peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Lambrich, Hans-Jürgen

# Nonkognitive Kompetenzen in der Grundschule

*Holzinger, Andrea [Hrsg.]; Kopp-Sixt, Silvia [Hrsg.]; Luttenberger, Silke [Hrsg.]; Wohlhart, David [Hrsg.]: Fokus Grundschule. Band 1. Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 33-39*

Quellenangabe/ Reference:
Lambrich, Hans-Jürgen: Nonkognitive Kompetenzen in der Grundschule - In: Holzinger, Andrea [Hrsg.]; Kopp-Sixt, Silvia [Hrsg.]; Luttenberger, Silke [Hrsg.]; Wohlhart, David [Hrsg.]: Fokus Grundschule. Band 1. Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 33-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245158 - DOI: 10.25656/01:24515

*https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245158*
*https://doi.org/10.25656/01:24515*

**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

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Andrea Holzinger, Silvia Kopp-Sixt,
Silke Luttenberger, David Wohlhart (Hrsg.)

# Fokus Grundschule Band 1

## Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien

Waxmann 2019
Münster • New York

*Hans-Jürgen Lambrich*

# Nonkognitive Kompetenzen in der Grundschule

Nonkognitive Kompetenzen, in diesem Beitrag spezifiziert als Arbeitstugenden, sind essenziell für den Lern-und Lebenserfolg von Kindern. Ausgehend von einer bildungstheoretischen Begründung und dem Nachweis empirischer Evidenz, wird gezeigt, in welchem Spektrum wissenschaftlicher Domänen das Feld der Arbeitstugenden behandelt wird. Unter Rückgriff auf das Konstrukt der „geteilten Intentionalität" (Tomasello, 2010, 2016) und das Konzept der Arbeitsschulpädagogik wird abschließend skizziert, wie in einem arbeits- und projektorientierten Lernen, eingebunden in soziale Zusammenarbeit, Arbeitstugenden als Ressourcen der Persönlichkeitsbildung gefördert werden können.

## 1. Bildungstheoretische Begründung

Ziel dieses konzeptionellen Beitrages ist es, die Relevanz nonkognitiver Kompetenzen für die Grundschule aufzuzeigen. Bildungsprozesse in der Grundschule sollen dazu beitragen, dass die Kinder nicht nur ihre intellektuellen Lernfähigkeiten entfalten, sondern auch in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden. Aus diesem Grund ist die Kultivierung nonkognitiver Fähigkeiten von Bedeutung. Unter nonkognitiven Kompetenzen wird in der Regel das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen erfasst, wobei in diesem Beitrag allein das Lern- und Arbeitsverhalten thematisiert wird.

Lerntugenden, Lern- und Arbeitshaltungen sind essenzieller Bestandteil von Bildung. Bereits in den Bildungskonzepten der Reformpädagogik spielten die Arbeit und das Arbeitsethos eine wichtige Rolle. Im Vordergrund stand das Wesen der Arbeit als Vollendung von Werken. Grundlegendes Erziehungsziel war, den Willen der Lernenden zur vollkommenen Gestaltung von Arbeitsprodukten zu stärken (Kerschensteiner, 1982, S. 226, 232).

## 2. Empirische Evidenz

Für die Berücksichtigung nonkognitiver Kompetenzen im grundschulpädagogischen Diskurs sprechen eine Vielzahl empirischer Belege. Diese weisen aus, dass Engagement und Lernhaltungen unhintergehbar für den Bildungs- und Lebenserfolg von Kindern sind (Farrington et al., 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 et al., 2018).

Weniger bekannt ist, dass in den PISA-Studien auch der Fragestellung nachgegangen wird, wonach es in der Schule, über den Erwerb von Kompetenzen hinaus, ebenso auf die Arbeitseinstellungen und das Arbeitsverhalten ankommt (vgl. OECD, 2013, S. 29 ff.).

In einer nachträglichen Sonderauswertung wurden die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler der PISA-Erhebung von 2012 noch einmal speziell untersucht (OECD, 2016). Ein Untersuchungsschwerpunkt waren die Lernhaltungen. Als Ergebnis stellte sich heraus, dass die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler in ihrem Lerneinsatz, ihrer Motivation und ihrem Selbstvertrauen in der Mathematik schlechter abschnitten als ihre erfolgreicheren Mitschülerinnen und Mitschüler. Dabei waren die fehlenden Arbeitstugenden sogar noch nachteiliger für die Testergebnisse als der sozioökonomische Status. Die Einstellung, engagiert arbeiten zu wollen, kann demnach dazu beitragen, sozioökonomische Benachteiligungen auszugleichen (OECD 2013, S. 186).

## 3. Beschreibung nonkognitiver Kompetenzen

Die folgende Beschreibung nonkognitiver Kompetenzen basiert auf der Aufarbeitung von Ergebnissen aus der Engagementsforschung, der Sozialisationsforschung, der sozialen Motivationstheorie und der Selbstbildtheorie (Christenson et al., 2012; Farrington et al., 2012; Goffman, 2009; Wentzel & Brophy, 2014). Die in den verschiedenen Ansätzen vorgenommenen Konkretisierungen können in einem Modell zusammengefasst werden, das drei Komponenten aufweist: Akademisches Verhalten, akademische Einstellungen und akademisches Selbst.

### 3.1 Akademisches Verhalten, Engagement

Engagement meint die Partizipation an Lernaktivitäten. Engagement trägt dazu bei, wie viel eine Person lernt und wie gut sie ihre intellektuellen Kapazitäten entwickelt. Als akademisches Verhalten umfasst es die Teilnahme am Klassenraumgeschehen und die Meisterung von Aufgaben (Farrington et al., 2012).

In einem engen Zusammenhang mit dem Engagement steht das Konstrukt der *Selbstregulation*. Selbstregulation beinhaltet die Fähigkeit, eigene Gedanken, Gefühle und das eigene Verhalten den Anforderungen einer Situation anzupassen. Im schulischen Kontext ist die Selbstregulation von großer Bedeutung für die Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit, den adaptiven Umgang mit Schulanforderungen und die Gestaltung positiver sozialer Interaktionen. Selbstregulation ist außerdem grundlegend für den Erfolg in Lernprozessen. Intelligentes Denken und die Steuerung von Lernhandlungen werden durch den Einsatz von Selbstkontrolle unterstützt. Ein klassisches Beispiel für die Bedeutsamkeit von Selbstkontrolle ist der Marshmallow-Test von Walter Mischel (2016). In einem Testzimmer bekamen die Kinder ein Marshmallow auf einem Teller serviert. Dazu erhielten sie die Erlaubnis, die Süßigkeit essen zu

dürfen, nachdem die Aufsichtsperson den Raum verlassen habe. Wenn sie aber mit dem Verzehr warten würden, bis die Aufsichtsperson wieder in das Zimmer zurückgekehrt sei, würden sie ein zweites Stück Marshmallow erhalten.

Kinder, die das Warten aushielten, zeichneten sich durch eine beträchtliche Willensstärke aus. Die Kinder mit mehr Selbstkontrolle waren im weiteren Verlauf ihres Lebens die erfolgreicheren Schülerinnen und Schüler, absolvierten bessere Berufskarrieren und zeigten in einem geringeren Umfang abweichendes Verhalten.

Ausdruck des akademischen Verhaltens ist auch die *Gewissenhaftigkeit*. Gewissenhaftigkeit gilt als eine für den Schul-, Berufs- und Lebenserfolg eminent wichtige nicht kognitive Fähigkeit. Sie macht zielorientiertes Verhalten erst möglich. Gewissenhafte Personen sind dadurch charakterisiert, dass sie arbeitsam, systematisch, pflichtbewusst und leistungsorientiert sind (Trautwein et al., 2009; Tough, 2013).

## 3.2 Akademische Einstellungen – Lern- und Arbeitshaltungen

*Beharrlichkeit* als Arbeitshaltung zeigt sich in der Anstrengung, qualitätsvolles Lernverhalten trotz Schwierigkeiten aufrechtzuerhalten. Beharrliche Personen setzen ihre Arbeit auch nach einem Misserfolg fort und suchen nach neuen Wegen, schwierige Sachverhalte zu verstehen, anstatt aufzugeben (Farrington, 2012, S. 20 ff.).

Sich einer Sache zu verschreiben und dabei auch Schwierigkeiten auszuhalten, das alles vermittelt Stolz und Freude sowie ein stabiles Selbstwertgefühl (Tough, 2013, S. 272). In der amerikanischen pädagogisch-psychologischen Forschung hat sich dafür der Begriff „Grit" etabliert. „Grit" zeichnet sich durch Langzeitqualität aus, es spezifiziert die Passion und die nachhaltige Arbeit für langfristige und wertgeschätzte Ziele (vgl. Duckworth, 2017, S. 86 ff.).

Schule will helfen, dass Kinder ihr Potenzial entfalten und personale Stärken entwickeln. Das ist der Ansatz der Charaktererziehung. Im Rahmen der Charaktererziehung gelten Arbeitstugenden als Bestandteil des Leistungscharakters („Performance-Character") einer Person. *Leistungscharakter* hat Stärken wie Anstrengung, Gewissenhaftigkeit, Selbstdisziplin und Ausdauer zum Inhalt (CEP, 2008, S. 3). Mit dem Leistungscharakter schreibt die Charaktererziehung dem Lern- und Arbeitsverhalten einen konstitutiven Beitrag beim Erwerb von Inhaltskompetenzen zu. Daneben besteht der Einfluss auf die Lebensqualität anderer Menschen. Wo jemand seine Arbeit gut macht, profitieren andere davon, wo sie schlecht gemacht wird, haben andere einen Nachteil. Seine Arbeit gut zu machen, nutzt aber auch der eigenen Person: Die einzelne Person fühlt sich durch ihren Beitrag mit der Gemeinschaft verbunden und erfährt so den Sinn der eigenen Kompetenz.

## 3.3 Akademisches Selbst und Identität

Die Arbeitshaltungen und das Arbeitsverhalten sind personengebunden. Sie sind Ausdruck eines *Selbst*, und dieses Selbst ist der Agent des eigenen Verhaltens. Es ist das

Selbstsystem von Schülerinnen und Schülern, das die Arbeitshaltungen vermittelt und das Arbeitsverhalten formt. Das Selbst weist folgende Dimensionen auf: ein Selbstbild (1) und die Sichtweise der eigenen Selbstwirksamkeit (2). Beides ist mit dem Selbstwert, d.h. einem Werturteil über die eigene Person, verbunden.

(1) Das Selbstbild bewirkt, inwieweit die einzelne Person in eine Situation involviert ist, was sie aus ihrer Sicht tun will und in welchem Maß sie bereit ist, das, was sie aus Sicht der anderen tun soll, auch zu tun. Sie entscheidet eigenständig, gesetzte Anforderungen zu akzeptieren und geltende Erwartungen zu übernehmen (vgl. Goffman, 2009).

(2) Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung, eigene Fähigkeiten zu besitzen, die zur Erreichung bestimmter Leistungen erforderlich sind. Personen, die in eine Leistungssituation mit Selbstwirksamkeit eintreten, glauben, dass sie das, was die Situation von ihnen verlangt, auch leisten können. Personen ohne Selbstwirksamkeit hingegen sind davon überzeugt, dass sie das Erwartete nicht leisten können. Mangelnde Selbstwirksamkeit schlägt sich negativ auf das Engagement, die Anstrengung und das Durchhaltevermögen nieder (Wentzel & Brophy, 2014).

Selbstdefinition und Selbstwirksamkeit werden durch inhaltliche und emotionale Unterstützung gefestigt. Die inhaltliche Unterstützung bringt gegenüber den Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck, welche Bedeutsamkeit die Lerninhalte haben und welche Standards gelten. Hinzu kommt, wie sie sich verhalten sollen und welche Werte von ihnen zu beachten sind. Klar und konsistent kommunizierte Erwartungen schaffen ein Klima des Vertrauens, der Sicherheit und der Fairness, womit die Bereitschaft bestärkt wird, die Verhaltens- und Lernziele der Schule zu übernehmen (Wentzel, 2015, S. 261).

Emotionale Unterstützung bietet ein Klassenraum, der für die Kinder eine „Caring-Community" von Lernenden ist. Er besitzt dann ein Klima, das den Sinn von Zugehörigkeit vermittelt (Wentzel & Brophy, 2014, S. 192 ff.). Eine fürsorgliche Umgebung fördert Selbstwert und Selbstwertgefühl, ebenso angemessenes, erwartetes Verhalten. Die soziale Eingebundenheit festigt den Wunsch, in positiver Weise zum Funktionieren der Lerngruppe beitragen zu wollen (Wentzel, 2015, S. 262).

## 4. Die Förderung von Engagement und Arbeitsverhalten

Im Hinblick auf die Frage, wie Kinder im Rahmen von Lernprozessen auch ein bildungsrelevantes Arbeitsethos erwerben können, soll auf den Theorieansatz von Thomas Tomasello (2010, 2016) zur Evolution menschlicher Moral und Kooperation zurückgegriffen werden.

Stellen wir uns vor, zwei Personen sollen die Aufgabe erledigen, gemeinsam einen großen Tisch in einen Raum auf der ersten Etage eines Hauses zu tragen. Damit sind sie in einer Situation zielgerichteter und gemeinsamer Aktivität. Bei gemeinsamer Aufmerksamkeit auf das Ziel hin befinden sich beide in einem Zustand geteilter Intentionalität. Jede der beiden Personen weiß um die gegenständlichen Anforderungen und die für den Erfolg wichtigen beidseitigen Handlungsweisen. Weil für die Aufga-

benbewältigung jeder für den jeweils anderen wichtig ist, folgt daraus für jeden, sein Gegenüber als gleichwertig zu respektierende Person zu begreifen. Dementsprechend können beide Personen gleichberechtigt Ansprüche und Erwartungen aneinander stellen. Gemeinsame Intentionalität bedeutet demnach für eine handelnde Person, ihr Tun aus der Ich-, Du- und Wir-Perspektive zu sehen. Sie weiß daher, ihr Verhalten an den Erwartungen von Zweitperson, Ansprüchen der Sache und gelingender Zusammenarbeit zu orientieren.

Auf die Schule übertragen kann im Sinne von Tomasello hier zusammengefasst werden, dass jegliche Bewältigung von Aufgaben und die „soziale Rationalität kooperativer Interaktion" (Tomasello, 2010, S. 84) die Verantwortlichkeit und das Pflichtbewusstsein von Kindern in Lernsituationen anzusprechen vermag. Im Kontext gemeinsamer Aufgaben und geteilter Intentionalität können Kinder ein Selbst mit der Bereitschaft zur Befolgung von Erwartungen an ihre Sachkompetenz und zur Einhaltung eines Arbeitsethos annehmen (vgl. Tomasello, 2010, S. 84).

Ein solcher Ansatz spiegelt sich in der praktischen Umsetzung des Arbeitsschulkonzepts der Reformpädagogik wider. Die Durchführung schulischer Aufgaben galt als Arbeit. Werktätiges Lernen und die Herstellung von Produkten waren pädagogisches Prinzip. Es herrschte die Überzeugung vor, dass Arbeit und praktisches Handeln Sinn vermitteln, weil sie von dem Wunsch, etwas herstellen zu wollen, getragen sind. Das Arbeitsschulkonzept sprach sich auch ausdrücklich für den Wert der Anerkennung guter Arbeit aus. Arbeiten sollten zweckmäßig, verlässlich und sorgfältig ausgeführt werden (Flitner, 1992, S. 84) und die Herstellung eines Produktes von Arbeitstugenden, wie Selbstbeherrschung und Gewissenhaftigkeit, geprägt sein.

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. Für die Grundstufen und Grundschulen seien u. a. die Schulen der Waldorf-, Jenaplan- und Freinetpädagogik genannt. Sie liefern uns eine Reihe von Beispielen vorbildhafter Arbeitsschulpädagogik. In diesem Sinne sollte eine Grundschule dadurch charakterisiert sein, dass sie auf der Ebene des Schullebens eine auf Dauer gestellte Arbeitskultur besitzt, die die organisatorische Einrichtung von Lernbereichen des Werkens, der Handarbeiten, der Schulgartenarbeit sowie von literarischen, musischen, kulturellen und anderen Werkstätten umfasst. Verschiedenste Arten von Arbeitsgemeinschaften (u. a. Chor, Orchester, Theater etc.), in denen Kinder ihre Vorlieben pflegen und besondere Fähigkeiten kultivieren können, sollten ebenso ihren Platz haben.

Für die Umsetzung eines Arbeitsethos auf der Unterrichtsebene kann das didaktische Konzept des amerikanischen Autors Ron Berger herangezogen werden. Berger (2003) plädiert für einen Unterricht, der den Respekt für handwerkliche Fähigkeiten kultiviert. Handwerksorientiertes Arbeiten verlangt die Wertschätzung der Dinge und schult den Willen, etwas gewissenhaft zu gestalten. Grundlage dafür können in der Grundschule handlungsbezogene Aufgaben sein, die herausfordern und anhand derer die Kinder lernen, hochwertige Arbeiten auszuführen. Diesen Anspruch erfüllen in der Regel Aufgaben, die zu Lernprodukten führen: ein mündlicher Bericht, ein Vortrag, eine Textproduktion, eine Sachpräsentation. Eine Hochform produktiver Schul-

arbeit 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 erarbeitet und gleichzeitig persönlichkeitsbildende Arbeitstugenden angesprochen werden. Gelungenes Projektlernen vereinigt in sich das Potenzial der Verantwortungsübernahme für die Sache, das eigene Handeln und die Produktpräsentation gegenüber einer Öffentlichkeit.

Die Wirksamkeit des projektorientierten Lernens kann durch methodische Prinzipien unterstützt werden (vgl. Berger 2003, S. 83 ff.). Dazu gehört zum einen die Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern, was für ein Produkt in welcher Qualität realisiert werden soll. Auf diese Weise werden ihnen tentativ die Kriterien und Standards bewusst gemacht, die zielgerichtet die Arbeit begleiten sollen. Im Verlaufe des Arbeitsprozesses können mehrere Entwurfsfassungen erstellt werden. Jeder neue Entwurf korrigiert bzw. glättet Bestehendes und nimmt neue Ideen in sich auf. Qualität bedeutet immer auch ein Weiterdenken und eine Vervollkommnung des Erreichten. Unverzichtbar sollte die Etablierung einer Kultur der Kritik als Kern der Arbeitsverbesserung sein, Kritik als sorgfältige Analyse darüber, was Exzellenz auszeichnet. Wenn Kritik zur Gewohnheit eines gemeinschaftlichen Denkens gemacht wird, stellt sie zugleich den Nutzen dar, Wissen und Können in einer Lerngruppe zu teilen. Elementar ist, dass die Produkte der Projektarbeit öffentlich präsentiert werden. Schülerinnen und Schüler erfahren so den Sinn ihrer Arbeit, weil sie sehen, was diese für andere bedeutet. Öffentlichkeit löst die Arbeit aus dem Zustand privater Angelegenheit heraus, macht sie wichtig und stellt einen Anreiz dar, die Arbeit gut zu machen. Für Schülerinnen und Schüler könnte am Ende einer Projektarbeit dieses gedankliche Resümee stehen: „The world, or at least my world, was watching me. People cared about how well I did. I didn't want to let them down" (Berger, 2003, S. 99).

Eine arbeitsorientierte Lernumgebung ist letztendlich eine integrierte, soziale Lernform, die einen eigenständigen Beitrag zur Ausbildung von Arbeitsengagement hervorbringt. In der Zusammenarbeit mit anderen sind die Schüler und Schülerinnen als Einzelne in einen sozialen Kontext eingebunden. Gelingende Zusammenarbeit schafft ein Klima gegenseitiger Anerkennung, Achtung und Hilfe, aber auch von Kontrolle. Nach Ergebnissen der Peer-Forschung bestärkt ein Klima der Verbundenheit die Übernahme von Werthaltungen und Normen, die für den Arbeitsprozess essenziell sind. Die Zusammenarbeit liefert den Kontext, dass sich Lernende für die Aufrechterhaltung zielführender Arbeitshandlungen verantwortlich fühlen und halten (vgl. Wentzel, 2015, Wentzel & Muenks, 2016). Insofern ist die Zusammenarbeit mitprägend und steht für die verinnerlichten Gründe, den Wert guter Arbeit zu achten.

## Literatur

Berger, R. (2003). *An ethic of excellence: building a culture of craftsmanship in schools.* Portsmouth: Heinemann.

Character Education Partnership (CEP) (2008). *Performance values: why they matter and what schools can do to foster their development.* Washington DC: Character Education Partnership.

Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (Hrsg.) (2012). *Handbook of research on student engagement.* New York: Springer.

Duckworth, A. L. (2017). *Grit. Die neue Formel zum Erfolg.* München: Bertelsmann 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.

Goffman, E. (2009). *Interaktion im öffentlichen Raum.* Frankfurt u. New York: Campus.

Kerschensteiner, G. (1982). Begriff der Arbeitsschule. In W. Flitner & G. Kudritzki (Hrsg.), *Die deutsche Reformpädagogik. Band 1* (S. 222–237). Stuttgart: Klett-Cotta.

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.

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), 620–636.

Tomasello, M. (2010). *Warum wir kooperieren.* Berlin: Suhrkamp.

Tomasello, M. (2016). *Eine Naturgeschichte der menschlichen Moral.* Berlin: Suhrkamp.

Tough, P. (2012): *How children succeed.* Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Tough, P. (2013). *Die Chancen unserer Kinder. Warum Charakter wichtiger ist als Intelligenz.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Roberts, B. W., Schnyder, I. & Niggli, A. (2009). Different forces, same consequence: Conscientiousness and competence beliefs are indedent predictors of academic effort and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*(6), 1115–1128.

Wentzel, K. R. (2015). Socialization in school settings. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Hrsg.), *Handbook of socialization* (S. 251–275). New York: Guilford Press.

Wentzel, K. R. & Brophy, J. E. (2014). *Motivating students to learn.* New York: Routledge.

Wentzel, K. R. & Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement and social behavior. In K. Wentzel & G. Ramani (Hrsg.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (S. 13–30). New York, NY: Taylor Francis