



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Lehramtsstudierende von PH und Universität:
Persönlichkeitstypen und Selbsteinschätzung professioneller
Handlungskompetenzen

Verfasserin:

Amélie Florentine Aichhorn

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Psychologie

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag^a. DDr.ⁱⁿ Christiane Spiel

„Es gibt Menschen, die sind wie ein sicherer Hafen. Du kannst dort immer vor Anker gehen.“

(Jochen Mariss)

Mein Dank gilt all meinen Lieben, die mich im Laufe des Studiums unterstützt, mir den Rücken gestärkt und an mich geglaubt haben.

An dieser Stelle soll vor allem meine beste Freundin Jasmin erwähnt werden, die in den letzten fünfeinhalb Jahren zu jeder Tages- und Nachtzeit dazu bereit war, mir beizustehen. Ihre Ruhe hat mich durch viele Stunden Lernen und Schreiben begleitet und mir immer wieder dabei geholfen, daran zu glauben, dass sich irgendwann alles finden wird.

Ich möchte auch meinem Freund Eddie danken. Ohne ihn und seinen unerschütterlichen Glauben an mich wären die letzten Monate kaum zu bewältigen gewesen. Mit viel Geduld hat er immer wieder gegen jeden Selbstzweifel und all die Ängste gekämpft, die ich so oft geäußert habe.

Ein besonderer Dank gilt meiner Freundin und Studienkollegin Elisa, mit der ich jede fachliche und persönliche Unsicherheit besprechen konnte und die mir stets das Gefühl gab, nicht alleine zu sein.

Danke an meine Eltern, die seit jeher bereit dazu waren, mein Talent zu fördern und mich stets dazu ermutigt haben, mein Potential auszuschöpfen. Ebenso möchte ich meinem Bruder Niki und meiner Schwägerin Katie danken. Jederzeit mit all meinen Problemen zu ihnen gehen zu können, ohne dafür verurteilt zu werden, ist keine Selbstverständlichkeit - ich schätze sie deswegen umso mehr. Für fachliche Anregungen und Austausch auf Augenhöhe sei meiner Schwester Nathalie gedankt, für das Aushelfen in einer schwierigen Situation meinem Stiefvater.

Ich bedanke mich vor allem auch bei meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Mag. DDr. Christiane Spiel. Ihr Wissen und ihre Leidenschaft für die Bildungspsychologie habe ich als sehr inspirierend erlebt.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	4
I. THEORIE	6
1. DAS FÜNF-FAKTOREN-MODELL DER PERSÖNLICHKEIT	7
1.1. Theoretischer Hintergrund	7
1.2. Die fünf Persönlichkeitsbereiche	8
2. DIE „LEHRERPERSÖNLICHKEIT“	11
2.1. Relevanzthese	11
2.2. Stabilitätsthese	14
2.3. Zusammenfassung	15
3. DER KOMPETENZBEGRIFF	16
3.1. Erziehungswissenschaftliche Grundlage des Kompetenzbegriffs	16
3.2. Psychologische Konzepte des Kompetenzbegriffs	18
3.3. Lehrerspezifische Kompetenzen	19
3.4. Zusammenfassung	20
4. KOMPETENZMODELLE	21
4.1. Kompetenzen versus Standards	22
4.2. Das Modell professioneller Handlungskompetenz	24
4.2.1. Professionswissen	25
4.2.2. Überzeugungen/Werthaltungen	27
4.2.3. Motivationale Orientierung und Selbstregulation- psychologische Funktionsfähigkeit ...	27
4.3. Zusammenfassung	28
5. PERSÖNLICHKEITSEIGENSCHAFTEN UND SELBSTEINSCHÄTZUNG	28
6. AUSBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHREN IN ÖSTERREICH	29
6.1. Ausbildung an der Universität Wien	30
6.2. Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien	31
6.3. Vergleich der Ausbildungsinstitutionen	31
7. ZIELSETZUNGEN UND FRAGESTELLUNGEN	32

II. EMPIRISCHER TEIL	34
8. METHODE	35
8.1. Untersuchungsdesign	35
8.2. Beschreibung des Untersuchungsinstruments.....	35
8.3. Durchführung der Untersuchung.....	40
8.4. Stichprobe	41
9. ANALYSEVERFAHREN.....	43
10. ERGEBNISSE.....	46
10.1. Ausprägungen von Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien - Unterschiede zur Allgemeinbevölkerung.....	46
10.2. Persönlichkeitstypen innerhalb der Gruppe Lehramtsstudierender der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien	47
10.3. Persönlichkeitstypen nach Geschlecht und Ausbildungsinstitution	53
10.4. Unterschiede in der Selbsteinschätzung von professionellen Handlungskompetenzen	54
11. DISKUSSION	58
11.1. Beantwortung der Fragestellungen.....	58
11.2. Kritik und Ausblick.....	61
12. ZUSAMMENFASSUNG.....	63
13. ABSTRACT	65
14. LITERATURVERZEICHNIS	66
15. ANHANG	72

EINLEITUNG

Ein Analyse von McKinsey (2007), die versuchte, die Frage zu beantworten, was gute von weniger guten Schulsystemen unterscheidet, betonte, dass die Qualität der Lehrerinnen und Lehrer als wichtigster Faktor für den Erfolg von Bildungssystem gesehen werden muss. So zeigt sich, dass zum Beispiel die Klassengröße einen Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat, dieser aber im Vergleich zum Einfluss der Pädagoginnen und Pädagogen gering ist. Befragt man erfolgreiche Lehrkräfte, die mit ihrem Beruf zufrieden sind, was eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer tatsächlich ausmacht, verweisen diese allerdings nicht auf ihre Ausbildung, sondern auf ihre Persönlichkeit (Hermann, 1999). Persönliche Kompetenz wird demnach als Grundlage professionellen Handelns gesehen. Auch in der Literatur wird inzwischen davon ausgegangen, dass es berufsbedeutsame Persönlichkeitsmerkmale (zum Beispiel *Extraversion* und *psychische Stabilität*) gibt, welche eine hohe Konstanz über die Zeit zeigen (Mayr & Neuweg, 2006).

Diese Arbeit hat sich mit der Frage beschäftigt, welche verschiedenen Persönlichkeitstypen es innerhalb der Gruppe der Lehramtsstudierenden gibt und wie sich diese auf die beiden Ausbildungsinstitutionen Universität Wien und Pädagogische Hochschule Wien sowie das Geschlecht verteilen. Außerdem wurde untersucht, inwiefern die Ausprägung von Persönlichkeitseigenschaften mit der Selbsteinschätzung der im Studium vermittelten Kompetenzen in Zusammenhang steht. Die Erhebung der Daten erfolgte von April 2013 bis Juni 2013 gemeinsam mit den Studienkollegen Josef Sucec und Lisa Bell.

Im theoretischen Teil wird zunächst das Fünf-Faktoren-Modell (FFM) der Persönlichkeit mit den Dimensionen *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit für Erfahrungen*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit* beschrieben und erläutert, warum Persönlichkeitseigenschaften von Lehrerinnen und Lehrern als fundamentaler Bestandteil einer erfolgreichen Berufsausübung gesehen werden können. In weiterer Folge wird beschrieben, wie der Kompetenzbegriff in unterschiedlichen Forschungskontexten definiert wird. Anschließend erfolgt eine Darstellung verschiedener Kompetenzmodelle für Lehrerinnen und Lehrer mit Fokus auf jenem Modell, welches zur Erfassung der Kompetenzen für die vorliegende Arbeit herangezogen wurde.

Nach einem theoretischen Abriss über den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften und der Selbsteinschätzung professioneller Handlungskompetenzen wird die Struktur der Ausbildung für das Lehramt an der Universität

Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien beschrieben und ein Vergleich zwischen den beiden Institutionen vorgenommen.

Der empirische Teil dient der Darstellung der Methode, der Auswertung und der Ergebnisse. Diese werden ausführlich diskutiert sowie ein Ausblick auf zukünftige Forschungsfragen gegeben.

THEORIE

Erläuterungen zum Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit, der „Lehrerpersönlichkeit“, dem Kompetenzbegriff sowie Persönlichkeitseigenschaften und Selbsteinschätzung

1. DAS FÜNF-FAKTOREN-MODELL DER PERSÖNLICHKEIT

Zur Untersuchung der unterschiedlichen Aspekte der Persönlichkeit wird in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit so wie auch in der vorliegenden Arbeit häufig das von Costa und McCrae (1992) entwickelte Fünf-Faktoren-Modell (FFM) der Persönlichkeit genutzt. Es bildet die Faktoren *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit für Erfahrungen*, *Gewissenhaftigkeit* und *Verträglichkeit* ab. *Extraversion* und *Gewissenhaftigkeit* werden als wichtige Prädiktoren für gute Studienleistungen sowie kompetentes Handeln und Wohlbefinden im Lehrerberuf genannt (Mayr, 2010, 2012; Mayr & Mayrhofer, 1994). Ebenso stehen *Extraversion* und *Offenheit* mit schülerorientiert-kommunikativem Verhalten in Zusammenhang (Mayr & Neuweg, 2006).

In weiterer Folge werden das FFM und sein theoretischer Hintergrund beschrieben, um anschließend ausführlich auf die fünf Dimensionen der Persönlichkeit einzugehen.

1.1. Theoretischer Hintergrund

Das FFM postuliert, dass sich Persönlichkeitseigenschaften in fünf, voneinander unabhängige Dimensionen einordnen lassen und hat seinen Ursprung in dem lexikalischen Ansatz. Dieser geht von der Annahme aus, dass alle wichtigen Persönlichkeitsmerkmale in der Sprache durch unterschiedliche Eigenschaftsworte repräsentiert sind (Borkenau & Ostendorf 2008). Allport und Odbert (1936) waren die Ersten, die diesen Ansatz durch die Analyse von in Wörterbüchern enthaltenen Begriffen zur Personenbeschreibung praktisch umgesetzt haben. Sie extrahierten auf der Suche nach Adjektiven, die Persönlichkeitsdispositionen umschreiben, 17593 Worte aus einem Wörterbuch, dem Webster's New International Dictionary, und fassten diese in vier unterschiedliche Kategorien zusammen. Die erste Kategorie bezog sich auf neutrale Persönlichkeitseigenschaften (Beispiel: ängstlich) während die zweite vorübergehende Stimmungen und Aktivitäten umfasste (Beispiel: wütend, euphorisch). Wertende Begriffe wurden der dritten Kategorie zugeordnet (Beispiel: unnützlich), Wörter, die „metaphorisch und zweifelhaft“ erscheinen und vor allem der Beschreibung physischer Qualitäten (Beispiel: schlank) dienen, der vierten (Allport & Odbert, 1936). Bedeutung erlangt vor allem die erste dieser Kategorien. In dieser waren persönlichkeitsbeschreibende Begriffe vereint, die stabile und konsistente Formen der Anpassung eines Individuums an seine Umwelt beschreiben. Sie umfasste insgesamt 4504 Begriffe. Die so entstandene Liste diente in den darauffolgenden

Jahren als Ausgangspunkt zahlreicher Reduktionsverfahren, mit deren Hilfe die wesentlichen Begriffe und Dimensionen der Persönlichkeitsbeschreibung erfasst werden sollten.

Cattell (1943) bildete in einem ersten Schritt der Datenreduktion 171 und in einem weiteren Schritt 35 bipolare Variablencluster. Faktorenanalysen von Sammlungen von Eigenschaftsworten führten in weiterer Folge weitgehend zur Bestätigung der Fünf-Faktoren-Regel (Ostendorf & Angleitner, 2004). Goldberg (1981) wählte schließlich die Bezeichnung „Big Five“. Jeder der fünf Persönlichkeitsbereiche wird durch sechs Skalen repräsentiert. Diese erheben spezifische Facetten der Persönlichkeit (Ostendorf & Angleitner, 2004).

1.2. Die fünf Persönlichkeitsbereiche

Bis heute gilt das FFM als das Modell, das die Persönlichkeit am besten und umfangreichsten beschreibt (Borkenau & Ostendorf, 2008). Zu seiner Messung wird meist das NEO-Persönlichkeitsinventar (Costa & McCrae, 1992) eingesetzt. Die folgenden Beschreibungen der fünf Persönlichkeitsmerkmale und ihrer Facetten stammen aus dem von Ostendorf und Angleitner (2004) übersetzten Manual des NEO-PI-R.

Neurotizismus

Der Merkmalsbereich Neurotizismus wird in den meisten Persönlichkeitstests erfasst, was gemäß Ostendorf und Angleitner (2004) darauf zurückzuführen ist, dass er vor allem mit psychischer Gesundheit und deren möglichen Beeinträchtigungen in Verbindung gebracht wird. Grundsätzlich bezieht sich Neurotizismus auf Unterschiede in emotionaler Stabilität und Empfindsamkeit sowie die Wahrnehmung von positiven und negativen Gefühlen. Personen mit einer hohen Ausprägung auf dieser Skala können als emotional empfindlich beschrieben werden. Sie reagieren irritiert auf Stress und zeigen in fordernden Situationen eine gesteigerte Ängstlichkeit und Besorgnis. Außerdem tendieren sie eher dazu, unangepasste Formen der Problembewältigung zu entwickeln. Als charakteristisch für Personen mit hohen Werten in diesem Merkmalsbereich geben Ostendorf und Angleitner (2004) Angespanntheit, Selbstzweifel, Überempfindlichkeit, Unruhe und eine erhöhte Verletzlichkeit an. Personen mit einer niedrigen Ausprägung auf dieser Skala können als emotional stabil bezeichnet werden. Sie geraten auch in Stresssituationen nicht so leicht aus der Fassung und zeigen im Allgemeinen große Ausgeglichenheit. Insgesamt lassen sie sich als beständig, selbstsicher und unempfindlich charakterisieren und verfügen über Selbstsicherheit und Selbstvertrauen.

Die sechs Facetten des Neurotizismus sind Ängstlichkeit, Reizbarkeit, Depression, soziale Befangenheit, Impulsivität und Verletzlichkeit (Ostendorf & Angleitner, 2004).

Extraversion

Extraversion gilt als Merkmalsbereich, der besonders für zwischenmenschliche Beziehungen relevant ist. Gemäß dem Manual des NEO-Persönlichkeitsinventars (Ostendorf & Angleitner, 2004) fühlen sich extravertierte Personen in der Gesellschaft anderer wohl, zeigen sich in Gruppen als gute Unterhalter und gelten als optimistisch. Sie können unter anderem als abenteuerlustig, begeisterungsfähig, dominant, draufgängerisch, gesellig, herzlich, kontaktfreudig, lebenslustig, mutig, redselig, spontan, temperamentvoll und wortreich beschrieben werden. Introversion wird gemeinhin eher als das Fehlen und nicht als das Gegenteil von Extraversion beschrieben. Introvertierte zeigen sich in Gesellschaft eher zurückhaltend und bevorzugen es im Allgemeinen, alleine zu sein, sind aber deswegen nicht unglücklich oder pessimistisch. Um Personen mit niedriger Merkmalsausprägung in dem Merkmalsbereich Extraversion zu beschreiben, werden die Adjektive distanziert, einsilbig, kontaktscheu, reserviert, still, unzugänglich, verhalten und zurückhaltend benutzt. Herzlichkeit, Geselligkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Erlebnissuche und positive Emotionen werden als die Facetten von Extraversion angenommen.

Offenheit für Erfahrungen

Der Merkmalsbereich Offenheit für Erfahrungen ist weniger bekannt als die beiden bereits beschriebenen Persönlichkeitsdimensionen und umfasst die Facetten Offenheit für Fantasie, Offenheit für Ästhetik, Offenheit für Gefühle, Offenheit für Handlungen und Offenheit für Ideen. Personen mit einer hohen Ausprägung auf dieser Skala zeigen großes Interesse an neuen Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken, aber auch an ihrer Außen- und Innenwelt. Darüber hinaus sind sie eher dazu bereit, konventionelle Werte und Traditionen kritisch zu hinterfragen und beschäftigen sich außerdem häufig mit politischen und ethischen Fragestellungen. Als charakteristisch gelten Einfallsreichtum, ein großes Interessensspektrum, Kreativität und Wissbegierde. Personen, deren Offenheit für Erfahrungen eher gering ausgeprägt ist, können als konservativ und konventionell beschrieben werden. Sie präferieren Altbekanntes gegenüber Neuem und zeigen darüber hinaus eine geringere Intensität im Ausdruck von emotionalen Reaktionen. Im Gegensatz zu Personen mit stark ausgeprägter Offenheit sind sie eher nüchtern sowie sachlich und haben einen kleineren Bereich an Interessen (Ostendorf & Angleitner, 2004).

Verträglichkeit

Die Persönlichkeitsdimension Verträglichkeit bezieht sich vor allem auf Verhaltensweisen in sozialen Beziehungen. Personen, die über eine hohe Verträglichkeit verfügen, zeigen eine große Hilfsbereitschaft und sind bemüht, anderen entgegenzukommen. Bei Streitigkeiten geben sie sich meist nachgiebig. Sie können als altruistisch, bescheiden, ehrlich, entgegenkommend, geradlinig, gutgläubig, hilfsbereit, mitfühlend, nachgiebig, offenherzig, rücksichtsvoll, sanft, uneigennützig, verständnisvoll, warmherzig und zuvorkommend beschrieben werden. Personen mit niedrigen Werten in diesem Merkmalsbereich werden als egozentrisch, misstrauisch gegenüber den Intentionen anderer und selbstsüchtig charakterisiert. Ihnen werden unter anderem die Adjektive argwöhnisch, berechnend, dickköpfig, eigennützig, gerissen, hinterlistig, kalkulierend, misstrauisch, rechthaberisch, selbstbezogen, unnachgiebig und zynisch zugeschrieben (Ostendorf & Angleitner, 2004).

Als Facetten der Persönlichkeitsdimension Verträglichkeit werden Vertrauen, Freimütigkeit, Altruismus, Entgegenkommen, Bescheidenheit und Gutherzigkeit genannt.

Gewissenhaftigkeit

Die Skala Gewissenhaftigkeit bezieht sich (ebenso wie die Skala Neurotizismus) vor allem auf Impulskontrolle, allerdings hinsichtlich der Planung, Organisation und Durchführung von Aufgaben. Personen mit hoher Gewissenhaftigkeit zeigen viel Entschlossenheit und einen starken Willen, wenn es um die Erreichung von Zielen geht. Demgemäß korreliert eine hohe Merkmalsausprägung auf dieser Skala auch mit schulischem, beruflichem und akademischem Leistungserfolg (Ostendorf & Angleitner, 2004). Unter anderem sind folgende Adjektive für Personen mit hoher Ausprägung in diesem Merkmalsbereich als charakteristisch anzusehen: Ausdauernd, beharrlich, ehrgeizig, eifrig, fleißig, genau, gewissenhaft, leistungsfähig, motiviert, ordentlich, ordnungsliebend, perfektionistisch, pflichtbewusst, prinzipientreu, pünktlich, rechtschaffen, selbstdiszipliniert, sorgfältig, sorgsam, strebsam, tüchtig, umsichtig, unbeirrbar, unermüdlich, verantwortungsbewusst, verlässlich, willensstark, zielstrebig, zuverlässig. In extremen Fällen kann stark ausgeprägte Gewissenhaftigkeit zu zwanghafter Ordentlichkeit und Arbeitssucht führen. Personen mit niedriger Ausprägung in dem Merkmalsbereich Gewissenhaftigkeit beschreiben sich als eher nachlässig und geben an, oft unvorbereitet und ungeschickt zu sein. Ihre Ziele verfolgen sie mit wenig Ausdauer. Sie werden als arbeitsscheu, bequem, ehrgeizlos, faul, gleichgültig, inkonsequent, leichtfertig, nachlässig, planlos, schlampig, träge, undiszipliniert, ungenau, unzuverlässig, unmotiviert und ziellos beschrieben. Kompetenz, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben und

Selbstdisziplin stellen die Facetten dieses Merkmalsbereichs dar (Ostendorf & Angleitner, 2004).

Das Fünf-Faktoren-Modell bietet durch die Postulierung fünf voneinander unabhängiger Dimensionen der Persönlichkeit ein bedeutendes Klassifikationssystem, um individuelle Unterschiede zu untersuchen (Barrick & Mount, 1991; Ostendorf & Angleitner, 2004). Es wird nicht nur in der Klinischen Psychologie und Gesundheitspsychologie, sondern darüber hinaus auch in der Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie angewendet, um unter anderem die Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitseigenschaften und beruflicher Leistungsfähigkeit und Zufriedenheit zu erforschen (Barrick & Mount, 1991; Barrick, Mount & Judge, 2001; Goldberg, 1993; Ostendorf & Angleitner, 2004).

Welche Persönlichkeitsmerkmale als besonders relevant für angehende und bereits im Beruf stehende Lehrerinnen und Lehrer gelten, soll in dem folgenden Kapitel erörtert werden.

2. DIE „LEHRERPERSÖNLICHKEIT“

In der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit ist es zunächst wichtig, zu definieren, was unter diesem Begriff genau verstanden wird. Mayr und Neuweg (2006) definieren sie als „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (S.183). Persönlichkeit umfasst dabei nicht nur die Persönlichkeitsdimensionen im engeren Sinn, sondern darüber hinaus auch den Fähigkeits- und Leistungsbereich (zum Beispiel Intelligenz, verbale Fähigkeiten) sowie motivationale Merkmale (zum Beispiel Einstellungen, Interessen). Möchte man dem Persönlichkeitsparadigma folgen, sind vor allem zwei Thesen von besonderer Wichtigkeit: zum einen die sogenannte Relevanzthese, die davon ausgeht, dass es tatsächlich berufsbedeutsame Persönlichkeitsmerkmale gibt, zum anderen die sogenannte Stabilitätsthese, die besagt, dass diese Merkmale eine hohe Erblichkeit und Konstanz über die Zeit aufweisen (Mayr & Neuweg, 2006).

2.1. Relevanzthese

Im Zusammenhang mit der Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Lehrerberuf darf die von Urban im Jahr 1984 durchgeführte Studie zur Beziehung zwischen Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz nicht unerwähnt bleiben (Urban, 1984). Urban erhob zunächst mit dem High School Personality Questionnaire (HSPQ) die

Persönlichkeitsmerkmale von Studentinnen und Studenten des Lehramtes Hauptschule und ließ anschließend deren Verhalten im Unterricht durch Beobachter nach einem Kategorienschema einschätzen. Zwei Jahre nach dem Berufseintritt befragte Urban einen Teil seiner Probanden zum beruflichen Befinden. Die Ergebnisse zeigten, dass es zwischen dem Handeln, dem Befinden und der Persönlichkeit bedeutsame Zusammenhänge zu geben scheint. Angehende Lehrerinnen und Lehrer, die über wenig Selbstkontrolle verfügten und niedrige Werte im sogenannten Persönlichkeitsfaktor *Überich-Stärke*, welcher sich auf die Normgebundenheit der Person bezieht, aufwiesen, erbrachten unterdurchschnittliche Studienleistungen, während Personen, die sich als sozial zurückhaltend und reserviert beschrieben, nach einiger Zeit im Beruf stärker belastet erschienen und eine geringere Zufriedenheit zeigten (Mayr, 1994). Einschränkend ist festzuhalten, dass Urbans Stichprobe ausschließlich aus Studentinnen und Studenten bestand, die eine Pädagogische Akademie (heute Pädagogische Hochschule genannt) besuchten. Mayr (1994) betont zwar, dass die Persönlichkeitsprofile von Lehramtsstudierenden der Universitäten denen von Studierenden der Pädagogischen Hochschule weitgehend ähnlich sind, es aber trotzdem einige (nach wie vor wenig erforschte) Unterschiede zu geben scheint. Mayr und Mayrhofer (1994) versuchten Urbans Studie in einer methodisch veränderten Form zu replizieren, um mehr über die Bedeutung nicht kognitiver Merkmale herauszufinden. Sie befragten 1199 Studierende der Lehramter Hauptschule, Sonderschule und Volksschule und erhoben die Studien- und die Berufswahlzufriedenheit sowie deren Studienleistungen. Darüber hinaus wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter Verwendung der 16-Persönlichkeits- Adjektivskalen (16PA) darum gebeten, Angaben zu ihrer Persönlichkeit zu machen. Die Ergebnisse zeigten, dass *Kontaktbereitschaft* (entspricht *Extraversion*), *Stabilität* und *Selbstkontrolle* in Zusammenhang mit den Studienleistungen und der Berufswahlzufriedenheit stehen. Hohe *Kontaktbereitschaft* wirkte sich demnach vor allem auf die Zufriedenheit mit der Entscheidung für den Lehrerberuf und die schulpraktische Ausbildung positiv aus (Mayr & Mayrhofer, 1994). Generell zeigte sich, dass die Persönlichkeit vor allem auf Aspekte, die mit individuellen Leistungen und Fähigkeiten zusammenhängen, Einfluss hat (Mayr & Mayrhofer, 1994). Auch bei dieser Untersuchung wurden ausschließlich Studierende der Pädagogischen Akademien befragt. In einer ebenfalls von Mayr (2010) durchgeführten Längsschnittstudie, in der es vor allem darum ging, die wesentlichen Einflussfaktoren auf Kompetenzentwicklung in Studium und Beruf von Lehrerinnen und Lehrern zu untersuchen, wurden angehende beziehungsweise bereits im Beruf stehende Haupt-, Sonderschul- und Volksschullehrerinnen und -lehrer in mehreren Erhebungswellen

befragt. Zur Erhebung der Variablen wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie dabei überwiegend um Selbsteinschätzung gebeten. Die erhobenen Merkmale reichten von den Schulleistungen bis hin zu den Lernstrategien im Studium und Leistungen in den Praktika und in den Lehrveranstaltungen. Darüber hinaus wurden mittels der Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen LPA¹ (Brandstätter & Mayr, 1994) und des NEO-Fünf-Faktoren-Inventars² (Borkenau & Ostendorf, 2008) Persönlichkeitsmerkmale der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhoben.

Das Persönlichkeitsmerkmal *Stabilität*, welches umgepolt dem Merkmal *Neurotizismus* des Fünf-Faktoren-Modells entspricht, korrelierte positiv mit dem späteren Erleben von Erfolgen im Beruf. *Extraversion*, *Stabilität* und *Gewissenhaftigkeit* korrelierten am höchsten mit dem Erfolgserleben in der Unterrichtsarbeit (Mayr, 2010). Ebenso standen die beiden Persönlichkeitsdimensionen *Offenheit* und *Gewissenhaftigkeit* mit Lernstrategien im Studium in Zusammenhang. Mittels einer Pfadanalyse wurde darüber hinaus überprüft, ob persönliche Merkmale Lernwege im Studium beziehungsweise Kompetenzen voraussagen können. Es zeigte sich, dass Persönlichkeitseigenschaften Einfluss auf die berufliche Kompetenz haben, wobei vor allem *Extraversion* und *Gewissenhaftigkeit* eine deutliche Rolle zu spielen scheinen (Mayr, 2010). Die Frage, ob es ein für Lehrerinnen und Lehrer typisches Persönlichkeitsprofil gibt, lässt sich anhand der von Mayr gewonnen Daten allerdings nicht eindeutig beantworten, vor allem auch deswegen, weil es sich auch bei dieser Stichprobe ausschließlich um Studentinnen und Studenten beziehungsweise Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Akademien handelte. Mayr (2012) hat in einer weiterführenden Studie die Stichprobe der Studierenden der Pädagogischen Akademien um Daten von Studentinnen und Studenten des Lehramtes an den Universitäten Linz und Salzburg erweitert. Lehrerinnen und Lehrer zeigten sich als deutlich *verträglicher*, *extravertierter* und *offener* als der Bevölkerungsdurchschnitt³. Persönlichkeitsmerkmale fungierten als Prädiktoren für die Lernstrategien und das Erleben von Erfolgen. *Gewissenhaftigkeit* erklärte rund ein Viertel der Varianz des Erfolgserlebens. Für den Erfolg und das Wohlbefinden im Lehrerberuf können *Stabilität*, *Gewissenhaftigkeit* und *Extraversion* als günstige Voraussetzungen gesehen werden. Einschränkend ist allerdings zu erwähnen, dass die Studie keine Daten aus den 2007 eingerichteten Pädagogischen Hochschulen, welche bis zur Bologna Reform als Pädagogische

¹ Ein vom 16PA abgeleitetes Verfahren, das mittels Selbstbeschreibung speziell für den Lehrerberuf bedeutsame Dimensionen erfassen soll

² Kurzform des NEO-PI-R

³ Die Berechnung erfolgte aufgrund der im Manual vorhandenen Normwerte

Akademien geführt wurden, umfasst (Mayr, 2012). Jedoch konnten auch Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012) an einer Stichprobe 500 angehender Lehrkräfte nachweisen, dass hohe Werte im Bereich *Neurotizismus* mit größerer emotionaler Erschöpfung und geringerer beruflicher Zufriedenheit einhergehen.

Persönlichkeitseigenschaften wirken darüber hinaus auch auf das Führungsverhalten und die unterrichtsmethodische Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern. So zeigte sich, dass *Extraversion* und *Offenheit für Erfahrungen* signifikant mit dem Ausmaß an schülerorientiert-kommunikativem Verhalten und einer konstruktivistischen Orientierung, bei der die Förderung selbstständigen und problemlöseorientierten Lernens im Vordergrund steht, korrelieren (Mayr & Neuweg, 2006). Weitere Analysen bestätigten, dass die Selbsteinschätzung der befragten Lehrerinnen und Lehrer in diesen beiden Persönlichkeitsbereichen weitgehend mit der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler übereinstimmten (Mayr & Neuweg, 2006).

Insgesamt zeigt sich ein Zusammenhang zwischen beruflichem Befinden und Persönlichkeitsmerkmalen (Klusmann et al., 2012; Mayr, 2010; Urban, 1984). Ebenso werden die Studienleistungen von der Persönlichkeit beeinflusst (Mayr, 1994; Mayr & Mayrhofer, 1994). Mayr (2010) konnte darüber hinaus zeigen, dass Persönlichkeitseigenschaften auf Lernstrategien wirken und berufliche Kompetenz voraussagen können.

2.2. Stabilitätsthese

Geht man nun davon aus, dass es berufsbedeutsame Persönlichkeitsmerkmale gibt, stellt sich in weiterer Folge auch die Frage nach deren Stabilität im Laufe des Lebens. Die Stabilitätsthese geht davon aus, dass die Big Five eine stark biologische, genetisch festgelegte Basis haben und außerdem über die Zeit konstant sind. Schätzungen bezüglich der Heritabilität der fünf Persönlichkeitsfaktoren sprechen von einem rund fünfzigprozentigen Erbanteil (Mayr & Neuweg, 2006). Adoptionsstudien zeigen, dass Kinder in ihren Persönlichkeitseigenschaften wenig Ähnlichkeit zu ihren Adoptiveltern zeigen und in deren Ausprägungen kaum von den elterlichen Erziehungsmethoden beeinflusst sind (McCrae et al., 2000). Umweltfaktoren haben, wenn überhaupt, vor allem in der Kindheit und Jugend großen Einfluss (McCrae et al., 2000). Die Persönlichkeit ist demnach bei Studierenden bereits ziemlich festgelegt. Außerdem wird davon ausgegangen, dass sich Menschen insbesondere solche Umwelten aussuchen, die ihrer Persönlichkeit entsprechen (Mayr & Neuweg, 2006).

Die zeitliche Stabilität und Konstanz der Persönlichkeit kann grundsätzlich nur dann untersucht werden, wenn Personen zu verschiedenen Zeitpunkten dieselben Erhebungsverfahren

bearbeiten (Mayr & Neuweg, 2006). Auf die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer bezogene Längsschnittstudien, die auch die Persönlichkeitsmerkmale erheben, sind selten. Die wenigen Ergebnisse, die zu dieser Thematik vorliegen, zeigen allerdings, dass die Veränderungen der Persönlichkeit über die Zeit eher gering sind; ein Schluss, der sich auch mit den Resultaten von Untersuchungen deckt, die nicht an Lehrpersonen durchgeführt wurden (Mayr & Neuweg, 2006). Eine Ausnahme bildet die bereits erwähnte Längsschnittstudie von Mayr (2010), die sich unter anderem mit der Frage nach der Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen während des Lehramtsstudiums auseinandersetzt. Die Ausprägungen in den Persönlichkeitseigenschaften wiesen eine hohe Konstanz über die verschiedenen Erhebungszeitpunkte auf und schienen nur in geringem Ausmaß von den Arbeits- und Umweltbedingungen beeinflusst zu werden. So zeigten sich eine leichte Zunahme von *Stabilität* und *Selbstkontrolle* und eine geringe Abnahme von *Extraversion*. Vor allem die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen im Studium und im Praktikum scheint jedoch zu einer günstigen Entwicklung der Persönlichkeit führen zu können (Mayr, 2010; Mayr & Neuweg, 2006).

2.3. Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Persönlichkeitseigenschaften einen wesentlichen Einfluss auf die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs haben. Die Befunde, die zu dieser Thematik vorliegen, zeigen, dass eine hohe Ausprägung bestimmter Merkmale der Persönlichkeit bereits während des Studiums positiv auf Leistung und Wohlbefinden wirken und darüber hinaus auch als Prädiktoren für das Wohlbefinden im Beruf gesehen werden können (Klusmann et al., 2012; Mayr, 1994, 2010; Mayr & Mayrhofer, 1994; Urban, 1984). Ebenso stehen Persönlichkeitseigenschaften mit den im Unterricht verwendeten Methoden und dem Führungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern im Zusammenhang (Mayr & Neuweg, 2006). Die für den deutschen Sprachraum erwähnten Studien (Mayr, 2010; Mayr & Mayrhofer, 1994; Urban, 1984) fokussieren sich dabei aber hauptsächlich auf Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Akademien beziehungsweise Pädagogischen Hochschulen. Diese gelten aufgrund ihres strukturellen Aufbaus als für die Wissenschaft leichter zugänglich (Mayr, 2012). Trotzdem ist auch die Forschung zum Lehramtsstudium an den Universitäten als Ausbildungsstätte zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer Allgemeinbildender Höherer Schulen von hoher wissenschaftlicher Wichtigkeit. Nicht nur die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen ist für die Lehrerinnen- und Lehrerforschung wesentlich, sondern auch die damit in Zusammenhang stehende Frage nach der Beeinflussbarkeit beziehungsweise

Förderung berufsbedeutsamer Eigenschaften der Persönlichkeit (Mayr & Neuweg, 2006). Auch wenn die Befundlage für eine gewisse zeitliche Stabilität und Konstanz der Persönlichkeitsdimensionen spricht, kann davon ausgegangen werden, dass diese durch gezielte Maßnahmen wie zum Beispiel persönlichkeitsfördernde Veranstaltungen zur Reflexion und Weiterentwicklung, positiv beeinflusst werden können, um so die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern zu erhöhen (Mayr & Neuweg, 2006).

Was unter dem Begriff Kompetenz genau verstanden wird, soll in weiterer Folge erläutert werden.

3. DER KOMPETENZBEGRIFF

Der Kompetenzbegriff hat vor allem in den letzten Jahren im Zuge der Forschung zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung mehr und mehr an Stellenwert gewonnen (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1997; Frey, 2014; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013). Problematisch sind dabei die Komplexität des Begriffs der Kompetenz und seine Verwendung in unterschiedlichen Forschungszweigen (beispielsweise Sozial- und Erziehungswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften). Eine psychometrische Erfassung des Konstrukts Kompetenz wird so erschwert, da diese eine präzise Definition und Abgrenzung des zu erhebenden Konstrukts voraussetzt (Klieme & Hartig, 2007).

Im folgenden Kapitel sollen erziehungswissenschaftliche und psychologische Konzepte des Begriffs der Kompetenz und dessen Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerforschung beschrieben werden, um anschließend näher auf Kompetenzmodelle, den aktuellen Stand der Forschung und die für die vorliegende Arbeit relevante Definition des Kompetenzbegriffs einzugehen.

3.1. Erziehungswissenschaftliche Grundlage des Kompetenzbegriffs

In den Erziehungswissenschaften war es in den 1970er Jahren der deutsche Pädagoge Heinrich Roth, der den Kompetenzbegriff als Erster systematisch verwendete (Klieme & Hartig, 2007). Er bezeichnet Mündigkeit als die „seelische Verfassung einer Person, bei der die Fremdbestimmung soweit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist“ (Roth, 1971, S.180) und meint, diese sei auf dreierlei Weise als Kompetenz zu interpretieren.

Zum einen als

Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit für sich selbst verantwortlich handeln zu können, des Weiteren als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig zu sein und außerdem als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit für sozial, politisch und gesellschaftlich relevante Sach- oder Sozialbereich urteils- und handlungsfähig, also ebenfalls zuständig sein zu können (Roth, 1971, S.180).

Er fügt weiter an, dass die drei Arten von Kompetenz zusammenhängen, es also keine Selbstkompetenz ohne Sach- und Sozialkompetenz geben kann. Moralisch-mündiges Handeln, für Roth die höchste Form menschlichen Handelns, sei nur dann möglich, wenn eine Person über Sachverstand und Sachkompetenz sowie soziale Einsichtsfähigkeit und Sozialkompetenz verfüge. Kompetenz sei grundsätzlich erlernbar. So würden kognitive Lernprozesse zu Sach- und soziale Lernprozesse zu Sozialkompetenz führen. Auch wenn der von Roth verwendete Kompetenzbegriff sehr umfassend angelegt ist, hatte er doch in weiterer Folge großen Einfluss auf die pädagogische Forschung sowie auf die Diskussion um die Festlegung sogenannter Schlüsselqualifikation von Lehrenden und die Datenerhebungen im Rahmen internationaler Schulleistungsstudien wie zum Beispiel PISA (Klieme & Hartig, 2007).

So wird Sachkompetenz in den PISA Studien unter anderem als allgemeine Problemlösekompetenz erfasst (Klieme & Hartig, 2007) und in diesem Zusammenhang als die Fähigkeit zur Anwendung von Wissen in komplexen Situationen verstanden (Leutner, Klieme, Meyer & Wirth, 2004). Die Erhebung von Selbstkompetenz im Sinne von Selbstregulationsfähigkeiten- dazu zählen zum Beispiel Motivation und die Fähigkeit, sich bestimmte Lernstrategien anzueignen- erfolgte ebenfalls bereits in einer ergänzenden Studie zu PISA 2000 (Artelt, Baumert, Julius-McElvany & Peschar, 2003). Auch die Sozialkompetenz als Umgang mit gesellschaftlicher Verantwortung und prosoziale Orientierung, wurde in einer in Deutschland durchgeführten Erweiterung des internationalen Designs von PISA 2000 mittels eines Fragebogens erfasst (Kunter & Stanat, 2003). Die Bedeutung von Roths Kompetenzbegriff für die Bildungspolitik ist darüber hinaus in seiner Nutzung als Grundlage für die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung begründet (Klieme & Hartig, 2007).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kompetenzen im erziehungswissenschaftlichen Kontext als Dispositionen gesehen werden, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben werden und die Bewältigung verschiedener

Aufgaben aber auch von Lebenssituationen möglich machen (Klieme & Hartig, 2007). Dieser Ansatz ist mit dem psychologischen Konzept von Kompetenz vereinbar (Klieme & Hartig, 2007). Es soll in weitere Folge näher erläutert werden.

3.2. Psychologische Konzepte des Kompetenzbegriffs

White (1959) definiert Kompetenz als die Fähigkeit eines Organismus erfolgreich mit seiner Umwelt zu interagieren, wobei er meint, diese Fähigkeit sei weder angeboren noch das Ergebnis von Reifungsprozessen. Vielmehr würde sie vom Individuum durch Beständigkeit selbst organisiert und sei unter anderem als Resultat motivationaler Prozesse zu sehen. Direkt beobachtbar sei Kompetenz nach White allerdings nicht.

Bandura (1990) setzt Kompetenz mit der erfolgreichen Anwendung von Wissen und Fähigkeiten gleich. Für ihn sind Menschen dann als kompetent anzusehen, wenn sie tatsächlich dazu in der Lage sind, ihre Fertigkeiten in verschiedenen Situationen zu nutzen.

Der Psychologe Franz Emanuel Weinert, dessen Forschung zum Kompetenzbegriff großen Einfluss auf die Reform des Bildungswesens in Deutschland hatte, liefert eine sehr allgemeine Definition, die über die Betrachtung von Kompetenz als Wissen und Können hinausgeht, indem sie motivationale Aspekte einschließt (2001a). Er bezeichnet Kompetenz als „die Befähigung zur Bewältigung von Problemen mithilfe von verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001a, S. 27 f.). Weinert selbst empfiehlt in weiterer Folge jedoch, kognitive und motivationale Aspekte empirisch getrennt zu erfassen, da nur so ihre wechselseitige Beeinflussung untersucht werden kann. Auch Hartig (2008) merkt in diesem Zusammenhang an, dass die Erfassung von Kompetenz und Motivation als zusammenhängende Größe wenig sinnvoll erscheint. Dies unter anderem auch deshalb, weil Motivation als ein sich über die Zeit veränderndes Konstrukt gesehen werden kann, Kompetenzen jedoch weitgehend als stabil gelten (Hartig, 2008).

Klieme und Hartig (2007) betonen vor allem die Kontextabhängigkeit von Kompetenz und verweisen darauf, dass diese immer im Zusammenhang mit ganz bestimmten Anforderungsbereichen gesehen werden muss. In einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft ins Leben gerufenen Schwerpunktprogramm zur Erfassung von Kompetenzen im Bildungsbereich werden Kompetenzen demnach auch als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und

Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ definiert (Klieme & Leutner, 2006, S.879). Diese Definition macht die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Intelligenz, welche in der klassischen Intelligenzforschung zumeist als generalisierbare, vom Kontext unabhängige und nur in begrenztem Ausmaß erlernbare Größe gesehen wird, deutlich (Hartig, 2008; Klieme & Leutner, 2006). Auch McClelland (1973) betont die Notwendigkeit zwischen Intelligenz und Kompetenz zu differenzieren und meint, dass das Konstrukt der Kompetenzen wesentlich besser dazu geeignet scheint, zum Beispiel beruflichen Erfolg vorauszusagen. Sinngemäß bezeichnet er Kompetenz auch als die für eine ganz bestimmte Tätigkeit notwendige Voraussetzung, welche durch gezielte Interventionen beeinflusst und darüber hinaus durch Lernen erwerbbar ist. Er fügt weiterhin an, dass eine allgemeingültige Definition von Kompetenz, die allen wissenschaftlichen Kriterien genügt, nicht realistisch zu sein scheint (Hartig, 2008).

3.3. Lehrerspezifische Kompetenzen

Welche Kompetenzen sind nun für das berufliche Handeln von Lehrpersonen ausschlaggebend? In der Forschung gibt es dazu vor allem zwei Hypothesen (Kunter et al., 2013). Nach der sogenannten „*Bright Person Hypothesis*“ wird die allgemeine kognitive Fähigkeit als wichtigste Determinante kompetenten Handelns gesehen (Kunter et al., 2013). Allgemeine kognitive Fähigkeit wird in diesem Rahmen als personenbezogenes Merkmal definiert, das bereits vor der Ausbildung ausgeprägt ist (Kunter et al., 2013). Die „*Knowledgeable Teacher Hypothesis*“ hingegen beschreibt Kompetenz als professionsbezogene Expertise, die während der Ausbildung gefördert und vermittelt werden kann (Kunter et al., 2013; Shulman, 1987).

Kunter et al. (2013) schlagen einen dritten, mehrdimensionalen Ansatz vor und gehen davon aus, dass nicht nur Wissen, sondern auch motivationale Orientierung, die Fähigkeit zur Selbstregulation, welche einen guten Umgang mit den Anforderungen des Berufs ermöglicht und Überzeugungen und Wertvorstellungen zu den notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen gehören. Diese sind nicht als angeborene, sondern erlernbare Fähigkeiten zu sehen. Motivationale Orientierung und die Fähigkeit zur Selbstregulation werden als erfolgreicher Umgang mit den komplexen Anforderungen des Berufs, also als ausreichendes Engagement bei gleichzeitiger Distanzierungsfähigkeit definiert (Klunter et al., 2013). Überzeugungen und Wertvorstellungen beziehen sich auf Auffassungen über Schule und Lernen (Kunter et al., 2013). Dazu zählen unter anderem Erklärungen für Ursachen der

Leistungen von Schülerinnen und Schülern, Theorien über das Zustandekommen von Wissen, aber auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Meinung zur Lehrerinnen- und Lehrerwirksamkeit (Pajares, 1992).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde das „Modell professioneller Handlungskompetenz“ (Baumert & Kunter, 2006) als Grundlage für die Entwicklung des Erhebungsinstruments verwendet. Dieses definiert Kompetenzen der Lehrkräfte nicht nur über die Leistungen derer Schülerinnen und Schüler, sondern geht davon aus, dass sich professionelle Handlungskompetenz aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt: Kompetenzen im engeren Sinn, professionelle Werte, Überzeugungen, subjektive Theorien, normative Präferenzen und Ziele, metakognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, professionelle Selbstregulation sowie motivationale Orientierungen (Baumert & Kunter, 2006). Unter Kompetenzen im engeren Sinn fassen Baumert und Kunter (2006) deklaratives und prozedurales Wissen zusammen.

3.4. Zusammenfassung

Der Kompetenzbegriff kann zu Recht als Modebegriff unterschiedlichster Forschungszweige bezeichnet werden (Hartig, 2008; Klieme & Hartig, 2006; Klieme & Leutner, 2007; Weinert, 2001b). Aufgrund seines Gebrauchs in verschiedenen Wissenschaften ist auch seine Definition nicht einheitlich. So findet sich in den Sprach- und Erziehungswissenschaften, aber auch in der Psychologie ein zum Teil sehr unterschiedliches Verständnis von Kompetenz. Problematisch ist das dann, wenn das theoretische Konstrukt Kompetenz durch Operationalisierung für empirische Untersuchungen zugänglich gemacht werden soll (Klieme & Hartig, 2007; Weinert, 2001b). Unterschiedliche Definitionen können in weiterer Folge dazu führen, dass Forschungsergebnisse nur bedingt vergleich- und bewertbar sind. Trotzdem spielt der Kompetenzbegriff eine zentrale Rolle zur Beschreibung von Zielen der schulischen Bildung und Ergebnissen von Bildungsprozessen (Hartig, 2008; Klieme & Hartig, 2007).

Das folgende Kapitel dient der Darstellung unterschiedlicher Kompetenzmodelle und der Erläuterung des für diese Arbeit herangezogenen Modells professioneller Handlungskompetenzen.

4. KOMPETENZMODELLE

Es wird vielfach davon ausgegangen, dass die Kompetenzen der Lehrkräfte einen direkten Einfluss auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler haben (Beese & Liang, 2010; Bromme, 1997; Darling-Hammond, 2000; Frey, 2014; Kunter et al., 2013; McKinsey, 2007). An dieser Stelle sei auf das von Galluzzo und Craig (1990, zitiert nach Frey, 2014, S.712) entwickelte „Wirkmodell Lehrerbildung-Lernerfolg“ verwiesen (Abbildung 1). Dieses postuliert, dass Erfahrungen in der Ausbildung und Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer als Kausalkette mit Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler sowie in weiterer Folge mit deren Leistungen in Zusammenhang stehen.

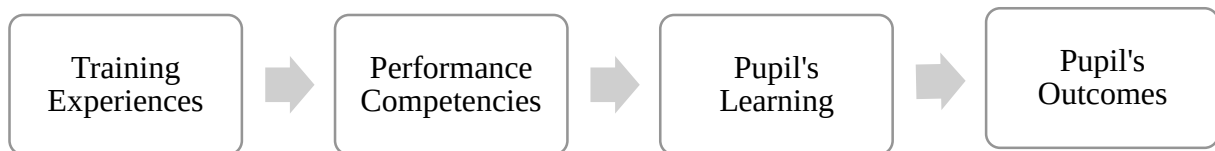


Abbildung 1. Wirkmodell Lehrerbildung-Lernerfolg (Galluzzo & Craig, 1990, zitiert nach Frey, 2014, S.712)

Über zahlreiche Diskussionen zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer wurden von der Wissenschaft in den letzten Jahren aus diesem Grund verschiedene Kompetenzmodelle entworfen, die es ermöglichen sollen, Ausbildungsstandards für Lehrkräfte festzulegen. Grundsätzlich wird unter Kompetenzmodellen die „Systematisierung von Kompetenzkomponenten, -facetten und -stufen, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben oder Anforderungen bei bestimmten Referenzgruppen als bedeutsam angesehen werden“ verstanden (Frey, 2014, S.713). Kompetenzmodelle sollen demnach die Gesamtheit an Anforderungen an die Profession möglichst umfassend beschreiben und darüber hinaus möglich machen, das individuelle Kompetenzniveau zu erfassen, um in weiterer Folge einen Beitrag zur Verbesserung und Gestaltung von Ausbildungsprozessen zu leisten (Frey, 2014). Insgesamt lässt sich jedoch sagen, dass auf Evidenz beruhende Kompetenzmodelle, die für die Forschung unerlässlich sind, im Hochschulbereich nach wie vor rar sind (Zlatkin-Trotschanskaia & Kuhn, 2010).

In weiterer Folge werden verschiedene dieser Kompetenzmodelle, die im Zuge der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt wurden, erklärt, um anschließend das „Modell

professioneller Handlungskompetenz“ (Baumert & Kunter, 2006), welches als Grundlage für die Datenerhebung der vorliegenden Studie diene, näher zu erläutern. Dieses orientiert sich am kognitionsbezogenen Begriffsverständnis von Weinert (2001a). Kompetenz wird demnach als „die Befähigung zur Bewältigung von Problemen mithilfe von verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ definiert (2001a, S. 27 f.). Baumert und Kunter (2006) erweiterten den Kompetenzbegriff in der Entwicklung ihres Modells jedoch um einige Aspekte.

4.1. Kompetenzen versus Standards

Bedeutsam ist die Unterscheidung zwischen Standards und Kompetenzen, da sie den Paradigmenwechsel von einer reinen Input- zu einer Output-Steuerung deutlich macht (Frey, 2014). Es geht also um die Beschreibung erwünschten Handelns und Tuns. Der Definition von Frey (2014) folgend, beziehen sich Standards auf das tatsächlich gezeigte Verhalten und nicht ausschließlich auf die diesem Verhalten zugrundeliegenden Wissen und Fertigkeiten. Oser (1997) gibt hierzu eine Begriffsbestimmung:

Standards sind Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten. Sie sind optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur von Professionellen Verwendung finden können, aber nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen (S.27f).

Dementsprechend formuliert er vier Kriterien, die erfüllt sein müssen, um von einem Standard zu sprechen und zwar theoretische Fundierung, empirisch nachgewiesene Wirksamkeit, ein gewisses Maß an Qualität und Ausführbarkeit. Oser (1997) entwickelte nach Expertenbefragung 88 Kompetenzprofile in der Lehrerbildung, die er zu 12 Standardgruppen zusammenfasste (Beispiel: „Leistungsmessung“, „Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken“). Kritisch anzumerken ist, dass in Osers Modell nicht auf die Spezifität eines Fachunterrichts eingegangen wird, weshalb es für die Anwendung an Allgemeinbildenden Höheren Schulen nicht geeignet zu sein scheint (Baumert & Kunter, 2006).

Auch Terhart (2002) betont in Zusammenhang mit Osers Modell, dass gutes fachbezogenes Wissen und Können als unabdingbare Voraussetzung für die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern gesehen werden müssen. Er verfasste im Jahr 2002 im Auftrag der

Kultusministerkonferenz deutscher Länder eine Expertise zu Standards in der Lehrerbildung, in der er ein mehrdimensionales Modell der Lehrerbildungsstandards vorschlägt. Grundsätzlich unterscheidet er dabei zwischen Standards für die ausgebildete Lehrkraft, Standards für die ausbildende Institution und Standards für das Steuerungssystem (Terhart, 2002). Dieser Ansatz soll es ermöglichen zu überprüfen, ob Lehrerinnen und Lehrer die von ihnen geforderten Kompetenzen im Zuge ihrer Ausbildung überhaupt erreichen können, stellt also auch die Frage nach den institutionellen Rahmenbedingungen. Fünf Kompetenzstufen (Wissen, Reflektieren, Kommunizieren, Beurteilen und Können) gilt es im Zuge der Lehrerbildung anzustreben, wobei jeder dieser Stufen je nach Fortschritt in der Ausbildung unterschiedliche Gewichtung zukommt (Terhart, 2002). Baumert und Kunter (2006) sehen vor allem Terharts Einbinden einer berufsbiographischen Komponente in sein Modell, wonach Können als Entwicklungsziel gesehen wird, positiv. Sowohl Osers als auch Terharts Modell fehlt es allerdings an einer theoretischen Fundierung. Das National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), welches im Jahr 1987 mit dem Ziel gegründet wurde, Standards für Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln, formulierte 1989 fünf Kernaussagen, die in weiterer Folge die Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte sichern sollte (<http://www.nbpts.org/national-board-standards>, Zugriff am 21.2.2014). Die fünf Kernaussagen des NBPTS lauten:

1. Teachers are committed to students and their learning
2. Teachers know the subjects they teach and know how to teach those subjects to students
3. Teachers are responsible for managing and monitoring student learning
4. Teachers think systematically about their practice and learn from experience
5. Teachers are members of learning communities

Überträgt man diese Kernaussagen in psychologische Begrifflichkeiten, kann festgehalten werden, dass sich professionelle Handlungskompetenz aus Kompetenzen im engeren Sinn, also deklarativem und prozeduralem Wissen, professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen, metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, professioneller Selbstregulation sowie motivationalen Orientierungen zusammensetzt. Die genannten Komponenten dienen als Grundlage für das von Baumert und Kunter (2006) entworfene „Modell professioneller Handlungskompetenz“. In diesem Modell setzt sich professionelle Handlungskompetenz aus verschiedenen Komponenten zusammen und zwar aus dem Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationaler Orientierung und der Fähigkeit zur Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2006). Diese einzelnen Aspekte gliedern

sich wiederum in unterschiedliche Kompetenzbereiche (Kunter, 2009). Im Folgenden soll das „Modell professioneller Handlungskompetenz“ genauer erklärt werden.

4.2. Das Modell professioneller Handlungskompetenz

Das Modell professioneller Handlungskompetenz, welches als Grundlage der Erhebung der Daten für die vorliegende Arbeit dient, wurde im Zuge des COACTIV-Forschungsprogramms entwickelt (Baumert & Kunter, 2006; Kunter, 2009). Es sollten Aufbau und Struktur der beruflichen Handlungskompetenzen von Lehrenden erforscht werden. Abbildung 2 zeigt das Modell mit seinen unterschiedlichen Aspekten professioneller Kompetenz und den jeweils dazugehörigen Kompetenzbereichen.

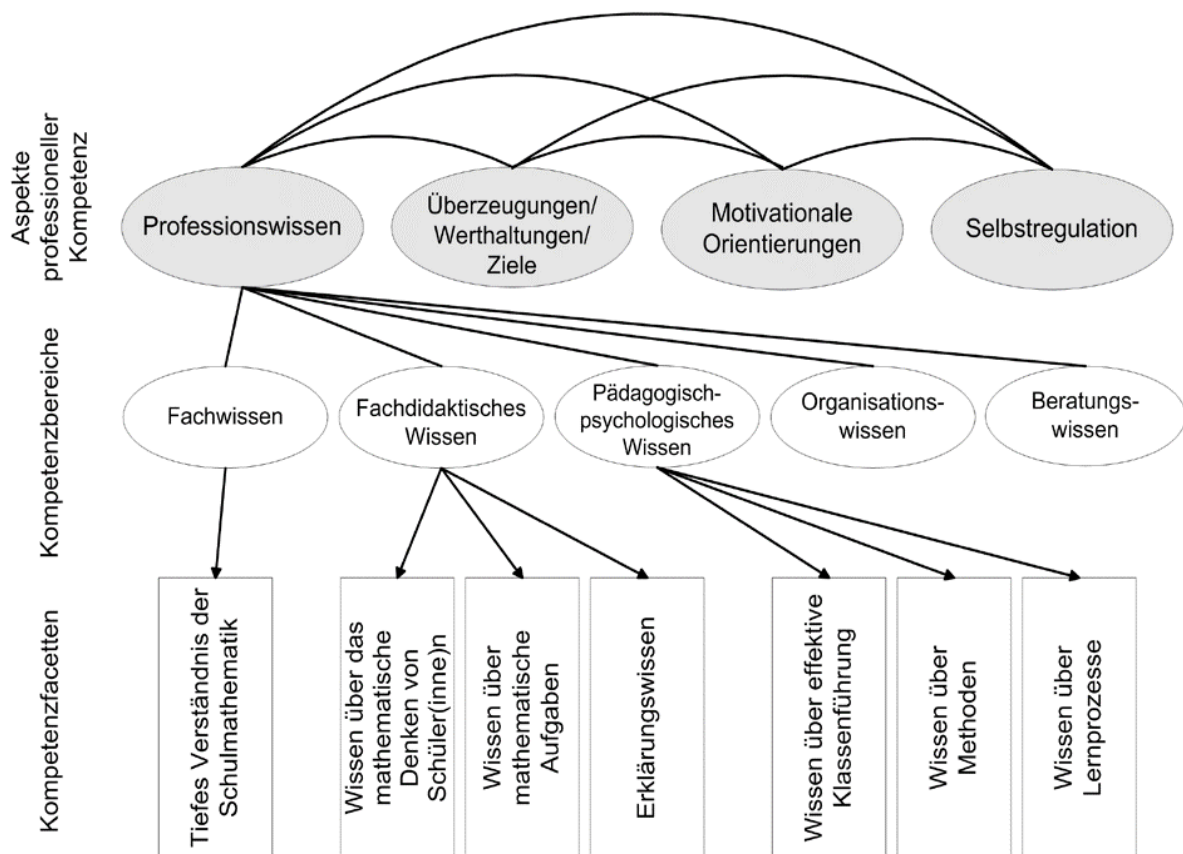


Abbildung 2. Modell professioneller Handlungskompetenz (nach Kunter, 2009, S.9)

Unter professioneller Handlungskompetenz versteht Kunter (2009) grundsätzlich all jene Wissensbereiche, die für den Unterricht direkt von Wichtigkeit sind. Sie stellen vermittelbare Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen dar, welche vor allem im Zuge der beruflichen Ausbildung, aber auch im Laufe der beruflichen Karriere erworben werden können. Die professionelle Kompetenz setzt sich dabei, wie bereits erwähnt, aus unterschiedlichen Aspekten

zusammen: dem Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, der Motivation und der Fähigkeit zur Selbstregulation. Diese werden als Aspekte der Kompetenz bezeichnet und gliedern sich jeweils in unterschiedliche Bereiche (Kunter, 2009).

4.2.1. Professionswissen

Unbestritten stellen Wissen und Können zentrale Aspekte der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften dar. Damit sind deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen gemeint (Baumert & Kunter, 2006). Vor allem in Zusammenhang mit der Lehrerausbildung und deren Reform wird jedoch immer wieder diskutiert, aus welchen Bereichen sich die professionelle Handlungskompetenz der Pädagoginnen und Pädagogen zusammensetzt (Baumert & Kunter, 2006). Hinsichtlich der Einteilung der Domäne „Wissen“ hat sich Schulmans (1986) Vorschlag größtenteils durchsetzen können. Er unterscheidet zunächst allgemeines pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge), Fachwissen (content knowledge), fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge) und Wissen über das Fachcurriculum (curriculum knowledge). In weiterer Folge ergänzte er die Wissensdomäne noch um die Bereiche Psychologie des Lerners (knowledge of learner), Organisationswissen (knowledge of educational context) und bildungsphilosophisches, bildungsphilosophisches und erziehungsphilosophisches Wissen (knowledge of educational end, purposes and values, and their philosophical and historical grounds) (Shulman, 1987). Die Differenzierung zwischen pädagogischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen ist in der Wissenschaft weitgehend anerkannt, wurde aber im Modell professioneller Handlungskompetenz um zwei zusätzliche Facetten erweitert: zum einen um Beratungswissen für die Kommunikation mit Laien (Bromme & Rambow, 2001) und zum anderen um das bereits erwähnte spezifische Organisations- und Interaktionswissen (Shulman, 1986). Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen werden im Rahmen des Modells professioneller Handlungskompetenz als „unterrichtsnahe“ Kompetenzbereiche beschrieben (Kunter, 2009).

Fachwissen

Fachwissen bezieht sich auf das Verständnis des Unterrichtsstoffes, welches eine unabdingbare Voraussetzung für die gelungene Vermittlung der Inhalte des Lehrplans darstellt (Kunter, 2009).

Fachdidaktisches Wissen

Der Kompetenzbereich fachdidaktisches Wissen meint das Wissen um eine gelungene Vorgehensweise bei der Vermittlung von Lehrinhalten (Kunter, 2009). Innerhalb dieses Kompetenzbereichs werden nach Baumert und Kunter (2006, S.27) drei verschiedene Dimensionen unterschieden:

- „Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial von Aufgaben, Wissen über die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen,
- Wissen über Schülervorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) und Diagnostik von Schülerwissen und Verständnisprozessen,
- Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten.“

Qualitative Studien belegen, dass Fachwissen und fachdidaktisches Wissen eng zusammenhängen (Baumert & Kunter, 2006). Lehrerinnen und Lehrer, die über ein breites Fachverständnis verfügen, können im Unterricht verschiedene Möglichkeiten zur Erklärung des Stoffes anbieten.

Pädagogisch-psychologisches Wissen

Pädagogisch- psychologisches Wissen geht über reines Fachwissen hinaus und bezieht sich unter anderem auf die Kenntnis von Methoden zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten. Es umfasst demnach das Wissen über eine gelungene Unterrichtsplanung und Strategien zu einer optimalen Klassenführung, außerdem allgemeines entwicklungspsychologisches Wissen. In den Bereich pädagogisch-psychologisches Wissen fällt darüber hinaus die Vertrautheit mit individuellen Prozessen des Lernens und des Verarbeitens (Kunter, 2009).

Organisationswissen

Unter Organisationswissen wird unter anderem das Wissen über institutionelle Rahmenbedingungen unterschiedlicher Bildungseinrichtungen (zum Beispiel Finanzierung, Verwaltung), aber auch die Kenntnis von Charakteristiken verschiedener Kulturen und Gemeinden verstanden (Schulman, 1987). Darüber hinaus zählen Baumert und Kunter (2011) unter anderem die Bereiche Rechtsstellung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften, sowie Schultheorien und Aufgaben der Schulleitung zu den Facetten des Organisationswissens.

Beratungswissen

Beratungswissen ist ein unabdinglicher Bestandteil der Kommunikation zwischen Experten und Laien (Bromme & Rambow, 2001). Im schulischen Kontext ist es unter anderem dann von Bedeutung, wenn Lehrerinnen und Lehrer als Beraterinnen und Berater von Eltern fungieren müssen. Dies kann zum Beispiel im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen von Kindern der Fall sein. Beratungswissen ist größtenteils fachunabhängig, setzt allerdings voraus, dass sich die beratende Person intensiv mit der Beratungssituation selbst, aber auch deren Vorbereitung und mit ihr einhergehenden möglichen Konsequenzen auseinandersetzt (Baumert & Kunter, 2011).

Professionelle Handlungskompetenz setzt sich des Weiteren aus Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten zusammen (Baumert & Kunter, 2006; Kunter, 2009).

4.2.2. Überzeugungen/Werthaltungen

Grundsätzlich können zwei unterschiedliche Überzeugungen, die sich auf Prozesse des Lernens und die Vermittlung von Wissen beziehen, differenziert werden: zum einen eine konstruktivistisch, zum anderen eine transmissiv orientierte Überzeugung (Kunter, 2009). Lehrkräfte, deren Werthaltung eher als konstruktivistisch bezeichnet werden kann, setzen ihren Fokus auf den selbständigen, lösungsorientierten Umgang mit den verschiedenen Themen des Unterrichts, während Lehrkräfte, deren Werthaltung als transmissiv bezeichnet werden kann, Lernen vor allem als Weitergabe von Wissen verstehen, die Schülerinnen und Schüler also eher als passive Empfänger sehen (Kunter, 2009). Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrerinnen und Lehrer die Gestaltung des Unterrichts gemäß ihrer Überzeugungen vornehmen. Beispielsweise benutzen Lehrerinnen und Lehrer der Mathematik, die eher konstruktivistisch orientiert sind, im Unterricht häufiger Aufgaben, deren Lösung tatsächlich mathematische Verständnisleistungen erfordern (Stern & Staub, 2002, zitiert nach Baumert & Kunter, 2006).

4.2.3. Motivationale Orientierung und Selbstregulation- psychologische Funktionsfähigkeit

Zu diesem Aspekt der professionellen Handlungskompetenz werden unter anderem die Bereiche Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung, die intrinsische motivationale Orientierung (auch als „Lehrerenthusiasmus“ bezeichnet) und Selbstregulation

im Sinne von Engagement und Distanzierungsfähigkeit gezählt (Baumert & Kunter, 2006). Kunter (2009) spricht in diesem Zusammenhang von nicht-kognitiven Fähigkeiten (im Gegensatz zu Wissen und Überzeugungen als kognitive Komponenten). Für die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs sind unterrichtsspezifische Motivation, aber auch das Vermögen, ein gesundes Gleichgewicht zwischen beruflichem Einsatz und der Distanz zu den Anforderungen des Jobs zu finden, unerlässlich.

4.3. Zusammenfassung

Im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet sich eine Vielzahl an unterschiedlichen Kompetenzmodellen. Grundsätzlich wird eine Unterscheidung zwischen den beiden Konstrukten Standards und Kompetenzen vorgenommen. Standards beziehen sich demnach auf tatsächlich gezeigtes Verhalten, während Kompetenzen die diesem Verhalten zugrundeliegenden Fertigkeiten meinen (Frey, 2014). Das von Baumert und Kunter (2006) entwickelte „Modell professioneller Handlungskompetenz“ diente in der vorliegenden Studie als Grundlage für Entwicklung des Erhebungsinstruments. In diesem Modell setzt sich Kompetenz aus verschiedenen Aspekten (Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale Orientierungen) zusammen.

Was für ein Zusammenhang besteht nun zwischen den soeben beschriebenen Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften? Unter Berücksichtigung der Annahme, dass sowohl die Leistung im Studium als auch das spätere Wohlbefinden im Beruf und der erfolgreiche Umgang mit den Anforderungen der Profession Lehrer von Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst werden (Mayr, 1994, 2010, 2012; Mayr & Mayrhofer, 1994; Mayr & Neuweg, 2006; Urban, 1994), soll im folgenden Kapitel erläutert werden, inwieweit sie darüber hinaus auch auf die Einschätzung der eigenen Kompetenzen wirken.

5. PERSÖNLICHKEITSEIGENSCHAFTEN UND SELBSTEINSCHÄTZUNG

Wie von Mayr (2010, 2012) postuliert, determinieren Persönlichkeitseigenschaften nicht nur die Wahrnehmung der im Laufe des Studiums vorhandenen Lerngelegenheiten, sondern darüber hinaus auch die Erreichung von Lernergebnissen (zum Beispiel im Sinne der bereits erwähnten Handlungskompetenzen). Die Vermutung, dass der Erwerb von Kompetenzen sowie deren Einschätzung positiv mit spezifischen, für den Lehrerberuf bedeutsamen Merkmalen der Persönlichkeit zusammenhängt, wurde unter anderem in einer an der Technischen Universität Berlin mit 104 Lehramtsstudierenden durchgeführten Studie überprüft (Mohr & Ittel, 2012). So

korrelierte zum Beispiel die erhobene Persönlichkeitsdimension *Kontaktbereitschaft* (entspricht *Extraversion*) mit keinem der Kompetenzbereiche. Dieses Ergebnis war vor allem deswegen überraschend, weil *Extraversion* als wichtiger Prädiktor für das berufliche Handeln in Professionen, in denen zwischenmenschlicher Kontakt eine große Rolle spielt, genannt wird (Barrick & Mount, 1991; Mohr & Ittel, 2012). *Stabilität*, als Gegenpol zum *Neurotizismus*, stand jedoch mit drei Kompetenzbereichen (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen) und *Selbstkontrolle* (entspricht *Gewissenhaftigkeit*) mit zwei Kompetenzbereichen (Unterrichten, Erziehen) in Zusammenhang. Studentinnen und Studenten mit hoher *Selbstkontrolle* schätzten ihre Kompetenz demnach höher ein, was den Autorinnen zufolge vor allem auf deren Leistungsstreben und diszipliniertes Verhalten zurückzuführen ist. Ebenso lassen ein hohes *Pflichtbewusstsein* und eine hohe *Besonnenheit* (als Facetten der *Selbstkontrolle*) vermuten, dass die vorgenommene Selbsteinschätzung der Realität entspricht (Mohr & Ittel, 2012). Die mit niedriger *Stabilität* einhergehende niedrigere Einschätzung der Kompetenz kann wahrscheinlich unter anderem auf erhöhte Ängstlichkeit zurückgeführt werden (Mohr & Ittel, 2012). Einschränkend ist anzumerken, dass sich die hier erwähnte Studie ausschließlich auf Studierende einer Technischen Universität bezog und die Stichprobe einige Spezifika aufwies (Mohr & Ittel, 2012). So verfügte ein großer Anteil der Studierenden bereits über berufliche Vorerfahrung, außerdem lag das Alter in der Stichprobe über dem üblichen Durchschnitt. Die dem Erhebungsinstrument zugrunde liegende Definition von Kompetenz umfasst vier Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren) und baut auf den, von der Kultusministerkonferenz (2004) formulierten Standards für die Lehrerbildung auf. Mohr und Ittel (2012) geben in weiterer Folge aber nicht an, welche Items konkret verwendet und wie diese konstruiert wurden.

Um zu veranschaulichen, welche Kompetenzen im Zuge der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung vermittelt werden sollen, werden in weiterer Folge die Studienpläne der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien genauer beschrieben.

6. AUSBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHREN IN ÖSTERREICH

In Österreich werden Lehrerinnen und Lehrer für höhere Schulen an den Universitäten ausgebildet, während diejenigen, die im Pflichtschulbereich (Volksschule, Neue Mittelschule, Allgemeine Sonderschule) und im berufsbildenden Bereich tätig sein wollen, ein Studium an der Pädagogischen Hochschule absolvieren (<http://www.studieren.at/paedagogische-hochschulen>, Zugriff am 24.3.2015). Acht Universitäten und sechs Kunstuniversitäten, bieten

ein Lehramtsstudium an, außerdem neun öffentliche und fünf private Pädagogische Hochschulen. Seit der im Jahr 2007 beschlossenen Vereinheitlichung der Studiensysteme im Zuge der Bologna Reform bieten diese den Erwerb eines Bachelorabschlusses an und wurden davor als Pädagogische Akademien bezeichnet (Mayr, 2012).

6.1. Ausbildung an der Universität Wien

Lehramtsstudierende der Universität Wien müssen von den insgesamt 27 angebotenen Unterrichtsfächern zwei Unterrichtsfächer auswählen und kombiniert studieren (Universität Wien, 2014). Das Diplomstudium Lehramt umfasst eine Minstdauer von neun Semestern, aufgeteilt auf zwei Studienabschnitte (StudienServiceCenter Physik, 2001) und setzt sich aus 13 Semesterwochenstunden Fachdidaktik sowie 60 Semesterwochenstunden für die fachspezifische wissenschaftliche Ausbildung zusammen (Universität Wien, 2012). Im Laufe des Studiums sollen die Studentinnen und Studenten darüber hinaus durch die sogenannte pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung (PWB) und die schulpraktische Ausbildung (SPA) auf die Anforderungen des Lehrberufs vorbereitet werden. Die PWB umfasst insgesamt 14, die SPA elf Semesterwochenstunden. Die schulpraktische Ausbildung gliedert sich in zwei Phasen. Phase eins, das „pädagogische Praktikum“ (PÄP), muss nur ein Mal im Rahmen des Studiums absolviert werden, Phase zwei, das „fachbezogene Praktikum“ (FAP), ist in jedem Unterrichtsfach (jeweils im Rahmen von vier Semesterwochenstunden) zu absolvieren. Die SPA umfasst insgesamt 165 Stunden, welche im Rahmen von 12 Wochen geleistet werden müssen (Institut für Geographie und Regionalforschung, 2004). Im PÄP werden die Studentinnen und Studenten in die Planung und Durchführung von Unterricht eingeführt und sollen darüber hinaus mindestens eine Unterrichtssequenz selbstständig gestalten (StudienServiceCenter LehrerInnenbildung, 2014a). Das FAP umfasst die selbstständige Gestaltung von mindestens fünf Unterrichtsstunden und beinhaltet des Weiteren Hospitationsstunden und ausführliche Vor- und Nachbesprechungen. Das fachbezogene Praktikum gilt nach Abgabe eines Berichts der Studierenden über ihre Erfahrungen als abgeschlossen (StudienServiceCenter LehrerInnenbildung, 2014b). Im Laufe des zweiten Studienabschnitts muss von den Studentinnen und Studenten in einem der gewählten Unterrichtsfächer eine Diplomarbeit verfasst werden. Beendet wird das Lehramtsstudium nach Ablegen der zweiten Diplomprüfung.

6.2. Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf dem Studium für das Lehramt Hauptschule liegt, wird in weiterer Folge lediglich auf dessen Aufbau und Struktur eingegangen. Die Studienzeit liegt bei sechs Semestern (aufgeteilt auf zwei Studienabschnitte), das Studium wird mit dem akademischen Grad Bachelor of Education (BEd) abgeschlossen (PH Wien, o.J.a). Auch im Rahmen eines Studiums des Lehramtes Hauptschule müssen von den Studierenden zwei Fächer ausgewählt werden. Die Organisation des Studienplans erfolgt in 30 Modulen. Insgesamt müssen die Studierenden 164 Semesterwochenstunden erbringen. Dies entspricht 180 ECTS⁴, wobei ein ECTS-Credit-Point 25 Stunden tatsächliches Arbeitspensum bedeutet. Davon entfallen 26 Semesterwochenstunden auf den Bereich Humanwissenschaften und 59 Semesterwochenstunden auf den Bereich Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (PH Wien, o.J.a). Auf der Pädagogischen Hochschule wird besonderer Wert auf die praktische Ausbildung der Studentinnen und Studenten gelegt. Diese erfolgt im Rahmen der sogenannten schulpraktischen Studien, in deren Verlauf Unterrichtssequenzen eigenständig geplant, schriftlich vorbereitet und ausführlich reflektiert werden müssen (PH Wien, o.J.b) .

6.3. Vergleich der Ausbildungsinstitutionen

Allgemein lässt sich feststellen, dass die Pädagogischen Hochschulen im Vergleich zu den Universitäten eine eher schulähnliche Organisation und Struktur aufweisen (Mayr, 2012). Mayr (1994) betont außerdem, dass die Ausbildung an den PHs bereits ab dem ersten Studiensemester wesentlich mehr Praxisbezug enthält, während an den Universitäten vor allem die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Vordergrund steht. In diesem Zusammenhang bezeichnet er die universitäre Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer höherer Schulen auch als wissenschaftliche Berufsvorbildung (Mayr, 2012). Studentinnen und Studenten der Universität schätzen ihre fachliche Ausbildung dementsprechend deutlich besser ein als dies Studierende der Pädagogischen Hochschulen tun, wünschen sich aber gleichzeitig einen größeren Fokus auf Praxis (Mayr, 2012).

⁴ European Credit Transfer System

7. ZIELSETZUNGEN UND FRAGESTELLUNGEN

Die Forschung der vergangenen Jahre zeigt die Bedeutung der in der Ausbildung vermittelten Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler (Beese & Liang, 2010; Bromme, 1997; Darling-Hammond, 2000; Frey, 2014; Kunter et al., 2013). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass es Persönlichkeitseigenschaften gibt, die für die erfolgreiche, kompetente Ausübung des Lehrerberufs von besonderer Wichtigkeit sind (Mayr, 1994; Mayr & Mayrhofer, 1994; Mayr & Neuweg, 2006). Diese spielen bereits im Zuge des Studiums eine wesentliche Rolle, da sie das Erleben von Erfolgen sowie Lernstrategien beeinflussen (Mayr, 2010, 2012). In weiterer Folge fungieren Persönlichkeitsmerkmale außerdem als Prädiktoren für berufliche Kompetenz und Berufszufriedenheit (Mayr, 2012). Persönlichkeitsförderliche Maßnahmen werden in der Ausbildung jedoch weitgehend ignoriert-außerdem konzentrieren sich die für den deutschsprachigen Raum vorliegenden Studien zu dieser Thematik hauptsächlich auf Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Hochschulen. Ziel dieser Arbeit ist es deswegen, zunächst anhand einer Stichprobe von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien festzustellen, ob sich diese in ihren Persönlichkeitsprofilen von der Allgemeinbevölkerung unterscheiden. Die Persönlichkeitseigenschaften, die zu diesem Zweck erhoben wurden, sind *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit für Erfahrungen*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit*. Darüber hinaus soll untersucht werden, welche Persönlichkeitstypen es innerhalb der Gruppe der Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten gibt und ob sich diese Typen hinsichtlich Geschlecht und Ausbildungsinstitution (Universität Wien und Pädagogische Hochschule Wien) unterscheiden. Es stellt sich die Frage, ob Studierende mit verschiedenen Persönlichkeitsprofilen Unterschiede in ihrer Einschätzung von im Studium erworbenen und für die weitere Berufslaufbahn relevanten professionellen Handlungskompetenzen zeigen. Zur Erhebung der Kompetenz orientiert sich die vorliegende Arbeit an dem von Baumert und Kunter (2006) entwickelten „Modell professioneller Handlungskompetenz“, welches zwischen verschiedenen Aspekten von Kompetenz (Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten) unterscheidet. Diese Studie bezieht sich auf das Professionswissen mit den fünf Bereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen.

Die zu klärenden Fragestellungen lauten wie folgt:

1. Gibt es zwischen der Allgemeinbevölkerung und Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien Unterschiede in den Ausprägungen von Persönlichkeitseigenschaften?

Anhand der Beantwortung der ersten Fragestellung soll herausgefunden werden, ob sich die Gruppe der Lehramtsstudierenden in den fünf Persönlichkeitseigenschaften *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Gewissenhaftigkeit*, *Offenheit für Erfahrungen* und *Verträglichkeit* von der Normstichprobe unterscheidet. Ausgehend von Mayr (2012) wird angenommen, dass die Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten höhere Ausprägungen in den Bereichen *Extraversion*, *Offenheit für Erfahrungen* und *Verträglichkeit* zeigen.

2. Welche verschiedenen Persönlichkeitstypen finden sich bei Lehramtsstudierenden der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien?
3. Unterscheiden sich die Persönlichkeitstypen in der Verteilung von Geschlecht und Ausbildungsinstitution?
4. Unterscheiden sich die Persönlichkeitstypen in Bezug auf die Selbsteinschätzung von professionellen Handlungskompetenzen?

EMPIRISCHER TEIL

Untersuchung zu Persönlichkeitstypen innerhalb Lehramtsstudierender an Universität und
Pädagogischer Hochschule sowie zu deren Verteilung auf Geschlecht und
Ausbildungsinstitution und zu Unterschieden in der Selbsteinschätzung professioneller
Handlungskompetenzen

8. METHODE

In diesem Abschnitt werden das Untersuchungsdesign, das verwendete Erhebungsinstrument, die Durchführung der Erhebung sowie die Stichprobe, deren Daten zur Auswertung herangezogen wurden, näher beschrieben.

8.1. Untersuchungsdesign

Im Vorfeld wurde ein Stichprobenumfang von mindestens 300 Lehramtsstudierenden angestrebt (mit der gleichen Anzahl von Lehramtsstudierenden der Universität Wien und Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule, um einen Vergleich zwischen den beiden Gruppen zu ermöglichen). Die Befragung der Studentinnen und Studenten der PH Wien sollte lediglich Studierende des Lehramts Hauptschule umfassen, da sich nur diese im Zuge ihres Studiums auf zwei Fächer spezialisieren müssen und sich ein Teil des Fragebogens auf die Einschätzung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens bezieht. Die Erhebung sollte zum einen direkt vor Ort durch Verteilung einer Papier-Bleistift-Version des Fragebogens, zum anderen durch Verschicken einer Online-Version mittels E-Mail erfolgen.

8.2. Beschreibung des Untersuchungsinstruments

Der Fragebogen, der für die Beantwortung der Fragestellungen entwickelt wurde, besteht aus mehreren Teilen, die im Folgenden näher erläutert werden. Es wurden hauptsächlich geschlossene Fragen verwendet, da diese nicht nur höhere Objektivität garantieren, sondern auch in ihrer Auswertung ökonomischer sind. Der vollständige Fragebogen befindet sich in Anhang D.

Einleitung

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie wurden in einem einleitenden Text darauf aufmerksam gemacht, dass es sich um eine, im Zuge einer Diplomarbeit durchgeführte Datenerhebung zu dem Thema „Bewertung des eigenen Studiums“ handelt. Es wurde versichert, dass alle Angaben anonym und vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden würden. Außerdem erfolgte der Hinweis, dass es weder falsche noch richtige Antworten gäbe und am besten spontan geantwortet werden solle.

Allgemeiner Teil

Im ersten Teil des Fragebogens wurden 15 allgemeine Fragen zu der jeweiligen Person und dem von ihr gewählten Studium gestellt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden um Angabe von Geschlecht, Alter und Studienabschnitt gebeten. Darüber hinaus sollte angegeben werden, in welchem Semester und Studiengang man sich befindet, ob das Lehramtsstudium das Hauptstudium und die Tätigkeit als Lehrerin beziehungsweise Lehrer der Wunschberuf sei. Außerdem wurden das angestrebte Lehramt und damit auch die Zugehörigkeit zu der Ausbildungsinstitution, da das Lehramt Hauptschule/kooperative Mittelschule nur auf der Pädagogischen Hochschule gelehrt wird, die gewählten Unterrichtsfächer, die Zufriedenheit mit dem Studium sowie soziale Unterstützung durch die Familie und Finanzierung des Studiums abgefragt. Eine Frage bezog sich auf Praxiserfahrung, genauer gesagt, ob bereits Unterrichtsstunden gehalten wurden, eine weitere Frage auf das im Moment zur Verfügung stehende Einkommen

Kompetenzen

Angelehnt an das Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie gebeten, sowohl ihre eigenen Kompetenzen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen) als auch die Vermittlung dieser Kompetenzen im Rahmen des Studiums jeweils auf einer fünfstufigen Rating-Skala einzuschätzen, wobei die Antwortmöglichkeiten von (1) *sehr schlecht* bis (5) *sehr gut* reichten. Im Vorfeld wurde eine Definition des entsprechenden Kompetenzbereichs⁵ angeführt. Die Frage nach Fachwissen und fachdidaktischem Wissen wurde getrennt in Bezug auf das erste und das zweite Unterrichtsfach gestellt. Insgesamt bestand dieser Teil des Erhebungsinstruments aus 14 fünfstufigen Items. Im Folgenden werden einige von ihnen als Beispiel dargestellt.

⁵ entnommen aus den Arbeiten zum Forschungsprogramm COACTIV-R (Kunter, 2009) und COACTIV (Baumert & Kunter, 2009)

Items zur Erfassung der Vermittlung von Kompetenzen:

Wie gut werden deiner Meinung nach folgende Bereiche in deinem Studium vermittelt?

Bezogen auf dein 1. Unterrichtsfach _____

Fachwissen (Notwendiges, tiefes Verständnis der jeweiligen Unterrichtsfächer)

sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fachdidaktisches Wissen (Wissen darüber, wie man die Lehrinhalte den SchülerInnen vermitteln kann; Fähigkeit, fachbezogene Sachverhalte vielseitig erläutern zu können)

sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Items zur Erfassung der Selbsteinschätzung von Kompetenzen:

Wie schätzt du deine Fähigkeiten in den folgenden Bereichen ein?

Pädagogisches Wissen (fächerübergreifendes Wissen über Gestaltung und Optimierung von Unterrichtssituationen; Wissen über individuelle Verarbeitungsprozesse und Besonderheiten im Lernkontext, Unterrichtsplanung und -methoden oder Strategien der Klassenführung; Wissen um Leistungsbeurteilung)

sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Organisations- und Interaktionswissen (bezieht sich auf die Funktionslogik des Bildungssystems und der Bildungseinrichtungen; Wissen über Bildungssystem und seine Rahmenbedingungen, Schulökologie, Schulorganisation, Schulverfassung, Rechtsstellung von Eltern, Lehrern und Schülern und Aufgaben der Schulleitung, Schulqualität und Schuleffektivität sowie Schultheorien)

sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Beratungswissen (Beratung von Eltern, einzelnen SchülerInnen oder -gruppen im schulischen Kontext zu Anlässen wie etwa Schullaufbahnberatung, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme)

sehr schlecht

sehr gut

□ □ □ □ □

Das NEO Five-Factor-Inventory (Borkenau & Ostendorf, 2008)

Das NEO Five-Factor-Inventory ist ein auf der Theorie der Big Five basierendes Persönlichkeitsverfahren, das individuelle Merkmalsausprägungen in den Bereichen *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit für Erfahrungen*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit* erfasst. Die englische Originalfassung stammt von Costa und McCrae (1992) und wurde von Borkenau und Ostendorf (2008) in die deutsche Sprache übersetzt. Die insgesamt 60 Items (12 Items pro Merkmalsbereich) sind auf einer fünfstufigen Skala von (1) *starke Ablehnung* bis (5) *starke Zustimmung* zu beantworten.

Die folgende Beschreibung der fünf Skalen stammt aus dem Manual des NEO-FFI von Borkenau und Ostendorf (2008). Außerdem wird pro Skala ein Beispielitem vorgelegt.

Skala Neurotizismus

Personen mit einer hohen Ausprägung auf dieser Skala neigen zu Nervosität, Ängstlichkeit und Unsicherheit. Angemessene Reaktionen auf Stress fallen ihnen schwer. Außerdem machen sie sich schneller Sorgen um ihre Gesundheit und können als emotional empfindlich beschrieben werden. Sie reagieren irritiert auf Stress und zeigen in fordernden Situationen eine erhöhte Ängstlichkeit und Besorgnis.

Beispielitem: Ich fühle mich oft angespannt und nervös.

Skala Extraversion

Extravertierte Personen können als gesellig, gesprächig herzlich und optimistisch bezeichnet werden. Introversion wird gemeinhin eher als das Fehlen und nicht das Gegenteil von Extraversion beschrieben. Introvertierte geben sich in Gesellschaft zurückhaltend und bevorzugen es im Allgemeinen eher, alleine zu sein.

Beispielitem: Ich unterhalte mich wirklich gerne mit anderen Menschen.

Skala Gewissenhaftigkeit

Die Skala Gewissenhaftigkeit bezieht sich (ebenso wie die Skala Neurotizismus) vor allem auf Impulskontrolle, allerdings hinsichtlich der Planung, Organisation und Durchführung von Aufgaben. Personen mit hoher Gewissenhaftigkeit zeigen viel Entschlossenheit, wenn es um die Erreichung von Zielen geht. Demgemäß korreliert eine hohe Merkmalsausprägung auf dieser Skala auch mit schulischem, beruflichem und akademischem Leistungserfolg. Personen mit niedriger Ausprägung beschreiben sich als eher nachlässig und geben an, oft unvorbereitet und ungeschickt zu sein. Ihre Ziele verfolgen sie mit wenig Ausdauer.

Beispielitem: Ich versuche, alle mir aufgetragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen

Skala Offenheit für Erfahrungen

Personen mit einer hohen Ausprägung auf dieser Skala zeigen großes Interesse an neuen Erfahrungen und Erlebnissen, aber auch an ihrer Außen- und Innenwelt. Darüber hinaus sind sie eher dazu bereit, konventionelle Werte kritisch zu hinterfragen und beschäftigen sich außerdem häufig mit politischen und ethischen Fragestellungen. Testpersonen, deren Offenheit für Erfahrungen eher gering ausgeprägt ist, können als konservativ und konventionell beschrieben werden. Sie zeigen einen kleineren Interessensbereich und präferieren darüber hinaus Altbekanntes gegenüber Neuem.

Beispielitem: Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.

Skala Verträglichkeit

Personen, die über eine hohe Verträglichkeit verfügen, zeigen eine große Hilfsbereitschaft und sind bemüht, anderen entgegenzukommen. Bei Streitigkeiten geben sie sich eher nachgiebig. Niedrige Werte beschreiben eine Person als egozentrisch, misstrauisch gegenüber den Intentionen anderer und selbstsüchtig.

Beispielitem: Ich versuche, stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln

Auf Grund der Länge des Fragebogens wurde für die hier vorliegende Arbeit eine gekürzte Version des NEO Five-Factor-Inventory von Hanfstingl (2004) genutzt, bei der auf jeder Skala nur die jeweils fünf trennschärfsten Items des NEO-FFI verwendet werden. Die vollständige Darstellung der benutzten Items befindet sich in Anhang D. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde daher zunächst für jede Skala die untere Schranke der Reliabilität mit dem Koeffizienten gemäß Cronbach's Alpha berechnet. Für die Skalen *Offenheit für Erfahrungen* und *Verträglichkeit* waren jeweils die beiden trennschwächsten Items zu entfernen ($r_{it} < .30$), sodass

die Skalenkonsistenzen für die verbleibenden drei Items ein noch annehmbares Niveau erreichten. Die Tabelle 1 zeigt die Koeffizienten der Reliabilität, den Median der korrigierten Trennschärfe.

Tabelle 1. Kennwerte der Reliabilität für die gekürzten Skalen des NEO-FFI (N = 308)

NEO-FFI Skala	Cronbach's Alpha	$Md r_{it}$	Itemanzahl
Neurotizismus	.776	.549	5
Extraversion	.768	.589	5
Offenheit für Erfahrungen	.603	.397	3
Verträglichkeit	.545	.354	3
Gewissenhaftigkeit	.833	.689	5

Anmerkung. $Md r_{it}$ = Median der korrigierten Itemtrennschärfen

Für die auf den Persönlichkeitseigenschaften aufbauenden Analysen werden entsprechend der Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen die verkürzten Skalenindizes herangezogen.

Darüber hinaus wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine leicht abgeänderte Version der Irritationsskala von Mohr, Rigotti und Müller (2005) und eine erweiterte Version der Skala zur Erhebung der generalisierten Kompetenzerwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1992) vorgegeben. Die Ergebnisse der daraus gewonnen Daten werden in der Diplomarbeit von Josef Sucec (2013) vorgestellt, haben jedoch für die Fragenstellungen dieser Studie keine Relevanz.

8.3. Durchführung der Untersuchung

Vor Beginn der eigentlichen Erhebung wurde im März 2013 ein Pretest durchgeführt. Dieser sollte Aufschluss über die durchschnittliche Bearbeitungsdauer und eventuelle Unklarheiten in Zusammenhang mit dem Erhebungsinstrument geben. Die Durchführung der eigentlichen Erhebung erfolgte gemeinsam mit Lisa Bell und Josef Sucec von April 2013 bis Juni 2013, wobei sowohl Studierende der Universität Wien als auch Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien befragt wurden. Der eingesetzte Fragebogen wurde dabei von einem Teil der Stichprobe und nach Absprache mit den Lehrenden vor oder nach Lehrveranstaltungen direkt schriftlich ausgefüllt. In einschlägigen Foren wurde ein Link gepostet, der es ermöglichte, den

Fragebogen am Computer zu bearbeiten. Dieser Link wurde darüber hinaus per E-Mail im Schneeballverfahren an Bekannte und Freunde weitergeleitet.

8.4. Stichprobe

Der Stichprobenumfang umfasst 308 Studierende. Das Durchschnittsalter lag bei 23.8 ($SD = 5.1$) Jahren. Insgesamt wurden 224 (72,7 %) weibliche und 84 (27,3 %) männliche Studierende befragt. Der Anteil weiblicher Studierender (76,9 %) in der Stichprobe an der Universität Wien entspricht den in den Lehramt-Studiengängen zu erwartenden Anteilswerten in der Grundgesamtheit der Studierenden (Universität Wien: 63,7% weibliche Studierende, 36,3% männliche Studierende) nicht völlig, die Prüfgröße für den Vergleich der Anteilswerte einer empirischen versus einer theoretisch zu erwartenden Verteilung fiel mit $\chi^2(1) = 16.93$, $p < .001$ signifikant aus. Für den Anteilswert der weiblichen Studierenden (61,4%) der Stichprobe an der Pädagogischen Hochschule Wien war gegenüber den Werten in der Grundgesamtheit (72,6% weibliche Studierende, 27,4% männliche Studierende) ebenfalls ein signifikantes Ergebnis mit $\chi^2(1) = 5.19$, $p = .023$ festzustellen. Die Daten für die Anteilswerte der Lehramtsstudierenden stammen von der Statistik Austria (2014a, 2014b) und beziehen sich auf das Studienjahr 2013/2014. Somit kann die Repräsentativität der Stichprobe hinsichtlich des Geschlechts nur für die Gesamtstichprobe angenommen werden. 83 Personen waren Studierende der Pädagogischen Hochschule, während insgesamt 225 Studierende der Universität Wien befragt wurden (siehe Tabelle 2). Der höhere Anteil von Studentinnen und Studenten der Universität Wien im Vergleich zum geringeren Anteilswert von Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Hochschule geht proportional zu den zu erwartenden Anteilswerten in der Grundgesamtheit aller Lehramtsstudierenden (Universität Wien: 90,9% Studierende, Pädagogische Hochschule Wien: 9,1% Studierende). Die Daten stammen von der Statistik Austria (2014a, 2014b), beziehen sich auf das Studienjahr 2013/2014 und umfassen sämtliche Studierende der beiden Ausbildungsinstitutionen.

Tabelle 2. Häufigkeiten und Anteilswerte des Geschlechts in Abhängigkeit der Ausbildungsinstitution

			Geschlecht		
			weiblich	männlich	Gesamt
Ausbildungsinstitution	PH Wien	Anzahl	51	32	83
		Anteilswert	61,4%	38,6%	100,0%
	Universität Wien	Anzahl	173	52	225
		Anteilswert	76,9%	23,1%	100,0%
Gesamt		Anzahl	224	84	308
		Anteilswert	72,7%	27,3%	100,0%

Die Prüfgröße fiel mit $\chi^2(1) = 7.29, p = .007$ signifikant aus. Es kann ein Verteilungsunterschied des Geschlechts in Abhängigkeit der Ausbildungsinstitution angenommen werden; auf der PH Wien sind vergleichsweise mehr männliche Studierende zu beobachten als an der Universität Wien. Als 1. Unterrichtsfach wurden am häufigsten Englisch (89; 29,0%), Mathematik (57; 18,2%) und Deutsch (53; 17,3%) angegeben; Geschichte (71; 23,1%), Psychologie und Philosophie (45; 14,7%) und Geographie und Wirtschaftskunde (26; 8,5%) waren die meist genannten Zweitfächer. Die Nennungshäufigkeiten und die entsprechenden Anteilswerte beziehen sich auf 307 gültige Angaben. Die häufigsten Fächerkombinationen waren Englisch-Geschichte (29; 9,4%), Deutsch-Geschichte (20; 6,5%), Englisch-Psychologie/Philosophie (14; 4,6%) und Mathematik-Physik/Chemie (13; 4,2%). Mit diesen vier am öftesten genannten Kombinationen aus Erst- und Zweitfach werden demnach 24,8%, also rund ein Viertel der Befragten erfasst. Die Darstellung der Häufigkeiten der Erst- und Zweitfächer und ihrer Kombinationen kann Anhang C, Tabelle 3, Tabelle 4, Tabelle 5 und Tabelle 6 entnommen werden. 229 der befragten Studierenden befinden sich im Diplom- beziehungsweise Masterstudium, davon sind 121 Studentinnen und Studenten im ersten und 108 Studentinnen und Studenten im zweiten Studienabschnitt. Acht Personen geben an, ein Bachelorstudium im ersten Abschnitt zu absolvieren, während 71 Personen sich im zweiten Abschnitt des Bachelorstudiengangs befinden.

9. ANALYSEVERFAHREN

Die angemessenen Auswertungsverfahren wurden nach Datengüte und den Voraussetzungen, die für deren Anwendbarkeit erfüllt sein müssen, ausgewählt.

Zu Beantwortung der ersten Fragestellung wurden Ein-Stichproben t-Tests durchgeführt.

Um Persönlichkeitstypen innerhalb der Gruppe der befragten Studentinnen und Studenten zu identifizieren, wurde zunächst eine hierarchische Clusteranalyse mit dem Fusionierungsalgorithmus nach Ward berechnet. Eine Optimierung der Clusteranalyse erfolgte im Anschluss mittels der K-Means-Methode.

Die Verteilung der zuvor ermittelten Persönlichkeitstypen auf Geschlecht und Ausbildungsinstitution konnte mit einer Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) überprüft werden.

Multivariate Varianzanalysen (MANOVA: Multiple Analysis of Variance) dienen der Aufdeckung möglicher signifikanter Unterschiede in der Selbsteinschätzung der professionellen Handlungskompetenz zwischen den verschiedenen Persönlichkeitstypen.

Im Rahmen der deskriptiv- und inferenzstatistischen Analysen wurde das Statistikprogramm IBM SPSS® 20 für Windows herangezogen. Die KFA wurde unter Zuhilfenahme des frei zugänglichen KFA-Programms von Alexander von Eye (2002) durchgeführt.

Für die Hypothesentestungen wurde entsprechend der Irrtumswahrscheinlichkeit vorab das Signifikanzniveau mit $\alpha = 5\%$ festgelegt. Ein Ergebnis wird als signifikant bezeichnet, sofern es mit $p \leq .05$ diese Grenze erreicht oder darunter liegt. Die KFA ist für den α -Fehler anfällig. Der α -Fehler bezeichnet die erhöhte Wahrscheinlichkeit fälschlicherweise ein signifikantes Ergebnis zu erhalten. So wurde für die Berechnung der Konfigurationsfrequenzanalyse bei der dritten Fragestellung eine Alpha-Adjustierung nach Bonferroni vorgenommen. Bei den Ergebnissen wird außerdem die Effektstärke η^2 als Maß für die Bedeutsamkeit der Mittelwertsunterschiede angegeben. Effektstärken ab 0,1 gelten als niedrig, solche ab 0,25 als mittel und solche ab 0,4 als hoch (Bortz & Döring, 2002). Die Erstellung der Diagramme erfolgte im Allgemeinen mittels Microsoft Excel® für Windows.

Da es sich bei der Konfigurationsfrequenzanalyse um kein gängiges statistisches Verfahren handelt, wird die KFA in weitere Folge kurz beschrieben.

Die Konfigurationsfrequenzanalyse

Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA; Lienert & Krauth, 1975) dient der Identifizierung von *Typen* beziehungsweise *Antitypen* mittels multivariater Analyse kategorialer Variablen (von Eye, Spiel & Wood, 1996). Es sollen also Untersuchungseinheiten anhand verschiedener zwei- oder mehrkategorialer Variablen klassifiziert werden (Lautsch & von Weber, 1995), wobei beobachtete mit erwarteten Häufigkeiten verglichen werden (von Eye, Spiel & Wood, 1996). Bortz und Schuster (2010) beschreiben die KFA demgemäß auch als Analyse einer mehrdimensionalen Kreuztabelle. Konfigurationen sind Merkmalskombinationen (Krauth, 1993). Jedem Objekt kann eine Konfiguration zugeordnet werden, die Häufigkeiten (Frequenzen) dieser Konfigurationen werden analysiert. Konfigurationen, die häufiger als erwartet auftreten, werden als *Typ* bezeichnet; solche, die seltener als erwartet auftreten, als *Antityp* (Spiel & Wagner, 2002). Da die KFA von den individuellen Merkmalsprofilen jeder/jedes Einzelnen ausgeht, hat sie einen personenorientierten Zugang. Dies wird als großer Vorteil der KFA gesehen (von Eye, Spiel & Wood, 1996). Ein weiterer Vorteil der KFA besteht darin, dass sie wenige statistische Anforderungen stellt. So reicht Nominalskalenniveau der erhobenen Variablen aus, ebenso werden keine Ansprüche an die Verteilungsform der Stichprobe gestellt. Die KFA kann darüber hinaus sowohl explorativ (hypothesensuchend) als auch konfirmatorisch (hypothesenprüfend) eingesetzt werden (Lautsch & von Weber, 1995).

Verschiedene Formen der Konfigurationsfrequenzanalyse

Grundsätzlich wird zwischen globalen und regionalen Modellen unterschieden (von Eye, 2002). Bei globalen Modellen haben alle Variablen den gleichen Status, bei regionalen Modellen werden die Variablen verschiedenen Gruppen zugewiesen. Globale Modelle weisen eine Hierarchie auf. Bei der KFA nullter Ordnung werden weder Interaktionen noch Haupteffekte der Variablen berücksichtigt, die erwarteten Häufigkeiten sind also gleichmäßig verteilt. Die KFA erster Ordnung zieht keine Interaktionen, aber Haupteffekte der Variablen in Betracht. Die KFA zweiter Ordnung berücksichtigt Interaktionen erster Ordnung, die KFA dritter Ordnung Interaktionen zweiter Ordnung. Die Zwei-Stichproben-KFA als regionales Modell dient der Identifizierung von Konfigurationen, die in zwei unterschiedlichen Populationen mit verschiedenen Wahrscheinlichkeiten auftreten (Krauth, 1993). Solche Konfigurationen werden als *Diskriminationstypen* bezeichnet.

Anhand verschiedener Signifikanztests (Binomialtest, Lehmachers hypergeometrischer Test, Pearsons χ^2 -Test) kann geprüft werden, ob das Auftreten von Konfigurationen als überzufällig häufig anzusehen ist. Als trennschärfsten Signifikanztest gibt von Eye (2002) Lehmachers

hypergeometrischen Test an, dieser kann allerdings nur bei der KFA erster Ordnung angewendet werden. Voraussetzung für seine Anwendung ist eine große Stichprobe, die produkt-multinomial verteilt ist (also eine Zufallsstichprobe mit mehreren kategorialen Variablen). Da Lehmachers hypergeometrischer Test bei kleinen Stichproben dazu tendiert, fälschlicherweise *Typen* auszumachen, wird er üblicherweise mit der sogenannten Küchenhoff-Kontinuitätskorrektur angewendet (von Eye, 2002).

10. ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt und beschrieben.

10.1. Ausprägungen von Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien - Unterschiede zur Allgemeinbevölkerung

Um die Persönlichkeitseigenschaften in der vorliegenden Stichprobe gegenüber jenen in der Untersuchung von Hanfstingl (2004) zu vergleichen und darüber hinaus die Unterschiedlichkeit zu der Normstichprobe von Borkenau und Ostendorf (2008) zu prüfen, wurden Ein-Stichproben t-Tests berechnet. Hierzu wurden die Skalenmeanscores von Hanfstingl und die entsprechend transformierten Skalenmeanscores von Borkenau und Ostendorf jeweils als Erwartungswerte eingesetzt. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse des Vergleichs der Persönlichkeitseigenschaften mit jenen von Hanfstingl (2004).

Tabelle 3. *Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen für den Vergleich der Persönlichkeitseigenschaften zu der Untersuchung von Hanfstingl*

	Eigene Studie <i>M (SD); (N = 308)</i>	Hanfstingl (2004, N = 368)	<i>t (307); p</i>
Neurotizismus	2.353 (.767)	2.394	-0.95; .344
Extraversion	3.871 (.619)	3.832	1.12; .265
Offenheit	2.426 ¹ (.876)	3.608	-23.69; <.001
Verträglichkeit	2.064 ¹ (.709)	3.982	-47.47; <.001
Gewissenhaftigkeit	3.900 (.711)	3.968	-1.68; .094

Anmerkung. ¹ Skalenindex wurde aus drei Items errechnet

Gegenüber den von Hanfstingl (2004) präsentierten Ergebnissen finden sich signifikante Abweichungen in den Bereichen *Offenheit für Erfahrungen* und *Verträglichkeit*, wobei die Stichprobe in der vorliegenden Untersuchung jeweils niedrigere Ausprägungen aufweist. Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse für den Vergleich der Persönlichkeitseigenschaften mit der Grundgesamtheit.

Tabelle 4. Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen für den Vergleich der Persönlichkeitseigenschaften zu der Grundgesamtheit

	Eigene Studie M (SD); (N = 308)	Borkenau & Ostendorf (2008, N = 12552)	t (307); p
Neurotizismus	2.353 (.767)	2.829	-10.90; <.001
Extraversion	3.871 (.619)	3.365	14.34; <.001
Offenheit	2.426 ¹ (.876)	3.675	-25.03; <.001
Verträglichkeit	2.064 ¹ (.709)	3.519	-36.01; <.001
Gewissenhaftigkeit	3.900 (.711)	3.573	8.08; <.001

Anmerkung. ¹ Skalenindex wurde aus drei Items errechnet

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Studie weisen in allen fünf Persönlichkeitsdimensionen signifikante Unterschiede zu der Grundgesamtheit auf. Sie zeigen sich als weniger *neurotisch*, *offen* und *verträglich*, können aber als *extravertierter* und *gewissenhafter* bezeichnet werden.

10.2. Persönlichkeitstypen innerhalb der Gruppe Lehramtsstudierender der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien

Im Folgenden wurde mittels Clusteranalyse überprüft, welche verschiedenen Persönlichkeitstypen sich innerhalb der Lehramtsstudierenden der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien finden lassen.

Ziel einer Clusteranalyse ist es, eine ungeordnete Stichprobe von Elementen aufgrund von Ähnlichkeiten in kleinere und homogene Gruppen zu gliedern (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006). Somit sollen die Unterschiede hinsichtlich der untersuchten Variablen innerhalb der Cluster möglichst gering, die Unterschiede zwischen den Clustern hingegen möglichst groß sein (Bortz & Döring, 2006). Für die im Rahmen dieser Auswertung gewählte Durchführung einer hierarchischen agglomerativen Clusteranalyse ist zunächst ein Distanz- beziehungsweise Ähnlichkeitsmaß und anschließend ein Fusionierungsalgorithmus zu bestimmen. Zur Bildung der Cluster wurde als Fusionierungsmethode der Algorithmus nach Ward (auch Minimum-Varianz- oder Fehlerquadratsummen-Methode genannt) gewählt. Dieser vereinigt jene Elemente, deren Fusionierung die Gesamtvarianz innerhalb der Cluster am wenigsten erhöht (Backhaus et al., 2006). Backhaus et al. (2006) empfehlen, die so gefundene Clusterlösung durch die nachträgliche Anwendung der K-Means-Methode weiter zu optimieren.

Bei der K-Means-Methode wird eine fixe Clusteranzahl von k Clustern vorgegeben und die zu klassifizierenden Objekte so lange verschoben bis dadurch keine Verbesserung der Clusterlösung mehr erreicht wird (Bortz & Schuster, 2010). Nach jeder Neuordnung der Klassifikationsobjekte werden die Clusterzentren neu berechnet. Die Startwerte für die Clusterzentren können entweder zufällig ausgewählt oder, so wie es hier der Fall war, aus einer vorangegangenen hierarchischen Clusteranalyse eingesetzt werden.

Die Klassifizierung der Lehramtsstudierenden bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale erfolgte dementsprechend mittels eines zweistufigen clusteranalytischen Verfahrens.

Die vorläufigen Clusterzentren und die Clusteranzahl wurden zunächst mittels Ward-Verfahren ermittelt. Das Elbow-Kriterium der Koeffizientenfunktion im Verlauf der Fusionierungsschritte wird in Abbildung 3 dargestellt. Die Inflexion legt eine dreiclustrige Lösung nahe, welche vor allem auch inhaltlich sinnvoll erscheint.

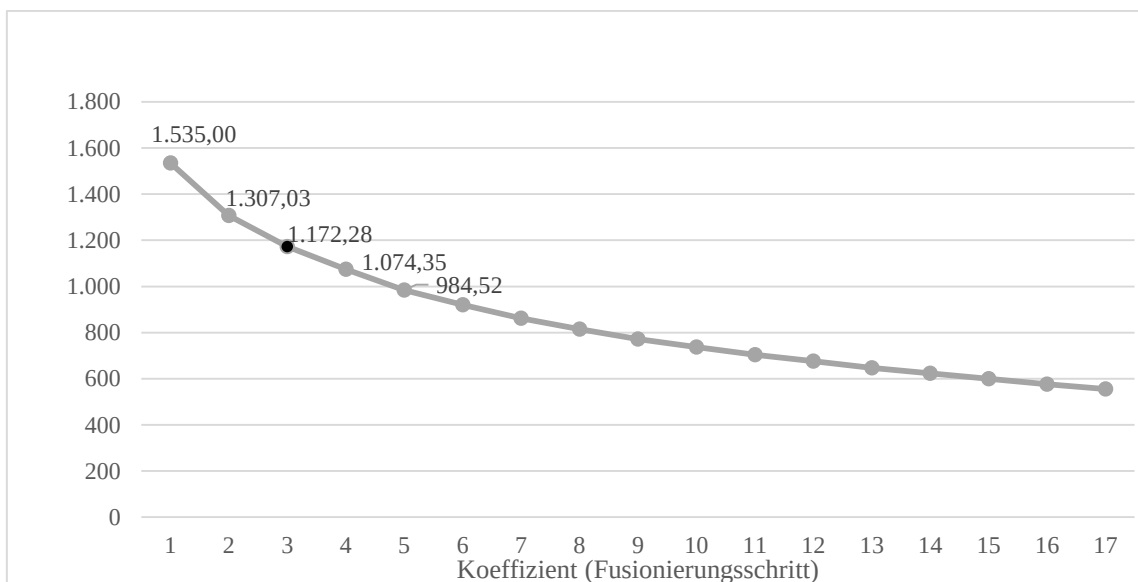


Abbildung 3. Hierarchische Clusteranalyse mit dem Fusionierungsalgorithmus nach Ward

Zur anschließenden Optimierung der Clusterlösung wurde in einem zweiten Schritt das K-Means-Verfahren mit der bereits ermittelten Clusteranzahl $k = 3$ angewendet. Auf Cluster 1 entfallen demnach 27,6% ($n = 85$, 66 weiblich, 19 männlich), auf Cluster 2 35,4% ($n = 109$, 65 weiblich, 44 männlich) und auf Cluster 3 37,1% ($n = 114$, 93 weiblich, 21 männlich). Abbildung 4 veranschaulicht anhand eines Balkendiagramms die Anteilswerte der jeweiligen Typen.

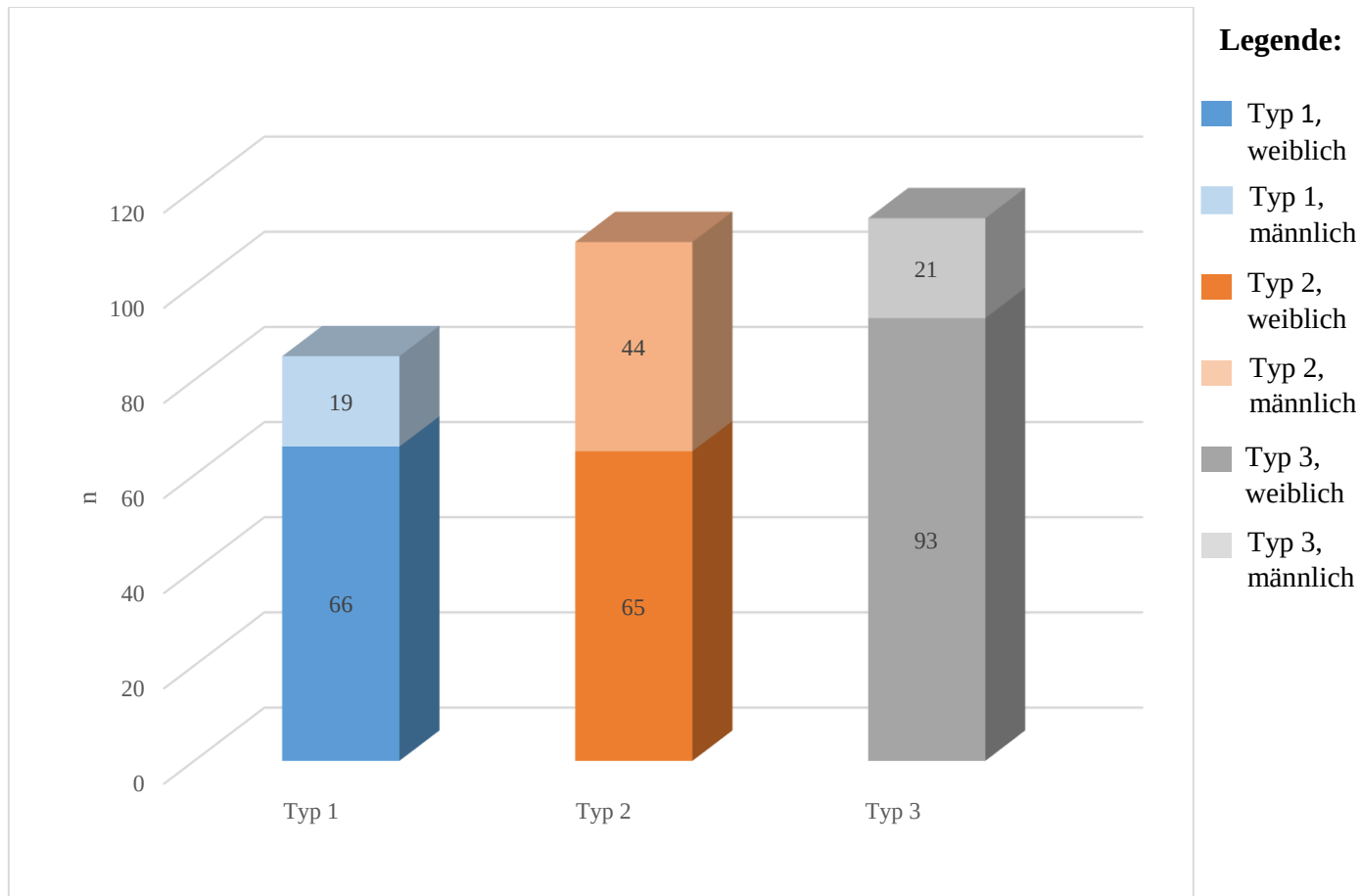


Abbildung 4. Clustergröße und Geschlechterverteilung

Um die Eigenschaftsprofile der ermittelten Cluster als Persönlichkeitstypen interpretieren zu können, wurden die jeweiligen Clustermittelwerte verglichen und darüber hinaus deren Abweichungen vom Gesamtmittelwert der einzelnen Variablen betrachtet.

Zur Prüfung der Unterschiedlichkeit der Persönlichkeitseigenschaften zwischen den drei Clustern wurde eine einfaktorielle multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit dem dreistufigen Faktor *Clusterzugehörigkeit* und den abhängigen Variablen *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit für Erfahrungen*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit* berechnet. Die multivariate Normalverteilung der abhängigen Variablen, die Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen, Unabhängigkeit der Beobachtungen und Intervallskalierung der abhängigen Variablen gelten als Voraussetzungen für die Anwendbarkeit dieses Verfahrens (Field, 2009).

Die Gleichheit der Varianz-Kovarianz-Matrizen, geprüft mittels Box-Test, konnte nicht beobachtet werden ($F(30, 2558814.37) = 3.84, p < .05$), jedoch verhalten sich varianzanalytische Verfahren bei in etwa gleich großen Zellenbesetzungen robust gegenüber

dieser Einschränkung (Backhaus, 2006). Die Normalverteilung der Daten kann, wie auch in der vorliegenden Untersuchung, auf Grundlage der Gültigkeit des zentralen Grenzwertsatzes bei Stichprobenumfängen > 30 angenommen werden (Bortz & Döring, 2006). Die beiden letztgenannten Voraussetzungen können aufgrund der Vorgehensweise bei der Erhebung der Daten und des Antwortformats für sämtliche folgende Berechnungen als erfüllt betrachtet werden. Da die Prüfgröße Pillai's Spur nach Field (2009) am robustesten gegenüber Voraussetzungsverletzungen ist, wurde sie bei der Bewertung der Ergebnisse herangezogen. Es zeigt sich ein signifikanter Effekt für den Zwischensubjektfaktor *Clusterzugehörigkeit* mit $V = 1.092$, $F(10, 604) = 72.66$, $p < .000$ ($\eta^2_p = .546$).

Um festzustellen, bezüglich welcher abhängigen Variablen signifikante Unterschiede bestehen, wurden univariate Varianzanalysen durchgeführt. Die Prüfung der Homogenität der Varianzen erfolgte mittels Levene-Test. Die Variablen *Extraversion* ($F(2, 305) = 1.65$, $p > .05$) und *Gewissenhaftigkeit* ($F(2, 305) = 1.79$, $p > .05$) erfüllen diese Voraussetzung, während für die Variablen *Neurotizismus* ($F(2, 305) = 6.66$, $p < .05$), *Offenheit für Erfahrungen* ($F(2, 305) = 11.54$, $p < .05$) und *Verträglichkeit* ($F(2, 305) = 9.05$, $p < .05$) keine Varianzhomogenität angenommen werden kann. Da der Levene-Test bei höheren Stichprobenumfängen leichter signifikant wird, werden die Ergebnisse dennoch interpretiert. Die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen können Tabelle 5 entnommen werden.

Tabelle 5. Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilung zu den Persönlichkeitseigenschaften zwischen den Clustern

	$F(2, 305)$	p	η^2_p
Neurotizismus	136.93	<.001	.474
Extraversion	51.03	<.001	.251
Offenheit	98.29	<.001	.392
Verträglichkeit	45.45	<.001	.230
Gewissenhaftigkeit	2.19	.114	.014

Die Prüfgrößen für die Unterschiedlichkeit der Persönlichkeitseigenschaften zwischen den Persönlichkeitstypen fielen für *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit für Erfahrungen* und *Verträglichkeit* jeweils signifikant aus. Lediglich im Bereich *Gewissenhaftigkeit* zeigte sich kein signifikanter Unterscheid zwischen den drei Clustern.

Die paarweisen Vergleiche mittels post-hoc Tests nach Scheffé ergaben, dass sich die ermittelten Persönlichkeitstypen in *Neurotizismus*, *Extraversion* und *Verträglichkeit* jeweils signifikant unterscheiden ($p < .01$) und dass nur in der *Offenheit* Cluster 1 und Cluster 2 sowie in der *Gewissenhaftigkeit* Cluster 1, Cluster 2 und Cluster 3 keinen Niveauunterschied aufweisen ($p > .05$). Die Tabelle 6 zeigt die deskriptivstatistischen Kennwerte der Persönlichkeitseigenschaften in Abhängigkeit der Cluster.

Tabelle 6. Kennwerte der Persönlichkeitseigenschaften (BIG FIVE) der drei ermittelten Cluster

		Typ 1	Typ 2	Typ 3	Gesamt
<i>n</i>		85	109	114	308
Neurotizismus	<i>M (SD)</i>	3.04 (.57)	1.72 (.42)	2.45 (.66)	2.35 (.77)
Extraversion	<i>M (SD)</i>	3.44 (.60)	4.22 (.47)	3.86 (.55)	3.87 (.62)
Offenheit	<i>M (SD)</i>	2.95 (.80)	2.76 (.76)	1.72 (.49)	2.43 (.88)
Verträglichkeit	<i>M (SD)</i>	2.51 (.67)	2.14 (.71)	1.66 (.48)	2.06 (.71)
Gewissenhaftigkeit	<i>M (SD)</i>	3.77 (.72)	3.91 (.75)	3.98 (.64)	3.90 (.71)

Anmerkung. Angegeben sind die Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der fünf Dimensionen mit (1) *starke Ablehnung* bis (5) *starke Zustimmung* in den drei Persönlichkeitstypen und der Gesamtstichprobe sowie die Fallzahl jedes Clusters (*n*). Fett gedruckte Mittelwerte liegen in ihrer Ausprägung oberhalb des Gesamtmittelwerts, kursiv gedruckte Standardabweichungen erreichen maximal 67% der Gesamtstandardabweichung

Eine Interpretation von Clustern ist nur dann sinnvoll, wenn Objekte in demselben Cluster unabhängig von der Höhe der Ausprägung eines Merkmals in Bezug auf dieses Merkmal homogen sind. Zur Güte der vorliegenden Clusteranalyse ist anzumerken, dass die Homogenität der einzelnen Cluster im Vergleich zur Gesamtstichprobe relativ deutlich ausfällt: Die Prüfgröße Wilks' Lambda (Λ) zur Diskriminationsfähigkeit der herangezogenen Variablen bezüglich der ermittelten Cluster fiel dementsprechend mit .209, $p < .001$ signifikant aus. In der nun folgenden Beschreibung der Persönlichkeitsprofile der drei ermittelten Typen werden die Ergebnisse der Varianzanalyse und der post-hoc Testung nach Scheffé berücksichtigt.

Typ 1 – „Neurotisch – verträglich“ ($n = 85$)

Studierende, die Cluster 1 zugeordnet werden können, zeichnen sich vor allem durch einen in der Stichprobe höheren *Neurotizismus* sowie *Verträglichkeit* bei gleichzeitig niedrigerer *Extraversion* aus. Die höhere *Offenheit* unterscheidet sich nur tendenziell vom Mittelwert des zweiten Persönlichkeitsclusters. Entsprechend dieser Charakteristik kann der

Persönlichkeitstyp 1 ($n = 85$; 27,6%) vergleichsweise als „*neurotisch - verträglich*“ bezeichnet werden.

Typ 2 – „Wenig neurotisch – höher extravertiert“ ($n = 109$)

Bei Cluster 2 ($n = 109$; 35,4%) tritt eine relativ höhere Ausprägung im Bereich *Extraversion* und eine niedrigere Ausprägung im Bereich *Neurotizismus* auf; dies unterscheidet diese Gruppe vom Cluster 1. Cluster 2 kann demnach als vergleichsweise „*wenig neurotisch - höher extravertiert*“ charakterisiert werden.

Typ 3 – „Wenig offen – wenig verträglich“ ($n = 114$)

Personen, die in Cluster 3 ($n = 114$; 37,1%) fallen, können vor allem als weniger *offen* beschrieben werden und zeigen zudem die vergleichsweise niedrigste *Verträglichkeit*. Diese Clusterlösung kann mit „*wenig offen - wenig verträglich*“ umschrieben werden. In der *Gewissenhaftigkeit* zeigt sich zwischen den drei ermittelten Gruppen kein bedeutender Unterschied.

Zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse der Clusteranalyse

Die Durchführung einer zweistufigen Clusteranalyse (*Ward – K-Means*) ergab drei Persönlichkeitstypen, die anhand ihrer Merkmalsausprägungen als „*neurotisch – verträglich*“, „*wenig neurotisch – höher extravertiert*“ und „*wenig offen – wenig verträglich*“ bezeichnet wurden. Abbildung 5 gibt zur besseren Veranschaulichung den Profilverlauf der Dimensionen *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit für Erfahrungen*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit* anhand der Mittelwerte in den drei Typen an.

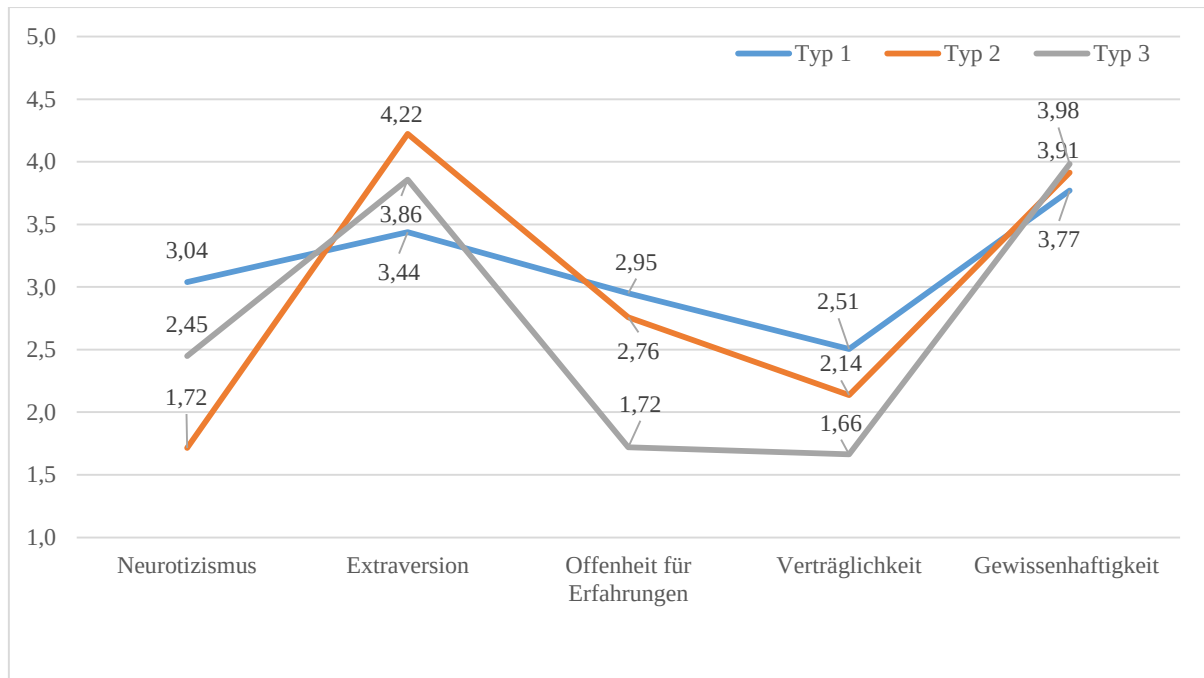


Abbildung 5. Profildiagramm der Persönlichkeitstypen

10.3. Persönlichkeitstypen nach Geschlecht und Ausbildungsinstitution

Zur Beantwortung der Frage, ob sich die Persönlichkeitscluster in der Verteilung nach Geschlecht und Ausbildungsinstitution unterscheiden, wurde eine KFA erster Ordnung berechnet. Der *Likelihood Ratio* χ^2 -Test deutet mit $\chi^2_{(7)} = 31.9846$ und $p < .001$ auf eine sehr gute Modellanpassung hin. Die Stichprobengröße von $N = 308$ und die kleinste erwartete Häufigkeit von 6.25 erlaubten die Durchführung von Lehmachers hypergeometrischen Test mit Küchenhoff-Kontinuitätskorrektur, um *Typen* beziehungsweise *Antitypen* zu identifizieren. Die Alphaadjustierung nach Bonferroni ergab ein Signifikanzniveau von $\alpha = .0041667$.

Es zeigten sich zwei signifikante *Typen* bei den Konfigurationen 123 ($p < .001$) und 212 ($p < .001$) und ein signifikanter *Antityp* bei der Konfiguration 122 ($p < .001$). Demnach finden sich mehr Frauen des „wenig offen – wenig verträglichen“ Clusters auf der Universität Wien und mehr Männer des „wenig neurotischen – höher extravertierten“ Clusters auf der Pädagogischen Hochschule als dem Zufall nach zu erwarten war. Gleichzeitig finden sich weniger Frauen des „wenig neurotischen – höher extravertierten“ Clusters auf der Universität Wien. Tabelle 7 zeigt die Konfigurationen und Häufigkeiten der *Typen* und des *Antitypen*, die vollständige Analyse der KFA erster Ordnung mit den Häufigkeiten und statistischen Kennwerten aller Kombinationsmöglichkeiten ist in Anhang D angeführt.

Tabelle 7. Konfigurationen und Häufigkeiten der Typen und des Antitypen

<i>N</i> = 308	Cluster	Geschlecht	Ausbildungsinstitution	<i>n</i>
Typ 1 (123)	3	weiblich	Universität Wien	78
Typ 2 (212)	2	männlich	PH Wien	18
Antityp (122)	2	weiblich	Universität Wien	41

Anmerkung. Bonferroni Adjustierung $\alpha = .0041667$

10.4. Unterschiede in der Selbsteinschätzung von professionellen Handlungskompetenzen

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit dem dreistufigen Faktor *Clusterzugehörigkeit* und den abhängigen Variablen Selbsteinschätzung *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen*, *pädagogisches Wissen*, *Organisations- und Interaktionswissen* und *Beratungswissen* berechnet. Da die Selbsteinschätzung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens für beide Unterrichtsfächer erhoben wurde, wurden zunächst mittels Zufallsverfahren die Werte der Selbsteinschätzung in Bezug auf diese beiden Kompetenzbereiche nur für eines der Fächer ausgewählt. Die multivariate Normalverteilung der abhängigen Variablen, die Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen, Unabhängigkeit der Beobachtungen und Intervallskalierung der abhängigen Variablen gelten als Voraussetzungen für die Anwendbarkeit einer MANOVA (Field, 2009). Die Normalverteilung der Daten kann, wie auch in der vorliegenden Untersuchung, auf Grundlage der Gültigkeit des zentralen Grenzwertsatzes bei Stichprobenumfängen > 30 angenommen werden (Bortz & Döring, 2006). Die beiden letztgenannten Voraussetzungen können aufgrund der Vorgehensweise bei der Erhebung der Daten und des Antwortformats als erfüllt betrachtet werden. Die Gleichheit der Varianz-Kovarianz-Matrizen konnte nach Durchführung eines Box-Tests bestätigt werden ($F(30, 252669.70) = 0.88, p = .650$). Es zeigte sich ein signifikanter Effekt für den Faktor *Clusterzugehörigkeit* mit $F(19, 598) = 2.90, p < .001$ ($\eta^2_p = .046$).

Um festzustellen, in Bezug auf welche abhängigen Variablen signifikante Unterschiede bestehen, wurden univariate Varianzanalysen durchgeführt. Die Prüfung der Voraussetzung der Homogenität der Varianzen der abhängigen Variablen erfolgte mittels Levene-Test. Die Varianzhomogenität konnte für alle fünf abhängigen Variablen angenommen werden (p 's $> .05$). Die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen sind in Tabelle 8 dargestellt.

Tabelle 8. Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilung zu der Selbsteinschätzung zwischen den Clustern

	$F(2, 302)$	p	η^2_p
FW	9.70	< .001	.060
FDW	5.54	.004	.035
PW	1.48	.229	.010
OIW	4.67	.010	.030
BW	2.89	.057	.019

Anmerkung. FW= Fachwissen; FDW= Fachdidaktisches Wissen; PW= Pädagogisches Wissen; OIW= Organisations- und Interaktionswissen; BW= Beratungswissen

Die Prüfgrößen für die Unterschiedlichkeit in der Selbsteinschätzung professioneller Handlungskompetenzen fallen für die Kompetenzbereiche *Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen* jeweils signifikant aus. Im Bereich *Organisations- und Interaktionswissen* zeigt sich eine tendenzielle Signifikanz.

Um die Art der Mittelwertsunterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen zu betrachten, wurden in weitere Folge paarweise Vergleiche mittels post-hoc Bonferroni Verfahren angestellt. Diese ergaben, dass sich Cluster 1 („*neurotisch – verträglich*“) sowohl von Cluster 2 („*wenig neurotisch – höher extravertiert*“) als auch von Cluster 3 („*wenig offen – wenig verträglich*“) signifikant in der Selbsteinschätzung des *Fachwissens* unterscheidet ($p \leq .01$). Cluster 1 unterscheidet sich darüber hinaus in der Selbsteinschätzung des *fachdidaktischen Wissens* signifikant von Cluster 2 ($p < .05$) und in der Selbsteinschätzung des *Organisations- und Interaktionswissens* signifikant von Cluster 3 ($p < .05$). Zur besseren Übersichtlichkeit sind in Tabelle 9 die Mittelwerte und Standardabweichungen der drei Typen aufgelistet.

Abbildung 6 stellt die drei Typen anhand ihrer Mittelwerte in den abhängigen Variablen dar.

Tabelle 9. Deskriptivstatistische Kennwerte der Selbsteinschätzung (1 - 5) professioneller Handlungskompetenzen in Abhängigkeit der drei Cluster (n = 305 gültige Fälle)

	Cluster	n	M	SD
Fachwissen ^a	1	84	3.33	.961
	2	107	3.87	.880
	3	114	3.83	.921
	Gesamt	305	3.71	.944
Fachdidaktisches Wissen ^b	1	84	3.10	.977
	2	107	3.58	.972
	3	114	3.41	1.054
	Gesamt	305	3.38	1.020
Pädagogisches Wissen	1	84	3.06	1.045
	2	107	3.28	1.007
	3	114	3.26	.852
	Gesamt	305	3.21	.965
Organisations- und Interaktionswissen ^c	1	84	2.55	.987
	2	107	2.80	1.120
	3	114	3.02	1.072
	Gesamt	305	2.81	1.080
Beratungswissen	1	84	2.35	1.024
	2	107	2.65	1.038
	3	114	2.67	1.010
	Gesamt	305	2.57	1.030

Anmerkung. ^a sign. Unterschied zwischen Typ 1 und Typ 2 und Typ 1 und Typ 3

^b sign. Unterschied zwischen Typ 1 und Typ 2

^c sign. Unterschied zwischen Typ 1 und Typ 3

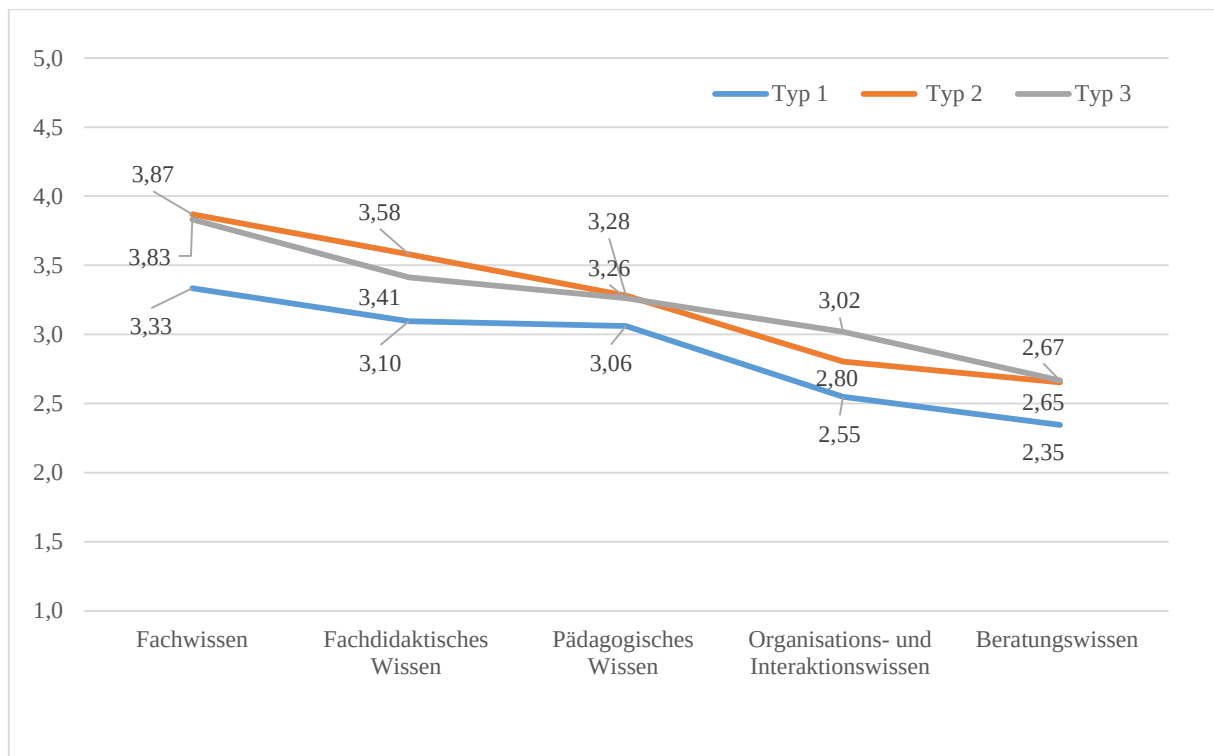


Abbildung 6. Mittelwertsverlauf als Funktion der Wissensbereiche für die drei Persönlichkeitstypen

11. DISKUSSION

Ziel der vorliegenden Studie war es, zu ermitteln, ob sich Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien in ihrer Ausprägung von Persönlichkeitseigenschaften von der Allgemeinbevölkerung unterscheiden und ob es innerhalb dieser Gruppe unterschiedliche Persönlichkeitstypen gibt. Außerdem sollte deren Verteilung auf Ausbildungsinstitution und Geschlecht sowie der Zusammenhang von Persönlichkeitseigenschaften und der Selbsteinschätzung von für den Lehrerberuf bedeutsamen Kompetenzbereichen, also der professionellen Handlungskompetenzen, untersucht werden. Im letzten Teil dieser Arbeit wird eine Zusammenfassung der Ergebnisse (geordnet nach den Fragestellungen) gegeben und diese der zuvor diskutierten Literatur gegenübergestellt. Anschließend erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit der Studie, in der ihre Grenzen und Einschränkungen aufgezeigt werden, um darüber hinaus einen Ausblick auf mögliche weitere Forschung zu geben.

11.1. Beantwortung der Fragestellungen

Die erste Fragestellung bezog sich auf die Ausprägungen von Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien sowie deren Unterschieden zur Allgemeinbevölkerung. In weiterer Folge sollte geklärt werden, ob es innerhalb der Gruppe der Studentinnen und Studenten der beiden Ausbildungsinstitutionen unterschiedliche Persönlichkeitstypen gibt. Die dritte Fragestellung zielte darauf ab, zu analysieren, ob sich die Persönlichkeitstypen in ihrer Verteilung von Geschlecht und Ausbildungsinstitution unterscheiden. Die Ermittlung von Unterschieden in der Selbsteinschätzung professioneller Handlungskompetenzen erfolgte im Rahmen der Beantwortung der vierten Fragestellung.

Das Erhebungsinstrument wurde 308 Studierenden der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien mit einem Durchschnittsalter von 23.8 ($SD = 5.1$) Jahren vorgegeben. Erwartungsgemäß fanden sich in der Gesamtstichprobe deutlich mehr weibliche (72,7%) als männliche Studierende (27,3%).

Betrachtet man die Unterschiede zu den Ergebnissen von Hanfstingl (2004), deren Stichprobe aus 368 österreichischen Lehrerinnen und Lehrern bestand, fanden sich Abweichungen in den beiden Bereichen *Offenheit für Erfahrungen* und *Verträglichkeit*, wobei die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung jeweils niedrigere Ausprägungen aufwies.

Im Zusammenhang mit Unterschieden in der Ausprägung von Persönlichkeitseigenschaften zwischen der Allgemeinbevölkerung und Lehramtsstudierenden der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule zeigte sich, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der vorliegenden Studie als weniger *neurotisch*, weniger *offen* und weniger *verträglich* als die Normstichprobe bezeichnet werden können, gleichzeitig aber höhere Werte in den beiden Bereichen *Extraversion* und *Gewissenhaftigkeit* zeigten. Die Hypothese, dass Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten *extravertierter*, *offener* und *verträglicher* als der Bevölkerungsdurchschnitt sind, konnte also nur für das Persönlichkeitsmerkmal *Extraversion* bestätigt werden. Die vorliegenden Ergebnisse sind jedoch vor allem deshalb positiv zu bewerten, weil eine hohe *Kontaktbereitschaft* (entspricht dem in dieser Studie erhobenen Merkmalsbereich *Extraversion*) einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Entscheidung für den Lehrerberuf und die schulpraktische Ausbildung hat (Mayr & Mayrhofer, 1994). *Extraversion* steht außerdem mit dem Ausmaß an schülerorientiert-kommunikativem Verhalten und der konstruktivistischen Orientierung von Lehrpersonen in Zusammenhang (Mayr & Neuweg, 2006). Ebenso beeinflusst *Gewissenhaftigkeit* sowohl das Erfolgserleben in der Unterrichtsarbeit als auch die Lernstrategien im Studium in günstiger Weise und kann darüber hinaus als Prädiktor für die spätere berufliche Kompetenz gesehen werden (Mayr, 2010). Angehende Lehrkräfte mit hoher *Gewissenhaftigkeit* geben außerdem an, sich weniger von ihrem Beruf beansprucht zu fühlen (Klusmann et al., 2012).

Zur Klassifizierung der Gruppe der Lehramtsstudierenden der beiden Ausbildungsinstitutionen Universität Wien und Pädagogische Hochschule Wien wurde eine hierarchische Clusteranalyse mit dem Fusionierungsalgorithmus nach Ward berechnet. Diese ergab eine sinnvolle Einteilung in drei Cluster beziehungsweise Persönlichkeitstypen. Eine Optimierung der gefundenen Clusterlösung wurde mittels Anwendung des K-Means-Verfahren erzielt.

Die weitere statistische Auswertung zeigte, dass Personen, die Cluster 1 angehören vor allem in den Merkmalsbereichen *Neurotizismus* und *Verträglichkeit* höhere Werte, aber im Merkmalsbereich *Extraversion* den niedrigsten Wert aufwiesen. Dieser Persönlichkeitstyp wurde in weiterer Folge als „*neurotisch – verträglich*“ bezeichnet. Personen des zweiten Cluster fielen insbesondere durch niedrigeren *Neurotizismus*, aber eine stark ausgeprägte *Extraversion* auf, weswegen dieser Cluster als „*wenig neurotisch – höher extravertiert*“ beschrieben werden kann. Cluster 3 zeigte von allen ermittelten Clustern die geringsten Werte in den beiden Persönlichkeitsbereichen *Offenheit für Erfahrungen* und *Verträglichkeit*. Er wurde in weiterer Folge als „*wenig offen – wenig verträglich*“ bezeichnet.

Signifikante Unterschiede zwischen den drei Clustern konnten in Bezug auf die Persönlichkeitsmerkmale *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit für Erfahrungen* und *Verträglichkeit* ermittelt werden. Auffallend ist, dass der erste Cluster im Gegensatz zu den anderen beiden Clustern kein markantes Profil und durchwegs homogene Werte mit geringem Unterschied zu der Grundgesamtheit aufwies. Vor allem Personen des „wenig neurotisch – höher extravertierten“ Clusters zeigten eine besonders günstige Kombination von Persönlichkeitseigenschaften. Zum einen erleben Lehrkräfte mit geringeren Werten im Persönlichkeitsbereich *Neurotizismus* weniger emotionale Erschöpfung aber mehr Berufszufriedenheit (Klusmann et. al, 2012; Mayr & Mayrhofer, 1994), zum anderen werden sowohl *Stabilität* (als Gegenpol zum *Neurotizismus*) als auch *Extraversion* als Voraussetzungen für den Erfolg aber auch das Wohlbefinden im Lehrerberuf postuliert (Mayr, 2012).

Die Untersuchung der Verteilung der Persönlichkeitscluster auf das Geschlecht und die Ausbildungsinstitution ergab zwei *Typen* und einen *Antitypen*. So fanden sich mehr Frauen des „wenig offen – wenig verträglichen“ Persönlichkeitscluster auf der Universität Wien und mehr Männer des „wenig neurotischen – höher extravertierten“ Persönlichkeitstypen auf der Pädagogischen Hochschule Wien. Ebenso waren weniger Frauen dieses Persönlichkeitstypen als dem Zufall nach zu erwarten war auf der Universität Wien nachzuweisen.

Dieses Ergebnis geht mit der von Mayr (2012) getroffenen Annahme einher, dass es zwischen den Persönlichkeitsprofilen von Studierenden der Pädagogischen Hochschulen und denen von Studierenden der Universität Wien Unterschiede gibt und ist vor allem deswegen interessant, weil es im deutschsprachigen Raum kaum vergleichende Untersuchungen zu den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen gibt.

Hinsichtlich der Selbsteinschätzung professioneller Handlungskompetenzen zeigten sich im Bereich *Fachwissen* signifikante Unterschiede zwischen Cluster 1 und Cluster 2 und Cluster 1 und Cluster 3. Personen des „neurotisch – verträglichen“ Persönlichkeitstypen schätzten ihre *Fachwissen* signifikant niedriger ein als Personen der beiden anderen Persönlichkeitstypen. Ebenso konnte im Kompetenzbereich *fachdidaktisches Wissen* ein signifikanter Unterschied zwischen dem „neurotisch – verträglichen“ und dem „wenig neurotischen – höher extravertierten“ Persönlichkeitstypen und im Kompetenzbereich *Organisations- und Interaktionswissen* ein signifikanter Unterschied zwischen dem „neurotisch – verträglichen“ und dem „wenig offenen – wenig verträglichen“ Persönlichkeitstypen ermittelt werden. Personen des „neurotisch – verträglichen“ Persönlichkeitstypen schätzen sich demnach in drei von fünf im Rahmen dieser Studie erhobenen Kompetenzbereichen signifikant niedriger als

dies Personen der anderen beiden Persönlichkeitstypen tun. In den weiteren Bereichen professioneller Handlungskompetenzen (*Beratungswissen, pädagogisches Wissen*) ließ sich bei näherer Betrachtung der Mittelwerte ebenfalls eine Tendenz in diese Richtung erkennen, allerdings waren die Unterschiede statistisch nicht signifikant.

Auch in der von Mohr und Ittel (2012) durchgeführten Untersuchung gingen geringere Werte im Bereich *Stabilität* (dieser wird als Gegenpol zum *Neurotizismus* gesehen) mit geringeren Werten in der Selbsteinschätzung einher. Dieser Zusammenhang konnte in der vorliegenden Studie bestätigt werden. Niedrige Werte im Persönlichkeitsbereich *Neurotizismus* scheinen demnach wünschenswert zu sein. Da sich dieser Merkmalsbereich vor allem auf Unterschiede in der emotionalen Stabilität bezieht und neurotische Personen in stressreichen Situationen eher ängstlich und besorgt reagieren (Ostendorf & Angleitner, 2004), kann davon ausgegangen werden, dass hohe Werte in diesem Bereich nicht nur nachteilig auf die Einschätzung der eigenen Kompetenzen, sondern in weiterer Folge auch auf die Bewältigung des Berufsalltags in der Schule wirken.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sprechen dafür, dass der Persönlichkeitsentwicklung eine zentrale Rolle in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zukommt. Es lässt sich annehmen, dass durch die Berücksichtigung persönlichkeitsförderlicher Maßnahmen bereits während des Studiums positiv auf zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen eingewirkt werden kann.

11.2. Kritik und Ausblick

Als Einschränkung der vorliegenden Studie muss darauf hingewiesen werden, dass die Stichprobe nur hinsichtlich des Geschlechts repräsentativ für die Gruppe der Studierenden an der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule ist. Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit aller Studierenden aufgrund der hier dargestellten Ergebnisse sind deswegen lediglich in begrenztem Maße möglich. Durch die Vorgehensweise bei der Datenerhebung handelt es sich bei der vorliegenden Stichprobe außerdem um die Mischung aus anfallender Stichprobe und selektiver Stichprobe. Grundsätzlich sollte die Auswahl von Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmern, wenn möglich, ausschließlich nach Zufallsprinzip erfolgen. Auch aus diesem Grund sind Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit aller Lehramtsstudierenden anhand der hier vorgestellten Ergebnisse nur in eingeschränktem Ausmaß vorzunehmen. Die Ergebnisse sind dennoch von hoher Relevanz, da sich zeigte, dass Persönlichkeitseigenschaften eine Rolle dabei spielen, wie Studierende ihre Kompetenzen

einschätzen. Der Einsatz von Persönlichkeitsfragebögen scheint demnach für weitere Untersuchungen lohnenswert. Da sich die vorliegende Studie ausschließlich auf Wien bezog, würde sich die Durchführung einer Erhebung, die Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten aller Bundesländer erfasst, anbieten. So könnte eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse und damit die Erhöhung deren Aussagekraft erzielt werden. Studierende der Universität Wien haben das Erhebungsinstrument vorwiegend online ausgefüllt und bearbeitet, während Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien fast ausschließlich vor Ort befragt wurden. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Erhebungsart einen Einfluss auf das Antwortverhalten der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer gehabt haben könnte. Zu der im Erhebungsinstrument verwendeten und von Hanfstingl entwickelten Kurzform des NEO-Fünf-Faktoren Inventars (NEO-FFI) ist kritisch anzumerken, dass der Einsatz des NEO-Persönlichkeitsinventars (NEO-PI-R), welches dem NEO-FFI zugrunde liegt, vorzuziehen gewesen wäre. Es ermöglicht die Aufschlüsselung der Persönlichkeitseigenschaften in einzelne Facetten und erlaubt damit eine detailreichere Analyse. Aufgrund der Länge des 240 Items umfassenden NEO-PI-R und um dem Grundsatz einer ökonomischen Vorgehensweise bei der Datenerhebung Rechnung zu tragen, konnte dieses Verfahren im Rahmen dieser Studie allerdings nicht vorgegeben werden. Die Skalen der verkürzten Version wiesen demzufolge zum Teil Reliabilitätskoeffizienten an der unteren Grenze einer vertretbaren Konsistenz auf. Bei zwei Skalen waren jeweils zwei Items aufgrund der zu niedrigen Trennschärfen zu selektieren. Für umfangreichere Untersuchungen kann empfohlen werden, das NEO-FFI in der Originalversion von Borkenau und Ostendorf (2008) mit zwölf Items je Skala vorzugeben. Es erscheint sinnvoll, die Selbsteinschätzung der Studierenden zu den verschiedenen Kompetenzbereichen um Fremdeinschätzung der Lehrenden der beiden Ausbildungseinrichtungen Universität Wien und Pädagogischer Hochschule zu ergänzen, um zu untersuchen, ob sich diese voneinander unterscheiden. Ebenso würde sich die Erhebung der Kompetenzen über objektive Verfahren anbieten, um so festzustellen, inwieweit Personen möglicherweise zur Unter- und Überschätzung der eigenen Kompetenzen neigen.

12. ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigte sich mit Persönlichkeitstypen innerhalb der Gruppe von Lehramtsstudierenden und untersuchte, ob es zwischen zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern und der Allgemeinbevölkerung Unterschiede in der Ausprägung von Persönlichkeitsmerkmalen gibt. Darüber hinaus wurde herausgearbeitet, wie Persönlichkeitseigenschaften die Selbsteinschätzung von professionellen Handlungskompetenzen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisations- und Interaktionswissen und Beratungswissen) beeinflussen. 225 Studentinnen und Studenten der Universität Wien sowie 83 Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien wurden im Zeitraum zwischen April 2013 und Juni 2013 ein Fragebogen zur Erhebung der im Studium vermittelten Kompetenzen sowie eine gekürzte Version des NEO-FFI vorgelegt. Diese umfasst 25 Items, wobei sich jeweils fünf Items auf eine, der ihm Rahmen des Fünf-Faktoren-Modells postulierten Persönlichkeitseigenschaft bezieht.

Im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung zeigten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Studie als weniger *neurotisch*, weniger *offen* und weniger *verträglich*, gleichzeitig aber auch als *extravertierter* und *gewissenhafter*. Um Personen mit ähnlichen Persönlichkeitsprofilen zu identifizieren, wurde eine Hierarchische Clusteranalyse eingesetzt und im Anschluss zur Optimierung der Clusterlösung das K-Means-Verfahren angewendet. Die Ergebnisse legen nahe, dass es drei unterschiedliche Persönlichkeitstypen gibt, welche in weiterer Folge als „*neurotisch – verträglich*“, „*wenig neurotisch – höher extravertiert*“ und „*wenig offen – wenig verträglich*“ bezeichnet wurden.

Die folgende Analyse (durchgeführt mittels einer KFA erster Ordnung) ergab, dass sich mehr Frauen des „*wenig offen – wenig verträglich*“ Persönlichkeitstypen auf der Universität und mehr Männer des „*wenig neurotischen – höher extravertierten*“ Persönlichkeitstypen auf der Pädagogischen Hochschule finden. Umgekehrt ließen sich weniger Frauen des „*wenig neurotischen – höher extravertierten*“ Persönlichkeitsclusters auf der Universität nachweisen. Bezüglich der Selbsteinschätzung von professionellen Handlungskompetenzen zeigte sich, dass sich Personen des „*neurotisch – verträglich*“ Persönlichkeitstypen (Cluster 1) in der Selbsteinschätzung des *Fachwissens* sowohl von Personen des „*wenig neurotischen – höher extravertierten*“ Persönlichkeitstypen (Cluster 2) als auch von Personen des „*wenig offen – wenig verträglich*“ Persönlichkeitstypen (Cluster 3) signifikant unterschieden. Darüber hinaus fand sich in der Selbsteinschätzung des *fachdidaktischen Wissens* ein signifikanter

Unterschied zwischen Cluster 1 und Cluster 2 und in der Selbsteinschätzung des *Organisations- und Interaktionswissens* ein signifikanter Unterschied zwischen Cluster 1 und Cluster 3.

13. ABSTRACT

This thesis investigated personality types among future teachers and differences in personality features between teacher training students and the general population. Furthermore, it explored how personality traits impact self-evaluation of acquired knowledge (general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of educational context and consulting knowledge). To fulfill the purpose of the study, a questionnaire to assess the skills which are imparted in the teacher training program as well as a shortened version of the NEO Five-Factor Inventory were submitted to a sample of 225 students of the University of Vienna and 83 students of the Vienna College of Education (PH) in the period from April 2013 to June 2013. This inventory consists of 25 statements about the Big Five personality traits with five questions about each trait.

In comparison to the general population the participants in this study were less *neurotic*, less *open* and less *agreeable*, but more *extraverted* and more *conscientious*. To identify persons with similar characteristics collected data was then analyzed by using hierarchical cluster analysis. An optimization of the discovered clustering solution was made by applying the k-means-procedure. The findings indicate three personality types in prospective teachers which were called ‘*neurotic – agreeable*’, ‘*less neurotic – higher extraverted*’ and ‘*less open – less agreeable*’.

Additional analysis (conducted with first-order CFA) showed that more women of the ‘*less open – less agreeable*’ personality type could be found at the University, whereas more men of the ‘*less neurotic – higher extraverted*’ personality type could be found at the College of Education. To the contrary, less women of the ‘*less neurotic – higher extraverted*’ cluster could be detected at the University.

In regards to the self-evaluation of professional competence significant differences in the self-evaluation of *general pedagogical knowledge* were found between the ‘*neurotic – agreeable*’ personality type (cluster 1) and both the ‘*less neurotic – higher extraverted*’ personality type (cluster 2) and the ‘*less open – less agreeable*’ personality type (cluster 3). Furthermore, there was a significant difference between cluster 1 and cluster 2 regarding the self-evaluation of *pedagogical content knowledge* and a significant difference between cluster 1 und cluster 3 regarding the self-evaluation of *knowledge of educational context*.

14. LITERATURVERZEICHNIS

Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological monographs*, 47(1), i. doi: 10.1037/h0093360

Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., Peschar, J. (2003). *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.

Bandura, A. (1990). Reflections on Nonability Determinants of Competence. In R.J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Hrsg.), *Competence considered* (S. 315-362). New Haven: Yale University Press.

Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26. doi: 10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x

Barrick, M. R., Mount, M. K. & Judge, T. A. (2001), Personality and Performance at the Beginning of the New Millennium: What Do We Know and Where Do We Go Next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 9-30. doi: 10.1111/1468-2389.00160

Baumert, J. & Kunter, M. (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9, 469-520.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, (S. 29-54). Münster: Waxmann.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.

Beese, J. & Liang, X. (2010). Do resources matter? PISA science achievement comparisons between students in the United States, Canada and Finland. *Improving schools*, 13(3), 266-279. doi: 10.1177/1365480210390554

Borkenau, P. & Ostendorf, F. (2008). *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae, Manual*. Göttingen: Hogrefe.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Brandstätter, H. & Mayr, J. (1994). Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 231-248). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.

- Bromme, R. & Rambow, R. (2001). Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In R.K. Silbereisen & M. Reitzle (Hrsg.), *Psychologie 2000. Bericht über den 42.Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000* (S. 541-550). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2000). *SPSS Version 9. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Addison-Wesley.
- Cattell, R.B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 476-506.
- Costa, P.T., Jr. & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI). Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Darling-Hammond, L. (2009). Steady Work: How Finland Is Building a Strong Teaching and Learning System. *Voices Urban Education*, 24, 15-25.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 712-744). Münster: Waxmann.
- Goldberg, L.R. (1981). Language and Individual Differences: The search for universals in personality lexicons. In L.Wheeler (Hrsg.), *Review of Personality and Social Psychology* (S. 141-165). Beverly Hills: Sage.
- Goldberg, L.R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Hanfstingl, B. (2004). *Anstrengungsvermeidung als belastungsreduzierende Copingstrategie im Lehrberuf unter Berücksichtigung der Handlungskontrolle, der Selbststeuerungsfähigkeit und der sozialen Kompetenz*. Diplomarbeit Universität Wien.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In Jude, N., Hartig, J. & Klieme, E. (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 15-25). Berlin: BMBF
- Herrmann, U. (1999). Lehrer- *professional*, Experte, Autodidakt. In Apel, H.J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, H. (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 408-428). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Institut für Geographie und Regionalforschung (2004). *Studienplan für das Lehramtsstudium an der Universität Wien: Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde*. Zugriff am 19.11.2014 unter:
https://geographie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_geo_raumforschung/Studienpl%C3%A4ne/StudienplLehramt04.pdf

- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876-903.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11-29). Wiesbaden: VS Verlag. doi: 10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und beruflicher Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275-290. doi: 10.1024/1010-0652/a000078
- Krauth, J. (1993). *Einführung in die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA): Ein multivariates nichtparametrisches Verfahren zum Nachweis und zur Interpretation von Typen und Syndromen*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Kunter, M. & Stanat, P. (2003). Soziale Lernziele im Ländervergleich. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2000- ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 165-189). Opladen: Leske + Budrich.
- Kunter, M. (2009). *COACTIV-R: Kompetenz von Lehramtskandidat(innen) im Vorbereitungsdienst*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kunter, M. (2011). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 527-539). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. doi: 10.1037/a0032583
- Lautsch, E. & von Weber, S. (1995). *Methoden und Anwendungen der Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA)*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion
- Leutner, D., Klieme, E., Meyer, K. & Wirth, J. (2004). Problemlösen. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 147-175). Münster: Waxmann.
- Lienert, G. A., & Krauth, J. (1975). Configural Frequency Analysis As a Statistical Tool for Defining Types. *Educational and Psychological Measurement*, 35(2), 231–238. doi:10.1177/001316447503500201
- Mayr, J. (1994). Einleitung und Überblick. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 7-16). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zur guten Lehrerpersonen. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten auf der empirischen Forschung* (S. 73-89). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125-148). Münster: Waxmann.

- Mayr, J. (2012). Lehrer/in 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. & Mayrhofer, E. (1994). Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung und Zufriedenheit bei LehrerstudentInnen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 113-127). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Wien: LIT.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather than for „Intelligence“. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McCrae, R.R., Costa, P.T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, M., Avia, M.D., et al. (2000). Nature over nurture. Temperament, personality and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78, 173-186. doi: 10.1037//0022-3514.78.1.173.
- Mohr, G., Rigotti, T. & Müller, T. (2005). Irritation – ein Instrument zur Erfassung psychischer Beanspruchung im Arbeitskontext. Skalen- und Itemparameter aus 15 Studien. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 49(1), 44-48.
- Mohr, S. & Ittel, A. (2012). Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden an der Technischen Universität Berlin. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 31-44). Wien: LIT Verlag.
- National Board for Professional Teaching Standards (2014). *National Board Standards*. Zugriff am 21.2.2014 unter: <http://www.nbpts.org/national-board-standards>
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26-37.
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae. Revidierte Fassung (NEO-PI-R). Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332. doi:10.3102/00346543062003307
- PH Wien (o.J.a). *Informationen zu den Bachelorstudien Lehramt für Volksschulen, Neue Mittelschulen und Sonderschulen an der PH Wien*. Zugriff am 24.11.2014, unter: http://www.phwien.ac.at/files/Bachelorstudien/Studieninformationen_newCD_Endversion.pdf
- PH Wien (o.J.b). *Ziele/Inhalte/Kompetenzen*. Zugriff am 24.11.2014 unter: http://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/allgemein/01-Auszug_Curriculum__Module_SPS.pdf
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Band 2. Hannover: Schroedel.

Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., & Schröder, K. (1997). The Assessment of Optimistic Self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese Version of the General Self-efficacy Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 69-88.

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Spiel, C. & Wagner, P. (2002). Wie lange und wofür lernen Schülerinnen und Schüler? *Empirische Pädagogik*, 16(3), 329-355.

Statistik Austria (2014a). *Lehramt-Studierende an Pädagogischen Hochschulen 2013/14*. Zugriff am 7.1.2015 unter: http://www.statistik.at/web_de/static/lehramt-studierende_an_paedagogischen_hochschulen_201314_040594.pdf

Statistik Austria (2014b). *Belegte ordentliche Studien an öffentlichen Universitäten 2013/14 nach Studienart und Hauptstudienrichtung*. Zugriff am 7.1.2015 unter: http://www.statistik.at/web_de/static/belegte_ordentliche_studien_an_oeffentlichen_universitaeten_201314_nach_st_021636.pdf

StudienServiceCenter LehrerInnenbildung (2014a). *Informationsblatt zum PÄP*. Zugriff am 19.11.2014, unter: http://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung-div/Info-P%C3%A4dagogisches_Praktikum_ws14.pdf

StudienServiceCenter LehrerInnenbildung (2014b). *Informationsblatt zum FAP*. Zugriff am 19.11.2014 unter: http://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_FAP/FAP-Informationsblatt_w14.pdf

StudienServiceCenter Physik (2002). *Studienplan für das Unterrichtsfach Physik*. Zugriff am 19.11.2014 unter: https://ssc-physik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/ssc_physik/Formulare/UF_Physik/Lehrplan_UF_Physik_2001_02_344.pdf

Studieren.at – Dein Studienführer für Österreich. *Pädagogische Hochschulen in Österreich: Ein Überblick*. Zugriff am 24.3.2015 unter <http://www.studieren.at/paedagogische-hochschulen>

Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.

Universität Wien (2012). *Studienplan für das Lehramtsstudium an der (vormaligen) Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät*. Zugriff am 19.11.2014 unter: http://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint_2011/Curricula/Lehramt/LA_GeistesKulturwissenschaften_Version_2012.pdf

Universität Wien (2014). *LehrerInnenbildung*. Zugriff am 20.11.2014 unter: http://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint_2011/Curricula/Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf

Urban, W. (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

- von Eye, A. (2002). *Configural frequency analysis: Methods, models, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- von Eye, A., Spiel, C. & Wood, P.K. (1996). Configural Frequency Analysis in Applied Psychological Research. *Applied Psychology*, 45(4), 301-327. doi:10.1111/j.1464-0597.1996.tb00770.
- Weinert, F. E. (2001a). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen- eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. (2001b). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D.S. & Hersh Salganik, L. (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-66). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- White, R.H. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kuhn, C. (2010). *Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen- Analyse zum Forschungsstand*. Johannes Gutenberg- Universität Main: Arbeitspapiere Wirtschaftspädagogik, 56.

15. ANHANG

A Tabellenverzeichnis

B Abbildungsverzeichnis

C Weitere Ergebnisse

D Vollständige Analyse der KFA erster Ordnung

E Fragebogen

A Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Kennwerte der Reliabilität für die gekürzten Skalen des NEO-FFI (N = 308).....	40
Tabelle 2. Häufigkeiten und Anteilswerte des Geschlechts in Abhängigkeit der Ausbildungsinstitution.....	42
Tabelle 3. Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen für den Vergleich der Persönlichkeitseigenschaften zu der Untersuchung von Hanfstingl	46
Tabelle 4. Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen für den Vergleich der Persönlichkeitseigenschaften zu der Grundgesamtheit.....	47
Tabelle 5. Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilung zu den Persönlichkeitseigenschaften zwischen den Clustern.....	50
Tabelle 6. Kennwerte der Persönlichkeitseigenschaften (BIG FIVE) der drei ermittelten Cluster	51
Tabelle 7. Konfigurationen und Häufigkeiten der Typen und des Antitypen	54
Tabelle 8. Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilung zu der Selbsteinschätzung zwischen den Clustern	55
Tabelle 9. Deskriptivstatistische Kennwerte der Selbsteinschätzung (1 - 5) professioneller Handlungskompetenzen in Abhängigkeit der drei Cluster (n = 305 gültige Fälle).....	56

B Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Wirkmodell Lehrerbildung-Lernerfolg.....	21
Abbildung 2. Modell professioneller Handlungskompetenz	24
Abbildung 3. Hierarchische Clusteranalyse mit dem Fusionierungsalgorithmus nach Ward	48
Abbildung 4. Clustergröße und Geschlechterverteilung	49
Abbildung 5. Profildiagramm der Persönlichkeitstypen	53
Abbildung 6. Mittelwertsverlauf als Funktion der Wissensbereiche für die drei Persönlichkeitstypen	57

C Weitere Ergebnisse**Deskriptivstatistische Darstellungen**Tabelle 1. *Häufigkeiten des 1.Unterrichtsfaches in Abhängigkeit von der Ausbildungsinstitution*

1.Fach	Ausbildungsinstitution		Gesamt
	PH Wien	Universität Wien	
Bewegung und Sport	0	4	4
Bildnerische Erziehung	0	1	1
Biologie und Umweltkunde	0	17	17
Chemie	0	4	4
Werkerziehung, Ernährung & HH-Ökonomie	0	1	1
Deutsch	13	39	52
Deutsche Philologie	0	1	1
Englisch	34	55	89
Französisch	0	9	9
Geographie & Wirtschaftskunde	0	13	13
Geschichte	1	23	24
Informatik	0	1	1
Italienisch	0	7	7
Latein	0	2	2
Mathematik	35	22	57
Musikerziehung	0	2	2
Physik	0	4	4
Psychologie & Philosophie	0	8	8
Religion	0	1	1
Russisch	0	1	1
Spanisch	0	10	10
Gesamt	83	225	308

Tabelle 2. Häufigkeiten des 2.Unterrichtsfaches in Abhängigkeit von der Ausbildungsinstitution

2.Fach	Ausbildungsinstitution		Gesamt
	PH Wien	Universität Wien	
Bewegung und Sport	12	8	20
Bildnerische Erziehung	8	4	12
Biologie und Umweltkunde	4	8	12
Chemie	0	4	4
Deutsch	1	24	25
Englisch	0	24	24
Werkerziehung, Ernährung & HH-Ökonomie	5	2	7
Französisch	0	8	8
Geographie & Wirtschaftskunde	12	14	26
Geschichte	25	46	71
Informatik	0	5	5
Italienisch	0	4	4
Mathematik	0	11	11
Musik	3	2	5
Physik	3	4	7
Physik/Chemie	8	0	8
Polnisch	0	2	2
Psychologie & Philosophie	1	44	45
Russisch	0	3	3
Spanisch	1	7	8
Ungarisch	0	1	1
Gesamt	83	225	308

Tabelle 3. *Fächerkombinationen*

1.Fach	2.Fach										
	Deutsch	Englisch	Französisch	Italienisch	Russisch	Spanisch	Biologie	Chemie	Geschichte	Geographie	Gesamt
Deutsch	0	7	2	1	1	2	2	0	20	4	39
Englisch	8	0	2	1	0	2	3	1	29	8	54
Französisch	0	2	0	1	0	0	1	0	1	3	8
Italienisch	1	1	0	0	0	1	0	0	2	0	5
Latein	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Russisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Spanisch	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0	5
Biologie	4	2	2	0	0	0	0	0	2	1	11
Chemie	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Geschichte	7	2	0	0	1	1	0	0	0	4	15
Geographie	0	3	0	0	0	0	1	0	4	0	8
Gesamt	22	18	6	3	3	6	7	1	60	20	146

Tabelle 4. *Fächerkombinationen*

1.Fach	2.Fach										Gesamt
	Mathematik	Physik (Chemie)	Bewegung/ Sport	BE	Werken	Polnisch	Informatik	Ungarisch	ME	PP	
Deutsch	0	0	1	2	2	0	0	0	0	9	14
Englisch	2	1	8	5	1	0	1	1	2	14	35
Französisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Italienisch	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Latein	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Russisch	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Spanisch	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	5
Biologie	3	0	1	0	0	0	0	0	0	2	6
Chemie	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	3
Geschichte	0	0	1	0	0	0	1	0	1	5	8
Geographie	0	3	0	0	0	0	1	0	4	0	8
Gesamt	8	5	12	8	3	2	3	1	8	35	85

Anmerkung. BE= Bildnerische Erziehung; ME= Musikerziehung; PP= Psychologie/Philosophie

Tabelle 5. *Fächerkombinationen*

1.Fach	2.Fach										
	Deutsch	Englisch	Französisch	Italienisch	Russisch	Spanisch	Biologie	Chemie	Geschichte	Geographie	Gesamt
Mathematik	2	1	1	0	0	0	4	3	7	6	24
Physik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bewegung/ Sport	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	3
BE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Werken	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Religion	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Informatik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ME	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	4
PP	1	2	0	0	0	0	0	0	3	0	6
Gesamt	3	4	2	0	0	2	5	3	13	6	38

Anmerkung. ME= Musikerziehung; PP= Psychologie/Philosophie

ANHANG

Tabelle 6. *Fächerkombinationen*

1.Fach	2.Fach								Gesamt
	Mathematik	Physik	Bewegung/Sport	BE	Werken	Informatik	ME	PP	
Mathematik	0	13	7	1	3	2	1	4	31
Physik	2	0	1	0	0	0	0	1	4
Bewegung/Sport	1	0	0	0	0	0	0	0	1
BE	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Werken	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Religion	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Informatik	0	0	0	0	0	0	0	1	1
ME	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PP	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Gesamt	3	13	8	4	4	3	1	6	41

Anmerkung. BE= Bildnerische Erziehung; ME= Musikerziehung; PP= Psychologie/Philosophie

Tabelle 7. Häufigkeiten der Teilnehmenden je Studienabschnitt in Abhängigkeit des Studiengangs

Studiengang	Studienabschnitt		Gesamt
	1.Abschnitt	2.Abschnitt	
Diplomstudium/Master	121	108	229
Bachelor	8	71	79
Gesamt	129	179	308

Tabelle 8. Häufigkeiten der Teilnehmenden je Studienabschnitt in Abhängigkeit der Ausbildungsinstitution

Ausbildungsinstitution	Studienabschnitt		Gesamt
	1.Abschnitt	2.Abschnitt	
PH Wien	9	74	83
Universität Wien	120	105	225
Gesamt	129	179	308

D Vollständige Analyse der KFA erster Ordnung

Configural Frequency Analysis

author of program: Alexander von Eye, 2000

Marginal Frequencies

Variable Frequencies

1	224.	84.	
2	83.	225.	
3	85.	109.	114.

sample size N = 308

Lehmachers test with continuity correction was used
Bonferroni-adjusted alpha = .0041667
a CFA of order 1 was performed

Table of results

Configuration	fo	fe	statistic	p	
111	12.	16.659	-1.275	.10116385	
112	24.	21.362	.601	.27380791	
113	15.	22.342	-1.898	.02884305	
121	54.	45.159	2.067	.01937908	
122	41.	57.910	-3.755	.00008662	Antitype
123	78.	60.567	3.826	.00006501	Type
211	7.	6.247	.112	.45547483	
212	18.	8.011	3.777	.00007953	Type
213	7.	8.378	-.343	.36570928	
221	12.	16.935	-1.352	.08820807	
222	26.	21.716	1.059	.14488548	
223	14.	22.713	-2.266	.01173026	

chi2 for CFA model = 34.1263
df = 7 p = .00001631

LR-chi2 for CFA model = 31.9846
df = 7 p = .00004088

Descriptive indicators of types and antitypes

cell	Rel. Risk	Rank	logP	Rank
111	.720	8	.515	10
112	1.123	5	.666	8
113	.671	11	.769	7
121	1.196	4	1.141	4
122	.708	10	1.577	3
123	1.288	2	1.899	2
211	1.121	6	.421	11
212	2.247	1	2.800	1
213	.835	7	.295	12
221	.709	9	.537	9
222	1.197	3	.819	6
223	.616	12	.940	5

CARPE DIEM

E Fragebogen



Lieber Kollege, liebe Kollegin!

Im Zuge unserer Diplomarbeit führen wir eine Befragung unter Lehramtsstudierenden zum Thema „Bewertung des eigenen Studiums“ durch, bei der wir dich um deine Mithilfe bitten. Selbstverständlich ist die Teilnahme anonym, alle deine Angaben werden vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Es gibt weder richtige noch falsche Antworten, überlege nicht zu lange, sondern antworte gemäß deiner ersten Reaktion. Vielen Dank für deine Teilnahme!

Allgemeines

1. Geschlecht: ☐ männlich 2. Alter: ____ Jahre
☐ weiblich
3. ____ Semester
4. Studienabschnitt
☐ 1. Abschnitt
☐ 2. Abschnitt
5. Studiengang
☐ Lehramt alte Studienordnung
☐ Bachelor
☐ Master
6. Ist das Lehramtsstudium dein Hauptstudium?
☐ nein
☐ ja
7. Welches Lehramt strebst du an?
☐ die Hauptschule / Kooperative Mittelschule / Neue Mittelschule (Sekundarstufe I)
☐ das Gymnasium/ höhere Schule (Sekundarstufe II)

8. Welche Unterrichtsfächer studierst du?

1. Fach: _____

2. Fach: _____

ggf. 3. Fach: _____

9. Wie zufrieden bist du mit deinem Studium?

sehr zufrieden

☐☐☐☐☐

sehr unzufrieden

10. Hast du bereits Unterrichtsstunden gehalten? Wenn ja, wie viele?

11. Ist Lehrer/in dein Wunschberuf?

☐ ja

☐ nein

12. Fühlst du dich ausreichend sozial unterstützt in deinem Studium (beispielsweise durch Familie, Partnerin/Partner, Freunde)

ja

☐☐☐

nein

☐

13. Gehst du einer bezahlten Tätigkeit nach?

☐ nein

☐ ja

14. Wie finanzierst du dir hauptsächlich dein Studium?

☐ Eigene Erwerbstätigkeit

☐ Eltern/Verwandte

☐ PartnerIn

☐ Stipendium

☐ Sonstiges: _____

15. Wie viel Geld hast du schätzungsweise monatlich insgesamt zur Verfügung?

☐ bis 300€/Monat

☐ mehr als 300€, weniger als 600€/Monat

☐ 600€ bis 1000€/Monat

☐ mehr als 1200 €/Monat

Kompetenzen

Beratungswissen (Beratung von Eltern, einzelnen SchülerInnen oder -gruppen im schulischen Kontext zu Anlässen wie etwa Schullaufbahnberatung, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. Wie schätzt du deine Fähigkeiten in den folgenden Bereichen ein? Bezogen auf dein 1. Unterrichtsfach _____

Fachwissen (Notwendiges, tiefes Verständnis des Unterrichtsstoffes)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fachdidaktisches Wissen (Wissen darüber, wie man die Lehrinhalte den SchülerInnen vermitteln kann; Fähigkeit, fachbezogene Sachverhalte vielseitig erläutern zu können)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. Wie schätzt du deine Fähigkeiten in den folgenden Bereichen ein? Bezogen auf dein 2. Unterrichtsfach _____

Fachwissen (Notwendiges, tiefes Verständnis des Unterrichtsstoffes)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fachdidaktisches Wissen (Wissen darüber, wie man die Lehrinhalte den SchülerInnen vermitteln kann; Fähigkeit, fachbezogene Sachverhalte vielseitig erläutern zu können)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6. Wie schätzt du deine Fähigkeiten in den folgenden Bereichen ein?

Pädagogisches Wissen (fächerübergreifendes Wissen über Gestaltung und Optimierung von Unterrichtssituationen; Wissen über individuelle Verarbeitungsprozesse und Besonderheiten im Lernkontext, Unterrichtsplanung und -methoden oder Strategien der Klassenführung; Wissen um Leistungsbeurteilung)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Organisations- und Interaktionswissen (bezieht sich auf die Funktionslogik des Bildungssystems und der Bildungseinrichtungen; Wissen über Bildungssystem und seine Rahmenbedingungen, Schulökologie, Schulorganisation, Schulverfassung, Rechtsstellung von Eltern, Lehrern und Schülern und Aufgaben der Schulleitung, Schulqualität und Schuleffektivität sowie Schultheorien)

Sehr schlecht sehr gut

□ □ □ □ □

Beratungswissen (Beratung von Eltern, einzelnen SchülerInnen oder -gruppen im schulischen Kontext zu Anlässen wie etwa Schullaufbahnberatung, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme)

Sehr schlecht sehr gut

□ □ □ □ □

Bitte gib im Folgenden an, wie sehr du jeder dieser Aussagen zustimmst!

	Starke Ablehnung	Ablehnung	Neutral	Zustim- mung	Starke Zustimmung
1. Ich habe gerne Leute um mich herum.					
2. Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.					
3. Ich halte mich für besonders fröhlich.					
4. Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig.					
5. Ich unterhalte mich wirklich gerne mit anderen Menschen.					
6. Ich versuche, alle mir aufgetragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.					
7. Ich fühle mich oft angespannt und nervös.					
8. Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens.					
9. Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.					
10. Im Hinblick auf die Ansichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch.					
11. Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite auf sie zu.					
12. Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.					

13. Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.					
14. Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.					
15. Manche Menschen halten mich für kalt und berechnend.					
16. Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.					
17. Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.					
18. Ich bin selten traurig oder deprimiert.					
19. Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.					
20. Ich versuche, stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.					
21. Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.					
22. Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.					
23. Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.					
24. Um zu bekommen was ich will, bin ich notfalls bereit, Menschen zu manipulieren.					
25. Bei allem was ich tue, strebe ich nach Perfektion.					

Im folgenden Teil findest du 8 Aussagen. Kreuze bitte die passenden Antworten an!

1. Es fällt mir schwer, nach dem Studium abzuschließen.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. Ich muss auch zu Hause an Schwierigkeiten beim Studium denken.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. Wenn andere mich ansprechen, kommt es vor, dass ich mürrisch reagiere.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. Selbst im Urlaub muss ich manchmal an Probleme beim Studium denken.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. Ich fühle mich ab und zu wie jemand, den man als Nervenbündel bezeichnet.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6. Ich bin schnell verärgert.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

7. Ich reagiere gereizt, obwohl ich es gar nicht will.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Wenn ich müde vom Studieren nach Hause komme, bin ich ziemlich nervös.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Im folgenden Teil findest du 10 allgemein gehaltene Aussagen. Bitte beziehe diese Aussagen **ausschließlich auf dein Studium!**

1. Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐ ☐ ☐ ☐

2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐ ☐ ☐ ☐

3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐ ☐ ☐ ☐

4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐ ☐ ☐ ☐

5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐ ☐ ☐ ☐

6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐ ☐ ☐ ☐

7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐ ☐ ☐ ☐

8. Für jedes Problem finde ich eine Lösung.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐ ☐ ☐ ☐

9. Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.

stimmt nicht

☐

stimmt kaum

☐

stimmt eher

☐

stimmt genau

☐

10. Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.

stimmt nicht

☐

stimmt kaum

☐

stimmt eher

☐

stimmt genau

☐

Vielen Dank für deine Mitarbeit!!

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Wien, Juli 2015

CURRICULUM VITAE

PERSÖNLICHE DATEN

24. April 1987 geboren in Wien, Österreich

Nationalität Österreich

AUSBILDUNG

Seit WS 2008 **Diplomstudium der Psychologie**

Universität Wien

- Vordiplom:
Jänner 2011
- Wahlpflichtfächer und Spezialisierung:
Bildung, Training, Evaluation
Klinische und Gesundheitspsychologie

Jänner 2013-
Jänner 2014 Ausbildung zur ehrenamtlichen Mitarbeiterin der Notfallnummer
der Stadt Wien

WS 2005 **Diplomstudium der Rechtswissenschaften**

Universität Wien

- Beendigung des 1.Studienabschnitts im SS 2007

1997 – 2005 **Bundesgymnasiums Wien 19**, Wien, Österreich

Ablegung der Matura mit gutem Erfolg (Notendurchschnitt: 1.7)

PRAKTIKA

August 2013-
September 2013 Sechswöchiges Praktikum auf der psychosomatischen Ambulanz der
Charité

Juli 2012-
Jänner 2013 Absolvierung des Pflichtpraktikums bei der **Telefonseelsorge Wien**
(Führen von Beratungsgesprächen, organisatorische Tätigkeiten, etc.)

BERUFSERFAHRUNG

Seit Februar 2015 Wissenschaftliche Mitarbeiterin für das Bundesministerium für Bildung
und Frauen (Projekt „C2Learn“, qualitative und quantitative
Datenerhebung und Analyse, Durchführung von Projektwochen an
diversen Schulen)

Seit Jänner 2014	Ehrenamtliche Mitarbeiterin der Notfallnummer der Stadt Wien
Oktober 2009- Februar 2015	Mitarbeit bei der Firma d' Ambrosio (Verkauf)
Dezember 2008	Mitarbeit in der Boutique des Hotels Pfefferkorn in Lech am Arlberg
Februar 2007- Februar 2009	Mitarbeit in der Kanzlei DLA Piper Weiss-Tessbach (juristische Recherche, Botengänge, etc.)

FÄHIGKEITEN

Sprachkenntnisse:	Deutsch: Muttersprache Englisch: verhandlungssicher Französisch: gute Kenntnisse
Software:	MS Office (Word, PowerPoint, Excel, Outlook): fortgeschritten SPSS Statistics: fortgeschritten

