



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2009

Kooperatives Lernen als Ansatz zur Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht?

Schumann, S ; Eberle, F ; Blum, R

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich
ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-28105>
Book Section

Originally published at:

Schumann, S; Eberle, F; Blum, R (2009). Kooperatives Lernen als Ansatz zur Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht? In: Münk, D; Deissinger, T; Tenberg, R. Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum. Opladen Farmington Hills: Budrich Verlag, 10-19.

Kooperatives Lernen als Ansatz zur Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht? Befunde aus dem Projekt APU

Stephan Schumann, Franz Eberle, Regula Blum

1. Einleitung

Sozialkompetenzen gelten als eine der Schlüsselkompetenzen für eine erfolgreiche Lebensbewältigung und eine gut funktionierende Gesellschaft (Rychen/Salganik 2003). Abgeleitet aus diesen Ansprüchen wird insbesondere die Schule zunehmend und über alle Bildungsstufen hinweg mit Forderungen konfrontiert, die Sozialkompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Diesen Forderungen stehen jedoch eine Reihe teils grundsätzlicher Unklarheiten gegenüber. *Erstens* herrscht wenig Eindeutigkeit im Hinblick auf eine Definition des Terminus Sozialkompetenzen. *Zweitens* ist ungewiss, ob Sozialkompetenzen in Schule und Unterricht überhaupt substanziell gefördert werden können. Und selbst wenn man von Förderungsmöglichkeiten durch die Schule ausgeht, so ist *drittens* keineswegs klar, mittels welcher Verfahren eine Unterstützung gelingt. In diesem Zusammenhang werden häufig kooperative Lernformen als zu bevorzugende Methode postuliert, ohne dass dazu eine differenzierte Begründung erfolgt.

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesen Fragen. In einem ersten Schritt wird präzisiert, was unter Sozialkompetenzen verstanden wird. Daraufhin wird die Frage der Förderbarkeit in der Schule erörtert. Dabei stehen die Möglichkeiten einer Unterstützung durch kooperative Lehr-/Lernformen im Fokus. Im empirischen Teil werden Befunde aus dem Forschungsprojekt „Anwendungs- und Problemorientierter Unterricht in gymnasialen Lehr-/Lernumgebungen (APU)“ berichtet. Das APU-Modell hat u.a. zum Ziel, soziale Kompetenzen im wirtschaftskundlichen Unterricht zu fördern.

2. Sozialkompetenzen: Eine Begriffsbestimmung

In der Literatur findet sich eine Vielzahl von Vorstellungen darüber, was

unter Sozialkompetenzen zu verstehen sei. Das Spektrum reicht von sozialer Sensibilität über Offenheit bis hin zur ebenfalls viel strapazierten Teamfähigkeit (Seyfried 1995). Kanning (2003) identifiziert als kleinsten gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen Ansätze den Aspekt, dass Sozialkompetenz „irgendetwas“ mit zwischenmenschlichen Interaktionen zu tun hat. Aufgrund der Vielschichtigkeit des Begriffs schlägt er daher vor, besser die Pluralform zu verwenden und von Sozialkompetenzen anstatt von einer Sozialkompetenz zu sprechen. Diesem Vorschlag wird hier gefolgt.

Unseren Überlegungen liegt folgende Definition von Sozialkompetenzen zugrunde: Sozialkompetenzen sind durch das Potenzial eines Menschen charakterisiert, innerhalb seiner Lebensbereiche in spezifischen Typen von kommunikativen Situationen angemessen und zielgerichtet handeln zu können. Dabei sind Sozialkompetenzen verständigungsorientiert ausgerichtet, d.h. ihre Anwendung fokussiert auf eine Ausbalancierung und Integration von eigenen Ansprüchen und den Ansprüchen der Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartner.

Mit der vorgelegten Begriffsbestimmung wird auf drei Aspekte aufmerksam gemacht (vgl. dazu ausführlicher Schumann 2008): *Erstens* werden Sozialkompetenzen in Abgrenzung zu Performanzvorstellungen als Verhaltensdispositionen verstanden (Kanning 2003). *Zweitens* wird die normative Ausrichtung des Verständnisses von Sozialkompetenzen deutlich. Im Vordergrund steht dabei weder die Fähigkeit zur Durchsetzung eigener Interessen noch die reine Anpassungsfähigkeit des Individuums an die Umwelt. Vielmehr geht es um eine Ausbalancierung von Eigen- und Fremdanprüchen. Und *drittens* verweist diese Definition darauf, dass Sozialkompetenzen von Kontextbedingungen beeinflusst und damit in ihrer Anwendung bereichs- und situationsspezifisch verankert sind (Reschke 1995; Euler 2004). Solche Bereiche sind im Jugendalter typischerweise die Familie, die Schule und die Peer Group. Innerhalb dieser Bereiche erleben die Jugendlichen wiederum eine Vielzahl an kommunikativen Situationen. Je nach Bedingungsgefüge wird dabei das Verhaltenspotential unterschiedlich wirksam.

Was sind nun konstitutive Teilfähigkeiten von Sozialkompetenzen? Bislang gibt es in diesem Zusammenhang keine auf einem Konsens beruhende Taxonomie. Für eine Dimensionsreduktion der in der Literatur zu findenden, teils überlangen Listen von Fähigkeiten, sind Klassifikationen hilfreich. Mit Bezug auf entsprechende klassifizierende Arbeiten von Prandini (2001) und Euler (1997) fokussieren wir in unseren Überlegungen auf folgende sechs Teilfähigkeiten: Artikulationsfähigkeit, Interpretationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Konsensfähigkeit, Teamfähigkeit und Sozialverantwortungsfähigkeit. Unter diesen Fähigkeiten sind wiederum Einzelaspekte subsumiert (Schumann 2008). Das hinter dieser Klassifikation stehende Ordnungsmodell kann bei Euler (1997) eingesehen werden und wird daher aus Platzgründen hier nicht dargestellt.

3. Schulische Förderbarkeit von Sozialkompetenzen und die Rolle kooperativer Lernformen

Kritiker bezweifeln eine schulische Förderbarkeit von Sozialkompetenzen insbesondere für die höheren Bildungsstufen (Euler 2001). Zahlreiche Studien stützen diese Argumentation und verweisen darauf, dass die wesentlichen Grundlagen für späteres Verhalten in sozial-kommunikativen Situationen schon in der frühen Kindheit gelegt werden. Neben genetischen Faktoren kommt dabei der familiären Erziehung besonders große Erklärungskraft zu (Cartledge/Milburn 1995; Spangler 1997).

Zugleich ist die individuelle Sozialisation und damit auch der Erwerb von Sozialkompetenzen im Lebenslauf nie vollständig abgeschlossen (Wild et al. 2001). Schulische Fördereffekte sind vor diesem Hintergrund aus unserer Sicht vor allem dann zu erwarten, wenn die Förderung genügend lang und möglichst systematisch erfolgt (vgl. auch Elias et al. 1997). Zugleich steigen die Erfolgsaussichten von Interventionen zur Förderung von Sozialkompetenzen, je systematischer diese in der didaktischen Kultur der verschiedenen Fächer, im besten Fall in der gesamten Schulkultur verankert sind (Mihalic 2004).

In Bezug auf die Frage, wie schulische Lernumgebungen gestaltet sein sollten, um eine Förderung von Sozialkompetenzen zu ermöglichen, trifft man in der Literatur häufig auf eine Favorisierung kooperativer Lernformen (Behr et al. 2002). Tatsächlich hat sich die Methode des kooperativen Lernens in zahlreichen Studien als wirkungsvoll erwiesen – vor allem jedoch bezüglich kognitiver Schülermerkmale (Lou et al. 1996). Im Hinblick auf nicht-kognitive Variablen fallen die Effekte hingegen deutlich geringer aus.

Über diese Erkenntnisse hinaus beinhaltet eine undifferenzierte Übertragung von Wirksamkeitsüberzeugungen des kooperativen Lernens auf die Förderung von Sozialkompetenzen eine Reihe problematischer Aspekte: *Erstens* beruhen die Annahmen zur besonderen Wirksamkeit kooperativer Arbeitsformen häufig auf Plausibilitätsüberlegungen. Dieser Umstand hängt u.a. mit der insgesamt ungenügenden lerntheoretischen Grundlegung der Genese von Sozialkompetenzen zusammen (Euler 2001). Um verkürzten Sichtweisen auf die Förderung von Sozialkompetenzen entgegen zu treten, werden folglich bessere Modelle zum Erwerb von Sozialkompetenzen benötigt. *Zweitens* erfahren die Kommunikationsmuster zwischen den Lernenden und den Lehrenden durch die vorrangige Orientierung an Schüler-Schüler-Interaktionen vergleichsweise wenig Beachtung (Bauer-Klebl et al. 2001). Damit bleibt im Hinblick auf die Förderung von Sozialkompetenzen ein wichtiger Teil zwischenmenschlicher Kommunikation in der Schule unterbeleuchtet (Wild et al. 2001). Und *drittens* wird gerade in der Schulpraxis nicht selten übersehen, dass Partner- und Gruppenarbeiten eine ganze Reihe von

Gelingensbedingungen erfordern (Renkl/Mandl 1995). Nach Renkl/Mandl (1995) sowie Krause (2007) lassen sich dabei vier Einflussbereiche unterscheiden: Lerner-/Lehrermerkmale, Aufgabenmerkmale, Merkmale der Strukturierung der Interaktion und Merkmale der Gruppenzusammensetzung. Inwieweit diese Einflussfaktoren auch für die Förderung von Sozialkompetenzen durch kooperatives Lernen und Arbeiten im Unterricht gelten, kann aufgrund der wenig umfangreichen Befundlage derzeit nicht zuverlässig beantwortet werden.

Dennoch sind die im Hinblick auf kognitive Merkmale identifizierten Gelingensbedingungen auch für die Förderung von Sozialkompetenzen relevant. Warum ist dies so? Im Gegensatz zu manchen früheren Vorstellungen geht man seit einiger Zeit (wieder) verstärkt davon aus, dass die Vermittlung nichtkognitiver Bildungsziele an das Kerngeschäft unterrichtlichen Handelns – die Lerninhaltsvermittlung - anzuknüpfen sei (Bransford et al. 2000). Im nachfolgend skizzierten Projekt APU wurde ein solcher integrierender Interventionsansatz verfolgt.

4. Förderung von Sozialkompetenzen im „Anwendungs- und Problemorientierten Unterricht (APU)“

Das APU-Modell ist auf die Förderung kognitiver und nicht-kognitiver (u.a. soziale und kommunikative Kompetenzen) Bildungsziele ausgerichtet und beruht auf 11 Unterrichtsleitlinien für die beiden gymnasialen Fächer „Wirtschaft & Recht“ und „Geographie“ (Eberle 2006). Da das APU-Konzept sowohl in der vorliegenden Schriftenreihe (Oepke et al. 2008) als auch an anderen Stellen beschrieben wurde (u.a. Eberle 2006; Schumann/Eberle 2008), erfolgt hier keine detaillierte Darstellung. Für die Interpretation der Ergebnisse ist jedoch bedeutsam, dass den Lehrkräften der APU-Klassen keine fertigen Lerneinheiten ausgehändigt wurden. Die Implementation des Modells erfolgte vielmehr mittels einer theoriegeleiteten Anwendung der Unterrichtsleitlinien durch die zuvor geschulten Lehrpersonen. Der Einsatz der Unterrichtsmethoden war dabei grundsätzlich freigestellt, musste jedoch begründet werden. Empfohlen wurde den Lehrkräften ein methodenvariierendes Vorgehen (zum Implementationsgelingen vgl. Schumann/Eberle 2008).

4.1 Forschungsdesign, Methoden und Stichprobe

Insgesamt nahmen am APU-Projekt im Schuljahr 2006/07 rund 450 Schülerinnen und Schüler aus sieben Gymnasien der deutschsprachigen Schweiz

teil. Aufgrund der Ausrichtung des vorliegenden Tagungsbandes auf Fragen der Wirtschaftspädagogik werden hier ausschließlich Daten von Lernenden aus dem Fach *Wirtschaft und Recht* ($n=224$) berücksichtigt. Die Treatmentgruppe (APU-Klassen) umfasste acht Klassen ($n=141$) und zur Kontrollgruppe gehörten sechs Klassen ($n=83$). Die Lernenden besuchten die zehnte ($n = 85$) und elfte ($n = 139$) Jahrgangsstufe (Alter: $M = 16.7$ Jahre; $SD = 1.0$).¹

Tab. 1: Instrumentarium

Skala	Itemanzahl	Beispielitem	α_{M1}	α_{M2}	α_{M3}
Artikulationsfähigkeit	4	„... gelingt es mir, meine Ideen und Meinungen den anderen gegenüber begründet zu vertreten.“	0.77	0.76	0.76
Interpretationsfähigkeit	5	„Ich versuche bei Konflikten, meine Mitschüler besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.“	0.82	0.81	0.86
Konfliktfähigkeit	5	„...akzeptiere ich berechnigte Argumente der anderen, auch wenn sie meinen Argumenten widersprechen.“	0.75	0.81	0.83
Konsensfähigkeit	6	„... verdeutliche ich beim Auftreten von Schwierigkeiten, dass es wichtig ist, eine gemeinsame Lösung zu finden.“	0.79	0.79	0.82
Sozialverantwortungsfähigkeit	5	„... achte ich darauf, dass bei Entscheidungen einzelne Schüler der Gruppe nicht benachteiligt werden.“	0.81	0.82	0.81
Störungsprävention	3	„Unsere Lehrerin/unser Lehrer merkt sofort, wenn einige von uns beginnen, den Unterricht zu stören.“	-	0.84	-
Instruktionale Unterstützung	3	„...Unsere Lehrerin/unser Lehrer baut die unterrichtsinhalte gut aufeinander auf.“	-	0.85	-
Qualität der Gruppenarbeiten	3	„Im Unterricht verlaufen die Gruppenarbeiten häufig ziemlich chaotisch.“	-	-	0.77

α : Cronbach's Alpha, M: Messzeitpunkt, 4-stufiges Antwortformat (1=trifft nicht zu bis 4= trifft zu)

Die Prüfung der Treatment-Effekte auf die Sozialkompetenzen erfolgte im Rahmen eines quasi-experimentellen Designs. Zum Einsatz kamen standardisierte Schülerfragebögen. Das Instrumentarium der vorliegenden Studie ist in Tabelle 1 dokumentiert. Im Hinblick auf die Erfassung der Sozialkompetenzen wurde versucht, die im Abschnitt 2 beschriebenen Teilfähigkeiten faktorenanalytisch zu bestimmen. Dabei konnten zu allen drei Messzeitpunkten in freier Schätzung fünf Faktoren identifiziert werden. Der Faktor Teamfähigkeit konnte nicht repliziert werden. In die Analysen gingen als unabhängige

1 Die Altersangaben beziehen sich auf den Beginn des Schuljahrs 2006/07.

Variablen die Unterrichtsmerkmale *Anteil der kooperativen Lernformen*², *Störungsprävention*, *Instruktionale Unterstützung* und *Qualität der Gruppenarbeiten* ein. Differenzierte Angaben zum Instrumentarium können bei Eberle et al. (2008) nachgeschlagen werden.

4.2 Empirische Ergebnisse

Methodisch zeichnete sich der Unterricht in den APU-Klassen dadurch aus, dass vermehrt kooperative Lernformen eingesetzt wurden. Der Anteil kooperativer Lern- und Arbeitsformen war mit 42% mehr als doppelt so groß wie in der Kontrollgruppe (18%). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob aufgrund dieser verschiedenen Art der Unterrichtsinszenierung unterschiedliche Entwicklungen der Sozialkompetenzen zwischen Treatment- und Kontrollgruppe identifiziert werden können. Hierfür wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: *Entwicklung der Sozialkompetenzen im Schuljahr 2006/07 (Ergebnisse von Varianzanalysen mit Messwiederholung)*

Abhängige Variable	Gruppe	MZP 1		MZP 2		MZP 3		η^2_{partial}
		M	SD	M	SD	M	SD	
Artikulationsfähigkeit	APU	3.28	0.51	3.20	0.53	3.15	0.58	0.050 (Zeit) ^a
	KG	3.37	0.47	3.24	0.54	3.15	0.53	0.004 (Zeit x Gruppe) ^b
Interpretationsfähigkeit	APU	2.81	0.56	2.83	0.56	2.83	0.60	0.003 (Zeit) ^a
	KG	2.75	0.59	2.82	0.59	2.79	0.62	0.001 (Zeit x Gruppe) ^b
Konfliktfähigkeit	APU	3.11	0.41	3.12	0.49	3.05	0.49	0.032 (Zeit) ^a
	KG	3.13	0.47	3.00	0.55	2.96	0.54	0.016 (Zeit x Gruppe) ^b
Konsensfähigkeit	APU	2.91	0.50	2.89	0.56	2.95	0.51	0.000 (Zeit) ^a
	KG	2.89	0.47	2.91	0.38	2.85	0.49	0.009 (Zeit x Gruppe) ^b
Sozialverantwortungsfähigkeit	APU	2.75	0.58	2.73	0.63	2.72	0.58	0.004 (Zeit) ^a
	KG	2.68	0.57	2.69	0.60	2.61	0.60	0.002 (Zeit x Gruppe) ^b

APU: APU-Klassen, KG: Kontrollgruppe, MZP: Messzeitpunkt, ^a Zeit: Haupteffekt, ^b Zeit x Gruppe: Interaktionseffekt

Dabei kann nur für die Konfliktfähigkeit ein kleiner Effekt zugunsten der APU-Klassen festgestellt werden ($F = 3.19$, $p = 0.04$, $\eta^2 = 0.016$). Für die anderen vier Sozialkompetenzen zeigt sich kein statistisch abgesicherter Treatmenteffekt, auch wenn sich die Entwicklung in den APU-Klassen ten-

2 Der relative Anteil kooperativen Lernens im Unterricht wurde mittels Items in den Schülerfragebögen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt erfasst. Hier werden die Durchschnittswerte über die beiden Messzeitpunkte berichtet. Weitere Methoden sind lehrergesteuerte Unterrichtsgespräche (Experimentalgruppe: 41%, Kontrollgruppe: 58%), Einzelarbeiten (Experimentalgruppe: 13%, Kontrollgruppe: 21%) und sonstige Formen wie z.B. Exkursionen (in beiden Gruppen: 4%).

denziell günstiger darstellt als in der Kontrollgruppe (Schumann 2008). Der deutlich erhöhte Anteil kooperativer Lernformen in der Treatmentgruppe korrespondiert insofern vermutlich nur unwesentlich mit einer Förderung von Sozialkompetenzen.

Tab. 3: Vorhersage der Artikulationsfähigkeit (Ergebnisse linearer Regressionsanalysen, blockweise, standardisierte Beta-Koeffizienten)

Unabhängige Variable	Modell I	Modell II	Modell III	Modell IV
Anteil kooperative Lernformen	.01	.02	.06	.05
Störungsprävention	-	.18	.11	.05
Instruktionale Unterstützung	-	-	.18	.05
Qualität der Gruppenarbeiten	-	-	-	-.29**
Modellfit (R ²)	-	.02	.04	.10

Signifikanzniveaus: * p < 0.05, ** p < 0.01, R²: Anteil erklärte Varianz (korrigierter Wert)

Diese Vermutung wurde am Beispiel einer regressionsanalytischen Vorhersage der Artikulationsfähigkeit empirisch geprüft. Wie Tabelle 3 zeigt, bestätigt sich diese Annahme: Weder als Einzelprädiktor (Modell I) noch im Zusammenspiel mit den anderen Unterrichtsmerkmalen (Modelle II bis IV) hat der prozentuale Anteil der kooperativen Lernformen im Unterricht einen nachweisbaren Einfluss auf die Artikulationsfähigkeit am Ende des Schuljahres. Vielmehr bestätigt sich ein vor allem im Hinblick auf die Leistungsentwicklung inzwischen vielfach berichteter Befund der Unterrichtsforschung (Kunter 2005) auch für die hier untersuchte Artikulationsfähigkeit: Ein störungspräventiver und strukturierter Unterricht hat förderlichen Charakter. Ein gut geführter und strukturierter Unterricht schlägt sich auch in der von den Lernenden wahrgenommenen Qualität der Gruppenarbeiten nieder. Führt man diese Variable in die Modellschätzungen ein (Modell IV), so wird ihre vergleichsweise große Erklärungskraft deutlich. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass selbst im Modell IV nur 10% der Varianz der Artikulationsfähigkeit vorher gesagt werden können. Mit ca. 90% bleibt ein sehr großer Anteil der Entwicklung unerklärt.

5. Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde versucht, drei Fragen zu beantworten. *Ers-tens*: Was sind Sozialkompetenzen? *Zweitens*: Können Sozialkompetenzen in Schule und Unterricht überhaupt substanziell gefördert werden? *Drittens*: Welche Rolle spielen dabei kooperative Lernformen?

Zur ersten Frage: Die in diesem Beitrag vorgenommene konzeptuelle Annäherung kennzeichnet Sozialkompetenzen als dispositionale Fähigkeiten eines Individuums, in bestimmten kommunikativen Situationen angemessen

und zielgerichtet handeln zu können. Dabei sind Sozialkompetenzen auf eine Ausbalancierung und Verschränkung von Fremd- und Eigeninteressen ausgerichtet. Mit dieser Definition wird für die vorliegende Studie deutlich gemacht, was unter Sozialkompetenzen verstanden wird. Ein Ausschließlichkeitsanspruch wird daraus nicht abgeleitet.

Zur zweiten Frage: Für späteres Verhalten in sozialen Situationen haben genetische Faktoren und insbesondere die in der Kindheit gemachten familiären Sozialisationserfahrungen überragende Bedeutung. Dennoch erscheint eine Förderung von Sozialkompetenzen in Schule und Unterricht dann möglich, wenn die Unterstützung systematisch und langfristig erfolgt. Trotzdem sollte man vor allem für die höheren Jahrgangsstufen von eher kleinen erwartbaren Effekten ausgehen.

Die hier vorgelegten empirischen Daten aus dem Projekt APU bestätigen eine solche defensive Einschätzung. Die mittels eines quasi-experimentellen Ansatzes geprüften Wirkungen des Unterrichtsmodells zeigen nur im Falle der Konfliktfähigkeit einen kleinen positiven Effekt. Für die übrigen erfassten Sozialkompetenzen kann keine Wirkung durch das Treatment nachgewiesen werden. Kritisch darf natürlich gefragt werden, ob in APU eine genügend langfristige und systematische Förderung erfolgte.

Zur dritten Frage: Der Unterricht in den APU-Klassen war durch eine starke Betonung kooperativer Lernformen gekennzeichnet (rund 40%). Allerdings hat das rein quantitative Ausmaß kooperativen Lernens keinen Einfluss auf die Entwicklung der Sozialkompetenzen. Für die Schulpraxis ist dies mit der Einsicht verbunden, dass das Motto „Viel hilft viel“ unzureichend verfasst wäre. Vielmehr unterliegen kooperative Lernprozesse im Hinblick auf eine Förderung von Sozialkompetenzen verschiedenen, mehrheitlich noch nicht hinreichend erforschten Gelingensbedingungen. Die Daten aus dem APU-Projekt können dazu nur ansatzweise Auskunft geben. Es zeigt sich jedoch, dass einer Strukturierung der in Kooperation stattfindenden Interaktionsprozesse - ähnlich wie im Hinblick auf kognitive Zielvariablen - für die Entwicklung der Sozialkompetenzen Bedeutung zukommt.

Ausblick: Eine gezielte Förderung von Sozialkompetenzen durch kooperatives Lernen ist voraussetzungsvoll und setzt eine sorgfältige Implementation voraus. Ein didaktischer Selbstläufer ist es keinesfalls. Es sollte eine Aufgabe zukünftiger Forschung sein, die Gelingensbedingungen zu erforschen. Darüber hinaus wird dafür plädiert, den Blick über die Potenziale kooperativen Lernens hinaus zu weiten. Immer noch ist es in der Regel das Lehrgespräch, das den Unterricht im Sekundarschulbereich dominiert. Insofern erscheint es durchaus lohnenswert, sich auch im Hinblick auf eine Förderung von Sozialkompetenzen den Potenzialen der vielfältigen Varianten und Bedingungen dieser Lehr-Lernform stärker als bisher zuzuwenden.

Literatur

- Bauer-Klebl, A./Gomez, J. (2006): Die Messung von Sozialkompetenzen. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik
- Bauer-Klebl, A./Euler, D./Hahn, A. (2001): Das Lehrgespräch - (auch) eine Methode zur Entwicklung von Sozialkompetenzen? Paderborn
- Behr, U./Biskupek, S./Brodbeck, M./Creuzburg, C./Dreher, H./Hofmann, C./Lochmann, B./Messer, F./Sliwka, A./Tschekan, K. (2002): Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz durch kooperatives Lernen. Konzeption für die Umsetzung eines Schwerpunkts der Lehrplanimplementation in Thüringen. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)
- Bransford, J.D./Brown, A.L./Cocking, R.R. (2000): How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, D.C.
- Cartledge, G./Milburn, J. F. (1995): Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches (3rd ed.). Boston
- Eberle, F. (2006): Anwendungs- und problemorientierter Unterricht (APU). Ein Unterrichtsmodell für Gymnasien. In: Netzwerk - Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz, 3, S. 20-30
- Eberle, F./Schumann, S./Oepke, M./Müller, C./Barske, N./Pflüger, M./Hesse, S. (2009): Instrumenten- und Skaldokumentation zum Forschungsprojekt "Anwendungs- und problemorientierter Unterricht in gymnasialen Lehr-/Lernumgebungen (APU)". Universität Zürich: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik
- Elias, M. J./Zins, J. E./Weissberg, R. P./Frey, K. S., Greenberg, M. T./Haynes, N. M./Kessler, N./Schwab-Stone, R./Shriver, T. (1997): Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Euler, D. (1997): Sozialkompetenz als didaktische Kategorie - vom ‚didaktischen Impressionsmanagement‘ zu einem Forschungsprogramm. In: Dubs, R./Luzi, R. (Hrsg.): 25 Jahre IWP: Tagungsbeiträge: Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: Hochschule St. Gallen. Institut für Wirtschaftspädagogik, S. 279-318
- Euler, D. (2001): Manche lernen es - aber warum? Lerntheoretische Fundierungen zur Entwicklung von sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97 (3), S. 346-374
- Euler, D. (2004): Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen: Grundfragen und theoretische Fundierung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen
- Kanning, U. P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen
- Köller, O. (1998): Zielorientierungen und schulisches Lernen. Münster
- Krause, U. (2007): Feedback und kooperatives Lernen. Münster
- Kunter, M. (2005): Multiple Ziele im Mathematikunterricht. Münster
- Lou, Y./Abrami, P.C./Spence, J.C./Poulsen, C.M./Chambers, B./d'Appollonia, S. (1996): Within class grouping: A meta-analysis. In: Review of Educational Research, 66, pp. 423-458
- Mihalic, S. F. (2004): The importance of implementation fidelity. In: Emotional &

- Behavioral Disorders in Youth, 4, pp. 83-105
- Oepke, M./Schumann, S./Barske, N./Müller, C./Pflüger, M./Hesske, S./Eberle, F. (2008): Anwendungs- und problemorientierten Unterricht (APU) - ein Unterrichtsforschungsprojekt an deutschschweizerischen Gymnasien in den Fächern "Wirtschaft & Recht" und "Geographie". In: Münk, D./Gonon, P./Breuer, K./Deissinger T. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen: Budrich, S. 110-119
- Prandini, M. (2001): Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen: Ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz. Paderborn
- Renkl, A./Mandl, H. (1995): Kooperatives Lernen: die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. In: Unterrichtswissenschaft, 23, S. 292-300
- Reschke, K. (1995): Soziale Kompetenz entwickeln - Ressourcen entdecken helfen. Interventive Forschung auf der Basis des Kompetenzmodells von Vorweg & Schröder (1980). In Margraf J./Rudolf K. (Hrsg.): Training sozialer Kompetenz. Baltmannsweiler, S. 205-228
- Rost, D. H. (2005): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (2003): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen
- Seyfried, B. (Hrsg.). (1995): „Stolperstein“ Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bielefeld
- Schumann, S. (2008): Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht – aber wie? Die Bedeutung und Wirkungsweise kooperativer Lernformen. In: Netzwerk - Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz, 2, S. 10-23
- Schumann, S. & Eberle, F. (im Druck): Die Förderung multipler Ziele im gymnasialen Unterricht. Erste exploratorische Befunde zur Implementation der Lernumgebung APU. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften.
- Spangler, G. (Hrsg.). (1997): Die Bindungstheorie. Stuttgart
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2001): Psychologie des Lernens. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (4., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim, Psychologie Verlags Union, S. 207-270