

Carsten Rohlfs
Marius Harring
Christian Palentien *Hrsg.*

Kompetenz-Bildung

Soziale, emotionale und kommunikative
Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen

2. Auflage

 Springer VS

Kompetenz-Bildung

Carsten Rohlf s • Marius Haring
Christian Palentien (Hrsg.)

Kompetenz-Bildung

Soziale, emotionale und
kommunikative Kompetenzen
von Kindern und Jugendlichen

2., überarbeitete und aktualisierte Auflage

Herausgeber

Prof. Dr. Carsten Rohlf's
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Deutschland

Prof. Dr. Christian Palentien
Universität Bremen, Deutschland

Jun.-Prof. Dr. Marius Harring
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Deutschland

ISBN 978-3-658-03440-5
DOI 10.1007/978-3-658-03441-2

ISBN 978-3-658-03441-2 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Lektorat: Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

Einführung

Carsten Rohlfs, Marius Harring und Christian Palentien
Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung 11

Begriffe – Möglichkeiten – Grenzen

Heike de Boer
Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen –
ein komplexer Prozess 23

Roland Reichenbach
Soft skills – destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens 39

Entwicklungslinien in unterschiedlichen Kontexten

Klaus Hurrelmann, Marius Harring und Carsten Rohlfs
Veränderte Bedingungen des Aufwachsens – Jugendliche
zwischen Moratorien, Belastungen und Bewältigungsstrategien 61

Werner Thole und Davina Höblich
„Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte –
Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen
von Kindern und Jugendlichen 83

Anna Brake

Der Wandel familialen Zusammenlebens und seine Bedeutung
für die (schulischen) Bildungsbiographien der Kinder 113

Ursula Carle und Diana Wenzel-Langer

Frühkindliche Bildung – Basisbaustein der Bildungskarriere 153

Hans-Günter Rolff

Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen –
Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung 171

Annette Franke

Arbeitsmarktkompetenzen im sozialen Wandel –
berufsspezifische Anforderungen am Beispiel von vier Megatrends 195

Perspektiven für Schule und Unterricht

Susanne Thurn

Emotionale, soziale und kommunikative Bildung
durch Teilhabe an Verantwortung 225

Susanne Miller

Umgang mit Heterogenität – Stärkung der Selbst- und
Sozialkompetenz von Kindern in Risikolagen 243

Falko Peschel

Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen zulassen –
ein konsequentes Modell der Öffnung von Unterricht 261

Ulrich Trautwein und Oliver Lüdtke

Die Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben –
Herausforderungen und Chancen 275

Marius Harring

(Des-)Integration jugendlicher Migrantinnen und Migranten –
Schule und Jugendverbände als Vermittler sozialer Kompetenzen 289

Falk Radisch, Ludwig Stecher, Natalie Fischer und Eckhard Klieme

Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagschulen? . . . 313

Projekte zur Kompetenz-Förderung*Ariane Garlichs*

Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung

im Kasseler Schülerhilfeprojekt 329

Ute Geiling und Ada Sasse

Das Schülerhilfeprojekt Halle als Ort sozialen Lernens 349

Michael Maas und Gisela Steins

Zur Förderung sozialer Kompetenzen –

eine bindungstheoretische Reflexion des Essener Schülerhilfeprojektes . . . 363

Brigitte Kottmann

„Schule für alle“ – ein Projekt zur Förderung

fachlicher und überfachlicher Kompetenzen 375

Caterina Burgdorf und Christine Freitag

Das Projekt „Balu und Du“ –

Kompetenzerwerb bei Mentoren und Mentees 385

Wolfgang W. Weiß

Werkstattschule Bremerhaven – Selbstvertrauen und Qualifizierung

für sogenannte Bildungsverlierer 401

Autorinnen und Autoren 417

Einführung

Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung

Carsten Rohlfs, Marius Haring und Christian Palentien

„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen. Diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“

(Wilhelm von Humboldt)

1 Bildungsfragen

Im Brennpunkt des von Wilhelm von Humboldt formulierten Bildungsideals steht das Individuum, die Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen. Diese jedoch wird notwendig in die soziale Allgemeinheit eines neuhumanistischen Bildungsbegriffs einbettet: „Was dem Wesen des Menschen gemäß ist, darf rechtens keinem Menschen vorenthalten bleiben. Das ist – aus heutiger Sicht formuliert – der emanzipatorische Gehalt des Humboldtschen Begriffs von (allgemeiner) Bildung“ (Heymann 1996, 39). Bisweilen scheint es, als sei die emanzipatorische Kraft der Bildung lange erloschen. So ist in der „pädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte von verschiedenen Positionen aus in Zweifel gezogen worden, ob der Bildungsbegriff noch oder wieder als zentrale Ziel- und Orientierungskategorie pädagogischer Bemühungen verwendet werden könne“ (Klafki 1991, 43), dass Bildung also heutzutage überhaupt noch ein tragfähiger Leitbegriff sei, wenn es gilt, über Ziele und Wege auch schulischen Lernens nachzudenken. Ende des 18. Jahrhunderts war die orientierende Kraft des Bildungsbegriffs für dieses Nachdenken überaus stark, und der Bildungsbegriff in seiner Auslegung als allgemeine Bildung wurde zu einem Zentralbegriff pädagogischer Reflexion. „Die Pädagogik der

Aufklärung löste den Begriff aus überkommenen theologischen und mystischen Zusammenhängen und machte ihn zu einem Schlüsselwort für den bürgerlichen Emanzipationsprozess“ (Klemm/Rolff/Tillmann 1985, 161). Bildung sollte Bildung für alle sein, nicht nur für die geistige Elite und insofern allgemeine Bildung. Im Laufe des 19. Jahrhunderts aber verfiel der Begriff zu einem „Vehikel der sozialen Abschließung des erstarkten Bürgertums gegenüber den ‚niederen Volksklassen‘“ (ebd., 162). Entwickelt mit dem Ziel der Befreiung, stand er nun im Dienst der Herrschenden. Insbesondere aus diesem Grunde geriet der Bildungsbegriff in den 1960er Jahren unter Ideologieverdacht, galt als überholt, da er Vorrechte elitärer Gruppen legitimiere und dabei eine abgehobene Gesellschaftsferne, eben einen elitären Anstrich aufweise (vgl. ebd.). Primäres Ziel der Bildungsreformen dieser Zeit war entsprechend die kognitive Mobilisierung breiter Bevölkerungsschichten (vgl. Becker et al. 2006). Der nach dem Sputnikschock ausgerufenen Bildungsnotstand (vgl. Picht 1964) führte – paradoxerweise bei einer gleichzeitigen Distanzierung vom Begriff der Bildung – zu einer Bildungsexpansion, die Chancengleichheit realisieren sollte und bis heute nicht realisieren konnte.

Wie groß also ist die Kraft des Bildungsbegriffs heute noch oder wieder? Wie groß darf diese Kraft sein? Wolfgang Klafki beantwortet diese Frage eindeutig: Seiner Ansicht nach brauchen wir notwendig die Kategorie Bildung, um den pädagogischen Bemühungen auch in der Schule einen Rahmen zu geben, sie gleichsam zu „bündeln“, damit sie nicht in unverbundene Einzelaktivitäten auseinanderfallen. Wir brauchen notwendig die zentrale Leitkategorie Bildung, wenn pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen und Handlungen begründbar und verantwortbar bleiben sollen (vgl. Klafki 1991, 13). Hartmut v. Hentigs Antwort scheint ähnlich deutlich und eindrücklich: „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung“ (v. Hentig 1996, 13). Und für Hans Werner Heymann liefert die Idee der Allgemeinbildung, wenn sie denn hinreichend konkret, gegenwartsbezogen und schulnah ausgelegt wird, einen Orientierungsrahmen, der hilft, auch Lehrpläne und schulischen Unterricht kritisch zu beleuchten (vgl. Heymann 1996, 13 ff.). Interessanterweise unterscheidet Heymann dabei zwischen persönlicher Bildung als Aufgabe des Einzelnen und Bildung als gesellschaftlicher Aufgabe und differenziert vor diesem Hintergrund die Begriffe „Bildung“ und „Allgemeinbildung“. Allgemeinbildung sei demnach so zu konzipieren, dass sie individuelle Bildung in großer Vielfalt möglich mache, sie sei die universalisierte Prämisse individueller Bildung (vgl. ebd.).

Eines aber haben all diese Theorien gemeinsam: Allgemeinbildung ist weit mehr als nur das oftmals synonym verwandte *Allgemeinwissen*, und Bildung lässt sich nicht reduzieren auf die Entfaltung fachlicher Kompetenzen. In der aktuellen Bildungsdiskussion soll nun insbesondere eine Differenzierung formaler, informeller und non-formaler Bildung unterschiedliche Bildungsorte und Formen von

Bildungsprozessen konturieren und in ihrer Interdependenz sichtbar machen (vgl. insbesondere Dohmen 2001; Hungerland/Overwien 2004; Otto/Rauschenbach 2004; BMFSFJ 2005; ; Tully 2006; Rauschenbach/Düx/Sass 2007; Harring/Rohlf/Parentien 2007; Wahler/Tully/Preiß 2008; Brodowski et al. 2009; Grunert 2011). In dem an diese Begriffsdifferenzierung anschließenden fachöffentlichen Diskurs wird nicht selten von einem „neuen“ Bildungsbegriff gesprochen, dabei jedoch Ort und Prozess zuweilen unglücklich vermischt und übersehen, dass diese Unterscheidung gewiss nicht „neu“ ist. Allerdings akzentuiert sie noch einmal die zuweilen in Vergessenheit geratene Gewissheit, dass Bildung von Kindern und Jugendlichen nicht ausschließlich – und nicht einmal primär – in der Bildungsinstitution Schule stattfindet.

Und dennoch ist es vor allem die formale, schulisch vermittelte Bildung, die heute wieder in aller Munde ist, deren Krise ausgerufen wird – einmal mehr. Und mehr denn je klingt dieser Ruf erschrocken und empört. International wie national vergleichende Schulleistungsstudien haben den Blick auf zum Teil dramatische Defizite deutscher Schülerinnen und Schüler in ihren fachlichen Kompetenzen gelenkt – einmal mehr. Doch wird dieser Blick nun auf unterschiedlichsten Ebenen und aus unterschiedlichster Perspektive geteilt und kontrovers diskutiert – in Wissenschaft, Praxis, Politik und Öffentlichkeit. „Endlich“ könnte man sagen, denn die breite Wahrnehmung der Ergebnisse von Studien wie etwa PISA, IGLU und TIMSS erscheint mehr als notwendig – ebenso wie die Diskussion bildungspolitischer Konsequenzen. „Endlich“ könnte man sagen, wenn dies zu einer Mentalität der bewussteren Wertschätzung von Leistung sowie zu einer Entwicklung elaborierter Förderkonzepte führt – sowohl für die sog. „Bildungsverlierer“, wie es zurzeit so unschön heißt, bis hin zu den Leistungsstärksten. Auch eine ausgeprägte und faire Wettbewerbskultur unter Schülerinnen und Schülern steht nicht im Widerspruch zu reformpädagogischen Konzepten, wie erfolgreich innovativ arbeitende Schulen zeigen – wie etwa die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen, die im Jahr 2011 mit dem Deutschen Schulpreis in der Hauptkategorie ausgezeichnet wurde. Eine übersteigerte Leistungsfixierung aber, ein destruktiver Effizienzdruck auf Schule und Unterricht gepaart mit einem zuweilen schon übertriebenen „Post-PISA-Aktionismus“ – geprägt vor allem durch den Blick auf das „PISA-Gewinner-Ausland“ – als Ausdruck einer kritiklosen Übernahme der viel rezipierten Vergleichsstudienergebnisse sollte nicht das künftige Paradigma für die Gestaltung der deutschen Bildungslandschaft darstellen. So konstatiert Hans Brügelmann treffend: „Nicht PISA, sondern die Fixierung auf PISA und der Umgang mit den Daten ist das Problem. (...) PISA ist eben nur ein Blick auf Schule“ (Brügelmann 2008, 9). PISA ist nur *ein* Blick auf Bildung.

2 Kompetenzdiskurs

Das eingangs beschriebene Humboldtsche Bildungsideal findet sich in der skizzierten Diskussion kaum wieder. Bildung ist in aller Munde, ja, doch sind es vor allem die mess- und vergleichbaren fachlichen Kompetenzen, die sog. „hard skills“, die im Mittelpunkt des Interesses stehen. Dies erstaunt umso mehr, als in der schulischen Praxis nicht zuletzt vor dem Hintergrund bemerkenswerter gesellschaftlicher Veränderungen den überfachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern eine zunehmende Bedeutung beigemessen wird – wie etwa die Einführung (und bisweilen kurz darauf folgende Wiederabschaffung) der umstrittenen Kopfnoten zeigt. Unter „Bildung“ aber wird gegenwärtig anderes verstanden. Der Begriff scheint verengt, und pointiert formuliert stehen die überfachlichen Kompetenzen im Dienst der fachlichen, Persönlichkeitsentwicklung geschieht nicht auch um ihrer selbst willen, sondern als Mittel zum Zweck, zur Erhöhung der Effizienz schulischen Unterrichts. Und das Bedürfnis, selbst diese messen, benoten und vergleichen zu wollen, entspricht dem Zeitgeist.

Gleichermaßen werden im öffentlichen Diskurs um die Anforderungen des Arbeits- und Ausbildungsmarkts an die Schulabsolventinnen und -absolventen neben Fachkompetenzen zunehmend auch die sog. „soft skills“ in den Blick genommen: Teamfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, emotionale Belastbarkeit, (interkulturelle) Kommunikationsfähigkeit – dies sind nur einige der oft als „weiche Kompetenzen“ bezeichneten Fähigkeiten und Fertigkeiten, an die, so heißt es, in einer veränderten Arbeitswelt erhöhte Ansprüche gestellt werden. Hier rücken gegenwärtig vor allem Defizite – etwa von Auszubildenden – in den Blickpunkt insbesondere der medialen Berichterstattung wie bspw. mangelnde Gewissenhaftigkeit und Verantwortungsbereitschaft, nicht vorhandene Ausdrucksfähigkeit, Unpünktlichkeit, fehlende Motivation, unzureichende Teamfähigkeit etc. Die Stärken junger Berufsanfänger im Kontext ihrer überfachlichen Kompetenzen bleiben meist im Hintergrund verborgen.

Ob nun auf ihre Bedeutung für die hard skills, auf Benotung und Vergleich oder allgemein beklagte Inkompetenzen verengt, die Diskussion der soft skills ist noch immer eine Diskussion von Sekundärkompetenzen. In einer sich kontinuierlich wandelnden Gesellschaft, in der auch Fachkompetenz und allgemeines Wissen einem steten Wandel unterliegt und demgegenüber „weiche Kompetenzen“ von weit beständigerem Charakter zu sein scheinen (vgl. auch Franke in diesem Band), sollte Bildung nicht reduziert werden auf fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern wieder Raum geben für die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit. Hier schließt der vorliegende Band an und möchte die Diskussion um Bildung und Kompetenzen nicht verengt führen, sondern einen umfassenden, interdisziplinären und – dem Paradigma der aktuellen Bildungsdiskussion

entsprechend – formale, informelle und non-formale Bildungsorte und -prozesse einbeziehenden Blick auf die überfachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in ihren wichtigsten Facetten eröffnen. Eine Einbindung auch des Diskurses um fachliche Kompetenzen ist sowohl strukturell notwendig als auch inhaltlich sinnvoll, ohne allerdings die soft skills allein in ihren Dienst zu stellen. Persönlichkeitsentwicklung darf und muss stets auch Selbstzweck sein.

Grundlegend für die Diskussion ist insbesondere Franz E. Weinerts Definition des Kompetenzbegriffs als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, 27 f.; vgl. hierzu auch Klieme 2004). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass der Kompetenzbegriff „außerhalb der Linguistik (Kompetenz vs. Performanz) in den Sozialwissenschaften gegenwärtig nicht im Konsens definiert“ (Lexikon Pädagogik 2007, 413) ist. Oftmals begrifflich unscharf und bisweilen allzu alltagssprachlich verwandt verliert sich der Terminus in der Vielfalt darauf rekurrierender Themen und Forschungskontexte. „Die einige Zeit in der Erziehungswissenschaft dominierenden Figuren (die Unterscheidung z. B. von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz) haben keine allseitige Anerkennung gefunden“ (ebd., 414). Konsens besteht lediglich darin, dass der Begriff, der das von Mertens in den 1970er Jahren geprägte und vorwiegend auf (zukünftige) berufliche Erfordernisse begrenzte Konzept der Schlüsselqualifikationen zu einem ganzheitlicheren und stärker individuumsbezogenen Ansatz erweitern sollte, sowohl fachbezogene als auch überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Fokus stellen muss. Um die Begriffsunschärfe zu reduzieren, werden zunehmend bildungstheoretisch begründete Typologien verwendet, die zwischen Fachkompetenzen, methodischen, instrumentellen, personalen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie inhaltlichem Grundwissen zu differenzieren versuchen (vgl. ebd., 413 f.).

Auch in der theoretischen Rahmung des vorliegenden Bandes wird eine Typologienbildung dieser Art vorgenommen. So werden die überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen in soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen unterschieden, um einen differenzierteren Zugang zu dem doch recht konturlosen Feld der soft skills zu eröffnen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Termini nicht eng miteinander verbunden sind, Schnittmengen aufweisen und je nach Verwendungszusammenhang und Bedeutungsmoment eine Subkategorie des oder der jeweils anderen darstellen können. Es ist also insbesondere eine Frage der Perspektive, der Fokussierung, ob nun primär soziale, emotionale oder kommunikative Dimensionen des soft skills-Begriffs in den Blick genommen werden.

Was aber ist nun konkret unter den sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu verstehen? In welchen Lebenskontexten werden sie erworben und geprägt? In welchen sind sie in besonderer Ausprägung gefordert? Wie lassen sie sich vermitteln und fördern? Und wo liegen hier die Grenzen pädagogischen Arbeitens? In welchem Verhältnis stehen sie zu den fachlichen Kompetenzen? Und ist Schule hier ein Ort, in dem ihnen zurzeit in ausreichendem Maße Raum eröffnet wird? Wie also gestaltet es sich und wie sollte es gestaltet werden – das weite und komplexe Feld der überfachlichen Kompetenz-Bildung? Der vorliegende Band findet Antworten auf diese Fragen, deren unterschiedliche Facetten im Rahmen der einzelnen Beiträge mit jeweils fokussiertem Blick ausgeleuchtet werden.

3 Die Beiträge

Der Band gliedert sich in vier Hauptkapitel: Im ersten Teil „Begriffe, Möglichkeiten und Grenzen“ betrachtet zunächst *Heike de Boer* im Rahmen einer Klärung der grundlegenden Begriffe den komplexen Prozess der Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen, bevor *Roland Reichenbach* kritisch die destruktiven Potentiale des Kompetenzdenkens aufzeigt.

Das zweite Kapitel „Wandel und Entwicklung“ beleuchtet Veränderungen in unterschiedlichen Lebenskontexten von Kindern und Jugendlichen in ihren zentralen Dimensionen und konkretisiert an sinnvoller Stelle mögliche Auswirkungen auf bzw. Anforderungen an die sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen der Heranwachsenden. Zunächst geben *Klaus Hurrelmann*, *Marius Harring* und *Carsten Rohlf* einen Überblick zu den veränderten Bedingungen des Aufwachsens, worauf *Werner Thole* und *Davina Höblich* den Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen an den Bildungsorten „Freizeit“ und „Kultur“ thematisieren. Im Anschluss daran betrachtet *Anna Brake* den Wandel des familialen Zusammenlebens und seine Bedeutung für die (schulischen) Bildungsbiographien von Kindern, und *Ursula Carle* und *Diana Wenzel* konkretisieren die Frühkindliche Bildung – in den Kontext der überfachlichen Kompetenzen eingebettet – als Basisbaustein der Bildungskarriere. *Hans-Günter Rolff* fokussiert darauf folgend auf die Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung und zeichnet einen Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen und von Stoffen zu Kompetenzen nach, bevor zum Abschluss dieses Kapitels *Annette Franke* die Auswirkungen des sozialen Wandels auf die Arbeitsmarktcompetenzen Jugendlicher anhand von vier Megatrends diskutiert.

Im dritten Teil werden vor dem Hintergrund der zuvor aufgezeigten Wandlungstendenzen und Entwicklungslinien „Perspektiven für Schule und Unterricht“

entfaltet. *Susanne Thurn* stellt zunächst die Bedeutung der Teilhabe an Verantwortung für die emotionale, soziale und kommunikative Bildung am Beispiel der Bielefelder Laborschule dar, während *Susanne Miller* im Kontext der Diskussion um den Umgang mit Heterogenität Möglichkeiten der Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz von Kindern in Risikolagen in den Mittelpunkt stellt. Im Anschluss daran expliziert *Falko Peschel* ein konsequentes Modell der Öffnung von Unterricht, für welches die Wertschätzung überfachlicher Kompetenzen konstitutiv ist. Darauf betrachten *Ulrich Trautwein* und *Oliver Lüdtke* Herausforderungen und Chancen einer Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben, bevor *Marius Harring* die (Des-)Integration jugendlicher Migrantinnen und Migranten und in diesem Zusammenhang die Potentiale einer Kooperation von Schule und Jugendverbänden zur Vermittlung auch sozialer Kompetenzen in den Blick nimmt. Den dritten Teil abschließend fragen *Falk Radisch*, *Ludwig Stecher*, *Natalie Fischer* und *Eckhard Klieme* nach dem aktuellen Stand der Forschung zur Kompetenzentwicklung in Ganztagschulen.

Im Mittelpunkt des vierten Kapitels stehen ausgewählte „Projekte zur Förderung“ sozialer, emotionaler und kommunikativer, aber auch fachlicher Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Diese sowohl schulisch als auch außerschulisch initiierten Mentoring-Projekte – auch Patenschafts- oder Schülerhilfe-Projekte genannt – eröffnen einen interessanten und zunehmend an Bedeutung gewinnenden Zugang zur Kompetenz-Bildung. Hier erörtert zunächst *Ariane Garlichs* die Chancen der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung im „Kasseler Schülerhilfeprojekt“, bevor *Ute Geiling* und *Ada Sasse* das „Haller Schülerhilfeprojekt“ als Ort des sozialen Lernens in die Diskussion führen. *Gisela Steins* und *Michael Maas* betrachten die Möglichkeiten der Förderung sozialer Kompetenzen im „Essener Schülerhilfeprojekt“ vor dem Hintergrund einer bindungstheoretischen Reflexion, *Brigitte Kottmann* nimmt die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen der Bielefelder Initiative „Schule für alle“ in den Blick und *Caterina Burgdorf* und *Christine Freitag* diskutieren den Kompetenzerwerb bei Mentoren und Mentees im Rahmen des Projektes „Balu und Du“. Zum Abschluss berichtet *Wolfgang W. Weiß* von einer spezifischen Form der Kompetenzentwicklung bei sogenannten „Bildungsverlierern“ an der Werkstattschule Bremerhaven.

Für all diese – hier nur kurz skizzierten – Beiträge zu der im vorliegenden Band geführten Diskussion um die sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, für die vielfältigen, differenzierten und stets die Materie in ihrer Komplexität erhellenden und ihrer Tiefe durchdringenden Perspektiven auf die Kompetenz-Bildung möchten wir uns bei den Autorinnen und Autoren sehr herzlich bedanken. Sie sind es, die die Veröffentlichung dieses Bandes ermöglicht und den Diskurs um Bildung, Kompetenz und Kom-

petenz-Bildung durch ihre Expertise bereichert haben. Wir hoffen, mit dem vorliegenden Band auf diese Weise einen Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion leisten zu können – einer Bildung, die der Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen Raum und Nährboden gibt, wie es Wilhelm von Humboldt bereits im 18. Jahrhundert als Bildungsideal formuliert hat.

Heidelberg, Mainz und Bremen im Mai 2013

Carsten Rohlfs, Marius Harring und Christian Palentien

Literatur

- Becker, M. et al. (2006): Bildungsexpansion und kognitive Mobilisierung. In: Hadjar, A./Becker, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 63–89.
- Brodowski, M./Devers-Kanoglu/Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Brügelmann, H. (2008): Nicht PISA, sondern die Fixierung auf PISA und der Umgang mit den Daten ist das Problem. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. H. 101, 9–11.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Grunert, C. (2011): Außerschulische Bildung. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 137–148.
- Harring, M./Rohlfs, C./Palentien, C. (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hentig, H. v. (2004): Bildung. Ein Essay. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Heymann, H. W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Bildungstheoretische Reflexionen zum Mathematikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Weinheim; Basel: Beltz.
- Humboldt, W. v. (1986, Orig. ca. 1790): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim; München: Juventa, 32–38.

- Hungerland, B./Overwien, B. (Hrsg.) (2004): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Klemm, K./Rolf, H.-G./Tillmann, K.-J. (1985): Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek b. H.: Rowohlt.
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 56. Jg., H. 6, 10–13.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg: Herder.
- Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.) (2007): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München: Juventa.
- Tenorth, H.-E (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E/Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, C. (2008): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, F. E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 17–31.

Begriffe – Möglichkeiten – Grenzen

Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess

Heike de Boer

1 Individuelle oder kollektive Fähigkeiten?

In einigen Bundesländern sind nun seit längerem wieder die Kopfnoten für das Arbeits- und Sozialverhalten eingeführt worden. Angesichts dieses Schrittes wird die Auseinandersetzung damit, was als sozial, emotional und kommunikativ kompetent zu beurteilen ist, in mehrfacher Weise virulent. Zum einen verweist der Begriff „Kompetenz“ seit der Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen auf klare Erwartungen: Kompetenzen sollen messbar sein und mit entsprechenden Testinstrumenten erfasst werden können. Hier geht es einerseits um die Verbindung von Wissen und Können im Sinne der Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen (vgl. Klieme 2004), z. B. Probleme erfolgreich in der Gruppe zu lösen. Zum anderen geht es um die Vergleichbarkeit, die Effizienz und Qualität der Fähigkeiten. Kompetenzmodelle, Teildimensionen und Kompetenzniveaus werden unterschieden und sollen dazu beitragen, die Bewältigung verschiedener Aufgaben in der Schule nach hohen, mittleren und niedrigen Niveaus beurteilen zu können (vgl. ebd.). Klieme verweist in diesem Zusammenhang auf die Kompetenzdefinition nach Weinert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert zit. nach Klieme 2004). Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen werden in diesem Sinne zu individuellen Fähigkeiten, die einzelnen Individuum zugeschrieben werden; Aspekte interaktiver und kollektiver Lernprozesse finden nur wenig Beachtung. Im Folgenden werden deswegen zunächst am Beispiel des Begriffs der sozialen Kompetenz verschiedene Erklärungsansätze vorgestellt und hinsichtlich ihrer Auseinandersetzung mit individuellen *und* kollektiven Lernprozessfaktoren

reflektiert. Anschließend folgt eine Ausdifferenzierung der Begriffstrios soziale, emotionale und kommunikative Kompetenz und eine Reflexion im Hinblick auf Chancen und Grenzen schulischer Bildungsprozesse.

Heinrich Roth formulierte 1971 mit seinem Handlungskompetenzmodell die drei überfachlichen Kompetenzbereiche, „Selbstkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Sachkompetenz“, mit deren Relevanz er deutlich machte, dass Mündigkeit nicht über das rein fachliche Lernen zu erzielen ist und die gezielte Förderung sozialer Prozesse neben kognitiven in der Schule zu leisten sei. Seit Roth gab es verschiedenste Kompetenzmodelle, die Aspekte des sozialen, des persönlichen, des emotionalen und kommunikativen Lernens aufgegriffen und zugleich sichtbar gemacht haben, dass hier keine trennscharfen Begriffe verwendet werden.

Grob und Maag Merki treffen in ihren Überlegungen zu überfachlichen Kompetenzen (2001) vermutlich aus diesem Grund die Unterscheidung in Komponenten sozialer Kompetenz, die einen konkreten Verhaltensbezug aufweisen und solchen, denen eine erklärende Funktion für sozial kompetentes Verhalten zukommt (vgl. 2001, 369). Zur ersten Gruppe zählen sie die Aspekte Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Koordinationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit, zur zweiten Empathie, Sensibilität, interpersonale Flexibilität und Durchsetzungsfähigkeit. Letztere, so räumen sie ein, seien allerdings stark situationsabhängig (ebd.). Die soziale Kompetenz wird damit zu einem Sammelbegriff, der verschiedene Aspekte bündelt. Grob und Maag Merki begegnen der begrifflichen Vielfalt im Diskurs, indem sie nicht von *der* „sozialen Kompetenz“, sondern von *sozialen* Kompetenzen sprechen und damit deutlich machen, dass es nicht die eine allgemeingültige Begriffserklärung gibt.

Auch Oerter kommt in seinen Reflexionen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulalter zu der Feststellung, dass es sich um eine Vielzahl von Einzelleistungen handle, die affektive, kognitive und Handlungskomponenten enthalten (vgl. Oerter 1994, 27). Er zeigt den Zusammenhang der Entwicklung von Perspektivenübernahme und Peerinteraktionen auf und weist auf die Bedeutung eines gemeinsamen Gegenstandbezugs unter Kindern und Jugendlichen, z. B. Spielregeln aushandeln, als Grundlage reifen Sozialverhaltens hin. Oerter konstatiert, dass höhere kognitive Niveaus wohl auch höhere Stufen sozialer Kompetenz erreichen könnten, doch die Entwicklung des prosozialen Verhaltens im besonderen Maße von Situations- und Persönlichkeitsfaktoren mitbestimmt würden (vgl. ebd.).

Wolfgang Roth entwickelte jüngst ein Modell sozialer Kompetenz (vgl. Roth 2006, 34), welches situative Faktoren beachtet. In Anlehnung an Petillon und Lerchenmüller kommt er zu fünf verschiedenen Komponenten, die er jeweils auf die individuelle Person, auf das Gegenüber und auf Interaktions- und Kooperations-situationen bezieht. Wie Oerter berücksichtigt auch Roth die Eigendynamik in-

teraktiver Situationen unter Kindern und Jugendlichen und differenziert folgende Aspekte aus:

- Im Mittelpunkt seiner Überlegungen steht das Individuum, welches Situationen individuell wahrnimmt, konstruiert, als individuelle Erfahrung speichert und damit als eigenständiges und von den anderen sich unterscheidendes Subjekt auftritt.
- Die zweite Komponente liegt in der Wahrnehmungsfähigkeit nach innen und außen als Grundlage für jede Interaktion mit anderen. Sensibilität, Empathie und Perspektivenübernahme werden dieser Rubrik zugeordnet und bilden damit die emotionalen Kompetenzen ab.
- Als Pendant zum Wahrnehmen liegt in der Mitteilungs- und Ausdrucksfähigkeit der eigenen Person die kommunikative Kompetenz. Ihre Anwendung findet sie in verbalen und nonverbalen Äußerungen, im Feedbackgeben sowie im Formulieren von Wünschen, Bedürfnissen und Gefühlen.
- Die Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit findet ihre Ausgestaltung im sozial kompetenten Handeln und zeigt sich z. B. in der Fähigkeit, Konflikte konstruktiv lösen, Kooperationen durchführen und auch eigene Interessen vertreten zu können.

Roth hebt hervor, dass alle aufgeführten Fähigkeiten einerseits als allgemeine zu verstehen und andererseits situationsspezifisch ausgeprägt sind. Damit wird z. B. eine gescheiterte Kooperation nicht auf grundsätzlich mangelnde soziale Kompetenz zurückgeführt, sondern ist in Abhängigkeit von der Situation und den beteiligten Personen zu erklären. Auch wenn für die Entwicklung sozialer Kompetenz entscheidend sei, so Roth (ebd., 35), dass eine Schulung stets an der Wahrnehmungsfähigkeit der einzelnen Person ansetzen müsse, reflektiert er die Bedeutung individueller und kollektiver Anteile am Prozess des Sozialkompetent-Werdens. Die Wahrnehmung der eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungskompetenzen ist Voraussetzung für Kommunikation und Interaktion mit anderen, doch ohne kollektive Aushandlungsprozesse gibt es keine individuelle Weiterentwicklung der sozialen Kompetenz.

Das konsequente Zusammenführen individueller und interaktiver, kollektiver Prozesse im Sozialkompetent-Werden findet in Millers Explikationen zu kollektiven Lernprozessen statt. Seine aus den 1980er Jahren stammenden empirischen Arbeiten fokussieren die soziale Konstitution individueller Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Miller reflektiert, dass eine soziale Gruppe zwar nur lernen könne, wenn der Einzelne dazu in der Lage sei, doch die einzelne Person nur Neues lernen könne, wenn ihre Lernprozesse eine „integrative Komponente eines sozialen Interaktionsprozesses darstellen“ (Miller 1986, 5). Er begegnet psychologisch

dominierten und auf das Individuum konzentrierten Entwicklungstheorien mit einer soziologischen Lerntheorie, die er in der Tradition des genetischen Interaktionismus in Anlehnung an Durkheim, Mead, dem frühen Piaget und Wygotsky sieht. Millers Grundannahme zeichnet sich dadurch aus, dass er davon ausgeht, dass die kollektive und symbolisch vermittelte Anwendung von auf das einzelne Individuum begrenzten mentalen Fähigkeiten für die beteiligten Individuen zu einem Prozess der Erfahrungskonstitution auf der Ebene des faktischen Vollzuges führen kann, mit dessen Hilfe das einzelne Subjekt potentiell die Probleme einer Dialektik von Wissen und Erfahrung auflösen kann (vgl. Miller 1996, 21). Mit seinen qualitativ empirischen Analysen von Gesprächen unter Kindern kann er sichtbar machen, dass die Partizipation an der sozialen Gruppe und die Interaktion an sozialen Prozessen zu fundamentalen Lernschritten für das Individuum führen. Miller fokussiert das moralische Lernen in Aushandlungsprozessen unter Gleichaltrigen und spricht vom „Lernen im Kollektiv und Lernen eines Kollektivs“ (ebd., 32), das nicht im gesellschaftlichen oder soziokulturellen Vakuum stattfindet, sondern immer an vorausgegangene Lernprozesse eines Kollektivs anschließt.

Auch jüngere Erhebungen heben die Bedeutung der sozialen Interaktion hervor. Gerade der durch die Kindheitsforschung etablierte Blick, Kinder als eigenständige Subjekte wahrzunehmen, führt zum Begreifen sozialer Prozesse nicht in erster Linie als individuelle Konstruktion kognitiver Konzepte, sondern als soziale Aufgabe, die in der Interaktion zwischen Schülern und Schülerinnen stattfindet und zur interaktiven Aushandlung von Bedeutungen führt. So konnte eine mehrjährige qualitativ empirische Untersuchung zum Klassenrat sichtbar machen, dass soziales Lernen im Klassenrat z. B. zu kommunikativen Auseinandersetzungen führte, in denen sich die Teilnehmenden gegenseitig vermitteln, als was und wie sie die wahrgenommenen und zu besprechenden Handlungen und Probleme deuten und zu welchen Ko-Konstruktionen sie gelangen (vgl. de Boer 2006). Gerade die Versprachlichung komplexer Zusammenhänge und die Kommunikation über kontroverse Fragen im ritualisierten und geregelten Setting führten zu wesentlichen Erkenntnisprozessen und kommunikativen Kompetenzen. Der Austausch unter den Gleichaltrigen über unterschiedliche Sichtweisen wahrgenommener Realitäten zurückliegender sozial konstituierter Interaktionen mit Mitschülerinnen und Mitschülern führte zu neuartigen Deutungen und Erkenntnissen. Durch gemeinsame Aushandlungen fanden kognitive Umstrukturierungen individueller Konzepte statt. Auch wenn die Bedeutung kooperativer Prozesse im Unterricht für schulisches Lernen seit längerem beforscht wird und bekannt ist, wird sie erst in jüngster Zeit betont (vgl. z. B. Lipowsky 2007; Fink/Tscherkan/Hilbig 2006). So ist heute unumstritten, dass nachhaltiges Lernen durch Lernen im sozialen Kontext befördert wird und die Kommunikation unter- und miteinander bedeutende Verstehensprozesse nach sich zieht.

In ihrer Untersuchung zu Lernformen von Kindern an einer freien Schule mit altersheterogenen Gruppen konnte Wiesemann (2000) verschiedene Formen des Lernens und Lehrens der Kinder explizieren. Sie rekonstruierte die beobachteten Kindergespräche systematisch aus der Perspektive der Akteure und zeigte, dass im sorgfältigen Zuhören und Zuschauen, im schrittweisen Aufarbeiten von Konfliktsituationen, das Lernen von Spielregeln des sozialen Miteinanders geschieht. Wiesemann macht sichtbar, wie anstelle von Belehrungen und Ermahnungen, die regelmäßig schulische Disziplinierungsmaßnahmen begleiten, Verständigungsprozesse, bei denen das soziale Miteinander zum schulischen Lernthema wird, soziales Lernen befördern (Wiesemann 1999, 227f.). So weist sie Gesprächssituationen, in denen es um die Ordnung des Sozialen und deren Störung geht, als entscheidende Lernsituation aus. Die Interaktion unter den Schülerinnen und Schülern in Form „kommunikativer Versprachlichung spezifischer Handlungen und Operationen“ (ebd., 242) erhalten eine zentrale Bedeutung als spezifische Lernsituation. Wie im Folgenden aufgezeigt wird, ist die Bedeutung Gleichaltriger für den Prozess des Sozial-, Emotional- und Kommunikativ-Kompetent-Werdens immens und zugleich nicht spannungsfrei.

2 Soziale Kompetenz im Spannungsfeld von Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung

Mitte der 1980er Jahre machten Krappmann und Oswald mit ihren Studien zum Alltag von Schulkindern auf die Bedeutung der Peer-Interaktionen für schulische Lernprozesse aufmerksam. Sie beobachteten Berliner Grundschüler in ihren Interaktionen, Beziehungen und Aushandlungsprozessen. In Anlehnung an Youniss (1994) und Piaget (1983) kommen sie in ihren Analysen zu dem Fazit, dass die Interaktionen der Peers, die auf relativ gleichem Entwicklungsstand stehen und über ähnliche Interessen verfügen, besonders gute Voraussetzungen bieten, um ko-konstruktive Leistungen zu vollbringen (vgl. Krappmann/Oswald 1995, 21). Youniss weist in diesem Kontext auf die Notwendigkeit von Beziehungen unter den Peers für soziale Konstruktionsprozesse hin und macht deutlich, dass erst innerhalb symmetrischer kommunikativer Beziehungen eine soziale Konstruktion von Wissen entstehe. Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern sind grundsätzlich asymmetrisch und durch ein Ungleichgewicht von Erfahrung, Wissen und Macht gekennzeichnet. Zinnecker ordnete bereits 1978 in seinen Unterrichtsbeobachtungen Peergespräche im Unterricht der Hinterbühne zu. Auf der vorderen Bühne, so Zinnecker, spiele sich das offizielle Geschehen ab und auf der hinteren Bühne agierten die Schüler/innen und verarbeiteten in heimlich gehaltenen Gesprächen das offizielle Geschehen. Scholz stellt in diesem Zusammen-

hang fest, dass für die Gestaltung von Unterricht entscheidend sei, ob das, was in den 1970er Jahren als „Unterleben“ der Schüler/innen auf der Hinterbühne galt, als Störung betrachtet wird oder als Erziehungsaufgabe der Schule (vgl. Diehm/Scholz 2003, 47). Die Antwort auf diese Frage ist relevant – weist sie doch darauf hin, ob auch nicht intendierte oder von Kindern eigensinnig modifizierte Kooperationsprozesse von der Lehrperson ermöglicht und unterstützt werden.

Kinder verfügen über kindspezifische Problemlösungen und über kindspezifische Bewertungen der Zulässigkeit von Argumentationsmustern bzw. Deutungsmustern. Die Psychologin Stern konstatiert in diesem Kontext, dass ein entscheidender Grund für eine suboptimale Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen darin liegt, dass sie zwar die gleichen Begriffe verwenden, aber mit unterschiedlichen Bedeutungen ausfüllen (vgl. Stern 2006, 48). Diehm und Scholz (2003) stellen dazu fest, dass Grundschul Kinder in einer Beziehungswelt leben. Sie verbänden Sachfragen und Sachauseinandersetzungen grundsätzlich mit Beziehungsfragen. „Was man spielt, ist abhängig davon, mit wem man spielt. Was man tut, ist abhängig davon, wer es tut usw. Beziehungen spielen sicher auch in der Welt der Erwachsenen eine Rolle. Aber in einer Kinderkultur sind sie konstitutives Moment der Kultur“ (ebd., 49). So liegt ein wesentlicher Vorteil des Aushandelns in der Gruppe der Gleichaltrigen darin, dass die Vielfalt der begrifflichen Konzepte, die dort zusammengetragen werden, größer ist und die Nähe der Konzepte der unterschiedlichen Schüler/innen zueinander größer ist als zu den Konzepten der Erwachsenen. Die jeweilige Konfrontation mit der „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Wygotsky 2002) ist in der alltäglichen Interaktion der Schulklasse gegeben und kann sich förderlich auf die Entwicklung sozialer Kompetenz auswirken.

Studierende, die Grundschul Kinder über ein halbes Jahr in der Schule beobachtet, begleitet, unterstützt und dabei Protokolle teilnehmender Beobachtung angelegt haben (vgl. de Boer 2009) machen sichtbar, dass schulischer Unterricht aus der Perspektive der Schüler/innen eben deutlich mehr umfasst als Lesen, Schreiben und Rechnen. Das häufigste und möglicherweise auch bedeutendste Thema, das die Studierenden in ihren Beobachtungen beschreiben, betraf die Kontaktaufnahme unter den Gleichaltrigen. Die in den Studien beobachteten Versuche der Schüler/innen, Partner oder Partnerinnen für die Pause zum Spielen zu finden, für gemeinsame Übungen im Sportunterricht, für Gruppenarbeitsprozesse, für gemeinsame Versuche im Sachunterricht oder Ähnliches, sind zahlreich. Auch die Themen Zusammenarbeiten, Helfen und Abgrenzen spielen eine enorme Rolle im schulischen Alltag. „Dürfen wir zusammen arbeiten?“ oder „Können wir das draußen auf dem Flur gemeinsam lösen?“ sind häufig gestellte Fragen, die zeigen, dass Kinder gerne zusammenarbeiten. Doch genauso regelmäßig treten Situationen auf, in denen es heißt „Nee, mit Anna will ich nicht arbeiten.“ Oder

„Der Dominik soll nicht zu uns in die Gruppe, der nervt.“ Nicht selten lässt sich beobachten, dass Kinder übrig bleiben, die von keinem gefragt werden und selbst nicht auf andere Kinder zugehen können. Die Auseinandersetzung mit dem schulischen Alltag aus der Perspektive der Schüler/innen macht sichtbar, dass nicht nur das Schüler/innensein, sondern auch das Mitschüler/innensein mit bedeutenden Schwierigkeiten und Lernprozessen verbunden sein kann. In diesem Kontext verweist das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts auf den wichtigen Zusammenhang von Peerbeziehungen und positivem Selbstbild. Enge Kinderfreundschaften können sich positiv auf das Selbstbild von Kindern auswirken (vgl. Traub 2006, 9). So erstaunt nicht, dass vor allem die Zugehörigkeit zu funktionierenden Klassengemeinschaften und Freundschaften als positivste Schulerfahrungen im 8. Kinder- und Jugendbericht in NRW (vgl. Maschke/Stecker 2010, 30 ff.) genannt werden. Auf die Frage, was ihr Lieblingsort in der Schule sei, antwortete jede zweite Schülerin und jeder zweite Schüler, dies sei der Pausenhof. Auf die Frage danach, was ihnen besonders gut an der Schule gefalle, wiesen 71 % der Befragten darauf hin, dass sie in der Schule ihre Freunde träfen. Schulalltag aus der Sicht der Akteure hat damit sozialen Ereignischarakter.

Die Aushandlungen der Gleichaltrigen und die Erwartungen der Institution Schule an die Kinder und Jugendlichen als Schüler und Schülerinnen führen allerdings im Schulalltag zu Spannungen, die sich nicht ohne Weiteres auflösen lassen. Am Beispiel der bereits aufgeführten Untersuchung des schulischen Gremiums „Klassenrat“ wurde sichtbar, dass die Interventionen der Kinder im Klassenrat neben kooperativen Aushandlungsprozessen auch zeigen, wie sie sich wechselseitig klar machten, dass sie in der Schule waren und die Aufgabe bearbeiteten, regelgeleitet Konflikte zu besprechen. Sowohl die Handlungen der den Klassenrat leitenden als auch der zuhörenden Schüler/innen machten deutlich, dass hier nicht „einfach so“ unter Kindern verhandelt wurde, sondern dass die Kinder als Schülerinnen und Schüler Teil eines Verfahrens waren, dem eine schulische Ordnung zugrunde lag. An den Aussagen der Schülerinnen und Schüler wurde erkennbar, dass es ein geteiltes Wissen darüber gab, welche Verhaltensweisen in der Schule gewünscht wurden und welche nicht. Gleichzeitig war erkennbar, dass in der Schule nicht geduldete Vorgehensweisen, z. B. „Spaßärgern“, durchaus geduldete implizite Handlungsmuster der Gleichaltrigen-Kultur sein konnten (vgl. de Boer 2006, 212). Im Klassenrat zeigte sich ein Nebeneinander von offiziellen, schulisch erwarteten Argumentationen und inoffiziellen, mimisch und gestisch nur angedeuteten Aussagen. Die analysierten Klassenratsgespräche verwiesen darauf, dass die Schüler und Schülerinnen kein Interesse daran hatten, die Differenz zwischen den Erwartungen der Gleichaltrigen und denen der Schule aufzuheben und den Klassenrat zum Ort ‚persönlicher Eingeständnisse‘ zu machen. Schülerinnen und Schüler, auch jene z. B. im Anfangsunterricht der Grundschule, haben bereits ge-

lernt, sich im schulischen Rahmen zu bewegen. Sie haben Praktiken entwickelt, mit den an sie gestellten schulischen Anforderungen umzugehen und sich als Person zugleich abzugrenzen.

Krappmann stellt hierzu fest, dass allen Jungen und Mädchen in Kindergruppen und im Klassenzimmer das soziale Interesse gemeinsam ist, vor den Augen der anderen nicht ausgelacht, beschämt oder erniedrigt zu werden (vgl. Krappmann 2002). Soziales Lernen wird in der Regel vom Ergebnis her beurteilt: sind Schülerinnen und Schüler friedlich und gesprächsbereit, wird festgestellt, sie haben sozial gelernt (vgl. ebd., 96). Soziales Lernen heißt in diesem Sinne auch, den Anforderungen der Erwachsenen zu entsprechen. Krappmann konnte in seinen zahlreichen Beobachtungen von Schulkindern feststellen, dass Kinder und Jugendliche häufig aus guten Gründen den Anforderungen der Lehrenden oder Eltern nicht einfach Folge leisten, sondern die spezifische Situation analysieren, die Beziehungen von Hilfesuchendem und Helfer berücksichtigen, die Relevanz der Normen einschätzen und zukünftige Interaktionen bedenken, bevor sie ein Urteil fällen und eine Handlung planen (vgl. ebd., 97). Hier gibt es viele Beweggründe, die Schüler/innen für ihr Handeln miteinander ins Verhältnis setzen müssen und die Lehrenden verborgen wie manchmal auch unverständlich bleiben. So führt der Prozess des Sozialkompetent-Werdens für Kinder und Jugendliche auch zu der Notwendigkeit, zwischen den Ansprüchen der Institution und denen der Peers unterscheiden zu lernen. Krappmann spricht in seiner frühen Untersuchung zu soziologischen Dimensionen von Identität von Ambiguitätstoleranz (1972) und macht darauf aufmerksam, dass „widersprüchliche Rollenbeteiligungen und einander widerstrebende Motivationsstrukturen interpretierend nebeneinander“ (ebd., 155) geduldet werden müssen. Das bedeutet, dass sozial kompetent erscheinendes Verhalten situativ different sein muss und von den beteiligten Personen im Prozess hergestellt wird. Die Komplexität dieses Lernprozesses wird sichtbar und zeigt, dass es kein endgültiges Wissen über sozialkompetentes Verhalten geben kann, sondern nur ein auf Situationen und Menschen ausgerichtetes.

3 Familiäre und schulische Einflüsse

Die Entwicklung sozialen Verhaltens hängt wie aufgezeigt im besonderen Maße von den Möglichkeiten, sich mit Gleichaltrigen verständigen zu können, ab. Damit ist auch entscheidend, ob Kinder und Jugendliche z.B. mit oder ohne Geschwister aufwachsen. Dunn (Dunn/Hughes 1998) macht in ihren Forschungen darauf aufmerksam, dass sich Geschwister und ähnlich alte Kinder gegenseitig abverlangen, die Verschiedenheit der Gefühle wahrzunehmen sowie Vorstellungen über die Gedanken des anderen zu entwickeln. Krappmann (2002) betont, dass

Schüler/innen mit intensiven Sozialerfahrungen in vielen Entwicklungsdimensionen einen deutlichen Vorsprung gegenüber Kindern und Jugendlichen aufweisen, die weniger solchen Erfahrungen ausgesetzt sind. Angesichts der wachsenden Zahl von geschwisterlos aufwachsenden Kindern, im Jahr 2002 immerhin 19 % (vgl. Alt 2005), kann angenommen werden, dass etliche im Kindergarten und in der Grundschule diese Erfahrungen nachholen und einigen Lernbedarf haben. Freunde sind wichtig, den Eindruck hinterlassen die beiden World Vision Studien von 2007 und 2010, in der die befragten sechs- bis zwölfjährigen Kinder angeben, zwischen sechs und neun Freunde zu haben. Sozialkompetent-Werden bedeutet, Anerkennung bei den Gleichaltrigen zu erfahren, Freunde zu finden und ein soziales Netz aufbauen zu können. Zwar zeigt eine aktuelle Befragung des Deutschen Kinder- und Jugendinstituts, dass nur jedes zehnte Kind äußert, keine Freunde zu haben. Doch machen die Ergebnisse der World Vision Studie sichtbar, dass 28 % der befragten Kinder latent problematisch und 6 % unzureichend integriert sind (weniger Freunde als der Durchschnitt oder unzufrieden mit der Zahl der Freunde). Eine nähere Analyse dieser Zahlen macht einen deutlichen Zusammenhang zwischen Bedingungen des Aufwachsens und Integration in Freundschaftsbeziehungen sichtbar. Kinder brauchen Kinder und die Auseinandersetzungen auf Augenhöhe, um sich selbst zu erfahren. In diesem Sinne wollen Kinder „sozial“ sein, Gemeinschaften gründen und daran teilhaben, auch wenn dies nicht immer reibungslos gelingt und zeigt, dass das „Sozialwerden“ gelernt werden muss.

Doch auch der im Elternhaus erfahrene Erziehungsstil spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle. Zwei Drittel aller Kinder wachsen heute in sogenannten „Verhandlungshaushalten“ auf (vgl. Grunert/Krüger 2006, 81 ff.). Bei Grenzverletzungen durch die Kinder oder Jugendlichen wird nach einer passenden Lösung für beide Seiten gesucht. Sie werden als Partner/innen ernst genommen und lernen, ihre Ansichten darzustellen und ihre Interessen zu vertreten. Andere Erfahrungen macht circa ein Drittel aller Schüler/innen, das in sogenannten „Befehlshaushalten“ aufwächst. Dort werden Lösungen weniger ausgehandelt als von den Erwachsenen bestimmt, kontrolliert und sanktioniert (ebd.). Die unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens führen zu unterschiedlichen Ausgangssituationen in der Schule und beeinflussen die Fähigkeiten von Schülern und Schülerinnen, miteinander zu kommunizieren, Regeln auszuhandeln, zu kooperieren, die eigenen Interessen zu vertreten und Empathie zu zeigen.

Dass Schüler/innen in der Klasse miteinander sprechen, sich artikulieren lernen, ausreden lassen und zugleich einander zuhören, hängt sicherlich mit den Bedingungen ihres Aufwachsens zusammen. Miteinander kommunizieren zu können ist jedoch keine Begabung, sondern ein Lernprozess, der angeregt und gesteuert werden kann. Das Miteinander-Sprechen-Lernen kann geübt und die

Erarbeitung von Regeln für Gespräche und Feedback in der Klasse angeleitet werden. Ist ein Regelgerüst erarbeitet und in der Klasse bekannt, können die Lehrenden Verantwortung abgeben und sich zunehmend aus der Moderation ritualisierter Gespräche, z. B. Morgenkreis, Klassenrat oder ähnlichem, zurückziehen und Schüler/innen die Gelegenheit geben, Gespräche selbstständig zu führen. Doch damit dieses gelingt, ist die Lehrperson herausgefordert:

- mit der Klasse gemeinsam eine positive Gesprächsatmosphäre aufzubauen,
- Ordnungen, Strukturen und transparente Regeln zu entwickeln,
- die Schüler/innen in ihren Kompetenzen zu kennen und aufeinander zu verweisen,
- als sichernde und unterstützende Instanz präsent zu sein und dennoch das eigene Lehrbedürfnis zurückzustellen.

Nur so können die Schüler/innen ihre soziale Kompetenz selbst entwickeln. Welches Handwerkszeug und welche Gelegenheiten sie dafür bekommen, hängt jedoch u. a. von den unterrichtenden Lehrpersonen ab.

4 Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess

In Anbetracht des aktuellen Kompetenz-Diskurses wird abschließend betont, dass der Begriff Sozialkompetenz an ein komplexes Bedingungsnetz gebunden ist, das weit mehr umfasst als die individuellen Fähigkeiten einer einzelnen Person. So bilden die eingangs aufgeführten Konzepte jeweils Facetten des Begriffskonstruktes „Soziale Kompetenz“ ab, ohne die hier aufgezeigte Komplexität mit ins Begriffsverständnis aufzunehmen. Die Auffächerung des Begriffs nach Grob und Maag Merki leistet vor allem eine Dimensionierung in Komponenten konkreter Verhaltensbezüge und erklärender Komponenten, kollektive Lernprozesse der Gleichaltrigen spielen hier eine untergeordnete Rolle. Auch Oerter sieht die Einflüsse verschiedener Einzelleistungen und Persönlichkeitsfaktoren im Prozess der Entwicklung prosozialen Verhaltens. Er bezieht die Auseinandersetzungen mit den Gleichaltrigen in seine Analysen ein und reflektiert den Begriff dennoch nur im Hinblick auf Situations- und Persönlichkeitsfaktoren. Wolfgang Roth sieht das Wechselverhältnis individueller und kollektiver Prozesse, doch bildet das Individuum weiterhin das Zentrum seines Begriffskonzeptes. Miller hingegen macht das „lernende Kollektiv“ zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen und spricht nicht von Sozialer Kompetenz, sondern von kollektiven Lernprozessen und einer „soziologischen Grundlegung“ seines Ansatzes. Auch Krappmann und Os-

wald sprechen nicht von Sozialkompetenz, sondern fokussieren die Gleichaltrigenbeziehungen in ihrer Qualität für symmetrische und ko-konstruktive soziale Bedeutungsaushandlungen. Den Blick auf Interaktionen und Situationen richtet Wiesemann und weist der Ordnung des Sozialen und deren Störungen die Bedeutung entscheidender Lernsituation zu. Sie spricht in Anlehnung an Goffman von Situationen und ihren Menschen und nicht von Menschen und ihren Situationen. Hier tritt die Betrachtung des Individuums explizit in den Hintergrund. Ko-konstruktive Bedeutungsaushandlungen der Gleichaltrigen in der sozialen Situation des Klassenrats stehen im Mittelpunkt meiner eigenen Untersuchung und stellen neben die Bedeutung der Gleichaltrigen und deren Interaktion die Rahmung der Situation durch den schulischen Kontext. Die schulisch institutionellen Erwartungen erhalten hier einen weiteren Einflussfaktor auf den Prozess des Sozial-Kompetent-Werdens.

Deswegen plädiere ich dafür den Begriff soziale Kompetenz in seiner Komplexität zu betrachten: Der Begriff soziale Kompetenz ist aus dieser Perspektive in ein Bedingungsgefüge eingebettet, das individuelle Voraussetzungen und Fähigkeiten umfasst, von den gesetzten Zielen der beteiligten Personen abhängt, ein Produkt interaktiv und situativ konstruierter Bedeutungen der Beteiligten, besonders der Gleichaltrigen ist und durch die Rahmung des schulischen Settings eine eigene Dynamik erhält, die zugleich Grenzen der Einflussnahme markiert.

Die exemplarische Betrachtung der sozialen Kompetenz hat gezeigt, dass emotionale und kommunikative Kompetenzen in der Regel als Teildimensionen sozialer Kompetenz gefasst werden und dazu beitragen, soziales Verhalten im Umgang mit Menschen und Situationen zu zeigen. Eine Ausdifferenzierung dieser Teilaspekte bietet sich je nach Verwendungskontext und Bedeutungsmoment an und ist insbesondere eine Frage der Perspektive. So lassen sich am Beispiel des oben aufgeführten Klassenrates die explizierten sozialen Interaktionen auch auf kommunikativ- und emotionalkompetentes Verhalten hin befragen. Angesichts der oben ausdifferenzierten Komplexität dieser Prozesse entwickelte sich in dieser Situation Gesprächskompetenz, indem die Schüler/innen zunehmend in der Lage waren, Aufgaben und Anforderungen, die das Klassenratsgespräch an sie stellte, miteinander zu bewältigen. Der Gesprächsforscher Hartung definiert Gesprächskompetenz vor dem Hintergrund der hier aufgefächerten Komplexität und der elementaren Merkmale von Gesprächen als, „zu einem beliebigen Zeitpunkt in einem Gespräch zu einer angemessenen Einschätzung der aktuellen Situation und der lokalen Erwartungen der Gesprächspartner zu kommen, auf dem Hintergrund dieser Einschätzung eine den eigenen Interessen und den eigenen Ausdrucksmöglichkeiten angemessene Reaktion mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit zu finden und diese Reaktion der eigenen Absicht entsprechend körperlich, stimmlich und sprachlich zum Ausdruck zu bringen“ (Hartung 2004, 50). Har-

tungs Definition macht deutlich, dass sich Gesprächskompetenz eben in Kenntnis der eigenen Rolle und den daran geknüpften Erwartungen in der jeweiligen lokalen Situation zeigt und niemals endgültig ist. Auch hier wird die Relationalität des Begriffes sichtbar. Auf den Klassenrat bezogen zeigte das Verhalten der Kinder, dass sie den institutionellen Rahmen einschätzen und die eigene Rolle im Verfahren vor diesem Hintergrund reflektieren konnten. Einerseits hatte dies dazu geführt, dass sich die Kinder entsprechend der geltenden Regeln zuhören konnten, einander ausreden ließen, sich unmittelbar in Form von Ich-Botschaften ansprechen und aufeinander Bezug nahmen. Zum anderen wussten sie, dass am Ende eine einvernehmliche Klärung stehen sollte und es sinnvoll war, irgendwann einzulenken, um aus dem Prozedere keine unendliche Geschichte zu machen. Ihre Gesprächskompetenz drückte sich somit einerseits in der Kenntnis des institutionellen Rahmens und den damit zusammenhängenden Verfahrensschritten aus, sowie andererseits in ihrer Fähigkeit, kooperativ kommunizieren zu können und eine differenzierte Begründungspraxis entwickelt zu haben.

Auch die emotionale Kompetenz ist in diesem Sinne nicht als ein vorher zu bestimmendes richtiges oder falsches Verhalten zu fassen, sondern im Hinblick auf die beteiligten Personen, die Situation und ihre Rahmung relativ. Der sozial-konstruktivistisch orientierte Ansatz Saarnis verortet das Lernen emotionaler Kompetenzen in Beziehungen. Sie spricht von emotionaler Kompetenz, „wenn eine Person auf eine emotionsauslösende soziale Transaktion reagiert und sich erfolgreich ihren Weg durch den interpersonalen Austausch bahnt und dabei gleichzeitig die eigenen emotionalen Reaktionen wirksam reguliert, dann hat diese Person ihr Wissen über Emotionen, Ausdrucksverhalten und emotionale Kommunikation in strategischer Weise angewandt (Saarni 2002, 10). In diesem Sinne hat das strategische Verhalten der Schüler/innen im Klassenrat, zwischen den Erwartungen der Institution Schule und der Gleichaltrigen zu unterscheiden, durchaus auch emotional kompetente Verhaltensanteile. In der Klassenratsöffentlichkeit etwas nicht zu sagen, um ein anderes Kind nicht zu beschämen zeigt zugleich, dass die Emotionen anderer einbezogen werden und Empathie besteht. Den eigenen Ärger über eine zurückliegende Konfliktsituation auszudrücken zu können, macht sichtbar, dass eine Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand besteht, und ein Wissen um die Differenz zwischen erlebten und ausgedrückten Gefühlen.

Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen in ihrem Bedingungsgefüge von Zielen, Situation, Beteiligten und situativer Rahmung zu sehen, hilft, die Komplexität und Relationalität dieser Lernprozesse anzuerkennen. Bildungsprozesse erfordern in diesem Kontext deswegen zum einen, die Bedeutung positiver Gleichaltrigenbeziehungen für die Entwicklung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen anzuerkennen und Räume und Gestaltungsmöglichkeiten für Gleichaltrigenbeziehungen zur Verfügung zu stellen. Offene Unter-