

Pädagogisches Training

Gert Jugert | Anke Rehder | Peter Notz |
Franz Petermann

Soziale Kompetenz für Jugendliche

Grundlagen und Training

8. Auflage

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Jugert/Rehder/Notz/Petermann, Soziale Kompetenz für Jugendliche, ISBN 978-3-7799-2147-9

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2147-9>

1. Soziale Kompetenz: Grundlagen und Förderung

1.1 Definition von sozialer Kompetenz

Soziale Kompetenz bezieht sich auf alle Fertigkeiten, die für ein zufriedenstellendes Zusammenleben erforderlich sind. Solche Fertigkeiten setzen folgende Teilfertigkeiten voraus:

- eine differenzierte soziale Wahrnehmung,
- eine komplexe soziale Urteilsfähigkeit und
- ein umfassendes Repertoire an sozialen Handlungsweisen.

Die sozialen Fertigkeiten orientieren sich an den Anforderungen einer Situation, den Ressourcen und den persönlichen Bedürfnissen der Beteiligten, aber auch an gesellschaftlichen Normen. Soziale Fertigkeiten, zum Beispiel Durchsetzungsvermögen, Selbstsicherheit, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, dienen in der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen dazu, den Betroffenen einen akzeptablen Kompromiss zwischen sozialer Anpassung und persönlichen Bedürfnissen zu ermöglichen. Im Wesentlichen stammt diese Sichtweise aus den siebziger Jahren und wurde von interaktionistischen Persönlichkeitspsychologen, wie Mischel (1971), und VerhaltenstherapeutInnen¹ (z. B. Hersen, Eisler & Miller 1973) vertreten.

Bei der sozialen Kompetenz handelt es sich um ein psychologisches Konzept, das seit knapp 40 Jahren diskutiert wird. Hauptsächlich dient der Begriff dazu, entweder Entwicklungsziele im Kindes- und Jugendalter zu beschreiben oder Trainings- beziehungsweise Therapieziele in der Verhaltenstherapie zu spezifizieren. Hierbei bildet soziale Kompetenz kein einheitliches oder eindimensionales Konzept, sondern ein komplexes Gebilde, das durch Begriffe wie „Selbstsicherheit“, „Durchsetzungsvermögen“ oder „Kontaktfähigkeit“ nur teilweise definiert werden kann. Hinzu kommt, dass die Verhaltensweisen, die soziale Kompetenz ausmachen, altersabhängig sind, das heißt im Entwicklungsverlauf an Komplexität zunehmen (vgl. Petermann 2002; Schneider, Attili, Nadel & Weissberg 1989).

Eine einfache Form, soziale Kompetenz zu präzisieren, ergibt sich aus der Orientierung am Entwicklungsverlauf und den daraus resultierenden Ent-

¹ In unserem Text wird zur Berücksichtigung der geschlechterübergreifenden Form das große I verwendet, so wird z. B. anstatt der an sich korrekten Formulierung „Therapeutinnen und Therapeuten“ von den TherapeutInnen gesprochen.

wicklungsaufgaben. Kinder und Jugendliche – so das Konzept von Havighurst (1982) – übernehmen durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Anforderungen neue Aufgaben und Rollen. Für die uns hier vor allem interessierende Gruppe der 12- bis 18-Jährigen definiert Havighurst acht *Entwicklungsaufgaben*:

- Neue und reifere Beziehungen zu AltersgenossInnen beiderlei Geschlechts aufbauen.
- Übernahme der männlichen und weiblichen Geschlechtsrolle.
- Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers.
- Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen.
- Vorbereitung auf Ehe und Familienleben.
- Vorbereitung auf eine berufliche Karriere.
- Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für das Verhalten dient.
- Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen.

Soziale Kompetenz umfasst eine Vielzahl von Fähigkeiten, Sozialverhalten – in Abhängigkeit von Kontextbedingungen – differenziert zu äußern. Am deutlichsten springt das Fehlen von sozialer Kompetenz ins Auge; Personen mit sozial inkompetentem Verhalten sind vermeidend-unsicher (Petermann & Suhr-Dachs 2008) oder zudringlich-aggressiv (vgl. Baving 2008), um die beiden Verhaltensextreme zu benennen. Mangelnde soziale Kompetenz begünstigt sowohl die Entwicklung internalisierender als auch externalisierender Probleme und dissozialen Verhaltens bei Jugendlichen (Baving 2008; Burt, Obradović, Long & Masten 2008; Sorlie, Hagen & Ogden 2008). Vieles spricht dafür, sozial kompetentes Verhalten als situationsspezifisches und gut trainierbares Merkmal aufzufassen. Soziale Kompetenz beeinflusst die Akzeptanz in der Gleichaltrigengruppe, den Schulerfolg und fördert die berufliche Karriere. Sozial kompetente Menschen sind nicht nur sozial akzeptierter, sie weisen auch vielfältige Schutzfaktoren auf, die vor psychosozialen Krisen oder psychischen Krankheiten schützen können (vgl. Fuhrer 2008; Koglin & Petermann 2008). In dieser Hinsicht kann man in Anlehnung an Bloomquist (1996) soziale Kompetenz als Fähigkeit definieren, umweltbezogene und persönliche Ressourcen gezielt so einzusetzen, dass eine optimale Entwicklung möglich wird.

Nachdem die Funktionen der sozialen Kompetenz, bezogen auf die schulische und berufliche Laufbahn, die Entwicklung eines sozialen Netzes beziehungsweise die Herausbildung psychischer Störungen, thematisiert wurden, sollen die Definitionsmerkmale sozialer Kompetenz weiter spezifiziert werden. Der Begriff soziale Kompetenz beziehungsweise soziale Inkompetenz beinhaltet eine Bewertung des Verhaltens (vgl. McFall & Dodge 1982). Diese resultiert aus der Einschätzung, wie eine gestellte (soziale) Aufgabe, zum Beispiel mit anderen in Kontakt zu kommen, gelöst wird oder nicht. Je nachdem wie gut es gelingt, die Aufgabe zu bewältigen, spricht man von

einem sozial kompetenten oder inkompetenten Verhalten. Die Einschätzung eines Verhaltens als kompetent oder inkompetent hängt von Normen (Rollenenerwartungen) ab, die je nach Alter, Geschlecht, Beruf, Status und Kultur sehr verschieden sein können.

Es wurde bereits erwähnt, dass soziale Kompetenz auch unter dem Entwicklungsaspekt gesehen werden kann (vgl. Schneider et al. 1989). So führen Entwicklungspsychologen wie Eisenberg und Harris (1984) an, dass *soziale Kompetenz als Katalog von Entwicklungszielen* definiert werden kann, *der mindestens die folgenden fünf Aspekte umfasst:*

- Fähigkeit zur Perspektivenübernahme,
- Erkennen des Stellenwertes von Freundschaften,
- Problemlösestrategien für soziale Interaktionen,
- Entwicklung von moralischen Wertvorstellungen und
- kommunikative Fertigkeiten.

Eine Reihe dieser Aspekte wurde bereits im Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (s. o.) aufgegriffen.

Die Klinische Kinderpsychologie interessiert sich – in Ergänzung der Sichtweise der Entwicklungspsychologie – vor allem dafür, ob sozial kompetentes Verhalten überhaupt gezeigt werden kann. Ob dies gelingt, hängt von mindestens drei Aspekten ab (vgl. Petermann 2008):

- Einer klar definierten Aufgabe, die im sozialen Kontext zu bewältigen ist;
- den verfügbaren Fertigkeiten, die zur erfolgreichen Bewältigung nötig sind und
- der Bewertung des aufgabenbezogenen Verhaltens in der konkreten sozialen Situation.

Bei diesem Definitionsversuch muss vor allem der Begriff „verfügbare Fertigkeiten“ spezifiziert werden. Hierunter werden konkrete soziale Fertigkeiten verstanden, die in einem Verhaltenstraining geübt werden können. Die Verfügbarkeit solcher Fertigkeiten allein macht jedoch noch keine soziale Kompetenz aus. Entscheidend ist vielmehr, dass und wie die Fertigkeiten angewandt werden. Sozial kompetent verhält sich, wer die verfügbaren Fertigkeiten flexibel, aufgaben- und situationsangemessen einzusetzen versteht.

In der Klinischen Psychologie werden die Begriffe „soziale Kompetenz“ und „soziale Fertigkeiten“ weitgehend synonym verwendet (vgl. Merrell & Gimpel 1998). Ein sachgemäßer Wortgebrauch wäre es jedoch, den Begriff „soziale Kompetenz“ als Oberbegriff für soziale Fertigkeiten zu verwenden (vgl. auch Bauer 1999).

1.2 Zur Unterscheidung von sozialer Kompetenz und sozialen Fertigkeiten

Am einfachsten gelingt es, die beiden Begriffe auseinanderzuhalten, indem man sich die Formen sozialer Fertigkeiten vor Augen führt. In einer Übersicht gibt Gambrill (1995) für Kinder und Jugendliche die in Kasten 1 aufgeführten soziale Fertigkeiten an.

Kasten 1

Wichtige soziale Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter

- Versuchungen zurückweisen,
- auf Kritik reagieren,
- Änderungen bei störendem Verhalten verlangen,
- Unterbrechungen im Gespräch unterbinden,
- Schwächen eingestehen,
- erwünschte Kontakte arrangieren,
- unerwünschte Kontakte beenden,
- Komplimente machen,
- Komplimente akzeptieren,
- auf Kontaktangebote reagieren,
- Gespräche beginnen,
- Gespräche aufrechterhalten,
- Gespräche beenden,
- jemanden um einen Gefallen bitten,
- Widerspruch äußern,
- sich entschuldigen,
- Nein-Sagen und
- Gefühle offen zeigen.

Die Liste solcher Fertigkeiten lässt sich noch erheblich verlängern. So wird ein Fertigkeitstraining diese Feinziele zunächst einmal ordnen müssen, wie dies in den siebziger und achtziger Jahren die Arbeitsgruppe um Goldstein vorbildlich durchführte (s. Petermann & Petermann 2010 a).

Die Arbeitsgruppe von Goldstein legte eine Vielzahl von Trainingsprogrammen vor. Die Aktuellsten beziehen sich auf

- den Abbau aggressiven Verhaltens (vgl. Goldstein, Glick, Irwin, Rubama & Pask 1989) und
- die Drogenprophylaxe im Jugendalter (Goldstein, Reagles & Amann 1992).

Es handelt sich um wissenschaftlich sehr gut fundierte und wirksame Kompetenztrainings für Jugendliche, die in den USA eine weite Verbreitung gefunden haben.

Kasten 2 verdeutlicht, wie stark soziale Fertigkeiten untergliedert werden können. Eine solche Feingliederung erleichtert den Erwerb neuer Fertigkeiten, macht jedoch den Aufbau einer umfassenden sozialen Kompetenz zu einem langwierigen Prozess. Dies umgeht man, indem man eine Lernzielhierarchie vorgibt, die mit den einfachsten Fertigkeiten beginnt und schrittweise zu komplexeren Fertigkeiten übergeht. Generell gilt jedoch, dass die zu vermittelnden sozialen Fertigkeiten nach den Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen der beteiligten Personen detailliert auszugestalten sind (→ Kasten 2).

Kasten 2

Beispiel für eine Feingliederung einer sozialen Fertigkeit

In einem sozialen Kompetenztraining müssen die einzüübenden sozialen Fertigkeiten soweit zerlegt werden, dass sie in den Trainingssitzungen bearbeitet werden können. So gliedert sich die soziale Fertigkeit „Freizeitaktivitäten mit anderen durchführen“ in die folgenden Komponenten auf:

- Eine Aktivität auswählen,
- Personen aussuchen, mit denen man die Aktivität ausüben möchte und die auch Zeit dazu haben,
- die jeweiligen Personen aufsuchen,
- sie ansprechen mit „Würdest Du mit mir (Name der Aktivität)?“ und
- wenn die Antwort „ja“ lautet, die Person auffordern, einen dazu passenden Ort aufzusuchen und mit der Aktivität zu beginnen oder
- wenn die Antwort „nein“ lautet, sich damit abfinden und jemand anderen aufsuchen und fragen.

Die Einzelheiten der Ausgestaltung hängen von den Bedingungen der beteiligten Personen und der Situation ab.

Die Feinziele sozialer Fertigkeiten können nur erreicht werden, wenn die Betroffenen eine differenzierte soziale Wahrnehmung entwickeln, eine angemessene soziale Urteilsfähigkeit herausbilden und schrittweise ein umfassendes Repertoire an sozialen Handlungsweisen aufbauen. Alle diese Voraussetzungen basieren auf Lernprozessen, die durch Verhaltenstrainings gezielt gefördert werden. Selbstverständlich sind in unterschiedlichen Lebensbereichen eines Kindes oder Jugendlichen (z. B. Elternhaus, Freundeskreis, Schule, Ausbildungsplatz) spezifische Fertigkeiten gefordert, die sich im Zuge verschiedener sozialer Erfahrungen zu einer „Lebenskompetenz“ (vgl. Aßauer & Hanewinkel 2000) ausformen. Dazu definierte die Arbeitsgruppe um Hanewinkel bereits 1994 (vgl. Hanewinkel, Petermann, Burow, Dunkel & Ferstl 1994, S. 112) zwei Teile, die die Programme zur Förderung der Lebenskompetenz bei Kindern und Jugendlichen umfassen sollten:

- Einen suchtmittelspezifischen Teil, der unter dem Begriff „Standfestigkeitstraining“ zusammengefasst werden kann, sowie
- einen suchtmittelunspezifischen Teil, in dem allgemeine Bewältigungskompetenzen gefördert werden. Hierzu sind in erster Linie Problemlöse- und Kommunikationsfertigkeiten, aber auch Selbstsicherheit und Durchsetzungsvermögen zu zählen.

Interessant ist eine Analyse von Caldarella und Merrell (1997), die fünf grundlegende Aspekte herausfanden, die für die Entwicklung sozialer Fertigkeiten bei Kindern und Jugendlichen zentral sind. Diese Aspekte sind nach ihrer Wichtigkeit in Kasten 3 geordnet.

Kasten 3

Soziale Fertigkeiten: Fünf grundlegende Aspekte

- Interaktionsfertigkeiten mit Gleichaltrigen.
- Fertigkeiten des Selbstmanagements (Selbstkontrolle etc.).
- Schulbezogene Fertigkeiten (z.B. Regeln in der Schule respektieren).
- Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft.
- Durchsetzungsvermögen im Sinne von Selbstsicherheit (z. B. beim Knüpfen von Sozialkontakt).

Solche sozialen Fertigkeiten können gezielt, zum Beispiel in Rollenspielen, eingeübt werden; wichtig ist vor allem, dass sie im Sozialkontakt, sofern dieser befriedigend verläuft, bekräftigt und optimiert werden (vgl. Merrell & Gimpel 1998).

1.3 Einflussfaktoren auf die soziale Kompetenz

Es gibt zahlreiche Faktoren, die einen Einfluss auf die Ausprägung der sozialen Kompetenz eines Kindes oder Jugendlichen haben. Verschiedene Theoretiker betonen die Wechselbeziehung zwischen emotionaler und sozialer Kompetenz (Denham 1998; Saarni 2002), wobei davon ausgegangen wird, dass eine hohe emotionale Kompetenz die Grundlage für die Entwicklung sozial kompetenten Verhaltens darstellt (vgl. Petermann & Wiedebusch 2008).

Die interpersonelle Funktion von Emotionen ist zentral für den Ausdruck und das Erleben sowie die eigentliche Bedeutung ebendieser. Umgekehrt werden soziale Interaktionen und Beziehungen von Emotionen begleitet, beeinflusst und definiert (Halberstedt, Denham & Dunsmore 2001). So sind beispielsweise Kinder, die fähig sind, die Gefühle anderer Personen nachzuempfinden – man spricht hier auch von Empathie – in ihrem Verhalten prosozialer und bei Gleichaltrigen beliebter (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2002). Auch die Fähigkeit, die eigenen Emotionen und das darauf

bezogene Verhalten zu regulieren und konstruktiv mit stressvollen Situationen umzugehen, geht mit einer hohen sozialen Kompetenz und einer größeren Beliebtheit bei Gleichaltrigen einher (z.B. Eisenberg et al. 2002). Um Zurückweisung durch Gleichaltrige zu vermeiden, müssen Kinder z.B. lernen, ihren Ärgerausdruck zu reduzieren („cool bleiben“), den Ausdruck von Triumph bei Fehlschlägen eines Anderen oder von Neid bei Erfolgen anderer zu kontrollieren (Denham, Salish, Olthof, Kochanoff & Caverly 2006). Kinder, die ihre Emotionen nicht angemessen regulieren können (z.B. sich aggressiv verhalten, wenn sie wütend sind), sind hingegen besonders gefährdet, Verhaltensstörungen zu entwickeln (z.B. Eisenberg & Morris 2001).

Denham und Mitarbeiter (2006) haben ein Modell emotionaler Kompetenz entwickelt, das deren komplexes Zusammenspiel mit sozialer Kompetenz verdeutlicht. Im Fokus stehen dabei drei Grundkomponenten, die entscheidend sind für den Erfolg dieser sozialen Entwicklungsaufgaben:

- Emotionserleben,
- Emotionsausdruck und
- Emotionsverständnis.

Emotionserleben beschreibt nicht nur das Bewusstsein und Erkennen eigener Emotionen, sondern auch die effektive Regulation des eigenen Emotionsausdrucks im Kontext einer fortdauernden sozialen Interaktion. Die Fähigkeit, Emotionen zu erkennen, zu regulieren und anderen zu kommunizieren (oder nicht zu kommunizieren) ist bedeutsam für erfolgreiche soziale Beziehungen. Um emotional kompetent zu sein, muss eine Person also zunächst wahrnehmen, dass eine Emotion erlebt wird und deren Valenz (positiv oder negativ) erkennen. Sie muss zudem ihr emotionales Erleben innerhalb der Grenzen der emotionalen Skripte einordnen, die im fortlaufenden sozialen Kontext aktiv sind. Weiterhin muss sie verstehen, dass innere und äußere emotionale Zustände voneinander abweichen können. Als nächstes muss sie ihr emotionales Erleben regulieren, wenn sich das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines Emotionsausdrucks und -erlebens störend auf ihre Ziele auswirken würde – wenn Emotionen z.B. schmerzlich, positiv aber überwältigend sind, oder aus intra- oder interstrategischen Gründen verstärkt werden müssen. Emotionsregulation kann emotional, kognitiv oder handlungsbezogen erfolgen.

Emotionen müssen im Einklang mit den Zielen eines Kindes und in Übereinstimmung mit dem sozialen Kontext ausgedrückt werden. Somit gehört zu emotionaler Kompetenz der Emotionsausdruck in einer Form, die von Vorteil ist für die momentane Interaktion und die langfristig bestehenden Beziehungen. Eine emotional kompetente Person ist sich erstens dessen bewusst, dass eine affektive Botschaft in einem bestimmten Kontext gesandt werden muss. Zweitens muss sie lernen, welche Emotionsausdrücke ihre Ziele in einem gegebenen sozialen Kontext erleichtern. Drittens muss diese Person, nachdem sie die situationsangemessene affektive Botschaft

bestimmt hat, diese überzeugend senden. Viertens müssen affektive Botschaften innerhalb der Grenzen von Darbietungsregeln gesendet werden. Und zuletzt sind die einzigartigen Charakteristika der Interaktionspartner und deren interpersonaler Austausch zu berücksichtigen (Halberstadt et al. 2001; als Überblick vgl. Petermann 2002).

Emotionsverständnis bildet den Kern emotionaler Kompetenz, wobei sowohl Emotionserleben und Emotionsausdruck zum Verständnis beitragen und Verständnis seinerseits zu den beiden anderen Aspekten (Denham et al. 2006). Zunächst muss begriffen werden, dass eine andere Person eine affektive Botschaft sendet. Einmal wahrgenommen, muss die affektive Botschaft genau interpretiert werden. Dabei muss diese Information im Kontext der situationalen Darbietungsregeln und innerhalb der bestehenden Interaktion verstanden werden. Das Wissen, dass innere und äußere Zustände voneinander abweichen können und dass verschiedene Individuen unterschiedliche emotionale ‚Stile‘ haben, ist hierbei eine wichtige Voraussetzung. Weiterhin muss eine Person (1) echte, relevante und hilfreiche Botschaften erkennen, (2) echte aber irrelevante Botschaften ignorieren und (3) irgendwie mit echten und relevanten aber nicht hilfreichen Botschaften umgehen.

Hoeksma, Oosterlaan und Schipper (2004) fassen drei Komponenten der Emotionsregulation zusammen:

- Die Wahrnehmung einer Bedarfssituation: erkennen, dass Regulation von Nöten ist,
- die Festlegung eines Regulationsziels,
- Veränderung des emotionalen Zustands in die gewünschte Richtung.

Wird dieser Prozess willentlich betrieben, verspricht die Regulation erfolgreich zu sein, im Gegensatz zum unbewussten Ablauf des Prozesses. Eine willentliche Steuerung der Emotionen wird von Eisenberg, Smith, Sadovsky und Spinrad (2004) als die Fertigkeit definiert, eine dominante Reaktion zu Gunsten einer weniger dominanten zu unterdrücken. Dies wird in erster Linie über die Aufmerksamkeits- und Verhaltenssteuerung erreicht.

Aufgrund der Wechselwirkung von emotionaler und sozialer Kompetenz ist davon auszugehen, dass eine Förderung der verschiedenen Bereiche emotionaler Kompetenz sich positiv auf das Sozialverhalten von Kindern oder Jugendlichen auswirkt und in der Folge negativen Entwicklungen vorbeugt werden kann. Zu den Bereichen, deren Förderung sich positiv auf die soziale Kompetenz und hemmend auf Verhaltensprobleme auswirkt, gehören beispielsweise Emotionswissen und -erleben (u. a. Wahrnehmung, Erkennen und Benennen eigener und fremder Gefühle), Emotionsregulation (Steuerung eigener Gefühle) und Empathie (Domitrovich, Cortes & Greenberg 2007; Eisenberg, Sadovsky, Spinrad, Fabes, Losoya, Valiente et al. 2005; Fraser, Galinsky, Smokowski, Day, Terzian, Rose et al. 2006; Holsen, Smith & Frey 2008).

Idealerweise sollten Programme zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen schon im Vorschulalter beginnen und bis zum Schulabschluss weitergeführt werden. Die Arbeitsgruppe für schulisches, soziales und emotionales Lernen (**Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL 2003**) hat fünf grundlegende, lehrbare Kompetenzen identifiziert, die ein Fundament für eine effektive Entwicklung bilden:

Kasten 4

Grundlagen effektiver Entwicklung: Lehrbare Kompetenzen (nach CASEL 2003)

- 1. Selbsterkenntnis:** wissen, was man fühlt und denkt; eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und ein fundiertes Selbstbewusstsein haben;
- 2. Soziales Bewusstsein:** verstehen, was andere fühlen und denken; verschiedene Gruppen zu schätzen wissen und positiv mit diesen interagieren;
- 3. Selbstmanagement:** mit den eigenen Emotionen so umgehen können, dass sie die Aufgabenbewältigung erleichtern statt behindern; sich Ziele setzen und diese erreichen; trotz Frustrationen und Rückschlägen nicht aufgeben;
- 4. Beziehungsfertigkeiten:** gesunde und lohnende Beziehungen aufbauen und erhalten, basierend auf klarer Kommunikation und Kooperation, Widerstand gegenüber unangemessenem sozialen Druck, Aushandeln von Konfliktlösungen und bei Bedarf Einholen von Unterstützung;
- 5. Verantwortungsvolle Entscheidungen treffen:** Entscheidungen treffen auf der Basis von genauer Berücksichtigung aller relevanter Faktoren und den wahrscheinlichen Konsequenzen alternativer Handlungswege, andere respektieren und Verantwortung übernehmen für die eigenen Entscheidungen.

Abgesehen von der Verbesserung sozialer Kompetenzen stehen bei vielen sozial-emotionalen Lernprogrammen Themen wie die Prävention von Substanzmissbrauch, Gewaltprävention, Sexualität oder Gesundheit und Persönlichkeitsbildung im Mittelpunkt. Einige fördern auch sichere und unterstützende Lernumgebungen, die eine positive Bindung der Schüler an die Schule und Lernmotivation aufbauen; es handelt sich um Faktoren, die einen starken Zusammenhang mit Schulerfolg aufweisen (McNeely, Nonnemaker & Blum 2002; Osterman 2000; Weissberg & O'Brien 2004).

1.4 Selbstsicherheit und soziale Kompetenz

Wolpe führte 1958 den Begriff „assertiveness training“, also Selbstsicherheitstraining, ein; mit dieser Buchpublikation begann die Geschichte der Verhaltenstherapie. Ungefähr 20 Jahre später wurden die ersten deutschsprachigen Selbstsicherheitstrainings publiziert, die die Grundlage aller deutschsprachigen sozialen Kompetenztrainings bilden. Bereits 1983 wurde das erste Programm für sozial unsichere Kinder veröffentlicht (Petermann & Peter-

mann 2010b). 1980 beziehungsweise 1987 erschienen die ersten Verhaltenstrainings für Jugendliche, die wesentliche Merkmale eines Selbstsicherheitstrainings aufwiesen (vgl. Pielmaier 1980; Petermann & Petermann 2010a).

Die erwähnten Programme sollten Kinder und Jugendliche fördern, die Ängste (soziale Unsicherheit) oder dissoziales Verhalten zeigen. In solchen Fällen liegt in der Regel kein sozial kompetentes Verhalten vor. Selbstsicherheitsprogramme üben somit Fertigkeiten ein, die eine Person beherrschen muss, um

- angemessen im Kontakt mit anderen Forderungen zu stellen,
- sich von anderen abzugrenzen (Nein-sagen-können),
- Gefühle (Freude, Wut, Trauer usw.) angemessen auszudrücken,
- Kritik angemessen zu formulieren und
- mit berechtigter oder unberechtigter Kritik an der eigenen Person angemessen umzugehen.

Mit den Begriffen „Selbstsicherheit“ oder „Selbstbehauptung“ wird vielfach auch der Wunsch verknüpft, dass sich Menschen im sozialen Austausch als „faire“ PartnerInnen verhalten und sich mit ihren Eigenheiten entfalten können, ohne damit die Rechte anderer zu beschneiden. Der Begriff „soziale Kompetenz“ wird häufig im Kontext der verhaltenstherapeutischen Behandlung von sozialen Ängsten, sozialer Unsicherheit oder sozialen Phobien als globales Therapieziel benannt. Für diese psychischen Störungen entwickelte man vor ungefähr drei Jahrzehnten in der Verhaltenstherapie die erwähnten Selbstsicherheitstrainings, mit deren Hilfe man – vor allem durch alltagsnahe Rollenspiele realisiert – sozial-kompetentes Verhalten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen fördern kann (vgl. Hersen et al. 1973; Petermann & Suhr-Dachs 2008).

1.5 Zur Diagnostik der sozialen Kompetenz

Am unmittelbarsten kann man soziale Kompetenz durch Beobachtungsverfahren erfassen. Zwei Zugänge bieten sich an: Die Beobachtung im natürlichen Umfeld, das heißt in der Familie oder am Arbeitsplatz wird das Sozialverhalten erfasst. Weiterhin kann man in vorgegebenen Situationen, zum Beispiel durch festgelegte Rollenspielthemen Einschätzungen gewinnen. In diesen Fällen konfrontiert man die Person mit einer Aufgabe (sozialen Anforderung). Solche Anforderungen beziehen sich auf konkrete Situationen, zum Beispiel einen Aufsatz vor der Schulklasse vorlesen oder eine unbekannte Person ansprechen und um Auskunft bitten.