

Haldimann, Manuela; Hascher, Tina; Flick-Holtsch, Doreen  
**Wohlbefindensprofile angehender Lehrpersonen aus der deutschsprachigen Schweiz**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 42 (2024) 1, S. 47-69*



Quellenangabe/ Reference:

Haldimann, Manuela; Hascher, Tina; Flick-Holtsch, Doreen: Wohlbefindensprofile angehender Lehrpersonen aus der deutschsprachigen Schweiz - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 42 (2024) 1, S. 47-69 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-298129 - DOI: 10.25656/01:29812; 10.36950/bzl.42.1.2024.10364

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-298129>

<https://doi.org/10.25656/01:29812>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

# BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Gesundheit von Lehrpersonen

42. Jahrgang Heft 1/2024

# **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern**

**Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**

Erscheint dreimal jährlich.

## **Herausgebende und Redaktion**

**Dorothee Brovelli**, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

**Christian Brühwiler**, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

**Doreen Flick-Holtsch**, Universität Zürich, Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik unter besonderer Berücksichtigung des digitalen Lernens, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Tel. 044 634 66 31, doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch

**Bruno Leutwyler**, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

**Sandra Moroni**, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 684 47 09, sandra.moroni@unibe.ch

**Afra Sturm**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fnw.ch

**Markus Weil**, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

## **Manuskripte**

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf [www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch) verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

## **Externe Mitarbeitende**

### **Buchbesprechungen**

**Matthias Baer**, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

### **Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel**

**Peter Vetter**, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

## Impressum

### Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

[www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)

### Abonnementanfragen, Versand und Bestellungen

Brunau-Stiftung, Giesshübel-Office, Kaufmännische Dienstleistungen, Ausbildung – Arbeit – Integration, Edenstrasse 20, 8027 Zürich, Tel. 044 285 10 70, [bzl@goffice.ch](mailto:bzl@goffice.ch)

### Inserate und Prospektbeilagen

Nicole Berger, [nic.berger@bluewin.ch](mailto:nic.berger@bluewin.ch)

### Lektorat

Jonna Truniger, [bzl-lektorat@bluewin.ch](mailto:bzl-lektorat@bluewin.ch)

### Layout

Nicole Berger und Sabrina Niederer, St.Gallen

### Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

### Abonnementspreise

Das Abonnement ist in der SGL-Mitgliedschaft enthalten.

Das Jahresabonnement ohne Mitgliedschaft dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei gedruckte Ausgaben. Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

- Jahresabonnement Einzelpersonen: CHF 80.–
- Jahresabonnement Institutionen: CHF 100.–
- Institutionen ausserhalb der Schweiz: zzgl. CHF 15.– Versandkostenanteil
- Einzelnummern: CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten; solange Vorrat)

### Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

[www.sgl-online.ch](http://www.sgl-online.ch)

Die SGL, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die gesamtschweizerische Organisation der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Institute). Seit ihrer Gründung 1992 hat sie sich zu einer anerkannten Partnerin in der schweizerischen Bildungslandschaft und zu einer Austauschplattform über die einzelnen Hochschulen hinaus entwickelt. Die SGL vertritt die fachbezogenen Anliegen der Mitarbeitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der schweizerischen Hochschulpolitik.

## Editorial

- Sandra Moroni, Markus Weil, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler,  
Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler und Afra Sturm 3
- Gutachterinnen und Gutachter des 41. BzL-Jahrgangs (2023) 5

## Schwerpunkt

### Gesundheit von Lehrpersonen

- Tina Hascher und Isabelle Krummenacher** Gesundheit und Resilienz  
von Studierenden des Lehrberufs: Ein Einblick mit spezifischen Bezügen zum  
Studium in der Schweiz 6
- Anita Sandmeier** Gesundheit von Lehrpersonen als Teil des Professions-  
verständnisses: Eine ländervergleichende Analyse von bildungspolitischen  
Grundlagen 20
- Simone Schoch und Roger Keller** Lehrpersonen im Fokus: Ansätze zur  
Förderung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit 32
- Manuela Haldimann, Tina Hascher und Doreen Flick-Holtsch** Wohl-  
befindensprofile angehender Lehrpersonen aus der deutschsprachigen Schweiz 47

## Rubriken

### Buchbesprechungen

- Herzog, S., Sandmeier, A. & Affolter, B. (2021). Gesunde Lehrkräfte in gesunden  
Schulen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (Esther Kirchhoff) 70
- Fourcaud, C. & Springer M. (2021). Frühkindlicher Fremdsprachenerwerb in  
den «Elysée-Kitas». Schnupperstunde Französisch in den Münchner städtischen  
Kindertageseinrichtungen. Tübingen: Narr Francke Attempto  
(Christine Le Pape Racine) 72
- Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2021). «Selbstgesteuertes Lernen»:  
Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Weinheim: Beltz Juventa  
(Michael Fuchs) 74
- Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2018). Ist Dummheit lernbar? Re-Lektüren  
eines pädagogischen Bestsellers. Basel: Zytglogge (Anne Bosche) 76

Rickards, F., Hattie, J. & Reid, C. (2021). The turning point for the teaching profession: Growing expertise and evaluative thinking. Abingdon: Routledge (Hanne Bestvater)	78
Riegel, U. (2018). Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen. Stuttgart: Kohlhammer (Urs Schellenberg)	80
<b>Neuerscheinungen</b>	82
<b>Zeitschriftenspiegel</b>	84

## Wohlbefindensprofile angehender Lehrpersonen aus der deutschsprachigen Schweiz

Manuela Haldimann, Tina Hascher und Doreen Flick-Holtsch

**Zusammenfassung** Trotz der Relevanz des Wohlbefindens von angehenden Lehrpersonen (z.B. als Indikator für Hochschulqualität) gibt es kaum empirische Evidenz zu dessen Ausprägung. Wir haben deshalb das Wohlbefinden von angehenden Lehrpersonen aus der Deutschschweiz ( $N = 989$ ) mehrdimensional, kontextspezifisch und personenzentriert mittels latenter Profilanalyse untersucht. Wir identifizierten fünf Wohlbefindensprofile: 1) «Flourisher» (14.1%), 2) «Vulnerable Flourisher» (27.9%), 3) «Gestärkte Sorgenvolle» (27.6%), 4) «Selbstbewusst Distanzierte» (16.1%) und 5) «Gefährdete» (14.4%). Im Beitrag werden die fünf Wohlbefindensprofile beschrieben und mögliche Handlungsfelder zur Wohlbefindensförderung skizziert.

**Schlagwörter** Wohlbefinden – Lehramtsstudierende – latente Profilanalyse

### Well-being profiles of pre-service teachers from the German-speaking part of Switzerland

**Abstract** Despite the relevance of pre-service teachers' well-being (e.g., as an indicator of education quality), there is hardly any empirical evidence of its prevalence. Therefore, we investigated the well-being of pre-service teachers from the German-speaking part of Switzerland ( $N = 989$ ) with a multidimensional, context-specific, and person-centred approach applying latent profile analysis. We identified five well-being profiles: 1) «Flourisher» (14.1%), 2) «Vulnerable Flourisher» (27.9%), 3) «Empowered Worrier» (27.6%), 4) «Confident Distant» (16.1%), and 5) «At Risk» (14.4%). In the article, we describe the five well-being profiles and outline potential directions for promoting well-being during initial teacher education.

**Keywords** well-being – pre-service teachers – latent profile analysis

## 1 Einleitung

Der hohe Lehrpersonenbedarf stellt Bildungssysteme im deutschsprachigen Raum vor grosse Herausforderungen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021; Kultusministerkonferenz, 2022; Sandmeier & Herzog, 2022). Bereits qualifizierte Lehrpersonen langfristig im Lehrberuf zu halten, ist eine Strategie im Umgang mit dieser Herausforderung. Empirische Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Wohlbefinden von Lehrpersonen ein entscheidender Faktor für die Laufbahntwicklung und den Verbleib im Lehrberuf sein dürfte: Lehrpersonen mit hohem anstelle von geringem Wohlbefinden weisen ein geringeres Burnout-Risiko auf (Renshaw, Long & Cook, 2015) und äussern seltener die Absicht, den Lehrberuf zu verlassen (Madigan & Kim, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Studien zum Wohlbefinden von angehenden Lehrpersonen liegen im Vergleich zu Studien mit Lehrpersonen bisher in lediglich überschaubarer Zahl vor (Bauer, 2019; Bjorklund, Warstadt & Daly, 2021; Corcoran & O'Flaherty, 2022). Dies ist erwartungswidrig, weil das Wohlbefinden als Indikator von (Hoch-)Schulqualität Hinweise für eine wirkungsvolle und evidenzbasierte Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liefern könnte (Hascher, Morinaj & Waber, 2018). Zudem werden bereits im Lehramtsstudium die Voraussetzungen für das Wohlbefinden im späteren Lehrberuf geschaffen (Herzog, Sandmeier & Affolter, 2021). Das Studium kann den Lehramtsstudierenden bedeutsame Lerngelegenheiten bieten, professionelle Strategien für die Entwicklung und den Erhalt des (beruflichen) Wohlbefindens zu erwerben. So erweist sich beispielsweise die sozial-emotionale Kompetenz nicht nur für das Wohlbefinden angehender Lehrpersonen von Bedeutung (Carstensen & Klusmann, 2021), sondern auch für das Wohlbefinden im späteren Lehrberuf (Haldimann, Morinaj & Hascher, 2023; Jennings & Greenberg, 2009).

Damit das Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden bereits in der Ausbildung gezielt gefördert werden kann, bedarf es empirisch fundierter Erkenntnisse zu dessen Ausprägung und zu Zusammenhängen mit möglichen Prädiktoren. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, Ergebnisse aus einer Studie zum Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden in der Schweiz zu präsentieren. Abgestützt auf Arbeiten zum schulischen Wohlbefinden von Hascher (2004, 2020, 2023) adressieren wir das Wohlbefinden von angehenden Lehrpersonen mehrdimensional und kontextspezifisch und gehen mithilfe eines personenzentrierten Ansatzes der Frage nach, welche Wohlbefindensprofile sich identifizieren lassen. Aus der Ergebnisdiskussion werden hochschuldidaktische Vorschläge zur Wohlbefindensförderung bei Lehramtsstudierenden abgeleitet.



## 2 Konzeptualisierung des Wohlbefindens von Lehramtsstudierenden

Die Forschung zum Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden ist wesentlich durch die Arbeiten zum Wohlbefinden von Lehrpersonen im Beruf bzw. zum Studium allgemein bestimmt. Aus Literaturreviews zum Wohlbefinden von Lehrpersonen (z.B. Hascher & Waber, 2021; McCallum, Price, Graham & Morrison, 2017) und zum Wohlbefinden von Studierenden (z.B. Dodd, Priestley, Tyrrell, Cygan, Newell & Byrom, 2021; Khatri & Duggal, 2022) lassen sich zwei Grundprinzipien ableiten: Erstens wird überwiegend für eine mehrdimensionale Konzeptualisierung des Wohlbefindens argumentiert (Dodd et al., 2021; Hascher & Waber, 2021). Dies bedeutet, dass Wohlbefinden als ein komplexes Konstrukt anerkannt und entsprechend anhand von mehreren Dimensionen definiert wird. Dabei legen Forschungsbefunde eine Unabhängigkeit positiver und negativer Dimensionen des Wohlbefindens nahe (Bradburn, 1969; Diener, 1984; van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004). Zweitens besteht ein Bedarf an einer kontextspezifischen Erfassung des Wohlbefindens (Dodd et al., 2021; Hascher & Waber, 2021), welche die jeweiligen Rollen, Aufgaben und Umweltbedingungen einer Person berücksichtigt. Dies lässt sich auch spezifisch für das Wohlbefinden im Bereich der Tertiärbildung festhalten, für dessen Konzeptualisierung vielfach auf allgemeine Wohlbefindenstheorien zurückgegriffen wird (Khatri & Duggal, 2022).

Bisher sind nur wenige Studien zum Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden den Forderungen nach einer kontextspezifischen und mehrdimensionalen Konzeptualisierung nachgekommen (für einen Überblick über ausgewählte Studien vgl. Tabelle 1). Hingegen dominieren Studien, in denen kontextunspezifisch das allgemeine Wohlbefinden (z.B. Lebenszufriedenheit) von Lehramtsstudierenden untersucht wurde (Bjorklund et al., 2021; Corcoran & O'Flaherty, 2022; Hagger & Malmberg, 2011; Hue & Lau, 2015; Vesely, Saklofske & Nordstokke, 2014), oder aber es liegen Studien vor, die nur negative Dimensionen wie Stress und Burnout im Lehramtsstudium fokussierten (Fives, Hamman & Olivarez, 2007; García-Martínez, Pérez-Navío, Pérez-Ferra & Quijano-López, 2021; Hahn, Kuhlee & Porsch, 2021; Klassen & Chiu, 2011; Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini, 2018). Die Konzeptualisierung von Wohlbefinden über die alleinige Abwesenheit negativer Dimensionen kann kritisch betrachtet werden. Bereits die World Health Organization hat «Gesundheit» 1946 nicht nur als die Abwesenheit von Krankheit und Gebrechen, sondern als einen Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens definiert (WHO, 1946, 1984).

Tabelle 1: Ausgewählte Studien zum Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden mit mehrdimensionaler und kontextspezifischer Konzeptualisierung

Autorinnen und Autoren (Jahr)	Konzeptualisierung Wohlbefinden	Stichprobe	Methode	Ausgewählte Ergebnisse
Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini (2017)	Empowerment und Belastung	Finnland N = 40	Qualitativ, Querschnitt, Interviewstudie	(Fehlende) soziale Unterstützung relevant für das Erleben von Empowerment und Belastung im Lehramtsstudium
Sulis et al. (2021)	Komplexes, dynamisches System	Österreich, Spanien, Niederlande, Vereinigtes Königreich N = 6	Qualitativ, Querschnitt, Interviewstudie	Agency der Befragten besonders systemsteuerungsrelevant
Carstensen, Lindner & Klusmann (2021)	Emotionale Erschöpfung, Studien- und Lehrveranstaltungs-zufriedenheit, Fachenthusiasmus	Deutschland N = 1255 (Querschnitt) N = 436 (Längsschnitt)	Quantitativ, Querschnitt + Längsschnitt, schriftliche Onlinebefragung	Wahrgenommene Wertschätzung durch Dozierende als bedeutsamer Prädiktor für das Wohlbefinden der Lehramtsstudierenden
Dreer (2023)	Sieben Indikatoren (u.a. positive Emotionen, emotionale Erschöpfung)	Deutschland N = 222	Quantitativ, Beobachtung (Längsschnitt) + schriftliche Onlinebefragung (Querschnitt)	Zusammenhänge des Wohlbefindens von Lehramtsstudierenden mit dem beobachteten Wohlbefinden ihrer Praxislehrpersonen (nur für den finalen von drei Beobachtungszeitpunkten)

Um diesem Forschungsdesiderat zu begegnen, untersuchen wir in der vorliegenden Studie das Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden sowohl mehrdimensional – mit positiven und negativen Dimensionen – als auch kontextspezifisch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Basierend auf Forschung zum allgemeinen Wohlbefinden (z.B. Diener, 1984; Mayring, 1991; Ryff, 1989) entwickelte Hascher (2004, 2020, 2023) ein Wohlbefindensmodell für den Kontext «Schule», welches sich auch auf die Ausbildung von Lehrpersonen übertragen lässt. Das adaptierte sechsdimensionale Modell besteht aus den drei positiven Wohlbefindensdimensionen 1) «Positive Einstellungen zum Studium», 2) «Freude im Studium» und 3) «Akademischer Selbstwert» sowie aus den drei negativen Wohlbefindensdimensionen 4) «Sorgen wegen des Studiums», 5) «Physische Probleme wegen des Studiums» und 6) «Soziale Probleme im Studium». Im Modell werden sowohl emotionale, kognitive und physische als auch soziale Aspekte des Wohlbefindens abgedeckt. Neben Wohlbefindensdimensionen mit hedonistischer Perspektive (z.B. Freude im Studium) integriert das Modell auch eudämonistische Wohlbefindensdimensionen (z.B. soziale Probleme im Studium), die auf die Funktionsfähigkeit bzw. das «Flourishing» der Lehramtsstudierenden abzielen (Deci & Ryan, 2008; Ryff, 2014). Dabei wird Wohlbefinden als eine positive Dysbalance definiert,

die sich bei einer längerfristigen Dominanz von positiven Wohlbefindensdimensionen gegenüber den negativen Wohlbefindensdimensionen einstellt.

Um der Mehrdimensionalität des Wohlbefindens methodisch gerecht zu werden, sind personenzentrierte Analyseverfahren ein vielversprechender Ansatz. Diese Verfahren ermöglichen es, (Risiko-)Gruppen von Lehramtsstudierenden zu identifizieren, die beispielsweise eine positive oder eine negative Dysbalance bezüglich der sechs Wohlbefindensdimensionen aufweisen. Aus dem Bereich der Gesundheitsforschung und mit starken Bezügen zum Wohlbefinden haben beispielsweise die vier persönlichkeitspezifischen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) nach Schaarschmidt und Fischer (1996) grosse Bekanntheit erlangt. Die zwei gesundheitlich unbedenklichen Muster («Gesundheit» und «Schonung») und die zwei Risikomuster («Übermässig engagiert» und «Burnout») wurden unter anderem in Stichproben von Lehramtsstudierenden aus Deutschland wie auch aus der Schweiz repliziert. Während in einer Studie aus Deutschland 29.5 Prozent der 711 befragten Lehramtsstudierenden dem Gesundheitsmuster zugeordnet werden konnten (Römer, Drews, Rauin & Fabricius, 2013), waren es in einer Stichprobe mit 174 Schweizer Lehramtsstudierenden für das gymnasiale Lehramt mit 48.3 Prozent deutlich mehr (Deiglmayr, Grabner, Nussbaumer & Saalbach, 2018). Nicht für Lehramtsstudierende, sondern für Studierende verschiedener Fachrichtungen haben Salmela-Aro und Read (2017) basierend auf Burnout und Engagement vier Profile identifiziert: In den finnischen Daten zeigten sich die Profile «Engagiert» (44%), «Engagiert-erschöpft» (30%), «Ineffizient» (19%) sowie «Burnout» (7%).

### **3 Forschungsfragen**

Das Ziel unserer Studie besteht darin, das Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden in der deutschsprachigen Schweiz empirisch zu untersuchen. Entsprechend gehen wir im Beitrag drei explorativen Forschungsfragen nach:

- 1) Wie ist das Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden aus der deutschsprachigen Schweiz bezüglich der sechs Wohlbefindensdimensionen ausgeprägt?
- 2) Welche Wohlbefindensprofile lassen sich bei angehenden Lehrpersonen identifizieren?
- 3) Wie hängt die Profiltugehörigkeit mit Charakteristika des Lehramtsstudiums (Zielstufe, Semester, Prüfungs- und/oder Schulpraktikumsphase) und der Person (Geschlecht) zusammen?

### **4 Methodisches Vorgehen**

#### **4.1 Forschungsdesign und Stichprobe**

Von April bis Juni 2022 wurden Lehramtsstudierende über Kontaktpersonen an Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz gebeten, an der Onlinebefragung «Lehrper-

son werden: Wohlbefinden im Studium» (Institut für Erziehungswissenschaft, 2024) teilzunehmen. Für den Zugang erhielten sie einen hochschulspezifischen Link. Die freiwillige und anonyme Beantwortung dauerte durchschnittlich 15 Minuten. Zu Beginn der Onlinebefragung wurden die Teilnehmenden im Rahmen einer Einverständniserklärung über die Verwendung ihrer Daten informiert. Neben der Einschätzung ihres Wohlbefindens im Lehramtsstudium beantworteten die Lehramtsstudierenden auch Fragen zu ihrem gewählten Lehramtsstudium (Zielstufe, Semester, Prüfungs- und/oder Schulpraktikumsphase) und zu ihrer Person (Geschlecht). In die Analysen wurden Daten von 989 Lehramtsstudierenden aufgenommen, die mindestens ein Item zum Wohlbefinden beantwortet hatten. Es resultierte ein Missinganteil von 0.6 Prozent bis 3.5 Prozent bei den Wohlbefindensitems und von 0 Prozent bis 7.2 Prozent bei den Charakteristika des Lehramtsstudiums und der Person. Der in SPSS Version 28 berechnete MCAR-Test (Missing Completely at Random) nach Little (1988) deutet auf eine zufällige Verteilung der fehlenden Werte in der Stichprobe hin ( $\chi^2 = 604.56$ ,  $df = 601$ ,  $p = .452$ ).

Im Frühjahr 2022 fanden in der Schweiz keine COVID-19-pandemiebedingten flächendeckenden Schliessungen der Hochschulen statt. Die Lehramtsstudierenden hatten entsprechend angegeben, dass 74.1 Prozent aller Kurse im Frühjahressemester 2022 als reine Präsenzveranstaltungen organisiert gewesen seien. Weitere Angaben zur Zusammensetzung der Stichprobe finden sich in Tabelle 2.

Tabelle 2: Deskriptive Ergebnisse differenziert nach der Gesamtstichprobe und den fünf Wohlbefindensprofilen

	N	%	Wohlbefindensdimensionen M (SD)										Zielstufe (%)			Semester <sup>a</sup> M (SD)		Studienphase (%)			Geschlecht (%)			
			PES	FIS	ASW	SOS	PPS	KG, Prim	Sek I	Sek II	PP	SP	w	m	d									
Total	989	100	4.24 (0.85)	3.26 (0.76)	4.48 (0.54)	4.06 (0.94)	2.64 (1.15)	76.8	15.5	07.7	4.37 (2.42)	37.8	22.7	78.8	20.9	00.3								
Profil 1	139	14.1	4.75 (0.66)	3.51 (0.76) †	5.10 (0.34)	2.57 (0.38)	1.14 (0.20)	70.5	20.1	09.4	4.59 (2.41)	37.3	15.0	74.1	25.9	00.0								
Profil 2	276	27.9	4.88 (0.37)	3.88 (0.33)	4.68 (0.33)	3.71 (0.44) †	2.12 (0.68)	79.3	12.3	08.3	4.07 (2.76)	37.8	22.7	76.7	22.9	00.4								
Profil 3	273	27.6	4.32 (0.47)	3.40 (0.45) †	4.27 (0.40)	4.84 (0.40)	3.60 (0.71) †	79.9	15.0	05.1	4.16 (2.08)	37.3	15.0	85.9	13.7	00.4								
Profil 4	159	16.1	3.78 (0.56) †	2.74 (0.46)	4.46 (0.38)	3.73 (0.44)	2.12 (0.50)	70.4	18.2	11.3	4.72 (2.33)	38.3	23.1	75.9	24.1	00.0								
Profil 5	142	14.4	2.90 (0.65) †	2.14 (0.48)	3.91 (0.63)	5.10 (0.55)	3.89 (0.93) †	79.6	14.8	05.6	4.75 (2.31)	45.2	32.3	76.8	22.5	00.7								

Anmerkungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; PES = Positive Einstellungen zum Studium; FIS = Freude im Studium; ASW = Akademischer Selbstwert; SOS = Sorgen wegen des Studiums; PPS = Physische Probleme wegen des Studiums; KG, Prim = Kindergarten- und Primarstufe; Sek I = Sekundarstufe I; Sek II = Sekundarstufe II für allgemeinbildende Schultypen (z.B. Gymnasium, Fachmittelschule) und Berufsbildung; Semester = Semester, in dem für ein Lehndiplom studiert wird; PP = in Prüfungsphase; SP = in Schulpraktikumsphase; w = weiblich; m = männlich; d = divers; \*65,4% studierten im Bachelorstudienangang, 11,7% im Masterstudienangang und 2,9% in einem an derweitigen Format (z.B. Fach- oder Studienweiterung); † = Mittelwert unterscheidet sich nicht signifikant vom theoretischen Skalennittelwert von 3,5 (Bonferroni-Korrektur;  $p < .002$ ).

## 4.2 Das Messinstrument «Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden»

Zur Erfassung des Wohlbefindens von Lehramtsstudierenden wurde das Messinstrument «Wohlbefinden von Lehrpersonen» (Hascher, 2020) für den Kontext des Lehramtsstudiums adaptiert und validiert (Haldimann, Hascher & Flick-Holtsch, 2024). Die sechs Wohlbefindensdimensionen wurden je mit einer Subskala erfasst und sind im Überblick in Tabelle 3 dargestellt. Die Lehramtsstudierenden schätzten die Items auf einer Likert-Skala von 1 «trifft überhaupt nicht zu» bis 6 «trifft völlig zu» ein.

Tabelle 3: Messinstrument «Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden» adaptiert von Hascher (2020)

Skala	Beispielitem	Itemanzahl	Skalierung <sup>a</sup>	$\omega$
Positive Dimensionen				
Positive Einstellungen zum Studium	Mein Studium scheint mir sinnvoll.	4	1–6	.87
Freude im Studium	In den letzten Wochen habe ich mich im Studium gefreut, weil ich zeigen konnte, was ich kann bzw. was ich dazugelehrt habe.	3	1–6	.69
Akademischer Selbstwert	Ich kann Herausforderungen im Studium leicht lösen.	3	1–6	.74
Negative Dimensionen				
Sorgen wegen des Studiums	In den letzten Wochen habe ich mir Sorgen gemacht wegen Prüfungen und Leistungsnachweisen im Studium.	3	1–6	.73
Physische Probleme wegen des Studiums	In den letzten Wochen kam es vor, dass ich wegen des Studiums starke Kopfschmerzen hatte.	4	1–6	.83
Soziale Probleme im Studium ( <i>ausgeschlossen</i> )	In den letzten Wochen kam es vor, dass ich Probleme mit Studienkolleginnen und Studienkollegen hatte.	3	1–6	.51

Anmerkungen: <sup>a</sup>Skala von 1 «trifft überhaupt nicht zu» bis 6 «trifft völlig zu»;  $\omega$  = McDonalds Omega.

### 4.3 Datenanalyse

Deskriptive Analysen sowie die Überprüfung der Faktorenstruktur wurden in *R* Version 4.0.3 (R Core Team, 2023) mit den Paketen *misty* Version 0.5.3 (Yanagida, 2023) und *lavaan* Version 0.6-7 (Rosseel, 2012) durchgeführt. Zur Beurteilung der Reliabilität wurde McDonalds Omega berechnet (vgl. Tabelle 3). Die Dimension «Soziale Probleme im Studium» wurde wegen ungenügender Reliabilität ( $\omega = .51$ ) für die weiteren Analysen ausgeschlossen. Bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse erzielte das Fünffaktorenmodell erster Ordnung gute Fit-Werte (CFI = .97, RMSEA = .05, SRMR = .04). Zwischen den fünf Wohlbefindensdimensionen resultierten signifikante Spearman-Korrelationen von  $|.17|$  bis  $|.64|$ .

#### Latente Profilanalyse

Zur Identifikation der Wohlbefindensprofile führten wir in *Mplus* Version 8.7 (Muthén & Muthén, 1998–2017) eine latente Profilanalyse durch, wobei wir die fünf Wohlbefindensdimensionen als Indikatoren für die Profilbildung verwendeten. Dazu extrahierten wir nach der Methode von Little, Slegers und Card (2006) skalierte latente Faktorscores. Wir testeten Profillösungen mit einem bis zu sieben Profilen. Um der Komplexität individueller Erfahrungen gerecht zu werden, wurden die Varianzen freigeschätzt und die Kovarianzen auf null fixiert (Morin, Maïano, Nagengast, Marsh, Morizot & Janosz, 2011). Es wurde der robuste Maximum-Likelihood-Schätzer (MLR) verwendet und fehlende Werte wurden mit dem Full-Information-Maximum-Likelihood-Algorithmus (FIML) geschätzt. Um eine lokale Lösung zu verhindern, überprüften wir die erfolgreiche Replikation des besten Log-Likelihood-Werts für alle Modelle. Für die Auswahl der Profillösung waren eine sinnvolle inhaltliche Interpretation und statistische Kennwerte ausschlaggebend (Nylund-Gibson & Choi, 2018). Differenzen zwischen den Mittelwerten der fünf Wohlbefindensdimensionen (Gesamt- und Profilstichproben) sowie dem theoretischen Skalenmittelwert von 3.5 wurden mit der Option «MODEL CONSTRAINT» in *Mplus* auf statistische Signifikanz überprüft. Wir haben eine Bonferroni-Korrektur vorgenommen und nur Mittelwertunterschiede mit  $p < .002$  als signifikant interpretiert (berechnet aus  $0.05/25$ ).

#### Zusammenhänge der Profiltugehörigkeit mit Kovariaten

Zusammenhänge der Profiltugehörigkeit mit Kovariaten (Charakteristika des Lehramtsstudiums und der Person) haben wir in *Mplus* mittels multinomialer logistischer Regression anhand der R3STEP-Option analysiert. Die R3STEP-Option hat den Vorteil, dass die Unsicherheit der Klassifizierung mitberücksichtigt und nicht von einer eindeutigen Profiltugehörigkeit ausgegangen wird (Asparouhov & Muthén, 2014; Vermunt, 2010). Die fehlenden Werte auf den Kovariaten wurden mittels multipler Imputation geschätzt. Im Folgenden werden unstandardisierte Beta-Koeffizienten, Standardfehler und Odds Ratios (OR) – zu interpretieren als relative Chancen – berichtet.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Forschungsfrage 1: Ausprägung der Wohlbefindensdimensionen

Die deskriptiven Ergebnisse zu den fünf Wohlbefindensdimensionen sind Tabelle 2 zu entnehmen. Die Mittelwerte sind in Abbildung 1 ersichtlich. Die Lehramtsstudierende schätzten sich auf den positiven Dimensionen «Positive Einstellungen zum Studium» und «Akademischer Selbstwert» signifikant über dem theoretischen Skalenmittelwert von 3.5 ein, das heisst, die Werte sind als (eher) zustimmend zu interpretieren. Für die positive Dimension «Freude im Studium» fällt der Mittelwert ( $M = 3.26$ ) signifikant unterhalb von 3.5 aus. Während der Mittelwert für die negative Dimension «Physische Probleme wegen des Studiums» signifikant unter dem theoretischen Skalenmittelwert liegt, zeigen sich eher kritische Werte, das heisst Werte signifikant über dem Skalenmittelwert, für die negative Dimension «Sorgen wegen des Studiums» ( $M = 4.06$ ).

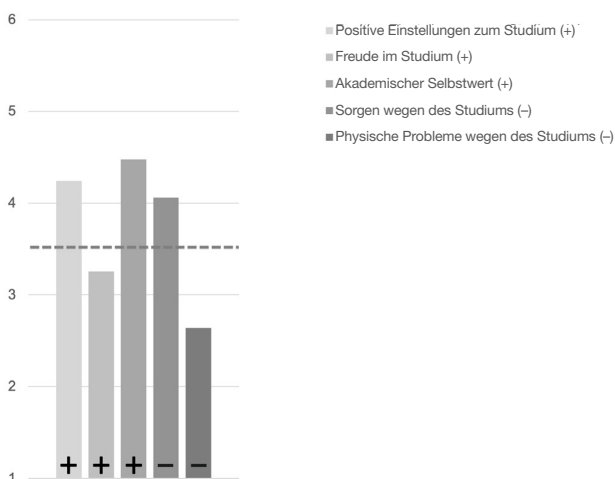


Abbildung 1: Mittelwerte der fünf Wohlbefindensdimensionen in der Gesamtstichprobe ( $N = 989$  Lehramtsstudierende; alle Mittelwerte unterscheiden sich signifikant [ $p < .001$ ] vom theoretischen Skalenmittelwert von 3.5).

### 5.2 Forschungsfrage 2: Identifikation von Wohlbefindensprofilen

Die statistischen Kennwerte der getesteten Profillösungen sind in Tabelle 4 aufgeführt (für eine Definition der einzelnen Kennwerte vgl. Bauer, 2022; Nylund, Asparouhov & Muthén, 2007; Nylund-Gibson & Choi, 2018). Ein Elbow-Plot mit den Informationskriterien AIC, BIC sowie SSA-BIC weist darauf hin, dass die optimale Lösung in der Tendenz drei, vier oder fünf Profile enthält. Der Lo-Mendell-Rubin-Test fällt bei der Vier-, Sechs- und Siebenprofillösung nicht signifikant aus und legt den Schluss nahe, dass die Profillösung mit  $K-1$  Profilen, das heisst eine Drei- oder Fünfprofillösung, vorzuziehen ist. Die Entropiewerte liegen über .80 und weisen auf eine gute Profilsparierung aller getesteten Profillösungen hin (Asparouhov & Muthén, 2014). Werden die



Lösungen mit drei, vier und fünf Profilen aus inhaltlicher Perspektive betrachtet, zeigt sich, dass auch die Fünfprofilösung distinkte Profilmuster enthält und damit qualitativ einen Mehrwert gegenüber der Drei- und der Vierprofilösung darstellt (Morin et al., 2017). Wir haben uns deshalb für eine Fünfprofilösung entschieden.

Tabelle 4: Statistische Kennwerte der latenten Profilanalyse (Lösungen mit ein bis sieben Profilen)

Profile	AIC	BIC	SSA-BIC	$p$ LMR	Entropie	Kleinste Profilhäufigkeit
1	12140.35	12189.32	12157.56	-	-	-
2	10610.73	10713.56	10646.86	.000	0.83	49.7%, $N = 492$
3	9935.38	10092.08	9990.44	.000	0.84	27.1%, $N = 268$
4	9503.08	9713.64	9577.07	.198	0.86	16.9%, $N = 167$
<b>5</b>	<b>9159.64</b>	<b>9424.06</b>	<b>9252.56</b>	<b>.021</b>	<b>0.87</b>	<b>14.1%, <math>N = 139</math></b>
6	8937.56	9255.84	9049.40	.143	0.86	10.7%, $N = 106$
7	8815.00	9187.15	8945.77	.253	0.86	8.0%, $N = 79$

Anmerkungen:  $N = 989$ ; AIC = Akaike information criterion; BIC = Bayesian information criterion; SSA-BIC = sample-size-adjusted BIC;  $p$ LMR =  $p$ -Wert adjusted Lo-Mendel-Rubin likelihood ratio test.

Die fünf identifizierten Wohlbefindensprofile sind in Abbildung 2 dargestellt. Sie lassen sich entlang des Verhältnisses von positiven und negativen Wohlbefindensdimensionen beschreiben. Lehramtsstudierende des Wohlbefindensprofils 1 «Flourisher» lassen sich durch hohe Ausprägungen (signifikant über dem theoretischen Skalenmittelwert von 3.5) auf zwei der drei positiven Wohlbefindensdimensionen in Kombination mit geringen Ausprägungen (signifikant unterhalb des theoretischen Skalenmittelwerts von 3.5) auf den beiden negativen Wohlbefindensdimensionen charakterisieren. Auf der Wohlbefindensdimension «Freude im Studium» weisen Lehramtsstudierende dieses Wohlbefindensprofils moderate Ausprägungen (nicht signifikant vom theoretischen Skalenmittelwert von 3.5 abweichend) auf. Dieses Wohlbefindensprofil umfasst 14.1 Prozent aller Lehramtsstudierenden.

Das Wohlbefindensprofil 2 «Vulnerable Flourisher» weist wie das Wohlbefindensprofil 1 «Flourisher» eine positive Dysbalance auf. Lehramtsstudierende dieses Profils haben auf allen drei positiven Wohlbefindensdimensionen hohe Ausprägungen in Kombination mit moderaten Ausprägungen auf der Wohlbefindensdimension «Sorgen wegen des Studiums» und geringen Ausprägungen auf der Wohlbefindensdimension «Physische Probleme wegen des Studiums». Zu diesem Wohlbefindensprofil gehören 27.9 Prozent der Lehramtsstudierenden.

Des Weiteren identifizierten wir in der Stichprobe zwei Wohlbefindensprofile, die sich durch gemischte Ausprägungen auf den positiven sowie negativen Wohlbefindensdimensionen auszeichnen. Lehramtsstudierende des Wohlbefindensprofils 3 «Gestärkte Sorgenvolle» weisen auf allen fünf Wohlbefindensdimensionen moderate bis hohe Ausprägungen auf. 27.6 Prozent der Lehramtsstudierenden werden diesem Wohlbefindensprofil zugeordnet. In Kontrast dazu lassen sich Lehramtsstudierende des Wohlbefindensprofils 4 «Selbstbewusst Distanzierte» durch mehrheitlich geringe bis moderate Ausprägungen auf allen fünf Wohlbefindensdimensionen charakterisieren. Dieses Wohlbefindensprofil umfasst 16.1 Prozent der Lehramtsstudierenden.

Abschliessend identifizierten wir in der Stichprobe auch Lehramtsstudierende, bei denen sich in den Ausprägungen auf den fünf Wohlbefindensdimensionen eine negative Dysbalance abzeichnet. Lehramtsstudierende des Wohlbefindensprofils 5 «Gefährdete» zeichnen sich durch mehrheitlich geringe bis moderate Ausprägungen auf den positiven Wohlbefindensdimensionen in Kombination mit moderaten bis hohen Ausprägungen auf den negativen Wohlbefindensdimensionen aus. Dieses Wohlbefindensprofil weisen 14.4 Prozent der Lehramtsstudierenden auf.

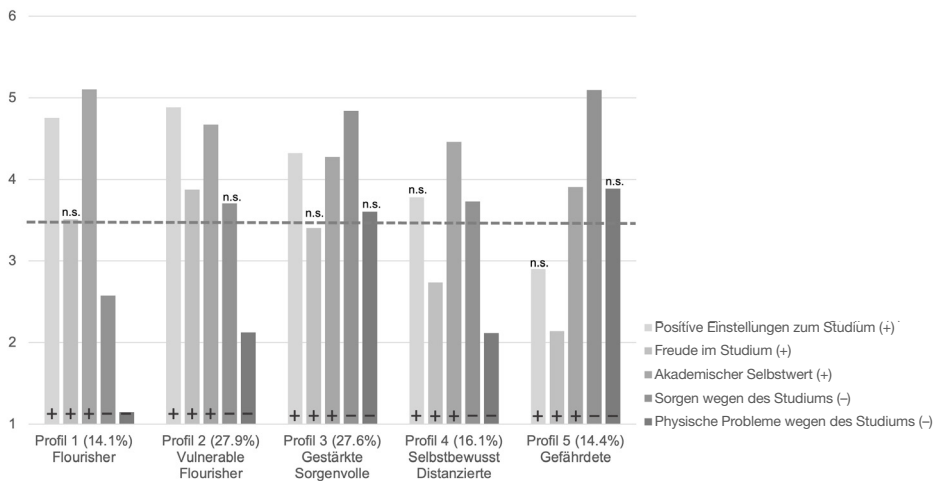


Abbildung 2: Die fünf identifizierten Wohlbefindensprofile (N = 989 Lehramtsstudierende; n.s. = Mittelwert unterscheidet sich nicht signifikant vom theoretischen Skalenmittelwert von 3.5 [Bonferroni-Korrektur:  $p < .002$ ]).

### 5.3 Forschungsfrage 3: Zusammenhänge der Profilzugehörigkeit mit Charakteristika des Lehramtsstudiums und der Person

Nachfolgend wird berichtet, inwiefern sich Zusammenhänge zwischen der Profilzugehörigkeit und ausgewählten Charakteristika des Lehramtsstudiums (Zielstufe, Semester, Prüfungs- und/oder Schulpraktikumsphase) sowie der Person (Geschlecht) zeigen. Die prozentuale Verteilung der Charakteristika innerhalb der fünf Wohlbefindensprofile ist Tabelle 2 zu entnehmen. Die Ergebnisse der multivariaten logistischen Regression aller möglichen Profilvergleiche sind in Tabelle 5 aufgeführt. Mit Ausnahme der Zielstufe erwiesen sich die Prädiktoren bei einzelnen Profilvergleichen als signifikant für die Profilzugehörigkeit.

Das Absolvieren einer Schulpraktikumsphase und das Geschlecht der Lehramtsstudierenden stellten sich bei insgesamt der Hälfte aller Profilvergleiche als signifikante Prädiktoren heraus: So weisen Lehramtsstudierende in einer Schulpraktikumsphase sowie weibliche Lehramtsstudierende eine signifikant höhere Chance auf, zum Wohlbefindensprofil 3 «Gestärkte Sorgenvolle» zu gehören als zum Wohlbefindensprofil 1 «Flourisher» (Schulpraktikumsphase: OR = 2.93; weiblich: OR = 2.34), zum Wohlbefindensprofil 2 «Vulnerable Flourisher» (Schulpraktikumsphase: OR = 1.75; weiblich: OR = 2.15) oder zum Wohlbefindensprofil 4 «Selbstbewusst Distanzierte» (Schulpraktikumsphase: OR = 3.52; weiblich: OR = 2.10). Lehramtsstudierende in einer Schulpraktikumsphase haben zudem eine signifikant höhere Chance, zum Wohlbefindensprofil 5 «Gefährdete» zu gehören als zum Wohlbefindensprofil 4 «Selbstbewusst Distanzierte» (OR = 2.22). Weibliche Lehramtsstudierende haben eine höhere Chance, zum Wohlbefindensprofil 3 «Gestärkte Sorgenvolle» zu gehören als zum Wohlbefindensprofil 5 «Gefährdete» (OR = 2.25). Ob Lehramtsstudierende angegeben hatten, sich in einer Prüfungsphase zu befinden oder nicht, hat sich für einen Profilvergleich als relevant erwiesen: Lehramtsstudierende in einer Prüfungsphase haben eine signifikant höhere Chance, zum Wohlbefindensprofil 3 «Gestärkte Sorgenvolle» zu gehören als zum Wohlbefindensprofil 4 «Selbstbewusst Distanzierte» (OR = 1.94). Auch die Semesteranzahl hat sich für einen Profilvergleich als signifikant gezeigt: Mit zunehmender Anzahl an studierten Semestern haben Lehramtsstudierende eine signifikant höhere Chance, zum Wohlbefindensprofil 5 «Gefährdete» zu gehören als zum Wohlbefindensprofil 2 «Vulnerable Flourisher» (OR = 1.17).

Tabelle 5: Relative Chancen (Odds Ratio) der Zugehörigkeit zu den Wohlbefindensprofilen nach Zielstufe, Studienphase, Prüfungsphase, Schulpraktikumsphase und Geschlecht

	$\beta$ (SE)	OR	$\beta$ (SE)	OR	$\beta$ (SE)	OR	$\beta$ (SE)	OR	$\beta$ (SE)	OR
	Vulnerable Flourisher (P2) vs. Flourisher (P1)		Gestärkte Sorgenvolle (P3) vs. Flourisher (P1)		Selbstbewusst Distanzierte (P4) vs. Flourisher (P1)		Gefährdete (P5) vs. Flourisher (P1)		Gestärkte Sorgenvolle (P3) vs. Vulnerable Flourisher (P2)	
Sekundarstufe I <i>Referenz: Kindergarten/Primarstufe</i>	-0.53 (0.37)	0.59	-0.15 (0.35)	0.86	-0.26 (0.38)	0.77	-0.73 (0.40)	0.48	0.38 (0.32)	1.46
Sekundarstufe II <i>Referenz: Kindergarten/Primarstufe</i>	-0.31 (0.45)	0.73	-0.42 (0.47)	0.66	0.28 (0.45)	1.33	-0.61 (0.55)	0.54	-0.11 (0.44)	0.90
Semester	-0.09 (0.09)	0.91	-0.04 (0.06)	0.96	0.05 (0.07)	1.05	0.07 (0.06)	1.07	0.06 (0.07)	1.06
Prüfungsphase <i>Referenz: Keine Prüfungsphase</i>	-0.07 (0.25)	0.93	0.20 (0.25)	1.23	-0.46 (0.30)	0.63	-0.26 (0.29)	0.77	0.27 (0.21)	1.31
Schulpraktikumsphase <i>Referenz: Keine Schulpraktikumsphase</i>	0.52 (0.34)	1.68	1.07** (0.31)	2.93	-0.19 (0.42)	0.83	0.61 (0.36)	1.84	0.56* (0.25)	1.75
Weiblich <i>Referenz: Männlich</i>	0.08 (0.29)	1.09	0.85** (0.32)	2.34	0.11 (0.31)	1.12	0.04 (0.32)	1.04	0.77** (0.29)	2.15
	Selbstbewusst Distanzierte (P4) vs. Vulnerable Flourisher (P2)		Gefährdete (P5) vs. Vulnerable Flourisher (P2)		Gestärkte Sorgenvolle (P3) vs. Selbstbewusst Distanzierte (P4)		Gestärkte Sorgenvolle (P3) vs. Gefährdete (P5)		Gefährdete (P5) vs. Selbstbewusst Distanzierte (P4)	
Sekundarstufe I <i>Referenz: Kindergarten/Primarstufe</i>	0.27 (0.38)	1.31	-0.20 (0.39)	0.82	0.11 (0.36)	1.12	0.58 (0.40)	1.79	-0.47 (0.40)	0.62
Sekundarstufe II <i>Referenz: Kindergarten/Primarstufe</i>	0.59 (0.42)	1.81	-0.30 (0.52)	0.74	-0.71 (0.45)	0.49	0.19 (0.57)	1.21	-0.90 (0.52)	0.41
Semester	0.14 (0.09)	1.15	0.16* (0.08)	1.17	-0.08 (0.06)	0.92	-0.11 (0.05)	0.90	0.02 (0.05)	1.02
Prüfungsphase <i>Referenz: Keine Prüfungsphase</i>	-0.39 (0.27)	0.68	-0.19 (0.25)	0.83	0.66* (0.27)	1.94	0.46 (0.27)	1.59	0.20 (0.31)	1.22
Schulpraktikumsphase <i>Referenz: Keine Schulpraktikumsphase</i>	-0.70 (0.38)	0.50	0.10 (0.31)	1.10	1.26*** (0.36)	3.52	0.46 (0.30)	1.59	0.80* (0.40)	2.22
Weiblich <i>Referenz: Männlich</i>	0.03 (0.29)	1.03	-0.05 (0.29)	0.95	0.74* (0.33)	2.10	0.81* (0.34)	2.25	-0.07 (0.33)	0.93

Anmerkungen: Multinomiale logistische Regression mit der R3STEP-Option (Asparouhov & Muthén, 2014; Vermunt, 2010); OR: Relative Chance (Odds Ratio); SE = Standardfehler;  $\beta$  = unstandardisierte Beta-Koeffizienten; \*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ .

## 6 Diskussion und Ausblick

Das Ziel des vorliegenden Beitrags bestand darin, das Wohlbefinden von angehenden Lehrpersonen aus der deutschsprachigen Schweiz zu beschreiben. Basierend auf einer sechsdimensionalen Konzeptualisierung des Wohlbefindens von Lehramtsstudierenden (adaptiert von Hascher, 2004, 2020, 2023) stand neben der Ausprägung der sechs Wohlbefindensdimensionen auch die personenzentrierte Identifikation von Wohlbefindensprofilen im Zentrum.

Beim Vergleich der Ausprägungen der Wohlbefindensdimensionen (*Forschungsfrage 1*) wird deutlich, dass die Freude im Studium eher gering und die Sorgen wegen des Studiums relativ hoch eingeschätzt wurden. Dies kann kritisch betrachtet werden, weil der Freude als positiver Emotion mit aktivierendem Charakter eine wichtige Rolle im Lernprozess zukommt (Hagenauer, 2011; Pekrun, 2006) und Zusammenhänge mit der akademischen Leistung bestehen (Camacho-Morles, Slemm, Pekrun, Loderer, Hou & Oades, 2021). Durch den Ausschluss der Dimension «Soziale Probleme im Studium» aufgrund zu geringer Reliabilität liegen keine Befunde zu sozialen Aspekten vor. Explorativ sind in den Daten auf Itemebene Hinweise auf soziale Probleme vorhanden: 17.6 Prozent der befragten Lehramtsstudierenden hatten angegeben, sich im Lehramtsstudium (eher) als Aussenseiterin oder Aussenseiter zu fühlen. Inwiefern dieser Befund durch die pandemiebedingten Einschränkungen der vorhergehenden Semester zu deuten ist, kann anhand der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Die soziale Eingebundenheit ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse (Ryan & Deci, 2000) – auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Wir identifizierten in der Stichprobe fünf Wohlbefindensprofile (*Forschungsfrage 2*). Von den befragten Lehramtsstudierenden gehören 42 Prozent zum Wohlbefindensprofil 1 «Flourisher» oder zum Wohlbefindensprofil 2 «Vulnerable Flourisher», das heisst, sie weisen nach der gewählten Konzeptualisierung ein hohes Wohlbefinden auf. Während 43.7 Prozent der Lehramtsstudierenden ein moderates Wohlbefinden aufweisen (Wohlbefindensprofil 3 «Gestärkte Sorgenvolle» und Wohlbefindensprofil 4 «Selbstbewusst Distanzierte»), sind Lehramtsstudierende des Wohlbefindensprofils 5 «Gefährdete» (14.4%) als Risikogruppe hervorzuheben. Jede siebte Studentin bzw. jeder siebte Student hat mehrheitlich geringe bis moderate Ausprägungen auf den positiven Wohlbefindensdimensionen sowie moderate bis hohe Ausprägungen auf den negativen Wohlbefindensdimensionen.

Die fünf identifizierten Wohlbefindensprofile weisen Ähnlichkeiten mit den vier Profilen von Salmela-Aro und Read (2017) auf. Ähnlich wie bei Wohlbefindensprofil 3 «Gestärkte Sorgenvolle» zeigte sich in den finnischen Daten, dass Studierende verschiedener Fachrichtungen Engagement bei gleichzeitiger emotionaler Erschöpfung erleben können. Es lassen sich auch Bezüge zu den vier persönlichkeitspezifischen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM) nach Schaarschmidt und Fischer (1996)

herstellen. Insbesondere zwischen dem Schonungsmuster – charakterisiert durch ein geringes Engagement bei gleichzeitiger ausgeprägter Fähigkeit zur Distanzierung vom Studium kombiniert mit einem insgesamt positiven Lebensgefühl – und dem Wohlbefindensprofil 4 «Selbstbewusst Distanzierte» lassen sich Bezüge vermuten, die weiter untersucht werden könnten.

Für die Profilizugehörigkeit zeigte sich lediglich die Zielstufe der Lehramtsstudierenden, das heisst, ob sich die Lehramtsstudierenden für eine Lehrtätigkeit auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I oder der Sekundarstufe II vorbereiten, als nicht signifikanter Prädiktor (*Forschungsfrage 3*). Zwei weitere Befunde möchten wir an dieser Stelle hervorheben: Erstens zeichnete sich in den Daten die Tendenz ab, dass Lehramtsstudierende in einer Schulpraktikumsphase sowie weibliche Lehramtsstudierende eine signifikant höhere Chance aufweisen, dem Wohlbefindensprofil 3 «Gestärkte Sorgenvolle» zugeordnet zu werden als drei Alternativprofilen. Moderate bis hohe Ausprägungen auf den positiven Dimensionen (z.B. positive Einstellung zum Studium) begleitet von Sorgen sowie physischen Problemen wie Kopfschmerzen und Schlafproblemen wegen des Studiums scheinen besonders bei Frauen sowie in Schulpraktikumsphasen präsent zu sein. Dieser Befund ist anschlussfähig an Ergebnisse aus der Schulpraktikumsforschung, die zeigt, dass Schulpraktika für Lehramtsstudierende neben positiven Emotionen auch mit Sorgen, Ängsten und Nervosität verknüpft sein können (Hascher & Hagenauer, 2016). In der Studie von Salmela-Aro und Read (2017) berichteten ebenfalls die Studentinnen im Vergleich zu den Studenten sowohl von höherem Engagement aber auch von höherer emotionaler Erschöpfung im Studium. Zweitens möchten wir den Befund hervorheben, dass Studierende höherer Semester eine höhere Chance aufweisen, zum Risikoprofil 5 «Gefährdete» zu gehören als zum Wohlbefindensprofil 2 «Vulnerable Flourisher». Dieser Befund deckt sich mit dem in Studien gefundenen negativen Zusammenhang zwischen Burnout und dem Fortschritt im Studium (z.B. Asikainen, Nieminen, Häsä & Katajavuori, 2022). Um die Wirkrichtung zwischen dem Wohlbefinden und der Studiendauer zu untersuchen, werden zukünftig längsschnittlich angelegte Studien benötigt. Denn so kann durchaus auch argumentiert werden, dass geringeres Wohlbefinden zu einer Verlängerung des Studiums führen kann.

### 6.1 Limitationen und zukünftige Forschung

Die vorliegende Studie weist Limitationen auf. Die Ergebnisse basieren auf einer nicht repräsentativen Stichprobe bestehend aus Lehramtsstudierenden acht verschiedener Hochschulen aus der deutschsprachigen Schweiz, die heterogene Lernsettings aufweisen. Die Teilnahme an der Onlinebefragung war freiwillig, was das Risiko birgt, dass sich Lehramtsstudierende mit geringem Wohlbefinden nicht an der Onlinebefragung beteiligt hatten und es sich bei der Risikogruppe mit einem Anteil von 14.4 Prozent vermutlich um eine Unterschätzung handelt. Ebenfalls hervorzuheben ist, dass die identifizierten Wohlbefindensprofile wegen der vorliegenden Querschnittdaten eine Momentaufnahme darstellen.

Die Studie liefert Hinweise zum Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden, wobei weitere Analysen für ein vertieftes Verständnis benötigt werden. *Erstens* scheinen eine Überarbeitung und eine Integration der Dimension «Soziale Probleme im Studium» in zukünftigen Analysen wichtig zu sein, da Forschungsbefunde die Bedeutung sozialer Aspekte im Lehramtsstudium (Corcoran & O’Flaherty, 2022; Sulis, Mercer, Mairitsch, Babic & Shin, 2021) und im Lehrberuf (Hascher & Waber, 2021; McCallum et al., 2017) betonen. *Zweitens* würde sich das Replizieren der Wohlbefindensprofile in einer weiteren Stichprobe anbieten, um deren Robustheit zu überprüfen. Mit einem Mixed-Methods-Design (Creswell, 2014) könnten in einer vertiefenden Interviewstudie weiterführende Erkenntnisse, beispielsweise zum Zusammenspiel der fünf Wohlbefindensdimensionen innerhalb der identifizierten Wohlbefindensprofile, gewonnen werden. *Drittens* fehlt es an Modellen zur Systematisierung von Prädiktoren des Wohlbefindens von Lehramtsstudierenden. Insbesondere für Ausbildungssysteme mit integrierter Berufspraxis wäre ein Modell zum Zusammenwirken der Lernwelten «Hochschule» und «Schule» nötig. Arbeiten basierend auf dem ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1979) bieten dazu einen vielversprechenden Ansatz (Price & McCallum, 2015; Sulis, Mercer, Babic & Mairitsch, 2023). *Viertens* wäre in Längsschnittstudien zu prüfen, inwiefern die identifizierten Wohlbefindensprofile über den Verlauf eines Semesters oder des Studiums stabil bleiben und wie das Wohlbefinden im Lehramtsstudium mit dem beruflichen Wohlbefinden sowie der Unterrichtsqualität im späteren Lehrberuf zusammenhängt. Denn inwiefern Ergebnisse zum Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden auf Lehrpersonen übertragen werden können und vice versa, gilt es zu prüfen. Dazu werden Studien benötigt, die längsschnittlich das Wohlbefinden während des Übergangs vom Lehramtsstudium in den Lehrberuf untersuchen und dabei die unterschiedlichen kontextuellen Rahmenbedingungen (z.B. Verantwortung für eigene Klasse) berücksichtigen. Es stellt sich beispielsweise die Frage, welche Strategien Lehramtsstudierende erlernen können, die sich sowohl auf das Wohlbefinden im Lehramtsstudium als auch auf das Wohlbefinden im späteren Lehrberuf positiv auswirken.

## 6.2 Skizzierung zweier Handlungsfelder für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen sich zwei Handlungsfelder mit möglichen Impulsen für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung skizzieren.

*Handlungsfeld 1: Das Wohlbefinden von (angehenden) Lehrpersonen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitdenken.*

Die Ergebnisse zeigen, dass fast die Hälfte der befragten Schweizer Lehramtsstudierenden ein moderates (43.7%) oder geringes (14.4%) Wohlbefinden im Lehramtsstudium aufweist. Wird dieses Ergebnis als ein Indikator für Hochschulqualität interpretiert, wird Handlungsbedarf zur Förderung des Wohlbefindens von angehenden Lehrpersonen deutlich. Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen könnten in einem ersten

Schritt der Frage nachgehen, welches Verständnis des Wohlbefindens von Lehramtsstudierenden an ihrer Hochschule aus der Sicht von Lehrenden wie auch aus der Sicht von Studierenden vorliegt. Ausgangspunkt weiterführender Überlegungen kann sein, wie das Wohlbefinden von (angehenden) Lehrpersonen in den Curricula verankert ist (vgl. dazu in diesem Heft den Beitrag von Hascher & Krummenacher, 2024) und wie dieses – mit Blick auf das Lehramtsstudium sowie mit Bezug auf die spätere Tätigkeit als Lehrperson – adressiert wird. Ein Dialog mit den Lehramtsstudierenden bietet sich an – beispielsweise um vertiefende Erkenntnisse dazu zu gewinnen, wie deren Erleben von Freude gesteigert werden könnte und auf welche Aspekte des Studiums die Sorgen zurückzuführen sind. Denn sowohl über alle Wohlbefindensprofile hinweg als auch innerhalb der fünf Wohlbefindensprofile zeigten sich in der Tendenz geringe bis moderate Werte für das Freudeerleben im Studium sowie moderate bis hohe Werte für Sorgen wegen des Studiums.

*Handlungsfeld 2: Für die Förderung des Wohlbefindens von angehenden Lehrpersonen allgemeine sowie themen- und gruppenspezifische Angebote entwickeln.*

Aus der Identifikation der fünf Wohlbefindensprofile lässt sich schlussfolgern, dass an den Hochschulen neben einer Adressierung des Wohlbefindens auf allgemeiner Ebene auch gruppen- und themenspezifische Angebote zu konzipieren wären. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung könnten Schulpraktikumsphasen gezielt genutzt werden, um Lehramtsstudierende für das (professionelle) Wohlbefinden zu sensibilisieren und sie im Sinne eines Resilienzprozesses vorgängig erlernte Strategien zur Stärkung des Wohlbefindens erproben und weiterentwickeln zu lassen (vgl. AWaRE-Modell von Hascher, Beltman & Mansfield, 2021). In der Literatur finden sich beispielsweise positive Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden und der Achtsamkeit (Birchinall, Spendlove & Buck, 2019), der emotionalen Intelligenz (Vesely et al., 2014) oder der sozial-emotionalen Kompetenz (Carstensen & Klusmann, 2021). Auch die Förderung der Wellbeing-Literacy – definiert als die bewusste Verwendung von Sprache, Wissen und Fähigkeiten für den Erhalt und die Förderung des eigenen Wohlbefindens wie auch des Wohlbefindens anderer (Hou, Chin, Slemp & Oades, 2021; Oades et al., 2021) – ist im Hinblick auf eine ganzheitliche Wohlbefindensförderung aller (hoch)schulischen Akteurinnen und Akteure ein möglicher Ansatz. Neben der Stärkung individueller Ressourcen sind auch kontextuell wohlbefindensfördernde Strukturen an den Lernorten «Hochschule» und «Schule» zu etablieren (Mairitsch, Babic, Mercer, Sulis, Jin & King, 2021; Price & McCallum, 2015). Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen könnten beispielsweise den Workload der Lehramtsstudierenden reflektieren (Jacobs & Dodd, 2003), wobei eine Differenzierung zwischen objektiven Arbeitsstunden und dem subjektiven Zeiterleben aufschlussreich wäre (Thompson, Creagh, Stacey, Hogan & Mockler, 2023). Auch auf die Unterstützung während Schulpraktikumsphasen durch Dozierende und Praxislehrpersonen könnte ein Fokus gelegt werden (z.B. Fives et al., 2007; Varol, Weiher, Wenzel & Horz, 2023), um beispielsweise Sorgen der Lehramtsstudierenden konstruktiv aufzugreifen. Spezifische Mentoring- und Beratungsangebote könnten eine Möglichkeit sein, Lehramtsstudie-



rende des Risikoprofils 5 mit geringem Wohlbefinden zu erreichen. Obwohl erst wenig Forschung zum Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden vorhanden ist, zeichnen sich bereits zum jetzigen Zeitpunkt Handlungsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab. Greifen die Institutionen diese auf, setzen sie sich nicht nur für die Bildungsqualität an ihrer Hochschule ein, sondern leisten auch einen bedeutsamen Beitrag für das Wohlbefinden (angehender) Lehrpersonen und deren Verbleib im Lehrberuf.

## Literatur

- Asikainen, H., Nieminen, J. H., Häsä, J. & Katajavuori, N.** (2022). University students' interest and burnout profiles and their relation to approaches to learning and achievement. *Learning and Individual Differences*, 93, Artikel 102105, 1–10.
- Asparouhov, T. & Muthén, B.** (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21 (3), 329–341.
- Bauer, J.** (2022). A primer to latent profile and latent class analysis. In M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi & C. Damsa (Hrsg.), *Methods for researching professional learning and development: Challenges, applications and empirical illustrations* (S. 243–268). Cham: Springer.
- Bauer, J. F.** (2019). *Personale Gesundheitsressourcen in Studium und Arbeitsleben: Transaktionales Rahmenmodell und Anwendung auf das Lehramt*. Wiesbaden: Springer.
- Birchinall, L., Spendlove, D. & Buck, R.** (2019). In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86, Artikel 102919.
- Bjorklund, P., Warstadt, M. F. & Daly, A. J.** (2021). Finding satisfaction in belonging: Preservice teacher subjective well-being and its relationship to belonging, trust, and self-efficacy. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 639435, 1–14.
- Bradburn, N. M.** (1969). *The structure of psychological well-being*. Oxford: Aldine.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.** (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Wien: BMBWF.
- Camacho-Morles, J., Slem, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H. & Oades, L. G.** (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33 (3), 1051–1095.
- Carstensen, B. & Klusmann, U.** (2021). Assertiveness and adaptation: Prospective teachers' social competence development and its significance for occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 500–526.
- Carstensen, B., Lindner, C. & Klusmann, U.** (2021). Wahrgenommene Wertschätzung im Lehramtsstudium: Fachunterschiede und Effekte auf Wohlbefinden und Abbruchsintention. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35, 1–14.
- Corcoran, R. P. & O'Flaherty, J.** (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110, Artikel 103563.
- Creswell, J. W.** (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Auflage). Thousand Oaks: Sage.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 1–11.
- Deiglmayr, A., Grabner, R. H., Nussbaumer, D. & Saalbach, H.** (2018). Gesund und kompetent: Beanspruchungserleben, gesundheitliche Beschwerden und Berufseignung – Eine Studie mit Schweizer Lehramtsstudierenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2), 262–281.

- Diener, E.** (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542–575.
- Dodd, A. L., Priestley, M., Tyrrell, K., Cygan, S., Newell, C. & Byrom, N. C.** (2021). University student well-being in the United Kingdom: A scoping review of its conceptualisation and measurement. *Journal of Mental Health*, 30 (3), 375–387.
- Dreer, B.** (2023). Witnessing well-being in action: Observing teacher well-being during field experiences predicts student teacher well-being. *Frontiers in Education*, 8, Artikel 967905, 1–6.
- Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A.** (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 916–934.
- García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M. & Quijano-López, R.** (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 11 (7), Artikel 95, 1–14.
- Hagenauer, G.** (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hagger, H. & Malmberg, L.-E.** (2011). Pre-service teachers' goals and future-time extension, concerns, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 27 (3), 598–608.
- Hahn, E., Kuhlee, D. & Porsch, R.** (2021). Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 221–238). Münster: Waxmann.
- Haldimann, M., Hascher, T. & Flick-Holtzsch, D.** (2024). Well-being of pre-service teachers: A construct validation study across three countries. *International Journal of Educational Research Open*, 7, Artikel 100346, 1–12.
- Haldimann, M., Morinaj, J. & Hascher, T.** (2023). The role of dyadic teacher–student relationships for primary school teachers' well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20 (5), Artikel 4053, 1–22.
- Hascher, T.** (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T.** (2020). *Fragebogen zum Wohlbefinden von Lehrpersonen*. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung.
- Hascher, T.** (2023). Well-being and learning. In R. J. Tierney, F. Rizvi & K. Ercikan (Hrsg.), *International encyclopedia of education* (4. Auflage) (S. 721–729). London: Elsevier.
- Hascher, T., Beltman, S. & Mansfield, C.** (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63 (4), 416–439.
- Hascher, T. & Hagenauer, G.** (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25.
- Hascher, T. & Krummenacher, I.** (2024). Gesundheit und Resilienz von Studierenden des Lehrberufs: Ein Einblick mit spezifischen Bezügen zum Studium in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (1), 6–19.
- Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J.** (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hascher, T. & Waber, J.** (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, Artikel 100411, 1–25.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Affolter, B.** (2021). *Gesunde Lehrkräfte in gesunden Schulen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hou, H., Chin, T.-C., Slemple, G. R. & Oades, L. G.** (2021). Wellbeing literacy: Conceptualization, measurement, and preliminary empirical findings from students, parents and school staff. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (4), Artikel 1485, 1–13.
- Hue, M. T. & Lau, N. S.** (2015). Promoting well-being and preventing burnout in teacher education: A pilot study of a mindfulness-based programme for pre-service teachers in Hong Kong. *Teacher Development*, 19 (3), 381–401.

- Institut für Erziehungswissenschaft.** (2024). *Lehrperson werden: Wohlbefinden im Studium*. Bern: Universität Bern. [https://www.edu.unibe.ch/forschung/forschungsprojekte/lehrperson\\_werden\\_wohlbefinden\\_im\\_studium/index\\_ge.html](https://www.edu.unibe.ch/forschung/forschungsprojekte/lehrperson_werden_wohlbefinden_im_studium/index_ge.html)
- Jacobs, S.R. & Dodd, D.** (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44 (3), 291–303.
- Jennings, P.A. & Greenberg, M.T.** (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525.
- Khatri, P. & Duggal, H.K.** (2022). Well-being of higher education consumers: A review and research agenda. *International Journal of Consumer Studies*, 46 (5), 1564–1593.
- Klassen, R.M. & Chiu, M.M.** (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (2), 114–129.
- Kultusministerkonferenz.** (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 bis 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder* (Dokumentation 233). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Little, R.J.** (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83 (404), 1198–1202.
- Little, T.D., Slegers, D.W. & Card, N.A.** (2006). A non-arbitrary method of identifying and scaling latent variables in SEM and MACS models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13 (1), 59–72.
- Madigan, D.J. & Kim, L.E.** (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, Artikel 103425.
- Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, S., Sulis, G., Jin, J. & King, J.** (2021). Being a student, becoming a teacher: The wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK. *Teaching and Teacher Education*, 106, Artikel 103452.
- Mayring, P.** (1991). *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: Kohlhammer.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A. & Morrison, A.** (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Sydney: Association of Independent Schools of NSW.
- Morin, A.J.S., Boudrias, J.-S., Marsh, H.W., McInerney, D.M., Dagenais-Desmarais, V., Madore, I. & Litalien, D.** (2017). Complementary variable- and person-centered approaches to the dimensionality of psychometric constructs: Application to psychological wellbeing at work. *Journal of Business and Psychology*, 32 (4), 395–419.
- Morin, A.J.S., Mañano, C., Nagengast, B., Marsh, H.W., Morizot, J. & Janosz, M.** (2011). General growth mixture analysis of adolescents' developmental trajectories of anxiety: The impact of untested invariance assumptions on substantive interpretations. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 18 (4), 613–648.
- Muthén, L.K. & Muthén, B.O.** (1998–2017). *Mplus User's Guide* (8. Auflage.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nylund, K.L., Asparouhov, T. & Muthén, B.O.** (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14 (4), 535–569.
- Nylund-Gibson, K. & Choi, A.Y.** (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4 (4), 440–461.
- Oades, L.G., Jarden, A., Hou, H., Ozturk, C., Williams, P., Slemp, G.R. & Huang, L.** (2021). Well-being literacy: A capability model for wellbeing science and practice. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (2), Artikel 719, 1–12.
- Pekrun, R.** (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315–341.

- Price, D. & McCallum, F.** (2015). Ecological influences on teachers' well-being and «fitness». *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43 (3), 195–209.
- R Core Team.** (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. Wien: R Foundation for Statistical Computing.
- Renshaw, T.L., Long, A.C.J. & Cook, C.R.** (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30 (2), 289–306.
- Römer, J., Drews, F., Rauin, U. & Fabricius, D.** (2013). Riskante Studien- und berufsrelevante Merkmale von Studierenden: Ein Vergleich von Lehramts- und Jurastudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3 (2), 153–173.
- Rosseel, Y.** (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48 (2), 1–36.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Ryff, C.D.** (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069–1081.
- Ryff, C.D.** (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83 (1), 10–28.
- Salmela-Aro, K. & Read, S.** (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28.
- Sandmeier, A. & Herzog, S.** (2022). *Lehrkräftemangel: Fakten, Gründe, Massnahmen*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W.** (1996). *AVEM – Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt am Main: Swets & Zeitlinger.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.** (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21 (5), 1251–1275.
- Sulis, G., Mercer, S., Babic, S. & Mairitsch, A.** (2023). *Language teacher wellbeing across the career span*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sulis, G., Mercer, S., Mairitsch, A., Babic, S. & Shin, S.** (2021). Pre-service language teacher wellbeing as a complex dynamic system. *System*, 103, Artikel 102642.
- Thompson, G., Creagh, S., Stacey, M., Hogan, A. & Mockler, N.** (2023). Researching teachers' time use: Complexity, challenges and a possible way forward. *The Australian Educational Researcher*, 50, 1–24.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T.** (2017). Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*, 32 (1), 41–55.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T.** (2018). Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41 (3), 301–317.
- van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B. & Schreurs, P.J.G.** (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77 (3), 365–375.
- Varol, Y.Z., Weiher, G.M., Wenzel, S.F.C. & Horz, H.** (2023). Practicum in teacher education: The role of psychological detachment and supervisors' feedback and reflection in student teachers' well-being. *European Journal of Teacher Education*, 46, 1–18.
- Vermunt, J.K.** (2010). Latent class modeling with covariates: Two improved three-step approaches. *Political Analysis*, 18 (4), 450–469.
- Vesely, A.K., Saklofske, D.H. & Nordstokke, D.W.** (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85.
- WHO.** (1946). *Preamble to the constitution of the World Health Organization*. Genf: World Health Organization.

**WHO.** (1984). *Health promotion: A discussion document on the concept and principles: Summary report of the working group on concept and principles of health promotion*. Kopenhagen: WHO Regional Office for Europe.

**Yanagida, T.** (2023). *Misty: Miscellaneous functions*. <https://CRAN.R-project.org/package=misty>

## **Autorinnen**

**Manuela Haldimann**, M.Sc., Pädagogische Hochschule St.Gallen, Institut Schule und Profession, und Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, [manuela.haldimann@phsg.ch](mailto:manuela.haldimann@phsg.ch)

**Tina Hascher**, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, [tina.hascher@unibe.ch](mailto:tina.hascher@unibe.ch)

**Doreen Flick-Holtsch**, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft und Institut für Betriebswirtschaftslehre, [doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch](mailto:doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch)