

Lambrich, Hans-Jürgen

Zum Bildungswert von nonkognitiven Kompetenzen und Arbeitstugenden im Unterricht der Grundschule

2021, 10 S.



Quellenangabe/ Reference:

Lambrich, Hans-Jürgen: Zum Bildungswert von nonkognitiven Kompetenzen und Arbeitstugenden im Unterricht der Grundschule. 2021, 10 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218607 - DOI: 10.25656/01:21860

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218607>

<https://doi.org/10.25656/01:21860>

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

Zum Bildungswert von nonkognitiven Kompetenzen und Arbeitstugenden im Unterricht der Grundschule

Zusammenfassung

Neben Wissen und Können sind eben auch Arbeitshaltungen und Arbeitstugenden unhintergehbare Bestandteile personaler Bildung. Dieser Aspekt nimmt unter der Thematik nonkognitiver Fähigkeiten einen zunehmenden Stellenwert in der gegenwärtigen Bildungsforschung ein. Es gilt als empirisch gesichert, dass die non-kognitiven Kompetenzen grundlegende Bedingung für den Lebens- und Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern sind. Das spricht dafür, die nonkognitiven Fähigkeiten der Kinder, hier betrachtet in den Attributen von Arbeitstugenden, genauso zu kultivieren wie ihre intellektuellen Kompetenzen.

Zur Veranschaulichung der Argumentation des anschließenden Beitrages wird einleitend ein knapper Rekurs auf das Arbeitsethos des Handwerks referiert. Dem folgen Ausführungen zur Untersuchung nonkognitiver Fähigkeiten in der Bildungsforschung sowie die Darstellung grundlegender Facetten nonkognitiver Kompetenzen. In Rückbesinnung auf die pädagogischen Prinzipien der Arbeitsschule in der Reformpädagogik werden anschließend werktätige und handlungsorientierte Lern- und Unterrichtsformen als wirksame Maßnahme zur Förderung von Arbeitstugenden und nonkognitiven Kompetenzen in Aussicht gestellt. In einem Unterricht, der sich dem Ethos guter Handwerksarbeit verpflichtet sieht, werden Schülerinnen und Schüler herausgefordert, sich mit positiven Arbeitshaltungen und -tugenden zu engagieren.

1. Handwerkstugenden: gute Arbeit zählt

Handwerk ist die Herstellung von Produkten. Handwerk schafft Nützliches und Nutzbares. Das Selbstbewusstsein und das Selbstverständnis der Handwerkerin und des Handwerkers ist eng mit dem praktischen Nutzen der eigenen Arbeit verknüpft (Stöckle, 1993, S. 242ff.). Handwerker zu sein bedeutet, in der Arbeit seinen eigenen Wert wiederzuerkennen und stolz auf das eigene Werk zu sein. Darüber hinaus aber auch Zufriedenheit und Anerkennung darin zu empfinden, dass andere Menschen das Geschaffene wertschätzen.

Der Prozess des Handgemachten ist nicht von der Person, die ein Handwerk ausübt, zu trennen. Das Gemachte ist Teil ihrer Selbst (Freudenreich, 2019, S. 10). Handwerkerinnen und Handwerker leisten gute Arbeit. Der Anspruch, gute Arbeit zu leisten, wird zum Bestandteil ihres Charakters. Das Identitätsmerkmal der guten Arbeit beinhaltet zugleich die Verpflichtung für gute Arbeitstugenden. Die Arbeitstugenden

sind auf die „optimale Erreichung des handwerklichen Ziels“ gerichtet (Stöckle, 1993, S. 293). So können wir beispielsweise die Arbeit eines Gitarrenbauers als „eine Ode an die Geduld, die Ausdauer, die Präzision“ (Trauthig, 1984) betrachten.

Es ist nicht nur das theoretische und praktische Werkwissen, das die Person des Handwerkers einbringt, sondern es sind auch ihre Personeneigenschaften sowie die persönlichen Arbeitshaltungen und -tugenden, die den Wert der eigenen Arbeit ausmachen.

2. Zur Bedeutung nonkognitiver Kompetenzen

An der Erbringung von Leistungen sind grundsätzlich auch immer persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten beteiligt. Wie im Handwerk ist dieser Zusammenhang ebenso im schulischen Lernen existent. Für die aktuelle Bildungsforschung lässt sich feststellen, dass Persönlichkeit, Charakter und Arbeitsethos verstärkt Aufmerksamkeit finden. Dort werden sie im Kontext nonkognitiver Kompetenzen oder auch sozio-emotionaler Kompetenzen thematisiert.

Gegenwärtig ergänzt die OECD ihre PISA Studien und hat ein neues Erhebungsprojekt unter dem Titel „Study on Social and Emotional Skills“ (OECD, 2020) ins Leben gerufen.

Der Leibniz Forschungsverbund hat im Rahmen seines Forschungsprogramms eine Tagung zum Thema „Bildung braucht mehr als einen schlaunen Kopf“ (Leibniz Forschungsnetz Bildungspotenziale, 2019) durchgeführt, in der nonkognitive und sozio-emotionale Fähigkeiten im Mittelpunkt standen.

Nonkognitive und sozio-emotionale Fähigkeiten sind u. a. Aufgabenerfüllung, Gewissenhaftigkeit, Selbstregulation, Ausdauer, Soziabilität und Selbstwirksamkeit. Es liegen relevante empirische Belege vor, die ihren positiv wirksamen Einfluss auf schulische Leistungen sowie den individuellen Berufs- und Lebenserfolg belegen (OECD, o. J., Farrington u. a., 2012). Eine neueste Studie des Hector Instituts der Universität Tübingen zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die sich durch ihr Verantwortungsgefühl (u. a. durch Arbeitseinsatz und Sorgfalt) für schulische Belange auszeichnen, bessere Schulnoten und höhere Bildungsabschlüsse erreichen und erfolgreicher in ihren Berufslaufbahnen sind (Spengler u. a., 2018). In einer Sonderauswertung zu den PISA Erhebungen stellte sich heraus, dass die fehlenden Arbeitstugenden nachteiligere Auswirkungen auf die negativen Testleistungen der leistungsschwachen

Schülerinnen und Schüler hatten als ihr sozio-ökonomischer Hintergrund (OECD, 2016).

Im Folgenden sollen nunmehr exemplarisch einige nonkognitive Fähigkeiten kurz beschrieben werden. *Gewissenhaftigkeit* macht zielgerichtete Arbeit erst möglich und ist eine eminent wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg. Eine gewissenhafte Person erledigt ihre Arbeiten wie erforderlich und ist dadurch charakterisiert, dass sie leistungsorientiert, arbeitsam, ordentlich, systematisch und pflichtbewusst ist (Trautwein u. a., 2009, Tough, 2012). Eine wesentliche Komponente der Gewissenhaftigkeit ist die *Beharrlichkeit*. Beharrlichkeit zeigt sich in der *Ausdauer* und *Anstrengung*, qualitätshaltiges Arbeits- und Lernverhalten trotz auftretender Schwierigkeiten aufrechtzuerhalten. Beharrliche Personen setzen ihre Arbeit auch nach einem Misserfolg fort und suchen nach neuen Wegen, schwierige Sachverhalte zu bewältigen, anstatt aufzugeben (Farrington, 2012, S. 20 ff.). Ein mit der Beharrlichkeit korrespondierendes Konzept ist die *Selbstkontrolle*. Selbstkontrolle beinhaltet *Aufmerksamkeit* und *Konzentration* für die Sache. Besser als ihr impulsives Gegenüber kann sich eine selbstkontrollierte Person erfolgreich von auftretenden Ablenkungen abschirmen und störungsresistent bei der Sache bleiben. Reflektiertes, planendes und überlegtes Denken sowie die Steuerung von Lernhandlungen können durch mangelnde Selbstkontrolle beeinträchtigt werden (Mischel, 2016).

3. Die Förderung nonkognitiver Fähigkeiten und Arbeitstugenden durch handlungsorientierten werktätigen Unterricht

3.1 Selbstwirksamkeit und Lernen

Kinder besitzen die natürliche Einstellung, die Welt und sich selbst erfahren zu wollen. Sie wollen wissen, was ist und wie es ist, wie was auf welche Weise miteinander zusammenhängt und warum etwas so ist, wie es ist. Nicht zuletzt aber auch, wie etwas sein muss, damit es gut ist. Durch Selbst- und Eigentätigkeit, den Dingen auf den Grund zu gehen, entdecken sie Relevanzen, entwickeln sie Interessen, bauen sie Wissen auf und kultivieren Lern- und Arbeitshaltungen. Indem sie sich so auf die Welt einlassen und den Sachen dieser Welt handelnd begegnen, erwerben sie ihr Selbstbewusstsein. Im handelnden Umgang mit den Dingen erfahren sie, welche Kompetenzen sie besitzen. Sie nehmen wahr, etwas erfolgreich tun zu können, ebenso wie Aufgaben sachgerecht und angemessen abschließen zu können. Daraus kann das Bewusstsein von Selbstwirksamkeit resultieren, angesichts von Anforder-

rungen Erfolg zu haben sowie die sichere Überzeugung, durch eigene Anstrengungen kompetent zu handeln, wie auch die eigenen Fähigkeiten verbessern zu können (vgl. Schwarzer, Jerusalem, 2002).

Wie Menschen im Allgemeinen so streben Kinder in ihrer natürlichen Einstellung zur Welt danach, diese Welt so zu erfahren, dass diese ihnen nicht fremd gegenübertritt. Es ist Kindern ein zutiefst begründetes Anliegen, Erfahrungen zu machen und Wissen aufzubauen, das ihnen ihre Lebenswelt verständlich, durchschaubar, selbstverständlich und fraglos gegeben erscheinen lässt.¹ Es ist die Suche nach Verstehen, um zu gesicherten Erkenntnissen zu gelangen. Die je individuelle Erkenntnis und Erkenntnisfähigkeit ist davon abhängig, das Unvertraute zu Vertrautem zu machen und in ein echtes Verständnis zu überführen.

Es sind diese aufgezeigten Sozialisationsbedingungen, die es Kindern möglich machen, dass sich in persönlichen Selbstbildern das Bewusstsein von Selbstwirksamkeit und Erkenntnisfähigkeit widerspiegeln kann. Selbstwirksamkeit und der Glaube an die eigene Erkenntnisfähigkeit bei den Kindern sind genau das Gerüst, das ihr Engagement stützt, herausfordernde Anforderungen zu bewältigen. Es sind diese persönlichen Ressourcen, die produktive Arbeitshaltungen, wie Qualitätsansprüche, Anstrengung und Ausdauer, nach sich ziehen. Insgesamt also ein Lernverhalten, dass zu schulischem Lernerfolg führt (Farrington, 2012).

K. E. Erikson stellt für Kinder ihre Verbundenheit mit guten Arbeitstugenden heraus. Er attestiert ihnen „Werksinn“, womit er meint, dass Kinder danach streben, Leistungen zu erbringen, die in ihrer kulturellen Umgebung als bedeutsam erachtet werden. Dabei entwickeln die Kinder eine Lust an der Vollendung eines Werkes durch „Stetigkeit und ausdauernden Fleiß“. Was sie machen, wollen sie gut und vollkommen machen (Erikson 1977, S. 103 - 107).

In diesem Sinne sieht es W. Damon (1995, 1996) als wichtig an, das Selbstwertgefühl von Kindern zu stärken und zwar über an sie gestellte Erwartungen zur Anstrengung, sich herausfordernden Aufgaben zu stellen und Bedeutsames zu leisten. „Selbstachtung wird das ganze Leben lang in tausenden, kleiner Siege errungen, in denen etwas Schwieriges gelernt und ein Ziel erreicht wurde (Damon 1996, S. 67).“

¹ Vgl. dazu die phänomenologische Wissenssoziologie nach Alfred Schütz bearbeitet bei P. L. Berger & Th. Luckmann (2018); Vgl. ebenso: Lambrich, H.-J. & Scholz, G. : „Schau mal...“. Kinder lernen mit Kindern (1992)

Deshalb - so fährt sinngemäß Damon fort - sollte man Kindern auch nicht beibringen, Herausforderungen zu vermeiden, nur weil es schwierig werden könnte (ebd.).

Im Sinne der lebens- und bildungswirksamen Bedeutung arbeitsethischer und non-kognitiver Kompetenzen in den Entwicklungsverläufen der Kinder, stellt sich dann die Frage, wie sich „excellence und ethic“ (Berger, 2003) im Unterricht der Grundschule nachhaltig absichern lassen.

3.2 Unterrichtskultur: Exzellenz und Gewissenhaftigkeit

Die Förderung nonkognitiver Kompetenzen oder Arbeitshaltungen und Arbeitstugenden kann integraler Bestandteil des fachlich inhaltlichen Unterrichts sein, wenn dieser bedeutsam für die Schülerinnen und Schüler erlebt wird sowie handlungsorientiert werktätig ausgerichtet ist. Ein solcher Unterricht kultiviert Wissen, wie er gleichermaßen die Persönlichkeit bildet. Auf diese Weise formt der Unterricht den für erfolgreiche Bildungserträge notwendigen Arbeitscharakter (vgl. Lambrich, 2019; zum Zusammenhang von Charakter und Arbeitshaltungen siehe Davidson u. a., 2008, Tough, 2012).

In diesem Sinne war selbst- und werktätiges Lernen bereits in der Arbeitsschulbewegung der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts pädagogisches Prinzip. Das Arbeitsschulkonzept betonte ausdrücklich den Wert guter Arbeit bei der Herstellung von Produkten. Die Herstellung von Produkten sollte von Gewissenhaftigkeit geprägt sein und die diesbezüglichen Arbeiten sollten sorgfältig und verlässlich ausgeführt werden (Flitner, 1992, S. 84). Das pädagogische Prinzip der Arbeit war regulärer Bestandteil der Schulen der Reformpädagogik und ist es auch heute noch in Schulen, die in dieser Tradition fortbestehen, so z. B. in den Grundstufen bzw. Grundschulen der Waldorf-, Jenaplan- und Freinetpädagogik. Daran orientiert können Grundschulen dadurch charakterisiert sein, dass sie eine auf Dauer gestellte Arbeitskultur besitzen, die die Einrichtung von Lernbereichen des Werkens, der Handarbeiten, der Schulgartenarbeit sowie von literarischen, musischen und technischen Werkstätten umfasst. Verschiedenste Arten von Arbeitsgemeinschaften (z. B. Chor, Orchester, Theater etc.) in denen die Kinder besondere Interessen und Fähigkeiten pflegen, können ebenfalls das Schulleben bereichern.

Für die Umsetzung eines Arbeitsethos auf der unterrichtlichen Ebene hat der amerikanische Autor R. Berger (2003) mit seinem Konzept „ethic of excellence“ bemerkenswerte Ausführungen gemacht. Berger betont, dass Schule und Unterricht der Ort

sein sollten, an dem Schülerinnen und Schüler gute Arbeit leisten. Orientierungspunkt für Berger ist die Handwerksarbeit und der Respekt vor handwerklichen Fähigkeiten und Tugenden. Eine Handwerkerin oder ein Handwerker zeichnet sich durch das Wissen für und die Hingabe in die eigene Arbeit aus. Handwerksarbeit verlangt die Wertschätzung der Dinge und die Schulung des Willens, etwas gewissenhaft zu gestalten.

Berger schwebt es vor, dass Schülerinnen und Schüler wie gute Handwerkspersonen handeln. Und eine Handwerksperson ist für ihn „someone who thinks carefully and does things well“ (Berger, 2006, S. 1). Wo Wert auf gründliche und intensive Lernen und Arbeiten gelegt wird, werden die Kinder auch gute Lern- und Arbeitshaltungen entwickeln.

Handwerksarbeit im Sinne Bergers ist als ein Lernen und Arbeiten im Unterricht zu verstehen, das im übertragenden Sinne den Anspruch erfüllt, „handwerklich gut gemacht“ zu sein. Also ein Gestaltungsprinzip, das sich im Unterricht realisieren sollte. Grundlage dafür sind handlungsbezogene Lernarbeit und Aufgaben, die explizit Ansprüche stellen, anhand derer die Schülerinnen und Schüler lernen, hochwertige Arbeiten auszuführen. Diesen Anspruch können Lernformen und Lernprozesse erfüllen, die auf zu erarbeitende Lernprodukte ausgerichtet sind. Lernprodukte sind dann die Sachen klärende Untersuchungen, Experimente und Befragungen. Textproduktionen, Artefakte, Exponate, Modelle technischen und textilen Werkens, ebenso wie thematische Ausstellungen, Sammlungen und Ergebnis-Präsentationen. Diese alle führen zu einer klareren Anschauung und zu einem tieferen Verständnis der Sachen und Zusammenhänge.² In diesen Fällen verlangt die produktive Arbeit, dass die Lernenden planen, formulieren, entwerfen, konstruieren, erproben, verbessern und gestalten. Sie fordert die konzentrierte fachlich-sachgerechte Auseinandersetzung, verbunden mit der Bereitschaft zu Anstrengung und sorgfältiger gewissenhafter Arbeit.

Eine Hochform produktiver Schularbeit ist das Projekt. In einem Projekt werden die thematisch erarbeiteten Ergebnisse als Produkte öffentlich präsentiert. Das Projekt steht beispielhaft dafür, wie in der Auseinandersetzung mit der Sache Wissen und Verständnis und gleichzeitig persönlichkeitsbildende Arbeitstugenden geformt werden. Gelungenes Projektlernen vereinigt in sich das Potential der Verantwortungs-

² C. Möller (2002). Technisches Lernen in der Grundschule. In: Die Grundschule 34, H. 2, S. 51-54
Möller führt in ihrem Beitrag aus, dass Verstehen auf Gestalten basiert.

übernahme für die Sache, die Gesamtheit des eigenen Handelns und die Produktpräsentation gegenüber einer Öffentlichkeit.

Berger beschreibt beispielhaft ein Projekt, bei dem die Schülerinnen und Schüler alte Menschen interviewten und deren Biographien in Buchform aufschreiben sollten. Sinngemäß führt er dazu aus: Den Schülern musste man nicht begründen, einen guten Job zu machen. Die Bücher waren als Geschenke an die alten Menschen gedacht, als wertvolle Erinnerungsstücke. Die Schülerinnen und Schüler suchten die Kritik und Hilfe all derer, derer sie habhaft werden konnten. Sie lasen laut fertige Fassungen von Kapiteln der ganzen Klasse vor, um Verbesserungsvorschläge zu bekommen. Sie bearbeiteten Fassung für Fassung zu ihren Coverdesigns. Sie wollten, dass ihr Buch perfekt wird. Qualität hatte für sie die Bedeutung eines Neudenkens allein und mit anderen, sowie einer optimalen Überarbeitung ihres Werkes. Es gab gute Gründe, die Arbeit gut zu machen, das Beste aus sich herauszuholen, kurz, Arbeitsmoral zu zeigen (Berger, 2003, S. 98ff.).

Eine Variante des Projektunterrichts ist das „Service-Learning“ (Seifert, Zentner, 2012). Dabei wird inhaltlich thematisches Lernen mit praktischem Lernen, das einen gemeinnützlichen bzw. gemeinwesenorientierten Charakter hat, verzahnt. Praktisches Lernen heißt hier, etwas herstellen, darbieten oder tun (ein Produkt herstellen) und zwar für andere oder das Gemeinwesen als politisches, ökologisches oder soziales Erzeugnis. Im Service-Learning sollen Schülerinnen und Schüler etwas erreichen wollen, das öffentliche Anerkennung erfährt.

Beispiele können wie folgt skizziert werden:

- Zum Unterrichtsthema „Insekten“ werden Insekten-Nisthilfen konstruiert und gebaut und diese dann im Schulgarten angebracht.
- Zum Thema „Fliegen“ werden Flugobjekte aus Modellbaubögen und Leichtholzflieger gebastelt, getestet und ausgestellt. Auf einem Schulfest findet ein Wettbewerb von Papierfliegern statt.
- Zum Thema „Batterien“ wird eine Kampagne mit dem Titel „Batterien nicht im Hausmüll entsorgen“ konzipiert. Bestandteil der Aktion sind z. B.: Textposter, Schautafeln, Funktionsbilder, Exponate und Demonstrationsexperimente.³

³ Umfangreiche Beispielsammlungen siehe: <https://www.servicelearning.de>

Beim Lernen durch Engagement werden inhaltlich-fachliche und praktische Kompetenzen zugleich angesprochen. Das inhaltliche Wissen gewinnt an Verständnistiefe und das praktische Handeln wird zur „intelligenten Erfahrung“ (Seifert, Zentner, 2012, S. 285). Das Lernen in Verbindung mit dem praktischen Tun, das anspruchsvolle Aufgaben erfüllen soll, ruft zweierlei Formen von Verantwortlichkeit hervor. Die Verantwortlichkeit gegenüber der eigenen Person und gegenüber den anderen⁴:

- Der Respekt gegenüber der eigenen Person erfordert, seine Talente nicht zu verschenken, sondern seine Fähigkeiten zum Besten auszuschöpfen.
- Die Sorge um andere bzw. den Gemeinnutzen macht es erforderlich, seine Arbeit gut zu machen, weil die Güte der eigenen Arbeit die Lebensqualität der anderen bzw. die Qualität der gemeinsamen Lebenswelt beeinflusst.

Zusammengefasst kann hier festgehalten werden, dass sowohl die Projektarbeit als auch das „Service Learning“ das Motivationspotential besitzen, damit Schülerinnen und Schüler bemüht sind, sich notwendige Kompetenzen anzueignen. Verbunden damit werden sie bestrebt sein, gute Arbeitstugenden und -haltungen zu aktualisieren und die dafür erforderlichen Anstrengungen auf sich zu nehmen.

Der Anspruch, gute Arbeit zu leisten, kann didaktisch durch drei Prinzipien wirksam unterstützt werden (Berger 2006, S. 87ff.). Zu Beginn der Aufgabenbearbeitung werden Vorstellungen dazu entwickelt, wie das Endprodukt idealiter aussehen kann oder soll. Auf diese Weise haben die Lernenden ein geistiges Bild ihrer zukünftigen Arbeit und die der Arbeit innewohnenden Qualitäten vor Augen. Zum Zweiten werden die zu erstellenden Produkte mehrere Entwurfsfassungen durchlaufen, wobei sie der Kritik und Begutachtung aller Beteiligten ausgesetzt sind. Die Kultur konstruktiver Kritik ist der Kern jeglicher Arbeitsverbesserung. Das dritte Prinzip besteht darin, die Arbeiten öffentlich zu machen. Wo eine Arbeit öffentlich 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 eben auch andere darauf achten werden, wie gut diese Arbeit erledigt wurde. Es steht die unausgesprochene Aufforderung im Raum, die Arbeit solange zu vervollkommen, bis sie es wert ist, präsentiert zu werden. Wenn Schülerinnen und Schüler die Erfahrung machen, dass alle Teilhaber einer Lerngemeinschaft auf eine Arbeit schauen, dann stehen sie vor

⁴ Die folgenden Ausführungen zu den zwei Verantwortlichkeitsformen sind im Prinzip gleichlautend und geringfügig erweitert von Davidson u. a. (2008, S. 377-378) übernommen.

der Aufforderung eines nachdenklich kritischen Umgangs mit Aufgabeninhalten, der Beachtung von Gütestandards und zu einem Engagement in Sorgfalt und Präzision

Literatur

- Berger, P. , Luckmann, T. (2018, 27. Aufl.): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt: Fischer
- Berger, R. (2003). *An ethic of excellence: building a culture of craftsmanship in schools*. Portsmouth: Heinemann.
- Berger, R. (2006). Fostering an ethic of excellence. *The Fourth and Fifth Rs. Respect and Responsibility*. Vol.12, 1, Winter/Spring, S. 1- 4
- Damon,W. (1995): *Greater Expectations*. New York: Free Press
- Damon,W. (1996): Moralische Entwicklung in Schule und Betrieb. In: W. Stark u. a. (Hrsg.): *Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft. Internationaler Kongreß der Ev. Akademie Bad Boll* (S. 63 - 69). Bad Boll: Evangelische Akademie
- Davidson, M. et al. (2008). Smart & good high schools: A new paradigm for high school character education. In: Nucci, L. F. , Narvaez, D. (Hrsg.), *Handbook of moral and character education* (S. 370-390). New York: Routledge
- Erikson, K. E. (1977): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp Verlag
- Farrington, C. A. , Roderick, M. , Allensworth, E. , Nagaoka, J. , Keyes, T. S. , Johnson, D. W. , Beechum, N. O. (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.
- Flitner, A. (1992). *Reform der Erziehung*. München, Zürich: Piper.
- Freudenrich, E. (2019). *Almost lost crafts*. San Francisco: Chronicle Book LLC
- Kerschensteiner, G. (1982). Begriff der Arbeitsschule. In: Flitner, W. , Kudritzki, G. (Hrsg.), *Die deutsche Reformpädagogik. Band 1* (S. 222-237). Stuttgart: Klett - Cotta
- Lambrich, H.-J. (2019). Nonkognitive Kompetenzen in der Grundschule. In: Holzinger, A. u.a. (Hrsg.), *Fokus Grundschule. Band 1.Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien* (S. 33-40). Münster-NewYork: Waxmann
- Lambrich, H.- J., Scholz, G (1992). " *Schau mal...". Kinder lernen mit Kindern*". In: Neue Sammlung 32, 1992, S. 287 - 300
- Leibniz Forschungsnetz Bildungspotenziale (2019). *Bildung braucht mehr als einen klugen Kopf. Sozio-emotionale Fähigkeiten im Bildungskontext*. <https://www.leibniz-bildung.de/veranstaltung/bildungspolitisches-forum-2019/> (25.03.2021)
- Mischel, W. (2016). *Der Marshmallow-Effekt: Wie Willensstärke unsere Persönlichkeit prägt*. München: Pantheon Verlag
- OECD (2013). *PISA 2012 Results. Ready to learn: students engagement, drive and self-beliefs (Volume III)*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2016). *Low-performing students: why they fall behind and how to help them succeed*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *Study on Social and Emotional Skills*. (OECD study-Projektseite) <https://www.oecd.org/education/ceeri/social-emotional-skills-study/> (25.03.2021)
- OECD (o. J.). *Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success*. <https://oecd-edu-today.com/why-context-matters-for-social-and-emotional-skills/> (25.08.2020)
- Schwarzer, R. , Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M., Hopf, D. (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44, S. 28 -53). Weinheim : Beltz
- Seifert, A., Zentner, S. (2012). Service Learning - „Lernen durch Engagement“. In: *Sandfuchs, U. u. a. (Hrsg.), Handbuch Erziehung (S. 283 - 288)* Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Spengler, M., Damian, R. I., Roberts, B. (2018). How you behave in school predicts life success above and beyond family background, broad traits, and cognitive ability. *Journal of Personality and Social Psychology*. 114 (4), S. 620-636
- Stöckle F. (1993). *Altes Handwerk im 20. Jahrhundert - dörfliche Arbeits-und Lebenswelten in Nord-Württemberg*. 1. Band: Darstellung. Tübingen, Stuttgart: Silberburg Verlag
- Tough, P. (2012). *How children succeed*. Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Trauthig, J. (2014). *Gitarren so gut wie eine Stradivari*. <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/goldenes-handwerk/instrumentenbauer-handwerk-13075304.html?printPagedArticle=true>. (09.08.2014)
- Trautwein, U., Lüdtke, O. , Roberts, B. W. , Schnyder, I. , Niggli, A. (2009). Different forces, same consequence: Conscientiousness and competence beliefs are independent predictors of academic effort and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology* 97, 6, S. 1115- 1128

Autor:

Dr. Hans-Jürgen Lambrich
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
(Ref.leit. - i.R.)
E-Mail: hans-juergen-lambrich@t-online.de