

## Grundlagen und Voraussetzungen einer Kompetenz-Diagnostik



Karl L. Holtz ist Professor für Sonderpädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Fach Lernbehindertenpädagogik; er forscht zur Entwicklungsorientierung und sozialen Kompetenzen, Lern- und Verhaltensproblemen, Beratung und Therapie.

In der aktuellen pädagogischen Diskussion können wir uns von drei Seiten dem Kompetenz-Konzept nähern.

Eine der zahlreichen Verunsicherungen in der Nachfolge der Pisa-Befunde ist das Problem der Zertifizierung von Kompetenzen (Käpplinger und Puhl 2003). Die Unsicherheiten in der Umsetzung von Bildungsstandards und zugehörigen Kompetenzen bestimmen die Diskussion in Schulen und Hochschulen bei der Abfassung und Umsetzung von Bildungsplänen und Studienordnungen. Was sind eigentlich Kompetenzen, wie unterscheiden sie sich, wenn überhaupt, von Fähigkeiten und Fertigkeiten oder auch von Wissen?

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist die Diskussion schon weiter vorangeschritten und ebenso wie im Bereich schulischer Bildung werden die Länder Finnland und Großbritannien als Vorreiter und Vorbilder gehandelt. In diesen Ländern zeigt sich, dass eine Tendenz besteht, die Kompetenzen outputorientiert zu bewerten, d.h. Performanzen sollen in relevanten Situationen beobachtet werden, ohne dass Standards des Inputprozesses (Curricula, Lernort, Dauer der Aus-/Weiterbildung, Qualifikation der Lehrenden etc.) berücksichtigt werden (vgl. Käpplinger und Puhl 2003, vgl. hierzu auch die



Verlautbarungen des Ministeriums für Kultus und Sport in Baden-Württemberg 2003). Während in Großbritannien die Prüfung durch Vorlage eines Portfolios dominiert, werden in Finnland Lernende durch Arbeitssimulationen in Bildungseinrichtungen getestet. Es handelt sich bei den Kompetenzen also um situationsübergreifende, aber aufgabenrelevante Bereiche, die - wie die Diskussion zeigt - von den sogenannten Performanzen unterschieden werden. Erpenbrecht und Dohmen sind Vertreter einer Kompetenzorientierung in der beruflichen Weiterbildung.

„Für Erpenbeck sind Kompetenzen Selbstorganisationsdispositionen des kreativen physischen und geistigen Handelns. Der Begriff kann sich auf Individuen und auf kollektive Subjekte wie Gruppen, Verbände und Regionen beziehen. Auch Dohmen sieht Kompetenzen eng mit der Person verknüpft. Als Komplexe von Erkenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen gewährleisten sie, dass bestimmte Aufgaben regelmäßig gelöst werden können.

Zertifiziert werden sollte vor allem die Umsetzungsfähigkeit von allgemeinen Kompetenzen in praktischen Situationen. Die Debatte um die Kompetenzen könnte durch eine intensivere Auseinandersetzung mit Teilkompetenzen weiter geschärft werden. Eine Unterscheidung in fachlich-methodische, aktivitätsbezogene, sozialkommunikative und personale Kompetenzen, wie sie Erpenbeck und Heyse verschiedentlich getroffen haben, ist besonders für die Frage von Bedeutung, wie diese herausgebildet werden können und welche Messverfahren für die Zertifizierung entwickelt werden müssen“ (Käpplinger und Puhl 2003, S.3f.).

Ebenfalls in der Tradition, Kompetenzen als zugrunde liegende, übergreifende Dispositionen zu definieren, stehen Frey, Balzer & Renold (2002):

„Wir verstehen unter beruflichen Kompetenzen körperliche und geistige Dispositionen im Sinne von Potenzialen, die eine Person als Voraussetzung benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme verantwortungsvoll und zielorientiert zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln. Hierzu werden von einer Person eine Reihe an fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Dimensionen benötigt“.

Die Beschäftigung mit Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern ist noch aus einem weiteren Anlass bedeutsam.

Mit der Ottawa-Charta der WHO, welche eine umfassende Gesundheitsförderung anbahnt („Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen.“), wird explizit die Förderung persönlicher Kompetenzen (skills) als Aufgabe u.a. der Schule angesehen: „Gesundheitsförderung unterstützt die Entwicklung von Persönlichkeit und sozialen Fähigkeiten durch Information, gesundheitsbezogene Bildung sowie die Verbesserung sozialer Kompetenzen und praktischer Fertigkeiten. Sie will dadurch den Menschen helfen, mehr Einfluss auf ihre eigene Gesundheit und ihre Lebenswelt auszuüben, damit sie Veränderungen in ihrem Lebensalltag treffen können, die ihrer Gesundheit zugute kommen (Kompetenzförderung, Empowerment). Ein dritter Aspekt ist für die Beschäftigung mit Kompetenzen bedeutsam:

Nicht unabhängig von den inhaltlichen Positionen der Ottawa-Charta wird im Auftrag der WHO das Klassifikationssystem von gesundheitlichen Beeinträchtigungen überarbeitet. Die Unterschiede dieser neuen Fassung (ICF: Internationale Classification of Functioning) zur Vorgängerversion von 1980 (ICIDH= International Classification of Impairment, Deficiency and Handicap) sind fundamental. Während die Vorgängerversion nur für Menschen mit Behinderungen gilt, bezieht sich die Klassifikation der Funktionsfähigkeit auf alle Menschen. Während die ICDH Aussagen über Art und Ausmaß von Behinderungen (in den Kategorien Schädigung, Beeinträchtigung, Handicap) zuließ, umfasst die ICF alle Aspekte der menschlichen Gesundheit und einige gesundheitsrelevante Komponenten des Wohlbefindens und beschreibt diese in Form von Gesundheitsdomänen und mit Gesundheit zusammenhängenden Domänen. Im Gegensatz zur Vorgängerversion werden also nicht mehr die Defekte klassifiziert, sondern Art und Ausmaß der Funktionsfähigkeit von Individuen (in ihrem jeweiligen Kontext) thematisiert.

Mit der Skizzierung dieser drei Strömungen in der aktuellen Diskussion von Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern wird deutlich, dass zum einen eine begriffliche Klärung der einzelnen Begriffe dringend erforderlich ist, zum anderen die Heterogenität unterschiedlicher Zugangsweisen eine solche Übereinkunft sehr erschwert. Vor allem folgende Fragenkomplexe stehen dabei im



Vordergrund:

- Handelt es sich bei den in Frage stehenden Konzepten um Kompetenzen oder Performanzen?
- Wie ist das Verhältnis von Defizit und Kompetenz?
- Sind Taxonomien von Kompetenzen denkbar, in denen übergreifende (generelle) und situationspezifische Kompetenzen Platz finden?
- Und schließlich: Welchen pädagogischen Nutzen hat eine Fokussierung auf Kompetenzen?

### 1. Kompetenzen oder Performanzen

Aufgrund der Beobachtung, dass menschliches Verhalten relativ situationsüberdauernd beobachtet werden kann, andererseits aber auch von situativen Kontingenzen abhängig ist, hat sich in der psychologischen Fachliteratur die Notwendigkeit ergeben, dass beide Aspekte in der Erklärung und Vorhersage des Verhaltens in entsprechenden theoretischen Modellen enthalten sein sollten. Es ist also nicht mehr die Frage, welcher dieser beiden Erklärungsansätze angemessener ist, sondern wie diese beiden am zweckmäßigsten aufeinander bezogen werden sollten, um der Komplexität menschlichen Verhaltens zu entsprechen. Spätestens seit der Bezeichnung dieses Ansatzes als „competence-performance-distinction“ durch Flavell & Wohlwill (1969) wurde diese Diskussion geführt und führte, auch weil diese Unterscheidung häufig mit dem psycholinguistischen Modellvorstellungen nach Chomsky (1965) gleichgesetzt wurde, zu mancherlei Verwirrung. Vor allem im Bereich sozialen Verhaltens wurde eine solche Integration kognitiver Vorbedingungen (z.B. die Entwicklung der Empathie oder der Perspektivenübernahme in der Tradition Piagets) mit den prozessualen Gesetzmäßigkeiten sozialen Lernens (etwa i. S. der behavioristischen Lerntheorien) in gemeinsame Erklärungsmodelle integriert (z.B. Bandura 1977 und Mischel 1973). In anderen Entwicklungsbereichen wurden weitere Spezifikationen vorgenommen, beispielsweise von Flavell (1970) und Reese (1962). Einen weiterführenden Entwicklungsschritt stellt das Modell von Overton & Newman (1982) dar, in dem neben der Entwicklung von Kompetenzen auch über die Zusatzannahmen des „activation/utilization approach“ Aussagen gemacht werden, die nicht nur erklären sollen, unter welchen Bedingungen Kompetenzen aktiviert werden, sondern auch, welche systemati-

schen Bedingungen den Einsatz (die konkrete Anwendung) der Kompetenzen beeinflussen. In einem solchen Modell lassen sich also mehr oder weniger situationsübergreifende Kompetenzen konzeptuell fassen, man kann aber auch die Bedingungen zu spezifizieren versuchen, welche die situationsangemessenen Antworten des Individuums erklären helfen. Mehr noch, durch die dort getroffenen Zusatzannahmen über den Prozess von Kompetenzen hin zu kompetentem Verhalten können die Situationen angemessener beschrieben und erklärt werden, in denen das Vorhandensein eines hohen Grades (z.B.) sozialer Kompetenzen nicht unbedingt zu einem sozial kompetenten Verhalten im jeweiligen Kontext führen muss.

Eine Kollegin, die eine Deutschklasse in einem gymnasialen Zug hochbegabter Kinder unterrichtet, berichtete z.B. über die hohen fachlichen Kompetenzen, aber auch über die geringe „Frustrationstoleranz“ der Schüler bei leichten Misserfolgserlebnissen. Ein weiterer Widerspruch zwischen hoher Kompetenz und sich abzeichnenden Folgen ist in ihrem Urteil der völlig unangemessenen Einsatz empathischer Kompetenz, wenn sich die Mehrzahl der Klassenkameraden während des Unterrichts auf den frustrierten Schüler stürzt, um ihn ausgiebig zu trösten.

Als weiteres Beispiel lassen sich prosoziale und altruistische Verhaltensweisen anführen. In beiden Fällen setzt eine von uns als kompetent verstandene Bewertung voraus, dass trotz unterstellter grundlegender Kompetenzen im ersten Fall die Konsequenzen für die Umwelt („Alle großen Gangster der Weltgeschichte waren sozial kompetent, sonst hätten sie nicht so viel bewirken können“, Ford), im zweiten Fall die Konsequenzen für die eigene Person berücksichtigt werden (z.B. wenn altruistisches Handeln zur Selbstaufgabe und zum Hintanstellen grundlegender Bedürfnisse führt). Aus den genannten Überlegungen lässt sich ableiten, dass es für die einzelnen Entwicklungsbereiche situationsübergreifende Kompetenzen geben kann, deren angemessener Einsatz - auf der Verhaltens-ebene - aber auf einem Wechselspiel dieser Kompetenzen und weiterer psychologischer Variablen beruhen kann. Die Beobachtung und Erfassung von Kompetenzen und kompetentem Verhalten zu diagnostischen Zwecken hat diese Besonderheiten zu berücksichtigen. Eine einfache Kompetenz-Performanz-Unterscheidung kann hier sehr leicht zu tautologischen Schlüssen führen.



## 2. Social skills, soziale Kompetenzen, adaptives Verhalten

In den oben geschilderten Anlässen sich im pädagogischen Raum mit Kompetenzen zu beschäftigen, haben wir ein unterschiedliches Abstraktionsniveau der verwendeten Konstrukte feststellen können.

Während im Kontext beruflicher Bildungsstandards die dort zitierten Autoren (s.o.) von zugrunde liegenden („allgemeinen“) Kompetenzen ausgehen, jedoch eine Zertifizierung auf der Ebene der „praktischen Anwendung“ nahe legen, wird demgegenüber in der Ottawa-Charta im Originaltext von skills gesprochen. Auf dieser Ebene der Fähigkeiten und Fertigkeiten scheinen auch die kontextbezogenen Funktionsbereiche der ICF angesiedelt zu sein.

Bedeutet die Konzeption der social skills eine Gleichsetzung mit kompetentem Verhalten? Nicht unbedingt, denn soziales Wissen, soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten können sehr wohl auf der grundlegenden Ebene angesiedelt sein, so wie soziale Intelligenz, ein Konstrukt, das lange Zeit synonym zur sozialen Kompetenz gebraucht wurde, ja auch eine Reihe sozialer skills umfassen kann (s.u. die Klassifikation nach Greenspan und Granfield). Allerdings sind die meisten der „skill“-Modelle in der behavioristischen Tradition entwickelt worden und viele der von uns in den deutschsprachigen Raum übernommenen Konzepte wurden im Gegensatz zu den Intentionen der ursprünglichen Autoren in den Status eines Kompetenz-„Potentials“ erhoben. So hat das Heidelberger Kompetenz-Inventar (für Schüler mit einer geistigen Behinderung) in der Fassung von 1982 große Übereinstimmungen mit den Inhalten, die im anglo-amerikanischen Raum als ‚adaptive behavior‘ bezeichnet werden. Wir haben damals folgende Arbeitsdefinition vorgeschlagen:

„Als ‚Kompetenzen‘ sollten vor allem jene Verhaltensmuster in das Inventar aufgenommen werden, die den Verhaltensspielraum eines Individuums unter durchschnittlichen Umweltbedingungen erweitern, die Abhängigkeit von besonderen Versorgungsmaßnahmen verringern und eine dauernde Heimunterbringung unwahrscheinlich machen.“ (vgl. auch Holtz et al. 1984).

In der Folgezeit (vgl. hierzu ausführlicher Holtz 1994) haben wir das Kompetenz-Konstrukt jedoch zunehmend als übergeordnetes Beziehungs-Konzept verstanden, das Individuen in die Lage ver-

setzt, situationsangemessene Entscheidungen zu treffen. Um situationsangemessene Entscheidungen treffen zu können, müssen die Anforderungen der Umwelt mit den eigenen Fähigkeiten in Beziehung gesetzt werden und es müssen Entscheidungen getroffen werden, die zu einer für das Individuum und für die Umwelt tragfähigen Lösung führen. Diese Entscheidungen setzen eine Vielzahl, z.T. allgemeiner und spezifischer Fähigkeiten voraus und die übergeordnete ‚ökologische‘ Kompetenz koordiniert diese Prozesse der Lösungsfindung und Durchführung. Wir haben von daher in Anlehnung an Sroufe & Waters (1983) ‚ökologische Kompetenz‘ verstanden als „das übergeordnete Organisationsprinzip ....., welches das Selbst und die Ressourcen der Umwelt mit dem Ziel der Selbst-Erhaltung und Selbst-Entwicklung in eine möglichst günstige Beziehung setzt.“ (Holtz 1984).

Mit dieser Definition wird verständlich, warum in einer US-amerikanischen Untersuchung Lehrer ihre Schüler vor allem dann als kompetent bezeichneten, wenn diese wussten, wann sie andere um Hilfe bitten mussten und wie sie andere für sich arbeiten lassen konnten. Das Verhalten von Behinderten kann unter dieser Perspektive ebenfalls als hoch kompetent eingestuft werden, wenn ein Defizit an individuellen skills durch eine möglichst günstige Inanspruchnahme anderer, vor allem äußerer Ressourcen, ausgeglichen werden kann. Hierzu ein Beispiel: Edgerton (1967) berichtet von einem Mann, der nicht gelernt hatte, die Uhrzeit zu lesen. Hätte er ständig seine Umwelt gefragt, wäre er schnell als behindert etikettiert worden. Also stellte er die kompetente Frage: „Entschuldigen Sie bitte, meine Uhr ist stehen geblieben. Können Sie mir mal sagen, wie spät es ist?“ Den Lehrern von Schülern mit kognitiven oder Verhaltensdefiziten sind ähnliche, unter der obigen Prämisse hoch kompetente Strategien bekannt. Kompetentes Verhalten ist demnach ein Aushandeln von inneren und äußeren Ressourcen und durch eine günstige Abstimmung auch zunächst „defizitärer“ oder „entwicklungshemmender“ personeller skills mit einem Angebot äußerer Ressourcen können passende Entwicklungsschritte initiiert werden. Die pädagogische Umwelt kann beispielsweise dadurch ihre Kompetenz erhöhen, dass sie sich für die Beachtung von Ressourcen der Schüler sensibilisiert und entsprechende Angebote, diese zu nutzen, bereit stellt. Im



günstigen Fall ähnelt die Lehrerin dann der Lumpensammlerin, die behutsam jedes unscheinbare verschmutzte Stück umdreht, um darunter vielleicht doch noch nützliche Dinge, ja sogar Schätze entdecken zu können (vgl. hierzu auch die abschließenden Beispiele).

### 3. Ressourcen-Orientierung und Kompetenz

Kommen wir auf die Grundannahmen des oben erwähnten ICF- Modells zurück.

In der sonderpädagogischen Tradition der letzten 30 Jahre wurde eine Abkehr von den Defekt-Orientierungen des Medizinischen Modells gefordert, d.h. von der von dem älteren Klassifikationsmodell ICIDH postulierten Annahme, dass Behinderungen ihren Ausgangspunkt zumeist in organisch-physiologischen Defekten nehmen und unter dieser Perspektive zu gewichten sind. Dies führt im pädagogischen Selbstverständnis dazu, dass in der Fokussierung auf diesen Defekt, wie Hanselmann dies ausdrückt, „gegen das Fehlende und nicht mit dem Vorhandenen“ erzogen wird. Über die Konsequenzen einer solchen Defizit-Orientierung ist in der Folgezeit viel diskutiert worden (Kornmann et al. 1983) und es kann mit Sicherheit gesagt werden, dass die intensive Auseinandersetzung hierüber die konzeptionellen Veränderungen in den Klassifikationen (ICF) und in der Bildungs- und Gesundheitspolitik der WHO beeinflusst hat. Im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik, in der Psychopathologie und in der Therapie wurde dieser Perspektivenwechsel ebenfalls intensiv diskutiert, einige Autoren reklamieren den einen oder anderen Paradigmenwechsel für sich. Die angewandte Entwicklungspsychologie lieferte einige unterstützende Befunde zu dieser geänderten Sichtweise. So fanden etwa Kohlberg, Lacrosse & Ricks (1972) heraus, dass die diagnostische Erfassung von Verhaltenskompetenzen in der Vorschulzeit - also die Fokussierung auf Verhaltensaktiva oder Ressourcen - eine bessere Vorhersage von psychiatrischer oder delinquenter Auffälligkeit im Jugendalter darstellt als die Erfassung von Verhaltensproblemen. Und Shure & Spivack (1982) berichteten, dass die Unterschiede von aggressiven und nicht aggressiven Schülern nicht in ihrer Ausprägung von Aggressivität, sondern im unterschiedlichen Repertoire an Verhaltensalternativen und Mittel-Ziel-Strategien zu sehen war. Dodge und Mitarbeiter untersuchten,

welche weiteren Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung provokanter Situationen notwendig waren und entwickelten ein Kompetenz-Modell zur Aggressions-Prävention.

Eine weitere Unterstützung dieser Kompetenz- oder Ressourcen-Orientierung bieten Antonovsky und Mitarbeiter in ihren Arbeiten zur „Salutogenese“ (im Gegensatz zur Pathogenese). Die pathogenetische Herangehensweise (die sich ausschließlich mit der Entstehung und Behandlung von Krankheiten beschäftigt) gleicht im Bild von Antonovsky dem Versuch, Menschen mit hohem Aufwand aus einem reißenden Fluss zu retten, ohne sich Gedanken darüber zu machen, wie sie da hineingeraten sind und warum sie nicht besser schwimmen können. Die Salutogenese hingegen sieht den Fluss als den Strom des Lebens: „Niemand geht sicher am Ufer entlang“. Darüber hinaus ist für mich klar, dass ein Großteil des Flusses sowohl im wörtlichen wie auch im herkömmlichen Sinn verschmutzt ist. Es gibt Gabelungen im Fluss, die zu leichten Strömungen oder in gefährliche Stromschnellen und Strudel führen. Meine Arbeit ist der Auseinandersetzung mit folgender Frage gewidmet: „Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluss befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer?“ (Antonovsky, 1997).

Es fällt nicht schwer, diese Analogie auf die schulische Praxis zu beziehen und somit in Bezug auf Ressourcen und Kompetenzen im Sinne der Ottawa-Charta handeln zu können.

Allerdings setzt diese geänderte Sichtweise auch eine andere Diagnostik voraus, die allerdings nicht ihre Gütestandards in der Konstruktion valider Verfahren über Bord werfen, sondern die von ihr zu bearbeitenden Inhalte an Ressourcen und Kompetenzen ausrichten sollte.

In den letzten Jahren sind, vor allem im therapeutischen (z.B. Klemenz 2003), aber auch im sonderpädagogischen Bereich (z.B. Boban & Hinz 1998) Elemente einer Ressourcen- und Kompetenz-Diagnostik vorgestellt worden, die einer ausführlicheren Rezeption und Evaluierung bedürfen. Wenn man jedoch einige Veröffentlichungen der letzten Zeit zum Problem der Verhaltensstörungen und des Schulversagens heranzieht, fällt auf, dass vor allem unter dem Einfluss neuerer genetischer und hirneurophysiologischer Befunde in einer zu früh verstandenen Adaptation auf pädagogische und



psychotherapeutische Prozesse sich sowohl diagnostische als auch quasi-therapeutische Trainingsprogramme (z.B. zu ADHS) ausbreiten, welche die Verantwortung zunehmend wieder in den medizinisch-therapeutischen Sektor zurückführen. Das Buch von Lauth et al. (2004) über Interventionen bei Lernstörungen bildet m.E. ein buntes Kaleidoskop therapeutisch orientierter Diagnose-Schemata und eine darauf beruhende Anleitung zu „flächendeckenden“ Trainingsprogrammen, die offensichtlich an dem Boom umfassender, von medizinischen Instituten entwickelten Programmen, z.B. zur Gewaltprävention und zur Konzentrationsfähigkeit partizipieren wollen. Der Pädagoge steht staunend daneben und überlegt sich, ob er sich nicht doch noch zusätzlich zum Lerntherapeuten ausbilden lassen sollte.

Spätestens hier müssen sich die Hochschullehrer, welche angehende Lehrer in Diagnostik und in pädagogisch-psychologischen Strategien unterrichten, allerdings fragen, wann sie begonnen haben, mit ihren Konzepten an der Alltagswirklichkeit der Schulen vorbei zu lehren und ob nicht aus einer idealistischen Position heraus komplexe und kritische Modelle entwickelt wurden, denen die pädagogische Realität leider die Gefolgschaft versagte.

#### 4. Taxonomie sozialer Kompetenzen

Anderson und Messick (1974) haben nach einem Symposium, an dem zahlreiche bekannte Wissenschaftler teilnahmen, 29 verschiedene Kompetenzbereiche unterschiedlichen Abstraktionsgrades zusammengefasst. Die Liste der zitierten Experten, die alle als relevant angesehen wurden, liest

sich wie das Who is Who der Pädagogischen Psychologie: Bandura, Binet, Bruner, Dewey, Guilford, Hunt, Kagan, Kohlberg, Rogers, Rutter, Thurstone, Werner, R. White. In der Folgezeit hat es an Systematisierungen nicht gefehlt (zusammenfassend Holtz 1994, Kanning 2003).

Bei den Bildungsstandards scheint sich in der Tradition beruflicher Bildung eine Einteilung in fachlich-methodische, aktivitätsbezogene, sozialkommunikative und personale Kompetenzen durchzusetzen. Ähnliche Systematisierungen sprechen von personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen (vgl. Hülshoff 1997). So werden auch die Bildungsstandards in Baden Württemberg unter Verweis auf die Output-Orientierung definiert: „Die Bildungsstandards legen fest, über welche fachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende einer bestimmten Klassenstufe verfügen müssen.“

Unter systemischer Perspektive hat Schiepek eine Taxonomie vorgeschlagen, welche die Kompetenzen umfasst, die professionelles Handeln in Organisationen, also auch von Lehrern im System Schule, ermöglichen. Zur Systemkompetenz gehören nach Manteufel und Schiepek (1994):

1. Berücksichtigung von Sozialstrukturen und Kontexten
  2. Umgang mit der Dimension „Zeit“
  3. Umgang mit der emotionalen Dimension
  4. Soziale Kontaktfähigkeit
  5. Systemförderung, Schaffen von Bedingungen für selbstorganisierende Prozesse, experimentelle Planung
  6. Theoriewissen, systemtheoretische Methoden.
- Ein weiterer beachtenswerter Systematisierungsver-

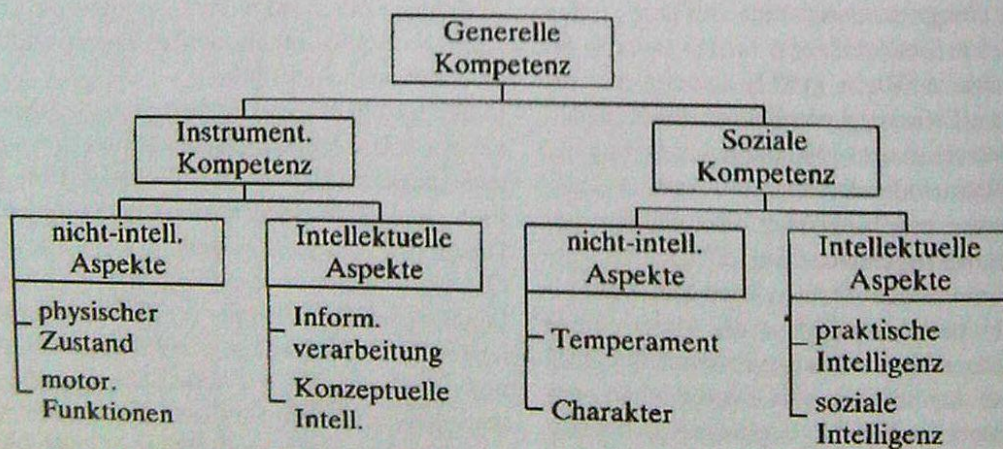


Abb. 1: Einteilung von Kompetenzen nach Greenspan & Granfield 1992, S.447



Selbstbehauptende Fertigkeiten	Integrative Fertigkeiten	Inhaltsbereiche
Unabhängigkeit	Zugehörigkeit	Identität
Selbstbestimmung	Soziale Verantwortung	Kontrolle
Überlegenheit	Gleichheit	Sozialer Vergleich
Erwerb von Ressourcen	Bereitstellen von Ressourcen	Ressourcen-Verteilung

Abb. 2: aus Ford 1985, S. 25: Eine Taxonomie selbstbehauptender und integrativer Aspekte der Kompetenz

such entstammt der sozial-kognitiven Orientierung von Greenspan & Granfield (1992). Als übergeordnetes Konstrukt plädieren sie für den Begriff der „generellen Kompetenz“, der Ähnlichkeiten zu dem von uns favorisierten Organisationskonstrukt der ökologischen Kompetenz erkennen lässt. Die Verbindung zu hierarchischen Intelligenzkonzeptionen ist unverkennbar.

Ähnlich übergreifend konzipiert Ford seine Vorstellungen zur (sozialen) Kompetenz. Da ökologisch kompetentes Verhalten sowohl die selbstbehauptenden Anteile eigener Ressourcenmaximierung als auch die integrativen Anteile Ressourcenmaximierung der Umweltbedingungen enthalten sollte, ergibt sich kompetentes Verhalten stets aus einem Ausbalancieren von Selbstbehauptung und Integration. Die inhaltlichen Bereiche entsprechen den unterschiedlichen Funktionen, die einem umfassenden Kompetenzbegriff zukommen: Identität zu entwickeln und zu erhalten, ferner die Kontrolle eigener Lebensbedingungen, soziale Vergleichsprozesse (Wettbewerb) vorzunehmen sowie den Umgang mit den eigenen und fremden Ressourcen.

Im Gegensatz zu Ford (1985), der in der Gegenüberstellung unterschiedlicher Verhaltensmöglichkeiten „acht verschiedene Wege kompetent zu sein“ sieht (S.24), scheint es uns plausibler, die einzelnen Dimensionen als Extrempunkte eines Kontinuums anzusehen, auf denen jeweils situationsspezifische Kompetenzen ausbalanciert werden (Holtz 1994). Gerade weil wir uns auf ein übergeordnetes Konstrukt „ökologische Kompetenz“ beziehen, gehen wir davon aus, dass je nach Anforderungen und persönlichen Kompetenzen sehr verschiedene Transaktionen angemessen sein

können, ja dass Kompetenzen auf einer Altersstufe sich als inkompetentes Verhalten auf einer anderen Altersstufe (im Sinne einer möglichst günstigen Entwicklung) darstellen können. Taxonomien von Kompetenzen sollten von daher stets Taxonomien von „Entwicklungsaufgaben“ sein, die das gesamte „ökologische“ Umfeld in die Beurteilung einbeziehen. Waters und Sroufe (1983) haben hierzu erste Vorschläge unterbreitet, Hinweise auf weitere Systematisierungsversuche finden sich bei Holtz und Kretschmann (1989). Ein solcher Ansatz hat naturgemäß Konsequenzen für die Diagnostik von kompetentem Verhalten. Das übergeordnete Konstrukt der „ökologischen Kompetenz“ kann nicht unmittelbar quantitativ erfasst werden, es ist indirekt feststellbar über die Analyse der jeweiligen Entwicklungsaufgaben (vgl. Waters und Sroufe 1983, hierzu ausführlicher Holtz 1994).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Taxonomie von bedeutsamen Kompetenzen je nach Fragestellung und Modellannahmen sehr unterschiedlich ausfallen kann, dass jede Systematisierung auch unterschiedliche methodische und diagnostische Verfahren erfordert. Bisherige Systematisierungsversuche zum Zwecke pädagogischer Entscheidungsprozesse haben sich noch nicht mit der Vielfalt möglicher Kompetenztaxonomien auseinander gesetzt, die vor über 30 Jahren zusammengetragenen Bereiche von Anderson & Messick (1974) sind eine wahre Fundgrube. Abschließend sollen zwei unterschiedliche diagnostische Verfahren vorgestellt werden, die beide noch in der Erprobung sind, die jedoch einige der bisher besprochenen Forderungen umzusetzen versuchen.



## 5. Das H-KISS als Beispiel für die Erfassung innerer und äußerer Ressourcen

Das Heidelberger-Kompetenz-Inventar für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und schwerster geistiger Behinderung, im folgenden H-KISS genannt (Holtz/Nassal 2003), soll Bezugspersonen an Schulen für Geistigbehinderte eine Möglichkeit an die Hand geben, bei der heterogenen Schülergruppe der schwer und schwerst geistig Behinderten grundlegende Entwicklungs- und Kompetenzbereiche einzuschätzen. Dabei sind die Items der einzelnen Kompetenzbereiche so ausgewählt, dass sie im Hinblick auf die Bewältigung von Alltagsaufgaben relevante Schritte der Entwicklung widerspiegeln. Im Gegensatz zu vielen anderen Verfahren, die sich an der Normalentwicklung von Kleinkindern orientieren (vgl. z.B. Faber/ Rosen 1997; Fröhlich/ Haupt 1987/89; Günzburg 1977; Sarimski 1987), liegt dem H-KISS ein ökologischer Ansatz zugrunde, der versucht, innere (individuelle) und äußere (institutionelle) Ressourcen so aufeinander zu beziehen, dass Entwicklung im Sinne von mehr Selbständigkeit - und somit auch Reduzierung des Hilfebedarfs - stattfinden kann (Holtz 1994). Alle Strategien, die darauf abzielen, diese Ziele zu verwirklichen, werden als Kompetenzförderung verstanden. Kompetenzentwicklung findet demnach dann statt, wenn Schüler und/oder Bezugspersonen in ihren Institutionen innere wie äußere Ressourcen zunehmend mehr nutzen können, um selbstbestimmter und entwicklungsöffener handeln zu können. Wir gehen also davon aus, dass unter Kompetenzen weniger die einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten (skills) in relevanten Entwicklungsbereichen verstanden werden, als vielmehr die Fähigkeit des Systems, die inneren (individuellen) und äußeren (umweltbezogenen) Ressourcen des jeweiligen Handlungsfeldes so aufeinander zu beziehen, dass Entwicklung möglich ist (vgl. Holtz 1994). Somit wird die Kompetenzdiagnostik nicht nur auf die individuellen Fertigkeiten und Lernvoraussetzungen des Schülers fokussieren, sondern auch die Fähigkeiten der Lernumgebung berücksichtigen, sich auf die jeweiligen Bedingungen des Schülers zu beziehen. Kompetent ist ein System dann, wenn es ihm gelingt, eine optimale Passung (Holtz/Kretschmann 1989) zwischen inneren und äußeren Ressourcen herzustellen. Die Schülerin oder der Schüler werden im Sinne zunehmender Unab-

hängigkeit von Versorgungsmaßnahmen dann als kompetenter gelten, wenn sie ihren Verhaltensspielraum im Hinblick auf diese Passung erweitern können.

Diese Vorüberlegungen waren bestimmend für die Konstruktion des H-KISS. Sie spezifizierten die ursprüngliche Arbeitsdefinition des HKI, nach der Kompetenzen „(...) die Verfügbarkeit und angemessene Aktualisierung derjenigen Verhaltensmuster“ meinten, „die den selbstbestimmten Verhaltensspielraum eines Individuums erweitern und damit die Abhängigkeit von besonderen Versorgungsmaßnahmen vermindern“ (Holtz et al. 1984, 18).

Zum anderen argumentierten wir im Sinne unseres Kompetenz-Modells (vgl. Holtz 1994): Im Laufe seiner Entwicklung erwirbt der Mensch bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten. Ob sich ein Mensch kompetent verhalten kann, hängt neben der Entwicklung dieser Handlungsdispositionen auch von den „kompensatorischen“ Hilfen ab, die er sich beschaffen kann oder die ihm angeboten werden. So ist ein Schüler, der den Kopf nicht eigenständig fixieren oder der sich nicht eigenständig fortbewegen kann (Disposition), sehr wohl in der Lage, seinen Essensplatz aufzusuchen, vorausgesetzt, es geschieht eine Passung zwischen „inneren“ Ressourcen (Grad der Mobilität, seinen Fähigkeiten, auf sich aufmerksam zu machen, Bedürfnissen usw.) und „äußeren“ Ressourcen (Vorhandensein und Bereitstellung von Hilfen und Hilfsmitteln wie Zuwendung, Rollstuhl usw.). Es ist demnach wichtig, zwischen den Fertigkeiten und Fähigkeiten (skills, inneren Ressourcen), den Umweltangeboten (Hilfen, äußeren Ressourcen) einerseits und der Fähigkeit zur Passung, d.h. diese Ressourcen aufeinander zu beziehen, zu unterscheiden. Diese Fähigkeit hatten wir in unserem Modell als Kompetenz im engeren Sinne bezeichnet. Sie ist eine Fähigkeit, die es dem Individuum erlaubt, unter den gegebenen Umständen (inneren wie äußeren Ressourcen) für eine möglichst autonomiefördernde Entwicklung zu sorgen.

Wenn die verschiedenen daraus resultierenden Kompetenzen auch unterschiedlich in Bezug auf je spezifische situative Anforderungen bzw. Entwicklungsaufgaben gewichtet werden können, lassen sich doch viele der unterschiedlichen Ressourcen (etwa der physischen und psychischen Funktionen oder Fertigkeiten) als für kompetentes Handeln äquivalent ansehen, obwohl sie im Sinne einer Entwicklungsfolge deutlich unterschieden werden



können: So mag ein lautes Kreischen, um eine Interaktion zu initiieren, in einer entwicklungsorientierten Perspektive als wenig kompetent angesehen werden. Wenn die individuellen sprachlichen und gestischen Möglichkeiten jedoch beeinträchtigt sind, wird eine solche Aufmerksamkeit fordernde Intensität der Äußerung - bei diesen eingeschränkten „inneren“ Ressourcen- eine hoch kompetente Aktion darstellen.

Normen allgemeiner Entwicklungsverläufe sind demnach nur ein Aspekt in der Beurteilung kompetenten Verhaltens, stets werden sie auf dem Hinter-

grund der aktuellen Kompetenzen, d.h. der jeweiligen Ressourcenabstimmung, zu relativieren sein. Beispielfhaft sei hier der Kompetenzbereich „Wünsche und Interessen äußern, die sich auf Gegenstände beziehen“ erwähnt.

Wir stellen darin nicht nur eine Systematisierung der für diesen Bereich relevanten personalen Voraussetzungen (individuelle Ressourcen), sondern auch ein Angebot relevanter Umweltressourcen vor, die als Inhalte der Ressourcenanreicherung und Kompetenzförderung der Bezugspersonen berücksichtigt werden können (s. Abb. 3).

Individuelle Ressourcen	Kompetenzen	Umweltressourcen
z. B.  allgemeine Bewegungen oder Spannungsveränderungen  Veränderungen des Gesichtsausdrucks  Innehalten (Atem)  Fixierungen durch Anschauen  Zeichen von Erregung (Sterotypien)  Orientierungsreaktionen  Berühren oder Manipulation von Objekten  Vokalisierung  Konventionelle Gesten, gezielte Bewegungen (individuelle/idiosynkratische Verhaltensweisen, herausfordernde Verhaltensweisen)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Schülerin oder der Schüler reagiert auf Reize und Ereignisse aus der Umwelt.</li> <li>2. Zeigt Interesse an Gegenständen.</li> <li>3. Hat Vorlieben für bestimmte Gegenstände oder Nahrungsmittel.</li> <li>4. Lehnt Gegenstände, die es nicht mag, die kein Interesse wecken, ab.</li> <li>5. Entscheidet sich für einen Gegenstand, wenn mindestens zwei Alternativen zur Auswahl stehen.</li> <li>6. Unternimmt den Versuch, an einen (begehrten) Gegenstand zu gelangen, der sichtbar und in Reichweite liegt.</li> <li>7. Unternimmt den Versuch, an einen Gegenstand zu gelangen, der sichtbar, aber außerhalb der Reichweite des Schülers liegt.</li> <li>8. Unternimmt den Versuch, an einen Gegenstand zu gelangen, der sichtbar, aber nicht zu erreichen ist (z.B. auf einem Regal).</li> <li>9. Unternimmt den Versuch, an einen Gegenstand zu gelangen, der sich im Raum befindet,</li> <li>10. Verlangt nach Gegenständen, die sich außerhalb des Raums befinden.</li> </ol>	Sensibilisierung für elementare Zustandsveränderungen  Aufbau einer elementaren Beziehung  Erfassung der Bedeutung kommunikativer Äußerungen  Systematische Integration von hilfreichen Kontexten  Ausweitung von Kommunikationssituationen

Abb. 3: Individuelle Ressourcen - Kompetenzen - Umweltressourcen



Um dennoch bei dem vorliegenden Inventar nicht auf eine Normierung von Handlungseinheiten, etwa für ein Screening, für die Auswahl von Fördergruppen oder zur Evaluation unterschiedlicher Fördermaßnahmen für weitere Planungen und Forschungsfragen verzichten zu müssen, sollten die Items der Handlungseinheiten (Kompetenzen), die eine deutliche Zäsur in der Entwicklung zu mehr Unabhängigkeit darstellen (Schlüsselitems), in eine Überblicksskala (Screening-Form) mehrerer Handlungseinheiten zusammengefasst werden. Diese bilden nach einer empirischen Überprüfung an einer repräsentativen Stichprobe die Screening-Skala, welche Hinweise auf Kompetenzentwicklungen (individuelle Entwicklungen) und Entwicklungsvergleiche (etwa zu Forschungszwecken und Förderplanungen) ermöglicht.

Beispiele aus dem Bereich Kommunikation sind:

- erkennt vertraute Personen an der Stimme wieder,
- reagiert auf Kontaktangebote von Bezugspersonen,
- lenkt die Aufmerksamkeit anderer auf sich,
- nimmt zu anderen Personen Kontakt auf, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen usw.

## 6. Kompetenzen versus Verhaltensauffälligkeiten

Mit Ausschnitten aus dem HKIV, einer Variante des HKI für den Bereich der sozialen Kompetenzen, möchten wir abschließend ein Beispiel dafür geben, wie im Bereich der Verhaltensauffälligkeiten eine Kompetenzdiagnostik aussehen könnte und welche möglichen Vorteile sie für pädagogische Zwecke bringen kann.

Bundesweit wird gegenwärtig die Child Behavior Check List (CBCL) nach Achenbach erprobt und bei unterschiedlichen Fragestellungen verwendet (Döpfner et al. 1999). So wurden beispielsweise in Heidelberg eine Vielzahl von Schulanfängern durch ihre Eltern eingeschätzt und deren Entwicklung über einen längeren Zeitraum mit Hilfe verschiedener Fragestellungen begleitet. Die Items der CBCL, in der Originalfassung vor allem als Screening-Instrument zur Einweisung in psychiatrische Institutionen gedacht, enthalten vornehmlich Problembereiche, die, sieht man einmal von missverständlichen Formulierungen ab ("Isst schlecht" oder „Hat Umgang mit anderen, die in Schwierigkeiten geraten"), auf die negativen Aspekte des Schülerverhaltens fokussieren.

Zudem dürften einige Bereiche stark abhängig von den jeweiligen Entwicklungsaufgaben sein. Wir haben versucht, auf der Grundlage unseres HKI jeder der Problemformulierungen die jeweiligen Kompetenzen gegenüber zu stellen und dann Schülerinnen und Schüler einmal mit der einen und dann mit der anderen Version beurteilen zu lassen. Zwar waren die Übereinstimmungen bei entsprechender Kodierung der Items mit  $r = .78$  noch relativ hoch, aber die Einschätzung der Fragebogenprotokolle durch Lehrer ergab je nach Datenbasis ein unterschiedliches Bild meist zu Gunsten der Kompetenzbeurteilungen. Obwohl diese Befunde noch gründlicher analysiert werden müssen und die Datenanalyse zu verfeinern ist, zeichnet sich ab, dass es bei allgemeinen Forschungsfragen zwar keine signifikanten Zusammenhänge zu geben scheint, auf der Ebene individueller Auswertungen die Kompetenzorientierung des HKIV mehr Hinweise auf Ressourcen Verhaltenspotentiale und Fördermaßnahmen liefert. Hierzu ein paar Beispiele, siehe Abbildung 4.

Um den Nutzen des HKIV für die Ermittlung von Kompetenzen und den möglichen Vorteil gegenüber Inventaren zur Ermittlung von Verhaltensauffälligkeiten abschätzen zu können, bedarf es noch weiterer Validierungsstudien. Allerdings könnte ein Kompetenz-Inventar im Forschungsbereich hier zu Aussagen über eine mögliche Kompetenz-Epidemiologie kommen, die zur Prognose von Entwicklungsverläufen, zur Evaluation von Fördermaßnahmen im sozialen Bereich und zur ressourcenorientierten Planung zumindest zusätzliche Hilfen anbieten kann. Die bisherigen Befunde, die bislang bundesweit mit dem HKI als Evaluationsinstrument durchgeführt wurden, geben hier ermutigende Hinweise. Sie können auch dazu dienen, den Blick der Beteiligten auf die Ressourcen und Verhaltenspotentiale der Schülerinnen und Schüler zu richten (vgl. u.a. Holtz & Poustka, 1982).

## Abkürzungsverzeichnis

WHO - World Health Organization (Weltgesundheitsorganisation)

ICIDH - International Classification of Impairment, Disability and Handicap (Internationale Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen)

ICF - International Classification of Functioning (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)



Formulierung der CBCL	Formulierung des HKIV
Verhält sich zu jung für sein/ihr Alter.	Verhält sich altersentsprechend.
Streitet oder widerspricht viel.	Vertritt seine Bedürfnisse und Standpunkte situationsangemessen.
Entleert den Darm außerhalb der Toilette, kotet ein.	Benutzt die Toilette altersentsprechend.
Gibt an, schneidet auf.	Bemüht sich, Erlebnisse und Fähigkeiten realitätsangemessen darzustellen.
Kann sich nicht konzentrieren, kann nicht lange aufpassen.	Konzentriert sich, wenn erforderlich, über einen altersangemessenen langen Zeitraum.
Kommt von bestimmten Gedanken nicht los; bitte beschreiben.	Beschäftigt sich mit bestimmten Dingen, ohne gedanklich völlig davon eingenommen zu sein.
Kann nicht stillsitzen; ist unruhig oder überaktiv.	Hält eine überschaubare Arbeitseinheit auf seinem Sitzplatz durch.
Klammert sich an Erwachsene oder ist zu abhängig.	Verhält sich Erwachsenen gegenüber altersentsprechend unabhängig, z.B. ohne zu klammern.
Klagt über Einsamkeit.	Hat so viel Kontakt zu Freunden oder Familienmitgliedern wie ihm angenehm ist.
Ist verwirrt oder zerstreut.	Beschäftigt sich konzentriert und zielstrebig mit interessanten Aufgaben.
Weint viel.	Ist fröhlich und zufrieden.
Ist roh zu Tieren oder quält sie.	Geht fürsorglich mit Tieren um, ohne ihnen weh zu tun oder sie zu verletzen.
Ist roh oder gemein zu anderen oder schüchtert sie ein.	Nimmt Gefühle, Wünsche und Rechte anderer wahr und berücksichtigt sie bei der Durchsetzung seiner eigenen Interessen.
Hat Tagträume oder ist gedankenverloren.	Ist bei seinen Beschäftigungen / Tätigkeiten gedanklich bei der Sache.
Verletzt sich absichtlich oder versucht Selbstmord.	Geht mit seinem Körper sorgsam um, vermeidet absichtliche Verletzungen oder andere Schädigungen.
Verlangt viel Beachtung.	Beschäftigt sich gut mit sich selbst, ohne ständig die Beachtung anderer auf sich ziehen zu wollen.
Macht seine/ihre eigenen Sachen kaputt.	Geht mit den eigenen Sachen altersentsprechend sorgsam und verantwortungsvoll um.
Macht Sachen kaputt, die den Eltern, Geschwistern oder anderen gehören.	Geht mit Sachen, die den Eltern, Geschwistern oder anderen gehören, sorgsam und verantwortungsvoll um.
Gehorcht nicht zu Hause.	Hält sich zu Hause an vereinbarte Regeln des Zusammenlebens.
Gehorcht nicht in der Schule.	Hält sich in der Schule an vereinbarte Regeln des Miteinanders.
Isst schlecht.	Isst zu den Mahlzeiten altersangemessene Portionen.

Abb. 4: Formulierungen der CBCL und des HKIV



CBCL - Child Behavior CheckList

HKI - Heidelberger Kompetenz -Inventar

H-KISS - Heidelberger Kompetenz-Inventar für Schülerinnen und Schüler mit schwerer geistiger Behinderung

H-KIV - Heidelberger Kompetenz-Inventar / Verhalten

## Literatur

- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C.S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Boban, I. & Hinz, A. (1998). Diagnostik für Integrative Pädagogik. In: Eberwein & Knauer (Hrsg.) *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Dodge, K. A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L. & Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2, Serial No. 213).
- Doepfner, M., G. Lehmkuhl, D. Heubrock & F. Petermann. (2000). *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Edgerton, R.B. (1967). *The cloak of competence - stigma in the lives of mentally retarded*. Berkeley, Ca.: University Press.
- Flavell, J.H. (1970). Developmental studies of mediated memory. In: Reese, H.W. & Lipsitt, L.P. (eds.) *Advances in child development and behavior* (Vol. 5). New York: Academic Press.
- Flavell, J.H. & Wohlwill, J. (1969). Formal and functional aspects of cognitive development. In: Elkind, D. & Flavell, J. (eds.) *Studies in cognitive development. Essays in honor of Jean Piaget*. New York: Oxford University Press.
- Ford, M.E. (1985). The concept of competence. Themes and variations. In: Marlowe, H.A. & Weinberg, R.B. (eds.) *Competence Development, Theory and Practice in special populations*. Springfield, Ill.: Ch. C. Thomas Publisher.
- Greenspan, S.I. & Granfield, J.M. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 442-453.
- Holtz, K.L. (1994). *Geistige Behinderung und Soziale Kompetenz. Analyse und Integration psychologischer Konstrukte*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Holtz, K.L., Eberle, G., Hillig, A. & Marker, K.R. (1984). *Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte*. Handbuch. Heidelberg: Universitätsverlag Winter „edition s“ (5.Aufl. 2004).
- Holtz, K.L. & Kretschmann, R. (1989). *Psychologische Grundlagen der Verhaltensgestörtenpädagogik*. In: Goetze, H. & Neukäter, H. (Hrsg.). *Handbuch der Sonderpädagogik*. Bd. 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Marhold.
- Holtz, K.L. & A. Nassal (2003). *Kurzdiagnose und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer geistiger Behinderung auf der Grundlage des Heidelberger Kompetenz-Inventars*. In: Lamers, W. & Klauß, Th. (Hrsg.). *Alle Kinder alles lehren! - Aber wie?* Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes Lernen.
- Holtz, K.L. & Poustka, F. (1982). *Verhaltensauffälligkeiten und soziale Kompetenzen ausländischer und deutscher Arbeitnehmerkinder im Lehrerurteil*. In: Schmidtke, H.P. (Hrsg.). *Sonderpädagogik und Sozialpädagogik*. Heidelberg: edition schindele.
- Kanning, U.P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen, Bern: Hogrefe.
- Klemenz, B. (2003). *Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Kohlberg, L. Lacrosse, J. & Ricks, D. (1972). The Predictability of adult mental health from childhood behavior. Wolman, B.B. (ed.). *Manual of Child Psychopathology*. New York.
- Kornmann, R., Meister, H. & Schlee, J. (Hrsg.). (1983). *Förderdiagnostik*. Heidelberg: edition schindele.
- Lauth, G., M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.) (2004). *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Manteufel, A & Schiepek, G. (1994). *Kontextuelle Selbsterfahrung und Systemkompetenz*. In: Laireiter, T. & Elke, G. (Hrsg.). *Selbsterfahrung in der Verhaltenstherapie*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Overton, W.F. & Newman, J.L. (1982). *Cognitive Development. A Competence-Activation/utilization Approach*. In: Field, T.M. & Huston, A. (eds.). *Review of Human Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Reese, H.W. (1962). Verbal mediation as a function of age level. *Psychological Bulletin*, 59, 502-509.
- Spivack, G. & Shure, M.B. (1982). *The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem-solving thinking*. In: Lahey, B.B. & Kazdin, A.E. (eds.), *Advances in child clinical psychology*. New York: Plenum Press.
- Waters, E. & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.