



NEPS Working Papers

Karl-Heinz Arnold, Carola Lindner-Müller & Rainer Riemann

Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und
Erwachsenen: Eine Expertise für das Nationale
Bildungspanel für Deutschland (NEPS)

NEPS Working Paper No. 7

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

**Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und
Erwachsenen:
Eine Expertise für das Nationale Bildungspanel für
Deutschland (NEPS)***

Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold, Universität Hildesheim

Dr. Carola Lindner-Müller, Universität Hildesheim

Prof. Dr. Rainer Riemann, Universität Bielefeld

*unter Mitarbeit von Jana Chudaske, Martin Hentschel, Carsten John (Universität
Hildesheim) sowie Anna-Lena Peters, Rahel Windgassen (Universität Bielefeld)*

E-Mail-Adresse des Erstautors:

arnold@uni-hildesheim.de

Bibliographische Angaben:

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.

*Die Expertise wurde im Jahr 2009 erstellt.

Inhalt

Inhalt	2
1. Fragestellung der Expertise	3
2. Definition und theoretische Einbettung des Konstrukts der sozialen Kompetenz	5
2.1 Definition und Operationalisierung des Konstrukts	5
2.2 Ansätze zur Ausarbeitung einer dimensionalen Struktur des Konstrukts	9
2.3 Kontextbezug der sozialen Kompetenz	11
2.4 Extremgruppen sozialer Kompetenz	12
3. Entwicklungsmodelle der sozialen Kompetenz	13
3.1 Entwicklungsmodelle und Entwicklungsphasen	13
3.2 Lebensaltersbezogene Darstellung der Instrumente	15
4. Klassifikation der Messmethoden für soziale Kompetenz	16
5. Instrumente zur Erfassung der sozialen Kompetenz	17
5.1 Instrumente für das Kleinkind-, Kindergarten- und Vorschul-, Grundschul- sowie frühe Jugendalter (bis 16 Jahre)	18
5.2 Erfassung der sozialen Kompetenz im späteren Jugendalter, in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter (16 - 70 Jahre)	56
5.2.1 Selbstauskünfte	57
5.2.1.1 Fragebogen und Skalen	58
5.2.1.2 Interviewverfahren	68
5.2.2 Bekanntenbeurteilungen (peer ratings)	68
5.2.3 Simulationsverfahren (einschließlich Vignetten, Tonband und Computerdarbietung, Rollenspiele)	69
5.2.4 Leistungstests	74
6. Zusammenfassende Stellungnahme	74
Literatur	78

1. Fragestellung der Expertise

Die folgende Expertise ist vom Konsortium des NEPS in Auftrag gegeben worden, um (a) generell die Möglichkeiten der längsschnittlichen Erfassung sozialer Fähigkeiten bzw. Kompetenzen und (b) spezifisch die Nutzung von diagnostischen Zugriffen auf diesen Fähigkeitsbereich im Rahmen des Panel einschätzbar zu machen. Die Konzeption von NEPS richtet sich – aus pädagogischer und psychologischer Sicht – auf die Erfassung von bildungs- und ausbildungsrelevanten Merkmalen sowie deren Kontextvariablen über die Lebensspanne.

In der Konzeption der in NEPS erfassten bildungsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten (Weinert, Artelt, Prenzel, Senkbeil, Ehmke & Carstensen, 2011; Wohlkinger, Ditton, von Maurice, Haugwitz & Blossfeld, 2011) wird der Merkmalsbereich der sozialen Kompetenz wie folgt eingeordnet:

- A: domänenübergreifende kognitive Funktionen
- B: domänenspezifische kognitive Kompetenzen
 - B1: Sprachliche Kompetenzen im Deutschen
 - B1.1: Lesekompetenz
 - B1.2: Hörverstehen
 - B2: Mathematische Kompetenz
 - B3: Naturwissenschaftliche Kompetenz
- C: Meta-Kompetenzen und soziale Kompetenzen
 - C1: Metakognition und selbstregulatorische Fähigkeiten
 - C2: ICT-Fähigkeiten
 - C3: Soziale Kompetenzen
- D: bildungsetappen-spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten

Soziale Kompetenz wird im Rahmen von NEPS als wichtige Bedingungs-, Mediator- und Outcome-Variable gesehen; der Fokus liegt dabei nicht auf einer bildungsetappen-übergreifenden, kohärenten Messung sozialer Kompetenz und der Modellierung alters-typischer Veränderung über weite Bereiche der Lebensspanne, sondern vielmehr auf einer am Lebensalter der Probanden und den einzelnen Bildungsetappen orientierten Erfassung wichtiger, möglicherweise etappenspezifisch unterschiedlicher, Facetten sozialer Kompetenz (Weinert et al., 2011, S. 81). Ergänzend sollen auch Persönlichkeitsfaktoren und motivationale Merkmale erhoben werden, die bedeutsame Beziehungen zu den erfassten Kompetenzen aufweisen (Wohlkinger, 2011, S. 156). Insbesondere ist geplant, die sog. Big-Five zu erfassen.

In der bisherigen Forschung wird davon ausgegangen, dass diese Konstrukte einerseits eine hinreichende Eigenständigkeit aufweisen und andererseits Überlappungen aufgrund der Vielschichtigkeit des Konstrukts der sozialen Kompetenz aufweisen. Allerdings haben sich bislang noch keine weithin akzeptierten Erfassungsverfahren in der Weise etabliert, wie dies im Bereich der Persönlichkeitspsychologie der Fall ist.

Die Expertise wird somit zunächst eine definitorische Klärung des Konstrukts der sozialen Kompetenz vornehmen. Im nachfolgenden Teil werden die zur Verfügung stehenden Untersuchungsverfahren summarisch beschrieben und auf ihre Tauglichkeit für den Einsatz in NEPS diskutiert. Abschließend wird eine zusammenfassende Stellungnahme zu den vorgegebenen Fragestellungen des Konsortiums abgegeben.

Das Konsortium hat für die in Auftrag gegebene Expertise spezifische Fragen vorgegeben, die den jeweils nachfolgend aufgeführten zentralen Beschreibungsmerkmalen (in kursiv gesetzt) zugeordnet werden können.

- (1) An welchen Entwicklungs- und Kompetenzmodellen sollte man sich bei der Messung sozialer Kompetenzen orientieren?

Definition und Operationalisierung des Konstrukts der sozialen Kompetenz

- (2) Welche sozialen Situationen sollten für die Messung sozialen Wissens und sozialer Kompetenzen berücksichtigt werden. (Beispiele im Schulalter: Schüler-Schüler-Interaktion in der Schule, Schüler-Lehrer-Interaktion, Freizeitinteraktion mit Gleichaltrigen; Beispiele im Erwachsenenalter: Interaktion mit Kollegen, Interaktion mit Vorgesetzten, Interaktionen mit Untergebenen, Freizeitinteraktionen mit Partner/Freunden).

Kontextspezifität des Konstrukts der sozialen Kompetenz

- (3) In welcher Relation stehen soziale Kompetenzen zu Persönlichkeitsdispositionen? Im Nationalen Bildungspanel werden u. a. die Big Five erhoben.

Kriterienvalidität des Konstrukts der sozialen Kompetenz

- (4) Gibt es grundsätzliche Argumente für die unterschiedliche Konzeption und Messung sozialer Kompetenzen in der Schule/im Schulalter (sowie Kindergarten/Kindergartenalter) und außerhalb der Schule? Ein Argument könnte lauten, dass Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter weniger gut in der Lage sind, den Umfang ihres sozialen Wissens und ihrer sozialen Kompetenzen einzuschätzen als Jugendliche und Erwachsene. Ein zweites Argument bezieht sich auf die Lerngelegenheiten für den Erwerb sozialer Kompetenzen und die Situationen für die Anwendung gelernter sozialen Verhaltens. Im Lebenslauf sollte die Variabilität der Lerngelegenheiten und Anwendungssituationen zunehmen.

altersbezogene Spezifität sowie Kontextspezifität des Konstrukts der sozialen Kompetenz

- (5) Die Instrumente sollten jeweils kurz hinsichtlich Aufbau, Durchführung, psychometrischer Kennwerte und empirisch fundierter Kürzungsmöglichkeiten beschrieben werden.

Beschreibung der Erfassungsinstrumente und Darstellung der psychometrischen Merkmale

- (6) Welche Instrumente können für die jeweiligen Etappen des Bildungspanels empfohlen werden? Welche Messfrequenz für die Erhebung sozialer Kompetenzen ist aufgrund vorliegender Befunde zur Stabilität sozialer Kompetenzen sinnvoll? Für die Messung sozialer Kompetenzen bei den Zielpersonen, Eltern und Lehrpersonen wird pro Informant nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung stehen. Hier wird außer-

dem ein Trade off zwischen Messfrequenz und Erhebungsdauer bestehen, d.h. seltene Messungen können etwas länger sein als häufige.

Stabilität des Konstrukts der sozialen Kompetenz; Multiinformantenansatz; Ökonomie der Instrumente

- (7) Gibt es einen Bedarf für die Entwicklung neuer Instrumente oder für die Adaptation englischsprachiger Instrumente? Welche englischsprachigen Instrumente sind besonders geeignet (evt. weil sie bereits in internationalen large-scale Studien erfolgreich eingesetzt wurden und damit Vergleichsmöglichkeiten bieten)?

Entwicklung neuer Instrumente; Übersetzung und Adaptation englischsprachiger Instrumente

- (8) Gibt es Ergebnisse der experimentellen sozialen Kognitionsforschung, die für die Entwicklung neuer Messinstrumente herangezogen werden könnten?

Entwicklung neuer Instrumente auf der Basis der experimentellen Kognitionsforschung

- (9) Gibt es Verhaltensindikatoren sozialer Kompetenz, die leicht auch von weniger geschultem Personal störungsresistent und schnell, reliabel und valide erhebbar sind (beispielsweise bei der Beobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen im frühen Lebensalter)?

Instrumente zur Beobachtung von verhaltensbezogenen Indikatoren der sozialen Kompetenz; Instrumente zum Einsatz in der frühkindlichen Lebensphase

Zusammenfassend liegen Fragen zu folgenden Aspekten vor:

- (a) Definition des Konstrukts,
- (b) Operationalisierung des Konstrukts, Erfassungsinstrumente, multimethodale Erfassung, Multiinformantenansatz,
- (c) Kriterienvalidität,
- (d) Stabilität,
- (e) Altersspezifität,
- (f) Kontextspezifität,
- (g) Ökonomie der Erfassung.

2. Definition und theoretische Einbettung des Konstrukts der sozialen Kompetenz

2.1 Definition und Operationalisierung des Konstrukts

In der psychologischen Forschung und Praxis hat das Konstrukt *soziale Kompetenz* (interpersonal competence, social competence, social skills) etwa seit Anfang der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts eine beachtliche Bedeutung gewonnen. Trotz dieser Vielzahl an Forschungsarbeiten ist eine allgemein akzeptierte Definition und eine Abgrenzung der Begriffe soziale Fertigkeit (social skill), Interaktionsfertigkeit (interaction

skill), Assertivität, Selbstsicherheit, Selbstbehauptung, soziale Kompetenz oder interpersonelle Kompetenz nicht zu finden (Döpfner, Schlüter & Rey, 1981; Rose-Krasnor, 1997).

Die Begriffe soziale Geschicklichkeit und soziale Kompetenz werden häufig gebraucht, um individuelle Differenzen in der *Bewältigung* sozialer Situationen zu beschreiben. „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“ (Riemann & Allgöwer, 1993, S. 153; Riemann, 1997; s. zur Betonung des Handelnden bei Hinsch & Pfingsten, 2007). Darüber hinaus muss das Interaktionsverhalten mindestens als sozial akzeptabel gelten (vgl. z. B. Argyle, 1969; Döpfner et al., 1981; Lee, 1979; Combs & Slaby, 1977). Caldarella und Merrell (1997) verwenden die kategoriale Unterscheidung von sozial kompetentem vs. inkompetentem Verhalten; sie stellen eine empirisch gewonnene Taxonomie sozialer Fertigkeiten (positive Verhaltensweisen) auf.

Der Begriff *soziale Fertigkeiten* (social skills), obgleich häufig synonym zu sozialer Kompetenz gebraucht, wird zunehmend für die Bezeichnung spezifischer Komponenten (etwa die Fähigkeit, nonverbale Kommunikation zu dekodieren) reserviert (z. B. Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988). Allerdings ergeben sich auch hier ausgeprägte definitorische Probleme, da das Konstrukt auf eine Reihe weiterer Konstrukte wie u. a. Persönlichkeit, Intelligenz, Sprache, Wahrnehmung zugreift und darüber hinaus die Interaktion von Verhalten und Umwelt die definitorische Komplexität erhöht (Merrell & Gimpel, 1998, S. 3).

Die Unterschiede in den Definitionen sozialer Kompetenz beziehen sich eher auf die Kriterien, an denen eine Handlung gemessen wird und weniger auf den Begriff der Kompetenz (vgl. für eine aktuelle Diskussion des Kompetenzbegriffs Hartig, 2008). Allgemein wird Kompetenz als die Möglichkeit (capacity) eines Individuums aufgefasst, effektiv mit seiner Umwelt zu interagieren (White, 1959). Gleichsam als Ausdifferenzierung dieser allgemeinen Definition wurden spezifischere Konzeptionen sozialer Kompetenz vorgeschlagen.

Nach Goldfried und D'Zurilla (1969) lassen sich die Konzeptionen sozialer Kompetenz grob in vier Klassen einteilen lassen:

- (a) *Soziale Kompetenz als Summe der Leistungen und Errungenschaften einer Person.* Soziale Kompetenz wird in diesem Modell definiert über die Bewältigung von Aufgaben durch eigene Anstrengung. Als Messinstrumente dienen Checklisten verschiedener positiver Leistungen in den Bereichen Ausbildung, Beruf, Ehe oder anderen sozialen Aktivitäten. Zigler und Phillips (1962) verwenden beispielsweise Aktenaufzeichnungen über die Ausbildung, den ausgeübten Beruf, den beruflichen Werdegang (einschließlich Zeiten der Arbeitslosigkeit) und den Familienstand als Maße sozialer Kompetenz psychiatrischer Patienten.
- (b) *Soziale Kompetenz als Summe positiver Persönlichkeitseigenschaften.* Hier wird soziale Kompetenz definiert als das Ausmaß, in dem eine Person über Persönlichkeitseigenschaften verfügt, die eine normale und integrierte Persönlichkeit aufweist (z. B. Intelligenz, Empathie, Autonomie). Zigler und Tricketts (1978) Vorschläge zur Messung sozialer Kompetenz lassen sich weitgehend dieser Kategorie zuordnen. Sie schlagen vor, dass Maße sozialer Kompetenz die Gesundheit und das körperliche

Wohlbefinden, kognitive Fähigkeiten (IQ), Leistungen sowie motivationale und emotionale Variablen erfassen sollten. Ähnlich definiert Kanning (2003, S. 15) soziale Kompetenz als die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität des eigenen Sozialverhaltens [...] fördert“. Entsprechend werden beispielsweise Subtests des HAWIE (Tewes, 1991) oder breite Persönlichkeitskonstrukte wie z. B. Extraversion, Neurotizismus oder Verträglichkeit als Facetten sozialer Kompetenz angesehen.

- (c) *Soziale Kompetenz als erfolgreiche Bewältigung kritischer Übergänge* (auch als coping skills bezeichnet, vgl. Mischel, 1990). Dieses vor allem entwicklungspsychologisch orientierte Modell fasst soziale Kompetenz als Effektivität der Bewältigung bedeutender „Entwicklungsaufgaben“ (z. B. Ablösung vom Elternhaus, Gründung einer Familie) auf, wobei die mit der Bewältigung verbundenen Kosten (Anstrengung) berücksichtigt werden. Auf sehr allgemeine Weise wird z. B. die Bewältigung schwieriger Situation durch Elterneinschätzungen erfasst (z. B. Mischel, Shoda & Peake, 1988).
- (d) *Verhaltensanalytisches Modell der sozialen Kompetenz*. Eine klare Definition dieses Modells haben Goldfried und D'Zurilla (1969) vorgelegt. Sie betonen vor allem (ähnlich wie Wallace, 1966) die Situationsabhängigkeit sozial kompetenten Verhaltens: Einer Person wird dann soziale Kompetenz zugesprochen, wenn sie spezifische, alltägliche Situationen effektiv bewältigen kann. Die Messung sozial kompetenten Verhaltens erfordert somit zunächst eine möglichst umfassende Auflistung solcher Situationen, die ein Individuum zu bewältigen hat (Anforderungsanalyse). In einem zweiten Schritt gilt es, mögliche Reaktionen in diesen Situationen zu identifizieren, um Situationen mittlerer Schwierigkeit für die Erfassung sozialer Kompetenz auszuwählen (als zu schwer oder zu leicht werden solche Situationen angesehen, in denen nur eine geringe Anzahl unterschiedlicher Reaktionen beobachtet wird), um Mehrdeutigkeiten der Klassifikation von Situationen aufzudecken und um eine Stichprobe möglicher Reaktionen zu gewinnen, die hinsichtlich ihrer Effektivität beurteilt werden. Die Beurteilung der Effektivität der in einer Situation auftretenden Reaktionen stellt folgerichtig den nächsten Schritt der Erfassung dar. Letztlich müssen die in einer Situation beobachteten Verhaltensweisen skaliert und die derart gewonnenen Maße auf ihre psychometrischen Qualitäten untersucht werden. Konsistent mit der verhaltensanalytischen Tradition sehen Goldfried und D'Zurilla (1969) Verhaltensbeobachtungen in natürlichen Situationen als die geeignetste Methode zur Erfassung sozialer Kompetenz an. Da diese aus ökonomischen Gründen häufig nicht in dem für eine Fragestellung erforderlichen Umfang durchgeführt werden können, schlagen Goldfried und D'Zurilla eine Reihe weiterer Erhebungsmethoden vor. Diese schließen Selbstberichte, verbale Beschreibungen, Rollenspiele und Fremdb Berichte ein.

Mit den vorgestellten Konzeptionen sind verschiedene Probleme verbunden, die an dieser Stelle an ausgewählten Beispielen verdeutlicht werden. *Persönlichkeitsmerkmale* sind Wirkungsfaktoren in allen Interaktionen. Insofern ist aus theoretischer Sicht eine beträchtliche Überlappung mit dem Konstrukt der sozialen Kompetenz anzunehmen, was insbesondere für den Persönlichkeitsfaktor Extraversion unmittelbar einleuchtend ist. Soziale Kompetenz wird allerdings als Fähigkeit definiert, die eigenen Persönlichkeitsmerkmale vorteilhaft zu nutzen bzw. deren nachteilige Effekte zu kompensieren und zugleich – weitgehend unabhängig von

den Persönlichkeitsmerkmalen der Interaktionspartner bzw. in differenzieller Responsivität auf diese Konstellation – die soziale Interaktion in für die Interaktionspartner möglichst befriedigender Form zu gestalten. Damit wird auch als verwandtes Konstrukt die sog. interpersonale Kompetenz (Buhrmester, 1996; zit. nach Kanning, 2003) angesprochen.

Weitere verwandte Konstrukte sind unter der Bezeichnung *Emotionale Kompetenz* sowie *Soziale Intelligenz* (vgl. Süß, Weiß & Seidel, 2005; für sozial-emotionale Kompetenz vgl. Denham, 2006) vorgeschlagen worden, deren Bewährung (insbesondere Konstruktvalidität) im Bereich der persönlichkeitspsychologischen Forschung fraglich erscheint. Teilaspekte dieser Konstrukte fungieren allerdings als Subdimensionen der sozialen Kompetenz, insbesondere in der emotionalen Dimension sozialer Kompetenz (vgl. auch Kanning, 2003). Gleichwohl geht die vorliegende Expertise davon aus, dass eine Abbildung der Aspekte der Emotionswahrnehmung und -äußerung zu einer übermäßigen Weite des Konstrukts der sozialen Kompetenz führen würde.

Vier Ansätze operationaler Definitionen sozialer Kompetenz werden bei Rose-Krasnor (1997) unterschieden: (1) Soziale Fertigkeiten (z. B. Caldarella & Merrell, 1997; Gresham, 2001), (2) Peer-Status (zur Soziometrie im Überblick z. B. Dollase, 2006), (3) Beziehungen (Bindungsverhalten und Freundschaften; im Überblick z. B. Oerter, 2002; Rubin, Bukowski & Parker, 2006) und (4) funktionale Ansätze, wie u. a. Informationsverarbeitungsansätze (z. B. Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994).

Aus theoretischen Gründen kann davon ausgegangen werden, dass für die Erfassung sozialer Kompetenzen in NEPS jene Instrumente am besten geeignet sind, die auf dem verhaltensanalytischen Modell (Goldfried & D'Zurilla, 1969) aufbauen (in der Terminologie von Rose-Krasnor, 1997, als „social skills approaches to social competence“ bezeichnet). Für diese Auswahl sprechen überwiegend pragmatische Gründe: (1) Als Außenkriterien für soziale Kompetenz als Summe von Leistungen und Errungenschaften, als Summe von positiven Persönlichkeitsmerkmalen oder als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben können andere in NEPS erhobene Indikatoren fungieren (z. B. Schulerfolg, Berufserfolg). (2) Instrumente, die auf Befragungen oder Beobachtungen von Interaktionspartnern basieren (soziometrische oder systemische Vorgehensweisen; vgl. Rose-Krasnor, 1997), sprengen den Erhebungsrahmen des NEPS.

Jedoch müssen an dieser Stelle bereits kritische Einwände gegen eine Konzeption angeführt werden, die soziale Kompetenz als erfolgreiche Bewältigung sozialer Situationen auffasst. Diese Konzeption fokussiert die Analyse auf die Effizienz von Verhaltensweisen. Aus der Perspektive des Messmodells erweitert die intendierte Verknüpfung sozialer Verhaltensweisen mit dem Konzept der Bewältigung von Situationen das Merkmalsgefüge des Konstrukts in kritischer Weise, da nicht nur Merkmale der Person (soziale Verhaltensweisen), sondern auch Merkmale der Situation (Wirkung des Verhaltens auf die beteiligten Personen) einbezogen werden. Gleiches gilt für die typologische Kategorie des antisozialen Verhaltens, die zunächst als klinisch-psychologisch bedeutsame, minimale Ausprägung von sozialer Kompetenz verstanden werden kann. Selbst- und Fremdeinschätzungen antisozialen Verhaltens können durchaus divergent ausfallen und somit den Einbezug von Expertenurteilen über die faktischen Verhaltenswirkungen bzw. eine Multiinformantenstruktur (Selbsteinschätzung der Zielperson, Fremdeinschätzung der Interaktionspartner, Fremdeinschätzung von unbeteiligten Beobachtern) erforderlich machen.

Probleme der Bestimmung effizienter Lösungen sind in der Theorieentwicklung bislang ebenso ignoriert worden wie der psychologische Prozess, der den entsprechenden Verhaltensweisen zugrunde liegt. Das Ausmaß, in dem eine Verhaltensweise als sozial kompetent angesehen wird, wird anhand der Konsequenzen dieser Verhaltensweise bestimmt. Hier ergibt sich zunächst die Schwierigkeit, diese Konsequenzen in einer Situation angemessen zu erfassen. Dies ist umso gravierender, je langfristiger solche Konsequenzen sein können. Ein einfaches Beispiel: Eine Person möchte sich über die zu laute Musik eines Nachbarn beschweren. In solchen alltäglichen Situationen wägen die Handelnden selbst bereits langfristige und kurzfristige Konsequenzen gegeneinander ab. Selbst in einer solchen Alltagssituation kann es ausgesprochen schwierig sein, eine kompetente von einer weniger kompetenten Verhaltensweise abzugrenzen. Insofern ist die Bewältigung sozialer Situationen eben nicht mit der Lösung eines Problems in einem Leistungstest gleichzusetzen, für die in der Regel richtige Lösungen aus einem normativen Modell abgeleitet werden können. Letztlich ist darauf hinzuweisen, dass Selbstberichte eigener Kompetenzen sicherlich für die Messung von Kompetenzen nicht optimal sind (Mabe & West, 1982).

Die Lebensspannenperspektive des NEPS stellt für eine verhaltensorientierte Erfassung sozialer Kompetenz ebenfalls eine besondere Herausforderung dar (Waters & Sroufe, 1983). Ob eine Person in einer Situation ein bestimmtes Verhalten zeigt, kann vielfältige Gründe haben. Die Bewältigung sozialer Situationen ist beispielsweise in der frühen Kindheit sehr eng mit der allgemeinen kognitiven und insbesondere der sprachlichen Entwicklung verbunden. Im Erwachsenenalter können wir dagegen (in nichtklinischen Populationen) davon ausgehen, dass kognitive Fähigkeiten für die Bewältigung sozialer Situationen eine untergeordnete Rolle spielen, emotionale Reaktionen (insbesondere Ängstlichkeit), aber auch motivationale Faktoren und Persönlichkeitsmerkmale dagegen bedeutsamer sind.

2.2 Ansätze zur Ausarbeitung einer dimensional Struktur des Konstrukts

Kanning (2002a, 2003) orientiert sich an der Differenzierung zwischen der konkreten Verhaltensebene und dem Verhaltenspotential. Aus dieser Perspektive stellt soziale Kompetenz ein Potential dar, kompetentes Verhalten in den jeweiligen Situationen zeigen zu können. Ausgehend von einer semantischen Analyse der in der Literatur aufgeführten vielfältigen sozialen Kompetenzen sowie entsprechender theoretischer Absicherungen gelangt der Autor zu einer dreigliederigen Struktur von 15 postulierten Kompetenzen, die komplementäre Erfassungsbereiche bilden und zugleich in einem Modell der Erklärung von sozialen Handlungen verknüpft werden können (vgl. Crick & Dodge, 1994). Das von Kanning postulierte Modell umfasst die nachfolgend aufgeführten fünf Dimensionen, die wiederum aus mehreren Teilkonstrukten konstituiert sind (vgl. Kanning, 2002a, S. 157):

Dimension I: *soziale Wahrnehmung*

- sich mit dem Verhalten anderer Menschen, dem eigenen Verhalten und den Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten auseinandersetzen
- Perspektivenübernahme

Dimension II: *Verhaltenskontrolle*

- emotional stabil sein

- eine hohe interne und eine geringe externe Kontrollüberzeugung aufweisen

Dimension III: *Durchsetzungsfähigkeit*

- eigene Ziele erfolgreich verwirklichen können
- extravertiert sein
- Konflikten nicht aus dem Weg gehen

Dimension IV: *soziale Orientierung*

- sich für die Interessen anderer einsetzen
- Werte anderer Menschen tolerieren

Dimension V: *Kommunikationsfähigkeit*

- anderen zuhören und gleichzeitig verbal Einfluss nehmen können

Unter Bezugnahme auf die viel zitierten Veröffentlichungen von Denham und von Kanning schlägt Reinders (2007) die nachfolgend aufgeführte Systematik zur Sortierung von Instrumenten zur Erfassung sozialer Kompetenz vor, die stark an klassischen Taxonomien orientiert ist.

Kognitive Dimension sozialer Kompetenz

Fähigkeit zur Perspektivenübernahme; Aspekte der Theory of Mind
Fähigkeit zur sozialen Informationsverarbeitung
soziale Kognitionen

Emotionale Dimension sozialer Kompetenz

Wissen über Emotionen
emotionale Responsivität (Empathie)
Fähigkeit zur Kontrolle von Emotionen (Coping-Strategien, z. B. Ärgerregulation)

Verhaltensbezogene Dimension sozialer Kompetenz

soziale Angst bzw. sozialer Rückzug
aggressives Verhalten
Mitgliedschaft in sozialen Gruppen (z. B. Peergroup-Integration)

In der Darstellung von 2008 wählt Reinders eine weitgehend ähnliche, in einigen Aspekten jedoch abweichende Darstellung. So wird beispielsweise als eigenständige Subdimension die verbale Intelligenz aufgeführt.

Auf der Grundlage einer Metaanalyse postulieren Caldarella und Merrell (1997) fünf Dimensionen sozialer Kompetenz: (1) Peerbeziehungen, (2) Selbstmanagement, (3) schulbezogene Aspekte wie z. B. selbstständige Aufgabenbearbeitung, Instruktionsbefolgung, Hilfesuchen bei Lehrperson (kaum zuordenbar), (4) Compliance/Kooperation sowie (5) Assertivität.

Die vorliegenden Ausarbeitungen zum Konstrukt der sozialen Kompetenz weisen insgesamt eine beträchtliche Konkordanz auf und zeigen zugleich spezifische Schwerpunktsetzungen. Unserer Einschätzung nach sind über alle theoretischen Ansätze hinweg und zumindest für die Altersspanne des Vorschulalters bis hin zum hohen Erwachsenenalter zwei Aspekte

durchweg anzutreffen, die den Kern des Konstrukts ausmachen (s.a. Kanning, 2003; Riemann, 1997):

- I. *Assertivität/Durchsetzungsfähigkeit*: Zeigen von eigenen Handlungspräferenzen, Emotionen und Einstellungen;
- II. *Adaptivität/Anpassungsfähigkeit*: Wahrnehmen und Berücksichtigen der Handlungspräferenzen, Emotionen und Einstellungen von Interaktionspartnern.

Diese Aspekte sozialer Kompetenz korrelieren empirisch nur gering – insbesondere in Multimethod-Studien, die Methodenfaktoren kontrollieren (Riemann, 1997). Im Unterschied zu kognitiven (verbal vs. logisch-mathematisch) oder körperlichen (Kraft vs. Ausdauer) Fähigkeiten muss hervorgehoben werden, dass einer Person soziale Kompetenz nicht bereits dann zugesprochen werden kann, wenn sie assertiv oder adaptiv handelt. Es handelt sich bei diesen Aspekten eben nicht um spezifische Fähigkeiten, die als additiv-kompensatorisch angesehen werden können. Vielmehr steht die Fähigkeit einer Person im Vordergrund, zielgerichtet Assertivität und Adaptivität zeigen zu können, wenn es in einer Situation erforderlich ist (functional flexibility, Paulhus & Martin, 1987, 1988; Wallace, 1966).

2.3 Kontextbezug der sozialen Kompetenz

Im Vergleich zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen, bei der häufig bereits auf der Ebene von Itemformulierungen Generalisierungen über soziale Situationen hinweg vorgenommen werden, ist das Konstrukt der sozialen Kompetenz stärker auf erfolgreiches Handeln in sozialen Kontexten bezogen. Somit ist es von besonderem Interesse, ob bestimmte Situationsklassen bestimmbar sind, für die intraindividuell bedeutsam unterschiedliche Konstruktausprägungen feststellbar sind.

Wie für fast alle Persönlichkeitsmerkmale gilt auch für die soziale Kompetenz, dass eine gewisse *Situationsspezifität* (Silbereisen & Noack, 2006) des Verhaltens bei zugleich operationalisierbarer *situationsübergreifender Stabilität* von sozialen Verhaltenstendenzen (Asendorpf, 1996) besteht.

So ist für die Erfassung von Störungen des Sozialverhaltens im Kindesalter bekannt, dass die Eltern- und Lehrereinschätzungen eine mittlere Korrelation von etwa .3 aufweisen (CBCL, s. Achenbach, 1993). Hier spielen vermutlich Informantenunterschiede und eine Kontextspezifität des sozialen Verhaltens zusammen.

Für den *Bereich des Kindes- und Jugendalters* können folgende Kontexte (Situationstypen bzw. Klassen von Situationen) als hinreichend distinkte Bereiche des Sozialverhaltens identifiziert werden:

- (a) Interaktionen in Bildungseinrichtungen (inbes. Kindergartengruppe, Schulklassengruppe);
- (b) Interaktionen im Freizeitbereich (inbes. Peer-Gruppen bei informellen Freizeitaktivitäten);
- (c) Interaktionen in Familien (inbes. mit Geschwistern, Eltern und anderen Verwandten).

Unter dem Kontextbezug erscheint es günstig, Sozialkompetenz primär nicht mit den Interaktionen in Primärbeziehungen (Eltern-Kind- sowie Geschwisterbeziehung) zu verknüpfen (s. Kap. 3), da hier spezifische Konflikte (z. B. Partnerschaftsprobleme der Eltern) bzw. Belastungen (z. B. Arbeitslosigkeit) in beträchtlichem Maße verhaltensbeeinflussend sein können. Somit verbleiben zwei zentrale Kontexte für die Erfassung der sozialen Kompetenz, in denen alle Kinder und Jugendlichen hinreichend häufige Interaktionserfahrungen machen. Auszuschließen sind deshalb auch spezifische Gruppensituationen, die nicht von allen Kindern und Jugendlichen aufgesucht werden, wie z. B. Sportgruppen, Musikgruppen oder religiöse Gruppen.

Für den Bereich der *Adoleszenz und des Erwachsenenalters* können die genannten Kontexte direkt übertragen werden auf:

- (a) Interaktionen in Bildungseinrichtungen/am Arbeitsplatz;
- (b) Interaktionen mit Peers (Freizeitaktivitäten).

Hinzu kommen

- (c) Interaktionen zur Initiierung und Aufrechterhaltung meist gegengeschlechtlicher romantischer Beziehungen und Interaktionen mit einem (selten gleichzeitig mehreren) Lebenspartner(n).

In Bezug auf räumliche Nähe und Abhängigkeit verändert sich die Bedeutung sozialer Kompetenz in der

- (d) Familiensituation: Interaktion mit Geschwistern, Eltern und anderen Verwandten.

2.4 Extremgruppen sozialer Kompetenz

Störungen des Sozialverhaltens werden primär durch das Vorhandensein auffälligen sozialen Verhaltens (z. B. Aggressivität, Delinquenz) definiert. Die vorliegenden Instrumente zur Erfassung von klinisch-psychologischen Störungen im Kindes- und Jugendalter (z. B. CBCL, SDQ; vgl. spätere Ausführungen) verwenden zur Diagnostik die ICD-10-Kategorien F91 und F92 der Symptome auffälligen Verhaltens. Aus theoretischer Sicht können Störungen des Sozialverhaltens auch als sehr gering ausgeprägte soziale Kompetenz definiert werden. Allerdings sind bislang kaum Items entwickelt worden, die über den gesamten Skalenbereich hinweg kontinuierlich messen. Somit ist das Problem noch nicht gelöst, dass eine übergeordnete kategoriale diagnostische Entscheidung zwischen dem Normalbereich sozialer Kompetenz und dem Bereich klinisch-psychologischer Auffälligkeit trennt. Innerhalb beider Bereiche wird eine dimensionale Diagnostik mit jeweils weitgehend überschneidungsfreien Iteminhalten vorgenommen (Beelmann, 2007).

Bislang gibt es kaum Evidenz für die Annahme, dass *Personen mit extrem hoher Ausprägung der sozialen Kompetenz* eine spezifische soziale Gruppe darstellen, die im günstigen Fall über besondere Schutzfaktoren verfügt oder im ungünstigen Fall eine Risikopopulation darstellt. Auf der Ebene einzelner Items stellt sich jedoch die Frage, ob die Zustimmung zu sehr hohen Skalenausprägungen mit einer günstigen Merkmalsausprägung gleichzusetzen ist. So kann das Item „Ich finde rasch Freunde“ bei sehr starker Zustimmung auch anzeigen, dass eine gewisse Distanzlosigkeit bei der Person besteht, die wiederum eine ungünstige Voraus-

setzung für die Anbahnung und das Aufrechterhalten von sozialen Kontakten darstellt. Ähnliches gilt für Items aus dem Bereich der Assertivität.

Eine pragmatische Lösung für diese Invertierung der Kriterienvalidität im obersten Skalenbereich besteht darin, die sprachlichen Anker für die Skalen so zu fassen, dass für die maximale Ausprägung keine extremen Intensitätsformulierungen verwendet werden.

3. Entwicklungsmodelle der sozialen Kompetenz

3.1 Entwicklungsmodelle und Entwicklungsphasen

Umfassende Entwicklungsmodelle der sozialen Kompetenz über die gesamte Lebensspanne liegen bislang nicht vor. Das bekannteste Entwicklungsmodell wurde von Denham (1998) konzipiert. Das Modell geht in ähnlicher Weise wie die Persönlichkeitspsychologie davon aus, dass in Kindheit und Jugendalter sowohl eine Fähigkeitszunahme als auch eine Änderung der Fähigkeitskomponenten eintritt. Für das Erwachsenenalter werden keine Annahmen über eine Fortsetzung der Fähigkeitszunahme getroffen. Hinsichtlich der Teildimension der sozialen Informationsverarbeitung gehen Crick und Dodge (1994) davon aus, dass in der späten Kindheit bzw. im Jugendalter die intraindividuelle Variabilität und Beeinflussbarkeit abnimmt.

Abbildung 1: Entwicklungsstufen sozialer und emotionaler Kompetenz von Denham (1998, entnommen aus Reinders, 2008, S. 33)

Social Competence	Emotional Competence
<i>Infancy (Birth to 18-24 month)</i>	
Shows desire for personal attention Capable of coordinated interaction Initiates contact with agemates	Expression of basic emotions Differential reaction to adult emotions Emotion regulation; some self-soothing, much assistance by adults
<i>Toddlers (18-24 month to 3 years)</i>	
Plays alongside agemates Participates in group play	Expression of more social emotions Comprehension of „good“ and „bad“ feelings More independent emotion regulation
<i>Preschool period (3 to 5-6 years)</i>	
Beginning peer interaction while managing emotional arousal Beginning of specific friendships and peer status Prosocial behaviors and interactions emerge	Expression of „blended“ emotions Understands expressions and situations of basic emotions More independent emotion regulation
<i>Gradeschool</i>	
Formation of dyadic friendships Solidification of peer status General diminution of physical aggression	Use of display rules Understands complex emotions (e.g., ambi- valence, unique perspectives) Begins independently to use cognitive strategies to regulate emotions
<i>Early Adolescence (12-14 years)</i>	
Achieving new and more mature relations with others, both boys and girls, in their age group	More subtle experience and expression emotion Ever more sophisticated understanding of unique emotional perspectives Broader array of emotion regulatory strategies
<i>Middle Adolescence (15-17 years)</i>	
Achieving new and more mature relations with others, both boys and girls, in their age group Achieving emotional independence from parents and other adults	Same as above

Für die Beschreibung von sozialen Interaktionen im *Säuglingsalter* bzw. in der *frühen Kindheit* (1. bis 2. Lebensjahr) werden Basisprozesse der sozialen Kognition (z. B. Nachahmung, Erkennen von intendierten Handlungen) und der Kommunikation und Interaktion (z. B. soziale Aufmerksamkeitslenkung, lautierende Kommunikation, kommunikative Gesten, soziale Rückversicherung) genutzt (Pauen & Rauh, 2008). Als personale Kompetenz, die eine beträchtliche Bedeutung für soziale Interaktionen hat, entsteht bereits in dieser Lebensphase eine gewisse, wenn auch geringgradige Fähigkeit zur Selbstregulation (z. B. Selbstberuhigung).

Im *Kleinkindalter* (2. - 3. Lebensjahr) entsteht die Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation und damit zu einem zentralen und universalen Mittel der Interaktion mit beliebigen anderen Personen, insbesondere mit Gleichaltrigen. In Deutschland werden ebenso wie in den meisten hochindustrialisierten Ländern systematische Gelegenheiten zur Begegnung von Kleinkindern mit anderen als Geschwisterpersonen erst ab dem vierten Lebensjahr geschaffen; der dominante Kontext für die Entdeckung der sozialen Umwelt ist in dieser Lebensphase die Familie (Eltern-Kind-Bindung, Bindungsqualität; vgl. Spangler & Schwarzer, 2008).

Das Konstrukt der *Bindung* wird verwendet, um die Qualität von Primärbeziehungen zu operationalisieren. Grundlegende soziale Fähigkeiten werden vermutlich zunächst in Primärbeziehungen erworben. Die Definitionen von sozialer Kompetenz richten sich jedoch auf Fähigkeiten, die einer Vielzahl von Interaktionspartnern gegenüber gezeigt werden können. Die Qualität von Primärbeziehungen stellt insofern einen sehr spezifischen Kontext dar; gleiches gilt für die Beziehungsqualität in Partnerschaftsbeziehungen des Erwachsenenalters. Insofern soll davon ausgegangen werden, dass hochgradig emotional begründete Primärbeziehungen mit anderen Konstrukten als der sozialen Kompetenz angemessener beschrieben werden können.

Im *Kindergarten- und Vorschulalter* (4. - 6. Lebensjahr) findet eine Erweiterung der sozialen Kompetenzen statt, die (1) im Kontext der Familie als Übergang von der Anhänglichkeit zur Selbstständigkeit und (2) im Kontext von Gleichaltrigenkontakten als Übergang vom Nebeneinander zum Miteinander (Kooperation, prosoziales Verhalten, Freundschaften) beschrieben werden kann (Mähler, 2008). Als emotionale Fähigkeit entsteht das Verständnis von Wünschen und Emotionen.

In den westlichen Industrienationen besteht die pädagogische Annahme, dass ab dieser Lebensphase Gleichaltrigenkontakte außerhalb der Familie (d.h. keine Geschwisterbeziehungen) eine förderliche Wirkung auf die soziale Entwicklung haben. Davon zu unterscheiden sind Betreuungsangebote für Kleinkinder (und Säuglinge), die in beträchtlichem Maße in der früheren DDR bestanden und die in wachsendem Maße derzeit auch in Deutschland eingerichtet werden. Eine spezifische bildungsbezogene Begründung für diese Einrichtungen, in denen systematisch Gleichaltrigeninteraktionen ermöglicht werden, besteht aber nicht. Insofern soll davon ausgegangen werden, dass hinreichend gleiche Entwicklungsbedingungen für soziale Interaktionen mit gleichaltrigen, nicht-verwandten Kindern erst gegen Ende des dritten Lebensjahres bestehen und somit sowohl die Entwicklung als auch die Erfassung des Konstrukts für generalisierende Aussagen erst ab dieser Altersstufe angemessen erscheinen.

Im *frühen Schulalter* (7. - 10. Lebensjahr) und in der *späten Kindheit* (11. - 14. Lebensjahr) findet eine Ausdifferenzierung der sozialen Kompetenz statt. Als neuer Entwicklungsbereich kommt das systematische Lernen in einer weitgehend altershomogenen Großgruppe (Schulklasse) hinzu, in der ein großer und in der späten Kindheit sogar sehr großer Teil der Zeit verbracht wird. Zur Beschreibung der sozialen Kompetenz werden jedoch die gleichen Teilkonstrukte genutzt wie für das Kindergarten- und Vorschulalter: Eltern-Kind-Beziehung, Freundschaften, Gleichaltrigen- bzw. Peerbeziehungen (vgl. Janke & Hasselhorn, 2008; von Salisch & Schröder, 2008). Bereits im frühen Schulalter ist die *Emotionsentwicklung* mit den Teilkomponenten des Erkennens und Verstehens von Emotionen sowie deren Subjektivität von beträchtlicher Bedeutung; diese Fähigkeiten bilden eine zentrale Voraussetzung für die Fähigkeit der Empathie.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass soziale *Fertigkeiten* im Kindes- und Jugendalter sicherlich altersspezifische Operationalisierungen aufweisen, zugleich sehen z. B. Waters und Sroufe (1983) in dem entwicklungspsychologischen Ansatz das Potenzial, die Konstruktvalidität der unterschiedlichen Indikatoren zu gewährleisten.

Die Abgrenzung des *Jugendalters* (15. - 19. Lebensjahr) vom *frühen Erwachsenenalter* bzw. von der Adoleszenz (20. - 22. bzw. 25. Lebensjahr) ist nicht unproblematisch. Aus pragmatischer Sicht erscheint es angemessen, die Altersphase jenseits des 16. Lebensjahres als eher erwachsenhafte denn als jugendliche Phase zu bezeichnen, wenn Persönlichkeitsmerkmale und soziale Kompetenz in den Blick genommen werden.

Das *spätere Jugendalter* und das *Erwachsenalter* sind deutlich weniger Gegenstand der entwicklungspsychologischen Erforschung sozialer Kompetenz als frühere Lebensphasen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass zunächst eine weitere Differenzierung sozialer Kompetenzen zu verzeichnen ist, die sich aus der noch zunehmenden Differenzierung sozialer Kontexte (Rollen) ergibt, die für diese Altersgruppen charakteristisch ist. Bei unserer auf die Erfassung sozialer Kompetenz bezogenen Recherche haben wir nur wenige längsschnittliche Untersuchungen sozialer Kompetenz gefunden, die bedeutsame Abschnitte der Lebensspanne umfassen. Für die Phase des *hohen Lebensalters* kann angenommen werden, dass die soziale Kompetenz als erfolgreiche, zielgerichtete Bewältigung von Interaktionssituationen mit der körperlichen und kognitiven Leistungsfähigkeit abnimmt. Hier sind uns jedoch keine Studien bekannt.

3.2 Lebensaltersbezogene Darstellung der Instrumente

NEPS fokussiert acht sog. Etappen (stages) mit sieben Übergängen zwischen bedeutsamen Lebensphasen. Unter einer vereinfachenden pädagogischen und psychologischen Sichtweise lassen sich diesen Stufen zwei Altersbereiche zuordnen, für die separat die Analyse der verfügbaren Instrumente berichtet wird. Diese Unterscheidung ist auch das Resultat einer faktischen Arbeitsteilung, die sich in den wissenschaftlichen Studien zur sozialen Kompetenz durchwegs zeigt. Die Autoren der vorliegenden Expertise vertreten in ihrer akademischen Entwicklung und somit in ihren Forschungsgebieten diese fast überschneidungsfreien, aneinandergrenzenden Bereiche, so dass kooperativ eine ergänzende Expertise erstellt wird.

Altersbereich 1:

Säuglingsalter, Kleinkindalter, Kindesalter (Vorschulalter, Grundschulalter), frühes Jugendalter (Sekundarschulalter)

Altersbereich 2:

spätes Jugendalter, Adoleszenz, Erwachsenenalter, hohes Lebensalter

4. Klassifikation der Messmethoden für soziale Kompetenz

Zur Erfassung der sozialen Kompetenz werden ähnliche methodische Zugänge genutzt, wie dies im Bereich der Persönlichkeitsforschung der Fall ist. Folgende methodische Aspekte können unterschieden werden. Eine ähnliche, etwas weniger stark systematisierte Darstellung findet sich bei Reinders (2007, S. 22).

1. Selbstauskünfte

1.1 Bearbeitung von spezifischen sozialen Aufgaben (Vignetten)

Methode: sprachliche und/oder bildliche Vorgabe von typischen sozialen Situationen, die Handlungsbedarf beinhalten; Erfragung von Lösungsmöglichkeiten

Probleme: Sicherung der Repräsentativität der zumeist wenigen Vignetten, die vorgegeben werden können; altersabhängige Vignetteninhalte; geschlechterunterschiedliche Vignetten

1.2 Interview

Methode: Erfragung von sozialen Verhaltensweisen in mehr oder minder standardisierter Form; als strukturiertes Interview sehr effizient für die Erfassung sozialer Kompetenz im Kindesalter (als Ersatz einer schriftlichen Befragung, die Lesefähigkeit voraussetzt)

Probleme: großer Ressourcenverbrauch (Individualerhebung); Aufzeichnung und Auswertung aufwändig

1.3 Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Frequenz oder Intensität sozialer Verhaltensweisen

Methode: Fragebogenitems mit gestufter Skala (Frequenz: Verhaltens- oder Erlebenshäufigkeit; Intensität: Ausmaß der „Güte“ des Verhaltens bzw. der Intensität des Erlebens)

Probleme: Lesefähigkeit als Voraussetzung; Methodeneffekte

2. Fremdauskünfte

2.1 Peernominationen

Methode: Erfassung von Sympathiewahlen und ggf. auch Antipathieäußerungen

Probleme: anschauliche Repräsentanz der Wahlgruppe muss gewährleistet werden (z. B. Klassennamensliste); Methodeneffekte überwiegend kontrolliert durch mehrere Beurteiler

2.2 Peer-Fragebogen zur Fremdeinschätzung der Frequenz oder Intensität sozialer Verhaltensweisen

Methode: Fragebogenitems mit gestufter Skala (Frequenz: Verhaltens- oder Erlebenshäufigkeit; Intensität: Ausmaß der „Güte“ des Verhaltens bzw. der Intensität des Erlebens)

Probleme: hinreichende Beobachtungsstichproben müssen verfügbar sein

2.3 Expertenfragebogen (insbes. Lehrer, Vorgesetzte im Betrieb, Eltern) zur Fremdeinschätzung der Frequenz oder Intensität sozialer Verhaltensweisen

Methode: Fragebogenitems mit gestufter Skala (Frequenz: Verhaltens- oder Erlebenshäufigkeit; Intensität: Ausmaß der „Güte“ des Verhaltens bzw. der Intensität des Erlebens)

Probleme: hinreichende Beobachtungsstichproben müssen verfügbar sein; Informanten- bzw. Kontextunterschiede (z. B. Lehrperson vs. Eltern)

3. Verhaltensbeobachtung

3.1 Feldbeobachtungen

Methode: teilnehmende Beobachtung

Probleme: sehr aufwändig; mangelnde Vergleichbarkeit der Handlungsbedingungen bzw. Situationen bei jedoch hoher externer Validität

3.2 Beobachtung in standardisierten Alltagssituationen

Methode: Aufsuchen bzw. Herstellung von spezifischen sozialen Situationen (z. B. Mannschaftsspiel im Sportunterricht)

Probleme: beträchtlicher Aufwand bei jedoch hoher Vergleichbarkeit

3.3 Beobachtung im Rollenspiel/analoge Beobachtung

Methode: Simulation von Alltagssituationen

Probleme: Validität der Beobachtungsdaten; kompetente Ausbildung der durchführenden Beobachterpersonen (Merrell, 2008, S. 67)

3.4 Beobachtung in experimentellen Situationen

Methode: hochkontrollierte Vorgabe von sozialen Aufgaben (z. B. per Multimedia-PC)

Probleme: künstliche Handlungssituation, eingeschränkte externe Validität

3.5 Selbstbeobachtung:

Methode: Teilnehmer wird in der Beobachtung und Aufzeichnung des eigenen Verhaltens trainiert

Probleme: schwierige Implementation (bes. bei Kindern) erfordert ein besonderes vorausgehendes Training, ökonomische Selbstbeobachtungsformen, gelegentliche Zuverlässigkeitsprüfungen der Beobachtungen u.ä. (Merrell, 2008).

5. Instrumente zur Erfassung der sozialen Kompetenz

Die in der Expertise aufgeführten Instrumente wurden durch eine systematische Analyse im Jahr 2009 der im Folgenden aufgeführten Datenbanken sowie Standardpublikationen gefunden.

Ein beträchtlicher Teil der Studien ist den Verfassern der Expertise bereits bekannt. So ist von der Hildesheimer Gruppe im Rahmen des DFG-Projekts KEIMS^{plus} (Schulische und soziale Kompetenzentwicklung von Grundschulkindern unter Berücksichtigung unterschiedlicher multilingualer Klassenzusammensetzung, GZ: AR 371/5-1) zu dem Konstrukt der sozialen Fähigkeit sowohl eine entsprechende Datenbankrecherche durchgeführt worden als auch die Fachliteratur rezipiert worden. Allerdings waren diese Recherchen auf die Zielpopulation der Studie, d.h. auf das Grundschulalter, beschränkt. Weiterhin ist von der Bielefelder Gruppe im Rahmen der Entwicklung des Instruments „Interpersonal Competence Questionnaire“ (ICP; Riemann & Allgöwer, 1993) die Forschungsliteratur zum konstrukt nahen Bereich der sozialen Kompetenzen analysiert worden.

Folgende Datenbanken sind für die Expertise analysiert worden:

- PsycInfo, Psynindex
- Testzentrale Göttingen
- ZPID (2008)
- ERIC (zur Nachrecherche der Funde)
- FIS Bildung
- GESIS

Als Standardpublikationen wird auf Kanning (2003), die Expertise von Reinders (2007, 2008) sowie auf Andrews, Saklofske und Janzen (2001), Bar-On, Maree und Elias (2007), Bastians und Runde (2002), Hersen (2006), Merrell (2008), Merrell und Gimpel (1998) und Vance (1998) zurückgegriffen.

Die Verfahren werden in tabellarischer Darstellung aufgeführt und beschrieben. Die Quellenverweise erfolgen entweder auf die Originalpublikation oder auf gut verfügbare Sekundärpublikationen. Im letztgenannten Fall wird das Original nur im Text und nicht zusätzlich im Literaturverzeichnis aufgeführt.

5.1 Instrumente für das Kleinkind-, Kindergarten- und Vorschul-, Grundschul- sowie frühe Jugendalter (bis 16 Jahre)

Nachfolgend werden die Verfahren aufgeführt, die aus unserer Recherche in den im Text bereits genannten Quellen stammen. In PsycINFO, PSYINDEXplus und PSYINDEXplus Tests fanden sich unter den von uns verwendeten Suchbegriffen 4243 Einträge, die in einem ersten Schritt unter der Fragestellung gesichtet wurden, ob in den Abstracts Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenz genannt wurden. Es verblieben nach dieser Sichtung (der Jahre 1993 bis Ende 2008 = 15 Jahre) 313 Quellen, die einer zweiten Sichtung unterzogen wurden. Aus den Abstracts der Quellen wurden die genannten Verfahren extrahiert; diese wurden – sofern die Veröffentlichung nicht von den Testautoren stammte bzw. nicht der Veröffentlichung des Verfahrens entsprach – nachrecherchiert. Auf der Grundlage von Literatur- und Internet-Quellen (auch Testzentrale, Pearson Assessment u. ä.) sollten die Verfahren dahingehend beurteilt werden, ob sie soziale Kompetenzaspekte unter einer nicht-klinischen, nicht-defizit-orientierten Perspektive erfassen. Für die deutschsprachigen Verfahren wurden zusätzlich Einträge bei der Testzentrale Göttingen (Suchbegriff: soziale Kompetenz) sowie des ZPID (2008; unter dem Suchbegriff: sozial*) in gleicher Weise

gesichtet. Eine Ergänzung dieser Suchstrategie erfolgte über einschlägige Handbücher zum Thema der Erfassung sozialer, emotionaler und verhaltensbezogener Aspekte bei Kindern und Jugendlichen (z. B. Merrell, 2008). Schließlich erfolgte eine Recherche nach Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenz in Übersichten zu nationalen und internationalen Längsschnittstudien (Blossfeld, 2008; Kristen, Römmer, Müller & Kalter, 2005; Roßbach & Weinert, 2008).

Die Verfahren wurden zunächst anhand der folgenden Ausschlusskriterien betrachtet:

- (1) Ein Instrument wurde nicht detailliert aufgenommen, wenn es nach Einschätzung der Arbeitsgruppe primär einer der folgenden Kategorien zu zuordnen war:
 - a) Verfahren bzw. Entwicklungstests, die vorwiegend Problemverhalten und emotionale Probleme fokussieren bzw. Entwicklungsverzögerungen, Risikofaktoren der sozialen Entwicklung sowie die Bewältigung normativer Entwicklungsaufgaben (z. B. Schulfähigkeit) in den Blick nehmen,
 - b) Verfahren, die primär das psychosoziale Funktionsniveau erfassen und überwiegend als Begleitverfahren im Bereich der multiaxialen Diagnostik verschiedener psychischer Erkrankungen und Entwicklungsstörungen verwendet werden,
 - c) Verfahren, die stärker auf den Bereich von emotionaler Kompetenz Bezug nehmen sowie Verfahren, die eher auf Intelligenzkonzepten (emotionale und soziale Intelligenz) beruhen,
 - d) Persönlichkeitsinventare mit entsprechenden Subskalen zu sozio-emotionalen Merkmalen und
 - e) sonstige Verfahren.

Die letztgenannte Kategorie umfasst Instrumente, die zwar soziale Kompetenzaspekte erfassen, aber aufgrund der nachfolgenden Einschränkungen für den Erfassungsrahmen des NEPS weniger geeignet erschienen.

- (2) Ein Instrument wurde nicht detailliert aufgenommen, wenn die Durchführung mit hohem Aufwand verbunden ist (z. B. zeitintensiv oder aufwändig, wie beispielsweise videobasierte Verfahren oder Beobachtungsverfahren).
- (3) Soziometrische Erhebungen stellen eher indirekte Verfahren zu Erfassung sozialer Kompetenzen dar und wurden daher nicht explizit aufgenommen. Die Erfassung der sozialen Akzeptanz durch Peers wird als bedeutsam angesehen u. a. mit Blick auf die anzunehmenden und z. T. belegten positiven Konsequenzen für weitere Entwicklungsbereiche (z. B. Interaktionsfähigkeiten, Selbstkonzept). Zu berücksichtigen ist, dass Peernominierungen eher auch Popularität erfassen und teils auf große Bedenken seitens der Lehrkräfte sowie der Eltern stoßen, während Peerratings eher Aussagen zur allgemeinen Akzeptanz bzw. zum Anklang der Person in der Gruppe machen und vorteilhaft auf Negativfragen verzichten können (Merrell, 2008).

Soziometrische Verfahren sind nur unter der Voraussetzung einsetzbar, dass eine definierte Gruppensituation vorliegt und dass diese weitgehend vollständig in der Befragungssituation repräsentiert ist. Da diese Bedingungen nur unter spezifischen Institutionsvoraussetzungen gegeben sind, werden diese Verfahren nicht weiter berücksichtigt.

(4) Verfahren, die der Erfassung der sozialen Informationsverarbeitung dienen, wurden unter den sonstigen Verfahren aufgeführt; sie stellen aus entwicklungspsychologischer Sicht Vorläuferfähigkeiten und aus handlungstheoretischer Sicht (Crick & Dodge, 1994) kognitive Voraussetzungen für die Ausführung von sozial kompetentem Verhalten dar.

Ein Verfahren wurde detailliert aufgenommen und hinsichtlich der verwendeten Skalen (Items) und Gütekriterien beschrieben, wenn es mit den Fragestellungen und Durchführungsbedingungen des NEPS verträglich erschien. Die Verfahren wurden kriterienorientiert in Anlehnung an die Besprechungs- und Beurteilungskriterien des Testkuratoriums der Deutschen Gesellschaft für Psychologie beschrieben (Kersting, 2006). Darüber hinaus wurden die Verbreitung und die Zugänglichkeit der Verfahren berücksichtigt. In einigen Fällen wurden auch Verfahren aufgenommen, die von anderen Autoren (z. B. in den Handbüchern) eher als Problemskalen beurteilt werden. Zwar weisen viele der sog. Behavior Rating Scales auch eine Subskala zu prosozialen Fertigkeiten auf; diese Verfahren wurden jedoch nur dann detaillierter beschrieben, wenn mehrere Subskalen zur sozialen Kompetenz vorliegen oder das Verfahren weit verbreitet ist.

Bei nicht ausreichender Passung zu den zuvor genannten Ausschluss- und Aufnahmekriterien wurde ein Instrument vollständig von der weiteren Bearbeitung ausgeschlossen. Die gesamte Darstellung der Verfahren erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie stellt allerdings das Ergebnis der beschriebenen umfassenden Recherche und Sichtung dar.

Deutschsprachige (bzw. ins Deutsche übersetzte) Verfahren

Bildertest zum sozialen Selbstkonzept (BSSK)

Langfeldt, H.-P. & Prücher, F. (2004). *BSSK. Bildertest zum sozialen Selbstkonzept*. Göttingen: Beltz Test.

Das Verfahren dient der Erfassung des Selbstkonzeptes von Kindern hinsichtlich ihrer Beziehungen zu Gleichaltrigen. Der Test wurde anhand der Vorarbeiten von Pior (1998) zu einem gleichartigen Verfahren im Kindergartenalter für die ersten beiden Grundschuljahre entwickelt und normiert.

Testsprache(n)	Deutsch
Subskalen, Items	Soziales Selbstkonzept, 18 Bilder
Reliabilität	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) von .86; Retestreliaibilitäten (21-43 Wochen) von $r = .45$ bis $.54$
methodale Erfassung	Entscheidung für ein Bild, aus einer Auswahl von zwei Bildern, die sich nur in der Anzahl der abgebildeten Akteure unterscheiden (Erfassung in Gruppensituation möglich)
Multiinformantenansatz	nein; Selbstauskunft

Validität	Validierung an Subskala "Peerakzeptanz" der PSCA (Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children; Harter, 1985): .33
Altersspezifität	Grundschulalter (1. und 2. Klasse)
Kontextspezifität	gering
Normen	verfügbar für 1. und 2. Klasse (N = 863)
Testzeit, Auswertungszeit; Ökonomie der Erfassung	20 Min. Testzeit; 2 Min. Auswertungszeit
Publikationszeitraum	seit 2004

Child Behavior Checklist (CBCL; Achenbach & Edelbrock, 1983; rev. Achenbach 1991a, b, c, d; zit. nach Döpfner et al., 1994)

Döpfner, M., Melchers, P., Fegert, J., Lehmkuhl, G., Lehmkuhl, U., Schmeck, K. et al. (1994). Deutschsprachige Konsensus-Versionen der Child Behavior Checklist (CBCL 4-18), der Teacher Report Form (TRF) und der Youth Self Report Form (YSR). *Kindheit und Entwicklung*, 3(7), 54-59.

Mit der von Achenbach und Edelbrock (1983; rev. Achenbach 1991 a, b, c, d; zit. nach Döpfner et al., 1994) entwickelten CBCL liegen Lehrer- (T), Eltern- (P) und Selbstbeschreibungsversionen (S) zu Verhaltensauffälligkeiten (Syndromskalen: „Sozialer Rückzug“, „Körperliche Beschwerden“ und „Angst/Depressivität“ (internalisierende Störungen), „Delinquentes Verhalten“ und „Aggressives Verhalten“ (Externalisierende Störungen) sowie „Soziale Probleme“, „Aufmerksamkeitsstörungen“ und „Schizoid/zwanghaft“ (gemischte Störungen)), aber auch zu Kompetenzen vor, für die von der „Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist“ zusammen mit Achenbach deutschsprachige Konsensus-Versionen entwickelt wurden (Döpfner et al., 1994). Im ZPID (2008) und tw. in der Testzentrale Göttingen werden folgende Versionen gelistet: CBCL 1 ½ -5 (2000); CBCL 4-18 (1998); C-TRF 1 ½-5 (2000); TRF (1994); YABCL 18-30 (1997); YASR 18-30 (1997); YSR 11-18 (1998) und DOF/D Direct Observation Form der CBCL – deutsche Fassung (Bliesener & Lösel, 1993).

Testsprache(n)	Englisch; in viele Sprachen übersetzt, deutschsprachige Konsensus-Versionen
Subskalen, Items	Neben den verschiedenen Syndromskalen (zu internalisierenden, externalisierenden und gemischten Störungen) liegen Kompetenzskalen mit folgenden Subskalen je nach Form vor: Aktivitäten, soziale Kompetenz (6 Angaben zu u. a. Zahl der Gruppen/Vereine, mittlerer Aktivität in diesen, Zahl der Freunde, Auskommen mit anderen) und Schule (Eltern); Aktivitäten, soziale Kompetenz und Selbstbeurteilungen der

	Leistungen in den Schulfächern (Schüler); schulische Leistungen und adaptive Funktionen (Lehrer)
Reliabilität	Döpfner et al. (1994) verweisen auf Reliabilitätsanalysen an einer deutschen klinischen Stichprobe, für den Gesamtwert zum Problemverhalten und die Bereiche internalisierende und externalisierende Störungen interne Konsistenzen von $> .85$; für die einzelnen Syndromskalen niedrigere Werte Retest-Reliabilität (für die englischsprachige Elternversion; vgl. Merrell, 1998, S. 250ff.): (einwöchiges Intervall) für die 3 Subbereiche zwischen $r = .68$ und $.98$, für den Gesamttest von $r = .76$ bis $.92$; bei längeren Intervallen bis zu 18 Monaten Werte zwischen $r = .47$ und $.76$
methodale Erfassung	Fragebogen; allerdings weisen die Items der Kompetenzskalen kein einheitliches Einschätzformat auf, eingeschränkte Bandbreite der Items, wird als Screening ausgewiesen
Multiinformantenansatz	ja; Lehrer, Eltern und Selbstauskunft
Validität	„...the Child Behaviour Checklist has excellent ability to discriminate between children with and without mental problems. There does not seem to be a major difference between the original English version and the German version [Anmerk.: CBCL 4-18, Elternversion]“ (Schmeck et al., 2001, S. 244)
Altersspezifität	1,5-5 Jahre; 4-18 Jahre; 18-30 Jahre
Kontextspezifität	Kompetenzskalen: Angaben und Einschätzungen zu Freizeitaktivitäten, häuslichen Pflichten, schulischen Leistungen usw.
Normen	vorhanden
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	spezifische Auswertungsanweisungen für die einzelnen Subbereiche
Publikationszeitraum	seit 1983

Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter

Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1993). Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 15(1), 64-86.

Asendorpf und van Aken (1993) haben auf der Grundlage der Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSCA; Harter & Pike, 1984) sowie des Self-Perception Profile for Children (SPPC; Harter, 1985) deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen entwickelt. Die englischsprachigen Originalversionen werden aufgrund dieser Übersetzung im internationalen Teil nicht berichtet. Im Jahre 1988 erschien von Harter außerdem das Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA; zit. nach Merrell, 2008, S. 337)

Testsprache(n)	deutschsprachig
Subskalen, Items	2. Klassenstufe: (1) Kognitive Kompetenz, (2) Sportkompetenz, (3) Peerakzeptanz und (4) Mutterakzeptanz mit je 6 Items; zusammen 24 Items 3. und 4. Klassenstufe: (1) Kognitive Kompetenz, (2) Sportkompetenz, (3) Peerakzeptanz, (4) Aussehen, (5) Selbstwertgefühl mit je 6 Items; zusammen 30 Items
Reliabilität	Interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha) der Subskalen für jüngere Kinder von .63 bis .81; für ältere Kinder von .74 bis .83
methodale Erfassung	Fragenbogeneinsatz in individuellen Sitzungen; Unterstützung mit Bildmaterial
Multiinformantenansatz	nein; Selbstauskunft
Validität	Kriterienvalidität: Korrelationen einiger Subskalen mit externen Kriterien (z. B. IQ, Schulnote, motorische Koordination) Konstruktvalidität mit CFA geprüft, für jüngere Kinder mit GFI = .86 und für ältere Kinder mit GFI > .78 ausgewiesen
Altersspezifität	Grundschulalter
Kontextspezifität	gering
Normen	nein
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	individuelle Durchführung
Publikationszeitraum	seit 1993

Selbst- und Fremdeinschätzung sozialer Kompetenzen der Viertklässler in Deutschland (Skalen in TIMSS 2007)

Frey, K. A. (2008). *Selbst- und Fremdeinschätzung sozialer Kompetenzen in TIMSS 2007*. Unveröffentlichtes Manuskript, Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung.

Testsprache(n)	Deutsch
Subskalen, Items	(1) Perspektivenübernahme (Rindermann, in Vorber.), (2) Empathie (Stadler, Janke & Schmeck, 2004), (3) Impulsivität (Stadler et al., 2004), (4) Durchsetzungsfähigkeit (Fend & Prester, 1986), (5) Prosoziales Verhalten (Goodman, 1997), (6) Regulation der Gefühle anderer (Rindermann, in Vorber.); die Skalen wurden - den 5 Dimensionen sozialer Kompetenz nach Kanning folgend - aus anderen Skalen entlehnt; die Skalen umfassen jeweils 4 Items, insgesamt resultieren 24 Items
Reliabilität	Interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha) für die verschiedenen Subskalen von .68 bis .86 für die Schülerversion und von .79 bis .87 für die Elternversion
methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	ja; Selbstauskunft Schüler, Eltern
Validität	Zusammenhänge der Schüler-Elterneinschätzung für die verschiedenen Skalen zwischen $r = .18$ und $.29$ Korrelation der Skalen (Schülereinschätzung) sozialer Kompetenz mit Mathematikleistungen lediglich für Durchsetzung mit $r = .23$ und für Impulsivität mit $r = .25$ Faktorenanalyse (explorativ): für Schüler 5-faktorielle, für Eltern 6-faktorielle Lösung
Altersspezifität	Klassenstufe 4
Kontextspezifität	gering
Normen	
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	Instrument kann als ökonomisch eingestuft werden, da es lediglich 24 Items auf insgesamt 6 Skalen umfasst.
Publikationszeitraum	Anwendung 2007

Instrumente zur sozialen Informationsverarbeitung (Beelmann & Lösel, 2005)

Beelmann, A. & Lösel, F. (2005). Entwicklung und Förderung der sozialen Informationsverarbeitung bei Vorschulkindern. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 209-230). Münster: Waxmann.

Mit „sozialer Informationsverarbeitung“ werden Hypothesen und Modelle zu den mentalen Mechanismen bezeichnet, die zu sozial kompetentem Verhalten beitragen (Crick & Dodge, 1994). Beelmann und Lösel (2005) entwickelten im Rahmen der Erlangen-Nürnbeger-Entwicklungs- und Präventionsstudie Verfahrensweisen zur Erfassung verschiedener Aspekte der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994). Für die Entwicklung einer Bilderserie zur Erfassung der Enkodierung und Interpretation sozialer Situationen adaptierten die Autoren eine Arbeit von Suess, Grossmann und Sroufe (1992), für die Erfassung der Handlungsplanung (Antwortgenerierung) und der Reaktionsauswahl wurde auf den Pre-school Interpersonal Problem Solving Test (PIPS; Shure, 1990) und die deutsche Adaptation von Döpfner, Lorch und Reihl (1989) Bezug genommen. Der PIPS wurde ursprünglich von Spivack und Shure (1974) entwickelt; auf diese sowie diverse weitere englischsprachigen Verfahren und Entwicklungen wird im Rahmen dieser Expertise nicht eingegangen; eine Auswahl entsprechender englischsprachiger Verfahren wird in der Auflistung unter „Sonstige Verfahren“ aufgeführt.

Nachfolgend wird auf die primäre deutschsprachige Veröffentlichung von Döpfner et al. (1989) zur Handlungsplanung und Reaktionsauswahl Bezug genommen.

Testsprache(n)	Deutsch
Subskalen, Items	9 Konfliktsituationen (9 Items)
Reliabilität	Beurteilerübereinstimmung wird mit Scotts $\pi = .87$ und $.94$ angegeben
methodale Erfassung	Präsentation von Konfliktsituationen als kurze Beschreibung und bildlich illustriert
Multiinformantenansatz	nein; Selbstauskunft
Validität	Korrelationen mit Erzieher/innenurteilen: $r = .29$ und $.22$
Altersspezifität	5-6-Jährige (Vorschulkinder)
Kontextspezifität	nein
Normen	nein
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	Einzelinterview zu zwei, kurz aufeinander folgenden Terminen
Publikationszeitraum	seit 1989

Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)

Petermann, U. & Petermann, F. (2006). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL). Manual*. Göttingen: Hogrefe.

Mit diesem Verhaltensbeurteilungsbogen steht ein ressourcenorientiertes Instrument für die lehrerseitige Einschätzung des Sozial- und Lernverhaltens der Schüler zur Verfügung.

Testsprache(n)	Deutsch
Subskalen, Items	(A) Bereich Sozialverhalten mit den Subskalen (1) Kooperation, (2) Selbstwahrnehmung, (3) Selbstkontrolle, (4) Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, (5) angemessene Selbstbehauptung und (6) Sozialkontakt; (B) Bereich Lernverhalten mit den Subskalen Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen, Sorgfalt beim Lernen; alle Subskalen mit je 5 Items, insgesamt 50 Items
Reliabilität	Interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha) für die 10 Aussagenbereiche zwischen .82 und .95; die meisten Kennwerte über .90
methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	nein; Lehrer
Validität	Korrelationen mit Schulnoten und Notendurchschnitt des letzten Zeugnisses werden berichtet, z. B. Notendurchschnitt und Subskalen zum Sozialverhalten korrelieren zwischen $r = -.14$ und $-.49$; höhere Korrelationen der Leistungen mit dem Lernverhalten als mit dem Sozialverhalten. Faktorenanalyse mit obliquen Rotation weist die angegebene Zweifaktorenstruktur auf.
Altersspezifität	6-19 Jahre
Kontextspezifität	schulbezogen, aber Einschätzung des Verhaltens über verschiedene Situationen hinweg (z. B. Klassenzimmer, Schulhof)
Normen	vorhanden
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	Testzeit wird mit 5 Minuten angegeben
Publikationszeitraum	seit 2006

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Subskala Prosoziales Verhalten (Goodman, 1997; Arnold & Hoffmann, 2001)

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.

Arnold, K.-H. & Hoffmann, G. (2001). *Fragebogen für Kinder (SDQ 6-11)*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft.

Zusätzlich zu den vier klinisch-psychologischen Subskalen enthält der SDQ (Lehrerversion ab 4 Jahren, Elterneinschätzung für Kinder ab 3 Jahren, Selbsteinschätzung ab 11 Jahren) eine für den Normalbereich ausgelegte Subskala, die auch in einer Adaptation für Grundschüler vorliegt (Arnold & Hoffmann, 2001). Die Elternversion ist z. B. im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS; Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007) eingesetzt worden.

Testsprache(n)	Englisch, Deutsch und diverse andere Sprachen für die ursprüngliche Version (verfügbar unter http://www.sdqinfo.com ; Zugriff März 2009)
Subskalen, Items	Subskala Prosoziales Verhalten mit 5 Items; weitere Subskalen mit jeweils 5 Items sind <i>Emotionale Symptome, Verhaltensprobleme, Probleme in Peerbeziehungen, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit</i>
Reliabilität	Interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha) der Gesamtskala von .82; für die Subskala prosoziales Verhalten von .65 in der Selbstberichtsform (Goodman, Meltzer & Bailey, 1998)
methodale Erfassung	Fragebogen; auch in Interviewform nutzbar
Multiinformantenansatz	ja; Lehrer, Eltern, Selbstauskunft
Validität	z. B. konvergente Validität für den Gesamtproblemwert mit Rutter Questionnaire $r = .88$ (Eltern) und $r = .92$ (Lehrer) Eltern-Lehrerübereinstimmung für den Gesamtproblemwert $r = .62$; für die Subskala prosoziales Verhalten $r = .37$ (Goodman, 1997)
Altersspezifität	Kindergarten-, Grundschul- und Jugendalter
Kontextspezifität	gering
Normen	verfügbar
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	5 min, 2 min; hoch
Publikationszeitraum	1997

Internationale Verfahren (englischsprachig)

The Berkeley Puppet Interview - Social Scales (BPI-Soc; Ablow & Measelle, 1993)

Zitiert nach Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An Evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69(6), 1556-1576.

In Auseinandersetzung mit Fragen und Methoden der Selbstkonzeptforschung bei Kindern (z. B. Harter & Pike, 1984; Marsh, Craven & Debus, 1991) haben die Autoren eine Methode zur Erfassung von Selbstwahrnehmungen von sehr jungen Kindern (Altersbereich: 4,5 bis 7,5 Jahre) entwickelt. Im Rahmen eines mit Handpuppen unterstützten Interviews können die Wahrnehmungen des Kindes zum familiären Umfeld erfragt werden (BPI Family Environment Scales mit den Bereichen "parents' marital conflict and parent-child and sibling relationship quality" (Measelle et al., 1998, S. 1560) sowie die Selbstwahrnehmungen (BPI Self-Perception Scales) zu schulbezogenen Bereichen (Subskalen zur akademischen Kompetenz und Leistungsmotivation), zur sozialen Kompetenz (Subskalen „soziale Kompetenz“ und „Peerakzeptanz“) und zu klinischen Symptomen („Angst/Depression“ sowie „Aggression/Feindseligkeit“) [übersetzt durch Verfasser]. Das Interview wird mit zwei identischen Hunde-Handpuppen (Iggy & Ziggy) durchgeführt. Die Hunde vertreten jeweils eine von zwei gegensätzlichen Aussagen und das Kind soll anzeigen (verbal oder auch non-verbal), welche Aussage für sich selbst zutreffend sei. Durch die Interaktion mit den Puppen wird kein „forced-choice“-Antwortformat verwirklicht, die individuellen Antworten werden über ein entsprechendes Kodierungssystem in ein 7-stufiges Ratingformat überführt.

Die Methode wird aktuell im Schweizerischen Kinder- und Jugendsurvey COCON (Universität Zürich, Jacobs Center for Productive Youth Development; s. <http://www.cocon.uzh.ch>; Zugriff im März 2009) eingesetzt; diese interdisziplinäre Langzeitstudie erforscht die Lebensverhältnisse, Erfahrungen und die psychosoziale Entwicklung von mehr als 3000 Heranwachsenden (6-Jährige, 15-Jährige und 21-Jährige sowie deren Eltern und Lehrkräfte) in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz. Für den Bereich der sozialen Kompetenzentwicklung werden besonders Empathie bzw. Mitgefühl und Verantwortungsübernahme erfasst.

Testsprache(n)	Englisch, Spanisch
Subskalen, Items	(1) Soziale Kompetenz (7 Items, z. B. Freundschaften schließen, Spiel initiieren), (2) Peerakzeptanz (9 Items, z. B. wahrgenommene Affiliation, Zurückweisung usw.)
Reliabilität	Interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha) für die drei Messzeitpunkte Preschool, Kindergarten, 1. Klasse liegen für die Subskala „Soziale Kompetenz“ zwischen .62 und .65, für die Subskala „Peerakzeptanz“ zwischen .68 und .75; Items mit geringen Trennschärfen wurden eliminiert; Auflistung der Items in Measelle et al. (1998). Konsistenzen über die Zeit: (1) Soziale Kompetenz: (a) Zwei-Jahres-Stabilität von $r = .30$; (b) Ein-Jahres-Stabilitäten von

	$r = .46$ und $.51$; (2) Peerakzeptanz: (a) Zwei-Jahres-Stabilität von $r = .31$; (b) Ein-Jahres-Stabilitäten von $r = .49$ und $.55$
methodale Erfassung	Interview mit Handspielpuppen
Multiinformantenansatz	nein; Selbstauskunft
Validität	<p>Informantenübereinstimmung: Für den Bereich der Peerakzeptanz fanden sich bedeutsame Korrelationen zwischen der kindlichen Selbsteinschätzung (BPI) und der Lehrerperspektive (CABI) sowie der mütterlichen Einschätzung (CABI), nicht jedoch mit der väterlichen Perspektive. Für den Bereich der sozialen Kompetenz zeigten sich allerdings keine oder nur geringe Korrespondenz zwischen der kindlichen Perspektive (BPI) und den erwachsenen Informanten (CABI).</p> <p>Faktorenanalysen (PCA) zeigen moderate bis hohe Faktorladungen auf den jeweils vorgesehenen Faktoren; jedoch eine Ausnahme: drei Items zur Peerakzeptanz luden im Kindergartenalter und auf Klassenstufe 1 zusätzlich hoch auf der Subskala „Depression“</p> <p>Interkorrelationen der Subskalen, jedoch Abnahme der durchschnittlichen Korrelation über die Zeit von $r = .36$, $.31$ und $.28$ (Preschool, Kindergarten und 1. Klasse)</p>
Alterspezifität	4,5 bis 7,5 Jahre
Kontextspezifität	gering
Normen	
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	<p>Das Verfahren ist hinsichtlich des in jedem Fall erforderlichen vorherigen Interviewertrainings, der eigentlichen Datenerhebung mit den Kindern und der Auswertung als zeitintensiv einzuschätzen (Videografieren der Interviews, anschließende Kodierung der Antworten).</p> <p>Es wird eine maximale Interviewlänge von 20 Min. empfohlen, in der durchschnittlich etwa 8-10 Subskalen mit einem Kind bearbeitet werden könnten; mit sehr jungen Kindern (48-54 Monaten) allerdings etwas weniger (http://darkwing.uoregon.edu/~dslab/Site/Berkeley_Puppet_Interview.html; Zugriff März 2009)</p>
Publikationszeitraum	seit 1993; aktuell im Schweizerischen Kinder- und Jugendsurvey COCON (Universität Zürich, Jacobs Center for Productive Youth Development) eingesetzt

Child Adaptive Behavior Inventory (CABI)

Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An Evaluation of the self-perception scales of the Berkely Puppet Interview. *Child Development*, 69(6), 1556-1576.

Zur Erfassung der Lehrerperspektive und der mütterlichen sowie väterlichen Sicht auf das Kind wurde das Child Adaptive Behavior Inventory u. a. auf der Grundlage verschiedener anderer Verfahren als Rating-Verfahren (4-stufig) für die im BPI erfassten Bereiche entwickelt.

Testsprache(n)	englisch
Subskalen, Items	Es wurden die Bereiche (1) Soziale Kompetenz mit den drei Subskalen (a) soziale Selbstwirksamkeit ("makes friends easily"), (b) Extraversion („has an outgoing personality“), (c) prosoziales Verhalten („gets along well with other kids“), und (2) Peerakzeptanz mit den zwei Subskalen (a) soziale Akzeptanz („is liked by other kids“) und (b) Viktimisierung (reversed) („is picked on by other kids“) erfasst. Als weitere Bereiche wurden akademische Kompetenz, Leistungsmotivation, Internalisierung und Externalisierung erfasst.
Reliabilität	Interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha über alle Skalen) lagen bei den Lehrpersonen zwischen .79 und .95, bei den Müttern zwischen .82 bis .91 und bei den Vätern zwischen .80 und .93
methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	ja; Eltern, Lehrer
Validität	Korrelationen zwischen Lehrpersonen und Müttern im Bereich Soziale Kompetenz bei $r = .26$, $.29$ und $.24$ über die drei MZP, im Bereich Peerakzeptanz bei $r = .40$, $.39$ und $.44$ über die drei MZP
Altersspezifität	s. BPI; 4,5 bis 7,5 Jahre
Kontextspezifität	gering
Normen	
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	die o.g. sechs Bereiche werden über insgesamt 91 Items (4-stufiges Antwortformat) erfasst; Angaben zur Bearbeitungszeit liegen nicht vor; anzunehmende ökonomische Auswertung der Rating-Skalen
Publikationszeitraum	bereits vor 1998

Devereux Early Childhood Assessment (DECA)

LeBuffe, P. A. & Naglieri, J. A. (1999). *Devereux Early Childhood Assessment Program (DECA). The Devereux Foundation*. Lewisville, NC: Kaplan Press.

(s. unter: http://www.kaplanco.com/media/DECA_TechManual.pdf; Zugriff März 2009)

Testsprache(n)	Englisch
Subskalen, Items	(1) Initiative (11 Items), (2) Selbstkontrolle (8 Items), (3) Bindung (8 Items); insgesamt 27 Items
Reliabilität	Interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha) der drei Skalen liegen für die Elterneinschätzung zwischen .76 und .86, für die Lehrereinschätzung zwischen .85 und .90 Retest-Reliabilitäten der drei Skalen im Intervall von 24 bis 72-Stunden liegen für die Eltern zwischen $r = .55$ und $.80$, für die Lehrer zwischen $r = .87$ und $.91$
methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	ja; Eltern, Lehrer/Betreuungsperson
Validität	z. B. wird eine korrekte Zuordnung von klinischen und nicht-auffälligen Probanden auf der Grundlage des Gesamtwertes (Total Protective Factors) in Höhe von 69 Prozent erreicht Interrater-Übereinstimmung zu den drei Subskalen liegen für die Eltern (Mutter/Vater) zwischen $r = .26$ und $.33$, für die Lehrer (Lehrer 1/Lehrer 2) zwischen $r = .57$ und $.77$, für die Eltern/Lehrer-Übereinstimmung zwischen $r = .19$ (n.s.) und $.34$
Altersspezifität	2-5-Jährige (in der Standardisierungsstichprobe)
Kontextspezifität	gering
Normen	vorhanden
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	ist gegeben
Publikationszeitraum	seit 1999

Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 1990)

Zitiert nach Gresham, F. (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. In J. Andrews, D. Saklofske & H. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessments. Ability, achievement and behavior in children* (pp. 325-355). San Diego, CA: Academic Press.

Das Social Skills Rating System wird als Verfahren zur Erfassung des sozialen Verhaltens (social skills), des Problemverhaltens (problem behaviors) und der akademischen Kompetenz (academic competence) von Kindern und Jugendlichen aus der Perspektive verschiedener Beurteiler (Lehrer (L), Eltern (E) und Selbstbeurteilung (S); letztgenannte für die 3. bis 12. Klasse) vorgestellt. Es liegen zudem drei altersbezogene Formen vor (Gresham, 2001, S. 343; vgl. auch die Überblicksarbeit von Demaray, Ruffalo, Carlson, Busse, Olson, McManus & Leventhal, 1995).

Testsprache(n)	Englisch, Spanisch und weitere
Subskalen, Items	Assertion (L, E, S-Version), Cooperation (L, E, S), Self Control (L, E, S), Empathy (S), Responsibility (E)
Reliabilität	Interne Konsistenz zwischen .83 bis .94 (Gesamtskala; Subskalen zwischen .51 bis .92) Retest-Reliabilität zwischen $r = .68$ bis $.87$ (Gesamtskala; für die Subskalen zwischen $r = .52$ bis $.88$)
methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	ja; Lehrer, Eltern, Selbstauskunft
Validität	an verschiedenen Verfahren validiert; besonders mit CBCL (Child Behavior Checklist): $r = .64$ (Lehrer); $r = .58$ (Eltern); $r = .23$ (Selbstauskunft) (Gresham & Elliott, 1990; zit. nach Demaray et al., 1995). Faktorenstruktur konnte in Nachfolgestudien tw. nicht repliziert werden (vgl. Whiteside, McCarthy & Miller, 2007). Interrater-Übereinstimmung zwischen $r = .24$ bis $.32$ (s. Demaray et al., 1995)
Altersspezifität	Vorschulbereich (3-5 Jahre), Grundschule (bis zur 6. Klasse) und Sekundarstufe (7. bis 12. Klasse)
Kontextspezifität	eher gering, Items sind situationsübergreifend angelegt (z. B. „makes friends“)
Normen	vorhanden

Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	max. 15-20 Min. für alle drei Bereiche (soziale Fertigkeiten, Problemverhalten und akademische Kompetenz); Handauswertung in 5 Min.; auch PC-Auswertung möglich
Publikationszeitraum	1990-2008; SSRS ab 2008 ersetzt durch Social Skills Improvement System (SSIS) mit den Social Skills-Subskalen Communication, Cooperation, Assertion, Responsibility, Empathy, Engagement, Self-Control (SSIS; Gresham & Elliott, 2008; zit. nach Elliot, Gresham, Frank & Beddow III, 2008)

Walker-McConnell Scales of Social Competence and School Adjustment (SSCSA; Walker & McConnell, 1995)

Zitiert nach Gresham, F. (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. In J. Andrews, D. Saklofske & H. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessments. Ability, achievement and behavior in children* (pp. 325-355). San Diego, CA: Academic Press. (vgl. auch Merrell, 1998; Hersen, 2006)

Bei diesem Instrument handelt es sich um Ratingskalen zu sozialen Fertigkeiten, die durch die Lehrpersonen eingeschätzt werden. Es werden zwei Versionen vorgestellt: (a) Elementary Version (hier abgekürzt: EV) für den Kindergarten bis zur 6. Klasse und (b) Adolescent Version für die 7. bis 12. Klasse (hier abgekürzt: AV).

Testsprache(n)	Englisch
Subskalen, Items	Teacher-Preferred Social Behavior (16 Items, EV); Peer-Preferred Social Behavior (17 Items EV); School Adjustment (10 Items, EV; 15 Items, AV); Empathy (9 Items, AV); Self-Control (13 Items, AV); Peer Relations (16 Items, AV)
Reliabilität	Interne Konsistenz für die Gesamtskala zwischen .92 und .98 Retest-Reliabilität (3 Wochen) zwischen $r = .88$ und .92 (Angaben im Manual; zit. nach Gresham, 2001)
methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	nein; Lehrer
Validität	wird angegeben (z. B. mit soziometrischem Status, anderen Ratingskalen zu sozialen Fertigkeiten) (s. Gresham, 2001; Merrell, 1998)
Alterspezifität	Kindergarten bis 6. Klasse (EV); 7. bis 12. Klasse (AV)

Kontextspezifität	gering
Normen	vorhanden
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	wird als benutzerfreundlich eingestuft; großer Altersbereich; allerdings altersabhängig werden unterschiedliche Skalen genutzt
Publikationszeitraum	seit 1995; Vorläufer aus dem Jahr 1988 (Walker & Mc Connell, 1988, zit. nach Demaray et al., 1995)

School Social Behavior Scales-Second Edition, SSBS 2 von Merrell (2002); Home & Community Social Behavior Scales (HCSBS) von Merrell & Caldarella (2002)

Zitiert nach Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3rd ed.). New York: Lawrence Erlbaum.
(s. unter <http://www.pbrooks.com/store/books/merrell-sbs/index.htm>; Zugriff März 2009)

Dieses Verfahren wird als Lehrerratingverfahren mit 64 Items zu zwei Verhaltensbereichen vorgestellt: (a) soziale Kompetenz und (b) antisoziales Verhalten und ist als zweite Auflage des SSBS (Merrell, 1993; zit. nach Gresham, 2001) im Jahr 2002 erschienen. Ergänzend für den häuslichen Bereich und andere Gemeinschaftsbereiche können die Home & Community Social Behavior Scales (HCSBS) verwendet werden, die in ihrem Aufbau der SSBS2 entsprechen (Beschreibungen und Beispiele der Testbögen unter o. g. Internetressource).

Testsprache(n)	Englisch
Subskalen, Items der SSBS 2	(1) Social Competence Scale (32 Items für 3 Subskalen Peer Relations, Self-Management/Compliance und Academic Behavior); (2) Antisocial Behavior Scale (32 Items für 3 Subskalen Hostile-Irritable, Antisocial-Aggressive und Deviant/Disruptive) http://www.pbrooks.com/store/books/merrell-sbs/sample-SSBS-2.pdf (Ansichtsexemplar; Zugriff Februar 2009)
Reliabilität	Interne Konsistenz und Testhalbierung von .91 bis .98 Retest-Reliabilität (Dreiwochen-Intervall) für Sozialkompetenz $r = .76$ bis $.83$, für antisoziales Verhalten $r = .60$ bis $.73$. Interraterreliabilität für Sozialkompetenz $r = .72$ bis $.83$; für antisoziales Verhalten $r = .53$ bis $.71$ (s. Merrell, 2008)
methodale Erfassung	Fragebogen

Multiinformantenansatz	ja; Lehrer (SSBS 2), Eltern, Erziehungsberechtigte und andere Betreuungspersonen (HCSBS)
Validität	moderate bis hohe Korrelationen zwischen SSBS und anderen Behavior Rating Scales (z. B. CBCL, Walker-McConnell-Scale); angemessene Unterscheidung von Subgruppen; Faktorstruktur der beiden Skalen nachgewiesen (s. Merrell, 2008)
Altersspezifität	Kindergarten bis 12. Klasse (5-18 Jahre)
Kontextspezifität	Schulkontext (SSBS 2)
Normen	vorhanden
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	5-10 Minuten Bearbeitungszeit
Publikationszeitraum	seit 1993 (SSBS) bzw. 2002 (SSBS 2 und HCSBS)

Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2, Merrell, 2002, Vorversion 1994)

Zitiert nach Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3rd ed.). New York: Lawrence Erlbaum.

Testsprache(n)	Englisch
Subskalen, Items	(1) Social Skills Scale: 34 Items für drei Subskalen Social Cooperation, Social Interaction, Social Independence; (2) Problem Behavior Scale: 42 Items für zwei Subskalen Internalizing and Externalizing Problems; es sind zusätzliche Problemverhaltensskalen verfügbar http://www.proedinc.com/customer/productView.aspx?ID=2285 (Zugriff März 2009)
Reliabilität	Interne Konsistenzen von .96 und .97 für die beiden Gesamtskalen; Rest-Reliabilität (Dreimonats-Intervall): $r = .69$ und $.78$ für die beiden Gesamtskalen; Interrater-Reliabilität (Lehrer und deren Assistenzkräfte): $r = .48$ und $.59$ für die beiden Gesamtskalen (Merrell, 2008)

methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	ja; Lehrer, Eltern, Betreuungspersonen
Validität	Validierung des Verfahrens mit anderen Behavior Rating Scales (z. B. MESSY, SSBS, SSRS) wird angegeben; Konstruktvalidierung über CFA angegeben (s. Merrell, 2008)
Altersspezifität	3-6 Jahre
Kontextspezifität	gering
Normen	vorhanden
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	12 Min. Testzeit
Publikationszeitraum	seit 1994

Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS; Bracken, 1992)

Zitiert nach Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3. ed.). New York: Lawrence Erlbaum.

Testsprache(n)	Englisch
Subskalen, Items	(1) Affekt, (2) sozial, (3) physisch, (4) Kompetenz, (5) schulisch, (6) Familie (25 Items je Subskala, insgesamt 150 Items); Globalwert
Reliabilität	Interne Konsistenz für die 6 Subskalen zwischen .85 und .90; für den Gesamtwert bei .98; Retest-Reliabilität (4-Wochen-Intervall) für die Subskalen zwischen $r = .73$ und $.81$ und für den Gesamttest $r = .90$ (Merrell, 2008)
methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	nein; Selbstauskunft
Validität	Validierung über andere multidimensionale und unidimensionale Selbstkonzeptinstrumente
Altersspezifität	5. – 12. Klassenstufe
Kontextspezifität	

Normen	vorhanden
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	Subskala „Soziales Selbstkonzept“ mit 25 Items relativ zeitökonomisch erfassbar
Publikationszeitraum	seit 1992

Social Competence Scale (SCS), Conduct Problem Prevention Research Group (1995)

Zitiert nach Gouley, K. K., Brotman, L. M. & Huang, K.-Y. (2008). Construct validation of the Social Competence Scale in preschool-age children. *Social Development*, 17(2), 380-398.

Testsprache(n)	Englisch
Subskalen, Items	12 Items auf zwei Subskalen: (1) Emotionsregulation, (2) Prosoziales Verhalten/Kommunikationsfertigkeiten
Reliabilität	Interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha) für die jeweiligen Subskalen zwischen .74 und .84, für die Gesamtskala zwischen .84 und .89 (vgl. Gouley et al., 2008) http://childandfamilypolicy.duke.edu/fasttrack/techrept/s/scp/scp2tech.pdf sowie http://childandfamilypolicy.duke.edu/fasttrack/techrept/s/scp/scp3tech.pdf (Zugriff Februar 2009)
methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	ja; Eltern, Lehrer
Validität	hier für die Vorschulversion auf der Grundlage einer Risikogruppenstichprobe dargestellt; Kriterienvalidität: Zusammenhänge mit SSRS, ERC, Emotion Regulation checklist (ERC), PIPPS, CBCL in den erwarteten Richtungen Konstruktvalidität: Einfaktorenmodell und Zweifaktorenmodell mit hoher Faktorenkorrelation wird gleichermaßen unterstützt (Gouley et al., 2008)
Altersspezifität	Vorschulalter, Grundschulalter
Kontextspezifität	gering
Normen	

Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	Instrument umfasst lediglich 12 Items; zeitökonomische Erhebung
Publikationszeitraum	seit 1995

Self-Description Questionnaire (SDQ-I und SDQ-II von Marsh, 1992a, b)

Zitiert nach Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3rd ed.). New York: Lawrence Erlbaum.

Testsprache(n)	Englisch, viele Testsprachen, deutschsprachige Übersetzung (Tanzer, 1991; zit. nach Roebbers, 1997)
Subskalen, Items	<p>SDQ-I: 76 Items auf 11 Subskalen aus drei Bereichen: (A) akademischer Bereich mit (1) Mathematik, (2) Lesen, (3) Schule allgemein; (B) nicht-akademischer Bereich mit (4) physische Fähigkeiten, (5) physische Erscheinung, (6) Peerbeziehungen, (7) Beziehungen zu den Eltern; (C) Global mit (8) gesamt akademisch, (9) gesamt nicht-akademisch, (10) gesamt Selbst und (11) Allgemeines Selbst</p> <p>SDQ-II: 102 Items auf 12 Subskalen: (A) akademischer Bereich mit (1) Mathematik, (2) Verbal, (3) Schule allgemein; (B) nicht-akademischer Bereich mit (4) physische Fähigkeiten, (5) physische Erscheinung, (6) gleichgeschlechtliche Peerbeziehungen, (7) gegengeschlechtliche Peerbeziehungen, (8) Beziehungen zu den Eltern, (9) Emotionale Stabilität, (10) Vertrauenswürdigkeit; (C) Global mit (11) gesamt akademisch, (12) Allgemeines Selbst</p>
Reliabilität	<p>SDQ-I: Interne Konsistenzen der Subskalen im Bereich „mid-.80s to mid-.90s“;</p> <p>Retest-Reliabilität ab $r = .70$ (s. Merrell, 2008, S. 335)</p> <p>SDQ-II: Interne Konsistenz der Subskalen im Bereich „low-.80s to mid-.90s“;</p> <p>Retest-Reliabilität ab $r = .70$ (s. Merrell, 2008, S. 336)</p>
methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	nein; Selbstauskunft

Validität	SDQ-I + SDQ-II: Faktorenstruktur (Konstruktvalidität) mehrfach repliziert; Kriterienvalidität mehrfach belegt (s. Merrell, 2008)
Altersspezifität	8-12 Jahre (SDQ-I); 13-17 Jahre (SDQ-II)
Kontextspezifität	bereichsbezogene Items (Peerbeziehungen, Elternbeziehungen), aber nicht situationspezifisch angelegt (z. B. Leichtigkeit, mit der Freunde gefunden werden)
Normen	vorhanden
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	15-20 Minuten für das gesamte Verfahren; individuelle Testung oder im Gruppentest
Publikationszeitraum	seit 1992

Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)

Matson, J. L., Rotatori, A. F. & Hessel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21(4), 335-340.

Testsprache(n)	Englisch, weitere Sprachen (s. Teodoro et al., 2005; Shou, 1997)
Subskalen, Items	Gesamtskala mit 64 Items zu sozialen Fertigkeiten und unangepasstem Verhalten Faktoren der Lehrerversion: (1) „Appropriate Social Skills“ und (2) „Inappropriate Assertiveness“ Faktoren der Selbstberichtsform: (1) und (2); zusätzlich resultieren drei Faktoren (3) Impulsivität, (4) Vermessenheit und (5) Neid/Rückzug, deren Items in der Lehrereinschätzung zum Faktor „Inappropriate Assertiveness“ gezählt werden können (s. Matson et al., 1983)
Reliabilität	Brasilianische Studie von Teodoro et al. (2005): Interne Konsistenz für Gesamtskala bei .85; Autoren finden vier Subskalen mit internen Konsistenzen zwischen .47 und .87); chinesische Studie: für Gesamtskala von .89 (Shou, 1997)
methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	ja; Selbstauskunft, Lehrer

Validität	wird angegeben (s. Merrell & Gimpel, 1998; Shou, 1997)
Altersspezifität	4-18 Jahre
Kontextspezifität	gering
Normen	nein
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	kein kommerzieller Vertrieb, kein Manual
Publikationszeitraum	seit 1983

Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30; Kurzform von LaFreniere & Dumas, 1995)

Zitiert nach LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., Atwanger, K. et al. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education & Development*, 13(2), 202-219.

(s. unter

http://portal.wpspublish.com/portal/page?_pageid=53,70227&_dad=portal&_schema=PORTAL; Zugriff März 2009)

Testsprache(n)	etl. Sprachen; Englisch, Französisch, Spanisch, Deutsch etc.
Subskalen, Items	(1) Soziale Kompetenz (freudvoll, sicher, tolerant, sozial integriert, ruhig, prosozial, kooperativ, autonom), (2) Ärger/Aggression (ärgerlich, aggressiv, egoistisch, oppositionell), (3) Angst/Rückzug (bedrückt, ängstlich, isoliert, abhängig) (10 Items pro Subskala; insgesamt 30 Items)
Reliabilität	Interne Konsistenzen (internationale Stichproben) für die 3 Subskalen zwischen .79 bis .92 (s. LaFreniere et al. 2002) Retest-Reliabilität (2 Wochen) von $r = .78$ bis $.86$; Stabilität (6 Monate) von $r = .61$ bis $.79$ (LaFreniere & Dumas, 1996)
methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	nein; Lehrer (preschool teacher)
Validität	Konstruktvalidität: Faktorenanalysen in den acht untersuchten Ländern weisen jeweils die gleichen drei Faktoren auf; soziale Kompetenz-Skala signifikant negativ korreliert mit den beiden anderen Skalen für alle acht untersuchten Länder

Altersspezifität	3 bis 6 Jahre
Kontextspezifität	gering
Normen	vorhanden
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	SCBC-30 als Kurzversion mit 30 Items, für die Langversion mit 80 Items wird eine Bearbeitungszeit von 15 Min. angegeben
Publikationszeitraum	seit 1992 (Vorläuferversion: Preschool Socio-Affective Profile von LaFreniere et al., 1992; zit. nach La Freniere & Dumas, 1996, LaFreniere et al., 2002)

Social Competence Inventory (SCI)

Rydell, A. M., Hagekull, B. & Bohlen, G. (1997). Measurement of two social competence aspects in childhood. *Developmental Psychology* 33(5), 824-833. (vgl. Reinders, 2007)

“The item pool was composed to cover a broad range of social competence characteristics. Items were constructed on the basis of several prior instruments describing children’s social competence (Goodman, 1994; Matson et al., 1983; Tremblay et al., 1992; Waters et al., 1979, 1985)” (Rydell et al., 1997, S. 826).

Testsprache(n)	Englisch
Subskalen, Items	(1) Prosoziale Orientierung (17 Items), (2) Soziale Initiative (8 Items); insgesamt 25 Items
Reliabilität	Interne Konsistenzen für (1) prosoziale Orientierung mit .88 (Eltern) und .94 (Lehrer), für (2) soziale Initiative mit .75 (Eltern) und .91 (Lehrer) Retest-Reliabilität (1-Jahresintervall; jeweils Mütter und Lehrer): (1) prosoziale Orientierung mit $r = .77$ und $.59$; (2) soziale Initiative mit $r = .79$ und $.81$
methodale Erfassung	Fragebogen
Multiinformantenansatz	ja; Lehrer, Eltern
Validität	Verschiedene Validitätsmaße werden angegeben, z. B. Interrater-Korrelationen: (1) für die prosoziale Orientierung bis auf eine Ausnahme zwischen $r = .28$ und $.44$; (2) für soziale Initiative zwischen $r = .37$ und $.47$; Korrelationen zwischen Lehrerrating und einem Beobachtungsmaß für beide Subskalen mit $r = .29$.

Alterspezifität	7-10 Jahre
Kontextspezifität	gering
Normen	nein
Ökonomie der Erfassung: Testzeit, Auswertungszeit	Bearbeitungszeit ist bei 25 Items als ökonomisch einzustufen
Publikationszeitraum	seit 1997

(1) Liste der Verfahren, die eher emotionale Probleme und Verhaltensprobleme erfragen

Diese Verfahren beinhalten zumeist auch eine Skala oder einige Items zu sozialen Fertigkeiten und Kompetenzen u.ä.

Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) – in der deutschen Adaptation von Beelmann et al. (2006)	<p>Eyberg, S. & Pincus, D. (1999). <i>Eyberg Child Behavior Inventory & Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory-Revised: Professional manual</i>. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.</p> <p>(s. unter http://www.nctsn.org/nctsn_assets/pdfs/measure/ECBI.pdf; Zugriff Februar 2009)</p> <p>Beelmann, A., Lösel, F., Stemmler, M. & Jaurusch, S. (2006). Beurteilung von sozialen Verhaltensproblemen und Erziehungsschwierigkeiten im Vorschulalter. Eine Untersuchung zur deutschen Adaptation des Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI). <i>Diagnostica</i>, 52, 189-198. (zit. nach Beelmann, 2007)</p>
Fragebogen zur Erfassung sozialer Unsicherheit bei Kindern (FESUK)	Saile, H. & Kison, K. (2001). <i>Fragebogen zur Erfassung sozialer Unsicherheit bei Kindern (FESUK)</i> . Trier: Universität, Psychologisches Ambulatorium. (PSYNDEXplus Tests)
Marburger Verhaltensliste (MVL)	Ehlers, B., Ehlers, T. & Makus, H. (1978). <i>MVL - Marburger Verhaltensliste</i> . Göttingen: Hogrefe. (Testzentrale)

<p>Preschool Social Behavior Questionnaire (PSBQ) – in der deutschen Adaptation nach Lösel et al. (2002)</p>	<p>Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piche, C. & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behaviour Questionnaire: Concurrent and predictive correlates. <i>International Journal of Behavioral Development</i>, 15(2), 227-245.</p> <p>Lösel, F., Beelmann, A. & Stemmler, M. (2002). <i>Skalen zur Messung sozialen Problemverhaltens bei Vor- und Grundschulkindern. Die deutschen Versionen des Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) und des Social Behavior Questionnaire (SBQ)</i>. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie. (zit. nach Beelmann, 2007)</p> <p>vgl. auch Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaursch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. <i>Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie</i>, 35(2), 127-139.</p>
<p>Psychosoziale Beziehungen im Jugendalter (PSB-J)</p>	<p>Richter, J. (1986). Die Erfassung psychosozialer Beziehungen im Jugendalter. <i>Psychologie für die Praxis</i>, 1, 63-74. (PSYNDEXplus Tests)</p>
<p>Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6)</p>	<p>Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T. & Schmidt, M. (1993). <i>Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6)</i>. Weinheim: Beltz. (Testzentrale Göttingen)</p>
<p>Adjustment Scales for Sociometric Evaluation of Secondary-School Students – deutsche Fassung (ASSESS-D)</p>	<p>Pössel, P., Delleman, U. von & Hautzinger, M. (2005). Verhaltensbeurteilung durch Gleichaltrige. Evaluierung der Adjustment Scales for Sociometric Evaluation of Secondary-School Students (ASSESS-D). <i>Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie</i>, 37(3), 135-143. (PSYNDEXplus Tests)</p>
<p>Adaptive Social Behavior Inventory (ASBI)</p>	<p>Hogan, A. E., Scott, K. G. & Baven, C. R. (1992). EPPE Project. Adaptive social behaviour inventory child questionnaire. <i>Journal of Psycho-Educational Assessments</i>, 10, 230-239.</p> <p>(vgl. Stewart-Brown & Edmunds, 2007, S. 249)</p>
<p>Adjustment Scales for Children and Adolescents (ASCA)</p>	<p>McDermott, P. A., Marston, N. C., & Stott, D. H. (1993). <i>Adjustment Scales for Children and Adolescents</i>. Philadelphia, PA: Edumetric and Clinical Science. (zit. nach Sabatino, Fuller & Altizer, 1998)</p> <p>bzw. McDermott, P. A. (1994). <i>National profiles in youth psychopathology: Manual of Adjustment Scales for Children and Adolescents</i>. Philadelphia: Edumetric and Clinical Science (zit. nach Bulotsky-Shearer & Fantuzzo, 2004)</p>

<p>Adjustment Scales for Preschool Intervention (ASPI)</p>	<p>Lutz, M. N., Fantuzzo, J. F. & McDermott, P. (2002). Contextually relevant assessment of the emotional and behavioural adjustment of low-income preschool children. <i>Early Childhood Research Quarterly</i>, 17, 338–355. (zit. nach Bulotsky-Shearer & Fantuzzo, 2004)</p>
<p>Behavioral Assessment System for Children, Second Edition (BASC 2)</p>	<p>Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. W. (2004). Behavior Assessment System for Children, Second Edition. Circle Pines, MN: AGS. (zit. nach Merrell, 2008)</p>
<p>Behavior Dimensions Rating Scale</p>	<p>Bullock, L. M. & Wilson, M. J. (1989). Behavior Dimensions Rating Scale: Examiner's manual. Itasca, IL: Riverside. (s. unter http://vinst.umdj.edu/VAID/TestReport.asp?Code=BDRS; Zugriff Februar 2009) vgl. Vaidya, N. (1996). Behavior Dimensions Rating Scale: A review. <i>Measurement & Evaluation in Counseling & Development</i>, 29(1), 56-60.</p>
<p>Behavioral Objective Sequence (BOS)</p>	<p>Braaten, S. (1998). Behavioral objective sequence (1998 ed.). Champaign, IL: Research Press. (zit. nach Albrecht, S. F. & Braaten, S. (2008). Strength-based assessment of behavior competencies to distinguish students referred for disciplinary intervention from nonreferred peers. <i>Psychology in the Schools</i>, 45(2), 91-103.) (s. unter http://www.researchpress.com/product/item/5015/; Zugriff März 2009)</p>
<p>Community-based Social Behavior Assessment Battery (CBSB)</p>	<p>Bullis, M., Bull, B., Johnson, P. & Johnson, B. (1994). Identifying and assessing community-based social behavior of adolescents and young adults with EBD. <i>Journal of Emotional and Behavioral Disorders</i>, 2(3), 173-188.</p>
<p>Early School Behavior Scale (ESBS)</p>	<p>Caldwell, C. & Pianta, R. (1991). A measure of young children's problem and competence behaviors: The Early School Behavior Scale. <i>Journal of Psychoeducational Assessment</i>, 9, 32-44.</p>
<p>Emotional Instability, Prosocial Behaviour, and Aggression Scales (EIPBAS)</p>	<p>Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. <i>European Journal of Personality</i>, 7, 19-36.</p>

<p>Functional Emotional Assessment Scale (FEAS)</p>	<p>Greenspan, S. I., DeGangi, G. & Wieder, S. (2001). <i>The Functional Emotional Assessment Scale (FEAS) for infancy and early childhood: Clinical and research applications</i>. Bethesda, MD, US: Interdisciplinary Council on Development & Learning Disorders.</p>
<p>Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA; als Kurzversion BITSEA)</p>	<p>Carter, A. S. & Briggs-Gowan, M. (2000). The Infant–Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA). Unpublished manual. University of Massachusetts Boston Department of Psychology, Boston, MA. Yale University, New Haven, CT. Available by request at alice.carter@umb.edu.</p> <p>(zit. nach Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., Jones, S. M. & Little, T. D. (2003). The Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA): Factor structure, reliability, and validity. <i>Journal of Abnormal Child Psychology</i>, 31(5), 495-514).</p> <p>(s. unter http://pearsonassess.com/haiweb/cultures/en-us/productdetail.htm?pid=015-8007-387; Zugriff März 2009)</p>
<p>Personality Inventory for Youth (PIY) bzw. Personality Inventory for Children – Second Edition (PIC-2)</p>	<p>Lachar, D. & Gruber, C. P. (1995a). Personality Inventory for Youth (PIY) manual: Administration and interpretation guide. Los Angeles: Western Psychological Services.</p> <p>Lachar, D. & Gruber, C. P. (1995b). Personality Inventory for Youth (PIY) manual: Technical guide. Los Angeles: Western Psychological Services.</p> <p>Lachar, D. & Gruber, C. P. (2001). <i>Personality Inventory for Children, Second Edition (PIC-2) Standard Form and Behavioral Summary manual</i>. Los Angeles: Western Psychological Services.</p> <p>(alle zit. nach Lachar, D., Hammer, B. A. & Hammer, J. H. (2006). The Personality Inventory for Youth, the Personality Inventory for Children, Second Edition, and the Student Behavior Survey. In R. P. Archer (Ed.), <i>Forensic uses of clinical assessment instruments</i> (pp. 263-296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.)</p> <p>(s. unter http://portal.wpspublish.com/portal/page?_pageid=53,102890&_dad=portal&_schema=PORTAL; Zugriff März 2009)</p>

(2) Liste der Verfahren, die adaptives Verhalten bzw. das psychosoziale Funktionsniveau beurteilen/prüfen (living skills u.ä.); z. T. als Screening-Instrumente

Die hier gelisteten Verfahren richten sich stärker auf die Erfassung des allgemeinen psychosozialen Funktionsniveaus; eine Abgrenzung zu den unter Punkt 1 aufgeführten Verfahren ist z. T. schwierig. Gemäß der ICD-10 Klassifikation scheint damit besonders die Achse VI

angesprochen zu sein; Beeinträchtigungen in der psychosozialen Anpassung werden gemäß ICD-10 für die folgenden Lebensbereiche erfragt: (a) „Beziehungen zu Familienangehörigen, Gleichaltrigen und Erwachsenen“, (b) „Bewältigung von sozialen Situationen (allgemeine Selbstständigkeit, lebenspraktische Fähigkeiten, Körperhygiene und Ordnung)“, (c) „schulische und berufliche Anpassung“ und (d) „Interessen und Freizeitaktivitäten“ (Becker & Schmidt, 2008, S. 43).

Fragebogen zur Erfassung praktischer und sozialer Selbständigkeit 4- bis 6-jähriger Kinder (FPSS)	Duhm, E. & Huss, K. (1979). <i>FPSS. Fragebogen zur Erfassung praktischer und sozialer Selbständigkeit 4- bis 6-jähriger Kinder</i> . Braunschweig: Westermann. (PSYNDEXplus Tests)
Adaptive Behavior Inventory for Children (ABIC)	Mercer, J. R. (1979). <i>SOMPA. Technical manual</i> . New York: Psychological Corporation. (zit. nach Millsap, P. A., Thackrey, M. & Cook, V. J. (1987). Dimensional structure of the Adaptive Behaviour Inventory for Children. <i>Journal of Psychoeducational Assessment</i> , 5, 61-66.)
Adaptive Behavior Assessment System – Second Edition (ABAS-II)	Harrison, P. L., & Oakland, T. (2003). <i>Adaptive Behavior Assessment – Second Edition (ABAS-II). Manual</i> . San Antonio, TX: Harcourt Assessment. (s. unter http://portal.wpspublish.com/portal/page?_pageid=53,241092&_dad=portal&_schema=PORTAL ; Zugriff März 2009)
Ages & Stages Questionnaire: Social Emotional (ASQ: SE)	Squires, J., Bricker, D. & Twombly, E. (2002). <i>Ages & Stages Questionnaire: Social Emotional (ASQ: SE)</i> . Baltimore, MD: Brookes Publishing Co. (s. unter http://www.brookespublishing.com/store/books/squires-asqse/index.htm ; Zugriff März 2009)
Assessment of Social Competence (ASC)	z. B.: Meyer, L. H., Cole, D. A., McQuarter, R. & Reichle, J. (1990). Validation of the Assessment of Social Competence (ASC) for children and young adults with developmental disabilities. <i>Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps</i> , 15, 57–68.
Child and Adolescent Social and Adaptive Functioning Scale (CASAFS)	Price, C. S., Spence, S. H., Sheffield, J. & Donovan, C. (2002). The development and psychometric properties of a measure of social and adaptive functioning for children and adolescents. <i>Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology</i> , 31(1), 111-122.

<p>Children's Adaptive Behavior Scale (CABS)</p>	<p>Richmond, B. O. & Kicklighter, R. L. (1979). Children's Adaptive Behavior Scale. Atlanta: Humanics Limited. (zit. nach Richmond, B. O. & Horn, W. R. (1980): Children's Adaptive Behavior Scale: A new measure of adaptive functioning. <i>Psychology in the Schools</i>, 17, 159-162.)</p>
<p>Social Adjustment Inventory for Children and Adolescents (SAICA)</p>	<p>John, K., Gammon, D. G., Prusoff, B. A. & Warner, V. (1987). The Social Adjustment Inventory for Children and Adolescents (SAICA): Testing of a new semistructured interview. <i>Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry</i>, 26(6), 898-911. (vgl. King, Hovey, Brand & Ghaziuddin, 1997)</p>
<p>Vineland Adaptive Behaviour Scales (Vineland II)</p>	<p>Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). <i>Vineland Adaptive Behavior Scales: Second Edition (Vineland II)</i>. Minneapolis, MN: Pearson Assessments. (s. unter http://www.pearsonassessments.com/vinelandadapt.aspx; Zugriff jeweils März 2009)</p>

(3) Liste der Verfahren, die stärker auf den Bereich emotionale Kompetenz Bezug nehmen und Verfahren, die eher auf Intelligenzkonzepten (emotionale und soziale Intelligenz) beruhen.

Rindermann (in Vorber.) hat das Konstrukt der emotionalen Kompetenz ausgearbeitet und dazu ein Fragebogenverfahren entwickelt (Emotionale Kompetenz-Fragebogen; EKF). Hier werden unter expliziter Bezugnahme auf ein eigenständiges Konstrukt auch Teilaspekte erfasst, die dem Konstruktbereich der sozialen Kompetenz zugeordnet werden. Die Zusatzskala „Regulation der Gefühle anderer“ ist z. B. stärker auf soziale Kompetenzen bezogen (Frey, 2008). Gleichwohl liegt der theoretische Schwerpunkt der Konstruktausarbeitung im Bereich der emotionalen Fähigkeiten und thematisiert eher Aspekte der Selbstregulation sowie des Wissens über und Erkennens von Gefühlen und stellt somit eher eine selbst- denn interaktionsbezogene Leistung dar. Austin und Saklofske (2006) stellen die Mess- und Abgrenzungsprobleme zu anderen Konstrukten (z. B. Persönlichkeitsmerkmale) heraus. Insofern werden die aus diesem Bereich hervorgegangenen Verfahren nicht in den detailliert beschriebenen Bereich der Verfahren zur sozialen Kompetenz eingeordnet; z. T. sind diese Verfahren auch eher ab dem jungen Erwachsenenalter einzusetzen.

<p>Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)</p>	<p>Grob, A. & Smolenski, C. (2005). <i>Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)</i>. Bern: Verlag Hans Huber. (2. Auflage in Vorbereitung; s. Testzentrale Göttingen)</p>
--	--

Emotional Intelligence Scale (EIS)	Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T. & Golden, C. J. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. <i>Personality and Individual Differences</i> , 25, 167-177. (s. unter http://www.eiconsortium.org/measures/sreis.html ; Zugriff März 2009) (vgl. Van Rooy & Viswesvaran, 2007, S. 266)
Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). <i>Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)</i> . Toronto, Ontario: Multi-Health Systems, Inc. (s. unter http://www.mhs.com ; Zugriff März 2009) (vgl. Van Rooy & Viswesvaran, 2007)
Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF)	Rindermann (in Vorber.). <i>Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF)</i> . Göttingen: Hogrefe. (Testzentrale Göttingen)
BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i:YV)	Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). <i>The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual</i> . New York: Multi-Health Systems, Inc. (zit. nach Stewart-Brown & Edmunds, 2007)
Weitere Verfahren zur Emotionalen Intelligenz werden hier nicht gelistet; wir verweisen dazu auf entsprechende Handbücher z. B. Bar-On et al. (2007)	
Tromsø Social Intelligence Scale	Silvera, D. H., Martinussen, M. & Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self report measure of social intelligence. <i>Scandinavian Journal of Psychology</i> , 42, 313-319.

(4) Entwicklungstests/Verfahren zur Erfassung der Schulfähigkeit mit Subskalen zu emotional-sozialen Aspekten

Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder (BBK 3-6)	Frey, A., Duhm, E. & Althaus, D. (2008). <i>Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder (BBK 3-6)</i> . Göttingen: Hogrefe. (Testzentrale Göttingen) (vgl. Weinert, Doil & Frevert, 2008)
Beurteilungsbogen für Erzieherinnen zur Diagnose der Schulfähigkeit (BEDS)	Seibert, B., Schwab, F. & Ingenkamp, K. (1991). <i>Beurteilungsbogen für Erzieherinnen zur Diagnose der Schulfähigkeit (BEDS)</i> (2., ergänzte Auflage). Göttingen: Beltz Tests. (Testzentrale Göttingen) (vgl. Weinert et al., 2008)

Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)	Tröster, H., Flender, F. J. & Reineke, D. (2004). <i>Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)</i> . Göttingen: Hogrefe. (Testzentrale Göttingen) (vgl. Reinders, 2007)
Intelligence and Development Scales (IDS)	Grob, A., Meyer, C. & Hagman von Arx, P. (in Vorb.). <i>Intelligence and Development Scales (IDS)</i> . (Testzentrale Göttingen)
<p>Es liegen eine Reihe weiterer Entwicklungstests vor, z. B. der Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002; s. Testzentrale Göttingen) oder der Entwicklungstest sechs Monate bis sechs Jahre (ET 6-6; Petermann, Stein & Macha, 2008 http://shop.pearsonassessment.de; s. unter http://entwicklungsdiagnostik.de/et_6-6.html), die allerdings den Aspekt der sozialen Kompetenz nur in Ansätzen (z. T. mit sehr wenigen Items) berücksichtigen.</p>	

(5) Persönlichkeitsinventare mit Subskalen zu sozialen Fertigkeiten/Kompetenzen

Early School Personality Questionnaire (ESPQ)	Coan, R. W. & Cattell, R. B. (1972). Early School Personality Questionnaire (ESPQ). Ages 6 through 8 years. (zit. nach Reinders, 2007)
Persönlichkeitsfragebogen/ Sozialfragebogen (PF/SF)	Littmann, E. (1987). Zur Brauchbarkeit zweier Selbstbeur- teilungsfragebögen (PF/SF) für die Diagnostik von Fehlent- wicklungen im (mittleren) Schulalter. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), <i>Neue Trends in der Psychodiagnostik. Band 2 - Begabungsdiagnostik - Diagnostik im Arbeitsprozess - Diagnostik um Fehlentwicklungen</i> (S. 242-250). Berlin: Humboldt-Universität, Sektion Psychologie, Psycho- diagnostisches Zentrum. (PSYNDEXplus Tests)

(6) Sonstige Verfahren

Beurteilung von sozialen Beziehungen (CBC)	Sarimski, K. (2006). Diagnostik der sozialen Beziehungen von Kindern mit geistiger Behinderung. <i>Zeitschrift für Heilpädagogik</i> , 57(8), 289-294.
Fragebogen zu prosozialen Motiven (FPM)	Claar, A., Boehnke, K., Zank, S. & Silbereisen, R. K. (1982). <i>Motive prosozialen Handelns: Theoretische und methodische Überlegungen zu einem Erhebungsinstrument (Berichte aus der Arbeitsgruppe TU drop Jugendforschung 20/82)</i> . Berlin: Technische Universität, Institut für Psychologie. (PSYNDEXplus Tests)

Fragebogen Integration in die Schulklasse (FDI 4-6)	Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). <i>Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern des 4. - 6. Schuljahres</i> . Bern: Haupt.
Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2)	Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). <i>Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2)</i> . Manual. Göttingen: Beltz Test. (PSYNDEXplus Tests)
Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)	Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). <i>Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)</i> . Manual. Göttingen: Beltz Test. (PSYNDEXplus Tests)
Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten (FEAS)	Meindl, C. (1998). <i>Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathietrainings</i> . Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Regensburg, Fachbereich Psychologie. (PSYNDEXplus Tests)
Fragebogen zur Sozialen Kompetenz (SOK)	Lotz, G. (1984). <i>Stress, Bewältigung und soziale Kompetenz bei Schülern</i> . Frankfurt a. M.: Lang. (PSYNDEXplus Tests)
Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten (FEPAA)	Lukesch, H. (2006). <i>FEPAA. Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten</i> . Manual. Göttingen: Hogrefe. (PSYNDEXplus Tests)
Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern (IVE)	Stadler, C., Janke, W. & Schmeck, K. (2004). <i>Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern (IVE)</i> . Göttingen: Hogrefe. (Testzentrale Göttingen)
Landauer Skalen zum Sozialklima 4.-13. Klassen (LASSO 4-13)	Saldern, M. von & Littig, K. E. (1987). <i>Landauer Skalen zum Sozialklima 4.-13. Klassen (LASSO 4-13)</i> . Manual. Weinheim: Beltz. (PSYNDEXplus Tests)
Prosoziale Orientierung (P-O)	Fend, H. & Prester, H. G. (Hrsg.) (1986). <i>Dokumentation der Skalen des Projekts "Entwicklung im Jugendalter" (Bericht aus dem Projekt "Entwicklung im Jugendalter")</i> . Konstanz: Universität, Sozialwissenschaftliche Fakultät. (PSYNDEXplus Tests)

<p>Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen (WIRKSOZ).</p>	<p>Satow, L. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen (WIRKSOZ). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), <i>Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen</i> (S. 17-18). Berlin: Freie Universität Berlin. (PSYNDEXplus Tests)</p>
<p>Sozialfragebogen für Schüler (SFS 4-6)</p>	<p>Petillon, H. (1984). <i>Sozialfragebogen für Schüler SFS 4-6</i>. Weinheim: Beltz. (PSYNDEXplus Tests)</p>
<p>Teacher Assessment of Social Behavior (TASB) – in deutschsprachiger Adaptation von Beelmann (2007)</p>	<p>Cassidy, J. & Asher, S. (1992). Loneliness and peer relations in young children. <i>Child Development</i>, 63, 350–365. (zit. nach Beelmann, 2007)</p>
<p>Teenage Inventory of Social Skills (TISS)</p> <p>Teenage Inventory of Social Skills-German (TISS-D) in deutscher Adaptation nach Pössel & Häußler (2004)</p>	<p>Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability and validity. <i>Psychological Assessment</i>, 4, 451–459. (zit. nach Pössel & Häußler, 2004)</p> <p>Pössel, P. & Häußler, B. (2004). Übersetzungs- und Validierungsansätze der deutschen Version des "Teenage Inventory of Social Skills". <i>Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie</i>, 32(1), 37-43.</p>
<p>Behavioral and Emotional Rating Scale (BERS-2)</p>	<p>Epstein, M. H. (2004). <i>Behavioral and emotional rating scale-2: A strength-based approach to assessment</i>. Austin, TX: PRO-ED. (zit. nach Kutash, Lynn, & Burns, 2008)</p>
<p>Bronson Social and Task Skill Profile (BSTSP)</p>	<p>z. B. in: Bronson, M. B. (1994). The usefulness of an observational measure of young children's social and mastery behaviors in early childhood classrooms. <i>Early Childhood Research Quarterly</i>, 9(1), 19-43.</p>
<p>California Preschool Social Competency Scale</p>	<p>Levine, S., Freeman, F. F. & Lewis, M. (1969). <i>California Preschool Social Competency Scale</i>. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. (zit. nach Malcolm, 1998)</p>
<p>Chandler's Bystander Cartoon Test (CBCT)</p>	<p>Chandler, M. J. (1973). Egocentrism and antisocial behaviour: The assessment and training of social perspective taking skills. <i>Developmental Psychology</i>, 9(3), 326-332. (zit. nach Reinders, 2007)</p>

<p>Child and Adolescent Social Perception Measure (CASP)</p>	<p>Magill-Evans, J., Koning, C., Cameron-Sadava, A. & Manyk, K. (1995). Child and Adolescent Social Perception measure. <i>Journal of Nonverbal Behavior</i>, 19(3), 151-169.</p>
<p>Children's Behavior Scale</p>	<p>Stott, D.H. (1962). Personality at age four. <i>Child Development</i>, 33, 287-311. (zit. nach Malcolm, 1998)</p>
<p>Children's Inventory of Anger (CHIA)</p>	<p>Nelson, W. M. & Finch, A. J. (2000). <i>Children's Inventory of Anger (CHIA): Manual</i>. Los Angeles, CA: Western Psychological Service.</p> <p>(s. unter http://vinst.umdj.edu/VAID/TestReport.asp?Code=CHIA http://portal.wpspublish.com/pdf/chia.pdf; Zugriff März 2009)</p>
<p>Children's Behavior Questionnaire (CBQ)</p>	<p>Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years: The Children's Behavior Questionnaire. <i>Child Development</i>, 72, 1394-1408.</p> <p>Putnam, S. P. & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. <i>Journal of Personality Assessment</i>, 87(1), 103-113.</p> <p>(s. unter http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/instrument-descriptions/childrens-behavior-questionnaire.html; Zugriff März 2009)</p>
<p>Children's Means-Ends Problem Solving Procedure (MEPS)</p>	<p>Platt, J. J. & Spivack, G. (1975). Manual for the Means-Ends-Problem-Solving procedure. Philadelphia: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Community Mental Health/Mental Retardation Center.</p> <p>(zit. nach Spivack, G., Platt, J. J. & Shure, M. B. (1976). <i>The problem-solving approach to adjustment</i>. San Francisco: Jossey-Bass.)</p> <p>(vgl. auch Reinders, 2007)</p>

<p>Teacher-Child Rating Scale (T-CRS)</p> <p>Child Rating Scale (CRS)</p>	<p>Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C. & Rohrbeck, C. A. (1986). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary school children's school problem behaviors and competencies. <i>School Psychology Review</i>, 15, 393–409.</p> <p>Hightower, A. D., Cowen, E. L., Spinell, A. P. & Lotyczewski, B. S. (1987). The Child Rating Scale: The development of a socioemotional self-rating scale for elementary school children. <i>School Psychology Review</i>, 16(2), 239-255.</p> <p>(s. unter http://vinst.umdj.edu/VAID/TestReport.asp?Code=TCRS; http://vinst.umdj.edu/VAID/TestReport.asp?Code=CRS; Zugriff März 2009)</p>
<p>Children's Self-Report Social Skills Scale (CS-sup-4)</p>	<p>Danielson, C. K. & Phelps, C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. <i>Measurement and Evaluation in Counseling and Development</i>, 35, 218-229. (zit. nach Anderson-Butcher, Iachini & Amorose, 2008)</p>
<p>Early Social and Communication & Infant Joint Attention Scales</p>	<p>Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A. & Seibert, J. (2003). <i>A Manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS)</i>. Unpublished manuscript. Coral Gables, University of Miami.</p> <p>(s. unter http://www.ucdmc.ucdavis.edu/mindinstitute/ourteam/faculty_staff/escs.pdf; Zugriff März 2009)</p> <p>(vgl. Reinders, 2007)</p>
<p>Family Environment Scale</p>	<p>Moos, R. H. & Moos, B. S. (1986). <i>The Family Environment Scale manual</i>. 2nd ed. Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press. (zit. nach Degotardi, Revenson & Ilowite, 1999)</p>
<p>Fremde-Situationstest (Bindungsverhalten)</p>	<p>Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). <i>Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation</i>. Hillsdale, NJ: Erlbaum.</p>
<p>Friendship Making Ability and Value</p>	<p>Barry, C. M. & Wigfield, A. (2002). Self-perceptions of friendship-making ability and perceptions of friends' deviant behavior: Childhood to adolescence. <i>Journal of Early Adolescence</i>, 22(2), 143-172.</p> <p>(vgl. Reinders, 2007)</p>

Interpersonal Goals Inventory for Children	Ojanen, T., Grönroos, M. & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behaviour and sociometric status. <i>Developmental Psychology</i> , 41(5), 699-710.
Interpersonal negotiation strategies interview	Schultz, L. H., Yeates, K. O. & Selman, R. L. (1989). Interpersonal negotiation strategies interview: A scoring manual. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, Group for the Study of Interpersonal Development. (zit. nach Reinders, 2007)
Kohn Social Competence Scale – Revised	Kohn, M., Parnes, B. & Rosman, B. L. (1979). Kohn Social Competence Scale-Revised. New York: William A. White Institute of Psychiatry, Psychoanalysis, & Psychology. (zit. nach Malcolm, 1998) In deutscher Adaptation: Tietze, W., Feldkamp, J., Gratz, D., Rossbach, H.-G. & Schmied, D. (1981). Eine Skala zur Erfassung des Sozialverhaltens von Vorschulkindern. <i>Zeitschrift für Empirische Pädagogik</i> , 5, 37-48.
MacArthur Story Stem Battery (MSSB)	Robinson, J., Herot, C., Haynes, P. & Mantz-Simmons, L. (2000). Children's story stem responses: A measure of program impact on developmental risks associated with dysfunctional parenting. <i>Child Abuse & Neglect</i> , 24(1), 99-110. Bretherton, I. & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf & D. Oppenheim (Eds.), <i>Revealing the inner worlds of young children. The MacArthur Story Stem Battery and parent-child-narratives</i> (pp. 55-80). New York: Oxford University Press.
Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS)	Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S. & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Penn Interactive Peer Play Scale. <i>Early Childhood Research Quarterly</i> , 10, 105-120 (vgl. Stewart-Brown & Edmunds, 2007).
Perceived Social Competence Scale (PSCS)	Anderson-Butcher, D., Iachini, A. & Amorose, A. (2008). Initial reliability and validity of the Perceived Social Competence Scale. <i>Research on Social Work Practice</i> , 18(1), 47-54.

<p>Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Second Edition (Piers-Harris-2)</p>	<p>Piers, E. V., Harris, D. B. & Herzberg, D. S. (2002). Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Second Edition (Piers-Harris-2). Los Angeles, Ca: Western Psychological Services.</p> <p>(s. unter http://portal.wpspublish.com/portal/page?_pageid=53,112628&_dad=portal&_schema=PORTAL; Zugriff März 2009)</p>
<p>Profile of Peer Relations (PPR)</p>	<p>Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2000, January). <i>Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences</i>. Paper presented at the Australian Research in Early Childhood Education Conference, Canberra. (zit. nach Walker, 2005)</p>
<p>Rathus Assertiveness Schedule</p>	<p>Rathus S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. <i>Behavior Therapy</i>, 4, 398–406. (zit. nach Suzuki, Kanoya, Katsuki, & Sato, 2007)</p>
<p>Scale of Interpersonal Behaviour for Adolescents (SIG-A)</p>	<p>Arrindell, W. A., De Groot, P. M. & Walburg, J. A. (1984). <i>De Schaal voor Interpersoonlijk Gedrag: SIG (The Scale for Interpersonal Behaviour)</i>. Lisse: Swets & Zeitlinger. (zit. nach Meijer, Sinnema, Bijstra, Mellenbergh & Wolters, 2000)</p>
<p>Social Information Processing Interview</p>	<p>Dodge, K. A. & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. <i>Child Development</i>, 65, 1385-1397.</p>
<p>Social Knowledge Interview</p>	<p>Geraci, R. L. & Asher, S. R. (1980). <i>Social Knowledge Interview Materials for Elementary School Children</i>. Champaign, IL: Bureau of Educational Research, University of Illinois. (zit. nach Lewis, Morris, Morris, Krawiecki & Foster, 2000)</p>
<p>Social Problem Solving Inventory-Revised (SPSI-R)</p>	<p>D'Zurilla, T., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2002). <i>Social Problem-Solving Inventory-Revised</i>. North Tonawanda, NY: MHS.</p> <p>(s. unter http://www.mhs.com/product.aspx?gr=cli&prod=spsi-r&id=overview; Zugriff März 2009)</p> <p>(vgl. z. B. Jaffee, W. B. & D'Zurilla, T. (2003). Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents. <i>Behavior Therapy</i>, 34(3), 295-311.)</p>

Social-Cognitive Assessment Profile (SCAP)	Hughes, J. N., Meehan, B. T. & Cavell, T. A. (2004). Development and validation of a gender-balanced measure of aggression-relevant social cognition. <i>Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology</i> , 33(2), 292-302.
Student Behavior Survey (SBS)	Lachar, D., Wingenfeld, S. A., Kline, R. B. & Gruber, C. P. (2000). <i>Student Behavior Survey (SBS) manual</i> . Los Angeles: Western Psychological Services. (zit. nach Lachar, D., Hammer, B. A. & Hammer, J. H. (2006). The Personality Inventory for Youth, the Personality Inventory for Children, Second Edition, and the Student Behavior Survey. In R. P. Archer (Ed.), <i>Forensic uses of clinical assessment instruments</i> (pp. 263-296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.) (s. unter http://portal.wpspublish.com/portal/page?_pageid=53,102890&_dad=portal&_schema=PORTAL ; Zugriff März 2009)
Taxonomy of Problematic Social Situations for Children (TOPS)	Dodge, K. A., McClaskey, C. L. & Feldman, E. (1985). Situational approaches to the assessment of social competence in children. <i>Journal of Consulting and Clinical Child Psychology</i> , 53, 344-353. (zit. nach Nangle, Ellis, & Hansen, 1994)

5.2 Erfassung der sozialen Kompetenz im späteren Jugendalter, in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter (16 - 70 Jahre)

Die Darstellung und Auswahl von Verfahren zur Messung sozialer Kompetenz in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter erfolgt in enger Anlehnung an die vorgehenden Abschnitte. Da die Zahl der für diesen Lebensabschnitt insgesamt identifizierten Instrumente überschaubarer ist als die für das Kinder- und Jugendalter, fassen wir hier auch Ansätze zusammen, die für eine Panelbefragung eher ungeeignet sind, aber Anhaltspunkte für methodische Entwicklungen bieten. Ähnlich handhaben wir die Darstellung von Verfahren, die spezifisch für klinische Gruppen (meist schizophrene Patienten und Personen mit einer leichten bis mittelschweren geistigen Behinderung) entwickelt wurden. Messinstrumente, die zur Erfassung von Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten (Intelligenz oder soziale Intelligenz) dienen, werden hier ebenfalls nicht berücksichtigt. Diese sind umfangreich bei Kanning (2003) zusammengestellt, der beispielsweise auch den Untertest „Bilderordnen“ des Hamburg Wechsler Intelligenztests für Erwachsene (HAWIE, Tewes, 1991) sowie die gebräuchlichen Persönlichkeitsfragebogen als Instrumente zur Erfassung sozialer Kompetenz behandelt. Die Darstellung der Verfahren ist nach der Art der Datengewinnung folgendermaßen gegliedert:

- Selbstauskünfte
- Fremdauskünfte
- Simulationen

Bei der Auswahl der Instrumente wurde darauf geachtet, dass diese in internationalen Publikationen (Datenbank PsycInfo) zu sozialer Kompetenz in den letzten 22 Jahren verwendet wurden. Unsere Recherchestrategie betont somit die Forschungspraxis gegenüber einer historisch orientierten Aufarbeitung von methodischen Entwicklungen. Dies ist insbesondere auch darin begründet, dass es bei den Instrumenten für diesen Altersbereich wenig Kontinuität gibt. Viele Verfahren wurden ad hoc entwickelt und psychometrisch nur wenig kritisch geprüft.

5.2.1 Selbstauskünfte

Die Erfassung sozialer Kompetenz durch Selbstauskünfte ist selbstverständlich problematisch. Insofern soziale Kompetenz als im oben beschriebenen Sinne effiziente Bewältigung sozialer Interaktionssituationen aufgefasst wird, ist davon auszugehen, dass zwischen entsprechenden Selbsteinschätzungen und objektiven (z. B. intersubjektiv durch mehrere Beurteiler erfassten) Einschätzungen nur eine moderate Korrelation besteht (Mabe & West, 1982).

Die von Paulhus und Martin (1987) vorgeschlagene Unterteilung von Persönlichkeitsfähigkeiten liefert eine begriffliche Klärung, die deutlich werden lässt, dass Selbsteinschätzungen sozialer Kompetenz über die Beurteilung eigener Fähigkeiten eine zusätzliche Bedeutung zukommt. Paulhus und Martin unterscheiden zwei Arten von Persönlichkeitsfähigkeiten: „*Personality Abilities*“ und „*Personality Capabilities*“. Abilities bezeichnen *"the degree of skill with which an individual can execute a particular social routine under optimal conditions"* (Paulhus & Martin, 1987, p. 355). Unter „optimale Bedingungen“ fällt auch, dass die Person das fragliche Verhalten ausführen möchte. „*Personality Abilities*“ schließen das Wissen von Personen ein, was in einer Situation und wie es zu tun ist ein. Abilities werden angemessen unter *"Maximal-Instruktionen"* und unter optimalen Bedingungen erfasst (Hendriks, 1987; Klesges & McGinley, 1983; Klesges, McGinley, Jurkovic & Morgan, 1979; Turner 1978; Willerman, Turner & Peterson, 1976). *Capabilities* nennen Paulhus und Martin *die Leichtigkeit, ein Verhalten auszuführen, wenn es in einer Situation erforderlich ist*. Die Ausführung erworbener Verhaltensweisen werde wesentlich durch konditionierte emotionale Reaktionen (besonders Ängstlichkeit) beeinflusst. Capability-Messungen müssen die durch emotionale Reaktionen modulierte Fähigkeit erfassen, ein Verhalten auszuführen. Sonstige motivationale Faktoren (z. B. fehlender Anreiz oder das Bedürfnis nach Anerkennung) werden explizit von der Betrachtung ausgeklammert, das heißt, sie sollten in entsprechenden Messungen angemessen kontrolliert werden.

In den meisten Selbstberichtverfahren, die direkt auf soziale Interaktionen bezogen sind, werden diese Aspekte jedoch nicht sauber getrennt. Die Itemformulierungen legen die Messung von Capabilities nahe, jedoch werden motivationale Faktoren meist nicht explizit berücksichtigt. Eines der hier aufgeführten Verfahren ist direkt auf die Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen (z. B. Bandura, 1982) bezogen.

Im Folgenden werden zunächst Fragebogenverfahren und -skalen dargestellt, im Anschluss daran Interviewverfahren. Die meisten der hier aufgeführten Instrumente liegen nicht in einer deutschsprachigen Fassung vor.

5.2.1.1 Fragebogen und Skalen

(1) Bakker-Assertiveness-Aggressiveness-Inventory (BAAI; Bakker, Bakker-Rabdau & Breit, 1978)

Das Bakker-Assertiveness-Aggressiveness-Inventory ist eine typische Assertivitätsskala. Das Inventar umfasst die Subskalen Assertivität und Aggressivität. Assertivität wird von den Autoren definiert als „defensive, responsive behaviors which protect territory and privileges“ (Itembeispiel: „Sie haben sich einen Nachmittag freigehalten, um notwendige Arbeiten zu erledigen. Gerade als Sie damit anfangen wollen, kommen ein paar Freunde auf einen Besuch vorbei. Sie bitten Ihre Freunde herein und verschieben was Sie geplant hatten.“) Aggressivität fassen sie eher positiv als „Verhaltensweisen, die das Territorium einer Person vergrößern oder ihren Status erhöhen“ (Itembeispiel: „Sie wurden in eine neu gebildete Kommission berufen. Sie übernehmen eine Führungsrolle.“). Die Probanden geben jeweils auf einer fünfstufigen Skala an, wie wahrscheinlich es ist, dass sie das beschriebene Verhalten in der Situation zeigen. Beide Skalen korrelieren moderat positiv miteinander ($r = .40$).

Testsprache(n)	Englisch
Subskalen, Items	36 Items insgesamt; Subskalen Assertivität, Aggressivität à 18 Items
Reliabilität	Interne Konsistenz .73 und .80; Retest (6 Wochen Intervall) .75 und .88
Methodale Erfassung	Selbstbericht für Bekanntenbeurteilung geeignet
Multiinformantenansatz	nein
Kriterienvalidität	signifikante Unterschiede der Mittelwerte verschiedener Berufsgruppen
Stabilität	
Altersspezifität	Adoleszenz, Erwachsenenalter
Kontextspezifität	gering
Normen	keine
Testzeit, Auswertungszeit; Ökonomie der Erfassung	ca. 10-15 min, gering, sehr gut

(2) Battery of Interpersonal Capabilities (BIC; Paulhus & Martin, 1987, 1988, im Deutschen Riemann, 1997)

Die Battery of Interpersonal Capabilities wurde von Paulhus und Martin zur Erfassung von „personality capabilities“ entwickelt. Der Begriff der personality capabilities ist nicht mit dem Begriff der sozialen Kompetenz identisch, weist jedoch bedeutsame Überlappungen auf. So verwenden Miller, Omens und Delvadia (1991) die BIC ohne Kommentar als Maß sozialer Kompetenz. Paulhus und Martin geben ihren Probanden 16 Adjektive jeweils mit fünf Instruktionen zur Selbst- oder Bekannteneinschätzung vor: (a) Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie in einer Situation <Adjektiv> sind, die dies erfordert? (b) Wie schwierig ist es für Sie <Adjektiv> zu sein, wenn es in einer Situation erforderlich ist? (c) Wie ängstlich fühlen Sie sich in einer Situation, die es erfordert, dass Sie <Adjektiv> sind? (d) Wie häufig vermeiden Sie Situationen, in denen Sie <Adjektiv> sein müssen? (e) Wie gut sind Sie in der Lage <Adjektiv> zu sein, in Situationen die dies erfordern? Das letztgenannte Format wird als "Kurzform" auch einzeln zur Erfassung von Selbsteinschätzungen verwandt. Ausgewählt wurden 16 persönlichkeitsbeschreibende Adjektive, von denen jeweils zwei einen Oktanden des von Wiggins (1979) vorgestellten Circumplexmodells interpersonellen Verhaltens repräsentieren.

Testsprache(n)	Englisch, deutsche Fassung der Adjektive des Circumplexmodells liegt vor
Subskalen, Items	Oktanden des Circumplexmodells (dominant ambitious; gregarious, extraverted; warm, agreeable; trusting, humble; lazy, submissive; aloof, introverted; cold, quarrelsome; arrogant, calculating); 3 Faktoren; Index funktioneller Flexibilität (Paulhus & Martin, 1988)
Reliabilität	gute Übereinstimmung der Erfassungsmodalitäten
Methodale Erfassung	Selbstbericht, Bekanntenbeurteilung
Multiinformantenansatz	ja
Kriterienvalidität	ja
Stabilität	
Altersspezifität	wegen der Verwendung von persönlichkeitsbeschreibenden Adjektiven ab einem Alter von 16 Jahren; Verständlichkeit der Adjektive bei Adoleszenten müsste geprüft werden
Kontextspezifität	sehr gering
Normen	keine
Testzeit, Auswertungszeit; Ökonomie der Erfassung	ca. 30 min, Kürzungsvorschlag bei Paulhus und Martin vorhanden, gering, sehr gut

(3) College Self Expression Scale (CSES; Galassi, DeLo, Galassi & Bastien, 1974)

Die College Self Expression Scale ist eine der am meisten eingesetzten Skalen zur Erfassung von Assertivität bei Studierenden. Es handelt es sich um eine Assertivitätsskala, die eher unsicheres Verhalten in alltäglichen Situationen betont. Items wurden für drei Facetten generiert, ohne entsprechende Subskalen zu bilden: a) Positive Assertivität wie Ausdruck positiver Gefühle gegenüber anderen, b) negative Assertivität (Unterdrückung gerechtfertigter negativer Gefühle) und c) Selbstverneinung (übermäßiges Entschuldigen, starke Ängstlichkeit in interpersonalen Interaktionen). Die Items sind sehr detailliert auf konkrete Situationen bezogen.

Testsprache(n)	Englisch
Subskalen, Items	eine Skala; 50 Items
Reliabilität	sehr hoch (Retest 2 Wochen Intervall)
Methodale Erfassung	Selbstbericht (Bekannt beurteilung möglich)
Multiinformantenansatz	nein
Kriterienvalidität	ja, zusammenfassend Galassi & Galassi (1979)
Stabilität	
Altersspezifität	Collegestudierende
Kontextspezifität	hoch
Normen	Mittelwerte und Standardabweichungen für kleinere Stichproben
Testzeit, Auswertungszeit; Ökonomie der Erfassung	ca. 20 - 30 min

(4) Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ; Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988; deutsch Riemann & Allgöwer, 1993)

Ausgehend von einer intensiven Analyse der Literatur untergliedern Buhrmester et al. (1988) soziale Kompetenz in fünf Aufgabenbereiche: (a) Initiierung von Interaktionen und Beziehungen, (b) Behauptung persönlicher Rechte und die Fähigkeit, andere zu kritisieren, (c) Preisgabe persönlicher Informationen, (d) emotionale Unterstützung anderer und (e) effektive Handhabung interpersonaler Konflikte. Ursprünglich (Buhrmester et al., 1988) wurden zwei Versionen des ICQ erstellt: Die erste fragt nach Reaktionen gegenüber einem gleichgeschlechtlichen Freund oder einer gleichgeschlechtlichen Freundin, die zweite nach Reaktionen gegenüber einem gegengeschlechtlichen Partner. Bei der Übersetzung des ICQ wurde auf eine Differenzierung nach Interaktionspartnern verzichtet. Die hohen Korrelationen der beiden Versionen des ICQ ($r = .63 - .84$) rechtfertigen eine derartige Differenzierung kaum (s. auch Buhrmester et al., 1988, Studien 2 und 3).

Testsprache(n)	Englisch, Deutsch
Subskalen, Items	(a) Initiierung von Interaktionen und Beziehungen, (b) Behauptung persönlicher Rechte und die Fähigkeit, andere zu kritisieren, (c) Preisgabe persönlicher Informationen, (d) emotionale Unterstützung anderer und (e) effektive Handhabung interpersonaler Konflikte (je 8 Items)
Reliabilität	Interne Konsistenz: > .70 - .89; Retest siehe Stabilität
Methodale Erfassung	Selbstbericht, Fragebogen
Multiinformantenansatz	geeignet für Selbst- und Bekanntenbeurteilungen
Kriterienvalidität	Selbst – Bekanntenübereinstimmung siehe unten. Kanning (2006) und Gitter (2008) berichten konsistente Korrelationen der Skalen des ICQ mit biographischen Fragen.
Stabilität	$r = .69$ -.89 für ein Intervall von vier Wochen (Buhrmester et al., 1988)
Altersspezifität	Adoleszenz, Erwachsenenalter
Kontextspezifität	nicht stark ausgeprägt (s. Korrelationen der beiden Fassungen im Original)
Normen	keine
Testzeit, Auswertungszeit; Ökonomie der Erfassung	ca. 15-30 min., gering, sehr gute Ökonomie

In einer unveröffentlichten Diplomarbeit untersuchte Gitter (2008) die Übereinstimmung zwischen Selbst- und Bekanntenbeurteilungen auf den Skalen des ICQ (internetbasierte Darbietung). In einer Stichprobe von Studierenden der Universität Jena ($N = 100$) korrelierten die Selbstberichte auf den Skalen Initiierung von Interaktionen und Beziehungen ($r = .52$), Behauptung persönlicher Rechte und die Fähigkeit, andere zu kritisieren ($r = .41$), (emotionale Unterstützung anderer ($r = .41$) und effektive Handhabung interpersonaler Konflikte ($r = .31$) zufriedenstellend mit einer über zwei gute Bekannte gemittelten Einschätzung. Für die Skala Preisgabe persönlicher Informationen ergab sich kein signifikanter Zusammenhang ($r = .18$).

In einem Messwiederholungsdesign konnten Herzberg et al. (1998) zeigen, dass die ICQ – Werte (insbesondere „Emotionale Unterstützung anderer“) chronischen interpersonellen Stress über eine Zeitspanne von einem Jahr vorhersagen (bei Kontrolle des chronischen interpersonellen Stress zum 1. Messzeitpunkt).

(5) Interpersonal Competency Scale (ICS; Holland & Baird, 1968)

Basierend auf Foote und Cottrell (1955), generieren Holland und Baird (1968) 20 Items zu den als Facetten sozialer Kompetenz angesehenen Bereichen Gesundheit, Intelligenz, Empathie, Autonomie, Urteilsfähigkeit und Kreativität, die alle in Richtung sozialer Kompetenz formuliert sind und in einem dichotomen Format zu beantworten sind.

Testsprache(n)	Englisch
Subskalen, Items	keine Subskalen, 20 Items
Reliabilität	K-R 20 von .69 für Männer, .67 für Frauen
Methodale Erfassung	Selbstbericht, Fragebogen
Multiinformantenansatz	geeignet für Selbst- und Bekanntenbeurteilungen
Kriterienvalidität	gute Korrelationen (konvergente Validität) mit anderen Selbstberichtinventaren; schwache Korrelationen mit Beurteilungen durch Lehrende
Stabilität	$r = .63$ (Männer) und $.67$ (Frauen), Intervall 1 Jahr (Anfang und Ende des 1. Jahres am College)
Alterspezifität	Adoleszenz, Erwachsenenalter
Kontextspezifität	nicht stark ausgeprägt
Normen	keine
Testzeit, Auswertungszeit; Ökonomie der Erfassung	ca. 5 min., gering, sehr gute Ökonomie

(6) Inventar zur Erfassung interpersoneller Probleme: Deutsche Version (IIP-D, 2. Aufl.; Horowitz, Strauß & Kordy, 2000)

Vor allem für Anwendungen im Rahmen von Psychotherapien wurde das Inventar zur Erfassung interpersoneller Probleme auf der Grundlage verschiedener Circumplexmodelle interpersonalen Verhaltens (Alden, Wiggins & Pincus, 1990; Horowitz, Rosenberg, Baer, Ureno & Villasenor, 1988) entwickelt. Zwei Untermengen von Items wurden in dem Fragebogen zusammengefasst: Erwünschte Verhaltensweisen, die den Probanden mehr oder weniger schwer fallen (z. B. jemandem gegenüber die „Chef-Rolle“ einzunehmen), und unerwünschte Verhaltensweisen, die Personen im Übermaß zeigen können (z. B. den Clown spielen).

Testsprache(n)	Deutsch (englische Version verfügbar)
Subskalen, Items	8 Subskalen à 8 Items. Eine Kurzform und eine Langform werden beschrieben, die Langform enthält zusätzliche Items, die nicht in die Skalenberechnung eingehen. Folgende Subskalen werden neben dem IIP Gesamtwert bestimmt: (PA) zu autokratisch / dominant, (BC) zu streitsüchtig / konkurrierend, (DE) zu abweisend / kalt, (FG) zu introvertiert / sozial vermeidend, (HI) zu selbstunsicher / unterwürfig, (JK) zu ausnutzbar / nachgiebig, (LM) zu fürsorglich / freundlich sowie (NO) zu expressiv / aufdringlich.
Reliabilität	teilweise unbefriedigende, insgesamt niedrige interne Konsistenz; hohe Retest-Reliabilität (kleine Stichprobe, Intervall von 8 Wochen) zwischen .81 und .90
Methodale Erfassung	Selbstbericht, Fragebogen
Multiinformantenansatz	geeignet für Selbst- und Bekanntenbeurteilungen
Kriterienvalidität	vielfältige Hinweise auf Validität insbesondere im klinischen Kontext
Stabilität	
Altersspezifität	Adoleszenz, Erwachsenenalter
Kontextspezifität	nicht stark ausgeprägt
Normen	Normen wurden an einer repräsentativen Stichprobe von 3047 Männern und Frauen im Alter von 14-92 Jahren ermittelt.
Testzeit, Auswertungszeit; Ökonomie der Erfassung	ca. 15 min. Kurzform, 20 min. Langform, gering, sehr gute Ökonomie

(7) Quality of Social Interaction Questionnaire (QSI; Chiu, Hong, Mischel & Shoda, 1995)

Dieser Fragebogen erfasst die Qualität sozialer Interaktionen in Bezug auf zwei Kriterien: a) ob die Interaktion zur Erreichung persönlicher Ziele beigetragen hat und b) ob die Interaktion positive Gefühle der Interaktionspartner gefördert hat. Hierfür wird auf reale Interaktionen Bezug genommen. Die Probanden werden aufgefordert, sich an das letzte Zusammentreffen (mindestens 15 min direkte Interaktion) mit a) ihrem Professor, b) einem Elternteil, c) einem engen Freund und d) einer Person, die sie nicht mögen, zu erinnern. Für jede dieser Situationen sollen die Probanden auf einer dreistufigen Skala (1 bis 3 kodiert) angeben, ob sie das Gefühl hatten, ihre persönlichen Ziele in der Situation erreicht zu haben und ob sich die Beziehung zu dem Interaktionspartner nach der Interaktion verbessert oder

verschlechtert hat. Für jede der Situationen wird das Produkt (statistischer Interaktionsterm) gebildet und über die vier Situationen gemittelt.

Testsprache(n)	Englisch, kann leicht übersetzt werden
Subskalen, Items	Werte für 4 Interaktionssituationen, jeweils 2 Items
Reliabilität	Die Indizes korrelieren zwischen den Situationen / Interaktionspartnern praktisch nicht.
Methodale Erfassung	Selbstbericht
Multiinformantenansatz	ungeeignet
Kriterienvalidität	Trotz mangelnder Korrelationen zwischen den Situationen werden für den Gesamtindex deutliche Korrelationen mit (selbstberichteten) Kriterienmaßen berichtet.
Stabilität	
Altersspezifität	Adoleszenz, müsste für Erwachsenenalter modifiziert werden
Kontextspezifität	sehr hoch
Normen	keine
Testzeit, Auswertungszeit; Ökonomie der Erfassung	ca. 15 min., gering, sehr gute Ökonomie

(8) Self-efficacy scale: Subskala "Social self-efficacy" (Sherer et al., 1982)

Basierend auf Banduras (1977, 1982) (situationsspezifischer) Konzeption wurde eine Skala zur Erfassung über Situationen generalisierter Selbstwirksamkeitserwartungen entwickelt. Faktorenanalytisch wurden zwei Subskalen etabliert: generelle Selbstwirksamkeit und soziale Selbstwirksamkeit (7 Items). Die Skala soziale Selbstwirksamkeit weist eine große Nähe zu Assertivitätsskalen auf (Inspektion der Items). Die Faktorenstruktur und interne Konsistenz (.71) können als gut angesehen werden. Eine Konstruktvalidierung wird ebenso berichtet wie Kriterienkorrelationen. Auffällig ist, dass die Subskala soziale Selbstwirksamkeit ein sehr ähnliches Muster von Korrelation mit anderen Variablen aufweist wie die Subskala generelle Selbstwirksamkeitserwartungen, wobei diese Korrelationen für die soziale Selbstwirksamkeitsskala durchweg niedriger ausfallen (geringere Reliabilität, möglicherweise geringe diskriminante Validität).

(9) Social Skills Inventory (SSI; Riggio, 1986, 1989; Riggio & Carney, 2003)

Ganz im Sinn des social-skills-Konzepts fokussiert dieses Inventar auf grundlegende soziale Fertigkeiten, die in unterschiedlichen Kontexten von Bedeutung sind. Ursprünglich (Riggio, 1986) umfasste das Social Skills Inventory sieben Skalen. Die durchaus interessante Skala

„Social Manipulation“ fügt sich jedoch nicht gut in die Gesamtkonzeption des SSI ein und wurde in der Testpublikation (Riggio, 1989) nicht mehr berücksichtigt. Das 105 / 90 Items umfassende Inventar zielt auf die Messung dreier sozialer Fertigkeiten: Das Senden und Empfangen von Informationen sowie die Kontrolle über Kommunikation. Diese Fertigkeiten werden in den Modalitäten emotional / nonverbal und verbal (social) erfasst. Somit resultieren sechs Skalen (s. Tabelle).

Testsprache(n)	Englisch (Die Skalen Emotionale Sensitivität, Emotionale Expressivität und Emotionale Kontrolle wurden teilweise [jeweils 10 von 15 Items] von Greber (2004) ins Deutsche übersetzt.)
Subskalen, Items	Emotional Expressivity, Emotional Sensitivity, Emotional Control, Social Expressivity, Social Sensitivity, Social Control, (Social Manipulation) je 15 Items. Kurzskalen mit je 5 Items stehen zur Verfügung.
Reliabilität	Interne Konsistenz: .75 - .88; Retest (Intervall 2 Wochen): .81 - .96
Methodale Erfassung	Selbstbericht, Fragebogen
Multiinformantenansatz	teilweise geeignet für Selbst- und Bekanntenbeurteilungen
Kriterienvalidität	Riggio (1986) berichtet konsistente und substantielle Korrelationen mit selbstberichteten Kriterienmaßen. Korrelationen mit „initial attractiveness“ (objektives Maß)
Stabilität	
Altersspezifität	Adoleszenz, Erwachsenenalter
Kontextspezifität	gering
Normen	Mittelwerte und Standardabweichungen für amerikanische Fassung getrennt für 264 Männer und 285 Frauen (adult sample) sowie 191 Männer und 198 Frauen (college sample)
Testzeit, Auswertungszeit; Ökonomie der Erfassung	ca. 30-45 min., gering, befriedigende Ökonomie

(10) Social Competence Questionnaire (Com Q; Sarason, Sarason, Hacker & Basham, 1985)

Bei diesem Verfahren handelt es sich um einen ad hoc konstruierten Fragebogen, der 10 Items enthält, die zu einer Skala zusammengefasst werden. Über die psychometrische Qualität machen Sarason et al. (1985) keine näheren Angaben. Aus der dort berichteten hohen negativen Korrelation mit Einsamkeit kann jedoch auf eine hinreichende Reliabilität geschlossen werden. Die berichteten Itembeispiele deuten darauf hin, dass der Com Q Assertivität erfasst (Es fällt mir schwer, ein Gespräch mit einer Person aufrecht zu erhalten, wenn ich jemanden gerade erst kennenlerne. Ich fühle mich sicher in meinem sozialen Verhalten. *Übersetzung der Verfasser*).

(11) Texas Social Behavior Inventory (TSBI; Helmreich & Stapp, 1974).

Auch bei diesem Verfahren handelt es sich um eine Assertivitätsskala (32 Items), von der zwei parallele Kurzformen (16 Items) vorliegen. Die Validität der Langform des Texas Social Behavior Inventory ist recht gut belegt (Vorhersage interpersonaler Attraktivität; Korrelationen mit einer Reihe von Selbstberichtskaalen, insbesondere Maskulinitätskaalen). Die Reliabilität ist hoch (Paralleltest-Reliabilität der Kurzformen $r = .84$). Geschlechtsgetrennte Normen für „undergraduates“ liegen vor.

(12) U-Fragebogen (Ullrich & Ullrich, 1977; unverändert auch in Ullrich & de Muijnck, 2001)

Der U-Fragebogen soll „objektive, quantifizierbare Informationen über den Störungsbereich sozialer Angst und sozialer Inkompetenz“ (Ullrich & Ullrich, 1977, S. 3) ermöglichen und wurde explizit für die klinisch psychologische Anwendung (Therapiekontrolle) entwickelt. Er enthält sechs Skalen. (a) Fehlschlag- und Kritikangst: Diese Skala fragt nach Angst vor Blamage, Misserfolg, Kritik oder öffentlicher Beachtung. (b) Kontaktangst: Die Items thematisieren Schwierigkeiten im Äußern von Zuneigung, Schüchternheit und Hemmung im Umgang mit dem anderen Geschlecht, Ängste vor Verpflichtung und Abhängigkeit sowie ständige Bedenken, anderen zur Last zu fallen. (c) Fordern können: Hier steht die Fähigkeit, Forderungen zu stellen und sich durchsetzen zu können, im Vordergrund. (d) Nicht-nein-Sagen-Können. Die Items beziehen sich auf die Nachgiebigkeit gegenüber Anforderungen anderer, das Vermeiden von Auseinandersetzungen um des lieben Friedens willen. (e) Schuldgefühle: Die Subskala zeigt Schuldgefühle an, die entstehen, wenn materielle Ansprüche anderer, besonders bedürftiger oder zuvorkommender Menschen nicht erfüllt werden können. (f) Anständigkeit: Gegenstand der Items dieser Skala ist eine übertrieben genaue Beachtung von Normen und eine übergroße Peinlichkeit bei Antizipation einer Verletzung von Anstandsregeln. Interkorrelationen der Skalen werden im Manual nicht berichtet, in eigenen Untersuchungen (Riemann & Allgöwer, 1993) fanden wir jedoch hohe Interkorrelationen der Skalen. Ein sehr ähnliches Inventar wurde von Behzadi (1985) vorgelegt.

Testsprache(n)	Deutsch
Subskalen, Items	Sechs Skalen (s. Text) mit 15 bis 5 Items, insgesamt 65 Items; nur zwei Items sind entgegen der Richtung des Konstrukts gepolt

Reliabilität	Interne Konsistenz: .75 - .88
Methodale Erfassung	Selbstbericht, Fragebogen
Multiinformantenansatz	geeignet für Selbst- und Bekanntenbeurteilungen
Kriterienvalidität	keine Angaben im Manual, gute Korrelationen mit anderen Verfahren
Stabilität	Therapienachkontrolle (Intervall 6 Monate): Skalen 1-3 $r = .85$, Skalen 4-6, $r = .73$, $r = .73$ und $r = .71$
Altersspezifität	Adoleszenz, Erwachsenenalter
Kontextspezifität	gering
Normen	Mittelwerte und Standardabweichungen für eine klinische Stichprobe (N = 672) nach Alter (6 Gruppen) und Geschlecht
Testzeit, Auswertungszeit; Ökonomie der Erfassung	ca. 15 min., gering, gute Ökonomie

(13) Entwicklung einer Kurzskala zur Erfassung von Assertivität

Ausgangspunkt für die Entwicklung einer minimal 2 Items umfassenden Kurzskala der Assertivität bildete das Assertion Inventory von Gambrill und Richey (1975). In der Tradition der Assertivitätsskalen werden dort 40 schwierige Verhaltensweisen beschrieben. Die Probanden geben an, wie unwohl sie sich fühlen, wenn sie das entsprechende Verhalten zeigen und wie wahrscheinlich es ist, dass sie das Verhalten zeigen. Wills, Baker und Botvin (1989) kürzten das Inventar und schnitten es auf jüngere Heranwachsende (18-20 Items) zu. Lillehoj, Trudeau, Spoth und Wickrama (2004) verwendeten nur noch zwei dieser Items. Konfirmatorische Faktorenanalysen hatte eine fünf-faktorielle Struktur der 20 Items umfassenden Version belegt. Von diesen 20 Items luden zwei auf der Dimension soziale Assertivität: 1. Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie ein Gespräch mit einer Person beginnen, die Sie nicht kennen? 2. Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie jemanden sagen, dass Sie ihn/sie mögen (Übersetzung der Verfasser). Diese Kurzskala weist eine interne Konsistenz von .51 auf.

Skalen, die nicht näher dargestellt wurden

Die „intimate relationship“ Unterskala des Adult Self-Perception Profile (Messer & Harter, 1986) enthält vier Items, die selbst wahrgenommene Kompetenz in engen, bedeutsamen Interaktionen oder Beziehungen mit romantischen Partnern und engen Freunden erfasst (Larson, Whitton, Hauser & Allen, 2007). Miller, Berg und Archer (1983) stellten eine Skala vor, die die Fähigkeit oder Tendenz erfasst, andere dazu zu bewegen, persönliche Informationen („elicit intimate self-disclosure“) preiszugeben. Diese „Opener“ – Skala fokussiert auf die frühe Phase sozialer Interaktionen.

Kanning (2002b) entwickelte ein Instrument zur Erfassung sozialer Kompetenzen von Polizeibeamten. Dieses Instrument umfasst 28 Skalen mit jeweils 5 - 13 Items (insgesamt 243 Items). Die 28 Skalen werden den Sekundärfaktoren Führungsverhalten, soziale Wahrnehmung, Verhaltenskontrolle, Durchsetzungsfähigkeit, soziale Orientierung und Kommunikation zugeordnet.

Lewinsohn, Mischel, Chaplin und Barton (1980) stellten die Social Competence Scale (SCS) vor, die aus 17 Adjektiven besteht, die Bezug zu sozialer Kompetenz aufweisen. Die psychometrischen Eigenschaften dieser Einschätzungen wurden nicht systematisch untersucht, obgleich Chau und Milling (2006) eine gute interne Konsistenz dieser Skala berichten. Das Format der SCS ist identisch mit entsprechenden Persönlichkeitsmaßen.

5.2.1.2 Interviewverfahren

Strukturierte Interviewverfahren zur Erfassung sozialer Kompetenz in Adoleszenz und Erwachsenenalter wurden nicht identifiziert. Der seltene Einsatz strukturierter Interviewverfahren mag darin begründet sein, dass diese, wenn Sie auf spezifizierte Antwortalternativen zurückgreifen, die Schwächen von Fragebogen teilen. Werden dagegen freie Antworten erfasst und analysiert, ist es naheliegend, auf Simulationsverfahren zurückzugreifen (z. B. „low-fidelity“ Simulationen, s. unten).

Halbstrukturierte Interviews sollen hier nur erwähnt werden, da sie für eine Panelbefragung ungeeignet erscheinen. Bei dem „Close Peer Relationship Interview“ (CPRI, Schultz & Selman, 1998), handelt es sich um ein Verfahren, in dem sehr detailliert kognitive und affektive Reaktionen im Rahmen von zwei Beziehungen (enge Freundschaft und romantische Beziehung) erfragt und beurteilt werden. Exakte Beschreibungen des Vorgehens werden von Schultz und Selman nicht vorgenommen. Im „Social Competence Interview“ (SCI, Ewart, Jorgensen, Suchday, Chen & Matthews, 2002) wählen die Probanden zunächst aus einer vorgegebenen Liste eine Situation aus, die sie als stressvoll erleben. Eine konkrete Situation wird dann über ca. 15 min. sehr detailliert beschrieben („Beschreiben Sie, was geschehen ist“, „Wie haben Sie sich in der Situation gefühlt“ u. a.) und detailliert ausgewertet (s. auch Curbow et al., 2005)

5.2.2 Bekanntenbeurteilungen (peer ratings)

Bekanntensbeurteilungen werden in der Persönlichkeitsforschung als sehr gute Alternative und Ergänzung zu Selbstberichtsdaten angesehen (Cattell, 1950; sehr pointiert Hofstee, 1994). Allgemein gilt, dass Selbst- und Bekanntenbeurteilungen durch Antworttendenzen verzerrt sind. Anders als für Selbstbeurteilungen steht jedoch in der Regel eine Mehrzahl von Bekannten einer Person zur Verfügung. Aus psychometrischen Gründen sollten mindestens zwei Bekanntenbeurteilungen erhoben werden. Da davon ausgegangen werden kann, dass Antworttendenzen (aber nicht alle Methodeneffekte) zwischen den Bekanntenbeurteilungen unkorreliert sind, nimmt durch die Aggregation mehrerer Bekanntenbeurteilungen der Anteil substantieller Merkmalsvarianz an der Gesamtvarianz zu. Antworttendenzen verlieren an Bedeutung. Nun konnte allerdings gezeigt werden (Kandler, Riemann, Spinath & Angleitner, 2010), dass im Persönlichkeitsbereich Selbstberichte methodenspezifische valide Varianz erfassen. Dies könnte bedeuten, dass bestimmte Aspekte von Reaktionen dem Selbstbericht, aber nicht in der Bekanntenbeurteilung zugänglich sind. Von daher liegt es nahe, dass eine Aggregation von Selbst- und Bekanntenberichten beiden einzelnen Verfahren überlegen ist.

Im Rahmen einer Panelstudie ist die Erhebung von Bekanntenbeurteilungen sicherlich organisatorisch aufwendig, unseres Erachtens allerdings lohnenswert.

Bei der Erfassung sozialer Kompetenz könnten Methodeneffekte auch darin bestehen, dass in Selbstbeurteilungen die Leichtigkeit, mit der eine Person ein Verhalten ausführt (Antizipation von Emotionen, handlungsbegleitende emotionale Reaktionen), stärker gewichtet wird, während Bekanntenbeurteilungen stärker die Effekte von Handlungen erfassen. Prinzipiell sind alle Selbstberichtverfahren auch für die Erhebung von Bekanntenberichten geeignet. Eine Kürzung solcher Verfahren für die Erhebung von Bekanntenbeurteilungen erscheint nur dann angebracht, wenn die Beurteiler viele Personen einschätzen sollen.

Zur Erfassung sozialer Kompetenz liegen bisher wenige Erfahrungen mit Bekanntenbeurteilungen in der Adoleszenz und dem Erwachsenenalter vor. Am häufigsten werden Bekanntenbeurteilungen im Rahmen soziometrischer Verfahren eingesetzt, die jedoch nur indirekte Schlüsse auf die soziale Kompetenz einer Person erlauben. Larson et al. (2007) konstruierten ad hoc ein Maß der von Bekannten eingeschätzten sozialen Kompetenz. Sie ließen zwei Bekannte jeweils den California Q-sort (Block, 1974) bearbeiten und wählten Items aus, die die Faktoren „Close Relationship Competence“ und „Social Group Competence“ erfassten. Beide Faktoren erwiesen sich im Vergleich mit Selbstbeurteilungen, die mit Hilfe eines anderen Inventars erfasst wurden, als konvergent ($r = .24 - .37$) und diskriminant valide. Bekanntenbeurteilungen korrelierten zudem mit Indikatoren psycho-sozialen Funktionierens ($r = .29$ für Ausbildungserfolg). Korrelationen zwischen Selbst- und Bekanntenbeurteilungen für den Interpersonal Competence Questionnaire wurden bereits oben berichtet.

Die Qualität von Bekanntenbeurteilungen belegen Junttila, Voeten, Kaukiainen und Vauras (2006) in einer Studie an etwa 10-jährigen Jungen und Mädchen, in der neben Selbst- und Bekanntenbeurteilungen (peers) auch Einschätzungen von Eltern und Lehrern erhoben wurden. Selbstberichtsdaten wiesen die höchsten mittleren Korrelationen mit Bekanntenbeurteilungen ($r = .30$) auf, gefolgt von den Korrelationen mit den Lehrerurteilen ($r = .22$) und den Elterneinschätzungen ($r = .18$). Bekanntenbeurteilungen korrelierten jedoch sowohl höher als Selbstbeurteilungen mit den Lehrerurteilen ($r = .51$) als auch (geringfügig) mit den Elternurteilen ($r = .31$). Lehrer und Elternurteile korrelierten zu $r = .32$.

5.2.3 Simulationsverfahren (einschließlich Vignetten, Tonband und Computerdarbietung, Rollenspiele)

Wir haben hier verschiedene Möglichkeiten der Erfassung sozialer Kompetenzen mit Simulationsverfahren (s. auch Bastians & Runde, 2002) zusammengestellt, die sich ganz erheblich in der Art der Präsentation von Situationen unterscheiden. Entsprechende Unterschiede gibt es dann auch in der Form der Antworten, die die Probanden generieren. Allen Verfahren ist gemeinsam, dass die Probanden mit einer sozialen Situation konfrontiert werden und eine freie Antwort generieren sollen.

Die Situationen können schriftlich (in Form von Vignetten, auch als „low fidelity simulation“ bezeichnet), auditiv (Tonband, Computer), filmisch (Computer) oder real (klassisches Rollenspiel) präsentiert werden. Es muss davon ausgegangen werden (Belege finden sich bei Riemann, 1997), dass die Antwortmodalitäten jeweils unterschiedliche Teilbereiche sozialer Kompetenz erfassen. Bei schriftlichen Antworten auf Vignetten, haben die Probanden in der Regel einige Zeit, sich ihre Antwort zu überlegen. Sie müssen eine Reaktionsweise lediglich

beschreiben, so dass viele Aspekte, die die Ausführung eines Verhaltens erschweren können (negative Emotionen, fehlender überzeugender Ausdruck) hierbei nicht berücksichtigt werden. Es wird somit kaum erfasst, wie effektiv eine Person eine Situation bewältigt, sondern eher, ob sie weiß, wie die Situation zu bewältigen wäre. Mit zunehmender Realitätsnähe der Darbietung von Situationen und der Erfassung von Reaktionen nähern sich Simulationen sicher bis zu einem gewissen Maß an reale Verhaltensweisen an. Unüberwindlich bleibt natürlich, dass die Probanden wissen, dass die Situationen nicht real sind.

Riemann (1997) fand für drei Simulationsverfahren (je Skala 4 - 6 Vignetten und freie, schriftliche Beschreibungen, je 4 - 5 auditive Präsentation und spontane verbale Äußerung, je 2 - 3 Rollenspiele und Videoaufzeichnung) mäßige bis moderate Koeffizienten der internen Konsistenz. Die Korrelationen der Einschätzungen der freien schriftlichen Beschreibungen mit den Einschätzungen der spontanen sprachlichen Äußerungen und den Einschätzungen der Videoaufzeichnungen waren gering und unsystematisch, während die beiden letztgenannten Maße (inhaltlich) konsistent aber mäßig ($r = .20 - .26$) korrelierten. Die konvergente Validität solcher Maße ließe sich durch Verwendung einer größeren Zahl von „Situationen“ sicherlich erhöhen, aufgrund der geringen Ökonomie dieser Verfahren lässt sich dies in einer Panelbefragung allerdings kaum realisieren.

(1) Low-fidelity simulation (Motowildo, Dunnette & Carter, 1990; Motowildo & Tippins, 1993)

Als "low-fidelity simulation" bezeichnen Motowildo et al. (1990) ein auf die Personalauswahl zugeschnittenes Instrument, bei dessen Bearbeitung den Probanden kurze Situationsbeschreibungen und mögliche Reaktionsweisen vorgegeben werden. Die Probanden wählen diejenige von fünf alternativen Handlungsweisen aus, die sie am wahrscheinlichsten zeigen würden und diejenige, die sie am ehesten nicht zeigen würden. Ein Beispiel (Motowildo et al., 1990, S. 642):

You and someone from another department are jointly responsible for coordinating a project involving both departments. This other person is not carrying out his share of the responsibilities.

You would ___ Most Likely ___ Least Likely

1. Discuss the situation with your manager and ask him to take it up with the other person's manager.
2. Remind him that you need his help and that the project won't be completed effectively without a full team effort from both of you.
3. Tell him that he is not doing his share of the work, that you will not do it all yourself, and that if he doesn't start doing more, you'll be forced to take the matter to his manager.
4. Try to find out why he is not doing his share and explain to him that this creates more work for you and makes it harder to finish the project.
5. Get someone else from his department to help with the project.

Die insgesamt 58 Situationen wurden mit Hilfe der "critical incident technique" ausgewählt. Experten schätzten mit hoher Übereinstimmung die Angemessenheit der einzelnen Handlungsalternativen ein. In zwei Studien konnte die Kriteriumsvalidität (als Kriterien dienen vor allem Vorgesetztenbeurteilungen) dieses Verfahrens nachgewiesen werden. Die Konstruktvalidität bleibt jedoch weitgehend unklar. Motowildo et al. (1990) berichten teilweise hohe Korrelationen mit kognitiven (Test-)Leistungen. Bezüglich der Generierung der Items (Situationsbeschreibungen) und der Vorgehensweise weisen „low-fidelity Simulationen“ eine große Ähnlichkeit mit der Erfassung von „tacit knowledge“ auf (Wagner & Sternberg, 1985), einem Aspekt praktischer Intelligenz.

Auditive Darbietung und Aufzeichnung von Reaktionen

Unter der Bezeichnung Taped Situations Test (TST) stellten Rehm und Marston (1968) ein Verfahren vor, bei dem den Probanden Situationsbeschreibungen vom Tonband vorgespielt werden. Im Anschluss an jede Situationsbeschreibung beginnt eine Interaktionssequenz. Ein zweiter Sprecher richtet sich direkt an die Probanden, die unmittelbar verbal auf diese Interaktionssequenz zu reagieren haben. Die Reaktionen der Probanden werden auf einem zweiten Tonband aufgezeichnet. Bei Riemann (1997) bearbeiteten die Probanden nach einer Einweisung den TST ohne Anwesenheit des Versuchsleiters. Einleitend per Tonband dargebotene Fragen nach dem Tag der Untersuchung und dem Alter der Probanden dienten dazu, die Probanden an den technischen Ablauf zu gewöhnen.

Bailer und Hautzinger (1993) generierten für ihre Testform 32 Situationen (aus früheren Rollenspieltests und Trainingsprogrammen zur sozialen Kompetenz). Sie verzichteten allerdings darauf, den Beginn einer Interaktion vom Tonband vorzuspielen, sondern präsentierten lediglich Situationsbeschreibungen, die mit einer Aufforderung an die Probanden enden, verbal zu reagieren (Bailer & Hautzinger, 1993, S. 409):

Sie haben den Abend mit einer Freundin verbracht und sich die ganze Zeit gestritten. Sie hat ständig verletzende und sarkastische Bemerkungen gemacht. Sie wollen ihr sagen, dass sie sehr verärgert sind und mit ihr darüber sprechen, was eigentlich los ist. Sie meinen, der richtige Moment dafür sei jetzt gekommen und sagen:

Die Situationen waren folgenden Bereichen zugeordnet: Übungsbeispiele (2 Items), soziale Kontakte initiieren und aufrechterhalten (8 Items), Selbstbehauptung (8 Items), Umgehen mit persönlichen Situationen (8 Items), Interaktion mit den Eltern (6 Items). Die Auswertung der Äußerungen wurde mit Hilfe eines detaillierten Kategoriensystems von zwei Beurteilern vorgenommen. Die Beurteilerübereinstimmung war gut. Personen mit einem erhöhten Risiko, von einer schizophrenen oder affektiven Erkrankung betroffen zu sein, unterschieden sich signifikant von einer Kontrollgruppe in der mittleren sozialen Kompetenz. Detaillierte psychometrische Analysen oder eine Konstruktvalidierung werden nicht berichtet.

(2) Interpersonal Competence Instrument (ICI; Stricker, 1982; Stricker & Rock, 1990)

Das Interpersonal Competence Instrument ist auf den beruflichen Kontext beschränkt. Es basiert auf einer filmischen Präsentation von Interaktionen zwischen einer Führungskraft und einem Mitarbeiter. Ein Schauspieler in der Rolle des Mitarbeiters wendet sich direkt an die Führungskraft (Proband), die ihre Antworten direkt in ein Mikrofon spricht. Zudem werden Einschätzungen der Situation und des „Mitarbeiters“ durch den Probanden als freie Antworten auf vorgegebene Fragen erhoben (z. B. „Was ist Ihre hauptsächliche Aufgabe in dieser Situation?“). Ein Beispielimitem (Stricker, 1982, S. 73) verdeutlicht das Vorgehen:

Narrator:

“First, a practice exercise. This is the background for the practice exercise: Martha Robbins is the assistant manager of the filing department, which is headed by John Freeman. Martha has just walked into your office.”

Actor:

“I’m glad you could squeeze me in. I just talked to John, and he told me he’s leaving. He knows I’m interested in moving ahead. And we both thought that it would be a good idea if I told you myself. John thinks I’m the most natural person to take his place and, frankly, so do I. I also think there ought to be some changes made in the department, but maybe we should talk about that later.”

Die aufgezeichneten Antworten werden von Beurteilern anschließend hinsichtlich ihrer Effektivität und Originalität beurteilt, die schriftlichen Einschätzungen hinsichtlich ihrer Richtigkeit. Die Korrelationen der Einschätzungen zwischen den Situationen und den drei Einschätzungsdimensionen sind hoch (Cronbachs Alpha: Effektivität .81, Originalität .82, Richtigkeit .74). Stricker und Rock (1990) berichten Befunde einer Validierungsstudie, in der Selbst- und Bekanntenbeurteilungen sowie Leistungstests herangezogen wurden. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die Einschätzungen der Richtigkeit schriftlicher Äußerungen zu einem gewissen Ausmaß verbale Intelligenz widerspiegelt (die höchsten Korrelationen für dieses Maß), während unklar bleibt, was die Einschätzungen der Effektivität der Reaktionen erfassen.

(3) Filmszenen (Schuler, Diemand & Moser, 1993; Funke & Schuler, 1998)

Ein ähnliches Vorgehen wählten auch Schuler et al. (1993), ohne auf Stricker (1982) Bezug zu nehmen. Sie entwickelten Filmszenen, die den Probanden präsentiert werden. Die Probanden reagieren jedoch nicht spontan auf die Filmszenen, sondern beantworten jeweils zwei Fragen im Anschluss an jede Szene (z. B. „Wie hat sich die Akteurin verhalten?“, „Wie könnte sie sich besser verhalten?“). Die frei formulierten Antworten der Probanden werden mit Hilfe von Checklisten ausgewertet. Schuler et al. präsentierten 11 Szenen, die – wiederum in einem beruflichen Kontext – die Dimensionen Kundenorientierung, verkäuferische Fähigkeiten und Teamorientierung, Teamfähigkeit erfassen sollen. In einer Konstruktvalidierung konnten Schuler et al. zeigen, dass die Antworten zu den Szenen überwiegend stärker mit der eigenen Skala als mit der fremden Skala korrelieren. Es fanden sich auch bei diesem Verfahren deutliche Zusammenhänge mit Intelligenztestwerten ($r = .33$ für Kundenorientierung, $r = .32$ für Teamorientierung) und einer Konzentrationsarbeitsprobe. Deutlich geringer fielen die Korrelationen mit Maßen der Kundenorientierung und Teamorientierung aus, die in einem Interview erhoben wurden ($r = .12 - .20$). In einer gemeinsamen Faktorenanalyse einer Reihe von Instrumenten bildeten die Kognitionsaufgaben (Intelligenz) und beide Skalen der Filmszenen einen gemeinsamen Faktor.

(4) Interaktives System zur Identifikation sozialer Kompetenzen (ISIS; Runde, Bastians, Kluge & Wübbelmann, 2001)

Wie viele Simulationsverfahren wurde auch das ISIS für die Personalauswahl entwickelt und ist den „low-fidelity Simulationen“ sehr ähnlich. Es werden 106 Situationsbeschreibungen präsentiert (56 in Textform, 20 mit Audioelementen und 36 mit Videoelementen). Für jede Situation gibt es vier Antwortalternativen, aus denen die sozial kompetenteste zu wählen ist. Sechs Dimensionen sozialer Kompetenz sollen erfasst werden: (a) Soziale Wahrnehmungskompetenzen, (b) Aktive Rolle übernehmen, (c) Konflikt- und Kritikfähigkeit, (d) Beziehungsmanagement (Kontakte aufnehmen, aufrechterhalten, vertiefen, abbrechen), (e) Teamkompetenzen und (f) Führungskompetenzen. Runde et al. (2001) berichten Validierungs-

studien an (zu) kleinen Stichproben. Der IBIS Gesamtscore korreliert signifikant mit den Ergebnissen eines Assessment Centers. Der Gesamtwert des ISIS korreliert zu $r = .30$ mit der Persönlichkeitsdimension „Offenheit für Erfahrungen“. Von den anderen Persönlichkeitsdimensionen weist lediglich „Verträglichkeit“ eine positive Korrelation mit Konflikt- und Kritikfähigkeit auf. Korrelationen mit Leistungstests werden nicht berichtet.

(5) Social Problem-Solving Assessment Battery (Bellack, Sayers, Mueser & Bennett, 1994; Sayers, Bellack, Wade, Bennett & Fong, 1995).

Die Social Problem-Solving Assessment Battery (SPSAB) wurde im klinisch psychologischen Kontext zur Erfassung sozialer Kompetenz (sozialer Problemlösungen) bei schizophrenen Patienten entwickelt. Die Vorgehensweise ist innovativ und soll daher kurz skizziert werden. Die SPSAB umfasst 4 Teilaufgaben: eine Rollenspielaufgabe, eine Lösungsgenerierungsaufgabe, eine Lösungsbewertungsaufgabe sowie eine Selbstbewertungsaufgabe. Bei jeder dieser Teilaufgaben werden den Probanden zunächst empirisch gewonnene, schwierige soziale Situationen dargeboten. Die Rollenspielaufgabe erfordert 6 drei Minuten dauernde Rollenspiele. Bei der Lösungsgenerierungsaufgabe werden den Probanden schriftlich und per Video Interaktionssequenzen präsentiert. Ihre Aufgabe ist es zu erkennen, worin das Problem der Zielperson besteht, was ihr Ziel ist, was sie tun könnte, um ihr Ziel zu erreichen und anzugeben, welche alternativen Handlungsmöglichkeiten die Zielperson hat. Die Selbstbewertungsaufgabe besteht darin, dass den Probanden Aufzeichnungen ihrer eigenen Rollenspiele vorgespielt werden und sie gebeten werden, die Effektivität ihrer Handlungen einzuschätzen. Die Lösungsbewertungsaufgabe unterscheidet sich von der Selbstbewertungsaufgabe darin, dass den Probanden eine Interaktion fremder Personen vom Tonband vorgespielt wird, die sie bezüglich der Effektivität beurteilen sollen.

Die Auswertung der Rollenspiele erfolgt anhand eines empirisch entwickelten Einschätzungssystems mit guter Beurteilerübereinstimmung, hoher Retest-Reliabilität (6 Monate; $r = .74$ für den Gesamtwert), aber hohen Interkorrelationen der unterschiedlichen Kategorien. Bellack et al. (1994) berichten hohe Interkorrelationen für drei der vier Aufgaben (die Selbstbewertungsaufgabe wurde dort nicht erwähnt, $r = .61 - .51$) und teilweise hohe Korrelationen mit dem IQ. Wegen der spezifischen Stichproben (überwiegend schizophrene Patienten) lassen sich die genannten Koeffizienten nicht auf Normalpopulationen generalisieren.

(6) Kategorien- und Auswertungssysteme für Simulationsmethoden

In einer Reihe von Arbeiten wurden hauptsächlich Methoden zur Auswertung von Interaktionssequenzen entwickelt, die mit Hilfe von Simulationsmethoden erhoben wurden. Sehr differenzierte Analysen verbaler Inhalte beim Aufrechterhalten einer initialen Interaktion (Verbal Interaction Analysis System, VIAS) wurden von Ralph (1990a,b; Ralph & Alessandrini, 1991) vorgestellt. Die von Fydrich und Mitarbeitern (Fydrich, 2002; Fydrich & Bürgener, 1999; Fydrich, Chambless, Perry, Bürgener & Beazley, 1998) entwickelte Rating-skala für soziale Kompetenz (RSK), erfasst direkt beobachtbare Merkmale des Interaktionsverhaltens (Blickkontakt, Stimme und Sprache, Sprechdauer, Körperliche Unruhe und Nervosität, Konversationsfluss). Ebenfalls ein präzises Beobachtungsinstrument wurde von Endres und Putz-Osterloh (1993) vorgestellt. In einer Kooperationsaufgabe zählen Endres und Putz-Osterloh einzelne Äußerungen der Probanden aus.

5.2.4 Leistungstests

Leistungstests werden gelegentlich zur Erfassung spezifischer Komponenten sozialer Intelligenz eingesetzt. Diese Tests stehen in der Regel in der Tradition Thorndikes, der als Begründer der Forschung zu sozialer Intelligenz angesehen werden kann. Als sehr einflussreich für die Entwicklung von Tests zur Erfassung sozialer Intelligenz kann das Intelligenzmodell von Guilford und Hoepfner (1971) angesehen werden (Guilfords Inhaltsbereich „Verhalten“). Die Darstellung von Tests der sozialen Intelligenz ist nicht Gegenstand dieser Expertise. Eine zusammenfassende Darstellung ist bei Kanning (2003) zu finden.

Spezifische kognitive Kompetenzen spielen natürlich eine Rolle bei der Generierung sozial kompetenten Verhaltens. Daher sollen im Folgenden einige spezifische Leistungstests dargestellt werden, die als bedeutsam für sozial kompetentes Verhalten angesehen werden können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch spezifische kognitive Leistungstests in der Regel hohe Korrelationen mit allgemeiner und insbesondere verbaler Intelligenz aufweisen. Ihre diskriminante Validität ist häufig sehr gering (s. auch Bastians & Runde, 2002).

Iarocci, Yager und Elfers (2007) stellten ein Modell sozialer Kompetenz vor, das soziale Kompetenz als aktive und geschickte Koordination verschiedener Prozesse und Ressourcen auffasst, die es einem Kind erlaubt, sozialen Anforderungen gerecht zu werden und seine Ziele in spezifischen sozialen Situationen zu erreichen. Im Rahmen der Messung sozialer Intelligenz wurden Testaufgaben entwickelt, die das Verstehen (und Vervollständigen) von Handlungsabläufen erfassen, Gedächtnisleistungen für Namen und Gesichter, das Erkennen emotionalen Ausdrucks, das Verstehen verbaler Botschaften oder die Dekodierung nonverbaler Informationen zum Gegenstand haben. Die häufiger (s. auch Kanning, 2003) für die Messung sozialer Kompetenz erwähnten Skalen der Wechsler Intelligenztests (WAIS-R, WISC-R; deutsch HAWIK und HAWIE) „Bilder ordnen“ und „Allgemeines Verständnis“ korrelieren bei Campbell und McCord (1999) nicht mit Selbstberichten sozialer Kompetenzen und zeigen lediglich bei ipsativer Auswertung Beziehungen zu den Selbstberichtmaßen.

Zur Erfassung der Fähigkeit, nonverbale Informationen zu dekodieren, entwickelten unter anderem Sternberg und Smith (1985) ein Testverfahren, bei dessen Durchführung den Probanden Bilder von gegengeschlechtlichen Paaren dargeboten werden. Die abgebildeten Paare leben entweder tatsächlich in einer Beziehung oder hatten sich vor der Aufnahme noch nie gesehen. Die Aufgabe der Probanden ist es zu identifizieren, welcher Gruppe ein Paar angehört. In einer weiteren Aufgabe soll auf Bildern aus dem Arbeitsleben die jeweilige Führungsperson erkannt werden. Die interne Konsistenz der beiden Aufgaben war hoch, allerdings korrelierten die beiden Aufgaben nur gering ($r = -.09$) miteinander und nicht mit Tests der Sozialen Intelligenz oder einem Test der fluiden Intelligenz (es gab eine signifikante Korrelation mit dem Embedded Figures Tests von Oltman, Raskin & Witkin, 1971). Zum sozialen Schlussfolgern entwickelten Costanzo und Archer (1993) einen Leistungstest (s. auch Racey, Lopez & Schneider, 2000).

6. Zusammenfassende Stellungnahme

Die dargestellten Instrumente erfassen unterschiedliche Aspekte des relativ breiten Konstrukts der sozialen Kompetenz und sind von unterschiedlicher methodischer Qualität. Es lässt sich bislang weder im deutschen noch im angelsächsischen Sprachbereich eine Studie

bzw. ein Untersuchungsinstrument identifizieren, das über die in NEPS intendierte große Altersspanne hin vergleichbare Messungen der sozialen Kompetenz ermöglicht. Insbesondere liegen keine Instrumente vor, die sowohl im Bereich des Kindergarten- sowie frühen Schul- und Jugendalters bis ins Jugend- und Erwachsenenalter hinein Verwendung finden können. Instrumente, die vorwiegend der Erfassung von Problemverhaltensweisen (z. T. auch unter Hinzuziehung einzelner Subskalen zu prosozialen Aspekten u. ä.) über Selbsteinschätzungen sowie Fremdeinschätzungen durch Eltern, Betreuungspersonen oder Lehrkräfte dienen (z. B. CBCL, SDQ), fokussieren meist einen weiter gefassten Altersbereich.

Somit muss auf dem derzeitigen Stand der Forschung vorgeschlagen werden, *altersgruppenspezifische Instrumente zu verwenden*. Möglicherweise könnte es gelingen, in Anlehnung an vorfindbare Instrumente einige Items zu formulieren, die sowohl im Grundschulalter, im Jugendalter als auch im frühen und mittleren Erwachsenenalter nutzbar sind und die den postulierten zwei übergreifenden Dimensionen der sozialen Kompetenz zuordenbar sind (I Assertivität/Durchsetzungsfähigkeit, II Adaptivität/Anpassungsfähigkeit). Die Vorgehensweise von Lillehoj et al. (2004) kann für ein solches Vorgehen als beispielhaft gelten und deutet darauf hin, dass die genannten Dimensionen mit wenigen gut ausgewählten Items zuverlässig erfasst werden können.

Für das Konstrukt soziale Kompetenz schlagen wir aus den oben verschiedentlich dargelegten Gründen vor, *mehrere Informanten* für die Einschätzungen zu gewinnen. Dies ermöglicht zum einen, soziale Kompetenz über Informanten zu aggregieren (konsensuelle Validierung) und Maße zu erhalten, die weniger als Einschätzungen durch eine einzelne Person durch Antworttendenzen beeinflusst sind. Zum anderen bietet sich die Möglichkeit, die Kontinuität und Veränderung informantenspezifischer Varianz und deren kriterienbezogene Validität über bedeutsame Abschnitte der Lebensspanne zu verfolgen. In der Kindheit und der Adoleszenz liegt es nahe, Eltern und Geschwister als Informanten zu gewinnen. Auch die Hinzuziehung von „peers“ sollte sich für Altersgruppen, die schriftlich befragt werden können, als nicht allzu schwierig erweisen. Die Bielefelder Arbeitsgruppe hat bei der Untersuchung größerer Stichproben erwachsener Zwillinge diese Methode erfolgreich angewendet. Neben Bekanntenbeurteilungen bietet es sich im Erwachsenenalter an, Lebenspartner für Einschätzungen zu gewinnen. *Zusammengenommen sehen wir hier in der Tat Bedarf für eine Entwicklung neuer (durchaus kurzer) Instrumente.*

Auf die Nutzung des *Konstrukts der sozialen Kompetenz im Bereich der frühen Kindheit und des Kleinkindalters* sollte verzichtet werden. Es stehen alternative Konstrukte zur Verfügung, insbesondere das Konzept der Bindungsfähigkeit bzw. Bindungsqualität, das die Qualität der primären sozialen Beziehungen angemessener beschreibt. Zudem erscheint das Ausmaß von Gleichaltrigenkontakten in dieser Altersphase sehr begrenzt, so dass der Hauptbezugsbereich des Konstrukts für die weiteren Lebensaltersphasen nicht angemessen repräsentiert wird. Und nicht zuletzt erschweren erhebungstechnische Aspekte die Erfassung, da hinreichend zeitumfängliche Gleichaltrigeninteraktionen entweder beobachtet werden müssten, was zudem das Problem der Herstellung vergleichbarer Untersuchungsbedingungen aufwirft, oder aber Fremdeinschätzungen zu erheben wären, mit denen Eltern möglicherweise erheblich überfordert sein könnten. Andere Informanten stehen in dieser Altersgruppe zumeist nicht zur Verfügung. Eine Perspektive für die sehr frühe Fremdeinschätzung von Aspekten der sozialen Kompetenz eröffnen Verfahren wie beispielsweise das DECA von

LeBuffe und Naglieri (1999), das die Subskalen Initiative, Selbstkontrolle und Bindung umfasst, sowie die CBCL 1,5 – 5.

Von *Verhaltensbeobachtungen* wird aus technischen Gründen grundsätzlich abgeraten (vgl. auch Beelmann, 2007). Die zur Verfügung stehende Untersuchungszeit (max. 30 min) ist dazu zu knapp bemessen. Ersatzweise könnte erwogen werden, in den Projektetappen, in denen Einzeluntersuchungen möglich bzw. unvermeidlich sind, standardisierte Kurzeinschätzungen des Kontaktverhaltens der Zielperson vorzunehmen. Dazu liegen für den Bereich des Erwachsenenalters ermutigende Erfahrungen vor (vgl. Borkenau, Riemann, Angleitner & Spinath, 2001; Spinath, 2000, für die Erhebung von Einschätzungen der Persönlichkeit von Untersuchungsteilnehmern durch Personen, die eine Befragung durchführen), die grundsätzlich auch für Erhebungen im Rahmen von häuslichen Besuchen genutzt werden könnten.

Simulationsverfahren ließen sich als „low-fidelity“ Simulationen mit wenig Aufwand als computergestützte Testverfahren realisieren. Die Befunde zur Validität (auch Konstruktvalidität) sind jedoch nicht so ermutigend, dass dies für die Studien des NEPS uneingeschränkt empfohlen werden kann. Es erscheint zumindest fraglich, ob mit der Vorgabe einer Situationsbeschreibung per Video tatsächlich eine deutliche Steigerung der ökologischen Validität einhergeht, wenn Reaktionen dann per Mausclick erfasst werden. Vorteilhaft könnte eine solche Erfassung dann sein, wenn es gilt, eine längere ausschließlich verbale Befragung aufzulockern. Denkbar wäre auch, eine Teilstichprobe älterer Kinder sowie Jugendlicher und Erwachsener Simulationsverfahren per Internet bearbeiten zu lassen.

Auf der Grundlage der bei einigen Instrumenten gefundenen Halbjahres- bis Einjahres-Stabilitäten, die im Bereich von $r = .5$ liegen, ergibt sich, dass die soziale Kompetenz kein hochgradig variables Fähigkeits- bzw. Verhaltensmerkmal darstellt. Sørli, Hagen und Ogden (2008) berichten in einer große angelegten Studie eine messfehlerbereinigte Stabilität von $.87$ über einen Zeitraum von 17 Monaten für ein Aggregat aus Selbst-, Eltern-, Lehrer- und Peerbeurteilungen. Eglund, Levy, Hyson und Sroufe (2000) analysierten Einschätzungen sozialer Kompetenz auf der Basis von Verhaltensbeobachtungen und fanden für eine kleine Probandengruppe ($N = 40$) Korrelationen um $r = .30$ für die Altersspanne 4,5 bis 15-16 Jahre. Für Selbstberichtsdaten sozialer Kompetenz deutet die berichtete Retest-Reliabilität darauf hin, dass für diese Instrumente im Erwachsenenalter eine Stabilität ähnlich der für Persönlichkeitsmaße zu erwarten ist. Um – wie in NEPS intendiert – den Entwicklungsverlauf abbildbar zu machen, erscheint eine wenigstens zweijährige Messfrequenz angemessen. In der späten Adoleszenz und im Erwachsenenalter sollten die Messzeitpunkte so gewählt werden, dass wichtige normative Veränderungen (Übernahme neuer Rollen, Veränderungen des sozialen Umfeldes) eingeschlossen sind.

Die Frage, in welcher Relation soziale Kompetenzen zu Persönlichkeitsdimensionen stehen, lässt sich wegen fehlender systematischer Untersuchungen nur tentativ für das Erwachsenenalter beantworten. Die vorliegenden Studien (am systematischsten für den ICQ) belegen deutliche Überlappungen zwischen per Selbstbericht erfasster sozialer Kompetenz und Persönlichkeit. Die Korrelationen liegen in der Größenordnung $r = .50 - .60$ für eng verwandte Konstrukte (z. B. Extraversion und Initiierung von Interaktionen und Beziehungen), während Skalen wie „Emotionale Unterstützung anderer“ und „Effektive Handhabung interpersonaler Konflikte“ eher mäßig (bis zu $r = .40$) mit den Big Five korrelieren. Für

„hetero-method“ Vergleiche fallen diese Korrelationen deutlich geringer aus. Insgesamt ergibt sich für die Hauptdimensionen sozialer Kompetenz Assertivität/Durchsetzungsfähigkeit und Adaptivität/Anpassungsfähigkeit ein nachvollziehbares Korrelationsmuster. Assertivität korreliert deutlich positiv mit Emotionaler Stabilität und Extraversion. Adaptivität weist ebenfalls eher (geringe) positive Korrelationen mit Emotionaler Stabilität und Extraversion auf, korreliert jedoch deutlich positiv mit Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (Riemann, 1997; Gitter, 2008). Insgesamt ist die durch Persönlichkeitsvariablen an Maßen der sozialen Kompetenz aufgeklärte Varianz nicht so groß, dass die diskriminante Validität dieser Maße in Frage gestellt ist.

Ergebnisse der experimentellen sozialen Kognitionsforschung, die für die Entwicklung neuer Messinstrumente herangezogen werden könnten, konnten wir in unseren Recherchen nicht identifizieren. Gollwitzer, Banse, Eisenbach und Naumann (2007) überprüften zwar die Wirkung eines Trainings sozialer Kompetenzen mit Hilfe eines reaktionszeitbasierten, impliziten Messverfahrens (Impliziter Assoziationstest für Aggressivität), die Entwicklung solcher Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenz erscheint aus theoretischen und praktischen Gründen jedoch nicht aussichtsreich. Obgleich es durchaus interessante Ansätze der experimentellen Psychologie zur kognitiven Verarbeitung von Informationen über Personen gibt, sind uns keine Ansätze bekannt geworden, die eine zeitnahe Umsetzung in Messverfahren versprechen.

Auch die Frage nach empirisch bewährten Verhaltensindikatoren sozialer Kompetenz, die leicht auch von weniger geschultem Personal störungsresistent und schnell, reliabel und valide erhebbar sind, müssen wir negativ beantworten. Solche herausragenden Verhaltensindikatoren konnten wir nicht finden. Bei der insgesamt doch deutlichen Unschärfe des Konstrukts soziale Kompetenz ist dies sicherlich auch nicht zu erwarten. Neben der Erhebung von Verhaltenseinschätzungen durch Interviewer ist es natürlich denkbar, aber sehr aufwändig, ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene telefonisch zu kontaktieren und in-vivo Maße sozialer Kompetenz zu erfassen (McFall & Marston, 1970).

Zusammengenommen sind wir der Meinung, dass die Einbeziehung sozialer Kompetenzen in die Erhebungen des NEPS eine wichtige Ergänzung darstellt. Die hier angeführten kritischen Einwände sind auf eine isolierte Betrachtung (und spätere Analyse) sozialer Kompetenzen bezogen. Der NEPS Datensatz bietet sicherlich weitere Indikatoren positiver Bewältigung sozialer Situationen (insbesondere solche die auch als Aggregate langfristiger Konsequenzen sozialen Verhaltens aufgefasst werden können). Besondere Bedeutung wird sicher auch der gemeinsamen Analyse sozialer Kompetenzmaße mit Indikatoren kognitiver, emotionaler und motivationaler Entwicklung zukommen.

Literatur

- Achenbach, T. M. (1993). *Empirically based taxonomy: How to use syndroms and profile types derived from the CBCL/4-18, TRF, and YSR*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Albrecht, S. F. & Braaten, S. (2008). Strength-based assessment of behavior competencies to distinguish students referred for disciplinary intervention from nonreferred peers. *Psychology in the Schools, 45*(2), 91-103.
- Alden, L. E., Wiggins, J. S. & Pincus, A. L. (1990). Construction of circumplex scales for the Inventory of Interpersonal Problems. *Journal of Personality Assessment, 55*, 521–536.
- Anderson-Butcher, D., Iachini, A. & Amorose, A. (2008). Initial reliability and validity of the Perceived Social Competence Scale. *Research on Social Work Practice, 18*, 47-54.
- Andrews, J., Saklofske, D. & Janzen, H. (Eds.). (2001). *Handbook of psychoeducational assessments. Ability, achievement and behavior in children*. San Diego, CA: Academic Press.
- Argyle, M. (1969). *Social interaction*. London: Methuen.
- Arnold, K.-H. & Hoffmann, G. (2001). *Fragebogen für Kinder (SDQ 6-11)*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Asendorpf, J. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1993). Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 15*(1), 64-86.
- Austin, E. J. & Saklofske, D. H. (2006). Viel zu viele Intelligenzen? Über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sozialer, praktischer und emotionaler Intelligenz. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz – ein internationales Handbuch* (S. 117-137). Göttingen: Hogrefe.
- Bailer, M. & Hautzinger, M. (1993). Psychosenrisiko und Sozialverhalten: Soziale Kompetenz und soziale Kontakte bei jungen Erwachsenen mit schizotypischen bzw. zyklotyphen Merkmalen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, 4*, 406–419.
- Bakker, C. B., Bakker-Rabdau, M. K. & Breit, S. (1978). The measurement of assertiveness and aggressiveness. *Journal of Personality Assessment, 42*, 277–284.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.
- Bar-On, R., Maree, J. G. & Elias, M. J. (Eds.). (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, CT: Praeger.
- Barry, C. M. & Wigfield, A. (2002). Self-perceptions of friendship-making ability and perceptions of friends' deviant behavior: Childhood to adolescence. *Journal of Early Adolescence, 22*(2), 143-172.

- Bastians, F. & Runde, B. (2002). Instrumente zur Messung sozialer Kompetenzen. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 186–196.
- Becker, K. & Schmidt, M. H. (2008). Kategoriale Klassifikationssysteme. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 34-48). Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A. (2007). Sozial-emotionale Kompetenzen / soziale Verhaltensprobleme. In S. Weinert (Hrsg.), *Expertise zur Erfassung von psychologischen Personmerkmalen bei Kindern im Alter von fünf Jahren im Rahmen des SOEP* (S. 36-48). Berlin: DIW.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2005). Entwicklung und Förderung der sozialen Informationsverarbeitung bei Vorschulkindern. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 209-230). Münster: Waxmann.
- Behzadi, B. (1985). *Unsicherheitsfragebogen. Handanweisung* (2. Aufl.). Berlin: Psycho-diagnostisches Zentrum.
- Bellack, A. S., Sayers, M., Mueser, K. T. & Bennett, M. (1994). Evaluation of social problem solving in schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 371–378.
- Bliesener, T. & Loesel, F. (1993). Verhaltensbeobachtung psychischer Auffälligkeiten in der Schule: Eine Studie zur Adaption und Validierung der Direct Observation Form der Child Behavior Checklist. *Diagnostica*, 39(2), 138-150.
- Block, J. (1974). *The Q-sort method of personality assessment and psychiatric research*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Blossfeld, H.-P. (2008). *Education as a lifelong process. A proposal for a National Educational Panel Study (NEPS) in Germany*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Borkenau, P., Riemann, R., Angleitner, A. & Spinath, F. M. (2001). Genetic and environmental influences on observed personality: Evidence from the German observational study of adult twins. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 655-668.
- Bretherton, I. & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children. The MacArthur Story Stem Battery and parent-child-narratives* (pp. 55-80). New York: Oxford University Press.
- Bronson, M. B. (1994). The usefulness of an observational measure of young children's social and mastery behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(1), 19-43.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T. & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Bullis, M., Bull, B., Johnson, P. & Johnson, B. (1994). Identifying and assessing community-based social behavior of adolescents and young adults with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2(3), 173-188.
- Bullock, L. M. & Wilson, M. J. (1989). *Behavior Dimensions Rating Scale: Examiner's manual*. Itasca, IL: Riverside.

- Bulotsky-Shearer, R. & Fantuzzo, J. (2004). Adjustment scales for preschool intervention: Extending validity and relevance across multiple perspectives. *Psychology in the Schools, 41*, 725-736.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*(2), 264-279.
- Caldwell, C. & Pianta, R. (1991). A measure of young children's problem and competence behaviors: The Early School Behavior Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 9*, 32-44.
- Campbell, J. M. & McCord, D. M. (1999). Measuring social competence with the Wechsler picture arrangement and comprehension subtests. *Assessment, 6*, 215-233.
- Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*, 19-36.
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., Jones, S. M. & Little, T. D. (2003). The Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA): Factor structure, reliability, and validity. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(5), 495-514.
- Cattell, R. B. (1950). *Personality: A systematic theoretical and factual study*. New York: McGraw-Hill.
- Chau, P. M. & Milling, L. S. (2006). Impact of dysphoria and self-consciousness on perceptions of social competence: Test of the depressive realism hypothesis. *Clinical Psychologist, 10*, 99-108.
- Chiu, C., Hong, Y., Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). Discriminative facility in social competence: Conditional versus dispositional encoding and monitoring-blunting of information. *Social Cognition, 13*, 49-70.
- Claar, A., Boehnke, K., Zank, S. & Silbereisen, R. K. (1982). *Motive prosozialen Handelns: Theoretische und methodische Überlegungen zu einem Erhebungsinstrument* (Berichte aus der Arbeitsgruppe TU drop Jugendforschung 20/82). Berlin: Technische Universität, Institut für Psychologie.
- Combs, M. L. & Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. In B. B. Lakey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol.1, pp.161-201). New York: Plenum.
- Costanzo, M., & Archer, D. (1993). *The Interpersonal Perception Task-15 (IPT-15)*. Berkeley: University of California Center for Media and Independent Learning.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Curbow, B., McDonnell, K. A., Dreyling, E., Hall, A., Fitzgerald, S. & Ewart, C. K. (2005). Assessing cardiovascular reactivity in working women with the social competence interview. *Journal of Women & Health, 41*, 51-68.
- Degotardi, P. J., Revenson, T. A. & Ilowite, N. T. (1999). Family-level coping in juvenile rheumatoid arthritis: Assessing the utility of a quantitative family interview. *Arthritis Care and Research, 12*, 314-324.

- Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Busse, R. T., Olson, A. E., McManus, S. M. & Leventhal, A. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24, 648-671.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89.
- Dodge, K. A. (1986). *Social competence in children*. Chicago: The Univ. of Chicago Press.
- Dodge, K. A. & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65, 1385-1397.
- Dollase, R. (2006). Soziometrie. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (Handbuch der Psychologie, Bd. 4, S. 251-258). Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T. & Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6)*. Weinheim: Beltz.
- Döpfner, M., Lorch, R. & Reihl, D. (1989). Soziale Informationsverarbeitung in Konfliktsituationen - eine empirische Studie an Vorschulkindern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 3(4), 239-248.
- Döpfner, M., Melchers, P., Fegert, J., Lehmkuhl, G., Lehmkuhl, U., Schmeck, K. et al. (1994). Deutschsprachige Konsensus-Versionen der Child Behavior Checklist (CBCL 4-18), der Teacher Report Form (TRF) und der Youth Self Report Form (YSR). *Kindheit und Entwicklung*, 3(7), 54-59.
- Döpfner, M., Schlüter, S. & Rey, E.-R. (1981). Evaluation eines sozialen Kompetenztrainings für selbstunsichere Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren: Ein Therapievergleich. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 9, 233-252.
- Duhm, E. & Huss, K. (1979). *FPSS. Fragebogen zur Erfassung praktischer und sozialer Selbständigkeit 4- bis 6-jähriger Kinder*. Braunschweig: Westermann.
- D'Zurilla, T., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised*. North Tonawanda, NY: MHS.
- Eglund, M. M., Levy, A. K., Hyson D. M. & Sroufe, L. A. (2000). Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development*, 71, 1049-1060.
- Ehlers, B., Ehlers, T. & Makus, H. (1978). *MVL - Marburger Verhaltensliste*. Göttingen: Hogrefe.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., Frank, J. L. & Beddow III, P. A. (2008). Intervention validity of social behavior rating scales. *Assessment for Effective Intervention*, 34, 15-24.
- Endres, J. & Putz-Osterloh, W. (1993). Gruppenstruktur, Interaktion und Problemlösen: Zur Diagnose sozialer Kompetenz in einer komplexen Entscheidungssituation. *Untersuchungen des psychologischen Dienstes der Bundeswehr 1991 / 1992*. 26 / 27, 55-120.

- Ewart, C. K., Jorgensen, R. S., Suchday, S., Chen, E. & Matthews, K. A. (2002). Measuring stress resilience and coping in vulnerable youth: The Social Competence Interview. *Psychological Assessment, 14*, 339–352.
- Eyberg, S. & Pincus, D. (1999). *Eyberg Child Behavior Inventory & Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory-Revised: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S. & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 105-120.
- Fend, H. & Prester, H.-G. (Hrsg.). (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts "Entwicklung im Jugendalter"*. Konstanz: Universität, Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Foote, N. N. & Cottrell, L. S. (1955). *Identity and interpersonal competence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frey, A., Duhm, E. & Althaus, D. (2008). *Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder (BBK 3-6)*. Göttingen: Hogrefe.
- Frey, K. A. (2008). *Selbst- und Fremdeinschätzung sozialer Kompetenzen in TIMSS 2007*. Unveröffentlichtes Manuskript, Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Funke, U. & Schuler, H. (1998). Validity of stimulus and response components in a video test of social competence. *International Journal of Selection and Assessment, 6*, 115–123.
- Fydrich, T. (2002). Soziale Kompetenz und soziale Performanz bei Sozialer Phobie. In U. Stangier & T. Fydrich (Eds.), *Soziale Phobie und Soziale Angststörung* (pp. 181-203). Göttingen: Hogrefe.
- Fydrich, T. & Bürgener, F. (1999). Ratingskalen für soziale Kompetenz. In J. Margraf & K. Rudolf (Hrsg.), *Soziale Kompetenz - soziale Phobie. Anwendungsfelder, Entwicklungslinien, Erfolgsaussichten* (2. Aufl., S. 81-96). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fydrich, T., Chambless, D. L., Perry, K. L., Bürgener, F. & Beazley, M. (1998). Behavioural assessment of social performance: A ratings system for social phobia. *Behaviour Research and Therapy, 36*, 995–1010.
- Galassi, J. P., DeLo, J. S., Galassi, M. D. & Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy, 5*, 165–171.
- Galassi, J. P. & Galassi, M. D. (1979). A comparison of the factor structure of an assertion scale across sex and population. *Behavior Therapy, 10*, 117–128.
- Gambrill, E. D. & Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy, 6*, 550–561.
- Gitter, J. (2008). *Validierung der deutschsprachigen Version des Interpersonal Competence Questionnaire*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Friedrich-Schiller Universität Jena.
- Goldfried, M. R. & D'Zurilla, T. J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. In C. D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology* (Vol. 1, pp. 151-196). New York: Academic Press.

- Gollwitzer, M., Banse, R., Eisenbach, K. & Naumann, A. (2007). Effectiveness of the Vienna social competence training on explicit and implicit aggression. *European Journal of Psychological Assessment, 23*, 150-156.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 38*, 581-586.
- Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry, 7*, 125-130.
- Gouley, K. K., Brotman, L. M. & Huang, K.-Y. (2008). Construct validation of the Social Competence Scale in preschool-age children. *Social Development, 17*(2), 380-398.
- Greber, A. (2004). *Persönlichkeitsfaktoren und soziale Kompetenzen als Prädiktoren für die Qualität und Anzahl von Freundschaften im Erwachsenenalter*. Leopold-Franzens-Universität, Medizinische Universität, Management Center Innsbruck.
- Greenspan, S. I., DeGangi, G. & Wieder, S. (2001). *The Functional Emotional Assessment Scale (FEAS) for infancy and early childhood: Clinical and research applications*. Bethesda, MD, US: Interdisciplinary Council on Development & Learning Disorders.
- Gresham, F. (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. In J. Andrews, D. Saklofske & H. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessments. Ability, achievement and behavior in children* (pp. 325-355). San Diego, CA: Academic Press.
- Grob, A., Meyer, C. & Hagman von Arx, P. (in Vorb.). *Intelligence and Development Scales (IDS)*.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2005). *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Guilford, J. P. & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). *Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern des 4. - 6. Schuljahres*. Bern: Haupt.
- Harrison, P. L. & Oakland, T. (2003). *Adaptive Behavior Assessment – Second Edition (ABAS-II)*. Manual. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children* (Tech. Rep.). Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden* (Bildungsforschung, Bd. 26, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 17-25). Berlin: BMBF.
- Helmreich, R. & Stapp, J. (1974). Short forms of the Texas Social Behavior Inventory (TSBI), an objective measure of self-esteem. *Bulletin of the Psychonomic Society, 4*, 473-475.
- Hendriks, J. (1987). *Een Vaardigheden-definitie van Persoonlijkheid [Eine Fähigkeitsdefinition von Persönlichkeit]*. (Heymans Bulletins Psychologische Instituten R.U. Groningen, HB-87-SW). University of Groningen, The Netherlands.

- Hersen, M. (2006). *Clinician's handbook of child behavioral assessment*. Amsterdam: Elsevier.
- Herzberg, D. S., Hammen, C., Burge, D., Daley, S. E., Davila, J. & Lindberg, N. (1998). Social competence as a predictor of chronic interpersonal stress. *Personal Relationships*, *5*, 207–218.
- Hightower, A. D., Cowen, E. L., Spinell, A. P. & Lotyczewski, B. S. (1987). The Child Rating Scale: The development of a socioemotional self-rating scale for elementary school children. *School Psychology Review*, *16*(2), 239-255.
- Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C. & Rohrbeck, C. A. (1986). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary school children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, *15*, 393–409.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hofstee, W. K. B. (1994). Who should own the definition of personality? *European Journal of Personality*, *8*, 149-162.
- Hogan, A. E., Scott, K. G. & Baven, C. R. (1992). EPPE Project. Adaptive social behaviour inventory child questionnaire. *Journal of Psycho-Educational Assessments*, *10*, 230-239.
- Holland, J. L. & Baird, L. L. (1968). An interpersonal competency scale. *Educational and Psychological Measurement*, *28*, 503-510.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheits-survey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, *5/6*, 784-793.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., Baer, B. A., Ureno, G. & Villasenor, V. S. (1988). Inventory of Interpersonal Problems: Psychometric properties and clinical applications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *56*, 885-892.
- Horowitz, L. M., Strauß, B. & Kordy, H. (2000). Inventar zur Erfassung interpersonaler Probleme – Deutsche Version (IIP-D) (2., überarbeitete neu normierte Auflage). Göttingen: Beltz Tests.
- Hughes, J. N., Meehan, B. T. & Cavell, T. A. (2004). Development and validation of a gender-balanced measure of aggression-relevant social cognition. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *33*(2), 292-302.
- Iarocci, G., Yager, J. & Elfers, T. (2007). What gene-environment interactions can tell us about social competence in typical and atypical populations. *Brain and Cognition*, *65*, 112-127.
- Jaffee, W. B. & D'Zurilla, T. (2003). Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents. *Behavior Therapy*, *34*(3), 295-311.
- Janke, B. & Hasselhorn, M. (2008). Frühes Schulalter. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 4, S. 240-296). Göttingen: Hogrefe.

- John, K., Gammon, D. G., Prusoff, B. A. & Warner, V. (1987). The Social Adjustment Inventory for Children and Adolescents (SAICA): Testing of a new semistructured interview. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(6), 898-911.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874-895.
- Kandler, C., Riemann, R., Spinath, F., & Angleitner, A. (2010). Sources of variance in personality facets: A twin study of self-self, peer-peer, and self-peer (dis-)agreement. *Journal of Personality*, 78, 1565-1594.
- Kanning, U. P. (2002a). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154-163.
- Kanning, U. P. (2002b). Soziale Kompetenzen von Polizeibeamten. *Polizei & Wissenschaft*, 3, 18-30.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2006). Development and validation of a German-language version of the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 43-51.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2002). Wiener Entwicklungstest (WET). Göttingen: Hogrefe.
- Kersting, M. (2006). Zur Beurteilung der Qualität von Tests: Resümee und Neubeginn. *Psychologische Rundschau*, 57, 243-253.
- King, C. A., Hovey, J. D., Brand, E. & Ghaziuddin, N. (1997). Prediction of positive outcomes for adolescent psychiatric inpatients. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 36(10), 1434-1442.
- Klesges, R. C. & McGinley H. (1983). Typical vs. maximal measures of personological variables. *Journal of Personality Assessment*, 46, 640-647.
- Klesges, R. C., McGinley H., Jurkovic, G. J. & Morgan, T. J. (1979). The predictive validity of typical and maximal personality measures in self-reports and peer reports. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 13, 401-404.
- Kristen, C., Römmer, A., Müller, W. & Kalter, F. (2005). *Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung – Beispiele aus Europa und Nordamerika*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kutash, K., Lynn, N. & Burns, B. J. (2008). Child and adolescent measures of functional status. In J. A. Rush, M. B. First & D. Blacker (Eds.), *Handbook of psychiatric measures* (2nd ed., pp. 343-371). Washington, DC: American Psychiatric Pub.
- Lachar, D., Hammer, B. A. & Hammer, J. H. (2006). The Personality Inventory for Youth, the Personality Inventory for Children, Second Edition, and the Student Behavior Survey. In R. P. Archer (Ed.), *Forensic uses of clinical assessment instruments* (pp. 263-296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- LaFreniere, P. J. & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment, 8*(4), 369-377.
- LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., Atwanger, K. et al. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in pre-schoolers. *Early Education & Development, 13*(2), 202-219.
- Langfeldt, H.-P. & Prücher, F. (2004). BSSK. *Bildertest zum sozialen Selbstkonzept*. Göttingen: Beltz Test.
- Larson, J. L., Whitton, S. W., Hauser, S. T. & Allen, J. P. (2007). Being close and being social: Peer ratings of distinct aspects of young adult social competence. *Journal of Personality Assessment, 89*, 136–148.
- LeBuffe, P. A. & Naglieri, J. A. (1999). *Devereux Early Childhood Assessment Program (DECA)*. The Devereux Foundation. Lewisville, NC: Kaplan Press.
- Lee, L. C. (1979). Is social competence independent of cultural context? *American Psychologist, 34*, 795-796.
- Lewinsohn, P. M., Mischel, W., Chaplin, W. & Barton, R. (1980). Social competence and depression: The role of illusory self-perceptions. *Journal of Abnormal Psychology, 89*, 203–212.
- Lewis, J. K., Morris, M. K., Morris, R. D., Krawiecki, N. & Foster, M. A. (2000). Social problem solving in children with acquired brain injuries. *Journal of Head Trauma Rehabilitation, 15*(3), 930-942.
- Lillehoj, C. J., Trudeau, R. S., Spoth, R. & Wickrama, A. S. (2004). Internalizing, social competence, and substance initiation: Influence of gender moderation and a preventive intervention. *Substance Use & Misuse, 39*, 963–991.
- Littmann, E. (1987). Zur Brauchbarkeit zweier Selbstbeurteilungsfragebögen (PF/SF) für die Diagnostik von Fehlentwicklungen im (mittleren) Schulalter. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Neue Trends in der Psychodiagnostik. Band 2 - Begabungsdiagnostik - Diagnostik im Arbeitsprozess - Diagnostik um Fehlentwicklungen* (S. 242-250). Berlin: Humboldt-Universität, Sektion Psychologie, Psychodiagnostisches Zentrum.
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaursch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 35*(2), 127-139.
- Lotz, G. (1984). Stress, Bewältigung und soziale Kompetenz bei Schülern. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lukesch, H. (2006). *FEPA. Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Mabe, P. A. & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 67*, 280–296.
- Magill-Evans, J., Koning, C., Cameron-Sadava, A. & Manyk, K. (1995). Child and Adolescent Social Perception measure. *Journal of Nonverbal Behavior, 19*(3), 151-169.

- Mähler, C. (2008). Das Kindergarten- und Vorschulalter (4. bis 7. Lebensjahr). In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 4, S. 177-239). Göttingen: Hogrefe.
- Malcolm, K. K. (1998). Developmental assessment: Evaluation of infants and preschoolers. In H. B. Vance (Ed.), *Psychological assessment of children. Best practices for school and clinical settings* (2nd ed., pp. 325-354). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 377-392.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F. & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy, 21*(4), 335-340.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems, Inc.
- McFall, R. M. & Marston, A. R. (1970). An experimental investigation of behavior rehearsal in assertive training. *Journal of Abnormal Psychology, 76*, 295-303.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An Evaluation of the self-perception scales of the Berkely Puppet Interview. *Child Development, 69*(6), 1556-1576.
- Meijer, S. A., Sinnema, G., Bijstra, J. O., Mellenbergh, G. & Wolters, W. H. G. (2000). Peer interaction in adolescents with a chronic illness. *Personality and Individual Differences, 29*(5), 799-813.
- Meindl, C. (1998). *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathietrainings*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Regensburg, Fachbereich Psychologie.
- Merrell, K. W. (1998). Assessing social skills and peer relations. In H. B. Vance (Ed.), *Psychological assessment of children. Best practices for school and clinical settings* (2nd ed., pp. 246-276). New York: Wiley.
- Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3rd ed.). New York: Lawrence Erlbaum.
- Merrell, K.W. & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Messer, B. & Harter, S. (1986). *Manual for the adult self perception Profile*. (unpublished manuscript).
- Meyer, L. H., Cole, D. A., McQuarter, R. & Reichle, J. (1990). Validation of the Assessment of Social Competence (ASC) for children and young adults with developmental disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15*, 57-68.
- Miller, L. C., Berg, J. H. & Archer, R. L. (1983). Openers: Individuals who elicit intimate self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 1234-1244.

- Miller, M. L., Omens, R. S. & Delvadia, R. (1991). Dimensions of social competence: Personality and coping style correlates. *Personality and Individual Differences, 12*, 955-964.
- Millsap, P. A., Thackrey, M. & Cook, V. J. (1987). Dimensional structure of the Adaptive Behaviour Inventory for Children. *Journal of Psychoeducational Assessment, 5*, 61-66.
- Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 111-134). New York: Guilford Press.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Peake, P.K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 687-696.
- Motowildo, S. J., Dunnette, M. D. & Carter, G. W. (1990). An alternative selection procedure: The low-fidelity simulation. *Journal of Applied Psychology, 75*, 640-647.
- Motowildo, S. J. & Tippins, N. (1993). Further studies of the low-fidelity simulation in the form of a situational inventory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 66*, 337-344.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A. & Seibert, J. (2003). *A Manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS)*. Unpublished manuscript, Coral Gables, University of Miami.
- Nangle, D. W., Ellis, J. T. & Hansen, D. J. (1994). Clinical utility of the Taxonomy of Problematic Social Situations for Children (TOPS): Temporal stability and convergence with peer measures. *Education & Treatment of Children, 17*(2), 129-138.
- Nelson, W. M. & Finch, A. J. (2000). *Children's Inventory of Anger (CHIA): Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Service.
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 209-257). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ojanen, T., Grönroos, M. & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behaviour and sociometric status. *Developmental Psychology, 41*(5), 699-710.
- Oltman, P.K., Raskin, E. & Witkin, H.A. (1971). *Group embedded figures test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Pauen, S. & Rauh, H. (2008). Frühe Kindheit: Das Säuglingsalter. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 4, S. 67-126). Göttingen: Hogrefe.
- Paulhus, D. L. & Martin, C. L. (1987). The structure of personality capabilities. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 354-365.
- Paulhus, D. L. & Martin, C. L. (1988). Functional flexibility: A new conception of interpersonal flexibility. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 88-101.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)*. Manual. Göttingen: Hogrefe.

- Petermann, F., Stein, I. A. & Macha, T. (2008). *Entwicklungstest sechs Monate bis sechs Jahre (ET 6-6)* (3. Aufl). Frankfurt a. M.: Pearson Assessment.
- Petillon, H. (1984). *Sozialfragebogen für Schüler SFS 4-6*. Weinheim: Beltz.
- Piers, E. V., Harris, D. B. & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Second Edition (Piers-Harris-2)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Pior, R. (1998). *Selbstkonzepte von Vorschulkindern*. Münster: Waxmann.
- Pössel, P., Delleman, U. von & Hautzinger, M. (2005). Verhaltensbeurteilung durch Gleichaltrige. Evaluierung der Adjustment Scales for Sociometric Evaluation of Secondary-School Students (ASSESS-D). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(3), 135-143.
- Pössel, P. & Häußler, B. (2004). Übersetzungs- und Validierungsansätze der deutschen Version des "Teenage Inventory of Social Skills". *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 32(1), 37-43.
- Price, C. S., Spence, S. H., Sheffield, J. & Donovan, C. (2002). The development and psychometric properties of a measure of social and adaptive functioning for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 111-122.
- Putnam, S. P. & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 103-113.
- Racey, B. D., Lopez, N. L. & Schneider, H. G. (2000). Sexually assaultive adolescents: Cue perception, interpersonal competence and cognitive distortions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 8, 229-239.
- Ralph, A. (1990a). Discriminant validity of a measurement system for assessing social competence. *Behavior Change*, 7, 76-83.
- Ralph, A. (1990b). Variations of verbal behaviour and the assessment of social competence in dyadic interactions. *Australian Journal of Psychology*, 42, 261-275.
- Ralph, A. & Alessandrini, G. (1991). Measuring verbal behaviour and social competence with the verbal interaction analysis system: Further validation. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy*, 20, 13-24.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4). Manual*. Göttingen: Beltz Test.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2). Manual*. Göttingen: Beltz Test.
- Rehm, L. P. & Marston, A. R. (1968). Reduction of social anxiety through modification of self-reinforcement: An instigation technique. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 565-574.
- Reinders, H. (2007). *Messung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenz in Kindheit und Jugend*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI). München: DJI.
- Reinders, H. (2008). Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen - Forschungsstand. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.),

- Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden* (Bildungsforschung, Bd. 26, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 27-45). Berlin: BMBF.
- Richmond, B. O. & Horn, W. R. (1980). Children's Adaptive Behavior Scale: A new measure of adaptive functioning. *Psychology in the Schools*, 17, 159-162.
- Richter, J. (1986). Die Erfassung psychosozialer Beziehungen im Jugendalter. *Psychologie für die Praxis*, 1, 63-74.
- Riemann, R. (1997). *Persönlichkeit: Fähigkeiten oder Eigenschaften?* Lengerich: Pabst Science.
- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutschsprachige Fassung des "Interpersonal Competence Questionnaire" (ICQ). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14, 153-163.
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Riggio, R.E. (1989). *Manual for the Social Skills Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Riggio, R. E. & Carney, D. R. (2003). *Social skills inventory manual* (2nd ed.). Redwood City, CA: Mindgarden.
- Rindermann, H. (in Vorb.). *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF). Ein Verfahren zur Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenzen aus Selbst- und Fremdsicht*. Göttingen: Hogrefe.
- Robinson, J., Herot, C., Haynes, P. & Mantz-Simmons, L. (2000). Children's story stem responses: A measure of program impact on developmental risks associated with dysfunctional parenting. *Child Abuse & Neglect*, 24(1), 99-110.
- Roebers, C. M. (1997). *Migrantenkinder im vereinigten Deutschland: eine Längsschnittstudie zu differentiellen Effekten von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Akkulturationsprozess von Schülern*. Münster: Waxmann.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (Hrsg.). (2008). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, Social, emotional, and personality development, pp. 571-645). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Runde, B., Bastians, F., Kluge, S. & Wübbelmann, K. (2001). ISIS - Interaktives System zur Erfassung Sozialer Kompetenzen. Entwicklung und erste Evaluation. In G. Krampen, H.

- Zayer, W. Schönplflug, & G. Richardt (Hrsg.), *Beiträge zur Angewandten Psychologie. 20. Kongress für Angewandte Psychologie des BDP* (S. 72-75). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Rydell, A. M., Hagekull, B. & Bohlen, G. (1997). Measurement of two social competence aspects in childhood. *Developmental Psychology*, 33(5), 824-833.
- Sabatino, D. A., Fuller, C. G. & Altizer, E. A. (1998). Assessing current psychological status. In H. B. Vance (Ed.), *Psychological assessment of children. Best practices for school and clinical settings* (2nd ed., pp. 133-162). New York: Wiley.
- Saile, H. & Kison, K. (2001). *Fragebogen zur Erfassung sozialer Unsicherheit bei Kindern (FESUK)*. Trier: Universität, Psychologisches Ambulatorium.
- Saldern, M. v. & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima 4.-13. Klassen (LASSO 4-13). Manual*. Weinheim: Beltz.
- Salisch, M. v. & Schröder, E. (2008). Späte Kindheit. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 4, S. 297-340). Göttingen: Hogrefe.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., Hacker, T. A. & Basham, R. B. (1985). Concomitants of social support: Social skills, physical attractiveness, and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 469-480.
- Sarimski, K. (2006). Diagnostik der sozialen Beziehungen von Kindern mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57(8), 289-294.
- Satow, L. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen (WIRKSOZ). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 17-18). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Sayers, M., Bellack, A. S., Wade, J. H., Bennett, M. & Fong, P. (1995). An empirical method for assessing social problem solving in schizophrenia. *Behavior Modification*, 19, 267-289.
- Schmeck, K., Poustka, F., Döpfner, M., Plück, J., Berner, W., Lehmkuhl, G. et al. (2001). Discriminant validity of the Child Behaviour Checklist CBCL-4/18 in German samples. *European Child & Adolescents Psychiatry*, 10, 240-247.
- Schuler, H., Diemand, A. & Moser, K. (1993). Filmszenen. Entwicklung und Konstruktvalidierung eines eignungsdiagnostischen Verfahrens. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 3-9.
- Schultz, L. H. & Selman, R. (1998). Ego-development and interpersonal development in young adulthood: A between-model comparison. In P. Westenberg, A. Blasi & L. D. Cohn (Eds.), *Personality development: Theoretical, empirical, and clinical investigations of Loevinger's conception of ego development* (pp. 181-202). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T. & Golden, C. J. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

- Seibert, B., Schwab, F. & Ingenkamp, K. (1991). *Beurteilungsbogen für Erzieherinnen zur Diagnose der Schulfähigkeit (BEDS) (2., ergänzte Auflage)*. Göttingen: Beltz Tests.
- Sherer, M., Maddux, J. E., MerCandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports, 51*, 663–671.
- Shou, K.-L. (1997). The Matson Evaluation of Skills with Youngsters: Reliability and validity of a Chinese translation. *Personality and Individual Differences, 22*, 123-125.
- Shure, M. B. (1990). *The PIPS test manual. A cognitive measure of interpersonal problem-solving ability for four to six year old children (2nd ed.)*. Philadelphia: Hahneman University, Department of Mental Health Sciences.
- Silbereisen, R. K. & Noack, P. (2006). Kontexte und Entwicklung. In W. Schneider & F. Wilkening (Hrsg.), *Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 1, S. 311-368)*. Göttingen: Hogrefe.
- Silvera, D. H., Martinussen, M. & Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology, 42*, 313-319.
- Sørli, M.-A., Hagen, K. A. & Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 18*, 121-144.
- Spangler, G. & Schwarzer, G. (2008). Kleinkindalter. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 4, S. 127-176)*. Göttingen: Hogrefe.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales: Second Edition (Vineland II)*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Spinath, F. M. (2000). *Validität von Fremdbeurteilungen: Einflussfaktoren auf die Konvergenz von Selbst- und Fremdbeurteilungen in Persönlichkeitseinschätzungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Spivack, G., Platt, J. J. & Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Squires, J., Bricker, D. & Twombly, E. (2002). *Ages & Stages Questionnaire: Social Emotional (ASQ: SE)*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Stadler, C., Janke, W. & Schmeck, K. (2004). *Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern (IVE)*. Göttingen: Hogrefe.
- Sternberg, R. J. & Smith, L. (1985). Social intelligence and decoding skills in non-verbal communication. *Social Cognition, 3*, 168-192.
- Stewart-Brown, S. & Edmunds, L. (2007). Assessing emotional intelligence in children: A review of existing measures of emotional and social competence. In R. Bar-On, J. G.

- Maree & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 241-257). Westport, CT: Praeger.
- Stricker, L. J. (1982). Interpersonal Competence Instrument: Development and preliminary findings. *Applied Psychological Measurement, 6*(1), 69-81.
- Stricker, L. J. & Rock, D. A. (1990). Interpersonal competence, social intelligence, and general ability. *Personality and Individual Differences, 11*, 833-839.
- Suess, D., Grossmann, K. & Sroufe, L. (1992). Effects of infant attachment to mothers and fathers on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development, 15*, 43-65.
- Süß, H.-M., Weis, S. & Seidel, K. (2005). Soziale Kompetenzen. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 2, S. 350-361). Göttingen: Hogrefe.
- Suzuki, E., Kanoya, Y., Katsuki, T. & Sato, C. (2007). Verification of reliability and validity of a Japanese version of the Rathus Assertiveness Schedule. *Journal of Nursing Management, 15*, 530-537.
- Teodoro, M. L. M., Kappler, K. C., Lima, J. R., de Freitas, P. M. & Haase, V. G. (2005). The Matson Evaluation of Skills with Youngsters (MESSY) and its adaptation for Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology, 39*, 239-246.
- Tewes, U. (1991). *HAWIE-R: Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene, Revision. Handbuch und Testanweisung* (2. korr. Aufl.). Bern: Huber.
- Tietze, W., Feldkamp, J., Gratz, D., Rossbach, H.-G. & Schmied, D. (1981). Eine Skala zur Erfassung des Sozialverhaltens von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 5*, 37-48.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piche, C. & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behaviour Questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development, 15*(2), 227-245.
- Tröster, H., Flender, F. J. & Reineke, D. (2004). *Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten* (DESK 3-6). Göttingen: Hogrefe.
- Turner, R. G. (1978). Consistency, self-consciousness, and the predictive validity of typical and maximal personality measures. *Journal of Research in Personality, 12*, 117-132.
- Ullrich, R. & de Mynck, R. (2001). *ATP: Testmappe* (Leben lernen, Nr. 124, 2. Aufl.). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Ullrich, R. & Ullrich, R. (1977). *Der Unsicherheitsfragebogen. Testmanual und Anleitung für den Therapeuten Teil II*. München: Pfeiffer.
- Vaidya, N. (1996). Behavior Dimensions Rating Scale: A review. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development, 29*(1), 56-60
- Van Rooy, D. L. & Viswesvaran, C. (2007). Assessing emotional intelligence in adults: A review of the most popular measures. In R. Bar-On, J. G. Maree & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 259-272). Westport, CT: Praeger.
- Vance, H. B. (Ed.). (1998). *Psychological assessment of children. Best practices for school and clinical settings* (2nd ed.). New York: Wiley.

- Wagner, R. K. & Sternberg, R. J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, *49*, 436-458.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetic Psychology*, *166*(3), 297-312.
- Wallace, J. (1966). An abilities conception of personality: Some implications for personality measurement. *American Psychologist*, *21*, 132-138.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, *3*, 79-97.
- Weinert, S., Artelt, C., Prenzel, M., Senkbeil, M., Ehmke, T. & Carstensen, C. H. (2011). Development of competencies across the life span. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Rossbach, J. von Maurice (Eds.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Special Issue 14, pp. 67-86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, S., Doil, H. & Frevert, S. (2008). Kompetenzmessungen im Vorschulalter: Eine Analyse vorliegender Verfahren. In H.-G. Rossbach & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (Bildungsforschung, Bd. 24, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 89-209). Berlin: BMBF.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*, 297-333.
- Whiteside, S. P., McCarthy, D. M. & Miller, J. D. (2007). An examination of the factor structure of the Social Skills Rating System Parent Elementary Form. *Assessment*, *14*, 246-254.
- Wiggins, J. S. (1979). A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 395-412.
- Willerman, L., Turner, R. G. & Peterson, M. (1976). A comparison of the predictive validity of typical and maximal personality measures. *Journal of Research in Personality*, *10*, 482-492.
- Wills, T. A., Baker, E. & Botvin, G. J. (1989). Dimensions of assertiveness: Differential relationships to substance use in early adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *57*, 473-478.
- Wohlkinger, F., Ditton, H., von Maurice, J., Haugwitz, M. & Blossfeld, H.-P. (2011). Motivational concepts and personality aspects across the life course. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Rossbach, J. von Maurice (Eds.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Special Issue 14, pp. 155-168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zigler, E. & Phillips, L. (1962). Social competence and the process distinction in psychopathology. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *65*, 215-222.
- Zigler, E. & Trickett, P. K. (1978). IQ, Social competence, and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist*, *33*, 789-798.