

Lambrich, Hans-Jürgen

Charakter - Lernen - Unterricht. Über Arbeitstugenden und Exzellenz als Ziele eines adaptiven Unterrichts

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Liebers, Katrin [Hrsg.]; Landwehr, Brunhild [Hrsg.]; Marquardt, Anne [Hrsg.]; Schlotter, Kezia [Hrsg.]: Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Wiesbaden : Springer VS 2015, S. 145-150. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 19)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-170864

10.25656/01:17086

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170864>

<https://doi.org/10.25656/01:17086>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Charakter – Lernen – Unterricht: über Arbeitstugenden und Exzellenz als Ziele eines adaptiven Unterrichts

Hans-Jürgen Lambrich

1. Nonkognitive Fähigkeiten

In einer Sekundäranalyse des Perry-Preschool-Projektes konnte der Nobelpreisträger und Ökonom James Heckman die hohe Relevanz von nonkognitiven Faktoren für den späteren Schul- und Lebenserfolg der teilnehmenden Kinder nachweisen. Während durch das Vorschulprogramm die IQ-Gewinne der Kinder, die aus armen afro-amerikanischen Elternhäusern stammten, eher bescheiden ausfielen, erwiesen sich geförderte soziale Fähigkeiten wie Neugierde, Konzentration, Gewissenhaftigkeit, Ausdauer und Verantwortungsbewusstsein im weiteren Verlauf ihrer Schullaufbahn und Lebenskarriere als wirksame Erfolgsparameter. Ein weiteres Beispiel für die Bedeutsamkeit nonkognitiver Faktoren ist das bekannte Marshmallow-Experiment von Walter Mischel. In einem Testzimmer bekamen Kinder ein Marshmallow auf einem Teller serviert. Dazu erhielten sie die Anweisung, dass sie die Süßigkeit essen könnten, nachdem der Testleiter den Raum verlassen hat. Wenn sie aber mit dem Verzehr warten würden, bis der Versuchsleiter wieder in das Zimmer zurückkommt, würden sie ein zweites Stück Marshmallow erhalten. Kinder, die das Warten für ein zweites Stück aushielten, zeichneten sich demnach durch eine beträchtliche Willensstärke aus. Diese Eigenschaft zur Selbstkontrolle und Selbstdisziplin zeigten sie auch in ihrem weiteren Lebensverlauf, wodurch sie sich in ihrer Schullaufbahn als auch in den Bereichen ihres sozialen Alltagslebens im Vergleich zu ihren weniger geduldigen Mitprobanden als erfolgreicher erwiesen. Auch in der neusten PISA-Studie wird die Bedeutung nonkognitiver Kompetenzen explizit dargestellt (OECD 2013). Engagement, Lern- und Arbeitshaltungen sowie Selbstüberzeugungen stehen in einem robusten Verhältnis zu den Leistungen der Schüler. Die PISA-Ergebnisse legen nahe, dass Antrieb, Motivation und Selbstvertrauen Essentials für die Ausschöpfung von Potentialen sind (OECD 2013: 214). Gerade Schüler aus benachteiligten Verhältnissen brauchen „a culture that values effort, perseverance and motivation“ (ebd.: 186). Genau das sagt auch die Schulqualitätsforschung. Risikoschüler benötigen eine adaptive Lernumgebung, die ihnen

Basisfähigkeiten durch kognitiv anregende Instruktion, herausfordernde Inhalte und intensive Kommunikation, kurz durch gründliche intellektuelle Arbeit vermittelt (Bryck 2006). Wenn nonkognitive Faktoren den beschriebenen Stellenwert besitzen, dann scheint es essentiell zu sein, dass Kinder in dem Erwerb solcher Persönlichkeitsmerkmale unterstützt werden. Sie müssen lernen, sich auf Ziele zu konzentrieren, soziale Verpflichtungen einzugehen und dementsprechend Verantwortung zu übernehmen. Nonkognitive Faktoren des Lernens zu berücksichtigen, heißt, Kinder zu unterstützen, auf ihre inneren Ressourcen zurückzugreifen und ihre Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen zu stärken.

2. Die Beschreibung nonkognitiver Faktoren

Im Folgenden sollen drei Kategorien nonkognitiver Faktoren, die in einem Zusammenhang mit den akademischen Leistungen von Schülern stehen, vorgestellt werden. Das sind (1.) die Beharrlichkeit im Lernen, (2.) das Lern- und Arbeitsverhalten und (3.) das akademische Selbstbild. Dabei ist das akademische Selbstbild als übergeordnete und integrierende Kategorie zu betrachten, das die Lernhaltungen und das Lernverhalten motiviert.

2.1 Beharrlichkeit

Beharrlichkeit im Lernen bezieht sich auf die Haltung von Schülern, schulische Aufgaben in der Zeit und mit besten Kräften - trotz auftretender Ablenkungen, Widerstände und Rückschläge - zu erledigen. Diese Haltung kann mit zwei zuzusätzlichen Konzepten genauer beschrieben werden: Selbstkontrolle und „Grit“.

Selbstkontrollierte Individuen sind eher als ihre impulsiven Gegenüber in der Lage, ihr Verhalten, ihre Emotionen und ihre Aufmerksamkeit zu regulieren. Sie zeigen Standfestigkeit darin, Probleme zu meistern und Aufgaben zu vollenden (Tough 2012: 74). Ein schönes Beispiel bietet uns ein Kind, das ein Instrument erlernt, dafür wieder und wieder üben muss und dazu ein hohes Maß an Selbstdisziplin und Konzentration aufbringt, um Hindernisse zu überwinden und das Instrument beherrschen zu lernen. Grit bezieht sich auf die Passion und Beständigkeit für Langzeitziele. Spitzenkünstler auf ihrem Gebiet, Musiker, Künstler, Sportler, Schriftsteller etc., zeichnen sich durch diese Eigenschaft aus. Der Vorteil eines „Gritty“-Individuums liegt in seiner Ausdauer, wenn es trotz auftretender Widrigkeiten, Enttäuschungen und Langeweile auf Kurs bleibt. Eng verwandt mit dem Konzept der Beharrlichkeit ist das Konzept der Gewissenhaftigkeit. Dieses Konzept gilt als eine für den Schul-, Berufs- und Lebenserfolg emi-

nent wichtige nichtkognitive Fähigkeit. Gewissenhaftigkeit veranlasst Individuen, ihre Anstrengungen auf das Verfolgen von Zielen auszurichten. Gewissenhaftigkeit zeigt sich in Form eines zuverlässigen, konzentrierten und sorgfältigen Arbeitens (Trautwein et. al. 2009). Kinder mit niedrigem akademischen Erfolg weisen oft Merkmale mangelnder Gewissenhaftigkeit und Selbstkontrolle auf. Beharrlichkeit und Gewissenhaftigkeit scheinen sozial stratifiziert ausgebildet zu werden. Der Einfluss sozialer Herkunft und sozialer Lebensverhältnisse schlägt durch. So besitzen Kinder, die in sozial benachteiligten Kontexten aufwachsen, defizitäre Fähigkeiten zur emotionalen und kognitiven Selbstregulation. Stress und schwere Erfahrungen führen dazu, dass ihr Vermögen zur Selbstkontrolle geschwächt wird. Solche Kinder haben z. B. Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren, sich von Rückschlägen zu erholen oder Anweisungen zu folgen, was natürlich Rückwirkungen auf ihre schulischen Leistungen hat (Tough 2012: 17).

2.2 Charakter – Lern- und Arbeitsverhalten

Einen hohen Stellenwert in der Diskussion zu den nonkognitiven Kompetenzen nimmt in den Vereinigten Staaten (USA) die Charaktererziehung ein. Eine Reihe von Forschungen belegen den engen Zusammenhang zwischen Charaktererziehung und der Förderung von intellektuellen Kompetenzen sowie dem Leistungserfolg in der Schule. Neuere Ansätze zur Charaktererziehung unterscheiden zwischen „moral character“ und „performance character“. „Performance character“ impliziert, unsere Arbeit bestmöglich zu tun und „moral character“ meint, die richtigen Dinge in unseren sozialen Beziehungen zu tun (Davidson et. al. 2010: 427). „Performance character“ benötigen Schüler, um ihre Talente und Leistungsfähigkeiten weiterzuentwickeln und um in der Schule erfolgreich zu sein. „Moral character“ benötigen sie für ein ethisches Verhalten und für das Leben und Arbeiten in einer Gemeinschaft (a. a. O.: 428). Mit dem Aspekt des „performance characters“ schreibt die Charaktererziehung besonders dem Lern- und Arbeitsverhalten einen konstitutiven Beitrag zum Erwerb von Inhaltskompetenzen zu. „Performance character“ umfasst Eigenschaften wie Beharrlichkeit, Fleiß, Selbstdisziplin und die Orientierung an Qualitätsstandards. Qualitativ hochwertige Arbeit ist befriedigend, während schlampige Arbeit Scham hervorruft. Die im „performance character“ innewohnende Verpflichtung zu guter Arbeit fußt auf zwei Begründungen:

(1) Der Respekt für die eigene Person erfordert es, die eigenen Talente und Fähigkeiten zur Weiterentwicklung seiner Persönlichkeit zu nutzen und das Beste aus seinen Fähigkeiten zu machen.

(2) Die Sorge um andere erfordert es, die eigenen Arbeiten gut zu machen, weil die Qualität der eigenen Arbeit sich im Leben anderer Menschen auswirkt.

Andere profitieren davon bzw. erleiden Nachteile, wenn eine Arbeit gut oder schlecht gemacht wird.

2.3 Das Selbstbild

Kompetenzen, wie Durchhaltevermögen, Anstrengung, Gewissenhaftigkeit usw., sind Ausdruck der Persönlichkeit. Sie repräsentieren das Selbstbild einer Person. Mit seinem Selbstbild definiert sich eine Person, wie sie sich selbst sieht - wie sie ist und wie sie sein möchte. In diesem Sinne sind die Arbeitshaltungen und das Arbeitsverhalten vom Selbst her bedingte Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsweisen. Für das Selbstbild sind vier Facetten zu unterscheiden (Farrington 2012: 28f.)

(1) Lerngegenstände, denen sich Schüler widmen sollen, müssen für sie einen Wert haben. Es kann für sie wichtig sein, eine Aufgabe gut zu erledigen, ihnen Freude bereiten, sich mit der Sache zu beschäftigen und nützlich erscheinen, ein Ziel zu erreichen. Das Maß, in dem Schüler einer Aufgabe Wert beimessen, beeinflusst Ausdauer und Leistung in der Aufgabenerledigung.

(2) Bedeutsam ist darüber hinaus die Überzeugung, durch eigene Anstrengungen seine akademischen Fähigkeiten verbessern zu können. Schüler, die das glauben, arbeiten mehr an ihren Kompetenzen, sind mehr selbstmotiviert und ausdauernd.

(3) Selbstwirksamkeit meint die Wahrnehmung, etwas erfolgreich tun zu können und von der Wahrscheinlichkeit überzeugt zu sein, eine Aufgabe mit Erfolg abschließen zu können. Schüler, die glauben, angesichts von Anforderungen Erfolg haben zu können, werden eher hart arbeiten, auch wenn die Arbeit nicht unmittelbaren Erfolg verspricht.

(4) Das Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer Klassen- und Lerngemeinschaft ist grundlegend für die Ausbildung eines positiven Selbstbildes. Schüler mit dieser Erfahrung sind eher bereit, mehr von sich selbst in den Lernprozess zu investieren.

Zusammengefasst lässt sich das Verhältnis von Selbstbild und schulischen Arbeitshaltungen und Arbeitstugenden wie folgt darstellen: Wenn ein Schüler das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Klassengemeinschaft hat, glaubt, dass sich mit Anstrengung seine Kompetenzen verbessern lassen, überzeugt ist, dass Erfolg möglich ist und die schulische Arbeit als interessant bzw. wichtig für sein Leben ansieht, dann wird sich dieser Schüler wahrscheinlich ausdauernd akademischen Aufgaben widmen und die Art von akademischen Verhalten an den Tag legen, die zum Schulerfolg führt (Farrington 2012: 10).

3. Die Förderung nonkognitiver Kompetenzen

Die Förderung von nonkognitiven Kompetenzen kann durchaus mit dem regulär ablaufenden inhaltlichen Lerngeschehen im Klassenzimmer verbunden werden. Dafür kann der Begriff der konzertierten Instruktion gewählt werden. Damit meine ich einen Unterricht, der den sachlich fachlichen Lernerfolg in Verbindung mit der Ausbildung personaler Kompetenzen im Blick hat. Im Hinblick auf die lernfördernden Arbeitstugenden betont Ron Berger (2006), dass Schulen ein Ort sein sollten, an dem Schüler gute Arbeit leisten. Orientierungspunkt für Berger ist die Arbeit des Handwerkers und der Respekt vor handwerklichen Fähigkeiten. Ein Handwerker zeichnet sich durch das Wissen für, die Hingabe in und den Stolz auf seine Arbeit aus. Er ist jemand, der sorgfältig nachdenkt und seine Dinge gut macht. Berger möchte, dass Schüler wie Handwerker sind. Ein solcher Anspruch ist den Kindern selbst nicht fremd. E. Erikson stellt den „Werksinn“ von Kindern heraus. Kinder streben danach, Leistungen zu erbringen, die in ihrer kulturellen Umwelt als bedeutsam erachtet werden. Dabei entwickeln sie eine Lust an der Vollendung eines Werkes durch „Stetigkeit und ausdauernden Fleiß“. Was sie machen, wollen sie gut und vollkommen machen (Erikson 1977: 103-107). Ähnlich argumentiert W. Damon (1995: 206ff.). Es stärkt die Kinder in ihrem Selbstwertgefühl, wenn sie Bedeutungsvolles lernen sollen und vor herausfordernde Aufgaben gestellt werden. „Selbstachtung wird das ganze Leben lang in tausenden kleiner Siege errungen, in denen etwas Schwieriges gelernt und ein Ziel erreicht wurde“. Deshalb - so gemäß Damon - sollte man Kindern auch nicht beibringen, Herausforderungen zu vermeiden, nur weil es anstrengend werden könnte (Damon 1996: 67). Grundlage für an dem Handwerksethos orientierte Unterrichtspraktiken sind anspruchsvolle Aufgaben. Anhand solcher Aufgaben sollen die Schüler lernen, hochwertige Arbeiten auszuführen, dabei ihr Bestes zu geben und die Arbeiten mit einem Höchstmaß an Qualität zu erledigen. Diesen Anspruch erfüllen Aufgaben, die dadurch erfüllt werden, dass ein Produkt oder Werk entsteht. Das können Projektarbeiten, Werkstücke, Ausstellungsexponate, Textproduktionen oder Aufführungen (Musik-, Theater-, Tanzaufführungen) etc. sein. Der Anspruch, gute Arbeit zu leisten, kann durch drei Faktoren wirksam unterstützt werden (Berger 2006: 87ff.). Zu Beginn der Aufgabenbearbeitung werden Vorstellungen dazu entwickelt, wie das Endprodukt idealiter aussehen kann oder soll. Auf diese Weise haben die Schüler ein geistiges Bild ihrer eigenen Arbeit vor Augen. Dadurch beinhaltet die Aufgabenbearbeitung gleichzeitig die ihr innewohnenden qualitätssichernden Faktoren. Zum zweiten werden die zu erstellenden Produkte mehrere Entwurfsfassungen durchlaufen, wobei sie der Kritik und Begutachtung durch Lehrer und Mitschüler ausgesetzt sind. Die Kultur konstruktiver Kritik ist der Kern jeglicher Arbeitsverbesserung. Das dritte Element besteht darin, die Arbeiten öffentlich zu machen. Wo eine Arbeit öffent-

lich gemacht wird, wird ihre Wichtigkeit und Wertschätzung unverstellt offenbar. Wenn eine Arbeit keine Privatangelegenheit ist und von einem Publikum her mitgedacht werden muss, dann gibt es handfeste Gründe, sich um die Qualität der Arbeit zu sorgen, weil sich eben auch andere darum sorgen, wie gut diese Arbeit erledigt wird. Darin liegt die unausgesprochene Aufforderung, die Arbeit solange zu vervollkommen, bis sie es wert ist, präsentiert zu werden. Wenn Schüler die Erfahrung machen, dass alle Teilhaber einer Lerngemeinschaft auf eine Arbeit schauen, dann stehen sie vor der Aufforderung eines nachdenklich kritischen Umgangs mit Aufgabeninhalten, der Beachtung von Gütestandards und zum Engagement mit Sorgfalt und Präzision.

Literatur

- Brinck, Christine (2013): „Auf die Familie kommt es an“. Interview mit James Heckman. In: Die Zeit, 20. 06. 2013, Nr. 26, 67-68
- Bryck, Anthony, S. et. al. (2010): Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago. Chicago: The University of Chicago Press
- Damon, William (1995): Greater Expectations. New York: Free Press
- Damon, William (1996): Moralische Entwicklung in Schule und Betrieb. In: Stark, Werner et. al. (Hrsg.): Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft. Bad Boll: Ev. Akademie Bad Boll: 63 - 69
- Davidson, Matthew et. al. (2010): The power of character: Needed for, and developed from, teaching and learning. In: Lovat, Terence et al. (eds.): International research handbook on values education and student wellbeing. Dordrecht u. a. : Springer: 427-454
- Erikson, Kai. E. (1977): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Farrington, Camille, A., et. al. (2012): Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research
- Tough, Paul. (2012): How children succeed. Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt (dt. 2013: Die Chancen unserer Kinder. Stuttgart: Klett-Cotta)
- Trautwein, Ulrich et. al. (2009): Different forces, same consequence: conscientiousness and competence beliefs are independent predictors of academic effort and achievement. In: Journal of Personality and Social Psychology 97, (6), 1115 -1128

OECD (2013): PISA 2012 Results: Ready to learn – student’s engagement, drive and self-beliefs (Volume III). Paris: OECD