

Soziale Kompetenzen in der Sozialen Arbeit

Winfried Leisgang; Holger Kehler¹

Zusammenfassung

Die Förderung sozialer Kompetenzen wird auch in der Sozialen Arbeit zunehmend thematisiert. Der vorliegende Beitrag fasst aktuelle Diskussionen in der Kompetenzforschung und insbesondere im Bereich sozialer Kompetenzen zusammen und integriert diese in eine Beschreibung beruflicher Handlungskompetenz Sozialer Arbeit. Dabei wird deutlich, dass sich soziale Kompetenzen in sozialen Situationen konkretisieren. Gleichzeitig repräsentieren soziale Kompetenzen auch fachliche Dimensionen der Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Aus diesem Grunde plädieren die Autoren dafür, soziale Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung nicht isoliert von den Fachkompetenzen zu trainieren.

Abstract

Within social work the meaning, importance and development of social competences are still under discussion. By focussing specifically on social competences, this article examines the current general debate within German competence research and integrates the findings into the description of social work specific vocational action competences. The argumentation proves that social competences find their concrete expressions in actual social situations. Furthermore, the social competences are integral part of the vocational action competence in the context of social work. Therefore the authors argue that the training of social competences should not be separated from the training of the domain-specific competences.

Schlüsselwörter

Soziale Kompetenz - Handlungskompetenz - Modell - Methode - Kommunikation - Training - Ausbildung

1. Überblick

Sozialen Kompetenzen wird im beruflichen Alltag eine immer größere Bedeutung zugemessen. Dies gilt auch für die Profession der Sozialen Arbeit. Nachdem Drinkmann und Schiebel (2004a, b) die Diskussion über die sozialen Kompetenzen in der Sozialen Arbeit angestoßen haben, soll an dieser Stelle der Diskurs aufgenommen und weiterführt werden. Dabei werden zunächst die sozialen Kompetenzen theoretisch eingeordnet und als ein Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz beschrieben. Die Bedeutung des dargestellten Konzeptes für das methodische Handeln in der Sozialen Arbeit ist Thema im

folgenden Abschnitt. Daran anschließend werden verschiedene Sichtweisen auf soziale Kompetenzen dargestellt. Der Überblick über die aktuelle Diskussion der Kompetenzforschung zeigt auf, dass soziale Kompetenzen situativ konstruiert werden. Sie lassen sich nicht allein über einzelne Komponenten wie kognitive oder verhaltensorientierte Bestandteile beschreiben. Im Hinblick auf Trainings sozialer Kompetenzen wird auf Grund der vorausgegangenen Analyse die Lerntheorie von Lave und Wenger als eine hilfreiche pädagogische Hintergrundfolie aufgelegt (Abschnitt 3). Die Zusammenfassung zeigt, dass soziale Kompetenzen im beruflichen Alltag ein diskursives Konstrukt darstellen. Sie werden situativ generiert, tradiert und individuell interiorisiert (verinnerlicht). Dieser Prozess vollzieht sich nicht ausschließlich intrapsychisch, sondern als Aushandlungsprozess im Austausch und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt (Abschnitt 4).

2. Soziale Kompetenzen im Referenzrahmen der beruflichen Handlungskompetenz

Die neuere Kompetenzforschung bietet mittlerweile ein brauchbares Raster für das Einordnen sozialer Kompetenzen in ein Modell der beruflichen Handlungskompetenz an. Als Referenzrahmen wurde es jedoch von Drinkmann; Schiebel (2004a, b) in ihren Arbeiten zur sozialen Kompetenz völlig ausgeklammert. An dieser Stelle soll daher eine kurze Darstellung die Diskussion um soziale Kompetenz in der Sozialen Arbeit theoretisch weiterführen und zum Meinungsaustausch anregen. Berufliche Handlungskompetenz geht von einer ganzheitlichen Sichtweise menschlicher Tätigkeit in einem sozialen Kontext² aus. Darunter sind sowohl kognitive Aspekte als auch motivationale, emotionale und soziale Aspekte zu verstehen (Sonntag 1992, S. 187). Berufliche Handlungskompetenz bezieht sich auf die beruflichen Anforderungen und Herausforderungen. Oder wie es Solga und andere (2005, S. 18) formulieren: „Berufliche Handlungskompetenz ist das Potenzial einer Person, berufliche Herausforderungen (Arbeitsaufgaben und Probleme) selbstorganisiert zu bewältigen.“

2.1 Das Kompetenzmodell

Erpenbeck und Rosenstiel (2003, S. XV f.) haben vier grundlegende Kompetenzklassen zusammengestellt, die sich im Rahmen der beruflichen Kompetenzdiskussion etabliert haben (siehe auch Lenzen 1998 und Heyse; Erpenbeck 1997):

▲ personale Kompetenzen als die Disposition oder Eigenschaft einer Person, reflexiv selbstorganisiert³ zu handeln, das heißt sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und

Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen;

▲ **aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen** als die Disposition einer Person, aktiv und ganzheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder für andere und mit anderen zusammen (Team, Unternehmen, Organisation);

▲ **fachlich-methodische Kompetenzen** als die Disposition einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, das heißt mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten;

▲ **sozial-kommunikative Kompetenzen** als die Disposition einer Person, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, das heißt sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln (siehe Abbildung 1: Klassen beruflicher Handlungskompetenz).

Dieses Modell stellt ein Grundmuster beruflicher Handlungskompetenz dar. Wie späterhin noch deutlich wird, sind die einzelnen Kategorien in der Praxis nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen und der Einfluss der situativen Herausforderungen vor allem im Bereich der sozialen-kommunikativen Kompetenzen zusätzlich zu berücksichtigen.

2.2 Ein Beispiel aus der Praxis

Anhand der Schuldnerberatung sollen die vier Kompetenzbereiche beruflicher Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit veranschaulicht werden. In diesem Arbeitsfeld sehen sich die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen⁴ zum einen häufig mit weit reichenden rechtlichen Fragen (Zivilprozessordnung, Insolvenzrecht, Bürgerliches Gesetzbuch, Mietrecht, Steuerrecht) konfrontiert. Darüber hinaus müssen sie sich mit der psychischen Struktur der verschuldeten Klienten und Klientinnen und deren Lebenswelt auseinander setzen.

Die Fähigkeit, Probleme kreativ und fachlich zu lösen, hängt zunächst von den rechtlichen Kenntnissen der Beratenden ab. Sie müssen fähig sein, Forderungen der Gläubiger unter rechtlichen Gesichtspunkten

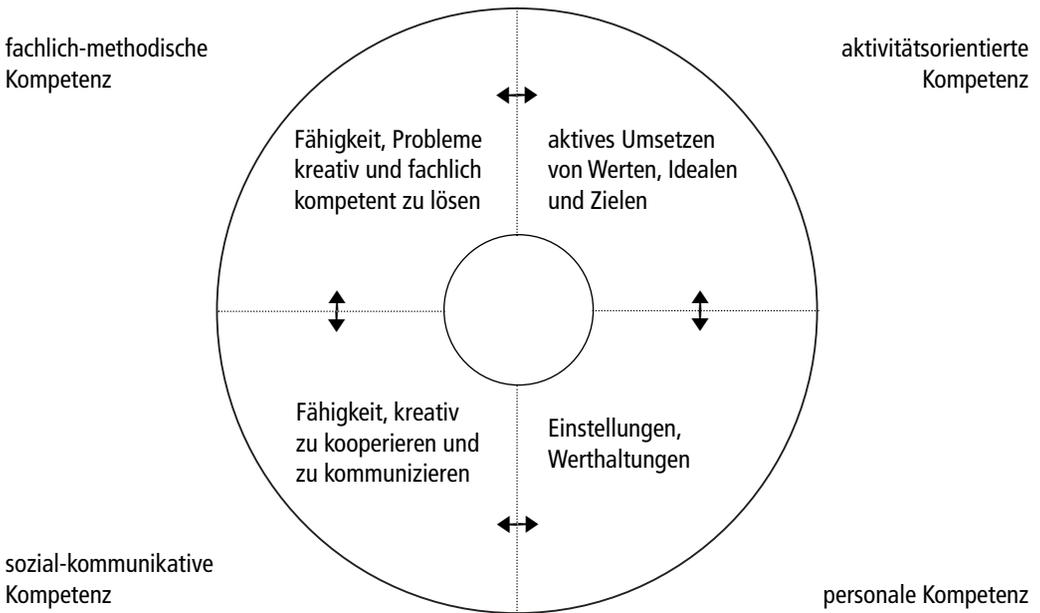
Die Lehrer und Lehrerinnen der Rütli-Hauptschule im Berliner Bezirk Neukölln haben durch ihren schriftlichen Hilferuf an die Schulaufsicht, den sie nach vier Wochen ohne Antwort an die Presse weitergaben, ungeahnt eine bundesweite Bildungsdiskussion ausgelöst.

Neben den unmittelbaren Folgen (die Schule erhielt nach monatelanger Vakanz einen eloquenten Interims-Schulleiter sowie zusätzliche Sozialarbeiter) löst der Fall auch grundsätzliche Fragen aus, wie etwa: Durften die Lehrkräfte die gebotene Loyalität zu ihrem Arbeitgeber durchbrechen und sich an die Presse wenden? Wie sollen andere Schulen in ähnlicher Lage sich jetzt verhalten – etwa nach der fragwürdigen Maxime „Wer am lautesten schreit, bekommt am meisten?“.

Letzteres ist klar zu verneinen und entspricht auch sicher nicht der Intention der Rütli-Lehrer, die sich offenkundig in einer ausweglosen Situation sahen. In Sachen Loyalität sei aber daran erinnert, dass die Berliner Schulbehörde in letzter Zeit wiederholt sehr ungehalten auf intern geäußerte Kritik von Schulleitenden reagiert und deren Gang an die Öffentlichkeit sogar mit – inzwischen eingestellten – Disziplinarverfahren bestraft hat. Deshalb darf man dem Rütli-Kollegium nicht mangelnde Loyalität, sondern vielmehr Zivilcourage attestieren. Für die Schulbehörde und den Schulsenator, der über den Rütli-Brief intern nicht informiert worden war, ist die Politik des „Deckelns“ zu einem schmerzhaften Boomerang geworden. Bleibt zu wünschen, dass auch in anderen Bereichen die in der Praxis Tätigen nötigenfalls den Mut zum „Outing“ aufbringen, nicht zu verwechseln mit voreiligem Nörgeln und destruktivem Querulantenentum. Noch besser aber: Alle Beteiligten sollten den souveränen Umgang mit konstruktiver Kritik kultivieren.

Burkhard Wilke
wilke@dzi.de

Abb. 1: Klassen beruflicher Handlungskompetenz



korrekt einzuordnen. Die Kenntnis der psychischen Struktur der Klientel ermöglicht es, deren Reaktionen in den verschiedenen Phasen der Beratung einzuordnen und entsprechend darauf zu reagieren. So ist es beispielsweise völlig normal, wenn Klienten und Klientinnen in der Anfangsphase keinen Überblick über ihre tatsächliche Schulden-situation haben und verschiedene Gläubiger schlicht „vergessen“, das heißt verdrängen. Der Blick auf die Lebenswelt der Klientel ermöglicht, Ressourcen, die außerhalb der Möglichkeiten der Verschuldeten liegen, für die Problemlösung mit zu nutzen. All diese Vorgehensweisen berücksichtigen fachlich anerkannte Methoden der Sozialen Arbeit.

Gleichzeitig muss es der Sozialpädagogin oder dem Sozialpädagogen gelingen, in kommunikativer Auseinandersetzung mit den Verschuldeten und ihren Gläubigern eine tragfähige Lösung für die Schulden-situation zu finden. In dieser Hinsicht sind sie Mediatoren zwischen verschiedenen Anspruchsgruppen. Hier sind ihre sozialen Kompetenzen gefragt. Sie müssen kreativ kooperieren, die Bedürfnisse beider Seiten erkennen und Konfliktsituationen moderieren. Die Schuldnerberatenden benötigen aber auch Ambiguitätstoleranz, um unterschiedliche Informationen zu einem Sachverhalt von Seiten des Gläubigers und des Schuldners oder der Schuldnerin auszuhalten und entsprechend zu agieren. Dies stellt den sozial-kommunikativen Aspekt der beruflichen Handlungskompetenz dar.

Schließlich muss die sozialpädagogische Fachkraft die eigenen Werthaltungen im Umgang mit Geld und Schulden reflektieren. Wenn sie beispielsweise für sich selbst Anschaffungen nur dann tätigen, wenn genügend Geld zurückgelegt ist oder einen Kauf auf Kredit ablehnen, so dürfen sie dennoch diese Grundhaltung nicht auf die Klienten und Klientinnen übertragen. Eine normative Voreingenommenheit würde in diesem Fall die Beziehung im Beratungsprozess beeinträchtigen. An dieser Stelle werden auf der Ebene der personalen Kompetenzen die persönlichen Werthaltungen Bestandteil der Arbeit und müssen kritisch reflektiert werden. Und nicht zuletzt sollte es in jeder Phase des Beratungsprozesses gelingen, notwendige Ziele zu entwickeln und anstehende Handlungsaktionen zeitnah auszuführen. Wurde zum Beispiel mit einem Schuldner vereinbart, sich mit einem bestimmten Gläubiger wegen anstehender Ratenzahlungen in Verbindung zu setzen, dann muss die beratende Person aktivitätsorientiert kompetent handeln.

2.3 Fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen

Aus Sicht der Sozialen Arbeit sollen im Zusammenhang mit dem Thema die fachlich-methodischen und die sozial-kommunikativen Kompetenzen genauer betrachtet werden. Im Gegensatz zu Drinkmann; Schiebel (2004a, b) differenziert Spiegel (2002, S. 592 ff.) mehrere Ebenen für das methodische Handeln in der Sozialen Arbeit. Neben der Klienten- und der

Teamebene benennt sie zusätzlich noch die Trägerbeziehungsweise Einrichtungsebene und die kommunale (sozialplanerische) Ebene. „Die komplexen Handlungsaufträge im Alltag der Sozialen Arbeit lassen sich in wiederkehrende, vergleichbare Handlungsschritte unterteilen, die sich auf den unterschiedlichen Handlungsebenen verschieden ausprägen“ (ebd., S. 591). Diese Handlungsschritte sind die Analyse der Rahmenbedingungen, die Aufgaben- und Problemanalyse, die Zielentwicklung, die Planung und die Evaluation.

Spiegel grenzt das methodische Handeln in der Sozialen Arbeit vom überwiegend erfahrungsgeleiteten Alltagswissen ab, indem sie auf die Notwendigkeit des strukturierten und reflektierten Umgangs mit Wissen hinweist. Dieses wissenschaftliche Vorgehen im beruflichen Alltag ermöglicht es den Beratern, ihr Vorverständnis einer Situation zu benennen, ihre Ziele zu operationalisieren, ihre Handlungsschritte zu dokumentieren und auszuwerten und ihr Wissen mit Hilfe von Theorien abzusichern (ebd., S. 594). Diese Praxis zeichnet professionelles Handeln im Sinne von fachlich-methodischer Kompetenz aus. Spiegel zeigt drei Dimensionen dieser Kompetenz auf:

- ▲ Wissen (wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen),
- ▲ Können (fachlich geforderte Fähigkeiten und Fertigkeiten) und
- ▲ berufliche Haltungen (wertorientierte Einstellungen).⁵

Die Dimension des Wissens kann in unserem Zusammenhang eindeutig der fachlich-methodischen Kompetenz zugeordnet werden. Die Kenntnis der für die beruflichen Herausforderungen entscheidenden disziplinären Wissensbestände ist ebenso Bestandteil wie der reflektierte Umgang mit der eigenen Werteorientierung sowie der beruflichen Ethik. In der Sozialen Arbeit wird der Zusammenhang von Werten und Kompetenz vor allem im Hinblick auf die berufliche Ethik in besonderer Weise herausgestellt (Martin 2001, Baum 1996).⁶

Schwerer im Modell der beruflichen Handlungskompetenz der Sozialen Arbeit ist das Können mit seinen fachlich geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verorten. Spiegel nennt unter dieser Dimension die Fähigkeit zur Empathie, zum Perspektivenwechsel und zur Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns und zum kommunikativ-methodischen Handeln in Situationen. Diese Fähigkeiten werden häufig den sozialen Kompetenzen zugerechnet. Das heißt in Hinblick auf das Modell

von Erpenbeck; Rosenstiel, dass ein wesentlicher Bestandteil der fachlich-methodischen Kompetenzen in der Sozialen Arbeit an die sozial-kommunikativen Kompetenzen gebunden ist. Hier verschoben sich in dem Modell Grenzen innerhalb der Taxonomie der oben beschriebenen Kompetenzklassen, was sich in anderen Professionen, etwa technischen Berufen, in dieser Form und Ausprägung kaum zeigt.

Die fachlichen Kompetenzen eines Ingenieurs zur Lösung eines technischen Problems lassen sich im beruflichen Alltag leichter und eindeutig von seinen sozialen Kompetenzen trennen. Dagegen sieht sich eine Sozialarbeiterin oder ein Sozialarbeiter im Berufsalltag mit Situationen konfrontiert, die die Grenzen zwischen den fachlich-methodischen und den sozial-kommunikativen Kompetenzen verschwimmen lassen. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter wenden in ihrer täglichen Praxis soziale Kompetenzen an, um fachlich-methodisch korrekt und professionell zu agieren. Damit erhalten die sozialen Kompetenzen in der Sozialen Arbeit eine ganz andere Dimension. Sie sind nicht zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im beruflichen Alltag auch noch ganz nützlich sind, sondern sie konstituieren sich als ein wesentliches Element der Fachkompetenz der Profession. Die beruflichen Haltungen schließlich lassen sich den personalen und aktivitätsorientierten Kompetenzen zuordnen, die den Werteaspekt der Handlungskompetenz beinhalten (siehe Abbildung 1).

3. Die Kontextabhängigkeit sozialer Kompetenzen

Die Anwendung beruflicher Handlungskompetenz ist immer Ausdruck einer (sozialen) Interaktion. Die Muster sozialer Interaktionen werden im Laufe des Lebens individuell erlernt (Argyle 1975). Unseres Erachtens sind soziale Kompetenzen nicht allein als Fähigkeit definierbar, „... einen Kompromiss zwischen Selbstverwirklichung und/oder sozialer Anpassung zu finden“ (Drinkmann 2004, S. 21). Damit würden soziale Kompetenzen zur innerpsychischen Verarbeitungsstrategie degradiert, die das Individuum und seine psychische Verfassung zum alleinigen Akteur der Bewältigung von sozialen Interaktionen und den damit verbundenen notwendigen Kompetenzen definiert. Soziale Kompetenz bildet sich unter dieser Perspektive als ein starres Konstrukt innerpsychischer Klärungs- und Verarbeitungsprozesse ab.

Die Entwickler des Trainingsprogramms für soziale Kompetenzen, auf die sich Drinkmann und Schiebel beziehen, definieren soziale Kompetenzen wie folgt: „Als soziale Kompetenz bezeichnen wir die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotiona-

len und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen. ... Auf ein Bestimmungstück, das auf die gesellschaftliche Akzeptanz des Verhaltens rekurriert, haben wir verzichtet“ (Hinsch; Pfingsten 1991, S. 39, Hervorhebung Leisgang; Kehler).

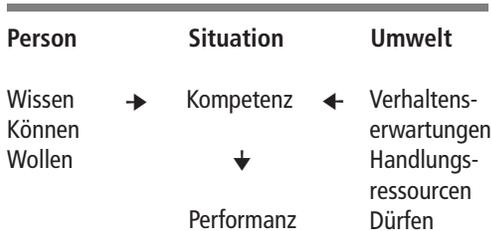
Den letzten Satz kann man in zweierlei Hinsicht interpretieren. Entweder gehen Hinsch und Pfingsten davon aus, dass man den situativen Kontext vernachlässigen kann. Dies würde, wie im Folgenden gezeigt wird, bedeuten, dass die Abhängigkeit individueller Lernprozesse von sozialen Gegebenheiten auf dem Gebiet der Kompetenzentwicklung übersehen beziehungsweise gelegnet wird. Eine zweite Interpretationsmöglichkeit lässt den Schluss zu, dass die Autoren sehr wohl die Aushandlungsprozesse in der jeweils vorhandenen Situation⁷ sehen und berücksichtigen. Eben weil die situativen Bedingungen zunächst ergebnisoffen sind, wird gesellschaftliche Akzeptanz erst durch die beteiligten Akteure und deren kulturelle Prägung hergestellt. Die Trainingseinheiten können damit aber auch keine abschließenden „richtigen“ Verhaltensweisen fördern, sondern lediglich das Potenzial für ein gelingendes Handeln erhöhen.

3.1 Neuere Kompetenzmodelle

Neuere Untersuchungen weisen ebenfalls in Richtung der zweiten Auslegung der Ausführungen von Hinsch; Pfingsten. Mit Hilfe der Handlungstheorie begründet Hof (2001, S. 153) Kompetenz als situationsbezogene Beziehung zwischen Individuum und Umwelt. Kompetenz kann immer nur in Relation zu den Herausforderungen der Umwelt in konkreten Handlungszusammenhängen (Situationen) beschrieben werden. Der Begriff Kompetenz „stellt eine Beziehung her zwischen den aus dem individuellen Gesamtbestand jeweils als erforderlich angesehenen und ausgewählten Kenntnissen (deklaratives Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Motiven und Interessen (Wollen) auf der einen Seite und den Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen der Umwelt auf der anderen Seite.“⁸

„Diese Konkretisierung des Kompetenzbegriffs – als Fähigkeit zur Relationierung zwischen Person und Umwelt – verdeutlicht, dass soziale Kompetenz auf einer Vielzahl von Kenntnissen, Werten, Erfahrungen, Fähigkeiten und Handlungsantrieben basiert. „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert“

Abb. 2: Kompetenz als situationsbezogene Relation zwischen Person und Umwelt nach Hof (2001, S. 153)



(Heyse; Erpenbeck 1997, S. 162, Hervorhebungen durch die Autoren) und – so müsste man hinzufügen – durch die Situationsspezifität konkretisiert“ (Hof 2001, S. 153).

Damit fließen in die Kompetenzforschung die Erkenntnisse der psychologischen Situationsdiagnostik ein (Hatzelmann; Wakenhut 1990). Situationen per se existieren aus psychologischer Sicht nicht. Sie sind vielmehr durch das Individuum in seiner subjektiven Erfahrung und Wahrnehmung definiert. „Situationen sind als ‚soziale Konstruktionen‘ Produkte der Interaktion von Person und Umwelt“ (ebd., S. 136). Sie sind stets selektive Abbilder der Umwelt, die zu selektiver Wahrnehmung führen, und stellen subjektiv wahrgenommene Handlungsfelder dar, mit einem je eigenen Handlungsspielraum und Aufforderungscharakter. Situationen sind integrative, ganzheitlich zu betrachtende Deutungen der Umwelt. Die Deutungen gründen auf sozial vermittelten Interpretationsschemata und sind damit Ausdruck kollektiv-kultureller Deutungsprozesse.

Kanning (2003, S. 20 f.) beschreibt drei Dimensionen sozialer Kompetenz. Diese wurden mit Hilfe einer Studie erschlossen, die über 100 Nennungen und Definitionsversuche sozialer Kompetenzen qualitativ aufbereitete. Die Daten wurden anschließend nach inhaltlichen Gesichtspunkten sortiert, Synonyme unter einem gemeinsamen Begriff zusammengefasst und dadurch kategorisiert. Der Autor kommt auf der personalen Ebene zur Unterscheidung von drei Gruppen sozialer Kompetenz: dem perceptiv-kognitiven Bereich, dem motivational-emotionalen Bereich und dem behavioralen Bereich. Die gefundenen Begriffe stellen nach Meinung des Autors „eine auf qualitativem Wege generierte Quintessenz der derzeitigen Diskussion und Konzeptbildung im Forschungsbereich der sozialen Kompetenzen dar“ (ebd., S. 22). Als notwendige Konsequenz und nachfolgend letzten logischen Schritt nennt Kanning die Überprüfung des „tatsächlichen Bedeutungsgehaltes für die Gestal-

tung sozialer Interaktionen“ (ebd., S. 22). Damit ist auch bei Kanning die Kontextabhängigkeit sozialer Kompetenzen im Spiel. Die theoretisch erarbeiteten Kategorien können nur anhand von konkreten Situationen in sozialen Kontexten überprüft werden. Je nach Anforderung der Situation sind unterschiedliche Teilkompetenzen des Spektrums sozialer Kompetenzen einsetzbar beziehungsweise gefordert.

Kanning hat dies im Hinblick auf eine sehr spezifische Stichprobe, nämlich bei Polizeibeamten, konkretisiert. Er geht einen ersten Schritt in Richtung der Darstellung sozialer Kompetenzen in Abhängigkeit situativer Gegebenheiten. Er verwendet allerdings ein sehr einfaches und mechanistisches Modell für das Zusammenspiel zwischen Kompetenz und Anforderung der Situation. Die Situation wird nur im Sinne von „passend“ beschrieben, unabhängig vom Einfluss des Subjekts beziehungsweise der Akteure auf die Situation. Auf Seiten der Anforderungen der Situation handelt es sich in diesem Modell anscheinend um vorgegebene Situationsmuster beziehungsweise -bedingungen. Es bleibt offen, wer bestimmt, wann Verhalten „sozial kompetent“ und wann es als „sozial wenig kompetent“ zu gelten hat. Ist die Definition der Experten ausschlaggebend oder handelt es sich um einen Aushandlungsprozess der Akteure?

Schließlich definieren Euler; Hahn (2004, S. 260) soziale Kompetenzen wie folgt: „Der Begriff Sozialkompetenzen wird definiert als Kompetenz zur bewussten Kommunikation mit anderen Menschen über bestimmte Inhalte in spezifischen Typen von Situationen.“ Auch hier wird der soziale Kontext der Aushandlung der Bedeutung sozialer Kompetenzen sichtbar, wenn von der bewussten Kommunikation über Inhalte in spezifischen Typen von Situationen gesprochen wird. Nach Euler und Hahn lassen sich im beruflichen Kontext bestimmte Cluster von Herausforderungen in Hinblick auf soziale Kompetenzen beschreiben.

Schiebel (2004) versucht, für die Soziale Arbeit mit ihrer Untersuchung zum Bedarf sozialer Kompetenzen in deren Handlungsfeldern ebenfalls ein konkretes Anforderungsprofil im Sinne der Situationstypen von Euler und Hahn zu beschreiben. Dadurch wurden wichtige erste Erkenntnisse gewonnen. Ob die Ergebnisse auch einer größeren und repräsentativeren Stichprobe in allen Punkten hinsichtlich ihrer Validität und vor allem Reliabilität standhalten, bleibt abzuwarten. Ungeachtet dieser Einschränkung wurde damit in der Sozialen Arbeit aber der notwendige und richtige Versuch unternommen, soziale Kompetenzen

im Kontext der professionellen Herausforderungen Sozialer Arbeit empirisch zu erfassen und genauer zu beschreiben. Alle vorgestellten neueren Modelle sozialer Kompetenz betonen in mehr oder weniger ausgeprägter Form die Kontextabhängigkeit. Damit sind Kompetenztrainings in diesem Feld herausgefordert, den situativen Kontext der trainierten Kompetenzen transparent zu machen. Die Lerntheorie von Lave und Wenger bietet für diese pädagogische Herausforderung eine adäquate Hintergrundfolie.

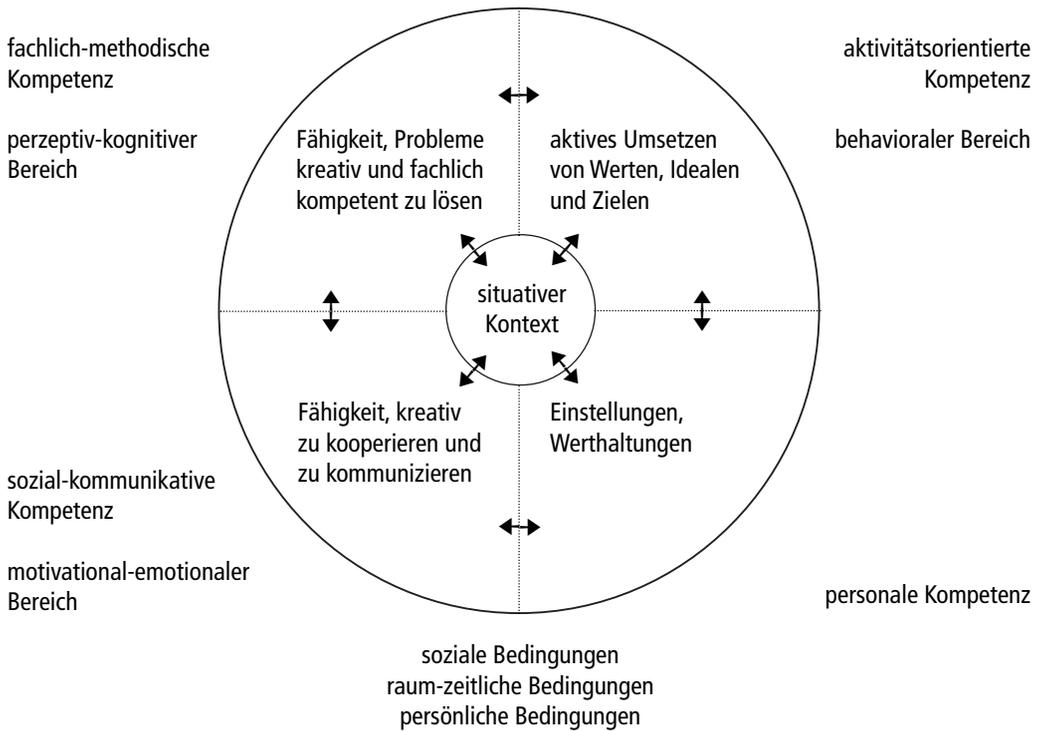
3.2 Die Lerntheorie

Lave; Wenger haben in ihrer Theorie des „Situational Learning“ (1991) herausgearbeitet, dass Lernprozesse immer den Kontext des Lernens mit berücksichtigen. Sie gehen davon aus, dass jede soziale Aktivität situiert ist und damit „das Lernen generell nicht losgelöst von der Situation als konstitutiver Basis betrachtet werden kann“ (Ringshausen 2001, S. 4). Die Situation prägt ganz entscheidend das Ergebnis des individuellen Lernprozesses. Das Individuum in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt spielt eine entscheidende Rolle in diesem Kontext: „In the concept of situated activity we were developing, however, the situatedness of activity appeared to be anything but a simple empirical attribute of everyday activity or a corrective to conventional pessimism about informal, experience-based learning. Instead, it took on the proportions of a general theoretical perspective, the basis of claims about the relational character of knowledge and learning, about the negotiated character of meaning, and about the concerned (engaged, dilemma-driven) nature of learning activity for the people involved. That perspective meant that there is no activity that is not situated. It implied emphasis on comprehensive understanding involving the whole person rather than ‚receiving‘ a body of factual knowledge about the world; an activity in and with the world; and on the view that agent, activity, and the world mutually constitute each other“ (Lave; Wenger 1991, S. 33, Hervorhebung Leisgang; Kehler).

Bezieht man die Theorie von Lave; Wenger auch auf das Lernfeld der sozialen Kompetenzen – was legitim erscheint, wenn Drinkmann; Schiebel (2004a) in ihrem Artikel darauf hinweisen, „dass soziale Kompetenzen erlernbar und trainierbar“ sind –, dann zeigt sich die Kontextabhängigkeit sozialer Kompetenzen auch aus lerntheoretischer Sichtweise auf zwei Ebenen:

▲ Einmal zeigt sie sich in Hinblick auf den Erwerb und die Entwicklung individueller sozialer Kompetenzen. Biographisch betrachtet entwickeln sich diese

Abb. 3: Klassen beruflicher Handlungskompetenz unter Berücksichtigung der Kontextsituation



in Aushandlungsprozessen mit der sozialen Umwelt im Laufe eines Lebens. Die Lerntheorie von Lave und Wenger macht klar, dass auch diese Kompetenzen situationsabhängig erlernt werden.

▲ Darüber hinaus wird pädagogisch deutlich, dass soziale Kompetenzen nicht als objektives Wissen vermittelt werden können. Ihre „objektivierte“ Vermittlung würde voraussetzen, dass diesbezügliche Wissensgehalte als objektiv gegebene, selbstgenügsame Entitäten Bestandteil des Lernprozesses sind und dass diese, nachdem sie gelernt wurden, in neuen Anwendungssituationen nur noch abgerufen werden müssten. Die konkreten Umstände der Wissensvermittlung würden dabei nur eine vernachlässigbare Randbedingung des Lernens darstellen. Eine solche Haltung ist auf Grund der Kontextabhängigkeit sozialer Kompetenzen und ihrer Lernprozesse nicht aufrecht zu erhalten.

4. Zusammenfassung und Konsequenzen für das Training sozialer Kompetenzen

Die obige Abbildung integriert die bisher dargestellten Modelle sozialer Kompetenz in das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz (siehe auch Abbildung 1). In Abbildung 3 wird dargestellt, wie sich der situative Kontext jeweils über die vorhandenen

beruflichen Handlungskompetenzen legt. Die Situation mit ihren sozialen, raum-zeitlichen und persönlichen Bedingungen fordert die Agierenden in den vier aufgezeigten Kompetenzbereichen. Da sich die Situation als ein soziales Konstrukt beschreiben lässt, sind auf Seiten der Akteure und Akteurinnen im beruflichen Kontext die vorhandenen Kompetenzen an die „geschaffene“ Situation anzupassen. Je flexibler und der Situation angemessener dies gelingt, umso erfolgreicher wird die daraus resultierende Handlung sein. Erfolgreich heißt in diesem Fall aber ein Gewinn für alle Beteiligten. Das heißt, dass auch die Bewertung der Handlungsergebnisse wie die Konstruktion der situativen Rahmenbedingungen ein kommunikativer Aushandlungsprozess ist. Erfolg lässt sich damit nur in engen Grenzen im Vorhinein normativ definieren, weil die Zuschreibung und Bewertung der erlebten Situation durch die Beteiligten ein wesentliches Element der Definition des Erfolges darstellt. Dies bedeutet nicht, dass für bestimmte situative Kontexte keine Zielformulierungen stattfinden können. Diese Zielsetzungen sind ein entscheidender Bestandteil beruflichen Handelns – auch in der Sozialen Arbeit. Sie sind aber meist nur Annäherungen an eine erwünschte Zukunft und müssen deshalb vor dem Hintergrund der situativen Erfahrungen eventuell neu justiert und bewertet werden.

Wenn das Anliegen von Drinkmann und Schiebel richtig verstanden wurde, ging es den Autoren um den Versuch, das mühsame und phasenweise unreflektierte „learning by doing“ in der Praxis der Sozialen Arbeit, das sich im jahrelangen Erarbeiten hinreichender Handlungspotenziale im Feld der sozialen Kompetenzen für kritische, zum Teil krisenhafte soziale Situationen abbildet, zu ersetzen durch das Aneignen eines fundierten und variablen Handlungskatalogs. Damit gewinnt die einzelne Sozialarbeiterin, der einzelne Sozialarbeiter vielfältigere und angemessenere Reaktionsmuster für die Herausforderungen im beruflichen Alltag. Gleichwohl sei an dieser Stelle auch auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die solch ein Unterfangen mit der vorgeschlagenen Trainingsmethode mit sich bringt. Sie zeigen sich auf zwei Ebenen:

▲ Das Training sozialer Kompetenzen in der Sozialen Arbeit berücksichtigt eine abschließende Anzahl möglicher auftretender Situationen in Rollenspielen (aus forschungstheoretischer Sicht eine Laborsituation). Die Realität produziert jedoch eine unendliche Anzahl (zum Teil ähnlicher und vergleichbare) Handlungssituationen in realen Kontexten. Damit bleibt der Trainingseffekt begrenzt und ein abschließendes Pauschalrezept für alle Anforderungen der professionellen Sozialen Arbeit kann es nicht geben. Dieses war von den Autoren mit Sicherheit auch nicht intendiert. Auf Grund dieser Tatsache sind die Teilnehmer und Teilnehmerinnen nach der Maßnahme permanent herausgefordert, in jeder neuen Situation im beruflichen Kontext Transferarbeit in Hinblick auf die real vorliegende Situation mit ihren Anforderungen an die Agierenden zu leisten. Diese berufliche Anforderung besteht auf Grund der beschriebenen Kontextbezogenheit sozialer Kompetenzen aber ohnehin.

▲ Die Soziale Arbeit verfügt noch über ein eingeschränktes empirisch überprüfbares Handlungswissen. Die allgemein beschriebenen Interventionsansätze der Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit unterscheiden sich deutlich durch die am Beratungssetting beteiligten Akteure und Akteurinnen. Welche konkreten sozialen Kompetenzen sind aber in welcher Situation und innerhalb welcher Interventionsform besonders gefordert beziehungsweise nötig? Forschungen im Bereich und aus der Profession der Sozialen Arbeit wie die von Drinkmann; Schiebel sind leider immer noch die große Ausnahme. Hier eröffnet sich für die Lehre und Forschung, über die Vermittlung sozialer Kompetenzen in der Ausbildung hinaus noch ein weites Forschungsfeld.

In Hinblick auf die Anwendung sozialer Kompetenzen im beruflichen Alltag bleibt angesichts der bisher gemachten Ausführungen festzuhalten:

▲ Soziale Kompetenzen werden in sozialen Kontexten handlungsrelevant. Letztere sind geprägt, beeinflusst und veränderbar durch die vorherrschenden sozialen, raum-zeitlichen und persönlichen Bedingungen der Akteurinnen und Akteure (Hinsch; Pfungsten 1991, S. 6). Probst (1987, S. 69 f.) beschreibt diesen Effekt aus Sicht der Systemtheorie: Agierende und System existieren nicht getrennt voneinander, sondern sind aufeinander bezogen, bedingen sich gegenseitig und beeinflussen sich kommunikativ.

▲ Soziale Kompetenzen sind individuell disponiert. Die einzelne Person agiert in sozialen Kontexten sozial kompetent oder situationsunangemessen. Das an den Tag gelegte Verhalten lässt jedoch keine Rückschlüsse auf tatsächlich vorhandene Kompetenzen zu. Es besteht prinzipiell immer die Möglichkeit, dass ich mich situativ unangemessen verhalte, obwohl ich zu kompetentem Verhalten fähig wäre. Der Einsatz und die Anwendung bestimmter Fähigkeiten stellt damit in der Regel eine bewusste Entscheidung jedes einzelnen Agierenden dar.

▲ Die Akzeptanz von Verhalten als sozial kompetentes Verhalten wird durch unterschiedliche Verfahren hergestellt. Konventionen stellen tradierte Formen sozial akzeptierten Verhaltens dar. Diese sind kulturell geprägt und damit kulturgebunden und situativ konstruiert. In der Sozialen Arbeit sind hier zwei wesentliche Elemente auszumachen: Zunächst bestimmen gesellschaftliche Festlegungen (Gesetze), was als abweichendes Verhalten definiert wird. Damit ist der Blick des Sozialarbeiters und der Sozialarbeiterin auf die Klientel hinsichtlich bestimmter sozialer Verhaltensweisen bereits festgelegt (Ebene Sozialarbeiterin, Sozialarbeiter – Klient, Klientin; Drinkmann; Schiebel 2004b, S. 16 f., Spiegel 2002). Gleichzeitig legen berufsethische Vorgaben fest, welche sozialen Verhaltensweisen aus dieser Perspektive nicht akzeptiert werden, zum Beispiel Diskriminierungen.

▲ Soziale Kompetenzen sind in der Sozialen Arbeit ein wesentliches Element der Fachkompetenz.

Trainings sozialer Kompetenzen in der Sozialen Arbeit müssen deshalb den dargestellten Referenzrahmen beruflicher Handlungskompetenz vermitteln. Dies gibt den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre berufliche Rolle und die gesamte Bandbreite ihrer professionellen Handlungskompetenz zu reflektieren.

ren, was auch als Meta-Kompetenz beschrieben wird. Sie müssen die Kontextabhängigkeit sozialer Kompetenzen thematisieren und auf die notwendige Transferarbeit in der Praxis vorbereiten. Damit erhalten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen ein Modell, das es ihnen ermöglicht, die eigenen Kompetenzen je nach situativer Anforderung stetig auszubauen. Schließlich müssen sie die normativen Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft an die Soziale Arbeit mit bearbeiten. Auf diese Weise gelingt es, die Erwartungen der Umwelt und die Auswirkungen im konkreten Fall einer beruflichen Herausforderung zu erkennen und zu thematisieren.

Anmerkungen

- 1 Die Autoren sind Promotionsstipendiaten im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ bei der Arbeitsgemeinschaft für Berufliche Weiterbildungsforschung e.V. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.
- 2 Siehe dazu auch Abschnitt 3.2 über die Lerntheorie von Lave und Wenger.
- 3 Selbstorganisierte Lernprozesse sind gekennzeichnet durch selbstbestimmtes, selbstgesteuertes Lernen und Verändern. Damit wird (aus Sicht der Systemtheorie) innerhalb eines Systems eine neue Ordnungsstufe (in diesem Fall neue Kompetenzen) erreicht (Heyse; Erpenbeck 1997, Probst 1987).
- 4 Die Berufsbezeichnungen Sozialpädagoge und Sozialarbeiter werden im Artikel synonym verwendet, weil die Autoren eine Differenzierung zwischen diesen beiden Titeln als nicht mehr zeitgemäß erachten.
- 5 Hier finden sich die Kategorien Wissen, Können und Wollen wieder, die Hof in ihrem Kompetenzmodell anwendet (siehe Abbildung 2).
- 6 Heyse; Erpenbeck (1997, S. 80 ff.) gehen sehr dezidiert auf den Zusammenhang von Kompetenzen und Werten ein. (Neues) Wissen erzwingt immer auch eine Neubewertung tradierter Wertordnungen.
- 7 Viel beachtet und zitiert ist immerhin das Prozessmodell sozial kompetenten Verhaltens von Hinsch; Pflingsten (1991, S. 6), das sehr wohl die Situation als Variable mit einbezieht.
- 8 Zum Verhältnis von Können und Wollen im Lernprozess merken Euler; Hahn (2004, S. 115) an: „Lernen wird durch zwei Faktoren, ‚Können‘ und ‚Wollen‘, begrenzt. Das Können markiert die Grenzen auf Grund fehlender Begabung sowie ungünstiger Umweltbedingungen. Es bleibt jedoch ein nicht quantifizierbarer Bereich annähernder Potenziale, von dem angenommen wird, dass der didaktisch beeinflussbar ist. Didaktische Interventionen sind zudem vom ‚Wollen‘ eines Menschen abhängig, das heißt, es wird nur dann gelernt, wenn ein Mensch dies aktiv will oder sich den Lernangeboten nicht verweigert.“

Literatur

Argyle, M.: Soziale Interaktion. Weinheim 1975
Baum, H.: Ethik sozialer Berufe. Paderborn 1996
Drinkmann, A. : Der Aufbau sozialer Kompetenzen durch strukturiertes Training. In: Sozialmagazin 2/2004, S. 19-26
Drinkmann, A.; Schiebel, A.: Das Soziale Kompetenztraining

für die Soziale Arbeit (SKSA). In: Sozialmagazin 2/2004a, S. 32-39
Drinkmann, A.; Schiebel, A.: Soziale Kompetenz in Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin 2/2004b, S. 14-18
Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003
Euler, D.; Hahn, G.: Wirtschaftsdidaktik. Bern 2004
Hatzelmann, E.; Wakenhut, R.: Probleme der Situationsdiagnostik. In: Sarges, W.: Managementdiagnostik. Göttingen 1990
Heyse, V.; Erpenbeck, J.: Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Bielefeld 1997
Hinsch, R.; Pflingsten, U.: Gruppentraining sozialer Kompetenzen. Weinheim 1991
Hof, Ch.: Wie lässt sich soziale Kompetenz konkreter bestimmen? In: Grundlagen der Weiterbildung 12/2001, S. 151-154
Kanning, U.P.: Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen 2003
Lave, J.; Wenger, E.: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge 1991
Lenzen, A.: Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen: Mitarbeiter optimal fördern. Heidelberg 1998
Martin, E.: Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln. Weinheim 2001
Probst, G.J.B.: Selbstorganisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin 1987
Ringshausen, H.: Die Theorie des Situierens von Lave; Wenger (1991) im Kontext organisationstheoretischer Ansätze der Erwachsenenbildung. Magdeburg 2001
Schiebel, A.: Der Bedarf an sozialer Kompetenz in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin 2/2004, S. 27-31
Solga, M. u.a.: Ein Prozessmodell der Personalentwicklung. In: Ryschka, J.; Solga, M.; Mattenklott, A.: Praxisbuch Personalentwicklung. Wiesbaden 2005, S. 11-30
Sonntag, Kh. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen 1992
Spiegel, H. von: Methodisches Handeln und professionelle Handlungskompetenz. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen 2002, S. 589-602