürfen): Die Interviewten werden aufgefordert ihre Gefühle, Intentionen, Befürchtungen usw. nicht nur hinsichtlich der Gesprächsinhalte,

sondern auch hinsichtlich der Interviewsituation zum Ausdruck zu bringen. Die Rolle der Interviewten ist hierdurch wesentlich stärker emanzipatorisch geprägt als in herkömmlichen Interviews. Da diese Erwartungen für die Interviewten wahrscheinlich ungewohnt und neu sind, müssen ihnen diese im Informations- und Instruktionsteil des Interviews (vgl. Kap. 7.3.5 und 7.4) verdeutlicht werden.

7.3.3 *Kommunikationsbeziehung*

Zur Rekonstruktion des sozialkompetenten Handelns der Interviewten ist das qualitative Interview grundsätzlich nur als persönliches Einzelgespräch möglich und sinnvoll, da die Introspektion des Untersuchungsgegenstands einen sehr anspruchsvollen Prozess darstellt und zudem sehr persönliche Informationen vom Interviewten preisgegeben werden. Des Weiteren muss das Interview von einem „weichen“ Kommunikationsstil geprägt sein, um dem Untersuchungsgegenstand und den Probanden gerecht zu werden. So bringt der Interviewer im „weichen Interview“ gemäß zuvor erwähnter Rollenverständnisse vor allem Interesse und Verständnis für die Perspektive und die Situation des Interviewten zum Ausdruck, wodurch ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer und Interviewten aufgebaut werden soll (vgl. Lamnek & Krell 2010: 313). Der Interviewer zeigt Empathie, geht auf das Gesagte ein und entwickelt hiernach weitere Fragen. Der Interviewte ist ein Gleichgestellter, der mit seinem Alltagswissen und Deutungsmustern Ausgangspunkt empirischer Forschung wird. Der Interviewer muss dem Interviewten das Gefühl geben, dass er dessen Situation versteht und sie ernst nimmt. Dies wirkt sich mildernd auf die Asymmetrie der Interviewsituation aus, welche auch im qualitativen Interview nicht vollends zu umgehen ist (vgl. ebd.: 306). Das Interview zielt auf eine möglichst gleichberechtigte Kommunikationsbeziehung, welche sich den alltagsweltlichen kommunikationsregeln des Interviewten annähern soll.

Für den Untersuchungsgegenstand ist ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer und Interviewten im besonderen Maße geboten, als subjektive Handlungsstrategien einen sehr sensiblen Bereich des Beforschten betreffen. Erst wenn ein gewisses Vertrauensverhältnis entstanden ist, können präzisierende und kritisch hinterfragende Elemente im Sinne einer „Dualität aus Nähe und Distanz“ (vgl. Keller 2008: 209) in die Gesprächsführung eingebunden werden, um hierdurch letztlich die Introspektionsfähigkeit (im Sinne der Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung) des Interviewten und das intersubjektive Verstehen zu unterstützen.

Damit es zur Verständigung zwischen Interviewer und Interviewten kommen kann, müssen die Fragen im Sinne des Fragenden und die Antworten im Sinne des Antwortenden verstanden werden. Da hiervon jedoch nicht wie selbstverständlich auszugehen ist, muss das gegenseitige Verstehen im Prozess der Kommunikation erst hergestellt werden. Nun ist, wie in Kap. 7.1.4 ausgeführt wurde, jede Information als theoriebeladen und reflexiv anzusehen. Als „verstanden“ kann dabei eine Information nur dann gelten, wenn die Information des Antwortenden in das Hintergrundwissen des Fragenden eingebettet werden kann. Das Hintergrundwissen des Interviewer wird somit als Bezugsrahmen genutzt, um Stereotype, Widersprüche, mehrdeutige Aussagen, usw. zu identifizieren und über Nachfragen Unklarheiten auszuräumen (vgl. ebd.: 210). Der Interviewte soll auf Erzählungselemente hingewiesen werden, welche dieser lediglich ungenau erzählt, da er die Kenntnis hiervon seinem Gegenüber bereits implizit unterstellt. Mit Bezug zu Girtler 2001 weist Keller darauf hin, dass der Interviewer gerade in Bezug auf derartige „Selbstverständlichkeiten“ große Vorsicht walten lassen sollte und formuliert das Prinzip: *„Lasse nichts durch, was nicht wirklich verstanden wurde“* (Keller 2008: 211). Andererseits soll der Interviewte sich aktiv in den Forschungsprozess einbringen können und seinerseits auf Fehlinterpretationen des Interviewers (bspw. in Zusammenfassungen, vgl. Kap. 7.3.4) hinweisen.

7.3.4 Unterstützungsmöglichkeiten der Introspektion und des intersubjektiven Verstehens

Zur Unterstützung der Introspektion der Probanden und des intersubjektiven Verstehens zwischen den Interviewpartnern setzt Keller das von ihm entwickelte „Problemzentrierte Rekonstruktionsinterview“ (vgl. ebd.: 205ff.) ein, welches starke Bezüge zum „Problemzentrierten Interview“ nach Witzel (vgl. Witzel 1982) aufweist. So legt Keller besonderen Wert auf die Innensichtfundierung des Untersuchungsgegenstands, wobei die Überwindung von Introspektionsschwierigkeiten des Subjekts im Vordergrund steht. Zur Unterstützung dieses Vorgangs setzt er eine Reihe vielversprechender Instrumente ein, die sich gut auf den hier

vorhandenen Untersuchungsgegenstand beziehen lassen¹⁸¹. Die Untersuchung soll sich daher an den von Keller eingesetzten Mitteln orientieren:

Erzählaufforderungen

Erzählaufforderungen leiten narrative Sequenzen des Interviews ein, um die Erzählung des Interviewten zu unterstützen und zu fördern. Erzählaufforderungen müssen dabei so offen formuliert sein „*dass sie für den Interviewten ‚wie eine leere Seite‘, wirken, welche dieser mit ‚eigenen Worten und mit den ihm eigenen Gestaltungsmitteln füllen kann‘*“ (Herv. i. Org. Witzel 2000: Abs. 13). Dem Interviewten muss durch eine Erzählaufforderung deutlich werden, dass keine „*Frage-Antwort-Sequenz*“ (Keller 2008: 230) folgt, sondern frei erzählt werden soll und darf. Eine erste Erzählaufforderung des Interviews besteht in der vorformulierten Einleitungsfrage, um die Erzählung des Interviewten hierdurch auf den Teilbereich sozialer Wirklichkeit zu konzentrieren, welche den Ausgangspunkt der Untersuchung bilden soll. Im weiteren Verlauf der Kommunikation werden Erzählaufforderungen zur sukzessiven Offenlegung handlungsleitender Aspekte und des Handlungskontextes der Probanden eingesetzt. Hierzu werden die thematischen Elemente vorangegangener Erzählsequenzen in paraphrasierter, leicht modifizierter Form aufgegriffen (vgl. Lamnek & Krell 2010: 310) und mit entsprechenden Nachfragen in das Gespräch zurückgeführt, um den „*roten Faden*“ (Witzel 2000: Abs. 14) weiterzuspinnen und zu detaillieren.

Präzisierungsfragen

Präzisierungsfragen werden eingesetzt, um das intersubjektive Verstehen zwischen den Interviewpartnern zu fördern. Sie können als direkte Frage an den Interviewten gerichtet oder auch in Form präzisierender Reformulierungen der Antworten des Interviewten eingesetzt werden (vgl. Keller 2008: 226). Präzisierungsfragen sollen immer dann eingesetzt werden, wenn die Ausführungen des Interviewten beim Interviewer unmittelbare Verständnisschwierigkeiten hervorrufen, mithin der Interviewer die Informationen nicht in sein Hintergrundwissen einordnen kann. Derartige Fragen können sich bspw. auf mehrdeutige Begriffe, unbe-

¹⁸¹ Da die Introspektion von „*Performanz-Voraussetzungen*“ (bzw. „*um-zu*“ und „*weil*“-Aspekten) oder der „*Handlungsabsicht*“ in der vorliegenden Arbeit einen sensiblen und anspruchsvollen Bereich des Untersuchungsgegenstands darstellt.

stimmte Subjekte („sie“, „man“, „es“, usw.), abstrakte Aussagen, Fachbegriffe, Widersprüchliches, u. Ä. beziehen (vgl. ebd.; Lamnek & Krell 2010: 334). Im vorliegenden Fall beziehen sich Präzisierungsfragen sowohl auf situative Aspekte, „Performanz –Voraussetzungen“ als auch auf „Handlungsabsichten“.

Zentriertes Zusammenfassen

Auch die Technik des zentrierten Zusammenfassens soll ein Beitrag zum intersubjektiven Verstehen zwischen den Interviewpartnern leisten. So fasst der Forscher die Ausführungen des Interviewten gewissermaßen als Zwischenbilanz von Zeit zu Zeit zentriert zusammen und bittet den Interviewten diese Interpretation zu prüfen (vgl. Keller 2008: 227). In diesen metaanalytischen Phasen treffen die entsprechenden Wirklichkeitskonstruktionen beider Gesprächspartner aufeinander: *„Das Bild des Forschers von seiner Sicht der Innenperspektive des Erkenntnis-Objektes trifft auf das Bild des Beforschten, welches dieser von seiner Innensicht geschaffen hat. Divergieren die Konstruktionen, werden diese einer dialogischen Auseinandersetzung zugeführt“* (ebd.). Im Gegensatz zu Präzisierungsfragen bezieht sich das zentrierte Zusammenfassen jedoch nicht auf einzelne Begriffe oder einzelne Antworten des Interviewten, sondern auf Gesprächssequenzen. Der Forscher setzt die Technik des zentrierten Zusammenfassens ein, um sich zu vergewissern, noch „auf der richtigen Fährte“ zu sein. Natürlich wird hierauf ebenfalls zurückgegriffen, wenn der Forscher sich hinsichtlich seiner Interpretation einzelner Gesprächssequenzen unsicher ist. In beiden Fällen hat diese Technik eine gewisse Kontrollfunktion, die vornehmlich das intersubjektive Verstehen unterstützt (vgl. auch Lamnek & Krell 2010: 334). Vorteilhaft ist zudem, dass sich die Probanden hierdurch in ihrer Subjektivität ernstgenommen und verstanden fühlen (vgl. Keller 2008: 227). Um die Aussagen des Interviewten jedoch nicht zu verfälschen, sollte der Interviewer vermeiden, Aspekte in die Zusammenfassung einzubringen, welche vom Interviewten nicht benannt wurden (vgl. ebd.). Die Technik des zentrierten Zusammenfassens kann sich in der vorliegenden Arbeit sowohl auf situative Aspekte, „Performanz –Voraussetzungen“ oder auf „Handlungsabsichten“ beziehen.

Verbalisierung von Performanz-Voraussetzungen

Fragen hinsichtlich „Performanz-Voraussetzungen“ sollen im Interview eingesetzt werden, um einen Zugang zu den hintergründigen Aspekten des Gegenstandsbereichs herzustellen. Sie werden als offene Fragen formuliert und rekurren im Gegensatz zu erzählgenerieren-

den Fragen direkt auf die hintergründigen Aspekte des Gegenstandsbereichs, welche in Bezug zu den expliziten Elementen der Erzählung stehen oder sich aus diesen ergeben. Fragen hinsichtlich Performanz-Voraussetzungen zielen somit auf mentale Repräsentationen ab, zu welchen das Untersuchungssubjekt einen exklusiven Zugang hat. Da sich der Zugang zu den hintergründigen Aspekten der Handlung für das Untersuchungssubjekt anspruchsvoll darstellt und durchaus fehlerbehaftet sein kann, ist die Antwort des Interviewten auf eine derartige Frage gewissermaßen als (mehr oder weniger vorläufige) Hypothese aufzufassen, welche durch den Interviewer ggf. auf Stabilität und Validität zu prüfen ist. Im Kontext dieser Aspekte unterstützen Fragen zur Verbalisierung von Performanz-Voraussetzungen vornehmlich die Introspektion des Interviewten. Die offene Fragenform führt dabei zu einer tendenziell hohen Validität des Gesagten, da der Interviewte die Möglichkeit hat, individuelle Wahrnehmungen und Deutungen uneingeschränkt zu explizieren (vgl. ebd.). Im vorliegenden Fall könnte sich eine Frage bspw. auf „Intentionale Zustände“ des Interviewten beziehen, welche dieser mit konkret beschriebenen Handlungen in Verbindung bringt.

Hypothesen orientierte Fragen

Hypothesen orientierte Fragen betreffen ebenfalls den Bereich mentaler Repräsentationen des Interviewten. Im Gegensatz zu Fragen hinsichtlich Performanz-Voraussetzungen werden die Hypothesen zu den hintergründigen Aspekten des Gegenstandsbereichs jedoch vom Interviewer formuliert und dem Interviewten als Deutungsmöglichkeiten angeboten. Hierauf wird immer dann zurückgegriffen, wenn der Interviewer beim Aufstellen eigener Hypothesen zu den hintergründigen Handlungsaspekten des Gegenstandsbereichs Mühe bekundet. In diesem Sinne leisten Deutungsangebote vornehmlich einen Beitrag zur Introspektion des Interviewten. Es wird aber auch ein Beitrag zum intersubjektiven Verstehen geleistet, denn der Interviewte kann die Deutungsangebote des Interviewers korrigieren, ergänzen, bestätigen oder auch ablehnen. Da vorgefasste Deutungsangebote in Gegensatz zur freien Reproduktion lediglich ein Wiedererkennen von Interviewten fordern, wird dieser zudem unterstützt und entlastet. Jedoch birgt eine derartige Vorgehensweise auch die Gefahr, Forschungsartefakte zu produzieren. So könnte die Aufmerksamkeit des Interviewten auf Aspekte gerichtet werden, welche dieser in dessen freier Reproduktion nicht angesprochen hätte und die im Theorie- oder Alltagswissen des Forschers zu verorten sind. Falls der Interviewte derartige Hypothesen ohne hinreichende Reflexion und scheinbar vorschnell bestä-

tigt, ist Vorsicht geboten. In diesem Fall soll sich eine „Konfrontierende Frage“ (vgl. folgende Abschnitte) anschließen, um die Stabilität jener Entscheidung zu überprüfen. Außerdem birgt dies den Vorteil, dass die subjektive Meinung des Interviewers hierdurch nicht offenbart wird (vgl. ebd.: 228). Wie bei der Verbalisierung von Performanz-Voraussetzungen beziehen sich Deutungsangebote direkt auf „Performanz-Voraussetzungen“ („um-zu“ oder „weil“-Aspekte).

Konfrontierende Fragen

Konfrontierende Fragen beziehen sich vornehmlich auf Aussagen der Interviewten, welche diese in den Bereichen „Verbalisierung von Performanz-Voraussetzungen“ und „Hypothesen orientierten Fragen“ tätigten. Durch konfrontierende Fragen wird der Interviewte mit alternativen Hypothesen, Erklärungen oder Handlungsoptionen zu eigenen Aussagen konfrontiert. Dabei kommt diese Technik bei jenen Aussagen zum Einsatz, welche sich für den Interviewer als wenig reflektiert und vorschnell benannt darstellen. Somit hängt deren Identifikation wesentlich vom Fingerspitzengefühl des Interviewers ab. Bei der konkreten Fragestrategie soll im Sinne der Untersuchungen von Lawrence Kohlberg vorgegangen werden. In Kohlbergs Untersuchungen zur „Moraltheorie“ wurde den Probanden ein „Dilemma“ vorgelegt, in welchem sich (mindestens) zwei sich gegenseitig ausschließende moralische Werte gegenüberstehen (vgl. Garz 2006: 107). In dieser Untersuchung sollen die Interviewten mit Alternativhypothesen konfrontiert werden, welche in Konkurrenz zu ihren eigenen Hypothesen stehen. Um hierbei die unreflektierte Zustimmung des Interviewten zu vermeiden, ist es wichtig, dass nicht lediglich partielle Konkurrenz der Hypothesen besteht (vgl. Keller 2008: 229). Hierdurch wird der Interviewte „gezwungen“, sich mit der Stimmigkeit der eigenen Hypothesen auseinanderzusetzen, welche er modifizieren, ergänzen, beibehalten oder fallen lassen kann. In erster Linie ist mit der Technik der „Konfrontierenden Fragen“ eine stabilitätsgenerierende und introspektionsfördernde Funktion verbunden, was ebenfalls zum intersubjektiven Verstehen beiträgt. Konfrontierende Fragen sind jedoch mit Vorsicht und großem Fingerspitzengefühl einzusetzen, denn sie stellen sich für den Interviewten und das Interviewklima als belastend dar (vgl. Lamnek & Krell 2010: 334). Insbesondere dürfen Alternativelemente keinesfalls aus der Luft gegriffen werden, sondern müssen, um das Vertrauensverhältnis zum Interviewten nicht zu gefährden, sich aus der konkreten Gesprächssituation ableiten lassen (vgl. Keller 2008: 229).

7.3.5 *Verdeutlichung der Rahmenbedingungen: Information und Instruktion*

Die Rahmenbedingungen des Interviews werden den Probanden im Informations- und Instruktionsteil verdeutlicht (vgl. Kap. 7.4). Dabei liegt der Fokus auf „Offenheit“ gegenüber dem Interviewten, um eine Grundlage für das anzustrebende Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer und Interviewten zu schaffen. Dazu wurden die Interviewinformationen auf den individuellen Bedarf abgestimmt: Der Interviewte erhält zunächst Informationen zur Person des Forschers, zu dessen Rolle im Ausbildungskontext und zum Fokus des Forschungsprojekts. Dabei ist insbesondere auf die Zielsetzung bzw. Nichtzielsetzung der Arbeit einzugehen und dessen Bezüge zum Unternehmens- bzw. Ausbildungskontext zu erläutern. Um die Motivation zur Teilnahme an der Untersuchung zu wecken, soll hierdurch ebenfalls der direkte Bezug zur Leben- und Ausbildungswelt der Probanden hergestellt und somit die persönliche Relevanz der Untersuchung verdeutlicht werden.

Wichtig sind die Informationen über den Untersuchungsgegenstand, da sich Kompetenz bzw. Sozialkompetenz und sozialkompetentes Handeln im Allgemeinen als wertbehaftet zeigen. Die Interviewten könnten daher argwöhnen, dass ihr Verhalten kontrolliert werden soll, sie sich mithin in einer Prüfungssituation befinden. Die Gefahr von sozial erwünschten Antworten läge dann sehr nahe. Daher wurden den Probanden relevante Bestandteile des Gegenstandsvorverständnisses zu Beginn des Interviews verdeutlicht. Um eventuell vorhandene Skepsis abzubauen, sollten sie nachvollziehen können, warum biographischer Elemente für die Erhebung wichtig sind.

Abschließend wurden die Probanden über die Anonymität und die weitere Verwendung des Interviewmaterials aufgeklärt (vgl. Kap. 7.4.1). Daraufhin konnten sie sich entscheiden, ob sie am Interview teilnehmen wollen oder nicht. Wenn die Probanden zur Teilnahme bereit waren, erhielten sie Informationen zu den Punkten: „Rollenverständnis“ und „Kommunikationsbeziehung“ (vgl. Kap. 7.3.2, 7.3.3).

7.3.6 *Probeinterviewphase*

Zur Vorbereitung der qualitativen Untersuchung wurden vier Probeinterviews mit wissenschaftlichen Mitarbeitern und einem Studierenden des Instituts für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung durchgeführt. Nach jedem Interview erfolgte zusammen mit den Probanden eine gemeinsame Reflexion des methodischen Vorgehens und in der Folge eine ent-

sprechende Überarbeitung des Untersuchungsinstruments. Dabei ermöglichten die kritischen Anmerkungen und die Hinweise der Probanden¹⁸² eine sehr gute Reflexion der Untersuchungssituation, des Interviewablaufs sowie aller weiteren Bestandteile des Untersuchungsinstruments. Dies führte zu teils wesentlichen Überarbeitungen der Interviewstruktur.

Beim ersten Probeinterview wurde im Sinne des „problemzentrierten Interviews“ nach Witzel (vgl. Witzel 1982; Lamnek & Krell 2010: 335) ein Strukturierungsleitfaden als Strukturierungshilfe eingesetzt, um die Erzählung von sozialen Interaktionssituationen zu unterstützen. Der Strukturierungsleitfaden enthielt vorgefertigte Fragen (im Sinne eines Fragenpools) zu den Hauptuntersuchungskategorien des Gegenstandsbereichs, auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden konnte. Der Interviewablauf erwies sich jedoch als viel zu dynamisch. Es war nicht möglich auf Fragen zurückzugreifen, ohne den Ablauf und die Ausführungen, bzw. Erzählungen des Interviewten zu stören. Daher musste auf dieses Hilfsmittel verzichtet werden.

In der Informations- und Instruktionsphase zeigte sich insbesondere bei den ersten Probeinterviews, dass den Interviewten die Ziele und die Vorgehensweise des Interviews nicht hinreichend deutlich waren. Was für Erwartungen hat das Interview an die Untersuchungspersonen? Zur besseren Orientierung wurde die Informationsphase des Interviews daher deutlich präziser und detaillierter gestaltet und auch zeitlich entspannt. Weiterhin erfolgte in der Informationsphase der explizite Hinweis, dass berufliche und nichtberufliche soziale Handlungssituationen des Interviewten im Fokus des Interviews stehen sollen. Diese Handlungssituationen sollten gewährleisten, dass sich das Interview an der Biografie des Interviewten orientierte. Die Aufgabe des Interviewten bestand in diesem Zusammenhang lediglich in der chronologischen Erzählung des Erlebten.

¹⁸² Auch wenn sich die Interview- und Kommunikationssituation zwischen wissenschaftlichen Mitarbeitern des Instituts für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, welche bei drei von vier Probeinterviews gegeben war, sich von der realen Interviewkonstellation zwischen Forscher und den Studierenden der Continental AG gewisse Unterschiede aufweist, sind hieraus trotzdem wertvolle Hinweise zu erwarten.

Ebenfalls wurde den Interviewten erklärt, dass die biographische Erzählung wichtige Informationen produziert, um die Handlungsweisen der Interviewten verstehen zu können. In den Probeinterviews gelang es nämlich nicht, den Probanden entscheidende biographische Aspekte im Sinne der „weil“-Aspekte zu entlocken. Daher wurde die biographische Erzählung der Interviewpartner deutlich ausgeweitet, wodurch das Untersuchungsdesign der Untersuchung stärker in Richtung der narrativen Interviewkomponente verschoben wurde. Diese erweiterte Kontextualisierung führte zu einer vertrauensvollen Atmosphäre und entspannte die Interviewsituation insgesamt. Zum Abschluss der Probeinterviewphase ist anzumerken, dass das Kommunikationsverhalten des Interviewers noch stärker alltagsweltlichen Kommunikationsregeln anzunähern war und insbesondere wissenschaftliche Termini in der Kommunikation zu vermeiden waren.

Darüber hinaus zeigte sich zu Beginn der qualitativen Untersuchung, dass die Studierenden der Continental AG wesentlich mehr Informationen bedürfen, um das grundlegende Vertrauen gegenüber dem Interviewer und der Interviewsituation insgesamt aufbauen zu können, was für die freie Erzählung und Introspektion als Grundbedingung zu betrachten ist. Fortan wurde den Probanden in der Informationsphase das Grundverständnis der vorliegenden Arbeit von „Sozialkompetenz“, bzw. des sozial kompetenten Handelns verdeutlicht (vgl. Kap. 7.3.5 und 7.4.1). Im Zuge dessen wurde ebenfalls die freiwillige Teilnahme am Interview stärker hervorgehoben. Zudem wurde die Rolle des Interviewers im Zusammenhang einer vorangegangenen Tätigkeit im Ausbildungskontext thematisiert.

7.3.7 Zusammenfassung: Hauptmerkmale des qualitativen Vorgehens

In den vorangegangenen Kapiteln wurden auf Grundlage der forschungsmethodischen Implikationen des Gegenstandsbereichs der vorliegenden Arbeit Untersuchungsinstrumente ausgewählt, welche diesbezüglich am hoffnungsvollsten erschienen. So erfolgte eine Abwägung zwischen dem „Narrativen Interview“ nach Schütze (1977) und dem „Problemzentrierten Interview“ nach Witzel (Witzel 1982). Hieraus ging schließlich eine „Vorversion“ des Untersuchungsinstruments hervor.

Im Anschluss erfolgte vor dem Hintergrund der in Kap. 7.1 erarbeiteten Prinzipien der qualitativen Forschungstradition die konkrete Konzeption und Ausgestaltung eines Untersuchungsinstruments. Im Zentrum dieses Prozesses standen dabei der Anspruch nach „inter-

subjektivem Verstehen“ und die Unterstützung der „Introspektionsfähigkeit“ der Probanden. Vor diesem Hintergrund wurden zunächst die erforderlichen Rollenverständnisse des Interviewers und des Interviewten definiert. Darauf erfolgte die Konzeption der Kommunikationsbeziehung zwischen den Interviewpartnern.

Im Weiteren wurden Möglichkeiten erarbeitet, um im Verlauf des Interviews den Introspektionsschwierigkeiten der Probanden gezielt entgegenwirken und das intersubjektive Verstehen unterstützen zu können. Zudem wurden Rahmenbedingungen erarbeitet, welche nicht direkt den Verlauf des Interviews unterstützten, sondern zu dessen Vorbereitung und Rahmung dienen sollten. Jene Bedingungen schufen erst die nötigen Voraussetzungen, damit die Möglichkeiten zur Unterstützung der Introspektion und das intersubjektive Verstehen während des Interviews überhaupt erfolgversprechend eingesetzt werden konnte.

Abschließend wurde die „Testung“ des konzipierten Untersuchungsinstruments in einer Probeinterviewphase skizziert, um dessen Qualität zu überprüfen und sicherzustellen. Hieraus resultierten Überarbeitungssequenzen, aus denen das endgültige Untersuchungsinstrument schließlich hervorging.

7.4 Durchführung der Interviews

Die Durchführung des qualitativen Interviews orientiert sich grundlegend an der Struktur des „narrativen Interviews“. Jedoch wird es (wie in Kap. 7.3.1 verdeutlicht) der Erzählung des Interviewten nicht als abträglich angesehen, auch während narrativer Sequenzen des Interviews zu intervenieren, um hierdurch die Introspektion der Probanden und das intersubjektive Verstehen zu fördern. Im Folgenden wird die sich hieraus ergebende Interviewstruktur verdeutlicht.

7.4.1 Interviewinformation

Durch die Interviewinformation und –Instruktion soll wie in Kap. 7.3.5 erwähnt ein erster Schritt auf dem Weg zu dem anzustrebenden Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer und Interviewten getan werden. Die Probanden werden im Informations- und Instruktionsteil des Interviews zunächst über die Person des Interviewers und dessen Rolle im Ausbildungskontext informiert und aufgeklärt. Hinsichtlich der Zielsetzung, bzw. Nichtzielsetzung des Forschungsprojekts werden die Interviewten darüber informiert, dass das Forschungsprojekt keine Kontroll- oder Überwachungszwecke verfolgt. Im Gegenteil wird explizit darauf hinge-

wiesen, dass hiermit primär die Weiterentwicklung und Verbesserung des dualen Studiums der Continental AG, der Studienbedingungen, vor allem aber die bessere und gezieltere Unterstützung der Studierenden intendiert ist.

Im Anschluss erfolgt die Information zum zentralen Thema der Untersuchung. Die Studierenden werden darüber aufgeklärt, dass die Forschungsarbeit Kompetenz, bzw. Sozialkompetenz als individuelle Strukturierungsfähigkeit jeglicher Art von Handlungen versteht. Dabei wird betont, dass sich dieser Ansatz von anderen Kompetenzansätzen dadurch unterscheidet, dass „Kompetenz“ eben nicht als etwas Gegebenes, im Sinne einer Erwartung verstanden wird. Vielmehr soll die individuelle Strukturierungsfähigkeit von Handlungen der Studierenden ergründend und verstanden werden. Desweiteren wird den Studierenden erklärt, dass die Handlungssituation in diesem Zusammenhang von großer Wichtigkeit ist, da sie gewissermaßen die Rahmenbedingungen der Handlung absteckt. Resümierend soll festgehalten werden, dass der Forscher im Interview mehr über die individuelle Handlungsstrukturierung der Studierenden in konkreten beruflichen und außerberuflichen Handlungssituationen mit anderen Menschen erfahren will und im Interview auf einige dieser Situationen näher eingegangen wird. Es schließt sich der Hinweis an, dass auf dieser Grundlage einerseits Schlüsse gezogen werden sollen, wie die Strukturierungsfähigkeit der Studierenden besser zu unterstützen und zu fördern ist. Andererseits herausgefunden werden soll, wie die situativen Handlungsmöglichkeiten des beruflichen Handlungskontextes verbessert werden können.

Im Folgenden erläutert der Forscher an, dass die Teilnahme am Interview völlig freiwillig ist und die Studierenden das Interview sofort oder auch während der Interviews jederzeit ohne Konsequenzen abbrechen können. Diese Aussage wird durch den Hinweis bekräftigt, dass niemand außer dem Forscher von den konkreten Interviewpartnern Kenntnis hat. Im Zuge dieses Hinweises werden die Studierenden in gewisser Weise sogar darum gebeten, das Interview abubrechen, wenn hierzu nicht die grundsätzliche und ehrliche Bereitschaft besteht. So wird den potentiellen Interviewpartnern vor dem Hintergrund der vorangegange-

nen Ausführungen¹⁸³ erklärt, dass ein Interview zu jener Thematik letztlich für beide Parteien keinen Sinn machen würde, wenn nicht mit authentischen Antworten zu rechnen ist.

Des Weiteren erfolgt die Information zu Anonymität, Sicherheit und Verwendung der erhobenen Daten. Hinsichtlich der beabsichtigten Aufzeichnung des Interviews wird den Studierenden vorab völlige Anonymität zugesichert. Es schließt sich die Aufklärung an, dass die Anonymisierung der Interview Transkripte erfolgt und keine Zitate des Interviews verwendet werden, die einen Rückschluss auf die Interviewpersonen zulassen. Zudem wird darüber informiert, dass das Audiomaterial sowie die Transkripte des Interviews in der Universität (bzw. am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität) verbleiben und ausschließlich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung genutzt werden. Im Anschluss lesen die Interviewpartner die Einwilligungserklärung zum Interview und können entscheiden, ob sie teilnehmen möchten oder nicht.

7.4.2 Interviewinstruktion

Zu Beginn der Instruktionsphase erfolgt die Information zur Vorgehensweise im Interview. Es wird erklärt, dass der Interviewer, um Handlungskontexte verstehen und einordnen zu können, sich ein möglichst genaues Bild von seinem Gegenüber machen muss. Dadurch soll den Studierenden deutlich werden, warum das Interview neben Informationen zu konkreten Handlungen und Handlungssituationen weiter ausholen und relevante Elemente aus der Biographie der Studierenden eruieren muss. Zudem wird dem Interviewten erklärt, dass sich individuelle Formen der Handlungsstrukturierung und Aspekte der Handlungssituation am besten chronologisch erzählen und nachvollziehen lassen, da die Erzählung hierdurch logisch aufgebaut werden kann (vgl. ebd.: 328). Hierdurch soll den Interviewten verdeutlicht werden, dass Interviewinformationen von ihnen in Form einer Erzählung erwartet werden. Zudem erfolgt der Hinweis, dass die Erzählung von wichtigen biographischen Elementen bis hin zu Elementen des dualen Studiums verlaufen soll und der Interviewer dabei auf einige Handlungssituationen mit anderen Menschen näher eingehen wird.

¹⁸³ Zum Verständnis von Kompetenz, bzw. Sozialkompetenz

Der Instruktionsteil wird durch die Information abgerundet, dass sich das Interview als normales Gespräch gleichberechtigter Interviewpartner gestalten wird, in welchem der Interviewte die Rolle eines Erzählers und der Interviewer die Rolle eines aktiven Zuhörers einnimmt. Desweiteren wird dem Interviewten verdeutlicht, dass sich der Interviewer in dieser Konstellation als jemand versteht, der etwas über die Person und das Leben seines Gegenübers lernen möchte, und nicht als lediglich als derjenige, welcher die Fragen stellt. Daher ergeht an den Interviewten die explizite Bitte, den Interviewer sofort zu korrigieren, falls dieser etwas nicht so verstanden hat (bspw. bei Zusammenfassungen, u. Ä.), wie es von Interviewten gemeint war, mithin nicht nach der Devise verfahren werden soll: „Im Großen und Ganzen stimmt es ja schon“. Ebenfalls wird der Interviewte gebeten, Schwierigkeiten, Unbehagen oder Unklarheiten sofort und offen anzusprechen, ob es dabei um inhaltliche Fragen oder auch um Rahmenbedingungen der Interviewsituation geht. Erst zu diesem Zeitpunkt wird das Aufzeichnungsgerät mit Zustimmung des Studierenden eingeschaltet.

7.4.3 *Erzählphase*

Die Erzählphase wird mit der erzählgenerierenden Frage nach dem Geburtsort eingeleitet. Der Interviewte beginnt seine Erzählung und soll sich langsam in die Interviewsituation und die Erzählung einfinden. In der Erzählphase wird der Bogen vom lebensweltlichen Hintergrund der Probanden hin zu den Elementen des arbeitsweltlichen Kontexts gespannt. Dabei betrachtet der Interviewer ausgewählte Elemente, welchen die Interviewten eine gewisse Relevanz und Wichtigkeit (explizit oder implizit) im privaten oder beruflichen Kontext beimessen, genauer. Mit Hilfe der unter Kap. 7.3.4 beschriebenen Unterstützungsmöglichkeiten der Introspektion und des intersubjektiven Verstehens wird versucht, diesbezügliche „Performanz-Voraussetzungen“, Absichten und situative Aspekte zu konkretisieren und herauszuarbeiten. Der Abschluss des Interviews wird dadurch gebildet, dass der Interviewte mit seiner Erzählung in der Gegenwart angekommen ist.

7.5 Inhaltsanalytisches Vorgehen

Um sich den hintergründigen Aspekten des Handelns der untersuchten Akteure zu nähern, wurden qualitative Interviews mit den „Conti-Studierenden“ geführt. Im Folgenden wird die Analyse des Untersuchungsmaterials dargestellt und erläutert.

7.5.1 *Vorbemerkungen und Strategie zur Erarbeitung des (Basis-)Kategorienschemas*

Eine angemessene Kategorienstruktur¹⁸⁴ ist die Grundforderung des Kernziels empirischer Sozialforschung: nämlich, der Rekonstruktion von Sinnstrukturen, welche *„die untersuchte soziale Lebenswelt (mit)konstituieren“* (Kelle & Kluge 2010: 17). Die jeweilige Gestalt eines Kategoriensystems ist dabei das Spiegelbild dieser Sinnstrukturen, welche im Verborgenen gewissermaßen auf ihre Entdeckung warten. Daher wird die Generierung und sukzessive Entfaltung eines angemessenen „Basis-Kategorienschemas“ in der qualitativen Untersuchung zum zentralen Anliegen, mit der die Modellierung einer empirisch begründeten Typologie steht und fällt.

Die Analyse des empirischen Materials ist dabei von dem Leitgedanken geprägt, den empirischen Phänomenen den nötigen Raum zu geben (gewissermaßen eine adäquate „Bühne“ für dessen Entfaltung zu bereiten) und dadurch die Entwicklung neuer Konzepte zu ermöglichen. Das rein deduktive Aufbringen von Untersuchungskategorien ist in dieser Hinsicht ebenso ungeeignet wie ein grenzen- oder besser gesagt kategorienloser „Induktivismus“, denn: *„deduktive Schlüsse sind nicht „gehaltserweiternd“, durch sie wird vorhandenes Wissen nur umformuliert, nicht aber neues Wissen generiert. Auch induktive Schlüsse führen nicht zur Generierung neuer Begriffe und Kategorien, sondern nur zu einer Verallgemeinerung von Einzelbeobachtungen“* (ebd.: 23). Um den Zielen der Rekonstruktion von Sinnstrukturen des vor-

¹⁸⁴ Dabei ist die „Kategorie“ „das allgemeinste dieser Konzepte. Hierunter kann man jeden Begriff verstehen, dem bestimmte Phänomene im Datenmaterial zugeordnet werden können, unabhängig davon, ob dieser Begriff ein einfaches Nomen („Gefühlsarbeit“) ist oder zusammengesetzt aus mehreren Worten, Adjektiven und Verben (etwa „assessing potential losses“ oder „managing emotions“, vgl. CHARMAZ 2006, S.58), ob er inhaltlich sehr einfach und alltagsnah („Schulabschluss“) oder theoretisch sehr abstrakt und komplex ist („charismatische Herrschaft“ oder „zweckrationales Handeln“ nach WEBER). Auch ein Typus ist also letztendlich nichts anderes als eine Kategorie – unter dieser Perspektive sind die verschiedenen Typen des Handelns nach WEBER „Subkategorien“ der (allgemeineren) Kategorie „soziales Handeln““ (Kelle & Kluge 2010: 86f.).

liegenden Gegenstandsbereichs Rechnung zu tragen, ist demnach eine geeignetere Untersuchungsstrategie zur Datenanalyse heranzuziehen.

In diesem Zusammenhang kursiert in der wissenschaftlichen Literatur nun schon seit einiger Zeit „eine dritte Form logischen Schließens (...), deren Konklusion eine empirisch begründete Hypothese (...) darstellt“ (ebd.: 23f.). Die Rede ist von dem durch *Charles Sanders Peirce* begründeten Modus des „hypothetischen Schlussfolgerns“, wobei Peirce zwei Formen des hypothetischen Schließens unterscheidet: Bei der „*qualitativen Induktion*“ bezieht der Forscher den Schluss auf eine allgemeine Gesetzmäßigkeit, sodass das Wissen um die Geltung einer bekannten Regel lediglich ausgedehnt wird. Durch ein unerwartetes Phänomen hingegen kann der Forscher zur Konstitution einer neuen Regel oder Klasse angeregt werden. In diesem Fall spricht Peirce von „*Abduktion*“ (ebd.: 24f.). Die im „*hypothetischen Schlussfolgern*“ zum Ausdruck kommende Dualität zwischen Anschlussfähigkeit und Freiraum der zuvor angesprochenen Sinnstrukturen soll eine Grundforderung an das Kategorienschema der dieser Arbeit sein. Um die Entwicklung neuer Sinnzusammenhänge nicht zu verengen, verlangt dies nach dem rechten Maß an empirischem Gehalt.

Unter diesen Voraussetzungen werden Strukturierungskonzepte als geeignet betrachtet, welche lediglich einen heuristischen Rahmen an das empirische Material herantragen. Prinzipiell ist in diesem Zusammenhang auf Konzepte zu verweisen, welche entweder „*empirisch gehaltvolles Alltagswissen*“ oder „*empirisch nicht gehaltvolles Theoriewissen*“ (ebd.: 62) beinhalten. Zur Erarbeitung des Basis-Kategorienschemas werden letztere zum Ausgang gemacht, denn die theoretische Erarbeitung des (sozialen) Kompetenzverständnisses beschreibt bereits Konstrukte empirisch nicht gehaltvollen Theoriewissens: Das in Kapitel 2.7 erarbeitete Kompetenzverständnis (vgl. Kap. 5.1.2) sowie das auf dieser Grundlage Prioritärer ausformulierte Verständnis von Sozialkompetenz (vgl. Kap. 3) zeigen sich als „empirisch leer“. Das darauf gründende „Basis-Kategorienschema“ gilt es im Laufe der Untersuchung sukzessive auszuformen. Dabei wird sich zeigen, ob weiteres „empirisch nicht gehaltvolles Theoriewissen“ oder auch „empirisch gehaltvolles Alltagswissen“ heranzuziehen ist.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die sukzessiven Ausformung und Entwicklung des „Basis-Kategorienschemas“ einen zu großen empirischen Gehalt der Basis-Kategorien auf-

weisen kann. Dies würde sich dadurch zeigen, dass „die in der Heuristik (vielleicht auch nur implizit) enthaltenen Annahmen“ (ebd.: 71) falsifiziert werden. Bei der Untersuchungskategorie „Performanz-Voraussetzungen“, die das Herstellen einer gemeinsamen Situationsdefinition der Handlungsparteien unterstützt, wäre dies am ehesten zu befürchten.

7.5.2 Richtung der Analyse und theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Im Wesentlichen nimmt die Annäherung über narrative Interviews das sozial kompetente Handeln der Probanden in den Blick und sucht dafür nach Erklärungen. Dies vollzieht sich einerseits auf Grundlage der Vorarbeit zum allgemeinen Kompetenzkonstrukt, das aus Kompetenzdimensionen verschiedener Wissenschaftsdomänen erwuchs (vgl. Kap. 2.7; Abbildung 1). Vor dem Hintergrund des hergeleiteten Verständnisses von Sozialkompetenz (vgl. Kap. 3.5) sollte ein Spannungsverhältnis¹⁸⁵ zwischen Erwartungen an das Individuum und dessen individuellen Ansprüchen beschrieben werden. Um diesem Spannungsverhältnis gerecht zu werden, wurde der Ansatz gewählt, Handlungskoordination auf Basis einer gemeinsamen Situationsdefinition der Handlungsteilnehmer – im Sinne der „Theorie des kommunikativen Handelns“ nach Jürgen Habermas (vgl. Kap. 3.6, 3.7) – zu erreichen und dies durch eine entsprechende Auswahl sog. „Performanz-Voraussetzungen“ zu unterstützen (vgl. Kap. 3.8). Diese Vorarbeiten bilden die Grundlage für die Untersuchung des Handelns der „Conti-Studierenden“ in sozialen Interaktionssituationen.

7.5.3 Das Basis-Kategorienschema: Darstellung und Erläuterung anhand eines Fallbeispiels

Geleitet von den methodischen Überlegungen wird nun das Basis-Kategorienschema der Materialanalyse dargestellt und erläutert. Es ermöglicht, das Handeln der Studierenden aus drei Untersuchungsperspektiven zu betrachten, welche sich in den drei Analyseebenen der

¹⁸⁵ Hier wurde als Schnittmenge unterschiedlicher Verständnisse des Konstrukts Sozialkompetenz festgestellt, dass „menschliche Aktivitäten in einen sozialen Kontext“ (Euler 2009: 18) gestellt werden und Definitionen von Sozialkompetenz entweder auf individuelle Dispositionsaspekte, bzw. „Performanz-Voraussetzungen“ (z.B. Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, ...) und/ oder situative Handlungs- und Wirkungsbereiche rekurrieren. Es zeigte sich ein Spannungsverhältnis zwischen sozialen Normen in Form von „Erwartungen an das Individuum“, sich in einem „Korridor akzeptierter Ziele und Werte“ zu bewegen (Euler 2009: 46) und dessen individuellen Ansprüchen.

Materialanalyse widerspiegeln. Im Folgenden werden sie eingehend erläutert und anhand eines Fallbeispiels in die Praxis überführt:

Unter dem Stichwort: „Triangulation“ wurde in Kapitel 4.5 die Intention beschrieben, sich dem Untersuchungsgegenstand aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven zu nähern. In Gestalt der drei Analyseebenen nimmt dieses Vorhaben letztlich konkrete Form an. So repräsentieren sie jeweils unterschiedliche Strukturmerkmale im Untersuchungsmaterial und damit gleichzeitig jene forschungsmethodischen Positionen, welche in Kapitel 4.5 entlang der quantitativen und qualitativen Forschungstradition aufgearbeitet wurden: Analyseebene A nimmt den Untersuchungsgegenstand aus quantitativer Perspektive in den Blick – Auswertungsebenen B und C hingegen aus qualitativer Perspektive. Durch die Verbindung beider Perspektiven wird es möglich, das Handeln der Probanden in unterschiedlicher Breite und Tiefe abzubilden: Ein oberflächliches Bild liefert Analyseebene A, da das Handeln der Probanden lediglich anhand der Sekundärskalen¹⁸⁶ des „Inventars sozialer Kompetenzen“ klassifiziert wird. Analyseebene B erfordert eine tiefergehende Betrachtung des Untersuchungsmaterials im Sinne der qualitativen Forschungstradition. Hier werden die Handlungsstrukturen zwischen den Handlungsparteien vor dem Hintergrund der „Theorie des kommunikativen Handelns“ nach Jürgen Habermas erfasst. Analyseebene C stellt schließlich den Bezug zu den handlungsleitenden Aspekten der Probanden her und birgt daher das Potential, um den tiefsten Einblick in die Strukturen zu ermöglichen. Den notwendigen Bezugsrahmen für die Rezeption jener Aspekte bildet die „Triade der Absicht“.

In theoretischer Hinsicht dürften die unterschiedlichen Blickrichtungen der Analyseebenen nun an Klarheit gewonnen haben, insgesamt bleiben sie jedoch sehr abstrakt und (zu) wenig greifbar. Um eine Brücke in die Praxis zu bauen, soll das Erkenntnisinteresse der Analyseebenen daher exemplarisch anhand eines konkreten Fallbeispiels aus dem Untersuchungsmaterial verdeutlicht werden:

¹⁸⁶ Bei der Indizierung des Untersuchungsmaterials wurden zudem die Primärskalen des „Inventars sozialer Kompetenzen“ einbezogen.

Ein „Conti-Studierender“ untersuchte im Rahmen eines Studienprojekts Optimierungsmöglichkeiten einer Produktionsmaschine zur Herstellung von sog. „Heizbälgen“. Unter bestimmten Produktionsbedingungen kam es an dieser Maschine immer wieder zur Herstellung von fehlerhaften Produkten. Um die Störung zu identifizieren, plante der Studierende die Durchführung verschiedener Tests. Die laufende Produktion durfte dabei jedoch nicht unterbrochen werden, was eine Zusammenarbeit mit dem Maschinenführer erforderlich machte. Zunächst hatte der Studierende sich vorgenommen, die Auswirkungen unterschiedlicher Rohstoffmengen auf das Endprodukt zu untersuchen. In diesem Zusammenhang führt er aus: „ich hatte ihn mal gebeten, mir irgendwie so ein spezielles Gewicht da.. abzuschneiden, und da hat er gesagt: nee mache ich nicht, und ich wie ja hier, dann ist mir eingefallen, ja gut, kann sein, er kennt dich noch nicht“ (S 05).

Erkenntnisinteresse von Analyseebene A: Exemplarisch verdeutlicht

Die Reaktion des Studierenden auf das ablehnende Verhalten des Maschinenführers verdeutlicht das Erkenntnisinteresse von Analyseebene A, da sie beispielhaft für eine bestimmte Klasse von Handlungen ist: Der Studierende reflektiert sein Handeln, ausgelöst durch das ablehnende Verhalten des Maschinenführers. Dadurch zieht der Studierende in Betracht, dass der Maschinenführer über die Durchführung und die konkreten Bedingungen des Studienprojekts gar nicht informiert wurde: „dann ist mir eingefallen, ja gut, kann sein, er kennt dich noch nicht“ (S 05). So macht er das Handeln des Maschinenführers im gleichen Maße erklärlich, in dem er das eigene Handeln hinterfragt. Im Verlauf der Codierung wurde dieser Materialausschnitt daher der Sekundärskala: „Reflexibilität“ des Inventars sozialer Kompetenzen zugeordnet.

Welcher Erkenntnisgewinn ist damit verbunden? Im Wesentlichen wird das Handeln des Studierenden wie gezeigt dem Label „Reflexibilität“ versehen, denn es werden lediglich einzelne Elemente der Handlung aus einem ganz bestimmten Winkel beleuchtet. Indes fehlt jedoch der Prozessbezug, sodass über die Handlungsstrukturen und –prozesse, in welche das einzelne Element eingebunden ist, nur spekuliert werden kann. Einerseits wäre es möglich, dass der Studierende aus der Handlungsreflektion folgende Konsequenz zieht: Er sucht das Gespräch mit dem Maschinenführer, um diesen zur Mithilfe zu bewegen. Andererseits wäre es aber auch möglich: Er hält sich nicht lange mit Erklärungen auf und bittet seinen Vorge-

setzten um Hilfe und Unterstützung. Zu welchem Ergebnis die Reflexion geführt hat oder welche Bedingungen dabei berücksichtigt wurden, darauf gibt Analyseebene A keine Antwort. So ist auch keine Antwort auf die Frage zu erwarten, ob sozial kompetent gehandelt wurde, bzw. das Handeln auf das Herstellen einer gemeinsamen Situationsdefinition gerichtet war, um dadurch Handlungskoordination zu erreichen: Der Bezug zu den strukturellen Handlungselementen, die eben darüber Aufschluss geben, fehlt. Wie auch der Bezug zu den Motiven und Gründen, die beantworten könnten, warum sich der Studierende für die eine oder andere Handlungsalternative entschlossen hat. Im Wesentlichen mangelt es Analyseebene A demnach an zwei Dingen: Der strukturellen Handlungsbeschreibung und dem Subjektbezug.

Erkenntnisinteresse von Analyseebene B: Exemplarisch verdeutlicht

Analyseebene B konzentriert sich durch die Fokussierung auf strukturelle Handlungsbeschreibung auf einen der Bereiche. Dessen Rahmenbedingungen werden durch das „Thema“ und die Macht/ Hierarchiestruktur der Handlungssituation gebildet. Thema des Fallbeispiels ist die Identifikation und eventuell auch die Beseitigung des Fehlers an der Produktionsmaschine. Das Handeln der Akteure wird dabei mehr oder weniger stark von der entsprechenden Macht/ Hierarchiestruktur der Handlungssituation geprägt. Da der Studierende dem Maschinenführer in keiner Weise unterstellt oder von ihm abhängig ist, zeigt sich die Handlungssituation hier jedoch gering macht-/ hierarchiebesetzt. Vor diesem Hintergrund begegnet der Studierende dem ablehnenden Verhalten des Maschineführers in folgender Weise: *„Habe ihm halt erklärt, was ich mache hier.. und warum das ist, und er sagte: nee ich habe hier meine Vorschrift, ich mache da nichts anderes.“* (S 05). Welche strukturellen Handlungsbestandteile kommen hier nun zum Ausdruck?

Da wäre zunächst die Weigerung des Maschinenführers der Bitte des Studierenden nachzukommen. Als Rechtfertigung dafür verweist er auf entsprechende Vorschriften, die als nachvollziehbare Ordnungsmittel Bestandteile der „objektiven Welt“ darstellen. Hier offenbart sich ein Dissens der Handlungsparteien in ihren jeweiligen Bezügen zur objektiven Welt, welcher durch die Basiskategorie „Weltbezuges des Dissenses“ erfasst wird. Indem der Studierende nun in gewisser Weise auf das ablehnende Verhalten des Maschinenführers reagiert, stellt er eine bestimmte „Art der Handlungsrationalität“ unter Beweis, die seinen Umgang mit dem Dissens in der objektiven Welt beschreibt. Er zeigt Offenheit und Kommunikations-

bereitschaft sowie das Bestreben, den Dissens zu bearbeiten: „*Habe ihm halt erklärt, was ich mache hier.. und warum das ist*“, er stellt seine Weltbezüge zur Diskussion, möglicherweise auch zur Revision. Kurzum, der Studierende handelt kommunikativ. Ganz im Gegenteil zum Maschinenführer, dieser handelt instrumentell: Die Äußerung „*nee ich habe hier meine Vorschrift ich mache da nichts anderes..*“ ist kein Zeichen, um aufeinander zuzugehen, seine Weltbezüge zur Diskussion zu stellen oder gar Handlungskoordination zu erreichen. Es ist eher ein Zeichen dafür, seine Weltbezüge unberührt zu lassen, um hierdurch zu erreichen, was insofern möglich erscheint. Die offene und diskursorientierte Herangehensweise des Studierenden, steht der geschlossenen Herangehensweise des Maschinenführers gegenüber, der den Diskurs von vorneherein ablehnt: „*ich mache da nichts anderes..*“: Der Maschinenführer >instrumentalisiert< seine Weltbezüge in Verwendungsabsicht, der Studierende >kommuniziert< seine Weltbezüge in diskursiver Absicht!

Wie geht die Geschichte nun weiter? Findet sie an jenem Punkt ihr Ende, sodass sich als Basiskategorie „Verständigungserfolg des Weltbezuges“ ergibt: Es wurde keine Verständigung in der objektiven Welt erreicht? Ja und Nein. Ja, soweit es den endgültigen Verständigungserfolg der Handlungsparteien betrifft. In der Tat werden die strittigen Weltbezüge der objektiven Welt am Ende dieser Handlungssituation unverbunden und strittig bleiben. Nein, soweit es die Frage betrifft, ob die Handlungssituation an dieser Stelle ihr Ende findet, denn der Studierende gibt die Verständigung zwischen den Handlungsparteien zu diesem Zeitpunkt noch lange nicht auf. Er startet danach noch drei weitere Verständigungsversuche, was die kommunikative Rationalität, die dem Studierenden im vorangegangenen Abschnitt unterstellt wurde, hier noch einmal unterstreicht. Der letzte Verständigungsversuch endet schließlich in einem überdeutlichen Akt instrumenteller Rationalität des Maschinenführers: „*habe ich ihm das noch mal versucht zu erklären: das lief hier alles bisher und deine Kollegen, die haben mir doch auch geholfen, und da hat er gesagt: ey hast das nicht verstanden, ich will nicht mit dir sprechen. Geh zum Meister, wenn du was von mir willst. Und dann habe ich gedacht: na ja gut... dann gehst du halt zum Meister, und dann bin ich zum Meister, habe dem das erklärt. Der hat mich auch bloß angeguckt.. ist zu ihm raus gegangen... und hat zu ihm gesagt: Hier du schneidest das jetzt ab hier auf das Gewicht, was er dir sagt, und gut ist... und ja gut dann haben wir das so gemacht.*“ (S 05).

Im Gegensatz zu Analyseebene A beleuchtet Analyseebene B die Handlung nicht lediglich punktuell, indem sie einzelne Elemente, wie bspw. „Reflexionsbereitschaft“ aus dem gesamten Handlungsprozess herauslöst. Die strukturelle Perspektive stellt nämlich den Prozessbezug her, übrigens auch auf Seiten der Handlungspartner. Dadurch wird überhaupt erst die Grundlage für eine ernstzunehmende und sinnvolle Auseinandersetzung mit dem sozial kompetenten Handeln der Probanden gelegt. Jedoch trägt Analyseebene B nichts zur Klärung der Handlungsmotive und –gründe des Handelnden bei: Statt des *>Handlungssubjekts<* steht die *>Handlungsstruktur<* im Zentrum des Geschehens.

Erkenntnisinteresse von Analyseebene C: Exemplarisch verdeutlicht

Abhilfe leistet hier Analyseebene C. Sie verrückt die Schwerpunkte und stellt das Individuum ins Zentrum des Geschehens. Nachvollziehbar wird dies jedoch erst durch die Basiskategorie „situative Aspekte“, welche die „um-zu“ und „weil“-Aspekte des Handelnden mit einem situativen Kontext versieht. So wird die Aussage: *„also weiß ich nicht, ich wollte es für ihn nachvollziehbar machen, weil ich eben genau das nicht wollte, dass er denkt, ich kontrolliere ihn (...) habe es ihm erklärt, lief bei den anderen, die haben es verstanden, keine Ahnung“* (S 05) durch die Kontextualisierung verständlich: *„In der Balgproduktion hier unten für die, die Heizbälger (...) gemacht.. und da sollten auch ein paar Versuche gefahren werden.. mit.. ja verschiedenen Rohlings Gewichten sozusagen.. (...) und da wollte ich von ihm bloß wissen, welchen Rohling der da jetzt an der Presse hängt, welchen er als nächstes reinpackt (...) damit ich den mal kurz wiegen kann“* (S 05).

War zuvor von oberflächlichen (Analyseebene A) und von tieferliegenden Handlungsstrukturen (Analyseebene B) die Rede, so liegen die Elemente von Analyseebene C etwas tiefer. Unter ihrem Einfluss zeigen sich die Handlungsstrukturen der anderen Analyseebenen überhaupt erst in ihrer Art und Weise. Um dies etwas klarer zu machen: Bevor der Studierende auf den Maschinenführer eingeht, verfolgt er den „um-zu“-Aspekt: *„ich wollte es für ihn nachvollziehbar machen“*, der sich zum besseren Verständnis ebenfalls so ausdrücken lässt: *um es für ihn nachvollziehbar zu machen*. Hinzu kommt der „weil“-Aspekt: *„lief bei den anderen, die haben es verstanden“*, der sich zum besseren Verständnis wiederum so ausdrücken

lässt: *weil es die anderen verstanden haben*¹⁸⁷. Beide Aspekte gemeinsam führen zur Handlungsabsicht, welche in der vollzogenen Handlung: *„Habe es ihm erklärt“* ihre Erfüllungsbedingung findet. Auf diese Weise ist aus den „um-zu“ und den „weil“-Aspekten jene Handlung des Studierenden hervorgegangen, welche im Rahmen von Analyseebene B zuvor untersucht wurde. Wie sich zeigt, nehmen die „um-zu“ und „weil“-Aspekten hierdurch Einfluss auf die Inhalte von Analyseebene A und B.

Auch „biografische Aspekte“, die u.U. sehr weit in der Vergangenheit zurückreichen und dadurch einen äußerst prägenden Handlungseinfluss hinterlassen, können als „weil“-Aspekte herangezogen werden. Im Fallbeispiel ist dies jedoch nicht der Fall, da der „weil“-Aspekt keine besondere Tiefe zeigt.

Tabelle 15 fasst das Basis-Kategorienschema zusammen:

Tabelle 15: Untersuchungsebenen und –Kategorien des Basis-Kategorienschemas der qualitativen Untersuchung

| Analyseebene | Im Fokus steht das... | Untersuchungskategorien des Basis-Kategorienschemas | |
|--|--|--|--------------------------------------|
| Ebene A (Performanz Ebene auf Grundlage der Sekundärskalen des Inventars sozialer Kompetenzen) | WAS (ereignete sich) | 1. | Handlungen |
| | | a. | ... im Bereich Reflexibilität |
| | | b. | ... im Bereich Selbststeuerung |
| | | c. | ... im Bereich Offensivität |
| | | d. | ... im Bereich Soziale Orientierung |
| Ebene B (Ebene der Handlungsstruktur auf Grundlage der „Theorie des kommunikativen Handelns“) | WIE (kann es beschrieben werden) | 2. | Thema |
| | | 3. | Macht/ Hierarchie |
| | | 4. | Weltbezug des Dissenses |
| | | 5. | Art der Handlungsrationalität (AdHR) |
| | | 6. | Verständigungserfolg des Weltbezuges |
| | | Ebene C (Ebene handlungsleitender Aspekte auf Grundlage der „Triade der Absicht,“) | WARUM (ereignete es sich) |
| 8. | „um-zu“-Aspekte | | |
| 9. | „weil“-Aspekte | | |
| 10. | biographische Aspekte | | |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Im Folgenden werden die einzelnen Untersuchungskategorien des Basis-Kategorienschemas ausführlich beschrieben:

¹⁸⁷ Im Vorgriff auf die Abgrenzung der „um-zu“ und „weil“-Aspekte: Dies ist ein (echter) „weil“-Aspekt, denn er kann nicht in einen „um-zu“-Aspekt transformiert werden – die Umformung: „damit es bei den anderen läuft“ würde keinen Sinn ergeben (vgl. Kap. 7.5.6).

7.5.4 Analyseebene A: „Labeln der Handlung“

Handlungen

Analyseebene A beinhaltet die Untersuchungskategorie „Handlungen“, die das Handeln der Probanden in konkreten Interaktionssituationen erfasst. Strukturiert werden sollten diese Handlungen anhand bestimmter „Performanz-Voraussetzungen“, denen (vgl. Kap. 3.8) eine unterstützende Funktion zum Herstellen einer gemeinsamen Situationsdefinition zugeschrieben wurde. Konkret sind hiermit die vier Sekundärskalenbereiche des „Inventars sozialer Kompetenzen“ gemeint: Reflexibilität, Selbststeuerung, Offensivität und Soziale Orientierung. Unterstützt wurde die Analyse durch den Einbezug ihrer Subkategorien (Primärskalen)¹⁸⁸.

7.5.5 Analyseebene B: „Strukturzentrierung“

Thema

Das Aufbringen eines „Themas“ grenzt eine Situation aus der Lebenswelt des Handelnden aus. Somit überspannt das Thema gewissermaßen alle Situationsbestandteile einer konkret beschriebenen Interaktionssituation. Da bei den einzelnen Themen zwischen privaten und beruflichen Interaktions- und Lebensbereichen unterschieden werden sollten, wurden die Subkategorien: „privater Lebensbereich“ und „beruflicher Lebensbereich“ an das Material herangetragen.

Macht/ Hierarchie

Die Kategorie „Macht/ Hierarchie“ gibt Aufschluss über die Macht-, bzw. hierarchischen Strukturen der Interaktionssituation. Die Zuordnung erfolgte aus Perspektive des Interviewten, wobei eine als „hochgradig machtbesetzt“ deklarierte Handlungssituation zum Ausdruck bringt, dass sich der Proband in einer eindeutig schwächeren, bzw. unterlegenen Position befand. Die konkrete Abstufung in Macht-, bzw. Hierarchiestufen zeigte sich bei der empirischen Entfaltung dieser Basiskategorie.

¹⁸⁸ An dieser Stelle wird auf ihre Definition verzichtet, da dies bereits in der vorangegangenen Untersuchung erfolgt ist (vgl. Kap. 5.2.2).

Weltbezug des Dissenses

Diese Kategorie erfasst Dissense der Probanden. Eine Codierung erfolgt aber nur dann, wenn der Proband nicht nur eine unabhängige Beobachterrolle eingenommen, sondern im Rahmen eines konkreten Dissenses aktiv gehandelt hat. Von einem Dissens ist zu sprechen, wenn eine der Handlungsparteien Kritik an den formalen Weltbezügen der anderen Partei äußert (d.h. die Rationalisierungsfähigkeit der entsprechenden Weltbezüge in Frage stellt; vgl. Kap. 3.7.1), die diese zur Rationalisierung einer bestimmten Handlung oder Meinung herangezogen hat. Auftretende Dissense können sich prinzipiell auf eine oder mehrere formale Welten: objektive, subjektive oder soziale Welt beziehen. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: „... ja gut dann bin ich irgendwie nach 5 Minuten noch mal zu ihm hin und habe gesagt: ey komm lass uns noch mal in Ruhe reden.. ich erklär dir das, was ich hier mache und da hat er bloß gesagt: nee, ich will nicht mit dir reden, wenn du was von mir willst, dann geh zum Meister“ (S 05). Das Materialbeispiel zeigt einen Dissens in der „sozialen Welt“. Die Reaktion des Gegenübers: nee, ich will nicht mit dir reden, wenn du was von mir willst, dann geh zum Meister, entspricht nicht den Normen und Umgangsformen dieses Kulturkreises. Daher stößt sie beim Handlungspartner auf Kritik: „... weiß ich nicht, das war so irgendwie eine Situation, wo ich dachte: wenn einer zu dir sagt: ich will nicht mit dir sprechen, was machst du da, das ist irgendwie Kommunikation, (...) ist ja das, die Grundvoraussetzung, um irgendwo hinzukommen“ (S 05).

Art der Handlungsrationaliät

Die Kategorie „Art der Rationalität“ unterscheidet grundsätzlich zwei Möglichkeiten des Handelnden, Handlungsrationaliät zu beanspruchen (vgl. Kap. 3.7.2): die „instrumentelle Rationalität“ (IR) (instrumentelle Verwendung) und die „kommunikative Rationalität“ (KR) (kommunikative Verwendung). Bei Handlungen, die sich auf „kommunikative Handlungsrationaliät“ stützen, stellen die Interaktionspartner ihre Weltbezüge zur Diskussion und damit auch in Frage; ggf. werden sie sogar revidiert. Im Gegensatz dazu erfolgt die Codierung bei Handlungen, die sich auf „instrumentelle Handlungsrationaliät“ stützen, wenn sich die Interaktionspartner den Weltenbezügen lediglich im Sinne einer instrumentellen Verwendung bedienen, um ein davon abweichendes subjektives Ziel zu verfolgen. Die Betrachtung erfolgt aus zwei Perspektiven: Einerseits wird die Handlungsrationaliät des Probanden betrachtet, andererseits die des jeweiligen Handlungspartners. Die übergeordnete Kategorie

„Art der Handlungsrationalität“ beinhaltet somit vier Subkategorien: die instrumentelle bzw. kommunikative Handlungsrationalität des Probanden (IR, KR) bzw. des Interaktionspartners (IR#, KR#).

Verständigungserfolg

Diese Untersuchungskategorie richtet ihren Fokus auf den Ausgang von Dissensen. Sie erfasst das Ergebnis von Verständigungsarbeit, des Aushandlungsprozesses strittiger Weltbezüge. Von gelungener Verständigungsarbeit ist zu sprechen, wenn der Geltungsanspruch von den Handlungspartnern akzeptiert und keine weitere Kritik geäußert wird. Als gescheitert ist Verständigungsarbeit zu betrachten, wenn einzelne oder mehrere Weltbezüge von den Handlungspartnern weiterhin kritisiert werden. Da es grundsätzlich möglich ist, dass es in jeder „Welt“ („objektive“, „subjektive“ oder „soziale“ Welt) zu gelungener oder gescheiterter Verständigung kommt, ergeben sich insgesamt sechs Ausprägungen dieser Basiskategorie.

7.5.6 Analyseebene C: „Subjektzentrierung“

Situative Aspekte

Habermas spricht davon, dass ein „Thema“ eine Situation aus der Lebenswelt des Handelnden ausgrenzt. Eine Handlungssituation besteht aus einer Fülle von Elementen, wovon für die Untersuchung sozialkompetenten Handelns nur einige wenige relevant sind: nämlich die Situationsbestandteile, die das Handeln entweder beschränken oder ermöglichen¹⁸⁹. Prinzipiell sind dann aber alle Basiskategorien dieser Untersuchung situative Aspekte: „um-zu“, „weil“-Aspekte und Absichten beschränken/ ermöglichen natürlich ebenfalls das Handeln des Probanden. Jedoch werden mit „situativen Aspekten“ an dieser Stelle nicht sämtliche, sondern die externen Faktoren und Rahmenbedingungen der Handlungssituation angesprochen. Zum Teil gingen einige von ihnen bereits in anderen Basiskategorien auf, denn die Handlungssituation ist der „Dreh- und Angelpunkt“ zwischen Analyseebene B und C und für

¹⁸⁹ Wobei klar ist, dass sie ohne die anderen Situationsbestandteile nicht nachzuvollziehen oder zu verstehen wären, die über ihre konkrete Beschaffenheit informieren (z.B. Ort einer Handlung, Name des Interaktionspartners).

beide Analyseebenen gleichermaßen wichtig. Daher beinhaltet Analyseebene B Aspekte, die eine Handlungssituation verengen oder erweitern können: Die „Macht/Hierarchie“ Struktur der Interaktionssituation oder die „Handlungsrationalität“, die „Dissense“ oder die „Verständigung“ der Interaktionspartner¹⁹⁰.

Und was ist nun zur Basiskategorie „situative Aspekte“ zu rechnen? Grundsätzlich all das, was außerdem noch zur Beschränkung oder Ermöglichung sozialkompetenten Handelns beiträgt. Im Wesentlichen ist dies der „Übergangsbereich“ von den strukturellen zu den subjektiven Elementen der Handlungsbeschreibung. Dieser steht zwischen der Handlungsrationalität, den Dissensen und den „weil“-Aspekten und fragt danach, wie die Probanden das Geschehen der Handlungssituation wahrnehmen. Es geht um die Produkte der Dissense und Handlungsweisen und darum, was die Probanden aus der aktuellen Handlungssituation in zukünftige möglicherweise mitnehmen. Gemeint sind mentale Zustände, die als präintentionale Handlungsaspekte der Probanden in Erscheinung treten. Ein Beispiel soll Klarheit bringen: *„... ja war erst mal ein bisschen Misstrauen da irgendwie, weil ja warum hat er es uns nicht gleich gesagt, also es, es ist ja jetzt... irgendwie kein Geheimnis oder so oder jetzt, ja, im Nachhinein auch nicht irgendwie das, wo ich jetzt drauf gekommen wäre, dass ich da hätte fragen müssen oder so und ist anscheinend auch keiner von uns, sonst hätten wir es ja gleich richtig gemacht“* (S 05). Hier wird die Reflexion eines Probanden zur wahrgenommenen Diskurskultur und zum Klima in der Folge eines Dissenses geschildert. Das Ergebnis: Der Proband trug „Misstrauen“ in eine andere Handlungssituation, was dort zu einem Dissens führte.

Um das Verständnis der Handlungsbeschränkenden oder –ermöglichenden Situationsbestandteile zu erhöhen, fallen aber auch jene Aspekte unter diese Kategorie, die über die konkrete Beschaffenheit der Situation informieren (z.B. Ort einer Handlung, Name des Interaktionspartners).

¹⁹⁰ Streng genommen sind es Subkategorien der Basiskategorie „situative Aspekte“. Im Interesse der Übersichtlichkeit wurde aber auf diese Art der Darstellung verzichtet (vgl. Tabelle 15).

„Um-zu“-Aspekte

Die „um-zu“-Aspekte stellen im Gegensatz zu den „weil“-Aspekten den Zukunftsbezug einer Handlung her. Als intentionaler Zustand des Handelnden bringen sie dessen Handlungsmotivation zum Ausdruck. Auf die Frage: Warum hast Du so gehandelt? Könnte die Antwort lauten: Um dieses oder jenes zu erreichen. Allerdings wäre auch folgende Antwort denkbar: Weil ich dieses oder jenes erreichen wollte. Was jedoch nichts daran ändert, dass die Antwort den Zukunftsbezug der Handlung und damit ein „um-zu“-Aspekt beinhaltet. Trotzdem kann es leicht zu Verwechslungen kommen, wenn aufgrund des Wortes „weil“ zu schnell auf einen „weil“-Aspekt geschlossen wird. Wie dies vermieden werden kann, wird im Folgenden beschrieben.

„Weil“-Aspekte

„Weil“-Aspekte sind präintentionale Handlungsaspekte, die den Vergangenheitsbezug der Handlung beinhalten. Die Kategorie rekuriert somit auf einen konkreten Beweggrund des Handelnden, der einen Vergangenheitsbezug enthält. Auf die Frage: Warum hast Du so gehandelt? Könnte demnach die Antwort lauten: Weil ich damit immer gute Erfahrungen gemacht habe. Um auf die zuvor beschriebene Verwechslungsgefahr einzugehen: Ein „weil“-Aspekt kann von einem „um-zu“-Aspekt dadurch abgegrenzt werden, indem versucht wird, ihn in die „um-zu“-Form zu überführen. Gelingt dies, ist ein Zukunftsbezug enthalten. Im zuvor genannten Beispiel gelingt dies jedoch nicht, denn die Antwort: Um damit immer gute Erfahrungen gemacht zu haben, ergibt an dieser Stelle keinen Sinn. Die Probe hat gezeigt, dass es sich um ein (echten) „weil“-Aspekt handelt. Hierdurch können die „um-zu“ und „weil“-Aspekte klar voneinander abgegrenzt werden.

Biographische Aspekte

Diese Kategorie erfasst biographische Aspekte der Probanden, die als prägende Erfahrungen Einfluss auf deren Lebensweg ausgeübt haben. Hierzu zählen insbesondere Erfahrungen im familiären oder schulischen Umfeld. Des Weiteren umfasst die Kategorie sämtliche Aspekte der Persönlichkeit und der persönlichen Präferenzen der Probanden, welche nicht als eine Momentaufnahme, sondern als charakteristische Wesenszüge zu verstehen sind (z.B. Interessen oder Hobbys). In Abgrenzung zu den „um-zu“ und „weil“-Aspekten sind biographische Aspekte zwar handlungsrelevant, werden jedoch vom Probanden (zumeist) nicht direkt als Begründung für eine konkrete Handlung angegeben.

7.5.7 *Das Untersuchungsmaterial: Entstehungssituation und formale Charakteristika*

Die Auswertung basiert auf neun Interviews, welche mit dual Studierenden der Continental AG geführt wurden. Aus den Studierendenjahren 2007, 2008 und 2009 wurden jeweils drei Probanden in die Untersuchung einbezogen. Sie wurden einzeln angeschrieben und nach ihrer Bereitschaft zur Teilnahme am Interview gefragt. In den Jahren zeigte sich eine unterschiedlich große Bereitschaft zur Teilnahme am Interview (vgl. Tabelle 16):

Die größte Bereitschaft bestand im Jahr 2007. Hier wurden lediglich drei Personen angeschrieben, die allesamt verbindlich zusagten. Eine fast ebenso hohe Bereitschaft zeigte sich im Jahr 2009, die Zusagen erfolgten jedoch zögerlicher als im Jahr 2007. Von den fünf¹⁹¹ angeschriebenen Personen erklärten sich alle bereit, am Interview teilzunehmen.

Die geringste Bereitschaft war im Jahr 2008 zu verzeichnen. Hier wurden insgesamt zehn Personen angeschrieben. Davon erklärten sich prinzipiell sieben Personen zur Teilnahme am Interview bereit. Vier der sieben angeschriebenen Personen war die Teilnahme am Interview auf absehbare Zeit nicht möglich, da sie zu diesem Zeitpunkt im Rahmen ihres Studiums eine Projektphase im Ausland absolvierten. Drei der zehn angeschriebenen Personen ignorierten die Anfrage völlig. Die Durchführung der Interviews erfolgte zwischen Juli und September 2011. Es wurden Einzeltermine mit den Probanden ausgemacht, je nach Präferenz der Interviewten entweder in Räumlichkeiten des Unternehmens oder der Universität.

Tabelle 16: Probanden der qualitativen Untersuchung

| Studierendenjahrgang | Angeschriebene Personen | Rückmeldung | | Bereitschaft | |
|----------------------|-------------------------|-------------|----------|--------------|----------|
| | | ja | nein | ja | fraglich |
| 2007 | 3 | 3 | - | 3 | - |
| 2008 | 10 | 7 | 3 | 7 | 3 |
| 2009 | 5 | 5 | - | 5 | - |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Das gesammelte Interviewmaterial wurde transkribiert und entlang der folgenden Analyse-einheiten ausgewertet:

¹⁹¹ Wenn nach zweiwöchiger Wartezeit keine (wie auch immer geartete Reaktion) auf das Anschreiben erfolgte, wurde eine neue Person angeschrieben. Die Auswahl erfolgte wiederum nach dem Zufallsprinzip (vgl. Kap. 7).

- Kodiereinheit: Jede codierte Textstelle im Untersuchungsmaterial
- Kontexteinheit: Die einzelne Handlungssituation
- Auswertungseinheit: Die einzelnen Handlungssituationen, die nacheinander ausgewertet werden (deckungsgleich mit der Kontexteinheit).

7.6 Untersuchungsergebnisse der qualitativen Untersuchung: Entfaltung des Basis-Kategorienschemas

Das zuvor dargestellte und erläuterte Basiskategorienschema musste nun empirisch entfaltet werden. Dies stellt den ersten Schritt der „empirisch begründeten Theorienbildung“ nach Susann Kluge (vgl. Kluge 2000) dar, die hier zur Entwicklung einer empirisch begründeten Typologie herangezogen wird. Das Verfahren durchläuft vier Schritte: 1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen, 2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten, 3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und 4. Abschließende Charakterisierung der gebildeten Typen. Zur Ausformung und Entfaltung des Basiskategorienschemas sind zunächst nur die ersten drei Schritte relevant. Sie werden mehrfach durchlaufen, um Kategorien aus dem empirischen Material zu generieren, die sich „intern“ als möglichst homogen und „extern“ als möglichst heterogen erweisen (vgl. (ebd.: Abs. 2); (Kelle & Kluge 2010: 85ff.)). Die ersten drei Schritte waren für die Ausformung der Untersuchungskategorien von großer Wichtigkeit, weil zu diesem Zeitpunkt weder empirische Ergebnisse zum theoretisch hergeleiteten Kompetenzverständnis noch zum Verständnis von Sozialkompetenz vorlagen. Als besondere Herausforderung wurde zudem die empirische Entfaltung der Theorie des kommunikativen Handelns betrachtet.

Bevor die Ausformung der Untersuchungskategorien beginnen konnte, wurde das Datenmaterial in zwei Bereiche unterteilt: einen „situativen“ und einen „biographischen“ Interviewbereich. Dies war notwendig, da sich zwar viele Themen im Material finden ließen, die Situationen aus der Lebenswelt der Probanden ausgrenzten, die Situationsdarstellungen jedoch entweder sehr abstrakt blieben oder große Lücken aufwiesen. Ein Beispiel hierzu: „... *also Freunde sind echt wichtig, also da sucht man schon Kontakt, und wenn etwas nicht gefällt, also.. meine Freunde sind so, dass man sagt: Okay-hey, du hast das und das zu mir gesagt, das hat mich verletzt, können wir darüber reden und dann wird geredet und dann ist das Problem raus*“ (S 01). Auf den ersten Blick wird hier ein positives Bild der Interaktionskultur gezeichnet. Vielleicht ist dem auch so, aber wem kommt dabei welche Rolle zu? Wer zeigt

welche Art der Handlungsrationalität bei der Bearbeitung eines konkreten Dissenses und wer bedient sich dazu welchen „Performanz-Voraussetzungen“? All das bleibt ungewiss, weil der Ausschnitt keine konkrete Handlungssituation darstellt, sondern eine abstrakte Beschreibung hiervon liefert. Um den „situativen“ Interviewteil nicht zu „verwässern“, wurden Beschreibungen dieser Art getrennt betrachtet. Damit sozial kompetentes Handeln nachvollzogen werden kann, sind möglichst konkrete Berichte >eigener Handlungen< erforderlich, die die wesentlichen Bereiche der Basiskategorien abdecken. Diese müssen sich am Ablauf der konkreten Handlungssituation orientieren und das Handeln chronologisch (nach)erzählen. Wobei sich dabei auch immer ein gewisser „situativer Übergangsbereich“ ergab, in dem die Abgrenzung der Interviewteile nicht eindeutig möglich war.

Am Ende dieses Übergangsbereichs stand der biographische Interviewteil. Dieser enthielt wichtige Informationen zur Biographie des Handelnden, die unerlässlich waren, um Sinnzusammenhängen des sozial kompetenten Handelns der Probanden aufdecken und erklären zu können. Die empirische Entfaltung des Basiskategorienschemas bezieht sich im Folgenden zunächst auf den situativen Interviewteil. Auf Analyseebene C werden dann auch biographische Aspekte einbezogen. Der biographische Interviewbereich ist damit als weitergehender Interpretationsrahmen des situativen Bereichs zu verstehen.

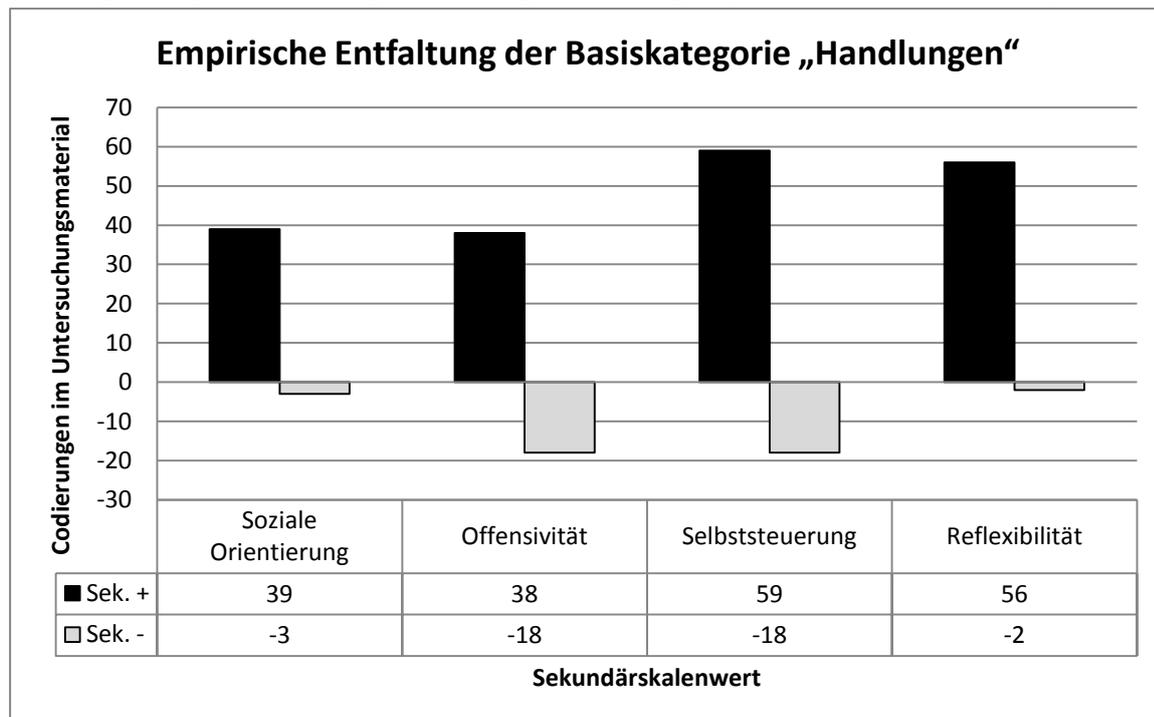
7.6.1 Empirische Entfaltung: Analyseebene A

Bei der empirischen Entfaltung dieser Basiskategorie wurden Handlungen der Probanden analysiert. Wichtig hierbei: Die beschriebenen Handlungen mussten auch tatsächlich zur Bearbeitung eines konkreten Dissenses vollzogen wurden sein und durften nicht lediglich abstrakte Prognosen des eigenen Handelns darstellen. Es macht nämlich einen Unterschied, ob eine Handlung unter zwanglosen Rahmenbedingungen zu Stande kam oder ob die Handlungssituation durch einen Dissens belastet war bzw. bleibt es fraglich, ob sich die beschriebene Handlung auch in der stresshaften Situation gezeigt hätte. Daher konzentriert sich Analyseebene A auf den situativen Interviewteil.

Basiskategorie „Handlungen“

Den Bezugsrahmen der Untersuchung bilden vier Handlungsbereiche: die Sekundärskalen des Inventars sozialer Kompetenzen (ISK)¹⁹². Neben Handlungsweisen, welche unter den vier Skalenbereichen erfasst werden konnten (Sek. +), wurden ebenfalls Handlungsweisen beschrieben, welche sich diesen Bereichen nicht (ohne weiteres) zuordnen ließen, weil sie nicht nur von der intendierten Handlungsweise einer bestimmten Skala abwichen, sondern explizite Gegenhandlung darstellten. Um jene Handlungsweisen der Probanden abbilden zu können, wurden die Skalenbereiche um einen Negativbereich (Sek. -) erweitert (vgl. Abbildung 16). Zur besseren Unterstützung der Strukturierung des empirischen Materials, erfolgte dabei immer auch der Rückgriff auf die Subkategorien (Primärskalen) der jeweiligen Sekundärbereiche.

Abbildung 16: Empirische Entfaltung der Basiskategorie „Handlungen“ (Sekundärskalen-Bereich des ISK)

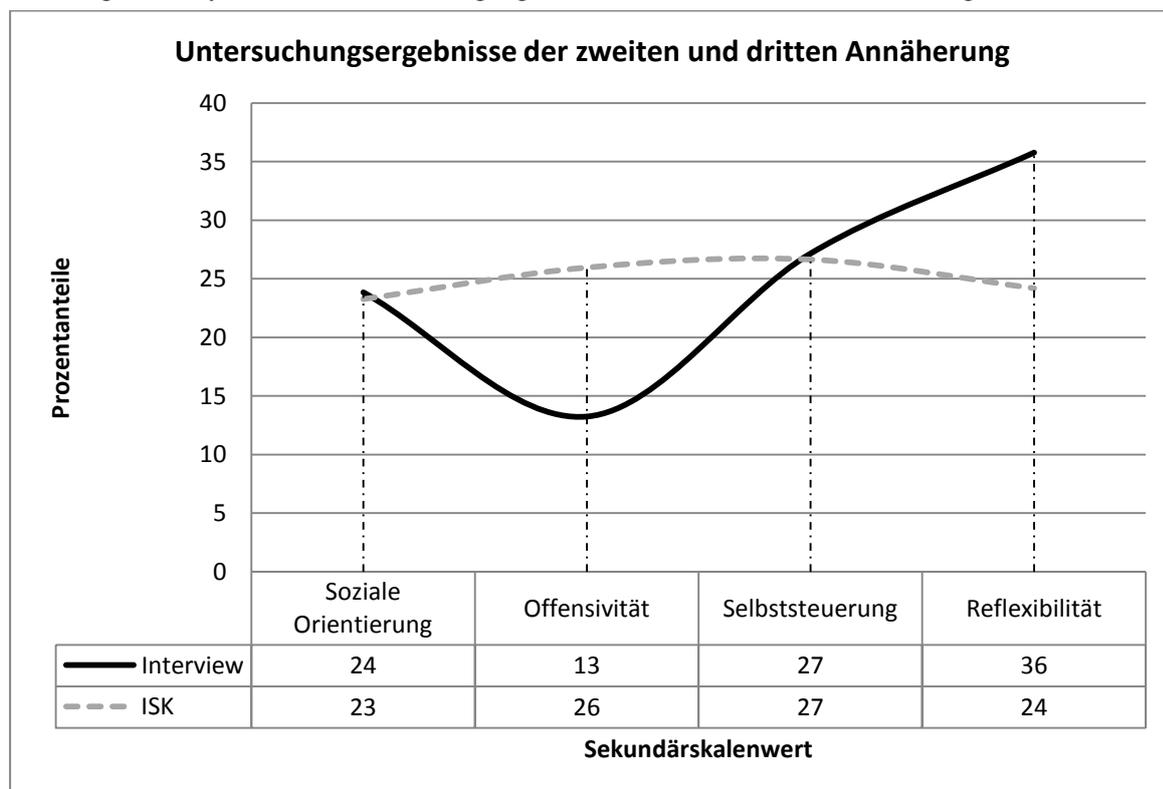


Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

¹⁹² Damit das Ergebnis der quantitativen Untersuchung mit dem der qualitativen Untersuchung auf dieser Analyseebene vergleichbar wird, musste eine Schwierigkeit berücksichtigt werden: Im Verlauf der Erzählungen sprachen die Probanden Handlungsweisen oft mehrfach an. Um eine doppelte Indizierung dieser Passagen zu vermeiden, wurde eine Hilfskategorie eingeführt. Sie erfasste die doppelt angesprochenen Handlungsweisen, was die Indizierung insgesamt übersichtlicher und vor allem nachvollziehbar machte.

Die Gegenüberstellung der Untersuchungsergebnisse aus der quantitativen und der qualitativen Materialanalyse zeigte folgendes Bild: Zwei der vier Handlungsbereiche konnten durch die qualitative Untersuchung bestätigt werden: „Soziale Orientierung“ und „Selbststeuerung“. Die Bereiche „Offensivität“ und „Reflexivität“ bestätigten sich hingegen nicht. Die qualitative Untersuchungsergebnis zeigt deutlich geringere Werte des Handlungsbereichs „Offensivität“, hingegen deutlich höhere Werte für den Bereich „Reflexivität“ (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17: Analyseebene A – Untersuchungsergebnisse der zweiten und dritten Annäherung



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

7.6.2 Empirische Entfaltung: Analyseebene B

Im Gegensatz zur vorangegangenen Analyseebene generiert die empirische Entfaltung von Analyseebene B Informationen zur Handlungsstruktur der Interaktionspartner. Gemeinsam ist den beiden Ebenen, dass der Analyse konkrete Handlungssituationen zu Grunde gelegt werden, die das Handeln der Probanden und das Handeln der Interaktionspartner möglichst genau widerspiegeln.

Basis-Kategorie „Thema“

Die einzelnen Handlungssituationen mussten in einem ersten Schritt klar voneinander und dem nicht-situativen Interviewbereich abgegrenzt werden. Dies ermöglichte das Aufbringen eines „Themas“ auf die Handlungssituation. Innerhalb des situativen Interviewbereichs musste nun noch zwischen Handlungssituationen, in welchen ein konkreter Dissens vorlag, und Handlungssituationen, in welchen kein Dissens aufgetreten war, unterschieden werden¹⁹³. Insgesamt ergab die empirische Entfaltung der Basiskategorie „Thema“ fünf gut gegeneinander abgrenzbare Subkategorien: Ausbildungcenter, Continental (verschiedene Unternehmensbereiche), Fachhochschule, Jahrgangssinternas und privater Lebensbereich.

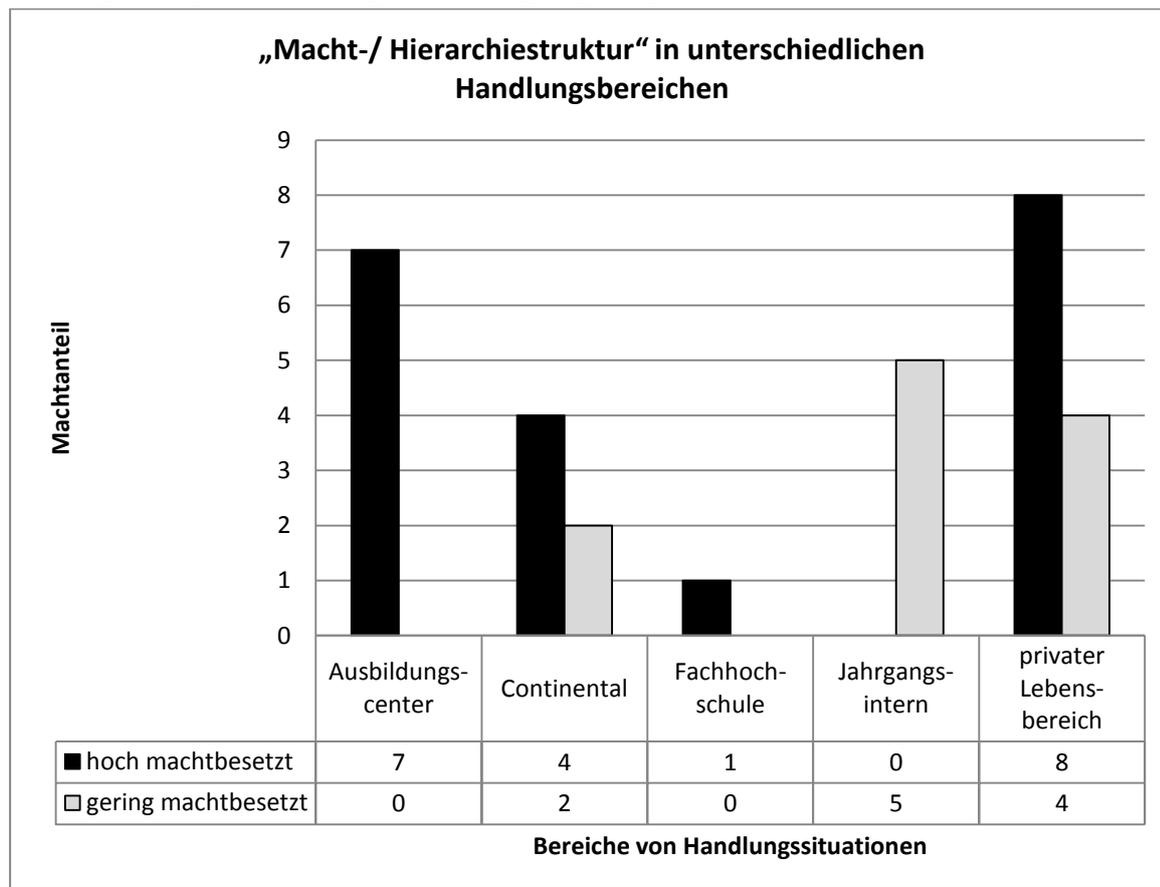
Basis-Kategorie „Macht/ Hierarchie“

Zur empirischen Entfaltung der Basiskategorie „Macht/ Hierarchie“ wurden die identifizierten Handlungssituationen auf ein eventuell vorliegendes Macht-, bzw. Hierarchiegefälle untersucht. Die Indizierung basiert allerdings nicht auf klassischen Rollenverteilungen, wie sie bspw. zwischen Untergebenen und Vorgesetzten üblich ist. Im Gegenteil wurden Anhaltspunkte im Material gesucht, die einen fallbezogenen Rückschluss auf das vorliegende Verhältnis zuließen. Sofern dies jedoch nicht möglich war, wurde das Verhältnis als „unklar“ deklariert. Insgesamt zeigt die empirische Entfaltung der Basiskategorie „Macht/ Hierarchie“ vier Subkategorien, welche sich gut voneinander abgrenzen ließen. Beim Durchgang durch das empirische Material ergaben sich vier Figurationen der Macht: „ausgeprägt“, „mittel“, „gering“, „unklar“).

Abbildung 20 stellt die Analyseergebnisse der Basiskategorie „Macht/ Hierarchie“ quantitativ dar und ordnet diese den entsprechenden Handlungssituationen thematisch zu. Hier zeigt sich deutlich: Im Ausbildungcenter spielt „Macht/ Hierarchie“ eine gewichtige Rolle, während der Bereich „Continental“ unter dem Machtgesichtspunkt schwächer repräsentiert ist, ähnlich widersprüchlich wirkt auch der private Lebensbereich.

¹⁹³ Diese Unterscheidung war bei der späteren Untersuchung des sozial kompetenten Handelns bzw. für das Herstellen einer gemeinsamen Situationsdefinition und dem Einsatz entsprechender Mittel wichtig: Eine gemeinsame Situationsdefinition kann eben nur dann wieder hergestellt werden, wenn es zuvor zu einem Dissens gekommen ist. Andernfalls lag sie bereits implizit vor und brauchte im Kreis der Handelnden lediglich bestätigt zu werden.

Abbildung 18: Empirische Entfaltung der Basiskategorie „Macht/ Hierarchie“



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Basiskategorie „Weltbezug des Dissenses“

Bei der empirischen Entfaltung dieser Basiskategorie wurden Dissense der Handlungsparteien untersucht, die im Rahmen einer konkret beschriebenen Interaktionssituation auftraten. Die Entfaltung dieser Basiskategorien arbeitet mit folgenden Dissens-Bereichen: „Dissens bezieht sich auf die objektive Welt“, „Dissens bezieht sich auf die soziale Welt“, „Dissens bezieht sich auf die subjektive Welt“, „Bezug des Dissenses unklar“¹⁹⁴. Die quantitative Auszählung des Analyseergebnisses führt insgesamt zu dem etwas überraschenden Ergebnis, dass nahezu alle „Welten“ tangiert waren. Die „Conti-Studierenden“ – obwohl eher technisch orientiert – nannten fast genauso stark Konflikte in der objektiven Welt wie in der sozialen oder der subjektiven Welt.

¹⁹⁴ Auch hier zeigte sich auch bei der Indizierung dieser Basiskategorie das Problem von Doppelnennungen. Auch hier wurde eine Hilfskategorie eingeführt, unter der sämtliche Doppelnennungen zusammengefasst wurden.

Als Problembereiche der empirischen Entfaltung stellten sich bei der Indizierung des Materials die folgenden drei Bereiche heraus:

1. Zunächst war es nicht immer leicht zu erkennen, worauf die Handlungspartner ihre Kritik stützen: *„...ja und der Busfahrer war stinkig auf die alle...“* (S 04). Was heißt das und wo liegt der Dissens? „Stinkig“, weil sein Gegenüber sozialer Normen missachtete (Dissens: soziale Welt), weil er den Motiven seines Gegenübers Argwohn entgegenbrachte (Dissens: subjektive Welt) oder weil er an einen objektiven Sachverhalt kritisierte (Dissens: objektive Welt)?

Ein weiteres Beispiel: *„...das war Elfte (...) das war erstes Semester elfte Klasse, kam rein in die Klasse (...) die Lehrerin kannte ich nicht und BUMM 5 Punkte (...) Geschichte (...) so, dachte ich, gibt es doch nicht und dann bin ich halt dann zu ihr hingegangen und das ist halt auch wieder diese analysierende Art, die ich habe. Nicht einfach hinnehmen, sondern mal rausfinden, was ist denn da dran. Was, warum ne und dann so: Ja, 5 Punkte wollen wir doch mal drüber reden (...) hat sie halt angefangen zu erzählen und daran habe ich halt gemerkt, die interessiert es zum Beispiel, wenn ich ihr ganz viele Fakten nenne, die zwar nicht unbedingt notwendig sind, aber die so den Eindruck vermitteln, dass ich Ahnung habe (...) und dann habe ich halt ab sofort immer so (...) im Seitensatz eingebaut, im Nebensatz, dass der Ludwig der Vierzehnte, der Sonnenkönig, der dann in Versaille, bla bla bla bla und dann ein Komma und dann wieder den echten Satz weiter geschrieben, ne“* (S 04). Geht es hier um persönliche Präferenzen der Lehrerin, also den Bezug zur subjektiven Welt oder betrifft der Dissens die objektive Welt, da die Lehrerin die eingeforderten „Fakten“ für objektiv notwendig (bspw. per Curricula) hält.

2. Zudem zeigte sich, dass vorausgegangene und wahrscheinlich zumeist ungeklärt gebliebene Dissense einen Beitrag zur Aufklärung und zum Verständnis aktuell berichteter Dissense leisten können: *„Es muss irgendein Gespräch gegeben haben, weil wir irgendwann dann angefangen hatten.. und dann.. war das aber auch wieder so eine typische Herr (...) -Sache halt, irgendwie so bloß die halbe Wahrheit zu erzählen“* (S 05)
Folge-Dissens: *„... da war einfach wieder irgendwie beim Aufräumen, wir hatten irgendjemand anders gefragt, ob wir das stehen lassen können und Herr (...) kam hier an, etwas aufbrausend in seiner Art, und.. ja meinte da noch 5 Minuten vor Schluss:*

Da hier das muss weg und das muss ja, so könnt ihr das nicht stehen lassen und weiß ich nicht, da habe ich ihn dann wohl etwas harsch angegangen, weil mir sein Ton auch nicht gefallen hat. Und da habe ich gesagt: hey wir haben den und den gefragt, der hat gesagt das kann hier so stehen bleiben, also bleibt das auch so stehen (...)war wohl auch nicht so nett ausgedrückt, haben mir die anderen nachher gesagt. Aber da habe ich auch gedacht: Ey, hier irgend, irgendwann (I: ja) ist auch mal genug...“ (S 05).

3. Das war aber nicht immer der Fall: Es tauchten ebenfalls Dissense auf, bei denen unklar blieb, ob es vorangegangene Dissense gab: *„...da musste ich halt nur das genaue Gewicht wissen, weil die haben halt auch eine Toleranz natürlich dann von plus minus 20 Gramm oder so was (...) halt ja nach dem fertigen und da wollte ich von ihm bloß wissen, welchen Rohling der da jetzt an der Presse hängt, welchen er als nächstes reinpackt (...) und da meinte er: Nee.. brauchst du nicht wiegen, die sind alle nach Toleranz. Und ich: Ja mmh – dann habe ich es ihm noch mal versucht zu erklären... geht nicht hier sozusagen: die sind alle nach Toleranz – und du, du brauchst mich nicht zu kontrollieren, das weiß ich nicht, hat er nicht verstanden oder wollte er nicht zu verstehen..“ (S 05).*

„...wir haben ja nicht den Werker beurteilt, sondern die Abläufe (...) Aber so jemand fühlt sich dann ja eben auch beobachtet und gerade wenn da jemand kommt wie ich, der ja nun bei Conti angestellt ist, eigentlich eine Ausbildung macht, noch nicht fertig ist, nur für so ein Projekt, der wird ich sage mal eher widerwillig aufgenommen“ (S 03).

Basiskategorie „Art der Handlungsrationalität“

Bei der Zuordnung zur Basiskategorie „Art der Handlungsrationalität“ wurde zwischen den beiden Subkategorien „instrumentelle Rationalität“ und „kommunikative Rationalität“ unterschieden. Im Verlauf der Codierung zeigten sich zwei weitere Kategorien: „Verständigung ausgewichen“ und „Verständigung abgebrochen“. Diese wurden dem Bereich „instrumenteller Rationalität“ zugeordnet, denn auch hier werden die Bezüge der formalen Welten nicht zur Diskussion gestellt, sondern lediglich instrumentell verwendet. Die Kategorien differenzieren einen Teilbereich des instrumentellen Handelns lediglich weiter aus. Bevor im Folgen-

den Beispiele zu verschiedenen Arten der Handlungsrationalität angeführt werden, fasst Tabelle 17 die Untersuchungskategorien dieser Basiskategorie überblicksartig zusammen.

Tabelle 17: Empirische Entfaltung der Basis-Kategorie „Art der Handlungsrationalität“

| Basis-Kategorie | Erklärung | Bezieht sich auf... | Handlungen der... | |
|-------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------|----------------------|
| Art der Handlungsrationalität | Kommunikative Rationalität [KR] | Kommunikatives Handeln | Probanden | |
| | Instrumentelle Rationalität [IR] | Nicht kommunikatives Handeln | | |
| | Verständigung ausgewichen [V ->] | | | |
| | Verständigung abgebrochen [V] | | | |
| | Kommunikative Rationalität [KR#] | Kommunikativen Handeln | Handlungspartner | |
| | Instrumentelle Rationalität [IR#] | Nicht kommunikativen Handeln | | |
| | Verständigung ausgewichen [V#->] | | | |
| | Verständigung abgebrochen [V#] | | | |
| | | Rationalität der Handlung unklar | | Keine Unterscheidung |

Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Beispiele aus dem Material:

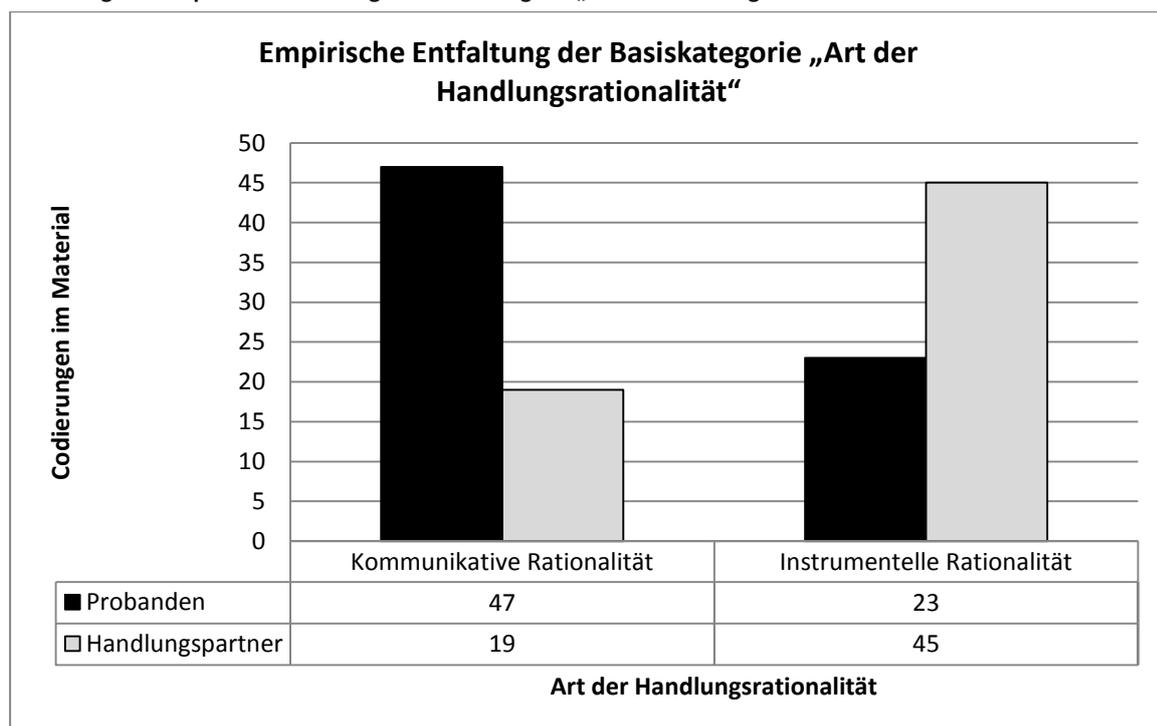
- Kategorie „KR“: „...ja gut dann bin ich irgendwie nach 5 Minuten noch mal zu ihm hin und habe gesagt: Ey komm, lass uns noch mal in Ruhe reden...“ (S 05).
- Kategorie „IR“: „...und da habe ich gesagt: hey, wir haben den und den gefragt, der hat gesagt das kann hier so stehen bleiben, also bleibt das auch so stehen...“ (S 05).
- Kategorie „V (->)“: „...Nee ich war dann einfach froh, wo er keine Ahnung später nach einem Jahr (...) hieß es: Er wird nie wieder kommen. Also ich habe einfach.. ich weiß nicht, vielleicht ist das falsch, aber ich habe niemals versucht, ein Gespräch mit einer Person zu suchen...“ (S 01).
- Kategorie „V (|)“: „...ich habe dann halt auch mal.. zwischendurch gesagt: Hier, ich habe jetzt keinen Bock mehr, mach doch deinen Scheiß alleine...“ (S 19).

Um die Basiskategorie „Art der Handlungsrationalität“ empirisch zu entfalten, wurde das Handeln der Probanden in Bezug auf einen konkret vorliegenden Dissens betrachtet. Hier ging es darum herauszufinden, wie die Handelnden ihr Weltbezüge rationalisieren d.h. ob es

bei diesem Prozess primär um den entsprechenden Weltbezug geht oder dieser lediglich ein „Mittel zum Zweck“ darstellt. Diesbezüglich wurde der Verhandlungsprozess der Weltbezüge analysiert. Sofern keine Informationen zur Handlungsrationaltät der Interaktionsparteien vorlagen, erfolgte keine Codierung der entsprechenden Handlungsweise. Mehrfach erwähnte Rationalisierungsarten derselben Handlung wurden nur einmal codiert¹⁹⁵.

Abbildung 19 überführt die gewonnenen Daten in eine quantitative Darstellungsform. Hieraus wird deutlich: Die Handlungspartner der Studierenden (47 kommunikative Handlungen) reagieren trotz kommunikativer und rationaler Argumentation lediglich mit 19 kommunikativen Handlungen. Dem gegenüber zeigt sich im Bereich der instrumentellen Rationalität, dass die Handlungspartner mit 44 instrumentellen Handlungen (gegenüber 23 bei den Studierenden) deutlich strategischer optieren. Insgesamt ist das Handeln der Studierenden also eher kommunikativ, das ihrer Handlungspartner eher instrumentell geprägt.

Abbildung 19: Empirische Entfaltung der Basiskategorie „Art der Handlungsrationaltät“



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

¹⁹⁵ Zur Vermeidung von doppelt vorgenommenen Codierungen wurde eine Hilfskategorie eingeführt, die sämtliche Doppelcodierungen erfasste, um die Indizierung des Materials insgesamt übersichtlich und nachvollziehbar zu halten.

Basiskategorie „Verständigungsart des Weltbezuges“

Diese Basiskategorie unterscheidet für jede der „formalen Welten“ zwischen den beiden Subkategorien: „Verständigung hinsichtlich des jeweiligen Weltbezuges erfolgt“; „Verständigung hinsichtlich des jeweiligen Weltbezuges nicht erfolgt“. Die Fälle, die den Ausgang aufgetretener Dissense eindeutig erkennen ließen, konnten den entsprechenden Subkategorien problemlos zugeordnet werden. Im Verlauf der Materialindizierung zeigte sich aber, dass dies nicht bei allen Dissensen möglich war. Vereinzelt blieb es unklar, ob ein aufgetretener Dissens tatsächlich beigelegt wurde oder die Handlungsparteien lediglich dazu übergegangen waren, den Dissens nicht weiter bzw. von vorneherein gar nicht erst zu thematisieren. Daher wurde die Subkategorie: „Unklar, ob Verständigung hinsichtlich des jeweiligen Weltbezuges erfolgt ist“ eingeführt. In diesem Zusammenhang sind „vorangegangenen Dissense“ der Basiskategorie „Weltbezug des Dissenses“ zu erwähnen. Sie leisteten zwar gute Dienste bei der Identifikation eines aktuell vorliegenden Dissenses, die Beschreibung des situativen Kontexts war jedoch unzureichend, da sie eher zur Einleitung einer Erzählung oder als Zusatzinformation verwendet wurden. Hierzu folgende Materialbeispiele:

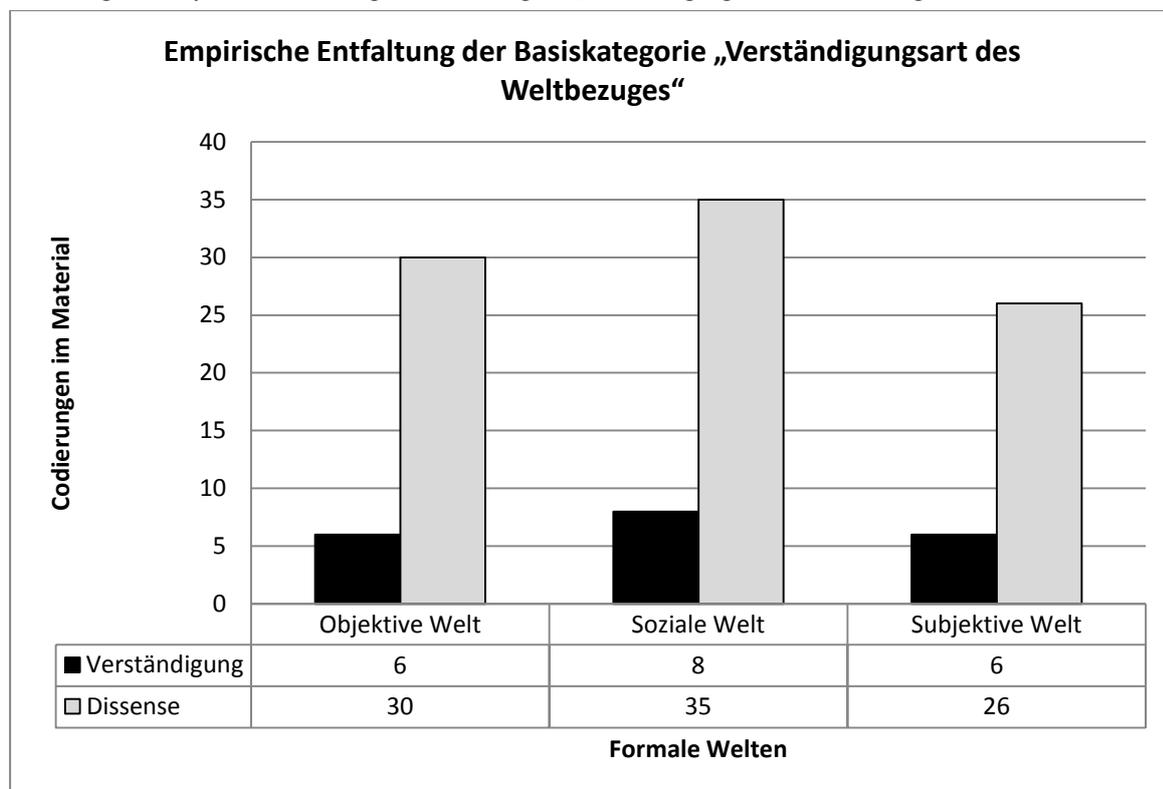
SOW: *„...und dann hatten wir einen also das war wirklich also.. also jeden Tag gab es einen Kommentar (...) so zu mir oder zu ihr (...) was man eigentlich dachte, okay das ist eigentlich nicht angemessen im Berufsleben so was zu sagen...“ (S 01).*

SuW: *„...da hatten wir eben einen Vorgesetzten, der war menschlich ein bisschen schwierig (...) also der war.. absolut respektlos und.. ja wir waren halt irgendwelche niederen Arbeitskräfte, die dann nicht mir Respekt behandelt werden müssen und (...)und ja also.. so ein paar Situationen, also wenn er an seinem Schreibtisch sitzt und die, die Eingangstür zu seinem Büro die war hinter ihm (...) das war in der Werkstatt, wo auch ein Büro drin war von ihm (...) und ja wenn wir reinkommen und ihm was erzählen und er dreht sich nicht mal um.. und ja, nach einem anderen Kollegen pfeift er wie nach einem Hund, also..(...) ja also der.. Typ ist wie gesagt ein bisschen schwierig (...) es ist schwer nachzuvollziehen für einen Ausbilder oder so in der Art, weil er zwei völlig unterschiedliche Gesichter zeigt zu Gleichgestellten oder Höhergestellten und zu Untergebenen, nenne ich es jetzt mal.. also kann man überhaupt nicht vergleichen...“ (S 13).*

„... also das.. wenn wir irgendein Anliegen hatten und damit zu ihm gekommen sind also es kommt auf die Situation drauf an.. mal war es okay mal nicht (...) dann kam generell erst mal irgendwas abwertendes...“ (S 13).

Abbildung 20 gibt einen quantitativen Überblick über die empirische Entfaltung dieser Basiskategorie¹⁹⁶. Im Ergebnis sticht hervor: In allen drei „Welten“ kommt es kaum zur Verständigung; die Bewältigung von Konflikten und Dissensen scheint bei den „Conti-Studierenden“ sehr gering ausgeprägt zu sein.

Abbildung 20: Empirische Entfaltung der Basiskategorie „Verständigungsart des Weltbezuges“



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

7.6.3 Empirische Entfaltung: Analyseebene C

Die empirische Entfaltung der „um-zu“, „weil“ und situativen Aspekte stützt sich auf den situativen Interviewteil. Bei der empirischen Entfaltung der „biographischen Aspekte“ werden

¹⁹⁶ Um die Untersuchungsergebnisse quantitativ darstellen zu können, wurden Doppelnennungen von Verständigungsergebnissen bei der Indizierung des Materials berücksichtigt. Mehrfach erfolgte Verständigungen zu unterschiedlichen Dissensen des gleichen formalen Weltbezuges wurden mehrfach indiziert. Die mehrfach erfolgte Nennung des Verständigungsergebnisses eines identischen Dissenses wurde hingegen unter einer Hilfskategorie erfasst.

dann beide Interviewteile zu Grunde gelegt: der „situative“ und der „nicht-situative“ Teil. Bei den „biographischen Aspekten“ konnte deshalb auf den „nicht-situativen“ Teil Bezug genommen werden, da sie keine exakte Nacherzählung eigener oder fremder Handlungen erfordern. Sie entfalten ihre spezielle Wirkung ja gerade erst durch die subjektive Wahrnehmung des Individuums. Daher kommt es hier nicht auf Fakten, sondern auf Subjektivität an. Zudem wäre es wohl auch bei den meisten „biographischen Aspekten“ nicht mehr zu leisten gewesen, sie ebenso exakt zu situieren wie „um-zu“ und „weil“-Aspekte.

Basiskategorie „Situative Aspekte“

Bei der Indizierung dieser Kategorie ließen sich drei Bereiche abgrenzen: Negativ besetzte und positiv besetzte Situationswahrnehmung, Verständigungsarbeit und sonstige Informationen. Ein Materialbeispiel zur positiv besetzten Situationswahrnehmung aus der Subkategorie „Verständnis“ ist: *„... und dann kam ab und zu mal zum Beispiel Herr (...) rein und hat gefragt: Ja was macht denn ich, und dann haben wir ihm gesagt: Wir machen gerade ein Tischgespräch. Und er war zum Beispiel auch jemand, der wirklich Verständnis dafür hatte, er hat wirklich so nach dem Motto: Okay wenn das so ist, wenn ihr da Dinge zu besprechen habt, das hat er uns auch mal indirekt gesagt. Nach dem Motto: Wenn ihr Dinge klären müsst, dann ist das in Ordnung für mich, macht das, ne“ (S 04).*

Ein Materialbeispiel für „sonstige Informationen“ ist: *„... also ich hatte zum Beispiel ein Erlebnis, das ist vielleicht ganz interessant, da hatte ich eine Lehrerin.. erste Klausur oder erste LK oder so, 5 Punkte.. ich dachte jetzt das geht doch nicht (...) viel gelernt und so, ich meine okay, ich habe nie viel gelernt, aber immer so einen Abend vorher, ne, macht man ja so (...). Das war Elfte (...), das war erstes Semester elfte Klasse, kam rein in die Klasse (...) und BUMM 5 Punkte“ (S 04).* Bei der Analyse des Untersuchungsmaterials waren diese Informationen wichtig, um die Zuordnung der anderen Basiskategorien zu unterstützen, einen Eindruck von dem Klima zu erhalten, das in der Situation herrschte – ebenso wie hierdurch das Klima des folgenden Materialbeispiels der „um-zu“-Aspekten deutlich wird.

Basiskategorie „Um-zu“-Aspekte

Die Indizierung des Untersuchungsmaterials zeigte, dass die „um-zu“-Aspekte eher lückenhaft vorliegen. So bestand bspw. schon rein mengenmäßig ein deutlicher Unterschied zur Basiskategorie der „weil“-Aspekte. Im Grunde sagt das noch nicht viel aus, denn im Gegen-

satz zu den Analyseebenen A und B wurde auf Analyseebene C keine Doppelcodierungen berücksichtigt. Der Theorie zufolge muss es jedoch zu jedem „weil“-Aspekt einen „um-zu“-Aspekt geben.

Was ist nun zur konkreten Entfaltung der „um-zu“-Aspekte zu sagen? Es ließen sich drei Bereiche abgrenzen: Erstens intentionale Zustände, die instrumentelles Handeln bereits andeuteten, das sich im Anschluss zumeist auch zeigte: *„... und dann hat sie halt angefangen zu erzählen und daran habe ich halt gemerkt die interessiert es zum Beispiel, wenn ich ihr ganz viele Fakten nenne, die zwar nicht unbedingt notwendig sind, aber die so den Eindruck vermitteln, dass ich Ahnung habe (...) und dann habe ich halt ab sofort immer so im Seitensatz eingebaut, im Nebensatz, dass der Ludwig der Vierzehnte, der Sonnenkönig, der dann in Versaille, bla bla bla bla bla, und dann ein Komma und dann wieder den echten Satz weiter geschrieben, ne (...) und wo man dann einfach so sie eingelullt hat (...) ich sage mal gerade in Fächern, wo du viele subjektive Bewertung hast, wenn du dann mit dem Lehrer redest und den ein bisschen in deine Richtung auch ziehen kannst (...) dann kriegst du auch automatisch bessere Zensuren, bei gleicher Leistung“* (S 04). Um die Lehrerin „in seine Richtung zu ziehen“ und dadurch gute Noten zu bekommen, hat der Proband instrumentell gehandelt. Er erwähnt Ludwig den Vierzehnten (den Sonnenkönig) in einem Nebensatz, obwohl er diese Information nicht für erforderlich hielt.

Es gab jedoch auch den umgekehrten Fall. So ließen sich zweitens „um-zu“-Aspekte ausmachen, die einer kommunikativen Handlung vorausgingen: *„ich wollte es für ihn nachvollziehbar machen¹⁹⁷“* (S 05), so waren die Worte des Probanden des Fallbeispiels aus Kapitel 7.5.3. Darauf folgte die kommunikative Handlung: *„Habe es ihm erklärt“* (S 05).

Als dritte Gruppe wurden „um-zu“-Aspekte identifiziert, die intentionale Zustände unterschiedlicher Richtungen beinhalteten. So handelten die Probanden bspw.: um auf etwas oder jemanden Rücksicht zu nehmen, um die Eigene Meinung auszudrücken oder um Transparenz zu schaffen.

¹⁹⁷ Obwohl das Satzelement mit „weil“ eingeleitet wird, handelt es sich hier um einen „um-zu“-Aspekt (vgl. 7.5.6).

Basis-Kategorie „Weil“-Aspekte

Im Gegensatz zu den „um-zu“-Aspekten rekurriert die Erzählung der Probanden wesentlich stärker auf die „weil“-Aspekte. Die Indizierung des Materials zeigte sechs Bereiche, auf die sich die Probanden zur Rechtfertigung ihres Handelns beziehen: Werte, Motivation, positiven Erfahrungen, negativen Erfahrungen und sonstige. Im Folgenden ein konkretes Beispiel eines „weil“-Aspekts, der auf positiven Erfahrungen des Probanden beruhte: *„... und da habe ich gedacht: Ey, du bist hier jetzt irgendwie schon, weiß ich nicht acht Wochen oder so (...) bisher hast du alle deine Versuche ohne Probleme durchgekriegt und jeder war okay hat das verstanden.. Und dann habe ich gedacht: Irgend, irgendwas läuft doch hier schief heute, ist hier versteckte Kamera oder so.. und bin dann noch mal zu ihm hin und habe gesagt: Ey, wie gesagt, das, habe ich ihm das noch mal versucht zu erklären, das lief hier alles bisher und deine Kollegen die haben mir doch auch geholfen“*¹⁹⁸ (S 05). Der Proband hat in einer ähnlichen Situation in der Vergangenheit offensichtlich gute Erfahrungen mit dieser Handlungsweise gemacht und stützt sich nun in der aktuellen Situation darauf.

Des Weiteren handeln die Probanden z.B., aus Respekt vor jemanden oder etwas (Werte), weil ein Sinn in der Handlung gesehen wurde (Motivation), weil es keine gemeinsame Vertrauensbasis mehr gab (negative Erfahrungen) oder aus Überzeugung (sonstige).

Basis-Kategorie „Biographische Aspekte“

Bei den biographischen Aspekten wurden sieben Bereiche unterschieden: Familie, Horizont, Interessen, Berufswahl/Werdegang, Schule, Selbstbeschreibung und soziale Kontakte. Sie stammen nahezu vollständig aus dem „nicht-situativen“ Interviewteil und wurden nur vereinzelt durch den „situativen“ Teil ergänzt. Ein Materialbeispiel, das die Bereiche „Schule“ und „Familie“ bzw. hier die Subkategorie „Erziehung“ betrifft, ist: *„... meine Eltern sind.. stehen hundertprozentig hinter uns, sie sind immer für uns da, wenn irgendwas ist, ruft man seine Eltern an. Ich verbringe relativ viel Zeit auch jetzt noch da (...) fahre hin und.. die haben auch unsere Zimmer so gelassen und wenn irgendwas ist, können wir jederzeit nach Hause kommen (...) Ja von der das ist Sozialisation, also das man.. Regeln hat, wann kommst du*

¹⁹⁸ Kapitel 7.5.3 enthält den situativen Kontext dieses Ausschnitts.

nach Hause, überall hingefahren wurden als Kinder schon (...) nicht, dass man alleine irgendwo unterwegs ist, nicht wenn es dunkel ist (...) meldest du dich, wenn du da bist und ja (...) halt diese typischen Sachen oder jetzt hast du genug zu essen, brauchst du noch was“ (S 20).

„... war dann ein Jahr weg.. und bin dann mit knapp 18 wiedergekommen und das war auch.. ich glaube für die ganze Familie ich bin fast wiedergekommen wie ein Erwachsener.. (...) weil... ich ein Jahr lang aus der Erziehung meiner Eltern raus war.. und sozusagen eigene Dinge gemacht habe (...) Natürlich in Kanada die Eltern waren auch sehr liberal eingestellt“ (S 04)

„... also es war für mich so von Anfang an klar, also ich wollte auf jeden Fall dual .. damit haben wir gesagt, weil wir Theorie und Praxis verbinden, das war aber auch finanzieller Aspekt man wird unterstützt, man ist im Betrieb von Anfang an und das war sozusagen ein einer der Punkte“ (S 01).

„Also mit Freunden solche einfachen also Freunde sind echt wichtig, also da sucht man schon Kontakt und wenn etwas nicht gefällt also .. meine Freunde sind so, dass man sagt: Okay, hey, du hast das und das zu mir gesagt, das hat mich verletzt, können wir darüber reden und dann wird geredet und dann ist das Problem raus“ (S 01).

IV Empirische Regelmäßigkeiten und ihre Sinnzusammenhänge:

Merkmalsräume, Triangulation und Typenbildung

Die entfalteten Basiskategorien bilden insgesamt einen mehrdimensionalen Merkmalsraum, der durch die schrittweise Überlagerung verschiedener Untersuchungsdimensionen zu einer Typologie sozial kompetenten Handelns der Probanden ausgeformt werden soll (vgl. auch Kelle & Kluge 2010: 100ff.). Als primärer Ausdruck sozial kompetenten Handelns steht hier zunächst die Basiskategorie „Art der Handlungsrationalität“ im Fokus der Untersuchung, die es erlaubt, Handlungstypen nach Art der Handlungsrationalität zu identifizieren und abzugrenzen. Entlang der Untersuchungs- und Analyseebenen (vgl. Tabelle 16) vollzieht sich danach die schrittweise Überlagerung mit anderen Untersuchungsdimensionen, um die enthaltenen Sinnstrukturen aufzudecken und das Handeln der Probanden erklären zu können.

8 Überlagerung von Handlungsaspekten der „Theorie des kommunikativen Handelns“

Damit die Überlagerung der Untersuchungsdimensionen nachvollziehbar und übersichtlich bleibt, wird ein „rote Faden“ eingezogen, der einem bestimmten Typ bei der Überlagerung mit einer neuen Untersuchungsdimension gewissermaßen einen Wiedererkennungswert verschafft. Die Typen werden hierzu mit einem Buchstaben versehen und die einzelnen Überlagerungsschritte durchnummeriert. Wenn also eine neue Variante aus der Überlagerung eines bereits identifizierten Typs mit einer neuen Untersuchungsdimension entsteht, so verweist die Ziffer auf den Überlagerungsschritt und der Buchstabe auf die entsprechende Entwicklungslinie. Die Entwicklungslinie des Typs A würde also bspw. den Verlauf: A-1, A-2, A-3, ... nehmen.

8.1 Überlagerung von Dimension der Handlungsrationalität

Bei der Analyse von empirischen Regelmäßigkeiten im Merkmalsraum der Basiskategorie „Art der Handlungsrationalität“ zeigte sich, dass die Anzahl der identifizierten Handlungssituationen zwischen den einzelnen Interviews teilweise stark variierte. Um die Vergleichbarkeit der Analyseergebnisse herzustellen, musste Gesamtzahl der kommunikativen und instrumentellen Handlungsmerkmale (AdHR), die bei den Probanden und den jeweiligen Handlungspartnern identifiziert wurden, normiert werden. Die indizierten Merkmale wurden daher mit der Anzahl der Handlungssituationen in Beziehung gesetzt:

$$AdHR_{normiert} = \frac{\sum \text{Merkmale der Handlungsrationaleität (KR, IR, ...)}}{\sum \text{Handlungssituationen pro Interview}}$$

„Subjektbezogener Handlungsindex kommunikativer Rationalität“ (SHkR)

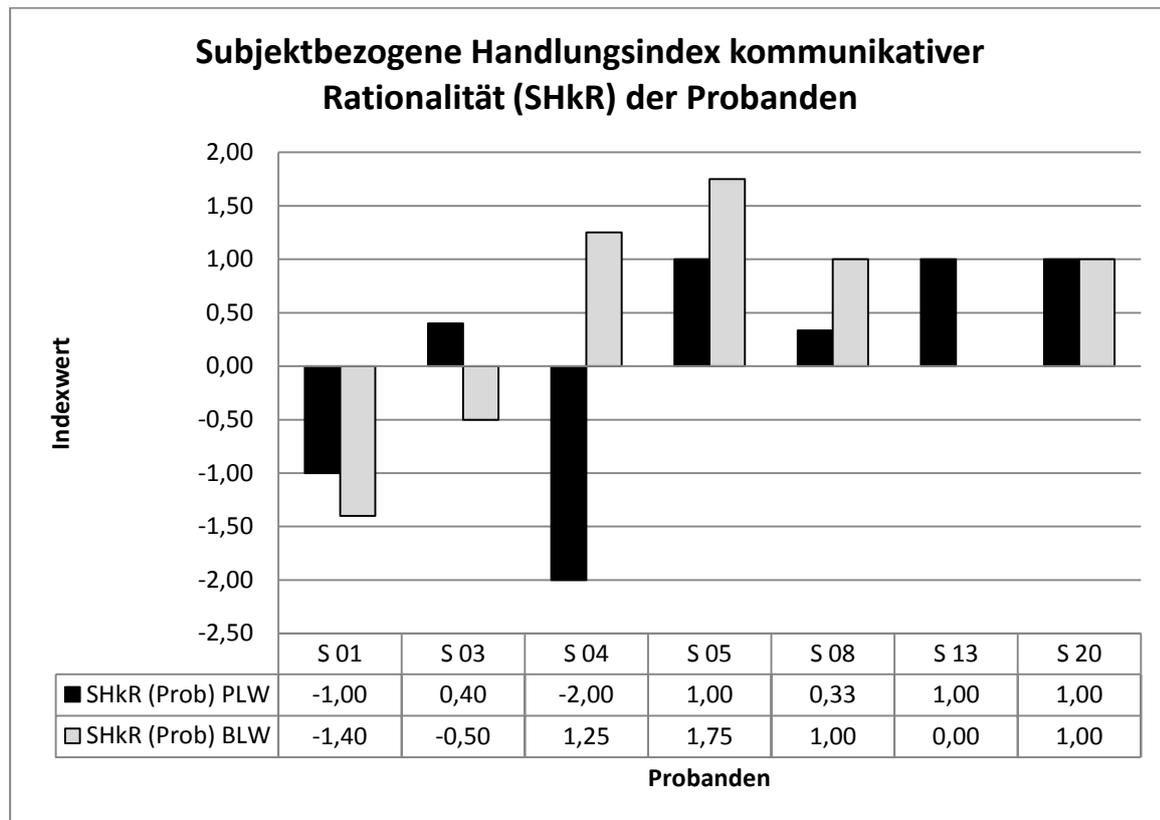
Um die jeweiligen Handlungsanteile kommunikativer und instrumenteller Rationalität der Probanden zu einem Gesamtbild kommunikativen Handelns zusammenzufügen, mussten die normierten Handlungsbestandteile gegeneinander abgewogen werden. Diese Aufgabe übernimmt der „subjektbezogene Handlungsindex kommunikativer Rationalität“ (SHkR)¹⁹⁹:

$$SHkR (Prob)_{PLW,BLW} = \frac{(\sum KR - \sum IR)}{\sum \text{Handlungssituationen pro Interview}}$$

Der SHkR bringt einen personenbezogenen Gesamtwert zum Ausdruck, der die kommunikative Handlungsrationaleität beschreibt, die beim Handeln in einer bestimmten Lebenswelt gezeigt wurde. Abbildung 21 zeigt die Handlungsrationaleität des Handelns der Probanden in der privaten (PLW) und der beruflichen Lebenswelt (BLW).

¹⁹⁹ Der „SHkR“ normiert und verrechnet die Handlungsanteile in einem Schritt.

Abbildung 21: Subjektbezogene Handlungsindex kommunikativer Rationalität (SHkR) der Probanden in unterschiedlichen Lebenswelten

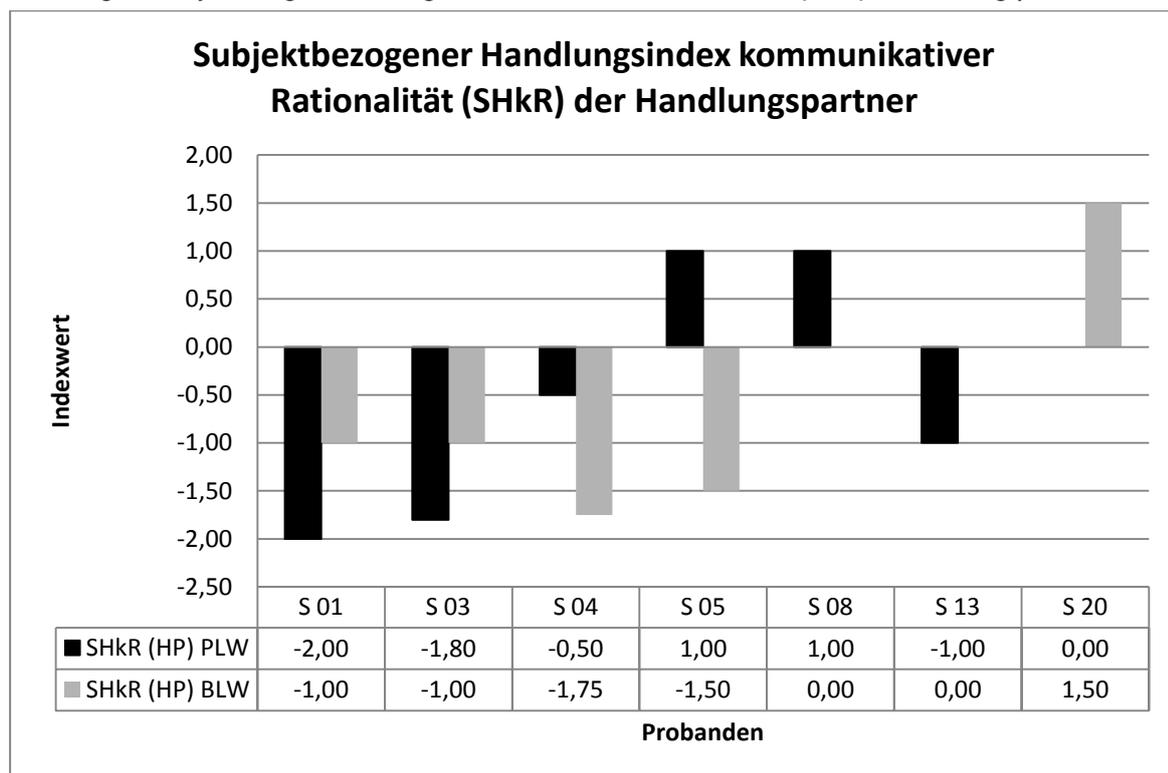


Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Bezogen auf die entsprechende Lebenswelt drückt ein positiver Indexwert aus, dass das kommunikative Handeln der Probanden dessen instrumentelles Handeln überstieg. Ein negativer Wert bringt das Gegenteil zum Ausdruck. Ist der Indexwert null, so halten sich kommunikatives und instrumentelles Handeln die Waage. Die Veränderungen der Handlungsrationaleität galt es genauer zu untersuchen. Dazu wurde das Handeln der Handlungspartner in die Untersuchung einbezogen, denn abgehoben vom Handeln der übrigen Interaktionsteilnehmer lässt sich das „Handeln in sozialen Kontexten“ weder nachvollziehen noch verstehen. Für die Handlungspartner zeigte sich folgendes Bild ihrer Handlungsrationaleität in den unterschiedlichen Lebenswelten (vgl. Abbildung 22). Die Berechnung des SHkR wurde analog zur Berechnung bei den Probanden durchgeführt:

$$SHkR (HP)_{PLW,BLW} = \frac{(\sum KR\# - \sum IR\#)}{\sum \text{Handlungssituationen pro Interview}}$$

Abbildung 22: Subjektbezogene Handlungsindex kommunikativer Rationalität (SHkR) der Handlungspartner



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

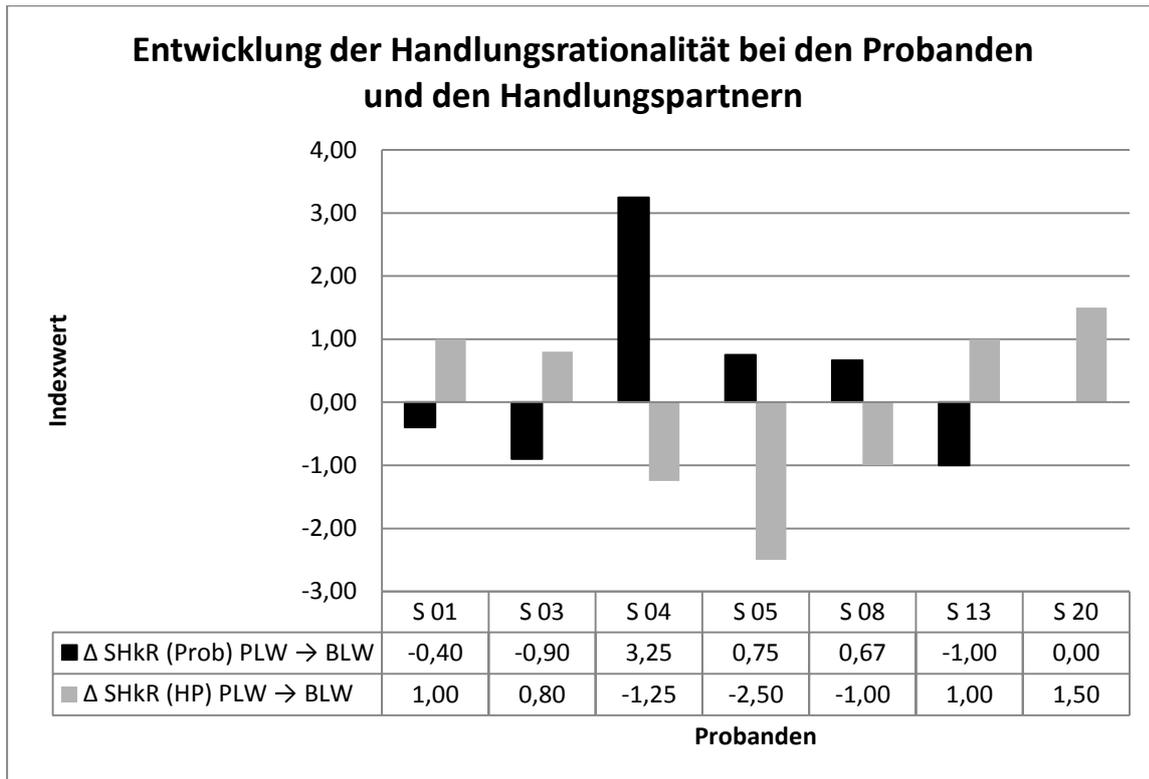
Unterschiedliche Konstellationen der Handlungsrationaliät

Um Strukturen und Regelmäßigkeiten in den Untersuchungsergebnissen aufdecken zu können, mussten die Handlungsrationaliät der Probanden und der Handlungspartner in den beiden Lebenswelten genauer untersucht werden. Das war jedoch nur mit einem handhabbaren Merkmalsraum sinnvoll zu machen. Daher wurde zunächst geschaut, wie sich die Handlungsrationaliät von der privaten (PLW) zur beruflichen (BLW) Lebenswelt bei den Interaktionspartnern verändert hat²⁰⁰. Abbildung 23 zeigt das Ergebnis, es wurde folgendermaßen berechnet:

$$\Delta SHkR (Prob/HP)_{PLW \rightarrow BLW} = SHkR (Prob/HP)_{PLW} - SHkR (Prob/HP)_{BLW}$$

²⁰⁰ Die private Lebenswelt bildet den Ausgangspunkt, von dem aus die Veränderungen der Handlungsrationaliät beschrieben wurden.

Abbildung 23: Entwicklung der Handlungsrationaltat bei den Probanden und den Handlungspartnern



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Das Ergebnis lässt unterschiedliche Konstellationen der Handlungsrationaltat bei den Interaktionspartnern erkennen. Der Merkmalsraum war jetzt so weit reduziert, dass er für die weitere Untersuchung auf enthaltenen Strukturen und Regelmäßigkeiten handhabbar erschien. Die Ergebnisse wurden nun in eine Kreuztabelle (vgl. Tabelle 18) überführt und eine Typenbildung auf erster Ebene angeregt.

Tabelle 18: Untersuchungsdimension der Überlagerungsebene 1

| Differenz der Handlungsrationaltat der Probanden | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Differenz der Handlungsrationaltat der Handlungspartner | Überlage- rungsebene 1 | Kommunikatives Handeln nimmt ab $\Delta SHkR (Prob) < 0$ | Kommunikatives Handeln bleibt konstant $\Delta SHkR (Prob) = 0$ | Kommunikatives Handeln nimmt zu $0 < \Delta SHkR (Prob)$ |
| | Kommunikatives Handeln nimmt ab $\Delta SHkR (HP) < 0$ | | | Typ C-1 S 04 S 05 S 08 |
| | Kommunikatives Handeln konstant $\Delta SHkR (HP) = 0$ | | | |
| | Kommunikatives Handeln nimmt zu $0 < \Delta SHkR (HP)$ | Typ A-1 S 01 S 03 S 13 | Typ B-1 S 20 | |

Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

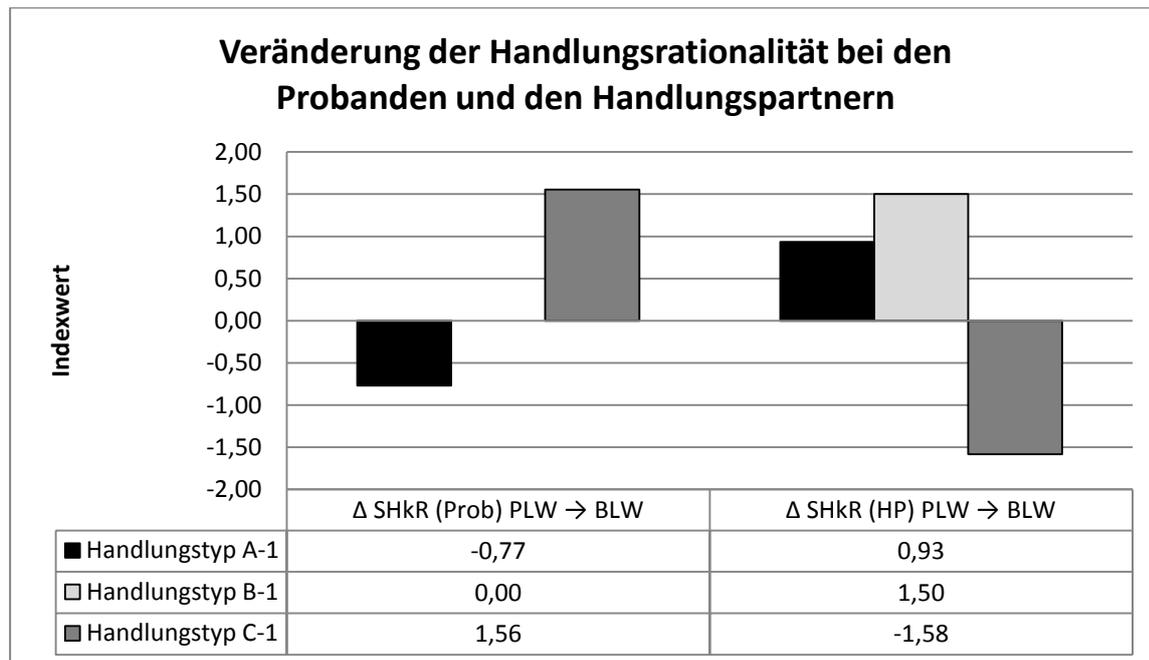
Drei unterschiedliche Handlungstypen wurden identifiziert. Sie entwickelten ihre Handlungsrationaltat in unterschiedliche Richtungen (vgl. Tabelle 19): Das kommunikative Handeln von Typ A-1 zeigte eine sinkende Tendenz, die kommunikative Handlungsrationaltat der Handlungspartner nahm hingegen zu >Instrumentelle Rationalisierer<. Typ B-1 handelte konstant rational, obwohl auch hier eine Steigerung der kommunikativen Handlungsrationaltat bei den Handlungspartnern feststellbar war >Konstante Rationalisierer<. Typ C-1 zeigte einen gegenläufigen Trend: Während die kommunikative Handlungsrationaltat dieses Typs anstieg, sank sie bei den Handlungspartnern; unter ungünstigeren Rahmenbedingungen kommunikativen Handelns steigerte Typ C-1 seine kommunikative Rationalität >Kommunikative Rationalisierer<. Abbildung 24 stellt die Entwicklung der Handlungsrationaltat bei den identifizierten Handlungstypen einander gegenüber.

Tabelle 19: Figurationen der Überlagerungsebene 1

| Überlagerungsebene | Figuration | Umschreibung | Probanden |
|--------------------|------------|----------------------------------|------------------|
| 1 | A-1 | „Instrumentelle Rationalisierer“ | S 03, S 01, S 13 |
| | B-1 | „Konstante Rationalisierer“ | S 20 |
| | C-1 | „Kommunikative Rationalisierer“ | S 05, S 08, S 04 |

Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Abbildung 24: Veränderung der Handlungsrationaltat bei den Probanden und den Handlungspartnern



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Gründe für die unterschiedlichen Konstellationen der Handlungsrationaltat

Für die Ausprägung der Handlungsrationaltat ließ sich bei dem überwiegenden Teil der Probanden eine mögliche Erklärung mit Blick auf das private Handlungsumfeld finden (vgl. Abbildung 24). Die identifizierten Handlungstypen wiesen deutliche Parallelen zur Handlungsrationaltat der Handlungspartner im privaten Lebensbereich auf (vgl. Tabelle 20): So entwickelt Typ A-1 bei einem tendenziell instrumentell geprägten privaten Handlungsumfeld seine Handlungsrationaltat ebenfalls in Richtung des instrumentellen Handelns. Die Handlungspartner von Typ C-2 handelten im privaten Lebensbereich eher kommunikativ. Als „kommunikativer Rationalisierer“ entwickelte dieser Typ seine Handlungsrationaltat in eine ähnliche Richtung. Ein analoger Zusammenhang bestand auch bei Typ B-2. Es lag nahe, dass die Bedingungen des privaten Handlungsumfelds ($SHkR(HP)_{BLW}$) Einfluss auf die Entwicklung der Handlungsrationaltat der Probanden hatten. Allerdings fand sich ein Fall, der sich diesem Einfluss offenbar widersetzte und trotz eines instrumentell geprägten Handlungsumfeldes zu kommunikativem Handeln tendierte: S 04. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die Bedingungen des privaten Lebensbereichs sich stark von denen der anderen Probanden unter-

schieden²⁰¹. Die dargestellten Zusammenhänge regten eine Typenbildung auf einer weiteren Überlagerungsebene an (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20: Untersuchungsdimension der Überlagerungsebene 2

| Handlungsrationalität der Handlungspartner in der privaten Lebenswelt | | | | |
|---|---|---------------------------------|-----------------|-------------------------|
| Überlagerungsebene 2 | | Instrumentell geprägt | Neutral | Kommunikativ geprägt |
| Handlungstypen | Typ A-1 „Instrumentelle Rationalisierer“ | Typ A-2 S 01 S 03 S 13 | | |
| | Typ B-1 „Konstante Rationalisierer“ | | Typ B-2 S 20 | |
| | Typ C-1 „Kommunikative Rationalisierer“ | Sonderfall S 04 | | Typ C-2 S 05 S 08 |

Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Das brachte die Typen: A-2, B-2 und C-2 hervor, die im Gegensatz zu den Typen der ersten Überlagerungsebene bereits biographische Elemente in Form von „erfahrener Handlungsrationalität“ der Handlungspartner enthielten. Diese Erfahrungen scheinen einen prägenden Einfluss auf die Handlungsweisen der Probanden ausgeübt zu haben (vgl. Tabelle 21, Abbildung 25).

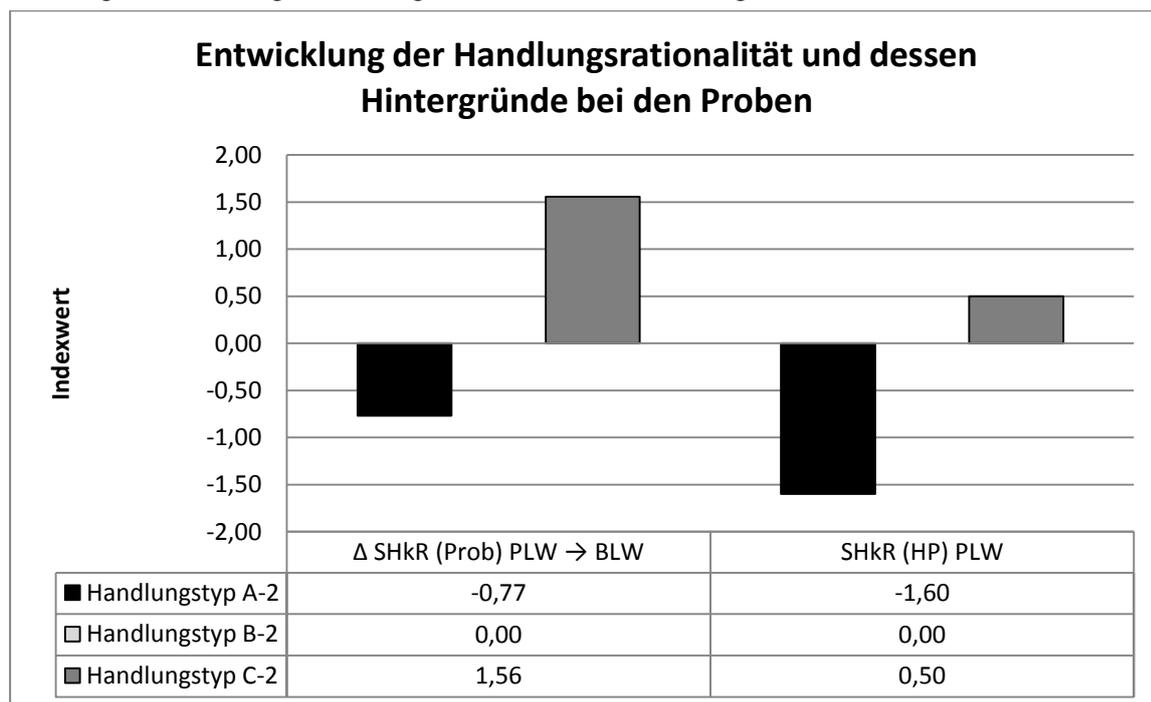
Tabelle 21: Figurationen der Überlagerungsebene 2

| Überlagerungsebene | Figuration | Umschreibung | Probanden |
|--------------------|------------|-------------------------------|------------------|
| 2 | A-2 | „Instrumenteller Hintergrund“ | S 03, S 01, S 13 |
| | B-2 | „Ausgeglichener Hintergrund“ | S 20 |
| | C-2 | „Kommunikativer Hintergrund“ | S 05, S 08 |
| | Sonderfall | | S 04 |

Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

²⁰¹ Möglicherweise waren diese sehr viel inhomogener als bei den übrigen Probanden.

Abbildung 25: Entwicklung der Handlungsrationaltat und dessen Hintergründe bei den Probanden



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

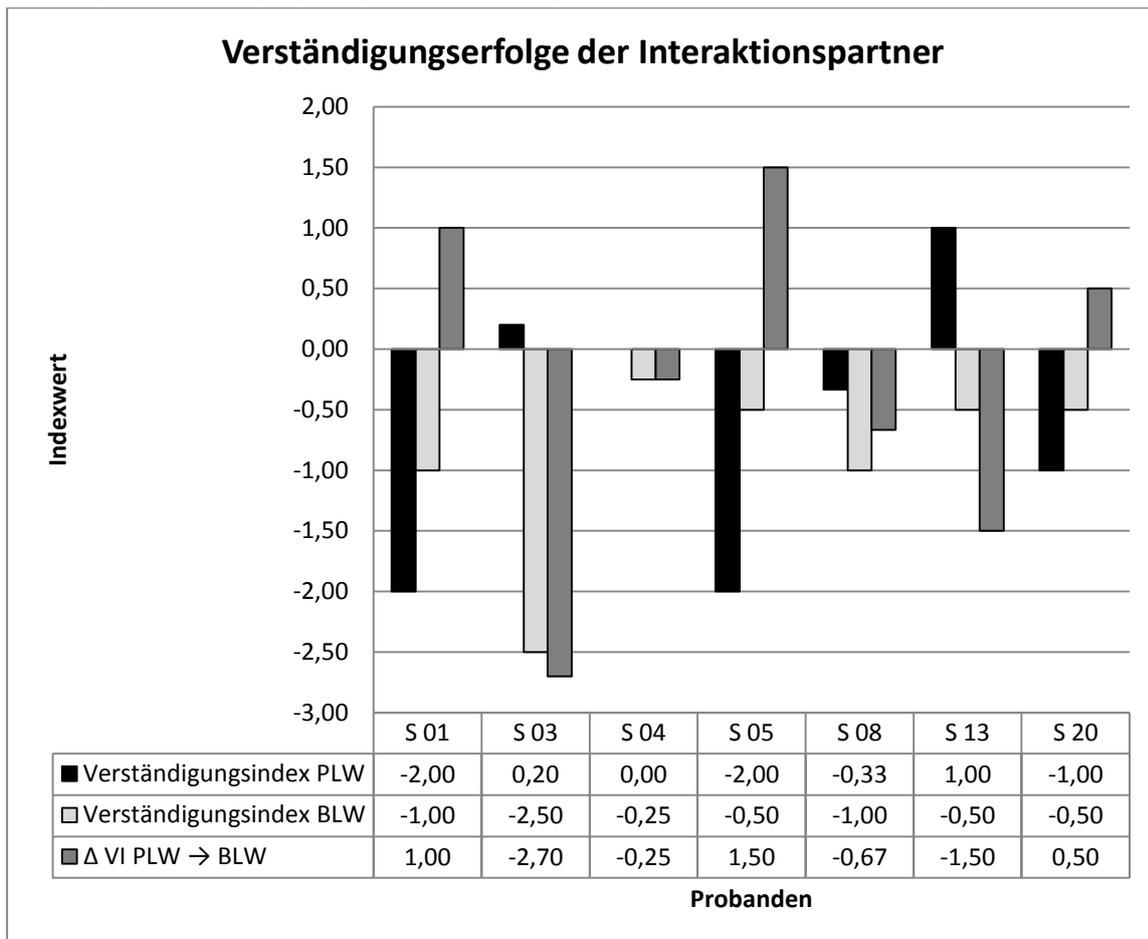
8.2 Überlagerung der Untersuchungsdimension der Handlungsrationaltat mit der Untersuchungsdimension der Verständigung

Um den Verständigungserfolg der Probanden in die Untersuchung einzubeziehen, wurde die Untersuchung in einem nächsten Schritt auf die Basiskategorie „Verständigungserfolg“ erweitert. Dazu musste der Merkmalsraum wiederum reduziert und die einzelnen Verständigungsarten zu einem Gesamtbild der Verständigung zusammengefügt werden. Nur so waren sie in einer typologischen Untersuchung handhabbar. Daher wurden die neun möglichen Einzelausprägungen (bspw. gelungene Verständigung in der sozialen Welt; gescheiterte Verständigung in der subjektiven Welt, etc.) dieser Basiskategorie zu einem Gesamtwert: dem „Verständigungsindex“ (VI) zusammengefasst. Dieser stellt gelungene und gescheiterte Verständigung der Interaktionsparteien einander gegenüber: Gelungene Verständigung bildete eine positive Summe, gescheiterte Verständigung eine negative Summe. Dissense, deren Ausgang fraglich war, erfuhren keine weitere Berücksichtigung, denn das Material ließ hier keine hinreichende Differenzierung zu. Um die Ergebnisse der Probanden untereinander vergleichbar zu machen, erfolgte wiederum eine Normierung der Ergebnisse. Der Verständigungsindex berechnet sich insgesamt wie folgt:

$$VI_{PLW,BLW} = \frac{(\sum V(+) + \sum V(-))_{PLW,BLW}}{\sum \text{Handlungssituationen pro Interview}}$$

Abbildung 26 zeigt einerseits, welchen Verständigungserfolg die Probanden in der privaten und beruflichen Lebenswelt hatten und zudem, wie dieser sich von der privaten zur beruflichen Lebenswelt veränderte.

Abbildung 26: Verständigungserfolge der Interaktionspartner in der privaten und der beruflichen Lebenswelt



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Um das Analyseergebnis auf weitere Strukturen und Regelmäßigkeiten zu untersuchen, wurde es in eine Kreuztabelle überführt (vgl. Tabelle 22). Die zuvor identifizierten Handlungstypen sollten so mit dem Verständigungserfolgen der privaten und beruflichen Lebenswelt in Beziehung gebracht werden.

Tabelle 22: Untersuchungsdimension der Überlagerungsebene 3

| Überlagerungsebene 3 | | Differenz des Verständigungsindexes (ΔVI) | | |
|----------------------|---|---|--|--|
| | | Verständigungsindex sinkt stark ($\Delta VI \ll 0$) | Verständigungsindex bleibt rel. konstant ($\Delta VI \approx 0$) | Verständigungsindex steigt stark ($\Delta VI \gg 0$) |
| Handlungstypen | Typ A-2 „Instrumentelle Rationalisierer“ | S 03 S 13 | | S 01 |
| | Typ B-2 „Konstante Rationalisierer“ | | | S 20 |
| | Typ C-2 „Kommunikative Rationalisierer“ | S 08 | | S 05 |
| | Sonderfall | | S 04 | |

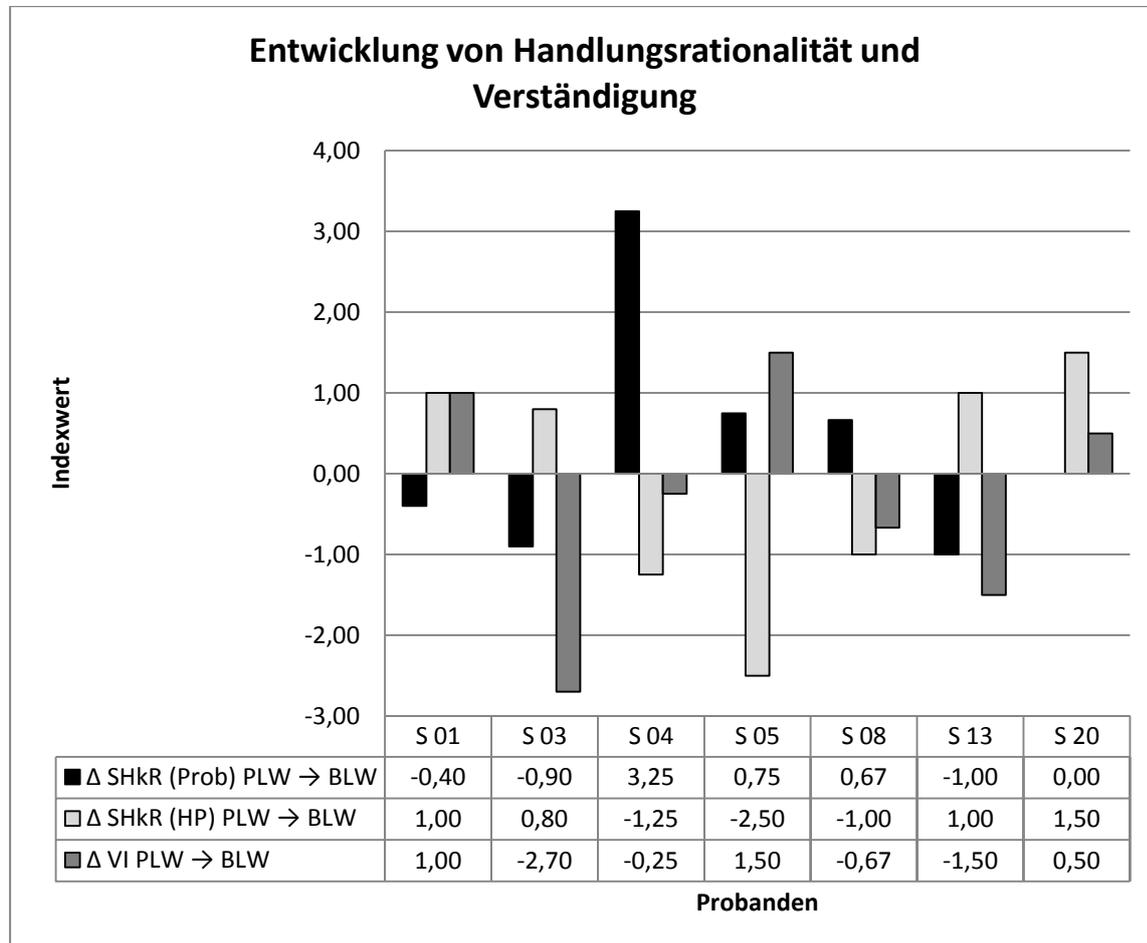
Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Bei Typ A-2 war ein deutlicher Abfall des Verständigungserfolgs zu erkennen, was durch dessen Tendenz zum instrumentellen Handeln erklärt werden könnte. Jedoch sank der Verständigungsindex des Handlungstyps C-2 trotz der Tendenz zum kommunikativen Handeln ebenfalls. Hinzu kam ein gewisser „Zerfaserungseffekt“, der sich durch das Herauslösen der Probanden S 01 und S 05 aus ihren vorherigen Typen zeigte. Den Erwartungen entgegen entwickelte sich auch Typ B-2, dessen Verständigungsindex stieg, obwohl er eine Tendenz zu konstant rationalem Handeln aufwies. Dieser Verlauf warf insbesondere hinsichtlich des Verständigungserfolgs der Probanden S 04 und S 08 Fragen auf: Bei ihnen wurde im Gegensatz zum Typ B-2 eine Steigerung der kommunikativen Rationalität festgestellt, was vor dem Hintergrund der Theorie des kommunikativen Handelns zumindest nicht zu einem Absinken des Verständigungserfolgs unter das Niveau des Typs B-2 hätte führen dürfen. Ein ähnlich paradoxer Effekt zeigte sich auch zwischen den Probanden S 01 und S 05: Beim Vergleich ihrer kommunikativen Rationalität hätte die Verständigung von S 01 deutlich weniger erfolgreich ausfallen dürfen als bei S 05 (vgl. Abbildung 27).

Insgesamt betrachtet warfen die zuvor unterstellten Zusammenhänge Fragen auf, welche mit der bisherigen Untersuchungsperspektive nicht aufzuklären waren. Daher wurde auf die

Handlungsrationalität der Interaktionspartner geschaut und dem erzielten Verständigungserfolg gegenübergestellt (vgl. Abbildung 27).

Abbildung 27: Entwicklung von Handlungsrationalität und Verständigung bei Probanden und Handlungspartnern



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Die fraglichen Entwicklungen der Verständigung bei den Probanden S 04, S 08 und S 20 traten deutlich hervor. Zudem zeigte sich, dass bei S 01 die Entwicklung der Handlungsrationalität und des Verständigungserfolgs auseinanderfielen. Demgegenüber ließ sich jedoch bei den Probanden S 03, S 05 und S 13 erkennen, dass jener Effekt nicht auftrat. Um ein klares Bild der jeweiligen Verläufe zu erhalten, wurden die Ergebnisse wiederum in eine Kreuztabelle übertragen und einander gegenübergestellt (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Untersuchungsdimension der Überlagerungsebene 4

| Überlagerungsebene 4 | | Veränderung des Verständigungsindex (ΔVI) | | |
|------------------------------|--|---|--|--|
| | | Verständigungsindex sinkt ($\Delta VI < 0$) | Verständigungsindex bleibt rel. konstant ($\Delta VI \approx 0$) | Verständigungsindex steigt ($\Delta VI > 0$) |
| Rationalität von ΔVI | Entwicklung des Verständigungsindexes ist rational im Sinne der Theorie des kommunikativen Handelns | Handlungsrationality (Prob) steigt | | Typ E-4 S 05 |
| | | Handlungsrationality (Prob) sinkt | Typ E-4 S 03 S 13 | |
| | Entwicklung des Verständigungsindexes ist nicht rational im Sinne der Theorie des kommunikativen Handelns | Handlungsrationality (HP) steigt | | Typ D-4 S 01 S 20 |
| | | Handlungsrationality (HP) sinkt | Typ D-4 S 04 S 08 | |

Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

Hier zeigte sich nun eine Erklärung der zuvor als fraglich identifizierten Zusammenhänge zwischen Handlungsrationality und Verständigungserfolg: Die Veränderung des Verständigungserfolgs wurde zuvor lediglich aus Perspektive der Probanden betrachtet. Wie Tabelle 23 zeigt, reichte dieser Blickwinkel nicht aus, um die Entwicklung der Verständigung zu erklären. Der Blick auf die Handlungsrationality der Handlungspartner macht deutlich, dass der Verständigungserfolg offensichtlich nicht nur vom kommunikativen Handeln der Probanden abhängt. Dies bestätigt sich lediglich bei einem Teil der Probanden: S 03, S 05 und S 13. Bei: S 01, S 04, S 08 und S 20 hing der Verständigungserfolg im Gegensatz dazu nicht von ihrer eigenen, sondern von der Handlungsrationality der jeweiligen Handlungspartner ab. Diese Erkenntnisse führten gewissermaßen zu einer teilweisen Auflösung und einer Neukombination der zuvor identifizierten Typen. Dadurch entstand eine neue Typologie (vgl. Tabelle 24), die nur noch zwei Typen enthielt und die „Urtypen“ A-2, B-2, C-2 (vgl. Tabelle 22) neu kombinierte.

Tabelle 24: Figurationen der Überlagerungsebene 4

| Überlagerungsebene | Figuration | Umschreibung | Probanden |
|--------------------|------------|----------------|------------------------|
| 4 | E-4 | „Beeinflusser“ | S 03, S 13, S 05 |
| | D-4 | „Passagiere“ | S 01, S 04, S 08, S 20 |

Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Grundlage des ausgewerteten Untersuchungsmaterials

9 Weitere Ausformung der typologischen Struktur mit handlungsleitenden Aspekten der Triade der Absicht

Die Überlagerung der Untersuchungskategorien führte zu zwei Handlungstypen, die sich sehr deutlich voneinander abgrenzen ließen. Sie werden umschrieben als die „Beeinflusser“ und die „Passagiere“. Dabei umfasst der Typ „Beeinflusser“ drei Probanden und der Typ „Passagiere“ vier Probanden. Im Wesentlichen unterscheiden sich diese Handlungstypen dadurch, ob ihnen ein gewisser Spielraum, in welchem sie ihre Handlungskompetenz entfalten konnten, zur Verfügung stand oder besser gesagt eingeräumt wurde. Bevor jedoch auf die unterschiedlichen Charakterzüge beider Typen eingegangen wird, sollen zunächst ihrer Gemeinsamkeit herausgestellt werden, um auf dieser Grundlage den Kern ihrer Verschiedenheit aufzuzeigen.

So bestehen beide Handlungstypen aus dem Figurationstyp der „kommunikativen Rationalisierer“, welcher seine Handlungsrationalität, der Name mag es unschwer vermuten lassen, in kommunikative Richtung entwickelt. Dabei bewegt er sich jedoch in einem beruflichen Handlungsumfeld, in welchem das Handeln der Gegenseite stärker instrumentell rationalisiert wird, als er es im privaten Handlungsumfeld vorfindet. Der „kommunikative Rationalisierer“ zeigt sich hiervon nicht beeinflusst, was ihm im Vergleich zur Gruppe der „instrumentellen Rationalisierer“, einem weiteren Subtyp beider Handlungstypen, besonderes Gewicht verleiht. So entwickeln die „instrumentellen Rationalisierer“ ihrer Handlungsrationalität, trotz eines Handlungsumfelds, das stärker dazu neigt, Handlungen kommunikativ zu rationalisieren, in die Gegenrichtung. Damit zeichnet dieser Typ gewissermaßen einen Gegenentwurf zur „Performanz“ des kommunikativen Rationalisierers. Von kommunikativer Handlungsrationalität der Handlungspartner unbeeinflusst (wahrscheinlich ebenso wie von instrumenteller Handlungsrationalität, was jedoch nicht explizit nachgewiesen wurde) zeigt sich der „konstante Rationalisierer“. Er stellt einen weiteren Subtyp dar, der allerdings nur als Bestandteil des Typs „Passagiere“ identifiziert wurde. Obwohl sich der „konstante Rationalisierer“ in beruflichen Handlungssituationen in einem kommunikativeren Handlungsumfeld als in privaten Handlungssituationen befindet, neigt er nicht dazu, die kommunikative Rationalität des eigenen Handelns zu steigern, sondern handelt konstant rational.

Die eingehendere Untersuchung dieser Effekte zeigte einen Zusammenhang zwischen beruflichen und in privaten Handlungssituationen der Probanden, anhand dessen die Effekte erklärt werden konnten. So entwickelten die Probanden ihre Handlungsrationalität in beruflichen Handlungskontexten in Richtung jener Handlungsrationalität, welchen sie sich in privaten Handlungssituationen gegenüber sahen. Damit reproduzieren sie gewissermaßen ihnen bekannte und vertraute Handlungsarten und –muster und räumten ihnen auch unter den jeweiligen Bedingungen der beruflichen Handlungssituationen die größte Erfolgchance ein. Die Machtverhältnisse zwischen privaten und beruflichen Situationen, unter welchen die drei Typen handelten, ändern sich dabei kaum. In diesem Sinne erkennen die unterschiedlichen Subtypen wahrscheinlich Rahmenbedingungen der Handlungssituation wieder und richten ihr Handeln danach aus. Hier zeigt sich bei den Subtypen gewissermaßen ein Handlungsschema, das ihnen fest eingeprägt zu sein scheint. Vor diesem Hintergrund reproduziert der „instrumentellen Rationalisierer“ in der beruflichen Interaktionssituation, die ihm bekannt Charakteristika aufweist (bspw. Machtstrukturen), bspw. jenes instrumentelle Handeln, welches er sich in privaten Handlungssituationen gegenüber sah und als erfolgreich erkannt und erlebt hat. Wohlgedacht geht es darum, welches Handeln dem entsprechenden Typen als das erfolgsversprechendste vorgeführt wurde. Die Subtypen reproduzieren ihr privates Handeln nicht eins zu eins, sondern ändern ihre Handlungsrationalität in die Richtung, welche ihnen von den jeweiligen Handlungspartnern gezeigt wurde. Dabei spielt es keine Rolle, ob sich das berufliche Handlungsumfeld als kommunikativer erweist.

Soweit zeigen sich Gemeinsamkeiten zwischen den charakteristischen Merkmalen beider Handlungstypen. Unterschiede weisen die beiden Handlungstypen „Beeinflusser“ und „Passagiere“ an der Stelle auf, wo es um das Gestalten und den Einfluss auf Handlungssituationen geht, welchen sie sich in beruflichen Handlungssituationen gegenüber sahen.

Die „Beeinflusser“

Die „Beeinflusser“ befinden sich in beruflichen Handlungssituationen, welche ihnen einen gewissen Spielraum zu deren Mitgestaltung einräumt. Dies zeigt sich daran, dass sie über ihr Handeln – oder besser und präziser gesagt über ihre Handlungsrationalität – Einfluss auf den Ausgang einer Interaktionssituation nehmen (können). In diesem Sinne liegt die Steuerung

von Verständigung zwischen den Interaktionsparteien zu einem Teil in ihren Händen, was zwangsläufig zu

einer positiveren Situations- und Selbstwahrnehmung führen muss als beim Handlungstyp „Passagiere“. So ist bspw. das Handeln des Probanden S 05 zu erklären, welches trotz eines massiv instrumentell geprägten betrieblichen Handlungsumfeldes geprägt ist, kommunikatives Handeln aufrecht zu erhalten.

Die „Passagiere“

Die „Passagiere“ hingegen stehen der Handlungssituation ohne direkte Einflussmöglichkeit gegenüber. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass ihnen kein Spielraum zum Gestalten ihres Handelns bleibt, bzw. gelassen wird. Somit ist dieser Handlungstyp in der Handlungssituation auf die passive Seite verwiesen. Die eigentliche Aktion geht dabei vom Handlungspartner aus und entscheidet letztendlich auch darüber, ob es in der Situation zu Verständigung kommt oder nicht. Jene Konstellation spiegelt sich ganz deutlich anhand jener Untersuchungsergebnisse wieder, die unabhängig von der jeweiligen Handlungsrationalität der „Passagiere“, Verständigung in Abhängigkeit der Handlungsrationalität der entsprechenden Handlungspartner zustande kommen lassen oder nicht. So handelt S 04 bspw. in beruflichen Handlungssituationen ausgesprochen kommunikativ. Auf Verständigung zwischen den Handlungspartner hat diese Handlungsweise dabei aber keinen Einfluss, denn diese sinkt.

In dieser Hinsicht müssen derartige Handlungsweisen der Probanden sogar als ausgesprochen unnütze Verschwendung von Kraft und Mühe betrachtet werden. Die Vermutung liegt nahe, dass sich innerhalb des Typs „Passagiere“ Probanden befinden, welche hinsichtlich der Rationalisierung ihrer Handlungen in beruflichen Interaktionssituationen ähnliche Konsequenzen gezogen haben und zu kräfte- und müheschonenden Handlungsweisen übergegangen sind. Was im Übrigen nicht verwunderlich ist, sondern als äußerst rationales Handeln bezeichnet werden müsste. Vor diesem Hintergrund führt die Beschneidung des Handlungs- und Gestaltungsspielraums der Handelnden vornehmlich zu einer Reduktion von Motivation und Engagement.

10 Kennzeichen der Subjekte: Illustration der Handlungstypen

Was sind die Eigenarten und Kennzeichen der Handlungstypen? In einem nunmehr letzten Schritt wird das empirische-qualitative Material zu einer Illustration der beiden herausgear-

beiteten Handlungstypen verwendet. Es werden jeweils Textpassagen herangezogen, die zur endgültigen Ausschöpfung des empirischen Materials dienen. Innerhalb des entwickelten Forschungsdesigns ist eine tiefere Ausschöpfung nicht mehr möglich. Hierzu wären Beobachtungsstudien oder andere qualitative Instrumente notwendig. Gleichwohl zeigen die im Folgenden abgedruckten Textausschnitte – gegliedert nach den Kategorien der „Triade der Absicht“ – die „Kraft“ der entfalteten Typologie: Die „Passagiere“ sind charakterisierbar durch instrumentelle, biographiebedingte und von der Situation sowie dem Handlungspartner stark abhängige Handlungsrationaltäten; die „Beeinflusser“ zeigen deutliche Tendenzen bei der Verständigung mit ihren Handlungspartnern, Einfluss auf die Handlungssituation zu nehmen bzw. sich nicht von ihr überformen zu lassen.

| Bereich | Die „Passagiere“ | Die „Beeinflusser“ |
|------------------------|--|---|
| „um-zu“-Aspekte | <i>„auf der anderen Seite habe ich gesagt, was mich belastet muss ich ja auch aussprechen und (...) ja so haben wir uns ausgesprochen aber es ist jetzt nicht so.. (...) es ist keine Sache die jetzt dauerhaft irgendwie jetzt das Verhältnis.. (...) stören sollte oder so, so ist es jetzt nicht“ (S 08).</i> | <i>Nee, das habe ich einfach nur so in den Raum geworfen und habe da aber nie konkret mit jemandem drüber gesprochen, weil ich da auch nicht für irgendwen Partei ergreifen wollte oder irgendeine Gruppenaufspaltung haben wollte, da habe ich einfach bewusst Abstand von genommen und habe einfach nur mal in die Gruppe meine Meinung gesagt und damit hat sich die Sache für mich erledigt gehabt“ (S 03).</i> |
| „weil“-Aspekte | <i>„Also ich sage mal so das hat, das hat jetzt.. am Anfang sehr viel Zeit eingenommen (...) ich kann jetzt keinen zahlenmäßigen Wert sagen aber es hat schon die Präsentation konnte.. fast eine Woche dauern aufzubauen Präsentation mit, also wir haben ja zwei Präsentationen aufgebaut so, das konnte eine ganze Woche einnehmen (...) aber ich glaube das wir auch mittlerweile beide.. vielleicht mein Kollege mehr als ich muss ich zugeben feststellt, dass das erschwerend ist bei der Arbeit und das man.. häufiger Kompromisse eingehen sollte (...) in solchen Konflikten, dass man sich da nicht an Peanuts aufhängt und dann (...) Kleinigkeiten und so.. ja“ (S 08).</i> | <i>„Weil das eben auch so war, dass ich dann eben vielleicht mal aufgestanden bin und gesagt habe so ich suche mir jetzt eine Arbeit wovon andere dann einen Nachteil hatten, weil die Ausbilder mir dann irgendwas gegeben haben aus dem Büro gekommen sind, gesehen haben da sitzen ja schon wieder ja dann kriegen die jetzt erst mal eine Aufgabe und sei es (I: Ja) Halle fegen“ (S 03).</i> |
| | <i>„...schön aber hat mir keiner gesagt (...) ich meine okay ich hätte mich auch informieren können, aber ich meine bei so einer Sache, da gehe ich erst mal davon aus, ich muss</i> | <i>„Wie gesagt, ich versuche es normalerweise auch mit den Leuten direkt zu klären, weil das bringt doch nichts irgendwie und zum Meister zu gehen und sagen: hier der will das</i> |

| Bereich | Die „Passagiere“ | Die „Beeinflusser“ |
|--------------------------|---|---|
| | <p>mich da anmelden, also mache ich das als selbstständiger Mensch ne, (...) für Dinge die dir logisch erscheinen fragst du nicht immer Papa, ne“ (S 04).</p> <p>„Also ich habe einfach nicht .. geglaubt (...) auf gleicher Höhe, Hierarchiehöhe das alles auszuhandeln, das zu klären und das war mir bewusst, also ich bin klein, also ich bin weg und es würde mir persönlich nichts bringen“ (S 01)</p> | <p>nicht machen was ich will oder was weiß ich..“ (S 05).</p> <p>„ja das war so eine Situation also war irgendwie weiß ich nicht Montag und wir wollten eben Freitagabend dann was machen (...) bei uns mit ein paar Kollegen die ich dann eben Dienstag sowieso gesehen habe.. und ja sie wollte eben dass ich dann den Sonntagabend dann, äh den Montagabend dann den die noch anrufe oder SMS schreibe und denen irgendwie Bescheid sage (...) und.. ja das habe ich eben irgendwie nicht eingesehen weil das hat für mich keinen Sinn gemacht (...) und na ja sie bestand dann da eben drauf und.. ja dann kommen eben so Sätze wie ja wo ist denn das Problem das du die jetzt einfach mal eben anrufst und denen Bescheid sagst und.. ja und dann bin ich eben dabei geblieben ja aber ich sehe die doch morgen ist doch jetzt kein Problem und.. bei ihr steigert sich dann immer so ein bisschen im Tonfall“ (S 13).</p> |
| Situative Aspekte | <p>„Nee, nee, also es einfach nur ich bin in der Hierarchie unten und es würde sozusagen es würde nichts gut zu bringen“ (S 01).</p> <p>und darauf hat mein Chef dann gesagt ja weiß ich nicht ob wir das ausbügeln können und es war so ich (...) mein Chef in der Abteilung (...) und dann hieß es ja hier vielleicht werden wir sie gar nicht einstellen (S 01).</p> <p>„er hat es sehr gut verstanden, von Anfang</p> | <p>„wir haben die Infos auch bekommen nur eben auf, auf häufiges Nachfragen zumindest kam es einem so vor, weil verfügbar war die Info direkt nicht (...) und wir mussten dann eben immer ein bisschen warten und nicht nur was weiß ich morgens kam die Frage und nachmittags kam die Antwort, sondern zwei Tage darauf kam die Antwort“ (S 03).</p> <p>„Das, das also er war auch ich sage mal in seiner alten Klasse immer ein Opfer gewesen also er war (...) relativ kräftig gebaut (I: Ja) um nicht zu sagen wirklich fett und dadurch hatte er eben denke ich mal auch Angst gehabt anfangs oder so hat er es mir zumindest irgendwann mal erzählt, dass er eben Angst hatte, wenn er da jetzt irgendwie Schwäche zeigt oder so, dass er dann wieder genau das Gleiche hat wie vorher und ist dann erstmal ja mehr oder weniger aggressiv gegen andere vorgegangen hat sich seine Opfer ausgesucht“ (S 03).</p> <p>„ja genau wir sind zu zweit, also er war vor-</p> |

| Bereich | Die „Passagiere“ | Die „Beeinflusser“ |
|---------|---|---|
| | <p><i>an ne und er hat dann auch, ich hab ihm das und er war eigentlich auch der Einzige, ich glaube fast der Einzige der es sofort verstanden hat, weil er war mit mir dort, er hat gesehen, dass ich nichts zu Mittag esse ne“ (S 04).</i></p> | <p><i>her schon da, kurz.. (...) und hat eine andere Aufgabe erledigt.. und ich bin dann dazu gekommen.. und ja erste Aufgabe war dann, dass wir eine Maschine zusammenschrauben sollten, also er hat die Einzelteile auf den Boden gelegt und hat gesagt hier macht , wir hatten da keine Ahnung wo irgendein Teil hinkommt (...) und er hat gesagt ja ja man sieht das schon macht das mal, bis heute Abend ist das fertig.. und ja das waren – nee, bis zum nächsten Tag den Abend ist das fertig“ (S 13).</i></p> |
| | <p><i>„das, das kriegt man auch manchmal zu hören, also immer nur so ich meine du sagst es nicht direkt jemandem so direkt ins Gesicht normalerweise (...) und aus denen ihrer Sicht dann okay... die können nicht das, was ein normaler Mechatroniker (..?) kann, warum soll ich denen ein Abschlusszeugnis geben mit welcher Berechtigung soll ich denen das geben und dieses, das kann ich schon verstehen ne (...) diese Motivation zu sagen.. warum soll ich denn denen das geben, wenn die nicht können wie die (...) warum soll ich denn denen das geben, kann ich verstehen, der Ansatz ist klar: die können nicht das Gleiche... was glaube ich ein fehlendes Verständnis ist, das ist ja nicht das Ziel ist von uns, als Mechatroniker zu arbeiten“ (S 04).</i></p> | |
| | <p><i>„klar es muss jeder mal lernen... Aufgaben zu machen die ihm nicht gefallen, bin ich vollkommen der Meinung ich meine habe ich ja beschrieben als Kind, das man helfen musste auch das ist vollkommen richtig, aber diese, diese Zweiklassentrennung... das kann ich auf den Tod nicht ab (I: Du meinst) das ich als Mitarbeiter zweiter Klasse behandelt werde (...) und wenn das jemand tut mit mir, dann... kann ich mit dem nicht gut sage ich mal, dann wird das nicht gut laufen (...weil ich mich da übervorteilt fühle sage ich mal und das ist halt teilweise schon passiert“ (S 04).</i></p> | |
| | <p><i>„in dem Moment das dann, oder in den Wochen dann wo dann halt dann ich mich dann schlecht behandelt gefühlt habe.. wo</i></p> | |

| Bereich | Die „Passagiere“ | Die „Beeinflusser“ |
|------------------------------|---|---|
| | <p><i>das dann zum Tragen kam, das man einfach.. ich wurde behandelt wie der Trottel halt und dann aber auch wie der kleine Schuljunge, der nichts weiß und da habe ich mich vollkommen verarscht gefühlt und da hatte ich keinen Bock mehr“ (S 04).</i></p> <p><i>„ja gesagt wurde ihr habt jetzt Zeit zum Lernen oder so oder wo hätte gesagt haben ja wir können ja noch einen Fräs-Lehrgang machen oder Schweißen alles so Dinge, die vielleicht mal ganz interessant gewesen wären einfach, einfach mal gemacht zu haben (...) weil die Maschinen sind da es müsste sich nur ein Ausbilder finden, der sich mal einen Tag oder zwei oder drei wir waren ja sowieso nur drei Tage im Betrieb einfach sich mal vielleicht auch Grüppchenweise, müssen ja nicht alle auf einmal sein dahin stellt und ein paar Sachen dazu erzählt aber das war eben so, so gar nicht vorhanden, nicht vorgesehen wurde auch nicht gemacht kostet Geld, warum oder welches Geld das auch immer kostet“ (S 03).</i></p> | |
| Biographische Aspekte | <p><i>„ich hatte erst überlegt ob ich halt ein Studium mache was mir Spaß macht, was mir liegt, aber dann war die große Sorge was machst du danach damit, weil ja (...) Politik hätte ich gerne studiert oder zum Beispiel auch Schauspiel oder so ja (...). Ich hätte gerne irgendwas, ja Kreatives gemacht äh, also ich hätte mich halt vor allem das Studium gereizt alles zu Lernen die ganzen.. weiß ich nicht (...) so ein bisschen auch sich über das Leben Gedanken zu machen.. oder zum Beispiel so Psychologie hätte mich auch wahnsinnig interessiert (...) ja so Sachen sich mit der Welt beschäftigen (...) mit den Menschen.. (...) aber das war für mich halt.. ja viele Sachen die ich hätte machen können (...) oder wo ich auch Interesse dran habe einfach.. aber die Entscheidung war auch, was stellst du dir für das Berufsleben vor.. (...) und da.. ja da hat das jetzt bei dem Studium was ich mache schien mir das am besten.. das ich mir da vorstellen kann, da wirklich drin zu arbeiten und mit interessanten Sachen.. (...) auch Geld zu verdienen richtig (...) Aufstiegschancen Möglichkeiten.. in</i></p> | <p><i>„Ja, also ich habe eigentlich zum, zum Abi-Zeitpunkt habe ich schon gewusst was ich eben machen will, also ich wollte (...) ich wusste Ingenieur und es gab ja diverse Schülerpraktika, hatte erst gedacht ich mache was mit Computern tatsächlich Systemadministration so die Richtung, weniger Programmierung, habe aber festgestellt über ein Praktikum, dass es zu monoton ist (...) also ich fand es zu monoton habe dann ein Praktikum gemacht in der Konstruktion.. das fand ich ganz gut“ (S 03).</i></p> |

| Bereich | Die „Passagiere“ | Die „Beeinflusser“ |
|---------|--|---|
| | <p>einem großen Unternehmen zu arbeiten vielfältiger Arbeitsplätze sich aussuchen zu können (...) guter Arbeitsmarkt“ (S 20).</p> | |
| | <p>„Ja deutlich ausgesprochen und teilweise auch hart ausdiskutiert, also dann (...) also dann hat man sich hingesezt ja aber da bin ich ja nicht der Meinung und dann haben wir, meine Eltern gesagt ja aber pass auf (...) so und so ist es und das wollen wir nicht und das machen wir nicht und das und das wegen also wir wurden oft vor gefälltten Entscheidungen gestellt, das.. meine Eltern haben eigentlich sehr auch den.. den Willen gehabt uns Dinge zu erklären und das wir die verstehen (...) und nicht nur einfach du machst das jetzt nicht, ist mir egal was du dazu denkst und diskutieren will ich darüber nicht, so was gibt es auch mal als Eltern das man einfach sagst jetzt das ist einfach so ne gibt es ja auch beim Chef einfach mal er sagt dann halt jetzt will ich aber das du das so machst ist mir egal was du denkst, gibt es ja selten doch mal“ (S 04).</p> | <p>„Stichwort Hausaufgabenkontrolle und solche Dinge ist, ist das bei deinen Eltern ausgeprägt.. solche Sachen oder wie würdest du das sagen S13: Bei meinem Vater nicht so, bei meiner Mutter schon, also mein Bruder und ich waren nicht so die, die Schule für besonders wichtig gehalten haben da war dann Sport oder Ähnliches immer vorrangig.. und also sie war da schon relativ hinterher, dass das eben auch läuft... ja und so kam das dann halt, dass sie dann auch gefragt hat na was ist mit Hausaufgaben und dies und das, ja Mama, machen wir noch und.. wie das immer so ist (...) ja, also wurde dann immer weniger (...) weiß nicht warum, vielleicht hat sie gemerkt es hat sowieso keinen Sinn“ (S 13).</p> |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Zum Abschluss dieses Untersuchungsschritts sei festgehalten. Die „Conti-Studierenden“ lassen sich mit der hoch differenzierten Analysetechnik zwanglos in einem binären Schema darstellen: Die „Passagiere“ bleiben – die herangezogenen Textpassagen illustrieren dies überdeutlich – ihrer Biographie und ihren Weltinterpretationen verhaftet. Die „Beeinflusser“ können auf erfolgsbetonte lebensgeschichtliche Erfahrungen zurückgreifen und sind viel eher in der Lage, sich den Handlungssituationen und den Handlungspartnern gegenüber produktiv zu behaupten.

Rückblickend zeigt sich mit diesen illustrierenden Interviewpassagen die unterlegte Stringenz des qualitativ inhaltsanalytischen Verfahrens, aber auch ihre Grenze. Beginnend mit qualitativen Erkundungen als Stachel gegen die an der Oberfläche verbleibenden quantitativen Untersuchung erscheinen nunmehr die „Conti-Studierenden“ in einem neuen und überraschenden Licht: Waren sie vorher eher Objekte ihrer Ausbildungsstätte (und der quantifizierenden Wissenschaft) so gewinnen sie – im Laufe der qualitativen Untersuchung, trotz der auch hier nicht zu vermeidender Abstraktion – Leben; sie bekommen ein Gesicht, sie werden

zu Handlungssubjekten, in denen sich die Vielfalt ihrer Welt widerspiegelt. Würde man alleine unter Berücksichtigung der binär organisierten Typologie bei der Continental AG das Ausbildungsformat ändern, hätte dies enorme Folgewirkung für das gesamte hochschuldidaktische Setting. Die Ausbildungsorganisation müsste so strukturiert sein, dass sie den jeweiligen Handlungsrationaltäten der „Passagiere“ und der „Beeinflusser“ angemessen und differenziert entgegenkommt.

V Fazit

„Zur Relevanz von Sozialkompetenz bei Führungskräften der Continental AG am Beispiel dual Studierender – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde“, lautet der Titel und mit ihm das Ziel dieser Arbeit. Die Continental AG als Impulsgeber der Arbeit ging davon aus, dass ein Großteil ihrer dual Studierenden nicht das erwartete kommunikative Geschick und soziale Bewältigungsvermögen aufwies. Damit war an diese Arbeit vor allem die Anforderung gestellt, soziale Kompetenz im Sinne einer vordefinierten Anforderungserwartung messend festzustellen. Darüber hinaus ging es aber auch darum, bereits vorhandene Dispositionen zu fördern und auf ein bestimmtes Anforderungsziel zu beziehen. Das erste und grundlegende Ziel der Arbeit lag damit in der Definition eines spezifischen, theoretischen Erklärungsmodells, mit dem sozialen Kompetenz als individuelle Möglichkeitsdimension gedacht und auf bestehende Anforderungen bezogen werden konnte. Diesbezüglich wurden drei erkenntnisleitende Dimensionen berücksichtigt: (1.) die rein *>deklarative Benennung<* eines spezifischen Verhaltens im Kontext einer bestimmten Anforderung; (2.) die *>individuelle Disposition<*, mit der die konkreten Akteure ihr soziales Leben zu gestalten gelernt haben, mit der sie Motivationen hervorbringen und Handlungsziele entwickeln; und (3.) die *>situativen Möglichkeiten<*, unter denen sich die Dispositionen der Akteure entwickeln und auf dort definierte Anforderungen beziehen lassen.

Diese drei Dimensionen waren für das weitere theoretische, empirische und analytische Vorgehen der Arbeit leitend. Sie mussten in zwei wesentlichen Forschungsschritten definiert werden (vgl. Kap. II): (A) Durch die theoretische Explikation, im Rahmen derer ein Instrumentarium zu entwickelt war, um die drei Dimensionen begrifflich zu fassen. (B) Das auf diesem Wege definierte theoretische Instrumentarium musste auf die konkrete Ausbildungssituation der dualen Studierenden in der Continental AG bezogen werden. Dies erfolgte im Zuge dreier empirischer Annäherungen (vgl. Kap. III): (a) Zunächst wurde das zuvor entwickelte theoretische Kompetenzverständnis den diesbezüglichen Erwartungen und der Bedeutungsbeimessung der Continental AG vergleichend gegenübergestellt. Hierzu wurde ein Verfahren hermeneutischen Verstehens unternehmensinterner Dokumente eingesetzt. Die Annäherungen (b und c) bezogen sich auf konkrete Akteure und/oder berufliche Handlungssituationen im Ausbildungsalltag. Diesbezüglich wurde ein Erhebungsverfahren entwickelt, mit dem sich die drei beschriebenen Dimensionen erheben und hinsichtlich möglicher Förderungen analy-

sieren ließen. Entsprechend spiegeln sich die drei Anforderungsdimensionen (1/2/3) in einer quantitativen und einer qualitativen Erhebung wieder, die mittels drei differenzierter Verfahren hinsichtlich der unterschiedlichen theoretischen Verständnisebenen ausgewertet wurden (vgl. Kap. IV). Die daraus hervorgegangenen Ergebnisse hinsichtlich der acht zentralen Forschungsfragen (vgl. Kap. 1.5) sollen im Folgenden umrissen werden:

Theoretische Explikation

Bezüglich der drei forschungsleitenden Dimensionen stellt sich zunächst die grundlegende Forschungsfrage F1:

Wie kann der Kompetenzbegriff im wissenschaftlichen Kontext eingeordnet werden?

Die Suche nach einem geeigneten theoretischen Modell gestaltete sich schwierig. Denn obwohl und gerade weil das Kompetenzparadigma in der Berufspädagogik von einer kaum überschaubaren Vielzahl von Autoren definiert und angewandt wird, fiel es schwer, einen einheitlichen Forschungsgegenstand zu identifizieren. Viele der Kompetenzdefinitionen liefern kaum den Eindruck eines zusammenhängenden Bildes, sondern eine Vielzahl abweichender Umschreibungen und Definitionen, die insgesamt auf keinen gemeinsamen, sinnhaften Ursprung verweisen. Ein solches Motiv, wie es etwa Leibniz als historischer Vordenker des Kompetenzkonstrukts sinngemäß als *>eingeborene allgemeine Prinzipien<* (Leibniz zit. nach Chomsky 1973: 72; vgl. Kap. 2.1.2) beschrieb, ist einer Vielzahl der Kompetenzdefinitionen nicht hinterlegt. Wenn Lamnek & Krell²⁰² (2010: 9; vgl. Kap. 4.3) hinsichtlich des quantitativen Forschungsparadigmas von *>Begleiterscheinungen<* sprechen, kann eben jene Kritik vielfach auch auf den Bereich der Kompetenzforschung übertragen werden. Auch hier wird fälschlicherweise etwas für die Sache selbst genommen: die Begleitelemente des Kompetenzkonstrukts – dessen *>allgemeine Notwendigkeit<* bleibt jedoch verborgen.

Genau darin aber lag trotz der schier unübersichtlichen Vielseitigkeit der hier rezipierten Ansätze ihre zentrale Gemeinsamkeit: Der Kompetenzbegriff wird zumeist instrumentalisiert und in den Dienst der jeweils eigenen Sache gestellt. Damit variierten ebenfalls die in der

²⁰² In Anlehnung an Adorno

jeweiligen Definition enthaltenen Aspekte – ob Persönlichkeitseigenschaft oder Wissens-elemente, alles wird als Kompetenz „verkauft“, wodurch die Rolle der konkreten Handlungssituation oft verschleiert wird. Paradox ist: Einige Autoren stützen sich in ihren Begriffsdefinitionen auf die Trennung von Kompetenz und Performanz – um dann in weiteren Schritten Kompetenz(en) als rein situative Erscheinungen zu bewerten. Man folgt dem Gedanken Chomskys damit keineswegs, sondern übersieht dessen sorgsame Begriffsdifferenzierung, indem Wissen, Einstellungen, Werte, etc. als Kompetenzen deklariert werden. Das Aufgreifen dieser theoretischen Tradition erschien aber im Sinn der Fragestellung dieser Arbeit unumgänglich, denn ein bloßes Messen von wie immer definierter Kompetenz kann schwerlich mit dem Ziel ihrer Förderung in Einklang gebracht werden. Es kann wohl für ein deklaratives Kompetenzverständnis dienen, mit dem definiert werden kann, was genau unter einer besonderen Anforderung zu verstehen ist und welche konkreten Handlungen hier erwartet werden. Es genügt jedoch nicht der oben dargestellten zweiten und dritten Anforderungsdimension, mit der kompetentes Handeln als Ausdruck individueller Dispositionen und situativer Handlungsmöglichkeiten denkbar gemacht werden soll: Pädagogik bedeutet hier im klassischen Sinne vom Lernenden beziehungsweise besser: vom Handelnden, auszugehen.

Hier steht in der geisteswissenschaftlichen Theorietradition des Kompetenzbegriffs ein ganzer Kanon an theoretischen Entwürfen zur Verfügung, der von der Aufklärung (Leibniz, von Humboldt) bis in die neuzeitliche Linguistik (Chomsky) und die zweite Generation der Frankfurter Schule (Baacke, Habermas) reicht, in der zeitgenössischen Debatte aber deutlich abebbt. Auf Grundlage dieses vernetzten Diskurses wurde darum zunächst ein Subjekt- und Biographie zentriertes Kompetenzverständnis entwickelt, das Kompetenz als *>universelle Strukturierungsfähigkeit<* zum Hervorbringen von Handlungen versteht. Diese sind fest an einen situativen Kontext gebunden und unterliegen vergangenheitsbezogenen Einflussgrößen – „weil“-Aspekte: Biografie, Erfahrungen, Wissen, Einstellungen, etc. – und zukunftsbezogenen Einflussgrößen – „um-zu“-Aspekte: Wünschen, Wollen, Hoffnungen, etc. Kompetenz als universelle Strukturierungsfähigkeit bedient sich den vergangenheits- und zukunftsbezogenen Elementen und inszeniert diese in einer Absicht, die dann als Handlung in Erscheinung tritt. Gründerväter dieses Verständnisses sind im Wesentlichen Chomsky, Habermas und Baacke. Auf diese Weise lässt sich Kompetenz als spezielles biografisch erworbenes praktische Strukturierungsmuster verstehen. Damit ließ sich den vorliegenden zeitgenössi-

schen Kompetenzdefinitionen zunächst ein deklaratives Verständnis entnehmen, das Kompetenzen trennscharf in beobachtbare Handlungsdimensionen unterteilt. Hier wurde zentral auf die Skalen im Rahmen des von Kanning entwickelten Inventars sozialer Kompetenzen zurückgegriffen. Sie ließen sich im Rekurs auf die oben aufgeführten geisteswissenschaftlichen Ansätze als Ausdrücke individueller Tiefenstrukturen denken, die in Form biografisch erworbener Dispositionen spezifische Ziele und Absichten repräsentieren.

Damit ließ sich kompetentes Handeln zwar als beobachtbarer Ausdruck individueller Dispositionen, nicht aber als situative Möglichkeit im Rahmen konkreter Handlungskontexte denken. Diese theoretische Anforderungsdimension ließ sich im Rekurs auf ein geisteswissenschaftliches Verständnis von sozial kompetentem Handeln entwickeln. Entsprechend lautete die *Forschungsfrage 2*:

Wie kann der Begriff „Sozialkompetenz“ im wissenschaftlichen Kontext eingeordnet werden?

Um dies zu verstehen, wurde in einem zweiten Schritt ein theoretischer Begriff situativer Umsetzungsmöglichkeiten auf der Grundlage der Theorie des kommunikativen Handelns nach Jürgen Habermas entwickelt. Sozial kompetentes Handeln in diesem Sinne ist performativer Ausdruck von Sozialkompetenz und bezieht sich auf eine spezielle Art des Handelns: nämlich das Handeln in sozialen Kontexten. Sozialkompetenz wird demnach als die Strukturierungsfähigkeit unter speziellen Handlungsbedingungen verstanden. Jedoch liegt hier erst einmal nur eine Zuspitzung, lediglich auf das einsame Subjekt bezogen vor. Was passiert, wenn mindestens ein weiteres Individuum Bestandteil der Handlungssituation wird? Die wechselseitige Handlungsstrukturierungen der Interaktionspartner haben dies zu berücksichtigen – aber wie?

Hier ließen sich im Kern zwei wesentliche Richtungen unterscheiden: normative und deskriptive Ansätze. Normative Ansätze befassen sich mit „richtigem“ Handeln. Sie urteilen über das Handeln der Interaktionspartner im Sinne von richtig oder falsch und tragen ein wertbehaftetes Urteil von extern an die Interaktionsteilnehmer heran. Deskriptive Ansätze beschreiben lediglich eine gewisse Art des Handelns, ohne eine Wertung vorzunehmen – sie sind neutral. Akzeptiert man, dass die normativen Ansätze kein Fundament für weitertreibende Analysen bieten, sondern nur bestimmte Handlungsweisen bewerten können, dann bedarf es des

Rückgriffs auf hoffnungsvollere Konzepte: Dazu wurde in diese Arbeit der Ansatz des „Kommunikativen Handelns“ nach Jürgen Habermas herangezogen. Dieser macht den Handelnden gewissermaßen einen Vorschlag, ihr Handeln auf eine bestimmte Art und Weise zu strukturieren. Hier sind die Interaktionspartner in der Handlungssituation auf sich selbst verwiesen. Der Handlungsimpuls kommt nicht von extern, sondern aus der Handlungssituation, in der die Interaktionspartner ihre Definition der Handlungssituation verhandeln – das Urteil liegt in ihren Händen. Definitionsvorschläge der Handlungssituation, die sie einander unterbreiten, rechtfertigen sie anhand von drei Bezügen: Objektive Welt – Subjektive Welt – Soziale Welt. Die Empfehlung von Jürgen Habermas ist: Kommunikatives Handeln unterstützt den Prozess der Einigung, instrumentelles Handeln ist ihm abträglich!

Damit gliedert sich das hier entwickelte theoretische Instrumentarium analog zu den skizzierten Anforderungsdimensionen in drei Teile: Anhand eines zeitgenössischen messenden Verständnis wurde eine beobachtbare Dimensionierung übernommen, der in einem zweiten Schritt in Anlehnung an die Verständnisse von Chomsky, Baake und Habermas eine individuell biografische Tiefenstruktur hinterlegt wurde. Im Anschluss an Habermas Theorie des kommunikativen Handelns kann das daraus hervorgehende konkrete Agieren nun als Ausdruck situativer Performanz-Möglichkeiten in konkreten Handlungskontexten gedacht werden.

Empirische Annäherungen

Im empirischen Teil der Arbeit stellte sich zunächst das zentrale Problem einer Verbindung zweier im Grunde divergierender Wissenschaftstraditionen: Denn obwohl durch den bloßen Kompetenzbegriff miteinander verbunden, scheidet sich der zeitgenössische Kompetenzdiskurs als situativ-empiristisch von einer rein theoretischen Wissenschaftstradition. So sehr nämlich der zeitgenössische Kompetenzdiskurs auf die theoretischen Vorarbeiten von insbesondere Noam Chomsky verweist, so wenig ist es ihm im Falle konkreter Erhebungen möglich, innere Strukturierungsmuster und situative Kontexte zu identifizieren. Dem gegenüber benennt der theoretische Diskurs wohl situative Einflussfaktoren und die Entstehungsbedingungen individueller Dispositionen. Dies geschieht jedoch bar jeglicher empirischer Grundlage. Dieses Desiderat einer Theorie-Empirie Übertragung zu füllen, sollte darum im Rahmen dieser Arbeit versucht werden.

Dazu war dreierlei notwendig: Erstens musste ein Verfahren entwickelt werden, mit dem sich die benannten theoretischen Modelle als empirische Phänomene denken, erfassen und abbilden ließen. Zweitens sollten sich die Ergebnisse dieser Erhebungen mit Dimensionen messender Kompetenzfeststellungsverfahren kompatibel erweisen. Der Feststellung einer differenzierten Oberflächenphänomenologie sollte also im Sinne Chomskys eine intrapersonale Tiefenstruktur und im Sinne Habermas eine Analyse situativen Möglichkeitskontext hinterlegt werden können. Drittens sollten genau diese differenzierten Kompetenzdimensionen im konfrontativen Abgleich mit den Erwartungen und Anforderungen der Continental AG gesetzt werden. Dies ergab drei empirische Annäherungen, deren letzte sich auf alle drei theoretischen Modelle und damit auch auf drei Auswertungsverfahren verteilt. Sie lassen sich deshalb als Annäherungen bezeichnen, da bislang keine derartige Untersuchung, die auf theoretischen Kompetenzaspekten fußt, durchgeführt wurde.

Die erste Annäherung zum hermeneutischen Verstehen von Textmaterial sollte zunächst *Forschungsfrage 3* klären:

Wie kann das Kompetenzverständnis/ bzw. das Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG im wissenschaftlichen Kontext sinnvoll eingeordnet werden?

Hier konnte den analysierten Dokumenten entnommen werden, dass die Continental AG ein dreigliedriges Kompetenzverständnis mit den Säulen: Wissen – Erfahrung – und den sog. „Big Six“ vertritt. Letztere beinhalten eine mehr oder weniger konkrete Ansammlung von Handlungsbeispielen, deren möglicher Erfolg weitgehend normativ festgelegt ist. Eine Abgrenzung von Kompetenz und Performanz wird nicht vorgenommen. Der Begriff „Sozialkompetenz“ wird zwar verwendet, jedoch nicht weitergehend spezifiziert. In seiner Verwendung kommt ihm jedoch eine wichtige Funktion bei der Personalsteuerung zu: Sozialkompetenz ist ein elementares Kriterium zur Personalauswahl der Führungskräfte des Unternehmens. Damit wurde vorab bereits deutlich, dass sich *Forschungsfrage 4* kaum anhand der zu Grunde gelegten Dokumente beantworten ließ:

Welche Unternehmenserwartungen bestehen hinsichtlich der Ausprägung von Sozialkompetenz bei den Studierenden (Bachelor of Engineering) des dual kooperativen Studiengangs der Continental AG?

Denn auf Grundlage eines derart unspezifischen Begriffsverständnisses kann schwerlich eine konkrete Rekrutierungserwartung formuliert werden. An dieser Stelle musste darum weit-

gehend offen bleiben, anhand welcher Kriterien, das Unternehmen die soziale Kompetenz künftiger Mitarbeiter/innen bemisst und entsprechende Einstellungen vornimmt. Trotzdem wurde auf zumindest abstrakter Ebene deutlich, welche Kompetenzdimensionen der Continental AG besonders wichtig sind. Dies betraf *Forschungsfrage 5*:

Welche Bedeutung misst die Continental AG Sozialkompetenz im Kontext von Führungskräfte rekrutierung und –entwicklung bei?

Denn als das unternehmensinterne Kompetenzverständnis mit den Kategorien des Inventars sozialer Kompetenzen kontrastiert wurde, ließen sich zwei Handlungsbereiche spezifizierend identifizieren, die für die Continental AG offenbar grundsätzlich, wenn auch eher pauschale Priorität haben: „Selbststeuerung“ und „Soziale Orientierung“. Der Fokus auf „Selbststeuerung“ resultiert aus einem unternehmensinternen Anpassungs- und Überarbeitungsprozess der „Big Six“, wodurch die Unternehmenserwartungen realistischer gefasst und auf die spezielle Situation der „Conti-Studierenden“ zugeschnitten werden sollten. Auf „Soziale Orientierung“ legt das Unternehmen hingegen bei allen Mitarbeitern Wert.

Die erste Annäherung durch das hermeneutische Verstehen der relevant verfügbaren internen Dokumente der Continental AG, ergab also drei wesentliche Ergebnisse: Erstens hat das Unternehmen wohl grundsätzliche Vorstellungen, welche besonderen Kompetenzen ihre Mitarbeiter/innen aufweisen sollen. Zweitens sind derartige Erwartungen aber so unpräzise formuliert und umrissen, dass sie sich kaum hinsichtlich möglicher Einstellungsentscheidungen erheben, geschweige denn fördern lassen würden. Denn drittens bringen auch die zu Grunde gelegten Dokumente ein allein phänomenologisches Kompetenzverständnis zum Ausdruck, dass, selbst wenn sich die entsprechenden Dimensionen trennscharf feststellen lassen würden, eine Kompetenzförderung im Sinn gezielter Personalentwicklung kaum möglich sein könnte.

Entsprechend wurde an dieser Stelle weitaus differenzierter elaboriert, wie der Forschungsauftrag der Continental AG zu interpretieren war: Um den eigenen Anforderungen gerecht werden zu können, braucht das Unternehmen nicht nur ein deutlich erweitertes Kompetenzverständnis, sondern auch weitergehende Methoden, mit denen situative und intrapersonale Möglichkeiten ihrer Mitarbeiter/innen sichtbar gemacht werden können. Oder im Sinn des hier entwickelten Forschungsverständnisses: Der Kompetenzbegriff der

Continental AG entspricht allenfalls und auch dies nur mit Abstrichen einem deklarativen Verständnis entsprechend einer bloß feststellenden Definition. Demgegenüber sind die zwei übrigen Anforderungsdimensionen eines individuellen und eines situativen Verständnisses schlicht nicht berücksichtigt.

Entsprechend waren damit die entscheidenden Anforderungen an ein eigenes empirisches Vorgehen im konkreten Untersuchungsfeld des Ausbildungsalltags nochmals unterstrichen. Sie betrafen hinsichtlich einer trennscharfen Differenzierung beobachtbarer Handlungsdimensionen zunächst die erste Anforderungsdimension einer deklarativen Kompetenzdimensionierung. Folglich lautete *Forschungsfrage 6*:

Welche Ausprägung von Sozialkompetenz zeigt die quantitative Untersuchung bei den „Conti-Studierenden“ in jenen vom Unternehmen favorisierten Handlungsbereichen?

Hier lag es nahe, ein erprobtes Instrument einzusetzen, das solche Eigenschaften testet. Im Rahmen der zweiten – quantitativen – Annäherung wurde ein herkömmliches Untersuchungsinstrument aus dem Bereich der Psychologie eingesetzt, das sich durch seine hohe Validität auszeichnet und in diesem Zuge eindeutig abgegrenzte Dimensionen differenziert. Bei der Untersuchung der „Conti-Studierenden“ mit diesem Instrument fielen zwei Bereiche auf, in denen sehr hohe Werte erreicht wurden: „Offensivität“ und „Selbststeuerung“. Bei der „Selbststeuerung“ korrespondiert dieses Ergebnis mit den Unternehmenserwartungen. Im Bereich der „Sozialen Orientierung“ zeigt sich jedoch, dass die Unternehmenserwartungen nicht erfüllt wurden. Auf dieser deklarativen Ebene konnten also phänomenologische Kompetenzausprägungen, Stärken und Defizite, erhoben werden. Doch musste unklar bleiben, vor dem Hintergrund welcher Motive und Dispositionen sich bestimmte Kompetenzbereiche ausprägten und warum sie sich in konkreten Situationen in so unterschiedlichen Maßen umsetzen konnten. Diese offenen Fragen sollten in einer zweiten Annäherung durch einen qualitativen Untersuchungsschritt geklärt werden. Dies betraf äquivalent der zweiten Anforderungsdimension zunächst *Forschungsfrage 7*:

Welche Ausprägung von Sozialkompetenz (bzw. des sozial kompetenten Handelns) zeigt die qualitative Untersuchung bei den „Conti-Studierenden“ in jenen vom Unternehmen favorisierten Handlungsbereichen?

Im Zuge narrativer Interviews mit insgesamt neun „Conti-Studierenden“ konnten die zuvor erhobenen Kompetenzdimensionen nochmals in der konkreten Darstellung der Untersuchungsobjekte identifiziert werden. Es zeigte sich zunächst ein Widerspruch zu den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung, denn die auch hier erhobenen Sekundärskalen wichen deutlich von den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung ab. Gerade die Bereiche „Selbststeuerung“ und „Reflexibilität“ waren hier mit den höchsten Werten aufgeladen. Es zeigte sich somit ein weiteres Manko rein quantitativer Kompetenzfeststellungsverfahren: Das Ausfüllen eines Fragebogens kann ohnehin nur die subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenz zum Ausdruck bringen, bei der zudem niemals klar wird, auf welchen Handlungskontext sich die Probanden bei dieser Selbstwahrnehmung beziehen und worauf sich die eigenen Erfolgs- oder Misserfolgsbewertung gründet. Dies konnte darum nur mit einem weiteren Auswertungsverfahren analog *Forschungsfrage 8* festgestellt werden:

Wie lässt sich das Handeln der „Conti-Studierenden“ erklären – welche Handlungsaspekte leiten das Handeln der „Conti-Studierenden“ hier?

Diese Frage musste entsprechend den formulierten Anforderungsdimensionen nun auf zwei Wegen, einem situativen und einem individuell-biografischen ausgewertet werden. Auf der zunächst situativen Auswertungsebene konturierte sich vor dem Hintergrund der Theorie des „kommunikativen Handelns“ ein tiefergehendes Bild von sozialkompetentem Handeln der „Conti-Studierenden“. Es zeigte sich, dass das Handlungsumfeld der Studierenden instrumentell geprägt war, die „Conti-Studierenden“ dagegen eher zu kommunikativem Handeln neigten. Offensichtlich boten konkrete Ausbildungssituationen also nur sehr bedingte performative Umsetzungsmöglichkeiten durchaus mobilisierbarer Kompetenzen. Der eigene Anspruch der Continental AG an das sozialkompetente Handeln ihrer Studierenden schien also auch auf dieser Ebene den bereits gestellten Handlungsbedingungen nicht zu entsprechen. Dabei ließen sich zwei wesentliche Handlungstypen identifizieren: Der erste Typ – „Beeinflusser“ – fand Raum zum Handeln und wurde bei der Beeinflussung seiner Umgebung unterstützt. Der zweite Typ – „Passagier“ – konnte diesen Raum nicht einnehmen. Seine Handlungsergebnisse waren weit stärker von seiner direkten Umwelt, den konkreten Interaktionspartnern beeinflusst. Zugespitzt: Der erste Handlungstyp beeinflusst sein Umfeld, der zweite Typ wird vom Handlungsumfeld beeinflusst. Aber auch der „Beeinflusser“ ist nicht frei von Zwängen. Er ist eher unzufrieden mit seinem Kontext, er will das Heft in der Hand

halten und kann die Strategien seines Kontextes schnell durchschauen und konsequent auf diese reagieren. Der „Passagier“ wird nicht nur vom Handlungsumfeld beeinflusst, sondern ist stärker von seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungen und seinem biographisch gelernten Verhalten geprägt; vielleicht ist er etwas unsicherer, aber vielleicht auch offener für neue Erfahrungen. Beide Typen haben ihre eigenen entwickelbaren Stärken.

Diese dritte Analyseebene liefert damit den tiefsten Einblick in die Handlungsstruktur der „Conti-Studierenden“. Allmählich klärt sich auf, was hinter den Handlungsstrukturen verborgen liegt und wo Unterstützungs- und Fördermaßnahmen anzusetzen sollten: Die „Beeinflusser“ kommen gut mit den vorhandenen Strukturen klar, sie können handeln und sind wirksam. Ihrer Entfaltung sollte weiterhin viel Raum gegeben werden. Die „Passagiere“ bräuchten einen veränderten Kontext: Sie bräuchten „Räume“ und Gelegenheiten, um ihr vielschichtiges Potential wirklich zu entwickeln. Beide Typen sind wertvoll und bereichernd für das Unternehmen. Es wäre sicherlich lohnend für die Continental AG, diese Ergebnisse in der Neuausrichtung ihres spezifischen Kompetenzkonstrukts und der Philosophie ihrer Personalentwicklung aufzunehmen und umzusetzen.

VI Verzeichnisse

11 Literaturverzeichnis

11.1 Zitierte Literatur

- Aebli, H. (1980):** Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. 1. Aufl. Denken: das Ordnen des Tuns. Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Amelang, M. (2000):** „Anlage- (und Umwelt-) Faktoren bei Intelligenz und Persönlichkeitsmerkmalen“. In: Amelang, M./ Graumann, C. F., et al. (Hg.). Enzyklopädie der Psychologie. Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Band 4. Göttingen: Hogrefe.
- Amelang, M. (2006):** Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. 6., vollst. überarb. Aufl. Kohlhammer-Standards Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amelang, M./ Graumann, C. F./ Birbaumer, N. (Hrsg.) (2000):** Enzyklopädie der Psychologie. Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Band 4. Göttingen: Hogrefe.
- Arnold, R./ Schüßler, I. (2001):** „Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung“. In: Franke, G. (Hg.). Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Asendorpf, J. B. (2007):** Psychologie der Persönlichkeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Springer-Lehrbuch. Heidelberg: Springer.
- Atteslander, P./ Cromm, J. (2003):** Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., neu bearb. und erw. Aufl. De-Gruyter-Studienbuch. Berlin: De Gruyter.
- Baacke, D. (1980):** Kommunikation und Kompetenz - Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. 3. Aufl. München: Juventa-Verl.
- Baethge, M./ Achtenhagen, F./ Arends, L./ Babic, E./ Baethge-Kinsky, V. (2006):** Berufsbildungs-PISA - Machbarkeitsstudie. Pädagogik. Stuttgart: Steiner.
- Berger, P. L./ Luckmann, T. (1999):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit - Eine Theorie der Wissenssoziologie. 16. Aufl. Fischer-/Taschenbücher Sozialwissenschaft. Band 6623. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Bortz, J./ Döring, N. (2006):** Forschungsmethoden und Evaluation - Für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl. Springer-Lehrbuch. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Brandstädter, J./ Greve, W. (1999):** „Intentionale und nichtintentionale Aspekte des Handelns“. In: Straub, J./ Werbik, H. (Hg.). Handlungstheorie: Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt/Main: Campus-Verl.: 185–212.
- Chomsky, N. (1973):** Aspekte der Syntax-Theorie. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Band 42. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Chomsky, N./ Lang, E. (1970):** Aspekte der Syntax-Theorie. 7. - 9. Tsd. Theorie : 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Continental AG (2006):** In search of global engineering excellence - Educating the next generation of engineers for the global workplace. Hannover: Münstermann.
- Daseking, M. (2008):** Ausgewählte Persönlichkeitstheorien im Überblick. Universität Bremen. <http://www.zrf.uni-bremen.de/zkpr/base/top_r05/sub1/v3.pdf>. (Zugriff am: 01. Mrz. 2011).
- Davidson, D. (1998):** „Handlungen, Gründe und Ursachen“. In: Davidson, D./ Schulte, J. (Hg.). Handlung und Ereignis. 2. Aufl., [Nachdr.]. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Band 895. Frankfurt am Main: Suhrkamp: 19–42.
- Davidson, D./ Schulte, J. (Hrsg.) (1998):** Handlung und Ereignis. 2. Aufl., [Nachdr.]. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Band 895. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diekmann, A. (1999):** „Homo ÖKOnomicus - Anwendungen und Probleme der Theorie rationalen Handelns im Umweltbereich“. In: Straub, J./ Werbik, H. (Hg.). Handlungstheorie: Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt/Main: Campus-Verl.: 137–181.
- Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007):** Handbuch Kompetenzmessung - Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Esser, H. (1999):** „Die Optimierung der Orientierung“. In: Straub, J./ Werbik, H. (Hg.). Handlungstheorie: Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt/Main: Campus-Verl.: 113–136.
- Euler, D. (Hrsg.) (2009):** Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung - Didaktische Förderung und Prüfung. 1. Aufl. Bern: Haupt.
- Europäisches Parlament/ Europäischer Rat (2008):** Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen - Amtsblatt der Europäischen Union. Europäischen Union. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>>. (Zugriff am: 06. Apr. 2011).
- Fisseni, H.-J. (1998):** Persönlichkeitspsychologie - Auf der Suche nach einer Wissenschaft ; ein Theorienüberblick. 4., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Flick, U. (1996):** Psychologie des technisierten Alltags - Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten. Beiträge zur psychologischen Forschung. Band 28. Opladen: Westdt. Verl.

- Flick, U. (2004):** „Triangulation in der qualitativen Forschung“. In: Flick, U./ Kardorff, E. v., et al. (Hg.). Qualitative Forschung: Ein Handbuch. 3. Aufl. Rororo Rowohlts Enzyklopädie. Band 55628. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, U. (2006):** Qualitative Sozialforschung - Eine Einführung. 4. Aufl., vollst. überarb. und erw. Neuausg. Rororo Rowohlts Enzyklopädie. Band 55654. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, U. (2011):** Triangulation - Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Qualitative Sozialforschung. Band 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U./ Kardorff, E. v./ Steinke, I. (Hrsg.) (2004):** Qualitative Forschung - Ein Handbuch. 3. Aufl. Rororo Rowohlts Enzyklopädie. Band 55628. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Franke, G. (Hrsg.) (2001):** Komplexität und Kompetenz - Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Frei, F./ Duell, W./ Baitsch, C. (1984):** Arbeit und Kompetenzentwicklung - Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung. Schriften zur Arbeitspsychologie. Band 39. Bern: Huber.
- Friedrichs, J. (1990):** Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl. WV-Studium Sozialwissenschaft. Band 28. Opladen: Westdt. Verl.
- Garz, D. (2006):** Sozialpsychologische Entwicklungstheorien - Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 3., erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, K. A. (1974):** Berufserziehung und kritische Kompetenz - Ansätze einer Interaktionspädagogik. Uni-Taschenbücher Pädagogik, Soziologie. Band 333. München: Reinhardt.
- Gerrig, R. J./ Zimbardo, P. G./ Graf, R. (2011):** Psychologie. 18., aktualisierte Aufl., [Nachdr.]. PSPsychologie. München: Pearson Studium.
- Girtler, R. (2001):** Methoden der Feldforschung. 4., völlig neu bearb. Aufl. UTB für Wissenschaft Soziologie. Band 2257. Wien: Böhlau.
- Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1967):** The discovery of grounded theory - Strategies for qualitative research. Observations. New York, NY: Aldine.
- Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1998):** Grounded theory - Strategien qualitativer Forschung. Hans Huber Programmbereich Pflege. Bern: Huber.
- Goodman, N. (1984):** Weisen der Welterzeugung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985a):** Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. 3., durchges. Aufl. Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Habermas, J. (1985b):** Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. 3., durchges. Aufl. Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1984):** Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1990):** Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - was leistet die Systemforschung? 10. Aufl. Theorie-Diskussion. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harré, R./ Secord, P. F. (1972):** The explanation of social behaviour. Oxford: Blackwell.
- Helfferich, C. (2011):** Die Qualität qualitativer Daten - Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jabornegg Altenfels, M. (Hrsg.) (2007):** Soziale Kompetenz: Theoretische Fundierung und Analyse des Status Quo in der oberösterreichischen Bildungs- und Wirtschaftslandschaft - Diese Studie entstand im Rahmen der Maßnahme 22: Soziale Kompetenz aus dem Strategischen Programm: Innovatives Oberösterreich 2010. Schriftenreihe Soziale Kompetenz. Linz: EDUCATION HIGHWAY.
- Jana-Tröller, M. (2009):** Arbeitsübergreifende Kompetenzen älterer Arbeitnehmer - Eine qualitative Studie in einem Telekommunikationsunternehmen. (Duisburg-Essen, Univ., Diss.). 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kanning, U. P. (2005):** Soziale Kompetenzen - Entstehung, Diagnose und Förderung. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2009a):** Diagnostik sozialer Kompetenzen. 2., aktual. Göttingen/Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2009b):** Inventar sozialer Kompetenzen (ISK) - Manual. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Kelle, U. (2008):** Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung - Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U./ Kluge, S. (2010):** Vom Einzelfall zum Typus - Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, M. (2008):** Konfliktklärung als didaktische Herausforderung - Subjektive Handlungskonzepte zur Bewältigung von Konfliktsituationen. (St. Gallen, Univ., Diss., 2008). 1. Aufl. VS research. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleemann, F./ Krähnke, U./ Matuschek, I. (2009):** Interpretative Sozialforschung - Eine praxisorientierte Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleining, G. (1994):** Qualitativ-heuristische Sozialforschung - Schriften zur Theorie und Praxis. Hamburg-Harvestehude: Fechner.

- Kleining, G./ Witt, H. (2000):** „Qualitativ-heuristische Forschung als Entdeckungsmethodologie für Psychologie und Sozialwissenschaften - Die Wiederentdeckung der Methode der Introspektion als Beispiel [19 Absätze]“. Forum Qualitative Sozialforschung (FQS). 1(1). <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1123/2493>>. (Zugriff am: 29. Jun. 2011).
- Kluge, S. (2000):** „Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung [14 Absätze]“. Forum Qualitative Sozialforschung (FQS). 1(1): Art. 14. <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145>>. (Zugriff am: 11. Sep. 2011).
- Kobelt, K. (2008):** „Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzbegriffs“. In: Koch, M./ Straßer, P. (Hg.). In der Tat kompetent: Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Berufsbildung, Arbeit und Innovation Forschung. Band 33. Bielefeld: Bertelsmann: 9–23.
- Koch, M./ Straßer, P. (2008):** „Der Kompetenzbegriff - Kritik einer neuen Bildungsleitsemantik“. In: Koch, M./ Straßer, P. (Hg.). In der Tat kompetent: Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Berufsbildung, Arbeit und Innovation Forschung. Band 33. Bielefeld: Bertelsmann: 25–52.
- Koch, M./ Straßer, P. (Hrsg.) (2008):** In der Tat kompetent - Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Berufsbildung, Arbeit und Innovation Forschung. Band 33. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krappmann, L. (1978):** Soziologische Dimensionen der Identität - Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 5. Aufl. Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart: Klett.
- Kuckartz, U. (2010):** Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, T. S. (1973):** Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. (The structure of scientific revolutions
). 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Band 25. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kumar, S./ Hsiao, J. K. (2007):** „Engineers learn „soft skills the hard way“ - Planting a seed of leadership in engineering classes“. Leadership and Management in Engineering. 7(1): 18–23. <http://shan01.tib.uni-hanno-ver.de/han/9504/ascelibrary.org/leo/resource/1/lmeeaz/v7/i1/p18_s1?view=fulltext>. (Zugriff am: 31. Jul. 2011).
- Lamnek, S./ Krell, C. (2010):** Qualitative Sozialforschung. 5., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Lang, D. S. (2008):** „Soziale Kompetenz und Persönlichkeit - Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen“. (Dissertation). Universität Koblenz-Landau. 2008. <<http://kola.opus.hbz->

nrw.de/volltexte/2008/340/pdf/Soziale_Kompetenz_und_Persoenlichkeit.pdf>. (Zugriff am: 01. Apr. 2011).

Lenk, H. (Hrsg.) (1980): Handlungslogik, formale und sprachwissenschaftliche Handlungstheorien. Handlungstheorien interdisziplinär. Band 1. München: Fink.

Leontjew, A. (1982): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen.

Lincoln, Y. S./ Guba, E. G. (1985): Naturalistic inquiry. Beverly Hills, Cal.: Sage.

Luckmann, T. (1992): Theorie des sozialen Handelns. Sammlung Göschen Grundzüge der Soziologie. Band 2108. Berlin: De Gruyter.

Marsch, S. (2010): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Ms. 2010.

Mayr, R. (2007): „Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenz auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems“. In: Jabornegg Altenfels, M. (Hg.). Soziale Kompetenz: Theoretische Fundierung und Analyse des Status Quo in der oberösterreichischen Bildungs- und Wirtschaftslandschaft: Diese Studie entstand im Rahmen der Maßnahme 22: Soziale Kompetenz aus dem Strategischen Programm: Innovatives Oberösterreich 2010. Schriftenreihe Soziale Kompetenz. Linz: EDUCATION HIGHWAY: 103–173.

Mayring, P. (2001): „Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]“. Forum Qualitative Sozialforschung (FQS). 2(1): Art. 6. <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110>>. (Zugriff am: 19. Aug. 2011).

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Aufl. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Miebach, B. (2010): Soziologische Handlungstheorie - Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Möller-Holtkamp, S. (2007): Fachintegrierte Förderung von Teamkompetenz - Evaluationsstudie über eine Projektveranstaltung zu Studienbeginn im Fachbereich Maschinenbau an der Technischen Universität Darmstadt. Berlin: Logos-Verl.

Münk, D./ Schelten, A. (Hrsg.) (2010): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung - Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. 1. Aufl. Berichte zur beruflichen Bildung. Band 8. Bielefeld: Bertelsmann.

Neubert, A. (2009): Leitkategorie: Soziale Kompetenz - Konsequenzen einer Analyse beruflicher Komplexität aus systemtheoretischer Perspektive. (Techn. Univ., Diss.--Chemnitz, 2007.). Europäische Hochschulschriftenreihe 11, Pädagogik. Band 989. Frankfurt am Main: Lang.

Nickolaus, R./ Gschwendtner, T./ Geißel, B./ Abele, S. (2010): „Konzeptionelle Vorstellungen zur Kompetenzerfassung und Kompetenzmodellierung im Rahmen eines VET-LSA bei Kfz-Mechatronikern und Elektronikern“. In: Münk, D./ Schelten, A. (Hg.). Kompetenzermittlung für die Berufsbildung: Verfahren, Probleme und Perspektiven im natio-

nen, europäischen und internationalen Raum. 1. Aufl. Berichte zur beruflichen Bildung. Band 8. Bielefeld: Bertelsmann: 251–269.

Norris, N. (1991): „The Trouble with Competence“. Cambridge Journal of Education. 21(3): 331–341. <<http://www.bibliothek.uni-regensburg.de/ezeit/?2018231> / <http://www.informaworld.com/openurl?genre=journal&issn=0305-764X> / <http://search.ebscohost.com/> / <http://www.informaworld.com/openurl?genre=journal&issn=0305-764X>>.

Oates, T. (2004): „The Role of Outcomes-Based National Qualifications in the Development of an Effective Vocational Education and Training System - The Case of England and Wales“. Policy Futures in Education. 2(1): 53–71.

Pervin, L. A./ Cervone, D./ John, O. P./ Pott, A. (2005): Persönlichkeitstheorien - Mit 156 Abbildungen und 33 Tabellen. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl. UTB Psychologie. Band 8035. München: Reinhardt.

Raithel, J. (2006): Quantitative Forschung - Ein Praxiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reble, A. (1969): Geschichte der Pädagogik. 107178. Aufl. Stuttgart: Klett>.

Rump, J./ Völker, R. (2007): Employability in der Unternehmenspraxis - Eine empirische Analyse zur Situation in Deutschland und ihre Implikationen. Heidelberg: Physica-Verlag Heidelberg.

Rutsch, M. (1980): „Handeln in entscheidungstheoretischer Sicht“. In: Lenk, H. (Hg.). Handlungslogik, formale und sprachwissenschaftliche Handlungstheorien. Handlungstheorien interdisziplinär. Band 1. München: Fink: 223–247.

Schnell, R./ Hill, P. B./ Esser, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. München: Oldenbourg.

Schröder, S. (2009): Kulturelle Differenz und Identität - Auswirkungen interkultureller Erfahrungen auf die Reintegration. 1. Aufl. Gesellschaftswissenschaften. Hamburg: Igel-Verl.

Schuler, H./ Barthelme, D. (1995): „Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung“. In: Seyfried, B. (Hg.). „Stolperstein“ Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Berichte zur beruflichen Bildung. Band 179. Bielefeld: Bertelsmann: 77–116.

Schulz von Thun, F. (2006): Das Werte- und Entwicklungsquadrat. <<http://www.schulz-von-thun.de/mod-wertquad.html>>. (Zugriff am: 17. Feb. 2011).

Schütze, F. (1977): „Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien - Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen“. (Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien, Nr. 1). Universität Bielefeld. 1977.

Searle, J. R. (1987): Intentionalität - Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Seyfried, B. (Hrsg.) (1995):** „Stolperstein“ Sozialkompetenz - Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Berichte zur beruflichen Bildung. Band 179. Bielefeld: Bertelsmann.
- Shirland, L. E./ Manock, J. C. (2000):** „Collaborative teaching of integrated product development: a case study“. IEEE TRANSACTIONS ON EDUCATION. 43(3): 343–348.
<<http://shan01.tib.uni-hannover.de/han/1407/ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=865212>>. (Zugriff am: 30. Jul. 2011).
- Siebert, H./ Nuissl, E./ Schiersmann, C. (2002):** Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Band 49. Bielefeld: Bertelsmann.
- Smith, E. E./ Nolen-Hoeksema, S./ Grabowski, J. (2007):** Atkinsons und Hilgards Einführung in die Psychologie. [2. Aufl., Übers. und Adaption der amerikan.] 14. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- Stangl, W. (2004):** Soziale Kompetenz - Begriffsbestimmung. <<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/SozialeKompetenz.shtml>>. (Zugriff am: 04. Feb. 2011).
- Stangl, W. (2006):** Persönlichkeit.
<<http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Persoenlichkeit.shtml>>. (Zugriff am: 27. Feb. 2011).
- Straub, J./ Werbik, H. (Hrsg.) (1999):** Handlungstheorie - Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Strauss, A. L./ Corbin, J. M. (1990):** Basics of qualitative research - Grounded theory procedures and techniques. 1. print. Newbury Park, Calif: Sage.
- Strauss, A. L./ Corbin, J. M. (1996):** Grounded theory - Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Tashakkori, A./ Teddlie, C. (Hrsg.) (2007):** Handbook of mixed methods in social & behavioral research. [Nachdr.]. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Umbach-Daniel, A. (2008):** Ingenieure im Topmanagement der Schweizer Wirtschaft - Schlussbericht. (Präsenz in Geschäftsleitungen und Verwaltungsräten-Karrieren und Karrierechancen). Rütter, Heinz; Wegmann, Armida; Bary de, Antoine; Pasic, Adila. Rütter+Partner. <http://www.ingch.ch/pdfs/Ingenieure_im_Top-Management_Sb.pdf>. (Zugriff am: 31. Jul. 2011).
- VDI (2004):** Stellungnahme zur Weiterentwicklung der Ingenieurausbildung in Deutschland. Düsseldorf.
- Völker, N. (2007):** Neue Anforderungsprofile für Ingenieure - Kompetenzentwicklung durch Kooperation von Universität und Unternehmen. (Techn. Univ., Diss.--Darmstadt, 2007.). Berichte aus der Werkstofftechnik. Band 2007,3. Aachen: Shaker.

- Volpert, W./ Moldaschl, M. (1999):** Wie wir handeln - was wir können - Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. InnovatopBuchreihe Positionen. Band 1. Sottrum: Artefact-Verl. Weber.
- Vonken, M. (2005a):** Handlung und Kompetenz - Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. (Univ., Diss.--Erfurt, 2004.). 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vonken, M. (2005b):** „Rezension zu Euler (2004): Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung“. bwp@. (Rezension 5-2005). <http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_5-2005_euler.pdf>. (Zugriff am: 29. Sep. 2011).
- Wagner, H.-J. (1997):** „Handlung“. In: Wulf, C. (Hg.). Vom Menschen: Handbuch historische Anthropologie. Beltz-Handbuch. Weinheim: Beltz: 708–718.
- Walzik, S. (2006):** Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern - Theoriegeleitete Entwicklung einer Lernumgebung und deren Evaluierung in Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenzen in Kooperations- und Teamsituationen. (Univ., Diss.--St. Gallen, 2006.). Wirtschaftspädagogisches Forum. Band 32. Paderborn: Eusl.
- Webb, E. J. (1966):** Unobtrusive measures - Nonreactive research in the social sciences. Rand McNally sociology series. Chicago: Rand McNally.
- Weber, M./ Winkelmann, J. (1972):** Wirtschaft und Gesellschaft - Grundriß der verstehenden Soziologie. Studienausg., 5., rev. Aufl. /. Tübingen: Mohr.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2002):** Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2002):** „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen-eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Weinert, F. E. (Hg.). Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz: 17–31.
- Wenninger, G. (2001):** Lexikon der Psychologie - in fünf Bänden. Band 3, M bis Ref. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.
- Witzel, A. (1982):** Verfahren der qualitativen Sozialforschung - Überblick und Alternativen. (Univ., Diss. u.d.T.: Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview--Bremen, 1980.). Campus Forschung. Band 322. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Witzel, A. (2000):** „Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]“. Forum Qualitative Sozialforschung (FQS). 1(1). <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>>. (Zugriff am: 10. Aug. 2011).
- Wollersheim, H.-W. (1993):** Kompetenzerziehung - Befähigung zur Bewältigung. (Univ., Habil.-Schr.--Bonn, 1992.). Frankfurt am Main: Lang.
- Wulf, C. (Hrsg.) (1997):** Vom Menschen - Handbuch historische Anthropologie. Beltz-Handbuch. Weinheim: Beltz.

11.2 Zitierte unternehmensinterne Dokumente der Continental AG

Continental AG (2007a): „ContiTech-Mitarbeiter nehmen an Unternehmensplanspiel teil“. (06.09.2007). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-insi-de/Surf_Regions/de_DE/Divisionen/contitech/hidden/newsarchiv/hidden/news_070906_unternehmensplanspiel_de.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).

Continental AG (2007b): „Cross Moves: Managing Careers across Boundaries of Functions, Countries & Divisions“. (May 2007). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/coremedia/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/processes_and_programs/initiatives_and_projects/hidden/cross_moves_en.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).

Continental AG (2007c): „Formula Student Germany - Internationaler Konstruktionswettbewerb am Hockenheimring“. Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-insi-de/Surf_Regions/de_DE/konzern/kommunikation/040_bereiche/10_internal_communication/060_produkte/ci_online/veranstaltungen/hidden/formula_student_2007_de.html>. (Zugriff am: 11. Okt. 2011).

Continental AG (2007d): „The International Profiler (TIP)“. (Nov. 2007). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-insi-de/Surf_Regions/de_DE/konzern/Personal/hr_corp_func/5060_development/prozesse_und_programme/initiativen_und_projekte/hidden/tip_en.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).

Continental AG (2008a): „BIG SIX revised“. (01.08.2008). Hannover (Hauptverwaltung Continental AG). Corporate Human Resources Development.

Continental AG (2008b): „BIG SIX revised“. (03.11.2008, deutschsprachige Version). Hannover (Hauptverwaltung Continental AG). Corporate Human Resources Development.

Continental AG (2008c): „BIG SIX revised“. (20.05.2008). Hannover (Hauptverwaltung Continental AG). Corporate Human Resources Development.

Continental AG (2008d): „Competency Based Interview Guideline“. Version 1.0. Intranet der Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5010_recruiting/download/interview_guideline_final_en.doc>. (Zugriff am: 18. Mrz. 2011).

Continental AG (2009a): „ContiTech Excellence Award 2009“. (25.06.2009). Intranet der Continental AG. C.Inside. <<https://c-inside.conti.de/generator/c->

inside/Surf_Regions/de_DE/Divisionen/contitech/hidden/news2009/allg_excellence-award-09-reminder_de.html>. (Zugriff am: 11. Okt. 2011).

Continental AG (2009b): „Corporate Executive Development Program (CEDP)“. (December 2009). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/de_DE/konzern/Personal/hr_corp_func/5060_development/prozesse_und_programme/initiativen_und_projekte/hidden/corporate_executive_development_program_en.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).

Continental AG (2009c): „HRD CYCLE: Roles & Forms Employee Dialogue Standard 2009/10“. (Oktober 2009). Intranet der Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/download/download_hrd_general/hrd_cycle/hrd_cycle_2009_standard_presentation_en.ppt>. (Zugriff am: 18. Mrz. 2011).

Continental AG (2009d): „Talent Development Process: Standardpresentation“. (January 2009). Intranet der Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/download/download_standpres/stand_pres_tdp_2009_november_en.pdf>. (Zugriff am: 18. Mrz. 2011).

Continental AG (2010a): „BIG SIX Radar –Continental’s 360°Feedback: Management Summary“. (November 2010). Intranet der Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/download/download_mgmt_sum/mgmt_sum_bigsixradar_2010_11_16_en.pdf>. (Zugriff am: 18. Mrz. 2011).

Continental AG (2010b): „BIG SIX Radar –Continental’s 360°Feedback: Standard Presentation“. (November 2010). Intranet der Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/download/download_standpres/stand_pres_big_six_radar_2010_11_16_en.pdf>. (Zugriff am: 18. Mrz. 2011).

Continental AG (2010c): „Corporate Entry Program: Standard Presentation“. (Oktober 2010). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/processes_and_programs/initiatives_and_projects/hidden/corporate_entry_program_en.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).

- Continental AG (2010d):** „Die Entstehungsgeschichte der Big Six“. (18.08.2010). Hannover (Hauptverwaltung Continental AG). Corporate Human Resources Development.
- Continental AG (2010e):** „HRD Cycle 2010/2011“. (08.10.2010). Intranet der Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/download/download_hrd_general/hrd_cycle/hrdcycle2010_sp_corporate_de.pdf>. (Zugriff am: 18. Mrz. 2011).
- Continental AG (2010f):** „Mitarbeitergespräch: Standard 2010/11“. (November 2010). Intranet der Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/download/download_hrd_forms/download_employee_dialogue/employeeedialogue_standard_german_de.xlsm>. (Zugriff am: 18. Mrz. 2011).
- Continental AG (2010g):** „The Occupational Personality Questionnaire (OPQ): Standard Presentation“. (May 2010). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/processes_and_programs/initiatives_and_projects/hidden/opq_en.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).
- Continental AG (2011a):** „Assessment Center for Executive Level: Standard Presentation“. (April 2011). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/processes_and_programs/initiatives_and_projects/hidden/assessment_center_executive_level_en.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).
- Continental AG (2011b):** „Assessment Center for Senior Executive Level: Standard Presentation“. (March 2011). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/processes_and_programs/initiatives_and_projects/hidden/assessment_center_senior_executive_level_en.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).
- Continental AG (2011c):** „Ausbildungsgespräch Praxisphase - ContiAzubi / ContiBachelor“. (01.02.2011). Hannover (Hauptverwaltung Continental AG). Corporate Human Resources Development.
- Continental AG (2011d):** „Continental Competency Model“. Intranet der Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/de_DE/konzern/Personal/hr_corp_func/5060_development/prozess>.

e_und_programme/kernprozesse/performance_mmgt/competency_model_de.html>. (Zugriff am: 24. Feb. 2011).

Continental AG (2011e): „Continental Competency Model and BIG SIX Capabilities: Standard Presentation“. (09.02.2011). Intranet der Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/download/download_hrd_projects_processes/download_b6r/competency_model_standard_presentation_en.pdf>. (Zugriff am: 18. Mrz. 2011).

Continental AG (2011f): „Continental Competency Model: BIG SIX“. Intranet der Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/hidden/hrd_cycle/competency_model/big_six_en.html>. (Zugriff am: 24. Feb. 2011).

Continental AG (2011g): „Continental Competency Model: Experience“. Intranet der Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/hidden/hrd_cycle/competency_model/hidden/competency_model_experience.html>. (Zugriff am: 24. Feb. 2011).

Continental AG (2011h): „Continental Competency Model: Knowledge“. Intranet der Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/hidden/hrd_cycle/competency_model/hidden/competency_model_knowledge.html>. (Zugriff am: 24. Feb. 2011).

Continental AG (2011i): „Continental schließt 31 Bildungspartnerschaften“. (28.03.2011). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/de_DE/konzern/kommunikation/040_bereiche/10_internal_communication/060_produkte/ci_online/projekte/hidden/2011_03_28_wissensfabrik_de.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).

Continental AG (2011j): „Der HRD Cycle“. (12.10.2011). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/de_DE/konzern/Personal/hr_corp_func/5060_development/prozesse_und_programme/kernprozesse/einleitung_de/einleitung_de.html>. (Zugriff am: 12. Okt. 2011).

Continental AG (2011k): „Development Center for Orientation: Standard Presentation“. (April 2011). Intranet der Continental AG. C.Inside. <<https://c-inside.conti.de/generator/c->

in-
side/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/processes_and_programs/initiatives_and_projects/hidden/development_center_orientation_en.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).

Continental AG (2011l): „Die Geschäftsführung: Besetzung der Geschäftsführung“. Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-insi-de/Surf_Regions/de_DE/konzern/Personal/hr_corp_func/5020_berufsausbildung/050_loocations/hannover/young_conti/20_organisation/hidden/30_wo_und_wer/geschaeftsleitung/geschaeftsleitung_de.html>. (Zugriff am: 14. Okt. 2011).

Continental AG (2011m): Global Engineering Excellence - Event Reports 2011. <http://www.conti-online.com/generator/www/com/en/continental/gee/themes/event_reports/event_report_2011_en.html>. (Zugriff am: 31. Jul. 2011).

Continental AG (2011n): „International Management Program (IMP): Standard Presentation“. (April 2011). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-insi-side/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/processes_and_programs/initiatives_and_projects/hidden/imp/imp_en.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).

Continental AG (2011o): „JUMP–Juniors Managing Projects: Standard Presentation“. (May 2011). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-insi-side/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/processes_and_programs/initiatives_and_projects/hidden/corp_jump_en.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).

Continental AG (2011p): „Leadership Entry Program“. Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-insi-side/Surf_Regions/de_DE/konzern/Personal/hr_corp_func/5060_development/prozesse_und_programme/initiativen_und_projekte/hidden/leadership_entry_program_de.html>. (Zugriff am: 11. Okt. 2011).

Continental AG (2011q): „New Senior Executive Workshop (NSEW)“. (February 2011). Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-insi-side/Surf_Regions/en_US/corporation/Human_Resources/hr_corp_func/5060_development/processes_and_programs/initiatives_and_projects/hidden/new_senior_executive_workshop_en.html>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).

Continental AG (2011r): „Philosophie des dualen Studiums“. Intranet der Continental AG. C.Inside. <<https://c-inside.conti.de/generator/c-insi->

de/Surf_Regions/de_DE/regionen_standorte/europa/deutschland/rheinboellen/04_ber
ei-
che/02_personal/5_Ausbildung/5_2_Conti%20Bachelor/baler/hidden/info_philo_de.ht
ml>. (Zugriff am: 13. Okt. 2011).

Continental AG (2011s): „Talent Development Process (TDP)“. (18.03.2011). Intranet der
Continental AG. C.Inside. <http://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/de_DE/konzern/Personal/hr_corp_func/5060_development/prozesse_und_programme/initiativen_und_projekte/hidden/hidden/details_managers/talent_development_process_en,templateId=renderPdfFromHtml.jsp.pdf>. (Zugriff am: 18. Mrz. 2011).

Continental AG (2011t): „Unternehmensinterne Unterlagen“. (Unterlagen der Ausbildungs-
abteilung). Ausbildungscenter Stöcken.

Continental AG (2011u): „Was ist ein VT?“. Intranet der Continental AG. C.Inside. <https://c-inside.conti.de/generator/c-inside/Surf_Regions/de_DE/regionen_standorte/europa/deutschland/hannover/hannover_stoe/trainingscenter/ausbildung/duale_studenten/infos/was_ist_ein_vt_de.html>. (Zugriff am: 11. Okt. 2011).

Continental AG (2012a): Betriebswirtschaft. Internetauftritt der Continental AG.
<http://www.conti-online.com/generator/www/com/de/continental/hr/themen/schueler/duales_studium/kau_fmaennisch/cwl_business_administration_de.html>. (Zugriff am: 10. Aug. 2012).

Continental AG (2012b): Duales Studium. Internetauftritt der Continental AG.
<http://www.conti-online.com/generator/www/com/de/continental/hr/themen/schueler/duales_studium/ov_1_duales_studium_de.html>. (Zugriff am: 10. Aug. 2012).

Continental AG (2012c): Elektrotechnik / Informationstechnik. Internetauftritt der Continen-
tal AG. <http://www.conti-online.com/generator/www/com/de/continental/hr/themen/schueler/duales_studium/technisch/cwl_elektrotechnik_de.html>. (Zugriff am: 10. Aug. 2012).

Continental AG (2012d): Informationen für Eltern und Lehrer. Internetauftritt der Continen-
tal AG. <http://www.conti-online.com/generator/www/com/de/continental/hr/themen/schueler/informationen_fuer_eltern_lehrer/cwl_informationen_fuer_eltern_lehrer_de.html>. (Zugriff am: 10. Aug. 2012).

Continental AG (2012e): Maschinenbau. Internetauftritt der Continental AG.

<http://www.conti-online.com/generator/www/com/de/continental/hr/themen/schueler/duales_studium/technisch/cwl_maschinenbau_de.html>. (Zugriff am: 10. Aug. 2012).

Continental AG (2012f): Mechatronik. Internetauftritt der Continental AG.

<http://www.conti-online.com/generator/www/com/de/continental/hr/themen/schueler/duales_studium/technisch/cwl_mechatronik_de.html>. (Zugriff am: 10. Aug. 2012).

Continental AG (2012g): Verfahrenstechnik / Chemieingenieurwesen. Internetauftritt der Continental AG.

<http://www.conti-online.com/generator/www/com/de/continental/hr/themen/schueler/duales_studium/technisch/cwl_vertriebstechnik_de.html>. (Zugriff am: 10. Aug. 2012).

Continental AG (2012h): Wirtschaftsinformatik. Internetauftritt der Continental AG.

<http://www.conti-online.com/generator/www/com/de/continental/hr/themen/schueler/duales_studium/kaufmaennisch/cwl_wirtschaftsinformatik_de.html>. (Zugriff am: 10. Aug. 2012).

Continental AG (2012i): Wirtschaftsingenieurwesen. Internetauftritt der Continental AG.

<http://www.conti-online.com/generator/www/com/de/continental/hr/themen/schueler/duales_studium/technisch/cwl_wirtschaftsingenieurwesen_de.html>. (Zugriff am: 10. Aug. 2012).

12 Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Kompetenzverständnis im Rahmen dieser Arbeit..... | 83 |
| Abbildung 2: Triade der Absicht..... | 94 |
| Abbildung 3: Entwicklung der Triade der Absicht..... | 96 |
| Abbildung 4: Modell der gemeinsamen Situationsdefinition und Handlungskoordination | 115 |
| Abbildung 5: Continental „Competency Model“ | 158 |
| Abbildung 6: Die aktuellen BIG SIX (seit 2008) | 161 |
| Abbildung 7: Untersuchungskategorien zur Untersuchung des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG..... | 165 |
| Abbildung 8: Untersuchungskategorien zur Untersuchung der Unternehmenserwartungen hinsichtlich Sozialkompetenz im „dualen Studiengang“ (Bachelor of Engineering) der Continental AG | 171 |
| Abbildung 9: Personalentwicklungs (PE)-Kreislauf der Continental AG | 175 |
| Abbildung 10: Auszug aus einem Mitarbeitergespräch-Bogen der Continental AG | 176 |
| Abbildung 11: Kompetenzverständnis der Continental AG | 180 |
| Abbildung 12: Erhebungsergebnis der Jahrgänge 2009 bis 2007 (Sekundärskalen) – quantitative Untersuchung..... | 192 |
| Abbildung 13: Erhebungsergebnis der Jahrgänge 2009 bis 2007 (Primärskalen) – quantitative Untersuchung..... | 193 |
| Abbildung 14: Erhebungsergebnis des Jahrgangs 2009 von T1 bis T3 (Primärskalen) – quantitative Untersuchung..... | 194 |
| Abbildung 15: Die Konstituierung des Untersuchungsgegenstands dieser Arbeit aus Perspektive der quantitativen und der qualitativen Forschungstradition..... | 201 |
| Abbildung 16: Empirische Entfaltung der Basiskategorie „Handlungen“ (Sekundärskalen-Bereich des ISK) | 244 |
| Abbildung 17: Analyseebene A – Untersuchungsergebnisse der zweiten und dritten Annäherung | 245 |
| Abbildung 18: Empirische Entfaltung der Basiskategorie „Macht/ Hierarchie“ | 247 |
| Abbildung 19: Empirische Entfaltung der Basiskategorie „Art der Handlungsrationalität“ | 251 |
| Abbildung 20: Empirische Entfaltung der Basiskategorie „Verständigungsart des Weltbezuges“ | 253 |
| Abbildung 21: Subjektbezogene Handlungsindex kommunikativer Rationalität (SHkR) der Probanden in unterschiedlichen Lebenswelten..... | 260 |
| Abbildung 22: Subjektbezogene Handlungsindex kommunikativer Rationalität (SHkR) der Handlungspartner | 261 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 23: Entwicklung der Handlungsrationaltat bei den Probanden und den Handlungspartnern..... | 262 |
| Abbildung 24: Veränderung der Handlungsrationaltat bei den Probanden und den Handlungspartnern..... | 264 |
| Abbildung 25: Entwicklung der Handlungsrationaltat und dessen Hintergründe bei den Probanden | 266 |
| Abbildung 26: Verstandigungserfolge der Interaktionspartner in der privaten und der beruflichen Lebenswelt | 267 |
| Abbildung 27: Entwicklung von Handlungsrationaltat und Verständigung bei Probanden und Handlungspartnern..... | 269 |
| Abbildung 28: NEO-PI-R | 322 |

13 Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 1: | Matrix zum Zusammenhang von Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz mit verschiedenen Performanzbereichen (nach Baethge et al.)..... | 61 |
| Tabelle 2: | Handlungskompetenzbereiche und Handlungsdimensionen (nach Euler) | 67 |
| Tabelle 3: | Kompetenzdimension unterschiedlicher Kompetenzverständnisse | 76 |
| Tabelle 4: | Performanz-Voraussetzungen der gemeinsamen Situationsdefinition | 136 |
| Tabelle 5: | Dual Studierende (Bachelor of Engineering) der Continental AG im Erhebungszeitraum (Nov. 2009 bis Jan. 2011) – Ausbildungsstandort: Hannover Stöcken..... | 143 |
| Tabelle 6: | Untersuchungskategorien der Untersuchung des Kompetenzverständnisses der Continental AG | 155 |
| Tabelle 7: | Kodier-Leitfaden zur Untersuchung des Kompetenzverständnisses der Continental AG..... | 155 |
| Tabelle 8: | Fundstellen zum Verständnis von Sozialkompetenz der Continental AG | 166 |
| Tabelle 9: | Fundstellen zu Untersuchung der Erwartungen hinsichtlich Sozialkompetenz im „Dualen Studiengang“ (Bachelor of Engineering) der Continental AG..... | 172 |
| Tabelle 10: | Untersuchungskategorie und Summe der Einzelgewichtungen hinsichtlich des Verständnisses von Sozialkompetenz der Continental AG... .. | 181 |
| Tabelle 11: | Untersuchungskategorie und Summe der Einzelgewichtungen hinsichtlich der Unternehmenserwartungen von Sozialkompetenz im „Dualen Studiengang“ (Bachelor of Engineering) der Continental AG | 182 |
| Tabelle 12: | Stichprobe und Erhebungszeitpunkte der Fragebogenerhebung mit dem „Inventar sozialer Kompetenzen“ (ISK) | 184 |
| Tabelle 13: | Sekundär- und Primärskalen des „Inventars sozialer Kompetenzen“ (ISK) | 185 |
| Tabelle 14: | Zusammenfassung der Forschungsmethodische Implikationen des vorliegenden Gegenstandsbereichs | 208 |
| Tabelle 15: | Untersuchungsebenen und –Kategorien des Basis-Kategorienschemas der qualitativen Untersuchung..... | 235 |
| Tabelle 16: | Probanden der qualitativen Untersuchung..... | 241 |
| Tabelle 17: | Empirische Entfaltung der Basis-Kategorie „Art der Handlungsrationalität“ | 250 |
| Tabelle 18: | Untersuchungsdimension der Überlagerungsebene 1..... | 263 |
| Tabelle 19: | Figurationen der Überlagerungsebene 1 | 263 |
| Tabelle 20: | Untersuchungsdimension der Überlagerungsebene 2..... | 265 |
| Tabelle 21: | Figurationen der Überlagerungsebene 2 | 265 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 22: | Untersuchungsdimension der Überlagerungsebene 3..... | 268 |
| Tabelle 23: | Untersuchungsdimension der Überlagerungsebene 4..... | 270 |
| Tabelle 24: | Figurationen der Überlagerungsebene 4 | 271 |
| Tabelle 25: | Dimensionen der Kompetenzverständnisse nach Chomsky, Habermas, Baacke..... | 313 |
| Tabelle 26: | Dimensionen der Kompetenzverständnisse nach Örter, Aebli, Stäudel | 315 |
| Tabelle 27: | Dimensionen der Kompetenzverständnisse nach Frei et al., Kanning, Erpenbeck und Rosenstiel | 317 |
| Tabelle 28: | Dimensionen der Kompetenzverständnisse nach Weinert Baethge et al. Euler..... | 319 |

14 Abkürzungsverzeichnis

| | |
|----------------|---|
| AdHR | Art der Handlungsrationalität |
| BLW | Berufliche Lebenswelt |
| BoE | Bachelor of Engineering |
| bspw. | Beispielsweise |
| bzw. | Beziehungsweise |
| Dez. | Dezember |
| ebd. | Ebenda |
| etc. | Et cetera |
| Feb. | Februar |
| Herv. i. Org.: | Hervorhebung im Original |
| HkR | Handlungsindex kommunikativer Rationalität |
| ISK | „Inventar sozialer Kompetenzen“ |
| J. | Jahrgang |
| Jan. | Januar |
| Kap. | Kapitel |
| o. Ä. | Oder Ähnliches [en; em] |
| PLW | Private Lebenswelt |
| Prob | Proband(en) |
| S 01- S 20 | Interviewmaterial |
| S. | Seite(n) |
| Sek. | Sekundärskalen des „Inventars sozialer Kompetenzen“ |
| SHkR | Subjektbezogener Handlungsindex kommunikativer Rationalität |
| sog. | Sogenannt |
| T1, T2, T3 | Erhebungszeitpunkte |
| u. a. | Unter anderem |
| u. Ä. | Und Ähnliches [en; em] |
| u. U. | Unter Umständen |
| usf. | Und so fort |
| vgl. | Vergleiche |
| VI | Verständigungsindex |

| | |
|---------------|---|
| zit. n. | Zitiert nach |
| Δ SHKR | Differenz des subjektbezogenen Handlungsindex kommunikativer Rationalität |
| Δ VI | Differenz des Verständigungsindex |

VII Anhang

15 Dimensionierung ausgewählter Kompetenzverständnisse

15.1 Kompetenzverständnisse nach Chomsky, Habermas, Baacke

Tabelle 25: Dimensionen der Kompetenzverständnisse nach Chomsky, Habermas, Baacke

| Dimension | Chomsky | Habermas | Baacke |
|---|--|--|--|
| Kompetenzdefinition/ -verständnis | Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz und Sprachverwendung. Chomsky definiert Sprachkompetenz als die Kenntnis des Sprech-Hörers von seiner Sprache. Sprachverwendung (Performanz) bezeichnet den aktuellen Gebrauch von Sprache in konkreten Situationen (vgl. Kap. 2.2). | Verständnis von „Kommunikativer Kompetenz“ im Sinne des Hervorbringens allgemeiner Strukturen möglicher Redesituationen durch die Nachkonstruktion des Regelsystems (vgl. Kap. 2.4.1). | Unterscheidung zwischen „Kommunikativer Kompetenz“ und „kommunikativer Performanz“. Verständnis von „Kommunikativer Kompetenz“ als die Fähigkeit des Menschen, die dieser in beliebigen und verschiedenen Situationen hat, potentiell situations- und medienadäquat Kommunikation auszugeben und zu empfangen, ohne an die Reize von Situationen gebunden zu sein. „Kommunikative Performanz“ meint die Aktualisierung des Verhaltens in kurzfristigen oder auch überdauernden „Verhaltenspatterns“ (vgl. Kap. 2.4.1). |
| Anmerkung | Begründer der modernen Kompetenztheorie – vor allem im deutschsprachigen Raum. | - | - |
| Verwendung des Kompetenzbegriffs im Singular oder Plural | Singular | Singular | Singular |
| Interpretation des Verständnisses im Sinne einer Disposition | ja | ja | ja |
| Interpretation im Sinne eines schöpferisch/ kreativen Verständnisses | Betonung des kreativen Aspekts der Sprache. | Die Situierung sprachlicher Ausdrücke deutet darauf hin. | Betonung des kreativen Aspekts. |

| Dimension | Chomsky | Habermas | Baacke |
|---|--|---|--|
| Kompetenzverständnis im Sinne einer Einschätzung der übergeordneten Strukturierungsfähigkeit | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Sinne einer übergeordneten Strukturierungsfähigkeit | Ja, im Sinne eines Regelsystems, welches Sätzen Strukturbeschreibungen zuordnet. | Ja, im Sinne eines zentralen Elements der Nachkonstruktion des Regelsystems. | Ja, im Sinne einer mental verankerten Regelstruktur. |
| Kompetenzverständnis im Sinne eines Fähigkeitsaspekts | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Sinne eines Fertigkeitaspekts | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Kontext von Zielaspekten | Kompetenzverständnis wird als auf die Ziele des Subjekts gerichtet interpretiert. | Kompetenzverständnis wird als auf die Ziele des Subjekts gerichtet interpretiert. | Kompetenzverständnis wird als auf die Ziele des Subjekts gerichtet interpretiert. |
| Kompetenzverständnis im Kontext des situativen Aspekts | Verständnis von Sprachkompetenz ist auf konkrete Situationen bezogen. | Betonung des situativen Aspekts. | Verständnis von „Kommunikativer Kompetenz“ ist auf konkrete Situationen bezogen/ „Kommunikative Performanz“ wird als beeinflusst durch Situative Aspekte verstanden. |
| Kompetenzverständnis im Kontext des Aspekts der Persönlichkeitsentwicklung | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Kontext von Persönlichkeitseigenschaften | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | „Kommunikative Performanz“ wird als beeinflusst durch Persönlichkeitseigenschaften interpretiert. |
| Kompetenzverständnis im Kontext von Motivations-, Willensaspekten | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Kontext des Wissensaspekts | Im Sinne der Kenntnis des Sprachhörers von seiner Sprache werden Wissenselemente als nicht uner- | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | „Kommunikative Performanz“ wird als beeinflusst durch Wissensaspekte interpretiert. |

| Dimension | Chomsky | Habermas | Baacke |
|--|--|--|--|
| | heblich interpretiert. | | |
| Kompetenzverständnis im Kontext emotionaler Aspekte | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

15.2 Kompetenzverständnisse nach Örter, Aebli, Stäudel

Tabelle 26: Dimensionen der Kompetenzverständnisse nach Örter, Aebli, Stäudel

| Dimension | Oerter | Aebli | Stäudel |
|---|---|--|---|
| Kompetenzdefinition/ -verständnis | Oerter versteht unter Kompetenz die Nutzung von Fertigkeiten, die auf bestimmte anstehende Thematiken und Aufgaben ausgerichtet sind (vgl. Kap. 2.3.1). | Kompetenzverständnis (Handlungskompetenz) im Sinne von Sach- und Handlungswissen des Subjekts (vgl. Kap. 2.3.1). | Kompetenzverständnis im Sinne generalisierter Erwartungen des Subjekts hinsichtlich der Befähigung, zu einer Problemlösung zu gelangen (vgl. Kap. 2.3.1). |
| Anmerkung | Der Ansatz ist von Pragmatismus gekennzeichnet. | - | - |
| Verwendung des Kompetenzbegriffs im Singular oder Plural | Plural | Singular | Plural (epistemische, heuristische, aktuelle Kompetenz) |
| Interpretation des Verständnisses im Sinne einer Disposition | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Interpretation im Sinne einer Disposition. | Interpretation im Sinne einer Disposition. |
| Interpretation im Sinne eines schöpferisch/ kreativen Verständnisses | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Interpretation der „heuristische Kompetenz“ in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Sinne einer Einschätzung der übergeordneten Strukturierungsfähigkeit | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Kompetenzverständnis im Sinne einer Einschätzung der eigenen Problemlösefähigkeit. |
| Kompetenzverständnis im Sinne einer übergeordneten Strukturierungsfähigkeit | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Indirekt, über die Funktion des Handlungsschemata. | Interpretation der „heuristischen Kompetenz“ in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Sinne eines Fähigkeitsaspekts | Kompetenzverständnis im Sinne einer Bewältigungsressource wird | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |

| Dimension | Oerter | Aebli | Stäudel |
|---|---|---|--|
| | in Richtung eines Fähigkeitsaspekts interpretiert. | | |
| Kompetenzverständnis im Sinne eines Fertigungsaspekts | Auf Fertigkeiten wird lediglich von der Kompetenz zurückgegriffen. | Teilweise, da sich das Handlungsschemata auch als „Musterlösung“ verstehen lässt. | Einbezug von Musterlösungen, Handlungs- und Wissens-elementen zur Problemlösung: „Epistemische Kompetenz“. |
| Kompetenzverständnis im Kontext von Zielaspekten | Ausrichtung auf Thematiken und Aufgaben wird in diese Richtung interpretiert. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Kompetenzverständnis ist auf bestehende Probleme gerichtet. |
| Kompetenzverständnis im Kontext des situativen Aspekts | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Berücksichtigung der konkreten Problemsituation. |
| Kompetenzverständnis im Kontext des Aspekts der Persönlichkeitsentwicklung | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Kontext von Persönlichkeitseigenschaften | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Kontext von Motivations-, Willensaspekten | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Kontext des Wissensaspekts | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Starke Hervorhebung von Sach- und Handlungswissen. | Einbezug von Wissens-elementen. |
| Kompetenzverständnis im Kontext emotionaler Aspekte | Emotionale Spannungen und Probleme werden in das Kompetenzverständnis einbezogen. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

15.3 Kompetenzverständnisse nach Frei et al., Kanning, Erpenbeck und Rosenstiel

Tabelle 27: Dimensionen der Kompetenzverständnisse nach Frei et al., Kanning, Erpenbeck und Rosenstiel

| Dimension | Frei et al. | Kanning | Erpenbeck und Rosenstiel |
|---|---|--|---|
| Kompetenzdefinition/ -verständnis | Kompetenzverständnis im Sinne des Generierens von Verhalten durch prozessuale und systematische Verknüpfungen der von Einflussfaktoren (vgl. Kap. 2.3.1). | Kanning verstehen ‚Kompetenz‘ im Sinne eines Potentials (oder auch einer Disposition) des Individuums und unterscheidet zwischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und dem beobachtbaren Verhalten in einer konkreten Situation. Sozialkompetenz definiert Kanning als Verhalten einer Person, das in einer Spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird (vgl. Kap. 2.3.1). | Kompetenzen bezeichnen bei Erpenbeck und von Rosenstiel Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen sondern auch Entwicklungsergebnisse. Kompetenzen sind folglich eindeutig handlungszentriert und primär auf divergent-selbstorganisative Handlungssituationen bezogen (vgl. Kap. 2.5.1). |
| Anmerkung | - | - | - |
| Verwendung des Kompetenzbegriffs im Singular oder Plural | Plural | Plural | Plural |
| Interpretation des Verständnisses im Sinne einer Disposition | Interpretation im Sinne einer Disposition. | ja | ja |
| Interpretation im Sinne eines schöpferisch/ kreativen Verständnisses | Prozessuale und systematische Verknüpfung wird in diese Richtung interpretiert. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Erpenbeck und Rosenstiel sprechen das schöpferisch Neue im Kontext des Kompetenzverständnisses explizit an. |
| Kompetenzverständnis im Sinne einer Einschätzung der übergeordneten Strukturierungsfähigkeit | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |

| Dimension | Frei et al. | Kanning | Erpenbeck und Rosenstiel |
|--|---|--|--|
| Kompetenzverständnis im Sinne einer übergeordneten Strukturierungsfähigkeit | Kompetenzverständnis im Sinne prozessualer und systematischer Verknüpfungen wird in diese Richtung interpretiert. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Kompetenzverständnis im Sinne der Selbstorganisationsdispositionen wird in diese Richtung interpretiert. |
| Kompetenzverständnis im Sinne eines Fähigkeitsaspekts | Fähigkeiten, Fertigkeiten sind als Einflussfaktoren relevant. | Kompetenzpotential wird im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet. | Kompetenzverständnis schließt den Fähigkeitsaspekt teilweise ein, da Fähigkeiten sich gleichermaßen auf konvergent- anforderungsorientierte wie auf divergent-selbstorganisative Handlungssituationen beziehen können. |
| Kompetenzverständnis im Sinne eines Fertigungsaspekts | Fähigkeiten, Fertigkeiten sind als Einflussfaktoren relevant. | Kompetenzpotential wird im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Kontext von Zielaspekten | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Kompetenzverständnis nimmt die Ziele des Subjekts auf. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Kontext des situativen Aspekts | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Bezieht den Begriff auf eine konkrete Situation. | Berücksichtigung der konkreten Situation durch Hervorhebung des Domänenbezugs und des Bezugs zum Kontext. |
| Kompetenzverständnis im Kontext des Aspekts der Persönlichkeitsentwicklung | Kompetenz leistet einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung (Genese von Verhalten). | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit werden in diese Richtung interpretiert. |
| Kompetenzverständnis im Kontext von Persönlichkeitseigenschaften | Einstellungen, Bedürfnissen, Werten als Einflussfaktoren relevant. | Die von Kanning zusammengetragenen sozialen Kompetenzen werden teilweise als Persönlichkeitseigenschaften interpretiert. | Kompetenzverständnis nimmt die entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit auf (Motivationen, Einstellungen, Erfahrungen, Willensantrieben, Werte). |
| Kompetenzverständnis im Kontext von | Keine Interpretation des Verständ- | Keine Interpretation des Verständ- | Selbstorganisationsdispositionen |

| Dimension | Frei et al. | Kanning | Erpenbeck und Rosenstiel |
|--|--|---|---|
| Motivations-, Willensaspekten | nisses in diese Richtung. | nisses in diese Richtung. | physischen und psychischen Handelns werden teilweise in diese Richtung interpretiert. |
| Kompetenzverständnis im Kontext des Wissensaspekts | Wissen wird Bedeutung beigemessen. | Kanning sieht jeden Aspekt des Wissens, der im Sinne seiner Definition die Qualität sozialen Verhaltens erhöht, als eine eigenständige soziale Kompetenz. | Wissensentwicklung wird als Teil der Kompetenzentwicklung gesehen. |
| Kompetenzverständnis im Kontext emotionaler Aspekte | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

15.4 Kompetenzverständnisse nach Weinert, Baethge et al., Euler

Tabelle 28: Dimensionen der Kompetenzverständnisse nach Weinert Baethge et al. Euler

| Dimension | Weinert | Baethge et al. | Euler |
|---|---|---|---|
| Kompetenzdefinition/ -verständnis | Weinert versteht unter Kompetenzen die bei den Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (vgl. Kap. 2.5.1). | Kompetenzdefinition bei Erpenbeck und Rosenstiel (vgl. Kap. 15.3; 2.5.1). | Euler versteht Kompetenz als innere Disposition bzw. Fähigkeit des Menschen, unabhängig davon, ob bzw. in welcher Weise das Konstrukt weiter ausdifferenziert wird. Im Gegensatz zur Performanz ist eine Kompetenz nicht unmittelbar beobachtbar, sondern lässt sich nur vermittelt über Verhaltensweisen erschließen, die auf der Grundlage einer vorgenommenen Operationalisierung ihr Vorhandensein anzeigt (vgl. Kap. 2.5.3). |
| Anmerkung | - | - | - |
| Verwendung des Kompetenzbegriffs im Singular oder Plural | Plural | Plural | Plural |

| Dimension | Weinert | Baethge et al. | Euler |
|---|--|--|--|
| Interpretation des Verständnisses im Sinne einer Disposition | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | ja | ja |
| Interpretation im Sinne eines schöpferisch/ kreativen Verständnisses | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Erpenbeck und Rosenstiel sprechen das schöpferisch Neue im Kontext des Kompetenzverständnisses explizit an. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Sinne einer Einschätzung der übergeordneten Strukturierungsfähigkeit | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Sinne einer übergeordneten Strukturierungsfähigkeit | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Kompetenzverständnis im Sinne der Selbstorganisationsdispositionen wird in diese Richtung interpretiert. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Sinne eines Fähigkeitsaspekts | Kompetenzverständnis im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten. | Kompetenzverständnis wird im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten interpretiert. | Kompetenzverständnis wird im Sinne von Fähigkeiten interpretiert. |
| Kompetenzverständnis im Sinne eines Fertigeitsaspekts | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Kompetenzverständnis wird im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten interpretiert. | Verständnis der kompetenten Handlung wird im Sinne von Fertigkeiten interpretiert. |
| Kompetenzverständnis im Kontext von Zielaspekten | Aspekte dieses Bereichs zeigen sich als auf die Problemlösung gerichtet. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |
| Kompetenzverständnis im Kontext des situativen Aspekts | Keine Interpretation des Kompetenzverständnisses mit dem Bezug zu einer konkreten Situation. | Berücksichtigung der konkreten Situation durch Hervorhebung des Domänenbezugs und des Bezugs zum Kontext. | Kompetenzverständnis wird prinzipiell auf konkrete Situation bezogen interpretiert. (Aus didaktischen Gründen wird eine Erweiterung auf ein Spektrum ähnlicher Situationen vorgenommen.) |
| Kompetenzverständnis im Kontext des Aspekts der Persönlichkeitsentwicklung | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit werden in diese Richtung interpretiert. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. |

| Dimension | Weinert | Baethge et al. | Euler |
|--|--|---|--|
| Kompetenzverständnis im Kontext von Persönlichkeitseigenschaften | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Berücksichtigung von Persönlichkeitseigenschaften im Sinne von Performanz-Voraussetzungen. | Persönlichkeitseigenschaften kommen durch die inneren Dispositionen zum Ausdruck. |
| Kompetenzverständnis im Kontext von Motivations-, Willensaspekten | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Berücksichtigung von Antrieben und Motivation im Sinne von Performanz-Voraussetzungen. | Der Motivations- und Willensaspekt kommt durch die inneren Dispositionen zum Ausdruck. |
| Kompetenzverständnis im Kontext des Wissensaspekts | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Starke Betonung des Wissensaspekts über deklaratives Wissen, prozedurales Wissen, strategisches Wissen im Sinne von Performanz-Voraussetzungen. | Der Wissensaspekt kommt durch die inneren Dispositionen zum Ausdruck. |
| Kompetenzverständnis im Kontext emotionaler Aspekte | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Keine Interpretation des Verständnisses in diese Richtung. | Emotionale Aspekte kommen durch die inneren Dispositionen zum Ausdruck. |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

16 Big-Five Facetten

Abbildung 28: NEO-PI-R

| Big Five/Facetten | Englische Bezeichnungen |
|--|---|
| Neurotizismus <ul style="list-style-type: none"> – Ängstlichkeit – Reizbarkeit – Depression – Soziale Befangenheit – Impulsivität – Verletzlichkeit | Neuroticism <ul style="list-style-type: none"> – Anxiety – Angry Hostility – Depression – Self-Consciousness – Impulsiveness – Vulnerability |
| Extraversion <ul style="list-style-type: none"> – Herzlichkeit – Geselligkeit – Durchsetzungsfähigkeit – Aktivität – Erlebnishunger – Frohsinn | Extraversion <ul style="list-style-type: none"> – Warmth – Gregariousness – Assertiveness – Activity – Excitement-Seeking – Positive Emotions |
| Offenheit für Erfahrungen <ul style="list-style-type: none"> – Offenheit für Phantasie – Offenheit für Ästhetik – Offenheit für Gefühle – Offenheit für Handlungen – Offenheit für Ideen – Offenheit des Normen und Wertesystems | Openness to Experience <ul style="list-style-type: none"> – Fantasy – Aesthetics – Feelings – Actions – Ideas – Values |
| Verträglichkeit <ul style="list-style-type: none"> – Vertrauen – Freimütigkeit – Altruismus – Entgegenkommen – Bescheidenheit – Gutherzigkeit | Agreeableness <ul style="list-style-type: none"> – Trust – Straightforwardness – Altruism – Compliance – Modesty – Tender-mindedness |
| Gewissenhaftigkeit <ul style="list-style-type: none"> – Kompetenz – Ordnungsliebe – Pflichtbewusstsein – Leistungsstreben – Selbstdisziplin – Besonnenheit | Conscientiousness <ul style="list-style-type: none"> – Competence – Order – Dutifulness – Achievement Striving – Self-Discipline – Deliberation |

Quelle: (Asendorpf 2007: 157)

17 Transkriptionsregeln

Im Folgenden sind die Transkriptionsregeln aufgeführt, nach denen die Transkription der qualitativen Interviews erfolgte (vgl. Kuckartz 2010: 38ff.):

- Bitte vollständig und wörtlich transkribieren. Vorhandene Dialekte bitte nicht mit transkribieren.
- Die Sprache und Interpunktion bitte leicht glätten, d.h. an das Schriftdeutsch annähern. Bspw. wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ -> „Er hatte noch so ein **Buch genannt**“.
Dialektfärbungen bitte ebenfalls an das Schriftdeutsch annähern (**ich sach noch = ich sage noch**), Eigenbegriffe jedoch bitte beibehalten (**z.B. da kam der agedibbelt = angelaufen**).
- Der Inhalt steht im Vordergrund: Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (**Mhm, Aha etc.**) bitte nicht mit transkribieren, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, bitte wie folgt kennzeichnen (**..!**). Nur sofern es beim Hören unmittelbar auffällt.
- Wenn der Name des Interviewpartners im Interview genannte wird, diesen bitte wie folgt kennzeichnen **„(Name)“**.
- Einwürfe der jeweils anderen Person bitte in **(Klammern)** setzen. Bsp.: „I: Also Sie gehen montags in die Vorlesung und dienstags in die Übung und donnerstags ins Tutorium. **(B3: Genau.)** Also drei Tage der Woche gehören der Statistik schon mal, so ungefähr.“
- Besonders betonte Begriffe bitte durch **Unterstreichungen** kennzeichnen.
- Unverständliche Äußerungen bitte wie folgt kennzeichnen **„(..?)“**.
- Deutliche, längere Pausen bitte durch Auslassungspunkte **(...)** kennzeichnen.
- Auslaufende Sätze bitte mit **(..)** kennzeichnen: „Da hab ich ihm noch gesagt.. wie schon beim ersten Mal war es schwierig“.
- Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen bitte wie folgt verdeutlichen: **[lachen]; [räuspern]; [Tür geht auf, Kollege kommt rein]** usw.

-
- Jeden Sprecherwechsel bitte durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich machen, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
 - Interviewer bitte mit „I“ abkürzen – Interviewperson bitte mit „**Name der Audiodatei**“ abkürzen
 - Text bitte im RTF-Format abspeichern
 - Seitenränder 3cm; keine Sonderzeichen, Arial 11, einzeilig
 - Bitte eine Zeitmarke pro Seite setzen.

Stefan Bode

Rehbockstr. 29

30167 Hannover

Erklärung zu meiner Dissertation

„Kompetenzverhandlungen“

Zur Relevanz von Sozialkompetenz bei Führungskräften

der Continental AG am Beispiel dual Studierender

Theoretische Grundlagen und empirische Befunde

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Dissertation selbstständig verfasst und die Hilfsmittel zu dessen Erstellung vollständig angegeben habe.

Zudem erkläre ich, dass ich diese Dissertation nicht schon als Prüfungsarbeit verwendet habe und nur in diesem und keinem anderen Promotionsverfahren von mir eingereicht wurde.

Hannover, 25.06.2015

Ort, Datum

Unterschrift