

## 2 Glaube, Werte und Soziales Lernen

In welchem Verhältnis stehen Glaube, Werte und soziales Lernen? Im folgenden Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zu sozialem Lernen aufgezeigt und der Erwerb sozialer Kompetenzen durch Trainingsprogramme thematisiert. Im Zentrum steht die Erörterung der Begriffe Glaube, Religiosität, Spiritualität und Religion, sowie die Frage, welche Glaubenskonstrukte im Leben von Jugendlichen gegenwärtig empirisch aufzuspüren sind. Dargestellt werden die Erfassung religiöser Kerndimensionen, die in den Kodiervorgängen der Untersuchung eine wichtige Rolle spielen, und wie mit Hilfe des Wertefeldes die Glaubens- und Wertevorstellungen und die sozialkompetenzbezogenen Ansätze verortet werden können. Schließlich wird das Präventionsprogramm Lions-Quest „Erwachsen werden“ von seinem theoretischen Hintergrund, der Zielgruppe, der didaktischen Vorgehensweise und Struktur vorgestellt. Abgeschlossen wird das Kapitel mit dem nationalen und internationalen Forschungsstand zu „Erwachsen werden“.

### 2.1 Soziales Lernen und soziale Kompetenz

Jugendliche<sup>6</sup> sind in der Entwicklung der persönlichen Identität und der Interaktion mit ihrer Umwelt in einer Reihe von Lernprozessen beteiligt. In diesem Sinne läuft das soziale Lernen auch im Unterricht permanent ab. Gegenüber diesen latenten Prozessen wird hier *soziales Lernen* als zielgerichtete Lernprozesse auf der sozialen Mikroebene verstanden,

---

<sup>6</sup> Jugendliche lassen sich im engeren Sinn definieren in der pubertären, bzw. Adoleszenzphase, von 13-18 Jahren, in der nachpubertären Phase von 18-21 Jahren und der Nachjugendphase von 21-25 Jahren, in: Schäfers 2001:19; Baacke 1994:36-44.

„in denen unter organisierten Bedingungen im Zusammenspiel mit dem Lernen fachlicher Inhalte, sozial bedeutsame Inhalte – Wertorientierungen, Erwartungen, Normen, Rollen, Regeln, Verhaltensweisen – erkundet, reflektiert, geordnet, verbindlich gemacht und realisiert werden“ (Kron 1991:65).

Für das soziale Lernen sind vor allem drei Modi der formalen ethischen Bildung von Bedeutung: die (Wert-) Entwicklung, die (Wert-)Kommunikation und die Ausprägung von Emotionen (Adam 1996/Van der Ven 1999/Ziebertz 2007b). Der Begriff des sozialen Lernens entwickelte sich in den 1970er Jahren innerhalb der Schulpädagogik und setzte sich von der konservativen Konzeption der *Sozialerziehung* ab, die auf die Erziehung des Menschen zur Gesellschaft durch die Gesellschaft zielte (Böhm 2006:8). Schule sollte nicht nur der sozialen Integration des Individuums dienen, sondern sie sollte diesem eine Chance geben, seine Interessen und Bedürfnisse mit ins Spiel zu bringen. Die Leitziele von Schule sollten sich demnach auch an Emanzipation, Chancengleichheit, Selbstverwirklichung und Demokratisierung ausrichten (Kron 2009:59).

### *2.1.1 Definition und Ziele sozialen Lernens*

In den unübersichtlich angewachsenen Begriffsbestimmungen, unterscheidet der Pädagoge Friedrich W. Kron (2009:59-60) folgende Richtungen des sozialen Lernens: a) Soziales Lernen als soziale Integration wird im Rahmen der bildungspolitischen Diskussion vom Postulat der Chancengleichheit abgeleitet. Die Ziele dieser Definition liegen auf der gesellschaftlich-politischen Ebene und wurden vor allem in der Planung und Einrichtung von Gesamtschulen vertreten. b) Dieser Auffassung korrespondiert die Vorstellung des Sozialen Lernens als angstfreiem Lernen. Ängste würden gesellschaftlich vermittelt. Die Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Veränderung stellen aber nur psychisch starke Individuen dar. Deshalb sollten in gesamtschulischen Konzeptionen sowohl die Mikro- als auch die Markoebene des sozialen Lernens berücksichtigt werden (Böhm 2006:15). Ziel ist die Orientierung an dem Individuum und der Abbau von zusätzlichen Repressionen und Zwängen. c) Soziales Lernen als soziale Interaktion weist auf das Zusammenspiel von fachlichem und sozialem Lernen. In der Diskussion um den „heimlichen Lehrplan“ zielt soziales Lernen auf die reflektierte Situations- und Handlungsebene ab. Vor dem Hintergrund der vielen verschiedenen Verwendungen und Definitionen, die soziales Lernen durch unterschiedliche Disziplinen erlebt hat, ist der Begriff terminologisch differenziert zu bestimmen. Lernen ist immer sozial. Es gibt keine Form unsocialen Lernens. *Deskriptiv* beschreibt soziales Lernen entweder den Sozialisationsprozess oder die lerntheoretische Betonung. *Funktional* beschreibt soziales Lernen die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft und die Balance von Anpassung und Widerstand. Wird soziales Lernen *normativ* benutzt, wird der Zweck

festgelegt. Hier ist vor allem an das Konzept der Wertevermittlung zu denken. In der *intentionalen* Bestimmung ist soziales Lernen der Erwerb von Sozialkompetenzen. Wird soziales Lernen *inhaltlich* verwendet, dann verbindet sich damit das Konzept der Werterziehung als der Wertklärung (Böhm 2006:8).

Aus Sicht der Verhaltenstheorie ist soziales Lernen a) das Lernen in sozialen Situationen, b) das Erlernen sozialer Verhaltensweisen, sowie c) das Lernen durch Mechanismen des sozialen Verhaltens (Böhm 2006:12). Mit der Frage nach der Intention des sozialen Lernens ist die elementare Frage nach den Erziehungs- und Bildungszielen verbunden. Heinrich Roth hat die Erziehung zur Mündigkeit als vorrangiges Erziehungsziel beschrieben. Mündigkeit versteht er „als freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben“ (Roth 1971:180). Mündigkeit differenziert er in intellektuelle, soziale und moralische Mündigkeit, die im verantwortlichen Handeln sichtbar werden soll. Dazu führt Roth den Kompetenzbegriff<sup>7</sup> ein, in dem er Mündigkeit in einem dreifachen Sinn interpretiert:

„a) als Selbstkompetenz (...) d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und als ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth 1971:180).

Aus der Beschreibung von Roth wird deutlich, dass der Kompetenzbegriff als Zieldefinition von Erziehungs- und Bildungsprozessen multidimensional sein muss,

„damit er die verschiedenen Kräfte im Menschen, wie Antrieb, Wille, Orientierung, Sachverstand, Lernfähigkeit und die verschiedenen Objekte wie Welt, Mitmenschen und die Person selbst mit einschliessen kann“ (Helbling 2010:60).

Der Pädagoge Dieter-Jürgen Löwisch beschreibt Kompetenz a) als Qualifikation, oder auch Kompetenz ersten Grades, die ein Bewältigungskönnen ermöglicht (Löwisch 2000:109), und b) die Qualität des Handelns, oder auch Kompetenz zweiten Grades, das sich auf das Bewältigungsbewusstsein bezieht (2000:125). Beide Richtungen der Kompetenz sind aufeinander verwiesen. Erziehung fokus-

---

<sup>7</sup> „Kompetenz“ geht auf das lat. *competentia/competere* zurück, das die Doppeldeutigkeit dieses Begriffs deutlich macht. Zum einen weist es auf die Fähigkeit und das Können hin, also eine subjektive, intrapersonale Ebene und zum anderen auf Befugnis und Zuständigkeit, eine intersubjektiv-justistische Ebene (Brohm 2009:15-16). In der Psychologie kann der Kompetenzbegriff als persönliche Voraussetzung für Verhalten, bzw. als Disposition für ein bestimmtes Tun verstanden werden (Helbling 2010:60). Kompetenz ist „eine auf spezifische Kontexte gerichtete Selbstorganisationsfähigkeit, (...) zur Beschreibung von Problemlösungspotentialen der selbstorganisativ gestalteten Problemlösungen auf individueller oder überindividueller Ebene“ (Brohm 2009:15).

siert auf die Qualifikation, Bildung hingegen auf die Qualität des Handelns (2000:130). Löwisch erweitert den Handlungskompetenzansatz Roths um die Motivations-, Kommunikations- und Methodenkompetenz (2000:129-157).

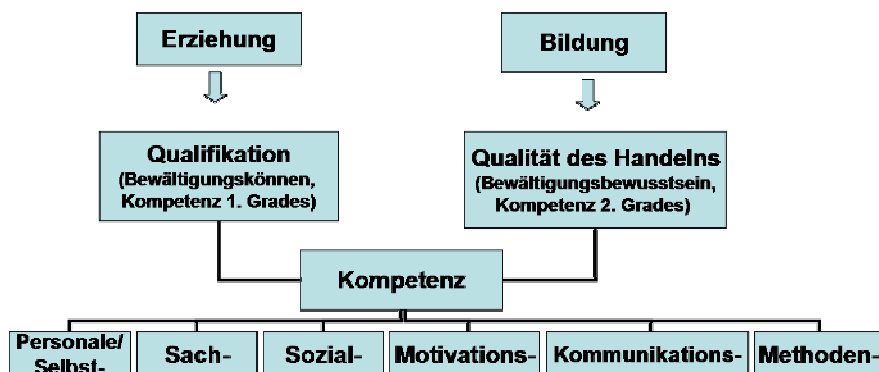


Abb. 1 Kompetenz bei Roth/Löwisch

Aus den inflationär anwachsenden Kompetenzmodellen, die Weinert in der Fachdiskussion wahrnimmt, kritisiert er die mangelnde präzise Definition und den gleichzeitigen Überschuss an Bedeutungen. Weinert definiert Kompetenzen für den schulischen Kontext als

„bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001b:27-28).

Weinert plädiert für den schulischen Kontext aus den sieben Kompetenzkonzepten<sup>8</sup> den speziell-kognitiven Kompetenzbegriff zu wählen und folgt einem funktional-domäne-spezifischen Kompetenzansatz. Die Kompetenzen werden auf einen Gegenstandsbereich hin entwickelt und nicht nach Roths Handlungskompetenz mit ihren drei Dimensionen. Der Bildungsforscher Eckhard Klieme nahm Weinerts Definition in der „Expertise zur Entwicklung nationaler Bil-

<sup>8</sup> 1. Allgemeine kognitive Kompetenzen; 2. spezifische kognitive Kompetenzen; 3. das Kompetenz-Performanz-Modell; 4. das modifizierte Kompetenz-Performanz-Modell; 5. kognitive Kompetenzen und motivationale Handlungstendenz; 6. objektive und subjektive Kompetenzmodelle und 7. das Handlungskompetenzmodell. Von diesen grenzt er die Kategorie der Schlüsselkompetenzen und der Metakompetenzen ab (Weinert 2001a:46-56).

dungsstandards“<sup>9</sup> (Klime et al. 2007) auf, die darauf zur am häufigsten zitierten Definition von Kompetenz wurde. Das auf Roth zurückgehende Handlungskompetenzkonzept ist neben Weinerts Konzept für die weitere Diskussion der sozialen Kompetenz folgenreich: Richtet man die Aufmerksamkeit auf die ganzheitliche Erfassung sozialer Kompetenz mit den motivationalen, emotionalen und sozialen Elementen, oder auf die primär kognitiven Disposition (Brohm 2009:61)? Gemeinsam ist den unterschiedlichen Kompetenzansätzen, dass Autonomie, Handlungs- und Werteorientierung konstitutive Elemente sind. In den Bildungsprozessen müssen neben Kognition auch Emotion und Motivation angesprochen werden, um die Problemlösungsfähigkeit zu beeinflussen. Die Verantwortung für das Handeln wird beim Subjekt verortet. Zudem thematisieren die Ansätze die Funktion von Werten (Helbling 2010:84-86).

### *2.1.2 Definition der sozialer Kompetenz*

Soziale Kompetenz ist eine Unterkategorie des Kompetenzbegriffs und bezieht sich auf Kompetenzen, die charakteristisch in sozialen Gemeinschaften sind und dort angewendet werden. Soziale Kompetenz wird in der Klinischen Psychologie, der Entwicklungs-, Pädagogische- und Organisationspsychologie erforscht (Brohm 2009:61-62). Soziale Kompetenz fasst mehrere allgemeine und (bereichs-)spezifische Kompetenzen in diesem Überbegriff zusammen. Unter dem Begriff sammeln sich unterschiedliche Wissensbestandteile, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es gibt trotz jahrelanger intensiver Forschung keine grundlegenden Theorien über die Strukturen und Prozesse sozial kompetenten Verhaltens (Kanning 2002:155,161). Konzepte mit ähnlichem Bedeutungsgehalt existieren neben dem Begriff der sozialen Kompetenz.<sup>10</sup> Aus klinisch-verhaltenstherapeutischer Perspektive definieren die Psychologen Rüdiger Hinsch und Ulrich Pfüngsten soziale Kompetenz als

---

<sup>9</sup> Die Expertise schlug 2003 in Folge der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien TIMSS (Baumert et al. 2000) und PISA (Deutsches PISA-Konsortium 2001) vor, die traditionelle Input-Orientierung des deutschen Bildungssystems, auf eine Output-Orientierung umzustellen. Dabei sollte nicht mehr gesteuert werden, was gelehrt, sondern was zu einem bestimmten Zeitpunkt von den Schülerinnen und Schülern gelernt sein soll. Die formulierten *Bildungsstandards* beschreiben die zentralen Ziele des Lehrens und Lernen in der Schule, als erwünschte und überprüfbare Ziele. Sie greifen allgemeine Bildungsziele auf und beschreiben Kompetenzen, die die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss (Klieme et al. 2007:19-24).

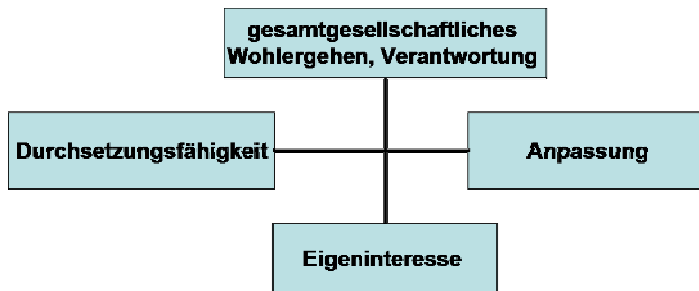
<sup>10</sup> Dazu zählen die Konzepte der a) sozialen Intelligenz, b) emotionalen Intelligenz, c) interpersonalen Intelligenz und d) den sozialen Fertigkeiten (social skills). Diese Konzepte werden häufig als Synonyme für soziale Kompetenz verwendet. Soziale Kompetenz hebt sich aber von den Konzepten ab, da sie nicht einseitig kognitive Prozesse betont und sie den emotionalen Aspekt integriert. Die interpersonale Kompetenz konzentriert sich nur auf zwischenmenschliche Beziehungen. Die sozialen Fertigkeiten hingegen konzentrieren sich auf die konkret erlernbaren Kompetenzen (Kanning 2002:156-157).

„die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (Hinsch/Pfingsten 2007:4).

In diesem Ansatz wird deutlich, dass eine Person „nicht nur über ein sozial kompetentes Verhalten verfügen, sondern es auch anwenden muss“ (2007:90). Das Zusammenspiel von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen als drei Ebenen eines psychischen Vorgangs, erzeugt sozial kompetentes Verhalten. Sie werden gemäß der Handlungssituation in drei Zielklassen unterteilt (2007:92-96): 1. in denen das eigene Recht durchgesetzt werden soll, 2. in denen das Ziel verfolgt wird, die Beziehung zu wahren oder zu verbessern, oder 3. in denen das eigene Ziel durch Sympathiewerbung durchgesetzt werden soll. Im Mittelpunkt steht die Durchsetzungsfähigkeit des Individuums in sozialen Situationen. Die Voraussetzung für soziale Kompetenz sind für die Klinischen Psychologen Ulrike und Franz Petermann die Freiheit von sozialer Angst und das Verfügen über soziale Fertigkeiten. Ein positives Selbstkonzept, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit sind die Voraussetzungen für das frei sein von sozialer Angst. Die Wahrnehmungs- und Rollenübernahme-, Interaktions- und Selbstbehauptungsfähigkeit stellen die Handlungsvoraussetzung für sozial kompetentes Verhalten dar (Petermann/Petermann 1992:23-26). Soziale Kompetenz wird in diesem Ansatz eher als soziale Intelligenz, bzw. als eine kognitive Disposition verstanden (Brohm 2009:62-64). Dagegen betonen entwicklungspsychologische Definitionen den Aspekt der Anpassung des Individuums an die Normen und Werte der Gesellschaft (Kanning 2002:155). Typisch für diese Sichtweise ist Roths Ansatz der sozialen Mündigkeit, der sich an überindividuellem und gesellschaftlichem Wohlergehen orientiert (Roth 1971).

Die Bildungswissenschaftlerin Michaela Brohm kommt nach einer Auswertung verschiedener Kompetenzmodelle zu dem Ergebnis, dass diese sich in ihrer Ausrichtung zwischen vier Polen bewegen: der Anpassungsfähigkeit und Durchsetzung (Handlungstendenz) und dem gesellschaftlichen Wohl und dem Eigeninteresse (Werteorientierung). Dabei neigen bei der Werteorientierung klinisch-psychologische Ansätze sozialer Kompetenz dazu die Durchsetzungsfähigkeit zu betonen, während entwicklungspsychologische Zugänge die Anpassung des Individuums an Normen und Werte einer Gesellschaft hervorheben. Erstere sehen auf der Handlungsebene die Durchsetzungsfähigkeit als erstrebenswert, während die zweite soziale Kompetenz eher als Anpassungsleistung des Individuums an die Umwelt verstehen. Die Auswertung macht deutlich, dass rein verhaltenstherapeutische Sozialkompetenzkonzepte im schulischen Kontext

problematisch sind, da Werteerziehung ein wichtiges Ziel der Schule ist (Brohm 2009:69-72).



**Abb. 2** Verortung sozialkompetenzbezogener Ansätze  
(Brohm 2009:69)

### 2.1.3 Modell und Taxonomie sozialer Kompetenz

Der Gesundheitswissenschaftler David L. DuBois und der Psychologe Robert D. Felner entwickelten ein multidimensionales Modell sozialer Kompetenz, das theoriegeleitet und empirisch fundiert ist, sich aber von der klinischen wie kognitiven Forschung abgrenzt. Soziale Kompetenz steht in einer doppelten Beziehung, zum einen zur positiven mentalen Gesundheit und zum anderen zu den persönlichen Umfeldbedingungen. Zu diesen Faktoren zählen die kognitiven, interpersonalen Problemlösungskompetenzen, die Handlungsfähigkeit, die emotionale Kompetenz, und die Performanz der vorigen Kompetenzen (DuBois/Felner 1996:125-126):

„Nur das Zusammenspiel adäquater Fähigkeit-, Fertigungs-, Kompetenz- und Haltungs-niveaus in jeder dieser Domänen ermöglicht es, sozialkompetenzbezogene Ziele zu erreichen“ (Brohm 2009:78).



**Abb. 3** Das vierteilige Modell sozialer Kompetenz  
(DuBois/Felner 1996)

1. Der Kernfaktor der *kognitiven Kompetenz* umfasst kognitive Prozesse, Entscheidungsfindungen, Urteilsfähigkeiten und -fertigkeiten. Genauer aufgeschlüsselt fallen darunter a) die Fähigkeit, sich Informationen zu beschaffen, das Wissen über gesellschaftliche Regeln, das kulturelle und soziale Wissen, das einem hilft, in der Gegenwart und in der Zukunft handeln zu können, b) die Fähigkeit Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten, c) sowie die Glaubenssätze und Schemata, die damit zusammenhängen, aufzunehmen und zu verstehen, d) die Fähigkeit, im interpersonalen und im personalen Bereich Entscheidungen zu treffen und e) die Fähigkeit, die Selbst- oder Fremdattributierung, die auf die psycho-soziale Gesundheit wirken, wahrnehmen zu können (DuBois/Felner 1996:128-131). 2. Die *Handlungsfähigkeit* ist ein kritisches situationsübergreifendes Element, das die soziale Kompetenz begrenzt. Sie leitet sich aus dem Wissen über eine mögliche Handlung und die damit zusammenhängende Erfahrung ab. Die prinzipiell unbeschränkten Handlungsfähigkeiten werden in einem übergreifenden Rahmen zusammengefasst. Dazu gehören Bestimmtheit, Verhandlungsgeschick, Unterstützung und Informationserwerb, die Fähigkeit, ungezwungen zu sprechen und zu kommunizieren, sowie prosoziales und hilfsbereites Verhalten (1996:132). 3. Die *emotionale Kompetenzen* helfen Jugendlichen, ihre Gefühle zu steuern, um in bestimmten Situationen Problemlösungsstrategien anzuwenden. Zu den emotionalen Kompetenzen zählt auch, sich gegenseitig zu vertrauen, Gefühle der anderen wahrzunehmen, mitfühlend zu sein, Rollen und Perspektiven zu übernehmen (1996:132-133). 4. Die *Performanz des kompetenten Verhaltens* schließlich zeigt das sozial kompetente Verhalten. Wenn eine Person kein sozial kompetentes Verhalten zeigt, kann es sich um ein Defizit in einem der genannten Problembereiche handeln, oder um eine motivational begründete Lustlosigkeit. Bedeutend für die Performanz sozial kompetenten Verhaltens sind daher die Wertestruktur einer Person, das Niveau der moralischen Entwicklung sowie das individuelle Gefühl der Wirksamkeit und Kontrolle (1996:133-134). Ähnlich argumentiert der Wirtschaftspsychologe Uwe Peter Kanning, wenn er zwischen sozialer Kompetenz und sozial kompetentem Verhalten differenziert. Das erste, das die drei ersten Bereiche von DuBois und Felner umfasst, ist die

„Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens (...) fördert“, während das zweite die Performanz, das „Verhalten einer Person [ist], das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning 2002:155).

Soziale Kompetenzen beziehen sich auf ein sehr heterogenes Feld verschiedener Fähigkeiten. Die Psychologen Paul Caldarella und Kenneth W. Merrell (1997: 272) ordnen soziale Kompetenzen in einer Metaanalyse, die für Kinder und



Jugendliche von Bedeutung sind, nach fünf Merkmalskategorien: 1. der Fähigkeit zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen, wie Perspektivenübernahme, andere loben, anderen Hilfe anbieten, wo diese nötig ist; 2. Selbstmanagementkompetenzen, wie seine Impulse und Ärger kontrollieren zu können, Einhalten von Regeln und Grenzen; 3. akademische bzw. schulische Kompetenzen, in denen z.B. Arbeitsanweisungen der Lehrer befolgt, Aufgaben selbständig erledigt werden, oder die Lehrerin um Hilfe gebeten werden kann; 4. kooperative Kompetenzen, wie angemessen mit Kritik umzugehen oder soziale Regeln anzuerkennen; sowie 5. Durchsetzungsfähigkeiten, wie Gespräche zu beginnen, seine Gefühle auszudrücken, sich an Aktivitäten beteiligen und Freundschaften zu schließen. Ähnlich reduziert Kanning (2003) in einer Metaanalyse 100 oft synonyme Begriffe im Bereich der sozialen Kompetenzen auf 15. Die generierten Dimensionen sozialer Kompetenz liegen im wahrnehmend-kognitiven Bereich, im motivational-emotionalen Bereich und in verhaltens-orientierten Bereich, ähnlich wie DuBois und Felner (1996). In einem weiteren Schritt der faktorenanalytischen Berechnung gewinnt er fünf Merkmale 2. Ordnung: Soziale Wahrnehmung, Verhaltenskontrolle, Durchsetzungsfähigkeit, soziale Orientierung und Kommunikationsfähigkeit (Kanning 2002:157-158). Stellt man diesem Konzept die Merkmalskategorien der Taxonomie sozialer Kompetenz von Caldarella und Merrel gegenüber, so fällt eine weitgehende Übereinstimmung auf. In Kannings Merkmalen sozialer Kompetenzen fehlt die akademische bzw. schulische Kompetenz. Da seine Untersuchung sich nicht speziell auf Schülerinnen und Schüler bezieht, ist das nachvollziehbar.

<b>Caldarella/Merrel (1997)</b>	<b>Kanning (2003)</b>
Fähigkeit zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen	soziale Wahrnehmung, soziale Orientierung, Kommunikationsfähigkeit
Selbstmanagementkompetenzen	Verhaltenskontrolle
akademische bzw. schulische Kompetenzen	-----
kooperative Kompetenzen	soziale Orientierung
Durchsetzungsfähigkeiten	Durchsetzungsfähigkeit

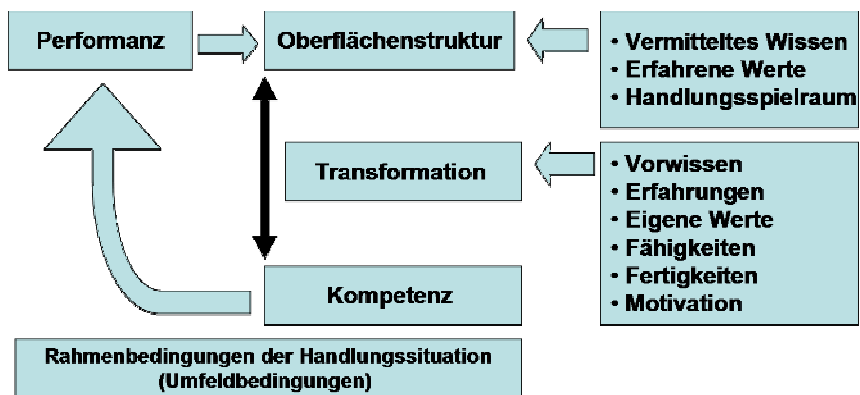
**Abb. 4 Tabelle Taxonomie sozialer Kompetenz**  
(Brohm 2009:86)

## 2.2 Erwerb sozialer Kompetenzen

Für die Qualität sozial kompetenten Verhaltens sind weitere Kriterien, wie die oben ausgeführten entscheidend. Nicht alle Kompetenzen, die Einflüsse auf die Qualität sozial kompetenten Verhaltens haben, sind im engeren Sinne soziale

Kompetenzen. So können eine deutlich geringere intellektuelle Begabung oder eine körperliche Behinderung sich nachteilig auf das soziale Verhalten auswirken. Intelligenz oder die Hör- oder Sprachfähigkeit sind nicht primär soziale Kompetenzen. Auf der einen Seite gibt es soziale Kompetenzen die kontextunabhängig sind und die man als allgemeine soziale Kompetenzen bezeichnen kann. Daneben gibt es die kontextabhängigen (bereichs-)spezifischen sozialen Kompetenzen, die vor allem im Bereich des sozial relevanten Wissens von Bedeutung sind (Kanning 2002:158). In diesem Zusammenhang stellen sich einige Fragen: Welche Persönlichkeitsmerkmale sind eher statisch und welche eher veränderbar? Welche Persönlichkeitsmerkmale sind durch Intervention, wie Training oder Programme veränderbar? Ob bzw. in wie weit sind soziale Kompetenzen und sozial kompetentes Verhalten immer situationsspezifisch? (Brohm 2009:214). Kanning resümiert daher:

„Sozial kompetentes Verhalten ist immer situationsspezifisch, gilt es doch, bei der Verwirklichung eigener Ziele die situativen Rahmenbedingungen zu beachten und jeweils flexibel zu agieren. Die dem Verhalten zugrunde liegenden Kompetenzen sind hingegen übersituativ (aber gleichwohl veränderbar). Dies gilt auch für die (bereichs-)spezifischen Kompetenzen“ (Kanning 2002:158).



**Abb. 5 Strukturalistische Sozialkompetenz**  
(Brohm 2009:58-59)

Die Person, die das soziale Lernen initiiert, das auf die Vermittlung und Entwicklung sozialer Kompetenzen abzielt, hat keinen Zugriff auf die Tiefenstruktur der Kompetenz von Schülerinnen und Schülern, ebenso wenig wie auf die intrapersonalen Transformationsprozesse. Die Möglichkeit, durch das soziale Lernen Kompetenzentwicklung anzustoßen, beschränkt sich auf die Oberflächenstruktur

Soziale Kompetenzen lernen

Eine qualitative Auswertung des Lions-Quest  
Programms „Erwachsen werden“

Stängle, G.

2016, XIV, 181 S. 58 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-10651-5