

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



1 Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenz auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems

Mag. Roswitha Mayr

1.1 Einleitung

Der Ruf nach Sozialkompetenz¹ entpuppt sich nicht selten als eine unbestimmte Forderung nach positiv besetzten und sozial erwünschten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen.

Neu ist das Bewusstsein des Bedarfs sowie der Bewertung sozialer² Kompetenz³ keineswegs, denken wir nur an die „Betragensnote“ in der Schule oder an Einstellungskriterien bei der Auswahl von Auszubildenden oder Führungskräften.

Mit anderen Menschen umgehen zu können, sich sozial kompetent zu verhalten, trägt maßgeblich zum privaten sowie beruflichen Erfolg und zum persönlichen Wohlbefinden bei. Aktueller denn je ist heute der Wunsch soziale Kompetenz auf einer breiten Basis zu fördern. Uneinigkeit gibt es allerdings in der Frage, wer dafür zuständig sein soll, wie soziale Kompetenz am besten gefördert werden soll und vor allem wie viel das Ganze kosten darf.

Von der Qualifikation eines Menschen hängen seine berufliche und somit auch seine persönliche Zukunft ab. Weder für den Berufserfolg und noch weniger für zufrieden stellende persönliche Beziehungen reicht die fachliche Qualifikation oder das Wissen über etwas aus. Auf der betrieblichen Ebene steht die Qualifikation der Mitarbeiter/innen, deren berufliche und persönliche Zukunft und ebenso die Zukunft des Unternehmens in wechselseitiger Beziehung, wie FRIELING (1995, S. 261) belegt, indem er schreibt „Die Innovationskraft von Organisationen und Betrieben hängt wesentlich von der Qualifikation der zur Verfügung stehenden Beschäftigten ab.“

Um die gegebenen und künftigen Anforderungen zu bewältigen, sind entsprechend kompetente Mitarbeiter/innen, die in konkreten beruflichen Anforderungssituationen auch sozial kompetent handeln, notwendig. Für schulische, hochschulische wie berufliche Aus- und Weiterbildungsprozesse ist der Stellenwert von Schlüsselkompetenzen⁴ (vgl. MERTENS 1974) funktional, aus den Anforderungszusammenhängen der Arbeits- und Lebenswelt, begründet. Wenig Dissens besteht auch darüber, dass diese Anforderungen mehr als spezifische Fachkompetenzen umfassen (vgl. SCHAEPER 2005, S. 210), wenngleich die fachliche Kompetenz in der Vergangenheit als das entscheidende Merkmal beruflicher Kompetenz galt (vgl. KARG 2006, S. 45).

Um den steigenden Anforderungen gerecht zu werden, reicht mittlerweile die einmal erworbene Qualifikation nicht mehr aus. Kompetenzen müssen weiterentwickelt werden, insbesondere die soziale Kompetenz. Im Sinne einer nachhaltigen Bildung ist hier nicht nur vom Status quo, sondern auch „von der denkbaren bzw. als erstrebenswert angesehenen Zukunft auszugehen“ (SCHAEPER 2005, S. 210).

1.1.1 Uneinheitlicher Definitionsrahmen sozialer Kompetenz

Das Konzept „soziale Kompetenz“ ist kein in sich geschlossener und nach außen klar abgegrenzter Forschungsgegenstand.

1 Als Ergebnis sozialer Intelligenzforschung wurden um 1980 verschiedene Bereiche sozialer Intelligenz definiert, einer davon ist soziale Kompetenz (vgl. SCHULER/BARTHELME 1995, S. 79). „Unter Einbezug von Erkenntnissen und Methoden verschiedener Disziplinen wie der Sozial- und Entwicklungspsychologie veränderte sich auch die Terminologie: Soziale Kompetenz, soziale Fertigkeiten (social skills), soziale Geschicklichkeit, aber auch Begriffe wie Empathie und Selbstbehauptung,... werden zur Kennzeichnung des Merkmalsbereichs herangezogen“.

2 Sozial: auf das Zwischenmenschliche bezogen

3 Kompetenz: competere (lat.): Zusammentreffen

4 Vgl. auch das entsprechende Kapitel in Teil 1 der Studie.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

„Trotz der Vielzahl von Forschungsarbeiten und der intensiven Auseinandersetzung ist eine allgemein akzeptierte Definition und eine klare begriffliche Abgrenzung des Konstrukts ‚soziale Kompetenz‘ nicht auszumachen“ (SCHULER/BARTHELME 1995, S. 79).

Natürlich kann die Frage, was Sozialkompetenz ist, wie bei jeder (nominal)definitorischen Bestimmungsleistung (vgl. SCHNELL/HILL/ESSER 1999, S. 48) nicht mit dem Anspruch der Allgemeingültigkeit gestellt werden. Aber es kann sehr wohl festgelegt werden, was Sozialkompetenz auf der Grundlage bestimmter normativer Ansprüche sein soll.

Eine solche Definition von sozialer Kompetenz ist zwingend notwendig, denn sie liefert Bezugspunkte, die für eine Bewertung der sozialen Kompetenz notwendig sind, sonst liefe man Gefahr praktisch jedes Verhalten als sozial kompetent zu bezeichnen. Im Zuge der Operationalisierung des Begriffs (ATTESLANDER 2000, S. 50) gewinnen wir Indikatoren für Sozialkompetenzen. Im Hinblick auf die Bewertung sozial kompetenten Verhaltens sind schwach operationalisierte Begriffsbestimmungen mit teils unterschiedlichen Bedeutungsverständnissen in der Literatur zu finden. „Die Bandbreite reicht von Empathie, sozialer Sensibilität, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Spontaneität, Inderpendenz, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, bis zu aktiver Rolle, Offenheit, Konflikttoleranz, Verzicht, Vertrauen“ (SEYFRIED 1995, S. 23). Das, was unter Sozialkompetenz zu verstehen ist, wird dadurch aber keineswegs klarer. Der Weg, Programme zur Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenzen zu entwickeln und zu evaluieren, wird dadurch erheblich erschwert. Die Wirksamkeit vieler Methoden wird dann oft angezweifelt.

Dies zeigt, dass dieser aktuelle Begriff „Sozialkompetenz“ nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Wissenschaft⁵ unbestimmt bleibt. Ein Grund hierfür ist die Verortung der Forschung in verschiedenen Disziplinen mit jeweils fachspezifischer Akzentsetzung.

1.1.2 Allgemeine Ziele der Untersuchung

Die Auseinandersetzung mit einer „Förderung sozialer Kompetenzen auf den Ebenen des Bildungssystems“ verlangt eine differenzierte Betrachtungsweise. Verschiedene gesellschaftliche Ebenen müssen aufeinander bezogen werden, um wichtige Gesamtzusammenhänge aufzeigen zu können.

Die vorliegende Untersuchung lenkt die Aufmerksamkeit vor allem auf die individuelle und organisationale Ebene. Gesamtgesellschaftliche Einflussfaktoren werden entsprechend berücksichtigt.

Ziel soll sein, Klarheit zu bekommen, was nun tatsächlich soziale Kompetenz ist, wie sie gefördert und gemessen werden kann.

Problembezogene Fragestellung

Soziologische Fragestellungen spielen auch im Zusammenhang mit der Förderung sozialer Kompetenzen eine Rolle. Eine ausschließlich individuelle Betrachtungsweise scheint ungenügend. Individuelles Handeln steht in einer Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Prozessen. Die Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungschancen einer Person sind in diesem Zusammenhang zwar gegeben, Individuen brauchen aber Unterstützung von anderen gesellschaftlichen Handlungsebenen. Eine Auseinandersetzung mit der Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenz beginnt im Kleinkindalter und reicht über alle Ebenen des Bildungssystems

⁵ Das Konzept „soziale Kompetenz“ ist für die Forschung und Praxis verschiedener Disziplinen (Psychologie, Soziologie und Pädagogik) seit einigen Jahrzehnten Thema, da hier Sozialbeziehungen für den Menschen und seine Entwicklung einen zentralen Stellenwert haben.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

bis in die berufliche Fort- und Weiterbildung. Eine Diskussion auf einer breiten gesellschaftlichen Ebene, Entscheidungsträger des Bildungs- und des Wirtschaftssystems eingeschlossen, sollte angestrebt werden.

Folgende Fragen sollten im Rahmen dieser Studie beantwortet werden:

1. Welche Begriffsdefinition sozialer Kompetenz eignet sich als Ausgangsbasis zur Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenz?
2. Wie lässt sich soziale Kompetenz charakterisieren?
3. Wo liegt die Schnittmenge der sozialen Kompetenz in Bezug auf andere verwandte Konzepte?
4. Welche Kompetenzdimensionen werden der sozialen Kompetenz zugeordnet?
5. Wie hängen soziale Kompetenz und fachliche Kompetenz zusammen?
6. Welcher Bedarf hinsichtlich der Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenz ergibt sich aus einer mehrbenenanalytischen Betrachtung?
7. Welche Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenz ergeben sich aus einer mehrbenenanalytischen Betrachtung?
8. Ist soziale Kompetenz lernbar?
9. Wie kann soziale Kompetenz erfolgreich entwickelt werden?
10. Welches Leitziel in Bezug auf die Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenz kann formuliert werden?
11. Welche Maßnahmen zur Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenz gibt es in der österreichischen Bildungslandschaft bereits (Auswahl)?
12. Wie könnte das Szenario eines gewünschten Soll-Zustandes der Angebote zur Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenz aussehen?
13. Wie kann soziale Kompetenz in der Lehrer/innenbildung gefördert werden?
14. Welche Methoden gibt es, um soziale Kompetenz zu messen?

1.1.3 Durchführung

Bei der Anlage vorliegender Untersuchung wurde ein interdisziplinärer Forschungsansatz mit soziologischen, pädagogischen und psychologischen Bezügen gewählt. Zu Beginn der Arbeit wurde ein eingehendes Literaturstudium durchgeführt. Die Literatursuche erfolgte mit Hilfe der Datenbank „FIS-Bildung“ und über den Österreichischen Bibliotheksverbund.

Vom Auftraggeber ist es ausdrücklich gewünscht, diesen Teil der Gesamtstudie theoretisch – im Sinne einer Aufarbeitung der aktuellen wissenschaftlichen Literatur – zu ermitteln. Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang einerseits die Begriffsklärung sowie andererseits die Möglichkeiten und Grenzen soziale Kompetenz zu fördern und zu messen. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Klärung des Zusammenhangs zwischen individuellem, institutionellem und gesellschaftlichem Bedarf der Förderung sozialer Kompetenz aufzeigen. Der weiteren praktischen Anwendbarkeit dient die Darstellung, unter welchen Voraussetzungen soziale Kompetenz am besten gefördert und entwickelt werden kann.

1.2 Begriff und Wesen sozial kompetenten Handelns

Zu Beginn dieses Kapitels erfolgt eine Herleitung des Begriffs Sozialkompetenz, wobei auf unterschiedliche Begriffsdefinitionen hingewiesen wird. Eine Orientierung, was typisch ist für soziale Kompetenz, finden wir in den zentralen Charakteristika und in den Kompetenzdimensionen sozialer Kompetenz. Sozialkompetenzen sind eine Teilkategorie von Handlungskompetenzen. Soziale Kompetenz steht nicht über, sondern neben den anderen Kompetenzklassen.

1.2.1 Bestimmungsgrößen einer Definition von sozialer Kompetenz

Theoretische Bestimmungsgrößen sozialer Kompetenzkonzepte sind einerseits das soziale Handeln und der Kompetenzbegriff. Wobei wir soziales Handeln als sozial-kommunikatives Handeln verstehen und Kompetenz an ein tatsächliches Können gebunden sein muss.

Soziales Handeln

Max WEBER, ein Klassiker der Soziologie, begann die Soziologie über soziales Verhalten zu verstehen und zu definieren.

„Soziales Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (WEBER 1956, S. 1).

Sozial bedeutet demnach sich auf das Verhalten des anderen zu beziehen und meint nicht unbedingt prosoziales Verhalten.

Menschliches Handeln findet unter „jeweils spezifischen Bedingungskonstellationen“ (KRECKEL 1975, S. 128) statt, die einerseits dem instrumentalen Handeln (Arbeit) zugeordnet werden können und andererseits dem kommunikativen Handeln (Interaktion) (vgl. KRECKEL, 1975, S. 128f). Wobei soziales Handeln immer eine Kombination von instrumentalem und kommunikativem Handeln darstellt. Selbst produzierende Arbeit läuft nicht ohne zwischenmenschliche Interaktion ab.

WEBER erweitert den Begriff des sozialen Handelns durch den Begriff der „sozialen Beziehung“: „Soziale Beziehung soll ein seinem Sinngehalt nach aufeinander gegenseitig eingestelltes und dadurch orientiertes Sichverhalten mehrerer heißen“ (WEBER 1956, S. 13). Letztlich ist Kommunikation das konstituierende Element und/oder Medium des sozialen Handelns. Kommunikation kann stützendes oder zerstörendes Element einer zwischenmenschlichen Beziehung sein.

Selbst dann, wenn vermeintlich nicht (nicht) kommuniziert wird. Auch wenn nicht gesprochen wird, verhalten wir uns. Das Axiom „Man kann nicht nicht kommunizieren“ von Paul WATZLAWICK (2003, S. 51) bringt zum Ausdruck, dass Verhalten jeder Art Kommunikation ist und Kommunikation im menschlichen Zusammenleben, in jeder Form menschlichen Verhaltens, zentrale Bedeutung hat. In jeder Interaktion wird daher gleichzeitig kommuniziert und jede Form der Kommunikation wird gleichzeitig von den Kommunikationspartner/innen interpretiert und damit bewertet (vgl. SCHULZ VON THUN 1999). SCHULZ VON THUN (1999) legt der Kommunikation ein Sender-Empfänger-Modell zu Grunde: „Der Grundvorgang der zwischenmenschlichen Kommunikation ist schnell beschrieben. Da ist ein Sender, der etwas mitteilen möchte. Er verschlüsselt sein Anliegen in erkennbare Zeichen – wir nennen das, was er von sich gibt, seine Nachricht. Dem Empfänger obliegt es, dieses wahrnehmbare Gebilde zu entschlüsseln. In der Regel stimmen gesendete und empfangene Nachricht leidlich überein, so dass eine Verständigung stattgefunden hat“ (SCHULZ VON THUN 1999, S. 25).

Aber nicht immer kommt es zu einer Verständigung. Kommunikation ist äußerst störanfällig, insbesondere das Entschlüsseln von Nachrichten ist mit einer hohen Fehlerwahrscheinlichkeit behaftet, es kann zu Empfangsfehlern, zu Störungen kommen. Daher ist die Fähigkeit notwendig, Störungen zu erkennen und auf diese Störungen zu reagieren. Strategien wie das „aktive Zuhören“, das Senden von „Ich-Botschaften“ und das „Umschalten“ zwischen diesen Strategien sind erforderlich, um ein Gespräch zielorientiert zu Ende führen zu können. In der zwischenmenschlichen Kommunikation geht es um die „Art, sich zu verständigen und miteinander umzugehen“ (SCHULZ VON THUN 1999, S. II).

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



Kompetenzbegriff

Heute stellen Bildungswissenschaften und Bildungspolitik statt Wissen und Qualifikation⁶ die Entwicklung von Kompetenzen in den Vordergrund.

Kompetenzen wie Managementkompetenz, Organisationskompetenz, Kommunikationskompetenz usw. sind zwar fester Bestandteil der Alltagssprache geworden, allerdings wenig begrifflich gefasst. In der pädagogischen Literatur stammt die zentrale Kompetenzdefinition von WEINERT (2001): „Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Die Kompetenz eines Individuums setzt sich demnach aus einem Netzwerk an zusammenhängenden Kompetenzstrukturen wie Wissen, Fähigkeiten, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation zusammen. Kompetenz ist die Voraussetzung, um spezifische Anforderungssituationen des menschlichen Zusammenlebens zu bewältigen. Fachkompetenz und Methodenkompetenz können unter den kognitiven Fähigkeiten subsumiert werden, auf die soziale Kompetenz wird allerdings kein Bezug genommen. Daher kann diese Definition, trotz ihrer Bekanntheit hier nicht als Grundlage herangezogen werden.

ERPENBECK und ROSENSTIEL (2003, S. XI) definieren Kompetenz als „Disposition zu selbstorganisiertem Handeln“ somit „Selbstorganisations-dispositionen“ von psychischem und physischem Handeln. Sie beschreiben innere Voraussetzungen für die Regulierung einer Tätigkeit, die von den Lernenden bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erlernt wurden. Kompetenzen sind demnach subjekt- und handlungszentriert. Kompetenzen enthalten „nichtexplizites Wissen in Form von Emotionen, Motivationen, Einstellungen, Fähigkeiten, Erfahrungen und Willensantrieben sowie zu Emotionen und Motivationen, verinnerlichten (interiorisierten) Werten und Normen, unter anderem solche der jeweiligen Unternehmenskultur“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XII).

Als Kompetenzfelder oder Kompetenzbereiche definieren HOLLING/LIEPMANN (1995, S. 296): Sensumotorik, Kognition, Motivation, soziale Interaktion, allgemeine Arbeitstechniken. Diese Unterscheidung ist insofern von praktischer Bedeutung, als Kompetenzen je nach Funktion, Zielgruppe oder Situationen unterschiedlich relevant sind. Dem Begriff „Kompetenz“ werden unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben: Einerseits Kompetenz als Performanz im Sinne von tatsächlich gezeigtem Verhalten und/oder Kompetenz als Potenzial im Sinne eines potenziell verfügbaren Verhaltensrepertoires (vgl. KANNING 2003, S. 12). Kompetenz als Performanz setzt voraus, dass ein Individuum über die in der Handlungssituation nötigen Fähigkeiten verfügt und auch befugt ist, diese Handlungen zu vollziehen. Um sich in einer Situation sozial kompetent zu verhalten, reicht das bloße Wissen über soziale Kompetenz und über sozial kompetentes Verhalten nicht aus. Wer in diesem Sinne kompetent handelt, kann wiederholt eine bestimmte Leistung vollbringen.

Kompetenz kann somit sowohl als Fähigkeit (im Sinne von etwas können) als auch als Zuständigkeit (im Sinne von zu etwas befugt sein) verstanden werden (vgl. WITTMANN 2006, S. 58). „Zuständigkeit“ bezieht sich dann auf die Handlungsbefugnisse, die mit einer bestimmten Funktion verbunden werden (vgl. FUHR 1991, S. 61ff).

⁶ „Qualifikationen bezeichnen klar zu umreißende Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um konvergent- anforderungsorientiert handeln zu können. Sie sind handlungszentriert und in der Regel so eindeutig zu fassen, dass sie in Zertifizierungsprozeduren außerhalb der Arbeitsprozesse überprüft werden können“ (ERPENBECK/von ROSENSTIEL 2003, S. XXIX).

Hier spielen verschiedene Systemelemente eine Rolle: Einerseits die agierende Person mit ihren Fähigkeiten und andererseits auch das System, das die Person zu Handlungen berechtigt, sie zuständig erklärt.

Hinsichtlich einer Definition sozialer Kompetenz erweitern wir die genannten Ansätze, indem wir uns an den kommunikationswissenschaftlichen Kompetenzbegriff, wie ihn etwa CHROMSKY (1970; 1972) und HABERMAS (1981) in den sozialwissenschaftlichen Diskurs eingebracht haben, anlehnen. Bezogen auf soziales Handeln und Kommunikation in einem weiteren Sinn „bezeichnet Kompetenz die Fähigkeit, prinzipiell über die Richtigkeit jedes Kommunikationsaktes entscheiden und prinzipiell unbegrenzte Variation von Worten, Sätzen und Handlungen produzieren zu können“ (DEWE 2001, S. 163). Kommunikative soziale Kompetenz bedeutet demnach die Fähigkeit „Sprechen und Verhalten frei variieren, also generieren zu können“ (DEWE 2001, S. 163). Dies gelingt aufgrund eines durchaus begrenzten Inventars von Grundelementen und Kombinationsregeln (vgl. CHROMSKY 1970).

Entscheidend ist, dass eine Person, die über Kompetenz verfügt, dieses Potenzial in tatsächliches Verhalten umsetzen kann. Hier wird klar, dass es sich um „kein Faktenwissen, das konditionierbar, lernbar und abrufbar ist“, handelt, sondern um eine „autonome Fähigkeit, mit Wissen umzugehen, es anzuwenden und zu interpretieren“ (DEWE 2001, S. 163).

1.2.2 Soziale Kompetenz als eine Teilklasse von Handlungskompetenzen

Eingebunden in soziale Kontexte setzen sich Individuen von Geburt an mit ihrer Umwelt auseinander. In dieser Eingebundenheit und Konfrontation entwickeln Menschen Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungsmuster. Gleichzeitig bildet sich ihre Identität heraus. Diese Handlungsmuster können aus handlungstheoretischer Sicht auch als **Handlungskompetenzen** verstanden werden, innerhalb derer sich soziale Kompetenz als eine davon eingrenzen lässt (vgl. EULER/REEMTSMA-THEIS 1999: S. 173f).

Handlungskompetenzen bezeichnen „Verhaltensmöglichkeiten eines Menschen, die auf ‚mittlere Sicht‘ konstant bleiben und insofern seinem Handeln eine gewisse Kontinuität verleihen“ (EULER/REEMTSMA-THEIS 1999, S. 173). Je nach beruflichen Anforderungszusammenhängen wird zwischen den Kompetenzklassen Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbst- bzw. personaler Kompetenz unterschieden (vgl. ERPENBECK 1996, KAUFFELD u.a. 2000). Diese Unterteilung entspricht den Kompetenzaspekten des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR). Dieser Qualifikationsrahmen ist in die Bereiche Knowledge, Skills und Personal/Professional Competence gegliedert.

Unter **Fachkompetenz** verstehen wir deklaratives (faktisches) Wissen. Im Besonderen schließt die Fachkompetenz Fachwissen, Kenntnisse über Fakten, Konzepte, Theorien, Sachverhalte u.ä. ein (vgl. ACHTENHAGEN/BAETHGE 2005). Der Fachkompetenz wird aber auch konzeptuelles Wissen über Zusammenhänge und Prinzipien zugeordnet (ANDERSON/KRATHWOHL 2001).

Methodenkompetent zu sein bedeutet über prozedurales (strategisches) Wissen zu verfügen. Das ist dann der Fall, wenn beispielsweise das Gelernte in Anwendungssituationen umgesetzt werden kann. Die Anwendung von grundlegenden Arbeitstechniken in Bezug auf einen neuen Sachverhalt würde ebenfalls für **Methodenkompetenz** sprechen (vgl. PREISER 2003).

Weitere Elemente der Methodenkompetenz wären die Fähigkeiten sich Informationen zum Zweck des selbstständigen Wissenserwerbs zu beschaffen, diese zu analysieren und zu bewerten (vgl. PREISER 2003). Des Weiteren zählen Fähigkeiten zur Problemlösung und Entscheidungsfindung zur Methodenkompetenz.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



Sozialkompetenz bezieht sich kurz und knapp auf zwischenmenschliche Kommunikations- und Interaktionssituationen. Soziale Kompetenz umfasst jenes explizite und/oder implizite Wissen und jenes Reflexionsvermögen, das ein Individuum als Fähigkeit und/oder Fertigkeit in spezifischen sozialen Handlungskontexten einsetzen kann, um zielorientiert, mit zweckrationalen Mitteln eine Balance zwischen der eigenen Identität und der sozialen Identität herzustellen.

Menschliches Handeln vollzieht sich fast immer in sozialen Kontexten, da es sich in der einen oder anderen Art und Weise immer auf Menschen bezieht. Sozial kompetentes Verhalten kann daher mit den „Fähigkeiten zu Ausführung und Kontrolle von Interaktion und Kommunikation“ (WITTMANN 2006, S. 55) gleichgesetzt werden.

Personale Kompetenz oder **Selbstkompetenz** bezieht sich auf die eigene Person und soll das eigene Handeln steuern, z.B. durch Selbstmotivierung und Selbstkontrolle (vgl. PREISER, 2003). Selbstkompetenz wird definiert als die Fähigkeit „sich selbst einzuschätzen und Bedingungen zu schaffen, um sich im Rahmen der Arbeit zu entwickeln und zu lernen“ (KAUFFELD 2002, S. 36).

Zentrale Elemente der personalen Kompetenz sind die Fähigkeiten sich selbst zu kennen, die eigenen Wissensdefizite und Stärken. Sich Ziele zu setzen, den Arbeitsaufwand für das Erreichen der Ziele einzuschätzen zählen ebenso zur personalen Kompetenz. Strukturell können Handlungskompetenzen über drei Komponenten präzisiert werden: Verhaltenskomponente⁷, Inhaltskomponente⁸ und Situationskomponente⁹ (vgl. EULER/REEMTSMA-THEIS 1999, S. 173). Sozialkompetenzen können dann an die Handlungskompetenzen angebunden werden, wenn die Inhalts- und die Situationskomponente in die Begriffsbestimmung eingebunden werden (vgl. EULER/REEMTSMA-THEIS 1999, S. 173). Eine Begrenzung auf Verhaltenskomponenten wie Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Toleranz, Kollegialität) wäre in diesem Verständnis ungenügend. Das Einbeziehen der Inhalts- und der Situationskomponente ermöglicht es soziale Kompetenz präziser zu bezeichnen und didaktisch gezielter zu fördern.

Miteinander von sozialer und fachlicher Kompetenz

Bis in die 80er Jahre bezog sich Qualifikation auf ein fachlich funktionales Verständnis. Das heißt, um am Arbeitsplatz handlungsfähig zu sein, war ein Beherrschen der entsprechend geforderten Technik und des jeweiligen Wissens notwendig. Heute wird darüber hinaus die soziale, methodische und persönliche Qualifikation immer bedeutsamer.

Als Facette so genannter Schlüsselqualifikationen bzw. überfachlicher Kompetenzen erlangte die soziale Kompetenz Relevanz in Bildungsprozessen. Die Betonung sozialer Kompetenzen sollte allerdings nicht um den Preis der Vernachlässigung fachlicher Komponenten der Bildung erfolgen (vgl. SCHAEFER 2005, S. 210), immerhin handelt es sich hierbei um einen Kompetenzbereich neben anderen.

⁷ Die Verhaltenskomponente zeigt die Art der Aktivität an, die über die Kompetenz möglich wird (z.B. analysieren, interpretieren, zusammenfassen, sich verbal ausdrücken).

⁸ Die Inhaltskomponente bezieht sich auf den Gegenstand, der in der Verhaltenskomponente ausgedrückt wird (z.B. ein Verhalten analysieren, Gefühlsäußerungen interpretieren, Sachzusammenhänge ausdrücken).

⁹ Die Situationskomponente bezeichnet den Rahmen, in dem Handlungskompetenzen entfaltet werden können (z.B. Sachzusammenhänge im Rahmen einer Abteilungsbesprechung verständlich ausdrücken, Gefühlsäußerungen in Konfliktsituationen empathisch interpretieren).

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

In der populärwissenschaftlichen Literatur wird leicht der Eindruck erweckt, Sozialkompetenz wäre nicht als Ergänzung zu fachlichem Können zu verstehen, sondern könne dieses ersetzen. Untermauert wird der Eindruck durch Veröffentlichungen z.B. über „emotionale Intelligenz“ (vgl. GOLEMAN, 1999). Vielmehr muss die Sozialkompetenz als „interdependentes Element einer schlüsselqualifikatorischen Handlungskompetenz“ (TÖBBE 1992, S. 37) betrachtet werden. Die Wechselseitigkeit von fachlicher und sozialer Kompetenz wird auch in der kognitionspsychologischen Forschung aufgezeigt. WEINERT (1998, S. 28) geht davon aus, dass Schlüsselkompetenzen „erst zusammen mit bereichsspezifischen Fachkompetenzen eine Handlungsfähigkeit erzeugen, die die Bewältigung komplexer Aufgaben in realistischen Kontexten ermöglichen“ (SCHAEPER 2005, S. 210 die sich hier auf WEINERT 1998, S. 28 bezieht). Ebenso zeichnet SCHULZ VON THUN (2006) das ideale Kompetenzprofil eines Profis als ein gleichwertiges Nebeneinander von Fach- und Sozialkompetenz.

In der Forschung ist die Frage, inwieweit die Lösung inhaltlicher fachlicher Probleme durch soziale Kompetenz positiv beeinflusst wird, derzeit noch umstritten. Die Studie von KAUFFELD/FRIELING/GROTE (2002) spricht eher dagegen, wenngleich diese Studie zum Teil methodische Schwächen wie beispielsweise eine unzureichende Operationalisierung des Begriffs soziale Kompetenz aufweist und dadurch das Validitätskriterium nur unzureichend erfüllt. Weiters zeigt die Lernpsychologie Grenzen in den Transfermöglichkeiten von Schlüsselkompetenzen unabhängig von der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten auf (vgl. SCHAEPER 2005, S. 211 sowie WEINERT 1998). Umgekehrt liefern die Untersuchungen von DÖRNER (1989) sowie OTTO/DÖRNG-SEIPEL/LANTERMANN (2002) Anhaltspunkte für eine förderliche Beeinflussung des Lösens fachlicher Probleme durch die soziale Kompetenz.

1.2.3 Voraussetzungen sozial kompetenten Handelns

„Soziale Kompetenz wird Personen zugesprochen, die in der Lage sind, so mit anderen Personen zu interagieren, dass dieses Verhalten ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine der an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt. Darüber hinaus muss das Interaktionsverhalten mindestens als sozial akzeptabel gelten“ (RIEMANN/ALLGÖWER 1994 S. 153ff). D.h. die Person muss sich in einer sozialen Kommunikations-/Interaktions-Situation richtig, angemessen und erfolgreich verhalten. Dies schließt die „Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen“ (GALLENMÜLLER 1993, S. 644) ein.

Was bedeutet allerdings richtiges und angemessenes und erfolgreiches Verhalten in Kommunikations- und Interaktionssituationen? So klare und eindeutige Richtig- oder Falschbewertungen wie bei der fachlichen Kompetenz gibt es bei der sozialen Kompetenz nicht.

Wir kennen aus der Literatur allerdings Voraussetzungen für erfolgreiches Sozialverhalten. Einerseits müssen für sozial erfolgreiches Verhalten entsprechend „vielfältige Wissensbestandteile, Emotionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (WITTMANN 2006, S. 56) ausgeprägt sein. Insbesondere werden Emotionalität und Empathie gerade in der neueren Diskussion „der sozialen Intelligenz und Kompetenz zugerechnet (...)“ (SOWARKA 1995, S. 369). „Emotionales Ausdrucks-, Empfindungs- und Kontrollvermögen sind [...] maßgeblich für die nonverbale Kommunikation“ (SOWARKA 1995, S. 369).

Die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme ist ein wichtiger Aspekt der sozialen Kompetenz (vgl. JERUSALEM/KLEIN-HESSLING 2002, S. 165). Andererseits ist es aber ebenso bedeutsam, soziale Verhaltensregeln zu wissen und sein Verhalten sowohl reflektieren als auch willentlich steuern zu können.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

KANNING (2003, S. 9) nennt neben den genannten Fähigkeiten noch weitere Voraussetzungen für erfolgreiches Sozialverhalten. Sozial kommunikative Handlungskompetenz setzt die Kompetenz des Wahrnehmens, Erkennens und Diagnostizierens von Situationen voraus. Im Besonderen ist hier die Fähigkeit gemeint, auf die Situation der Kommunikationspartner/innen einzugehen und somit ihre Bedürfnisse zu verstehen.

Zudem ist die Kompetenz zur Kooperation und Interaktion mit den Kommunikationspartner/innen nötig. Beispielsweise die Fähigkeit zum Rollenhandeln, das Verständnis fremder Lebenswelten sowie die Fähigkeit zur Metakommunikation. Beispielsweise gehört die Fähigkeit zur Rollenübernahme „zur Verhaltensflexibilität führungsstarker Manager und ist an die Fähigkeiten des Perspektivenwechsels und der Kognitionssteuerung geknüpft“ (SOWARKA 1995, S. 369).

Wichtig ist, vergangene oder gegenwärtige, eigene oder fremde Handlungen reflektieren, evaluieren und kritisieren zu können. Im Kommunikationsprozess selbst muss die Fähigkeit vorhanden sein, die spezifische Kommunikationssituation hinsichtlich der Kontextangemessenheit und normativen Präferenz zu gestalten, was die Fähigkeit der Selbstreflexion im Prozess voraussetzt. Die Reflexion sollte unter den wissenschaftlichen Gesichtspunkten der Rationalität, Objektivität und Wahrhaftigkeit erfolgen (vgl. FUHR 1991, S. 68f). Die Reflexionskompetenz ist der sozialen Kompetenz untergeordnet und bezieht sich auf die Selbstreflexion im Kontext des Handelns. „Soziale Kompetenz basiert auf der Verbindung von sachlichem Wissen und sozial-moralischer Urteilsfähigkeit“ (STROBEL-EISELE 2002, S. 9). Nur wer über entsprechendes inhaltliches Wissen verfügt, kann verantwortlich handeln. „Das Sachliche ist das Soziale“ (STROBEL-EISELE 2002, S. 9).

PIAGET (1999) betont die kognitive Basis der Sozialkompetenz. STROBEL-EISELE (2002) bezieht sich auf PIAGET (1999), und leitet ab, dass es wichtig ist, die Altersstufen in Bezug auf die Förderung sozialer Kompetenzen zu berücksichtigen. Insofern bedeutet sozial-kommunikatives Handeln auch moralisches Handeln. Das „moralische Handeln beruht auf bewussten Entscheidungen“ (STROBEL-EISELE 2002, S. 7). Richtig zu handeln kann in besonderen Lebenslagen unter moralischen Gesichtspunkten auch anstrengend sein. Anders als beim Lernen von Schifahren oder Radfahren kann sozial-kompetentes Handeln auch „verlernt“ werden. Dann, wenn neue Situationen bzw. andere situative Kontexte herausfordern.

Soziale Kompetenz setzt soziale Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerwartungen voraus. Zweifel an den eigenen sozialen Fähigkeiten bewirken eine Vermeidung sozialer Situationen oder bringen sozial unsicheres Verhalten mit sich (vgl. JERUSALEM/KLEIN-HESSLING 2002, S. 165). „Die Überzeugung, soziale Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen durch eigenes Handeln bewältigen zu können, ist somit eine wesentliche motivationale Grundlage und ein wichtiger Prädiktor für sozial kompetentes Verhalten im Kindes- und Jugendalter“ (JERUSALEM/KLEIN-HESSLING 2002, S. 165). Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Selbstbehauptung sind als Voraussetzungen in das Konzept integriert. Voraussetzung für sozial kompetentes Handeln ist nach PETERMANN/PETERMANN (1994) das Frei sein von sozialer Angst und das Verfügen über soziale Fertigkeiten. Soziale Kompetenz ist an personale Kompetenz gebunden, welche das gesamte Wissen über die eigene Person und die Summe der gesammelten Erfahrungen darstellt. Insbesondere eine positive Selbsteinschätzung ist bedeutsam. Selbsteinschätzung ist kein bewusstes Urteil, vielmehr eine verschleierte Emotion (vgl. AKIN 2000).

1.2.4 Zentrale Charakteristika der Definitionen sozialer Kompetenz

SCHULER/BARTHELME (1995, S. 81) versuchen, zentrale Charakteristika der Definitionen von sozialer Kompetenz herauszuarbeiten und identifizieren insgesamt vier Komponenten des Konstrukts soziale Kompetenz: Interaktion, Situationsspezifität, Zielrealisierung, Zweckrationalität.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

SCHULER/BARTHELME beziehen sich hier auf GREIF (1987, S. 312ff), der den Kontext der Interaktionssituation weiter ausdifferenziert und soziale Kompetenz als eine Fähigkeit sieht, in sozialen Situationen unter Berücksichtigung situationsspezifischer Anforderungen Ziele zu erreichen und Pläne zweckrational zu realisieren. Zweckrationalität und Situationsangemessenheit sind demnach neben der Zielrealisierung zwei wesentliche charakteristische Voraussetzungen für in Interaktionssituationen angemessenes Sozialverhalten und somit Beurteilungskriterien sozial kompetenten Handelns.

Soziale Kompetenz zeigt sich in der Interaktion von Individuen, in der Art ihres interpersonalen Kommunikationsverhaltens. Alleine die Verhaltenskomponente zu berücksichtigen wäre allerdings unzureichend. Wenig plausibel erscheint es, aus einem definitiv vorhandenen Verhaltensrepertoire auszuwählen, das würde eine Entwicklung in der Situation ja ausschließen.

Die Berücksichtigung der Situationsspezifität stellt ein weiteres Charakteristikum sozial kompetenten Verhaltens dar. Normen und Rollenvorgaben regeln zwischenmenschliches Verhalten und somit auch die Situationsangemessenheit des Verhaltens. Der/die Einzelne orientiert sich in Interaktionssituationen an den spezifischen Rollenanforderungen und Rollendefinitionen. Sozial kompetentes Verhalten muss dem Charakter der jeweiligen Situation angepasst sein.

Soziale Kompetenz kann deshalb nicht als situationsübergreifende Persönlichkeitseigenschaft betrachtet werden, sondern muss in Abhängigkeit von bestimmten sozialen Situationen und ihren Anforderungen definiert und beurteilt werden. Beurteilt wird durch die Brille gesellschaftlicher und sozialer Normvorstellungen, wobei die jeweilige Bezugsgruppe des Handelns eine bedeutsame Rolle in der Kompetenzbewertung spielt. Die Interessen der handelnden Person müssen nicht unbedingt eigene sein. Wie im Berufsleben üblich, können die Interessen auch aus der Erfüllung des Rollenauftrages erwachsen. Eine genaue Festlegung von Verhaltensweisen, die in sozialen Situationen als kompetent gelten, kann es nicht geben.

Hinsichtlich der Art und Weise der Zielrealisierung findet man in der Literatur durchaus unterschiedliche Standpunkte. Die besondere Qualität des Verhaltens wird entweder nach deren Effizienz oder der sozialen Akzeptanz beurteilt. „Sozial“ kann einerseits wertfrei also im Sinne von interpersonalem Verhalten gemeint sein oder wertend im Sinne von prosozialem Verhalten.

Zum einen sollte das Erreichen von Zielen und Umsetzen von Plänen nicht zu Lasten des Interaktionspartners versucht werden, sondern die Bedürfnisse und Standpunkte des Partners mit berücksichtigt werden (vgl. SCHULER/BARTHELME 1995, S. 80). Im Zentrum steht hier also die soziale Akzeptanz. Zum anderen kann aber der Fokus in Richtung der handelnden Person liegen, somit steht die Effizienz des Verhaltens im Mittelpunkt; wobei sozial kompetentes Verhalten bedeuten würde, sich in sozialen Situationen zielangemessen und erfolgreich zu verhalten. Eine Wertung ist hier nicht eingeschlossen. Zielt hingegen der Bewertungsfokus auf eine Abstimmung der Interaktionspartner/innen, mitunter auf die Werte und Normen sozialer Systeme, so enthält das Attribut „sozial“ eine wertbezogene Konnotation im Sinne von prosozial oder sozial akzeptiert. EULER/REEMTSMA-THEIS (1995, S. 168) versuchen diesem Dilemma zu entkommen, indem sie soziale Kompetenz als „die Fähigkeit, einen Kompromiss zwischen Selbstverwirklichung und sozialer Anpassung zu finden“ definieren. Die goldene Mitte zwischen Anpassung und Durchsetzung liegt in der Verständigung und Abstimmung zwischen eigenen und fremden Positionen und Interessen (vgl. EULER/REEMTSMA-THEIS 1995, S. 168). Ebenso sieht KANNING (2003, S. 9) sozial kompetentes Verhalten dadurch gekennzeichnet, dass „der Akteur seine eigenen Ziele erfolgreich verwirklicht, dabei gleichzeitig aber die Interessen der hiervon

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

betroffenen Menschen betrachtet. Im Idealfall trägt soziale Kompetenz mithin zu einer Interessenverwirklichung aller Parteien bei“ (KANNING 2003, S.9).

Um Beziehungen aufrecht zu erhalten und zu gestalten ist es in der Regel notwendig, dass sich eine Person prosozial verhält. Dazu muss auch die (Fremd-)Bewertung als akzeptabel, verantwortlich, den Werten und Normen der Bezugsgruppe entsprechend ausfallen. Nach Jürgen HABERMAS (1971, S. 68) kann die Balance zwischen sozialer und persönlicher Identität hergestellt werden, wenn wechselseitige Auseinandersetzung, Übereinstimmung und Antizipation geleistet wird. Demnach beinhaltet die soziale Kompetenz das konstituierende Merkmal der Fähigkeit zur Balance zwischen fremder und eigener Identität, die aus einer Balance zwischen den Ansprüchen anderer und denen des eigenen Ichs hergestellt wird. Wobei als Medium in diesem Balanceakt die Kommunikation fungiert. Ob soziale Akzeptanz tatsächlich ein notwendiges Definitionskriterium für soziale Kompetenz ist, wird von einigen empirischen Studien allerdings in Frage gestellt (vgl. WITTMANN 2006, S. 61). Zweckerationalität steht mit der Auswahl der Mittel in Verbindung und hat als Kriterium die soziale Akzeptanz. Hinsichtlich der Zielrealisierung ist die Auswahl der Mittel entscheidend, da nicht jedes Mittel sozial akzeptiert ist.

Durch das Herausarbeiten der zentralen Charakteristika sozialer Kompetenz wurde der Rahmen der Bedeutung des Begriffs „soziale Kompetenz“ klarer abgesteckt sowie der Bedeutungsgehalt präziser festgelegt. Dies ist notwendig, um eine bessere Ausgangsbasis für weitere Fragestellungen zu schaffen.

1.2.5 Begriffsdefinition von sozialer Kompetenz und Schnittmenge mit verwandten Konzepten

Vor dem Hintergrund uneinheitlicher Definitionsrahmen besteht ein wichtiger Schritt darin, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit ähnlichen Begriffen und Konzepten zu erarbeiten. Wir definieren soziale Kompetenz und versuchen dabei der Forderung nach Wertfreiheit in der Forschung nachzukommen, ohne jedoch mit wertfreien Begriffen arbeiten zu müssen. Die Wertung wird nicht durch die Wissenschaft vorgegeben, denn ob ein Verhalten als sozial kompetent gilt, hängt vom Verhaltenskontext ab und somit von den Interaktionspartnern.

Neben dem Begriff der sozialen Kompetenz finden wir in der Literatur noch andere Konstrukte wie soziale Intelligenz, emotionale Intelligenz, soziale Fähigkeiten, interpersonale Kompetenz. Diese Konzepte werden zum Teil als Synonym für soziale Kompetenz verwendet oder sind eine Teilmenge derselben (vgl. KANNING 2003, S. 22 ff).

Die Konzepte soziale Intelligenz und soziale Kompetenz werden vor allem dann synonym gebraucht, wenn „überdurchschnittliche Ausprägungsgrade an sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint sind“ (SOWAR-KA 1995, S. 366).

Soziale Kompetenz

Der Begriff soziale Kompetenz umfasst jenes explizite und implizite Wissen, jenes emotionale Verhaltensrepertoire und jenes Reflexionsvermögen, das ein Individuum als Fähigkeit und/oder Fertigkeit in spezifischen sozialen Handlungssituationen, einsetzen kann, um zielorientiert, mit zweckerationalen Mitteln, eine Balance zwischen der eigenen Identität und der sozialen Identität herzustellen.

Wissen kann als Grundvoraussetzung für das Erlangen von Kompetenz gelten. Jenes Wissen, das den Ausführungen von Handlungen zugrunde liegt, bezeichnen wir als Handlungswissen (vgl. FUHR 1991, S. 150). Handlungswissen kann explizit oder implizit sein. Um Handlungswissen fördern zu können, muss geklärt werden, ob und wie Wissen den Erwerb von Handlungskompetenzen fördern kann (vgl. FUHR 1991, S. 150).

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

Explizites Handlungswissen ist mitteilbar, reproduzierbar und somit bis zu einem gewissen Grad auch außerhalb beruflicher Handlungssituationen vermittelbar bzw. kann auch außerhalb angeeignet werden. Beispiele für solch außerhalb des beruflichen Handelns anzueignendes Handlungswissen wären beispielsweise Kommunikations- und Verhandlungstechniken, Beratungstechniken, ethische Handlungsnormen (vgl. NOLDA u.a. 2004, S. 151). Implizites Wissen ist nicht mitteilbar. Zugang zum impliziten Wissen bekommt man beispielsweise durch Erfahrungs- und Assoziationsaustausch (vgl. NOLDA u.a. 2004, S. 152).

Soziale Kompetenzen lassen sich nicht auf die kognitive Dimension reduzieren, sondern umfassen zudem emotionale, motivationale und soziale Aspekte. Erst in der ganzheitlichen Fassung bezeichnen die Begriffe die Fähigkeit zur Bewältigung anspruchsvoller Kommunikationssituationen.

Besonders zu beachten ist die Begrenztheit und Selektivität menschlicher Wahrnehmung sowie „Hinweisreize“ auf prognostizierbare Konsequenzen seines Handelns in Form nonverbaler Verhaltens (Mimik, Gestik, Sprechweise). „Die wahrgenommenen Informationen werden in einem nächsten Schritt gedanklich verarbeitet oder ‚übersetzt‘ und bewirken entweder ‚motorische Reaktionen‘, die auf automatisch ablaufenden Verhaltenssequenzen von geringer Bewusstheit beruhen oder auf reflektierten Verhaltensregeln und bewussten Entscheidungen“ (GREIF 1994, S. 317). „Die Ausführung der motorischen Reaktion führt schließlich zu mehr oder weniger großen ‚Veränderungen in der Umgebung‘, die vom Handelnden daraufhin überprüft werden, inwieweit sie ihn seinem Ziel näher gebracht haben, oder ob er ‚Korrekturhandlungen‘ planen und ausführen muss. Diese letzte Phase wird als ‚Rückkoppelung‘ bezeichnet“ (vgl. GREIF 1994, S. 317).

Soziale Intelligenz

„Unter sozialer Intelligenz verstehen wir die diejenige Teilmenge sozialer Kompetenzen, die sich auf kognitive Aspekte bezieht“ (KANNING 2003, S. 25). Soziale Intelligenz wiederum besteht aus deklarativem und prozeduralem Wissen, das auf die Bewältigung von Aufgaben und Problemen des sozialen, interpersonellen Alltags- und Berufslebens ausgerichtet ist (vgl. SOWARKA 1995, S. 371). „Das interpersonale Wissen und Können einer Person, ihre Fähigkeit, relevantes deklaratives (faktisches) und prozedurales (strategisches) Wissen für spezifische Problemlösungen zu koordinieren, macht ihre Expertise in der sozialen Intelligenz aus“ (SOWARKA 1995, S. 371). WAGNER und STERNBERG (1985) unterscheiden drei grundlegende Arten stillen Wissens, die konstitutiv sind für soziale Intelligenz:

1. Selbstmanagement („wie man sich selbst in den Griff bekommt“)
2. Management anderer Personen (Wissen, wie man mit Vorgesetzten, Unterstellten und Statusgleichen umzugehen hat)
3. Management der eigenen Berufskarriere (Wissen, was zu tun und zu lassen ist, um den beruflichen Erfolg voranzubringen und nicht zu gefährden)

Autor/innen wie CANTOR und KIHLMSTROM (1989) verstehen die soziale Intelligenz ebenfalls als wissensgebunden und definieren „soziale Intelligenz als ein Organisationsprinzip mit einem Repertoire deklarativen und prozeduralen Wissens, das auf die Bewältigung von Aufgaben und Problemen des sozialen, interpersonellen Alltags- und Berufslebens ausgerichtet ist“ (SOWARKA 1995, S. 371).

Ein Experte, der sozial intelligent handelt, vermag „das interpersonale Wissen und Können einer Person, ihre Fähigkeit, relevantes deklaratives (faktisches) und prozedurales (strategisches) Wissen für spezifische Problemlösungen zu koordinieren“ (SOWARKA 1995, S. 371).

Soziale Intelligenz kann somit als ein Prinzip der „Wissensorganisation und des Problemmanagements“ (SOWARKA 1995, S. 372) verstanden werden. ZACCARO u.a. (1991) verbinden die Positionen von WAGNER

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

ER/STERNBERG (1985) und CANTOR/ KIHLMSTROM (1989), indem sie zwei soziale Intelligenzkomponenten als konstitutive Voraussetzung für effektives Führungsverhalten herausgearbeitet haben: „Die situationsübergreifende Komponente der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit und die situationsspezifische Komponente der Verhaltensflexibilität“ (SOWARKA 1995, S. 372).

Soziale Fertigkeiten

„Fertigkeiten werden im allgemeinen als untereinander funktional verbundene Bewegungsabfolgen, Verhaltensmuster, als das ‚Verhaltensrepertoire‘ einer Person oder die Verhaltensregeln angesehen, die auf die Erreichung von Zwischenzielen im Handlungsfeld ausgerichtet sind. Je besser der Handelnde die erforderlichen Fertigkeiten beherrscht, desto höher ist seine ‚objektive‘ Kontrolle bei der Erreichung des angestrebten Ziels“ (GREIF 1994, S. 316).

Fertigkeiten bezeichnen nach ERPENBECK/ROSENSTIEL (2003, S. XXVIII) „durch Übung automatisierte Komponenten von Tätigkeiten, meist auf sensumotorischem Gebiet, unter geringer Bewusstseinskontrolle, in stereotypen beruflichen Anforderungsbereichen“. Selbst Anforderungen im kognitiven Bereich wie etwa das Multiplizieren oder Auswendiglernen sind Fertigkeiten. „Fertigkeiten haben das individuelle Verhalten, den psychophysischen Tätigkeits- und Handlungsprozess als Ganzes im Blick. Sie sind handlungszentriert. Sie erfassen vor allem das Verhalten in konvergent- anforderungsorientierten Handlungssituationen“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XXVIII).

ARGYLE (1967, 1969) geht, wie später die Handlungstheorie, davon aus, dass „Fertigkeiten zur Erreichung eines bestimmten Ziels eingesetzt werden“ (GREIF 1994, S. 317). *Voraussetzung ist dabei*, „dass der Handelnde die für sein Ziel relevanten Merkmale in seiner Umgebung richtig wahrnimmt“ (GREIF 1994, S. 317).

Soziale Fähigkeiten

„Fähigkeiten bezeichnen verfestigte Systeme verallgemeinerter psychophysischer Handlungsprozesse, einschließlich der zur Ausführung einer Tätigkeit oder Handlung erforderlichen inneren psychischen Bedingungen und der lebensgeschichtlich unter bestimmten Anlagevoraussetzungen erworbene Eigenschaften, die den Tätigkeits- und Handlungsvollzug steuern“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XXIX).

Unterschieden werden:

- allgemeine (z.B. abstraktions- oder flexibilitätsbezogene), bereichsspezifische (z.B. allgemeine körperlich-sportliche, sprachliche, logisch-mathematische, künstlerische) und
- berufsspezifische (z.B. spezielle technische, handwerkliche, künstlerische) Fähigkeiten. Fähigkeiten sind folglich handlungszentriert. Sie können sich gleichermaßen auf konvergent- anforderungszentrierte wie auf divergent-selbstorganisierte Handlungssituationen beziehen (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XXIX).

Nachdem sich der Begriff soziale Kompetenz darauf bezieht, Aufgaben in sozialen Handlungssituationen zu kommunizieren, werden die Konzepte zum einen von einfachen Fähigkeiten oder einfachen Fertigkeiten abgegrenzt; zum anderen braucht es aber auch einen bedarfsorientierten, funktionalen Ansatz der Begriffsbestimmung, um soziale Kompetenzen aus den Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt ableiten zu können.

1.2.6 Dimensionen von sozialer Kompetenz

Soziale Kompetenz wird in einschlägigen Publikationen als multidimensionales Konstrukt bezeichnet. Weitgehender Dissens herrscht in der Frage, welche Kompetenzen im Einzelnen zu den sozialen Kompetenzen zählen.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

Autor/innen stellen Kompetenzkataloge zusammen, die zwischen fünf und 28 verschiedene Sozialkompetenzen nennen (vgl. KANNING 2002, S. 157). Wobei diese Kompetenzkataloge die Funktion haben, ein Abbild jener Fähigkeiten und Fertigkeiten darzustellen, „die in bestimmten sozialen Handlungsfeldern als angemessen und nützlich betrachtet werden“ (WITTMANN 2006, S. 58).

Eine empirische Herleitung bleibt meist aus. Vor diesem Hintergrund mangelnder empirisch abgeleiteter Definitionen unternahm KANNING (2002) den Versuch, Kompetenzkataloge¹⁰ nach dem sprachlichen Verständnis zu integrieren. 100 oft synonyme Kompetenzen wurden auf 15 reduziert.

perzeptiv-kognitiver Bereich	behavioraler Bereich	motivational-emotionaler Bereich
Selbstaufmerksamkeit	Extraversion	Emotionale Stabilität
Personenwahrnehmung	Durchsetzungsfähigkeit	Prosozialität
Perspektivenübernahme	Handlungsflexibilität	Wertpluralismus
Kontrollüberzeugung	Kommunikationsfertigkeiten	
Entscheidungsfreudigkeit	Konfliktverhalten	
Wissen	Selbststeuerung	

Tabelle 5: Dimensionen sozialer Kompetenz nach KANNING (2002)¹¹

Die einzelnen Dimensionen können unterschiedlich stark ausgeprägt sein. KANNING gewann mittels faktoranalytischer Berechnungen fünf Faktoren zweiter Ordnung:

- **Soziale Wahrnehmung** (sich mit dem Verhalten und den Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten auseinander setzen; Perspektivenübernahme)
- **Verhaltenskontrolle** (emotional stabil sein, eine hohe internale und geringe externale Kontrollüberzeugung aufweisen)
- **Durchsetzungsfähigkeit** (eigene Ziele erfolgreich verwirklichen können, extravertiert sein, Konflikten nicht aus dem Weg gehen)
- **Soziale Orientierung** (sich für die Interessen anderer einsetzen, Werte anderer Menschen tolerieren)
- **Kommunikationsfähigkeit** (anderen zuhören und gleichzeitig verbal Einfluss nehmen können) (vgl. KANNING 2002, S. 157)

Bei der Durchsicht der genannten Kompetenzkataloge fielen noch weitere Abgrenzungspunkte sozialer Kompetenzkonzepte auf. So sind nicht alle Kompetenzen, die Einfluss auf die Qualität des Sozialverhaltens nehmen, soziale Kompetenzen. Beispielsweise eine extreme intellektuelle Minderbegabung oder eine körperliche Behinderung können sich nachteilig auf das Sozialverhalten auswirken. Trotzdem zählt Intelligenz oder die Fähigkeit zu hören und zu sprechen nicht primär zur sozialen Kompetenz (KANNING (2002, S. 158).

Weiters differenziert KANNING (2002, S. 158) zwischen allgemeinen Situationen und spezifischen Anforderungssituationen sozialer Kompetenz. So haben Angehörige eines bestimmten Kulturkreises allgemeine soziale Kompetenzen mehr oder weniger ausgebildet. Zusätzlich zu diesen allgemeinen Kompetenzen bedarf es in spezifischen Situationen noch anderer, eben situationsspezifischer Kompetenzen.

¹⁰ Anton (1993), Argyle (1969), Asendorpf (1996), Buhrmester/Fuhrmann/Wittenberg/Reis (1988), Consortium on the school-based promotion of social competence (1996), Faix/Laier (1989, 1991), Kosmitzki/John (1993), Marggraf (1995), Marlowe (1986), Münch (1984a, 1984b), Petermann (1995), Riggio (1986), Riemann und Allgöwer (1993), Schneider/Byrne (1985), Schuler/Barthelme (1995), Zimmer (1978).

¹¹ Quelle: KANNING (2002, S. 158).

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



1.3 Mehrebenenanalytische Betrachtung des Bedarfs an sozialer Kompetenzentwicklung

Einen Bedarf¹² an sozial kompetent Handelnden meldet vor allem die Wirtschaft, insbesondere in jenen Bereichen, wo die Wettbewerbssituation zu Verbesserungen auf Personalseite nötigt. Nicht nur das, durch Veränderungen der Arbeitsorganisation mit abflachenden Hierarchien und Teamarbeit wachsen die Anforderungen an die Art und Weise des Umgangs miteinander. „Sozialkompetenz wird als notwendige Voraussetzung für die Gestaltung der Zusammenarbeit gesehen“ (KARG 2006, S. 54).

Schätzungsweise nimmt 40% bis 80% der gesamten Arbeitszeit Kommunikation in Form von Gesprächen, Besprechungen, Konferenzen, Moderationen ein (vgl. KARG 2006, S. 59ff). Bei Führungskräften liegt der Kommunikationsanteil noch höher. NEUBERGER (1985, 1996) nennt einen prozentuellen Anteil von bis zu 90%.

Heutzutage werden nicht nur im beruflichen Kontext Anforderungen an die Interaktions-, Kommunikations- und Konfliktlösefähigkeiten gestellt. Dieser breite Bedarf ergibt sich aus gesellschaftlichen Veränderungen und erstreckt sich über alle Bereiche des Zusammenlebens. Wir stellen einen Bedarf aufgrund eines Mangels fest und sind bestrebt diesen zu beseitigen. Auf der betrieblichen Ebene kommt es dadurch zu Fluktuation, in privaten Zusammenhängen kommt es zu Scheidungen, Trennungen, Isolation und Hilflosigkeit.

Unterstützungssysteme für solche Situationen fehlen oftmals. Es stellt sich daher auch die berechtigte Frage, ob nicht auch das Bildungssystem mehr dazu beitragen sollte, dass soziale Kompetenz neben der fachlichen Kompetenz entwickelt und gefördert wird.

In vielen Berufsgruppen wird eine Lücke zwischen dem ausbildungsbedingten Qualifikationsprofil und dem beruflichen Anforderungsprofil diagnostiziert. Dies gilt vor allem für interpersonale Fähigkeiten. „Die Fähigkeit, mit anderen und zunehmend immer verschiedenartiger werdenden Menschen kommunizieren zu können, wird verstärkt gefordert“ (ROSENSTIEL 1992, S. 86).

Kommunikationskompetenz muss gefördert werden. Auf kognitivem Weg können diese Strategien erfasst werden, und auf dem affektiven Lernweg durch die Reflexion des eigenen Verhaltens und durch Feedback über das persönliche Kommunikationsverhalten.

ROSENSTIEL (1992, S. 86) geht davon aus, dass für „die Entwicklung bzw. Erhaltung beruflicher Handlungskompetenz sensumotorische, kognitive und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich sind“. Aus dieser Anforderung ergibt sich der stärkste Handlungsbedarf hinsichtlich der Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen.

Aktuelle Debatten über schulische und berufliche Bildungsziele rücken Aspekte der sozialen Kompetenz verstärkt ins Blickfeld. Besonders wichtig erscheint die Entwicklung sozialer Kompetenz auch für Kinder mit Migrationshintergrund zu sein. Sie müssen einen Spagat zwischen verschiedenen Kulturen und ihren Werten schaffen, es bleiben Unsicherheiten, die oft in Form unangemessenen Verhaltens zum Ausdruck gebracht werden. Dies stellt einen wichtigen Aspekt von vielen dar. Vor allem verlangt die gesamte gegenwärtige Gesellschaft, geprägt durch die in Wirtschaft und Gesellschaft ablaufenden Globalisierungs-, Differenzierungs-

¹² Ein Bedarf ist nicht notwendig durch die Verknüpfung mit einem Bedürfnis gekennzeichnet (vgl. KLEIN 1993, S. 153). Bedarfe können autonom, habituell und institutionell verwaltet werden. So ist der Bedarf eines Unternehmers an Rohstoffen, Werkzeugen, Personal etc. ebenso wie der Bedarf eines Konsumenten durch das Auftreten eines Mangels an bestimmten Gütern gekennzeichnet und mit der Absicht verbunden, diesen Mangel zu beseitigen. Das gleiche gilt für den Bedarf an sozialer Kompetenz.

und Spezialisierungsprozesse nach einer umfassenden Entwicklung sozialer Kompetenz in einer neuen Lernkultur. Für den Bereich der Familie wird dies in Teil 2 der Studie dargestellt.

1.3.1 Notwendigkeit einer umfassenden Förderung sozialer Kompetenz

Ein Bedarf an der Entwicklung von Sozialkompetenz wird in der Berufsbildung aus zwei Gründen als gegeben gesehen (vgl. EULER 2001): Einerseits ist Sozialkompetenz mittlerweile eine strategische Größe des ökonomischen Erfolgs einer Unternehmung und daher auch zu fördern im Sinne der Pädagogik als gestaltende Instanz (ebd.).

Die Situation der Unternehmen ist aus Gründen des wirtschaftlichen und technologischen Wandels durch starke Veränderungen charakterisiert. Die Internationalisierung und Globalisierung der Märkte, ein verschärfter Wettbewerb durch veränderte Kundenerwartungen sowie neue Technologien und die daraus folgenden Anforderungen der Komplexität und Vernetzung sind zu bewältigen (vgl. KARG 2006, S. 17ff).

Die veränderten Rahmenbedingungen für Unternehmen wirken sich auf die Anforderungen an Führungskräfte und Mitarbeiter/innen aus. DOPPLER und LAUTERBURG (1994, S. 27) definieren als Anforderung an Führungskräfte den Umgang mit Konflikt- und Krisensituationen, das Aushalten innerer Zielkonflikte und Widersprüche sowie die Steuerung und Kontrolle durch Kommunikation. Alle diese Fähigkeiten sind der sozialen Kompetenz zuzuordnen. Andererseits fallen traditionelle Sozialisationsagenturen aus. Damit geht eine Zunahme von Verhaltensdefiziten einher, die soziale Integration fällt immer schwerer, dem sei pädagogisch entgegenzuwirken, im Sinne einer Pädagogik als Reparaturinstanz (vgl. Euler 2001), aber selbst diese lässt offenbar zu wünschen übrig. In der HIS-Absolvent/innenuntersuchung wurden Studierende im Durchschnitt 18 Monate nach Studienabschluss postalisch befragt, wie wichtig die Kompetenzen (Selbst-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz) für die aktuelle berufliche Anforderungssituation sind. Um dies zu testen wurden insgesamt 34 Fragebogenitems formuliert (vgl. SCHAEPER 2005, S. 213).

Für den Bereich soziale Kompetenz wurden u.a. „die Aspekte Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Durchsetzungsvermögen herangezogen“ (SCHAEPER 2005, S. 213). Die HIS Absolventenbefragung des Abschlussjahrgangs 2001 ergab, dass sich Hochschulabsolvent/innen ein vergleichsweise hohes Maß an Methodenkompetenz und ein relativ niedriges Niveau an Sozialkompetenz attestieren. Diese Ergebnisse stimmen mit der internationalen Absolventenstudie „Careers after Higher Education: A European Research Study“ (vgl. GUGGENBERGER/KELLERMANN/SAGMEISTER 2001) überein. Für den Bereich der Sozialkompetenz konnten der HIS-Studie valide Ergebnisse bescheinigt werden, wenngleich dies nicht für alle Kompetenzklassen gilt.

Auch österreichische Universitätsabsolvent/innen stellen an sich deutliche Defizite bei der Sozialkompetenz fest (vgl. KELLERMANN 2002). Unternehmen stehen vor dem Problem, Kompetenzen des Umgangs miteinander nicht mehr voraussetzen zu können. Es fehlt leider oft an einfachsten Regeln des Zusammenlebens und –arbeitens. Auch mangelnde Selbstständigkeit und mangelndes Verantwortungsbewusstsein werden beklagt.

EULER (2001) bringt den Sachverhalt pointiert zur Geltung: „Sozialkompetenzen werden einerseits immer gefragter, andererseits können sie nicht mehr als selbstverständliches Ergebnis gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse vorausgesetzt werden – das Vertrauen auf eine gelungene Sozialisation wird daher ersetzt durch die Erwartung an die Wirksamkeit organisierter Lehr-Lernprozesse“.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

Verständlicherweise entsteht ein Bedarf an Sozialkompetenz nicht erst mit dem Eintritt ins Erwerbsleben. Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung sozialer Kompetenz und somit auch für die Integration und Erziehung ist gestiegen. Erst in der Berufsbildung mit der Entwicklung von sozialer Kompetenz anzusetzen wäre nur auf eine Reparatur der Leistungen vorangegangener Institutionen ausgerichtet. Um den Schwachstellen vorhandener Sozialisationsagenturen nachhaltig zu entgegenen ist eine Förderung von sozialer Kompetenz ab dem Kindergartenalter notwendig.

ROSENSTIEL (1992, S. 86ff) sieht den Bedarf an der Entwicklung von sozialer Kompetenz auf Grund folgender Indikatoren gegeben:

- Es zeichnet sich ein Rückgang bzw. Ersatz manueller Arbeitsabläufe durch die Technik ab. Trotzdem wird eine Vernetzung der einzelnen Abläufe durch interpersonale Kommunikation gefordert und nötig.
- Die Komplexität der beruflichen Anforderungen nimmt zu. Interdisziplinäre Teams werden zur Problemlösung eingesetzt, dadurch muss eine Verständigung anders Ausgebildeter gelingen. Die Fähigkeit Sachverhalte auch Nicht-Fachleuten zu kommunizieren, scheint zunehmend wichtiger zu werden.
- Eine verstärkte Kundenorientierung wird durch die internationale Konkurrenz zum Muss. In Bereichen mit Kundenkontakt ist es notwendig, dem Kunden das Gefühl geben zu können, ihn zu verstehen.
- Vor dem Hintergrund der Informationsvermittlung über elektronische Medien ergibt sich nicht nur ein Zurückdrängen der unmittelbaren zwischenmenschlichen Kommunikation, es braucht auch die Fähigkeit zur informellen Kontaktaufnahme und authentischen Kommunikation. Immer mehr verlieren Befehl und Auftrag als Führungsmittel an Bedeutung, vor allem in Bereichen wo Spezialisten arbeiten. Damit geht die Notwendigkeit einer Führung durch Motivation einher.

SOWARKA (1995, S. 367) stellt fest: „Gerade Manager mit ausgeprägten analytischen Fähigkeiten lassen oft ein deutliches Defizit an Sozialqualifikationen erkennen.“ Wobei ein Defizit an sozialer Kompetenz den Zugang zu Führungspositionen nicht verwehrt, „wohl aber den Ausbau“ (SOWARKA 1995, S. 367). Hoch qualifizierte Frauen behaupten ihren Platz in der Arbeitswelt und „drängen in männliche Domänen“. Dadurch wird es erforderlich die Kommunikationskultur aufeinander abzustimmen. Um Wertkonflikte und Identitätskrisen des Personals in Wirtschaftsunternehmen entgegenzuwirken wird symbolische Führung notwendig. Neben der „Fähigkeit zur differenzierten verbalen und nonverbalen Kommunikation“ (ebd. S. 88) bedarf es eines reflektierten Einsatzes von Symbolisierungen.

Durch die Globalisierung und zunehmende Öffnung nach Osten steigt der Bedarf, mit anderen Kulturkreisen zu kooperieren. Verschiedene Kulturen sind unter anderem durch unterschiedliche Werthorizonte geprägt. „Wie verschiedene Studien belegen, können Verhaltensmuster, die man hier als sozial kompetent erachtet, in anderen Kulturen durchaus gegensätzlich beurteilt werden“ (WITTMANN 2006, S. 58).

Im Kontext der Globalisierung werden immer mehr interkulturelle Kompetenzen, als eine Spezialform der sozialen Kompetenz verlangt. Für geschäftliche Beziehungen und deren Erfolg ist es bedeutsam, die Besonderheiten des kulturell Anderen zu kennen und das eigene Handeln auf Basis dieser Kenntnisse zu adaptieren. Insbesondere „Normen und Selbstverständlichkeiten sprachlicher und nicht sprachlicher Symbole vor dem Hintergrund einer andersartigen Tradition zu verstehen und zu interpretieren sowie adäquat darauf zu reagieren“ (ROSENSTIEL 1992 S. 88).

Für die globalisierte bzw. globalisierende Wirtschaft braucht es die Ressource soziale Kompetenz. „Modern-globalisierte Arbeitsplätze“ (SCHAEPPER/BRIEDIS 2004) zeichnen sich aus durch ein „teamorientiertes interdisziplinäres Arbeiten in internationalen Zusammenhängen, durch ein rationales Fehlermanagement, ein motivationsförderndes und innovatives Klima sowie durch flache Hierarchien, eine hohe Kundenorientierung und erweiterte Autonomiespielräume“ (SCHAEPPER 2005, S. 216).

In der HIS-Absolvent/innenbefragung (SCHAEPER/BRIEDIS 2004) wurden auf Grundlage einer Skala zur Erhebung von Merkmalen der Arbeitsformen und Arbeitsbedingungen vier Grundtypen von Arbeitsstrukturen identifiziert:

- Modern-globalisierte Arbeitszusammenhänge
- Kundenorientiert-eigenverantwortliche Arbeitsstrukturen
- Projektorientiert-kundenferne Strukturen
- Unmodern-hierarchische Arbeitsumstände

In der Analyse der Kompetenzanforderungen wurde bestätigt, dass in modern-globalisierten Arbeitszusammenhängen und in kundenorientiert-eigenverantwortlichen Arbeitsstrukturen Schlüsselkompetenzen einen ausgesprochen hohen Stellenwert haben (vgl. SCHAEPER 2005, S. 216). Hinsichtlich der Überlegungen zum Bedarf an einer Schulung von sozialer Kompetenz ist eine systemische Sichtweise erforderlich. Somit können unterschiedliche Bedarfsebenen an sozial kompetentem Handeln aufgezeigt und in ihrer Wechselwirkung eingeschätzt bzw. Handlungsfelder identifiziert werden.

1.3.2 Gesellschaftliche Teilsysteme – Bedarf und Handlungsmöglichkeiten

Um den gesamtgesellschaftlichen Bedarf an einer Schulung von sozialer Kompetenz zu verdeutlichen, wurde ein mehrebenenanalytischer Ansatz gewählt. Dies erscheint insbesondere auch dahingehend sinnvoll, um mehrere Handlungsebenen klar aufzeigen zu können.

Menschen werden in ihren unmittelbaren Lebensfeldern (Familie, Kindergarten, Schule, Arbeitsplatz usw.) von verschiedenen Ebenen des Gesellschaftssystems beeinflusst. Wir unterscheiden die individuelle Ebene von der institutionellen Ebene und der nationalen Ebene oder mit anderen Worten das Mikro-System, das Meso-System und das Makro-System.

Der Rahmen und die Qualität der persönlichen Leistung setzt sich nicht nur aus individuellen Voraussetzungen zusammen, sondern wird u.a. vom Bildungssystem, vom Markt für Weiterbildungsleistungen mitdefiniert. Die unmittelbare Umgebung eines Individuums beeinflusst das Handeln des Einzelnen und umgekehrt kann die Einzelperson das gesamte Gefüge (Familie, Abteilung usw.) beeinflussen.

Menschen kooperieren/konkurrieren in verschiedenen Rollen mit anderen und jede Rolle ist mit spezifischen Anforderungen und Erwartungen auch an sozial kompetentes Handeln verbunden. Egal ob Schüler/innen, Mitarbeiter/innen, Vorgesetzte, Eltern, Kinder usw., alle sind Teil eines sozialen Systems, beispielsweise einer Familie, einer Arbeitsgruppe, einer Abteilung. Auch in ihrer privaten Situation als Teil einer Familie, als Mitglied eines Vereins agieren Individuen nicht für sich allein, sondern stehen in wechselseitiger Interaktion.

Innerhalb dieser Systeme gibt es Ziel- und Interessenskonflikte. Um im jeweiligen System soziale Kompetenz entwickeln zu können ist es notwendig, das soziale System als Gesamtsystem zu betrachten und nicht nur den Einzelnen/ die Einzelne innerhalb dieses Systems.

Individuelle Ebene – Mikrosystem

Der individuelle Bedarf an einer Entwicklung von sozialer Kompetenz hängt einerseits von personenbezogenen Faktoren andererseits von berufsbezogenen und bildungsbezogenen Wirkfaktoren ab.

Lenken wir den Fokus auf die personenbezogenen Faktoren wie Geschlecht, Alter, Familienstand, Persönlichkeit, Einstellungen, das persönliche Wertesystem, die persönlichen Lernvoraussetzungen, persönliche

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

Ressourcen im Umgang mit Belastungen, Stressempfinden, so ergibt sich bereits hieraus eine ganze Bandbreite an unterschiedlichen Bedarfssetzungen zur Entwicklung sozialer Kompetenz.

Berufs- und bildungsbezogene Wirkfaktoren (Ausbildungsniveau, berufliche Erfahrung, berufliche Stellung, Betriebszugehörigkeitsdauer, Arbeitsbelastung, Schulstufe, Schultyp, Lernangebote) differenzieren den individuellen Bedarf zur Entwicklung sozialer Kompetenz weiter aus.

Die Handlungsmöglichkeiten eines Individuums im gesellschaftlichen Mikro-System begründen sich aus den hier dargestellten individuellen Voraussetzungen der Agierenden. Die Voraussetzungen können je nach Konstellation gut oder nachteilig sein. Vor allem hängen die Bedingungen zur Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenz stark von den anderen Systemkomponenten ab. Verantwortlichkeiten müssen hier wahrgenommen werden, können von den Beteiligten aber nicht immer als solche identifiziert werden. Im Besonderen sind Kinder von ihrem unmittelbaren Umfeld abhängig, insbesondere davon, ob das unmittelbare Umfeld imstande ist, ein lernförderliches Klima zur Verfügung zu stellen. Dabei kann ein Individuum den Bedarf an der Entwicklung sozialer Kompetenz nicht immer an sich selbst als solchen wahrnehmen. Beispielsweise bringen Kindergartenkinder einen Mangel an Sozialkompetenz im Sozialverhalten zum Ausdruck, ohne sich dieses Mangels bewusst zu sein.

Individuen brauchen einerseits soziale und interpersonale Basisfähigkeiten, um sich in der Umwelt problemlos zurechtzufinden und andererseits spezifische soziale Fähigkeiten und Persönlichkeitsvariablen für die jeweilige berufliche/schulische Anforderungssituation (Interaktion mit Kollegen/ Lehrenden, Mitarbeitern/Schülerinnen und Schülern, Kunden und Kundinnen usw.). Die Kompetenz zu erfolgreichem sozial-kommunikativem Handeln bildet eine notwendige Basis für insbesondere in Dienstleistungsberufen tätige Personen. Das Kriterium des jeweiligen oder potenziellen Berufs reicht aber nicht aus; ein Bedarf an sozialer Kompetenz ist auch im Kindergarten und auf allen Bildungsebenen gegeben. Nicht zuletzt sollten hier aus entwicklungspsychologischer Perspektive bereits die Grundlagen für sozial kommunikatives Handeln im späteren Berufs-, und gegebenenfalls Familienleben, entwickelt werden. Fachliche Kompetenzen werden auf allen Bildungsstufen entwickelt, die Entwicklung der sozialen Kompetenz darf hier nicht nachhinken. Ein weiteres Kriterium für einen Bedarf an sozial kompetentem Handeln ist die sich aus Funktions- und Rollenzuschreibungen ergebende Verantwortung für eine Unternehmung, Familie oder Institution.

Auf der individuellen Ebene können, rekurrierend auf bedürfnisorientierten Konzeptionen der Zufriedenheitsforschung, Menschen, die einen Bedarf feststellen versuchen diesen auszugleichen. Diese theoretischen Ansätze besagen, dass der Mensch nach einem inneren Gleichgewichtszustand strebt. Eine Person versucht diesen Gleichgewichtszustand wiederherzustellen, wenn dieser durch unerfüllte oder kongruente Bedürfnisse gestört wurde. Durch diese Optimierung soll das gestörte Gleichgewicht, welches mit Unzufriedenheit gleichzusetzen ist, in den inneren subjektiven Zustand der Zufriedenheit gebracht werden (vgl. NEUBERGER 1974, S. 141). Auf der individuellen Handlungsebene können Menschen, die an sich einen Bedarf an sozial-kommunikativer Handlungskompetenz feststellen, entscheiden diesbezügliche Bildungs-Angebote wahrzunehmen. Vermutlich werden manche diesen Bedarf gar nicht erkennen, sondern erst nach mehreren gescheiterten Arbeitsbeziehungen, Freundschaftsbeziehungen und/oder Ehen direkt vor Augen geführt bekommen.

Die institutionelle Ebene – Meso-System

Die institutionelle Ebene entspricht allgemein dem jeweiligen Umfeld einer Person (Familie, Kindergarten, Schule, Arbeitsplatz, usw.) mit ihren je spezifischen Strukturen, Zielen und Selektionskriterien.

In einer 1999 von DIETZEN (vgl. S. 36) durchgeführten Studie beinhalten 72% aller Anforderungsprofile in Stellenanzeigen soziale Kompetenzen. Dies zeigt mehr als deutlich einen Bedarf an sozialer Kompetenz

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

für berufliche Anforderungszusammenhänge auf. Eine unterschiedliche Bedarfssetzung leitet sich nicht nur aus der jeweiligen Organisationsform, sondern auch vom jeweiligen Standort, der Größe der Organisation, der materiellen Ressourcenausstattung, den sozio-organisationalen Beziehungen wie den Beziehungen auf gleicher Ebene und den Beziehungen mit über- bzw. untergeordneten Personengruppen ab. Eine Anpassung an die in einer Umgebung vorherrschenden Normen und Regeln wird dem Einzelnen mehr oder weniger offensichtlich auferlegt. Man denke z.B. an eine Unternehmenskultur, eine Schulkultur, Umgangsregeln, den heimlichen Lehrplan¹³. Die institutionelle Ebene entspricht dem gesellschaftlichen Meso-System, das durch ein Wechselseitigkeitsgefüge (gegenseitige Unterstützung, Widersprüche) zwischen den Makro-Systemen definiert ist.

NEUBERGER bringt die Bedeutung der Kommunikation für die Arbeitsfähigkeit einer Organisation zum Ausdruck:

„In einer arbeitsteiligen Organisation hängt die Zielerfüllung von einer gelungenen Abstimmung der einzelnen Leistungsphasen und –beiträge ab. Kommunikation ist der Flaschenhals jeder Organisation, denn alles Problemlösen, Planen, Entscheiden, Koordinieren, Organisieren, Delegieren, Beauftragen, Kontrollieren usw. ist notwendig an Information und Kommunikation gebunden“ (NEUBERGER 1996, S. 8).

LAY (1989) hat im Rahmen seiner Tätigkeit als Unternehmensberater Untersuchungen zum Kommunikationsverhalten in Besprechungen durchgeführt. Er fasst pointiert zusammen:

„Das Ergebnis unserer Analysen war in allen Unternehmen recht ähnlich: Der kostenerhebliche Missstand lag in den strukturell fixierten Weisen des Miteinandergehens begründet – und nicht etwa im Unvermögen oder bösen Willen Einzelner“ (LAY 1989, S. 8).

Eine Studie der Deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK) zeigt auf, dass sich viele Betriebe von jungen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf Grund ihrer Defizite in der sozialen Kompetenz wieder trennen müssen. Selbstüberschätzung, mangelndes Sozialverhalten und fehlende Integrationsfähigkeit werden als Gründe angegeben.

[<http://www.ard.de/ratgeber/job-karriere/-/> (vom 24.10.2006)]

Die Handlungsmöglichkeiten im Meso-System beziehen sich auf die Unterstützung von Gemeinschaften zur Schulung von sozialer Kompetenz wie z.B. Eltern, Klassen, Teams. Sie beinhalten aber auch Organisationsentwicklung und/oder soziale Kompetenz in Leitbildern zu verankern, sowie das Arbeiten an einer Kultur, die ihrerseits die Entwicklung von sozialer Kompetenz fördert/begünstigt. Ein Handlungsbedarf auf dieser Ebene ergibt sich insofern, als auf organisationaler/institutioneller Ebene das Bewusstsein für soziale Kompetenz gestärkt gehört. Die Handlungsmöglichkeiten sind auf dieser Ebene allerdings an Kompetenzen und Verantwortungen gebunden.

Die nationale Ebene – Makro-Ebene

Auf nationaler Ebene wirken verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme u.a. das Rechtssystem, das Gesundheitssystem, das Beschäftigungssystem und das Bildungssystem. Gesellschaftliche Teilsysteme stehen

¹³ Unter dem heimlichen Lehrplan versteht man ungeschriebene Regeln der Organisationskultur in den verschiedensten Bereichen menschlichen Zusammenlebens. LEMPERT (1982, S. 1ff) hat mit dem Begriff des „heimlichen Lehrplans“ eine Kategorie angesprochen, die in diesem Zusammenhang Bedeutung hat. Es handelt sich dabei um Einflüsse auf die Entwicklung von Individuen, die nicht explizit als pädagogische Zielsetzung angestrebt wurden.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

in einem interdependenten Zusammenhang. Das insgesamt zunehmende Interesse an sozialer Kompetenz kann durch gesellschaftliche Veränderungen begründet werden (vgl. ROSENSTIEL 1998). Insbesondere erwächst die Bedeutung der sozialen Kompetenz aus aktuellen kulturellen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen.

Demographische Veränderungen, Anforderungen einer vernetzten globalisierten Arbeitsorganisation, gesellschaftliche Pluralität, Änderungen in den Ansichten zur Erziehung und zum Bildungsauftrag der Schule sind Indikatoren für den aktuellen gesellschaftlichen Wandel. Anhand des gesellschaftlichen Wertewandels soll aufgezeigt werden, welchen Einfluss dieser auf den Bedarf an sozialer Kompetenzentwicklung auf allen Ebenen des Bildungs- und Beschäftigungssystems nimmt.

Kern jeder Kultur sind Werte und Normen (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XII). Werte drücken sich in Werthaltungen, in Einstellungen und Verhaltensweisen aus. Im Prozess des Lernens, auch im Sozialisationsprozess, werden diese Werte und Normen wirksam. Ein wichtiges Produkt dieser Lernprozesse sind (soziale) Kompetenzen, die ein entsprechendes Handeln im jeweiligen sozialen Kontext ermöglichen.

COMELLI/ROSENSTIEL (2001, S. 314) zeigen auf, dass sich auch manche Erziehungswerte grundlegend gewandelt haben: Die früher hoch geschätzten Tugenden wie Disziplin, Ordnung und Gehorsam haben in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung verloren. Eine nähere Betrachtung der Erziehungswerte zeigt, dass der Wert „Gehorsam“ und der Wert „Selbstständigkeit“ vor gut 40 Jahren in etwa gleich bedeutend war. Heute liegt der Wert „Gehorsam“ weit unter dem Wert „Selbstständigkeit“ und hat in seiner Bedeutung gegenüber dem Wert „Selbstständigkeit“ um das Sechsfache abgenommen (vgl. COMELLI/ROSENSTIEL 2001, S. 314 ff). EULER (2001) bemerkt dazu: „Sozialkompetenzen können nicht mehr als selbstverständliches Ergebnis gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse vorausgesetzt werden“.

Ein weiteres Merkmal des gesellschaftlichen Wandlungsprozesses ist die veränderte Bildungs- und Berufsstruktur (vgl. IMKER 1999, S. 69). Mit der steigenden Zahl höherer Bildungsabschlüsse geht ein Streben nach mehr persönlicher Selbstverwirklichung sowie ein zunehmendes Kritikbewusstsein einher. Der aktuelle Wandel der Wertorientierungen lässt sich vor allem in folgenden Feldern identifizieren (vgl. COMELLI/ROSENSTIEL 2001, S. 315):

- Abwendung von der Arbeit als eine Pflicht
- Unterstreichung des Wertes der Freizeit
- Ablehnung von Bindung, Unterordnung, Verpflichtung
- Betonung des eigenen (hedonistischen) Lebensgenusses
- Erhöhung der Ansprüche in Bezug auf eigene Selbstverwirklichungschancen
- Bejahung der Gleichheit und der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern
- Betonung der eigenen Gesundheit

Von diesem Wandel der Wertorientierungen sind keinesfalls alle Personen in der Gesellschaft im gleichen Ausmaß betroffen. Typische Vertreter/innen dieser Werthaltungen sind jung, gebildet und wohnen im städtischen Umfeld (vgl. COMELLI/ROSENSTIEL 2001, S. 315ff).

Ein gesellschaftlicher Wertewandel zeigte sich im beruflichen Alltag u.a. in Form von Arbeitnehmer/innenwünschen hinsichtlich abwechslungsreicher Tätigkeiten, nach flexibler und autonomer Gestaltung dieser Tätigkeiten, im Wunsch nach Verwirklichung eigener Vorstellungen im Arbeitsalltag (vgl. KLAGES, 1984; GRAUSGRUBER-BERNER/GRAUSGRUBER 1990, S. 176ff).

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

Andererseits tragen neue Organisationsstrukturen den geänderten Erwartungen, Einstellungen, Ansprüchen und Bedürfnissen der Mitarbeiter/innen Rechnung. Diese Veränderungen in der Arbeitswelt brachten auch neue Anforderungen an die Arbeitnehmer/innen mit sich. Die Einführung neuer Technologien in Wirtschaft und Verwaltung und der damit verbundenen Umgestaltung von Tätigkeiten und Arbeitsabläufen, bringen ein höheres Maß an Informations-, Koordinations- und Abstimmungsvorgängen mit sich. Zum anderen kommt es zu einer Verminderung von „face to face“-Kontakten (vgl. SCHULER/BARTHELME 1995, S. 78).

Neben der traditionellen Fachkompetenz werden Anforderungen an das Sozialverhalten der Mitglieder von Organisationen gestellt.

Allgemein können wir mit KANNING (2002, S. 154) sagen, dass in der fortschreitenden Emanzipation der Menschen von weltlichen und kirchlichen Autoritäten, im höheren Bildungsniveau breiter Bevölkerungsschichten sowie in der fortschreitenden Vernetzung und Pluralität der westlichen Gesellschaften eine Notwendigkeit flexiblen Interagierens besteht.

„Dort, wo allgemeingültige Verhaltensregeln nach und nach aufgeweicht werden, ist der Einzelne darauf angewiesen, sich stärker mit den eigenen Bedürfnissen sowie den Interessen seiner Interaktionspartner auseinander zu setzen“ (KANNING 2002, S. 54).

Hinsichtlich des Schaffens von Entwicklungschancen für soziale Kompetenz sind neben der Art und Weise der Steuerung gesellschaftlicher Teilsysteme auch die einzelnen Zielsetzungen der Bildungssysteme mit ihren jeweiligen Ausbildungskomponenten, ihrer Eingangselektivität interessant. Einzelne Teilsysteme des Bildungswesens schaffen mit ihren jeweiligen Bildungsabschlüssen einen entsprechenden gesellschaftliche Status und Wert desselben. Ein gesellschaftliches Ziel sollten (sozial-)kompetenzförderliche Lebenswelten sein.

Der Bedarf an einer Schulung von sozialer Kompetenz ist nach Bezugsgruppe, Funktion und persönlicher Situation von unterschiedlicher Relevanz. Soziale Kompetenz gilt aber auch, über die spezifischen Aufgaben von Führungskräften in der Wirtschaft hinaus, in anderen Berufsfeldern und –gruppen wie z.B. in allen pädagogischen Tätigkeitsfeldern, als immens wichtige Anforderung. Heutzutage braucht es selbstständig denkende und verantwortlich handelnde Menschen, das muss auch in der Schule gefördert werden.

Sozialkompetenzansprüche können sich im Alltags- und Betriebsverständnis unterscheiden, da unterschiedliche Erwartungen an die Personen gestellt werden, diese in unterschiedlichen Rollen agieren. Notwendig ist vielmehr Reflexionsfähigkeit, Urteilskraft, Orientierungsvermögen, Handlungsfähigkeit, Eigenständigkeit und Entscheidungssouveränität.

Auf der Makroebene können Strukturen so gestaltet werden, dass die Rahmenbedingungen für den Einzelnen und für Organisationen die (Weiter-) Entwicklung von sozialer Kompetenz fördern.

Es scheint notwendig, quer über den gesamten Bildungsbereich geeignete Sozialkompetenzrahmen zu entwickeln, insbesondere auch aus den vorhandenen Schnittstellen Nahtstellen zu gestalten.

1.3.3 Mehrebenenanalytisch orientierte Personalentwicklungsentscheidungen

Ein verbreiteter Ansatz der Personalentwicklung ist neben dem P-E-Fit-Ansatz und der Job-Man-Zuordnung, der kontingenztheoretische Ansatz. THOM (1989, S. 357) entwickelte einen Bezugsrahmen für Personalentwicklungsentscheidungen, der kontingenztheoretisch und mehrebenenanalytisch ausgerichtet ist.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



„Die Kontingenz- oder Situations-Theorie geht ganz allgemein davon aus, dass ein innerorganisatorischer Sachverhalt (z.B. Führungsstil, Klima, Personalentwicklung) von externen situativen Determinanten abhängt (kontingent ist)“ (NEUBERGER 1994, S. 65).

Nach THOM (1989, S. 357) wirken außerbetriebliche, betriebliche und personelle „Bedingungsgrößen“ auf die „Aktionsparameter der Unternehmensführung“. Hier werden nach rationalen Kriterien Personalentwicklungsentscheidungen getroffen.

NEUBERGER (1994, S. 57) bezieht sich auf THOM (1989, S. 357) und unterscheidet außerbetriebliche, betriebliche und personelle Bedingungsgrößen für Personalentwicklungsentscheidungen.

Außerbetriebliche Bedingungsgrößen

- Arbeitsmarkt
- Bildungssystem
- Markt für Weiterbildungsleistungen
- Markt für Beratungsleistungen
- Bi- und multilaterale Kooperationsmöglichkeiten und überbetriebliche Einrichtungen
- Einschlägige Gesetzgebung und Rechtsprechung
- Wertewandel in der Gesellschaft

Betriebliche Bedingungsgrößen

- Wirtschaftszweig
- Unternehmensgröße
- Eigentumsverhältnisse
- Belegschaftsstruktur
 - Technologieausstattung
- Organisationsstruktur
- Dominierende Aufgabenstruktur
- Führungsgrundsätze und -richtlinien
- Erfahrungen mit PE-Programmen

Personelle Bedingungsgrößen

- Unternehmer
 - PE-Philosophie
 - Machtbasis (Autorität)
- PE-Spezialisten
 - Kommunikationsfähigkeit
 - Rollenflexibilität
 - Fachausbildung
- Vorgesetzte
 - Förderungsbereitschaft
 - Förderungsfähigkeit (Trainer-, Mentoren- und Patenqualifikation)
- Betriebsräte
 - PE-Systemkenntnisse
 - Zeitbudget (Freistellung)

Dieser Ansatz zeigt mitunter auch auf, dass im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung die Entwicklung der sozialen Kompetenz nicht alleine auf die Betriebe abgewälzt werden kann. Jede Form der Förderung von sozialer Kompetenz vor dem Berufseintritt hilft der Wirtschaft. Sind die Absolvent/innen der Bildungseinrichtungen in den allgemeinen sozialen Kompetenzen geschult, so braucht es für spezifische betriebliche Anforderungssituationen nur mehr entsprechende Entwicklungsmöglichkeiten und im Bedarfsfall Trainings.

1.4 Stärkung der sozialen Kompetenz durch das Bildungssystem

Bildung muss als gesellschaftlicher Zentralwert angesehen werden, weil sie Teil des notwendigen lebenslangen Lernens ist. Bewusst intendierte Lernprozesse in Bezug auf soziale Kompetenz sind von weit reichender gesellschaftlicher Bedeutung, weil von der Art und Weise des sozial-kommunikativen Handelns das politische, ökonomische und kulturelle soziale Leben abhängt.

Bevor wir uns die Frage stellen, wie die soziale Kompetenz auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems gestärkt werden kann, müssen wir uns die Frage stellen, ob Sozialkompetenzen überhaupt lernbar sind, und beantworten anschließend die Frage, ob bzw. wie sie gefördert werden können.

1.4.1 Lernbarkeit sozialer Kompetenz

Die Frage, ob soziale Kompetenz gelehrt/gelernt werden kann, ist insofern grundlegend, als „didaktische Ziele nur dann legitimierbar sind, wenn sie prinzipiell erreicht werden können“ (EULER 2001, S. 10).

Trainingsprogramme zum Aufbau sozialer Kompetenz gibt es bereits seit den 70er Jahren. Heute sind Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenz im Zuge des lebenslangen Lernens in Mode gekommen. Gleichzeitig kennen wir das Sprichwort: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“. Gilt das auch für soziale Kompetenz?

Einerseits weiß eine ganze Branche von Trainer/innen, Berater/innen und Teamentwickler/innen wie es geht, die Teilnehmenden dieser Maßnahmen in die Lage zu bringen kundenorientiert zu kommunizieren, mitarbeiterorientiert zu führen usw.

Andererseits halten es Pädagog/innen für eine Überforderung „im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen Sozialkompetenzen überhaupt fördern zu können“ (EULER 2001). Dies könnte durchaus Zweifel aufkommen lassen.

Zwei grundlegende Haltungen in der pädagogischen Praxis lassen die Frage offen, wie Sozialkompetenz gelernt werden könnte (vgl. EULER 2001). Defizite oder Ressourcen von sozialer Kompetenz können entweder personalisiert oder als Passungsphänomene von Person und Umwelt definiert werden. Daraus ergibt sich auch der Grad der Beeinflussbarkeit. In der Berufsbildung sprechen zwei Argumentationsstränge gegen diese Erreichbarkeit (vgl. EULER 2001, S. 10ff): Einerseits bekräftigen Entwicklungspsycholog/innen, dass die Sozialentwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter bereits so weit fortgeschritten sei, dass didaktische Interventionen in dieser Lebensphase weitgehend erfolglos blieben.

Befunde belegen, dass die Entwicklung des Sozialverhaltens in der Phase frühkindlicher Sozialisation durch die Kommunikation mit dem unmittelbaren sozialen Umfeld (Eltern, Geschwister, Freundeskreis und anderen Bezugspersonen) wesentlich beeinflusst wird (vgl. EULER 2001, S. 11). In dieser Phase entwickeln Individuen unterschiedliche Kompetenzen im sozialen Umgang. Zudem weist GOLEMAN (1997, S. 169) darauf hin, dass

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

Mädchen und Burschen in Konfliktsituationen hinsichtlich unterschiedlicher Handlungsstrategien (verständnisorientiert vs. aggressiv-durchsetzungsbezogen) beeinflusst werden.

Nichtsdestotrotz bleibt ein Beeinflussungsgrad durch pädagogische Interventionen, der allerdings nicht quantifiziert werden kann. Der Grad der Beeinflussbarkeit differiert in der Forschung zwischen den Extrempolen des psychoanalytischen Ansatzes und des Behaviorismus von nahezu unbegrenzter Beeinflussbarkeit bis zur minimalen.

Nach dem interaktionistischen Ansatz wiederum beeinflussen sich Umwelt und Individuum wechselseitig. Vorausgegangene Sozialisations- und Lernprozesse wirken zwar, blockieren aber eine Weiterentwicklung nicht zwingend. Aus diesem Ansatz ergibt sich der wichtige Aspekt, dass die Entwicklung von Sozialkompetenzen auch die Umgebung zu berücksichtigen hat.

Der verhaltensorientierte und handlungstheoretische Passungsansatz bestimmt soziale Kompetenz aus der Relation zwischen Person und Umwelt. Ein sozial inkompetent beurteiltes Verhalten wird nicht auf fehlende personale Kompetenz zurückgeführt, sondern als Resultat einer Nicht-Passung im Person-Umwelt-System betrachtet (vgl. WITTMANN 2006, S. 64). Möglichkeiten für Präventions- und Interventionsmaßnahmen ergeben sich.

Auch DEWE (2001) sieht personale und gesellschaftliche Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung. Welche Kompetenz Individuen tatsächlich entwickeln, hängt einerseits von der individuellen Veranlagung und andererseits von „den gesellschaftlichen und milieuspezifischen Rahmenbedingungen, unter denen Menschen leben und von Lern- und Sozialisationsprozessen, die sie durchlaufen“ (DEWE 2001, S. 163) ab.

Für FYDRICH/BÜRGENER (2006, S. 89) sind soziale Kompetenzen erlernte Verhaltensweisen. Demzufolge lassen sich Defizite im Bereich sozialer Kompetenz über Trainings- oder therapeutische Maßnahmen reduzieren.

Soziale Kompetenzen können sehr wohl durch personenzentrierte Interventions- und Präventionsverfahren wie Trainings oder Therapien gelernt und gefördert werden. Der Erfolg dieser Verfahren wird in erster Linie durch subjektive Einschätzungen der Beteiligten gemessen, es existieren zudem objektive Messinstrumente. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Verfahren, mit deren Hilfe personale Defizite reduziert, neue Verhaltensweisen gelernt bzw. auch vorhandene Kompetenzen als Ressourcen gestärkt werden können (vgl. WITTMANN 1996, S. 63). Erfolgreich eingesetzte Ansätze in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sprechen für die Veränderbarkeit des Merkmals soziale Kompetenz. Solche Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen sind in der Zwischenzeit zumindest in Ansätzen fester Bestandteil von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer/innen (JÜRGENS 2002; LUBITZ 2001; HINSCH/UEBERSCHÄR, 1998), für Ingenieure (GERLOFF, 2001) und Ärzte (STRAUSS/PHILIPP/BRÄHLER, 2003).

1.4.2 Erfolgreiche Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenz

„Soziale Fähigkeiten“ verhelfen dazu „soziale Situationen im Beruf und Privatleben ganz allgemein besser bewältigen zu können“ (GREIF 1994, S. 312). Erfolgreichen Menschen werden solche Fähigkeiten zugeschrieben. Aber gibt es tatsächlich Menschen, „die über solche universelle Fähigkeiten zur erfolgreichen Bewältigung sozialer Situationen verfügen“ (GREIF 1994, S. 312)? In der Intelligenzforschung hat man versucht, Tests zum Erfassen dieser Fähigkeiten zu konstruieren. Bislang gelang es allerdings nicht die Existenz einer solchen Fähigkeit nachzuweisen (vgl. GREIF 1994, S. 312).

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

Angesichts des enormen Bedeutungszuwachses sozialer Kompetenz stellt sich berechtigterweise die Frage, wie diese auf allen Ebenen des Bildungssystems gefördert werden kann und zwar so, dass die Maßnahmen auch nachhaltig wirken. Trotz aller Nachhaltigkeit muss die Entwicklung sozialer Kompetenz als lebenslanger Prozess angesehen werden, zumal es darum gehen soll, die Handlungsfähigkeit der Menschen zu erweitern. Rückfälle in alte Verhaltensmuster können mit keiner Methode vermieden werden. Aber selbst die Auseinandersetzung mit diesem Rückschritt ist wieder ein Fortschritt in Richtung eines bewussten kommunikativen Handelns. „Bildungsziele haben sich auch an den Erfordernissen der Arbeits- und Lebenswelt zu orientieren“ (SCHAEFER 2005, S. 210). Weiterbildungsmaßnahmen werden umso Erfolg versprechender, je stärker sie auf die „gegenwärtigen und zukünftigen beruflichen Anforderungen ausgerichtet sind“ (HOLLING/LIEPMANN 1995, S. 313). Das trifft auch für die Entwicklung sozialer Kompetenz zu.

Es ist von grundlegender Bedeutung, diese Lehrangebote erfolgreich zu gestalten. EULER (2001) nimmt sich der Frage an, welche lerntheoretischen Grundlagen angewendet werden können, um die Entwicklung von Sozialkompetenz zu fördern. Wir ergänzen diese Befunde mit anderen relevanten Quellen.

Der Situationskontext muss in die Konzeptualisierung einbezogen werden (vgl. EULER 2001, GREIF 1994).

Soziale Kompetenz hat keine universelle Anwendungsbreite. Eine für den betrieblichen Anwendungsbereich entwickelte Konfliktlösungskompetenz mit Kolleg/innen bedeutet nicht, dass auch eine Konfliktlösungskompetenz mit den Vorgesetzten oder in einer privaten Konfliktsituation vorliegt. Heute geht man davon aus, dass „soziale Fähigkeiten“ jeweils nur auf spezifische soziale Situationen übertragen werden können (vgl. GREIF 1994, S. 312). Die Entwicklung von Sozialkompetenzen ist nicht universell, sondern im Hinblick auf abgegrenzte Situationstypen auszurichten (EULER 2001). EULER (2001) formuliert demnach die Prämisse, dass sich „der Aufbau und die Anwendung von sozial-kommunikativen Teilkompetenzen immer im Kontext einer mehr oder weniger typischen Situation vollziehen“.

Überlegungen zur Entwicklung von Sozialkompetenz müssen die Umgebung der Lernenden berücksichtigen.

BALDWIN und FORD (1988) erarbeiteten eine umfassende Literaturlauswertung und systematische Analyse des Transfers von Trainingsmaßnahmen. Sie analysierten, wie „die im Training erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse auf andere Situationen insbesondere den Arbeitskontext übertragen und für einen bestimmten Zeitraum aufrechterhalten werden“ (HOLLING/LIEPMANN 1995, S. 308). Dabei differenzieren sie zwischen Trainingsinput, Trainingsresultaten und Transferbedingungen. BALDWIN und FORD (1988) nehmen an, dass Inputvariablen einen direkten Effekt auf die Transferbedingungen ausüben (vgl. HOLLING/LIEPMANN 1995, S. 309). Der Trainingsinput setzt sich aus folgenden Variablen zusammen (vgl. HOLLING/LIEPMANN 1995, S. 308):

- Merkmale der Teilnehmer/innen (Fähigkeiten, Persönlichkeit, Motivation)
- Trainingsdesign (Lernprinzipien, zeitliche Struktur, Trainingsgehalt)
- Arbeitsumgebung (Unterstützung, Möglichkeiten der Anwendung)

In einigen Studien ergeben sich Hinweise darauf, inwiefern Merkmale der Trainingsteilnehmer/innen den Lerntransfer beeinflussen: Beispielsweise konnte belegt werden, dass Leistungsmotivation und interne Kontrollüberzeugungen, Intelligenz, Vertrauen in die Trainingsmaßnahme einen positiven Effekt auf den Lerntransfer erzielen (vgl. HOLLING/LIEPMANN 1995, S. 308).

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



Soziale Kompetenzen sollten bereits ab dem Kindergartenalter gefördert werden.

Lernen ist an die Person gebunden.

Man kann Lernen genauso wenig delegieren, wie man das Essen delegieren kann. Lernen muss man immer selbst (vgl. STROBEL-EISELE 2002, S. 10). Die Lernvoraussetzungen und das Lernengagement in Bezug auf sozial-kommunikatives Handeln sind trotz intensivster Bemühungen der Lehrenden auch von den Lernenden abhängig.

Lehrende sind in ihrem sozial-kommunikativen Handeln immer auch ein Modell, das im Zusammenspiel mit dem Entwicklungsumfeld Verhalten verstärkt oder ihm entgegenwirkt.

Unterschiedliche Lernmethoden weisen ungleiche Effektivitätswerte in Bezug auf den Lerntransfer auf. Besonders hohe Effektivitätswerte erzielen das Modelllernen und eine Kombination mehrerer Verfahren (vgl. HOLLING/LIEPMANN 1995, S. 311). Der Schluss, dass soziale Kompetenz daher nur von Personen gelehrt werden kann, die selbst sozial kompetent handeln, liegt nahe.

Lerntheoretische Prinzipien, die einen positiven Transfer erhöhen, sollen berücksichtigt werden.

BALDWIN und FORD (1988) nennen auf gesicherten Ergebnissen basierende, lerntheoretische Prinzipien, die einen positiven Transfer erhöhen:

Die Reiz- und Reaktionselemente zwischen Lern- und Realsituation müssen identisch sein.

Werden allgemeine Prinzipien und Regeln trainiert, erhöht sich der Lerntransfer gegenüber dem Training spezifischer, unmittelbar anzuwendender Fertigkeiten und Verhaltensweisen. Unterschiedliche Stimuluselemente (z.B. verschiedene Trainingselemente, mehrere unterschiedliche Beispiele, mehr oder weniger erfolgreiche Modelle in unterschiedlichen Situationen) fördern einen positiven Transfer. Nicht zuletzt hängt der Lerntransfer von den Übungsbedingungen (z.B. Art und Umfang des Feedbacks) ab (vgl. HOLLING/LIEPMANN 1995, S. 309).

Erwerb von Kenntnissen und Regeln sozial kompetenten Handelns

DEWE (2001, S. 163) weist darauf hin, dass Individuen nur dann Sinn verstehend lernen, wenn sie „beispielsweise die ‚Ernstsituation‘ zukünftigen beruflichen Handelns in Hinblick etwa auf technologische Herausforderungen antizipieren, indem derartige Situationen in Bildungsprozessen gewissermaßen simuliert werden.“ Aus soziologischer Sicht geht es weniger um ein Antrainieren bzw. um stoffliche Vermittlung eines Wissens, „sondern um den Erwerb von Kenntnissen der Regeln sozialkompetenten Handelns“ (DEWE 2001, S. 163).

RENKL (2000) bemerkt, dass der Erwerb von Wissen und Strategien zum Erlernen anderer soft skills in integrierender Weise erfolgen sollte. Betont wird, dass Strategien den Erwerb höherwertigen Wissens erst ermöglichen, und Wissen wiederum erst den effektiven Strategieeinsatz ermöglicht. Er spricht sich gegen isolierte Strategietrainings aus, da hier diese Wissens Elemente nur unzureichend in die kognitive Struktur der Lernenden integriert werden können (vgl. RENKL 1998; 2000).

Keine Mikrowellenpädagogik

Im Rahmen kurzfristiger Interventionen (z.B. einer einzelnen Unterrichtsstunde) können keine Wunder erwartet werden. Spontanheilungen wie Wundermittel sind nicht realistisch, wenn nicht sogar unmöglich.

Formulieren bewältigbarer Teilschritte

Bewältigbare Teilschritte sind vor allem für Schüler/innenverhaltensweisen, die aufgrund ihrer Radikalität als schulisch nicht beeinflussbar, sondern nur als unterdrückbar gelten, notwendig.

Der Erwerb sozialer Kompetenz muss sich auf kognitivem und affektivem Niveau vollziehen (vgl. dazu auch Teil 1 der Studie).

Eine analytische Trennung von Lernzielbereichen in kognitives Lernen, affektives Lernen und psychomotorisches Lernen (vgl. MÖLLER 1971, BLOOM 1972, KRATHWOHL/BLOOM/MASIA 1975) ist bei der Planung einer konkreten Bildungsmaßnahme nicht sinnvoll, denn „keiner dieser drei Verhaltensbereiche kann isoliert betrachtet werden. Während wir denken, erfahren wir gleichzeitig Emotionen und äußern uns in bestimmten Bewegungen“ (GAGE/BERLINER 1996, S. 40). *Lernen heißt, dass* „Denken, Fühlen und Tun zusammenwirken“ (MARTENS 1984, S. II).

Lernen im kognitiven und im affektiven Bereich erfolgt in Wechselschritten (vgl. MARTENS 1984, S. 345). Für die Unterstützung beim Erwerb von sozialer Kompetenz bedeutet dies, dass sich der Erwerb auf dem kognitiven und dem affektiven Lernweg vollziehen muss. Wobei neben der Vermittlung von Sachinformationen und der Analyse von Sachverhalten auch die Möglichkeit der Selbsterfahrung in den Lernprozess integriert werden muss. Beispielsweise wäre es sinnvoll, im affektiven Bereich (KRATHWOHL/BLOOM/MASIA 1975) ein Anspruchsniveau vergleichbar den Stufen „Werten“ und „Wertzuordnung“ (MÖLLER 1973, S. 240 ff) anzustreben, d.h. in konkreten Handlungssituationen zeigen die Teilnehmer/innen in Bezug auf Führungs- und Konfliktverhalten ein konstantes Verhalten, sie bringen ihre Werte in ein System und bestimmen die Beziehungen zwischen den Werten. Im kognitiven Bereich wird das Anspruchsniveau „Analyse“ bzw. „Synthese“ angestrebt, die Teilnehmer/innen sind in der Lage, komplexe Situationen zu analysieren und Pläne für Handlungen zu entwickeln (vgl. MÖLLER S. 235).

Regeln werden im sozialen Gebrauch verständlich.

DEWE (2001, S. 164) widerspricht dem Verständnis der Relation von Theorie und Praxis, indem behauptet wird, dass bloßes Theoriewissen nicht ausreicht. Er meint es geht „in impliziten Bildungsprozessen nicht um die Aneignung konkreter Handlungsmuster, sondern um den Erwerb von Strukturen“ (DEWE 2001, S. 164; vgl. auch LEVI-STRAUSS 1975; PIAGET 1976). „In impliziten Bildungsprozessen wird im erfolgreichen Falle eine generative Regelstruktur erworben, gewissermaßen eine Handlungsgrammatik, auf deren Basis der Vollzug sozialkompetenter Handlungen erst aussichtsreich wird“ (DEWE 2001, S. 164).

Diese lässt sich aber kaum als Wissen bzw. als Technologie aneignen. Beispielsweise kann eine Person die Kenntnis kommunikationstheoretischen Wissens zwar angeben, aber unfähig sein, diese Kenntnisse in konkreten Kommunikationssituationen auch anzuwenden. Umgekehrt kann eine völlige Regelkenntnis kompatibel sein mit einem perfekten Kommunikationsergebnis (vgl. DEWE 2001, S. 164). Mit anderen Worten: „Regeln werden in ihrem sozialen Gebrauch, in der konkreten sozialen Situation verständlich“ (DEWE 2001, S. 164). „Dieser Diskrepanz zwischen kognitiv-explizitem und struktural-implizitem Wissen entspricht in der

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

Alltags- und Berufserfahrung der Differenz zwischen rationaler Einsicht und formaler Kenntnis einerseits und faktischem, situativem Können andererseits. Sozialkompetenz schließt mithin stets ein ‚Können‘ ein. Ihre Vermittlung ist über explizite Formen des Lernens und Trainierens nur unvollständig möglich, da Sozialkompetenz in der Fähigkeit besteht, gewissermaßen den strukturellen Kern einer sozialen Handlungsanforderung immer wieder für jede konkrete Handlungssituation neu rekonstruieren zu können. Soziologisch gesehen findet hier ein Entwickeln von Aspekten der Handlungsfähigkeit statt, das man gelegentlich für nicht ‚lernbar‘ hält, weil es angeblich auf bloßer Intuition fußt bzw. eine Kunst(-lehre) darzustellen scheint“ (DEWE 2001, S. 164).

DEWE (2001, S. 162) konstatiert in seinem Artikel „Soziale Kompetenz aus soziologischer Sicht“, dass sich der „Aufbau einer professionellen Sozialkompetenz zwingend an allgemeinen Kompetenzen für soziales Handeln zu orientieren hat“ und fügt darüber hinaus bei, „professionelle Sozialkompetenz will allgemeine Kompetenz für soziales Handeln aber dort korrigieren, wo sie sich durch vordergründige Rechtfertigungen in Form von zu Routine gewordenen Wissensbeständen und Handlungskonzepten gegen kritische Prüfung und Reflexion zu immunisieren droht.“

„Der Erwerb von Kompetenz ist nicht mit Seminar-Ende abgeschlossen“ (REISCHMANN 2003, S. 95).

Der Erwerb sozialer Kompetenz ist von persönlichen Ressourcen und Arbeitsbedingungen, aber auch von einem unterstützenden Umfeld abhängig (vgl. KARG 2006, S. 175ff). Der Rahmen zur Entwicklung von sozialer Kompetenz kann entsprechend förderlich oder hinderlich sein.

Ein gutes Organisationsklima ist für jeglichen Transfer von Personalentwicklungsmaßnahmen begünstigend (vgl. HOLLING/LIEPMANN 1995, S. 309). Insbesondere sind jene Teilnehmenden motivierter, deren Vorgesetzte die Trainingsmaßnahme für wichtig erachten (vgl. HOLLING/LIEPMANN 1995, S. 309).

Sowohl für die Gestaltung von schulischem Unterricht als auch für die Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen gilt die Aussage, die REINMANN-ROTHMEIER und MANDL (2001, S. 603) getroffen haben: „Er lässt sich zwar wissenschaftlich auf vielfältige Weise fundieren, aber ohne gesunden Menschenverstand, praktische Vernunft und plausible Erfahrungsgeneralisierung können wissenschaftliche Prinzipien in der Praxis kaum nutzbar gemacht werden“ (ebd.).

1.4.3 Entwicklung eines Leitziels zur Förderung von sozialer Kompetenz

Soziale Kompetenz ist in allen Bereichen des menschlichen Zusammenseins gefordert und sollte daher auch auf einer entsprechend breiten Basis gefördert werden, nicht nur für und im betrieblichen Kontext. Schließlich brauchen künftige Ärzt/innen mindestens genauso soziale Kompetenzen wie Mitarbeiter/innen im Verkauf, aber eben auch andere.

Gerade auf Grund der Breite des Bedarfs an sozial kompetentem Handeln ist es notwendig die Zielsetzung zu verfolgen, allgemeine soziale Kompetenz auf einer breiten Basis zu fördern und spezifische soziale Handlungsmuster erst im Beruf zu entwickeln, je nach den jeweiligen Anforderungszusammenhängen.

Trotzdem besteht im Allgemeinen keine Scheu, Ziele und erwünschte Resultate der Maßnahmen zur Förderung von sozialer Kompetenz zu „überziehen“. Wir wollen realistisch bleiben und suchen Ansatzpunkte, um einen gangbaren Weg zwischen abstrakter Normativität (wie es sein soll) und vorfindbaren Realitäten aufzeigen zu können. Dazu wählen wir als Bezugspunkt das soziale Handeln. Soziales Handeln bezieht Kommunikation und Interaktion mit ein.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

„Kommunikative Kompetenz“ gilt als Voraussetzung für interpersonale Beziehungen und ist eine der meistgenannten Facetten sozialer Kompetenz (vgl. SCHULER/BARTHELME 1995, S. 82f) und eignet sich hervorragend zur Zielformulierung, vor allem deshalb, da konkrete sozial-kommunikative Handlungssituationen auch evaluierbar sind.

Leitziel

Unser Leitziel lautet: Sozial-kommunikativ handeln können im situativen sozialen Kontext.

Dieses Leitziel ist definitionsgemäß allgemein formuliert und lässt für je individuelle Voraussetzungen genug Spielraum. Sozial-kommunikatives Handeln ist alters- und entwicklungsgemäß, bezogen auf den jeweiligen und künftigen Bedarf, zu fördern. Dieses Ziel ist insofern begründet, als wir uns unserer Kommunikationsmuster und deren Auswirkungen oft gar nicht bewusst sind. Erst die Reaktion der Kommunikationspartner/in führt uns vor Augen, dass das Ergebnis so nicht beabsichtigt war. Ungewollte Missverständnisse erschweren die weitere Kommunikation und haben meist auch Konsequenzen für das Beziehungsgefüge. Eine Auseinandersetzung mit dem eigenen verbalen und nonverbalen Kommunikationsstil kann uns helfen, Beziehungs- und Sachthemen klar voneinander zu unterscheiden, die wirklichen Botschaften zu hören und so zu einer konstruktiveren Gesprächsführung zu gelangen. EULER/REEMTSMA-THEIS (1999, S. 169ff.) entwickelten ein Grundmodell sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen. Dieses Modell bildet die Basis für die Bestimmung und Präzisierung von Handlungskompetenzen und Handlungszielen.

Die Voraussetzung der Förderung sozial kompetenten Handelns besteht in der Formulierung eines Handlungsziels, das im Hinblick auf ein als geeignet erscheinendes Verhalten evaluiert wird. Die Evaluationskriterien ergeben sich aus den formulierten Handlungszielen, die vor dem Hintergrund der zentralen Charakteristika sozialer Kompetenz bewertet werden.

Grundmodell sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen

Wir wollen damit beginnen, die Schritte der Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen nach EULER (2001, S. 4) nachzuzeichnen:

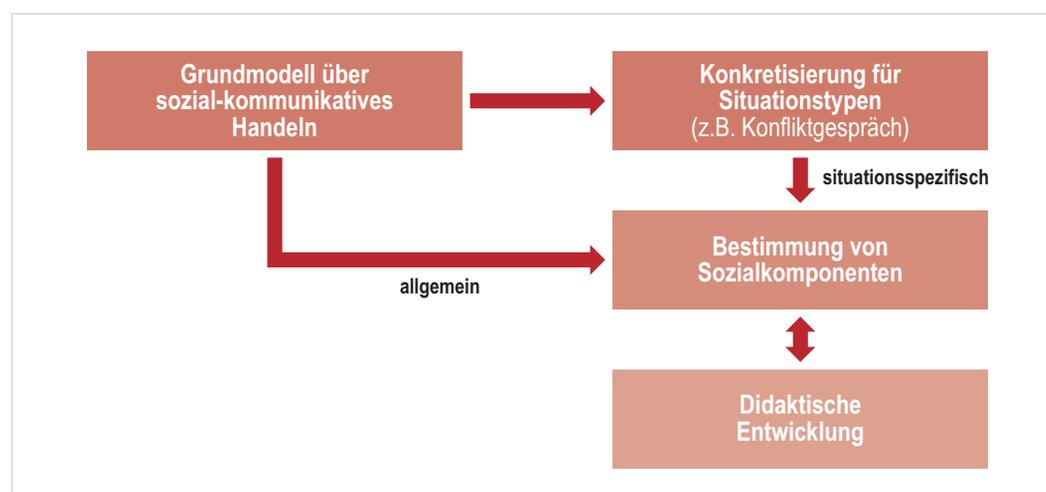


Abbildung 33: Grundmodell sozial-kommunikatives Handeln

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

Sozialkompetenzen werden als eine Teilklasse von Handlungskompetenzen verstanden. Sie bleiben auf mittlere Sicht konstant und verleihen so dem Handeln eine gewisse Kontinuität. Die folgende Abbildung (Quelle: EULER 2001, S. 5) zeigt die einzelnen Komponenten des Grundmodells sozialkommunikativen Handelns. Die einzelnen Komponenten bilden die Basis zur Bestimmung von Handlungsanforderungen, zu deren Bewältigung je spezifische Sozialkompetenzen erforderlich sind.

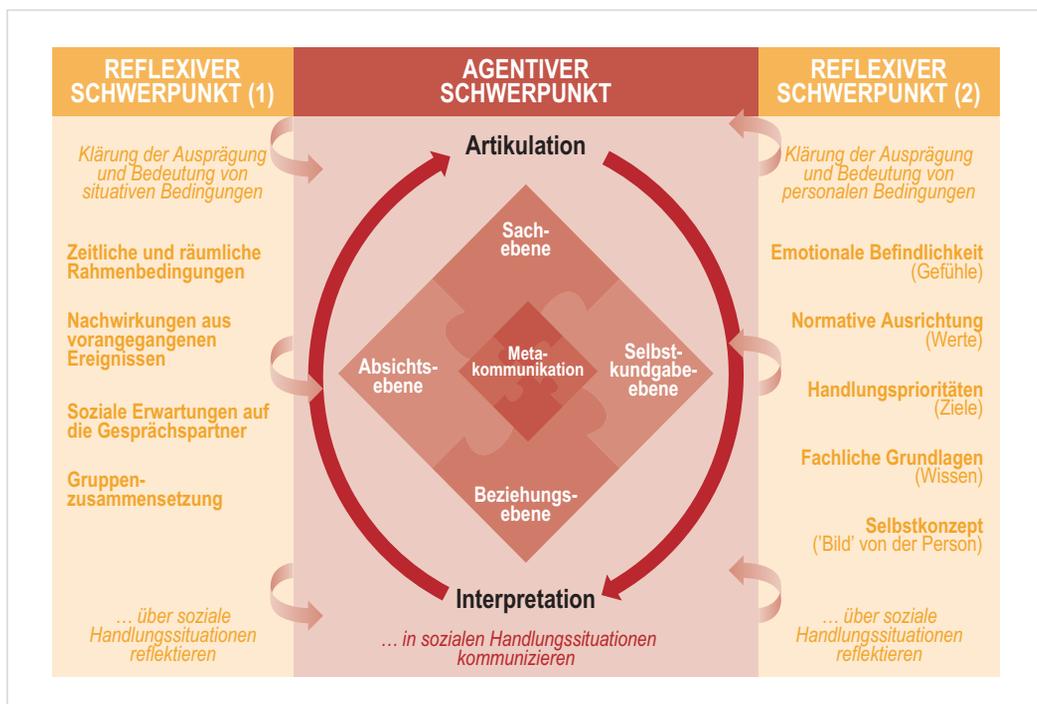


Abbildung 34: Agentiver Schwerpunkt

Im „agentiven Schwerpunkt“, dem eigentlichen kommunikativen Geschehen, kommunizieren die Partner/innen wechselseitig, wobei der Kontext der erlebten Situation nicht zwingend bewusst sein muss. Die Kommunikationspartner/innen brauchen zur Bewältigung dieser Anforderungen die Fähigkeit, „in verbaler und nonverbaler Form bestimmte Äußerungen auf der Sach-, Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Absichtsebene artikulieren bzw. entsprechende Äußerungen von Kommunikationspartnern interpretieren zu können“ (EULER 2001 vgl. dazu auch SCHULZ VON THUN 1988 und 1989).

Es wird davon ausgegangen, dass Kommunikationssituationen ein permanentes Risiko des Scheiterns in sich tragen (vgl. SCHULZ VON THUN 1988, 1989 und dessen Rekurs auf BÜHLER und WATZLAWICK).

Für den Fall, dass eine Kommunikationsstörung auftritt, braucht der Akteur die Fähigkeit in den „reflexiven Schwerpunkt“¹⁴ wechseln zu können, um für sich abzuklären, „welche situativen und personalen Bedingungen

14 Im reflexiven Schwerpunkt wird zwischen den situativen und personalen Bedingungen und ihrem Einfluss auf das kommunikative Geschehen unterschieden. „Hinsichtlich der situativen Bedingungen werden die folgenden hervorgehoben: (1) zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen der Kommunikation; (2) „Nachwirkung“ aus vorangegangenen Ereignissen; (3) Soziale Erwartungen an die Gesprächspartner; (4) Gruppenzusammensetzung. Bei den

auf das sozial-kommunikative Handeln Einfluss nehmen und es möglicherweise beeinträchtigen könnten“ (EULER/REEMTSMA-THEIS 1999, S. 174). Jetzt wird der Kontext der Kommunikation in die Auslegung der Kommunikationssituation miteinbezogen.

Für erfolgreiches sozial-kommunikatives Handeln ist es notwendig, zwischen dem agentiven und dem reflexiven Schwerpunkt wechseln zu können, um (latente oder manifeste) Kommunikationsstörungen zu identifizieren und um nach der reflexiven Auseinandersetzung den Kommunikationsprozess weiterführen zu können.

Ebenso können die Kompetenzen des reflexiven Schwerpunkts dazu beitragen, den agentiven Schwerpunkt also die eigentliche Kommunikation vorzubereiten (vgl. EULER 2001). Reflexion kann somit als Aufklärung wahrgenommener Kommunikationsstörungen dienen sowie als Abklärung wesentlicher Aspekte geplanter Kommunikationssituationen (vgl. EULER 2001).

Im engen aber nicht zwingenden Zusammenhang mit Kommunikationsstörungen steht die Fähigkeit zur Meta-kommunikation (vgl. EULER 2001 rekurrend auf SCHULZ VON THUN 1989). Das Einnehmen einer Meta-Position bezieht sich auf das Betrachten der Kommunikation aus einer übergeordneten Perspektive, in dem sich die Kommunikationspartner/innen über die Einzelstandpunkte stellen und diese betrachten (vgl. EULER 2001 und EULER/REEMTSMA-THEIS 1999, S. 177f).

EULER (2001) unterscheidet sechs Kompetenzbereiche, die je spezifische Schwerpunkte des sozial-kommunikativen Handelns ansprechen:

- „verbale/non-verbale Artikulation von Äußerungen auf der Sach-, Beziehungs-, Gefühls- und Absichtsebene in spezifischen Situationstypen
- Interpretation von verbalen/non-verbalen Äußerungen auf der Sach-, Beziehungs-, Gefühls- und Absichtsebene in spezifischen Situationstypen
- Meta-Kommunikation über Äußerungen unterschiedlicher Kommunikationspartner/innen in spezifischen Situationstypen
- Sensibilität für latente/manifeste Kommunikationsstörungen in spezifischen Situationstypen
- Reflexion von situativen und personalen Bedingungen erlebter oder geplanter Kommunikationsprozesse in spezifischen Situationstypen
- Umsetzung der Reflexionsergebnisse in agentives Handeln, sei es als Weiterführung der Kommunikation nach einer Störung oder als Kommunikationsgestaltung zu einem neuen Anlass“ (Euler 2001).

EULER (2001) bezeichnet mit Sozialkompetenz die Fähigkeit „in spezifischen Situationstypen mit den jeweiligen Kommunikationspartnern zu kommunizieren, latente und manifeste Kommunikationsstörungen zu bewältigen und im Rahmen einer Meta-Kommunikation die Einzelstandpunkte und –interessen miteinander zu verbinden.“

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

Das Grundmodell des sozial-kommunikativen Handelns (EULER/REEMTSMA-THEIS, 1999) bietet eine Grundlage für die Bestimmung situationstypischer Sozialkompetenzen spezifischer Kommunikationstypen (z.B. Mitarbeiter/innengespräche, Konfliktsituationen unter Kolleg/innen, Teamarbeit in einer Projektgruppe). Sozialkompetenz wird zum einen über die Teilkompetenzen im „agentiven und reflexiven“ Schwerpunkt präzisiert und zum anderen nicht allgemein sondern situationsabhängig formuliert. Sozialkompetenz vor dem Hintergrund sozial-kommunikativen Handelns zu betrachten, bedeutet dann beispielsweise entsprechendes Kommunizieren in einer Konfliktsituation, Kommunizieren in einer Teamstruktur usw., wobei Kommunikationssituationen auf verschiedenen Abstraktionsebenen definiert werden können. „Der Situationstyp stellt ein Konstrukt dar, das auf die Beschreibung typischer Ereignisse und Anforderungen eines abgegrenzten Praxisausschnitts abhebt“ (EULER 2001).

Situationstypen konkretisieren sich aus konstitutiven Merkmalen und aus Spezifika wie beispielsweise der Persönlichkeit der Kommunikationspartner/innen. Ein Beispiel für einen Situationstyp¹⁵ wäre die Beratung von Kunden im Verkauf. Mithilfe des Modells können hinsichtlich eines bestimmten Situationstyps konkrete sozial-kommunikative Handlungskompetenzen bestimmt werden, die dann im Rahmen einer Bildungs- oder Personalentwicklungsmaßnahme gefördert und entwickelt werden können.

Erwünschte Resultate der Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenz

Sozialkompetenz wird als eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung von sozialen Beziehungen verstanden. Insbesondere die Wirtschaft macht darauf aufmerksam und erwartet Resultate. Erwünschte Resultate durch die Entwicklung sozial-kommunikativen Handelns auf allen Ebenen des Bildungssystems bestehen einerseits in der Stärkung der Innovationskraft von Unternehmen, in der Ressource sozial kompetenten Personals. Organisationen sparen Kosten, da interne Prozesse optimiert werden, Fluktuationskosten bleiben niedriger. Soziale Kompetenz erhöht die Effektivität von Meetings, Verhandlungen usw. Eine klare interne Kommunikation erzeugt Synergieeffekte. Eine Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenz auf einer breiten Basis hat den Vorteil, dass Unternehmen nur mehr spezifische soziale Kompetenzen schulen müssen.

Zudem kann durch die Schulung sozial-kommunikativen Handelns auf weiten Teilen des Bildungssystems ein Ausstrahlungseffekt auf die Familien und die persönlichen sozialen Beziehungen erwartet werden, da Menschen lernen, mit sich selbst und anderen besser klar zu kommen sowie sich selber besser einzuschätzen, dadurch wird die Selbstwirksamkeit der einzelnen Individuen erhöht (vgl. dazu auch Teil 1 der Studie).

Die Entwicklung sozialer Kompetenz alleine auf die betriebliche Notwendigkeit zu beschränken, wäre allerdings verkürzt. Das Bildungssystem müsste die Entwicklung sozialer Kompetenz unter einer weiteren Perspektive betrachten, nämlich eine Balance zwischen individuellen Rechten und der sozialen Verantwortung in einer Gesellschaft zu finden (vgl. ETZIONI 1997).

¹⁵ „Bezogen auf das Verkaufspersonal beständen die sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen im agentiven Schwerpunkt beispielsweise darin, sich verbal und non-verbal auf der Sach-, Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Absichtsebene dem Kunden gegenüber verständlich zu artikulieren und entsprechende Kundenäußerungen zu interpretieren. Über Situationsanalysen und normative Präferenzen könnten die Teilkompetenzen im Einzelnen ausdifferenziert und selektiert werden.“

Ein weiterer Strang an Teilkompetenzen bezieht sich auf den reflexiven Schwerpunkt. Hier stünde die Fähigkeit im Vordergrund, im Falle vermuteter bzw. auftretender Kommunikationsstörungen mit dem Kunden (z.B. arrogante Äußerungen des Kunden, Kunde zieht sich aus dem Gespräch zurück) über mögliche situative oder personale Bedingungen zu reflektieren, sich auf das Erlebte beziehen zu können und Ansatzpunkte zur Fortsetzung der Kommunikation zu erkunden.

Ein Aspekt der Kompetenz zur Meta-Kommunikation bestände etwa darin, die Bedürfnisse des Kunden mit den Interessen des Betriebes und den eigenen Präferenzen zu verbinden und dabei mögliche Divergenzen und Konflikte zu erkennen“ (EULER 2001, S. 8).

1.5 Maßnahmen zur Stärkung der sozialen Kompetenz in der Bildungslandschaft

Wir wollen Möglichkeiten und Chancen der Förderung sozial-kommunikativer Kompetenzen am Bildungssektor aufzeigen.

1.5.1 Bildung und Wissenschaft in Österreich

Die Abbildung auf der nächsten Seite gibt einen Überblick über die österreichische Bildungslandschaft. Die Abkürzung ISCED auf der Grafik bedeutet „International Standard Classification of Education (UNESCO)“. Eine Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenz sollte quer über alle Bildungsstufen angestrebt werden.

1.5.2 Förderung sozialer Kompetenz im Unterricht

Dem schulischen Unterricht wird in Sachen Entwicklung sozialer Kompetenz nicht allzu viel zugetraut. Einerseits liegt es daran, dass im klassischen Frontalunterricht (manchmal auch zu unrecht) keine Möglichkeiten für soziales Lernen gesehen werden. Stattdessen werden kooperative, selbstgesteuerte Lernformen propagiert, mit der Botschaft „hier können Schüler/innen das soziale Verhalten am effektivsten lernen“. Es gilt als sozial, Gruppenarbeiten und Projektunterricht durchzuführen. „Sozial“ wird hier oft im Sinne von gemeinschaftlich gesehen und weniger im Sinne von wünschenswert moralisch. Nicht jede Form kooperativen Lernens ist der Entwicklung sozial kompetenten Handelns förderlich. So bedeutet kooperatives Lernen nicht automatisch auch das Lernen von Teamfähigkeit. „Es ist keineswegs wissenschaftlich abgesichert, dass das wünschenswerte Moralverhalten, das die gegenseitige Anerkennung von Personen als Gleichberechtigte voraussetzt, sich voraussetzungslos und spontan aus der freien Sozialbeziehung ergibt“ (STROBEL-EISELE 2002, S. 6). Es zeigt sich immer wieder, dass auch bei kooperativen Lernformen die Steuerung und Intervention durch Lehrende erforderlich ist (vgl. STROBEL-EISELE 2002, S. 5).

Insbesondere braucht es Strukturierung seitens der Lehrenden. Gruppenarbeiten müssen präzise geplant werden, um effektive Ergebnisse zu gewinnen (vgl. COHEN 1993, SLAVIN 1993). D.h. auf die Qualität des kooperativen Lernens haben die Lehrenden selbst einen erheblichen Einfluss. Lehrende müssen das richtige Handeln verstärken und auf die Einhaltung von Regeln pochen (vgl. STROBEL-EISELE 2002, S. 6f).

Lehrende sind auch Modelle. Im Bewusstsein dessen müssen Lehrpersonen ihr eigenes Handeln reflektieren und sich immer wieder die Frage stellen, was Schüler/innen neben dem Fachinhalt lernen. Schüler/innen erwerben sozial kommunikatives Handeln in der Regel „informell und ohne didaktisches Konzept in der natürlichen Interaktion zwischen Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrkräften“ (JERUSALEM/KLEIN-HESSELLING 2002, S. 166).

Die Gleichaltrigengruppe nimmt hier eine zentrale Rolle ein. „Die Peers haben nicht nur subjektiv große Bedeutung (die Qualität von Schule wird für Schülerinnen und Schüler wesentlich durch die Qualität der Beziehungen zu den Mitschülern mit determiniert), sondern Schule ist auch objektiv der wichtigste Lebensbereich zum Aufbau von Freundschaften sowie anderer, dauerhafter sozialer Beziehungen“ (JERUSALEM/KLEIN-HESSELLING 2002, S. 166). Schule sollte ein sozialer und emotionaler Erfahrungsraum sein. Für die Schüler/innen „sind objektiv faire und berechenbare Umgangsformen im fachlichen Leistungsbereich und im sozialen Beziehungsbereich, die jedem Schüler – auch solchen mit ungewöhnlichem Leistungsprofil – die Chance zur Anerkennung und Akzeptierung bieten“ (TILLMANN 1995, S. 72), entscheidend.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

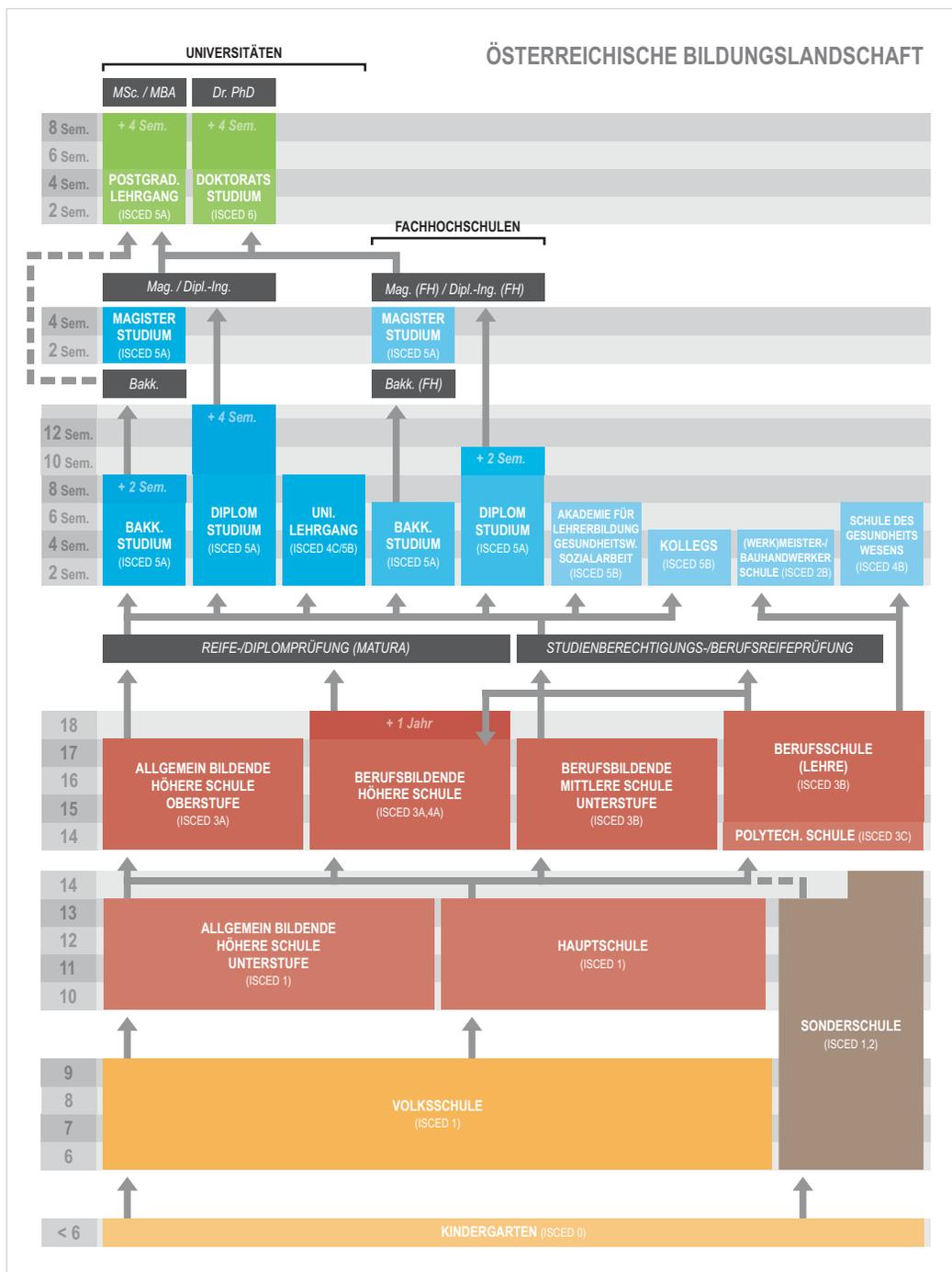


Abbildung 35: Österreichische Bildungslandschaft¹

¹ Quelle: Broschüre „Bildung und Wissenschaft in Österreich 2006“ bm:bwk

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

In der Schule muss aber neben dem Fachinhalt auch gelernt werden, wie Probleme innerhalb und außerhalb der Schule, mit legalen und sozial akzeptierten Mitteln, bewältigt werden können. Die Schule ist ein Ort, wo sozial-kommunikatives Lernen stattfindet: Aspekte wie das Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, Kooperieren, Präsentieren und Reflektieren sollen hier angeregt werden. Qualitäten wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Problemlösekompetenz, Flexibilität, Innovationsfähigkeit sollten gefördert werden. „Wobei die sozialen Grundqualifikationen der 70er Jahre, Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Identitätspräsentation nicht zu vergessen sind“ (STROBEL-EISELE 2002, S. 3).

Neben der Förderung sozialer Kompetenzen durch die Lehrperson, die Methode, Sozialform usw. gibt es auch Programme zur Förderung sozialer Kompetenz in der Schule.

„Social-Skill-Trainings“

„Social-Skill-Trainings“ basieren auf der Erkenntnis, dass mangelndes Sozialverhalten hinderlich ist, soziale Ziele bzw. Ergebnisse zu erreichen. Haben Kinder z.B. von ihren Bezugspersonen falsche Problemlösungsstrategien erlernt, oder konnten sie soziale Fertigkeiten nicht ausreichend anwenden, dann mangelt es im Bedarfsfall oft an „geeigneten sozialen Werkzeugen“. „Social-Skill-Trainings“ haben zum Ziel „die individuelle Fähigkeit zu differenzierter Situationswahrnehmung und kognitivem Erfassen von Verhaltenswirkungen und –rückwirkungen zu optimieren und kooperative Handlungsbereitschaft zu wecken“ (GALLENMÜLLER, 1993, S. 645).

Es geht vor allem um das Training „nonverbaler Skill-Komponenten wie Mimik, Gestik, Körperhaltung, interpersonale Distanz, Intonation, Kleidung und um verbale Skill-Komponenten wie die Verwendung bestimmter rhetorischer Figuren (z.B. ‚Ich‘-Mitteilung, Aufforderung, Frage, Kommentar, Information) sowie die eindeutige Artikulation von Gefühlen, Einstellungen und Bedürfnissen“ (GALLENMÜLLER, 1993, S. 645).

Soziale Kompetenztrainings sind das wichtigste Instrument zur Förderung des Sozialverhaltens in der Schule. Fähigkeiten, aber auch die allgemeine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit schulischen sowie sozialen Ansprüchen, sollen gestärkt werden. Schüler/innen lernen beispielsweise, wie man Kontakte knüpft, Emotionen wahrnimmt und ausdrückt, soziale Beziehungen zu Freund/innen vertieft und pflegt und wie man soziale Verhaltensweisen im Austausch mit Lehrenden gestaltet. Unterschieden werden Maßnahmen, die in den Regelunterricht eingebaut werden können und Maßnahmen, die externe Trainer/innen anbieten.

Präventions- und Interventionsprogramme

Im Folgenden werden zwei Maßnahmen, die empirisch gesicherte Erfolge zu verzeichnen haben, exemplarisch herausgegriffen: das Anti-Mobbing-Programm von OLWEUS (1999) und das Faustlos-Curriculum von CIERPA (2001).

Diese Programme sind praxisorientierte Konzepte zur Stärkung der sozialen Kompetenz zur Prävention von Gewaltphänomenen und/oder Intervention im Sinne von Anti-Gewalt-Programmen, um bereits bestehendes Gewaltpotenzial zu reduzieren. Weitere Programme, die Lehrer/innen sowohl intervenierend als auch präventiv anwenden können findet man in NOLTING/KNOPF (1998).

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

Das Anti-Mobbing-Programm nach OLWEUS (1999)

Der Norweger Dan OLWEUS entwickelte dieses Programm mit präventivem und intervenierendem Charakter. In den skandinavischen Ländern, Großbritannien und in einigen deutschen Bundesländern findet dieses Programm bereits Anwendung. Erwähnenswert ist die lerntheoretische Fundierung dieses Konzepts. Neben Opfern und Tätern werden auch die direkt am Geschehen beteiligten Personen (z.B. Eltern, Lehrer/innen) in das Programm einbezogen. Kurz zusammengefasst besteht das Programm aus folgenden Elementen:

- Leitfaden zur Identifizierung von potenziellen Gewaltopfern und Gewalttätern (vgl. OLWEUS, 1996, S. 18)
- Empfehlung von Maßnahmen auf Schul-, Klassen- und persönlicher Ebene
- Bedingungen: Lehrer/innen müssen das Ausmaß der Gewalttäter, des Gewaltopferproblems erkennen und sich für die Änderung dieser Situation ernsthaft einsetzen wollen (vgl. OLWEUS, 1996, S. 71)
- Mittels Schülerfragebögen soll der Gewaltstatus erhoben werden. Die Ergebnisse sollen auf Schul- oder Klassenebene präsentiert werden.
- Erarbeiten von Klassenregeln gegen Gewalt unter Einbezug der Schüler/innen (vgl. OLWEUS, 1996, S. 83ff)
- Führen ernsthafter Gespräche mit den gewalttätigen Kindern, den Opfern und Eltern der Kinder (vgl. OLWEUS, 1996, S. 121)
- Möglichkeit einrichten, dass Kinder ihre Situation anonym schildern können (Kontakttelefon, Vertrauensperson in der Schule)
- Angemessene Pausenaufsicht, um das Gewaltvorkommen zu reduzieren

Befunde sprechen u.a. für einen deutlichen Rückgang des Gewaltproblems zwei Jahre nach der Einführung des Interventionsprogramms, die Zufriedenheit mit dem Schulleben nahm zu (vgl. OLWEUS 1996, S. 110f).

Das Faustlos-Curriculum von CIERPKA (2001)

Das Faustlos-Curriculum wurde von CIERPKA (2001) in Anlehnung an den amerikanischen Second Step-Ansatz (BELAND 1988) konzipiert. Neben Deutschland und der Schweiz wird dieses Programm auch in Österreich, in zahlreichen Volksschulen und Kindertagesstätten, eingesetzt. Die Themenbereiche Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut sind in insgesamt 51 Lektionen aufgeteilt. Diese Lektionen verteilen sich auf die erste, zweite und dritte Klasse (vgl. SCHICK/CIERPKA 2005, S. 238). Unterrichtet wird das Programm von Lehrkräften selbst. Diese Lehrkräfte nehmen zuvor an einem Fortbildungsseminar teil. Trotzdem entsteht ein erheblicher zeitlicher Mehraufwand, da Absprachen zwischen Schulleitung und Lehrpersonen möglich sein müssen, insbesondere soll ein günstiges Umfeld für soziales Lernen durch Änderungen im Schulsystem geschaffen werden. Folgende Effekte dieses Programms konnten durch verschiedene Studien nachgewiesen werden (vgl. SCHICK/CIERPKA 2005, S. 242):

- Verbesserung der sozialen Kompetenz der Kinder und Ablehnung aggressiver Verhaltensweisen als Mittel Konflikte zu lösen
- Rückgang sowohl körperlicher als auch verbaler Aggressionen der Kinder, verbunden mit einer Steigerung prosozialer und neutraler Interaktionen
- Angstreduktion
- Unterstützung des Transfers neu hinzugewonnener Kompetenzen im Alltag der Kinder
- Pädagog/innen beurteilen das Curriculum und die Materialien des Faustlos-Konzepts positiv

Bemerkt wird, dass sobald die Emotionsregulationsstrategien zunehmen, sich auch das Sozialverhalten verbessert (vgl. SCHICK/CIERPKA 2005, S. 242f).

1.5.3 Das ÖZEPS

Das „Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen“ (ÖZEPS) ist eine Einrichtung des BMBWK und bundesweit für alle Schularten tätig. Der Auftrag ist, „in allen Bildungseinrichtungen die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz zu forcieren, Persönlichkeitsbildung zu thematisieren und ein größeres Bewusstsein für die notwendige Implementierung im System Schule zu schaffen“ (<http://www.oezeps.at>). Der Fokus des ÖZEPS liegt auf der Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung. Das ÖZEPS sieht sich als Zentrum und Drehscheibe für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen im Bereich soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung. Im Bereich des Sozialen Lernens gibt es auf der folgenden Internetseite (http://www.faireschule.at/soziales_lernen) einen Überblick über die Angebote für Schulen.

HINWEIS: Weitere Trainingsmodelle für Unterrichts- und Sozialkompetenz, die hier nicht aufgelistet werden, findet man auf folgender Internetseite: <http://www.paed.uni-muenchen.de/atus/modelle.htm> [Stand 5.2.2007].

1.5.4 Internationale Trends

Ein internationaler Vergleich der zur Förderung sozialer Kompetenz eingesetzten Programme würde den Umfang dieser Studie völlig sprengen. Die in den USA entstandenen Ansätze sind zahlreich. Australien und mehrere europäische Länder haben „die Kompetenzbestimmung zur Achse der beruflichen Weiterbildung erklärt“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003 S. XXXIII). ERPENBECK und ROSENSTIEL (2002, S. XXXIII) stellen in einer Übersicht Programme zur Kompetenzerfassung und Kompetenzmessung in ausgewählten Ländern vor.

Dänemark beispielsweise verfolgt mit dem Programm „Danish National Competence Account (NCA)“ das Ziel, Stärken und Schwächen nationaler (Bildungs- und Berufs-)Kompetenzen zu identifizieren. Indikatoren auf mikro- und makrosozialer Ebene sollen identifiziert und entwickelt werden, um grundlegende Dimensionen der sozialen Kompetenz erfassen zu können (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XXXIII). Frankreich bietet mit der „bilan de compétences“, also einer Kompetenzbilanz, ein Instrument zur Berufsorientierung und Beratung an, wobei sowohl persönliche als auch berufliche Kompetenzen analysiert und evaluiert werden (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XXXIII). Im Folgenden möchte ich einige exemplarisch ausgewählte Projekte aus Deutschland bzw. der Schweiz vorstellen.

Erlangen-Nürnberger Studie

Dieses deutsche Modellprojekt wurde als Entwicklungs- und Präventionsstudie angelegt. Einerseits wurde die Entstehung und Verfestigung von Verhaltensproblemen bereits im Kindergartenalter untersucht, andererseits wurden Präventionsmaßnahmen durchgeführt und evaluiert. Das Design der Studie umfasst einerseits die Entwicklungsstudie der Kindergartenkinder und andererseits die Präventionsstudie Kindertraining und Elterntraining getrennt, sowie die Präventionsstudie Eltern- und Kindertraining gemeinsam.

Die Befunde zeigen „dass sich schon im Vorschulalter kognitive Schemata herausbilden, die dazu beitragen, dass sozial kompetente oder z.B. aggressive und delinquente junge Menschen heranwachsen“ (LÖSEL 2004, S. 12).

Es zeigte sich, dass die Kombination von Eltern- und Kindertraining die größte Wirkung zeigte (vgl. LÖSEL, 2004, S. 18). Ein weiterer interessanter Befund dieser Studie ist darin zu sehen, dass Programm-Kinder im Vergleich zur Kontrollgruppe „die Konfliktszenarien differenzierter wahrnahmen, zahlreichere Handlungsalternativen reflektierten und mehr kompetente Problemlösungen nannten“ (LÖSEL 2004, S. 19).

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



Trainingseffekte waren auch nach einem Jahr noch feststellbar, schwächten aber mit der Zeit ab. Das Kinderprogramm zur Förderung der sozialen Kompetenz zeigte auch bei Migranten- und Unterschichtkindern positive Effekte. Im Entwicklungsteil der Studie wurde aufgezeigt, dass Verhaltensprobleme von Kindern ohne Interventionsmaßnahmen relativ stabil bleiben. Präventionsmaßnahmen möglichst früh zu starten, scheint daher empfehlenswert. Wie gesagt: Die besten Effekte erzielte die Studie in der Kombination der Eltern- und Kinderprogramme. Dieses Ergebnis ist ein bedeutender Hinweis dafür, Prävention auf mehreren Ebenen zu betreiben.

„Buddy-Projekt“

Schulen, die am „Buddy-Projekt“ teilnehmen, sehen eine wesentliche Aufgabe der Schule im Vermitteln von sozialen Handlungskompetenzen sowie in der Sucht- und Gewaltprävention. Es stellt ein außerunterrichtliches Programm dar. Das Projekt wurde seit Herbst 2005 in einigen deutschen Bundesländern wie z.B. Niedersachsen und Hessen als offizielles Schulprogramm eingeführt. In anderen deutschen Bundesländern laufen Regionalprogramme bzw. Modellprojekte. Dieses Projekt erreicht bundesweit mehr als 800 Schulen. Einerseits lösen Schüler/innen reale Probleme, lernen aber auch Problemlösungsstrategien und erwerben Kompetenzen fürs Leben. Soziales Lernen soll gefördert werden, wobei Sucht- und Gewaltprävention eine wichtige Rolle spielen. Das „Buddy-Projekt“ verfolgt die Idee auf die Peer-Gruppe einzugehen, da Jugendliche am meisten Vertrauen zu Gleichaltrigen haben. [Online im Internet: <http://www.buddy-ev.de/Aktuelles> (15.11.2006).]

Schweizer Gewaltpräventionsstudie „z-proso“

Das Züricher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern, z-proso, versucht mit einem Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen, Gewalt präventiv zu begegnen. Die Kinder (Erstklässler/innen) und jeweils ein Elternteil wurden über drei Jahre hinweg jährlich befragt. Erstklässler/innen wurden deshalb ausgesucht, weil aus entwicklungspsychologischer Perspektive Gewaltprävention möglichst früh, also in der Kindheit ansetzen sollte.

Parallel zu diesem Gewaltpräventionsprojekt läuft ein weiteres Programm zur Förderung sozialer Kompetenz an Schulen. Hier wird konkret mit Eltern und Kindern gearbeitet. Vor allem bietet es den Erziehungsberechtigten Unterstützung in vielen zentralen Kindererziehungs- und Familienfragen [<http://www.unipublic.unizh.ch/magazin/gesellschaft/2005/1454.html>].

1.5.5 Förderung sozialer Kompetenz in der Lehrer/innenbildung

Lehren ist sozial-kommunikatives Handeln vor dem Hintergrund pädagogischer Zielsetzungen. Alle Dimensionen von Kommunikation und sozialer Interaktion haben einen zentralen Stellenwert für Lehrende. Wenn gleich hierin eine der Herausforderungen im Lehrberuf liegt. Selbst wenn immer wieder gesellschaftliche Widrigkeiten aufgezählt, die Grenzen der Pädagogik aufgezeigt werden, so bleibt sozial-kommunikatives Handeln im Verantwortungsbereich der Lehrenden. Übernimmt niemand die Gestaltung der sozialen Beziehung, so gestaltet der heimliche Lehrplan, worunter man ungeschriebene Regeln der Organisationskultur in den verschiedensten Bereichen menschlichen Zusammenseins versteht.

Zudem müssen Lehrende Persönlichkeitseigenschaften haben, die dem Lernen förderlich sind (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1979, S. 118). Eine offene Einstellung zu anderen, die sich in Zugewandtheit, wertschätzender Akzeptanz und respektvollem Umgang zeigt, wird als die Voraussetzung für ein lernförderliches Klima betrachtet. Lehramtsstudierende können bestenfalls Dispositionen für eine professionelle Handlungskompetenz mitbringen, brauchen jedenfalls Entwicklungschancen, um professionelles Können zu entfalten. Erziehende und bildende Berufe verlangen aus kompetenztheoretischer Sicht eine professionelle sozial-kommunika-

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

tive Handlungskompetenz. Die „Ausprägung, Erweiterung und Differenzierung der allgemeinen Kompetenz für soziales Handeln“ (DEWE 2001, S. 163) muss daher „Kernelement der Ausbildung sein“ (DEWE 2001, S. 163). Exemplarisch wird hier die Förderung der sozialen Kompetenz angehender Wirtschafts-Lehrer/innen an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen dargestellt.

Organisatorischer Rahmen des Schulpraktikums der Wirtschaftspädagogik

Im Studienplan der Wirtschaftspädagogik ist eine Kombination pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Qualifikationen vorgesehen. Es geht um wissenschaftliche Berufsvorbereitung

- für zukünftige Lehrende in kaufmännischen Fächern sowie in den Fächern „Wirtschaftsinformatik“ und „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen
- für zukünftige Betriebswirte in allen Bereichen der Wirtschaft
- für alle Berufe, die eine Kombination betriebswirtschaftlicher und pädagogischer Qualifikationen verlangen (z.B. Aufgaben in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung).

Nach Studienabschluss, vor dem eigentlichen Eintritt in den Lehrberuf, ist ein zweijähriges Wirtschaftspraktikum zu absolvieren. Die Lehrer/innenbildung an der Wirtschaftspädagogik läuft im Gegensatz zu den anderen österreichischen universitären Lehramtsstudien einphasig. Somit sind Praktika in die universitäre Ausbildung integriert.

Im Rahmen des Wirtschaftspädagogik Studiums in Linz, sind zwei Praktika vorgesehen: Einerseits das Orientierungspraktikum im ersten Studienabschnitt mit einem zeitlichen Umfang von 30 UE (=3 Wochen), andererseits das Praktikum vor Studienabschluss mit 150 UE (= 9 Wochen). Auf universitärer Ebene obliegt die Organisation und Betreuung dieser Praktika sowie der parallel laufenden Begleitlehrveranstaltungen der Autorin dieser Studie.

Das Schulpraktikum dient der wissenschaftlichen Berufsvorbereitung, mit dem Schwerpunkt auf dem Erproben von sozial-kommunikativen Handlungsalternativen, einem Nachdenken über die Praxis und einem Lernen in unsicheren Situationen zu Handeln. In der Praxisphase werden die Studierenden von erfahrenen Lehrer/innen (Betreuungslehrer/innen, Betreuende) begleitet. Diese Lehrenden absolvieren zuvor ein Ausbildungsseminar. Schwerpunkte dieses Ausbildungsseminars liegen einerseits darin, organisatorische Tools zu vermitteln, andererseits werden spezifische sozial-kommunikative Handlungssituationen (wie coachen, beraten, rückmelden) trainiert und reflektiert. In Kooperation mit den Landesschulräten und der Abteilung für Wirtschaftspädagogik werden bedarfsorientierte Fortbildungen angeboten. Die Inhalte dieser Fortbildungen ergeben sich aus den mit der Betreuungstätigkeit verbundenen Funktionen: Leitung, Beurteilung, Experte/in, Modell, Berater/in, Kolleg/in. Insbesondere sind die Betreuenden mit unterschiedlichen Erwartungen seitens der Studierenden, Universität, Schüler/innen und deren Eltern konfrontiert, die reflektiert werden.

Entwicklung sozial-kommunikativen Handelns im Rahmen des Schulpraktikums der Wirtschaftspädagogik

Im Besonderen werden Maßnahmen vorgestellt, die dazu beigetragen, den Entwicklungsprozess sozial-kommunikativer Handlungskompetenz angehender Lehrer/innen auf der individuellen Ebene zu initiieren; wir wollen dort aber nicht stehen bleiben, und auch ausführen, wie dieses Konzept die individuelle Handlungsebene unterstützt sowie zur Qualitätsentwicklung in der Betreuungsarbeit beiträgt.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



Im Erwerb beruflicher Handlungskompetenz spielt das Schulpraktikum die zentrale Rolle. Neben dem fachlichen Wissen geht es in erster Linie um sozial-kommunikatives Handeln im schulischen Kontext: „Definitiv steht Sozialkompetenz in den pädagogischen Konzepten für die Fähigkeit zum kollegialen und kooperativen Umgang mit anderen Personen, was die Fähigkeit zum Wechsel von Rollenperspektiven ebenso einschließen soll wie eine gesteigerte Konflikt- und Integrationsfähigkeit. Eine solche Kooperationskompetenz gilt als Vorbedingung für die in komplexen organisatorischen Entscheidungssystemen erforderliche Zusammenarbeit sowie als Basis für den pädagogischen Umgang mit einer vorher nicht eindeutig antizipierbaren Teilnehmer- oder Arbeitsgruppe unter den Bedingungen von Ungewissheit, Offenheit und Mehrdeutigkeit“ (DEWE 2001, S. 163).

Die Studierenden haben vor dem Abschlusspraktikum bereits die Lehrveranstaltung „Kommunikation und Interaktion“, die curricular verankert ist, besucht und sind fachlich und methodisch für die Aufgabe als Lehrer/in vorbereitet. Im Schulpraktikum wird den Studierenden kommunikative Handlungskompetenz auf mehreren Ebenen (Schüler/innen und Betreuende) abverlangt. Die Betreuenden geben den Praktikant/innen Rückmeldung über ihr Handeln.

Schließlich geht es im Praktikum um die Frage, wie Studierende berufliche Handlungskompetenz erwerben können und wie Betreuende und Lehrerbildungsinstitutionen das Lernen im Praktikum bestmöglich fördern. Damit das Feedback der Betreuenden an die Studierenden lernförderlich gestaltet werden kann, muss Wissen über richtiges Feedback, Feedback-Regeln usw. vermittelt werden. Weiters muss der Qualitätsaspekt der Praktikumserfahrung auf Seiten der Studierenden durch förderliche Rückmeldungen betont werden.

Studierende müssen wiederum lernen, aktiv ins Schulpraktikum zu gehen: zielorientiert zu handeln, sich Entwicklungsschwerpunkte setzen und Teilziele zu formulieren, gegebenenfalls Feedback auch einzufordern. Ein entsprechender Rahmen für Beratungsgespräche (Art und Ablauf, Kontinuität, rasche und klare, interpretationsfreie Rückmeldung) soll gemeinsam mit den Studierenden vereinbart werden.

Betreuende und Studierende orientieren sich an einem umfassenden Beobachtungs-, Beratungs- und Reflexionskonzept. Sowohl mit Betreuenden als auch mit Studierenden wurden deren Funktionen, Aufgaben und Rollen erarbeitet. Somit konnten Verantwortlichkeiten zwischen Betreuenden und Studierenden einheitlich geklärt werden. Zielvereinbarungen wirken unterstützend und begleitend.

Um alle Betreuenden auf einem einheitlichen Stand der Entwicklung des Schulpraktikums zu haben, organisatorische Erfordernisse leichter koordinieren zu können und alles in allem einen kontinuierlichen Austausch mit den Betreuungslehrer/innen zu ermöglichen, wurde eine E-Learning Plattform für alle am Praktikums-geschehen beteiligten Lehrer/innen eingerichtet. Zusätzlich gibt es an jeder Praktikumsschule eine Person, die als Multiplikator hinsichtlich neuer Entwicklungen fungiert.

Im Bewusstsein, dass Praktikumslehrer/innen ungern von der Universität entwickelte und aufoktroyierte Konzepte akzeptieren, sind Betreuende immer wieder zur kooperativen Mitarbeit an der Entwicklung des Schulpraktikums an die Abteilung eingeladen.

Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis

Immerhin kommt dem Lernort Schule eine große Bedeutung zu, da hier prägende Alltagsmuster entstehen bzw. verfestigt werden. KORTHAGEN (2002) weist darauf hin, dass sich Lehrer/innen nach der Ausbildung zumeist den vorherrschenden Praktiken an der Schule anpassen und sich neueren wissenschaftlichen Einsichten in das Lehren und Lernen eher verschließen.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

Allerdings muss die bloße Einsozialisierung in die Praxis äußerst kritisch hinterfragt werden: Werte, Normen und Handlungsmuster werden als gegeben angesehen und im Laufe der Zeit internalisiert. Immerhin gelang es in der Sozialpsychologie experimentell nachzuweisen, dass sich Menschen vor allem in unsicheren Situationen dem Gruppendruck beugen. Der Schluss liegt nahe, dass im Schulpraktikum bzw. bei Berufseinstieg neben den bekannten Faktoren wie Fachwissen und pädagogischem Wissen, eine weitere Kategorie, die der subjektiv wahrgenommenen Sicherheit, einen Platz einnimmt. Wichtig ist daher, dass Studierende in der neuen Situation als Lehrende unterstützt werden, ein Gefühl der Sicherheit und Selbstwirksamkeit zu entwickeln, um einen idealen Boden für die Entwicklung sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen zu bereiten und ein bloßes Einsozialisieren in die Praxis verhindert werden kann.

Die Betreuenden achten insbesondere darauf, dass Studierende eine aktive, forschende und entwickelnde Haltung gegenüber Praxiserfahrungen einnehmen und unterstützen sie dabei. Unsicherheit (Rolle, Fachinhalt, didaktische Entscheidungen) soll nicht als lähmend erlebt werden müssen. Mittels Reflexion, Feedback und Beratung lernen Studierende, Unsicherheit als eine kreative Konstante anzunehmen. Mängel, Fehler können manchmal selbst durch intensivste Vorbereitung (Planung) nicht kompensiert werden, dies gilt vor allem für Fehler in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Gleichzeitig muss das Bewusstsein geschaffen werden, dass eine Einübung praktischer Gewohnheiten nicht ausreicht. Die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen sind Element der Reflexion und Basis für erfolgreiches sozial-kommunikatives Handeln.

Sozial-kommunikatives Handeln als Brücke zwischen Person und Umwelt

Die studierende Person als zentrales sozial-kommunikativ handelndes und reflektierendes Wesen steht im Mittelpunkt. Als Bezugsgrößen gelten sowohl die eigene Person als auch die Umwelt.

Im Besonderen sind Betreuende in die Reflexion und Beobachtung des Handelns eingebunden, um dann objektives und subjektives Feedback geben zu können. Praktikant/innen reflektieren sowohl alleine als auch im Praktikumsteam und mit den Betreuenden über den eigenen Unterricht und den der Betreuenden.

Studierende arbeiten an selbst definierten, persönlichen Entwicklungsschwerpunkten. Diese Schwerpunkte stehen im Zentrum der Beobachtung und der Besprechungsstunden. Durch die Auswahl von Entwicklungsschwerpunkten können die Studierenden ihren Lernweg mitbestimmen, der bei der Wahrnehmungsschulung (TAUSCH/TAUSCH 1979, S. 33) in der begleitenden Lehrveranstaltung beginnt. Person und Umwelt werden aufeinander bezogen. Studierende bilden Praktikumsteams, die sich gegenseitig bei Planungs-, Beobachtungs- sowie Reflexionsprozessen unterstützen. Wichtig ist sowohl die Selbstbewertung als auch die Fremdbewertung für die Entwicklung sozialer Kompetenz.

Durch eine Kombination angeleiteter Reflexions- und Beobachtungsaufgaben soll die Wahrnehmung von Unterricht verändert und erweitert werden. Schule und Begleitlehrveranstaltung werden im Schulpraktikum durch angeleitete Schulpraxisreflexion verbunden. Durch die Reflexion wird dem Umstand Rechnung getragen, dass das Berufswissen von Lehrer/innen vorwiegend durch subjektive Theorien bestimmt wird. [In der Literatur findet man immer wieder Hinweise dafür, dass die Wahrnehmung der Lehrer/innenrolle in bedeutendem Ausmaß durch die pädagogische Vorerfahrung geprägt ist. Nicht nur die Berufsbiografie, auch die eigene Lernbiografie spielen eine große Rolle.] Es geht vor allem darum, Überzeugungen, Einstellungen und Bilder von Unterricht situationsbezogen zu reflektieren, um eventuell problematische Aspekte dieser Basis leichter erkennen und korrigieren zu können.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



Der Einstieg ins Schulpraktikum erfolgt an der Universität Linz mit einem Unterrichtsvideo. In angeleiteten Beobachtungen soll es dabei vorwiegend um das Unvertraute gehen. Um Unterricht durch vertiefte Reflexion und intensiven Diskurs mit anderen Lehrenden und Lehrenden neu zu durchdenken, braucht es Voraussetzungen:

Eine zentrale Bedingung, damit ein Reflexionsprozess im Sinne eines Erkenntnisprozesses in Gang kommt, liegt darin, dass Studierende aufbauend auf der Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie und den persönlichen Erfahrungen in der Schule lernen müssen, gezielt wahrzunehmen und zu beobachten sowie ein gemeinsames Begriffsrepertoire zu entwickeln.

Beobachtung ermöglicht es, pädagogische Theorie und Praxis zu verbinden und ermöglicht eine kritisch reflektierte Berufstätigkeit. Ein/e Schulpraktikant/in sieht vorerst einmal nur, was er/sie schon weiß, er muss die notwendigen Schemata erst entdecken bzw. anreichern, dabei sind als Starthilfe vorgefertigte Beobachtungskategorien hilfreich. Besondere Lernchancen bietet die Konfrontation mit videografierten Ausschnitten des eigenen und fremden Unterrichts. Unterrichtsvideos bieten authentische und anregende Lerngelegenheiten. Konfrontation mit fremdem Unterricht führt zu Anlässen und Anreizen, den eigenen Unterrichtsstil zu hinterfragen und zu verändern.

KORTHAGEN (2005) betont, dass im Bewusstsein, dass die wahrgenommene Gestalt¹⁶ das Verhalten steuert und sich dabei auf Erfahrungen aus der Vergangenheit gründet, Lehrer/innen in einer Handlungssituation, nicht nur ihre eigenen Verhaltensweisen, sondern auch die von anderen, die ihnen gut gefallen haben, benutzen, um in einer entsprechenden Situationen reagieren zu können (KORTHAGEN 2005).

Der erste Schritt zur Reflexion besteht in der Selbstreflexion, die durch gemeinsame Reflexion angereichert wird: Die Wahrnehmung der Person wird mit der Wahrnehmung der Umwelt verglichen. Die „Interaktion (Übergang vom Inter- zum Intrapyschologischen)“ besteht laut KORTHAGEN darin, „dass beim Lerner mentale kognitive Prozesse in Gang gesetzt werden, die es ihm ermöglichen, sich seiner Selbst und der Außenwelt bewusst zu werden“ (KORTHAGEN 2005).

Die Beobachtung trägt entscheidend zur Bewusstmachung bei, weil sie einen sog. Vergleich bei jedem einzelnen auslöst: Vergleich mit sich selbst und den anderen, Vergleich zwischen der eigenen Praxis und der Theorie (KORTHAGEN 2005). Das bedeutet, es muss miteinander kommuniziert werden, um zu lernen. „Reflektieren kann helfen, einen Bewusstwerdungsprozess zu initiieren und dabei ungewünschtes Verhalten durch gewünschtes, überlegtes Verhalten zu ersetzen. Während des Bewusstwerdungsprozesses entwickelt man ein Schema, das in Verbindung steht mit einem bestimmten Aspekt des Unterrichts. Während man sich über ein Schema Gedanken macht, darüber und vor allem über neue Erfahrungen in Bezug auf das Schema mit anderen redet, kann man das Schema verbreitern und vertiefen“ (KORTHAGEN et al 2005).

Je mehr Wissen über das Schema vorhanden ist (je reicher/gefüllter es ist), desto mehr kann mir das für das Verhalten in der Klasse helfen. Als reich wird ein Schema gesehen, wenn es eine reiche Kenntnisbasis (viel Wissen, Einzelheiten kennen, Fokussierung auf Hauptsachen) und große praktische Brauchbarkeit (Konkretheit bis auf die Verfahrensebene, Beziehung zur eigenen Praxis, Austausch) aufweist (KORTHAGEN 2005).

¹⁶ Unbewusstes Ganzes von Wahrnehmungen, Bedürfnissen, Bildern, Werten, Gefühlen, Gedanken, Bedeutungen und Reaktionsmustern/-neigungen, die durch eine gewisse Situation in einem Menschen hervorgerufen werden.

Die Fragen aus dem ALACT Modell von Fred KORTHAGEN dienen als Rahmen und sollen einerseits Studierende ermutigen, die Reflexion durchzuführen und Betreuenden Hilfestellung für eine sinnvolle Nachbesprechung geben. In Kombination mit der Beobachtung kommen Studierende und Betreuende vorbereitet in die Besprechung. Die Beobachtungsprotokolle dienen als Unterstützung für objektives und subjektives Feedback. Rückmeldung und Beurteilung orientieren sich an der Schwerpunktsetzung – es folgt eine schwerpunktbezogene Beurteilung mit Zeitraumbezug.

Betreuende unterstützen vor allem im Bewusstmachen wichtiger Aspekte der Erfahrung. Gemeinsam werden Handlungsalternativen diskutiert. Studierende entscheiden mit etwas Distanz zur Situation und auf Basis eines umfassenden Feedbacks in Bezug auf die Handlungssituation, die dann im Unterricht erprobt wird.

Die sozial-kommunikative Handlungspraxis wird regelmäßig analysiert und evaluiert. Die Betreuenden haben ein Handwerkszeug zur Verfügung, um die Beratungsgespräche für die Studierenden hilfreich leiten zu können. Studierende fördern von Beginn der Schulpraxis an eine reflexive Kompetenz, die bei der Wahrnehmungsschulung und Beobachtungsfähigkeit beginnt. Gefragt ist das Wissen, das den Lehrer/innen hilft schnell zu erfassen, was in der jeweiligen Lage relevant ist (KORTHAGEN 2002, S. 266). Ein solches Wahrnehmungswissen bietet damit eine wichtige Basis zur Entwicklung alltagstauglicher Handlungskompetenz. Es baut sich insbesondere durch Erforschung eigener (Berufs-) Erfahrungen mithilfe gezielter Reflexion auf (ALTRICHTER/POSCH 1998, S. 328).

Ein wichtiger Schritt in Richtung Eigenverantwortung besteht darin, dass Studierende lernen, einander bei der Reflexion zu unterstützen, sodass die Gegenwart des Betreuenden nicht immer erforderlich ist. Dadurch wird die Fähigkeit gestärkt, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Die Förderung einer entsprechenden Reflexionskompetenz als eigene Entwicklungskompetenz für die persönliche Weiterentwicklung reicht, wie KORTHAGEN (2002, S. 56) meint, weit über die Ausbildung hinaus.

1.5.6 Soll-Zustand der Angebote zur Förderung von sozialer Kompetenz

Gelingende Berufswege brauchen einerseits Vorbereitung, andererseits im Laufe des Berufslebens auch wirksame Weiterbildungsprozesse. Die Vorbereitung junger Menschen auf den künftigen Beruf zählt zur Grundaufgabe der Österreichischen Schule. Obwohl die Förderung der sozialen Kompetenz zum Teil in Curricula verankert ist, besteht eine gewisse Diskrepanz zwischen Sein und Soll. Sowohl Arbeitgeber/innen als auch Eltern wie Schüler/innen, aber auch Studierende fordern mehr Entwicklungschancen hinsichtlich personaler und sozialer Kompetenzen, wenngleich das Ziel durchaus unterschiedlich formuliert wird. Arbeitgeber/innen sehen verständlicherweise den Nutzen sozial kompetenten Personals unterschiedlich zu Eltern oder Schüler/innen und Studierenden. Persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die sich in der frühen Phase der beruflichen Ausbildung/Tätigkeit verfestigen, können durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse auf einmal in Frage gestellt werden. Selbst die Notwendigkeit den Beruf im Laufe des Lebens (mehrmals) zu wechseln ist für immer mehr Menschen keine Seltenheit. Berufsverläufe entwickeln heute eine andere Dynamik, als wir es aus der Vergangenheit gewohnt waren. Die Ausprägung vieler künftiger beruflicher Tätigkeitsfelder können wir heute nicht genau beschreiben.

Genau deshalb muss es in der heutigen Schule auch darum gehen, Menschen Möglichkeiten anzubieten, ihre eigenen Stärken und Potenziale zu erkennen, diese zu entfalten um sich in einer dynamischen Umgebung mit zu entwickeln, zu entfalten und auch neu orientieren zu können. Es liegt in der Verantwortung aller Bereiche des Bildungs- und des Wirtschaftslebens, jungen Menschen Chancen zu bieten. Personale und soziale Kompetenzen gelten als notwendige Grundlagen für die Bewältigung des Wandels in der Arbeitswelt.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

Durch eine ausdrückliche Einbindung von Sozialkompetenz in die Bildungs- und Ausbildungsstruktur erhält diese eine neue Qualität, Ausstrahlungseffekte auf andere Lebensbereiche sind zu erwarten. Eine große Gefahr von bloß betrieblich vermittelter Sozialkompetenz besteht darin, dass sich diese auf antrainierte Fähigkeiten beschränkt. Zudem steht die Förderung sozialer Kompetenz im Zusammenhang mit der Idee, die gesamte soziale Struktur an Schulen zu verbessern.

Vor allem den Schnittstellen zwischen dem Bildungswesen und der Berufswelt kommt eine entsprechende Bedeutung zu. Schulen, Betriebe, Institutionen und Weiterbildungseinrichtungen müssen hier zusammenwirken, um tatsächlich nachhaltige Wirkungen zu erzeugen. Dies bedarf eines entsprechenden Nahtstellenmanagements der zu entwickelnden Modelle.

Maßnahmen zur Stärkung der personalen und sozialen Kompetenz auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems können immer nur Angebote sein, den Lernprozess zu unterstützen. Es gilt diese Angebote auf die jeweiligen Besonderheiten der Zielgruppe hin zu optimieren, d.h. auf den jeweiligen Bedarf abzustimmen. Bildungschancen und Weiterbildungsmöglichkeiten sind nicht für alle gleich gegeben, auch dieser Aspekt ist zu berücksichtigen. Eine so verstandene Stärkung der Sozialkompetenz kann als Chance gesehen werden, vorherrschende Ungleichheiten und/oder Unterschiede auszugleichen, vielleicht noch mehr: durch die Förderung sozial kompetenten Handelns Unterprivilegierte und Benachteiligte zu fördern.

Die Schule kann allen Kindern Möglichkeiten zur Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen anbieten, sie braucht allerdings entsprechende Unterstützungsstrukturen. Lehrende brauchen einen Orientierungsrahmen, um sich hinsichtlich der Zuständigkeit als Pädagog/innen bei diversen Problemsituationen in der Schule besser orientieren zu können und einen differenzierten Rahmen, welche Kompetenzen wann zu fördern sind. Die Ziele zur Entwicklung/Förderung sozialer Kompetenz müssen im Kontext aller Sozialisationsagenturen reklamiert werden, wobei die Ziele und erwünschten Resultate der Entwicklung von sozialer Kompetenz stark von den Voraussetzungen der Personen abhängen. Der besondere Bedarf mancher Gruppen sollte berücksichtigt werden.

Auf den Anwendungskontext bezogene und entsprechend operationalisierte Sozialkompetenzen sollen für jede Schulstufe und jeden Ausbildungsgang diagnostiziert und entwickelt bzw. weiterentwickelt werden, um einen Orientierungsrahmen für Pädagog/innen zu schaffen. Gute Ergebnisse erzielen Programme, die auf mehreren Ebenen soziale Kompetenzen fördern. In Soziale-Kompetenz-Trainings sollten Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen, Kindergartenkinder und Kindergartenpädagog/innen gleichermaßen einbezogen werden. Soziale Normen und Verhaltensweisen können so von allen Beteiligten reflektiert und übernommen werden.

Lernen, in sozialen Kontexten zu handeln kann nicht einen passiven Anpassungsvorgang seitens der Schüler/innen meinen. Um soziale Kompetenz zu fördern, braucht es eigene Unterrichtsprogramme (vgl. NOLTING/KNOPF 1998) und eine entsprechende Schulung der Lehrenden. Ein besonderes Anliegen muss sein, den in pädagogischen Berufen tätigen Personen eine bedarfsgerechte Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen zu ermöglichen. Als Forschungsdesign würde sich der Handlungsforschungsansatz (Action Research) anbieten (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1998). Pädagog/innen auf allen Ebenen des Bildungssystems spielen eine Schlüsselrolle hinsichtlich der Entwicklung sozialer Kompetenz, daher sollte in der Ausbildung ein besonderer Wert auf die Vermittlung und Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen gelegt werden.

Neben den pädagogischen Berufen und den immer wieder von der Wirtschaft formulierten Bedarf an sozial kompetenten Mitarbeiter/innen besteht auch im Gesundheitswesen ein nicht zu unterschätzender Bedarf an

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen. Allgemein könnte man sagen, überall da, wo Menschen in face to face – Kontakt stehen, ist ein solcher Bedarf gegeben. Daher müsste ein gewünschter Soll-Zustand die Entwicklung von sozialer Kompetenz bei den medizinischen und pflegerischen Berufsgruppen ebenfalls berücksichtigen.

Durch eine Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen, beginnend vom Kindergarten quer über alle Ebenen des Bildungssystems, könnte:

- ein Ausstrahlungseffekt auf die gesamte Gesellschaft erzielt werden
- es gelingen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in eine erwünschte Kommunikationskultur eingeführt werden
- soziale Ungleichheit in Bezug auf sozial-kommunikatives Handeln gemildert werden, insbesondere Kinder aus Familien mit wenig sozial-kommunikativer Kompetenz würden trotzdem Förderung erlangen
- Prävention von Risikoentwicklungen, wie Gewalt, politischer Extremismus, Delinquenz oder Drogenmissbrauch, betrieben werden
- eine kontinuierliche Weiterentwicklung sozialer und personaler Kompetenzen, parallel zu den fachlichen Kompetenzen gewährleistet werden
- auf die speziellen Entwicklungsbedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe Rücksicht genommen werden
- der Wirtschaft geholfen werden, wettbewerbsfähig zu bleiben

Ein gewünschter Soll-Zustand ist dahingehend zu sehen, dass Sozialkompetenz, beginnend beim Kindergartenkind, quer über alle Schulstufen hin zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, den Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten, entwickelt bzw. weiterentwickelt wird. Die Nahtstellen von Kindergarten in Richtung Schule, von Volksschule in Richtung AHS/Hauptschule, von der AHS/Hauptschule in Ausbildungsinstitutionen oder BMS/BHS und dann gegebenenfalls weiter in Richtung Fachhochschulen/Hochschulen/Universitäten müssen eine entsprechende Berücksichtigung sowohl hinsichtlich der Entwicklung sozialer als auch personaler Kompetenz finden. Die Betroffenen erleben diese Nahtstellen auch als eine Phase der Unsicherheit, wie sie in späteren beruflichen Situationen immer wieder bewältigt werden müssen.

Vorstellbar wäre für folgende Segmente Maßnahmen zur Förderung der personalen und sozialen Kompetenz zu entwickeln: Kindergarten, Volksschule, Hauptschule, AHS-Unterstufe, AHS-Oberstufe, Berufsbildende mittlere und höhere Schulen, Lehrlingsausbildung, Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege, Akademien des Gesundheitswesens, Fachhochschulen, Universitäten, Erwachsenenbildung, sowie für Personen in pädagogischen Berufen wie Kindergärtner/innen, Lehrer/innen, Professor/innen. Darüber hinaus wäre die Entwicklung situationsspezifischer Segmente sinnvoll, z.B. soziale Kompetenz in der Familie, im Betrieb, im multikulturellen Zusammenleben.

Die Entwicklung dieser Maßnahmen sollte nicht als abgeschlossen betrachtet werden, da sich der Bedarf ändern kann. Sinnvoll ist eine Anpassung an die Gegebenheiten des Bedarfs der jeweiligen Zielgruppe zur gegebenen Zeit und gleichzeitig sollten für jeden Basisteil Standards formuliert werden, um die Durchlässigkeit auf allen Ebenen zu sichern.

Es soll hier in erster Linie um allgemeine sozial-kommunikative Kompetenzen gehen, die modulweise erweitert werden. Für das jeweilige Alter und den jeweiligen Bildungsgang müssen typische handlungsspezifische Anforderungen mitbedacht werden. Demnach würde z.B. bei einem AHS-Oberstufenschüler in erster Linie die Entwicklung allgemeiner sozial-kommunikativer Kompetenzen im Vordergrund stehen. Wobei sich in der achten Klasse eine Schnittstelle zu Ausbildungseinrichtungen, Universitäten usw. auftut, die es zu berücksichtigen gibt. Den Übergängen/Schnittstellen von einer Bildungseinrichtung in eine andere gehört besondere

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

Aufmerksamkeit geschenkt. Überlegungen zu einem entsprechenden Nahtstellenmanagement müssen bei der Entwicklung eines derartigen Modells unbedingt angestellt werden. Das Beispiel des AHS-Oberstufenschülers macht auch klar, dass eine Notwendigkeit besteht soziale Kompetenzen auf allen Ebenen zu fördern. Gegebenenfalls studiert unser Schüler Medizin, dann sollte er an der Universität in der Weiterentwicklung immer spezifischer in sozialen Kompetenzen gefördert werden, die auf berufliche Anforderungssituationen ausgerichtet sind. Besucht ein anderer Schüler die Handelsschule, so braucht dieser Schüler Impulse, allgemeine soziale Kompetenzen weiterzuentwickeln, muss aber auch auf spezifische berufliche sozial-kommunikative Anforderungssituationen vorbereitet werden.

Weiters gibt es regionale Besonderheiten. Städtische Schulen unterscheiden sich von der Struktur ihrer Schüler/innen oft von ländlichen Schulen. Maßnahmen müssen durch Wahlmodule für klassen- oder schul-spezifische Anforderungen Raum lassen. Was bei den einen gut funktioniert, muss bei den anderen nicht auch schon zufrieden stellend bewältigt werden, zudem sind die Voraussetzungen für einzelne Schüler/innen unterschiedlich. Der Bedarf an Programmen zur Förderung sozialer Kompetenz ist an einer Schule mit einem hohen Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund entsprechend anders als in einer Schule im ländlichen Gebiet. Aber auch hier kann ein Bedarf gegeben sein, um den Kindern beispielsweise Chancen zu geben sich in das weiterführende Bildungssystem zu integrieren. Um den Bedarf realistisch analysieren zu können braucht es eine Ist-Zustandsanalyse vor der Maßnahme. Eine solche allgemeine Ist-Zustandsanalyse findet sich – für Oberösterreich – in Teil 4 dieser Studie.

Explizit formulierte und bewusst intendierte Sozialkompetenz braucht organisatorisch einen hohen und durchgängigen Systematisierungsgrad auf allen Ebenen des Bildungssystems und insbesondere ein gutes Nahtstellenmanagement.

Eine nachhaltige und effektive Entwicklung der Förderung sozialer Kompetenzen braucht verschiedene Voraussetzungen. Neben dem Einsatz langfristig angelegter Programme zur Förderung der persönlichen und der sozialen Kompetenz braucht es mit Blick in die Zukunft auch auf der Ebene der Schulleitung und der Lehrenden gezielte Aktivitäten zur Förderung sozialer Kompetenz (vgl. FLEISCHER 1990; JÜRGENS, 1986). Insbesondere sollen Lehrende darin geschult werden ihr sozial-kommunikatives Handeln zu reflektieren. Langfristig sollte ein günstiges Umfeld für soziales Lernen durch Änderungen auf mehreren Ebenen der Schule geschaffen werden. Einerseits durch Einbinden von Eltern, andererseits durch Regeln auf Klassenebene und Förderung der sozialen Struktur der gesamten Schule.

Diese Modelle müssten von Expert/innen mit einem soziologischen, pädagogischen und psychologischen Erfahrungshintergrund in einer interdisziplinären Struktur entwickelt werden. Parallel zu diesen Modulen ist die Entwicklung von Selbstkompetenz zu fördern. Es soll schließlich darum gehen, mit sich selbst und den anderen klar zu kommen. Die Maßnahmen zur Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenz müssen zielbezogen evaluiert werden. Von den Schüler/innen, den Teilnehmer/innen, wird erwartet, dass sie nach der jeweiligen Maßnahme neues Wissen besitzen und/oder sich in einer gewünschten Weise kompetent verhalten. Um dies zu überprüfen, ist eine Wirksamkeitsüberprüfung der Modelle zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz unbedingt zu veranlassen.

Im Bereich der Evaluationsforschung (ALTRICHTER, MESSNER, POSCH 2004) liegen Möglichkeiten, die Wirksamkeit dieser Maßnahmen zu bewerten. Eine systematische Evaluation von Programmen zur Förderung der sozialen Kompetenz ist insofern wichtig, da wir nicht genau wissen, was sie bewirken. Die systematische Wirkungsprüfung interessiert vor allem im Hinblick auf einen effizienten Ressourceneinsatz.

Die bisherigen Befunde machen deutlich, dass die Einführung von Programmen zur Förderung/Entwicklung sozialer Kompetenz eine vorangegangene Erhebung der Ist-Situation mit der Schaffung eines einheitlichen Problembewusstseins einhergehen muss, so wie es in dieser Studie geschehen ist. Kooperationen mit Eltern sowie mit außerschulischen Institutionen sind wichtig. Ebenso die Entwicklung und Durchführung gezielter Weiterbildungsseminare für Lehrer/innen, um die Beziehung zu den Schüler/innen positiv zu beeinflussen. Um Aussagen über den tatsächlichen Effekt machen zu können, ist neben einer durchgehenden Dokumentation der Maßnahmen auch eine begleitende Evaluation erforderlich.

1.6 Das Messen sozialer Kompetenz

Interesse an Messinstrumenten zur Diagnose sozialer Kompetenz wie auch zur Evaluation von Trainingsmaßnahmen kommt von verschiedenen Seiten, u.a. von Auszubildenden, Lehrenden und Trainer/innen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Personalverantwortlichen sowie Führungskräften.

Bereits seit den siebziger Jahren hat die kompetenzorientierte Diagnostik eine bedeutende Stellung innerhalb der Psychologie. Es gibt heute eine Vielzahl an bereits entwickelten Instrumenten, jedoch nicht für alle Bereiche der Diagnostik und Wirksamkeitsmessung. Es kann sie auch gar nicht geben, denn unterschiedliche Lernziele und Zielgruppen verlangen auf die jeweilige Maßnahme abgestimmte Verfahren. Anwender/innen müssen sich im Klaren sein, welche Facetten sozialer Kompetenz im konkreten, zu messenden Fall besonders relevant sind, und dazu ein „maßgeschneidertes“ Messinstrument entwickeln bzw. im günstigsten, aber nicht immer besten Fall auf ein bestehendes standardisiertes Produkt zurückgreifen.

Der Kompetenzbegriff bezieht sich auf innere, unbeobachtbare Voraussetzungen und Verhaltensdispositionen einer Person. Unter Disposition verstehen wir die Fähigkeit zum Umgang mit situativen Bedingungen (vgl. KARG 2006, S. 39). Es stellt sich die Frage, wie unter diesen nicht allzu einfachen Voraussetzungen Kompetenzen überhaupt gemessen werden können.

Insbesondere interessiert, wie man

- soziale Kompetenz messen kann und
- wie die Wirksamkeit der Vermittlung sozialer Kompetenz gemessen werden kann.

Trotz der Unklarheit, nicht genau zu wissen, woraus sich die Kompetenzen zur adäquaten Bewältigung sozialer Interaktionssituationen ergeben - ARGYLE (1975, S. 323) meint es sei unklar, ob soziale Kompetenz nicht ein allgemeiner Persönlichkeitszug sei - , brauchen wir Messinstrumente.

Prinzipiell gilt: Kompetenzen sind nur anhand des gezeigten Verhaltens, also der tatsächlichen Performanz zu beurteilen. Es obliegt stets dem Urteil des Beobachters, die jeweilige Person als sozial kompetent einzustufen oder eben soziale Kompetenz nicht zu attestieren. Im Prozess des Beurteilens ist stets ein subjektiver Moment, der allerdings reduziert werden kann, aber nie ganz außer acht bleiben wird und soll. Aufgrund beobachtbarer Verhaltensweisen wird einer Person im besten Fall Kompetenz bescheinigt, letztlich handelt es sich um Verhaltensdispositionen (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XI).

Kompetenzen als Dispositionsbestimmungen sind nicht unmittelbar durch einen schriftlichen Test prüfbar. Sie können nur dann erschlossen und evaluiert werden, wenn sie in tatsächlich gezeigtem Verhalten, einer konkreten Handlung zum Ausdruck gebracht werden. Wer kompetent handelt, muss selbstverständlich etwas wissen, vor allem aber etwas können und im Besonderen in der Lage sein, dies auch zum Ausdruck zu bringen.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

Die Wirksamkeit der Vermittlung sozialer Kompetenz zu erfahren, gestaltet sich insofern schwierig, als auf Maßnahmen immer auch beeinflussende Kontextfaktoren einwirken. Solche Einflussgrößen auf den Lerntransfer können beispielsweise die Gestaltung der Trainingsmaßnahme sowie das personale Umfeld aber auch der Lernende selbst sein.

Wenngleich Unterricht und Trainingsmaßnahmen zielbezogen sind, von den Lernenden demnach erwartet wird, dass sie sich im Anschluss an die initiierte Maßnahme in einer sozial gewünschten Weise verhalten und das Gelernte auch anwenden (können), bleibt auf Seiten der Lehrenden und Praktiker/innen unklar, ob ein Lerntransfer tatsächlich stattfindet. Weiterbildungsmaßnahmen werden zwar häufig (zwangs-)evaluiert, wobei sich die Evaluation in erster Linie auf die Maßnahme selbst und weniger auf die beeinflussenden Kontextfaktoren bezieht und somit kein direkter Schluss auf die tatsächliche Wirksamkeit der Vermittlungsleistung gezogen werden kann.

Nun soll dieses Kapitel die Möglichkeiten und die Grenzen des Messens sozialer Kompetenz aufzeigen. Insbesondere bekommen die Leser/innen einen Überblick hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Instrumente und Methoden des Messens sozialer Kompetenz. Eines muss vorausgeschickt werden, ein allumfassendes Wunderinstrument, mit dem sich soziale Kompetenz als Ganzes messen lässt, gibt es nicht, kann hier daher auch nicht vorgestellt werden.

Nicht nur das, viele theoretische Konzepte zur sozialen Kompetenz weisen eine Reihe von Schwächen auf. Ein Diagnoseinstrument kann klarerweise nicht besser sein als das zugrunde liegende Konzept.

Wollen wir soziale Kompetenz messen, so müssen wir den Vorgang des Messens allerdings in einem weiteren Sinne verstehen. Vorerst muss geklärt werden, was wir in diesem Zusammenhang unter Messen verstehen, nämlich die „Zuordnung von Zahlenwerten und numerischen Verfahren zu empirischen Größen und Vorgängen... Das setzt die Charakterisierung eines Größenbereichs voraus, dessen Elemente und Relationen arithmetisiert werden sollen. Je nachdem, welche Relationen arithmetisiert werden sollen, lassen sich verschiedene Messskalen unterscheiden, z.B. Ordinalskalen, Intervallskalen, Verhältnisskalen“ (MITTELSSTRASZ 1995, S. 862).

Viele Merkmale in den Sozialwissenschaften lassen sich nicht direkt messen, z.B. Schulzufriedenheit, Klassenklima, Konflikttoleranz usw. Um dennoch Aussagen treffen zu können, bedient man sich so genannter Indikatoren oder Anzeiger. Mittels dieser Indikatoren gewinnen wir Hinweise über die Qualität des Konzepts.

Diesen Vorgang des Zuordnens „von empirisch erfassbaren, zu beobachtenden oder zu erfragenden Indikatoren zu einem theoretischen Begriff“ (ATTESLANDER 2000, S 50) wird als Operationalisierung bezeichnet. Eine mangelhafte Operationalisierung der Konstrukte sozialer Kompetenz hat gravierende Auswirkungen auf die Qualität der Datengewinnung und Datenauswertung: Reliabilität (vgl. SCHNELL/HILL/ESSER, S. 145ff) und Validität (vgl. SCHNELL/HILL/ESSER, S. 148ff) dieser diagnostischen Verfahren sind dann meist unzulänglich und die Aussagekraft der Ergebnisse zweifelhaft.

Wer soziale Kompetenz messen will, dem bleibt nicht erspart, bisher vorliegende Verfahren zur Beurteilung sozialer Kompetenzen zu sichten und auf deren Qualität zu überprüfen bzw. gegebenenfalls diese zu verbessern, so dass eine hinreichende Zuverlässigkeit und Validität für wissenschaftliche Untersuchungen sowie für die Evaluation von Trainings zur sozialen Kompetenz gegeben sind. Zum Einsatz kommen sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

Quantitative Kompetenzforschung betont, entsprechend ihrer wissenschaftstheoretischen Positionierung, die Messbarkeit und Skalierbarkeit von Kompetenzen. Sie ist an der objektiven Wirklichkeit orientiert und erfasst die Außenperspektive.

Zur Datenerhebung werden Fragebögen, Interviews, Schätzskalen, systematische Beobachtungsverfahren, indirekte Messverfahren usw. herangezogen. Solch eine quantitative Erhebung wurde in Teil 4 der Studie realisiert.

Eine definitionsgemäß andere Orientierung ergibt sich in der qualitativen Kompetenzforschung. Aus diesem Blickwinkel geht es mehr um die Art und Qualität der Kompetenz, um Sinn- und Bedeutungszusammenhänge des Einzelnen. Methodisch wird mit unstrukturierten Beobachtungen, Befragungen und Biographischen Methoden gearbeitet. Kognitive und phänomenologische Verfahren, Methoden der Aktionsforschung usw. ergänzen die qualitative Kompetenzmessung. Qualitative Methoden sind prinzipiell ganzheitlich orientiert und betonen die subjektive Sicht, die Innensicht. Solch eine qualitative Erhebung wurde in Teil 1 der Studie durchgeführt.

Viele Hypothesen zum Verständnis des Konstrukts soziale Kompetenz und zur Entwicklung sozialer Kompetenz lassen sich gar nicht quantitativ sondern nur qualitativ formulieren oder umreißen.

Vor diesem Hintergrund unterscheiden ERPENBECK/ROSENSTIEL (2003, S. XXVI) drei unterschiedliche Verfahren zur Kompetenzdiagnostik:

- quantitativ messen (z.B. Tests)
- qualitativ charakterisieren (z.B. Begriffsanalysen)
- komparativ beschreiben (z.B. Kompetenzbiographien)

Diese Verfahren stehen gleichwertig nebeneinander, also in keinem hierarchischen Verhältnis. Einen Forschungsansatz generell als geeigneter zu bewerten, kann auf Grund der vorliegenden Befundlage nicht gelten. In der Kompetenzforschung ist es vielmehr notwendig, interdisziplinär zu arbeiten und ein Netzwerk an Forschungsprogrammen zu nutzen oder aufzubauen. Methodologisch muss es zudem nicht immer sinnvoll sein, quantitative und qualitative Forschung sauber zu trennen.

Das Erfassen sozialer Kompetenzen kann auf zwei Arten erfolgen:

- Einerseits kann erhoben werden, ob Personen über Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, die als sozial kompetent gelten. Dazu werden kognitive Leistungstests eingesetzt. Diese Verfahren messen, ob soziale Kompetenz als Potenzial vorhanden ist. Schlüsse auf das tatsächliche Verhalten können daraus nicht gesichert gezogen werden.
- Andererseits kann sozial kompetentes/sozial inkompetentes Verhalten in sozialen Situationen beobachtet und beurteilt werden. Diese Verfahren treffen im Allgemeinen zuverlässigere Aussagen, vor allem dann, wenn über mehrere Situationen hinweg beobachtet wird, und es sich dabei nicht um eine Momentaufnahme handelt. Das Verhalten einer Person wird in realen Situationen oder in möglichst realitätsnahen sozialen Situationen wie in Rollenspielen beobachtet. Die Beurteilung der sozialen Kompetenz erfolgt von unabhängigen Beurteilenden entweder unmittelbar oder mittels Videoaufzeichnung.

Eine andere Möglichkeit der Einschätzung von sozialer Kompetenz besteht in der Beurteilung der Versuchspersonen oder Klienten durch Angehörige, Bekannte oder Mitglieder der jeweiligen Bezugsgruppe bzw. auch in einer Selbstbeurteilung.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

Wesentlich dabei ist, dass vor den Beobachtungsaufzeichnungen entsprechende Zielkategorien und klar definierte Beobachungskriterien festgelegt werden. Zwischen dem beobachteten Verhalten und dem Konstrukt der sozialen Kompetenz besteht keine lineare Beziehung. So bedeutet ein quantitatives Mehr nicht unbedingt eine höhere Qualität. Ein Beispiel dafür wäre langes Anstarren statt angemessenem Blickkontakt. Diese Nachteile können mit einer feineren Skala zur Beschreibung der Anker für die Variable „Blickkontakt“, von „sehr schlecht“ bis „sehr gut“, vermindert werden.

Soziale Kompetenz wird auch mittels Verhaltensbeschreibungen erfasst. Die Interviewmethode kann zur Selbstbeschreibung und zur Fremdbeschreibung eingesetzt werden. Bei der Auswahl von Bewerbern spielt diese Methode eine wichtige Rolle, vor allem auch deswegen, weil gleichzeitig eine Verhaltensbeobachtung durchgeführt werden kann. Zudem gibt es Fragebögen in standardisierter Form.

Die letzte vorzustellende Methode ist die Messung komplexer Kompetenzindikatoren. Dadurch können die Konsequenzen des Sozialverhaltens einer Person gemessen werden, wobei die Aussagen sehr global getroffen werden. Komplexe Kompetenzindikatoren machen auf Dinge aufmerksam, um diese dann differenziert diagnostizieren zu können.

In der Folge werden die einzelnen, gerade kurz beschriebenen Verfahren zum Messen sozialer Kompetenz, detaillierter dargestellt. Die Möglichkeiten und Grenzen dieser Verfahren, insbesondere auch im Hinblick auf das Messen der Wirksamkeit der Vermittlung sozialer Kompetenz sollen aufgezeigt werden.

1.6.1 Kognitive Leistungstests

Kognitive Leistungstests haben ihren Ursprung in der Tradition der Intelligenzmessung. Die Definition der sozialen Intelligenz durch THORNDIKE (1920) wird allgemein als der Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit sozial kompetentem Verhalten betrachtet. Sinngemäß definiert THORNDIKE (1920) soziale Intelligenz als die Fähigkeit, Menschen zu verstehen, mit ihnen entsprechend umzugehen, sowie in sozialen Beziehungen klug zu handeln. Es ist wenig verwunderlich, dass die ältesten Verfahren zur Diagnose sozialer Kompetenz in der Tradition der Intelligenzmessung stehen.

Mit Hilfe kognitiver Leistungstests wird eine Teilmenge sozialer Kompetenz, nämlich das Wissen über soziale Kompetenz, als Grundlage des Sozialverhaltens, gemessen. Die Probanden bekommen Aufgaben mit einer objektiv richtigen bzw. falschen Lösung. Diese Tests, die sich lediglich auf die Grundlagen sozial kompetenten Verhaltens beschränken, basieren auf der Annahme, dass ein Proband je besser er in solchen Tests abscheidet, sich umso kompetenter verhält (vgl. SCHMIDT 1995, S. 118ff; KANNING 2003, S. 31).

Hierbei werden zwei Verfahren unterschieden: Einerseits Verfahren zur

- Messung der sozialen Intelligenz und andererseits Verfahren zur
- Messung normbezogenen Wissens (vgl. KANNING 2003, S. 31ff).

„Klassische“ Testverfahren zur Messung der sozialen Intelligenz wie der „George Washington University Social Intelligence Test“ (GWSIT) von MOSS/HUNT/OMWAKE/RONNING (1927) oder der „Six factor Test of Social Intelligence“ von O’SULLIVAN/GUILFORD (1966) werden aufgrund der mangelnden Prognostizierbarkeit des tatsächlichen Sozialverhaltens kritisiert (vgl. KANNING 2003, S. 32f).

Im deutschsprachigen Raum gibt es äußerst komplex angelegte Instrumente, die zum Teil als Subtest zur Messung des Intelligenzquotienten verwendet werden.

Wenngleich diese Tests wie beispielsweise der „Namen-Gesichter-Assoziationstest“ (NGA) (KESSLER/EHLEN/HALBER/BRUCKBAUER, 1999) in der Lage sind, kognitive Leistungen zu erfassen, so wird diesen Verfahren dennoch eine geringe Beziehung zwischen kognitiver Leistung und Sozialverhalten attestiert (vgl. KANNING 2003, S. 35).

Soziale Kompetenz über Leistungsaufgaben messen zu wollen, scheitert insofern, da keine ausreichende Trennschärfe zur allgemeinen Intelligenz gegeben ist (vgl. SCHMIDT 1995, S. 118 ff). Gut einsetzbar sind solche Tests, wenn es darum geht das Verständnis für soziale Beziehungen zu erfassen (vgl. SCHMIDT 1995, S. 122).

Nichtsdestotrotz gibt es spezifische Anwendungsfelder, in denen spezifische Aufgabentypen zur Messung des Wissens um soziale Normen erfolgreich eingesetzt werden könnten, nämlich bei der Messung normbezogenen Wissens.

Das Wissen um soziale Normen stellt „eine wichtige Basis sozial kompetenten Verhaltens dar“ (KANNING 2003, S. 36). Für Personalauswahlverfahren haben KANNING und HOLLING (2002) einen Test entwickelt, der explizit nach Verhaltensregeln in jeweiligen beruflichen Kontextsituationen fragt. Dieser Test kann allerdings nur für die jeweilige Zielgruppe gelten, die praktische Anwendungsbreite ist somit gering.

1.6.2 Verhaltensbeobachtung

Soziale Kompetenzen können über Verhaltensbeobachtungen indirekt erschlossen werden (vgl. KANNING 2003, S. 41). Um die verhaltensdeterminierenden Einflüsse des situativen Kontextes von den Einflüssen der Person trennen zu können, wird das Verhalten einer Person in verschiedenen Situationen beobachtet.

Die Überprüfung des Sozialverhaltens kann zeitlich überdauernde Dispositionen aufzeigen, aber auch zur Kontrolle der Bewältigung einer konkreten Aufgabe dienen (vgl. KANNING 2003, S. 41).

Verhaltensbeobachtung kann über fünf voneinander z. T. unabhängige Dimensionen beschrieben werden (vgl. KROMREY 1998, S. 326ff): Selbst-/Fremdbeobachtung, verdeckte/offene Beobachtung, teilnehmende/nicht teilnehmende Beobachtung, systematische/unsystematische Beobachtung, in natürlichen/künstlichen Beobachtungssituationen.

Zu einer wissenschaftlichen Methode wird die Beobachtung erst, wenn sie systematisch erfolgt, d.h. der Beobachter nach bestimmten Situationen und/oder Verhaltensindikatoren sucht, diese protokolliert (vgl. MAYER 2001, S. 100) und auswertet. Anhand der genannten Kriterien grenzt sich die Beobachtung von einer bloßen Zusammenfassung diverser Verhaltensereignisse ab.

Möchte man etwas über ein konkretes Verhalten in einer exakt beschriebenen Situation erfahren, so ist die Selbst- bzw. Fremdbeobachtung die Methode der Wahl (vgl. KANNING 2003, S. 43).

Selbstbeobachtung

Die Selbstbeobachtung verfolgt das Ziel, die Selbstreflexion zu steigern und Informationen über das Verhalten in Alltagssituationen zu erhalten (vgl. KANNING 2003, S. 43). Gleiche Verhaltensmuster in unterschiedlichen Situationen würden auf zugrunde liegende Kompetenzen hindeuten. Beispielsweise werden in der Lehrerbildung Videos eingesetzt (vgl. MAYR 2006), um die Selbstreflexion und Selbstwirksamkeit zu fördern. Zusätzlich ist man hier an einer Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdbild interessiert.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



**LAND
OBERÖSTERREICH**

Selbstbeobachtung kann entweder in künstlichen Beobachtungssettings mittels Rollenspielen (vgl. FLIEGEL/GROEGER/KÜNZEL/SCHULTE/SORGATZ 1998) oder in natürlichen Beobachtungssettings mittels Videoaufzeichnungen (vgl. MAYR 2006) bzw. der Tagebuchmethode (vgl. LAIREITER/THIELE 1995; ALTRICHTER/POSCH 1998) durchgeführt werden. Jede Methode setzt eine vorausgehende Schulung der Probanden voraus.

Fremdbeobachtung

Fremdbeobachtung wird in erster Linie in künstlichen Beobachtungssettings durchgeführt. Das Assessment Center zur Personalauswahl ist eine Möglichkeit, situationsspezifische Kompetenzanforderungen zu testen (vgl. KANNING 2003, S. 46ff). Im Zentrum steht die soziale Kompetenz der Bewerber/innen, die man in möglichst realitätsnahen Situationen beobachten sollte (vgl. KANNING, S. 56ff). Dazu werden verschiedene Übungsformen wie Rollenspiele (FLIEGEL et al., 1998; SADLER, 1986), Präsentationsaufgaben, Fallübungen Stegreifreden, Selbstpräsentationen, Gruppendiskussionen, Gruppenübungen, Konstruktionsübungen eingesetzt.

Die Anwendungsbreite des Assessment Centers geht über die Personalauswahl hinaus, bietet die Chance innerhalb einer Organisation den Bedarf an Personalentwicklung zu ermitteln bzw. bereits durchgeführte Maßnahmen zur Personalentwicklung zu evaluieren (vgl. KANNING 2003, S. 56).

Die Operationalisierung der sozialen Kompetenzklassen muss über den spezifischen Anwendungskontext erfolgen. Mehrere geschulte Beobachter begutachten hinsichtlich der zuvor zwingend notwendig festgelegten Kriterien.

Beispiele für soziale Kompetenzen und ihre mögliche Operationalisierung im Assessment Center (aus KANNING 2003, S. 56).

Kompetenzkonzept	Indikatoren
Durchsetzungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lässt sich in Gruppendiskussionen von anderen nicht unterbrechen ▪ Reagiert auf Kritik mit Gegenargumenten ▪ Kritisiert aktiv abweichende Meinungen anderer Gesprächsteilnehmer/innen ▪ Kann andere Gruppenmitglieder auf seine/ihre Seite ziehen
Perspektivenübernahme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verwendet (z. B. im Vortrag) gegenüber Laien keine Fachsprache ▪ Aktives Zuhören im Rollenspiel ▪ Erkennt und berücksichtigt die emotionale Befindlichkeit des Gegenübers
Kommunikationsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spricht in Vorträgen frei, ohne Stottern und in angemessener Lautstärke ▪ Lässt andere in der Gruppendiskussion ausreden ▪ Hält Augenkontakt zu Gesprächspartner/innen bzw. Zuhörer/innen ▪ Unterstreicht verbale Äußerungen durch Mimik und Gestik ▪ Versteht es, Geschäftspartner/innen im Rollenspiel zu schmeicheln
Teamfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trägt aktiv zur Zielerreichung in der Konstruktionsübung bei ▪ Geht in der Gruppendiskussion Kompromisse ein ▪ Versucht Konflikte zwischen Gruppenmitgliedern zu schlichten

Tabelle 6: Beispiele für soziale Kompetenzen und ihre mögliche Operationalisierung im Assessment Center

Standardisierte Verfahren der Verhaltensbeobachtung

Im Folgenden werden Verfahren vorgestellt, die unabhängig vom konkreten Anwendungsfall bzw. unabhängig von den Anwender/innen vollständig standardisiert ablaufen. KAUFFELD/GROTE/FRIELING (2000) entwickelten ein standardisiertes Verhaltensbeobachtungsverfahren, den „Kassler-Kompetenz-Raster“.

Dieses Instrument dient in erster Linie der Personalentwicklung. Gemessen werden soll die berufliche Handlungskompetenz von Mitarbeiter/innen, die in Gruppen zusammenarbeiten. Der KKR strebt eine Erfassung der Bereiche Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz an.

Bezogen auf das Messen der sozialen Kompetenz geht es hier mehr um eine Bewertung des sozial kompetenten Verhaltens als um ein Messen allgemeiner sozialer Kompetenzen. Insofern gestaltet dieses Verfahren mehr konkret als abstrakt und bietet somit eine gute Ausgangsbasis für Verhaltenstrainings.

Die Analysekriterien zur Beurteilung der sozialen Kompetenz im KKR (nach KAUFFELD/GROTE/FRIELING 2000, S. 269) werden wie folgt dargestellt:

Positiv: Ermunternde Ansprache z.B. Stillere ansprechen; Unterstützung: Vorschlägen, Ideen etc. zustimmen; Aktives Zuhören: Interesse signalisieren („mmh“, „ja“); Ablehnung: sachlich widersprechen; Rückmeldung: z.B. signalisieren, ob etwas angekommen, neu, bekannt ist; Atmosphärische Auflockerung: z.B. Späße; Trennung von Meinung und Tatsache: eigene Meinung als solche kennzeichnen; Gefühle: Gefühle wie Ärger, Freude ansprechen; Lob: z.B. positive Äußerungen über andere Personen.

Negativ: Tadel/Abwertung: Abwertung von anderen, „kleine Spitzen“; Unterbrechung: Wort abschneiden; Seitengespräch: Seitengespräch beginnen oder sich darin verwickeln lassen; Reputation: Verweis auf die eigene Diensterfahrung, Betriebszugehörigkeit.

1.6.3 Verhaltensbeschreibung

Die Verhaltensbeschreibung stellt neben den genannten Methoden eine weitere Möglichkeit der Erfassung sozialer Kompetenzen dar. Kompetenzen werden durch eine retrospektive Beschreibung der Verhaltenweisen, meist in Alltagssituationen erfasst, also nicht direkt gemessen, sondern erschlossen. Das Verhalten wird in der Regel von ungeschulten Beobachtern wahrgenommen und später in der diagnostischen Situation zusammenfassend beschrieben. Qualitätsminderungen ergeben sich aus systematischen Beobachtungsfehlern (vgl. KANNING 1999).

Die Vorteile dieser Methode liegen darin, dass in kurzer Zeit mit einem geringen Aufwand viele Informationen bei unterschiedlichen Personen eingeholt werden können. Ein weiteres Plus dieser Methode liegt in der Selbstbeschreibung des eigenen Verhaltens, die für sich eine unverzichtbare Datenquelle darstellt.

Selbstbeschreibung

Eine Selbstbeschreibung liegt dann vor, wenn der Proband die Person ist, für deren soziale Kompetenz man sich interessiert, und die sich selbst charakterisiert. Der Wahrheitsgehalt der Daten ist so hoch wie die Probanden in der Lage und bereit sind, sich selbst zu beschreiben (vgl. KANNING 2003, S. 75).

Nachfolgend werden zwei Formen der Selbstbeschreibung, die individuenbezogene Selbstbeschreibung und die gruppenbezogene Selbstbeschreibung dargestellt.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



Individuenbezogene Verfahren zur Selbstbeschreibung sind Fragebogeninstrumente, „mit deren Hilfe eine Person ihre eigenen Verhaltensorientierungen, Einstellungen, Symptome u. ä. beschreibt“ (KANNING 2003, S. 76).

Insgesamt existiert eine Vielzahl von Instrumenten zur Selbstbeschreibung sozialer Kompetenz, wobei eine Einschränkung getroffen werden muss, da in diesen Tests nicht nur soziale Kompetenz überprüft wird, sondern auch andere Merkmale. Insbesondere Persönlichkeitstests erheben soziale Kompetenz neben anderen Kompetenzen. An dieser Stelle sei auf KANNING (2003, S. 77ff) verwiesen, der insgesamt 56 standardisierte Messinstrumente zur Selbstbeschreibung sozialer Kompetenz anführt.

Diese Verfahren arbeiten zum überwiegenden Teil mit Ratingskalen. Die Probanden geben auf einer mehrstufigen Skala an, inwieweit die Aussage des jeweiligen Items auf die Testperson zutrifft (vgl. KANNING 2003, S. 86). Die Auswertung der meisten Selbstbeschreibungsverfahren ist ohne großen Aufwand möglich.

Einen Fragebogen, den Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ), möchte ich etwas ausführlicher darstellen, da dieser ausschließlich soziale Kompetenz misst. RIEMANN und ALLGÖWER (1993) haben diesen Fragebogen von BUHRMEISTER et al. (1988) aus dem Englischen übernommen und übersetzt.

Gemessen werden fünf Dimensionen sozialer Kompetenz, wobei zu jeder Dimension acht Statements existieren, die von den Proband/innen auf einer fünfstufigen Antwortskala zu bearbeiten sind. KANNING (2003, S. 88) attestiert diesem Instrument eine äußerst stabile Faktorenstruktur und zufrieden stellende Reliabilität. Die Validierung zeichnet hypothesenkonforme Zusammenhänge zwischen den Dimensionen des ICQ und den big-five auf (NEO-FFI, BORKENAU/OSTENDORF, 1993) (vgl. KANNING 2003, S. 88).

Beispielitems aus dem Interpersonal Competence Questionnaire (zit. in KANNING 2003, S. 88)

Dimension	Beispielitems
Initiierung von Interaktionen und Beziehungen	„Einem neuen Kollegen vorschlagen, dass wir gemeinsam etwas unternehmen“
Behauptung persönlicher Rechte und Fähigkeit, andere zu kritisieren	„Nein sagen, wenn ein Freund mich um etwas bittet, das ich nicht tun möchte“
Preisgabe persönlicher Informationen	„Etwas sehr Persönliches von mir in einer Unterhaltung mit einer neuen Bekanntschaft preisgeben“
Emotionale Unterstützung anderer	„Fähig sein, geduldig und einfühlsam einem Freund zuzuhören, wenn dieser Dampf ablässt über Probleme, die er mit anderen hat“
Effektive Handhabung interpersonaler Konflikte	„In der Lage sein, zuzugeben, dass ich mich vielleicht im Irrtum befinde, wenn eine Auseinandersetzung mit einem engen Freund in einen ernsthaften Streit ausartet“

Tabelle 7: Beispielitems aus dem Interpersonal Competence Questionnaire

Die fünfstufige Antwortskala erstreckt sich von 1 „gelingt mir gar nicht“ bis 5 „gelingt mir gut“

Gruppenbezogene Selbstbeschreibungen thematisieren das Miteinander in Gruppen, z.B. Schulklassen oder Arbeitsgruppen und erschließen das Sozialverhalten nur sehr indirekt (vgl. KANNING 2003, S. 89).

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

Im Zentrum der Untersuchung steht nicht der Einzelne, sondern „die zeitlich überdauernden Beziehungen und Interaktionsmuster der Gruppenmitglieder“ (KANNING 2003, S. 89), wobei manche Verfahren auch Aussagen über einzelne Gruppenmitglieder treffen.

Die Fragebögen von EDER (1998) und EDER/MAYR (2000) verzichten auf die Beschreibung individuellen Verhaltens, dienen vielmehr der Beschreibung des Sozialverhaltens der Schüler/innen in der Klasse und beziehen sich im Wesentlichen auf die durch Lehrer/innen beeinflusste Atmosphäre in der Schulklasse bzw. in der Schule als Ganzes. Verwiesen sei hier vor allem auf die in KANNING (2003, S. 93 f) angeführten zehn Verfahren zur Beschreibung sozial kompetenten Verhaltens in Gruppen.

Fremdbeschreibung

Eine Fremdbeschreibung liegt dann vor, wenn die Proband/innen das Verhalten eines anderen Menschen beschreiben. Die Qualität der Fremdbeschreibung hängt auch hier wie bei den Verfahren zur Selbstbeschreibung von der Fähigkeit und Bereitschaft der Beschreibenden ab, objektive Schilderungen abzugeben. Systematische Beobachtungsfehler, insbesondere die der selektiven Wahrnehmung, sind auch hier ein Thema.

Fremdbeschreibungen des Sozialverhaltens einer Person werden von unterschiedlichen Personen wie Eltern, Lehrer/innen, Lebenspartner/innen, Kolleg/innen, Mitarbeiter/innen oder Vorgesetzten eingeholt. Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen, empfiehlt es sich, mehrere Personen zu befragen. Eine entsprechende Schulung von professionellen Beobachtern wie Lehrer/innen oder Vorgesetzten sollte vorausgesetzt werden können.

Selbst bei ungeschulten Beobachtern eignet sich diese Methode vor allem zu einem Selbstbild-/Fremdbildvergleich, da hier weniger die objektive Qualität des Sozialverhaltens einer Person eine Rolle spielt, sondern mehr die Art und Weise, wie das Verhalten der Interaktionspartner/innen subjektiv erlebt wird (vgl. KANNING 2003, S. 95).

Fremdbeschreibungen werden einerseits schriftlich in Form eines Fragebogens oder mündlich in Form eines Interviews durchgeführt. Wie bei anderen Varianten der Verhaltensbeschreibung gibt es auch hier wieder mehr und weniger standardisierte Instrumente. Eine Übersichtstabelle von 24 standardisierten Messinstrumenten zur Fremdbeschreibung sozialer Kompetenz findet man in KANNING (2003, S. 96ff).

Die aufgezählten Instrumente variieren in Bezug auf die Anzahl der einzuholenden Fremdbewertungen. Manche Methoden ermöglichen einen direkten Vergleich von Selbst- und Fremdbild, da Parallelversionen zur Selbstbeschreibung vorliegen.

Die Quantifizierung der Beschreibungen erfolgt in den meisten Fällen durch mehrstufige Ratingskalen.

Hinweis: In der Praxis werden zur Mitarbeiter/innenbeurteilung gerne einfache Einschätzungsskalen eingesetzt, bei denen es u.a. auch um die Beurteilung sozialer Kompetenz geht. Da meist jeder Bereich nur durch ein Item abgedeckt wird, fällt die Reliabilität entsprechend schlecht aus. Zudem kommt eine meist mangelhafte Operationalisierung der Konzepte. Das bedeutet, im Extremfall hängt die Einschätzung im stärkeren Maße von dem Beurteiler als von der zu beurteilenden Person ab (vgl. KANNING 2003, S. 102).

Werden sowohl Selbst- als auch Fremdbild erhoben, so können die Übereinstimmungen oder Diskrepanzen deutlich aufgezeigt werden.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



Die Interviewmethode

Die Interviewmethode kann sowohl zur Selbst- als auch zur Fremdbeschreibung eingesetzt werden, je nachdem ob die Person, deren soziale Kompetenz interessiert, interviewt wird, oder andere Menschen, die über die fragliche Person Auskunft geben (vgl. KANNING 2003, S. 73).

Die Interviewmethode findet darüber hinaus zur Verhaltensbeobachtung Anwendung. Beobachtet wird dabei, wie sich die/der Interviewte in der Situation verhält, ob Augenkontakt hergestellt wird, eine situationsangemessene Kleidung gewählt wurde usw. Zum Einsatz kommt die Interviewmethode vor allem bei der Auswahl von Bewerber/innen. In der Regel werden für einzelne Fragestellungen zielgerichtete Interviews erstellt, da nur wenige standardisierte Interviews als fertige Instrumente am Markt sind (vgl. KANNING 2003, S. 74f).

1.6.4 Messung komplexer Kompetenzindikatoren

Werden die Konsequenzen des Sozialverhaltens einer Person gemessen, so sprechen wir von der Messung komplexer Indikatoren der sozialen Kompetenz. Der Begriff „komplex“ bringt zum Ausdruck, dass es keine lineare Beziehung zwischen der sozialen Kompetenz auf der einen Seite und den Konsequenzen des Sozialverhaltens auf der anderen Seite gibt (vgl. KANNING 2003, S. 106).

Dies deswegen, da die Konsequenzen einer Handlung nicht nur vom Handelnden selbst, sondern auch von den Interaktionspartner/innen sowie dem situativen Kontext abhängen.

Aussagen, die mittels der Messung komplexer Kompetenzindikatoren getroffen werden, sind sehr global. Erfasst können Kompetenzindikatoren sowohl über Selbstbeschreibung als auch über Fremdbeschreibungen werden.

KANNING (2003, S. 107f) führt sieben standardisierte Fragebögen zur Selbsteinschätzung an. In der organisationspsychologischen Forschung und Praxis werden biographische Fragebögen zur Erfassung von Kompetenzindikatoren entwickelt (SCHULER/STEHLE, 1992; SCHULER/MARCUS, 2001).

Eingesetzt werden diese Bögen bei einer Stellenneubesetzung. Allerdings sind keine fertigen Instrumente im Handel erhältlich, da die Auswahl der Items nach empirischen Gesichtspunkten für den konkreten Anwendungsfall erfolgen muss. Gemeinsam ist diesen Fragebögen, dass sie Items zur sozialen Integration oder dem Sozialverhalten beinhalten. SCHULER/MARCUS (2001) bescheinigen diesen Fragebögen recht gute Validitätswerte, weshalb sie auch ein effektives Mittel der Personaldiagnostik darstellen.

Die Tagebuchmethode wird vor allem in der klinischen Psychologie eingesetzt, um konkretes Interaktionsverhalten zu beschreiben und daraus Indikatoren sozialer Kompetenz abzuleiten.

Indikatoren sozialer Kompetenz können aber auch durch Fremdeinschätzung (Befragung von Eltern, Vorgesetzten oder Kolleg/innen) gewonnen werden. Die in diesem Zusammenhang einflussreichste Methode der Psychologie, wenngleich nicht unumstritten, ist die Soziometrie. Soziometrische Verfahren bilden das soziale Gefüge von Gruppen (Schulklassen, Arbeitsteams) ab (vgl. KANNING 2003, S. 111).

Auch hier gibt es wieder mehr oder weniger standardisierte Verfahren, wenngleich diese in ihrer Gestalt äußerst vielfältig sind. Da soziometrische Verfahren oft eine geringe Reliabilität und Objektivität aufweisen, ist bei deren Einsatz immer zu bedenken, dass sie für einzelne Personen recht brisante Informationen zu Tage fördern können, wenngleich diese nicht den klassischen Testkriterien entsprechen müssen.

Nichtsdestotrotz bilden Kompetenzindikatoren den Ausgangspunkt für Hypothesen und machen auf Dinge aufmerksam, die dann differenziert diagnostiziert werden (vgl. KANNING 2003, S. 114f).

1.6.5 Gesamtschau

Seit ca. 80 Jahren beschäftigen sich Forscher mit dem Erfassen sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Am Beginn der Forschungsbemühungen stand das Messen der sozialen Intelligenz. Bedeutung hat die soziale Intelligenz für das Alltagsleben insofern, als kommunikative Fähigkeiten ein „zentraler Bestandteil der sozialen Intelligenz sind“ (SCHMIDT 1995, S. 122).

Nach dem jeweiligen Stand der Forschung zur sozialen Kompetenz wurden vielfältige Messverfahren für soziale Kompetenz entwickelt, wobei diese die Anforderungen der klassischen Testgütekriterien ungleich gut erfüllen. Soziale Kompetenz kann nicht über eine reine Wissensabprüfung erfasst werden, da die soziale Intelligenz nur einen Teilbereich der sozialen Kompetenz abdeckt.

Die psychologische Forschung liefert mittlerweile ein Methodenrepertoire an standardisierten Instrumenten zur Messung sozialer Kompetenz. Bezugspunkt der Diagnose ist das Sozialverhalten eines Menschen.

Zu bemerken ist, dass eine vorhandene Kompetenz noch keine Garantie für wirklich sozial kompetentes Verhalten liefert. Aus der Beobachtung einer einzelnen Verhaltensäußerung kann noch nicht auf die Kompetenz einer Person geschlossen werden. Vielmehr ist es notwendig, über mehrere Situationen hinweg, den Einfluss der Kompetenz von den Einflüssen der situativen Rahmenbedingungen zu trennen (vgl. KANNING 2002, S. 155). Daraus leiten sich weit reichende Konsequenzen für die Messung sozialer Kompetenz ab.

Eine zentrale Rolle spielen Methoden der Verhaltensbeobachtung. Der große Vorteil dieser Verfahren zum Messen sozialer Kompetenz liegt „in der unmittelbaren Betrachtung des Sozialverhaltens, in dem sich die sozialen Kompetenzen eines Menschen ausdrücken“ (KANNING 2003, S. 71).

Verfahren zur Fremdbeurteilung sind im Vergleich zu den Verfahren der Selbstbeurteilung überrepräsentiert. Dennoch gibt es nur wenige standardisierte Verfahren zur Verhaltensbeobachtung. Das bedeutet, es müssen auf die jeweilige aktuelle Fragestellung zugeschnittene Verfahren konzipiert werden, darin ist nicht unbedingt ein Defizit zu sehen. Ein Nachteil dieser anspruchsvollen Methodik im Vergleich zu Persönlichkeitsfragebögen besteht in den vergleichsweise höheren Kosten.

Bei der Personalauswahl erreicht die Methode des Assessment Centers eine deutlich höhere prognostische Validität als die entsprechend günstigeren Persönlichkeitsfragebögen (vgl. SCHULER 1996).

Standardisierte Verfahren zur Beschreibung des Sozialverhaltens kommen zahlreich und vielfältig vor. Das Anwendungsspektrum dieser Methoden reicht von der Schulpsychologie bis hin zu Organisationspsychologie. Je nach Anwendungskontext fokussieren die Instrumente unterschiedliche Teilklassen der sozialen Kompetenz.

Um soziale Kompetenz diagnostizieren zu können, ist eine diagnostische Kompetenz vonnöten, da der Diagnostiker gezwungen ist, sich konkret damit auseinanderzusetzen, welche Kompetenzklassen im Besonderen interessieren. Für breite Teile der Diagnostik ist das Messen allgemeiner und spezifischer Kompetenzen interessant.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



Das Problem der sozialen Wünschbarkeit (HOLM 1974) gestaltet sich insofern spannend, als „die Fähigkeit zur sozial erwünschten Selbstdarstellung [...] auch als soziale Kompetenz begriffen werden kann“ (KANNING 2003, S. 125).

Will man diesen Effekt notwendigerweise minimieren, so sind entsprechende Kontrollskalen zu überlegen. Im Rahmen der Evaluation von Trainingsmaßnahmen sollte ein Ziel die Identifikation von Einflussfaktoren (unabhängigen Variablen) auf den Lerntransfer (abhängige Variable) sein. Weiters sollte der Einfluss dieser Faktoren ermittelt werden.

Jedes entwickelte Instrument muss evaluiert werden. KANNING (2003, S. 125) empfiehlt zur Evaluation sowohl die Anwender/innen als auch die Probanden zu befragen. Darüber hinaus gilt es die Qualitätskriterien für quantitative und qualitative Forschung zu berücksichtigen.

1.7 Zusammenfassung – Schlussfolgerungen

Sozial kompetentes Handeln wird gefordert und soll gefördert werden. Mangels einer einheitlichen Definition von sozialer Kompetenz ist allerdings oft nicht klar, was unter einer Förderung sozialer Kompetenz verstanden werden soll. Betrachten wir unterschiedliche Definitionen von sozialer Kompetenz, so ergeben sich zentrale Merkmale sozialer Kompetenzkonzepte wie Interaktion, Situationsspezifität, Zielrealisierung und Zweckrationalität.

Sozial bedeutet es, sich auf das Verhalten des anderen zu beziehen und impliziert nicht unbedingt prosoziales Handeln. Wer kompetent handelt, verfügt über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, das sich in Handlungssituationen als Können erweist. Kompetentes Handeln zeigt eine gewisse Kontinuität und bedeutet, wiederholt eine bestimmte Leistung vollbringen zu können. Zudem ist Kompetenz an Befugnisse gebunden. Verschiedene Systemelemente spielen dabei eine Rolle: Einerseits die agierende Person mit ihren Fähigkeiten und andererseits auch das System, das die Person zu Handlungen berechtigt, sie zuständig erklärt.

Eingebunden in soziale Kontexte setzen sich Individuen von Geburt an mit ihrer Umwelt auseinander. In dieser Eingebundenheit und Konfrontation entwickeln Menschen Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungsmuster, die als Handlungskompetenzen bezeichnet werden können. Gleichzeitig bildet sich ihre Identität heraus.

In den Kompetenzaspekten des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) wird zwischen den Handlungskompetenzklassen Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbst- bzw. personaler Kompetenz unterschieden. Diese Kompetenzklassen stehen gleichwertig nebeneinander, wobei das Vorhandensein mehrerer Kompetenzklassen Synergieeffekte auf die Handlungskompetenz mit sich bringt. Ein ideales Kompetenzprofil weist alle Kompetenzklassen in etwa gleicher Ausprägung auf, d.h. für berufliche Handlungssituationen ist ein Fehlen von fachlicher Kompetenz genauso hinderlich wie ein Fehlen sozialer Kompetenz.

Die Begriffe soziale Intelligenz, emotionale Intelligenz, soziale Fertigkeiten werden in der Literatur oft synonym für soziale Kompetenz gebraucht, allerdings handelt es sich um eine Teilmenge derselben.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

Nach dieser Abgrenzung wurde eine Definition für soziale Kompetenz erarbeitet: Soziale Kompetenz umfasst jenes explizite und implizite Wissen, jenes emotionale Verhaltensrepertoire und jenes Reflexionsvermögen, das ein Individuum als Fähigkeit und/oder Fertigkeit in spezifischen sozialen Handlungssituationen einsetzen kann, um zielorientiert, mit zweckrationalen Mitteln, eine Balance zwischen der eigenen Identität und der sozialen Identität herzustellen.

Soziale Kompetenz setzt soziale Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerwartungen voraus. Zweifel an den eigenen sozialen Fähigkeiten bewirken eine Vermeidung sozialer Situationen oder bringen sozial unsicheres Verhalten mit sich. Vor allem die Überzeugung, soziale Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen bewältigen zu können, ist ein Motivator für sozial kompetentes Handeln.

Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Selbstbehauptung sind als Voraussetzungen in das Konzept integriert. Sozial kompetentes Handeln wird durch einen Mangel an sozialen Fertigkeiten ebenso blockiert wie durch soziale Angst. Hingegen wirkt eine positive Selbsteinschätzung förderlich auf sozial kompetentes Handeln.

Im Zentrum sozial kompetenten Handelns steht die Kommunikation. Sie ist das konstituierende Element und/oder Medium des sozialen Handelns und kann stützendes oder zerstörendes Element einer zwischenmenschlichen Beziehung sein.

Sozial kompetentes Handeln bezieht sich auf sozial-kommunikatives Handeln. Sozial-kommunikativ zu handeln bedeutet auch moralische Entscheidungen zu treffen. Richtig und angemessen zu handeln kann in besonderen Lebenslagen unter moralischen Gesichtspunkten auch anstrengend sein. Anders als beim Lernen von Schifahren oder Radfahren kann sozial-kompetentes Handeln auch „verlernt“ werden. Zudem ist soziale Kompetenz keine situationsübergreifende Persönlichkeitseigenschaft. Fordern neue situative Kontexte – wie eine neue berufliche Rolle – heraus, so muss sozial-kommunikatives Handeln oft im neuen Kontext erlernt werden.

Sozialkompetenzen können heute nicht mehr als selbstverständliches Ergebnis gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse vorausgesetzt werden. Um diesen Mangel zu kompensieren, steigt die Erwartung an die Wirksamkeit organisierter Lehr- und Lernprozesse. Insbesondere werden im beruflichen Kontext Anforderungen an die Interaktions-, Kommunikations- und Konfliktlösefähigkeiten gestellt, deshalb sind schon die Schule und der Kindergarten ein wichtiges Lernfeld, um diese Fähigkeiten zu entwickeln. Ein Bedarf an sozialer Kompetenz ergibt sich aus gesellschaftlichen Veränderungen und erstreckt sich über alle Bereiche des Zusammenlebens.

Wir stellen einen Bedarf aufgrund eines Mangels fest und sind bestrebt diesen zu beseitigen. Kann dieser Mangel nicht kompensiert oder ausgeglichen werden, so kommt es beispielsweise auf der betrieblichen Ebene zu Fluktuation, in privaten Zusammenhängen zu Scheidungen, Trennungen bis hin zur persönlichen Isolation. Eine Förderung sozialer Kompetenz auf einer breiten Basis ergibt sich aus einem gesellschaftlichen Bedarf.

Wir haben sodann versucht, herausfinden, welche lerntheoretischen Grundlagen angewendet werden können, um die Entwicklung von Sozialkompetenz bestmöglich zu fördern. Diesbezügliche Anknüpfungspunkte haben wir in der Lernpsychologie, der Pädagogik und der Soziologie gefunden.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

Folgende Befunde liegen vor:

- Der Situationskontext muss in die Konzeptualisierung von Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen einbezogen werden.
- Überlegungen zur Entwicklung von Sozialkompetenz müssen die Umgebung der Lernenden berücksichtigen.
- Soziale Kompetenzen sollten bereits ab dem Kindergartenalter gefördert werden, wobei das Umfeld (Eltern, Kindergärtner/innen) einzubeziehen ist. Soziales Lernen sollte so früh wie nur möglich gefördert werden.
- Lernen ist an die Person gebunden.
- Lehrende sind in ihrem sozial-kommunikativen Handeln immer auch ein Modell, das im Zusammenspiel mit dem Entwicklungsumfeld Verhalten verstärkt oder ihm entgegenwirkt.
- Lerntheoretische Prinzipien, die einen positiven Transfer erhöhen, sollen berücksichtigt werden.
- Die Reiz- und Reaktionselemente zwischen Lern- und Realsituation müssen identisch sein.
- Kenntnisse und Regeln sozial kompetenten Handelns können dann am besten verstanden werden, wenn mögliche Ernstsituationen in Bildungsprozessen simuliert werden.
- Durch einmalige Maßnahmen können keine Wunder erwartet werden – eine Mikrowellenpädagogik gibt es nicht.
- Die Förderung sozialer Kompetenz muss in bewältigbaren Teilschritten erfolgen.
- Der Erwerb sozialer Kompetenz muss sich auf kognitivem und affektivem Niveau vollziehen.
- Regeln werden erst im sozialen Gebrauch verständlich.
- Die Förderung von sozialer Kompetenz ist nicht mit Seminar-Ende abgeschlossen.

Anschließend versuchten wir Ziele für den Aufbau von Sozialkompetenzen zu formulieren. Dazu leistete das Modell sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen von EULER einen wertvollen Beitrag. Das genannte Modell wirkt unterstützend in der Frage, welche sozialen Teilkompetenzen vor dem Hintergrund praktischer Lebenssituationen im Einzelnen ausgewählt werden müssen. Daraufhin können Ziele formuliert werden, die in der Folge das didaktische Handeln anleiten. Der Zwischenschritt einer lerntheoretischen Fundierung der Förderung sozialer Kompetenz war insofern notwendig, als sich erst auf dieser Grundlage Erfolg und Wirkungslosigkeit von Lehrangeboten begründen lassen.

In vielen Berufsgruppen wird eine Lücke zwischen dem ausbildungsbedingten Qualifikationsprofil und dem beruflichen Anforderungsprofil diagnostiziert. Dies gilt vor allem für interpersonale Fähigkeiten. Durch eine mehrbenenanalytische Betrachtung des Bedarfs an einer Entwicklung von sozialer Kompetenz konnten wichtige Handlungsebenen aufgezeigt werden. Dabei wurde auch deutlich, dass im Hinblick auf den Erwerb sozialer Kompetenz ein Nachteil für manche Kinder besteht, dem durch eine Förderung sozialer Kompetenzen quer über die Bildungslandschaft entgegengewirkt werden muss.

Rahmen und Qualität der persönlichen Leistung setzen sich nicht nur aus individuellen Voraussetzungen zusammen, sondern werden auch vom Bildungssystem und vom Markt für Weiterbildungsleistungen mitdefiniert. Der individuelle Bedarf an einer Entwicklung von sozialer Kompetenz hängt einerseits von personenbezogenen Faktoren, andererseits von berufsbezogenen und bildungsbezogenen Wirkfaktoren ab. Die Handlungsmöglichkeiten eines Individuums im gesellschaftlichen Mikro-System können durchaus eingeschränkt sein. Insbesondere hängen die Bedingungen zur Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenz stark von den anderen Systemkomponenten ab. Verantwortlichkeiten müssen hier wahrgenommen werden, können von den Beteiligten aber nicht immer als solche identifiziert werden. Im Besonderen sind Kinder von ihrem unmittelbaren Umfeld abhängig, insbesondere davon, ob das unmittelbare Umfeld imstande ist, ein lernförderliches Klima zu bieten. Dabei kann ein Individuum den Bedarf an der Entwicklung sozialer Kompetenz nicht

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

immer an sich selbst als solchen wahrnehmen. Beispielsweise bringen Kindergartenkinder einen Mangel an Sozialkompetenz im Sozialverhalten zum Ausdruck, ohne sich dieses Mangels bewusst zu sein.

Individuen brauchen einerseits soziale und interpersonale Basisfähigkeiten, um sich in der Umwelt problemlos zurechtzufinden und andererseits spezifische soziale Fähigkeiten und Persönlichkeitsvariablen, für die jeweilige berufliche/schulische Anforderungssituation. Die institutionelle Ebene kann hier lernförderlich oder lernhemmend wirken. Diese Ebene entspricht allgemein dem jeweiligen Umfeld einer Person (Familie, Kindergarten, Schule, Arbeitsplatz, usw.) mit seinen je spezifischen Strukturen, Zielen und Selektionskriterien. Hier wird der größte Bedarf an der Förderung sozialer Kompetenz artikuliert. Insbesondere erwächst die Bedeutung der sozialen Kompetenz auf der institutionellen Ebene aus aktuellen, kulturellen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen.

Demographische Veränderungen, Anforderungen einer vernetzten globalisierten Arbeitsorganisation, gesellschaftliche Pluralität, Änderungen in den Ansichten zur Erziehung und zum Bildungsauftrag der Schule sind Indikatoren für den aktuellen gesellschaftlichen Wandel. Der Bedarf an einer Schulung von sozialer Kompetenz ist nach Bezugsgruppe, Funktion und persönlicher Situation von unterschiedlicher Relevanz. Soziale Kompetenz gilt aber auch, über die spezifischen Aufgaben von Führungskräften in der Wirtschaft hinaus, in anderen Berufsfeldern und –gruppen wie z.B. in allen pädagogischen Tätigkeitsfeldern als immens wichtige Anforderung. Heutzutage braucht es selbstständig denkende und verantwortlich handelnde Menschen, das muss auch in der Schule gefördert werden.

Sozialkompetenzansprüche können sich im Alltags- und Betriebsverständnis unterscheiden, da unterschiedliche Erwartungen an die Person gestellt werden, diese in unterschiedlichen Rollen agieren. Notwendig ist vielmehr Reflexionsfähigkeit, Urteilskraft, Orientierungsvermögen, Handlungsfähigkeit, Eigenständigkeit und Entscheidungssouveränität.

Auf der Makroebene können Strukturen so gestaltet werden, dass die Rahmenbedingungen für den Einzelnen und für Organisationen die (Weiter-) Entwicklung von sozialer Kompetenz fördern. Bildung muss als gesellschaftlicher Zentralwert angesehen werden, weil sie Teil des notwendigen lebenslangen Lernens ist. Bewusst intendierte Lernprozesse in Bezug auf soziale Kompetenz sind von weit reichender gesellschaftlicher Bedeutung, weil von der Art und Weise des sozial-kommunikativen Handelns das politische, ökonomische und kulturelle soziale Leben abhängt.

Es scheint notwendig, quer über den gesamten Bildungsbereich geeignete Sozialkompetenzrahmen zu entwickeln, insbesondere auch aus den vorhandenen Schnittstellen Nahtstellen zu gestalten. Vor allem einem Ausfall traditioneller Sozialisationsagenturen hinsichtlich der Entwicklung sozial-kommunikativen Handelns muss entgegengewirkt werden. Es muss ein Bewusstsein für soziale Kompetenz geschaffen werden, dessen Leitziel lauten sollte: *Sozial-kommunikativ handeln können im situativen sozialen Kontext.*

Die Voraussetzung der Förderung sozial kompetenten Handelns besteht in der Formulierung eines Handlungsziels, das im Hinblick auf ein als geeignet erscheinendes Verhalten evaluiert wird. Die Evaluationskriterien ergeben sich aus den formulierten Handlungszielen, die vor dem Hintergrund der zentralen Charakteristika sozialer Kompetenz bewertet werden.

Es stellt sich zudem die Frage, wer die Förderung und Entwicklung der sozialen Kompetenz übernehmen soll. Dem schulischen Unterricht wird diesbezüglich nicht allzu viel zugetraut. Einerseits liegt es daran, dass im klassischen Frontalunterricht (manchmal auch zu unrecht) keine Möglichkeiten für soziales Lernen gesehen

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

werden. Stattdessen werden kooperative, selbstgesteuerte Lernformen propagiert, mit der Botschaft „hier können Schüler/innen das soziale Verhalten am effektivsten lernen“. Es gilt als sozial, Gruppenarbeiten und Projektunterricht durchzuführen. „Sozial“ wird hier oft im Sinne von gemeinschaftlich gesehen und weniger im Sinne von wünschenswert moralisch. Nicht jede Form kooperativen Lernens ist der Entwicklung sozial kompetenten Handelns förderlich. So bedeutet kooperatives Lernen nicht automatisch auch das Lernen von Teamfähigkeit. Auch bei kooperativen Lernformen ist die Steuerung und Intervention durch Lehrende erforderlich. Insbesondere braucht es Strukturierung seitens der Lehrenden. Gruppenarbeiten müssen präzise geplant werden, um effektive Ergebnisse zu gewinnen. Stattdessen erwerben Schüler/innen sozial kommunikatives Handeln in der Regel informell, in zwischenmenschlichen Interaktionssituationen.

In der Schule muss neben dem Fachinhalt auch gelernt werden, wie Probleme innerhalb und außerhalb der Schule, mit legalen und sozial akzeptierten Mitteln, bewältigt werden können. Die Schule ist ein Ort, wo sozial-kommunikatives Lernen stattfindet: Aspekte wie das Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, Kooperieren, Präsentieren und Reflektieren sollen hier angeregt werden. Qualitäten wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Problemlösekompetenz, Flexibilität, Innovationsfähigkeit sollten gefördert werden.

Neben der Förderung sozialer Kompetenzen durch die Lehrperson, die Methode, Sozialform usw. gibt es auch Programme zur Förderung sozialer Kompetenz in der Schule. Einige wurden beispielhaft dargestellt, wie beispielsweise „Social-Skill-Trainings“ oder Maßnahmen zur Stärkung der sozialen Kompetenz im Sinne einer Prävention von Gewaltphänomenen oder auch Anti-Gewalt-Programme zur Intervention, um bereits bestehendes Gewaltpotenzial zu reduzieren.

Soziale Kompetenzförderung sollte auch in der Lehrer/innenbildung einen zentralen Stellenwert haben. Immerhin ist Lehren sozial-kommunikatives Handeln vor dem Hintergrund pädagogischer Zielsetzungen. Exemplarisch wurde hier die Förderung der sozialen Kompetenz angehender Wirtschafts-Lehrer/innen an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen dargestellt.

Anschließend wurde ein gewünschter Soll-Zustand zur Förderung sozialer Kompetenz auf allen Ebenen des Bildungssystems aufgezeigt. Die Vorbereitung junger Menschen auf den künftigen Beruf zählt zur Grundaufgabe der Österreichischen Schule. Im Zuge der Ausführungen wurde klar, dass gelingende Berufswege einerseits Vorbereitung brauchen, u.a. auch in Form einer Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenz, andererseits im Laufe des Berufslebens aber auch wirksame Weiterbildungsprozesse. Denn Berufsverläufe entwickeln heute eine andere Dynamik, als wir es aus der Vergangenheit gewohnt sind. Genau deshalb muss es in der heutigen Schule auch darum gehen, Menschen Möglichkeiten anzubieten, ihre eigenen Stärken und Potenziale zu erkennen, diese zu entfalten, um sich in einer dynamischen Umgebung mit zu entwickeln und neu orientieren zu können.

Es liegt in der Verantwortung aller Bereiche des Bildungs- und des Wirtschaftslebens, jungen Menschen Chancen zu bieten. Personale und soziale Kompetenzen gelten als notwendige Grundlagen für die Bewältigung des Wandels in der Arbeitswelt. Durch eine ausdrückliche Einbindung von Sozialkompetenz in die Bildungs- und Ausbildungsstruktur erhält diese eine neue Qualität, Ausstrahlungseffekte auf andere Lebensbereiche sind zu erwarten. Eine große Gefahr von bloß betrieblich vermittelter Sozialkompetenz besteht darin, dass sich diese auf antrainierte Fähigkeiten beschränkt. Zudem steht die Förderung sozialer Kompetenz im Zusammenhang mit der Idee, die gesamte soziale Struktur zu verbessern.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

Maßnahmen zur Stärkung der personalen und sozialen Kompetenz auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems können immer nur Angebote sein, den Lernprozess zu unterstützen. Es gilt diese Angebote auf den jeweiligen Bedarf abzustimmen. Bildungschancen und Weiterbildungsmöglichkeiten sind nicht für alle gleich gegeben, auch dieser Aspekt ist zu berücksichtigen. Die Ziele zur Entwicklung/Förderung sozialer Kompetenz müssen im Kontext aller Sozialisationsagenturen reklamiert werden. Der besondere Bedarf mancher Gruppen, z.B. Kinder mit Migrationshintergrund, sollte unbedingt berücksichtigt werden.

Auf den Anwendungskontext bezogene und entsprechend operationalisierte Sozialkompetenzen sollen für jede Schulstufe und jeden Ausbildungsgang diagnostiziert und entwickelt bzw. weiterentwickelt werden, um einen Orientierungsrahmen für Pädagog/innen zu schaffen. Gute Ergebnisse erzielen Programme, die auf mehreren Ebenen soziale Kompetenz fördern. In Sozialen-Kompetenz-Trainings sollten Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen, Kindergartenkinder und Kindergartenpädagog/innen gleichermaßen einbezogen werden. Ein gewünschter Soll-Zustand ist dahingehend zu sehen, dass Sozialkompetenz, beginnend beim Kindergartenkind, quer über alle Schulstufen hin zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, den Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten, entwickelt bzw. weiterentwickelt wird. Explizit formulierte und bewusst intendierte Sozialkompetenz braucht organisatorisch einen hohen und durchgängigen Systematisierungsgrad auf allen Ebenen des Bildungssystems.

Maßnahmen zur Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenz müssen zielbezogen evaluiert werden. Von den Schüler/innen, den Teilnehmer/innen, wird erwartet, dass sie nach der jeweiligen Maßnahme neues Wissen besitzen und/oder sich in einer gewünschten Weise kompetent verhalten. Eine systematische Wirkungsprüfung interessiert vor allem im Hinblick auf einen effizienten Ressourceneinsatz. Wie soziale Kompetenz gemessen werden kann, ist hier umfassend dargestellt worden. Erläutert wurde die Messung kognitiven Wissens über soziale Kompetenz, die Verhaltensbeobachtung, die Verhaltensbeschreibung und die Messung komplexer Kompetenzindikatoren.

Die bisherigen Befunde machen deutlich, dass der Einführung von Programmen zur Förderung/Entwicklung sozialer Kompetenz eine Erhebung der Ist-Situation, wie sie in Teil 4 der Studie zu finden ist, und die Schaffung eines einheitlichen Problembewusstseins vorangestellt werden muss. Kooperationen mit außerschulischen Institutionen und vor allem mit Eltern sind wichtig. Der Entwicklung sozialer Kompetenz innerhalb der Familie kommt – im Rahmen der Vorbildwirkung von Eltern – eine große Bedeutung zu, jedoch können innerhalb der Familie nicht alle Fertigkeiten, die zu sozialer Kompetenz zählen, ausreichend gefördert werden. So dürfte es beispielsweise in den meisten Familien schwierig sein, Teamfähigkeit in ausreichendem Maße zu erlernen.

Ebenso wichtig ist die Entwicklung und Durchführung gezielter Weiterbildungsseminare für Lehrer/innen, um die Beziehung zu den Schüler/innen positiv zu beeinflussen.

Ein gewünschter Soll-Zustand ist dahingehend zu sehen, dass Sozialkompetenz, beginnend beim Kindergartenkind, quer über alle Schulstufen hin zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, den Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten, entwickelt bzw. weiterentwickelt wird.

Dabei müssen die Nahtstellen von Kindergarten in Richtung Schule, von Volksschule in Richtung AHS/Hauptschule, von der AHS/Hauptschule in Ausbildungsinstitutionen oder BMS/BHS und dann gegebenenfalls weiter in Richtung Fachhochschulen/Hochschulen/Universitäten eine entsprechende Berücksichtigung bei der Entwicklung von Curricula zur Förderung sozialer Kompetenz finden.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



Vorstellbar wäre es, für folgende Segmente Maßnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenz zu entwickeln: Kindergarten, Volksschule, Hauptschule, AHS-Unterstufe, AHS-Oberstufe, Berufsbildende mittlere und höhere Schulen, Lehrlingsausbildung, Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege, Akademien des Gesundheitswesens, Fachhochschulen, Universitäten, Erwachsenenbildung sowie für Personen in pädagogischen Berufen wie Kindergärtner/innen, Lehrer/innen, Professor/innen. Darüber hinaus wäre die Entwicklung situationsspezifischer Segmente sinnvoll, z.B. soziale Kompetenz in der Familie, im Betrieb, im multikulturellen Zusammenleben.

Es soll hier in erster Linie um allgemeine sozial-kommunikative Kompetenzen gehen, die modulweise erweitert werden. Für das jeweilige Alter und den jeweiligen Bildungsgang müssen typische handlungsspezifische Anforderungen mitbedacht werden.

Eine Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenz muss als lebenslanger Prozess angesehen werden, zumal es darum gehen soll, die Handlungsfähigkeit der Menschen zu erweitern. Rückfälle in alte Verhaltensmuster können mit keiner Methode vermieden werden. Aber selbst die Auseinandersetzung mit diesem Rückschritt ist wieder ein Fortschritt in Richtung eines bewussten kommunikativen Handelns.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F./BAETHGE, M. (2005): Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Aspekte. In: R. GONON/R.KLAUSER/R.NICKOLAUS/R.HUISINGA (Hrsg.): *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-54.
- AKIN, T. (2000): *Selbstvertrauen und soziale Kompetenz. Übungen, Aktivitäten und Spiele für Kids ab 10*. Müllheim: Verlag an der Ruhr.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P. (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ALTRICHTER, H./MESSNER, E./POSCH, P. (2004): *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfadens zur Evaluation von Qualitätsprogrammen*. Seelze/Velber: Kallmeyer.
- ANDERSON, L.W./KRATHWOHL, D.R. (2001): *A taxonomy of learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- ARGYLE, M. (1967): *Social interaction*. London: Methuen.
- ARGYLE, M. (1969): *Soziale Interaktion*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- ATTESLANDER, P. (2000): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, New York: De-Gruyter Studienbuchverlag.
- BALDWIN, T.T./FORD, J.K. (1988): *Transfer of training: A review an directions for future research*. In: *Personal Psychology* 41, S. 63-105.
- BLOOM, B.S. (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- BORKENAU, P./OSTENDORF, F. (1993): *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI)*. Göttingen: Hogrefe.
- BUHRMEISTER, D./FURMAN, W./WITTENBERG, M.T./REIS, H.T. (1988): *Five domains of interpersonal competence in peer relationships*. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 55, S. 991-1008.
- CANTOR, N./KIHLSTROM, J.F. (1989): *Social intelligence and cognitive assessments of personality*. In: R.S. Wyer, Jr./T.K. Srull (Hrsg.): *Advances in social cognition* 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum. S. 1-59.
- CHROMSKY, N. (1970): *Sprache und Geist*. Frankfurt: Suhrkamp.
- CHROMSKY, N. (1972): *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- COHEN, E.G. (1993): *Bedingungen für produktive Kleingruppen*. In: G.E. HUBER (Hrsg.): *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 45-53.
- COMELLI, G./von ROSENSTIEL, L. (2001): *Führung durch Motivation. Mitarbeiter für Organisationsziele gewinnen*. München: Vahlen.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005): *Towards a European qualifications framework for lifelong learning*. Commission staff working document. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html. [30.3.2006]
- DEWE, B. (2001): *Sozialkompetenz aus soziologischer Sicht*. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, Nr. 4, S. 162-165.
- DOPPLER, K./LAUTERBURG, Ch. (1994): *Change Management*. Frankfurt: Campus.
- DÖRNER, D. (1989): *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbeck: Rowohlt.
- DIETZEN, A. (1999): *Zur Nachfrage nach überfachlichen Qualifikationen und Kompetenzen in Stellenanzeigen*. In: L. Alex/H. Bau, (Hrsg.): *Wandel beruflicher Anforderungen. Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 33-66.
- EDER, F. (1998): *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LSFK 8-13)*. Göttingen: Hogrefe.
- EDER, F./MAYR, J. (2000): *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LSFK 4-8)*. Göttingen: Hogrefe.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

- ERPENBECK, J./ROSENSTIEL, L. von (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- ETZIONI, A. (1997): Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie. 2. Aufl. Frankfurt/N.Y.: Campus.
- EULER, D./REEMTSMA-THEIS, M. (1999): Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95, Nr. 2, S. 168-198.
- EULER, D. (1997): Sozialkompetenz als didaktische Kategorie. In: DUBS, R./LUZI, R. (Hrsg.): 25 Jahre IWP. St. Gallen: Universität St. Gallen, S. 279-317.
- EULER, D. (2001): Manche lernen es – aber warum? Online in Internet:
URL: http://www.iwp.unisg.ch/kolibri/Downloads/Publ_ZBW_Manche_Lernen_es_aber_warum.pdf
[15.11.2006].
- FLEISCHER, T. (1990): Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern. Kommunikationskompetenz und Interaktionskultur als Systemanforderung in der Schule. Hohengehren: Schneider.
- FREY, D. (1994): Soziale Kompetenzen. In: D. Frey/S. Greif (Hrsg.) Sozialpsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Beltz, S. 312-320.
- FLIEGEL, S./GROEGER, W.M./KÜNZEL, R./SCHULTE, D./SORGATZ, H. (1998): Verhaltenstherapeutische Standardmethoden. 4. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- FRIELING, E. (1995): Lernen und Arbeiten. In: R. Arnold./A. Liepsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 261-270.
- NOLDA, S. (2004): Zerstreute Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- GAGE, N.L./BERLINER, D.C. (1996): Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU.
- GALLENMÜLLER, J. (1993): Social Skill Training. In: A. SCHORR (Hrsg.): Handwörterbuch der Angewandten Psychologie: die Angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen. Bonn: Dt. Psychologen-Verl.
- GERLOFF, S. (2001): Psychologie in der Ausbildung von Studierenden der Ingenieurwissenschaften. In: G. KRAMPEN/H.ZAYER (Hrsg.): Psychologiedidaktik und Evaluation. III. Konzepte, empirische Befunde und Erfahrungsberichte zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag. S. 175-188.
- GOLEMAN, D. (1999): Emotionale Intelligenz. München. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- GRAUSGRUBER-BERNER, R./GRAUSGRUBER, A. (1990): Humankapital. Fördern oder Vergeuden? Wien: Signum.
- GREIF, S. (1987): Soziale Kompetenzen. In: D. Frey/S. Greif (Hrsg.): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. 2. Aufl. München: Psychologie-Verl.-Union, S. 312-320.
- GREIF, S. (1994): Die Arbeits- und Organisationspsychologie. Gegenstand und Aufgabenfelder, Lehre und Forschung, Fort- und Weiterbildung. Göttingen: Hogrefe.
- GREIF, S. (1997): Soziale Kompetenzen. In: D. FREY/S. GREIF (Hrsg.): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. 4. Aufl. Weinheim: PVU, S. 312-320.
- GUGGENBERGER, H./KELLERMANN, P./SAGMEISTER, G. (2001): Wissenschaftliches Studium und akademische Beschäftigung. Vier Jahre nach Studienabschluss. Klagenfurt: Institut für Soziologie der Universität Klagenfurt. Internet: <http://www-sci.uni-klu.ac.at/groups/sozio/> [11.11.2006]
- HABERMAS, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. HABERMAS/N. LUHMANN (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt: Suhrkamp, S. 101-141.
- HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

- HEILINGER, A. (2000): Die Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen. Aus- und Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichen Gruppen von MitarbeiterInnen der österreichischen Erwachsenenbildung. Wien: bm:bwk.
- HINSCH, R./PFINGSTEN, U. (2002): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK): Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- HINSCH, R./UEBERSCHÄR, B. (1998): Gewalt in der Schule. Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Lehramtsstudenten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- HOLLING, H./LIEPMANN, D. (1995): Personalentwicklung. In: H. SCHULER (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. 2., korr. Aufl. Bern u.a., S. 285-316.
- HOLM, K. (1974): Theorie der Frage. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 4.
- IMKER, H. (1999): Social Management: Aspekte der Personalführung, der Organisationsentwicklung und des Controllings in Nonprofit-Organisationen. Braunschweig: Techn. Univ. Braunschweig.
- JÜRGENS, B. (1986): Erhöhung der sozialen und beruflichen Kompetenzen von Lehrern als präventive Maßnahme? In: M. BECK/G. MANNHAUPT (Hrsg.): Prävention und Intervention bei Schulschwierigkeiten. 1. Aufl. Tübingen: Dt. Ges. Für Verhaltenstherapie, S. 47-57.
- JÜRGENS, B. (2002): Anwendungen im nichtklinischen Bereich. In: R. Hinsch/U. Pflingsten (Hrsg.): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK): Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. 4. Aufl. Weinheim: Beltz. S. 187-261.-
- KANNING; U.P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie 210, S. 154-163.
- KANNING, U.P./HOLLING, H. (2002): Entwicklung eines computergestützten Personalauswahlverfahrens zur Messung sozialer Kompetenzen. Beitrag auf dem 43. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Berlin.
- KARG, U. (2006): Betriebliche Weiterbildung und Lerntransfer. Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im organisationalen Kontext. Bielefeld: Bertelsmann.
- KAUFFELD, S. (2000): Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz. In: E. FRIELING/S. KAUFFELD/S. GROTE/H. BERNARD. (Hrsg.): Flexibilität und Kompetenz. Münster: Waxmann, S. 33-48.
- KAUFFELD, S./GROTE, S./FRIELING, E. (2000): Die Diagnose beruflicher Handlungskompetenz. Das Kasseler-Kompetenz-Raster. In: K.-H Geißler (Hrsg.) Handbuch Personalentwicklung. Köln: Verlagsgruppe Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 1-22.
- KAUFFELD, S./FRIELING, E./GROTE, S. (2002): Soziale, personale, methodische oder fachliche: Welche Kompetenzen zählen bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in betrieblichen Gruppen? In: Zeitschrift für Psychologie, 210, Nr. 4, S. 197-208.
- KANNING, U.P. (1999): Die Psychologie der Personenbeurteilung. Göttingen: Hogrefe.
- KANNING, U. P. (2002): Soziale Kompetenzen. Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie 210, Nr. 4, S. 154-163.
- KANNING, U.P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- KELLERMANN, P. (2002): Self-reported Competencies of Graduates and „Employability“ as an Ideological Purpose for Higher Education in Europe. In: F. HORVÁTH (Hrsg.): Forum Bildung und Beschäftigung. Workshop-Dokumentation. Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität, S. 8-17.
- KESSLER, J./EHLEN, P./HALBER, M./BRUCKBAUER, T. (1999): Namen-Gesichter-Assoziationstest (NGA). Göttingen: Hogrefe.
- KLAGES, H. (1984): Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. Frankfurt: Campus.
- KLEIN, H.J. (1993): Wirtschafts- und Konsumsoziologie. In: H. KORTE/B. SCHÄFERS (Hrsg.): Einführung in Spezielle Soziologien. Stuttgart: Enke.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



OBERÖSTERREICH

- KORTHAGEN, F.A.J. (2001): *Linking Practice and Theory. The pedagogy of Realistic Teacher Education.* London: Erlbaum.
- KOTHAGEN, F.A.J./TIGCHELAR, A./MELIEF, K./van RIJSWIJK, M. (2005): Elemente eines möglichen Aufbaus reflexiven Lernens in der Lehrerbildung und Fortbildung. In: *Seminar Lehrerbildung und Schule 3*, S. 26-51.
- KRATHWOHL, D.R./BLOOM, B.S./MASIA, B.B. (1975): *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich.* Weinheim: Beltz.
- KRECKEL, R. (1975): *Soziologisches Denken. Eine kritische Einführung.* Opladen: Leske + Budrich.
- KROMREY, H. (1998): *Empirische Sozialforschung.* 8.Aufl. Opladen: Leske+Budrich.
- LAIREITER, A.R./THIELE, C. (1995): Psychologische Soziodiagnostik: Tagebuchverfahren zur Erfassung sozialer Beziehungen, sozialer Interaktionen und sozialer Unterstützung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 16*, S. 125-151.
- LAY, R. (1989): *Kommunikation für Manager.* Düsseldorf: Econ.
- LEVI-STRAUSZ, C. (1975): *Strukturelle Anthropologie.* Bd. 1. Frankfurt. Campus.
- HEID, H./LEMPERT, W. (1982): Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan des Betriebs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 3.* Wiesbaden.
- LIPPITZ, M. (1995): Förderung der sozialen Kompetenzen mit dem Schwerpunkt Berufsschule. In: B. SEY-FRIED (Hrsg.): „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bielefeld: Bertelsmann, S. 33-51.
- LÖSEL, F. (2004): *Soziale Kompetenz für Kinder und Familien. Ergebnisse der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie.* Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 11018 Berlin (Hrsg.), S. 1-26.
- LUBITZ, I. (2001): Möglichkeiten einer praxisbezogenen Kurzvorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP). In: G. KRAMPEN/H. ZAYER (Hrsg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation. III. Konzepte, empirische Befunde und Erfahrungsberichte zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung.* Bonn: Deutscher Psychologenverlag. S. 189-206.
- MARTENS, J.U. (1984): *Pädagogisch farbenblind?* Essen: Windmühle.
- MAYR, R. (2006): *Schulpraxisreflexion als Brücke zwischen Person und Umwelt.* Vortrag im Rahmen der ÖFEB, Wien.
- MAYER, H. (2001): *Pflegeforschung.* 2. Aufl. Wien: Facultas.
- MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7*, S. 36-43.
- MITTELSTRAZS, J. (1995): *Stichwort Messung: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie.* Stuttgart. Metzler.
- MOSS, F.A./HUNT, T./OMWAKE, K.T./RONNING, M.M. (1927): *Social Intelligence Test.* Washington: Center of Psychological Service.
- MÖLLER, Ch. (1971): *Technik der Lernplanung.* Weinheim: Beltz.
- NEUBERGER, O. (1985): *Führung: Ideologie – Struktur – Verhalten.* Stuttgart: Enke.
- NEUBERGER, O. (1996): *Miteinander arbeiten – miteinander reden!* München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.
- NEUBERGER, O. (1994): *Personalentwicklung.* 2. Aufl.. Stuttgart: Enke
- NOLTING, H.-P./KNOPF, H. (1998): Gewaltminderung in der Schule: Viele Vorschläge – Wenig Studien. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45. S. 249-260.
- OLWEUS, D. (1996): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können.* Bern u.a.: Huber.
- O’SULLIVAN, M./GUILFORD, J.P. (1966): *Six factor test of social intelligence.* Beverly Hills: Sheridan Psychological Services.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem

- PETERMANN, U./PETERMANN, F. (1994): Training mit sozial unsicheren Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung. Weinheim: Beltz.
- PIAGET, J. (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart. Klett.
- PIAGET, J. (1999): Über Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- PREISER, S. (2003): Pädagogische Psychologie, Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Weinheim: Juventa.
- REISCHMANN, J. (2003): Kompetenz lehren? In: R. Brödel (Hrsg.): Zugänge zur Kompetenzentwicklung. Sonderdruck Münster: Waxmann, S. 77-105.
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp/ B. Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz PVU, S. 601-646.
- RENKL, A. (1998): Träges Wissen. In: D.H. ROST (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologische Verlags Union. S. 514-516.
- RENKL, A. (2000): Die Bedeutung von Wissen, Lernstrategien und motivationaler Zielorientierung für schulisches Lernen. In: Wissensvermittlung und Methodenkompetenz. Wiesbaden: HeLP. S. 23-40.
- RIEMANN, R./ALLGÖWER, A. (1993): Eine deutschsprachige Fassung des „Interpersonal Competence Questionnaire“ (ICQ). In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 51. S. 153-163.
- Rieman, R./Allgöwer, A. (1994): Eine deutschsprachige Fassung des „Interpersonal Competence Questionnaire“ (ICQ). In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 14, S. 153-163.)
- ROSENSTIEL, L. von (1992): Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz. In: K. Sonntag (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen: Hogrefe, S. 83-107.
- ROSENSTIEL, L. von (1998): Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz – Beiträge der Sozialpsychologie. In: K. SONNTAG (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien. Göttingen: Hogrefe, S. 99-122.
- SADER, M. (1986): Rollenspiel als Forschungsmethoden. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- SCHAEPER, H. (2005): Hochschulbildung und Schlüsselkompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, 50. Beiheft, S. 209-220.
- SCHAEPER, H./BRIEDIS, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS Kurzinformation 6. Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- SCHICK, A./CIERPKA, M. (2005): Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: Das Faustlos-Curriculum. In: M. CIERPKA (Hrsg.) Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 230-247.
- SCHMIDT, J.U (1995): Psychologische Messverfahren für soziale Kompetenzen. In: Stolperstein Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen. Berichte zur Beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 117-135.
- SCHNELL, R./HILL, P./ESSER, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. München/Wien: Oldenbourg.
- SCHULER, H./BARTHELME, D. (1995): Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: B. SEYFRIED (Hrsg.): „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Bielefeld: Bertelsmann, S. 77-116.
- SCHULER, H. (1996): Psychologische Personalauswahl. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- SCHULER, H./STEHLE, W. (1992): Biographische Fragebogen als Methode der Personalauswahl. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- SCHULER, H./MARCUS, B. (2001): Biographieorientierte Verfahren der Personalauswahl. In: SCHULER, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 175-212.
- SCHULZ VON THUN, F. (1999): Miteinander reden. Störungen und Klärungen + Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Einm. Sonderausgabe. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Studie „Soziale Kompetenz“

Teil 3: Soziale Kompetenz und Bildungssystem



LAND
OBERÖSTERREICH

- SCHULZ VON THUN, F. (2006): Klarkommen mit sich selbst und anderen. Kommunikation und soziale Kompetenz. Reden, Aufsätze, Dialoge. 2. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- SEHRINGER, W./SCHELTWORT, P. (2004): Unterrichten: Reflexion und Training. Ein Modell zur Evaluation und Innovation des Lehrens. Donauwörth: Auer.
- SEYFRIED, B. (1995): Team und Teamfähigkeit. In: B. SEYFRIED (Hrsg.): „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 15-31.
- SLAVIN, R.E. (1996): Kooperatives Lernen und Leistung. Eine empirisch fundierte Theorie. In: G.E. HUBER (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Baltmannsweiler: Schneider. S. 151-170.
- SOWARKA, B. (1995): Soziale Intelligenz und soziale Kompetenz. In: W. SARGES (Hrsg.): Management-Diagnostik. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 365-382.
- STERNBERG, R.J./WAGNER, R.K. (1989). The fate of the trait: A reply to Cantor and Kihlstrom. In: R.S. WYER u.a. (Hrsg.): Advances in social cognition. S. 175-185.
- STRAUSZ, B./PHILIPP, S./BRÄHLER, E. (2003): Psychosoziale Medizin in der Aus- und Weiterbildung. (Vortrag im Rahmen des Kongresses Psychosoziale Versorgung in der Medizin, Hamburg, 28.-30.9.2003)
- STROBEL-EISELE, G. (2002): Was heißt „Soziales Lernen“ und wie kann es durch Unterricht gefördert werden? In: Lehren und lernen, Heft 28, Nr. 10, S. 3-11.
- THORNDIKE, E. L. (1920): Intelligence and its use. In: Harper's Magazin 140, S. 227-235.
- TILLMANN, K.-J. (1995): Gewalt in der Schule – ein altes oder neues Thema? In: R.VALTIN/R.PORTMANN (Hrsg.): Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband Eigenverlag, S. 66-74.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, J.H./JACKSON, D. D. (2003): Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien. 10., unv. Auflage. Bern: Huber.
- WEBER, M. (1956): Wirtschaft und Gesellschaft. 4. Aufl. Tübingen: Siebeck-Mohr.
- WEINERT, F.E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: D.S Rychen/L.H. SALGANIK (Hrsg.) Defining and selecting key competencies. Göttingen: Hogrefe, S. 45-65.
- WITTMANN, S. (2005): Das Konzept Soziale Kompetenz. In: N. VRIENDS/J. MARGRAF (Hrsg.): Soziale Kompetenz. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 55-70.
- ZACCARO, S.J./GILBERT, J.A./THOR, K.K./Mumford, M.D. (1991): Leadership and social intelligence: Linking social perspectiveness and behavioural flexibility to leader of effectiveness. In: Leadership Quarterly 2, S. 317-342.
- <http://www.buddy-ev.de/Aktuelles> (15.11.2006)]
- <http://www.ard.de/ratgeber/job-karriere/-/> [24.10.2006]

Die Grafiken stammen von EULER, D. (2001) bzw. aus der Broschüre "Bildung und Wissenschaft in Österreich 2006".

Grafische Überarbeitung www.reizverstaerker.at