BzL BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG
Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

44. Jahrgang – Heft 2/2026

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
In Trägerschaft der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Galle, M. & Winkler, A. (2026). Lernzentrierte Kooperation in Modulbeschreibungen der deutschsprachigen Lehrpersonenbildung in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 44* (2), 354–373. https://doi.org/10.36950/bzl.44.2.2026.10425

www.bzl-online.ch

Editorial

Afra Sturm, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil 157

Schwerpunkt

Beurteilen in der Lehrer:innenbildung

Franz Eberle Studierfähigkeit für die Studiengänge der Lehrpersonenbildung für die Volksschule 160

Res Mezger und Nadja Lindauer Formative Beurteilung diskursiver Synthesen von Studierenden mit holistischem Benchmark-Rating 176

Matthias Baumgartner und Eric Jeisy Formative Beurteilung in berufsfeld- und evidenzorientierten Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung – ein Typologie- und Topologiemodell 194

Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser Berufsspezifische Sprachkompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzeption und Operationalisierung der PROF-L-Prüfung 212

Eric Jeisy und Charlotte Nüesch Digitale Leistungsüberprüfungen passend gestalten: Erfahrungen und Empfehlungen aus elf Pilotprojekten in der Lehrer:innenbildung 232

Forum

Maren Krempin, Simon Moses Schleimer, Anna Gronostaj und Corinna Gottmann Evidenzbasierte Schulentwicklung und Ausbildung von Change Agents: Der Doppelhelixansatz 248

Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius Unterrichtsplanung meets Unterrichtsqualitätsforschung: Konzeption und Anwendungsmöglichkeiten des heuristischen Planungstools planTEACH 272

Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger Adaptive Planungskompetenz im Umgang mit Heterogenität: Studentische Perspektiven auf Lerngelegenheiten im Spannungsfeld von Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit 296

Susanne Prediger, Christoph Selter, Lars Holzäpfel, Daniela Götze und Bettina Rösken-Winter Fortbildung ausrichten an Kernpraktiken: Kohärenz durch fünf zentrale unterrichtliche Anforderungssituationen im deutschlandweiten Fortbildungsprogramm QuaMath 315

Esther Brunner und Barbara Drollinger-Vetter Weiterbildungsangebote für Mathematikdidaktikerinnen und Mathematikdidaktiker: Ein Beitrag zur Professionalisierung einer Berufsgruppe 337

Marco Galle und Anja Winkler Lernzentrierte Kooperation in Modulbeschreibungen der deutschsprachigen Lehrpersonenbildung in der Schweiz 354

Rubriken

Buchbesprechungen

Plaumauer, C. & Stumpner, S. (Hrsg.). (2024). Über den Tafelrand hinaus denken! Hochschuldidaktische Impulse und Anregungen zur Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung. Münster: Waxmann (Franziska Zellweger) 374

Caduff, C. & Weiss, S. (Hrsg.). (2025). Zwischen Theorie und Praxis. Die Qualifizierung von Dozierenden in der Berufsbildung. Bern: hep (Belinda Aeschlimann) 376

Porsch, R., Reintjes, C. & Bellenberg, G. (Hrsg.). (2025). Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann (Sandra Matschnigg-Peer) 378

Held, O. (2024). ChatGPT im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau (Kevin van Loon) 380

Beeli-Zimmermann, S. & Wannack, E. (Hrsg.). (2024). Schulen im Spannungsfeld analoger und digitaler Kommunikation. Bern: hep (Jurgita Lenkauskaitė) 382

Kapidzic, S., Gauly, B., Greiff, S., Martin, S., Massing, N., Zabal, A. & Rammstedt, B. (2025). Adaptives Problemlösen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2023. Münster: Waxmann (Franz Eberle) 384

Neuerscheinungen 386

Zeitschriftenspiegel 388

Editorial

Der Themenbereich «Beurteilen» hat für eine wirksame Lehrer:innenbildung hohe Relevanz. Entsprechend wird die Thematik seit vielen Jahren in unterschiedlichen Facetten bearbeitet, was sich auch in den BzL widerspiegelt. So befassten sich frühere Themenhefte beispielsweise mit der Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen (z.B. mit der pädagogischen Diagnostik in Heft 2/2013), während sich andere Hefte mit Leistungsnachweisen in der Lehrer:innenbildung (1/2007) oder Fragen zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten (Doppelnummer 1/2021 und 2/2021) auseinandersetzten. Die grundlegende Aufgabe von Beurteilung im Bildungskontext liegt darin, lern- oder entwicklungsrelevante Merkmale akkurat einzuschätzen. Ein diagnostisches Urteil stellt jedoch auch in der Lehrer:innenbildung keinen Selbstzweck dar, sondern schafft eine fundierte Grundlage für die Feststellung des Lern- oder Leistungsstands der Studierenden, um daraus Massnahmen für die Förderung und die Unterstützung der professionellen Entwicklung von künftigen Lehrpersonen (formative Beurteilung) ableiten zu können oder um Selektionsentscheide (summative Beurteilung) zu fällen, zu begründen und zu legitimieren.

Das vorliegende Themenheft nimmt Fragen rund um das Beurteilen professioneller Kompetenzen in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen auf. Dabei werden aktuelle Themenbereiche und kontroverse Diskussionsfelder aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Was wird unter Studierfähigkeit in der Lehrer:innenbildung verstanden, wie wird sie erfasst und welche Fördermassnahmen werden daraus abgeleitet? Wie lassen sich professionelle Kompetenzen von (künftigen) Lehrpersonen in unterschiedlichen fachspezifischen Kontexten beurteilen? Mit welchen (innovativen) Methoden werden relevante berufsspezifische Kompetenzen beurteilt und wie werden sie gefördert? Wie lassen sich formative Beurteilungssettings ressourcenschonend umsetzen?

Der einleitende Beitrag von **Franz Eberle** gibt einen Überblick über das System der Zulassung zu Pädagogischen Hochschulen und differenziert dabei zwischen Studierfähigkeit und der angestrebten Berufsbefähigung – zwei Aspekte, die manchmal vermischt werden. Der Beitrag führt genauer aus, welche Kompetenzbündel bei einer allgemeinen und bei einer spezifischen Studierfähigkeit zentral sind und wie sich die verschiedenen Zulassungen hinsichtlich Studienerfolg und Studienabbruch verhalten. Abschliessend zeigt der Autor auf, dass es weiterhin gute Gründe gibt, weshalb Berufsmaturand:innen eine Aufnahme- oder Ergänzungsprüfung benötigen, um zu einem Studium an einer Pädagogischen Hochschule zugelassen zu werden.

Der Beitrag von **Res Mezger und Nadja Lindauer** widmet sich dem Thema der formativen Beurteilung diskursiver Synthesen von künftigen Lehrpersonen. Sie gehen der Frage nach, wie wissenschaftliche Lese- und Schreibkompetenzen von Studienanfänger:innen systematisch erfasst und während der Ausbildung gefördert werden können. Im Beitrag wird ein formatives Assessment auf der Basis eines

holistischen Benchmark-Ratings vorgestellt und es werden darauf abgestimmte Fördermassnahmen näher beleuchtet.

Der Beitrag von **Matthias Baumgartner und Eric Jeisy** adressiert die Funktionen und Möglichkeiten, aber auch die Grenzen formativer Beurteilung in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung. Im Rahmen einer sportdidaktischen Interventionsstudie wird die Bedeutung von iterativen Coaching-Zyklen und formativer Beurteilung für den Performanzzuwachs nachgewiesen. Schliesslich werden Möglichkeiten für eine aufwandreduzierende Gestaltung derartiger Lehr-Lern-Arrangements (z.B. mittels automatisierter Videoproduktion) erörtert.

In ihrem Beitrag befassen sich **Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser** mit der Förderung und der Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen. Am Beispiel der Professionellen Sprachprüfung für Lehrpersonen (PROF-L) wird die Operationalisierung von Sprachkompetenzen in berufsrelevanten Handlungssituationen vorgestellt und das zugrunde liegende Kompetenzverständnis verortet. Zudem werden Einblicke in die institutionelle Rolle und die Nutzung von PROF-L an der HEP Vaud gewährt.

In einem Praxisbeitrag berichten **Eric Jeisy und Charlotte Nüesch** über die Entwicklung und die Erprobung von elf digitalen Leistungsüberprüfungen, die im Rahmen des PgB-Programms P-8 «Stärkung von Digital Skills in der Lehre» von swissuniversities entstanden sind. Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass nicht das digitale Format an sich für die Qualität digitaler Leistungsüberprüfungen entscheidend ist, sondern die Abstimmung von angestrebter Kompetenz, Assessmentfunktion, Aufgabe, Medium sowie technischen und organisatorischen Bedingungen. Aus den Erfahrungen werden ein Orientierungsrahmen und konkrete Hinweise für die Gestaltung digitaler Leistungsüberprüfungen abgeleitet.

Im Forumsteil befassen sich sechs Beiträge mit unterschiedlichen Aspekten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen: Im Mittelpunkt des Beitrags von **Maren Krempin, Simon Moses Schleimer, Anna Gronostaj und Corinna Gottmann** steht ein Ansatz für eine evidenzorientierte Schulentwicklung, der sich der Analogie der Doppelhelix bedient. Dieser Ansatz zielt darauf ab, pädagogisches Schulpersonal unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der Schulqualitäts-, Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung zu Change Agents auszubilden, die parallel zum Besuch der Fortbildung in ihren Schulen systematisch dazu beitragen, evidenzorientierte Schulentwicklung wirkungsvoll umzusetzen.

Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius stellen in ihrem Beitrag das evidenzorientierte Unterrichtsplanungstool planTEACH vor, das zum Ziel hat, die Professionalisierung von (künftigen) Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung

zu unterstützen. planTEACH nimmt Befunde aus der Unterrichtsqualitätsforschung systematisch auf und bietet für jeden Planungsschritt (z.B. Lernzielbestimmung, Diagnostik der Lernvoraussetzungen, Ablauf, Aufgabenwahl) empirisch informierte, praxistaugliche Hinweise an. Zum Beitrag gehört der Online-Anhang «planTEACH: Schritt für Schritt zum guten Unterricht», der einen konkreten Leitfaden mit Fragen und Hinweisen enthält.

Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger stellen die Konzeption und die Evaluation eines Hochschulseminars zu allgemeiner adaptiver Unterrichtsplanungskompetenz vor. Sie stützen sich dabei unter anderem auf empirische Vorarbeiten, bei denen Kriterien zur Gestaltung und Reflexion adaptiver Unterrichtsentwicklung erarbeitet und validiert wurden. Im Seminar wandten Studierende der Sekundarstufe I und II ihr im Seminar erworbenes Wissen auf reale Unterrichtsplanungen an. Die Evaluation zeigt, dass sie ihren Lerngewinn als hoch und praxisbedeutsam einschätzten.

Susanne Prediger, Christoph Selter, Lars Holzäpfel, Daniela Götze und Bettina Rösken-Winter gehen in ihrem Beitrag auf die Frage ein, was eine Ausrichtung an typischen unterrichtlichen Anforderungssituationen sowie (Kern-)Praktiken für die Gestaltung von effektiven Fortbildungen bedeutet. Sie nehmen zunächst sowohl aus generischer als auch aus fachspezifischer Perspektive eine theoretische Klärung vor und identifizieren dann fünf mathematikdidaktische Anforderungssituationen, die in das Fortbildungsprogramm QuaMath integriert wurden.

Esther Brunner und Barbara Drollinger-Vetter stellen ein Entwicklungsprojekt vor, das sich an Mathematikdidaktiker:innen richtet. Sie unterscheiden zunächst zwischen der für die Lehrpersonenbildung typischen doppelten Professionalisierung und einer kollektiven sowie individuellen Professionalisierung. Mit Blick auf Letztere führten sie eine Befragung bei amtierenden Mathematikdidaktiker:innen durch, um den Weiterbildungsbedarf genauer eruieren zu können. Abschliessend stellen sie verschiedene Weiterbildungsangebote vor.

Marco Galle und Anja Winkler führten zur Frage, inwiefern sich in den öffentlich zugänglichen Modulbeschreibungen von zwölf Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz das Konzept der lernzentrierten Kooperation zeigt, eine quantitative Dokumentenanalyse durch. Diese Dokumentenanalyse ergänzten sie um eine Netzwerkkarte, um die Verhältnisse von Kooperation und Lernzentrierung besser abbilden zu können. Damit können sie zeigen, dass Kooperation in den Modulbeschreibungen primär als kommunikative Tätigkeiten beschrieben wird und dass die Beschreibungen selten gleichzeitig auch mit Bezug zu Lernzentrierung erfolgen. Daraus leiten die Autor:innen einen Handlungsbedarf für Pädagogische Hochschulen ab.

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

Lernzentrierte Kooperation in Modulbeschreibungen der deutschsprachigen Lehrpersonenbildung in der Schweiz

Marco Galle und Anja Winkler

Zusammenfassung Kooperation ist, wenn sie Lernprozesse der Schüler:innen adressiert, bedeutsam für das Lernen dieser Schüler:innen (lernzentrierte Kooperation). Zudem wird Kooperation in der Lehrpersonenbildung zwar thematisiert, aber Lehrpersonen fühlen sich im Berufseinstieg trotzdem noch wenig darauf vorbereitet. Inwiefern die deutschsprachigen Studiengänge in der Schweiz (Primar- und Sekundarstufe 1) Kooperation in den Modulbeschreibungen verankern, wird mit einer quantitativen Inhaltsanalyse und einer semantischen Netzwerkkarte analysiert. Kooperation wird meist allgemein beschrieben und lernzentrierte und intensivere kooperative Tätigkeiten werden selten aufgeführt. Implikationen für die Curriculumentwicklung werden diskutiert.

Schlagwörter Curriculum – Professionalisierung – Kooperation lernen – Netzwerkkarte

Student-centred collaboration in syllabi of German-speaking teacher education in Switzerland

Abstract Teacher collaboration is, when it addresses students' learning processes, important for students' learning outcomes. Although collaboration is a subject of teacher education, beginning teachers report feeling insufficiently prepared for it. This study examines the extent to which Swiss German-language teacher education programmes (primary school and lower secondary level) incorporate collaboration into their syllabi. Based on quantitative content analysis and a semantic network map, the results show that collaboration is predominantly described in general terms while student-centred and more intensive forms of collaboration are rarely addressed. Implications for curriculum development are discussed.

Keywords curriculum – professionalisation – cooperation – network map

DOI 10.36950/bzl.44.2.2026.10425 | **ISSN** 2296-9632

Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International.

1 Einleitung

Lehrpersonen kooperieren im Berufsalltag mit unterschiedlichen Akteur:innengruppen, etwa mit Fach- und Speziallehrpersonen, Schulleitungen, Eltern etc., insbesondere bezogen auf die Lernprozesse der Schüler:innen (SKBF, 2018). In diesen Kooperationen werden Herausforderungen des Lern- und Sozialverhaltens thematisiert, Unterricht wird geplant und Materialien werden entwickelt, Unterricht wird gemeinsam durchgeführt und pädagogische sowie didaktische Tätigkeiten werden reflektiert. Solche kooperativen Tätigkeiten haben in den vergangenen zwei Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen, vor allem angesichts gesellschaftlicher Veränderungen (z.B. Migration), neuer gesetzlicher Vorgaben (z.B. inklusive Schulform) sowie wachsender Schulteams (z.B. wegen Teilzeitanstellungen) (Grosche & Moser Opitz, 2023; SKBF, 2018). Heute gilt Kooperation als professionelle Tätigkeit, bei der berufliche Aufgaben mit schulischen Akteur:innen bearbeitet werden und die sich durch erlernbare Kompetenzen charakterisieren lässt (Fabel-Lamla & Gräsel, 2020).

Obwohl Kooperation im Studium thematisiert wird, gilt sie als Entwicklungsaufgabe des Berufseinstiegs (Keller-Schneider & Hericks, 2020) und Studierende in der einphasigen Lehrpersonenbildung der Schweiz fühlen sich beim Berufseinstieg im Hinblick auf Kooperation im Unterricht (z.B. Teamteaching), im Kollegium oder mit der Schulleitung nur unzureichend vorbereitet (Winkler & Freisler-Mühlemann, 2023). Daher stellt sich die Frage, wie präsent Kooperation als Lerngegenstand in der Lehrpersonenbildung ist. Die wenigen Publikationen zur Lehre über Kooperation (u.a. Bauer & Fabel-Lamla, 2020; Preis & Kanitz, 2018) verdeutlichen, dass dieses Thema bislang nur randständig bearbeitet und lernzentrierte Kooperation, das heisst kooperative Tätigkeiten mit Bezug auf die Lernprozesse der Schüler:innen, kaum untersucht und unterrichtet wird. Daher werden im vorliegenden Beitrag öffentlich zugängliche Modulbeschreibungen der Schweizer Pädagogischen Hochschulen mit deutschsprachigen Studiengängen der Primarstufe und Sekundarstufe 1 untersucht. Analysiert wird, in welchem Ausmass darin eine lernzentrierte Kooperation adressiert wird. Modulbeschreibungen sind Teil des Hochschulcurriculums und in ihnen werden die Inhalte der Lehrveranstaltungen (Seminare, Vorlesungen, Praktika etc.) definiert. Darüber hinaus fungieren sie auch als Medium der Kommunikation über zukünftiges Lernen und Lehren in Schulen und spiegeln damit den hochschulinternen Diskurs wider (Criblez, 2003; Künzli, Messner & Tremp, 2012).

2 Lernzentrierte Kooperation in der Lehrpersonenbildung

2.1 Kooperative Tätigkeiten von Lehrpersonen

Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung, vielfältige Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse ihrer Schüler:innen zu berücksichtigen – eine Aufgabe, die allein kaum zu bewältigen ist. Kooperation mit weiteren Akteur:innen erweist sich daher als

bedeutsam, weil durch die Verbindung unterschiedlicher Wissensbestände komplexe Anforderungen besser bearbeitet werden können (Rothland, 2013; Trumpa, Franz & Greiten, 2016; Winkler & Freisler-Mühlemann, 2025).

In der Lehrpersonenkooperationsforschung wird Kooperation in unterschiedliche Formen differenziert; im deutschsprachigen Bildungsraum werden insbesondere die Kooperationsformen Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion rezipiert (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Austausch bezieht sich dabei primär auf die Weitergabe von Informationen, Materialien oder Erfahrungen, während arbeitsteilige Kooperation durch koordinierte Aufgabenverteilungen gekennzeichnet ist. Kokonstruktion umfasst zudem die gemeinsame reflexive Bearbeitung beruflicher Aufgaben, insbesondere von Entwicklung. Weitere Typologien differenzieren Kooperation zusätzlich aus. Little (1990) unterscheidet etwa zwischen Gesprächen über Unterricht, gegenseitiger Unterstützung, Materialaustausch und gemeinsamer Unterrichtsentwicklung. Frey, Lohmeier, Lee und Tollefson (2006) beschreiben Kooperation als Kontinuum: von losem Networking über Kooperation, Koordination und Koalition bis hin zu intensiver Kollaboration, die durch gemeinsame Entscheidungsprozesse, geteilte Verantwortung und hohe wechselseitige Abstimmung gekennzeichnet ist.

2.2 Lernzentrierte Kooperation

Die vorliegende Studie geht über die genannten Kooperationsformen hinaus und fokussiert eine lernzentrierte Kooperation. Diese wird in Anlehnung an die Activity Theory (Engeström, 1999) als soziale Tätigkeit definiert, in der fachliche und überfachliche Lernprozesse der Schüler:innen im Zentrum stehen. Lehrpersonen tauschen Wissen aus und verknüpfen und koordinieren pädagogische sowie didaktische Tätigkeiten, um Lerngelegenheiten zu gestalten, Lernen zu unterstützen und Lernergebnisse zu evaluieren (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020; Nguyen & Ng, 2020; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

Diese Fokussierung ist aus zwei Gründen bedeutsam: Erstens belegen Studien, dass kooperative Tätigkeiten mit explizitem Bezug zum Lernen der Schüler:innen, etwa bei gemeinsamer Unterrichtsplanung, Beurteilung, Materialentwicklung oder Reflexion, positiv mit den Lernleistungen der Schüler:innen direkt und indirekt zusammenhängen (Mora-Ruano, Heine & Gebhardt, 2019; Reeves, Pun & Chung, 2017; Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom, 2015; Wullschleger et al., 2025). Zweitens zeigt die Studie von Rechsteiner et al. (2025) bei 559 Primarlehrpersonen in der Schweiz auf, dass zwar zwei Drittel bei 20 bis 50% ihrer Tätigkeiten kooperieren, allerdings beziehen sich nur rund 20% auf das Lernen der Schüler:innen.

2.3 Kooperation in der Lehrpersonenbildung lehren und lernen

Diese Ergebnisse verdeutlichen die Relevanz der Vorbereitung der Studierenden auf lernzentrierte Kooperation. Zur Lehre von Kooperation finden sich einerseits theoretische Aufarbeitungen (Bauer & Fabel-Lamla, 2020), andererseits Beschreibungen von

Lehrveranstaltungskonzepten (Preis & Kanitz, 2018). Zudem zeigen Analysen von öffentlich zugänglichen Dokumenten zweier Hochschulen in der Schweiz und Deutschland, dass bezogen auf die schulpraktischen Studien unterschiedliche institutionelle Vorgaben zur Kooperation als Lerninhalt vorliegen (Winkler & Grüning, 2018). Studien weisen darauf hin, dass Studierende Kooperation im Lehrberuf grundsätzlich als bedeutsam einschätzen, ihre Relevanz für die eigenen schulpraktischen Tätigkeiten jedoch geringer bewerten (Rothland, 2012, 2016). Mit zunehmender Studienerfahrung steigt die Kooperationsabsicht (Bush & Grotjohann, 2020a). Geeignete Lerngelegenheiten ergeben sich insbesondere in Praktika, etwa bei Unterrichtsbesprechungen mit Praxislehrpersonen (Becker, Waldis & Staub, 2019; Kreis, 2012) oder in Tandempraktika (Kreis & Galle, 2021; de Zordo, Bisang & Hascher, 2018). Allerdings zeigen Bush und Grotjohann (2020b), dass die Teamorientierung und die Einstellungen zur Kooperation nach einem sechsmonatigen Praktikum weitgehend stabil bleiben und die Kooperationsabsicht sogar abnimmt. Unklar bleibt bei diesen Ergebnissen der Einfluss der Qualität der Lernbegleitung im Praktikum. Mögliche Gründe könnten auch überhöhte Erwartungen oder negative Vorerfahrungen sein.

Die wenigen empirischen Erkenntnisse beziehen sich auf Lerngelegenheiten in der Ausbildung von Lehrpersonen. Bisher ist nichts dazu bekannt, inwiefern (lernzentrierte) Kooperation in zentralen Steuerungsinstrumenten der Hochschullehre verankert ist. Deshalb werden in der vorliegenden Studie Modulbeschreibungen auf die Thematisierung von Kooperation, insbesondere der lernzentrierten Kooperation, untersucht. Die Bedeutung der Modulbeschreibungen für die Lehrpraxis ist hoch einzuschätzen, da andere Instrumente (z.B. Lehrmittel im Schulunterricht) selten für Lehre eingesetzt werden (Reusser & Messner, 2002). Zugleich spiegeln sie den Diskurs über zukünftige Tätigkeiten von Lehrpersonen wider (Künzli et al., 2012) und geben Hinweise auf Ausbildungskulturen (Winkler & Grüning, 2018). Modulbeschreibungen sind Teil der Curricula, welche zusätzlich Studiengangs- und Fächerstrukturen sowie Kompetenzformulierungen festlegen.

Angelehnt an die Denkfigur des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke & Schrader, 2010; Reusser & Pauli, 2010) lassen sich Modulbeschreibungen auf der Angebotsseite verorten; sie geben die inhaltlich zu bearbeitenden Themen für Lehrpersonenbildner:innen vor. Verantwortlich für die Curriculumentwicklung sind in der Regel Leitungspersonen der Hochschulen und die Modulbeschreibungen werden meist von den Modulverantwortlichen und/oder Dozierenden verfasst. Diese Prozesse sind eingebettet in die Systemarchitektur des Bildungssystems, geprägt etwa durch föderale Strukturen und den hohen Gestaltungsspielraum der Pädagogischen Hochschulen (Galle, Gautschi & Steger, 2023, 2024).

3 Forschungsdesiderat und Fragestellungen

Obwohl lernzentrierte Kooperation für die Bearbeitung professioneller Aufgaben von Lehrpersonen und für die Lernfortschritte der Schüler:innen bedeutsam ist, kooperieren Lehrpersonen nur begrenzt lernzentriert (Rechsteiner et al., 2025) und Studierende fühlen sich, trotz vorhandener Lerngelegenheiten zu Kooperation, auf kooperative Tätigkeiten unzureichend vorbereitet (Winkler & Freisler-Mühlemann, 2023). Daher stellt sich die Frage, wie Kooperation und insbesondere lernzentrierte Kooperation in Modulbeschreibungen der deutschsprachigen Vollzeitstudiengänge (Primar- und Sekundarstufe 1) der zwölf Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz verankert ist. Damit Studierende auf ihre zukünftigen beruflichen Tätigkeiten adäquat vorbereitet werden können, wird erwartet, dass verschiedene kooperative Tätigkeiten (Austausch, Arbeitsteilung, Kokonstruktion etc.) als Lerngegenstand in den Modulbeschreibungen vorkommen und diese mehrheitlich einen expliziten Bezug zum Lernen der Schüler:innen aufweisen. Daraus ergeben sich die folgenden Fragestellungen:

1. Wie häufig kommen Suchbegriffe zu kooperativen Tätigkeiten in den Modulbeschreibungen vor?
2. Wie häufig wird in einem Satz oder im Text nach einem Spiegelstrich, in dem kooperative Tätigkeiten genannt werden, der Bezug zum Lernen der Schüler:innen hergestellt (Lernzentrierung)?

In dieser Studie werden zwei Konstrukte untersucht: Kooperation und Lernzentrierung. Es wird angenommen, dass der Lerngegenstand der lernzentrierten Kooperation in Modulbeschreibungen insbesondere dann adressiert wird, wenn beide Konstrukte sprachlich aufeinander bezogen werden. Diese semantischen Bezugnahmen werden mittels semantischer Netzwerkkarten analysiert, welche die Beziehungen zwischen Begriffen durch Verbindungen visualisieren. Daraus ergibt sich die folgende dritte Forschungsfrage:

3. Welche Begriffe zur Kooperation und zur Lernzentrierung werden wie häufig gemeinsam in einem Satz oder im Text nach einem Spiegelstrich genannt?

4 Methoden

4.1 Design: Quantitative Dokumentenanalyse

Dokumente können als Ausdruck menschlicher Erfahrungen und Verhaltensweisen verstanden werden, deren Bedeutungen in latente Sinnstrukturen eingebettet sind. Ziel der Dokumentenanalyse ist es, diese systematisch herauszuarbeiten (Döring, 2023). Auch Modulbeschreibungen spiegeln solche Sinnstrukturen wider und lassen sich als hochschulinternes Wissensdispositiv interpretieren, in dem sich das Verständnis von Lehren und Lernen manifestiert (Künzli et al., 2012).

Für die Analyse wurden relevante Textstellen mit einer quantitativen Inhaltsanalyse identifiziert und ausgezählt (Früh, 2017; Rössler, 2017). Grundlage bildete ein Kategoriensystem mit Suchbegriffen, die inhaltlich mit dem Konstrukt lernzentrierter Kooperation zusammenhängen und mit denen kooperative Tätigkeiten und Lernzentrierung in den Modulbeschreibungen systematisch und objektiv erfasst werden (Neuendorf, 2017). Die Auszählungen der Suchbegriffe wurden mit deskriptiver Statistik und mittels einer Netzwerkkarte ausgewertet.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst die öffentlich zugänglichen Modulbeschreibungen der deutschsprachigen Regelstudiengänge Primarstufe (Bachelor) und Sekundarstufe 1 (Bachelor und Master) von schweizerischen Pädagogischen Hochschulen (Bern, FHNW, Freiburg, Graubünden, Luzern, Schaffhausen, Schwyz, St.Gallen, Thurgau, Wallis, Zug und Zürich). Während sieben Hochschulen Studiengänge der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 anbieten, verfügen fünf Hochschulen nur über den Studiengang Primarstufe. Da es pro Studiengang meist verschiedene Studienprogramme gibt (z.B. Master konsekutiv, integrativ, Stufenerweiterung) wurden die Modulbeschreibungen des Vollzeitstudiengangs (z.B. Master integriert) in die Analyse aufgenommen.

Mehrfache Anfragen an die Verantwortlichen der Hochschulen bezüglich der Zusendung der internen Modulbeschreibungen wurden lediglich von zwei Hochschulen beantwortet. Daher besteht das Datenkorpus aus den öffentlich zugänglichen Modulbeschreibungen des Frühjahrs- und Herbstsemesters 2024. Insgesamt sind dies 4901 Dokumente (1’773’016 Wörter), wobei fast alle Dokumente die Beschreibung eines Moduls umfassen. Fünf Dokumente beinhalten eine Auflistung aller Modulbeschreibungen eines Studiengangs. Der textuelle Umfang der online zugänglichen Modulbeschreibungen schwankt zwischen den Hochschulen, was die durchschnittliche Zeichenzahl der Modulbeschreibungen bei zwanzig zufällig ausgewählten Modulbeschreibungen pro Studiengang verdeutlicht (Tabelle 1). Gesamthaft ergibt sich eine mittlere Zeichenanzahl von 1191.58 Zeichen (SD = 886.87 Zeichen) pro Modulbeschreibung. Zürich hat im Schnitt die wenigsten Zeichen (M_{Sek} = 547.90, SD_{Sek} = 77.81), während Graubünden beim Studiengang Primarstufe die meisten Zeichen aufweist (M_{PS} = 2306.70, SD_{PS} = 793.67).

Tabelle 1: Durchschnittliche Anzahl Zeichen der Modulbeschreibung bei zwanzig zufällig ausgewählten Modulen

Hochschule	Primarstufe		Sekundarstufe 1	
	M	*SD*	*M*	*SD*
Pädagogische Hochschule Bern	1005.90	552.05	609.40	190.38
Pädagogische Hochschule FHNW	1570.40	416.07	1941.15	584.39
Pädagogische Hochschule Freiburg	667.95	299.60	–	–
Pädagogische Hochschule Graubünden	2306.70	793.67	384.55	136.83
Pädagogische Hochschule Luzern	1597.10	813.38	1295.35	618.45
Pädagogische Hochschule Schaffhausen	1567.90	2084.80	–	–
Pädagogische Hochschule Schwyz	2186.20	821.97	–	–
Pädagogische Hochschule St.Gallen	976.00	433.63	893.30	420.14
Pädagogische Hochschule Thurgau	927.40	338.85	834.95	445.46
Pädagogische Hochschule Wallis	1078.05	461.98	–	–
Pädagogische Hochschule Zug	1691.95	918.30	–	–
Pädagogische Hochschule Zürich	557.80	95.11	547.90	77.81

4.3 Datenerhebung

Die Modulbeschreibungen wurden aus den Vorlesungsverzeichnissen der Hochschulen heruntergeladen und in MAXQDA (Version 24.11.0) importiert. Das Kategoriensystem entstand in drei Schritten: 1) Ausgehend von den in Abschnitt 2 genannten theoretischen Grundlagen zu den Kooperationsformen und zur lernzentrierten Kooperation wurden relevante Suchbegriffe und Synonyme zu kooperativen Tätigkeiten und zur Lernzentrierung gesammelt. 2) Die Modulbeschreibungen wurden mit diesen Begriffen durchsucht; bis zu 300 zufällig ausgewählte Treffer pro Begriff wurden geprüft. Nicht relevante Treffer führten zu Anpassungen oder Spezifizierungen der Begriffe. So wurde etwa «Lernen» präzisiert, sodass Lernen sich nur auf Schüler:innen und nicht auf Studierende bezieht (z.B. «das Lernen der Schüler»; «optimales Lernen der Schüler»; «Lernen in herausfordernden Situationen»; «Lernen der Schülerinnen»). 3) Mit einer Expert:innenvalidierung durch sechs Personen (Dozierende, Forschende und Leitende der untersuchten Studiengänge) wurde geprüft, ob die Begriffe die Forschungsfragen adäquat erfassen. Die Rückmeldungen wurden in das finale Kategoriensystem eingearbeitet (Tabelle 2).

Tabelle 2: Kategorien und deren Suchbegriffe

Kategorie	**Suchbegriffe**
Kooperative Tätigkeiten	
Kooperation	Kooper*
Austausch	Austausch*
Arbeitsteilung	Arbeitsteil*
Kokonstruktion	Kokonstru*; Ko-Konstru*
Feedback	Feedback
Beratung	Berat*; Berät*
Kollaboration	Kollab*
Teamarbeit	Teamarbeit*; Team-Arbeit*; «*Arbeit* im Team»
Zusammenarbeit	Zusammenarbeit; arbeit* zusammen
Kommunikation	Kommuni*
Interaktion	Intera*
Deprivatisierung	Deprivatisier*
Gemeinsames Verantworten	«gemeinsam* Verantwort»; «geteilt* Verantwort»; «Verantwortung aller»
Rechenschaft	Rechenschaft
Unterstützung	«gemeinsam* Unterstütz*»; Unterstützungssystem
Partizipation	Partizip*
Delegieren	Delegier*
Gespräch	Gespräch*
Vernetzen	Vernetz*; Soziogramm; Systemisch; Netzwerk
Teamfähigkeit	Teamfähig*
Gemeinsames Unterrichten	Teamteaching; Team-Teaching; «Team Teaching»; Co-Planning; Co-Teaching; «kooperat* Unterricht*»; «gemeinsam* Unterricht*»
Gemeinsames Reflektieren	«gemeinsam* Reflexion»; «gemeinsam* reflekti»; Mentoring; Coaching; Supervision; Intervision; «Lesson Study»; Hospitation; Unterrichtsbesuch

Kategorie	Suchbegriffe
Lernzentrierung	
Schüler:innen	Jugendlich*; «Kind»; «Kinder»; «Lernend*»; SuS; Schüler*; Fördergruppe
Bildung	«Bildung»
Entwicklung	Entwicklungsstufenmodell; «Lernen und Entwicklung»; «Entwicklungs- und Bildungsprozesse»; Lernentwicklungsgespräche; «personen-, entwicklungs-, themen- und situationsgerecht»; «Bildungs-, Entwicklungs- und Autonomieprozesse»; «entwicklungsgerechte»; «Lern- und Entwicklungsprozess»; «Entwicklungs- und Lernstand» etc.
Kompetenz	«kompetenzorientiert* Unterricht»; «fördert die Kompetenzbereiche»; «diagnostische Kompetenz»; «Modelle emotionaler und sozialer Kompetenz»; «Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) der Jugendlichen» etc.
Lernen	«das Lernen der Schüler»; «optimales Lernen der Schüler»; «Lernen in herausfordernden Situationen»; «Lernen der Schülerinnen»; «Lernentwicklungsgespräche»; Lernerfolg; Lernleistung; Lernergebnis; «Lehr-Lernprozess»; «Lernprozess* der Schülerinnen»; Lernprozessbegleitung; «Beobachtungen über den Lernprozess»; «spielbasiert* Lernen*»; «soziale Lernen der Kinder fördern»; «Gespräche über das Lernen von SchülerInnen»; «fördert und selbstgesteuertes Lernen»; «ausserschulischem Lernen»; «Lernen ganzheitlich mitgestalten»; «selbst organisiertes Lernen»; «selbstorganisiertes Lernen»; «Spielen und Lernen» etc.
Kindzentrierung	kindzentri*; kindgerech*
Inklusion/Integration	Heterogen*; Inklusi*; Integration; Integrier*; integrativ
Beurteilung	«Diagnose und Beurteilung»; «Beobachtung und Beurteilung»; «Begleiten und Beurteilen»; «Beurteilungsaufgabe»; Beurteilungsgespräch*; «(Beurteilungs-)Gespräche»; «komplex* Beurteilungsprozess»; «kommuniziert Beurteilung und Bewertung» etc.
Fallarbeit	Fallberatung*; Fallbesprechung*; Fallgespräch*; Fallarbeit*; Fallportrait*; Fallgeschichte*; Fallanalyse*
Förderung	Fördergespräch*; Förderplan*; Förderbeurt*; Einzelförderung; Fördervereinbarung; Förderorientierung; Förderprozess*; Förderdiagnostik; Förderziel*; Fördermassnahme*; «lernförderliche Feedbackkultur»; «Förder- oder Konfliktgespräche»; Förderbedarf*; Fördermaterial*; «förderpädagogisches Denken und Handeln»; Förderpädagogik; «Schüler* fördern»; *Gruppenförderung*; «Förderung der Entwicklung eines Kindes» etc.

Nach der Finalisierung der Suchbegriffe wurden diese in ein Diktionär des Add-ons «MaxDictio» (MAXQDA 2024) eingegeben. Dieses ermöglicht eine automatisierte Wortsuche und Autokodierung, bei der Suchtreffer automatisch markiert und den Kategorien zugeordnet werden. Für die Kategorie «Kooperative Tätigkeiten» wurde als Kodiereinheit jeweils der gesamte Satz oder der Text nach einem Spiegelstrich definiert, in dem der Begriff vorkommt. Für die Kategorie «Lernzentrierung» bildete hingegen der Suchbegriff selbst die Kodiereinheit.

Alle Suchergebnisse wurden anschliessend auf ihre inhaltliche Passung überprüft. Bei den Suchbegriffen zu «Kooperative Tätigkeiten» blieben nur jene Segmente erhalten, die Tätigkeiten von Studierenden mit anderen Erwachsenen (professionelle und nicht professionelle Akteur:innengruppen) betreffen; Interaktion mit Schüler:innen (z.B. Klassengespräche, Auftragserteilung) wurde ausgeschlossen. Bei der Kategorie «Lernzentrierung» wurden die Segmente kontrolliert, die in den kodierten Segmenten zu kooperativen Tätigkeiten vorkommen. Es wurden die Suchbegriffe beibehalten, bei denen im Segment explizit das Lernen der Schüler:innen thematisiert wird.

4.4 Datenauswertung

Für die erste und die zweite Forschungsfrage wurde die Anzahl kodierter Segmente pro Suchbegriff zum Thema «Kooperative Tätigkeiten» ausgezählt. Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage wurde eine semantische Netzwerkkarte erstellt, in der Knoten semantische Einheiten darstellen und Kanten deren gemeinsames Vorkommen markieren. In dieser Netzwerkkarte werden relationale Aspekte zwischen den Suchbegriffen sichtbar (Schönhuth, Gamper, Kronenwett & Stark, 2013). Es wurde eine bimodale Netzwerkkarte erstellt: Knoten zu kooperativen Tätigkeiten und Knoten zur Lernzentrierung sind ausschliesslich miteinander verbunden, nicht aber innerhalb von Suchbegriffen derselben Kategorie (Malang, 2025). Die Kanten repräsentieren die Häufigkeit, mit der Suchbegriffe beider Kategorien in derselben semantischen Einheit (Satz oder Text nach Spiegelstrich) auftreten. So lassen sich Überschneidungen und inhaltliche Zusammenhänge zwischen Kooperation und Lernzentrierung sichtbar machen und damit gibt diese relationale Perspektive Einblick in das in den Modulbeschreibungen vorherrschende Verständnis von lernzentrierter Kooperation.

Zur Erstellung der Netzwerkkarte wurde im «Code-Relations-Browser» von MAXQDA eine Kreuztabelle erzeugt, in «RStudio» importiert und mit dem Package «igraph» (Csardi & Nepusz, 2006) sowie dem Fruchterman-Reingold-Algorithmus (Fruchterman & Reingold, 1991) visualisiert. Die Auswertung orientierte sich an der qualitativen strukturalen Analyse (Herz, Peters & Truschkat, 2015) und folgte den Fragen: Welche Begriffe befinden sich im Kern bzw. in der Peripherie? Wie sind Kern und Peripherie verbunden? Wie hängen die Begriffe innerhalb des Kerns zusammen?

5 Ergebnisse

5.1 Häufigkeit der Suchbegriffe zu «Kooperative Tätigkeiten» (Forschungsfrage 1)

Die Auszählung der Suchbegriffe zu kooperativen Tätigkeiten zeigt insgesamt 4706 Nennungen (Tabelle 3). Keine Nennungen weisen vier Kategorien auf: «Deprivatisierung», «Rechenschaft», «Delegieren» und «Teamfähigkeit». Der mit Abstand am häufigsten genannte Begriff ist «Kommunikation» mit 1405 Nennungen (29.86%). Darauf folgen «Gespräch» (14.19%) sowie «Zusammenarbeit» (13.85%). Auffällig ist, dass der alltagssprachliche Begriff «Zusammenarbeit» häufiger verwendet wird als der Fachbegriff «Kooperation» (8.58%). Anspruchsvollere Formen kooperativer Tätigkeiten wie «Feedback» (3.36%) und «Kokonstruktion» (0.19%) sind vergleichsweise selten vertreten.

Tabelle 3: Anzahl Suchbegriffe zum Thema «Kooperative Tätigkeiten»

Suchbegriff	Häufigkeit	Prozent
Kommunikation	1405	29.86
Gespräch	668	14.19
Zusammenarbeit	652	13.85
Kooperation	404	8.58
Gemeinsames Reflektieren	404	8.58
Beratung	250	5.31
Austausch	212	4.50
Feedback	158	3.36
Gemeinsames Unterrichten	140	2.97
Teamarbeit	106	2.25
Vernetzen	96	2.04
Partizipation	77	1.64
Interaktion	64	1.36
Kollaboration	30	0.64
Unterstützung	19	0.40
Gemeinsames Verantworten	10	0.21
Kokonstruktion	9	0.19
Arbeitsteilung	2	0.04
Gesamt	4706	100.00

5.2 Kooperative Tätigkeiten mit Bezug zum Lernen der Schüler:innen (Forschungsfrage 2)

Nachfolgend wird die Differenz eruiert zwischen den Suchbegriffen zu kooperativen Tätigkeiten und den Suchbegriffen zu kooperativen Tätigkeiten, die sich auf die Schüler:innen und deren Lernprozesse beziehen (Lernzentrierung). In Tabelle 4 zeigt sich, dass der Anteil der Suchbegriffe zu «Kooperative Tätigkeiten» mit spezifischem Bezug auf das Lernen der Schüler:innen im Vergleich zur Gesamtnennung deutlich

Tabelle 4: Differenz zwischen Suchbegriffen zu kooperativen Tätigkeiten und Suchbegriffen zu kooperativen Tätigkeiten, die sich auf Schüler:innen und deren Lernprozesse beziehen

Suchbegriff	Anzahl Suchbegriffe zu kooperativen Tätigkeiten	Anzahl Suchbegriffe zu kooperativen Tätigkeiten, die sich auf Schüler:innen und deren Lernprozesse beziehen	Differenz	Rückgang
Arbeitsteilung	2	0	2	100.0%
Austausch	212	28	184	86.8%
Beratung	250	28	222	88.8%
Feedback	158	17	141	89.2%
Gemeinsames Reflektieren	404	34	370	91.6%
Gemeinsames Unterrichten	140	66	74	52.9%
Gemeinsames Verantworten	10	8	2	20.0%
Gespräch	668	99	569	85.2%
Interaktion	64	8	56	87.5%
Kokonstruktion	9	0	9	100.0%
Kollaboration	30	6	24	80.0%
Kommunikation	1405	95	1310	93.2%
Kooperation	404	141	263	65.1%
Partizipation	77	20	57	74.0%
Teamarbeit	106	13	93	87.7%
Unterstützung	19	10	9	47.4%
Vernetzen	96	22	74	77.1%
Zusammenarbeit	652	125	527	80.8%

geringer ist. Der Rückgang der Nennungen variiert je nach Suchbegriff zwischen 20% und 100%. Bei zwölf der erfassten Begriffe beträgt der Rückgang mehr als 80%. Dies deutet darauf hin, dass kooperative Tätigkeiten in den Modulbeschreibungen nur in geringem Umfang direkt mit dem Lernen der Schüler:innen verknüpft werden.

5.3 Semantisches Netzwerk zu kooperativen Tätigkeiten und Lernzentrierung (Forschungsfrage 3)

Grundlage der Netzwerkkarte ist die Datenmatrix in Tabelle 5. Sie zeigt die Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens von Suchbegriffen zu kooperativen Tätigkeiten und zur Lernzentrierung in einem Satz oder im Text nach einem Spiegelstrich an. In der Tabelle wird deutlich, dass die Begriffe «Schüler:innen» und «Inklusion/Integration» am häufigsten auftreten; darauf folgen «Kooperation» und «Zusammenarbeit». Hingegen zeigen die Begriffe «Kindzentrierung», «Arbeitsteilung» und «Kokonstruktion» keine gemeinsamen Nennungen auf. Diese Begriffe sind daher nicht in der semantischen Netzwerkkarte vertreten (Abbildung 1).

Das semantische Netzwerk lässt sich in zwei Bereiche unterteilen: einen Kern mit Suchbegriffen, die häufig gemeinsam mit anderen Begriffen genannt werden, und eine Peripherie. Hier finden sich Begriffe, die seltener gemeinsam auftreten. «Schüler:innen» und «Inklusion/Integration» stehen im Kern des Netzwerks. Sie werden am häufigsten mit Begriffen zu kooperativen Tätigkeiten genannt. Ebenfalls zentral positioniert sind eher allgemein gehaltene Begriffe zu kooperativen Tätigkeiten wie «Kooperation», «Zusammenarbeit», «Gespräch» und «Kommunikation». Eine konkrete Tätigkeit wie «Gemeinsames Unterrichten» wird ebenfalls häufig mit Lernzentrierung in Verbindung gebracht. Besonders stark ausgeprägt ist die Verbindung zwischen «Schüler:innen» und den Begriffen «Kooperation» sowie «Zusammenarbeit». Die Begriffe, die konkreter das Lernen der Schüler:innen beschreiben («Lernen» und «Förderung») sind zwar auch im Kern positioniert, jedoch mit deutlich schwächeren Verbindungen zu kooperativen Tätigkeiten als «Schüler:innen». In der Peripherie des Netzwerks lassen sich intensivere Formen kooperativen Arbeitens finden, so etwa «Beratung», «Gemeinsames Reflektieren», «Feedback», «Unterstützung» und «Gemeinsames Verantworten».

Tabelle 5: Datenmatrix des gemeinsamen Auftretens der Suchbegriffe in einem Satz oder im Text nach einem Spiegelstrich

Suchbegriffe zu kooperativen Tätigkeiten	Suchbegriffe zur Lernzentrierung										
	Schüler:innen	Beurteilung	Fallarbeit	Förderung	Inklusion/Integration	Kindzentrierung	Kompetenz	Bildung	Entwicklung	Lernen	Summe
Arbeitsteilung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Austausch	18	0	3	0	2	0	0	2	1	2	28
Beratung	3	0	12	9	4	0	0	0	0	0	28
Feedback	1	0	6	2	0	0	0	0	0	8	17
Gemeinsames Reflektieren	15	0	7	3	1	0	0	3	2	3	34
Gemeinsames Unterrichten	23	0	2	5	23	0	1	2	3	7	66
Gemeinsames Verantworten	1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	8
Gespräch	43	7	4	23	12	0	0	1	4	5	99
Interaktion	1	0	0	0	1	0	1	0	0	5	8
Kooperation	53	0	0	10	46	0	3	9	5	15	141
Zusammenarbeit	44	8	2	15	37	0	2	1	4	12	125
Kollaboration	4	0	0	0	1	0	0	0	0	1	6
Kommunikation	25	7	0	22	9	0	8	6	8	10	95
Kokonstruktion	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Partizipation	5	0	0	0	11	0	1	2	0	1	20
Teamarbeit	4	0	0	2	3	0	2	0	0	2	13
Unterstützung	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	10
Vernetzen	8	0	1	0	4	0	0	5	1	3	22
Summe	248	22	37	91	171	0	18	31	28	74	

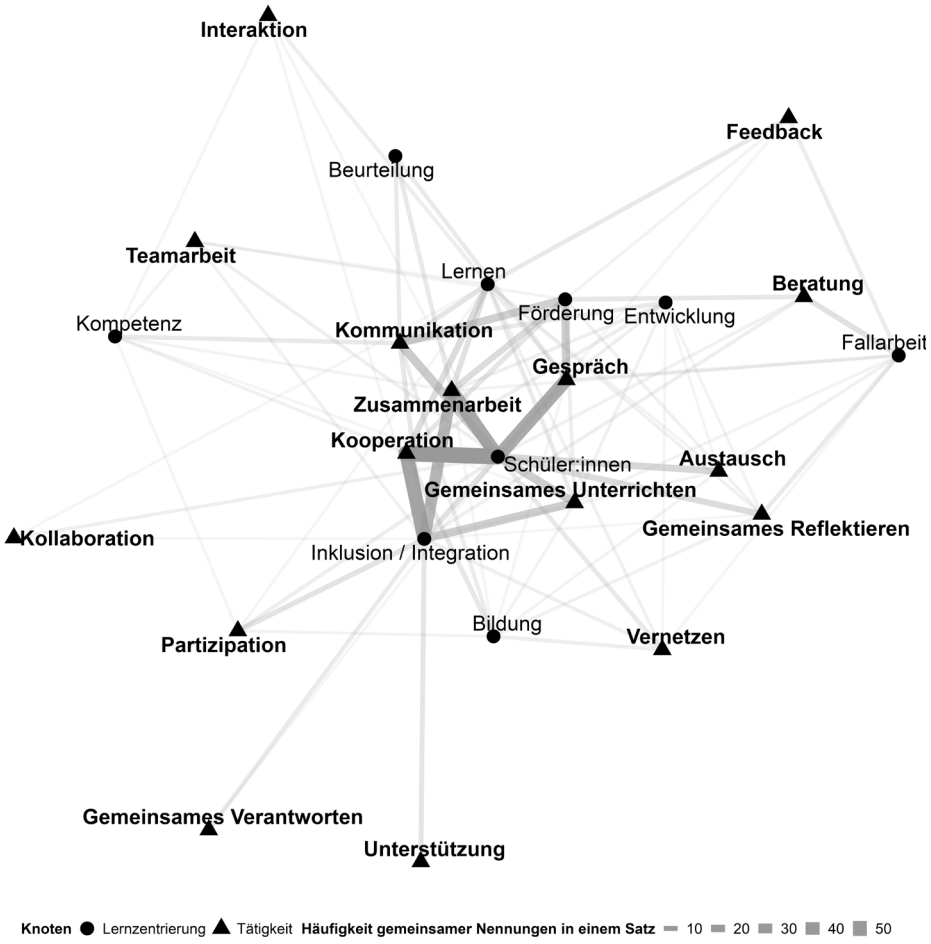


Abbildung 1: Semantische Netzwerkkarte mit gemeinsamen Nennungen von Suchbegriffen zu kooperativen Tätigkeiten (▲) und zur Lernzentrierung (●) in einem Satz oder im Text nach einem Spiegelstrich.

6 Diskussion

Kooperation ist eine professionelle Tätigkeit im Lehrpersonenberuf (Fabel-Lamla & Gräsel, 2020) und, insbesondere wenn sie Lernprozesse der Schüler:innen adressiert, bedeutsam für den Lernerfolg dieser Schüler:innen (u.a. Mora-Ruano et al., 2019). Kooperation wird in der Lehrpersonenbildung zwar gelehrt (u.a. Bauer & Fabel-Lamla, 2020), aber Berufseinsteiger:innen fühlen sich trotzdem noch zu wenig auf diese Tätigkeit vorbereitet (u.a. Winkler & Freisler-Mühlemann, 2023). Um einen Einblick in Lerngelegenheiten von Studierenden in der Lehrpersonenbildung zu erhalten, wurden in der vorliegenden Studie Modulbeschreibungen von zwölf schweizerischen Pädago-

gischen Hochschulen zu den deutschsprachigen Vollzeitstudiengängen der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 untersucht. Es stellt sich die Frage, in welchem Ausmass lernzentrierte Kooperation adressiert wird.

Die Analyse dieser Modulbeschreibungen zeigt, dass 4706 Begriffe im Zusammenhang mit «Kooperative Tätigkeiten» in den Modulbeschreibungen auftauchen. Auffällig sind das häufige Auftreten von «Kommunikation» sowie das Ergebnis, dass der alltagssprachliche Begriff «Zusammenarbeit» im Vergleich zum Fachbegriff «Kooperation» deutlich häufiger vorkommt. Anspruchsvollere und konkretere kooperative Tätigkeiten wie «Feedback» oder «Kokonstruktion» wurden im Vergleich zu den generischeren Begriffen selten erwähnt. Zusammenfassend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Kooperation in den Modulbeschreibungen primär als kommunikative Tätigkeit und weniger als intensive Bearbeitung professioneller Aufgaben beschrieben wird. Gerade Letzteres deckt sich mit Studien aus der Lehrpersonenkooperationsforschung, in denen vorwiegend weniger intensive Kooperation von Lehrpersonen beobachtet wurde (Rechsteiner et al., 2025; Winkler & Freisler-Mühlemann, 2025). Hier stellt sich die Frage, ob dies ausreicht. Einerseits ist mehr und intensivere Kooperation nicht immer gleich besser (Grosche et al., 2020), andererseits fühlen sich die Studierenden nicht ausreichend auf kooperative Tätigkeiten vorbereitet (u.a. Winkler & Freisler-Mühlemann, 2023). In zukünftigen Studien sollten im Längsschnitt die Lerngelegenheiten im Studium sowie die Berufseinstiegsphase untersucht werden, um Wirkungen im Zeitverlauf zu analysieren.

Die Ergebnisse zeigen des Weiteren, dass die Begriffe zu «Kooperative Tätigkeiten» selten explizit Bezug auf das Lernen der Schüler:innen nehmen. So wird bei zwölf Begriffen (Kategorien) nur in höchstens 20% ein Bezug zum Lernen der Schüler:innen hergestellt. Dies legt die Vermutung nahe, dass das Konzept einer lernzentrierten Kooperation in den Modulbeschreibungen noch wenig verankert ist. Zudem kann mit der semantischen Netzwerkkarte deutlich gemacht werden, dass sich lernzentrierte Kooperation mehrheitlich auf allgemeine Beschreibungen kooperativer Tätigkeiten (Kooperation, Zusammenarbeit, Gespräch) mit Verbindung zu den Schüler:innen selbst und zu einer inklusiven Bildung bezieht (Kern des Netzwerks). Intensivere kooperative Tätigkeiten (z.B. Feedback geben, kollegiale Beratung) sowie konkrete Bezeichnungen der Förderung (Fallarbeit, Förderung, Beurteilung) sind lediglich in der Peripherie angeordnet und somit weniger Teil einer lernzentrierten Kooperation. Vor diesem Hintergrund wären eine präzisere Beschreibung kooperativer Tätigkeiten sowie eine konsequentere Ausrichtung auf die Lernprozesse der Schüler:innen empfehlenswert.

Mit Rückbezug auf die Funktion von Modulbeschreibungen, den Diskurs über zukünftige Lehrpersonentätigkeiten abzubilden (Künzli et al., 2012), zeigen die Ergebnisse, dass diese Textsorte den aktuellen Fachdiskurs, zum Beispiel hinsichtlich diverser kooperativer Tätigkeiten (Frey et al., 2006; Gräsel et al., 2006; Little, 1990), wenig widerspiegelt. Hier scheint Entwicklungsbedarf vorhanden zu sein. Was allerdings in

der Lehrpraxis umgesetzt wird, ist ein noch zu untersuchendes Thema. Mit Blick auf die Denkfigur eines Angebots-Nutzungs-Modells wird die Lehre von Dozierenden nicht nur von den Modulbeschreibungen beeinflusst, sondern auch von der Expertise und den Überzeugungen und auch vom Nutzungsverhalten der Studierenden (u.a. Galle et al., 2024). Es ist durchaus denkbar, dass lernzentrierte Kooperation in den Lehrveranstaltungen intensiv bearbeitet wird und diese Lehrtätigkeiten (noch) nicht in den Modulbeschreibungen aufgeführt werden. In weiterführenden Studien zu Lerngelegenheiten mit Bezug zu lernzentrierter Kooperation sollten Dozierende und Studierende befragt werden. Insbesondere interessiert im Kontext der Activity Theory (Engeström, 1999), aufbauend auf welchen tätigkeitsbezogenen Wissensbeständen und welchen Tätigkeiten lernzentrierte Kooperation bestmöglich erlernt werden kann.

Neben der begrenzten Aussagekraft der Ergebnisse bezüglich der Lehrtätigkeiten besteht eine weitere Limitation in der Analyse von öffentlich zugänglichen Modulbeschreibungen. Bei einigen Pädagogischen Hochschulen (z.B. Pädagogische Hochschule Zürich) sind diese Beschreibungen vergleichsweise kurz, was das Finden zentraler Suchbegriffe einschränkt. Präzisere Analysen und auch Vergleiche zwischen Hochschulen wären möglich, wenn konsequent die umfangreicheren, intern verfügbaren Modulbeschreibungen berücksichtigt werden könnten.

Fazit: Die Ergebnisse zeigen Potenziale zur Weiterentwicklung von Modulbeschreibungen auf. Kooperation sollte darin erstens konsequenter mit den Lernprozessen der Schüler:innen verknüpft und zweitens differenzierter als professioneller Lerngegenstand beschrieben werden, zum Beispiel mit expliziter Benennung kooperativer Tätigkeiten (z.B. Kokonstruktion). Dies könnte dazu beitragen, zukünftige Lehrpersonen gezielter auf lernzentrierte Kooperation vorzubereiten und zugleich den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs stärker im Curriculum und damit auch in der Hochschule zu integrieren.[1]

Literatur

Bauer, P. & Fabel-Lamla, M. (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Becker, E. S., Waldis, M. & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education, 83,* 12–26.

Bush, A. & Grotjohann, N. (2020a). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education, 88,* Artikel 102968.

[1] Danksagung: Dank gebührt der Pädagogischen Hochschule Luzern für die interne Finanzierung, Prof. Dr. Reinhard Hölzl und Prof. Dr. Annette Tettenborn für die Kommunikation mit der EDK und den Hochschulen sowie Nuria Lara Steiner für die Unterstützung bei der Erhebung und Aufbereitung der Daten.

Bush, A. & Grotjohann, N. (2020b). The impact of a long-term internship on pre-service teacher collaboration. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, 24* (1), 7–24.
Criblez, L. (2003). Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung, 21* (3), 329–333.
Csardi, G. & Nepusz, T. (2006). The igraph software package for complex network research. *InterJournal: Complex Systems,* 1695.
Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Auflage.). Berlin: Springer.
Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Hrsg.), *Perspectives on activity theory* (S. 19–38). Cambridge: Cambridge University Press.
Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2020). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS.
Frey, B. B., Lohmeier, J. H., Lee, S. W. & Tollefson, N. (2006). Measuring collaboration among grant partners. *American Journal of Evaluation, 27* (3), 383–392.
Fruchterman, T. M. J. & Reingold, E. M. (1991). Graph drawing by force-directed placement. *Software – Practice and Experience, 21* (11), 1129–1164.
Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (9., überarbeitete Auflage.). Konstanz: UVK UTB.
Galle, M., Gautschi, P. & Steger, J. (2023). Prävention von Antisemitismen durch Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung. Grundlagen und Einblicke in eine quantitative Dokumentenanalyse von Curricula und Modulplänen mit MAXQDA und R. In A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, C. Hansen, B. Schober & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung – Evaluationen und Analysen* (S. 586–660). Heiligenkreuz im Wienerwald: Be+Be.
Galle, M., Gautschi, P. & Steger, J. (2024). Umgang mit Antisemitismen in Lehrveranstaltungen an Hochschulen der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 19* (4), 137–155.
Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52* (2), 205–219.
Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, 66* (4), 461–479.
Grosche, M. & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft, 51* (2), 245–263.
Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 273–279). Weinheim: Beltz.
Herz, A., Peters, L. & Truschkat, I. (2015). How to do qualitative structural analysis: The qualitative interpretation of network maps and narrative interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung, 16* (1), Artikel 9, 1–26.
Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2020). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS.
Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen: Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen.* Bern: Haupt.
Kreis, A. & Galle, M. (2021). Ein Fels in der Brandung? Zur Bedeutung von Peers im Praktikum. *Journal für LehrerInnenbildung, 21* (2), 76–83.
Künzli, R., Messner, H. & Tremp, P. (2012). Die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung, 30* (1), 62–80.
Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91* (4), 509–536.
Malang, T. (2025). Beziehungen und Kanten. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (2. Auflage, S. 95–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mora-Ruano, J. G., Heine, J.-H. & Gebhardt, M. (2019). Does teacher collaboration improve student achievement? Analysis of the German PISA 2012 sample. *Frontiers in Education, 4,* Artikel 85, 1–12.
Neuendorf, K.A. (2017). *The content analysis guidebook* (2. Auflage). Thousand Oaks: Sage.
Nguyen, D. & Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: Sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education, 46* (4), 638–651.
Preis, N. & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. *heiEDUCATION Journal, 1* (1–2), 175–195.
Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., Grob, U., Gotsch, F. & Maag Merki, K. (2026). Teachers as team players? Exploring the relationship between collaborative practice, professional development, and work-related stress using diary data. *Journal of Professional Capital and Community, 11* (2), 171–187.
Reeves, P. M., Pun, W. H. & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education, 67,* 227–236.
Reusser, K. & Messner, H. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung, 20* (3), 282–299.
Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Münster: Waxmann.
Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K. & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal, 52* (3), 475–514.
Rössler, P. (2017). *Inhaltsanalyse* (3., vollständig überarbeitete Auflage.). Konstanz: UVK.
Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Lehrerkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 191–204). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
Rothland, M. (2016). Kooperation im Lehrberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34* (2), 254–266.
Schönhuth, M., Gamper, M., Kronenwett, M. & Stark, M. (Hrsg.). (2013). *Visuelle Netzwerkforschung. Qualitative, quantitative und partizipative Zugänge.* Bielefeld: transcript.
SKBF. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation und Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule, 108* (1), 80–92.
Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15,* 17–40.
Winkler, A. & Freisler-Mühlemann, D. (2023). Einstieg in den Lehrberuf – Formen des Umgangs von Lehrpersonen mit professionellen Anforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 37* (2), 5–24.
Winkler, A. & Freisler-Mühlemann, D. (2025). Sources of support and their benefits for new primary school teachers in Switzerland. *Education Sciences, 15* (5), Artikel 612, 1–12.
Winkler, A. & Grüning, M. (2018). Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 143–168). Wiesbaden: Springer VS.
Wullschleger, A., Maag Merki, K., Grob, U., Rechsteiner, B., Compagnoni, M. & Vörös, A. (2025). Teacher collaboration to elevate student achievement? *Learning and Instruction, 97,* Artikel 102104, 1–10.
de Zordo, L., Bisang, D. & Hascher, T. (2018). Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 169–183). Wiesbaden: Springer VS.

Autor und Autorin

Marco Galle, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, marco.galle@phlu.ch
Anja Winkler, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Bern, anja.winkler@phbern.ch