

sebastian walzik  
dr. oec., dipl.-hdl.

czarnikauer straÙe 10  
10439 berlin  
deutschland

fon: +49-30-44 30 80 42  
mobil: +49-172 - 571 15 99  
sebastian@walzik.de  
www.walzik.de

positionspapier

sozialkompetenzen lernen & fördern

## Inhalt

1	Kann man Sozialkompetenz lernen?.....	3
2	Didaktische Gestaltungsprinzipien zur Förderung von Sozialkompetenzen.....	5
2.1	Lernschritte in der Entwicklung von Sozialkompetenz .....	6
2.2	Erleben - Reflektieren - Erproben .....	7
2.3	Der lange Weg zur Kompetenz .....	9
3	Literatur.....	11

### Hinweis:

Dieses Thema umfassend zu behandeln benötigt mehr als die folgenden Seiten. Insofern handelt es sich bei diesen Ausführungen nur um einen kurzen Einblick meiner Position, der an vielen Stellen weiter vertieft werden kann.

### Zitationsvorschlag für diesen Text:

Walzik, Sebastian (2015): Sozialkompetenzen lernen (Positionspapier).  
[http://www.walzik.de/downloads/sw\\_position\\_soko\\_lernen.pdf](http://www.walzik.de/downloads/sw_position_soko_lernen.pdf), gefunden am <Datum des Downloads>.

## 1 Kann man Sozialkompetenz lernen?

Ich bin der Auffassung, dass Sozialkompetenzen grundsätzlich - zumindest in Maßen - erlernt werden können. Es gibt jedoch Positionen, die eine Erlernbarkeit ausschließen oder stark bezweifeln: „Handelt es sich bei sozialen Kompetenzen, wie der Begriff vermuten lässt, um Fähigkeiten und Fertigkeiten oder spielen hier nicht vielmehr persönlichkeitsbedingte Vorlieben, motivationale Faktoren, wie etwa Zielsetzungen, und Einstellungen eine entscheidende Rolle?“ (Spinath 2002, S. 20). Vertritt man den Standpunkt, dass es sich bei sozialen Kompetenzen um Persönlichkeitsmerkmale handelt, muss man annehmen, dass die Erlernbarkeit von Sozialkompetenzen stark eingeschränkt ist, da von persönlichkeitsbedingten Vorlieben und Abneigungen bekannt ist, dass sie im Erwachsenenalter hohe Stabilität aufweisen (Costa/McCrae 1994).

Vor diesem Hintergrund erscheinen alle Arten von Seminaren und Schulungen, in denen zwischenmenschlicher Umgang verbessert oder neu erlernt werden soll (vgl. exemplarisch Hinsch/Pfingsten 1998), sinnlos. Alle diese Angebote - oder genauer: zumindest die Abnehmer dieser Angebote - müssen jedoch mehr oder weniger implizit davon ausgehen, dass soziale Kompetenzen erlernt werden können.

Was spricht also dafür? Zunächst einmal die Alltagserfahrung. Dies kann jeder bestätigen, der beispielsweise mit einem 'Morgenmuffel' zu tun hat: Früher oder später wird er gelernt haben, das morgendliche abweisende Verhalten (*Artikulationen*) nicht als persönliche Abneigung, sondern als Eigenart dieser Person zu *interpretieren*. Darüber hinaus gibt es jedoch wissenschaftlich fundierte Hinweise.

Diesbezüglich kann die Literatur des Arbeitskreises 'Kommunikation und Klärungshilfe' um Schulz von Thun genannt werden, die konkrete Hinweise für mögliche Handlungsalternativen gibt und Wege aufzeigt, wie Personen sich solche Handlungsalternativen aneignen können (vgl. insbesondere Schulz von Thun 2001; Benien 2003; Thomann 2002; Thomann et al. 2000; Stagge 1997). Im pädagogischen Bereich gibt es eine große Anzahl von Autoren, die insbesondere die Gestaltung von Gruppenarbeiten thematisiert (vgl. exemplarisch Klafki 1993; Dann et al. 2002; Nürnberger Projektgruppe 2001; Burow 2002; Gudjons 1993b, 1993a, 2002; Klippert 2000, 2001, 2002; Mitschka 2002; Meier 2004; Fuhr 1993). All diesen Ausführungen liegt die Annahme zugrunde, dass über die Gestaltung von Gruppenarbeiten soziale Kompetenzen gefördert werden können. Damit wird vorausgesetzt, dass es sich bei diesen sozialen Kompetenzen nicht im obigen Sinne um Merkmale der Persönlichkeit handelt, sondern um veränderbare Handlungsmöglichkeiten der Person. Schließlich gibt es eine Anzahl von Forschungsprojekten im berufsbildenden Bereich, die sich mit der Förderung sozialer Kompetenzen beschäftigt (vgl. exemplarisch BIBB 1998; Dumpert et al. 2003; Katzenbach 1998; Mandl/Beitinger 1997; Ripper/Weisschuh 1999; Seyfried 1995; Cranach/Tschan 2003). Diese Ansätze räumen ein, dass das Erlernen von Sozialkompetenzen klare Grenzen an komplexen gefestigten Persönlichkeitsstrukturen hat. Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass es zumindest in Grenzen sinnvoll ist, eine Erlernbarkeit anzunehmen.

So komme ich zur Ansicht, dass die Art, wie Menschen miteinander kommunizieren, zwar in frühen Lebensjahren durch Eltern, Geschwister und das weitere soziale Umfeld stark geprägt worden ist. Sie ist jedoch nicht unveränderbar festgelegt. In Analogie zu anderen Kompetenzbereichen gehe ich davon aus, dass Personen aufgrund ihrer individuellen Dispositionen über unterschiedlich gute oder schlechte Voraussetzungen zum Erlernen sozialer Kompetenzen verfügen. Wie das Erlernen einer Fremdsprache einigen Menschen schwer und anderen leicht fällt, so wird auch nicht jeder Mensch die gleichen Voraussetzungen, Motivationen und Interessen haben, um soziale Kompetenzen zu erlernen.

Der Weg zu sozialen Kompetenzen führt über ihre *Teilkompetenzen*, wie sie im Positionspapier „Kommunikation und Sozialkompetenzen“ ausgeführt werden. Diese Ausdifferenzierung ist ein erster Schritt, den Weg zu einzelnen Teilkompetenzen begehbar zu machen. Nachfolgend werden detailliertere Prinzipien zur Förderung von Sozialkompetenzen begründet.

## 2 Didaktische Gestaltungsprinzipien zur Förderung von Sozialkompetenzen

Bransford et al. betonen insbesondere drei Grundsätze zur Unterstützung von Lernprozessen. Sie sollten *lernerorientiert*, *wissensorientiert* und *rückkopplungsorientiert* sein (vgl. 2002, S. 131 ff.)<sup>1</sup>. Eine Lernumgebung soll sich also an der Erfahrungswelt und den Voraussetzungen der Lernenden ausrichten. Damit ist gemeint, was Siebert als „Chreode“ oder „biographisches Gepäck“ (1999) bezeichnet (vgl. auch Kösel 1993, S. 247). Zudem sollte eine Lernumgebung reich an Informationen sein, die den Lernenden darin unterstützen, ein möglichst gutes Verständnis der Inhalte aufzubauen und ihm dennoch die Freiheit lassen, sich dieses Verständnis aktiv zu konstruieren, um damit auch metakognitive Fähigkeiten zu fordern und zu fördern. Schließlich soll eine Lernumgebung Möglichkeiten zur Rückmeldung des eigenen Lernerfolgs bieten. Im Sinne eines formativen Feedbacks soll sie dem Lernenden Gelegenheiten geben, eigene Lernergebnisse und -prozesse mit anderen Lernenden seiner Gruppe zu vergleichen und ggf. zu revidieren.

„Lernen kann - wie Denken und Erkennen - als selbstgesteuerter Prozess zur Konstruktion von Wirklichkeit bezeichnet werden, wobei diese Aktivität rekursiv auf der Grundlage vorhandener Strukturen und Netzwerke erfolgt“ (Siebert 1999, S. 20). Diese Reflexion vorhandener Strukturen legt nahe, eine Lernumgebung so zu gestalten, dass sie sowohl Erfahrungen bietet, als auch Möglichkeiten, diese mit bestehendem Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten zu vergleichen. Daraus leitet sich das Prinzip ab, im Lernprozess Situationen des agentiven Handelns und des reflektierenden Denkhandelns abzuwechseln. Dies gilt für Lernprozesse im Allgemeinen und kann daher auch für die Förderung von Sozialkompetenzen Anwendung finden.

So bietet es sich - vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lernverständnisses - an, Situationen zu schaffen, die

- den Lernenden aktivieren, seine eigenen Konstrukte zu entwickeln,
- möglichst realitätsnah, problemhaltig und authentisch sind,
- subjektiv komplex gestaltet sind,
- dem Lernenden Austausch und Erweiterung eigener kognitiver Konstrukte mit denjenigen anderer Lernender ermöglicht,
- ein dynamisches Wechselspiel von Tun und Denken, von aktivem Handeln und Reflexionen über dieses Handeln bieten.

Dem Lehrenden kommt damit die Aufgabe zu, Situationen darzubieten, die diesen Kriterien entsprechen und zudem besonders geeignet sind, den Lernenden Erlebnisse und Erfahrungen in Hinblick auf die angestrebten sozialen Kompetenzen zu ermöglichen. Außerdem muss er den Reflexionsprozess der Lernenden unterstützen, die Lernenden anleiten, in sinnvoller Weise über das eigene sozia-

---

<sup>1</sup> Bransford et al. benutzen die Begriffe „Learner-centered“, „Knowledge-centered“ und „Assessment-centered“. Hierzu drei Anmerkungen: (1) Das englische Wort „centered“ kann hier mit „orientiert“ übersetzt werden, da im Deutschen drei „Zentren“ einer Lernumgebung semantisch unpräzise wären. (2) Der in diesem Zusammenhang verwendete Begriff „knowledge“ umfasst nicht nur den Begriff des „Wissens“ wie er im deutschen Sprachgebrauch verwendet wird, sondern beinhaltet zudem auch Fertigkeiten und Einstellungen. (3) Der Begriff „assessment“ meint eigentlich „Beurteilung“ oder „Prüfung“. Um die Abgrenzung zu gängigen summativen Prüfungen hervorzuheben, erachte ich im Deutschen „Rückkopplung“ für angemessener.

le Handeln nachzudenken und es mit den angestrebten sozialen Kompetenzen zu vergleichen. Für die Gestaltung solcher authentischer Lernumgebungen wird von folgenden Annahmen ausgegangen:

- Jede private oder berufliche Umgebung setzt Sozialkompetenzen voraus - aus diesem Grunde bietet sie auch Potenziale zu ihrer (Weiter-)Entwicklung.
- Jede Lernumgebung hat neben kognitiv-sachlichen unverzichtbar auch sozialkommunikative Bezüge. Diese können bewusst aufgenommen und zielgerichtet gestaltet werden.

## 2.1 Lernschritte in der Entwicklung von Sozialkompetenz

Euler etabliert nun ein Modell zur Förderung des Lernprozesses von Sozialkompetenzen, welches sich vornehmlich auf kognitive Lerntheorien, Modelllernen sowie handlungsorientiertes und konstruktivistisches Lernen stützt (Euler 2001). Eine Erweiterung dieses Modells ist in Abbildung 1 dargestellt und wird nachfolgend kurz erläutert.

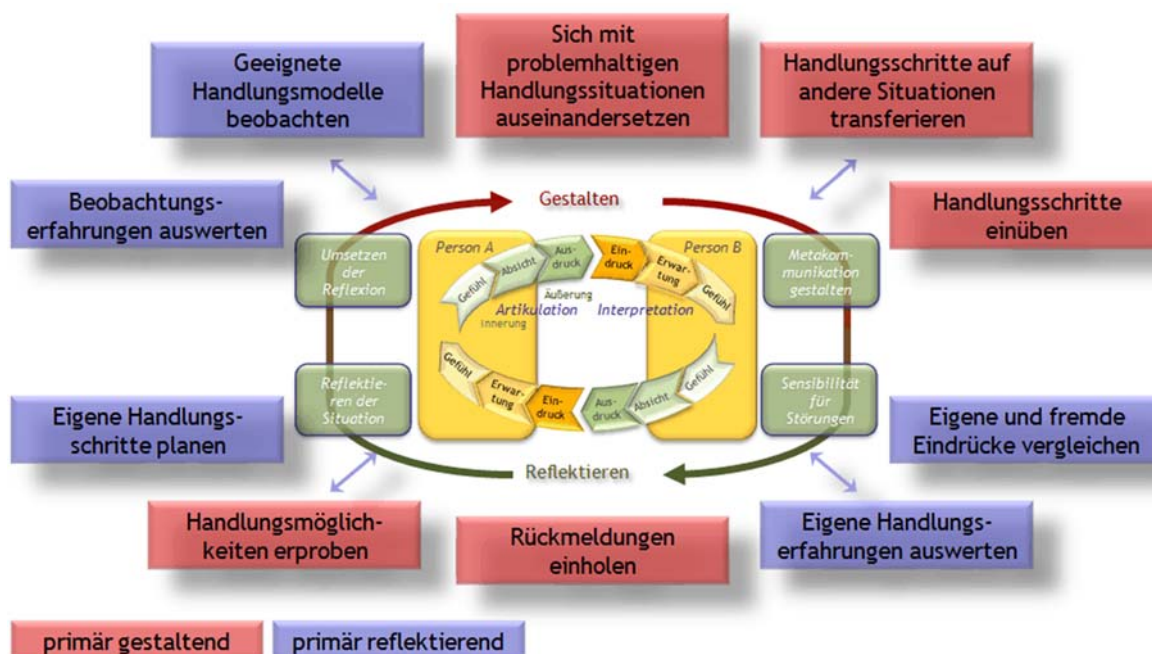


Abbildung 1: Lernschritte in der Entwicklung von Sozialkompetenzen (vgl. Walzik 2006, S. 19)

Im Zentrum des Modells stehen wiederum die zwischenmenschliche Kommunikation mit den Grundanforderungen Artikulation und Interpretation sowie dem gestaltenden und reflektierenden Schwerpunkt (vgl. Positionspapier Kommunikation und Sozialkompetenz). Lernschritte auf dem Weg zu sozialen Kompetenzen können nun primär gestaltend (agentives Handeln) oder reflektierend (reflektierendes Denkhandeln) sein. Die Lernschritte sind kreisförmig um das Zentrum angeordnet und können von oben beginnend gegen den Uhrzeigersinn gelesen werden. Eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Schritte nimmt Euler (Euler/Hahn 2004, S. 447-449) vor, an dieser Stelle sollen die Schritte nur kurz skizziert werden:

- Sich mit problemhaltigen Situationen auseinandersetzen meint grundsätzlich, problematische Kommunikationssituationen als solche zu erkennen und die Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen.
- Geeignete Handlungsmodelle beobachten ist der Vorschlag, sich ein persönlich als ideal erachtetes Handlungsvorbild zu wählen (sei es in Form einer anderen Person oder auch einer Beschreibung) und dieses Handlungsmodell genauer zu betrachten.
- Beobachtungserfahrungen auswerten fordert dazu auf, persönlich Stellung zum Handlungsmodell zu beziehen und die beobachteten oder zu erwartenden Handlungen zu reflektieren.
- Eigene Handlungsschritte planen bedeutet, für problemhaltige Situationen, die den eigenen kommunikativen Umgang betreffen, zukünftiges eigenes Handeln im Sinne eines 'Vor-Denkens' zu entwerfen.
- Handlungsmöglichkeiten erproben heißt, eigene Handlungspläne in konkreten Situationen umzusetzen.
- Rückmeldungen einholen meint, sich ein Feedback über das eigene Handeln zu beschaffen. Dies kann von Personen stammen, die direkt an der Kommunikationssituation beteiligt waren oder auch von Außenstehenden.
- Eigene Handlungserfahrungen auswerten ist die Aufforderung, die Erfahrungen aus der Handlungssituation allein oder auch zusammen mit Peers oder dem Lehrenden zu reflektieren und zu beurteilen.
- Eigene und fremde Eindrücke vergleichen. Persönliche Eindrücke des Lernenden können mit Eindrücken Dritter verglichen werden. Dabei sollte versucht werden, gegebenenfalls differierende Wahrnehmungen zu verstehen.
- Handlungsschritte einüben bedeutet, sich schrittweise als erfolgreich und erstrebenswert erachtete Handlungen anzueignen und durch Wiederholung zu festigen.
- Handlungsschritte auf andere Situationen transferieren verfolgt das Ziel, die erlernten Sozialkompetenzen auf andere, mehr oder weniger ähnliche Situationen zu übertragen und dort erfolgreich einsetzen zu können.

Entlang dieser Schritte wird der Lernende vom Betrachter von Modellen und Situationen immer mehr zum Akteur. Dabei wird er stets angehalten, sich in sozialen Kontexten über seine Beobachtungen, Erkenntnisse und Handlungen auseinanderzusetzen.

Beim Erlernen von Sozialkompetenzen postuliert das Modell nun nicht, dass stets alle zehn Schritte in dieser Reihenfolge durchlaufen werden müssen, auch 'Abkürzungen' und 'kleinere Kreise' sind möglich. Beispielsweise wäre es auch sinnvoll, eigene Handlungsschritte für eine Konfliktlösung zu planen, dann zu erproben und sich schließlich ein Feedback über das eigene Verhalten einzuholen, um erneut die Planung zu überdenken etc. Wesentlich ist jedoch stets das Prinzip des Wechsels zwischen Agieren und Reflektieren, welches bereits durch die unterschiedlichen Umrahmungen der Felder angedeutet wird.

## 2.2 Erleben - Reflektieren - Erproben

So lassen sich als Verdichtung der bisherigen Betrachtungen folgende wesentliche Prinzipien festhalten:

- Der Lernprozess soll als stetiger Wechsel zwischen aktivem Handeln und Reflexion über dieses Handeln gestaltet werden, um ein aktives Konstruieren zu ermöglichen. Dies wird insbesondere durch die Trias „Erleben - Reflektieren - Erproben“ erreicht.

- Der Lernprozess soll Möglichkeiten bieten, im Diskurs mit anderen Lernenden und dem Lehrenden, die eigenen Konstrukte und Verhaltensmodelle zu vergleichen, zu verändern und neu aufzubauen.
- Dabei sollen Situationen herangezogen werden, die für den Lernenden möglichst authentisch und realitätsnah sind.

Diese Prinzipien werden wiederum in Abbildung 2 zusammengeführt.

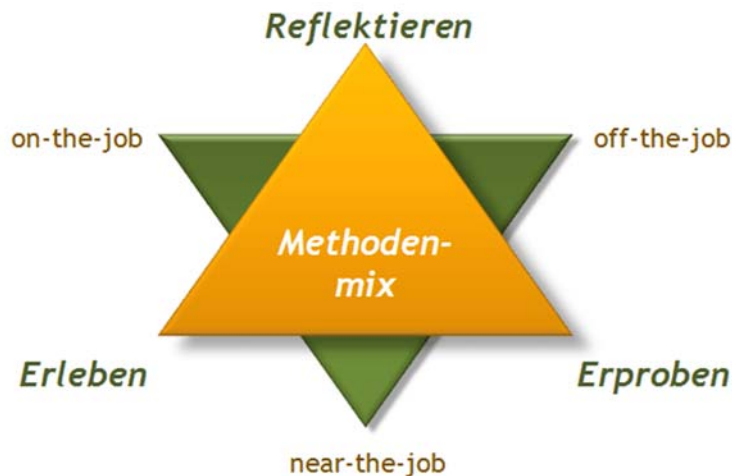


Abbildung 2: Erfahrungslernen als Prinzip zur Förderung sozialer Kompetenzen und mögliche Gestaltungselemente (vgl. Euler 2003)

Die Phase des *Erlebens* kann geschaffen werden, indem die Teilnehmer aufgefordert werden, eigene Erlebnisse zu schildern. Auch können Filmausschnitte gemeinsam betrachtet werden oder eine Situation kann schriftlich vorgelegt und gelesen werden. Schließlich lassen sich Rollenspiele und Simulationen entwerfen, in denen die Teilnehmer bestimmte Positionen und Aufgaben übernehmen und miteinander agieren.

Die Phase des *Reflektierens* lässt sich gestalten, indem all diese Situationen in Hinblick auf die jeweils gesetzten Lerninhalte besprochen werden. Diese Fokussierung geschieht beispielsweise durch konkrete Beobachtungsaufträge, mit denen die Lernenden dazu angehalten werden, auf bestimmte (Verhaltens-)Merkmale besonders zu achten. Um einzelne Lernziele besonders zu vertiefen, können Rollenspiele per Video aufgenommen und daraus geeignete Filmsequenzen zur späteren Reflexion ausgewählt werden. Eine weitere Möglichkeit, die Reflexion zu unterstützen, sind schriftliche oder mündliche Kommunikationsübungen. Durch sie können Situationen auf wesentliche Lernziele reduziert werden. Hierzu können dann gezielt Problemstellungen formuliert werden. Die Lernenden können diese nutzen, um zunächst für sich Lösungen für mögliches 'sozialkompetentes Handeln' zu finden. Später können diese Lösungen verglichen und diskutiert werden. Ein solches „Vor-Denken“ und „Nach-Denken“ (Dumpert 2001, S. 169) lässt sich in der Reflexionsphase beliebig kombinieren.

Für die Phase des *Erprobens* eignen sich am besten wiederum möglichst vollständige Situationen (aus dem Alltag) und Rollenspiele. Sie werden genutzt, um Erkenntnisse aus der Reflexionsphase ('Vor-Denken') einzuüben und zu vertiefen. Die Lernenden werden dabei aufgefordert, ein bestimmtes Verhalten auszuprobieren.



Der Lernprozess wird nun gestaltet, indem sich diese drei Phasen immer wieder abwechseln und aufeinander beziehen. Dies kann grundsätzlich in alltäglichen, realen Situationen ('on-the-job') geschehen, wird jedoch vor allem 'near-the-job' (mittels an realen Situationen angelehnten Simulationen und Rollenspielen) oder 'off-the-job' (mittels auf spezifische Lernziele abzielenden Kommunikationsübungen) angelegt.

### 2.3 Der lange Weg zur Kompetenz

Wann ist man nun „sozial kompetent“? Wann kann man davon ausgehen, dass soziale Kompetenzen auch über den speziell gestalteten Lernprozess hinaus angewendet werden können? Dies ist eine schwierige Frage. Der Bereich der so genannten Lernerfolgsprüfung ist sehr komplex und soll hier nicht dargestellt werden. Ein Grundgedanke ist jedoch interessant: Wie so viele Dinge des täglichen Lebens lernt man auch Sozialkompetenzen nicht von heute auf morgen. Und man kann sie auch nur beibehalten, wenn man sie täglich gebraucht. Fragen Sie einen Sportler oder einen Musiker, wie lange er gebraucht hat, bis er seine Disziplin oder sein Instrument so gut beherrscht hat, wie er es heute tut - wahrscheinlich Jahre. Und wie wird es ihm gehen, wenn er ein paar Wochen nicht trainiert oder sein Instrument nicht in der Hand gehabt hat? Er wird Ihnen wahrscheinlich versichern, dass er einiges „verlernt“ hat oder zumindest etwas aus der Übung ist. Regelmäßiges Anwenden ist auch bei Sozialkompetenzen ein wichtiger Faktor, um sie beizubehalten.

Bei Sozialkompetenzen verhält es sich so, dass viele Menschen sicher bereits recht sozialkompetent handeln, sonst wäre die Welt kaum da, wo sie heute ist. Viele werden aber auch merken, dass es in manchen Situationen mit Kollegen oder im privaten Bereich irgendwo klemmt, ohne dass sie sagen könnten, was im Einzelnen schief läuft. Man könnte diese Stufe nun ‚unbewusste Inkompetenz‘ (vgl. Abbildung 3) nennen, da der Person nicht wirklich bewusst ist, *was* nicht richtig läuft oder *wer* sich nicht sozial kompetent verhält (egal, welches Verständnis von Sozialkompetenz man dabei zugrunde legt).

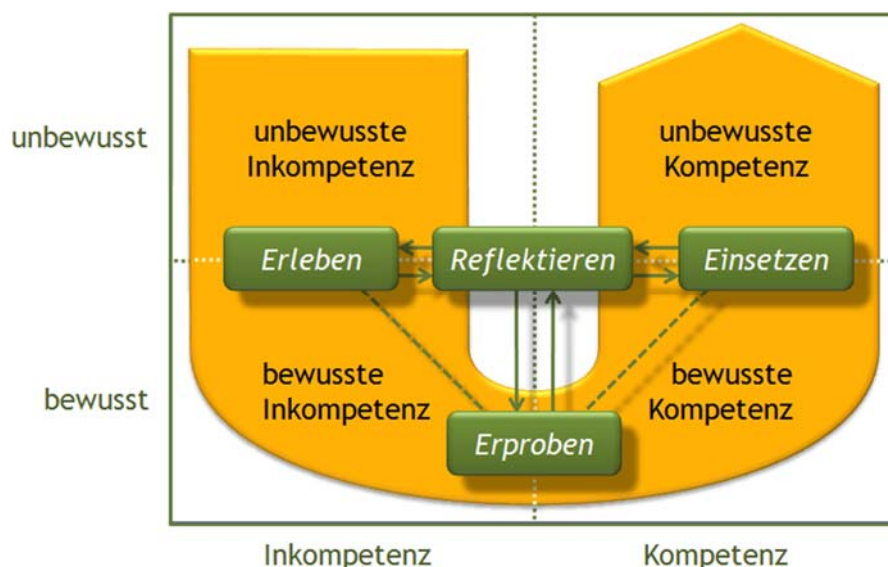


Abbildung 3: Der Weg zu sozialer Kompetenz

Wer nun eine gewisse Sensibilität für Kommunikationsstörungen entwickelt hat, ist vielleicht in der Lage, solche Probleme zu analysieren und zu erklären, wo der Hase im Pfeffer liegt. Damit wäre eine Art bewusste Inkompetenz erreicht. Wer dies nicht nur erkennen, sondern auch entsprechend handeln kann, hat bereits eine bewusste Kompetenz für solch eine Situation entwickelt. Diese entsteht jedoch nicht von selbst, sondern muss in ähnlichen Situationen durch Erleben, Reflektieren und Erproben immer wieder geübt, verfeinert und gefestigt werden. Schließlich ist vorstellbar, dass sich gewisse Verhaltensweisen automatisieren, sozusagen im Repertoire des selbstverständlichen Handelns aufgenommen werden. Wer unbewusste Kompetenzen besitzt, muss nicht mehr überlegen, wie er in einer bestimmten Situation reagiert (wie jemand auch beim Autofahren nicht jedes Mal erneut darüber nachdenken muss, wie er Fuß und Hand zu bewegen hat, um die Gänge zu schalten). Sein sozialkompetentes Handeln hat den unbewussten Bereich erreicht, es hat sich automatisiert. Solange die Person dann keine schlechten Erfahrungen mit diesem Verhalten macht, wird sie es auch (unbewusst) beibehalten.

Entlang dieser Differenzierung sprechen ich von Sozialkompetenzen, wenn die Stufe bewusster Kompetenz für einen Situationstyp erreicht ist (zum Begriff des Situationstyps vgl. Positionspapier Kommunikation und Sozialkompetenz). Unbewusste Kompetenzen sind schließlich solche, die langfristig stabil sind und selbstverständlich angewendet werden.

### 3 Literatur

- Benien, Karl (2003): Schwierige Gespräche führen: Modelle für Beratungs-, Kritik- und Konfliktgespräche im Berufsalltag. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- BIBB (1998): Modellversuch: "Erfassen und Bewerten von Teamfähigkeit im Rahmen einer ganzheitlichen Berufsbildung" (Informationen zur Ausbildungspraxis aus Modellversuchen). Bonn: Bundesinstitut für berufliche Bildung.
- Bransford, John D./Brown, Ann L./Cocking, Rodney R. (Hrsg.) (2002): How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School (Expanded Edition). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Burow, Olaf-Axel (2002): Die Band - ein Modell erfolgreicher Gruppenarbeit. In: PÄDAGOGIK, 54. Jg. (Heft 1), S. 20-23.
- Costa, Paul T. Jr./McCrae, Robert R. (1994): Set like plaster? Evidence for the stability of adult personality. In: Heatherton, T. F./Weinberger, J. L. (Hrsg.): Can Personality Change? Washington DC: American Psychological Association., S. 21-40.
- Cranach, Mario von/Tschan, Franziska (2003): Gruppen als informationsverarbeitende und handelnde Systeme - Konsequenzen für Gruppentraining. In: Hamborg, K.-C./Holling, H. (Hrsg.): Innovative Personal- und Organisationsentwicklung. Göttingen: Hogrefe, S. 332-351.
- Dann, Hans-Dietrich/Diegritz, Theodor/Rosenbusch, Heinz S. (2002): Gruppenunterricht im Schulalltag: Ergebnisse eines Forschungsprojekts und praktische Konsequenzen. In: PÄDAGOGIK, 54. Jg. (Heft 1), S. 11-14.
- Dumpert, Michael (2001): Entwicklung von Sozialkompetenzen als Herausforderung für Führungskräfte. Wirtschaftspädagogisches Forum (Band 14), Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Dumpert, Michael/Euler, Dieter/Hanke, Barbara/Reemtsma-Theis, Monika (2003): Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung: Abschlussbericht des Modellversuchs "Modernisierung und Differenzierung der dualen Berufsbildung am Beispiel der Förderung von kundenorientierten Sozialkompetenzen". Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Euler, Dieter (2001): Manche lernen es - aber warum? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Band (Heft 3), S. 346-374.
- Euler, Dieter/Hahn, Angela (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern: Haupt-UTB.
- Fuhr, Reinhard (1993): Gruppenarbeit: Ein trojanisches Pferd für die Schule. In: Gudjons, H. (Hrsg.): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 72-81.
- Gudjons, Herbert (1993a): Gruppenunterricht: Eine Einführung in Grundfragen. In: Gudjons, H. (Hrsg.): Handbuch Gruppenunterricht. (54. Jg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 12-53.
- Gudjons, Herbert (Hrsg.) (1993b): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gudjons, Herbert (2002): In Gruppen lernen - warum nicht? In: PÄDAGOGIK, 54. Jg. (Heft 1), S. 6-10.
- Hinsch, Rüdiger/Pfingsten, Ulrich (1998): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK): Grundlagen, Durchführung, Materialien. Materialien für die klinische Praxis, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 3., überarbeitete Auflage.
- Katzenbach, Anita (1998): Erfassen und Bewerten von Teamfähigkeiten im Rahmen einer ganzheitlichen Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4 (Jg. 1998), S. 40-41.
- Klafki, Wolfgang (1993): Lernen in Gruppen: Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. In: Gudjons, H. (Hrsg.): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 54-71.

- Klippert, Heinz (2000): Team-Entwicklung im Unterricht: Anregungen zur Effektivierung der Gruppenarbeit.
- Klippert, Heinz (2001): Teamentwicklung im Klassenraum: Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz-Praxis, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 5. Auflage.
- Klippert, Heinz (2002): Methoden-Training. Beltz Praxis, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 12., unveränderte Auflage.
- Kösel, Edmund (1993): Die Modellierung von Lernwelten: ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau: Laub.
- Mandl, Heinz/Beitinger, Gabriele (1997): KOMMIT: Kommunikation im Team (Praxisbericht Nr. 9). München: Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl.
- Meier, Dave (2004): Accelerated Learning Handbuch zum schnellen und effektiven Lernen in Gruppen. Bonn: managerSeminare.
- Mitschka, Ruth (2002): Soziales Lernen in der Praxis - Oder: Wie sie verlernen, bei der Gruppenarbeit nach raschen Lösungen zu suchen. In: PÄDAGOGIK, 54. Jg. (Heft 1), S. 29-32.
- Nürnberger Projektgruppe (2001): Erfolgreicher Gruppenunterricht: praktische Anregungen für den Schulalltag. Stuttgart: Klett.
- Ripper, Jürgen/Weisschuh, Bernd (1999): Ausbildung im Dialog. Das ganzheitliche Verfahren für die betriebliche Berufsausbildung. Stuttgart: Christiani Verlag.
- Schulz von Thun, Friedemann (2001): Praxisberatung in Gruppen: Erlebnisaktivierende Methoden. Beltz Weiterbildung, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 4. Auflage.
- Seyfried, Brigitte (1995): 'Stolperstein' Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? , Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Pädagogik - Theorie und Praxis, Neuwied: Luchterhand.
- Spinath, Birgit (2002): Soziale Kompetenzen: Entschlüsselung einer Schlüsselkompetenz aus psychologischer Sicht. In: Pätzold, G./Walzik, S. (Hrsg.): Methoden- und Sozialkompetenzen - ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft? Berufsbildung in der Wissensgesellschaft: Globale Trends - Notwendige Fragen - Regionale Impulse (Band 20). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 17-28.
- Stagge, Carsten (1997): Mit der Gans über den Weihnachtsbraten reden: Über den erfolgreichen Umgang mit schwierigen Situationen bei Veränderungsprozessen in Organisationen. Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training (Band 6), Hamburg: Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg.
- Thomann, Christoph (2002): Klärungshilfe: Konflikte im Beruf. Methoden und Modelle klärender Gespräche bei gestörter Zusammenarbeit. Reinbeck bei Hamburg: rororo Sachbuch, 3. Auflage.
- Thomann, Christoph/Schulz von Thun, Friedemann/Naumann-Bahayan, Christiane (2000): Klärungshilfe: Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen: Theorien, Methoden, Beispiele. rororo Sachbuch (18406), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Walzik, Sebastian (2006): Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern: Theoriegeleitete Entwicklung einer Lernumgebung und deren Evaluierung in Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenzen in Kooperations- und Teamsituationen. Wirtschaftspädagogisches Forum (Band 32), Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft mbH.