

Melanie Keiner und Ernst Hany

# Persönlichkeitsfaktoren und ihre Bedeutung für den Lehrberuf: Entwicklung eines Assessmentinstruments

Statusbericht 2017 aus dem „Teaching Talent Center“



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

# Persönlichkeitsfaktoren und ihre Bedeutung für den Lehrberuf: Entwicklung eines Assessmentinstruments

## ■ Aufgabenstellungen des Teaching Talent Centers

Im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern erhält die Universität Erfurt in diesen Jahren Fördermittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung für die Fort- und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Eines der Teilprojekte des Erfurter Vorhabens QUALITEACH ist das „Teaching Talent Center“, das es sich zur Aufgabe gemacht hat, Talente für den Lehrberuf zu identifizieren und zu fördern und den Lehrberuf insgesamt für talentierte junge Menschen attraktiv zu machen. Eine wichtige Basis für diese Arbeit ist die Verfügbarkeit von Messinstrumenten, mit denen Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden oder gegebenenfalls von Bewerberinnen und Bewerbern für das Lehramtsstudium erfasst werden können. Der Einsatz dieser Instrumente ist derzeit nicht im Rahmen eines Zulassungsverfahrens zum Lehramtsstudium mit dem Ziel der Selektion vorgesehen. Vielmehr soll den Studierenden die Möglichkeit verschafft werden, die eigenen Stärken und Schwächen mit Bezug zum Lehrberuf frühzeitig zutreffend einschätzen zu können und nachfolgend eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Diese Entscheidungen können sich auf die Wahl des Studiums und des Berufs beziehen, sie können aber genauso darauf abzielen, sich selbst noch besser auf die Anforderungen des Lehrberufs vorzubereiten. Zu diesem Zweck will das Teaching Talent Center Beratungs- und Trainingsangebote besonders in Bezug auf Schlüsselkompetenzen entwickeln.

## ■ Ziel dieses Berichts

Ziel dieses Berichts ist, den Stand der Entwicklungsarbeiten zu einem Persönlichkeitsfragebogen zum Berichtszeitpunkt Mitte 2017 vorzustellen und über die geleistete Arbeit zu informieren. Die gewonnenen Erkenntnisse werden dargestellt und die ermittelten Probleme reflektiert. Ferner werden die weiteren Arbeitsschritte vorgestellt und die Arbeitsziele gegebenenfalls angepasst.

---

Zitiervorschlag für dieses Papier:

Keiner, M. & Hany, E. (2017). *Persönlichkeitsfaktoren und ihre Bedeutung für den Lehrberuf: Entwicklung eines Assessmentinstruments. Statusbericht 2017 aus dem „Teaching Talent Center“*. Erfurt: Universität Erfurt, Erfurt School of Education, Projekt QUALITEACH.

Kontaktadresse: Melanie Keiner, M. Sc., MG 2 / Raum 1.14, Universität Erfurt, Nordhäuser Straße 63, D-99089 Erfurt, Tel. +49 361 737-1799, E-Mail: melanie.keiner@uni-erfurt.de

# Inhaltsverzeichnis

Was macht eine gute Lehrperson aus?.....	4
Ansätze der Modellierung der Professionsentwicklung.....	5
Befunde zur Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit.....	8
Der Bezug zu Persönlichkeitsfaktoren in Assessment- und Eignungsverfahren	12
Ansatzpunkte des Erfurter Konzepts .....	13
Erste modellgeleitete Erhebungen 2013/14.....	15
■ Fragestellungen .....	15
■ Methode: Instrument .....	16
■ Methode: Stichprobe.....	18
■ Ergebnisse.....	18
Weitere modellgeleitete Erhebungen 2015/16.....	26
■ Fragestellungen .....	26
■ Methode .....	27
■ Ergebnisse.....	27
Überarbeitung des Konzepts im Rahmen von QUALITEACH .....	30
Empirische Befunde zum aktuellen Modell .....	31
■ Fragestellung .....	31
■ Methode: Instrument .....	31
■ Methode: Stichprobe.....	33
■ Ergebnisse.....	33
Geplante Nutzung der Instrumente.....	36
Literatur .....	39

## Was macht eine gute Lehrperson aus?

Gute Lehrpersonen sollen sich für den Unterricht und ihre Schülerinnen und Schüler engagieren und sie sollen durchsetzungsfähig bei Unterrichtsstörungen sein. Das macht die Qualität von Lehrkräften aus, wenn man Schülerinnen und Schüler selbst befragt (König, 2007). Begabte Schülerinnen und Schüler differenzieren zwischen (A) Merkmalen des Denkens und fachlichen Wissens, (B) Merkmalen der Persönlichkeit und des sozialen Miteinanders und (C) Merkmalen pädagogischer Kompetenz. Gefragt nach „guten Lehrkräften“, werden von den Schülerinnen und Schülern besonders häufig Merkmale der Kategorie B genannt, bei der Frage nach „wirksamen Lehrkräften“ steht die pädagogische Kompetenz C im Vordergrund (Vialle & Tischler, 2009). Insgesamt sind den Schülerinnen und Schülern aber alle drei angeführten Bereiche wichtig.

Während also den Lernenden selbst Persönlichkeit und Umgangsformen der Lehrpersonen am Herzen liegen, konzentriert sich die Lehrerbildungsforschung seit einiger Zeit auf fachliches Wissen und pädagogische Kompetenzen, weil diese die engsten Bezüge zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler aufweisen (z. B. Lipowsky, 2006). Die Forschung ist hierbei stark von den konzeptionellen Arbeiten von Shulman (1987) geprägt, der die Bedeutung des Wissens herausgestellt und dafür eine Taxonomie entwickelt hat, die sich auch in zeitgenössischen Modellen (z. B. Baumert und Kunter, 2006) wiederfindet. Die Studien zur Identifikation wesentlicher Einflussgrößen konzentrieren sich dabei relativ einheitlich auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, sei es bei der Aufklärung der Bedingungen für die querschnittlich erfassten individuellen Unterschiede (z. B. Helmke & Weinert, 1997) oder sei es bei der Aufklärung der Bedingungen für die längsschnittlich erfassten Leistungsveränderungen (value-added-Design, Wie et al., 2012).

Dennoch gerät die *Persönlichkeit* von Lehrerinnen und Lehrern immer wieder in den Blickpunkt der Forschung. So befassten sich Kennedy, Ahn und Choi (2008) mit dem Programm „Teach for America“, das Hochschulabsolvierende mit hervorragenden Abschlüssen außerhalb des Lehrberufs für eine vorübergehende Tätigkeit an Schulen begeistern will. In Europa ist dieses Programm unter dem Namen „Teach first“ bekannt. Kennedy et al. verglichen die Schulleistungen von Klassen, in denen die pädagogisch nur cursorisch geschulten „bright, well-educated persons“ unterrichteten, mit den Schulleistungen von Klassen, in denen regulär ausgebildete Lehrpersonen tätig waren. Sie stellten fest, dass das Prestige der Hochschule, aus der die Hochschulabsolvierenden ohne Lehramtsabschluss kamen, mit dem Leistungszuwachs ihrer Schulklassen korrespondierte.

Klusmann (2011b) nimmt auf diese Studie Bezug und legt dar, dass die geschilderten Befunde vor allem durch die lernrelevanten Persönlichkeitsmerkmale der als Lehrperson Tätigen erklärt werden können. Unter Bezug auf Poropat (2009) weist sie darauf hin, dass für den Erwerb der für den Lehrberuf nötigen Kompetenzen kognitive Fähigkeiten sowie motivationale und allgemeine Persönlichkeitsmerkmale essentiell sind. Persönlichkeitsmerkmale seien allerdings auch für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen relevant. So sei eine hohe intrinsische Motivation und Freude am Lehrberuf „angesichts mangelnder externer Verstärker wie leistungsabhängige Bezahlung oder vielfältiger Karriereemöglichkeiten“ (Klusmann, 2011b, S. 297) für das tägliche Engagement unverzichtbar. Und aufgrund der hohen Belastungen und ausgeprägten Anforderungen zur sozialen Kommunikation seien emotionale Stabilität, Extraversion und Gewissenhaftigkeit wünschenswert, legt die Autorin mit Bezug auf Mayr und Neuweg (2006) dar.

Es ist offensichtlich, dass die verschiedenen Arten lehrerspezifischen Wissens und die weiteren Facetten der für den Lehrberuf postulierten Kompetenzen sich nur dann in der positiven Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler niederschlagen, wenn die Lehrpersonen engagiert und zuversichtlich ihrer Arbeit nachgehen. Das subjektive Erleben hoher Belastung bei gleichzeitiger Wahrnehmung geringer beruflicher Ressourcen beeinträchtigt jedoch das berufliche Engagement (McCarthy, Lambert & Reiser, 2014). Nur bei günstigen Persönlichkeitsmerkmalen wie Zielstrebigkeit und Ehrlichkeit lassen sich negative gesundheitliche Folgen oder kontraproduktives Verhalten vermeiden (Ceschi et al., 2016).

In der Lehrerbildungsforschung sollten deshalb nicht nur der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schülern, sondern auch die Arbeitszufriedenheit und die Leistungsfähigkeit einschließlich der physischen und psychischen Gesundheit der Lehrpersonen als Zielkriterien betrachtet werden. Denn diese Faktoren hängen – vermittelt über die Selbstdefinition als Lehrerin oder Lehrer – wesentlich damit zusammen, ob Lehramtsstudierende nach dem Abschluss ihrer Ausbildung überhaupt den Lehrberuf ergreifen und innerhalb der ersten fünf Jahre den Beruf wieder verlassen (Ingersoll, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2016).

Vereinfacht ausgedrückt könnte man fragen: Was nutzt die beste Ausbildung kompetenter Lehrerinnen und Lehrer, wenn diese aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale und der wahrgenommenen Arbeitsbedingungen ihren Beruf nur mit halber Kraft ausüben oder so schnell wie möglich wieder verlassen? Dass motivationale Merkmale auch einen direkten Einfluss auf die Schülerleistungen haben, konnte unter anderem die COAKTIV-Studie zeigen: „Lehrkräfte, die ihren Beruf mit Begeisterung ausüben, zeigten durchgängig bessere Unterrichtsqualität und erzielten auch günstigere Ergebnisse, und zwar sowohl hinsichtlich der Leistungs- als auch der Motivationsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler“ (Kunter & Baumert, 2011, S. 349). Das Kompetenzmodell der COAKTIV-Studie umfasst folgerichtig auch Aspekte der Motivation und Selbstregulation, wie es der Kompetenzbegriff von Weinert (2001) auch vorsieht.

## Ansätze der Modellierung der Professionsentwicklung

Das zentrale Paradigma zur Beschreibung von Lehrermerkmalen im Rahmen der aktuellen Lehrerbildungsforschung ist das Konzept der *Kompetenz*, wie es von Weinert (2001, S. 27f.) definiert wurde. Danach wird Kompetenz bestimmt durch „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Dem äußeren Anschein nach erlaubt diese Definition, kognitive Fähigkeiten oder Persönlichkeitsmerkmale im engeren Sinn (wie beispielsweise die Big Five) als Kompetenzelemente zu verstehen. Baumert et al. (2011, S. 11) weisen jedoch die Einbeziehung stabiler Persönlichkeitsmerkmale oder generischer Fähigkeiten in ein Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, das die persönlichen Voraussetzungen für die Bewältigung der beruflichen Herausforderungen beschreiben soll, zurück. Nach ihrer Auffassung müssen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale „als berufs- und situationspezifische erlernbare Facetten“ (ebd.) professioneller Wissensbestände verstanden und behandelt werden.

Es lohnt, bei dieser Diskussion, in der Mayr (2014) und Neuweg (2014) die eben beschriebene Position infrage stellen, bei Weinert selbst nachzulesen. In seiner Expertise zum Kompetenzbegriff (Weinert, 1999) formuliert der Autor am Ende zwei mögliche Ansätze zur Definition von Kompetenzen. Der bedingungsbezogene Ansatz müsste sämtliche mentalen Voraussetzungen für viele verschiedene Leistungen und individuelle Leistungsunterschiede erfassen. Dieser Anspruch erscheint Weinert weder theoretisch noch praktisch einlösbar. Der funktionsbezogene Ansatz konzentriert sich dagegen auf einen beschränkten Aufgabenbereich und die typischen Anforderungen in diesem Handlungsfeld. Hier scheint es eher möglich zu sein, mit einer begrenzten Reihe inhaltspezifischer Kompetenzen die bereichsspezifischen Leistungen und Leistungsunterschiede zu erklären.

Weinert optiert für die zweite Variante und ist sich darüber im Klaren, dass sich die Leistungsbedingungen in diesem Fall weitgehend auf erlernte Merkmale beziehen („limiting the concept of cognitive competence to learned knowledge, skills and corresponding metaknowledge“, S. 28). Dies ist für ihn akzeptabel, da die proximalen Prädiktoren spezifischer Leistungen (u. a. Wissen und Fertigkeiten) individuelle Fähigkeitsunterschiede durchaus widerspiegeln, dieser theoretisch wichtige Hintergrund also nicht verlorengeht. Allerdings sieht der Autor einen großen Nachteil („one severe disadvantage“, ebd.) des funktionsbezogenen Kompetenzansatzes, nämlich dass kognitive Fähigkeiten bestimmen, wie gut und wie viele neue Wissens Elemente erworben werden können. Grundlegende kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale, so könnte man aus dieser Darlegung folgen, müssten also dann berücksichtigt werden, wenn es nicht nur um die Beschreibung, sondern auch *um die Entwicklung und den Erwerb von Kompetenzen* geht. Immerhin räumen auch Baumert et al. (2011, S. 12) ein, „dass der Erwerb dieses deklarativen und prozeduralen Wissens mit relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen interagiert“.

Metaanalysen zeigen, dass kognitive Fähigkeiten und grundlegende Persönlichkeitsmerkmale wie Entschlossenheit, Selbstdisziplin und Gewissenhaftigkeit zum Studienerfolg allgemein beitragen (Duckworth & Seligman, 2005; Duckworth et al., 2007; Richardson, Abraham & Bond, 2012). Speziellere Persönlichkeitsmerkmale wie Berufsinteressen und intrinsische Motivation für den Lehrberuf tragen auch zum berufsspezifischen Kompetenzzuwachs im Lehramtsstudium bei (Rothland, 2014), genauso wie ungünstige Stressbewältigungsstrategien bei Lehramtsstudierenden (Flucht und Vermeidung) zu verstärktem Gebrauch von Stimulantien und hochkalorischem Essen, d. h. gesundheitsschädlichem Verhalten führen (Deasy et al., 2014). Die ungünstige emotionale Bewältigung von beruflichen Anforderungen bei Lehrpersonen gilt schon lange als Prädiktor von Stressreaktionen und Burnout (Montgomery & Rupp, 2005).

Man sollte deshalb akzeptieren, dass Persönlichkeitsmerkmale im Bereich der Lehrerbildung und des Lehrberufs eine wichtige Rolle spielen, zumindest solange kein über Lernprozesse und Lernergebnisse spezifiziertes (funktionsbezogenes) Kompetenzmodell der Bewältigung beruflicher Belastungen vorliegt.

Die Betonung der Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen bedeutet übrigens keineswegs eine Ablehnung der Entwicklungsfähigkeit und Beeinflussbarkeit solcher Merkmale. Nach gängigen Persönlichkeitsmodellen stellen Persönlichkeitsmerkmale zwar genetisch verankerte Handlungsdispositionen dar, die aber nur dann in eine stabile Form gerinnen, wenn es der Person gelingt, eine diesen Dispositionen entsprechende stabile Umwelt zu erreichen oder zu gestalten (McAdams & Pals, 2006; McCrae & Costa, 2008). Die Mittelwerte von Per-

sönlichkeitsmerkmalen verändern sich im Lauf des Lebens durchaus deutlich (Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006), die Rangstabilität erreicht im frühen Erwachsenenalter nur eine mittlere Höhe (Specht, Egloff & Schmukle, 2011) und die Veränderbarkeit durch gezielte Intervention ist ebenfalls nicht unerheblich (Roberts et al., 2017). Folgt man der sozial-kognitiven Lerntheorie (Mischel, 1973), sind Persönlichkeitsmerkmale ohnehin erlernt und können deshalb auch in eine funktionsbezogene Kompetenzdefinition sensu Weinert, wie sie u. a. von Baumert und Kunter (2011) vertreten wird, einbezogen werden.

Nicht unerwähnt darf bleiben, dass das Kompetenzparadigma nicht den einzigen Zugang zur Modellierung der Anforderungen des Lehrberufs bildet. Eine wichtige Alternative bildet der *berufsbiografische Ansatz*, den Terhart bereits 2001 skizziert und der von Keller-Schneider (2010) als Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben konzipiert wurde. Fruchtbar gemacht wurde dieser Ansatz unter anderem von Košinár (2014) in ihrer Studie an Hamburger Referendarinnen und Referendaren. Keller-Schneider (2008, S. 84) formuliert vier, den Berufseinstieg charakterisierende Entwicklungsaufgaben, deren erste sie „Rollenfindung“ nennt und wie folgt beschreibt: „Dies erfordert, einen Umgang mit den eigenen Ansprüchen und Qualitätsmaßstäben zu entwickeln, dabei zu lernen, sich abzugrenzen, mit Ressourcen haushälterisch umzugehen und das eigene Handeln in der Rolle als Berufsperson zu klären. Dabei müssen die Antinomien von Rolle und Person, wie auch von Nähe und Distanz zu den Adressaten ausbalanciert werden.“

Es wäre sicher einen Versuch wert, die Anforderungen für diese Entwicklungsaufgabe im Rahmen eines Kompetenzmodells zu beschreiben. Ganz offenbar würden dabei persönlichkeitsbezogene Merkmale wie die Selbstregulation eine wesentliche Rolle spielen. Entsprechend verfährt auch Klusmann (2011a, S. 280), wenn sie berufliches Engagement und berufliche Widerstandsfähigkeit als wesentliche Kompetenzkomponenten im Hinblick auf die Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen benennt. Das berufsbiografische Modell der Entwicklungsaufgaben geht aber über solche Kompetenzfacetten hinaus und definiert die eigene Person als Ziel der Entwicklung. Lehramtsstudierende und Lehramtseinsteigende müssen sich also mit der eigenen Person, ihrer Identität und ihrer beruflichen Rolle beschäftigen, wenn sie ihr professionelles Selbst entwickeln wollen. Nach den Erkenntnissen von Košinár (2014) scheinen allerdings nur einige Referendarinnen und Referendare in der Lage und bereit zu sein, aktiv und selbstverantwortlich Entwicklungsmöglichkeiten zu nutzen. Ein anderer Teil bleibt abhängig von äußeren Vorgaben und Anleitungen und passt sich äußerlich diesen Richtlinien an, ohne eine wirkliche Entwicklung mitzumachen. Wieder ein anderer Teil verweigert sich Lernerfahrungen, Rückmeldungen und Ratschlägen und entwickelt sich deshalb nicht weiter. Die Autorin kommt deshalb zu dem Schluss, dass eine Auswahl für das Lehramtsstudium auf der Grundlage von Persönlichkeitsmerkmalen sowie die Förderung personaler Kompetenzen in den ersten Studienabschnitten geboten seien.

Es verwundert deshalb nicht, dass Keller-Schneider und Hericks (2011) das Modell von Baumert et al. (2011) „umkehren“ und das Professionswissen als Hintergrundmerkmal jener individuellen Ressourcen betrachten, die zur Bewältigung der beruflichen Herausforderungen nötig sind. Bei den Ressourcen stehen Persönlichkeitsmerkmale gleichberechtigt neben Kompetenzen im engeren Sinn, zu denen allerdings auch Ziele, motivationale Orientierungen und Werte gerechnet werden, die man ebensogut der Persönlichkeit zuschlagen könnte.

Sobald man also das Ziel der Lehrerbildung nicht mehr auf die optimale Befähigung zur Förderung des Wissenszuwachses der Lernenden einschränkt, sondern auch personale Entwicklungsprozesse, die Identifikation mit dem Lehrberuf, die Zufriedenheit der Schülerinnen und

Schüler sowie die Arbeitszufriedenheit, das berufliche Engagement und den Berufsverbleib der Lehrpersonen miteinbezieht, rücken Persönlichkeitsmerkmale unweigerlich in das Blickfeld der Analyse, sei es als Voraussetzungen, als Randbedingungen oder als Ziel der Kompetenzentwicklung.

## Befunde zur Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit

Wer den Lehrberuf anstrebt oder ihn bereits ergriffen hat, sollte in erster Linie über eine hohe soziale und gesellschaftliche Wertorientierung verfügen wie auch ein fundamentales Interesse an spezifischen Lehrertätigkeiten und -inhalten aufweisen (Mayr, 1998). Damit ist zunächst eine starke Neigung zur Wissensvermittlung und Auseinandersetzung mit der Unterrichtsplanung sowie dem Unterrichten selbst erforderlich. Auch der Wunsch zur Verhaltenskontrolle von Schülern sollte ein wichtiges Interessengebiet sein, genau wie das Interesse an der Förderung und Gestaltung der verschiedenen sozialen Beziehungen, die meist weit über den Klassenraum hinausreichen. Lehrer sind zudem permanent dazu angehalten, sich fortzubilden und sich mit Neuerungen im pädagogischen, didaktischen Umfeld und der Fachliteratur zu beschäftigen. Auch dazu muss man bereit sein. Nur, wenn sich die angehende Lehrperson gern mit den aufgezeigten Feldern beschäftigt, Interesse diesbezüglich zeigt und damit verbundene Tätigkeiten bevorzugt werden, kann davon ausgegangen werden, dass der Wille für eine entsprechende berufliche Leistung vorhanden ist und eine persönliche Befriedigung und damit Zufriedenheit bei der Berufsausübung erlebt wird (Baumert, 1993; Krapp, 1992; Schiefele, Wild, & Winteler, 1995). Mayr (2010) stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass Personen, die für solche Aufgabengebiete motiviert sind, im Studium aktiver lernen, bessere Studienleistungen erbringen und sich nach dem Einstieg in den Beruf als erfolgreicher beschreiben als weniger motivierte Personen (Mayr, 2010).

Neben Interesse ist aber auch die Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums ausschlaggebend (Künsting & Lipowsky, 2011). Ist die Bereitschaft zur Berufswahl und -ausübung ausschließlich auf Privilegien des Lehramtsberufs ausgerichtet, wie z. B. gute Bezahlung, Beamtenstatus, viel Ferien- und Freizeit, ein hoher gesellschaftlicher Status sowie eine gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf, dann besteht eine Vorstellung, welche vom tatsächlichen Berufsalltag und den Anforderungen abweicht und unrealistisch ist. Ebenfalls ungünstig kann sich die ausschließlich von sozialen Einflüssen geprägte Studienwahl auswirken. Wird die Entscheidung für das Lehramt von außen geleitet und erfolgt sie z. B. nur auf Anraten des Elternhauses oder Freundeskreises, sind hohe Unzufriedenheit und ein beeinträchtigtes Wohlbefinden zu befürchten (Lipowsky, 2003; Pohlmann & Möller, 2010). Bessere und intrinsische Motive wären unter anderem das Interesse an pädagogischen oder spezifischen Fachinhalten, der aktive Wunsch nach der Mitgestaltung der Gesellschaft oder die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen (Cramer, 2016), denn diese dargestellte Motivationslage kann den Erfolg im Studium und Beruf gut vorhersagen (Brühwiler, 2001). Der Ausprägungsgrad der intrinsischen Motivation führt zudem zu einer besseren Bewährung in Studium und Beruf (Mayr, 2009) und einer erhöhten Studienzufriedenheit (Künsting & Lipowsky, 2011). Natürlich sollte aber auch, trotz aller intrinsischen Motive und gutem Willen, eine von Anfang an distanzierte und realistische Grundhaltung zu dem im Beruf Machbaren bestehen, denn übertrieben enthusiastische Vorstellungen sind wenig hilfreich. „Eine allzu idealistische Haltung, gepaart mit altruistischen Motiven, hohen reformerischen Ansprüchen, bestimmten persönlichen Eigenschaften sowie mit fehlenden außerberuflichen



Ausgleichsmöglichkeiten ist oft der Nährboden für subjektiv besonders intensiv erlebte Belastungen und das Ausbrennen im Lehrerberuf“ (Lipowsky, 2003). Ulich (1996) konnte ebenfalls zeigen, dass zu idealistische Lehrer eher an einem Burnout erkranken. Schüler als Personengruppe sind nämlich alles andere als immer leicht zu beeinflussen oder gar zu begeistern, und damit ist der Unterrichtsalltag nicht immer exakt und dem Wunsch gemäß planbar (Rotland, 2014). Zudem sind unsere Schulsysteme stark hierarchisch aufgebaut, mit einer vorab definierten Struktur, welche stark festgelegte Anforderungen an die Lehrperson stellt, so dass das eigenständige Arbeiten eingeschränkt ist. Auch für die Motivation gilt also ähnlich wie für das Interesse: Wer das Studium aufnimmt, um den Beruf um seiner selbst willen und nicht auf Grundlage von Nützlichkeitsabwägungen ergreifen will, bringt die besten Voraussetzungen mit, um die Anforderungen des Berufsalltages auf Dauer zu bestehen.

Auch Wesenszüge im engeren Sinne sind bedeutsam für die Vorhersage von beruflicher Leistung und Zufriedenheit. Besonders viele und umfangreiche Befunde liegen hier im Zusammenhang mit dem sogenannten Modell der „Big Five“ vor, welches in der Psychologie als etabliertes Konstrukt gilt (Borkenau & Ostendorf, 1993). Naheliegender scheint hier zunächst, dass ein Lehrer über ein Mindestmaß an Kommunikations- und Kontaktfähigkeiten sowie an sozialer Stabilität bedarf, denn es handelt sich um einen Beruf mit und für Menschen, was eine bestimmte Ausprägung von zwei Eigenschaften voraussetzt, die im besagten Modell als Extraversion und Neurotizismus bezeichnet werden. Das Merkmal „Extraversion“ umfasst zwei gegenläufige Pole, die das Ausmaß bezeichnen, in dem Menschen nach Interaktion mit ihrer Umwelt streben. Extravertierte sind „nach außen gerichtet“ und somit kontaktfreudiger, gesprächiger und geselliger, dagegen sind Introvertierte eher zurückhaltend und „in sich gekehrt“, sie werden von sozialen Reizen stark beeinflusst und schirmen sich deshalb dagegen ab. Neurotizismus als Dimension beschreibt im besagten Modell die Ausprägung von Ängstlichkeit und Reizbarkeit auf der einen Seite und von Stabilität und Sicherheit auf der anderen Seite.

Eine differenziertere Betrachtung der täglichen Anforderungen und der unterschiedlichen, manchmal konkurrierenden Erwartungshaltungen der verschiedenen Akteure (z. B. der Schüler\*innen und Eltern), welche im Berufsalltag täglich bewältigt werden müssen, macht deutlich, warum dem Ausprägungsgrad dieser Eigenschaften soviel Bedeutung zukommt. Menschen, die leicht Angst verspüren und unsicher sind, werden in dem Beruf nicht dauerhaft glücklich sein, weil sie sich täglich in einem enormen Spannungsfeld bewegen, nicht immer allen Ansprüchen genügen können und eventuelle Rückschläge oft nicht adäquat verarbeiten können. Lehrer\*innen mit hohen Neurotizismuswerten haben damit oft ein erhöhtes Beanspruchungs- sowie Belastungserleben und empfinden damit weniger Zufriedenheit als Kollegen, die geringere Werte in dieser Dimension aufweisen (Cramer, 2012; Cramer & Binder, 2015; Kowarsch, 1994; Künsting & Lipowsky, 2011). Ängstlichkeit von Lehramtsstudenten wirkt sich zudem negativ auf die akademischen Leistungen aus (Mayr & Mayrhofer, 1994).

Lehramtsanwärter\*innen und Lehrer\*innen, die sehr extravertiert sind, sind häufiger zufrieden in ihrem Studium und Beruf, schreiben sich mehr pädagogische Kompetenz zu, verspüren weniger Belastung während der Praktika und zeigen auch bessere Praxisleistungen (Cramer, 2016). Extravertierte Menschen sind oft kontaktbereiter, was es im Falle des Lehrberufs einfacher macht, innerhalb einer Kommunikation auf verschiedenste Akteure (z. B. Schüler, Eltern und Kollegen) offensiv zuzugehen und Gespräche zu führen. Sie sind zufriedener mit den Ansprüchen ihrer Arbeit, weil es ihrer inneren Intention und Veranlagung entspricht.

Mayr und Mayrhofer (1994) konnten dementsprechend darstellen, dass extravertierte Studierende im Lehramt bessere schulpraktische Leistungen erbringen und mit der Wahl ihres Berufs zufriedener sind als introvertierte. Zudem konnte gezeigt werden, dass Extraversion mit dem späteren Berufsinteresse, Kompetenzgefühl, Zufriedenheit und geringerem Belastungserleben von Lehrpersonen in Zusammenhang steht (Barth, 1992; Cramer & Binder, 2015; Mayr, 1994; Urban, 1992). Eine günstige Eigenschaftskonstellation von geringem Neurotizismus, hoher Extraversion und ausgeprägter Gewissenhaftigkeit verspricht zudem eine höhere Leistungsorientierung, mehr Selbstwirksamkeit und auch eine höhere Berufszufriedenheit und geringere Leistungsangst (Cramer & Binder, 2015). Die Eigenschaft „Gewissenhaftigkeit“ beschreibt an sich ein bestimmtes Ausmaß an Selbstdisziplin und Pflichtbewusstsein, welches im Lehramtsstudium wie auch im Lehrberuf wichtig ist. Im universitären wie auch schulischen Arbeitsalltag existieren Gestaltungsspielräume, die in einem nicht unerheblichen Umfang Selbstbestimmung gestatten. Die Kehrseite der Medaille ist die Pflicht, die Ausbildung und den Berufsalltag verantwortungsbewusst sowie nachhaltig zu gestalten. Künsting und Lipowsky (2011) folgern: „Zu erwarten ist, dass gewissenhafte Studierende planvoller und organisierter denken und handeln als weniger gewissenhafte und sich daher strategischer auf Lehrveranstaltungen und Leistungssituationen vorbereiten“ (S. 107). In ihren Studien konnten sie so unter anderem einen Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und Studienzufriedenheit nachweisen. Ein hoher Grad an Gewissenhaftigkeit verweist nach Cramer (2016) außerdem auf eine offensivere Problembewältigung und ein stärkeres Erfolgserleben im Beruf. Zusätzlich kann sich eine hohe Ausprägung der Eigenschaft „Offenheit“ im Lehrberuf positiv auswirken, da pädagogische, fachdidaktische, fachwissenschaftliche Inhalte häufig einem Wandel unterliegen und sich im Laufe der Zeit erneuern. Es ist daher wichtig, dass die Lehrkraft der aktuellen, sich ständig wandelnden Gesellschaft und ihrem Wissensstand aufgeschlossen gegenüber steht. Verträglichkeit, als letzte, bisher noch nicht genannte Eigenschaft im Big Five-Modell, in Verbindung mit Empathie sollte in einem ausreichenden, aber nicht übermäßigen Umfang zu beobachten sein, da zuviel davon wieder zu Lasten der Neurotizismusausprägung gehen könnte. Zu empathische und mitfühlende Lehrkörper haben darüber hinaus oft Probleme mit der Distanzierungsfähigkeit.

Um im Beruf zu bestehen, müssen neben dem Interesse, der primären Motivation und den nun bekannten „Big Five“ weitere Voraussetzungen gegeben sein. Wir müssen ein Bedürfnis danach wahrnehmen, uns in dem Beruf engagieren zu wollen. Ein Begriff, welcher mit Engagement eng verbunden ist, ist der der Leidenschaft (Moeller, 2013). Menschen, die ihren Beruf als Leidenschaft begreifen, sind voller Energie und können auch auf Durststrecken leichter durchhalten. Sie müssen sich in schwierigen Phasen auch nicht extra motivieren, um weiterzumachen – der Beruf selbst ist ihre größte Motivation. Zusätzlich ist mit einer leidenschaftlich empfundenen Beschäftigung eine erhöhte Zielorientierung verbunden. Auch bei Rückschlägen fällt es uns damit leicht, das ursprüngliche Energieniveau zurückzugewinnen und unsere Ressourcen zu schonen. Finden wir eine für uns so erlebte Arbeit, so definieren wir uns irgendwann über sie, sie geht in unsere Identität über – unser Beruf wird schließlich zur Berufung – wir sagen nicht mehr nur „Ich unterrichte Schüler/innen“, sondern „Ich bin Lehrer/in!“.

Auch Selbstwirksamkeit ist eine ausschlaggebende Determinante bei der Berufswahl. Sie beschreibt eine Erwartungshaltung von Personen, nämlich die eigene Überzeugung, bestimmte Situationen durch Handlungen ihrerseits nachhaltig beeinflussen zu können. Besonders für Lehrer\*innen ist diese Komponente wichtig, weil sie ihren Beruf stets unter den „Augen der Öffentlichkeit“ ausüben. Fähigkeiten zum Umgang mit spezifischen Problemen sollten nicht

angezweifelt werden und man sollte auch in schwierigen beruflichen Situationen nicht den Glauben an sich selbst verlieren, vor allem auch unter dem Gesichtspunkt, wenn eine direkte Anerkennung, häufig auch Rückmeldung von anderen ausbleibt. Ein selbstwirksamer Lehrer stellt sich den konkreten Aufgaben offensiv und direkt, sucht ausdauernd nach Lösungen für Probleme, kennt und plant seine Arbeitsziele, ist bei deren Erfüllung aber stets flexibel und kann auch auf unvorhersehbare Ergebnisse reagieren (Schwarzer & Warner, 2014). Er resigniert nicht bei anspruchsvollen oder schwierigen Zielen und kann sich auch bei Misserfolgen schnell wieder motivieren (Cramer, 2012). Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung ist damit nicht ohne Grund eine Eigenschaft, welche in hohem Maße die Lehrergesundheit vorhersagt (Schmitz & Schwarzer, 2002). In verschiedenen Studien konnte übereinstimmend gezeigt werden, dass Selbstwirksamkeit sich negativ auf das Burnout-Risiko, die empfundene Berufsbelastung und das Stresserleben auswirkt und damit einen längeren Verbleib im Beruf begünstigen kann (Bandura, 1997; Rudow, 1990; Schmitz, 2000; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Schmitz, 1999).

Zusätzlich baut sich im Lehrberuf ein scheinbar widersprüchliches Spannungsfeld auf: So sollen Lehrer ein hohes Maß an Empathiefähigkeit mitbringen, aber sie müssen sich auch distanzieren können, denn Lehrkräfte haben oftmals mit den Sorgen der anderen zu tun. Darüber hinaus ist der Ort der Ausübung der beruflichen Tätigkeit längst nicht nur auf die Schule begrenzt, auch zu Hause müssen sie sich weiter mit Inhalten rund um den Schulalltag auseinandersetzen, z. B. müssen auch am Wochenende häufig Arbeiten korrigiert oder Unterrichtsentwürfe geplant werden. Arbeitsbelastungen entstehen daher auch durch nicht direkte Abgrenzbarkeit von Arbeitsort und -zeit, die auch die Ursache der schwierigen Trennbarkeit von Privat- und Berufsleben sind (Bachmann, 1999; Ulich, 1996). Wer nicht über eine ausreichende Distanzierungsfähigkeit verfügt, bei dem kann schnell Dauerstress entstehen, der im schlimmsten Fall, nach einer gewissen Anzahl von Berufsjahren, in einem Burnout endet.

Spätestens seit der Studie von Hattie (2009) wissen wir auch, dass neben den Eigenschaften, die die Schüler\*innen mitbringen, erfolgreicher Unterricht von den Lehrpersonen selbst maßgeblich bestimmt wird. Diese Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg kann auch belastend wirken. Besonders Pädagogen, die über eine hohe Motivation verfügen, laufen Gefahr, bei ausbleibendem Lernerfolg der Schüler unzufrieden zu werden und ihre berufliche Leistung zu verringern. Es ist daher notwendig, in einem hohen Grad emotional stabil zu bleiben. Urban (1992) konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass emotional stabile Personen besser mit beruflichen Belastungen zurechtkommen und vermutlich deshalb auch später seltener erkranken. Übergeordnet ist damit ein ausgeprägtes Ressourcenbewusstsein hilfreich, denn nur wer sich und seine Fähigkeiten gut einschätzen und reflektieren kann, kann auch andere gut anleiten. Dazu gehört auch die Fähigkeit, sich von eigenen falschen Zielen und Interessen verabschieden zu können und sich nicht permanent einem Erfolgszwang zu unterwerfen. Oft wird nämlich eigener Leistungsdruck an andere, im näheren Umfeld befindliche Personen weitergegeben, was im Fall des Berufsbildes eines Lehrers bzw. einer Lehrerin besonders ungünstig wäre.

## Der Bezug zu Persönlichkeitsfaktoren in Assessment- und Eignungsverfahren

In dem Beschluss „Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz vom Jahre 2013 wird festgestellt, dass „Bewerber/innen, die sich für den Beruf des Lehrers interessieren, die Anforderungen an die Tätigkeiten teilweise unterschätzen“ (S. 2). Reflexionsprozesse im Hinblick auf eine individuelle Voraussetzungsprüfung im Verlauf oder am Ende des Studiums werden als zu spät angesehen, womit Instrumente benötigt werden, die eine entsprechende Entwicklung ab dem Beginn des Studiums unterstützen. Eignung wird dabei beschrieben als „das Vorliegen von Dispositionen und Kompetenzen, die erwarten lassen, dass eine Person nach Durchlaufen der Lehrerausbildung den Lehrerberuf kompetent ausüben wird“ (ebd.). Als Ziel entsprechend eingesetzter Verfahren wird die „Unterstützung von (Selbst-)Reflexionsprozessen über das Berufsziel Lehramt“ (ebd.) definiert. Die Ausrichtung auf Selektion bezüglich Studienplätzen oder den Vorbereitungsdienst werden allerdings ausdrücklich verneint. Vielmehr sollen Aussagen über die Kompetenzentwicklung während der Ausbildung unterstützt und ermöglicht werden.

Für die Eignungsabklärung werden drei chronologisch geordnete Kategorien von Instrumenten aufgezeigt: „Informationen und Beratung zur Studien- und Berufswahl vor dem Studium, Rückmeldung über die Kompetenzentwicklung während des Studiums und Entwicklungs- und Umstiegsmöglichkeiten in und nach dem Studium“. Neben Elementen wie verschiedenen Beratungsangeboten und Praktika werden hier auch (onlinebasierte) Self-Assessments genannt, welche „die Entscheidung für den Lehrerberuf auf eine an der Berufsrealität orientierte und auf empirische Daten gestützte wissenschaftliche Basis“ stellen sollen. Zusätzlich sollten entsprechend genutzte Instrumente immer mit einem Beratungsgespräch verbunden sein.

Flaggschiff und Musterbeispiel für ein solches Beratungssystem stellt das *Career Counseling for Teachers* dar, das unter dem Namen cct-germany von vielen deutschen Hochschulen genutzt wird. Mit einem ausgefeilten und in vielen Jahren optimierten System von Online-Testungen und -Beratungsmodulen konzentriert sich das Assessment auf Persönlichkeitsmerkmale und eignet sich deshalb besonders für Studieninteressierte, bietet aber auch ein Erfassungs- und Informationspaket für bereits berufstätige Lehrpersonen an (Mayr, Müller & Nieskens, 2016). Über weitere, ähnlich angelegte Assessment- und Beratungssysteme informiert Nieskens (2016) in einer detaillierten Übersicht.

Das *Teaching Talent Center* an der Universität Erfurt greift sowohl die angesprochene Zielsetzung als auch die unterschiedlichen Angebotsvarianten auf und bindet diese sukzessiv in bereits bestehende Strukturen der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung in Erfurt ein. Das spezifische „Self-Assessment“ beinhaltet hierbei verschiedene Elemente von bereits etablierten Instrumenten, die sich in der Lehrerbildung als nützlich zur Vorhersage des späteren Studien- bzw. Berufserfolges und entsprechenden Leistungsindikatoren erwiesen haben. Konkret handelt es sich um Bestandteile von Verfahren zur Erfassung von Lehrerinteressen (LIS, FEMOLA) und von belastungsrelevanten Einstellungen, Motiven und Strategien (AVEM, FIBEL), von denen einige auch verbindlich zumindest zur Selbstprüfung im Rahmen der Zulassung zum Lehramtsstudium verwendet werden (Nieskens, 2016). Alle aufgezählten Instrumente werden als Selbsteinschätzungsverfahren kategorisiert, welche aufgrund ihrer Verfälschbarkeit im Rahmen der Persönlichkeitsdiagnostik häufig in der Kritik stehen (Kubinger, 2002; Kubinger, Karner, & Menghin, 1999). Deshalb gibt es häufig Bedenken, diese bei der

Eignungsauswahl einzusetzen. Im Rahmen solcher Überlegungen sollte man aber immer berücksichtigen, mit welcher Intention bestimmte Maßnahmen in die Lehramtsausbildung eingebunden werden. So wird im Erfurter Projekt hauptsächlich eine Selbst-, aber keine Fremdselektion angestrebt, wie dies auch in den Empfehlungen der KMK vorgeschlagen wird. Dieser Umstand wird den Teilnehmenden des Assessments bereits zum Zeitpunkt der Durchführung mehrfach verdeutlicht, sowohl bei der Vorstellung des Persönlichkeitstests (mittels mündlicher Präsentation) als auch in der schriftlichen Testbeschreibung. Es wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass das entsprechende Angebot freiwillig ist und ohne negative Konsequenzen bleiben wird. Zusätzlich werden persönliche Rückmeldungen, individuelle Beratungsgespräche und die Teilnahme an Trainings sowie Coachings angeboten.

Die Bedeutung des Kritikpunkts der individuellen „Verfälschbarkeit“ kann auch relativiert werden, wenn man bedenkt, dass die Genauigkeit in Selbsterkundungsverfahren per se eine untergeordnete Rolle spielt. In dem vorliegenden Anwendungskontext ist der Prozess an sich ausschlaggebend, denn das Ziel ist die Förderung des Bewusstseins für die Stärken und Schwächen in den für den Lehrberuf relevanten Persönlichkeitsbereichen. Es spielt eine untergeordnete Rolle, ob die Schüler/innen oder Studenten/innen in ihren Selbstbeurteilungen absolut präzise sind, wenn das angewandte Instrument zur Exploration anregt und Vergleichsprozesse anstoßen soll (Andrade, 2010; G. T. L. Brown & Harris, 2014). Mayr (2009) führt zudem an, dass Selbsteinschätzungsverfahren – zur Erfassung von motivationalen und anderen nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen – für die Zwecke der Laufbahnberatung bzw. Selbstselektion ausreichend zuverlässig sind. Nur unter Selektionsdruck würden diese Instrumente für ihn „unbrauchbar“ und „zu einem markanten faking good im Antwortverhalten“ führen. Es wird daher davon ausgegangen, dass „Fakingtendenzen“ keine oder nur eine untergeordnete Rolle bei der Durchführung des spezifischen Assessments im Rahmen des Angebotsspektrums des Teaching Talent Centers spielen. Zudem sind innerhalb der Erfurter Arbeiten weitere Verfahren in der Entwicklung, welche auch den Bedenken zu Selbsteinschätzungsverfahren Sorge tragen. Dabei handelt es sich um Verhaltensproben und Leistungsaufgaben in Form von Multiple Mini Interviews und Situational Judgement Tests, welche andernorts dargestellt werden.

## Ansatzpunkte des Erfurter Konzepts

An der Universität Erfurt befasst sich derzeit das *Teaching Talent Center* mit Persönlichkeitsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. Dieses Teilprojekt des Erfurter Vorhabens zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung führt Maßnahmen zur Eignungserfassung und Eignungsbegleitung von Studierenden durch und möchte gleichzeitig Werbung für den Lehrberuf machen. Da im Vordergrund des Projekts Maßnahmen zur Förderung der Berufswahl stehen, sollen im Rahmen des Vorhabens Merkmale der Studierenden erhoben werden, die eine Prognose der beruflichen Eignung erlauben und einen sinnvollen Ausgangspunkt für die Kompensation problematischer Persönlichkeitszüge und die Entwicklung personaler Kompetenzen darstellen.

Persönlichkeitsmerkmale sind im Unterschied zu den im Studium zu erwerbenden Kompetenzen bereits zu Beginn des Studiums messbar, weisen eine gewisse Stabilität auf und stehen in Zusammenhang mit den Lernverläufen im Studium und der Eignung für den Lehrberuf. Der Eignungsbegriff orientiert sich dabei nicht nur an der Gestaltung effektiven Unter-

rechts mit dem Kriterium des Lernzuwachses auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, sondern auch an den Lernleistungen im Studium, der effektiven Belastungsverarbeitung, der Freude am Lehrberuf und der erwarteten Berufszufriedenheit.

Auch wenn im ersten Teil dieses Textes dargelegt wurde, dass die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen zur Beschreibung bereichsspezifischer Kompetenzen durchaus kritisch gesehen wird, sprechen zwei Forschungstraditionen für die Beachtung stabiler Merkmale. So greift die Theory of Work Adjustment (Dawis, 2005) zur Erklärung von beruflichem Engagement und Berufszufriedenheit (a) auf die Passung von kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und dauerhaften Arbeitsanforderungen sowie (b) auf die Passung von längerfristig wirksamen Bedürfnissen und Motiven (auf der Personenseite) und Anreizen bzw. Bedürfnisbefriedigung (auf Seiten des Arbeitsplatzes) zurück. Auch das Interessenmodell von Holland (1996) postuliert die Kongruenz von stabilen Interessen auf Personenseite und stabilen Umweltmerkmalen auf der beruflichen Seite als wesentlich für die berufliche Leistung und die Berufszufriedenheit. Im Grunde definieren sich auch Kompetenzmodelle durch die Komplementarität von personseitigen Leistungsbedingungen und situationsseitigen Leistungsanforderungen, allerdings auf einer konkreteren Ebene, als es die beiden geschilderten Modelle tun.

Dass der Rückgriff auf stabile Personenmerkmale nützlich sein kann, begründet die zweite Forschungstradition, nämlich die der Eignungsdiagnostik (z. B. Päßler, Hell & Schuler, 2011). Bei der Bestimmung von Eignungsvoraussetzungen bieten zwar der biografische Hintergrund (d.h. die bisherigen Arbeitstätigkeiten) und die konkrete Leistungsfähigkeit (zum Beispiel über Arbeitsproben erfasst) die beste Möglichkeit der Leistungsprognose. Aber dort, wo sich Personen in dem betreffenden Arbeitsgebiet noch nicht bewähren konnten und die beruflichen Anforderungen auch nicht eindeutig bestimmt werden können, weil sie sich in fortwährendem Wandel befinden, ist es ratsam, sich auf diejenigen Persönlichkeitsmerkmale zu konzentrieren, die die überdauernde Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit bestimmen. Wie Päßler et al. (a. a. O.) darlegen, sind dies neben intellektuellen Merkmalen und fachlichem Vorwissen (von denen beides durch die Abiturnote repräsentiert wird) vor allem Interessen und motivationale Konzepte. Wenn man also nicht auf die aktuelle Bewältigung konkreter Anforderungen achtet, wie es das Kompetenzmodell verlangt, das zu Beginn des Lehramtsstudiums aber schlichtweg nicht einsetzbar ist, und solange man sich nicht auf eine lehramtspezifische Studierkompetenz verständigt, sondern auf die langfristige Lernentwicklung, das stabile Engagement für Studium und Beruf und die zuversichtliche Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen und Belastungen achtet, dürfte der Rückgriff auf stabilere Personenmerkmale eine nützliche Strategie zur Bestimmung der individuellen Eignungssituation darstellen. Dies bedeutet nicht automatisch die Anwendung eines Selektionsmodells, sondern kann genauso Modifikationsstrategien zur Bearbeitung individueller Schwachstellen oder zur Kompensation problematischer Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen nach sich ziehen.

Die Beschäftigung mit der Möglichkeit, die Eignung für den Lehrberuf bereits zu Beginn des Studiums festzustellen bzw. durch passende Beratungs- und Trainingsangebote die Weichen dahin zu stellen, reicht ins Jahr 2013 zurück. Dort unternahm der Zweitautor zum ersten Mal eine Bestandsaufnahme der relevanten Literatur. Im Einzelnen wurden folgende Persönlichkeitsbereiche betrachtet:

Im Hinblick auf die großen Persönlichkeitsmerkmale (Big Five) zeigen sich gewisse Zusammenhänge zwischen Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit auf der einen Seite und beruflichen Verhaltensweisen bzw. berufliche Zufriedenheit auf der anderen Seite. Die

Zusammenhänge sind jedoch nicht sehr hoch (Foerster, 2008), was auch die Studien von Mayr bestätigen (vgl. Nieskens, 2009).

Berufliche Interessen nach dem klassischen Modell von Holland zeigen zwar lehramtsspezifische Ausprägungen, aber wenig Varianz bei den Studierenden. Lehrberufsspezifische Interessen zeigen auch relativ wenig Varianz und hängen deshalb zwar signifikant, aber auch nur in eingeschränktem Umfang mit dem erlebten beruflichen Erfolg zusammen (Mayr, 2009).

Spezifische Motive für das Lehramtsstudium und den Lehrberuf lassen sich gut identifizieren (z. B. Mansfiel et al., 2012; Watt & Richardson, 2007) und scheinen auch in besonderem Umfang mit dem beruflichen Engagement und der Zufriedenheit mit Studium und Beruf zusammenzuhängen (Foerster, 2008). Wichtig ist vor allem die Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven, in denen sich Lehramtsstudierende untereinander relativ stark unterscheiden (Rauin & Meier, 2007).

Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit spielen nach den Analysen von Schaarschmidt et al. (1999) eine wichtige Rolle bei der Belastungsverarbeitung im Lehrberuf und korrelieren mit beruflicher Leistung und beruflicher Erschöpfung.

Wichtig war die Erkenntnis, dass stabile Persönlichkeitsmerkmale weniger im Bereich der Studienleistungen als vielmehr im Bereich der Belastungsverarbeitung und der zielstrebig-optimistischen Problembewältigung eine Rolle spielten. Allerdings wurde der Bereich der kognitiven Anforderungen weiträumig ausgeklammert, und zwar vor allem deshalb, weil die Studienplätze im Bereich des Grundschullehramts in Erfurt beschränkt sind und eine starke Nachfrage vorliegt, was zu einer deutlichen Selektion der Studierenden vor allem auf der Grundlage der Abiturnote führt. Es war deshalb anzunehmen, dass sich die Studierenden ohnehin durch sehr günstige kognitive Merkmale sowie durch mit dem Abitur nachgewiesene Wissens- und Fertigungsbestände auszeichneten, sodass hier eine weitere Erfassung wenig ergiebig gewesen wäre. Allerdings wurden in separaten Erhebungen ein Verfahren zur Erfassung von Deutschkenntnissen sowie ein Verfahren zur Erfassung kreativer Denkprozesse eingesetzt, über die hier allerdings nicht berichtet werden soll.

Aus diesen Beobachtungen und Analysen wurde eine erste Fragebogenbatterie erstellt und im Wintersemester 2013/14 zum ersten Mal eingesetzt.

## Erste modellgeleitete Erhebungen 2013/14

### ■ Fragestellungen

Die Pilotstudie im Wintersemester 2013/14 ging folgenden Fragestellungen nach:

- FS1: Erweisen sich die ausgewählten Skalen als reliabel und konstruktvalide und somit als geeignet für die Erfassung individueller Unterschiede von Eignungsdimensionen für das Lehramt?
- FS2: Erweisen sich die ausgewählten Skalen als kriteriumsvalide im Hinblick auf die Leistung und die Belastung im Studium sowie auf die subjektive Sicherheit der Berufswahl?

- FS3: Lassen sich durch die eingesetzten Instrumente besonders belastete Studierende identifizieren, sodass Maßnahmen zu ihrer Erfassung und Unterstützung gerechtfertigt erscheinen?
- FS4: Kann man aus den Befunden aussagekräftige individuelle Rückmeldungen gestalten, die für die Studierenden informativ sind und sie dazu anregen, über ihre Berufswahl noch einmal neu nachzudenken?

## ■ Methode: Instrument

Zur Erfassung der Kriterien Sicherheit der Berufswahl, Leistung und Belastung wurden vier selbst entwickelte Kurzskalen mit je zwei Items eingesetzt:

- Entscheidungssicherheit (2 Items); Itembeispiel: Ich schwanke oft, welchen Beruf ich später einmal ergreifen soll. (-)
- Richtige Studienwahl (2 Items); Itembeispiel: Irgendwie passe ich nicht zu diesem Lehrstudium. (-)
- Leistungsniveau (2 Items); Itembeispiel: Mit meinen Studienleistungen bin ich äußerst unzufrieden. (-)
- Erlebte Belastung (2 Items); Itembeispiel: Im Studium belasten mich die Prüfungen sehr.

Als Prädiktoren dieser Kriterien wurden Skalen aus verschiedenen Instrumenten eingesetzt, die sich in anderen Studien bewährt hatten. So wurden folgende sechs Skalen aus der Lehrer-Interessen-Skala (LIS; Mayr, 1998) genutzt:

- Unterricht organisieren/vorbereiten (5 Items); Itembeispiel: Abwechslungsreiche Unterrichtsstunden entwerfen.
- Unterrichtsdurchführung / Verständlichkeit (5 Items); Itembeispiel: Den Schülern Sachverhalte so einfach wie möglich mit eigenen Worten erklären.
- Sozial interagieren (6 Items); Itembeispiel: Mich in der Pause mit Schülern unterhalten.
- Auf spezifische Bedürfnisse eingehen (5 Items); Itembeispiel: Mit lernschwachen Schülern spezielle Übungen machen.
- Verhalten kontrollieren und beurteilen (5 Items); Itembeispiel: Die Schüler dazu bringen, dass sie die Schulordnung einhalten.
- Sich fortbilden (5 Items): Fachliteratur zu meinen Gegenständen lesen.

Aus dem Instrument „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM; Schaarschmidt et al., 1999) wurden vier Skalen verwendet:

- Offensive Problembewältigung (6 Items); Itembeispiel: Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.
- Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (6 Items); Itembeispiel: Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.
- Resignationstendenz bei Misserfolg (6 Items); Itembeispiel: Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.
- Erfolgserleben im Beruf (6 Items); Itembeispiel: Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.

Aus dem Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende (FIBEL; Kanning et al., 2011) wurden drei Skalen eingesetzt:

- Belastbarkeit (5 Items); Itembeispiel: Wenn ich weiß, dass ich tagsüber noch mehrere Erledigungen machen muss, fühle ich mich gestresst.
- Selbstsicherheit (5 Items); Itembeispiel: Wenn ich mir etwas vornehme, schaffe ich es auch, mein Ziel zu erreichen.



- Prosozialität (5 Items); Itembeispiel: Wenn ich mir etwas vornehme, schaffe ich es auch, mein Ziel zu erreichen.

Zur Erhebung wichtiger Big Five-Merkmale wurde auf die Kurzskala BFI-S (Gerletzt & Schupp, 2005) zurückgegriffen. Drei Merkmale wurden mit jeweils vier Items (die mit „Ich bin jemand, der ...“ beginnen) erfasst:

- Neurotizismus (4 Items); Itembeispiel: entspannt ist, mit Stress gut umgehen kann
- Extraversion (4 Items); Itembeispiel: kommunikativ, gesprächig ist
- Gewissenhaftigkeit (4 Items); Itembeispiel: gründlich arbeitet

Aus dem Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986; Übersetzung von Enzmann & Kleiber, 1989) wurde die Skala „Emotionale Erschöpfung“ eingesetzt (7 Items; Itembeispiel: Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende).

Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (Krapp et al., 1993) wurde in Form einer Kurzskala eingesetzt (6 Items; Itembeispiel: Wenn ich ehrlich bin, sind mir meine Unterrichtsfächer eher gleichgültig. -)

Zur Erfassung von Studien- und Berufswahlmotiven wurde der FEMOLA (Pohlmann & Möller, 2010) herangezogen. Daraus wurden folgende sechs Skalen eingesetzt (deren Items mit „Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil...“ beginnen):

- Nützlichkeit (7 Items); Itembeispiel: ...ich als Lehrer/in die Möglichkeit habe, mich um meine Familie zu kümmern.
- Pädagogisches Interesse (6 Items); Itembeispiel: ...ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.
- Lehrerbezogenes Selbstkonzept (6 Items); Itembeispiel: ...ich gut erklären kann.
- Soziale Einflüsse (6 Items); Itembeispiel: ...der Lehrerberuf ein angesehener Beruf ist.
- Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums (3 Items); Itembeispiel: ...ich mir einen fachwissenschaftlichen Studiengang nicht zutraue.
- Fachliches Interesse (4 Items); Itembeispiel: ...das Lehramtsstudium durch die Belegung mehrerer Fächer abwechslungsreich ist.

Um auch extrinsische, d. h. ungünstige Motive zu erfassen, waren drei Kurzskalen entwickelt worden, in denen eigentlich ungünstige Motive in positiver Verpackung präsentiert wurden:

- Für das eigene Fortkommen und eigene Familie sorgen (3 Items); Itembeispiel: dafür zu sorgen, dass Sie sich nicht für andere aufarbeiten. (Erfasst wird das Motiv, sich nicht um die Gesellschaft zu kümmern.)
- Die Gegenwart gestalten (3 Items); Itembeispiel: aktuelle Aufgaben anzupacken, anstatt immer für die Zukunft mitzudenken. (Erfasst wird das Motiv, sich nicht um die Zukunft der Gesellschaft zu kümmern.)
- Um Gerechtigkeit nicht kümmern oder die Begünstigten befördern (4 Items); Itembeispiel: Fragen der sozialen Gerechtigkeit denen zu überlassen, die sich damit auskennen. (Erfasst wird das Motiv, sich aus gesellschaftlichen Anliegen zurückzuhalten.)
- Unrealistische Erwartungen (4 Items); Itembeispiel: einen Beruf zu haben, in dem man hilfreiche Kollegen um sich hat.

Ergänzend wurden zwei Skalen aus dem Instrument zur Erfassung von „Leidenschaft“ (Moeller & Grassinger, 2014) eingesetzt, die aber zu einer Gesamtskala zusammengefasst wurden:

- Commitment (6 Items); Itembeispiel: Ich achte jeden Tag darauf, dass ich genug Gelegenheit habe, mich dem Lehramtsstudium zu widmen.
- Desire (4 Items); Itembeispiel: Wissen zu vermitteln ist für mich ein intensives Erlebnis.

Und zu guter Letzt wurde eine Auswahl von Items aus der Skala zur lehrerspezifischen Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999; 7 Items) genutzt (Beispielitem: Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln).

## ■ Methode: Stichprobe

Die Fragebogenskalen wurden über das System Unipark administriert. Die Skalen wurden vermischt dargeboten. Die Befragung fand freiwillig und anonym statt. Eine Nichtteilnahme hatte für die Studierenden keine Auswirkungen. An der Online-Befragung im Herbst 2013 nahmen insgesamt 137 Studierende aus dem ersten Semester der Master-Studiengänge der Lehrämter statt, die zu dieser Zeit eine verpflichtende Online-Vorlesung des Zweitautors absolvierten. Von diesen Studierenden strebten 88 das Lehramt an Grundschulen, 29 das Lehramt an Regelschulen, 2 das Lehramt an Gymnasien, 2 das Lehramt an beruflichen Schulen und 13 das Lehramt an Förderschulen an. Frauen waren mit 87 % der Teilnehmenden in der Überzahl. Das Durchschnittsalter betrug 24,3 Jahre.

## ■ Ergebnisse

Abbildung 1 zeigt die Verteilung der studentischen Angaben auf den vier Kurzskalen zu den erfassten Kriterien. Die Angaben zur erlebten Studienbelastung verteilen sich über die gesamte Skala und lassen erkennen, dass sich etliche Studierende relativ stark belastet fühlen. Auch bei der Skala zur subjektiv empfundenen Leistungsfähigkeit fällt die breite Verteilung auf. In Bezug auf die Studienwahl und die Entscheidungssicherheit hinsichtlich des Lehrberufs sind die Befragten aber überwiegend positiv gestimmt.

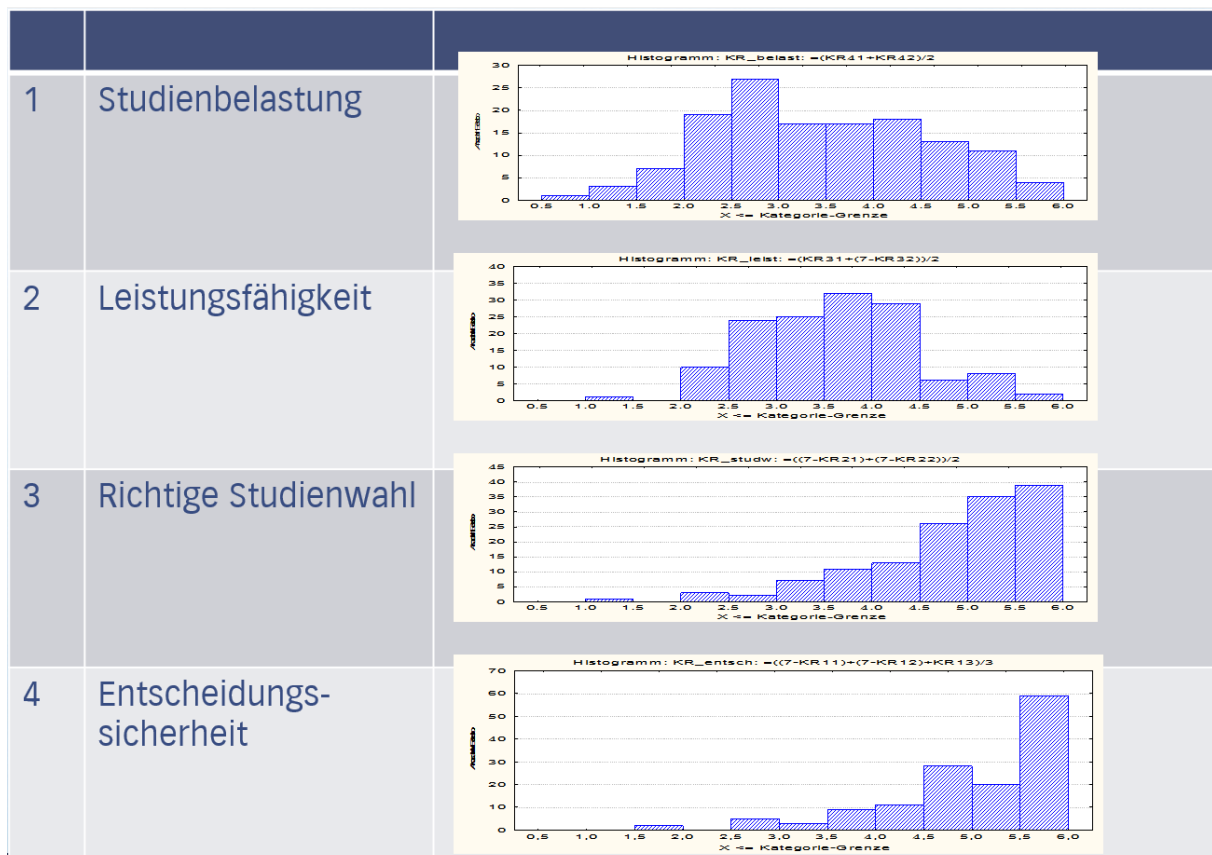


Abbildung 1: Histogramme zu den Antworten der Studierenden in den vier Kriteriumsbereichen

Tabelle 1: Deskriptive Informationen zu den Prädiktorskalen

	Mittelwert	Stdabw.	Minimum	Maximum	Cronb. alpha
FIBEL: Belastbarkeit	3,2	0,9	1,2	5,2	.77
FIBEL: Selbstsicherheit	4,6	0,5	3,2	5,8	.57
FIBEL: Prosozialität	4,9	0,6	2,0	6,0	.81
Big Five: Neurotizismus	3,1	0,9	1,0	5,5	.81
Big Five: Extraversion	4,5	0,9	1,8	6,0	.85
Big Five: Gewissenhaftigkeit	4,9	0,7	3,0	6,0	.73
Maslach: Emotionale Erschöpfung	2,5	0,7	1,1	4,7	.85
Studieninteresse	4,5	0,7	1,2	5,7	.75
AVEM: Offensive Problembewältigung	4,4	0,6	2,8	5,8	.82
AVEM: Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	4,2	0,8	2,0	6,0	.83
AVEM: Resignationstendenz	2,9	0,8	1,0	5,3	.86
AVEM: Erfolgserleben im Beruf	4,6	0,7	2,7	5,8	.83
LIS: Unterricht organisieren/vorb.	5,1	0,6	2,8	6,0	.76
LIS: Unterrichtsdurchführung	5,3	0,5	3,6	6,0	.78
LIS: Sozial interagieren	5,0	0,5	3,5	6,0	.75
LIS: Inklusion	4,8	0,7	2,2	6,0	.81
LIS: Kontrollieren, Beurteilen	4,7	0,6	1,6	6,0	.71
LIS: Sich fortbilden	4,9	0,6	2,6	6,0	.65
FEMOLA: Nützlichkeit	3,8	1,0	1,3	6,0	.87
FEMOLA: Pädagogisches Interesse	5,3	0,6	3,0	6,0	.90
FEMOLA: Lehrerbezog. Selbstkonzept	4,6	0,8	2,5	6,0	.83
FEMOLA: Soziale Einflüsse	3,2	1,0	1,0	5,7	.81
FEMOLA: Geringe Schwierigkeit	1,9	0,9	1,0	4,7	.66
FEMOLA: Fachliches Interesse	4,5	0,8	1,5	6,0	.70
Ungünstige Motive: Eigennutz	3,1	0,9	1,0	6,0	.58
Ungünstige Motive: Gegenwart	3,7	0,8	1,7	5,7	.43
Ungünstige Motive: Distanz	2,7	0,9	1,0	5,5	.66
Ungünstige Motive: Irrige Annahmen	3,9	0,8	1,0	5,8	.65
Leidenschaft	4,3	0,7	2,1	6,0	.87
Selbstwirksamkeit	4,7	0,5	3,3	6,0	.76

Die in Abbildung 1 gezeigten Daten lassen sich bereits zur Beantwortung einer Fragestellung (FS3) heranziehen. Aufgrund der breiten Verteilung der Belastungswerte lassen sich Studierende identifizieren, für die das Studium eine erhöhte Belastung darstellt.

In Tabelle 1 sind die deskriptiven Statistiken der verwendeten Persönlichkeitsskalen aufgelistet, einschließlich des Konsistenzkoeffizienten für die jeweilige Skala. Die Reliabilitätskoeffizienten fallen für die meisten Skalen gut bis sehr gut aus, sprechen also dafür, dass die verwendeten Instrumente dazu geeignet sind, für Lehramtsstudierende relevante Konstrukte konsistent und präzise zu erfassen.

Tabelle 2 gibt die Ergebnisse einer exploratorischen Faktorenanalyse wieder, in die alle Persönlichkeitsskalen, die als Prädiktoren für die Studiensituation eingesetzt wurden, einbezogen wurden. Aufgrund des Eigenwertkriteriums wurden sieben Faktoren extrahiert, obwohl der Scree-Plot zeigte, dass bereits eine Drei-Faktoren-Lösung den wesentlichen Anteil der Varianz abbilden würde. Die sieben Faktoren sind aber inhaltlich gut interpretierbar.

Faktor F1 repräsentiert die Skalen zum Interesse am Lehrberuf aufgrund der fachlichen Inhalte, d.h. des Bildungswertes der Unterrichtsfächer. Dahinter scheinen ein allgemeines Bildungsinteresse und die Identifikation mit einem Bildungsberuf zu stehen. Faktor F2 repräsentiert eindeutig emotionale Stabilität und Ausgeglichenheit im Umgang mit beruflichen Belastungen. Faktor F3 versammelt die Skalen zu eher ungünstigen Motiven für die Wahl des Lehrberufs. Faktor F4 steht für die sozialen Möglichkeiten des Lehrberufs und verbindet sich dort mit Extraversion und dem pädagogischen Interesse am Umgang mit jungen Menschen. Faktor F5 repräsentiert eine selbstsichere, gewissenhafte Arbeitshaltung verbunden mit Erfolgserleben und Optimismus. Faktor F6 steht für extrinsische Motive und Einflüsse auf die Wahl des Lehrberufs, d.h. für Empfehlungen aus dem sozialen Umfeld und Überlegungen hinsichtlich der vielen positiven Seiten einer Beschäftigung im öffentlichen Dienst. Faktor F7 repräsentiert das spezifische Interesse an Unterrichtstätigkeiten, aber gleichzeitig auch die Überzeugung, solchen Anforderungen gewachsen zu sein.

Insgesamt ergeben sich sinnvolle inhaltliche Variablenbündel, die konzeptionell wichtigen Konstrukten der Lehrerbildungsforschung entsprechen. Besonders interessant ist, dass die relativ kurzen Skalen zu grundlegenden Persönlichkeitsdimensionen (Big Five) eine zentrale Bedeutung der gewonnenen Faktoren aufweisen. Insofern ist die Bedeutung grundlegender Persönlichkeitsmerkmale für die kompetente Beschäftigung mit dem Lehrberuf nicht wegzudiskutieren.

Unsere erste Fragestellung (FS1) kann daher auf der Grundlage der Reliabilitätsanalysen sowie der Faktorenanalyse positiv beantwortet werden.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung (FS2) wurden Korrelationen zwischen den Prädiktor- und den Kriteriumsskalen berechnet. Aufgrund der starken inhaltlichen Ähnlichkeit der Skalen zur Berufswahl und zur Sicherheit der Berufsentscheidung wurden die beiden Skalen zu einer Gesamtskala zusammengefasst. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der Korrelationsanalyse.

Zwischen den Prädiktorskalen und den selbst eingeschätzten Studienleistungen ergeben sich kaum relevante Zusammenhänge. Dies ist etwas verwunderlich, da man erwarten hätte können, dass das Interesse am Beruf auch die Lern- und Leistungsmotivation im Studium positiv beeinflusst. Aber offenbar hängen die Studienleistungen stärker von kognitiven als von motivationalen Lernvoraussetzungen und vermutlich von vielen anderen Faktoren ab, beispielsweise der Schwierigkeit der studierten Fächer. Die erlebte Belastung im Studium wird dagegen von mehreren Persönlichkeitsskalen gut vorhergesagt. Das Grundmerkmal der emotionalen Belastbarkeit und ungünstige Umgangsweisen mit Stress spielen hierbei eine wichtige

Tabelle 2: Ergebnisse einer Hauptkomponentenanalyse im Rahmen einer exploratorischen Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
FIBEL: Belastbarkeit	-0,07	<b>-0,83</b>	0,00	0,14	-0,08	0,04	0,15
FIBEL: Selbstsicherheit	0,04	0,34	-0,22	0,17	<b>0,73</b>	0,05	0,08
FIBEL: Prosozialität	0,11	-0,05	-0,28	0,75	0,11	0,13	0,04
Big Five: Neurotizismus	0,11	<b>-0,87</b>	0,01	-0,03	-0,13	-0,11	-0,07
Big Five: Extraversion	-0,14	0,01	0,17	<b>0,62</b>	0,40	-0,01	-0,03
Big Five: Gewissenhaftigkeit	0,26	0,08	-0,04	-0,03	<b>0,75</b>	-0,11	0,08
Maslach: Emotionale Erschöpfung	-0,26	<b>-0,72</b>	-0,01	-0,04	-0,11	0,13	0,01
Studieninteresse	<b>0,79</b>	-0,00	-0,07	0,17	0,23	0,04	0,11
AVEM: Offensive Problembewältigung	0,18	0,26	0,06	0,11	<b>0,75</b>	-0,05	-0,05
AVEM: Innere Ruhe & Ausgeglichenheit	0,03	<b>0,77</b>	-0,06	-0,00	0,04	0,11	0,26
AVEM: Resignationstendenz	-0,02	<b>-0,74</b>	-0,04	-0,04	-0,40	0,20	-0,04
AVEM: Erfolgserleben im Beruf	0,23	0,12	-0,04	0,18	<b>0,71</b>	0,11	0,11
LIS: Unterricht organisieren/vorb.	0,36	-0,00	0,04	0,21	0,06	-0,01	<b>0,68</b>
LIS: Unterrichtsdurchführung	0,32	0,14	-0,08	0,39	0,05	-0,08	<b>0,66</b>
LIS: Sozial interagieren	0,32	0,05	-0,05	<b>0,71</b>	0,03	-0,07	0,28
LIS: Inklusion	0,39	-0,15	0,04	<b>0,52</b>	-0,05	-0,28	0,35
LIS: Kontrollieren, Beurteilen	<b>0,55</b>	0,09	0,16	0,01	0,16	0,17	0,30
LIS: Sich fortbilden	<b>0,79</b>	0,06	-0,03	0,27	0,09	-0,10	0,02
FEMOLA: Nützlichkeit	-0,08	0,09	0,43	-0,04	-0,01	<b>0,71</b>	0,12
FEMOLA: Pädagogisches Interesse	0,25	-0,05	-0,02	<b>0,74</b>	0,19	-0,00	0,24
FEMOLA: Lehrerbezog. Selbstkonzept	0,45	0,17	0,01	0,21	0,34	0,16	0,38
FEMOLA: Soziale Einflüsse	0,10	-0,13	0,09	0,06	0,00	<b>0,82</b>	-0,10
FEMOLA: Geringe Schwierigkeit	0,14	0,09	0,16	-0,25	-0,36	<b>0,53</b>	-0,28
FEMOLA: Fachliches Interesse	<b>0,64</b>	0,07	-0,05	-0,05	0,13	0,40	0,21
Ungünstige Motive: Eigennutz	-0,19	-0,15	<b>0,69</b>	-0,35	-0,09	0,20	0,08
Ungünstige Motive: Gegenwart	0,17	0,06	<b>0,70</b>	0,26	-0,16	-0,06	-0,34
Ungünstige Motive: Distanz	-0,04	0,02	<b>0,79</b>	-0,17	-0,03	0,22	0,04
Ungünstige Motive: Irrige Annahmen	0,03	-0,00	<b>0,57</b>	0,10	0,20	0,44	0,16
Leidenschaft	<b>0,53</b>	0,02	0,00	0,31	0,45	-0,00	0,34
Selbstwirksamkeit	-0,01	0,27	0,01	0,32	0,43	-0,02	<b>0,50</b>
Erklärte Varianz	3,37	3,53	2,35	3,21	3,36	2,21	2,18
Anteil an der Gesamtvarianz	0,11	0,12	0,08	0,11	0,11	0,07	0,07

Rolle. Die Sicherheit der Berufswahl hängt mit etwa der Hälfte der eingesetzten Prädiktorskalen korrelativ zusammen. Vor allem dort, wo die Studierenden offenbar bereits eine persönliche Identität als künftige Lehrerinnen bzw. künftige Lehrer aufgebaut haben, d.h.

sich selbst als Person über den Lehrberuf definieren, erscheint der Lehrberuf als die persönliche Bestimmung und die Berufswahl als genau richtig. Interessant wäre zu ermitteln, wann genau diese persönliche Identifikation stattfindet, ob bereits in der Schule oder erst im Verlauf des Studiums.

Tabelle 3: Korrelationen zwischen den Prädiktor- und den Kriteriumsskalen

	Leistung	Belastung	Berufswahl
FIBEL: Belastbarkeit	0,11	<b>0,52</b>	-0,11
FIBEL: Selbstsicherheit	<b>0,31</b>	<b>-0,36</b>	<b>0,31</b>
FIBEL: Prosozialität	0,04	0,04	0,14
Big Five: Neurotizismus	0,09	<b>0,47</b>	-0,07
Big Five: Extraversion	0,10	-0,00	0,28
Big Five: Gewissenhaftigkeit	0,27	-0,21	<b>0,31</b>
Maslach: Emotionale Erschöpfung	0,15	<b>0,44</b>	<b>-0,39</b>
Studieninteresse	0,03	-0,16	<b>0,39</b>
AVEM: Offensive Problembewältigung	0,13	-0,19	<b>0,35</b>
AVEM: Innere Ruhe & Ausgeglichenheit	-0,18	<b>-0,34</b>	0,11
AVEM: Resignationstendenz	0,10	<b>0,38</b>	-0,22
AVEM: Erfolgserleben im Beruf	0,16	-0,12	<b>0,38</b>
LIS: Unterricht organisieren/vorb.	-0,02	0,01	<b>0,35</b>
LIS: Unterrichtsdurchführung	0,02	-0,09	<b>0,30</b>
LIS: Sozial interagieren	-0,07	0,06	0,26
LIS: Inklusion	0,04	0,01	0,17
LIS: Kontrollieren, Beurteilen	0,01	-0,19	<b>0,34</b>
LIS: Sich fortbilden	0,00	-0,03	0,25
FEMOLA: Nützlichkeit	-0,07	0,12	0,08
FEMOLA: Pädagogisches Interesse	0,01	0,09	<b>0,35</b>
FEMOLA: Lehrerbezog. Selbstkonzept	0,00	-0,07	<b>0,41</b>
FEMOLA: Soziale Einflüsse	-0,04	0,13	0,02
FEMOLA: Geringe Schwierigkeit	-0,08	-0,02	-0,10
FEMOLA: Fachliches Interesse	-0,00	-0,12	0,21
Ungünstige Motive: Eigennutz	-0,06	0,18	-0,16
Ungünstige Motive: Gegenwart	-0,14	0,00	0,05
Ungünstige Motive: Distanz	-0,15	0,13	-0,04
Ungünstige Motive: Irrige Annahmen	-0,04	0,05	0,16
Leidenschaft	0,09	0,03	<b>0,50</b>
Selbstwirksamkeit	-0,06	-0,06	<b>0,30</b>

In Tabelle 4 sind die Prädiktorskalen zu den sieben ermittelten Faktoren zusammengefasst und es wurden dafür erneut die Korrelationen mit den Kriteriumsvariablen berechnet. Wie schon in Tabelle 3 sind auch hier zur Verbesserung der Lesbarkeit alle Korrelationskoeffizienten, die dem Betrag nach dem Wert von 0,3 entsprechen oder ihn übersteigen, durch Fettdruck markiert. Hier erreichen nur vier der 21 berechneten Korrelationskoeffizienten eine wesentliche Höhe. Besonders markant zeigt sich der Zusammenhang zwischen emotionaler Stabilität (Faktor F2) und dem Belastungserleben im Studium mit einem  $r = -.52$ . Die erfolgsgewohnte Zuversicht und Gründlichkeit bei der Arbeit (F5) steht im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Leistung und der Sicherheit der Berufswahl in Verbindung. Auch zwischen dem Bildungsinteresse (F1) und der Berufswahl ergeben sich positive Zusammenhänge.

Insgesamt kann also die Frage nach der Kriteriumsvalidität (Fragestellung FS2) verhalten positiv beantwortet werden. Die Zusammenhänge sind auf der Ebene der Einzelskalen deutlicher zu sehen als auf der Ebene der Faktoren, allerdings muss man auf Skalenebene berücksichtigen, dass es manche Items gibt, die in den Prädiktor- und Kriteriumsskalen in ähnlicher Form formuliert sind. Ob man hierbei in jedem Fall von separaten Konstrukten sprechen kann, wäre noch genauer zu prüfen. Jedenfalls zeigen sich unter den verwendeten Skalen mehrere Merkmalscluster, die sich auf verschiedene Qualitäten von Interesse, den zuversichtlichen oder eher nervösen Umgang mit Belastungen und die Stärke der Identifikation mit dem Lehrberuf beziehen.

Tabelle 4: Korrelative Zusammenhänge zwischen den Kriterien und den aus den Prädiktorskalen gewonnenen Faktoren

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Leistung	-0,02	-0,19	-0,15	-0,05	<b>0,30</b>	-0,01	-0,05
Belastung	-0,12	<b>-0,52</b>	0,11	0,09	-0,10	0,09	0,09
Berufswahl	<b>0,30</b>	0,14	0,08	0,20	<b>0,33</b>	0,00	0,15

Um der Fragestellung nach der Möglichkeit zur Identifikation einer besonders belasteten Gruppe (FS3) nachzugehen, wurde mit den drei Kriteriumsvariablen eine Clusteranalyse nach der Methode von Ward gerechnet (Distanzmatrix aus den durchschnittlichen quadrierten Abständen der Elemente, Agglomeration mit dem Prinzip der Maximierung der Zwischen-Cluster-Distanzen). Da eine solche Analyse allenfalls heuristischen Wert hat, wird keine umfassende statistische Absicherung des Ergebnisses angestrebt.

Unter den vier gebildeten Clustern (Abbildung 2) fallen vor allem Cluster 3 (N=21) mit relativ geringer Leistung und hoher Belastung sowie Cluster 4 (N=18) mit einer geringen Überzeugung, die richtige Berufswahl getroffen zu haben, auf. Auch Cluster 1 (N=40) zeigt eine relativ hohe Belastung, die allerdings der guten Leistung und der Sicherheit der Berufswahl keinen Abbruch tut. Cluster 2 (N=58) entspricht der idealen Konstellation von relativ hoher Leistung, geringer Belastung und hoher Berufswahlsicherheit.

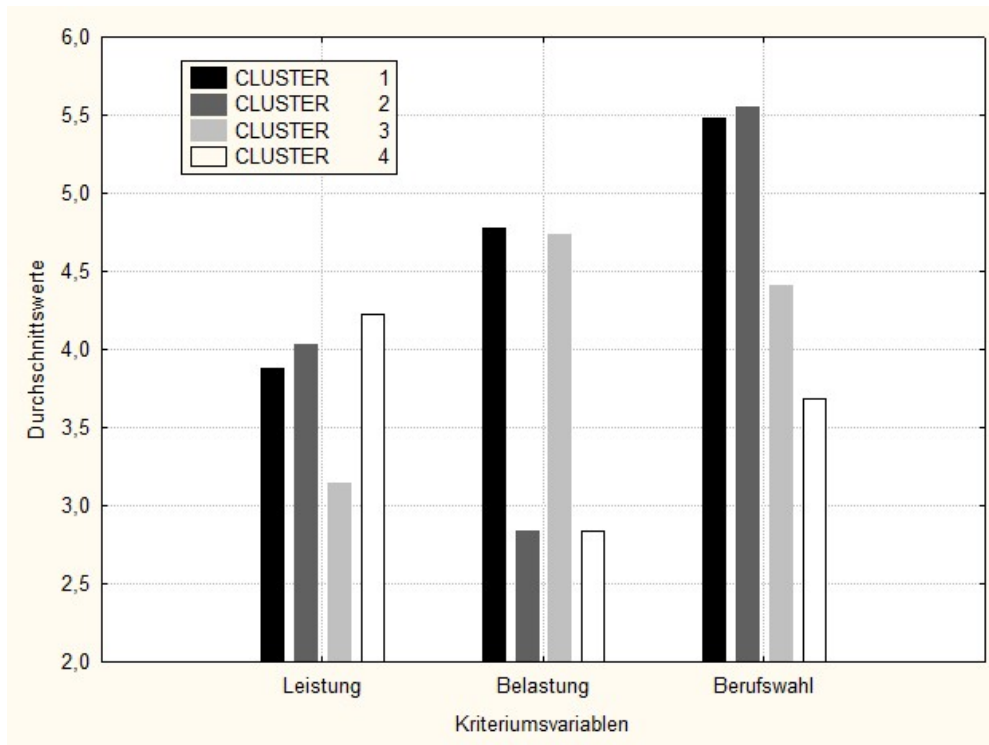


Abbildung 2: Mittelwerte der berechneten Cluster in den clusterbildenden Kriteriumsskalen

Um mehr über diese Cluster zu erfahren, wurden die sieben ermittelten Faktoren auf ihre Unterschiede in Bezug auf die vier Gruppen überprüft. Bei der dafür berechneten Varianzanalyse wurden die sieben Faktoren als Messwiederholungen betrachtet. Es ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für die Unterschiede zwischen den Clustern ( $F[3, 133] = 7.82$ ;  $p < .001$ ; part.  $\eta^2 = .15$ ), der durch einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen den Faktorwerten und der Clusterzugehörigkeit qualifiziert wird ( $F[18, 798] = 2.56$ ;  $p < .001$ ; part.  $\eta^2 = .06$ ). Damit bestehen zwischen den Clustern signifikante Profilunterschiede (Abbildung 3).

Wie zu erwarten war, fehlt es den Studierenden in Cluster 3 an emotionaler Stabilität und Ausgeglichenheit (F2) sowie einer erfolgszuversichtlichen Arbeitshaltung (F5). Sie erkennen selbst, dass ihr Studium nicht allzu erfolgreich verläuft, und leiden unter ihrer eigenen Unausgeglichenheit. Da sie selbst eher mit ungünstigen Motiven in das Lehramtsstudium gestartet sind (F1, F3), zeigt sich das bereits von Rauin (Rauin & Meier, 2007) konstatierte Bild von mangelndem Engagement, Unzufriedenheit mit sich und dem Studium und mangelndem Erfolg.

Die Studierenden in Cluster 4 zeigen zwar ordentliche Leistungen und sind nur wenig belastet, haben aber kein wirkliches Interesse am Lehrberuf. Weder die Bildungsinhalte ihrer Unterrichtsfächer (F1) noch der pädagogische Umgang mit jungen Menschen (F4) oder andere Facetten des Lehrberufs sind ihnen wirklich wichtig. Es steht zu befürchten, dass diese Studierenden selbst nach einem erfolgreichen Abschluss des Studiums nicht in den Lehrberuf einmünden werden. Dagegen ist zwar im Grunde nichts einzuwenden, aber angesichts des hohen Lehrerberarfs und der beschränkten Studienplätze wäre es wichtig, besonders solchen jungen Menschen die Ausbildung zum Lehrberuf anzubieten, die auch dort ihre Freude und Erfüllung finden.



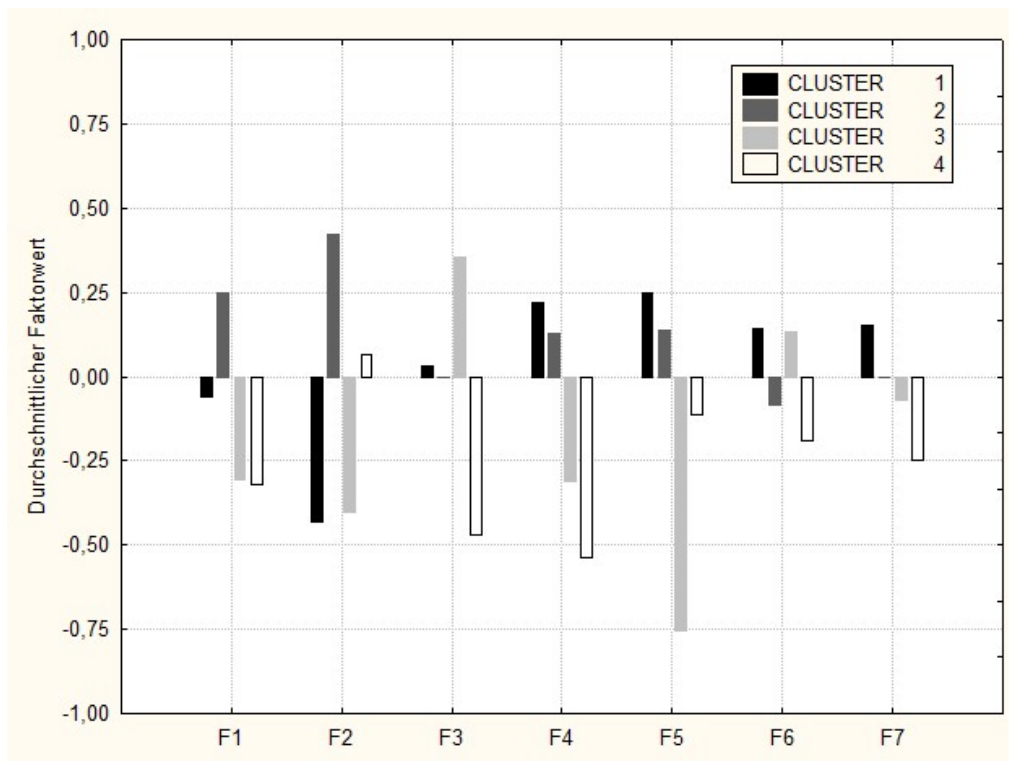


Abbildung 3: Profilunterschiede der mithilfe der Kriteriumsvariablen gebildeten Cluster in den Prädiktorskalen

Die Fragestellung FS3 lässt sich damit positiv beantworten: Es lassen sich Studierende identifizieren, die keine idealen Voraussetzungen für den Lehrberuf mitbringen. Wäre es gelungen, diese Studierenden frühzeitig zu erfassen, hätte man sie hinsichtlich ihrer Studienwahl effektiv beraten können.

Wie hier nicht weiter ausgeführt werden soll, wurde auch die Fragestellung FS4 erfolgreich beantwortet. Da es für eine verständliche Rückmeldung an die Studierenden zu komplex gewesen wäre, die Befunde zu sieben Faktoren verbal zu formulieren und zu vermitteln, wurde auf die Drei-Faktoren-Lösung zurückgegriffen und dabei vor allem diejenigen Prädiktorskalen berücksichtigt, die in nachgewiesenem Zusammenhang mit den Kriteriumsskalen standen.

Auch wenn aufgrund der Vorläufigkeit des Instrumentariums von einer differenzierten Rückmeldung letztlich abgesehen wurde, schien es möglich zu sein, die Messergebnisse durch geschickte Formulierung in verständlicher Weise auszudrücken, um den Studierenden Einblick in ihr Persönlichkeitsprofil zu gewähren. Eine individuelle Rückmeldung erfolgte dann in der zweiten Studie, die im Wintersemester 2015/16 durchgeführt wurde.

## Weitere modellgeleitete Erhebungen 2015/16

Im Wintersemester 2015/16, also ebenfalls vor Beginn des Erfurter Projekts zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung, bot sich erneut Gelegenheit, den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und dem Studienverlauf zu erfassen. Im Rahmen eines einjährigen Projektseminars im Masterstudiengang Psychologie konnten Studierende dafür gewonnen werden, sich dieses Themas anzunehmen. Auch wenn das Ziel des Auftrags war, den bisherigen Horizont an Persönlichkeitsmerkmalen und Skalen zu erweitern, fiel dies den beteiligten Studierenden schwer, so dass sie sich weitgehend auf die bereits zuvor eingesetzten Skalen konzentrierten.

Erneut wurden drei Skalen zur Erfassung der Studiensituation eingesetzt:

- Subjektiver Leistungsstand (3 Items); Itembeispiel: Im Vergleich zu meinen Mitstudierenden habe ich sehr gute Studienleistungen.
- Belastungsfreiheit (3 Items); Itembeispiel: Ich fühle mich im Studium richtig wohl und leistungsfähig.
- Zufriedenheit mit der Berufswahl (3 Items); Itembeispiel: Ich bin mir sicher, dass ich mich sehr gut für den Lehrberuf eigne.

Zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen wurde weitgehend auf die Skalen der ersten Erhebung zurückgegriffen, wobei Interessen und motivationale Merkmale im Vordergrund standen. Deshalb wurden insbesondere die LIS-Skalen zu lehrberufsspezifischen Interessen und die FEMOLA-Skalen zur Erfassung lehrberufsspezifischer Motive eingesetzt. Einzelne Skalen aus dem AVEM und der FIBEL sowie die Leidenschaftsskala und die Skala zur emotionalen Erschöpfung kamen ebenfalls zum Einsatz.

### ■ Fragestellungen

Die Fragestellungen sind praktisch identisch mit der ersten Erhebung. So sollte erneut geprüft werden, inwieweit sich bei den Lehramtsstudierenden am Erhebungsort Erfurt eine deutliche Varianz hinsichtlich der wahrgenommenen Studienleistungen, der erlebten Belastung und der Sicherheit der Berufswahl zeigen würde. Hohe Varianzen sprechen dafür, dass es beachtenswerte Anteile an Studierenden gibt, die sich mit ungünstigen Ausprägungen von den anderen Studierenden unterscheiden, aber möglicherweise zu selten mit den anderen Studierenden ins Gespräch kommen, da diese mit Ihrem Studium keine Probleme haben. In diesem Falle wäre es hilfreich, den Studierenden eine Anlaufstelle zu bieten, um über ihre Schwierigkeiten sprechen zu können und Unterstützung bei der Bewältigung ihrer Studienanforderungen und bei ihrer Berufswahl zu erhalten.

Ferner sollte untersucht werden, ob es möglich sei, mit den eingesetzten Skalen wichtige Persönlichkeitsbereiche zu erfassen und nachzuweisen, dass diese mit den Studienerfahrungen in Beziehung stehen. Wenn dieser Nachweis gelingt, so könnte man bereits zu Beginn des Studiums entsprechende Messungen vornehmen und den Studierenden mit „riskanten Ausprägungen“ mit Rat und Tat zur Seite stehen oder ihnen im Extremfall doch vom Lehramtsstudium abraten.

## ■ Methode

Die Erhebung fand zum Jahreswechsel 2015/16 statt. An der Online-Befragung, die erneut über Unipark lief, beteiligten sich 94 Studierende mit verwertbaren Datensätzen. Von den 83 weiblichen und 10 männlichen Teilnehmenden (plus einer Person ohne Geschlechtsangabe) studierten 62 Lehramt Grundschule, 20 Lehramt Regelschule, 2 Lehramt Gymnasium und 2 Lehramt Förderschule. Die Teilnehmenden waren über eine Vorlesung des Zweitautors angeworben worden. Dies erklärt die Teilnahme von zwei Studierenden des Lehramts Gymnasium aus einer benachbarten Hochschulstadt, da am Ort der Befragung selbst keine Vollausbildung für das Gymnasium stattfindet.

## ■ Ergebnisse

Tabelle 5 zeigt die wesentlichen Angaben zu den Skalen, mit denen die Studiensituation beschrieben werden sollte. Bei akzeptabler Reliabilität weisen die individuellen Werte eine große Streuung auf, die sich fast über den ganzen rechnerisch möglichen Wertebereich erstrecken. Damit ist nachgewiesen, dass sich die Studierenden in den Lehramtsstudiengängen der Universität Erfurt – zumindest diejenigen, die an der Befragung teilgenommen haben – hinsichtlich ihrer subjektiven Studiensituation erheblich untereinander unterscheiden und es offenbar etliche Studierende mit relativ ungünstigen Ausprägungen gibt.

Tabelle 5: Deskriptive Statistiken zu den Skalen für die Beschreibung der Studiensituation

	<b>Mittelw.</b>	<b>Stdabw.</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Cronbachs alpha</b>
Subjektiver Leistungsstand	3,48	0,75	1,67	5,00	.77
Belastungsfreiheit	3,25	0,90	1,33	5,00	.74
Zufriedenheit Berufswahl	4,20	0,65	1,38	5,00	.83

In Tabelle 6 sind die deskriptiven Statistiken der Persönlichkeitsskalen aufgelistet. Wie schon bei der ersten Erhebung zeigen sich in den meisten Fällen gute und sehr gute Reliabilitätswerte und in etlichen Fällen auch eine breite Werteverteilung innerhalb der Skalen. Die Studierenden bescheinigen sich insgesamt in hohem Maße Gewissenhaftigkeit ( $M=4,29$ ), Interesse an der Durchführung ( $M=4,55$ ) und Organisation von Unterricht ( $M=4,34$ ) sowie ein starkes pädagogisches Interesse hinsichtlich ihres Berufs ( $M=4,52$ ). In den Skalen zur Belastung erreichen die Studierenden insgesamt durchschnittliche Werte, und rein äußere Motive scheinen für die künftigen Lehrpersonen ziemlich irrelevant zu sein ( $M=1,42$ ).

Bei der Überprüfung der Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der wahrgenommenen Studiensituation konnten diesmal auch die selbst berichteten Durchschnittsnoten für das Abitur und den abgeschlossenen Bachelorstudiengang berücksichtigt werden (Tabelle 7). In der Tat gibt es einen deutlichen Zusammenhang zwischen den bisher erzielten Abschlussnoten und dem aktuellen Leistungsstand, aber entsprechend den Forschungsbefunden spielt auch Gewissenhaftigkeit eine wesentliche Rolle (Künsting, Billich-Knapp & Lipowsky, 2012).

Tabelle 6: Deskriptive Statistiken zu den Skalen für die Erfassung der Persönlichkeit

	Mittelw.	Stdabw.	Minimum	Maximum	Cronbachs alpha
Big Five: Emotionale Stabilität	3,15	0,75	1,50	5,00	.74
Big Five: Gewissenhaftigkeit	4,29	0,54	3,00	5,00	.70
Big Five: Extraversion	3,85	0,77	1,50	5,00	.83
Big Five: Offenheit	3,91	0,69	1,67	5,00	.58
Leidenschaft	2,73	0,63	1,00	4,00	.80
Maslach: Emot. Erschöpfung	2,56	0,91	1,00	4,83	.88
AVEM: Resignationstendenz	2,70	0,83	1,00	4,67	.86
FIBEL: Belastungsanfälligkeit (umform.)	2,39	0,59	1,00	4,00	.58
FEMOLA: Nützlichkeit	3,23	0,99	1,11	4,89	.92
FEMOLA: Pädagogisches Interesse	4,52	0,47	2,86	5,00	.82
FEMOLA: Lehrerbezogenes Selbstkonzept	3,95	0,55	2,20	5,00	.60
FEMOLA: Soziale Einflüsse	2,70	0,96	1,00	4,50	.85
FEMOLA: Lukrativität des Studiums	1,42	0,59	1,00	3,33	.77
FEMOLA: Intrinsische Studienwahlmotivation	3,59	0,73	1,40	5,00	.71
LIS: Unterricht organisieren	4,34	0,44	2,80	5,00	.65
LIS: Unterricht durchführen	4,55	0,38	3,60	5,00	.72
LIS: Sozial interagieren	4,33	0,47	2,83	5,00	.74
LIS: Auf spezifische Bedürfnisse eingehen	4,07	0,66	1,80	5,00	.84
LIS: Verhalten kontrollieren	3,98	0,65	2,20	5,00	.79
LIS: Sich fortbilden	4,15	0,49	3,20	5,00	.62

Die emotionale Stabilität als Persönlichkeitsmerkmal und die Neigung, sich selbst zu überarbeiten, hängen deutlich mit dem Grad der erlebten Belastung im Studium zusammen. Bei Studierenden mit einem ausgeprägten pädagogischen Interesse und einer Begeisterung für diejenigen Tätigkeiten, die den Lehrberuf charakterisieren, überwiegt die Zufriedenheit mit der Wahl ihres Studiums und den Berufsaussichten, wie es die Theory of Work Adjustment (Dawis, 2005) vorhersagt. Denn offenbar ist es den Studierenden möglich, im Rahmen ihres Studiums für sie interessanten Tätigkeiten auszuführen bzw. zu erlernen.

Einige der in der ersten Erhebung vorfindlichen Zusammenhänge zeigen sich in der zweiten Erhebung nicht, wofür sich leider keine Erklärung anbietet. Genauso fällt auch die Faktorenanalyse (Tabelle 8) nicht so eindeutig wie in der ersten Erhebung aus. Es zeigen sich lehrberufsspezifische Interessen (F1), emotionale Stabilität (F2), extrinsische (F3) und intrinsische Motive (F4). Auch der soziale Umgang mit Schülerinnen und Schülern findet sich auf einem

eigenen Faktor (F6), aber hier fehlt der Bezug zu Extraversion, die entgegen aller theoretischen Annahmen mit der Gewissenhaftigkeit zusammenfällt (F7). Insgesamt ist also die für die zweite Stichprobe ermittelte Faktorenanalyse nicht vollständig überzeugend und sollte deshalb auch nicht für eine Reduktion der Skalen im Sinne eines zentralen Kerns an Messverfahren genutzt werden.

Tabelle 7: Korrelationen zwischen Prädiktoren und Kriterien

	Subjektiver Leistungsstand	Belastungs- freiheit	Zufriedenheit Berufswahl
Big Five: Emotionale Stabilität	0,24	<b>0,45</b>	<b>0,31</b>
Big Five: Gewissenhaftigkeit	<b>0,40</b>	0,18	0,14
Big Five: Extraversion	0,01	0,05	0,25
Big Five: Offenheit	-0,02	-0,15	0,01
Leidenschaft	0,01	-0,03	0,09
Maslach: Emot. Erschöpfung	-0,24	<b>-0,77</b>	-0,24
AVEM: Resignationstendenz	-0,13	-0,28	<b>-0,39</b>
FIBEL: Belastungsanfälligkeit (umform.)	-0,09	-0,26	-0,21
FEMOLA: Nützlichkeit	0,11	0,23	0,02
FEMOLA: Pädagogisches Interesse	0,07	0,00	<b>0,59</b>
FEMOLA: Lehrerbezogenes Selbstkonzept	0,15	0,09	<b>0,32</b>
FEMOLA: Soziale Einflüsse	0,05	-0,02	0,02
FEMOLA: Lukrativität des Studiums	0,03	0,00	-0,06
FEMOLA: Intrinsische Studienwahlmotivation	0,00	-0,12	0,04
LIS: Unterricht organisieren	0,12	0,07	0,25
LIS: Unterricht durchführen	0,17	0,13	<b>0,42</b>
LIS: Sozial interagieren	0,04	0,09	0,16
LIS: Auf spezifische Bedürfnisse eingehen	0,03	-0,07	0,22
LIS: Verhalten kontrollieren	0,22	0,06	0,29
LIS: Sich fortbilden	0,00	-0,01	0,10
Abiturnote (selbst berichtet)	<b>-0,60</b>	-0,21	-0,26
Bachelornote (selbst berichtet)	<b>-0,38</b>	-0,19	-0,11

Aufgrund gewisser Schwächen der zweiten Erhebung (beispielsweise wurden die Skalen nur in wenigen Fällen durchmischt vorgegeben) wurden keine weiteren Analysen dieses Datensatzes vorgenommen. Es bleibt jedoch datensatzübergreifend die Erkenntnis, dass die Wahrnehmung der aktuellen Studiensituation mit Persönlichkeitsmerkmalen, vor allem Interessen, Motiven und grundlegenden Persönlichkeitszügen zusammenhängt. Da den erfassten Persönlichkeitsmerkmalen nach ihrer theoretischen Konzeption eine gewisse zeitliche Stabilität, vor allem hinsichtlich der interindividuellen Unterschiede zugeschrieben werden kann, deuten sich gute Aussichten dafür an, bereits vor Aufnahme des Studiums Erhebungen vorzunehmen und daraus Selektions- oder Modifikationsentscheidungen abzuleiten.

Tabelle 8: Ergebnisse der Faktorenanalyse zu den Persönlichkeitsskalen (Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Faktorenrotation nach dem Varimax-Prinzip)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Big Five: Emotionale Stabilität	-0,02	<b>0,88</b>	0,03	0,01	-0,07	-0,10	-0,01
Big Five: Gewissenhaftigkeit	0,09	0,13	-0,19	-0,07	<b>-0,41</b>	0,17	<b>0,68</b>
Big Five: Extraversion	0,07	0,06	0,23	0,13	<b>0,30</b>	0,05	<b>0,73</b>
Big Five: Offenheit	0,05	-0,15	-0,04	0,01	<b>0,81</b>	0,05	0,01
Leidenschaft	0,24	0,02	-0,31	<b>0,65</b>	0,23	-0,11	0,21
Maslach: Emot. Erschöpfung	-0,20	<b>-0,50</b>	-0,12	<b>0,58</b>	0,09	0,24	-0,05
AVEM: Resignationstendenz	0,03	<b>-0,82</b>	-0,10	0,03	0,05	-0,09	-0,08
FIBEL: Belastungsanfälligkeit (umform.)	-0,12	<b>-0,81</b>	0,10	-0,12	0,04	-0,11	-0,03
FEMOLA: Nützlichkeit	0,11	0,14	<b>0,70</b>	0,02	0,11	<b>-0,44</b>	0,05
FEMOLA: Pädagogisches Interesse	0,33	0,31	0,13	0,12	<b>0,37</b>	<b>0,52</b>	0,19
FEMOLA: Lehrerbezogenes Selbstkonzept	0,14	<b>0,54</b>	0,22	0,16	<b>0,38</b>	<b>0,33</b>	0,14
FEMOLA: Soziale Einflüsse	-0,00	-0,05	<b>0,82</b>	-0,10	-0,01	0,17	0,11
FEMOLA: Lukrativität des Studiums	-0,28	0,13	<b>0,59</b>	<b>0,37</b>	-0,09	-0,01	-0,29
FEMOLA: Intrinsische Studienwahlmotivation	0,20	0,23	0,23	<b>0,75</b>	-0,11	-0,06	-0,01
LIS: Unterricht organisieren	<b>0,81</b>	-0,00	-0,11	0,00	0,13	0,04	0,05
LIS: Unterricht durchführen	<b>0,69</b>	0,22	-0,09	0,04	0,15	0,28	0,08
LIS: Sozial interagieren	<b>0,51</b>	0,06	0,11	-0,06	0,12	<b>0,58</b>	0,17
LIS: Auf spezifische Bedürfnisse eingehen	0,17	0,00	-0,08	-0,04	-0,03	<b>0,80</b>	0,05
LIS: Verhalten kontrollieren	<b>0,68</b>	-0,05	0,24	0,27	-0,27	0,01	0,15
LIS: Sich fortbilden	<b>0,68</b>	0,06	-0,03	0,12	-0,01	0,27	-0,08
Erklärte Varianz	2,74	2,93	1,95	1,64	1,41	1,88	1,27
Anteil an der Gesamtvarianz	0,14	0,15	0,10	0,08	0,07	0,09	0,06

## Überarbeitung des Konzepts im Rahmen von QUALITEACH

Die bereits seit Herbst 2013 durchgeführten explorativen Studien und Analysen haben die für die Erfurter Lehramtsstudierenden eignungsdiagnostisch relevanten Bereiche (Interessen, Motive und Persönlichkeitsaspekte) herausgestellt, welche nun im Rahmen des Projektes „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eingesetzt werden. Denn zwei Ziele des hier angesiedelten Teilprojektes „Teaching Talent Center“ sind die Persönlichkeitsdiagnostik für Lehramtsstudierende mit anschließender Durchführung von Beratungs- und Trainingsmaßnahmen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen sowie die Anbahnung eines spezifischen Auswahlverfahrens für die Bewerber/innen des Lehramtes Grund-/Regelschule (*siehe Projektantrag*). Insbesondere sollen in diesem Zusammenhang vor allem die Skalen und

Instrumente verwendet werden, die auf eine günstige Persönlichkeitsentwicklung im Studium ausgerichtet sind und die Erfassung von vor allem beratungsrelevanten Bereichen erlauben. Die erhobenen Komponenten sollten damit unter anderem im sozialen Vergleich mit anderen Studierenden interpretierbar sein, um eine individuelle Profilirückmeldung zu gestatten, die dann als Grundlage einer berufsorientierenden Beratung genutzt werden können. Im späteren Verlauf des Projektes müssen diese Faktoren dann auch innerhalb von Konzepten einsetzbar sein, die spezifische Ausgangslage der Studierenden berücksichtigen und nutzen, um konkrete Explorations- und Reflexionsaufgaben in den fachdidaktischen Praktikas unterzubringen. Entsprechende Rückmeldungsformate wurden bereits in der zweiten modellgeleiteten Erhebung erprobt und entsprechend den Zielen und angestrebten Routinen angepasst.

## Empirische Befunde zum aktuellen Modell

### ■ Fragestellung

Die Fragestellungen sind wieder nahezu identisch mit denen der ersten Erhebungen. Es sollte also erneut untersucht werden, ob die eingesetzten Skalen wichtige Persönlichkeitsbereiche erfassen können. Zusätzlich sollte die postulierte Struktur der Skalen mit einer explorativen Faktorenanalyse gesichert werden.

### ■ Methode: Instrument

Das Instrument setzt sich aus sechs postulierten lehrerspezifischen Persönlichkeitsbereichen zusammen und beruht weitgehend auf den Skalen der vorangegangenen Erhebungen.

- Interesse an Lehrtätigkeiten (Intrinsische Interessenstärke)
  - Interesse am Planen, Organisieren und Vorbereiten von Unterricht (5 Items, bestehend aus drei ausgewählten Items der Subskala „Unterricht gestalten“ aus der „Lehrer-Interesse-Skala“ von Mayr (1998) und zwei selbst entwickelten Items);
  - Interesse am Unterrichten (5 Items, bestehend aus einem ausgewählten sowie einem veränderten Item der Subskala „Unterricht gestalten“ aus der „Lehrer-Interessen-Skala“ von Mayr (1998) und drei selbstentwickelten Items);
  - Interesse, mit Kinder und Jugendlichen zu arbeiten (6 Items, bestehend aus drei ausgewählten Items der Subskala „Soziale Beziehungen fördern“ und drei selbstentwickelte Items, welche inhaltlich auf den Subskalen „Auf spezifische Bedürfnisse eingehen“ und „Soziale Beziehungen fördern“ aus der „Lehrer-Interessen-Skala von Mayr (1998) aufbauen);
  - Interesse an lebenslanger Bildung (5 Items, welche der Subskala „Sich fortbilden“ aus der Lehrer-Interessen-Skala von Mayr (1998) entsprechen).
- Zurückstellen äußerer Anreize (Hedonistische Motivdistanz)

- Nützlichkeit (9 Items, welche der Subskala „Nützlichkeit“ aus dem Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums „FEMOLA“ von Pohlmann und Möller (2010) entsprechen);
- Soziale Einflüsse (6 Items, welche der Subskala „Soziale Einflüsse“ aus dem Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums „FEMOLA“ von Pohlmann und Möller (2010) entsprechen);
- Geringe Schwierigkeiten des Lehramtsstudiums (3 Items, bestehend aus zwei ausgewählten Items der Subskala „Geringe Schwierigkeiten des Lehramtsstudiums“ aus dem Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums „FEMOLA“ von Pohlmann und Möller (2010) sowie einem selbstentwickelten Item).
- Identifikation mit dem Lehrberuf
  - Leidenschaft für den Lehrberuf (10 Items, bestehend aus zwei Items der Subskala „Wunsch zur kontinuierlichen Ausübung“, zwei Items „Langfristige Ziele“, zwei Items „Identifikation“ und vier Items „motivationale Intensität“ aus der Leidenschaftsskala von Moeller und Grassinger (2014));
  - Pädagogisches Interesse (7 Items, welche der Subskala „Pädagogisches Interesse“ aus dem Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums „FEMOLA“ von Pohlmann und Möller (2010) entsprechen);
  - Lehrerbezogenes Selbstkonzept (6 Items, welche der Subskala „Fähigkeitsüberzeugung“ aus dem Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums „FEMOLA“ von Pohlmann und Möller (2010) entsprechen).
- Selbstsichere Problembewältigung
  - Lehrerspezifische Selbstwirksamkeit (7 Items, bestehend aus sieben ausgewählten Items der Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“ von Schwarzer und Schmitz (1999) bzw. Schwarzer und Jerusalem (1999));
  - Offensive Problembewältigung (6 Items, welche der Subskala „Offensive Problembewältigung“ aus dem Fragebogen für Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster von Schaarschmidt und Fischer (2010, Többen, 2008) entsprechen);
  - Erfolgserleben im Beruf (6 Items, welche der Subskala „Erfolgserleben im Beruf“ aus dem Fragebogen für Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster von Schaarschmidt und Fischer (2010, Többen, 2008) entsprechen).
- Emotionale Stabilität
  - Belastbarkeit (5 Items, welche der Subskala „Belastbarkeit“ aus dem Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende von Kanning, Hermann und Böttcher (2011) entsprechen);
  - Irritierbarkeit (5 Items, bestehen aus fünf selbstentwickelten Items);
  - Resignationstendenz (6 Items, welche der Subskala „Resignationstendenz bei Misserfolg“ aus dem Fragebogen für Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Schaarschmidt und Fischer (2010, Többen, 2008) entsprechen).



- Ressourcenbewusstes Selbstmanagement
  - Perfektionsstreben (6 Items, welche der Subskala „Perfektionsstreben“ aus dem Fragebogen für Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Schaarschmidt und Fischer (2010, Többen, 2008) entsprechen);
  - Distanzierungsfähigkeit (6 Items, welche der Subskala „Distanzierungsfähigkeit“ aus dem Fragebogen für Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Schaarschmidt und Fischer (2010, Többen, 2008) entsprechen);
  - Emotionale Erschöpfung (6 Items, bestehend aus sechs selbstentwickelten Items in Anlehnung an die Subskala „Emotional Exhaustion“ von Maslach und Jackson (1982)).

## ■ Methode: Stichprobe

Die Erhebung wurde in zwei getrennten Phasen an der Universität Erfurt im Rahmen der vom BMBF geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung innerhalb des Projektes QUALI-TEACH, konkret im Teilprojekt Teaching Talent Center, an der Universität in Erfurt umgesetzt. Die erste Datenerhebung wurde in der Zeit vom 24. Juni bis 20. Juli 2016 bei Studierenden durchgeführt, die sich im Vorbereitenden Orientierenden Praktikum (VOS) befanden. Die zweite Phase ergab sich während der Studieneinführungstage (STET) vom 4. bis 7. Oktober 2016. Beide Untersuchungen wurden mit Paper-Pencil-Fragebögen durchgeführt, deren Bearbeitung zwischen 30 und 45 Minuten in Anspruch nahm.

Die resultierende Untersuchungsstichprobe besteht aus insgesamt  $N = 403$  Lehramtsstudierenden der Universität Erfurt, von denen 336 weibliche, 66 männliche und eine weitere Person ohne Angabe des Geschlechts beteiligt waren. Das Durchschnittsalter der Gesamtstichprobe beträgt 20,91 Jahre ( $sd_G = 2,84$ ,  $min_G = 18$ ,  $max_G = 35$ ). Die Stichprobe verteilte sich wie folgt auf die verschiedenen Lehrämter: 72 % ( $n = 290$ ) Grundschule, 7,9 % ( $n = 32$ ) Regelschule, 16,1 % ( $n = 65$ ) Förderschule, 0,2 % ( $n = 1$ ) Berufsbildende Schule und 0 % der Stichprobe geben an, kein/e Lehrer/in werden zu wollen. Weitere 3,7 % ( $n = 15$ ) machen keine Angaben zu ihrem konkreten Lehramtswunsch. 0,2 % ( $n = 1$ ) der Stichprobe geben an, sich hinsichtlich des Berufswunsches Lehrer/in gar nicht sicher zu sein, 6,5 % ( $n = 26$ ), dass sie darüber nachdenken, 32,3 % ( $n = 130$ ), dass sie sich relativ sicher sind, und 59,3 % ( $n = 239$ ), dass sie sich absolut sicher sind. 1,7 % ( $n = 7$ ) machen keine Angaben bezüglich der Sicherheit der Berufswahl Lehrer/in. 86,1 % ( $n = 347$ ) haben sich bezüglich der gewählten Unterrichtsfächer bereits festgelegt, 10,7 % ( $n = 43$ ) haben das noch nicht getan und 3,2 % ( $n = 13$ ) machen keine Angaben hierzu. Insgesamt stammen 78 Personen der Gesamtstichprobe aus der VOS-Erhebung, demnach 325 aus der STET-Erhebung. Es konnten insgesamt 354 Bachelor- und 49 Masterstudierende erfasst werden.

## ■ Ergebnisse

Zur Datenanalyse und -auswertung wurde eine Stichprobe von  $N = 400$  herangezogen. Drei Teilnehmer mussten ausgeschlossen werden, da diese mehr als 50 % fehlende Werte aufwiesen oder dauerhaft stets dieselbe Ausprägung für einen Großteil der Items vergaben. Zur Durchführung der Tests und Faktorenanalysen wurden die Programme SPSS (IBM SPSS Statistics 24) und R Studio (Version 3.3.2 „Sincere Pumpkin Patch“) genutzt.

In Tabelle 8 sind deskriptive Statistiken der verwendeten Persönlichkeitsskalen aufgelistet, wieder einschließlich der Konsistenzkoeffizienten für die jeweilige Skala. Auch hier fallen die Reliabilitätskoeffizienten für die meisten Skalen akzeptabel aus, sprechen also erneut dafür, dass die verwendeten Instrumente dazu geeignet sind, für Lehramtsstudierende relevante Konstrukte konsistent und präzise zu erfassen.

Tabelle 8: Deskriptive Statistiken zu den Skalen für die Erfassung der Persönlichkeit

	Mittelw.	Stdabw.	Minimum	Maximum	Cronbachs alpha
LIS: Interesse am Planen, Organisieren und Durchführen von Unterricht	4,2	0,46	2,8	5,0	0,70
LIS: Interesse am Unterrichten	4,3	0,43	3,0	5,0	0,66
LIS: Interesse, mit Kinder und Jugendlichen zu arbeiten	4,3	0,41	3,2	5,0	0,64
LIS: Interesse an lebenslanger Bildung	4,1	0,47	2,4	5,0	0,60
FEMOLA: Nützlichkeit	2,4	0,66	1,1	5,0	0,86
FEMOLA: Soziale Einflüsse	3,1	0,84	1,2	5,0	0,79
FEMOLA: Geringe Schwierigkeit	4,1	0,75	1,7	5,0	0,71
Leidenschaft	3,7	0,52	2,0	5,0	0,79
FEMOLA: Pädagogisches Interesse	4,6	0,33	3,3	5,0	0,76
FEMOLA: Fähigkeitsüberzeugung (Lehrerbezogenes Selbstkonzept)	4,0	0,52	2,0	5,0	0,74
Selbstwirksamkeit	4,2	0,37	3,1	5,0	0,69
AVEM: Offensive Problembewältigung	3,9	0,49	2,3	5,0	0,79
AVEM: Erfolgserleben im Beruf	3,9	0,58	2,0	5,0	0,80
FIBEL: Belastbarkeit	3,3	0,63	1,2	5,0	0,62
Irritierbarkeit	3,6	0,55	2,2	5,0	0,60
AVEM: Resignationstendenz	3,4	0,66	1,3	5,0	0,80
AVEM: Perfektionsstreben	2,5	0,73	1,0	4,8	0,83
AVEM: Distanzierungsfähigkeit	2,9	0,61	1,2	5,0	0,75
Maslach: Emotionale Erschöpfung	3,9	0,60	1,3	5,0	0,75

Tabelle 9 zeigt die Ergebnisse der Exploratorischen Faktorenanalyse auf Basis der 19 Subskalen. Die Extraktion nach dem Eigenwertkriterium und dem Scree-Plot legt eine Vier-Faktorenlösung mit einer erklärten Gesamtvarianz von 53,7 % nahe. Auf dem ersten Faktor finden sich die höchsten Ladungen der Subskala „Offensive Problembewältigung“ der Hauptskala „Selbstsichere Problembewältigung“ und der drei Subskalen sowohl der Hauptskala „Emotionale Stabilität“ als auch des „Ressourcenbewussten Selbstmanagements“. Insgesamt laden auf diesem Faktor also sieben Subbereiche am höchsten. Der Bereich repräsentiert damit eine Mischung aus emotionaler Stabilität und ressourcenbewusstem Selbstmanagement. Auf dem zweiten Faktor laden, wie erwartet, alle vier Subskalen der

Hauptskala „Interesse an Lehrtätigkeiten“ am höchsten. Allerdings zeigen auf diesem Faktor auch die Subskala „Pädagogische Interesse“ der Hauptskala „Identifikation mit dem Lehrberuf“ und die „Lehrerspezifische Selbstwirksamkeit“ der Hauptskala „Selbstsichere Problembewältigung“ die höchsten Ladungen. Der Bereich zeigt damit eine Mischung aus lehrerspezifischem und pädagogischem Interesse sowie Selbstwirksamkeit.

Der dritte Bereich zeigt ein durchmischtes Bild, auf ihm finden sich zwei Subskalen der Hauptskala „Identifikation mit dem Lehrberuf“, das „Lehrerbezogene Selbstkonzept“ bzw. die „Fähigkeitsüberzeugung“ und die „Leidenschaft für den Lehrberuf“. Der Bereich bildet damit Leidenschaft, Fähigkeitsüberzeugung und das Erfolgserleben im Beruf ab. Auf dem vierten, ebenfalls gut interpretierbaren Faktor finden sich die drei Subskalen der Hauptskala „Zurückstellen äußerer Anreize“. Er zeigt damit sehr eindeutig die ungünstigen Motive für die Wahl des Lehramtsberufes.

Tabelle 9: Ergebnisse der Faktorenanalyse zu den Persönlichkeitsskalen (Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Faktorenrotation nach dem Varimax-Prinzip)

	F1	F2	F3	F4
LIS: Interesse am Planen, Organisieren und Durchführen von Unterricht	0,03	<b>0,50</b>	0,35	0,08
LIS: Interesse am Unterrichten	0,15	<b>0,56</b>	0,40	0,03
LIS: Interesse, mit Kinder und Jugendlichen zu arbeiten	0,02	<b>0,83</b>	-0,09	-0,01
LIS: Interesse an lebenslanger Bildung	0,13	<b>0,68</b>	0,00	0,10
FEMOLA: Nützlichkeit	-0,01	0,17	-0,14	<b>0,77</b>
FEMOLA: Soziale Einflüsse	0,15	-0,11	-0,11	<b>0,74</b>
FEMOLA: Geringe Schwierigkeit	0,15	0,02	0,19	<b>0,67</b>
Leidenschaft	0,02	0,29	<b>0,69</b>	0,06
FEMOLA: Pädagogisches Interesse	0,07	<b>0,57</b>	0,30	-0,01
FEMOLA: Fähigkeitsüberzeugung (Lehrerbezogenes Selbstkonzept)	0,30	0,21	<b>0,62</b>	-0,03
Selbstwirksamkeit	0,25	<b>0,63</b>	0,31	-0,04
AVEM: Offensive Problembewältigung	<b>0,46</b>	0,37	<b>0,45</b>	-0,05
AVEM: Erfolgserleben im Beruf	0,25	-0,01	<b>0,49</b>	-0,10
FIBEL: Belastbarkeit	<b>0,75</b>	0,21	0,17	0,17
Irritierbarkeit (-)	<b>0,71</b>	0,17	0,19	0,11
AVEM: Resignationstendenz (-)	<b>0,77</b>	0,08	0,09	0,17
AVEM: Perfektionsstreben (-)	<b>0,38</b>	-0,05	<b>-0,69</b>	0,00
AVEM: Distanzierungsfähigkeit (-)	<b>0,57</b>	-0,26	-0,17	-0,23
Maslach: Emotionale Erschöpfung (-)	<b>0,64</b>	0,25	0,01	0,14
<i>Erklärte Varianz</i>	3,04	2,96	2,43	1,76
<i>Anteil an der Gesamtvarianz</i>	0,16	0,15	0,13	0,09

Die durchgeführten Analysen zeigen ein überwiegend positives Bild; die erwarteten Reliabilitäten und Konstruktstrukturen konnten größtenteils, zumindest für die Zugehörigkeit der Subskalen, aufgezeigt werden. Dennoch gibt es notwendige Überarbeitungsaspekte. In künftigen Arbeiten sollen „schwache“ Items mit geringen Trennschärfen eliminiert und ggf. durch bessere ersetzt werden. Die vermutete Sechs-Faktoren-Struktur ließ sich in der aktuellen Untersuchung nicht auffinden. Deshalb müssen die Skalen weiter statistisch überprüft werden. Eine Second-Order-Faktorenanalyse (CFA) sollte berechnet werden, um den konfirmatorischen Gehalt der Modellstruktur zu überprüfen.

## Geplante Nutzung der Instrumente

Der Professionalisierungsansatz als Konzept für die Lehrerbildung stellt die Merkmale der Einzelperson als Ausgangslage in den Mittelpunkt, welche bei der Entwicklung und Veränderung von Prozessmerkmalen<sup>1</sup> betrachtet werden müssen (Cramer, 2016; Urban, 1992). Das hier verwendete und systematisch zusammengestellte Fragebogenverfahren wurde mit dem Ziel eingesetzt, ein spezifisches Assessmentinstrument zu entwickeln, welches das Selbstwissen der Erfurter Lehramtsstudierenden im Rahmen von Berufswahlkompetenz erweitern soll und die Erfassung einer umfassenden sowie differenzierten „Lehrerpersönlichkeit“ erlaubt. Die Diagnostik auf Basis einer berufsspezifischen Persönlichkeitsuntersuchung soll den Studierenden dabei helfen, realistische Vorstellungen über den späteren Lehrberuf zu erlangen und falsche Erwartungen zu korrigieren bzw. bewusst zu machen.

Das bisher verwendete Instrumentarium wurde dazu verwendet, um den Studierenden Rückmeldung über sechs Bereiche der Lehrerpersönlichkeit zu geben (Abbildung 3).

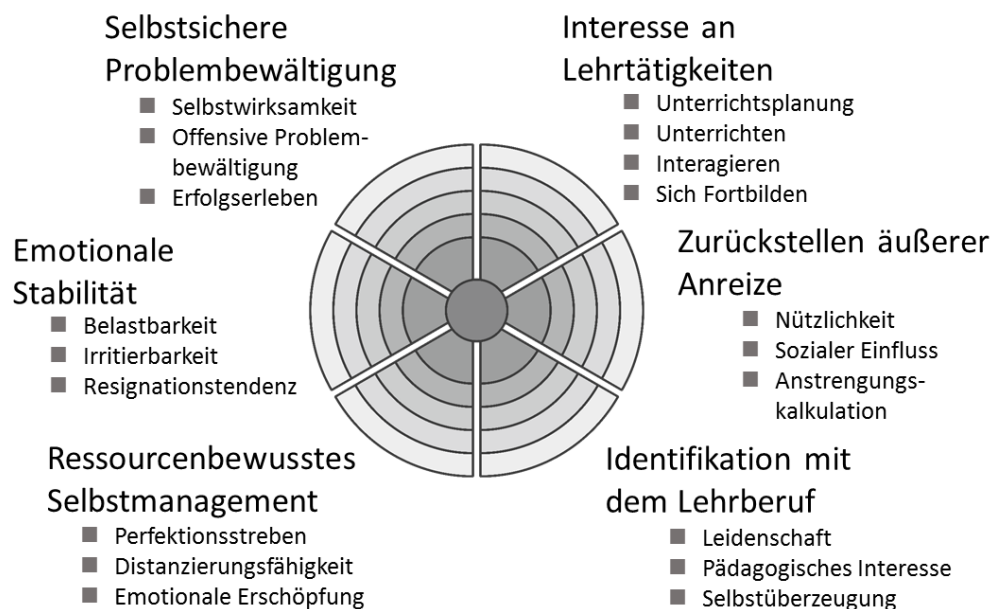


Abbildung 3: Sechs-Faktoren-Modell für die Messung und Ergebnisrückmeldung

<sup>1</sup> Cramer bezeichnet z.B. Selbstwirksamkeitserwartungen und Beanspruchungserleben als Prozessmerkmale, die erhöhtes Veränderungspotenzial aufweisen und damit offener für Fördermöglichkeiten sind als stabile Eigenschaften (Baumert & Kunter, 2006; Boeger, 2016, S. 12).

Allerdings zeigen die berichteten statistischen Analysen, dass sich die sechs Bereiche nicht als eigenständige Dimensionen sichern lassen. Dies ist zwar nicht wirklich erforderlich, da im angewandten Diagnose- und Beratungsmodell nicht der Ehrgeiz bestehen muss, lehramts-spezifische Persönlichkeitsdimensionen im Sinne der Big Five (demnach hier evtl. „Big Six“) zu finden. Allerdings ist es für die Entwicklung persönlichkeitsprofil-spezifischer Beratungs- und Trainingsangebote hilfreich, den Zusammenhang der Persönlichkeitsmerkmale zu kennen. Schließlich sollen die im Rahmen des Projekts entwickelten Entwicklungsangebote passgenaue Angebote zur Förderung professionsrelevanter Bewältigungsstrategien bereitstellen und somit den Erwerb von relevanten Schlüsselkompetenzen sichern helfen (S. D. Brown, 2014; Hascher & Krapp, 2009).

Das bisher genutzte Modell mit den sechs Faktoren ist für die Darstellung der Ergebnisse nützlich und verständlich und wird von den Studierenden auch gerne angenommen. Die Ergebnismrückmeldung erfolgt in Form von Graphiken (Abbildung 4) und Texten sowie erläuternden Kommentaren im Rahmen von Kleingruppen- und Einzelberatungen.

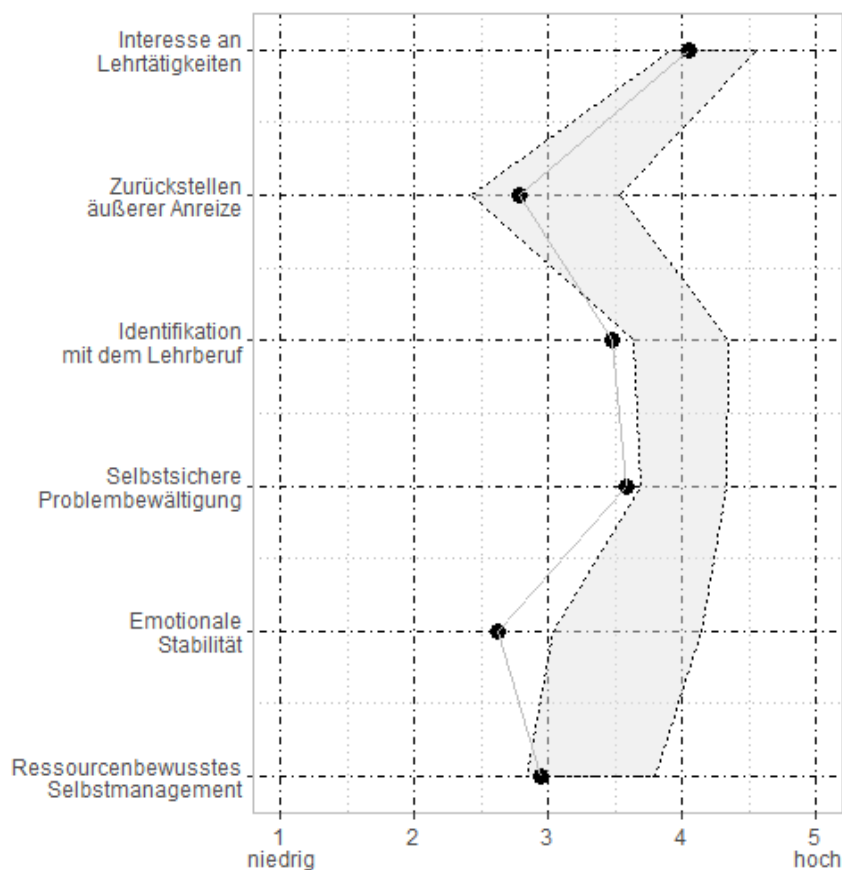


Abbildung 4: Beispiel für eine Profilgraphik, die den Studierenden im Rahmen der Rückmeldung ihrer Ergebnisse präsentiert wird. Jeder schwarze Punkt repräsentiert einen eigenen Wert auf der rechnerisch möglichen Skala von 1 bis 5, die grauen Bereiche zeigen jeweils den Wertebereich, in dem 2/3 der Befragten liegen.

Die bisherigen Arbeiten zur Entwicklung und zum Einsatz eines Assessmentverfahrens für wesentliche Facetten der Lehrerpersönlichkeit sind erfolgreich verlaufen. Es war möglich, bei der Erstellung des Instrumentariums auf zuverlässige und valide Skalen aus bewährten Verfahren zurückzugreifen und somit Konstrukte zu erfassen, die auch den Studierenden als Zielgruppe für die Diagnostik und Beratung unmittelbar einsichtig sind und von ihnen als bedeutsam erlebt werden. Die Nachfrage nach einer entsprechenden Beratung und weiterführenden Informations- und Trainingsmaßnahmen ist groß, da die Studierenden gut nachvollziehen können, dass die ins Auge gefassten Persönlichkeitsmerkmale tatsächlich wesentlich für die erfolgreiche Bewältigung des Lehrerberufs sind.

Wichtiges Anliegen des Assessmentverfahrens ist, den Studierenden deutlich zu machen, dass für die erfolgreiche Bewältigung von Lehramtsstudium und Lehrberuf nicht nur kognitive Kompetenzen wichtig sind. Psychische Stabilität und ein guter Umgang mit den persönlichen Ressourcen, der auch geübt und optimiert werden kann, sind für das Berufsleben ebenso wichtig. Immer wieder zeigen Studien, dass unter Lehramtsstudierenden ungünstige Strategien der Arbeitsbewältigung und Belastungsverarbeitung weit verbreitet sind (Würfl, 2013).

Da mit den Erhebungen aus dem Jahr 2016 ein ausreichend großer Datensatz vorlag, um Skalen- und Strukturanalysen durchführen zu können, konnten nicht nur die hier berichteten Skalenstatistiken und Strukturmodelle berechnet werden; vielmehr konnte auch die Qualität der einzelnen Items bestimmt werden. Als Konsequenz wurden Items mit geringer Trennschärfe identifiziert und aus den Skalen ausgeschlossen; wenn möglich, wurden passendere Items formuliert. Auch die Struktur der Skalen im Hinblick auf die übergeordneten Konstrukte konnte analysiert und optimiert werden. Erhebungen mit einem verbesserten Instrument im Sommer 2017 zeigen bereits (an einer allerdings noch kleinen Stichprobe), dass die Optimierungsmaßnahmen den gewünschten Erfolg erzielen. Im Herbst 2017 wird ein entsprechend großer Datensatz vorliegen, um dann dem Erhebungsinstrument die endgültige Form zu verleihen.

Im Anschluss daran ist die Erstellung eines Online-Verfahrens vorgesehen, mit dem die Studierenden ihre Testergebnisse sofort und versehen mit allgemeinen Empfehlungen für die Persönlichkeitsentwicklung und für die Inanspruchnahme passender Interventionen erhalten können.

Das entwickelte Messverfahren soll allerdings nicht nur als Selbstauskunftsverfahren zur persönlichen Reflexion im Rahmen der Berufsorientierung dienen. Im weiteren Verlauf des Projekts soll geprüft werden, ob die angebotenen Entwicklungs- und Trainingsmaßnahmen im Sinne einer Aptitude-Treatment-Interaktion besonders gut zu bestimmten Persönlichkeitsprofilen passen. Dazu wird im Wintersemester 2017/18 ein Seminar durchgeführt, in dem drei verschiedene Trainingsverfahren parallel und sequenziell für verschiedene Studierendengruppen eingesetzt werden. Es wird sich zeigen, ob die Trainingsfortschritte in differentiellem Zusammenhang mit den Persönlichkeitsmerkmalen stehen, die mit dem hier vorgestellten Instrument erhoben werden können.

## Literatur

- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. L. Andrade (Ed.), *Handbook of formative assessment* (pp. 99–105). New York: Routledge.
- Bachmann, K. (1999). *Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Baumert, J. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21, 327–354.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 469–520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–26). Münster: Waxmann.
- Boeger, A. (Hrsg.). (2016). *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *Neo-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Brown, S. D. (2014). Career intervention efficacy. In P. J. Hartung, M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention* (Vol. 1, pp. 61–77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 3, 22–30.
- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- Lehrerbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–397). Chur: Rüegger.
- Ceschi, A., Sartori, R., Dickert, S. & Costantini, A. (2016). Grit or honesty-humility? New insights into the moderating role of personality between the health impairment process and counterproductive work behavior. *Frontiers in Psychology*, 7, 1799.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikation für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer.
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 101–123.
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. In S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 3–23). Hoboken, NJ: Wiley.
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D. & Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological distress and coping amongst higher education students: a mixed method enquiry. *PLoS One*, 9(12), e115193.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944.

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehrerstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster: Waxmann.
- Gerletz, J.-Y. & Schupp, J. (2005). *Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. Research Notes 4/2005*. Berlin: DIW.
- Hascher, T. & Krapp, A. (2009). Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaja, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 365–375). Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (Psychologie der Schule und des Unterrichts)* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51, 397–406.
- Ingersoll, R. (2003). Is there really a teacher shortage? *Reprinted from A Research Report Cosponsored by The Consortium for Polica Research in Education and The Center for the Study of Teaching and Policy, September 2003, 30 Pages*. Retrieved from [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs](http://repository.upenn.edu/gse_pubs)
- Kanning, U. P., Hermann, C. & Böttcher, W. (2011). *FIBEL Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende*. Göttingen: Hogrefe.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit*. Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Zürich: Universität.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Kennedy, M. M., Ahn, S. & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* (3rd ed., pp. 1249–1273). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Klusmann, U. (2011a). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277–294). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U. (2011b). Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 297–304). Münster: Waxmann.
- König, J. (2007). *Welche Merkmale sollte eine „gute“ Lehrkraft haben? Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der 10. Jahrgangsstufe*. Berlin: Humboldt-Universität, verfügbar über: <http://edoc.hu-berlin.de>.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierung in der Lehrerbildung Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kowarsch, A. (1994). Persönlichkeitsmerkmale von Lehrerstudenten und Unterrichtsstörungen im Praktikum. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 128–140). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.



- Krapp, A., Schiefele, U., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993). Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI). *Diagnostika*, 39(4), 335–351.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114.
- Künsting, J., Billich-Knapp, M., & Lipowsky, F. (2012). Profile der Anforderungsbewältigung zu Beginn des Lehramtsstudiums. *Journal for Educational Research Online*, 4(2), 84–119.
- Kubinger, K. D. (2002). On faking personality inventories. *Psychology Science*, 44(1), 10–16.
- Kubinger, K. D., Karner, T. & Menghin, S. (1999). Multiple moderator effect on a testee's answer to personality questionnaire items. *Review of Psychology*, 6, 25–31.
- Kultusministerkonferenz. (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013).
- Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften - Zusammenfassung und Diskussion. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 345–366). Münster: Waxmann.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2016). Already elsewhere – A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, 54, 88–97.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*(51), 47–70.
- Mansfield, C., Wosnitza, M., & Beltman, S. (2012). Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 21–34.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1982). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mayr, J. & Mayrhofer, E. (1994). Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung und Zufriedenheit bei LehrerstudentInnen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 113–127). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J., Müller, F. & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counseling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 181–214). Wiesbaden: Springer.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Wien: Lit.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (S. 99–119). Graz: Leykam.
- Mayr, J. (1994). Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit - und zwei Blicke zurück. In *Lehrer/in werden* (S. 177-199). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111–125). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung und Unterricht*, 159/1-2, 14–33.

- Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zur Frage, wie man gute Lehrpersonen bekommt. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 73–90). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 189–215). Münster: Waxmann.
- McAdams, D. P. & Pals, J. L. (2006). A new big five fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61(3), 204–217.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G. & Reiser, J. (2014). Vocational concerns of elementary teachers: Stress, job satisfaction, and occupational commitment. *Journal of Employment Counseling*, 51(2), 59–74.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 159–181). New York: Guilford.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning re-conceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252–283.
- Moeller, J., & Grassinger, R. (2014). Measuring passion and commitment with one joint scale: psychometric properties and validity of the com.pass scale. In J. Moeller (Ed.), *Passion as concept of the psychology of motivation. Conceptualization, assessment, inter-individual variability and long-term stability* (pp. 53-110). Dissertation published online at <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-29036/DissJuliaMoeller.pdf>
- Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 461–488.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier.
- Nieskens, B. (2016). Eignungsabklärung und Zulassungssteuerung für den Lehrerberuf: Perspektiven, Instrumente und Erfahrungen. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 155–179). Wiesbaden: Springer.
- Päßler, K., Hell, B. & Schuler, H. (2011). Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 639–654.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 73–84.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.
- Rauin, U. & Meier, U. (2007) Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 102–131). Münster: Waxmann.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387.
- Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R., & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin*, 143(2), 117–141.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1–25.
- Rosenzweig, S. (1938). A general outline of frustration. *Journal of Personality*, 7(2), 151–160.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 319–348). Münster: Waxmann.

- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4(1), 1-12.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2010). *AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt am Main: Pearson Assessment & Information.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), 244–268.
- Schiefele, U., Wild, K. P. & Winteler, A. (1995). Lernaufwand und Elaborationsstrategien als Mediatoren der Beziehung von Studieninteresse und Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1-13.
- Schmitz, G. S. (2000). *Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft und Psychologie.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitbefunde mit einem neuen Instrument. *Pädagogische Psychologie*, 14(14), 12-25.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44 Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 192–214). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). *Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr)*. Trier: Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID).
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–676). Münster: Waxmann.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- Specht, J., Egloff, B. & Schmukle, S. C. (2011). Stability and change of personality across the life course: The impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 862–882.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Többen, B. (2008). *Stärkung der personalen Ressourcen durch emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision? Ein Beitrag zur Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen (in der Ausbildung)*. Lüneburg: Universität Leuphana.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Urban, W. (1992). Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. *Empirische Pädagogik*, 6(2), 131–148.
- Vialle, W. & Tischler, K. (2009). Gifted students' perceptions of the characteristics of effective teachers. In D. Wood (Ed.), *The gifted challenge: Challenging the gifted* (pp. 115–124). Merrylands, Australia: NSWAGTC Inc.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Wei, H., Hembry, T., Murphy, D. L. & McBride, Y. (2012). Value-added models in the evaluation of teacher effectiveness: A comparison of models and outcomes research report. *Pearson: Always Learning*. Retrieved from <http://www.pearsonassessments.com/research>.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence. Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. Neuchatel: DeSeCo. (Online verfügbar unter <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>)

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Würfl, A. (2013). *Zusammenhang von Persönlichkeitseigenschaften und Risikomeerkmalen bei Lehramtsstudierenden*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, Fakultät für Psychologie.