

Emotionale und soziale Kompetenzen: Unterschiede, die einen didaktischen Unterschied machen

Dietmar Paier¹

¹ Fachhochschule des BFI Wien, Hochschuldidaktik

Abstract.

Der Beitrag skizziert auf Basis einer Begriffsdiskussion theoretische und methodische Grundlagen einer Didaktik des sozialen Lernens. Eine Didaktik der Entwicklung sozialer Kompetenzen steht vor der Herausforderung, das Verhältnis von sozialen und emotionalen Kompetenzen zu bestimmen und den inhaltlichen Kern sozialer Kompetenzen herauszuarbeiten.

Auf dieser Grundlage werden in einem weiteren Schritt die Gegenstände des sozialen Lernens bestimmt und Ansatzpunkte eines didaktischen Konzepts zur Stimulierung, Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenzen umrissen.

Abschließend werden einige Besonderheiten der Didaktik des sozialen Lernens am Beispiel von Lehrveranstaltungskonzepten aus der Praxis der FH des BFI Wien herausgearbeitet.

Keywords: Emotionales Lernen, soziales Lernen, Hochschuldidaktik

1 Einleitung

Jede Didaktik der Entwicklung von emotionalen und sozialen Kompetenzen beruht zumindest auf zwei Prämissen. Erstens wird eine hinreichende Definition dieser Kompetenzkonzepte benötigt. Damit wäre auch das inhaltliche Ziel von Prozessen des sozialen Lernens bestimmbar. Die Gestaltung von Lernprozessen dieser Kompetenzen erfordert, zweitens, ein didaktisches Konzept, das die Mechanismen des Lernens in diesen Domänen benennt und diese mit geeigneten Methoden zu stimulieren, zu fördern und zu entwickeln weiß.

In diesem Sinn behandelt der Beitrag drei Fragen: Was ist der inhaltliche Kern der Begriffe „emotionale Intelligenz“ und „soziale Intelligenz“? Welche Bedeutung haben lerntheoretische Grundlagen für die Förderung bzw. Entwicklung insbesondere von sozialer Intelligenz? Wie kann soziales Lernen didaktisch umgesetzt werden? Die Bearbeitung dieser Fragen setzt auf einer Bestimmung des Begriffs „soziale Kompetenz“ im Verhältnis zu „emotionaler Kompetenz“ auf der Grundlage von Erkenntnissen aus Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie auf.

2 Emotionale Intelligenz und soziale Intelligenz

Der Begriff „soziale Intelligenz“ wird in aktuellen Diskussionen häufig als ein mit „emotionaler Intelligenz“ zwar nicht völlig identisches, mitunter aber stark überlappendes Konzept betrachtet. Vor allem populärwissenschaftliche Arbeiten (exemplarisch Goleman 1996) haben zu einer Verwischung der begrifflichen Grenzen beigetragen, worunter die Ausdifferenzierung der Begriffe eher gelitten denn gewonnen hat. Es ist daher zweckmäßig, beide Begriffe in kurzen Strichen zu skizzieren.

Bereits in seinen frühen Entwicklungsphasen ist der Begriff „soziale Intelligenz“ von unterschiedlichen Verständnisweisen geprägt. Häufig wird in diesem Zusammenhang auf Edward Thorndikes Definition, wonach unter social intelligence "the ability to understand and manage men and women, boys and girls - to act wisely in human relations" zu verstehen ist, als Startpunkt der modernen Auseinandersetzung verwiesen (Thorndike 1920: 227). Schon davor hatte John Dewey ein gegen individualistische Verengungen gerichtetes Konzept sozialer Intelligenz entwickelt. In seinem Sinn ist soziale Intelligenz das Ergebnis von Prozessen der Kommunikation und der Partizipation in soziokulturellen Umgebungen (vgl. Garrison et al. 2012). In diesem Sinne ist auch die „socialization of intelligence“ für Dewey eine vorrangige Aufgabe demokratischer Gesellschaften (Dewey 2008: 365f.). Somit steht bereits in den Anfangsphasen der Beschäftigung mit sozialer Intelligenz ein individualistisch-utilitaristisches Verständnis einem soziologischen Verständnis gegenüber, das soziales Lernen auch als gesellschaftliche Aufgabe und als sozialen Prozess betrachtet.

Seit den 1960er Jahren ist eine Zunahme der Versuche der empirischen Fundierung des Konstrukts „soziale Intelligenz“ im Rahmen unterschiedlicher Modelle und Tests beobachtbar (vgl. Khilstrom & Cantor 2011), ohne dass sich ein Standardmodell sozialer Intelligenz etabliert hätte, welches soziale Intelligenz unabhängig von anderen Intelligenzkonstrukten empirisch beobachtbar macht. Darüber hinaus machte das Konzept der emotionalen Intelligenz dem Konzept der sozialen Intelligenz zunehmend den Platz streitig, woraus der Schluss gezogen wurde, dass letzteres möglicherweise „seine Nützlichkeit verbraucht hat und durch ‚emotionale Intelligenz‘ ersetzt wird“ (ebd., S. 577; Übers. des Autors). Damit würden allerdings eine Verkürzung der ursprünglich breiteren Bedeutung des Konzepts und eine Preisgabe seiner bislang noch nicht vollständig genutzten didaktischen Potenziale einhergehen.

Es lohnt sich, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Begriffe genauer zu betrachten. Im Gefolge von Salovey & Mayer (1990: 189) wurde „emotional intelligence“ durch vier grundlegende Fähigkeiten definiert: (1) Fähigkeit, eigene Gefühle und Gefühle anderer zu erkennen; (2) Fähigkeit, Gefühle für Denken und Problemlösen nutzbar zu machen; (3) Fähigkeit, Gefühle und die Beziehungen von Gefühlen zu verstehen; (4) Fähigkeit, eigene Gefühle und Gefühle anderer zu beeinflussen. Darüber hinaus wurde auf einen weiteren Kompetenzaspekt hingewiesen, der die Regulation von Emotionen mit der erfolgreichen Bewältigung von Anforderungen und

Zwängen der Umwelt verknüpft (Van Rooy & Viswesvaran 2004: 72), ohne damit spezifische soziale Kompetenzen zu verknüpfen.

Die ursprüngliche Definition von emotionaler Intelligenz setzt auf einem individualistischen Intelligenzkonzept auf ohne potenzielle Beziehungen zu sozialen Kompetenzen bzw. sozialer Intelligenz ausführlich zu thematisieren. Eine Vermischung der Grenzen beider Begriffe erfolgte durch die Arbeit Golemans (1996), in der dieser die Fähigkeit, die Gefühle anderer in eine bestimmte Richtung zu lenken, als soziale Kompetenz bezeichnete. Damit wurde dem Konzept der sozialen Intelligenz kein guter Dienst erwiesen, weil es die Tendenz verstärkte, soziale Kompetenzen mit emotionalen Kompetenzen gleichzusetzen und die begrifflichen Grenzen zu verwischen. So wurde in der Folge beispielsweise die Fähigkeit, sich „in die Gedankenwelt des Gegenübers einzufühlen, ohne eigene Wünsche und Ziele aus den Augen zu verlieren“ als soziale Kompetenz dargestellt (Schulz 2010: 362), eine Bestimmung, die eigentlich der klassischen Definition von Empathie als einer grundlegenden Dimension emotionaler Intelligenz entspricht. Eine genauere Betrachtung der Unterschiede beider Konzepte kann helfen, die Gegenstände sozialen Lernens trennschärfer herauszuarbeiten und damit Grundlagen für ein didaktisches Konzept des sozialen Lernens zu formulieren.

3 Sozialkognitive Lerntheorie und Symbolischer Interaktionismus

Stellvertretend für neuere psychologische Lerntheorien sei hier auf die sozialkognitive Lerntheorie Banduras hingewiesen (Bandura 1971). Typisch für diese auf behavioristischen Grundlagen beruhende Theorie ist die Annahme, dass Lernen durch Beobachtung modellhaften Verhaltens anderer sowie der Konsequenzen dieses Verhaltens erfolgt und somit zu einem großen Teil auf Imitation beruht. Ein wesentlicher Lerneffekt resultiert dabei aus der stellvertretenden Verstärkung (*vicarious reinforcement*, Bandura et al. 1963). Dieses auch Modelllernen oder Beobachtungslernen genannte Konzept stellt den individuellen kognitiven Lernprozess, der durch soziales Verhalten anderer stimuliert wird, in den Mittelpunkt der Betrachtungen.

Ein entscheidender Unterschied zu soziologischen Lerntheorien besteht darin, dass sozialkognitive Lerntheorien die eigenständige Erfahrung der sozialen Interaktion und der damit verbundenen Entwicklung von (sozialer) Identität nicht als Voraussetzung für die Entwicklung von sozialer Intelligenz bzw. sozialen Kompetenzen betrachten. Diese individualistische Ausrichtung kennzeichnet auch das Konzept der emotionalen Intelligenz, das die emotionalen Dimensionen des Selbst- und Fremdverstehens und der emotionalen Beeinflussung in den Vordergrund rückt (Goleman 1996).

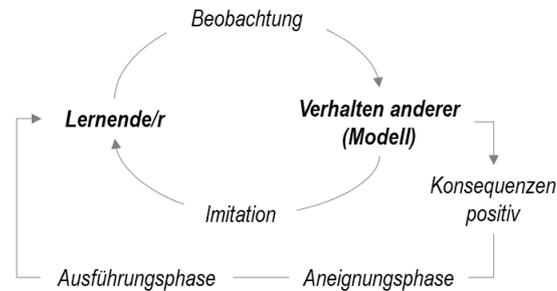


Fig. 1. Sozialkognitive Lerntheorie nach Bandura (eigene Darstellung)

Auf die Verbindung von sozialem Lernen und sozialem Handeln wurde bereits früh im 20. Jahrhundert von Vertreter/innen des symbolischen Interaktionismus, speziell George Herbert Mead, hingewiesen (siehe bes. Mead 1991). Meads Arbeit kreiste um zwei zentrale Fragen: Auf welche Weise stellen Menschen Verständnis über ihre sozialen Interaktionen her und auf welche Weise entsteht dabei individuelle Identität? Eine Grundannahme des symbolischen Interaktionismus ist, dass Interaktionspartner ständig Interpretationen über ihr wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln vornehmen. Durch diese Interpretationen erhalten die Verhaltensweisen des Gegenübers Sinn und Bedeutung. Es sind diese Interpretationen, die die Bedeutung einer Interaktion im Kontext einer gesellschaftlichen Situation festlegen. Die konstruktivistische Schlussfolgerung lautet, dass durch das wechselseitig aufeinander orientierte und interpretierte Handeln von Individuen soziale Realität und das Bewusstsein über diese erst entstehen.

Das Mead'sche Konzept beruht auf der Unterscheidung von Ich (engl. ‚I‘), Selbst (‚Me‘) und Identität (‚Self‘). Die Entwicklung von Identität ist für Mead abhängig vom Zusammenspiel des Ich und des Selbst. Während das ‚Ich‘ eine personal-emotionale Kategorie bzw. das Subjekt darstellt, ist das ‚Selbst‘ jenes Bild, das wir von uns gewinnen, wenn wir die Perspektive unserer Interaktionspartner/innen einnehmen und uns mit deren Augen wahrnehmen. Dadurch wird das Selbst, das zwar eine einzelne Person charakterisiert, zu einer sozialen Kategorie. Mead betont in diesem Zusammenhang, dass man „die Haltung der anderen in einer Gruppe einnehmen [muss], um einer Gemeinschaft anzugehören; man muss diese äußere gesellschaftliche Welt ... in sich selbst hereinnehmen, um denken zu können.“ (ebd. 300). Dieser Prozess ist die Grundlage der sog. Rollenübernahme (*role-taking*). Die Fähigkeit zur Rollenübernahme ist sowohl von individueller als auch von kollektiver Bedeutung, denn indem eine Person die „Rolle der anderen übernimmt, kann sie sich auf sich selbst besinnen und so ihren eigenen Kommunikationsprozess lenken“. In weiterer Folge hat diese Rollenübernahme keine bloß zufällige Bedeutung, sie ist viel entscheidend für die „Entwicklung der kooperativen Gesellschaft“ (ebd. 271).

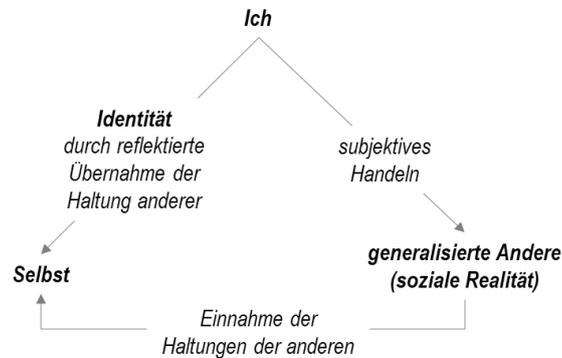


Fig. 2. Symbolisch-interaktionistische Lerntheorie nach Mead (eigene Darstellung)

Kennzeichnend für die Bildung von Identität ist somit, dass Menschen im Laufe der Zeit lernen, die zahlreichen Rollenerwartungen der sozialen Umwelt zusammenfassend und verallgemeinernd als die von „generalisierten Anderen“ zu berücksichtigen. Sich selbst mit den Augen generalisierter Anderer wahrnehmend, kann der einzelne Mensch „in der Einstellung der Gruppe zu sich selbst Stellung nehmen“ (Mead 1983: 217). Dies wiederum hat die Fähigkeit zur Distanz zum eigenen Ich und zu eigenen Rollen zur Voraussetzung. Erst das Zusammenwirken von Ich und Selbst führt zur Bildung von Identität. Identität ist somit eine Kategorie, die man als „aus der Sicht der anderen abgeleitetes Bewußtsein über das Selbst“ (ebd.) bezeichnen kann.

4 Gegenstand und Didaktik des sozialen Lernens

Eine exakte Bestimmung des Gegenstands sozialen Lernens sowie seiner Effekte, i.e. soziale Kompetenzen, ist stark von teils schwer miteinander vereinbaren theoretischen Perspektiven bestimmt (vgl. Neubert 2009). Eine Annäherung an eine Didaktik sozialen Lernens kann über die Gegenstände sozialen Lernens erfolgen, indem gefragt wird, welche spezifischen sozialen Kompetenzen typischer Weise für die Gestaltung und/oder Bewältigung von sozialen Situationen erforderlich sind. Aus soziologischer Perspektive bietet sich eine Reihe derartiger Situationen an, von denen hier, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, nur einige wenige genannt werden. Als universelle Kategorie kommt aus Sicht der Theorie der sozialen Rolle etwa die *Verschränkung der Rollensets* von InteraktionspartnerInnen (Merton 1967) in Betracht, die wiederum Merkmale echter *sozialer Konflikte* aufweisen können (Coser 2009), in denen *abweichendes Verhalten* (Lamnek 1997) eine Grundlage für die Durchsetzung von Innovation und Fortschritt darstellt, womit auch der *Wandel sozialer Strukturen* (Schäfers 2005) als Domäne sozialer Kompetenzen in Betracht kommt.

Allein diese für jede Gesellschaft typischen Situationen geben Aufschluss, welche Gegenstände im Zentrum sozialen Lernens stehen. Sie verdeutlichen zudem den Bedeutungsumfang von sozialen Kompetenzen: Dazu zählen beispielsweise die Fähigkeit zur Erkenntnis sozialer Rollenkonstellationen und der damit verbundenen Verhaltenserwartungen und -anforderungen, die Fähigkeit zur selbstbestimmten und konsensorientierten Bearbeitung von Konflikten oder die Voraussicht der als legitim oder illegitim erachteten Konsequenzen sozialen Handelns ebenso wie die Fähigkeit zur Adaption von Verhalten in hierarchischen Strukturen.

Dieser selektive Blick auf Situationen, in denen spezifische soziale Konsequenzen gefordert sind, zeigt zweierlei: Sozial kompetentes Handeln erfordert in vielen Situationen emotionale Kompetenzen, der Begriff „soziale Kompetenz“ wird aber durch diese in keiner Weise hinreichend definiert. Vielmehr sind für soziale Kompetenzen implizites und explizites Wissen, analytisch-reflexive Kompetenzen und handlungsbezogene Kompetenzen für die Ausführung und Kontrolle von Interaktion und Kommunikation erforderlich (Wittmann 2005). Damit weisen soziale Kompetenzen über emotionale Dimensionen hinaus eine *wissensbezogene*, eine *analytisch-reflexive Dimension* sowie eine *handlungsbezogene Dimension* auf. Zum Typ der analytisch-reflexiven Kompetenzen zählt beispielsweise die Fähigkeit zur Beantwortung folgender Fragen: Welche Merkmale kennzeichnen eine soziale Situation? Welche Verhaltensoptionen sind legitim? Welche Verhaltensmuster sind für erfolgreiche Kommunikation erforderlich? Welche Wirkungen erzeugen eigene Handlungen bei Interaktionspartner/innen?

Für die didaktische Gestaltung von sozialem Lernen haben diese Grundlagen einige Bedeutung. Zum einen wurde klar, dass soziales Lernen eine Schnittmenge mit emotionalem Lernen hat, aber auch von klar abgrenzbaren, eigenständigen Gegenstandsbereichen gekennzeichnet ist. Didaktisch gesehen stellt sich in weiterer Folge die Frage, wie eine Didaktik des sozialen Lernens gestaltet werden kann, die diese Dimensionen integriert. Die Lehrpraxis an der FH des BFI Wien hält dafür einige Anregungen bereit.

Zunächst sind Lernsituationen erforderlich, in denen die Lernenden soziale Kompetenzen in möglichst authentischen Lernumgebungen entwickeln. Reines Beobachtungslernen bzw. Modelllernen wird dafür vermutlich nicht ausreichen, da in solchen Lernumgebungen die oben herausgearbeiteten Dimensionen sozialer Kompetenzen nicht vollständig erfah- und bearbeitbar sind; sie sind für diese Zwecke auch konzeptuell nur unzureichend ausgearbeitet. Den Anforderungen sozialen Lernens entsprechen grundsätzlich nur handlungsorientierte Formen der Lehre und Lernumgebungen, die Raum für selbständiges soziales Handeln sowie die Be- und Verarbeitung von sozialen Situationen und individuellen wie kollektiven Interaktionserfahrungen bereitstellen.

Ein Beispiel an der FH des BFI Wien ist die Lehrveranstaltung „Management of Stakeholders and Change Project“ (Studiengang BA Projektmanagement und IT)¹, deren Lernziele die Diagnose der sozialen Dimensionen von Veränderungsprozessen, die Analyse von sozialen Systemen, die sozialen Anforderungen und die soziale Dynamik von Change-Prozessen sowie die Reflexion des eigenen Erlebens und Verhaltens in gruppen- und organisationsdynamischen Prozessen und des eigenen Umgangs mit Widerständen und Konflikten umfassen (FH des BFI Wien 2018: 70f.). Ein zentraler Wirkmechanismus des didaktischen Konzepts besteht in der Steigerung der individuellen und kollektiven Handlungsfähigkeit durch Reflexion von Gruppenprozessen und -dynamiken und von individuellem Verhalten.

Ein weiteres Beispiel ist die Lehrveranstaltung „Negotiations“ im Masterstudiengang Strategic HR Management in Europe², in der Studierende in (häufig interkulturell besetzten) Rollenspielen neben anderen Lernzielen lernen, Verhaltensanforderungen in Verhandlungssituationen zu analysieren, die eigene Verhandlungsstrategie der Situation und dem Kontext angemessen vorzubereiten und systematisch zu gliedern, Methoden der Verhandlungsführung den Standards und Kriterien einer fairen Verhandlungsführung bzw. Lösungsfindung entsprechend zu anwenden, Techniken der Bewältigung von Blockaden und Hindernissen für einen erfolgreichen Verhandlungsabschluss gezielt einzusetzen. Auch hier heben Analyse und Reflexion der durchlebten Situationen zentrale Funktionen im didaktischen Konzept (ebd. 66f.)

In der Lehrveranstaltung „Teambildung“ im Bachelorstudiengang Technisches Vertriebsmanagement³ werden im Rahmen eines realen Charity-Projekts *Peer Assessments* (vgl. Topping 2009) der studentischen Arbeitsgruppen auch für die Analyse und Reflexion der in komplexen Projektsituationen erwarteten - und für den Projekterfolg erforderlichen - Verhaltensweisen der Teammitglieder eingesetzt (ebd. 64f.). Peer Assessments werden auch in anderen Lehrveranstaltungen für die Selbstreflexion von studentischen Arbeitsgruppen, die für externe Auftraggeber in zweisemestrigen Lehrveranstaltungen Projekte entwickeln und umsetzen, eingesetzt und von LehrveranstaltungsleiterInnen als Grundlage für das Feedback an Studierende genutzt.

Regelmäßige Analyse und Reflexion des eigenen Verhaltens und von Gruppenprozessen, gekoppelt mit möglichst authentischen Lernsituationen und geleitet von erfahrenen Lehrenden, zwingt die Lernenden im kleineren und im größeren Rahmen die „generalisierten Anderen“, ihre Erwartungen, Konventionen, Verständnisweisen, Rückmeldungen, allgemein die Haltung der Anderen als gesellschaftliche Instanz in Beziehung zu eigenen Selbstkonzepten und eigenen Verhaltensweisen zu setzen. Dies stimuliert im Sinne Meads auch die Beschäftigung mit der eigenen Identität.

¹ LehrveranstaltungsleiterInnen: Prof.ⁱⁿ (FH) Mag.^a (FH) Ina Pircher, DI Dr. Roland Schuster, Priv.Do. Mag. Dr. Hubert Lobnig.

² Lehrveranstaltungsleiterin: Mag.^a Mag.^a Katharina Gröbinger.

³ Lehrveranstaltungsleiter: Prof. (FH) Mag. (FH) Roman Anlanger, Hon.-Prof. (FH) Dipl.-Volksw. Mag. Wolfgang A. Engel.

Aus soziologischer Sicht hinzuzufügen ist ein weiteres Merkmal, das für das Gelingen und für die Akzeptanz sozialen Lernens den bisherigen Erfahrungen zufolge erforderlich zu sein scheint: Die interpretative und verhaltensbezogene Offenheit von Lernumgebungen als soziale Interaktionssysteme. Diese Offenheit ist die Voraussetzung für vertieftes soziales Lernen und erhöht die Chancen zur Ausdifferenzierung der persönlichen wie professionellen Identität von Studierenden. Das bedeutet auch, dass soziales Lernen unter funktionalistischen Prämissen, die sozialen Kompetenzen ausschließlich einen instrumentellen Wert zuweisen und dadurch normativ einengen, nicht funktionieren kann: Denn soziales Lernen erfordert, dass auch die eigenen Lerngegenstände, i.e. im weitesten Sinne die gesellschaftlichen Verhältnisse, zur Diskussion gestellt werden.

References

1. Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963) Vicarious reinforcement and imitative learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (6), 601-607.
2. Bandura, A. (1971) *Social Learning Theory*. General Learning Corporation., New York.
3. Coser, L. (2009) *Theorie sozialer Konflikte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
4. Dewey, J. (2008) *Later Works 1925-1953, Volume 7*, Southern Illinois University Press.
5. FH BFI Wien (2018) *Hochschuldidaktisches Konzept der FH des BFI Wien*, Kap. „Beispiele guter Lehre“. Wien
6. Garrison, J./Neubert, St. / Reich, K (2012) *John Dewey's Philosophy of Education: An Introduction and Recontextualization for our Times*. New York: Palgrave MacMillan.
7. Goleman, D. (1996) *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
8. Mead, G. H. (1983) „Die objektive Realität der Perspektiven“ (urspr. 1927). In: derselbe, *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 2, hg. von Hans Joas, Frankfurt: Suhrkamp 1983, 211-224.
9. Mead, G. H. (1991) *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt: Suhrkamp (8. Aufl., engl. urspr. 1934).
10. Merton, Robert K. (1967) *Der Rollen-Set: Probleme der soziologischen Theorie*. In: Heinz Hartmann (Hg.), *Moderne amerikanische Soziologie*, Stuttgart: Enke, 255-267,.
11. Kihlstrom, J. F./Cantor, N. (2011) *Social Intelligence*. In: R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (eds.) *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 564-581.
12. Neubert, A. (2009) *Leitkategorie Soziale Kompetenz. Konsequenzen einer Analyse beruflicher Komplexität aus systemtheoretischer Perspektive*. Bern: Peter Lang.
13. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. In: *Imagination, Cognition, and Personality* 9, 185–211.
14. Schäfers, B. (2005) *Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland*. Konstanz: UTB.
15. Schulz, A. (2010). *Selbstreflexion und soziale Kompetenz*. In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 17 (4), 361-371.
16. Thorndike, E.L. (1920) *Intelligence and its use*. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
17. Topping, K. J. (2009) *Peer Assessment*. In: *Theory into Practice*, Vol. 48, p. 20-27.
18. Van Rooy, D., & Viswesvaran, C. (2004) *Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net*. In: *Journal of Vocational Behavior* 65, 71–95.

19. Wittmann, S. (2005) Das Konzept Soziale Kompetenz. In: Vriends, N./Margraf, J. (Hrsg.): Soziale Kompetenz, soziale Unsicherheit, soziale Phobie. Verstehen und verändern. Baltmannsweiler: Schneider, S. 55-70.