

Johannes Mayr

Lehrerpersönlichkeit

Was Sie in diesem Kapitel erwartet: „Lehrerpersönlichkeit“ ist ein schillernder und durchaus umstrittener Begriff. Warum das so ist und wie eine praktikable Definition lauten könnte, wird zu Beginn dieses Kapitels erläutert. Diese Definition bildet den Ausgangspunkt, um mit ihr vereinbare und in der Forschung zur Lehrerpersönlichkeit prominente psychologische Konzepte vorzustellen. Im Fokus der Konzepte stehen zum einen Persönlichkeitsmerkmale, wie z.B. Extraversion oder Belastbarkeit, und zum anderen Interessenorientierungen, wie z.B. soziale oder künstlerisch-sprachliche Interessen. In der Folge wird anhand von empirischen Studien aufgezeigt, wie sich diese Persönlichkeitsmerkmale und Interessen entwickeln und welche Rolle sie für das Handeln und das Befinden von Lehrkräften spielen. Aus den dargestellten Konzepten und Befunden ergeben sich Folgerungen für drei Bereiche: die Reflexion der Eignung für die Lehrerlaufbahn, die Nutzung von persönlichen Stärken bzw. die Kompensation von Schwächen sowie die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit.

Schlüsselbegriffe: Lehrerpersönlichkeit, Persönlichkeitsmerkmale, Interessen, Persönlichkeitsentwicklung, Eignung für die Lehrerlaufbahn

1 Einleitung

Seit vielen Jahren ist „die Lehrerpersönlichkeit“ Thema in fast allen einschlägigen Lehrwerken und Handbüchern zum Lehrerberuf, oft sind ihr sogar eigene Kapitel gewidmet (Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt, 2004; Mägdefrau, 2010; Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014). Die Positionen, die in diesen Büchern, aber auch in Diskussionen unter Wissenschaftler/inne/n und unter Praktiker/inne/n bezogen werden, könnten unterschiedlicher kaum sein (Mayr, 2014): Kommt es auf die Persönlichkeit an – oder sind fachliches, didaktisches und pädagogisches Wissen wichtiger? Sollte sich die Lehrerbildung um die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden und Lehrkräften kümmern – oder wäre das ohnehin vergebens, weil die Persönlichkeit Erwachsener kaum mehr verändert werden kann? Und wenn Letzteres zuträfe: Wäre es dann nicht sogar gefährlich, dieses Thema abzuhandeln, weil dadurch das Nicht-Lernbare betont statt zum Erwerb von (lernbaren) Kompetenzen angeregt wird?

Im Folgenden wird versucht, zu einer fundierten Diskussion solcher Fragen beizutragen: durch begriffliche Klärungen sowie durch die Vorstellung persönlichkeitspsychologischer Modelle und empirischer Befunde. Darüber hinaus werden Folgerungen für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte zur Diskussion gestellt.

2 Der Begriff „Lehrerpersönlichkeit“

Die angesprochenen Unterschiede in den Sichtweisen hängen teilweise davon ab, ob man die Persönlichkeit von Lehrkräften normativ oder deskriptiv betrachtet. Ersteres war in der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik* der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Fall. Diese formulierte Tugendkataloge, denen Lehrkräfte entsprechen sollten. Es war von „unermüdlichem Fleiß“, von „innerer Wahrhaftigkeit“ oder von einem „sittlichen Charakter“ die Rede – Leitvorstellungen, denen letztlich nur „berufene Lehrer“ voll entsprechen könnten (Döring, 1931, S. 396). Man hätte es bei ihnen mit „Pädagogen von so echter Art“ zu tun „als ob‘ [sie] für das Erziehertum geradezu geboren wäre[n]“ (Spranger, 1958, S. 14).

Mehr oder weniger explizit haben auch die meisten *psychotherapeutischen Schulen* Leitvorstellungen entwickelt, wie eine Persönlichkeit beschaffen sein sollte, um voll funktionsfähig (so das Ziel der humanistischen Psychologie; Rogers, 1976) oder seelisch gesund (so das Ziel der Psychoanalyse) zu sein. Damit verbunden ist in der Regel ein elaboriertes Modell der Persönlichkeit und der Persönlichkeitsentwicklung; man denke etwa an die von der Psychoanalyse postulierten psychischen Instanzen Es, Ich und Über-Ich und die kindlichen Entwicklungsphasen oral, anal und phallisch, in denen sich diese Instanzen im dynamischen Zusammenwirken von Lust- und Realitätsprinzip bzw. von unbewussten, vorbewussten und bewussten Prozessen entfalten (Kriz, 2014).

Weitaus weniger komplex sind die Persönlichkeitsmodelle, die in der aktuellen empirischen *Persönlichkeitsforschung* und in der *Forschung zum Lehrerberuf* dominieren. Sie beschränken sich in der Regel auf die Beschreibung der Persönlichkeit anhand bestimmter Merkmale, allenfalls bieten sie Erklärungen, wie sich diese ausbilden und welche Folgen sie für das Handeln und Befinden von Menschen haben (Asendorpf & Neyer, 2012). Sie verzichten jedoch auf Vorgaben, wie Menschen sein sollten. Die folgenden Ausführungen werden sich auf solche Modelle beschränken. Sie weisen den Vorzug auf, dass sie empirisch gut erforschbar sind, allerdings um den Preis, dass sie – im Vergleich etwa zur psychoanalytischen „Tiefen“-Psychologie – an der „Oberfläche“ der menschlichen Psyche bleiben. Der Terminus „Lehrerpersönlichkeit“ wird deshalb hier auch nicht normativ verwendet, sondern deskriptiv (siehe die Definition im folgenden Kasten). Das schließt nicht aus, dass man aus den Befunden Folgerungen zieht, die normativen Charakter haben. Die Normen als solche entstammen allerdings nicht den Persönlichkeitstheorien; sie lassen sich aus den Aufgaben ableiten, die Lehrkräfte in der Gesellschaft zu erfüllen haben.

Definition: Lehrerpersönlichkeit

Lehrerpersönlichkeit meint das „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr & Neuweg, 2006, S. 183).

Diese Definition lässt offen, welche „Dispositionen“ gemeint sind – es kommen kognitive, wie die Intelligenz, ebenso in Betracht, wie nicht kognitive. Der vorliegende Text beschränkt sich aus Platzgründen auf nicht kognitive Merkmale, und zwar einerseits auf *Persönlichkeitsmerkmale* wie z.B. Extraversion oder Verträglichkeit, andererseits auf

Interessen wie z.B. soziale oder forschende Interessen. Beide Merkmalsgruppen werden im Folgenden zusammenfassend als *Personenmerkmale* bezeichnet. Die vorgeschlagene Definition unterstellt des Weiteren: Die einzelnen Elemente oder Merkmale der Persönlichkeit stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern sind *vernetzt* zu denken. Und es geht um Merkmale, die eine relative zeitliche und situationsübergreifende *Konstanz* aufweisen. Es interessiert also nicht, ob sich eine Person in einem bestimmten Moment und in einer bestimmten Situation gerade (z.B.) in einem ängstlichen Zustand befindet (*state anxiety*), sondern ob sie generell mehr oder weniger stark zu ängstlichen Reaktionen neigt, also den Persönlichkeitszug „Ängstlichkeit“ (*trait anxiety*) aufweist.

3 Empirisch fundierte Modelle und Theorien der Persönlichkeit

Ein Blick in die empirisch orientierte Fachliteratur zeigt, dass weltweit zwei Persönlichkeitskonzepte vorherrschen: das Fünf-Faktoren-Modell bzw. die Fünf-Faktoren-Theorie der Persönlichkeit (McCrae & Costa, 2008) und die Theorie der Persönlichkeitsorientierungen (Holland, 1997). Die darin im Zentrum stehenden Personenmerkmale werden auch als (allgemeine) *Persönlichkeitsmerkmale* bzw. (allgemeine) *Interessen* bezeichnet. Es wird angenommen, dass sich diese Charakteristika angemessen und für viele Zwecke ausreichend anhand einiger weniger, inhaltlich breiter Merkmalsdimensionen beschreiben lassen. Wegen ihrer Breite werden sie auch als *Big Five* bzw. *Big Six* bezeichnet.

3.1 Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale: die Big Five

Das *Fünf-Faktoren-Modell* hat sich aus verschiedenen Forschungssträngen entwickelt, u.a. aus dem lexikalischen Ansatz. Bei diesem wurden Wörterbücher nach Eigenschaftsbegriffen durchforstet in der Annahme, dass sich in diesen Begriffen all das widerspiegelt, was an Alltagswissen über menschliche Eigenschaften vorliegt. Das umfangreiche Datenmaterial wurde mittels statistischer Verfahren strukturiert, wobei sich wiederholt fünf Persönlichkeitsfaktoren ergaben. Ein anderer methodischer Zugang war, Versuchspersonen unterschiedliche Persönlichkeitsfragebögen bearbeiten zu lassen und die Antworten der Befragten einer übergreifenden Faktorenanalyse zu unterziehen; auch hierbei ergaben sich häufig dieselben Faktoren wie nach dem lexikalischen Ansatz. Costa und McCrae fassten sämtliche Befunde zusammen und benannten die fünf Faktoren als Neurotizismus (abgekürzt N), Extraversion (E), Offenheit für Erfahrungen (O), Verträglichkeit (A) und Gewissenhaftigkeit (C). Die erstgenannte Dimension wird nach ihrem Gegenpol häufig auch als Belastbarkeit oder als Stabilität bezeichnet (McCrae & Costa, 2008).

Jeder Faktor lässt sich in einzelne *Facetten* aufspalten. Sie sind Tabelle 1 zu entnehmen und lassen gut erkennen, was man sich unter jedem der breiten Faktoren vorzustellen hat. Es gibt aber auch die Möglichkeit, die fünf Faktoren weiter zusammenzufassen, z.B. zu den *Superfaktoren* Plasticity (charakterisiert durch hohe Werte in E und O) und Stability (hohe Werte in A, C, niedriger Wert in N; Digman, 1997). Es gibt sogar Versuche, die Persönlichkeitsdaten einer Person zu einem einzigen Faktor (*Big One*) zu verdichten: Ein hoher Wert würde in diesem Fall eine Person beschreiben, die psy-

chisch stabil, extravertiert, offen für Neues, verträglich und gewissenhaft ist. Eine solche Person käme der Idealvorstellung verschiedener therapeutischer Richtungen recht nahe (vgl. Abschnitt 2).

Tabelle 1: Faktoren und Facetten des Fünf-Faktoren-Modells (nach Ostendorf & Angleitner, 2004)

FAKTOR	FACETTEN
<i>Neurotizismus</i> (N – Neuroticism)	Ängstlichkeit / Reizbarkeit / Depression / Soziale Befangenheit / Impulsivität / Verletzlichkeit
<i>Extraversion</i> (E – Extraversion)	Herzlichkeit / Geselligkeit / Durchsetzungsfähigkeit / Aktivi- tät / Erlebnishunger / Frohsinn
<i>Offenheit für Erfahrungen</i> (O – Openness to experience)	Offenheit für Fantasie / ... für Ästhetik / ... für Gefühle / ... für Handlungen / ... für Ideen / ... des Normen- und Werte- systems
<i>Verträglichkeit</i> (A – Agreeableness)	Vertrauen / Freimütigkeit / Altruismus / Entgegenkommen / Bescheidenheit / Gutherzigkeit
<i>Gewissenhaftigkeit</i> (C – Conscientiousness)	Kompetenz / Ordnungsliebe / Pflichtbewusstsein / Leistungs- streben / Selbstdisziplin / Besonnenheit

Das Fünf-Faktoren-Modell ist eine rein deskriptive Zusammenstellung von Persönlichkeitsmerkmalen ohne Aussagen über deren Genese oder ihre Wirkungen. Das macht das Modell anschlussfähig an verschiedene psychologische Richtungen, was zum Teil seine Popularität erklärt. McCrae und Costa (2008) formulierten allerdings auch eine eigene *Fünf-Faktoren-Theorie*. Diese enthält einige grundlegende Annahmen über das „Wesen des Menschen“: Menschen wären im Allgemeinen in der Lage, sich und andere zu verstehen (in Abgrenzung zur Verhaltenssteuerung durch unbewusste Prozesse wie sie die Psychoanalyse postuliert; auch Fragebogenerhebungen erbrächten daher im Allgemeinen valide Ergebnisse), Menschen würden sich in bedeutsamer Weise voneinander unterscheiden (anstelle der Annahme einer universellen Natur des Menschen, z.B. als entweder egoistisch oder altruistisch) und Menschen würden ihr Leben und ihre Umwelt selbst gestalten (sie sind also nicht passive Opfer ihrer Biografie oder von aktuellen Lebenssituationen).

Bezüglich der Genese der Persönlichkeit gehen Costa und McCrae davon aus, dass die Big Five *basic tendencies* darstellen, die nicht durch Erziehung, sondern nur durch Reifung und durch solche exogenen Einflüsse beeinflusst werden, die auf die biologische Basis dieser Merkmale einwirken. Umwelteinflüsse führen jedoch zu entsprechenden kognitiven und affektiven Anpassungen (z.B. Wissen, berufliche Interessen und Gewohnheiten), aus denen in weiterer Folge damit übereinstimmende Handlungen (z.B. berufliche Entscheidungen) und emotionale Reaktionen auf Ereignisse hervorgehen. Eine solche Anpassung ist auch das *Selbstkonzept*, also das Bild, das jemand von sich selbst entwickelt und das wesentlich beeinflusst, wie diese Person handelt und empfindet. Dieses Selbstkonzept ist es auch, das mit den üblichen Persönlichkeitsfragebögen erfasst wird, nicht die der direkten Beobachtung unzugänglichen *basic tendencies*.

3.2 Allgemeine Interessen: die Big Six

Der Begriff „Interesse“ wird in der Regel als emotional positiv getönte Hinwendung einer Person zu bestimmten Inhalten oder Tätigkeiten verstanden, die darin ihren Ausdruck findet, dass sich die betreffende Person mit diesem Gegenstand gern beschäftigt bzw. die entsprechende Tätigkeit gern ausführt. Manche Konzeptionen betonen die Genese und die Variabilität der Interessen, z.B. die pädagogisch-psychologische Interessenforschung (Krapp, 2007). Sie beschreibt, wie aus der „Interessantheit“ eines Objekts (*situationales Interesse*) ein länger andauerndes, jedoch stets veränderlich gedachtes „*individuelles Interesse*“ entstehen kann. Dem stehen Konzeptionen gegenüber, die *Interessen als Persönlichkeitsmerkmale* betrachten, die sich – vergleichbar den oben beschriebenen Persönlichkeitsmerkmalen – unter maßgeblichem Einfluss genetischer Komponenten im Laufe von Kindheit und Jugend entwickeln und dann weitgehend stabil bleiben. Die prominenteste Konzeption dieser Art ist die aus der Berufspsychologie stammende Sechs-Faktoren-Theorie von Holland (1997).

Tabelle 2: Allgemeine Interessen nach Holland (nach Bergmann & Eder, 2005)

INTERESSENRICHTUNG	BEVORZUGTE TÄTIGKEITEN
<i>Praktisch-technische Orientierung</i> (R – Realistic)	Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu sichtbaren Ergebnissen führen, z.B. zu technischen, handwerklichen oder landwirtschaftlichen Produkten
<i>Intellektuell-forschende Orientierung</i> (I – Investigative)	Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit Hilfe systematischer Beobachtung und Forschung
<i>Künstlerisch-sprachliche Orientierung</i> (A – Artistic)	offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte sprachlicher, bildnerischer oder musikalischer Art ermöglichen
<i>Soziale Orientierung</i> (S – Social)	Tätigkeiten, bei denen man sich mit anderen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen kann
<i>Unternehmerische Orientierung</i> (E – Enterprising)	Aktivitäten, die andere Personen beeinflussen, sie zu etwas bringen, sie führen und auch manipulieren
<i>Konventionelle Orientierung</i> (C – conventional)	strukturiertes und regelhaftes Umgehen mit Daten, z.B. Aufzeichnungen führen, Dokumentationen anlegen, mit Büromaschinen arbeiten, also ordnend-verwaltende Tätigkeiten ausführen

Holland geht davon aus, dass sich sechs grundlegende Objektbereiche unterscheiden lassen (Praktisch-Technisches, Soziales etc.), auf die sich das Interesse von Menschen richten kann (siehe Tabelle 2). Personen bevorzugen meist einen oder mehrere dieser Bereiche. Sie suchen beruflich und privat Umwelten auf, die zu ihren Interessen *kongruent* sind – dort fühlen sie sich wohl und können ihre Fähigkeiten optimal entfalten.

Die einzelnen Interessenbereiche lassen sich ihrer Ähnlichkeit nach in Form eines Sechsecks anordnen, wobei die Abfolge der Auflistung in Tabelle 2 entspricht. Personen, die benachbart liegende Interessenbereiche bevorzugen (z.B. I, A und S), weisen eine *konsistente* Interessenstruktur auf. Solche Interessenstrukturen sollten laut Theorie häufiger auftreten als inkonsistente, in sich Widersprüchliches vereinende Strukturen.

Für die Studien- und Berufsberatung werden Personen häufig anhand ihrer drei dominierenden Interessenbereiche „typisiert“. Bezüglich des Lehrerberufs gelten dabei hohe Werte im Faktor S als charakteristisch und zugleich günstig. Je nach Schulart bzw. Unterrichtsfach kommen weitere Faktoren hinzu, z.B. A und E (bei Grundschullehrpersonen), I (bei Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer) oder R (bei Sportlehrkräften; Bergmann & Eder, 2005).

4 Persönlichkeit und Lehrerlaufbahn

4.1 Personenmerkmale und Bewährung in Studium und Beruf

Zahlreiche Studien belegen, dass *allgemeine Personenmerkmale* für den Erfolg und die Zufriedenheit in unterschiedlichsten Berufen bedeutsam sind (siehe z.B. die Meta-Analysen von Seibert & Kraimer, 2001 bzw. Spokane, Meir & Catalano, 2000). Tabelle 3 gibt eine Übersicht über entsprechende Befunde zum Lehrerberuf. Dabei wurden alle verfügbaren Studien aus dem deutschen Sprachraum seit Mitte der 1980er-Jahre berücksichtigt. Insgesamt betrachtet unterstreichen die Befunde die besondere Bedeutung von Gewissenhaftigkeit, Belastbarkeit und Extraversion sowie sozialer, unternehmerischer und künstlerisch-sprachlicher Interessen. Für einzelne Kriterien sind auch andere Persönlichkeitsmerkmale relevant, z.B. Offenheit für Erfahrungen bezüglich der Lernstrategien im Studium. Zusätzlich zu diesen in Abschnitt 3 beschriebenen allgemeinen Personenmerkmalen scheinen in der Tabelle auch *berufsspezifische Interessen* auf. Diese beziehen sich auf Tätigkeitsfelder im Lehrerberuf, wie z.B. das Unterrichten oder das Fördern sozialer Beziehungen. Diese Interessen stellen in gewisser Weise „Legierungen“ aus den Dimensionen des Holland-Modells dar (Mayr, 2014) und weisen – da sie berufsspezifisch konkretisiert sind – teilweise höhere Zusammenhänge mit einzelnen, jeweils besonders passenden Kriterien auf als die allgemeinen Interessen.

Die in Tabelle 3 angeführten Beziehungen wurden überwiegend auf Basis von *Selbsteinschätzungen* nicht nur der Persönlichkeitsmerkmale, sondern auch der Kriterien ermittelt. Darin liegt eine Schwachstelle vieler Studien. Sie wird allerdings dadurch relativiert, dass man bezüglich der dargestellten Zusammenhänge zu keinen anderen Kernaussagen gelangt, wenn die Verhaltens- und Leistungskriterien durch Schüler/innen (wie bei Mayr & Neuweg, 2006), durch Peers (Mayr, 2010a) oder durch geschulte Beobachter/innen (Urban, 1984) eingeschätzt werden bzw. wenn man Noten als Kriterien verwendet; bezüglich der Kriterien des Befindens (Zufriedenheit, Belastung) sind ohnehin die Selbstangaben ausschlaggebend.

Ein weiteres Manko der meisten Studien ist, dass es sich um *Querschnittstudien* handelt und daher nicht ohne weiteres gefolgert werden kann, dass die Personenmerkmale tatsächlich eine Wirkung auf die Kriterien ausüben, also nicht bloß mit ihnen korrelieren. Diesbezüglich sind *Längsschnittstudien* aussagekräftiger, von denen es allerdings – u.a. weil sie sehr aufwändig sind – wenige gibt. Hervorzuheben wären hier die Studien von Urban (1984), von Rauin und Meier (2007) und von Hanfstingl (2008) mit Laufzeiten zwischen vier und sechzehn Jahren. Eine weitere solche Studie wird im folgenden Infokasten vorgestellt. Das Besondere an ihr ist, dass vom Beginn der Stu-

Tabelle 3: Zusammenhänge zwischen Personenmerkmalen und der Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrerberuf

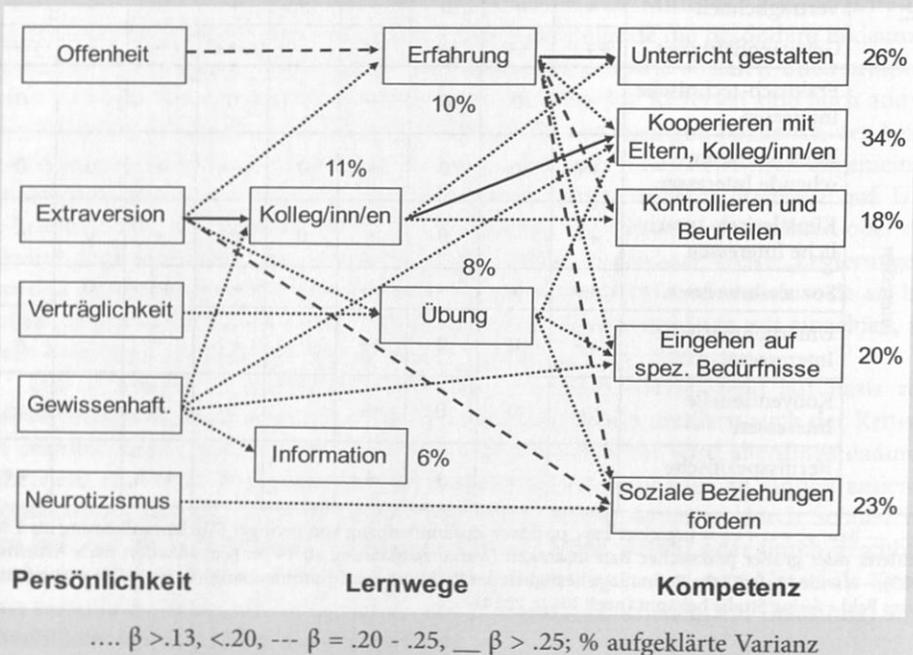
Prädikatoren	Kriterien	Lernstrategien im Studium	Akademische Leistungen (Noten, umgepolt)	Praxisleistungen (Noten, umgepolt)	Päd. Handlungskompetenz im Praktikum	Belastung im Praktikum	Zufriedenheit im Studium	Päd. Handlungskompetenz im Beruf	Belastung im Beruf	Zufriedenheit im Beruf
Persönlichkeitsmerkmale	Neurotizismus	~	--	-	--	++	~	--	+++	---
	Extraversion	~	0	+	++	--	+++	++	--	++
	Offenheit für Erfahrungen	++	+	0	0	0	++	++	~	++
	Verträglichkeit	+	+	0	+	0	+	0	~	++
	Gewissenhaftigkeit	+++	++	++	++	---	+++	+++	~	+++
Interessen	Praktisch-technische Interessen	+	0	0	+	-	0	+	-	0
	Intellektuell-forschende Interessen	++	0	0	+	0	++	+	0	0
	Künstlerisch-sprachliche Interessen	++	+	0	+	0	++	+	0	+
	Soziale Interessen	++	+	+	++	-	++	++	0	+
	Unternehmerische Interessen	++	0	0	++	-	++	+	--	+
	Konventionelle Interessen	+	0	0	++	-	+	+	--	+
	Berufsspezifische Interessen	++	+	+	+++	-	+	+++	-	++

-, --, --- bzw. +, ++, +++ = negativer bzw. positiver Zusammenhang von geringer (Varianzaufklärung bis 1 %), mittlerer oder großer praktischer Bedeutsamkeit (Varianzaufklärung ab 14 %; Klassifikation nach Astleitner, 2003); ~ = widersprüchliche Befundlage bezüglich der Richtung des Zusammenhangs; 0 = kein Zusammenhang; leeres Feld = keine Studie bekannt (nach Mayr, 2014)

die bis zu ihrem Abschluss nach zehn Jahren nicht nur regelmäßig Personenmerkmale und verschiedene Erfolgskriterien erhoben wurden, sondern auch die Lerngelegenheiten im Studium und im Beruf. Dadurch ist es möglich, der komplexen Wechselwirkung zwischen der Persönlichkeit, den Lernprozessen und den einzelnen Kriterien nachzugehen und auch die Persönlichkeitsentwicklung zu erforschen. Einige der gewonnenen Erkenntnisse sind im Infokasten angeführt, weitere folgen in Abschnitt 4.2.

Infokasten: Persönlichkeit, Lernen und Bewährung in Studium und Beruf

In einer über zehn Jahre laufenden Studie wurde an einem kompletten Jahrgang österreichischer Grund-, Haupt- und Sonderschullehrkräfte ($N = \text{ca. } 1.700$) erforscht, wie sich Persönlichkeitsfaktoren entwickeln und welche Effekte sie auf die Nutzung von Lerngelegenheiten in Studium und Beruf und auf die Kompetenz und das Befinden der Studierenden bzw. Lehrkräfte haben (zusammenfassend: Mayr, 2010a, 2012). Die Abbildung zeigt das Ergebnis einer Pfadanalyse, die an einer Teilstichprobe ($N = 145$) durchgeführt wurde. Es wird deutlich, dass sich insbesondere die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion und Gewissenhaftigkeit (erhoben im ersten Studienjahr) auf die im Beruf beschrittenen Lernwege und auf die Kompetenz in verschiedenen Aufgabenfeldern (selbst eingeschätzt im 7. Berufsjahr) auswirken. Besonders bedeutsam für das Können scheint das Lernen aus der beruflichen Erfahrung (z.B. anhand von Schülerrückmeldungen) zu sein. Auch das Lernen durch den Austausch mit Kolleg/inn/en und durch Absolvierung von Übungen (z.B. Rollenspielen) zeigt Effekte auf einzelne Kompetenzbereiche (Mayr, 2007a).



Weitere Ergebnisse:

- Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Belastbarkeit erleichtern es Lehrkräften, Erfolge in der Unterrichtsarbeit zu erleben. Auch soziale, unternehmerische und künstlerisch-sprachliche sowie berufsspezifische Interessen erweisen sich diesbezüglich als günstig.
- Für wirkungsvolle Lernstrategien im Studium und gute Prüfungsleistungen sind vor allem Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Neues bedeutsam.
- Persönlichkeitsänderungen treten im Allgemeinen nur in geringem Umfang auf.

In den bisherigen Ausführungen ging es darum, aus welchen Personenmerkmalen sich die (spätere) Bewährung in Studium und Beruf gut vorhersagen lässt. Man kann aber auch fragen, wie gut sich *unterschiedliche Kriterien* prognostizieren lassen. Als Trend lässt sich aus Tabelle 3 herauslesen, dass es eher affektive Kriterien sind (wie z.B. das Befinden im Beruf) als kognitive (wie z.B. die Studienleistungen) oder aktionale (wie z.B. das Verhalten von Lehrkräften im Unterricht). Sehr gut belegt ist die Bedeutung von Personenmerkmalen – und hierbei insbesondere des Merkmals Belastbarkeit – für das Erleben beruflicher Beanspruchung und das Eintreten von Burnout (vgl. z.B. die internationale Forschungsübersicht von Cramer & Binder, 2015). Beim Lehrerverhalten im Klassenzimmer ist offensichtlich danach zu differenzieren, wieweit im betreffenden Handlungsfeld Emotionen mitspielen. In einer Studie von Mayr und Neuweg (2006) fanden sich z.B. deutliche Belege für die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen – insbesondere von Extraversion und Offenheit – für das Ausmaß, in dem Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern kommunikativ, einfühlsam und wertschätzend umgehen, wogegen z.B. das Ausmaß an Klarheit von Regeln oder die Strukturiertheit des Unterrichts keine relevanten Zusammenhänge mit den Persönlichkeitsmerkmalen zeigen.

4.2 Personenmerkmale und deren Veränderung

Wie aufgrund des Holland-Modells zu erwarten, weisen *angehende Lehrkräfte* im Allgemeinen stärkere soziale Interessen auf als die Durchschnittsbevölkerung – was im Hinblick auf die beruflichen Aufgaben von Lehrkräften als günstig zu bewerten ist. In manchen Studien zeigten sich auch erhöhte Werte in der Extraversion, wobei es hierbei länder- und schulartenspezifische Unterschiede gibt. Nur im Durchschnitt liegen dagegen die Werte in der Belastbarkeit, was angesichts der hohen Belastungen im Lehrerberuf und der im Abschnitt 4.1. vorgestellten Befunde problematisch erscheint (Mayr, 2012; Rothland, 2013; → Kap. 20).

Es wäre allerdings denkbar, dass sich dieses Problem insofern löst, als sich die Persönlichkeit im Lauf des Lebens verändert. Als *allgemeiner Trend* erweist sich nämlich in Längsschnittstudien, dass es im jüngeren und mittleren Erwachsenenalter zu einer Zunahme der Belastbarkeit kommt. Auch die Gewissenhaftigkeit steigt, die Extraversion nimmt dagegen ab (McCrae et al., 2000). Diese Veränderungen zeigten sich auch in der bereits erwähnten Längsschnittstudie an angehenden und im Beruf stehenden Lehrkräfte (siehe Infokasten in 4.1). Die Veränderungen waren allerdings im Durchschnitt so gering, dass man nicht davon ausgehen kann, dass sich ungünstige Merkmale wie z.B. eine geringe Belastbarkeit – hier lag die Effektstärke (d) bei .12 – mehr oder weniger automatisch „auswachsen“.

Dasselbe gilt auch für die in dieser Studie ebenfalls untersuchten *berufsspezifischen Interessen*. Zu Beginn der Laufbahn sind diese bei den meisten Lehramtsstudierenden ausreichend, oft sogar sehr stark ausgeprägt. Dies betrifft vor allem das Interesse am Unterrichten. Weniger attraktiv erscheinen den meisten Studierenden Tätigkeiten wie das Ausüben von Kontrolle oder die Kooperation mit Eltern und Kolleginnen bzw. Kollegen. Das Interesse am Unterrichten bleibt in den folgenden Jahren im Allgemeinen erhalten, das Interesse an den anderen Aufgaben sinkt jedoch (Mayr, 2007b). Bei Personen, die bereits zu Beginn des Studiums wenig an der Lehrarbeit interessiert sind (und in der Regel auch wenig motiviert sind, sich fortzubilden), ist jedoch nicht damit

zu rechnen, dass sich das Interesse im Lauf der Zeit noch einstellt. Dies ergab eine typologische Analyse von Hanfstingl (2008) über einen Zeitraum von 16 Jahren.

Neben solchen generell oder für bestimmte Teilgruppen geltenden Trends gibt es *individuell unterschiedliche Verläufe* in der Persönlichkeitsentwicklung. Das Ausmaß an individueller Konstanz bzw. Veränderung lässt sich anhand der Korrelation zwischen den Ergebnissen bei der ersten Erhebung (Beginn des Studiums) und späteren Erhebungen (z.B. nach zehn Jahren) ermitteln. Bei den besonders berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion, Belastbarkeit und Gewissenhaftigkeit reichen die Koeffizienten – um Messfehler bereinigt – an .90 heran. Das spricht für wenig individuelle Variabilität und deckt sich mit den Befunden aus der allgemeinen Forschung zu den Big Five. Bei den berufsspezifischen Interessen ist die Variabilität wesentlich größer. Die Korrelationen liegen hier zwischen .24 (beim Interesse an der Zusammenarbeit mit Eltern und Kolleg/inn/en) und .66 (beim Interesse am Kontrollieren und Beurteilen).

In Einzelfällen kommt es jedoch auch bei den Big Five zu markanten Veränderungen. In einer Erkundungsstudie (Mayr, 2006) wurde der Frage nachgegangen, wie weit dabei Erfahrungen im Studium eine Rolle spielen. Befragte, die bei sich selbst eine deutliche Zunahme der Belastbarkeit festgestellt hatten, führten dies u.a. darauf zurück, dass sie mit herausfordernden Aufgaben konfrontiert und bei deren Bewältigung durch Dozent/inn/en, Mentor/inn/en und Kommiliton/inn/en unterstützt wurden. Sie selbst hätten aber auch wesentlich zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung beigetragen (siehe dazu Abschnitt 5.3). Bei anderen Persönlichkeitsdimensionen scheinen es teilweise andere Umstände zu sein, die als förderlich erlebt wurden. Beim Zuwachs an Extraversion wurde z.B. besonders oft der private Lebensbereich als bedeutsam genannt, und Offenheit für Erfahrungen wurde anscheinend wesentlich durch die Begegnung mit Personen und Anregungen durch Studienveranstaltungen gefördert.

5 Folgerungen für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte

Die Ausführungen in den vorangegangenen Abschnitten haben gezeigt, dass es Persönlichkeitsmerkmale und Interessen gibt, die (a) zeitlich relativ stabil und (b) bezüglich bestimmter für den Lehrerberuf relevanter Kriterien bedeutsam sind. Aus dieser Erkenntnis lassen sich unterschiedliche Folgerungen ziehen, u.a. für die Bildungspolitik, für die Institutionen der Lehrerbildung und für die einzelnen Lehrerbildnerinnen und -bildner (Mayr & Neuweg, 2006, Mayr, 2015). Im Folgenden werden Handlungsoptionen erläutert, die für angehende und im Beruf stehende Lehrkräfte in Betracht kommen.

5.1 Reflektierte Laufbahnwahl

Wenn man die *relative Stabilität* der Persönlichkeit ernst nimmt, ergibt sich daraus die Folgerung, am Lehramt Interessierte sollten sorgfältig abklären, ob sie günstige personale Voraussetzungen für ein Lehramtsstudium und für den Lehrerberuf mitbringen, anders ausgedrückt: ob sie für die Lehreraufbahn „geeignet“ sind. In der folgenden Definition wird umrissen, was Eignung in diesem Zusammenhang bedeuten könnte. In dieser Definition werden als Indikatoren für die Eignung sowohl Eigenschaften angeführt – dabei ist insbesondere an die personalen Merkmale zu denken, die Gegenstand

dieses Beitrags sind – als auch Kompetenzen. Dabei handelt es sich um solche Kompetenzen, die bereits in das Studium mitgebracht werden müssen, wie z.B. sprachliche Kompetenzen oder Grundkompetenzen in den angestrebten Unterrichtsfächern.

Definition: Eignung (Mayr & Nieskens, 2015, S. 81)

Eignung bedeutet das Vorliegen jener Eigenschaften und Kompetenzen, die es erwarten lassen, dass eine Person die Lehrerausbildung erfolgreich durchlaufen und auf Grundlage dieser Ausbildung den Lehrerberuf über längere Zeit kompetent und berufszufrieden ausüben und sich kontinuierlich im Beruf weiterentwickeln wird.

Eine leicht zugängliche Hilfestellung zur Eignungsabklärung stellen internetbasierte Informations- und Beratungsangebote dar. Das im deutschen Sprachraum am weitesten verbreitete, direkt auf die Lehrerausbildung abgestimmte Angebot dieser Art ist die Plattform *Career Counselling for Teachers* (CCT; Mayr, Müller & Nieskens, 2016). Ein Spezifikum dieser Seite ist, dass sie sich nicht nur an Studieninteressierte und Studierende wendet, sondern die gesamte Lehrerausbildung in den Blick nimmt, einschließlich eventueller späterer Umstiege und Aufstiege. Ihr Kernstück sind Selbsterkundungsverfahren, die auf Forschungen basieren, wie sie oben beschrieben wurden. So findet man auf der Plattform z.B. einen Fragebogen zu den Interessenorientierungen sensu Holland, anhand dessen ein grober Check vorgenommen werden kann, ob eine Lehrerausbildung zur persönlichen Interessenstruktur passt. Man erhält dabei auch Hinweise auf eventuell in Betracht kommende Unterrichtsfächer und Schularten. Es werden aber auch Listen mit Studienrichtungen und Berufen angeboten, die mit der betreffenden Interessenstruktur ebenfalls in Betracht gezogen werden sollten und eventuell sogar besser passen würden als eine Lehrerausbildung. Zur genaueren Information über den Lehrerberuf und als Grundlage für die Eignungsreflexion enthält CCT auch einen Fragebogen zu den in Abschnitt 4 erwähnten berufsspezifischen Interessen und einen Persönlichkeitsfragebogen, der die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Belastbarkeit erfasst.

Als Ergebnis erhält man differenzierte Rückmeldungen zu den vorliegenden günstigen bzw. problematischen Voraussetzungen und Hinweise für weitere Abklärungsschritte. Solche wären etwa das Verschaffen von pädagogischen Erfahrungen (z.B. durch Erteilen von Nachhilfe), die gezielte Nutzung von Praktikumserfahrungen (Mayr & Rothland, 2015) oder das Aufsuchen einer Studien- und Berufsberatung. CCT liefert aber auch – je nach Ergebnis der Selbsterkundungsverfahren – Hinweise, wie mit individuellen Stärken und Problembereichen umgegangen werden kann (siehe dazu die beiden folgenden Abschnitte).

5.2 Gezielter Umgang mit Stärken und Schwächen

Es ist durchaus wünschenswert, wenn an Schulen Lehrkräfte mit unterschiedlicher Persönlichkeit tätig sind. Die Schüler/innen sollen auch unter ihren Lehrkräften eine Vielfalt an Menschen erleben, und auch für die Arbeitsaufteilung innerhalb von Lehrerkollegien ist es günstig, wenn sie heterogen zusammengesetzt sind (Mayr, 2015). Das bewusste *Akzeptieren der individuellen Eigenart* – solange sie keine deutlich problematischen Ausprägungen aufweist – und das verantwortungsvolle *Umgehen mit eige-*

nen Stärken und Schwächen sind deshalb sinnvolle und notwendige Optionen. Dies gilt umso mehr, als es nur wenige Menschen gibt, die alle wünschenswerten personalen Voraussetzungen für den Lehrerberuf in vollem Umfang mitbringen bzw. bereit und in der Lage sind, sich diese Voraussetzungen nachträglich zu erarbeiten (siehe dazu Abschnitt 5.3).

Im unten angeführten Fallbeispiel wird ein Lehrer vorgestellt, dem dieses verantwortungsvolle Umgehen mit der eigenen Persönlichkeit gut gelang. In der Terminologie der Persönlichkeitsforschung würde man ihm zwar niedrige Extraversion – und damit einen Risikofaktor – zuschreiben, zugleich aber eine hohe Gewissenhaftigkeit und ein ausgeprägtes naturwissenschaftliches Interesse. Im Zusammenwirken mit hohem fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissen und Können hat er zu einem Unterrichts- und Führungsstil gefunden, der sowohl zu seiner *Persönlichkeit* als auch zur *Situation* passt, in der er handelt (Lenske & Mayr, 2015).

Fallbeispiel (Mayr, 2010b, S. 242)

Heinrich K. war viele Jahre lang ein von Kindern, Eltern und Lehramtsstudierenden geschätzter Ausbildungslehrer. Er entsprach so gar nicht dem Typus der quirligen, extravertierten Grundschullehrkraft, die ständig ein Lied auf den Lippen hat und die Kinder wie ein Entertainer durch den Schultag führt. Im Gegenteil: Er war ein zwar freundlicher, aber eher zurückhaltender und sachbezogener Mensch mit hervorragenden Kenntnissen in den Naturwissenschaften.

Er hatte schon bei seinen Neunjährigen ein ausgeklügeltes System der Selbststeuerung und Schülermitbeteiligung eingerichtet, bei dem die Kinder selbst Gespräche leiteten und Konflikte lösten. Er lehnte in solchen Phasen oft am Rand der Klasse an einer Säule, sodass man seine hagere Gestalt kaum wahrnahm, nur dann und wann griff er mit leiser, aber sicherer Stimme ein.

Auch im Fachunterricht stand nicht er im Mittelpunkt, sondern „die Sache“, zum Beispiel das physikalische Phänomen, um das es gerade ging. Zur Unterstützung dieses Unterrichtsstils hatte er eine Fülle an Materialien übersichtlich geordnet in einem Nebenraum der Klasse bereitgestellt. Auf diese konnten er oder die Kinder bei Bedarf zugreifen. Man merkte, wie sehr ihn der Lehrstoff faszinierte und wie seine Begeisterung auf die Schüler/innen übersprang.

Diese „doppelte Stimmigkeit“, wie Schulz von Thun (2011) die Passung zu Person und Situation nennt, ist eine Voraussetzung für erfolgreiches und persönlich befriedigendes pädagogisches Handeln. Sie setzt voraus, dass man sich selbst kennt und dass man nicht vorschnell Ratschlägen folgt, die der eigenen Persönlichkeit widersprechen („Sie sollten mehr aus sich herausgehen! Sprechen Sie lebendiger! ...“). Eine Möglichkeit zur Selbsterkenntnis sind Programme wie das oben beschriebene CCT, sofern möglich ergänzt um eine Beratung durch sensible Mentor/inn/en im Praktikum oder im Beruf (Teml & Teml, 2011). Letzteres hat den Vorteil, dass die Selbstreflexion im realen schulischen Kontext stattfindet und mit der Erprobung potenziell passender pädagogischer Handlungsweisen verknüpft werden kann. Es kann aber auch das bewusste Herausgehen aus dem Schulkontext Sinn machen. Supervisions- oder Selbsterfahrungsgruppen, die an der Universität oder extern angeboten werden, sind mögliche Orte, sich mit sich selbst und seinem Umgang mit anderen Menschen auseinanderzusetzen und den Handlungsspielraum zu erweitern.

5.3 Weiterentwicklung der Persönlichkeit

In den Abschnitten 5.1 und 5.2 wurde die Stabilität der Persönlichkeit ins Zentrum gerückt und daraus die Folgerung abgeleitet, die Eignung für den Lehrerberuf zu reflektieren und gegebenenfalls eine andere Laufbahn einzuschlagen bzw. zu lernen, seine Stärken gezielt einzusetzen, um Schwächen zu kompensieren. Da man aber davon ausgehen kann, dass die Persönlichkeit nicht völlig festgelegt ist und auch noch im Erwachsenenalter verändert werden kann, gelangt man zur Option *Persönlichkeitsentwicklung*.

Wenn gravierendere Probleme, etwa ausgeprägte Introversion oder psychische Labilität, vorliegen, dann wird – sofern man dennoch nicht vom Lehrerberuf Abstand nehmen möchte – eine längere psychotherapeutische Begleitung unabdingbar sein. In leichteren Fällen können die bereits erwähnten Selbsterfahrungsgruppen oder psychohygienische Maßnahmen wie z.B. autogenes Training ausreichen. Vereinzelt werden an Universitäten auch Veranstaltungen angeboten, die persönlichkeitsfördernd wirken (Teml & Unterweger, 2002) oder zumindest persönlichkeitsnahe Kompetenzen fördern sollen. Beispiele dafür sind das Kasseler Training psychosozialer Basiskompetenzen (Nolle & Seipel, 2011), das Münchner Training zur Selbstregulation im Lehrerberuf (Mattern, 2012) oder das Potsdamer Lehrertraining (Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf & Schaarschmidt, 2007). Aufgrund der starken Verankerung solcher Kompetenzen in allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen sollte man bezüglich der erwartbaren Effekte nicht allzu optimistisch sein, wenn erhebliche Defizite vorliegen. Andererseits könnte es bei einem erfolgreich absolvierten Training auch zu wünschenswerten Rückwirkungen auf die Gesamtpersönlichkeit kommen (Mayr, 2014).

In Veranstaltungen wie den angeführten wird oft auf Modellvorstellungen und Tools aus der Kommunikationspsychologie zurückgegriffen. Manche dieser Werkzeuge können auch unabhängig von Veranstaltungen durch einzelne Personen oder Gruppen von Kolleginnen und Kollegen genutzt werden, z.B. das „Entwicklungsquadrat“ von Schulz von Thun (2011). Dieses lässt entdecken, welches Potenzial sich hinter jeder, auch auf den ersten Blick problematischen Eigenschaft verbirgt – z.B. steckt in der „Ängstlichkeit“ die für viele Gelegenheiten nützliche „Vorsicht“ und in der „Disziplinlosigkeit“ immer auch eine Prise „Flexibilität“. Mit Hilfe des Entwicklungsquadrats lernt man eigene, bisher vielleicht nur in negativem Licht gesehene Eigenschaften zu würdigen, zugleich aber auch herauszufinden, welche komplementären Eigenschaften man als Gegengewicht bei sich kultivieren sollte (in den genannten Beispielen wären es „Mut“ bzw. „Zielstrebigkeit“), allerdings ohne diese zu übertreiben (da sie sonst zu „Leichtsinn“ bzw. „Sturheit“ verkommen würden).

Günstig auf die Persönlichkeit können sich auch ganz alltägliche Erfahrungen im Studium auswirken; darauf ist bereits in Abschnitt 4.2 eingegangen worden. Entscheidend dürfte dabei allerdings sein, dass diese Erfahrungen bewusst als Lernchance ergriffen werden. Der folgende Infokasten stellt einige Aussagen von Studierenden zusammen, denen das offensichtlich gelungen ist.

Infokasten: Begründungen von Studierenden für die Zunahme psychischer Stabilität (nach Mayr, 2006)

[Bewältigte] Herausforderungen (Klausuren, Diplomarbeit, vor allem Blockpraktikum im 6. Semester) lassen mich mehr auf meine Stabilität vertrauen. / Sich unangenehmen Situationen stellen und nicht ausweichen (z.B. anspruchsvollen Prüfungen). / Ich gestehe mir [...] zu, zu lernen und versuche nicht mehr so perfekten Vorstellungen nachzugehen. / [Ich habe gelernt], dass unter Stress die Situation nicht unbedingt leichter wird. Wenn man sie aber entspannt angeht, kann man viel mehr schaffen. Durch ein intensives Gespräch mit einem Studienkollegen habe ich meine Denkweise sehr stark verändert und bin nun viel entspannter und positiver auf mein Leben eingestellt. / Analyse der Aufzeichnungen [aus den schulpraktischen Studien]; in der Folge verschiedene Strategien ausprobieren und abermals besprechen und analysieren. / Ich kann durch die erlangte Routine ruhiger bleiben und so besser mit Schwierigkeiten umgehen.

6 Resümee

In der Einleitung wurde dargelegt, dass „Lehrerpersönlichkeit“ ein diskussionswürdiger und durchaus klärungsbedürftiger Begriff ist. Die Ausführungen im vorliegenden Beitrag sollten dieser Klärung dienen. Abschließend und abrundend lässt sich sagen:

- Man kann von Lehrerpersönlichkeit sprechen, ohne Lehrerinnen und Lehrern damit abzuverlangen, sie müssten „Persönlichkeiten“ sein, die alle denkbaren Vorzüge in sich vereinen – Stärken *und* Schwächen sind erlaubt; es genügt, eine „hinreichend gute“ Lehrkraft (Scarbath, 1992) zu sein.
- Auch wenn genetische Komponenten bei der Persönlichkeitsentwicklung eine Rolle spielen: Man wird nicht zum Lehrer oder zur Lehrerin geboren – eine erfolgreiche und befriedigende Berufslaufbahn wird sich nur einstellen, wenn man sich kontinuierlich um die eigene Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung bemüht.
- Die Beachtung von Persönlichkeitsfaktoren macht Lehrerbildung nicht überflüssig, sondern anspruchsvoller – die Diversität der (angehenden) Lehrkräfte erfordert differenzierende Angebote sowie Unterstützung der Lernenden beim Finden ihres individuellen Weges, eine gute Lehrkraft zu sein.



Zum Weiterlesen

- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer.
- Mayr, J. (2015). Zwischen Vielfalt und Kompetenz: Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit der Heterogenität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 55–75). Münster: Waxmann.
- Schulz von Thun, F. (2011). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differenzielle Psychologie der Kommunikation*. Sonderausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Literatur

- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer.
- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117–156). Weinheim: Beltz.
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer.
- Astleitner, H. (2003). Praktische Signifikanz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (3), 48–53.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. Revision. Göttingen: Beltz Test/Hogrefe.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- CCT – Career Counselling for Teachers. www.cct-austria.at, www.cct-germany.de, www.switzerland.ch
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (1), 101–123.
- Digman, J. M. (1997). Higher-order factors of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (6), 1246–1256.
- Döring, W. O. (1931). *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). Osterwieck: Zickfeldt.
- Hanfstingl, B. (2008). Eine interessentheoretische und differentialpsychologische Betrachtung der Entwicklung von berufsspezifischem Interesse bei Lehrer/innen. In E. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 123–136). Münster: Waxmann.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3. Aufl.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7 (1), 5–21.
- Kriz, J. (2014). *Grundkonzepte der Psychotherapie* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015). Eigene Wege entdecken. Das Linzer Konzept der Klassenführung. In *Friedrich Jahreshft XXXIII* (S. 60–63). Seelze: Friedrich.
- Mägdefrau, J. (Hrsg.) (2010). *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mattern, J. (2012). Selbstregulation im Lehrerberuf: Entwicklung eines Trainings für angehende Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 40 (2), 156–173.
- Mayr, J. (2006). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotenzial von Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung?* (S. 249–260). Münster: Lit.
- Mayr, J. (2007a). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151–168). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2007b). Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung bei LehrerstudientInnen und LehrerInnen. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs, Bd. 3* (S. 8–24). Berlin: Lit.
- Mayr, J. (2010a). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung?* (S. 73–89). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2010b). Lehrerpersönlichkeit. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 232–249). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (2012). LehrerIn werden in Österreich: Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 1–29). Wien: Lit.
- 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.

- Mayr, J. (2015). Zwischen Vielfalt und Kompetenz: Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit der Heterogenität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 55–75). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., Müller, F. H. & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Gene- se, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boe- ger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 181–214). Wiesbaden: Springer VS.
- 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 U. Greiner & M. Heinrich (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenz- förderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Wien: Lit.
- Mayr, J. & Nieskens, B. (2015). Self-Assessments für angehende Lehrpersonen: Was sie bezwe- cken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf. *Das Hochschulwesen*, 63 (3+4), 81–86.
- Mayr, J. & Rothland, M. (2015). Soll ich Lehrer werden? Anregungen zur Reflexion der Berufswahl. In K. Zierer (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraktikum* (3. Aufl., S. 144–149). Baltmannswei- ler: Schneider Verlag Hohengehren.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. jr (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin, (Hrsg.), *Handbook of personality* (S. 159–181). New York: Guilford Press.
- McCrae, R. R. et al. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span deve- lopment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 173–186.
- Musek, J. (2007). A general factor of personality: Evidence for the Big One in the five-factor mo- del. *Journal of Research in Personality*, 41 (6), 1213–1233.
- Nolle, T. & Döring-Seipel, E. (2011). BASIS: Ein Kompaktseminar zu psychosozialen Kompeten- zen für den Lehrerberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 88–106.
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-Persönlichkeitsinventar (NEO-PI-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehr- amtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompe- tenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103–131). Münster: Waxmann.
- Rogers, C. R. (1976). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeits- tätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Scarbath, H. (1992). *Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen*. Donauwörth: Auer.
- Schulz von Thun, F. (2011). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Dif- ferenzielle Psychologie der Kommunikation*. Sonderausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Seibert, S. E. & Kraimer, M. L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58 (1), 1–21.
- Spokane, A. R., Meir, E. I. & Catalano, M. (2000). Person-environment congruence in Holland's theory: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 57 (2), 137–187.
- Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Teml, H. & Teml, H. (2011). *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbil- dungsfeldern*. Innsbruck: Studienverlag.
- Teml, H. & Unterweger, E. (2002). Persönlichkeitsförderung in der LehrerInnenbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (2), 7–21.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrer- beruf* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Urban, W. (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz*. Wien: Österreichischer Bun- desverlag.