

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Gesundheit von Lehrpersonen

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@fhnw.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 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

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
Neuerscheinungen	82
Zeitschriftenspiegel	84

Editorial

Seit einiger Zeit erhalten Fragen zur Gesundheit vermehrt Aufmerksamkeit in schulischen Kontexten. Sie finden beispielsweise Eingang in Schulprogramme, werden in Lehrplänen prominent aufgeführt und gewinnen auch im hochschulischen Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend an Bedeutung. Die vorliegende Nummer 1/2024 der BzL beleuchtet diese Entwicklungen mit dem Fokus auf Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Auslegeordnung ist diesbezüglich sehr vielfältig: zum einen aufgrund der mehrfachen Zuordnung zu Unterricht, Profession, Schule und Hochschule mit den jeweils spezifischen Ausprägungen von Gesundheit, zum anderen aufgrund der Breite des Gesundheitsthemas.

In dieser BzL-Ausgabe setzen wir aus der Perspektive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gezielte Schlaglichter auf verschiedene Aspekte von Gesundheit, die von individuellen Betrachtungen über Teamaspekte bis hin zur Organisations- und Führungsebene reichen. Wir gehen auf definitorische Ausgangspunkte, aktuelle Forschungsergebnisse und Forschungsgrundlagen im Bereich der Lehrpersonengesundheit ein. Zusätzlich werfen wir einen Blick auf relevante Themen wie Führung, Teamarbeit und die Schule als Gesamtorganisation.

Tina Hascher und Isabelle Krummenacher geben im Beitrag zu Gesundheit und Resilienz von Studierenden des Lehrberufs einen Einblick in den Theorie- und den Forschungsstand zur Gesundheit von angehenden Lehramtsstudierenden mit spezifischen Bezügen zu Studierenden in der Schweiz. Dabei werden auch Aspekte der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern beleuchtet, da Studierende oft schon während ihrer Ausbildung in Schulen arbeiten. Der Beitrag thematisiert Herausforderungen, mit denen angehende Lehramtsstudierende in dieser Doppelrolle konfrontiert sind. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Resilienz. Abschliessend werden Ansätze zur Förderung der Resilienz bei Lehramtsstudierenden diskutiert.

Im zweiten Beitrag analysiert **Anita Sandmeier** professionstheoretische und bildungspolitische Grundlagen der Gesundheit von Lehrpersonen als Teil des Professionsverständnisses. Die Gesundheit von Lehrpersonen hängt in vielfacher Weise mit Indikatoren der Schulqualität zusammen, weshalb sich die Frage stellt, ob bzw. inwiefern dies im Professionsverständnis berücksichtigt wird. Ausgehend von konzeptionellen Klärungen und bildungswissenschaftlichen Professionsansätzen werden bildungspolitische Dokumente zum Lehrberuf aus der Schweiz, Österreich und Deutschland analysiert. Die Ergebnisse dieser Analyse deuten darauf hin, dass gesundheitsrelevante Herausforderungen und Grenzen des Lehrpersonenhandelns sowie überfachliche Aspekte von Professionalität nur marginal thematisiert werden. In der Diskussion werden Überlegungen dazu angestellt, wie ein gesundheitsaffines Professionsverständnis aussehen könnte.

Simone Schoch und Roger Keller thematisieren mit einem Fokus auf Lehrpersonen Ansätze zur Förderung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit. Gesunde Lehrpersonen sind eine wichtige Voraussetzung für die Gesundheit und den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler. Allerdings zeigen aktuelle Studien, dass viele Lehrpersonen aufgrund ihrer beruflichen Herausforderungen unter einem hohen Stressniveau leiden. Der Beitrag untersucht, wie die Gesundheit von Lehrpersonen gestärkt werden kann. Auf der Ebene der Behörden werden die Rahmenbedingungen als Voraussetzung für die Lehrpersonengesundheit thematisiert. Darüber hinaus wird die Schule als Organisation in den Blick genommen, wobei das Führungsverhalten der Schulleitung sowie die Zusammenarbeit im Team beleuchtet werden. Auf der Ebene des Individuums liegt der Fokus auf dem Erleben von Stress und dem Umgang damit. Basierend auf diesen Erkenntnissen werden Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen formuliert.

Manuela Haldimann, Tina Hascher und Doreen Flick-Holtsch befassen sich in ihrem Beitrag mit Wohlbefindensprofilen angehender Lehrpersonen aus der deutschsprachigen Schweiz. Trotz der Relevanz des Wohlbefindens von angehenden Lehrpersonen (z.B. als Indikator für Hochschulqualität) gibt es kaum empirische Evidenz zu dessen Ausprägung. Im Beitrag wird deshalb das Wohlbefinden von 989 angehenden Lehrpersonen aus der Deutschschweiz mehrdimensional, kontextspezifisch und personenzentriert mittels latenter Profilanalyse untersucht. Im Beitrag werden die fünf Wohlbefindensprofile «Flourisher», «Vulnerable Flourisher», «Gestärkte Sorgenvolle», «Selbstbewusst Distanzierte» und «Gefährdete» beschrieben und mögliche Handlungsfelder zur Wohlbefindensförderung skizziert.

Diese Ausgabe wird ergänzt durch die Liste der Gutachterinnen und Gutachter des Jahres 2023. Für deren Engagement möchten wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken.

Zum Auftakt des neuen Jahrgangs ist **Doreen Flick-Holtsch** als neues Redaktionsmitglied zur BzL-Redaktion gestossen. Wir heissen die neue Kollegin herzlich willkommen und freuen uns auf die Zusammenarbeit mit ihr.

Sandra Moroni, Markus Weil, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler und Afra Sturm

Gutachterinnen und Gutachter des 41. BzL-Jahrgangs (2023)

Die folgenden externen Gutachterinnen und Gutachter haben die für den 41. Jahrgang eingereichten Manuskripte beurteilt. Die Redaktion der BzL bedankt sich herzlich für ihren wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung der Zeitschrift.

Affolter Benita, PH Thurgau
Bach Andreas, Paris Lodron Universität Salzburg
Baer Matthias, PH Zürich
Balmer Thomas, PH Bern
Bellenberg Gabriele, Ruhr-Universität Bochum
Bieri Buschor Christine, PH Zürich
Bossart Rolf, PH St.Gallen
de Zordo Lea, PH Bern
Engelage Sonja, EHB
Farkas Katarina, PH Zug
Fuchs Michael, PH Luzern
Gärtner Holger, Freie Universität Berlin
Gehrmann Axel, TU Dresden
Gidion Gerd, Karlsruher Institut für Technologie
Gräsel Cornelia, Bergische Universität Wuppertal
Gröschner Alexander, Friedrich-Schiller-Universität Jena
Hachfeld Axinja, Universität Konstanz
Haenni Hoti Andrea, PH Luzern
Handro Saskia, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Haselhofer Manuel, PH FHNW
Helbling Dominik, PH Luzern
Heppt Birgit, Humboldt-Universität zu Berlin
Hess Kurt, PH Zug
Hoesli Matthias, PH Luzern
Hövel Dennis, HfH
Idel Till-Sebastian, Universität Oldenburg
Kappeler Suter Silvana, PH St.Gallen
Katstaller Michaela, Paris Lodron Universität Salzburg
Keller Stefan, PH Zürich
Kern Maja, PH Luzern
Klemm Klaus, Universität Duisburg-Essen
Knüsel Schäfer Daniela, PH Schwyz
Kots Simone, PH St.Gallen
Leineweber Sabine, PH FHNW
Leonhard Tobias, PH Zürich

Luthiger Herbert, PH Luzern
Manno Giuseppe, PH FHNW
Metzger Susanne, PH FHNW
Müller Wolfgang, PH Weingarten
Porsch Raphaela, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Quesel Carsten, PH FHNW
Rabenstein Kerstin, Georg-August-Universität Göttingen
Rehm Markus, PH Heidelberg
Reintjes Christian, Universität Osnabrück
Robin Nicolas, PH St.Gallen
Ross Kristel, PH Zürich
Saalfeld Wolfgang, SUPSI
Sandmeier Anita, PH Schwyz
Schalk Lennart, PH Schwyz
Schärer Hans-Rudolf, PH Luzern
Scheidig Falk, Ruhr-Universität Bochum
Scherer Christa, PH Thurgau
Schmidt Torben, Leuphana Universität Lüneburg
Schneuwly Bernard, Universität Genf
Seufert Sabine, HSG
Seyda Miriam, TU Dortmund
Stark Robin, Universität des Saarlandes
Stephany Sabine, Universität zu Köln
Suter Christoph, HfH
Tenberg Ralf, TU Darmstadt
Unger Valentin, PH St.Gallen
Wacker Albrecht, PH Ludwigsburg
Waldis Monika, PH FHNW
Wannack Evelyn, PH Bern
Winkler Anja, PH Bern
Zellweger Franziska, PH Zürich

Gesundheit und Resilienz von Studierenden des Lehrberufs: Ein Einblick mit spezifischen Bezügen zum Studium in der Schweiz

Tina Hascher und Isabelle Krummenacher

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in den Theorie- und den Forschungsstand zur Gesundheit von Lehramtsstudierenden mit spezifischen Bezügen zu Studierenden in der Schweiz. Dabei werden auch Aspekte der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern beleuchtet, da Studierende oft schon während ihrer Ausbildung in Schulen arbeiten. Der Beitrag thematisiert Herausforderungen, mit denen Lehramtsstudierende in dieser Doppelrolle konfrontiert sind. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Resilienz. Abschliessend werden Ansätze zur Förderung der Resilienz bei Lehramtsstudierenden diskutiert.

Schlagwörter Gesundheit – Lehramtsstudierende – Resilienz – Lehrpersonen

Health and resilience of preservice teachers: Insights into the current state of theory and research with a specific focus on teacher preparation programmes in Switzerland

Abstract This article provides an insight into the current state of theory and research on the health of preservice teachers, focusing specifically on student teachers in Switzerland. Given the unique circumstance that preservice teachers actively engage in school environments during their training, we also shed light on various dimensions of teacher health. Emphasizing the dual role that preservice teachers face, the article explores the challenges that are inherent in this dynamic. In particular, we place a specific spotlight on the pivotal role of resilience and examine practical approaches to promoting and sustaining resilience among preservice teachers.

Keywords health – preservice teachers – resilience – teachers

1 Einleitung

«Gesundheit» ist ein breiter Begriff und aufgrund seiner historischen und soziokulturellen Einbettung vielschichtig und uneindeutig (z.B. Buchner & Sommer, 2019). Im heutigen Diskurs um Gesundheit hat sich ein biopsychosoziales Verständnis von Gesundheit – ursprünglich eingeführt in den 1970er-Jahren von George L. Engel (1977) – etabliert, das den dynamischen und mehrdimensionalen Charakter von Gesundheit widerspiegelt und explizit berücksichtigt, dass Gesundheit mehr ist als die blossе Abwesenheit von Krankheit. Gesundheit wird verstanden ein aktiver Prozess des Balancierens zwischen Ressourcen und Belastungen und damit als «ein angenehmes und durchaus nicht selbstverständliches Gleichgewichtsstadium von Risiko- und Schutzfaktoren, das zu jedem lebensgeschichtlichen Zeitpunkt immer erneut in Frage gestellt ist» (Hurrelmann & Richter, 2013, S. 147). Damit verbunden ist die Annahme, dass die Gesundheit eines Menschen von vielen Faktoren beeinflusst wird. Dies führte zu den Determinanten-Modellen von Dahlgren und Whitehead (1991) und der WHO (2007), in denen individuelle Faktoren sowie soziale und wirtschaftliche Lebensbedingungen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Gesundheit ist damit nicht nur in Relation zum Individuum, sondern immer auch in Relation zum Kontext zu sehen.

In unserem Beitrag möchten wir zunächst einen Überblick über die Diskussion zur Gesundheit von Studierenden des Lehrberufs geben. Aus Platzgründen beziehen wir uns dabei vor allem auf den Diskurs im deutschsprachigen Raum, nehmen aber auch Bezug auf zentrale Aspekte der Gesundheit von Lehrpersonen, weil Studierende nicht nur im Rahmen von Praktika an Schulen arbeiten, sondern oftmals bereits während ihrer Ausbildung als Lehrpersonen oder Stellvertreterinnen und Stellvertreter angestellt sind. Ihre Gesundheit kann daher unter zwei Perspektiven diskutiert werden: als Studentin bzw. Student und als Lehrperson. Zwar lassen sich die gesundheitlichen Herausforderungen von Berufseinsteigenden und langjährigen Lehrpersonen nicht gleichsetzen, etwa weil in verschiedenen Berufsphasen unterschiedliche Entwicklungsaufgaben zu meistern sind (Keller-Schneider, Hasler, Lauper & Tschopp, 2020). Kernaufgaben des Lehrberufs betreffen jedoch alle Lehrpersonen unabhängig von ihrer Berufsbiografie, etwa der Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer. Anschliessend gehen wir auf einen wichtigen Teilbereich der psychischen Gesundheit in Studium und Beruf ein, der vor allem in den letzten Jahren vermehrte Aufmerksamkeit erfahren hat: die Resilienz. Unser Beitrag schliesst mit Überlegungen und Anregungen dazu, wie die Resilienz von Lehramtsstudierenden gefördert werden kann.

2 Zur Bedeutung der Gesundheit im Lehrberuf

In der internationalen Diskussion um die Gesundheit im Lehrberuf (im Überblick vgl. z.B. Jerrim & Sims, 2022; Rothland, 2022; Sandmeier & Mandel, 2021; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2015) lassen sich zwei grosse Trends ausmachen: Zum einen wird die

Bedeutung der Gesundheit von Lehrpersonen mit Bezug auf die eher hohen Raten an gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Krankschreibungen thematisiert, die zu Berufswechseln und vorzeitigen Pensionierungen führen können. So wird der Lehrberuf als besonders belastend beschrieben und Lehrpersonen werden als besonders vulnerabel vor allem für Erschöpfungsdepressionen bzw. Burnout angesehen. In der Schweiz zeigte Kathrin Kramis-Aebischer bereits 1995 die Bedeutung dieser Thematik auf, später vor allem Doris Kunz Heim (Kunz Heim, Sandmeier & Krause, 2014). Als einflussreich ist die Potsdamer Lehrerstudie von Uwe Schaarschmidt (2006) zu bezeichnen, in der anhand des Verfahrens «AVEM» (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) vier für die Gesundheit relevante Persönlichkeitsmuster in der Beschäftigung mit beruflichen Tätigkeiten unterschieden wurden: Muster G für ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit, Muster S für den Ausdruck einer dominanten Schonhaltung, Risikomuster A für überhöhtes Engagement und geringe Distanzierungsfähigkeit und Risikomuster B für Anzeichen eines fortgeschrittenen Stadiums des Burnouts.

Zum anderen wird die Gesundheit von Lehrpersonen eng mit Schul- und Unterrichtsqualität verknüpft, und zwar mit dem Argument, nur gesunde Lehrpersonen könnten Unterricht in hoher Qualität gestalten und zu Leistungen und Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler beitragen. Entsprechend müsse bei der qualitätsbezogenen Schulentwicklung nicht nur auf Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf «gute gesunde Lehrkräfte» (z.B. Sieland & Heyse, 2010, S. 197) geachtet werden. Auch der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) argumentiert in seinem Positionspapier zur Gesundheit von Lehrpersonen mit den Effekten auf die Schülerinnen und Schüler (LCH, 2017). Im Positionspapier sind vier Forderungen hervorgehoben, die sich vor allem an Schulen und Gemeinden bzw. Kantone richten: a) die strikte Einhaltung der Jahresarbeitszeit, b) die konsequente Umsetzung der arbeitsmedizinischen Qualitätsnormen, c) die Etablierung eines professionellen Gesundheitsmanagements und d) die ausreichende Bereitstellung von bedarfsgerechten Unterstützungsangeboten für Lehrpersonen (LCH, 2017, S. 6). Auch wenn diese Anliegen für den Erhalt der Gesundheit von Lehrpersonen grundlegend zu unterstützen sind, ist die empirische Evidenz für einen direkten Zusammenhang zwischen der Gesundheit von Lehrpersonen und der Unterrichtsqualität (z.B. Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008) noch eher schwach.

3 Gesundheit bei Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Auffallend ist bei der Diskussion um die Gesundheit im Lehrberuf, dass bisher relativ wenig über die Gesundheit von Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesprochen wird. Im Jahr 2007 widmete sich das «Journal für LehrerInnenbildung» in Heft 4 dem Thema «Gesundheit im Studium» mit dem Anliegen, für die Gesundheit von Studierenden zu sensibilisieren und Impulse für die Berücksichtigung des Themas in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu geben. Tina Hascher und Peter Paulus

(2007, S. 5) weisen im Editorial unter anderem darauf hin, dass bestimmte Belastungsfaktoren der Ausbildung zur Lehrperson immanent sind, etwa der hohe Workload durch die Ausbildung in mehreren Fächern, die hohe Prüfungsfrequenz, die Gefahr gesellschaftlicher Geringschätzung der Ausbildung für den Lehrberuf oder die nie genügend erscheinenden Vorbereitungsmöglichkeiten für den Berufseinstieg. Auch die Berufstätigkeit während des Studiums, derzeit noch intensiviert durch den grossen Druck wegen des Lehrpersonenmangels, kann belastend sein. Gemäss dem Schweizer Bildungsbericht 2023 gehen auf allen Schulstufen über 50 Prozent der Studierenden mindestens gelegentlich einer sogenannten «ausbildungsunabhängigen Berufstätigkeit» (d.h. Stellvertretungen und Teilzeitanstellungen an Schulen) nach (SKBF, 2023, S. 307).

Neben der Berücksichtigung solcher struktureller Faktoren plädierten die Autorinnen und Autoren des Themenhefts des «Journals für LehrerInnenbildung» dafür, die Kompetenzen der Studierenden zu stärken, etwa durch die Förderungen der psychischen Ressourcen von Studierenden (Albisser & Kirchhoff, 2007; Schaarschmidt, 2006). Schaarschmidt (2006) stellte anhand einer Untersuchung mittels des AVEM-Verfahrens fest, dass bereits bei Studierenden des Lehramts die beiden Risikomuster (und der Schontyp) vertreten sind, was in nachfolgenden Studien und anhand verschiedener Stichproben bestätigt wurde. So wiesen an der Universität Münster etwa 20 Prozent der Referendarinnen und Referendare das Risikomuster A und etwa 23 Prozent das Risikomuster B auf (Schröder & Kieschke, 2006). In einer Studie von Rothland (2011) befanden sich über 30 Prozent deutscher Studierender in den beiden Risikogruppen (15% in Risikomuster A, 16% in Risikomuster B). Zu noch höheren Verteilungen kamen Studien an der Universität Kassel (19% in Risikomuster A, 32% in Risikomuster B; Küsting, Billich-Knapp & Lipowsky, 2012) bzw. zu Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr an der Universität des Saarlandes (je 23% in Risikomuster A und Risikomuster B; Reichl, Wach, Spinath, Brünken & Karbach, 2014). Der Identifikation der Musterverteilung kommt deshalb eine grosse Bedeutung zu, weil die Risikomuster mit tieferen Gesundheitswerten, zum Beispiel Herz-Kreislauf-Beschwerden, korrespondieren (Schaarschmidt & Kieschke, 2013).

4 Gesundheit bei Schweizer Studierenden

Da sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz von den Ausbildungen in anderen (deutschsprachigen) Ländern unterscheidet (z.B. strukturell durch ihre Einphasigkeit), scheint ein spezifischer Blick auf diese Studierendengruppe sinnvoll zu sein. Anhand des AVEM-Verfahrens identifizierte Albisser (2009) bei Schweizer Studierenden 7 Prozent als Risikomuster A und 32 Prozent als Risikomuster B. Neuere Daten aus der Schweiz lassen aber vermuten, dass der Anteil der Muster stichprobenabhängig sein könnte. So fanden Deiglmayr, Grabner, Nussbaumer und Saalbach (2018) an der ETH Zürich eine deutlich andere Verteilung für angehende Gymnasiallehrpersonen (13% in Risikomuster A, 8% in Risikomuster B). Interessant ist auch, dass auf einer Liste von

27 erfragten gesundheitlichen Beschwerden zwar die beiden Risikomuster die höchsten Werte aufwiesen, die günstigsten Werte aber bei den Studierenden in Muster S vorlagen und nicht bei den Studierenden in Muster G.

Was lässt sich aus den Daten des Bundesamts für Statistik (BFS) ableiten, das im Jahr 2020 erneut eine landesweite Untersuchung zur gesellschaftlichen, ökonomischen und gesundheitlichen Situation der Studierenden an den Hochschulen in der Schweiz durchführte? Insgesamt 84 Prozent der Studierenden bewerteten ihren Gesundheitszustand als gut bis sehr gut. Diese positive Einschätzung nahm jedoch mit dem Alter ab und die Werte der Studentinnen lagen im Vergleich mit den Werten der Studenten tiefer. Auffallend ist, dass Studierende aller Hochschultypen – und damit auch Studierende an Pädagogischen Hochschulen – ihren Gesundheitszustand abermals als deutlich weniger gut bewerteten, wenn sie mit der ständigen Wohnbevölkerung (gematcht im Altersbereich von 20 bis 35 Jahren) verglichen wurden. Auch ihre mentale Gesundheit beurteilten sie als deutlich schlechter, was sich darin zeigte, dass Studierende überzufällig häufig von Depressionen betroffen waren. Insgesamt berichteten 18 Prozent der Studierenden an Schweizer Hochschulen über dauerhafte Gesundheitsprobleme (z.B. chronische Krankheiten oder psychische Probleme) und insgesamt 16 Prozent fühlten sich dadurch im Studium eingeschränkt. Diese Werte lagen bei älteren Studierenden und Studentinnen erneut höher. Ob diese kritischere Einschätzung zum Ausdruck bringt, dass der Gesundheitszustand der älteren bzw. weiblichen Studierenden tatsächlich etwas schlechter ist (z.B. durch Beschwerden wegen Zusatzbelastungen oder im Kontext des weiblichen Zyklus), oder ob sie ihre Gesundheit bewusster wahrnehmen als die jüngeren bzw. männlichen Studierenden, bleibt dabei offen. Anhand der BFS-Daten lässt sich aber vermuten, dass sich Ergebnisse aus anderen Stichproben nur sehr bedingt auf den Schweizer Kontext übertragen lassen. Um dies an einem Beispiel zu illustrieren: Erst kürzlich untersuchten Hohensee und Schiemann (2022) den individuellen Gesundheitszustand und die subjektiv wahrgenommene Gesundheitskompetenz (Selbstregulation, Selbstkontrolle, Selbstwahrnehmung, Verantwortungsübernahme, Kommunikation, Kooperation, Umgang mit Gesundheitsinformationen) aus der Perspektive von Studierenden an einer deutschen Hochschule. Sie stellen fest, dass sich jede dritte Studentin bzw. jeder dritte Student einen schlechten Gesundheitszustand zuschreibt.

Die vom BFS bereitgestellten Daten liefern eine zuverlässige Momentaufnahme des Gesundheitsstatus der Studierenden in der Schweiz. Spezifische Aussagen zu Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegen jedoch nur eingeschränkt vor, nämlich dann, wenn die Daten in der BFS-Studie nach Hochschultyp differenziert werden. Insgesamt scheinen nur wenige Unterschiede zwischen den Hochschultypen vorzuliegen, aber sie zeigen, dass Studierende an Pädagogischen Hochschulen weniger oft von mittleren oder schweren Depressionen betroffen sind als Studierende anderer Hochschultypen. Künftige Analysen müssten die Rahmen- und Ausbildungsbedingungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besser berücksichtigen, da sich diese kantonal

zum Teil deutlich unterscheiden. Dies führt uns unmittelbar zu der Frage, wie Hochschulen das Thema «Gesundheit in der Ausbildung» aufgreifen.

5 Gesundheit als Thema an Schweizer Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Hochschulen stellen ein wichtiges Setting für die Gesundheit der Studierenden dar, indem sie das Gesundheitsverhalten der Studierenden rahmen und fördern, zum Beispiel durch gesundheitsbezogene Angebote im Kontext der Ausbildung. Anhand einer Durchsicht der Curricula aller Schweizer Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Juni 2023 konnten wir beispielsweise die folgenden Ausbildungsanteile identifizieren: einen Schwerpunkt auf das Thema «Gesundheit» im Modul «Gesellschaft und Schulsystem» im ersten Semester an der Pädagogischen Hochschule Wallis, das Wahlmodul «Gesundheitsförderung» an der Pädagogischen Hochschule Bern (Zyklus 1 und Zyklus 2), den Kurs «Gesundheit stärken» an der Pädagogischen Hochschule Graubünden, die Spezialwoche «Mouvement et sport-sécurité-santé-nutrition» an der Pädagogischen Hochschule Fribourg, die Möglichkeit zum individuellen Projekt «Gesundheit und Prävention» an der Pädagogischen Hochschule Thurgau oder das Modul «Promotion de la santé à l'école: alimentation équilibrée et mouvement» an der Pädagogischen Hochschule Waadt. Auch wenn wir mit dieser Auflistung keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, da wir sicher nicht alle Module ausfindig machen konnten, die das Thema «Gesundheit» adressieren, scheinen explizite Angebote zum Thema «Gesundheit» eher rar zu sein. Titel und Kurzbeschreibungen hinterlassen zudem den Eindruck, dass die Module vorwiegend die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern adressieren. Dies scheint im internationalen Trend zu liegen, wenn zum Beispiel auf die Bedeutung der «mental health literacy» – gemäss WHO (1998) die Fähigkeit, Informationen im Bereich der psychischen Gesundheit zu erschliessen, zu verstehen und anzuwenden – von (angehenden) Lehrpersonen hingewiesen wird. Grundidee ist dabei, dass Lehrpersonen «mental health literacy» benötigen, um die mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Schule zu fördern (z.B. Dods, 2016; Kilic, Tasci & Altunoglu, 2023).

Es ist zwar durchaus möglich, dass Inhalte zum Thema «Gesundheit von Lehrpersonen» eher unter anderen Stichwörtern wie «Selbstmanagement» oder «Umgang mit Stress» angeboten werden (z.B. Keck Frei, Berweger, Bühner, Wolfgramm & Bieri Buschor, 2020). Die spärlich sichtbaren Angebote lassen jedoch darauf schliessen, dass der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern noch nicht diejenige Aufmerksamkeit zukommt, die sie bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen verdient. Deshalb sind Studien zum Wohlbefinden von angehenden Lehrpersonen (vgl. dazu in diesem Heft Haldimann, Hascher & Flick-Holtsch, 2024) und zu ihrer Resilienz relevant. Zudem ist zu begrüssen, wenn Hochschulen sich als Orte der Gesundheitsförderung verstehen. Initiativen wie «Healthy Campus Standards» (FISU, 2000) oder das Kompetenzzentrum

«Gesunde Hochschulen.de» (Timmann et al., 2022), die in Deutschland initiiert wurden, warten in der Schweiz allerdings noch auf Akzeptanz und Umsetzung.

6 Resilienz von Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Resilienz, definiert als die Fähigkeit, sich trotz erheblicher Belastungen und widriger Lebensumstände psychisch gesund zu entwickeln (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2011), spielt eine entscheidende Rolle, um in Studium und Beruf gesund zu bleiben und sich von verschiedenen Herausforderungen leichter zu erholen (Schumacher, Leppert, Gunzelmann, Strauß & Brähler, 2005). In der Forschung zur Resilienz von Erwachsenen gibt es eine Forschungstradition, die Resilienz als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal charakterisiert (z.B. Letzring, Block & Funder, 2005). So haben Studien mit deutschen Lehramtsstudierenden und Referendarinnen und Referendaren aufgezeigt, dass unter anderem Selbstwirksamkeit, emotionale Intelligenz, Flexibilität sowie aktive Problemlösefähigkeiten, die Fähigkeit, Unterstützung anzunehmen, und die Fähigkeit, aus Fehlern zu lernen (Lohbeck, 2018), die Resilienz fördern. Besonders die Selbstwirksamkeit scheint die Resilienz von Lehrpersonen am präzisesten vorherzusagen (Peixoto, Wosnitza, Pipa, Morgan & Cefai, 2018). Diese kann durch Erfahrung und bewältigte Herausforderungen im Laufe der Karriere gestärkt werden. Auch die intrinsische Motivation für den Lehrberuf beeinflusst die Resilienz (Lohbeck, 2018).

Entsprechend wurde im deutschsprachigen Raum die Bedeutung von Resilienz im Kontext des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden untersucht. Drei Studien sollen dies illustrieren:

- Hahn, Kuhlee und Porsch (2021) widmeten sich dem Belastungserleben, dem Studienerfolg und den Abbruchintentionen von 204 Lehramtsstudierenden aus acht deutschen Bundesländern, wobei spezifisch auf individuelle Ressourcen eingegangen wurde. Die Ergebnisse auf der individuellen Ebene zeigen auf, dass Faktoren wie Resilienz und Misserfolgsangst das Belastungserleben beeinflussten. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass eine gezielte Stärkung individueller Merkmale wie Resilienz und Selbstvertrauen einen positiven Einfluss auf das Belastungserleben hat und somit den Studienerfolg fördern könnte.
- Beer, Ebenberger, Potzmader und Beer (2021) untersuchten die Resilienz als Eigenschaft und das subjektive Belastungserleben von 129 österreichischen Lehramtsstudierenden. Die Studie verdeutlicht die Notwendigkeit von resilienzfördernden Massnahmen, die sowohl individuelle als auch kontextuelle Faktoren berücksichtigen. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehramtsstudierende eine hohe Resilienz aufwiesen und durchschnittliche Belastungsscores verzeichneten. Die Selbsteinschätzungen auf der Gesamtskala «Resilienz» sowie den Subskalen «Persönliche Kompetenz» und «Akzeptanz des Selbst und des Lebens» waren hoch.

- Felix, Berndt und Anacker (2022) erforschten die Resilienz von Studierenden mit besonderem Blick auf Lehramtsstudierende während der COVID-19-Pandemie und deren Wahrnehmung der digitalen Lehre der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg. Insgesamt 1170 Studierende im zweiten bis sechsten Fachsemester wurden befragt, darunter 85 Lehramtsstudierende. Dabei wurden drei Typen identifiziert: coronaresiliente, coronavulnerable und belastete, coronaresiliente Studierende. Eine höhere COVID-19-Pandemie-Resilienz hatte positive Auswirkungen auf Aspekte des Studienalltags und des Studienerfolgs. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden anderer Fächergruppen eine geringere Selbstüberzeugung und Studienzufriedenheit sowie ein geringeres Kompetenzerleben aufwiesen.

Wird Resilienz als Persönlichkeitsmerkmal verstanden, trägt dies jedoch wenig zur Erklärung des Prozesscharakters von Gesundheit bei (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Entsprechend betrachten Schwab und Fingerle (2013) Resilienz als dynamisches Zusammenspiel von Risiken und Ressourcen, das sich durch die Interaktion mit der Umwelt entwickelt. Damit wird auch betont, dass Resilienz erlernbar und kontextabhängig und nicht als Persönlichkeitsmerkmal zu betrachten ist. Diese zweite Konzeptualisierung von Resilienz hat sich von einem individuellen, psychologischen Fokus hin zu einem Verständnis von Resilienz als Kompetenz wie auch als Prozess und Outcome entwickelt (Hascher, Beltman & Mansfield, 2021; Mansfield & Gu, 2019). Die Betonung des Resilienzprozesses hebt die Handlungsfähigkeit des Individuums hervor. Anstatt passiv von Herausforderungen betroffen zu sein, setzen Menschen aktiv eine Vielzahl von Strategien zur Bewältigung von Herausforderungen ein. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet dieser dynamische Ansatz, dass die Integration von Resilienzförderung in die Hochschullehre und die Hochschulentwicklung dazu beitragen könnte, Studierende im Umgang mit Herausforderungen und in Bezug auf ihre professionelle Handlungskompetenz zu stärken. Die gezielte Betrachtung von Resilienz als Prozess bei Studierenden des Lehramts eröffnet die Möglichkeit, Massnahmen zu entwickeln, die nicht nur die Bewältigung der spezifischen Herausforderungen dieses Studiengangs unterstützen, sondern auch langfristig zur Stärkung der psychischen Gesundheit und des Erfolgs im Lehrberuf beitragen können. Wie könnte eine solche Förderung gestaltet werden?

7 Förderung der Gesundheit von Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Beispiel der Resilienz

Welche evidenzbasierten Programme zur Förderung der Resilienz von Studierenden liegen vor? Ein umfassendes Rahmenwerk zum Thema «Resilienz» und zu dessen Umsetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist das von Caroline F. Mansfield und ihrem Team entwickelte «Building Resilience in Teacher Education Framework» (BRiTE; Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell, 2016; vgl. auch www.brite.edu.au).

Das Programm umfasst fünf interaktive Online-Lernmodule zu den Themen «Aufbau von Resilienz», «Beziehungen», «Wohlbefinden», «Eigeninitiative» und «Emotionen». Die Module wurden von einem Team australischer Lehrpersonen und Forschender entwickelt und werden – mittlerweile weit verbreitet – von Lehramtsstudierenden in Australien und international genutzt. Die empirische Begleitforschung bestätigt, dass die Nutzung der BRiTE-Module während der Praktikumsphase im Post-Test mit höheren Werten in den Bereichen «Resilienz» und «Lehrpersonenengagement» einhergeht (Beltman, Dobson, Mansfield & Jay, 2020). Des Weiteren verstärkte die Auseinandersetzung mit den Modulen die Wahrnehmung der eigenen bereits bestehenden Kompetenzen und das Selbstwirksamkeitsempfinden (Mansfield, Beltman & Weatherby-Fell, 2020).

Das Ziel des Projekts «Enhancing Teacher Resilience in Europe» (ENTREE; Silva, Pipa, Renner, O'Donnell & Cefai, 2018), an dem auch Lehramtsstudierende aus Deutschland beteiligt waren, war die Implementierung eines Präsenztrainingsprogramms mit insgesamt sechs Modulen zu den Themen «Resilienz», «Beziehungen im schulischen Umfeld», «Emotionsmanagement» und «Stressbewältigung» sowie zu pädagogischen Fähigkeiten für effizientes Lehren und Klassenführung. Während die Teilnahme am Resilienzmodul verpflichtend war, konnten die Studierenden die anderen Module je nach individuellem Bedarf auswählen. Eine im Rahmen des ENTREE-Projekts durchgeführte Studie von Peixoto et al. (2018) untersuchte die Faktoren, die am stärksten mit der Resilienz in Verbindung standen. Die Studie ergab für deutsche Lehramtsstudierende, dass ihre Resilienz am stärksten durch Selbstwirksamkeit im Unterricht, emotionale Kompetenzen und das Management von Verhalten beeinflusst wurde. Im Gegensatz dazu zeigte sich in Malta, dass das Privatleben den grössten Einfluss auf die Resilienz hatte. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass die Resilienz durch spezifische Unterstützungssysteme und Umweltfaktoren geformt wird und somit veränderbar ist.

Eine weitere Intervention zur Förderung der Resilienz bei Lehramtsstudierenden in Deutschland ist das Programm «RefueL» (Görich, 2019). Dieses Programm umfasst fünf Module – «Resilienz im Lehrkontext», «Gestaltung sozialer Beziehungen», «Wohlbefinden», «Zielsetzung» und «Emotionsregulation» – und legt den Schwerpunkt auf die Vermittlung praktischer Kompetenzen durch Übungen, Strategien und Techniken. Die Ergebnisse zeigten, dass die Burnout-Symptomatik der an den Modulen Teilnehmenden auch sechs Monate nach Abschluss des Programms geringer war im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne Training. Ebenso berichteten die teilnehmenden Studierenden von höherem Wohlbefinden und einer gesteigerten Selbstwirksamkeit.

In dem jüngst veröffentlichten Interventionskonzept für angehende Lehrpersonen, entwickelt von Jentsch, Hoferichter, Seyfarth und Blank (2023), liegt der Schwerpunkt auf Wohlbefinden und Stressbewältigung. Es kombiniert die Anwendung von Entspannungstechniken, Achtsamkeit und Lernstrategien. Die Reflexionsmöglichkeiten für die Teilnehmenden zielen darauf ab, nicht nur kurzfristige Stressentlastung zu erreichen,

sondern auch langfristig das Wohlbefinden und den Studienerfolg zu fördern. Begleitet wird das Seminar an der Universität Greifswald von einer Evaluationsstudie, die qualitative und quantitative Befragungen einschliesst. Diese Studie untersucht, wie die Teilnahme an dem Seminar das Wohlbefinden und die Förderung individueller Ressourcen bei Studierenden beeinflusst, insbesondere in Bezug auf die Wahrnehmung und die Bewertung von Stress. Langfristig ist die Integration in den Studienplan der Lehramtsausbildung geplant, um präventive Massnahmen für die psychische Gesundheit von angehenden Lehrpersonen zu fördern und ihre Resilienz zu stärken.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bisherige Förderprogramme dazu beitragen können, die Resilienz von Lehramtsstudierenden zu stärken. Darüber hinaus gibt es weitere Projekte wie beispielsweise «PLUSTRACK-Connecting you!» (Reiß et al., 2023) und «Vom Halt! zur Haltung» (Poterpin, Atzesberger, Ensbacher-Roubin, Schmitt & Schopf, 2023), die darauf abzielen, Resilienz bei Studierenden zu erfassen und zu unterstützen. Diese Programme sind allerdings nicht spezifisch auf Lehramtsstudierende zugeschnitten und bedürfen noch der empirischen Überprüfung.

8 Fazit und Ausblick

Hochschulen kommt bei der Entwicklung und der Förderung der Gesundheit Studierender eine zentrale Rolle zu, denn sie formen Gesundheitsgewohnheiten und stärken Gesundheitsressourcen, bergen aber auch Gesundheitsrisiken (Allgöwer, 2002). Studierende entwickeln im Rahmen ihrer Ausbildung ein gesundheitsbezogenes Bewusstsein und Gesundheitsgewohnheiten von überdauerndem Charakter. Deshalb sind für die gezielte Gesundheitsförderung im Rahmen des Studiums nicht nur individualisierte, sondern auch kontextbezogene und studieninhärente Massnahmen wichtig. Der künftige Weg zu einer umfassenden Integration von Gesundheitsförderung und Resilienz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfordert die Zusammenführung von Ausbildungs- und Forschungsansätzen. Diese könnte beispielsweise anhand der folgenden Themenbereiche strukturiert werden:

- a) *Feststellung des Wissensstands*: Eine sorgfältige Analyse etablierter Modelle und Methoden sowie erfolgreich implementierter Ansätze bildet den Ausgangspunkt.
- b) *Identifikation von Forschungslücken*: Die präzise Bestimmung der Wissensdefizite im Kontext der Gesundheitsförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigt den Forschungsbedarf auf.
- c) *Entwicklung neuer Ausbildungskonzepte*: Die Adressierung dieser Wissenslücken sowie die Erforschung innovativer Strategien stehen im Zentrum, um die Gesundheitsförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu integrieren.
- d) *Evaluation implementierter Programme*: Eine detaillierte Evaluierung von Programmen ist unerlässlich, um deren Effektivität für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beurteilen zu können.

Wir möchten abschliessend mit einem Beispiel illustrieren, wie dies erfolgen kann: Resilienzförderung kann zur psychischen Gesundheit beitragen, den Studierenerfolg erhöhen und Lehrpersonen im Beruf halten (z.B. Zadok-Gurman et al., 2021). Daher ist die gezielte Erforschung der effektiven Umsetzung von Resilienzförderung ein Hauptanliegen unseres aktuellen Projekts «Fostering Resilience in Teacher Education» (Fo-ResT). In der deutschsprachigen Lehramtsausbildung gibt es bisher kaum Programme, die es Dozierenden ermöglichen, Resilienzförderung integrativ in ihren Kursen umzusetzen. Deshalb haben wir im Rahmen eines iterativen Design-Thinking-Ansatzes (Apel, Hull, Owczarek & Singer, 2018) mit Studierenden und Lehrpersonen, Therapeutinnen und Therapeuten, Dozierenden und Forschenden eine Lernplattform entwickelt. Der Prototyp der Plattform wird in den Herbstsemestern 2023 und 2024 im Rahmen einer Interventionsstudie am Institut für Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern getestet. Bei einer positiven Evaluation kann das Programm in die (Schweizer) Lehrerinnen- und Lehrerbildung integriert werden.

Literatur

- Albisser, S.** (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? *Pädagogisches Forum*, 37 (3), 104–107.
- Albisser, S. & Kirchhoff, E.** (2007). Salute! Zur berufsgesundheitlichen Kompetenzentwicklung Studierender. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (4), 32–39.
- Allgöwer, A.** (2002). *Gesundheitsförderung an der Universität. Zur gesundheitlichen Lage von Studierenden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Apel, A., Hull, P., Owczarek, S. & Singer, W.** (2018). Transforming the enrollment experience using design thinking. *College and University*, 93 (1), 45–50.
- Beer, G., Ebenberger, A., Potzmader, S. & Beer, R.** (2021). Zum Belastungsempfinden und zu den Bewältigungsstrategien von Lehramtsstudierenden im Masterstudium Primarstufe. Eine empirische Pilotstudie bei Studierenden im Vollzeitstudium und im berufsbegleiteten Studium. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohllhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule, Band 2: Qualität von Schule und Unterricht* (S. 293–304). Münster: Waxmann.
- Beltman, S., Dobson, M. R., Mansfield, C. F. & Jay, J.** (2020). «The thing that keeps me going»: Educator resilience in early learning settings. *International Journal of Early Years Education*, 28 (4), 303–318.
- BFS.** (2020). *Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Buchner, U. & Sommer, N.** (2019). Einführung: Gesundheit – Annäherung an einen komplexen Begriff. In E. Seethaler, S. Giger & W. Buchacher (Hrsg.), *Gesund und erfolgreich Schule leben: Praxis und Reflexion für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 9–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dahlgren, G. & Whitehead, M.** (1991). *Policies and strategies to promote social equity in health*. Stockholm: Institute for Future Studies.
- 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.
- Dods, J.** (2016). Teacher candidate mental health and mental health literacy. *Exceptionality Education International*, 26 (2), 42–61.
- Engel, G. L.** (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196 (4286), 129–136.

- Felix, A., Berndt, S. & Anacker, J.** (2022). Corona-Pandemie-Resilienz und ihre Bedeutung für Studienalltag und Studienerfolg. In H. Angenent, J. Petri & T. Zimenkova (Hrsg.), *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre* (S. 216–231). Bielefeld: Transcript.
- FISU.** (2000). *Healthy Campus Standard*. Lausanne: International University Sports Federation, Healthy Campus Department.
- Görich, K.** (2019). *Fit fürs Klassenzimmer: Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. 221–237). Münster: Waxmann.
- Haldimann, M., Hascher, T. & Flick-Holtsch, D.** (2024). Wohlbefindensprofile angehender Lehrpersonen aus der deutschsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (1), 47–69.
- Hascher, T., Beltman, S. & Mansfield, C.** (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63 (4), 416–439.
- Hascher, T. & Paulus, P.** (2007). Gesundheit im Studium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (4), 4–7.
- Hohensee, E. & Schiemann, S.** (2022). Gesundheitskompetenz und Gesundheit von Studierenden unter besonderer Betrachtung der Lehramtsstudierenden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17 (2), 224–231.
- Hurrelmann, K. & Richter, M.** (2013). *Gesundheits- und Medizinsoziologie* (8. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jentsch, A., Hoferichter, F., Seyfarth, D. & Blank, T.** (2023). Ein Seminarkonzept zur Verbesserung des Wohlbefindens und der Stressbewältigung für Lehramtsstudierende. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 323–336.
- Jerrim, J. & Sims, S.** (2022). School accountability and teacher stress: International evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34 (1), 5–32.
- Keck Frei, A., Berweger, S., Bühner, Z., Wolfgramm, C. & Bieri Buschor, C.** (2020). Als Lehrperson zielgerichtet mit Belastungen umgehen. Ein Selbstmanagement-Training. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (4), 48–57.
- Keller-Schneider, M., Hasler, S., Lauper, D. & Tschopp, M.** (2020). Professionalisierung in unterschiedlichen Berufsphasen. Weiterbildungsangebote in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (4), 86–93.
- Kilic, D., Tasci, G. & Altunoglu, B. D.** (2023). Examination of health literacy levels of preservice teachers. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 9 (3), 256–267.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J.** (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702–715.
- Kramis-Aebischer, K.** (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf* (2. Auflage). Bern: Haupt.
- Künsting, J., Billich-Knapp, M. & Lipowsky, F.** (2012). Profile der Anforderungsbewältigung zu Beginn des Lehramtsstudiums. *Journal for Educational Research Online*, 4 (2), 84–119.
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A. & Krause, A.** (2014). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 280–295.
- LCH.** (2017). *Gesundheit von Lehrpersonen. Leitfaden für Schulen, Behörden, Aus- und Weiterbildung*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Letzring, T. D., Block, J. & Funder, D. C.** (2005). Ego-control and ego-resiliency: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians, and the self. *Journal of Research in Personality*, 39 (4), 395–422.
- Lohbeck, L.** (2018). The interplay between the motivation to teach and resilience of student teachers and trainee teachers. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman & C. F. Mansfield (Hrsg.), *Resilience in education. Concepts, contexts and connections* (S. 93–106). Cham: Springer.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B.** (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543–562.

- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N.** (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87.
- Mansfield, C. F., Beltman, S. & Weatherby-Fell, N.** (2020). «I actually felt more confident»: An online resource for enhancing pre-service teacher resilience during professional experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 45 (4), 30–48.
- Mansfield, C. & Gu, Q.** (2019). «I’m finally getting that help that I needed»: Early career teacher induction and professional learning. *The Australian Educational Researcher*, 46 (4), 639–659.
- Peixoto, F., Wosnitzer, M., Pipa, J., Morgan, M. & Cefai, C.** (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In M. Wosnitzer, F. Peixoto, S. Beltman & C. F. Mansfield (Hrsg.), *Resilience in education. Concepts, contexts and connections* (S. 73–89). Cham: Springer.
- Potterpin, E., Atzesberger, S., Ensbacher-Roubin, J., Schmitt, H. T. & Schopf, A.** (2023). Kooperative Entwicklung von Bildungscampus und Hochschule im Projekt Vom Halt! zur Haltung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18 (2), 211–229.
- Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R. & Karbach, J.** (2014). Burnout risk among first year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85 (1), 85–92.
- Reiß, S., Leen-Thomele, E., Tulis, M., Möller, J., Moser, A., Zerle, G. & Jonas, E.** (2023). Das Community-Programm mit dem «Mehr» für Studierende und ihr Studium: PLUSTRACK – Connecting you! *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18 (Sonderheft Hochschullehre), 199–222.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K.** (2011). Präventionsprogramme für Kindertageseinrichtungen – Förderung von seelischer Gesundheit und Resilienz. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 360–382). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M.** (2011) Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 179–197.
- Rothland, M.** (2022). Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Auflage) (S. 683–695). Münster: Waxmann.
- Sandmeier, A. & Mandel, D.** (2021). Arbeitsengagement zur Messung von positiver beruflicher Beanspruchung im Lehrberuf – eine berufsübergreifende Validierung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35 (4), 275–290.
- Schaarschmidt, U.** (2006). *AVEM: Ein Instrument zur interventionsbezogenen Diagnostik beruflichen Bewältigungsverhaltens*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U.** (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Auflage) (S. 81–97). Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, E. & Kieschke, U.** (2006). Bewältigungsmuster im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an den Universitäten Münster und Potsdam. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 261–280). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauß, B. & Brähler, E.** (2005). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53 (1), 16–39.
- Schwab, S. & Fingerle, M.** (2013). Resilienz, Ressourcenorientierung und Inklusion. In S. Schwab, M. Gebhardt, E. Ederer-Fick & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik* (S. 97–108). Wien: Facultas.
- Sieland, B. & Heyse, H.** (2010). Gesundheit der Lehrkräfte für die Qualität professionellen Handelns. In P. Paulus (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (S. 197–225). Weinheim: Juventa.
- Silva, J. C., Pipa, J., Renner, C., O’Donnell, M. & Cefai, C.** (2018). Enhancing teacher resilience through face-to-face training: Insights from the ENTREE project. In M. Wosnitzer, F. Peixoto, S. Beltman & C. F. Mansfield (Hrsg.), *Resilience in education. Concepts, contexts and connections* (S. 255–274). Cham: Springer.

- SKBF.** (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Timmann, M., Paeck, T., Fischer, J., Steinke, B., Dold, C., Preuß, M. & Sprenger, M.** (2022). *Handbuch Studentisches Gesundheitsmanagement – Perspektiven, Impulse und Praxiseinblicke*. Berlin: Springer.
- Van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B.** (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88–100.
- WHO.** (1998). *Health promotion glossary*. Genf: World Health Organization.
- WHO.** (2007). *International travel and health: Situation as on 1 January 2007*. Genf: World Health Organization.
- Zadok-Gurman, T., Jakobovich, R., Dvash, E., Zafrani, K., Rolnik, B., Ganz, A. B. & Lev-Ari, S.** (2021). Effect of inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (7), Artikel 3689, 1–14.

Autorinnen

Tina Hascher, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, tina.hascher@unibe.ch
Isabelle Krummenacher, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft,
isabelle.krummenacher@unibe.ch

Gesundheit von Lehrpersonen als Teil des Professionsverständnisses: Eine ländervergleichende Analyse von bildungspolitischen Grundlagen

Anita Sandmeier

Zusammenfassung Die Gesundheit von Lehrpersonen hängt in vielfacher Weise mit Indikatoren der Schulqualität zusammen, weshalb sich die Frage stellt, ob bzw. inwiefern dies im Professionsverständnis berücksichtigt wird. Ausgehend von konzeptionellen Klärungen und bildungswissenschaftlichen Professionsansätzen werden bildungspolitische Dokumente zum Lehrberuf aus der Schweiz, Österreich und Deutschland analysiert. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass gesundheitsrelevante Herausforderungen, Ambiguitäten des Lehrpersonenhandelns sowie überfachliche Aspekte von Professionalität insbesondere in der Schweiz nur marginal thematisiert werden. In der Diskussion werden Überlegungen dazu angestellt, wie ein gesundheitsaffines Professionsverständnis aussehen könnte.

Schlagwörter Bildungspolitik – berufliche Gesundheit – Professionsstandards – professionelle Entwicklung

Health considerations in the teaching profession. A cross-country analysis of educational policy documents

Abstract Occupational health of teachers is in many ways related to indicators of school quality, which raises the question of whether and to what extent this is considered in the professional understanding of the teaching profession. Starting with conceptual clarifications and theoretical approaches to the profession, educational policy documents from Switzerland, Germany, and Austria that relate to the teaching profession are analysed. The results of the analysis suggest that health-related challenges, the ambiguities of teaching as well as the interdisciplinary aspects of professionalism are only marginally addressed, particularly in Switzerland. The discussion sets forth how a health-oriented understanding of the teaching profession could be shaped.

Keywords education policy – occupational health – professional standards – professional development

1 Einleitung

Studien zeigen, dass die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern in vielfacher Weise mit *Schulqualität* zusammenhängt (Achermann Fawcett, Keller & Gabola, 2018). Selbstwirksamen, emotional stabilen Lehrpersonen gelingt es in der Regel besser, eine positive soziale Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen als Lehrpersonen mit ungünstigeren Ausprägungen in diesen Aspekten beruflicher Gesundheit (Wettstein, Ramseier & Scherzinger, 2021). Des Weiteren gelingt es ihnen oftmals besser als gesundheitlich beeinträchtigten Kolleginnen und Kollegen, relevante Aspekte des Unterrichts wie das Interaktionstempo auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abzustimmen (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006), was einen positiven Einfluss auf deren Leistungen hat (Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016). Lehrpersonen, die ihren Beruf positiv erleben, identifizieren sich zudem mehr mit der eigenen Schule (Dicke, Stebner, Linninger, Kunter & Leutner, 2018), engagieren sich stärker in der Schulentwicklung (Kunz Heim, Sandmeier & Krause, 2014) und zeigen weniger Kündigungsabsichten als Kolleginnen und Kollegen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Damit diese Befunde eingeordnet und interpretiert werden können, gilt es allerdings zu klären, was unter Gesundheit im Lehrberuf zu verstehen ist. Obwohl der Begriff im Alltag kaum einer Erläuterung bedarf, besteht – zumindest in der erziehungswissenschaftlichen Forschung – kein Konsens hinsichtlich Definition oder Messung. Den kleinsten gemeinsamen Nenner scheint die Definition der WHO darzustellen, die Gesundheit als «den Zustand völligen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen» beschreibt (WHO, 1946, S. 1). Diese Definition bildete den Ausgangspunkt für eine positiv ausgerichtete Bestimmung von Gesundheit und ergänzte die körperliche Dimension durch psychische und soziale Aspekte. In der Forschung zur Gesundheit im Lehrberuf liegt der Fokus meist auf den psychosozialen Aspekten, konzeptionell gefasst unter anderem als Arbeitszufriedenheit (Gehrmann, 2013), emotionale Stabilität (Wettstein et al., 2021) oder Arbeitsengagement, das sich in einem hohen Level an Energie und mentaler Resilienz sowie im Erleben von Sinn, Inspiration und Vertiefung in der beruflichen Tätigkeit manifestiert (Sandmeier & Mandel, 2020).

Genauso divergent wie die Konzeption und die Erfassung von Gesundheit sind die theoretischen Modelle, auf deren Grundlage Faktoren bestimmt werden, die die berufliche Gesundheit von Lehrpersonen beeinflussen. Je nach Forschungsparadigma werden verschiedene Ebenen fokussiert, die von gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zusammenhängen über die Arbeitssituation an der einzelnen Schule bis hin zu Merkmalen von Lehrpersonen reichen (Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013). Im vorliegenden Beitrag wird Gesundheit im Zusammenhang mit dem Professionsverständnis diskutiert, und zwar mit dem Ziel, zu untersuchen, ob und wie Gesundheit

in bildungswissenschaftlichen Professionsansätzen, Berufsleitbildern und Professionsstandards thematisiert wird.¹

Im Professionsverständnis kommt zum Ausdruck, welche beruflichen Aufgaben der Lehrberuf umfasst und welches Wissen, welche Haltungen und welche Fähigkeiten erforderlich sind, um diese Aufgaben bewältigen zu können (Terhart, 2011). Damit ist es – zumindest implizit – in mehrfacher Hinsicht für die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern bedeutsam: Die enthaltenen Normen beeinflussen, welche Erwartungen an die Lehrpersonen gestellt werden und an welchen Idealen sich diese selbst messen. Diese Erwartungen sind vielfältig: Die Lehrperson soll Fachinhalte verstehen und vermittelt diese unter Berücksichtigung von Unterschieden im Lernen. Zu diesem Zweck entwirft sie vielfältige Unterrichtsstrategien und setzt diese gezielt ein, plant und evaluiert, beobachtet, beurteilt und fördert kompetenzorientiert. Sie kooperiert im Team sowie mit Erziehungsberechtigten, Fachstellen und Behörden, beteiligt sich an Schulentwicklung und reflektiert die eigene Wirkung. Allerdings sind die meisten Ansprüche weder normativ noch operativ eindeutig vorgegeben (Tenorth, 2006), weshalb keine klaren Indikatoren dazu vorliegen, wann sie erfüllt sind (Terhart, 2011). Lehrpersonen müssen daher über die Fähigkeit verfügen, selbst einzuschätzen, wann die Ziele erreicht sind. Wenn die individuellen Ansprüche und das Engagement hoch sind, «ist kaum ein Ende bei dem Versuch, seine Aufgabe abschließend zu erfüllen, in Sicht» (Rothland, 2013, S. 24). Der Lehrberuf birgt somit das Risiko, sich selbst zu überfordern, sich ständig mit dem Beruf zu beschäftigen und deswegen nicht mehr abzuschalten zu können, was nachweislich negative Auswirkungen auf die Gesundheit haben kann (Sandmeier, Baeriswyl, Krause & Muehlhausen, 2022). Die gesundheitliche Befindlichkeit hängt unter anderem davon ab, wie gut es einer Lehrperson gelingt, für die pädagogische Praxis realistische Ziele zu setzen und das eigene Arbeitsverhalten so zu regulieren, dass die Erfüllung der beruflichen Aufgabe die eigenen Ressourcen nicht übersteigt. Ob und wann sie die dafür notwendigen Wissensinhalte, Haltungen und Fähigkeiten erwirbt, ist ebenfalls abhängig vom Professionsverständnis und den damit verbundenen Professionsstandards, die für die Angebote der Lehrpersonenbildung grundlegend sind (Oser, 1997; Terhart, 2007). Eine verstärkte Berücksichtigung gesundheitsbezogener Aspekte in den Professionsstandards würde die Schaffung von entsprechenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten begünstigen.

2 Wissenschaftliche Professionsansätze und Gesundheit

Terhart (2011) plädiert dafür, die professionstheoretische Perspektive von der Profession auf die Handlungsperspektive und damit auf Professionalität zu verschieben und die Fragen in den Vordergrund zu stellen, was den professionellen Charakter der Lehrtätigkeit bestimmt, welche Fähigkeiten zur professionellen Bewältigung der beruflichen

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf Kapitel 9 aus Herzog, Sandmeier und Affolter (2021).

Aufgaben notwendig sind und wie diese Fähigkeiten erworben werden können. Die drei zurzeit dominierenden bildungswissenschaftlichen Ansätze von Professionalität stehen zwar weitgehend unverbunden nebeneinander, haben jedoch die Gemeinsamkeit, dass in allen der Umgang mit Ungewissheit thematisiert wird und alle Professionalität «als einen Zustand, in dem die Lehrperson besser in der Lage ist, mit Ungewissheit umzugehen», verstehen (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019, S. 402).

Gemäss dem *kompetenzorientierten Ansatz* ist das professionelle Handeln von Lehrpersonen durch doppelte Kontingenz geprägt, da es nicht standardisierbar und prinzipieller Erfolgungewissheit ausgesetzt ist (Baumert & Kunter, 2013). Die für erfolgreiches Lehren und Unterrichten notwendigen Kompetenzen sind diesem Ansatz zufolge grundsätzlich erlern- und vermittelbar und müssen während der Ausbildung erworben werden (Baumert & Kunter, 2011). Der Ansatz unterscheidet zwischen dem Professionswissen, das fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen umfasst, und motivational-affektiven Aspekten wie Überzeugungen, Werthaltungen, Zielen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation. In der Selbstregulation ist der Aspekt der beruflichen Gesundheit explizit enthalten: Selbstregulationsfähigkeit manifestiert sich gemäss Baumert und Kunter (2011, S. 4) in einem verantwortungsvollen Umgang mit den persönlichen Ressourcen und in der Fähigkeit, eine Balance zwischen beruflichem Engagement und einer adäquaten Distanzierung von der Arbeit durch Erholung zu finden, die als grundlegend für die berufliche Gesundheit gesehen wird.

Der *strukturtheoretische Ansatz* lokalisiert die Quelle von Ungewissheit in sogenannten «pädagogischen Antinomien» (Helsper, 2016, S. 11), das heisst in widersprüchlichen Handlungsanforderungen, die sich im Lehrberuf unweigerlich stellen und nicht aufgelöst werden können. Professionalität kann gemäss dieser Position nicht einfach als eine Art «Handwerkszeug» im Sinne von Kniffen und Tricks vermittelt werden, sondern wird erst durch kritische, theoriebasierte Reflexion von praktischen Beispielen und eigener Erfahrung erworben: «Für die Lehrerprofessionalität ist es entscheidend, sich mit diesen Antinomien reflexiv auseinanderzusetzen und reflexive Handlungsroutinen im Umgang mit diesen Spannungen auszubilden» (Helsper, 2016, S. 111). Ob bzw. inwiefern dieser reflexive Habitus einen Einfluss auf die Gesundheit haben kann, ist nicht Gegenstand des strukturtheoretischen Ansatzes.

Der *(berufs)biografische Ansatz* schliesslich richtet den Blick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen als berufsbiografischen Prozess, durch den Lehrerinnen und Lehrer in die Strukturen ihres Berufs hineinflinden und die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen erwerben (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019; Herzog, Sandmeier & Terhart, 2022). Professionalität entfaltet sich diesem Ansatz zufolge im Wechselspiel zwischen beruflichen Entwicklungsaufgaben und den individuellen Ressourcen (Kompetenzen, Interessen, Zielen, Überzeugungen, Motiven) einer Lehrperson. Eine Entwicklungsaufgabe besteht in der Rollenfindung, das heisst

in der Entwicklung einer professionellen Identität als Lehrerin bzw. Lehrer, die Nähe und Distanz angemessen austariert und eigene und fremde Ansprüche mit den eigenen Ressourcen und Grenzen in Balance bringt (Keller-Schneider, 2010). Auch die biografisch ausgerichtete (Selbst-)Reflexion bildet gemäss diesem Ansatz einen grundlegenden Bestandteil von Professionalität. Da die Wahrnehmung und die Bewältigung von beruflichen Anforderungen zwar stark biografisch geprägt sind, oftmals aber unbewusst bleiben, bildet Selbstreflexion auch einen geeigneten Anknüpfungspunkt für die Gesundheitsförderung. Denn auf diese Weise können die eigenen Wahrnehmungsmuster, Bewertungsmuster und Bewältigungsstrategien kritisch hinterfragt und so angepasst werden, dass sie nicht nur der Bewältigung der beruflichen Aufgabe, sondern auch der eigenen Gesundheit dienlich sind (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007).

Alle drei Ansätze fassen Professionalität somit breiter als reine Fachlichkeit, wobei sie teilweise explizit gesundheitsbezogene Aspekte der Ausübung des Berufs inkludieren. Selbstregulationskompetenz als Fähigkeit, eine Balance zwischen beruflichem Engagement und einer adäquaten Distanzierung herzustellen, ein reflektierter Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen und den eigenen biografischen Erfahrungen wie auch die Fähigkeit, eigene und fremde Ansprüche mit den eigenen Ressourcen abzugleichen, sind gemäss den dargelegten professionstheoretischen Annahmen als Aspekte zu betrachten, die für eine professionelle und zugleich gesundheitsförderliche Ausübung des Lehrberufs grundlegend sind. Welche dieser auf wissenschaftlichen Überlegungen basierenden Aspekte sich in bildungspolitischen und standestheoretischen Dokumenten wie Berufsaufträgen, Berufsleitbildern und Professionsstandards finden, wird im Folgenden mittels einer Dokumentenanalyse geprüft.

3 Berufsbezogene Gesundheit als Bestandteil von Berufsauftrag, Berufsleitbildern und Bildungsstandards

Die Bildungspolitik und die Bildungsträgerinnen und Bildungsträger wie auch die Berufsverbände halten die Erwartungen, die sie an Lehrpersonen stellen, in bildungspolitischen Dokumenten fest. *Berufsaufträge* bilden die gesetzliche Grundlage für die Ausgestaltung der Arbeit einer Lehrperson und beschreiben die unterschiedlichen Arbeitsfelder, die zeitliche Verteilung der Aufgaben über ein Schuljahr und die Jahresarbeitszeit (EDK, 2022). Die Funktion von *Berufsleitbildern* besteht demgegenüber darin, ein konsistentes Bild von Aufgaben und Ansprüchen zu zeichnen, die Lehrpersonen erfüllen sollten. Sie orientieren sich am gesetzlich festgeschriebenen Auftrag, an den gesellschaftlichen Funktionen von Schule sowie an den gesellschaftlichen Entwicklungen und beziehen darüber hinaus den wissenschaftlichen Kenntnisstand zu Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrpersonenhandelns mit ein (Terhart, 2000, S. 46). Die Frage schliesslich, über welches Wissen, welche Fähigkeiten und welche Fertigkeiten Lehrpersonen verfügen müssen, um den Berufsauftrag anforderungsgerecht umsetzen zu können, wird in *Standards* geklärt, die den Lehramtsstudi-

engängen als Steuerungselement zugrunde gelegt werden (Oser, 1997; Terhart, 2007). Diese Dokumente werden von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems verantwortet. Die Art der vorliegenden Dokumente, ihre Verfasserinnen und Verfasser wie auch die abgedeckten Inhalte variieren zwischen den Ländern. Daher ist ein länderübergreifender Vergleich lohnenswert.

In der *Schweiz* wird die Tätigkeit von Lehrpersonen auf der kantonalen Ebene auf Gesetzes- oder Verordnungsstufe als Berufsauftrag geregelt. Dieser umfasst in der Regel einen qualitativen und einen quantitativen Beschrieb der beruflichen Tätigkeiten und der dafür aufzuwendenden Arbeitszeit. Eine Übersicht der EDK (2022) zu den kantonalen Berufsaufträgen macht deutlich, dass sich diese vor allem auf die Pflichten von Lehrpersonen beziehen. Auf dieser Ebene thematisieren lediglich die Kantone Aargau (EDK, 2022, S. 4) und Appenzell Ausserrhoden (EDK, 2022, S. 6) explizit die Ressourcen- und Belastungssituation von Lehrpersonen und die Möglichkeit, den Berufsauftrag davon ausgehend für einzelne Lehrpersonen individuell anzupassen.

Auch die Frage, welches Wissen und welche Fertigkeiten Lehrpersonen für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben benötigen und wie sie diese erwerben, regeln die 26 Kantone autonom. Das Reglement zur Anerkennung von Lehrdiplomen (EDK, 2019) gibt die Mindestanforderungen hinsichtlich der beruflichen Kompetenzen vor, die (Fach-)Wissen und Handlungskompetenzen einschliesslich der Methodenkompetenzen umfassen. Motivational-affektive Aspekte von Professionalität wie Überzeugungen, Werthaltungen oder Selbstregulationsfähigkeiten werden hingegen an keiner Stelle erwähnt. Auch bei den Ausbildungsinhalten liegt der Fokus auf fachlichen Aspekten (Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften). Neben diesem Reglement gibt es keine nationalen Professionsstandards in der Schweiz, an denen sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung orientiert.

Eine gemeinsame Verständigung über Standards für die Ausbildung von Primarlehrpersonen erfolgte in der Kammer Pädagogische Hochschulen (2021) von swissuniversities im Rahmen des Projekts «Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen» (QuaPri) mit dem Ziel, schweizweit geltende strukturelle Mindeststandards zu erarbeiten, die über die heutigen Regelungen hinausgehen und im Diplomanerkennungsreglement der EDK festgehalten werden sollen. Doch auch in diesem Positionspapier werden Grenzen des Lehrpersonenhandelns und Aspekte der Bewältigung der steigenden Anforderungen nur bezogen auf die fachlichen Kompetenzen und die fachliche Professionalisierung thematisiert. Der Aufbau und die Erweiterung überfachlicher Kompetenzen werden zwar genannt, in der Folge aber in einer an den vier «K-Kompetenzen» des 21. Jahrhunderts orientierten Engführung auf Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und komplexes Problemlösen reduziert (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2021, S. 18). Gesundheitliche Aspekte spielen kaum eine Rolle, weder in den verschiedenen Szenarien noch in den Kriterien, die zur Beurteilung der Szenarien herangezogen wurden.

Im Kontrast dazu finden sich im standespolitischen Leitbild des Berufsverbands der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH, 2008) verschiedene konkrete Bezüge zur Gesundheit. Auf die Ungewissheit des beruflichen Handelns Bezug nehmend wird beispielsweise die Gefahr der Selbstüberforderung angesprochen: «Der Berufsauftrag ist komplex ... Die Vielfalt des Auftrags mit nur wenigen Routinen und mit Freiheiten bei der Auftragsumsetzung bietet Befriedigung und Vitalisierung, aber auch Einladungen zur Selbstüberforderung mit der Gefahr des Ausbrennens» (LCH, 2008, S. 14). Neben den Anforderungen werden die für die gesunde Bewältigung des Berufsauftrags notwendigen Ressourcen und Rahmenbedingungen festgehalten, beispielsweise klare Kernlehrpläne, Unterstützung durch die Schulleitung und genügend Zeit, um die beruflichen Aufgaben fachlich seriös und ohne chronische Überbelastung wahrnehmen zu können.

In Österreich hat eine Gruppe von Expertinnen und Experten («LehrerInnenbildung NEU») Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erarbeitet, die als Grundlage für die konkrete Ausgestaltung durch Bildungsbehörden dienen sollen (Härtel et al., 2010). Im Zentrum der Empfehlungen steht die Kompetenzorientierung, die Wissen, Können, Bereitschaften, Motive und Haltungen miteinander in Beziehung setzt und integral zur Persönlichkeit der pädagogisch tätigen Personen gehört (Härtel et al., 2010, S. 39). In diesem Kompetenzverständnis ist Gesundheit in vielen Bereichen zumindest implizit enthalten: Zum einen wird *Gesundheit als Teil von Reflexivität und Kollegialität* und als Fähigkeit gesehen, sich von der eigenen Praxis zu distanzieren, «aus der unmittelbaren Intensität der Situation auszusteigen und diese (und damit sich selbst) mit einem unvoreingenommenen Blick wahrnehmen und verstehen zu können» (Schratz, Schritteser, Forthuber, Pahr, Paseka & Seel, 2007, S. 133). Zum anderen wird *Gesundheit als Teil des Professionsbewusstseins* aufgefasst, das es Lehrpersonen ermöglicht, «selbstbewusst die Freiheiten dieses Berufes, aber auch dessen Zwänge und Gefahren der Selbstausbeutung» (Schratz et al., 2007, S. 132) zu erkennen und sich gegenüber übermässigen Ansprüchen abzugrenzen – nach aussen ebenso wie nach innen. Diese Entwicklung von Professionalität könne nicht allein im Lehramtsstudium erfolgen, sondern müsse in drei Phasen gedacht werden, die neben der Grundbildung auch die Berufseinführung und die Fort- und Weiterbildungsphase einzubeziehen hätten (Schratz et al., 2007). In Österreich gibt es wie in der Schweiz keine allgemeingültigen nationalen Professionsstandards. Das heisst, jede Pädagogische Hochschule entscheidet selbst, ob sie sich an Standards ausrichten möchte und, wenn dies der Fall ist, welche Standards sie als verbindlich erklärt. Der Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung hat jedoch eine Zielperspektive für die Theorie- und die Praxisausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ausgearbeitet (QSR, 2013). Im fünften Kompetenzbereich findet sich ein expliziter Bezug zur Gesundheit: Lehrpersonen «können ihre Belastungsfähigkeit im Berufsalltag einschätzen und kennen Strategien, mit Belastungen umzugehen» (QSR, 2013, S. 4).

Im Gegensatz dazu wurde in *Deutschland* im Auftrag der Kultusministerkonferenz in Kollaboration zwischen Bildungswissenschaft und Bildungsbehörden ein Leitbild entwickelt (Terhart, 2000), das die Basis für Professionsstandards bildete, die für alle Bundesländer verbindlich sind (KMK, 2019). In diesem Zusammenhang wurden auch Standards im Bereich der beruflichen Gesundheit formuliert. Der Kompetenzbereich «Innovieren: Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter» (KMK, 2019, S. 13) beispielsweise enthält den auf die theoretische Ausbildung bezogenen Standard, dass Lehrpersonen die Anforderungen des Berufs, die damit einhergehende Verantwortung sowie wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung kennen sollen. Der komplementäre, auf die Praxis ausgerichtete Standard wiederum hält fest, dass Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums in der Lage sein sollen, «mit Herausforderungen, Veränderungen und Belastungen umzugehen», «Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein[zusetzen]» und «kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung» zu nutzen (KMK, 2019, S. 13).

Betrachtet man die vorliegenden Dokumente der drei Länder zusammenfassend, lässt sich feststellen, dass in Österreich und Deutschland im Gegensatz zur Schweiz grundlegende Dokumente in Kollaboration zwischen Bildungspolitik, Bildungswissenschaft und Berufsverbänden verfasst wurden. Dieses gemeinsame Nachdenken über den Lehrberuf scheint ein vielversprechender Weg zu einem gemeinsam geteilten Verständnis dessen zu sein, was Schulen und Lehrpersonen leisten sollen und welche Ressourcen sie dafür benötigen.

4 Diskussion

Während professionstheoretische Überlegungen die Komplexität des Unterrichts wie auch die Ambiguitäten, die Widersprüche und die Paradoxien des Lehrhandelns herausstreichen, erscheint der Lehrberuf in den bildungspolitischen Leitbildern «nur allzu oft als regulierbar und technisierbar» (Herzog & Makarova, 2011, S. 75). Die im vorliegenden Beitrag durchgeführte Analyse zeigt auf, dass die berufliche Gesundheit in den gesetzlichen und konzeptionellen Grundlagen der Schweiz nur marginal Erwähnung findet, wobei dieser Aspekt insbesondere im standespolitischen Berufsleitbild des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz und somit in einem von den direkt betroffenen Akteurinnen und Akteuren verantworteten Dokument thematisiert wird, nicht jedoch in bildungspolitischen Vorgaben. Im Gegensatz dazu werden die besonderen Herausforderungen des Berufs sowohl in Österreich als auch in Deutschland in nationalen Berufsleitbildern und/oder Professionsstandards thematisiert, woraus entsprechende Folgen für zu erwerbende Kompetenzen gezogen werden.

Angesichts der Relevanz der Gesundheit für die Unterrichtsqualität, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Attraktivität des Berufs kann die Situation

in der Schweiz derzeit nicht als zureichend erachtet werden. In erster Linie gälte es daher, die Mindeststandards im Diplomanerkennungsreglement (EDK, 2019) um gesundheitsrelevante Aspekte zu erweitern. In Ergänzung dazu böte die Entwicklung eines nationalen Berufsleitbilds die Chance, zu einem Professionsverständnis beizutragen, das Aspekte der Gesundheit explizit berücksichtigt. Dazu gehört Wissen über die Anforderungen und Rahmenbedingungen des Lehrberufs wie auch darüber, wie sich diese im Arbeitsalltag, insbesondere auf lange Sicht, auf die eigene Gesundheit auswirken können. Ein Professionsverständnis, das neben den konkreten Aufgaben des Berufs auch die übergeordneten Herausforderungen wie die nicht auflösbaren Widersprüche und die damit einhergehende Ungewissheit des beruflichen Handelns aufzeigt, entlastet Lehrpersonen, indem die individuellen Erfahrungen vom Einzelfall zu einer dem Beruf inhärenten Herausforderung werden. Ein zeitgemässes Berufsleitbild könnte neben den gegenwärtig stark gewichteten fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen explizit Haltungen und Fähigkeiten thematisieren, die für die Bewältigung der übergeordneten beruflichen Herausforderungen notwendig sind. Die Souveränität in fachlichen Fragen stellt die Basis jeder Lehrtätigkeit dar und ist grundlegend für das langfristige Gesundbleiben im Beruf (vgl. Herzog et al., 2021, S. 45). Neben den kognitiven Fähigkeiten beeinflussen aber auch berufsbezogene Überzeugungen, Motivationen und die Kompetenz der Selbstregulation die Professionalität und damit einhergehend die Gesundheit von Lehrpersonen (vgl. Herzog et al., 2021, S. 45–46). In Anlehnung an Herzog et al. (2007, S. 39) könnten diese überfachlichen Kompetenzen als «professionelles Selbst» gefasst werden, in dessen Zentrum die selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen, Überzeugungen und Orientierungen steht. Diese professionelle Entwicklung müsste durch Fort- und Weiterbildungen oder Beratungsangebote *über die ganze Berufsbiografie hinweg* verbindlich und systematisch begleitet werden.

Mit Blick auf Berufsaufträge wiederum stellt sich die Frage, ob die vorgesehenen zeitlichen Ressourcen die Bewältigung der Aufgaben innerhalb der Jahresarbeitszeit zulassen oder ob gegebenenfalls Anpassungen erforderlich wären, die einen realistischeren Rahmen bilden. Da wissenschaftliche Überlegungen auf die Relevanz von (Selbst-) Reflexion für die professionelle Entwicklung (Helsper, 2016; Hericks et al., 2019) und die Schulentwicklung (Maag Merki, Grob, Rechsteiner, Rickenbacher & Wullschlegel, 2022) hinweisen, scheint es angezeigt zu sein, dass sowohl die individuelle als auch die kollektive Reflexion als Aufgabe im Berufsauftrag berücksichtigt und mit zeitlichen Ressourcen versehen wird. Solche Reflexionsgefässe würden es Lehrpersonen unter anderem erlauben, sich mit Kolleginnen und Kollegen in einem formellen Rahmen offen über Belastungen und Beanspruchung auszutauschen und nach möglichen Veränderungen und Entlastungsmassnahmen zu suchen, was mit Blick auf die Erhaltung der beruflichen Gesundheit einen präventiven Effekt haben dürfte.

Der gegenwärtige Fachkräftemangel bietet die Chance, das Professionsverständnis des Lehrberufs in der Schweiz neu zu denken und ein Bild des Berufs und des Arbeitsorts «Schule» zu prägen, das den Aspekt der Gesundheit explizit berücksichtigt und

Lehrpersonen als engagierte und reflektierte Fachpersonen versteht, die die Erhaltung der eigenen Gesundheit als Teil ihrer Professionalität und als lebenslangen Entwicklungsprozess begreifen (Herzog et al., 2021). Dies würde nicht nur den individuellen Lehrerinnen und Lehrern persönlich zugutekommen, sondern auch zur Sicherstellung von Schul- und Unterrichtsqualität beitragen.

Literatur

- Achermann Fawcett, E., Keller, R. & Gabola, P.** (2018). *Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Wissenschaftliche Grundlage für das Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung»*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M.** (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. & Leutner, D.** (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23 (2), 262–277.
- EDK.** (2019). *Erläuterungen zum Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (2022). *Berufsauftrag für Lehrpersonen der obligatorischen Schule: rechtliche Grundlagen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Gehrmann, A.** (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbefragungsstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 175–190). Wiesbaden: Springer VS.
- Härtel, P., Greiner, U., Jorzik, B., Krainz-Dürr, M., Mettinger, A., Polaschek, M., Schratz, M., Stoll, M. & Stadelmann, W.** (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht* (2., durchgesehene Auflage). Wien: BMUKK & BMWF.
- Helsper, W.** (2016). Lehrerberuflichkeit – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster: Waxmann.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A.** (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Affolter, B.** (2021). *Gesunde Lehrkräfte in gesunden Schulen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Terhart, E.** (2022). Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P.** (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Herzog, W. & Makarova, E.** (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63–78). Münster: Waxmann.

- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen (QuaPri)*. Bern: swissuniversities.
- Keller-Schneider, M.** (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J.** (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161–173.
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O.** (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108 (8), 1193–1203.
- KMK.** (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: Kultusministerkonferenz.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S.** (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 61–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A. & Krause, A.** (2014). Effekt von arbeitsbedingten und personalen Ressourcen auf das Arbeitsengagement und das Engagement für Schulentwicklung bei Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 28 (1), 147–170.
- LCH.** (2008). *Berufsleitbild und Standesregeln*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Maag Merki, K., Grob, U., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A. & Wullschleger, A.** (2022). Preconditions of teachers' collaborative practice: New insights based on time-sampling data. *Frontline Learning Research*, 10 (1), 1–24.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- QSR.** (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013*. Wien: Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung.
- Rothland, M.** (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 21–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Sandmeier, A., Baeriswyl, S., Krause, A. & Muehlhausen, J.** (2022). Work until you drop: Effects of work overload, prolonging working hours, and autonomy need satisfaction on exhaustion in teachers. *Teaching and Teacher Education*, 118, Artikel 103843.
- Sandmeier, A. & Mandel, D.** (2020). Arbeitsengagement zur Messung von positiver beruflicher Beanspruchung im Lehrerberuf – eine berufsübergreifende Validierung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35 (4), 275–290.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A.** (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–137). Münster: Waxmann.
- 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.
- Tenorth, H.-E.** (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2007). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 2–14.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.

Wettstein, A., Ramseier, E. & Scherzinger, M. (2021). Class- and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher–student relationship, classroom management, and classroom disruptions. *BMC Psychology*, 9, Artikel 103, 1–12.

WHO. (1946). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*. New York: World Health Organization.

Autorin

Anita Sandmeier, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwyz, anita.sandmeier@phsz.ch

Lehrpersonen im Fokus: Ansätze zur Förderung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit

Simone Schoch und Roger Keller

Zusammenfassung Gesunde Lehrpersonen sind eine wichtige Voraussetzung für die Gesundheit und den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler. Allerdings zeigen aktuelle Studien, dass viele Lehrpersonen aufgrund ihrer beruflichen Herausforderungen unter einem hohen Stressniveau leiden. Der vorliegende Beitrag untersucht, wie die Gesundheit von Lehrpersonen gestärkt werden kann. Auf der Ebene der Behörden werden die Rahmenbedingungen als Voraussetzung für die Lehrpersonengesundheit thematisiert. Darüber hinaus wird die Schule als Organisation in den Blick genommen, wobei das Führungsverhalten der Schulleitung sowie die Zusammenarbeit im Team beleuchtet werden. Auf der Ebene des Individuums liegt der Fokus auf dem Erleben von Stress und dem Umgang damit. Basierend auf diesen Erkenntnissen werden Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen formuliert.

Schlagwörter Führungsverhalten – Lehrpersonengesundheit – Stress – Zusammenarbeit

Focus on teachers: Approaches to promoting health and performance

Abstract Teachers' health is a crucial factor for both pupils' health and educational success. Recent research shows, however, that many teachers experience increased levels of stress due to the challenges in their profession. This article discusses strategies for enhancing teachers' health. It explores the role of administrative authorities in the establishment of frameworks that are conducive to teachers' well-being. Furthermore, it examines the organizational aspects within schools, including school principals' leadership behaviour and the dynamics of teamwork. On the level of the individual, the article highlights the importance of understanding stress and coping with it. Based on these findings, implications for teacher education and professional development are formulated.

Keywords leadership behaviour – teacher health – stress – collaboration

1 Ausgangslage

Lehrpersonen stehen tagtäglich einer Vielzahl von Aufgaben und Tätigkeiten gegenüber. Damit sie diese Anforderungen erfolgreich bewältigen können, ist es wichtig, dass sie motiviert und gesund bleiben (Nieskens, 2006; Sieland, 2006). Gesunde und leistungsfähige Lehrpersonen haben sich als bedeutsame Ressource für ein funktionierendes und effektives Schulsystem erwiesen. Sie sind eine wichtige Voraussetzung für gute Unterrichtsqualität und ein positives Schulklima, in welchem das schulische Wohlbefinden und das Lernen der Schülerinnen und Schüler bestmöglich gefördert werden können (Hascher & Hagenauer, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; Schumacher, 2012; Zierer, 2014). Obwohl die Mehrheit der Lehrpersonen in der Arbeitszeiterhebung 2019 des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz angegeben hatte, mit ihrem Beruf «zufrieden» bis «sehr zufrieden» zu sein (Brägger, 2019), zeigen repräsentative Studien auch, dass viele Lehrpersonen durch die beruflichen Anforderungen zunehmend belastet sind (z.B. Sandmeier, Kunz Heim, Windlin & Krause, 2017). So berichtet eine beachtliche Anzahl von Lehrpersonen über Beeinträchtigungen des Wohlbefindens während ihrer Arbeit, zum Beispiel durch emotionale Erschöpfung aufgrund von hohem Arbeitsdruck oder infolge mangelnder Erholungszeit (Bauer, 2009; Sandmeier et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Als am stärksten belastend werden von rund jeder dritten Lehrperson verordnete Weiterbildungen sowie gemeinschaftliche und administrative Aufgaben wahrgenommen – also jene Tätigkeiten, die Lehrpersonen nur wenig Autonomie zugestehen (Brägger, 2019).

Ein zu hohes Mass an Stress und negativen Emotionen kann dazu führen, dass die Lehrpersonen vermehrt mit der Bewältigung dieser inneren Zustände und der Selbstregulation beschäftigt sind (Korthagen, 2010; Lazarus, 2001; Muraven & Baumeister, 2000), was sich wiederum negativ auf die eigene Leistungsfähigkeit auswirken kann (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Wieland & Hammes, 2014), das heisst auf die Fähigkeit der Lehrpersonen, sich auf ihre Schülerinnen und Schüler einzulassen, effektiven Unterricht zu planen und durchzuführen oder konstruktives Feedback zu geben (Braun, Roeser, Mashburn & Skinner, 2019; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Darüber hinaus wird ein beeinträchtigtes Wohlbefinden der Lehrpersonen mit einem geringeren Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler (Viac & Fraser, 2020) sowie schwächeren Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht (Granziera, Martin & Collie, 2023; Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016). Zusätzlich zu diesen weitreichenden Folgen im System «Schule» sind berufsbedingte Krankheitsabsenzen der Schweizer Lehrpersonen mit hohen Kosten verbunden: Gemäss Schätzung von Künzi und Oesch (2016) kosten die krankheitsbedingten Fehlzeiten im Lehrberuf jährlich rund 33 Millionen Franken. Viele Lehrpersonen steigen aufgrund der hohen Belastungen auch ganz aus dem Beruf aus (Dreer, 2021).

Diese Ausgangslage macht deutlich, dass die Förderung und die Erhaltung der Lehrpersonengesundheit ein wichtiges Ziel darstellen, das sowohl die Schulen als auch die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen verfolgen müssen. Der vorliegende Beitrag greift die Frage auf, welche wirksamen Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrpersonen angestrebt werden können. Im nachfolgenden Abschnitt werden zunächst die Grundlagen zur schulischen Gesundheitsförderung kurz zusammengetragen.

2 Schulische Gesundheitsförderung und Prävention

Die schulische Gesundheitsförderung orientiert sich an der Ottawa-Charta (WHO, 1986) mit den folgenden Grundsätzen und Handlungsprinzipien: Herstellung von Chancengleichheit, Empowerment und Partizipation unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Verhaltensebene einzelner Personen und der übergeordneten Verhältnisebene der Schule als Organisation (Setting-Ansatz). Ziel ist es, im gesamten System «Schule» einerseits Belastungen zu reduzieren und andererseits personale und soziale Ressourcen aufzubauen, um herausfordernde Situationen erfolgreich zu meistern (Keller, Kunz, Luder & Pfister, 2018; Luder, Kunz & Keller, 2022), «denn Organisationen können nicht wirklich verändert werden, wenn sich das Verhalten der Organisationsmitglieder nicht wandelt, und umgekehrt bleibt individueller Wandel folgenlos, wenn sich nicht organisatorische Rahmenbedingungen entwickeln» (Hundeloh, 2012, S. 34). In der Schulpraxis haben verhaltensbezogene Ansätze allerdings nach wie vor einen hohen Stellenwert, während verhältnisbezogene Massnahmen noch wenig verankert sind (Herzog, Sandmeier & Affolter, 2021).

Massnahmen der schulischen Gesundheitsförderung basieren auf einem biopsychosozialen Verständnis von Gesundheit, das heisst, dass sowohl biomedizinische, psychologische als auch soziale Faktoren und ihre gegenseitigen Wechselwirkungen berücksichtigt werden. Des Weiteren wird eine Ressourcenperspektive auf die Herausforderungen in der Schule eingenommen (vgl. Konzept der Salutogenese nach Antonovsky, 1997) und gesundheitsfördernde Massnahmen werden unter Berücksichtigung der Wünsche und Erwartungen aller schulischen Akteurinnen und Akteure geplant, durchgeführt und ausgewertet (Dadaczynski, Paulus, Nieskens & Hundeloh, 2015).

Die Anliegen der schulischen Gesundheitsförderung wurden 1993 durch die Lancierung des Projekts «Europäisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen» gestärkt. Der Ansatz der gesundheitsfördernden Schule wurde wenig später um das Konzept der «guten gesunden Schule» erweitert, welches die pädagogischen und gesundheitlichen Anliegen miteinander verknüpft (Paulus, 2022). Eine gute gesunde Schule ist in der Lage, Gesundheit und Bildung aufeinander abzustimmen: Gute Gesundheit ist wichtig für den Bildungserfolg und umgekehrt kann Gesundheit das Ergebnis von guter schulischer Bildung sein (Achermann Fawcett, Keller & Gabola, 2018; Dadaczynski, 2012).

In den vergangenen Jahren ist die schulische Gesundheitsförderung zu einem komplexen System herangewachsen. Das nationale Netzwerk «schulnetz21 – Schweizerisches Netzwerk gesundheitsfördernder und nachhaltiger Schulen» unterstützt Schulen beispielsweise bei der langfristigen Umsetzung von Gesundheitsförderung. Dabei stützt es sich unter anderem auf das Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung» der Allianz Betriebliche Gesundheitsförderung in der Schule, welches Wirkzusammenhänge skizziert, um die Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit sowie den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern sichtbar zu machen (Achermann Fawcett et al., 2018; Allianz BGF in Schulen, 2018).

Insgesamt existiert eine grosse Vielfalt an Massnahmen im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung und Prävention. Allerdings gestaltet sich die Situation aufgrund unterschiedlicher konzeptioneller Ansätze, konkurrierender Anbietender und verschiedener Rahmenbedingungen als äusserst divers und intransparent. Die Bandbreite reicht von isolierten Einzelveranstaltungen (z.B. Workshop zu individuellem Stressmanagement) über zeitlich und thematisch begrenzte Projekte (z.B. Gesundheitswochen) und hoch standardisierte Programme (z.B. «MindMatters» der Schweizerischen Gesundheitsstiftung RADIX) bis hin zu umfassenden Setting-Projekten, die die gesamte Schule einbeziehen (z.B. «Schule handelt» von Gesundheitsförderung Schweiz) (Paulus, 2022). Zudem richten sich die Massnahmen an verschiedene Zielgruppen innerhalb des Settings «Schule», darunter Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleitungen und Eltern. Die skizzierte Vielfalt der möglichen Ansätze zur schulischen Gesundheitsförderung lässt sich in drei grundlegende Ebenen unterteilen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3 Ebenen zur Förderung der Lehrpersonengesundheit

Wissenschaftliche Befunde bestätigen die Erfahrungen aus dem Schulfeld: Gesundheitsprobleme von Lehrpersonen (und aller am Schulbetrieb beteiligten Personen) sind nicht nur ein individuelles Problem, sondern hängen auch mit den Anforderungen und Rahmenbedingungen des Berufs zusammen (Sandmeier et al., 2017; Sandmeier & Mühlhausen, 2020). Verhaltens- wie auch verhältnisbezogene Massnahmen können auf den folgenden drei Ebenen verortet werden: 1) auf der Ebene der Behörden, 2) auf der Ebene der Schule als Organisation sowie 3) auf der Ebene der einzelnen Lehrperson. Auf den beiden Ebenen der Behörden und der Schule als Organisation wird der Fokus auf die verhältnisbezogenen Aspekte gelegt und die Frage gestellt, welche Voraussetzungen erforderlich sind, um gesundheitsförderliche Rahmenbedingungen für alle im Schulkontext beteiligten Personen zu schaffen. Auf der Ebene der einzelnen Lehrperson wird die individuelle Verhaltensebene thematisiert und erläutert, wie die Ressourcen der Lehrpersonen gestärkt werden können, damit sie gesund mit Stressfaktoren umgehen können. Um das Ziel einer gesunden Schule zu erreichen, müssen alle drei Ebenen gleichermassen berücksichtigt werden. Daher kann von einer

von Behörden, Schule sowie Lehrpersonen geteilten Verantwortung für die Stärkung der Lehrpersonengesundheit gesprochen werden (Bundesamt für Gesundheit, bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz & Allianz BGF in Schulen, 2020).

3.1 Ebene der Behörden

In den Handlungsempfehlungen zur Förderung der Lehrpersonengesundheit (Bundesamt für Gesundheit et al., 2020), welche auf dem Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung» (Achermann Fawcett et al., 2018) basieren, wird darauf hingewiesen, dass Behörden als Arbeitgebende Rahmenbedingungen schaffen müssen, die die Gesundheit der Lehrpersonen und aller beteiligten Personen fördern. Die Behörden sind gesetzlich dazu verpflichtet, die vorgesehene Verantwortung für die Arbeitssicherheit und den Gesundheitsschutz zu tragen. Dies schliesst die psychische Gesundheit der Lehrpersonen ein. Dazu gehören beispielsweise die Sicherstellung eines erfüllbaren Berufsauftrags, die korrekte Umsetzung des Mutterschaftsurlaubs und eine angemessene Stundenentlastung für ältere Lehrpersonen. Ebenso sind die Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten und Ausstattungen in der Schule sowie die Verbesserung der Lärmbelastung und der Luftqualität in Schulhäusern wichtige Anliegen.

Eine weitere Empfehlung lautet, dass die vorgesetzte Behörde die Schulleitungen wertschätzend, partizipativ, unterstützend und vertrauensvoll führt, damit die Schulleitung selbst möglichst gesund und leistungsfähig bleibt. Ausserdem können die Behörden zur Gesundheitsförderung beitragen, indem sie eine kontinuierliche Förderung der Lehrpersonengesundheit in Schulen von den Schulleitungen fordern (z.B. Weiterbildung, Teamentwicklung, Beratung) und die dazu notwendigen personellen wie auch finanziellen Ressourcen zur Verfügung stellen (Conrad Zschaber & Pannatier, 2023). Aber auch das Bereitstellen von individuellen wie auch kollektiven Ressourcen zur Unterstützung der Schulleitung und der Lehrpersonen beim Umgang mit anspruchsvollen Situationen liegt im Rahmen des Kompetenzbereichs der Behörden (Bundesamt für Gesundheit et al., 2020; Stöckli, Brühlmann & Fritsch, 2017).

3.2 Ebene der Schule als Organisation

In der Forschungsliteratur zur Lehrpersonengesundheit werden auf der Ebene der Schule als Organisation vor allem zwei Hauptthemen diskutiert: das Führungsverhalten der Schulleitung sowie die Zusammenarbeit im Team (Hascher & Waber, 2021; Jones, Hadley, Waniganayake & Johnstone, 2019; Simmons et al., 2019).

3.2.1 Führungsverhalten der Schulleitung

Bisherige Forschung legt nahe, dass das Führungsverhalten der Schulleitung eine zentrale Rolle für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrpersonen spielt. So zeigte eine Meta-Analyse mit zehn Peer-Review-Studien, dass das transformationale Führungsverhalten der Schulleitung in einem positiven Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Lehrpersonen steht (Meidelina, Saleh, Cathlin & Winesa, 2023). Transformational führende Personen verändern langfristig die Werte und Motive ihrer Mit-

arbeitenden, indem sie gemeinsam mit dem Team eine Vision entwickeln, als Vorbild wahrgenommen werden, zu neuen Ideen und zur Reflexion anregen sowie die Entwicklung der einzelnen Mitarbeitenden fördern (Bass, 1999; Felfe, 2006). Eine weitere Meta-Analyse mit mehr als tausend Studien konnte zudem zeigen, dass das konstruktive Verhalten von Führungspersonen (z.B. transformationale Führung, ethische Führung, Leader-Member-Exchange) positiv mit dem Arbeitsengagement der Mitarbeitenden und negativ mit dem Risiko eines Burnouts zusammenhängt. Das Gegenteil zeigte sich für die Beziehungen mit unterlassener Führung (z.B. Laissez-faire-Führung) bzw. destruktivem Führungsverhalten (z.B. toxische Führung). Darüber hinaus wies die Meta-Analyse, die auf der Job-Demands-Resources-Theorie (JD-R Modell; Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2023) basierte, darauf hin, dass das konstruktive Führungsverhalten als eine Arbeitsressource einen stärkeren Arbeitsmotivationsprozess initiiert und so zu mehr Wohlbefinden und besserer Arbeitsleistung beiträgt, während destruktives Führungsverhalten den Gesundheitsgefährdungsprozess initiiert und somit zu geringerem Wohlbefinden (bis hin zu Burnout) und reduzierter Arbeitsleistung führt. Zentrale Erkenntnis ist, dass ein ressourcenorientiertes und herausforderndes Führungsverhalten der vielversprechendste Ansatz ist, wenn es darum geht, die Motivation und die arbeitsbezogene Gesundheit der Mitarbeitenden zu fördern (Pletzer, Breevaart & Bakker, 2023). Obwohl diese Meta-Analyse keine Studien aus dem Schulkontext beinhaltet, ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse übertragbar sind.

Wie dieser positive Zusammenhang zwischen konstruktivem Führungsverhalten der Schulleitung und dem Wohlbefinden von Lehrpersonen erklärt werden kann, untersuchte eine längsschnittliche Studie mit drei Messzeitpunkten über ein Schuljahr hinweg mit über tausend Lehrpersonen aus der Deutschschweiz (Schoch, Keller, Buff et al., 2021; Schoch, Keller, Maas et al., 2023). Dabei wurden die beiden Dimensionen «Individuelle transformationale Führung der Schulleitung» und «Kollektive transformationale Führung der Schulleitung» unterschieden: Die individuelle transformationale Führung zielt darauf ab, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Lehrpersonen zu fördern, ihre Selbstwirksamkeit zu stärken, ihr Selbstwertgefühl zu verbessern und sie dazu zu befähigen, ihr Potenzial auszuschöpfen (Wang & Howell, 2010). Um diese Ziele zu erreichen, versucht die Führungsperson, die Kompetenzen und Bedürfnisse jeder einzelnen Person wahrzunehmen und sie individuell zu begleiten (Kark & Shamir, 2013; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998). Im Gegensatz dazu zielt die kollektive transformationale Führung darauf ab, die Bedeutung der Gruppenziele zu vermitteln, gemeinsame Werte und Überzeugungen zu entwickeln und zu gemeinsamen Anstrengungen zur Erreichung der Gruppenziele zu inspirieren. Die Gruppenidentität wird betont und die Teambildung gefördert (Leithwood et al., 1998; Wang & Howell, 2010). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die individuelle transformationale Führung zur Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse gemäss der Self-Determination Theory (Deci, Olafsen & Ryan, 2017) beiträgt und diese wiederum in einem positiven Zusammenhang mit den positiven Emotionen der Lehrperson steht. Für die kollektive

transformationale Führung zeigte sich ein anderer vermittelnder Prozess: Die kollektive transformationale Führung stand in einem direkten positiven Zusammenhang mit der sozialen Unterstützungsleistung des Kollegiums. Diese Unterstützung wiederum hat zur Bedürfnisbefriedigung und weiter zu positiven Emotionen der Lehrperson beigetragen. Basierend auf diesen Resultaten leiteten die Autorinnen und Autoren die folgenden praktischen Implikationen ab: Das Verhalten der Schulleitung spielt eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung des Teams, der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse und der Förderung der positiven Emotionen von Lehrpersonen. Um die Bedürfnisse der einzelnen Lehrpersonen zu erkennen, ist es wichtig, dass die Schulleitung regelmässig mit jedem einzelnen Teammitglied in Kontakt steht und auf dessen Anliegen und Bedürfnisse eingeht. Dies kann beispielsweise durch individuelles Feedback, Delegation von anspruchsvollen Aufgaben sowie echte Partizipation durch Mitbestimmung und Mitwirkung geschehen.

Zur Förderung positiver Emotionen und des Wohlbefindens kann die Schulleitung auch das Team als Ganzes in den Blick nehmen und ein unterstützendes Teamklima schaffen. Dies kann dadurch erreicht werden, dass die Schulleitung soziale Unterstützung vorlebt, indem sie sich beispielsweise Zeit für die Anliegen der Lehrpersonen nimmt oder ihnen in herausfordernden Situationen den Rücken stärkt. Es sollte eine Kultur gelebt werden, in der sich die Mitglieder des Kollegiums gegenseitig unterstützen und Herausforderungen gemeinsam angehen (Schoch, Keller, Maas et al., 2023). Es ist jedoch wichtig, zu betonen, dass die Schulleitung auf der organisationalen Ebene nicht allein für die Gesundheit der Lehrpersonen verantwortlich ist. Das Kollegium spielt eine ebenso zentrale Rolle für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrpersonen, wie im nächsten Abschnitt erläutert wird.

3.2.2 Zusammenarbeit im Kollegium

Eine starke Identifikation mit dem Kollegium bzw. Team ist eine wichtige Voraussetzung für die Aktivierung von gegenseitiger sozialer Unterstützung (Frenzel, Junker, Häusser, Erkens & van Dick, 2023). Soziale Unterstützung bedeutet, jemand anderem dabei zu helfen, ein Problem zu lösen oder zumindest die Schwierigkeiten, die mit dem Problem einhergehen, zu reduzieren (Knoll & Kienle, 2007). Unterstützung kann verschiedene Funktionen haben: Sie kann auf emotionaler (z.B. Ermutigung) oder instrumenteller Ebene (z.B. praktische Hilfe) angeboten werden (Lüscher & Scholz, 2018). Beide Arten der Unterstützung tragen dazu bei, die durch Stress verursachte Belastung der Empfängerin oder des Empfängers zu reduzieren. Ausserdem können sie deren Selbstwirksamkeit, Problemlösefähigkeiten, Selbstwertgefühl und positive Emotionen steigern (Chu, Saucier & Hafner, 2010; Kirchhoff, Keller & Blanc, 2024). Mehrere Studien haben aufgezeigt, dass Lehrpersonen bei ihrer Arbeit von sozialer Unterstützung profitieren. Diese Unterstützung wirkt als Puffer und mildert die negativen Auswirkungen von Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern auf das Arbeitsengagement der Lehrpersonen (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulos, 2007), reduziert den Effekt einer hohen Arbeitsbelastung auf die Absicht, den

Beruf zu verlassen (Pomaki, DeLongis, Frey, Short & Woehrle, 2010), und schmälert die Auswirkungen von erlebtem Arbeitsstress auf den Blutdruck und die Herzfrequenz von Lehrpersonen (Stephoe, 2000). Verschiedene Forschungsergebnisse weisen somit darauf hin, dass die wechselseitige Unterstützung und die Zusammenarbeit im Kollegium entscheidend für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrpersonen sind. Damit jedoch eine gelingende Zusammenarbeit entstehen kann, sind ausreichende zeitliche Ressourcen unerlässlich. Diese ermöglichen es den einzelnen Teammitgliedern, ihre Perspektiven zu teilen und einen kontinuierlichen Prozess der Teamentwicklung zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Die Bereitstellung solcher zeitlichen Ressourcen obliegt der Verantwortung der Schulleitung.

Zu den weiteren Erfolgsfaktoren für die Stärkung der Zusammenarbeit und somit für die Förderung der Lehrpersonengesundheit auf der organisationalen Ebene gehört 1) die Veränderungsbereitschaft der Lehrpersonen und der weiteren Mitarbeitenden. Dies kann durch partizipativ angelegte Massnahmen der Teamentwicklung und Gesundheitsförderung sowie mittels offener und transparenter Kommunikation durch die Schulleitung gelingen. Die Massnahmen zur Stärkung des Teamklimas und der Gesundheit müssen 2) in Bestehendes integriert werden, um sicherzustellen, dass sie nicht selbst eine zusätzliche zeitliche Belastung darstellen. Manchmal ist weniger mehr. Ein weiterer wichtiger Faktor ist 3) die Unterstützung durch eine externe Begleitung bei der Entwicklung und der Umsetzung von Massnahmen zur Teamentwicklung und Gesundheitsförderung (Schoch & Keller, 2017).

3.3 Ebene der einzelnen Lehrperson

Auf der Ebene der einzelnen Lehrperson geht es darum, individuelle Ressourcen und Kompetenzen zu stärken, damit Lehrpersonen besser mit Belastungen umgehen können. Diese individuellen Ressourcen umfassen nicht nur Wissen und Können, Überzeugungen, Ziele, Motive und Arbeitszufriedenheit, sondern auch Resilienz im Sinne der psychischen Widerstandsfähigkeit, Selbstregulation, subjektives Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit sowie individuelles Stressmanagement (Kassis, Graf, Keller, Ding & Rohlf, 2019; Sandmeier, Mustafić & Krause, 2020). In ihrem Zusammenspiel prägen diese Faktoren die Wahrnehmung und die Bewältigung von Anforderungen, beeinflussen die resultierenden Erkenntnisse und tragen zur Weiterentwicklung neuer Ressourcen bei (Keller-Schneider & Keller, 2023).

Diese Perspektive steht im Einklang mit der stresstheoretischen Sichtweise von Lazarus und Folkman (1984). Subjektiv wahrgenommene Anforderungen werden als Herausforderungen betrachtet und in aufgabenbezogenen Bewältigungsprozessen («task-oriented coping») angegangen, um ressourcenerweiternde Lösungen zu finden. Das ist besonders dann möglich, wenn Anforderungen als wichtig («primary appraisal») und durch die verfügbaren Ressourcen als bewältigbar erscheinen («secondary appraisal»). Wenn Anforderungen als nicht bewältigbar eingeschätzt werden, bleiben sie als Belastungen bestehen und zehren Ressourcen durch emotionsorientierte Bewältigungspro-

zesse. Dies kann sich negativ auf die Gesundheit auswirken (Lazarus, 2000; Taylor & Stanton, 2007).

Das Gefühl von Stress ist für viele Lehrpersonen allgegenwärtig. Zu viel Arbeit, grosser administrativer Aufwand, Unterrichtsstörungen, anspruchsvolle Elterngespräche und Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit des Berufs mit dem Privatleben führen zu negativen emotionalen Reaktionen (Brägger, 2019). Das Erkennen der Belastungsfaktoren ist ein entscheidender Schritt, um Belastungen wirksam zu reduzieren oder geeignete Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Verschiedene Untersuchungen weisen zudem darauf hin, dass positive Emotionen eine wichtige Ressource zur Stressreduktion darstellen und somit entscheidend für die psychische Widerstandsfähigkeit, die Motivation und die Leistungsfähigkeit sind (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2018). Der emotionale Zustand beeinflusst, welche Inhalte und Informationen Aufmerksamkeit erhalten und welche Entscheidungen getroffen werden. Die Bedeutung von positiven Emotionen wird auch durch die Broaden-and-Build-Theorie (Fredrickson, 2004) verdeutlicht. Diese Theorie postuliert, dass positive Emotionen dazu beitragen, mehr Reize wahrzunehmen und zu verarbeiten («broaden»). Dies trägt zur Entwicklung neuer Ideen, zum Aufbau guter Beziehungen und zum Erlernen neuer Fähigkeiten bei («build»). Daher ist es von grosser Bedeutung, sich nicht nur auf negative Aspekte zu konzentrieren, sondern auch positive Momente mit dem Team zu teilen und regelmässig zu reflektieren, was in der schulischen Arbeit besonders erfolgreich ist. Die Selbstwirksamkeit stellt eine weitere bedeutende Ressource für die psychische Gesundheit von Lehrpersonen dar (Carver & Scheier, 2009; Fredrickson, 2004). Positive Erfahrungen und Erfolge tragen dazu bei, herausfordernde Situationen erfolgreich zu bewältigen. Dabei ist es entscheidend, die eigenen Ansprüche nicht übermässig zu erhöhen, sich auch einen weniger guten Tag zu erlauben und auf Teilerfolge zu achten, auf die man mit Stolz zurückblicken kann.

Insgesamt existieren zahlreiche Interventionen und Programme, die auf der Ebene des Individuums gesundheitsfördernde Veränderungen herbeiführen sollen. Allerdings zeigen Meta-Analysen, dass die unterschiedlichen Programme kaum miteinander vergleichbar sind: Während einige bei der Belastungsreduktion ansetzen, fokussieren andere die Ressourcenstärkung. Nur wenige Interventionen berücksichtigen beide Aspekte gleichermaßen. Bezüglich der Wirksamkeit der Interventionen und Programme ist die Datenlage sehr spärlich. Dennoch konnten in der Meta-Analyse von Dreer und Gouasé (2021) insgesamt 15 Interventionen ausfindig gemacht werden, deren Wirksamkeit mit mittleren bis hohen Effektstärken angegeben wurde. Bei den meisten dieser Interventionen handelte es sich um zeitlich begrenzte Programme, die auf den konzeptionellen Grundlagen der positiven Psychologie aufbauten oder darauf abzielten, Stress und Belastung zu reduzieren. Interventionen aus der positiven Psychologie umfassen meist kurze Aktivitäten, die wissenschaftlich erwiesen positives Denken, positive Emotionen und positives Verhalten hervorrufen (Lyubomirsky & Layous, 2013). Eine rasch wachsende Zahl von Forschungsergebnissen zeigt, dass solche Interventionen

zum Wohlbefinden von Einzelnen im Alltag (Bolier & Abello, 2014; Bolier, Haverman, Westerhof, Riper, Smit & Bohlmeijer, 2013) und im Arbeitskontext (Donaldson, Lee & Donaldson, 2019) beitragen. Daraus lässt sich schliessen, dass Interventionen, die auf Ressourcenstärkung bzw. auf der positiven Psychologie basieren, leicht anwendbar und gut in den Arbeitsalltag von Lehrpersonen integrierbar sind. Kritisch anzumerken ist, dass die Implementierung von Gesundheitsförderung auf der Ebene des Individuums zwar vergleichsweise rasch und unkompliziert erfolgen kann, dabei jedoch keine strukturellen Veränderungen angegangen werden.

4 Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Lehrpersonen sind heute mehr denn je mit dem Thema der psychischen Gesundheit konfrontiert (Robin, Albermann & Dratva, 2023). Verstärkt sind Lehrpersonen dazu aufgefordert, eine aktive Rolle bei der Unterstützung der psychischen Gesundheit ihrer Schülerinnen und Schüler einzunehmen (Atkins & Rodger, 2016; Robin et al., 2023). Um diesen Berufsanforderungen gewachsen zu sein, müssen Lehrpersonen selbst langfristig gesund und motiviert bleiben (Achermann Fawcett et al., 2018). Bislang gibt es erst wenige empirische Studien, die das Curriculum der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in Bezug auf die Gesundheitsförderung in der Schule systematisch untersucht haben. Gemäss Herzog et al. (2021) ist es von zentraler Bedeutung, dass Kompetenzen im Bereich des professionellen Selbst entwickelt werden, das realistische Erwartungen an sich selbst und das berufliche Umfeld stellt, berufliche Anforderungen als Chance zur Weiterentwicklung betrachtet, die eigenen Gedanken und Emotionen bewusst reguliert und berufliche Aufgaben priorisieren kann. Ebenfalls wichtig ist die Förderung der Reflexionsfähigkeit (Collin, Karsenti & Komis, 2013), die den Umgang mit beruflichen Anforderungen unterstützt. Im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs wird zudem betont, dass die psychische Gesundheitskompetenz der Lehrpersonen einen entscheidenden Faktor für die Förderung der psychischen Gesundheit in der Schule darstellt (Robin et al., 2023). Eine Querschnittstudie mit rund 1500 Lehrpersonen der Volksschule in der Deutschschweiz hat ergeben, dass die befragten Lehrpersonen ihre Fähigkeit, Informationen zum Thema «Psychische Gesundheit» zu finden, als gut einschätzen. Allerdings fällt ihnen die Beurteilung der Qualität der gefundenen Informationen schwerer und die Handlungskompetenz der Lehrpersonen in Bezug auf die Stärkung der psychischen Gesundheit wird als gering eingeschätzt. Robin et al. (2023) weisen darauf hin, dass die Steigerung der Gesundheitskompetenz nicht allein den Lehrpersonen überlassen werden dürfe, sondern durch eine förderliche Schulkultur und gesellschaftliche Massnahmen unterstützt werden müsse. In diesem Kontext kann die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen einen bedeutenden Beitrag leisten, indem die Gesundheitsförderung als integraler Bestandteil der Lehrpersonenausbildung im Curriculum verankert wird. Einige Aspekte, die im Curriculum berücksichtigt werden sollten, sind

- Sensibilisierung, Früherkennung und Frühintervention in Bezug auf die psychische Gesundheit,

- Entwicklung effektiver Strategien zur Stressbewältigung und Selbstfürsorge,
- Förderung eines gesunden Lebensstils durch Ernährung, Bewegung und ausreichend Schlaf,
- Stärkung der überfachlichen Kompetenzen für tragfähige Beziehungen zwischen allen im Schulkontext beteiligten Personen,
- Erwerb effektiver Strategien für das Konfliktmanagement und zum Aufbau sozialer Unterstützungssysteme,
- sexuelle Gesundheit sowie Prävention von Gewalt und Sucht.

Dadurch kann sichergestellt werden, dass angehende Lehrpersonen auf ihre Rolle vorbereitet sind und die Bedeutung der Gesundheit in ihrem beruflichen Kontext erkennen.

5 Fazit

Die Hervorhebung der Lehrpersonengesundheit als zentrales Element im System «Schule» legt den Schluss nahe, dass Massnahmen auf allen drei Ebenen gleichzeitig ergriffen werden müssen: auf der Ebene der Behörden, auf der Ebene der Schule als Organisation sowie auf der Ebene der einzelnen Lehrperson. Wichtig ist, zu beachten, dass Schulen in unterschiedlichen Kontexten agieren und somit keine allgemeingültigen Lösungsansätze für alle Schulen gleichermassen geeignet sind. Um effektive Massnahmen zu entwickeln, ist es daher unabdingbar, die spezifischen Bedürfnisse und Ziele jeder Schule zu identifizieren. Auf dieser Grundlage können konkrete, umsetzbare Massnahmen zur Zielerreichung geplant werden. Die regelmässige Evaluation und gegebenenfalls eine Anpassung dieser Massnahmen sind entscheidend für den Erfolg.

Ein unterstützender Prozess für die Umsetzung von Gesundheitsförderung in Schulen kann durch eine externe Schulberatung optimiert und in den Schulentwicklungsprozess integriert werden (Schoch & Keller, 2017). Zusätzliche Erfolgsfaktoren für diesen Prozess sind ein klares Commitment der Behörden, ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen, ein konstruktives Führungsverhalten der Schulleitung sowie die Förderung der Kooperation zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitung (Achermann Fawcett et al., 2018; Conrad Zschaber & Pannatier, 2023). Die Berücksichtigung dieser Aspekte bietet zahlreiche Möglichkeiten für eine umfassende und nachhaltige Förderung der Gesundheit im schulischen Kontext.

Literatur

Achermann Fawcett, E., Keller, R. & Gabola, P. (2018). *Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Wissenschaftliche Grundlage für das Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung»*. Luzern: Allianz BGF in Schulen.

- Allianz BGF in Schulen.** (2018). *Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung»*. Luzern: Allianz BGF in Schulen.
- Antonovsky, A.** (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Atkins, M.-A. & Rodger, S.** (2016). Pre-service teacher education for mental health and inclusion in schools. *Exceptionality Education International*, 26 (2), 93–118.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A.** (2023). Job demands-resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25–53.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D.** (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 274–284.
- Bass, B. M.** (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9–32.
- Bauer, J.** (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *Psychotherapie im Dialog*, 10 (3), 251–255.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. J.** (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Bolier, L. & Abello, K. M.** (2014). Online positive psychological interventions: State of the art and future directions. In A. C. Parks & S. M. Schueller (Hrsg.), *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions* (S. 286–309). Malden: Wiley.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. & Bohlmeijer, E.** (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13 (1), Artikel 119, 1–20.
- Brägger, M.** (2019). *LCH Arbeitszeiterhebung 2019 (AZE'19). Bericht zur Erhebung bei 10'000 Lehrpersonen im Auftrag von Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH*. Dübendorf: Büro Brägger.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L.** (2018). *Motivation und Emotion* (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J. & Skinner, E.** (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10 (2), 245–255.
- Bundesamt für Gesundheit, bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz & Allianz BGF in Schulen.** (Hrsg.). (2020). *Empfehlungen zur Förderung der Lehrpersonengesundheit. Handlungsfelder für Behörden, Schulleitende und Lehrpersonen*. Luzern: Allianz BGF in Schulen.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F.** (2009). Action, affect, and two-mode models of functioning. In E. Morsella, J. A. Bargh & P. M. Gollwitzer (Hrsg.), *Oxford handbook of human action* (S. 298–327). Oxford: Oxford University Press.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E.** (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29 (6), 624–645.
- Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V.** (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14 (1), 104–117.
- Conrad Zschaber, C. & Pannatier, G.** (2023). Die psychische Gesundheit der Schulleitenden und Lehrpersonen. In C. Conrad Zschaber & G. Pannatier (Hrsg.), *SchoolMatters. Ein Beitrag zur Entwicklung der Schule mit psychischer Gesundheit* (S. 20–40). Luzern: RADIX.
- Dadaczynski, K.** (2012). Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrgesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (2., umfänglich überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 197–228). Köln: Link.
- Dadaczynski, K., Paulus, P., Nieskens, B. & Hundeloh, H.** (2015). Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (2), 197–218.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. & Ryan, R. M.** (2017). Self-Determination Theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43.
- Donaldson, S. I., Lee, J. Y. & Donaldson, S. I.** (2019). Evaluating positive psychology interventions at work: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4 (3), 113–134.

- Dreer, B.** (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Dreer, B. & Gouasé, N.** (2021). Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education*, 48 (5), 587–605.
- Felfe, J.** (2006). Validierung einer deutschen Version des «Multifactor Leadership Questionnaire» (MLQ Form 5 x Short) von Bass und Avolio (1995). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50 (2), 61–78.
- Fredrickson, B. L.** (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359 (1449), 1367–1377.
- Frenzel, S. B., Junker, N. M., Häusser, J. A., Erkens, V. A. & van Dick, R.** (2023). Team identification relates to lower burnout – Emotional and instrumental support as two different social cure mechanisms. *British Journal of Social Psychology*, 62 (2), 673–691.
- Granziera, H., Martin, A. J. & Collie, R. J.** (2023). Teacher well-being and student achievement: A multi-level analysis. *Social Psychology of Education*, 26 (2), 279–291.
- Hascher, T. & Hagenauer, G.** (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hundeloh, H.** (2012). *Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Jones, C., Hadley, F., Waniganayake, M. & Johnstone, M.** (2019). Find your tribe! Early childhood educators defining and identifying key factors that support their workplace wellbeing. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44 (4), 326–338.
- Kark, R. & Shamir, B.** (2013). The dual effect of transformational leadership: Priming relational and collective selves and further effects on followers. In B. J. Avolio & F. R. Yammarino (Hrsg.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead. 10th anniversary edition* (S. 67–91). Bingley: Emerald.
- Kassis, W., Graf, U., Keller, R., Ding, K. & Rohlf, C.** (2019). The role of received social support and self-efficacy for the satisfaction of basic psychological needs in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42 (3), 391–409.
- Keller, R., Kunz, A., Luder, R. & Pfister, L.** (2018). Schulentwicklung für eine inklusive gesunde Schule am Beispiel der Projekte «SIS» und «Challenge». In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung* (S. 187–204). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Keller, R.** (2023). Professionalisierung und Schulentwicklung – Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen: Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 197–219). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirchhoff, E., Keller, R. & Blanc, B.** (2024). Empowering young people – The impact of camp experiences on personal resources, well-being, and community building. *Frontiers in Psychology* (in Überarbeitung).
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J.** (2006). Lehrerbeltung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161–173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J.** (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702–715.
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O.** (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108 (8), 1193–1203.
- Knoll, N. & Kienle, R.** (2007). Self-report questionnaires for the assessment of social support: An overview. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 16 (1–2), 57–71.

- Korthagen, F.A.J.** (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), 98–106.
- Künzi, K. & Oesch, T.** (2016). *Berufsbedingte Krankheitskosten der Lehrpersonen. Teilprojekt des LCH im Rahmen des Projekts Gesundheit der Lehrpersonen. Schlussbericht*. Bern: BASS.
- Lazarus, R.S.** (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55 (6), 665–673.
- Lazarus, R.S.** (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K.R. Scherer, S. Schorr & T. Johnstone (Hrsg.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (S. 37–67). Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S.** (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R.** (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. *Organizational Learning in Schools*, 34 (2), 67–90.
- Luder, R., Kunz, A. & Keller, R.** (2022). Editorial: Inclusive healthy schools. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 834359, 1–2.
- Lüscher, J. & Scholz, U.** (2018). Soziale Unterstützung. In C.-W. Kohlmann, C. Salewski & M.A. Wirtz (Hrsg.), *Psychologie in der Gesundheitsförderung* (S. 213–226). Göttingen: Hogrefe.
- Lyubomirsky, S. & Layous, K.** (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22 (1), 57–62.
- Meidelina, O., Saleh, A.Y., Cathlin, C.A. & Winesa, S.A.** (2023). Transformational leadership and teacher well-being: A systematic review. *Journal of Education and Learning*, 17 (3), 417–424.
- Muraven, M. & Baumeister, R.F.** (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126 (2), 247–259.
- Nieskens, B.** (2006). Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In L. Schumacher, B. Sieland, B. Nieskens & H. Brauer (Hrsg.), *Lehrergesundheit – Baustein einer guten gesunden Schule* (S. 19–50). Hamburg: DAK.
- Paulus, P.** (2022). School health promotion from Ottawa to today: Opportunities and challenges. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 65 (7–8), 741–748.
- Pletzer, J.L., Breevaart, K. & Bakker, A.B.** (2023). Constructive and destructive leadership in job demands-resources theory: A meta-analytic test of the motivational and health-impairment pathways. *Organizational Psychology Review*, 13, 1–35.
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K. & Woehrle, T.** (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1340–1346.
- Robin, D., Albermann, K. & Dratva, J.** (2023). School programs to promote mental health. Mental health literacy of teachers as an important factor of implementation. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18, 1–9.
- Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B. & Krause, A.** (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Trends von 2006 bis 2014. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39 (1), 75–94.
- Sandmeier, A. & Mühlhausen, J.** (2020). *Was hält Lehrpersonen in der Schule? (WahLiS-Studie). Belastungen und Ressourcen auf Schulebene*. Goldau: Pädagogische Hochschule Goldau.
- Sandmeier, A., Mustafić, M. & Krause, A.** (2020). Gesundheit und Selbstregulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 123–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schoch, S. & Keller, R.** (2017). *Evaluation S-Tool in Schulen. Ein Pilotprojekt in der Deutschschweiz. Schlussbericht zuhanden von Gesundheitsförderung Schweiz*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J. & Wegner, M.** (2021). Dual-focused transformational leadership, teachers' satisfaction of the need for relatedness, and the mediating role of social support. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 643196, 1–10.
- Schoch, S., Keller, R., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J. & Wegner, M.** (2023). Transformationale Führung und positive Emotionen bei Lehrpersonen – die Rolle der sozialen Unterstützung und der psychologischen Bedürfnisbefriedigung. *Empirische Pädagogik*, 37 (2), 192–210.

- Schumacher, L.** (2012). Wege zu einer guten gesunden Schule – Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrer*innen-Gesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (2., umfänglich überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 97–128). Köln: Link.
- Sieland, B.** (2006). Veränderungspotenziale und Veränderungshindernisse am Beispiel der Gesundheitsförderung im Schulkollegium. In L. Schumacher, B. Sieland, B. Nieskens & H. Brauer (Hrsg.), *Lehrer*innen-Gesundheit – Baustein einer guten gesunden Schule* (S. 75–110). Hamburg: DAK.
- Simmons, M., McDermott, M., Lock, J., Crowder, R., Hickey, E., DeSilva, N., Leong, R. & Wilson, K.** (2019). When educators come together to speak about well-being. *Canadian Journal of Education*, 42 (3), 850–872.
- 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.
- Steptoe, A.** (2000). Stress, social support and cardiovascular activity over the working day. *International Journal of Psychophysiology*, 37 (3), 299–308.
- Stöckli, N., Brühlmann, J. & Fritschi, R.** (2017). *Gesundheit von Lehrpersonen*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Taylor, S. E. & Stanton, A. L.** (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377–401.
- Viac, C. & Fraser, P.** (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers, No. 213). Paris: OECD Publishing.
- Wang, X.-H. & Howell, J. M.** (2010). Exploring the dual-level effects of transformational leadership on followers. *Journal of Applied Psychology*, 95 (6), 1134–1144.
- WHO.** (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Genf: World Health Organization.
- Wieland, R. & Hammes, M.** (2014). Wuppertaler Screening Instrument Psychische Beanspruchung (WSIB) – Beanspruchungsbilanz und Kontrollerleben als Indikatoren für gesunde Arbeit. *Psychologie des Alltagshandelns*, 7 (1), 30–50.
- Zierer, K.** (2014). *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties «Visible Learning» und «Visible Learning for Teachers»*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autorin und Autor

Simone Schoch, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, simone.schoch@phzh.ch
Roger Keller, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, roger.keller@phzh.ch

Wohlbefindensprofile angehender Lehrpersonen aus der deutschsprachigen Schweiz

Manuela Haldimann, Tina Hascher und Doreen Flick-Holtzsch

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 Laufbahnentwicklung 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

		Wohlbefindensdimensionen <i>M (SD)</i>							Zielstufe (%)			Semester ^a <i>M (SD)</i>	Studien- phase (%)		Geschlecht (%)		
		<i>N</i>	%	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 (0.68)	3.51 (0.76) †	5.10 (0.34)	2.57 (0.38)	1.14 (0.20)	70.5	20.1	09.4	4.58 (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 (0.58)	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 Lehrdiplom studiert wird; PP = in Prüfungsphase; SP = in Schulpraktikumsphase; w = weiblich; m = männlich; d = divers; ^a85.4% studierten im Bachelorstudienangang, 11.7% im Masterstudienangang und 2.9% in einem anderen Format (z.B. Fach- oder Stufenweiterung); † = 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 ^a	ω
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 dazugelernt 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: ^aSkala von 1 «trifft überhaupt nicht zu» bis 6 «trifft völlig zu»; ω = 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 frei geschätzt 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 Profilzugehörigkeit mit Kovariaten

Zusammenhänge der Profilzugehörigkeit 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 Profilzugehörigkeit 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 Lehramtsstudierenden 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» ($M = 4.06$).

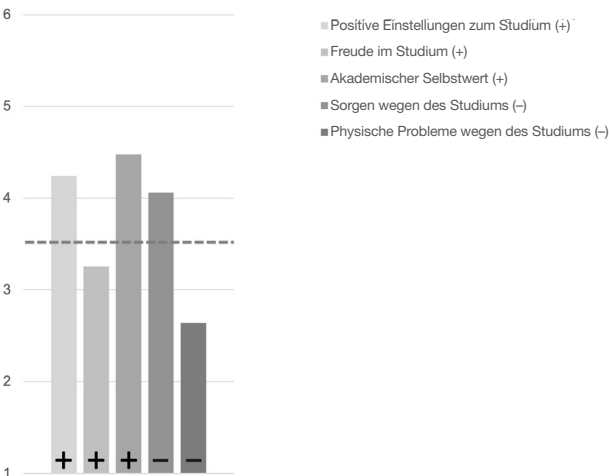


Abbildung 1: Mittelwerte der fünf Wohlbefindensdimensionen in der Gesamtstichprobe ($N = 989$ Lehramtsstudierende; alle Mittelwerte unterscheiden sich signifikant [$p < .001$] vom theoretischen Skalenmittelwert von 3.5).

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 Profilseparierung 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 Fünfprofilflösung distinkte Profilmuster enthält und damit qualitativ einen Mehrwert gegenüber der Drei- und der Vierprofilflösung darstellt (Morin et al., 2017). Wir haben uns deshalb für eine Fünfprofilflösung entschieden.

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

Profile	AIC	BIC	SSA-BIC	pLMR	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
5	9159.64	9424.06	9252.56	.021	0.87	14.1%, N = 139
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; pLMR = *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.

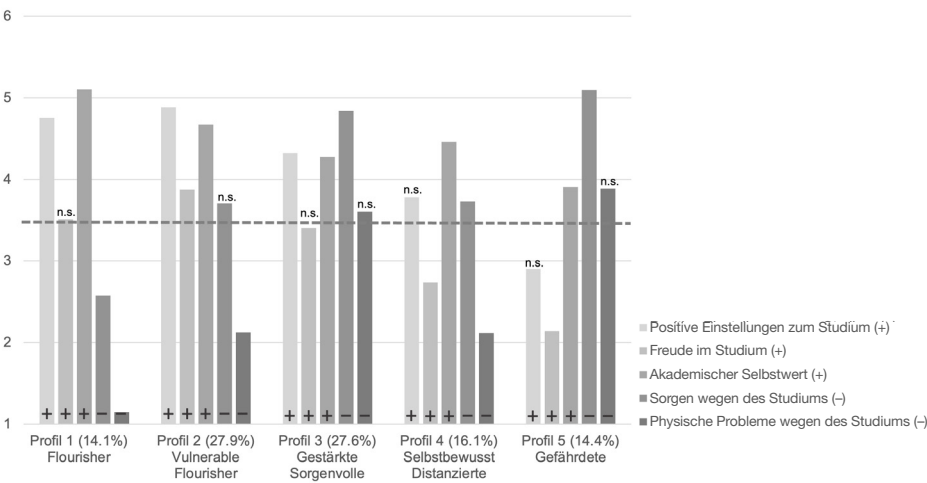


Abbildung 2: Die fünf identifizierten Wohlbefindensprofile (N = 989 Lehramtsstudierende; n.s = Mittelwert unterscheidet sich nicht signifikant vom theoretischen Skalenmittelwert von 3.5 [Bonferroni-Korrektur: $p < .002$]).

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

	β (SE)	OR	β (SE)	OR	β (SE)	OR	β (SE)	OR	β (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 Referenz: Kindergarten/Primarstufe	-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 Referenz: Kindergarten/Primarstufe	-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 Referenz: Keine Prüfungsphase	-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 Referenz: Keine Schulpraktikumsphase	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 Referenz: Männlich	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 Referenz: Kindergarten/Primarstufe	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 Referenz: Kindergarten/Primarstufe	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 Referenz: Keine Prüfungsphase	-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 Referenz: Keine Schulpraktikumsphase	-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 Referenz: Männlich	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; β = 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.
- Hager, 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-Holtsch, 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_ger.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., Maïano, 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

Tina Hascher, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, tina.hascher@unibe.ch

Doreen Flick-Holtsch, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft und Institut für Betriebswirtschaftslehre, doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch

Buchbesprechungen

Herzog, S., Sandmeier, A. & Affolter, B. (2021). Gesunde Lehrkräfte in gesunden Schulen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 168 Seiten.

Einer «*systematischen* Bearbeitung der Förderung der Gesundheit von Lehrkräften zu mehr Durchschlagskraft zu verhelfen, weil sie für den Erfolg von Schule und die Stärkung des Lehrberufs von zentraler Bedeutung ist» (S. 5, Hervorhebung im Original) – diesen Anspruch erheben der Autor und die beiden Autorinnen mit ihrem Einführungsbuch. Entstanden ist ein bedeutendes Grundlagenwerk, das verschiedenen Zielgruppen eine breite, wissenschaftlich fundierte und dennoch praxisnahe Auslegeordnung bietet, damit sie sich der komplexen Thematik zuwenden können. Das Werk ist höchst informativ für Studierende und Mitarbeitende in der Aus- und Weiterbildung bzw. Beratung an Pädagogischen Hochschulen, für Lehrpersonen und Schulleitungen wie auch für Personen aus Berufsverbänden, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung.

Der Autor und die Autorinnen gehen von einem salutogenen, positiven Gesundheitsverständnis aus. Überzeugend und ausgewogen stellen sie sowohl gesundheitsförderliche und motivierende als auch gesundheitsbelastende Faktoren des Berufs dar, und dies, ohne einseitig zuzuspitzen oder zu dramatisieren, ohne zu beschönigen oder zu entwerten – wie dies im öffentlichen Diskurs allzu gerne geschieht. Beeinflussbare Lern- und Entwicklungsprozesse der Lehrperson und der Schule als Organisation werden sachlich und authentisch aufgezeigt und bezüglich der Erhaltung und der Förderung von Gesundheit beleuchtet. Zudem überzeugt, dass die Erhaltung und die Förderung von Gesundheit konsequent mit der Entwicklung von Professionalität bzw. mit Professionalisierung in Verbindung gesetzt werden. Damit werden Beruf und Gesundheit nicht als Gegensatzpaar, sondern als ineinander verwoben aufgezeigt. Gesundheit stärkt Professionalisierung und Professionalität – und umgekehrt.

Zur Systematisierung des komplexen Themas werden zu Beginn drei berufsunspezifische psychologische Theorien vorgestellt (die Job-Demands-Resources-Theorie, die transaktionale Stresstheorie sowie die Selbstbestimmungstheorie). Alle drei setzen die Beanspruchungs- und Bewältigungsprozesse, die die Gesundheit und das Wohlbefinden beeinflussen, sowie das Zusammenspiel von Kontext und Individuum ins Zentrum. Bereits in diesem Einstiegsteil leiten die didaktischen Elemente (Fallbeispiele, Einleitungsfragen, Verdichtung des Gesagten in Kernaussagen sowie Reflexionsfragen) dazu an, Bezüge zum eigenen Vorwissen und zur eigenen Berufspraxis herzustellen. Dadurch gelingt die vertiefte persönliche Auseinandersetzung mit der Thematik.

Auf diesen Theorien aufbauend und mit empirischen Befunden belegt werden in den weiteren Kapiteln die berufs*spezifischen* Anforderungen und Rahmenbedingungen – der Kontext – wie auch die berufsbiografische Entwicklung des Individuums dargestellt. Die Kompetenzentwicklung der Lehrperson vom Studium über den Berufseinstieg bis

hinein in die weitere Berufspraxis wird ebenso angesprochen wie die Berufseignung. Dabei schält sich zum Beispiel heraus, dass pädagogisch-psychologische Kompetenzen der Lehrperson von besonderer Bedeutung für die gesundheitliche Entwicklung sind. Die Verwobenheit von Kontext und Individuum wird aufgegriffen, wenn zum Beispiel gefragt wird, inwieweit sich die Beanspruchungen bei gleicher Berufsaufgabe über den Berufsverlauf hinweg verändern und mit spezifischen Herausforderungen, auch gesundheitsbezogen, einhergehen. Aus-, Fort- und Weiterbildung wie auch die Schule vor Ort und das Bildungssystem als Ganzes können darauf mit entsprechenden Angeboten antworten. Von hohem Gewinn für die Diskussion ist zudem, dass der Autor und die Autorinnen nicht nur die betriebliche Gesundheitsförderung und die Schulentwicklung ansprechen, sondern auch dem aktuellen Professionsverständnis in Berufsleitbildern und Professionsstandards der deutschsprachigen Länder auf den Grund gehen.

Durch das kluge Buchkonzept wird das Verständnis für eine umfassende Gesundheitsförderung konzis aufgebaut. Es wird deutlich, weshalb zur Förderung der Gesundheit von Lehrpersonen Ansätze auf individueller wie auch auf kontextueller Ebene ineinandergreifen müssen. Das Schlussfazit bringt mit drei Gründen für die Förderung der Gesundheit von Lehrpersonen und sechs Leitsätzen zu deren Umsetzung die Botschaft nochmals auf den Punkt: Die Stärkung des Lehrberufs ist für den Erfolg von Schule von höchster Bedeutung. Dass die Botschaft verstanden wird, fundiert und umfassend, zeigt sich im erfolgreichen und gewinnbringenden Einsatz des Buches in der Aus- und Weiterbildung sowie in der Beratung an der Pädagogischen Hochschule Zürich, sei es als Studienliteratur oder als Diskussionsgrundlage in Qualitätszirkeln. Die persönliche Lektüre kann Fachpersonen und Studierenden nur empfohlen werden.

Esther Kirchhoff, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung und Entwicklung,
esther.kirchhoff@phzh.ch

Fourcaud, C. & Springer M. (2021). Frühkindlicher Fremdsprachenerwerb in den «Elysée-Kitas». Schnupperstunde Französisch in den Münchner städtischen Kindertageseinrichtungen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 269 Seiten.

Da die Europäische Union die Förderung von Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration zum Ziel hat, wurde in deutsch-französischer Partnerschaft das Programm der «Elysée-Kitas» realisiert, an dem in Deutschland 179 und in Frankreich 215 Kindertagesstätten (Kitas) teilnahmen (Stand 2021). In München wurde in acht Kitas, in denen die Integration von fünf- bis siebenjährigen Kindern in Migrationskontexten gefördert wird, eine Feldstudie durchgeführt. Im Fokus stand die Entwicklung der mündlichen Kommunikation im Laufe von drei Jahren bei wöchentlich nur einer von Native Speakers erteilten Französischlektion, einer sogenannten «Schnupperstunde».

Die Autorin und der Autor geben zunächst einen Überblick über den in der Öffentlichkeit zu wenig bekannten aktuellen Forschungsstand und beantworten die wiederholt auftretenden Fragen, ob Mehrsprachigkeit bei Kindern einen negativen Einfluss auf deren kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung habe, ob Kinder beim Erwerb einer dritten oder vierten Sprache überfordert seien und ob sich Kinder mit fremdsprachlichem Hintergrund nicht zuerst die deutsche oder die Schulsprache aneignen sollten, aus den folgenden Gründen klar negativ: Die Gehirnforschung bestätige, dass in den ersten sechs Lebensjahren Lernprozesse unlösbar mit der Plastizität des Gehirns verbunden seien, das keine «Sprachensperren» kenne. Die Neuroplastizität des Gehirns von mehrsprachigen Kindern werde anpassungsfähiger, weil bei der Wahl der Sprache ständig Prozesse der Selbstregulation und der Aufmerksamkeitssteuerung notwendig seien, und zeige deshalb Leistungsvorteile. Bilingual aufwachsende Kinder adressierten bereits im Einwortstadium bewusst die richtige Person und bauten so ihre pragmatische Kompetenz auf. Jede Person sei auch «innerhalb» einer Sprache auf mehreren Ebenen sprachkompetent, denn der Sprachgebrauch sei vielfältig (z.B. schichtspezifisch, gruppenspezifisch, altersspezifisch). Daher sei keine Sprache ein perfektes, homogenes Monosystem; immer müssten Varianten eingeordnet werden. Kinder erkannten sprachliche Diversitäten transversal durch andere Sprachen, und durch die gegenseitige Beeinflussung aller Sprachen würden Bilinguale oder Trilinguale eine erhöhte metasprachliche Kompetenz entwickeln, das heisst die Fähigkeit, über das Sprachsystem zu reflektieren. Die Schwellenhypothese erweise sich als überholt. Zwei- und mehrsprachige Kinder wiesen in der Regel in den einzelnen Sprachen einen etwas geringeren Wortschatz auf als Einsprachige. Da sich der Wortschatz aber je nach Gebrauchsdomäne und entsprechendem Input nicht decke, sei er in vielen Fällen insgesamt umfangreicher. Kindliche Mehrsprachigkeit per se führe nicht zur sogenannten «Halbsprachigkeit», sondern ausschlaggebend seien primär der soziokulturelle und der ökonomische Hintergrund.

In der vorliegenden Untersuchung wird der Identitätsbegriff definiert und dahingehend verstanden, dass kulturelle Ressourcen (u.a. Alltagsbräuche, Traditionen, Kunst,

Wissenschaft) allen Menschen mehr oder weniger zur Verfügung stehen und es daher keine kategoriellen Unterschiede gibt. Man ist nicht entweder nur der einen oder der anderen Kultur zugehörig, sondern vereint in sich zwei oder mehrere Kulturen zu unterschiedlichen Anteilen, die sich im Laufe des Lebens auch verändern und zu einer einzigartigen, individuellen Identität formieren. Die Studie wird als «eine deskriptiv-präskriptive institutionelle Berichterstattung» (S. 42) vorgestellt, wobei das Forschungsdesign und die Methodik der Datenerhebung ausführlich beschrieben werden. Im Mixed-Methods-Ansatz wurden die Daten der Querschnittstudie mit quantitativen und qualitativen Instrumenten erhoben und deskriptiv ausgewertet. Die Sprachstandserhebung fand bei 233 Kindern statt, die Befragung bei 149 Eltern, 72 Erzieherinnen und 5 Lehrkräften. Ausserdem wurden 17 ausführliche Kinderprofile erstellt. Die Querschnittstudie betraf Kinder im ersten und dritten Jahr in der Kita. Insgesamt über dreissig Video-Transkripte der Interaktionen zwischen Kindern und den Lehrpersonen im EXMARaLDA-Verfahren dokumentieren den Aufbau zahlreicher Lernstrategien. Eine Kontrollgruppe war von den Auftraggebern nicht vorgesehen. Eine systematische Angabe der Zahl der Probandinnen und Probanden wäre hilfreich.

In 45 Abbildungen, 33 Transkriptionen und 11 Tabellen werden die Resultate zu den folgenden Forschungsfragen vorgestellt: Inwiefern fördert das Kita-Pilotprojekt die soziale und die politische Teilhabe aller Beteiligten? Welche entwicklungspsychologischen Erwartungen haben die am gesteuerten Fremdspracherwerb Mitbeteiligten? Wie entwickeln Kindergartenkinder metasprachliche Bewusstheit bei nur geringem Kontakt mit der Fremdsprache? Hier einige der Aussagen: Die Teilhabe am Projekt fördert bei Kindern aus bildungsfernen Familien das Selbstbewusstsein und die Integration in der Gruppe und wird nicht als Elitebildung wahrgenommen. Beim Nutzen der Schnupperstunde rangiert nach «kognitive Förderung», «Zugang zu einer anderen Kultur» und «Freude am Fremdsprachenlernen» das wirtschaftliche Argument an letzter Stelle. Im Thema «Lernstrategien» wird beschrieben, wie die Kinder an neue Situationen herangehen und so Selbstwirksamkeit entwickeln. Ersichtlich ist eine gewisse Progression; allerdings können keine eindimensionalen Ursache-Wirkungs-Verhältnisse angenommen werden. In der Kommunikation zwischen Kindern und Lehrpersonen treten erste Anzeichen von metalinguistischer Reflexion auf, wobei die Interaktionsqualität der Beiträge der Lehrpersonen zentral ist.

Das Buch schliesst mit zahlreichen Handlungsempfehlungen, zum Beispiel zu Dauer und Frequenz des Sprachkontakts, zur Qualität der Interaktion und zu pädagogischen Methoden, und einem Ausblick ab. Da es bisher noch wenig empirische Forschung im Vorschulalter gibt, ist es für Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrpersonen besonders hilfreich, auch für die Elterninformation. Es steht ein umfangreicher Anhang zur Verfügung.

Christine Le Pape Racine, Prof. em., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Professur Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Disziplinen, christine.lepape@em.fhnw.ch

Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2021). «Selbstgesteuertes Lernen»: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Weinheim: Beltz Juventa, 298 Seiten.

Das vorliegende Werk beschäftigt sich – so die Herausgeber – «mit dem Konzept des Begriffes «selbstgesteuertes Lernen» hinsichtlich seiner konzeptionell-programmatischen Verwendung in der einschlägigen Literatur, seinen Voraussetzungen sowie seiner pädagogischen Verwendbarkeit im Diskurs und seiner Reichweite» (S. 11). Anlass dazu bilde unter anderem die «seit einigen Jahren anhaltende Euphorie in der Verwendung des Begriffs» (S. 11). Die einzelnen Beiträge des Bandes seien, so versprechen die Herausgeber, interdisziplinär angelegt (S. 5).

Dieses Versprechen löst das Buch nicht ein. Interdisziplinarität bedeutet bekanntlich, dass eine klar definierte Fragestellung unter Anwendung der Methoden verschiedener Einzelwissenschaften bearbeitet wird. Ein solcher klar definierter Fokus fehlt aber. Das Werk liest sich eher als «Bricolage» (nach Lévy-Strauss). So legte ich das Buch nach der Lektüre der ersten vier Texte – Einleitung von Damian Miller und Jürgen Oelkers und Beiträge von Oskar Dangl («Homo creatus – homo creator»), Daniel Tröhler («Die Pädagogisierung des Selbst und die Pädagogisierung der Welt») und Jürgen Oelkers («Selbstreguliertes Lernen. Eine kleine begriffsgeschichtliche Reise») – entnervt zur Seite. Zu metatheoretisch-philosophisch, ohne sichtbaren Bezug auf konkretes selbstgesteuertes Lernen in der heutigen Schule und zu repetitiv in Bezug auf Oelkers' hinlänglich bekannte Position der Abwehr reformpädagogischer Konzepte war dieser Einstieg.

Nach einiger Zeit gab ich dem Buch, des wichtigen Themas wegen, dann noch eine zweite Chance. Zum Glück, denn der fünfte Text, Peter Steidingers Beitrag «Ein englischsprachiger Diskurs zum «selbstgesteuerten Lernen» – mit russischem Akzent» hält für Lesende mit didaktisch-schulpädagogischem Interesse gut aufbereitete Erkenntnisse bereit. Er unternimmt eine genaue Analyse psychologischer Prozesse des Lernens, die sich um die Cognitive Load Theory und die Arbeit mit «worked examples» herumranken. Der russische Akzent wird durch Bezüge zu Vygotsky und Leontiev realisiert. Ebenso lesenswert ist Gerhard Steiners Beitrag «Selbstreguliertes Lernen – Voraussetzungen zu seiner Genese». Der Beitrag leitet mit dem folgenden Satz eine genaue Analyse von Lernprozessen ein: «Lernen ist immer *Aufbauen* und *Konsolidieren* – eine verbindliche Vorgabe für *jegliche* Ausbildung in Form von Unterricht. Es ist nicht nur das eine oder das andere, sondern stets *beides* und dies systematisch, konsequent und aufeinander abgestimmt» (S. 131, Hervorhebung im Original). Steiner erinnert daran, dass Aufbauen primär Verstehen zum Ziel hat und Konsolidieren immer das Festigen dessen, was verstanden wurde, intendiert (S. 132). Er vollzieht einen analytischen Durchgang durch die verschiedenen Phasen des Lernens (Aufbau, Durcharbeiten, Üben, Anwenden), bezieht dabei Vorwissen, Lernziel, Nachfassen, Evaluation und metakognitive Bewusstheit ein und fragt bei jedem Teilprozess, was der Anteil

der Selbstregulation sein könne und was in den Mikroprozessen von aussen gesteuert werden müsse.

Mit dem sperrigen Titel «Selbststeuerung, digitales Selbst und algorithmische Sozialität im Unterricht» legt Achim Brosziewski ebenfalls einen sehr lesenswerten soziologisch-historischen Beitrag vor, in dem er das Lösen von Aufgaben als Zentrum schulischen Unterrichts benennt: «Ob den jeweiligen Aufgaben ein belehrender, ein erzieherischer, ein pädagogischer oder gar ein bildender Wert zukommt, liegt *außerhalb* der Problemstellung der Selbststeuerungsdidaktik. Diese Frage bleibt den normalen Schulstrukturen überlassen, den Lehrplänen, den zulässigen Lehrmaterialien und der Professionalität der aus- und weitergebildeten sowie zertifizierten Lehrkräfte» (S. 163, Hervorhebung im Original). Von diesem Ansatz aus stösst Brosziewski zur Plausibilität und zur Idee des selbstgesteuerten Lernens vor – ein erfrischender Blick auf die Schule und eine kluge Auseinandersetzung mit der Thematik des Bandes. Im Beitrag «Lernen mit Technologie» geht Damian Miller den hochgeschraubten Effizienzerwartungen gegenüber neuen, digitalen Technologien hinsichtlich des Lernens und deren Auswirkungen auf die Funktion der Lehrperson nach. Weil Selbststeuerung bei solchen Effizienzerwartungen eine zentrale Rolle spielt, mutiert die Lehrperson zum Coach. In kompakter und lesenswerter Form bringt Miller die Entwicklung und die damit einhergehenden Fallstricke der Selbststeuerung auf den Punkt. Dem Merken, Memorieren und Auswendiglernen widmen Simone Berweger und Christine Bieri Buschor ihren Beitrag und analysieren den Zusammenhang zwischen Selbstregulation, Üben und Motivation, die «eine prozess- und gegenstandsbezogene Steuerung und Regulation von Lernverhalten» erfordern, was «mehr oder weniger der Unterstützung durch eine Lehrperson bedarf» (S. 225). Hervorzuheben bleibt noch Winfried Kronigs Beitrag «Mechanik des schulischen Scheiterns», ein kurzer, kompakter Artikel, der die Lehrperson nicht aus der Verantwortung des Steuerns entlässt.

Fazit: Das Buch enthält einige hervorragende Beiträge. Aber es fehlt ihm ein überzeugendes Konzept der inhaltlichen Ausrichtung und der Strukturierung, wofür die Herausgeber zuständig gewesen wären. Ein substanzieller Einführungsteil verfasst von denselben, in welchem geklärt würde, was in Vergangenheit und Gegenwart genau unter «Selbststeuerung» verstanden wurde und wird und welche Rolle sie tatsächlich in der Didaktik spielt, fehlt ebenso wie der Nachweis, dass es sich tatsächlich um ein «suggestives» Konzept handelt. So mangelt es dem Buch trotz einiger hervorragender Einzelbeiträge an einem Blick auf das Ganze des Unterrichts.

Michael Fuchs, Prof. em. Dr., ehemaliger Leiter Studiengang «Primarstufe» und Dozent für Bildungs- und Sozialwissenschaften, Pädagogische Hochschule Luzern, mfuchsph@gmail.com

Hinweis der Redaktion: Prof. Dr. Damian Miller, Dozent für Pädagogik und Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Thurgau und Co-Herausgeber des rezensierten Buches, verstarb am 27. Oktober 2023, mitten in seiner beruflichen Tätigkeit. Wir gedenken seiner und sprechen den Angehörigen unsere Anteilnahme aus.

Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2018). Ist Dummheit lernbar? Re-Lektüren eines pädagogischen Bestsellers. Basel: Zytglogge, 267 Seiten.

«Dummheit ist lernbar» – so betitelte Jürg Jegge 1976 sein Erstlingswerk, in dem er auf der Basis zahlreicher – vermeintlich authentischer – Fallbeispiele Schulkritik äusserte. Damian Miller und Jürgen Oelkers befassen sich in ihrem Sammelband mit ebenjenem Buch aus verschiedenen Perspektiven. Anlass für diese «Re-Lektüren» ist das Paradox, dass Jegges Buch ein Bestseller wurde, mit dem er zum «neuen Pestalozzi» avancierte, während er jahrelang Schüler in seiner Schule sexuell missbrauchte. Sein Ruf als exzellenter, moderner Reformpädagoge, der für eine empathische und an den Schülerinnen und Schülern zentrierte Pädagogik steht, kontrastiert seine praktizierten sexuellen Übergriffe diametral. Dieses Paradox nehmen Miller und Oelkers als Ausgangspunkt, um sich mit Jegges pädagogischen Schriften kritisch auseinanderzusetzen. Zwei zentrale Fragen, die verschiedene Beiträge in dem Sammelband thematisieren, sind: Warum erlangte das schlecht durchdachte Buch Bestseller-Status und warum gab es keine kritische Diskussion zu Jegges Behauptungen (S. 24)? Der Sammelband ist gespickt mit erziehungswissenschaftlichen Analysen, interdisziplinären Beobachtungen, Leseberichten von Lehrpersonen sowie Beiträgen von Personen, die an der Aufarbeitung des Falls «Jegge» beteiligt waren.

Hans-Ulrich Grunder analysiert in seinem Beitrag die Rezeption von Jegges Buch in der Lehrpersonenverbandspresse, in der Tages- und Wochenpresse sowie in erziehungswissenschaftlichen Medien. Das Ergebnis zeigt ein Ungleichgewicht zwischen wissenschaftlicher Literatur und den anderen untersuchten Medien. Während die Erziehungswissenschaft Jegges Buch völlig ignorierte, erhielt er insbesondere in der Lehrpersonenverbandspresse kurz nach dem Erscheinen viel Beachtung und wurde zum «Vorzeigepädagogen» hochstilisiert (S. 45). Damian Miller beschäftigt sich mit der Sprache in «Dummheit ist lernbar» und eruiert fehlende Referenzen und Quellenangaben als Grund dafür, dass Jegges Buch nicht Teil eines kritischen wissenschaftlichen Diskurses wurde. Zudem dekuviert Miller die Fallbeispiele als moderne Volksmärchen, die gespickt sind mit eindeutig guten und bösen prototypischen Figuren (S. 117) und durch wundersame Wendungen in ein Happy End münden. Genau darin gründet – Millers Argumentation zufolge – die Attraktivität des Buchs (S. 120).

Patrick Bühler befasst sich in seinem Beitrag mit Jegges Verständnis von Therapie und entlarvt «Dummheit ist lernbar» als populäres, pädagogisches Pamphlet, welches – wie viele andere klassische reformpädagogische Streitschriften – durch Lückenhaftigkeit, Ungenauigkeit und Unwissenschaftlichkeit glänze (S. 137). Jegges Schulkritik und seine Beschwörung zwischenmenschlicher Beziehungen waren keineswegs neu, sondern reihten sich in gängige progressive reformpädagogische Forderungen ein. Genau diese Kombination aus programmatischer Ungenauigkeit und Passung in den reformpädagogischen Mainstream macht Bühler als Hauptfaktor für Jegges Bestseller-Erfolg aus. Jürgen Oelkers wiederum verortet «Dummheit ist lernbar» im Kontext der Eman-

zipationspädagogik der 1970er-Jahre, die als radikal gesellschaftskritische Erziehungstheorie eine ganze Generation von Lehrpersonen beeinflusst und positive Resonanz in liberalen Medien gefunden habe (S. 64 ff.). Er beurteilt Jegges Schulkritik als ahistorisch und dadurch umso wirkmächtiger. Denn ahistorische Schulkritik habe den Vorteil – so Oelkers –, immer zuzutreffen, beliebig oft wiederholt werden zu können und immer ihr Publikum zu finden (S. 95).

Veronika Magyar-Haas beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Emotionalisierung, die mit der propagierten zwischenmenschlichen Beziehung – als Dreh- und Angelpunkt von Jegges Therapie – verbunden ist. Magyar-Haas fragt nach den Emotionen, die Jegge bei Leserinnen und Lesern hervorruft. Dabei eruiert sie eine Instrumentalisierung kindlichen Leidens zum Zwecke einer bestimmten pädagogischen Ideologie, die eine notwendige professionelle Distanz zwischen Lehrperson bzw. Therapeutin oder Therapeut und Schülerin oder Schüler völlig negiert und letztlich in ein perfides Machtverhältnis mündet (S. 195).

Annet Belser, eine junge Primarlehrperson, teilt ihre Lektüreerfahrung und positioniert sich differenziert. Auf der einen Seite stellt sie eindrücklich dar, wie sie die Geschichten der Schülerinnen und Schüler in Jegges Buch in ihren Bann ziehen und welche Überzeugungskraft Jegge mit diesen vermeintlich authentischen Geschichten erreicht. Auf der anderen Seite vermisst sie im gesamten Buch Objektivität sowie die Nachvollziehbarkeit seiner Thesen und verachtet jegliche Ideen, die auf Missbrauch hindeuten (S. 207). Ein ähnliches Leseerlebnis reflektiert Andreas Kaiser, ebenfalls Lehrperson, der bereits um 1980 während seiner Ausbildung mit «Dummheit ist lernbar» in Berührung gekommen war und das Buch nun «endlich ganz gelesen» hat (S. 209). Dabei betont er, dass Beziehungsarbeit und der Aufbau von Vertrauen zwar eine Grundlage für die persönliche Entwicklung des Kindes darstellen würden, dies aber stets unter Einhaltung der professionellen Distanz geschehen müsse (S. 212).

Die «Re-Lektüren eines pädagogischen Bestsellers» tragen in ihrer Vielfältigkeit zu einem offenen Diskurs über sexuellen Missbrauch an pädagogischen Institutionen bei. Dabei hilft der Sammelband auch zu verstehen, wie sexueller Missbrauch lange Zeit unentdeckt bleiben oder auch bagatellisiert und gedeckt werden kann. Am Ende bleibt der Widerspruch bestehen, dass Pädagogen mit wohlklingenden Slogans wie «vom Kinde aus», «Kindorientierung», «Bedürfnisse des Kindes» oder «Persönlichkeitsbildung» eine gegenteilige Praxis decken.

Anne Bosche, Dr., Leiterin Geschäftsstelle Stiftung Pestalozzianum, Pädagogische Hochschule Zürich, anne.bosche@phzh.ch

Hinweis der Redaktion: Prof. Dr. Damian Miller, Dozent für Pädagogik und Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Thurgau und Co-Herausgeber des rezensierten Buches, verstarb am 27. Oktober 2023, mitten in seiner beruflichen Tätigkeit. Wir gedenken seiner und sprechen den Angehörigen unsere Anteilnahme aus.

Rickards, F., Hattie, J. & Reid, C. (2021). The turning point for the teaching profession: Growing expertise and evaluative thinking. Abingdon: Routledge, 175 Seiten.

Mit diesem Buch setzen die beiden Autoren und die Autorin einen Punkt hinter die Diskussion, ob der Lehrberuf eine Profession ist. Vor diesem Hintergrund plädieren sie für eine Wende in der Ausbildung. Die Verfassenden verbinden Befunde zu wirksamen Faktoren des Unterrichtens (Hatties fortlaufend aktualisierte «Visible-Learning»-Metastudie) mit Expertiseforschung und Forschung zur Lehrpersonenausbildung sowie eigenen Untersuchungen zur Ausbildung in anderen Professionsberufen wie Medizin und Jura (S. 80). Das Buch will für die Lehrpersonenausbildung die derzeit beste wissenschaftliche Evidenz mit Erfahrungswissen der Praxis zusammenbringen. Die drei grossen Themen im Buch sind, 1) wie sich Lehrpersonen als Professionelle am Lernen der Schülerinnen und Schüler ausrichten, 2) wie sie denken, handeln und sich kontinuierlich darin weiterentwickeln und 3) wie sie dazu ausgebildet werden. Ergänzend wird das System «Schule» betrachtet und danach gefragt, wie es sich im Dienste des Lernens entwickeln soll.

Die Argumentation wird in drei Teilen ausgerollt. In Teil I «The turning point» wird im Kapitel «Setting the scene» die eigene berufliche Entwicklung zur Expertin bzw. zum Experten für die Lehrpersonenausbildung beschrieben. Alle unterrichten und bildeten Nachwuchs aus, Rickards vertieft im Bereich der Hörbeeinträchtigung. In Hauptteil II «The nature of teacher expertise» geht es zunächst um das Ziel von Schule und die Anforderungen an Lehrpersonen: «Society has upped the ante on what is expected from teachers» (S. 121). Es wird eine Fülle wissenschaftlichen Wissens über die Unterrichtstätigkeit aufbereitet: aus Entwicklungs- und Lernpsychologie, zur Bedeutung des Kontexts, zu wirkmächtigen Unterrichtsmethoden und zu den vielfältigen Anforderungen an das Profil von Lehrenden, auf dessen Grundlage sie reales Unterrichtsgeschehen steuern können. Stets werden Befunde aus den von Hattie verarbeiteten Metaanalysen und Studien beige-steuert. Danach wird der Werdegang hin zur Expertise unter Rückgriff auf die Ausbildung in Medizin und Jura dargelegt. Wie Medizinerinnen und Mediziner orientierten Lehrpersonen ihr Handeln an den wünschenswerten Veränderungen, die sie bei Patientinnen und Patienten bzw. Lernenden auslösen wollen (Teil II, Kapitel 2). In der Ausbildung erworbenes fachlich-theoretisches Rüstzeug werde im konkreten Fall angewendet. Dabei überprüften die Professionellen, ob die Theorie auch im konkreten Fall zutreffe, evaluierten den Erfolg ihres Handelns und orientierten den je nächsten Schritt an den Auswirkungen des vorherigen. Professionelles Handeln erfordere in beiden Professionen evaluatives Denken. Im Mittelpunkt der Ausbildung müsse die Fähigkeit stehen, Daten zu gewünschten Veränderungen bei den Patientinnen und Patienten bzw. bei den Lernenden zu erfassen, auf dieser Basis das eigene Handeln zu bewerten und daran anschliessend die nächsten Schritte zu planen. Dies müsse zwingend in der Praxis unter Anleitung geschehen. Die Lehrpersonenausbildung solle als derartige «clinical practice» akademisches Wissen mit Anwendung

in der Praxis verbinden. Nur so könne «evaluative thinking» eingeübt werden; dann könne Theorie praktisch bedeutsam werden.

In Teil II, Kapitel 3 wird entlang von sechs Schlüsselfragen dargelegt, wie Lehrpersonen evaluatives Denken erwerben können, um im Unterricht evidenzbasiert handeln zu können. Hierfür seien kollegiale Zusammenarbeit, Beratung durch interne und externe Expertinnen und Experten der eigenen und anderer Professionen sowie eine kontextangepasste Nutzung akademischen Wissens unerlässlich: «Wie arbeite ich mit anderen (Kollegium, Lernende, Forschung) zusammen, um Erkenntnisse zu meinem Einfluss zu gewinnen?» (S. 32). Nur so könne unterrichtliche Expertise entstehen und weiterentwickelt werden. In Teil III «Implications for the profession» wird die Integration von evaluativem Denken und «clinical practice» am «Master of Teaching» (MTeach) der Melbourne Graduate School of Education veranschaulicht. Theorie und Praxisausbildung werden als gleichwertige Quellen konstruktiv und handlungsunterstützend verbunden. Im (absichtsvoll medizinisch konnotierten) «clinical setting» üben die Studierenden am realen Fall und erheben Daten zu Lernstand und Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Dabei solle es um die nächsten Unterrichtsschritte gehen, nicht um die Bewertung der Leistung der Lernenden (S. 107). Die Ziele der Ausbildung seien nur erreichbar in Verbindung mit praktischen Erfahrungen und in engen Arbeitsbeziehungen zwischen Fachpersonen der Praxis und Dozierenden der Hochschule. Ausserdem solle ein berufsständischer Rahmen die Professionalisierung unterstützen: professionelle Standards, transparente Karrierewege, Entlohnungsregeln und Beschreibungen der Rollen von Novizinnen und Novizen, Fortgeschrittenen und Expertinnen und Experten. Letztere seien in Funktionen wie Mentoring usw. sowie als Spezialistinnen und Spezialisten für Unterrichts- und Schulentwicklung einzubinden. Die Dringlichkeit der geforderten «revolution of teaching and schooling» wird mit den gesellschaftlichen Veränderungen, auf die Schule zu antworten habe, begründet. Ganze Schulen sollen auf ihr sich stetig veränderndes Umfeld und dessen sich wandelnde Ansprüche eingehen können. Dies gelte besonders für Unterricht mit Kindern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen (S. 126).

Das Buch ist allen für Lehrpersonenausbildung Verantwortlichen zu empfehlen. Es bietet einen forschungsbasierten Referenzrahmen, der es ermöglicht, sich der Angemessenheit des eigenen Modells zu vergewissern oder notwendige Veränderungen einzuleiten. Seine Fülle und seine Komplexität erfordern allerdings, dass die Lesenden einen übergreifenden Argumentationsstrang erst herausarbeiten müssen. Das Buch regt dazu an, die Modelle der Lehrpersonenausbildung im deutschsprachigen Raum an der Referenz einer gemeinsam von Expertinnen und Experten aus Hochschulen und Praxis gestalteten «clinical practice» zu orientieren. Besonderes Augenmerk sollte dem evaluativen Denken und der damit verbundenen Datennutzung im und für den Unterricht gelten. Die Lehrpersonenverbände können mit ihren professionellen Standards daran anschliessen.

Hanne Bestvater, Prof., M.Sc., MBA, Leiterin Zentrum Ausbildung, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, hanne.bestvater@hfh.ch

Riegel, U. (2018). Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen. Stuttgart: Kohlhammer, 223 Seiten.

Ulrich Riegel, Professor für katholische Religionspädagogik an der Universität Siegen, sieht den Religionsunterricht, wie er in Deutschland gemäss Artikel 7 des deutschen Grundgesetzes angeboten wird, durch die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen herausgefordert. Aufgrund von Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung verliert der schulische Religionsunterricht in seinen gegenwärtigen Formen zunehmend an Selbstverständlichkeit und gesellschaftlicher Legitimierung. Nach einer ausführlichen Darstellung und kritischen Diskussion der aktuellen Konzeptionen von schulischem Religionsunterricht in Deutschland (mit einem Seitenblick auf andere europäische Länder – darunter auch die deutschsprachige Schweiz) legt er das Modell eines «religions-kooperativen Religionsunterrichts» als zukünftige Alternative vor, falls das bisherige konfessionelle Modell nicht mehr mehrheitsfähig wäre. Er schliesst sein Buch mit der Skizze eines «kooperativen Weltanschauungsunterrichts», in dem auch säkulare Weltansichten explizit mitbedacht sind. Einen solchen Unterricht bewertet er zurzeit aber als utopisch, weshalb er im Untertitel des Buches auch vom Religionsunterricht «von (über-)morgen» spricht.

Das Buch fokussiert explizit auf den deutschen Kontext. Entwicklungen des Religionsunterrichts ausserhalb Deutschlands werden besprochen, um die Situation in Deutschland nachzuzeichnen, sich von ihnen für den deutschen Kontext inspirieren zu lassen oder sich von ihnen abzugrenzen. Laut dem Verfasser muss ein tragfähiger Religionsunterricht innerhalb der in Deutschland gegebenen rechtlichen, gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen der religiösen (und weltanschaulichen) Pluralität Rechnung tragen und dafür den religiösen Weltzugang bzw. die religiöse Rationalität, die in der subjektiven Gewissheit einer Transzendenz gründet, exemplarisch versteh- und erlebbar machen. Wesentliches Merkmal seines Entwurfs eines «religions-kooperativen Religionsunterrichts» ist die Verbindung von drei diskutierten Modellen des Religionsunterrichts: dem konfessionellen Modell, dem religionskundlichen Modell und dem dialogischen (interreligiösen) Modell. Nach einer Darstellung und einer kritischen Analyse der jeweiligen Zugänge versucht er diese möglichst produktiv miteinander zu verbinden und dadurch Grenzen der einzelnen Modelle zu überwinden oder zu erweitern. So gelangt er zu einem Religionsunterricht, der sowohl staatlich als auch von den Religionsgemeinschaften verantwortet ist und in dem die unterschiedlichen Religionen in der gegenwärtigen Gesellschaft angesprochen sind. Wichtig ist ihm dabei, dass sowohl normative Züge grösserer religiöser Traditionen als auch gänzlich individuelle Ausgestaltungen von Religion und Spiritualität in den Blick kommen. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Orientierung bezüglich der Religionen innerhalb der Gesellschaft erhalten und einen angemessenen Umgang mit religiöser Vielfalt finden. Hierfür sollen sie einen eigenen Standpunkt zu Glauben und Religion entwickeln. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen unterschiedlichen Religionsgemeinschaften ange-

hören und selbst religiös sein, da es gemäss Riegel eigener religiöser Erfahrung bedarf, um religiöse Rationalität nachzuvollziehen. Als wissenschaftliche Bezugsdisziplin nennt er die Theologie der Religionen, die für die Weiterentwicklung seines Modells an den Theologischen Fakultäten ausgebaut werden müsste.

Es scheint, als könne dieser Ansatz auf die Herausforderungen religiöser Pluralität reagieren, ohne das Konfessorische (die individuelle Bekenntnisperspektive der Schülerinnen und Schüler), das religiös so zentral zu sein scheint, aufzugeben. Die säkulare Sicht vermag Riegel schliesslich aber nur in einem sogenannten «kooperativen Weltanschauungsunterricht» aktiv einzubeziehen, an dessen Umsetzung er jedoch selbst stark zweifelt. Die Anfrage einer zunehmend säkularen Gesellschaft an die Legitimation des in Deutschland üblichen, vom Grundgesetz geforderten konfessionellen Unterrichts, wie Riegel sie zu Beginn des Buches beschreibt, bleibt letztlich unbeantwortet, da der Verfasser den Bildungsgehalt religiöser Rationalität nur innerreligiös zu begründen vermag, was seiner eigenen Ansicht nach einer nicht religiösen Person letztlich unzugänglich bleibt. Riegels Ansatz wirkt insofern mutig, als er gegebene Ansprüche der zurzeit massgebenden Religionsgemeinschaften relativiert und eine Beteiligung aller Religionen beschreibt – auch wenn nicht klar wird, wie genau «alle» verstanden werden darf. Wenn es schliesslich um den Standpunkt in Bezug auf Glauben und Religion gehen soll, der über Informationen, Dialog, religiöse Erfahrung und pädagogische Begleitung entwickelt werde, bleibt unklar, wie sich dies zur Weltanschauung oder zur Religion der Familien der Schülerinnen und Schüler verhält und wie es um den möglichen Anspruch jener Eltern steht, die ihr Kind dezidiert säkular oder in einer spezifischen religiösen Tradition erziehen wollen und nicht in einer Bricolage religiöser Weltbezüge.

Das Buch ist nicht für den Schweizer Kontext geschrieben und die Ausführungen sind wegen seines konfessorischen Ansatzes für die Verhältnisse in den Schweizer Schulen auch nur bedingt anschlussfähig. Umso mehr ist es aus Schweizer Sicht jedoch lesenswert, um aktuelle Modelle, Fragen und Entwicklungen im Nachbarland kennenzulernen. Auch wenn die einzelnen Modelle im Detail zuweilen etwas idealtypisch besprochen werden und insbesondere aktuelle Entwicklungen der Religionskunde nur wenig Berücksichtigung finden, gibt das Buch einen guten und breit belegten Überblick über die derzeit in Deutschland diskutierten Modelle religiöser Bildung mit ihren Herausforderungen und Grenzen.

Urs Schellenberg, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, urs.schellenberg@phzh.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

Baader, M.S., Hoffarth, B., Rendtorff, B. & Thon, C. (Hrsg.). (2024). *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Baumann, J. & Götz, T. (2023). *Werteorientierung und Wertebildung in der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Herrmann, U. (2023). *Universitätspädagogik als Pragmatische Pädagogik. «eine Wissenschaft für die Praxis» – Wirken und Werk des Tübinger Pädagogen Andreas Flitner (1922 – 2016) in zeitgeschichtlichen pädagogischen Kontexten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Diamond, E., Hart, S.R., Griffiths, A.J. & Brock, S.E. (2023). *Psychology in the schools addressing the learning, behavior, and mental health needs of students*. London: Routledge.

Grund, A. & Steuer, G. (2023). *Motivation und Selbstregulation. Theoretische Grundlagen und ihre Anwendung in Lernkontexten*. Stuttgart: utb.

Mocevic, H. (2023). *Bridging the Gap. Migrationshintergrund und Schulleistung – eine empirische Untersuchung aus psychologischer Perspektive*. Münster: Waxmann.

Schulte-Körne, G. & Greimel, E. (Hrsg.). (2023). *Depression im Kindes- und Jugendalter: Rechtzeitig erkennen, wirksam behandeln und vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schutz, P.A. & Muis, K.R. (Hrsg.). (2023). *Handbook of educational psychology*. London: Routledge.

Watson, P., Rubie-Davies, C.M. & Ertl, B. (Hrsg.). (2024). *The Routledge international handbook of gender beliefs, stereotype threat, and teacher expectations*. London: Routledge.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H.-J. & Stanat, P. (Hrsg.). (2023). *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Münster: Waxmann.

Böse, S. (2023). *Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brandhofer, G. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2023). *Didaktik in einer Kultur der Digitalität. Wirkmächtige Mediendidaktik, zukunftsorientierte Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hauser, S. & Schiesser, A. (2023). *Standarddeutsch und Dialekt in der Schule*. Bern: hep.

Hiller, J., Lude, A. & Schuler, S. (2023). *Expedition Stadt und Natur. Didaktisches Handbuch für mobiles und außerschulisches Lernen in Stadt und Natur mit Umsetzungsbeispielen für digitale Themen-Rallyes und Lehrpfade*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lemke, V., Kruse, N., Steinhoff, T. & Sturm, A. (Hrsg.). (2023). *Schreibunterricht. Studien und Diskurse zum Verschriften und Vertexten*. Münster: Waxmann.

Lesperance, K., Holzmeier, Y., Munk, S. & Holzberger, D. (2023). *Selbstreguliertes Lernen fördern. Lernstrategien im Unterricht erfolgreich vermitteln*. Münster: Waxmann.

Reinfried, S. (Hrsg.). (2023). *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Berlin: Cornelsen.

Schöne, H. & Carmele, G. (Hrsg.). (2024). *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie*. Frankfurt am Main: Wochenschau.

Scheiter, K. & Gogolin, I. (Hrsg.). (2023). *Bildung für eine digitale Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.

Strait, J.R., Shumer, R.D. & Nordyke, K.J. (Hrsg.). (2023). *Taking eService-Learning to the next level. Models and tools for next generation implementation*. Charlotte: IAP.

von Dall'Armi, J. (Hrsg.). (2023). *Erklären als zentrales Vermittlungskonzept der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Beiträge für die Lehrkräftebildung*. Weinheim: Beltz-Juventa.

Ziegler, B. (Hrsg.). (2023). *Geschichtsdidaktik – eine eigenständige Disziplin. Institutionalisierung, Verwissenschaftlichung und Professionalisierung in der Deutschschweiz*. Bern: hep.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

Buholzer, A. & Brovelli, D. (Hrsg.). (2023). *Formatives Assessment. Perspektiven für Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Butler, B. M., Cuenca, A. & Ritter, J. K. (Hrsg.). (2023). *Pathways into teacher education. Profiles of emerging teacher educator development*. Charlotte: IAP.

Cramer, C. (Hrsg.). (2023). *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Münster: Waxmann.

Fede, M., Roszner, S. & Süss-Stepancik, E. (Hrsg.). (2023). *Personbezogene überfachliche Kompetenzen. Impulse für Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse in der Lehrer*innen-Bildung*. Weinheim: Beltz-Juventa.

Hinze, J.-H. & Keller-Schneider, M. (Hrsg.). (2023). *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kowalski, M., Leuthold-Wergin, A., Fabel-Lamla, M., Frei, P. & Uhlig, B. (Hrsg.). (2023). *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prenting, M. (2021). *Gesprächsführung mit Kolleg*innen, Schulleitungen und Co. Handwerkszeug für Lehrer*innen*. Weinheim: Beltz.

Reinke, A. (2023). *Ziemlich beste Lehrer:innen. Wertschätzend, gleichwürdig, respektvoll*. Weinheim: Beltz.

Unger, V. (2024). *Schreibdidaktisches Wissen angehender Lehrkräfte. Diagnostik und Förderung*. Münster: Waxmann.

von Elsenau, D., Gorski, S. & Zumbrink, K. (Hrsg.). (2023). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht*. Berlin: Cornelsen.

Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

Benner, I., Dippelhofer, S., Hombach, K. & Müller, L. (Hrsg.). (2023). *Qualität im Hochschulsystem. Perspektiven auf Forschung, Lehre, Governance und Transfer*. Münster: Waxmann.

Wieland, F. (2023). *Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Hochschulbildung. Eine multiperspektivische Betrachtung inklusiver Qualität an baden-württembergischen Hochschulen*. Weinheim: Beltz-Juventa.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

Girsberger, T. (2023). *Mit Autismus den Alltag meistern. Praktische Hilfen für Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum*. Stuttgart: Kohlhammer.

Mayer, R., Parade, R., Sperschneider, J. & Wittig, S. (Hrsg.). (2023). *Schule und Pathologisierung*. Weinheim: Beltz-Juventa.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Geisler, J.** (2023). Aufmerksamkeit und Unaufmerksamkeit im Spiegel pädagogisch-begrifflicher Systematik. *Pädagogische Rundschau*, 76 (5), 571–583.
- Rosen, L., Martens, M. & Reuther, E.** (2024). Partizipative Schulentwicklung – Eine rekonstruktive Fallstudie zur Prozesshaftigkeit und Multiperspektivität schulischer Entwicklungsprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70 (1), 100–118.
- Thompson, C.** (2023). Allgemeine Erziehungswissenschaft und die Problematisierung pädagogischen Wissens – in Zeiten von KI. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 99 (4), 497–512.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Ackermann, L.A., Strobel, A. & Rindermann, H.** (2024). Kognitives Training mit Kindern: Die Bedeutung von Need for Cognition. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38 (1/2), 131–147.
- Casale, R.** (2024). Krise und Transformation: Zu ihrem kategorialen oder begrifflichen Gebrauch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70 (1), 9–19.
- Chernikova, O., Holzberger, D., Heitzmann, N., Stadler, M., Seidel, T. & Fischer, F.** (2024). Where salience goes beyond authenticity. A meta-analysis on simulation-based learning in higher education. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38 (1/2), 15–25.
- Grazia, V., Molinari, L. & Mameli, C.** (2024). Contrasting school dropout: The protective role of perceived teacher justice. *Learning and Instruction*, 89, Artikel 101826. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101826>
- Hurzlmeier, M., Watzka, B., Hoyer, C., Girwidz, R. & Ertl, B.** (2024). Lernergebnisse und individuelle Prozesse des Physik-Lernens mit auditiven und visuellen Hinweisen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38 (1/2), 99–116.
- Menendez, D.** (2023). Cues to generality: Integrating linguistic and visual information when generalizing biological information. *Journal of Educational Psychology*, 115 (8), 1110–1124.
- Osuna, J.M. & Munson, J.** (2024). Exploring what teachers notice about students' interactional dynamics during collaborative mathematics problem-solving and their connections to instructional practice. *Teaching and Teacher Education*, 137, Artikel 104380. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104380>
- Schweder, S. & Raufelder, D.** (2024). Does changing learning environments affect student motivation? *Learning and Instruction*, 89, Artikel 101829. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101829>
- Stang, J., König, S. & McElvany, N.** (2024). Implizite Einstellungen von Kindern im Grundschulalter gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38 (1/2), 55–68.
- Stuppan, S., Wilhelm, M. & Bölsterli Bady, K.** (2023). Empirische Unterscheidung von Aufgabentypen – eine explorative Studie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 45 (3), 278–292.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Dasari, D., Hendriyanto, A., Sahara, S., Suryadi, D., Muhaimin, L.H., Chao, T. & Fitriana, L.** (2023). ChatGPT in didactical tetrahedron, does it make an exception? A case study in mathematics teaching and learning. *Frontiers in Education*, 8, Artikel 1295413. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1295413>
- Dickel, M.** (2023). Virtualität der Fachdidaktik: Lehren als Verzeitigung von Zeigen und Sprechen. *Pädagogische Rundschau*, 77 (6), 707–716.
- Hempel, C.** (2023). Über die Potenziale virtuellen Austauschs für das Globale Lernen in der Grundschule. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46 (4), 17–20.

Langer, D. (2023). Virtualität, Vernunft und religiöser Glaube? Zur Frage, was religiöse Bildung auszeichnet und warum man bei deren Lehrbarkeit auf Lehrkunst nicht verzichten kann. *Pädagogische Rundschau*, 76 (6), 717–733.

Lister, K. & Allman, Z. (2024). Embedding mental wellbeing in the curriculum: A collaborative definition and suite of examples in practice. *Frontiers in Education*, 8, Artikel 1157614. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1157614>

Serop Hämmerle, C. (2023). Flexibles Gleichungslösen im Klassengespräch unterstützen – der Beitrag des Vergleichens von multiplen Lösungswegen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 44 (3), 335–384.

Thurm, D., Barzel, B. & Büchter, A. (2024). Schulbücher und digitale Lernplattformen: Eine vergleichende Analyse von Aufgaben hinsichtlich kognitiver Aktivierung und Visualisierungen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 45 (1), Artikel 4, 1–29. <https://doi.org/10.1007/s13138-023-00227-z>

Wiprächtiger, M., Stahns, R., Schurig, M., Riegler, S. & Harcsa, R. (2023). Fachspezifische Qualitätsprofile von Rechtschreibunterricht in Deutschland und der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 45 (3), 228–241.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

Baumann, R., Meyer, S., Bärtlein, L. & Martschinke, S. (2023). Welche Präkonzepte besitzen Grundschullehramtsstudierende zu Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung und (wie) verändern sich diese über ein Seminar zum Thema BNE hinweg? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46 (4), 4–7.

Berweger, B., Kracke, B. & Dietrich, J. (2023). Preservice teachers' epistemic and achievement emotions when confronted with common misconceptions about education. *Journal of Educational Psychology*, 115 (7), 951–968.

Brombach, S., Petermann, V. & von Aufschnaiter, C. (2023). Mentor:in sein. Motivationale Ziele von Lehrkräften für die Aufgabenübernahme als Mentor:in. *heiEducation Journal*, 6 (10), 133–156.

Lutovac, S., Uitto, M., Keränen, V., Kettunen, A. & Flores, M.A. (2024). Teachers' work today: Exploring Finnish teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 137, Artikel 104378. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104378>

Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik

Mägdefrau, J., Köstler, V. & Caspari-Sadeghi, S. (2023). Action Research in der Hochschullehre. Methoden und Befunde. *Empirische Pädagogik*, 37 (3), 225–234.

Rinas, R., Kiltz, L., Dresel, M. & Daumiller, M. (2024). How university instructors' achievement goals are related to subjective well-being: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 115 (8), 1141–1157.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

Blumenthal, Y. & Blumenthal, S. (2024). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. Longitudinale Betrachtung von Klassenklima, Lehrer-Schüler-Beziehung und sozialer Partizipation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38 (1/2), 69–84.

Heß, J., Riedmann, A., Karageorgos, P., Schaper, P., Lugin, B., Richter, T. & Müller, B. (2024). MobilE: Konzeption einer digitalen silbenbasierten Leseförderung für die Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71 (1), 41–51.

Witzel, B., Görgen-Rein, R., Galuschka, K., Huemer, S., Corvacho del Toro, I., Schulte-Körne, G. & Moll, K. (2024). Digital game-based spelling intervention for children with spelling deficits: A randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 89, Artikel 101842. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101842>

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

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@gooffice.ch

Inserate und Prospektbeilagen

Nicole Berger, nic.berger@bluewin.ch

Lektorat

Jonna Truniger, 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

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.

Tina Hascher und Isabelle Krummenacher Gesundheit und Resilienz von Studierenden des Lehrberufs: Ein Einblick mit spezifischen Bezügen zum Studium in der Schweiz

Anita Sandmeier Gesundheit von Lehrpersonen als Teil des Professionsverständnisses: Eine ländervergleichende Analyse von bildungspolitischen Grundlagen

Simone Schoch und Roger Keller Lehrpersonen im Fokus: Ansätze zur Förderung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit

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