

Lehrendenkooperation und Belastungserleben von Lehrpersonen in der Pflegeausbildung

Veronika Anselmann  · Sebastian Anselmann  · Sylvia Nisius · Carolin Wolfarth

Eingegangen: 20. August 2024 / Überarbeitet: 7. August 2025 / Angenommen: 30. September 2025
© The Author(s) 2026

Zusammenfassung Wenig ist darüber bekannt, wie sich die Belastungen für Lehrpersonen in der pflegeberuflichen Bildung darstellen und inwieweit hier die Zusammenarbeit als belastungsreduzierend empfunden wird. Die vorliegende qualitative Studie ermittelt anhand teilstandardisierter Interviews Einblicke in das Themengebiet und erste Erkenntnisse. Das Ziel der Studie ist es herauszufinden, welche Belastungsquellen und welche Formate der Lehrendenkooperation Lehrpersonen in der pflegeberuflichen Bildung beschreiben. Es soll erforscht werden, ob Lehrpersonen die Zusammenarbeit als belastungsreduzierend wahrnehmen.

Als Forschungsdesign wurde eine querschnittliche Studie mit qualitativem Design gewählt. Es wurde ein halbstrukturiertes Leitfadenterview umgesetzt. Insgesamt erklärten sich 21 Lehrpersonen ($N=21$) bereit, an der Studie teilzunehmen. Drei der Interviewten hatten eine Leitungsposition in ihrem Tätigkeitsfeld inne.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass das positive Potenzial der Lehrendenkooperation entfaltet werden kann. Insbesondere im Umgang mit Belastungen belegen

J.Prof. Dr. Veronika Anselmann
Institut für Pflegewissenschaft, PH Schwäbisch Gmünd, Oberbettringerstraße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd, Deutschland
E-Mail: veronika.anselmann@ph-gmuend.de

✉ Dr. Sebastian Anselmann
Arbeitsbereich 2.5 Lehren und Lernen, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),
53113 Bonn, Deutschland
E-Mail: Sebastian.Anselmann@bibb.de

Sylvia Nisius
Evangelisches Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Stuttgart, 70191 Stuttgart, Deutschland
E-Mail: nisius@ebz-pflege.de

Carolin Wolfarth
Berufsfachschule für Pflege, Ludwig Schlaich Akademie GmbH, 71332 Waiblingen, Deutschland
E-Mail: carolin.wolfarth@lsak.de

die Ergebnisse, dass diese als reduziert wahrgenommen werden, da die Lehrendenkooperation meist als emotionale Unterstützung empfunden wird.

Schlüsselwörter Lehrendenkooperation · Belastungserleben · Interviewstudie

Teacher cooperation and stress experienced by teachers in nursing education

Abstract Little is known about the specific burdens faced by educators in vocational nursing education and the extent to which collaboration is perceived as a stress-reducing factor. This qualitative study provides insights into this topic and initial findings based on semi-structured interviews. The study aims to identify sources of stress and the types of collaboration formats described by educators in vocational nursing education. Additionally, it seeks to determine whether educators perceive collaboration as a means of reducing stress.

A cross-sectional study with a qualitative design was chosen as the research approach. A semi-structured interview guide was used. A total of 21 educators ($N=21$) agreed to participate in the study, three of whom held leadership positions in their respective fields.

The study results indicate that the positive potential of educator collaboration can be realized. Particularly in dealing with stress, the findings suggest that collaboration is perceived as a stress-reducing factor, as it is often experienced as a form of emotional support.

Keywords Teacher cooperation · Stress experience · Interview study

1 Einleitung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themengebiet Lehrendenbelastung nimmt mittlerweile einen breiten Raum ein. Bereits in den 1990er-Jahren wurden die Belastungsquellen für Lehrpersonen und die Auswirkungen des Belastungserlebens auf ihre Gesundheit oder Zufriedenheit in vielen Studien (Besa et al. 2020; Rudow 1994) thematisiert. Insbesondere in der aktuellen Forschung wird häufig auf das Auftreten von Burnout bei Lehrpersonen eingegangen, wobei begriffliche Unschärfen die Unterscheidung zur Forschung zu Stress und Belastung erschweren (Rothland 2013). Insgesamt zeigt sich aber, dass eine Vielzahl von Studien zu dem Ergebnis kommt, dass Lehrpersonen Belastungen in ihrem Beruf wahrnehmen und diese sich in unterschiedlicher Weise auf ihre Gesundheit (vgl. Wesselborg und Bauknecht 2023), ihre Zufriedenheit (vgl. Schneider 2020) oder auch ihre Verweildauer im Beruf (vgl. Madigan und Kim 2021) auswirken.

Die Lehrendenkooperation wird als wesentlicher Faktor für die Qualität von Schule und Unterricht angesehen (Terhart und Klieme 2006). Zusammenarbeit unter Lehrpersonen, aber auch mit Eltern und Mitgliedern anderer Berufsgruppen wird häufig als positiv bewertet (Fabel-Lamla und Gräsel 2022). Darüber hinaus macht es eine

Reihe gesellschaftlicher und bildungspolitischer Herausforderungen notwendig, dass Lehrpersonen miteinander kooperieren, um diese Herausforderungen zu bewältigen (Hartmann et al. 2020).

Die Ergebnisse von Studien zur Zusammenarbeit in der pflegeberuflichen Bildung (Anselmann und Vetter 2022) zeigen, dass Lehrpersonen vor allem den Austausch von Materialien und Informationen als Kooperationsform nutzen. Eine intensivere Zusammenarbeit wie beispielsweise ein Team-Teaching wird weniger häufig umgesetzt. Die Lehrendenkooperation wird zudem insbesondere durch die Wahrnehmung eines sicheren Teamklimas, eine positive Einstellung zur Zusammenarbeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflusst.

Die Anforderungen an Lehrpersonen in der pflegeberuflichen Ausbildung sind vielfältig: So ist es notwendig, eine stetige Verbindung zwischen den theoretischen Inhalten und der praktischen Erlebenswelt der Lernenden herzustellen. Dies erfordert, dass Lehrpersonen die Lernenden auch in deren praktischer Ausbildung begleiten. Ferner stellen gesetzliche Veränderungen eine Herausforderung dar. Die Einführung der generalistischen Pflegeausbildung im Jahr 2020 (Olden et al. 2023) hat es in den beruflichen Schulen nötig gemacht, alle Curricula und ebenso das erforderliche Unterrichtsmaterial neu zu entwickeln. Diese Veränderungen können auch Belastungen für Lehrpersonen darstellen und lassen ihre Zusammenarbeit notwendig erscheinen.

Im Gegensatz zu vielen anderen Ausbildungsberufen im deutschen Bildungssystem ist die generalistische Pflegeausbildung nicht vollständig in das duale System integriert, sondern folgt einem eigenständigen, gesetzlich geregelten Ausbildungskonzept (Bohrer und Walter 2024). Diese Besonderheit zeigt sich insbesondere in den Aufgaben und Anforderungen an Lehrpersonen in der pflegeberuflichen Bildung. Diese sehen sich mit einer hohen Eigenverantwortung in der Umsetzung und Ausgestaltung der Ausbildung konfrontiert.

Zudem erfordert die enge Zusammenarbeit mit den Pflegeeinrichtungen, bei denen die Auszubildenden angestellt sind, aufseiten der Lehrpersonen eine hohe Koordinations- und Organisationskompetenz. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die digitale Kompetenz: Sie ist nicht nur Bestandteil der Lehrinhalte und Lernziele, sondern auch eine essenzielle Voraussetzung, um den Unterricht innovativ und zeitgemäß zu gestalten (BIBB 2024; Morgenstern und Rustemeier-Holtwick 2024).

Zusätzliche Herausforderungen ergeben sich durch die Heterogenität der Schülergruppen. Unterschiedliche sprachliche Niveaus, eine hohe Zahl an SchülerInnen mit Einwanderungsgeschichte sowie individuelle Problematiken wie Suchtverhalten oder traumatische Erfahrungen durch Flucht können den Lernerfolg beeinflussen und erfordern eine besondere Sensibilität sowie didaktische Anpassungsfähigkeit der Lehrpersonen (Reiber 2024).

Die Gesundheit von Lehrpersonen aller Schularten, insbesondere in Bezug auf ihr Erleben von Belastungen, wurde bereits intensiv erforscht. In ihrem Überblicksartikel zu Ergebnissen der Lehrbelastungsforschung zeigen Krause und Dorsemagen (2007), dass potenzielle Belastungsfaktoren in verschiedenen Bereichen bestehen: bei Arbeitsaufgaben und -rahmenbedingungen (z.B. Stundenplan), Arbeitsumfeldfaktoren (z.B. Lärm), sozialen Bedingungen (z.B. Kollegialität) sowie kulturellen Faktoren (z.B. Berufsstatus). Angesichts der wachsenden Bedeutung von Berufen

im Bereich Pflege und Gesundheit rückt auch die Gesundheit von Lehrpersonen in diesen Bereichen zunehmend in den Fokus. Bislang wurde dieses Thema an Schulen des Gesundheitswesens und der Pflege jedoch nur am Rande behandelt (Wesselborg 2017, S. 247).

Einzelne Studien, wie etwa die von Schneider (2014), zeigen, dass Lehrpersonen an Altenpflegeschulen durch Faktoren wie heterogene Klassen und Unterrichtsstörungen gesundheitlich belastet werden. Diese Ergebnisse sind jedoch aufgrund der jüngsten Veränderungen in den Ausbildungsstrukturen mittlerweile nicht mehr ganz aktuell.

Wenig ist bislang darüber bekannt, wie sich die Belastungen für Lehrpersonen in der beruflichen Bildung darstellen und inwieweit hier die Zusammenarbeit als belastungsreduzierend empfunden wird. Deshalb wurde diese qualitative Studie durchgeführt, die anhand von teilstandardisierten Interviews Einblicke in das Themengebiet vermitteln will. Das Ziel der Studie ist es herauszufinden, welche Belastungsquellen Lehrpersonen und welche Formate der Lehrendenkooperation sie in der beruflichen Bildung beschreiben. Weiter soll erforscht werden, ob Lehrpersonen die Zusammenarbeit als belastungsreduzierend wahrnehmen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Begriffsbestimmungen von Belastungen im Lehrberuf

Lazarus und Launier (1981) definieren Belastungen als „die Gesamtheit der erfassbaren äußeren, auf den Menschen einwirkenden Einflüsse (...), von denen man annehmen kann, dass sie als Aufgabe, Bürde oder Hemmnis Anstrengungen zu ihrer Bewältigung nötig machen“ (Cramer et al. 2018, S. 3). Belastungserleben ist „ein Produkt des Vergleichs zwischen personenspezifischen Handlungsmöglichkeiten und situationsspezifischen Anforderungen“ (Abele und Candova 2007, S. 108). Als eine Beanspruchung wird die Auswirkung der Belastung verstanden, deren Einschätzung auch von den individuellen Merkmalen, Möglichkeiten, Lebensumständen und dem individuellen Befinden abhängt (Cramer et al. 2018).

Der Begriff Belastung wird häufig synonym mit dem Begriff Stress verwendet. Stress bei Lehrpersonen kann als „the experience by a teacher of unpleasant emotions such as tension, frustration, anxiety, anger and depression, resulting from aspects of his or her work as a teacher“ (Kyriacou 1998, S. 4) verstanden werden. Im Gegensatz zu Stress betont der Begriff Belastung den subjektiven Umgang mit Reizen und ihre Verarbeitung. Eine Belastung ist damit auch immer eine subjektive Wahrnehmung (Keller-Schneider 2023).

Die Belastungen im Lehrberuf sind Thema unterschiedlicher Forschungsarbeiten, die eine Vielzahl von potenziell belastenden Aspekten aufzeigen konnten. So erläutern Rothand und Tehrhard (2007) die „prinzipielle Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung“ (S. 13) und weisen darauf hin, dass das genaue Aufgabenspektrum der Lehrpersonen, das Tätigkeiten des Unterrichtens, des Beratens sowie des Planens und Gestaltens von Unterricht umfasst, nicht eindeutig definiert ist. Darüber hinaus zeigen sie auf, dass sich der Lehrberuf in einer „Schwebelage zwi-

schen Reglementierungen und pädagogischer Freiheit“ (S. 14) befindet, und stellen damit dar, dass zwar Lehrpläne und Curricula die Themengebiete des Unterrichts vorgeben, deren Ausgestaltung aber von den Lehrpersonen bestimmt werden kann. Weitere Studien belegen, dass sich Belastungen im Lehrberuf auch in spezifischen Berufsphasen unterscheiden (Braun 2017) und Lehrpersonen insbesondere in den ersten fünf Berufsjahren Belastungen als Alltagsprobleme in Unterrichtssituationen wahrnehmen (Hinze 2020). Saloviita und Pakarinen (2021) weisen im Bereich der Lehrpersonen in der Primarstufe nach, dass der Beruf als stressreich empfunden wird und dies häufig in Zusammenhang mit einer Reihe organisationaler Merkmale gebracht werden kann.

In einer Studie von Wesselborg und Bauknecht (2023) werden Belastungsfaktoren von Lehrpersonen unterschiedlicher Schularten (Grundschule, Gymnasium, Realschule, Hauptschule und berufliche Schulen) untersucht. Die quantitative Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen sich erhöht belastet fühlen, insbesondere durch eine vermehrte emotionale Belastung. Die Unterstützung durch KollegInnen bleibt dabei aber eine der wichtigsten Ressourcen.

Rahner und Luderer (2022) fokussieren in ihrer Studie Lehrpersonen in der Gesundheits- und Krankenpflege und erläutern, dass sich Lehrpersonen in diesem Bereich besonders durch die hohe Arbeitslast, Probleme mit SchülerInnen und die Zusammenarbeit mit KollegInnen belastet fühlen.

2.2 Rahmenmodell der Belastung von Lehrpersonen

Modelle zur Lehrendenbelastung sollen erklären, wie sich „Aspekte der Arbeitstätigkeit auf das Erleben und die Gesundheit von Lehrkräften auswirken“ (Krause 2003, S. 256). Insbesondere fokussieren diese Modelle eine vorliegende Dysbalance zwischen den Fähigkeiten und Möglichkeiten von Lehrpersonen und den Arbeitsanforderungen. Die Modelle sprechen dabei den subjektiven Bewertungsprozessen eine besondere Bedeutung bei der Entstehung von Belastungen zu (Krause 2003).

Rudow (2000) entwickelte ein Modell, das das Ziel verfolgt, „wesentliche Zusammenhänge zwischen den Tätigkeitsanforderungen, Belastungen, Beanspruchungen und arbeitsbedingten Erkrankungen in der Lehreraarbeit“ zu verstehen (S. 38). Er zeigt in seinem Modell, dass sowohl Aufgaben im Lehrberuf als auch Bedingungen des Lehrberufs mögliche Belastungen darstellen. Er unterscheidet dabei zwischen subjektiven und objektiven Belastungen. Unter objektiven Belastungen werden alle Arbeitsaufgaben und Anforderungen verstanden, die an die Lehrperson gerichtet sind. Diese können körperlicher, geistiger oder sozialer Natur sein. Im Lehrberuf sind körperliche Anforderungen meist von geringer Bedeutung. Geistige Anforderungen wie die Informationsverarbeitung sind hingegen genauso relevant wie soziale Anforderungen. Letztere können in der „Interaktion mit dem Schüler, den Kollegen, der Schulleitung und den Eltern“ (Rudow 2000, S. 39) entstehen.

Durch den Prozess der Widerspiegelung werden die objektiven Belastungen zu subjektiven (van Dick 2006). Die Belastung entsteht erst durch den subjektiven Bewertungsprozess. „Dabei tritt die psychische Belastung als subjektive Belastung auf, weil objektive Belastungsfaktoren stets individuell widerspiegelt werden“ (Rudow 2000, S. 38). In diesem Prozess spielen zum Beispiel die eigene Einstellung zum

Lehrberuf genauso wie soziale Kompetenzen eine wichtige Rolle. Die Anforderungen werden dann also zu subjektiven Belastungen, die entweder von einem oder einer einzelnen Lehrperson individuell oder vom gesamten Lehrendenkollektiv erfahren werden können. Aus den subjektiv, individuell oder kollektiv empfundenen Belastungen können Beanspruchungsreaktionen resultieren, die sich als „kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene“ (Rudow 2000, S. 41) beschreiben lassen. Bleiben Arbeitsanforderung und subjektive Bewertung bestehen und Belastungen aufrechterhalten, können daraus auch „überdauernde, chronische und bedingt reversible psychophysische Phänomene“ werden (Rudow 2000, S. 41). Beanspruchungsreaktionen können positive und negative Folgen mit sich bringen. Negative Erscheinungen sind beispielsweise Stressempfinden oder Ermüdung. Wenn diese über längere Zeiträume bestehen, können sie auch psychische Erkrankungen wie etwa Burnout nach sich ziehen. Positive Beanspruchungsfolgen können zum Beispiel Erfolgserlebnisse und Arbeitszufriedenheit sein (Krause 2003). Rahmenmodelle wie das in der vorliegenden Studie verwendete Modell von Rudow sind in der Regel nicht in der Lage, die Komplexität realer Belastungssituationen vollständig abzubilden (Cramer et al. 2018). Sie ermöglichen jedoch eine systematische Aufbereitung der Ergebnisse. Im Kontext der querschnittlich angelegten Studie ist diese Systematisierung notwendig, um belastungsrelevante Ursachen gezielt identifizieren zu können.

2.3 Modell der Lehrendenkooperation

Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Team kann als „joint interaction in the group“ (Vangrieken et al. 2015, S. 23) beschrieben werden. Damit Lehrpersonen miteinander in Interaktion treten, führen sie verschiedene kollaborative Aktivitäten aus. Little (1990) beschreibt ein Modell der Lehrendenkooperation, welches verschiedene Aktivitäten wie etwa gegenseitige Hilfestellung, gemeinsame Erarbeitung oder das Teilen von Materialien benennt und diese auf einem „continuum that ranged from independence to interdependence“ (Anselmann 2022, S. 3) anordnet.

Gräsel et al. (2006, S. 206) definieren die Lehrendenkooperation in Bezug auf die Begriffsbestimmung von Spieß (2004, S. 199) als „gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet.“ Die AutorInnen beschreiben drei verschiedene Formen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen: Austausch, Kooperation und Ko-Konstruktion. Beim Austausch unter Lehrpersonen geht es vor allem um die wechselseitige Information. Lehrpersonen, die sich in dieser Form der Zusammenarbeit engagieren, tauschen mit KollegInnen unterrichtsbezogene Materialien aus und geben berufliche Informationen weiter. Für den Austausch unter KollegInnen ist kein gemeinsames Ziel notwendig, genauso wenig wie eine gemeinsame Aufgabe. Die Lehrpersonen verfügen lediglich über unterschiedliche Informations- und Materialquellen und können diese deshalb austauschen. Gräsel et al. (2006, S. 210) sprechen dem Austausch einen „Gelegenheitscharakter“ zu. Zum Austausch braucht es keine strikte Vereinbarung oder eine Regelmäßigkeit. Eine weitere Form der Kollaboration ist die arbeitsteilige Kooperation. Diese kommt dann zustande, wenn Lehrpersonen

gemeinsam Arbeitsaufgaben bewältigen, indem sie diese aufteilen und so eine Bearbeitung ermöglichen. Auch in dieser Form der Kollaboration kommt es noch nicht zu einer gemeinsamen Bearbeitung. Vielmehr werden hier Aufgaben geteilt und am Ende die Ergebnisse zusammengeführt. Voraussetzung für eine gelingende arbeitsteilige Kooperation stellt die Zielabsprache dar. Nur wenn sich die Beteiligten über das Ziel der Aufgabenbearbeitung einig sind und eine gemeinsame Vorstellung von den Ergebnissen entwickelt haben, kann eine aufgeteilte Bearbeitung erfolgreich sein. Darüber hinaus ist auch ein hohes Maß an Vertrauen erforderlich. Nur wenn sich die Lehrpersonen sicher sein können, dass die an der arbeitsteiligen Kooperation Beteiligten autonom und wie geplant ihre Aufgabenanteile erledigen, kann zielgerichtet gearbeitet werden. Die dritte Form der Zusammenarbeit, wie sie Gräsel et al. (2006) beschreiben, ist die Ko-Konstruktion. Ko-Konstruktion liegt dann vor, wenn „die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- und Problemlösungen entwickeln“ (S. 210f.). Bei dieser Form der Zusammenarbeit engagieren sich die Lehrpersonen in einer gemeinsamen Aufgabenbearbeitung. Sie sind dabei weniger autonom, sondern vielmehr Teammitglieder, die gemeinsam den Prozess der Bearbeitung gestalten. Auch für diese Form der Zusammenarbeit spielt das Vertrauen der Teammitglieder untereinander eine wichtige Rolle. Insbesondere ist es hier aber die Annahme eines sicheren Klimas im Team, das den Lehrpersonen die Möglichkeit eröffnet, ihre Ideen und Vorstellungen frei zu äußern (Anselmann 2022).

2.4 Belastungserleben und Lehrendenkooperation

Der aktuelle Forschungsstand zur Lehrendenkooperation belegt, dass Lehrpersonen häufig einen themen- und situationsbezogenen sowie schnellen Austausch suchen. Andere Formen der Kooperation sind weniger häufig zu finden (Richter und Pant 2016; Vangrieken et al. 2015). Gründe dafür sehen Grosche et al. (2020, S. 462) insbesondere in „ungünstigen organisatorischen Rahmenbedingungen (z. B. fehlende Zeit) sowie einem Berufsbild, das von der Abgeschiedenheit der Lehrenden im Unterricht geprägt ist“. Insbesondere für Lehrpersonen in der beruflichen Bildung konnte Anselmann und Vetter (2022) zeigen, dass Lehrendenkooperation auf der Ebene des Austausches überwiegt. Mit Einflussfaktoren wie Selbstwirksamkeitserwartungen, der Wahrnehmung eines sicheren Teamklimas und der Einstellung zur Lehrendenkooperation konnten signifikante Zusammenhänge nachgewiesen werden. Dabei ist besonders interessant, dass sich nicht alle Faktoren auf alle Formen der Lehrendenkooperation auswirken. Die Studie fokussierte zudem die Auswirkungen der Lehrendenkooperation auf die professionelle Weiterentwicklung und zeigte mit ihren Ergebnissen, dass sich diese insbesondere von Formen der arbeitsteiligen Kooperation und Ko-Konstruktion beeinflussen lässt. Da es im Gegensatz zu den klassischen Lehrberufen keine zweite Phase der Lehramtsausbildung gibt, sind Lehrpersonen in der Pflegeausbildung darauf angewiesen, sich an erfahrenen KollegInnen zu orientieren. Die Curricula und die Struktur der generalistischen Pflegeausbildung, insbesondere die Lernfeldansätze, erfordern einen regelmäßigen Austausch zwischen den Lehrpersonen, da die unterrichteten Themen inhaltlich miteinander

verknüpft sind. Hinzu kommt, dass Lehrpersonen oft in unterschiedlichen Bereichen eingesetzt werden und nicht in allen Bundesländern mit spezifischen Fächerkombinationen ausgebildet sind. Dies kann ihren Einsatz in der Lehre zusätzlich herausfordernd gestalten und macht eine enge Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums umso wichtiger (Bohrer und Walter 2024; Pfitzner und Schoppek 2020).

Einige Studien konnten auch den Nachweis führen, dass die Lehrendenkooperation gewinnbringend und entlastend sein kann. Dies ist aber nur bei gelingender Kooperation der Fall, die wie oben ausgeführt an organisationale wie auch teambezogene Bedingungen geknüpft ist (Fussangel und Gräsel 2012). Das Gefühl der sozialen Integration in ein bestehendes Team kann eine wichtige Ressource für Lehrpersonen darstellen und kann damit das eigene Belastungserleben senken (Rothland 2013). Andere Studien (z. B. Bauer et al. 2021; Richter et al. 2022) zeigen überdies, dass soziale Unterstützung in der Schule und eine funktionierende Kooperation wesentliche Ressourcen für Lehrpersonen im Umgang mit Stress und Belastungen sein können (Schwalbe und Puderbach 2023).

Studien haben aber auch gezeigt, dass diese Kooperation von Lehrpersonen nicht nur als vorteilhaft eingeschätzt wird, sondern auch mit einem gewissen Aufwand verbunden ist. So weisen Schuster et al. (2021) darauf hin, dass Lehrpersonen mit den unterschiedlichen Formen der Kooperation auch einen Verlust an Autonomie, die Gefahr von sozialen Konflikten oder einen erhöhten Abspracheaufwand verbinden. Anselmann und Vetter (2022) zeigen in ihrer Studie, dass Lehrpersonen in der pflegeberuflichen Ausbildung dieser gegenüber eher positiv eingestellt sind. Die Autorinnen gehen davon aus, dass es in der pflegeberuflichen Bildung institutionalisierte Strukturen gibt, die die Kooperation unter den Lehrpersonen einfordern. So verpflichten zum Beispiel der Rahmenlehrplan und die darauf aufbauenden Länderlehrpläne die Lehrpersonen, Lernfelder und schulinterne Curricula im Kollegium gemeinsam zu planen, umzusetzen und fortzuschreiben (Löwenstein 2023). Vorwiegend quantitative Studien erweisen diese Zusammenhänge, geben dabei aber noch zu wenig Einblick in die inhaltlichen Dimensionen des Belastungserlebens. So bleibt unklar, welche Belastungsquellen für Lehrpersonen existieren. Darüber hinaus zeigen sich für den Bereich der beruflichen Bildung spezifische Anforderungen (z. B. Connectivity; Anselmann 2022), die sich auch als Belastungsquellen herausstellen könnten. Eine spezifische Auseinandersetzung mit dem Belastungserleben in der beruflichen Bildung ist deshalb vonnöten.

Folgende Forschungsfragen sollten deshalb in der vorliegenden Studie untersucht werden:

1. Wie beschreiben Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit im Lehrendenteam in der pflegeberuflichen Bildung?
2. Welche Belastungsquellen beschreiben Lehrpersonen in der pflegeberuflichen Bildung?
3. Inwiefern beschreiben Lehrpersonen eine Beziehung zwischen dem Belastungserleben und der Zusammenarbeit im Lehrendenteam in der pflegeberuflichen Bildung?

3 Methode

Als Forschungsdesign wurde eine querschnittliche Studie mit qualitativem Design gewählt. Es wurde ein halbstrukturiertes Leitfadeninterview umgesetzt. In der Studie wurden Lehrpersonen aus der pflegeberuflichen Bildung befragt. Die generalistische Pflegeausbildung wird in Deutschland sowohl an Pflegeschulen des Gesundheitswesens wie an beruflichen Schulen mit der Fachrichtung Pflege angeboten. Beide Schulformen weisen in wesentlichen Merkmalen, insbesondere in Bezug auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen, den zu vergebenden Abschluss sowie die Zulassungsvoraussetzungen, deutliche Gemeinsamkeiten auf. Aufgrund der begrenzten Forschungslage im Bereich der pflegeberuflichen Bildung erschien ein exploratives Forschungsdesign am besten geeignet, um das Belastungserleben von Lehrpersonen in seiner Vielschichtigkeit zu erfassen. Explorative Ansätze sind insbesondere dann sinnvoll, wenn ein Untersuchungsfeld bislang wenig erforscht ist und offene, vorurteilsfreie Datenerhebungen erforderlich sind (Krell und Lamnek 2024). Qualitative Interviews ermöglichen es, subjektive Sichtweisen und individuelle Erfahrungen tiefgehend zu erfassen und flexibel auf neue Themen einzugehen, die während der Befragung aufkommen. Dadurch kann ein differenziertes Verständnis komplexer Phänomene entstehen, das in quantitativen Ansätzen häufig verloren geht (Flick 2022). Diese methodische Wahl unterstützt somit die Zielsetzung, neue Erkenntnisse und Hypothesen für weitere Forschung zu generieren.

3.1 Stichprobe

Für die Interviews wurden Lehrpersonen an Pflegeschulen des Gesundheitswesens und an beruflichen Schulen der Fachrichtung Pflege angefragt. Die Studie befasst sich mit Belastungen und behandelt damit ein sensibles Thema. Die Teilnehmenden gewährten Einblicke in ihre persönliche Erlebenswelt. Um ihre Anonymität bestmöglich zu gewährleisten, haben wir bewusst auf die Erhebung umfangreicher persönlicher Daten verzichtet. Dies sollte die Hemmschwelle zur Teilnahme an der Studie senken. Die Kontaktaufnahme erfolgte anhand eines Anschreibens an die jeweiligen Schulen. Es wurden Schulen in Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz angeschrieben. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig. Die Teilnehmenden wurden zu Beginn über den Umgang mit personenbezogenen Daten informiert.

Um die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten sicherzustellen, wurden ausschließlich Lehrpersonen befragt, die zu mindestens 50 % als Lehrperson tätig waren. Honorarkräfte waren daher von der Teilnahme ausgeschlossen. Zudem mussten die Teilnehmenden über mindestens ein Jahr Berufserfahrung in der Lehrtätigkeit verfügen, um Belastungen speziell aus der Einstiegsphase auszuschließen.

Insgesamt erklärten sich 21 Lehrpersonen ($N=21$) bereit, an der Studie teilzunehmen. Die Befragten waren an Pflegeschulen des Gesundheitswesens und an beruflichen Schulen der Fachrichtung Pflege, in staatlicher oder freier Trägerschaft tätig. 70 % der Interviewten, also mehr als die Hälfte der Teilnehmenden, waren weiblich und 20 % (drei Teilnehmende) hatten eine Leitungsposition in ihrem Tä-

tigkeitsbereich inne. Die Interviews wurden im Zeitraum zwischen Ende 2022 und Mitte 2023 geführt, also nach Einführung der generalistischen Pflegeausbildung.

3.2 Ethische Überlegungen

Vor Beginn der Studie wurde das Vorgehen der Ethikkommission der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd vorgelegt, die keine ethischen Bedenken im Vorgehen feststellen konnte.

3.3 Datenerhebung

Die Interviews wurden face to face oder via Zoom von zwei Interviewenden durchgeführt. Die Interviews dauerten zwischen 19 und 52 min ($M = 33,28$, $SD = 10,75$). Alle Interviews wurden verbal aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Vor Beginn der Interviews wurden die Teilnehmenden schriftlich über den Umgang mit personenbezogenen Daten und die anonymisierte Speicherung der Transkripte zu den Interviews informiert.

3.4 Entwicklung des Interviewleitfadens

Der teilstandardisierte Interviewleitfaden wurde theoriebasiert entwickelt. In den Interviewleitfaden wurden Fragen zum Bereich der Lehrendenkooperation und zum Belastungserleben aufgenommen. Zur Ermittlung des Belastungserlebens wurde zu Beginn der Interviews die Critical Incident Technique (CIT, Flanagan 1954) eingesetzt. Die CIT gibt den Teilnehmenden die Möglichkeit, ein konkretes Erlebnis bzw. eine konkrete Situation zu beschreiben, die sie in Zusammenhang mit der Themenstellung erlebt haben. Einführend wurde den Teilnehmenden eine kurze Beschreibung zum Begriff Belastungen präsentiert. Basierend auf dem Belastungsmodell nach Rudow (1994) können belastende Situationen als Arbeitssituationen beschrieben werden, die als körperlich, kognitiv oder psychisch belastend empfunden werden oder entsprechende Reaktionen wie etwa Anspannung oder Emotionen auslösen. Bezugnehmend auf das Belastungsmodell nach Rudow (1994) wurde folgende Fragestellung zur Erhebung des CIT gestellt: „Können Sie sich an eine Situation in Ihrer beruflichen Vergangenheit erinnern, in der Sie sich beruflich belastet gefühlt haben? Wenn ja, beschreiben Sie bitte diese Situation.“

Daran anschließend wurde der Themenbereich der Lehrendenkooperation durch Fragen abgedeckt. Hier wurde auf das Modell der Lehrendenkooperation von Gräsel et al. (2006) zurückgegriffen. Einführend wurde auch hier die CIT angewendet und die Teilnehmenden gebeten, eine konkrete Kooperationssituation mit anderen Lehrpersonen zu schildern.

Im letzten Teil der Interviews wurde ein möglicher Zusammenhang zwischen den Themenbereichen fokussiert. Hierzu wurden die Teilnehmenden gefragt, inwiefern sie die Kooperation mit anderen Lehrpersonen als vorteilhaft und gewinnbringend oder als negativ und belastend empfinden.

Tab. 1 zeigt den Interviewleitfaden.

Tab. 1 Interviewleitfaden

Themenkomplex	Frage
<i>Lehrendenkooperation</i>	
CIT	Wann haben Sie das letzte Mal mit Ihren KollegInnen zusammengearbeitet? Beschreiben Sie mir bitte die Situation!
Vor- und Nachteile	Wenn Sie an die Zusammenarbeit mit Ihren KollegInnen denken, empfinden Sie hierbei Vor- und Nachteile?
<i>Belastungen</i>	
CIT	Können Sie sich an eine Situation in Ihrer beruflichen Vergangenheit erinnern, in der sie sich beruflich belastet gefühlt haben? Wenn ja, beschreiben Sie bitte diese Situation
<i>Zusammenhang Lehrendenkooperation und Belastungen</i>	Wie empfinden Sie die Zusammenarbeit mit Ihren KollegInnen? Stellt diese eine Be- oder Entlastung dar?

4 Analyse

Zur Analyse der Daten wurde eine inhaltlich strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) durchgeführt. Ziel der Analyse ist es, das erhobene Material im Hinblick auf bestimmte Aspekte systematisch zu beschreiben. Sie bilden die Hauptkategorien im Kategoriensystem. Zur systematischen Analyse der Interviews wurde die Analyse-Software MAXQDA Analytics Pro verwendet. In der vorliegenden Studie wurden die Hauptkategorien Lehrendenkooperation mit den Kategorien Austausch, Kooperation und Ko-Konstruktion, Vorteile von Kooperation, Nachteile von Kooperation, Belastungsquellen (organisational, individuell und teambezogen) sowie Zusammenhang zwischen Belastung und Kooperation genutzt. Aus dem vorhandenen Datenmaterial wurden deduktiv weitere Subkategorien gebildet. Acht der 21 Interviews wurden dazu von zwei Auswertenden kategorisiert. Unter Rückgriff auf die Standards des qualitativen Forschens nach Flick (2022) wurden zur Sicherstellung der Qualität und Güte dieser Forschung die Methodenauswahl sowie das methodische Vorgehen transparent und umfassend dokumentiert. Ebenso wurden die Qualitätskriterien explizit benannt.

Die Studie verfolgt den Anspruch, das individuelle Erleben der Teilnehmenden ganzheitlich zu erfassen. Das qualitative Design, insbesondere der Einsatz der Critical Incident Technique, ermöglicht eine umfassende Erhebung des Belastungserlebens von Lehrpersonen. Zur Sicherstellung der Reliabilität wurde eine ForscherInnen-Triangulation durchgeführt und die Interrater-Reliabilität berechnet. Die Validität der Studienergebnisse wurde durch Peer-Debriefing gewährleistet, indem die an der Auswertung beteiligten Forschenden zentrale Besonderheiten reflektierten. Um die Objektivität zu sichern, wurde die Datenerhebung und Datenauswertung durch mehrere Forschende durchgeführt. Zudem kam in der Datenanalyse ein sequenzielles Verfahren mit einem deduktiv-induktiven Vorgehen zum Einsatz. Das gesamte Kategoriensystem inklusive der Subkategorien und Beispielen aus den Interviews zeigt Tab. 2.

Tab. 2 Kategoriensystem mit Subkategorien und Beispielen

Kategorie	Subkategorie	Beispiel
Lehrendenkoope- ration	Austausch	„Also bei uns werden sowieso alle Materialien ausgetauscht. Wir haben den gemeinsamen PC Server auf dem alles liegt.“ (P1)
	Kooperation	„Was dann auf jeden Fall Zusammenarbeit erfordert, ist die Einsatzplanung. (...) Da ist das so, dass mindestens zwei Lehrer beteiligt sind.“
	Ko-Konstruktion	„Vor einem Jahr, da hatten wir zu zweit Kinästhetik im Demoraum.“ (P4)
	Keine Zusammenar- beit	„Also Arbeitskreise, in dem Sinne, dass wir uns zusammensetzen und produktiv irgendwas erarbeiten, haben wir nicht.“ (P16)
Belastungsquellen <i>Organisationale Belastungsquel- len</i>	Polychromie	„Der zeitliche Druck (...), also wenn ich jetzt gearbeitet habe, von 8 bis 16 Uhr und ein Curriculum entwickelt habe. Dann ist das gut. (...) Ich habe aber eigentlich immer das Gefühl, ich müsste mich jetzt hinsetzen.“
	Personalmangel	„Wir haben immer wieder neue Kollegen bekommen, aber es hat sich immer wieder entwickelt, durch Fluktuation, Kinderkriegen und Alter (...). Da bin ich immer wieder in eine ähnliche Situation gekommen. Das halt die Arbeitsbelastung wahnsinnig zunimmt. Weil dann wieder jemand fehlt. Das ist dann eine Belastung.“
	Veränderte gesetzli- che Anforderungen	„Aber das Drumherum. Diese ganzen organisatorische und administrative Tätigkeiten. Was ich sehr belastend finde, sind diese Vorschriften, diese gesetzlichen oder auch vom Regierungspräsidium.“ (P2)
	Koordination mit der Praxis	„Und dann hat man halt mehrere Kurse gleichzeitig da und dann muss man nebenher noch in die Praxis gehen. Und dann muss man das auch selbst noch koordinieren. Dann fallen drei aus und eine sagt sie kann nicht so kurzfristig (...) Also das macht mir gerade echt ziemlichen Druck und auch ein bisschen Magenschmerzen.“ (P117)
	Raumsituation	„Wenn du gleich zwei Leute mehr oder weniger einarbeitest, in einem Großraumbüro, was ja vielleicht auch noch eine Lärmbelastung sein kann. Und mich oft verleitet abzuschweifen zu Dingen, obwohl ich gar nicht abschweifen will.“ (P3)

Tab. 2 (Fortsetzung)

Kategorie	Subkategorie	Beispiel
<i>Individuelle Belastungsquellen</i>	Mehrfachbelastungen	„Meine Kollegen, die zum Teil dann auch gesagt haben, also jetzt ist einfach mal die Oberkante erreicht mit der Doppelbelastung. Vollzeit Studium, Vollzeit Arbeit und stellvertretende Schulleitung, weil ich eben, wie gesagt, keine genauen Begrenzungen habe, was alles meine Aufgabe ist.“ (P16)
	Umgang mit Auszubildenden	„Vielleicht diese Krisengespräche noch. Weil ich immer das Gefühl habe, ich verstehe doch auch nicht. (...) Aber wenn mir meine Auszubildenden Situationen berichten, die sie als belastende empfinden, dann weiß ich eben manchmal auch nicht, wie ich reagieren soll oder was da jetzt das Beste ist.“ (P3)
	Unterrichtsvorbereitung	„Bestes Beispiel Kinderkrankenpflege jetzt in der Generalistik. Da habe ich noch nie gearbeitet und ich habe jetzt auch nicht so viel Unterrichtsmaterial. Ich weiß aber, dass das in einer bestimmten Zeit fertig sein muss.“ (P8)
<i>Teambezogene Belastungsquellen</i>	Team	„Das war am Montag, vorgestern. Weil eine meiner Kolleginnen mir mitgeteilt hat, dass sie das Unternehmen verlassen wird. Und wenn eine Lehrkraft wegfällt, die seit sechs Jahren an der Schule ist, das hat bei mir innerlich Stress ausgelöst.“ (P2)
	Umgang Führungsverantwortliche	„Also eine Belastung sehe ich, wenn meine Chefin meine Belastung als Kursleitung nicht sieht, oder auch stressige Phasen.“ (P4)
<i>Keine Belastungen</i>		„Also tatsächlich muss ich sagen, könnt ich jetzt da gar nicht von einer großartigen Belastung sprechen, weil ich ein wunderbares Team um mich habe.“ (P116)
		„Und was ich gut finde, dass wir im Kollegenteam jeder andere Stärken hat. Und die kann man nutzen.“ (P2)
Vorteile Kooperation		
Nachteile Kooperation		„Ein Nachteil ist manchmal ein bisschen die Zeit. Weil wir sind alle ein kleines Team zur Zeit. Da mal einen freien Termin zu finden, dass kann sich schon schwierig gestalten.“ (P3)
		Also es hilft mir immer, um mal Dampf abzulassen. Und mal zu sagen „Hey ist einfach viel!“ (P3)
Zusammenhang Lehrendenkooperation und Belastungserleben	Emotionale Unterstützung	„Es verteilt sich dann auf mehrere Schultern. Es gibt Dinge die muss man nicht allein entscheiden. Und wenn das eine Teamentscheidung ist, dann fühle ich mich schon bedeutend wohler.“ (P3)
	Feedback	„Dadurch das man dann immer diese Rückmeldung bekommt und so die Unsicherheiten in Bezug auf manche Dinge gleich genommen werden.“ (P5)
	Perspektivenvielfalt	„Das man zusammen eben auch mal darüber redet und sich auch mal eine andere Meinung dazu einholt und man sagt Hey, wie siehst du das?“ (P8)
	Kein Zusammenhang	„Wenn das aber während des Alltagsgeschäfts laufen soll, zwischen zwei Unterrichten und sich dann auch noch absprechen, das ist dann schon schwierig.“ (P2)

5 Ergebnisse

5.1 Interrater-Reliabilität

38 % des Datenmaterials wurden von zwei Analysierenden ausgewertet. Beide nutzten die Einteilung in die Grobkategorien, die schon vorab theoriebasiert dem Kategoriensystem zugeordnet wurden. Bei insgesamt 198 Kategorisierungen konnten die beiden Rater eine Übereinstimmung von 80,08 % erreichen. Damit ergibt sich ein Cohen's Kappa von $\kappa = 0,836$.

5.2 Lehrendenkooperation

In Bezug auf die Lehrendenkooperation zeigen die Ergebnisse, dass die meisten Beispiele (68 Kategorisierungen) von den Interviewten der Subkategorie *Austausch* zugeordnet werden konnten. Die Interviewten berichteten hier insbesondere von einem Austausch von Material zwischen KollegInnen.

„Ich jetzt, in meiner langen Zeit, habe immer mein Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt, wenn es jemand gebraucht hat oder wenn jemand nicht so themensicher war.“ (P2)

„Also ich sag mal so, auch das ist mit meinen KollegInnen selbstverständlich, dass wir Materialien austauschen und uns gegenseitig Ideen vermitteln.“ (PI8)

Zur Subkategorie *arbeitsteilige Kooperation* konnten 27 Zuordnungen vorgenommen werden. In dieser Kategorie berichteten die TeilnehmerInnen insbesondere von Zusammenarbeit in Bezug auf die Entwicklung neuer Curricula bzw. der damit verbundenen Materialien.

„Also ich bin ganz eng mit meiner Fachbereichsleitung vernetzt, also ich habe quasi die Aufgabe, in unserer Schule die Generalistik zu implementieren.“ (PI15)

Die Lehrpersonen berichteten über vielfältige Aufgaben, für deren Bewältigung Kooperation notwendig ist.

„Wir teilen uns eine Klassenführung, also wir haben gemeinsam eine Klasse übernommen, eine Kursleitung übernommen. Und insofern müssen wir sehr viel kooperieren, und das klappt aber auch bei uns ausgezeichnet.“ (PI8)

„Also ich bin zum Beispiel im Arbeitskreis Examen und im Arbeitskreis Digitalisierung. Der Arbeitskreis Digitalisierung, durch den Digitalpakt Schule, haben wir jetzt erneuert, digitale Smartboards, die wir seit Anfang des Jahres nutzen, und das läuft auch ganz gut.“ (PI12)

In der Hauptkategorie Lehrendenkooperation konnten am wenigsten Zuordnungen zur Subkategorie *Ko-Konstruktion* (16 Kategorisierungen) vorgenommen werden. Die Lehrpersonen berichteten hier von Team-Teaching.

„Vor einem viertel Jahr, da hatten wir zu zweit Kinästhetik im Demoraum. Also direkte Zusammenarbeit, im Sinne von Unterricht gemeinsam machen.“ (PI4)

„Das Thema Sterbeseminar. Das mache ich zum Beispiel mit einer Kollegin zusammen. (...) Genau, das machen wir wirklich von A bis Z gemeinsam. Planen und durchführen.“ (P6)

5.3 Belastungsquellen

In der Hauptkategorie Belastungsquellen konnten inhaltlich vier Subkategorien eingeführt werden. Hier kann zwischen organisationalen, individuellen und teambezogenen Belastungsquellen unterschieden werden. Als vierte Subkategorie wurde das Nicht-Auftreten von Belastungen mit aufgenommen.

Als **organisationale** Belastungsquellen konnten veränderte Bedingungen, Polychromie, räumliche Gegebenheiten und die Koordination mit der Praxis genannt werden.

Der Kategorie *veränderte Bedingungen* konnten die meisten Aussagen (12 Kategorisierungen) zugeordnet werden. Die meisten dieser Aussagen thematisierten die veränderten gesetzlichen Bedingungen, wie etwa die Umstellung der Ausbildung in eine generalistische Ausbildung.

„Belastungssituationen kommen immer wieder vor, wenn, mit dem neuen Gesetz. Weil da, wir haben jetzt wieder, (...), da war wieder mit dem Ministerium eine Diskussion, wo einfach sich dann irgendwelche neuen Fragen ergeben, wie man die Ausbildung dann entsprechend macht.“ (P18)

Die Lehrpersonen benannten auch *Polychromie* als Belastungsquelle. Hierzu stellten sie heraus, dass für die Erfüllung von Arbeitstätigkeiten genauso wie für die gesamte Arbeitszeit keine konkreten Zeitrahmen gegeben sind.

„Da wird einfach auch mehr verlangt. Das heißt, richtig Feierabend, man muss eine gute Zeiteinteilung machen. Das, und das ist natürlich auf Dauer, das geht schon aber ist auf Dauer dann belastend.“ (P18)

In Bezug auf die Koordination mit der Praxis hoben die Lehrpersonen hervor, dass der Organisationsaufwand als Belastung empfunden wird. Der folgende Auszug aus einem Interview unterstreicht dies.

„Dann bezogen auf die Arbeit im Krankenhaus. Natürlich auch weil wir mit zwei großen Krankenhäusern kooperieren und da unsere Auszubildende ihre Träger der praktischen Ausbildung haben. Das hat natürlich auch zum Teil Auswirkungen auf uns.“ (P2)

Des Weiteren konnten auf der organisationalen Ebene Belastungen durch *räumliche Gegebenheiten* identifiziert werden.

„Also bei uns ist es so, dass wir eigentlich immer unsere Bürotüren offen haben. Und ja, da ist schon manchmal belastend, wenn dann laut telefoniert wird, wenn dann mit den Auszubildenden laut gesprochen wird. Also so dieser Geräuschpegel, den man dann tatsächlich hat, wo man dann manchmal schon tatsächlich genervt die Tür zumacht.“ (P17)

Ferner wurden Belastungsquellen auf **individueller Ebene** identifiziert. Hier berichteten die Lehrpersonen von Herausforderungen im Unterricht, dem Umgang mit Auszubildenden und der Mehrfachbelastung als Belastung.

Eine weitere Belastungsquelle stellt für die Teilnehmenden der *Unterricht* und die damit verbundenen Herausforderungen dar. Die Teilnehmenden berichteten, dass insbesondere die Vorbereitung von neuen Themen für den Unterricht als belastend empfunden werden kann.

„Ja, generell, die Unterrichtsvorbereitung. (...) Wenn man dann ein komplett neues Thema hat, das vorzubereiten, (...), sich da einzulesen, und dann auch noch mal so eine Art Fachexperte zu sein.“ (PI8)

Ebenso häufig wurde als potenzielle Belastung auch der *Umgang mit Auszubildenden* angegeben. Die Lehrpersonen berichteten hier vor allem von schwierigen Situationen, die sich dadurch auszeichnen, dass Unsicherheiten bestehen im Umgang mit Auszubildenden, die sich selbst belastet fühlen.

„Also ich sag mal, immer viel Emotionen sind bei dieser Thematik über Reflexionsgespräche dabei (...). Wir haben regelmäßig oder einmal im Block ein Reflexionsgespräch mit den Auszubildenden. Dann besprechen wir den Lernstand und auch Besonderheiten bei den Auszubildenden, wenn irgendwas ist. Und da war so eine Situation, wo wir dann inhaltlich ähm Dinge besprochen haben, die einfach auch, ja, ich sag mal, uns irgendwie emotional belasten.“ (P7)

Eine Belastungsquelle stellen auch *Mehrfachbelastungen* der Lehrpersonen dar. Die Teilnehmenden berichteten unter anderem von einer Belastung durch Verantwortlichkeiten für mehrere Aufgaben.

„Es ist natürlich ein Teufelskreis, ein Rattenschwanz, der sich durchzieht. Dadurch dass man halt viele, viele andere Dinge, also zum Beispiel Klassenlehreraufgaben hat. Also wenn die eigne Klasse da war, dass du solche Dinge noch machen musst, dann eben auch noch Besprechungen, wenn es z. B. um Bewertungsbögen geht.“ (P5)

Mehrfachbelastungen und veränderte Bedingungen führen bei den Lehrpersonen auch zu dem Gefühl, zeitlichem Druck ausgesetzt zu sein. Dieser zeitliche Druck wird ebenfalls als potenzielle Belastung empfunden.

„Der Zeitmangel. Grundsätzlich haben wir immer keine Zeit, aber viele Dinge zu tun. Und dann die Balance zu finden zwischen ‚Es muss jetzt fertig werden‘, aber es rennt mir auch nicht davon, ich lasse es noch liegen, weil bis morgen ist es garantiert auch noch nicht bearbeitet.“ (P3)

Die Teilnehmenden berichteten aber auch von Mehrfachbelastungen durch die Berufstätigkeit, eine Weiterqualifizierung, z. B. in Form eines Studiums, und/oder die mangelnde Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen.

„So dass meine Kollegen dann zum Teil auch gesagt haben, also jetzt ist einfach mal die Oberkante erreicht mit der Doppelbelastung. Vollzeitstudium, Vollzeitarbeit, und stellvertretende Schulleitung.“ (P6)

Darüber hinaus wurden Belastungen auf **Teamebene** identifiziert. Die Lehrpersonen berichteten hier von Konflikten im Team, von häufigem Personalwechsel und dem Verhalten des bzw. der Führungsverantwortlichen, die als belastend empfunden werden.

Eine weitere Belastungsquelle, die von vielen Lehrpersonen genannt wurde (8 Kategorisierungen), sind *Konflikte im Team*.

„Ja gut, also was natürlich auch immer so in das psychische und seelische, aber auch in das physische Wohlbefinden mit reinspielt, ist natürlich auch die Teamstruktur. Wie wohl fühlt man sich im Team. Und ab und zu, also wirklich nicht häufig, aber ab und zu gibt es auch da Differenzen. Ja, ich bin ein Mensch, der eigentlich sehr harmoniebedürftig ist und denkt: ‚Na ja, ich will einfach, dass sich alle verstehen‘, und manchmal, egal auf welcher Ebene, sei es unter den Kollegen, sei es Kollegen und Schulleitungsebene gibt es doch einmal Differenzen, wo es dann halt auch mal lauter wird, wo man sich dann auch nicht wirklich so wohlfühlt.“ (P15)

„Wir haben immer wieder neue Kollegen bekommen, aber es hat sich immer wieder entwickelt, durch Fluktuation und Kinderkriegen und Alter, also praktisch berentet werden und so weiter. Dass ich immer wieder in die ähnliche Situation gekommen bin, das eben einfach die Arbeitsbelastung wahnsinnig zunimmt, weil dann wieder jemand fehlt. Also das ist dann manchmal auch diese Belastung.“ (P17)

Eine Person gab an, **keine Belastungen** zu empfinden. Das folgende Interviewbeispiel verdeutlicht dies.

„Das ist tatsächlich sehr schön, weil da sehr, sehr viel Wertschätzung hineinfließt. Auch seitens der Schulleitung. Das kannte ich bis dato nicht.“ (P16)

5.4 Vor- und Nachteile von Lehrendenkooperation

Als *Vorteil* der Lehrendenkooperation sehen die Lehrpersonen insbesondere den Austausch. Die Diskussion mit KollegInnen und die damit verbundene Erweiterung des eigenen Wissens und der eigenen Perspektive wird umfänglich als vorteilhaft angesehen.

„Die Vorteile ist einmal natürlich, umso mehr Personen beteiligt sind, umso mehr neue Gedanken kommen da auch einfach ins Spiel. Ich würde auch sagen, dass wir da einfach davon profitieren, dass die Gruppe sehr heterogen ist. Ich habe zum Beispiel eine Kollegin, die bereits 60 Jahre alt ist und auf 30 Jahre Unterrichtserfahrung und auch natürlich Erfahrung im Schulleben zurückgreifen kann.“ (P15)

Als *Nachteil* wird in Bezug auf die Lehrendenkooperation vor allem der Zeitauspekt gesehen. Die Lehrpersonen berichteten, dass Zusammenarbeit Zeit in Anspruch nimmt und dann als zusätzliche Belastung empfunden wird, wenn die Lehrpersonen wenig Zeit zur Verfügung haben.

„Also was mir jetzt gerade spontan, so ein bisschen als Kontrapunkt auffällt, ist die Zeit. Also es ist manchmal schwierig, das wirklich zu koordinieren. Da stoßen wir tatsächlich ganz an unsere Grenzen. Dann sind viele irgendwie außer Haus, die sind bei Praxisbesuchen, sind danach nicht wieder in der Schule. Also das ist manchmal echt schwierig, das alles irgendwie unter einen Hut zu bringen.“ (P17)

Es können auch Aushandlungsprozesse in der Kooperation als nachteilig empfunden werden. Wenn sich Arbeitsweisen und Einstellungen zu stark unterscheiden, werden diese Prozesse als belastend empfunden.

„Weil sich einfach die Arbeitsweisen davon stark unterscheiden. Ich würde sagen, diese emotionsorientierte Gruppe legt einfach viel Wert auf den zwischenmenschlichen Umgang und ich nenne es mal Zwischengespräche, die zum Beispiel auch das Privatleben eher fokussieren und weniger unser gemeinsames Ziel, und wie kommen wir jetzt da am schnellsten hin.“ (P19)

5.5 Zusammenhang Belastungserleben und Lehrendenkooperation

In Bezug auf einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben von Lehrpersonen und der Lehrendenkooperation konnten die Teilnehmenden eine Reihe positiver Effekte feststellen. Zur Auswertung wurden die Subkategorien emotionale Unterstützung, Feedback und Perspektivenvielfalt eingeführt. Ferner haben Teilnehmende angegeben, keine Zusammenhänge identifizieren zu können bzw. die Lehrendenkooperation unter Umständen auch als Belastung zu empfinden.

In der Subkategorie *emotionale Unterstützung* konnten die meisten Aussagen zugeordnet werden. Die Lehrpersonen beschreiben, in welcher Weise die Lehrendenkooperation als Entlastung empfunden wird.

„Ja. Bei Belastung kann ich auch auf meine Kolleginnen zugehen und es ihnen erklären oder die Belastung und den Stress beschreiben, und dann geben die mir vielleicht Recht oder sie sagen beispielsweise ‚Sieh es doch mal so oder so‘ oder ‚So schlimm ist es doch nicht‘ – das kommt auch vor – und dann sage ich ‚Du hast recht, stimmt, so schlimm ist es gar nicht‘. Das war neulich so, als ich mich über die ganzen Handys im Unterricht aufgeregt habe, das nervt mich.“ (P15)

„Ich denke, wenn die Zusammenarbeit gut ist, also ich sag immer, wenn das, wenn das Arbeitsaufkommen hoch ist, aber das Team gut funktioniert und eine gute Zusammenarbeit da ist, dann glaube ich, dass diese Durststrecken auch gut gehandelt werden können im Team.“ (P8)

Die emotionale Unterstützung kann aber auch negative Auswirkungen haben. So gaben drei Lehrpersonen an, dass sie in ihren belasteten KollegInnen für sich eine

Belastung sehen. Das Wahrnehmen der Belastung anderer wirkt sich somit negativ aus.

„Aber was ich als Belastung empfinde, ist, wenn ich merke, dass die Kollegen belastet sind. Dann auch im Büro stehen, darüber sprechen.“ (P5)

„Aber es tut mir, ja, ich will nicht sagen, es tut mir weh, aber es belastet mich schon ein bisschen, weil ich meine Kollegen ja mag. Und ähm nicht möchte, dass es ihnen schlecht geht, und dann denk ich, vielleicht hat derjenige nicht so viele Ressourcen, um eben stabil zu sein.“ (P10)

Die Lehrpersonen beschreiben zudem, dass durch die Kooperation mit anderen Lehrpersonen *Feedback* eingeholt werden kann.

„Dadurch, dass man dann gleich diese Rückmeldung bekommt, die Unsicherheiten bezüglich bestimmter Dinge eben gleich genommen werden. Deswegen sehe ich das absolut nicht als Belastung an, wenn diese Zusammenarbeit stattfindet, sondern eher, wenn jeder vor sich hin arbeitet und keine Zusammenarbeit stattfindet.“ (P5)

Durch Feedback werden auch Reflexionsprozesse angeregt, die im folgenden Interviewauszug beschrieben werden.

„Also ich finde halt, ich reflektiere mich dadurch auch ein bisschen anders. Also wenn ich immer eine Fremdrelexion auch erhalte, dann gehe ich damit auch ganz anders um. Dann reflektiere ich mich noch mal und dann überlege ich mir: ‚Okay, vielleicht war das in dem Moment gar nicht so gut, was ich gemacht habe.‘ Also es hilft mir tatsächlich schon auch, da auch in Zukunft in gewissen Situationen ein bisschen professioneller zu reagieren.“ (P1)

Viele Lehrpersonen empfanden die Zusammenarbeit insbesondere aufgrund der *Perspektivenvielfalt* als gewinnbringend. Die folgenden beiden Interviewauszüge beschreiben dies.

„Weil es ist ja nicht nur das, der andere hört vielleicht zu, sondern gibt mir ja auch vielleicht Tipps oder sagt, wie man noch anders mit der Situation könnte umgehen oder wie man das nächste Mal damit umgehen könnte. Also man tauscht sich ja dann schon auch über Strategien aus, die ich dann wieder einfließen lassen kann bzw. auch andersherum.“ (PI3)

„Also jetzt die Arbeitsgruppe, es ist einfach ein guter Austausch, man profitiert von den Inhalten von den anderen, von irgendwelchen Dingen, also es ist ein Austausch, es ist einfach ein Geben und ein Nehmen, habe ich das Gefühl. Deswegen denk ich, ist es positiv.“ (P21)

Überdies gab es ferner zwei Beschreibungen von Lehrpersonen, die in der Lehrendenkooperation keine belastungsreduzierende Wirkung erkennen konnten. In der Kategorie *kein Zusammenhang* wurde auch angemerkt, dass die Lehrendenkooperation zeitintensiv sein kann und dann als belastend empfunden wird.

„Wenn die Zeit und die Ressourcen schwierig sind, weil nicht vorhanden, dann wird das belastend.“ (PI12)

5.6 Zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse

Die Studie untersucht das Belastungserleben von Lehrpersonen in der pflegeberuflichen Bildung. Dabei zeigt sich, dass Belastungen vor allem auf organisationaler Ebene, auf Teamebene oder durch Mehrfachbelastungen auftreten. Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen erfolgt vor allem durch Austausch, Kooperation und Ko-Konstruktion, wobei der häufigste Fokus auf dem Austausch von Materialien und Informationen liegt. Die Lehrpersonen empfinden die Kooperation vorrangig als belastungsreduzierend, da sie ihnen die Möglichkeit zur Reflexion und einen Perspektivenwechsel bietet.

6 Diskussion

Die Ergebnisse der Studie erweisen das positive Potenzial, das die Lehrendenkooperation entfalten kann. Insbesondere im Umgang mit Belastungen zeigen die Ergebnisse, dass diese als reduziert wahrgenommen werden können, da die Lehrendenkooperation als emotionale Unterstützung empfunden werden kann.

Lehrpersonen fühlen sich in ihrem Arbeitsalltag aus unterschiedlichen Gründen belastet. Nach den Ergebnissen der Studie können diese Gründe sowohl in organisationalen Strukturen (z.B. Personalmangel) als auch in den individuellen Gegebenheiten (z.B. Mehrfachbelastungen) oder in teambezogenen Umständen gefunden werden. Die Studienergebnisse erweitern dabei die aktuelle Forschungslage zum Themenbereich. So zeigte schon eine Studie von Ulrich (1996), dass organisationale Aspekte wie zum Beispiel mangelnde Zeit- und Arbeitsstrukturen in Zusammenhang mit Defiziten in der Kommunikation zwischen Lehrpersonen stehen. Andere aktuelle Studien, wie zum Beispiel Agyapong et al. (2022) in ihrem Scoping Review belegen, dass Stress und Belastungen mit organisationalen und arbeitsbezogenen Faktoren wie etwa der Anzahl der SchülerInnen in einer Klasse korrelieren.

Ein umfassenderes Bild unter Einbezug weiterer Belastungsquellen geben Herman et al. (2020), die ein Modell zur Beschreibung von Stress und Belastungen von Lehrpersonen entwerfen. Die „Coping. Competence Context Theory“ (Herman et al. 2020) zeigt auf, dass der Schulkontext (organisationale Strukturen), der soziale Kontext (teambezogene Strukturen) und Aspekte des Unterrichtens (z.B. Classroom Management) als potenzielle Stressfaktoren wirken können. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung, nach denen Belastungsquellen auf den Ebenen der Organisation, des Teams und des Individuums zu finden sind.

Insbesondere für die hier untersuchte Stichprobe, Lehrpersonen an Pflegeschulen des Gesundheitswesens und an beruflichen Schulen der Fachrichtung Pflege, zeigt sich, dass gesetzliche Veränderungen, die eine direkte Auswirkung auf das Handeln der Lehrpersonen haben, als belastend empfunden werden. Dies ist in der hier untersuchten Domäne vor allem durch die Einführung der generalistischen Pflegeausbildung der Fall. Diese Veränderung hatte mannigfaltige qualitative und quantitative Auswirkungen auf die Arbeitsaufgaben der Lehrpersonen, die diesen Umbruch dann auch als Belastung wahrgenommen haben.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie machen zudem deutlich, dass Lehrpersonen Vor- und Nachteile in der Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen sehen. Ihre Einstellung ist relevant für ein späteres Engagement in der Zusammenarbeit. Dies bezeugen auch andere aktuelle Studien (vgl. Drossel et al. 2019), die insbesondere den Aspekt der persönlichen Einstellung zur Kooperation als entscheidend erkennen. Nur wenn Lehrpersonen die Zusammenarbeit als nützlich und relevant erachten, engagieren sie sich auch in der Kooperation. Auch Anselmann und Vetter (2022) konnten in ihrer Studie nachweisen, dass sich die Einstellung zur Lehrendenkooperation auf die Formen der arbeitsteiligen Kooperation und der Ko-Konstruktion auswirkt.

Weitere Studien haben herausgestellt, dass Zusammenarbeit im Lehrendenteam grundsätzlich entlastend wirken kann. So sind nach Dreer (2016) mittlere negative Zusammenhänge zwischen Kooperation und Belastungserleben statistisch darstellbar. Wie diese Entlastung wirkt, zeigen die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie. Sie belegen, dass insbesondere die emotionale Unterstützung durch KollegInnen als Ressource im Umgang mit Belastungen empfunden wird. Die Lehrpersonen berichten, dass sich ihr Belastungserleben reduziert, wenn sie sich anderen mitteilen können und dementsprechend Zuspruch erhalten.

Kaihoi et al. (2022) heben in ihrer Studie hervor, dass im emotionalen Austausch für Lehrpersonen nicht nur positive Effekte liegen können. Ihre Studie zeigt, dass das Stresslevel von Lehrpersonen auch mit dem anderer Lehrpersonen korreliert, die ihnen emotionale Unterstützung geben. Ähnliche Ergebnisse konnten auch in dieser Studie herausgearbeitet werden. Lehrpersonen gaben an, sich von belasteten Lehrpersonen belastet zu fühlen.

Weitere positive Effekte der Lehrendenkooperation auf das Belastungserleben erweisen sich im Bereich des Erhaltens von Feedback. Ein ähnlich zwiegespaltenes Ergebnis wie bei der emotionalen Unterstützung zeigt sich ferner bei der Perspektivenvielfalt. Während einige Lehrpersonen verschiedene Meinungen als bereichernd empfinden, sind die Diskussion und der Aushandlungsprozess für andere Lehrpersonen eine Belastung.

Limitationen der Studie beziehen sich auf die Auswahl der Stichprobe. In der Studie wurden ausschließlich Lehrpersonen befragt, die in der Ausbildung von Pflegefachpersonal tätig sind. Die Ergebnisse, wie z.B. die Belastungen, die aus der Zusammenarbeit mit der Praxis entstehen, oder der Einfluss gesetzlicher Veränderungen auf das Aufgabenspektrum der Lehrpersonen, sind domänenspezifisch und nur eingeschränkt übertragbar auf andere Fachrichtungen oder Schulformen. Obwohl Lehrpersonen aller Schularten grundsätzlich vor der Herausforderung stehen, sich auf veränderte Anforderungen einzustellen, unterscheiden sich die konkreten Belastungsfaktoren und Rahmenbedingungen je nach Bildungsbereich deutlich. Während etwa im allgemeinbildenden Bereich gesetzliche Veränderungen wie die Umstellung von G9 auf G8 oder die zunehmende Digitalisierung während der Corona-Pandemie prägende Themen sind, treten an beruflichen Schulen spezifische Belastungen beispielsweise durch die enge Zusammenarbeit mit der Praxis und die Auswirkungen gesetzlicher Neuerungen auf das Aufgabenfeld der Lehrpersonen auf.

So zeigt eine Studie im Bereich der Primarstufe (Keller-Schneider 2023), dass insbesondere die Kooperation mit anderen und der Institution als wesentlich im Umgang mit den Belastungen gesehen werden kann.

Es ist hervorzuheben, dass eine ähnlich intensive Auseinandersetzung mit dem Belastungserleben von Lehrpersonen an beruflichen Schulen nicht existiert und diese Studie damit den Forschungsstand erweitern kann.

Die hier vorgestellte Studie liefert einen umfassenden Einblick in das Belastungserleben von Lehrpersonen an beruflichen Schulen und zeigt auf, wie die Lehrendenkooperation eine reduzierende Wirkung auf Belastungen haben kann. Deutlich wird, dass die Lehrendenkooperation nur dann das Belastungserleben verringern kann, wenn die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen sind. Lehrpersonen brauchen Zeit und entsprechende räumliche Möglichkeiten, um miteinander in Kontakt zu treten. Wenn diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, kann es sein, dass die Lehrendenkooperation als Belastung empfunden wird – und damit ihre positive Wirkung nicht entfaltet.

Die Ergebnisse der Studie haben Implikationen sowohl für die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen an beruflichen Schulen als auch für die Ausbildung von Lehrpersonen. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen ist es essenziell, Lehrpersonen Möglichkeiten zur Kooperation bereitzustellen. Dies erfordert nicht nur die Schaffung geeigneter Strukturen, sondern auch die Bereitstellung ausreichender Zeitressourcen. Zudem sollte die Zusammenarbeit systematisch in den Curricula verankert, sollten in der Ausbildung von Lehrpersonen kooperative Fähigkeiten gezielt gefördert werden. Diese Kompetenzen befähigen angehende Lehrpersonen, Zusammenarbeit bewusst als Ressource zu nutzen und nachhaltig in ihren Berufsalltag zu integrieren.

Die Lehrendenkooperation ist also kein Selbstläufer, sondern braucht strukturelle und personelle Ressourcen. Nur wenn diese vorhanden sind, kann die Zusammenarbeit von Lehrpersonen ihr volles Potenzial entfalten und sich das Belastungserleben der Lehrpersonen zum Positiven verändern.

Förderung Für diese Arbeit wurde keine Form von externer oder interner Forschungsförderung beantragt.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Einhaltung ethischer Richtlinien

Interessenkonflikt V. Anselmann, S. Anselmann, S. Nisius und C. Wolfarth geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Ethische Standards Ein positives Gutachten der Ethikkommission der PH Schwäbisch Gmünd liegt unter dem Kennzeichen EK-2021-20-Nisius-VK.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und

die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Abele, A.E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>.
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>.
- Anselmann, V. (2022). Connectivity between education and work in nursing education: validation of an instrument. *Teaching and Learning in Nursing*, 18(2), 299–303. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.06.008>.
- Anselmann, V., & Vetter, O. (2022). Nursing educators' collaboration and professional development: a cross-sectional study. *International Journal of Nursing Education and Scholarship*, 19(1), 20220048. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2022-0048>.
- Bauer, C., Trösch, L., & Aksoy, D. (2021). „So I had to give up“: the role of social support for career persistence or attrition in a qualitative sample of second career teachers. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(3), 464–475. <https://doi.org/10.25656/01:23789>.
- Besa, K.S., Hinzke, J.H., & Palowski-Göpfert, M. (2020). Gesundheit, Zufriedenheit und Belastung in Lehrer*innenbildung und -beruf: Exemplarische Studien zu wenig beachteten Phänomenen. *Praxis-ForschungLehrer*innenBildung*, 2(5), 1–5. <https://doi.org/10.4119/pfib-3949>.
- BIBB (2024). *Broschüre Pflegeausbildung aktuell: Modern, vielfältig und zukunftsfähig* (2. Aufl.). Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Bohrer, A., & Walter, A. (2024). Berufsbildungsforschung zur Domäne Pflege – Stand und Perspektiven. In K. Reiber, J. Mohr, M. Evans-Borchers & M. Peters (Hrsg.), *Fachkräftesicherung, Versorgungsqualität und Karrieren in der Pflege: Forschung zur beruflichen Bildung im Lebenslauf* (S. 39–60). wbv.
- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Klinkhardt.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:16575>.
- van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern – zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung* (2. Aufl.). Tectum.
- Dreier, B. (2016). Gemeinsam ist man weniger belastet? Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Kooperation und Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. *Der pädagogische Blick*, 24(2), 103–115. <https://doi.org/10.3262/PB1602103>.
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S., & Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: an expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 187–208. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0368-y>.
- Fabel-Lamla, M., & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>.
- Flick, U. (2022). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 533–547). Springer.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerk Kooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & U. Heiner (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29–40). Springer VS.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Die Anregung von Lehrkräften zur Kooperation – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>.

- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Konstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>.
- Hartmann, U., Richter, D., & Gräsel, C. (2020). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 325–344. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>.
- Hinzke, J. H. (2020). Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(5), 16–29. <https://doi.org/10.4119/pflb-3951>.
- Kaihoi, C. A., Bottiani, J. H., & Bradshaw, C. P. (2022). Teachers supporting teachers: a social network perspective on collegial stress support and emotional wellbeing among elementary and middle school educators. *School Mental Health*, 14(4), 1070–1085. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09529-y>.
- Keller-Schneider, M. (2023). Die Bedeutung von Berufsanforderungen und ihrer Bearbeitung für die Zufriedenheit im Lehrer*innenberuf. *Empirische Pädagogik*, 37(2), 146–172.
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung-Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(2), 254–273. <https://doi.org/10.25656/01:3877>.
- Krause, A., & Dorseman, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 52–80). VS.
- Krell, C., & Lamnek, S. (2024). *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material* (7. Aufl.). Beltz.
- Kyriacou, C. (1998). *Essential teaching skills* (2. Aufl.). Stanley Thornes.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213–260). Huber.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>.
- Löwenstein, M. (2023). Schulischer Curriculumprozess in der generalistischen Pflegeausbildung. In M. Löwenstein (Hrsg.), *Wege in die generalistische Pflegeausbildung: Gestalten, entwickeln, vorangehen* (S. 137–163). Springer.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: a meta-analysis of burn-out, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (13. Aufl.). Beltz.
- Morgenstern, U., & Rustemeier-Holtwick, A. (2024). Digitale Medienkompetenz: Studierende Lehrkräfte fit machen. *Pflegezeitschrift*, 77, 41–44. <https://doi.org/10.1007/s41906-024-2579-y>.
- Olden, D., Großmann, D., Dorin, L., Meng, M., Peters, M., & Reuschenbach, B. (2023). Die generalistische Pflegeausbildung in Deutschland aus Sicht Auszubildender. *Pflege*, 36(5), 247–306. <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000930>.
- Pfitzner, E., & Schoppek, J. (2020). Belastungserleben von Lehrenden in der Gesundheits- und Krankenpflege. *Die Schwester Der Pfleger*, 59(12), 26–30. <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000857>.
- Rahner, M., & Luderer, C. (2022). Belastungserleben von Lehrenden in der Gesundheits- und Krankenpflege. *Pflege*, 35(2), 95–104. <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000857>.
- Reiber, K. (2025). Berufsbildung in den Care-Berufen im Kontext von Professionalisierung. In J. Schütz & U. Elsholz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln und Professionalisierung in der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung* (S. 65–77). wbv.
- Richter, D., & Pant, A. H. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.
- Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C., & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 114, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer — Arbeitsplatz: Schule. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 11–31). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6>.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 2–20). Springer VS.

- Rothland, M., Ceamer, C., & Terhart, E. (2016). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung. Springer Reference Sozialwissenschaften*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_44-1.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrerergesundheit*. Huber.
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and teacher education*, 97, 103221.
- Schneider, C. (2014). *Ressourcen und Belastungen im Berufsalltag von Lehrenden. Empirische Befunde zur Situation an Altenpflegeschulen*. Jacobs.
- Schneider, A. (2020). Gesundheit und Arbeitszufriedenheit von Lehrer*innen? Eine Argumentationsmusteranalyse über Zufriedenheit und Wohlbefinden im Arbeitsleben von Lehrer*innen. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(5), 30–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3952>.
- Schuster, J., Hartmann, U., & Kolleck, N. (2021). Teacher collaboration networks as a function of type of collaboration and schools' structural environment. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103372.
- Schwalbe, A., & Puderbach, R. (2023). Seiteneinsteiger: innen im Schuldienst aus Sicht ihrer Kolleg:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 367–384). Klinkhardt.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Hogrefe.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166. <https://doi.org/10.25656/01:4450>.
- Ulrich, D. (1996). *Human resource champions: The next agenda for adding value and delivering results*. Harvard Business Press.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
- Wesselborg, B. (2017). Lehrerergesundheit im Zusammenhang mit Lehrer-Schüler-Beziehungen – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In U. Weyland & K. Reiber (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder* (S. 247–267). Bertelsmann.
- Wesselborg, B., & Bauknecht, J. (2023). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18(2), 282–289. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00955-z>.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.