



## WaLeKo

### Die Wahrnehmung von Lehrer/-innenkompetenzen im Kontext von Neugierde, Belastung und Persönlichkeitsmerkmalen

Gabriele Zehetner<sup>a</sup> & Emmerich Boxhofer<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Institut für Fort- und Weiterbildung, <sup>b</sup>Institut für Forschung und Entwicklung  
gabriele.zehetner@ph-linz.at

EINGELANGT 05 OKT 2017

ÜBERARBEITET 27 MAR 2018

ANGENOMMEN 07 JUN 2018

Die Frage nach Wirkmodellen und Wirkfaktoren für eine professionelle Lehrer/-innenaus-, -fort- und -weiterbildung stellt einen zentralen Fokus innerhalb der Bildungsforschung dar. Die Kompetenzforschung findet sich dabei im Spannungsfeld von Modellieren, Erfassen und Entwickeln wieder. Der vorliegende Artikel versucht Wirkzusammenhänge verschiedener personaler Dispositionen (Persönlichkeit, Belastung, Neugierde) zu beschreiben. Zur Beschreibung der Persönlichkeitsmerkmale wird das persönlichkeits-theoretische Konzept der so genannten Big 5 (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Neues, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit) nach Costa und McCrae verwendet. Weiters zeigt der Beitrag, inwieweit Belastungserleben und Neugierde fördernde Dispositionen Einfluss auf die Einschätzung von Lehrer/-innenkompetenzen haben.

Schlüsselwörter: Persönlichkeitsmerkmale, Big Five, Neugierde,  
Lehrer/-innenkompetenzen, Belastung, Lehramtsstudierende

### 1. Einleitung

Die Bedeutung von personalen Dispositionen und personengebundenen Merkmalen von Lehramtsstudierenden wird in verschiedenen Forschungsdesideraten zur Kompetenzentwicklung dieser Personengruppe verdeutlicht (Cramer, 2016; Rothland, 2014; Plöger, 2006). Die Performanz – im Sinne des konkreten Verhaltens einer Lehrperson – ist augenscheinlich ein multikausales Phänomen, das im Zusammenhang sowohl von entsprechenden Kompetenzen als auch von Persönlichkeitsmerkmalen, Belastungserleben und Neugierde fördernden Dispositionen steht. Kompetenz wird damit auch zu einer „erarbeiteten Identität“, zum Ausdruck individueller Fähigkeiten und zum Ergebnis subjektiver Theorien (Plöger, 2006, S. 20). Für die Darstellung von Kompetenz und Performanz scheint ein Faktorenbündel zu existieren. Der vorliegende Artikel versteht sich als ein Teil dieses Bündels zum prozessualen Kompetenzdialog. Herkunftsmerkmale und Leistungsmerkmale werden dabei nicht berücksichtigt. Dennoch könnten daraus Hand-

lungsmöglichkeiten extrahiert werden, die mit einer erfolgreichen Situationsbewältigung einhergehen. Das Selbstbild von Lehramtsstudierenden wird in Bezug auf die oben angeführten Begriffe beschrieben und durch verschiedene Analysemerkmale untersucht. Die Vielfältigkeit von Parametern zur individuellen Kompetenzentwicklung verlangt nach Instrumenten, die zwar berufsrelevant sind, aber nicht ausschließlich professionsspezifisch (Kraler, 2008, S. 297). Insbesondere im Hinblick auf die Beratung von Studierenden, aber auch für die Konzeptionierung von Fort- und Weiterbildungsformaten für Lehrer/-innen, ist daher eine umfassende Kenntnis verschiedenster Dispositionen hilfreich. Die Übereinstimmung des subjektiven Kompetenzerlebens mit objektiven Messungen kann hier nicht dargestellt werden. Allerdings sind subjektive Perspektiven von lerntheoretischen Überzeugungen angehender Lehrpersonen für die weitere Professionalisierung von Bedeutung (Keller-Schneider, 2017, S. 208). Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob die Wahrnehmung der eigenen professionsorientierten Kompetenzen in Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen, Belastungserleben und Dispositionen, die die Neugierde fördern, zusammenhängt. Zur Bestimmung der einzelnen Merkmale wurden einerseits bestehende Inventare (Big Five, nach Costa und McCrae, 2002; AVEM, 2008; Kompetenzmodell Karner, 2012) verwendet, aus dem bestehenden Neugierdemodell Zehetner (2014) wurde für die Bestimmung der neugierdefördernden Dispositionen eine eigene Itembatterie entwickelt. Dazu wurden Studierende der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz anonym, mittels eines Online-Fragebogens befragt. Die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen könnte für Studierende einen wichtigen Faktor zur Bewertung der eigenen Selbstwirksamkeit darstellen. Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen der einzelnen thematisierten Bereiche beschrieben und anschließend deskriptive und analytische Befunde angeführt.

## 2. Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen jener Konstrukte und Konzepte beschrieben, die für die Fragestellung relevant sind.

### Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

Die Frage, welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer für eine professionelle Manifestation bildungsrelevanter Governance benötigen, beschäftigt die Bildungsforschung seit geraumer Zeit und ist nicht nur für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden von Bedeutung, sondern in Folge auch für die Fort- und Weiterbildung. Das mag einerseits der verstärkten wissenschaftlichen Analyse von Lehrverhalten geschuldet sein, andererseits zeigt sich dadurch eine Reaktion auf die volatilen Anforderungen des Lehrberufs. Lehrer/-innenbildung als zentra-

les Schlüsselfeld des Bildungssystems muss Vorstellungen davon haben, was eine gute Lehrerin und einen guten Lehrer ausmacht. Dadurch ergeben sich thematische Forschungsbänder, die der Profilierung von bildungsrelevanten Merkmalen dienen sollten. Plöger spricht in diesem Kontext von einem idealtypischen Modell von Kompetenz, das sich nicht ins Utopische verlieren darf und sich auch an einer empirischen Faktenlage orientieren muss (Plöger, 2006, S.18). In seinen Thesen beschreibt Plöger die multifaktoriellen Aspekte eines Kompetenzbegriffs, die sich auch in einem antinomischen Blick unterziehen müssen (Plöger, 2006, S.16; Schlömerkemper, 2006, S.281–282). Diese Sichtweise möchten wir in diesem Beitrag aufgreifen und durch weitere Aspekte hinsichtlich Neugierde fördernder Dispositionen, Belastungserleben und Persönlichkeitsmerkmalen ergänzen. Die Vielschichtigkeit eines Kompetenzbegriffs, der über die Dimensionen von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen hinausgeht, beschreibt Carle wie folgt:

„Kompetenz steht in unserem Sinne für die Handlungsfähigkeit eines individuellen, kollektiven oder institutionellen Akteurs in einer Arbeitssituation und formt sich durch die Entwicklung der Handlungsorganisation in prototypischen Arbeitssituationen – beiläufig oder in einem gezielten Bildungsprozess. Kompetenz leistet die aufgabenorientierte Integration der personalen, kognitiven, organisationsbezogenen Erfahrungen. Die Integration des Wissens, der Werte, der Einstellungen und der Selbstreflexion mit Hilfe emotionaler, kognitiver, motivationaler und volitionaler Aspekte der Handlungssteuerung sowie der situativ verfügbaren Handlungsbedingungen und Mittel zur erfolgsrelevanten Handlungsinterfaces.“ (Carle, 2003 in Carle & Berthold, 2006, S.72).

Kognitive und soziale Dispositionen sind nicht sichtbar, wir können nur ihre Ausprägungen beobachten bzw. einschätzen. Da pädagogische Kompetenz als Dispositionsresultat wahrgenommen wird (Seyfried, Weinberger & Reitinger, 2013, S.116), verwenden die Autorinnen und Autoren einen Kompetenzbegriff, der einerseits Dimensionen situativer Bedingungen und andererseits auch veränderbare inter- und intrapersonale Merkmale berücksichtigt. Diesem Umstand wird auch im Kompetenzprofil von Karner Rechnung getragen. Karner hebt in ihrem Modell die Zusammenführung von Selbst- und Fremdeinschätzung hervor, wobei dem kommunikativen Austausch ein hoher Stellenwert eingeräumt wird (Karner, 2016, S.17). Die Autorinnen und Autoren verwenden dieses Modell dennoch auch für eine quantitativ empirische Untersuchung, weil es praktikabel erscheint. Die vorliegende Studie implementiert dabei das Bewusstsein, dass Kompetenz auch dynamische Komponenten hat (Karner, 2012, S.10). In der Entwicklung ihres Modells bezieht sich Karner auf konstruktivistische Grundpositionen, die Theorie der multiplen Intelligenz (Gardner, 2002) und einen erweiterten Lernbegriff (Grunder & Bohl, 2001). Ähnliche Zugänge zeigen sich bei Erpenbeck, Frey und Jäger, die

Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition konkreter Individuen beschreiben und die Dimensionen personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, fachlich-methodische Kompetenz und sozialkommunikative Kompetenz postulieren (Erpenbeck, 1999, Frey, 1999, Jäger, 2002). Helmke (2015) verweist unter dem Begriff „Lehrerpersönlichkeit“ und Professionsstandards unter anderem auf Sachkompetenz, Klassenführung, Professionswissen, Strukturierung und Lehrpersonen als Sprachmodelle. In Abweichung von diversen Kompetenzprofilen, die meist in vier Dimensionen beschrieben werden, entwickelte Karner sechs Dimensionen, um den speziellen Anforderungen in den Pädagogisch-Praktischen Studien besser gerecht werden zu können. Die einzelnen Dimensionen werden durch erklärende Begriffe entsprechend konkretisiert.

**TABELLE 1.** *Das Karner'sche Kompetenzmodell*

<b>Selbstkompetenz</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Klassenführungs-kompetenz</b>	<b>Lehrkompetenz</b>	<b>Sachkompetenz</b>	<b>Sprachkompetenz</b>
Selbstsicherheit, Lernbereitschaft, Belastbarkeit	Kommunikation, Kooperation, Achtsamkeit, Empathie	Leistungsvermögen, Organisation, Flexibilität, Konfliktmanagement	Methodenwahl, didaktische Fähigkeiten, Lernförderung	Fachliche Planung, Wissen, Medientumgang	Unterrichtssprache, Verständlichkeit, Atem und Stimme, Körpersprache

### Neugierde und Curiosity-Forschung

Edelmann (2000) nennt im Konnex seiner Forschungen zur intrinsischen Motivation beim Lernen zwei wichtige Komponenten: Neugier und Anreiz. Tiefergehend beschreibt Slusarek (1995, S. 62) die Neugier als motivationales Konstrukt für exploratives Verhalten, weist aber auch auf die Tension zwischen einerseits Neugier und andererseits Belastung, auf Basis der emotionalen Erregung, hin. Holland (1994) entwickelt in Zusammenhang mit den Persönlichkeitsstrukturen des Menschen ein Verfahren zur Messung von Interesse, speziell im Bereich der beruflichen Orientierung. Dieses Modell bildet Items mit sechs unterschiedlichen Interessensorientierungen ab, die mit jenen der Neugierdeentwicklung in Relation stehen. Die Tatsache, dass Bildung und Neugier positiv korrelieren konnten Kang et al. (2009, S. 963) evidenzbasiert belegen. Wissensdurst als Begleitfaktor beim Lernen schafft bei jedem Probanden eine hohe Signifikanz der Stoffaufnahme in Korrelation mit der späteren Abrufmenge des Gelernten (ebd., auch Spitzer, 2012, S. 11). Diese Erkenntnis ist für die gesamte Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen von essentieller Wichtigkeit und unterstreicht den sich abzeichnenden Paradigmenwechsel in pädagogischen Prozessen, der sich langsam aber stetig von rein fremdbestimmten Methoden in Richtung einer Synthese mit

überwiegend autark bestimmten Lernprozessen entwickelt (vgl. Reiting, 2013, S. 20ff). Diese interdisziplinäre Sichtweise zieht verschiedene erziehungswissenschaftliche Ansätze in Betracht und ermöglicht damit eine Weiterentwicklung in pädagogischen Lernsettings (vgl. Seibert, 2000, S. 30ff).

Grundlegend lässt sich festhalten, dass sich der menschliche Habitus in Situationen der Neugier in zwei wissenschaftliche Kontexte gliedert. Einerseits kann Neugier als Zustandsvariable (state) untersucht werden (Voss & Keller, 1981, S. 254). Hierbei handelt es sich um exogene und endogene Stimuli, wie Situationen oder Sachverhalte, die auf den Probanden wirken und seine Neugier fördern oder unterdrücken (Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 79), bzw. beschreibt State die Neugier in einer bestimmten Situation (Young-Dal, 2000, S. 66) oder nach der Formulierung von Loewenstein (2007, S. 231) „State curiosity refers to curiosity in a particular situation [...]“. Andererseits existiert auch die persönliche Disposition bzw. Eigenschaftsvariable (trait), die maßgebliche Disparitäten beim Explorationsverhalten des Menschen zulässt, d. h. es gibt Individuen die mehr und/oder schneller Neugier empfinden, aber auch jene die kontradiktorisch reagieren (Voss & Keller, 1981, S. 254). Auf den Punkt gebracht ist Eigenschaftsneugier die persönliche Kapazität eines Menschen Neugierde zu empfinden (Young-Dal, 2000, S. 66). Auch Kashdan (2010) unterscheidet zwischen der überdauernden Persönlichkeitseigenschaft „Neugier“ (trait) und dem aktuellen Zustand einer Person (state), die „neugierig“ ist.

In pädagogischen Handlungsfeldern wird einerseits zwischen den differenten Persönlichkeitsmerkmalen und der Dispositionen der Lernenden, aber auch der Lehrenden unterschieden, andererseits zwischen der aktuellen Konstellation der divergierenden Einflüsse in Lernsettings. Die Annahme, dass beide Variablen korrelieren, bestätigen schon sehr früh Keller (1981) und auch Spielberger (1971). Kashdan (2010) untermauert diese Studien in seinen aktuellen Forschungsdesigns. Probleme bezüglich der Validität ergeben sich laut Groeben et. al (2004) durch die Konfundierung gewisser Persönlichkeitseigenschaften sowie der Heterogenität und Komplexität des Konstrukts der Neugier. Loewenstein (2007) verweist hingegen auf das Fragebogeninventar MCI (Melbourne Curiosity Inventory) nach Naylor (1981), das sehr gute valide Ergebnisse aufweist. Es verfügt über Subskalen, die State- und Traitvariablen beinhalten. Die Probanden beantworten Fragen, die in Eigenschaftssubskalen (Ich empfinde allgemein in solchen Situationen...) und Zustandssubskalen (In dieser Situation fühle ich...) gegliedert sind. Wobei die Items abschließend getrennt analysiert werden. Die Traitvariablen zeigen eine große Test-Retest-Reliabilität, hingegen beweisen die Ergebnisse bei den Statevariablen große Varianzen (Young-Dal, 2000, S. 66). Das bestätigt die Theorie Naylor's: Um Neugier zu steigern, müssen beide Variablen beforscht werden, wobei beachtet werden muss, dass sich der Zustand einer Situation leichter ändern lässt als die Disposition eines Menschen.

Zehetner (2014) hat verfügbare wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungen in einem Modell zur Neugierdeförderung verdichtet und so den Versuch gemacht, die Neugier in pädagogischen Prozessen transparent darzustellen. Der Aufbau des Modells weist mittig die Faktoren auf, die Neugier bedingen. Linksstehend finden sich die Variablen der Neugierdeförderung, rechtsstehend jene, die eine Hemmung verursachen können (ebd. S. 169), wobei betont sei, dass diese Variablen nicht grundsätzlich negativ zu sehen sind. Studien weisen jedoch bei diesen Aspekten auf eine Hemmung der Neugier bei den jeweiligen Fallstudien hin.

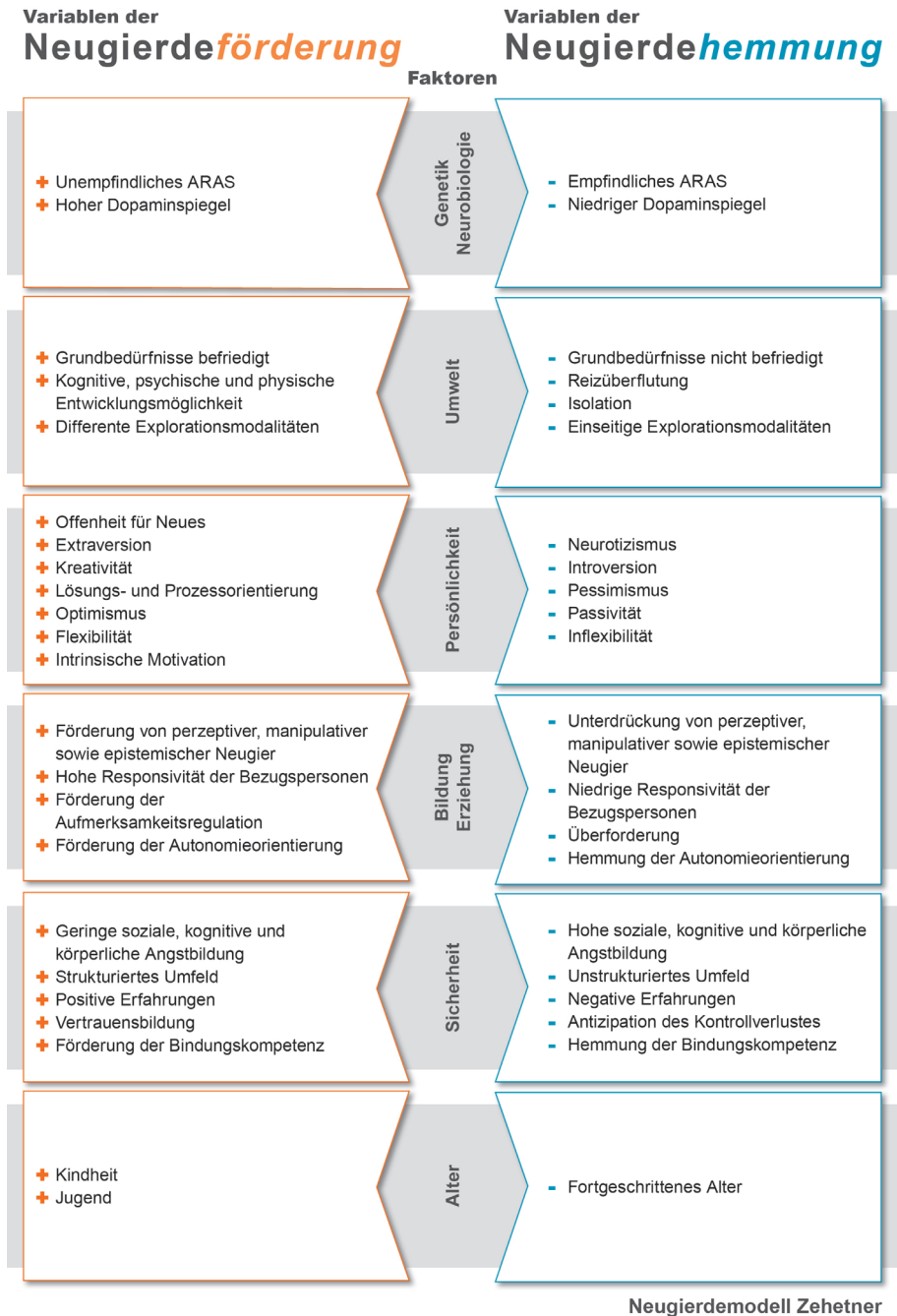
Um Neugier umfassend darzustellen, werden die genetische Variabilität sowie die Umweltindikatoren gegenübergestellt. Weiters werden die korrespondierenden bzw. die negativ oder neutral korrelierenden Persönlichkeitsdispositionen in Bezug zur Neugier verglichen. Auch die Einflussfaktoren der Erziehung und Bildung sowie die Bedeutung des vorhandenen bzw. fehlenden Sicherheitsgefühls werden beleuchtet, wie die Abbildung 1 (gegenüberliegende Seite) verdeutlicht.

### **Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden – B5-Modell**

Mayr und Neuweg (2006) bezeichnen „Lehrer/-innen/-persönlichkeit als einen bisweilen normativ überladenen Begriff“ und das Konzept des B5-Modells deskriptiv als Ensemble relativ stabiler Persönlichkeitsdispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind. Das „Fünf Faktoren Persönlichkeitsmodell“ (Big Five oder Big 5-Modell) wurde für das Forschungssetting herangezogen, da dieses bis heute als stabiler Vektor in der Summe aller Persönlichkeitstheorien verankert ist. Die in dem wissenschaftlichen Fundament bearbeiteten fünf Faktoren wurden von Costa und McCrae (Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 10) postuliert, in der Originalfassung von Costa & McCrae (1995) als „vielgestaltige Ansammlungen von spezifischen Kognitionen, Affekten und von Verhaltenstendenzen, die unterschiedlich gruppierbar sind“ definiert und folgend in hierarchisch unterteilte Facetten, diesen Items zugeordnet. Die Struktur der „Big Five“ gliedert die Persönlichkeit, laut lexikalischem Ansatz, in die fünf Dimensionen Neurotizismus (N), Extraversion (E), Offenheit für Erfahrung (O), Verträglichkeit (V) und Gewissenhaftigkeit (G). Diese sind bei allen Menschen in unterschiedlichen Ausprägungen vorhanden (Gerlitz, 2005, S. 10) und gelten derzeit in ihrer Konzeption und Operationalisierung als das etablierteste Eigenschaftsmodell der Persönlichkeit (Muck, 2004, S. 203).

Neurotizismus oder emotionale Instabilität wird von Persönlichkeitsforschern auch als Hang zur ständigen selbstabwerteten Grundeinstellung und abnormen Erlebnisverarbeitung als Vulnerabilität bezeichnet (Utsch et. al, 2014). Dieses Konstrukt reicht von völliger emotionaler Labilität (N+) und Ängstlichkeit bis hin zur Stabilität (N-) und totaler Angstfreiheit. Hoher Neurotizismus bedeutet somit emotionale Instabilität und zeigt den Grad negativer Emotionen an, wobei sich

ABBILDUNG 1: Neugierdemodell Zehetner



in Folge oft „unangepasste Formen der Problembewältigung“ (Fay, 2005, S. 67) entwickeln. Interessanterweise ist dies der einzige Faktor der Big Five, der als Negativum ausgewiesen ist. Im Englischen hingegen wird das Item Neurotizismus als neutrales Wort „Emotional of Stability“ bezeichnet (Barrick, 1993, S. 111), jedoch in der näheren Erläuterung, ebenfalls von negativer Perspektive, als „viewed from the negativ pole“, beschrieben (ebd).

Verträglichkeit reicht in ihrer Spannweite von wenig sozialer Kompetenz, Aggressivität und Herausforderung (Howard, 2002, S. 74) bis hin zu sehr hohen Werten an Empathie gegenüber den Mitmenschen. Hauptsächlich geht es um Geisteshaltungen in sozialen Domänen und menschlichen Interaktionen, denn verträgliche Personen sind angenehme Zeitgenossen. Sie sind vertrauensvoll, helfen bei Bedarf und vergeben leichter als Mitmenschen, die diese Eigenschaft nicht besitzen. Auch der Begriff der Liebe wird diesem Persönlichkeitsfaktor zugeordnet (Asendorpf, 2011, S. 68). Ein Nachteil bei hohen Werten entsteht durch die große Vertrauensbasis, die nicht von allen Individuen gleichermaßen erwidert wird. Die allgemeine Wertschätzung der Gesellschaft ist in diesem Bezug klar definiert, denn Personen mit den Persönlichkeitsattributen warmherzig, gütig und hilfsbereit werden jenen mit den Merkmalen kaltherzig, selbstüchtig und unkooperativ vorgezogen (ebd. S. 92). Somit kann Verträglichkeit als Motivation, die zwischenmenschlichen Interaktionen anzustreben und aufrechtzuerhalten, beschrieben werden. Denn Personen, die verträglich sind, verhalten sich meist rücksichtsvoll und selbstlos, weiters bemühen sie sich stets um andere und stehen ihnen hilfreich zur Seite. Jedoch ist die Erwartungshaltung auf Gegenseitigkeit dieses Verhaltensschemas hoch. Verträglichen Personen fällt es leichter, im Team zu arbeiten, da die soziale Annahme der Mitmenschen eine Art Zugehörigkeitsgefühl und im weiteren Sinn Teil eines Ganzen zu sein, erzeugt. Grundlegend sind in der Gesellschaft hohe Verträglichkeitswerte erwünscht, wobei ein zu hohes Maß oft als naiv und selbstwerterniedrigend gesehen wird (Asendorpf, 2011, S. 68).

Die Skala der Gewissenhaftigkeit reicht von niedrigen Werten, die mit Ungenauigkeit, Inkonsequenz und Impulsivität einhergehen, bis zu sehr hohen Werten der Sorgfalt, des Leistungsstrebens sowie der Willenskontrolle (Henning & Netter, 2005, S. 24). Die Fokussierung bzw. die Zielverfolgung ohne jegliche Abweichung (Howard, 2002, S. 85) geht mit der Definition von Kontrollbedürfnis der eigenen sowie fremden Gefühle und Handlungen einher (Henning & Netter, 2005, S. 24). Diese sogenannten Sekundärtugenden wurden lange nicht beachtet. Galten doch Personen, die fleißig und ordentlich sind, eher als langweilig und un kreativ. Da das Arbeits- und Leistungsverhalten am engsten von allen Big-Five-Dimensionen mit der Gewissenhaftigkeit korreliert, sind hohe Werte zuträglich für berufliche Erfolge, aber auch die Disziplin dem eigenen Körper gegenüber und damit eine gesündere Lebensweise wird wahrscheinlicher. Sehr hohe Werte münden aber oft in einer Überkontrolle der Mitmenschen (Saum-Aldehoff, 2012, S. 112).



Das Persönlichkeitskonstrukt der Extraversion wurde erstmalig um 1920 von den Wissenschaftlern Jung und Kretschmer im Ansatz formuliert und ist somit eines der ältesten (Henning & Netter, 2005, S. 14). Basierend auf der wissenschaftlichen Aussage, handelt es sich bei der Extraversion gewissermaßen um die Mutter der Big Five. Kein Faktor ist so gut erforscht wie die Extraversion. Die Bandbreite des Persönlichkeitsbereichs zieht sich von Introversion (niedrige Werte) bis hin zur Aktivität, Antriebsfreude und Geselligkeit (hohe Werte der Extraversion). Menschen, die extravertiert sind, sind meist aktiv sowie temperamentvoll und haben eine hohe Spontanität (vgl. Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 68). Dieses Verhalten ist offensichtlich und auch von wissenschaftlichen Laien sehr gut erkenn- und beschreibbar, wobei sich die Eigenschaft nicht ausschließlich auf soziale Kommunikation bezieht, sondern auch auf Zieldefinitionen und die Befriedigung von Bedürfnissen sowie die Abwechslungssuche (vgl. Henning & Netter, 2005, S. 14). Personen mit hohen Werten fühlen sich in der Nähe von anderen Menschen wohl, sind sehr kontaktfreudig und gesprächig (Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 68), dies geht meist mit einer „positiv optimistisch gefärbten Grundstimmung einher“ (Henning & Netter, 2005, S. 14). Weiters empfinden sie die Umwelt unmittelbar und positiv, denken in Fakten und reflektieren Sicherheit und Wärme. Solche Personen verfügen meist auch über Intuitionen, die das Gespür für Kommendes darlegt, jedoch oft mit der Schwierigkeit verbunden ist, Projekte oder Situationen zu vollenden (vgl. Fisseni, 1998, S. 67f). Gegensätzlich sind introvertierte Persönlichkeiten gerne alleine und meiden Menschenansammlungen. Ihnen wirft man im Zuge der Eigenschaft oft Unfreundlichkeit vor. Doch bei näherer Auseinandersetzung mit dem Menschen wird diese Disposition oft revidiert (Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 68). Introvertierte Personen sind in ihren Emotionen nach innen – das heißt abstrahierend gepolt. Sie steuern den Fokus auf ihr eigenes Erleben und sind subjektiv darauf ausgerichtet, andere an den eigenen Empfindungen nicht teilhaben zu lassen (Saum-Aldehoff, 2011, S. 51). Henrik Ibsen hat in seinem Zitat einen neuen Zugang zu dieser Eigenschaft formuliert: „Der Starke ist am mächtigsten allein“ (Howard, 2002, S. 49). Das bedeutet, dass introvertierte Personen am liebsten für sich sind und im Weiteren, dass Ruhe und die vollkommene Absenz sensorischer Stimulation gesucht wird. Cain (2013) schreibt in ihrem Buch „Still – Die Kraft der Introvertierten“ über viele Vorteile der Introversion, unterbreitet aber auch Handlungsweisen beim Umgang mit diesem Charakterzug. Die meisten Menschen weisen jedoch ambivertierte Züge auf, das heißt, diese zwei Gegenpole stellen sich alternierend dar und werden selten zur Gänze ausgeprägt.

Der fünfte Faktor der Big Five, Offenheit für Neues, beschreibt die „intellektuelle Neugier als Bestandteil des menschlichen Wesens“ (Saum-Aldehoff, 2012, S. 130). Diese Persönlichkeitseigenschaft erläutert die Divergenz von niedrigen Werten – diese deskriptivieren das Traditionsbewusstsein und das bewahren-

de Interaktionsmuster (Howard, 2002, S. 62) – bis hin zu hohen Werten, die sich durch Experimentierfreudigkeit, Fantasienreichtum und Kreativität auszeichnen. Offenheit kann sich in vielen unterschiedlichen Strukturen zeigen. Ein Individuum kann offen sein für Erfahrungen, Werte und Normen sowie für neue Ideen (Ostendorf, 2004, S. 41). Auch die Offenheit und Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen und Einstellungen ist zu erwähnen (Rogers, 2004, S. 175). In dem Zusammenhang spielt der Selbstwert eine große Rolle, denn Menschen, die offen gegenüber sich selbst und anderen sind, verfügen über ein hohes Selbstvertrauen. Hingegen sind Individuen, die Anderes nicht zulassen und oft sogar ablehnen, von niedrigem Selbstwert gezeichnet (Titze, 2002, S. 38).

### **Belastungserleben von Studierenden in den Pädagogisch-Praktischen Studien (SPAVEM)**

SPAVEM orientiert sich am arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) von Schaarschmidt und Fischer. AVEM ist ein diagnostisches Instrument mit dem beurteilt werden kann, wie die Anforderungen der Arbeitswelt erlebt werden, beziehungsweise wie man sich diesen Anforderungen gegenüber verhält. Dies geschieht unter einem Aspekt der Gesundheit. Schaarschmidt und Fischer orientieren sich dabei am Modell von Friedman und Rosenman (1974), das einen Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Gesundheit postuliert und konzipierten 4 Muster beruflichen Bewältigungsverhaltens. (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 7).

**Muster G (Gesundheit):** Dieses Muster zeigt ein gesundheitsförderndes Verhalten gegenüber der Arbeit. Kennzeichen sind ein hohes – aber nicht exzessives – Engagement, eine erlebte Widerstandskraft gegenüber Belastungen und positive Emotionen im Sinne von Zufriedenheit und Wohlbefinden. Hervorzuheben ist, dass trotz des hohen Engagements die Distanzierungsfähigkeit erhalten bleibt.

**Muster S (Schonung):** Hier finden sich geringe Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben. Stark ausgeprägt sind die Distanzierungsfähigkeit und die relative Zufriedenheit. Die beiden anderen Muster verstehen sich als Risikomuster, weil sie psychische Gefährdungen zeigen und daher für präventive Anliegen besonders wichtig sind.

**Risikomuster A (hohe Anstrengung bringt keine positiven Emotionen):** Überhöhtes Engagement mit verminderter Widerstandskraft und eher negativen Emotionen. Geringe Ausprägung der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit sowie der Lebenszufriedenheit und des Erlebens sozialer Unterstützung. Auch ist die Resignationstendenz relativ hoch.

**Risikomuster B (Erlebensmerkmale des Burnout-Syndroms):** Wie bei Muster S liegt ein geringes Engagement vor, allerdings geht es mit einer eingeschränk-

ten Distanzierungsfähigkeit einher. Vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkungen, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen sind weitere Merkmale dieses Musters. Das psychodiagnostische AVEM-Verfahren untersucht elf Dimensionen des Erlebens von Belastungen, die faktorenanalytisch zu drei inhaltlichen Bereichen (Sekundärfaktoren) gebündelt werden: Arbeitsengagement, Widerstandskraft und berufs begleitende Emotionen. Schaarschmidt und Fischer gehen dabei über die bloße Betrachtung des Arbeitsengagements, wie dies bei Friedman und Rosenman der Fall war, hinaus und beziehen auch die psychische Widerstandskraft und die Emotionen mit ein. Sie verweisen darauf, dass eine starke Verausgabung im Beruf bei gleichzeitig hoher Belastbarkeit zu erlebten Erfolgen führt, bei geringen Widerstandsressourcen allerdings ein Misserfolgerleben entstehen kann. Im zweiten Fall kann eine Gesundheitsgefährdung vorliegen, im ersten muss das nicht der Fall sein. Ein „Worcoholic“ ist bei guter Widerstandskraft nicht unbedingt gesundheitsgefährdet. Es wird auch betont, dass ein hohes Arbeitsengagement nicht im Sinne von „je mehr, desto besser“ zu verstehen ist, sondern vielmehr ein zielgerichteter und wohl dosierter Einsatz der persönlichen Ressourcen anzustreben ist. Starke Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit sollten mit einer angemessenen Verausgabungsbereitschaft und einer entsprechenden Distanzierungsfähigkeit einhergehen. Sie verweisen dabei auf die große Bedeutung der Distanzierungsfähigkeit in mehreren arbeitspsychologischen Konzepten z.B. von Richter, Rudolf und Schmidt (1996). Distanzierungsfähigkeit ist auch Bestandteil des Sekundärbereichs Widerstandskraft, die hier im Sinne eines Zutrauens in die eigene Problemlösungsfähigkeit verstanden sein will. Dabei dürften auch entsprechende Coping-Strategien und die Selbstwirksamkeit eine Rolle spielen. Der Bereich Emotionen bildet den Hintergrund, auf dem sich die Auseinandersetzungen mit den Arbeitsbelastungen vollziehen (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 8).

SPAVEM ist ein Instrumentarium, welches versucht, das Belastungserleben von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen in den Pädagogisch-Praktischen Studien zu beschreiben. Dazu wurden Items von AVEM ausgewählt und in den Fragestellungen der Begriff „Arbeit“ durch „Schulpraxis“ ersetzt, wo es sinnvoll erschien. In manchen Bereichen wurde der Begriff „Arbeit“ auch durch „Studium“ ersetzt.

Die Validität des Inventars ist gegeben. Es zeigen sich in Untersuchungen auch Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Belastungserleben. Insbesondere Distanzierungsfähigkeit weist einen starken Zusammenhang mit der Entwicklung von Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit auf. Lehramtsstudierende, die über ein hohes Maß an Distanzierungsfähigkeit verfügen, zeigen positive Veränderung hinsichtlich dieser drei Persönlichkeitsmerkmale (Boxhofer, 2016, S. 73).

### 3. Forschungsdesiderate und Konzeption der Studie

Es gibt vielfältige Befunde, die Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen mit weiteren Parametern des Lehrberufs aufweisen (Mayr, 2014; Boxhofer, 2014; Cramer & Binder, 2015). So zeigen hohe Werte im Bereich Extraversion und Gewissenhaftigkeit Zusammenhänge mit Berufszufriedenheit und Leistungsorientierung (Cramer, 2016, S. 37).

Hypothese: Es gibt Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, Belastungserleben und Neugierdeparametern mit der Wahrnehmung von Lehrer/-innenkompetenzen im Kontext der Pädagogisch-Praktischen Studien.

#### Stichprobe

Befragt wurden alle Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Sommersemester 2016. Die Rückmeldequote lag bei ca. 30 %, 224 Studierende haben an der Befragung in vollem Umfang teilgenommen, wobei die Verteilung bezüglich der Studiensemester (2.–6. Semester) gleichmäßig ist. Die quantitative Auswertung erfolgte mit SPSS 24. Die Verteilung der Geschlechter und der Studienrichtungen stellt sich wie folgt dar:

**TABELLE 2.** Geschlechterverteilung

	Häufigkeit	Prozent
männlich	30	13,4
weiblich	193	86,2
ohne Angabe	1	0,4
gesamt	224	100

**ABBILDUNG 2.** Verteilung Studienrichtung (Angaben im Kreisdiagramm sind Absolutwerte)



## Deskriptive Befunde

Für die vorliegende Untersuchung wurden Studierende mit unterschiedlichen Inventaren befragt, um die Fragestellung, ob es Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Kompetenzen und den angeführten Dispositionen gibt, zu beantworten (Kompetenzselbsteinschätzung nach Karner, BFI-10 nach Gosling, SPAVEM-Modell nach Boxhofer, Neugierde-Itembatterie nach Zehetner/Boxhofer, abgeleitet vom Neugierdemodell nach Zehetner). Zur Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Kompetenzen nach dem Karner'schen Modell wurden folgende Fragestellungen vorgenommen: „Bitte beantworten Sie, wie stark Sie IHRE unterschiedlichen Kompetenzen in der Schulpraxis einschätzen. Die einzelnen Kompetenzen sind durch entsprechende Begriffe verdeutlicht“ (vgl. Tabelle 1: Das Karner'sche Kompetenzmodell.) Die Studierenden konnten die einzelnen Kompetenzen mittels 5-stufiger Likertskala bewerten; 5 = sehr hoch, 4 = hoch; 3 = mittel, 2 = niedrig, 1 = sehr niedrig).

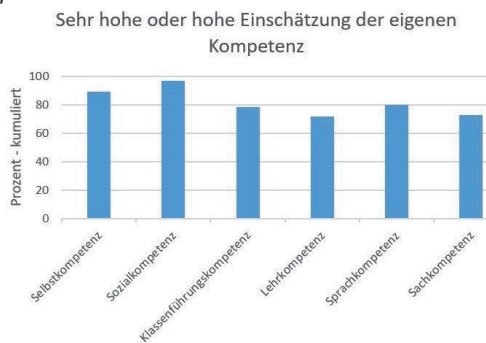
## Messung der Kompetenzen

**TABELLE 3.** Statistiken zur Einschätzung der eigenen Kompetenz der Studierenden

	Selbst-	Sozial-	Klassen- führungs- kompetenz	Lehr-	Sach-	Sprach-
Mittelwert	4,18	4,59	3,91	3,83	3,90	4,10
Standard- abweichung	,610	,569	,629	,716	,711	,751

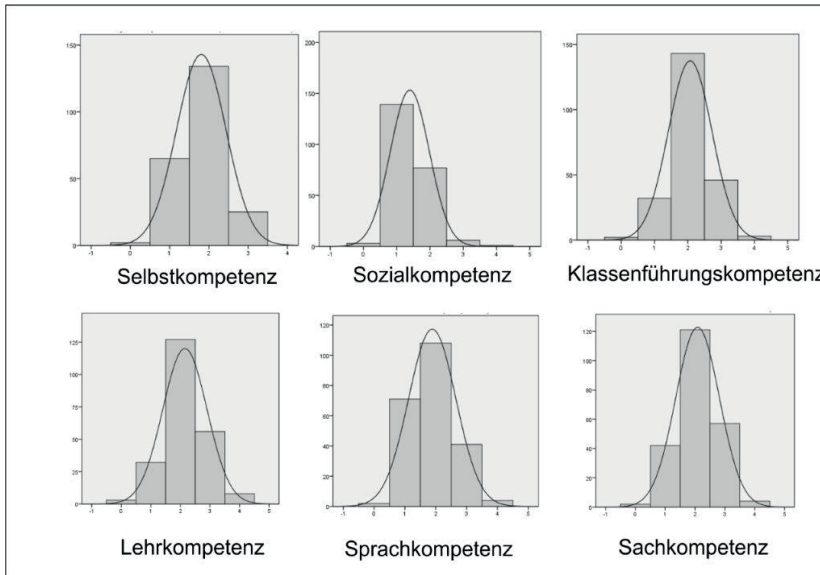
Das Selbstbild der Studierenden hinsichtlich der abgefragten Kompetenzen ist ausgesprochen positiv. So gaben über 96 % an, dass sie über eine sehr hohe oder hohe Sozialkompetenz verfügen, 88,8 % der Studierenden schätzen ihre Selbstkompetenz sehr hoch bzw. hoch ein.

**ABBILDUNG 3.** Kumulierte Prozentangaben für hohe und sehr hohe Einschätzung der eigenen Kompetenzen



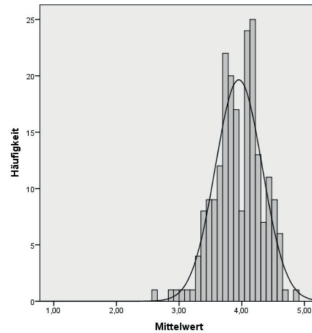
Die Ergebnisse zeigen für die Sozialkompetenz keine normalverteilten Werte. Die weiteren Berechnungen mit der Sozialkompetenz sind daher nicht aussagekräftig zu bewerten. Die Normalverteilung der anderen Kompetenzen ist ebenfalls schief, allerdings ergeben sich in den bewerteten Abschnitten normalverteilte Darstellungen.

**ABBILDUNG 4.** Verteilung der Kompetenzwerte



### Messung der Neugierde fördernden Dispositionen

Bezugnehmend auf das Neugierdemodell von Zehetner, entwickelten die Autorinnen und Autoren eine Itematterie zur Messung eines förderlichen bzw. hemmenden Dispositionskomplexes für Neugierde (23 Items). Dabei wurden jene Bereiche des Neugierdemodells ausgewählt, die empirisch mittels eines Fragebogens zugänglich sind. Um zum Beispiel die differente Explorationsmodalität zu messen, wurde folgendes Item verwendet: „Ich hatte in meiner Kindheit viele Möglichkeiten, verschiedene Dinge (z. B. Sportarten, Musikinstrumente, ...) auszuprobieren.“ Zur Bewertung der Autonomieorientierung wurde folgendes Item befragt: „Ich konnte sehr früh eigene Entscheidungen treffen.“ Die Verteilung der Mittelwerte lässt sich folgendermaßen darstellen. Eine Normalverteilung zeigt sich nur im oberen Messbereich.

**ABBILDUNG 5.** Verteilung der Mittelwerte der 23 Items der Neugierde fördernden Dispositionen

Die Items konnten mittels 5-stufiger Likertskala beantwortet werden.

**TABELLE 4.** Reliabilität – Zusammenfassung der Fallverarbeitung

Fälle	N	Prozent
Gültig	211	94,2
Ausgeschlossen*	13	5,8
Gesamt	224	100

\* Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

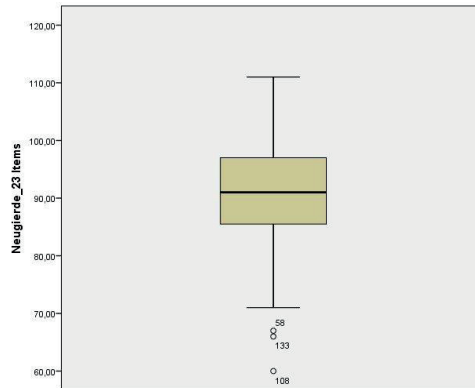
Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
.772	23

Der Alphawert .772 ist für 23 Items relativ niedrig. Zur Weiterentwicklung der Batterie wird die Itemschwierigkeit anzuheben sein. Die deskriptiven Befunde zeigen, dass Studierende über einen hohen förderlichen Dispositionskomplex für Neugierde verfügen.

**Tabelle 5.** Deskriptive Statistiken – Neugierde

Neugierde_23 Items		
N	Gültig	212
	Fehlend	12
Mittelwert		90,9009
Median		91,0000
Standardabweichung		8,60864
Schiefe		-,342
Standardfehler der Schiefe		,167
Minimum		60,00
Maximum		111,00
Perzentile	25	85,2500
	50	91,0000
	75	97,0000

Abbildung 6: Boxplotgrafik zur Verteilung der Dispositionswerte für Neugierde



### Messung der Persönlichkeitsmerkmale

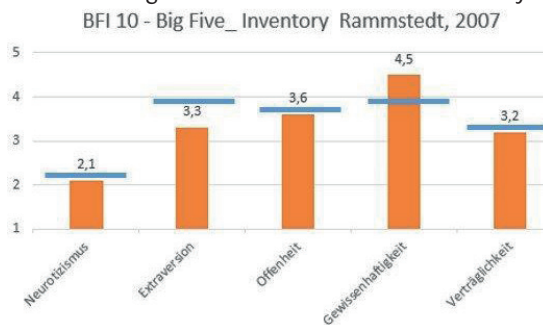
Die Einschätzung der Persönlichkeitsmerkmale nach dem Big-Five-Modell erfolgt durch das Ten-Item-Personality-Inventory (TIPI 10) nach Gosling (Gosling, 2003).

Tabelle 6: Deskriptive Statistiken – Persönlichkeitsmerkmale B5

		Statistiken				
		Neurotizismus	Extraversion	Offenheit	Gewissenhaftigkeit	Verträglichkeit
N	Gültig	223	221	222	223	223
	Fehlend	1	3	2	1	1
Mittelwert		2,0807	3,3394	3,6261	4,5426	3,2982
Standardabweichung		,64391	,93188	,59587	,58257	,51298
Schiefe		,538	-,233	-,192	-1,857	-,742
Standardfehler der Schiefe		,163	,164	,163	,163	,163

Die Ergebnisse zeigen Abweichungen zu den Referenzwerten von Gosling (blaue Linie). (Referenzwerte für Alter 18–35; hohe Bildung;  $n = 1134$ ;  $N = 2,25$ ;  $E = 3,93$ ;  $O = 3,73$ ;  $G = 3,91$ ;  $V = 3,44$ ).

Abbildung 7: Mittelwertsdarstellung der Persönlichkeitsmerkmale mit Referenzwerten





Im Unterschied zu Studien von Eder zeigen sich geringere Werte für den Bereich Offenheit. Für den Lehrberuf scheinen die Merkmale Extraversion, Belastbarkeit (hier als Neurotizismus angeführt – Personen mit niedrigen Neurotizismuswerten sind emotional stabiler, lassen sich nicht leicht aus der Ruhe bringen und haben einen stabilen Umgang mit Stresssituationen) und Gewissenhaftigkeit von besonderer Bedeutung zu sein (Eder, 2008, S. 282). Diese drei Bereiche zeigen in der vorliegenden Studie ansprechende Werte.

### Messung des Belastungserlebens

Das Belastungserleben der Studierenden wurde durch das SPAVEM-Inventar gemessen. Die Befragung erfolgte mittels 44 Items, die den elf Dimensionen und somit den drei inhaltlichen Bereichen Engagement, Emotionen und Widerstandskraft zugeordnet wurden, wobei Engagement durch die Dimensionen subjektive Bedeutung der Schulpraxis, Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabensbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit markiert wird. Emotionen werden durch die Dimensionen Erfolgserleben in der Schulpraxis, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung bestimmt. Der Bereich Widerstandskraft wird durch die Dimensionen Distanzierungsfähigkeit, Resignationsbereitschaft, Offene Problembewältigung und Ausgeglichenheit repräsentiert (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 9–10).

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken – inhaltliche Bereiche SPAVEM

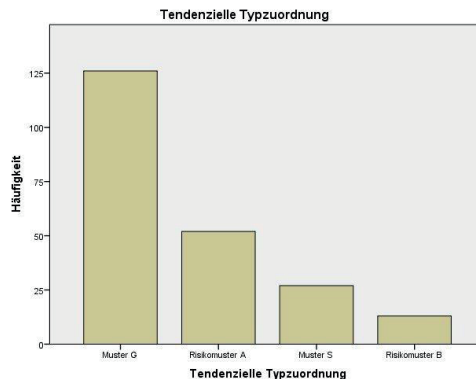
		Neurotizismus	Extraversion	Offenheit	Gewissenhaftigkeit	Verträglichkeit
N	Gültig	223	221	222	223	223
	Fehlend	1	3	2	1	1
Mittelwert		2,0807	3,3394	3,6261	4,5426	3,2982
Standardabweichung		,64391	,93188	,59587	,58257	,51298
Schiefe		,538	-,233	-,192	-1,857	-,742
Standardfehler der Schiefe		,163	,164	,163	,163	,163

Es erfolgte weiters eine entsprechende Berechnung der Typenzugehörigkeit aus den Itemwerten. Grundsätzlich verfügen die Studierenden über ein gesundes Muster zur Bewältigung von Belastungen. Immerhin sind aber beinahe 30% einem Risikomuster zuzuordnen.

Tabelle 8: Tendenzielle Typzuordnung - SPAVEM

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Muster G	126	56,3	57,8
	Risikomuster A	52	23,2	23,9
	Muster S	27	12,1	12,4
	Risikomuster B	13	5,8	6,0
	Gesamt	218	97,3	100,0
Fehlend	System	6	2,7	
Gesamt		224	100,0	

Abbildung 8: Häufigkeiten der tendenziellen Typenzuordnung SPAVEM



### Korrelationsanalytische Zusammenhänge

Die Faktoren der einzelnen Inventare wurden miteinander korreliert. Hier zeigen sich vielfältige Zusammenhänge. So korrelieren Persönlichkeitsmerkmale mit der Einschätzung von Kompetenzen wie folgt.

Neurotizismus korreliert negativ hoch signifikant mit Selbstkompetenz und Sprachkompetenz und signifikant mit Klassenführungs- und Lehrkompetenz. Je neurotischer, desto geringer die entsprechende Bewertung der eigenen Kompetenz.

Extraversion korreliert hoch signifikant mit Selbstkompetenz und Klassenführungs- und Sprachkompetenz. Je extrovertierter, desto höher die entsprechende Bewertung der eigenen Kompetenz. Offenheit (für Neues) korreliert hoch signifikant mit Sprachkompetenz. Je offener, desto höher die entsprechende Bewertung der eigenen Kompetenz.

Gewissenhaftigkeit korreliert hoch signifikant mit Sozialkompetenz und signifikant mit Klassenführungs- und Sachkompetenz. Je gewissenhafter, desto höher die entsprechende Bewertung der eigenen Kompetenz.

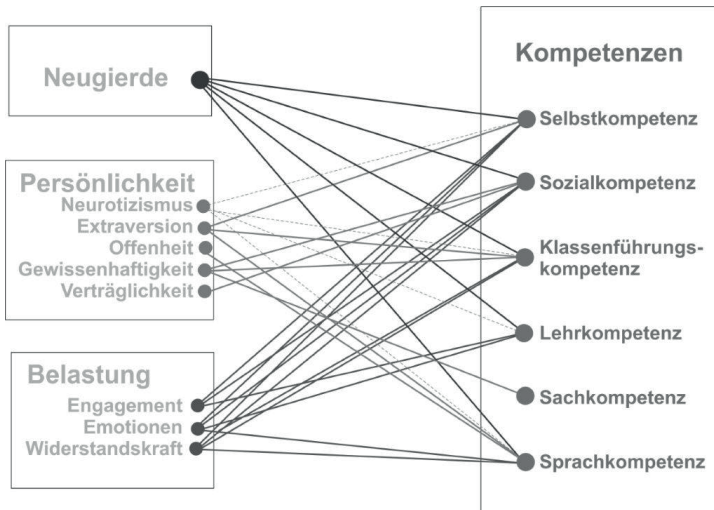
Verträglichkeit korreliert hoch signifikant mit Sozialkompetenz. Je verträglicher, desto höher die entsprechende Bewertung der eigenen Kompetenz.

Dispositionskomplexe für Neugierde zeigen hoch signifikante Zusammenhänge zwischen allen Kompetenzbereichen mit Ausnahme von Sachkompetenz. Je Neugierde fördernder, desto höher die entsprechende Bewertung der eigenen Kompetenz.

Es gibt hoch signifikante Zusammenhänge zwischen den 11 Dimensionen von SPAVEM und der Bewertung der eigenen Kompetenzen. So korreliert z.B. Erfolgserleben in den Pädagogisch-Praktischen Studien hochsignifikant mit allen Kompetenzbereichen. Perfektionsstreben und Verausgabensbereitschaft in den Pädagogisch-Praktischen Studien korreliert hochsignifikant mit der Einschätzung von Lehr- und Sachkompetenz. Ebenso zeigen sich hochsignifikante Zusammenhänge

zwischen der Einschätzung der Kompetenzen und den inhaltlichen Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Emotionen, die – faktorenanalytisch gestützt – aus den 11 Dimensionen kumulierbar sind (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S.9). Signifikante Unterschiede der Bewertung der eigenen Kompetenzen zeigen sich auch hinsichtlich der tendenziellen Typenzuordnung von SPAVEM. Grundsätzlich ist von einem Zusammenhang der beschriebenen Modelle auszugehen.

Abbildung 9: Signifikante Zusammenhänge (strichliert: negative Korrelation)



Die einzelnen Korrelationswerte stellen sich wie folgt dar:

Tabelle 9: Signifikante Korrelationen

	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Klassenführungs-kompetenz	Lehrkompetenz	Sachkompetenz	Sprachkompetenz
Neugierde	,353**	,224**	,303**	,209**		,292**
B5 - Neurotizismus	-,232**		-,176**	-,150**		-,198**
B5 - Extraversion	,278**	,140*	,224**			,190**
B5 - Offenheit						,165**
B5 - Gewissenhaftigkeit		,209**			,152*	
B5 - Verträglichkeit		,249**		,136*		
Belastung Engagement	,143*	,154*		,218**		
Belastung Emotionen	,193**	,283**	,257**	,313**		,143*
Belastung Widerstandskraft	,329**	,222**	,321**			,242*

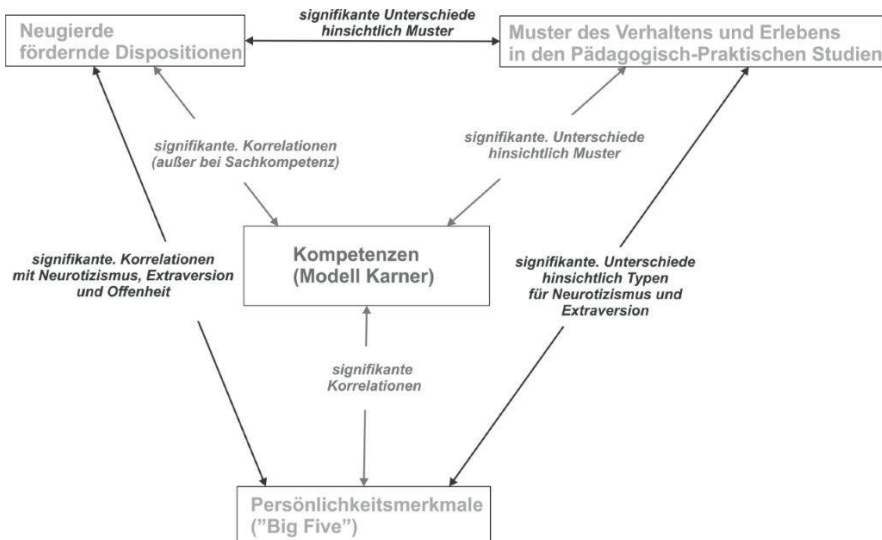
## 4. Fazit und Diskurs

Grundsätzlich ist anzumerken, dass die vorliegende Erhebung Ergebnisse von jenen Studierenden wiedergibt, die über ein hohes Maß an Gewissenhaftigkeit verfügen. Nicht zu vernachlässigen ist auch, dass möglicherweise viele Antworten im Kontext der sozialen Erwünschtheit für den Lehrberuf erfolgten. Unter diesen Gesichtspunkten sind die Ergebnisse auch zu bewerten.

Persönlichkeitsmerkmale zeigen signifikante Zusammenhänge mit der Einschätzung entsprechender Kompetenzbereiche ebenso, wie mit der Bewertung von Neugierde fördernden Dispositionen und Belastungsdimensionen.

Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Belastungserleben zeigen sich auch bei Untersuchungen von Cramer und Boxhofer (Cramer, 2012, S.227; Boxhofer, 2015, S.75). Studierende, die sich in den Kompetenzbereichen nach KARNER hoch einschätzen, bewerten ihre – für die Neugierde förderlichen – Dispositionskomplexe besonders hoch, haben hohe Werte in – für den Lehrberuf wichtigen – Persönlichkeitsmerkmalen (B5) und verfügen über ein gesundes Bewältigungsmuster (SPAVEM) für Belastungen.

Abbildung 10: Korrelationsmodell der WaLeKo-Befragung



Disseminationskonstrukte der vorliegenden Ergebnisse für die hochschulische Lehre können sich nur in Form eines Gewährseins der komplexen Zusammenhänge für die Einschätzung der eigenen Kompetenz manifestieren. Ob alle diese Kompetenzvernetzungen von Lehramtsstudierenden einst für Schüler/-innen entsprechende Erlebens- und Erfahrungsmöglichkeiten darstellen und damit ein starkes innerliches

Beteiligt sein – im Sinne von „wholehearted purposeful activity“ – bewirken, ist nicht beantwortbar, als pädagogisches Anliegen aber ständig präsent (Dewey, 1916, Kilpatrick, 1918 in Bosse, 2009, S. 148). Pädagogische Leidenschaft und pädagogische Kompetenzen manifestieren sich in einem Wechselspiel aus Neugierde, bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen und der Bewusstmachung der eigenen Ressourcen.

## Literatur

- Asendorpf, J. (2011). *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1993). Autonomy as a Moderator of the Relationships between the Big Five Personality Dimensions and Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 111–118.
- Bosse, D. (2009). Unterricht im Jahre 2020. In: D. Bosse & P. Posch (Hrsg), *Schule 2020 aus Expertensicht* (S. 143–148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boxhofer, E. (2015). Nähe und Distanz. Belastungserleben von Lehramtsstudierenden in Schulpraktischen Studien. In R. Bolle (Hrsg), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien* (BaSS) (S. 47–80). Band 10. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger. (Hrsg), *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer.
- Cain, S. (2013). *Still - Die Kraft der Introvertierten*. München: Wilhelm Goldmann.
- Carle, U., & Berthold, B. (2006). Definition von Kompetenzniveaus im Thüringer Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“. In A. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung* (S. 71–77). Berlin: LIT.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO personality inventory. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887–898. DOI: 10.1016/0191-8869(91)90177-D
- Eder, F. (2008). Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen* (S. 273–293). Wien: LIT.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. Braunschweig: Beltz.
- Erpenbeck, J., & Heyse, V. (1999). *Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer*, QUEM-Report 62. Berlin.
- Fay, E. (2005). *Tests unter der Lupe 5: Aktuelle psychologische Testverfahren – kritisch betrachtet*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fisseni, H.-J. (1998). *Persönlichkeitspsychologie. Ein Theorienüberblick*. Göttingen: Hogrefe.

- Freire, P. (2008). *Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster: Waxmann.
- Frey, A. (1999). Aufbau beruflicher Handlungskompetenz – Theoretische Vorstellungen und diagnostisches Instrumentarium. *Empirische Pädagogik* 1, 29–56.
- Gerlitz, J.-Y., & Schupp, J. (2005). *Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Groeben, N., & Hurrelmann, B. (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick*. Weinheim und München: Juventa.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003). A Very Brief Measure of the Big Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504–528.
- Grunder, H., & Bohl, T. (Hrsg.). (2001). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Hohengehren: Schneider.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Klett.
- Henning, J., & Netter, P. (2005). *Biopsychologische Grundlagen der Persönlichkeit*. München: Elsevier – Akademischer Verlag.
- Holland, J.L. (1994). *SDS - Self Directed Search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Howard, P. J., & Howard, J. M. (2002). *Führen mit dem BIG-FIVE Persönlichkeitsmodell*. Frankfurt/Main: Campus.
- Jäger, R. (2002). Notwendige Kompetenzen von Lehrkräften – erfassen und trainieren, aber wie? *Seminar*, 3, 27–38.
- Kang, M., Hsu, M., Krajbich, I., Loewenstein, G., McClure, S., Wang, J., & Camerer, C. (2009). The wick in the candle of learning. Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20(8), 963–973.
- Karner, C. (2012). *Mein Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Linz: Trauner.
- Karner, C. (2016). Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft. In E. Boxhofer, G. Zehetner, A. Donner-Sparlinek, C. Karner (Hrsg.), *Pädagogisch-Praktische Studien* (S. 15–20). Linz: Trauner.
- Kashdan, T. (2010). *Curious - Discover the missing ingredient to a fulfilling life*. New York: Haper Collins.
- Keller-Schneider, M. (2017). Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen für die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen von angehenden Lehrpersonen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien* (S. 195–212). Münster: Waxmann.
- Kraler, C. (2008). Das Selbstbild von Lehramtsstudierenden zu Beginn ihres Studiums. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen* (S. 295–321). Wien: LIT.

- Lersch, R. (2006). Grenzen und Möglichkeiten bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen. In A. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung* (S. 164–182). Berlin: LIT.
- Loewenstein, G. (2007). *Exotic Preferences: Behavioral Economics and Human Motivation*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In U. Greiner & M. Heinrich (Hrsg.) (2006), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Münster: LIT.
- McCrae, R. (2002). *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Muck, P. M. (2004). Rezension des "NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae (NEO-PI-R)" von F. Ostendorf und A. Angleitner. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 48, 203–210.
- Naylor, F. D. (1981). A State-Trait Curiosity Inventory. *Australian Psychology*, 16(2), 172–183.
- Ostendorf F. & Angleitner A. (2004). *NEO-PI-R, NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Pervin, L. A. (1981). *Persönlichkeitstheorien*. München: Ernst Reinhard.
- Plöger, W. (2006). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn: Schöningh.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Richter, P., Rudolf, M., & Schmidt, C. F. (1996). *Fragebogen zur Analyse belastungsrelevanter Anforderungsbewältigung (FABA)*. Frankfurt/M.: Swets & Zeilinger.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rogers, C. R. (2004). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Saum-Aldehoff, T. (2012). *Big Five – sich selbst und andere erkennen*. Düsseldorf: Patmos.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. London: Pearson PLC.
- Schlömerkemper, J. (2006). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* (S. 281–308). Paderborn: Schöningh.
- Schatz, M., & Schrittmesser, I. (2013). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 173–194). Hohengehren: Schneider.
- Seibert, N. (2000). *Unterrichtsmethoden kontrovers*. Regensburg: Julius Klinkhardt.

- Seyfried, C., Weinberger, A. & Reitingner, J. (2013). Dispositions Inventory for Education. In A. Weinberger (Hrsg). *Reflexion im pädagogischen Kontext* (S. 113–134). Wien: LIT.
- Slusarek, M. (1995). *Neugier und Problemlösen - Zum Einfluss motivationaler Faktoren auf kognitive Fertigkeiten bei Vorschulkindern*. Münster: Waxmann.
- Spitzer, M., & Bertram, W. (2012). *Hirnforschung für Neu(ro)gierige*. Stuttgart: Schat-tauer.
- Titze, C., & Rischar, K. (2002). *Methoden der Persönlichkeitsanalyse: Menschen beur-teilen und auswählen*. Renningen: Expert.
- Utsch M., Bonelli, R., & Pfeifer, S. (2014). *Psychotherapie und Spiritualität: Mit existen-ziellen Konflikten und Transzendenzfragen professionell umgehen*. Berlin: Springer.
- Vester, F. (1978). *Denken, Lernen, Vergessen - Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich?* München: dtv – Wissen.
- Voss, H.-G., & Keller, H. (1981). *Neugierforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Young-Dal, Y. (2000). *Das Flow-Erlebnis und seine empirischen Implikationen für die Psychotherapie*. München: Herbert Utz.
- Zehetner, G. (2014). *Die positive Kraft der Neugier – Ein evidenzbasiertes Modell zur Neugierdeförderung in der pädagogischen Praxis* (Dissertation). Linz: Trauner.