



Schulpädagogik

Hanna Kiper, Wolfgang Mischke

# **Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz**

Fächerübergreifendes Lernen in der Schule

**Kohlhammer**



Hanna Kiper  
Wolfgang Mischke

# Selbstreguliertes Lernen Kooperation Soziale Kompetenz

Fächerübergreifendes Lernen in der Schule

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten  
© 2008 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart  
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher  
Gesamtherstellung:  
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart  
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-020149-1

# Inhalt

<b>Einleitung</b> . . . . .	11
<b>Zum Erwerb von Handlungsfähigkeit</b> . . . . .	11
Zur Unterscheidung von Handlungsfähigkeit, Tun und Verhalten – Selbststeuerungs- und Selbstregulationsfähigkeit – Kooperationsfähigkeit – Soziale Kompetenz	
<b>Überfachliche Kompetenzen durch Unterricht befördern</b> . . . . .	15
Zur Förderung fächerübergreifender Kompetenzen in der Schule – Zum Aufbau dieses Buches	
<b>1 Selbstreguliertes Lernen</b> . . . . .	20
<b>1.1 Selbststeuerung und Wissen</b> . . . . .	20
<b>1.1.1 Die Wissensgesellschaft und ihre Anforderungen</b> . . . . .	20
Selbstgesteuertes Lernen in der Wissensgesellschaft – Die Notwendig- keit des Wissensmanagements	
<b>1.1.2 Wissensmanagement als motivierte und regulierte Handlung</b> . . . . .	24
Der problematische Begriff des Selbst – Lernen von Selbstregulation als Eingriff in die Innenwelt	
<b>1.1.3 Zur Geschichte des Begriffs ‚selbstgesteuertes Lernen‘</b> . . . . .	29
Eine neue Forschungsrichtung – Psychologische Modelle als Bausteine einer Theorie des selbstgesteuerten Lernens – Das Modell des Selbst- managements – Das Modell der Selbststeuerung beim Lernen – Motivationspsychologische Überlegungen – Selbstgesteuertes Lernen als Basis für Befragungsstudien	
<b>1.1.4 Formen der Handlungssteuerung und der Emotionsregulation</b> . . . . .	38
Emotion und Wissen – Möglichkeiten der Emotionsregulation – Folgerungen	
<b>1.2 Die didaktische Diskussion zum selbstgesteuerten Lernen</b> . . . . .	48
<b>1.2.1 Die Diskussion um selbstgesteuertes Lernen in der Erwachsenenbildung</b>	49
Zur Unterscheidung von Lernarten – Unterschiedliche Konzeptionen selbstgesteuerten Lernens in der Erwachsenenbildung – Paradigmen- wechsel in der Didaktik der Erwachsenenbildung – Lernstrategien und Unterricht – Impulse zur Umgestaltung der Erwachsenenbildung	

1.2.2	<b>Selbstgesteuertes Lernen – auch ein Konzept für allgemein bildende Schulen?</b> . . . . .	54
	Impulse für den Regelunterricht – Slogans in der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen – Selbstgesteuertes Lernen als Ansatz für die Veränderung von Unterricht – Vermittlung von Motivations-, Volitions- und Lernstrategien – Gestaltung der Lernumgebungen – Lernbegleitung – Selbststeuerung und Lernergebnisse – Erlebte Selbststeuerung – Zur Bedeutung einer soliden Wissensbasis – Zur Rolle der Lehrkraft – Unser Modell	
1.3	<b>Selbstreguliertes Lernen im schulischen Alltag</b> . . . . .	63
1.3.1	<b>Das erforderliche Wissen für Lehrkräfte</b> . . . . .	64
	Handlungserfolg oder Handlungsmisserfolg und der Aufbau von Erwartungen – Selbstreguliertes Handeln als langfristig anzulegender Aufbauprozess – Prüffragen für Trainings- und Unterrichtseinheiten	
1.3.2	<b>Selbstregulation lernen im Unterricht</b> . . . . .	69
	Fähigkeiten zum Selbstmanagement – die Überlegungen im Züricher Trainingsmodell – Selbststeuerung – Selbstregulation und ihre Säulen in weiteren Trainings – Teilkompetenzen – Fähigkeit zur Selbstbeobachtung – Fähigkeit zur Affekt- oder Impulskontrolle – Fähigkeit, sich mit eigenen Kognitionen auseinanderzusetzen – Fähigkeit zum Stoppen hinderlicher Gedanken – Gegenkonditionierung – Fähigkeit zur Selbstinstruktion – Fähigkeit, eigene Ziele zu klären – Fähigkeit, vollständige Handlungspläne zu entwickeln – Fähigkeit, sich eine Stützstruktur zu geben – Emotionale Belastungen bewältigen – Umgebungswechsel	
1.3.3	<b>Selbstmanagement und die Förderung selbstgesteuerten Lernens</b> . . . .	78
	Lernstrategien – Metakognition – Lernökologische Strategien	
2	<b>Kooperation</b> . . . . .	83
2.1	<b>Kooperationsfähigkeit und Kooperationsprozesse</b> . . . . .	83
2.1.1	<b>Kooperatives Arbeiten in der Wissensgesellschaft</b> . . . . .	83
	Merkmale kooperativer Tätigkeit in Betrieben, Organisationen und Institutionen – Schwierigkeiten der Wissenskommunikation – Ein heuristisches Modell kooperativer Kompetenz	
2.1.2	<b>Ausgewählte Ergebnisse der Psychologie der Gruppe</b> . . . . .	89
	Chancen und Probleme von Gruppenprozessen – Problemlösung und Entscheidungsprozesse in Gruppen – Leistungsmöglichkeiten von Gruppen – Gruppenstrukturen	
2.1.3	<b>Aufgabenorientierte Kleingruppen und Aufgabenarten</b> . . . . .	97
	Zur Klassifikation von Gruppen – Aufgabenarten – Leistungskriterien – Zur Verwechslung von Wohlbefinden in der Gruppe und Gruppenleistungen – Zur Effektivität der Arbeit von Gruppen – Prüffragen mit Blick auf das Lernen in Gruppen	

<b>2.2</b>	<b>Didaktische Überlegungen zum kooperativen Lernen</b> . . . . .	105
<b>2.2.1</b>	<b>Kooperatives Arbeiten und kooperatives Lernen</b> . . . . .	106
	Zum Begriff des kooperativen Lernens – Theoretische Perspektiven zur Bedeutung des kooperativen Lernens – Kooperatives Lernen – Eine Chance für ungewissheitsorientierte Lerner/-innen? – Bedingungen erfolgreichen kooperativen Lernens – Ein heuristisches Modell für kooperatives Lernen	
<b>2.2.2</b>	<b>Die traditionelle Diskussion über Lerngruppen in Schule und Unterricht</b>	111
	Die Schulklasse – ein Ort der Begegnung von Gleichaltrigen – Arbeits- formen im Unterricht – Kooperatives Lernen – mehr als Lernen in der Gruppe? – Schwerpunkte in didaktischen und methodischen Studien zum Kooperativen Lernen	
<b>2.2.3</b>	<b>Kooperatives Lernen und seine Methoden</b> . . . . .	123
	Methoden beim kooperativen Lernen und die Basismodelle des Lernens – Oberflächen- und Tiefenstrukturen im Unterricht – auch relevant beim kooperativen Lernen? – Ansätze zur Förderung des kooperativen Lernens – Grenzen des kooperativen Lernens – Kooperatives Lernen und Schule	
<b>2.3</b>	<b>Kooperation im schulischen Alltag</b> . . . . .	131
	Bedingungen für die Annahme von Hilfe – Helfen in der Schule und Aufgabenbearbeitung	
<b>2.3.1</b>	<b>Prosoziales Verhalten und Kooperation</b> . . . . .	132
	Instrumentelle Handlungsmöglichkeiten beim kooperativen Lernen – Erfolgreiche Kooperationsprozesse zur Aufgabenbewältigung – Vergegenwärtigung der Prinzipien der Kooperation durch eine Übung	
<b>2.3.2</b>	<b>Lernarrangements und kooperatives Lernen</b> . . . . .	136
	Rollenspiel und Kooperation – Reporterspiel – Dreischrittinterview – Kontrollierter Dialog – Sandwichmethode – Netzwerk – Methode der konstruktiven Kontroverse (Struktuierte Akademische Kontroverse) – Bewertungslinie – Kooperationskripts – Gruppenrallye – Gruppenpuzzle	
<b>3</b>	<b>Soziales Lernen</b> . . . . .	143
<b>3.1</b>	<b>Zum Aufbau sozialer Kompetenz</b> . . . . .	143
<b>3.1.1</b>	<b>Die pädagogische Bedeutung des Aufbaus sozialer Kompetenz</b> . . . . .	143
	Lernprozesse im Kontext von Sozialisation und Erziehung – Soziale Erziehung in Elternhaus, Schule und Altersgruppe – Zur Diskussion über soziales Lernen in der Schule – Diskussionslinien zur Begründung sozialer Kompetenz heute	
<b>3.1.2</b>	<b>Die ethisch-moralische Diskussion</b> . . . . .	148
	Menschenrechte – Soziale Tugenden – Soziale Normen – Umgangs- qualitäten – Soziale Vereinbarungen – Regeln	



<b>3.1.3</b>	<b>Die Bedeutung sozialer Kompetenz in der Wissensgesellschaft . . . . .</b>	<b>150</b>
<b>3.1.4</b>	<b>Was ist soziale Kompetenz? . . . . .</b>	<b>152</b>
	Der Fokus auf soziale Kompetenz in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen – Soziale Kompetenz als Sammelbegriff? – Exkurs: Verwandte Konzepte sozialer Kompetenz – Verschiedene Fassungen des Begriffs ‚Soziale Kompetenz‘ – Soziale Kompetenz im Kindes- und Jugendalter – Zum Aufbau sozialer Kompetenz – Die Perspektive der Schüler/-innen – Die Perspektive der Lehrkräfte	
<b>3.2</b>	<b>Soziales Lernen in der Schule . . . . .</b>	<b>170</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Schule als Ort sozialen Lernens . . . . .</b>	<b>171</b>
	Fairness und Gerechtigkeit	
<b>3.2.2</b>	<b>Konzeptionen, Lernarrangements und Methoden der Moralerziehung</b>	<b>174</b>
	Sokratisches Gespräch – Dilemmamethode – Ethischer Diskurs – Normen und Werte und Handlungskompetenzen	
<b>3.2.3</b>	<b>Konflikte – Konfliktklärung – Konfliktbearbeitung – Konfliktlösung .</b>	<b>179</b>
	Konfliktlösungen – Konfliktlösungen in der Schule – Kommunikation und Konflikte – Konfliktklärungen und Konfliktlösungen im Gespräch – Mediation – Streitschlichtung – Regeln setzen – die Einhaltung der Regeln sichern	
<b>3.2.4</b>	<b>Partizipation in der Schulklasse – das Beispiel Klassenrat . . . . .</b>	<b>196</b>
	Der Klassenrat als Gremium und die erforderlichen Handlungsmodi – Persönlichkeitsentwicklung – Gruppenentwicklung – Institutionenentwicklung – Schutz der Personen – Ideale Kommunikationssituation als kontrafaktische Idee – Sicherung der Qualität der Prozesse und Strukturen – Exkurs: Eine ausgewählte Choreographie für den Klassenrat – Oberflächenmerkmale und Tiefenstrukturen im Klassenrat – Zu Fragen der Passung der Choreographie im Klassenrat – Zur Rolle der Lehrkraft im Klassenrat	
<b>3.2.5</b>	<b>Die Trainingsraummethode . . . . .</b>	<b>208</b>
	Bewältigung von Ambivalenzkonflikten – Interventionen und Lernprozesse – Sich ein inneres Modell vom Gegenüber bilden, um angemessen zu intervenieren – Ziele klären – Handlungspläne entwickeln – förderliches Verhalten erlernen	
<b>3.2.6</b>	<b>Krisen – biographische Brüche – Traumata . . . . .</b>	<b>221</b>
<b>3.2.7</b>	<b>Opposition – intellektuelle Kritik und soziales Lernen . . . . .</b>	<b>223</b>
<b>3.2.8</b>	<b>Unterstützung des sozialen Lernens in der Regelschule . . . . .</b>	<b>224</b>
	Zur Aufgabe der Lehrkräfte – Zur Unterscheidung von intentionalem und beiläufigem Lernen als Voraussetzung, die Aufgabe der Schule nicht zu verfehlen – Hinweise zur Organisation sozialer Lernprozesse in der Schule	

---

<b>4</b>	<b>Überfachliche Kompetenzen und Identitätsbildungsprozesse</b>	<b>232</b>
4.1	<b>Die Zielsetzung: der handlungsfähige Erwachsene</b> Wie werden Menschen handlungsfähig? – Die kritische Sicht des Identitätskonzepts – Zum Identitätsbegriff in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen – Unser Verständnis von Identität	232
4.2	<b>Prozesse der Identitätsentwicklung</b> Die Überlegungen von Erik H. Erikson – Die Überlegungen von James E. Marcia – Weitere Überlegungen – Zur Integration verschiedener Aspekte im Identitätskonzept von Storch und Riedener – Vom Tun oder Verhalten zum Handeln	238
4.3	<b>Zur Bedeutung von Identitätsarbeit</b> Identität und Selbstbestimmung – Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase – Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen in der Wissensgesellschaft – Tätigkeiten als Sinn oder Zweck – zum Modus von Aneignungsprozessen – Überlegungen zur Identitätsentwicklung in der Schule	245
	<b>Anhang – Basismodelle des Lernens</b>	<b>254</b>
	<b>Nachwort</b>	<b>258</b>
	<b>Literatur</b>	<b>259</b>
	<b>Liste der Tabellen und Abbildungen</b>	<b>272</b>



# Einleitung

In diesem Band setzen wir uns mit der Bedeutung von Selbststeuerungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und sozialer Kompetenz in der Wissensgesellschaft auseinander. Diese Auseinandersetzung ist nicht nur moralisch-ethisch motiviert, sondern beschreibt die neuen Anforderungen, die an die Menschen gestellt werden und auf die sie nur unzureichend vorbereitet sind. Wir zeigen, dass neue Modi der Selbststeuerung und Selbstregulation, der Kooperation und der Entwicklung des gesellschaftlichen Zusammenhalts in der Moderne erforderlich werden. Von daher ist eine Schultheorie notwendig, die die Schule als Ort des fachlichen Lehrens und Lernens und als Sozialisationsinstanz versteht, in der diese Modi der Selbstregulation und die erforderlichen überfachlichen Kompetenzen als Grundlage für die Entwicklung umfassender Handlungsfähigkeit angelegt werden. Wir werden darauf verweisen, dass die Schule in der Wissensgesellschaft sich bemühen muss, in ihre Strukturen und Prozesse ein solches Wissen einzulagern, dass es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, nicht nur intentional zu lernen, sondern beiläufig diejenigen Kompetenzen aufzubauen, die heute erforderlich sind. Dafür ist jedoch nicht weniger, sondern mehr Expertise der Lehrkräfte notwendig. Sie müssen nicht nur über fachliche Expertise verfügen, sondern wissen, wie sie einen Beitrag dazu leisten können, dass Prozesse der Identitätsentwicklung im Kontext von Schule und der Erwerb der erforderlichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen als Grundlage umfassender Handlungsfähigkeit gelingen können.

## Zum Erwerb von Handlungsfähigkeit

Dass die Schule einen Beitrag zur Fundierung von Handlungsfähigkeit leisten müsse, ist kein neuer Gedanke. In den Überlegungen von Heinrich Roth, einem Grenzgänger zwischen Pädagogik und Psychologie und engagierten Politikberater in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts, wurde dieses Postulat aufgestellt (vgl. Kiper 2006). In seiner ‚Pädagogischen Anthropologie‘ (1971) forderte er die Ausbildung von Handlungsfähigkeit und versuchte, sie moralisch-ethisch zu fundieren (vgl. Roth 1971, 381 ff).

Grundlage der (moralischen) Handlungsfähigkeit sei es, dass die Menschen sich aus den Zwängen ihrer eigenen und der äußeren Natur emanzipieren. „Moralisch-mündige Handlungsfähigkeit als Selbstbestimmung ist nur möglich, wenn der Handelnde über Sachverstand und Sachkompetenz verfügt und über soziale Einsichtsfähigkeit und Sozialkompetenz. (...) Mündige moralische Selbstbestimmung als Höchstform menschlicher Handlungsfähigkeit muss auf intellektueller und sozialer Mündigkeit aufbauen. Beides ist aber nur auf einem langen Weg kognitiven und sozialen Lernens zu erwerben“ (Roth 1971, 388 f). Die Grundlage von Handlungsfähigkeit besteht darin, dass Menschen sich Ziele setzen können und die Mittel zum Erreichen der Ziele entdecken. Im Prozess des Aufbaus von Handlungsfähigkeit lernen Men-

schen sich sachseinsichtig (Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit), sozialeinsichtig (Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit) und werteinsichtig (Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit) zu verhalten und zu handeln (Roth 1971, 448). Der Schule kommt in diesem Lernprozess eine wichtige Rolle zu. Roth dimensioniert das Lernen auf verschiedenen Ebenen, nämlich auf der Ebene der Denk- und Erkenntnisleistungen, der sozialen Kompetenzen, des Selbstgefühls, der Selbstregulation (Kontrolle von Impulsivität) und der Motivation und Interessensentwicklung (vgl. Roth 1971, 42 ff). Mit Blick auf diese Aufgabe entfaltete er eine integrative Theorie des Lehr- und Erziehungsfeldes, die es ermöglicht, die Vielfalt der darin wirksamen Bedingungsfaktoren zu erfassen, u. a. den Lerner, die Lehrkraft (als Person, als Sachverständiger, nach dem Grad der fachlichen und methodischen Ausbildung), die Wege und Mittel (Lehrmittel, Unterrichtsmedien, Lehrverfahren), die Lernatmosphäre, die Lernziele, das Erziehungsgefälle, die Erkenntnis der Barrieren, die Art der Sanktionen, das Feedback, die Lerngestimmtheit der Schicht resp. der gesamten Gesellschaft (Roth 1971, 172).

Roth forderte die Fähigkeit zum explorativem „Hinausgreifen über die gewussten, gekonnten und bewährten sozialen Rollen und Verhaltensmuster“ (Roth 1971, 478), um für die Lösung sozialer Probleme produktive soziale Initiativen entwickeln zu können, die Entwicklung von Fähigkeiten zur Gestaltung des sozialen Wandels, auch durch produktive Erneuerung der Normen. Der Wissenschaftler betonte die Wichtigkeit, dass Menschen lernen, sich sozial zu steuern, also einen „sozialen Regulator“ (Roth 1971, 482) zwischen einem Reiz (von innen oder außen) und die Reaktion zu schieben „zum Zwecke einer den mitmenschlichen Bezügen seines Handelns gerecht werdenden Steuerung seiner Reaktionen und Handlungen“ (Roth 1971, 482). Es sei bedeutsam, die Einsicht in das wechselseitige Angewiesensein aufeinander zu entwickeln (Roth 1971, 483). Mit diesen Überlegungen entwickelte Roth eine Konzeption von Handlungsfähigkeit, die das Lernen in der Schule als Grundlage für die Entwicklung der demokratischen und Zivilgesellschaft verstand. Zugleich verwies er auf die neuen Herausforderungen zur Zusammenarbeit und verdeutlichte die Notwendigkeit, die Emotionen, Antriebe und Interessen, die in der Gesellschaft vor allem auf Sachkompetenz, Selbstbehauptung und Durchsetzung zielten, zu kultivieren durch erzieherische Antriebe zu Zusammenarbeit, Solidarität, Ausgleich und Frieden (Roth 1971, 507).

### Zur Unterscheidung von Handlungsfähigkeit, Tun und Verhalten

Was unterscheidet die Handlungsfähigkeit von Tun oder Verhalten? Ist jedes gezeigte Verhalten Ausdruck geplanten Handelns oder kann es Schülerinnen und Schülern auch einfach passieren? Wir unterscheiden im Folgenden Handeln, Tun und Verhalten.

*Handeln* ist in hohem Maße bewusst und zielgerichtet. Es geschieht in der Regel auf der Basis mehr oder weniger umfangreicher Wissensbestände. „Handlungen (...) werden von Aufgaben gesteuert. Sie sind durch einen zielgerichteten Verlauf charakterisiert“ (Storch & Krause 2005, 73). Von Handeln wird erst gesprochen, wenn eine rationale, verzerrungsfreie Analyse einer Situation möglich ist, wenn eine Zuordnung von Zielen erfolgt, wenn ein Handlungsrepertoire vorhanden ist, aus dem ausgewählt und das gezielt eingesetzt werden kann.

*Tun* kann ebenfalls bewusst und zielgerichtet sein; es ist aber weniger komplex und dem Handeln untergeordnet. Beim Tun gibt es in der Auslösung des Verhaltens Anteil

le unbewusster Steuerung; der rational geplante Handlungsanteil wird von diesem überlagert oder überformt. So kann z.B. aufgrund von Projektionen oder Ängsten auf Aktionen eines Gegenübers heftiger reagiert werden, als das angemessen ist.

*Verhalten* umfasst willkürliche und unwillkürliche, bewusste und unbewusste Reaktionen. Oftmals erfolgt es reizgesteuert-reaktiv.

Storch und Riedener gehen sogar soweit, zwei Systeme im menschlichen Gehirn für das Zustandekommen von Verhalten resp. Handlungen zu benennen. „Das eine, phylogenetisch ältere, übt eine reizgesteuerte Verhaltenskontrolle aus. Das andere, phylogenetisch jüngere, ist zuständig für bewusste, als willkürlich erlebte Handlungen. Verhalten wird unterhalb der Bewusstseinsschwelle gestartet; man reagiert automatisch, impulsiv und schnell. Das andere basiert auf Logik und Verstandestätigkeit, ist daher an Bewusstseinsprozesse gekoppelt und deutlich langsamer“ (2005, 70).

In einem Verständnis von Handeln, dem wir uns hier anschließen, wird *Handeln als eigenständige psychische Gegenstandseinheit* verstanden, die dem Tun und Verhalten vorgeordnet ist. Handeln lässt sich durch die Merkmale der Zielgerichtetheit, „der Bewusstheit, der hierarchisch-sequentiellen Regulation unter Rückgriff auf (soziale und individuelle) Wissensstrukturen, wobei eine Mindestintegration zwischen Kognition, Emotion und Handlungsausführung vorausgesetzt wird“ (Wahl 1991, 23), der Selbstüberwachung und Reflexivität kennzeichnen. Es ist hierarchisch organisiert und sequentiell gegliedert. Verschiedene Abläufe finden zeitgleich und in fakultativer Unabhängigkeit voneinander statt; kognitive und emotionale Prozesse sind beteiligt. Es erfolgt eine Regulation des Handelns auf verschiedenen Ebenen (Volition, Emotionen). Handeln geschieht unter Rückgriff auf Wissen, das sich wiederum auf Strukturen und Prozesse bezieht (vgl. Wahl 1991, 20 ff).

Die Unterscheidung von Handeln, Tun und Verhalten ist für Lehrkräfte wie für Schülerinnen und Schüler von wichtiger Bedeutung. Da vielfach Unterricht im Modus der Kommunikation und Interaktion geschieht und es dabei zu Missverständnissen, Konfrontationen, Übertragungen und Gegenübertragung kommt, ist es sinnvoll, sich zu vergegenwärtigen, aus welchem Modus heraus (Verhalten, Tun, Handeln) ein Verhalten gezeigt wird. Von den Lehrkräften als Erwachsenen und als professionellen Experten für das Lehr- und Lerngeschehen darf erwartet werden, dass sie umfassende Handlungspläne für die Gestaltung des Unterrichts und für ihr Handeln im Unterricht entwerfen. Nur auf dieser Grundlage ist der schrittweise Erwerb von Expertise durch gezielte Reflexion des Erfolgs des Unterrichtshandelns möglich. Daher kommt einer Unterrichtstheorie als Handlungstheorie und umfassenden Plänen für das Handeln im Unterricht Relevanz zu (vgl. Kiper & Mischke 2004). Von den Schülerinnen und Schülern wird erwartet, dass sie im Kontext der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben Handlungsfähigkeit erwerben. Sie basiert, wie Heinrich Roth annimmt, auf fachlichen Kompetenzen, die im Kontext fachlichen Lernens erworben werden, aber auch auf Selbst- und Sozialkompetenz. Wir gehen davon aus, dass Heinrich Roth und später Hans Aepli (1987) diese Kompetenzen als notwendig benannten, jedoch noch nicht präzise beschrieben, welche Inhaltsbestände und operativen Kompetenzen dabei jeweils bedeutsam werden. Zugleich konnten sie die Überlegungen noch nicht mit Blick auf die Wissensgesellschaft konkretisieren. Genau dies soll in diesem Band geleistet werden.

### Selbststeuerungs- und Selbstregulationsfähigkeit

In der Wissensgesellschaft wird die Fähigkeit, lebenslang zu lernen, sich erforderliches Wissen anzueignen und sich selbst in diesem Prozess zu steuern, als relevant angesehen. Von daher ist es nicht verwunderlich, dass vielfach über selbstgesteuertes Lernen, zunächst in der Erwachsenenbildung und zunehmend im Kontext allgemein bildender Schulen, nachgedacht wird. In der Literatur wird (in Anlehnung an die Arbeiten von Zimmerman) *selbstgesteuertes Lernen* so gefasst, „dass die Lerner (erstens) in kognitiver/metakognitiver, motivationaler und verhaltensbezogener Hinsicht den Lernprozess selbst aktiv beeinflussen und somit ihre Lernergebnisse verbessern, (...) zweitens, dass eine selbstbezogene Feedbackschleife während des Lernprozesses wirksam ist, d.h. dass die Lerner im Lernprozess die Effektivität ihrer Lernaktivitäten (...) ‚überwachen‘ und auf dieses Feedback auf verschiedenen Wegen reagieren, Selbststeuerung beinhaltet drittens ein motivationales Element. (...) Ein weiterer wichtiger Aspekt der Selbststeuerung des Lernens ist (...) viertens die volitionale Steuerung“ (Schiefele & Pekrun 1996, 258). Wir werden zeigen, dass der Begriff der Selbststeuerung, auch mit Blick auf Lernen, zu kurz greift. Wir schlagen vor, stattdessen die Frage der Selbstregulation in den Blick zu nehmen. Julius Kuhl (1996) fasst unter den Begriff der Verhaltenssteuerung drei verschiedene Formen der Handlungssteuerung und zwei der Emotionsregulation. Die Selbststeuerung unterscheidet er in eine Form der Selbstkontrolle (als strafe oder autoritär angelegte Form der Handlungskontrolle) und die Selbstregulation (als entspannt-demokratische Volitionsform). Selbstregulative Prozesse helfen dabei, sich selbstbestimmte Ziele zu setzen und die für die Zielerreichung notwendigen Prozessziele, Strategien und Emotionen einzusetzen. Frederik H. Kanfer (1996) entwickelte ein 3-Stufen-Modell der Selbstregulation, das einer Person dazu verhilft, sich Ziele zu setzen, zielgerichtetes Verhalten zu entwickeln und die Ergebnisse einer Bewertung zu unterziehen. Als Momente in diesem Prozess nennt er die Selbstbeobachtung, die Selbstbewertung (und den Vergleich der beobachteten Verhaltensweisen mit den intendierten) und die Selbstbelohnung resp. Selbstbestrafung. Dieses Modell der Selbstregulation menschlichen Verhaltens geht davon aus, dass Individuen sich selbst Normen vorgeben und Prozesse der Selbstverstärkung (basierend auf vorausgehenden kognitiven Prozessen der Norm- und Standardsetzung, Selbstbeobachtung und Selbstbewertung) wählen. Von daher erscheint uns der Begriff der Selbstregulation der umfassendere, weil er Lernaktivitäten und Aktivitäten der Verhaltensregulierung umfasst. „Wer seine Lernaktivität regulieren möchte, kann dies nur tun, wenn er die Angemessenheit seines Verhaltens selbst einschätzt, Diskrepanzen zu Sollwerten erkennt und schließlich über wirksame Strategien der Selbstverstärkung (...) verfügt“ (Schiefele & Pekrun 1996, 259). Selbstregulation als eine Form der volitionalen Steuerung wird ergänzt durch die Steuerung von Stimmung, Emotion und Motivation.

### Kooperationsfähigkeit

Diese basalen Fähigkeiten des Individuums sind die Grundlage dafür, dass sie miteinander kooperieren können. In der Wissensgesellschaft wird es zunehmend notwendig, dass Menschen zusammenwirken, gemeinsam Ziele abstimmen, ihre Einzelhandlungen koordinieren und gemeinsam Ressourcen nutzen. Wissenskommunikation wird unter Experten unterschiedlicher Fachrichtungen, aber auch zwischen Laien und Experten erforderlich. Ko-Konstruktionsprozesse, Koordinierung von Aktivitäten und