

Bildung der sozioemotionalen Kompetenzen über Betriebspraktika (1)

Elvira Repetto Talavera

Professorin für Bildungsberatung an der staatlichen Fernuniversität Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spanien

Juan Carlos Pérez-González

Professor an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spanien

Schlagwörter

Social skill,
apprenticeship,
vocational training,
work-based training,
personal development,
vocational guidance,
mentoring

Soziale Kompetenzen,

Lehre,

Berufsbildung,

Ausbildung am Arbeitsplatz,

persönliche Entwicklung,

Berufsberatung,

Mentoring

ZUSAMMENFASSUNG

Auf dem Arbeitsmarkt werden heute sozioemotionale Kompetenzen sehr geschätzt. Viele Autoren versichern sogar, dass diese Art von Kompetenzen dazu beiträgt, die Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen. In der Regel vergessen jedoch die Bildungseinrichtungen, dass sie es sind, die die Verantwortung dafür tragen, diese Kompetenzen zu vermitteln.

Für die meisten Arbeitsstellen werden nicht nur spezielle fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten gefordert, sondern auch ein gewisser Grad an sozialen und emotionalen Kompetenzen, die den Mitarbeiter dazu befähigen, im Team zu arbeiten, bei auftretenden Schwierigkeiten sich selbst zu motivieren, zwischenmenschliche Konflikte zu lösen oder mit einem hohen Stressfaktor zurechtzukommen.

Diese sozioemotionalen Kompetenzen können am besten durch Erfahrung, angemessenes Training und in der Praxis erworben werden. Aus diesem Grund ist das Betriebspraktikum die einmalige Gelegenheit für den Tutor, den Studierenden und den jungen Hochschulabsolventen bei der Entwicklung ihrer sozioemotionalen Kompetenzen zu unterstützen.

(1) Dieser Artikel ist Teil einer Arbeit, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Beratung und Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen durch Betriebspraktika“ (Nr. SEJ2004-07648/EDUC) erstellt wurde, das vom spanischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Ministerio Español de Educación y Ciencia - MEC) finanziert und von der Professorin Elvira Repetto geleitet wird. Dieser Artikel gibt allerdings nicht notwendigerweise die Meinung oder Politik des MEC wieder. Der Inhalt dieses Artikels stellt also einzig und allein die freie Meinungsäußerung der Autoren dar.

Danksagungen

Dieser Artikel wurde im Rahmen des vom spanischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft (*Ministerio español de Educación y Ciencia - MEC*) finanzierten Projekts SEJ2004-07648/EDUC verfasst. Unser Dank gilt den namentlich unbekanntenen Korrekturlesern für ihre interessanten Kommentare und Tipps zum ersten Entwurf dieses Artikels.

Einleitung

Mit dem technischen Wandel und der wirtschaftlichen Globalisierung des 20. Jahrhunderts wurden nicht nur der Begriff, die Struktur und die Dynamik der Arbeit der Organisationen auf der ganzen Welt neu bestimmt, auch die Art der Arbeiten, die organisatorischen oder immateriellen Techniken und folglich ebenso das von den jungen Menschen und den Arbeitnehmerern geforderte Kompetenzprofil haben sich geändert.

Unsere Gesellschaft verlangt immer mehr nach Arbeitskräften, die mit umfangreichen Kompetenzen ausgestattet sind, die nicht ausschließlich mit der technischen Arbeit zu tun haben, sondern u. a. mit der Art zu arbeiten, der Einstellung zur Arbeit und gegenüber den Kollegen, mit der Qualität der Beziehungen und mit der Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Es geht nicht mehr nur darum, dass jemand etwas weiß oder kann, sondern auch darum, dass er etwas machen will und weiß, wie er sich verhalten muss. Die Bildung ist grundsätzlich dazu verpflichtet, dieser sozialen Anforderung gerecht zu werden. Dabei kann insbesondere die Beratung ein ideales Bildungsinstrument darstellen.

Verschiedene und bedeutende internationale Einrichtungen, wie die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die Internationale Arbeitsorganisation (IAO) oder die Europäische Union, haben die Bedeutung der Kompetenzenbildung bekräftigt. Letztendlich ist ein deutliches internationales Interesse festzustellen, bei dem der Begriff „Konzept der Kompetenzen“ (García, 2003; Irigoien und Vargas, 2002) geprägt wurde.

In der Europäischen Union besteht heutzutage die Notwendigkeit, jungen Menschen und Arbeitnehmerern Kompetenzen zu vermitteln. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Menschen hauptsächlich mit Sachen, Ideen, Daten oder Personen arbeiten. Auf europäischer Ebene hat sich aber auch das Bedürfnis festgesetzt, berufliche Qualifikationsstandards sowie Standards für höhere Qualifikationen (Hochschulqualifikation) zu bilden. Das spanische Gesetz 5/2002 vom 19. Juni 2002 über die Qualifikationen und die Berufsbildung (*Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*) schreibt konkret vor, dass die zu fördernden politischen Konzepte die Fertigkeiten, Kenntnisse und sozialen Einstellungen in allen Bereichen der Bevölkerung stärken müssen, da diese Elemente für die nationale und europäische Wettbewerbsfähigkeit entscheidend sind.

Auch das Projekt *Tuning Educational Structures in Europe* zur Umsetzung der Bologna-Erklärung von 1999 an den Hochschulen basiert auf dem Konzept der Kompetenzen, denn eines der Hauptziele dieses Projekts besteht darin, dazu beizutragen, dass die europäischen Hochschulabschlüsse transparenter und vergleichbarer werden und sich auf den Entwurf von beruflichen Profilen, Lernergebnissen und erwünschten Kompetenzen im Sinne von allgemeinen und speziellen Kompetenzen für jedes Studium oder für jeden Berufszweig stützen (González und Wagenaar, 2003, S. 28-33).

Konzept der Kompetenzen

Die Erforschung der Rolle der nicht kognitiven Variablen und der Persönlichkeitsvariablen bei der Ausübung der Arbeit kommt in den 1970er Jahren auf, als das Konzept der Kompetenzen langsam an Bedeutung gewinnt (McClelland, 1973). In den letzten Jahrzehnten hat dieses Konzept einen bedeutenden Aufschwung erlebt (Boyatzis, 1982; Fletcher, 1991; Wolf, 1995; Levy-Leboyer, 1997; Tejada, 1999; Pereda und Berrocal, 1999, 2001; García, 2000, 2003) und wird in der europäischen Erziehungs- und Berufsbildungspolitik gefördert und angewandt (Blas, 1999). Obwohl das Konzept der Kompetenzen auch heftig kritisiert (Barret und Depinet, 1991; Barnett, 1994) und u. a. oft als eine „Modeerscheinung“ bezeichnet wurde (Del Pino, 1997), wird sein Nutzen jedes Mal klarer und unbestreitbarer, wie einige Autoren festgestellt haben: „die Führung durch Kompetenzen ist eine Mode des Managements, aber es ist eine Mode, die zur Unterstützung und Instrumentierung der neuen Unternehmensorganisation und der neuen Wirklichkeit im Personalmanagement in der Arbeitsorganisation dient“ (Jiménez, 1997, S. 347).

Trotz der großen Anzahl von Definitionen, die in der Literatur zum Begriff „Kompetenz“ zu finden sind, stimmen doch die meisten Definitionen darin überein, dass jede Art von Kompetenz erlernt wird oder erlernbar und förderbar ist und die angemessene (und beobachtbare) Ausübung einer bestimmten Art von Tätigkeiten oder Aufgaben zwingend einbezieht. Gemäß einigen Autoren beziehen sich die Kompetenzen z. B. auf „die Verhaltensweisen, die auftreten, wenn Kenntnisse, Fähigkeiten und Persönlichkeitsfaktoren umgesetzt werden“ (Pereda und Berrocal, 1999, S. 75); für andere Autoren sind die Kompetenzen „die Gesamtheit der Kenntnisse, Methoden, Fertigkeiten, Eignungen und Einstellungen, die zur selbstständigen, flexiblen, qualitativen und wirksamen Ausführung verschiedener Tätigkeiten erforderlich sind (Ausübung eines Berufs, Lösung von Problemen)“ (Bisquerra, 2002, S. 7). Für Repetto, Ballesteros und Malik (2000, S. 60) bezieht sich der Begriff Kompetenz grundlegend auf die Integration der drei Bausteine des menschlichen Verhaltens (Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen) ⁽²⁾, die ursprünglich von Bloom beschrieben wurden und den „kognitiven, psychomotorischen und affektiven“ Bereichen zu-

⁽²⁾ KSA (*knowledge, skills and attitudes*)

geordnet sind (Bloom, Engelhart, Furst, Hill und Krathwohl, 1956; Krathwohl, Bloom und Masia, 1964; Dave, 1970; Simpson, 1972; Harrow, 1972):

- Kenntnisse: Ergebnisse von Wahrnehmungs- und Auffassungsprozessen, wie Aufmerksamkeit, Selektion, Versinnbildlichung, Kodierung/Dekodierung, Reflexion und Bewertung;
- Fertigkeiten: Ergebnisse des psychomotorischen Prozesses, der eine Person dazu befähigt, eine klare Antwort zu geben und vielleicht ein greifbares Ergebnis vorzulegen, das von einer anderen Person wahrgenommen und bewertet werden kann;
- Einstellungen: Ergebnisse der emotionalen Antworten auf spezifische Ereignisse oder Objekte.

In diesem Sinne stellt Roe (2002, 2003) ein umfassendes Kompetenzmodell vor, nach dem sich die Kompetenzen (und Unterkompetenzen), die in der praktischen Ausübung des Berufs gefördert werden, vom Ausdruck der Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen in Kombination mit den Fähigkeiten, Persönlichkeitsfaktoren und anderen persönlichen Eigenschaften wie Motivation, energetisches Potenzial und Grad der Vitalität ableiten. Allerdings muss hier unserer Meinung nach betont werden, dass die Kompetenzen keine festen Eigenschaften (Wesenszüge) der Personen sind, sondern das Ergebnis adäquaten Handelns unter bestimmten Bedingungen in einem bestimmten Kontext oder in einer bestimmten Situation, wobei dieses Handeln nur aufgrund des vorherigen Vorhandenseins und der Kombination von persönlichen oder kontextbedingten Ressourcen möglich ist. Deshalb ist es im Rahmen der Kompetenzen wichtig festzustellen, dass der Erwerb, die Förderung und der Ausdruck (oder die Hemmung) der Kompetenzen stets sowohl von den persönlichen Eigenschaften als auch von den Eigenschaften des Kontextes oder der Situation sowie von der dynamischen Wechselwirkung zwischen beiden (persönliche Eigenschaften und situationsbedingte Eigenschaften) abhängen.

Pereda und Berrocal (1999, 2001) formulieren es anders und stellen fest, dass eine Person ihre Kompetenz für eine bestimmte Aufgabe, Funktion oder Rolle nicht nur mit einer Reihe von Kenntnissen von Begriffen (Wissen), Methoden (Können) und Einstellungen (wissen, wie sie sich verhalten muss) nachweist, sondern auch erstens Motivation (machen wollen) und zweitens persönliche Eigenschaften (kognitive Fähigkeiten, emotionale Intelligenz und Persönlichkeitsfaktoren) benötigt, wobei das Umfeld das beabsichtigte Handeln in gewissem Maße begünstigen muss (machen können). Demnach kann die Person durch Erfahrung und praktische Übung in verschiedenen (realen oder simulierten) Situationen den Einsatz all dieser Ressourcen üben und ihre Kompetenzen auf neue, jedoch ähnliche Situationen und Anforderungen übertragen.

Hinsichtlich der theoretischen Annäherungen an das Thema der Kompetenzen kommen die Sachverständigen nach der Lektüre der einschlägigen Literatur zu dem Schluss, dass es drei Hauptsichtweisen oder theoretische Modelle gibt (vgl. Vargas, Casanova und Montanaro, 2001; Jiménez, 1997; Del Pino, 1997; Royo und Del Cerro, 2005):

- a) Das behavioristische, analytische oder molekulare Modell, das in den USA entwickelt wurde und bei dem die molekularen Elemente der Kompetenzen hervorgehoben werden. Nach diesem Modell sind die Kompetenzen eine kohärente Einheit von „beobachtbaren“ Verhaltensweisen, die die angemessene Durchführung einer bestimmten Tätigkeit ermöglichen. Diese Ansicht ist Auslöser für das Konzept der Kompetenzen an sich als Reaktion auf das „Konzept der Wesenszüge“ in der Psychologie (McClelland, 1973; Pereda und Berrocal, 1999). In diesem Modell liegt der Schwerpunkt sowohl auf der Verhaltensbeobachtung als auch auf den Befragungen nach kritischen Zwischenfällen. Daraus wird das Verhaltensprofil der einzelnen erfolgreichen oder herausragenden Arbeitskräfte erstellt. Aus dieser Sicht „ist die kompetente Ausübung der Arbeit als Anpassung an eine vorgeschriebene Arbeit zu verstehen, deren Aufgaben eindeutig spezifiziert sind“ (Vargas et al., 2001, S. 24), wobei diese Aufgaben als konkrete und wichtige Handlungen beschrieben werden, z. B. die Aufgabe in der Buchhaltung, „eine falsche Buchung zu erkennen und zu ändern“, oder die Aufgabe im Kundendienst, „den Kunden anzulächeln und ihn beim Namen zu nennen“.
- b) Das Modell persönlicher Qualitäten oder Eigenschaften, das in Großbritannien entwickelt wurde und gemäß Royo und del Cerro (2005) als „funktionalistisch“ bezeichnet werden kann. Bei diesem Modell versteht sich die Kompetenz als eine Kombination aus Eigenschaften (Wesenszüge), auf denen der Erfolg aufbaut. Diese Eigenschaften werden gewöhnlich eher weit und allgemein definiert, so dass ihre Anwendung in verschiedenen Bereichen möglich ist. Beispiele für diese Eigenschaften: Führung, Initiative oder Teamarbeit.
- c) Das holistische oder ganzheitliche Modell kam in Frankreich auf, ist aber auch in Australien und England weit verbreitet. Diese Annäherung an das Konzept der Kompetenzen beschreibt die Kompetenzen als die Integration sowohl der Aufgaben (Verhalten) als auch der Eigenschaften der Person bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Umfelds. Dieses Modell begreift die Kompetenzen als das Ergebnis der dynamischen Wechselbeziehung zwischen den verschiedenen Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsfaktoren, die je nach Kontext und zu erfüllenden Aufgaben eingesetzt werden (Vargas et al., 2001, S. 28).

Unser theoretischer Ansatz der sozioemotionalen Kompetenzen greift das holistische oder ganzheitliche Modell der Kompetenzen auf. In Übereinstimmung mit Le Boterf (2001) behaupten wir, dass die Kompetenz ein Konstrukt ist: Das Ergebnis einer Kombination und eines doppelten Einsatzes von angeeigneten oder persönlichen Ressourcen (Kenntnisse, Können, persönliche Qualitäten, Erfahrung usw.) und Ressourcen aus dem Umfeld (Dokumenten-Netzwerke, Datenbanken, Werkzeuge usw.).

Die Kompetenzen werden je nach Grad der Anwendbarkeit in allgemeine Kompetenzen und spezifische Kompetenzen eingeteilt (Lévy-Le-

boyer, 1997). Diese Terminologie wird auch z. B. von Einrichtungen wie der OECD oder von der Europäischen Union im Rahmen des Projekts Tuning verwendet. Allgemeine Kompetenzen sind Kompetenzen, die für jede Art beruflicher Tätigkeit geeignet sind, da sie auf verschiedene Bereiche und Situationen übertragbar sind. Die spezifischen oder fachspezifischen Kompetenzen sind dagegen Kompetenzen, die einem spezifischen Arbeitsbereich und einer bestimmten Tätigkeit zugeordnet und daher nicht übertragbar sind. Diese Kompetenzen werden normalerweise in der fachlichen Berufsausbildung erworben.

Zu den erwähnten allgemeinen und auf verschiedene Arbeitsbereiche übertragbaren Kompetenzen gehören auch die so genannten sozialen und emotionalen Kompetenzen oder auch sozioemotionalen Kompetenzen, wenn diese Kompetenzen als Einheit behandelt werden (Repetto und Pérez, 2003). Einige dieser sozioemotionalen Kompetenzen werden, z. B. im Projekt Tuning, der Gruppe der interpersonellen Kompetenzen (z. B. Teamarbeit, interpersonelle Fertigkeiten) und der Gruppe der systemischen Kompetenzen (z. B. Führung, Initiative und Leistungsorientierung) zugeordnet.

Viele Autoren und Einrichtungen verwenden auch den Begriff der „Schlüsselkompetenzen“. Dieser Begriff bezieht sich im Wesentlichen auf die allgemeinen Kompetenzen, die aufgrund ihrer außerordentlichen Bedeutung und Anwendbarkeit auf verschiedene Bereiche des Lebens (Erziehung, Beruf, persönliche und soziale Bereiche) besonders untersucht werden müssen. Hin und wieder werden die Begriffe „allgemeine Kompetenz“ und „Schlüsselkompetenz“ als Synonyme verwendet. In einem von Eurydice, dem europäischen Bildungsinformationsnetz, veröffentlichten Text heißt es: „Trotz der unterschiedlichen Auffassungen und Auslegungen des Begriffs sind sich doch die meisten Sachverständigen darin einig, dass eine Kompetenz den Zusatz ‚Schlüssel-‘ ‚grundlegend‘, ‚wesentlich‘ oder ‚Grund-‘ nur verdient, wenn die Kompetenz für jede Person und für die Gesellschaft als Ganzes erforderlich und nützlich ist“ (Eurydice, 2002, S. 14). Wir möchten jedoch darauf hinweisen, dass der Begriff Grundkompetenzen nicht mit dem Begriff Schlüsselkompetenzen gleichzusetzen ist. Im Allgemeinen verwenden die meisten Sachverständigen den Begriff „Grundkompetenzen“, wenn sie sich auf die Untergruppe der allgemeinen oder Schlüsselkompetenzen beziehen, die aufgrund ihrer instrumentalen Natur in einer bestimmten Kultur für jede Person und Arbeit wesentlich sind, weil sie die „Grundlage“ für die Kommunikation und das weitere Lernen sind. Klassische Beispiele für Grundkompetenzen sind „die Anwendung der Grundrechenarten (addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren)“ und „das Lesen und Schreiben in der Muttersprache“. Seit den neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts haben zumindest zwei weitere Grundkompetenzen aufgrund der wirtschaftlichen Globalisierung und des rasanten technischen Fortschritts an Bedeutung gewonnen: „Englisch-Kenntnisse“ und „Handhabung bürotechnischer Geräte“.

Aus unserer Sicht sind eine große Anzahl sozioemotionaler Kompetenzen (z. B. Wahrnehmung der Emotionen anderer, Regulation der eigenen Emotionen, Empathie, Selbstmotivation usw.) ebenfalls „Schlüsselkompetenzen“.

Zu guter Letzt muss noch ein weiterer, weniger geläufiger Begriff im Bereich der Kompetenzforschung genannt werden, der jedoch gelegentlich verwendet wird. Es geht um die „Metakompetenzen“, die sich gemäß einigen Autoren (Fleming, 1991) auf übergeordnete Kompetenzen beziehen, die es möglich machen, einen Komplex anderer weniger umfangreicher Kompetenzen zu benutzen. Andere Autoren (Cardona 2003) sind der Meinung, dass sich der Begriff auf die Wesenszüge einer Person bezieht, die gegenüber dem Erwerb, der Entwicklung und Ausübung jeder Art von Kompetenz (z. B. Entscheidungsfähigkeit, Integrität oder emotionale Intelligenz) vorrangig sind.

Sozioemotionale Kompetenzen

Arten von sozioemotionalen Kompetenzen

Bei der Einteilung der sozioemotionalen Kompetenzen ist festzustellen, dass die Einteilungen je nach Autor oder theoretischem Ansatz Unterschiede aufweisen. Das seit Mitte der 1990er Jahre wachsende Interesse an der Erforschung der emotionalen Intelligenz (EI) hat dazu beigetragen, insbesondere die emotionalen Kompetenzen und im weiteren Sinne die sozioemotionalen Kompetenzen neu zu entdecken. Nachfolgend werden in Kurzform die wichtigsten theoretischen Modelle aus der Fachliteratur über die sozioemotionalen Kompetenzen vorgestellt.

Die in Entwicklungspsychologie spezialisierte Psychologin Carolyn Saarni (1999) nimmt eine Einteilung in acht emotionale Kompetenzen vor: Bewusstheit über die eigenen Emotionen, Fähigkeit, die Emotionen anderer zu unterscheiden und zu verstehen, Fähigkeit zur Verwendung des emotionalen Wortschatzes und Ausdrucks, Fähigkeit zur Empathie, Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen der internen subjektiven Erfahrung und dem externen emotionalen Ausdruck, Fähigkeit zur Anpassung an negative Emotionen und Stresssituationen, Bewusstheit über die emotionale Kommunikation in den Beziehungen und Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit.

Hinsichtlich der Bildungsmaßnahmen für die Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen hat CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*; www.casel.org), eine weltweite Referenzbehörde für die Erforschung von Schulprogrammen zum Thema „sozioemotionale Bildung“, eine Liste sozioemotionaler Kompetenzen und Fertigkeiten erstellt, die sich in vier Gruppen einteilen lassen: sich selbst und die anderen kennen lernen (ein Beispiel aus dieser Gruppe ist die Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu erkennen und einzuordnen), gewissenhafte Entschei-

dungen treffen (hierfür ist z. B. eine angemessene emotionale Regulation erforderlich), auf andere achten (hier ist die Empathie hervorzuheben) und wissen, wie zu handeln ist (diese Gruppe umfasst Fähigkeiten wie die sprachliche oder nonverbale Kommunikation, den Umgang mit interpersonellen Beziehungen oder das Führen von Verhandlungen).

Die Psychologen Mayer und Salovey (1997), Vertreter der kognitiven Psychologie, sprechen nicht von den eigentlichen Kompetenzen, sondern von den vier großen „emotionalen“ Fähigkeiten oder Bereichen der emotionalen Intelligenz: a) Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen; b) emotionale Förderung des Denkens; c) Verstehen und Analysieren von Emotionen sowie d) reflexive Regulation von Emotionen.

Zu den „sozialen“ Kompetenzen zählt Bunk (1994) z. B. die soziale Anpassungsfähigkeit, die Kooperationsbereitschaft und den Teamgeist. Im Wesentlichen impliziert die soziale Kompetenz (oder die sozialen Fertigkeiten) laut Caballo (1993) das komplette Verhalten eines Individuums in einem interpersonellen Kontext. Dabei kommen Gedanken, Einstellungen, Wünsche, Meinungen oder Rechte dieses Individuums in einer der Situation angemessenen Art und Weise zum Ausdruck (in der Familie, Schule, bei der Arbeit usw.). In diesem Kontext wird dieses Verhalten auch bei den anderen respektiert, werden die Probleme, die in der Interaktion auftreten können, im Allgemeinen sofort gelöst und wird die Wahrscheinlichkeit zukünftiger Probleme auf ein Minimum reduziert.

Aufgrund ihrer internationalen Erfahrung in der Beratung in Fragen zu Humanressourcen und aufgrund der in der Beratungsfirma Hay Group (Boyatzis, 1982; Bethell-Fox, 1997) durchgeführten Arbeiten kommen Boyatzis, Goleman und Rhee (2000), herausragende Schüler der McClelland-Schule, zu dem Schluss, dass die für den beruflichen Erfolg wichtigsten sozioemotionalen Kompetenzen einen Komplex aus 20 Kompetenzen bilden, die in vier allgemeine Gruppen gegliedert werden können: emotionales Selbstbewusstsein, Selbst-Management (Selbstkontrolle), soziales Bewusstsein (Empathie) und Umgang mit sozialen Verhältnissen oder Fähigkeiten. Dieses Modell ist in Organisationen eines der meistangewandten Modelle im Bereich der Beratung und Förderung von Humanressourcen, obwohl es für dieses Modell keine ausreichende empirische Forschung gibt, die die Gültigkeit des Modells stützt.

Nach einer Inhaltsanalyse der wichtigsten Modelle zur emotionalen Intelligenz als Trait (trait EI) aus der einschlägigen Literatur (Salovey und Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997) haben Petrides und Furnham (2001) erst kürzlich eine Liste der für dieses Konstrukt wichtigsten 15 sozioemotionalen Dimensionen erstellt: Anpassungsfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Emotionsbewertung (selbst und andere), Emotionsausdruck, Emotionsmanagement (anderer), Emotionsregulation, Impulsivität (gering), Beziehungsfertigkeiten, Selbstachtung, Selbstmotivation, soziale Kompetenz, Stressmanagement, Empathie als Trait, Fröhlichkeit als Trait und Optimismus als Trait.

Tabelle 1: Einteilung der sozioemotionalen Kompetenzen nach dem Modell von Goleman (2001, S. 28)

	persönliche Kompetenz	soziale Kompetenz
Erkennen	emotionale Selbstwahrnehmung Selbsteinschätzung	Empathie Kundenorientierung organisationales Bewusstsein
Regulieren	Selbstvertrauen emotionale Selbstkontrolle Zuverlässigkeit Gewissenhaftigkeit Anpassungsfähigkeit Leistungsorientierung Initiative	Förderung anderer Einfluss Kommunikation Konfliktbewältigung Führung Veränderungen beschleunigen Aufbau von Bündnissen Teamfähigkeit

Sozioemotionale Kompetenzen, Arbeitsleistung und Beschäftigungsfähigkeit

Auch andere Gesellschaften des Westens sind offenkundig von der Bedeutung, die die sozioemotionalen Kompetenzen für den Anstieg des sozialen und wirtschaftlichen Nutzens haben, überzeugt: „die amerikanische Industrie investiert jährlich ca. 50 Mrd. Dollar in die Bildung. Ein Großteil davon geht in die Bildung sozialer und emotionaler Fähigkeiten“ (Cherniss, 2000, S. 434). Zwar sind diese Kompetenzen in Spanien kein traditionelles Forschungsthema, wohl aber in den angelsächsischen Ländern, allen voran in den Vereinigten Staaten von Amerika, wo in dieser Hinsicht bedeutende und zuverlässige Forschungen betrieben worden sind, vor allem in den letzten 10 Jahren. Ein grundlegendes Beispiel für diese Initiativen ist CASEL, die bis heute Dutzende von Schulprogrammen zur Bildung sozioemotionaler Kompetenzen entwickelt hat und sich heute auf eine Untersuchung zur Bewertung dieser Kompetenzen konzentriert (Zins, Travis; Freppon, 1997; Zins, Weissberg, Wang; Walberg, 2004; Zeidner, Roberts und Matthews, 2002).

Verschiedene Untersuchungen (Pérez, 2003) zeigen, dass die emotionale Intelligenz und die sozioemotionalen Kompetenzen für die Lebenszufriedenheit, die mentale Gesundheit, die berufliche Laufbahn, die Arbeitsleistung, die effektive Führung, die Bewältigung von arbeitsbedingtem Stress und die Minderung des Grads der Aggressivität in den Organisationen eine Rolle spielen. Wissenschaftliche Beiträge auf diesem Gebiet haben belegt, dass wichtige Beziehungen zwischen den sozioemotionalen Kompetenzen, der persönlichen Entwicklung, der Arbeitsleistung und der effektiven Führung in den Organisationen bestehen (Wong und Law, 2002). Zudem führt die ständige Weiterentwicklung von Messin-

strumenten zur Bewertung der emotionalen Intelligenz zu einer deutlichen Ausweitung dieses Forschungsgebiets (Pérez und Repetto, 2004; Pérez, Petrides und Furnham, 2005).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die sozioemotionalen Kompetenzen für die effektive Ausübung der meisten Arbeiten entscheidend ist (Cherniss, 2000). Demnach ist es naheliegend, dass mit Bildungsprogrammen zur Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen die persönliche Entwicklung, die Lebensqualität bei der Arbeit und die Förderung der Führungsfähigkeit der Mitglieder einer Organisation verbessert werden können.

Trotz der offensichtlichen Bedeutung der kognitiven Fähigkeiten in der Arbeitswelt, vor allem für komplizierte Arbeiten und Arbeiten, bei denen oft Entscheidungen getroffen werden müssen (Gottfredson, 2003), wird die Meinung vertreten, dass weitere, nämlich soziale und emotionale, Kompetenzen erforderlich sind, um bei der Arbeit gute soziale Beziehungen aufzubauen und beizubehalten und um hohe Leistungen und Ergebnisse in der Arbeitsverrichtung, in der beruflichen Entwicklung und auch im organisationalen Lernen zu erzielen. Die Förderung solcher sozioemotionalen Kompetenzen spielt eine wichtige Rolle zur Stärkung des Erfolgs des Einzelnen in einem organisationalen Kontext. Der Bedarf an dieser Art von Kompetenzen betrifft zahlreiche Aufgaben: Gruppenleitung, Teamarbeit, Toleranz gegenüber arbeitsbedingtem Stress, Führen von Verhandlungen, Konfliktlösung, Planung der eigenen beruflichen Laufbahn, Motivation für die eigene Arbeit, Motivation anderer, Bewältigung kritischer Situationen usw.

In der heutigen Zeit sind in den meisten Organisationen Teamarbeit, Zusammenarbeit und Koordination mit anderen und letztendlich die Umsetzung der sozioemotionalen Kompetenzen, die sowohl die gemeinsame Arbeit als auch die Qualität der Beziehungen erleichtern und optimieren, unumgänglich.

Offensichtlich sind die sozioemotionalen Kompetenzen für die berufliche Entwicklung und vermutlich auch für die berufliche Eingliederung und Beschäftigungsfähigkeit von großer Bedeutung (Palací und Topa, 2002; Palací und Moriano, 2003). In einer ersten Annäherung könnte die Beschäftigungsfähigkeit definiert werden als die „Fähigkeit eines Bewerbers, einen Arbeitsplatz zu finden und diesen zu behalten oder mehrere aufeinander folgende Arbeitsplätze im Verlauf seines beruflichen Werdegangs zu finden“ (Sánchez, 2003, S. 274). Obwohl es hierfür noch keinen Konsens gibt, kann im Allgemeinen festgestellt werden, dass es drei unerlässliche Eigenschaften für die Beschäftigungsfähigkeit gibt:

- 1) Mobilitätsbereitschaft;
- 2) auf verschiedene Arbeitsumfelder anwendbare Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen;
- 3) neueste Kenntnisse über den Arbeitsmarkt.

Es ist jedoch wichtig hinzuzufügen, dass die Beschäftigungsfähigkeit nicht ausschließlich von der einzelnen Person abhängt, denn schließlich

ergibt sich die Beschäftigungsfähigkeit einer Person aus ihrer Anpassung an die sich ändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes. Wenn eine Person allerdings diese auf dem Arbeitsmarkt stark nachgefragten Kompetenzen besitzt, verleihen sie ihr einen großen Vorteil und die nötige Flexibilität, um einen Arbeitsplatz zu finden und zu behalten. Wie oben ausgeführt, werden die sozioemotionalen Kompetenzen sowohl als allgemeine als auch als Schlüsselkompetenzen angesehen und können somit für zahlreiche Arbeiten und Berufe nützlich sein. Im Rahmen der Berufsausbildung sind als Beispiel mindestens sieben Berufsbereiche hervorzuheben, bei denen die sozioemotionalen Kompetenzen vermutlich eine größere Rolle spielen, da in diesen Berufsbereichen die Arbeitsbedingungen gewöhnlich Teamarbeit und den direkten und/oder persönlichen Kontakt mit den Kunden erfordern. Bei diesen sieben Berufsbereichen handelt es sich um: a) Verwaltung; b) Handel und Marketing; c) Kommunikation durch Bild und Ton; d) Hotel-/Gaststättengewerbe und Fremdenverkehr; e) Imageberatung; f) Gesundheit und g) soziokulturelle Dienstleistungen und öffentlicher Dienst.

In all diesen Berufsbereichen wäre die Förderung der Beratung und Bildung sozioemotionaler Kompetenzen während eines Betriebspraktikums empfehlenswert.

Bildung zum Erwerb von Kompetenzen

Wie Pereda und Berrocal (1999, 2001) und García (2003) ausführen, basiert die Vermittlung von Kompetenzen auf teilnehmeraktiven Methoden. Unter den Techniken zur Vermittlung der Kompetenzen sind die „praktischen Übungen“ oder, wenn diese nicht möglich sind, die „Simulationen“ (Rollenspiele, Planspiele, Outdoor-Training usw.) hervorzuheben, die das Lernen durch Erfahrung fördern, wie auch die Nachahmung (Beobachtung erfahrener Arbeitskollegen oder Betrachten von Videos), die das Lernen durch Beobachtung oder das soziale Lernen fördert. Aus diesem Grund bildet das Betriebspraktikum den idealen Rahmen für die Förderung der Kompetenzen, denn das Unternehmen liefert das reale Arbeitsumfeld, in dem die in einem bestimmten Beruf geforderten Kompetenzen in die Tat umgesetzt werden müssen.

Die Kompetenzen können nur durch „praktisches Handeln“ vermittelt werden, daher stellen die Betriebspraktika eine einmalige Gelegenheit dar, die Kompetenzen zu entwickeln, denn hierbei lernen die Praktikanten, Kompetenzen (Verhaltensweisen) in einer realen Arbeitsumgebung „zu erfahren“, „zu üben“, „anzuwenden“, „zu erproben“, „zu erwerben“ und/oder „aufzugeben“.

Die Berufsausbildung in Arbeitstätten

In Spanien begannen die Schüler der Berufsausbildung zweiten Grades (FP II) erst in den achtziger Jahren damit, systematisch Praktika in

Unternehmen zu absolvieren. Damit wird der Berufsausbildung mehr Gewicht verliehen, und in gewisser Weise entsteht eine engere und aktivere dynamische Zusammenarbeit zwischen den Unternehmen und den Bildungseinrichtungen (Martínez, 2002, S. 46). Die Berufsausbildung in Arbeitsstätten wurde mit Artikel 34 Absatz 2 des spanischen Gesetzes zur allgemeinen Neuordnung des Bildungswesens vom 3. Oktober 1990 (LOGSE – *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*) mit dem Ziel eingeführt, eine Verbindung zwischen dem Bildungssystem und der Arbeitswelt herzustellen. Heute ist diese Verbindung zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt glücklicherweise in ganz Spanien Wirklichkeit. Vielleicht hat dies dazu beigetragen, dass in den letzten Jahrzehnten die Abschlüsse in der Berufsausbildung, die früher eher abgewertet wurden, eine größere Akzeptanz in der Gesellschaft erhalten haben.

Gemäß den Angaben des Ministeriums für Erziehung und dem Eurydice-Bericht von 2005 ist die Zahl der spanischen Schüler, die eine Berufsausbildung absolvieren, gestiegen, wenngleich diese Zahl noch deutlich unter dem Prozentsatz derer liegt, die sich für die allgemein bildende Sekundarstufe II (*Bachillerato*) und anschließendes Studium an der Hochschule entscheiden (38 % gegenüber 62 %). Die Berufsausbildung besitzt jedoch ein höheres Potenzial für die Eingliederung in die Berufswelt als ein Hochschulabschluss (Bericht Infoempleo, 2005, S. 24).

Wie Sobrado und Romero (2002) ausführen, sind das Praktikum und die Betriebspraktika ein Schlüsselement bei der Beratung zur beruflichen Eingliederung und zudem eine einmalige Gelegenheit, die persönlichen oder Schlüsselkompetenzen zu entwickeln. Wenn junge Menschen während oder nach der Berufsausbildung oder dem Studium Praktika in Unternehmen absolvieren, haben sie die Möglichkeit, aus Erfahrung zu lernen, obgleich hinzugefügt werden muss, dass Erfahrung an sich kein Lernen und auch nicht bildend ist. Damit die im Betriebspraktikum gesammelte Erfahrung zu einem echten Lernprozess wird, müssen mindestens drei Anforderungen erfüllt werden (Álvarez Rojo et al., 2000):

- a) Einbindung von wertvollen Erfahrungen, die mit den zu entwickelnden Kompetenzen zusammenhängen,
- b) Förderung der Reflexion über die Erfahrungen und
- c) Förderung der Einbindung der Erfahrung durch Selbstbewertung, Analyse der Folgen und Förderung der Übertragung auf andere Situationen.

Im Rahmen der beruflichen Erstausbildung/Fachausbildung wird in Spanien versucht, diesen drei Anforderungen gerecht zu werden, indem die Betriebspraktika über so genannte Module für Berufsausbildung in den Arbeitsstätten gefördert werden. In der gültigen spanischen Gesetzgebung zu diesem Thema werden vier verschiedene Bildungsblöcke oder „Berufsbildungsmodule“ unterschieden (MECD, 2003b, S. 5):

- a) Berufsbildungsmodule, die einer Kompetenzeinheit zugeordnet sind und eine fachliche und berufsbezogene Ausbildung beinhalten, die die

- Schüler dazu befähigt, das berufstypische Verhalten, das in der Kompetenzeinheit beschrieben wird, zu erlernen;
- b) ein fachübergreifendes Modul, das sich aus Kenntnissen eines bestimmten technischen Gebiets zusammensetzt und auf dem mehrere spezifische Module des Bildungszyklus aufbauen;
 - c) ein Ausbildungs- und Beratungsmodul: Informationen zur besseren Berufsvorbereitung, die den Schülern die Eingliederung und angemessene Entwicklung in der Arbeitswelt ermöglichen;
 - d) ein Modul für Berufsausbildung in den Arbeitsstätten, das die Festigung und Ergänzung der beruflichen Kompetenz beinhaltet, die die Schüler in der Bildungsstätte erworben haben. Dies erfolgt durch die Ausübung ausbildungsbezogener Tätigkeiten, die aus den produktiven Tätigkeiten der Arbeitsstätte ausgewählt werden.

Die Berufsausbildung in den Arbeitsstätten entspricht dem Modul Betriebspraktiken der beruflichen Erstausbildung/staatlich geregelten Fachausbildung und erstreckt sich über einen Zeitraum von 10 bis 20 Wochen (etwa 25 % der Pflichtstundenzahl zum Erwerb des jeweiligen Abschlusses). „Das wesentliche Merkmal dieser Ausbildung ist, dass die Ausbildung unter realen Produktionsbedingungen (im Unternehmen) stattfindet, wo die Schüler berufstypische Tätigkeiten und Funktionen ausüben können, die Organisation der Produktionsabläufe sowie die Dienstleistungen und Arbeitsverhältnisse kennen lernen. Dabei werden sie stets von den Tutoren der Bildungsstätte und der Arbeitsstätte unterrichtet und beraten“ (MECD, 2003b, S. 6; MEC, 1994).

Bei der Berufsausbildung in Arbeitsstätten wird die Berufsausbildung der Schüler in drei Bereichen gefördert (MECD, 2004): theoretisch-kognitiver Bereich (Kenntnisse), praktischer Bereich (technische Fertigkeit) und einstellungsbezogener Bereich (soziale Einstellungen und Fertigkeiten). Nach diesem Schema scheint die Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen nur teilweise durch den dritten Bereich vertreten zu sein, wo einige sozioemotionale Einstellungen mit einigen sozioemotionalen Fertigkeiten vermengt werden. Im offiziellen Ansatz der Berufsausbildung in Arbeitsstätten existiert also bereits der Bezug zur Affektivität und zum Sozialen. Dieser Bezug ist allerdings sehr eingeschränkt, ja sogar vereinfachend, wie z. B. aus dem Bewertungsformular des Ministeriums zu ersehen ist, das die Tutoren des Unternehmens ausfüllen sollen, um die Praktikanten zu bewerten (siehe Tabelle 2).

Die Schlüsselrolle des Tutors

Der Lernprozess beim Praktikum erfordert eine tutorielle Lernbegleitung, die u. a. die Aspekte des Coaching und des Mentoring einschließt. Wie Repetto und Pérez (2003, S. 104) ausführen, schlägt der Tutor beim Coaching seinem Schüler konkrete Handlungspläne vor, die er mit ihm abstimmt und die seine Ausbildung im Bereich bestimmter Kompetenzen fördern sollen. Das Mentoring ist weiter gefasst und kann als ein „fortlaufender

Tabelle 2: Aktuelle Elemente zur Bewertung der Einstellungen und sozialen Fertigkeiten bei der Berufsausbildung in Arbeitsstätten
 Quelle: MECD (2004, S. 26)

INDIKATOR	BEWERTUNG				
	10	8	6	4	2 oder 0
Initiative	gibt zahlreiche sinnvolle Anregungen	ergreift oft die Initiative mit guten Ergebnissen	gibt nur manchmal Anregungen/ ergreift nur manchmal die Initiative	ergreift in seltenen Fällen die Initiative	gibt ganz selten oder nie Anregungen
Zusammenarbeit und Teamfähigkeit	hohe Bereitschaft und Erfolg	hohe Bereitschaft und Erfolg in den meisten Fällen	hinlängliche Bereitschaft und relativer Erfolg	seltene Bereitschaft	ganz seltene oder gar keine Bereitschaft
Anwesenheit und Pünktlichkeit	keine Zwischenfälle	1 oder 2 leichte Zwischenfälle pro Monat	3 oder 4 leichte Zwischenfälle pro Monat	1 oder 2 schwere Zwischenfälle pro Monat	3 oder mehr schwere Zwischenfälle pro Monat
Verantwortung und Arbeitsinteresse	sehr hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig/ nicht vorhanden

Prozess definiert werden, bei dem ein Betreuer, der so genannte Mentor, einen neuen oder weniger erfahrenen Arbeitskollegen bei der Anpassung an seinen Arbeitsplatz und an die Organisation betreut und berät“ (op. cit. S. 105). Der Tutor übernimmt also die Rolle des tutoriellen Betreuers/Beraters und wird üblicherweise als strategische Maßnahme bei der Berufsausbildung und der beruflichen Weiterbildung für Arbeitnehmer eingesetzt (García et al., 2003).

Sowohl die Tutoren der Berufsbildungsstätten (Professoren als Tutoren und Berater der Beratungsabteilungen) oder der Zentren für Berufsbe-

Tabelle 3: Funktionen des Tutors im Unternehmen hinsichtlich der Berufsausbildung in Arbeitsstätten
 Quelle: MECD (2003a)

Funktionen	
ausschließlich	Leitung der bildungsbezogenen Tätigkeiten Beratung der Schüler Bewertung des Fortschritts der Schüler
gemeinsam	Gestaltung des Bildungsprogramms Bestimmung der Anzahl der Schüler, die gleichzeitig betreut werden können Lösung technischer oder personeller Probleme Ausfüllen der Formulare über den Fortschritt der Schüler und Bewertung

ratung und -information (*Centros de Orientación, Información y Empleo - COIEs*) der Hochschulen als auch die Tutoren in den Unternehmen gelten als entscheidender Faktor für die Förderung der Ausbildung der Studierenden oder Absolventen auf dem Gebiet der sozioemotionalen Kompetenzen. Daher sollten die Tutoren über gut durchdachte und empirisch bestätigte Pläne oder Programme zur Beratung und Bildung in Arbeitsstätten verfügen.

Die Tutoren stellen für die Studierenden im Praktikum eine wichtige Bezugsperson dar. Sie beraten, führen, helfen und unterstützen die Praktikanten während ihres Praktikums. Die Tutoren sollten nur eine kleine Gruppe von Studierenden oder Absolventen im Praktikum betreuen und jedem einzelnen auch Einzelbetreuung anbieten.

Der Tutor im Unternehmen ist das Schlüsselement der Berufsausbildung in Arbeitsstätten: „Er übernimmt die Verantwortung dafür, den Ausbildungsplatz im Sinne des Ausbildungsprogramms mit allen verfügbaren technischen Mitteln auszustatten. Er sorgt auch für die Überwachung des Fortschritts des Schülers“ (MECD, 2003a). Das bedeutet, dass der Tutor eine Reihe von Funktionen übernehmen muss (siehe Tabelle 3).

Schlussbemerkungen

Sowohl Vélaz de Medrano (2002) als auch Palací und Topa (2002) zeigen auf, dass die sozioemotionalen Kompetenzen eine große Bedeutung für die berufliche Eingliederung, den Erhalt des Arbeitsplatzes, die Beschäftigungsfähigkeit, die berufliche Entwicklung und schließlich für die soziale Anpassung und die Eingliederung in die Gesellschaft als aktive Bürger haben.

Andere Autoren, wie z. B. Echeverría (2002), sind dagegen der Auffassung, dass einige der in den verschiedenen Arbeitsstellen stark geforderten Kompetenzen die Teamarbeit und die Selbstkontrolle betreffen, die beide zu den sozioemotionalen Fähigkeiten gehören. Auch dieser Autor führt Daten an, die die bestehende Diskrepanz zwischen der Hochschulausbildung, insbesondere an der Universität, und den Anforderungen des Arbeitsmarktes verdeutlichen. In diesem Sinne stellen auch Cajide, Porto und Abeal (2002) durch die Analyse der von zahlreichen Unternehmen eingeholten Daten fest, dass zwischen der Hochschulausbildung und den Forderungen der Unternehmen hinsichtlich der „sozialen Fertigkeiten“, der „Fertigkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung“ und der „beruflichen Fertigkeiten“ ein Ungleichgewicht besteht.

Die Betriebspraktika bzw. die ersten beruflichen Erfahrungen (Ballesteros, Guillamón, Manzano, Moriano und Palací, 2001; Palací und Peiró, 1995) finden in einem für die Förderung der Kompetenzen, insbesondere der sozioemotionalen Kompetenzen, idealen Umfeld statt. Aber auch die Beratung und die tutorielle Betreuung sind wesentliche Elemente zur

Stärkung der Bildung der Person und zur Förderung der beruflichen Eingliederung bzw. des Übergangs vom Hochschulbereich auf den Arbeitsmarkt.

Die Beratungsverfahren und die tutorielle Betreuung wurden in zahlreichen Werken als bedeutende Faktoren für die Stärkung der Person in ihrem beruflichen und sozialen Kontext hervorgehoben (Repetto, 1991; Rodríguez Diéguez, 2002). Die Rolle der Tutoren an der Bildungsstätte und der Tutoren der Praktika in den Unternehmen ist von entscheidender Bedeutung, wenn es darum geht, die Studierenden und Absolventen beim Erlernen sozioemotionaler Kompetenzen zu unterstützen (Slipais, 1993; Repetto, Ballesteros und Malik, 2000).

Hinsichtlich der Bedeutung der kontextbezogenen Variablen für die Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen und der beruflichen Eingliederung wurde in früheren Studien u. a. die Bedeutung der familienbezogenen Variablen festgestellt (Osca, Palací und Hontangas, 1994). Dies ist einer der Gründe, warum ein Beratungsprogramm über die sozioemotionalen Kompetenzen der Bürger für die berufliche Eingliederung und die berufliche Entwicklung junger Menschen auch die Variablen des Kontextes berücksichtigen und im Rahmen des Möglichen die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Einrichtungen (Bildungsstätte, Arbeitsstätte oder Praktikumsstätte, Familie sowie örtliche Einrichtungen wie Stadtverwaltung und gemeinnützige Verbände) in Erwägung ziehen sollte.

Die Berufsausbildung und die Beschäftigungsfähigkeit erfordern in der heutigen Zeit sowohl die Förderung der fachlichen Kompetenz als auch der sozioemotionalen Kompetenzen, insbesondere dann, wenn Teamarbeit, Zusammenarbeit mit Berufskollegen und/oder Kundenbetreuung bzw. der direkte Kontakt mit Kunden berufstypisch ist. Insbesondere bei Berufen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie eine „emotionale Arbeit“ beinhalten (*emotional labor*; nähere Angaben siehe Glomb und Tews, 2004; siehe auch Martínez, 2001), z. B. Manager, Verkäufer/in, Krankenpfleger / Krankenschwester, Erzieher/in, Psychologe/Psychologin und Mitarbeiter/in eines Inkassobüros, ist die Beherrschung der sozioemotionalen Kompetenzen im Allgemeinen und der emotionalen Kompetenzen im Besonderen erforderlich, damit die Person, die einen solchen Beruf ausübt, die eigenen Emotionen und die Emotionen anderer abhängig von den Arbeitsanforderungen angemessen regulieren, die emotionale Erschöpfung vermeiden und ihre psychische Gesundheit bewahren kann. Dies wurde in einigen Studien belegt (Bachman, Stein, Campbell und Sitarenios, 2000; Wong und Law, 2002).

Da der Kontext der Betriebspraktika große Vorteile hinsichtlich der Förderung der Entwicklung der sozioemotionalen Kompetenzen bietet, plädieren wir dafür, Beratungs- und Bildungspläne zum Erwerb sozioemotionaler Kompetenzen in die Module für Berufsausbildung in den Arbeitsstätten aufzunehmen, sofern die Pläne von einem Tutor/Berater/Mentor überwacht werden und flexibel in das übrige Lernprogramm dieser Module eingebunden sind. Auch in die Betriebspraktika der Studierenden und

Hochschulabsolventen sollten diese Beratungs- und Bildungspläne zum Erwerb sozioemotionaler Kompetenzen eingebunden werden.

Wirklich wünschenswert und wertvoll für unsere heutige und die künftige Gesellschaft wäre es, die Vermittlung sozioemotionaler Kompetenzen schon in den Bildungsstätten anzubieten, unabhängig vom Grad der Bildungsstätte, denn diese Art von Kompetenzen kann und muss das ganze Leben lang von der Kindheit bis ins Rentenalter gefördert werden, wie schon mehrmals aufgezeigt wurde (Repetto, 2003; Bisquerra, 2005).

Bibliografie

- Álvarez Rojo, V. et al. *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2000.
- Bachman, J., Stein, S., Campbell, K.; Sitarenios, G. Emotional intelligence in the Collection of Debt. *International Journal of Selection and Assessment*, Bd. 8 (3), 2000, S. 176-182.
- Ballesteros, B., Guillamón, J. R., Manzano, N., Moriano, J. A.; Palací, F. J. *Técnicas de inserción laboral: guía universitaria para la búsqueda de empleo*. Madrid: UNED, 2001.
- Bar-On, R.. *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
- Barnett, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 1994/2001.
- Barret, G. V.; Depinet, R. L. A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1991, 46, S. 1012-1024. Bethell-Fox, C. E. Selección y contratación basada en competencias. In M. Ordóñez (Koord.), *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos* (S. 75-94). Barcelona: Gestión 2000, 1997.
- Bisquerra, R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Bd. 21 (1), 2003, S. 7-43.
- Bisquerra, R. Educación emocional y competencias emocionales. In Asociación de Psicopedagogía Colectivo Pabellón Sur (Hg.), *Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica en el siglo XXI* (auf CD-ROM). Huelva: Hergué Editorial, 2002.
- Blas Aritio, F. A. ¿De quién se predicán las competencias profesionales?. Una invitación a su investigación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Bd. 15 (3), 1999, S. 407-418.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (Hg.). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green, 1956.
- Boyatzis, R. E.; Goleman, D.; Rhee, K. S.: Clustering Competence in Emotional Intelligence. In Bar-On, R.; Parker, J. D. (Hg.), *The Handbook of*

- Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, S. 343-362.
- Boyatzis, R. E.: *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley; Sons, 1982.
- Bunk, G. P. Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 1/1994, S. 9-15.
- Caballo, V. *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI, 1993.
- Cajide, J.; Porto, A.; Abeal, C. Competences acquired in University and skills required by employers in Galicia. Beitrag zur *European Conference on Educational Research*. Lissabon, 11.-14. September 2002.
- Cardona, P. El *coaching* en el desarrollo de las competencias profesionales. In M. Vilallonga Elorza (Coord.), *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo*. Barcelona: Ariel, 2003.
- Cherniss, C. Social and Emotional Competence in the Workplace. In R. Bar-On; J.D. Parker (Hg.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Dave, R.H. Psychomotor levels. In Armstrong, R. J. (Hg.), *Developing and Writing Behavioral Objectives*. Tucson, AZ: Educational Innovators Press, 1970.
- Del Pino, A. Empleabilidad y competencias: ¿nuevas modas? In: M. Ordóñez (Koord.), *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos* (S. 104-116). Barcelona: Gestión 2000, 1997.
- Echeverría, B. Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, Bd. 20 (1), 2002, S. 7-42.
- Eurydice. *Las Competencias Clave*. Madrid: Eurydice/MEC, 2002.
- Flemming, D. The concept of meta-competence. *Competence and Assessment*, 1991, Bd. 16. Sheffield, Employment Department.
- Fletcher, S. *NVQs Standards and Competence. A Practical Guide for Employers, Managers and Trainers*. London: Kogan Page, 1991.
- García, E. et al. *Desarrollo de competencias clave en los estudiantes y titulados universitarios*. Nicht veröffentlichtes Forschungsprojekt; finanziert vom spanischen Ministerium für Wissenschaft und Technologie (*Ministerio Español de Ciencia y Tecnología MCYT*), 2003.
- García, M. Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, Bd. 1 (3), 2003, S. 27-32.
- García, M. Factores clave en el desarrollo de competencias. In E. Aguilló, C. Remeseiro; A. Fernández, *Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Glomb, T. M.; Tews, M. J. Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, Bd. 64, 2004, S. 1-23.
- Goleman, D. An EI-Based Theory of Performance. In Cherniss, C.; Goleman, D. (Hg.), *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francis-

- co, CA: Jossey-Bass 2001, S. 27-44.
- Goleman, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- González, J.; Wagenaar, R. (Hg.). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.
- Gottfredson, L. S. g, Jobs and Life. In H. Nyborg (Hg.), *The Scientific Study of General Intelligence*. Oxford: Elsevier Science/Pergamon, 2003, S. 293-342.
- Harrow, A. *A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay, 1972.
- Informe Infoempleo. *Oferta y Demanda de Empleo Cualificado en España*. Madrid: Círculo de Progreso, S.L.
- Irigoin, M.; Vargas, F. *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector Salud*. Montevideo: Cinterfor/IAO, 2002. Im Internet unter: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_ops/index.htm
- Jiménez, A. La gestión por competencias: una nueva manera de gestionar la organización y las personas en un nuevo paradigma. In M. Ordóñez (Koord.), *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos*. Barcelona: Gestión 2000, 1997, S. 347-364.
- Krathwohl, D.; Bloom, B.; Masia, B. *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay, 1964.
- Le Boterf, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 2001.
- Levy-Leboyer, C. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000, 1997.
- Martínez, M^a J. *Historia de la Formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia (PUV).
- Martínez, D. Evolución del Concepto de Trabajo Emocional: dimensiones, antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2001, Bd. 17 (2), S. 131-153.
- Mayer, J.D.; Salovey, P. What Is Emotional Intelligence? In Salovey, P. und Sluyter, D.J., *Emotional development and emotional intelligence*. New York: BasicBooks, 1997, S. 3-31.
- McClelland, D. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1973, Bd. 28, S. 1-14.
- MEC. *Formación Profesional. Formación en Centros de Trabajo (FCT)*. Madrid: MEC, Dirección General de FP Reglada y Promoción Educativa, 1994.
- MECD. *Formación en centros de trabajo. Guías prácticas para tutores (CD-ROM)*. Madrid: MECD und Handelskammern, 2003a.
- MECD. *Formación Profesional. Titulaciones (CD-ROM)*. Madrid: MECD, 2003b.
- MECD. *Manual de formación en centros de trabajo. Guía para el tutor de empresa [2004]*. Download aus dem Internet (03/05/04): <http://wwwn.mec.es/educa/formacion-profesional/index.html>

- Osca, A.; Palací, F. J.; Hontangas, P. Variables familiares y académicas como predictoras de la transición a la vida activa. In E. Repetto; C. Vélaz de Medrano (Hg.), *Career Development Human Resources and Labour Market*. Madrid: UNED, 1994.
- Palací, F. J.; Moriano, J. A. (Koord.). *El nuevo mercado laboral: estrategias de inserción y desarrollo profesional*. Madrid: UNED, 2003.
- Palací, F. J.; Peiró, J. M.. *La incorporación a la empresa*. Valencia: Promolibro, 1995.
- Palací, F. J.; Topa, G. (Koord.). *La persona en la empresa: iniciativas de integración y desarrollo*. Madrid: UNED, 2002.
- Pereda, S.; Berrocal, F. *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.
- Pereda, S.; Berrocal, F.: *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1999.
- Pérez, J. C.; Petrides, K. V.; Furnham, A. Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze und R. Roberts (Hg.), *International handbook of emotional intelligence*. Göttingen: Hogrefe, 2005, S. 181-201.
- Pérez, J. C.; Repetto, E. Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. In E. Barberá et al. (Hg.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica*. Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT), 2004, S. 325-334.
- Pérez, J. C. Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, Bd. 1 (2), 2003, S. 252-257.
- Petrides, K. V.; Furnham, A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, Bd. 15, 2001, S. 425-448.
- Repetto, E.; Pérez, J.C. *Orientación y desarrollo de los recursos humanos en la pequeña y mediana empresa*. Madrid: UNED, Guía Didáctica, 2003.
- Repetto, E. El desarrollo de la carrera a lo largo de la vida y la orientación de los Recursos Humanos en las organizaciones. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, Bd. 3, 1992, S. 17-31.
- Repetto, E. Following Super's Heritage: Evaluation of a Career Development Program in Spain. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2000, Bd. 1 (1), S. 107-120.
- Repetto, E. La Competencia Emocional e intervenciones para su desarrollo. In E. Repetto (Dir.): *Modelos de Orientación e Intervención Psico pedagógica* (Bd. II) (S. 453-482). Madrid: UNED, 2003.
- Repetto, E. Objetivos y actividades del Centro de Orientación, Información y Empleo(COIE) de la UNED. In E. Repetto; C. Vélaz, *La Orientación en el Sistema Educativo y en el Mundo Laboral*. Madrid: UNED, 1991, S. 179-185.
- Repetto, E. *Tu Futuro Profesional . Programa para la transición de los jóvenes a la vida activa* . Madrid: CEPE, 1999.

- Repetto, E.; Ballesteros, B.; Malik, B. *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED, 2000.
- Rodríguez Diéguez, A. La orientación en la Universidad. In V. Álvarez Rojo; A. Lázaro Martínez (Koord.), *Calidad en las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Roe, R. Competences. A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 2002, Bd. 15, S. 203-244.
- Roe, R. What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 2003, Bd. 7 (3), S. 192-202.
- Royo, C.; Del Cerro, A. Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes. ¿Hacia dónde se dirigen? In J. Romay, J.; R. García (Hg.), *Psicología social y problemas sociales (Bd. 4). Psicología de las Organizaciones, del Trabajo y Recursos Humanos y de la Salud*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, S. 453-460.
- Saarni, C. *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press, 1999.
- Salovey, P.; Mayer, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, 9, S. 185-211.
- Sánchez, M. F. Trabajo, profesiones y competencias profesionales. In A. Sebastián (Koord.), Rodríguez, M.L. und Sánchez, M.F. *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson, 2003, S. 255-297.
- Simpson, E. J. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House, 1972.
- Slipais, S. Coaching in a Competence-based Training System: the Experience of the Power Brewing Company. In B. J. Cadwell; E. A. M. Carter (Hg.), *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. London: The Falmer Press, 1993, S. 125-163.
- Sobrado, L.; Romero, S. Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario. In V. Álvarez Rojo; A. Lázaro Martínez (Koord.), *Calidad en las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Tejada, J. Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 1999, 56, S. 20-30.
- Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L. El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Montevideo: Cinterfor/IAO, 2001. Im Internet unter: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm
- Vélaz de Medrano, C. *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo: factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED, 2002.
- Wolf, A. *Competence-based Assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.

- Wong, C. S.; Law, K. S. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 2002, 13, S. 243-274.
- Zeidner, M.; Roberts, R. D.; Matthews, G. Can emotional intelligence be schooled?: a critical review. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (4), S. 215-231.
- Zins, J.; Travis, L. F.; Freppon, P. A. Linking research and educational programming to promote social and emotional learning. In P. Salovey; D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (S. 255-277). New York: Basic Books, 1997.
- Zins, J. E.; Weissberg, R.P.; Wang, M.C.; Walberg, H.J. (Hg.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press, 2004.