

Sibylle Schneider¹

Förderung kooperativer Kompetenzen in der Lehrerbildung – eine Evaluationsstudie

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund aktueller und vielschichtiger Herausforderungen der Lehrer:innen von heute ist es aus konstruktivistischer Perspektive unausweichlich, bereits in der Ausbildung der Lehrkräfte von morgen an Universitäten und Hochschulen neuere Konzepte in der Hochschuldidaktik wie Tandemlehre, kooperative, interdisziplinäre und kollaborative Lehrveranstaltungen strukturell zu etablieren, um so Lehramtsstudierende besser zu qualifizieren und auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten. Diese Konzepte wurden im Forschungsprojekt *koko* („kompetent kooperieren“) im Hinblick auf die Förderung professioneller, insbesondere kooperativer, Handlungskompetenzen im Lehrkräfteberuf in der Hochschulbildung evaluiert.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, Lehrerbildung, Kooperation, Tandemlehre, Evaluation

1 Corresponding Author; Universität Augsburg;
sibylle.schneider@phil.uni-augsburg.de

Fostering Cooperative Competencies in Teacher Training – an Evaluation Study

Abstract

Facing the complex challenges of teachers today and speaking from a constructionist stance, it is deemed necessary for future lecturers of universities and colleges to establish new concepts in didactics. Among them are cooperative, interdisciplinary and collaborative seminars aiming to better qualify teachers at training students and preparing them for the tasks. These didactic frameworks which seek to foster professional, particularly cooperative competences to perform at teaching in higher education are being evaluated within the research project koko (“competent cooperate”).

Keywords

university teaching methods, teacher training, cooperation, tandem teaching, evaluation

1 Ausgangslage: theoretische und konzeptionelle Grundlagen

Im Zuge der Bologna-Reform wurden an Universitäten und Hochschulen in Deutschland Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt, d. h. eine zweistufige Studienstruktur, mit dem Ziel der „Schaffung eines Systems leicht lesbarer und vergleichbarer Abschlüsse“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 2 und ff.). Des Weiteren haben sich die an diesem Reformvorhaben beteiligten Länder darauf verständigt, einen europäischen Rahmen von mit Studienabschlüssen erworbenen Qualifikationen auf allgemeiner Ebene in einem gemeinsamen Positionspapier zu schaffen, das u. a.

die nationalen Qualifikationsrahmen beinhalten,² Transparenz zwischen den diversifizierten Hochschulsystemen herstellen und die Vielfalt an Qualifikationen in Europa abbilden sollte. In der deutschen Ausarbeitung des Qualifikationsrahmens für Bachelor-Studiengänge wurden neben formalen Aspekten zwei weitere Kategorien als *Learning Outcomes* berücksichtigt: Zum einen *Wissen* und *Verstehen* mit Fokus auf den fachspezifischen Wissenserwerb, d. h. die Fachkompetenz, zum anderen *Können*, worunter Fähigkeiten zur Anwendung von Wissen wie Methodenkompetenzen, aber auch kommunikative und soziale Kompetenzen zu verstehen sind.

In einer späteren Revision dieses allgemeinen Positionspapiers wurden folgende Perspektiven in den Leitlinien ergänzt (Kultusministerkonferenz, 2017, S. 3 und ff.): Die *generische Kompetenzentwicklung* als Fähigkeit zu reflexivem und innovativem Handeln und die *domänenspezifische Kompetenzentwicklung* als Befähigung zur Wissensgenerierung und Innovation mit wissenschaftlichen Methoden, sowohl in

-
- 2 Als Ziele der Qualifikationsrahmen wurden folgende Aspekte formuliert: „1. Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge – national und international durch die explizite Darlegung der Qualifikationsprofile, durch die Definition von Zugangs- und Ausgangspunkten sowie Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen, durch die Verdeutlichung von alternativen Bildungsverläufen, der relativen Positionierung von Qualifikationen zueinander und der Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem. 2. Verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitsgeber. 3. Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung durch Definition von Referenzpunkten. 4. Erleichterung der Curriculumentwicklung durch die Bereitstellung eines Referenzrahmens, den es fachspezifisch zu erfüllen gilt. 5. Höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext“ (ebd., S. 3). Des Weiteren sollte ein Qualifikationsrahmen als systematische Schilderung von Qualifikationen folgende Aspekte einschließen: Eine allgemeine Angabe des Qualifikationsprofils von Absolvierenden mit einem bestimmten Abschluss, die damit erworbenen Lernergebnisse (Outcomes), die Darlegung der Kompetenzen und Fertigkeiten von Absolvierenden sowie formale Aspekte eines Ausbildungslevels (Arbeitsumfang, Zulassungskriterien, Bezeichnung von Abschlüssen und formale Berechtigungen) (S. 3).

disziplinären als auch in interdisziplinären Kontexten. Hinsichtlich dessen wird zwischen *reflexiver Wissensgenerierung*, d. h. der Nutzung und dem Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse, und *kritischer Wissensgenerierung* mit wissenschaftlichen Methoden, die zu Innovationen führen, differenziert. Als Methode zur Aneignung von Kompetenzen wird „*forschendes Lernen*“ vorgeschlagen, das mit den Attributen wissenschaftlich, forschungsmethodisch, disziplinär und selbstgesteuert beschrieben wird. Darauf aufbauend wurde ein weiterentwickeltes Kompetenzmodell mit folgenden vier Bereichen ausgearbeitet: Wissen und Verstehen (Fachkompetenz); Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen (Methodenkompetenz); Kommunikation und Kooperation (Sozialkompetenz); wissenschaftliches Selbstverständnis und Professionalität (Selbstkompetenz)³. In Anschluss an dieses Kompetenzmodell wurden verschiedene Fragebogeninstrumente zur Evaluation von Lehrveranstaltungen entwickelt, wie bspw. das Berliner Instrument *BEvaKomp* (Braun et al., 2008)⁴, die allesamt domänenunspezifische, d. h. fachübergreifende, Kompetenzen erfassen.

Diese veränderten Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens an Universitäten und Hochschulen infolge der Bologna-Reform implizieren einen „Wandel“ in der Schwerpunktsetzung der didaktischen Ausrichtung von Lehrveranstaltungen auf domänenspezifische und -unspezifische Kompetenzen sowie eine Umorientierung von der Input- hin zur Output-Seite im Sinne einer ergebnisorientierten Berufsqualifizierung von Studierenden (Braun et al., 2008; Metz-Göckel et al., 2012; Weber & Achtenhagen, 2014; Kuhn et al., 2016). Diese Neuausrichtung bedarf jedoch eines konstruktivistischen Verständnisses von Lehren und Lernen in der Hochschuldidaktik

3 Darunter ist die Förderung einer akademischen Professionalität bzw. eines akademischen Selbstverständnisses der Studierenden zu frei, selbstbestimmt und verantwortungsvoll entscheidenden und handelnden Personen zu verstehen, geleitet von Reflexion auf Basis erkenntnistheoretischer Prinzipien.

4 Mit diesem Instrument werden Fach-, Methoden-, Präsentations-, Kommunikations-, Kooperations- und Personalkompetenz fachübergreifend erfasst.

(Metz-Göckel et al., 2012)⁵, gerade im Hinblick darauf, dass sich Lehren und Lernen nicht nur individuell vollziehen, sondern vor allem auch sozial, d. h. gruppenbasiert (Braun & Hannover, 2008). Kooperatives Lehren und Lernen sind Teil eines solchen Verständnisses und umfassen eine Vielfalt an didaktischen Methoden und Gestaltungsprinzipien in der Hochschullehre (Konrad & Traub, 2012).

Die Zielsetzungen der Bologna-Reform haben auch dazu geführt, dass die Ansprüche an die Qualität von Lehre und die Anforderungen dafür gestiegen sind (Trautwein & Merkt, 2013), weshalb sich in Bezug darauf die Frage stellt, welche fachübergreifenden, neben fachlichen, Kompetenzen Lehrende haben sollten (Auferkorte-Michaelis et al., 2007) und welche davon eine gute Lehre auszeichnen. Denn Lehrkompetenz heißt im Allgemeinen, Lernumgebungen herzustellen, die ein kontextgebundenes, aktives, situiertes und prozessorientiertes Erlernen, Anwenden und Erweitern von Wissen ermöglichen (ebd.). Dazu wurden verschiedene normative und praxeologische Kompetenzmodelle entwickelt (Trautwein & Merkt, 2013; Al-Kabbani et al., 2012, im Überblick). Für den schulischen Kontext liegen solche Modelle vor (Baumert & Kunter, 2006, u. a.), in denen Überzeugungen von Lehrpersonen aufgrund ihrer Filterfunktion, neben dem Professionswissen und weiteren überfachlichen Kompetenzen, eine bedeutende Funktion zukommt (Trautwein & Merkt, 2013; Zachow et al., 2025) und die bisher häufig Gegenstand theoretischer Abhandlungen und empirischer Forschung waren. Jedoch unterscheiden sich die Berufsidentitäten von Lehrpersonen an Schulen und Hochschulen grundlegend voneinander (Entscheidung für eine lehrende Berufstätigkeit vs. Fachwissenschaftler/-in ohne didaktische Ausbildung; Trautwein & Merkt, 2013), was die Vergleichbarkeit der Kompetenzprofile beider Berufsgruppen bedeutend einschränkt. Trautwein und Merkt (2013, als Ergebnis einer Literaturschau) nennen in ihrem aktuellen Strukturmodell mit drei Ebenen und jeweils fachspezifischen und allgemeinen hochschuldidaktischen Anteilen folgende fünf Komponenten einer akademischen Lehrkompetenz von Hochschullehrenden, die ein erfolgreiches und effektives Handeln

5 Forschendes, problembasiertes oder problemorientiertes Lernen stellen Methoden einer konstruktivistischen Hochschuldidaktik dar.

in der Lehre bedingen: Lehr-Lern-Überzeugungen (affektiv konnotierte und normativ-evaluative Annahmen bzgl. Lehr-/Lernprozesse, der Rollen und Aufgaben der Lehrenden und Studierenden und der Funktion der Hochschule), hochschuldidaktische Handlungsstrategien (Wissen zu Lehr-Lern-Methoden und Unterrichtsszenarien, Wissen über Prüfungsformate und Beratungsmethoden), Kontextwissen aus Felderfahrungen und in Bezug auf die Handlungsfelder (situativ angemessene Handlungsstrategien), Fachwissen und epistemologische Überzeugungen bzgl. des Unterrichtsfachs, in der Vor- und Nachbereitung des Handelns in der Hochschullehre wirksam: Formales Lehr-Lern-Wissen (theoretisches Wissen über Lehren und Lernen aus der Literatur und nicht subjektives, handlungssteuerndes und implizites Wissen) und metakognitive Strategien (reflexives Überdenken des eigenen Lehrhandelns, kritisches Reflektieren des Lehr-Lern-Wissens; Fähigkeit, Prozesse evaluieren und optimieren zu können). In Bezug auf die Entwicklung und Professionalisierung Lehrender und ihrer Kompetenzen sind Stufenmodelle bzgl. Lehrorientierungen, Ansatzpunkte und Ablaufschemas zur Stimulation von Veränderungsprozessen, Bereiche der Entwicklung und Einflussgrößen auf Entwicklungsprozesse, wie bspw. mehr Sicherheit, eine studierendenorientierte Lehrkonzeption oder die Einflüsse von Kolleginnen und Kollegen, bekannt (ebd.). Insgesamt betrachtet sind dazu jedoch wenige theoretische Grundlagen und empirische Forschungen zu konstatieren (ebd.).

In der hochschuldidaktischen Forschung, insbesondere zu didaktischen Arrangements, wird häufig zwischen kooperativem und kollaborativem Lehren und Lernen unterschieden (Metz-Göckel et al., 2012, zu Perspektiven der Hochschuldidaktik im Allgemeinen; Johnson et al., 2007, zum kooperativen Lernen in der Hochschulbildung aus Perspektive der sozialen Interdependenztheorie⁶). Ersteres davon wird

6 Die Akzeptanz einer reziproken Austauschbarkeit, Einflussnahme und Objektzentrierung, als wesentliche psychologische Voraussetzungen einer positiv erlebten sozialen Interdependenz und individuellen Verantwortung, konstituieren gewinnbringende Interaktionsmuster, die Entwicklung sozialer Kompetenzen und eine günstige Gruppenarbeit, mit Anstrengung und Leistung, positiven Beziehungen und psychischem Wohlbefinden als Ergebnisse davon.

überwiegend in Zusammenhang mit der Kooperation von Lehrenden, d. h. Hochschuldozierenden, in Verbindung gebracht, gegebenenfalls noch mit dem schuldidaktischen Konzept des „Team Teaching“⁷ bzw. „Co-Teaching“ oder mit Tandemlehre in der Hochschulbildung. Letzteres wird dagegen mit der Zusammenarbeit unter Studierenden verknüpft, vor dem Hintergrund unterschiedlicher struktureller Gegebenheiten. Auf konzeptioneller Ebene beziehen sich Kooperationen mehr auf die Struktur von Interaktionen, Kollaborationen demgegenüber auf die Formen der Zusammenarbeit und Lernprozesse an sich (Panitz, 1999, auf theoretischer Grundlage der konstruktivistischen Epistemologie⁸). Zu „Co-Teaching“ in der Hochschulbildung sind in der internationalen und nationalen Literatur verschiedene praxeologische Ansätze, Taxonomien und Fallstudien zu finden. Jedoch mangelt es an profund-empirischer Forschung dazu (Lock et al., 2016; Anderson & Speck, 1998, zur Effektivität des „Team Teaching“ in der Hochschullehre; Harris & Harvey, 2000⁹). Als hochschuldidaktische Arrangements von Tandemlehre werden das interaktive und rotierende Modell (aktive Rolle beider Dozierender simultan bzw. abwechselnd und nach Bedarf) sowie das Partizipant-Beobachter-Modell (eine Lehrperson in der aktiven Rolle, die andere in der beobachtenden) unterschieden (Helms et al., 2005; Lock et al., 2016).

7 Letterman und Dugan (2004) verwenden in ihrem Übersichtsartikel „Team Teaching“ und kollaborative Lehre von Hochschuldozierenden als synonyme Begriffe und diskutieren diese Konzepte bspw. in Bezug auf den Mangel an Instruktionswissen.

8 Kooperation in diesem Zusammenhang wird in erster Linie als „dozierendenzentriert“ und zielorientiert, kollaboratives Lernen dagegen als „studierendenzentriert“ verstanden.

9 Folgende Aspekte von „Team Teaching“ werden von den Autorinnen thematisiert: Wissenskonstruktion, Begründungszusammenhang, Opportunitäten, Voraussetzungen und Herausforderungen.

2 Lehrerbildung nach der Bologna-Reform

Der Bologna-Prozess mit seinen hochschulpolitischen Entwicklungen hat nun vor der Lehrerbildung an Universitäten und Hochschulen nicht Halt gemacht. Dementsprechend wurden die Lehramtsstudiengänge nach altem Modell in lehramtsspezifische Bachelor- und weiterführende Masterstudiengänge oder polyvalente Bachelorstudiengänge umgewandelt (Bauer et al., 2011). Das Ziel der Einführung letzterer Studiengänge bestand darin, Studierende neben dem Lehramt auch für verschiedene andere Berufsfelder und Masterprogramme zu qualifizieren (ebd.). Allerdings unterscheiden sich die Bundesländer von Deutschland in der Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge nach der Bologna-Reform deutlich voneinander. Teilweise wurde das traditionelle Staatsexamen beibehalten, auf die modularisierte Studienordnung mit unterschiedlichen Prüfungsformen umgestellt oder wird zumindest parallel weitergeführt (Bauer et al., 2010). Im Gegensatz zu den lehramtsbezogenen Bachelor- und Master-Studiengängen, die eine frühe Entscheidung für ein spezifisches Lehramt erfordern und gezielt darauf vorbereiten, ergibt sich die Relevanz polyvalenter Studiengänge mit Lehramtsbezug aufgrund von Unsicherheiten der Studierenden bei der Entscheidung für das Lehramt im Allgemeinen oder eine spezifische Schulform/-stufe im Spezifischen (Bauer et al., 2011). Im Hinblick darauf wird zwischen professions- und lehramtsbezogener Polyvalenz unterschieden. Letzteres davon ermöglicht eine späte Entscheidung für eine bestimmte Schulform oder -stufe, ersteres dagegen eine späte Entscheidung für den Lehrkräfteberuf generell und kann sowohl in andere Berufsfelder als den Lehrpersonen als auch in andere Fachmaster als den lehramtsbezogenen, bspw. in den erziehungswissenschaftlichen oder denjenigen eines studierten Unterrichtsfachs, münden (ebd.). Abgesehen von Fragen zur Eingangsselektivität in das Lehramtsstudium nach der Bologna-Reform wurde die Einführung polyvalenter Lehramtsstudiengänge auch in Zusammenhang mit der zeitweisen „Überproduktion“ an Lehrkräften diskutiert (ebd.). Allerdings ist in Anbetracht des derzeitigen Diskurses über den Mangel an Lehrkräften und der damit einhergehenden Kompensationen von Lehrpersonen (Behrens et al., 2023, im Überblick), der häufigen Studiengang- oder Studienfachwechsel und der Studienabbruchquoten in den Lehramtsstudiengängen sowie des Dropouts von Lehrkräften aus dem

Schulsystem im Allgemeinen (Schmid-Kühn & Fuchs, 2024, im Überblick) dem Grundgedanken der Polyvalenz eine gewisse Ambivalenz in Bezug auf den Lehrkräftemangel (Ursache oder Korrektiv) beizumessen. Angesichts dieser Entwicklungen im Lehramtsstudium und der Forderung nach konstruktivistischen und kooperativen Lehr- und Lernformen in Anlehnung an die Bologna-Reform sowie der zunehmenden Bedeutung von Kooperationen im Lehrkräfteberuf in Bezug auf die Qualität von Schule und Unterricht (Terhart & Klieme, 2006; Steinert et al., 2006) macht es unausweichlich, bereits in der universitären Ausbildung der Lehrkräfte von morgen kooperative, kollaborative und interdisziplinäre Aspekte in der Hochschuldidaktik strukturell zu etablieren, um so Lehramtsstudierende besser zu qualifizieren und auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten, auch im Sinne einer polyvalenten Ausbildung. Denn die gewachsene Heterogenität und Pluralität der Schüler/-innenschaft von heute und die damit verbundenen Herausforderungen im Unterricht, wie höhere Flexibilität und gestiegene (fach-)didaktische Anforderungen hinsichtlich der Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler/-innen, erfordern eine Zusammenarbeit von Lehrkräften.

In Anschluss daran und an die Schuleffektivitätsforschung und arbeitssoziologische Forschungen zum Lehrkräfteberuf (Lortie, 1975) unterscheiden Fussangel und Gräsel (2014) im Hinblick darauf zwischen Formen der Kooperation (auf Unterrichtsebene, Austausch, Ko-Konstruktionen), Kooperationskontexten (Dyaden/Peer-Coaching, fachgruppeninterne und fächerübergreifende Kooperation, professionsübergreifende Kooperation, Kooperation in Lerngemeinschaften, schulübergreifende Netzwerke) und Zielsetzungen (die Schul- und Unterrichtsqualität, Implementation von Innovationen in der Schule, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, der Ausbau und die Entwicklung von Ganztagschulen).

Aus Perspektive der Lehrkräfteprofessionsforschung werden Schulen in ihrer traditionellen Kultur, dem Autonomie-Paritätsmuster nach Lortie (1975), eher als kooperationshemmend wahrgenommen (Altrichter & Eder, 2004). Dieses Muster lässt sich bereits in der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte erkennen (Rothland, 2009 und 2016). Jedoch wird sich der Lehrkräfteberuf weg vom klassischen Einzelkämpfer und hin zur Zusammenarbeit in (multiprofessionellen) Teams im Zuge des

Trends zum fächerübergreifenden Unterrichten (Hempel, 2025) und nicht zuletzt inklusions- und integrationsbedingt weiterentwickeln (Bertels, 2018; Neumann, 2019: Zur Zusammenarbeit von Lehrkräften an Regelschulen und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Schulen; Abegglen et al., 2017: Zu Einflussfaktoren auf Einstellungen zu „Team Teaching“ in der Inklusionspädagogik; Speck et al., 2011: Zu inner- und außerschulischen Kooperationen; Hopmann et al., 2019: Zur Entwicklung multiprofessioneller Kooperationen in der Professionalisierung von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in der Hochschullehre). Für diese Zwecke bedarf es im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung allerdings einer stärkeren Zusammenarbeit und gemeinsamen Lehre von Hochschul- und Praxisdozierenden mit geeigneten hochschuldidaktischen Konzepten, wie bspw. der Tandemlehre (Rickard & Walsh, 2019), wofür jedoch eine Qualifizierung von Praxislehrpersonen in der akademischen Lehre (Kreis et al., 2020) sowie ein „doppeltes Kompetenzprofil“, d. h. akademische und praxisbezogene Qualifikationen, von Hochschuldozierenden hinsichtlich der Verzahnung von Theorie und Praxis vorausgesetzt werden (Krattenmacher et al., 2025).

3 Empirie: Kompetenzorientierte Evaluation kooperativer, interdisziplinärer und kollaborativer Seminare

Dem konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis in der Hochschuldidaktik verpflichtet, wurden im Forschungsprojekt *koko* Seminare in der Lehrkräftebildung mit folgenden Lehr- und Lernarrangements auf konzeptioneller Ebene in den Blick genommen und summativ im Hinblick auf die Förderung domänenunspezifischer selbsteingeschätzter Kompetenzen der Seminarteilnehmenden u. a., d. h. kompetenz- und outputorientiert, evaluiert (Primärforschung, *Forschungsziel*): Kooperation unter Dozierenden (Tandemlehre), Interdisziplinarität in der fachlichen Ausrichtung der Seminare und kollaborative Arbeitsformen der Studierenden.

Damit werden auf indirektem Wege auch die Lehrkompetenzen der Dozierenden bewertet.¹⁰

Forschungshypothesen: Hinsichtlich dieses Forschungsziels wurden folgende Hypothesen formuliert: Kooperative didaktische Methoden wie Tandemlehre und kollaborative verbessern die Kooperationskompetenz (I), die interdisziplinäre Ausrichtung der Seminare, die Fachkompetenz (II) und kollaborative Methoden zusätzlich auch die Personalkompetenz (III).

Methode, Forschungsdesign und Stichprobe: Im Zeitraum kurz vor der Corona-Pandemie wurden 23 Seminare in den Lehramtsstudiengängen mit den genannten hochschuldidaktischen Konzepten sowie Experimental- und Kontrollsettings in verschiedenen lehramtsbezogenen Disziplinen an sechs Universitäten in Bayern im Rahmen eines Mixed-Methods-Forschungsdesigns untersucht. Dieses Design umfasste eine quantitative Forschungslinie, bestehend aus einer schriftlichen Befragung der Studierenden mit Prä- und Postmessung, d. h. zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung und damit Längsschnittdaten vorliegend, und eine qualitative Forschungslinie (offene, leitfadengestützte problemzentrierte Interviews nach Lamnek & Krell, 2016, mit Lehramtsstudierenden).¹¹ Insofern handelt es sich hierbei um eine quasi-experimentelle Interventionsstudie mit einer Experimentalgruppe und verschiedenen Kontrollgruppen (Cook & Campbell, 1979). Lehrveranstaltungen mit allen fokussierten hochschuldidaktischen Konzepten stellten die Experimentalgruppe dar. Seminare der Kontrollbedingungen beinhalteten dagegen nur ein Konzept oder zwei

10 Die Studie wurde aus Mitteln der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg finanziert. Die Autorin dankt ihrer Kollegin, Dr. Kathrin S. Kürzinger, den studentischen Hilfskräften sowie allen beteiligten Dozierenden und Studienteilnehmenden für ihre Unterstützung.

11 Die meisten Seminare fanden wöchentlich statt (davon größtenteils Pflichtlehrveranstaltungen), nur einige wenige waren als Blocklehrveranstaltungen organisiert.

Konzepte davon.¹² Mit einem für die automatisierte (digitale) Datenerfassung elektronisch einlesbaren Paper-Pencil-Fragebogen wurden einerseits professionsrelevante überfachliche Kompetenzen im Lehrkräfteberuf in Anschluss an Baumert und Kunter (2006) am ersten und zweiten Messzeitpunkt (MZP I/II) erfasst, andererseits auch domänenunspezifische mit dem Berliner Seminarevaluationsinstrument *BEva-Komp* (a. a. O.), letztere allerdings nur am MZP II, d. h. zum Abschluss der Lehrveranstaltungen.¹³ Im Vordergrund der Analysen und weiteren Darstellung hier befinden sich ausschließlich die Daten und Ergebnisse aus der Messung mit diesem Instrument. Die Studierendenstichprobe basiert auf einer nicht-randomisierten Klumpenauswahl nach vorab festgelegten Kriterien (23 Seminare als Klumpen, davon 8 in der Experimental- und 15 in der Kontrollgruppe¹⁴). Mit den Datenerhebungen wurden die Seminarleitungen beauftragt, wofür sie eine Handreichung erhalten hatten (Gruppenbefragung¹⁵). Als Ziel wurde die Befragung möglichst aller Seminarteilnehmenden vorgegeben (Vollerhebung, allerdings nicht durchwegs realisiert).

-
- 12 Die lehramtsbezogenen Seminare wurden nach einer Recherche in den digitalen Studien-, Lern- und Lehrplattformen der Universitäten bewusst ausgewählt. Informationen zu den hochschuldidaktischen Konzeptionen dieser Lehrveranstaltungen wurden mit einem Screening-Instrument bei den betreffenden Dozierenden im Hinblick auf die Eingruppierung dieser Seminare vorab schriftlich erfragt. Die Forschenden konnten allerdings keinen Einfluss auf die Seminarkonzepte nehmen. Insofern handelt es sich hier um Forschungsgegenstände in einem natürlichen Setting mit hoher ökologischer Validität.
- 13 Darüber hinaus wurden am ersten MZP verschiedene sozialstrukturelle, personale und weitere studien- und lernrelevante Merkmale der Lehramtsstudierenden in Form von Indikatoren oder latenten Konstrukten erfasst.
- 14 Dazu zählen folgende Seminartypen: Interdisziplinäres kollaboratives Seminar, monodisziplinäres kollaboratives Seminar in der Schulpädagogik oder mit verschiedenen Studiengängen, monodisziplinäres Seminar mit einem Studiengang oder mehreren Studiengängen. In den Lehrveranstaltungen der Kontrollgruppen befanden sich zum Teil auch Studierende aus anderen sozialwissenschaftlichen Studiengängen, die jedoch nicht befragt wurden.
- 15 Die Studienteilnahme war freiwillig und anonym (Selbstselektion), ein Widerruf jederzeit möglich. Die Einhaltung datenschutzrechtlicher Regelungen u. a. wurde den Untersu-

Insgesamt haben sich 279 Studierende an der Studie beteiligt ($N = 255$ am MZP I, $N = 164$ am MZP II, $N = 140$ am MZP I und II (55 %, damit Schwundquote bei 45 %), davon (MZP I/II) $N = 79/52$ in der Experimentalgruppe und $N = 200/112$ in den Kontrollbedingungen). Die Stichprobe am MZP I ($N = 255$) lässt sich in sozialstruktureller Hinsicht folgendermaßen beschreiben: nach Lehramtsstudiengang: Grundschule 35,3 %, Gymnasium 27,5 %, Mittelschule 22,7 %, Realschule 8,6 %, kein Lehramt 3,5 %, Sonderpädagogik 2,4 %; nach Gender ($N = 5$ (2,0 %) ohne Angabe): 75,3 % Frauen, 22,4 % Männer, 0,4 % divers; nach Semester ($N = 27$ (10,6 %) ohne Angabe): 1–9 ($N = 228$), Mittelwert bei 4,3, Standardabweichung bei 1,94; nach Bildungshintergrund: Bildungsupgrading 47,0 % (Hochschulreife nicht auf dem direkten Weg erworben); Höherqualifizierende 11,1 % (beruflicher Ausbildungsabschluss vor dem derzeitigen Studium); Bildungsaufsteigende 40,5 %, Bildungsabsteigende 15,8 %, Bildungstraditionelle 31,2 % (jeweils im Verhältnis zum Bildungsniveau der Eltern); nach Geburtsjahrgängen ($N = 1$ (0,4 %) ohne Angabe): Range 1972–2001 insgesamt ($N = 254$), Range der häufigsten Anteile: 1994–1999 (80,4 %).

Die Seminare wurden zu Beginn der Analysen nach Vorliegen der fokussierten hochschuldidaktischen Konzepte binär kodiert.

Quantitative Befunde: Die Ergebnisse aus Reliabilitätsanalysen mit Cronbach's Alpha weisen auf eine gute bis sehr gute Zuverlässigkeit der einzelnen Subskalen hin. Ihre deskriptiven Kennwerte – Lage- und Streuungsmaß: Mittelwert (Mean) und Standardabweichung (SD) – zeigen eine durchschnittlich höhere Fach-, Kooperations- und Personalkompetenz der Lehramtsstudierenden in den untersuchten Seminaren am Ende der Vorlesungszeit, in absoluter und relativer Hinsicht, im Vergleich

chungsteilnehmenden im Vorwort des Untersuchungsinstruments zugesichert. Die Fragebögen wurden postalisch an die Dozierenden versandt. Einige wenige Studierende sind in der zweiten Sitzung der Seminare dazugekommen und konnten daher nur an der Befragung am MZP II teilnehmen.

zu anderen Kompetenzbereichen und querschnittlich betrachtet aufgrund der einmaligen Messung am zweiten MZP (vgl. Tabelle 1):

MZP II (N = 164)	Cronbach's Alpha	Mean/SD/N¹⁶
Fachkompetenz	0,840 (N = 162)	2,81/0,62/164
Methodenkompetenz	0,779 (N = 157)	2,55/0,91/162
Präsentationskompetenz	0,844 (N = 115)	2,00/1,12/115
Kommunikationskompetenz	0,895 (N = 137)	2,21/0,86/140
Kooperationskompetenz	0,914 (N = 52)	3,31/0,71/54
Personalkompetenz	0,850 (N = 129)	2,71/0,85/133

Tab. 1: Ergebnisse aus Reliabilitätsanalysen und deskriptiven Analysen der erfassten domänenunspezifischen Kompetenzen am MZP II

Darüber hinaus bestätigen die Befunde aus gleichen deskriptiven Analysen, allerdings differenziert nach hochschuldidaktischen Konzepten, die oben beschriebenen Tendenzen, womit sich zunächst keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Strukturdimensionen der Seminare in Bezug auf die untersuchten Kompetenzen erkennen lassen (vgl. Tabelle 2):

16 Vorgelagerte Filterfragen, bspw. eine Präsentation gehalten oder sich mit Wortbeiträgen beteiligt, haben zu teils unterschiedlichen Fallzahlen je Kompetenzbereich geführt.

MZP II ($N = 164$)	Kooperatives Seminar $N = 52$	Interdisziplinäres Seminar $N = 65$	Kollaboratives Seminar $N = 147$
	M/SD/N	M/SD/N	M/SD/N
Fachkompetenz	2,80/0,56/52	2,85/0,54/65	2,83/0,61/147
Methodenkompetenz	2,58/0,87/52	2,64/0,82/65	2,56/0,90/145
Präsentationskompetenz	2,42/1,13/39	2,25/1,13/51	2,03/1,14/103
Kommunikationskompetenz	2,40/0,92/51	2,38/0,87/61	2,21/0,87/126
Kooperationskompetenz	3,31/0,58/16	3,54/0,52/28	3,30/0,72/52
Personalkompetenz	2,92/0,75/42	2,86/0,74/55	2,79/0,82/119

Tab. 2: Ergebnisse aus deskriptiven Analysen der erfassten domänenunspezifischen Kompetenzen nach hochschuldidaktischen Konzepten am MZP II

Mehrfaktorielle univariate Varianzanalysen mit den fachübergreifenden Kompetenzen als Kriterien und den Strukturdimensionen der Seminare als Faktoren haben jedoch substantielle Unterschiede zwischen den hochschuldidaktischen Konzepten in Bezug auf die Förderung der Kooperations- und Personalkompetenz der Studierenden hervorgebracht, und zwar in der Richtung, dass kooperative Lehrveranstaltungen mit Tandemlehre und interdisziplinäre die Kooperationskompetenz, kollaborative dagegen die Personalkompetenz der Seminarteilnehmenden merklich verbessert haben. Insofern ist von Wirk- und Transfereffekten vor allem dieser Seminarkonzepte, aber auch von der Lehrkompetenz der Dozierenden auszugehen, womit die Forschungshypothesen teilweise belegt werden.

- Kooperative Seminare mit Tandemlehre → Kooperationskompetenz: F -Wert (df 1, $N = 54$) 4,529 mit $p < 0,05$; part. $\text{Eta}^2 = 0,083$; (korr.) $R^2 = 21,4\%$ (16,6); Teststärke = 0,551; Levene-Test: F -Wert: 2,289 (df 1 = 3, df 2 = 50) nicht signifikant.

- Interdisziplinäre Seminare → Kooperationskompetenz: F -Wert (df 1, N = 54) 12,842 mit $p < 0,001$; part. $\text{Eta}^2 = 0,204$; (korr.) $R^2 = 21,4\%$ (16,6); Teststärke = 0,940; Levene-Test: F -Wert: 2,289 (df 1 = 3, df 2 = 50) nicht signifikant.
- Kollaborative Seminare → Personalkompetenz: F -Wert (df 1, N = 133) 6,429 mit $p < 0,05$; part. $\text{Eta}^2 = 0,012$; (korr.) $R^2 = 7,5\%$ (5,3); Teststärke = 0,711; Levene-Test: F -Wert: 0,467 (df 1 = 3, df 2 = 129) nicht signifikant.

Qualitative Befunde: Abschließend werden ergänzend Ergebnisse aus der explorativen, inhaltlich strukturierenden Analyse von zwei qualitativen, leitfadengestützten und offenen Interviews mit zwei Lehramtsstudierenden aus einem teil-kooperativen Seminar mit Tandemlehre zum Thema „Erklären im Unterricht“ vorgestellt (zwei weibliche Studierende aus dem Studiengang für das Gymnasiallehramt, Pflichtseminar, jeweils ca. halbstündiges Telefoninterview). Bei den Seminarteilnehmenden insgesamt handelte es sich ausschließlich um Studierende aus den Lehramtsstudiengängen für das Gymnasium und die Grundschule mit unterschiedlichen Didaktik- und Unterrichtsfächern, aufgrund dessen das Seminar als interdisziplinär ausgerichtet eingestuft werden konnte. Der Kern dieses Seminars war der sogenannte „Erklärtag“, an dem unterrichtsfachbezogene, didaktisch aufbereitete Begriffe erklärt werden sollten. Die zu erklärende Begriffe erhielten die Studierenden schon vor diesem Tag und konnten sich im Rahmen eines Probevortrags mit Präsentationsfolien in Anwesenheit ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen aus dem eigenen Studiengang auf diesen Tag vorbereiten.

Außerdem bekamen sie anhand von zuvor festgelegten Beurteilungskriterien ein Feedback von den Zuhörenden. Am „Erklärtag“ fanden Gruppendiskussionen und ein theoretischer Input zum Optimieren der Sprache beim Erklären statt. Die Seminarteilnehmenden wurden anschließend in zwei Gruppen aufgeteilt. Die beiden Gruppen waren jeweils zur Hälfte mit Grundschul- und Gymnasiallehramtsstudierenden besetzt. Des Weiteren wurden interdisziplinäre Tandems in beiden Gruppen gebildet. In separate Räume gebracht, trugen die Studierenden in beiden Gruppen die betreffenden Begriffe gegenseitig in jeweils einer dreiminütigen Session, teils

anhand von Folien, vor. Die Präsentationen wurden videografiert und von den anderen Seminarteilnehmenden mit einem Feedback nach vorher vereinbarten Kriterien beurteilt. Anschließend sollten die Vortragenden die Videoaufzeichnung von der eigenen Erklärung transkribieren. Die Transkription wurde von den Lernenden als Herausforderung empfunden und beschrieben. Abschließend wurden die Transkripte im Plenum im gemeinsamen Kursraum in einer Feedbackrunde im Tandem anhand bestimmter Kriterien wechselseitig nochmals besprochen und durchgearbeitet.

Im Hinblick auf die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Studierenden wurden die Interviews im qualitativen Auswertungsprozess deduktiv anhand der Leitfragen und induktiv anhand des Materials kodiert (nach Kuckartz, 2018), mit folgenden Haupt- und Subkategorien in gruppierter Form zum Ergebnis:

1. *Perspektiven auf Erklärungen*: Erklären theoretischer Begriffe als schwierige Aufgabe empfunden; für Laien weniger nachvollziehbar; oftmals fehlende Begründungen wegen Schleifen in der sprachlichen Darstellungsweise, Frage nach dem Grund aber wichtig, häufig fehlender Praxisbezug und fehlende Anwendung; Seminarthema mit hoher Relevanz für den Lehrkräfteberuf.
2. *Voraussetzungen für die Seminarteilnahme* (und den Lehrkräfteberuf im Allgemeinen): Gefestigte Persönlichkeit und Vorkenntnisse.
3. *Verhältnis zu den Dozierenden*: Kollegiale Unterstützung und Hilfe beim Transkribieren in schwierigen Momenten; vertrauensvolles und kooperatives Verhältnis auf gleicher Augenhöhe; Dozierende am „Erklärtag“ in der Rolle als Moderierende, vorher als Vortragende angesehen.
4. *Lerneffekte*: Neue Selbstreflexion der eigenen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit gewonnen, praxisnahe Erklärungen nützlich für die Unterrichtsvorbereitung.
5. *Interdisziplinäre Perspektiven auf die Zusammenarbeit im Tandem*: Organisation und Strukturierung einer Erklärung, Relativierungen bzgl. des Selbst-

verständnisses und der Eignung für den Lehrerberuf, Asymmetrie bzgl. negativem Feedback, bestärkende Selbstreflexion, angenehme und konstruktive Atmosphäre, gegenseitige(r) Anerkennung und Respekt in Bezug auf die Fachexpertise, Ansprüche und Erwartungshaltungen in der Fachgruppe, Gleichberechtigung infolge von gleichwertigem Feedback, Differenzen in der Vorbereitung auf den „Erklärtag“ (aber nicht in der Tandemarbeit).

Diese Befunde aus den beiden qualitativen Interviews veranschaulichen die Ergebnisse aus den quantitativen Analysen anhand von konkreten Beispielen, Prozessaspekten, Lern- und Transfereffekten bzgl. der von den Studierenden erworbenen Kooperations- und Personalkompetenzen in den untersuchten Seminaren und illustrieren die Anwendung einer konstruktivistisch orientierten Hochschuldidaktik.

4. Diskussion

Die dargestellten Ergebnisse aus beiden Forschungslinien lassen sich gut in Zusammenhang bringen, verzahnen und damit triangulieren: Die Befunde aus den qualitativen Interviews verdeutlichen eine konstruktivistische Perspektive in der Ausgestaltung kollaborativer Arbeitsformen von Studierenden in der Hochschullehre, die vor allem der Förderung der Personalkompetenzen der Studierenden dienen, wie bspw. der Lernfreude („Ich habe Sachen gelernt, die mich begeistern“). Diese Kompetenzen werden weitergehend für interdisziplinäre Kooperationen in der Praxis vorausgesetzt, die auch den strukturellen Rahmen von Lehrveranstaltungen für das Lernen am Modell im Sinne der Grundlagen von Panitz (1999) darstellen. Auch werden kooperative Kompetenzen gefördert, die sich auf die strukturelle Ausgestaltung von Interaktionen beziehen, wie bspw. „sich an Vereinbarungen und Absprachen halten“. Limitationen der Studie betreffen die teils geringen Stichprobengrößen, Selektionen und Schwundquoten in der Seminarteilnahme über den gesamten Vorlesungszeitraum, was aber einem natürlichen Setting entspricht, sowie die Wechselwirkungen zwischen den erforschten hochschuldidaktischen Konzepten.

Literaturverzeichnis

- Abegglen, H., Schwab, S., & Hessels, M. G. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4). <https://doi.org/10.25656/01:18585>
- Al-Kabbani, D., Trautwein, C., & Schaper, N. (2012). Modelle hochschuldidaktischer Lehrkompetenz – Stand der Forschung. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (Band 14 der Reihe: Bildung – Hochschule – Innovation) (S. 29–50). LIT-Verlag.
- Anderson, R. S., & Speck, B. W. (1998). “Oh what a Difference a Team makes”: Why Team Teaching makes a Difference. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 671–686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00021-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00021-3)
- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (S. 195–221). Juventa.
- Auferkorte-Michaelis, N., Ladwig, A., & Wirth, D. (2007). Anforderungsprofil: Lehrkompetenz – über die Haltung zur guten Lehre. *Journal Hochschuldidaktik*, 18(2), 4–6.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M., & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32(2), S. 34–55.
- Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J., & Prenzel, M. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(4), S. 629–649.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S., & Pauling, S. (Hrsg.) (2023). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise: Programme – Positionierungen – Empirie*. Reihe: Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034>

Bertels, D. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams. Möglichkeiten und Probleme der Zusammenarbeit in der inklusiven Schule. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen* (S. 115–124). Waxmann.

Braun, E., & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9/2008 (S. 277–291). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_18

Braun, E., Gusy, B., Leifner, B., & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54(1), S. 30–42. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.54.1.30>

Cook, T. D., & Campbell, D. T., & Day, A. (1979). *Quasi-Experimentation: Design & Analysis Issues for Field Settings*. Houghton Mifflin.

Fussangel, K., & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 846–864). Waxmann.

Harris, C., & Harvey, A. (2000). Team Teaching in Adult Higher Education Classrooms: Toward Collaborative Knowledge Construction. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2000(87), 25–32. <https://doi.org/10.1002/ace.8703>

Helms, M. M., Alvis, J. M., & Willis, M. (2005). Planning and implementing shared teaching: An MBA team-teaching case study. *Journal of Education for Business*, 81(1), 29–34. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.1.29-34>

Hempel, C. (2025). *Fächerübergreifender Unterricht: Einführung in ein schulisches Format zukunftsfähiger Bildung*. UTB.

Hopmann, B., Böhm-Kasper, O., & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre: Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(3), 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15–29. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>

Konrad, K., & Traub, S. (2012). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. 5. unveränderte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren. <http://digital.casalini.it/9783763965267>

Krattenmacher, S., Widorski, D., Hollenstein, L., & Ha, J. (2025). Partnerschaftliche Zusammenarbeit in der Hochschullehre. Analyse von Mehrwert und Herausforderungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(1), 67–86. <https://doi.org/10.21240/zfhe/20-1/04>

Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A., & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 407–421. <https://doi.org/10.25656/01:22952>

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. BELTZ Juventa.

Kuhn, C., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., & Hannover, B. (2016). Valide Erfassung der Kompetenzen von Studierenden in der Hochschulbildung. Eine kritische Betrachtung des nationalen Forschungsstandes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(2), 275–298. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0673-7>

Kultusministerkonferenz (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf

Kultusministerkonferenz (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf

Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material*. 6., überarbeitete Auflage. Beltz.

Letterman, M. R., & Dugan, K. B. (2004). Team Teaching a Cross-Disciplinary Honors Course: Preparation and Development. *College Teaching*, 52(2), 76–79.

Lock, J., Clancy, T., Lisella, R., Rosenau, P., Ferreira, C., & Rainsbury, J. (2016). The lived experiences of instructors co-teaching in higher education. *Brock Education Journal*, 26(1), 22–35.

Lortie, C. D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University Press.

Metz-Göckel, S., Kamphans, M., & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 213–232.
<https://doi.org/10.1007/s11618-012-0274-z>

Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann.

Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative Learning: A Comparison of the two Concepts which will help us understanding the underlying Nature of interactive Learning*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>.

Rickard, A., & Walsh, T. (2019). Policy, practice and process in team teaching: a pilot project with co-operating teachers and student teachers on school placement. *Irish educational studies*, 38(3), 309–326. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1625798>

Rothland, M (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 282–303. <https://doi.org/10.25656/01:14704>

Rothland, M. (2016). Kooperation im Lehrerberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 254–266.
<https://doi.org/10.36950/bzl.34.2.2016.9531>

Schmid-Kühn, S. M., & Fuchs, T. (Hrsg.) (2024). *Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis*. BELTZ Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-7635-6>

Speck, K., Olk, T., & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 184–201). Beltz.
<https://doi.org/10.25656/01:7094>

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerverbündung in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204. <https://doi.org/10.25656/01:4452>

Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166. <https://doi.org/10.25656/01:4450>

Trautwein, C., & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(3), 50–77.

Weber, S., & Achtenhagen, F. (2014). Fachdidaktisch gesteuerte Modellierung und Messung von Kompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung. In E. Winther & M. Prenzel (Hrsg.), *Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung, Kompetenz und Professionalisierung*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 22|2014 (S. 33–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0454-5>

Zachow, I., Heins, J., Böse, S., Hauenschild, K., & Schütte, U. (2025). Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog: Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:33645>