

Iller, Carola

Interaktionsarbeit lernen. Konzeptionelle Überlegungen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für die Arbeit mit Menschen

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 48 (2025) 3, S. 345-361



Quellenangabe/ Reference:

Iller, Carola: Interaktionsarbeit lernen. Konzeptionelle Überlegungen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für die Arbeit mit Menschen - In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 48 (2025) 3, S. 345-361 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357013 - DOI: 10.25656/01:35701; 10.1007/s40955-025-00325-0

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357013>

<https://doi.org/10.25656/01:35701>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oe-deepgreen.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Interaktionsarbeit lernen. Konzeptionelle Überlegungen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für die Arbeit mit Menschen.

Carola Iller 

Eingegangen: 2. April 2025 / Überarbeitet: 31. Juli 2025 / Angenommen: 25. September 2025 / Online publiziert: 13. Oktober 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Das Konzept der Interaktionsarbeit macht Kompetenzen für die Arbeit mit und an Menschen sichtbar, die bislang informell erlernt oder als Alltagskompetenzen vorausgesetzt werden. Der Forschungsstand zur Aus- und Weiterbildung macht deutlich, dass insgesamt systematische Konzepte fehlen, vor allem für hochschulische Bildungsgänge und in der Weiterbildung. Weiterführende konzeptionelle Überlegungen zur Aus- und Weiterbildung in der Interaktionsarbeit sollten vor allem das Lernen in der Echtarbeit und daran anknüpfende Forschungsbedarfe zu konkreten Kompetenzanforderungen im Arbeitsvollzug berücksichtigen.

Schlüsselwörter Interaktionsarbeit · Informelles Lernen · Pädagogische Berufe

Learning interaction work. Conceptual considerations on vocational education and training on working with people

Abstract The concept of interaction work reveals competences for working with people that were previously learnt informally or taken for granted as everyday skills. The current state of research on education and training shows that there is a lack of systematic concepts overall, especially for higher education programs and in continuing education. Further conceptual considerations on initial and continuing training in interaction work should primarily take into account learning in real work and the associated research requirements for specific competence requirements in the workplace.

Keywords Interaction Work · Informal Learning · Pedagogical Professions

✉ Carola Iller
Universität Hildesheim, Hildesheim, Deutschland
E-Mail: carola.iller@uni-hildesheim.de

1 Einleitung

Mehr als zwei Drittel aller Beschäftigten in Deutschland arbeiten sehr häufig oder häufig mit Kundschaft, Patientinnen und Patienten oder anderen betriebsexternen Personen (Roth 2019, S. 7). Arbeiten in der Interaktion mit Menschen ist vor allem in Dienstleistungsbranchen, wie dem Gesundheitswesen, Post- und Kurierdiensten, Verkehr, Erziehung und Unterricht üblich, aber auch in Industrie und Handwerk sind beratende oder dialogische Interaktionen mit Kundinnen und Kunden verbreitet. Trotz zunehmender Bedeutung interaktiver Arbeit ist sie selten Gegenstand der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Anknüpfend an Böhle et al. lässt sich Interaktionsarbeit durch den unmittelbaren Personenbezug von anderen Dienstleistungs- sowie Produktionsarbeiten abgrenzen: die Arbeit bezieht sich auf Menschen im Unterschied zur Bearbeitung von materiellen und immateriellen Objekten (vgl. Böhle und Glaser 2006, S. 13). Die Arbeit mit und an Menschen fordert den Beschäftigten neben fachlicher Expertise fachübergreifende Kompetenzen zur Selbstwahrnehmung und Perspektivenübernahme, angemessene Gesprächsführung, Konfliktregulation und Situationsgestaltung ab. Obwohl Interaktionsarbeit weitgehend nicht-standardisiert erfolgt und von den Beschäftigten situativ gestaltet werden muss, werden Kenntnisse und Fähigkeiten zur Interaktionsgestaltung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bislang nicht systematisch vermittelt.

Im Vordergrund der Forschung stand bisher die Arbeit am Konzept der Interaktionsarbeit (vgl. Böhle und Glaser 2006; Hacker 2009) sowie daran anknüpfend die Frage der Arbeitsbelastungen, Ressourcen und Möglichkeiten der Arbeitsgestaltung (vgl. Böhle et al. 2015; Roth 2019).¹ Zur Qualifizierung für Interaktionsarbeit liegen Studien zur beruflichen Bildung in der Pflege vor (s. Hiestand 2023; Weyland et al. 2024). Für andere Berufe, insbesondere für pädagogische Tätigkeiten, gibt es bislang keine vergleichbaren Analysen.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie interaktive Arbeit erlernt und entsprechende Lernprozesse in die Aus- und Weiterbildung integriert werden können². Zunächst wird das Konzept „Interaktionsarbeit“ erläutert und berufliche Anforderungen in Tätigkeitsfeldern mit einer besonders hohen Verbreitung von Interaktionsarbeit skizziert (2.1). Zur Konkretisierung des Konzepts Interaktionsarbeit werden die Merkmale in die Forschung zur Interaktionsgestaltung eingeordnet und exemplarisch auf die Kernaktivitäten pädagogischer Berufe übertragen (2.2). Daran anschließend wird der Forschungsstand zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Interaktionsarbeit im Hinblick auf Kompetenzanforderungen (3.1) und Lernwege (3.2) zusammengefasst sowie Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung

¹ Das BMBF förderte im Rahmen des Förderschwerpunkts „Arbeit an und mit Menschen“ 19 Projekte zur Gestaltung von Interaktionsarbeit, keines der Projekte bezog sich auf die Aus- und Weiterbildung, s. <https://www.interaktionsarbeit.de>.

² Ich danke den anonymen Gutachtenden und den Herausgeberinnen für ihre wertvollen Anregungen zu diesem Beitrag, insbesondere den Verweis auf Forschung zur pädagogischen Interaktionsgestaltung und Beruflichkeit.

in der Interaktionsarbeit abgeleitet (3.3). Abschließend werden daran anknüpfende Forschungsbedarfe aufgezeigt.

2 Interaktionsarbeit und ihre Bedeutung in pädagogischen Berufen

2.1 Merkmale von Interaktionsarbeit

Mit dem Konzept der Interaktionsarbeit wird seit circa zwei Jahrzehnten in der sozialwissenschaftlichen Arbeitsforschung eine neue Sichtweise auf die Arbeit mit Menschen begründet: im Unterschied zu objektbezogenen Tätigkeiten beinhaltet das Arbeiten an und mit Menschen soziale Interaktionen. Diese Tätigkeiten können nur gelingen, wenn Adressatinnen und Adressaten in die Aktivitäten eingebunden werden, beide Interaktionspartner auf das gleiche Ergebnis hinarbeiten und die Bedürfnisse und das Zutun der Adressatinnen und Adressaten nicht als Störung, sondern als Ressource im Arbeitsvollzug angesehen werden.

In Abgrenzung zu objektbezogenen Tätigkeiten, wie beispielsweise der Produktion von materiellen Gütern oder dem Tausch von Objekten, klassifiziert Hacker (2009) dialogisch-interaktive Arbeit als *personenverändernde* oder *personenbeeinflussende* Tätigkeit. Dabei unterscheidet er Arbeit an Menschen, ohne dass deren Mitwirkung erforderlich ist (z.B. Friseur, Chirurgen) und Arbeit mit Menschen, in denen Ko-Produktion erforderlich (z.B. Pflege, Therapie) oder gar unerlässlich (z.B. Lehrtätigkeit, Beratung) ist (ebd., S. 48). Als personenbeeinflussende Tätigkeit klassifiziert Hacker interaktive Tätigkeiten, bei denen Menschen veranlasst oder angeleitet werden, ein Objekt oder Prozess zu verändern (z.B. Moderation, Anleitung von Handlungen, wie z.B. Tanzen oder Autofahren) (ebd., S. 48–49). Interaktive Tätigkeit lässt sich insofern im Ausmaß der Einwirkung auf die Adressatinnen und Adressaten unterscheiden, umfasst jedoch immer sprachliche oder nicht-sprachliche Austauschprozesse mit Menschen, um die Person zu einer Handlung zu veranlassen.

Das integrierte Konzept der Interaktionsarbeit von Böhle und Wehrich (2020) umfasst deshalb als Aufgaben interaktiver Arbeit die Herstellung einer Kooperationsbeziehung (*Kooperationsarbeit*), den Umgang mit eigenen Gefühlen (*Emotionsarbeit*), die Beeinflussung der Gefühle der Adressatinnen und Adressaten (*Gefühlsarbeit*) sowie den Umgang mit Unwägbarkeiten und Grenzen des Planbaren (*subjektivierendes Arbeitshandeln*) (ebd., S. 16). Das Modell verbindet damit verschiedene arbeitswissenschaftliche Perspektiven, um die Besonderheiten der Arbeit mit Menschen differenzierter zu erfassen.

Kooperationsarbeit ist nicht nur in der interaktiven Arbeit erforderlich, als Besonderheit ist hier aber der Umstand relevant, dass die Adressatinnen und Adressaten nicht nur eine Dienstleistung oder Ware in Anspruch nehmen, sondern zugleich Ko-Produzierende sind, ohne genau zu wissen, dass sie und wie sie zum Gelingen beitragen können (ebd., S. 17). Oft steht das angestrebte Ziel der Ko-Produktion zu Beginn noch nicht fest und muss ausgehandelt oder konkretisiert werden. Dies kann zu Konflikten führen, insbesondere wenn die Art der Kooperationsbeziehung institutionell nicht vorgegeben ist oder unterschiedliche Interessen der interaktiv Arbeitenden und der Adressatinnen und Adressaten vorliegen.

Als ein weiteres Merkmal von Interaktionsarbeit sehen Böhle und Wehrich (2020) das *subjektivierende Arbeitshandeln* an. Dieses ergibt sich aus der Anforderung mit Menschen als Subjekten umzugehen, d.h. die Verschiedenheit und Unplanbarkeit von menschlichen (Re)Aktionen wahrzunehmen und angemessen zu (re)agieren. Böhle (2018) betont mit dem Begriff des subjektivierenden Handelns die Besonderheit dieser Art von Arbeit, die im Umgang mit Subjekten erbracht wird. Sie basiert auf einem dialogischen Prozess, in dem teils diffuse und teils nur sinnlich wahrnehmbare Informationen aufgenommen und interpretiert werden. Mit der Bezeichnung „subjektivierend“ soll die Subjektbezogenheit der Interpretationen hervorgehoben werden, die sich einerseits aus der Subjektivität der Empfindungen und Interpretationen der Arbeitenden ergibt, andererseits aus der Anerkennung der „Arbeitsgegenstände“ (ebd. S. 182), die als Subjekte und nicht als berechenbare und steuerbare Objekte angesehen werden. In Verbindung mit planmäßig-rationalem Handeln kann erfahrungsgeleitetes subjektivierendes Handeln deshalb intentional und zielgerichtet und zugleich flexibel und situativ angemessen im Arbeitsvollzug zum Einsatz kommen (ebd., S. 183f.).

Eine herausragende Bedeutung für das Gelingen von Interaktionsarbeit hat die Fähigkeit zum Umgang mit Gefühlen, den eigenen (*Emotionsarbeit*) und den Gefühlen der Adressatinnen und Adressaten (*Gefühlsarbeit*). Bereits in den 1980er-Jahren hat die Soziologin Hochschild mit ihrer ethnographischen Studie zur Emotionsarbeit des Flugbegleitpersonals (Hochschild 2006) auf professionelle Herausforderungen und Belastungen im Umgang mit den eigenen Gefühlen aufmerksam gemacht: die Anpassung der eigenen Gefühle an berufsrollenspezifische oder institutionelle Normen kann zu emotionalen Dissonanzen bei den interaktiv Arbeitenden führen, vor allem wenn sich das Emotionsmanagement nicht nur auf die äußerliche Darstellung (Lächeln), sondern auch auf inneres Handeln (Empathie) bezieht (ebd., S. 101, 154). In Folge solcher Dissonanzen können Selbstentfremdung, Burn-out und körperliche Beschwerden auftreten.

Auch wenn Hochschilds Arbeit mitunter kritisch diskutiert wurde, so gilt sie doch nach wie vor als zentrale Referenz für empirische Studien zur Emotionsarbeit. In einer kritischen Auseinandersetzung mit Hochschilds Arbeiten entwickelte Rastetter (2008) den Ansatz weiter und zeigt auf, dass Emotionsnormen als Handlungsanleitung zu angemessenem Verhalten durchaus entlastend wirken und Unsicherheit reduzieren können. Der erfolgreiche Umgang mit Gefühlen kann zudem zum Kompetenzerleben der Beschäftigten beitragen (ebd., S. 24–26). Auch bei Rastetter spielen Emotionsnormen eine zentrale Rolle für die Qualität der Arbeit und Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten, sie verweist aber zurecht darauf, dass nicht die Normen an sich, sondern ihre Übereinstimmung mit individuellen und gesellschaftlichen Rollenerwartungen entscheidend sind: Wird das Vorspielen von Interesse und Freundlichkeit als Teil der Rollenerwartung abgelehnt, so wird die entsprechende Emotionsnorm (zugewandtes Lächeln) als Belastung erlebt. Hingegen wird „Täuschen in guter Absicht“ (ebd., S. 34–35), z.B. das Unterdrücken von Ekel oder Mitleid in der Pflege, als angemessen und professionell akzeptiert. Die Regulation der eigenen Emotionen stellt jedoch in beiden Konstellationen eine relevante Anforderung an die interaktiv Arbeitenden dar.

Für das Konzept der Interaktionsarbeit ist das Emotionsmanagement vor allem auch im Zusammenspiel mit den Adressatinnen und Adressaten relevant, da die Aktivitäten und Darstellung von Gefühlen auf Seiten der interaktiv Arbeitenden wiederum Reaktionen bei den Adressatinnen und Adressaten hervorrufen (können). Um die verschiedenen Anforderungen im Umgang mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen der Adressatinnen und Adressaten systematisch zu betrachten, wird im integrierten Konzept der Interaktionsarbeit (Böhle und Weihrich 2020) von *Gefühlsarbeit* gesprochen, wenn es um die Wahrnehmung und Einflussnahme auf die Gefühle der Adressatinnen und Adressaten geht (ebd., S. 18). Die Relevanz von Gefühlsarbeit für das Gelingen von Interaktionsarbeit zeigt sich bereits in der Feldforschung von Strauss et al. in den 1960er bis 1980er-Jahren in Krankenhäusern in den USA (vgl. Strauss et al. 1980). Beobachtet wurden verbale Interaktionen, Gesten oder ein angepasstes Arbeitstempo, die von verschiedenen Berufsgruppen eingesetzt wurden, um Patientinnen und Patienten zu beruhigen, die Kooperationsbereitschaft herzustellen oder die Bewältigung von Diagnosen und Krankheitsverläufen zu unterstützen (ebd., S. 637–641). Umgekehrt konnte das Ignorieren von Gefühlen oder unterlassene Gefühlsarbeit bei den Patientinnen und Patienten zu einem Gefühl der Verbitterung oder Objekthaftigkeit beitragen (ebd., S. 648).

Während in den Studien von Strauss et al. Gefühlsarbeit noch als eine beiläufige, der Haupttätigkeit untergeordnete Aufgabe der Professionellen wahrgenommen wird, ist sie im Konzept der Interaktionsarbeit eine zentrale Anforderung, die in Wechselwirkung mit den anderen Anforderungen, der Kooperationsarbeit, der Emotionsarbeit und dem subjektivierenden Arbeitshandeln, maßgeblich zum Gelingen der Interaktion beitragen kann (vgl. Böhle und Weihrich 2020, S. 18). Die Wahrnehmung der Gefühle der Adressatinnen und Adressaten und das Einwirken auf ihr gefühlsmäßiges Erleben in der Interaktion wird dabei als eine positiv verstärkende Aktivität im Interesse beider interagierenden Personen gesehen und deutlich abgegrenzt von einer manipulativen Einflussnahme, die von Mängeln oder einer Zielverschiebung der Interaktion ablenken soll (ebd.).

Das Konzept der Interaktionsarbeit fokussiert auf das individuelle Arbeitshandeln, das im Austausch bzw. als Kooperation mit anderen Individuen vollzogen wird. Dieser Fokus ermöglicht eine Sichtweise auf Kernaktivitäten in der Arbeit mit Menschen, die branchen- und berufsübergreifend auf verschiedenen Qualifikationsniveaus relevant sind. Dies sollte allerdings nicht den Eindruck erwecken, als gäbe es keine Unterschiede zwischen Berufsfeldern und Branchen. Zudem weist Rastetter (2008) zurecht auf die Relevanz der organisationalen Ebene in der Emotionsarbeit hin, die auch auf Interaktionsarbeit insgesamt zu übertragen sind. So ist für die konkrete Ausgestaltung der Interaktionen relevant, welche kommerziellen oder sozialen Ziele in der Organisation verfolgt werden, ob es explizite oder implizite organisations- oder berufsrollenspezifische Regeln für Interaktionen gibt und wie diese weitergegeben werden (vgl. Rastetter 2008, S. 51–58). Diese Überlegungen sind insbesondere für die Aus- und Weiterbildung in der Interaktionsarbeit relevant und werden im Folgenden nochmals aufgegriffen.

2.2 Interaktives Arbeiten in pädagogischen Berufen

Das Konzept der Interaktionsarbeit wurde auf der Grundlage verschiedener branchen- und berufsgruppenbezogener empirischer Studien ausgearbeitet. Branchenbezogene Studien liegen für Tätigkeiten im Gesundheitswesen, in sozialen Diensten, der Personenbeförderung, im technischen Service und im Bereich unternehmensbezogener Dienstleistungen vor. Bislang gibt es jedoch keine arbeitswissenschaftlich ausgerichtete Studie zur Interaktionsarbeit in pädagogischen Berufen.³

Dies überrascht, da Interaktion und die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden in der pädagogischen Forschung ein zentrales Thema sind. Thies (2025) zufolge lassen sich entsprechende Forschungsarbeiten von den frühen pädagogischen Schriften des 18. Jahrhunderts bis zu den aktuellen Schulleistungsstudien feststellen. Je nach theoretischem Vorverständnis haben sie stärker das Kind (als Lernenden) oder stärker die Erwachsenen (als Eltern oder Fachkräfte) im Blick, übereinstimmend schreiben sie aber der erfolgreichen Interaktion eine herausragende Bedeutung für den Lernerfolg zu. Interaktion wird dabei vorrangig unter dem Aspekt der Förderung der Lernenden bzw. des Lernprozesses und als Qualitätsmerkmal der Leistungen der pädagogischen Fachkräfte betrachtet. Die konkreten Arbeitsvollzüge sind allerdings kaum Thema der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Interaktionsgestaltung. Allenfalls werden Rahmenbedingungen der Arbeit, wie der Personalmangel oder Herausforderungen in der Interaktion mit Kindern (z. B. altersbedingte Kompetenz- und Machtasymmetrien) berücksichtigt.

Auch im Kontext der Professionalisierungsdebatte in der Erziehungswissenschaft wird auf die Relevanz der Interaktionsebene hingewiesen (vgl. Helsper und Tippelt 2011). Anders als im Konzept der Interaktionsarbeit wird die Beziehung zwischen den Professionellen und ihrer Klientel allerdings als ein Spannungsverhältnis konzeptualisiert, in dem sich die Professionalität der Profis und die Eigeninitiative der Lernenden als eine Form der „Protoprofessionalität“ (ebd., S. 281f.) unvereinbar gegenüberstehen. In diesem Verständnis bedingen sich der Zuwachs an Wissen und Reflexivität auf Seiten der Lernenden und der Legitimationsbedarf auf Seiten der Professionellen (ebd.). Zudem kann Unsicherheit auf beiden Seiten das Vertrauen in die pädagogischen Interventionen untergraben, so dass pädagogische Arbeit auf einer „prekäre[n] und legitimationsbedürftige[n]“ (ebd., S. 282) Beziehung basiert.

Damit wird in der pädagogischen Forschung eine andere Sichtweise auf die Beziehung zwischen pädagogisch Tätigen und ihren Adressatinnen und Adressaten eingenommen, als es im Konzept der Interaktionsarbeit angelegt ist. Es geht um das „Produkt“, die Bildung von Menschen, zu dem das Handeln pädagogisch Tätiger einen wichtigen Beitrag leisten kann und soll. Interaktionsgestaltung ist deshalb als Teil pädagogischer Interventionen ausgearbeitet (insb. in der Frühpädagogik). Zugleich ist sie in ihrer normativen Ausrichtung begründungsbedürftig und in ei-

³ Im Rahmen eines Projekts zum „Social Service Engineering“ wurden von Friedrich et al. (2021) unter anderem auch Kindertageseinrichtungen als Branche einbezogen. Der Fokus des Projekts lag auf der Erarbeitung (digitaler) Methoden zur Arbeitsgestaltung, die sowohl arbeitswissenschaftliche als auch dienstleistungswissenschaftliche Aspekte der Interaktionsarbeit berücksichtigen. Differenzierte Analysen der pädagogischen Tätigkeiten wurden nicht durchgeführt.

nem von Machtasymmetrien durchzogenen Feld auch missbrauchsanfällig. Pädagogisches Handeln ist deshalb keine sachbezogene Dienstleistung, sondern Arbeit an und mit Menschen. Bislang nur in Teilen geklärt ist, *wie* pädagogische Interaktionen im Sinne eines Arbeitshandelns gestaltet werden. Mit dem Konzept der Interaktionsarbeit könnten einige der blinden Flecken genauer analysiert werden. Im Folgenden werden deshalb erste Überlegungen zur Übertragung des Konzepts auf Kernaktivitäten der pädagogischen Berufe skizziert.

Mit Nittel et al. (2014a) sollen als Kernaktivitäten in pädagogischen Berufen alle Aktivitäten verstanden werden, die erzieherisch und bildnerisch Tätige⁴ in Selbst- und Fremdzuschreibung als „das Universum pädagogischer Arbeit“ (Nittel 2011, S. 41) bestimmen. Auf diese Weise identifizieren Nittel et al. (2014b) auf Basis von Gruppendiskussionen mit pädagogisch Tätigen fünf Kernaktivitäten: das Unterrichten, Begleiten, Beraten, Organisieren und Sanktionieren (ebd., S. 77–98). Es ist an dieser Stelle nicht entscheidend, dass die Kernaktivitäten von den verschiedenen Berufsgruppen in unterschiedlicher Intensität ausgeführt werden. Für die Identifikation interaktiver Arbeit in den pädagogischen Tätigkeitsfeldern ist lediglich relevant, dass es sich um grundlegende Praktiken („Core Practices“, vgl. Grossman und Fraefel 2024) handelt, die ungeachtet der unterschiedlichen institutionellen Kontexte, in denen die Arbeit ausgeübt wird, für die Arbeit prägend sind.⁵

Mit Blick auf die Anforderungen von Interaktionsarbeit ist bemerkenswert, dass vier der fünf Kernaktivitäten unmittelbar mit Menschen vollzogen werden und in unterschiedlichem Ausmaß auf sie einwirken. In der Klassifikation von Hacker (2009, S. 48–50) wäre Unterrichten und Sanktionieren als personenverändernde interaktive Arbeit einzustufen, für die eine Koproduktion unerlässlich ist, Beraten und Begleiten kann je nach Beratungsansatz als personenverändernde oder personenbeeinflussende Tätigkeit im Sinne einer Anleitung zur Objekt- oder Prozessveränderung angesehen werden (ebd.). Es ist deshalb anzunehmen, dass die zuvor genannten Merkmale der Kooperationsarbeit, der Emotionsarbeit, der Gefühlsarbeit und des subjektivierenden Arbeitshandelns pädagogische Tätigkeiten in hohem Maße beeinflussen.

Die Kernaktivitäten wurden in verschiedenen Studien noch weiter ausdifferenziert. So kann z. B. das Unterrichten in weitere Teilhandlungen untergliedert werden, wie Vortragen, Erzählen, Demonstrieren, Beobachten, Lesen und Schreiben sowie das Unterstützen bei komplexen Anforderungen und Problemlöseprozessen (vgl. Fraefel und Reusser 2024, S. 19, mit Bezug auf Arbeiten von Hans Aebli). Auch das Beraten lässt sich in verschiedene Teilaktivitäten und Phasen der Orientierung, der Informationsvermittlung und der Reflexion differenzieren, die sich je nach Beratungsanlass auf situativen Beratungsbedarf oder biografische Reflexionen beziehen und deshalb unterschiedlich umfangreich ausfallen können (Gieseke 2016, S. 544).

⁴ Als erzieherisch und bildnerisch tätige Berufsgruppen wurden frühpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen, Mitarbeitende der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugendbildung und Hochschullehrende in die Analyse einbezogen (Nittel et al. 2014b, S. 16).

⁵ Angesichts der unterschiedlichen institutionellen Kontexte und historischen Entwicklung pädagogischer Tätigkeiten werden die Gemeinsamkeiten der Handlungsfelder häufig übersehen. In ihrer komparativen Perspektive auf die Professionalisierung pädagogischen Handelns in der Berufsbildung, der Hochschulbildung und der Erwachsenenbildung zeigen Schütz und Elsholz jedoch, dass die Grenzen zwischen den Handlungsfeldern aufweichen (vgl. Schütz und Elsholz 2024, S. 16).

Die Anforderungen an interaktives Arbeiten können deshalb je nach didaktischem Konzept bzw. Beratungsansatz unterschiedlich sein. Zudem ist anzunehmen, dass der Stellenwert von Emotionen (der interaktiv Arbeitenden und der Adressatinnen und Adressaten), von Kooperation und Planbarkeit in den Konzepten unterschiedlich bewertet wird und die Passung zu den arbeitswissenschaftlichen Kategorien noch zu prüfen wäre.

Die Ansätze und pädagogischen Konzepte implizieren aber offenbar ein Rollenverständnis, das mehr oder weniger klare Verhaltenserwartungen an die Professionellen beinhaltet. Bislang sind diese Erwartungen nicht eindeutig als Anforderungen an eine Berufsrolle formuliert oder umfassen nur Teilaspekte, z. B. für den Beziehungsaufbau oder die Kommunikation. Zudem kann es zu widersprüchlichen Verhaltenserwartungen der Institution (Kosten- und Einrichtungsträger) und der Adressatinnen und Adressaten an die interaktiv Arbeitenden kommen. Dies kann zu Konflikten führen und zu Unzufriedenheit bei den Beteiligten, insbesondere bei den interaktiv Arbeitenden, zumal wenn eigene Ansprüche an die Arbeit nicht erfüllt werden können. Eine Sonderauswertung des „Index Gute Arbeit“ (vgl. Roth 2019, S. 40) ergab, dass 46 % der interaktiv Arbeitenden in Lehr- und Ausbildungsberufen und 36 % in Erziehungs- und Sozialberufen in ihrer Arbeit Abstriche bei der Qualität ihrer Dienstleistung machen müssen, was maßgeblich zu deren Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation beiträgt.⁶

In den Abhandlungen zu Interaktionsarbeit werden häufig Beispiele von Handlungsabläufen zwischen zwei Personen – der interaktiv arbeitenden Person und dem Adressaten bzw. der Adressatin – beschrieben. Als eine besondere Anforderung pädagogischer Berufe ist jedoch die Arbeit mit Gruppen zu betrachten: In der Gefühlsarbeit muss nicht nur die aktuelle Gefühlslage eines einzelnen Menschen, sondern verschiedener Personen erfasst werden; die Gruppenzusammensetzung erfordert besondere Strategien zum Umgang mit der Gruppendynamik und je nachdem, ob die einzelne Person oder die Gruppe zu Veränderungen veranlasst werden soll, sind multilaterale Kooperationsbeziehungen zwischen den verschiedenen Beteiligten herzustellen. Auch die Emotionsarbeit ändert sich, wenn z. B. sehr konträre Emotionen gegenüber einzelnen Mitgliedern der Gruppe ausbalanciert werden müssen oder aufgrund der Größe der Gruppe gar keine personenbezogenen Emotionen ausgelöst werden. Und sehr wahrscheinlich erhöhen sich die Unwägbarkeiten und Planungsprobleme, wenn nicht nur eine, sondern mehrere Interaktionspartnerinnen und -partner in die Handlungen einbezogen sind.

⁶ Im „Index Gute Arbeit“ des Deutschen Gewerkschaftsbundes werden regelmäßig Beschäftigte zu ihren Arbeitsbedingungen befragt. In einer Sonderauswertung wurden 2019 die Arbeitsbedingungen interaktiv Arbeitender mit denen nicht-interaktiv Arbeitender verglichen. Demnach sind interaktiv Arbeitende etwas unzufriedener mit ihrer Arbeit: obwohl sie mehr Gestaltungsmöglichkeiten in der Arbeit haben und häufiger einen Sinn in ihrer Arbeit sehen, sind sie zugleich deutlich höheren Belastungen ausgesetzt. Unter den Belastungsfaktoren steht an erster Stelle die Arbeitsintensität, vor allem der Zeitmangel und häufige Unterbrechungen. Um ihr Arbeitspensum zu bewältigen, müssen die Beschäftigten Abstriche bei der Qualität ihrer Arbeit machen. Dies berichten am häufigsten Lehrende und Beschäftigte in Ausbildungsberufen (46 %), an zweiter Stelle Beschäftigte aus medizinischen Gesundheitsberufen (37 %) und an dritter Stelle Beschäftigte aus den Berufsgruppen „Erziehung, soziale und hauswirtschaftliche Berufe, Theologie“ (36 %) (Roth 2019, S. 40).

Eine weitere Besonderheit ergibt sich für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, also in Kitas, Schulen und Jugendhilfe, da der Arbeitsvollzug nicht nur zwischen Dienstleistungsgebenden und Dienstleistungsempfangenden stattfindet, sondern zusätzlich die Sorgeberechtigten beteiligt sind (Friedrich et al. 2021, S. 27 f.). Darüber hinaus sollte auch das institutionelle und professionelle Netzwerk des Trägers, Fachberatung, therapeutische und soziale Dienstleistungen im Umfeld der pädagogischen Einrichtungen beachtet werden.

Für weitere Forschung zur Interaktionsarbeit in pädagogischen Berufen wäre wichtig, die Anforderungen an Emotions-, Gefühls- und Kooperationsarbeit sowie das subjektivierende Handeln in konkreten Arbeitsvollzügen herauszuarbeiten. Im Sinne der institutionellen und professionellen Regeln, wie sie oben mit Verweis auf Rastetter (2008) als relevante Einflussfaktoren genannt wurden, wären in pädagogischen Arbeitsfeldern auch Konzeptpapiere aufschlussreich, die implizit oder explizit Aussagen zu Rollenerwartungen beim Unterrichten, Beraten, Begleiten und Sanktionieren vornehmen.

3 Interaktionsarbeit lernen

Kompetenzen für Interaktionsarbeit sind keine Alltagskompetenzen, vielmehr müssen sie im Kontext professioneller Handlungsstrategien erworben werden, um sie richtig ausüben zu können (Brater und Rudolph 2006, S. 262). Ohne berufliche Qualifizierung für Interaktionsarbeit kann es zu Belastungen und Überforderung auf Seiten der interaktiv Arbeitenden kommen, unter denen auch die Adressatinnen und Adressaten zu leiden haben. Es ist deshalb wichtig, interaktiv Arbeitende auf die komplexen Anforderungen ihrer Tätigkeit vorzubereiten und weitere Lernprozesse im Beruf zu ermöglichen. Im Folgenden soll ausgeführt werden, welche Kompetenzen für gelingende Interaktionsarbeit erforderlich sind und wie diese erworben werden können. Im Anschluss werden daraus Überlegungen zur Aus- und Weiterbildung für die Interaktionsarbeit abgeleitet.

3.1 Kompetenzen für Interaktionsarbeit

Wie oben bereits ausgeführt wurde, richtet das Konzept Interaktionsarbeit den Blick auf Tätigkeitsanteile, die sich aus der Arbeit mit Menschen ergeben. In der Regel sind diese Tätigkeiten Bestandteil einer komplexen Handlung, zum Beispiel einer Beratung oder einer Pflegetätigkeit, die fachspezifische Kenntnisse oder Fähigkeiten erfordern. Auf diese fach- oder domänenspezifischen Kompetenzen kann hier jedoch nicht weiter eingegangen werden. Der Fokus soll vielmehr auf den fachübergreifenden Kompetenzen liegen, die für gelingende interaktive Arbeit benötigt werden.

Interaktionsarbeit wird in der berufspädagogischen Literatur mit unterschiedlichen Konzepten und Begriffen thematisiert, meist werden dabei jedoch nur Teilaspekte, wie Beziehungsarbeit, soziale Kompetenz, der Umgang mit nicht-standardisierbaren Abläufen oder der Individualität der Adressatinnen und Adressaten, aufgegriffen (Brater und Rudolph 2006, S. 267). In ihrer Literaturstudie zur Berufspäd-

agogik der Interaktionsarbeit kommen Brater und Rudolph deshalb zu dem Ergebnis, dass mit dem Konzept der Interaktionsarbeit keine völlig neuen Kompetenzanforderungen an die interaktiv Arbeitenden gestellt werden, sondern ein begrifflicher Rahmen geschaffen wurde, aus der Praxis bekannte Anforderungen systematisch zu erfassen, „präzise zu beschreiben und empirisch nachzuweisen und ihnen damit auch zur längst fälligen arbeitswissenschaftlichen Anerkennung zu verhelfen“ (ebd., S. 269).

Zu den interaktionsbezogenen fachübergreifenden Kompetenzen zählt Hacker (2009) das Erfassen unscharfer oder nicht artikulierter Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten, den Perspektivwechsel, ergebnisbezogene Gesprächsführung, Lösungsorientierung, ein distanziert-mitfühlendes Eingehen auf die Adressatinnen und Adressaten, das Vermeiden von Konflikten und emotionalen Dissonanzen und die Vermittlung und Anwendung (gesundheits)relevanter Bewältigungsstile (ebd., S. 296–297). Zudem nennt er auch für nicht-interaktive Arbeit relevante Kompetenzen: die multimodale Informationsaufnahme, das Erkennen von Vorzeichen und die vorausschauende Handlungsorganisation, die Reflexion des eigenen Handelns und das Erkennen und Vermeiden von Scheinlösungen bei der Problembearbeitung (vgl. ebd.).

Tatsächlich lassen sich die genannten Kompetenzen auch in feldspezifischen Analysen in Interaktionsberufen wiederfinden, so z. B. im Modell sozialer Kompetenzen bei Medizinischen Fachangestellten (CoSMed), das auf der Basis von berufsspezifischen Arbeits- und Anforderungsanalysen erstellt wurde und damit einen relevanten Ausschnitt von Interaktionsarbeit erfasst (Dietzen et al. 2016). Als zentrale Kompetenzen wurden dabei die Emotionsregulation, die Perspektivenkoordination und Kommunikation (zuhören, Kommunikationsstrategien einsetzen, verständlich sprechen) herausgearbeitet (ebd., S. 230 ff.). Auf der Basis von Kompetenzanalysen in der Altenpflege nennen Hiestand et al. (2024) als Kompetenzbereiche: Dialogbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Lösungsorientierung, kollektive Orientierung, Ambiguitätstoleranz, Selbstführung, Veränderungsenergie, digitale Kompetenz und fachliche Kompetenz (ebd., S. 68 f.). Die verschiedenen Modelle fokussieren jeweils auf unterschiedliche personale, soziale und methodische Kompetenzen für das Arbeits-handeln, zudem weisen sie einen unterschiedlichen Detaillierungsgrad auf. Dennoch lassen sich bereits übergreifende Anforderungsprofile erkennen.

Da Interaktionssituationen nie gleich sind, können keine reproduzierbaren Abläufe eingeübt werden, allenfalls Teilhandlungen oder Interaktionssequenzen, wie z. B. eine Gesprächseröffnung, das Zeigen einer Präsentation oder manuelle Handlungen in der Pflege. Bei den Anforderungen geht es deshalb nicht um Regelwissen und eintrainierte Handlungen, sondern um die Kompetenz, situationsangemessene Handlungsabläufe zu *erzeugen* (Brater und Rudolph 2006, S. 270–271). In der konkreten Interaktionssituation muss die interaktiv arbeitende Person in der Lage sein, die Bedürfnisse ihrer Interaktionspartnerin oder -partners zu erkennen, richtig einzuordnen und passend darauf zu reagieren. Das bedeutet auch, in der Interaktion zuvor nicht erkannte Bedarfe aufzugreifen und spontan zu agieren. Vor allem bei komplexen Handlungssituationen, die aus mehreren nicht-standardisierten Teilhandlungen bestehen, erfordert dies ein hohes Maß an erfahrungsbasiertem Wissen und der Fähigkeit, schnell und quasi „intuitiv“ zu handeln.

Die Basis für angemessene Handlungen ist demnach Erfahrungswissen, die Fähigkeit zu explorativem Vorgehen („Herantasten“) und intuitivem Entscheiden. Dieses Können beruht Hacker (2009) zufolge nicht auf einem „Bauchgefühl“, sondern auf Expertise (ebd., S. 289). Expertinnen und Experten bauen nämlich handlungsregulierendes Wissen auf, das sie dazu befähigt, aufgrund von Erfahrungen proaktiv und initiativ zu arbeiten. Sie verbinden ihre Handlungsplanung mit der Suche nach Anzeichen für sich anbahnende Ereignisse. Ihr Vorgehen ist „opportunistisch“, d. h. sie nutzen passende Gelegenheiten für ihre Handlungen, verfolgen nicht nur kurzfristige, sondern auch langfristige Ziele, führen vorbeugende Handlungen aus, um umfangreiche Nacharbeiten zu vermeiden und entwickeln effiziente Handlungsabfolgen, wobei sie auf ihr Wissen über Situationsursachen zurückgreifen (vgl. ebd., S. 291–292).

Eine zentrale Rolle spielt die Situationsbewusstheit oder „situation awareness“ (ebd., S. 290), genauer gesagt die Wahrnehmung und richtige Interpretation der Vorzeichen von Ereignissen oder sich anbahnenden Zuständen. Bezogen auf Interaktionsarbeit könnte dies bedeuten, Handlungen oder Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten zu antizipieren, was einerseits ein differenziertes Wissen über mögliche Handlungsweisen und Bedarfslagen der Adressatinnen und Adressaten voraussetzt und andererseits differenzierte Wahrnehmungsleistungen, die nicht nur hören und sehen, was ist, sondern Zusammenhänge herstellen und zu einem Verstehen führen (vgl. dazu auch Brater und Rudolph 2006, S. 281).

Zugleich sind für die Situationsbewusstheit aber auch die Rahmenbedingungen der Handlung zu berücksichtigen, deshalb gehört nach Hacker (2009) auch das Organisieren der zeitlichen und sachlichen Voraussetzungen und entsprechende Vorbereitung, die richtige Voraussage, das zeitgerechte Entscheiden und die Überzeugung des „Beherrschens von Situation/Ablauf“ (ebd., S. 290) zur Situationsbewusstheit. Situationsbewusste Interaktionsarbeiterinnen bzw. -arbeiter werden nicht überrascht von Handlungsanforderungen, fühlen sich nicht getrieben von den Ereignissen, sondern verfügen über die Einstellungen und das Wissen, wie sie in herausfordernden Situationen professionell handeln können.

3.2 Lernwege der Interaktionsarbeitenden

Obwohl es bislang keine systematische Aus- und Weiterbildung für Interaktionsarbeitende gibt, wird Interaktionsarbeit regelmäßig und meist in hoher Qualität verrichtet. Dies lässt sich zum Teil daraus erklären, dass interaktiv Arbeitende ihre Kompetenzen informell über den Austausch mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen oder über praktisches Tun erworben haben (Brater und Rudolph 2006, S. 273; zur Reflexion von Emotionen in der Professionalisierung von Lehrkräften vgl. Sotzek 2022). Zudem kann – zumindest teilweise – auf Kompetenzen zurückgegriffen werden, die in außerberuflichen Kontexten, im Ehrenamt oder in der Familienarbeit, erworben wurden. Das bedeutet aber nicht, dass ein systematischer Lernprozess nicht möglich ist oder gar zu keinen besseren Ergebnissen führen würde.

Im Gegenteil verweisen Brater und Rudolph (2006) auf den Preis, den die beiläufige und unsystematische Art des Lernens mit sich bringt: Misserfolge, Krisenerfahrungen und Belastungen für Beschäftigte (ebd., S. 274). Hinzu kommen Belas-

tungen für die Adressatinnen und Adressaten durch unangemessene (Re)Aktionen und Qualitätsverluste in der Leistungserbringung, die sich auch auf die Institution und das Ansehen des Berufes auswirken können. Ein systematischer Lernweg für Interaktionsarbeit ist also sowohl für die interaktiv Arbeitenden als auch für die Adressatinnen und Adressaten, institutionell und berufspolitisch erstrebenswert.

In ihrer Literaturstudie zur Berufspädagogik der Interaktionsarbeit haben Brater und Rudolph deshalb nach methodisch-didaktischen Ansätzen für das Lernen von interaktivem Arbeiten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung recherchiert und zu Teilaspekten auch brauchbare Konzepte gefunden (ebd., S. 275–303). In den Ausbildungsgängen wird die Handlungspraxis häufig in Verbindung mit Praktika konzipiert, wobei Brater und Rudolph zurecht darauf verweisen, dass bereits im Vorpraktikum – also bevor die Bildungseinrichtung den Lernweg strukturiert – wichtige und unter Umständen prägende Erfahrungen gemacht werden (ebd., S. 291–292). In den fachschulischen Bildungsgängen kommen zudem Ansätze in fachpraktischen Übungen und handlungsorientiertem Unterricht zum Einsatz. Methodisch werden Fallarbeiten oder Simulationen mit Mitlernenden durchgeführt oder auch virtuelle Settings, wie das Online-Training von Schnitzler et al. (2024), das mit Fokus auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen Videosequenzen und Übungen bereitstellt, die durch digitales Feedback und Coaching begleitet werden. Für hochschulische Bildungsgänge wurden außer Praktika und Lernlaboren nur wenige Ansätze gefunden (Brater und Rudolph 2006, S. 302).

In der Weiterbildung spielen vor allem arbeitsbezogene Lerngelegenheiten eine Rolle. Hacker (2009) unterscheidet dabei zwischen Lernen in der Arbeit durch begleitete Anleitung, z. B. durch Briefing, Debriefing oder Supervision, Lernen in simulierten Arbeitssituationen, z. B. durch Rollenspiele oder das Üben von Interaktionssequenzen, Lernen in virtuellen Arbeitssituationen, z. B. durch virtuell nachvollziehbares Beobachten oder mentales Training von vorgestellten, virtuellen Arbeitssituationen und Lernen außerhalb von Arbeitssituationen durch Handlungsorientierten Unterricht, Fallstudien, Einbezug sinnlicher Lernerfahrungen und Wissenserwerb zu adäquaten Handlungsstrategien und Bewältigungsmustern (ebd., S. 306).

Die genannten Methoden sind weitgehend bekannt und vielfach erprobt. Für die Anwendung im Kontext von Interaktionsarbeit ist wichtig zu betonen, dass es nicht um ein Einüben von Routinen geht, sondern um den Aufbau von erfahrungsbasierten Kompetenzen für Lösungs- und Handlungsstrategien in der Arbeit mit Menschen, also Emotionsmanagement, Perspektivwechsel, „situation awareness“ usw. (s. oben).

Zudem ist für die Gestaltung wirksamer Lernprozesse in der Interaktionsarbeit die didaktische Rahmung entscheidend. Dies bedeutet auch, die Ziele des Lernprozesses im Blick zu haben und Interessenkonflikte zwischen betrieblichen Zielen, pädagogischen Zielen und den individuellen Lerninteressen der interaktiv Arbeitenden zu vermitteln (Hiestand 2023). Hiestand zeigt mögliche Spannungsfelder in der Ausbildung in der Langzeitpflege auf, die sich zwischen den ökonomisch-betriebswirtschaftlichen Zielen der Pflegeeinrichtung und den Bildungszielen des Aus- und Weiterbildungspersonals sowie den Lernenden bzw. interaktiv Arbeitenden auf tun. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, nicht nur punktuelle Trainingseinheiten zu konzipieren, sondern umfassende Bildungskonzepte für Interaktionsarbeitende zu entwickeln.

Zusammenfassend kann zum Stand der Lernwege festgehalten werden, dass es eine Reihe von passenden Methoden gibt, von denen viele auch schon praktiziert werden. Was fehlt, sind systematische Aus- und Weiterbildungskonzepte, die nicht nur Teilkompetenzen aufgreifen, sondern umfassend auf Interaktionsarbeit ausgerichtet sind (Brater und Rudolph 2006, S. 303).

3.3 Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung in der Interaktionsarbeit

Das Konzept der Interaktionsarbeit rückt neben Fachlichkeit und Beziehungsgestaltung relevante Kompetenzen für die Arbeit mit Menschen in den Blick: personale Kompetenzen im Umgang mit den eigenen Emotionen, flexibles Voraudenken, „situation awareness“, „Veränderungsenergie“, methodische Kompetenzen im Erfassen von Bedürfnissen, der Perspektivenkoordination und der multimodalen Informationsaufnahme sowie soziale Kompetenzen in der Kommunikation, der Dialogbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Machtsensibilität oder Lösungsorientierung. Um Interaktionsarbeit als beruflichen Handlungsmodus bewusst zu machen, wäre es deshalb notwendig, dies auch umfassend als Ziel von Aus- und Weiterbildung in Interaktionsberufen in den Ordnungen zu verankern und nicht nur Teilaspekte zu nennen.

Unstrittig ist sicherlich, dass die oben beschriebenen Kompetenzen nicht nur auf Grundlage von theoretischem Wissen erworben werden können, sondern erfahrungsgestützt durchlebt und reflektiert werden müssen. Insofern ist die Frage nach dem Lernort komplex: es geht darum, wo und mit welchen Methoden die Handlungspraxis in und außerhalb der Echtarbeit geübt werden kann. Bei der Gestaltung der Ausbildung ist zu berücksichtigen, dass viele Interaktionsberufe an Fachschulen und Hochschulen ausgebildet werden. Deshalb stellt sich grundsätzlich die Frage nach dem Lernort, die häufig verkürzt auf „(Hoch)Schule oder Praxis“ reduziert wird.

Wichtig ist, dass theoretische Inhalte mit Praxiserfahrungen verbunden und reflektiert werden. Je nach Praxisanteil in der Ausbildung bzw. im Studium kann dies bereits ausbildungsbegleitend beginnen, zentrale Lernerfahrungen werden dann vor allem in der Berufseinstiegsphase und in der beruflichen Praxis gemacht. In vollzeitschulischen bzw. hochschulischen Bildungsgängen ist der Berufseinstieg eine besonders relevante Lernphase, die in einigen Interaktionsberufen auch institutionalisiert ist (z.B. der Vorbereitungsdienst im Lehramt, vgl. Höge 2006). In diesem Rahmen könnten systematische arbeitsbezogene Lernprozesse implementiert werden. Im Zuge der Weiterentwicklungen in den Studienformaten und der Hochschuldidaktik ist die Trennung zwischen Studium in der Hochschule und Lernen in der Praxis durchlässiger geworden. Insbesondere in berufsgleitenden oder dualen Studiengängen wären deshalb praxisreflexive Lernformate gut einzubinden.

Ein zentrales Ziel der Reflexion von Arbeitserfahrungen sollte es sein, aus dem „Bauchgefühl“ handlungsregulierendes Wissen zu entwickeln. Die Vor- und Nachbereitung von Lernprozessen in der Arbeit mit Menschen ist deshalb unabdingbar (Hacker 2009, S. 306). Methodisch können hier die oben genannten arbeitsbezogenen Lernformate, insbesondere Briefing und De-Briefing, kollegiale Beratung und Fallbesprechungen zum Einsatz kommen. Instrumente zur Kompetenzerfassung könnten darüber hinaus auch zur Selbstreflexion der interaktiv Arbeitenden eingesetzt werden.

Bei Lernsituationen in der Echtarbeit ist zu berücksichtigen, dass sie im Beisein der Adressatinnen und Adressaten stattfinden. Im Sinne der allgemeinen Merkmale von Interaktionsarbeit wäre es deshalb erstrebenswert, sie als Interaktionspartnerinnen und -partner ernst zu nehmen und in das Lernsetting einzubeziehen.

Um möglichst nachhaltig zu wirken, sollte die Aus- und Weiterbildung mit Maßnahmen der Teamentwicklung und Organisationsgestaltung verbunden werden. Es braucht Zeitfenster für kollegialen Austausch, ggf. gegenseitige Hospitationen und Feedback. Außerdem gemeinsame Darstellungsregeln, „emotionale Landkarten“ (Rastetter 2008, S. 55), die transparent machen, wer wo welche Emotionen zeigen darf oder soll. Und es braucht eine Fehlerkultur, Entlastungsmaßnahmen (Pausen, Teamarbeit, Job Rotation) und kollegiale Unterstützung.

Angesichts der hohen Bedeutung des Lernens in der Echtarbeit wäre zudem Entwicklungsforschung zur lernförderlichen Arbeitsgestaltung interaktiver Arbeit notwendig. Ein interessanter Ansatz könnten gemischte Lerngruppen sein, die ein „gemeinsames neues Drittes“ (Molzberger 2015, S. 243) erarbeiten und durch den Austausch neues Wissen und Kompetenzen entwickeln. Ein gemeinsames Drittes könnte z. B. die Erarbeitung einer „emotionalen Landkarte“ sein. In einem solchen Vorgehen wären Lernförderung und zugleich Ansätze der Arbeitsgestaltung angelegt. Denkbar wäre auch, die Adressatinnen und Adressaten der Leistungserbringung in den Lern- und Austauschprozess einzubeziehen.

4 Fazit und Ausblick

Das Konzept der Interaktionsarbeit richtet den Blick auf berufliche Handlungskompetenzen, die sowohl für die interaktiv Arbeitenden wie auch für die Adressatinnen und Adressaten der Leistungserbringung von hoher Bedeutung sind. Bislang werden diese Kompetenzen aber nicht systematisch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vermittelt. Es fehlen Konzepte, die umfassende Handlungskompetenz in der Interaktionsarbeit adressieren. Eine relevante Leerstelle ist die Beschäftigung mit Emotions- und Gefühlsarbeit als professionelle Handlungen und damit verbunden eine kritische Auseinandersetzung mit Emotionsnormen und Berufsrollen. Auch Strategien zur Arbeitsgestaltung und gemeinsam entwickelte Standards von professioneller Interaktion werden in der Ausbildung nicht thematisiert.

Pädagogische Berufe sind typisch für Interaktionsarbeit, deshalb ist eine Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in diesen Berufen erstrebenswert. Als Grundlage dafür wäre weitere Forschung notwendig, insbesondere müssen die Anforderungen an Emotions-, Gefühls- und Kooperationsarbeit sowie das subjektivierende Handeln in konkreten Arbeitsvollzügen herausgearbeitet werden. In Teilbereichen kann an bereits Bestehendem angeknüpft werden. So wären die generischen pädagogischen Kompetenzen (Hartz et al. 2022) eine gute Grundlage, die im Hinblick auf Kompetenzen für Interaktionsarbeit ergänzt werden können.

Neben der beruflichen Ausbildung ist die Gestaltung der Weiterbildung und des Lernens in der Arbeit ein wichtiges Handlungsfeld. Bislang findet die Kompetenzentwicklung überwiegend durch informelle Lernprozesse oder die Weitergabe der Regeln über Training und Beobachtung (Rastetter 2008, S. 51–58) statt. Ähnlich

wie für die Ausbildungskonzepte wären entsprechende Analysen zur inhaltlichen und methodischen Anlage der betrieblichen Trainings und daran ansetzend eine Weiterentwicklung der Konzepte erforderlich.

Als theoretischer Rahmen kann hier an die Entwicklung von Beruflichkeit als iterativem Lern- und Bildungsprozess (Kraus 2022) angeschlossen werden. Das Modell eignet sich besonders gut, da hier Lern- und Bildungsprozesse zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Lernsettings als berufsbiografische Entwicklung verknüpft werden mit dem Ziel, berufliche Handlungsfähigkeit und erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz aufzubauen (Kraus 2022, S. 62 ff.). Die Kompetenz zu Interaktionsarbeit lässt sich hier sowohl im Hinblick auf fachliches und überfachliches Wissen und Können als auch hinsichtlich der Entwicklung der beruflichen Identität und des Berufsethos einordnen. Darüber hinaus können die berufsförmige Organisation von Interaktionsarbeit im Betrieb und in der gesellschaftlichen Rollenerwartung als weitere lernförderliche Gestaltungsoptionen berücksichtigt werden.

Wissen und Können spielen in der Bewertung von Anforderungen am Arbeitsplatz eine große Rolle. Im „Comparable-Worth-Index“ lässt sich nachvollziehen, wie Wissen und Können, Anforderungen an psycho-soziale Kompetenzen, Anforderungen an Verantwortung und physische Belastungen sich auf die Entlohnung auswirken (vgl. Heilmann et al. 2024). Das Sichtbarmachen von Kompetenzanforderungen und eine systematische berufliche Aus- und Weiterbildung für Interaktionsarbeit bringen deshalb nicht nur Effekte im Hinblick auf die individuelle Arbeitssituation, sondern können darüber hinaus auch einen Beitrag dazu leisten, dass Interaktionsberufe im Vergleich zu anderen Berufen zukünftig angemessener wahrgenommen werden.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Böhle, F. (2018). Arbeit als Handeln. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 171–200). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14458-6_5.
- Böhle, F., & Glaser, J. (Hrsg.). (2006). *Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung*. Springer VS.
- Böhle, F., & Weihrich, M. (2020). Das Konzept der Interaktionsarbeit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 74, 9–22. <https://doi.org/10.1007/s41449-020-00190-2>.
- Böhle, F., Stöger, U., & Weihrich, M. (2015). *Interaktionsarbeit gestalten. Vorschläge und Perspektiven für humane Dienstleistungsarbeit*. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 168. Edition sigma.

- Brater, M., & Rudolf, M. (2006). Qualifizierung für Interaktionsarbeit – ein Literaturbericht. In F. Böhle & J. Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung* (S. 261–308). Springer VS.
- Dietzen, A., Tschöpe, T., Monnier, M., & Melzig, C. (2016). Berufsspezifische Messung sozialer Kompetenzen auf der Basis eines Situational-Judgment-Tests bei Medizinischen Fachangestellten (CoS-Med). In K. Beck, M. Landenberger & F. Oser (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung* (S. 225–241). wbv Publikation.
- Fraefel, U., & Reusser, K. (2024). Hans Aebli and his European approach to core practices. Mediating practical abilities and theoretical understanding. In P. Grossman & U. Fraefel (Hrsg.), *Core practices in teacher education. A global perspective* (S. 9–25). Harvard Education Press.
- Friedrich, J., Gilbert, K., Pietrzyk, U., Römer, V., Steputat-Rätze, A., & Zinke-Wehlmann, C. (2021). *Perspektiven auf die Gestaltung von Interaktionsarbeit*. white paper. <https://d-nb.info/1239177062/34>. Zugriffen: 17.09.2025.
- Gieseke, W. (2016). Orientierungsberatung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 536–547). Beltz Juventa.
- Grossman, P., & Fraefel, U. (Hrsg.). (2024). *Core practices in teacher education. A global perspective*. Harvard Education Press.
- Hacker, W. (2009). *Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit*. Pabst Science.
- Hartz, S., Aust, K., Gottfried, L. M., & Kurtz, C. (2022). *Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre. Eine empirische Studie mit Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten*. Springer VS.
- Heilmann, T., Klenner, C., & Klammer, U. (2024). Anforderungs- und Verdienstniveaus von „Frauen“- und „Männerberufen“ im Vergleich: Detailergebnisse auf Basis des Comparable-Worth-Index 2018. <https://doi.org/10.17185/duerpublico/82535>.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 268–288. Beiheft.
- Hiestand, S. (2023). Didaktische Überlegungen zum Lernort Praxis in der Langzeitpflege. In S. Hiestand (Hrsg.), *Beruflichkeit – Interaktionsarbeit – Kompetenz. Impulse für eine kompetenzorientierte Interaktionsarbeit in der Pflege*. Berufsbildung, Arbeit und Innovation, (Bd. 77, S. 161–183). wbv Publikation.
- Hiestand, S., Ebbighausen, M., & Kaiser, S. (2024). Kompetenzorientierte Interaktionsarbeit in der Langzeitpflege erkennen, gestalten und fördern. In U. Weyland, W. Koschel, K. Reiber & L. Dorin (Hrsg.), *Digitalisierung in den Gesundheitsberufen* (S. 62–74). B. Budrich.
- Hochschild, A. R. (2006). *Das gekaufte Herz: die Kommerzialisierung der Gefühle*. Erw. Auflage. Campus.
- Höge, T. (2006). Interaktionsarbeit im Klassenraum – eine Untersuchung bei Lehrern an beruflichen Schulen. In F. Böhle & J. Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung* (S. 205–217). Springer VS.
- Kraus, K. (2022). Die Entwicklung von Beruflichkeit über iterative Lern- und Bildungsprozesse. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(1), 51–67. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00208-8>.
- Molzberger, G. (2015). Betriebspädagogische Arbeits- und Lernkonzepte unter Bedingungen subjektiver Arbeit. In G. Niedermair (Hrsg.), *Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde* (S. 235–250). Trauner.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogischer Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 40–59.
- Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (2014a). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Beltz Juventa.
- Nittel, D., Tippelt, R., Dellori, C., & Siewert-Kölle, A. (2014b). Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Berufsgruppen. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung* (S. 60–101). Beltz Juventa.
- Rastetter, D. (2008). *Zum Lächeln verpflichtet. Emotionsarbeit im Dienstleistungsbereich*. Campus.
- Roth, I. (2019). *Arbeiten mit Menschen – Interaktionsarbeit. Eine Sonderauswertung auf Basis des DGB-Index Gute Arbeit 2018 für den Dienstleistungssektor*. Studie im Auftrag der ver.di Bundesverwaltung, Ressort 13, Innovation und Gute Arbeit. 2019_Studie Interaktionsarbeit_INPUTConsulting.pdf. Zugriffen: 17.09.2025.
- Schnitzler, A., Tschöpe, T., Raecke, J., Peters, M., & Konheiser, S. (2024). Entwicklung eines online-Trainings für soziale und emotionale Kompetenzen bei Medizinischen Fachangestellten in der Ausbildung. In U. Weyland & W. Koschel (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze und Forschungsbefunde zur beruflichen*

- Bildung im Gesundheits- und Pflegebereich*. Wirtschaft – Beruf – Ethik, (Bd. 44, S. 109–125). wbv Publikation.
- Schütz, J., & Elsholz, U. (2024). *Perspektiven auf Professionalisierung in beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung*. wbv.
- Sotzek, J. (2022). Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 203–228). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973-09>.
- Strauss, A., Fagerhaugh, S., & Wiener, C. (1980). Gefühlsarbeit – Ein Beitrag zur Arbeits- und Berufssoziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32(4), 629–651.
- Thies, B. (2025). Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion: Ein historischer Abriss. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (4. Aufl. S. 41–63). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45042-7>.
- Weyland, U., Koschel, W., Reiber, K., Dorin, L., & Peters, M. (2024). *Digitalisierung in den Gesundheitsberufen*. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19718>.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.