

Guidon, Irene

Kooperationsformen im vorzeitigen Berufseinstieg. Erkenntnisse aus dem berufsbegleitenden Studiengang <SBBE>

Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]; Arslan, Elif [Hrsg.]; Schmid, Emanuel [Hrsg.]: *Der Einstieg in den Beruf von Lehrpersonen in der Schweiz. Individuelle, kollektive und institutionelle Herausforderungen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 305-329. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Guidon, Irene: Kooperationsformen im vorzeitigen Berufseinstieg. Erkenntnisse aus dem berufsbegleitenden Studiengang <SBBE> - In: Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]; Arslan, Elif [Hrsg.]; Schmid, Emanuel [Hrsg.]: *Der Einstieg in den Beruf von Lehrpersonen in der Schweiz. Individuelle, kollektive und institutionelle Herausforderungen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 305-329 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-355145 - DOI: 10.25656/01:35514; 10.35468/6230-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-355145>

<https://doi.org/10.25656/01:35514>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Irene Guidon

Kooperationsformen im vorzeitigen Berufseinstieg. Erkenntnisse aus dem berufsbegleitenden Studiengang «SBBE»

Zusammenfassung

Der Berufseinstieg stellt Lehrpersonen vor vielfältige Anforderungen, wobei Kooperation eine zentrale Ressource zur Bewältigung dieser Phase darstellen kann. Der Beitrag untersucht auf Basis von 16 leitfadengestützten Interviews mit vorzeitig in den Lehrberuf einsteigenden Studierenden, welche Kooperationsformen in welcher Qualität wahrgenommen wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere der Austausch sowie die Diskussion pädagogischer Fragen mit Stellenpartner:innen, Mentoratspersonen und dem Kollegium als sehr wertvoll erlebt werden. Abschliessend werden Implikationen für die Gestaltung zukünftiger Begleitstrukturen und die Weiterentwicklung von Berufseinführungsprogrammen abgeleitet.

Schlüsselwörter: vorzeitiger Berufseinstieg, Kooperationsformen, kontextuelle Ressourcen, Lehrer:innenbildung

Abstract

Entering the teaching profession presents teachers with a wide range of challenges. Cooperation can serve as a key resource in managing this transitional phase. Based on 16 semi-structured interviews with students who entered the teaching profession prior to graduation, this article explores which forms of cooperation were experienced and how they were perceived in terms of quality. The results show that the exchange and discussion of educational issues with colleagues, mentors, and school teams are perceived as especially valuable. The article concludes by deriving implications for the design of future support structures and the development of teacher induction programs.

Keywords: early career teaching, forms of cooperation, contextual resources, teacher education

1 Einleitung

Dem Studienprogramm «Studienbegleitenden Berufseinstieg» (SBBE), entwickelt an der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) in Zusammenarbeit des Instituts Primarstufe und dem Institut für Weiterbildung und Dienstleistungen, liegt der Ansatz zugrunde, dass Studierende bereits während ihrer Ausbildung auf die Anforderungen des Lehrberufs vorbereitet werden können. Der Studiengang kombiniert eigenverantwortliche Lehrtätigkeit mit einer durch die PHBern systematisch ins Studienprogramm integrierten Begleitung und schafft dadurch eine enge Verbindung zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit. Diese vom System verankerte Struktur der Begleitung von den in die Berufstätigkeit einsteigenden Studierenden macht den vorzeitigen Berufseinstieg zu einem integralen Bestandteil der Grundausbildung (Guidon, Arpagaus & Bühler, 2022).

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, inwiefern die angestrebte Art und Intensität der Kooperation zwischen den in die Berufstätigkeit einsteigenden Studierenden und den Akteur:innen am Schulort im vorzeitigen Berufseinstieg umgesetzt wird und welche Kooperationsformen von den Studierenden wahrgenommen werden. Ziel ist es, diese Aspekte zu analysieren und Einblicke in die gelebte Zusammenarbeit im schulischen Kontext zu gewinnen. Nach der Einleitung werden der Studiengang «Studienbegleitender Berufseinstieg» (SBBE) vorgestellt (Kap. 2) und die den Einstieg in die Berufsarbeit unterstützenden Ressourcen skizziert (Kap. 3). Anschliessend wird Kooperation als spezifische soziale Ressource mit ihren differenzierten Formen erläutert (Kap. 4). Darauf folgen die Forschungsfragen (Kap. 5), das methodische Vorgehen (Kap. 6), die Ergebnisse (Kap. 7) sowie die abschliessende Diskussion mit Implikationen für Forschung und Praxis (Kap. 8).

2 Der vorzeitige Berufseinstieg von im Studium stehenden angehenden Lehrpersonen

Der Einstieg in die Berufsarbeit als Lehrperson war lange Zeit formal an den Erwerb des Lehrdiploms und damit an den Status als qualifizierte Lehrperson gebunden. Aufgrund des Mangels an qualifizierten Lehrpersonen lässt sich jedoch vermehrt beobachten, dass angehende Lehrpersonen bereits während ihrer Ausbildung die Tätigkeit als Lehrperson aufnehmen – d.h. unterrichten, ohne die formalen Voraussetzungen für einen Berufseinstieg zu erfüllen. Obwohl diese Personen nicht über dieselben Voraussetzungen wie qualifizierte Lehrpersonen verfügen, kann davon ausgegangen werden, dass die Belastungserfahrungen und der Unterstützungsbedarf vergleichbar sind.

In der Schweiz werden seit den 1970er Jahren Programme zur Berufseinführung konzipiert, mit Weiterbildungs-, Begleit- und Unterstützungsangeboten, um die Einsozialisation in den Beruf, die Bewältigung von Berufsanforderungen, den Aufbau weiterer Kompetenzen sowie die weiterführende Professionalisierung im Beruf zu unterstützen (Schneuwly, 1996). Der aktuelle Diskurs betont die Wichtigkeit der Berufseinführungsprogramme als Scharnier zwischen Aus- und Weiterbildung und dass die Berufseinführung stärker als integraler Bestandteil des lebenslangen Lernens betrachtet werden muss. Dabei gewinnen flexible Modelle an Relevanz, welche die Vielfalt von Berufseinstiegenden und deren individuellen Bedürfnisse berücksichtigen (Guidon et al., 2025). Denn die Anforderungen des Berufseinstiegs werden von Lehrpersonen aufgrund individueller Voraussetzungen, des Kompetenzerlebens sowie situativer Bedingungen am Schulort unterschiedlich wahrgenommen (Keller-Schneider, 2010). Neuere Ansätze wie modulare Begleitformate oder berufsintegrierte Studiengänge bieten neue Perspektiven (Guidon et al., 2025).

Fokussiert auf die Frage der Professionalisierung kommt weiter dazu, dass in der Berufstätigkeit stehende Studierende gefordert sind, gleichzeitig Entwicklungsaufgaben von angehenden Lehrpersonen als auch jene von berufseinstiegenden Lehrpersonen zu bearbeiten (Keller-Schneider, 2021). Diese Vermischung der Professionalisierungsphasen wird u. a. auch im Bildungsbericht der SKBF (2023, S. 306–307) thematisiert, in dem darauf hingewiesen wird, dass studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten die wissenschaftsbasierte Professionalisierung unterlaufen und die Wahrnehmung sowie Wirksamkeit der Ausbildung beeinflussen können.

In diesem Kontext gewinnt der vorzeitige, begleitete Berufseinstieg, wie er in berufsintegrativen Studiengängen realisiert wird, zunehmend an Bedeutung (Guidon et al., 2022). Ein solches Modell trägt dem Spannungsfeld zwischen einer frühen, d. h. vor Abschluss der Qualifikation beginnenden Berufstätigkeit und dem Anspruch auf wissenschaftsbasierte Professionalisierung gezielt Rechnung, indem es strukturelle und inhaltliche Rahmenbedingungen für eine koordinierte Verbindung von Aus- und Weiterbildung schafft (Guidon et al., 2025).

Ein Beispiel dafür bietet der Studiengang «Studienbegleitenden Berufseinstieg» (SBBE) an der PHBern, in welchem angehende Lehrpersonen eine Anstellung an einem Schulort mit der Ausbildung zur Lehrperson kombinieren. Die eigenständige Lehrtätigkeit wird (durch angepasste Praktika) systematisch in die berufspraktische Ausbildung integriert und die berufstätigen Studierenden werden mittels Austauschgefässen gezielt begleitet und darin unterstützt, die Anforderungen als Lehrperson differenziert wahrzunehmen und ihre eigene Handlungsfähigkeit realistisch einzuschätzen. Dabei steht die bewusste und ressourcenorientierte Nutzung vorhandener Unterstützungsangebote im Zentrum (Guidon, Profe-Bracht & Bühler, 2021; Guidon et al., 2022).

In Untersuchungen zeigt sich die Wirksamkeit von Berufseinführungsprogrammen insbesondere dann als hoch, wenn mehrere förderliche Bedingungen gegeben sind: eine kollegiale Begleitung am Schulort (Keller-Schneider & Hericks, 2017, S. 313), individuell abgestimmte sowie phasengerechte Weiterbildungsangebote (Keller-Schneider, 2019, S. 158), eine qualifizierte Mentoratsbegleitung (Hobson et al., 2009, S. 213–214) sowie die gezielte Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Berufseinsteigenden (Larcher Klee, 2005, S. 324).

Der Studiengang SBBE an der PHBern basiert auf einem praxisorientierten Lernsetting, das die Kooperation zwischen in die Berufstätigkeit einsteigenden und sich in Ausbildung befindenden Akteur:innen sowie den bereits für den Beruf qualifizierten Akteur:innen am Schulort fördert. Im Bewerbungsprozess wird betont, dass erfahrene Lehrpersonen als Stellenpartner:innen und zentrale Ansprechpartner:innen fungieren werden. Die Studierenden übernehmen ein Teilpensum an einer Schule und sind in dieser Zeit eigenverantwortlich als Lehrpersonen tätig. Dabei muss die Begleitung am Schulort durch die Schulleitung, eine Mentoratsperson sowie eine qualifizierte Lehrperson für die Praxisbegleitung sichergestellt sein.

Zu Beginn des SBBE-Programms werden die Akteur:innen am Schulort (vgl. Abb. 1) von der PHBern über ihre jeweiligen Rollen und Aufgaben in der Begleitung von SBBE-Studierenden informiert. Die Schulleitung ist im Rahmen ihrer Personalführungsaufgabe verantwortlich, dass die Begleitung der Berufseinsteigenden in administrativen, sozialen und pädagogischen Belangen gewährleistet ist. Zudem stellt sie sicher, dass an der Schule ein Mentoratskonzept vorhanden ist. Dabei steht die PHBern bei Bedarf beratend zur Seite. Die im Berufseinstieg vorgesehene schulinterne Begleitung durch eine Mentoratsperson übernimmt neben der Einführung am Arbeitsplatz die kontinuierliche Begleitung in verschiedenen Anliegen, die sich für die Berufseinsteigenden ergeben. Neben der Begleitung am Schulort sind die Studierenden einer Begleitgruppe an der PHBern zugeteilt, die von Dozierenden der Institute Primarstufe (IPS) sowie für Weiterbildung und Dienstleistungen (IWD) betreut wird. In diesem Rahmen setzen sie sich mit ihren Ressourcen auseinander und reflektieren u.a. im Peer-Austausch subjektiv wahrgenommene Herausforderungen.

Während der Semesterferien absolvieren die Studierenden Praxiselemente (Teamteaching-Sequenzen und zwei Praktika) und agieren dabei in der Rolle der Lernenden, d.h. als Studierende. Die Begleitung erfolgt durch eine Praxislehrperson am Schulort, wobei die Bedeutung des Wechsels der Rollen (Stellenpartner:in, Kolleg:in, Praxislehrperson) kommuniziert wird. Damit auch die Rolle der Praxislehrperson mehrheitlich auf einer kollegialen Ebene gelebt werden kann, begleiten diese die Studierenden in einer vorwiegend

formativen Funktion. Zweifeln die Praxislehrpersonen an den beruflichen Grundvoraussetzungen der Studierenden, wird nach Austausch mit den zuständigen Personen der PHBern ein Ausschluss aus dem SBBE in Erwägung gezogen. In diesem Fall absolvieren die Studierenden ein reguläres Praktikum ohne Verbindung zu einer Anstellung.

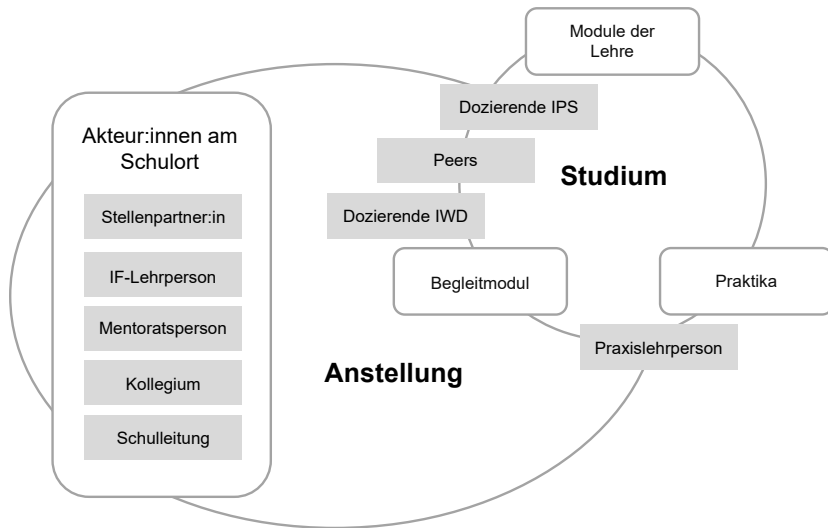


Abb. 1: Akteur:innen im SBBE (eigene Darstellung)

3 Ressourcen bei Berufseinstieg

Die Anforderungen in der Berufseinstiegsphase sind vielfältig und stellen Herausforderungen, die bewältigt werden müssen (Keller-Schneider, 2010). Diese Auseinandersetzung kann mit hohen Belastungen für Berufseinsteigende einhergehen, was sich als Stress (Katz et al., 2018) oder emotionale Erschöpfung (Santavirta, Solovieva & Theorell, 2007) zeigen kann. Diese Erkenntnisse können bei einem vorzeitigen Berufseinstieg – wie jener im Rahmen vom «Studienbegleitender Berufseinstieg» an der Pädagogischen Hochschule Bern (SBBE) – nicht ausgeblendet werden. Eine Ressource zur Bewältigung von Herausforderungen ist die Resilienz, die als Fähigkeit definiert wird, auch bei Widrigkeiten persönliche und berufliche Ressourcen zu aktivieren, um das individuelle und kollektive Wohlbefinden zu erhalten (Clarà, 2017; Ungar, 2012). Resilienz gilt folglich als Schutzfaktor für das Wohlbefinden (Hascher, Beltman & Mansfield, 2021) und kann durch spezifische Massnahmen und

Adaption von Umweltfaktoren gefördert werden (Mansfield & Gu, 2019). Individuelle Ressourcen wie Selbstwirksamkeit oder intrinsische Motivation und kontextuelle Ressourcen wie soziale Unterstützung durch Mentor:innen sowie Kolleg:innen am Schulort fördern die Resilienz und tragen zur Erfüllung des Berufsauftrags bei (Beltman, Mansfield & Price, 2011; Hascher et al., 2021). Die Resilienzforschung weist dabei auf die Notwendigkeit sozialer Netzwerke in der Schule hin (Fernandes, Castro Silva & Peixoto, 2021; Mansfield & Gu, 2019). Als Bestandteil sozialer Netzwerke ist Kooperation ein Faktor für die Professionalisierung von Lehrpersonen und wirkt sich positiv auf die Arbeitszufriedenheit aus (Johnson et al., 2012; Mostafa & Pál, 2018). Empirische Befunde zeigen, dass soziale Unterstützung innerhalb des Kollegiums eine beanspruchungsreduzierende Wirkung haben kann (Unterbrink et al., 2008). So deuten Studienergebnisse von Wolgast und Keller-Schneider (2025) darauf hin, dass eine regelmässige Kooperation unter Lehrpersonen, insbesondere durch Informationsaustausch und der Diskussion pädagogischer Fragen, mit dem Niveau der wahrgenommenen sozialen Unterstützung unter den Lehrpersonen zusammenhängt (Wolgast & Keller-Schneider, 2025).

Im Kontext sozialer Ressourcen von berufseinsteigenden Lehrpersonen wird im Kollegium insbesondere einer verantwortlichen und kooperationsbereiten Ansprechperson in der Schule Bedeutung zugesprochen (Freisler-Mühlemann, Schafer & Winkler, 2021, S. 150). Einige Berufseinsteigende zögern jedoch, Unterstützung einzufordern, da sie befürchten, als unzureichend vorbereitet oder unfähig zu gelten (Gold, 1996; Glickman et al., 1998; Scherer, 1999, zitiert nach Tait, 2008, S. 58), was dazu führen kann, dass sie Herausforderungen allein bewältigen, sich isoliert fühlen und dadurch stärker belastet werden. Die Entwicklung von Kooperationskompetenzen ist daher sehr wichtig und kann in der Grundausbildung zur Lehrperson u.a. durch Schulpraktika sowie durch kollaborative Gruppenarbeiten gefördert werden. Hinzukommend werden an der PHBern Angebote im Rahmen des studienbegleitenden Berufseinstiegs gezielt weiterentwickelt, um die Förderung kooperativer Kompetenzen im schulischen Kontext in der Grundausbildung weiter zu stärken.

4 Kooperation im Lehrberuf

Für den schulischen Kontext eignet sich die organisationspsychologische Definition von Kooperation nach Spiess (2004, S. 199): «Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bez. Aufgaben, sie ist intensional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewissen Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.» Kooperation entsteht demnach nicht durch Zwang oder formale Vorgaben, sondern setzt die freiwillige Mitwirkung der Beteilig-

ten voraus. In dem Sinne verweist der Begriff auf die professionell verantwortete Entscheidung zur Mitwirkung, bei der sich Lehrpersonen innerhalb ihres Handlungsspielraums aktiv einbringen. Gleichzeitig ist Kooperation – im Sinne einer professionellen Beziehung – durch die Norm des Gebens und Nehmens geprägt. Lehrpersonen bringen sich ein und erwarten im Gegenzug eine Reaktion bzw. ein Engagement von ihren Kolleg:innen.

Little (1990) bietet eine konzeptuelle Einordnung kooperativer Formen zwischen Lehrpersonen und unterscheidet dabei drei Hauptformen: Austausch, Arbeitsteilung und kokonstruktive Kooperation. Diese Einleitung beschreibt eine zunehmende Intensivierung der Zusammenarbeit – vom informellen Austausch bis zur gemeinsamen Entwicklung neuer Ansätze. Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) wiesen diese drei Formen anhand einer deutschen Studie mit einer fachhomogenen Gruppe nach. Keller-Schneider und Albisser (2013) identifizierten in einer Studie mit Kollegien ganzer Schulen drei differenzierte Formen der Kokonstruktion, die sich in der gemeinsamen Planung, in der Diskussion pädagogischer Fragen und in der gemeinsam getragenen Verantwortung manifestieren. Weitere empirische Befunde von Keller-Schneider (2021) bestätigen die Differenzierung der kokonstruktiven Kooperation. Auf Grundlage dieser Ergebnisse, die aus einer schweizerischen Stichprobe von Lehrpersonen der Primarstufe stammen, wird von diesen fünf Formen ausgegangen (vgl. Abb. 2), die nachfolgend beschrieben und begrifflich ausdifferenziert werden.

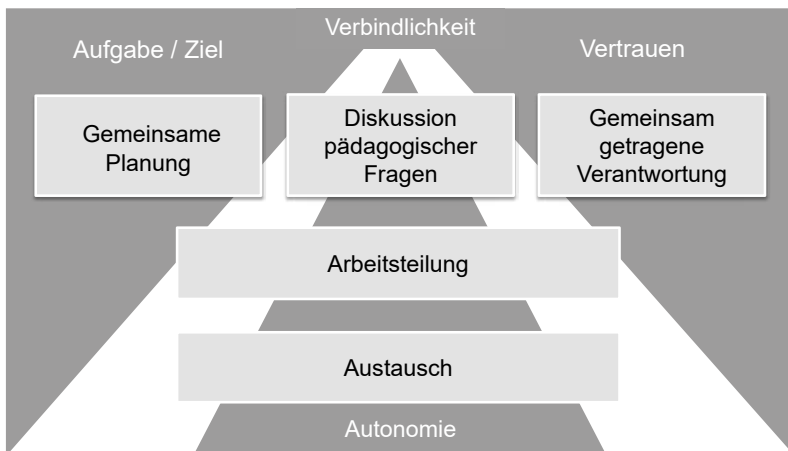


Abb. 2: Formen der Kooperation von Lehrpersonen (eigene Darstellung)

Die erste Kooperationsform, der *Austausch* (1), umfasst den Transfer von Informationen und Materialien zwischen Lehrpersonen (Gräsel et al., 2006). Dabei wird das Material nicht als Ergebnis der Kooperation, sondern als Grundlage verstanden (Pröbstel, 2008). Diese Form ist nicht an spezifische organisatorische Voraussetzungen gekoppelt; übergeordnete Zielsetzungen auf Schulebene genügen (Morgenroth, 2015). Der Austausch erfolgt informell und spontan, etwa «zwischen Tür und Angel» (Rosenholtz, 1991). Da er mit geringem Aufwand verbunden ist und kaum negative Konsequenzen hat, gilt er als «low-cost-Variante» (Morgenroth, 2015). Zudem lässt er ein hohes Mass an Autonomie zu, da weder Zielabhängigkeiten noch aufwändige Aushandlungsprozesse entstehen (Little, 1990).

Die zweite Form von Kooperation, die *Arbeitsteilung* (2), dient einer effizienten Aufgabenteilung, bei der Materialien und Vorbereitungen unter Lehrpersonen koordiniert werden (Keller-Schneider & Albisser, 2013). Sie basiert auf einer gemeinsamen Aufgabe, die durch paralleles oder aufeinander folgendes Arbeiten erfüllt wird, ohne direkte Zusammenarbeit im engeren Sinne. Ein präzises gemeinsames Ziel ermöglicht eine effektive Aufgabenteilung und Ergebnisformulierung, wobei individuelle Kompetenzen berücksichtigt werden (Morgenroth, 2015).

Die drei kokonstruktiven Kooperationsformen (3–5) zeichnen sich durch eine gemeinsame Lösungssuche aus, die über individuelle Möglichkeiten hinausgeht (Keller-Schneider & Albisser, 2013). Aufgrund ihres höheren Zeit- und Koordinationsaufwands mit klaren Zielinterdependenzen gelten sie als «high-cost-Formen» (Morgenroth, 2015).

Die *gemeinsame Planung* (3) umfasst die abgestimmte Festlegung von Lernzielen und Unterrichtsvorgehen unter Einbezug verschiedener Perspektiven. Im Fokus steht die gemeinsame Bewältigung einer inhaltsbezogenen Aufgabe. Diese Form der Zusammenarbeit kann in Team-Teaching-Partnerschaften, in Jahrgangsteams oder themenspezifischen Gruppen stattfinden (Keller-Schneider & Albisser, 2013).

Die *Diskussion pädagogischer Fragen* (4) umfasst den Austausch über pädagogisches Handeln, Klärung von Erwartungen an Schüler:innen und den Umgang mit schwierigen Situationen. Sie erfordert die gemeinsame Bearbeitung von Erfahrungen und die Weiterentwicklung von Handlungsmöglichkeiten. Diese Kooperationsform kann unabhängig von gemeinsamen Unterrichtsinhalten oder Klassen stattfinden (Keller-Schneider & Albisser, 2013).

Die *gemeinsam getragene Verantwortung* (5) in der Unterrichtsführung erfordert eine vertiefte Zusammenarbeit, die sich auf Planungen, abgestimmte Erwartungen an den Leistungsstand sowie die selbstständigen Aufgaben der Lernenden bezieht und gemeinsames Unterrichten mit symmetrisch-komple-

mentärer Rollenteilung voraussetzt, wodurch eine aktive, abgestimmte Umsetzung notwendig wird (Keller-Schneider & Albisser, 2013).

Diese fünf Formen der Kooperation verdeutlichen die Vielfalt, wie im schulischen Kontext zusammengearbeitet wird und zeigen, wie unterschiedlich intensiv und verbindlich Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen gestaltet sein kann. Während informelle Austauschformen niederschwellig sind und ein hohes Mass an Autonomie zulassen, ermöglichen kokonstruktive Formen vertiefte Auseinandersetzungen mit pädagogischen Fragen und eine gemeinsam getragene Verantwortung für das schulische Lernen und führen zu Lösungen, die über das Potential der einzelnen Kooperationspartner:innen hinausgehen. Damit eröffnen sich vielfältige Potenziale im Hinblick auf Entlastung und professionelle Entwicklung. Für Studierende im vorzeitigen Berufseinstieg (Studiengang SBBE) sind diese Kooperationsformen bedeutsam, da sie einerseits konkrete Lerngelegenheiten bieten und andererseits eine soziale Einbettung ermöglichen, die zur Bewältigung der komplexen Anforderungen des Einstiegs in die berufliche Tätigkeit beitragen können. Vor diesem Hintergrund werden in der vorliegenden Untersuchung die Erfahrungen berufstätiger Studierender im Studiengang SBBE hinsichtlich ihrer wahrgenommenen Kooperationsformen näher untersucht.

5 Forschungsfragen

Im Fokus dieser Studie steht die Kooperation von Studierenden im studienbegleitenden Berufseinstieg (SBBE) mit schulischen Akteur:innen. Der Studiengang SBBE ermöglicht durch die Anstellung in einer Schule bereits während des Studiums eine frühzeitige, praxisnahe Integration in den Schulalltag. Im Gegensatz zu Praktikumsformaten der regulären Studiengänge wird dadurch eine kontinuierliche Mitarbeit im Kollegium möglich, die von mehreren Beteiligten als Kooperation auf Augenhöhe beschrieben wird. Dies zeigen sowohl die aktuellen Interviewdaten als auch Erkenntnisse aus früheren Evaluationen (Guidon, 2021, 2022).

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie richtet sich auf die Zusammenarbeit im schulischen Alltag. Untersucht werden dabei die Kooperationen mit Stellenpartner:innen, Mentor:innen, dem Kollegium, der Schulleitung sowie Lehrpersonen für sonderpädagogische Massnahmen. Da sich die Untersuchung bei Letzteren ausschliesslich auf die Integrative Förderung (IF) bezieht, wird hier der Begriff IF-Lehrperson verwendet.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich zwei miteinander verknüpfte Forschungsfragen:

1. Mit welchen schulischen Akteur:innen kooperieren die Studierenden im Rahmen ihres studienbegleitenden Berufseinstiegs und wie nehmen sie diese Zusammenarbeit wahr?
2. In welchen Formen findet die Kooperation im schulischen Alltag statt und welche Bedeutung haben diese aus Sicht der Studierenden für ihre professionelle Entwicklung?

6 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden Studiendesign, Stichprobe sowie Erhebung und Auswertung der Daten dargestellt.

6.1 Studiendesign und Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung folgt einer qualitativ-explorativen Forschungsstrategie (Döring, 2023, S. 195) mit dem Ziel, subjektive Wahrnehmungen von Kooperation im schulischen Kontext aus Sicht jener Studierenden zu erfassen, die im Rahmen des SBBE in die Berufstätigkeit eingestiegen sind. Im Sommer 2021 starteten an der Pädagogischen Hochschule Bern 16 Studierende im Studiengang SBBE. Diese Studierenden (14 Frauen, 2 Männer) traten per 1. August 2021 eine Teilzeitanstellung im Umfang von 40–55 % als Lehrperson auf der Primarstufe an. Zum Zeitpunkt der Befragung im März 2023 waren sie seit eineinhalb Jahren im Beruf tätig, wobei sich das Beschäftigungspensum im zweiten Jahr auf 45–80 % erhöhte. Die Steigerung erklärt sich dadurch, dass einige der Studierenden gegen Ende des Studiums nur noch wenige Module in der Grundausbildung zu absolvieren hatten. Dadurch konnten sie ihr berufliches Pensum erhöhen und teilweise auch die Funktion einer Klassenlehrperson übernehmen.

6.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte in Form halbstrukturierter, leitfadengestützter Einzelinterviews (Döring, 2023, S. 357). Diese Methode ermöglicht in der Form eines Gerüsts von Interviewfragen sowohl eine theoriegeleitete Erfassung zentraler Themenbereiche als auch eine Vergleichbarkeit der Daten unterschiedlicher Interviews bei gleichzeitigem Spielraum, aus dem Gesprächsverlauf hervorgehende weitere Fragen und Themen einzubeziehen (ebd., S. 367). Die Interviews wurden online (via Zoom) oder vor Ort geführt und dauerten zwischen 30 und 50 Minuten. Vorab wurden die Teilnehmenden über Ziel und Ablauf der Erhebung informiert, und es wurde ihr schriftliches Einverständnis zur Aufzeichnung und anonymisierten Auswertung eingeholt.

Entsprechend dem Ablaufmodell nach Helfferich (2019) wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der sich in thematisch strukturierte Abschnitte gliederte. Im einleitenden Teil wurden die Befragten gebeten, zentrale Rahmenbedingungen ihrer Anstellung zu benennen sowie besondere Merkmale des Schulkontexts. Daran anschliessend schilderten die Studierenden eine kürzlich erlebte, als besonders herausfordernd empfundene berufliche Situation. Auf dieser Grundlage wurden sie angeleitet, ihre eingesetzten Bewältigungsstrategien zu nennen, wobei der Fokus auf individuelle und kontextuelle Ressourcen lag. Ausgehend von diesen Schilderungen wurde die Kooperation im Schulteam fokussiert. Die Teilnehmenden wurden aufgefordert, die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen am Schulort zu beschreiben. Um ein vollständiges Bild zu erhalten, wurde bei nicht genannten Rollen gezielt nachgefragt, etwa zur Zusammenarbeit mit Stellenpartner:innen, Mentorats- oder Schulleitungspersonen. Im abschliessenden Teil wurden die von den Studierenden wahrgenommenen Gelingensbedingungen und Herausforderungen im Studiengang SBBE thematisiert.

Alle Interviews wurden digital aufgezeichnet, anonymisiert und gemäss dem Verfahren der inhaltlich-semantic Transkription nach Dresing und Pehl (2018) verschriftlicht.

6.3 Datenauswertung

Die Auswertung der Transkripte erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Für die erste Codierungsphase wurden deduktiv, ausgehend vom Interviewleitfaden, fünf Hauptkategorien verwendet (vgl. Abb. 3). Anschliessend wurden in einer zweiten Codierungsphase jene Textpassagen, die dem Code «Kooperation» zugewiesen waren, entlang der drei Subkategorien – Wertung, beteiligte Personen und Kooperationsform – kategorisiert. Die entsprechenden Sub-Subkategorien wurden sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelt. Konkret wurden in der Subkategorie *Wertung* deduktiv die Dimensionen *positiv*, *neutral* und *negativ* unterschieden. In der Kategorie der *beteiligten Personen* wurde deduktiv zwischen den Akteur:innen am Schulort differenziert.



Abb. 3: Kategoriensystem mit zwei Codierungsphasen (eigene Darstellung)

Die Subkategorie *Kooperationsform* umfasst die fünf Formen gemäss Keller-Schneider und Albisser (2013) und wurde mit zwei zusätzlichen Sub-Subkategorien erweitert, die induktiv aus dem Datenmaterial hervorgingen. Dabei handelt es sich um die erzwungene Kooperation (im Kontrast zur freiwilligen), die in allen fünf Formen erfolgen kann. Die Sub-Subkategorie *keine Angaben zur Art* bildet eine Restgruppe. Die nachfolgende Tabelle 1 veranschaulicht diese sieben Sub-Subkategorien zur Kooperation und gibt einen Einblick ins Kategoriensystem mit Definitionen und Ankerbeispielen.

Tab. 1: Sub-Subkategorien zur Kooperation

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
1 Austausch	Im Sinne einer gemeinsamen Grundlage von Material und Information sowie einer gegenseitigen Stärkung der Ressourcen, erfordert diese Form keine gemeinsamen Zielsetzungen und kein gemeinsames Handeln.	«Ich habe es ihr dann auch erzählt. Ähm und dann kann sie mir_, je nach dem gibt sie mir Tipps, wie sie reagiert hätte. Oder sie sagt, sie hätte auch nicht gewusst (lacht) was machen. Oder auch umgekehrt gab es auch schon, dass sie mir etwas erzählt hat» (DL_a, Pos. 60).
2 Arbeitsteilung	Gekennzeichnet durch Koordination, Teilen und Übernehmen von Material, dient diese Form der Effizienzsteigerung und erfordert die Bereitschaft, Arbeiten von anderen zu übernehmen und deren Qualität zu akzeptieren.	«Sie führt diese Fälle und darum übernimmt sie dann auch die Telefonate. [...] Wenn es zum Beispiel darum geht, mit der Psychiatrie oder mit dem EB zu telefonieren, dann macht sie das und ich dann meistens mit der Mutter» (NL_a, Pos. 57).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
3 gemeinsame Planung	Bestehend aus der gemeinsamen Vereinbarung von Lernzielen, Vorgehensweisen im Unterricht sowie Lernzielüberprüfungen ist diese Form durch das Zusammenführen verschiedener Sichtweisen gekennzeichnet.	«Andersrum auch im Kollegium sonst, [...] Wir sind oft auch zusammen am NMG-Themen vorbereiten» (NX_a, Pos. 13).
4 Diskussion pädagogischer Fragen	Diese Form umfasst die Auseinandersetzung mit Sichtweisen anderer auf das eigene Tun, die Klärung von Erwartungen an die Schüler:innen sowie Diskussionen zum Umgang mit schwierigen Situationen.	«Weil wir uns so viel austauschen und eben auch, was ist nicht gut gelaufen, oder wo kann man helfen oder wo kann sie mir noch Tipps geben» (DL_a, Pos. 54).
5 gemeinsam getragene Verantwortung in der Unterrichtsführung	Diese vertiefte Form der Zusammenarbeit erfordert die Klärung von Erwartungen an den Leistungsstand der Schüler:innen und die selbständig zu leistenden Aufgaben und setzt für das gemeinsame Unterrichten eine symmetrisch-komplementäre Rollenteilung voraus.	«Und das war so mega cool, dass ich da auch etwas zu sagen habe und da am Sporttag mithelfen kann und Ideen mit einbringen» (EP_a, Pos. 18).
6 erzwungene Kooperation	Diese Kategorie umfasst Formen der Kooperation, die zum Beispiel durch schulorganisatorische Vorgaben, wie etwa fixe Austauschgefäße oder institutionalisierte Kooperationsformate, erwartet wird.	«Wir haben zwar Kollegiumstage. [...] Wo jede Gruppe ein bestimmtes Thema hat. Ich habe zum Beispiel NMG. Aber da muss ich sagen, das habe ich eher blöd gefunden» (DC_a, Pos. 36).
7 keine Angabe zur Kooperationsform	Aussagen, in denen keine eindeutige Kooperationsform erkennbar ist, fallen in diese Kategorie.	«Und eben an der Schule [...] habe ich jetzt diese Leute gefunden, mit denen ich mal etwas zusammen machen kann und da bin ich schon recht froh drum» (DC_a, Pos. 56).

Zur Erhöhung der Auswertungsqualität wurde das Material von zwei Forschenden codiert und die Interraterreliabilität berechnet. Dabei wurden vorab definierte Codierregeln angewendet. Abweichungen in der Codierung wurden gemeinsam diskutiert und das Kategoriensystem entsprechend präzisiert. In der zweiten Codierungsphase wurden 30 % des Datenmaterials unabhängig voneinander codiert, wobei ein zufriedenstellender Übereinstimmungswert erzielt wurde (Cohens Kappa: $\kappa = 0,91$). Die weiteren Daten wurden von je einer Person codiert.

7 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der beiden Forschungsfragen präsentiert, beginnend mit der Anzahl Nennungen der Kooperationspartner:innen und der Wahrnehmung der Kooperationen (Kapitel 7.1), gefolgt von einer Analyse der beschriebenen Kooperationsformen (Kapitel 7.2).

7.1. Kooperationspartner:innen und Wahrnehmung der Kooperation

In den Interviews schildern die SBBE-Studierenden ihre Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit den jeweiligen Kooperationspartner:innen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kooperationen überwiegend positiv beschrieben werden. Neutrale Aussagen beziehen sich vor allem auf organisatorische Aspekte. Von negativen Kooperationserfahrungen wird nur vereinzelt gesprochen (vgl. Abb. 4).

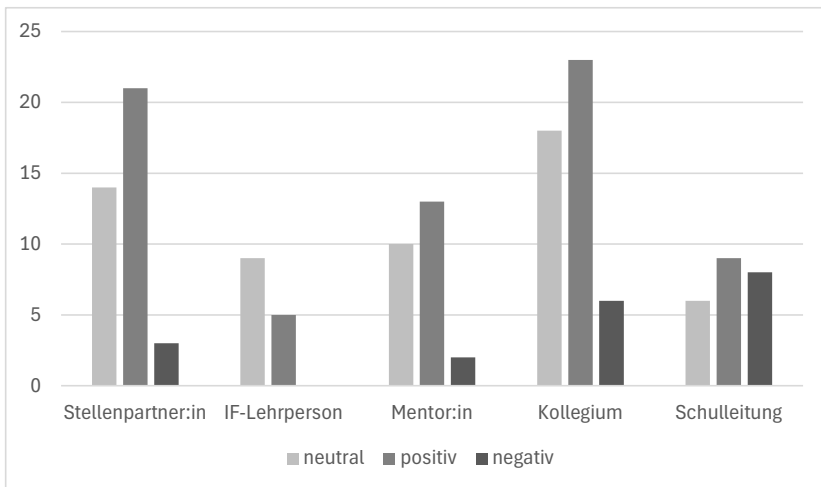


Abb. 4: Nennungen von Kooperationspartner:innen und der wahrgenommenen Qualität der Kooperation (Ausprägung = Anzahl Codes, eigene Darstellung)

In den insgesamt 71 Aussagen zu *positiv* erlebter Kooperation zeigt sich, dass u.a. der Austausch mit der Mentoratsperson als wertvoll wahrgenommen wird. Eine Studentin hebt die Bedeutung gemeinsamer Reflexion hervor: «Weil wir uns so viel austauschen und eben auch, was ist nicht gut gelaufen, wo kann man helfen oder wo kann sie mir noch Tipps geben» (DL, Pos. 54). Ein weiterer Aspekt, den die Studierenden positiv bewerten, ist die Passung zwischen den Beteiligten. Eine Teilnehmerin beschreibt die Übereinstimmung in Zielen und Arbeitsweise mit ihrer Mentorin als förderlich für die Zusammenarbeit: «Und sonst denke ich schon, dass wir gleiche Ziele haben. Wir sind sehr auf einer Wellenlänge, können sehr fest einander sagen, was wir brauchen» (WN, Pos. 33). Die Kooperation im Kollegium wird von den SBBE-Studierenden am häufigsten erwähnt und überwiegend positiv beschrieben. Besonders häufig werden der enge Zusammenhalt und die unterstützende Atmosphäre innerhalb des Teams hervorgehoben, wie das folgende Zitat untermauert: «Aber für uns ist das Lehrpersonenzimmer der Sammelpunkt und wie die Therapiestunde, die wir haben, wo wir einfach zusammenhocken. [...] Ich glaube, dieses Familiäre [...] oder das Enge, das hilft uns schon beim gegenseitigen Entlasten» (EP, Pos. 20). Das Kollegium fungiert dabei nicht nur als fachliche, sondern auch als emotionale Ressource für die berufstätigen Studierenden. Die Aussagen verdeutlichen, dass insbesondere regelmässiger Austausch, gegenseitige Unterstützung und eine wertschätzende Teamkultur zentrale Merkmale der positiv wahrgenommenen Kooperation im Kollegium darstellen.

Es wurden insgesamt 57 Aussagen zur *neutral* erlebten Kooperation genannt und davon beziehen sich die meisten auf organisatorische Aspekte im Rahmen wiederkehrender Austauschformate. Im Zusammenhang mit der Stellenpartner:in wird vereinzelt von gemeinsamen Planungen berichtet, etwa zur Strukturierung des Schuljahres oder zur inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts. Mehrheitlich beziehen sich die Aussagen jedoch auf den regelmässigen Austausch über Unterricht und Schüler:innen, wie das folgende Zitat verdeutlicht: «Also mit ihr geht es wie auch darum, dass wir uns, weisst du, auch gegenseitig auch so Wochen-Updates geben» (OI, Pos. 26). Neutrale Aussagen zur Kooperation mit dem Kollegium betreffen einerseits die Nennung verschiedener Sitzungsformate (z. B. Zyklus- oder Stufensitzungen), andererseits beziehen sie sich auf Aspekte des Schulklimas: «Ja, mehr so der Pausenfrieden, was so das Hauptkollegiumsziel ist. Dass man es schafft, dass es in der Pause keine Schlägereien oder Zwischenfälle gibt» (DL_a, Pos. 62). Darüber hinaus werden vereinzelt auch klassenübergreifende Anlässe oder neue schulinterne Regelungen thematisiert.

Aussagen zu *negativ* erlebter Kooperation werden über alle Akteur:innen hinweg, ausser der IF-Lehrperson, insgesamt 19-mal genannt. Die negati-

ven Erfahrungen zeigen sich insbesondere mit den Schulleitungen und dabei durch fehlende Unterstützung. So beschreibt eine Befragte: «Wenn man mal Hilfe bräuchte, war es mehr so ein <Frag doch bei denen [...] und schau selber> und weniger <Okay, weisst du was, ich setzte mich mit dem auseinander und wir schauen zusammen>» (TL, Pos. 18). Ebenfalls zeigen sich negative Einschätzungen zur Kooperation mit dem Kollegium, bei der oftmals die Arbeitsinhalte oder Themen für die Beteiligten nicht relevant erscheinen und so auch als erzwungen wirken. Bei der Kooperation mit Stellenpartner:innen oder Mentor:innen werden sowohl persönliche Unstimmigkeiten in der Beziehung als auch eine fehlende Feedbackkultur als negativ erachtet. Bei der Kooperation mit Mentor:innen wird zudem die fehlende Anwesenheit im Schulhaus bemängelt, wenn diese Person nicht selbst vor Ort ist.

7.2 Kooperation in den unterschiedlichen Formen

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf verschiedene Formen schulischer Kooperation, wie sie von den SBBE-Studierenden im Rahmen ihrer Tätigkeit im Schulalltag beschrieben werden. Abbildung 5 veranschaulicht die Häufigkeit der genannten Kooperationsformen, insgesamt wurden dabei 74 Nennungen codiert, sowie die Häufigkeiten der beiden induktiv gebildeten Sub-Subkategorien, ausgewiesen je nach den verschiedenen Akteur:innen mit welchen kooperiert wurde.

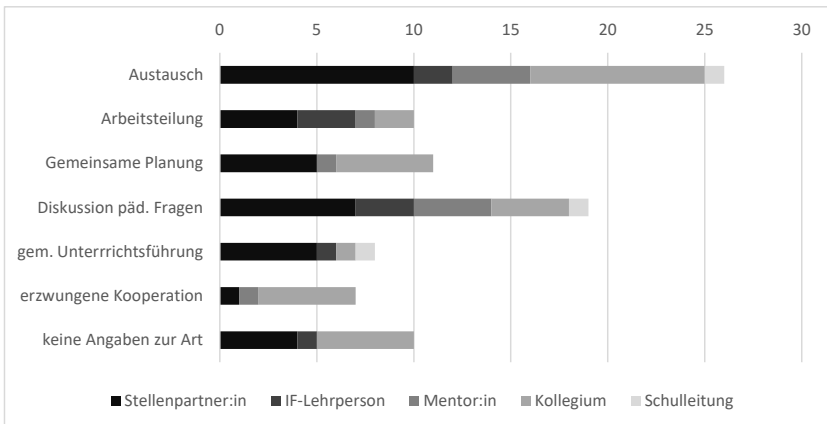


Abb. 5: Verteilung der Sub-Subkategorien zur Kooperation nach Akteur:innen (Ausprägung = Anzahl Codes, eigene Darstellung)

Eine am häufigsten genannte Form ist der *Austausch*, der in 26 von insgesamt 74 Aussagen erwähnt wird. Im Rahmen informeller Gespräche tauschen sich die Studierenden mit Kolleg:innen der Schule über berufliche Herausforderungen, organisatorische Abläufe und unterrichtsbezogene Fragestellungen aus.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Austausch zwischen Studierenden und Stellenpartner:innen regelmässig im Schulalltag und in verschiedenen Kontexten stattfindet – etwa nach dem Unterricht oder während gemeinsamer Pausen. Auch die Gespräche mit den Mentoratspersonen werden erwähnt und finden meist in festgelegten Zeitfenstern statt. Im Zentrum steht dabei das Besprechen individueller Anliegen: «Da kann ich wirklich mit meinen Sachen hingehen und einfach das Besprechen, weil es nicht irgendwie darum geht, dass wir etwas zusammen planen oder so» (DC, Pos. 26). Zudem wird die Möglichkeit zur Reflexion geschätzt: «Meistens fragt er mich, wie es mir geht, wie es in meinen Fächern läuft und auch wie es an der PH läuft» (ME, Pos. 65). Aufgrund der institutionell verankerten Begleitfunktion handelt es sich hierbei nicht um eine symmetrische Beziehung. Die Studierenden erleben den Austausch mit der Mentoratsperson dennoch als offen, unterstützend und entlastend.

Der Austausch mit dem Kollegium erfolgt überwiegend informell und findet vor allem in Pausenzeiten oder im Zusammenhang mit konkreten Herausforderungen während des Schulalltags statt. Das Lehrpersonenzimmer wird dabei als zentraler Ort genannt, um situativ Rat einzuholen oder sich spontan auszutauschen: «Also, wenn etwas Aussergewöhnliches ist, also wenn ein Problem auftaucht, das ich noch nie hatte, dann frage ich sicher oder schnell im Lehrerzimmer um Rat» (TS, Pos. 23). Die Studierenden berichten, dass sie das Kollegium als wichtige Ressource erleben, insbesondere weil ihre besondere Situation im Rahmen des SBBE anerkannt werde. Kolleg:innen und Stellenpartner:innen würden darauf gezielt unterstützend reagieren und Rücksicht auf den Ausbildungsstand nehmen. Eine befragte Person bringt diese Haltung folgendermassen zum Ausdruck:

«Ich habe das Gefühl, das ist der erhebliche Unterschied, dass sich das Team bewusst ist über meine Situation und entsprechend auch schaut, dass sie genug Zeit haben, um mich zu unterstützen und für den Austausch und sich auch bewusst sind, die hat noch nicht fünf Jahre Erfahrung und es ist auch mein Job, dass ich ihr helfen kann oder Ideen oder Tipps geben kann. Da habe ich schon das Gefühl, da werde ich in dieser Rolle sehr stark unterstützt und bin in einer Position, das vermehrt in Anspruch nehmen zu dürfen, als wenn ich fertig wäre und dann einfach arbeiten gegangen wäre, hätte ich mich nie dafür, so viel um Hilfe zu fragen, wie ich jetzt konnte» (MS, Pos. 29).

Die Kooperationsform *Arbeitsteilung* wird in zehn Aussagen genannt. Dabei berichten die Studierenden, dass sie durch die gezielte Aufteilung von Aufgaben sowie durch die Nutzung bestehender Planungen und Unterrichtsmaterialien entlastet werden. So stellt eine Mentorin ihre erarbeiteten Unterrichtsgerüste zur Verfügung und erleichtert damit den Einstieg in die Unterrichtsplanung: «Habe ich häufig ein Gerüst von ihr genommen und noch individuell angepasst» (TS, Pos. 17). Auch in der Zusammenarbeit mit IF-Lehrpersonen beschreiben die Studierenden Arbeitsteilung, etwa durch die Übernahme schwieriger Telefonate mit Eltern oder die gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten. Weitere Beispiele finden sich in Stufenteams, in denen Unterrichtsplanungen gegenseitig zur Verfügung gestellt werden: «Wir haben so Stufenteams, [...] dort ist die Zusammenarbeit sehr gross, weil wir auch Planungen austauschen. Das ist jetzt neu in diesem Schuljahr und ich finde, das ist eine sehr grosse Entlastung» (NL, Pos. 39).

Bei 38 der 74 Aussagen handelt es sich um eine Form der kokonstruktiven Kooperation. Die *gemeinsame Planung* als Form davon wird in den Interviews elfmal thematisiert, insbesondere in der Zusammenarbeit mit Stellenpartner:innen und Kolleg:innen. Die Befragten berichten von gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung und der Abstimmung schulischer Rahmenbedingungen. Häufig findet diese Form der Kooperation in unterrichtsfreien Zeiten statt, etwa während der Schulferien, in denen umfangreiche Planungsarbeiten vorgenommen werden. Im Kollegium wird gemeinsame Planung zudem im Zusammenhang mit klassenübergreifenden Anlässen wie Projektwochen beschrieben. Darüber hinaus nennen einzelne Studierende eine enge Zusammenarbeit in Fachgruppen.

Die *Diskussion pädagogischer Fragen* wird von den Studierenden als häufigste Form der Kokonstruktion (19 von 38) und als zweithäufigste Form von Kooperation (19 von 74) genannt. In der Zusammenarbeit mit Stellenpartner:innen betreffen diese Gespräche unter anderem die Arbeitsweise der Lernenden sowie die gemeinsame Abstimmung von Regeln: «So solche Sachen, wo wir beide dasselbe Ziel haben und beide daran arbeiten. Also einfach die Grundregeln konsequent durchziehen» (DL, Pos. 58). Einzelne Befragte berichten zudem von gemeinsam entwickelten Strategien zur Förderung der Selbständigkeit der Schüler:innen, die anschliessend individuell im eigenen Unterricht umgesetzt werden. Auch der Umgang mit der Klasse wird häufig reflektiert. In Gesprächen mit der Mentoratsperson schildern die Studierenden, dass dabei oft herausfordernde Unterrichtssituationen im Zentrum stehen oder der Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler:innen. Die Möglichkeit, offen über diese zu sprechen und unterschiedliche Perspektiven einzuholen, wird als hilfreich beschrieben: «Mit ihr habe ich auch immer wieder diese Themen, die mich beschäftigt haben, bei denen ich das Gefühl hatte, vielleicht kann sie

auch noch einen anderen Blickwinkel [...] hineinbringen» (OI, Pos. 26). Zudem werden Diskussionen mit IF-Lehrpersonen zur Differenzierung sowie ein Einzelfall genannt, in dem die Schulleitung im Zusammenhang mit einer behördlichen Meldung konsultiert wurde.

Die *gemeinsame Unterrichtsführung* wird in acht Aussagen aufgegriffen, wobei die meisten davon die Zusammenarbeit mit Stellenpartner:innen betreffen. Die beschriebenen Team-Teaching-Sequenzen ergeben sich entweder aus dem regulären Stundenplan der Schule oder sind durch den Studiengang SBBE strukturell vorgesehen. In den Berichten zeigen sich Merkmale einer abgestimmten Zusammenarbeit mit klar verteilter Verantwortung:

«Also wir ergänzen uns sehr gut und wir haben auch drei Team-Teaching Lektionen, wo wir einander wirklich_. Wir müssen nicht alles durchplanen, wer macht was, sondern es geht wie Hand in Hand und automatisch. Ähm und auch dort ist es sehr wertschätzend, wenn mal ein Fehler passiert, sagt man nicht «Ja das ist dein Fehler» [...] Also wirklich auch mega unterstützend» (DL, Pos. 48).

Unabhängig von der Kooperationsform wurden sieben Aussagen codiert, in denen Studierende von *erzwungener Kooperation* berichten. Die Studierenden beschreiben, dass sie an bestimmten Zusammenarbeitsanlässen teilnahmen, weil dies durch schulorganisatorische Vorgaben, wie etwa fixe Austauschgefäße oder institutionalisierte Kooperationsformate, erwartet wurde. Einzelne bezeichnen diese Kooperation initial als belastend, bewerten sie jedoch rückblickend teilweise positiv: «Wenn man dann fast wie gezwungen wird, etwas zusammen zu machen, merke ich trotzdem, es wäre gar nicht so schlecht (lacht)» (DC_a, Pos. 56).

In die Restkategorie fallen zehn Aussagen, in denen *keine eindeutige Kooperationsform erkennbar* ist, jedoch eine generelle Wertschätzung gegenüber der Zusammenarbeit zum Ausdruck kommt. Eine Studentin bringt dies wie folgt zum Ausdruck: «Zusammenarbeiten tu ich mit meinem Stellenpartner, der ist bei mir ein bisschen alles, Mentor, Praxislehrperson und eben Stellenpartner. Und es ist sehr gut mit ihm, ich kann sehr profitieren und er nimmt auch seine Arbeit sehr ernst mit dem ganzen Praktikum, dem Feedback und alles» (MS_a, Pos. 3). Auch im folgenden Zitat wird keine der fünf Kooperationsformen benannt, dafür wird der individuelle Fokus auf das Lernen im SBBE deutlich:

«Weil ich bin hier zum Lernen und ich habe jetzt noch bis Ende August ein Puffer namens SBBE. Wo ich sage, es ist meine Zeit zum Lernen und Selbstsicherheit aufbauen und die möchte ich auch in vollen Zügen ausnützen und wie, ja so viel profitieren, wie ich kann. Und dann muss ich halt kooperieren oder darf ich auch kooperieren» (EP_a, Pos. 32).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die SBBE-Studierenden vielfältige Formen der Kooperation im schulischen Alltag erleben und diese mehrheitlich positiv bewerten. Insbesondere informelle Austauschsituationen, arbeitsteilige Zusammenarbeit und kokonstruktive Formen wie die gemeinsame Planung oder Diskussion pädagogischer Fragen werden häufig genannt. Gleichzeitig machen die Ergebnisse deutlich, dass sich Kooperation nicht ausschliesslich als freiwillige Praxis gestaltet, sondern auch durch strukturelle Vorgaben bedingt sein kann. Die Vielfalt der wahrgenommenen Kooperationsformen verweist auf die Bedeutung kontextueller Bedingungen und individueller Beziehungskonstellationen. In der folgenden Diskussion werden diese Befunde diskutiert und in Bezug zu bestehenden Forschungsergebnissen sowie zu möglichen Implikationen für die Weiterentwicklung kooperationsfördernder Strukturen im Berufseinstieg gestellt.

8 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende im SBBE mit allen schulischen Akteur:innen kooperieren und diese Zusammenarbeit überwiegend positiv bewerten. Häufig werden Stellenpartner:innen und Mentoratspersonen genannt, und die Zusammenarbeit mit ihnen wird sehr oft als hilfreich beschrieben. Aus den Aussagen lässt sich erkennen, dass insbesondere die Mentoratsperson als unterstützend wahrgenommen wird; der Austausch mit ihr wird zugleich als Ressource für die eigene professionelle Weiterentwicklung beschrieben. Ebenfalls berichten viele Studierende von der Kooperation im Kollegium. Sie erleben sich als Teil des Kollegiums und schätzen den engen Zusammenhalt sowie die unterstützende Atmosphäre im Team. Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass die Studierenden nicht nur für kurze Zeit am Schulort sind, sondern meist zwei Jahre und häufig sogar mit Aussicht auf eine Anstellung darüber hinaus. Das erleichtert den Teammitgliedern, sich stärker auf die Kooperation einzulassen.

Neutrale Aussagen zu den erlebten Kooperationen beziehen sich vor allem auf organisatorische Aspekte. Sie agieren am Schulort in der Rolle der Lehrperson, geben sich gegenseitig Wochen-Updates, nehmen selbstverständlich an Sitzungsformaten teil und kennen die schulinternen Regelungen.

Negativbewertungen von Kooperationen treten vergleichsweise selten auf und beziehen sich vor allem auf fehlende bzw. als unzureichend erlebte Unterstützung durch Schulleitungen. Auch wenn diesen negativen Aussagen positive Erfahrungen gegenüberstehen, erscheint auf Grundlage empirischer Befunde zum Wohlbefinden von Lehrpersonen eine gezielte Stärkung sozialer Unterstützung und förderlicher Arbeitsbedingungen sinnvoll (z. B. Unterbrink et al., 2008).

Die Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage bestätigen die vorliegenden Befunde zur Relevanz der fünf Kooperationsformen nach Keller-Schneider und Albisser (2013) und zeigen deren differenzierte Nutzung im schulischen Alltag. Während der informelle Austausch als niedrigschwellig und alltagsnah eingeschätzt wird, zeigt sich zugleich, dass insbesondere kokonstruktive Formen wie etwa die Diskussion pädagogischer Fragen die Reflexion eigener Handlungsstrategien anregen und neue Perspektiven eröffnen. Dies ist bedeutsam, da die Entwicklung des Professionswissens und der Professionalität nicht durch Wissensübernahme erfolgt, sondern sich vielmehr durch die aktive Auseinandersetzung mit Erfahrungen und persönlichen Erkenntnissen bildet. Erfahrungswissen und Erkenntnisse werden mit bestehendem subjektivem Wissen abgeglichen und in die individuellen Ressourcen integriert, wodurch diese nicht nur angereichert, sondern auch transformiert werden (Keller-Schneider, 2010).

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die differenzierte Betrachtung der Kooperationsformen. Wie Bauer (2008) betont, geht es nicht darum, möglichst viel oder möglichst intensiv zu kooperieren, sondern darum, sich gezielt mit beruflichen Anforderungen auseinanderzusetzen, um zu fundierten Erkenntnissen und gemeinsam getragenen Lösungen zu gelangen. Verschiedene Kooperationsformen erfüllen unterschiedliche Funktionen (Keller-Schneider, 2022) wie zum Beispiel eine Entlastung durch Arbeitsteilung, die Möglichkeit Lösungen zu finden, die über das individuelle Potenzial hinausgehen (Keller-Schneider, 2021, S. 251) sowie eine Perspektivenerweiterung durch Diskussionen. Die Bedeutung dieser Kooperationsformen entfaltet sich im Zusammenspiel mit den jeweiligen Rahmenbedingungen wie gemeinsamen Zielen oder denselben Adressat:innen (Keller-Schneider, 2021, S. 251). Auch in der Wahrnehmung der Kooperation im Kollegium zeigen die Ergebnisse eine Differenzierung der Funktionen: Während viele Aussagen kollegiale Unterstützung und emotionale Zugewandtheit hervorheben, beschreiben andere den Austausch funktional, beispielsweise beim Teilen von Material oder der Koordination organisatorischer Aufgaben.

Im SBBE zeigt sich die berufliche Autonomie der Studierenden darin, dass sie von Beginn an eigene Erfahrungen machen können und nicht primär in einer Beurteilungs- oder Praktikumssituation stehen. Dieser Aspekt der Kooperation gilt es bei der Gestaltung der Begleitung zu berücksichtigen. Dabei gilt es die Frage zu klären, ob bestimmte Kooperationsformate stärker verpflichtend oder freiwillig ausgestaltet werden sollen, um sowohl individuelle Handlungsspielräume als auch kollektive Arbeitsprozesse zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang treten jedoch auch Spannungsfelder zutage: In der Untersuchung hat sich gezeigt, dass einige Kooperationen als institutionell vorgegeben erlebt werden, was insbesondere dann als problematisch emp-

funden wird, wenn die Beteiligten die Kooperation nicht selbst initiiert haben. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass solche «Pflichtkooperationen» dennoch positive Effekte entfalten können. Dies verweist auf die Bedeutung institutioneller Rahmung, die gezielt lernförderlich gestaltet werden kann. Dabei wird deutlich, dass Rahmenbedingungen auch als Ausgangspunkt für individuelle Lernprozesse dienen.

Zur Einordnung der Bedeutung der Ergebnisse sind folgende Limitationen zu berücksichtigen. Erstens erfasst die Studie ausschliesslich wahrgenommene Kooperationserfahrungen von 16 Studierenden im spezifischen Kontext des studienbegleitenden Berufseinstiegs (SBBE) an der PHBern; die Befunde sind damit kontextspezifisch und nicht ohne Weiteres verallgemeinerbar. Zweitens beruhen die Daten auf Selbstauskünften der Studierenden; trotz des offenen und bewertungsfreien Erhebungssettings ist soziale Erwünschtheit als potenzielle Verzerrungsquelle mitzudenken. Darüber hinaus wurden weder Beobachtungsdaten (etwa videografierte Interaktionen) noch die Sicht weiterer Akteur:innen (Stellenpartner:innen, Mentoratspersonen) erhoben. Vor diesem Hintergrund zielen die Befunde nicht auf Wirksamkeitsaussagen, sondern auf die Bedeutung und Deutung von Kooperation aus Sicht der Studierenden und liefern analytisch begründete Einsichten für vergleichbare Konstellationen. Zukünftige Studien sollen eine breitere Stichprobe umfassen und weitere Erhebungsmethoden nutzen (z. B. Beobachtungen oder Videoanalysen), die eine Triangulation der Ergebnisse ermöglichen, sowie weitere Akteur:innen und deren Perspektiven einbeziehen.

Trotz der Einschränkungen lassen sich folgende Implikationen ableiten. Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass institutionell verankerte und gezielt gesteuerte Kooperationsangebote geeignet sind, kooperationsfördernde Settings weiterzuentwickeln. Eine Berufseinführung, verstanden als Angebot zur Begleitung bei der individuellen Bearbeitung berufsbezogener Anforderungen und zur Förderung reflektierter Handlungsrouninen, kann angehenden Lehrpersonen ermöglichen, ihre Kooperationskompetenz gezielt weiterzuentwickeln. Dabei kann es von Nutzen sein, die institutionellen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen selbstgewählter und institutionell vorgegebener Kooperation ermöglicht wird. Inwiefern sich ein solcher Rahmen auf die Professionalisierung auswirkt, bleibt Gegenstand weiterer Untersuchungen, die vorliegenden Ergebnisse deuten jedoch auf entsprechende Potenziale hin und zeigen ein Bewusstsein der Studierenden für ihre Entwicklungsmöglichkeiten und die Bedeutung von Kooperation.

Neben den schulischen Kooperationsbeziehungen soll auch die Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule und dem Schulfeld zur Förderung eines gelingenden Berufseinstiegs weitergedacht und gestärkt werden.

In den Interviews wurde mehrfach die Rolle der Begleitpersonen der PHBern hervorgehoben, die im Rahmen des Studiengangs SBBE eine kontinuierliche Begleitung bieten. Zwar wurden diese Aussagen in der vorliegenden Untersuchung nicht systematisch ausgewertet, dennoch zeigen sie, dass die Studierenden diese Personen als zentrale Ansprechpersonen wahrnehmen. Die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichen Anliegen an eine feste Bezugsperson wenden zu können, wurde als hilfreiche Ressource beschrieben, besonders zur Entwicklung von Lösungsstrategien und zur Orientierung im Spannungsfeld zwischen Studium und Berufspraxis. Vor diesem Hintergrund werden Hinweise auf den Bedarf einer systematischen Stärkung der Kooperation zwischen Hochschule und Schulpraxis sichtbar. Im «Begleiteten Berufseinstieg» bestehen dafür bereits Strukturen, da die Verbindung von Ausbildung und Schulpraxis konzeptionell verankert ist.

Ergänzend zu den institutionell gerahmten Kooperationsformen wird die Bedeutung der Peer-Kooperation im «Begleiteten Berufseinstieg» sichtbar. Die befragten Studierenden beschreiben Peers häufig als soziale Ressource, etwa im informellen Austausch mit Peers in vergleichbarer Situation. Thematisiert werden dabei Herausforderungen im Schulalltag, im Studium oder an der Schnittstelle beider Kontexte. Auf dieser Grundlage stellt sich die Frage, wie Nutzung und Qualität dieser Peer-Kooperation mit den bestehenden Begleitstrukturen des Studiengangs zusammenhängen.

Der Berufseinstieg bleibt ein zentrales Forschungsfeld. Die Gestaltung institutioneller Rahmenbedingungen, die professionelle Entwicklung sowie Gesundheit und Arbeitszufriedenheit unterstützen, bildet einen wiederkehrenden Bezugspunkt. Der Berufseinstieg steht weiterhin im Fokus wissenschaftlicher Aufmerksamkeit und wird unter sich verändernden Rahmenbedingungen und Bedürfnissen fortlaufend untersucht.

Literatur

- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl.) (S. 839–856). Wiesbaden: VS.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Fernandes, L., Castro Silva, J. & Peixoto, F. (2021). 'Positive education': A professional learning programme to foster teachers' resilience and well-being. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 103–124). (o.O.): Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_7

- Freisler-Mühlemann, D., Schafer, Y. & Winkler, A. (2021). Unterrichtsplanning in der Berufseinstiegsphase: Relevante personale und soziale Ressourcen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(1), 139–153. <https://doi.org/10.25656/01:22134>
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Guidon, I., Hostettler Schärer, J., Baumgartner, A., Bernhard, D., de Mello, A. C., Calastri, S., Roth, K. & Vogel, Y. (2025). Strukturierte Berufseinführung als Scharnier zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43(2), 172–187. <https://doi.org/10.36950/bzl.43.2.2025.10394>
- Guidon, I., Arpagaus, A. & Bühler, C. (2022). Die Rolle der Klassenlehrperson in der Ausbildung aktiv erleben: Studienbegleitender Berufseinstieg (SBBE) an der Pädagogischen Hochschule Bern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(2), 192–199. <https://doi.org/10.25656/01:25354>
- Guidon, I., Profe-Bracht, I. & Bühler, C. (2021). «Wir haben es einfach probiert!». Potenziale des Studienbegleitenden Berufseinstiegs. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(2), 92–100.
- Hascher, T., Beltman, S. & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39.
- Katz, D. A., Harris, A., Abenavoli, R., Greenberg, M. T. & Jennings, P. A. (2018). Educators' emotion regulation strategies and their physiological indicators of chronic stress over 1 year. *Stress and Health*, 34(2), 278–285. <https://doi.org/10.1002/smi.2782>
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen: individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In M. Syring & S. Weiss (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 145–160). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2021). Effekte von individuellen und kollektiven Ressourcen auf praktizierte Kooperation in unterschiedlichen Formen. In K. Kunze, D. Petersen & G. Bellenberg (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 249–264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2022). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente* (2. Aufl.). Bern: hep.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301–317. <https://doi.org/10.25656/01:18106>
- Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Bern: Haupt.

- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record* 91, 509–536.
- Mansfield, C. & Gu, Q. (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. *The Australian Educational Researcher*, 46, 639–659. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00338-y>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress: Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser*. Wiesbaden: Springer.
- Mostafa, T. & Pál, J. (2018). Science teachers' satisfaction: evidence from the PISA 2015 teacher survey. *OECD Education Working Papers* (168)4, 1–135. <https://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>
- Pröbstel, C. H. (2008). Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie (Bd. 3). In P. Buchwald & T. Ringeisen (Hrsg.), *Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung*. Berlin: Logos.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Santavirta, N., Solovieva, S. & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 213–228. <https://doi.org/10.1348/000709905X92045>
- Schneuwly, G. (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern* (EDK-Dossier 40 A). Bern: EDK.
- SKBF (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35, 57–75. <https://www.jstor.org/stable/23479174>
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience. A handbook of theory and practice* (pp. 13–31). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_2
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E. & Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(1), 117–123. <https://doi.org/10.1007/s00420-008-0336-y>
- Wolgast, A. & Keller-Schneider, M. (2025). Effects of teacher cooperation forms on perceived principal cognitive empathy, social support among teachers, and strain. *Improving schools* (online first 21. April 2025). <https://doi.org/10.1177/13654802251325394>

Autorin

Guidon, Irene, M.Sc.

ORCID: 0000-0001-9788-8963

Pädagogische Hochschule Bern

Arbeitsschwerpunkte: Vorzeitiger Berufseinstieg,

Resilienzförderung, Elternzusammenarbeit

irene.guidon@phbern.ch