

Natalie Fischer/Petra Richey

# Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen

Eine Einführung für Studium  
und Unterrichtspraxis

**Kohlhammer**

**Kohlhammer**

## Die Autorinnen



Prof. Dr. Natalie Fischer ist Diplompsychologin und seit 20 Jahren in der Lehrerbildung und Bildungsforschung tätig. Seit 2014 hat sie die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt »Soziale Beziehungen in der Schule« an der Universität Kassel inne. Ihre Forschung umfasst u. a. Evaluations- und Interventionsstudien im Zusammenhang mit (inklusive) Ganztagschule sowie mit der Professionalisierung von Lehrpersonen und pädagogischem Personal. Dabei stehen Zusammenhänge der Beziehungen aller an Schule Beteiligten mit der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I im Mittelpunkt.



Dr. Petra Richey hat an der Universität Tübingen Erziehungswissenschaft und Romanistik studiert und zum Thema »Lehrer-Schüler-Beziehung« promoviert. Seit 2016 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt »Soziale Beziehungen in der Schule« an der Universität Kassel. Ihre Forschung umfasst u. a. Lehrer-Schüler-Beziehung (v. a. normative Erwartungen, anerkennendes und verletzendes Verhalten von Lehrpersonen), Unterrichtsqualität und videobasierte Unterrichtsforschung.

Natalie Fischer, Petra Richey

# **Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen**

Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2021

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-036885-9

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-036886-6

epub: ISBN 978-3-17-036887-3

mobi: ISBN 978-3-17-036888-0

## Vorwort

An welche Lehrperson haben Sie besondere Erinnerungen? Da müssen die meisten Menschen nicht lange nachdenken – schnell fällt ihnen die Lehrerin ein, die das Interesse für ein bestimmtes Thema geweckt hat, der Lehrer, bei dem Mathematik zum ersten Mal Spaß gemacht hat oder aber auch die Lehrperson, wegen der man nächtelang nicht schlafen konnte und am liebsten gar nicht mehr in die Schule gegangen wäre. Auch wenn die gemeinsame Zeit mit diesen Personen kurz war und sich die Beziehung nur im Kontext der Schule abspielte, bleibt sie doch oft lange im Gedächtnis.

Die Beziehung von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen beeinflusst nicht nur thematische Interessen und die Einstellung zum Lernen und zur Schule allgemein, sondern kann auch die Entwicklung der Persönlichkeit sowie den Lebensweg der Schülerinnen und Schüler entscheidend (mit-)beeinflussen. Dementsprechend gibt es in der Psychologie und in der Erziehungswissenschaft schon lange Bestrebungen, die Natur dieser Beziehung zu fassen und zu beschreiben, wie pädagogische Beziehungen gestaltet sein müssen, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Dennoch war die Bedeutsamkeit dieses Themas lange umstritten, es bekommt jedoch in den letzten zehn Jahren zunehmend mehr Aufmerksamkeit.

Trotz aller Unterschiedlichkeit der beteiligten Personen, ihrer Präferenzen und spezifischen Bedürfnisse gibt es inzwischen aus Theorie und Forschung viele Hinweise darauf, welche Merkmale der Beziehungsgestaltung nachhaltig wirksames Lernen unterstützen können und wie Unterricht gestaltet sein sollte, um Voraussetzungen des Lernens, wie das schulische Wohlbefinden, Motivation und Interesse sowie die Selbststeuerung bei den Lernenden, aber auch die Gesundheit der Lehrenden, zu fördern. Die Intention dieses Bandes ist

es, diese Erkenntnisse für (angehende) Lehrpersonen praktisch nutzbar zu machen. Er soll eine verständliche und praxisrelevante Einführung geben, die aktuell diskutierte Theorien und den zugehörigen Forschungsstand aufbereitet und anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis nachvollziehbar macht. Die verwendete Literatur bietet den interessierten Leserinnen und Lesern weitere Möglichkeiten, sich vertieft und kritisch mit den jeweiligen Schwerpunkten auseinanderzusetzen. Die jeweils abgeleiteten Hinweise für die Schul- und Unterrichtspraxis können individuell zur Reflexion der eigenen Beziehungsgestaltung im Unterricht genutzt werden.

Bei der Entstehung des Buches haben neben den Autorinnen weitere Personen mitgewirkt. Wir danken unseren Testlesenden, die uns kritische und wertvolle Rückmeldungen zu Relevanz, Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Inhalte aus der Sicht von Lehramtsstudierenden und eines Oberstufenschülers gaben: Tom Fischer, Yannik Himstedt, Selime Miftari und Timo Schmitz. Für die Mitarbeit bei Korrekturen, Format und Literaturverzeichnis danken wir Ute Ochtendung und Selime Miftari. Zudem bedanken wir uns bei den Studierenden und (ehemaligen) Schülerinnen und Schülern, die uns die Beispiele für den vorliegenden Band geliefert haben.

Kassel, Mai 2021

*Natalie Fischer & Petra Richey*



# Inhaltsverzeichnis

## **Vorwort**

---

### **I Voraussetzungen und Ziele schulischen Lernens**

#### **1 Nachhaltiges Lernen als Ziel schulischer Bildung**

---

- 1.1 Nachhaltiges Lernen und die gemäßigt konstruktivistische Perspektive
- 1.2 Nachhaltiges Lernen für das Leben nach der Schule
- 1.3 Voraussetzungen und Ziele nachhaltigen Lernens
- 1.4 Lernumgebungen für nachhaltiges Lernen

### **II Bedingungen und Wirkungen pädagogischer Beziehungen**

#### **2 Pädagogische Beziehungen in Schule und Unterricht**

---

- 2.1 Begriffsbestimmung
- 2.2 Rahmenbedingungen pädagogischer Beziehungen in der Schule
- 2.3 Pädagogische Beziehungen als Merkmale guten Unterrichts
- 2.4 Pädagogische Beziehungen und Lehrerbelastung

### **III Beziehungsgestaltung als Voraussetzung nachhaltigen Lernens im Unterricht: Theorien und**

## **Forschungsergebnisse**

### **3 Erwartungen von Lehrpersonen und Beziehungsgestaltung**

---

- 3.1 Normative Erwartungen
- 3.2 Antizipatorische Erwartungen: Pygmalion und Golem
- 3.3 Stör- und Fehlerquellen bei der Personen- wahrnehmung
- 3.4 Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung
- 3.5 Schlussfolgerungen für die Schul- und Unterrichts- praxis

### **4 Humanistisch orientierte Grundlagen der Beziehungsgestaltung**

---

- 4.1 Grundannahmen humanistischer Psychologie und Pädagogik
- 4.2 Die Lernenden im Zentrum: Personenzentrierte Ansätze
- 4.3 Drei Grundbedürfnisse: Die Bedeutung der Selbstbestimmungstheorie für pädagogische Beziehungen
- 4.4 Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung
- 4.5 Schlussfolgerungen für die Schul- und Unterrichts- praxis

### **5 Anerkennungstheoretische Grundlagen der Beziehungsgestaltung**

---

- 5.1 Anerkennung in pädagogischen Beziehungen
- 5.2 Missachtung in pädagogischen Beziehungen
- 5.3 Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung
- 5.4 Schlussfolgerungen für die Schul- und Unterrichtspraxis

### **6 Vertrauenstheoretische Grundlagen der Beziehungsgestaltung**

---

- 6.1 Vertrauen im Kontext Schule

- 6.2 Personales Vertrauen in pädagogischen Beziehungen: Die differentielle Vertrauensstheorie
- 6.3 Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung
- 6.4 Schlussfolgerungen für die Schul- und Unterrichts- praxis

## **IV Pädagogische Beziehungen und Schulorganisation**

### **7 Pädagogische Beziehungen und Inklusion**

---

- 7.1 Inklusive Schulen
- 7.2 Inklusion und nachhaltiges Lernen
- 7.3 Beziehungsgestaltung in inklusiven Schulen
- 7.4 Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung
- 7.5 Hinweise für die Beziehungsgestaltung in inklusiven Schulen

### **8 Pädagogische Beziehungen in Ganztagschulen**

---

- 8.1 Organisation von Ganztagschulen in Deutschland
- 8.2 Potenziale der Ganztagschule
- 8.3 Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung
- 8.4 Hinweise für die beziehungsförderliche Gestaltung von Ganztagschulen

### **Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

---

### **Literaturverzeichnis**

---

# I

## Voraussetzungen und Ziele schulischen Lernens

Die Qualität von Lernumgebungen kann immer nur in Bezug auf bestimmte Ziele beurteilt werden. Die Gestaltung eines positiven Beziehungsklimas im Unterricht steht im Dienste des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule und der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Leben nach der Schule. Im ersten Kapitel des vorliegenden Bandes wird daher zunächst das *nachhaltige Lernen* als Ziel schulischer Bildung eingeführt. Dabei wird ausgehend von einer *gemäßigt konstruktivistischen Perspektive* dargestellt, welche Merkmale der Lernumgebung nachhaltiges Lernen unterstützen (► [Kap. 1.1](#)) und welche relevanten Kompetenzen in Bezug auf lebenslanges Lernen, Studier- und Ausbildungsfähigkeit dabei erworben werden können (► [Kap. 1.2](#)). Schließlich wird, basierend auf dem Prozessmodell selbstregulierten Lernens, die Bedeutung von *Motivation*, *Lernstrategien*, *Emotionen* und *schulischem Wohlbefinden* in konstruktivistischen Lernsettings thematisiert. Diese Merkmale stellen gleichzeitig Ziele und Voraussetzungen nachhaltigen Lernens dar (► [Kap. 1.3](#)). Zuletzt werden didaktische Hinweise zur Realisierung von Lernumgebungen für nachhaltiges Lernen gegeben (► [Kap. 1.4](#)).

# 1

## Nachhaltiges Lernen als Ziel schulischer Bildung

### 1.1 Nachhaltiges Lernen und die gemäßigt konstruktivistische Perspektive

Bereits im alten Rom wurde kritisiert, dass die Schulbildung eher lebensfern sei. »Non vitae sed scholae discimus« (Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir; Briefe an Lucilius 106, 12). So formulierte es Seneca im ersten Jahrhundert nach Christus als Kritik an den Philosophenschulen dieser Zeit (Bartels, 2006). Fast 2000 Jahre später findet sich eine ähnliche Kritik bei Gruber, Mandl und Renkl (2000). Schulisches und hochschulisches Lernen führe zu *trägem Wissen*, welches für die Lösung komplexer, alltagsnaher Probleme nicht zu gebrauchen sei. Es bestehe also eine Kluft zwischen Wissen und Handeln.

Im Sprachgebrauch hat sich die Umkehrung von Senecas Satz »Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir« durchgesetzt und wird häufig ins Feld geführt, wenn sich Schülerinnen und Schüler über ihr Pensum beschweren, den Sinn des Lernens in Frage stellen, negative Emotionen mit dem Lernen verbinden oder oberflächliche Lernstrategien anwenden, die nur darauf ausgelegt sind, den Lernstoff bei der nächsten Klassenarbeit abrufen zu können (sogenanntes Bulimie-Lernen). Dahinter steckt der Wunsch, die Schülerinnen und Schüler mögen das Gelernte dauerhaft behalten und anwenden können – kurz: Das Lernen soll nachhaltig sein.

*Nachhaltiges Lernen* wird hier im Sinne des »Lernens für das Leben« verstanden (z. B. Schüßler, 2004). Im Gegensatz zu trägem Wissen soll das Gelernte ...

1. dauerhaft wirksam (gespeichert und abrufbar),
2. über verschiedene Kontexte hinweg nutz- und transferierbar,
3. lebensnah und zukunftsrelevant sein.

Auch das angewendete *Lernverhalten* selbst soll nachhaltig wirksam sein. Der Erwerb nachhaltigen Wissens steht daher auch immer im Dienste des Erwerbs von weiteren Kompetenzen (Stadelmann, 2017). Nachhaltiges Lernen sollte also auch

4. die Bereitschaft und Befähigung zu lebenslangem Lernen fördern.

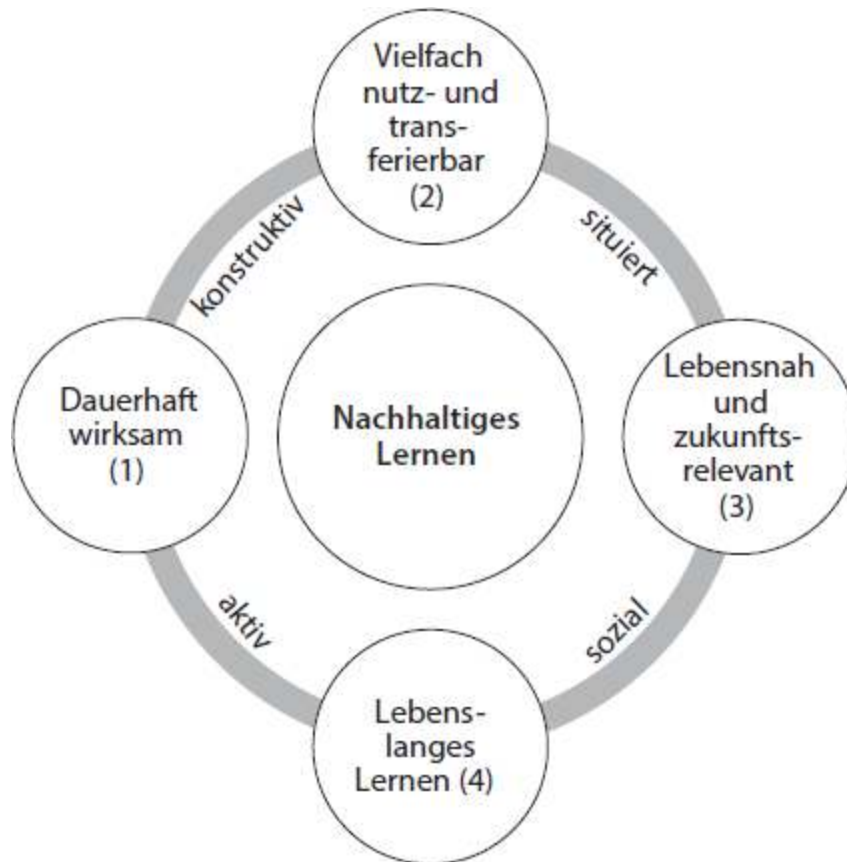
Nachhaltiges Lernen weist somit Bezüge zu verschiedenen lerntheoretischen psychologischen und pädagogischen Konzepten auf.

Die Grundannahmen beruhen auf dem *Informationsverarbeitungsansatz* des Lernens und dem Mehrspeichermodell des Gedächtnisses. Nachhaltig ist Wissen dann, wenn es (1) den Langzeitspeicher erreicht und (2) in vielfältigen Situationen abrufbar ist. Aus der Forschung in diesem Kontext ist auch bekannt, dass der Aufbau von Wissen sich kumuliert, d. h., dass der Wissenserwerb bei vorhandenem Vorwissen erleichtert wird (lebenslanges Lernen). Gleichzeitig wird hier die Bedeutung von Lernstrategien und Motivation für den Wissensaufbau betont (Hasselhorn & Gold, 2017), diese Komponenten sind ebenfalls Voraussetzungen des lebenslangen Lernens (4).

Hinsichtlich der zu lernenden zukunftsrelevanten und lebensnahen Inhalte (3) lassen sich Bezüge zum *Literacy-Konzept* herstellen, welches den Bildungsstandards der KMK sowie den internationalen Leistungsvergleichen in den PISA-Studien zugrunde liegt (Köller, 2018). Literacy (Grundbildung in Bezug auf verschiedene Domänen wie z. B. Lesen und Schreiben) beinhaltet Basisqualifikationen, die soziale und kulturelle Teilhabe sowie lebenslanges Lernen ermöglichen.

Bei der Gestaltung von Lernumgebungen für nachhaltiges (fachbezogenes) Lernen gilt es also, die Förderung weiterer

Kompetenzen mit einzuplanen. Didaktisch wird dabei eine *konstruktivistische* Perspektive auf das Lernen zugrunde gelegt (► [Abb. 1.1](#)).



**Abb. 1.1:** Elemente nachhaltigen Lernens und konstruktivistischer Lernumgebungen

Der Ausgangspunkt ist, dass Wissen individuell und *sozial* (gemeinsam mit anderen) *(ko-)konstruiert* und erweitert wird. Das Lernen erfolgt also einerseits *selbstgesteuert*, andererseits kooperativ. Wichtig ist, dass die Lernenden sich *aktiv* mit dem Gegenstand auseinandersetzen. Dabei werden *Ansätze situierten Lernens* zugrunde gelegt. Lernen findet demnach in konkreten Situationen im sozialen Raum statt und ist an bestimmte Verwendungskontexte gebunden (Reinmann & Mandl, 2006). Daher sollten Aufgabenstellungen möglichst alltagsnah erfolgen. Lernende sollen ihr Wissen anhand *authentischer Probleme* konstruieren. Die Wissenskonstruktionen werden mit situationsspezifischen Eindrücken und Gegebenheiten verknüpft, daher

ist es wichtig, Transfer sowie (durch Austausch und Diskussion) die Auseinandersetzung mit multiplen Perspektiven gezielt einzuplanen. Die Lehrperson begleitet bei der Konstruktion von Wissen und hebt immer wieder Verbindungen von Wissen und Handeln hervor.

### **Die kognitive Meisterlehre als Methode situierten Lernens**

Eine Methode situierten Lernens, die einen Kompromiss zwischen Selbst- und Fremdsteuerung (durch die Lehrperson) darstellt, ist die sogenannte *kognitive Meisterlehre*, in der Schülerinnen und Schüler als Novizen und die Lehrpersonen als Expertinnen bzw. Experten angesehen werden. Anhand von alltagsnahen Problemen modelliert die Lehrperson den Weg zur Lösung und die Lernenden ahmen dies zunächst nach. Selbstständiges Problemlösen wird durch schrittweisen Rückzug der Lehrenden aus dem Geschehen ermöglicht. Dieses Prinzip wird auch beim *reziproken Lehren* genutzt, bei dem die Schülerinnen und Schüler abwechselnd die Lehrendenrolle übernehmen und kooperativ lernen. Diese Methode ist nach den Daten aus Hatties (2009) Synthese von Metaanalysen unter den Top Ten der wirksamen Lehrmethoden (Hasselhorn & Gold, 2017).

Diese Art des Lehrens erfordert einerseits die Abgabe von Verantwortung für den Lernprozess an die Lernenden, andererseits eine gute Strukturierung durch die Lehrperson im Sinne einer »Balance zwischen Instruktion und Konstruktion« (Reinmann & Mandl, 2006, S. 639). Gerade für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler ist ein hoher Strukturierungs- und Lenkungsgrad wichtig für positive Effekte konstruktivistischer Lernumgebungen. Daher wird in Bezug auf die Vermeidung von trägem Wissen von einer »gemäßigt konstruktivistischen Position« gesprochen (ebd., S. 637). Neben den Grundprinzipien Aktivität, Selbststeuerung, Konstruktion, Situietheit und sozialer Bezug wird die Rolle von Emotionen und Motivation für das nachhaltige Lernen betont. Fähigkeiten zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen sowie Motivation und positive Emotionen beim Lernen sind somit gleichzeitig Voraussetzung und Ziel nachhaltigen Lernens (► [Kap. 1.3](#)).



## 1.2 Nachhaltiges Lernen für das Leben nach der Schule

Nachhaltiges Lernen sollte Schülerinnen und Schüler also optimal auf das Leben nach der Schule vorbereiten und umfasst vielfältige Inhalte. Im Folgenden soll die Perspektive auf die zu lernenden Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitert und mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule sowie den Anforderungen an Ausbildungs- und Studierfähigkeit in Verbindung gebracht werden.

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, der in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert ist, ist in allen Ländern auf soziale und demokratische Werte sowie die Förderung eigenständigen Handelns ausgerichtet. Diese Ziele, die außerhalb der Vermittlung von Fachwissen liegen, werden von Eltern und Lehrpersonen übereinstimmend als wichtig, jedoch in der Schule als wenig umgesetzt, angesehen (Drahmann et al., 2018). Unterscheidet man, wie die Schulqualitätsforschung, zwischen fachspezifischen und bereichsübergreifenden Wirkungen von Schule, so erfolgt nach Ansicht der Befragten in der Schule eine Konzentration auf die fachliche Förderung. Für Lehrpersonen stehen bei der Unterrichtsplanung häufig die in einem Schul(halb)jahr zu vermittelnden fachlichen Kompetenzen und curricularen Inhalte im Vordergrund. Dabei kann es allerdings nicht das Ziel sein, träges und nur kurzfristig abrufbares Wissen zu vermitteln (► [Kap. 1.1](#)).

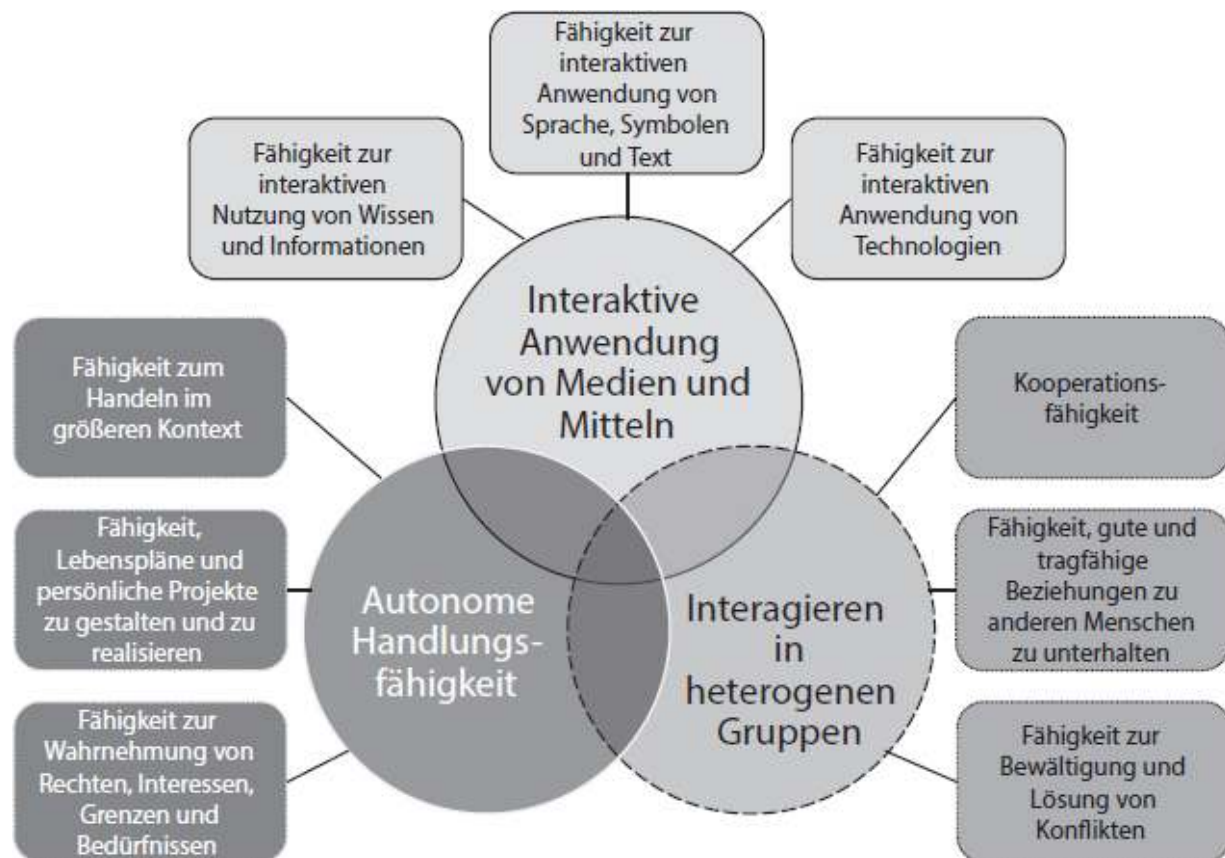
So sieht z. B. das Hessische Kultusministerium (HKM) insbesondere die Vermittlung von Selbstständigkeit und Schlüsselqualifikationen als wichtige Qualitätsmerkmale von Schule und Unterricht an:

»Der globale Wandel und die damit verbundenen Umbrüche erfordern heute von zukünftigen Erwachsenen eine ständige Neuorientierung in komplexer werdenden Lebenssituationen, um handlungsfähig zu sein. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen sind Lernformen nötig, die Selbstständigkeit und entsprechende Kompetenzen fördern. Die Beherrschung von ›Schlüsselqualifikationen‹ wird im Beruf vorausgesetzt« (Brömer et al., 2013, S. 38).

Im Folgenden wird darauf eingegangen, was man sich unter Schlüsselqualifikationen vorstellen kann, dabei werden zunächst die Schlüsselkompetenzen der OECD in den Blick genommen und

schließlich die für Studium und Berufsausbildung benötigten Qualifikationen.

Als *Schlüsselkompetenzen* werden häufig Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz und Sach- (bzw. Fach-)Kompetenz unterschieden. Solche Kompetenzen ermöglichen es, mit komplexen Anforderungen der Umwelt und der Gesellschaft umzugehen und ein erfolgreiches Leben zu führen. Es gibt zahlreiche Listen und Aufzählungen von Schlüsselkompetenzen, die hier nicht umfassend behandelt werden sollen. Die OECD (2005) fasst Schlüsselkompetenzen unter drei Oberkategorien zusammen, die sich überschneiden und ergänzen (► [Abb. 1.2](#)). Jeder einzelne Bereich beinhaltet sehr unterschiedliche Kompetenzen. Unter die *Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln* fallen z. B. so unterschiedliche Dinge wie sprachliche, mathematische und Lesekompetenzen sowie die interaktive Anwendung von Informationstechnologien.



**Abb. 1.2:** Schlüsselkompetenzen der OECD (2005; eigene Darstellung)

Nachhaltige fachbezogene Lernprozesse fördern (und erfordern) immer auch zukunftsrelevante Schlüsselkompetenzen. Dies leitet direkt zu der Frage nach den Schlüsselqualifikationen über, die Schulabgängerinnen und -abgänger aufweisen sollten, um eine Berufsausbildung oder ein Studium erfolgreich absolvieren zu können.

In Bezug auf die *Ausbildungsfähigkeit* legt die Bundesagentur für Arbeit (BfA, 2009) einen *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife* vor, anhand dessen Schulabgängerinnen und Schulabgänger überprüfen können, inwieweit sie die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen. Diese sind in schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale sowie psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit unterteilt (► [Tab. 1.1](#)). Daneben gibt es noch die Kategorien Physische Merkmale (altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen) und Berufswahlreife (Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz). Die Merkmale der Ausbildungsreife weisen einen großen Überschneidungsbereich mit den OECD-Schlüsselkompetenzen auf (► [Abb. 1.2](#)).

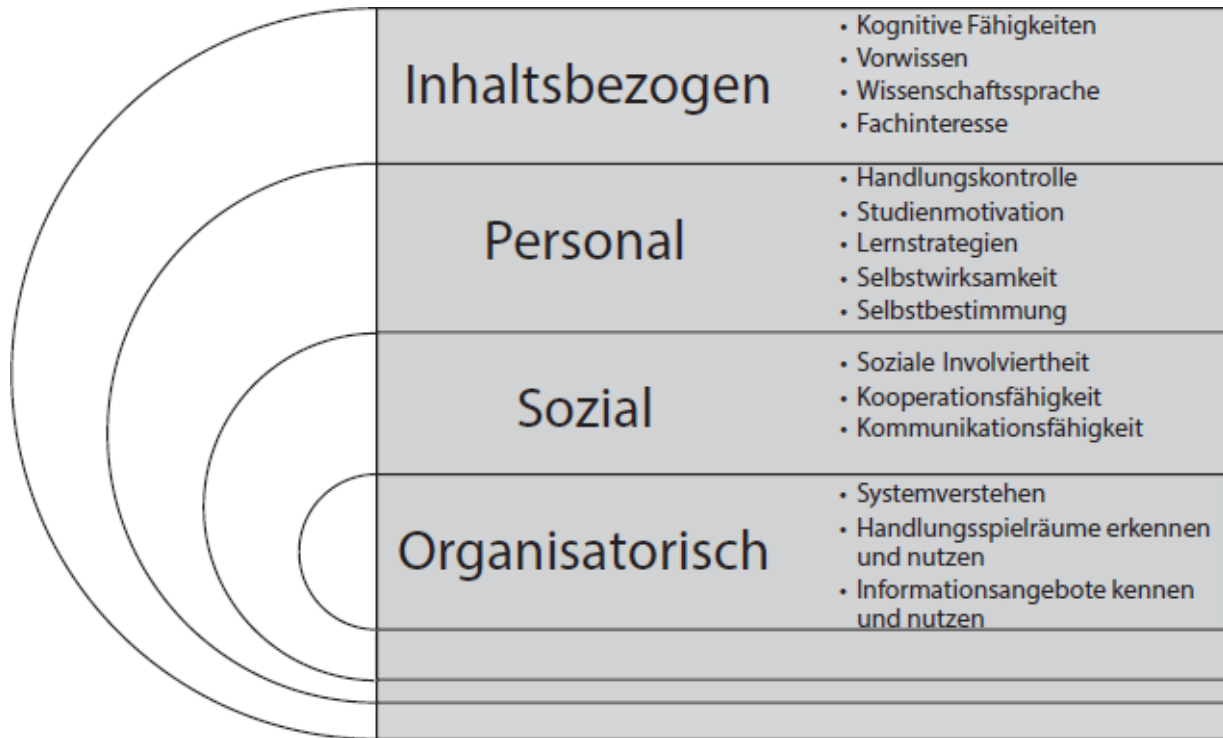
Interessant ist nun die Frage, wie die Ausbildungsbetriebe die verschiedenen Kompetenzen gewichten. Eine regelmäßige Befragung an mehr als 10.000 Ausbildungsunternehmen durch die Deutsche Industrie- und Handelskammer (DIHK) zeigt seit Jahren, dass gerade die Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit (► [Tab. 1.1](#)) für die Betriebe von Bedeutung sind:

»Immer mehr Unternehmen erkennen: Fachlich Versäumtes kann durch Nachhilfe ausgeglichen werden. Sozialkompetenzen lassen sich hingegen nicht so leicht nachholen. Dies schlägt sich auf die Eignungsfeststellung von künftigen Azubis nieder« (DIHK, 2019, S. 10).

**Tab. 1.1:** Merkmale der Ausbildungsreife aus dem Kriterienkatalog der BfA (2009)

Schulische Basis- kenntnisse	Psychologische Leistungs- merkmale	Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ (Recht-)Schreiben</li> <li>◆ Lesen, mit Texten und Medien umgehen</li> <li>◆ Sprechen und Zuhören</li> <li>◆ Mathematische Grundkenntnisse</li> <li>◆ Wirtschaftliche Grundkenntnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Sprachbeherrschung</li> <li>◆ Rechnerisches Denken</li> <li>◆ Logisches Denken</li> <li>◆ Räumliches Vorstellungsvermögen</li> <li>◆ Merkfähigkeit</li> <li>◆ Bearbeitungsgeschwindigkeit</li> <li>◆ Befähigung zur Daueraufmerksamkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz</li> <li>◆ Kommunikationsfähigkeit</li> <li>◆ Konfliktfähigkeit</li> <li>◆ Kritikfähigkeit</li> <li>◆ Leistungsbereitschaft</li> <li>◆ Selbstorganisation und Selbstständigkeit</li> <li>◆ Sorgfalt</li> <li>◆ Teamfähigkeit</li> <li>◆ Umgangsformen</li> <li>◆ Verantwortungsbewusstsein</li> <li>◆ Zuverlässigkeit</li> </ul>

Aber auch für ein erfolgreiches Studium werden u. a. soziale Kompetenzen benötigt. Dies ergab z. B. eine Studie der Universität Hamburg, in der Studierende und Dozierende befragt wurden, welche Anforderungen sich im ersten Studienjahr stellen (► [Abb. 1.3](#); vgl. Schultes et al., 2016). Studierfähigkeit lässt sich demnach als die Fähigkeit, mit *inhaltlichen, personalen, sozialen* und *organisatorischen* Anforderungen im Studium umzugehen, beschreiben (Schultes et al., 2016). Der Ausbildungsmarkt genauso wie die Universität erwarten von den ehemaligen Schülerinnen und Schülern neben fachlichen Kenntnissen also auch bereichsübergreifende (Schlüssel-)Kompetenzen.



**Abb. 1.3:** Komponenten der Studierfähigkeit

Nun bedeutet das nicht, dass fachliches Lernen (Sachkompetenz) unwichtig wäre. Denn »[n]ur indem bereichsspezifische Kompetenzen (Expertisen) aufgebaut werden, können auch bereichsübergreifende Kompetenzen aufgebaut werden, die diesen Namen verdienen« (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 142). Die genannten Anforderungen sprechen allerdings dafür, in der Schule das nachhaltige Lernen zu unterstützen, bei dem bereichsübergreifende Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten gefördert werden.

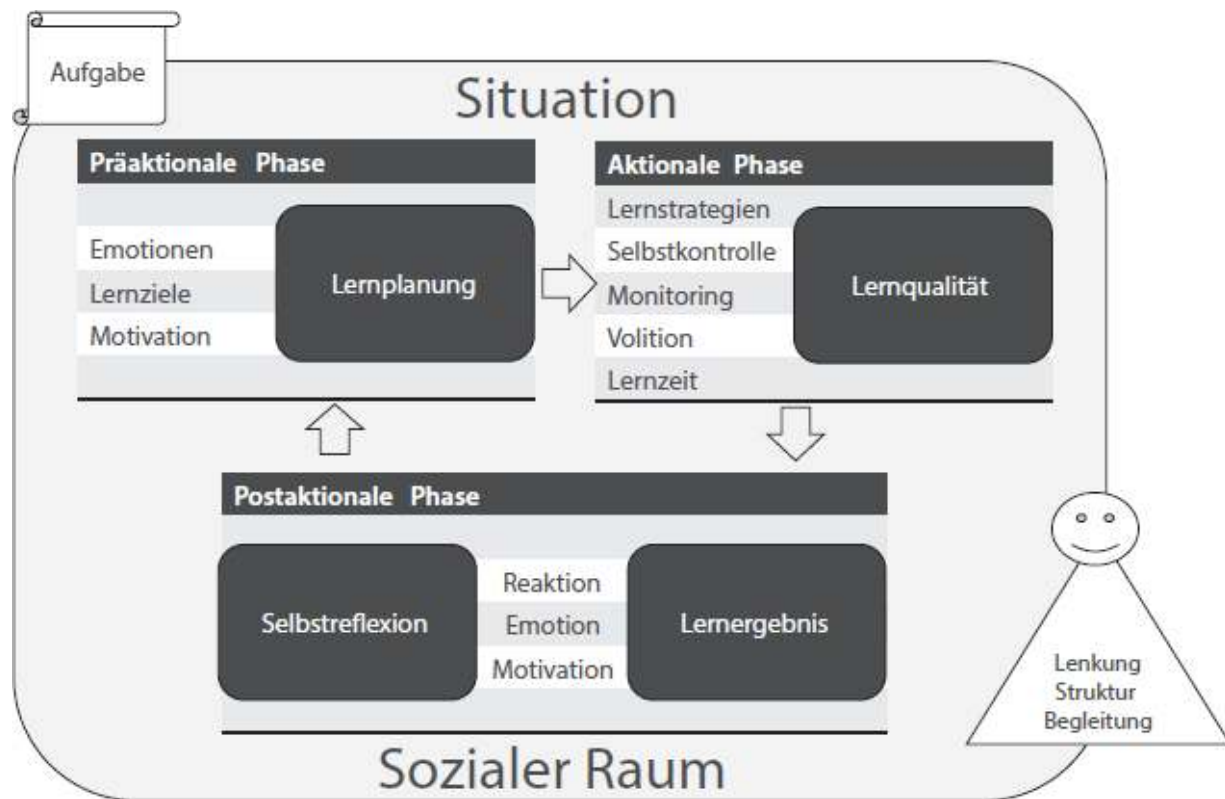
### **1.3 Voraussetzungen und Ziele nachhaltigen Lernens**

Hasselhorn und Gold (2017) unterscheiden unter den *bereichsübergreifenden* Schlüsselkompetenzen kognitive (z. B. Lernstrategien), motivationale (z. B. Lernfreude) und volitionale (z. B. Selbstkontrolle) Kompetenzen. Im Folgenden soll dargelegt werden,



welche Rolle Motivation, Lernstrategien, Emotionen und schulisches Wohlbefinden für den *selbstregulierten* Lernprozess spielen. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden ihren Lernprozess selbst initiieren, planen, überwachen und bewerten. Damit wird der konstruktivistischen Sichtweise einer aktiven selbstgesteuerten Konstruktion von Wissen Rechnung getragen (► [Kap. 1.1](#)).

Nach dem Prozessmodell des selbstregulierten Lernens von Schmitz und Schmidt (2007, S. 12; ► [Abb. 1.4](#)) beginnt der Lernprozess in der präaktionalen Phase mit der Handlungsplanung (u. a. Planung des Strategieeinsatzes) und Lernvorbereitung.



**Abb. 1.4:** Gemäßig konstruktivistische Sichtweise auf selbstreguliertes nachhaltiges Lernen

Diese Planung wird in der aktionalen Phase umgesetzt (Lernqualität) und führt zum Lernergebnis. In der postaktionalen Phase werden schließlich der Lernprozess und das Ergebnis vom Lernenden selbst bewertet und mit der Planung abgeglichen. Da der Lernprozess als Zyklus betrachtet wird, also die jeweilige Bewertung sich auf