

Zur Vermittlungsproblematik sozialer Kompetenz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*

Soziale Kompetenz zählt heute zu den entscheidenden Faktoren für beruflichen Erfolg. Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit sind Schlagworte, die sich fast in allen Stellenanzeigen und Anforderungsprofilen qualifizierter Arbeitsplätze finden. In der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung wird der Erwerb sozialer Kompetenz spätestens mit der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen als wichtiges Lernziel angesehen. Aber auch in der traditionellen Erwachsenenbildung finden sich entsprechende Lernangebote. Seminareinheiten zum Aufbau sozialer Kompetenz sollen allgemein das Gespür für die soziale Situation (soziale Sensibilität) steigern und die Fähigkeit erhöhen, flexibel, also mit Verhaltensalternativen, auf eine jeweilige Situation zu reagieren (vgl. v. Rosenstiel 1980, S. 173 ff.). Im Mittelpunkt steht dabei das Reflektieren und Verändern des individuellen Verhaltens. Inputs durch die Trainer/innen werden nicht nur kognitiv nachvollzogen, sondern auch eingeübt, d. h. die Umsetzung wird meist in konkreten Interaktionssituationen trainiert.

Ich möchte im Folgenden auf die Problematik eingehen, die in Seminaren bei der Vermittlung sozialer Kompetenz auftauchen können. Die Ausführungen fußen zum einen auf einer langjährigen Berufspraxis in diesem Bereich, zum anderen auf empirischen Ergebnissen einer Forschungsarbeit zum Thema „Berufliche Weiterbildung in gesellschaftlichen Umbruchsituationen“ (Thöne 1999). Dafür wurden Teilnehmende einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme kurz nach der Wende in Ostdeutschland interviewt und Funktion und Aneignung beruflicher Weiterbildung aus Sicht der Betroffenen untersucht.

1. Soziale Kompetenz – eine kurze Begriffsklärung

Der vielfältige Gebrauch des Begriffs „Soziale Kompetenz“ lässt eine kurze Begriffsklärung an dieser Stelle sinnvoll erscheinen. Allgemein werden unter dem Begriff „Soziale Kompetenz“ die Fähigkeiten und Fertigkeiten subsumiert, die das Individuum für das Zusammenleben mit anderen braucht (Faix u. a. 1991). Damit ist soziale Kompetenz immer auch ein Balanceakt zwischen der Verwirklichung eigener Bedürfnisse und Ansprüche und der gelungenen Anpassung an die Anforderungen und Werte der sozialen Umwelt (vgl. Zimmer 1978). Verschiedenen Definitionsversuchen unterschiedlicher theoretischer Ausrichtung ist gemeinsam, dass sie das „erfolgreiche Realisieren

* Ich danke Herrn Dr. Markus Schmittberger, Personal- und Organisationsentwickler, Dresden, für anregende Diskussionen und die vergleichende Einschätzung der aktuellen Praxis.

von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionssituationen“ (Greif 1987, S. 312) hervorheben, sodass von sozialer Kompetenz dann gesprochen wird, wenn ein Individuum in der Lage ist, zweckrational und erfolgreich mit anderen zu interagieren. Aryle (1972) weist für Interaktionssituationen auf die Bedeutung von körpersprachlichen Signalen (Gestik, Mimik, Körperhaltung) hin, die als wichtige Hinweisreize für die Interpretation einer Situation gelten können. Da es die eine soziale Situation nicht gibt und die Existenz einer universellen sozialen Fähigkeit nicht nachgewiesen werden konnte, geht man allgemein davon aus, dass soziale Fähigkeiten nur für spezifische Situationen erworben werden und nicht einfach auf andere soziale Situationen übertragen werden können. Soziale Kompetenz kann also letztlich als die Fähigkeit zur Produktion von situationsangemessenem Verhalten gesehen werden.

2. Aufbau sozialer Kompetenz am Beispiel „Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit“

Da interaktives Verhalten in den meisten Fällen auch kommunikatives Verhalten ist, soll die Vermittlungsproblematik sozialer Kompetenz hier am Beispiel „Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit“ aufgezeigt werden. Lernziele für diesen Aspekt sozialer Kompetenz werden oft wie folgt formuliert:

- Die Teilnehmer/innen wissen mehr über Kommunikationsprozesse;
- die Teilnehmer/innen können wirksamer (d. h. offener, spontaner, klarer) kommunizieren;
- die Teilnehmer/innen sind motiviert und befähigt, in Gruppen, in denen sie als Mitglied oder Leiter/in teilnehmen, an einer Verbesserung der Kommunikation mitzuwirken (vgl. Vopel u. a. 1988).

Die methodische Umsetzung erfolgt in der Regel durch die Vermittlung von theoretischen Hintergrundinformationen sowie durch verschiedene praktische Übungen:

Wissensvermittlung zu Kommunikationsmodellen und Theorien (z. B. Schulz von Thun; Transaktionsanalyse nach Eric Berne; Partnerzentrierte Kommunikation nach Rupert Lay; Neurolinguistisches Programmieren (NLP), etc.);

Übungen zur Verbesserung des allgemeinen Kommunikationsverhaltens, die:

- auf die verbale Sprache zielen, d. h. bestimmte Elemente einer kompetenten Gesprächsführung werden geübt (Fragetechniken, Paraphrasieren, Spiegeln, Feedback, etc.) und
- auf die Körpersprache zielen (Gestik, Mimik und Körperhaltung).
- Übungen, die die Selbst- und Fremdaufmerksamkeit von Emotionen fördern und damit die Selbsterfahrung der Teilnehmenden;
- Soziale Rollenspielsituationen, in denen die Umsetzung eines bestimmten als sozial kompetent definierten und übermittelten Verhaltens geübt wird. Ein entsprechend an diesen Kriterien orientiertes Feedbackverfahren gibt Auskunft über den erzielten Lernerfolg der Teilnehmenden.

Methodisch wird in der Regel die Vermittlung von theoretischen Informationen den entsprechenden Übungsphasen vorangestellt. Diese dienen ihrerseits dazu, das Gehörte möglichst praxisnah auszuprobieren und anzuwenden.

3. Zur Vermittlungsproblematik sozialer Kompetenz in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Der Begriff „Vermittlungsproblematik“ dient hier dazu, die Stellen zu markieren, an denen der Lehr-Lernprozess „Störungen“ aufweist. Das heißt: Die in Weiterbildungsveranstaltungen vermittelten Informationen werden nicht zu individuell bedeutsamen Wissen verarbeitet und damit auch nicht handlungsleitend (zur Unterscheidung von Information und Wissen vgl. Siebert 1996, S. 141 f.).

Unterschieden werden können vier verschiedene Ebenen:

1. Die Ebene der Wissensvermittlung

Damit Lerngegenstände von Teilnehmenden in Wissen umgewandelt werden können, müssen die von außen kommenden Informationen bestimmte Merkmale aufweisen, die auch als „Gütekriterien“ bezeichnet werden können. Die Befragung von Teilnehmenden an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme in Ostdeutschland ergab, dass die Merkmale *neu, anschlussfähig und nützlich* maßgeblich für die Verarbeitung von Informationen zu subjektiv relevantem Wissen sind (vgl. Thöne 1999, S. 110 ff.). Erfüllen die dargebotenen Informationen diese Kriterien aus Sicht der Teilnehmenden nicht, werden sie als bedeutungslos bzw. schon bekannt zurückgewiesen. Die Entscheidung über diese „Gütekriterien“ ist jedoch biografie- und erfahrungsabhängig. Das bedeutet, in Bildungsveranstaltungen wird von den Teilnehmenden Unterschiedliches wahrgenommen und gelernt. Sind Vorbildung oder vorhandene Erfahrungen zu einem Thema in einer Lerngruppe sehr heterogen, dann wird dies auch zu einem Lernhemmnis. Auf der einen Seite äußert sich Unmut zum Beispiel in der Form von Fragen wie: „Was ist denn hier noch Neues für mich drin?“ oder „Das kennen wir doch alles schon, was soll das denn jetzt?“ während andere in der gleichen Veranstaltung Schwierigkeiten haben zu folgen, weil sie kaum Anschlussmöglichkeiten an vorhandenes Wissen erkennen.

2. Die Ebene der Wertorientierungen

Die in Weiterbildungsveranstaltungen vermittelten Informationen transportieren implizit auch Wertorientierungen (vgl. Thöne 1999, S. 117 f.). Werte, die als Auffassungen oder Konzeptionen vom Wünschenswerten definiert werden, üben eine wichtige Bewertungs- Filter- und Auswahlfunktion aus und haben einen wesentlichen Einfluss auf die persönliche Art der Lebensbewältigung und Gestaltung. Sind nun die über die Lerngegenstände implizit transportierten Wertorientierungen nicht vereinbar mit denen der Teilnehmenden, werden die dargebotenen Informationen nicht zu Wissen verarbeitet. Die Ergebnisse der o. g. empirischen Untersuchung zeigen, dass Wertorientierungen in Weiterbildungsmaßnahmen nicht verändert werden, sondern die Inhalte

entweder abgelehnt oder den eigenen Wertvorstellungen entsprechend umgedeutet werden (vgl. Thöne 1999, S. 116 ff. und S. 209).

3. Die Ebene der Emotionen

Der angemessene Ausdruck eigener Gefühle und die empathische Wahrnehmung der Gefühle anderer sind Merkmale sozialer Kompetenz und gleichzeitig Lerngegenstand in den Seminaren. Die Methoden, die dafür zur Verfügung stehen, haben zumeist einen hohen Selbsterfahrungsanteil und sind vielfach der Sozialpsychologie und der Gruppendynamik entliehen. Sie sind in der Regel sehr wirksam und stoßen Lernprozesse an. Gleichzeitig können mit diesen Übungen bei den Teilnehmenden Gefühle aktiviert werden, die für sie selbst problematisch sind und emotionalen Orientierungsmustern entspringen, die über lange Zeit erworben wurden. Eine weitere produktive Arbeit an diesen für Teilnehmende schwierigen Gefühlen erfordert in der Regel ein psychologisches Hintergrundwissen und Handwerkszeug über das nicht alle, die in diesem Bereich als Seminarleiter/in tätig sind, verfügen. Hier besteht zum einen die Gefahr, dass Trainer/innen in ein quasi therapeutisches Verhalten abrutschen ohne genügend dafür ausgebildet zu sein, oder dass sie sich zum anderen auf eher rezeptartigem Anweisungen stützen wie etwa: „Akzeptieren Sie ihre Gefühle als gegeben und versuchen Sie nicht, sie zu verneinen bzw. sie zu unterdrücken; verzichten Sie auf den maskierten Ausdruck Ihrer Gefühle; sorgen Sie für ein Gleichgewicht zwischen Spontaneität und Kontrolle im Ausdruck Ihrer Gefühle ...“ etc. (vgl. Vopel u. a. 1988, S. 134 f.). Für Teilnehmende kann das bedeuten, dass sie an dieser Stelle Schaden nehmen. Arnold und Schüßler (2001) weisen daraufhin, dass es auch bis jetzt, trotz der anscheinend hohen Bedeutsamkeit emotionaler Kompetenz für den Berufserfolg, für ihre Entwicklung noch kaum empirische Forschung, wohl aber „eine Flut wohlfeiler Rezeptologien“ gibt (S. 69).

4. Die Ebene der Identität

Seminare zum Aufbau sozialer Kompetenz betreffen implizit auch die Ebene der Identität von Teilnehmenden. „Überdauernde Interaktionsbeziehungen und damit Gesellschaften, sind nur möglich, wenn der andere ‚weiß‘ wer ich bin. Dazu muß ich dem anderen deutlich machen, wer ich bin. Das kann ich nur, wenn ich ‚weiß‘, wer ich bin, und das wiederum hängt davon ab, was ich bislang aus meiner Umwelt erfahren habe über mich und wie ich diese Erfahrung über mich selbst zu einem Bild über mich zusammenfüge, von dem ich sage: ‚Das bin ich!‘“ (Frey u. a. 1987, S. 6).

Dass Identität in Veranstaltungen zum Aufbau sozialer Kompetenz eine Rolle spielt, wird deutlich an Fragen und Ängsten von Teilnehmenden wie etwa: „Wie werde ich mich verändern, wenn ich die gehörten Inhalte und das geübte Verhalten in meinem Alltag umsetze, bin ich dann noch der/dieselbe?“ „Wie wirkt mein verändertes Verhalten auf die anderen, wie werden sie reagieren, bin ich für die dann noch der/die alte?“ Diese Fragen werden in der Regel in den Seminaren nicht zum Gegenstand gemacht. Sie tauchen dann wieder auf als Widerstände gegenüber den Inhalten und/oder den Übungen, die in Äußerungen deutlich werden wie: „Für mich wirkt das alles total

künstlich so zu sprechen?“ „Das bin nicht ich, und so will ich auch nicht sein.“ „Sollen wir hinterher etwa alle gleich sprechen?“ etc. Gelingt es hier nicht, die Inhalte für den oder die Einzelne/n so aufzuschließen, dass sie mit der eigenen Person in der Weise verbunden werden können, dass diese sich wiedererkennt, besteht die Gefahr, dass soziale Kompetenz als ein antrainiertes Verhalten erscheint, welches gleichzeitig die Person von sich und ihren Bedürfnissen und Gefühlen entfremdet (vgl. Thöne 1999, S. 161).

4. Abschließende Betrachtung und pädagogische Implikationen

Zusammenfassend möchte ich insbesondere auf drei Punkte hinweisen:

1. Soziale Kompetenz wird in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung meist in Form von Trainings vermittelt, die der Hervorbringung eines bestimmten Verhaltens dienen. Die Ziele dieser Weiterbildungsmaßnahmen sind zumeist in Form von zu erreichenden Lernzielen formuliert. An der Erreichung dieser Lernziele wird der Erfolg der Weiterbildungsmaßnahme gemessen, sowohl seitens der Lehrenden als auch seitens der Teilnehmenden sowie seitens der Auftraggeber. Dieses Vorgehen jedoch spiegelt ein Input-Output Denken, bei dem sowohl die Konzeption der Seminare als auch die Vermittlung sozialer Kompetenz eher einem „linearen Didaktikmodell“ (Arnold 2003, S. 53) folgen. Störungen und Widerstände im Lehr-Lernprozess sind aus dieser Perspektive entweder nur als mangelndes Vermögen der Teilnehmenden – die vermittelten Inhalte entsprechend umzusetzen – oder als mangelndes Vermittlungsvermögen der Lehrenden oder aber als Methodendefizit interpretierbar.
2. Die vorhandenen Methoden fördern diese Problematik, wenn sie einem Input-Output-Modell folgend eingesetzt werden. So können zum Beispiel Rollenspiele – mit dem Ziel ein bestimmtes Verhalten einzuüben und einem entsprechend an diesen Kriterien ausgerichteten Feedback-Verfahren – in der Praxis dazu eingesetzt werden, Schwächen von Teilnehmenden gezielt sichtbar zu machen. Dies kann bis hin zu Bloßstellungen und Demütigungen gehen. Hier werden wesentliche Grundsätze von Erwachsenenbildung/Weiterbildung verletzt. Gleichzeitig fehlen verbindliche Qualitätsstandards zu Trainer/innenverhalten und deren Ausbildung, an denen ein solches Verhalten gemessen wird.
3. „Vermittlungsproblematiken“ beim Aufbau sozialer Kompetenz werden insbesondere dann virulent, wenn es um die einzelne Person geht mit ihrem spezifischen biografischen Hintergrund, ihren besonderen Erfahrungen, ihren Wertvorstellungen, spezifischen Fähigkeiten, ihrem persönlichen Stil und ihrer Persönlichkeit. Das bedeutet, dass die individuelle Ausprägung von Teilnehmenden in solchen Bildungsveranstaltungen nicht genügend berücksichtigt wird oder auch werden kann.

Eine mögliche produktive Wendung dieser hier dargestellten „Vermittlungsproblematik“ liegt meines Erachtens in einem Perspektivwechsel zugunsten des Individuums. Kurz skizziert könnte das unter anderem bedeuten:

- Konzeption und Durchführung von Seminaren zum Aufbau sozialer Kompetenz sind nicht auf das Hervorbringen bestimmter Verhaltensweisen ausgerichtet.
- Lernen findet an Fallbeispielen statt. Dabei steht zunächst die individuelle Deutung und Analyse einer sozialen Situation im Vordergrund, weniger eine auf elaborierten Kommunikationsmodellen und theoretischen Modellen gegründete Deutung.
- Theoretisches Wissen dient zur Aufklärung (von Situationen, von eigenem Verhalten, von fremdem Verhalten) und wird angeboten, wenn das vorhandene Wissen der Teilnehmenden zu einer (subjektiv) befriedigenden Deutung und Handhabung einer Situation nicht mehr ausreicht.
- Erst auf dieser Grundlage werden Verhaltensalternativen erarbeitet, die für die Teilnehmenden stimmig und nachvollziehbar sind.
- Vorhandene Methoden (Rollenspiele, Gesprächsübungen etc.) werden so eingesetzt, dass sie von Teilnehmenden gezielt genutzt werden können, um entsprechend eines festgestellten Lernbedarfs eine selbstgestellte Aufgabe zu bearbeiten.
- Die Haltung der Trainer/innen zeichnet sich durch eine durchgehend positive Wertschätzung aus gegenüber dem, was Teilnehmende äußern und fühlen, ohne das dies an vorab formulierten zu erreichenden Lernzielen bewertet und kritisch gemessen wird.
- Die Kompetenz von Trainer/innen liegt in dem besonderen Wissen darüber, welche Prozesse in interaktiven Situationen stattfinden und darüber, wie individuelle Lernprozesse verlaufen und begleitet werden können. Hier werden insbesondere Erkenntnisse des Konstruktivismus, der Emotionspsychologie und der Neurobiologie, die zurzeit verstärkt in theoretische Überlegungen zum Lernen von Erwachsenen einbezogen werden, berücksichtigt und methodisch für die Praxis zugänglich gemacht werden müssen (vgl. dazu Nussli u. a. 2003).
- Die Evaluation von Bildungsmaßnahmen orientiert sich weniger an der Erreichung bestimmter Lernziele, sondern an einer Analyse der persönlichen Lernprozesse.
- Lernergebnisse von Bildungsveranstaltungen werden insgesamt weniger kontrollierbar; persönliche Lernprozesse werden über einen längeren Zeitraum angelegt.

Literatur

Argyle, M. (1972): Soziale Interaktion. Köln

Arnold, R. (2003): Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 51–61

Arnold, R./Schüssler, I. (2003): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Bielefeld, S. 52–75

Greif, S. (1994): Soziale Kompetenzen. In: Frey, D./Greif, S. (Hrsg.): Sozialpsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. 3. Auflage Weinheim, S. 312–320

- Faix, W. G./Laier, A. (1991): Soziale Kompetenz. Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg. Wiesbaden
- Frey H. P./Haußer, K. (1987): Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In: Frey, H. P./Haußer, K. (Hrsg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart
- Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.) (2003): REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Gehirn und Lernen. H. 3
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied
- Thöne, B. (1999): Berufliche Weiterbildung in gesellschaftlichen Umbruchsituationen. Eine qualitative Studie am Beispiel Ostdeutschlands. Frankfurt a. M.
- Rosenstiel, L. v. (1980): Grundlagen der Organisationspsychologie. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage Stuttgart
- Vopel, K. W./Kirsten, R. E. (1988⁶): Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm. München
- Zimmer, D. (1978): Der Begriff der Sozialen Kompetenz und seine Bedeutung für die klinische Verhaltensmodifikation: Soziologische und klinische Aspekte. In: Ulrich; R./Ulrich, R. (Hrsg.): Soziale Kompetenz. Experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness-Training-Programm ATP. München