

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 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 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 strafe 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 sympathiestützige 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 schlagen 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

Dimension	Aufgaben	Mögliche „Instrumente“
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, Werteerziehung.
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

Dimension	Aufgaben	Mögliche „Instrumente“
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.