



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 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	

<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>
<b>4.1</b>	<b>Die Zielsetzung: der handlungsfähige Erwachsene</b>	<b>232</b>
	Wie werden Menschen handlungsfähig? – Die kritische Sicht des Identitätskonzepts – Zum Identitätsbegriff in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen – Unser Verständnis von Identität	
<b>4.2</b>	<b>Prozesse der Identitätsentwicklung</b>	<b>238</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	
<b>4.3</b>	<b>Zur Bedeutung von Identitätsarbeit</b>	<b>245</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	
	<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 sacheinsichtig (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 Sachverstand, 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 Bewusstseinschwelle 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 Aebli (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 straffe oder autoritär angelegte Form der Handlungskontrolle) und die Selbstregulation (als entspannt-demokratische Volitionsform). Selbstregulative Prozesse helfen dabei, sich selbstbestimmt 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

verschiedene Formen der Korrektur der Koordination werden erforderlich. Kooperation muss wissensorientiert, auf der Basis eines Verständnisses von Problemstellungen und durch erfolgreiche Wissenstransferprozesse erfolgen. Die damit verbundenen Kompetenzen benennen wir als Kooperationskompetenz. Sie gehen über eine sympathiegestützte Zusammenarbeit hinaus und basieren auch auf der Fähigkeit, Wissen zu kommunizieren. Uns interessieren daher die Fähigkeiten, die in Lehr- und Lernprozessen im Kontext der Schule bewusst angelegt werden müssen, um wissensbasiert und gestützt auf je unterschiedliche Expertise in Kooperationsprozesse zur Lösung von Problemen und zum Transfer von Wissen eintreten zu können.

### **Soziale Kompetenz**

Wir begründen die Wichtigkeit sozialer und emotionaler Kompetenz nicht nur mit ethischen Überlegungen (vgl. dazu Bönsch 1996), sondern beziehen uns auf die Probleme, die aus den neuen Formen der Steuerung der Gesellschaft durch Kontextsteuerung und der Notwendigkeit der Beförderung von Kommunikationsprozessen zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen zur Beförderung von Selbstlernprozessen resultieren. Soziales Lernen wird nicht nur auf einer Ebene der Personen bedeutsam, sondern – im Kontext organisationalen Lernens – zur Voraussetzung der Gestaltung von Modernisierungsprozessen in demokratischen Gesellschaften (vgl. Willke 1996).

Unser Band versucht Fragen der Selbststeuerung und Selbstregulation und der Entwicklung von Kooperationsfähigkeit und sozialer Kompetenz zu verknüpfen und gemeinsame Merkmale dieser Kompetenz zu akzentuieren. Wir beschreiben diese überfachlichen Kompetenzen und gehen davon aus, dass sie durch Schule und Unterricht aufzubauen oder zu vertiefen und weiterzuentwickeln sind (vgl. auch Kiper & Mischke 2006, 28; 31 ff; 127 ff).

## **Überfachliche Kompetenzen durch Unterricht befördern**

Wenn die Forderung nach selbstgesteuertem resp. selbstreguliertem Lernen, nach der Fähigkeit zur Kooperation und zur sozialen Verständigung nicht ein Postulat sein soll, wenn die Forderung nicht nur als Anspruch an die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern gerichtet und damit die Abhängigkeit von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen vom Elternhaus und seiner Unterstützung fortgeschrieben werden soll, dann hat die Schule eine doppelte Aufgabe: Sie muss dafür Sorge tragen, dass fachliche und überfachliche Kompetenzen durch Schule und Unterricht aufgebaut werden.

Wie müssen die Strukturen und Prozesse für die Lerner/-innen angelegt sein, damit diese Kompetenzen aufgebaut werden können? Wie müssen die Lernsituationen und Lernumgebungen bzw. Orte des Aufbaus und der Stützung selbstregulierten Verhaltens, der Kooperation und sozialen Interaktion beschaffen sein, um dieses Lernen anzuregen?

Wir haben an anderer Stelle gezeigt, dass Lehrkräfte parallel zur sachlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten und ihrer bildungstheoretischen Begründung im Rahmen einer didaktischen Analyse vor allem über die dabei relevant werdenden Lernprozesse nachdenken müssen. Wir schlugen eine Lernstrukturanalyse vor (mit Blick auf die Lernprozesse, bei dem Erwerb fachlicher Inhalte durch die jeweiligen

Lerner/-innen relevant werden). Darüber hinaus zeigten wir, dass Lehrkräfte über relevante Lernprozesse nachdenken müssen und führten Basismodelle des Lernens auf, die bei der Planung und Durchführung von Unterricht zu bedenken sind (vgl. Kiper & Mischke 2004, Anhang). Wir führen diese Überlegungen hier mit Blick auf den Erwerb überfachlicher Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler weiter und fragen danach, wie diese überfachlichen Fähigkeiten durch Unterricht aufgebaut werden können. Wir gehen davon aus, dass Lehrkräfte bei der Planung und Durchführung des Unterrichts und bei der Steuerung der Prozesse im Unterricht nicht allein auf die Vermittlung resp. den Erwerb fachlichen Wissens abheben dürfen. Bei allen Schritten des Lehrerhandelns, bei der Planung des Unterrichts, im Verlauf des Unterrichts bei der Überwachung der (eigenen) Lehrhandlungen und der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler durch Monitoringprozesse und beim Klassenmanagement ist zu bedenken, wie dabei Selbststeuerung und Selbstregulation, Kooperationsfähigkeit und soziale Kompetenz gefördert werden können. Wir werden zeigen, wie dazu passende intentionale und beiläufige Lehr-Lern-Prozesse im Kontext von Schule und Unterricht angelegt werden können.

Der Prozess der Herausbildung von Metakognition, die Stärkung von Motivation und Volition, die Förderung überfachlicher Kompetenzen erfordert die Vorbereitung und Begleitung durch Lehrkräfte, z. B. zur Feststellung der jeweiligen Lernvoraussetzungen, zur Förderung beiläufiger Lernprozesse in klugen Arrangements, zur Bewusstmachung des Gelernten durch Metalernen, zur Überwindung von Lernplateaus, zur Kontrolle und Bewertung prozessualer Vorgänge, zur Überwindung individueller Schwächen, aber auch zur Bewusstmachung und Steuerung von Einstellungen und Ansichten. Dabei gelingt der Aufbau dieser überfachlichen Kompetenzen im Kontext einer Erziehung zur Mündigkeit durch Hilfen zur Korrektur (durch Lehrkräfte als Experten) oder transaktionale Selbstregulation, die durch externes Feedback (z. B. auch durch die Gleichaltrigen) gesteuert wird.

### **Zur Förderung fächerübergreifender Kompetenzen in der Schule**

Mit Blick auf diese Kompetenzen kommen die Schule und ihre internen Strukturen, ihre Schulverfassung und ihr Ethos, die expliziten und impliziten Normen und Werte, das Rollen- und Selbstverständnis der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler (auch als Peers) und die Qualität der Interaktionen innerhalb und außerhalb des Unterrichts auf den Prüfstand. Wie können Schulen zu förderlichen Entwicklungsmilieus werden? Wie sind passende Strukturen zu schaffen, Prozesse zu gestalten und Ergebnisse zu planen? Wie kann die Förderung von Selbstkompetenz, Kooperations- und Sozialkompetenz einer gemeinsamen Reflexionen zwischen den Lehrkräften, aber auch zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern im Gespräch zugänglich gemacht werden und die Ausgestaltung dieser Förderung in den verschiedenen Dimensionen gelingen? Wie können die Lehrkräfte die Fähigkeiten erwerben, auf einer Metaebene über das Geschehen in Unterricht und Schule Auskunft zu geben und in Prozesse einer gemeinsamen Förderung überfachlicher Kompetenzen eintreten? (vgl. Tabelle 1: Aufgaben der Schule bei der Förderung fächerübergreifender Kompetenzen).

**Tabelle 1:** Aufgaben der Schule bei der Förderung fächerübergreifender Kompetenzen

<b>Dimension</b>	<b>Aufgaben</b>	<b>Mögliche „Instrumente“</b>
Ethos der Schule (Explizierte und implizite Normen und Werte)	Bewusste Explikation der Normen und Werte, Gestaltung der Strukturen, passend zu den Normen und Werten. Austauschmöglichkeiten über die Wahrnehmung der Realisierung der Normen und Werte, Möglichkeiten der Verständigung (und eingeschränkt auch der Verhandlung) über die Gültigkeit der Normen und Werte und ihre Realisierung.	Leitbild der Schule, Schulprogramm, Schulordnung, Werteeerziehung.
Schulstrukturen, Management, Schulleben, Abläufe	Explikation der Schulverfassung; Möglichkeit zur Etablierung von Partizipationsmöglichkeiten; Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung.	Schulverfassung, Gesamtkonferenz, Schülerversammlungen, Lehrer-Schüler-Versammlungen.
Schulleben	Explikation der Bedeutung verschiedener Elemente des Schullebens und ihrer Gewichtung (Arbeit, Spiel, Fest, Feier, Versammlungen); Einräumen von Gestaltungsmöglichkeiten dieser Elemente resp. ihrer Ergänzung; Möglichkeiten der Reflexion und Metareflexion über den Umgang mit diesen Elementen.	Arbeit, Spiel, Fest, Feier, Ausflüge, Schulfahrten, Versammlungen.
Interaktionen der Peers untereinander	Explikation der Werte, die im Umgang unter den Peers gelten sollen; Aufbau von Kompetenzen, um die gewünschten Fähigkeiten dazu zu erwerben; Chancen für Feedback und Entwicklungsmöglichkeiten; Metareflexion über gelungene und gescheiterte Peer-Interaktionen.	Schulordnung, Klassenordnung, Regeln des Umgangs, Feedback. Lernen von Kompetenzen für den Umgang.
Interaktionen zwischen den Peers und zwischen Lehrkräften und Schülern im Unterricht	Bewusste Gestaltung der Interaktionen in der Schulklasse nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Förderung fachlichen Lernens, sondern auch unter dem Gesichtspunkt der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz. Bewusstes Verhalten der Lehrkräfte als Modelle (Verhalten und leitende Gedanken für selbstreguliertes Verhalten); bewusste Gestaltung der Interaktionen und Explikation der dabei leitenden Ideen; Aufbau von Selbststeuerungs- resp. Selbstregulationskompetenz, Kooperations- und Sozialkompetenz.	Klassenordnung, Klassenrat, Gesprächs- und Umgangsregeln, Lernen von Umgangsqualitäten und kooperativen Kompetenzen, Helfende Kommunikation, Meta-Kommunikation über Interaktionen.

**Tabelle 1:** Aufgaben der Schule bei der Förderung fächerübergreifender Kompetenzen

<b>Dimension</b>	<b>Aufgaben</b>	<b>Mögliche „Instrumente“</b>
Lehr-Lernprozesse im Unterricht	Gestaltung der Lehr-Lernprozesse im Unterricht nicht nur mit dem Ziel des Erwerbs fachlichen Wissens und Könnens, sondern auch mit dem Ziel des Erwerbs von Selbststeuerungs- resp. Selbstregulationskompetenz, Kooperations- und Sozialkompetenz. Gewichtung der fachlichen und überfachlichen Lernziele (mit Blick auf Zeitbedarfe, Vorgehensweise, Monitoring, Anforderungsprofile).	Feedback, Techniken der Ich-Unterstützung, Lernen über Gruppenprozesse, Soziales Lernen als Erwerb von Wissen.
Lernprozesse des Einzelnen	Wissen um die Wichtigkeit des Erwerbs fachlichen und überfachlichen Wissens und Könnens: Klären der Wertebene und Aufbauprozesse zum Erwerb je spezifischer (überfachlicher) Handlungskompetenzen (Selbstkompetenz, Sozialkompetenz).	Lernen von Lernstrategien, Lernen von Selbstregulationstechniken, Lernen von Techniken der Kooperation, Entwicklungsgespräche.

Die Lehrkräfte haben die Aufgabe, eine Schule und einen Unterricht zu gestalten, der es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Sie müssen in der Lage sein, gesetzte Normen und Werte darzulegen und zu begründen, die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Kolleginnen und Kollegen darauf hinzuweisen, wenn Ziele, Pläne, Vorgehensweisen und Verhalten dazu im Widerspruch stehen und Hinweise geben, wie, falls die erforderlichen Kompetenzen nicht vorhanden sind, diese erworben werden können. Das bedeutet, dass Lehrkräfte Ideen darüber entwickeln müssen, wie Schülerinnen und Schüler (und sie selbst) Selbststeuerung und Selbstregulation, Kooperationsfähigkeit und soziale Kompetenz erwerben und stabilisieren können. Dieser Zielsetzung dienen auch Überlegungen in den Kultusministerien verschiedener Länder. Hier wird darauf gesetzt, dass diese Kompetenzen im Kontext eines Seminarkurses oder Seminarfaches resp. in so genannten Methodencurricula erworben werden können. Wir werden Hinweise geben, welche Irrtümer bei der Konzeption solcher Curricula möglichst vermieden werden sollten.

### **Zum Aufbau dieses Buches**

Ausgehend von der vorgestellten Zielsetzung enthält dieser Band vier Schwerpunkte. Wir gehen in jeweils einem eigenen Kapitel auf Fragen des selbstgesteuerten resp. selbstregulierten Lernens, des kooperativen Lernens und des sozialen Lernens ein und diskutieren das Verhältnis zu den jeweiligen Kompetenzen der Selbststeuerungsfähigkeit resp. Selbstregulationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und sozialen Kompetenz.

Wir erörtern die Bedeutung dieser Kompetenzen in der Wissensgesellschaft, setzen uns mit dem jeweiligen Kompetenzkonstrukt auseinander und diskutieren – oftmals kritisch – vorgestellte didaktische Überlegungen. Wir lassen jedem dieser Kapitel Hinweise folgen, wie Unterricht angelegt sein kann, der den Aufbau dieser Kompetenzen befördern will. Der Band wird abgeschlossen mit Überlegungen zur Förderung des Identitätsaufbaus durch Schule und Unterricht.

# 1 Selbstreguliertes Lernen

Auf der Basis der Analyse der Gesellschaft als Wissensgesellschaft (oder auf dem Weg zur Wissensgesellschaft befindlichen Gesellschaft) kann gezeigt werden, dass Wissen und damit verbundene Prozesse der Wissensgenerierung, Wissensnutzung, Wissenskommunikation und Wissenspräsentation bedeutsamer werden. Vom Individuum wird die Fähigkeit zum Wissensmanagement erwartet. Diese basiert auf der Handlungsfähigkeit der Individuen. Wir interessieren uns für Prozesse der Herausbildung dieser Handlungsfähigkeit und stellen ein Modell des motivierten Handelns vor. Wir diskutieren kritisch den Begriff des Selbst und zeigen, dass mit Prozessen der Selbstregulation Eingriffe in die Innenwelt verbunden sind. Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen diskutieren wir den Begriff des selbstgesteuerten Lernens. Dabei zeichnen wir die Geschichte der Einführung, Verwendung, Kritik und Modifikation des Begriffs seit dem Ende der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts nach und skizzieren die damit etablierte neue Forschungsrichtung. Wir skizzieren das gegenwärtige Konstrukt des selbstgesteuerten Lernens, beschreiben dazu ein Integrationsmodell und erörtern anschließend, wie sich volitionale Handlungssteuerung und Emotionsregulation zueinander verhalten. Wir diskutieren das Verhältnis von Wissenserwerb und Emotionsregulation. Die Überlegungen verweisen darauf, dass die Schule als Sozialisationsinstanz nicht nur fachliches Lernen befördern muss, sondern den Erwerb der Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und zur Regulation von Emotionen zu ermöglichen hat.

## 1.1 Selbststeuerung und Wissen

### 1.1.1 Die Wissensgesellschaft und ihre Anforderungen

Anforderungen an die Schule und das Lehren und Lernen geschehen im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen. Während in feudalen Gesellschaften auf dem Weg zur Industrialisierung nur geringe Wissensbestände benötigt wurden, die in hierarchisch organisierten und enggeführten Lehr-Lern-Prozessen vermittelt wurden, wird im Kontext moderner Gesellschaften und eines rapiden gesellschaftlichen Wandels vom Einzelnen nicht nur lebenslanges Lernen, sondern zunehmend auch selbstgesteuertes Lernen erwartet.

#### **Selbstgesteuertes Lernen in der Wissensgesellschaft**

Lebenslanges Lernen ist dadurch charakterisiert, dass das Lernen in alle Lebenszyklen einbezogen wird, sich Lernnotwendigkeiten und Lernmöglichkeiten ausweiten und Lernchancen wahrgenommen werden. Institutionen verändern sich im Kontext des gesellschaftlichen Wandels; neben die traditionellen treten außerinstitutionelle Lernorte und Formen informellen Lernens. Rasante technologische Entwicklungen bewirken,

dass das erworbene Wissen schnell veraltet; lebenslanges Lernen wird zum zwingenden Erfordernis mit der Konsequenz, dass der Einzelne aufgefordert ist, sich in lebenslangen Lernprozessen die für Expertise und Professionalität notwendigen Wissensbestände weitgehend eigenständig anzueignen. Dabei nehmen Informations- und Kommunikationstechnologien Einfluss auf Wege, Medien und Organisationsformen des Lernens. Der Lerner muss institutionelle oder freie, informelle Lernangebote autonom für die Wissensgenerierung und Ausbildung von Expertise nutzen.

„Von einer Wissensgesellschaft oder einer wissensbasierten Gesellschaft lässt sich dann sprechen, wenn Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion einer Gesellschaft so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, dass Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensystem gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden“ (Willke 2001, 380).

Willke zeigt, dass im Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft das Monopol des Wissenschaftssystems auf Erzeugung und Verwaltung von Expertise zerbricht. In der Folge der Herstellung ‚intelligenter Güter‘ werden intelligente Dienstleistungen benötigt, die sich durch Wissensbasierung und Technisierung auszeichnen. Die *Wissensarbeit* wird zum allgemeinen Leitmodell. Wissensarbeit „kennzeichnet Tätigkeiten (Kommunikationen, Transaktionen, Interaktionen), die dadurch gekennzeichnet sind, dass das erforderliche Wissen nicht einmal im Leben durch Erfahrung, Initiation, Lehre, Fachausbildung oder Professionalisierung erworben und dann angewendet wird“, sondern „dass das relevante Wissen (1) kontinuierlich revidiert, (2) permanent als verbesserungsfähig angesehen, (3) prinzipiell nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet wird und (4) untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt ist (...)“ (Willke 2001, 4). Neben Land, Arbeit, Kapital wird Wissen zu einer Produktivkraft.

Organisationen müssen lernen, vergemeinschaftete, kollektive Expertise durch Wissensmanagement zu entfalten (Willke 2001, 6). Willke nimmt die Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen auf und zeigt, dass wissensbasierte Organisationen nur dann zur Generierung von innovativem Wissen gelangen, „wenn sie die schwierigen (...) Übergänge zwischen explizitem und implizitem Wissen in routinisierte organisationale Prozesse“ fassen, „die fördern, dass individuelles Wissen artikuliert und durch Zugänglichkeit verbreitet wird“ (Willke 2001, 15). Der Erwerb des impliziten Wissens eines Meisters durch einen Schüler in einer gemeinsamen Handlungspraxis wird von Willke als Sozialisationsprozess gedeutet. „Der Schüler oder Lehrling beobachtet, ahmt nach und übt unter den Augen des Meisters, ohne dass der viel reden muss. *Externalisierung* dagegen setzt genau dieses Reden (oder Schreiben) voraus. Denn nur expliziertes Wissen lässt sich als Grundlage für Kombination nutzen, also für die organisationale Vergemeinschaftung von explizitem Wissen in den Fällen, in denen eine Organisation für Lernen durch Sozialisation zu groß oder zu verteilt oder zu schnell geworden ist. *Internalisierung* schließlich meint die individuelle Aneignung von neuem Wissen als implizitem, operationalem Wissen, wenn das in der Phase der Kombination erlernte explizite Wissen routinisiert und „verinnerlicht“ wird. Internalisierung gründet also auf unterschiedlichen Formen des individuellen und des sozialen Lernens“ (Willke 2001, 14 f) (vgl. Tabelle 2: Modi der Wissensgenerierung in Organisationen).

Er unterscheidet Erfahrung (Eintauchen in ein Praxisfeld), Kompetenz (Erfüllen der Leistungsregeln eines Praxisfeldes) und Lernen (erprobte Verbindung von Erfahrung und Kompetenz). Das Kernproblem von Wissensmanagement sei „die Verknüp-

**Tabelle 2:** Modi der Wissensgenerierung in Organisationen (Nonaka 1994, zitiert nach Willke 2001, 15)

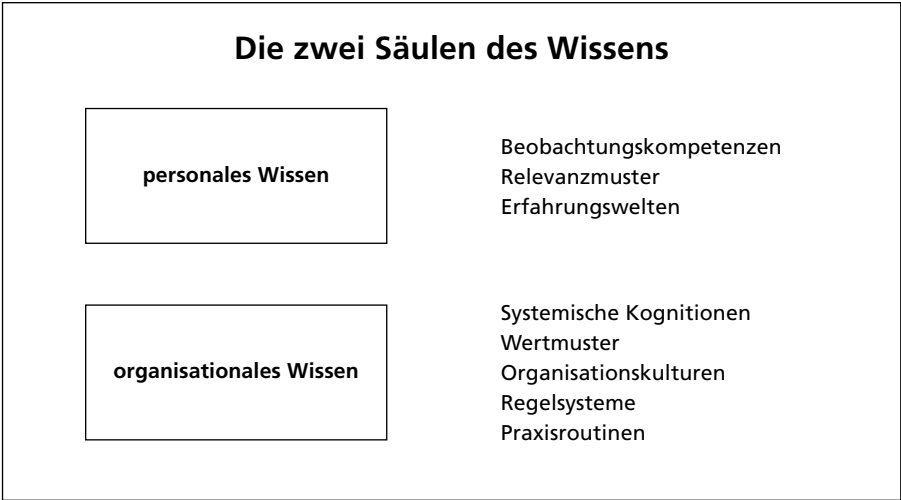
Übergang von    zu → ↓	implizitem Wissen	explizitem Wissen
implizitem Wissen	Sozialisation	Externalisierung
explizitem Wissen	Internalisierung	Kombination

fung und Rekombination der personalen und der organisationalen Komponenten von Wissen, Lernen und Innovationskompetenz“ (Willke 2001, 18) (vgl. Abbildung 1: Personales und organisationales Wissen).

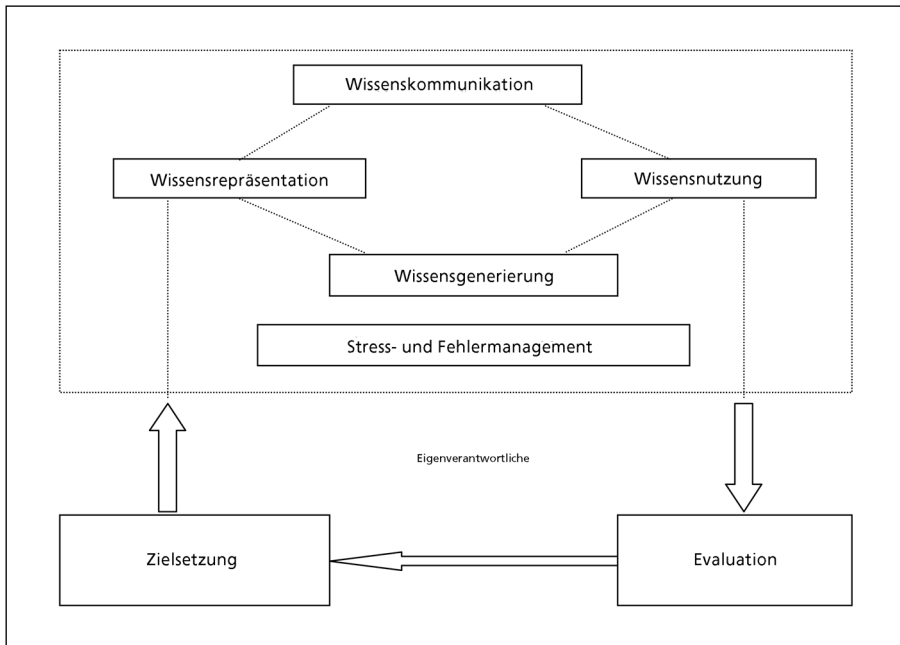
Möglichkeit und Notwendigkeit organisierter Wissensarbeit verändern die Logik der Operationsweise von Institutionen (Willke 2001, 28). Auf diesem Hintergrund geraten die herkömmlichen Formen des Wissenserwerbs, des Lernens und Weiterlernens, des Umlernens und Neulernens, die bestehenden Lernkulturen und darin eingeschriebenen Rollen der Lernenden und Lehrenden, die Infrastruktur der Lernangebote, Art des Lernens und Orte und Träger des Lernens kritisch in den Fokus.

Die Notwendigkeit des Wissensmanagements

Über Wissensmanagement kann auf verschiedenen Ebenen nachgedacht werden. Mit Blick auf die gesellschaftliche Ebene wird nach der Erzeugung und Verteilung des Wissens gefragt, nach dem Zusammenhang von gesellschaftlichen Anforderungen und erforderlichen Wissensarten und Wissensformen. Auf der technologischen Ebene werden technikgestützte Formen der Dokumentation und Speicherung von Wissen, der Bereitstellung und der Vermittlung reflektiert. Auf organisationaler Ebene geht es um die



**Abbildung 1:** Personales und organisationales Wissen (zitiert nach Willke 2001, 18)



**Abbildung 2:** Individuelles Wissensmanagement (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2000, 26)

zielgerichtete Generierung, Kommunikation und Nutzung von Wissen durch die Organisationsmitglieder, um Wissen als zentrale Ressource für die Erfüllung von Organisationszwecken. Auf der personalen Ebene werden Fragen der individuellen Kompetenz im Umgang mit Wissen (subjektive Auswahl, Aneignung, Speicherung, Ordnung, Überprüfung, Anwendung und Weiterentwicklung) in den Blick genommen (vgl. auch Wiesner & Wolter 20005, 34). Hier soll – basierend auf den Überlegungen von Gabi Reinmann-Rothmeier und Heinz Mandl (2000) – vor allem auf die Ebene des Wissensmanagements durch das Individuum eingegangen werden (vgl. Abbildung 2: Individuelles Wissensmanagement).

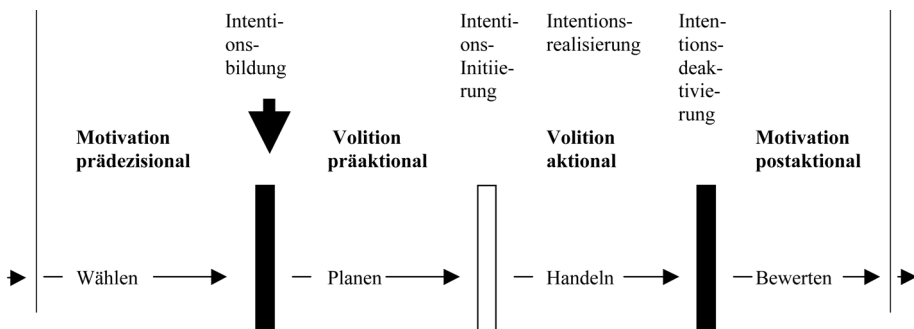
Sie entwickelten einen Wissensmanagement-Regelkreis, der aus Zielsetzung, Wissensmanagement-Prozessen und Evaluation besteht. Die Wissensmanagement-Prozesse differenzieren sie aus in Wissensgenerierung, Wissensrepräsentation, Wissenskommunikation, Wissensnutzung und Stress- und Fehlermanagement (2000, 25). Zur eigenverantwortlichen *Zielsetzung* zählen sie die Wissensplanung mit Zielanalyse, Zeitanalyse und Situationsanalyse. Die eigenverantwortliche *Evaluation* umfasst die Wissensbewertung mit formativer und summativer Selbstevaluation. Die *Wissensrepräsentation* umfasst Prozesse der Wissensdiagnose (Analyse des Vorwissens, Analyse des Informations- und Wissensbedarfs) sowie die Identifikation von Informationsquellen außerhalb des eigenen Wissenspools unter Einschluss von Informationssuche und Informationsanalyse. Zur individuellen *Wissensgenerierung* zählen sie die Informationsverarbeitung und Wissenskonstruktion unter Berücksichtigung unterschiedlich präsentierter Informationen (aus Texten, Vorträgen, Bildern und Filmen, multimedialen und vernetztem Material und Lernsoftware). Zur *Wissenskommunikation* zählen sie Prozesse

des Informations- und Wissensaustauschs im Rahmen von Ko-Konstruktions-, Kommunikations- und Interaktionsprozessen. Sie sind an die Entwicklung von Teamfähigkeit, Planung, Organisation und Steuerung kooperativer Zusammenarbeit geknüpft. Die *Wissensnutzung* zielt darauf, neu erworbenes Wissen in verschiedenen Situationen anzuwenden. Dazu dienen Formen des Wissenstransfers, der Umgebungsgestaltung und des Coachings. *Stress- und Fehlermanagement* im Rahmen des Wissensmanagement-Prozesses sollen dazu beitragen, Störungen und Fehler zu minimieren durch Strategien der Kontrolle von Aufmerksamkeit und Motivationen, emotionale Selbstbeeinflussung, Strategien zur Bewältigung einer Vielzahl von Informationen und durch kognitive Strategien einschließlich des Umgangs mit Fehlern (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2000, 25 ff).

Reinmann-Rothmeier und Mandl heben in ihren Überlegungen vor allem auf den Prozess des Wissensmanagements ab; die Frage nach dem Wissensprojekt und nach seiner Richtigkeit wird dabei nicht aufgeworfen. Wenn individuelles Wissensmanagement im Kontext von Unternehmen/Organisationen/Institutionen erörtert wird, bleibt die Verantwortung für das Projekt des Wissens bei der Organisation. Mit Blick auf selbstgesteuertes Lernen außerhalb von Unternehmen oder Organisationen bleibt jedoch ungeklärt, wie die Lernerin oder der Lerner eine Kontrolle über die Bedeutung und Wichtigkeit des angestrebten Projektes vornehmen kann.

### 1.1.2 Wissensmanagement als motivierte und regulierte Handlung

Wissensmanagement durch Personen vollzieht sich in Handlungen dieser Personen, die dabei mehr oder weniger auf organisationale oder informationstechnologische Unterstützungssysteme zurückgreifen. Die Person soll mit ihren Handlungen auf situative Anforderungen reagieren, dies selbstständig und ohne Anleitung einer anderen Person tun und dabei trotz Widerständen in der Sache beharrlich die gesetzten Ziele verfolgen können. Im Prozess der Qualifikation für das Betreiben von Wissensmanagement muss daher diese Handlungsfähigkeit der Person entwickelt werden. Als theoretischen Hintergrund werden wir ein Modell des motivierten Handelns (Rubikonmodell) diskutieren und uns danach mit Vorstellungen über die Selbstregulationsfähigkeit der betroffenen Personen und deren Selbst beschäftigen (vgl. Abbildung 3: Das Rubikon-Modell).



**Abbildung 3:** Das Rubikon-Modell (nach Heckhausen, 1989)

Das von Heinz Heckhausen vorgelegte Rubikonmodell des motivierten Handelns unterscheidet idealtypische Abschnitte oder Phasen des Handlungsablaufs und verknüpft dabei motivationales und volitionales Geschehen in einer Abfolge. Bei den motivationalen Prozessen geht es darum, welche Bedürfnisse oder überdauernde Anliegen der Person von der Situation aktiviert werden; bei den Phasen der Volition geht es um regulative Prozesse, bei denen darüber entschieden wird, welche Motivationstendenzen bei welchen Gelegenheiten und auf welche Weise realisiert werden sollen. Bei diesem Ablauf wird der Rubikon durch die Intentionsbildung überschritten; die vorher offene Bewusstseinslage des Abwägens wird jetzt auf die Umsetzung einer ausgewählten Intention eingeengt. Ein Handlungsplan wird entwickelt und dann durchgeführt. Die Reflexions- und Bewertungsprozesse der postaktionalen Phase sind der lernwirksame Teil des Geschehens: hier wird die gemachte Erfahrung mit einer Handlung als Erfolg oder Misserfolg verbucht und führt zu Veränderung der Handlungsdispositionen einer Person.

In diesem Modell werden Vorstellungen zur Handlungsinitiierung miteinander verknüpft, die von älteren Theoretikern als unterscheidbare Modi des Operierens verstanden wurden. Beim motivierten Agieren (Verhalten oder Tun) wird davon ausgegangen, dass eine aktuelle Bedürfnislage in der Situation mit Hilfe unwillkürlicher Steuerung und ohne bewusstseinspflichtige Prozesse zur Zielausrichtung des Agierens führt. Volition wird mit antizipierten Bedürfnislagen in der Zukunft und willkürlicher Steuerung (von Emotionen und Handlungen) verknüpft; die Zielausrichtung geschieht dabei über bewusste Repräsentationen (vgl. Solokowski 1996, 488 f). Bei der durch Heckhausen vorgenommenen Verknüpfung wird es notwendig, zwei verschiedene Konzeptionen des Willens zu unterscheiden, *eine imperative* und eine *sequentielle* Konzeption.

- In der *imperativen* Konzeption versteht man unter dem Willen eine Art befehlsartige Durchsetzung eines Ziels, verbunden mit einer Unterdrückung konkurrierender Ziele. Volition wird daher mit zentralen Koordinierungs- und Steuerungsvorgängen in Verbindung gebracht. Es geht um die bewusste Aufmerksamkeitslenkung, Beförderung zielgerichteten Verhaltens und Durchsetzung von Handlungszielen, Handlungsplänen und -abläufen gegen innere und äußere Widerstände (vgl. Sokolowski 1996; Schiefele & Pekrun 1996, 264). Das bedeutet, dass starke Absichten entwickelt, Ambivalenzkonflikte (bei widersprüchlichen Absichten) überwunden werden und im Prozess der Ausführung einer Handlung die Intention gegen ablenkende Einflüsse abgesichert werden müssen. Dazu dienen Strategien der willentlichen Handlungssteuerung (vgl. Sokolowski 1996, 494; Kuhl 1996, 684; Schiefele & Pekrun 1996, 264 f), wie z.B. Aufmerksamkeitskontrolle, Enkodierkontrolle, Emotionskontrolle etc.
- Die *sequentielle* Konzeption dagegen versteht unter Volition eine bestimmte Phase in einer Sequenz von motivationalen Vorgängen (vgl. Sokolowski 1996, 487; 492 f). Hier fragt man nach der Möglichkeit der Umsetzung von Absichten in Handlungen. Im Rubikonmodell wird ein Handlungsablauf in Handlungsphasen eingeteilt. Hier folgen Volitionsvorgänge, die für die Planung, Ausführung und Bewertung von Handlungen verantwortlich sind, den Motivationsvorgängen, dem Abwägen und Wählen (vgl. Sokolowski 1996, 494).

„Bei imperativen Modellen wird mit dem Volitionsbegriff eine andere Funktion bezeichnet: Volitionsvorgänge dienen dazu, ein bestimmtes Ziel und die dazu passenden Handlungen gegen konkurrierende andere (gleichzeitig bestehende) abzuschirmen.

Nicht die Umsetzung zielgerichteten Handelns, sondern das ‚Durchsetzen‘ eines Ziels stellt den Schwerpunkt der Volitionsarbeit dar. Die ‚Arbeit‘ (erlebbar als Anstrengung) besteht darin, das gewählte Ziel bewusst repräsentiert zu halten und somit auch die affektive Seite des Ziels in der Befindlichkeit erlebbar zu machen. Voraussetzung für diese Arbeit ist eine ‚Realisierungsschwierigkeit‘ in Form eines Zielkonflikts (...). Der Inhalt der ‚Volitionsarbeit‘ lässt am deutlichsten die Unterschiede zum sequentiellen Volitionskonzept erkennen: Während es beim sequentiellen Volitionskonzept um eine langfristige Elaboration von Handlungsschritten geht, stehen beim imperativen Volitionskonzept tiefgreifende Umkonfigurationen des aktuellen Gesamtsystems im Vordergrund, welche das Beibehalten des aktuellen Ziels ermöglichen sollen: Handlungskontrollstrategien vermitteln die Änderung der für das anstehende Handeln ungünstigen Emotions- oder Motivationslage, wobei der Erfolg dieser Selbstkontrollmaßnahmen wesentlich davon abhängt, ob es gelingt, das angestrebte Ziel im Zentrum des Bewusstseins zu halten, und irrelevante (etwa lageorientierte Intrusionen) fernzuhalten. Da im Bewusstsein zu einem Zeitpunkt nur ein Inhalt repräsentiert werden kann, wird auf diese Weise den konkurrierenden motivationalen Zielen und Handlungstendenzen der (unwillkürliche) Zugang ins Bewusstsein versperrt – zumindest für eine gewisse Zeit“ (Sokolowski 1996, 500).

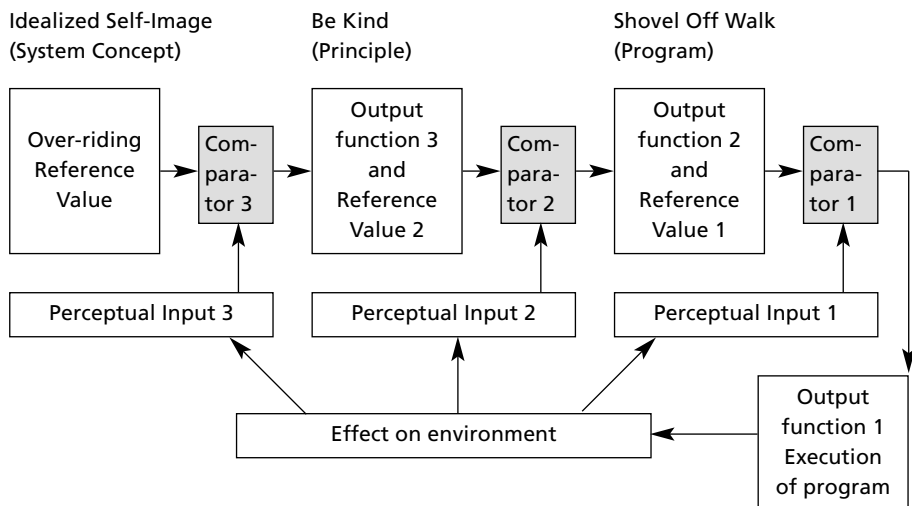
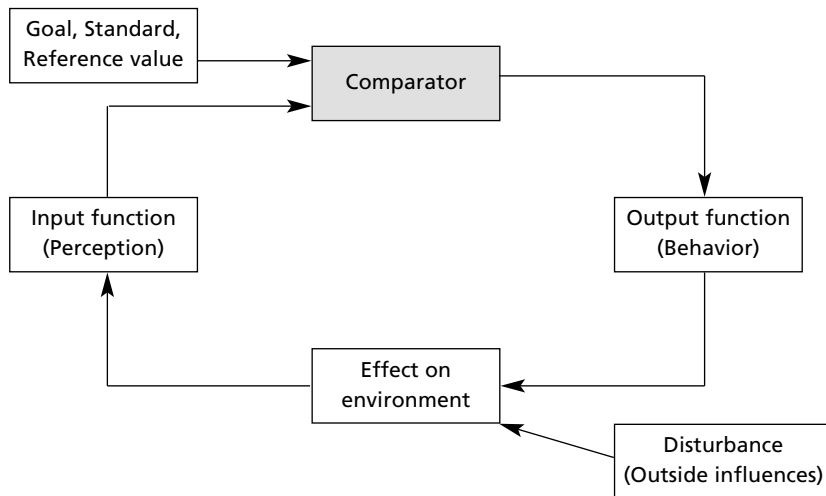
Welche Instanzen in der Person sind für motiviertes Handeln von Bedeutung? Kognitive Prozesse spielen eine Rolle, z.B. Wahrnehmen, Problemlösen, Entscheiden. Alle diese Prozesse, insofern sie bewusst ablaufen, werden selbstbezogen, als mit der eigenen Person in bedeutsamer Weise verknüpft, erlebt. Ich nehme wahr, ich denke, ich entscheide. Die Bewertungen, Gewichtungen, die eine Person mit Situationen und Handlungen verknüpft, sind Folgen von Erfahrungen, gelebtem Leben, der eigenen Biographie. Diese Erfahrungen werden in einem dynamischen System verarbeitet und gespeichert, das mit der Sammelbezeichnung ‚Selbst‘ oder ‚Selbstkonzept‘ benannt wird. Die damit gemeinten Informationen, z.B. über erlebte Erfolge oder Misserfolge oder die sich selbst zugeschriebenen Eigenschaften, wirken als Komponenten an den unterschiedlichsten Informationsverarbeitungsprozessen mit, wie z.B. an emotionalen, motivationalen, kognitiven Prozessen, die sich auf die Welt, aber auch auf die eigene Person beziehen können.

### Der problematische Begriff des Selbst

Zu den psychologisch naheliegenden, aber wissenschaftstheoretisch folgenschweren Fehlern gehört die Tendenz der Verdinglichung. Das Selbst ist kein etwas, das man irgendwo im Kopf suchen könnte. Mummendey (2006, 60) schreibt: Ein „Großteil der gegenwärtigen Selbstkonzeptforscher (fällt) hinter die mühsam im Laufe der Psychologiegeschichte erarbeitete Abkehr vom Substanzdenken zurück und spricht vom ‚Selbst‘ quasi als Akteur, als Person oder zumindest als eine Art ‚homunculus‘ innerhalb der Person. Anstatt zu realisieren, dass es grundlegende psychische Prozesse wie Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Wollen beziehungsweise kognitive, emotionale und motivationale Prozesse sind, die sich sowohl nach außen als auch quasi nach innen auf die eigene Person richten können und deren Resultat das Selbstkonzept oder die Selbstkonzepte sind, ist vom ‚Selbst‘ die Rede, das unter anderem Motive besitzt und Strategien verfolge“ (Mummendey 2006, 60). Der Wissenschaftler definiert daher: Das Selbstkonzept einer Person ist die Gesamtheit (die Summe, das Ganze, der Inbegriff usw.) der Einstellungen zur eigenen Person (vgl. Mummendey 2006, 38). Das Wissen, das

eine Person über sich selbst haben kann, erwirbt sie keineswegs auf direktem, introspektivem Weg, sondern durch Feedback oder Selbstbeobachtung (vgl. dazu Wilson & Dunn 2004).

Wie ist Wollen oder Handlungsregulation zu verstehen, wenn der Gedanke, dass da eine Instanz wie das Selbst agiert, abgelehnt werden muss? Die Lösung von Carver & Scheier (1998) besteht darin, die Architektur der möglichen Verschachtelung von Prozessen zu beschreiben. Der Ablauf von Wahrnehmung, Verhalten und Wirkung auf die Außenwelt wird als Teil eines kybernetischen Feedbacksystems gedacht, das über



**Abbildung 4:** Schematische Darstellung eines kybernetischen Rückkoppelungsprozesses (nach Carver & Scheier 1990, 22, zitiert nach Mitmannsgruber 2003, 105)