

Die vorliegende Schrift wurde mit dem Titel

„Die wertschätzende Haltung von Lehrpersonen und ihr  
Zusammenhang mit Persönlichkeitsdimensionen der  
Schülerinnen und Schüler“

als

**Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades

einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

an der

Erziehungswissenschaftlichen Fakultät

der Universität Erfurt

eingereicht.

vorgelegt von

**Madlen Protzel**

Erfurt 2014

### **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

### **Protzel, Madlen**

Wertschätzung und Persönlichkeitsentwicklung in der Grundschule –  
Welchen Einfluss Lehrerhaltungen auf Kinder haben  
ISBN 978-3-86376-160-8

Erstes Gutachten: Prof. Dr. Ernst Hany (Universität Erfurt)

Zweites Gutachten: Prof. Dr. Gerd Mannhaupt (Universität Erfurt)

Drittes Gutachten: Prof. Dr. Bärbel Kracke (Universität Jena)

Tag der Disputation: 30.07.2015

Datum der Promotion: 30.07.2015

Der Anhang dieser Arbeit steht zum Download bereit: [www.optimus-verlag.de](http://www.optimus-verlag.de)

### **Alle Rechte vorbehalten**

1. Auflage 2015

© Optimus Verlag, Göttingen

© Coverfotos: istockphoto.com

URL: [www.optimus-verlag.de](http://www.optimus-verlag.de)

Printed in Germany

Papier ist FSC zertifiziert (holzfrei, chlorfrei und säurefrei,  
sowie alterungsbeständig nach ANSI 3948 und ISO 9706)

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes in Deutschland ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

## Danksagung

An erster Stelle möchte ich meinem Betreuer Prof. Dr. Ernst Hany danken, der mich in allen Phasen meiner Promotion außerordentlich unterstützt und stets begleitet hat. Sein Rückhalt hat wesentlich zur Entstehung und Fertigstellung der Dissertation beigetragen.

Des Weiteren möchte ich der Universität Erfurt und der Landesgraduiertenförderung für ihre finanzielle Unterstützung danken, mithilfe dieser die Arbeit in der Kürze der Zeit fertiggestellt werden konnte.

Einen besonderen Dank möchte ich an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Erfurt School of Education richten, die mich sehr herzlich in ihren Kreis aufgenommen und täglich zum Weitermachen angeregt haben. Unter ihnen möchte ich Benjamin Dreer außerordentlich danken, der durch kritische Fragen, nützliche Anmerkungen und unermüdliche Hilfestellungen in entscheidender Weise zur jetzigen Form dieser Dissertation beigetragen hat.

Zudem bedanke mich bei allen Mitgliedern der Forschungsgruppe *Schul- und Unterrichtsentwicklung* der Universität Erfurt für ihre reichen Anregungen und Ideen im Zusammenhang mit meiner Arbeit.

Danken möchte ich zudem allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern meiner Studien. Vor allem den Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern der teilnehmenden Grundschulen danke ich, da sie wesentlich zu den Erkenntnissen der Dissertation beigetragen haben.

All meinen Freundinnen und Freunden, die mich in jeder Phase meiner Promotion unterstützt haben und damit in bedeutender Weise zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben, möchte ich meinen herzlichen Dank aussprechen. Unter ihnen gebührt Christin Spangenberg und Oliver Gussor ein besonderer Dank für stetiges Interesse und nutzbringende Hinweise.

Meinen Eltern möchte ich für ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten und ihre kontinuierlichen Ermutigungen vom ersten Tag an bedanken, wodurch sie wesentlich zur Fertigstellung der Dissertation beigetragen haben.

Nicht zuletzt danke ich meinem Partner Robert Bauer für seine Geduld und seinen Zuspruch vor allem in anstrengenden Phasen. Er hat dadurch einen maßgeblichen Anteil an der Erstellung dieser Arbeit.

Madlen Protzel

## Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht im Forschungskontext der Schul- und Unterrichtsentwicklung, inwiefern die Haltungen und daraus resultierende Verhaltensweisen von Grundschullehrerinnen und -lehrern mit der persönlichen Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler zusammenhängen. Dabei steht insbesondere das Konstrukt *Wertschätzung* als Teil des Verhaltens einer Lehrperson im Fokus. Da im schulischen Kontext sowohl auf Lehrerseite als auch auf Schülerseite ein Mangel an Forschung zu den affektiven Dimensionen des Verhaltens besteht, leistet diese Arbeit einen Beitrag dazu, diesem Defizit abzuhelpfen.

Um mögliche Zusammenhänge zwischen dem wertschätzenden Lehrerverhalten und Persönlichkeitsdimensionen von Grundschülerinnen und -schülern empirisch zu sichern, war es aufgrund der defizitären Forschung zur Wertschätzung im schulischen Kontext zunächst nötig, das Konstrukt umfassend theoretisch aufzuarbeiten, zu differenzieren sowie zu operationalisieren. Anschließend wurden zwei Studien durchgeführt, welche es ermöglichten, das Konzept für den schulischen Kontext empirisch zu sichern. Die Auswertung beider Studien ergab, dass *Wertschätzung* im Kontext der Grundschule drei Facetten umfasst, die als *Emotionale*, *Soziale* und *Kognitive Wertschätzung* bezeichnet werden können. Mithilfe der zwei Studien konnten somit entsprechende Skalen entwickelt und optimiert werden, welche es ermöglichten, die Facetten im Einzelnen zu erfassen.

In einer dritten Studie wurde überprüft, ob sich Lehrpersonen mit unterschiedlichen Wertschätzungsprofilen auch differenziert verhalten und dies entsprechend von ihren Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird. Demzufolge standen die Zusammenhänge zwischen den Angaben der Lehrpersonen zu ihren persönlichen Wertschätzungsprofilen und den Wahrnehmungen dieser durch die Schülerinnen und Schüler im Fokus. Neben dem Umstand, dass die Facetten der Wertschätzung anhand der Lehrerstichprobe erneut bestätigt werden konnten, zeigte sich, dass auch die befragten Schülerinnen und Schüler das Konstrukt nach den Facetten *Emotionale*, *Soziale* und *Kognitive Wertschätzung* differenzieren. Erwartungswidrig zeigten sich jedoch keine Zusammenhänge zwischen den Angaben der Lehrerinnen und Lehrer zu ihren persönlichen Wertschätzungsprofilen und den Wahrnehmungen dieser durch die Schülerinnen und Schüler. Nichtsdestotrotz konnten – in Vorbereitung der vierten Studie – Lehrerinnen und Lehrer identifiziert werden, die auf Basis der Wahrnehmungen ihrer Lernenden in den einzelnen Wertschätzungsdimensionen hohe bzw. niedrige Ausprägungen aufwiesen.

Ziel der vierten Studie war es, spezifische Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen wertschätzenden Verhalten einer Lehrkraft und ausgewählten Persönlichkeitsdimensionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu identifizieren. Auf der Grundlage einer weiteren umfassenden Literaturanalyse – die Aufschluss über mögliche Persönlichkeitsdimensionen gab, die im Zusammenhang mit den Facetten wertschätzenden Lehrerverhaltens stehen könnten – wurden Zusammenhangshypothesen generiert sowie ein Schülerfragebogen entwickelt, der relevante persönlichkeitsbezogene Konstrukte messen sollte. Unter Einbezug einschlägiger Kontroll- und Moderatorvariablen zeigte sich, dass Emotionale Wertschätzung auf Lehrerseite schwach mit dem Selbstwert der Lernenden, die Soziale Wertschätzung in mittlerer Höhe mit verminderter Schulangst der Kinder und Kognitive Wertschätzung schwach mit der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern zusammenhängt.

Insgesamt konnte mit der vorliegenden Arbeit ein Beitrag zur Untersuchung affektiver Aspekte von Lehrer- und Schülerverhalten geleistet werden, indem relevante theoretische Konstrukte einerseits in Anschluss an die bestehende Forschung weiter differenziert, messbar gemacht sowie empirisch überprüft wurden. Andererseits wurden Zusammenhangshypothesen von Lehrerverhalten und Persönlichkeitsmerkmalen von Schülerinnen und Schülern theoretisch begründet herausgearbeitet und empirisch getestet.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung .....</b>	<b>I</b>
<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>III</b>
<b>1 Problemstellung .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bestehende Kompetenzmodelle für Lehrpersonen .....	5
1.2 Zielstellung der Arbeit .....	9
<b>2 Forschungsstand zur pädagogischen Haltung von Lehrpersonen.....</b>	<b>13</b>
2.1 Auf Schulebene .....	14
2.2 Auf Klassenebene .....	17
2.3 Kritik und Folgerungen .....	19
<b>3 Der personenzentrierte Ansatz.....</b>	<b>21</b>
3.1 Humanistische Psychologie .....	21
3.2 Rogers' Persönlichkeitstheorie .....	23
3.3 Der personenzentrierte Ansatz in der Psychotherapie .....	26
3.3.1 Grundannahmen .....	26
3.3.2 Nötige Grundhaltungen der Therapeutin bzw. des Therapeuten.....	27
3.3.3 Angenommene Auswirkungen auf die Klientin bzw. den Klienten.....	29
3.3.4 Empirischer Forschungsstand.....	30
3.4 Der personenzentrierte Ansatz in der Erziehung .....	31
3.4.1 Grundannahmen .....	32
3.4.2 Nötige Grundhaltungen der Lehrperson .....	32
3.4.3 Angenommene Auswirkungen auf die Lernenden .....	36
3.4.4 Empirischer Forschungsstand.....	38
3.4.5 Ausblick auf das weitere Vorgehen.....	49
<b>4 Das Konstrukt Wertschätzung.....</b>	<b>51</b>
4.1 Wertschätzung nach Rogers .....	51
4.2 Wertschätzung nach Tausch & Tausch .....	52

4.3	Wertschätzung nach Dubs.....	54
4.4	Zusammenfassung.....	56
<b>5</b>	<b>Studie 1: Die Identifikation von Wertschätzungsfacetten für den schulischen Kontext.....</b>	<b>59</b>
5.1	Ziel- und Fragestellung .....	59
5.2	Hypothesen.....	59
5.3	Instrument .....	61
5.4	Stichprobe .....	63
5.5	Durchführung .....	64
5.6	Auswertung und Ergebnisse.....	65
5.6.1	Analyseschritt 1: Konfirmatorische Faktorenanalysen .....	65
5.6.2	Analyseschritt 2: Exploratorische Faktorenanalyse .....	66
5.6.3	Analyseschritt 3: Scree-Test und Faktorladungen.....	68
5.7	Zusammenfassung.....	71
<b>6</b>	<b>Studie 2: Empirische Sicherung der Wertschätzungsfacetten .....</b>	<b>73</b>
6.1	Ziel- und Fragestellung .....	73
6.2	Statistische Grenzwerte.....	74
6.3	Instrument .....	74
6.4	Stichprobe .....	76
6.5	Durchführung .....	76
6.6	Auswertung und Ergebnisse.....	77
6.6.1	Analyseschritt 1: Überprüfung der Skalenhomogenitäten .....	79
6.6.2	Analyseschritt 2: Interkorrelationen der Skalen .....	80
6.6.3	Analyseschritt 3: Vorläufige Clusteranalyse .....	81
6.6.4	Analyseschritt 4: Bestimmen der Faktoren .....	82
6.6.5	Analyseschritt 5: Interkorrelationen von Faktoren und Skalen.....	82
6.6.6	Analyseschritt 6: Erneute Clusteranalyse.....	84
6.7	Zusammenfassung und Diskussion der ersten und zweiten Studie.....	85
6.8	Ausblick auf das weitere Vorgehen .....	88

<b>7 Studie 3: Zusammenhang zwischen den Wertschätzungsprofilen von Lehrpersonen und deren Wahrnehmung durch Schülerinnen und Schüler.....</b>	<b>91</b>
7.1 Ziel- und Fragestellung .....	91
7.2 Hypothesen.....	92
7.3 Instrument .....	93
7.4 Stichprobe .....	96
7.5 Durchführung .....	97
7.6 Auswertung und Ergebnisse.....	98
7.6.1 Analyseschritt 1: Überprüfung der Wertschätzungsdimensionen .....	98
7.6.2 Analyseschritt 2: Interkorrelation der Skalen und Faktoren .....	99
7.6.3 Analyseschritt 3: Zusammenhänge der Lehrerangaben und Schülerwahrnehmungen .....	100
7.7 Diskussion.....	102
<b>8 Zusammenfassung der drei Studien und Ausblick auf das weitere Vorgehen.....</b>	<b>109</b>
<b>9 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zum Zusammenhang von Wertschätzungsfacetten und Persönlichkeitsdimensionen.....</b>	<b>113</b>
9.1 Emotionale Wertschätzung (UV) und Selbstwert (AV) .....	116
9.1.1 Emotionale Wertschätzung.....	116
9.1.2 Selbstwert .....	116
9.1.3 Zusammenfassung: Emotionale Wertschätzung und ihr vermuteter Zusammenhang mit Selbstwert .....	123
9.2 Soziale Wertschätzung (UV) und Schulangst (AV).....	123
9.2.1 Soziale Wertschätzung .....	123
9.2.2 Angst .....	124
9.2.3 Zusammenfassung: Soziale Wertschätzung und ihr vermuteter Zusammenhang mit Schulangst.....	131
9.3 Kognitive Wertschätzung (UV) und Selbstwirksamkeit (AV) .....	132
9.3.1 Kognitive Wertschätzung .....	132
9.3.2 Selbstwirksamkeit .....	132

9.3.3 Zusammenfassung: Kognitive Wertschätzung und ihr vermuteter Zusammenhang mit Selbstwirksamkeit.....	138
9.4 Moderatorvariablen.....	139
9.5 Weitere Konstrukte .....	140
9.6 Zusammenfassung.....	143
<b>10 Studie 4: Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen wertschätzenden Verhalten der Lehrperson sowie ausgewählten Persönlichkeitsdimensionen der Lernenden.....</b>	<b>145</b>
10.1 Ziel- und Fragestellung .....	145
10.2 Hypothesen.....	146
10.3 Instrument .....	147
10.4 Stichprobe .....	150
10.5 Durchführung .....	151
10.6 Auswertung und Ergebnisse.....	152
10.6.1 Analyseschritt 1: Skalennanalysen.....	152
10.6.2 Analyseschritt 2: Korrelationsanalysen.....	154
10.7 Zusammenfassung und Diskussion.....	159
10.7.1 Analyseschritt 1.....	159
10.7.2 Analyseschritt 2.....	161
10.8 Gesamtdiskussion der vierten Studie .....	166
<b>11 Gesamtzusammenfassung und -diskussion.....</b>	<b>171</b>
11.1 Haltungen von Lehrpersonen .....	171
11.2 Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Kontext.....	174
11.3 Zum Konstrukt Wertschätzung .....	176
11.4 Implikationen für die Praxis.....	177
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>181</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>183</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>185</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>187</b>

# 1 Problemstellung

Angesichts des beschränkten bzw. fehlenden Zugangs früherer Generationen zu institutionalisierten Informationsquellen war die Wissensvermittlung im Kontext der Schule notwendig, um die persönliche Lebensbewältigung, den Erhalt kultureller Wissensbestände, Techniken sowie Fähigkeiten und damit gesellschaftliches Überleben und Fortschritt zu sichern (vgl. Binder & Osterwalder, 2011, S. 55; vgl. Rogers, 1988, S. 115). Vor diesem Hintergrund stellte die Wissensvermittlung die Hauptaufgabe von Schule und den dort tätigen Lehrerinnen und Lehrern dar (vgl. Neuweg, 2011, S. 451). In der heutigen Gesellschaft, die u. a. durch stetig wachsende Wissensbestände gekennzeichnet ist, ist es nicht mehr zielführend und möglich, das gesamte verfügbare Wissen zu lehren (vgl. Binder & Osterwalder, 2011, S. 55). Jederzeit wird Wissen geschaffen und es ergeben sich Veränderungen und Neuerungen, die Bereiche wie Technologie, Wissenschaft oder auch das Zusammenleben betreffen. Der zentrale schulische Auftrag der Wissensvermittlung kann damit nicht mehr alleinige Legitimation der Institution Schule sein. Zum einen ist fraglich, ob das dort vermittelte Wissen dem Anspruch an persönliche und kulturelle Notwendigkeit überhaupt gerecht werden kann. Zum anderen wäre es in Anbetracht zur Verfügung stehender digitaler Lernangebote ebenfalls möglich, dieses Wissen allein durch häusliche Lernaktivitäten zu erwerben.

Dieser Umstand stellt die Institution Schule vor neue Herausforderungen, die sich in diesem Zusammenhang mit veränderten Zielen auseinandersetzen muss (vgl. Dalin & Rolff, 1990, S. 16). Carl Rogers, Psychologe und Erziehungsberater, forderte bereits 1988, dass die schulische Bildung und Erziehung die Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Welt vielmehr auf diesen Prozess vorbereiten sollte. Die Lernenden zu Persönlichkeiten zu entwickeln, die dem Wandel gegenüber offen sind, sollte seiner Meinung nach das primäre Ziel der Erziehung darstellen. Anstatt schnell überholtes Wissen zu wiederholen, sollten die Schülerinnen und Schüler vielmehr lernen, sich einer ständig verändernden Welt anzupassen (vgl. Rogers, 1988, S. 310f.). Angesichts der heutigen Verbreitung und Verfügbarkeit von Informationsquellen wie beispielsweise dem Internet, die Wissen leicht abrufbar und strukturiert bereitstellen können, verändern sich die Anforderungen an die Herausbildung eines teilhabefähigen Individuums und damit auch die Aufgaben von Schule.

Dieser Forderung Rogers', die durch die Prozesse des gesellschaftlichen Wandels neue Bekräftigung erhält, wird das deutsche Schulsystem in dem Sinne gerecht, als dass Ergebnisse von Bildungsprozessen immer häufiger nicht mehr nur als Wissen, sondern als

Kompetenzen beschrieben und gemessen werden. Weinert (2002) fasst unter dem Begriff *Kompetenz* diejenigen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten sowie Fertigkeiten eines Individuums zusammen, die es benötigt, um bestimmte Probleme zu bewältigen. Damit gehen motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften sowie Fähigkeiten einher, damit die Problemlösungen in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können (vgl. Weinert, 2002, S. 27f.). Zudem sind neben kognitiven Wissensinhalten auch Einstellungen und Haltungen sowie Werte und Motive im Zusammenhang mit Kompetenz von Bedeutung (vgl. Klieme et al., 2007, S. 73). Der Kompetenzbegriff impliziert somit neben Wissen und Fähigkeiten auch die erfolgreiche Anwendung nicht-kognitiver Komponenten in unterschiedlichen Situationen (vgl. Frey & Jung, 2011, S. 541). Demgemäß ist Kompetenz als eine Disposition zu verstehen, die das Individuum dazu befähigt, Probleme einer bestimmten Art erfolgreich zu lösen (vgl. Klieme et al., 2007, S. 72).

Die Entwicklung von Kompetenz als Resultat schulischer Bildung soll die Lernenden somit befähigen, sich den Herausforderungen einer stetig ändernden Welt anzunehmen und ihr Wissen sowie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zum persönlichen und gesellschaftlichen Nutzen flexibel einzusetzen. Auch im Zusammenhang mit der Messung von schulischem Output wird dies deutlich. So wird Lernerfolg nicht mehr ausschließlich durch eine einzelne Fähigkeit (z. B. Kopfrechnen) dargestellt oder erfasst. Vielmehr werden stärker Aufgaben und Lernformate gewählt, was in einem ganzen Spektrum an Leistungen (z. B. in Problemsituationen) deutlich wird (vgl. Kreitz, 2010, S. 55-63). Neben der Erfassung erfordert auch die Förderung von Kompetenz zahlreiche Lernkontexte, Aufgabenstellungen sowie Transfersituationen. Kompetenzen im schulischen Kontext anzubahnen, zu entwickeln und zu messen, geht somit über die Vermittlung und Überprüfung theoretischen Wissens hinaus und muss situationsgebunden erfolgen (vgl. Klieme et al., 2007, S. 73f.).

Groß angelegte Studien wie IGLU (weiterführend dazu: Bos et al., 2010), TIMMS (weiterführend dazu: Bos, Bonsen, Kummer, Lintorf & Frey, 2009) oder PISA (weiterführend dazu: Frey et al., 2009) proklamieren, wichtige Outputs schulischer Bildungsarbeit über die psychometrische Messung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu erfassen. Jedoch wird bei eingehender Untersuchung der Aufgabenstellungen der genannten Studien deutlich, dass der eingangs genannte Fokus der schulischen Bildung, der ursprünglich auf kognitiven Dimensionen lag, noch nicht überwunden scheint (vgl. Kreitz, 2010). So finden sich beispielsweise in den großen Schulleistungsuntersuchungen nur wenige Skalen, die neben Leistungsdimensionen auch persönlichkeitsbezogene Dimensionen der Lernenden erfassen. Im Rahmen der oben genannten Studien beschränkte sich dies in der Regel auf die Erfassung der allgemeinen Schulzufriedenheit (z. B. Bos et al., 2009, S. 86; Bos et al., 2010, S. 89). Diese stellt jedoch eher ein Merkmal der Prozessqualität als ein echtes Lernergebnis auf Schülerseite dar.

Das Vernachlässigen der Betrachtung affektiver Komponenten aufseiten der Schülerinnen und Schüler führt deshalb zu einer berechtigten Kritik an der derzeitigen Bildungsforschung (vgl. Weinert, 2002, S. 21). Es wird u. a. bemängelt, dass in den letzten Jahrzehnten zwar zahlreiche empirische Untersuchungen im schulischen Kontext durchgeführt wurden, sich diese jedoch auf die Untersuchung kognitiver Merkmale der Lernenden beschränkten (vgl. Pekrun & Helmke, 1991, S. 52; vgl. Weinert, 2002, S. 23), da vor allem Bedingungsfaktoren der schulischen Leistungsproduktion im Fokus des Forschungsinteresses standen (vgl. Pekrun & Helmke, 1991, S. 52). So wurden beispielsweise Zusammenhänge zwischen ausgewählten Faktoren (wie z. B. der Unterrichtsqualität) und kognitiven Merkmalen (wie z. B. fachlichen Leistungen der Lernenden) häufig untersucht, wohingegen nicht-kognitive Merkmale der kindlichen Entwicklung kaum untersucht wurden (vgl. ebd.; vgl. Weinert, 2002, S. 23).

Der angesprochene Paradigmenwechsel von Wissensvermittlung hin zu Kompetenzorientierung, die auch Persönlichkeitsentwicklung einschließt, spiegelt sich kaum in dieser Art der Betrachtung der Ergebnisse von Bildungsprozessen wider, weswegen oftmals zu Recht von rein „leistungsorientierten Schulen“ (Fend, 1981, S. 355) gesprochen wird. Dies jedoch steht nicht nur der Kompetenzdefinition entgegen, die neben kognitiven Dimensionen ebenso motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten umfasst (vgl. Weinert, 2002, S. 27f.). Auch werden damit aktuelle, gesellschaftlich getragene Bildungsziele wie etwa die Persönlichkeitsentwicklung überhaupt nicht als Ergebnis schulischer Bildungsarbeit betrachtet. Reformpädagogische Ansätze setzten sich bereits vor Jahrzehnten dem entgegen, indem die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler als ein primäres Ziel schulischer Bildung proklamiert wurde (z. B. Dewey, 1930, S. 72-112; Montessori, 2005, S. 20). Jedoch wurden diese Ansätze kaum systematisch erforscht.

Die unzureichende Erforschung affektiver Konstrukte auf Schülerseite hat zur Folge, dass über Wege zur Förderung der persönlichen Entwicklung von Kindern im Kontext der Schule sowohl theoretisch als auch praktisch wenig bekannt ist (vgl. Pekrun & Helmke, 1991, S. 33). Folge davon sind fehlende Konzepte zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext (vgl. ebd., S. 36). Neben der Forschung zum Selbstkonzept, zur Prüfungsangst sowie zur leistungsrelevanten Motivation von Schülerinnen und Schülern sind in diesem Zusammenhang kaum Versuche unternommen worden, persönlichkeitsbezogene Variablen zu beschreiben, zu strukturieren und zu messen (vgl. ebd., S. 45). Darüber hinaus wurden lediglich einzelne Merkmale in den Blick genommen. Zusammenhänge mehrerer Persönlichkeitsmerkmale standen bislang nicht im Fokus der Forschungsbemühungen. Für die Entwicklung eines umfassenden Modells zur Schülerpersönlichkeit, welches Aufschluss über relevante Dimensionen und deren Förderung im schulischen Kontext gibt, ist dieser Umstand jedoch nicht zuträglich (vgl. Dalbert & Radant, 2008, S. 148). Es ist somit nicht erstaunlich,

dass eine umfassende Theorie zum Verhältnis von Schule und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern derzeit nicht vorliegt (vgl. Pekrun & Helmke, 1991, S. 36).

Verwunderlich ist dieser Umstand u. a. deshalb, weil auch in den von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) veröffentlichten Bildungsstandards bereits 2004 betont wurde, dass Schule neben der Vermittlung von Wissen, und der damit verbundenen Orientierung an den fachlichen Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler, eine weitere wichtige Aufgabe besitzt. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden wird aus bildungspolitischer Perspektive als weiterer wesentlicher Auftrag der Institution Schule angesehen. Damit soll bei den Lernenden zum einen die Grundlage für lebenslanges Lernen zur individuellen Weiterentwicklung gelegt werden. Zum anderen soll es die Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung an der Gesellschaft befähigen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 6). Der Zusammenhang von Schule und persönlicher Entwicklung der Kinder findet sich daneben beispielsweise ebenso im Thüringer Schulgesetz wieder. In diesem wurde unter Paragraph 3 festgelegt, dass bereits die Grundschule neben der Vermittlung fundamentaler Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zur Aufgabe hat (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2013, S. 10). Auch gemäß bildungspolitischer Standards und Verordnungen besitzt Schule somit die zentrale Aufgabe, die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu fördern (vgl. Pekrun & Helmke, 1991, S. 33; vgl. von Saldern, 1999, S. 30f.; vgl. Klieme et al., 2007, S. 12).

Schulen obliegt somit unmissverständlich die Aufgabe, persönlichkeitsrelevante Entwicklungsaufgaben der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die außerhalb der traditionellen Wissensvermittlung von Schule liegen (vgl. Pekrun & Fend, 1991, S. 1). Schulen müssen sich außerdem zunehmend denjenigen Aufgaben stellen, die Familie und andere soziale Umfelder nicht mehr ausreichend wahrnehmen bzw. wahrnehmen können (vgl. Lumpe, 2007, S. 209), was vor allem im Hinblick auf das Konzept der Ganztagschule verdeutlicht wird. Gegenwärtig kann jedoch bezweifelt werden, dass Schulen angesichts einer traditionell vorherrschenden Fokussierung von Wissensvermittlung bzw. Förderung kognitiver Kompetenzen in der Lage sind, dieses Bildungsziel ausreichend umzusetzen. Angesichts dessen müssen die Schulen dabei unterstützt werden, indem ihnen die nötigen theoretischen als auch praktischen Voraussetzungen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Dalin & Rolff, 1990, S. 15). Vor allem seitens der Forschung müssen Theorien erarbeitet und empirisch überprüft werden, damit sie in der Folge z. B. über didaktische-methodische Konzepte oder Lehrertrainings Eingang in den Schulalltag finden können.

Neben der forschungsgestützten Erarbeitung angemessener pädagogischer Konzepte sind vor allem auch Lehrpersonen stärker zu betrachten, denn diesen kommt im Rahmen der Förderung der kindlichen Entwicklung im schulischen Kontext eine herausragende Stellung zu (vgl. Pekrun, 1983, S. 274). Forschungsvorhaben zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern sollten gerade deshalb u. a. an den Kompetenzen der Lehrpersonen ansetzen. So müssten – analog der kognitiven Kompetenzforschung – gezielt Forschungen dazu durchgeführt werden, inwiefern Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern beitragen können.

Erste Anhaltspunkte können bereits bestehende Kompetenzmodelle liefern, die das professionelle Wissen sowie affektiv-motivationale Aspekte von Lehrkräften beschreiben. Mit diesen Modellierungen wird das Ziel verfolgt, Aufschluss über diejenigen Kompetenzen zu geben, die eine Lehrerin bzw. ein Lehrer zur erfolgreichen Bewältigung der zentralen mit dem Lehrerberuf verbundenen Aufgaben (z. B. Unterrichten) benötigt. Die Kompetenzen sind dabei gezielt in Form von Komponenten bzw. Stufen strukturiert und werden aus diesem Grund ebenso als Komponentenmodelle bzw. Stufenmodelle bezeichnet (vgl. Klieme et al., 2007, S. 74). Für den Kontext der Lehrerausbildung und Lehrerbildung finden sich Kompetenzmodelle bzw. Komponentenmodelle, die ausgehend von Anforderungen strukturiert darstellen, welche Wissensbestände und Fähigkeiten Lehrpersonen für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben benötigen. Im Folgenden sollen zwei dieser Modelle dargestellt werden, um zu ergründen, inwieweit diese für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zuträglich sein könnten. Zunächst wird dafür ein prominentes Kompetenzmodell zur *Professionellen Handlungskompetenz* vorgestellt, welches im Rahmen des Forschungsprogramms COACTIV entwickelt wurde. Anschließend werden jene Kompetenzen von Lehrpersonen dargestellt, die im Rahmen der Studie MT21 zusammengetragen wurden.

## 1.1 Bestehende Kompetenzmodelle für Lehrpersonen

Das Forschungsprogramm COACTIV wurde vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin sowie anderen Hochschulen entwickelt und umfasst mehrere Studien, die sich mit der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern auseinandersetzen (vgl. Baumert et al., 2011, S. 7). Mithilfe empirischer Untersuchungen sollte zum einen ermittelt werden, welche Kompetenzen Lehrpersonen besitzen sollten, um die Aufgaben ihres Berufes erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 29). Zum anderen wurde in diesem Forschungsprogramm der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen sowohl für die Unterrichtsqualität als auch für die Persönlichkeitsentwicklung und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler hat (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 469). Die