

Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht – aber wie?

Die Bedeutung und Wirkungsweise kooperativer Lernformen

Sozialkompetenzen gelten als eine der Schlüsselkompetenzen für eine erfolgreiche Lebensbewältigung und eine gut funktionierende Gesellschaft. Für die Schule geht dies mit einem erweiterten Erziehungsauftrag einher. Vor diesem Hintergrund versucht dieser Beitrag drei Fragen zu beantworten.

Die in der Einleitung erwähnten Fragen lauten wie folgt. Erstens: Was sind Sozialkompetenzen? Zweitens: Können Sozialkompetenzen in Schule und Unterricht überhaupt gefördert werden? Und drittens: Wie kann eine solche Förderung aussehen und welche Rolle spielen dabei kooperative Lernformen.

1 EINLEITUNG

Seit den 1970er Jahren hat der Begriff der Sozialkompetenzen in vielen Bereichen zunehmend an Bedeutung gewonnen (Lindgren & Heikkinen, 2004; Roth, 1971). Inzwischen gibt es einen breiten Konsens darüber, dass Sozialkompetenzen zu denjenigen Schlüsselkompetenzen zu zählen seien, die zum einen dem Einzelnen eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen. Für die Gesellschaft als Ganzes sollen zum anderen sozialkompetente Bürger zu wirtschaftlichem Wachstum, zur Aufrechterhaltung der demokratischen Prozesse und zur Sicherung des sozialen Zusammenhalts beitragen (Rychen & Salganik, 2003). Abgeleitet aus diesen individuellen und kollektiven Ansprüchen wird insbesondere die Schule zunehmend und über alle Bildungsstufen hinweg mit Forderungen konfrontiert, die Sozialkompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Diesen Forderungen stehen jedoch eine Reihe teils grundsätzlicher Unklarheiten gegenüber. *Erstens* herrscht wenig Eindeutigkeit im Hinblick auf eine Definition des Terminus Sozialkompetenzen. Ein Blick in die Literatur zeigt sehr unterschiedliche Ansätze und begriffliche Verwendungen. *Zweitens* ist ungewiss, ob Sozialkompetenzen in Schule und Unterricht überhaupt substantiell gefördert werden können. Gerade für die höheren Bildungsstufen wird von Kritikern bezweifelt, inwieweit derartige, in langjährigen Sozialisationsprozessen aufgebaute Kompetenzen massgeblich beeinflusst werden können. Und selbst wenn man von Förderungsmöglichkeiten durch die Schule ausgeht, so ist *drittens* keineswegs klar, mittels welcher Verfahren eine Unterstützung gelingt. In diesem Zusammenhang werden häufig kooperative Lernformen als zu bevorzugende Methode postuliert, ohne dass dazu eine differenzierte Begründung erfolgt.

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesen Fragen. In einem ersten Schritt wird präzisiert, was hier unter Sozialkompetenzen verstanden wird (Kap. 2). Nachfolgend erfolgt eine Erörterung zur Frage der Förderbarkeit in der Schule (Kap. 3). Im Fokus stehen dabei insbesondere die Möglichkeiten einer Unterstützung durch kooperative Lehr-/Lernformen (Kap. 4). Im empirischen Teil werden Befunde aus dem Forschungsprojekt «Anwendungs- und Problemorientierter Unterricht in gymnasialen Lehr-/Lernumgebungen (APU)» berichtet. Das APU-Modell, das vor knapp zwei Jahren in der vorliegenden Zeitschrift vorgestellt wurde (Eberle, 2006), hat u. a. zum Ziel, soziale und kommunikative Kompetenzen zu fördern (Kap. 5). Den Beitrag schliesst eine zusammenfassende Diskussion ab.

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesen Fragen. In einem ersten Schritt wird präzisiert, was hier unter Sozialkompetenzen verstanden wird (Kap. 2). Nachfolgend erfolgt eine Erörterung zur Frage der Förderbarkeit in der Schule (Kap. 3). Im Fokus stehen dabei insbesondere die Möglichkeiten einer Unterstützung durch kooperative Lehr-/Lernformen (Kap. 4). Im empirischen Teil werden Befunde aus dem Forschungsprojekt «Anwendungs- und Problemorientierter Unterricht in gymnasialen Lehr-/Lernumgebungen (APU)» berichtet. Das APU-Modell, das vor knapp zwei Jahren in der vorliegenden Zeitschrift vorgestellt wurde (Eberle, 2006), hat u. a. zum Ziel, soziale und kommunikative Kompetenzen zu fördern (Kap. 5). Den Beitrag schliesst eine zusammenfassende Diskussion ab.

2 WAS SIND SOZIALKOMPETENZEN?

Wie Eberle (2006) in seiner theoretischen Herleitung des APU-Modells darlegt, repräsentieren Sozialkompetenzen¹ eine Komponente einer umfassenden Anwendungs- und Handlungskompetenz. Doch was kann man nun unter Sozialkompetenzen verstehen? Man muss wohl Euler (2001) Recht geben, wenn er sagt, dass der Begriff Sozialkompetenz zu jenen Termini gehört, die häufiger zitiert als definiert werden. Insofern ist es nicht überraschend, dass die Bandbreite dessen, was darunter subsumiert wird, gross ist. Das Spek-

¹ Eberle (2006) spricht von sozial-kommunikativen Kompetenzen. Damit unterstreicht er, dass derartige Kompetenzen i. d. R. in kommunikativen Prozessen zur Anwendung kommen.





«DER BEGRIFF SOZIALKOMPETENZ GEHÖRT
ZU JENEN TERMINI, DIE HÄUFIGER ZITIERT ALS
DEFINIERT WERDEN.»

trum reicht, um nur einige Aspekte zu nennen, von sozialer Sensibilität über Offenheit bis zur ebenfalls viel strapazierten Teamfähigkeit (Seyfried, 1995). Kanning (2003) identifiziert als den kleinsten gemeinsamen Nenner in den unterschiedlichen Ansätzen den Aspekt, dass Sozialkompetenz «irgendetwas» mit zwischenmenschlichen Interaktionen zu tun hat. Aufgrund der Vielschichtigkeit des Begriffes schlägt er daher vor, besser die Pluralform zu verwenden und von Sozialkompetenzen statt von einer Sozialkompetenz zu sprechen. Diesem Vorschlag wird im vorliegenden Beitrag gefolgt.

Aufgrund der Vielfalt der Zugänge zum Konzept der Sozialkompetenzen wird im Folgenden dargelegt, was hier darunter verstanden wird. Einer Annäherung an das Konzept folgt die dem Beitrag zugrunde liegende Begriffsdefinition. Im Abschnitt 2.3 wird in ein Modell eingeführt, welches verschiedene, noch zu erläuternde Facetten von Sozialkompetenzen einordnen helfen soll.

2.1 ANNÄHERUNG AN DAS KONZEPT

Die Annäherung an das Verständnis erfolgt entlang der Beantwortung von drei Fragen:

- a) Was wird unter Kompetenz im Allgemeinen verstanden?
- b) Welche übergeordnete, normative Intention ist mit dem Verständnis von Sozialkompetenzen verbunden?
- c) Wie stark sind Sozialkompetenzen bereichs-, inhalts- und situationsspezifisch verankert?

a) Zum Verständnis von Kompetenz im Allgemeinen: Vereinfacht ausgedrückt existieren hierzu in der einschlägigen Literatur zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen (Kanning, 2003). Während Vertreter der

einen Perspektive das konkrete Verhalten im Blick haben, verstehen andere unter Kompetenz Verhaltenspotenziale (Kanning, 2003). Diese zweite Position fasst Kompetenz als Disposition auf, welche es erlaubt, in einer bestimmten Anforderungssituation erfolgreich zu handeln. Ein derartiges Kompetenzverständnis, welchem sich im vorliegenden Beitrag angeschlossen wird, beinhaltet auch, dass eine kompetente Person in einer einzelnen Anforderungssituation auch einmal weniger angemessen handeln kann (Bauer-Klebl & Gomez, 2006).

b) Zur normativ begründeten Ausrichtung des Verständnisses von Sozialkompetenzen: Euler (1997) weist darauf hin, dass die übergeordnete Ausrichtung der Ansätze zu Sozialkompetenzen häufig nicht hinreichend expliziert wird. Der Blick in diverse Forschungsrichtungen, in denen Sozialkompetenzen untersucht werden, verweist dabei auf unterschiedliche Herangehensweisen (Kanning, 2003). So wird beispielsweise in der klinischen Psychologie (Fliegel, Groeger, Künzel, Schulte & Sorgatz, 1998), in der Organisationspsychologie (Greif, 1987) und in der Erforschung unternehmensinterner Kommunikation (Theiss, 1995) häufig die Durchsetzung eigener Interessen als Zielhorizont angenommen. Umgekehrt verstehen z.B. manche entwicklungspsychologischen Arbeiten Sozialkompetenzen vorrangig als Fähigkeiten des Individuums zur Anpassung an seine Umwelt (Kanning, 2003). Wie in einer grossen dritten Gruppe von weiteren Ansätzen wird in der vorliegenden Studie eine integrierte Position vertreten. Demnach gilt als übergeordnetes Leitziel, dass ein Individuum dann sozialkompetent ist, wenn ihm in Interaktionsprozessen eine Ausbalancierung und Verschränkung von Eigen- und Fremdan-sprüchen gelingt (Euler, 1997; Kanning, 2003).



c) Zur Bereichs-, Situations- und Inhaltsspezifität: Solange man keinem Verständnis von Sozialkompetenzen folgt, das ausschliesslich auf vergleichsweise stabilen Persönlichkeitsmerkmalen wie z. B. Extra- oder Introversion beruht, ist relativ einsichtig, dass Sozialkompetenzen neben personalen Faktoren in ihrer Anwendung durch Kontextbedingungen bestimmt sind (Reschke, 1995; vgl. auch Abbildung 2). Im Folgenden wird eine Unterscheidung im Hinblick auf Lebensbereiche, auf Anforderungssituationen und auf Inhalte vorgenommen (Behr et al., 2002; Euler, 2004). Je nach Bedingungsgefüge wird dabei das Verhaltenspotential unterschiedlich wirksam.

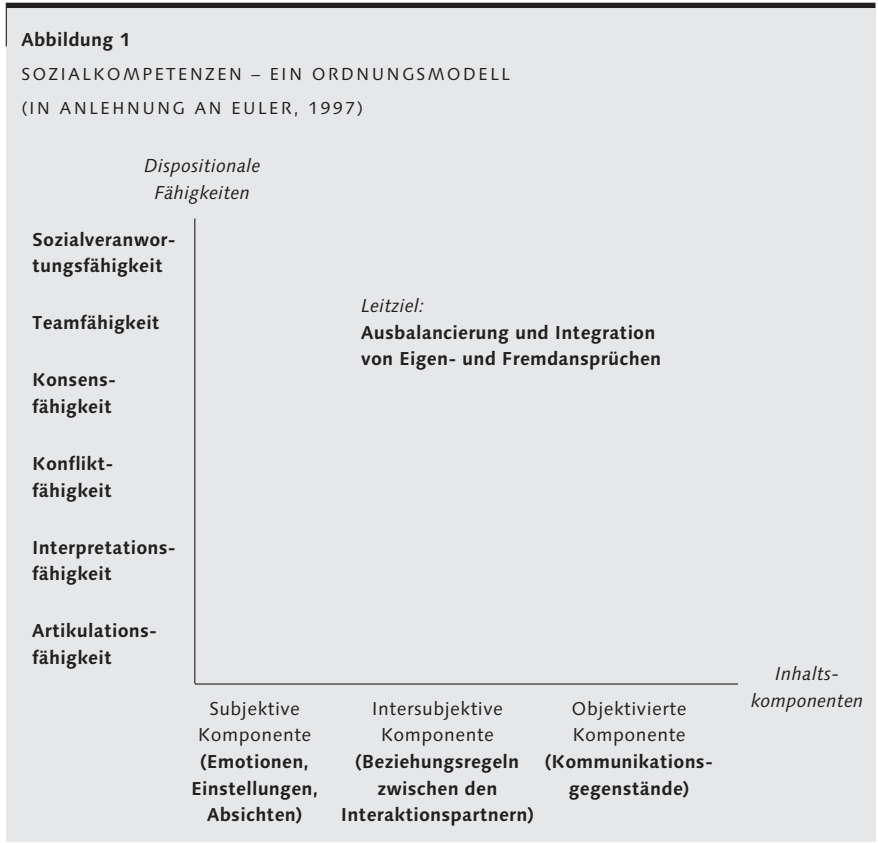
- Zentrale *Bereiche* zwischenmenschlicher Kommunikation im Kindes- und Jugendalter sind die Familie, die peer group und die Schule. Zwar steht die Schule als Handlungsfeld im vorliegenden Beitrag im Vordergrund, allerdings macht der Verweis auf die beiden anderen grossen Sozialisationsbereiche deutlich, dass Sozialkompetenzen nicht nur in Schule und Unterricht zur Anwendung kommen.

- Innerhalb eines Handlungsfeldes gibt es eine Vielzahl an *Situationen*, in denen Sozialkompetenzen relevant sind. Grundsätzlich sind solche Situationen menschlichen Miteinanders aufgrund der grossen Anzahl und der Interaktionskomplexität personaler und kontextueller Faktoren einzigartig und kaum replizierbar (Euler, 2004). Aus wissenschaftlicher, aber auch aus didaktischer Perspektive erscheint es jedoch sinn-

voll, Typen von Situationen voneinander abzugrenzen. Zu den bereichs- und altersunspezifischen Situationen gehören kommunikative Konflikte. Aus Perspektive von Lernenden beziehen sich solche *Konfliktsituationen* in der Schule/im Unterricht i. d. R. auf andere Schülerinnen oder Schüler bzw. auf Lehrpersonen. Andere Situationen kommunikativen Handelns im Unterricht sind über Konflikte hinaus gehende Formen der Schüler-Lehrer-Interaktion und der Schüler-Schüler-Interaktion (z. B. Interaktionen im Rahmen von *Gruppenarbeiten*; vgl. Behr et al., 2002). Natürlich liessen sich innerhalb der genannten Situationstypen «Konfliktsituation» und «Gruppenarbeit» wiederum spezifische Merkmalssets unterscheiden, jedoch soll diese Differenzierung zunächst genügen.

- Jede dieser Interaktionssituationen weist verschiedene *Inhaltskomponenten* auf. Euler (1997) unterscheidet dabei zwischen einer subjektiven Komponente, einer intersubjektiven Komponente und einer objektivierten Komponente.² Die subjektive Komponente wird durch die die Emotionen, Einstellungen und Absichten der Handelnden repräsentiert. Die intersubjektive Komponente beschreibt die Beziehungsebene zwischen den Kommunizierenden. Die Sachverhalte, die den Gegenstand einer Kommunikation kennzeichnen, charakterisieren deren objektivierte Komponente. Im Unterricht ist diese objektivierte Komponente im Regelfall durch curricular definierte Lerninhalte repräsentiert.

² Euler (1997, S. 309f.) verwendet statt «Komponente» den Begriff «Welt».



2.2 DEFINITION

Die oben vorgelegte Annäherung an das Verständnis von Sozialkompetenzen erlaubt eine Definition, die den folgenden Ausführungen zugrunde gelegt wird. Demnach sind Sozialkompetenzen eine Komponente einer umfassenden Handlungskompetenz. Einem allgemeinen Verständnis von Kompetenz als Disposition folgend, sind Sozialkompetenzen durch das Potenzial eines Menschen charakterisiert, innerhalb seiner Lebensbereiche in spezifischen Typen von kommunikativen Situationen angemessen und zielgerichtet handeln zu können. Dabei sind Sozialkompetenzen verständigungsorientiert ausgerichtet, d. h. ihre Anwendung fokussiert auf eine Ausbalancierung und Integration von eigenen Ansprüchen und den Ansprüchen der Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartner.

2.3 EIN ORDNUNGSMODELL

Nun wird der Leser vor dem Hintergrund der diversen in Abschnitt 2.1 vorgenommenen Differenzierungen und der Begriffsdefinition vielleicht fragen, ob

Tabelle 1
EINZELASPEKTE DER FÜR SOZIALKOMPETENZEN RELEVANTEN DISPOSITIONALEN FÄHIGKEITEN
NACH EULER (1997)

Artikulationsfähigkeit	Interpretationsfähigkeit	Konfliktfähigkeit
Fähigkeit ...	Fähigkeit ...	Fähigkeit ...
... zur Aufnahme eines Gesprächs	... zur Einschätzung des Gesprächsklimas	... zur Ambiguitätstoleranz
... zur Offenhaltung eines Gesprächs	... zur Sachinterpretation	... zur Kritikeinbringung
... zum Abschluss eines Gesprächs	... zur Beziehungsinterpretation	... zur Identitätseinbringung
... zur Ausbalancierung von Nähe und Distanz zum anderen	... zur Gefühlsinterpretation	... zur authentischen Argumentation
... zur Präsentation von Sachinformationen	... zur Absichtsinterpretation	... im Umgang mit negativen Gefühlen gegenüber anderen
... zum Ausdruck von Beziehungsregeln	... zur Wirkungsinterpretation	... zum Aufdecken und Ansprechen von kritischen Punkten und Differenzen
... zum authentischen Ausdruck von Gefühlen und Wertungen		
Konsensfähigkeit	Sozialverantwortungsfähigkeit	Teamfähigkeit
Fähigkeit ...	Fähigkeit ...	Fähigkeit ...
... zur Selbstkritik	... zur Parteinahme für Schwächere	... zur Integration in die Teamarbeit
... zur Einbringung von Kompromisspositionen	... zur Bestimmung der Grenzen für das eigene Engagement im Team	... zur Unterstützung des Teamzusammenhalts
... zur Verweigerung einer Kompromisszustimmung	... zur Wirkungsabschätzung auf unbeteiligte Betroffene	
... zur Meta-Kommunikation		... zur Klärung von persönlichen Belastungen in der Teamarbeit
... zum Aufbau von Vertrauen		... zum angemessenen Umgehen mit Fehlern von Teamkollegen
... zur Vermittlung in Kontroversen		... zum Umgehen mit eigenen Fehlern

denn nicht doch konstitutive Teilelemente von Sozialkompetenzen benannt werden können. Diese berechnete Frage steht vor dem Problem der oben berichteten Begriffsvielfalt zum Thema Sozialkompetenzen.

Hilfreich in diesem Zusammenhang sind Literaturanalysen, die Klassifikationen zu dem Thema vorlegen und damit zur Reduktion der Vielfalt beitragen. Die Ergebnisse solcher Recherchen beschreiben u. a. Prandini (2001) und Euler (1997). Prandini (2001) extrahiert mit Bezug auf Roth (1971) drei Facetten sozialer Kompetenzen: 1. Kooperationsfähigkeit, 2. Konfliktfähigkeit und 3. Empathiefähigkeit (i.S. von Interpretationsfähigkeit). In der Analyse von Euler (1997) werden diese drei Aspekte ebenfalls identifiziert. Darüber hinaus nennt er als zentrale Merkmale die Artikulationsfähigkeit und die Konsensfähigkeit. Die Kooperationsfähigkeit unterscheidet Euler (1997) nach einer Sozialverantwortungsfähigkeit und einer Teamfähigkeit. Abbildung 1 veranschaulicht diese Facetten graphisch in einem Ordnungsmodell, das sich weitgehend an den Vorstellungen von Euler (1997, S. 309ff.) anlehnt. Gemäss Euler (1997) markiert das dargestellte

Modell einen heuristischen Rahmen zur Bestimmung relevanter Fähigkeiten, welche dem Konstrukt Sozialkompetenzen zugeordnet werden können. Da es bislang keine konsenterte und empirisch abgesicherte Taxonomie von Sozialkompetenzen gibt, wird mit den vorgeschlagenen Fähigkeiten kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Das Modell greift die in Abschnitt 2.1 beschriebene Klassifizierung der Inhaltskomponenten auf und macht zudem das normativ begründete, übergeordnete Leitziel der Präzisierung von Sozialkompetenzen deutlich. Auf der Vertikalen sind sechs Fähigkeitsbereiche aufgetragen, die Euler (1997) den 36 Einzelfähigkeiten zuordnet, die seine Literaturrecherche ergab. Diese einzelnen Fähigkeiten, die im Wesentlichen auch die Grundlage des im Projekt APU verwendeten Instruments zur Erfassung der Sozialkompetenzen darstellen (vgl. Abschnitt 5.2), sind in Tabelle 1 mit ihrer Zuordnung zu den sechs Fähigkeitsbereichen dargestellt. Aufgrund der Extraktion aus verschiedenen Literaturquellen sind die genannten Fähigkeiten nur wenig an spezifische Handlungsfelder bzw. Situationstypen

gekoppelt. Dennoch lässt die Auswahl der Aspekte erkennen, dass einzelne Fähigkeiten insbesondere in Situationen zur Anwendung kommen, in denen mehrere Interaktionspartner miteinander kommunizieren, wie dies beispielsweise beim kooperativen Arbeiten im Unterricht der Fall ist.

3 KÖNNEN SOZIALKOMPETENZEN IN DER SCHULE GEZIELT GEFÖRDERT WERDEN?

Sieht man von dem Problem einer Definition von Sozialkompetenzen ab, so stellt sich aus pädagogischer Perspektive die Frage, ob diese Kompetenzen in Schule und Unterricht gefördert werden können. Um den Leser nicht zu lange hinzuhalten, soll die hier vertretene Antwort schon jetzt gegeben werden: Ja!

Diese Aussage ist in ihrer Absolutheit jedoch einzugrenzen. Sie gilt erstens nur, wenn man davon ausgeht, dass Sozialkompetenzen in Abhängigkeit ihrer situationalen Kontextbedingungen spezifisch und nicht als stabiles Persönlichkeitsmerkmal zur Anwendung kommen. Würde man ausschliesslich von sehr allgemeinen Sozialkompetenzen wie z. B. einem generellen prosozialem Verhalten ausgehen, wäre eine substantielle Förderbarkeit durch Schule und Unterricht weniger zu erwarten (Eisenberg, Carlo, Murphy & van Court, 1995). Die zweite Eingrenzung bezieht sich auf das Ausmass der erwartbaren Wirkungen einer gezielten Förderung von Sozialkompetenzen in Schule und Unterricht. Unter Rückgriff auf ein Rahmenmodell zur Entwicklung von Sozialkompetenzen werden zu diesem zweiten Punkt im Folgenden Überlegungen angestellt.

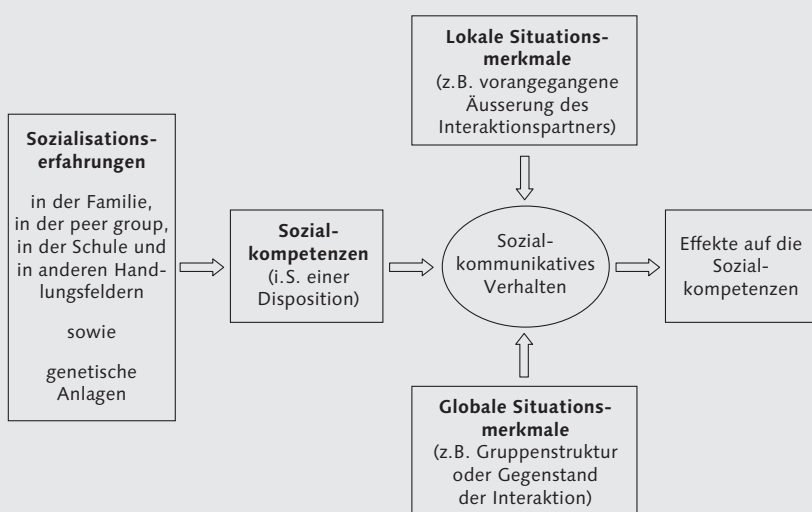
3.1 RAHMENMODELL ZUR GENESE VON SOZIALKOMPETENZEN

Kann eine sekundäre Sozialisationsinstanz wie die Schule Sozialkompetenzen massgeblich fördern? Und wie kann diese Frage für das Gymnasium beantwortet werden? Skeptiker führen häufig an, dass aus entwicklungspsychologischer Perspektive entsprechende Interventionen mit zunehmendem Alter erfolglos seien (Euler, 2001). Zu prägend sei der davor liegende Sozialisationsverlauf. Es erscheint insofern lohnend, einen Blick auf die Genese von Sozialkompetenzen im Sozialisationsverlauf zu werfen. Als graphische Unterstützung wird hierzu ein Rahmenmodell angeboten, das sich an konzeptuellen Überlegungen von Wild, Hofer & Pekrun (2001) orientiert (vgl. Abbildung 2).

Das Modell veranschaulicht zentrale Aspekte der Entwicklung von Sozialkompetenzen. Der linke Block in der Abbildung 2 macht deutlich, dass Sozialkompetenzen durch Sozialisationserfahrungen und durch genetische Faktoren bedingt sind. In einer konkreten Interaktionssituation kommen diese Kompetenzen als Verhaltenspotenzial (Disposition) zur Anwendung. Inwieweit diese Anwendung gelingt, hängt massgeblich von den Kontextmerkmalen der Anwendungssituation ab. Diese können im Anschluss an Wild et al. (2001) in lokale und globale Situationsmerkmale unterschieden werden. Dabei bezeichnen die globalen Merkmale solche Charakteristika, die die gesamte Kommunikationssituation begleiten (Herrmann, 1995). Diese wäre z. B. die Zusammensetzung eines Teams von Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer schulischen Gruppenarbeit. Als lokales situatives Merkmal wird dagegen z. B. die vorangegangene Aussage eines der Teammitglieder aufgefasst.

Der Block am rechten Rand der Abbildung 2 macht deutlich, dass sich aus dem sozial-kommunikativen Handeln in der betrachteten Situation Wirkungen auf die Sozialkompetenzen ergeben. Letztlich stellt der gesamte Sozialisationsverlauf eine Abfolge von Interaktionen dar, deren Effekte akkumulativ in die Disposition «Sozialkompetenzen» und damit als Vorbedingungen für nachfolgende Interaktionen einfließen. Sozialisation und damit auch die Genese von Sozialkompetenzen ist in der Lebensspanne niemals vollständig abgeschlossen. Der wesentliche Aspekt sind folglich vielmehr die möglichen Veränderungsraten. Zur Abschätzung der potenziellen Effekte der Sozialisationsinstanz Schule wird im Folgenden zunächst ein Blick auf die zentralen Einflussfaktoren der Genese von Sozialkompetenzen geworfen.

Abbildung 2
RAHMENMODELL ZUR ENTWICKLUNG VON SOZIALKOMPETENZEN
(ANGELEHNT AN WILD ET AL. 2001)



3.2 EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE ENTWICKLUNG VON SOZIALKOMPETENZEN IM SOZIALISATIONSVERLAUF

Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass die wesentlichen Grundlagen für das Verhalten in sozial-kommunikativen Situationen schon in der frühen Kindheit gelegt werden (Cartledge & Milburn, 1995). Im Zusammenspiel mit genetischen Faktoren, deren Wirkung bis ins höhere Alter nachgewiesen werden kann (Plomin, De Fries & MacLearn, 1990), kommt dem elterlichen Erziehungsverhalten zentrale Bedeutung zu (Wild et al., 2001). So können beispielsweise mittels der empirisch abgesicherten Bindungstheorie (Spangler, 1997) gut die Langzeiteffekte des familiären Erziehungsstils auf das spätere Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen erklärt werden. Darüber hinaus spielt das weitere familiäre Umfeld und mit zunehmendem Alter auch die Gruppe der Peers eine bedeutende Rolle. Ergänzend sollte jedoch hinzugefügt werden, dass sich viele Untersuchungen auf die Erklärung devianten vs. «normalen» Sozialverhaltens beziehen. Eine Identifikation der Prädiktoren und Erklärung der Varianz des Sozialverhaltens innerhalb der Gruppe der nicht-devianten Kinder und Jugendlichen ist dagegen deutlich weniger intensiv erforscht.

3.3 ZU ERWARTBAREN SCHUL- UND UNTERRICHTSEFFEKTEN

Folgt man dem oben vorgelegten Rahmenmodell, so sind hinsichtlich einer Förderung grundsätzlicher sozialer Orientierungen und Einstellungen durch Schule und Unterricht kaum substanzielle Effekte zu erwarten. Zu gross ist hierfür die Nachhaltigkeit der Grundlegung im Kindesalter. Zudem muss berücksichtigt werden, dass Kinder und Jugendliche auch parallel zum Schulbesuch Sozialisationserfahrungen in der Familie, in der peer group und in anderen Lebensbereichen machen. Welche Entwicklungspotenziale verbleiben für den schulischen Kontext? Der Antwort auf diese Frage wird sich im Folgenden über zwei Annahmen genähert:

Annahme 1: Kriterium der zeitlichen Länge und der Systematik von Förderungsansätzen

Die durch pädagogische Anstrengungen erwartbaren Effekte der Förderung von Sozialkompetenzen in der Schule sind umso grösser, je länger und systematischer diese erfolgen. So benötigen wirksame Massnahmen in diesem Bereich gemäss Elias et al. (1997) mindestens 18 Monate. Zugleich ist zu erwarten, dass eine solche Unterstützung dann bessere Erfolgsaussichten hat, je systematischer diese im Schulkontext angegangen werden (Mihalic, 2004). Überspitzt formuliert: Eine Förde-

rung in nur einem Unterrichtsfach über einen kurzen Zeitraum (z.B. einen Block von 20 Lektionen) lässt kaum nachhaltige Wirkungen erwarten. Ist eine Förderung dagegen systematisch in der didaktischen Kultur der verschiedenen Fächer, im besten Fall in der Schulkultur verankert, so sind umso eher Effekte erwartbar.

Annahme 2: Fokussierung auf spezifische Situationstypen im Unterricht

In der Schule vergrössern sich die Potenziale zur Förderung von Sozialkompetenzen, wenn deren Situationspezifität Rechnung getragen wird (vgl. Abschnitt 2.1). Dies bedeutet zunächst, eine abstrakt formulierte dispositionale Fähigkeit (z. B. Konfliktfähigkeit) so präzise zu operationalisieren, dass daraus konkrete Lernziele für den Unterricht abgeleitet werden können (Walzik, 2007). Eine erste Präzisierung könnte beispielsweise die Eingrenzung auf den Situationstyp «Konfliktverhalten von Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer Gruppendiskussion» sein (Euler, 2004). Davon ausgehend können nun weitere Eingrenzungen folgen, die die einzelnen Elemente und Komponenten in der Situation betreffen. Diese Präzisierungen beziehen sich dabei sowohl auf die lokalen, als auch auf die globalen Situationsmerkmale (vgl. Abbildung 2).

Folgt man diesen Postulaten, dann sind Schulleffekte vor allem zu erwarten, wenn eine Förderung zum einen genügend lang und möglichst systematisch erfolgt. Zum anderen sollte die Unterstützung auf bestimmte Situationstypen abzielen und in entsprechende operationalisierte Lernziele überführt werden.

Allgemein sollte man wohl davon ausgehen, dass die erwartbaren Schulleffekte mit zunehmender Klassenstufe eher kleiner werden. Ein umfassender empirischer Beleg dieser These steht noch aus. Die Ergebnisse aus dem APU-Projekt werden diesbezüglich weitere Hinweise geben (vgl. Kap. 5).

4 ZUR BEDEUTUNG KOOPERATIVER LERNFORMEN IM UNTERRICHT FÜR DIE ENTWICKLUNG VON SOZIALKOMPETENZEN

Akzeptiert man die in Kapitel 3 vorgenommenen Eingrenzungen und Präzisierungen im Hinblick auf eine Förderbarkeit von Sozialkompetenzen im Unterricht, so stellt sich eine zweite, nicht zuletzt für Praktiker wichtige Frage: Wie sollten schulische Lernumgebungen gestaltet sein, um eine Unterstützung von Sozialkompetenzen zu ermöglichen?

Häufig trifft man dazu in der Literatur auf eine Favorisierung kooperativer Lernformen (Behr et al., 2002). Eine solche Sichtweise beinhaltet jedoch meh-



rere problematische Aspekte. *Erstens* erfahren durch die vorrangige Orientierung an Schüler-Schüler-Interaktionen die Kommunikationsmuster zwischen den Lernenden und den Lehrenden vergleichsweise wenig Beachtung (Bauer-Klebl, Euler & Hahn, 2001). Damit bleibt ein wichtiger Teil zwischenmenschlicher Kommunikation in der Schule im Hinblick auf die Förderung von Sozialkompetenzen unterbelichtet (Wild et al., 2001). *Zweitens* beruhen die Annahmen zur besonderen Wirksamkeit kooperativer Arbeitsformen häufig auf Plausibilitätsüberlegungen. Dieser Umstand hängt u. a. mit der insgesamt ungenügenden lerntheoretischen Grundlegung der Genese von Sozialkompetenzen zusammen (Euler, 2001). Um verkürzten Sichtweisen auf die Förderung von Sozialkompetenzen entgegen zu treten, werden folglich bessere Modelle zum Erwerb von Sozialkompetenzen benötigt. Und *drittens* wird

«DIE ANNAHMEN EINER BESONDEREN WIRKSAMKEIT KOOPERATIVER ARBEITSFORMEN BERUHEN HÄUFIG AUF PLAUSIBILITÄTSÜBERLEGUNGEN»

gerade in der Schulpraxis nicht selten übersehen, dass Partner- und Gruppenarbeiten eine ganze Reihe von Gelingensbedingungen erfordern (Renkl & Mandl, 1995). Berücksichtigt man diese nicht genügend, können derartige Lernformen kontraproduktiv sein (Krause, 2007).

Im Folgenden wird sich dennoch – oder gerade deshalb – dem kooperativen Lernen zugewendet. Diskutiert werden dabei die Wirksamkeit und die notwendigen Bedingungen dieser Lernform. Dass dabei mehrheitlich auf Effekte im kognitiven Bereich fokussiert wird, hat zwei Gründe. Zum einen bezieht sich die grosse Mehrheit der empirischen Studien auf diesen Bereich (Slavin, 1995). Zum anderen – und dies ist der bedeutsamere Grund – wird nicht zuletzt mit Bezug auf das APU-Konzept gefordert, dass die Förderung von Sozialkompetenzen mit der Vermittlung von Fachinhalten zu verknüpfen ist (Eberle, 2006). Insbesondere im Gymnasium ist und bleibt das Kerngeschäft von Fachunterricht die Vermittlung von domänenspezifischen Inhalten. Insofern sind die Bedingungen kooperativen Lernens, die sich im Hinblick auf kognitive Wirkungen als günstig erwiesen haben, auch unmittelbar für eine Förderung von Sozialkompetenzen relevant. Die Wirkungen dieser Bedingungen auf die Entwicklung der Sozialkompetenzen wären mehrheitlich jedoch noch empirisch zu prüfen.

Kooperatives Lernen: Wirksamkeit und Gelingensbedingungen

Einen besonders guten Überblick über die Effektivität kooperativen Lernens geben Meta-Analysen. Eine dieser Meta-Studien legen Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers & d'Apollonia (1996) vor. Demnach ist kooperatives Lernen – gemessen am «statistischen Durchschnitt» der Effektstärken – durchaus eine Erfolgsgeschichte. Im Schulleistungsbereich liegt die durchschnittliche Wirkung bei $d=0.34$.³ Ausserhalb des Leistungsbereichs (z.B. Einstellungen, Selbstkonzept) sind die Effekte ebenfalls positiv, jedoch kleiner und in Teilen praktisch unbedeutsam.

Ein Merkmal von Meta-Analysen ist die teils erhebliche Varianz zwischen den Effektstärken der einzelnen betrachteten Studien (Dubs, 2007). Die Ursachen hierfür sind neben Designunterschieden der Einzeluntersuchungen vor allem in den unterschiedlichen Gestaltungsmerkmalen kooperativen Lernens zu finden. Im Hinblick auf diese Gelingensbedingungen können in Anlehnung an Renkl & Mandl (1995) und Krause (2007) vier Einflussfaktoren unterschieden werden: Lerner-/Lehrermerkmale, Aufgabe, Strukturierung der Interaktion und Gruppenzusammensetzung.

Einflussfaktor Lerner-/Lehrermerkmale

Neben dem Vorwissensniveau spielen motivationale Faktoren der Lernenden eine bedeutsame Rolle. So ist insbesondere eine positive Einstellung und der Wille zur Kooperation bedeutsam (Renkl & Mandl, 1995). Huber (1996) zeigt in diesem Zusammenhang den Einfluss des kognitiven Orientierungsstils: Demnach favorisieren ungewissheitsorientierte Lernende eher kooperative Lernformen, während gewissheitsorientierte Schülerinnen und Schüler eine grössere Affinität zum lehrerzentrierten Unterricht aufweisen.

Auffällig wenige Studien gibt es zum Einfluss von Lehrermerkmalen und -einstellungen auf das Gelingen kooperativen Lernens. Haag & Dann (2001) können den Einfluss der subjektiven Theorien der Lehrkräfte über die Gestaltung von Gruppenarbeit nachweisen. Sind diese inhaltlich genügend «entfaltet», werden von den Lernenden bessere Ergebnisse erzielt.

Einflussfaktor Aufgabe

Vielfach wird betont, dass es sich um «echte» Gruppenaufgaben handeln sollte, die in Kooperation bearbeitet werden (Cohen, 1994). Kennzeichen hierfür ist vor allem, dass die Gruppenmitglieder von Ressourcen anderer Gruppenmitglieder abhängig sind, über die sie selbst nicht verfügen (positive Interdependenz).

³ Als Richtwerte für die Einordnung der Effektstärke d gibt Rost (2005) an: kleiner Effekt ab 0.20, mittlerer Effekt ab 0.50, grosser Effekt ab 0.80.

Damit korrespondiert der Aspekt der Verantwortlichkeit jedes einzelnen Teammitglieds für die Zielerreichung. Zur Stärkung dieses Aspekts wird in der Literatur häufig auf die Bedeutung angemessener Assessmentverfahren hingewiesen (Dubs, 2007). Kollektive Verantwortungsmechanismen und Anreizstrukturen helfen bekannten Problemen von Gruppenarbeiten wie z. B. dem «Trittbrettfahrer-Verhalten» einzelner Teammitglieder zu begegnen.

Einflussfaktor Strukturierung der Interaktion

Vielfach hat sich ungeleitetes und unstrukturiertes Kooperationsverhalten als wenig effektiv erwiesen (Renkl & Mandl, 1995). Positive Effekte durch Strukturierung können dabei von der Kooperationsart (z. B. durch ein Gruppenpuzzle), vom Einsatz von Skripts (O'Donnell & Dansereau, 1992) und von der instruktionalen Unterstützung durch die Lehrperson ausgehen (King, 1994). Zudem spielt die Qualität der Ergebnissicherung einer Gruppenarbeit eine bedeutsame Rolle (Haag & Dann, 2001).

Cohen (1994) weist jedoch darauf hin, dass zu rigide Strukturierung im Hinblick auf die Lösung komplexer, anspruchsvoller Aufgaben negative Wirkungen haben kann, da die Diskursqualität eingeschränkt wird. Solche ungewollten Beschränkungen sind in erster Linie dann zu befürchten, wenn die Lernenden über ein grosses Vorwissen und eine hohe Motivation verfügen.

Einflussfaktor Gruppenzusammensetzung

In vielen Studien hat sich gezeigt, dass in Gruppen von drei bis vier Lernenden die besten Ergebnisse erzielt werden (Lou et al., 1996). Dubs (1995) betont, dass bei längerfristigen Gruppenarbeiten eher sechs Schülerinnen und Schüler zu einem Team formiert werden sollten.

Ein bemerkenswerter Befund ist, dass in leistungsheterogenen Gruppen die starken und die schwachen Lernenden, nicht jedoch die durchschnittlich Befähigten vom kooperativen Lernen profitieren (Webb & Palinscar, 1996). Letztere sind dagegen in leistungshomogenen Gruppen bevorteilt (Klauer & Leutner, 2007).

Es wird an dieser Stelle noch einmal betont, dass sich die referierten Ergebnisse auf Wirkungen im kognitiven Bereich beziehen. Inwieweit die oben genannten Einflussfaktoren ebenso für die Förderung von Sozialkompetenzen durch kooperatives Lernen und Arbeiten im Unterricht gelten, kann aufgrund der wenig umfangreichen Befundlage derzeit nicht zuverlässig beantwortet werden. Aufgrund der Forderung nach einer Anbindung der Unterstützung von Sozialkompetenzen an die Ver-

mittlung von Lerninhalten haben die aufgeführten Gelingensbedingungen jedoch in jedem Fall Relevanz.

5 FÖRDERUNG VON SOZIALKOMPETENZEN IM «ANWENDUNGS- UND PROBLEMIERTEHTEN UNTERRICHT (APU)»

Schon eingangs des Beitrags wurde erwähnt, dass mit der Konzeption und Implementation des APU-Modells u. a. versucht wird, Sozialkompetenzen im gymnasialen Unterricht zu fördern. Da das APU-Konzept in der vorliegenden Zeitschrift von Eberle (2006) ausführlich vorgestellt wurde, wird im Folgenden nur ein Überblick über das Unterrichtsmodell und das Design zur Prüfung dessen Wirksamkeit gegeben.

5.1 APU: KONZEPTION, BETEILIGTE, IMPLEMENTATION, FORSCHUNGSDESIGN

Das APU-Konzept beruht auf 11 Unterrichtsleitlinien und ist für die beiden gymnasialen Fächer «Wirtschaft und Recht (W&R)» und «Geographie» konkretisiert. Mit APU sollen kognitive und nichtkognitive Bildungsziele (u. a. soziale und kommunikative Kompetenzen) gefördert werden (vgl. dazu Schumann & Eberle, im Druck).

Am APU-Projekt nahmen im Schuljahr 2006/07 rund 450 Schülerinnen und Schüler aus sieben Gymnasien der deutschsprachigen Schweiz teil. Die Lernenden verteilten sich dabei auf insgesamt 24 Schulklassen der 10. und 11. Jahrgangsstufe. Von diesen gehörten 13 Klassen der Experimentalgruppe (APU-Klassen) und 11 Klassen der Kontrollgruppe an. Das Fach W&R war stärker als das Fach Geographie vertreten (14 vs. 10 Klassen).

Im Unterschied zu vielen anderen Treatmentstudien wurde den Lehrkräften der APU-Klassen keine fertige Lerneinheit zu einem oder mehreren Unterrichtsthemen ausgehändigt. Die Implementation des Modells erfolgte mittels einer theoriegeleiteten Anwendung der Unterrichtsleitlinien durch die Lehrpersonen. Dabei war der Einsatz der Unterrichtsmethoden grundsätzlich freigestellt, jedoch zu begründen. Diese Reflexionen wurden in so genannten Logbüchern dokumentiert und hinsichtlich der Realisierung der Leitlinien mit Mitgliedern der Forschungsgruppe diskutiert und allenfalls korrigiert.

Die Beurteilung der Wirkungen des APU-Modells erfolgte im Rahmen eines quasi-experimentellen Designs. Um die Effekte prüfen zu können, wurden zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Interventionsphase Schüler- und Lehrerangaben erfasst. Nähere Informationen zum Forschungsdesign, zum Implementationsprozess und zum Implementationsgelingen fin-

Tabelle 2

ENTWICKLUNG DER SOZIALKOMPETENZEN IM SCHULJAHR 2006/07
(ERGEBNISSE VON VARIANZANALYSEN MIT MESSWIEDERHOLUNG)

ABHÄNGIGE VARIABLE	GRUPPE	MZP 1		MZP 2		MZP 3		η^2 partial
		M	SD	M	SD	M	SD	
Artikulationsfähigkeit	Experimentalgruppe	3.28	0.51	3.20	0.53	3.15	0.58	0.050 (Zeit) ^a
	Kontrollgruppe	3.37	0.47	3.24	0.54	3.15	0.53	0.004 (Zeit × Gruppe) ⁵
Interpretationsfähigkeit	Experimentalgruppe	2.81	0.56	2.83	0.56	2.83	0.60	0.003 (Zeit) ^a
	Kontrollgruppe	2.75	0.59	2.82	0.59	2.79	0.62	0.001 (Zeit × Gruppe) ⁵
Konfliktfähigkeit	Experimentalgruppe	3.11	0.41	3.12	0.49	3.00	0.49	0.032 (Zeit) ^a
	Kontrollgruppe	3.13	0.47	3.00	0.55	2.96	0.54	0.016 (Zeit × Gruppe) ⁵
Konsensfähigkeit	Experimentalgruppe	2.91	0.50	2.89	0.56	2.95	0.51	0.000 (Zeit) ^a
	Kontrollgruppe	2.89	0.47	2.91	0.38	2.85	0.49	0.009 (Zeit × Gruppe) ⁵
Sozialverantwortungsfähigkeit	Experimentalgruppe	2.75	0.58	2.73	0.63	2.72	0.58	0.009 (Zeit) ^a
	Kontrollgruppe	2.68	0.57	2.69	0.60	2.61	0.60	0.002 (Zeit × Gruppe) ⁵

MZP: Messzeitpunkt, ^aZeit: Haupteffekt, ^bZeit × Gruppe: Interaktionseffekt

den sich bei Oepke et al. (2008) und Schumann & Eberle (im Druck). Das im Projekt verwendete Instrumentarium sowie die Vorlage eines APU-Logbuchs können bei Eberle et al. (im Druck) eingesehen werden.

5.2 EMPIRISCHE ERGEBNISSE

5.2.1 Erhebungsverfahren, Instrumente, Stichprobe

Die hier vorgelegten Daten wurden mittels standardisierter Schülerfragebögen erhoben. Das Instrumentarium zur Erfassung der Sozialkompetenzen beruht konzeptuell auf dem im Abschnitt 2.3 dargestellten Ordnungsmodell, welches sich weitgehend an Überlegungen von Euler (1997) anlehnt. In Übereinstimmung mit der hier verwendeten Definition wurden die Sozialkompetenzen situationsspezifisch erfasst. Dabei wurden die Schülerinnen und Schülern in die Situation «Gruppenarbeit» mittels eines Texts im Fragebogen eingeführt. Davon ausgehend mussten die Lernenden ihr eigenes Verhalten in einer solchen Situation mit Hilfe eines vierstufigen, standardisierten Antwortformats einschätzen (zur Diagnostik von Sozialkompetenzen vgl. Bauer-Klebl & Gomez, 2006; Kanning, 2003).

Das Instrument zur Erfassung der Sozialkompetenzen wurde im Rahmen einer im Mai 2006 durchgeführten Pilotuntersuchung mittels faktorenanalytischer Verfahren präzisiert. In Verbindung mit einer Ergänzung um einzelne Items liess sich in den drei Hauptuntersuchungen eine stabile Fünf-Faktoren-Struktur extrahieren. Die Faktoren werden in Übereinstimmung mit dem zugrunde gelegten Modell als *Artikulationsfähigkeit*, *Interpretationsfähigkeit*, *Konfliktfähigkeit*, *Konsensfähigkeit* und *Sozialverantwortungsfähigkeit* bezeichnet. Der Faktor Teamfähigkeit konnte nicht repliziert

werden. Die Reliabilität der fünf Faktoren ist über die drei Messzeitpunkte zufrieden stellend bis gut (Cronbach's α : 0.75 bis 0.86). Das Instrumentarium zur Erfassung der weiteren in den Auswertungen verwendeten Variablen wird an dieser Stelle aus Platzgründen nicht näher erläutert. Alle Angaben können in Eberle et al. (im Druck) nachgeschlagen werden.

In die Auswertungen gingen nur die Angaben von den Schülerinnen und Schülern ein, die an allen drei Befragungen teilgenommen haben. Zudem wurden angesichts der Ausrichtung der vorliegenden Zeitschrift auf Fragen der Wirtschaftsbildung ausschliesslich Daten von Lernenden aus dem Fach *Wirtschaft und Recht* berücksichtigt. Die Gesamtstichprobe umfasst damit insgesamt 224 Lernende. Zur Experimentalgruppe gehören acht Klassen ($n = 141$) und zur Kontrollgruppe sechs Klassen ($n = 83$). Die Lernenden besuchten die zehnte ($n = 85$) und elfte ($n = 139$) Jahrgangsstufe (Alter: $M = 16.7$ Jahre; $SD = 1.0$).⁴ Während Mädchen und Jungen in der Experimentalgruppe exakt gleich verteilt sind, dominieren die männlichen Jugendlichen anteilmässig in der Kontrollgruppe (60% Schüler).

5.2.2 Einsatz kooperativer Lernformen in den APU-Klassen

Schumann & Eberle (im Druck) berichten über einen veränderten Unterrichtsstil in den APU-Klassen, dessen Kennzeichen in methodischer Hinsicht insbesondere eine Ausweitung von kooperativen Lernformen ist. Während die Lernumgebungen in den Klassen der Kontrollgruppe durch lehrergesteuerte Unterrichtsgespräche (58%) dominiert sind, haben in den Experimentalklassen Lehrgespräche ein wesentlich geringeres Gewicht (41%). Der Anteil kooperativer Lern- und

⁴ Die Altersangaben beziehen sich auf den Beginn des Schuljahrs 2006/07.



Arbeitsformen ist hier dagegen mit 42% mehr als doppelt so gross wie in der Kontrollgruppe (18%).⁵ Es stellt sich die Frage, ob vor dem Hintergrund dieser substanzial verschiedenen Art der Unterrichtsinszenierung unterschiedliche Entwicklungen der Sozialkompetenzen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe identifiziert werden können.

5.2.3 Lassen sich in APU Treatmenteffekte beobachten?

Tabelle 2 veranschaulicht die Ergebnisse von Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Entwicklung der Sozialkompetenzen im Schuljahr 2006/07. Im Hinblick auf die Identifizierung von durch APU ausgelösten Wirkungen ist die Höhe der Interaktionseffekte (Zeit × Gruppe) von Interesse. Die Interaktionseffekte geben darüber Auskunft, ob sich über allgemeine, für die Gesamtstichprobe geltende zeitliche Entwicklungen (Haupteffekte) hinaus gruppenspezifische Prozesse abgespielt haben.

Bevor auf die Entwicklungen Bezug genommen wird, zunächst einige Bemerkungen zur Höhe der Ausprägungen der Sozialkompetenzen: Vor dem Hintergrund des möglichen Antwortraums (eins bis vier,

theoretische Mitte: $M = 2,5$) schätzen die meisten der befragten Schülerinnen und Schüler ihre Sozialkompetenzen als gut ein. Dies gilt insbesondere für die Artikulations- und für die Konfliktfähigkeit.

Zu den allgemeinen Entwicklungen über die Zeit (Haupteffekte): Die betrachteten Sozialkompetenzen zeichnen sich innerhalb eines Schuljahres mehrheitlich durch Stabilität aus. So zeigen sich für die Interpretationsfähigkeit, für die Konsensfähigkeit und für die Sozialverantwortungsfähigkeit keine bedeutsamen Entwicklungen. Veränderungen lassen sich für die Artikulationsfähigkeit und für die Konfliktfähigkeit beobachten. Beide entwickeln sich im Zeitverlauf negativ mit kleiner bis mittlerer Effektstärke (η^2).⁶ Allerdings weisen diese beiden Merkmale auch die höchsten Ausgangswerte auf.

Zu den gruppenspezifischen Entwicklungen (Interaktionseffekte): Die Darstellung der Interaktionseffekte in der rechten Spalte der Tabelle 2 macht deutlich, dass nur für die Konfliktfähigkeit ein kleiner Effekt zugunsten der Experimentalgruppe nachgewiesen werden kann ($F = 3.19$, $p = 0.04$, $\eta^2 = 0.016$). Für die vier anderen Sozialkompetenzen zeigt sich kein statistisch

Tabelle 3
PRÄDIKTOREN DER ENTWICKLUNG AUSGEWÄHLTER SOZIALKOMPETENZEN
(ERGEBNISSE LINEARER REGRESSIONSANALYSEN)

Unabhängige Variable	Entwicklung Konfliktfähigkeit (M_{MZP3} minus M_{MZP1})		Entwicklung Artikulationsfähigkeit (M_{MZP3} minus M_{MZP1})	
	Modellblöcke β	Gesamtmodell β	Modellblöcke β	Gesamtmodell β
Block I:				
Anteil kooperative Lernformen	n.s.		n.s.	
Block II: Merkmale der Lernenden				
Intrinsische Motivation	n.s.		n.s.	
Aufgabenorientierung	0.23**	0.19*	0.21**	n.s.
Ich-Orientierung	-0.20**	n.s.	-0.18*	n.s.
Anstrengungsvermeidung	-0.11**	-0.23**	n.s.	
	$R^2 = 0.07$		$R^2 = 0.05$	
Block III: Unterrichtsqualität				
Wahrgenommene Qualität der Gruppenarbeiten	n.s.		-0.33***	-0.17**
Transparenz der Lernziele	0.18*	n.s.	n.s.	
Störungsprävention	n.s.		n.s.	
	$R^2 = 0.02$		$R^2 = 0.08$	
Block IV:				
Klassen- bzw. Unterrichtsklima				
Kohäsion	0.14*	n.s.	n.s.	
Störneigung	-0.18*	-0.18*	-0.18*	n.s.
Unterrichtsdruck	n.s.		n.s.	
	$R^2 = 0.07$	$R^2 = 0.11$	$R^2 = 0.05$	$R^2 = 0.10$

Anmerkungen: In den Spalten Modellblöcke sind die Ergebnisse von Regressionsanalysen dargestellt, in denen die jeweiligen Blöcke einzeln geschätzt wurden. In den Spalten Gesamtmodell sind die Ergebnisse von Regressionsanalysen dargestellt, in die nur die Parameter aufgenommen wurden, die sich im Rahmen der blockweisen Schätzungen als signifikante Regressoren identifizieren liessen. Signifikanzniveaus: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$; n.s.: nicht signifikant.

Abkürzungen: R^2 : Modellgüte (erklärte Varianz, korrigierter Wert), β : standardisierter Beta-Koeffizient, MZP: Messzeitpunkt

⁵ Die relativen Anteile der Unterrichtsmethoden wurden mittels Items in den Schülerfragebögen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt erfasst. Hier werden die Durchschnittswerte über die beiden Messzeitpunkte berichtet. Weitere Methoden sind Einzelarbeiten (Experimentalgruppe: 13%, Kontrollgruppe: 21%) und sonstige Formen wie z.B. Exkursionen (in beiden Gruppen: 4%).

⁶ Als Richtwerte für die Einordnung der Effektstärke η^2 gibt Rost (2005) an: kleiner Effekt ab 0.01, mittlerer Effekt ab 0.06, grosser Effekt ab 0.25.



abgesicherter Treatmenteffekt, auch wenn sich die Entwicklung in der Experimentalgruppe tendenziell günstiger darstellt als in der Kontrollgruppe. Der deutlich erhöhte Anteil kooperativer Lernformen in den APU-Klassen korrespondiert insofern vermutlich nur unwesentlich mit einer Förderung von Sozialkompetenzen. Im folgenden Abschnitt wird diese Vermutung geprüft und nach weiteren Erklärungsfaktoren für die Entwicklung der Sozialkompetenzen gesucht.

5.2.4 Prädiktoren der Entwicklung der Sozialkompetenzen

Da im Projekt APU eine detaillierte Untersuchung der Kausalzusammenhänge in den Entwicklungsprozessen der Sozialkompetenzen nicht im Fokus stand, hatte die hier vorgenommene Suche nach Prädiktoren zum Teil exploratorischen Charakter. Konzeptuell wurde zwischen vier Blöcken von möglichen Einflussfaktoren unterschieden: Anteil kooperativer Lern-

formen an der Unterrichtszeit (*Block I*), Merkmale der Lernenden (*Block II*), Merkmale der Unterrichtsqualität (*Block III*) und Klassen- bzw. Unterrichtsklimavariablen (*Block IV*). Um deren Einfluss auf die Entwicklung abzuschätzen, wurden lineare Regressionsmodelle geschätzt. Als abhängige Variablen fungierten dabei die Mittelwertsdifferenzen der Sozialkompetenzen *Konfliktfähigkeit* und *Artikulationsfähigkeit*. Hierfür wurden die Prätest-Werte (MZP 1) von den Posttest-Werten (MZP 3) abgezogen. Für die anderen drei Sozialkompetenzen wurden aufgrund deren Zeitstabilität im Schuljahr 2006/07 keine Analysen durchgeführt (vgl. Tabelle 2).

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse der Regressions-schätzungen dargestellt. Als erster zentraler Befund bestätigt sich die oben geäußerte Vermutung: Das quantitative Ausmass kooperativer Lern- und Arbeitsformen im Unterricht hat keinen Einfluss auf die Entwicklung der Sozialkompetenzen (*Block I*). Sollen



Peter Eisenhut / Hannes Kampfer / Heinz Teuscher
Einführung in die Finanzbuchhaltung

12. Auflage 2007:
A4 WIRO, 288 Seiten, durchgehend 3-farbig, CHF 69.-,
ISBN 978-3-85612-056-6

Lösungen:
14. Auflage 2007,
A4, 168 Seiten, CHF 72.-, ISBN 978-3-85612-060-3

Einführung in die Finanzbuchhaltung ist auf dem neusten Stand. Es berücksichtigt die aktuellen wirtschaftlichen Gegebenheiten wie den Kontenrahmen KMU, das Zahlungswesen mit Kreditkarten, die Mutterschaftsentschädigung und die Nennwertreduktion bei Aktien, aber auch bei der Datenauswertung neu den Bezug zum Economic Value Added (EVA). Für diese Auflage wurden sechs Kapitel inhaltlich aktualisiert und sieben weitere Aufgaben aufgenommen.

Zielgruppe: Wirtschaftsgymnasien, Einstiegslehrbuch an Hochschulen und Universitäten, Tertiärbereich



Silvano Moeckli
Das politische System der Schweiz verstehen

Wie es funktioniert – Wer partizipiert – Was resultiert

2. Auflage 2008, 168 Seiten, Hardcover, CHF 38.-, ISBN 978-3-85612-168-6

Der Autor zeigt, wie der Staat organisiert ist, was er kostet, was er leistet, wie Entscheidungsprozesse ablaufen und wer darauf wie Einfluss nimmt. Zahlreiche Abbildungen und Tabellen veranschaulichen und verdichten den Stoff, Merksätze heben wichtige Zusammenhänge hervor.

«... Die tief verankerte direkte Demokratie ist auf allen Ebenen unseres föderalen Gemeinwesens ohne informierte und engagierte Menschen nicht denkbar.» Auszug aus dem Vorwort von Bundespräsidentin Micheline Calmy-Rey

Zielgruppe: Lernende ab Sekundarstufe II, Lehrpersonen



Elisabeth Etterlin / Alexa Lindner
Präsentation ist (fast) alles

Textverarbeitung für Schule und Wirtschaft

1. Auflage 2005, 116 Seiten, CHF 24.-, ISBN 978-3-85612-166-6

Professionelle Textverarbeitung nach typographischen Grundsätzen zu vermitteln und auf die Praxis (z.B. Abschluss-Arbeit) vorzubereiten, ist Hauptanliegen des Buches. Es ist bewusst schülerorientiert. Ausser der Standard-Korrespondenz werden behandelt: Serienbrief, Etiketten, Umschlag, Internet (homepage) und Mail, pdf, Bildschirmschnitt, Verwendung von Farben. Die Bildschirmschnitte berücksichtigen die Windows und die Macintosh-Plattform.

Zielgruppe: Handelsmittelschulen, Kaufmännische Berufsschulen, Wirtschaftsgymnasien, Tertiärbildung, Selbst-Unterricht

Bestellen Sie am Besten jetzt gleich unter
www.tobler-verlag.ch



Tobler Verlag AG
Trogenstr. 80
9450 Altstätten
Tel: 071 755 60 60
Fax: 071 755 12 54
books@tobler-verlag.ch



Gruppenarbeiten entsprechende Wirkungen hervorgerufen, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein (vgl. Kap. 4). Zu den Merkmalen kooperativen Arbeitens liegt im APU-Projekt im engeren Sinne nur eine Variable vor: die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Qualität der Gruppenarbeiten (*Block III*). Diese Variable repräsentiert einen Faktor mit drei Items (ein Item lautet z. B. «Im W&R-Unterricht verlaufen die

«WIRKSAMES KOOPERATIVES LERNEN IST SEHR VORAUSSETZUNGSVOLL.»

Gruppenarbeiten häufig ziemlich chaotisch»). Während die Qualität der Gruppenarbeiten keinen Einfluss auf die Entwicklung der Konfliktfähigkeit hat, lässt sich für die Entwicklung der Artikulationsfähigkeit ein signifikanter Einfluss beobachten. Selbst in der hier als Gesamtmodell bezeichneten Schätzung bleibt der Einfluss statistisch überzufällig (rechte Spalte in Tabelle 3). Der Strukturierung der Interaktion während der Gruppenarbeiten scheint somit ähnlich wie bei kognitiven Zielvariablen auch für die Entwicklung von Sozialkompetenzen Bedeutung zuzukommen.

Mit Blick auf andere mögliche Einflussfaktoren zeigt sich in den einzelnen blockweisen Regressionsanalysen insbesondere die prädiktorische Kraft von Klimavariablen (*Block IV*) und Zielorientierungen der Lernenden (*Block II*, vgl. Tabelle 3). Die Sozialkompetenzen entwickeln sich umso günstiger, je grösser der Zusammenhalt in der Klasse und je geringer die Störneigung der Lernenden ist. Dieser Befund ist sicherlich nicht überraschend, bietet jedoch nur bedingt pädagogische Interventionsmöglichkeiten. Am ehesten liesse sich der Störneigung der Schülerinnen und Schüler entgegensteuern, allerdings zeigt sich im hier analysierten Datensatz kein direkter Effekt störungspräventiven Handelns der Lehrpersonen. Interessant, aber ebenfalls nicht unerwartet ist der Zusammenhang mit den Zielorientierungen der Lernenden: Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Aufgabenorientierung und Anstrengungsbereitschaft sowie niedrigen Ich-Orientierung weisen günstigere Entwicklungen in den Sozialkompetenzen auf. Da es sich dabei jedoch um vergleichsweise stabile Persönlichkeitsmerkmale handelt (Köller, 1998), müssen auch diesbezüglich die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten als eher beschränkt bezeichnet werden. Massnahmen wie z. B. eine Stärkung der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte bieten hier zwar sicherlich Handlungsansätze, stossen in der Praxis jedoch häufig auf Umsetzungsprobleme (Köller, 2005).

Betrachtet man die Anteile der erklärten Varianz in den einzelnen Modellschätzungen (R^2), so wird deutlich, dass nur rund 10% der Entwicklungsvariationen in den Sozialkompetenzen durch die unabhängigen Variablen vorher gesagt werden können. Mit ca. 90% bleibt ein sehr grosser Anteil der Entwicklung unerklärt. Dies würde die in Abschnitt 3.3 geäusserte, eher defensiv formulierte Annahme bezüglich der erzielbaren Effekte schulischer Massnahmen in diesem Bereich stützen, zumal einige der identifizierten Prädiktoren nur bedingt durch pädagogische Interventionen beeinflussbar erscheinen. Detaillierte wissenschaftliche Prüfungen stehen dazu jedoch noch aus.

6. ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION

Der zunehmenden Bedeutung von Sozialkompetenzen und der daraus abgeleiteten Forderung, dass die Schule diese fördern solle, stehen einige zentrale Schwierigkeiten entgegen. Zum einen entpuppt sich der Begriff Sozialkompetenzen bei näherer Betrachtung als ein terminologischer «Sack», in den vieles hinein gestopft werden kann, ohne dies detailliert begründen zu müssen. Zumindest ist als eine Konsequenz aus der Begriffsdiffusion ableitbar, besser von Sozialkompetenzen in der Pluralform zu sprechen. Zum anderen ist weit gehend unklar, ob und wie Sozialkompetenzen durch Schule und Unterricht überhaupt massgeblich gefördert werden können. Bezüglich des «Wie» wird in der Literatur häufig das Unterstützungspotenzial kooperativer Lern- und Arbeitsformen angeführt. Übersehen wird dabei jedoch nicht selten, dass die Gelingensbedingungen zur Förderung von Sozialkompetenzen durch kooperatives Lernen noch nicht hinreichend erforscht sind.

Die im vorliegenden Beitrag vorgenommene konzeptuelle Annäherung kennzeichnet Sozialkompetenzen als dispositionale Fähigkeiten eines Individuums, in bestimmten kommunikativen Situationen angemessen und zielgerichtet handeln zu können. Dabei sind Sozialkompetenzen auf eine Ausbalancierung und Verschränkung von Fremd- und Eigeninteressen ausgerichtet.

Die situationsspezifische Anbindung von Sozialkompetenzen wird als ein Argument dafür gesehen, dass dieses Bildungsziel tatsächlich in der Schule gefördert werden kann. Würde man primär eine Auffassung von so genannten allgemeinen Sozialkompetenzen (wie z.B. Extra- oder Introversion) verfolgen, wäre eine substanzielle Förderung durch die Schule aufgrund der Bedeutung von in der Kindheit gemachten familiären Sozialisationserfahrungen kaum erwartbar. Eine Unterstützung in der Schule erscheint dabei umso aussichts-

reicher, je systematischer und langfristiger diese erfolgt. Obwohl belastbare Befunde für diesen Bereich noch weitgehend ausstehen, sollte man zumindest für die höheren Jahrgangsstufen von eher kleinen Effekten ausgehen, die durch pädagogische Massnahmen erzielt werden können.

Die hier vorgelegten empirischen Daten aus dem Projekt APU bestätigen eine solche defensive Einschätzung. Die mittels eines quasi-experimentellen Ansatzes geprüften Wirkungen des Unterrichtsmodells APU zeigen nur im Falle einer Facette von Sozialkompetenzen, der Konfliktfähigkeit im Rahmen von Gruppenarbeiten, einen kleinen positiven Effekt. Für die übrigen erfassten Sozialkompetenzen kann keine Wirkung durch APU nachgewiesen werden.

Der Unterricht in den APU-Klassen ist u. a. durch eine starke Betonung kooperativer Lernformen gekennzeichnet. Mehr als 40% der Unterrichtszeit ist durch diese Lernform geprägt. Jedoch hat das rein quantitative Ausmass kooperativen Lernens keinen Einfluss auf die Entwicklung der Sozialkompetenzen. Für die Schulpraxis ist dies mit der Einsicht verbunden, dass das Motto «Viel hilft viel» unzureichend verfasst wäre. Vielmehr unterliegen kooperative Lernprozesse im Hinblick auf eine Förderung von Sozialkompetenzen verschiedenen, mehrheitlich noch nicht hinreichend erforschten Gelingensbedingungen. Die Daten aus dem APU-Projekt können dazu nur ansatzweise Auskunft geben. Es deutet sich jedoch an, dass einer Strukturierung der in Kooperation stattfindenden Interaktionsprozesse – ähnlich wie im Hinblick auf kognitive Zielvariablen – auch für die Entwicklung der Sozialkompetenzen Bedeutung zukommt.

Effektive Lernumgebungen sind wissenszentriert (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Deshalb wird empfohlen, eine Förderung von Sozialkompetenzen grundsätzlich an das Kerngeschäft unterrichtlichen Handelns, die Lerninhaltsvermittlung anzuknüpfen. Daher erscheint es sinnvoll, sich zunächst auch hinsichtlich der Sozialkompetenzunterstützung an den deutlich besser erforschten Gelingensbedingungen kooperativen Lernens im kognitiven Bereich zu orientieren. Im Einzelnen wäre nachfolgend zu prüfen, ob diese Bedingungen auch auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen positiven Einfluss haben.

Allgemein ist davon auszugehen, dass erfolgreiches kooperatives Lernen sehr voraussetzungsreich und sorgfältig implementiert werden muss. Ein didaktischer Selbstläufer ist es keinesfalls. Darüber hinaus wird dafür plädiert, für eine gezielte Förderung von Sozialkompetenzen den Blick über die Potenziale kooperativen Lernens hinaus zu weiten. Immer noch ist es

in der Regel das Lehrgespräch, das den Unterricht im Sekundarschulbereich dominiert. Insofern erscheint es durchaus lohnenswert, sich auch im Hinblick auf eine Förderung von Sozialkompetenzen den Potenzialen der vielfältigen Varianten und Bedingungen dieser Lehr-Lernform stärker als bisher zuzuwenden. ■

DR. STEPHAN SCHUMANN

Bauer-Klebl, A. & Gomez, J. (2006). Die Messung von Sozialkompetenzen. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik. | Bauer-Klebl, A., Euler, D. & Hahn, A. (2001). Das Lehrgespräch – (auch) eine Methode zur Entwicklung von Sozialkompetenzen? Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft. | Behr, U., Biskupek, S., Brodbeck, M., Creuzburg, C., Dreher, H. & Hofmann, C. et al. (2002). Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz durch kooperatives Lernen. Konzeption für die Umsetzung eines Schwerpunkts der Lehrplanimplementation in Thüringen. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM). | Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, D.C.: National Academy Press. | Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1995). Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon. | Cohen, E.G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), 1–35. | Dubs, R. (1995). Lehrerverhalten. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes. | Dubs, R. (2007). Kognitive Kompetenzen. In D. Euler, G. Pätzold & S. Walzik (Hrsg.), *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung* (S. 147–164). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. | Eberle, F. (2006). Anwendungs- und problemorientierter Unterricht (APU). Ein Unterrichtsmodell für Gymnasien. *Netzwerk – Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz*, 3, 20–30. | Eberle, F., Schumann, S., Oepke, M., Müller, C., Barske, N., Pflüger, M. et al. (im Druck). Instrumenten- und Skaldokumentation zum Forschungsprojekt «Anwendungs- und problemorientierter Unterricht in gymnasialen Lehr-/Lernumgebungen (APU)». Universität Zürich: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik. | Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179–1197. | Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T. & Haynes, N. M. et al. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. | Euler, D. (1997). Sozialkompetenz als didaktische Kategorie – vom «didaktischen Impressionsmanagement» zu einem Forschungsprogramm. In R. Dubs & R. Luzi (Hrsg.), *25 Jahre IWP: Tagungsbeiträge: Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 279–318). St. Gallen: Hochschule St. Gallen. Institut für Wirtschaftspädagogik. | Euler, D. (2001). Manche lernen es – aber warum? Lerntheoretische Fundierungen zur Entwicklung von sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97 (3), 346–374. | Euler, D. (2004). Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen: Grundfragen und theoretische Fundierung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen. | Fliedel, S., Groeger, W. M., Künzel, R., Schulte, D. & Sorgatz, H. (1998). Verhaltenstherapeutische Standardmethoden (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union. | Greif, S. (1987). Soziale Kompetenzen. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 312–320). München: Psychologie Verlags Union. | Haag, L. & Dann, H.-D. (2001). Lehrerhandeln und Lehrerwissen als Bedingungen erfolgreichen Gruppenunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15 (1), 5–15. | Herrmann, T. (1995). Allgemeine Sprachpsychologie – Grundlagen und Probleme. Weinheim: Beltz PVU. | Huber, G. L. (1996). Orientierungsstil und Lernverhalten von Studierenden. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr-Lern-Probleme im Studium: Bedingungen und Änderungsmöglichkeiten* (S. 70–85). Bern: Huber. | Kanning, U. P. (2003). Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen:

- Hogrefe. | King, A. (1994). Guided knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31, 338–368. | Klauer K. J. & Leutner, D. (2007). Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union. | Köller, O. (1998). Zielorientierungen und schulisches Lernen. Münster: Waxmann. | Köller, O. (2005). Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In R. Vollmeyer & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendungen* (S. 189–202). Stuttgart: Kohlhammer. | Krause, U. (2007). Feedback und kooperatives Lernen. Münster: Waxmann. | Lindgren, A. & Heikkinen, A. (Eds.) (2004). *Social Competences in Vocational and Continuing Education*. Bern: Lang. | Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J.C., Poulsen, C.M., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Within class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423–458. | Mihalic, S. F. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83–105. | O'Donnell, A. M. & Dansereau, D. F. (1992). Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 120–144). Cambridge, NY: Cambridge University Press. | Oepke, M., Schumann, S., Barske, N., Müller, C., Pflüger, M. & Hesseke, S. et al. (2008): Anwendungs- und problemorientierten Unterricht (APU) – ein Unterrichtsforschungsprojekt an deutschschweizerischen Gymnasien in den Fächern «Wirtschaft & Recht» und «Geographie». In D. Münk, P. Gonon, K. Breuer & T. Deissinger (Hrsg.): *Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 110–119). Opladen: Budrich. | Plomin, R., De Fries, J. C. & MacLearn, G. E. (1990). *Behavioral genetics: A primer*. New York: Freeman. | Prandini, M. (2001). *Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen: Ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft. | Renkl, A. & Mandl, H. (1995). *Kooperatives Lernen: die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren*. *Unterrichtswissenschaft*, 23, 292–300. | Reschke, K. (1995). *Soziale Kompetenz entwickeln – Ressourcen entdecken helfen. Interventive Forschung auf der Basis des Kompetenzmodells von Vorweg & Schröder* (1980). In J. Margraf & K. Rudolf (Hrsg.), *Training sozialer Kompetenz* (S. 205–228). Baltmannsweiler: Röttger-Schneider. | Rost, D. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim: Beltz. | Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie (Band II). Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Hermann Schroedel. | Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber. | Seyfried, B. (Hrsg.). (1995). «Stolperstein» Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bielefeld: Bertelsmann. | Schumann, S. & Eberle, F. (im Druck). *Die Förderung multipler Ziele im gymnasialen Unterricht. Erste exploratorische Befunde zur Implementation der Lernumgebung APU*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. | Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. | Spangler, G. (Hrsg.). (1997). *Die Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta. | Theiss, M. (1995). *Zielorientiert verhandeln: Wertschätzung und Durchsetzung – geht das zusammen?* In B. Voss (Hrsg.), *Kommunikations- und Verhaltenstrainings* (S. 256–271). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie. | Walzik, S. (2007). *Teamkompetenzen als Ergebnisse und Effekte kooperativen Lernens*. In D. Euler, G. Pätzold & S. Walzik (Hrsg.), *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung* (S. 165–184). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. | Webb, N. M. & Palinscar, A. S. (1996). *Group processes in the classroom*. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841–873). New York: Macmillan. | Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). *Psychologie des Lernens*. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 207–270). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.