

Soziale Kompetenz

Entwicklungstrends und Förderung in der Schule

Matthias Jerusalem und Johannes Klein-Heßling

Humboldt-Universität zu Berlin

Zusammenfassung. Neben Wissensvermittlung gehört zum schulischen Erziehungsauftrag die Förderung sozialer Kompetenzen mit dem Ziel, Schlüsselqualifikationen wie Team- und Kommunikationsfähigkeiten auszubilden und möglichen Risikoentwicklungen wie Gewalt oder Delinquenz frühzeitig vorzubeugen. Dieser Beitrag gibt einen Forschungsüberblick zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und zu schulischen Präventions- und Interventionsansätzen. Einer Beschreibung von Entwicklungstrends im Kindes- und Jugendalter folgt eine Diskussion der Bedeutung schulischer Lernumwelten für soziale Kompetenzen. Anschließend werden Zusammenhänge zwischen der Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Leistungsentwicklung analysiert, um Synergieeffekte oder auch Zielkonflikte unterschiedlicher schulischer Fördermaßnahmen zu identifizieren. Im Hinblick auf Präventionsmaßnahmen wird dann ausführlich auf die Förderung sozialer Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich als besonders bedeutsam zur Vorhersage sozial kompetenten Verhaltens erwiesen haben, eingegangen. Der Beitrag schließt mit einem Überblick zu unterschiedlichen Ansätzen zur Förderung sozialer Kompetenzen.

Schlüsselwörter: Perspektivenübernahme, Schlüsselqualifikationen, soziale Kompetenz, soziale Selbstwirksamkeitserwartung

Social Competencies – developmental trends and promotion in schools

Abstract. Along with imparting of knowledge the promotion of social competencies is an important educational goal in schools. Aims are to foster social skills like team work or communication competencies and to prevent at-risk behaviors (e.g. delinquency, violence). This review provides a research overview on developmental issues and school-based prevention regarding social competencies. Developmental trends in childhood and adolescence and influences of the school environment on social competencies are discussed first. Then, interrelationships between social and academic competence developments are analyzed in order to identify synergic effects or goal conflicts of different school-based promotion measures. The following chapter focuses on the promotion of social self-efficacy since there is convincing empirical evidence that social competence expectancies are powerful predictors of competent social behavior. Finally, different prevention approaches are presented.

Key words: perspective taking, key skills qualifications, social competence, social self-efficacy

Einleitung

Die Förderung sozialer Kompetenzen ist im deutschen Schulgesetz explizit als wesentlicher Erziehungsauftrag verankert. Hierfür gibt es mehrere Gründe. Schule soll über die Stärkung sozialer Kompetenzen so genannte „Schlüsselqualifikationen“ wie Teamfähigkeiten oder Kommunikationsfähigkeiten vermitteln und somit auf die Anforderungen des Arbeitslebens vorbereiten. Allerdings sind $\frac{3}{4}$ der Bundesbürger der Meinung, dass Schule zur Erreichung dieses Ziels mehr als bisher leisten sollte (Rolff et al., 2000). Weitere Ziele schulischer Förderung sozialer Kompetenzen sind eine frühzeitige Prävention von Risikoentwicklungen wie Gewalt, politischer Extremismus, Delinquenz oder Drogenmissbrauch und die gesellschaftspolitisch erwünschte Zunahme demokratischer Teilhabe von Bürgerinnen und Bürgern im Gemeinwesen.

Wenn im Folgenden von sozialen Kompetenzen gesprochen wird, wird darunter in Anlehnung an Pflingsten

und Hirsch (2002) die Verfügbarkeit und Anwendung kognitiver, emotionaler und motorischer Verhaltensweisen verstanden, die zu einem langfristig günstigen Verhältnis positiver und negativer Konsequenzen in sozialen Situationen führen (für eine ausführlichere Diskussion des Begriffes der sozialen Kompetenz siehe Kanning, in diesem Heft).

Soziale Kompetenzen, die für Kinder und Jugendliche von Bedeutung sind, beziehen sich auf ein sehr heterogenes Feld verschiedenster Fähigkeiten, die sich nach einer Metaanalyse von Caldarella und Merrell (1997) im Wesentlichen fünf Merkmalskategorien zuordnen lassen: 1. *Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen* umfassen beispielsweise Kompetenzen zur Perspektivenübernahme, anderen Hilfe anzubieten oder andere zu loben; 2. *Selbstmanagementkompetenzen* beziehen sich auf Verhaltensweisen wie Ärgerkontrolle und Konfliktfähigkeit; 3. *Akademische Kompetenzen* sind Fähigkeiten wie den Instruktionen des Lehrers zuhören oder den Lehrer um Hilfe bitten zu können; 4. *Kooperative*

Kompetenzen betreffen das Anerkennen sozialer Regeln oder angemessen auf konstruktive Kritik zu reagieren; 5. *Durchsetzungsfähigkeiten* schließlich kennzeichnen Kompetenzen, Gespräche zu initiieren oder Freundschaften schließen zu können.

In ihrem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung beschreiben Dodge, Pettit, McClaskey und Brown (1986) soziale Kompetenzen in einem mehrstufigen Prozess. Ausgangspunkt sind zunächst soziale Schlüsselreize, die bestimmte Anforderungen implizieren und richtig wahrgenommen und interpretiert werden müssen. Danach sollten Handlungsmöglichkeiten generiert und auf ihre Angemessenheit hin überprüft werden. Abschließend erfolgt die Ausführung der gewählten Handlung. Validierungsstudien von Dodge et al. (1986) zeigten, dass Kompetenzen auf allen Stufen des Informationsverarbeitungsprozesses sozial kompetentes Verhalten von Kindern vorhersagen können. Bei konkretem Handeln müssen jedoch nicht immer alle Schritte in ihrer Gesamtheit oder in der postulierten Reihenfolge durchlaufen werden.

Sozial kompetentes Verhalten setzt soziale Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen voraus. Zweifel an den eigenen sozialen Fähigkeiten führen nicht zu kompetentem Sozialverhalten sondern zur Vermeidung sozialer Situationen oder zu sozial unsicherem Verhalten. Die Überzeugung, soziale Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen durch eigenes Handeln bewältigen zu können, ist somit eine wesentliche motivationale Grundlage und ein wichtiger Prädiktor für sozial kompetentes Verhalten im Kindes- und Jugendalter (Connolly, 1989; Leppin, 1999).

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über den Forschungsstand zur Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule, wobei eine Berücksichtigung des Themenkomplexes ‚Störungen des Sozialverhaltens‘ nur am Rande erfolgen kann (s. hierzu ausführlicher Petermann in diesem Heft). Nach einer Beschreibung grundlegender Entwicklungstrends werden die Bedeutung der sozialen Umwelt Schule und schulische Fördermaßnahmen erläutert. Anschließend geht es um Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von sozialen Kompetenzen und Leistungen, um Hinweise auf die Vereinbarkeit der gleichzeitigen Förderung beider Bereiche zu erhalten. Ein weiterer Abschnitt ist der Förderung sozialer Selbstwirksamkeitserwartungen als dem zentralen Prädiktor sozial kompetenten Verhaltens gewidmet. Der Beitrag schließt mit einem strukturierten Überblick über verschiedene Fördermaßnahmen und Kriterien für nachhaltige Maßnahmen.

Entwicklungstrends im Kindes- und Jugendalter

Die Entwicklung sozialer Kompetenzen macht bereits im Vorschulalter große Fortschritte, z. B. bei der interpersonellen Problemlösung. Mit zunehmendem Alter können Kinder soziale Schlüsselreize (etwa die Wut eines Kindes, dem Spielzeug weggenommen wird) besser interpretieren

und in sozialen Problemsituationen mehr und adäquatere Handlungsalternativen generieren. Dabei gibt es jedoch große interindividuelle Unterschiede innerhalb von Altersgruppen (z. B. zeigen aggressive und sozial unsichere Kinder häufig ein beschränktes Reaktionsrepertoire bei wahrgenommenen sozialen Konflikten). Zugleich sind erworbene Kompetenzen situationsspezifisch. Es gibt Kinder, die etwa für die Konfliktsituation „Streit um ein Spielzeug“ ein reichhaltiges Spektrum potentieller Reaktionen benennen können, für den Streit mit den Eltern aber kaum Handlungsalternativen kennen. Ob soziale Kompetenzen in konkreten Situationen tatsächlich in Verhalten umgesetzt werden, hängt zudem von variierenden Bedingungen wie dem Ausmaß an emotionaler Erregung, Impulsivität, sozialen Selbstwirksamkeits- und Konsequenzerwartungen ab (Musun-Miller, 1993).

Soziale Kompetenzen beinhalten eine Vielzahl differenzierter Komponenten, die alle einem Entwicklungsprozess unterliegen (vgl. Caldarella & Merrell, 1997; für den Bereich sozio-emotionaler Kompetenz: z. B. Saarni, 1990). Im Hinblick auf die Bewältigung sozialer Anforderungssituationen sollen hier drei übergreifende und besonders wichtige Einflussgrößen detaillierter betrachtet werden: die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme, sprachliche Kompetenzen und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung.

Entwicklungstrends in der *Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme* als einer wesentlichen sozialen Kompetenz zeigt Selman (1980) auf, der fünf Niveaus der sozio-moralischen Entwicklung unterscheidet. Auf der untersten Stufe (ca. drei bis acht Jahre) dominieren undifferenzierte Vorstellungen über die „Innenwelt“ anderer Personen. Das äußerlich Beobachtbare entspricht in der Wahrnehmung der Kinder dem subjektiv-psychologischen Hintergrund. Anhand des Gesichtsausdrucks können beispielsweise bereits Dreijährige elementare Gefühle anderer (z. B. Angst, Trauer, Freude) richtig erkennen (Silbereisen, 1995), wissen jedoch noch nicht, dass eine andere Person dieselbe Situation ganz anders interpretieren kann. Auf dem nächsten Niveau (ca. fünf bis neun Jahre) kann das Kind zwischen äußerlich sichtbaren und verborgenen psychischen Charakteristika einer Person unterscheiden, etwa indem vorgetäuschte Emotionen (z. B. trotz Enttäuschung zu lächeln) verstanden oder unechte Emotionen selbst vorgetäuscht werden können (Josephs, 1993). Die bedeutende kognitive Errungenschaft der nächsten Stufe (von ca. sieben bis zwölf Jahren) ist, dass sich das Kind selbst aus der Perspektive eines anderen (also selbstreflexiv) betrachten kann. Dies geht mit der Erkenntnis einher, dass der geistige und emotionale Zustand einer Person vielfältig sein kann und mehrere Erlebnisinhalte (wie Neugier, Freude, Unsicherheit) zugleich auftreten können. Die Vorstellungen über die Beziehungen zwischen Menschen sind reziprok. Das Kind erkennt nun, dass die Fähigkeit, sich in die Perspektive eines anderen versetzen zu können, wechselseitig ist, dass also z. B. der andere absichtlich über die eigene Befindlichkeit täuschen kann, um bei dem Kind etwas zu bewirken. Das nächste Niveau (ca. 10–15 Jahre) ist durch die Kompetenz gekennzeichnet, Personen als Systeme von

Einstellungen und Werten zu betrachten, die über längere Zeit stabil sind. Zugleich wird erkannt, dass reziproke Perspektiven in befriedigenden Beziehungen miteinander koordiniert und ausbalanciert werden müssen. Das höchste Niveau schließlich (zwölf Jahre bis ins Erwachsenenalter) bezeichnet Selman als tiefenpsychologische und gesellschaftlich-symbolische Perspektivenübernahme. Kennzeichen dieses Niveaus ist die Erkenntnis, dass nicht alle Motive und Emotionen selbstreflexiv erschlossen werden können und Beziehungen zwischen Personen auf mehreren Ebenen existieren (von der Ebene oberflächlicher Informationen bis zu tiefer gehenden Gefühlen). Praktische Ansätze zur Förderung der sozio-moralischen Entwicklung beschreibt Schuster (2001). So sollen beispielsweise mit der Diskussion moralischer Dilemmata im Unterricht kognitive Konflikte ausgelöst werden, deren Bearbeitung u.a. Perspektivenübernahmekompetenzen, Diskursfähigkeiten (im Sinne von Zuhören und Argumentieren) und ein tieferes Verständnis sozialer und moralischer Zusammenhänge fördert.

Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung sozialer Kompetenzen sind hinreichende *sprachliche Fähigkeiten*, die die Initiierung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen und damit das Erleben sozialen Eingebundenseins begünstigen. Sprachliche Defizite hingegen können die Entwicklung sozialer Kompetenzen auf den verschiedenen Stufen des sozial-kognitiven Informationsverarbeitungsmodells von Dodge et al. (1986) verzögern. Sprachgestörte Vorschulkinder etwa haben in der Kommunikation Schwierigkeiten sich auszudrücken, reagieren langsam, sind unflexibel und passiv und werden von anderen als sozial inkompetent eingestuft und abgelehnt. Die soziale Zurückweisung kann dann zu Selbstwertbeeinträchtigungen und weiteren psychosozialen Problemen führen (Außenseiterkarriere, Risikoverhaltensweisen etc.; vgl. Grimm & Wilde, 1998). Zusammenhänge zwischen den Entwicklungen von Sprache und kindlichem Spielverhalten deuten schließlich darauf hin, dass es wechselseitige Einflüsse zwischen sprachlichen Fähigkeiten und dem Erwerb sozialer Kompetenzen im Rahmen der spielerischen Auseinandersetzung zwischen Gleichaltrigen zu geben scheint (vgl. McCune, 1995). Zusammenhänge zwischen den sprachlichen und sozialen Kompetenzen Jugendlicher konnten in einer eigenen Studie zur Akkulturation ausländischer Jugendlicher in Deutschland gezeigt werden (Jerusalem, 1992). Die Sprachbeherrschung förderte bei den untersuchten 16–21jährigen Jugendlichen Anpassungsprozesse im Sinne von Assimilation bzw. aktiver gesellschaftlicher Teilhabe, während Sprachdefizite die soziale Integration behinderten. Sprache erleichtert soziale Kontakte und ermöglicht eine differenziertere Selbstdarstellung mit dem Ziel sozialer Akzeptanz bzw. dem Abbau von Vorurteilen. Wenn Sprachfähigkeiten eine positive Ressource für die Entwicklung sozialer Kompetenzen darstellen, dann ist in der Konsequenz die Förderung von Sprachfähigkeiten ein elementarer Ansatz zur Entwicklung sozialer Kompetenzen – insbesondere dann, wenn es um Risikogruppen wie nicht-integrierte ausländische Kinder und Jugendliche geht.

Besonderen Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen hat die Qualität der frühen *Eltern-Kind-Interaktion*. Eine unmittelbare, kontingente und einfühlsame elterliche Reaktion auf die Signale des Säuglings begünstigt eine sichere Eltern-Kind-Bindung und stellt damit die Basis für eine weitere positive kognitive, emotionale und soziale Entwicklung her (Bartholomew & Horowitz, 1991; Spangler, 1999). Bindungssicherheit scheint sich beispielsweise günstig auf das Explorationsverhalten von Kleinkindern und das Niveau des kindlichen Spiels auszuwirken, so dass die Eltern-Kind-Beziehung unter anderem über die Qualität der spielerischen Interaktion mit anderen Kindern auch den Erwerb sozialer Kompetenzen beeinflussen kann (vgl. Schölmerich, 1998). Förderlich sind im Laufe der weiteren Entwicklung ein autoritativer Erziehungsstil und ein positives Familienklima (Eickhoff, 2000). Ein autoritativer Erziehungsstil ist durch emotionale Wärme und Zuwendung (Unterstützung, Einfühlung, Verständnis) bei gleichzeitig klaren Anforderungen (hohe Erwartungen, Autonomie innerhalb klar gesetzter Grenzen) gekennzeichnet. Merkmale eines positiven Familienklimas sind Erziehung durch Lob und Ermutigung, rationale Begründungen für Entscheidungen, demokratische Kommunikationsstrukturen und Sensibilität, Offenheit sowie Verständnis für kindliche Probleme. Positive häusliche Bedingungen fördern zugleich eine günstige sozio-moralische Entwicklung in Bezug auf die Internalisierung von Normen und positiven sozialen Einstellungen. Ungünstig sind dagegen familiäre Interaktionen, in denen Eltern ihre Ziele vorwiegend mit Zwang und Bestrafung durchzusetzen versuchen. Zur Prävention von Risikoentwicklungen durch frühzeitige, vorschulische Förderung sozialer Kompetenzen empfehlen sich demnach familienbezogene oder an Eltern gerichtete Maßnahmen wie etwa Angebote zur Förderung von Erziehungskompetenzen im Rahmen der Elternbildung.

Schule als Lernumwelt für soziale Kompetenzen

In der Schule findet der Erwerb sozialer Kompetenzen in der Regel informell und ohne didaktisches Konzept in der natürlichen Interaktion zwischen Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrkräften statt (Schmidt-Denter, 1999). Im Rahmen schulischer Interaktionserfahrungen wird die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Wesentlichen durch die Beziehungen innerhalb der Gleichaltrigengruppe beeinflusst (von Salisch, 2000). Die Peers haben nicht nur subjektiv große Bedeutung (die Qualität von Schule wird für Schülerinnen und Schüler wesentlich durch die Qualität der Beziehungen zu den Mitschülern mit determiniert), sondern Schule ist auch objektiv der wichtigste Lebensbereich zum Aufbau von Freundschaften sowie anderer, dauerhafter sozialer Beziehungen (Krappmann & Oswald, 1995). Auf die Bedeutung der Peers soll daher im Folgenden näher eingegangen werden.

Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe

Die Forschung belegt die große Relevanz der Interaktionen in der Peer-Gruppe für die *Persönlichkeitsentwicklung*. Soziale Selbstwirksamkeitserwartungen verändern sich deutlich, sobald Kinder in größeren Gemeinschaften (z.B. Kindergartengruppe, Schulklasse) im Kontakt mit Gleichaltrigen im Sinne sozialen Lernens das Wissen über ihre eigenen Fähigkeiten erweitern und differenzieren (Bandura, 1997). Aus psychologischer Sicht und auch nach Einschätzung fast aller Jugendlichen ist der Aufbau befriedigender sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen eine wichtige Entwicklungsaufgabe, bei deren Bewältigung soziale Fertigkeiten, Vernunft- und Wertmaßstäbe ausdifferenziert werden (Dreher & Dreher, 1985; Fleer, Klein-Heßling & Hassebrauck, 2002; von Salisch, 2000). Dabei verlaufen die Beeinflussungen in zwei Richtungen. Einerseits bestimmen die bereits verfügbaren sozialen Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen, welchen anderen Kindern sich ein Kind anschließt, in welche Gruppe es eingebunden wird, von welcher Gruppe es sich abgrenzen kann oder von welcher Gruppe es ausgeschlossen wird. Schwache soziale Selbstwirksamkeitserwartungen behindern beispielsweise den Aufbau günstiger Peer-Beziehungen, da Kinder, die bezweifeln, selbst sozial kompetent handeln zu können, vor sozialen Anforderungen eher zurückschrecken, sich häufiger zurückziehen, nicht akzeptiert fühlen, einen niedrigen Selbstwert haben und damit für andere Kinder auch wenig attraktiv sind (Connolly, 1989; Wheeler & Ladd, 1982). Andererseits beeinflusst die Gruppe, der ein Kind angehört, die Entwicklung seiner Interessen, Einstellungen und Werte. Die Auseinandersetzung mit den Meinungen, Sicht- und Verhaltensweisen von Peers, vor allem von engen Freunden, unterstützt den Aufbau eines angemessenen Selbstbildes, das weder von Selbstüberschätzung noch von übertriebener Selbstunsicherheit geprägt ist (Youniss, 1982). Interaktionen in Peergruppen können jedoch auch ungünstig verlaufen und Entwicklungsrisiken mit sich bringen. Soziale Ablehnung etwa, in der schlimmsten Form als Viktimisierung durch Gleichaltrige (Bullying) kann negative Folgen für die seelische Gesundheit haben (Depressivität, vermehrte Angst, sozialer Rückzug) und zu psychosomatischen Störungen (Mohr, 1999; Mynard, Stephen & Alexander, 2000) oder als subjektiv wahrgenommene ultimative Problemlösung sogar zum Suizid führen. Peer-Einflüsse können auch zur Entwicklung und Aufrechterhaltung abweichenden und antisozialen Verhaltens sowie devianter Lebensstile und gesundheitlichen Risikoverhaltens (z. B. Alkohol- und Drogenkonsum) beitragen (Lösel & Bliesener, 1998; Rodkin et al., 2000).

Angesichts möglicher negativer Einflüsse der Gleichaltrigengruppe kann sozial kompetentes Verhalten bedeuten, über Mittel zu verfügen, um sich dem Gruppendruck und schädlichen Normen der Peer-Gruppe zu widersetzen. Evans (1988) hat Präventionsprogramme zur „sozialen Immunisierung“ entwickelt, die an der Bedeutung der Gleichaltrigengruppe für gesundheitliches Risikoverhalten ansetzen und spezifische soziale Fertigkeiten schulen, mit denen man dem Druck anderer begegnen kann (Stand-

festigkeitstraining). Ein zweiter und breiterer Ansatz, der sich mit der individuellen Stärkung gegenüber schädlichen Einflüssen auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung und der Prävention von Problemverhalten beschäftigt, zielt auf die Förderung allgemeiner Lebens- und Bewältigungskompetenzen (Dusenbury & Botvin, 1990). Die Evaluation eines eigenen schulischen Gesundheitsförderungsprogramms zur Stärkung von Lebenskompetenzen zeigte, dass unter den vielfältigen Programmelementen insbesondere Übungen zur sozialen Interaktion und zur Standfestigkeit gegen Gruppendruck (z. B. durch Programmkomponenten zum Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, zur Selbstbehauptung und Konfliktbewältigung sowie zu sozialen und kommunikativen Fertigkeiten) für erfolgreiche schulische Gesundheitsförderung unverzichtbar sind (Mittag & Jerusalem, 2000). Zusätzlich bedarf es aber auch risikogruppen-spezifischer Maßnahmen, da von Breitbandinterventionen zur Förderung sozialer Kompetenzen häufig nur Jugendliche mit geringer oder ohne Problembelastung profitieren (s. auch Leppin, 1999).

Eine soziale Fertigkeit, die in starkem Maße mit einer guten psychosozialen Anpassung einhergeht, ist die Kompetenz, in Problem- oder Belastungssituationen auf *soziale Unterstützung* zurückgreifen bzw. soziale Unterstützung mobilisieren zu können (Klein-Heßling & Lohaus, 2002). In prospektiven Längsschnittuntersuchungen konnte gezeigt werden, dass höhere soziale Kompetenzen auch bei schwierigen sozialen Anforderungen (wie beim Wechsel der Schule oder des Wohnortes) mit einer erhöhten wahrgenommenen sozialen Unterstützung einhergehen (Lakey & Dickinson, 1994). Jugendliche, die von ihrer sozialen Selbstwirksamkeit überzeugt sind, können auch in Belastungssituationen Freundschaftsbeziehungen pflegen und als Entlastung erleben (Connolly, 1989; Wheeler & Ladd, 1982). Im Besonderen konnte für die Entwicklung von Depressionen im Jugendalter gezeigt werden, dass Peer-Beziehungen nur dann eine protektive Wirkung entfalten können, wenn die gefährdeten Jugendlichen zugleich über positive soziale Selbstwirksamkeitserwartungen als Voraussetzung für die tatsächliche Mobilisierung von Unterstützung verfügen (McFarlane, Bellissimo & Norman, 1995).

Die Qualität der *Schüler-Schüler-Interaktionen* kann in Indikatoren wie dem Schülersozialklima oder dem Klassenklima sichtbar werden. Satow (1999) konnte in einer Längsschnittuntersuchung zeigen, dass ein Klima, das durch supportive Schüler-Schüler-Interaktionen und individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehungen charakterisiert ist, längerfristig zur Entwicklung positiver sozialer Selbstwirksamkeitserwartungen führt. In diesem so genannten *Mastery-Klima* unterstützen sich Schüler gegenseitig, sind untereinander hilfsbereit, zeigen Rücksichtnahme, soziale Verantwortung und einen starken Zusammenhalt innerhalb der Klasse. Schüler, die von ihren Mitschülern Hilfe und Unterstützung erwarten können, glauben, auch selbst mit neuen und schwierigen sozialen Anforderungen gut umgehen zu können. Eine individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehung ist gekennzeichnet durch Fürsorglichkeit des Lehrers verbunden mit Forderung und Förderung jedes Schülers in Abhängigkeit von der individuellen Leis-

tungsfähigkeit im Sinne einer individuellen Lehrerbezugsnormorientierung (auf die Lehrer-Schüler-Interaktion wird weiter unten ausführlicher eingegangen). Diese Befunde legen die Förderung eines Mastery-Klimas in einer Klasse als einen Ansatz zur Stärkung sozialer Kompetenzen in der Schule nahe. Kooperative und tutorielle Lernformen, die die Interdependenz zwischen Schülern fördern und den Wettbewerb und Konkurrenzdruck mindern, können ebenfalls einen Beitrag zur Erreichung eines Mastery-Klimas leisten, das positivere Beziehungen zwischen den Schülern, eine größere interpersonale Attraktivität und eine stärkere Beteiligung von Außenseitern am Unterricht bewirken kann. (s. zusammenfassend Neber, 2001). Weitere Maßnahmen zur Verbesserung des Klimas sind beispielsweise die freundliche Gestaltung des Klassenraumes, die Förderung außerschulischer Aktivitäten oder die Vereinbarung von Regeln für den Umgang miteinander.

Lehrer-Schüler-Interaktion

Individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehungen können ebenfalls ein Mastery-Klima fördern, das soziale Selbstwirksamkeitserwartungen stärkt. Mit Individualisierung ist zum einen eine vom Schüler erlebte Fürsorglichkeit des Lehrers gemeint, d.h. der Lehrer wendet sich Schülern individuell zu, er ist interessiert an ihren (schulischen) Problemen und macht deutlich, dass die Schüler in seinem Unterricht die zentrale Rolle spielen. Zum anderen bedeutet Individualisierung auch eine Passung von Anforderungen an die individuellen Kompetenzen von Schülern und eine Orientierung der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung an den ipsativen Veränderungen (sensu individuelle Bezugsnormorientierung bei Rheinberg, 1980; Rheinberg & Krug, 1999). Dominiert dagegen eine soziale Bezugsnorm, in der die Leistung des einzelnen im Wesentlichen nur durch seine Position in der jeweiligen Bezugsgruppe (Klasse, Kurs o. ä.) bestimmt bzw. bewertet wird, erhöht das den Wettbewerb zwischen Schülern und erzeugt damit ein Klima der Konkurrenz. Eine zusätzliche Wettbewerbsverschärfung entsteht, wenn die Leistungen der Schüler für die persönliche Wertschätzung durch den Lehrer bedeutsam sind oder Beliebtheit und Geltung in der Klassengruppe vom Schulerfolg abhängig gemacht werden. Neben ungünstigen Auswirkungen auf das schulische Selbstvertrauen und die Lernmotivation von Schülern schafft eine soziale Bezugsnormorientierung zugleich ein Klima, das die Entwicklung sozialer Kompetenzen erschwert (Satow, 1999).

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass in einem Unterricht, in dem nur Leistungen im sozialen Vergleich zählen, die Bereitschaft von Schülern gering ist, soziale Unterstützung zu suchen. In einem einseitig leistungsorientierten Unterricht signalisiert die Nachfrage nach sozialer Unterstützung eigene Leistungsschwächen und Unterlegenheit, so dass die Inanspruchnahme sozialer Unterstützung vom Hilfesuchenden eher als selbstwertbedrohlich wahrgenommen und dem entsprechend vermieden wird (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001, Wentzel, 1999). Ein individualisierender Unterricht hingegen führt bei

Schülern eher zu einer stärkeren Orientierung an den Lernhandlungen als an den Leistungsergebnissen. Der Schüler entwickelt dabei Interesse am Lernen selbst, was wiederum die Akzeptanz sozialer Unterstützung weniger bedrohlich macht sondern begünstigt. Zur Förderung sozialer Kompetenzen sollten daher Phasen der Lernorientierung mindestens gleichwertig neben Phasen der Leistungsorientierung stehen, damit Kooperation unter Schülern nicht generell verhindert wird.

Schulleistung und soziale Kompetenz

Die Förderung sozialer Kompetenzen ist nur eine von mehreren Aufgaben der Schule, zu denen insbesondere die Leistungsförderung zählt. Eine wichtige Frage ist, inwieweit die Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen die Leistungsentwicklung begünstigt oder behindert. Zunächst ist festzustellen, dass in empirischen Untersuchungen überwiegend positive Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz (operationalisiert als sozialer Status oder soziale Selbstwirksamkeitserwartungen) und Indikatoren von Schulleistungen (wie Leistungsmotivation, Schulnoten, Klassenwiederholung und Schulabbruch) identifiziert werden konnten. So weist die Qualität sozialer und freundschaftlicher Beziehungen zu Gleichaltrigen moderate Zusammenhänge zur kognitiven Leistung (Asendorpf & van Aken, 1995; Rost & Czeschlik, 1994) und zum Schulerfolg (Heller, 1995) auf. Das Ausmaß der von Schülern wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit und Akzeptanz durch Mitschüler steht mit positiv motivierenden Schuleinstellungen und einer höheren Beteiligung am Unterricht in Zusammenhang (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997). Soziale Selbstwirksamkeitserwartungen von College-Anfängern waren in der Lage, ihre späteren schulischen Leistungen vorherzusagen (Ferrari & Parker, 1992). Je mehr die Befragten zu Beginn ihrer Collegekarriere davon überzeugt waren, soziale Anforderungen und Probleme meistern zu können, desto besser waren ihre späteren Schulleistungen. Negative Korrelationen oder nicht-lineare Zusammenhänge zeigen sich allerdings dann, wenn soziale Kompetenz ausschließlich über die Attraktivität unter Gleichaltrigen (z. B. als ‚Spaß miteinander haben‘ oder ‚miteinander ausgehen‘) operationalisiert wird. Schulische Leistungen müssen also nicht mit dem sozialen Status unter Gleichaltrigen zusammenhängen, insbesondere dann nicht, wenn die gemeinsamen Interessen einseitig auf Vergnügen und Freizeit ausgerichtet sind. In der Overachiever-Theorie werden sogar negative Zusammenhänge zwischen sozialer Akzeptanz und Schulleistungen postuliert. Danach haben Leistungsstarke dann einen niedrigen sozialen Status, wenn sie bessere schulische Leistungen erhalten, als die Mitschüler ihnen zutrauen, so dass die Mitschüler die Leistungen eher auf übermäßige Anstrengung und Streberallüren als auf Begabung oder Fähigkeit attribuieren (Hartup, 1970).

Im Hinblick auf kausale Zusammenhänge können positive Beziehungen zwischen sozialen Kompetenzen und Schulleistungen unterschiedlich interpretiert werden. Einerseits gibt es Belege dafür, dass mithilfe sozialer Kom-

petenzen (wie prosoziales Verhalten oder Fähigkeiten zur Kooperation) emotionale und soziale Ressourcen (wie die tatsächliche oder antizipierte Unterstützung durch Gleichaltrige) gebildet werden, um akademische Leistungspotenziale ausschöpfen zu können (Wentzel & Asher, 1995). Andererseits kann die Ablehnung durch Mitschüler einen einzigartigen Beitrag zum Misserfolg in der Schule und im Arbeitsleben bis ins frühe Erwachsenenalter hinein leisten (de Rosier, Kupersmidt & Patterson, 1994). Andere Befunde sprechen dafür, dass Kinder mit guten Schulleistungen am Beginn ihrer Schulkarriere im Weiteren schnell zu begehrten Mitschülern avancieren (Petillon, 1993). Umgekehrt können Defizite in der schulischen Leistungsfähigkeit das Sozialverhalten negativ beeinflussen, wenn beispielsweise schlechte Noten zu einer negativen Selbstwahrnehmung und einem geringen Selbstwert führen, die ihrerseits die Entwicklung unangemessener sozio-emotionaler Bewältigungsstrategien begünstigen und dadurch zu einem geringen sozialen Status beitragen (McGee et al., 1986). Denkbar sind auch bidirektionale, wechselseitige Beeinflussungen von Leistung und sozialer Kompetenz. So zeigten Chen, Rubin und Li (1997) in einer Längsschnittuntersuchung mit Hilfe einer Kreuzkorrelations-Analyse, dass Schulleistungen in der zweiten Klasse die von Gleichaltrigen und Lehrern eingeschätzten sozialen Kompetenzen in der vierten Klasse vorhersagen konnten. Umgekehrt waren zugleich die sozialen Kompetenzen und die soziale Anpassung in der zweiten Klasse gute Prädiktoren der schulischen Leistungen zwei Jahre später. Zur Interpretation linearer Beziehungen zwischen dem Peer-Status und Schulleistungsindikatoren, die mit Schulnoten in Zusammenhang stehen, stellt von Salisch (2000) allerdings fest, dass angesichts der großen Stabilität von Schulnoten deren Ausgangsniveau zu berücksichtigen ist, wenn der Einfluss von Peers angemessen eingeschätzt werden soll.

Eine andere Erklärung für die positiven Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und schulischen Leistungen wird in einer gemeinsamen *globalen Kompetenz* (z. B. sprachliche Kompetenzen, Intelligenz) gesehen, die den Korrelationen zugrunde liegt. Denn sozial erfolgreich zu handeln und akademisch erfolgreich zu sein setzt teilweise vergleichbarere Kompetenzen voraus (Ford & Tisak, 1983). Beispielsweise ist anzunehmen, dass Kinder mit ausgeprägteren sprachlichen Kompetenzen und Fähigkeiten im schlussfolgernden Denken differenziertere soziale Urteile bilden, sich angemessenere soziale Ziele setzen und adaptivere Handlungsstrategien auswählen können. Damit sind sie in der Lage, sowohl ihr Verhalten feiner auf soziale Anforderungssituationen abzustimmen als auch viele schulische Leistungsanforderungen besser zu bewältigen.

Zusammenfassend weist die aktuelle Forschungslage auf verschiedene Möglichkeiten der wechselseitigen Beeinflussung von sozialen und akademischen Kompetenzen hin. Für ein profunderes Verständnis der Dynamik dieser Zusammenhänge ist jedoch mit von Salisch (2000) für die zukünftige Forschung zu fordern, schulische Leistungen in stärkerem Maße durch standardisierte Leistungstests zu erfassen, da Schulnoten häufig von sozialen Kom-

petenzen mitbeeinflusst werden (z. B. über die wahrgenommene Attraktivität der Schüler oder bei der Bewertung mündlicher Leistungen), so dass Kriterium und Prädiktor konfundiert sind. Für die vorliegende Fragestellung ist wichtig festzuhalten, dass die Zusammenhänge von Leistungen und sozialen Fähigkeiten keine Hinweise enthalten, dass die Förderung sozialer Kompetenzen der Leistungsentwicklung in der Schule generell abträglich sein könnte. Allerdings deuten vereinzelte negative Zusammenhänge darauf hin, dass nicht durchgängig eine allgemeine Förderung sozialer Kompetenzen angezeigt ist, sondern in Abhängigkeit von motivationalen Bedingungen (z. B. „Overachiever“-Situation) spezifische Formen sozialer Kompetenzen (z. B. nicht nur an Vergnügen und Freizeit orientiert) gefördert werden sollten.

Förderung sozialer Selbstwirksamkeit

In den vorangehenden Abschnitten wurde an verschiedenen Stellen auf die zentrale Bedeutung sozialer Selbstwirksamkeitserwartungen für die Ausführung von kompetentem sozialen Verhalten hingewiesen. Denn kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse werden durch subjektive Erwartungen gesteuert (Bandura, 1997), insbesondere von Konsequenzerwartungen und Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen. Ob etwa ein Kind, das in eine neue Klasse kommt, andere Kinder fragt, ob es bei einem Pausenspiel mitmachen darf, hängt zum einen von den antizipierten Konsequenzen ab (z. B. „Wenn ich die anderen anspreche, werden sie über mich lachen“ oder „Wenn ich frage, muss ich als Neuling zuerst eine eklige Mutprobe machen“). Für die Handlungsausführung ist zum anderen die Frage nach der erlebten Selbstwirksamkeit bzw. der persönlichen Verfügbarkeit von Handlungen entscheidend („Ich bin mir sicher, dass ich es schaffe, die anderen anzusprechen“ oder „Ich bin davon überzeugt, dass ich Klassenkameraden um Hilfe bitten kann, auch wenn sie nicht meine Freunde sind“). Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass optimistische Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen eine Grundbedingung dafür sind, schwierige Anforderungen anzugehen, mit Anstrengung und Ausdauer beharrlich zu verfolgen und sich durch Hindernisse und Rückschläge nicht entmutigen zu lassen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterstützen auch die persönliche Tendenz, erfolgreiches Verhalten als Beleg für die eigene Kompetenz zu bewerten. Soziale Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenzen stützen und verstärken sich auf diese Weise gegenseitig.

Wie lassen sich soziale Selbstwirksamkeitserwartungen gezielt fördern? Nach Bandura (s. auch Schwarzer & Jerusalem, 2002) gibt es vier Quellen für den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen: (1) Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge; (2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen; (3) sprachliche Überzeugungen (z. B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion) und (4) Wahrnehmung von Gefühlserregung.

Eigene Erfolgserfahrungen sind die stärkste Quelle zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen, da der Zusammenhang zwischen eigenen Handlungen und persönlichem Erfolg unmittelbar erlebt wird. Sozial erfolgreiches Verhalten, das auf persönliche Anstrengung und Kompetenzen zurückgeführt wird, stärkt die soziale Selbstwirksamkeit. Möglichkeiten zur Sicherstellung dieser Erfahrungen in der Schule sind z. B. gezielt durchgeführte Rollenspiele. Ebenfalls geeignet sind kooperative und tutorielle Lernsettings, die planbare *in vivo* Interaktionen ermöglichen, in denen durch entsprechendes Feedback von Lehrern und Schülern angemessenes Sozialverhalten erprobt und dessen Interpretation im Sinne von Eigenverantwortung zur Stärkung von Kompetenzerwartungen sichergestellt werden kann. Die Vereinbarung von Klassenregeln für sozial kompetentes Verhalten (z. B. Kommunikationsregeln) und die systematische Rückmeldung der Regelbefolgung an Schüler schaffen auch Potenziale für eigene Erfolgserfahrungen. Eine weitere Fördermöglichkeit sind Programme, in denen Gleichaltrige als Streitschlichter eingesetzt werden (z. B. Jefferys-Duden, 1999) und bei denen sowohl die Streitschlichter selbst als auch die beteiligten Konfliktparteien eigene soziale Erfolgserfahrungen machen können.

Die *Beobachtung von Modellen* und ihre Nachahmung ist die zweitstärkste Quelle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Modelle erzielen dann eine gute Wirkung, wenn sie dem Lernenden in Alter, Geschlecht und sonstigen Attributen möglichst ähnlich sind. In der Schule können zwar auch Lehrer eine Modellwirkung ausüben (und sollten daher selbst sozial kompetent agieren). Jedoch wird der soziale Vergleich, der Abschluss über eigene Kompetenzen liefern kann, mit steigender Distanz zu Schülerattributen erschwert. Mitschüler, die man beispielsweise bei den o. g. Maßnahmen (wie kooperativem und tutoriellem Lernen, Streitschlichtung) beobachten kann, sind daher geeigneter Verhaltensmodelle. In der schulischen Gesundheitsförderung werden häufig Mitschüler als „Peer educators“ eingesetzt, da sich Gleichaltrige meist besser in alltägliche Entwicklungsprobleme ihrer Altersgenossen hineinversetzen können und über eine größere Glaubwürdigkeit und Echtheit bei der Vermittlung von Vorschlägen verfügen als Erwachsene (Backett-Milburn & Wilson, 2000). Anlässe zur Beachtung von erfolgreichen Verhaltensmodellen ergeben sich auch bei Vorliegen eines Mastery-Klimas (s. o.), das erwarten lässt, dass sich Mitschüler sozial kompetent (z. B. prosozial, sozial verantwortlich oder rücksichtsvoll) verhalten.

Überredung ist eine weitere, aber schwächere Quelle für Selbstwirksamkeitserwartungen, da die Beziehung von Verhalten und Ergebnis weder erfahren noch beobachtet, sondern nur kommunikativ vermittelt wird. Ziel ist dabei, Schüler davon zu überzeugen, dass sie auf die eigenen sozialen Fertigkeiten vertrauen können („Du schaffst das!“), weil das Potenzial dafür vorhanden ist. Voraussetzungen für das Gelingen sind eine gewisse Autorität und Glaubwürdigkeit (z. B. gute Freunde oder Lehrer). Die Überredung kann soziale Selbstwirksamkeitserwartungen allerdings nur kurzfristig steigern, es sei denn, ihr folgen

tatsächlich Handlungen und positive Handlungsergebnisse im Alltag. Als schwächste Informationsquelle für Selbstwirksamkeitserwartungen, die nur sehr indirekt aus Emotionen auf mögliche Handlungs-Ergebnis-Zusammenhänge schließen lässt, kann die *gefühlsmäßige Erregung* die Interpretation der eigenen Bewältigungskompetenz mitbestimmen. Eine große Aufregtheit, bevor man z. B. einem von anderen Schülern gehänselten Mitschüler zur Seite springt, kann als Hinweis auf die unzureichenden eigenen Kompetenzen verstanden werden. Eine kognitive Kontrolle der Erregung (z. B. durch die Interpretation als Lampenfieber, das andere in dieser Situation auch hätten) kann die Erwartung von Erregung im Vorfeld und die tatsächliche Erregung bei der Handlungsausführung senken.

In der Schule gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, soziale Selbstwirksamkeitserwartungen zu fördern, wobei der größte Erfolg zu erwarten ist, wenn man Lernsituationen so gestaltet, dass Schüler sich selbst aufgrund eigenen Verhaltens als kompetent erleben können. Dabei ist das Setzen von Nahzielen eine grundlegende Voraussetzung. Das Ziel eines Schülers, beliebt zu sein, ist beispielsweise viel zu unspezifisch und liefert für sich genommen noch keine Hinweise auf das konkrete Verhalten zur Zielerreichung. Oder das Ziel, eine bestimmte Schülerin als Freundin zu gewinnen, ist eine vielleicht zeitlich zu weit entfernte Option, als dass sich daraus konkrete Verhaltensweisen ableiten ließen. Hierzu sind Nahziele bzw. Zwischenabschnitte hilfreicher, wie die betreffende Schülerin ansprechen, sie ins Kino oder auf eine Party einladen, gemeinsame Gespräche arrangieren zum Kennenlernen etc. Nahziele bieten direkte Anreize im Hinblick auf erstrebenswerte, überschaubare und erreichbare Ziele und bieten die Gelegenheit, durch mehr oder minder planbares eigenes Verhalten zu Erfolgserlebnissen zu kommen. Die Konzentration auf Nahziele stellt eine wirksame Strategie für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit dar, weil eine schrittweise Erreichung von Teilzielen zunehmende Hinweise auf das eigene Können und die wachsenden Fähigkeiten liefert und damit die Selbstwirksamkeit wie die Kompetenz kontinuierlich erhöht. Für den Erwerb sozialer Selbstwirksamkeitserwartungen in der Schule ist schließlich darauf zu achten, dass Schüler regelmäßig Rückmeldungen über Fortschritte bei der Erreichung der Teilziele erhalten und dafür das eigene Können als ursächlich ansehen.

Ansätze zur Förderung sozialer Kompetenzen im Überblick

Zur Förderung sozialer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schule gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Vorschläge an Interventionen, Trainings, Programmen und Maßnahmen, die sich mit unterschiedlich breiten Zielsetzungen und mehr oder weniger theoretisch fundiert an unterschiedliche Zielgruppen richten. Topping, Holmes und Brenner (2000) haben dazu in einer Sichtung der internationalen Literatur mehr als 700 schulbezogene Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompeten-

zen identifiziert und zur Strukturierung folgende sieben Maßnahmenkategorien vorgeschlagen: 1) Verhaltensanalyse und Modifikation; 2) Beratung und Therapie; 3) Social-Skills-Trainings; 4) Peer-Mediation; 5) Kognitive Interventionen und Selbstmanagement; 6) Multiple Interventionen; 7) Sonstige Maßnahmen.

Verhaltensanalyse und -modifikation: Hier geht es um lerntheoretisch fundierte Maßnahmen zur gezielten Veränderung eines umschriebenen Verhaltensbereiches. In der Regel werden diese Maßnahmen (wie Token-Programme oder Kontingenzverträge) von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht durchgeführt, wenn unerwünschtes Verhalten (wie das Stören des Unterrichts) durch erwünschtes Verhalten (wie andere ausreden lassen) ersetzt werden soll. Unterrichtsbezogene Verhaltensmodifikationen sind erfolgreich, wenn die schulischen Rahmenbedingungen Lehrern die Bewältigung der vielfältigen Anforderungen oder die intensive Beschäftigung mit einzelnen problematischen Schülern ermöglichen (s. zusammenfassend Elliott & Gresham, 1993). Befunde zur sozial-kognitiven Theorie (Bandura, 1997) und zur Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) zeigen, dass Befürchtungen, durch Verhaltensmodifikation die intrinsische Motivation zu schwächen, keine empirische Bestätigung finden.

Beratung und Therapie: Personenzentrierte Beratung und Therapie zur Stärkung sozialer Kompetenzen von Schülern werden selten von Lehrern, sondern meistens von spezifisch qualifiziertem Personal angeboten (z. B.: Schulpsychologen, Gesprächstherapeuten). Zur Wirksamkeit liegen nur wenig aussagekräftige Evaluationsstudien vor. Bisher wurden lediglich bei langfristig durchgeführten Maßnahmen mit Jugendlichen ab der Sekundarstufe geringe Effekte nachgewiesen (Kolvin et al., 1981), wenn etwa von Sozialarbeitern in Schulen Gruppentherapien mit Risikoschülern durchgeführt werden.

Social Skills Trainings: Es gibt eine Reihe von Trainingsprogrammen zur Förderung spezifischer sozialer Kompetenzen wie Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösen, Resistenz, Assertivität und Kontaktaufnahme, die angesichts vorhandener Defizite (wie z. B. bei sozial unsicheren, aggressiven oder dissozialen Schülern) zu Verbesserungen der sozialen Anpassung (z. B. als Steigerung des sozialen Status, Erhöhung der Interaktionsfrequenz) und zu Leistungsverbesserungen in der Schule führen (Kavale & Forness, 1995). Die günstigsten Effekte sind dabei für die soziale Unsicherheit zu erwarten. Transfer-effekte, die über den unmittelbaren Trainingskontext in den Alltag der Kinder und Jugendlichen hinausstrahlen, sind jedoch davon abhängig, in welchem Ausmaß flankierende Maßnahmen eingesetzt werden können, die die Alltagsanforderungen von Jugendlichen ansprechen. Von mehrdimensionalen universellen Ansätzen (s. u.) sind daher extern validere Ergebnisse zu erwarten.

Peer-Mediation: Hier handelt es sich um ein heterogenes Feld von Interventionen, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie vorwiegend von Mitschülern durchgeführt oder vermittelt werden. Beispiele sind Streitschlich-

terprogramme (z. B. Jefferys-Duden, 1999), kooperative und tutorielle Lernarrangements oder „Peer education“ in Gesundheitsförderungsprogrammen (s. Backett-Milburn & Wilson, 2000). Als Vermittler werden Gleichaltrige oder ältere Mitschüler eingesetzt. Ziel dieser Ansätze ist, für alle Beteiligten in der Interaktion Lernanlässe zu schaffen, um soziale Kompetenzen zu erproben. Wenngleich beim kooperativen und tutoriellen Lernen die Leistungsförderung im Vordergrund steht, werden auch günstige Effekte im Bereich der sozialen Kompetenzen bewirkt.

Kognitive Interventionen und Selbstmanagement: In diesen Interventionen wird versucht, Kindern und Jugendlichen Metakognitionen zum Umgang mit sozialen Anforderungssituationen zu vermitteln. Ziel von sozialen Problemlösetrainings oder dem Selbstmanagementansatz ist, Kompetenzen aufzubauen, um selbstverantwortlich Kognitionen und Verhalten in sozialen Anforderungssituationen verändern zu können. So konnte gezeigt werden, dass mit dem Selbstmanagementansatz nachhaltig impulsives Verhalten verringert und prosoziales Verhalten aufgebaut werden konnte (Pfeiffer & Reddy, 1998). Als weitere Maßnahmen sind hier Trainings zur Förderung der Perspektivenübernahme oder zum sozio-moralischen Lernen zu nennen (z. B. Schuster, 2001; Oser & Althoff, 2001). Programme zum sozialen Problemlösen erreichen ebenfalls positive Effekte, wobei jedoch wenig über die Generalisierbarkeit der Befunde auf das Alltagsverhalten der Teilnehmer bekannt ist. Damit wird aber ein Grundproblem kognitiver Trainings angesprochen, das an dieser Stelle nicht vertieft werden kann.

Multiple Interventionen: In multiplen Ansätzen werden Komponenten unterschiedlicher Interventionen zusammengeführt. Das Sozialtraining in der Schule von Petermann, Jugert, Tänzer und Verbeek (1997) etwa setzt sich sowohl aus kognitiven und metakognitiven Elementen wie dem sozialen Problemlösen, der Ärger- und Stresskontrolle und dem Selbstmanagement als auch aus Modulen zu spezifischen sozialen Kompetenzen wie Konfliktlösestrategien oder kommunikative Kompetenzen zusammen. Weitere Beispiele für mehrdimensionale Ansätze im deutschsprachigen Raum, die auch auf soziale Kompetenzen abzielen, sind Lebenskompetenztrainings (z. B. Mittag & Jerusalem, 2000) oder Programme zur Stressbewältigung (z. B. Klein-Heßling & Lohaus, 2000). Bei der Evaluation multipler Ansätze bleibt allerdings häufig offen, welche Programmkomponenten welche Wirkungen entfalten.

Diverse weitere Maßnahmen: Während bislang eher verhaltensorientierte Maßnahmen beschrieben wurden, die unmittelbar oder mittelbar an problematischem Sozialverhalten oder an erwünschtem Sozialverhalten (bzw. Kognitionen) ansetzen, gibt es auch verhältnisorientierte Ansätze, in denen eine Lernumwelt geschaffen werden soll, die positive soziale Interaktionen ermöglicht und die Bereitschaft zum Zeigen kompetenten Sozialverhaltens fördert. Hier sind z. B. Bemühungen zu nennen, die auf eine Verbesserung des Klassen- und Sozialklimas, z. B. im Sinne des Mastery-Klimas (Satow, 1999), abzielen.

Die Zusammenschau verfügbarer Interventionen zeigt, dass soziale Kompetenzen bei Jugendlichen durch unter-

schiedliche Ansätze gefördert werden können. Neben dem Kriterium der Effektivität ist für einen nachhaltigen Einsatz in der Schule jedoch auch die Effizienz von Maßnahmen einzuschätzen. Dazu ist zunächst die Frage der Universalität bzw. Spezifität zu beantworten: Wirken bestimmte Maßnahmen eher bei definierten Risikogruppen (etwa im Sinne einer Aptitude-Treatment-Interaction) und welche primärpräventiven Breitbandinterventionen gibt es, von denen alle Kinder und Jugendlichen profitieren? So könnte man beispielsweise überlegen, bei welchen Zielsetzungen das sehr umfassende Training sozialer Kompetenzen von Petermann et al. (1998) mit welchen Zielgruppen sinnvoll durchgeführt werden kann. Daneben sind Ansätze auf ihre entwicklungspsychologischen Anforderungen zu überprüfen, d. h. welche Entwicklungsvoraussetzungen müssen Teilnehmer bei welchen Maßnahmen mitbringen.

Bezogen auf die Effizienz von Interventionen ist schließlich zu bedenken, dass viele Maßnahmen extracurricular durchgeführt werden, z. B. im Rahmen von Projektwochen oder als Ersatz für regulären Schulunterricht. Die breite Implementation von Maßnahmen ist jedoch eher unwahrscheinlich, wenn ihre Durchführung den Verzicht auf regulären Unterricht bedeutet. Für einen längerfristigen und breiten Erfolg, der über einzelne Projektstage und Modellprojekte hinausgehen soll, müssen Maßnahmen in den regulären Unterricht integrierbar sein. Prototypisch sind dazu kooperative Lernarrangements zu nennen, in denen fachspezifische und fachübergreifende Lernziele miteinander verknüpft werden können.

Literatur

- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1994). Traits and relationships status: Stranger vs. peer group inhibition and test intelligence vs. peer group competence as early predictors of later self-esteem. *Child Development*, 65, 1786–1798.
- Backett-Milburn, K. & Wilson, S. (2000). Understanding peer education: Insights from a process evaluation. *Health Education Research*, 15, 85–96.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226–244.
- Caldarella, P. & Merell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviours. *School Psychology Review*, 26, 264–278.
- Chen, X., Rubin, K. H. & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33, 518–525.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 258–269.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–228.
- De Rosier, M., Kupersmidt, J. & Patterson, C. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799–1813.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for the Research in Child Development*, 51, (2, Serial No. 213).
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungskonzepte in der Adoleszenz* (S. 56–70). Göttingen: Hogrefe.
- Dusenbury, L. & Botvin, G.J. (1990). Competence enhancement and the prevention of adolescent problem behaviour. In K. Hurrelmann & F. Lösel (Eds.), *Health hazards in adolescence* (pp. 459–478). Berlin: deGruyter.
- Eickhoff, C. (2000). *Schutz oder Risiko? Familienumwelten im Spiegel der Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Elliott, S. N. & Gresham, F.M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17, 287–313.
- Evans, R. I. (1988). Prevention of smoking in adolescence: Conceptualization and intervention strategies of a prototypical research program. In S. Maes, C. D. Spielberger, P. B. Defares & I. G. Sarason (Eds.), *Topics in health psychology* (pp. 107–125). Chichester: Wiley.
- Ferrari, J. R. & Parker, J. T. (1992). High school achievement, self-efficacy, and locus of control as predictors of freshman academic performance. *Psychological Reports*, 1, 515–518.
- Fleer, B., Klein-Heßling, J. & Hassebrauck, M. (2002). Konzepte der Qualität von Paarbeziehungen im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 21–29.
- Ford, M. E. & Tisak, M.S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75, 196–206.
- Grimm, H. & Wilde, S. (1998). Im Zentrum steht das Wort. In H. Keller (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 445–473). Bern: Huber.
- Hartup, W. W. (1970). Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (3rd edition, Vol 2, pp. 361–457).
- Heller, K. A. (1995). Schulleistungsprognosen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 983–989). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Jefferys-Duden, K. (1999). *Das Streitschlichter-Programm*. Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M. (1992). Akkulturationsstress und psychosoziale Befindlichkeit jugendlicher Ausländer. *Report Psychologie*, 17, 16–25.
- Josephs, I. E. (1993). *Die Regulation des emotionalen Ausdrucks von Kindern*. Münster: Waxmann.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1995). Social skill deficits and training: A meta-analysis of the research in learning disabilities. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioural disabilities* (Vol. 9, pp. 345–356). Greenwich, JAI Press.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2000). *Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2002). Adaptivität der Bewältigung von Alltagsbelastungen im Kindes- und Jugendalter: Entwicklung und Evaluation eines Erhebungsinstrumentes. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 29–37.

- Kolvin, I., Garside, R. F., Nicol, A. R., MacMillan, A., Wolstenholme, F. & Leitch, I.M. (1981). *Help starts here. The maladjusted child in the ordinary school*. London: Tavistock.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. & Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68, 1181–1197.
- Lakey, B. & Dickinson, L. G. (1994). Antecedents of perceived support: Is perceived family environment generalized to new social relationships? *Cognitive Therapy and Research*, 18, 39–53.
- Leppin, A. (1999). Förderung von sozialer Kompetenz bei Jugendlichen: Wem helfen Präventionsprogramme? In B. Röhle & G. Sommer (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 203–219). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1998). Zum Einfluss des Familienklimas und der Gleichaltrigengruppe auf den Zusammenhang zwischen Substanzgebrauch und antisozialem Verhalten von Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 7, 208–220.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198–206.
- McFarlane, A.H., Bellissimo, A., Norman, G.R. (1995). The role of family and peers in social self-efficacy: Links to depression in adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 402–410.
- McGee, R., Williams, S., Share, D. L., Anderson, J. & Silva, P. A. (1986). The relationship between specific reading retardation, general reading backwardness, and behavioural problems in a large sample of Dunedin boys: A longitudinal study from five to eleven years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 597–610.
- Mittag, W. & Jerusalem, M. (2000). Prävention von Alkohol- und Medikamentenkonsum in der Schule. In A. Leppin, K. Hurrelmann & H. Petermann (Hrsg.), *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention* (S. 162–195). Neuwied: Luchterhand.
- Mohr, A. (1999). Das Erleben von Gewalt und Aggression in der Schule – ein Ansatzpunkt für die schulische Gesundheitsförderung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7, 203–212.
- Musun-Miller, L. (1993). Social acceptance and social problem-solving in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 59–70.
- Mynard, H., Stephen, J. & Alexander, J. (2000). Peer-victimization and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 29, 815–821.
- Neber, H. (2001). Kooperatives Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (361–366). Weinheim: Beltz PVU.
- Oser, F. & Althoff, W. (2001). Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 233–268). Weinheim: Beltz.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1997). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Beltz.
- Pfeiffer, S. I. & Reddy, L. A. (1998). School-based mental health programs in the United States: Present status and a blueprint for the future. *Educational and Child Psychology*, 15, 109–125.
- Pfingsten, U. & Hinsch, R. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim: Beltz PVU.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14–24.
- Rolff, H. G., Bos, W., Klemm, K., Pfeiffer, H. & Schulz-Zander, R. (2000). IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der elften IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In H. G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11: Daten Beispiele und Perspektiven* (S. 13–50). Weinheim: Juventa.
- Rost, D.H. & Czeschlik, T. (1994). Beliebt und intelligent? Abgelehnt und dumm? Eine soziometrische Studie an 6500 Grundschulkindern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 170–176.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93–114.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Volume 36 (pp. 115–182). Lincoln & London: University of Nebraska Press.
- Satow, L. (1999). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen: Eine Mehrebenenanalyse mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 171–179.
- Schmidt-Denter, U. (1999). Soziale Kompetenz. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 123–132). Bern: Huber.
- Schölmerich, A. (1998). Die Entwicklung von Spiel- und Explorationsverhalten. In H. Keller (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 547–562). Bern: Huber.
- Schuster, P. (2001). Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 177–212). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Silbereisen, R. K. (1995). Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (823–861). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Spangler, G. (1999). Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 176–196). Heidelberg: Spektrum.
- Topping, K., Holmes, E. A. & Bremner, W. (2000). The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. In R. Bar-On & D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 411–432). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Von Salisch, M. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede*. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Theorie und Forschung, Serie VIII, Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Band 4 (S. 345–405). Göttingen: Hogrefe.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 76–97.
- Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, *66*, 754–763.
- Wheeler, V. A. & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, *18*, 795–805.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 78–109). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Prof. Dr. Matthias Jerusalem

Humboldt-Universität zu Berlin
Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie
und Gesundheitspsychologie
Sitz: Geschwister-Scholl-Straße 7
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: jerusalem@rz.hu-berlin.de