



Leseprobe aus Kühn, Förderung sozialer Kompetenz bei benachteiligten Jugendlichen in der vorberuflichen Bildung, ISBN 978-3-7799-6239-7  
© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html? isbn=978-3-7799-6239-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6239-7)

*„Alle Sprache ist Bezeichnung der Gedanken,  
und umgekehrt die vorzüglichste Art der Gedankenbezeichnung  
ist die durch Sprache, dieses größte Mittel,  
sich selbst und andere zu verstehen.“  
(Kant, 1798)*

# 1 Einleitung

Mehr denn je wird soziale Kompetenz sowohl als Schlüssel zum individuellen Erfolg als auch als notwendige Bedingung für den Erfolg eines gesamten Unternehmens (CRISAND, 2002) verstanden. Auch die „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (OECD) schreibt der sozialen Kompetenz im Zuge des Konstrukts des persönlichen „Well-Being“ als Lebensziel eine große Bedeutung zu (OECD, 2015a). Private, schulische und berufliche Laufbahnen scheinen maßgeblich durch das (Nicht-)Vorhandensein sozialer Kompetenz determiniert zu sein (FAIX und LAIER, 1996; KIPER und MISCHKE, 2008; SELIGMAN, ERNST, GILLHAM und LINKINS, 2009). Die Bedeutung von sozialer Kompetenz für Lernprozesse gilt als nachweislich bedeutsam, ebenso ihre Rolle als Ziel und Gegenstand des (beruflichen) Lernens (vgl. EULER, 2016; SEEGER und WITTMANN, 2017).

## 1.1 Diskussionslinien sozialer Kompetenz

SEEGER und WITTMANN (2017) zeichnen drei Hauptlinien der Forschung hinsichtlich der sozialen Kompetenz nach: Die psychologischen Ansätze definieren diese als mehr oder weniger stabiles Persönlichkeitsmerkmal, das durch Dimensionen wie Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Empathiefähigkeit, Vertrauen, Respekt und Toleranz für andere, Gewissenhaftigkeit, Selbstkontrolle und emotionale Intelligenz abgebildet wird (SEEGER und WITTMANN 2017, S. 1029; KANNING, 2002; 2009a; 2009b). Letztere wird neben sozialer Intelligenz ebenfalls als eigenständiges Konstrukt untersucht (vgl. GOLEMAN, 2001), wobei jedoch deutliche Überschneidungen mit der sozialen Kompetenz offenbar werden (vgl. CONZELMANN, 2009; SEEGER und WITTMANN, 2017). Aus der pädagogischen Perspektive heraus sind vor allem das soziale und interkulturelle Lernen sowie die Perspektive lebenslangen Lernens, die entsprechende Forschungsvorhaben bestimmen (BEELMANN, 2003; KIPER und MISCHKE, 2008). Darüber

hinaus repräsentiert die soziale Kompetenz einen wichtigen Bereich der beruflichen (Aus)Bildung (vgl. SEEBER und WITTMANN 2017, S. 1029).

Unabhängig davon, welche der beispielhaft genannten Linien verfolgt werden, kristallisieren sich über alle Diskurse folgende Gemeinsamkeiten heraus: (1) Das Konstrukt sozialer Kompetenz gilt als nicht ausreichend erforscht (EULER, 2016; Seeber und Wittmann, 2017); (2) diese Erkenntnis geht einher mit einer ausgeprägten terminologischen Unschärfe (z. B. NEUBERT, 2007) sowie (3) fehlender Einigkeit über die konstituierenden Dimensionen sozialer Kompetenz. Insbesondere neuere Publikationen zum Thema weisen jedoch auf eine grundlegende Einigkeit hin, nämlich, dass (4) die soziale Kompetenz in einem Spannungsfeld aus Kontextanforderungen und individuellen Bedürfnissen ausbalanciert wird (NEUBERT, 2007; BROHM, 2009; EULER, 2016; SEEBER und WITTMANN, 2017).

SEEBER und WITTMANN (2017) unterscheiden im aktuellen Diskurs zwei Linien der Konstruktion sozialer Kompetenz und stellen demzufolge ein generatives Modell sozialer Kompetenz einem domänenspezifischen Modell gegenüber (SEEBER und WITTMANN 2017, S. 1031 ff.). Sie nehmen an, dass soziale Kompetenz als Lerngegenstand der beruflichen Bildung und Ausbildung in starker Abhängigkeit vom Umfeld steht, und begründen diese Vermutung damit, dass Arbeitsfelder mit unterschiedlich ausgeprägten Anforderungen an die Handelnden existieren, welche wiederum direkt aus den beruflichen Handlungsfeldern resultieren. Als Beispiele für besondere Anforderungen liefern sie den Dienstleistungs- und den Gesundheitssektor, welche auch in anderen Studien den Kontext für Studien bilden (vgl. EULER und BAUER-KLEBL, 2009; DIETZEN, MONNIER, SRBENY und TSCHÖPE, 2015; SEEBER und WITTMANN, 2017). Während also generative Modelle sozialer Kompetenz sich im Kern der Frage widmen, aus welchen Persönlichkeitsdimensionen sich soziale Kompetenz zusammensetzt (vgl. HINSCH und PFINGSTEN, 2007; KANNING, 2009a, 2009b; FÖRSTL, 2012), stellt sich in der Berufspädagogik die Frage danach, welche situativen Anforderungen sich aus den Handlungsfeldern ergeben und wie diese systematisch dargestellt und erfasst werden können (EULER und BAUER-KLEBL, 2009; DIETZEN et al., 2015). Zudem sind Bestrebungen im Gange, soziale Kompetenz als Leitkategorie für die Berufsbildung zu elaborieren (BADER und MÜLLER, 2002; NEUBERT, 2007; STRAKA und MACKE, 2009a).

EULER (2016) formuliert für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zusammenfassend fünf Punkte, die für Forschungsansätze in diesem Bereich als Gemeinsamkeiten gelten können: (1) Das Kompetenzverständnis „wird als innere Disposition des Menschen verstanden, bestimmte sachliche, soziale oder persönliche Anforderungen zu bewältigen“ (EULER 2016, S. 520). Kompetenz sei zudem nicht direkt beobachtbar, sondern nur über die Performanz und auf Grundlage einer Operationalisierung zu erschließen. Als nächste Gemeinsamkeit steht (2) soziale Interaktion als Bezugspunkt. Angenommen wird, dass die Handlungs-

koordination zwischen Menschen den Rahmen bildet, in dem soziale Kompetenz sich konstituiert. Inhalte stellen die Wahrnehmung des anderen als Subjekt unter Einbezug unterschiedlicher sozialer Distanzen und Rollen dar. Zur (3) normativen Grundlegung gehört, dass soziale Handlungen auf Zielvorstellungen hin ausgerichtet werden, welche sich aus den Handlungssituationen ergeben. Werte hingegen werden als „abstrakt formulierte Stellungnahmen über den Wert eines Gegenstands oder Handelns“ beschrieben, wohingegen Ziele als „konkreter formuliert“ erscheinen (EULER 2016, S. 521). Werte und Normen schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern bilden unterschiedlich abstrakte Ebenen der Ausrichtung sozialer Handlungen ab. Die positive Konnotation von sozialer Kompetenz ist, EULER zufolge, jedoch nicht zwangsläufig (ebd.). Als Punkt (4) kann Situationsgebundenheit sozial kompetenter Handlungen genannt werden. EULER leitet daraus ab, dass soziale Kompetenz daher auch in konkreten Situationen erworben werden muss (EULER 2016, S. 522). Der Lerngegenstand soziale Kompetenz wird (5) auf curricularer Ebene betrachtet: Mit dem curricularen Dreischritt (ebd.) können lernrelevante Situationen präzisiert und aufbereitet werden.

Für den Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung zeigen FREHE und GÖSSLING (2016), dass Jugendlichen sozialkompetentes Verhalten häufig stereotypisch abgesprochen wird (vgl. FREHE und GÖSSLING, 2016). Dieser Eindruck wird durch die zahlreiche Literaturen, die zur entsprechenden Förderung sozialer Kompetenz in diesem Bereich zur Verfügung stehen, noch verstärkt (vgl. z. B. ZIELKE, 2004; HINSCH und PFINGSTEN 2007; JUGERT, REHDER, NOTZ und PETERMANN, 2010; BACH und KRATZER, 2016).

## 1.2 Benachteiligte Jugendliche als Zielgruppe

Nicht alle Menschen haben die gleichen Voraussetzungen sowie den gleichen Zugang zu Bildung (ECARIUS und EULENBACH, 2012). In Bezug auf Jugendliche können in diesem Zusammenhang besondere Herausforderungen festgestellt werden. WALTHER beschreibt, dass vor allem gering qualifizierte Jugendliche von einem höheren Risiko der Arbeitslosigkeit betroffen sind; wobei erschwerte Einstiegsbedingungen in den Arbeitsmarkt zugleich das Risiko der Verfestigung bergen (vgl. WALTHER 2002, S. 87). Aus dem „Chancenspiegel“<sup>1</sup> geht in Anlehnung an die PISA-Studien hervor, dass in keinem Land der Bildungserfolg Einzelner so klar von deren sozialem Hintergrund abhängt wie in Deutschland. Unter der Verwendung der Indikatoren „Integrationskraft, Durchlässigkeit, Förderung

---

1 Der „Chancenspiegel“ ist ein gemeinsames Projekt der Friedrich-Schiller-Universität Jena, des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund sowie der Bertelsmann-Stiftung. Online: <https://www.chancen-spiegel.de/chancenspiegel/>, 10.10.2019.

von Kompetenzen sowie Vergabe von Zertifikaten“ erfolgt eine Betrachtung der einzelnen Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. Aus dem Chancenprofil Bremens geht hervor, dass der Stadtstaat über eine ausgesprochen starke Integrationskraft verfügt. Im Bereich „Durchlässigkeit“ konnten im Jahre 2014 insgesamt 38,2 % der Jugendlichen, die mit maximal einem Hauptschulabschluss ausgestattet waren, als Neuzugänge im dualen System verzeichnet werden. Der Bundeswert liegt hier bei 40,5 %. Die Durchlässigkeit des Bremischen Bildungssystems ist demnach eher dem Mittelfeld im Bundesvergleich zuzuordnen und zudem starken Schwankungen unterworfen (vgl. BERTELSMANN-STIFTUNG, INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG DER TU DORTMUND und INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT JENA, 2017). Des Weiteren wurde im „Chancenspiegel“ deutlich, dass in Bremen die Abhängigkeit der Lese- und mathematischer Kompetenz von der sozialen Herkunft besonders stark ausgeprägt ist, wogegen diese Diskrepanz vor dem Hintergrund der Heterogenitätsdimension des Migrationsstatus nicht so deutlich ausfällt. Insbesondere der Anteil der Schulabgänger\_innen ohne Hauptschulabschluss bzw. mit einfacher oder erweiterter Bildungsreife sei dafür verantwortlich, dass das Land trotz steigender Abschlüsse im Bereich des Hochschulzugangs eher im mittleren Bereich anzusiedeln ist (ebd.).

Neben strukturellen Bedingungen sind subjektive, entwicklungsbezogene Faktoren im Jugendalter von Bedeutung. Im Zuge der Pubertät bilden sich elementare Merkmale, Eigenschaften, Einstellungen und Mentalitäten heraus, die mitunter lebenslang wirksam bleiben (ALBERT et al. 2015, S. 67). Die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter sind besonders eng gestaffelt und begleitet von der Akzeptanz körperlicher Veränderungen sowie der Herausbildung einer geschlechtlichen Identität. Dies bietet viele Möglichkeiten der Risikoentwicklung. Das Ziel für die Jugendlichen ist darauf ausgerichtet, diese Entwicklungsaufgaben zu lösen und die Lösungen in eine integrierte Identität zu überführen. Der Umgang mit den Erwartungen aus dem sozialen Umfeld muss im Einklang mit den eigenen Zielen und Erwartungen gebracht werden und mit diesen vereinbar sein. Bei der Entwicklung der Persönlichkeit handelt es sich um einen aktiven Prozess (ALBERT et al. 2015, S. 68). Das Jugendalter stellt demnach vielfältige Anforderungen an die jungen Menschen. Diese können sich dann, wenn die Entwicklung unter erschwerten Bedingungen verläuft, negativ auf die Schullaufbahn auswirken. Soziale Kompetenz wird hier als zweiseitiger Lerngegenstand (vgl. EULER, 2016) verstanden: Einerseits ist es das Ziel, insbesondere benachteiligte Jugendliche dabei zu unterstützen, ihre soziale Handlungsfähigkeit zu entwickeln, um kurz- oder mittelfristig eine Berufsausbildung aufnehmen und langfristige Lebenszufriedenheit erreichen zu können (vgl. OECD, 2015a). Andererseits sind die konkreten beruflichen Anforderungen an soziale Interaktionen zu erlernen. Die zentrale Aufgabe von Bildung und Ausbildung besteht darin, „Absolventen auf zukünftige Anforderungen im Beruf oder in weiterführenden

Bildungseinrichtungen vorzubereiten“ (HARTIG, 2008). Aus lernpsychologischen Arbeiten ist bekannt, dass kognitive Leistungsfähigkeit und soziale Kompetenz in einem engen Zusammenhang stehen (vgl. SELIGMAN et al., 2009; OECD, 2015a). Die Förderung sozialer Kompetenz birgt das Potenzial in sich, die allgemeine Leistungsfähigkeit positiv zu beeinflussen, sich also förderlich auf den gesamten Prozess des Übergangs von Schule in die Berufsausbildung auszuwirken. Dies wird vor allem mit Bezug auf Schulabsentismus deutlich, welcher im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung eine Rolle spielt (RICKING und HAGEN, 2016) und daher auch im Bereich der Werkschule Bremen berücksichtigt werden muss.

### 1.3 Forschungsfragen und Aufbau des theoretischen Teils

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, eine pädagogische Intervention zu entwickeln sowie evidenzbasierte Handlungsempfehlungen (Heuristiken) zum Einsatz im Bereich der Werkschule Bremen abzuleiten. Zu diesem Zweck wird im ersten Teil der Arbeit ein theoriebasiertes didaktisches Modell entwickelt, welches die Grundlage für den zweiten, empirischen Teil der Arbeit bildet. Die entsprechenden Forschungsfragen lauten:

**FF1.1:** Wie kann das Konstrukt „soziale Kompetenz“ dergestalt konzeptualisiert werden, dass dieses Rahmenkonzept die Entwicklung eines didaktischen Modells zur Förderung sozialer Kompetenz anleiten kann?

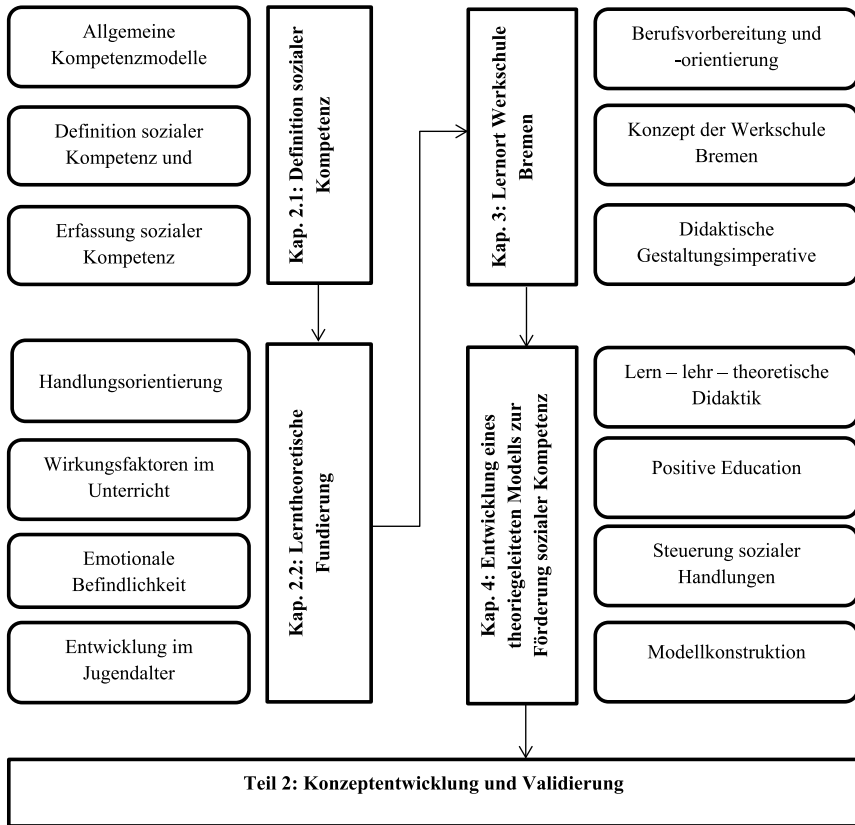
**FF1.2:** Welche zielgruppenspezifischen Bedarfe hinsichtlich der Förderung sozialer Kompetenz sind erkennbar und welche Anforderungen können für die Konzeptentwicklung abgeleitet werden?

**FF1.3:** Welche inhaltlichen Elemente und formale Struktur sollte ein didaktisches Modell zur Förderung sozialer Kompetenz enthalten und wie könnte dieses aufgebaut sein, um einerseits das Rahmenmodell zu konkretisieren und andererseits eine Orientierung für die Gestaltung der didaktischen Praxis zu bieten?

Im Kapitel 2.1 wird das Konstrukt „soziale Kompetenz“ fundiert beleuchtet (vgl. Abb. 1). Aufgrund des schulischen Kontexts wird detailliert auf die Kompetenzdefinition nach WEINERT (2001) eingegangen, welche neben kognitiven Elementen (Können und Fertigkeiten) auch motivationale, emotionale und volitionale Aspekte berücksichtigt (vgl. WEINERT, 2001). Zudem spielt der Kontext des Handelns eine Rolle. WEINERTs Kompetenzdefinition dominiert den Kompetenzdiskurs im schulischen Kontext, und zwar nicht zuletzt deshalb, da sie die Basis für internationale Vergleichsstudien begründet. Er bezeichnet Kompetenz als zum großen Teil erlernbar, fokussiert jedoch die kognitiv klar strukturierbaren,

fachdidaktischen Kompetenzbereiche. Für die Ausarbeitung sozialer Kompetenz als Lerngegenstand werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit weitere Ansätze herangezogen, die relevant erscheinen. Diese stammen in erster Linie aus dem Bereich der pädagogischen und Verhaltenspsychologie (BEELMANN, 2004; HIN-SCH und PFINGSTEN, 2007; KANNING, 2002; 2009), doch auch aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BADER, 1997; BADER und MÜLLER, 2002; EULER und BAUER-KLEBL, 2009; NEUBERT, 2009). In den psychologischen Ansätzen ist die Frage nach sozial erwünschtem Verhalten unter Berücksichtigung subjektiver Interessen in sozialen Interaktionskontexten von zentraler Relevanz.

Abb. 1: Struktur der Arbeit, Teil 1



Quelle: Eigene Darstellung

Soziale Kompetenz wird als Persönlichkeitsdimension verstanden, auf deren Ausprägung ein konkretes Verhalten hindeutet (KANNING, 2009b; JUGERT et al., 2010). Infolgedessen steht soziale Kompetenz als Forschungsgegenstand meist im Zusammenhang mit weiteren Dimensionen der Persönlichkeit, z. B. sozialer Ängstlichkeit (LARSSON und FRISK, 1999; SPIELBERGER, 2010), Emotionsregula-