

NEPS Working Papers

Michael Bayer, Hartmut Ditton und Florian Wohlkinger

Konzeption und Messung sozialer Kompetenz im Nationalen Bildungspanel

NEPS Working Paper No. 8

Bamberg, May 2012

SPONSORED BY THE



**Federal Ministry
of Education
and Research**

Working Papers of the German National Educational Panel Study (NEPS)

at the University of Bamberg

The NEPS Working Papers publish articles, expertises, and findings related to the German National Educational Panel Study (NEPS).

The NEPS Working Papers are edited by a board of researchers representing the wide range of disciplines covered by NEPS. The series started in 2011.

Papers appear in this series as work in progress and may also appear elsewhere. They often represent preliminary studies and are circulated to encourage discussion. Citation of such a paper should account for its provisional character.

Any opinions expressed in this series are those of the author(s) and not those of the NEPS consortium.

The NEPS Working Papers are available at

<http://www.uni-bamberg.de/neps/publikationen/neps-working-papers/>

Editorial Board:

Jutta Allmendinger, WZB Berlin

Cordula Artelt, University of Bamberg

Jürgen Baumert, MPIB Berlin

Hans-Peter Blossfeld (PI), University of Bamberg

Wilfried Bos, University of Dortmund

Edith Braun, HIS Hannover

Claus H. Carstensen, University of Bamberg

Henriette Engelhardt-Wölfler, University of Bamberg

Johannes Giesecke, University of Bamberg

Frank Kalter, University of Mannheim

Corinna Kleinert, IAB Nürnberg

Eckhard Klieme, DIPF Frankfurt

Cornelia Kristen, University of Bamberg

Wolfgang Ludwig-Mayerhofer, University of Siegen

Thomas Martens, DIPF Frankfurt

Manfred Prenzel, TU Munich

Susanne Rässler, University of Bamberg

Marc Rittberger, DIPF Frankfurt

Hans-Günther Roßbach, University of Bamberg

Hildegard Schaeper, HIS Hannover

Thorsten Schneider, University of Leipzig

Heike Solga, WZB Berlin

Petra Stanat, IQB Berlin

Volker Stocké, University of Kassel

Olaf Struck, University of Bamberg

Ulrich Trautwein, University of Tübingen

Jutta von Maurice, University of Bamberg

Sabine Weinert, University of Bamberg

Contact: German National Educational Panel Study (NEPS) – University of Bamberg –
96045 Bamberg – Germany – contact.neps@uni-bamberg.de

Konzeption und Messung sozialer Kompetenz im Nationalen Bildungspanel¹

Dr. Michael Bayer, Universität Bamberg

Prof. Dr. Hartmut Ditton, LMU München

Florian Wohlkinger, LMU München

E-Mail-Adresse des Erstautors:

michael.bayer@uni-bamberg.de

Bibliographische Angaben:

Bayer, M., Ditton, H. & Wohlkinger, F. (2012). Konzeption und Messung sozialer Kompetenz im Nationalen Bildungspanel (NEPS Working Paper No. 8). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.

¹ Für die sehr hilfreichen Kommentare danken wir Prof. Dr. Jutta Heckhausen, Dr. Jutta von Maurice und Dr. Thomas Bäumer.

Konzeption und Messung sozialer Kompetenz im Nationalen Bildungspanel

Zusammenfassung

Die hohe Bedeutung sozialer Kompetenz für die Entwicklung und den Lebensverlauf von Personen ist seit Jahrzehnten unumstritten. So findet sich innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung eine mittlerweile kaum mehr überschaubare Vielzahl an konzeptionellen Vorschlägen und empirischen Instrumenten. Der Beitrag stellt die Diskussionen überblicksartig vor und formuliert ausgehend hiervon einen konzeptionellen Vorschlag, der den besonderen Herausforderungen der lebensverlaufsorientierten Bildungsforschung mit interdisziplinärem Anspruch begegnet. Mit „Durchsetzungsfähigkeit/Autonomie“ und „Anpassungsfähigkeit/Zugehörigkeit“ werden zwei Zentraldimensionen herausgearbeitet, die theoretisch und auch interdisziplinär anschlussfähig sind. Für diese Dimensionen von sozialer Kompetenz werden darüber hinaus Erhebungsinstrumente vorgestellt, die eine konzeptionell abgesicherte Erhebung ermöglichen.

Schlagworte:

soziale Kompetenz

Abstract

The relevance of social competence for the development and the life course of persons has remained unquestioned for decades. There is a vast plurality of conceptual suggestions and empirical instruments in psychological and sociological research. This article presents these discussions in a brief outline and will draft a proposal which reflects the special challenges of a life-course-oriented educational research with the demand of interdisciplinary. Two central dimensions will be worked out – assertiveness/autonomy and adaptation/belongingness –, which can be connected to diverse theoretical positions in multiple disciplines. In the concluding part empirical instruments will be discussed which can be used for measuring social competence.

Keywords:

social competence

1. Stand der Forschung

Die Diskussion über soziale Kompetenzen ist, obwohl die Debattendichte sicherlich in den letzten Jahren zugenommen hat, keineswegs neu und bewegt sich in weiten Teilen innerhalb der Fachwissenschaften in einem Rahmen, der von Rampus aus einer psychologischen Perspektive bereits 1947 wie folgt umrissen wurde: „Social competence is possessing and using the ability to integrate thinking, feeling and behaviour to achieve social tasks and outcomes valued in the host context and culture“ (Rampus 1947, S. 683).

Hier finden sich zwei der zentralen Elemente fast jeder auch heute gebräuchlichen Definition von sozialer Kompetenz: personale Fähigkeiten und (soziale) Kontexte. Soziale Kompetenz kann, so sollte man an dieser Stelle festhalten, nicht unabhängig vom je spezifischen Kontexten konzipiert, operationalisiert und gemessen werden. Soziale Kompetenz stellt zumindest in dieser Hinsicht kein eindimensionales Konstrukt dar. Reinders ordnet den sich seit Rampus stark ausdifferenzierten Diskussionsstand innerhalb der psychologischen Zugänge in die dort getroffene Sortierung (als eine Art „Grundtenor“) ein: „dass soziale Kompetenz nur über das Verständnis der Interaktion von individuellem Handeln und Dispositionen einerseits und Merkmalen und Anforderungen der Umwelt andererseits adäquat erfassbar ist“ (Reinders 2007, S. 21).

Sicherlich kann das Kriterium der Situativität bzw. Kontextualität sozialer Kompetenzen kein hinreichendes Kriterium der Unterscheidung von anderen Kompetenzen oder gar der inhaltlichen Bestimmung der konkreten sozialen Kompetenzen sein. Nichtsdestotrotz ist diese Kontextbezogenheit eine wichtige Bestimmungsdimension von sozialer Kompetenz und findet sich in der ein oder anderen Weise in praktisch jedem entsprechenden konzeptionellen Zugang (vgl. etwa Kanning 2003). Was dies für eine empirische Erfassung von sozialen Kompetenzen konkret bedeutet, wird in Kapitel 4 ausgearbeitet. Auf der Ebene eines konzeptionellen Zugangs ist hingegen wichtig, dass soziale Kompetenz sich nicht in der Messung individueller, kontextunabhängiger sozialer Fähigkeiten erschöpfen kann oder wie Kanning formuliert: „Es reicht nicht aus, lediglich die Perspektive des Handelnden einzunehmen und danach zu fragen, ob er durch sein Verhalten eigene Ziele verwirklichen konnte“ (Kanning 2002, S. 155). Soziale Akzeptanz ist in dieser Hinsicht eben auch ein Entscheidungskriterium für sozial kompetentes Verhalten. Dementsprechend lautet dann auch der Definitionsvorschlag für „sozial kompetentes Verhalten“ bei Kanning: „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, eigene Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.“ (ebd.).

Auf dieser sehr allgemeinen und auch konzeptionell-theoretisch kaum vorentschiedenen Ebene zeigt sich über die unterschiedlichen Ansätze hinweg weitgehend Einigkeit:

- Soziale Kompetenz findet immer in konkreten sozialen Situationen ihren Ausdruck,
- Soziale Kompetenz ermöglicht dem Einzelnen eine in zweifacher Hinsicht erfolgreiche Bewältigung sozialer Situationen, sowohl in Hinblick auf eigene Ziele als auch deren sozial-akzeptable Erreichung.

Auch Linda Rose-Krasnor definierte in ihrem vielzitierten und für die konzeptionelle Diskussion in diesem Feld wichtigen Beitrag zur „Natur der sozialen Kompetenz“ (Orig.: „The Nature of Social Competence, 1997), soziale Kompetenz als „effectiveness in interaction [...]“

to meet short- and long-term developmental needs“ (Rose-Krasnor 1997, S. 119). Für sie stellt „soziale Kompetenz“ ein theoretisches Konstrukt dar, dem auf der konkreten, erhebungsrelevanten Ebene Motivationen und Fähigkeiten zugeordnet sind. Zwischen der konzeptionellen Ebene, auf der sie den Begriff der „sozialen Kompetenz“ verortet, und der Ebene konkreter Fähigkeiten der Personen findet sich eine mittlere Ebene „of summary indices of social competence, which reflects qualities of interaction sequences, relationships, group status, and social efficiency“ (ebd., S. 119).

Neben den bereits oben eingeführten Aspekten von „social tasks“ (Rampus) und Situativität sozialer Kompetenz (Rampus, Reinders, Kanning), fügt Rose-Krasnor die Begriffe „effectiveness in interaction“ und „developmental needs“ hinzu.² Waters und Sroufe formulieren eine Begriffsbestimmung, welche das Konzept „sozialer Kompetenz“ aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive³ im Hinblick auf die Frage nach dem kompetenten Individuum definiert: „The competent individual is one who is able to make use of environmental and personal resources to achieve a good developmental outcome“ (Waters/Sroufe 1983).

Diese Definition beschreibt soziale Kompetenz, wie sie von Rampus (s.o.) eingeführt wurde durch das sozial kompetente Individuum.⁴ Wichtig ist hierbei vor allem die dadurch geöffnete Verbindung zu den personalen Ressourcen, welche in und durch soziales Handeln auch erst soziale Relevanz für die Person gewinnen können.

Man könnte diese Vorgehensweise (also eine Annäherung an das Konstrukt „soziale Kompetenz“ durch eine Analyse vorhandener Konstruktdefinitionen) sicherlich noch weiter und länger ausdehnen.⁵ Man würde jedoch wahrscheinlich zu keinem befriedigenden Ende kommen und hätte damit wenig mehr gewonnen, als eine wiedermalige Reproduktion der vorhandenen Differenzen, welche das Thema „soziale Kompetenz“ prägen.

Insofern wird nachfolgend ein anderer Weg zur konzeptionellen und analytischen Klärung gewählt. Den Ausgangspunkt bildet hierbei das Strukturmodell „sozialer Kompetenz“ von Uwe-Peter Kanning (2002), welches einen Versuch darstellt, die Diskussionen innerhalb der psychologischen Zugänge zu strukturieren. Dieses Modell wurde auch von Heinz Reinders im Rahmen einer Expertise über die Messung sozialer und selbst-regulatorischer Kompetenz in

²Bei Masten et al. (1995) findet sich eine Definition von Kompetenz (nicht „soziale Kompetenz“), die erstaunliche Ähnlichkeiten zur Sozialkompetenzdefinition bei Rose-Krasnor aufweist: „[C]ompetence was defined as a pattern of effective performance in the environment evaluated from the perspective of salient developmental tasks in the context of late twentieth-century U.S. society. (Masten et al. 1995, S. 1636). Diese Ähnlichkeit einer Definition von allgemeiner Kompetenz und sozialer Kompetenz weist auf eine Problematik hin, deren Bearbeitung jedoch nicht im Rahmen dieser Arbeitspapiers geleistet werden kann. Aus einer soziologischen Perspektive verwundert diese fehlende Trennbarkeit von sozialen und nicht-sozialen Kompetenzen hingegen weniger, da der zumindest klassische soziologische Kompetenzbegriff den Aspekt der „Zuweisung“ bzw. „Zuständigkeit“ stark gemacht hat und damit Kompetenzen immer als sozial geerdete Fähigkeiten verstand (so etwa bei Max Weber).

³ Kanning (2002) weist darauf hin, dass die Begriffsbestimmung in den jeweiligen Subdisziplinen unterschiedlich grundiert ist. So fokussieren klinisch-psychologische Zugänge insbesondere die Frage nach den Durchsetzungsfähigkeiten als Ausdruck vorhandener Sozialkompetenz, während entwicklungspsychologische Zugänge vor allem auf Fähigkeiten zur Anpassung hinweisen.

⁴ Man hat zwar sicherlich dadurch nicht den Eindruck eine eindeutige und allgemeinverbindliche Definition von sozialer Kompetenz zu erhalten; man hat jedoch durch diese Umstellung auf die Frage nach dem kompetenten Individuum die Perspektive eingenommen, welche für eine Surveybefragung notwendig ist.

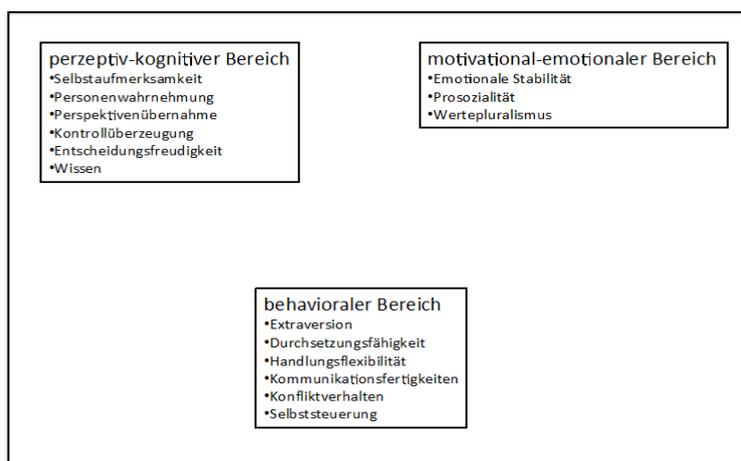
⁵ Man könnte natürlich auch alternativ hierzu das machen, was teilweise auch zu der jetzt vorhandenen Vielfalt an Sozialkompetenzverständnissen geführt hat, nämlich dem Ganzen eine neue, eigene Konstruktdefinition hinzufügen, die aus den eigenen Forschungsinteressen resultiert. Dass das wenig zielführend für ein Projekt ist, welches vor allem Perspektivintegrierenden Charakter hat, dürfte ebenso nachvollziehbar sein, wie der trotzdem aufrechtzuerhaltende Anspruch etwas mehr als ein „Zusammenpacken“ aller bisherigen Definitionen zu praktizieren.

der Kindheit und im Jugendalter genutzt (Reinders 2007), der darüber hinaus den Versuch unternimmt, empirische Anwendungsfelder zu beschreiben und hierfür entsprechende Instrumente vorstellt. Flankierend hierzu wird auf die im Rahmen des NEPS erstellte Expertise zur „Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen“ (vgl. Arnold et al. 2012) zugegriffen, die über die systematische Präsentation einer Fülle an möglichen Erfassungsinstrumenten auch eine konzeptionell interessante und für die disziplinübergreifende Diskussion anschlussfähige Unterscheidung einführt.

Strukturmodell sozialer Kompetenz

Kanning knüpft mit seinem Strukturmodell sozialer Kompetenz explizit an die in den Diskussionen immer wieder betonte Multidimensionalität eines Sozialkompetenzkonstrukts an, indem er ein dreidimensionales Feld aufspannt. Neben einem perzeptiv-kognitiven Bereich sozialer Kompetenz benennt er einen motivational-emotionalen sowie einen behavioralen Bereich. Allen Bereichen ordnet er Aspekte zu, welche sich in den vielgestaltigen Kompetenzkatalogen finden. Die nachstehende Graphik stellt die entsprechenden Zuordnungen dar, wie sie sich bei Kanning wiederfinden.

Abbildung 1: Strukturmodell sozialer Kompetenz⁶



Diese Unterteilung im Hinblick auf Bereiche und die in einem zweiten Schritt erfolgte Zuordnung von Dimensionen sozialer Kompetenz zu den Bereichen, stellt sicherlich einen wichtigen Ausgangspunkt der Reduktion von Diskussionskomplexität dar. Die Doppelperspektive von Dimensionen und Bereichen blendet jedoch noch zwei bereits oben formulierte Aspekte aus: die Entwicklungsperspektive und die Frage nach der Kontextualität von sozialen Kompetenzen. Was Kanning mit diesem Strukturmodell formuliert, ist ein subjektbezogenes Modell von sozialen Kompetenzen, denn die Bereiche, welche er unterscheidet, sind die klassischen Subjektregionen: „Denken, Fühlen, Handeln“. Die Prozessualität (und dies macht den ganzen Ansatz ja erst zu einem Strukturmodell) modelliert er über die vier Phasen von (1) Situationsanalyse, (2) Optionsanalyse, (3) Umsetzung und (4) Evaluation. Der auch von ihm konstatierte Allgemeinheitscharakter

⁶ Kanning, Uwe-Peter (2002, S. 158).

dieses Phasenmodells stellt zwar auf der einen Seite eine Brücke zu anderen Ansätzen dar, welche sich, wie etwa Theorien rationaler Wahlhandlung, mit der Genese spezifischer Handlungsabläufe und -erfolge beschäftigen, lässt damit jedoch auf der anderen Seite die Spezifik eines sozial kompetenten Handelns in Abgrenzung von anderen Handlungsformen und damit die besondere Relevanz eines Sozialkompetenzmodells fragwürdig erscheinen. So konstatiert Kanning auch abschließend: „Sozial kompetentes Verhalten umfasst all jene Verhaltensäußerungen, die in sozialen Kontexten stattfinden bzw. sich direkt oder indirekt auf andere Menschen beziehen“ (ebd., S. 161).⁷

Man kann jetzt natürlich mit guten Gründen bezweifeln, dass es jenseits dieser Verhaltensäußerungen noch andere für Bildungsverläufe relevante Verhaltensweisen gibt (also in diesem Sinne: nicht-soziale). Somit würde das Konzept der Sozialkompetenz wenig zusätzliche Erklärungskraft im Hinblick auf Bildungsentscheidungen und Bildungsprozesse besitzen. Gleichzeitig findet sich jedoch auch und gerade im Kontext der Forschungen zu Bildungsprozessen an prominenter Stelle der Begriff der sozialen Kompetenz.

Bei Reinders finden sich unter der Sortierungslogik, welche durch Kannings Strukturmodell vorgeben ist, eine entsprechende Fülle an Forschungen, die alle unter dem Oberbegriff der „sozialen Kompetenz“ je spezifischen Fragestellungen und Zusammenhängen nachgehen. Im Bereich der „kognitiven Aspekte sozialer Kompetenz“ sind dies insbesondere Forschungen zur kognitiven Repräsentanz von Interaktion, was z.B. Fähigkeiten zur Perspektivübernahme (Burack et al. 2006) beinhaltet. Unter einer Lebensverlaufsperspektive und unter der Fokussierung der Verhaltensebene sind im Rahmen des Bildungspanels jedoch insbesondere die beiden anderen Bereiche, die (1) motivational-emotionale sowie die (2) Verhaltensebene selbst von großem Interesse. Die im Strukturmodell bei Kanning vorgenommene Zuordnung von Aspekten zu Bereichen wird hierbei als ein Vorschlag verstanden, das Modell selbst wird jedoch vor allem als eine erste Sortierheuristik genutzt. Es geht hierbei nicht um eine möglichst erschöpfende Erhebung aller hier notierten Sozialkompetenzaspekte, sondern insbesondere um einen konzeptionell und interdisziplinär begründbaren und nutzbaren empirischen Umsetzungsvorschlag.

Emotionale und soziale Kompetenz

Im motivational-emotionalen Bereich sind es vor allem die Arbeiten von Susanne Denham und Mitarbeitern (Denham 1998, Denham et al. 1990, Denham et al. 2003; Denham et al. 2009), welche sich dezidiert mit dem Konzept sozialer Kompetenz im Zusammenspiel mit emotionalen Kompetenzen und den Wirkungen etwa auf schulische Bildungsverläufe befassen.

Das ihren Studien zugrundeliegende Konzept sozialer Kompetenz definiert diese als „effectiveness in developmentally appropriate social interactions“ (Denham et al. 2009) und schließt sich explizit an den Definitionsvorschlag von Rose-Krasnor (1997) an. Im Bereich der sich eher entwicklungspsychologisch verstehenden und verortenden Ansätze findet sich

⁷ Mit dieser Formulierung trifft er dann natürlich fast exakt die Definition von sozialem Handeln, welche etwa bei Max Weber als Grundlegung der Wissenschaft der Soziologie dient. Würde man Kanning hier folgen, dann wäre insofern „sozial kompetentes Handeln“ deckungsgleich mit „sozialem Handeln“ und man hätte durch das Konzept der sozialen Kompetenz wenig an konzeptionellem Boden gewonnen.

dieses Verständnis immer wieder als eine Art kleinster Nenner. Emotionale Kompetenz, so lautet Denhams Credo, stellt in entwicklungspsychologischer Hinsicht eine zentrale Stellgröße für die Herausbildung sozialer Kompetenzen dar.

In einem in dieser Hinsicht wichtigen Beitrag mit dem ihren Forschungsschwerpunkt insgesamt beschreibenden Titel „Preschool emotional competence: pathway to social competence?“ (Denham et al. 2003), kommen Denham et al. zu der Einschätzung, dass emotionale Kompetenz (verstanden als (1) Fähigkeit zum Ausdruck von Emotionen, (2) dem Wissen über Emotionen und (3) der Fähigkeit zur Emotionskontrolle) ein starker Prädiktor für aktuelle und spätere soziale Kompetenz ist.⁸ Deutlich wird hierbei vor allem der vorhandene Zusammenhang zwischen etwa Emotionskontrolle und der sich in Interaktionen manifestierenden sozialen Kompetenz.⁹ Dieser Zusammenhang ist natürlich sofort einleuchtend, verdeutlicht aber insbesondere die Wichtigkeit (zumindest in den frühen Lebensjahren) auch Kenntnisse über die Fähigkeiten der Personen etwa zur Kontrolle der eigenen Emotionen zu erheben.

Dieser Aspekt entspricht zudem der bei Kanning notierten Dimension „emotionale Stabilität“ als einem Sammelkonstrukt für emotionale Befindlichkeit und Umgang mit den eigenen Emotionen. Denham entwickelt (vor allem in Denham 1998 und Denham et al. 2009) eine Entwicklungs- und Untersuchungssystematik, welche insbesondere den Aspekt der Entwicklungsziele aufgreift, welche bei den oben angeführten Definitionen von sozialer Kompetenz eine zentrale Normierungsgröße darstellen.¹⁰ Mit Entwicklungszielen ist dann auch die notwendige Perspektiverweiterung auf den Aspekt sozialer Kompetenz geleistet, der oben bereits unter dem Stichwort der Zielerreichung „in sozial akzeptabler Weise“ eingeführt wurde.

Dem Befund von der Wichtigkeit emotionaler Aspekte für eine lebensverlaufsorientierte Analyse der Entwicklung sozialer Kompetenz, kann uneingeschränkt zugestimmt werden. Insbesondere in den ersten Lebensjahren scheinen emotionale Fähigkeiten bzw. Fähigkeiten zum Umgang mit den eigenen emotionalen Befindlichkeiten zentrale Stellgrößen für die Herausbildung und Entwicklung von Persönlichkeiten zu sein. Das von Rothbart (1981) eingebrachte und empirisch fruchtbar gemachte Konzept des „Temperaments“ ermöglicht es, bereits in sehr jungen Altersgruppen entsprechende Informationen zu Emotionskontrolle zu erheben. Reinders weist ebenfalls darauf hin, dass die bisherigen Forschungen zu emotionaler Kompetenz und deren Verbindung mit sozialen Fähigkeiten vor allem auf Fragen nach dem Temperament, der Regulation von Emotionen und soziale Ängstlichkeit fokussieren (Reinders 2007, S. 40).

Die Arbeiten von Denham repräsentieren vor allem eine eher entwicklungspsychologische Perspektive, die sich immer schon für die auch im Zeit- und Lebensverlauf relevanten Beeinflussungs- und Erzeugungszusammenhänge interessierte. Gleichzeitig finden sich in diesem Feld vor allem wichtige Studien zu Kindern bzw. Heranwachsenden, während die

⁸ Die Studie bezieht sich auf Kinder, die im Alter von 3-4 Jahren und ein zweites Mal im Alter von 5-6 Jahren untersucht wurden.

⁹ Aus diesen und anderen Untersuchungen heraus entstand auch das Konzept der „affektiven sozialen Kompetenz“ (Halberstadt/Denham/Dunsmore 2001).

¹⁰ Da dies vor allem wichtig und wegweisend für die empirische Untersuchung und insbesondere für die Frage nach den richtigen Instrumenten ist, wird die denhamische Systematik weiter unten im Abschnitt zur empirischen Erhebung von sozialer Kompetenz im NEPS noch einmal aufgegriffen.

Analyse von sozialer Kompetenz im Erwachsenenalter insgesamt noch einige Forschungslücken aufzuweisen hat.

2. Ein Vorschlag zur Konzeption von sozialer Kompetenz

Durchsetzungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit als Zentraldimensionen

In einer im Auftrag des Nationalen Bildungspanels erstellten Expertise zu Erhebungsinstrumenten des Konstrukts „soziale Kompetenz“ (Arnold et al. 2012) findet eine dimensionale Unterscheidung Eingang, welche, hierauf weist bereits Kanning (2002) hin, die jeweiligen Schwerpunktsetzungen eines klinisch-psychologischen und eines entwicklungspsychologischen Zugangs zum Konstrukt „soziale Kompetenz“ widerspiegeln. Hier wird zwischen „Durchsetzungsfähigkeit“ (was vor allem der Fokus des klinischen Zugangs war und ist) und „Anpassungsfähigkeit“ als grundlegenden Fähigkeiten unterschieden, die zusammen das Konstrukt soziale Kompetenz ausmachen (hierzu auch Waters/Sroufe 1983). Hinter dem Konzept der Durchsetzungsfähigkeit verbirgt sich die grundlegende Fähigkeit von Personen, ihre Interessen auch und gerade in sozialen Kontexten der Interaktion mit anderen erfolgreich zu verfolgen. Anpassungsfähigkeit meint im Gegensatz hierzu die Fähigkeit sich den Gegebenheiten der sozialen Situation (auch unter Maßgabe eigener Interessen) insofern anzupassen, dass man die eigenen (Entwicklungs-) Interessen auch zu verfolgen vermag.

Formuliert man die Begriffsbestimmung in dieser Weise, dann wird deutlich, dass sich die beiden Fähigkeiten als komplementäre verstehen lassen, wobei die erstere vor allem auf der Ebene der Interessen des Einzelnen operiert, während Anpassungsfähigkeit den Aspekt der Situativität menschlichen Handelns fokussiert. Von diesen beiden Begriffen ist es nunmehr kein weiter Weg zu einer Reihe von theoretisch sehr gehaltvollen Paarbegriffen, welche sich in psychologischen wie auch soziologischen Zugängen zur Thematik menschlichen Handlungsvermögens finden. Edward Deci und Richard Ryan (etwa Ryan/Deci 2000) rekurrieren in ihrer innerhalb der psychologischen Forschung sehr einflussreichen Selbstbestimmungstheorie („self determination theory“) auf das Begriffspaar Autonomie und Zugehörigkeit als zwei von drei menschlichen Grundbedürfnissen. Die Gleichzeitigkeit von Autonomiebestrebungen und dem Streben nach sozialen Zugehörigkeiten bildet, so die hier vertretene These, quasi das dimensionale Grundgerüst menschlicher Handlungsbestrebungen ab. Diese beiden Bedürfnisse sind nicht gegensätzlich, sondern stehen vielmehr in einer komplementären Weise zueinander, was jedoch auch spannungsgeladene Zustände mit einschließt. Durchsetzungsfähigkeit als soziale Fähigkeit resultiert nunmehr deutlich aus dem Bedürfnis des Individuums nach Erlangung, Aufrechterhaltung und Reproduktion der eigenen Autonomie, während das Bedürfnis nach Zugehörigkeit stärker auf Anpassungsfähigkeiten angewiesen zu sein scheint.

Mit der Verknüpfung von Durchsetzungsfähigkeit-Anpassungsfähigkeit mit den Grundbedürfnissen nach Autonomie und Zugehörigkeit lässt sich ein so gewonnenes Konzept von sozialer Kompetenz nicht nur innerhalb der psychologischen Zugängen theoretisch grundieren; vielmehr ermöglicht diese konzeptionelle Rückbindung auch den Brückenschlag zu sozialwissenschaftlichen Zugängen im Allgemeinen (vgl. Bayer 2011). Während die Ebene der Fähigkeiten (mithin die Ebene der „social skills“) den Subjektstandpunkt einnimmt, bilden die Begriffe „Autonomie“ und „Zugehörigkeit“ eine

disziplinübergreifende Heuristik, welche insbesondere für die Interpretation und Einordnung der gemessenen Fähigkeiten wichtig ist.

So lassen sich Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeiten auch im Sinne des von Bourdieu (1987) entwickelten Theorierahmens zur Analyse von Bildungsungleichheiten und deren Reproduktionsstrukturen interpretieren. Je nach sozialer und kultureller Herkunft und des damit einhergehenden klassenspezifischen Habitus sind Heranwachsende (und natürlich auch Erwachsene) in den unterschiedlichen sozialen Kontexten in einer herkunftsmilieuspezifischen Weise mit Anpassungsnotwendigkeiten konfrontiert. Je größer die durch die Herkunft bedingte Distanz zum jeweiligen institutionellen Umfeld (beispielsweise die oft beschworene „Bildungsferne“) desto größer sind, so die These, die Notwendigkeiten in Bezug auf Anpassungsfähigkeiten des eigenen Habitus (vgl. hierzu Kramer 2011). In diesbezüglich eher herkunftsfernen Kontexten sieht sich das Individuum mit der Anforderung konfrontiert, die durch die eigene Herkunft begünstigten Interessen nicht ungefiltert durchzusetzen, sondern vielmehr die Entwicklungsnotwendigkeiten (Beispiel: Bildungsaspirationen) des Feldes, in dem man sich befindet zu antizipieren, sich mithin dem entsprechenden Kontext anzupassen.¹¹ Beides, Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeiten, umfassen immer bereits die bei Kanning notierten Ebenen von „emotional-motivational“ (worein etwa auch die Frage nach den tatsächlichen Zielen fällt) und die „Verhaltensebene“ (was die konkreten Verhaltensweisen betrifft).

Soziale Kompetenz in sozialen Beziehungen

Während sich Susanne Denham insbesondere für die Zusammenhänge von „emotionaler Kompetenz“ und „sozialer Kompetenz“ interessiert, stellen die Arbeiten von Gary Ladd (1990; 1999) vor allem den Zusammenhang von sozialen Kompetenzen bzw. sozialen Fähigkeiten und Peergruppen ins Zentrum. Ladd zielt in seinen Forschungen vor allem auf die Frage ab, inwieweit vorschulische soziale Erfahrungen und Wahrnehmungen spätere schulische soziale Einbettungen und schulische Bildungserfolge erklären.

Ladd fokussiert hier insgesamt einen Zusammenhang, der stärker auf die Verbindung von sozialen Kompetenzen und sozialen Beziehungen abzielt. Dieser Zusammenhang steht im Zentrum eines etwas anders gelagerten Zugangs zur Thematik der sozialen Kompetenz und ermöglicht eine stärkere konzeptionelle Verknüpfung von Fragen der sozialen Kompetenz mit solchen, wie sie aus dem Bereich der eher soziologischen Forschung zu sozialen Netzwerken kommen. In dieselbe Richtung zielen auch Rubin (1973) und Gottman et al. (1975), die den Zusammenhang von sozialen Fähigkeiten und Peer Popularität untersuchen.¹²

Wichtig und festhaltenswert ist vor allem der Befund, dass soziale Kompetenzen vermittelt über soziale Beziehungen (Zugehörigkeiten) Effekte im Hinblick auf schulische

¹¹ Diese Anpassungsnotwendigkeiten beschreiben nunmehr aus einer soziologischen Perspektive nichts anderes als die Entwicklungsnotwendigkeiten aus einer psychologischen. Wie bereits in der eingangs zitierten Definition von Rampus deutlich wurde, spielen die gesellschaftlichen Anforderungen eine gewichtige Rolle im Hinblick auf die Beurteilung der Sozialkompetenz von Personen. Es bedarf als nur des einen Schrittes in Richtung bereichsspezifischer Anforderungen (Schule, Arbeitswelt, Familie etc.), um deutlich zu machen, wo sich der (entwicklungs-)psychologische Zugang und der soziologische Zugang treffen könnten.

¹² Bei Letzteren finden sich interessante Befunde zur schicht- bzw. klassenspezifischen Entwicklung der Zusammenhänge. Die Autoren unterscheiden in ihrer Studie zwischen „auf Peers orientierten Interaktionen“ und „auf den Lehrer orientierte Interaktionen“ und konnten zeigen, dass das Verhältnis zwischen „low-income-schools“ und „middle-income-schools“ sich im Zeitverlauf spiegelbildlich entwickelt.

Bildungsverläufe produzieren und dass die Frage nach dem Vorhandensein sozialer Beziehungen flankiert werden muss durch die Erhebung sozialer Kompetenzen, da diese einen deutlichen Erklärungswert hinsichtlich der Möglichkeiten dauerhafter und wirkungsreicher Sozialbeziehungen zeigen. Diese Befunde sind zuerst einmal unabhängig von der tatsächlichen Qualität der sozialen Beziehungen zu lesen. Auch wird damit nicht die Frage nach den Auswirkungen der spezifischen inneren Struktur sozialer Gruppen beantwortet. Was hingegen beantwortet wird ist die Frage nach dem Zusammenhang von sozialen Kompetenzen und sozialen Beziehungen.

Soziale Kompetenz im Lebensverlauf

Mit den beiden inhaltlichen Konkretisierungen von sozialer Kompetenz – „Durchsetzungsfähigkeit“ und „Anpassungsfähigkeit“ – ist in einem ersten Schritt eine konzeptionelle Sortierung vorgenommen worden, die jedoch noch der Abgleichung mit dem bei Kanning entwickelten Strukturmodell sozialer Kompetenz bedarf, bevor man dann in Richtung „Operationalisierung“ und Diskussion konkreter Erhebungsinstrumente gehen kann.

Das Nationale Bildungspanel als Bildungsverlaufsstudie ist in seinen theoretischen Grundlagen vor allem dem Ansatz der Lebensverlaufsforschung verpflichtet. Das stellt nicht nur eine Konsequenz einer methodologisch begründeten Längsschnittperspektive dar, sondern resultiert aus einer spezifischen metatheoretischen Grundposition zum Zusammenhang von individuellen Entwicklungen und Entscheidungen mit individuellen und sozialen Konsequenzen. Lebensverlaufsperspektive heißt jedoch auch, dass hinsichtlich der einzusetzenden Instrumente der gesamte Lebensverlauf von Menschen einer adäquaten Repräsentation bedarf.

Im Hinblick auf das Konstrukt der sozialen Kompetenz impliziert die Lebensverlaufsperspektive, das man sich zur Frage nach der inhaltlichen Konstanz oder Veränderlichkeit sozialer Kompetenzen äußern muss. Auf der bisher eingeführten Ebene von Durchsetzungsfähigkeit (Autonomie) und Anpassungsfähigkeit (Zugehörigkeit) ist die Einheitlichkeit des empirischen Zugangs sicherlich gewahrt. Auf der Ebene der konkreten Operationalisierung ist diese Einheitlichkeit jedoch keineswegs ausgemacht.¹³

Neben den bereits angerissenen empirischen Studien zu konkreten und dann immer auch lebensaltersspezifischen Fragestellungen, finden sich eine Vielzahl an Verlaufssystematiken, welche den Versuch unternehmen unter dem Stichwort der „Entwicklungsnotwendigkeiten“ (s.o) typische Anforderungen an bestimmte soziale Kompetenzen (auf der Ebene der konkreten Fähigkeiten) zu formulieren. Auch hier hat Susanne Denham einiges an Vorschlägen erarbeitet, auf die auch von anderen immer wieder rekurriert wird. So findet sich in Denham et al. (2009, S. i39) eine entsprechende Sortierung entlang der für die jeweiligen Altersgruppen geltenden „development milestones“.

Hier werden nicht nur emotionale und soziale Kompetenzen im Hinblick auf altersspezifische Entwicklungsnotwendigkeiten benannt, sondern diese werden auch von Persönlichkeitsaspekten und Selbstkonzepten flankiert. Dadurch erhält man eine Art

¹³ Auch im Strukturmodell von Kanning findet sich zur Frage nach Lebensaltersspezifika der eingeführten Dimensionen keine Ausführung.

lebensverlaufsorientierte Übersicht über das, was sich im Rahmen entwicklungspsychologischer Studien als Entwicklungsnotwendigkeiten herausarbeiten lässt. Fasst man dies hinsichtlich der sozialen Kompetenzen zusammen, so finden sich hier Begriffe wie „Partizipation an sozialen Beziehungen“, „Interaktion mit anderen“, „prosoziales Verhalten“, „Aggressionskontrolle“ und „sozial verantwortliches Verhalten“.

Parallel zu den Entwicklungen im Bereich der direkten Manifestation von sozialer Kompetenz finden sich bei Denham et al. ebenfalls entsprechende Aspekte innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung, hinter der sich die zunehmende Herausbildung einer stabilen und differenzierten Persönlichkeitsstruktur („personality traits“) verbirgt. In den jüngeren Altersgruppen zeigt sich soziale Kompetenz in den Fähigkeiten soziale Interaktion zu initiieren und daraus soziale Beziehungen zu erzeugen, die mit zunehmendem Alter als dauerhafte Beziehungen funktionieren. Damit einher geht (siehe hierzu auch die Parallelentwicklungen im Bereich emotionale Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung) die Kontrolle von Aggressivität und die Erzeugung von pro-sozialen Verhaltensweisen.

Entsprechend ihrer Überzeugung, dass soziale und emotionale Kompetenzen in einem engen Verhältnis zueinander stehen, zeigen sich innerhalb der Rubrik „soziale Kompetenz“ immer wieder auch Aspekte, die man eher der emotionalen Kompetenz zuordnen kann, wie etwa die Notwendigkeit sich emotional von den eigenen Eltern zu lösen. Nichtsdestotrotz lässt sich diese Liste als ein guter Ausgangspunkt für eine notwendige Differenzierung entlang der Alterskohorten nutzen.

Entgegen dem Ansatz von Kanning handelt es sich bei der Liste von Denham nicht um ein Strukturmodell sozialer Kompetenz, sondern vielmehr um ein Verlaufs- und Entwicklungsmodell, in welchem gesellschaftlich normierte Anforderungen an den als sozial kompetentanzusehenden Akteur formuliert sind. So findet sich eine Vielzahl der Dimensionen sozialer Kompetenz, wie sie im Modell von Kanning notiert sind, in Denhams Entwicklungsmodell in einer altersspezifischen Ausprägung wieder.

Die Anforderungsdifferenzen divergieren möglicherweise weniger mit dem Alter als solchem, sondern viel eher mit den je spezifischen sozialen und institutionellen Einbettungen im Lebensverlauf. Die oben bereits eingeführte Situativität von sozialer Kompetenz war ja bereits ein Hinweis darauf, dass soziale Kompetenzen nicht direkt mit reiner Alterszuordnung variieren, sondern dass sie entlang von Anforderungen divergieren, welche durch soziale Kontexte erzeugt werden, in denen sich der Einzelne typischerweise bewegt. Die Schule ist sicherlich ein derartiger Kontext, welcher zudem einen für alle Heranwachsenden allgemeinverbindlichen Charakter besitzt, was eine entsprechende Ähnlichkeit in den diesbezüglichen Anforderungen an soziale Kompetenzen erzeugt.

Für Erwachsene, welche im Regelfall die institutionellen Bildungspfade verlassen haben, stellen sich die Herausforderungen etwas anders dar. Hier gilt es dann jedoch die sozialen Kontexte in ihren Typiken zu bestimmen, bevor die Wirkungen und Zusammenhänge im Hinblick auf die jeweiligen Sozialkompetenzen ermittelt werden können.

Situativität kann und soll jedoch nicht als Beliebigkeit sozialer Situationen missverstanden werden. Vielmehr zeigen sich im Bildungsverlauf Situations- und Kontexttypen, welche es ermöglichen, vergleichbare Entwicklungsbeschreibungen vorzunehmen. So bildet die

Anpassung an und die Durchsetzung in Schulklassen eine alle Schüler gleichermaßen betreffende soziale Herausforderung. Individuelle Bildungsziele zu verwirklichen ist ein Ziel, welches im Rahmen der Schule stattfindet und welches, so die Ergebnisse von Ladd (1990), über die Integration in Peergruppen innerhalb der Schule und der Klasse vermittelt werden.

3. Zwischenfazit

Bevor in den abschließenden Abschnitten der Versuch unternommen wird aus der Fülle an vorhandenen und eingesetzten Erhebungsinstrumenten zu sozialer Kompetenz diejenigen zu bestimmen, welche im Nationalen Bildungspanel eingesetzt werden können, und dies immer unter der Doppelperspektive von empirischer Brauchbarkeit und konzeptioneller Begründbarkeit, sollen die bisherigen Argumente noch einmal aufgegriffen und zugespitzt werden.

Die Fülle an konzeptionellen Debatten und begrifflichen Verständnissen im Bereich sozialer Kompetenz wurde im ersten Abschnitt dargestellt und führte zu einer Eingrenzung hinsichtlich eines brauchbaren Begriffsverständnisses von „sozialer Kompetenz“, das mit dem besonderen Fokus auf Bildungsverläufe sinnvoll eingesetzt werden kann, um ein Mehr an empirischer Erklärungskraft zu entwickeln.

Als eine Art Basismodell wurde das in den Diskussionen sehr präzise „Strukturmodell sozialer Kompetenz“ von Kanning eingeführt, um in einem ersten Schritt die hier erfolgte Reduktion dimensionaler Komplexität hinsichtlich des Konstrukts sozialer Kompetenz zu nutzen. Der von Kanning genutzten Unterteilung in drei Bereiche sozialer Kompetenz sind wir in Teilen gefolgt, wobei der Schwerpunkt der Operationalisierung vor allem auf den Bereichen „emotional-motivational“ und dem „Verhaltensbereich“ liegen wird. Mit den beiden Fähigkeitsbündeln „Durchsetzung“ und „Anpassung“ als zentrale Fähigkeitsdimensionen wurde ein Vorschlag der weitergehenden Reduktion des Strukturmodells von Kanning aufgegriffen, der, so die Einschätzung, zudem Möglichkeiten der disziplinübergreifenden theoretischen Anbindung eröffnet.

In einem zweiten Schritt wurde dem in den Definitionen von „sozialer Kompetenz“ (vgl. Rose-Krasnor oder auch Rampus) enthaltenen Aspekt der Entwicklungsnotwendigkeiten, durch den Hinweis auf die Meilenstein-Liste von Susanne Denham begegnet. Die Entwicklungsnotwendigkeiten markieren hierbei die sozialen Erwartungen hinsichtlich eines sozial kompetenten Verhaltens und bilden damit einen wichtigen Bestandteil der Beurteilung der situativen Sozialkompetenz von Personen in den unterschiedlichen Lebensabschnitten und Bildungsstationen.

Bei aller Situativität bzw. Kontextbezogenheit wurde durch die beiden Basisbegriffe „Durchsetzungsfähigkeit“ und „Anpassungsfähigkeit“ ein Konzept eingeführt, welches soziale Kompetenz auf der Ebene des „sozial kompetenten Akteurs“ über situationsübergreifende Fähigkeiten analysierbar macht. Damit wurde aber auch ein Konzept eingeführt, welches die Bearbeitung von interdisziplinären Fragestellungen mit variierenden theoretischen Fundierungen ermöglichen soll.

4. Vorschläge für eine empirische Untersuchung sozialer Kompetenz im Rahmen des NEPS

Entsprechend der „Angebotsvielfalt“ im Bereich der Konzeptionen von sozialer Kompetenz bietet auch der Bereich der Messinstrumente eine schier unübersehbare Anzahl an möglichen operativen Zugängen zum empirischen Phänomen.¹⁴ Da alle definitorischen Zugänge zum Thema leichte Variationen im Konzeptverständnis bzw. Unterschiede in den theoretischen Grundlagen aufweisen, überrascht die anzutreffende Vielfalt sicherlich nicht. Einer entsprechend breiten konzeptionellen Verankerung diene der erste Teil dieses Papiers, der zweite Teil soll hingegen die erarbeitete Arbeitsdefinition von sozialer Kompetenz (als Durchsetzung- und Anpassungsfähigkeit) im Feld möglicher Erhebungsinstrumente platzieren.

Jenseits der Abbildung der Multidimensionalität von sozialer Kompetenz, gibt es darüber hinausgehende Anforderungen hinsichtlich einzusetzender Instrumente, die nicht zuletzt mit dem Charakter von „Large-Scale-Studien“ zu tun haben. So gibt es kaum Möglichkeiten umfangreiche Erhebungsinstrumente bzw. Itembatterien zu verwenden, was jenseits des jeweils Wünschenswerten eine schlichte Notwendigkeit begrenzter Ressourcen darstellt.¹⁵

Es sind zwei Kriterien, welche im Folgenden zur Auswahl möglicher Erhebungsinstrumente herangezogen werden. Zum Ersten sollten die Instrumente tatsächlich gängig und in der Forschungslandschaft verankert sein und zum Zweiten sollten die Instrumente im Hinblick auf die konzeptionelle Grundlegung auch valide sein.

4.1 Durchsetzungsfähigkeit und Autonomie

Soziale Kompetenz als interpersonale Kompetenz

Da soziale Kompetenz in und durch soziale Beziehungen und in sozialen Situationen für den Einzelnen relevant ist, sind Instrumente mit einem Fokus auf Interaktionszusammenhänge von großem konzeptionellen wie empirischem Interesse. Buhrmeister et al. (1988) entwickelten für diesen Anwendungsbereich ein Messinstrument zur Erhebung sozialer Kompetenz als interpersonelle Kompetenz („Interpersonal Competence Questionnaire“ – ICQ). Hierbei unterscheiden sie zwischen insgesamt fünf Facetten sozialer Kompetenz: (1) Initiierung von Interaktionen und Beziehungen, (2) Durchsetzung persönlicher Rechte, (3) Preisgabe persönlicher Informationen, (4) Emotionale Unterstützung anderer Personen und (5) Regelung interpersoneller Konflikte. Diese fünf Facetten bilden die soziale Kompetenz als interpersonelle Kompetenz ab (so die zugrundeliegende Konzeption). Auf der Basis von Validierungsstudien, in welchen das Instrument einer multiperspektivischen Überprüfung

¹⁴ Dies spiegelt sich auch in der Expertise von Arnold et al. (2012) wieder, welche zwar eine Verdichtung der Angebote vornimmt, gleichzeitig jedoch immer noch eine Fülle an möglichen Instrumenten anführt.

¹⁵ Man kann so etwas natürlich beklagen, sollte jedoch eingedenk sein, dass die Möglichkeit, Instrumente zur Erhebung sozialer Kompetenzen einzusetzen, an sich bereits eine Chance darstellt, welche in dieser Breite beispiellos ist.

unterzogen wurde, zeigt sich, dass die Selbsteinschätzung gut mit der jeweiligen „Fremdeinschätzung“ übereinstimmt.¹⁶

Insgesamt zeigt das Instrument sowohl hinsichtlich der faktoranalytischen Struktur wie auch der Reliabilität gute bis sehr gute Werte. Das Instrument liegt mittlerweile in zwei deutschsprachigen Varianten vor (Riemann/Allgöwer 1993; Kanning 2006), was – aus praktischen Erwägungen heraus – die Einsatzmöglichkeiten im Nationalen Bildungspanel verbessert. Auf der Ebene der Subskalen bzw. der Kompetenzfacetten zeigen sich aber auch Überschneidungen mit Konzepten, welche bereits durch andere Instrumente erhoben werden. Auch Riemann und Allgöwer (1993) zeigen auf, dass die Kompetenzfacette „Initiierung von Interaktionen“ einen hohen korrelativen Zusammenhang mit der Persönlichkeitseigenschaft der „Extraversion“ aufweist.¹⁷ Extraversion, so kann man diese Befunde lesen, scheint sich sozial als Interaktionsinitiierung auszudrücken. Was hingegen durch andere Instrumente nicht ermittelt wird und was zudem an die oben formulierten konzeptionellen Vorschläge anschließt, ist die Skala „Durchsetzung/Behauptung persönlicher Rechte“, die wir als Operationalisierung der Sozialkompetenz-Dimension der Durchsetzungsfähigkeit nutzen. Es sind zwei Aspekte von Durchsetzungsfähigkeit, welche in dieser Subskala operationalisiert sind: (1) Die Wahrung und Aufrechterhaltung der eigenen Autonomie im Sinne einer personalen Selbstbehauptung (zu wissen, wo man steht) und (2) die über den Aspekt der Kritik an anderen operationalisierte soziale Durchsetzung dieser Autonomie.

Mit der Kombination von „Extraversion“ als Persönlichkeitseigenschaft, die sich sozial als Interaktionsinitiierung ausdrückt, und der interpersonellen Kompetenzfacette „Durchsetzung/Behauptung persönlicher Rechte und Kritik an anderen“ besitzt man ein handhabbares Instrument der Messung des Konstrukts „Durchsetzungsfähigkeit“ bei Personen ab ca. 16 Jahren.

Soziale Kompetenz als Selbstbehauptung

Im Rahmen der Studie „Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (NUBBEK) fand ein im englischsprachigen Umfeld gängiges Instrument der Messung sozialer Kompetenz Verwendung und wurde hierfür übersetzt und entsprechend getestet: Das „Social Skills Improvement System“ (SSIS) von Gresham und Elliott (2008). Mit diesem Instrument lassen sich soziale Fähigkeiten in der Altersgruppe der 3-18-Jährigen untersuchen, was in Kombination mit dem oben eingeführten Instrument aus dem ICQ fast die gesamte Breite der im Nationalen Bildungspanel fokussierten Altersgruppen umfasst. Insgesamt beinhaltet das SSIS-Inventar sieben Dimensionen des Konstrukts soziale Kompetenz (Selbstbehauptung, Kooperation, Empathie, Verantwortung, Kommunikation,

¹⁶ Wie bei vielen Instrumententests nutzen Buhrmester et al. (1988) Collegestudierende als Testpersonen, was einerseits immer naheliegt, was jedoch andererseits die Notwendigkeit deutlich macht, das Instrument auch für andere Gruppen in seiner Validität und Reliabilität zu prüfen.

¹⁷ Kanning (2006) berichtet denselben Zusammenhang, der mit einem Korrelationskoeffizienten von .60 zudem eine beachtliche Größe aufweist, was zudem die Frage aufwirft, ob an dieser Stelle nicht letzten Endes mit der „Extraversion-Dimension“ und der „Initiierungs-Dimension“ dasselbe gemessen wird.

Engagement, Selbstkontrolle), von denen insbesondere die Dimension Selbstbehauptung von konzeptionell begründetem Interesse ist.¹⁸

Die Items beider Instrumente ähneln sich teilweise (Bsp.: „sagen, wenn man nicht gut behandelt wird“ vs. „hinweisen, dass ein Verhalten verletzend war“), zielen in Teilen aber auch auf etwas andere Bereiche ab. So orientieren die ICQ-Items etwas stärker auf die affektuellen Konsequenzen der Verhaltensweisen anderer, während die SSIS-Items deutlicher die Präsentation in sozialen Kontexten operationalisieren. Insgesamt stellen jedoch beide Skalen für die je spezifische Altersgruppe eine nachgewiesenermaßen valide und reliable Operationalisierung des Konstrukts „Autonomie-Durchsetzungsfähigkeit“ dar und können zur Erfassung dieses Aspekts sozialer Kompetenz eingesetzt werden.

In der Kombination mit bereits vorhandenen Erhebungsinstrumenten, wie der Extraversionsdimension der sogenannten Big Five, könnte damit der Aspekt der Durchsetzungsfähigkeit (eigener Interessen und Autonomieansprüche) in sozialen Interaktionen und interpersonellen Beziehungen konzeptionell begründet erhoben werden.

Beide Instrumente messen Durchsetzung/Selbstbehauptung bereichsübergreifend, d.h. sie bestimmen eine allgemeine soziale Fähigkeit in ihrer möglicherweise bereichsspezifischen Ausprägung. Da der Einzelne in jedweden sozialen Kontexten nicht nur mit institutionell abgesicherten normativen Entwicklungs Herausforderungen konfrontiert ist, sondern sich meist auch mit sozialen Gruppen in unterschiedlichen (sozialen) Zusammensetzungen konfrontiert sieht, lässt sich die tatsächliche Kontextspezifik nur in einer diese Aspekte einbeziehenden Analyse herausarbeiten. So wurden bereits oben zu möglichen Herausforderungen aufgrund bestimmter sozialer Herkunft und damit zusammenhängender Entwicklungsnotwendigkeiten gemacht, auf die an dieser Stelle noch einmal hingewiesen werden soll.

4.2 Anpassungsfähigkeit und Zugehörigkeit

Im Gegensatz zur Durchsetzungsfähigkeit für die es vor allem auf die Kenntnis der personenspezifischen Interessen und der Involviertheit in spezifische soziale Kontexte (wie Familie, Schule /Ausbildung, Peergruppen bzw. Arbeitsverhältnisse) ankommt, soll Anpassungsfähigkeit, wie oben bereits angeführt, auch und gerade im Sinne der Fähigkeit verstanden und operationalisiert werden, auf Anforderungen der Umgebung dahingehend zu reagieren, dass man seine Interessen bzw. Zielvorstellungen auch entsprechend anpassen kann und damit auch die durch gesellschaftliche Normierungen vorgegebenen Entwicklungsschritte erfolgreich absolviert.

Anpassungsfähigkeit als Fähigkeit zur Zielanpassung

In diesem Zusammenhang erscheint die aus der Motivationsforschung stammende Kontrolltheorie des Lebensverlaufs (Heckhausen/Schulz 1995) insoweit interessant, weil hier eine spezifische Idee formuliert wurde, wie Personen im Lebensverlauf und im Hinblick auf ihr Eingebettetsein in soziale Kontexte mit Herausforderungen hinsichtlich der Erreichbarkeit

¹⁸ Diese Skala umfasst (in der deutschsprachigen Version) insgesamt 7 Items, die für jüngere Kinder in einer Fremdeinschätzung durch Eltern und/oder Erzieher beantwortet werden und bei älteren Kindern und Jugendlichen zusätzlich in einer Selbsteinschätzung.

von (Lebens-)Zielen umgehen. Zwar haben Individuen ein über den gesamten Lebensverlauf vorhandenes starkes Interesse an der Durchsetzung und Erreichung eigener Ziele (primäre Kontrolle); gleichzeitig sind sie jedoch mit der Herausforderung konfrontiert, diese im Hinblick auf die Realisierbarkeit bzw. hinsichtlich der Frage, welche Ziele überhaupt realisierbar sind, zu überprüfen (sekundäre Kontrolle).

Damit ist gleichzeitig eine grundlegende theoriegeleitete These hinsichtlich der kontextspezifischen Wirkung der beiden Fähigkeiten „Durchsetzung“ und „Anpassung“ für den Lebensverlauf formuliert, die sich zumindest als Ausgangspunkt für die oben bereits eingeführte Spezifizierung hinsichtlich sozialer Herkunftsklassen nutzen lässt. Zur Bestimmung der individuellen Fähigkeit sich im Hinblick auf eigene Zielvorstellungen auch und gerade unter widrigen Umständen zu verhalten, wird in Zusammenarbeit mit Jutta Heckhausen ein Instrument zur Messung von Optimierungsstrategien implementiert. Dieses beinhaltet zwei Zentralachsen: (1) „Goal Engagement Control Strategies“, (2) „Goal Dis-Engagement Control Strategies“, die jeweils drei Subdimensionen umfassen.¹⁹ Mit diesem Instrument wird mit einem Fokus auf Zielorientierungen ebenfalls eine Art von „Durchsetzungsfähigkeit“ gemessen, im Sinne der Fähigkeit an eigenen Zielen festzuhalten und diese auch in sozialen Kontexten umzusetzen (oder dies zumindest zu beabsichtigen); andererseits wird eben auch die Fähigkeit gemessen, die eigenen Ziele hinsichtlich ihrer Realisierungsmöglichkeit abzuschätzen und gegebenenfalls anzupassen, was letzten Endes auch Bestandteil selbst-protektiver Strategien sein kann.²⁰ Mit Letzterem misst man unserer Einschätzung nach die subjektiv-motivationale, auf Ziele abstellende Seite dessen, was man konzeptionell als Anpassungsfähigkeit beschreiben kann.

Anpassungsfähigkeit als Fähigkeit zur Konfliktregulierung bzw. zur Kooperation

Das bereits oben eingeführte Instrument von Buhrmester zur Bestimmung interpersoneller Kompetenz beinhaltet neben der unter dem konzeptionellen Stichwort der „Durchsetzungsfähigkeit“ diskutierten Skala zur „Durchsetzung persönlicher Rechte“ auch die Kompetenzfacette zur „interpersonellen Konfliktregulierung“, die von uns als ein Aspekt von Anpassungsfähigkeit verstanden wird. Die Items dieser Skala erfassen beispielsweise die Fähigkeit sich in Konfliktsituationen die Perspektive des Gegenübers zu eigen zu machen der auch die Fähigkeit die eigenen Emotionen in Konflikten zu kontrollieren, um etwaige Eskalationen zu verhindern.

Mit einem Seitenblick auf das Strukturmodell von Kanning wird deutlich, dass sich in dieser Skala einige Aspekte verbergen, die sich bei Kanning in aufgeschlüsselter Form (Perspektivübernahme, Konfliktverhalten, emotionale Stabilität) finden lassen. Insgesamt stellt auch diese Skala eine interessante und unserer Einschätzung nach wichtige Ergänzung bzw. Komplettierung eines Gesamtkonzepts sozialer Kompetenz dar.

¹⁹ Das Instrument umfasst insgesamt 12 Items, was an sich eine ausreichende Kürze bedeuten würde. Da die Zielstrategien jedoch bereichsspezifisch abgefragt werden, kann man die Abfrage natürlich auch entsprechend vervielfachen.

²⁰ Das Instrument beinhaltet eine vorab geschaltete Bereichsfokussierung, so dass die Zielorientierungen und die Veränderungsbereitschaft hinsichtlich der Ziele kontextspezifisch formuliert werden können (Arbeit, Familie, Schule etc.)

Anpassungsfähigkeit als pro-soziales Verhalten

Deutlich stärker auf die Verhaltensebene zielt hingegen ein Konzept, welches bereits bei verschiedenen Altersgruppen im Nationalen Bildungspanels erhoben wurde: das pro-soziale Verhalten. Diese Subskala des „Strength and Difficulties Questionnaire“, kurz SDQ (Goodman 2001, Goodman et al. 1998), misst eine Form von sozialer Anpassungsfähigkeit auf der Ebene des tatsächlich gezeigten und von anderen wahrgenommenen Verhaltens.²¹ Je nach Altersgruppe wird das (pro-soziale) Verhalten entweder durch Fremdeinschätzung (Eltern, Lehrer/innen, Erzieher/innen) oder aber in einer Selbsteinschätzung erfragt. Hinter Prosozialität verbergen sich Aspekte wie „hilfsbereit sein“, „gerne teilen“ oder auch „rücksichtsvoll sein“.

Während das erste Instrument vor allem Zielanpassungen des Individuums im Hinblick auf Umgebungsanforderungen erfasst, misst die SDQ-Skala zum „prosozialem Verhalten“ ebenso wie die ICQ-Skala zur Konfliktregulierung eher die „Anpassung“ an andere Personen und deren (sozialen) Bedürfnisse.

5. Fazit

Mit den vorgestellten Instrumenten lässt sich, so die hier vertretene Position, soziale Kompetenz unter den Zentraldimensionen „Anpassungsfähigkeit“ (Adaptivität) und „Durchsetzungsfähigkeit“ (Assertivität) in konzeptioneller Stringenz erfassen. Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeiten werden in der hier diskutierten Form und auch in den vorgestellten Messinstrumenten auf einer normativen Ebene verstanden, als Fähigkeiten, die es dem Einzelnen (prinzipiell) ermöglichen, in sozialen Kontexten die ihm inhärenten Bedürfnisse nach (individueller) Autonomie und nach (sozialer) Zugehörigkeit miteinander in Einklang zu bringen. Über den Lebensverlauf ist der Einzelne mit oftmals institutionell abgesicherten Entwicklungsnormen konfrontiert, die nicht nur eine Vielfalt an kognitiven Kompetenzen verlangen, sondern ebenso Herausforderungen im Hinblick auf die damit einhergehenden sozialen Verhaltensweisen darstellen.

Das Anliegen des Beitrages war nicht nur eine kurze Darstellung und Diskussion der konzeptionellen Grundlagen von sozialer Kompetenz, sondern vor allem eine Vorstellung von Instrumenten, die unter einem konzeptionellen Dach soziale Kompetenzen empirisch erfassbar machen und die auch und gerade für die besonderen Herausforderungen einer interdisziplinären Lebensverlaufsstudie sensibel sind. Eine am Individuum ansetzende Surveyforschung kann soziale Kompetenz nur auf der Ebene selbsteingeschätzter Sozialkompetenz erfassen, die Dimension von Kompetenz als Kompetenzzuschreibung kann hingegen nur eine punktuelle Umsetzung erfahren (etwa durch multiperspektivische Einschätzungen bei Kindern durch Eltern und Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen).

²¹ Kanning ordnete in seinem Strukturmodell Prosozialität dem Bereich des motivational-emotionalen zu.

6. Literatur

- Arnold, K.-H.; Lindner-Müller, C.; Riemann, R. (2012). Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen (NEPS Working Paper No. 7). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Bayer, M. (2011): Das kompetente Kind. Anmerkungen zu einem Konstrukt aus soziologischer Sicht. In: Wittmann, Svendy; Rausenbach, Thomas; Leu, Hans R. (Hg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim: Juventa, S. 219–233.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Buhrmester, 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 (6), S. 991–1008.
- Burack, J. A.; Flanagan, T.; Peled, T.; Sutton, H. M.; Zygmuntowicz, C.; Manly, J. T. (2006): Social perspective-taking skills in maltreated children and adolescents. In: *Developmental Psychology* 42 (2), S. 207-217.
- Denham, S. A. (1998): Emotional development in young children. New York: Guilford.
- Denham, S. A.; Blair, K. A.; DeMulder, E.; Levitas, J.; Sawyer, K.; Auerbach-Major, S.; Queenan, P. (2003): Preschool emotional competence: pathway to social competence? In: *Child Development* 74 (1), S. 238-256.
- Denham, S. A.; McKinley, M.; Couchoud, E. A.; Holt, R. (1990): Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. In: *Child Development*, 61 (4), S. 1145-1152.
- Denham, S. A.; Wyatt, T. M.; Bassett, H. H.; Echeverria, D.; Knox, S. S. (2009): Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. In: *Journal of Epidemiology & Community Health* 63 (Suppl 1), S. i37.
- Goodman, R. (2001): Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 40 (11), S. 1337-1345.
- Goodman, R.; Meltzer, H.; Bailey, V. (1998): The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. In: *European Child & Adolescent Psychiatry* 7 (3), S. 125-130.
- Gottman, J.; Gonso, J.; Rasmussen, B. (1975): Social interaction, social competence, and friendship in children. In: *Child Development* 46, S. 709-718.
- Gresham, F.; Elliott, S. (2008): SSIS Social Skills Improvement System. Rating Scales Manual. Minneapolis.
- Halberstadt, A. G.; Denham, S. A.; Dunsmore, J. C. (2001): Affective social competence. In: *Social Development* 10 (1), S. 79-119.
- Heckhausen, J.; Schulz, R. (1995): A life-span theory of control. In: *Psychological Review* 102 (2), S. 284–304.
- Kanning, U. P. (2002): Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. In: *Zeitschrift für Psychologie* 210 (4), S. 154–163.
- Kanning, U. P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.

- Kanning, U. P. (2005): Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2006): Development and validation of a german-language version of the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ). In: *European Journal of Psychological Assessment* 22 (1), S. 43–51.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.
- Ladd, G. W. (1990): Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? In: *Child Development* 61 (4), S. 1081–1100.
- Ladd, G. W.; Birch, S. H.; Buhs, E. S. (1999): Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? In: *Child Development* 70 (6), S. 1373-1400.
- Masten, A. S.; Coatsworth, J. D.; Neemann, J.; Gest, S. D.; Tellegen, A.; Garmezy, N. (1995): The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. In: *Child Development* 66 (6), S. 1635–1659.
- Rampus, K. (1947): Social competence. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 26, S. 681-687.
- Reinders, H. (2007): Messung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenz in Kindheit und Jugend. DJI: München.
- Riemann, R.; Allgöwer, A. (1993): Eine deutschsprachige Fassung des "Interpersonal Competence Questionnaire" (ICQ). In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 14 (3), S. 153–163.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: a theoretical review. In: *Social Development* 6 (1), S. 111–135.
- Rothbart, M. K. (1981): Measurement of temperament in infancy. In: *Child Development* 52, S. 569–578.
- Rubin, K. H. (1973): Egocentrism in childhood: a unitary construct? In: *Child Development* 44, S. 102-110.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist* 55 (1), S. 68–78.
- Waters, E.; Sroufe, L. A. (1983): Social competence as a developmental construct. In: *Developmental Review* 3 (1), S. 79-97.