

Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen als Aufgabe und Ziel der Pädagogik

Kurzfassung: Persönlichkeitsbildung ist eine pädagogische Zielkategorie von weitreichender Bedeutung. Auf der übergeordneten Ebene der Gesetzgebung und Curricula wird Persönlichkeitsbildung vielfach gefordert, im Schulalltag hingegen selten bewusst umgesetzt. Dieser Umstand ist in der Komplexität sowie der normativen Vielfalt des Persönlichkeitsbegriffs begründet. Eine Umsetzung von Persönlichkeitsbildung in der Unterrichtspraxis erfordert aber nachgerade ein Durchbrechen dieser Komplexität und normativen Vielfalt. Als Lehrkraft ist man hierbei nicht vor Fallgruben gefeit, welche für eine wirksame pädagogische Arbeit kritisch sind. Der vorliegende Beitrag sensibilisiert für diese Fallgruben und zeigt konkrete Bezugspunkte für eine effektive Förderung der Persönlichkeit Jugendlicher auf.

1 Ausgangslage

Persönlichkeitsbildung von Schülerinnen und Schülern gehört zu einem der ältesten Anliegen der Pädagogik. Die Forderung nach einer Entwicklung der Schülerpersönlichkeit lässt sich – wenn auch in unterschiedlicher Form manifestiert – in der Gesetzgebung sowie den Lehrplänen verschiedener Schultypen und Schulstufen erkennen. Es erstaunt deshalb nicht, dass das Ziel einer schulischen Persönlichkeitsförderung auch in der Wirtschaftspädagogik seit längerem verfolgt wird. In allen Ansätzen, die in den zurückliegenden Jahren zur Gestaltung von Lehrplänen und Unterricht in der beruflichen Bildung diskutiert wurden (z. B. Schlüsselqualifikationen, Handlungsorientierung, Projektunterricht, interdisziplinärer Unterricht) nimmt das Ziel der Persönlichkeitsbildung eine wichtige Stellung ein. Auch in der derzeit geführten Debatte um die Lernfeldorientierung stellt die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit eines der geforderten pädagogischen Anliegen dar (vgl. LISOP 1999). In aller Regel handelt sich bei diesem Anliegen um eine übergeordnete, abstrakt formulierte Zielsetzung, die für die Schulpraxis wenig ausdifferenziert ist und im Unterrichtsalltag häufig ohne sichtbare Konsequenzen bleibt. Die Begründung hierfür ist darin zu sehen, dass der Persönlichkeitsbegriff viele Deutungsmuster aufweist und von einer Vielzahl normativer Annahmen geprägt wird. Bei einer geschätzten Anzahl von 200 Ansätzen über die menschliche Persönlichkeit (SAGEBIEL 1994) scheint eine theoretische und schulpraktische Konzeptualisierung des Bildungsauftrages der Persönlichkeitsförderung denn auch nicht auf der Hand zu liegen. Ziel dieses Beitrages ist es deshalb, die Forderung nach einer schulischen Persönlichkeitsbildung auf der Grundlage eines Rahmenmodells zu konkretisieren, Umsetzungsmöglichkeiten für die Schulpraxis aufzuzeigen und Handlungsempfehlungen für den Unterricht abzuleiten.

2 Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung aus psychologischer Sicht

2.1 Klärung des Begriffs der Persönlichkeit

Die Forderung nach Persönlichkeitsbildung lässt sich nur dann einlösen, wenn über den Begriff der Persönlichkeit sowie über die Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher Klarheit besteht. Hierbei ist das Heranziehen von Erkenntnissen aus der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie hilfreich. Nähert man sich dem Persönlichkeitsbegriff aus dem Alltagsverständnis her an, wirft eine Umschreibung keine grossen Probleme auf. In den meisten Fällen verbindet man mit Persönlichkeit ein Bündel von Eigenschaften, das man einem anderen Menschen zugesteht. In einer populären Vorstellung wird Persönlichkeit vorwiegend solchen Personen zugestanden, die sich durch besondere Eigenschaften vom Durchschnitt abheben. Für den Schulalltag führt ALLPORT (1970) ein interessantes Beispiel an, bei dem die Höhe des Persönlichkeitsgrades bei Lehrerinnen untersucht wurde. Dabei kommt das verblüffende Resultat zustande, dass eine Lehrerin mit viel Persönlichkeit diejenige sei, die anderen gegenüber acht attraktive Eigenschaften zeigt: Man kann sich interessant mit ihr unterhalten, sie weiss viel, sie hat vielseitige Interessen, ist intelligent, sportlich, elegant, aufrichtig und anpassungsfähig. Solche Alltagstheorien der Persönlichkeit werden aus wissenschaftlicher Sicht mehrheitlich abgelehnt, da sie empirischen Qualitätskriterien wie Expliziertheit, Widerspruchsfreiheit oder Überprüfbarkeit nicht standhalten (ASENDORP 1996). Vielmehr versucht die Wissenschaft – und hier im besonderen die Persönlichkeitspsychologie – die grosse Zahl der im Alltag gebrauchten Persönlichkeitseigenschaften zu Persönlichkeitsmerkmalen höherer Ordnung zusammenzufassen, die eine Beschreibung, Erklärung und Vorhersage des individuellen Verhaltens von Menschen über Situationen und Zeit ermöglichen (FISSENI 1998). Das derzeit prominenteste Modell hierzu ist der Big-Five-Ansatz, der es erlaubt, das Gesamtsystem der Persönlichkeit mit fünf breiten Persönlichkeitsmerkmalen (Neurotizismus/emotionale Stabilität, Introversion/Extraversion, Feindlichkeit/Verträglichkeit, Impulsivität/Gewissenhaftigkeit, intellektuelle Verschlussenheit/intellektuelle Offenheit) zu erfassen (MCCREA & JOHN, 1992). Das Heranziehen von Merkmalen bildet denn auch die Grundlage vieler Definitionen über die menschliche Persönlichkeit. Exemplarisch sei die Begriffsbestimmung von PEKRUN/HELMKE (1991, S. 33) aufgeführt: „Unter der Persönlichkeit eines Menschen ist das Gesamtsystem seiner (relativ) zeitstabilen, individuellen Merkmale zu verstehen“. Diese allgemeine Definition kann als Minimalkonsens dessen bezeichnet werden, was man in der Persönlichkeitspsychologie unter Persönlichkeit versteht. Bezogen auf die Schulpraxis lassen sich auf der Basis dieser Definition die drei in *Tab. 1* dargestellten Leitfragen zur näheren Bestimmung der Schülerpersönlichkeit formulieren:

| | |
|---|---|
| WAS ist dies für ein Schüler? | <ul style="list-style-type: none"> • Welche Persönlichkeitsmerkmale besitzt ein bestimmter Schüler? • Wie stehen diese Persönlichkeitsmerkmale zueinander in Beziehung? |
| WIE wurde er zu dem, was er ist? | <ul style="list-style-type: none"> • Welche Determinanten bestimmen die Persönlichkeit eines Schülers? |
| WARUM verhält er sich in einer bestimmten Art und Weise? | <ul style="list-style-type: none"> • Welche Ursachen bestimmen die Verhaltensweisen eines Schülers? • Welche motivationalen Aspekte leiten seine Verhaltensweisen? |

Tab. 1: Drei Leitfragen zur Bestimmung der Schülerpersönlichkeit (nach PERVIN 1993)

Die Bevorzugung von Persönlichkeitsmerkmalen zur Bestimmung der menschlichen Persönlichkeit ist auf einen unterstellten, mittelfristig stabilen Zusammenhang zwischen spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen und damit verbundener Verhaltensweisen einer Person zurückzuführen. Dieser oft propagierte Zusammenhang dürfte eine der Ursachen sein, dass Persönlichkeit als Zielgrösse sowohl für die Schule wie für Unternehmungen gleichermaßen attraktiv ist. Lassen sich bei einem Schüler oder Arbeitnehmer beispielsweise emotionale Stabilität, Gewissenhaftigkeit und intellektuelle Offenheit als wünschenswerte Persönlichkeitsmerkmale nachweisen, wird ein emotional stabiles, gewissenhaftes und intellektuell interessiertes Verhalten in unterschiedlichen Situationen des schulischen, beruflichen und privaten Lebens angenommen. Obwohl dieser Zusammenhang empirisch nur bedingt nachweisbar ist und vor allem für die Erklärung spezifischer Verhaltensweisen in bestimmten Situationen in den wenigsten Fällen zutrifft (vgl. AJZEN 1996), stellen Persönlichkeitsmerkmale eine geeignete Basis zur Konkretisierung des Auftrages einer schulischen Persönlichkeitsförderung dar, weil hierdurch eine Kommunikationsbasis zur Beschreibung und somit zu einem besseren Verständnis der Schülerpersönlichkeit geschaffen wird. Der Auftrag der Persönlichkeitsbildung bedingt somit, diejenigen Persönlichkeitsmerkmale als Bildungsziele zu bestimmen, die pädagogisch wünschenswert sind und sich in der Schulpraxis durch methodisch-didaktische Massnahmen auch fördern lassen.

2.2 Klärung des Begriffs der Persönlichkeitsentwicklung

Die Möglichkeit, die Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern im Unterricht durch pädagogische Massnahmen fördern zu können, ist als grundlegende Bedingung zur Realisierung des Auftrages der Persönlichkeitsbildung anzusehen. Die Pädagogik geht denn auch mehrheitlich von einer solchen Möglichkeit aus. Nach AUSUBEL (1974) stellt gerade das Jugendalter ein deutlich unterscheidbares Stadium der Persönlichkeitsentwicklung dar, das mit einer tiefgreifenden Reorganisation der Persönlichkeitsstrukturen verbunden ist. Aus psychologischer Sicht ist diese Reorganisation auf das Ziel des Aufbaus einer autonomen Persönlichkeit oder der Entwicklung einer eigenen Identität gerichtet (WILBERT 1995).

Diese von der Pädagogik häufig unterstellte Annahme muss allerdings auf der Grundlage der Entwicklungspsychologie weiter geklärt werden. Der bekannte Psychologe WILLIAM JAMES prägte vor über hundert Jahren den Satz, dass sich die Persönlichkeit eines Menschen mit Erreichen des 30. Altersjahres wie Gips verfestigt hat und sich nicht mehr wesentlich verändern wird (JAMES, zit. in MOSS & SUSMAN 1980). Wenn diese „Gipsaussage“ auch auf Jugendliche der Sekundarstufe II zutrifft, würde sich eine schulische Persönlichkeitsbildung erübrigen. Von Interesse ist somit die Frage, ob die Persönlichkeit Jugendlicher tatsächlich einer Entwicklung unterliegt und somit pädagogischen Interventionsmassnahmen offen steht oder ob mit Erreichen der Lebensphase der Adoleszenz (15 bis 20 Jahre) die Persönlichkeitsentwicklung bereits abgeschlossen ist. Die Beantwortung dieser Frage hängt im wesentlichen davon ab, welcher normativen Grundannahme über die menschliche Persönlichkeit man sich verpflichtet fühlt. Diese Grundannahmen haben ihre Konkretisierung in der sowohl in der Psychologie wie Pädagogik heftig geführten Debatte um den relativen Anteil der Anlage- und Umwelteinflüsse auf die Persönlichkeit gefunden (FLAMMER 1996). Obwohl diese Frage bis heute kontrovers diskutiert wird (vgl. SCHNEEWIND 1994), hat sich bei einer Mehrzahl von Autoren die Erkenntnis durchgesetzt, dass eine Mittelposition den Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung am besten gerecht wird. Eine solche Mittelposition wird von interaktionistischen Persönlichkeitstheorien gestützt, welche die Entwicklung der Persönlichkeit auf einen dynamischen Wechselwirkungsprozess zwischen einer Person und ihrer Umwelt zurückführen. Das interaktionistische Persönlichkeitsparadigma konnte insbesondere auch für die Jugendforschung fruchtbar gemacht werden. Jugendliche werden dabei als „Koproduzenten ihrer Entwicklung“ (BANDSTÄDTER & GREVE 1994) betrachtet; die Entwicklung Jugendlicher wird als „Handlung im Kontext“ (SILBEREISEN 1986) verstanden. Ein wesentlicher und aus Sicht der Pädagogik wünschenswerter Aspekt interaktionistischer Theorien ist die unterstellte Möglichkeit, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit durch Lernprozesse beeinflussen zu können. Diese Annahme lässt sich empirisch bestätigen. Insbesondere durchlaufen Jugendliche in der Auseinandersetzung mit für sie relevanten Entwicklungsaufgaben eine Vielzahl von Lernprozessen, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung in vielfältiger Weise auswirken (HAVIGHURST 1974; DREHER/DREHER 1985; ALSAKER/FLAMMER 1999). Die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben führt zum Aufbau von unterschiedlichen Kompetenzen, die es ermöglichen, die Person-Umwelt-Beziehung immer besser zu gestalten. Persönlichkeitsbildung auf der Sekundarstufe II lässt sich somit in der Weise konkretisieren, diejenigen persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen als Bildungsziele zu bestimmen, die den Jugendlichen eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit ihrer schulischen, beruflichen und privaten Umwelt ermöglichen und sie zu Koproduzenten ihrer Persönlichkeitsentwicklung befähigen.

3 Persönlichkeitsbildung aus pädagogischer Sicht

3.1 Klärung des Begriffs der Persönlichkeitsbildung

Die pädagogische Sichtweise einer schulischen Persönlichkeitsförderung bedingt die Einführung einer neuen Terminologie. Während die Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie vornehmlich die beiden Begriffe Persönlichkeit und Persön-

lichkeitsentwicklung verwenden, bevorzugt die Pädagogik den Terminus der Persönlichkeitsbildung, um hiermit den Bildungsauftrag der Schule hervorzuheben. Die Pädagogik verwendet den Begriff der Persönlichkeit in einer umfassenderen Weise als die Psychologie. Während sich die Persönlichkeitspsychologie an einem auf die individuellen Besonderheiten eines Menschen ausgerichteten Persönlichkeitsbegriff orientiert, neigt die Pädagogik zu einer ganzheitlichen oder universellen Auffassung des Persönlichkeitsbegriffs. Persönlichkeit wird in der Pädagogik vielfach mit Person im Sinne einer ganzheitlichen Person gleichgesetzt sowie als Ergänzung zu einseitigen intellektuellen und technischen Ausbildungsinhalten gesehen (SAGEBIEL 1994; ASENDORP 1995). Ebenso kommt die Pädagogik nicht darum herum, die normative Ausrichtung einer schulischen Persönlichkeitsförderung in Form von Bildungszielen festzulegen. Der Begriff der Persönlichkeitsbildung wird in verschiedener Weise ausgelegt. Für den deutschsprachigen Raum fordert beispielsweise REETZ (1990) den Rückgriff auf entsprechende Persönlichkeitstheorien, um den Ansprüchen einer ganzheitlich orientierten Persönlichkeitsbildung Rechnung zu tragen. Mit Hinweis auf die pädagogische Persönlichkeitstheorie von ROTH (1971) umfasst Persönlichkeitsbildung nach REETZ sacheinsichtiges Verhalten (Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit), sozialeinsichtiges Verhalten (Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit) sowie werteinsichtiges Verhalten (Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit). DUBS (1993) sieht die Schule als wichtigen Ort der Persönlichkeitsbildung an, indem Jugendliche lernen, Freiräume und Grenzen zu erfahren, sich mit Problemen und Widerständen auseinanderzusetzen, belastbare Situationen zu meistern, ihr Selbstkonzept zu stärken, mit ihrer Emotionalität umzugehen sowie zu einer eigenen Meinung im freien Urteil und zur persönlichen Verpflichtung gegenüber gemeinschaftlichen Anliegen zu gelangen. Für CRISAND/CRISAND (1996) ist Persönlichkeitsbildung eine unabdingbare Voraussetzung dafür, die Komplexität und Dynamik der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft bewältigen zu können. Persönlichkeitsbildung ist als Chance aufzufassen, Jugendliche nicht nur in ihrer intellektuellen, sondern vor allem in ihrer seelischen und gefühlsmässigen Entwicklung zu unterstützen. Dazu ist es notwendig, Jugendliche für Grundwerte wie Selbstbestimmung und Achtung der Person zu sensibilisieren, Persönlichkeitsmerkmale wie selbständiges Denken, Verantwortungsbewusstsein oder Teamfähigkeit zu fördern sowie den Jugendlichen mit Verständnis, Offenheit und Echtheit zu begegnen. DREES (2000) setzt Persönlichkeitsbildung mit Selbstbildung gleich, die auf das Ziel der Erlangung eines kohärenten Weltbildes gerichtet ist und das eigene Verhalten im Sinne eigener Lebensinteressen effektiv anleiten soll. Lehrkräfte und Ausbilder haben deshalb die Aufgabe, die berufliche und schulische Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher durch das Bereitstellen von Handlungsfeldern zu unterstützen. Auch im angloamerikanischen Raum lässt sich die Forderung nach einer schulischen Persönlichkeitsbildung ausmachen. VESSELS & BOYD (1996) konstatieren hierbei ein „dramatisches Comeback“ der Persönlichkeitsbildung in Gesellschaft und an Schulen. Sie definieren Persönlichkeitsbildung als strategische Instruktion, welche die soziale und persönliche Verantwortung sowie die Entwicklung guter Persönlichkeitsmerkmale und moralischer Tugenden fördert. LICKONA (1996) betrachtet Persönlichkeitsbildung denn auch als das wichtigste Thema, mit dem sich die Erziehungswissenschaft heute befassen muss.

3.2 Begründungen für Persönlichkeitsbildung

Gerade in neuerer Zeit steht das Anliegen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit zu fördern, wieder vermehrt im Vordergrund pädagogischen Interesses. Als Begründung hierfür lassen sich gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklungen erkennen. Aus gesellschaftspolitischer Sicht wird vielfach der „Wertezersfall“ (WALTER 1995) oder „moralische Verfall“ (LICKONA 1996) und damit einhergehende negative Tendenzen bei Kindern und Jugendlichen (z. B. Gewalt, Vandalismus, Diebstahl, Rassismus, Egoismus, Drogenmissbrauch) genannt. Die Schule soll hierbei durch persönlichkeitsbildende Massnahmen präventiv gegen diesen Tendenzen einwirken. Obwohl ein solches Anliegen sicherlich seine Berechtigung hat, stellt es für die Schule eine Überforderung dar, weil es kaum möglich ist, über die Schule gesamtgesellschaftliche Probleme der beschriebenen Art umfassend lösen zu wollen. Als zweite Begründung für eine schulische Persönlichkeitsförderung sind bildungspolitische Entwicklungen zu nennen. Hierbei war es vor allem die Debatte um Schlüsselqualifikationen (vgl. DÖRIG 1994), welche der Forderung nach Persönlichkeitsbildung einen wesentlichen Schub vermittelt hat. Während die Diskussion um Schlüsselqualifikationen in der Anfangsphase vorwiegend auf einen kognitiv orientierten Qualifikationsbegriff gerichtet war (vgl. MERTENS 1974), ist es vor allem REETZ (1990, 1999) zu verdanken, dass die Perspektive auf alle physisch relevanten Bereiche der Persönlichkeit ausgedehnt wurde. Neben kognitiven Aspekten sind hierzu insbesondere emotionale, volitionale und motivationale Bereiche der Schülerpersönlichkeit zu zählen. Neben Sachkompetenz müssen Schüler nach REETZ vor allem über Selbst- und Sozialkompetenz verfügen, um die schulischen und beruflichen Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können.

3.3 Kritik an Persönlichkeitsbildung

Die Forderung nach Persönlichkeitsbildung blieb natürlich nicht unwidersprochen. Gegen Persönlichkeitsbildung als Aufgabe der Schule wird eine Reihe von kritischen Einwänden erhoben. Erstens setzt Persönlichkeitsbildung eine klare Vorstellung über Werte und Normen als Basis von persönlichkeitsbezogenen Bildungszielen voraus. Diese Forderung lässt sich in modernen Gesellschaften aufgrund eines vorherrschenden Wert- und Normpluralismus nicht mehr einlösen (HEINZE 1990). Zweitens kann Persönlichkeitsbildung nicht primär Aufgabe der Schule sein, sondern fällt in den Verantwortungsbereich der Eltern. Vielfach delegieren die Eltern ihren Erziehungsauftrag aber an die Schule, sodass sich die Lehrerschaft mit immer mehr Aufgaben konfrontiert sieht, was zu Frustrationen und Abwehrhaltungen führen kann (LICKONA 1991). Drittens sind persönlichkeitsbezogene Ausbildungsmassnahmen viel zu schwierig fassbar, als dass im Schulalltag profund darauf eingegangen werden könnte. Da viele Vorgänge im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung zudem unbewusst ablaufen, kann die Lehrkraft die vielfältigen Facetten der Schülerpersönlichkeit gar nicht überblicken. Anstrengungen im Bereiche der Persönlichkeitsbildung können deshalb zu vielen ungewollten und unter Umständen der ursprünglichen Intention entgegengesetzten Auswirkungen führen (CHILD 1993). Viertens zwingt die Finanzknappheit vieler Länder zu Kürzungen der Bildungsausgaben. Die Schulen müssen als Folge davon häufig

mit aus Lehrersicht unpopulären Massnahmen wie der Erhöhung der Klassenbestände oder der Zusammenlegung einzelner Schulen reagieren. Es stellt sich damit die Frage, ob an einer Schule mit 1000 bis 3000 Jugendlichen überhaupt noch authentische menschliche Begegnungen zwischen den Schülern und Lehrern möglich sind (BOJANOWSKI/BRATER/DEDERING 1991). Fünftens schliesslich birgt Persönlichkeitsbildung immer die Gefahr der Manipulation und Indoktrination in sich, indem die Schüler bestimmte Verhaltensweisen anstreben sollen, die gerade als gut oder richtig gelten und hiermit die Selbstbestimmung der Heranwachsenden auf ethisch nicht vertretbare Weise missachtet wird (ZABECK 1999). Der letzte Kritikpunkt betrifft in direkter Weise die Grundproblematik der normativen Pädagogik, die auf der Grundlage pädagogischer Sinn-Normen über das menschliche Leben Bildungsziele festlegt, aus denen wiederum verbindliche Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen abgeleitet werden. Ein klassisches Beispiel hierzu ist die Debatte um die sittliche Persönlichkeit, deren Förderung ABRAHAM (1950) als oberste Aufgabe der menschlichen Bildung sieht. Eine sittliche Persönlichkeit hat ihre Wurzeln in einem christlichen Bildungsideal, welches auf die Fähigkeit eines Individuums gerichtet ist, die christliche Verkündung zu hören, zu verarbeiten und in ihrem Leben sinnvoll anzuwenden. Die Schulen stehen nach ABRAHAM (1950) deshalb in der Pflicht, dieses Bildungsideal durch die Sicherstellung des rechten Geistes und der rechten Ordnung im Schulbetrieb hochzuhalten. Nach BLANKERTZ (1969) muss eine derart verstandene Pädagogik allerdings scheitern, weil die Ableitung verbindlicher Handlungsnormen immer nur scheinbar ist und in Wahrheit viele unbewusste und versteckte Implikationen enthält. Eine normative Pädagogik negiert kraft der von ihr beanspruchten Normentscheidungen die empirischen Bedingungen für Lernen und Verhaltensänderungen und versperrt damit den Blick für die vorurteilslose Erfassung der tatsächlichen Voraussetzungen von Unterricht und Erziehung.

3.4 Grundtatbestände der Persönlichkeitsbildung

Die Gegenüberstellung von Begründungen für und Kritik an Persönlichkeitsbildung zeigt das Spektrum von Ansichten auf, welche diesem Bildungsauftrag zugrunde liegen. Während die Befürworter viele Hoffnungen und Erwartungen an diesen Bildungsauftrag knüpfen, weisen die Kritiker auf Problembereiche hin, die – im Extremfall – eine Absage an Persönlichkeitsbildung darstellen. Es stellt sich hiermit die Frage, ob eine schulische Persönlichkeitsförderung als pädagogisches Bildungsziel überhaupt haltbar ist oder ob es sich lediglich um eine gutgemeinte, aber unrealistische Intention handelt. Die folgenden Ausführungen gehen von der Realisierbarkeit einer schulischen Persönlichkeitsförderung und damit von der persönlichen Überzeugung aus, dass die Schule ein Ort ist, der zur Bildung der Schülerpersönlichkeit beitragen kann. Hierzu werden die als wesentlich erachteten normativen und inhaltlichen Grundlagen einer schulischen Persönlichkeitsbildung vorerst in *Abb. 1* dargestellt und anschliessend in ein Rahmenmodell überführt. Normativ stellt Persönlichkeitsbildung die positive individuelle Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt. Das Erreichen dieses Zieles ist dann gegeben, wenn der Schüler in der Lage und bereit ist, die Grundverhältnisse zu sich selbst, zu den Mitmenschen sowie zur Welt verantwortungsvoll und kritisch zu vollziehen (vgl. SCHRÖDER 1991). Eine schulische Persönlichkeitsbildung bietet

daher dem Schüler Förderungshilfen an in der Entwicklung als Individuum (Verhältnis zu sich selbst), als Sozialwesen (Verhältnis zu den Mitmenschen) und als Kulturwesen (Verhältnis zu den Kulturwerten oder Wissensbeständen einer Gesellschaft). Die Teilbereiche der Persönlichkeitsbildung vollziehen sich somit als Individuation, Sozialisation und Enkulturation. In Anlehnung an die Persönlichkeitstheorie von ROTH (1971) ist die Individuation auf das Ziel der Selbstkompetenz, die Sozialisation auf das Ziel der Sozialkompetenz und die Enkulturation auf das Ziel der Sachkompetenz ausgerichtet. Für eine optimale Förderung der Schülerpersönlichkeit ist auf ein ausgewogenes Verhältnis der Teilziele Individuation (Selbstkompetenz), Sozialisation (Sozialkompetenz) und Enkulturation (Sachkompetenz) zu achten.

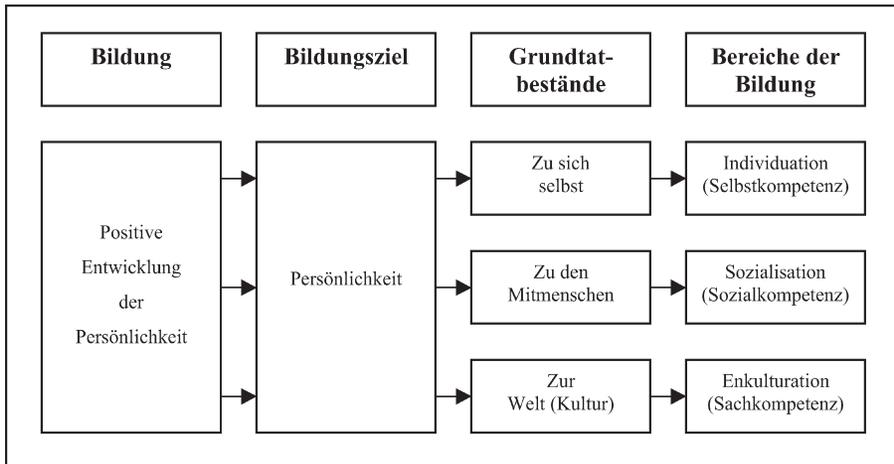


Abb. 1: Grundtatbestände einer schulischen Persönlichkeitsbildung

4 Rahmenmodell der Persönlichkeitsbildung

4.1 Beschreibung des Rahmenmodells

Die drei Grundtatbestände einer schulischen Persönlichkeitsbildung lassen sich in ein umfassendes Rahmenmodell integrieren, das als Grundlage für eine unterrichtsbezogene Realisierung des Bildungsauftrages der Persönlichkeitsförderung auf der Sekundarstufe II vorgeschlagen wird (vgl. Abb. 2). Das Rahmenmodell lässt sich mit den folgenden zehn Punkten beschreiben (vgl. PRANDINI 2001):

1. Die schulische Persönlichkeitsbildung ist eingebettet in das Mikrosystem der Schulklasse, in das Mesosystem der Schule sowie in das Makrosystem der Gesellschaft.
2. Als wichtigstes System gilt die Schulklasse. Die vielfältigen Interaktionen zwischen der Lehrkraft und den Schülern sowie zwischen den Schülern stellen die wesentliche Grundlage der schulischen Persönlichkeitsförderung dar.
3. Das Mikrosystem der Schulklasse kann aber nicht als abgeschlossene Einheit betrachtet werden, sondern wird durch das Mesosystem der Schule sowie das

Makrosystem der Gesellschaft in vielfältiger Weise beeinflusst. Als schulische Einflussgrößen können die Schulorganisation, die Schulführung sowie das Schulklima gelten. Gesellschaftliche Einflussgrößen sind die Familie, die Peers, der Beruf sowie die Medien.

4. Der Auftrag der Persönlichkeitsförderung richtet sich nach den übergeordneten, persönlichkeitsbezogenen Bildungszielen, die in den Gesetzen und Lehrplänen für die jeweilige Schulart und Schulstufe definiert sind.
5. Für den Unterricht sind diese Ziele im Hinblick auf die konkrete Umsetzung von der Lehrkraft und soweit als möglich von den Schülern weiter auszudifferenzieren.
6. Die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler sowie den Schülern untereinander erfolgt auf zwei Ebenen: auf einer Ebene der Schülerpersönlichkeit sowie auf einer Metaebene. Diese zwei Ebenen sind als integrierter Bestandteil einer erfolgreichen Persönlichkeitsbildung zu sehen.
7. Auf der Ebene der Schülerpersönlichkeit konstituieren sich die Inhalte und Ziele der schulischen Persönlichkeitsförderung. Als Hauptinhalte gelten die drei Bereiche der Individuation, Sozialisation und Enkulturation. Die Individuation ist dabei auf das Ziel der Selbstkompetenz, die Sozialisation auf das Ziel der Sozialkompetenz und die Enkulturation auf das Ziel der Sachkompetenz von Schülern ausgerichtet. Diese drei Kompetenzen sind im Unterricht integrativ zu fördern und sowohl in vertikaler wie horizontaler Richtung weiterzuentwickeln. Persönlichkeitsbildung auf der Sekundarstufe II erfolgt somit primär über eine integrative Förderung der beschriebenen Kompetenzen.
8. Die Metaebene dient einer bewussten Auseinandersetzung mit der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz der Schüler. Bezugspunkt dieser Auseinandersetzung bilden die individuellen, situationsbedingten Verhaltensweisen der Schüler, die als Ausdruck der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz gewertet werden. Die Metaebene dient somit hauptsächlich einer Sensibilisierung der Schüler für kompetenzgeleitete Interaktionen mit sich selber, mit den Mitschülern und der Lehrkraft sowie mit Wissensinhalten. Dazu sind verschiedene Strategien der Metakognition sowie der Metakommunikation notwendig.
9. Die Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz der Schüler wird über Lernprodukte und Lernprozesse konkretisiert. Dazu ist es zwingend, die drei Kompetenzen in Form von Lernprodukten inhaltlich zu bestimmen (z. B. eigene Stärken und Schwächen als Konkretisierung der Selbstkompetenz, Regeln der Zusammenarbeit als Konkretisierung der Sozialkompetenz, Wissensgrundlagen einzelner Fächer als Konkretisierung der Sachkompetenz). Die inhaltliche Konkretisierung wird einerseits über die Anregung geeigneter Lernprozesse erreicht (z. B. Selbst- und Fremdeinschätzung der eigenen Stärken und Schwächen, Auswertung einer Gruppenarbeit in Bezug auf geeignete Regeln der Zusammenarbeit, Aufarbeitung der Wissensgrundlagen in Form eines Mind Maps) und bildet andererseits die Basis für weitergehende prozessuale Aspekte der Kompetenzförderung (z. B. Erarbeitung eines Zielkataloges zur Verbesserung der eigenen Schwächen, Anwendung der Regeln der Zusammenarbeit in zukünftigen Gruppenarbeiten, Übertragen der Wissensgrundlagen auf andere Problemstellungen).
10. Wenn Persönlichkeitsbildung auf der Sekundarstufe II als integrative Kompetenzförderung verstanden wird, besteht das primäre Ziel einer schuli-

schen Persönlichkeitsförderung darin, durch den Aufbau von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz eine gelingende und effektive Bewältigung der Person-Umwelt-Beziehung zu ermöglichen. Die Schüler sollen in der Lage sein, durch selbst-, sozial- und sachkompetentes Verhalten eine gelingende Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt zu gestalten und damit zu erfolgreichen Koproduzenten ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu werden.

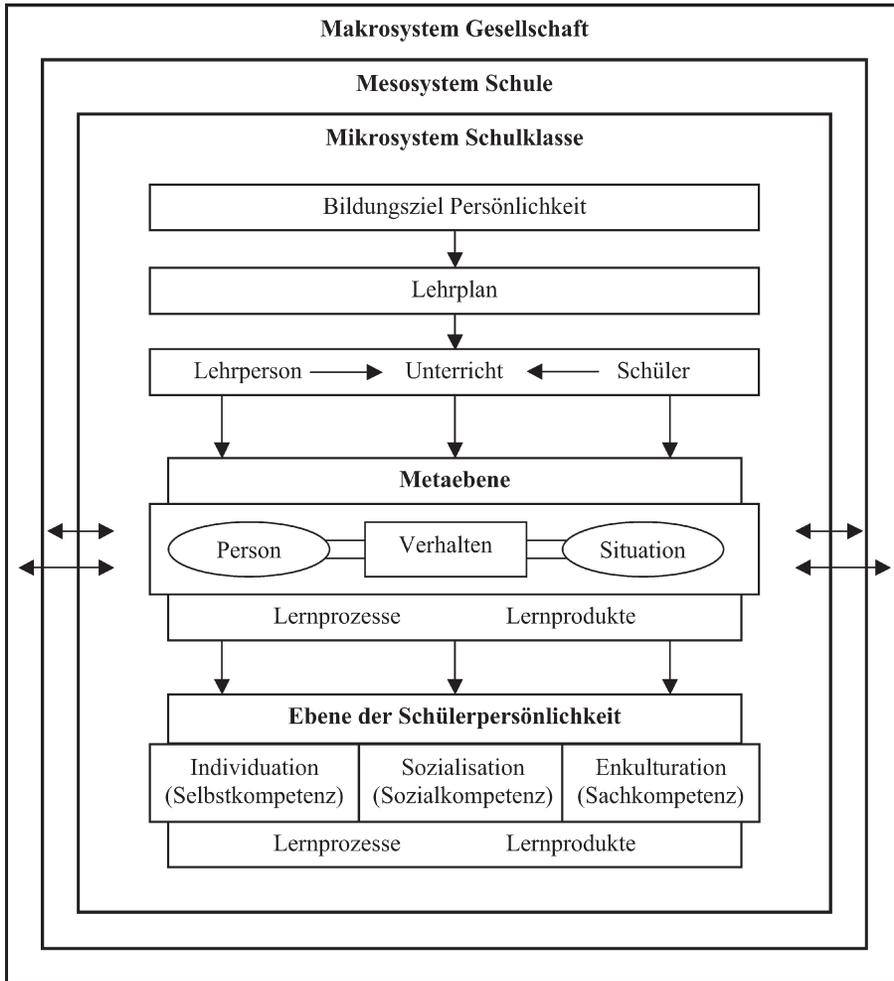


Abb. 2: Rahmenmodell der Persönlichkeitsbildung

4.2 Erläuterungen zum Rahmenmodell

Das Rahmenmodell enthält eine Reihe von Aspekten, die noch einer genaueren Erläuterung bedürfen. Eine Auswahl wesentlicher Gesichtspunkte wird im folgenden diskutiert.

Persönlichkeit als Bildungsziel

Ein häufig vorgebrachter Einwand gegen Persönlichkeitsbildung ist die Schwierigkeit, allgemein verbindliche Bildungsziele für eine schulische Persönlichkeitsförderung festzulegen. Gemäss BREZINKA (1978) gibt es denn auch kaum eine Tugend, ein Wissen, ein Können, eine Fähigkeit, eine Verhaltensbereitschaft, eine Einstellung oder eine Überzeugung, die nicht schon als Ideal für die Persönlichkeit von Schülern gesetzt und mit verschiedensten Mitteln und Methoden zu verwirklichen versucht worden wäre. Als Beispiele gelten etwa die Bildung zur Selbstbestimmung, zur Mündigkeit, zur Menschlichkeit, zum Verantwortungsbewusstsein, zur Kritikfähigkeit, zur Eltern-, Heimat- oder Vaterlandsliebe, zur Pünktlichkeit, zur Arbeit, zum Fleiss, zur Sorgfalt, zur Hilfsbereitschaft oder zur Ehrlichkeit. In der oben erwähnten bildungspolitischen Begründung hat sich eine Vielzahl von Autoren darum bemüht, weitere persönlichkeitsbezogene Ziele zu definieren. LAURERNST (1990) beispielsweise sieht die Förderung persönlichkeitsbezogener Fähigkeiten und Bereitschaften wie soziale Sensibilität, Selbständigkeit, Kreativität, Urteilsfähigkeit oder Kooperationsbereitschaft als zentrale Zielgrössen einer bewussten Persönlichkeitsbildung an. REITMANN (1991) betrachtet die Förderung der persönlichen Kompetenz als wichtige Aufgabe von Bildungsbestrebungen. Im Zentrum stehen dabei die Bereitschaft und Fähigkeit Jugendlicher, die eigene Person weiterzuentwickeln sowie persönlich-charakterliche Fähigkeiten wie Ausdauer, Initiative oder Lern- und Leistungsbereitschaft. BUNK/KAISER/ ZEDLER (1991) knüpfen daran an, indem sie „das Menschliche“ als Zielgrösse der Persönlichkeitsbildung betonen. Dieses umfasst individuelle Verhaltensbereitschaften wie Ausdauer, Stetigkeit, Anpassungsfähigkeit oder Motivation, soziale Verhaltensbereitschaften wie Fairness, Toleranz oder Teamgeist, auf die Arbeit bezogene Verhaltensbereitschaften wie Exaktheit, Qualitätsbewusstsein, Ehrlichkeit oder Zuverlässigkeit sowie sittliche Verhaltensbereitschaften wie die Fähigkeit und Bereitschaft, persönliche Entscheidungen zu treffen, seinem Gewissen zu folgen und nach ethischen Grundsätzen zu handeln. OTT (1997) schliesslich sieht als Ziel der Persönlichkeitsbildung das Erreichen von Individualkompetenz. Dazu zählt er einerseits die Fähigkeit, sich auf technische, ökonomische und arbeitsorganisatorische Entwicklungen flexibel einzustellen sowie andererseits die Bereitschaft, sich an Werten zu orientieren, diese kritisch zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen.

Die Vielzahl der genannten Zielbestimmungen erstaunt in Anbetracht der Komplexität des Persönlichkeitsbegriffs sowie der Vielfalt an individuellen normativen Grundannahmen über den Menschen eigentlich nicht. Versucht man die einzelnen Ziele trotzdem zu strukturieren, erweisen sich die drei Grundtatbestände der Persönlichkeitsbildung als hilfreich. Viele Ziele lassen sich der Individuation (z. B. Selbständigkeit, Kreativität, Initiative, Lern- und Leistungsbereitschaft), der Sozialisation (z. B. Kooperationsbereitschaft, Teamgeist, Anpassungsfähigkeit) und der Entkulturation (z. B. Wissen, Kenntnisse) von Schülern zuordnen. Ein abschliessender und für alle Seiten tragbarer Konsens über persönlichkeitsbezogene Bildungsziele ist jedoch nicht zu erwarten. Vielmehr unterliegen die einzelnen Ziele einer zeitlichen Dynamik und müssen in einem andauernden Diskurs neu ausgehandelt werden. Als allgemeine Orientierungshilfe – und dies gilt vor allem für die Schulpraxis – erweisen sich die auf ROTH (1971) zurückgehenden Ziele der Individuation (Selbstkompetenz), Sozialisation (Sozialkompetenz) und Enkultura-

tion (Sachkompetenz) aber in vielerlei Hinsicht als wertvoll. Mit Blick auf eine semantische Klarheit sollte sich auch die Wissenschaft und Bildungspolitik wieder vermehrt an der von ROTH vorgeschlagenen Terminologie orientieren.

Unterricht.

Auf der Ebene des Unterrichts ist die Frage der Interaktion zwischen Lehrperson und Schülern von Interesse. Insbesondere soll die Rolle der Lehrkraft in Bezug auf den Auftrag der Persönlichkeitsförderung näher diskutiert werden. Dabei ist es naheliegend danach zu fragen, welchen Einfluss die Persönlichkeit sowie das Verhalten eines Lehrers auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler hat. So interessant diese Fragestellung ist, so schwierig ist sie zu beantworten. Empirisch lässt sich zwar eine Vielzahl einzelner Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen ermitteln, von denen man annehmen kann, dass sie sich positiv auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit auswirken. Dazu zählen als Aspekt der Lehrerpersönlichkeit eine positive Einstellung zu den Schülern, Echtheit, emotionale Stabilität sowie Achtung vor den Schülern und als Aspekt des Lehrerverhaltens eine klare und verständliche Präsentation des Unterrichtsstoffs, eine effektive Führung der Klasse, eine individuelle Unterstützung der Schüler sowie eine Variation der Unterrichtsmethoden. Empirisch ist es jedoch nicht möglich, eine wünschenswerte Gesamtpersönlichkeit oder ein anzustrebendes Gesamtverhalten der Lehrperson zu definieren. Vielmehr realisiert jede Lehrkraft in der ihr eigenen Art und Weise den Unterricht und legt hiermit die Bedingungen für förderliche oder behindernde Einflüsse auf die Schülerpersönlichkeit fest (WEINERT 1996). Betrachtet man die empirisch ermittelten Merkmale und Verhaltensweise jedoch als generelle Trendaussage, gewinnt die Bedeutung der Lehrperson bei der Umsetzung des Auftrages der Persönlichkeitsbildung an Klarheit. Als wesentliche Grundbedingungen einer wirksamen Persönlichkeitsbildung scheinen auf jeden Fall ein auf gegenseitiger Wertschätzung beruhendes Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülern, die Achtung der Personalität (persönliche Würde) der Schüler sowie die angemessene Berücksichtigung kognitiver und affektiver Bereiche der Schülerpersönlichkeit zu gelten (SCHRÖDER 1991). Oder anders formuliert: Lehrkräfte, die ihren Schülern gegenüber eine negative Einstellung haben, ihnen wenig Respekt entgegenbringen, ihre Klasse mit wenig Effektivität führen und den Unterricht immer nach dem gleichen Muster ablaufen lassen, werden keine nachhaltigen positiven Effekte bei der Persönlichkeitsbildung ihrer Schüler auslösen.

Metaebene

Eine schulische Persönlichkeitsbildung setzt die bewusste Auseinandersetzung mit wesentlichen Aspekten der eigenen Persönlichkeit voraus. Wird Persönlichkeitsbildung als umfassende Förderung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz verstanden, ist eine solche Auseinandersetzung auf das Ziel gerichtet, die Schüler für entsprechenden Kompetenzen zu sensibilisieren und deren Bedeutung für die Bewältigung der Person-Umwelt-Beziehung aufzuzeigen. Im Unterricht ist hierzu der gelegentliche Wechsel auf eine Metaebene nötig, von der aus die Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz der Schüler im Kontext der durchlaufenen Lernprozesse und der erarbeiteten Lernprodukte analysiert, reflektiert und evaluiert wird (PRANDINI 2000). Als konkreter Bezugspunkt einer Analyse, Reflexion und

Evaluation sind solche Verhaltensweisen von Interesse, die als Ausdruck der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz der Schüler in schulischen, beruflichen und privaten Situationen zu werten sind. Dies gilt insbesondere für die Selbst- und Sozialkompetenz, die im Schulalltag immer wieder an konkreten Unterrichtsinhalten verhaltens- und situationsbezogen verdeutlicht werden muss, damit die Schüler eine erhöhte Sensibilisierung für ihre eigenen Kompetenzen erfahren und diese bewusst über Lernprozesse weiterentwickeln können. Das Schülerverhalten kann hierbei als handlungsleitende Orientierungsgrösse zur Erschliessung von Selbst- und Sozialkompetenz in Verbindung mit fachlichen Inhalten erachtet werden (vgl. HEID 1996). Eine bewusste Auseinandersetzung mit selbst-, sozial- und sachkompetenten Verhaltensweisen bedingt von den Schülern wie von den Lehrpersonen die Fähigkeit zur Metakognition und zur Metakommunikation. Diese Fähigkeit stellt sicher, kompetenzgeleitete Verhaltensweisen der Schüler bewusst zu analysieren, reflektieren und evaluieren sowie einer gegenseitigen Kommunikation zugänglich zu machen. Prozesse der Metakognition und Metakommunikation unterstützen die oben beschriebene Zielsetzung einer erhöhten Sensibilisierung für die eigenen Kompetenzen. Bei der Analyse, Reflexion und Evaluation von Kompetenzen – und hier insbesondere der Selbst- und Sozialkompetenz – ist allerdings an das Diktum von ALLPORT (1970) zu erinnern, dass es weder einem Laien noch einem Experten je gelingen dürfte, die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen eines Menschen – und zwar die eigenen wie diejenigen der Mitmenschen – vollständig beurteilen zu können. Vielmehr ist eine solche Beurteilung vergleichbar mit dem Versuch einschätzen zu wollen, wie viele Erbsen in ein 1000-Liter-Fass passen. Man hat zwar eine ungefähre Vorstellung davon, kann die Zahl aber nie genau bestimmen. Eine Auseinandersetzung mit selbst- und sozialkompetenzbezogenen Verhaltensweisen von Schülern ist somit nicht als abschliessende, summative Bewertung zu sehen, sondern muss als ein ständiges Bemühen um ein vertieftes personales und interpersonales Wahrnehmen und Verstehen der eigenen sowie der Selbst- und Sozialkompetenz der Mitschüler aufgefasst werden. Eine notenmässige Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenz ist deshalb im Gegensatz zur Sachkompetenz auch nicht als zweckmässig zu erachten.

Ebene der Schülerpersönlichkeit

Auf der Ebene der Schülerpersönlichkeit müssen die Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz als Basis des Unterrichts konkretisiert werden. Die Lehrperson muss hierzu eine Vorstellung davon haben, wie die entsprechenden Kompetenzen inhaltlich zu bestimmen und methodisch zu fördern sind. Dies ist die grösste Herausforderung bei der Umsetzung einer schulischen Persönlichkeitsbildung. Ähnlich wie bei der Bestimmung des Persönlichkeitsbegriffs lässt sich auch für den Kompetenzbegriff – und hier wiederum besonders für die Selbst- und Sozialkompetenz – kein inhaltlicher Konsens ausmachen. Obwohl bestehende Lehrpläne sowie die wissenschaftliche Diskussion Hinweise auf eine inhaltliche Bestimmung geben, ist es letztlich die einzelne Lehrkraft oder das Lehrgremium, das in der Schulpraxis die Entscheidung in Bezug auf eine inhaltliche und methodische Konkretisierung von Selbst- und Sozialkompetenz treffen muss. Vielfach stützen sich Lehrpersonen hierbei auf eine implizite Kompetenztheorie ab. Darunter lassen sich die Annahmen und Vorstellungen verstehen, die eine Lehrkraft mit der

entsprechenden Kompetenz in Verbindung bringt. Befragt man Lehrkräfte nach ihren impliziten Kompetenztheorien, lassen sich denn auch entsprechende inhaltliche und methodische Konkretisierungen ermitteln (vgl. *Tab. 2*).

| Selbstkompetenz | Sozialkompetenz |
|--|---|
| <p><i>Inhaltliche Konkretisierung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sich selbst definieren - Über sich selbst klar werden - Selbstbewusstsein und Selbstverantwortung stärken - Eigene Stärken und Schwächen erkennen - Eigene Bedürfnisse erkennen - Eigene Wertvorstellungen äussern und überdenken - Eigene Rollen und Erwartungen definieren - Eigene Meinungen formulieren und vertreten - Eigene Beiträge im Unterricht gestalten | <p><i>Inhaltliche Konkretisierung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eigene Kooperationsfähigkeiten weiterentwickeln - Eigene Kommunikationsfähigkeiten weiterentwickeln - Eigene Konfliktlösefähigkeiten weiterentwickeln - Mitverantwortung für das Klassenklima tragen - Gemeinsam festgelegte Regeln einhalten - Verständnis für die Anliegen anderer zeigen - Empathie zeigen |
| <p><i>Methodische Konkretisierung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler während Einzel- und Gruppenarbeiten unterstützen - Schülern qualifizierte Feedbacks über den Lernerfolg geben - Schüler für gute Leistungen loben - Schülern Vertrauen entgegenbringen - Persönliche Gespräche mit den Schülern führen - Anständig miteinander umgehen | <p><i>Methodische Konkretisierung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Partner- und Gruppenarbeiten durchführen - Diskussionen und Klassengespräche führen - Rollenspiele durchführen - Lernpartnerschaften festlegen - Sich gegenseitig Feedbacks geben - Die Vorbildrolle als Lehrkraft wahrnehmen |

Tab. 2: Implizite Kompetenztheorien von Lehrkräften (PRANDINI, 2000)

Für eine unterrichtsbezogene Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz ist das Aufarbeiten der eigenen, impliziten Kompetenztheorien notwendig. Optimal ist hierbei die Abstimmung der eigenen Kompetenztheorien mit dem Lehrergremium sowie der Wissenschaft. Bei der Konkretisierung von Selbst- und Sozialkompetenz ist eine Aufgliederung in pädagogisch wünschenswerte Teilkompetenzen und Verhaltensdispositionen anzustreben, um den Konstruktcharakter von Selbst- und Sozialkompetenz durchbrechen zu können. Als Grundlage hierfür ist der Rückgriff auf die Arbeiten von ROTH (1971) wiederum hilfreich, da ROTH Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz sowohl auf einer normativen wie inhaltlichen Ebene in einer für die Schulpraxis geeigneten Weise darlegt. Bezogen auf Selbst- und Sozialkompetenz kann Selbstkompetenz dann als die Fähigkeit eines Schülers verstanden werden, sich selbst realistisch wahrzunehmen und einzuschätzen, sich selbst gegenüber ein realistisches positives Selbstwertgefühl aufzubauen, sich in verschiedenen Situationen wirksam zu verhalten und das eigene Verhalten auf der Basis von ethisch-moralischen Werthaltungen zu gestalten. Sozialkompetenz lässt sich für die Unterrichtspraxis definieren als die Fähigkeit eines Schülers, durch Prozesse der zwischenmenschlichen Kommunikation mit den Mitschülern situa-

tionsgerecht zu kooperieren, Konflikte zwischen einzelnen Konfliktparteien situationsbezogen zu erkennen und zu lösen sowie sich in verschiedenen Kontexten in die Gedanken- und Gefühlswelt der Mitschüler zu versetzen. Diese beiden Umschreibungen bringen die Teilfähigkeiten von Selbst- und Sozialkompetenz zum Ausdruck, die in der Schulpraxis aufzunehmen und im Rahmen schulischer Möglichkeiten zu fördern sind (vgl. PRANDINI 2001).

5 Schlussfolgerung: Zehn Prinzipien einer wirksamen Persönlichkeitsbildung

Die dargelegten Ausführungen zeigen wesentliche Aspekte einer schulischen Persönlichkeitsbildung auf. Zusammenfassend lassen sich die daraus gewonnenen Erkenntnisse in die folgenden zehn Prinzipien überführen, die als Voraussetzung einer wirksamen schulischen Persönlichkeitsbildung zu erachten sind:

1. Prinzip der Individuation (Förderung der Selbstkompetenz)

Persönlichkeitsbildung muss den Schülern die Möglichkeit eröffnen, sich über die Beziehung zu sich selbst Klarheit zu verschaffen. Hierzu müssen Unterrichtskontexte bereitgestellt werden, welche zu einer Förderung der Selbstkompetenz der Schüler beitragen.

2. Prinzip der Sozialisation (Förderung der Sozialkompetenz)

Persönlichkeitsbildung muss den Schülern die Möglichkeit eröffnen, sich über die Beziehung zu den Mitmenschen (Mitschülern, Lehrpersonen) Klarheit zu verschaffen. Hierzu müssen Unterrichtskontexte bereitgestellt werden, welche zu einer Förderung der Sozialkompetenz der Schüler beitragen.

3. Prinzip der Enkulturation (Förderung der Sachkompetenz)

Persönlichkeitsbildung muss den Schülern die Möglichkeit eröffnen, sich über die Beziehung zu den Kulturwerten einer Gesellschaft (Wissensbestände) Klarheit zu verschaffen. Hierzu müssen Unterrichtskontexte bereitgestellt werden, welche die Sachkompetenz der Schüler fördern.

4. Prinzip der inhaltlich-fachlichen Grundlegung

Persönlichkeitsbildung bedarf einer inhaltlich-fachlichen Grundlegung. In der Schulpraxis ist Persönlichkeitsbildung weniger als eigenständiger Gegenstand, sondern vielmehr als integrierter Bestandteil des Unterrichts zu betrachten. Eine schulische Persönlichkeitsförderung setzt die Auseinandersetzung mit den Inhalten der einzelnen Schulfächer voraus. Ausgehend von diesen fachlichen Inhalten kann der Betrachtungshorizont im Sinne konzentrischer Kreise auf individuelle und soziale Bereiche der Schülerpersönlichkeit erweitert werden. Persönlichkeitsbildung soll sich deshalb vorwiegend an einem bestimmten Unterrichtsfach oder Unterrichtsthema orientieren und laufend im Unterricht integriert erfolgen.

5. Prinzip der Personalität

Persönlichkeitsbildung muss sich an der Personalität der Schüler orientieren. Die Anerkennung der persönlichen Würde jedes einzelnen Schülers ist als oberste Leitlinie eines persönlichkeitsbildenden Unterrichts zu erachten. Die Personalität des Schülers stellt gleichsam eine Grenze dar, die weder vom Lehrer noch von den Mitschülern überschritten werden darf.

6. Prinzip der gegenseitigen Wertschätzung

Persönlichkeitsbildung setzt ein gutes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler sowie zwischen den Schülern selber voraus. Eine echte, auf Wertschätzung und Respekt beruhende Beziehung zwischen Lehrer und Schüler sowie den Schülern untereinander ist als wichtige Bedingung für ein vertieftes personales und interpersonales Wahrnehmen und Verstehen zu betrachten. Eine wertschätzende Beziehung erfordert sozial-reversible Verhaltensformen im Rahmen eines diskursiven Kommunikationsklimas.

7. Prinzip der Ganzheitlichkeit

Persönlichkeitsbildung bedingt eine ganzheitliche Orientierung an der Schülerpersönlichkeit. Darunter wird eine ausgeglichene Förderung kognitiver und affektiver Bereiche der Schülerpersönlichkeit verstanden. Neben den Lern- und Leistungszielen nimmt die Gefühls- und Erlebniswelt der Jugendlichen hierbei eine gleichbedeutende Stellung ein.

8. Prinzip der Konkretisierung

Persönlichkeitsbildung erfordert eine schulpraxisbezogene Konkretisierung des komplexen Persönlichkeitskonstrukts. Für die Sekundarstufe II kann Persönlichkeitsbildung verstanden werden als integrative Förderung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz von Schülern. Diese Kompetenzen müssen wiederum in Teilkompetenzen sowie kompetenzorientierte Verhaltensdispositionen gegliedert werden, um in der Schulpraxis konkrete Anknüpfungspunkte für eine Analyse, Reflexion und Evaluation zu erhalten.

9. Prinzip der Metakognition und Metakommunikation

Persönlichkeitsbildung setzt von Schülern und Lehrpersonen die Fähigkeit und Bereitschaft zur Metakognition und Metakommunikation voraus. Dies erfordert das Einnehmen einer übergeordneten Metaebene, von der aus über das eigene kompetenzorientierte Verhalten im Kontext verschiedener Situationen reflektiert und kommuniziert werden kann. Metakognition und Metakommunikation sind auf das Ziel ausgerichtet, ein erhöhtes Bewusstsein und ein vertieftes Verständnis der eigenen sowie der Persönlichkeit der Mitmenschen zu erlangen. Hiermit kann im Unterricht die Voraussetzung geschaffen werden, die eigene Persönlichkeit durch Lernprozesse weiterzuentwickeln.

10. Prinzip der persönlichen Verpflichtung

Persönlichkeitsbildung setzt eine persönliche Verpflichtung der Lehrkraft voraus. Lehrkräfte, die zur Persönlichkeitsbildung der Schüler beitragen, zeichnen sich durch einen effektiven, abwechslungsreichen Unterricht aus, haben eine positive Einstellung zu sich und den Schülern, sehen die Auseinandersetzung mit den Schülern als Bereicherung für das eigene Leben und ziehen aus der Interaktion mit den Heranwachsenden die Energie und die Motivation für die eigene berufliche Tätigkeit.

Literatur

- ABRAHAM, K. (1950). Das christliche Bildungsideal. In R. Berke (Hrsg.), *Forschung und Praxis beruflicher Bildung*. Karl Abraham: Industrielle Arbeitswelt als Bildungsraum. Eine Aufsatzsammlung (1984). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- AJZEN, I. (1996). *Attitudes, Personality, and Behavior*. Buckingham: Open University Press.
- ALLPORT, G. (1970). *Gestalt und Wachstum der Persönlichkeit*. Meisenheim am Glan: Anton Hain KG.
- ALSAKER, F.D./FLAMMER, A. (1999). *The Adolescent Experience. European and American Adolescents in the 1990s*. Mahwah, London: Lawrence Earlbaum.
- ASENDORP, J. B. (1995). *Persönlichkeitspsychologie: Das empirische Studium der individuellen Besonderheit aus spezieller und differentieller Perspektive*. Psychologische Rundschau, 46, S. 235–247.
- ASENDORP, J.B. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit*. Grundlagen. Berlin: Springer.
- AUSUBEL, D. P. (1974). *Psychologie des Unterrichts* (Band 2). Weinheim und Basel: Beltz.
- BLANKERTZ, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik* (2. Auflage). München: Juventa.
- BOJANOWSKI, A./BRATER, M./DEDERING H. (1991). *Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung*. Frankfurt a. M.: Ges. zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- BRANDSTÄDTER, J./GREVE, W. (1994). *Entwicklung im Lebenslauf als Kulturprodukt und Handlungsergebnis: Aspekte der Konstruktion und Kritik*. In K. SCHNEEWIND (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Enzyklopädie der Psychologie. (S. 42–71). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- BREZINKA, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. München: Ernst Reinhardt.
- BUNK, G./KAISER, M./ZEDLER, R. (1991). *Schlüsselqualifikationen – Intention, Modifikation und Realisation in beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2, S. 365–374.
- CHILD, D. (1993). *Psychology And The Teacher*. London, New York: Cassell.
- CRISAND, E./CRISAND, M. (1996). *Know-How der Persönlichkeitsbildung. Voraussetzungen für erfolgreiches Führen*. Heidelberg: Sauer.
- DÖRIG, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen – Ansätze, Kritik und konstruktive Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. St. Gallen: Dissertation HSG.
- DREES, G. (2000). *Schlüsselqualifikationen und Persönlichkeitsbildung im Beruf – Historisch-systematische Reflexionen*. In F.J. KAISER (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert*. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsorschung 1999 an der Universität Paderborn (S. 383–390). Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- DREHER, E./DREHER, M. (1985). *Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalter*. In R. OERTER (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30–61). Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.
- DUBS, R. (1993). *Bildungspolitik, Schule und Unterricht. Eine persönliche Standortbestimmung*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- FISSENI, H.J. (1998). *Persönlichkeitspsychologie. Ein Theorieüberblick* (2. Auflage). Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Flammer, A. (1996). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (2. überarbeitete Auflage). Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- HAVIGHURST, R.J. (1972). *Developmental Tasks and Education* (3rd edition, newly revised). New York: David Mc Kay.
- HEID, H. (1996). *Erfordernis und Problematik einer Unterscheidung zwischen Verhalten und Verhaltensdisposition. Beitrag zur Zielbestimmung erzieherischen Handelns*. In K. BECK/W. MÜLLER/T. DEISSINGER/M. ZIMMERMANN (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch* (S. 79–85). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- HEINZE, B. (1990). Persönlichkeitsentwicklung als Ziel der Bildung: Aus der Sicht eines Psychologen. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 36, S. 183–194.
- LAUR-ERNST, U. (1990). Schlüsselqualifikationen – innovative Ansätze in den neu geordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen. In L. REETZ/T. REITMANN (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“ Materialien zur Berufsbildung (Bd. 2.)* (S. 36–55). Hamburg: Feldhaus.
- LICKONA, T. (1991). *Educating For Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York, Toronto, London: Bantam Books.
- LICKONA, T. (1996). Eleven Principles of Effective Character Education. *Journal of Moral Education*, 25, 1, S. 93–100.
- Lisop, I. (1999): Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung – eine kritische Systematik. In: R. HUISINGA/I. LIPOP/H.D. SPEIER (Hrsg.): *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt am Main, S. 15–48.
- MCCREA, R.R./JOHN, O.P. (1992). An introduction to the Five Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60, S. 175–215.
- MERTENS, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 6, S. 314–325.
- MOSS, H.A./SUSMAN, E.J. (1980). Longitudinal Study of Personality Development. In J. KAGAN/O. BRIM (Eds.), *Constancy and Change in Human Development: A Volume of Review Essays* (S. 530–595). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- OTT, B. (1997). *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung*. Berlin: Cornelsen Girardet.
- PEKRUN, R./HELMKE, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. PEKRUN & H. FEND (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 33–56). Stuttgart: Enke.
- PERVIN, L.A. (1993). *Persönlichkeitstheorien* (3. neubearbeitete Auflage). München: Reinhardt.
- PRANDINI, M. (2000). Evaluation des Rahmenlehrplans für den allgemeinbildenden Unterricht an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten. Dokument Nr. 4. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- PRANDINI, M. (2001). *Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Ein Rahmenmodell zur Förderung der von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz*. In D. EULER/P.F.E. SLOANE (Hrsg.): *Wirtschaftspädagogisches Forum*. Band 18. Paderborn.
- REETZ, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In L. REETZ/T. REITMANN (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“ Materialien zur Berufsbildung (Bd. 2)* (S. 16–35). Hamburg: Feldhaus.
- REETZ, L. (1999). Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In R. ARNOLD/H.J. MÜLLER (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung (Bd. 19)* (S. 35–51). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- REITMANN, T. (1991). Schlüsselqualifikationen in der kaufmännischen Ausbildung. *Winklers Flügelschrift. Beiträge für die kaufmännische Aus- und Weiterbildung in Schule und Betrieb*, 1, S. 3–8.
- ROTH, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie (Band II). Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Hermann Schroedel.
- SAGEBIEL, J.B. (1994). *Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Lang.
- SCHNEEWIND, K. (1994). Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Erziehung und Sozialisation. In K. SCHNEEWIND (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*.

- Enzyklopädie der Psychologie (S. 198–225). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- SCHRÖDER, H. (1991). Erziehungsziel: Persönlichkeit. Beiträge zum Erziehungsauftrag der Schule (3. Auflage). München: Arndt.
- SILBEREISEN, R.K. (1986). Entwicklung als Handlung im Kontext: Entwicklungsprobleme und Problemverhalten im Jugendalter. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6, S. 29–46.
- VESSELS, G.C./BOYD, S.M. (1996). Public and Constitutional Support For Character Education. Bulletin, 80, 579, S. 55–62.
- WALTER, M. (1995). Jugendkriminalität. Eine systematische Darstellung. Stuttgart, München, Berlin: Boorberg.
- WEINERT, F.E. (1996). ‚Der gute Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. Beiträge zur Lehrerbildung, 14, 2, S. 141–151.
- WILBERT, J. (1995). Der jugendliche Mensch. Aspekte der Psychologie, Soziologie und der interdisziplinären Sozialisationsforschung. In H. BLANKERTZ/J. DERBOLAV/A. KELL/G. KUTSCHA (Hrsg.), Sekundarstufe II: Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. (Band 9: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft) (S. 42–65). Stuttgart, Dresden: Klett.
- ZABECK, J. (1999). Projektmacherei in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In G. POLLAK/R. PRIM (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung (S. 70–80). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Anschrift des Autors: Dr. oec. HSG Markus Prandini, Watterstr. 95, CH-8105 Regensdorf (Head of Training Solutions bei beecom AG, Zürich, eine auf die Beratung von Schulen und Firmen spezialisierte Unternehmung im Bereich von eLearning Lösungen.)