

Das Studienmodul TESK an der JGU Mainz

Hintergrund und Konzept zu einem Training emotionaler und sozialer Kompetenzen (TESK) für Studierende

Sarah Tran-Huu¹

Das Ausbildungssystem fokussiert in der Regel die Vermittlung von fachlichen Kompetenzen. Sozial-emotionale Fähigkeiten werden oftmals nur randständig und informell gefördert. Aktuelle Studien unterstreichen jedoch die Bedeutsamkeit non-kognitiver Kompetenzen für die berufliche und persönliche Entwicklung junger Menschen und ihren Erfolg auf dem Arbeitsmarkt. Zudem ist eine hohe emotionale Kompetenz ein bedeutender Schutzfaktor psychischer Gesundheit. Eine gezielte Förderung sozial-emotionaler Kompetenz sollte daher die fachliche Ausbildung junger Heranwachsender ergänzen. Das Studienmodul TESK an der JGU Mainz, das im Wintersemester 2022/23 zum ersten Mal angeboten wird, soll diese Lücke schließen. Studierende aller Fachrichtungen werden hier selbsterfahrungs- und praxisorientiert in ihrer emotionalen und sozialen Kompetenz gestärkt.

Zur Stellung sozial-emotionaler Kompetenzen im Bildungssystem

Schulen und Universitäten als Bildungseinrichtungen gelten in der Regel primär als Kontexte, die akademischen Lernerfolg fokussieren. Doch neben dem fachlichen Bildungsauftrag ist im schulischen Erziehungsauftrag auch die Idee verankert, dass junge Menschen zur Demokratie befähigt werden sollen. So kann neben dem Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen sowie Schlüsselqualifikationen auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen als Bildungsziel festgehalten werden. Dennoch stellt sich die Frage, inwieweit diese Kompetenzen auch wirklich im Bildungssystem ihren Platz haben. Der Fokus im regulären Fachunterricht sowie im universitären Studium liegt nämlich auf der Erreichung der fachlichen, akademischen Ziele. Oftmals werden sozial-emotionale Kompetenzen lediglich als Ergänzung oder Unterstützung zu den fachlichen Kompetenzen angesehen und nicht explizit in einem formalen Kontext gefördert.

Die OECD (2015) zeigt in einem internationalen Vergleich, dass in vielen schulischen Curricula eine sozial-emotionale Förderung explizit als Ziel vorgegeben ist. Diese nationalen Curricula spezifizieren auch, in welchen Fächern diese Kompetenzen gefördert werden sollen: im

¹ Kontaktdaten: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Jakob-Welder-Weg 4, 55128 Mainz, Tel. +49 (0)6131 39- 27903, E-Mail: stranhuu@uni-mainz.de . Mein Dank geht an Klaus Wälde für die wertvollen Rückmeldungen und Diskussionen.

Sportunterricht, im Religions- und/oder Ethikunterricht sowie im Sozial- und Gemeinschaftskundeunterricht. Während Sportunterricht in der Regel in den meisten Ländern verpflichtend ist, ist der Unterricht in den letztgenannten Fächern teils freiwillig bzw. als Wahlfach den SchülerInnen freigestellt. Bisher haben zudem nur wenige Länder gezielt eigene Fächer entwickelt, die sich mit der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen beschäftigen. In Israel gibt es bereits seit 1997 das Fach „Life Skill Studies“ mit Themen wie Identität, Selbstregulation, interpersonale Beziehung und Umgang mit Stress. In England sollen sich SchülerInnen seit 2008 im verpflichtenden Fach „Personal, social, health and economic education (PSHE)“ besser kennenlernen, Selbstvertrauen entwickeln sowie zukünftige berufliche Wege und Visionen entwickeln (OECD 2015, 101).

Die Bedeutsamkeit sozial-emotionaler Kompetenzen für die berufliche und private Entwicklung

„Skills beget skills“ (OECD 2015, 131) – so die vereinfachte Quintessenz, die sich aus aktuellen Studien zur Bedeutung von emotionalen und sozialen Kompetenzen für die berufliche und private Entwicklung herausziehen lässt. Denn es sind nicht nur die fachlichen Kompetenzen, die den Lebensweg ebnen. Auch die sozialen und emotionalen Fähigkeiten eines Menschen wie Selbstregulation, Selbstwirksamkeit oder Kommunikationsfertigkeiten haben einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung junger Menschen und deren akademischen und beruflichen Erfolg. Kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen sind darüber hinaus eng miteinander verzahnt und bedingen sich in einem Wechselwirkungsprozess gegenseitig (OECD 2015). Wenn junge Menschen ein höheres Selbstvertrauen und eine starke innere Überzeugung über ihr eigenes Potential haben, werden sie sich verstärkt herausfordernden und anspruchsvollen Situationen in Schule und Ausbildung stellen. Anschließend wirken sich Erfolge und fachliche wie auch persönliche Lernerfahrungen wiederum positiv auf das innere Selbstbild junger Menschen aus.

Humankapital muss daher als breiter und facettenreicher als bisher verstanden werden: „moving beyond brains and brawn to incorporate a broad set of psychosocial capabilities“ (Lundberg 2017, 219). Denn sozial-emotionale Kompetenzen sind für die berufliche und persönliche Entwicklung mindestens genauso wichtig wie Fachkompetenzen (Heckman und Kautz, 2012). So sind sie beispielsweise starke Prädiktoren für das Bildungsniveau (Lundberg 2017). Auch wurden non-kognitive Fähigkeiten im Laufe der Jahre für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt immer bedeutsamer (Edin et al. 2022) – der Einkommensertrag bei non-kognitiven Kompetenzen hat sich zwischen 1992 und 2013 verdoppelt, während er bei den kognitiven Fähigkeiten stabil geblieben ist. Zudem ist anzunehmen, dass die Rendite von sozialen Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt durch die technologischen Veränderungen und den wandelnden Anforderungen noch wachsen wird (Deming 2017). Da die Automatisierung vieler Aufgaben nicht auf soziale Interaktionen übertragen werden kann, wird die Bedeutsamkeit von sozialen Fertigkeiten steigen.

Laut der OECD (2015) ist eine frühe Förderung von sozial-emotionalen Fähigkeiten der Schlüssel zur Verbesserung der Lebensumstände von benachteiligten Bevölkerungsgruppen. Zudem könnten so sozioökonomische Ungleichheiten reduziert werden. Zur Förderung von kognitiven Fähigkeiten scheint das frühe Kindheitsalter am geeignetsten zu sein, während die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen am ehesten in der späten Kindheit und Jugend stattfinden sollte (OECD 2015, 131).

Psychische Gesundheit als Folge emotionaler Kompetenz

Eine hohe emotionale Kompetenz ist darüber hinaus ein wichtiger Schutzfaktor psychischer Gesundheit (Berking 2017). Denn psychische Störungen gehen oftmals mit Schwierigkeiten in der Emotionsregulation einher (Aldao und Nolen-Hoeksema, 2012). Essstörungen oder substanzbezogene Abhängigkeiten lassen sich beispielsweise als dysfunktionale Strategien der Emotionsbewältigung interpretieren.

Insbesondere junge Menschen sind von psychischen Störungen wie Depressionen, Angst- oder Essstörungen betroffen. In einer internationalen Studie, die von der WHO in Auftrag gegeben wurde, sind Studierende von 19 Universitäten in acht Ländern mit einem Fragebogen des DSM-IV auf psychische Störungen getestet worden (Auerbach et al. 2018). Dabei lag die Lebenszeitprävalenz bei 35%, die 12-Monats-Prävalenz bei 31%. Auch bei Jugendlichen finden sich ähnliche Ergebnisse: So stieg die Anzahl an depressiven Symptomen unter US-amerikanischen SchülerInnen zwischen 2012 und 2018 signifikant an (Keyes et al. 2019). Diese Entwicklung ist bei Mädchen deutlicher ausgeprägt als bei Jungen. Etwa zwei Drittel aller psychischen Störungen haben ihren Beginn vor dem 25. Lebensjahr (Solmi et al. 2022).

Schlussfolgerungen für die Praxis

Auf Grund dieser Befundlage mehren sich die Stimmen, die sich für extracurriculare Präventionsprogramme mit dem Fokus der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen aussprechen, die die fachlichen Lernumgebungen der jungen Menschen ergänzen (Durlak et al. 2011). Auch die OECD befürwortet, soziale und emotionale Kompetenzen im Bereich der Bildung stärker zu beachten und einzubeziehen, um die mentale Gesundheit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern (OECD, 2015; Varela et al., 2013).

Non-kognitive Fähigkeiten können erfolgreich trainiert werden, wie in der Vergangenheit bereits empirisch überzeugend untermauert wurde: So konnten Durlak und Kollegen (2011) in einer Meta-Analyse über 213 schulbasierte Präventionstrainings zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen zeigen, dass prosoziale Verhaltensweisen im Nachgang des Trainings zunehmen, während psychische Belastungen abnehmen. Im Übrigen wurden auch die Schulleistungen durch die Trainings gesteigert.

Schulen und Universitäten bilden einen zentralen Lernkontext für junge Menschen, sodass die Förderung non-kognitiver Kompetenzen auch hier einen angemessenen Raum haben sollte.

So sind diese nicht nur für die persönliche und akademische Entwicklung mitentscheidend, sondern auch zentral für die psychische Gesundheit und das Wohlergehen.

Die Umsetzung an der Universität Mainz

Die JGU Mainz bietet ab dem Wintersemester 2022/23 zum ersten Mal das Studienmodul TESK (Training emotionaler und sozialer Kompetenzen) an. Studierende aller Fachrichtungen und aller Semester werden hier über zwei Semester gezielt in ihrer sozialen und emotionalen Kompetenz gefördert. Themen von TESK sind beispielsweise die Stärkung des Selbstwerts, die Wahrnehmung und Regulation von Emotionen, der Umgang mit Stress, die Einführung in Entspannungs- und Achtsamkeitstechniken sowie Kommunikation und Konfliktlösung. Psychoedukative Elemente und Einführung in Theorien und Modelle werden durch einen hohen Praxisanteil erweitert und vertieft. Das Modul wird mit einer selbsterfahrungsorientierten Semesterarbeit abgeschlossen. Es können bei erfolgreicher Absolvierung beider Teilmodule insgesamt 12 ECTS Punkte für das Studium angerechnet werden.

Weitere Informationen finden sich unter www.macro.economics.uni-mainz.de/tesk.

Referenzen

- Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. (2012). When are adaptive strategies most predictive of psychopathology? *Journal of Abnormal Psychology, 121*(1), 276–281.
- Berking, M. (2017). *Training emotionaler Kompetenzen*. Berlin: Springer-Verlag.
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *Quarterly Journal of Economics 132*(4), 1593-1640.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. In: *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Edin, P. A., Fredriksson, P., Nybom, M., & Öckert, B. (2022). The rising return to noncognitive skill. *American Economic Journal: Applied Economics, 14*(2), 78-100.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics, 19*(4), 451-464.
- Keyes, K. M., Gary, D., O'Malley, P. M., Hamilton, A., & Schulenberg, J. (2019). Recent increases in depressive symptoms among US adolescents: trends from 1991 to 2018. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 54*(8), 987-996.
- Lundberg, S. (2017). Noncognitive skills as human capital. In C. R. Hulten & V. A. Ramey (Hrsg.), *Education, Skills, and Technical Change: Implications for Future US GDP Growth* (S. 219-243). University of Chicago Press.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M. et al. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular Psychiatry 27*, 281–295. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01161-7>
- Varela, A. D., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., & Sklar, J. (2013). *Learning and resilience: The crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity*. Education Notes. Washington, DC: World Bank Group.