

# Perspektiven von Lehrpersonen zu werteorientierter Persönlichkeitsbildung

## *Einblicke in die Ergebnisse einer Mixed Methods Studie*

*Evelyn Kropfreiter<sup>1</sup>, Roland Bernhard<sup>2</sup>*

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1430>

### **Zusammenfassung**

Das vorliegende Mixed Methods Projekt untersuchte die Perspektiven österreichischer Lehrpersonen der Sekundarstufe I zu verschiedenen Aspekten schulischer werteorientierter Persönlichkeitsbildung. Darunter wird hier die Förderung positiver Charakterstärken verstanden, die, wie oftmals empirisch nachgewiesen wurde, ein gelungenes Leben begünstigen. Die Ergebnisse der Mixed Methods Studie zeigen, dass die befragten Lehrpersonen der Förderung bestimmter Charakterstärken wie Empathie, Ehrlichkeit, Resilienz und kritisches Denken eine zentrale Bedeutung beimessen. Sie sind der Ansicht, dass diese Stärken am besten durch die ganze Schulkultur sowie durch zusätzliche Aktivitäten und Freigegegenstände gefördert werden. Der Beitrag bildet eine Grundlage für die Entwicklung einer Life Skills Pädagogik für österreichische und ungarische Schulen.

**Stichwörter:** Persönlichkeitsbildung, Charakterstärken, Mixed Methods Studie

## **1 Einleitung**

Schule gewinnt im deutschsprachigen Raum – bedingt durch den technischen, politischen und gesellschaftlichen Wandel – eine zunehmende Bedeutung als Sozialisationsinstanz (Budde & Weuster, 2018; Eder & Hofmann, 2012; Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017). Dennoch beschränkt sich der schulische Bildungsdiskurs im deutschsprachigen Raum häufig zu sehr auf das fachliche Lernen und den Kompetenzerwerb, wie oft kritisiert wird (Astleitner, 2009, 2015; Hofer, 2014; Hummrich & Kramer, 2017; Rodenstock & Sevsay-Tegethoff, 2018). Gründe dafür werden unter anderem im Zusammenhang mit der Reaktion auf den sogenannten Pisa-Schock (Bauer et al., 2005) gesehen, der den schlechten Ergebnissen seitens österreichischer und

---

<sup>1</sup> KPH Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien

E-Mail: [evelyn.kropfreiter@kphvie.ac.at](mailto:evelyn.kropfreiter@kphvie.ac.at)

<sup>2</sup> KPH Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien

E-Mail: [roland.bernhard@kphvie.ac.at](mailto:roland.bernhard@kphvie.ac.at)

deutscher Schulen in den Jahren 2000 und 2003 geschuldet war: Die angestrebte Qualitätssteigerung innerhalb der Ausbildungssysteme führte in den darauffolgenden Jahren dazu, dass Schule sich stärker auf die Vermittlung domänenspezifischer Kompetenzen konzentrierte und Bildung zunehmend auf „Ausbildung“, d. h. auf die Entwicklung von für den Arbeitsmarkt erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, reduziert wurde (Fischer, 2014; Lederer, 2015). Immer wieder taucht seitdem in bildungswissenschaftlichen Diskursen die Forderung auf, mehr auf die Persönlichkeitsentwicklung und -bildung sowie auf Lebenskompetenzen der Schüler\*innen zu achten (Astleitner, 2015; Eder & Hofmann, 2012; Grob & Maag Merki, 2001; Posch, 2019).

Im internationalen Raum ist seit Ende der 90er Jahre ein steigendes Interesse an holistischen Bildungskonzepten zu erkennen, die das persönliche und berufliche Glück („eudaimonia“) im Sinne des aristotelischen Aufblühens als Ziel schulischer Bildung ansehen (Arthur et al., 2017; Berkowitz, 2011; Lickona, 1993). In Großbritannien wurden in den letzten Jahren mehrere bildungswissenschaftliche Publikationen veröffentlicht, die die Rückkehr der Persönlichkeitsbildung umfassend beschreiben (Arthur, 2019; Jerome & Kisby, 2019). Dabei handelt es sich im Kern um einen neoaristotelischen Zugang zu Persönlichkeitsbildung, bei dem es um den aktiven Erwerb von Charakterstärken bzw. Tugenden geht, die, wie unterschiedliche empirische Studien zeigen, sowohl schulisches Lernen als auch gelungenes soziales Miteinander und bessere Lernergebnisse begünstigen (Duckworth et al., 2007; Jeynes, 2017; Wagner & Ruch, 2015). Ein Interesse an solchen Bildungskonzepten, die auf die umfassende Förderung von Charakterstärken und Lebenskompetenzen fokussieren, ist aktuell auch in anderen europäischen Ländern wie Italien, den Niederlanden, Lettland, Slowakei, Spanien, Tschechien und nicht zuletzt im deutschsprachigen Raum zu beobachten (Fernández Espinosa et al., 2024; Kristjánsson, 2023).

Charakter steht in Modellen zur Persönlichkeitsbildung, die auf der aristotelischen Tugendethik aufbauen, für jenen Teil der menschlichen Persönlichkeit, der durch Bildung geformt, vernunftorientiert und moralisch bewertbar ist (Arthur et al., 2017, S. 35). Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts beschränkte sich die Psychologie auf das Konstrukt von „personality“, das seit Allport (1937) die Gesamtheit der psychologischen Eigenschaften, die das Verhalten und Erleben einer Person bestimmen, beinhaltet, welches mit deskriptiven Zugängen erfasst wird. Während der Begriff Charakter in Philosophie, Psychologie und Pädagogik durch eine Renaissance der aristotelischen Tugendethik zuerst in den USA und nun auch in Europa, nicht zuletzt durch die Positive Psychologie (Peterson & Seligman, 2004) wieder stärker in den Fokus rückt, ist die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Konstrukt im deutschsprachigen Raum immer noch verhalten. Dies ist möglicherweise auch dem Umstand geschuldet, dass die NS-Ideologie eine sogenannte „Charakterkunde“ für die Grundlegung eines rassistischen Weltbildes missbrauchte (Thurau, 2022) – obwohl in jungen Menschen die Entwicklung von Charakterstärken wie Empathie, Toleranz und Gerechtigkeit gerade im Gegenteil dazu beitragen, totalitären und rassistischen Ideologien entgegenzutreten und zu inklusiveren Gesellschaften beizutragen (Rismawati et al., 2025). Um international an dominante neoaristote-

lische und interdisziplinäre Diskurse anschlussfähig zu bleiben und die konzeptionelle Unklarheit, die der Begriff *Persönlichkeitsbildung* aufweist (Bernhard, 2024; Budde & Weuster, 2018), zu überwinden, wurde jüngst auch für den deutschsprachigen Diskurs vorgeschlagen, den Begriff des *Charakters* aus einer aristotelischen Perspektive neu zu besetzen, wie dies die im Bereich der Bildung stark engagierte Positive Psychologie umgesetzt hat (Peterson & Seligman, 2004), um den bildungswissenschaftlichen Diskurs zur Persönlichkeitsbildung um das Konzept der *character education* zu erweitern. Bei der neoaristotelischen *character education* handelt es sich, nach Arthur et al. (2017), um „a subset of moral education, concerned with the cultivation of positive character traits called „virtues“ (Arthur et al., 2017, S. 20). Dabei umfasst der Terminus alle expliziten und impliziten pädagogischen Aktivitäten, die jungen Menschen dabei helfen, positive Charakterstärken – sogenannte Tugenden – zu entwickeln. Diese werden in vier Kategorien eingeteilt, in die intellektuellen, moralischen, Gemeinschafts- und Selbstwirksamkeitstugenden, die als die „Bausteine des Charakters“ bezeichnet werden (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017, 2022). Diese Definition der *character education*, die im Deutschen aufgrund ihrer philosophischen Verankerung in der aristotelischen Tugendethik als *werteorientierte Persönlichkeitsbildung* bezeichnet werden kann (Bernhard et al., in preparation), liegt dieser hier vorgestellten Mixed Methods Studie zugrunde und wurde den befragten Lehrpersonen in diesem Sinne ausgedeutet. Ein bedeutender Aspekt dieses Ansatzes liegt darin, dass neben der kognitiven Dimension auch der Bereich der Affektivität, also motivationale und emotionale Faktoren, in der Persönlichkeitsbildung berücksichtigt werden (Lucas, 2019). Auch wenn die Sprache über Tugend und Charakter zunächst wenig zeitgemäß erscheint, gibt es zunehmend Publikationen, die sich mit den Vor- und Nachteilen und den Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschieden der jeweiligen Begrifflichkeiten auseinandersetzen (Arthur et al., 2017; Dallmann, 2009; Sayer, 2018; Schluß, 2015, 2020). In einem von der EU geförderten Interreg-Projekt zur Entwicklung und Implementierung einer auf Resilienz ausgerichteten Life-Skills-Pädagogik für Schulen in Österreich und Ungarn werden derzeit die Schnittmengen zwischen dem neoaristotelischen Diskurs über Charakterbildung und dem traditionellen Konzept von Lebenskompetenzen (WHO, 1994) für die Entwicklungsarbeit genutzt.

In diesem Artikel werden die Perspektiven von österreichischen Lehrpersonen der Sekundarstufe I dargestellt, die im Rahmen einer Mixed Methods Studie erfasst und analysiert wurden. Lehrpersonen tragen täglich – bewusst oder unbewusst – zur Persönlichkeitsbildung und zur Förderung von Lebenskompetenzen von Kindern und Jugendlichen bei. Durch die systematische Erfassung und Auswertung der Perspektiven von Lehrpersonen soll diese Studie explorative empirische Einsichten in das Feld der Persönlichkeitsbildung liefern und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Theorie und Praxis liefern. Zugleich soll mit dieser Studie implizit untersucht werden, inwieweit eine auf die Entwicklung von Charakterstärken ausgerichtete Life-Skills-Pädagogik bei österreichischen Lehrkräften auf Akzeptanz stößt und welche Elemente aus ihrer Sicht dabei besonders relevant erscheinen.

## 2 Forschungsdesign und Methoden

In Österreich gibt es kaum empirische Befunde, die sich mit den Perspektiven österreichischer Lehrpersonen zur Persönlichkeitsbildung und Lebenskompetenzen auseinandersetzen. Aus diesem Grund wurde ein Mixed Methods Design verwendet, d. h. ein wissenschaftliches Vorgehen, indem nach Creswell und Plano Clark (2018, S. 3) systematisch sowohl qualitative als auch quantitative Daten gesammelt und analysiert werden. In den Sozialwissenschaften wird der Nutzen einer Kombination von qualitativer und quantitativer Forschung betont, weil dadurch die Stärken einer jeden Methodentradition für den Erkenntnisgewinn genutzt und die Schwächen ausgeglichen werden (Kelle et al., 2019; Kuckartz, 2014; Tashakkori & Teddlie, 2010).

Für die Durchführung einer Mixed Methods Studie waren folgende Gründe ausschlaggebend: Es ging uns darum, die aus der qualitativen Studie gewonnenen Erkenntnisse *weiterzuentwickeln* und die Aussagekraft von Einsichten, die wir aus den Ergebnissen der qualitativen Studien gezogen haben, mittels eines größeren Samples in der quantitativen Studie zu *erweitern* (vgl. Greene et al., 1989, S. 259). Somit kann für die Studienergebnisse eine größere Aussagekraft und eine höhere Validität (vgl. Schoonenboom & Johnson, 2017) beansprucht werden, weil durch die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden die Erkenntnisse an Breite und Tiefe gewannen (Bernhard, 2019). Die bewusste Wahl eines Mixed Methods Ansatzes erlaubt es, diese Fragestellung durch die Integration qualitativer Tiefenanalysen und quantitativer Generalisierungen zu untersuchen. Durch die Verbindung von qualitativen und quantitativen Daten wird nicht nur ein breiteres Verständnis des untersuchten Phänomens ermöglicht, sondern es können auch Widersprüche oder Lücken zwischen den beiden Ansätzen identifiziert werden, was die Validität der Ergebnisse erhöht (Greene et al., 1989; Hagenauer et al., 2023). Die zentralen Ergebnisse der qualitativen Studie wurden genutzt, um Schwerpunkte für die quantitative Erhebung zu setzen und die Fragen für die größere Stichprobe zu konkretisieren. Um die Ergebnisse beider Studien in diesem Kapitel übersichtlich darzustellen, wurden die zentralen Forschungsfragen zu strukturierenden Überschriften abgewandelt.

Im Prozess kam das *exploratory design* (Creswell, 2003) zur Anwendung: Die Untersuchung wurde mittels qualitativer Methoden begonnen und die Ergebnisse durch die anschließend durchgeführte quantitative Studie ergänzt. Es handelt sich demnach um ein exploratives sequentielles Design (Qual → Quan), wobei die Ergebnisse beider Studien gleich gewichtet werden (siehe dazu die Beschreibung in Kelle et al., 2019). Nachdem beide Studien getrennt ausgewertet und sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Ergebnisse veröffentlicht wurden (Kropfreiter et al., 2024; Kropfreiter & Bernhard, im Druck), erfolgt nun in diesem Artikel eine Integration der qualitativen und quantitativen Erkenntnisse.

## 3 Ergebnisse

Da in den bereits veröffentlichten Artikeln zu den Teilstudien eine genaue Darstellung der verwendeten Analysemethoden und Instrumente erfolgte, wird in diesem Beitrag darauf verzichtet. Die folgenden drei Unterkapitel enthalten in knapper Form die gemischten Ergebnisse der zusammengeführten Studien, die im Kapitel 4 aufgegriffen und diskutiert werden.

### 3.1 Wichtigkeit werteorientierter Persönlichkeitsbildung

Die qualitative Studie, bestehend aus 25 Interviews mit österreichischen Lehrpersonen, zeigt, dass die Mehrheit der Interviewten (92 %, n = 23) der Persönlichkeitsbildung eine wichtigere Rolle zuschreibt als der Vermittlung von Fachwissen im Sinne einer beruflichen Vorbereitung.

(...) die charakterliche Entwicklung, denke ich, ist dann schon in all diesen Jahren, wo wir die Kinder in der AHS begleiten, ein zentrales Thema. (G\_L9, Pos. 14-15)

Ergänzend erwähnten einige Lehrpersonen in den Interviews, dass ihrer Meinung nach Fächer wie Ethik und Religion (n = 6) eine herausragende Rolle in der Förderung positiver Charakterstärken spielen, aber dass gleichzeitig auch der Klassenvorstand (n = 3) eine besondere Verantwortung habe. Etliche berichteten davon, dass sie den Lehrberuf gewählt hätten, um die Kinder in ihrer persönlichen Entwicklung zu begleiten und den Kindern Kompetenzen „fürs Leben“ mitzugeben. Außerdem wurden verschiedene Elemente erwähnt, die eine Schulkultur entscheidend prägen und daher die charakterliche Entwicklung der Lernenden beeinflussen, wie morgendliche Rituale (Morgenkreis, Schulgebet), Schulregeln und Verhaltensvereinbarungen, aber auch gemeinsame Ausflüge und Reisen. Neben gezielten Unterrichtseinheiten, in denen der Fokus auf der Persönlichkeitsbildung liegt – etwa in Form von Klassenvorstandsstunden oder spezifischen Fächern wie „Soziales Lernen“ oder „Verantwortung“ –, betonen viele (52 %, n = 13) den Wert von Freifächern wie Theater, Chor, sportlichen Angeboten und weiteren Aktivitäten (z. B. soziale Einsätze, Olympiaden), die ihrer Ansicht nach in gleicher Weise zur Förderung von Charakterstärken beitragen.

Angesprochen darauf, wie sie in ihrer Rolle als Lehrpersonen zur positiven Charakterentwicklung beitragen können, betonen die Befragten drei Aspekte, die ihnen besonders bedeutsam erscheinen. Zum einen heben sie die Vorbildfunktion hervor, die Lehrpersonen ihrer Ansicht nach in der Förderung von Charakterstärken und der Vermittlung von Werten einnehmen sollten (n = 14).

Alle Personen, die in einer Schule tätig sind, also auch alle Lehrpersonen müssen das, was ihnen wichtig ist, (...) auch vorleben. Das heißt nicht dozieren, sondern eben diese Haltung auch, ja, einfach selbst auch einnehmen. (G\_L4, Pos. 23)

Zum anderen betonen sie die Bedeutung einer positiven Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden im Hinblick auf die Förderung charakterbildender Prozesse (n = 12). Darüber hinaus wird dem individuellen Eingehen auf die Jugendlichen eine große Relevanz für deren Persönlichkeitsbildung beigemessen (n = 13). Im Schulalltag versuchen die befragten Lehrpersonen nach eigenen Angaben, jede einzelne Person individuell wahrzunehmen und auf deren Bedürfnisse einzugehen. Außerdem unterstreichen viele der Befragten die Wichtigkeit einer positiven Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden:

Also ich versuche die Schülerinnen und Schüler wirklich so gut es mir möglich ist in dieser begrenzten Zeit, die ich habe, im Schulalltag, aber dass ich sie als Person wahrnehmen kann. Und das jetzt nicht so sehr für mich ausschlaggebend ist, du bist jetzt gut in meinem Fach oder du begeisterst mich in meinem Fach, sondern was macht dich sonst auch noch aus? (G\_L7, Pos. 22)

Die quantitative Befragung (n = 265) ergab eine Übereinstimmung hinsichtlich der Einschätzung, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen (83,8 %) es für wichtiger hält, dass Jugendliche einen guten Charakter entwickeln, als bei Prüfungen gute Ergebnisse zu erzielen. Auch in Hinblick auf das gesellschaftliche Wohl zeigte sich eine klare Mehrheit (69,1 %), die der Ansicht ist, es sei bedeutsamer, positive Charakterstärken bei jungen Menschen zu fördern.

Zudem bestätigte die quantitative Untersuchung eine in der qualitativen Interviewstudie angedeutete Perspektive: Lehrpersonen schreiben der Förderung von Persönlichkeitsbildung auch einen positiven Einfluss auf schulische Leistungen zu. So geben 64,9 % der Befragten an, dass die Förderung positiver Charakterstärken das akademische Lernen begünstige.

Bei der Frage, wer in besonderer Weise für die charakterliche Entwicklung von Jugendlichen verantwortlich sei, nannten die Lehrpersonen in beiden Studien primär das Elternhaus sowie die Peer-Group (Gleichaltrige, Freundeskreis). In der qualitativen Studie betont mehr als die Hälfte der Befragten (60 %, n = 15), dass das Elternhaus – einschließlich Großeltern und weiterer Verwandter – hier eine besondere Rolle spiele. Weitere 24 % (n = 6) heben die Bedeutung der Peer-Group für die Charakterentwicklung hervor, insbesondere im Altersbereich zwischen zehn und 14 Jahren.

Also vorrangig ist auf jeden Fall das Elternhaus. Also Eltern, Großeltern, je nachdem, wo sie die meiste Zeit, mehr oder weniger, verbringen. Das ist einmal vorrangig. Und dann entscheiden, glaube ich, ganz viel die Freunde. Welche Werte die Freunde haben, welche Persönlichkeiten die Freunde entwickeln, denn mit denen verbringt man relativ viel Zeit, auch in der Schule. (M\_L2\_N, Pos. 55)

Nach den Ergebnissen der quantitativen Studie schätzen die befragten Lehrpersonen den Einfluss von Gleichaltrigen (der Peer Group) bei zehn bis 14-Jährigen am höchsten ein (43,9 %), gefolgt von den Eltern (39,4 %) und dann von den Medien (12,1 %).

Der Mixed Methods Ansatz demonstriert in der Beantwortung dieser Forschungsfrage seinen Mehrwert durch die Verknüpfung komplementärer Datenquellen: Während die qualitative Analyse tiefgehende Einblicke in die individuellen Perspektiven und Argumentationsmuster der Lehrpersonen liefert, ermöglicht die quantitative Erhebung die Identifikation von Konvergenzen in den Ergebnissen. Die qualitative Untersuchung erweitert das Erkenntnispektrum zudem um essenzielle Aspekte, die für die charakterliche Entwicklung von Jugendlichen nach Ansicht von Lehrpersonen von Bedeutung sind, darunter die Rolle von Ritualen, außerschulischen Aktivitäten und der Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Schüler\*innen. Diese Dimensionen bleiben in der quantitativen Erhebung unberücksichtigt, was die komplementäre Funktion der beiden Ansätze einmal mehr unterstreicht.

### 3.2 Charakterstärken und Lebenskompetenzen, die besonders gefördert werden sollten

Die Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden lieferte auch bei der Identifikation wichtiger Charakterstärken ein umfassendes Bild. In den Interviews wurden Charakterstärken wie kritisches Denken und Neugierde sowie Toleranz und Empathie besonders häufig genannt. Diese Ergebnisse konnten durch die quantitative Befragung präzisiert werden, in der Mitgefühl (20,7 %) und Ehrlichkeit (15,8), die zu den moralischen Tugenden gehören, auf den ersten beiden Plätzen priorisiert wurden, gefolgt von Urteilsvermögen und kritischem Denken (14,8 %) (intellektuelle Tugend) auf dem dritten Platz.

Die Methodenkombination ermöglichte nicht nur die Identifizierung von für Lehrpersonen besonders wichtigen Charakterstärken, sondern untermauerte auch die Gewichtung dieser Stärken im Gesamtbild der Schulkultur. Qualitative Aussagen unterstreichen die Wichtigkeit, die Lehrpersonen den intellektuellen Tugenden beimessen, in dem sie betonen, dass diese besonders zentral für den schulischen Kontext sind. Gleichzeitig nennen sie eine Reihe von moralischen Tugenden, die ihnen bedeutsam erscheinen, wie Toleranz, Ehrlichkeit, Respekt und Empathie. Die quantitative Studie, in der Charakterstärken aus allen vier Tugendkategorien (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2022) ausgewählt werden, zeigen eine klare Priorisierung von moralischen, gefolgt von intellektuellen Tugenden an der zweiten Stelle. Auch in Hinblick auf die relativ hohe Bedeutung, die Lehrpersonen einer zentralen Lebenskompetenz – der Resilienz (Selbstwirksamkeitstugend) beimessen, sind die Ergebnisse beider Studien komplementär: In der quantitativen Studie wurde diese Charakterstärke am häufigsten auf Rang 2 gewählt (17,2 %) und in der qualitativen Studie erwähnen drei Lehrpersonen, dass man in die Förderung von Resilienz „sehr stark investieren“ müsse (M\_L8, Pos. 37), da diese für die persönliche und berufliche Lebensgestaltung sehr bedeutsam sei.

### 3.3 Hindernisse für werteorientierte Persönlichkeitsbildung

Der Mixed Methods Ansatz verdeutlicht hier eine wesentliche Stärke: die Möglichkeit, Diskrepanzen zwischen wahrgenommener Vorbereitung durch die Ausbildung und der tatsächlichen Praxiserfahrung umfassend zu beleuchten. Während in der qualitativen Untersuchung 88 % der befragten Lehrpersonen angaben, sich schlecht oder gar nicht auf die Förderung von Charakterstärken vorbereitet zu fühlen, bewerten 88,7 % in der quantitativen Studie ihre Kompetenz zur Förderung von Persönlichkeitsbildung als sehr gut oder ausreichend. Diese scheinbare Divergenz wird durch die Integration beider Datenquellen erklärbar: Viele Lehrpersonen präzisierten in den Interviews, dass sie ihre Fähigkeiten überwiegend durch die Berufserfahrung oder durch informellen kollegialen Austausch erworben haben. Besonders das Mentoring-System für Berufseinsteiger\*innen wird als wertvolle Ressource genannt, um von erfahrenen Lehrpersonen praxisnahe Ansätze zur Persönlichkeitsbildung zu erlernen.

Die quantitative Untersuchung erhebt lediglich, ob die Befragten seit ihrem Studienabschluss Fortbildungen im Bereich Persönlichkeitsbildung besucht haben – eine Frage, die 61,3 % bejahten. Allerdings wird in der quantitativen Studie nicht untersucht, ob und wie Fortbildungen mit dem subjektiven Kompetenzzempfinden der Lehrpersonen zur Persönlichkeitsbildung zusammenhängen. Diese Erkenntnislücke zeigt, dass eine gezielte Fragestellung nötig wäre, um den Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fortbildungen und der praktischen Kompetenz weiter zu untersuchen.

In den qualitativen Interviews thematisierten die befragten Lehrpersonen verschiedene Herausforderungen, die ihrer Einschätzung nach die Umsetzung von Persönlichkeitsbildung im schulischen Kontext erschweren. Im Zusammenhang mit der zunehmenden Standardisierung von Unterrichtsinhalten wurden insbesondere die Überfrachtung des Lehrplans, die begrenzte strukturelle Flexibilität des österreichischen Schulsystems sowie ein utilitaristisch wahrgenommenes Bildungsverständnis kritisch hervorgehoben.

Durch die Standardisierung habe ich schon den Eindruck, dass es mehr in Richtung Pragmatismus geht, ja, und um dieses um zu, ja? Also nicht mehr lernen, weil es dem Menschen zugute kommt und weil der Mensch dadurch Nahrung kriegt um aufzublühen, sondern eher so dieses um zu, ja? (G\_L12\_N, Pos. 17)

Das Vorhandensein von Hindernissen wurde in der quantitativen Studie durch statistische Analysen überprüft und in ihrer Verbreitung innerhalb der Stichprobe quantifiziert. Diese bestätigten die Ergebnisse der Interviewstudie im größeren Datensatz und zeigen, dass die oben genannten behördlichen Vorgaben als besonders belastend erfahren werden. Zusätzlich ergaben die quantitativen Analysen, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Alter und der Ansicht, dass es Hindernisse gibt, um Persönlichkeitsbildung zu fördern, gibt ( $p = 0,03$ ): 31,8 % der 41–50-Jährigen geben an, dass es Hindernisse im Schulsystem gibt. Mit höherem Alter scheint die Annahme wieder zu sinken. Bei der Altersgruppe 60 Jahre und

älter sind nur mehr 4,7 % der Meinung, dass es Hindernisse für die Förderung von Persönlichkeitsbildung im Schulsystem gibt.

## 4 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Nachdem die Bedeutung von wertorientierter Persönlichkeitsbildung in den letzten zwanzig Jahren im internationalen (vgl. Brown et al., 2022) und zunehmend auch im europäischen Bildungsdiskurs (Fernández Espinosa et al., 2024; Kristjánsson, 2023) zugenommen hat, widmete sich dieser Artikel den Perspektiven von österreichischen Lehrpersonen zu verschiedenen Aspekten der wertorientierten Persönlichkeitsbildung, die anhand einer Mixed Methods Studie erhoben wurden. Die aus den Studienergebnissen abzuleitenden Erkenntnisse bestätigen bereits vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem internationalen Raum: So sind die befragten Lehrpersonen in Österreich etwa der Überzeugung, dass die Förderung positiver Charakterstärken von Jugendlichen während der Sekundarstufe I eine ihrer zentralen Aufgaben darstellt und wichtiger ist als die Vermittlung von Fachwissen. Die Idee, dass sich schulische Bildung nicht auf den Erwerb spezifischen Fachwissens beschränken sollte, sondern auch zentrale Lebenskompetenzen anbahnen soll wird von zahlreichen Bildungswissenschaftler\*innen unterstützt (Arthur et al., 2015; Berkowitz, 2011; Hummrich & Kramer, 2017; Peterson & Arthur, 2020; Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017).

Die Erkenntnis, dass die befragten österreichischen Lehrpersonen unterschiedliche Charakterstärken wie Empathie, Ehrlichkeit, Urteilsbildung und kritisches Denken sowie Resilienz im Schulkontext fördern möchten, lässt sich auch von Lehrpersonen aus anderen Ländern ableiten, wie empirische Studien zeigen. Sanderse et al. (2015) zeigen auf, dass Lehrpersonen aus dem Vereinigten Königreich (n = 102) gerade deshalb den Lehrberuf wählten, weil sie gute Charakterstärken in den ihnen anvertrauten Jugendlichen fördern und einen bedeutsamen Beitrag in deren Leben leisten wollen. Gleichzeitig berichteten sie, dass das Lehramtsstudium häufig zu wenig auf die ethische Dimension des Berufes vorbereite.

Im Zusammenhang damit, wie Persönlichkeitsbildung in der Lehramtsausbildung und in Fortbildungen adressiert werde, gehen die Ergebnisse der vorliegenden Mixed Methods Studie in die gleiche Richtung wie verschiedene Studien im internationalen Kontext: Im Vereinigten Königreich gibt es eine Studie von Revell und Arthur (2007) aus der hervorgeht, dass sich Lehramtsstudierende (n = 1013) durch ihre Ausbildung zu wenig darauf vorbereitet sehen, gute Charakterstärken im Schulkontext zu fördern. Die Ergebnisse ähneln der einer amerikanischen Untersuchung (Mathison, 1999), in der Lehrpersonen und Lehramtsstudierende (n = 287) in einer Fragebogenstudie mit überwiegender Mehrheit Persönlichkeitsbildung für wichtig erachten, aber ihrer Meinung nach zu wenig auf deren Förderung vorbereitet würden.

Aus der vorliegenden Studie geht hervor, dass sich die meisten der befragten österreichischen Lehrpersonen (88,7 %) in der Lage sehen, Persönlichkeitsbildung zu fördern. Dies kann durch die Einsichten der qualitativen Studie ergänzt werden: Hier geben die befragten Lehrpersonen zwar an, die berufliche Ausbildung hätte sie zu wenig darauf vorbereitet, sie

hätten aber vieles durch die Unterrichtspraxis gelernt und würden die Persönlichkeitsbildung daher dennoch im schulischen Alltag fördern.

Die Gegenüberstellung von Leistungserbringung und Persönlichkeitsbildung, die in der quantitativen Studie vorgenommen wurde, beruht auf Einsichten von empirischen Studien (vgl. Harrison et al., 2022; Mathison, 1999; Sanderse et al., 2015) und wird gleichzeitig als Einschränkung berichtet (Kropfreiter & Bernhard, 2024). In der qualitativen Studie hingegen wird diesbezüglich ein differenzierter Blick ermöglicht: Auch wenn einzelne Lehrpersonen berichten, dass ihnen, wenn sie ein sogenanntes „Hauptfach“ wie Mathematik oder Latein unterrichten, kaum Zeit für Persönlichkeitsbildung bliebe, sie gleichzeitig das Potenzial der Fachvermittlung für die Förderung von Charakterstärken erkennen: So berichten sie beispielsweise, wie durch Schreiben Reflexion angeregt wird, welche Bedeutung die richtige Literatenauswahl für die Persönlichkeitsbildung hat und wie sie durch andere Mittel, wie Theaterspielen oder Diskussionsforen Charakterstärken von Jugendlichen zu fördern beabsichtigen.

Der positive Zusammenhang zwischen Character Education und schulischem Lernerfolg wurde empirisch häufig nachgewiesen (vgl. Jeynes, 2017; Ruch, 2015). Dies könnte auch hierzulande als überzeugendes Argument dienen, um einen holistischen Blick auf Bildung zu fördern. Ein der Wahrnehmung nach starres Schulsystem und ein überfrachteter Lehrplan werden in der vorliegenden Studie als zentrale Hindernisse angeführt, um mehr auf Persönlichkeitsbildung zu fokussieren. Diese Ansichten decken sich größtenteils mit denen von Lehrpersonen aus anderen Ländern (vgl. Beachum et al., 2013; Sanderse et al., 2015). Neben dem Zusammenhang zwischen fachlichen Lernergebnissen und Persönlichkeitsbildung konnte ebenso ein Zusammenhang zwischen besserem Verhalten im Klassenzimmer und der Förderung von Charakterstärken empirisch gezeigt werden (Jeynes, 2017; Wagner & Ruch, 2015). Viele Schulen, die keinen expliziten Bezug zur Persönlichkeitsbildung haben, greifen auf Verhaltensvereinbarungen und Hausordnungen zurück, um gutes soziales Verhalten zu unterstützen. Aus den Interviews geht hervor, dass viele Lehrpersonen solche Maßnahmen als wertvoll und unterstützend für die Förderung von Persönlichkeitsbildung erachten, genauso wie verschiedene Auszeichnungen oder Verdienstmedaillen, die zu besonderen Anlässen verliehen werden. Allerdings hat sich anhand von empirischen Untersuchungen gezeigt, dass langzeitige Erfolge leichter erreicht und die intrinsische Motivation bei Kindern und Jugendlichen nachhaltiger gestärkt wird, wenn solche Maßnahmen in ein Gesamtkonzept zur Persönlichkeitsbildung integriert werden (Berkowitz & Bier, 2005; Lickona, 1992), weil dadurch inkonsistente Botschaften über Regeln und Verhalten vermieden werden (Lapsley & Narvaez, 2006). Außerdem werden in werteorientierten, neoaristotelischen Persönlichkeitsbildungsprogrammen sowohl kognitive als auch emotionale und moralische Komponenten der menschlichen Persönlichkeit berücksichtigt, was einen nachhaltigen Aufbau von positiven Charakterstärken unterstützt (Arthur et al., 2022; Arthur et al., 2017; Narvaez, 2010).

Ein zentraler Aspekt, der sich aus den Ergebnissen ableiten lässt, betrifft die Schnittmenge zwischen werteorientierter Persönlichkeitsbildung und dem Konzept der Life Skills, wie sie

etwa von der WHO (1994) definiert wurden. Die in dieser Studie identifizierten bedeutenden Charakterstärken – insbesondere Resilienz, Empathie und kritisches Denken – zählen zugleich zu jenen psychosozialen Fähigkeiten, die jungen Menschen helfen, Herausforderungen des Alltags konstruktiv zu bewältigen. Damit wird deutlich, dass Lehrpersonen in Österreich intuitiv viele jener Kompetenzen fördern möchten, die auch im Rahmen internationaler Life-Skills-Programme vermittelt werden sollen. Die Ergebnisse legen daher nahe, dass eine stärker auf Charakterstärken ausgerichtete Life-Skills-Pädagogik – wie sie derzeit im Rahmen eines Interreg-Projekts konzipiert wird – auf hohe Akzeptanz bei Lehrpersonen stoßen könnte. Ein solcher integrativer Zugang hätte das Potenzial, sowohl die Persönlichkeitsentwicklung als auch psychosoziale Gesundheit von Lernenden ganzheitlich zu fördern und schulische Bildungsziele um eine zentrale menschlich-ethische Dimension zu erweitern.

## 5 Einschränkungen und Fazit

Bei der Durchführung kann nicht ausgeschlossen werden, dass etliche der Befragten sich bei den Antworten an sozial erwünschten Antwortmustern und am vermeintlichen Studienziel orientiert haben. Im Zusammenhang mit der Sampling-Strategie wurde bei beiden Studien kein zufälliges Verfahren gewählt: Empirische Studien werden an Schulen stark eingeschränkt und verlangen die Bewilligung der jeweiligen Bildungsdirektionen. Für den Zutritt zu konkreten Schulen ist wiederum die Erlaubnis der Schulleitungen der jeweiligen Einrichtungen vonnöten, die für die Interviewstudie vielfach konkrete Lehrpersonen baten, für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Die Teilnahme-Links zur Online-Fragebogenstudie wurden ebenfalls von den Direktionen zumeist an das ganze Kollegium weitergeleitet.

Die in dieser Studie erfassten Perspektiven von Lehrpersonen weisen darauf hin, dass wertorientierte Persönlichkeitsbildung nicht nur als pädagogisches Zusatzanliegen verstanden werden sollte, sondern als zentraler Bestandteil schulischer Bildungsprozesse gedacht und entsprechend professionalisiert werden sollte.

## Literatur

- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Holt.  
<https://psycnet.apa.org/record/1928-00372-001>
- Arthur, J. (2019). *The Formation of Character in Education: From Aristotle to the 21st century*. Routledge.
- Arthur, J., Fullard, M. & O’Leary, C. (2022). *Teaching Character Education: What Works: Research Report*. University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues [online]. Accessed 10 August 2022.  
[https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/TeachingCharacterEducation\\_WhatWorks\\_ResearchReport.pdf](https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/TeachingCharacterEducation_WhatWorks_ResearchReport.pdf)
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. Routledge.

- Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D., Sanderse, W. & Jones, C. (2015). *Character education in UK schools: Research Report*. Jubilee Centre for Character and Virtues (online).  
[http://epapers.bham.ac.uk/1969/1/Character\\_Education\\_in\\_UK\\_Schools.pdf](http://epapers.bham.ac.uk/1969/1/Character_Education_in_UK_Schools.pdf)
- Astleitner, H. (2009). *Komplementäre Lehrziele im Unterricht. Grundlagen für ein ganzheitliches Lernen (Forschungsbericht)*. Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.  
<https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/02/manuskript13.pdf>
- Astleitner, H. (2015). Klassenmanagement und Persönlichkeitsentwicklung. *PADUA*, 10(2), 89–97.
- Bauer, F., Hauer, B. & Neuhofer, M. (2005). Österreich im PISA-Schock. *Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Zeitschrift*, 28(1), 110–137.
- Beachum, F., McCray, C., Yawn, C. & Obiakor, F. (2013). Support and importance of character education: pre-service teacher perceptions. *Education*, 133, 480. <https://doi.org/values>
- Berkowitz, M. W. (2011). Leading schools of character. *The soul of educational leadership series*, 9, 93–121.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership.  
[https://www.researchgate.net/profile/Marvin-Berkowitz-2/publication/251977043\\_What\\_Works\\_In\\_Character\\_Education/links/53fb5ea60cf22f21c2f31c28/What-Works-In-Character-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marvin-Berkowitz-2/publication/251977043_What_Works_In_Character_Education/links/53fb5ea60cf22f21c2f31c28/What-Works-In-Character-Education.pdf)
- Bernhard, R. (2019). Using mixed methods to capture complexity in an empirical project about teachers' beliefs and history education in Austria. *History Education Research Journal*, 16(1), 63–73.
- Bernhard, R. (2024). Challenges and opportunities for character education in Austria. In V. Fernández Espinosa, K. Kristjánsson, T. Harrison & R. Bernhard (Hrsg.), *Challenges and Opportunities for Character Education in Europe*. (S. 35–56). McGrawhill.
- Bernhard, R., Schulte-Altendorneburg, J. & Greiner, U. (in preparation). *Werteorientierte Persönlichkeitsbildung in Schulen: Eine Übersetzung des Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools, 2022* [Manuscript in preparation].
- Brown, M., McGrath, R., Bier, M. C., Johnson, K. & Berkowitz, M. W. (2022). A comprehensive meta-analysis of character education programs. *Journal of Moral Education, ahead-of-print*, 1–20.  
<https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2060196>
- Budde, J. & Weuster, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20596-6>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2. ed.). sage. <https://ubdata.univie.ac.at/AC03520780>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (3.). sage.
- Dallmann, H.-U. (2009). Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen. *Ethik und Gesellschaft* (1).
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., Kelly, D. R. & Carver, C. S. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *J Pers Soc Psychol*, 92, 1087–1101.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In Bruneforth, Michael, Herzog-Punzenberger, Barbara & Lassnigg, Lorenz (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht* (S. 23–61). Leykam.
- Fernández Espinosa, V., Kristjánsson, K., Harrison, T. & Bernhard, R. (Hrsg.). (2024). *Challenges and Opportunities for Character Education in Europe*. McGrawhill.
- Fischer, G. (2014). *Diskurs über Kompetenzorientierung*. Institut für Slawistik, Wien.  
[https://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/i\\_slawistik/Forschung/Fachdidaktik/Forum/41\\_Diskurs\\_ueber\\_Kompetenzorientierung.pdf](https://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_slawistik/Forschung/Fachdidaktik/Forum/41_Diskurs_ueber_Kompetenzorientierung.pdf)

- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255. <https://doi.org/10.2307/1163620>
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. P. Lang.
- Hagenauer, G., Gegenfurtner, A. & Gläser-Zikuda, M. (2023). *Grundlagen und Anwendung von Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (1. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Harrison, T., Dineen, K. & Moller, F. (2022). Tests of life or life of tests? similarities and differences in parents' and teachers' prioritisation of character, academic attainment, the virtues and moral theories. *Journal of Beliefs & Values*, 43(2), 137–158.
- Hofer, M. (2014). Persönlichkeitsentwicklung als schulisches Erziehungsziel jenseits kognitiver Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* (46), 55–66. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000105>
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation* (1. Aufl.). *Basiswissen Sozialisation*, / 5. Springer.
- Jerome, L. & Kisby, B. (2019). *The rise of character education in Britain: Heroes, dragons and the myths of character*. Springer.
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, 51(1), 33–71.
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2017). *Framework for Character Education in Schools*. University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues (online). <https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf> (Zuletzt abgerufen am: 28.4.2021)
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2022). *Framework for Character Education in Schools*. University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues (online). <https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf>
- Kelle, U., Kühberger, C. & Bernhard, R. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research. *History Education Research Journal*, 16. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.02>
- Kristjánsson, K. (2023). *The new flourishing agenda in education: a report on the current theoretical state of play: Report commissioned by OECD, Directorate for Education and Skills*. OECD.
- Kropfreiter, E. & Bernhard, R. (im Druck). Austrian secondary school teachers' views on character education: initial qualitative insights from a mixed methods study. *Journal of Character Education*.
- Kropfreiter, E., Bernhard, R. & McDermott, T. (2024). Austrian secondary school teachers' view on character education: Quantitative insights from a mixed-methods study. *Journal of Moral Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2373167>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer.
- Lapsley, D. & Narvaez, D. (2006). Character education. *Handbook of child psychology*, 4(1), 696–749.
- Lederer, B. (2015). *Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. *Kompetenz oder Bildung*. tredition.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. A Bantam trade paperback. Bantam Books. <https://ubdata.univie.ac.at/AC00998762>
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational leadership*, 51(3), 6–11.
- Lucas, B. (2019). Overview of character education frameworks. *Eton Journal for Innovation and Research in Education* (3), 4–9.

- Mathison, C. (1999). How Teachers feel about character education: a descriptive study. *Action in Teacher Education*, 20(4), 29–38.
- Narvaez, D. (2010). Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 163–181. <https://doi.org/10.1177/1745691610362351>
- Peterson, A. & Arthur, J. (2020). *Ethics and the good teacher: character in the professional domain. Character and virtue within the professions*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9780429320699>
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Posch, P. (2019). Schulen 2040 – Gesellschaftliche Herausforderungen und die Schule. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018* (Bd. 2018, S. 486–492). Leykam. <https://doi.org/10.17888/NBB2018-2-12-1>
- Revell, L. & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/03057240701194738>
- Rismawati, R., Muhammad Yahya Muhaimin Syarifuddin, Samudra Sanur, I., Ahmadin, A., Aba, A., & Khaer, F. (2025). Character Education as An Antidote to Racism Among Generation Z. *Jurnal Edukasi Terkini*, 2(1), 24–32. <https://doi.org/10.70310/jet.2025.02010375>
- Rodenstock, R. & Sevsay-Tegethoff, N. (Hrsg.). (2018). *Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie*. Roman Herzog Institut.
- Sanderse, W., Walker, D. & Jones, C. (2015). Developing the whole child in an age of academic measurement: Can this be done according to U.K. teachers? *Teaching and Teacher Education*, 47, 195–203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.010>
- Sayer, A. (2018). Tugendethik und Sozialwissenschaft. *Soziale Passagen*, 10(1), 29–43.
- Schluß, H. (2015). Tugenden – Werte – Kompetenzen: Herbstsymposium 2014. *Armis et Litteris*(32).
- Schluß, H. (2020). Schulische Erziehung und Bildung für eine demokratische Gesellschaft? In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Erziehung – Werte – Haltungen: Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft* (S. 59–82). Waxmann.
- Schoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107–131.
- Siebertz-Reckzeh, K. & Hofmann, H. (2017). Sozialisationsinstanz Schule. In *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 3–26). Springer.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. sage.
- Thurau, M. (2022). Vom Sinn und Unsinn des Charakters. Zur Geschichte eines persistenten Begriffs. In A. Dörfler-Dierken & C. Göbel (Hrsg.), *Charakter – Haltung – Habitus: Persönlichkeit und Verantwortung in der Bundeswehr* (Bd. 55, S. 31–46). Springer VS.
- Wagner, L. & Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in psychology*, 6, 610.
- WHO World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (2. rev. Aufl.). <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>