

Rothland, Martin

**Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich.
Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im
Rahmen des Studiums**

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 4, S. 582-603

urn:nbn:de:0111-opus-71617



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Beiträge: Finnland/Kompetenzentwicklung/Wissenschaftliche Schulen

Florian Waldow

Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“ – Drei Thesen zur Rolle
Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte 497

Risto Rinne/Tero Järvinen

The ‘losers’ in education, work and life chances – the case of Finland 512

Heinz Reinders

Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten 531

Robin Stark/Petra Herzmann/Ulrike-Marie Krause

Effekte integrierter Lernumgebungen – Vergleich problembasierter und
instruktionsorientierter Seminarkonzeptionen in der Lehrerbildung 548

Peter Kauder

Wissenschaftliche Schulen in der Erziehungswissenschaft – Exemplarische
und explorative Annäherungen an ein kaum erforschtes Thema 564

Martin Rothland

Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich.
Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung
im Rahmen des Studiums 582

Stefan Weyers/Nils Köbel

Folterverbot oder „Rettungsfolter“? Urteile Jugendlicher über Moral,
Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit angesichts eines realen
moralischen Dilemmas 604

Besprechungen

Michael Geiss

David F. Labaree: Education, Markets and the Public Good.
The Selected Works 627

Rebekka Horlacher

Sascha Koch/Michael Schemman (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der
Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien 629

Heinz-Elmar Tenorth

Benjamin Ortmeier: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den
Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit:
Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen 632

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 639
Impressum U3

Martin Rothland

Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich

Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums

Zusammenfassung: Eine ausgeprägte Sozialkompetenz kann als notwendige Voraussetzung für die Ausübung des Lehrerberufs angesehen werden. Auf der Basis einer Stichprobe von $n = 977$ Studierenden wird die soziale Kompetenz von Lehramtsstudierenden im Vergleich mit $n = 135$ Studierenden der Rechtswissenschaften und $n = 210$ Studierenden der Humanmedizin erfasst, um auf diese Weise zum einen die Voraussetzungen der angehenden Lehrkräfte für den angestrebten Beruf und damit ein in der Forschung diskutiertes studiengangsspezifisches Defizit in diesem Kompetenzbereich zu überprüfen. Zum anderen ist es das Ziel der Untersuchung, den Lern- und Kompetenzentwicklungsfortschritt im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung zu erfassen und den Kompetenzentwicklungsbedarf zu klären.

1. Soziale Kompetenz – ihre Bedeutung für den Lehrerberuf und im Rahmen der Lehrerbildung

Mit der sozialen Kompetenz einer Person werden besondere Fähigkeiten verbunden, „die dazu verhelfen, *soziale Situationen* im Beruf und Privatleben ganz *allgemein besser bewältigen* zu können“ (Greif 1997, S. 312), indem sie mit anderen Personen interagiert und das „Verhalten ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine der an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt“ (Graf 2002, S. 379). Nach Fydrich/Bürgener (2005, S. 87) sind drei wichtige Gesichtspunkte mit Blick auf die Definition sozialer Kompetenz zu unterscheiden: „1. Die Fähigkeit, soziale Situationen angemessen einschätzen zu können, 2. Die Verfügbarkeit eines Verhaltensrepertoires sozialer Kompetenzen und 3. Das Zeigen sozial kompetenten Verhaltens“. Personen können demnach über die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sozial kompetentem Verhalten verfügen, was jedoch nicht automatisch dazu führt, dass sie dieses Potenzial auch situationsspezifisch in ein entsprechendes Verhalten umsetzen können.

Soziale Kompetenz ist also von beobachtbarem sozial-kompetentem Verhalten zu unterscheiden. Erstere hat den Charakter eines *Performanzpotenzials*, das bei hoher Ausprägung dazu führt, dass sich eine Person in einer konkreten Situation sozial kompetent verhält, ohne dass die Kompetenz das sichtbare Verhalten vollends determiniert (vgl. Maag Merki 2009). Sozial kompetentes Verhalten und soziale Kompetenz können im Anschluss an diese Differenzierung wie folgt definiert werden: Ein *sozial kompetentes Verhalten* ist das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des

Verhaltens gewahrt wird“. *Soziale Kompetenz* ist „die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (Kanning 2002, S. 155).

Greif (1997) betont, dass soziale Kompetenz nur situationsspezifisch zu denken ist, insofern gebunden an das konkrete Verhalten in Situationen und nicht als im Verborgenen liegende Kompetenz im Sinne eines Potenzials zu betrachten sei. *Sozial kompetentes Verhalten* sensu Kanning ist ebenfalls immer situationsspezifisch. Entgegen der Definition von Greif kann *soziale Kompetenz* jedoch als übersituativ beschrieben werden (Kanning 2002, S. 158).

Den hier nur knapp charakterisierten – nichtfachlichen – sozialen Qualifikationen und Kompetenzen wird in der Arbeitswelt neben den fachlichen eine große Bedeutung für den Berufserfolg beigemessen (vgl. Edensil 1998; Kanning 2005). Sie werden zudem in der populären Diskussion wie in der wissenschaftlichen Personalforschung als Schlüsselqualifikation oder Schlüsselkompetenzen beschrieben (Graf 2002; vgl. Maag Merki 2009). Mit Blick auf die soziale Kompetenz als Handlungsdisposition könnte in diesem Zusammenhang angenommen werden, dass es sich um ein Persönlichkeitsmerkmal handelt, über das jemand verfügt – oder eben nicht (Hof 2002). Soziale Kompetenz ist von Persönlichkeitsmerkmalen wie der Extraversion im Sinne stabiler, schwer beeinflussbarer Dispositionen jedoch zu unterscheiden. Solche Persönlichkeitsmerkmale werden in ihrer Bedeutung auch für den Lehrerberuf diskutiert (Mayr/Neuweg 2006). Durch eine starke Ausprägung bspw. der Extraversion kann das soziale Verhalten, so etwa das schülerorientiert-kommunikative Verhalten, beeinflusst werden (ebd.). Gleichwohl handelt es sich bei erlernbaren Kompetenzen und relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen grundsätzlich um verschiedene Konstrukte, die unterschiedlich zu behandeln sind (vgl. Kauffeld/Grote 2000).

Entsprechend der allgemeinen Definition nach Graf (2002), derzufolge soziale Kompetenz die Fähigkeit zur Bewältigung sozialer Situationen ist, erscheint der Bezug zum Lehrerhandeln und die Bedeutung für den Lehrerberuf geradezu trivial, kann die Schule doch als „*social situation*“ schlechthin gelten (vgl. Gump 1980). Auch mit Blick auf den Kernbereich der Lehrertätigkeit, den *Unterricht*, tritt die Bedeutung der sozialen Kompetenz klar hervor – und dies umso deutlicher, wenn der Unterricht als „sprachlich konstituierte Realität“ bspw. systemsoziologisch als *organisierte Interaktion* im Erziehungssystem oder der Sprechakttheorie folgend als *Sprachspiel* erfasst wird (Lüders 2003).

Eine ausgeprägte soziale Kompetenz aufseiten der Lehrkräfte ist – so kann des Weiteren festgehalten werden – eine wichtige Komponente der Förderung sozialer Verantwortung, Selbständigkeit sowie der Kooperationsbereitschaft und damit für die soziale Kompetenzentwicklung auf der Lernendenseite. Zudem erweist sich die soziale Kompetenz als wichtiger Prädiktor der Schülerzufriedenheit (Kanning/Gärtner 2008), die sich ihrerseits positiv auf das Lernverhalten und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. Neuenschwander/Hascher 2003). Die verbalen Fähigkeiten (Kommunikationsfähigkeit) der Lehrpersonen stehen allgemein ebenfalls in einem signifikant positiven Zusammenhang mit den Leistungen der Schüler (Darling-Hammond 2001; Blömeke 2004).

Die soziale Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ist über das Unterrichtshandeln hinaus für die kollegiale Interaktion und Kooperation bedeutsam. Schließlich sind für die Qualität einer guten Schule, die Wirksamkeit guten Unterrichts, für die „innere und äußere Schulentwicklung und die Umsetzung eines Schulprogramms“, so die gemeinsame Erklärung der KMK und der maßgeblichen Lehrerverbände (2000, S. 4), u.a. die „praktische Zusammenarbeit der Lehrenden“, die glaubwürdige „Vermittlung von Teamfähigkeit“ (S. 3) und die „aktive Mitwirkung, Mitverantwortung und Teamarbeit“ (S. 4) erforderlich.

Die Vorzüge und positiven Wirkungen einer kollegialen, kooperativen Schul- und Unterrichtspraxis sind unbestritten und gut dokumentiert: Kollegialität und Kooperation sowie ein positives soziales Klima als Voraussetzungen für pädagogische Abstimmung und Konsens werden als Merkmale guter Schulen und Bedingungen der Schulqualität auf der Basis entsprechender nationaler wie internationaler empirischer Befunde ausgewiesen (Ditton 2000, 2001). Zudem werden die funktionierende Interaktion und intensive Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als wichtige Bedingung für die Innovationsbereitschaft und die Umsetzung von Innovationen im Kollegium einer Schule (Bergmann/Rollett 2008) sowie allgemein als Voraussetzungen gelingender Schulentwicklung betont.

Neben den sozial-kollektiven Wirkungen kooperativer Schul- und Unterrichtspraxis sind schließlich die je individuellen kognitiven und motivationalen Wirkungen zu benennen. In diesen Bereich fallen die gesundheitsfördernden und präventiven Wirkungen erlebter Kollegialität. So kommt den kollegialen Beziehungen als beruflichen Entlastungs- und Schutzfaktoren, als Quelle sozialer Unterstützung mit *direkter* Wirkung auf das Wohlbefinden eine entscheidende, gesundheitsrelevante Bedeutung zu (vgl. Rothland 2005, 2007). Im Lehrerberuf hängen von der „sozial-kommunikativen Kompetenz [...] sowohl der berufliche Erfolg als auch seine psychische Gesundheit in entscheidendem Maße ab“ (Abujatum u.a. 2007, S. 122).

In Anbetracht der skizzierten Bedeutsamkeit sozial-kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten erscheint es nur konsequent, wenn „auf der Grundlage der Anforderungen des beruflichen Handelns im Lehramt“ (KMK 2004/2005, S. 284) auch entsprechende Kompetenzen in die Diskussion um Standards in der Lehrerbildung eingegangen sind.

Speziell bezogen auf die „Zusammenarbeit in der Schule“ finden sich unter den von Fritz Oser (2001, S. 238f.) formulierten Erwartungen an die Lehrerbildung entsprechende „Standards“. In der Expertise von Ewald Terhart wird die „*Kommunikationsfähigkeit* über Inhalte, Strukturen und Probleme des unterrichtsfachlichen, pädagogisch-didaktischen und schulbezogenen Bereichs“ als Ziel der ersten Phase der Lehrerbildung (Terhart 2002, S. 30) ebenso wie der Aspekt der Kooperation – „mit Kollegen, Eltern, außerschulischen Institutionen“ – betont (ebd., S. 35). Und in den Standards der KMK wurden schließlich unter den curricularen Schwerpunkten in der Lehrerbildung „Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit“ hervorgehoben (KMK 2004/2005, S. 282).

Mit Blick auf die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer kann allerdings gefragt werden, ob die Kommunikationsfähigkeit und kompetentes kooperatives Verhalten im Rahmen der Lehrerbildung gestaltet bzw. entscheidend beeinflusst werden können, oder

ob es sich nicht bei den hier relevanten sozialen Kompetenzen – so etwa die Autoren der Potsdamer Lehrerstudie – generell um persönliche Voraussetzungen im Sinne grundlegender Eignungsmerkmale handelt, die letztlich bereits vorhanden sein sollten, wenn die Entscheidung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums getroffen wird (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007; Herlt/Schaarschmidt 2007).

Entgegen dieser Position wird grundsätzlich die *Erlernbarkeit* mit Blick auf die sozialen Fertigkeiten, die zusammengefasst zu Fähigkeitskonzepten in einem hierarchischen Kompetenzmodell als soziale Kompetenz erfasst werden können (Frey 2008), betont (vgl. Becker/Heimberg 1988; Greif 1997). Das bedeutet, dass die Ausprägung sozialer Kompetenz bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern nicht vor Beginn des Studiums festgelegt und unveränderbar ist, sondern sich im Rahmen des Studiums entwickeln und durch das Studium direkt oder indirekt beeinflusst werden kann (vgl. Lubitz 2007). Das Niveau der Kompetenz zu Beginn des Studiums spielt gleichwohl eine wichtige Rolle, markiert es das Entwicklungspotential bzw. die Entwicklungsnotwendigkeit im Rahmen der Lehrerbildung.

In den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie zeigen sich nun nicht allein für die im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrer hohe Anteile riskanter arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster. Vielmehr sind auch in der Stichprobe der Lehramtsstudierenden ($n = 622$) und der Referendare ($n = 122$) jeweils ein Viertel der Befragten dem besonders problematischen Beanspruchungsmuster B mit Defiziten u.a. im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen und bezogen auf das Erleben sozialer Unterstützung zuzuordnen (Schaarschmidt 2005a, S. 66ff.; zur Charakterisierung der vier Muster arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebens siehe Schaarschmidt/Kieschke 2007, S. 22ff.).

Die Autoren der Potsdamer Lehrerstudie schließen aus ihren Befunden, dass „bei einem nicht geringen Teil der Lehramtsstudierenden problematische Eignungsvoraussetzungen vorliegen“ (Schaarschmidt/Kieschke 2007, S. 43; vgl. Schaarschmidt 2005b, S. 152). Sowohl für das Burnout-Phänomen als auch für das Erleben von Versagensängsten und Überforderung vom Beginn der Berufstätigkeit als Lehrkraft an sind „häufig unzureichende Voraussetzungen im sozial-kommunikativen Verhaltensbereich verantwortlich“ (Schaarschmidt/Kieschke 2007, S. 38).

Obwohl die Autoren der Potsdamer Lehrerstudie grundsätzlich die Meinung vertreten, dass Defizite im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenz im Studium nur schwer zu kompensieren sind, kritisieren sie, dass der „Entwicklung, Erprobung und Festigung sozial-kommunikativer Fähigkeiten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu wenig Platz eingeräumt“ werde (Abujatum u.a. 2007, S. 122; vgl. Autenrieth 1997). Vor allem verweisen sie jedoch wie Kanning und Gärtner (2008) auf die Notwendigkeit einer aussagekräftigen, differenzierten Eignungsfeststellung auch im Bereich der Sozialkompetenz: „Im Hinblick auf die sozialen Kompetenzen ist zum einen die Lehreraus- und Weiterbildung, zum anderen die Personalauswahl von bereits ausgebildeten Lehrkräften gefragt. Auch stellt sich die Frage, ob nicht bereits vor Aufnahme des Studiums stärker darüber nachgedacht werden sollte, ob die Studierenden unabhängig von ihren fachlichen Kompetenzen über hinreichend soziale Kompetenzen für die spätere Berufsausbildung verfügen oder ob sie sich lieber für einen anderen Beruf entscheiden sollten“ (ebd., S. 506).

2. Fragestellung

Zusammengefasst werden von den Lehramtskandidaten als einzubringende Basisvoraussetzungen „vor allem Stärken im sozial-kommunikativen Bereich“ gefordert (Schaarschmidt/Kieschke 2007, S. 43). Die vorliegende Untersuchung widmet sich der Frage, wie es um die soziale Kompetenz von angehenden Lehrerinnen und Lehrern angesichts ihrer skizzierten hohen Bedeutung für den Beruf bestellt ist (1.). Es soll überprüft werden, welche *Voraussetzungen* im Bereich Sozialkompetenz Studierende, die den Lehrerberuf anstreben, für die Kernaufgabe Unterricht als Interaktionsgeschehen bzw. die insgesamt berufstypisch hohen Anforderungen an die soziale Kompetenz sowie für eine intensive Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen auf Fach- und Schulebene (Unterrichts- und Schulentwicklung) aufweisen.

Des Weiteren ist es das Ziel der Untersuchung, die in der Potsdamer Lehrerstudie identifizierten Defizite im Bereich Sozialkompetenz zu überprüfen. Über den Vergleich mit Studierenden der Humanmedizin und der Rechtswissenschaften wird kontrolliert, ob sich die Ausprägungen der Sozialkompetenz bei Lehramtsstudierenden in ihrem Niveau von den Ausprägungen der Vergleichsgruppen signifikant unterscheiden. Für beide Vergleichsgruppen gilt, dass sowohl im Arztberuf wie im Rahmen der Tätigkeit als Jurist soziale Kompetenzen für die Berufspraxis von hoher Bedeutung sind.

In einem zweiten Teil der Untersuchung wird der Frage nachgegangen, ob und in welchem Maße im Rahmen der universitären Lehrerbildung – ebenfalls im Vergleich mit den Studiengängen Humanmedizin und Rechtswissenschaften – entsprechend den in den Standards für die Lehrerbildung formulierten Erwartungen sozial-kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten gefördert werden (2.). Konkret gilt es zu erfassen, welche Erfahrungen die Studierenden in diesem Kompetenzbereich im Studium machen, welche Fähigkeiten erlernt bzw. gefördert werden, in welchen Bereichen die Studierenden einen Kompetenzzuwachs wahrnehmen und bezogen auf welche Fähigkeitskonzepte ein Kompetenzentwicklungsbedarf zu identifizieren ist.

3. Methode

3.1 Stichprobe

Die Untersuchung zur Bearbeitung der skizzierten Fragestellung ist Teil eines Forschungsprojekts mit dem Titel „Sozial-kommunikative Kompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer. Personale Bedingungen der Kooperation und individuelle Voraussetzungen für die Aktivierung sozialer Unterstützung im Beruf“.¹ Die Erhebung wurde mittels eines standardisierten Fragebogens an den Universitäten Bochum, Erfurt, München (LMU), Münster und Jena im Sommersemester 2008

¹ Das Forschungsprojekt wurde mit Mitteln der Gesellschaft zur Förderung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster e.V. finanziert.

mit Studierenden in lehramtsrelevanten Studiengängen (LA; grundständiges Lehramtsstudium, konsekutive Studiengänge (BA und MA) mit Lehramtsoption) sowie mit Studierenden der Humanmedizin (HM $n = 210$) und der Rechtswissenschaften (RW $n = 135$) durchgeführt. Beide Vergleichsstichproben wurden an der Universität Bochum erhoben.²

Die Gesamtstichprobe der Studierenden mit Lehramtsoption ($n = 977$, davon LA grundständig $n = 297$ (22,4%); Bachelor $n = 352$ (26,5%); Master $n = 328$ (24,7%)) setzt sich wie folgt aus den einzelnen Teilstichproben der beteiligten Universitäten zusammen: Universität Bochum $n = 242$, Universität Erfurt $n = 190$, Universität Jena $n = 36$, Universität Münster $n = 442$, Universität München $n = 62$. Vier Befragte studieren an einer anderen Universität, nahmen jedoch zur Zeit der Erhebung an Lehrveranstaltungen der genannten Universitäten teil (keine Angabe $n = 1$).

	Lehramt (LA)	Rechtswissenschaften (RW)	Humanmedizin (HM)
<i>n</i>	977	135	210
weibliches Geschlecht in %	72,6	60,7	61,4
Semesterzahl			
1-2 Semester (in %)	19,4	1,5	67,0
3-4 Semester (in %)	12,3	80,7	30,1
5-6 Semester (in %)	15,5	13,3	2,9
7-8 Semester (in %)	37,8	3,0	
höher als das 8 Semester (in %)	15,5	1,5	
Berufswunsch Lehrer? (in %)			
Berufswunsch Lehrerin/Lehrer: ja	86,5		
Berufswunsch Lehrerin/Lehrer: nein	3,3		
Berufswunsch Lehrerin/Lehrer: weiß noch nicht	10,2		

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichproben LA, RW und HM

2 Die Durchführung der Untersuchung bei den Studierenden mit Lehramtsoption wurde an den einzelnen Universitätsstandorten von Dr. Kirsten Bubenzer (Bochum), Prof. Dr. Manfred Lüders (Erfurt), Dr. Tobias Freimüller (Jena), Dr. Maya Kandler und Dr. Aiga von Hippel (München LMU) sowie Dr. Hedda Bennowitz, Dr. Anna Katharina Hein, Prof. Dr. Ewald Terhart (Münster) und Prof. Dr. Frank Hellmich (Münster/Paderborn) ermöglicht und unterstützt. PD Dr. Carsten Theiß (Humanmedizin) und Dr. Martin Maties (Rechtswissenschaften) haben die Durchführung der Erhebung in den zum Vergleich herangezogenen Studiengängen betreut. Ihnen allen möchte ich für Ihre Hilfe ebenso danken wie den studentischen Mitarbeitern Sandra Tirre, Juliane Görlach, Kerstin van den Boom und Johannes Lehmköster.

Die Zusammensetzung der Stichprobe differenziert nach den drei Studiengängen, Geschlecht und Semesterzahl kann der Tabelle 1 entnommen werden. Hier zeigt sich auch mit Blick auf die Stichprobe der Studierenden mit Lehramtsoption, dass auf die Frage, ob sie Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen, 843 (86,5%) der Befragten mit ja und 32 (3,3%) mit nein antworteten (99 Studierende (10,2%) waren sich zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht sicher). Insgesamt gibt der Großteil der befragten Lehramtsstudierenden damit einen klaren Berufswunsch an, der überdies mit einer hohen Entscheidungssicherheit ($M = 1.96$; $SD = 1.09$)³ bezogen auf das angestrebte Berufsfeld einhergeht.

3.2 Erhebungsinstrumente

Standardisierte Fragebögen sind verbreitete Instrumentarien in der Forschung zur sozialen Kompetenz (Kanning 2003, S. 107ff.). Mit diesen Verfahren können die Selbsteinschätzungen des sozialen Verhaltens der Probanden und ggf. Problembereiche erfasst werden, die anschließend genauer zu untersuchen und schließlich gefördert bzw. trainiert werden können (vgl. Bastians/Runde 2002). In der hier in Rede stehenden Untersuchung wurden ebenfalls Skalen erprobter, vorgetesteter Instrumentarien zur Erfassung sozialer Kompetenz über die Selbsteinschätzung der Probanden angewendet.

Der Fragebogen, der im Rahmen des Projektes zum Einsatz kam, umfasst insgesamt 254 Items, die sich auf 8 Skalen mit 27 Subskalen verteilen. Die für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags relevanten Skalen beziehen sich (1.) auf die Erfassung der Einschätzung sozialer Fähigkeitskonzepte bzw. der auf den Fähigkeitskonzepten basierenden Sozialkompetenz (*smk*). Im Anschluss an das Postulat Greifs (1997) sowie unter Bezugnahme auf die Definition von Kanning wird (2.) mit dem zusätzlich verwendeten Instrumentarium dem Situationsbezug sozial kompetenten *Verhaltens* Rechnung getragen (*IPS*). Auf die Bewertung der studiumsbedingten Entwicklung in einzelnen Fähigkeitsbereichen, die der Sozialkompetenz zugrunde gelegt werden können, beziehen sich die Items der dritten, für diese Studie relevanten Skala (basierend auf einzelnen *smk*-Skalen).

Soziale und methodische Kompetenzen: *smk*

Soziale Kompetenz fungiert als Sammelbegriff „für unterschiedliche Wissensbestandteile, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Kanning 2002, S. 155). Sie kann als multidimensionales, als Metakonstrukt bezeichnet werden, das allgemeine und spezifische Komponenten erfasst (Kanning 2002, S. 161; 2005, S. 7). Welches im Einzelnen die „Bestandteile“ bzw. die der Sozialkompetenz zugrunde liegenden Fertigkeiten und Fä-

3 Item zur Entscheidungssicherheit: „Wie sicher sind Sie sich hinsichtlich der Entscheidung, in dem Berufsfeld, das Sie anstreben, auch tatsächlich arbeiten zu wollen (als Lehrkraft)?“; Skala von 1 = „Ich bin mir sehr sicher“ bis 6 = „Ich bin sehr unsicher“.

higkeitskonzepte sind, ist in der Diskussion und Forschung nicht einheitlich geklärt. Eine empirisch abgesicherte Taxonomie sozialer Kompetenz existiert nicht. Stattdessen werden mit Blick auf den Inhalt und Umfang höchst unterschiedliche Kataloge diskutiert, die der Sozialkompetenz zugrunde gelegt werden (Kanning 2005, S. 7ff.; Bastians/Runde 2002).

Die soziale Kompetenz der Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer/Lehrerin sowie der Studierenden der Humanmedizin und der Rechtswissenschaften wurde in der vorliegenden Studie mit ausgewählten Subskalen des erprobten Selbstbeurteilungsbogens zu sozialen und methodischen Kompetenzen *smk* erhoben (Frey/Balzer 2003, 2007).⁴ Gewählt wurden 5 Fähigkeitskonzepte der Sozialkompetenzklasse, denen ihrerseits zusammen 27 Fertigkeiten zugeordnet werden.

Einem hierarchischen Strukturmodell der Handlungskompetenz folgend unterscheidet Frey einzelne Fertigkeiten (Ebene 1), gebündelte Fertigkeiten, die ein Fähigkeitskonzept bilden (Ebene 2) und Kompetenzklassen (Ebene 3), zu denen sich die Fähigkeitskonzepte verdichten sowie eine generalisierte Handlungskompetenz auf der Basis von vier Kompetenzklassen (Ebene 4) (Frey 2008, S. 57f.). Dem Gesamtwert der eingeschätzten Sozialkompetenz (Ebene 3) liegen im Folgenden die Beurteilungen der Kooperationsfähigkeit, der sozialen Verantwortung, der Kommunikationsfähigkeit, der Konfliktfähigkeit und des situationsgerechten Auftretens zugrunde.

	Itemzahl	Interne Konsistenz der Skalen (Cronbach's α)	Stichprobe (gültige Fälle von $n = 1340$)
Kooperationsfähigkeit	6	.79	$n = 1320$
Soziale Verantwortung	6	.83	$n = 1320$
Kommunikationsfähigkeit	6	.75	$n = 1322$
Konfliktfähigkeit	5 ¹	.82	$n = 1323$
Situationsgerechtes Auftreten	4 ²	.77	$n = 1323$
Sozialkompetenz gesamt	27	.93	$n = 1263$

¹ Aufgrund mangelnder Trennschärfe wurde im Anschluss an eine Voruntersuchung mit einer Stichprobe von $n = 118$ Lehramtsstudierenden an der Universität Münster ein Item des Originalfragebogens ausgeschlossen.

² Aufgrund mangelnder Trennschärfe wurden zwei Items des Originalfragebogens ausgeschlossen.

Tab. 2: Interne Konsistenz der *smk*-Skalen

4 Herrn Prof. Dr. Andreas Frey danke ich für das zur Verfügung gestellte Instrumentarium.

Die Reliabilitäten der Skala zur Erfassung der sozialen Kompetenz liegen zwischen $\alpha = .83$ (Soziale Verantwortung) und $\alpha = .75$ (Kommunikationsfähigkeit). Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse ausreichende bis gute Werte für die interne Konsistenz und damit den Grad der Zuverlässigkeit der einzelnen Subskalen. Die ihnen zugrunde liegenden einzelnen Items weisen des Weiteren eine hohe ($r_{it} > .50$) bzw. mittlere ($r_{it} > .40$) Eigentrennschärfe auf. Sie können demzufolge als prototypisch für die jeweiligen Skalen gelten.

Die Überprüfung der Binnenstruktur der sozialen Fähigkeitskonzepte mithilfe einer Korrelationsanalyse konnte zeigen, dass die in den fünf verwendeten Skalen erfassten Fähigkeitskonzepte in einem 2-seitig signifikanten interkorrelativen Zusammenhang stehen (in allen Fällen $p < .01$). Zwischen der sozialen Verantwortung und der Kommunikationsfähigkeit besteht die höchste ($r = .69$) und zwischen der Konfliktfähigkeit und dem situationsgerechten Auftreten die geringste Beziehung ($r = .41$).

Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen IPS

Die Einschätzung des individuellen sozial-kommunikativen Verhaltens in konkreten Situationen wurde mithilfe der entsprechenden Itemskalen aus dem Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen (IPS) von Schaarschmidt und Fischer (1999) erhoben. Diese Itemskalen erfassen die Selbsteinschätzung des wahrscheinlichen Verhaltens in Alltagssituationen, die prototypisch für wesentliche Lebensanforderungen stehen: Es werden Anforderungen anhand fiktiver Situationen vorgegeben, in die sich die Untersuchungsteilnehmer hineinversetzen können, um ihr „Denken, Fühlen und Handeln“ einzuschätzen (ebd., S. 9).

Neben diesen Selbsteinschätzungen werden über zusätzliche Items die Selbsturteile der Befragten über die Zufriedenheit mit ihrem Verhalten in der jeweiligen Situation erhoben. Damit soll ein Abgleich des wahrscheinlichen Verhaltens („Ist-Wert“) mit den individuellen Sollwerten bzw. den individuellen Ansprüchen an ein wünschenswertes Verhalten ermöglicht und erfasst werden.

Dem Anforderungsbereich sozial-kommunikatives Verhalten entsprechen in dem IPS insgesamt 35 Items verteilt auf sechs Skalen, die jeweils eine grundlegende Situation repräsentieren. Eine Zusammenfassung dieser Skalen zu einem Gesamtskalenmittelwert ist nicht vorgesehen. Er würde auch der intendierten Situationsspezifität widersprechen.

Bei den sechs Situationen handelt es sich (1.) um ein „Gespräch in lockerer Runde mit Freunden und Bekannten“, (2.) die „Kontaktaufnahme in einem Kreis fremder Menschen“, (3.) die „Austragung einer tiefgreifenden Meinungsverschiedenheit“, (4.) die „Übernahme der Leitungsverantwortung für ein problematisches Arbeitsteam“, (5.) die „Wahrnehmung sozialer Verantwortung“ und (6.) die „Auseinandersetzung mit sozialer Frustration“ (ebd., S. 11).

Anhand dieser sechs Situationen werden die folgenden sechs Bereiche sozial-kommunikativen Verhaltens erhoben: 1. Aktivität in vertrauter kommunikativer Umgebung, 2. Selbstbehauptung bei Kommunikationserfordernis, 3. Konfrontationstendenz in sozi-

aler Konfliktsituation, 4. Durchsetzung in einer Führungsrolle, 5. Rücksichtnahme in sozialer Verantwortung und 6. Empfindlichkeit bei sozialer Frustration.

Die Zuverlässigkeit der Skala zur Erfassung des sozial-kommunikativen Verhaltens wurde mittels Reliabilitätsanalysen bestimmt. Die Reliabilitäten liegen zwischen $\alpha = .86$ (Selbstbehauptung bei Kommunikationserfordernis) und $\alpha = .74$ (Rücksichtnahme in sozialer Verantwortung).

Die Skala zur „Empfindlichkeit bei sozialer Frustration“ weist trotz der Bereinigung um zwei Items aus dem Originalfragebogen (IPS) mit mangelnder Trennschärfe ($r_{ii} < .30$) eine interne Konsistenz von $\alpha = .65$ auf.⁵

	Itemzahl	Interne Konsistenz der Skalen (Cronbach's α)	Stichprobe (gültige Fälle von $n = 1340$)
Aktivität in vertrauter kommunikativer Umgebung	5	.81	$n = 1311$
Selbstbehauptung bei Kommunikationserfordernis	5	.86	$n = 1318$
Konfrontationstendenz in sozialer Konfliktsituation	9	.80	$n = 1311$
Durchsetzung in einer Führungsrolle	5	.79	$n = 1316$
Rücksichtnahme in sozialer Verantwortung	5	.74	$n = 1318$
Empfindlichkeit bei sozialer Frustration	4	.65	$n = 1313$

Tab. 3: Interne Konsistenz der IPS-Skalen

Die den übrigen Skalen zugrunde liegenden einzelnen Items weisen eine hohe ($r_{ii} > .50$) bzw. mittlere ($r_{ii} .30$ bis $.50$) Eigentrennschärfe auf. Sie können demzufolge als prototypisch für die jeweiligen Skalen gelten.

Kompetenzerwerb und Förderung sozialer Fähigkeiten im Studium

Die Studienerfahrungen der drei Stichproben bezogen auf die Ausbildung der Fähigkeiten und Fertigkeiten in vier ausgewählten zentralen Fähigkeitsbereichen der sozialen Kompetenz, der Kooperationsfähigkeit (5 Items), sozialen Verantwortung (4 Items),

5 In den insgesamt acht von Schaarschmidt und Fischer (1999) angeführten Stichproben liegt die innere Konsistenz der Skala zur Empfindlichkeit bei sozialer Frustration zwischen $\alpha = .68$ und $\alpha = .71$ (ebd., S. 23).

Kommunikationsfähigkeit (5 Items) und Konfliktfähigkeit (5 Items), wurden über eine veränderte Variante des *smk*-Fragebogens erfasst. Mit Blick auf die in den einzelnen Items abgebildeten Fertigkeiten wurde danach gefragt, ob diese im Studium erlernt wurden (Beispiel: „Im Studium habe ich gelernt, ... Regeln für die Arbeit in Gruppen zu entwickeln, ... mich Kritik zu stellen, ... andere ausreden zu lassen“ etc.). Zudem wurde mit vier weiteren Items eine Globaleinschätzung der individuellen Entwicklung der vier hier berücksichtigten Fähigkeitsbereiche erhoben.

Die Zuverlässigkeit der Skala zur Erfassung der Studienerfahrungen hinsichtlich der Ausbildung sozialer Fähigkeitsbereiche wurde mittels Reliabilitätsanalysen bestimmt. Die Reliabilitäten liegen zwischen $\alpha = .88$ (Konfliktfähigkeit) und $\alpha = .81$ (Kommunikationsfähigkeit).

	Itemzahl	Interne Konsistenz der Skalen (Cronbach's α)	Stichprobe (gültige Fälle von $n = 1340$)
Kooperationsfähigkeit	5	.84	$n = 1327$
Soziale Verantwortung	4	.85	$n = 1323$
Kommunikationsfähigkeit	5	.81	$n = 1320$
Konfliktfähigkeit	5	.88	$n = 1325$

Tab. 4: Interne Konsistenz der Skalen zur Erfassung der Studienerfahrungen

Die den Skalen zugrunde liegenden einzelnen Items weisen des Weiteren eine hohe ($r_{it} > .50$) Eigentrennschärfe auf und können als prototypisch für die jeweiligen Skalen gelten.

Die Überprüfung der Binnenstruktur der sozialen Fähigkeitskonzepte, deren Ausbildung im Rahmen des Studiums wahrgenommen wird, zeigt, dass die in den vier verwendeten Skalen erfassten Fähigkeitskonzepte in einem signifikanten interkorrelativen Zusammenhang stehen (in allen Fällen p (2-seitig) $< .01$). Zwischen der Kooperationsfähigkeit und der sozialen Verantwortung besteht die höchste ($r = .76$) und zwischen der Kommunikationsfähigkeit und der Kooperationsfähigkeit die niedrigste Beziehung ($r = .69$).

4. Ergebnisse

4.1 Soziale Kompetenz im Vergleich

In den Ergebnissen der Selbsteinschätzung der sozialen Fähigkeitskonzepte sowie der auf der Basis dieser Fähigkeitskonzepte erfassten sozialen Kompetenz zeigt sich, dass die Studierenden mit Lehramtsoption ihre sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten höher

einschätzen als die beiden zum Vergleich herangezogenen Stichproben. Unter den Fähigkeitskonzepten wird von den Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer/Lehrerin das situationsgerechte Auftreten am höchsten ($M = 2.11$, $SD = .72^6$) und die Konfliktfähigkeit ($M = 2.50$, $SD = .71$) mit der niedrigsten Zustimmung eingeschätzt (vgl. Tab. 5).

	Lehramt (LA)		Rechtswissenschaften (RW)		Humanmedizin (HM)		ANOVA ^a		ANCOVA ^b	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	η^2	F	η^2
Kooperationsfähigkeit	2.21	.60	2.56	.87	2.37	.73	20.04*** ^c	.02	14.16***	.02
Soziale Verantwortung	2.13	.59	2.22	.79	2.21	.83	3.02* ^d	.00	.98 [†]	.00
Kommunikationsfähigkeit	2.27	.60	2.33	.72	2.35	.71	1.43 [†]	.00	.36 [†]	.00
Konfliktfähigkeit	2.50	.71	2.54	.84	2.55	.80	.41 [†]	.00	.15 [†]	.00
Situationsgerechtes Auftreten	2.11	.72	2.14	.77	2.15	.71	.27 [†]	.00	.09 [†]	.00
Soziale Kompetenz	2.25	.51	2.37	.66	2.33	.63	4.33*	.00	2.00 [†]	.00

[†] = n.s.; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

^a = ANOVA mit Duncan Post-Hoc-Test

^b = Als Kovariaten wurden das Geschlecht und die Semesterzahl in die Kovarianzanalyse aufgenommen.

^c = Alle drei Studierendengruppen unterscheiden sich hoch signifikant voneinander (für $\alpha = .05$).

^d = keine homogenen Untergruppen (für $\alpha = .05$).

Tab. 5: Fähigkeitskonzepte der Sozialkompetenzklasse und soziale Kompetenz im Vergleich

Die Mittelwertunterschiede der hier berücksichtigten Fähigkeitskonzepte sind im Vergleich der Studierendengruppen allerdings lediglich mit Blick auf die Kooperationsfähigkeit statistisch hoch signifikant. Da sich die drei Stichproben bezogen auf die Verteilung der Geschlechter und der Zahl der studierten Semester zum Teil deutlich unterscheiden (vgl. Tab. 1), wurde der Einfluss beider Variablen im Rahmen einer Kovarianzanalyse überprüft. Der hoch signifikante Unterschied zwischen den drei Studierendengruppen bleibt bezogen auf die Kooperationsfähigkeit bestehen, während der lediglich schwach signifikante Unterschied zugunsten der Lehramtsstudierenden im Bereich Soziale Verantwortung sowie bezogen auf den Gesamtwert der sozialen Kompetenz auf den höheren Anteil der Studentinnen unter den Lehramtsstudierenden zurückzuführen ist (*Soziale Verantwortung*: Kovariate Geschlecht $F_{4, 1308} = 34.50$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$;

6 Der Mittelwert bezieht sich auf eine sechsstufige Skala von 1 = „Trifft völlig zu“ bis 6 = „Trifft gar nicht zu“. Die einzelnen den Fähigkeitskonzepten zugrunde liegenden Items benennen Fertigkeiten. Die Selbsteinschätzung wird über Zustimmung zu der Aussage „Ich wende diese Fähigkeiten und Fertigkeiten an“ erfasst.

Soziale Kompetenz: Kovariate Geschlecht $F_{4, 1308} = 21.84, df = 1, p < .001, \eta^2 = .02$).⁷ Der Einfluss der Semesterzahl ist in beiden Fällen nicht signifikant.

Festzuhalten ist, dass die Sozialkompetenz – auch im Vergleich zu den Studierenden der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin – mit einem Mittelwert von 2.25 von den angehenden Lehrkräften hoch eingeschätzt wird. Dies bestätigt die Befunde von Frey (2008, S. 151), denen zufolge in der Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden im Vergleich der vier erfassten Kompetenzklassen – der Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz und der Sozialkompetenz – insbesondere die Sozialkompetenz als besonders ausgeprägt wahrgenommen wird.

4.2 Sozial-kommunikatives Verhalten im Vergleich

Die Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer/Lehrerin schätzen ihr situationsbezogenes sozial-kommunikatives Verhalten ebenfalls hoch ein. In den Situationen „Rücksichtnahme in sozialer Verantwortung“ gefolgt von der „Durchsetzung in einer Führungsrolle“, der „Aktivität in vertrauter kommunikativer Umgebung“ und der „Selbstbehauptung bei Kommunikationserfordernis“ wählen sie adäquate Verhaltensweisen im Sinne der zu erfassenden Fähigkeiten und „zeigen“ damit ein sozial kompetentes Verhalten. Dies bestätigt sich ebenfalls mit Blick auf die „Empfindlichkeit bei sozialer Frustration“ und die „Konfrontationstendenz in einer sozialen Konfliktsituation“, die sie entsprechend geringer einschätzen.

Im Vergleich des erfassten sozial-kommunikativen Verhaltens in konkreten Situationen zeichnen die deskriptiven Befunde der Untersuchung ein differenzierteres Bild (vgl. Tab. 6).

Die Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer/Lehrerin schätzen ihre „Aktivität in vertrauter kommunikativer Umgebung“ und die „Rücksichtnahme in sozialer Verantwortung“ höher als die Studierenden der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin ein, wobei lediglich die letztgenannte Mittelwertdifferenz unter Kontrolle des Geschlechts und der Semesterzahl statistisch schwach signifikant ist. Zugleich schätzen die Lehramtsstudierenden ihre „Empfindlichkeit bei sozialer Frustration“ schwach signifikant höher ein als die beiden zum Vergleich herangezogenen Studierendenstichproben, wobei es insbesondere die *Studentinnen* mit dem Berufswunsch Lehrer/Lehrerin sind, die sich *lehramtsintern* im Vergleich der Geschlechter als empfindlich bei sozialer

⁷ Differenziert nach Geschlecht zeigt sich über den Mittelwertvergleich mit t-Test für die Stichprobe der angehenden Lehrkräfte, dass die Studentinnen ($M = 2.20, SD = .47$) ihre Sozialkompetenz signifikant höher einschätzen als ihre Kommilitonen ($M = 2.36, SD = .60$) ($t_{393.6} = 3.92, p < .001, d = .29$). Bei den Studierenden der Rechtswissenschaften ist dieser Unterschied zugunsten der Studentinnen ebenfalls signifikant ($t_{76.5} = 2.61, p < .01, d = .48$), während sich die Studierenden der Humanmedizin differenziert nach Geschlecht nicht hinsichtlich der Einschätzung ihrer sozialen Kompetenz signifikant unterscheiden.

	Lehramt (LA)		Rechtswissenschaften (RW)		Humanmedizin (HM)		ANOVA ^a		ANCOVA ^b	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	η^2	F	η^2
Aktivität in vertrauter kommunikativer Umgebung ¹	2.01	.57	2.08	.63	2.10	.63	2.45 [†]	.02	2.55 [†]	.00
Selbstbehauptung bei Kommunikationsanfordernis	2.32	.62	2.40	.59	2.29	.63	1.24 [†]	.00	1.27 [†]	.00
Konfrontationstendenz in sozialer Konfliktsituation	3.05	.48	2.99	.55	3.06	.45	1.13 [†]	.00	1.26 [†]	.00
Empfindlichkeit bei sozialer Frustration	2.74	.47	2.95	2.09	2.79	.50	4.30 ^{*c}	.00	3.10 [*]	.00
Durchsetzung in einer Führungsrolle	1.81	.48	1.73	.49	1.74	.45	3.01 ^{*d}	.00	3.52 [*]	.00
Rücksichtnahme in sozialer Verantwortung	1.67	.40	1.77	.45	1.76	.44	6.05 ^{**e}	.00	3.21 [*]	.00

† = n.s.; * = $p < .05$

¹ Den einzelnen Skalen lagen Items mit vierstufigen Intervallskalen zugrunde: 1 = stimmt genau, 4 = stimmt gar nicht.

^a = ANOVA mit Duncan Post-Hoc-Test

^b = Als Kovariaten wurden das Geschlecht und die Semesterzahl in die Kovarianzanalyse aufgenommen.

^c = Die Studierenden des Lehramts und der Humanmedizin (homogene Untergruppe für $\alpha = .05$) auf der einen Seite unterscheiden sich signifikant von den Studierenden der Rechtswissenschaften auf der anderen Seite.

^d = keine differenzierenden homogenen Untergruppen (für $\alpha = .05$).

^e = Die Studierenden des Lehramts auf der einen Seite unterscheiden sich signifikant von den Studierenden der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin auf der anderen Seite (homogene Untergruppe für $\alpha = .05$).

Tab. 6: Sozial-kommunikativen Verhaltens in konkreten Situationen

Frustration ($\text{♀ } M = 2.66, SD = .45, \text{♂ } M = 2.93, SD = .47; t_{971} = 8.18, p < .001, d = .58$) erweisen. Zudem schätzen sie ihre Rücksichtnahme in sozialer Verantwortung signifikant höher ein ($\text{♀ } M = 1.64, SD = .39, \text{♂ } M = 1.76, SD = .44; t_{964} = 3.94, p < .001, d = .27$).

Die Einschätzung der „Selbstbehauptung bei Kommunikationserfordernis“ und der „Konfrontationstendenz in einer sozialen Konfliktsituation“ unterscheidet sich nicht signifikant im Vergleich der drei Stichproben, die „Durchsetzung in einer Führungsrolle“ unterscheidet sich schwach signifikant.

Mit Blick auf die Zufriedenheit mit ihrem wahrscheinlichen Verhalten in der jeweiligen konkreten Situation zeigt sich lediglich hinsichtlich der Zufriedenheit mit der eigenen „Konfrontationstendenz in einer sozialen Konfliktsituation“ ein schwach signifikanter Unterschied zwischen den drei Stichproben: Die Studierenden des Lehramts auf der einen Seite unterscheiden sich signifikant von den Studierenden der Rechtswissenschaften (homogene Untergruppe für $\alpha = .05$) in der Weise, dass sie unzufriedener mit ihrem Verhalten sind (vgl. Tab. 7).

	Lehramt (LA)		Rechtswissenschaften (RW)		Humanmedizin (HM)		ANOVA ^a		ANCOVA ^b	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	η^2	F	η^2
Zufriedenheit mit der eigenen ...¹										
Aktivität in vertrauter kommunikativer Umgebung	1.91	.67	1.92	.68	1.89	.74	.08 [†]	.00	.62 [†]	.00
Selbstbehauptung bei Kommunikationsanfordernis	2.63	.92	2.81	.97	2.65	.91	2.09 [†]	.00	2.12 [†]	.00
Konfrontationstendenz in sozialer Konfliktsituation	2.42	.75	2.19	.75	2.32	.71	6.50 ^{*c}	.01	3.85 [*]	.01
Durchsetzung in einer Führungsrolle	2.08	.69	2.02	.78	1.98	.70	1.77 [†]	.00	2.09 [†]	.00
Rücksichtnahme in sozialer Verantwortung	2.00	.63	2.04	.62	2.02	.66	.31 [†]	.00	.53 [†]	.00
Empfindlichkeit bei sozialer Frustration	2.70	1.09	2.65	.91	2.69	.90	.15 [†]	.00	.08 [†]	.00
Zufriedenheit mit dem Verhalten gesamt	2.28	.47	2.26	.49	2.25	.50	.36 [†]	.00	.03 [†]	.00

[†] = n.s.; * = $p < .05$

¹ = Skala: 1 = sehr zufrieden, 5 = sehr unzufrieden

^a = ANOVA mit Duncan Post-Hoc-Test

^b = Als Kovariaten wurden das Geschlecht und die Semesterzahl in die Kovarianzanalyse aufgenommen.

^c = Die Studierenden des Lehramts auf der einen Seite unterscheiden sich signifikant von den Studierenden der Rechtswissenschaften (homogene Untergruppe für $\alpha = .05$).

Tab. 7: Zufriedenheit mit dem sozial-kommunikativen Verhaltens in konkreten Situationen

Wird im Rahmen dieser Studie nach dem Lern- und Kompetenzentwicklungspotential der Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer/Lehrerin gefragt, so können die Angaben bezogen auf die Einschätzung der Zufriedenheit mit dem eigenen sozial-kommunikativen Verhalten als Hinweis darauf interpretiert werden, in welchen Bereichen die Lehramtskandidaten selbst Schwächen und die Notwendigkeit der Weiterentwicklung sehen. Die Einschätzung ihres Verhaltens scheint den individuellen Ansprüchen an ein wünschenswertes Verhalten vor allem mit Blick auf die Empfindlichkeit bei sozialer Frustration, gefolgt von der Selbstbehauptung und der Konfrontationstendenz in geringerem Maße zu genügen. Die vergleichsweise niedrigen Zufriedenheitswerte markieren hier den Kompetenzentwicklungsbedarf.

4.3 Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums

Im Vergleich mit den Studierenden der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin sind es vor allem die Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer/Lehrerin, die im Rahmen ihres Studiums einen Kompetenzzuwachs in den der Sozialkompetenzklasse zu-

grunde liegenden, hier ausgewählten vier Fähigkeitskonzepten wahrnehmen. Der Grad des wahrgenommenen Kompetenzzuwachses ist bei den Lehramtsstudierenden mit Mittelwerten zwischen 4.48 und 4.21 auf der Basis einer sechsstufigen Skala (6 = höchste Einschätzung des Kompetenzzuwachses) nicht übermäßig hoch. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass die befragten Studierenden entgegen der kritischen Stimmen zur Leistung der Lehrerbildung in diesem Kompetenzbereich eine Steigerung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten bedingt durch das Studium identifizieren (vgl. Tab. 8).

	Lehramt (LA)		Rechtswissenschaften (RW)		Humanmedizin (HM)		ANOVA ^a		ANCOVA ^b	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	η^2	F	η^2
Kooperationsfähigkeit	4.39	.83	3.64	1.09	3.96	.95	56.20***	.07	38.81***	.06
Soziale Verantwortung	4.41	.92	4.05	1.09	4.13	1.04	13.83***	.02	8.79***	.01
Konfliktfähigkeit	4.21	.91	3.85	1.07	3.87	1.01	16.70***	.02	9.66***	.01
Kommunikationsfähigkeit	4.48	.83	4.29	1.00	4.30	.98	5.54**	.01	2.30†	.00

† = n.s.; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

^a = ANOVA mit Duncan Post-Hoc-Test

^b = Als Kovariaten wurden das Geschlecht und die Semesterzahl in die Kovarianzanalyse aufgenommen.

Tab. 8: Kompetenzzuwachs in vier Fähigkeitsbereichen der Sozialkompetenzklasse

In allen Bereichen sind die Mittelwertunterschiede im Vergleich der drei Studierendengruppen hoch signifikant bzw. signifikant. Mit Ausnahme der Kooperationsfähigkeit (hier unterscheiden sich alle drei Studierendengruppen signifikant voneinander) unterscheiden sich die Studierenden des Lehramts auf der einen Seite signifikant von den Studierenden der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin auf der anderen Seite (homogene Untergruppe für $\alpha = .05$). In der Kovarianzanalyse erweist sich der Mittelwertunterschied des eingeschätzten Kompetenzzuwachses im Bereich der Kommunikationsfähigkeit als nicht signifikant, während die übrigen Mittelwertunterschiede zwischen den drei Studierendengruppen hochsignifikant bleiben, wenn der Einfluss der Kovariaten Geschlecht und Semesterzahl statistisch eliminiert wird, wobei es im Falle der Kommunikationsfähigkeit die Semesterzahl ist, die als Kovariate einen schwach signifikanten Effekt aufweist ($F_{4, 1032} = 4.58, p < .05, \eta^2 = .00$).

Die Unterschiede bestätigen sich im Vergleich der zusätzlich erfassten Globaleinschätzung der Entwicklung der vier berücksichtigten Fähigkeitsbereiche bedingt durch das Studium (vgl. Tab. 9). In allen vier Bereichen sind es die Studierenden des Lehramts, die die Entwicklung ihrer Fähigkeiten aus dem Bereich der Sozialkompetenz im Studium am höchsten einschätzen, wenngleich der Grad der Zustimmung mit Mittelwerten zwischen 4.43 und 3.90 auf einer sechsstufigen Skala in der Lehramtsstichprobe ebenfalls eher zurückhaltend ist.

	Lehramt (LA)		Rechtswissenschaften (RW)		Humanmedizin (HM)		ANOVA ^a		ANCOVA ^b	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	η^2	F	η^2
Meine Kooperationsfähigkeit hat im Studium zugenommen.	4.17	1.16	3.52	1.36	3.72	1.23	26.18***	.04	18.13***	.03
Meine Fähigkeit, mich anderen Menschen gegenüber verantwortungsbewusst und rücksichtsvoll zu verhalten, hat im Studium zugenommen.	3.90	1.16	3.44	1.33	3.66	1.21	11.06***	.02	8.10***	.01
Meine Fähigkeit, mit Konflikten sachlich und lösungsorientiert umzugehen, hat im Studium zugenommen.	4.16	1.10	4.07	1.30	3.80	1.20	8.03***	.01	2.47†	.00
Meine Kommunikationsfähigkeit hat im Studium zugenommen.	4.43	2.08	4.15	1.31	3.92	1.33	6.64**	.01	4.23*	.01

† = n.s.; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

^a = ANOVA mit Duncan Post-Hoc-Test

^b = Als Kovariaten wurden das Geschlecht und die Semesterzahl in die Kovarianzanalyse aufgenommen.

Tab. 9: Globaleinschätzung der Verbesserung in vier Fähigkeitsbereichen der Sozialkompetenzklasse

Die Mittelwertunterschiede sind im Vergleich der drei Stichproben in zwei Bereichen hoch signifikant und hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit schwach signifikant. Mit Blick auf die *Kooperationsfähigkeit* unterscheiden sich die Studierenden des Lehramts auf der einen Seite signifikant von den Studierenden der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin auf der anderen Seite (homogene Untergruppe für $\alpha = .05$). Im Bereich der *sozialen Verantwortung* unterscheiden sich alle drei Studiengänge signifikant voneinander, während bezogen auf die *Konfliktfähigkeit* unter Kontrolle des Geschlechts und der Semesterzahl der identifizierte Mittelwertunterschied nicht statistisch signifikant ist (der Effekt der Kovariate Semesterzahl ist hier signifikant: $F_{4, 1296} = 11.56$, $p < .01$, $\eta^2 = .01$). Schließlich unterscheiden sich in der Einschätzung der Entwicklung der *Kommunikationsfähigkeit* im Rahmen des Studiums die Studierenden des Lehramts unter Kontrolle des Geschlechts und der Semesterzahl schwach signifikant von den Studierenden der Humanmedizin.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel dieser Untersuchung war es, die sozial-kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten angehender Lehrerinnen und Lehrer und damit die als hoch berufsrelevant ausgewiesene Sozialkompetenz als Basisvoraussetzung für die Ausübung des Lehrerberufs empirisch zu erfassen. In den Befunden zeigt sich, dass die Studierenden mit dem Be-

rufswunsch Lehrer/Lehrerin sowohl hinsichtlich der Einschätzung ihrer Sozialkompetenz erfasst über zu Fähigkeitskonzepten zusammengefassten einzelnen Fertigkeiten als auch bezogen auf das sozial-kommunikative Verhalten in fiktiven Alltagssituationen hohe Ausprägungen sozialer Kompetenz sowie einen hohen Grad kompetenten sozial-kommunikativen Verhaltens aufweisen. Damit werden die Ergebnisse der Untersuchung von Frey repliziert, in der die befragten Studierenden unter vier erfassten Kompetenzklassen die Anwendung von Fertigkeiten aus dem Bereich der Sozialkompetenz am besten einschätzen.

Ein Defizit im Bereich der Sozialkompetenz sowie des sozial-kommunikativen Verhaltens, wie es von den Autoren der Potsdamer Lehrerstudie für einen großen Teil der Lehrerinnen und Lehrer im Beruf, aber auch für einen hohen Anteil der Lehramtsstudierenden im Anschluss an ihre Befunde geltend gemacht wird, kann in den Ergebnissen der vorliegenden Studie nicht identifiziert werden.

Ein solches *studiengangs- oder berufsspezifisches* Defizit, wie es im Zuge einer breiten Diskussion der mangelnden Eignung eines Großteils der angehenden Lehrkräfte für ihren Beruf behauptet und auch im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie diskutiert wird, kann grundsätzlich allein über den Vergleich mit anderen Berufen und Studiengängen bzw. Studierendengruppen überprüft werden. Aussagen über *spezifische* Eigenschaften, Eignungsmerkmale oder Eignungsdefizite aufseiten der angehenden Lehrerinnen und Lehrer sind nur auf der Grundlage eines solchen Vergleichs zu treffen. Die populäre Forderung nach einer wirksamen Eignungsprüfung für Lehramtsstudierende, wie sie gegenwärtig verstärkt diskutiert und auch mit Blick auf die behaupteten Defizite im Bereich der Sozialkompetenz gefordert wird (vgl. Herlt/Schaarschmidt 2007; Kanning/Gärtner 2008) basiert dagegen weitgehend auf Studien und Beiträgen, die sich allein auf die Studierenden mit Lehramtsoption oder die aktiven Lehrkräfte konzentrieren.⁸

In der vorliegenden Untersuchung wurden dagegen Studierende der Humanmedizin und der Rechtswissenschaften, in deren angestrebten Berufsfeldern eine ausgeprägte Sozialkompetenz ebenfalls als grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsausübung angesehen werden kann, zum Vergleich herangezogen. Die Befunde weisen darauf hin, dass sich die Studierenden mit Lehramtsoption mit Blick auf die soziale Kompetenz und das sozial-kommunikative Verhalten in fast allen Teilen der erfassten Bereiche *nicht* oder aber in der Regel in der Weise von den Vergleichsstichproben unterscheiden, dass sie höhere Ausprägungen in den einzelnen Fähigkeitsbereichen aufweisen, wobei die Unterschiede zugunsten der Lehramtsstudierenden nur vereinzelt statistisch signifikant sind. Ein studiengangsspezifisches, mit dem angestrebten Beruf verbundenes Defizit zeigt sich im Vergleich mit den angehenden Ärzten und Juristen damit nicht.

Gleichwohl weisen die Ergebnisse der Studie gewiss ein Entwicklungspotential bzw. einen Kompetenzentwicklungsbedarf in einzelnen, speziellen Bereichen bei den Studierenden des Lehramts in der ersten Phase der Lehrerbildung aus, und zwar im Bereich der Konfliktfähigkeit und unter Berücksichtigung der geschlechtsspezifischen Differen-

8 Zum Berufsvergleich im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie vgl. Rothland 2009.

zen mit Blick auf die Sozialkompetenz allgemein eher bei den männlichen zukünftigen Lehrkräften.

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse der Einschätzung des sozial-kommunikativen Verhaltens in Situationen, dass die Empfindlichkeit bei sozialer Frustration bei den Studierenden des Lehramts im Vergleich mit den Studierenden der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin und dort vor allem bei den Studentinnen ausgeprägter ist. Hier zeigt sich ein weiterer Entwicklungsbedarf, der von den Studierenden selbst über entsprechend niedrigere Zufriedenheitswerte bezogen auf das gewählte Verhalten erkannt und entsprechend markiert wird. Die vergleichsweise niedrigere Zufriedenheit mit der Selbstbehauptung bei Kommunikationserfordernis sowie der Konfrontationstendenz in einer sozialen Konfliktsituation aufseiten der Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer/Lehrerin deuten auf eine weitere notwendige Förderung und Entwicklung der entsprechenden Fähigkeitsbereiche hin.

Inwieweit diese speziellen Kompetenzentwicklungserfordernisse in der Praxis der ersten Phase der Lehrerbildung aufgegriffen werden, kann auf der Basis der Ergebnisse dieser Studie nicht bewertet werden. Es zeigt sich aber, dass entgegen der eingangs referierten Kritik (vgl. Autenrieth 1997; Abujatum u.a. 2007) die Studierenden mit Lehramtsoption die Förderung und Entwicklung von Fähigkeiten der Sozialkompetenzklasse im Rahmen des Studiums durchaus erleben – und dies zumindest in höherem Maße als die Studierenden der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin.

Es bleibt jedoch die Frage, ob der wahrgenommene Kompetenzzuwachs auf die gezielte Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung und wenn ja, auf welche der beteiligten Disziplinen, zurückzuführen ist. Womöglich ist die Weiterentwicklung sozialer Kompetenz vielfach eher ein Nebenprodukt der Arbeit in Seminaren, der Kooperation in studentischen Arbeitsgruppen etc. Letzteres wäre angesichts des skizzierten, speziellen Kompetenzentwicklungsbedarfs sowie der insgesamt hohen Bedeutung sozialer Kompetenz für den Lehrerberuf kaum ausreichend, zumal der vergleichsweise zurückhaltend eingeschätzte Kompetenzzuwachs bedingt durch das Studium deutlich macht, dass im Bereich der ersten Phase der Lehrerbildung selbst noch ein beträchtlicher Entwicklungsbedarf bezogen auf die gezielte Förderung sozialer Kompetenz ausgemacht werden kann. Im Studium der Rechtswissenschaften sowie der Humanmedizin erscheint dieser Entwicklungsbedarf freilich wesentlich höher.

Literatur

- Abujatum, M./Arold, H./Knispel, K./Rudolf, S./Schaarschmidt, U. (2007): Intervention durch Training und Beratung. In: Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 117–156.
- Autenrieth, N. (1997): Entwicklung von Kooperations- und Teamfähigkeit als Aufgabe der universitären Lehrerbildung. In: Glumpler, E./Rosenbusch, H.S. (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 166–175.
- Bastians, F./Runde, B. (2002): Instrumente zur Messung sozialer Kompetenzen. In: Zeitschrift für Psychologie 210, S. 186–196.

- Becker, R.E./Heimberg, R.G. (1988): Assessment of social skills. In: Bellack, A./Hersen, M. (Hrsg.): Behavioral assessment. Oxford: Pergamon Press, S. 365–395.
- Bergmann, K./Rolett, W. (2008): Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien in Ganztagschulen. In: Lankes, E.-M. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 291–301.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59–91.
- Darling-Hammond, L. (2000): Teacher Quality and Student Achievement. A Review of State Policy Evidence. In: Education Policy Analysis Archives Vol. 8, Number 1. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/> [19.02.2009]
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 73–92.
- Ditton, H. (2001): Der Beitrag der empirischen Schulforschung zur Qualitätssicherung an Schulen – Forschungslogische Aspekte und Anwendungsbezüge. In: Hansel, T. (Hrsg.): Schulprofil und Schulqualität: Perspektiven der aktuellen Schulreformdebatte. Herbolzheim: Centaurus, S. 70–98.
- Edensil, K. (1998): Soziale Kompetenz und Berufserfolg. Aachen: Shaker.
- Frey, A. (2008): Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Empirische Pädagogik.
- Frey, A./Balzer, L. (2003): Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk. Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. In: Empirische Pädagogik 17, S. 148–175.
- Frey, A./Balzer, L. (2007): Beurteilungsbogen zu sozialen Kompetenzen und methodischen Kompetenzen – smk⁷². In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 348–359.
- Fydrich, T./Bürgener, F. (2005): Ratingskalen zur sozialen Kompetenz. In: Vriends, N./Margraf, J. (Hrsg.): Soziale Kompetenz, Soziale Unsicherheit, Soziale Phobie – Verstehen und Verändern. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 86–101.
- Graf, A. (2002): Schlüsselqualifikation soziale Kompetenz: Eine Vergleichsstudie in deutschen und US-amerikanischen Versicherungsunternehmen. In: Zeitschrift für Personalforschung 16, S. 376–391.
- Greif, S. (1997): Soziale Kompetenzen. In: Frey, D./Greif, S. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Psych. Verlags Union, S. 312–320.
- Gump, P.V. (1980): The school as a social situation. In: Annual Review of Psychology 31, S. 553–582.
- Herlt, S./Schaarschmidt, U. (2007): Fit für den Lehrerberuf?! In: Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 157–182.
- Hof, Chr. (2002): (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In: Clement, U./Arnold, R. (2002): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 153–166.
- Kanning, U.P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie 210, S. 154–163.
- Kanning, U.P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Kanning, U.P. (2005): Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. Göttingen u.a.: Hogrefe.

- Kanning, U.P./Gärtner, S. (2008): Soziale Kompetenzen von Lehrern als Determinanten der Schülerzufriedenheit in der gymnasialen Oberstufe. In: *Empirische Pädagogik* 22, S. 498–515.
- Kauffeld, S./Grote, S. (2000): Persönlichkeit und Kompetenz. In: Frieling, E./Kauffeld, S./Grote, S. (Hrsg.): *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?* Münster u.a.: Waxmann, S. 187–196.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004/2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 280–290.
- Lubitz, I. (2007): Soziale Kompetenzen im Lehrerberuf. Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings in der Lehrerausbildung. Hamburg: Dr. Kovac.
- Lüders, M. (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maag Merki, K. (2009): Kompetenz. In: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T./Horlacher, R./Larcher Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 492–506.
- Mayr, J./Neuweg, G.H. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Heinrich, M./Greiner, U. (Hrsg.): *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Wien: Lit., S. 183–206.
- Neuenschwander, M.P./Hascher, T. (2003): Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern und ihre soziale Integration. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 50, S. 270–280.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger, S. 215–342.
- Rothland, M. (2005): Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Die Deutsche Schule* 97, S. 159–173.
- Rothland, M. (2007): Soziale Unterstützung – Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ders. (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249–266.
- Rothland, M. (2009): Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbefragungsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, S. 111–125.
- Schaarschmidt, U. (2005a): Situationsanalyse. In: Ders. (Hrsg.): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Weinheim: Beltz, S. 41–71.
- Schaarschmidt, U. (2005b): Potsdamer Lehrerstudie – ein erstes Fazit. In: Ders. (Hrsg.): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Weinheim: Beltz, S. 141–160.
- Schaarschmidt, U./Fischer, A.W. (1999): *IPS – Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen*. Frankfurt a.M.: Swets Test Services.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007): Einführung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–43.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZfL-Text Nr. 3. Münster: Zentrum für Lehrerbildung.

Abstract: A well-developed social competence can be considered a necessary prerequisite for the practice of the teaching profession. On the basis of a random sample survey of $n = 977$ students the social competence of students in teacher training is captured and compared to that of $n = 135$ students of law and $n = 210$ students of medicine in order to determine, on the one hand, the qualifications of the prospective teachers regarding the profession aimed at and to thus examine a deficit in this field of competences specific to this course of studies and critically discussed in educational research. On the other hand, the survey aims at capturing learning achievements as well as the progress made in the field of competence development during the first phase of teacher training and to then determine the need for further competence development.

Anschrift des Autors

Dr. Martin Rothland, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung, Bispinghof 5/6, DE-48143 Münster
E-Mail: Martin.Rothland@uni-muenster.de