



Peter Trojer

# Wer wird Lehrer/Lehrerin?

Konzepte der Berufswahl und Befunde zur Entwicklung des Berufswunsches Lehrer/in und ihre Bedeutung für das Studium

Trojer

**Wer wird Lehrer/Lehrerin?**



Peter Trojer

# Wer wird Lehrer/Lehrerin?

Konzepte der Berufswahl und Befunde  
zur Entwicklung des Berufswunsches Lehrer/in  
und ihre Bedeutung für das Studium

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2018

**k**

*Gewidmet meinem Sohn David † 2015*

Die vorliegende Arbeit wurde am Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung, School of Education Universität Innsbruck als Dissertation angenommen.

Gutachter: Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Kraler; Ao. Univ.-Prof. DDr. Peter Stöger

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Grafik Umschlagseite 1: „Sieben.600.GS.RGB.70%.Weiss“ © Helmut Nindl, Kramsach.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2191-9

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Berufswahlforschung in der Lehrer/innenbildungsforschung</b>	<b>11</b>
2.1	Wer wird Lehrer/in?	12
2.1.1	Geschlecht	13
2.1.2	Soziale Herkunft	14
2.1.3	Persönlichkeitsmerkmale	16
2.2	Berufswahlmotive für den Lehrer/innenberuf	28
2.2.1	Motiv und Motivation	28
2.2.2	Implizite und explizite Motive	29
2.2.3	Intrinsische und extrinsische Motive	31
2.2.4	Studien zu den Berufswahlmotiven	32
2.2.5	Resümee	34
<b>3</b>	<b>Berufswahltheorien</b>	<b>35</b>
3.1	Soziologische Ansätze	37
3.2	Strukturtheorien	38
3.3	Entwicklungstheorien	40
3.4	Prozessstheorien	42
3.5	Status der Berufswahltheorien	46
3.6	Die Holland-Theorie	47
3.6.1	Die Entwicklung der Persönlichkeitsdispositionen	48
3.6.2	Vier Arbeitsthesen und das „RIASEC“-Modell	49
3.6.3	Sechs Persönlichkeitstypen	50
3.6.4	Relationen zwischen den Merkmalsausprägungen	52
3.6.5	Die Kongruenz als Konstrukt für die Person-Umwelt-Passung	53
3.6.6	Differenziertheit als Maß für die Eindeutigkeit des Person- bzw. Umweltprofils	54
3.6.7	Resümee	56
3.7	Super, Savickas: Selbstkonzept und Laufbahnentwicklung	57
3.7.1	Das Selbstkonzept	57
3.7.2	Laufbahnentwicklung und Lebensraum	58
3.7.3	Berufliche Entwicklungsaufgaben	60
3.7.4	Resümee	65
3.8	Lent, Brown und Hackett: Sozial-kognitive Laufbahntheorie	66
3.8.1	Banduras Sozial-kognitive Theorie	66
3.8.2	Zentrale Konzepte und Annahmen der Sozial-kognitiven Laufbahntheorie	67
3.8.3	Die drei Modelle der Sozial-kognitiven Laufbahntheorie	68
3.8.4	Resümee	71

3.9	Gottfredson: Theorie der Eingrenzung und Kompromissbildung .....	74
3.9.1	Selbstkonzept und Berufskonzept .....	74
3.9.2	Eingrenzung .....	76
3.9.3	Die Kompromissbildung .....	79
3.9.4	Theorieerweiterung zur Erklärung individueller Unterschiede .....	80
3.9.5	Empirische Theorieüberprüfung .....	82
3.10	Watt, Richardson: FIT-Choice Modell .....	84
3.11	Zusammenfassung .....	89
<b>4</b>	<b>Die Untersuchung</b> .....	<b>93</b>
4.1	Forschungsfrage und Forschungsdesign .....	93
4.2	Die Stichprobe .....	94
4.3	Instrumente .....	97
4.3.1	AIST-R .....	97
4.3.2	NEO-FFI .....	98
4.3.3	AVEM .....	100
4.3.4	SWE .....	101
4.3.5	CCT .....	103
4.3.6	Interviews .....	104
4.3.7	EMW-Studie .....	105
<b>5</b>	<b>Quantitative Befunde</b> .....	<b>107</b>
5.1	Auswertung der Fragebogenerhebungen .....	108
5.1.1	Berufsinteressenorientierung .....	108
5.1.2	Berufswahlmotive .....	122
5.1.3	NEO-FFI .....	132
5.1.4	AVEM .....	136
5.1.5	SWE .....	144
5.1.6	CCT .....	149
5.2	Clusteranalytische Integration der Befunde .....	153
<b>6</b>	<b>Qualitative Befunde</b> .....	<b>161</b>
6.1	Merkmale der Gruppe und Auswahl der Prototypen .....	161
6.2	Fallbeispiele .....	165
6.2.1	Anna .....	165
6.2.2	Daniela .....	176
6.2.3	Florian .....	183
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion</b> .....	<b>191</b>
	<b>Verzeichnisse</b> .....	<b>199</b>
	Abbildungsverzeichnis .....	199
	Tabellenverzeichnis .....	201
	Literaturverzeichnis .....	204

# 1 Einleitung

Schule hat eine große gesellschaftliche Bedeutung. Dies zeigt die nahezu ununterbrochen stattfindende Diskussion über Kosten und Qualität des Bildungssystems, die immer dann besonders weite Kreise zieht und intensiv wird, wenn die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA veröffentlicht werden (OECD 2010; PISA 2012, Ergebnisse 2014). Eine Möglichkeit, die Qualität im Bildungssystem zu verbessern, besteht darin, bei den Lehrpersonen anzusetzen und das heißt wiederum, die Qualität der Lehrer/innenbildung zu steigern.

Ausdruck dieser Bemühungen ist beispielsweise die grundlegende Umgestaltung der Lehramtsstudien im deutschen Sprachraum (Bosse, et al. 2012; Bosse 2012b; Hilligus et al. 2007; Kraller et al. 2012; Schreiber et al. o.J.; Bosse et al. 2009; Bellenberg et al. 2014; Herzmann et al. 2016). In diesem Zusammenhang werden auch Fragen der Neigung und Eignung von Studienwerberinnen und -werbern für das Lehramtsstudium diskutiert.

Wenn im Rahmen von Eignungsfeststellungsverfahren Einblick in das Berufsfeld gegeben und Möglichkeiten der Selbsterkundung geboten werden sollen (z.B. HZV-Verordnung der Bundesministerin 2007, 3f), deutet dies darauf hin, dass angenommen wird, Studienwerber/innen würden ihre Studienwahl treffen, ohne im Vorfeld ausreichende Informationen über ihr künftiges Berufsfeld einzuholen und nicht darüber nachdenken, ob die eigenen Voraussetzungen den Anforderungen des angestrebten Studiums bzw. Berufes entsprechen. Die im Folgenden referierten Befunde deuten darauf hin, dass diese Annahme nicht ganz unbegründet ist.

Studien zeigen, dass sich unter Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen eine relativ große Gruppe befindet, die hinsichtlich der personalen Voraussetzungen eine schlechte Passung zum Lehrer/innenberuf aufzuweisen scheint. Nieskens (2009) konnte bereits unter Gymnasiatinnen und Gymnasiasten der 11. und 12. Schulstufen, die sich für ein Lehramt interessieren, eine ca. 19% große Gruppe mit schlechten Voraussetzungen für den Lehrer/innenberuf identifizieren (Nieskens 2009, 253). Rauin (2007) ordnet in seiner Studie 27% der von ihm befragten Lehramtsstudierenden einer Gruppe zu, die er als „riskante Studierende“ bezeichnet. Diese sind gekennzeichnet durch unterdurchschnittliche Studienleistungen, ungünstige berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale und Unzufriedenheit mit dem Studienangebot. Das Lehramtsstudium wurde mangels passender Alternativen gewählt (Rauin 2007, 62). Lipowsky (2003) kommt zum Ergebnis, dass zirka 30% der Junglehrer/innen Reaktionen auf berufliche Belastungen zeigen, die typischen Burnout-Symptomen zugeordnet werden können (Lipowsky 2003, 319). Bei Schaarschmidt und Fischer (2001) sind 33% der unter dreißigjährigen Lehrpersonen dem Risikomuster B zuzurechnen, das nach ihrer Klassifikation der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster dem Burnout gefährdenden Muster entspricht (Schaarschmidt et al. 2001). Die Konsequenz ist, dass diese Personen den beruflichen Belastungen kaum gewachsen und als Lehrer/innen wenig erfolgreich sind. Diese Situation kann zudem im Laufe der Jahre zu gesundheitlichen Problemen führen. Statistiken aus den 90-er Jahren über Frühpensionierungen von Lehrpersonen in Deutschland zeigen, dass 45 bis 60% aller Lehrer/innen auf Grund von Dienstunfähigkeit frühzeitig aus dem Berufsleben ausscheiden (Badura et al. 2002, 125).

Die hier skizzierte Problematik macht die Bemühungen verständlich, bereits vor Studienbeginn potentielle Risikokandidatinnen und Risikokandidaten zu identifizieren und zum Lehramtsstudium erst gar nicht zuzulassen. Beim Versuch der Realisierung stößt man allerdings auf ein ausgedehntes und komplexes Forschungsfeld, in dem verschiedene Fachbereiche auf-

einander stoßen und das von unterschiedlichen theoretischen Grundannahmen und methodischen Zugängen gekennzeichnet ist. Als bedeutsame Faktoren für eine gute Berufswahl werden neben allgemeinen und speziellen Persönlichkeitsmerkmalen, zu denen auch Interessen zählen, Motive für die Berufswahl, die Selbstwirksamkeitserwartung und die Art und Weise, wie man mit Belastungen der beruflichen Arbeit umgeht, anerkannt. Es geht nun hauptsächlich darum, festzustellen, inwieweit die individuellen Ausprägungen dieser Aspekte mit den Anforderungen des Berufs kongruent sind.

Beispiele für die Komplexität des Vorhabens, Risikokandidatinnen und Risikokandidaten zu identifizieren, sind die oben angeführten Studien, die, jede für sich, bestimmte Aspekte aufgreifen und bearbeiten. Auch Johannes Mayr konnte in seinen langjährigen Längsschnittstudien bei Studienanfängerinnen und –anfängern Dispositionen der Persönlichkeit identifizieren, die sich als förderlich bzw. hinderlich für den späteren Berufserfolg auswirken (Mayr 2011, 134). Er warnt allerdings davor, sich ausschließlich auf Ergebnisse zu stützen, die auf diese Weise zustande gekommen sind: „[...] die auf sie gestützten Prognosen sind jedoch nicht zuverlässig genug, um sie als alleinige Kriterien für die Beratung oder gar die Bewerberauswahl verwenden zu können“ (Mayr 2011, 144). Ein Grund für diesen Hinweis liegt wohl auch darin, dass andere ebenfalls für die Berufswahl bedeutsame Einflussfaktoren auf diese Weise nicht berücksichtigt werden.

Ganzheitliche Konzepte versuchen zwar die Vielfalt der Einflussfaktoren umfassend darzustellen, zeigen damit aber auch, dass Schlussfolgerungen und Prognosen auf der Basis einiger weniger Parameter nicht zielführend sein können. Andererseits lassen sich auf ihrer Basis kaum praktikable Diagnose- und Prognoseverfahren für die Berufswahl entwickeln. Die Komplexität der Zusammenhänge führt zu einer großen Bandbreite der Ergebnisse, sodass ihre Auflösungs- und Vorhersagekraft meistens nicht ausreichend sind (Ratschinski 2009, 27).

Diese neueren Konzepte gehen vorwiegend davon aus, dass es sich bei der Berufswahl um einen über längere Zeit stattfindenden dynamischen Prozess handelt, der als gegenseitige Beeinflussung des Individuums und seiner Umwelt aufgefasst werden kann. „Dabei wird eine ‚Rückkoppelung‘ (z.B. positives oder negatives Feedback) zwischen Individuen und Umwelten als bedeutsam erachtet, die zur Einpassung und Anpassung der einzelnen führt, wobei aber zugleich die einzelnen zu Produzentinnen ihrer sozialen Umgebung werden“ (Friebertshäuser 2005, 138).

Aus dieser Perspektive wird klar, dass es in der Frage der Berufswahl nicht nur um die Problematik der Kongruenz von Person und (beruflicher) Umwelt geht. Die Berufswahl kann vielmehr als eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1972) in Prozessen allgemeiner Entwicklungsregulation zu personaler Autonomie betrachtet werden, die umso besser gelöst werden kann, je höher die Berufswahlreife bzw. die Berufswahlkompetenz<sup>1</sup> ausgeprägt ist (Ratschinski 2008, 75). Erst in neuerer Zeit beschäftigen sich Autorinnen und Autoren in ihren Publikationen zur Lehrerbildungsforschung zunehmend mit dem Konzept der Entwicklungsaufgabe (Schenk 2005; Trautmann 2005; Neuß 2009; Kraler 2012; Köffler 2015; Ostermann 2015).

Lange Zeit spielten Entwicklungsaufgaben in der Berufswahlforschung innerhalb der Lehrer/innenforschung allerdings keine bedeutende Rolle. Forschungsansätze in diesem Kontext beschäftigten sich zunächst häufig mit soziologischen Fragestellungen. So interessierten z.B. das Bildungsniveau und der soziale Status der Herkunftsfamilien von Lehramtsstudierenden (Berg-

1 Heute wird von den meisten Autoren der Begriff Berufswahlkompetenz verwendet, da er im Gegensatz zu Supers Begriff der Berufswahlreife eher den Aspekt von erworbenen Fähigkeiten betont (Nieskens 2009, 28).

mann et al. 1994, 53), aber auch der Sozialstatuts und die Geschlechtszuordnung des Lehrer/innenberufes (Enzelberger 2001, 327). Gleichzeitig rückten psychologische Aspekte wie die Frage nach den Berufswahlmotiven und der Eignung für den Lehrer/innenberuf in den Vordergrund.

Befragungen zu den Berufswahlmotiven werden vorwiegend entweder vor oder nach der Berufswahlentscheidung durchgeführt. Beide Vorgehensweisen weisen methodische Mängel auf. Wird die Befragung zur beabsichtigten Berufswahl prospektiv durchgeführt, besteht wenig Sicherheit, dass die angekündigte Berufswahl auch tatsächlich umgesetzt wird. Bei retrospektiven Befragungen muss man hingegen damit rechnen, dass die Äußerungen zur Berufswahl von Rationalisierungen zur Vermeidung kognitiver Dissonanz geprägt sein könnten bzw. dass sozial erwünschte Antworten gegeben werden (Treptow 2006, 27). Zudem bemängeln kritische Stimmen, dass im deutschsprachigen Raum neuere Konzepte der Berufswahlforschung in der Lehrer/innenforschung kaum berücksichtigt würden (Ziegler 2009, 414).

Diese Arbeit stellt nun den Versuch dar, Daten zum Berufswahlprozess sowohl prospektiv und retrospektiv als auch quantitativ und qualitativ zu erheben sowie auszuwerten, um an prototypischen Einzelfällen die Entwicklung des Berufswunsches Lehrer/in nachzuzeichnen. Dazu werden zu verschiedenen Zeitpunkten vor der Berufswahl die Berufswahlmotive und personalen Voraussetzungen für den Lehrer/innenberuf erhoben, um sie dann mit den Darstellungen des Berufswahlprozesses zu vergleichen, die aus Interviews stammen, die mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im 1. Semester ihres Lehramtsstudiums für Grundschule bzw. Sekundarstufe I, also nach der Studienwahlentscheidung, geführt wurden. Damit soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass es sich bei der Berufswahlentscheidung nicht um ein punktuelles Ereignis handelt, sondern um einen Prozess, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Er wird von unterschiedlichen Parametern beeinflusst und wirkt selbst wiederum stark auf die nachfolgende Phase des Lehramtsstudiums, wo die vorerst abgeschlossene Berufs- bzw. Studienwahl unbedingt in einen effektiven Prozess der Berufsfindung überzuführen ist. Tatsache ist nämlich, dass durch Vorerfahrungen geprägte Interessen und Einstellungen der Studierenden gegenüber den Bemühungen der Lehrerbildner/innen ziemlich resistent sind, „so dass die Lehrerbildung, wenn sie ihre eigenen Vorstellungen und Werte durchsetzen will, zuerst diese bereits habituell gewordenen Haltungen aufdecken und korrigieren muss“ (Herzog et al. 2007, 319).



## 2 Berufswahlforschung in der Lehrer/innenbildungsforschung

Studien zur Berufswahl innerhalb der Lehrer/innenbildungsforschung beschäftigen sich zum einen mit der Frage: „Wer entscheidet sich für den Lehrer/innenberuf?“, wobei je nach Forschungsinteresse unterschiedliche Bezugswissenschaften Antworten liefern. Aus soziologischer Perspektive interessiert unter anderem die soziale Herkunft, das Bildungsniveau der Herkunftsfamilie, aber auch die Geschlechtszugehörigkeit und das Alter von Personen, die den Lehrer/innenberuf anstreben. Die Psychologie wiederum entwickelte Theorien und Verfahren, womit kognitive und affektive Dimensionen der Person erhoben und interpretiert werden können.

Die soziodemografischen Parameter und die Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale als Gesamtes wirken darauf, wie Individuen mit den Anforderungen des Lebens, unter anderem auch mit der Berufswahl, umgehen wollen und können. Dieses Wollen und Können ist Gegenstand der zweiten großen Forschungsfrage: „Warum entscheidet sich jemand für den Lehrer/innenberuf?“. Im deutschsprachigen Raum liegt eine beträchtliche Zahl von Studien zu Berufswahlmotiven für den Lehrer/innenberuf vor. Häufig basieren sie auf eher kleinen Stichproben und das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung ist recht unterschiedlich (Rothland 2011b, 273). Von diesen Studien hat Rothland (2011) in seine tabellarische Übersicht zehn Arbeiten aufgenommen, die im Zeitraum zwischen 1977 und 2009 publiziert wurden und Stichprobengrößen von  $N = 165$  bis  $N = 2025$  aufweisen (Rothland 2011b, 274).

Die relativ große Zahl empirischer Studien, in denen die Berufswahlmotive für den Lehrer/innenberuf erhoben werden, deutet darauf hin, dass der Motivation für den Lehrer/innenberuf ein wesentlicher Einfluss auf den Studien- und Berufserfolg der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten zugeschrieben wird. Als ein Beispiel kann hier die Studie von Rauin (2007) genannt werden. Er identifizierte eine Gruppe von Studierenden, welche die Wahl des Lehramtsstudiums damit begründen, dass „sie keine passende Alternativen fanden“ (Rauin 2007, 62). Die Wahl des Studiums als Verlegenheitslösung ist eindeutig eine ungünstige Voraussetzung für das Studium. Diese Risikogruppe (Typ 1) ist mit dem Studium sehr unzufrieden, integriert sich nur schlecht und erreicht in allen Bereichen des Studiums nur unterdurchschnittliche Werte. Engagierte Studierende (Typ 2) hingegen lehnen in der Befragung die hedonistischen Motive (z.B. viel Freizeit) deutlich ab. Sie begründen ihre Berufswahl vorwiegend mit pädagogischen Motiven, halten sich für das Studium sehr gut geeignet und sind im Studium sehr zufrieden. Die dritte Gruppe (Typ 3) gibt vorwiegend pragmatische, aber auch pädagogische und hedonistische Ziele an. „Der pragmatische Typ investierte weniger Zeit ins Studium als der engagierte, und er ist nur mäßig zufrieden mit dem Studienverlauf, auch wenn für ihn das Studium keine Notlösung war“ (Rauin 2007, 62).

Ein weiterer Grund für die Attraktivität von Forschungsvorhaben zu den Berufswahlmotiven innerhalb der Lehrer/innenbildungsforschung liegt darin, dass sich in den Berufswahlmotiven sowohl gesellschaftliche Verhältnisse als auch personale Voraussetzungen, wie Begabungen oder Handicaps, Erfahrungen und habitualisiertes Verhalten manifestieren. Jedoch lassen sich Parameter kaum über die Analyse der Berufswahlmotive selbst erschließen. Dazu kommt noch, dass die Verlässlichkeit der Daten nicht generell gegeben ist. Gerade bei retrospektiven Erhebungen von Berufswahlmotiven besteht die Gefahr, dass die Aussagen zum Teil nachträgliche sinnstiftende Konstruktionen sind, die das Individuum davor bewahren, kognitive Dissonanzen aushal-

ten zu müssen, oder es wirken gesellschaftliche Zwänge in der Art auf die Befragten, dass sozial erwünschte Antworten gegeben werden.

Speziell neuere Berufswahltheorien (Gottfredson 2002; Lent et al. 2002; Watt et al. 2007) bieten ganzheitliche Modelle an, die helfen sollen, den Berufswahlprozess in seiner Komplexität zu verstehen. Wenn Ziegler (2009) kritisiert, dass neuere Berufswahltheorien in der Lehrer/innenforschung im deutschsprachigen Raum kaum rezipiert werden, so stimmt das nur mehr zum Teil. Gottfredsons allgemeine Arbeiten zur Berufswahl haben in die deutschsprachige Berufswahlforschung Eingang gefunden, ohne dass dabei speziell auf den Lehrer/innenberuf eingegangen wird (Ratschinski 2009). Das FIT-Choice-Modell wurde hingegen von Watt und Richardson (2007) eigens dafür entwickelt, die Einflussfaktoren der Berufswahl Lehramt zu analysieren und zu beschreiben. Auf der Grundlage dieses Modells erstellten sie einen Fragebogen, mit dem die einzelnen Faktoren erfasst werden können (Watt et al. 2007). Die deutsche Übersetzung des Fragebogens wurde von König und Rothland 2010 für eine Befragung an 1249 Lehramtsstudierenden für den Primar- und Sekundarbereich verwendet, die an fünf deutschen Universitäten durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der Studie wurden 2012 veröffentlicht (Rothland 2012). Die Skala des FIT-Choice-Modells ist auch Bestandteil der für den gesamten deutschen Sprachraum konzipierten EMW-Studie, die sich mit der Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrer/innenausbildung befasst. Erste Befunde dieser Längsschnittstudie konnten bereits veröffentlicht werden (König et al. 2013c).

In diesem Kapitel sollen nun Studien der Lehrer/innenforschung vorgestellt werden, die sich mit den unterschiedlichen Aspekten der Berufswahl befassen. Eine detaillierte Darstellung des Fit-Choice-Modells erfolgt im letzten Abschnitt des dritten Kapitels, das den Berufswahltheorien gewidmet ist.

## 2.1 Wer wird Lehrer/in ?

Zur Beantwortung dieser Frage empfiehlt es sich vorerst, den soziologischen Blickwinkel einzunehmen. Unter Heranziehung von Daten des Statistischen Bundesamtes bzw. des Instituts für Höhere Studien (IHS) und der Daten einschlägiger wissenschaftlicher Studien geht es dabei um eine rein deskriptive Darstellung der Gruppe der Lehramtsstudierenden und Lehrer/innen hinsichtlich der Geschlechtsverteilung und Schichtenzugehörigkeit. Die Analyse der Daten und ihr Vergleich über längere Zeiträume lassen Trends in der Entwicklung des Berufsstandes erkennen, die wiederum Ausdruck allgemeiner gesellschaftlicher Veränderungen sind. Einer dieser Trends ist z.B. die Feminisierung des Lehrer/innenberufes.

Dem psychologischen Forschungsfeld ist die Erhebung von Daten zu personenbezogenen Merkmalen zuzuordnen. Dabei kommen differential- und arbeitspsychologische Verfahren, aber auch Verfahren der Pädagogischen Diagnostik zum Einsatz. Auch hier geht es zuerst um eine Bestandsaufnahme, die es ermöglicht, vorherrschende Merkmale etwa hinsichtlich kognitiver Leistungsfähigkeit, emotionaler Dimensionen der Persönlichkeit und arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebnismuster darzustellen. Da es sich bei diesen personenbezogenen Merkmalen großteils um Persönlichkeitsstrukturen handelt, die über die Jahre relativ stabil sind, könnten diese Daten in der Frage der Eignung für den Lehrer/innenberuf eine besondere Rolle spielen.

### 2.1.1 Geschlecht

Der Lehrer/innenberuf und hier speziell das Volksschullehramt galt für Frauen als klassische Einstiegsmöglichkeit in die Berufstätigkeit. Frauen wurden vorzugsweise Berufsfelder überlassen, die auf Grund des geringen Einkommens und des niedrigen Sozialprestiges für Männer nicht besonders attraktiv waren. Von Lehrerinnen, die ihren Beruf ausübten, wurde aber bis in die frühen 50er-Jahre des vorigen Jahrhunderts ein „zölibatäres Leben“ gefordert. Erst mit dem modernen gesellschaftlichen Leitbild der berufstätigen Frau und Mutter, das sich ab den 60er Jahren zu etablieren begann, und auf Grund der guten Vereinbarkeit von Beruf und Familie entwickelte sich die Heiratsquote bei den Lehrerinnen auf ein normales Niveau (Enzelberger 2001, 327). Der stetig steigende Frauenanteil führte dazu, dass sich die Geschlechtszuschreibung des Lehrer/innenberufs für den Primarbereich von einem männlichen zu einem typisch weiblichen Beruf wandelte. Dies geht so weit, dass inzwischen in der allgemeinen Wahrnehmung Kompetenzbereiche, die als unabdingbare Voraussetzung für diesen Beruf angesehen werden, als typisch weiblich gelten, wie z.B. die Sozialkompetenz. Beim Bachelorstudiengang für das Volksschullehramt an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen liegt der Anteil der männlichen Studierenden bereits unter 10 %.

Der Anteil der männlichen Lehramtsstudierenden an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen liegt bei 22,5 %.<sup>2</sup> Ausgehend von 8,6 % beim Studiengang für Grundschule steigt der Anteil männlicher Studierender mit zunehmendem Alter der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern. Lehramtsstudierende für Hauptschule/Neue Mittelschule (Sekundarstufe 1) sind zu einem Drittel männlich. Bei den sonstigen Lehramtsstudien sind die männlichen Studierenden mit annähernd 52 % in der Überzahl. Hauptsächlich handelt es sich dabei um die Lehramtsstudien für Polytechnische Schulen und für Berufsschulen (IHS – Institut für Höhere Studien 2012). Diese Gruppe von Pädagoginnen und Pädagogen arbeitet mit Schülerinnen und Schülern, die in der Regel das vierzehnte Lebensjahr bereits überschritten haben.

In Deutschland ist die Verteilung an den Pädagogischen Hochschulen im Studienjahr 2011/12 mit 24 % männlich und 76 % weiblich ähnlich ausgeprägt, an den Universitäten liegt der Anteil der männlichen Lehramtsstudierenden bei 35 % (Statistisches Bundesamt 2012, 187). Der hohe Frauenanteil bei den Lehramtsstudierenden ist der vorläufige Endpunkt einer Entwicklung, die im ersten Drittel des vorigen Jahrhunderts begonnen hat. Zusammen genommen lag der Anteil der Lehrerinnen bis in die 30er Jahre bei zirka 25%, Mitte der 80er Jahre bereits bei 50%. In diesen Zahlen drücken sich gesellschaftliche Veränderungen aus, die zur Integration der Frauen in die berufliche Arbeitswelt führten.

Die im Primarbereich besonders ausgeprägte „Feminisierung“<sup>3</sup> des Lehrer/innenberufes wird von Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten bedauert. Sie führen pädagogische und entwicklungspsychologische Argumente ins Treffen, wenn sie darauf hinweisen, dass Kinder heute häufig ohne Väter und Lehrer aufwachsen. Den Buben fehle unter anderem das männliche Rollenvorbild (Sexton 1969, 10; Kraus 2007). Außerdem sei die Schule insgesamt durch die Überzahl an Lehrerinnen selbst feminisiert worden. Buben, die so in einer für sie ungünstigen

2 Heute wird von den meisten Autorinnen und Autoren der Begriff Berufswahlkompetenz verwendet, da er im Gegensatz zu Supers Begriff der Berufswahlreife eher den Aspekt von erworbenen Fähigkeiten betont (Nieskens 2009, 28).

3 Die derzeit aktuellsten Daten zur Studierenden-Sozialerhebung in Österreich stammen aus dem Jahr 2012, da die Ergebnisse der 2015 durchgeführten Studierendensozialerhebung erst im Jahr 2016 erscheint. Sie beziehen sich zudem nur auf Studierende der Pädagogischen Hochschulen im Studienjahr 2011/12, denn Lehramtsstudien an den Universitäten wurden nicht als eigene Sparte ausgewiesen.

Umgebung leben, schneiden auf Grund dieser Benachteiligung auch schlechter ab (Hannan 2001). Empirische Belege zu dieser Problematik gibt es allerdings kaum.

Die Wahrnehmung der eigenen Geschlechtsrolle als Teil des Selbstkonzepts und ihr Abgleich mit den Berufskonzepten, die ebenfalls eine Geschlechtszuschreibung beinhalten, nimmt in Gottfredsons (2002) Berufswahltheorie eine bedeutende Position ein. Sie geht davon aus, dass sich die Geschlechtsidentität als Funktion sozialer Einflüsse im frühen Kindesalter herausbildet und sich auch sehr früh verfestigt. Wenn es nun darum geht, im Zuge der Berufswahl Kompromisse zwischen den Wünschen und Möglichkeiten einzugehen, werden die Prinzipien der Geschlechtszuschreibung des Berufes erst sehr spät aufgegeben (Gottfredson 2002, 104).

Damit gerät für viele männliche Jugendliche der Lehrerberuf von vornherein außer Reichweite des Denkbaren. Wenn sich ein Teil der jungen Männer trotzdem für den weiblichen Beruf des Volksschullehrers entscheidet, so liegt das unter anderem an den positiven schulischen Erfahrungen (Bergmann et al. 1994, 58) und an den soziokulturellen Parametern der Herkunftsfamilie (Helbig et al. 2012, 105), die im Folgenden näher betrachtet werden.

### 2.1.2 Soziale Herkunft

Volksschullehrer rekrutierten sich bis in das 18. Jahrhundert vorwiegend aus den unteren Gesellschaftsschichten. Ihr gesellschaftliches Ansehen war im Unterschied zu den Gymnasiallehrern gering. Gymnasiallehrer kamen zwar nicht selbst aus den höchsten sozialen Schichten, sie zählten aber auf Grund ihrer akademischen Bildung zur gebildeten Oberschicht. (Enzelberger 2001, 310). Mit dem steigenden Bedarf an Lehrpersonen auf Grund des Bevölkerungswachstums im 19. Jahrhundert ergriffen immer mehr Frauen den Lehrerinnenberuf, zumal dieser auch für Töchter aus höheren Gesellschaftsschichten eine der wenigen gesellschaftlich anerkannten Möglichkeiten war, selbst berufstätig zu sein (Bölling 1983, 76). So kam ca. ein Viertel der Volksschullehrerinnen aus oberen Schichten, während bei den männlichen Lehrkräften im Vergleich zu anderen akademischen Berufen bis in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts ein überproportional großer Anteil aus bildungsfernen, sozial benachteiligten Schichten kam. Bei den Kindern von Lehrern zeigte sich bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein deutlicher geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich der Berufsvererbung. Während jede vierte Lehrerin Tochter eines Lehrers war, konnten Lehrersöhne immer häufiger ein Hochschulstudium absolvieren, so dass sich Lehrerfamilien für die männlichen Nachkommen als Plattform für den sozialen Aufstieg darstellten. Im Zuge dieser Entwicklung zogen sich auch Söhne aus der Oberschicht immer mehr aus dem Gymnasiallehramt zurück. Die Lücke wurde von Frauen besetzt, vornehmlich von Töchtern aus Akademikerfamilien (Enzelberger 2001, 315). In den 1980er Jahren strebten im Zuge der Bildungsexpansion aber auch immer mehr Frauen aus bildungsfernen Schichten in den Lehrer/innenberuf. Studien aus den 1990 Jahren deuten darauf hin, dass ab dieser Zeit zumindest die soziale Herkunft für die Wahl des Lehrer/innenberufes nicht mehr von entscheidendem Einfluss war (Willer 1993; Bergmann et al. 1994). So können auch Terhart et al. feststellen, „dass die Frage der sozialen Herkunft wie auch die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter im Rahmen der Rekrutierung für den Lehrer/innenberuf an Bedeutung verloren hat“ (Terhart 1994, 53). Mit ihrer Meinung liegen die Autorinnen und Autoren im Trend der soziologischen Fachliteratur dieser Zeit, die ganz allgemein die Analyse der Gesellschaft nach sozialen Schichten als weitgehend überholt ansah (Hradil et al. 2001, 362). Die Studie von Willer (1993) ist aber insofern bemerkenswert, als sie zur Feststellung der sozialen Herkunft neben der damals üblichen Erhebung des höchsten Bildungsabschlusses des Vaters auch den Bildungsabschluss der Mutter sowie die Berufe beider Eltern erhob. Dabei zeigte sich, dass Mütter von Studentinnen einen wesentlich höheren Bildungsabschluss als die Mütter der Studenten hatten und der Prozentsatz der berufstätigen Mütter bei Lehramtsstudentinnen mit 42,6%

über dem Durchschnitt lag, während er bei Lehramtsstudenten mit 22% darunter lag. Willer führt dies auf die Vorbildwirkung der Mütter zurück und vermutet auch, dass Töchter berufstätiger Mütter deshalb das Lehramtsstudium wählen, weil für sie die gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie ein bedeutendes Argument für ihre Berufswahlentscheidung ist (Willer 1993, 166). Die Angaben der Probanden zum höchsten Bildungsabschluss und zum ausgeübten Beruf des Vaters waren die Grundlage für die Zuordnung zu einer sozialen Schicht. Als Bezugsrahmen verwendete Willer das Schichtmodell von Zingg und Zipp (1983). Nach dieser Klassifikation werden Angehörige des Berufsstandes Grund- und Hauptschullehrer/innen der oberen Mittelschicht zugeordnet. Willers Studie zufolge stammen 48 % der Befragten aus unteren sozialen Schichten. Für sie bedeutet das angestrebte Berufsziel einen sozialen Aufstieg, 34,5 % bleiben mit der Wahl des Lehrer/innenberufs in ihrer sozialen Schicht, während 17,8 % damit eine höhere soziale Schicht verlassen. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Verteilung auf die einzelnen Schichten konnten nicht festgestellt werden (Willer 1993, 176).

Beispielhaft zur Frage der sozialen Herkunft werden im Folgenden österreichische Daten skizziert. Die Studierendensozialerhebung 2011 in Österreich enthält hierzu eine statistische Auswertung für Studierende. Die Autorinnen und Autoren der Studie sind sich zwar dessen bewusst, dass mit Schichtmodellen die komplexen Gesellschaftsstrukturen von heute nur mehr unzureichend abgebildet werden können (Hradil et al. 2001, 363), begründen aber die Verwendung eines Schichtindex damit, dass die Elterngeneration der derzeitigen Studierenden in einer Zeit aufgewachsen sei, in der die Gesellschaft noch adäquat mit Schichtenmodellen beschrieben werden konnte (IHS – Institut für Höhere Studien 2011).

Aus der Zusammenführung der derzeitigen oder zuletzt ausgeübten Berufe der Eltern und der höchsten Bildungsabschlüsse wurde ein Indexwert erstellt, der als Basis für die Zuordnung zu einer der 4 Schichten diene. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt.

**Tab. 1:** PH-Studierende nach sozialer Herkunft (IHS – Institut für Höhere Studien)

Soziale Herkunft	LA Grundschule	LA Sonderschule	LA Hauptschule	Gesamt
Niedrige Schicht	16,40%	24,80%	24,50%	21,90%
Mittlere Schicht	34,30%	29,00%	32,70%	32,00%
Gehobene Schicht	36,30%	35,30%	34,40%	35,40%
Hohe Schicht	13,00%	10,80%	8,40%	10,70%

In der Studie des IHS werden Lehrer/innen wie auch im Schichtmodell von Zingg und Zipp (1983), das auch von Willer (1993) verwendet wurde, der gehobenen Schicht zugeordnet. Der Anteil der aus dieser Schicht stammenden Lehramtsstudierenden ist in beiden Studien annähernd gleich groß, allerdings ist die Vergleichbarkeit insofern eingeschränkt, als sich die Modelle in der Anzahl der Schichten unterscheiden. Nach der Klassifikation der IHS Studie stammen jeweils ein Drittel der Lehramtsstudierenden aus der mittleren und gehobenen Schicht, das letzte Drittel rekrutiert sich aus Studierenden der niedrigen (ca. 22%) und der hohen Schicht (ca. 11%). Der deutliche Unterschied zwischen Volksschullehramt und Hauptschullehramt dürfte zum Teil auf die unterschiedliche Verteilung der weiblichen und männlichen Studierenden zurückzuführen sein und deutet darauf hin, dass die geschlechtsspezifischen Mechanismen in Bezug auf die Berufswahl, wie sie weiter oben beschrieben wurden, immer noch wirken. Insgesamt kann aber der Meinung von Terhart et al. (1994) zugestimmt werden, dass die Frage der sozialen Herkunft bei der Wahl des Lehrer/innenberufes keine entscheidende Rolle mehr spielt.

### 2.1.3 Persönlichkeitsmerkmale

Die Persönlichkeit gilt nach wie vor als ein wichtiges Moment für die pädagogische Wirksamkeit von Lehrpersonen. In den über die Jahre recht unterschiedlichen Herangehensweisen an das Thema spiegelt sich der Paradigmenwechsel pädagogischer Forschung wider, der als Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen und die Bereitstellung neuer Forschungsmethoden durch die Bezugswissenschaften zu sehen ist. Grundsätzlich müssen Fragen der Definition von Persönlichkeit, die Möglichkeit des Erwerbs sowie des empirischen Nachweises einzelner Persönlichkeitsmerkmale, aber auch die Einschätzung ihrer Bedeutung für die Qualität des pädagogischen Wirkens bearbeitet und geklärt werden.

„Persönlichkeit erscheint als wissenschaftlicher Gegenstand immer nur in einer bestimmten Sichtweise. Sie wird unter einem bestimmten Erkenntnisinteresse aufgesucht, in einem bestimmten normativen Bezugsrahmen wahrgenommen und über ein spezifisches methodologisches Verständnis vermittelt“ (Härle 1980, 55).

- **Die Lehrer/innenpersönlichkeit aus der Sicht der geisteswissenschaftlichen Pädagogik**

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die Zeit, in der die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes als primäres Erziehungsziel angesehen wurde, ist auf Grund dieses Ziels der Vorbildwirkung der Lehrer/innenpersönlichkeit ein hoher Stellenwert zuerkannt worden. Die Schüler/innen sollten das Entscheidende für ihre Persönlichkeitsbildung weniger durch die Vermittlung von Werten erfahren, sondern in erster Linie durch die Persönlichkeit der Lehrperson an sich (Kerschensteiner 1959, 110). Die Persönlichkeit als geschlossenes Ganzes wird als die unabdingbare Grundlage für die Qualität des pädagogischen Handelns angesehen:

„Persönlichkeit umfasst das Ganze unseres Seins, unseren Leib und unsere Seele, unser Denken, Fühlen und Wollen, sie faßt unsere Gegenwart mit unserer Vergangenheit zusammen. Sie verbürgt, daß wir, wo es nötig ist, nicht von einer Zufallslage unserer Seele bestimmt werden, sondern aus dem Wesentlichen unserer Persönlichkeit heraus handeln“ (Gaudig 1969, 41).

Kerschensteiner (1959) entwirft in seinen pädagogisch-philosophischen Überlegungen den Idealtyp einer Lehrer/innenpersönlichkeit, wobei er eine Reihe wünschenswerter Wesenszüge und Verhaltensweisen anführt. So fordert er Liebe und völlige Selbstlosigkeit, Feinfühligkeit und Objektivität in der Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern, aber auch den weitgehenden Verzicht auf äußere Macht- und Zwangsmittel (Kerschensteiner 1959, 57). So ist auch die Entscheidung für den Lehrer/innenberuf eine moralische Entscheidung, bei der es gilt, gewissenhaft zu prüfen, ob man die erforderlichen Eigenschaften besitzt und die nötige „innere Berufung“ verspürt (Kerschensteiner 1959, 111).

Nach Spranger (1958) ist die wichtigste Aufgabe der Erzieher/innen, die Schüler/innen zur selbstständigen moralischen Entscheidung zu befähigen und sie damit zu einer sittlichen Existenz zu führen (Spranger 1958, 71). Diese komplexe Aufgabe lässt sich nicht auf der Grundlage eines Kataloges von einzelnen Einstellungen und Verhaltensweisen bewältigen, sie erfordert eine Reife der Persönlichkeit, die aus sich heraus befähigt, Werte zu erkennen und sittlich entscheiden zu können (Spranger 1958, 73).

Dieses von den Autoren entworfene und stark weltanschaulich geprägte Idealbild der Lehrer/innenpersönlichkeit musste für die Praktiker in ihrer Summe von vornherein als unerreichbar wahrgenommen und das Theoretisieren dieser Art als realitätsfern kritisiert werden. Schließlich wird es „[...] wohl erst im Erziehungs- und Unterrichtsvollzug selbst deutlich, was das, was wir tun, im Grunde ist und welche Rolle unsere eigene Person als Lehrer dabei spielt“ (Hierdeis 1980, 41).

### • Psychologie der Persönlichkeit

Während im deutschsprachigen Raum eine theoretisch-geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Lehrer/innenpersönlichkeit durch Erziehungswissenschaftler/innen erfolgte, wurde diese Thematik zur gleichen Zeit in den USA durch empirische Psychologinnen und Psychologen erforscht, die der Bearbeitung des Forschungsgegenstandes ein quantitatives Paradigma zu Grunde legen. Aus dieser Perspektive wird die Persönlichkeit „als Kollektion von Eigenschaften, von Einstellungen, Bereitschaften, die das Verhalten beeinflussen“ gesehen (Härle 1980, 60). Eine Übersicht zu den Forschungsaktivitäten aus dem Jahr 1950 von Domas und Tiedeman (Domas et al. 1950) enthält bereits über 1000 Titel (Pause 1972, 1359). In der deutschen Ausgabe des Kapitels 11 zu „The Teacher’s Personality and Characteristics“ von Getzels und Jackson (Pause 1972) wird eine beträchtliche Anzahl von Testverfahren zur Erhebung von Merkmalen der Lehrer/innenpersönlichkeit vorgestellt. Pause (1972) kommt am Ende aber zum ernüchternden Resümee, dass damit zwar eine große Menge von Daten erhoben wurde, aber letztlich nicht viel mehr als Binsenweisheiten als Ergebnis übrigbleiben:

„Wir haben zwar hinreichend erfahren, daß gute Lehrer eher freundlich, heiter, sympathisch oder tugendhaft als grausam, depressiv, unsympathisch oder amoralisch seien, bzw. sein sollten“ (Pause 1972, 1502).

Als Ausweg aus diesem Dilemma schlägt er in Anlehnung an Guba und Getzels (Guba 1955) eine gute theoretische Fundierung der empirischen Forschung vor (Pause, 1972).

Tatsächlich mangelt es innerhalb der empirischen Persönlichkeitspsychologie nicht an einer Vielfalt von Persönlichkeitskonzeptionen, die sich hinsichtlich ihrer Forschungstradition, ihres Blicks auf die Persönlichkeit und in ihrer Methodenwahl erheblich voneinander unterscheiden. Helmut Härle (1980) sichtet und ordnet die unterschiedlichen Ansätze, erläutert sie exemplarisch anhand prominenter Beispiele und stellt Überlegungen an, welchen Nutzen man aus dem jeweils unterschiedlichen Blickwinkel auf die Lehrer/innenpersönlichkeit für die pädagogische Forschung ziehen kann. Dabei beschränkt er sich nicht auf die psychologischen Konzepte, sondern berücksichtigt auch die soziologische Perspektive auf die Lehrer/innenpersönlichkeit. Härles Kategorisierung der psychologischen Persönlichkeitstheorien stimmt im Wesentlichen mit Asendorpfs (1996) „sechs Paradigmen der Persönlichkeitspsychologie“ (Asendorpf 2004, 13) überein, wobei anzumerken ist, dass das jüngste Paradigma, nämlich das „evolutionspsychologische“ bei Härle (1980) nicht aufscheint, was hier insofern nicht als Manko empfunden wird, als es für die Forschung zur Lehrer/innenpersönlichkeit ohnehin kaum nutzbare Beiträge liefern kann.

Das Eigenschaftsparadigma hat die empirische Persönlichkeitspsychologie am nachhaltigsten geprägt. Hauptziel ist es, den aus der Alltagspsychologie stammenden Eigenschaftsbegriff zu präzisieren und ihn für diagnostische Zwecke zu nutzen (Asendorpf 2004, 36), wobei sich bei der Erfassung von Eigenschaften zwei grundlegend unterschiedliche Ansätze ergeben. Es sind dies der *individuumzentrierte* Ansatz und der *differentielle* Ansatz.

Forschung nach dem *individuumzentrierten* Ansatz geht der Frage nach, wie sich z.B. bestimmte Eigenschaftskonstellationen innerhalb einer Person auf das Verhalten des Individuums auswirken. Der Vergleich mit Eigenschaften anderer Individuen ist in diesem Falle nicht von Interesse. Da Eigenschaften nicht direkt erhoben werden können, müssen sie operationalisiert werden, das heißt, sie werden über die Handlungen und das Verhalten der Eigenschaftsträger erschlossen. Als Erhebungsinstrumente eignen sich Tagebuchaufzeichnungen und Beobachtungsprotokolle. Sie liefern in der Regel „weiche“ Daten, deren Auswertung und Interpretation mit systematischen Methoden der Hermeneutik durchgeführt werden können.

„Der individuumzentrierte Ansatz kann Eigenschaften eines Menschen und ansatzweise auch die individuelle Organisation seines Verhaltens beschreiben, aber weder seine Persönlichkeitseigenschaften noch seine Persönlichkeit. Dazu muss er um Vergleiche zwischen Menschen ergänzt werden“ (Asendorpf 2004, 39).

Diese Vergleiche liefert der *differentielle* Ansatz:

„Persönlichkeitseigenschaften werden im differentiellen Ansatz durch Variablen gemessen, die jeder Person der Population einen Variablenwert zuweisen“ (Asendorpf 2004, 40).

Der Variablenwert quantifiziert somit die Ausprägung einer bestimmten Eigenschaft einer Personengruppe und kann damit auch als Vergleichswert für andere Personengruppen bzw. Individuen verwendet werden. (Im Bereich der Forschung zur Lehrer/innenpersönlichkeit könnte man auf diese Weise etwa der Vermutung nachgehen, dass der Lehrer/innenberuf Personen mit einer speziellen Persönlichkeitsstruktur anzieht.)

Werden möglichst viele Persönlichkeitsmerkmale erhoben und verglichen, lassen sich Persönlichkeitsprofile konstruieren, denen Individuen mit ähnlicher Merkmalsausprägung zugeordnet werden können. Bei derartigen Untersuchungen fallen in der Regel große Datenmengen an. Um sie auf ein handhabbares Maß zu reduzieren, werden üblicherweise statistische Methoden wie z.B. die Faktorenanalyse verwendet. Auf diese Weise entwickelte Cattell (1943) bereits in den 1940er Jahren den 16 Persönlichkeitsfaktoren-Test (16 P.F.), dem eine Reihe weiterer Verfahren folgte, die auf ähnliche Weise konstruiert wurden. Der Deutsche High School Personality Questionnaire (HSPQ) ein Test, der von Schumacher und Cattell entwickelt wurde (Schumacher et al. 1977), ist beispielsweise grundsätzlich gleich konzipiert wie der 16 P.F. weist aber nur mehr 14 Primärfaktoren nach Cattell auf. Durch weitere Analysen konnte die Anzahl der Faktoren auf fünf reduziert werden. Diese als „Big Five“ bezeichneten Faktoren sind: *Neurotizismus*, *Extroversion*, *Offenheit für Erfahrung*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit*. Mit den Variablenwerten der „Big Five“ lassen sich Profile erstellen, mit deren Hilfe Personen in Bezug auf die allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale ziemlich treffsicher charakterisiert werden können. Als Erhebungsinstrument findet im deutschen Sprachraum häufig das NEO-FFI Verwendung. Das amerikanische Original von Costa und McCrae (Costa et al. 1989) wurde von Borkenau und Ostendorf (Borkenau et al. 2008) für den deutschen Sprachraum übersetzt und adaptiert. In dieser Form wurde dieser Test auch in der vorliegenden Studie eingesetzt (Kapitel 4.3.2).

Eine Frage mit erheblichem Stellenwert ist die der Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen bzw. -profilen. Die zumindest mittelfristige Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen ist eine Grundannahme im Eigenschaftsparadigma. Eigenschaften werden als Verhaltensdispositionen betrachtet, die bestimmen, welches Verhalten eine Person in einer bestimmten Situation zeigt. Eine vollständig andere Sicht bietet das behavioristische Paradigma, das das Verhalten in Situationen Reaktionen auf Reize genau genommen und so mit ausschließlich als Ergebnis individueller Lernprozesse sieht. Die Annahme, dass durch diese Lernprozesse ebenfalls stabile Verhaltensdispositionen erzeugt werden können, konnte in der Folge allerdings nicht empirisch bestätigt werden (Asendorpf 2004, 36).

Nun ist es aus pädagogischer Sicht von entscheidender Bedeutung, ob Verhalten als Ergebnis genetischer Dispositionen oder als Ergebnis von Lernprozessen gesehen wird. In den 1970er Jahren, als der Behaviorismus einen erheblichen Einfluss auf die Pädagogik ausübte, herrschte ein großer Optimismus in Hinblick auf die Formbarkeit des Menschen. Dies zeigte sich auch in der Lehrer/innenbildung, wo man für einige Zeit überzeugt davon war, dass alles, was eine gute Pädagogin/einen guten Pädagogen ausmache, erlernbar sei:

„Jede ‚persönliche‘ Verhaltensweise eines Lehrers, seine Stimmführung, sein Lächeln, seine Aufmerksamkeitssteuerung [...], ja seine Wertüberzeugungen usw. können gesondert programmiert und trainiert werden. Trainingskurse und Übungsprogramme zum Erwerb oder Ausbau von ‚teaching skills‘ sind eine Folge dieser Persönlichkeitsauffassung“ (Härle 1980, 66).

Es stellte sich allerdings bald Ernüchterung ein und die Erkenntnis setzte sich durch, „dass komplexes Lehr-Handeln mehr ist als eine Anhäufung eingeübter Lehrfertigkeiten“ (Schönbächler 2007, 227).

Die zwei extremen Standpunkte, von denen der eine den Menschen als Produkt seiner Anlagen und der andere den Menschen als Produkt der Umwelt sieht, finden im dynamisch-interaktionistischen Paradigma ein gemeinsames Dach. Kern dieses Paradigmas ist das Modell einer umfassenden Person-Umwelt-Wechselwirkung (Asendorpf 2004, 84). Auf diese Weise geschieht Lernen, das heißt die Aneignung von Kompetenzen. Der Kompetenzbegriff wird zwar immer noch kontrovers diskutiert, einig ist man sich aber darin, dass die Aneignung durch die Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt geschehen und dafür gewisse Voraussetzungen der Person, sprich Anlagen vorhanden sein müssen. Der Kompetenzerwerb geschieht also „durch Interaktion von Anlage und Lernerfahrung“ (Ratschinski 2008, 76).

Sowohl das dynamisch-interaktionistische Paradigma als auch das Kompetenzkonstrukt bergen Potential in sich für die Bearbeitung des Forschungsgegenstandes Berufswahl/Eignung für den Lehrer/innenberuf. Auch McCrae und Costa (1996), die ursprünglich den Standpunkt vertreten, dass es sich bei den Ausprägungen der Faktoren um genetisch bedingte Verhaltenstendenzen handle (Asendorpf 2004, 36), relativierten in der erst später formulierten Fünf-Faktoren-Theorie (McCrae et al. 1999) diesen Standpunkt, indem sie zwischen genetisch bedingten (*basic tendencies*) und erlernten Elementen (*characteristic adaptations*) der Persönlichkeit unterscheiden. Die Ausprägung der Big Five (*basic tendencies*) geschieht ihrer Meinung nach auf Grund genetischer Programme, deren Auslösung allerdings von Umwelteinflüssen abhängen kann. Damit folgen sie in ihrer Argumentation neuen Erkenntnissen zur Epigenetik. Epigenetische Vorgänge verändern nicht vorhandenes Erbmateriale, sondern sind in der Regel annähernd digitale Entscheidungen, ob eine DNA-Sequenz abgelesen (transkribiert) und somit aktiviert wird oder nicht (Krauß 2014, 143). Insofern können Umwelteinflüsse durchaus für eine bestimmte Merkmalsausprägung verantwortlich sein. Sie tun dies, indem sie die Auswahl der im Erbgut angelegten Eigenschaften beeinflussen.

Die *characteristic adaptations* werden durch die Interaktion mit der Umwelt direkt gelernt. Es handelt sich dabei um Einstellungen, Verhaltensgewohnheiten und das Selbstkonzept (Mayr 2012). Damit schließen auch McCrae und Costa sich dem heute allgemeinen Konsens an, dass die Persönlichkeitsentwicklung eine „Ko-Produktion“ (Mayr 2012) von Anlage und Umwelt ist.

Studien zu allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrpersonen greifen zur Befragung von Schülerinnen und Schülern, Lehramtsstudierenden und im Beruf stehenden Lehrpersonen häufig auf Persönlichkeitsinventare auf der Basis der Big Five zurück. Zur Erfassung des allgemeinen Interessenprofils finden Befragungsinstrumente Anwendung, die in erster Linie für die Berufsberatung entwickelt wurden und die auf der Berufswahltheorie Hollands (Holland 1997) basieren. Im deutschen Sprachraum werden hauptsächlich die Versionen AIST-R (Bergmann et al. 2005) und Explorix (Joerin Fux et al. 2004) verwendet. Ein dritter Aspekt, der in den letzten Jahren an Brisanz gewonnen hat, ist die Frage des Belastungserlebens von Lehrpersonen. Dabei geht es nicht um eine Messung der objektiven Belastung, die durch die berufliche Umwelt auf die Lehrperson zukommt, sondern um die Frage, wie Personen bedingt durch ihre Persönlichkeitsstruktur Belastungen subjektiv erleben und verarbeiten. Das Diagnoseverfahren

AVEM zur Erhebung von Arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmustern hat sich für die Erhebung von Daten zu diesem Problemkreis bewährt (Schaarschmidt et al. 2008).

• **Studien zur Lehrer/innenpersönlichkeit nach dem differentiellen Forschungsansatz**

In diesem Abschnitt werden Studien und ihre Ergebnisse zu den drei Aspekten *allgemeine Persönlichkeitsmerkmale*, *allgemeine Berufsinteressen* und *Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster* vorgestellt. Dem differenziellen Ansatz entsprechend, geht es bei diesen Studien in erster Linie darum, charakteristische Merkmalsprofile für die untersuchten Gruppen zu erstellen und sie mit Profilen anderer Bevölkerungsgruppen zu vergleichen. Inwieweit die Persönlichkeitsprofile des am Lehramt interessierten bzw. im Lehrer/innenberuf stehenden Personenkreises mit den Anforderungen des Berufes korrespondiert, ist eine Frage der Eignung, die in Kapitel 2.3 behandelt wird.

1) **Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale**

Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden werden in neuerer Zeit häufig mit Persönlichkeitsinventaren zur Erfassung der „Big Five“ erhoben. Dabei findet im deutschen Sprachraum hauptsächlich das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) von McCrae und Costa in der deutschsprachigen Version von Borkenau und Ostendorf (Borkenau et al. 2008), aber auch das NEO-Persönlichkeitsinventar (NEO-PI-R) von Ostendorf und Angleitner (Ostendorf et al. 2004) Anwendung. Frühe Studien (Urban 1984; Mayr 1994d), die Mitte der 1980er Jahre in Österreich durchgeführt wurden, basieren auf dem High School Personality Questionnaire (HSPQ) (Schumacher et al. 1977), mit dem noch 14 Persönlichkeitsfaktoren erfasst wurden. Johannes Mayr (1994) konnte hier allgemeine Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden mit jenen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik und Studierenden der Sozialakademie vergleichen und stellte fest, dass angehende Volks- und Hauptschullehrer/innen eine Mittelstellung zwischen den stärker emotionalen künftigen Sozialarbeiter/innen und den weniger feinfühligem sowie ich- und überich-stärkeren Universitätsstudierenden einnehmen (Mayr 1994d, 88). Im Vergleich mit der allgemeinen Bevölkerung wiesen Lehramtsstudierende überdurchschnittliche Werte in den Bereichen Intelligenz, Feinfühligkeit und Extrovertiertheit, sowie in der Bereitschaft sich unterzuordnen auf (Mayr 1994d, 93).

Im Rahmen eines Beratungsprojekts für alle Studienanfänger/innen der Lehramtsstudien für Höhere Schulen, das an der Universität Salzburg in den Jahren 2005/6 und 2006/7 durchgeführt wurde, kam neben einer Reihe anderer Erhebungsinstrumente auch das NEO-FFI zum Einsatz (Eder 2008b, 274). Die Studierenden für das Lehramt wiesen in allen fünf Faktoren eine höhere Ausprägung als die Normstichprobe auf. Dabei war im Persönlichkeitsprofil die *Offenheit für Erfahrung* am stärksten ausgeprägt, gefolgt von *Extraversion* und *Verträglichkeit*. *Gewissenhaftigkeit* und *emotionale Belastbarkeit* hatten die geringsten Werte, lagen aber noch über dem Bevölkerungsdurchschnitt. Auffallend waren die teilweise erheblichen Unterschiede in der Belastbarkeit in den Hauptfächergruppen und die niedrigen Werte für den Faktor Belastbarkeit bei weiblichen Lehramtsstudierenden (Eder 2008b, 283). Der Vergleich mit Schülerinnen und Schülern, die eine Laufbahn in Richtung Rechtswissenschaften oder Technik anstreben, zeigte, dass die Lehramtsstudierenden im Durchschnitt in allen Bereichen, besonders aber bei Offenheit und Extraversion, eine höhere Ausprägung aufwiesen (Eder 2008b, 290).

Johannes Mayr (2009) legte die empirischen Befunde einer breit angelegten Längsschnitterhebung zur Kompetenzentwicklung der Pflichtschullehrer/innen vor. Sie enthält ebenfalls eine Charakterisierung der untersuchten Personengruppe nach den „Big Five“, die mit dem NEO-FFI erhoben wurden:

„Global betrachtet erscheinen angehende Lehrer/innen diesen Befunden nach als deutlich extravertierter, offener für Neues und verträglicher als der Bevölkerungsdurchschnitt [...]. Die AspirantInnen für ein Lehramt an höheren Schulen [...] weichen nicht bedeutsam von den Pflichtschullehrer-StudentInnen ab. Auffällig ist die relativ geringe Belastbarkeit und Gewissenhaftigkeit der angehenden Sonder-schullehrkräfte“ (Mayr 2009, 18).

Die Ergebnisse einer Erhebung der fünf Persönlichkeitsdimensionen, die von Foerster (2008) unter Verwendung des NEO-PI-R an Bamberger Studienanfängerinnen und Studienanfängern des Lehramtes an Grundschulen durchführte, zeigen, dass die Mittelwerte der Faktoren Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit ziemlich der Normstichprobe entsprechen. Die Werte für Offenheit für Erfahrungen liegen deutlich unter denen der Normstichprobe, d.h., bei mehr als der Hälfte der Studierenden ist die Ausprägung der Dimension Offenheit sehr niedrig bzw. niedrig, während die Werte für Verträglichkeit darüber liegen. Die Verteilung der Merkmalsausprägungen innerhalb der Gruppe ist recht heterogen. Am deutlichsten ist dies beim Merkmal Extraversion, das je zu einem Drittel niedrig, durchschnittlich und hoch ausgeprägt ist. Studienanfänger/innen für das Lehramt an Grundschulen der Universität Regensburg (Faust et al. 2008) zeigten in einer Erhebung, die mit dem NEO-FFI durchgeführt wurde, eine noch geringere Offenheit für Neues als ihre Bamberger Kolleginnen und Kollegen. Der Durchschnittswert in der Dimension Verträglichkeit lag bei den Regensburger Studentinnen und Studenten bei ca. 43 Punkten und damit ebenfalls deutlich (10 Punkte) unter dem Mittelwert der Bamberger Studierenden (Foerster 2008, 183).

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass die Ergebnisse der einzelnen Erhebungen zu den allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen doch recht unterschiedlich sind, so dass man nicht davon ausgehen kann, dass Lehramtsstudierende tendenziell ein spezielles Persönlichkeitsprofil aufweisen, das sie eindeutig von anderen Personengruppen, seien es Normstichproben aus der Durchschnittsbevölkerung seiner Studierendengruppen anderer Studienrichtungen, unterscheidet. Abgesehen davon bietet das Fünf-Faktoren-Modell eine gute Möglichkeit, Berufserfolg und Berufszufriedenheit vorherzusagen. Nach Barrick und Mount (1991) ist Gewissenhaftigkeit ein guter Prädiktor für Arbeitsleistungskriterien. Extraversion und Verträglichkeit weisen direkte Korrelationen mit Leistungsunterschieden bei Tätigkeiten auf, die soziale Interaktionen erfordern. Offenheit für Erfahrung scheint für den Ausbildungserfolg bedeutend zu sein (Barrick et al. 1991). Berufszufriedenheit korreliert nach Judge et al. (2002) negativ (-.29) mit Neurotizismus und in ähnlicher Stärke positiv mit Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (Borkenau et al. 2008, 14).

Auf Grund dieser Befunde ist es sinnvoll, Big Five-Inventare wie das NEO-FFI in Settings zur Berufsberatung zu verwenden. Eine Verwendung der Daten als Entscheidungsgrundlage für die Auswahl von Personal oder auch von Studienwerberinnen und Studienbewerbern scheint problematisch. Die Gefahr der Verfälschbarkeit ist groß, weil sich die Fragestellungen dieser Art von Selbsterkundungsverfahren leicht durchschauen lassen (Borkenau et al. 2008, 15).

## 2) Allgemeines Interessenprofil

Das Interesse (lateinisch *interesse*: dabei sein) ist laut Deci und Ryan (Deci et al. 1990) ein basaler Affekt, „der den Kontakt zwischen Emotionen und Bedürfnissen auf der einen und externen Eingaben auf der anderen Seite herstellt. [...] Im Unterschied zu Neugierverhalten sind Interessen längerfristige und relativ stabile Beziehungen zu Objekten bzw. Objektklassen“ (Oerter et al. 1995, 772), wobei Objekte auch immaterieller Natur sein können. Entwicklungspsychologisch gesehen spielt bei der Ausbildung von Interessen das Geschlecht bereits ab der frühesten Kindheit eine bedeutende Rolle. Die eigene Geschlechtszuweisung beeinflusst „die eigenaktiv selektierende