

# 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 Verwechselung 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>	<b>105</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Kooperatives Arbeiten und kooperatives Lernen . . . . .</b>	<b>106</b>
	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>	<b>111</b>
	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>	<b>123</b>
	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>	<b>131</b>
	Bedingungen für die Annahme von Hilfe – Helfen in der Schule und Aufgabenbearbeitung	
<b>2.3.1</b>	<b>Prosoziales Verhalten und Kooperation . . . . .</b>	<b>132</b>
	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>	<b>136</b>
	Rollenspiel und Kooperation – Reporterspiel – Dreischrittinterview – Kontrollierter Dialog – Sandwichmethode – Netzwerk – Methode der konstruktiven Kontroverse (Struktuierte Akademische Kontroverse) – Bewertungslinie – Kooperationsskripts – Gruppenrallye – Gruppenpuzzle	
<b>3</b>	<b>Soziales Lernen . . . . .</b>	<b>143</b>
<b>3.1</b>	<b>Zum Aufbau sozialer Kompetenz . . . . .</b>	<b>143</b>
<b>3.1.1</b>	<b>Die pädagogische Bedeutung des Aufbaus sozialer Kompetenz . . . . .</b>	<b>143</b>
	Lernprozesse im Kontext von Sozialisation und Erziehung – Soziale Erziehung in Elternhaus, Schule und Altersgruppe – Zur Diskussion über soziales Lernen in der Schule – Diskussionslinien zur Begrün- dung sozialer Kompetenz heute	
<b>3.1.2</b>	<b>Die ethisch-moralische Diskussion . . . . .</b>	<b>148</b>
	Menschenrechte – Soziale Tugenden – Soziale Normen – Umgangs- qualitäten – Soziale Vereinbarungen – Regeln	



3.1.3	Die Bedeutung sozialer Kompetenz in der Wissensgesellschaft . . . . .	150
3.1.4	Was ist soziale Kompetenz? . . . . .	152
	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	
3.2	Soziales Lernen in der Schule . . . . .	170
3.2.1	Schule als Ort sozialen Lernens . . . . .	171
	Fairness und Gerechtigkeit	
3.2.2	Konzeptionen, Lernarrangements und Methoden der Moralerziehung . . . . .	174
	Sokratisches Gespräch – Dilemmamethode – Ethischer Diskurs – Normen und Werte und Handlungskompetenzen	
3.2.3	Konflikte – Konfliktklärung – Konfliktbearbeitung – Konfliktlösung . . . . .	179
	Konfliktlösungen – Konfliktlösungen in der Schule – Kommunikation und Konflikte – Konfliktklärungen und Konfliktlösungen im Gespräch – Mediation – Streitschlichtung – Regeln setzen – die Einhaltung der Regeln sichern	
3.2.4	Partizipation in der Schulklasse – das Beispiel Klassenrat . . . . .	196
	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	
3.2.5	Die Trainingsraummethode . . . . .	208
	Bewältigung von Ambivalenzkonflikten – Interventionen und Lernprozesse – Sich ein inneres Modell vom Gegenüber bilden, um angemessen zu intervenieren – Ziele klären – Handlungspläne entwickeln – förderliches Verhalten erlernen	
3.2.6	Krisen – biographische Brüche – Traumata . . . . .	221
3.2.7	Opposition – intellektuelle Kritik und soziales Lernen . . . . .	223
3.2.8	Unterstützung des sozialen Lernens in der Regelschule . . . . .	224
	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	



4      Überfachliche Kompetenzen und Identitätsbildungsprozesse .    232

4.1    Die Zielsetzung: der handlungsfähige Erwachsene . . . . . 232  
Wie werden Menschen handlungsfähig? – Die kritische Sicht des  
Identitätskonzepts – Zum Identitätsbegriff in verschiedenen wissen-  
schaftlichen Disziplinen – Unser Verständnis von Identität

4.2    Prozesse der Identitätsentwicklung . . . . . 238  
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

4.3    Zur Bedeutung von Identitätsarbeit . . . . . 245  
Identität und Selbstbestimmung – Entwicklungsaufgaben in der  
Jugendphase – Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen in der  
Wissensgesellschaft – Tätigkeiten als Sinn oder Zweck – zum  
Modus von Aneignungsprozessen – Überlegungen zur Identitäts-  
entwicklung in der Schule

Anhang – Basismodelle des Lernens . . . . . 254

Nachwort . . . . . 258

Literatur . . . . . 259

Liste der Tabellen und Abbildungen . . . . . 272

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 Entscheidungsfähigkeit und Sozialkompetenz. (...) Mündige moralische Selbstbestimmung als Hochform 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, 382 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-