

Sophia Schnörr

2026

# **Zum Einfluss von Teamteaching auf die Lehrergesundheit**

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: [sophia.schnoerr@gmx.de](mailto:sophia.schnoerr@gmx.de)).

## **Abstract**

Due to the increasing perception of stress and demands felt by teachers, their health is of increasing importance in educational science. This study specifically focusses on the influence of team teaching on the mental health of teachers and examines whether team teaching has more potential to be a resource than an additional workload. The first part of this study is rooted in theory and establishes the foundations of relevant aspects of team teaching and teachers' health. Furthermore, considerations regarding a direct influence of team teaching on teachers' health will be done. To gain insights from schools, a qualitative study was conducted in which two teachers and one social education worker familiar with the concept of team teaching were asked to share their insights and perceptions.

The results are showing that team teaching has the potential to increase teachers' health and provide relief in teachers' everyday life. At the same time the study demonstrates that this positive effect on teachers' health is only occurring with sufficient framework in place, such as a good organization and interpersonal interactions based on partnership. It becomes clear, that team teaching in inadequate conditions can also be a burden for the teachers and therefore represent a risk for their health.

## **Zusammenfassung**

Die Lehrergesundheit nimmt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung durch ein erhöhtes Belastungs- und Anforderungsempfinden der Lehrkräfte eine hohe Bedeutung ein. Die vorliegende Arbeit fokussiert sich gezielt auf den Einfluss von Teamteaching auf die mentale Gesundheit von Lehrern und untersucht, inwiefern Teamteaching das Potenzial hat, sich als Ressource oder weitere Belastung darauf auszuwirken. Im theoretischen Teil der Arbeit werden hierzu die Grundlagen durch eine Einführung in relevante Aspekte des Teamteachings und der Lehrergesundheit gelegt, bevor Überlegungen zu einem direkten Einfluss des Teamteachings auf die Lehrergesundheit angestellt werden. Um auch Erkenntnisse aus der Schulpraxis zu erhalten, wird anschließend eine qualitative Forschung, in der zwei im Teamteaching praktizierende Lehrer sowie eine sozialpädagogische Fachkraft zu ihren Einschätzungen und Wahrnehmungen befragt werden, durchgeführt und ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass Teamteaching das Potenzial hat, sich gesundheitsförderlich und entlastend im Lehreralltag auszuwirken. Gleichzeitig wird deutlich, dass dieser positive Einfluss auf die Lehrergesundheit nur unter hinreichenden Rahmenbedingungen, wie einer gelingenden Organisation und einem partnerschaftlichen zwischenmenschlichen Umgang, eintreten kann. Somit zeigt sich, dass Teamteaching bei ungenügenden Voraussetzungen auch eine belastende Wirkung und somit einen Risikofaktor für die Gesundheit von Lehrern einnehmen kann.

## **Inhaltsverzeichnis**

Abstract.....	I
Zusammenfassung .....	II
Abbildungsverzeichnis .....	III
Tabellenverzeichnis .....	III
Hinweis zur Sprachregelung .....	III
<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>Teil I: Theoretische Grundlagen von Teamteaching und Lehrgesundheit.....</b>	<b>3</b>
<b>1 Teamteaching.....</b>	<b>3</b>
1.1 Definition .....	4
1.2 Modelle und Formen .....	4
1.3 Voraussetzungen und Hindernisse für die Arbeit im Team.....	6
<b>2 Lehrgesundheit.....</b>	<b>9</b>
2.1 Definitionsmöglichkeiten.....	9
2.2 Indikatoren psychischer Gesundheit .....	11
2.3 Modelle zur Lehrgesundheit.....	13
2.3.1 Job Demands-Resources Modell.....	13
2.3.2 AVEM-Modell .....	15
2.4 Belastungsfaktoren im Schulalltag .....	18
<b>3 Einflussmöglichkeiten von Teamteaching auf die psychische Gesundheit im Lehrberuf .....</b>	<b>20</b>
<b>Teil II.....</b>	<b>23</b>
<b>4 Empirisches Vorgehen .....</b>	<b>23</b>
4.1 Fragestellungen und Zielsetzung .....	23
4.2 Methodik .....	23
4.2.1 Vorgehen.....	23
4.2.2 Stichprobe .....	24
4.2.3 Erhebungsverfahren .....	25

4.2.4	Transkription.....	26
4.2.5	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring .....	27
4.3	Darstellung der Ergebnisse .....	29
4.4	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse .....	45
<b>5</b>	<b>Fazit und Ausblick.....</b>	<b>53</b>
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>55</b>
<b>7</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>59</b>
	Anhang A: Interviewleitaden .....	59
	Anhang B: Transkriptionen .....	61
	Anhang C: Kodierleitfaden.....	80

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Job Demands-Resources Modell (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, zitiert nach Klusmann & Waschke, 2018, S. 30) .....	14
Abbildung 2: Die vier Muster der Lehrgesundheit nach AVEM (Schaarschmidt & Fischer, zitiert nach Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 84) .....	16

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Übersicht über die Interviewpartner (eigene Darstellung) .....	25
Tabelle 2: Transkriptionsregeln (eigene Darstellung, in Anlehnung an Dresing & Pehl, 2015, S. 21-23). .....	27
Tabelle 3: Übersicht über die Haupt- und Subkategorien (eigene Darstellung) .....	29

## **Hinweis zur Sprachregelung**

Die in dieser Hausarbeit verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich immer gleichermaßen auf weibliche und männliche Personen. Auf eine Doppelnennung und gegenderte Bezeichnungen wird zugunsten einer besseren Lesbarkeit verzichtet.

## Einleitung

Durch die Studie „Visible Learning“ von John Hattie (2009) wurde aufgezeigt, dass Lehrpersonen zentral für das erfolgreiche Lernen der Schüler sind. Durch ein gelungenes und störungsarmes Classroom-Management, das Schaffen einer anregenden Lernumgebung und das Sorgen für eine hohe kognitive Aktivierung der Kinder wird demnach das Lernen grundlegend initiiert (vgl. Steffens & Höfer, 2014, S. 12). Gleichzeitig ist jedoch ein zentrales Ergebnis des Deutschen Schulbarometers (2024), dass über ein Drittel der Lehrer über regelmäßig auftretende Erschöpfung klagen (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2024, S. 10). Dies ist besorgniserregend, da speziell die Gesundheit von Lehrkräften einen hohen Einfluss auf ihr Verhalten im Beruf wie beispielsweise auf die Ausprägung des Engagements hat (vgl. Klusmann & Waschke, S. 8). Als Faktor, der das Belastungsempfinden von Lehrern vermindern kann, gilt laut den Ergebnissen des Deutschen Schulbarometers unter anderem eine gelingende Zusammenarbeit mit Kollegen (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2024, S. 10). Um die Gesundheit der Lehrer zu erhalten und somit gleichzeitig den Unterricht qualitativ zu verbessern, scheint es dadurch naheliegend, das Konzept des Teamteachings in den Schulen zu etablieren und mehrere Lehrkräfte pro Klasse einzusetzen. Da Teamteaching jedoch entgegen dieser Annahme wenig verbreitet und auch der konkrete Einfluss auf die Lehrergesundheit bislang wenig erforscht wurde, widmet sich die folgende Arbeit der Forschungsfrage:

### **„Inwiefern hat Teamteaching einen Einfluss auf die mentale Gesundheit von Lehrkräften?“**

Hierfür soll zunächst das Konzept des Teamteachings sowie Voraussetzungen für die Arbeit in diesem vorgestellt werden. Anschließend thematisiert diese Arbeit den Aspekt der Lehrergesundheit und bestimmt Anzeichen für eine positive Ausprägung dieser. Auch für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Modelle sowie konkrete Belastungsfaktoren, die die im Deutschen Schulbarometer festgestellte Erschöpfung der Lehrer bedingen können, werden genauer beleuchtet. Um den abschließenden Überlegungen des Theorierteils über Einflussmöglichkeiten des Teamteachings auf die Lehrergesundheit nachzugehen, wird im zweiten Teil eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Die Basis wird hierbei durch geführte und ausgewertete Interviews mit Lehrkräften, die im Teamteaching arbeiten, gebildet. Untersucht werden in Anbetracht der Forschungsfrage folgende untergeordnete Aspekte:

- (1) Inwieweit nehmen Lehrer durch die Arbeit im Team einen Einfluss auf den eigenen Alltag wahr?

- (2) Welche Voraussetzungen braucht eine gelingende Arbeit im Team?
- (3) Inwiefern beeinflusst das Teamteaching die Wahrnehmung subjektiver Belastungen?
- (4) Wie wirkt sich das Teamteaching auf das Wohlbefinden, die Freude am Beruf und den Umgang mit belastenden Situationen im Schulalltag aus?
- (5) Was ist in der Vorbereitung von Lehrern notwendig, dass ein positiver Effekt von Teamteaching auf die Lehrergesundheit entstehen kann?

Den Abschluss bildet ein Fazit, das die relevanten Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage zusammenfasst und einen Ausblick auf weitere Entwicklungen liefert.

## Teil I: Theoretische Grundlagen von Teamteaching und Lehrergesundheit

### 1 Teamteaching

Bevor der Einfluss von Teamteaching auf die Lehrergesundheit untersucht werden kann, sollen zunächst beide Themen getrennt voneinander vorgestellt werden.

In Deutschland finden sich Ansätze des Teamteachings schon seit den 1970er-Jahren. Durch die damalige neu etablierte Schulform der Gesamtschule, die mit einer größeren Heterogenität der Kinder und Jugendlichen einherging, wurde eine Differenzierung unumgänglich, die durch das kooperierende Leiten der Klasse durch zwei Lehrer geleistet werden sollte. Auch der Beschluss über das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf 2009, der die Herausforderungen für den Lehrer und die Unterschiedlichkeit der Schüler erneut betonte, machte eine Zusammenarbeit von Lehrern untereinander oder mit Sozial- und Sonderpädagogen unerlässlich (vgl. Krämer-Kılıç, 2014a, S. 5-6). Durch die mit der Heterogenität einhergehenden vielfältigen unterrichtlichen Aufgabenbereiche eines Lehrers, die neben dem Lehren auch das Begleiten der einzelnen Lernwege, das Fördern und Fordern der Schüler, die Gestaltung von Lernarrangements und das Beurteilen und Einschätzen der Lernfortschritte beinhalten, plädieren die Befürworter von Teamteaching in der aktuellen Diskussion für eine Abkehr von einem „*One-size-fits-all*-Konzept“ hin zur Bewältigung von Aufgaben im Team (Kricke & Reich, 2016, S.26-28). Als Argumente für eine solche Abkehr von der tradierten Lehr- und Lernordnung wird das Ideal der Individualisierung, also das Eingehen auf die spezifischen Bedürfnisse der Schüler, sodass diese ihre Potenziale optimal entfalten können, genannt. Dies erfordert einen differenzierten und auf die Lerntempi angepassten Unterricht, den Lehrer, welche die Leitung einer Klasse allein innehaben, nicht leisten können (vgl. Kricke & Reich, 2016, S.23). Auch das damit einhergehende produktive Nutzen der in einer Klasse vorherrschenden Heterogenität, wie der Zugang zu unterschiedlichen Perspektiven und Ergebnissen, kann nach den Befürwortern des Teamteachings von einer Person in einer großen Klasse schwer verwirklicht werden. Teamteaching soll hier durch die höhere Kompetenz mehrerer zusammenarbeitender Teammitglieder und das damit einhergehende Gefühl von Sicherheit die sozialen, kooperativen und kommunikativen Kompetenzen der Kinder durch vielfältige Lernformate ausbilden. Insgesamt wird der Kooperation in der Klassenführung durch das Eingehen auf die Kinder mithilfe des Angebots verschiedener Lehrpersonen mit individuellen Lehrstilen somit ein Beitrag zur Inklusion und Chancengerechtigkeit an der Schule vorhergesagt (vgl. Kricke & Reich, 2016, S. 10-11).

## 1.1 Definition

In der Literatur wird Teamteaching so definiert, dass oft eine grundsätzliche Übereinstimmung in den Merkmalen des Konzeptes herrscht, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Um sich nun einer Definition von Teamteaching zu nähern, die möglichst umfassend ist, sollen hier zunächst die grundlegenden Merkmale des Teamteachings nach Katherine Perez (2012) dargestellt werden. Laut ihr arbeiten in diesem Setting mehrere Lehrpersonen zusammen, um auf die heterogenen Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Dabei sind alle Teammitglieder gleichermaßen für die Lerngruppe und die Unterrichtsplanung verantwortlich und auch vor der Klasse gleichberechtigt. Das Teamteaching findet hierbei in einem Klassenraum statt, in dem alle beteiligten Lehrpersonen dauerhaft in Form von Unterrichten oder Unterstützen der Schüler aktiv sind (vgl. Perez, 2012, S.3). In einem weiten Begriffsverständnis fassen Kricke & Reich (2016) diese Merkmale zusammen, und definieren Teamteaching als „Überbegriff für alle Formen des Lehrens, in denen von Einzelkämpfer/innen abgerückt wird“ (Kricke & Reich, 2016, S. 43). Viel zitiert und vielen Definitionen zugrundeliegend ist die Definition des Teamteachings nach Shaplin (1964). Demnach ist Teamteaching „eine Form der Unterrichtsorganisation, die Lehrende und die ihnen zugeteilten Schüler einbezieht; zwei oder mehr Lehrende tragen die Verantwortung für den gesamten oder einen beträchtlichen Teil des Unterrichts derselben Schülergruppe und arbeiten zusammen“ (Shaplin, 1964, zitiert nach Hoffelner, 1995, S. 12). Therese Halfhide (2009) ergänzt zusätzlich, dass die Teampartner simultan den gemeinsam vorbereiteten Unterricht in einer Klasse durchführen und dabei einer klaren, zusammen festgelegten Verteilung von Rollen folgen. Durch flexible Aufgabenaufteilung und Schülerbetreuung liegt der Fokus des Teamteachings so außerdem auf der Individualisierung des Unterrichts für die Schüler (vgl. Halfhide, 2009, S. 4).

## 1.2 Modelle und Formen

Um zu einem aussagekräftigen Modell von Teamteaching zu gelangen, müssen bei der Konstruktion drei grundlegende Aspekte im Auge behalten werden. Zunächst kann hier das Ziel, Lernprozesse und Medieneinsatz auf jedes einzelne Kind individuell abzustimmen, genannt werden, um so in der heterogenen Schülerschaft differenzieren zu können. Des Weiteren muss ein Modell Raum lassen für eine gute, hinreichende Kommunikation zwischen den Teampartnern sowie für Reflexionen mit der Klasse. Zuletzt muss den Kindern trotz Teamteaching weiterhin bewusst sein, dass ihre eigene Motivation essenziell für den Lernprozess ist und Teamteaching ihre Eigenverantwortung nicht mindert (vgl.

Hoffelner, 1995, S.164). Diese Faktoren beachtend kann Teamteaching in unterschiedlichen Formen verwirklicht werden. Im „*Co- Teaching*“ arbeitet ein Lehrer mit jemandem zusammen, der die Lernwege der Schüler ebenfalls mitbegleitet, wie beispielsweise einem Sonderpädagogen. Im „*Teamteaching 3+*“ wird das Lehrerteam aus mindestens drei Lehrern oder Sonderpädagogen gebildet. Zuletzt gibt es die Möglichkeit in „*multiprofessionellen Teams*“ zu arbeiten. Bei dieser Art von Teamteaching steht insbesondere die Verschränkung verschiedener Professionen im Fokus. Das Team setzt sich hier aus mindestens einem Lehrer sowie aus weiteren Personen beispielsweise aus dem Bereich der „Schulpsychologie“, „Sozialpädagogik“ oder der „Begabungsförderung“ zusammen (Kricke & Reich, 2016, S. 42-43).

In der individuell verwirklichten Konstellation kann Teamteaching eine kurzfristige Zusammenarbeit oder ein überdauerndes Konstrukt darstellen. In Form von „*Praktiken*“ unterliegt die Zusammenarbeit einem zeitlichen Rahmen und wird nach Bedarf eingesetzt. Durch die Unverbindlichkeit unterliegt diese Art von Zusammenarbeit keinem übergreifenden Plan. In Form von „*Routinen*“ wird das Teamteaching regelmäßig in bestimmten Lerngruppen oder in bestimmten Unterrichtssituationen eingesetzt. Es bedarf hierbei bestimmter Regeln in der Durchführung, sodass die angezielte Wirkung durch den Einsatz von Teamteaching erreicht werden kann. Außerdem kann das gemeinsame Unterrichten als fest verankerte Konstante in „*Institutionen*“ verwirklicht werden. Dies setzt klare Absprachen sowie eine klare Rollenverteilung und schulische Rahmenregelungen voraus, um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten (Kricke & Reich, 2016, S. 40). In konkreten Unterrichtsstunden fungieren die Teampartner je nach Bedarf unterschiedlich. Wenn ein Partner den Unterricht leitet und der andere zuschaut, kann das Lehr- und Lerngeschehen reflektiert und optimiert werden. Wenn einzelne Kinder gefördert werden sollen oder das Expertenwissen eines Teampartners in den Fokus gestellt werden soll, kann ein Lehrer den Unterricht leiten und der andere als Assistenz fungieren (vgl. Kiehl-Will & Krämer-Kılıç, 2014, S. 18). Wenn beide in einer Unterrichtsstunde anwesenden Lehrer mit je einer Schülergruppe an den identischen Themen arbeiten, spricht man von „*Parallel Teaching*“ (Schulz, 2024, S. 41). Modifiziert hierzu kann es auch sein, dass die zweite Lehrkraft mit einer Kleingruppe abgewandelte Themen, angepasst an das vorherrschende Niveau, behandelt (vgl. Schulz, 2024, S. 42). Beim Lernen an Stationen können sich die anwesenden Lehrkräfte so aufteilen, dass durch das Betreuen verschiedener Lernstationen der Überblick über den Leistungsstand der Schüler gewahrt bleibt (vgl. Kiehl-Will & Krämer-Kılıç, 2014, S. 18). Sowohl Kiehl-Will und Krämer-Kılıç (2014) als auch Schulz (2024) greifen zu den zuvor vorgestellten Formen des Zusammenarbeitens den ursprünglichen, nicht-

abgewandelten Gedanken des kontinuierlichen Teamteachings auf. Hierbei wird die Unterrichtsleitung nicht nur von einem Lehrer übernommen, sondern es wird zusammen im Wechsel mit geteilter Verantwortung gelehrt (vgl. Kiehl-Will & Krämer-Kılıç, 2014, S. 19; Schulz, 2024, S. 43). Insgesamt betonen Kiehl-Will und Krämer-Kılıç (2014) abschließend, dass oft nicht eine Form der Königsweg, sondern eine Passung der Art des Teamteachings auf die Klasse sowie flexible Anpassungen der Unterrichtsformen am gewinnbringendsten sind (vgl. Kiehl-Will & Krämer-Kılıç, 2014, S. 19). Im Zusammenhang mit den verschiedenen Formen der Teamarbeit postulieren Kricke und Reich (2016) zudem den Unterschied der idealen Form des Teamteachings, die sich von der Basisform dadurch abhebt, dass der Unterricht gemeinsam geplant und Materialien kooperativ erstellt und vorbereitet werden. Auch die Unterrichtsleitung findet dabei gleichwertig zusammen statt und die Zusammenarbeit wird im Anschluss reflektiert und weiterentwickelt (vgl. Kricke & Reich, 2016, S. 45). Außerdem gilt, dass egal in welcher Methode Teamteaching etabliert werden soll, genug Zeit zur Entwicklung eingeplant werden muss, da nicht erwartet werden kann, dass sich Teamfähigkeit schnell entwickelt und alle Lehrer auf Antrieb bereit dafür sind (vgl. Warwick, 1973, S. 123-124).

### **1.3 Voraussetzungen und Hindernisse für die Arbeit im Team**

Nach Katherine Perez (2012) sind hinreichende Rahmenbedingungen notwendig, damit Teamteaching die gewünschten Vorteile für Schüler und Lehrer bringen kann. In Anbetracht der schulischen Unterrichtskultur nennt sie hierbei die Einigkeit der Teampartner in Bezug auf bestimmte Leitwerte sowie das gemeinsame Ziel, die Schule möglichst inklusiv zu gestalten (vgl. Perez, 2012, S. 5). Till-Sebastian Idel (2024) ergänzt diesbezüglich die Notwendigkeit einer durch Wertschätzung und Anerkennung geprägten Zusammenarbeit und Kommunikation (vgl. Idel, 2024, S. 35). Das Teamteaching muss weiterhin durch eine für Anliegen interessierte, motivierte und informierte Schulleitung begleitet werden, die die Lehrer bei Entscheidungen wie der Stundenplanerstellung miteinbezieht, notwendige Ressourcen und Ausstattungen zur Verfügung stellt und den Lehrern kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten, beispielsweise durch Schulungen, möglich macht (vgl. Perez, 2012, S. 5). Insbesondere muss die Schulleitung die Teams dabei unterstützen, Zeitfenster außerhalb der Unterrichtszeit zu etablieren, in denen gemeinsam geplant und reflektiert werden kann (vgl. Kiehl-Will & Krämer-Kılıç, 2014, S.12). Ergänzend dazu merkt Hoffelner (1995) an, dass auch die Bereitstellung von zusätzlichen Räumen für das flexible Arbeiten mit Schülergruppen im Teamteaching eine wichtige organisatorische

Rahmenbedingung bildet. Zudem muss den Teams eine Art der konstanten Betreuung und Begleitung, beispielsweise durch Supervision, zur Verfügung stehen. Wichtig ist laut Hoffelner neben der fördernden Schulorganisation außerdem, dass die einzelnen Lehrer bereit sind, sich auf das Teamteaching einzulassen und nicht nur Verordnungen folgen (vgl. Hoffelner, 1995, S. 164-165).

Auch für die Zusammenarbeit zwischen den kollaborierenden Lehrern beschreibt Perez (2012) Gelingensbedingungen. So stellt sie die Bedeutung von der Reflexion des Unterrichts und der Zusammenarbeit heraus, für die Zeit eingeplant werden muss. Auch die Berücksichtigung und das gelungene Einsetzen von spezifischen Stärken, Interessen oder Talenten der einzelnen Teammitglieder ist für langfristig gelingendes Teamteaching unerlässlich. Dabei sollten trotz gemeinsamer Zielsetzung stets auch die persönlichen Werte und Ansichten des Einzelnen beachtet werden. Um Konflikte in der Zusammenarbeit zu vermeiden und reibungslosen Unterricht gewährleisten zu können, müssen sich alle Teammitglieder ihren Aufgaben und Rollen bewusst sein und diese zuverlässig ausüben (vgl. Perez, 2012, S. 5). In verschiedenen mit Lehrern und Sonderpädagogen geführten Interviews, die von Claudia Urbanek und Alina Quante (2024) ausgewertet wurden, wurden weitere Rahmenbedingungen für die Kooperation untereinander genannt. So wurde die Bedeutung von engagiertem Arbeiten und dem Investieren von Zeit im Rahmen der Überzeugung, dass die Teamarbeit gelingen soll, herausgestellt. Auch die Kommunikation unter den Teampartnern, die offen, empathisch und reziprok verlaufen sollte, sowie das Übernehmen der Perspektiven der anderen und das Formulieren, Aufnehmen und Annehmen von konstruktiver Kritik werden als wichtige Voraussetzung für Teamarbeit beschrieben. Zudem muss nach den Befragten die Fähigkeit vorhanden sein, flexibel auf Situationen reagieren zu können sowie Aufgaben abzugeben und sich die Verantwortung mit dem Teampartner zu teilen. Zuletzt soll als Ergebnis der Interviews als wichtige Grundlage für eine gelingende Zusammenarbeit noch der gleichwertige und wertschätzende Umgang miteinander genannt sein, der die Basis für das Einlassen und das Vertrauen auf Ideen des anderen darstellt. Generell wurde der Vorteil von Unterrichtstypen, die zusammenpassen und sich gegenseitig ergänzen, aufgeführt (vgl. Urbanek & Quante, 2024, S. 229-235). Auch Afra Kiehl-Will (2014) betont die Notwendigkeit einer funktionierenden Gesprächskultur unter den Zusammenarbeitenden. Bevor Schritte wie gemeinsame Planung oder Unterrichtsformen verwirklicht werden können, müssen die Grundeinstellungen transparent gemacht und Kompromisse geschlossen werden. Im Gespräch muss ein Plan für den Umgang mit Unterrichtsstörungen, die Verteilung der Aufgaben, die Rolleneinnahme vor

den Schülern und in der Elternarbeit oder für gemeinsame Lehrziele erstellt werden (vgl. Kiehl-Will & Krämer-Kılıç, 2014, S.25)

Diese Aspekte einer guten Kommunikation aufgreifend können abschließend Voraussetzungen für den Unterricht in Teamarbeit angeführt werden. Perez (2012) postuliert hier, dass dieser durchdacht und geplant werden muss. Beachtet werden muss demnach eine einheitliche Notengebung sowie das gemeinsame Anpassen des Unterrichts an die spezifische Lerngruppe. Dass jeder Teampartner eine eigene Art zu unterrichten hat, muss für einen stimmigen und für die Kinder klar strukturierten Unterrichts eingedacht und positiv genutzt werden (vgl. Perez, 2012, S. 5). Hoffelner (1995) weist außerdem darauf hin, dass eine grundlegende Kenntnis über Einsatzmöglichkeiten und die Organisation von Teamteaching essenziell ist, damit die Teammitglieder so handeln, dass die Lehr- und Lernprozesse optimiert und der Unterricht für die Lerngruppe differenziert wird (vgl. Hoffelner, 1995, S. 165). Diesen Punkt greift auch Perez (2012) auf und führt aus, dass neben dem Setzen von realistischen Erwartungen an den Unterricht im Team vor allem das Etablieren von Routinen und die optimale Nutzung des Raumes Gelingensbedingungen für die gemeinsame Leitung eines individualisierten Unterrichts darstellen (vgl. Perez, 2012, S. 5).

Typische Konfliktfelder, mit denen ein Unterrichtsteam konfrontiert werden kann, bieten inkohärente Erwartungshaltungen an die Arbeit im Team. Teamarbeit kann nicht funktionieren, wenn die Kompetenzen und Vorstellungen der mitarbeitenden Individuen zu weit auseinanderliegen und kein Konsens gefunden werden kann oder die grundsätzliche Ansicht besteht, dass die Anwesenheit eines zweiten Lehrers die eigene Autonomie einschränkt. Es muss diesbezüglich ausgehalten werden, eigene Vorlieben den Ideen anderer unterordnen zu können (vgl. Kricke & Reich, 2016, S.32-34). Zudem wird die als wichtige Rahmenbedingung beschriebene Kommunikation auch beim Bewältigen von Hindernissen essenziell, um die Hierarchie im Team transparent darzulegen und dementsprechend Entscheidungen zu treffen. Auch eventuell unterschiedliche Entlohnung bei ähnlichem Arbeitsaufwand kann Konfliktpotenzial darstellen. Generell betonen Kricke und Reich (2016), dass viele durch das Teamteaching verlangte Grundeinstellungen gegenläufig zu bisher etablierten Gewohnheiten laufen. So widerspricht die geltende Norm, für sich selbst zuständig zu sein und für sein eigenes Wohlbefinden sorgen zu müssen der Bewertung der Gesamtleistung und dem gemeinsamen Verfolgen eines Zieles im Team. Auch die Voraussetzung, seine Ideen und Materialien zu teilen, ohne direkten materiellen Nutzen zu spüren, kann zu inneren Konflikten führen (vgl. Kricke & Reich, 2016, S.35-37). Weitere alltägliche Konfliktpotenziale entstehen durch einen stressigen Zeitplan, der keine Besprechungszeit zulässt, das Fehlen von eingeplanten Teammitgliedern bei

Veranstaltungen wie einem Elternabend oder durch das den schulischen Rahmenbedingungen geschuldeten Fehlen von gemeinsamer Zeit in der Klasse (vgl. Krämer-Kılıç, 2014b, S. 113). Auch kleine Dinge, wie Missverständnisse, Angewohnheiten des anderen oder das Gefühl, sich nicht verstanden zu fühlen, können schnell Differenzen auslösen, die zu einem Empfinden von Unwohlsein führen und deren Klärung viel Ressourcenkapazität benötigt (vgl. Krämer-Kılıç, 2014b, S. 107-110). Bei schwerwiegenden Konflikten, vor allem in der Beziehung zwischen den Teampartnern durch fehlende Loyalität oder nicht herzustellendes Vertrauen, kann es dazu kommen, dass die Arbeit im Team scheitert (vgl. Krämer-Kılıç, 2014b, S. 115-116). Insgesamt kann jedoch auch bei Betrachtung der möglichen Hindernisse die Bedeutung eines konstruktiven Umgangs miteinander herausgestellt werden, der es zulässt, eine positive Konfliktkultur zu etablieren, die zur Konfliktlösung beiträgt (vgl. Villa, Thousand & Nevin, 2013, S. 4).

## **2 Lehrergesundheit**

Laut einem 2023 erschienenen Bericht der Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen, in dem Schulleitungen aus ganz Deutschland nach dem Krankheitsstand in ihrer Schule gefragt wurden, gaben 60% der Rektoren an, dass der langfristige Ausfall von Lehrkräften aufgrund psychischer Krankheiten in den letzten fünf Jahren gefühlsmäßig gestiegen wäre (vgl. forsa, 2023, S. 4). Fehlende Lehrergesundheit hat dabei nicht nur Auswirkungen auf die Berufsausübung, wie lange Fehlzeiten und eine schlechtere Unterrichtsqualität, sondern auch persönliche Konsequenzen, da Stress im Beruf einen direkten Einfluss auf den allgemeinen Gesundheitszustand, nicht nur psychisch, sondern auch physisch, innehat (vgl. Klusmann & Waschke, 2018, S. 12). Aus diesem Grund sollen im Folgenden ausgewählte Faktoren der Lehrergesundheit genauer betrachtet werden.

### **2.1 Definitionsmöglichkeiten**

Das Konstrukt „mentale Gesundheit“ ist komplex und vielschichtig, sodass es unmöglich ist, alle Teilaspekte in einer allgemein gültigen Definition auszudrücken (vgl. Göppel, 2008, S. 64). Berücksichtigt werden muss zunächst, dass mentale Gesundheit sowie dementsprechend auch Lehrergesundheit ein Momentum darstellt, das sich jederzeit durch beispielsweise wahrgenommene Belastungen oder Konflikte in sein Gegenteil, also mentale Krankheit, umwandeln kann (vgl. Göppel, 2008, S. 57). Während gängige ältere

Definitionen sich bei der Bestimmung von Gesundheit auf die Abwesenheit von Krankheit fokussieren, also einem pathogenetischen Modell folgen, inkludieren aktuelle Begriffsbestimmungen neben dem Fernbleiben von Erkrankungen auch Dimensionen des positiven Erlebens, die Gesundheit ausmachen, wie das psychische oder soziale Wohlbefinden (vgl. Klusmann & Waschke, 2018, S. 13). In diesem Wandel von einer pathogenetischen zu einer salutogenetischen Betrachtungsweise nach Aaron Antonovsky wird die Entstehung und Vorgeschichte der aktuellen Situation mitbeachtet. Gesundheit wird hier nicht als absoluter Zustand angenommen, stattdessen bewegt sich ein Mensch je nach zu meistern- den Anforderungen auf einem veränderbaren Punkt zwischen Gesundheit und Krankheit und die Frage, wie die Bewegung hin zur Gesundheit gelingen kann, wird in den Fokus gerückt. Somit sollen Faktoren und Ressourcen bestimmt und gefördert werden, die die Lehrergesundheit erhalten oder schützen, sodass sich das Individuum fähig fühlt, auf Umwelteinflüsse entsprechend zu reagieren (vgl. Wehr, 2008, S. 253-254).

Ein bekannter Versuch einer Begriffsbestimmung, die den Fokus weg von der Abstinenz von Krankheit auf die Gesundheit setzt, stellt die Gesundheitsdefinition der WHO (1946) dar. Demnach ist Gesundheit „ein Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheit und Gebrechen“ (WHO, 1946, zitiert nach Wehr, 2008, S. 254). Während hier zwar schon viele Grundlagen der Salutogenese-Theorie gesetzt wurden, wird Gesundheit jedoch als absoluter Zustand angesehen, dessen Erreichung eine Ausnahme darstellt (vgl. Göppel, 2008, S. 63). Eine Definition, die sowohl nach der Salutogenese-Theorie das soziale und psychische Wohlbefinden einbezieht als auch auf den Beruf des Lehrers adaptiert ist, liefert Schaarschmidt (2004). Demnach beinhaltet das Konstrukt Lehrergesundheit „nicht nur körperliche Unversehrtheit und emotionales Wohlbefinden, sondern auch das Erleben beruflicher Kompetenz und Motivation“ (Schaarschmidt, 2004, S. 40). Auch Klusmann und Waschke (2018) untermauern diese Definition und postulieren, dass Gesundheit im Lehrerberuf nicht nur Abwesenheit von Belastungen wie Stress, sondern auch insgesamt Arbeitszufriedenheit und damit einhergehendes Engagement bedeutet (vgl. Klusmann & Waschke, 2018, S. 13). Die Bedeutung der Subjektivität und des unterschiedlichen, personenabhängigen Einschätzens von Gesundheit thematisiert Wolman (1977), indem er seelische Krankheit als „dysfunktionales interpersonales Verhalten“ beschreibt, bei dem die „Dysfunktionalität anhand der Normen und Werte der Beobachter beurteilt wird“ (Wolman, 1977, zitiert nach Becker, 2008, S.17).

## 2.2 Indikatoren psychischer Gesundheit

Laut Carl Rogers streben gesunde Individuen nach Wachstum und eigener Verwirklichung. Um dies erreichen zu können, bilden gute Beziehungen zu den Mitmenschen, die durch Empathie, Authentizität und Wertschätzung geprägt sein sollten, die Grundlage, um die eigenen Potenziale voll auszuschöpfen (vgl. Becker, 2008, S. 18). Auch weitere Kennzeichen von mentaler Gesundheit lassen sich auf Basis von guten Beziehungen entwickeln. Ein gesunder Mensch zeichnet sich nach Rogers demnach durch ein auf dieser Grundlage entstandenes unverzerrtes und wirklichkeitsnahes Bild von sich selbst aus. Auch Offenheit, die Fähigkeit, zu sich zu stehen und sich nicht von fremden Meinungen beeinflussen zu lassen sowie ein Bewusstsein über die eigene Selbstverantwortlichkeit weisen auf einen Menschen hin, der psychisch eher gesund ist (vgl. Becker, 2008, S. 19, nach Becker, 1997, S. 103). Auch Erich Fromm beschreibt die Bedeutung eines inneren Wachstums, das durch positive zwischenmenschliche Beziehungen und ein dadurch aufgebautes realitätsnahes Selbstwertgefühl angetrieben wird, als essenziell für mentale Gesundheit (vgl. vgl. Becker, 2008, S. 23). Eine Auswertung von Interviews durch Becker (2008) stellte in diesem Zusammenhang vor allem die Bedeutung vom „Spüren von Autonomie, Kompetenz, Wirkmächtigkeit und der eigenen Leistung“ als Voraussetzung für das Erleben von Selbstwert dar (Becker, 2008, S. 25). Sowohl Fromm als auch Rogers sehen weiterhin in der Akzeptanz und Beachtung der eigenen Individualität sowie der Individualität anderer einen gewichtigen Punkt, der für seelische Gesundheit gegeben sein muss (vgl. Becker, 2008, S. 27-28).

Marie Jahoda fasste 1958 alle bis dahin geschehene Annäherungen an Indikatoren psychischer Gesundheit in sechs Kategorien zusammen. Als erstes Anzeichen nennt sie hier wie auch Rogers eine gesunde und wohlwollende Einstellung zu sich selbst innezuhaben. Somit sei es wichtig, sich selbst zu akzeptieren und zu vertrauen, um so selbstbewusst und nicht auf andere angewiesen an Aufgaben heranzugehen. Der Zugang zur eigenen Identität stellt hierbei eine wichtige Voraussetzung dar (vgl. Jahoda, 1958, S. 23-25). Als zweiten Indikator betont auch Jahoda das Bedürfnis eines Individuums sich dauerhaft weiterentwickeln und wachsen zu wollen und so durch das motivierte Angehen von Aufgaben seine Potenziale zu entfalten (vgl. Jahoda, 1958, S. 30-32). Das Individuum muss hierbei ein im Gleichgewicht stehendes Verhältnis zwischen der eigenen Identität und durch Weiterentwicklung gemachten neuen Werten und Erfahrungen wahren, um eine stressresistente und stabile Persönlichkeit auszubilden (vgl. Jahoda, 1958, S. 35-42). Nach Jahoda sind sich die bis dahin angestellten Ansätze ebenfalls in dem Punkt einig, dass Personen

mit hoher mentaler Gesundheit unabhängig und autonom von anderen agieren und selbstbestimmt Entscheidungen treffen (vgl. Jahoda, 1958, S. 45-46). Dabei wird Rogers aufgegriffen und bestätigt, indem auch Jahoda die Notwendigkeit, die Realität echt und unverfälscht wahrnehmen zu können und so Empathie und Sensibilität auszubilden, als Merkmal einer gesunden Psyche nennt (vgl. Jahoda, 1958, S. 49). Als letzten Indikator nennt Jahoda notwendige Fähigkeiten zur Lebensmeisterung wie die Befähigung zu lieben und zu arbeiten, das Führen gelingender zwischenmenschlicher Beziehungen sowie die Fähigkeit, auf Anforderungen reagieren und diese lösen zu können (vgl. Jahoda, 1958, S. 53).

Direkt auf die Lehrergesundheit bezogen bildet eine hoch ausgeprägte Resilienz gegenüber Anforderungen ein wichtiges Merkmal diese Gesundheit beizubehalten. Hierunter versteht man die eigene Toleranz gegenüber beanspruchenden Situationen, die sich als Teil des Ansatzes der Salutogenese durch gesundheitserhaltende Eigenschaften wie Empathie, die Fähigkeit zur Teamarbeit, das Vertrauen in das eigene Können und die eigene Selbstwirksamkeit, das Lösen und Vorbeugen von potenziellen Konflikten im Gespräch, Kreativität und Engagement im Beruf, Selbstkontrolle sowie das Bewältigen von Aufgaben mit hinreichendem Planungskönnen ausdrückt. Durch die somit entstehende Widerstandskraft bleibt die mentale Gesundheit resilienter Lehrer stabiler, da Ungeplantes bewältigt werden kann (vgl. Fürst, 2018, S. 66-67). Speziell die Annahme hoher Selbstwirksamkeit, also die Erwartung, dass die eigenen Handlungen in den geforderten Situationen erfolgreich sind, spielt eine große Rolle für die Bewältigung von Stresssituationen und damit für die Resilienz (vgl. Klusmann & Waschke, 2018, S. 44-45; Wehr, 2008, S. 258). Nach Klusmann und Waschke (2018) kann ein großer Wissensschatz über Pädagogik und Psychologie von Lernprozessen und -methoden sowie über motivationale Aspekte und ein gelingendes Classroom Management dazu beitragen, die Selbstwirksamkeitserwartung durch das Mindern von Unterrichtsstörungen zu erhöhen und somit das Wohlbefinden der Lehrkräfte zu steigern (vgl. Klusmann & Waschke, 2018, S. 47).

Überschneidungen mit dem Konzept der Resilienz lassen sich außerdem im Kohärenzgefühl nach Antonovsky finden (vgl. Fürst, 2018, S. 67). Nach Antonovsky beeinflusst das Maß, in dem gesundheitserhaltende Ressourcen genutzt werden können, ob ein Individuum eine gesunde oder weniger gesunde Grundeinstellung zu Ereignissen innehat (vgl. Wehr, 2008, S. 255). Das Kohärenzgefühl bestimmt hierbei, inwieweit der Einzelne darauf vertraut, dass Geschehnisse im Leben vorhersehbar, von ihm lösbar und sinnhaft sind (vgl. Antonovsky 1985, S. 123, nach Wehr, 2008, S. 255). Je höher das Kohärenzgefühl ausgeprägt ist, desto positiver ist die Lebenshaltung und desto weniger beeinflussen

Belastungen die Gesundheit, da Möglichkeiten und Ressourcen zur Bewältigung herangezogen werden können. Das Kohärenzgefühl ist von der individuellen schulischen Umgebung, Situation und Rollenzuschreibung abhängig. Während ein unsicheres und wenig halt gebendes Umfeld eine oft schwache Ausprägung bedingt, können Herausforderungen, die nicht überfordernd sind, aber auch nicht zu wenig herausfordern, das Kohärenzgefühl stärken (vgl. Wehr, 2008, S. 255-257).

Als letzten Indikator von guter mentaler Gesundheit soll noch die hohe Relevanz der Passung der ausgeübten Arbeit mit den eigenen Werten herausgestellt werden. Somit sind Faktoren wie das Engagement in, der Spaß an und die Zufriedenheit mit dem eigenen Beruf unerlässlich für Lehrergesundheit. Die momentane berufliche Situation sollte dementsprechend auch mit den persönlichen Zielen korrelieren. Auch Teilaspekte wie das Kollegium können bedeutsam für die allgemeine Berufszufriedenheit sein (vgl. Klusmann & Waschke, 2018, S. 22-23). Aspekte des Schulklimas, die nach dem Konzept der Salutogenese förderlich sind, beinhalten nach Wehr (2008) eine hohe Kompetenz in der Kommunikation und das Anbieten und Wahrnehmen von Fortbildungen und Supervision, um die eigenen Ressourcen durch Arbeit an sich selbst bestmöglich nutzen zu können. Zudem müssen hinsichtlich schulischer Aufgaben eigene Grenzen gesetzt werden und eigens priorisiert werden können sowie Zeit geschaffen werden, einen Ausgleich neben der Schule durch beispielsweise Sport zu ermöglichen. Zuletzt sollte ein förderliches Schulklima durch Rückmeldung auf Basis von realisierbaren Ansprüchen geprägt sein. Somit kann eine positive Beziehungskultur mit den Kollegen aufgebaut werden und die Selbstwirksamkeit und dementsprechend die Resilienz, sowie auch das Kohärenzgefühl gestärkt werden (vgl. Wehr, 2008, S. 269-270).

## **2.3 Modelle zur Lehrergesundheit**

### **2.3.1 Job Demands-Resources Modell**

Auf Grundlage der dargestellten Definitionsansätze sowie den Überlegungen zu Indikatoren von Lehrergesundheit, soll nun zunächst das Job Demands-Resources Modell (JD-R-Modell) nach Bakker und Demerouti (2007) vorgestellt werden. Das JD-R-Modell untersucht dabei das Verhältnis von möglichen Belastungen im Lehrerberuf und den in Kapitel 2.2 beschriebenen Ressourcen, die der Einzelne innehat, um sich den Belastungen und Herausforderungen anzunehmen. Dabei sollen positive sowie negative Einflüsse auf die Gesundheit als Folge vom individuellen Umgang mit herausfordernden Situationen im

Beruf erklärt werden (vgl. Affolter-Huber, 2016, S. 73). Erschöpfung beziehungsweise Engagement wird als Folge des Zusammenspiels verschiedener belastender und entlastender Faktoren, wie dem individuellen beruflichen Umfeld oder der speziellen arbeitsbezogenen Anforderungen, angesehen (vgl. Klusmann & Waschke, 2018, S. 29). Überwiegen die Ressourcen, die einem Individuum im Beruf zu Verfügung stehen, den Arbeitsanforderungen, resultiert eine höhere Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit sowie ein geringes Auftreten von Beanspruchungserleben (vgl. Affolter-Huber, 2016, S. 73). Die Ressourcen wirken hierbei als die physischen und psychischen Anforderungen verringern, als Mittel zum Erreichen bestimmter Arbeitsziele oder als förderlich für die eigene Weiterentwicklung. Zu wenige zu Verfügung stehende Ressourcen bei gleichzeitig hohen Anforderungen resultieren dagegen in potenziellem Burnout sowie verringertem beruflichem Wohlbefinden (vgl. Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, S. 497).

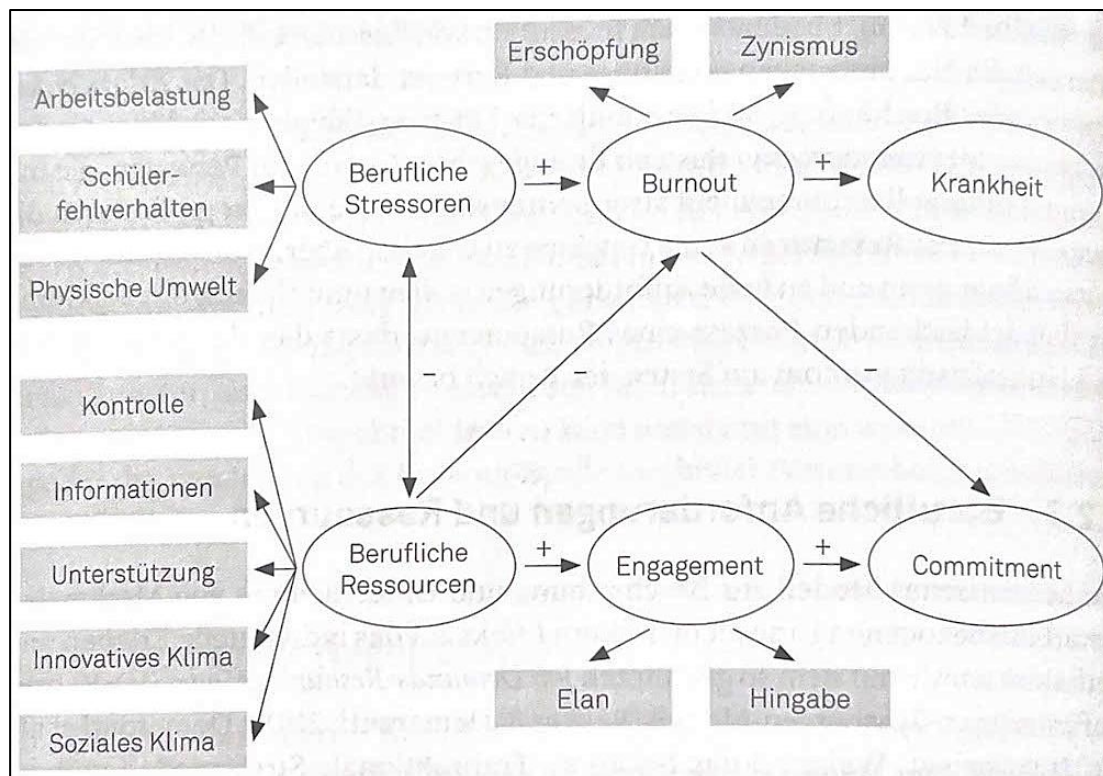


Abbildung 1: Job Demands-Resources Modell (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, zitiert nach Klusmann & Waschke, 2018, S. 30)

Abbildung eins zeigt eine Darstellung des JD-R Modells nach Klusmann und Waschke (2018). Hier werden typische Arbeitsbelastungen, hier als Stressoren bezeichnet, sowie Ressourcen aufgezeigt. Der obere Pfad zeigt die Folgen des langfristigen Auftretens von energiezehrenden Arbeitsanforderungen in Erschöpfung und Burnout mit seinen klassischen Erscheinungsformen sowie letztendlich im Auftreten von Krankheit. Im zweiten Pfad sieht man dagegen den positiven Einfluss von Ressourcen auf Engagement und Motivation. Zuletzt sieht man in Abbildung eins außerdem den schützenden Aspekt von

Ressourcen. So können potenziellen Belastungsfaktoren entgegengewirkt und die individuell wahrgenommenen Arbeitsanforderungen verringert werden, sodass weniger Erschöpfung auftritt (vgl. Klusmann & Waschke, 2018, S. 29-30).

In einer Erweiterung des JD-R-Modell werden zudem persönliche Ressourcen des Einzelnen integriert. Hier gilt insbesondere die in Kapitel 2.2 beschriebene Selbstwirksamkeitserwartung als einflussreich auf Engagement und somit als Puffer gegen Erschöpfungerscheinungen (vgl. Klusmann & Waschke, 2018, S. 31).

### **2.3.2 AVEM-Modell**

Als zweites theoretische Modell der Lehrergesundheit soll das AVEM-Fragebogenverfahren nach Schaarschmidt und Fischer vorgestellt werden. AVEM steht dabei kurz für „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebnismuster“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 82-83). In diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass der Umgang mit Anforderungen vom einzelnen Individuum selbst abhängt. Die resultierenden unterschiedlichen Reaktionen auf Arbeitsbelastungen werden in vier Mustern zusammengefasst. In Bezug auf den in Kapitel 2.1 beschriebenen salutogenetischen Ansatz wird auch im Rahmen des AVEM der Fokus auf die Ressourcen des Menschen gesetzt und die Entstehungsweise des situativen beruflichen Befindens beachtet. Neben den persönlichen Voraussetzungen spielen auch äußere Rahmenbedingungen eine Rolle zum Nutzungsgelingen der eigenen Ressourcen (vgl. Fürst, 2018, S. 45-46).

Im AVEM-Modell werden elf Dimensionen einbezogen, die die unterschiedlichen Gesundheitszustände der Lehrer in Bezug auf ihre Arbeit erfassen. Unter dem inhaltlichen Bereich des Engagements bei der Arbeit werden die Wichtigkeit der Arbeit im eigenen Leben, die Ausprägung des Ehrgeizes, die Bereitschaft, eigene Mühen in eine Aufgabe zu investieren, das Ausmaß des Strebens nach Perfektion sowie die Befähigung, sich von der Arbeit zu distanzieren erfasst (vgl. Fürst, 2018, S. 46-47). Eine hohe Ausprägung der erstgenannten Aspekte mit einer niedrigen Ausprägung der Distanzierungsfähigkeit stellt einen Indikator hohen beruflichen Engagements dar (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 83). Die letztgenannte „Distanzierungsfähigkeit“ findet sich ebenfalls im zweiten großen betrachteten inhaltlichen Bereich, der das Ausmaß des individuell vorhandenen Widerstandes beschreibt. Diesem Bereich können weiterhin die Ausprägung der Veranlagung, bei Misserfolgen zu resignieren, die Ausprägung einer positiven Einstellung zur Bewältigung von Arbeitsanforderungen und das Ausmaß von der Stabilität der Psyche und des „inneren Gleichgewichts“ zugeordnet werden (Fürst, 2018, S. 46-47). Die Widerstandskraft

ist hier umso höher, je höher die beiden letztgenannten Merkmale ausprägt sind bei gleichzeitig mindestens durchschnittlicher Distanzierungsfähigkeit und gering vorhandener Veranlagung, schnell zu resignieren (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 83). Der letzte im AVEM-Modell untersuchte Bereich sind die verschiedenen bei der Arbeit auftretenden Emotionen. Hier wird nach der Zufriedenheit mit dem erreichten Erfolg bei der Arbeit gefragt, ebenso nach dem allgemeinen Wohlfühl im Leben und dem Umfang an erlebter Unterstützung durch das eigene Umfeld (vgl. Fürst, 2018, S. 47-48). Eine hohe Ausprägung dieser Aspekte kann als Anzeichen für das Erleben positiver arbeitsbezogener Emotionen gewertet werden (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 83).

Aufgrund der verschiedenen Erscheinungsformen der Merkmale können nach Schaarschmidt und Fischer vier Lehrertypen identifiziert werden (vgl. Klusmann & Waschke, 2018, S. 45) (siehe Abbildung 2).

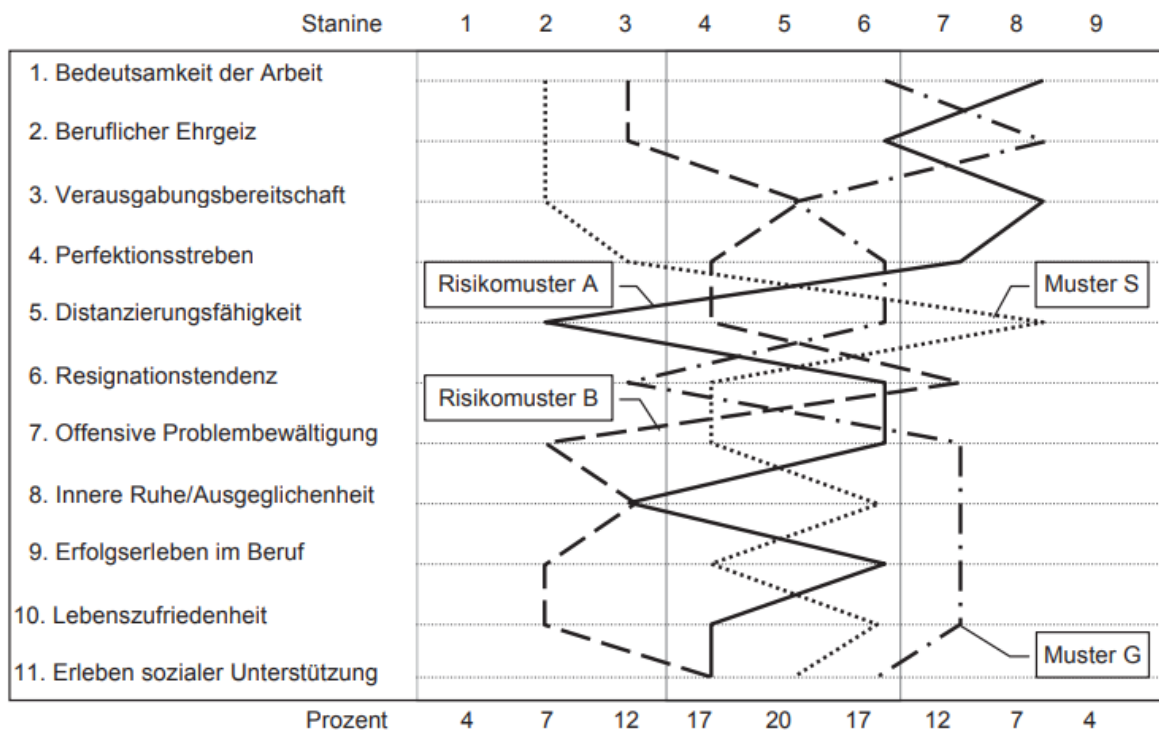


Abbildung 2: Die vier Muster der Lehrergesundheit nach AVEM (Schaarschmidt & Fischer, zitiert nach Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 84)

Das *Muster G* verfügt über eine optimale, hohe berufliche Gesundheit, bedingt durch hohen Ehrgeiz, Engagement, einen erhöhten Stellenwert des Berufs und der Bereitschaft, etwas für den Beruf zu investieren bei gleichzeitiger Distanzierungsfähigkeit. Herausforderungen werden von diesem Typen positiv angenommen und bei Misserfolgen nicht direkt aufgegeben. Durch weiterhin hohe Resilienz (siehe Kapitel 2.2), eine stabile Psyche und ein unterstützendes Umfeld folgt eine positive Einstellung zum Beruf sowie allgemeine Zufriedenheit im Leben (vgl. Wehr, 2008, S. 268). Das *Muster S*, das für

Schonungsverhalten steht, zeichnet sich dadurch aus, dass dem ausgeübten Beruf wenig Wert zugeschrieben wird und somit Ehrgeiz, der Wille, sich für die Arbeit zu bemühen und der Perfektionismus am niedrigsten ausgeprägt sind. Außerdem besitzen Zugehörige dieses Musters eine hohe Fähigkeit, sich vom Beruf zu distanzieren. Dass das Muster S nicht als negativ für die Lehrergesundheit zu deuten ist, zeigt die wenig vorhandene Tendenz, bei Herausforderungen aufzugeben sowie eine hohe psychische Stabilität und innere Ruhe. Durch diese aufgebaute Resilienz gegenüber Beanspruchungen sind Menschen des Musters S überwiegend mit ihrem Leben zufrieden. Der gleichzeitig niedrig ausgeprägte Wert in der Zufriedenheit mit Erfolgen im Beruf zeigt dabei, dass die Lebenszufriedenheit eher außerhalb des Berufs im Privaten fußt. Das S-Muster kann hier als Schutz vor einem unharmonischen Umfeld oder als Folge von Langeweile durch unzureichende Herausforderungen im Beruf auftreten (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 85). Probleme im Lehrberuf können durch die resultierende fehlende Eigeninitiative und das fehlende Engagement entstehen (vgl. Fürst, 2018, S. 59).

Kritisch für die Lehrergesundheit sind dagegen die beiden Risikomuster. *Risikomuster A* beinhaltet zu stark ausgeprägtes Engagement, eine hohe Arbeitsbedeutsamkeit und eine hohe Einsatzbereitschaft bei dem gleichzeitigen Wunsch nach Perfektion. Die sehr gering ausgeprägte Widerstands- und Distanzierungsfähigkeit sorgen allerdings für eine fehlende innere Balance und eine labile Psyche sowie einer hohen Resignationsrate. Dies schlägt sich auf das insgesamt Wohlbefinden nieder und zeichnet sich in einem eher negativen Lebensgefühl ab. Der hohe Einsatz bei wenig zurückgegebener Anerkennung für dieses Risikomuster kann über Dauer negative Folgen wie beispielsweise Herz-Kreislauf-Störungen hervorrufen (vgl. Wehr, 2008, S. 268). Da die Anforderungen im Beruf so auf Dauer nicht bewältigt werden können, ist ein Übergang zum Risikomuster B sowie zu Anzeichen des Burnout-Prozesses häufig (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 86). Das *Risikomuster B*, das am weitesten vom Pol der Lehrergesundheit entfernt ist, beschreibt einen Lehrertyp, der wenig Engagement für die eigene Arbeit aufweist, der Arbeit geringe Bedeutsamkeit anrechnet und geringen Ehrgeiz zeigt. Auch die Fähigkeit, sich von den zu bewältigenden Anforderungen der Arbeit abzuwenden, ist wenig ausgeprägt. Durch wenige eigene Ressourcen, die den Arbeitsanforderungen entgegenstehen, führen die hohen Belastungen zum schnellen Resignieren sowie einer instabilen inneren Balance. Die insgesamt entstehende Unzufriedenheit mit dem eigenen Leben und dem Beruf, sowie einem fehlenden unterstützenden sozialen Umfeld verringern die Motivation und den Widerstand gegen Belastungen weiter, bis hin zum potenziellen Einsetzen des Burnout-Syndroms (siehe Kapitel 2.3.1) (vgl. Wehr, 2008, S. 268). Auch eine zufriedenstellende Ausführung

der Lehrertätigkeit ist bei einer hohen Ausprägung des Risikotyps B nahezu ausgeschlossen (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 87).

## 2.4 Belastungsfaktoren im Schulalltag

Nachdem in den in Kapitel 2.3 vorgestellten Modellen der Umgang mit Anforderungen und Belastungen im Beruf in Anbetracht des Einflusses auf die Lehrergesundheit thematisiert wurde, soll nun der Fokus noch einmal konkret auf die Belastungsaspekte gelegt werden, mit denen sich Lehrer konfrontiert sehen.

Klusmann und Waschke (2018) definieren Belastung in Anlehnung an Rudow als alle Umweltfaktoren, mit denen der Mensch konfrontiert wird. Je nach Arbeitsumfeld und -aufgabe können diese differieren. Belastungen sind hier weder negativ noch positiv konnotiert und stellen somit vorerst eine neutrale Größe dar. Als Belastung durch die konkrete berufliche Aufgabe nennen die Autoren das Ausmaß, inwieweit Mitentscheid in dem den Beruf füllenden Inhalt sowie beim Arbeitspensum besteht. Auf die Arbeitsbedingungen bezogen kann die Zusammenarbeit oder auch die Wochenarbeitszeit als Beispiel dienen (vgl. Klusmann & Waschke, 2018, S. 17). Durch das Treffen dieser objektiven Belastungen auf ein Individuum entsteht die „subjektive Belastung“. Wie im JD-R-Modell in Kapitel 2.3.1 beschrieben, führen die bei der Person vorhandenen Ressourcen zu differierenden Aufnahmen des gleichen objektiven Belastungsfaktors, sodass die subjektive Belastung je individuell ausgeprägt ist. Als „Beanspruchungen“ werden nach Rudow (2000) die anschließenden individuellen positiven oder negativen Folgen subjektiv wahrgenommener Belastungsaspekte bezeichnet (Klusmann & Waschke, 2018, S. 17).

Nach Fürst (2018) sind von Lehrern häufig berichtete subjektive Belastungen im Bereich des Umgangs mit schwierigem Schülerverhalten, der Aufsichtspflicht, in den Rahmenbedingungen, in den zwischenmenschlichen Verhältnissen innerhalb der Arbeit mit den Kollegen, den Eltern sowie der Schulleitung, in den eigenen Qualifikationen sowie im persönlichen Bereich anzusiedeln. Dabei wirkt sich insbesondere das Zusammenspiel aus Anforderungen sowie den von außen gesetzten Erwartungen negativ auf die Lehrergesundheit aus (vgl. Fürst 2018, S. 52-53). Van Dick (1999) untergliedert in Anlehnung an Kramis-Aebischer (1995) diese subjektiven Belastungen in drei Ebenen, die „individuelle Ebene“, die „Schulebene“ und die „Systemebene“ (van Dick, 1999, S. 39).

Julia Mach-Würth (2021) zeigt als Zusammenfassung unterschiedlicher Arbeiten Belastungsfaktoren auf den verschiedenen Ebenen auf. Die *individuelle Ebene* umfasst

demnach Belastungen im Unterrichtsgeschehen sowie in der Beziehung zu den Kindern, den Erziehungsberechtigten und den Kollegen. Auch die Arbeit am Unterrichtsgegenstand, vor und nach der Unterrichtsstunde, wird einbezogen. Nennenswerte Faktoren stellen hier die fehlende Motivation der Kinder sowie auffällige Verhaltensweisen und Unterrichtsstörungen dar. Auch die Leistungsbeurteilung kann laut Mach-Würth eine Belastung darstellen. Neben Problemen in der Kommunikation mit Eltern und dem Kollegium ergibt sich auch in der Erstellung von Unterrichtskonzepten und passendem Material, das individuell auf die Heterogenität der Schüler abgestimmt ist, eine zu bewältigende Anforderung (vgl. Mach-Würth, 2021, S. 20-21). Fürst (2018) zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass Lehrer nur etwa 40% ihrer gesamten arbeitsbezogenen Zeit im eigentlichen Unterricht verbringen, während die anderen genannten Belastungsfaktoren wie das Bewerten, Materialien erstellen oder die Interaktion mit den Eltern den Rest der Gesamtzeit einnehmen. Durch die Anzahl der im Schulalltag zu bewältigenden Aufgaben auf individueller Ebene und dem dadurch resultierenden Nutzen von Pausen für Absprachen oder Kopierarbeiten, entsteht Zeitdruck. Diese Überlegung untermauert Fürst, indem er aufzeigt, dass 63% der Lehrer über zu wenig Zeit klagen, wodurch den individuellen Anforderungen ein großes Risiko für die Lehrergesundheit beizumessen ist (vgl. Fürst, 2018, S. 57-59). Im Rahmen des Job Demands-Resources-Modell (siehe Kapitel 2.3.1) stellten Hakanen, Bakker und Schaufeli (2006) vor allem herausforderndes Schülerverhalten, zu viel Arbeit und ein ungünstiges Arbeitsumfeld als besonders gewichtige Anforderungen an die Lehrer heraus (vgl. Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, S. 497). Die *Schulebene* umfasst alle Belastungspotenziale in der je individuellen Schule mit ihren eigenen Voraussetzungen. Zusammenfassend sind hier nach Mach-Würth (2021) eine hohe Schüleranzahl pro Klasse, unharmonisches Arbeitsklima, Konflikte im Kollegium, Aufgaben im Bereich der Organisation und Verwaltung, eine unzufriedenstellende technische Ausstattung sowie Konflikte mit der Schulleitung als Möglichkeiten von Belastung zu nennen (vgl. Mach-Würth, 2021, S. 20). Fürst (2018) stellt hier das Belastungspotenzial differierender Ansichten in der pädagogischen Haltung und unterschiedlicher Bildungsziele heraus. Unter dieser Voraussetzung kann sich das Arbeitsklima weiterhin verschlechtern und jegliche Art der Kooperation abgelehnt werden (vgl. Fürst, 2018, S. 63). Die letzte der drei Ebenen nach van Dick (1999), die *Systemebene*, charakterisiert Mach-Würth (2021) als die Ebene des Schulsystems, die über die Lehreraus- und Weiterbildung, den Umgang mit den Lehrern, die Erstellung der Lehrpläne, die öffentliche Erwartung an den Beruf sowie über finanzielle Aspekte entscheidet. Diese Ebene ist somit für Lehrer unbeeinflussbar. Potenzielle Belastungen stellen hier die von Fürst (2018) bereits aufgegriffenen gesellschaftlichen Erwartungen an die Lehrer

dar. Des Weiteren beinhalten die Belastungsfaktoren dieser Ebene die mangelnde berufsbedingte Trennung zwischen Arbeit und Freizeit, Konflikte mit Schulbehörden, die gezwungene Anpassung an beschlossene Veränderungen sowie eine hohe Arbeitszeit (vgl. Mach-Würth, 2021, S. 19-20).

### **3 Einflussmöglichkeiten von Teamteaching auf die psychische Gesundheit im Lehrberuf**

Als Grundlage für die folgende qualitative Forschung, sollen zentrale Zusammenhänge zwischen Teamteaching und Lehrergesundheit auf Basis der vorherigen Kapitel literaturbasiert dargestellt werden. In Anbetracht des JD-R-Modells nach Bakker und Demerouti (2007) (siehe Kapitel 2.3.1) kann angenommen werden, dass Teamteaching entweder als Ressource oder Anforderung dienen kann. Hoffelner (1995) stellt hier hypothetische Überlegungen vor, wie Teamteaching entlastend und Anforderungen entgegen als Puffer wirken kann. So wird das Potenzial aufgezeigt, durch das Teilen der Verantwortung für Planung und Durchführung des Unterrichts negative Reaktionen durch subjektive Belastungsfaktoren wie der Überforderung bei der Materialerarbeitung zu vermindern. Auch in der Reaktion auf Unterrichtsstörungen könnte das Teamteaching so eine entlastende Funktion einnehmen. Das Bewusstsein, dass der Teampartner bei eigenen Schwierigkeiten eingreifen und den Unterricht übernehmen kann, kann ebenso als Puffer gegen Belastungsempfinden dienen. Weitere in Kapitel 2.4 genannte Belastungsfaktoren auf individueller Ebene wie die Elternarbeit oder das Organisieren von Arbeiten wie dem Kontrollieren von Elternzetteln, die neben dem Unterricht laufen, könnten durch die Aufgabenteilung als weniger riskant für die Lehrergesundheit angesehen werden (siehe Kapitel 2.4) (vgl. Hoffelner, 1995, S.149-150). Durch die Pflege einer guten Beziehung zum Teampartner, die den Indikator zufriedenstellender zwischenmenschlicher Beziehungen für eine hohe Lehrergesundheit bedient (siehe Kapitel 2.2), kann das individuelle Lehrerhandeln durch Feedback anerkannt und das Gefühl des Einzelkämpfers unterbunden werden. Auch postuliert Hoffelner, dass Teamteaching das Gefühl der Autonomie steigern könnte (vgl. Hoffelner, 1995, S.150-151). Dies würde sich positiv auf die Selbstwirksamkeit und damit auch auf die individuelle Resilienz auswirken (siehe Kapitel 2.2). Weitere mögliche positive Wirkungen von Teamteaching auf die Lehrergesundheit nennt Therese Halfhide (2009). In ihren Überlegungen wird der Faktor, dass zusammenarbeitende Lehrer durch verschiedenes Wissensrepertoire Innovationen und Neuerungen anregen können, aufgeführt (vgl. Halfhide, 2009, S. 9). Dies würde einen wichtigen Beitrag zu dem von Jahoda (1958)

implementierte Streben nach Wachstum und Weiterentwicklung liefern (vgl. Jahoda, 1958, S. 30-32) (siehe Kapitel 2.2). Als letzter positiver Effekt von Teamteaching auf die Lehrer-gesundheit, soll der Überlegung Halfhides nachgegangen werden, dass der gegenseitige Austausch im Team unvorhergesehene Anforderungen erleichtern kann (vgl. Halfhide, 2009, S. 9). Durch bewältigbar erscheinende Herausforderungen könnte so ein positiver Effekt auf die Ressourcennutzung und somit auf das Kohärenzgefühl entstehen. Dies würde die Resilienz gegen Anforderungen durch die Verfügbarkeit von nutzbaren Ressourcen stärken (vgl. Wehr, 2008, S. 255-257) (siehe Kapitel 2.2). Diese Voraussetzungen könnten durch das verringerte Empfinden von Belastungen im Beruf das Wohlbefinden der Lehrkräfte steigern und das Auftreten von für die Gesundheit bedenklichen Risikomustern verringern (siehe Kapitel 2.3.2).

Das Auftreten von positiven Effekten auf die Gesundheit im Lehrerberuf geschieht nur unter hinreichenden Rahmenbedingungen und beachteten Voraussetzungen (siehe Kapitel 1.3). Während Aufgabenverteilung oder das Pflegen einer guten zwischenmenschlichen Beziehung in Bezug auf das JD-R-Modell als Ressourcen dienen können, können Aspekte wie ein durch Teamteaching bedingter höherer aufzubringender Zeitaufwand oder die zu investierende Arbeit in die Zusammenarbeit zusätzliche Anforderungen darstellen, mit denen sich im Teamteaching praktizierende Lehrer konfrontiert sehen (vgl. Kricke & Reich, 2016, S. 123) (siehe Kapitel 2.3.1). Zudem entstehen potenzielle subjektive Belastungen durch differierende Normen der Teampartner, einer als ungerecht betrachtete Verteilung von Aufgaben, nicht zu vereinbarenden Zielen oder stark unterschiedlichem Empfinden von Zeit (vgl. Kricke & Reich, 2016, S. 117). Folglich können Spannungen im Team entstehen, die zu wiederkehrenden Konflikten, dem Hinterfragen von Teamarbeit durch Gefühle von Ungerechtigkeit und schlussendlich zum Arbeiten gegeneinander führen. Auch fehlende organisatorische Rahmenbedingungen wie Ort und Zeit zum gemeinsamen Besprechen lassen Teamteaching bei Überwiegen von einer Ressource zu einer Anforderung werden (vgl. Kricke & Reich, 2016, S. 141). So erwähnt auch Krämer-Kılıç (2014) in Bezug auf Risiken für die Lehrergesundheit den von Fürst (2018) genannten Belastungsfaktor der fehlenden Zeit und dem Ausfallen von Pausenzeiten durch notwendige Besprechungen mit dem Teampartner bei noch nicht ritualisiertem Teamteaching (vgl. Kiehl-Will & Krämer-Kılıç, 2014, S. 29) (siehe Kapitel 2.4). Kiehl-Will (2014) ergänzt zudem gegensätzlich zu den beschriebenen Hypothesen von Hoffelner (1995) die Gefahr, dass bei unzureichender Kommunikationsgrundlage im Team die Autonomie der einzelnen Lehrer durch Teamteaching nicht steigt, sondern durch Einschränkung der Entscheidungsfreiheit und einem Gefühl von Kontrolle eher abnimmt (vgl. Kiehl-Will & Krämer-Kılıç, 2014, S. 12).

Misslingendes Teamteaching bei ungenügenden Rahmenbedingungen birgt so nach Hoffelner (1995) insgesamt ein Gefühl der Überforderung und Hilflosigkeit (vgl. Hoffelner, 1995, S. 167). Dies könnte zu negativen Auswirkungen auf Resilienz, Selbstwirksamkeitserwartung sowie Kohärenzgefühl führen und somit wichtige Bedingungen für ein nach AVEM gesundes Lehrerprofil entziehen (siehe Kapitel 2.1 & Kapitel 2.3.2).

## Teil II

### 4 Empirisches Vorgehen

#### 4.1 Fragestellungen und Zielsetzung

Nachdem eine theoretische Basis über das Konzept des Teamteachings und Grundlagen der Lehrergesundheit sowie Überlegungen über deren Zusammenhang dargestellt wurden, werden im folgenden Abschnitt Lehrkräfte zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen zu diesen Themen befragt. Dabei steht insgesamt folgende Forschungsfrage im Fokus:

**„Inwiefern hat Teamteaching einen Einfluss auf die mentale Gesundheit von Lehrkräften?“**

Durch verschiedene dieser Leitfrage untergeordneten Fragestellungen sollen praxisnahe Erfahrungen zu vorgestellten theoretischen Teilaspekten eingeholt werden. Ziel dieser Arbeit ist es, die theoretischen Grundlagen der Konzepte Teamteaching und Lehrergesundheit mit konkreten Einschätzungen von Lehrkräften zu verzahnen sowie die in Kapitel 3 dargestellten Hypothesen zum Einfluss von Teamteaching auf die Lehrergesundheit zu stützen oder kritisch zu hinterfragen. Folgende Aspekte werden in der Untersuchung betrachtet:

- (1) Wie wird der Alltag von Lehrkräften durch die Arbeit im Teamteaching beeinflusst?
- (2) Welche Voraussetzungen braucht eine gelingende Arbeit im Team?
- (3) Inwiefern beeinflusst das Teamteaching die Wahrnehmung subjektiver Belastungen?
- (4) Wie wirkt sich das Teamteaching auf das Wohlbefinden, die Freude am Beruf und den Umgang mit belastenden Situationen im Schulalltag aus?
- (5) Was ist in der Vorbereitung von Lehrern notwendig, dass ein positiver Effekt von Teamteaching auf die Lehrergesundheit entstehen kann?

#### 4.2 Methodik

##### 4.2.1 Vorgehen

Die dargestellte Forschungsfrage wird mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Diese Methode wurde herangezogen, da hier unter dem Ausgangspunkt der theoretischen Darstellung des Forschungsgegenstandes die alltägliche Perspektive der befragten

Lehrkräfte in einem offenen Setting eingeholt werden kann (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 19-20 nach Flick, 2017, S. 24). Den offenen Leitfragen wird hier mithilfe einer umfassenden Betrachtung von einer geringen Zahl an Lehrkräften nachgegangen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 184). Anschließend wird das Textmaterial in Form von den transkribierten Interviews ausgewertet. Durch die für den qualitativen Forschungsansatz kennzeichnende unstrukturierte Vorgehensweise, können auch Befunde, die durch die vorhergehende Betrachtung der theoretischen Ausgangslage unwahrscheinlich schienen, ermöglicht werden (vgl. Döring, 2023, S. 186).

In dieser Arbeit wurden drei verschiedene im Teamteaching arbeitende Personen mithilfe eines leitfadengestützten Interviewverfahrens befragt. Der Interviewfragebogen (siehe Anhang), an dem sich orientiert wurde, wurde den Befragten bereits im Vorfeld zugeschickt. Nachdem das aufgenommene Material transkribiert wurde, wurde es nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring ausgewertet.

#### **4.2.2 Stichprobe**

Die untersuchte Stichprobe besteht aus zwei Lehrerinnen sowie einer Sozialpädagogin, die im Teamteaching tätig sind. Da im Teamteaching die Lehrkräfte sowie die Sozialpädagogen die gleiche Stellung innerhalb der Klasse innehaben und eine Aufgabenteilung besteht (siehe Kapitel 1.1), wird im Folgenden zur Einfachheit die gleiche Bezeichnung für alle gewählt, es sei denn die Stellung der sozialpädagogischen Fachkraft ist für eine Leitfrage von entscheidender Bedeutung. Alle befragten Personen arbeiten somit im multiprofessionellen Co-Teaching in Form einer Zusammenarbeit von ein bis zwei Lehrkräften und einem Sozialpädagogen, das als Konstante in der Schule fest verankert ist (siehe Kapitel 1.2).

Nach Döring (2023) bestimmt die Auswahl der zur Untersuchung der Forschungsfrage herangezogenen Befragten die qualitative Studie maßgeblich. In dieser Studie wird das Verfahren der bewussten Auswahl gewählt und Personen befragt, die alle Kenntnisse im Bereich des Teamteachings aufweisen. Die bewusste Auswahl von nur drei Interviewpartnern sorgt für eine sorgfältige Analyse der einzelnen Fälle (vgl. Döring, 2023, S. 303). Weitere Auswahlmerkmale umfassen das Heranziehen von Befragten verschiedener Altersgruppen sowie unterschiedlicher Berufserfahrung mit dem Teamteaching-Konzept. Auch die Befragung einer Sozialpädagogin wurde bewusst gewählt, um verschiedenen Perspektiven auf das Thema einzuholen. Die befragten Lehrkräfte arbeiten dabei jeweils in eigenen Klassenteams. Alle Interviews fanden in Präsenz statt und die Befragten stimmten

der Verwendung und dem Aufzeichnen der Interviews für die folgende qualitative Forschung ausdrücklich zu. Tabelle eins zeigt eine Übersicht über für die Forschung relevante Merkmale der Befragten. Die Lehrer werden durch die Kürzel L1 und L2, die Sozialpädagogin durch S anonymisiert.

Lehrkraft	Berufserfahrung im Lehrberuf insgesamt	Berufserfahrung im Teamteaching
L1	Ca. 3 Jahre	Ca. 1 Jahr
L2	Ca. 9 Jahre, davor ca. 10 Jahre in der Erwachsenenbildung tätig	Ca. 5 Jahre
S	Ca. 15 Jahre	Ca. 15 Jahre

*Tabelle 1: Übersicht über die Interviewpartner (eigene Darstellung)*

### 4.2.3 Erhebungsverfahren

In Leitfadeninterviews, die für die Befragung gewählt wurden, wird der Interviewablauf anhand des zuvor erstellten Leitfadens bestimmt (vgl. Helfferich, 2014, S. 560) (siehe Anhang). In diesem Verfahren, das auch als halbstrukturiertes Interview bezeichnet werden kann, gibt der Leitfaden die Art und Reihenfolge der Fragen grob vor. Dabei darf der Interviewer in Abgrenzung zum vollstrukturierten Interviewverfahren bei Bedarf vom Interviewleitfaden abweichen, um etwa bei der Nennung eines Aspektes genauer nachzufragen. Zudem dürfen die Fragen im Wortlaut umformuliert werden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 372). So können offene Antworten ermöglicht werden, die jedoch durch die Strukturierung des Interviews trotzdem in die Richtung der Forschungsfragen gelenkt werden (vgl. Helfferich, 2014, S. 560). Dies bewirkt für die Beantwortung der Forschungsfragen notwendige Antworten, die neue Erkenntnisse und Sichtweisen der Befragten offenbaren. Dieser gewünschte Output wird durch den Einsatz von offenen Fragen, die weder bejaht noch verneint werden können, gestützt (vgl. Schmidt, 2025, S. 170). Der Interviewleitfaden selbst sorgt durch den ähnlichen Ablauf der Interviews für Vergleichbarkeit, was für die folgende Auswertung essenziell ist (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 372). Zudem kennzeichnet sich das genutzte Erhebungsverfahren durch den Status des Experteninterviews. Diese sind durch speziell ausgewählte Befragte, in diesem Fall Personen, die alle im Teamteaching unterrichten, definiert und dienen der Erfassung von Experten- und gleichzeitig Erfahrungswissen (vgl. Helfferich, 2014, S. 560-561).

Durch das Führen von Probeinterviews vor dem Einsatz wurde sichergestellt, dass die gestellten Fragen den Ansprüchen gerecht werden, klar verständlich, anschaulich und deutlich formuliert zu sein (vgl. Schmidt, 2025, S. 167).

#### **4.2.4 Transkription**

Um den Leitfragen nachzugehen, müssen die geführten Interviews ausgewertet und dafür verschriftlicht werden (vgl. Fuß & Karbach, 2014, S. 15). Die entstehenden Transkripte dienen hierbei als „zentrale Ausgangsbasis der wissenschaftlichen Analyse“ (Fuß & Karbach, 2014, S. 15). Um Verschriftlichungen von Interviews zu erstellen, braucht es vorher festgelegte Transkriptionsregeln (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 199). Für diese Arbeit wird, um den Gesprächsinhalt in den Fokus zu setzen, das einfache Transkriptionssystem nach Kuckartz et al. (2008) herangezogen, das durch Dresing und Pehl (2015) erweitert wurde. Zur besseren Lesbarkeit werden dabei Dialekt und umgangssprachliche Ausdrücke sprachlich geglättet (vgl. Dresing & Pehl, 2015, S. 18). Doppelt genannte Wörter werden nur dann transkribiert, wenn diese betonend eingesetzt werden und somit von inhaltlicher Bedeutung sind. Auch Wörter wie „ähm“, „mhm“ oder „aha“ werden nicht verschriftlicht. Pausen werden je nach Länge durch ein bis drei in Klammern stehende Punkte angezeigt, wobei ein Punkt einer Pausenzeit von etwa einer Sekunde, zwei Punkte von etwa zwei Sekunden und drei Punkte von etwa drei Sekunden entsprechen. Des Weiteren wird bei besonderer Betonung von Wörtern das betroffene Wort großgeschrieben. Wenn nonverbale Äußerungen einen emotionalen Wert durch beispielsweise die Verdeutlichung einer vorher getätigten Aussage innehaben, wird diese in Klammern vermerkt. Um zu kennzeichnen, dass ein Wort im Transkriptionsprozess nicht sicher verstanden wurde, wird dieses in Klammern gesetzt und mit einem Fragezeichen versehen. Beim Abbrechen eines Wortes oder Satzes wird dies durch einen Schrägstrich kenntlich gemacht (vgl. Dresing & Pehl, 2015, S. 21-23).

Um die Anonymität der interviewten Lehrkräfte zu gewährleisten, müssen Angaben, die auf deren Person verweisen, anonymisiert werden (vgl. Kuckartz, 2014, zitiert nach Fuß & Karbach, 2014, S. 28). Dies geschieht in den erstellten Transkriptionen durch die Schwärzung dieser Daten durch „XXX“ und das Benennen der Lehrkräfte durch die Kürzel L1 und L2 für die Lehrer sowie S für die Sozialpädagogin.

Folgende Tabelle fasst die verwendeten Transkriptionsregeln zusammen.

Merkmal	Symbol	Bedeutung
Anonymisierung	L1-L2 S I XXX	Befragte Lehrkraft. Sozialpädagogin. Interviewer. Anonymisierung einer vertraulichen Information.
Länge der Pause	(.) (..) (...)	Etwa eine Sekunde Pause. Etwa zwei Sekunden Pause. Etwa drei Sekunden Pause.
Betonung	GROSSSCHREIBUNG	Ein Wort wird stark betont.
Nonverbale Äußerungen	(seufzt)	Die interviewte Person unterstreicht ihre Aussage durch ein Seufzen.
Unklares Verständnis	(Wort?)	Der in Klammern stehenden Satzteil oder das in der Klammer stehende Wort, wird durch unklares Verständnis nur vermutet.
Abgebrochener Satz oder abgebrochenes Wort	Wor/	Ein Wort oder ein Satz wurde abgebrochen.

Tabelle 2: Transkriptionsregeln (eigene Darstellung, in Anlehnung an Dresing & Pehl, 2015, S. 21-23).

#### 4.2.5 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die transkribierten Interviews werden in einem letzten Schritt mithilfe des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet, um so in Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen gestellt werden zu können. Der Vorteil dieser Art der Analyse ist, dass die Transkripte nach einem System analysiert werden und so das Material zunächst in Einheiten aufgeteilt wird. Durch das Zerlegen der Einheiten entsteht unter Einbezug des vorhergestellten theoretischen Wissens ein Kategoriensystem, das den Fokus direkt auf für die Untersuchung und die Leitfragen relevante Aspekte setzt und zur schrittweisen Analyse der transkribierten Interviews dient (vgl. Mayring, 2016, S. 114). Die einzelnen Kategorien werden hierbei mit konkreten Regeln für die Zuordnung versehen, stetig überprüft und bei Bedarf angepasst, bevor die in Kapitel 4.1 beschriebenen

Fragestellungen durch ein Zusammentragen der entstandenen Forschungsergebnisse aufgegriffen und im Anschluss interpretiert werden (vgl. Mayring, 2015, S. 61-62).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring können drei Techniken unterschieden werden. Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* reduziert das Material in dem Maß, dass das Wesentliche in einem übersichtlichen Rahmen abgebildet wird. Die *Explikation* ergänzt fragenaufwerfende Aspekte des Ausgangsmaterials um Informationen, die diese Aspekte genauer vertiefen und erklären. Die für diese Arbeit verwendete Technik der *Strukturierung* greift gezielt Passagen aus den Transkripten auf und ordnet sie kriteriengeleitet Kategorien und somit letztendlich den aufgestellten Leitfragen zu (vgl. Mayring, 2015, S. 67). Während eine *induktive Kategorienbildung* die Kategorien aus der Verallgemeinerung des Untersuchungsmaterials bestimmt, werden diese in der hier verwendeten *deduktiven Kategorienbildung*, die für die strukturierende Inhaltsanalyse typisch ist, vorab durch die dargestellte Theorie gebildet (vgl. Mayring, 2015, S. 85). Zentral für die strukturierende Inhaltsanalyse mithilfe eines deduktiven Kategoriensystems ist der Kodierleitfaden (siehe Anhang). Dieser weist jeder theoriebasiert aufgestellten Kategorie eine Definition, aussagekräftige Textausschnitte als Ankerbeispiele sowie Regeln, die die Zuweisung zur Kategorie in Abgrenzung der anderen Kategorien bestimmen, zu. Die Teile der transkribierten Interviews werden anschließend dem Kodierleitfaden nach zu den passenden Kategorien zugeordnet (vgl. Mayring & Frenzl, 2022, S.696).

Tabelle drei zeigt eine Darstellung der aus der Theorie aufgestellten Haupt- und Subkategorien, die in den Interviews behandelt wurden. Der vollständige Kodierleitfaden ist im Anhang einzusehen.

Kategorie	Bezeichnung
<b>Hauptkategorie 1</b>	<b>Wahrnehmung von Teamteaching</b>
Subkategorie 1a	Einfluss von Teamteaching auf den Alltag
Subkategorie 1b	Notwendige Rahmenbedingungen für das Teamteaching
Subkategorie 1c	Chancen des Teamteachings
Subkategorie 1d	Hindernisse und Schwierigkeiten im Teamteaching
<b>Hauptkategorie 2</b>	<b>Arbeit im Team</b>
Subkategorie 2a	Entscheidungsfindung im Team
Subkategorie 2b	Aufgabenverteilung im Team
Subkategorie 2c	Anzeichen einer guten Zusammenarbeit

Subkategorie 2d	Reaktion auf Unstimmigkeiten
<b>Hauptkategorie 3</b>	<b>Belastungsfaktoren im Schulalltag</b>
Subkategorie 3a	Subjektive Belastungen im Lehrerberuf
Subkategorie 3b	Veränderungen im Belastungsempfinden durch Teamteaching
Subkategorie 3c	Verhältnis von Be- und Entlastungsaspekten in der Teamarbeit
<b>Hauptkategorie 4</b>	<b>Teamteaching und Lehrergesundheit</b>
Subkategorie 4a	Auswirkungen des Teamteachings auf das allgemeine berufliche Wohlbefinden
Subkategorie 4b	Auswirkungen des Teamteachings auf die Freude am Beruf
Subkategorie 4c	Einfluss des Teamteachings auf schulische Stresssituationen
<b>Hauptkategorie 5</b>	<b>Vorbereitung der Lehrer für einen positiven Effekt von Teamteaching auf die Lehrergesundheit</b>

*Tabelle 3: Übersicht über die Haupt- und Subkategorien (eigene Darstellung)*

### 4.3 Darstellung der Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse der beschriebenen qualitativen Forschung mithilfe von Interviews interpretiert und mit der im ersten Teil vorgestellten Theorie verzahnt werden, beinhaltet das folgende Kapitel eine Darstellung der Ergebnisse. Hier wird der Kodierleitfaden, der im Anhang einsehbar ist, beachtet. Die Äußerungen der Lehrkräfte werden somit den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Zur besseren Lesbarkeit werden Pausen und non-verbale Ausdrücke in den Zitaten ausgespart. Besondere Betonungen werden in Großbuchstaben geschriebenen Wörtern entnommen. Auch Satzabbrüche werden für Verständlichkeitszwecke nicht aufgeführt. Da sich nicht jede Lehrkraft zu jeder Kategorie geäußert hat, beinhalten manche Kategorien nur die Aussagen von zwei der drei befragten Lehrkräften.

#### **Hauptkategorie eins: Wahrnehmung von Teamteaching**

Die erste untersuchte Hauptkategorie hinterfragt die individuelle Wahrnehmung des Teamteachings durch die praktizierenden Lehrkräfte. Neben konkreten Einflüssen, die die

Lehrenden durch dieses Konzept erleben, sollen auch notwendige Voraussetzungen zur Arbeit im Teamteaching sowie wahrgenommene Chancen und Hindernisse durch die schulische Teamarbeit umfasst werden.

#### Subkategorie 1a: Einfluss von Teamteaching auf den Alltag

Subkategorie 1a umfasst alle Aussagen, die eine Art des Einflusses von Teamteaching auf den Alltag wiedergeben. Codiert wird hier, sobald die Lehrkraft einen positiven, negativen oder neutralen Einfluss von Teamteaching auf den Alltag nennt.

L1 sieht im Teamteaching eine Erleichterung für den Alltag, „weil man einfach, ja, mehr sieht, wenn man zu zweit in der Klasse ist“ (L1, Z. 15-16). Dazu erwähnt sie auch die positive Arbeit mit ihrer Teamteaching-Partnerin, „die da auch sehr hinterher ist und auch selbstständig Aufgaben wie beispielsweise das Klassenbuch zu führen, solche Sachen, oder so viele organisatorische Sachen übernimmt.“ (L1, Z. 17-19). Auch L2 sieht im Teamteaching „eine riesengroße Hilfe“ (L2, Z. 16). Dies begründet sie damit, dass „man sich eben ergänzt“, speziell bezogen auf „seine Stärken, seine Schwächen, seine Vorlieben, das, was er weniger gern macht.“ (L2, Z. 16-19). Im Alltag zeigt sich die empfundene Hilfe und Ergänzung darin, „das manchmal einer was denkt oder ausspricht und der andere macht es dann schon.“ (L2, Z. 19-20). Dadurch, dass ihr Team „mit dem, was mal nicht so gut gelingt, eben auch wirklich gut umgehen kann“, empfindet L2 „auch im Miteinander eine große Stütze“ durch die Teamarbeit (L2, Z. 21-23). Trotzdem wird hervorgehoben, dass „man natürlich Absprachen treffen muss und sich unterhalten ‚muss‘“ (L2, Z. 15). Der Einfluss von durch Teamteaching bedingte Absprachen auf den Alltag wird auch von der befragten Sozialpädagogin aufgegriffen: „[Mein Alltag] wird nur vom Teamteaching beeinflusst, weil ich alles mit meinen Teamteaching-Partnerinnen abspreche und wir nichts im Alleingang machen“ (S, Z. 14-15). Die Absprachen untereinander bilden dabei laut ihr einen großen Anteil ihrer Arbeit (vgl. S., Z. 15-16).

#### Subkategorie 1b: Notwendige Rahmenbedingungen für das Teamteaching

Subkategorie 1b umfasst alle Äußerungen zu Aspekten, die für die Umsetzung von Teamteaching notwendig sind. Codiert wird hier, wenn die Lehrkraft voraussetzende Rahmenbedingungen für die schulische Teamarbeit nennt oder erläutert.

Sowohl L1 also auch S betonen die Notwendigkeit von genügend Personal für die Durchführung von Teamteaching: „Genug Personal, damit es stattfinden KANN.“ (L1, Z. 22), „aber vor allem jede Menge Personal. Sonst ist man im Endeffekt, wenn man vertreten muss, doch wieder alleine.“ (S, Z. 22-23). L1 beschreibt darauf aufbauend die Notwendigkeit, dass im Teamteaching eingesetzte Personen hinreichend geschult werden, dass sie „wirklich wissen, worauf sie achten müssen“ (L1, Z. 23). Zudem sieht L1 noch als Bedingung von der Lerngruppe aus, „dass alle sich darauf einlassen können und dass es dann nicht wie so eine Art Schulbegleitung wird.“ (L1, Z. 29-30). L1 sowie auch L2 nennen die Notwendigkeit, gute Absprachen zu treffen, als Voraussetzung von den Teammitgliedern aus: „Also man muss sich halt gut absprechen und die müssen halt einfach wissen, was ihre Aufgaben sind.“ (L1, Z. 42-43), „Also es braucht natürlich gute Absprachen“ (L2, Z. 26). L2 beteuert ergänzend die wichtige Rahmenbedingung einer festen Zeit, um diese Absprachen treffen zu können, denn „Das geht nicht zwischen Tür und Angel mal schnell.“ (L2, Z. 27). Ebenso wie bei L1 wird zudem von L2 für eine klare Rollenverteilung bei den Teammitgliedern plädiert: „klare Abgrenzung ist natürlich auch gut. Also dass jeder schon seinen Bereich hat.“ (L2, Z. 29-30). Diese Rollenverteilung kann laut L2 nur in Zusammenhang mit gelungener Kommunikation gelingen:

wenn da keine klaren Grenzen da sind und einer tritt so in den Bereich des anderen irgendwie mit rein, dass das da auch schnell mal zu Missverständnissen oder Unklarheiten und zumindest mal so einem Bauchweh-Gefühl kommen kann, wenn man da nicht offen miteinander kommuniziert. Also Kommunikation ist da natürlich das A und das O auch. (L1, Z.32-36)

Zudem stellt L2 in Bezug auf die steigenden schülerbezogenen Anforderungen fest: „man müsste im Grunde genommen noch irgendjemanden wie so einen Schulpsychologen mit dazu haben, dass man eben diese ganzen Auffälligkeiten noch mal anders einordnen kann.“ (L2, Z. 176-178). S beschreibt außerdem die Voraussetzung, genug angemessen ausgestattete Räume in der Schule zur Verfügung zu haben: „Man braucht angemessene Räume, damit das Teamteaching auch genutzt werden kann. Dass man die Klasse mal entzerren kann.“ (S, Z. 20-21). Speziell begründet S die Wichtigkeit hinreichender räumlicher Ausstattung als Rahmenbedingung folgendermaßen: „Und dass man Räume hat, wo man sich auch mal zurückziehen kann, wenn man mit einem Kind mal eine Auszeit braucht oder wenn man mal eine Kleingruppe nimmt, um der nochmal etwas zu erklären.“ (S, Z. 144-146).

### Subkategorie 1c: Chancen des Teamteachings

Subkategorie 1c umfasst alle Aussagen zu Chancen, die durch das Teamteaching ermöglicht werden. Codiert wird im Folgenden, wenn die Lehrkraft solche entstandenen Chancen nennt oder genauer erläutert.

L1, L2 und S nennen in ihren Ausführungen Chancen, die Teamteaching für die Schüler birgt. L1 führt diesbezüglich auf: „Dass auf die Kinder individueller eingegangen werden kann. Auf ALLE.“ (L1, Z. 32) und „Dass man einen besseren Blick hat für die Kinder.“ (L1, Z. 32-33). Auch L2 expliziert: „Und da die Kinder aber immer mehr werden, die eigentlich eine individuelle Betreuung brauchen, kann man da dann eben auch mal individuell noch mal auf die Kinder und deren Bedürfnisse eingehen.“ (L2, Z. 45-47). Auch S betont die Chance, dass „man die Kinder aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten kann.“ (S, Z. 25). Zudem betont L2: „Also jeder von uns kann mit einem anderen Kind besser.“ (L2, Z. 114-115). S betont diesbezüglich, dass „die Kinder [...] auch immer eine Bezugsperson [haben].“ (S, Z. 108).

In Anbetracht der Unterrichtsgestaltung und -planung erklärt L1, dass durch Teamteaching die Chance eröffnet wird, „dass man selber mehr machen kann.“ (L1, Z. 33-34). Genauer beschreibt sie ihr Empfinden durch Teamteaching „als Lehrkraft dann viel mehr Freiheiten“ zu erhalten, „wenn man weiß, man kann jetzt die Stunde so planen, dass man sich das aufteilen kann“ (L1, Z. 34-35). Somit sieht L1 eine konkrete Chance darin „zusammen den Unterricht [zu] gestalten.“ (L1, Z. 38). Sie untermalt ihre Ausführung zu Chancen im Sinne der Unterrichtsplanung, indem sie als Beispielsituation beschreibt, dass der Teamteaching-Partner parallel zu ihrer Unterrichtsleitung eine weitere Unterrichtsphase, wie einen stummen Impuls im Sitzkreis, bereits vorbereiten kann (vgl. L1, Z. 36-37). L2 erwähnt zudem die Chance, „was man nicht so gern macht, abzdrukken.“ (L2, Z. 38). Teamteaching beinhaltet, ihrer Wahrnehmung nach, die Möglichkeit, „sich da wirklich in seinen Stärken und Schwächen ergänzen [zu können].“ (L2, Z. 41-42). Als Beispiel führt sie an, dass sie weniger gern Arbeiten am Computer macht, während das für ihre Teamteaching-Partnerin kein Problem darstellt (vgl. L2, Z. 38-41). S betont zudem, dass „man immer einen Ansprechpartner hat, wenn man Probleme hat, wenn ein Kind einem auffällt“ (S, Z. 26-27). So sieht sie eine Chance darin, dauerhaft „mal wieder Rücksprache halten [zu können]“ (S, Z. 28). So kann Erfahrungsaustausch oder das gegenseitige Geben von Tipps stattfinden (vgl. S, Z. 28-29). S resümiert: „Man kann sich viel besser unterstützen, weil jeder die Klasse kennt. Jeder erlebt die Kinder jeweils im Teamteaching, aber auch mal alleine und kann deswegen gut einschätzen, wie das Kind generell tickt.“ (S, Z.

29-31). Zudem sieht sie in der Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen in der Klasse die Chance, „dass ein störungsfreier, SO GUT WIE MÖGLICH störungsfreier Unterricht möglich ist.“ (S, Z. 59-60).

### Subkategorie 1d: Hindernisse und Schwierigkeiten im Teamteaching

Subkategorie 1d umfasst alle Aussagen zu Hindernissen oder Schwierigkeiten, die sich aus dem Teamteaching ergeben. Hier wird codiert, wenn Probleme, die im Teamteaching auftauchen, genannt oder ausgeführt werden.

L1 beschreibt das Dilemma zwischen dem Unterstützen eines einzelnen Kindes und der Gefahr, dass dadurch eine Individualbetreuung durch die Teamteaching-Partnerin stattfindet und diese somit nicht mehr der ganzen Klasse zugänglich ist:

Es ist ja schon so, dass wenn wir jetzt ein super, ja, schwaches Kind in der Klasse haben, das sehr viel Unterstützung braucht, dass dann die Teamteaching-Partnerin mit dem zusammen zum Beispiel die Aufgaben macht und es ja dann eher so eine eins-zu-eins Betreuung wird, als jetzt wirklich für die ganze Klasse da ist und das ist dann halt ein bisschen schwierig. (L1, Z. 24-28)

Außerdem nennen sowohl L1 als auch S die Schwierigkeit, Absprachen zu treffen. L1 sagt dazu: „Und ich finde es manchmal, jetzt am Anfang vor allem fand ich es schwierig, das immer abzusprechen.“ (L1, Z. 43-44). Für sie ist es als Lehrerin ungewohnt, dass man die „Partnerin in [s]eine Planung auch miteinbeziehen“ muss (L1, Z. 45-46). Sie führt aus: „So, gerade nach dem Referendariat findet man das ja toll, dass man das alleine machen kann. Und da muss man halt einfach dran denken, auch diese Absprachen zu treffen, das ist dann halt eine Umstellung.“ (L1, Z. 46-48). Sie stellt jedoch auch fest, dass die Absprachen wichtig sind und die Teamteaching-Partner ohne diese ihren Erfahrungen aus anderen Klassen nach wenig unterstützend wirken (vgl. L1, Z. 40-42). S äußert sich bezüglich der Schwierigkeit, Absprachen zu treffen: „Ja, die Absprachen treffen. Es ist schon schwierig, gemeinsame Zeit zu finden.“ (S, Z. 33). Laut ihr beinhaltet das Teamteaching einen großen „Zeitfaktor“, der für „Elterngespräche, für Telefonate, für E-Mails zu verfassen“ eingeplant werden muss, damit „immer beide dahinter stehen [...], dass jeder, wenn Eltern kommen und nachfragen haben, wissen, um was es geht.“ (S, Z. 34-38). L2 ergänzt als Hindernis noch die Schwierigkeit, „wenn man einen Teamteaching-Partner einplant und der muss dann vertreten.“ (L2, Z. 56-57).

## **Hauptkategorie zwei: Arbeit im Team**

Die zweite in den Interviews aufgegriffene Hauptkategorie untersucht die Art und Weise, wie in den Teams zusammengearbeitet wird. Dabei wird der Prozess, wie Entscheidungen getroffen werden sowie die konkrete Aufgabenverteilung im Team erfasst. Ebenso beinhaltet diese Hauptkategorie erfragte Indikatoren einer positiven Zusammenarbeit und Reaktionen auf Spannungen im Team.

### Subkategorie 2a: Entscheidungsfindung im Team

Subkategorie 2a umfasst alle Aussagen zur Art und Weise, wie Entscheidungen im Team getroffen werden. Codiert wird hier, wenn eine Lehrkraft den Prozess der Entscheidungsfindung beleuchtet.

L1, L2 und S beschreiben den Prozess der Entscheidungsfindung insgesamt sehr ähnlich: „Also wir sprechen uns halt ab.“ (L1, Z. 50), „Wir reden darüber und dann entscheiden wir.“ (L2, Z. 62), „Durch Gespräche. Durch viele Gespräche.“ (S, Z. 43). L1 und S betonen dabei explizit, dass Entscheidungen zusammen mit allen Teammitgliedern getroffen werden: „Also es ist schon so, dass, je nachdem, um was es halt geht, eine die Idee einbringt [...]. Aber wir achten schon darauf, dass wir ZUSAMMEN Entscheidungen treffen. (L1, Z. 52-53), „Gemeinsam.“ (S, Z. 43). S beschreibt weiterhin, dass speziell Entscheidungen über die Unterrichtsplanung in ihrem Fall erst im großen Klassenstufen-Team gefällt werden: „Da wird mit der Parallelklasse der Unterricht grob geplant“ (S, Z. 44). Darauf aufbauend werden dann Entscheidungen über Einzelheiten und Erledigungen „nochmal im kleinen Team mit persönlichen Absprachen kurz und knapp an der Klassenzimmertür“ getroffen (S, 50-51). L2 betont, dass sie die Entscheidungsfindung in ihrem Team als harmonisch wahrnimmt: „Also da gibt es jetzt auch nicht groß, dass sich mal einer dann verbiegen müsste.“ (L2, Z. 62-63). Dafür spielt Vertrauen in ihrer Wahrnehmung beim Treffen von Entscheidungen eine große Rolle: „[Es hat] jeder von uns inzwischen so die Erfahrung, dem anderen zu vertrauen und zu sagen: ‚Okay, wenn du das so siehst, dann mach das ruhig so‘ und umgekehrt genauso.“ (L2, Z. 65-66).

### Subkategorie 2b: Aufgabenverteilung im Team

Subkategorie 2b umschließt alle Aussagen, die sich auf die Art der Aufgabenverteilungen in den Teams beziehen. Codiert wird hier, wenn Arten der Verteilung von Aufgaben generell oder explizite Beispiele aus konkreten Unterrichtssituationen erwähnt werden.

L1 führt zunächst aus, dass „ganz klar ist, dass zum Beispiel die Teamteaching-Partnerin die Sozialstunden macht, weil das ja eigentlich Erzieher, die meisten, sind.“ (L1, Z. 57-59). Ihre Partnerin übernimmt außerdem viele „organisatorische Sachen“, indem sie beispielsweise die ganzen Entschuldigungen von den Kindern dokumentiert“ (L1, Z. 60-61). L2 betont im Gegenzug: „Also als Lehrkraft habe ich natürlich die ganzen Lehrenden-Aufgaben. Themen einführen, Stoff einführen, Stoff vermitteln auch.“ (L2, Z. 68-69). Bei der Erstellung von Noten ist „die XXX dann ergänzend mit dabei.“ (L2, Z. 70). Auch bei der Verbalbeurteilung findet eine Teilung der Aufgaben statt: „Da macht sie ihren Teil vom Sozialverhalten. Ich mache eben auch Lernverhalten und Arbeitsverhalten. Das ist so aufgeteilt.“ (L2, Z. 71-72). L1 betont dabei grundsätzlich in Bezug auf die Aufgabenverteilung: „Aber das ist so, dass wir das untereinander absprechen [...]: Wer kümmert sich um was?“ (L1, Z. 62-65). L2 sieht trotz fester Aufgabenaufteilungen eine Wichtigkeit darin, dass sie und ihre Partnerin gleichberechtigt sind: „Aber innerhalb der Klasse und gegenüber den Eltern treten wir eben so als Team auf, dass wir gleichberechtigt sind. [...], in der Erziehung der Kinder sind wir eben auch gleichberechtigt.“ (L2, Z. 72-76).

L1 und S machen zudem Aussagen zu der Aufgabenverteilung in Unterrichtsstunden. L1 beschreibt, dass die Aufgaben in der Stunde unterschiedlich verteilt werden, je nachdem, was der Inhalt der Stunde birgt (vgl. L1, Z. 68):

Wenn ich jetzt etwas Neues einführe, dann ist es eigentlich so, dass meine Partnerin dann, während ich das einführe, guckt, ob die Kinder aufmerksam sind. Wenn die was abschreiben sollen, guckt sie, ob sie das wirklich auch irgendwie mitschreiben und dann halt während der Arbeitsphase ganz normal unterstützen. Aber wir machen ja hier zum Beispiel auch ganz viel Wochenplanarbeit und da ist es dann so, dass sie da halt auch, ja, nach allen Kindern guckt, dass wir dann hier auch öffnen, dass die Kinder raus können, wo man dann ja aber auch mal ab und zu schauen muss und die korrigiert dann auch viel. Also ich korrigiere das ja auch, aber sie korrigiert genauso wie ich. (L1, Z. 68-76)

S beschreibt, dass die Aufgabenverteilung zur Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsstunden zwischen Lehrkraft und sozialpädagogischer Kraft oft bereits im Klassenstufen-Team mit der Parallelklasse geschieht (vgl. S, Z. 44-47). In der konkreten gemeinsamen Unterrichtsstunde im Klassenteam bezeichnet S die Aufgabenverteilung als „so eine Routine“ (S, Z. 54): „Es wird etwas erklärt und danach guckt man an, ob es läuft, guckt,

welche Kinder Schwierigkeiten haben. Sitzen noch dabei oder gehen rum.“ (S, Z. 54-66). Um Störungen im Unterricht präventiv vorbeugen zu können, wird in der Verteilung der Aufgaben in ihrem Klassenteam darauf geachtet, dass „immer einer woanders steht und andere Kinder im Blick hat, denen man kurz einen Tipp geben kann, dass sie wieder aufmerksam sein sollen. [...] Oder wenn ein Kind stört, bei einem Erklären, dass man mit ihm rausgeht“ (S, Z. 56-59).

### Subkategorie 2c: Anzeichen einer guten Zusammenarbeit

Subkategorie 2c umfasst alle Äußerungen der Lehrkräfte, die Aspekte einer als positiv wahrgenommenen Zusammenarbeit beinhalten. Codiert wird hier, sobald die Anzeichen einer gelingenden Kooperation genannt oder genauer ausgeführt werden.

L1 führt aus, dass es für eine gelungene Zusammenarbeit wichtig ist, dass „man sich gut versteht.“ (L1, Z. 78). So muss die Kooperation auch „auf persönlicher Ebene“, also „von der Art und von der Lehrerpersönlichkeit“ her möglich sein (L1, Z. 78-79). L2 nennt die Schlagworte „Kommunikation. Kompromissbereitschaft. Offenheit.“ (L2, Z. 78). Den von L1 aufgegriffenen Aspekt der Kompatibilität der Lehrerpersönlichkeiten und Arten von Menschen greift L2 ebenfalls auf, indem sie ausführt: „Ich denke, wenn es so weit wäre, dass man mal jemand hätte, der so wirklich ganz konträr ist [...], [ist] auch eine gute Streitkultur [wichtig] und dass man das eben auch mal aushält, dass der andere dann was macht, was man nicht so machen WÜRDE.“ (L2, Z. 78-81). Voraussetzend für eine positive Kooperation ist nach L2 außerdem, „dass man da das Vertrauen in den anderen hat, in die Kompetenz des anderen.“ (L2, Z. 82). Auch bei schnell zu treffenden Entscheidungen, die man nicht im Gespräch hinterfragen kann, muss nach L2 also der Entschluss des Teampartners akzeptiert werden und das Vertrauen herrschen, „dass diese Entscheidung nicht nur so aus dem Bauch und Affekt heraus getroffen wurden, sondern dass da ein Konzept auch dahinter steht“ (L2, Z. 83-87). S betont als Aspekte für eine gute Zusammenarbeit zwischen ihr und ihren Teampartnern, „Dass wir uns nicht ins Wort fallen. Dass wir versuchen, uns gegenseitig zu stützen und uns nicht als Konkurrenz wahrnehmen, sondern wirklich als Partner und als Unterstützung.“ (S, Z. 62-63). Zudem beschreibt sie die Wichtigkeit, unter diesen Voraussetzungen vor den Kindern als Team zu agieren: „Und wenn wir etwas sagen, dass der andere dann dahintersteht, egal, was er eigentlich denkt [...]. Was man danach noch mal bespricht, ist was anderes [...], dass die Kinder sehen,

dass wir uns absprechen. Dass wir uns unterstützen. Dass sie uns nicht gegeneinander ausspielen können.“ (S, Z. 64-67).

### Subkategorie 2d: Reaktion auf Unstimmigkeiten

Subkategorie 2d umfasst alle Aussagen, die den Umgang mit Unstimmigkeiten und Spannungen im Team betreffen. Codiert wird, wenn die Handhabung von Spannungen oder Konflikten im Team von der Lehrkraft thematisiert wird.

Für L1, L2 und S ist im Umgang mit Konflikten eine offene Kommunikation wichtig. L1 berichtet: „Also ich habe das Glück, dass ich mich ja mit meiner sehr gut verstehe und wir können uns das ganz offen sagen.“ (L1, Z. 86-87). Sie betont, dass in ihrem Team Unstimmigkeiten und störende Verhaltensweisen direkt angesprochen werden (vgl. L1, Z. 87-90). Während sie in ihrem Team von einem insgesamt positiven Umgang mit potenziellen Streitpunkten berichtet, konstatiert sie: „Ich kenne aber auch Teams, die können nicht darüber reden.“ (L1, Z. 91). Für L2 ist der Schlüssel zu einem guten Konfliktmanagement ebenfalls: „Darüber reden, also dann. Klar, anders geht es gar nicht, als dass man das dann mal anspricht“ (L2, Z. 90-91). Auch sie berichtet über einen guten Umgang mit Differenzen in ihrem Team, da bei der Kommunikation darüber „keine großen Diskussionen oder Schuldzuweisung [auftreten], sondern das ist wirklich mit Respekt und Wertschätzung. Und ich glaube, damit kann man, kann jeder von uns dann gut umgehen.“ (L2, Z. 93-95). S greift den Faktor der offenen Kommunikation auf, indem sie sagt: „Wenn man ein gutes Team hat, kann man auch gut über Konflikte sprechen.“ (S, Z. 69-70). Für sie hängt der Umgang mit Streitigkeiten insgesamt von der Stärke des Teams ab (vgl. S, Z. 69). Sie führt weiter aus: „Wenn es allerdings sowieso schon Spannungen gibt, ist es schwierig. Und manchmal läuft es auch darauf hinaus, dass man mal ein Teamteaching trennt [...], wenn man merkt, da ist die Situation so eingefahren, da geht es nicht mehr.“ (S, Z. 71-73).

### **Hauptkategorie drei: Belastungsfaktoren im Schulalltag**

Hauptkategorie drei untersucht von den Lehrkräften wahrgenommene subjektive Belastungen im Lehrerberuf sowie den Einfluss vom Teamteaching auf das Belastungsempfinden. Auch dem Verhältnis von Be- und Entlastungsaspekten der Teamarbeit wird im Folgenden nachgegangen.

### Subkategorie 3a: Subjektive Belastungen im Lehrerberuf

Subkategorie 3a umfasst alle Aussagen zu subjektiv von den Befragten wahrgenommenen Belastungen im Schulalltag. Hier wird codiert, sobald ein wahrgenommener Belastungsfaktor genannt oder expliziert wird.

L1 und S erläutern wahrgenommene Belastungen durch das kurzfristige Vertreten in einer Klasse: „Und so was wie eine spontane Vertretung machen zu müssen.“ (L1, Z. 94), „Vertretungsstunden.“ (S, Z. 76). S ergänzt zudem die Belastung durch andere außerplanmäßige Ereignisse, die die Pausen kosten: „Wenn so Sachen wie das Adventsbasteln anstehen, das immer sehr schön ist, aber das geht dann den ganzen Tag und alle Pausen, die man eigentlich hätte, sind einfach nicht vorhanden.“ (S, Z. 76-78). Dieses Belastungsempfinden durch das Fehlen von Pausen wird durch Vertretungsstunden verschärft: „Und wenn man dann noch danach vertreten muss und dann hatte man GEFÜHLT den ganzen Tag keine Pausen, weil man nur von einer Sache zur anderen hetzt.“ (S, Z. 78-80). Insgesamt resümiert sie: „Und das ist dann manchmal arg anstrengend, wenn nicht alles nach Plan läuft, sondern wenn so viele Krankheitsfälle und so viele Vertretungen anstehen.“ (S, Z. 84-86). L1 nennt als von ihr wahrgenommene Belastung im Lehrerberuf außerdem „Korrekturen.“ (L1, Z. 94). L2 ergänzt zudem den Belastungsfaktor durch „Elternarbeit“ (L2, Z. 100). Außerdem fühlt sie sich durch einen „zunehmende[n] Arbeitsbereich“ beansprucht (L2, Z. 102). Sie führt aus: „Dass wir für so viel mehr, also viel mehr Bürokratie, dann die Anforderungen, die durch die Kinder kommen. Also wir sind ja nicht nur Lehrende, wir sind ja inzwischen auch Psychologen, Therapeuten für die Kinder, für die Eltern.“ (L2, Z. 103-105). Zudem fühlt sie sich durch ihre Ausbildung zu wenig auf Verhaltensauffälligkeiten der Kinder vorbereitet (vgl. L2, Z. 105-107): „Also wie LRS und Dyskalkulie. [...], ich zumindest habe in meinem Studium damals KAUM was darüber gehört. [...] Autismus, all diese Sachen. Kinder, die sich auf den Boden schmeißen und nicht mehr aufstehen und einfach sich verweigern.“ (L2, Z. 107-110). L2 sieht somit eine hohe subjektive Belastung im Umgang mit Anforderungen durch Verhaltensauffälligkeiten der Kinder: „Die psychischen Auffälligkeiten haben so zugenommen. Und das finde ich belastend.“ (L2, Z. 110-111).

### Subkategorie 3b: Veränderungen im Belastungsempfinden durch Teamteaching

Subkategorie 3b umfasst alle Äußerungen, die Veränderungen im persönlichen Belastungsempfinden der Lehrkräfte durch das Teamteaching beinhalten. Voraussetzung für die

Codierung ist die Betonung eines positiven oder negativen Einflusses von Teamteaching auf das subjektive Empfinden von Belastungen.

L1 empfindet das Teamteaching als positiv, um ihre subjektiv erlebten Belastungen zu vermindern: „Und gerade so bei Korrekturen, das ist ja auch gerade während dem Unterricht oder die Lern- und Übungszeit-Aufgaben, da nimmt sie mir dann ja auch viel ab.“ (L1, Z. 95-96). Sie ordnet ein: „Also natürlich kann sie nicht alles übernehmen.“ (L1, Z. 99-100). Einen Entlastungsaspekt sieht sie auch bei den von ihr als belastend empfundenen kurzfristigen Vertretungsstunden: „Aber auch wenn ich jetzt irgendwie in eine andere Klasse muss und sie hier drin ist, dann weiß ich auch, es läuft. Also das ist auch ja entlastend, wenn man sich dann nicht noch um die eigene Klasse Gedanken machen muss.“ (L1, Z. 100-102). L2 sieht ebenfalls eine direkte Entlastung bezogen auf ihre subjektiv empfundene Belastung der steigenden Anforderungen im Verhalten der Schüler:

Also es kommt natürlich auch mal vor, dass dann einer sagt [...] „Ich kann jetzt gerade mit dem nicht, der geht mir so auf die Nerven, ich komme mit der Art gerade nicht mehr zurecht, ich finde keinen Zugang“. Und da ist es natürlich sehr entlastend, wenn dann der andere sagt: „okay, macht mir gerade nichts aus“ und man kann da sich die Arbeit gegenseitig abnehmen. (L2, Z. 115-119)

Zudem berichtet L2 über eine Entlastung in Bezug auf den reibungslosen Verlauf des Schulalltags durch die Aufteilung von Aufgaben im Teamteaching: „Plus, [...] dieses Streitschlichten und dieser Friedensstifter-Ansatz. [...] Und da ist es eben oft so, dass meine Teamteaching-Partnerin dann rausgeht und irgendwelche Streit schlichtet oder, ja nochmal Gespräche sucht. Elternarbeit in der Zeit vorbereitet. Und da ist das schon eine große Entlastung.“ (L2, Z. 47-52). Diesbezüglich betont sie speziell den Entlastungsaspekt einer klaren Rollenaufteilung im Team: „Und eben diese, dass jeder so seinen Bereich hat, der auch sehr stark entlastend, wie zum Beispiel XXX macht das ganze Bürokratische so nebenher habe ich das Empfinden, [...] koordiniert da mehr, schreibt dann Mails vor und ich gucke noch mal drüber.“ (L2, Z. 133-137). S erwähnt sowohl entlastende als auch hinzukommende belastende Aspekte, die durch das Teamteaching entstehen. Als Voraussetzung für eine entlastende Wirkung sieht sie, dass sich das Team gut versteht: „Wenn die Sympathie stimmt, geht es wunderbar.“ (S, Z. 95-96). Dann „ist es sehr entspannend, weil man über Probleme immer mit einem Partner zusammen reden kann, wo man weiß der stärkt mir den Rücken, der hält zu mir, da sind wir ein Team.“ (S, Z. 89-91). Auch Belastungen in der Elternarbeit wirkt das Teamteaching entgegen: „Auch gegenüber den Eltern, weil das ja meistens auch zwei sind. Steht man nicht alleine da. Wenn da Aussagen getroffen werden, sind immer zwei Leute da, die die hören und man kann danach noch mal reflektieren“ (S, Z. 91-93). Die Möglichkeit, reflektieren zu können, entlastet auch in Bezug auf den Unterricht: „Man kann auch den Unterricht gut reflektieren und auch mal

Rücksprache halten, was sehr gut war und was nicht gut war.“ (S, Z. 94-95). Es geben sich nach S jedoch auch zusätzliche subjektiv empfundene Belastungen speziell aus der Arbeit im Teamteaching: „Aber es ist auch wirklich belastend wegen diesen Zeiten, weil man wirklich alles absprechen muss.“ (S, Z. 96-97). Sie beschreibt den Zeitaufwand, der durch gemeinsam zu besprechende Dinge entsteht am Beispiel der Auswertung eines Diagnoseverfahrens folgendermaßen:

Das haben wir jetzt mit Deutsch gemacht, waren zwei Stunden. Jetzt müssen wir es noch einmal mit Mathe machen. Zwei Stunden. Wenn es nur EIN Lernbegleiter wäre, hätte er das alleine gemacht, für sich und wäre damit wahrscheinlich in einer halben Stunde durch gewesen. (S, Z. 99-102)

Sie führt weiter an, dass es häufig vorkommt, „dass man das noch spät abends macht, weil viele bis um fünf arbeiten, manche nur bis um zwölf. Aber trotzdem kann man die Arbeiten erst um fünf machen [...]. Und dann geht es oft wirklich weit in den Abend hinein.“ (S, Z. 38-41).

### Subkategorie 3c: Verhältnis von Be- und Entlastungsaspekten in der Teamarbeit

Subkategorie 3c umfasst alle Aussagen, die das insgesamt Überwiegen des Be- oder des Entlastungsaspektes im Teamteaching beschreiben. Es werden alle Äußerungen codiert, die beinhalten ob und warum das Teamteaching für die Lehrkraft eher be- oder entlastend erscheint.

Für L1, L2 und auch S ist das Teamteaching insgesamt überwiegend entlastend: „Der Entlastungsaspekt auf jeden Fall.“ (L1, Z. 105), „Entlastung auf jeden Fall.“ (L2, Z. 122), „Also ich finde es eher entlastend“ (S, Z. 105). L1 begründet diese Wahrnehmung: „Weil ich immer froh bin, wenn meine Partnerin da ist. Und ich weiß, dass sie nach allen, nach ALLEN und nach ALLEM guckt und ich dann einfach insgesamt weniger Arbeit habe, weil wir wirklich die Arbeit aufteilen.“ (L1, Z. 107-109). L2 zieht den Vergleich zu ihrer momentanen Situation, die dadurch geprägt ist, dass ihre Teamteaching-Partnerin seit einer längeren Zeit krankheitsbedingt ausfällt:

ich merke jetzt so immer mehr wie einfach Sachen so eingespielt sind, wo ich mir jetzt Gedanken drüber machen muss, sonst würde das einfach so laufen. Abgesehen davon, dass man dann eben mehr vertreten muss. Aber es ist wirklich dieses: Jeder hat so seinen Bereich und es läuft so und oft merkt man es dann erst, wenn es nicht mehr läuft. (L2, Z. 123-127).

S nennt als Gründe für den von ihr wahrgenommenen überwiegenden Entlastungsaspekt, dass „immer jemand da ist, mit dem man über alles reden kann. Weil man nicht alleine dasteht, weder vor der Klasse noch vor den Eltern. Weil man immer jemanden hat zum

Reflektieren und [...], der einem den Rücken stärkt und da ist.“ (S, Z. 105-108). Zudem trägt zu ihrem vermehrten Entlastungsempfinden bei, dass bei Krankheit eines Teammitgliedes „immer [...] einer in der Klasse [ist], der der Klasse so einen Halt gibt und wo die Klasse so auffängt.“ (S, Z. 109-110).

#### **Hauptkategorie vier: Teamteaching und Lehrergesundheit**

Hauptkategorie vier untersucht den direkten Einfluss von Teamteaching auf weitere für die Lehrergesundheit relevante Aspekte wie das allgemeine berufliche Wohlbefinden, auf die Freude an der Ausübung des Berufs der Lehrkraft sowie auf den Umgang mit in der Schule auftretenden Stresssituationen.

##### *Subkategorie 4a: Auswirkungen des Teamteachings auf das allgemeine berufliche Wohlbefinden*

Subkategorie 4a umfasst alle Äußerungen zur Beschreibung der Auswirkungen von Teamteaching auf das allgemeine Wohlbefinden im Beruf. Hier wird codiert, sobald eine Lehrkraft eine positive oder negative Auswirkung von Teamteaching auf das berufliche Wohlbefinden beschreibt.

L1, L2 und S beschreiben einen je positiven Effekt von Teamteaching auf das individuelle Wohlergehen im Beruf. L1 stellt fest: „Also es wirkt sich positiv aus.“ (L1, Z. 112). Dies begründet sie damit, dass sie ihre Teampartnerin „einfach als Unterstützung [sieht] und sie dann auch an Sachen denkt, die ich vielleicht vergesse oder an die ich nicht denke.“ (L1, Z. 112-114). L2 greift zur Erklärung des positiven Effekts auf das Wohlbefinden erneut die Tatsache auf, dass ihre Teamteaching-Partnerin gerade krank ist: „Also [...] fühle ich mich mehr gestresst, weil ich an viel mehr denken muss, weil ich natürlich viel mehr beachten muss.“ (L2, Z. 129-130). Sie vermisst in ihrer Situation die für ihr Wohlbefinden positiven Aspekte von Teamteaching wie die Möglichkeit, Pausen zu nehmen, wenn man zu zweit in der Klasse ist: „Also das fällt alles weg. Diese Pausen, die man manchmal braucht, einfach um durchzuatmen, um wieder runterzukommen. Die kann man sich so nicht mehr nehmen.“ (L2, Z. 131-133). Auch die Aufgabenteilung wirkt sich positiv auf das berufliche Wohlbefinden von L2 aus. Sie stellt fest: „Also alles das muss ich natürlich jetzt alleine machen und das merkt man, das ist dann schon stressig.“ (L2, Z. 137-138). S benennt den positiven Effekt des Teamteachings auf ihr Wohlbefinden direkt: „Also ich fühle mich sehr wohl.“ (S, Z. 112). Eine Ursache dafür sieht sie darin, dass sie eine hohe Sympathie

für ihre Teamteaching-Partnerinnen hat (vgl. S, Z. 112-113). Sie stellt fest: „Also das hängt ein großer Teil davon ab, wie gut die Sympathien im Team sind und wie flexibel man ist.“ (S, Z. 113-114). Für ihr positiv beeinflusstes Wohlbefinden sorgen demnach die in ihrem Team gut gelingenden Absprachen (vgl. S, Z. 114-115). Hier zeigt sie beispielhaft auf: „Und wir können auch mal unsere eigenen Bedürfnisse hinten anstellen, wenn wir wissen, der andere muss eine Stunde heimfahren und dann kann man sich online halt erst um 18:00 Uhr treffen.“ (S, Z. 115-117).

#### Subkategorie 4b: Auswirkungen des Teamteachings auf die Freude am Beruf

Subkategorie 4b umfasst alle Aussagen zu den Auswirkungen des Teamteachings auf die Freude in der Berufsausübung. Hier wird codiert, sobald eine Lehrkraft das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein einer positiven oder negativen Auswirkung des Teamteachings auf die Freude am Beruf nennt und begründet.

L2 und S konstatieren einen von ihnen als positiv wahrgenommenen Effekt des Teamteachings auf die Freude am Beruf. L2 betont dabei besonders die Bedeutung eines kompatiblen Partners: „Aber wenn man einen guten Teamteaching-Partner hat, dann ist das, glaube ich das A und das O. Dann ist das sehr entlastend, sehr bereichernd und auf jeden Fall positiv.“ (L2, Z. 143-145). Sie beteuert dabei im Gegenzug: „Ich weiß, es gibt auch, also es hat schon andere Konstellationen gegeben, die dann sehr belastend waren.“ (L2, Z. 142-143). S lässt dem Teamteaching bezüglich ihrer Freude am Beruf eine große Bedeutung zukommen: „Ich gehe immer gerne hin und bin auch immer froh, wenn ich mit meinen Kolleginnen in der Klasse bin.“ (S, Z. 119-120). Sie führt weiter aus:

Und glaube auch nicht, dass ich das machen würde, wenn ich alleine bin. Da wäre mir das zu viel Stress. Da hätte ich [...] keinen direkten Ansprechpartner und hätte auch niemand, wo man einfach mal zwischen Tür und Angel über stressige Situationen sprechen kann und sich auch mal Luft machen kann. (S, Z. 120-123)

Im Gegensatz zu L2 und S spürt L1 keinen Effekt des Teamteachings auf die Freude am Beruf (vgl. L1, Z. 120). Konträr zu S stellt L1 fest: „Weil ich glaube, ich würde ja den Beruf auch ohne sie machen und habe ich ja auch schon.“ (L1, Z. 116-117).

#### Subkategorie 4c: Einfluss des Teamteachings auf schulische Stresssituationen

Subkategorie 4c umfasst alle Äußerungen der Lehrkräfte, in denen ein Einfluss des Teamteachings auf den individuellen Umgang mit Stresssituationen in der Schule genannt

wird. Codiert wird, wenn die Lehrkraft einen wahrgenommenen Effekt des Teamteachings auf den Umgang mit schulischen Stresssituationen beschreibt.

L1, L2 und S beschreiben allesamt einen positiven Mehrwert von Teamteaching im Auftreten von stressigen Situationen. L1 berichtet: „Es hat einen positiven Einfluss, weil man sich immer auch beieinander mal auskotzen kann. Und das allein tut dann ja schon gut.“ (L1, Z. 123-124). Des Weiteren empfindet sie es erleichternd, dass „wenn man mal eine stressige Situation hat, also wir auch gegenseitiges Verständnis dann aufbringen können und auch vielleicht mal Ratschläge geben oder so“ (L1, Z. 124-126). Sowohl L2 als auch S nennen als entlastenden Faktor in stressigen Situationen die Möglichkeit, sich durch die Anwesenheit eines Teampartners eine kurze Pause nehmen zu können: „Entweder man hat schlecht geschlafen oder merkt, ich werde krank oder hat [...] viel im Kopf und dann ist man ja schneller gestresst auch. Und wenn man dann sagen kann: ‚Kannst du mal übernehmen, ich muss mal raus‘. Das macht einen immensen Unterschied.“ (L2, Z. 149-153), „Einen sehr positiven, weil [...] einer, wenn es stressig wird, rausgehen kann und sich aus der Situation rausziehen kann“ (S, Z. 126-127). S betont dabei jedoch auch die Vergänglichkeit dieser durch das Teamteaching realisierbaren Entlastung: „Wenn man allerdings Vertretung machen muss, ist man ja trotzdem wieder alleine.“ (S, Z. 83-84). Auch in Bezug auf den Umgang mit Kindern, die in einem Moment ein Stressgefühl auslösen, können L2 und S durch das Teamteaching entsprechend handeln. L2 führt aus: „Und [ich] kann dann einfach mit manchen Kindern gerade in dem Augenblick nicht mehr, weil einem gefühlt alles triggert [...] Da ist es [...] sehr entlastend, wenn man sagen kann: ‚Bitte über-nimm du mal!‘“ (L2, Z. 154-158). S erklärt diesbezüglich: „Also wenn ein Kind wirklich einfach nicht händelbar ist, muss man sich da keine Gedanken machen [...] und in Stress verfallen, sondern man kann einfach zu seinem Kollegen sagen und der sieht das ja dann und sagt: ‚Komm, wir gehen mal raus, dass es stressfreier ist‘.“ (S, Z. 128-131). Diesen positiven Effekt erlebt S auch, wenn sich ihre Teampartnerin gerade nicht in der Klasse befindet: „Auch wenn ich alleine bin, kann ich immer sagen: ‚Du gehst jetzt bitte mal raus und setzt dich zu meiner Kollegin, die im Büro arbeitet‘. [...] Die passt dann einfach auf und ich habe einen stressfreien Unterricht.“ (S, Z. 131-133). L2 sieht zudem noch eine Hilfe im Umgang mit Stresssituationen in dem Input einer zweiten Sichtweise auf Geschehnisse durch die Teampartnerin: „Und dann ist es manchmal eben auch wieder, dass man so merkt: ‚Okay, ich könnte es auch von DER Warte sehen‘ und [das] erleichtert dann ungemein.“ (L2, Z. 158-160).

## **Hauptkategorie fünf: Vorbereitung der Lehrer für einen positiven Effekt von Teamteaching auf die Lehrergesundheit**

Hauptkategorie 5 umfasst alle Aussagen zu Aspekten, die in der Vorbereitung von Lehrkräften für das erstmalige Arbeiten im Teamteaching beachtet werden müssen, sodass dieses gesundheitsförderlich wirken kann. Codiert wird, wenn die Lehrkräfte notwendige Maßnahmen aufzeigen, die vor dem Einführen des Teamteachings an einer neuen Schule von Lehrern bedacht werden sollten, damit eine gesundheitsförderliche Wirkung resultieren kann.

L1, L2 und S äußern sich alle im Thema der Rollenverteilung im Team. Für L1 ist es notwendig, „dass die Lehrer als auch die sozialpädagogischen Kräfte klare Aufgaben haben. Zumindest so grob“ (L1, Z. 132-133). Dabei wünscht sie sich explizit auch „eine klare Aufgabenverteilung [...] während des Unterrichts.“ (L1, Z. 136). L1 schlägt vor, „wie so einen Leitfaden [...] für die Leute [zu erstellen]“ (L1, Z. 139-140). Die Notwendigkeit, die Aufgabenteilung festzulegen, bevor das Teamteaching fest eingeführt wird, ergibt sich laut L1 speziell für die Teammitglieder, die von einem anderen Aufgabebereich ausgehend in die Schule kommen: „Aber die wissen das ja teilweise gar nicht, die kommen ja teilweise vom Kindergarten.“ (L1, Z. 138-139). Auch L2 beteuert die Notwendigkeit, die Rollen vor dem Arbeiten im Teamteaching zu verteilen: „Ich glaube, es braucht ganz klare Absprachen, wer für was zuständig ist.“ (L2, Z. 164). Sie führt aus:

Und es braucht natürlich auch, dass man sich an diese Absprachen hält und für sich in seinem Bereich sicher fühlt und in diesem Bereich auch bleibt. Ich glaube, wenn es neu eingeführt wird und jeder denkt, er müsste überall da noch mal mitmischen, dann wird es nicht funktionieren, weil dann keiner eine Sicherheit in seinem Bereich kriegt und ja, ständig irgendwelche Missverständnisse auch vorprogrammiert sind. (L2, Z. 165-170)

Für ein gelingendes Teamteaching mit klaren Rollenverteilungen sieht L2 den Schlüssel in einem „gute[n] Kommunikationstraining“ (L2, Z. 165). S betont in Bezug auf die Wahrnehmung von Rollen im Team die Wichtigkeit, „dass man gleichwertig angesehen wird, von den Kindern und auch von den Eltern. Aber auch bei den Lehrkräften und bei den anderen Kräften.“ (S, Z. 137-138). Insgesamt führt sie als Voraussetzung für eine gesundheitsförderliche Teamarbeit an: „Dass man einfach merkt, man ist wirklich ein Team und nicht der Eine macht nur seine Sachen und der andere kümmert sich nur um das Soziale oder so. Wenn das wirklich von jeder von allem Bescheid weiß.“ (S, Z. 142-144). So findet S es konkret wichtig, dass alle schulischen Konferenzen gemeinsam geführt werden und alle Teammitglieder in allen unterrichteten Fächern auf dem neusten Stand und auch in der Erstellung von Klassenarbeiten beteiligt sind (vgl. S, Z. 139-141). Als letzte berichtete

Maßnahme, die bei der neuen Einführung von Teamteaching zur Förderung der Lehrer-gesundheit beachtet werden muss, nennt L1 die Zusammenstellung der Teams: „jemand, der das entscheidet, wer mit wem zusammenarbeitet, müsste meiner Meinung nach auch darauf achten, dass die auch so von der Persönlichkeit einfach kompatibel sind.“ (L1, Z. 140-142).

#### **4.4 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse**

In einem letzten Schritt sollen die dargestellten Ergebnisse interpretiert und diskutiert werden. Dies geschieht unter Einbezug der in Teil I vorgestellten Theorie. Dabei steht stets die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit: **„Inwiefern hat Teamteaching einen Einfluss auf die mentale Gesundheit von Lehrkräften?“** im Fokus. Dazu wird den in Kapitel 4.1 genannten untergeordneten Aspekten im Folgenden mit Blick auf die Ergebnisse der Interviews sowie die theoretischen Grundlagen nachgegangen.

##### Wie wird der Alltag von Lehrkräften durch die Arbeit im Teamteaching beeinflusst?

Insgesamt fällt in der Befragung der verschiedenen Lehrkräfte auf, dass Teamteaching überwiegend als positive Hilfe in der Alltagsbewältigung angesehen wird: L2 kann hier beispielhaft aufgeführt werden, da sie das Teamteaching konkret als „eine riesengroße Hilfe“ bezeichnet (L2, Z. 16). Aus den Ausführungen geht heraus, dass Teamteaching bei allen befragten Lehrkräften in multiprofessionellen Teams in Form eines Co-Teachings stattfindet. Dabei wird das Unterrichten im Team dauerhaft eingesetzt (siehe Kapitel 1.2). Die These von Kricke und Reich (2016), dass für diese Art von Teamteaching der Alltag von klaren Absprachen sowie einer klaren Rollenverteilung bestimmt ist, wird durch die Ergebnisse der Interviews bestätigt (siehe Kapitel 1.2). Alle befragten Lehrkräfte berichten von dem Einfluss auf den Alltag durch das für sie sehr wichtige Kommunizieren und sich Absprechen. Spannend ist konkret, dass L1 sich mit dem Besprechen schwertut, da sie noch wenig Berufserfahrung allgemein sowie im Teamteaching aufweist, während L2 und S die Besprechungen schon fest in ihre Arbeitsweise integriert haben (vgl. L1, Z. 46-48; L2, Z. 19-20; S, Z. 14-15). Dies kann mithilfe von Warwick (1973) erklärt werden, der aufzeigt, dass die Eingewöhnung in das Modell des Teamteachings Zeit braucht (vgl. Warwick, 1973, S. 123-124). L2 sieht einen Einfluss von misslungener Kommunikation und dem Eintreten in die Aufgabengebiete anderer auf die Lehrergesundheit (vgl. L2, Z. 32-36). Sie greift somit die in Kapitel 3 aufgestellte Hypothese auf, dass das Teamteaching

nach dem JD-R-Modell auch eine Anforderung darstellen kann, sobald hinreichende Rahmenbedingungen nicht gegeben sind. Die von L2 beschriebenen folgenden Spannungen, die darauf im Team auftreten, können dazu führen, dass Teamteaching nicht mehr als Ressource dienen kann, sondern selbst zur Anforderung wird, die sich bei ungenügender Bewältigungsressourcen negativ auf die Gesundheit der Lehrer auswirken kann. Auch der von S beschriebene große Zeitfaktor, den das Teamteaching durch das dauerhafte Entbehren von Zeit, um über Geschehnisse zu sprechen, einnimmt, stellt für S eine zu stemmende Anforderung dar (vgl. S, Z. 34-38) (siehe Kapitel 3). Weitere notwendige Rahmenbedingungen, die für die gute Bewältigung von Teamteaching im Alltag vorhanden sein sollten, sehen die Befragten in festen Planungszeiten, ausreichend vorhandenem und geschultem Personal und passend ausgestatteten Räumen (vgl. L2, Z. 27; L1, Z. 23; S, Z. 20-21).

Dass alle Befragten das Teamteaching insgesamt dennoch als „Erleichterung für den Alltag“ (L1, Z. 27) wahrnehmen und einen insgesamt positiven Einfluss auf den Alltag postulieren, wird von ihnen damit erklärt, dass das Arbeiten in diesem Konzept mehr Ressourcen und damit gesundheitserhaltende und puffernde Aspekte mentaler Gesundheit mit sich bringt (siehe Kapitel 3). So berichten die interviewten Lehrkräfte von mehr Freiheiten durch das Aufteilen von Arbeiten im Unterricht, von der gegenseitigen Unterstützung mittels Erfahrungsaustausch und der Chance, sich zu ergänzen (vgl. L1, Z. 34-35; S, Z. 29-31; L2, Z. 41-42). Diese Ausführungen bestätigen die in Kapitel 3 aufgeführten Überlegungen zum positiven Einfluss von Teamteaching in Richtung des Pols der guten Lehrergesundheit (siehe Kapitel 3). Speziell können sich in den von den befragten Lehrkräften genannten positiven Einflüssen von Teamteaching auf den Alltag Indikatoren für mentale Gesundheit wiederfinden. Die beschriebene insgesamt als positiv wahrgenommene Gesprächskultur oder auch die hohe Fähigkeit zur Teamarbeit der Befragten lässt insbesondere auf eine jeweils hoch ausgeprägte Resilienz schließen (siehe Kapitel 2.2).

Zuletzt sehen die befragten Interviewpartner nicht nur einen hohen Einfluss von Teamteaching auf ihren eigenen Alltag, sondern auch auf den der Kinder. Auf diese kann durch die Verwirklichung des Konzeptes nach der allgemeinen Auffassung der Lehrkräfte individueller eingegangen werden und eine Betrachtung aus verschiedenen Sichtweisen erfolgen (vgl. L1, Z. 32; S, Z. 25). Aus diesen Ausführungen liegen Rückschlüsse auf eine hohe durch das Teamteaching bedingte Selbstwirksamkeitserwartung der Befragten nahe (siehe Kapitel 2.2).

### Welche Voraussetzungen braucht eine gelingende Arbeit im Team?

Zusammenfassend setzt sich die von den Lehrkräften als durchgehend positiv wahrgenommene Arbeit in ihren jeweiligen Teams aus mehreren Komponenten zusammen. Zunächst berichten alle Befragten von der Wichtigkeit, sich mit allen Teammitgliedern über Entscheidungen abzusprechen (vgl. L1, Z. 50; S, Z. 43; L1, Z. 52-53). Dabei spielt das Vertrauen in die Kompetenz und das Können des Partners eine große Rolle (vgl. L2, Z. 83-87). Auch im Umgang mit Spannungen im Team berichten die Befragten von einer positiven Konfliktkultur durch offene Kommunikation, die dabei stets durch gegenseitigen Respekt und eine wertschätzende Haltung geprägt ist (vgl. L1, Z. 86-87; L2, Z. 93-95; S, Z. 69-70). S stellt jedoch auch fest, dass es nicht unüblich ist, ein Teamteaching trennen zu müssen, wenn diese positive Konfliktkultur nicht vorherrscht und Spannungen nicht geklärt werden können (vgl. S, Z. 71-73). Für das Gelingen von Teamarbeit sehen die Befragten weiterhin einen hohen Stellenwert in der Kompatibilität der Lehrerpersönlichkeiten, die Bereitschaft, Kompromisse zu treffen und das Wahrnehmen des Partners als Unterstützung anstelle von Konkurrenz (vgl. L1, Z. 78-79; L2, Z. 78; S, Z. 62-63). Als letzte Komponente, die die positive Wahrnehmung des Teamteachings der Interviewpartner bedingt, ist eine gelingende Aufgabenverteilung aus den Ergebnissen zu entnehmen. Hier wird berichtet, dass auch diese abgesprochen werden muss (vgl. L1, Z. 62-65). Wenn dies gelingt, können Dinge wie organisatorische Lasten vom Partner abgenommen werden (vgl. L1, Z. 60-61). Dabei wird als Voraussetzung für gelingendes Teamteaching gleichzeitig die Grundlage aufgeführt, dass alle Partner gleichberechtigt sind, auch gegenüber den Eltern oder den Schülern (vgl. L2, Z. 72-76). Wenn die Aufgabenverteilung gelingt, kann dies zu Entlastung und Innovation in den Unterrichtsstunden führen (vgl. L1, Z. 68-76). S nennt hier konkret das Vermindern von Unterrichtsstörungen, durch die in ihrem Team routinierte Zusammenarbeit im Unterricht (vgl. S, Z. 56-59).

Die Ausführungen der Lehrer finden sich in vielen in Kapitel 1.3 aufgeführten Rahmenbedingungen, die das gelingende Teamteaching erst möglich machen, wieder. Auffällig ist, dass gerade die Interviewergebnisse von Quante und Urbanek (2024) für die gelingende Kooperation der Teampartner großflächig bestätigt werden. Auch die von Kiehl-Will (2014) als unerlässlich postulierte funktionierende Gesprächskultur, die als Grundlage der Teamarbeit gilt, deckt sich mit den Ergebnissen aus der in dieser Arbeit durchgeführten qualitativen Forschung. Zudem können Villa, Thousand und Nevin (2013) aufgegriffen und gestärkt werden, da die geführten Interviews beweisen, dass ein positiver Umgang im Miteinander sowie in Konflikten eine hinreichende Voraussetzung ist, um Spannungen zu lösen,

bevor diese zur Belastung werden können (siehe Kapitel 1.3). Aus den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse geht zudem heraus, dass die von den Befragten in ihrem jeweiligen Team beachteten genannten Gelingensbedingungen für das Teamteaching gleichzeitig einen in Kapitel 2.2 behandelten Indikator für psychische Gesundheit darstellen. Gerade das oft beteuerte Merkmal einer guten Gesundheit, gute und wertschätzende Beziehungen zu führen und auf dieser Grundlage zu wachsen und einen Zugang zur eigenen Identität zu entwickeln, lässt sich in den Antworten der Interviewten erkennen (siehe Kapitel 2.2). Zuletzt kann noch die von Hoffelner (1995) aufgestellte Hypothese in den Interviews bestätigt werden, dass die Arbeitsaufteilung im Unterricht und in der Unterrichtsplanung einen Einfluss auf die Verringerung von Unterrichtsstörungen hat und somit potenzielle Belastungsfaktoren unterbunden werden können. Insgesamt kann in Bezug auf die in Kapitel drei aufgeführten Überlegungen zum Einfluss von Teamteaching auf die Lehrergesundheit auch unter der Frage nach notwendigen Rahmenbedingungen festgehalten werden, dass die befragten Lehrkräfte durch das Nennen von für die Zusammenarbeit günstigen Faktoren wie das Führen positiver Beziehungen zu den Teampartnern eher einen positiven Effekt der Teamarbeit auf die Lehrergesundheit vermuten lassen (siehe Kapitel 3).

### *Inwiefern beeinflusst das Teamteaching die Wahrnehmung subjektiver Belastungen?*

Die durchgeführten Interviews betrachtend lässt sich feststellen, dass alle befragten Personen einen überwiegend entlastenden Aspekt des Teamteachings resümieren (vgl. L1, Z. 105; L2, Z. 122; S, Z. 105). Hohe potenzielle Belastungsaspekte im Schulalltag finden die Lehrkräfte in dem unplanmäßigen Vertreten oder dem Auftreten anderer Ereignisse, die verminderte Pausenzeiten zur Folge haben (vgl. L1, Z. 94; S. Z. 76-78). Auch das Korrigieren von Schülerarbeiten und die Elternarbeit werden in diesem Kontext genannt (vgl. L1, Z. 94; L2, Z. 100). Des Weiteren lässt sich eine hohe beschriebene subjektive Belastung durch den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten der Kinder feststellen (vgl. L2, Z. 110-111), der mit der Wahrnehmung eines immer größeren Aufgabenfeldes im Beruf des Lehrers einhergeht (L2, Z. 102). Bei der Betrachtung der Veränderung des Belastungsempfindens durch das Teamteaching fällt auf, dass ein großer Teil der zuvor von den Befragten genannten subjektiv wahrgenommenen Belastungen direkt auf das Teamteaching bezogen und mit diesem relativiert werden. So wird beispielsweise aufgeführt, dass Korrekturen aufgeteilt werden können und das kurzfristige Vertreten durch die Anwesenheit des Teampartners, der den Unterricht in der eigenen Klasse planmäßig fortführen

kann, weniger belastend wirkt (vgl. L1, Z. 95-96; L1, Z. 100-102). Zudem kann der Arbeit mit Eltern durch das Vorhandensein mehrerer Personen besser begegnet werden (vgl. S, Z. 91-93). Auch notwendige Rahmenbedingungen für die gelingende Teamarbeit im Alltag sowie untereinander werden aufgegriffen und als entlastend aufgeführt. Hier sind speziell die Aufgabenteilung und klare Rollenzuweisung zu nennen, die den Befragten Arbeit abnehmen (vgl. L2, Z. 133-137). Auch die Möglichkeit, gemeinsam reflektieren zu können, wirkt sich laut den Interviewten entlastend aus (vgl. S, Z. 94-95). Insgesamt wird trotz der positiven Wahrnehmung des Teamteachings beteuert, dass dieses bei schlechten Voraussetzungen wie die Inkompatibilität der Partner in Richtung des Belastungspols umschlagen kann (vgl. S, Z. 95-96). Auch der hohe Zeitaufwand, der mit dem Teamteaching einhergeht, wird als zusätzliche Anforderung genannt, die es zu bewältigen gilt (vgl. S, Z. 96-97).

Bezogen auf die in Teil I dieser Arbeit vorgestellten Theorie, lässt sich erneut die Wichtigkeit geeigneter Rahmenbedingungen für das Teamteaching erkennen (siehe Kapitel 1.3). Die insgesamt entlastende Wahrnehmung des Teamteachings durch die befragten Lehrkräfte lässt darauf schließen, dass dieses im Bezug auf das JD-R-Modell überwiegend als Ressource dient, die den potenziellen Belastungsfaktoren gegenübersteht und einen Puffereffekt einnimmt (siehe Kapitel 2.3.1). Dabei kann das Teamteaching speziell als förderlich für die Resilienz und die Selbstwirksamkeit angesehen werden. Das direkte Nennen der Minderung von Belastungsfaktoren durch den Teampartner beinhaltet außerdem Zeichen eines hohen Kohärenzgefühls, das gesundheitserhaltend wirken kann (siehe Kapitel 2.2, siehe Kapitel 3). Insgesamt können durch das Teamteaching nach den Ausführungen der befragten Lehrkräfte die Anzahl der neutralen Belastungsfaktoren, die auch als subjektiv empfundene Belastung von den Lehrkräften wahrgenommen werden, verringert werden (siehe Kapitel 2.4, siehe Kapitel 3). Die durch das Vorhandensein geeigneter Ressourcen entstehende Motivation und das Engagement bieten nach AVEM zudem Indizien auf ein günstiges Verhältnis zur Arbeit, das wiederum mit hoher Lehrergesundheit einhergeht (siehe Kapitel 2.3.2, siehe Kapitel 3). Bei der genaueren Betrachtung der von den Lehrkräften genannten Belastungsfaktoren lässt sich jedoch insgesamt feststellen, dass diese sich mit den in Kapitel 2.4 aufgeführten Belastungsmöglichkeiten anderer Lehrkräfte decken. Dies lässt darauf schließen, dass Teamteaching keineswegs als Allzweckmittel gegen Belastungsempfinden angesehen werden darf, gerade weil die Befragten alle unter günstigen Rahmenbedingungen arbeiten. In diesem Kontext macht S explizit darauf aufmerksam, dass gerade durch den hinzukommenden Zeitfaktor durch das Teamteaching auch neue Anforderungen geschaffen werden (vgl. S, Z. 96-97) (siehe Kapitel 3).

### Wie wirkt sich das Teamteaching auf das Wohlbefinden, die Freude am Beruf und den Umgang mit belastenden Situationen im Schulalltag aus?

Bei Betrachtung vom Einfluss des Teamteachings auf das eigene Wohlbefinden stellen alle Befragten eine positive Korrelation fest (vgl. L1, Z. 112, L2, Z. 129-130; S, Z. 112). Begründet wird dieser positiv wahrgenommene Effekt durch die unterstützende Wirkung des Partners, die Möglichkeit Pausen in Anspruch zu nehmen sowie das Aufteilen von Aufgaben (vgl. L1, Z. 112-114; L2, Z. 131-133 & Z. 137-138). S nennt hier zudem den Einfluss der hohen Sympathie für ihre Partnerinnen, die ihr persönliches Wohlbefinden im Beruf steigern und zu den für sie wichtigen gut gelingenden, flexiblen Absprachen beitragen (vgl. S, Z. 112-115). Nach L2 geht das Fehlen des Teamteaching-Partners dabei direkt mit Stress einher (vgl. L2, Z. 129-130). In Anbetracht der in Kapitel I dargestellten Theorie kann man mit diesen Ausführungen zunächst auf den Gesundheitsbegriff nach der Salutogenese-Theorie hinweisen, der neben dem Fehlen von Krankheit auch das psychische und soziale Wohlbefinden involviert. Da das Teamteaching dabei das Wohlbefinden nach den Ausführungen der Interviewten zu bedingen und zu schützen scheint, sollte es als Faktor gefördert werden (siehe Kapitel 2.1). Die Tatsache, dass L1 bei Abwesenheit ihrer Partnerin Stress empfindet, deutet darauf hin, dass Teamteaching bei Betrachtung des JD-R-Modells in Bezug auf die im Schulalltag zu bewältigenden Anforderungen in ihrem Fall eine besonders schützende Ressource darstellt. Fällt diese weg, überwiegen in ihrem Fall schneller die Arbeitsbelastungen und damit das Empfinden von Erschöpfung und Stress (siehe Kapitel 2.3.1). Generell ist ein hohes Wohlbefinden sowohl im Beruf als auch allgemein im Leben als Merkmal des anzustrebenden Gesundheitsmusters G nach Schaar Schmid und Fischer (2013) im AVEM-Modell zu verzeichnen. Insgesamt bestätigen die Begründungen zum höheren Wohlbefinden durch das Teamteaching erneut die in Kapitel drei dargestellten Überlegungen, wie dieses Konzept entlastend wirken kann.

In Bezug auf den Einfluss von Teamteaching auf die Freude am Beruf zeigt sich aus den Interviews, dass zwei der drei Befragten dem Teamteaching eine positive Wirkung zuschreiben (vgl. L2, Z. 143-145; S, Z. 119-120). L2 betont dabei wieder den entlastenden Aspekt, den ein kompatibler Teamteaching-Partner mit sich bringt. Auffallend in den Ergebnissen der Interviews ist, dass S reflektiert, dass sie ihren Beruf ohne das Teamteaching nicht ausüben würde, da sie sonst dem Stressempfinden nicht standhalten könnte (vgl. S, Z. 120-123). Im Gegensatz dazu sieht L1 keine Auswirkungen des Teamteachings auf die Freude am Beruf, da sie den Beruf auch ohne das Teamteaching ausüben würde (vgl. L1, Z. 120 & Z. 116-117). Spannend sind diese Ergebnisse

insbesondere in Anbetracht der Berufserfahrung von S und L1: Während S schon lange im Teamteaching arbeitet, befindet sich L1 gerade am Anfang ihrer Berufskarriere allgemein sowie auch im ersten Jahr in der Arbeit im Teamteaching (siehe Kapitel 4.2.2). Dies stützt erneut Warwicks (1973) Ausführung, dass die Einführung von Teamteaching Zeit braucht (siehe Kapitel 1.2). Außerdem könnte darauf geschlossen werden, dass dieses zu einer größeren Ressource wird, je länger die Lehrer in dem Konzept arbeiten. An dieser Stelle soll zudem die in Kapitel 3 aufgestellte Überlegung, dass Teamteaching bei ungünstigen Rahmenbedingungen be- statt entlastend wirken kann, aufgegriffen werden, da L2 entgegen ihrem persönlichen Empfinden betont, auch von Belastungen im Teamteaching durch inkompatible Partner mitbekommen zu haben (vgl. L2, Z. 142-143).

In Bezug auf Stresssituationen in der Schule schreiben alle befragten Interviewpartner dem Teamteaching einen positiven Mehrwert zu. Dies wird unter anderem durch die Möglichkeit, den erlebten Stress im Gespräch mit dem anderen abzubauen oder durch das Verständnis des Partners passende Ratschläge zu erhalten, begründet (vgl. L1, Z. 123-124). Zwei von drei befragten Lehrkräften sehen außerdem einen entlastenden Aspekt durch die Möglichkeit, sich in stressigen Situationen Pausen nehmen zu können, da der Teamteaching-Partner mit in der Klasse ist (vgl. L2, Z. 149-153; S, Z. 126-127). Bedeutend ist zudem der Faktor, Kinder, die den wahrgenommenen Stress triggern zu scheinen, an den Teampartner abgeben zu können (vgl. L2, Z. 154-158; S, Z. 128-131). Auch der Einwurf einer weiteren Sichtweise zu stressigen Themen stellt laut den Befragten eine Erleichterung dar (vgl. L2, Z. 158-160). Insgesamt kann das Teamteaching hier zur besseren Bewältigung von Aufgaben und ungeplanten Ereignissen dienen und somit Resilienz, Selbstwirksamkeit und auch das Kohärenzgefühl stärken (siehe Kapitel 2.2). Dies ist eine wichtige Voraussetzung für den Gesundheitstyp G im AVEM-Modell, da bei Misserfolgen nicht aufgegeben wird und die Möglichkeit vorhanden ist, sich über den Partner gedanklich durch das Aussprechen oder physisch von einer Situation zu distanzieren. Durch eine positive Sichtweise in Bezug auf die Bewältigbarkeit von Anforderungen kann außerdem ein inneres Gleichgewicht gehalten werden (siehe Kapitel 2.3.2). In Anbetracht der in Kapitel drei aufgestellten Überlegungen zum Einfluss von Teamteaching auf die Lehrergesundheit kann in den Ausführungen der Interviewpartner erneut die Hypothesen bestätigt werden, die im Teamteaching eher eine Ressource zur Bewältigung von Anforderungen als eine Belastung sehen. Gerade die These von Kiehl-Will und Krämer-Kılıç (2014), dass das Ausfallen von Pausenzeiten durch Besprechungen im Teamteaching belastend wirken kann, konnte durch die Interviews insofern widerlegt werden, dass das Teamteaching eher eine

Möglichkeit bietet, sich bei Anwesenheit zweier Partner in ungeplanten Situationen Pausen zu nehmen (siehe Kapitel 3).

*Was ist in der Vorbereitung von Lehrern notwendig, dass ein positiver Effekt von Teamteaching auf die Lehrergesundheit entstehen kann?*

Wie sich durch die Interpretation der Interviewergebnisse gezeigt hat und auch in der Literatur bestätigt wird, sind die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der entscheidende Punkt, ob Teamteaching gelingt oder nicht (siehe Kapitel 1.3). Sind diese hinreichend, berichten die Lehrkräfte von gefühlten Indikatoren mentaler Gesundheit und einem mit dem JD-R- und AVEM-Modell begründbaren positiven Einfluss auf die Lehrergesundheit. Bei unzureichenden Teamvoraussetzungen entstehen jedoch Spannungen und Konflikte, die dazu führen, dass Teamteaching die sowieso im Schulalltag auftretenden Belastungen verstärkt (vgl. L2, Z. 165-170). Als wichtigste Aspekte, die vor dem Arbeiten im Teamteaching beachtet und geklärt werden müssen, nennen die befragten Lehrkräfte die Rollenverteilung und die Verteilung klarer Aufgaben (vgl. L1, Z. 132-133; L2, Z. 164). Hier kann an Kricke und Reich (2016) angeknüpft werden, die insbesondere schulische Rahmenregelungen als Voraussetzung eines gelingenden Teamteachings postulieren (siehe Kapitel 1.2). Für diese Absprachen braucht es nach den Befragten weiterhin die Möglichkeit, ein Kommunikationstraining wahrzunehmen (vgl. L2, Z. 165). Außerdem ist es unerlässlich, dass alle Teammitglieder sich gleichwertig fühlen und auch als gleichwertig angesehen werden und die Unterrichtsplanung zusammen gestalten (vgl. S, Z. 137-138 & Z. 139-141). Wie bereits in der Beantwortung der vorangegangenen Leitfragen wird auch hier erneut die Forderung der interviewten Lehrkräfte aufgezeigt, bei der Zusammenstellung von Klassenteams darauf zu achten, dass die Lehrerpersönlichkeiten zueinander passen (vgl. L1, Z. 140-142). Auffällig ist, dass sich die in den Interviews genannten Gelingensbedingungen für das Teamteaching mit denen der vorgestellten Theorie decken (siehe Kapitel 1.3). Da alle befragten Lehrkräfte in der dargestellten qualitativen Forschung über positive Einflüsse des Teamteachings auf ihre Lehrergesundheit berichten, können die genannten Voraussetzungen als besonders wichtige Aspekte einer gelingenden Zusammenarbeit verstanden werden und als Grundlage für den berichteten positiven Einfluss angenommen werden.

## 5 Fazit und Ausblick

Aus der vorliegenden Arbeit lässt sich in Anbetracht von Theorie und der durchgeführten qualitativen Forschung resümieren, dass Teamteaching den Arbeitsalltag von Lehrkräften wandelt. Dabei haben speziell die Rahmenbedingungen, sowohl auf organisatorischer als auch auf zwischenmenschlicher Ebene, für die Arbeit im Team eine herausragende Bedeutung. Sind diese überwiegend positiv, kann das Teamteaching durch resultierende Ressourcen einen Einfluss zur Aufrechterhaltung und Förderung der Lehrergesundheit haben. Sind die Rahmenbedingungen hingegen ungenügend, entstehen zusätzliche Belastungen, die für die Lehrergesundheit ein Risiko darstellen. Damit kann die Forschungsfrage dieser Arbeit, inwiefern Teamteaching einen Einfluss auf die Lehrergesundheit hat, beantwortet werden. Als Ausgangspunkt, um an der dargestellten qualitativen Inhaltsanalyse anzuknüpfen, können die Grenzen und Limitationen dieser gelten, die sich vor allem auf die Stichprobe beziehen. Statt nur Lehrkräfte der gleichen Schule einzubeziehen, wäre es interessant auch Lehrer anderer Schulen mit anderen Umsetzungen vom Teamteaching zu befragen. Des Weiteren ergab sich aus der ausgewählten Stichprobe, dass alle Befragten einen positiven Bezug zum Teamteaching aufweisen. Bei der Befragung an einer anderen Schule könnte so insbesondere die Rolle der institutionellen Rahmenbedingungen auf den Einfluss von Teamteaching auf die Lehrergesundheit noch genauer untersucht werden. Auch den aus der Interviewanalyse hervorgehenden Indizien, dass Teamteaching Zeit braucht, bis es routiniert und damit weniger zur Alltagsbelastung wird, kann durch das Hinzuziehen einer differierenden und größeren Stichprobe weiterhin nachgegangen werden.

„Ja, im Grunde genommen, dass ich eigentlich hoffe für JEDE Schule, dass es Teamteaching gibt, weil ich denke, dass man viel, viel besser darauf eingehen kann, wie sich die Kinder verändert haben auch.“ (L2, Z. 173-175). Dieses Zitat von L2 soll an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen werden und auf die anfangs vorgestellte Studie von John Hattie (2009) bezogen werden. In Anbetracht der zentralen Funktion der Lehrer für die Wissens- und Kompetenzaaneignung der Schüler, soll hier dafür plädiert werden, auch Aspekte wie das Teamteaching stärker zu fokussieren, auch wenn dies eine Neuorientierung vieler Schulen erfordert. Eine strukturierte und anregende Klassenführung bietet durch das Einsetzen mehrerer Lehrkräfte das Potenzial, nicht nur die Lernprozesse voranzutreiben, sondern auch der Heterogenität der Kinder mehr Aufmerksamkeit zu schenken und damit einen wichtigen Teil zur Gleichberechtigung beizutragen. Gerade für eine Veränderung in der Lehramtsausbildung, die grundlegend wenig in Bezug auf eine kollaborative

Arbeitsweise in der Klasse ausgerichtet ist, wäre es nötig, die in der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse durch Untersuchungen zu dem direkten Einfluss des Teamteachings auf die Lernprozesse der Schüler zu ergänzen. Insgesamt haben gerade die Konstrukte Teamteaching und Lehrergesundheit ein besonderes Potenzial, das Lernen der Kinder weiter anzuregen. Dafür scheinen jedoch ein Wandel in der Ausbildung von Lehrern sowie hinreichende Fortbildungs- und Supervisionsangebote für bestehende Lehrer und Schulen unerlässlich zu sein.

## 6 Literaturverzeichnis

- Affolter-Huber, Benita Barbara (2016): *Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen in der Phase des Berufseintritts. Eine Erweiterung des JD-R-Modells durch motivationale Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmale* (Doktorarbeit, Technische Universität München). Online in: <https://media-tum.ub.tum.de/doc/1303751/1303751.pdf> [gesehen am 28.12.2025].
- Becker, Martina (2008): Selbstwert erleben und seelische Gesundheit. In: Becker, Martina; Carlsburg, Gerd-Bodo von; Wehr, Helmut (Hrsg.): *Seelische Gesundheit und gelungenes Leben. Perspektiven der Humanistischen Psychologie und Humanistischen Pädagogik. Ein Handbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 17-28.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 5. überarb. Auflage.
- Döring, Nicola (2023): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer-Verlag, 6. überarb. Auflage.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag, 6. überarb. Auflage.
- Forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH (2023): *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter: Gesundheit von Lehrkräften. Ergebnisse einer bundesweiten repräsentativen Befragung*. Online in: [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2024-04-05\\_Bericht-forsa\\_Gesundheit-SL.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2024-04-05_Bericht-forsa_Gesundheit-SL.pdf) [gesehen am 31.12.2025].
- Fürst, Fabian (2018): *Burnout bei Lehrkräften. Theorie – Ursachen – Prävention – Interventionen*. Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Fuß, Suanne; Karbach, Ute (2014): *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Göppel, Rolf (2008): Die Förderung „seelischer Gesundheit“ und die Vermittlung von Vorstellungen „gelungenen Lebens“ - Aufgaben für die Pädagogik? In: Becker, Martina; Carlsburg, Gerd-Bodo von; Wehr, Helmut (Hrsg.): *Seelische Gesundheit und gelungenes Leben. Perspektiven der Humanistischen Psychologie und Humanistischen Pädagogik. Ein Handbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 57-84.
- Hakanen, Jari J.; Bakker, Arnold, B; Schaufeli, Wilmar, B. (2006): Burnout and work engagement among teachers. In: *Journal of School Psychology*, 43, S. 495-513. Online in: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/246.pdf> [gesehen am 28.12.2025].

- Halfhide, Therese (2009): *Teamteaching*. Online in: [https://lehrerfortbildung-bw.de/s\\_sueb/alle/fb1/6\\_mat/3\\_zusammen/11\\_lit/Teamteaching-Schulblatt-GR%20Halfhide.pdf](https://lehrerfortbildung-bw.de/s_sueb/alle/fb1/6_mat/3_zusammen/11_lit/Teamteaching-Schulblatt-GR%20Halfhide.pdf) [gesehen am 18.12.2025].
- Helfferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 559-574.
- Hoffelner, Renate (1995): *Teamteaching: Entwicklungen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Idel, Sebastian-Till (2024): Kooperation als Element zeitgemäßer Bildungsarbeit in der Grundschule. Eine differenztheoretische Perspektive auf die Anforderungen von Zusammenarbeit unter Pädagog\*innen. In: Holzinger, Andrea; Kopp-Sixt, Silvia; Luttenberger, Silke; Wolhart, David (Hrsg.): *Fokus Grundschule Band 3. Kooperationsfeld Grundschule*. Münster, New York: Waxmann, S. 21-37.
- Jahoda, Marie (1958): *Current Concepts of Positive Mental Health*. New York: Basic Books.
- Kiehl-Will Afra; Krämer-Kılıç, Inge (2014): Grundlagen des gemeinsamen Unterrichts. In: Krämer-Kılıç, Inge (Hrsg.); Albers, Tina; Kiehl-Will, Afra; Lühmann Silke: *Gemeinsam besser unterrichten: Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 9-34.
- Klusmann, Uta; Wachke, Natalie (2018): *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Krämer-Kılıç, Inge (2014a): Vorwort. In: Krämer-Kılıç, Inge (Hrsg.); Albers, Tina; Kiehl-Will, Afra; Lühmann Silke: *Gemeinsam besser unterrichten: Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 5-8.
- Krämer-Kılıç, Inge (2014b): Konflikte im Team gemeinsam lösen. In: Krämer-Kılıç, Inge (Hrsg.); Albers, Tina; Kiehl-Will, Afra; Lühmann Silke: *Gemeinsam besser unterrichten: Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 101-117.
- Kricke, Meike; Reich, Kersten (2016): *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Interviewanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. Weinheim: Beltz Juventa, 5. überarb. Auflage.
- Mach-Würth, Julia (2021): *Gesund bleiben im Lehrerberuf. Eine empirische Studie zu subjektiven Gesundheitstheorien von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 12. überarb. Auflage.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 6. überarb. Auflage.
- Mayring, Philipp; Frenzl, Thomas (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch der Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 3. überarb. Auflage, S. 691-706.
- Perez, Katherine (2012): *The Co-Teaching Book of Lists*. United States of America: Jossey Bass teacher.
- Robert Bosch Stiftung (2024): *Deutsches Schulbarometer. Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Online in: [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer\\_Lehrkraefte\\_2024\\_FORSCHUNGSBERICHT.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf) [gesehen am 10.01.2026].
- Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.) (2004): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2. überarb. Auflage, S. 81-97.
- Schmidt, Frederike (2025): Interviewverfahren. In: Gras, Juliana; Schieferdecker, Ralf (Hrsg.): *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge*. Bad Heilbrunn: Verlag Julian Klinkhardt, S. 158-173.
- Schulz, Lea (2024): Diklusion kooperativ. Co-Teaching in digital-inklusiven Lernlandschaften. In: Holzinger, Andrea; Kopp-Sixt, Silvia; Luttenberger, Silke; Wolhart, David (Hrsg.): *Fokus Grundschule Band 3. Kooperationsfeld Grundschule*. Münster, New York: Waxmann, S. 38-49.
- Steffens, Ulrich; Höfer, Dieter (2014): *Die Hattie-Studie*. Online in: [https://kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/rudolf.beer/SS\\_2020/sqa\\_hattie\\_studie.pdf](https://kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/rudolf.beer/SS_2020/sqa_hattie_studie.pdf) [gesehen am 10.01.2026].
- Urbanek, Claudia; Quante, Alina (2024): Vom Single-Player zum Team-Player. Welche individuellen und interpersonalen Voraussetzungen brauchen Lehrkräfte, um in inklusiven Settings kooperieren zu können? In: Holzinger, Andrea; Kopp-Sixt, Silvia; Luttenberger, Silke; Wolhart, David (Hrsg.): *Fokus Grundschule Band 3. Kooperationsfeld Grundschule*. Münster, New York: Waxmann, S. 229-248.

- Van Dick, Rolf (1999): *Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum Verlag.
- Villa, Richard A.; Thousand Jacqueline S.; Nevi, Ann I. (2013): *A Guide to Co-Teaching. New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Warwick, David (1973): *Team Teaching. Grundlegung und Modelle*. Aus dem Englischen von Rainer Winkel. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Wehr, Helmut (2008): Lehrergesundheit In: Becker, Martina; Carlsburg, Gerd-Bodo von; Wehr, Helmut (Hrsg.): *Seelische Gesundheit und gelungenes Leben. Perspektiven der Humanistischen Psychologie und Humanistischen Pädagogik. Ein Handbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 249-274.

## **7 Anhang**

### **Anhang A: Interviewleitaden**

Interviewleitfaden an die Lehrkräfte

*Thema:* Zum Einfluss von Teamteaching auf die Lehrergesundheit

*Forschungsfrage:* Inwiefern hat Teamteaching einen Einfluss auf die mentale Gesundheit von Lehrkräften?

#### **Begrüßung, Hinweise zur Anonymität und Einholen des Einverständnisses zur Aufnahme**

„Danke, dass du dir Zeit genommen hast, mit mir dieses Interview zu führen. In meiner Bachelorarbeit untersuche ich, inwiefern Teamteaching einen Einfluss auf die Lehrergesundheit hat. Ziel des Interviews ist es, deine Erfahrungen und Einschätzungen zu diesem Thema kennenzulernen. Meine Fragen sind offen, sodass du deine Ideen frei äußern kannst. Deine Antworten beruhen auf Freiwilligkeit und bleiben anonym. Darf ich unser Gespräch aufzeichnen?“

#### **Allgemeine Angaben zur Lehrkraft**

1. Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft?
2. Wie lange arbeitest du im Teamteaching?

#### **Wahrnehmung von Teamteaching**

3. Inwiefern beeinflusst die Arbeit im Teamteaching deinen beruflichen Alltag?
4. Welche Rahmenbedingungen müssen deiner Meinung nach gegeben sein, dass Teamteaching stattfinden kann?
5. Welche Chancen ermöglicht Teamteaching?
6. Welche Hindernisse oder Schwierigkeiten erlebst du im Teamteaching?

#### **Arbeit im Team**

7. Wie trifft das Team Entscheidungen?

8. Wie werden Aufgaben verteilt?
9. Was zeichnet eine gute Zusammenarbeit aus?
10. Wie reagiert ihr im Team auf Unstimmigkeiten?

### **Belastungsfaktoren im Schulalltag**

11. Was empfindest du in deinem Beruf als Lehrerin als besonders belastend?
12. Inwiefern verändern sich diese Belastungsempfindungen durch das Teamteaching?
13. Überwiegt insgesamt betrachtet eher der Belastungs- oder der Entlastungsaspekt der Teamarbeit?

### **Teamteaching und Lehrergesundheit**

14. Wie wirkt sich Teamteaching auf dein allgemeines Wohlbefinden im Beruf aus?
15. Inwiefern wirkt sich Teamteaching auf deine Freude am Beruf aus?
16. Welchen Einfluss hat Teamteaching in Bezug auf deinen Umgang mit Stresssituationen in der Schule?

### **Reflexion:**

17. Wenn Teamteaching an einer Schule neu eingesetzt wird: Wie müssen Lehrkräfte auf die neuen Anforderungen vorbereitet werden, damit ein positiver Effekt auf die Gesundheit entstehen kann?

### **Abschluss**

„Danke, dass du die Fragen so offen beantwortet hast! Möchtest du noch etwas ergänzen?“

## Anhang B: Transkriptionen

### Transkript 1 - L1

1 **I:** So. Also danke, dass du dir Zeit genommen hast, mit mir dieses Interview zu führen. In  
2 meiner Bachelorarbeit untersuche ich, inwiefern Teamteaching einen Einfluss auf die  
3 Lehrergesundheit hat. Ziel des Interviews ist es, deine Erfahrungen und Einschätzungen  
4 zu diesem Thema kennenzulernen. Meine Fragen sind offen, sodass du deine Ideen frei  
5 äußern kannst. Deine Antworten beruhen auf Freiwilligkeit und bleiben anonym. Darf ich  
6 unser Gespräch aufzeichnen?

7 **L1:** Ja.

8 **I:** Sehr gut. Wie lange arbeitest du denn schon als Lehrkraft?

9 **L1:** Also ich habe mein Referendariat gemacht, 2022. Also mit Referendariat jetzt ungefähr  
10 drei Jahre.

11 **I:** Okay. Und wie lange arbeitest du schon im Teamteaching?

12 **L1:** Seitdem ich hier in der Schule bin. Also jetzt ein/ das letzte Schuljahr und bis jetzt halt.  
13 Also ein volles Schuljahr habe ich schon gemacht im Teamteaching.

14 **I:** Okay, und inwiefern beeinflusst die Arbeit im Teamteaching deinen beruflichen Alltag?

15 **L1:** Ich finde, es erleichtert vieles, weil man einfach, ja, mehr sieht, wenn man zu zweit in  
16 der Klasse ist und ich aber auch sagen muss, ich habe auch eine super Teamteaching-  
17 Partnerin, die da auch sehr hinterher ist und auch selbstständig Aufgaben wie beispiels-  
18 weise im Klas/ das Klassenbuch zu führen, solche Sachen, oder so viele organisatorische  
19 Sachen übernimmt.

20 **I:** Welche Rahmenbedingungen müssen dann deiner Meinung nach gegeben sein, dass  
21 Teamteaching stattfinden kann?

22 **L1:** Genug Personal, damit es stattfinden KANN. (..) Und auch, also, geschulte Leute da-  
23 für. Die müssen wirklich wissen, worauf sie achten müssen. Und was ich auch manchmal  
24 ein bisschen problematisch finde (.): Es ist ja schon so, dass wenn wir jetzt ein super, ja,

25 schwaches Kind in der Klasse haben, das sehr viel Unterstützung braucht, dass dann die  
26 Teamteaching-Partnerin mit dem zusammen zum Beispiel die Aufgaben macht und es ja  
27 dann eher so eine eins-zu-eins Betreuung wird, als jetzt wirklich für die ganze Klasse da  
28 ist und das ist dann halt ein bisschen schwierig. Also man braucht da schon auch von den  
29 Schülern her die Bedingung sozusagen, dass alle sich darauf einlassen können und dass  
30 es dann nicht wie so eine Art Schulbegleitung wird.

31 **I:** Welche Chancen ermöglicht das Teamteaching? (.)

32 **L1:** Dass auf die Kinder individueller eingegangen werden kann. Auf ALLE. Dass man ei-  
33 nen besseren Blick hat für die Kinder und (..) ja auch, dass man selber mehr machen kann.  
34 Also man hat ja als Lehrkraft dann viel mehr Freiheiten, wenn man weiß, man kann jetzt  
35 die Stunde für/ Stunde so planen, dass man sich das aufteilen kann, dass auch mal bei-  
36 spielsweise in, also ich habe auch Kunst studiert, und in Kunst, dass dann meine Te-  
37 amteaching-Partnerin Sachen in den Kreis legt, schon mal, und wir dann darüber sprechen  
38 und wir das einfach zusammen den Unterricht gestalten.

39 **I:** Welche Hindernisse oder Schwierigkeiten erlebst du dann dabei?

40 **L1:** Also das/. Wie schon gesagt, ich habe auch schon mit anderen oder war in anderen  
41 Klassen, wo andere Teamteaching-Partner sind und habe da gemerkt, dass die halt gar  
42 keine Unterstützung sind. Also man muss sich halt gut absprechen und die müssen halt  
43 einfach wissen, was ihre Aufgaben sind. (..) Und ich finde es manchmal (.), jetzt am Anfang  
44 vor allem fand ich es schwierig, das immer abzusprechen. Weil du musst natürlich deine  
45 Partnerin in deine Planung auch miteinbeziehen und das ist man ja normalerweise als  
46 Lehrkraft nicht gewohnt, sondern macht das alles alleine. So, gerade nach dem Referen-  
47 datariat findet man das ja toll, dass man das alleine machen kann. Und da muss man halt  
48 einfach dran denken, auch diese Absprachen zu treffen, das ist dann halt eine Umstellung.

49 **I:** Wie trifft dein Team Entscheidungen?

50 **L1:** (...) Wie trifft mein Team Entscheidungen? Also (.) wir sprechen uns halt ab (lacht).  
51 Also es ist schon so, dass, je nachdem, um was es halt geht, eine die Idee einbringt und  
52 dann besprechen wir es. Aber wir achten schon darauf, dass wir ZUSAMMEN Entschei-  
53 dungen treffen.

54 **I:** Und wie werden insgesamt die Aufgaben verteilt? Also was übernimmst vielleicht du und  
55 was übernimmt deine Partnerin?

56 **L1:** Also es hat sich so herauskristallisiert, weil das ist tatsächlich bei uns jetzt zumindest  
57 an der Schule nicht so ganz klar vorgegeben. Also ganz klar ist, dass zum Beispiel die  
58 Teamteaching-Partnerin die Sozialstunden macht, weil das ja eigentlich Erzieher, die meis-  
59 ten, sind. Und ich habe halt das Glück, dass meine auch schon länger hier an der Schule  
60 ist und sich da auch schon auskennt und zum Beispiel die ganzen (.) Entschuldigungen  
61 von den Kindern dokumentiert oder ja, sich so um organisatorische Sachen viel kümmert.  
62 Aber das ist so, dass wir das untereinander absprechen, oder jetzt gerade steht ja der  
63 Adventskalender an, den wir für die Kinder machen und da sprechen wir dann halt ab: Wer  
64 kümmert sich um was? Und ich glaube aber tatsächlich, wenn das aufgeteilt/, also wenn  
65 es deutlich aufgeteilt wäre von der Schule aus, wäre das für viele einfacher. (.)

66 **I:** Eine Rückfrage dazu: Wie sind denn die Aufgaben so IN der Stunde, wenn ihr zu zweit  
67 in der Klasse seid, verteilt?

68 **L1:** Kommt darauf an was für eine Stunde ist. Wenn ich jetzt etwas Neues einführe, dann  
69 ist es eigentlich so, dass meine Partnerin dann, während ich das einführe, guckt, ob die  
70 Kinder aufmerksam sind. Wenn die was abschreiben sollen, guckt sie, ob sie das wirklich  
71 auch irgendwie mitschreiben und dann halt während der Arbeitsphase ganz normal unter-  
72 stützen. Aber wir machen ja hier zum Beispiel auch ganz viel Wochenplanarbeit und da ist  
73 es dann so, dass sie da halt auch, ja, nach allen Kindern guckt, dass wir dann hier auch  
74 öffnen, dass die Kinder raus können, wo man dann ja aber auch mal ab und zu schauen  
75 muss und die korrigiert dann auch viel. Also ich korrigiere das ja auch, aber sie korrigiert  
76 genauso wie ich.

77 **I:** Was zeichnet dann eine gute Zusammenarbeit aus?

78 **L1:** Dass man sich gut versteht. Auch auf persönlicher Ebene finde ich. Dass man auch  
79 von der Art und von der Lehrerpersönlichkeit miteinander kooperieren kann. Also Sie/. Ich  
80 bin eher so eine ruhige Person so und bin so alles entspannt und sie ist/ und ich habe  
81 auch viel Geduld und sie ist da eher mal ein bisschen aufbrausender und das aber auch  
82 gut für die Kinder (lacht).

83 **I:** Okay. Wie reagiert ihr im Team, wenn es mal eine Unstimmigkeit gibt?

84 **L1:** Zwischen uns?

85 **I:** Genau.

86 **L1:** (...) Also ich habe das Glück, dass ich mich ja mit meiner sehr gut verstehe und wir  
87 können uns das ganz offen sagen. Und dann, das war gerade am Anfang auch schwierig  
88 für mich, weil ich ja wie gesagt nicht gewohnt war, das alles irgendwie abzusprechen und  
89 sie dann schon auch als Mal kam und meinte: „Ja, das wäre jetzt gut gewesen, wenn du  
90 das mir vorher irgendwie gesagt hättest“. Aber das ist voll/. Also ja, wir können darüber  
91 reden. Ich kenne aber auch Teams, die können nicht darüber reden.

92 **I:** Okay. Was empfindest du in deinem Beruf als Lehrerin insgesamt als besonders belas-  
93 tend?

94 **L1:** Korrekturen. (..) Und so was wie eine spontane Vertretung machen zu müssen. (..)  
95 Und gerade so bei Korrekturen, das ist ja auch gerade während dem Unterricht oder die  
96 Lern- und Übungszeit-Aufgaben, da nimmt sie mir dann ja auch viel ab.

97 **I:** Das wäre jetzt auch meine nächste Frage gewesen. Also inwiefern verändert sich das  
98 Belastungsempfinden durch das Teamteaching?

99 **L1:** Ja genau. Also das ist halt, dass sie das dann übernehmen kann. Also natürlich kann  
100 sie nicht alles übernehmen. Aber auch wenn ich jetzt irgendwie in eine andere Klasse  
101 muss und sie hier drin ist, dann weiß ich auch, es läuft. Also das ist auch ja entlastend,  
102 wenn man sich dann nicht noch um die eigene Klasse Gedanken machen muss.

103 **I:** Ja. Also jetzt bei dir betrachtet, überwiegt insgesamt eher der Belastungs- oder der Ent-  
104 lastungsaspekt der Teamarbeit?

105 **L1:** Der Entlastungsaspekt auf jeden Fall.

106 **I:** Okay, kannst du noch kurz sagen warum? (lacht)

107 **L1:** Weil ich immer froh bin, wenn meine Partnerin da ist. Und ich weiß, dass sie nach  
108 allen, nach ALLEN und nach ALLEM guckt und ich dann weniger, einfach insgesamt we-  
109 niger Arbeit habe, weil wir wirklich die Arbeit aufteilen.

110 I: Okay. Wie wirkt sich denn das Teamteaching auf dein allgemeines Wohlbefinden im  
111 Beruf aus? (..)

112 L1: Also es wirkt sich positiv aus. (...) Weil ich sie einfach als Unterstützung sehe und sie  
113 dann auch an Sachen denkt, an/ die ich vielleicht vergesse oder an die ich nicht denke.  
114 Von daher, ja, es wirkt sich positiv aus.

115 I: Sehr gut. Und inwiefern wirkt es sich auf deine Freude am Beruf aus?

116 L1: (...) Das wirkt sich, glaube ich, da nicht so viel darauf aus, tatsächlich. Weil ich glaube,  
117 ich würde ja den Beruf auch ohne sie machen und habe ich ja auch schon. Und ich glaube,  
118 die Freude, die man am Beruf hat, hat ganz viel mit den Eltern zu tun, wie die auf einen  
119 reagieren und mit der Schulleitung. Und das ist hier generell (.) ein bisschen schwierig,  
120 aber naja, wo nicht. (...) Aber ich glaube, darauf hat es keine Auswirkung.

121 I: Okay. Welchen Einfluss hat das Teamteaching in Bezug auf deinen Umgang mit Stress-  
122 situationen in der Schule?

123 L1: Es hat einen positiven Einfluss, weil man sich immer auch beieinander mal auskotzen  
124 kann (lacht). Und das allein tut dann ja schon gut. Und (..) ja, wenn man mal eine stressige  
125 Situation hat, man/ also wir auch gegenseitiges Verständnis dann aufbringen können und  
126 auch vielleicht mal Ratschläge geben oder so und (.) ja, das ist dann schon eine Erleich-  
127 terung.

128 I: Und noch eine letzte Frage: Wenn Teamteaching jetzt an einer neue/, an einer Schule  
129 neu eingesetzt wird, wie müssten Lehrkräfte deiner Meinung nach auf die neuen Anforde-  
130 rungen vorbereitet werden, damit eben ein positiver Effekt auf die Gesundheit entstehen  
131 kann?

132 L1: Ich denke, dass es wichtig ist, dass die Lehrer als auch die sozialpädagogischen Kräfte  
133 klare Aufgaben haben. Zumindest so grob, dass man sagt, beispielsweise die sozialpäda-  
134 gogische Kraft kümmert sich jetzt um organisatorische Belege, was Kinder immer bringen  
135 müssen oder so. (..) Das müsste man haben, also eine klare Aufgabenverteilung. Auch  
136 eine klare Aufgabenverteilung im Unt/, also während des Unterrichts. Gerade von den Er-  
137 ziehern. Weil ich (bin?) Lehrer. Das kriegst du spätestens im Referendariat bekommt man  
138 das beigebracht, was man machen muss. Aber die wissen das ja teilweise gar nicht, die  
139 kommen ja teilweise vom Kindergarten. Dass man da einfach, ja so wie so einen Leitfaden

140 gibt für die Leute und (...) also jemand, der das entscheidet, wer mit wem zusammenar-  
141 beitet, müsste meiner Meinung nach auch darauf achten, dass die auch so von der Per-  
142 sönlichkeit einfach kompatibel sind.

143 I: Okay. Also danke, dass du die Fragen so offen beantwortet hast. Und gibt es noch was,  
144 was du ergänzen möchtest? (...)

145 **L1:** Ne.

146 I: Perfekt.

## Transkript 2- L2

1 **I:** So. Danke, dass du die Zeit genommen hast, mit mir dieses Interview zu führen. In  
2 meiner Bachelorarbeit untersuche ich, inwiefern Teamteaching einen Einfluss auf die  
3 Lehrgesundheit hat. Ziel des Interviews ist es, deine Erfahrungen und Einschätzungen  
4 zu diesem Thema kennenzulernen. Meine Fragen sind offen, sodass du deine Ideen frei  
5 äußern kannst. Deine Antworten beruhen auf Freiwilligkeit und bleiben anonym. Darf ich  
6 unser Gespräch aufzeichnen?

7 **L2:** Ja.

8 **I:** Okay. Also erstmal, wie lange arbeitest du denn schon als Lehrkraft?

9 **L2:** Also hier an der Schule seit 2016. Also neun Jahre. Davor war ich in der Erwachse-  
10 nenbildung. Und das habe ich auch so ungefähr zehn Jahre gemacht.

11 **I:** Und wie lange arbeitest du dann schon im Teamteaching?

12 **L2:** Seit ich die Klassenleitung übernommen habe, und das ist jetzt seit fünf Jahren.

13 **I:** Okay, dann. Meine erste Frage wäre: Inwiefern beeinflusst denn die Arbeit im Te-  
14 amteaching deinen beruflichen Alltag?

15 **L2:** Also ich finde es, obwohl man natürlich Absprachen treffen muss und sich unterhalten  
16 „muss“ in Anführungszeichen, finde ich, ist es eine riesengroße Hilfe, weil man sich eben  
17 ergänzt und weil gerade bei mir im Team und ich glaube, das ist in vielen Teams so, jeder  
18 hat natürlich seine Stärken, seine Schwächen, seine Vorlieben, das, was er weniger gern  
19 macht. Und bei uns ergänzt sich das super. Also dass das manchmal einer was denkt oder  
20 ausspricht und der andere macht es dann schon. Und da wir ähnlich vom Charakter sind,  
21 passt es eben auch sehr gut, dass man mit dem, was mal nicht so gut gelingt, eben auch  
22 wirklich gut umgehen kann. Und da sind wir uns also auch im Miteinander eine große  
23 Stütze.

24 **I:** Welche Rahmenbedingungen müssen deiner Meinung nach gegeben sein, dass Te-  
25 amteaching stattfinden KANN?

26 **L2:** Also es braucht natürlich gute Absprachen und dafür muss auch eine Absprachezeit  
27 da sein. Das geht nicht zwischen Tür und Angel mal schnell. Ich glaube, das funktioniert,  
28 wenn man schon lange miteinander arbeitet. Aber wenn man das wirklich effektiv nutzen  
29 will, dann braucht es gute Absprachen und (...) klare/ Ich überlege gerade, klare Abgren-  
30 zung ist natürlich auch gut. Also dass jeder schon seinen Bereich hat. Und (.) ja, ich meine,  
31 bei uns war das jetzt nie das Problem, dass man sich irgendwie vom anderen auf den Fuß  
32 getreten gefühlt hat, aber da kann ich mir vorstellen, wenn da keine klaren Grenzen da  
33 sind und einer tritt so in den Bereich des anderen irgendwie mit rein, dass das da auch  
34 schnell mal zu Missverständnissen oder Unklarheiten und zumindest mal so einem Bauch-  
35 weh-Gefühl kommen kann, wenn man da nicht offen miteinander kommuniziert. Also Kom-  
36 munikation ist da natürlich das A und das O auch.

37 **I:** Welche Chancen ermöglicht Teamteaching?

38 **L2:** (lacht). Das, was man nicht so gern macht, abzudrücken (lacht). (..) Also ich/ Ja, also  
39 da fällt mir jetzt gerade spontan diese ganze PC-Geschichte ein. Das ist so nicht mein  
40 Ding. Und da bin ich froh, dass meine Teamteaching-Partnerin, dass das für sie zum Bei-  
41 spiel NULL Problem ist. Das ist mal das eine. Also dass man sich da wirklich in seinen  
42 Stärken und Schwächen ergänzen kann. Und dann ist es natürlich ist es ja auch die Stär-  
43 ken und Schwächen der Kinder/. Also da bei uns an der Schule diese Spanne so groß ist  
44 zwischen denen, die wirklich gut sind, die alleine arbeiten und denen, die (.) ich weiß nicht  
45 wie viel Erklärung noch mal brauchen. Und da die Kinder aber immer mehr werden, die  
46 eigentlich eine individuelle Betreuung brauchen, kann man da dann eben auch mal indivi-  
47 duell noch mal auf die Kinder und deren Bedürfnisse eingehen. Plus, was bei uns an der  
48 Schule ja sehr groß geschrieben wird, dieses Streitschlichten und dieser Friedensstifter-  
49 Ansatz. Der ist schön und gut, braucht aber auch sehr viel Kommunikation. Und da ist es  
50 eben oft so, dass meine Teamteaching-Partnerin dann rausgeht und irgendwelche Streit  
51 schlichtet oder (.), ja nochmal Gespräche sucht. Elternarbeit in der Zeit vorbereitet. Und  
52 da ist das schon eine große Entlastung.

53 **I:** Welche Hindernisse oder Schwierigkeiten erlebst du vielleicht im Teamteaching?

54 **L2:** (...) Hindernisse? (...) Eigentlich könnte ich jetzt bei mir gerade (..) nicht von Schwie-  
55 rigkeiten oder von Hindernissen, ich müsste jetzt wirklich (.) irgendeine These aufstellen.  
56 Schwierig ist es, wenn man einen Teamteaching-Partner einplant und der muss dann ver-  
57 treten. Aber das hat ja mit dem Teamteaching-Partner nichts zu tun. Wir sind inzwi-

58 schen einfach so eingespielt, dass wir oft gar nicht groß kommunizieren müssen. Von da-  
59 her könnte ich jetzt mal, also aus meinem Team könnte ich jetzt keine Erfahrung weiterge-  
60 ben.

61 **I:** Das ist ja super schön. Wie trifft ihr im Team Entscheidungen?

62 **L2:** (...) Wir reden darüber und dann entscheiden wir (lacht). Genau. Also da gibt es jetzt  
63 auch nicht groß, dass sich mal einer dann verbiegen müsste. Oder dass wir dann sagen:  
64 „Oh nee, das ist jetzt total blöd“. Selbst wenn, also glaube ich, hat jeder von uns inzwischen  
65 so die Erfahrung, dem anderen zu vertrauen und zu sagen: „Okay, wenn du das so siehst,  
66 dann mach das ruhig so“ und umgekehrt genauso. Also das ist eine gute Ergänzung.

67 **I:** Sehr schön. Wie werden dann Aufgaben verteilt?

68 **L2:** (...) Also als Lehrkraft habe ich natürlich die ganzen Lehrenden-Aufgaben. Themen  
69 einführen, Stoff einführen, Stoff vermitteln auch. Das ist natürlich meins. Noten. (.) Noten  
70 machen. Da ist die XXX dann ergänzend mit dabei. Dann die schriftliche, die Verbalbeur-  
71 teilung. Da macht sie ihren Teil vom Sozialverhalten. Ich mache eben auch Lernverhalten  
72 und Arbeitsverhalten. Das ist so aufgeteilt. Aber innerhalb der Klasse und gegenüber den  
73 Eltern treten wir eben so als Team auf, dass wir gleichberechtigt sind. Was wir ja schon  
74 auch in der Erziehung und man muss ja inzwischen auch von Erziehung der Kinder spre-  
75 chen, das ist ja nicht nur, dass wir denen was beibringen, in der Erziehung der Kinder sind  
76 wir eben auch gleichberechtigt.

77 **I:** Ja, was zeichnet denn deiner Meinung nach eine gute Zusammenarbeit aus?

78 **L2:** (...) Kommunikation. Kompromissbereitschaft. Offenheit. (..) Ich denke, wenn es so  
79 weit wäre, dass man mal jemand hätte, der so wirklich ganz konträr ist oder der so andere  
80 Ansichten hat, auch eine gute Streitkultur und dass man das eben auch mal aushält, dass  
81 der andere dann was macht, was einem nicht so/ was man nicht so machen WÜRDE. Aber  
82 dass man da das Vertrauen in den anderen hat, in die Kompetenz des anderen. Zu sagen  
83 okay, wenn das so ad hoc-Entscheidungen sind, wo man dann nicht fragen kann: „Warum  
84 machst du das so“, dass man einfach für sich auch sagt: „Okay, ich hätte es anders ge-  
85 macht. Aber ich vertraue jetzt darauf, dass diese Entscheidung (.) nicht nur so aus dem  
86 Bauch und Affekt heraus getroffen wurden, sondern dass da ein Konzept auch dahinter  
87 steht“.

88 **I:** Okay. Und noch hierzu: Wie reagiert ihr im Team, wenn vielleicht doch mal eine Unstim-  
89 migkeit bei irgendwas auftritt?

90 **L2:** Darüber reden, also dann. Klar, anders geht es gar nicht, als dass man das dann mal  
91 anspricht und sagt: „Ich verstehe das nicht. Warum hast du das so gemacht?“ Oder:  
92 „Wieso ist das so gelaufen?“ Genau. Aber das merke ich, das passiert dann in so einer  
93 Wertschätzung, dass das eigentlich nicht eine/ Also wir haben da keine großen Diskussi-  
94 onen oder Schuldzuweisung, sondern das ist wirklich mit Respekt und Wertschätzung.  
95 Und ich glaube, damit kann man, kann jeder von uns dann gut umgehen.

96 **I:** Jetzt einmal allgemein eher zu deinem Lehrberuf: Was empfindest du denn in deinem  
97 Beruf als Lehrperson insgesamt als besonders belastend?

98 **L2:** (..) Reichen da Stichworte? Schlag/

99 **I:** Ja.

100 **L2:** Okay, Elternarbeit (lacht) (..) Also Elternarbeit. Zunehmende, zunehmende, ich hätte  
101 jetzt fast Kompetenzausweitung gesagt, aber das hat ja mit unserer Kompetenz oft gar  
102 nichts mehr zu tun. Also zunehmender Arbeitsbereich. Dass wir für so viel mehr, also viel  
103 mehr Bürokratie, dann die Anforderungen, die die durch die Kinder kommen. Also wir sind  
104 ja nicht nur Lehrende, wir sind ja inzwischen auch Psychologen, Therapeuten für die Kin-  
105 der, für die Eltern. Wir sind, (..) genau müssten viel mehr ausgebildet werden in diesen  
106 ganzen (..) naja Krankheitsbildern hört sich jetzt schon fast fies an, aber in diesen ganzen  
107 Auffälligkeiten. Also wie LRS und Dyskalkulie, wie, wie/. Also da haben, ich zumindest  
108 habe in meinem Studium damals KAUM was darüber gehört. Und merke, dass das so  
109 vielschichtig zunimmt. Autismus, all diese Sachen. Kinder, die sich auf den Boden schmei-  
110 ßen und nicht mehr aufstehen und einfach sich verweigern. Die psychischen Auffälligkeit-  
111 en haben so zugenommen. Und das finde ich belastend.

112 **I:** Inwiefern verändern sich diese Belastungsempfindungen vielleicht durch das Te-  
113 amteaching?

114 **L2:** Da kann man sich natürlich entlasten, weil natürlich/ Also jeder von uns kann mit einem  
115 anderen Kind besser. Also es kommt natürlich auch mal vor, dass dann einer sagt, also  
116 der, „Ich kann jetzt gerade mit dem nicht, der geht mir so auf die Nerven, ich komme mit  
117 der Art gerade nicht mehr zurecht, ich finde keinen Zugang“. Und da ist es natürlich sehr

118 entlastend, wenn dann der andere sagt: „okay, macht mir gerade nichts aus“ und man  
119 kann da sich die Arbeit gegenseitig abnehmen.

120 **I:** Das kann ich mir vorstellen. Insgesamt betrachtet überwiegt dann bei dir eher der Be-  
121 lastungs- oder der Entlastungsaspekt der Teamarbeit.

122 **L2:** Entlastung auf jeden Fall. Also wie gesagt, meine Teampartnerin, die ist jetzt seit zwei  
123 Wochen krank und ich merke jetzt so immer mehr (.) wie einfach Sachen so eingespielt  
124 sind, wo ich mir jetzt Gedanken drüber machen muss, die sonst wäre das/ würde das  
125 einfach so laufen. Abgesehen davon, dass man dann eben mehr vertreten muss. Aber es  
126 ist wirklich dieses: Jeder hat so seinen Bereich und es läuft so und oft merkt man es dann  
127 erst, wenn es nicht mehr läuft (lacht).

128 **I:** Wie wirkt sich denn Teamteaching insgesamt auf dein Wohlbefinden im Beruf aus?

129 **L2:** Also ich merke, ich bin jetzt schon, fühle ich mich mehr gestresst, weil ich an viel mehr  
130 denken muss, weil ich natürlich viel mehr beachten muss. Ich kann nicht einfach mal sa-  
131 gen, ich brauche gerade mal fünf Minuten, ich gehe mal raus. Also das fällt alles weg.  
132 Diese Pausen, die man manchmal braucht, einfach um durchzuatmen, um wieder runter-  
133 zukommen. Die kann man sich so nicht mehr nehmen. Und eben diese, dass jeder so  
134 seinen Bereich hat, der auch sehr stark entlastend, wie zum Beispiel XXX macht das  
135 ganze Bürokratische so nebenher habe ich das Empfinden, also wer ist krank, wer muss  
136 oder wird früher abgeholt, koordiniert da mehr, schreibt dann Mails vor und ich gucke noch  
137 mal drüber. Also alles das muss ich natürlich jetzt alleine machen und (.) das merkt man,  
138 das ist dann schon stressig.

139 **I:** Also quasi stressiger, wenn die Teamteaching-Partnerin gerade nicht da ist?

140 **L2:** Ja, auf jeden Fall. Ja, auf jeden Fall.

141 **I:** Okay. Inwiefern wirkt sich Teamteaching vielleicht auf die Freude am Beruf aus?

142 **L2:** (lacht) Ich/ Also da kann ich jetzt wirklich nur von mir sprechen. Ich weiß, es gibt auch,  
143 also es hat schon andere Konstellationen gegeben, die dann sehr belastend waren. Aber  
144 (.) wenn man einen guten Teamteaching-Partner hat, dann ist das, glaube ich (.) das A und  
145 das O. Dann ist das sehr entlastend, sehr bereichernd und auf jeden Fall positiv.

146 I: Okay. Und welchen Einfluss hat Teamteaching in Bezug auf deinen Umgang mit Stress-  
147 situationen in der Schule?

148 L2: (..) Also wie vorhin schon gesagt, man kann natürlich, man kann sich mal rausziehen,  
149 wenn man merkt ich kann gerade nicht mehr. Ich meine, gibt es ja immer irgendwie. Ent-  
150 weder man hat schlecht geschlafen oder merkt, ich werde krank oder hat gerade sowieso  
151 so viel im Kopf und dann ist man ja schneller gestresst auch. Und wenn man dann sagen  
152 kann: „Kannst du mal übernehmen, ich muss mal raus“. Das macht einen immensen Un-  
153 terschied. Oder eben auch mit Kindern, die einen stressen oder man hat gerade eine E-  
154 Mail von Eltern gekriegt, die einen stresst. (..) Und kann dann einfach mit manchen Kindern  
155 gerade in dem Augenblick nicht mehr, weil einem gefühlt alles triggert oder man denkt so:  
156 „Das kann doch nicht wahr sein. Ich habe es jetzt schon fünfmal gesagt und immer, immer  
157 noch nicht ist es angekommen?“ Da ist es, ja, dann ist es sehr entlastend, wenn man  
158 sagen kann: „Bitte übernimm du mal!“ Und „Wie ist denn dein Blick da drauf?“ Und dann  
159 ist es manchmal eben auch wieder, dass man so merkt: „Okay, ich könnte es auch von  
160 DER Warte sehen“ und (.) erleichtert dann ungemein.

161 I: Okay, noch eine letzte Frage: Wenn Teamteaching an einer Schule neu eingesetzt wird,  
162 wie müssen deiner Meinung nach Lehrkräfte auf die neuen Anforderungen vorbereitet wer-  
163 den, damit eben ein positiver Effekt auf die Gesundheit entstehen KANN?

164 L2: Ich glaube, es braucht ganz klare Absprachen, wer für was zuständig ist. (..) Es braucht  
165 ein gutes Kommunikationstraining auch. (...) Und es braucht natürlich auch, dass man  
166 sich an diese Absprachen hält und für sich in seinem Bereich sicher fühlt und in diesem  
167 Bereich auch bleibt. Ich glaube, wenn es neu eingeführt wird und jeder denkt, er müsste  
168 überall da noch mal mitmischen, dann wird es nicht funktionieren, weil (.) dann keiner eine  
169 Sicherheit in seinem Bereich kriegt und ja, ständig irgendwelche Missverständnisse auch  
170 vorprogrammiert sind.

171 I: Okay, dann danke, dass du die Fragen so offen beantwortet hast. Und gibt es noch  
172 etwas, das du ergänzen möchtest?

173 L2: (...) Ja, im Grunde genommen, dass ich eigentlich hoffe für JEDE Schule, dass es  
174 Teamteaching gibt, weil ich denke, dass man viel, viel besser darauf eingehen kann, wie  
175 sich die Kinder verändert haben auch. Und im Grunde genommen bräuchte man nicht nur  
176 ein TEAMTEACHING an Schulen, sondern man müsste im Grunde genommen noch

177 irgendjemanden wie so einen Schulpsychologen mit dazu haben, dass man eben diese  
178 ganzen Auffälligkeiten noch mal anders einordnen kann. Denn die, die nehmen einfach zu.  
179 Und manchmal steht man da und denkt: „Ich weiß überhaupt gar nicht mehr, wie ich dem  
180 begegnen soll“. Und das wäre ganz sicher, neben kleineren Klassen, eine ganz große  
181 Entlastung für Lehrkräfte.

182 **I:** Okay, dann vielen Dank.

183 **L2:** Gerne.

### Transkript 3- S

1 **I:** Also danke, dass du dir Zeit genommen hast, mit mir dieses Interview zu führen. In  
2 meiner Bachelorarbeit untersuche ich, inwiefern Teamteaching einen Einfluss auf die  
3 Lehrgesundheit hat. Ziel des Interviews ist es, deine Erfahrungen und Einschätzungen  
4 zu diesem Thema kennenzulernen. Meine Fragen sind offen, sodass du deine Ideen frei  
5 äußern kannst. Deine Antworten beruhen auf Freiwilligkeit und bleiben anonym. Darf ich  
6 unser Gespräch aufzeichnen?

7 **S:** Ja, darfst du.

8 **I:** Okay. Als erstes einmal allgemein. Wie lange arbeitest du denn schon als Lehrkraft oder  
9 als Lernbegleiter?

10 **S:** Ich arbeite, seit es diese Schule fast gibt hier. Seit 2010.

11 **I:** Wow. Und wie lange arbeitest du dann schon im Teamteaching?

12 **S:** Auch seit 2010. Ich bin hier eingestiegen.

13 **I:** Inwiefern beeinflusst die Arbeit im Teamteaching deinen beruflichen Alltag?

14 **S:** Der wird nur vom Teamteaching beeinflusst (lacht), weil ich alles mit meinen Te-  
15 amteaching-Partnerinnen abspreche und wir nichts im Alleingang machen. Und (.) das ein  
16 großer Teil von der Arbeit ist, sich untereinander abzusprechen und über Sachen zu reden,  
17 die anstehen.

18 **I:** Und welche Rahmenbedingungen müssten deiner Meinung nach gegeben sein, dass  
19 Teamteaching stattfinden kann?

20 **S:** Personal. Man braucht viel Personal. Man braucht angemessene Räume, damit das  
21 Teamteaching auch genutzt werden kann. Dass man die Klasse mal entzerren kann. Dass  
22 man mal woanders hingehen kann mit ein paar Kindern, aber vor allem jede Menge Per-  
23 sonal. Sonst ist man im Endeffekt, wenn man vertreten muss, doch wieder alleine.

24 **I:** Welche Chancen ermöglicht Teamteaching?

25 **S:** Dass man die Kinder aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten kann. Dass man im-  
26 mer noch mal einen anderen Input bekommt. Dass man viel/ Dass man immer einen An-  
27 sprechpartner hat, wenn man Probleme hat, wenn ein Kind einem auffällt. Man kann immer  
28 mal wieder Rücksprache halten: „Wie ist es bei dir so? Was fällt dir auf? Hast du da Tipps,  
29 wie man irgendwas händeln kann?“ Man kann sich viel besser unterstützen, weil jeder die  
30 Klasse kennt. Jeder erlebt die Kinder jeweils im Teamteaching, aber auch mal alleine und  
31 kann deswegen gut einschätzen, wie das Kind generell tickt.

32 **I:** Gibt es auch Hindernisse oder Schwierigkeiten, die du im Teamteaching erlebst?

33 **S:** Ja, die Absprachen treffen. Es ist schon schwierig, gemeinsame Zeit zu finden. Also es  
34 ist ein großer Zeitfaktor, der da einfach (.) geschluckt wird, weil man immer gemeinsame  
35 Zeiten finden muss. Für Elterngespräche, für Telefonate, für E-Mails zu verfassen, weil wir  
36 immer beide dahinter stehen und deswegen aber auch beide da sein müssen und beide  
37 die schreiben müssen, dass jeder, wenn Eltern kommen und nachfragen haben, wissen,  
38 um was es geht. Und deswegen ist es oft so, dass man das noch spät abends macht, weil  
39 viele bis um fünf arbeiten, manche nur bis um zwölf. Aber trotzdem kann man die Arbeiten  
40 erst um fünf machen, weil da erst der Partner Feierabend hat. Und dann geht es oft wirklich  
41 weit in den Abend hinein. (..)

42 **I:** Wie trifft denn das Team Entscheidungen? (..)

43 **S:** Gemeinsam. Durch Gespräche. Durch viele Gespräche. Und wir haben das Klassen-  
44 stufen-Team. Da wird mit der Parallelklasse der Unterricht gene/ grob geplant und da wird  
45 auch schon gesagt in Musik macht die Lehrkraft das, da macht der sozialpädagogische  
46 Teil das und da wird schon oft eingeteilt: für die Sozialstunde brauchen wir das, weil wir in  
47 Religion das machen und deswegen müssen wir in Sachunterricht dieses Thema machen,  
48 damit das alles klappt. Oder man muss beim Laternebasteln viel zu viel Kunst machen  
49 und dann muss man im Sachunterricht wieder was verschieben. Also wir planen das erst-  
50 mal im Groß-Team und dann nochmal im kleinen Team mit persönlichen Absprachen kurz  
51 und knapp an der Klassenzimmertür, was noch zu erledigen ist.

52 **I:** Jetzt mal in einer Stunde quasi betrachtet. Wie werden denn Aufgaben verteilt, wenn  
53 beide Partner in der Klasse sind?

54 **S:** Meistens geht es/ ist es so eine Routine. Es wird etwas erklärt und danach guckt man  
55 an, ob es läuft, guckt, welche Kinder Schwierigkeiten haben. Sitzen noch dabei oder gehen

56 rum. Vor allem wegen den Störungen im Unterricht. Dass immer einer woanders steht und  
57 andere Kinder im Blick hat, denen man kurz einen Tipp geben kann, dass sie wieder auf-  
58 merksam sein sollen. Dass ein anderes Kind nicht mit seinen Sachen rumspielt. Oder  
59 wenn ein Kind stört, bei einem Erklären, dass man mit ihm rausgeht und einfach, dass ein  
60 störungsfreier, SO GUT WIE MÖGLICH störungsfreier Unterricht möglich ist.

61 **I:** Was zeichnet dann dabei eine gute Zusammenarbeit aus?

62 **S:** Dass wir uns nicht ins Wort fallen. Dass wir versuchen, uns gegenseitig zu stützen und  
63 uns nicht als Konkurrenz wahrnehmen, sondern wirklich als Partner und als Unterstützung.  
64 Und wenn wir etwas sagen, dass der andere dann dahintersteht, egal, was er eigentlich  
65 denkt, aber vor den Kindern steht er dahinter. Was man danach noch mal bespricht, ist  
66 was anderes. Aber vor den Kindern, dass die Kinder sehen, dass wir uns absprechen.  
67 Dass wir uns unterstützen. Dass sie uns nicht gegeneinander ausspielen können.

68 **I:** Wie reagiert das Team auf Unstimmigkeiten?

69 **S:** Da geht es wieder darum, wie gut das Team generell ist. Wenn man ein gutes Team  
70 hat, kann man auch gut über Konflikte sprechen. Wenn es allerdings sowieso schon Span-  
71 nungen gibt, ist es schwierig. Und manchmal läuft es auch darauf hinaus, dass man mal  
72 ein Teamteaching (.) trennt und mal in andere (.) Konstellationen übergeht, wenn man  
73 merkt, da ist die Situation so eingefahren, da geht es nicht mehr.

74 **I:** Insgesamt betrachtet: Was empfindest du denn in deinem Beruf als Lernbegleiterin als  
75 besonders belastend? (..)

76 **S:** Vertretungsstunden. Wenn so Sachen wie das Adventsbasteln anstehen, das immer  
77 sehr schön ist, aber das geht dann den ganzen Tag und alle Pausen, die man eigentlich  
78 hätte, sind einfach nicht vorhanden. Und wenn man dann noch danach vertreten muss  
79 und dann hatte man GEFÜHLT den ganzen Tag keine Pausen, weil man nur von einer  
80 Sache zur anderen hetzt. Aber das ist glaube ich/ hat nichts mit dem Teamteaching zu  
81 tun. Und das ist immer noch gut, dass wir zu zweit sind, dass immer mal einer sagen kann:  
82 „Ich hatte heute noch keine Pause. Ich gehe jetzt mal kurz raus“ und dann kann man sich  
83 abwechseln. WENN es geht. Wenn man allerdings Vertretung machen muss, ist man ja  
84 trotzdem wieder alleine. Und das ist dann manchmal (.) arg anstrengend, wenn nicht alles  
85 nach Plan läuft, sondern wenn so viele Krankheitsfälle und so viele Vertretungen anste-  
86 hen.

87 **I:** Das wäre jetzt auch meine nächste Frage gewesen: Inwiefern verändern sich denn die  
88 Belastungsempfindungen durch das Teamteaching?

89 **S:** Einerseits ist es sehr entspannend, weil man über Probleme immer mit einem Partner  
90 zusammen reden kann, wo man weiß der stärkt mir den Rücken, der hält zu mir, da sind  
91 wir ein Team. Auch gegenüber den Eltern, weil das ja meistens auch zwei sind. Steht man  
92 nicht alleine da. Wenn da Aussagen getroffen werden, sind immer zwei Leute da, die die  
93 hören und man kann danach noch mal reflektieren, was gut gelaufen ist, was nicht so gut  
94 gelaufen ist. Man kann auch den Unterricht gut reflektieren und auch mal Rücksprache  
95 halten, was sehr gut war und was nicht gut war. Wenn die Sympathie stimmt, geht es  
96 wunderbar. (.) Aber es ist auch wirklich belastend wegen diesen Zeiten, weil man wirklich  
97 alles absprechen muss. Und dann/ Jetzt hatten wir dieses Diagnoseverfahren und jetzt  
98 müssen wir von jedem Kind dieses Diagnoseverfahren auswerten und darüber sprechen,  
99 wie es mit unseren Meinungen übereinstimmt oder abweicht. Das haben wir jetzt mit  
100 Deutsch gemacht, waren zwei Stunden. Jetzt müssen wir es noch einmal mit Mathe ma-  
101 chen. Zwei Stunden. Wenn es nur EIN Lernbegleiter wäre, hätte er das alleine gemacht,  
102 für sich und wäre damit wahrscheinlich in einer halben Stunde durch gewesen.

103 **I:** Und wenn du jetzt insgesamt deine Arbeit quasi betrachtest, überwiegt dann eher der  
104 Belastungs- oder der Entlastungsaspekt der Teamarbeit?

105 **S:** Also ich finde es eher entlastend, weil wirklich immer jemand da ist, mit dem man über  
106 alles reden kann. Weil man nicht alleine dasteht, weder vor der Klasse noch vor den Eltern.  
107 Weil man immer jemanden hat zum Reflektieren und immer jemanden hat, der einem den  
108 Rücken stärkt und da ist. Und die Kinder haben auch immer eine Bezugsperson. Also es  
109 ist weitaus seltener, dass beide mal ausfallen und dann kann man zumindest immer ist  
110 einer in der Klasse, der der Klasse so einen Halt gibt und wo die Klasse so auffängt.

111 **I:** Wie wirkt sich denn Teamteaching insgesamt auf dein Wohlbefinden im Beruf aus?

112 **S:** Also ich fühle mich sehr wohl. Aber auch weil meine Teamteaching-Partnerinnen und  
113 ich wir uns sehr gut verstehen. Also das ist/ hängt ein großer Teil davon ab, wie gut die  
114 Sympathien im Team sind und wie flexibel man ist. Und da sind wir alle drei ziemlich gut  
115 drin, uns abzusprechen. Und wir können auch mal unsere eigenen Bedürfnisse hinten  
116 anstellen, wenn wir wissen, der andere muss eine Stunde heimfahren und dann kann man  
117 sich online halt erst um 18:00 Uhr treffen. (.)

118 **I:** Und inwiefern wirkt sich Teamteaching auf deine Freude am Beruf aus? (..)

119 **S:** Ich gehe immer gerne hin und bin auch immer froh, wenn ich mit meinen Kolleginnen  
120 in der Klasse bin. Und glaube auch nicht, dass ich das machen würde, wenn ich alleine  
121 bin. Da wäre mir das zu viel Stress. Da hätte ich niemand/ keinen direkten Ansprechpart-  
122 ner und hätte auch niemand, wo man einfach mal zwischen Tür und Angel über stressige  
123 Situationen sprechen kann und sich auch mal Luft machen kann.

124 **I:** Und welchen Einfluss hat Teamteaching in Bezug auf deinen Umgang mit Stresssituati-  
125 onen in der Schule? (...)

126 **S:** Einen sehr positiven, weil entweder einer, wenn es stressig wird, rausgehen kann und  
127 sich aus der Situation rausziehen kann oder einer nimmt einfach den Stressfaktor raus.  
128 Also wenn ein Kind wirklich einfach nicht händelbar ist, muss man sich da keine Gedanken  
129 machen und einen Kopf machen und in Stress verfallen, sondern man kann einfach zu  
130 seinem Kollegen sagen und der sieht das ja dann und sagt: „Komm, wir gehen mal raus,  
131 dass es stressfreier ist“. Auch wenn ich alleine bin, kann ich immer sagen: „Du gehst jetzt  
132 bitte mal raus und setzt dich zu meiner Kollegin, die im Büro arbeitet“. Und die sagt da nie  
133 was dazu. Die passt dann einfach auf und ich habe einen stressfreien Unterricht.

134 **I:** Noch eine Abschlussfrage: Wenn Teamteaching an einer neu/ an einer Schule neu ein-  
135 gesetzt wird, wie müssen Lehrkräfte oder Lernbegleiter auf die neuen Anforderungen vor-  
136 bereitet werden, dass ein positiver Effekt auf die Gesundheit entstehen kann?

137 **S:** Ich finde es wichtig, dass man gleichwertig angesehen wird, von den Kindern und auch  
138 von den Eltern. Aber auch bei den Lehrkräften und bei den anderen Kräften. Dass da  
139 einfach klar ist, man steht da gemeinsam, man macht gemeinsam die Lehrerkonferenzen.  
140 Man macht gemeinsam alle anderen Konferenzen. Jeder weiß auch im schulischen, auch  
141 im Thema, gerade in Mathe, in Deutsch, woran man ist. Jeder hilft mit, bei den Arbeiten  
142 zu konzipieren. Dass man einfach merkt, man ist wirklich ein Team und nicht der einer/  
143 Eine macht nur seine Sachen und der andere kümmert sich nur um das Soziale oder so.  
144 Wenn das wirklich von jeder von allem Bescheid weiß. Und dass man Räume hat, wo man  
145 sich auch mal zurückziehen kann, wenn man mit einem Kind mal eine Auszeit braucht  
146 oder wenn man mal eine Kleingruppe nimmt, um der nochmal etwas zu erklären. Dass sie  
147 einfach die Räumlichkeiten haben, um das durchzusetzen, umzusetzen. Und das Personal  
148 braucht man. Am besten mehr als weniger.

149 **I:** Also, danke, dass du die Fragen so offen beantwortet hast. Möchtest du noch etwas  
150 ergänzen?

151 **S:** Nein.

152 **I:** Okay.

## Anhang C: Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>Hauptkategorie 1: Wahrnehmung von Teamteaching</b>			
Subkategorie 1a: Einfluss von Teamteaching auf den Alltag	Umfasst alle Aussagen, die eine Art des Einflusses von Teamteaching auf den Alltag wiedergeben.	„Der wird nur vom Teamteaching beeinflusst, weil ich alles mit meinen Teamteaching-Partnerinnen abspreche und wir nichts im Alleingang machen.“ (S, Z. 14-15).  „Und da sind wir uns also auch im Miteinander eine große Stütze.“ (L2, Z. 22-23)	Wird codiert, wenn die Lehrkraft einen positiven, negativen oder neutralen Einfluss von Teamteaching auf den Alltag nennt.
Subkategorie 1b: Notwendige Rahmenbedingungen für das Teamteaching	Umfasst alle Äußerungen zu Aspekten, die für Teamteaching notwendig sind.	„Genug Personal, damit es stattfinden KANN.“ (L1, Z. 22).  „[...] dass das da auch schnell mal zu Missverständnissen oder Unklarheiten und zumindest mal so einem Bauchweh-Gefühl kommen kann, wenn man da nicht offen miteinander kommuniziert.“ (L2, Z. 33-34).	Wird codiert, wenn die Lehrkraft notwendige Rahmenbedingungen für Teamteaching nennt oder diese erläutert.

Subkategorie 1c: Chancen des Teamteachings	Umfasst alle Aussagen zu Chancen, die das Teamteaching ermöglicht.	„Dass auf die Kinder individueller eingegangen werden kann.“ (L1, Z. 32).  „Also dass man sich da wirklich in seinen Stärken und Schwächen ergänzen kann.“ (L2, Z. 41-42).	Wird codiert, wenn durch das Teamteaching entstehende Chancen genannt oder genauer erläutert werden.
Subkategorie 1d: Hindernisse und Schwierigkeiten im Teamteaching	Umfasst alle Aussagen zu Hindernissen oder Schwierigkeiten, die sich aus dem Teamteaching ableiten.	„Ja, die Absprachen treffen. Es ist schon schwierig, gemeinsame Zeit zu finden“ (S, Z. 33).	Wird codiert, wenn Probleme, die im Teamteaching auftauchen, genannt oder ausgeführt werden.
<b>Hauptkategorie 2: Arbeit im Team</b>			
Subkategorie 2a: Entscheidungsfindung im Team	Umfasst alle Aussagen zur Art und Weise, wie Entscheidungen im Team getroffen werden.	„Also wir planen das erstmal im Groß-Team und dann nochmal im kleinen Team mit persönlichen Absprachen kurz und knapp an der Klassenzimmertür, was noch zu erledigen ist.“ (S, Z. 49-51).  „Wir reden darüber und dann entscheiden wir.“ (L2, Z. 62).	Wird codiert, wenn die Lehrkraft beschreibt, wie die Entscheidungsfindung im Team abläuft.
Subkategorie 2b: Aufgabenverteilung im Team	Umfasst alle Aussagen, die sich auf die Art der Aufgabenverteilungen in den Teams beziehen.	„[...] da sprechen wir dann halt ab: Wer kümmert sich um was?“ (L1, Z. 63-64).	Wird codiert, wenn Arten der Aufgabenverteilung in der Teamarbeit generell oder explizit in

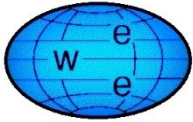
		„Meistens [...] ist es so eine Routine. Es wird etwas erklärt und danach guckt man an, ob es läuft, guckt, welche Kinder Schwierigkeiten haben.“ (S, Z. 54-55).	konkreten Unterrichtssituationen genannt oder erläutert werden.
Subkategorie 2c: Anzeichen einer guten Zusammenarbeit	Umfasst alle Aussagen, die Aspekte einer als positiv wahrgenommenen Zusammenarbeit beinhalten.	„Kommunikation. Kompromissbereitschaft. Offenheit.“ (L2, Z. 78).  „Dass man auch von der Art und von der Lehrerpersönlichkeit miteinander kooperieren kann.“ (L1, Z. 78-79).	Wird codiert, wenn die Lehrkraft Anzeichen einer gelingenden Kooperation nennt oder genauer ausführt.
Subkategorie 2d: Reaktion auf Unstimmigkeiten	Umfasst alle Aussagen, die den Umgang mit Unstimmigkeiten und Spannungen im Team betreffen.	„Also wir haben da keine großen Diskussionen oder Schuldzuweisung, sondern das ist wirklich mit Respekt und Wertschätzung.“ (L2, Z. 93-94).	Wird codiert, wenn der Umgang mit Unstimmigkeiten wie Spannungen oder Konflikten im Team thematisiert wurde.

		„Wenn es allerdings sowieso schon Spannungen gibt, ist es schwierig.“ (S, Z. 70-71).	
<b>Hauptkategorie 3: Belastungsfaktoren im Schulalltag</b>			
Subkategorie 3a: Subjektive Belastungen im Lehrerberuf	Umfasst alle Aussagen zu subjektiv wahrgenommenen Belastungen im Schulalltag.	<p>„Also zunehmender Arbeitsbereich. [...] wir sind ja nicht nur Lehrende, wir sind ja inzwischen auch Psychologen, Therapeuten für die Kinder, für die Eltern.“ (L2, Z. 102-105).</p> <p>„Und wenn man dann noch danach vertreten muss und dann hatte man GEFÜHLT den ganzen Tag keine Pausen, weil man nur von einer Sache zur anderen hetzt.“ (S, Z. 78-80).</p>	Wird codiert, wenn subjektive Belastungen genannt oder expliziert werden.
Subkategorie 3b: Veränderungen im Belastungsempfinden durch Teamteaching	Umfasst alle Aussagen, die Veränderungen im persönlichen Belastungsempfinden der Lehrer durch das Teamteaching beinhalten.	„Aber auch wenn ich jetzt irgendwie in eine andere Klasse muss und sie hier drin ist, dann weiß ich auch, es läuft.“ (L1, Z. 100-101)	Wird codiert, wenn ein positiver oder ein negativer Einfluss von Teamteaching auf das subjektive Empfinden von Belastungen betont wird.

		„Aber es ist auch wirklich belastend wegen diesen Zeiten, weil man wirklich alles absprechen muss.“ (S, Z. 96-97).	
Subkategorie 3c: Verhältnis von Be- und Entlastungsaspekten in der Teamarbeit	Umfasst alle Aussagen, die das Überwiegen des Be- oder des Entlastungsaspekts im Teamteaching beschreiben.	„Der Entlastungsaspekt auf jeden Fall. [...] ich weiß, dass sie nach allen, nach ALLEN und nach ALLEM guckt und ich dann weniger, einfach insgesamt weniger Arbeit habe, weil wir wirklich die Arbeit aufteilen.“ (L1, Z. 105-109).	Wird codiert, wenn genannt wird, ob und warum das Teamteaching für den Lehrer insgesamt eher be- oder entlastend wirkt.
<b>Hauptkategorie 4: Teamteaching und Lehrergesundheit</b>			
Subkategorie 4a: Auswirkungen des Teamteachings auf das allgemeine berufliche Wohlbefinden	Umfasst alle Aussagen zur Beschreibung der Auswirkungen von Teamteaching auf das allgemeine Wohlbefinden im Beruf.	„Also es wirkt sich positiv aus. Weil ich sie einfach als Unterstützung sehe [...]“ (L1, Z. 112).  „Also alles das muss ich natürlich jetzt alleine machen und das merkt man, das ist dann schon stressig.“ (L2, Z. 137-138).	Wird codiert, wenn die Lehrkraft eine positive oder negative Auswirkung von Teamteaching auf das allgemeine Wohlbefinden beschreibt.

<p>Subkategorie 4b: Auswirkungen des Teamteachings auf die Freude am Beruf</p>	<p>Umfasst alle Aussagen zu den Auswirkungen des Teamteachings auf die Freude an der Berufsausübung.</p>	<p>„Ich gehe immer gerne hin [...]. Und glaube auch nicht, dass ich das machen würde, wenn ich alleine bin. Da wäre mir das zu viel Stress.“ (S, Z. 119-121)</p> <p>„Das wirkt sich, glaube ich, da nicht so viel darauf aus, tatsächlich. Weil ich glaube, ich würde ja den Beruf auch ohne sie machen und habe ich ja auch schon.“ (L1, Z. 116-117).</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein einer positiven oder negativen Auswirkung des Teamteachings auf die Freude am Beruf nennt und begründet.</p>
<p>Subkategorie 4c: Einfluss des Teamteachings auf schulische Stresssituationen</p>	<p>Umfasst alle Aussagen, in denen ein Einfluss des Teamteachings auf den individuellen Umgang mit Stresssituationen in der Schule genannt wird.</p>	<p>„Entweder man hat schlecht geschlafen oder merkt, ich werde krank oder hat gerade sowieso so viel im Kopf und dann ist man ja schneller gestresst auch. Und wenn man dann sagen kann: „Kannst du mal übernehmen, ich muss mal raus“. Das macht einen immensen Unterschied.“ (L2, Z. 149-153).</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft den individuell wahrgenommenen Einfluss des Teamteachings auf den Umgang mit schulischen Stresssituationen beschreibt.</p>

<b>Hauptkategorie 5: Vorbereitung der Lehrer für einen positiven Effekt von Teamteaching auf die Lehrgesundheit</b>	Umfasst alle Aussagen zu Aspekten, die in der Vorbereitung von Lehrern für das erstmalige Arbeiten im Teamteaching beachtet werden müssen, sodass dieses gesundheitsfördernd wirken kann.	„Dass man einfach merkt, man ist wirklich ein Team und nicht der [...] Eine macht nur seine Sachen und der andere kümmert sich nur um das Soziale oder so. Wenn das wirklich von jeder von allem Bescheid weiß.“ (S, Z. 142-144).	Wird codiert, wenn die Lehrkräfte notwendige Maßnahmen aufzeigen, die vor dem Einführen des Teamteachings an einer neuen Schule von Lehrern bedacht werden sollten, damit Teamteaching gesundheitsfördernd wirken kann.
---	---	---	---



**Weltbund**  
für Erneuerung der Erziehung

**An den:**

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V  
Keplerstraße 87  
D - 69120 Heidelberg

**Einverständniserklärung**

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Zum Einfluss von Teamteaching auf die Lehrergesundheit

Heidelberg, den 29.01.2026

Unterschrift gez. S. Schnörr (Ihr Name: Sophia Schnörr)