

Preis, Nina; Wissinger, Jochen

## Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 1, S. 71-81*



Quellenangabe/ Reference:

Preis, Nina; Wissinger, Jochen: Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 1, S. 71-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170913 - DOI: 10.25656/01:17091

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170913>

<https://doi.org/10.25656/01:17091>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt**

Nina Preis und Jochen Wissinger

**Zusammenfassung** Ganztagschulen werden in Deutschland zunehmend zur Selbstverständlichkeit. Dies bedeutet gleichzeitig eine veränderte Rolle der Lehrkräfte: So ist es mehr denn je erforderlich, dass diese mit anderen Professionen zusammenarbeiten. Geleitet von der Idee, dass die Entwicklung von Multiprofessionalität bereits im Studium beginnen muss, wird an der Justus-Liebig-Universität Giessen das Modul «Arbeiten in multiprofessionellen Teams» entwickelt. Ziel ist es, Lehramtsstudierende für die Potenziale von Kooperationen mit ausserunterrichtlichen pädagogischen Fachkräften zu sensibilisieren und sie in der Wahrnehmung ihrer eigenen Professionalität sowie in der Wertschätzung anderer Professionen zu stärken.

**Schlagwörter** multiprofessionelle Teams – Professionalitätsentwicklung – Ganztagschule

### **Working in multi-professional teams – a challenge that already starts in the teacher training process at university**

**Abstract** All-day schools have increasingly become a quite common institution in Germany. This process is accompanied by a change in the role of the teacher: more than ever before, teachers are required to collaborate with other professionals. Guided by the central idea that the development of competence in working in multi-professional environments must already start in initial teacher education, the Justus Liebig University in Giessen is currently developing the module «Working in Multi-Professional Teams». The goal is to sensitize student teachers to the potential for cooperating with other professionals who are also involved in the educational process and to strengthen their reflective perception of their own professionalism and their appreciation of others.

**Keywords** multi-professional teams – professionalism – all-day schools

## **1 Einleitung**

Mit dem quantitativen Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland ist eine ganze Reihe anspruchsvoller pädagogischer Zielsetzungen verknüpft, zum Beispiel eine erfolgreichere individuelle Förderung, die Steigerung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, eine verbesserte Integration von benachteiligten Kindern und Jugendlichen sowie die Bereitstellung kultureller und sozialer Lerngelegenheiten (vgl. Rollett, Holtappels & Bergmann, 2008; Züchner & Fischer, 2011). Zum fachlichen Einvernehmen gehört es, dass für die Erfüllung dieser Aufgaben unter anderem eine ver-

änderte zeitliche Rhythmisierung sowie eine stärkere Berücksichtigung individueller Interessen der Schülerinnen und Schüler relevant sind. Grosse Hoffnung wird mit Blick auf die Umsetzung insbesondere in multiprofessionelle Teams gesetzt (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2017). Die Kooperation von Schule mit inner- und ausserschulischen Partnerinnen und Partnern ist darüber hinaus zentraler Bestandteil der Ganztagschuldefinition der Kultusministerkonferenz (KMK), da durch die Verbindung unterschiedlicher Professionen eine verbesserte Diagnose- und Förderkompetenz sowie eine Verzahnung von unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Settings erfolgen sollen. Der 12. Kinder- und Jugendbericht greift diese Thematik ebenfalls auf und sieht im Aufbau des Systems «ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote» eine «besondere Herausforderung» für das «Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernumwelten» (BMFSFJ, 2006, S. 330). Daraus wird abgeleitet, dass es nicht nur um eine blosse «Addition von Kompetenzen» gehe, sondern um «professionsübergreifende Interpretationen, Strategien und Interventionen» (Böttcher & Maykus, 2014, S. 139), durch deren Zusammenspiel Synergieeffekte erzeugt werden sollen.

Bisherige Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass in der schulischen Praxis Kooperation zwischen verschiedenen (professionellen) Akteurinnen und Akteuren sehr unterschiedlich rekontextualisiert wird. Böttcher und Maykus (2014) verweisen zur Strukturierung dieser heterogenen Kooperationsverhältnisse auf ein Modell, das – in Anlehnung an Formen der Kooperation unter Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006) – durch indikatoren definierte Typen bestimmt ist: Innerhalb des ersten, «additiven» Typus, kommt dem weiteren pädagogischen Personal neben den Lehrkräften eine eher kompensatorische Funktion zu, die in erster Linie der Aufrechterhaltung des Ganztagsbetriebs und der Betreuung der Schülerinnen und Schüler dient. Ein Austausch über gemeinsame Zielsetzungen oder Problemstellungen findet nicht statt. Der zweite Typus ist dominiert durch eine delegative Struktur, in der dem weiteren pädagogischen Personal im Sinne einer arbeitsteiligen Kooperation lediglich Aufgaben zugewiesen werden. Die dritte Variante bezeichnet einen «kooperativen», im Grunde ko-konstruktiven Typus, innerhalb dessen Lehrkräfte und weitere Professionelle nicht mehr getrennte Funktionsgruppen darstellen, sondern gemeinsam für die pädagogische Arbeit zuständig sind. Innerhalb des vierten, des «integrativen» Typus, findet ein umfassender und systematischer Einbezug des pädagogischen Personals in die Schulkultur statt. Dies schliesst beispielsweise mit ein, dass die Fachkräfte in sämtliche Gremien und Steuerungsorgane eingebunden sind. Während die erstgenannten Formen, also Addition und Delegation, «als unerwünschte Realisierung der professionellen Erweiterung an Ganztagschulen» (Böttcher & Maykus, 2014, S. 140) betrachtet werden, gelten Ko-Konstruktion und Integration – zumindest auf programmatrischer Ebene – als favorisierte, zugleich jedoch anspruchsvollste Modelle.

Obwohl noch vergleichsweise wenige, insbesondere empirisch-qualitative Forschungsbefunde zur Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal vorliegen, zeigen bisherige Ergebnisse, dass sowohl die Intensität als auch die

Qualität der multiprofessionellen Kooperation in vielen Fällen niedrig ist (vgl. Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008). Die Gründe hierfür sind vielfältig: Zum einen werden institutionelle Ursachen wie zum Beispiel zu geringe Stundendeputate zur Realisierung kooperativer Aktivitäten benannt, zum anderen stellen personale Faktoren wie verschiedene Berufsauffassungen, ein unterschiedliches Kooperationsverständnis und insbesondere mangelnde Wertschätzung Hinderungsgründe für die Zusammenarbeit dar (vgl. Tillmann & Rollett, 2010). So wird beispielsweise mit Blick auf den letztgenannten Aspekt der Wertschätzung der Beitrag ausserunterrichtlicher oder auserschulischer Akteurinnen und Akteure zur Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags von den Lehrkräften mit Skepsis betrachtet, während umgekehrt die Dominanz der schulischen Logik und die wahrgenommene Forderung zur Unterordnung bemängelt werden (vgl. Böttcher & Maykus, 2014). Olk, Speck und Stimpel (2011, S. 80) kommen in ihrer Fallstudie zu dem Ergebnis, dass aufseiten der personalen Faktoren «die Bereitschaft, die eigene Berufsrolle zu reflektieren, sich auf die zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen des Ganztags einzulassen und zur Perspektivübernahme» eine zentrale Bedingung für erfolgreiche Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen darstelle.

Dass die Sensibilisierung für die Notwendigkeit von Kooperation nicht der Verantwortung der Einzelschule oder gar dem Zufall überlassen werden kann, liegt auf der Hand: Denn in dem Masse, in dem sich Schule abweichend von der Tradition einer monoprofessionellen Bildungsinstitution für ausserunterrichtliches und auserschulisches Personal öffnet, ist Kooperation nicht nur ein Strukturmerkmal von Schule, sondern Teil der beruflichen Entwicklungsaufgabe von Lehrkräften (vgl. Hericks, 2006). Damit wiederum gewinnt das Thema an Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, bereits innerhalb der universitären Ausbildung kooperative Lerngelegenheiten zu schaffen, um eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Pädagogiken zu fördern. Daran knüpft auch die Forderung des «Monitors Lehrerbildung», dass Studierende auf die «praktische Arbeit in einer multiprofessionellen Kooperationskultur vorbereitet» (Monitor Lehrerbildung, 2017, S. 7) werden sollten, an. Kritisiert wird allerdings, dass sich das Thema derzeit noch mehrheitlich auf einer programmatischen Ebene befinde und bislang erst wenige hochschulpolitische Strategien zum Aufbau einer disziplinübergreifenden Kooperationskultur existieren würden. Eines der wenigen Beispiele stellt das Projekt MuTiG der Universität Kassel dar, bei dem Studierende des Lehramts und des Sozialwesens in Tandems ein Anti-Bias-Training konzipieren und dieses in einer Praxisphase mit Schülerinnen und Schülern in der Ganztagschule erproben (vgl. Sennhenn, Dollichon, Fischer & Kuhn, 2017). Als weiteres Beispiel sei an dieser Stelle auf das Modellprojekt «Von Anfang an gemeinsam» des Bundeslands Bremen verwiesen (vgl. Idel, 2017). Hierbei findet nicht nur eine Kooperation von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge statt; einbezogen werden auch angehende Erzieherinnen und Erzieher.

Bisherigen Ansätzen ist jedoch häufig gemeinsam, dass sie als zeitlich begrenztes Modellprojekt angelegt sind, nicht als curriculares Konzept. Genau dieses Vorhaben greift die Justus-Liebig-Universität Giessen nun auf: Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen als Gegenstand des Lehramtsstudiums aufzunehmen, und arbeitet an einem Aufbaumodul zum Thema «Arbeiten in multiprofessionellen Teams/Settings», das zurzeit erprobt wird und im erziehungswissenschaftlichen Bereich des Studiums curricular verankert werden soll. Entwickelt wird das Modul als Teilprojekt des Strukturentwicklungsprogramms «Gießener Offensive Lehrerbildung» (GOL), das der Sicherung und der Entwicklung der Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dient und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird.

## **2 Bisheriger Stand der Entwicklungsarbeiten zum Aufbaumodul «Arbeiten in multiprofessionellen Teams»**

Das Aufbaumodul «Arbeiten in multiprofessionellen Teams» richtet sich grundsätzlich am Leitgedanken einer Verbindung von unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen aus. Konkret bedeutet dies, dass Kooperation nicht nur inhaltlich thematisiert wird, sondern dass in allen Lehrveranstaltungen des Moduls im Sinne eines «didaktischen Doppeldeckers» die Zusammenführung von Lehramtsstudierenden und Studierenden weiterer pädagogischer und nicht pädagogischer Studiengänge in einer gemeinsamen Lehrveranstaltung vorgesehen ist. Ein zweites Merkmal des Moduls bildet der hochschuldidaktische Ansatz des forschenden Lernens (vgl. Huber, 2009), der studiengangübergreifende Zusammenarbeit mit der Auseinandersetzung über Kooperationspraxen an Schulen verbindet. Im vorliegenden Fall bedeutet dies, dass Studierende eigene kleine Forschungsprojekte zur Kooperationsthematik entwickeln und umsetzen.

Im Fokus der Modulentwicklung steht derzeit die Erprobung unterschiedlicher Lehrveranstaltungsformate, um zu überprüfen, welche Inhalte und Kompetenzformulierungen für die Integration in eine Modulbeschreibung geeignet sind. In einem ersten Schritt wurde am Beispiel der Ganztagschule ein Konzept für eine kooperative Lehrveranstaltung zwischen Lehramtsstudierenden und Studierenden des Bachelorstudiengangs «Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt außerschulische Bildung (AB)» entwickelt. Die Kooperation mit dem AB-Studiengang wurde vor allem deshalb gewählt, weil die Kinder- und Jugendhilfe einen relativ häufig gewählten beruflichen Zielkontext der Absolventinnen und Absolventen darstellt. Die Kinder- und Jugendhilfe wiederum stellt schulgruppenübergreifend einen der wichtigsten Kooperationspartner von Schulen dar (Konsortium StEG, 2016, S. 14). Im Sommersemester 2017 wurde das Lehrveranstaltungsformat erstmals pilotiert und begleitend evaluiert. An der Lehrveranstaltung nahmen jeweils zwölf Lehramtsstudierende (vier Lehramt Grundschule, zwei Lehramt an Förderschulen, drei Lehramt an Haupt- und Realschulen, drei Lehramt Gymnasium) und zwölf AB-Studierende teil, die sich im letzten Drittel ihres Studiums befanden. Bei

der Veranstaltung handelte es sich um ein wöchentliches Format im Umfang von zwei Semesterwochenstunden, das in beiden Studiengängen aufgrund des Pilotcharakters zunächst im Rahmen bereits bestehender Module angeboten wurde.

Inhaltlich gliederte sich die Lehrveranstaltung in drei Bausteine: Innerhalb des ersten Bausteins standen professionsbezogene Fragestellungen vor dem Hintergrund des Bezugsrahmens «Ganztagsschule» im Fokus. Da das Curriculum der beiden Studiengänge ein je unterschiedliches Vorwissen in Bezug auf das Thema «Ganztagsschule» erwarten liess, erfolgte zunächst eine Hinführung zum Thema, innerhalb deren beispielsweise die bildungspolitischen und pädagogischen Hintergründe des quantitativen Ausbaus von Ganztagsschulen sowie unterschiedliche Definitionen und Organisationsmodelle betrachtet wurden. Im Anschluss daran erfolgte die Fokussierung auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal als zentrales Projekt ganztägiger Bildung. Hierbei wurde zunächst das Spektrum inner- und ausserschulischer Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner in den Blick genommen. Zudem wurden am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe die Kooperationsdiskurse in Schulpädagogik und Sozialpädagogik exemplarisch kontrastiert. Verglichen wurden zum Beispiel die jeweiligen rechtlichen Rahmenbedingungen, die Qualifikationen des Personals, die Orientierung an unterschiedlichen Bildungsbegriffen sowie die Vorstellungen von Angebotsqualität.

Methodisch wurden hierbei unterschiedliche kooperative Settings genutzt: Ein Beispiel stellt die Bearbeitung von Aufgaben in studiengangübergreifenden Arbeitsgruppen dar, die dazu dienen, das Wissen der Studierenden in den soeben genannten Bereichen zu erweitern. Darüber hinaus zielten kooperative Lerngelegenheiten jedoch auch darauf ab, sich eigene und fremde professionstypische Handlungs- und Deutungsmuster bewusst zu machen, um limitierende subjektive Theorien zu identifizieren. Hierzu wurden zum Beispiel Rollenspiele eingesetzt. Dieses Vorgehen schliesst an die Ergebnisse der Studie von Olk, Speck und Stimpel (2011) an, denen zufolge «das Wissen um die Motivlagen und Handlungslogiken der Partnerin bzw. des Partners» als «Basis für (langfristige) Kooperationsbeziehungen» (Olk, Speck & Stimpel, 2011, S. 80) betrachtet werden muss. Somit erscheint es wichtig, dass bereits im Studium – neben strukturellen Kooperationsbedingungen – die den Handlungen der jeweils anderen Akteurinnen und Akteure zugrunde liegenden professionsbezogenen Theorien explizit gemacht werden. Die kritische Analyse und die Weiterentwicklung eigenen Denkens und Handelns orientieren sich an dem von Schön (1983) entwickelten Leitbild des «reflective practitioner», das für die GOL insgesamt handlungsleitend ist und Reflexivität als zentrale Kompetenz von Lehrkräften hervorhebt. Insgesamt soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Kooperation nicht nur Addition und Delegation bedeuten kann, sondern dass eine gemeinsame Verständigung über Prozesse notwendig ist, um die in Abschnitt 1 genannten Ziele ganztägiger Bildung zu erreichen.

Die Lehrveranstaltung blieb jedoch nicht bei einer diskursiven Verschränkung dieser Sichtweisen stehen, sondern bot im Rahmen des zweiten Bausteins die Gelegenheit, professionsübergreifende Kooperation mittels des hochschuldidaktischen Prinzips des forschenden Lernens (vgl. Huber, 2009) einzuüben. Hierbei sollten studiengangsgemischte Tandems das im ersten Baustein erworbene Wissen anwenden. Die Studierenden erhielten die Aufgabe, entweder mit einer Lehrkraft oder mit einer pädagogischen Mitarbeiterin bzw. einem pädagogischen Mitarbeiter einer Ganztagschule ein Leitfadenterview zu führen, um dadurch Sichtweisen auf Kooperation von praktisch tätigen Akteurinnen und Akteuren in Erfahrung zu bringen. Zur Unterstützung bei der Leitfadenerstellung wurde zunächst das Thema strukturiert, indem ein Mindmap zum Thema «Kooperation» erarbeitet wurde. Die dort genannten Begriffe sollten später nach der konkreten Formulierung der Forschungsfrage als Themenpool für die Konstruktion von Interviewfragen dienen. Hierbei wurden die Begriffe klassifiziert, zum Beispiel mit Blick auf strukturelle Aspekte von Kooperation oder subjektive Theorien der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners. Die herausgearbeiteten Themen sollten nicht den Anspruch erheben, sämtliche Aspekte von multiprofessioneller Kooperation abzudecken, sondern griffen punktuell Aspekte der im ersten Baustein vorgestellten Theorien und Studien auf oder stützten sich auf persönliche Forschungsinteressen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Basierend auf diesen Klassifizierungen wurden in den Tandems Fragen für den Interviewleitfaden entwickelt, was sowohl durch methodische Inputs als auch durch individuelle Anleitung durch die Dozentin unterstützt wurde. An dieser Stelle fanden aufgrund des unterschiedlichen Vorwissens der Studierenden Peer-Mentoring-Aktivitäten statt, die auch im Rahmen der Evaluation thematisiert wurden. So berichteten einige AB-Studierende, bei der Erstellung des Erhebungsinstruments zusätzlich zu dem in der Lehrveranstaltung vermittelten methodischen Input sowohl vorhandene Kenntnisse als auch Lehrmaterial aus einem AB-spezifischen Modul zu empirisch-qualitativer Forschung genutzt und mit ihrer jeweiligen Tandempartnerin bzw. ihrem jeweiligen Tandempartner aus dem Lehramtsstudium geteilt zu haben. Dies erwies sich als hilfreich, da die Einführung in sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden bislang nicht Gegenstand lehramtsspezifischer Module an der Justus-Liebig-Universität Giessen ist. Die Zusammenarbeit wurde von den Studierenden in der Evaluation später als fruchtbar bewertet. Auch der Wissensvorsprung, in diesem Fall jener der AB-Studierenden, wurde von keiner der beiden Gruppen problematisiert. Hierbei ist davon auszugehen, dass die in der Ganztagschule durchaus existierende Hierarchieproblematik zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal, zu dem später potenziell auch AB-Studierende gehören, innerhalb der Universität aufgrund des formal gleichen Status als Studierende noch nicht hervortritt. Vielmehr scheint die Hierarchieproblematik erst mit dem Eintritt in die Schule und damit infolge ungleicher Beschäftigungsverhältnisse wirksam zu werden. Zu den gemeinsam im Tandem entwickelten Leitfäden erhielten die Studierenden Feedback von der Dozentin. Daran schloss sich eine dreiwöchige Feldphase an, in der die Studententandems das Interview entweder mit

einer Lehrkraft oder mit einer anderen pädagogischen Akteurin bzw. mit einem anderen pädagogischen Akteur ganztägiger Bildung, die oder den sie zuvor eigenständig ausgewählt und kontaktiert hatten, durchführten und im Anschluss daran transkribierten.

Zu Beginn des dritten und letzten Bausteins fand eine gemeinsame Reflexion der Feldphase statt. Den Studierenden sollte nicht nur die Möglichkeit geboten werden, über ihre Erfahrungen im Sinne von Irritationen, Schwierigkeiten, aber auch unerwarteten Situationen beim Feldzugang oder im Feld zu berichten und zu reflektieren, sondern sie wurden darüber hinaus auch dazu angeregt, mögliche Kongruenzen und Kontraste, die aus theoretischen Erkenntnissen und ihrem eigenen Datenmaterial emergierten, zu identifizieren. Zusätzlich wurden Sicht- und Handlungsweisen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Profession verglichen und vor dem Hintergrund der Studierendenperspektive betrachtet.

Die Auswertung der Interviews erfolgte schliesslich in Anlehnung an die Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2016), deren Grundlagen und Ablauf in der Lehrveranstaltung ebenfalls thematisiert worden waren. In den Tandems begannen die Studierenden zunächst mit der initiierenden Textarbeit, bevor Memos, eine Fallzusammenfassung und schliesslich das Kategoriensystem erstellt wurden. Mit Blick auf die Auswertung der Interviews wurde bereits im Vorfeld angenommen, dass kaum Peer-Mentoring-Aktivitäten stattfinden würden. Dies bestätigte sich schliesslich sowohl durch Beobachtungen der Dozentin als auch in der Evaluation. Grund für die fehlenden Peer-Mentoring-Aktivitäten bei der Auswertung ist – so ist zumindest zu vermuten – die Tatsache, dass der Schwerpunkt des AB-Moduls «Qualitative Forschungsmethoden» hinsichtlich der Auswertungsmethoden im interpretativen Paradigma angesiedelt ist und es sich bei der Inhaltsanalyse um ein subsumtionslogisches Auswertungsverfahren handelt. Somit hatten die AB-Studierenden hier gegenüber den Lehramtsstudierenden kaum Vorteile. Als Leistungsnachweis diente schliesslich die vollständige Verschriftlichung der Interviewauswertung.

### **3 Evaluation**

Eine erste Einschätzung zum Erfolg des Lehrveranstaltungsformats bot eine Gruppendiskussion in der letzten Sitzung. Da die Teilnahme daran bewusst auf freiwilliger Basis erfolgte, nahmen erwartungsgemäss weniger Studierende teil, als dies in einer regulären Sitzung, in der die Anwesenheit überprüft wird, der Fall gewesen wäre. Auch waren die Studierenden bereits in der ersten Sitzung über den explorativen Charakter des Veranstaltungsformats informiert worden, wobei die Bedeutung ihres Feedbacks unterstrichen worden war. Dies trug dazu bei, dass in der Gruppendiskussion eine kritisch-konstruktive Atmosphäre geschaffen werden konnte. Insgesamt nahmen sechs Studierende, drei Lehramtsstudierende und drei AB-Studierende, an der Gruppendiskussion teil. Für die Auswertung der Gruppendiskussion wurde die inhaltlich-struk-



turierende Variante der Inhaltsanalyse genutzt, die sich auf eine Analyse von Themen und Argumenten konzentriert (vgl. Kuckartz 2016). Die Diskussion erfolgte entlang der beiden deduktiven Kategorien «studiengangübergreifende Kooperation» und «forschendes Lernen» und konzentrierte sich hauptsächlich auf den wahrgenommenen Nutzen, aber auch auf Modifikationschancen des Formats.

Das kooperative Lehrveranstaltungsformat wurde von den Befragten mit Blick auf die Tatsache, dass die Ganztagschule ein künftiges Betätigungsfeld für beide Studiengänge darstellt, grundsätzlich positiv bewertet. In der Diskussion eröffneten die Studierenden hierbei eine Vergleichskategorie, indem das durchgeführte Veranstaltungsformat mit jenen Lehrveranstaltungen kontrastiert wurde, bei denen Studierende unterschiedlicher Studiengänge lediglich eine Lehrveranstaltung gemeinsam besuchen, die aber kein spezifisch kooperatives Konzept beinhaltet. So erfuhren zum Beispiel fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen im Rahmen der Unterrichtsfächer, die gemeinsam mit Bachelorstudierenden ebener Fächer stattfinden, eine eher negative Bewertung. Dies zeigt, dass die Bezugnahme auf den gemeinsamen beruflichen Zielkontext «Ganztagschule» sowie die damit einhergehenden gemeinsam zu bewältigenden Herausforderungen ein entscheidendes Kriterium dafür zu sein scheinen, ob die Zusammenarbeit in universitären Lehrveranstaltungen als sinnvoll erlebt wird oder nicht. Hierbei kam der Wunsch auf, auch mit weiteren Professionen, die im Rahmen ganztägiger Bildung eine Rolle spielen, kooperative Formate durchzuführen. Als Beispiel wurden hier neben angehenden Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auch Psychologinnen und Psychologen genannt, deren Perspektive mit Blick auf Verhaltensauffälligkeiten als gewinnbringend eingeschätzt wurde. Zusätzlich wurde das Anliegen geäußert, in einer Lehrveranstaltung spezifisch den Umgang mit pädagogischen Laiinnen und Laien in der Ganztagschule, also zum Beispiel mit Eltern, Ehrenamtlichen oder Personen aus Vereinen, zu thematisieren. Ein diesbezügliches Veranstaltungsformat befindet sich derzeit in Planung. Positiv bewertet wurde ausserdem das durch die Veranstaltung wechselseitig erworbene Wissen über Aufgaben der jeweils anderen Berufsgruppe, auf dessen Basis eigene Zuständigkeiten, aber auch Grenzen besser eingeschätzt werden konnten. Von den AB-Studierenden wurde zusätzlich angeführt, vertiefte Kenntnisse über mögliche künftige Berufsfelder im Kontext «Ganztagschule» erhalten zu haben.

Die Entwicklung und die Durchführung eines eigenen kleinen Forschungsprojekts wurden von den Studierenden demgegenüber ambivalent bewertet: In der Gruppendiskussion berichteten einige Studierende, durch den Kontakt mit Expertinnen und Experten aus der Praxis Erkenntnisse gewonnen zu haben, die über das im ersten Baustein erworbene Wissen hinausreichten, und so erst erfahren zu haben, mit welchen Ambivalenzen und Schwierigkeiten die Befragten bei der Kooperation mit anderen Professionen unter den Bedingungen der jeweiligen Schule konfrontiert seien. So konnten zum Beispiel Konfliktlinien, die in vorliegenden Studien häufig ausgeklammert bleiben, in der Nachbesprechung identifiziert und diskutiert werden. Geäußert wurde allerdings auch die Kritik, dass forschungsmethodische Kompetenzen im künftigen Schulalltag keine Rol-

le spielen würden und daher anderen Formaten der Zusammenarbeit der Vorzug zu geben sei. Als Beispiel wurde unter anderem die studiengangübergreifende Arbeit an praxisorientierten Projekten genannt, ähnlich wie dies im Projekt MuTiG der Universität Kassel anhand eines Anti-Diskriminierungs-Trainings praktiziert wird (vgl. Abschnitt 1). Als weitere Vorschläge wurden von den Studierenden ein Präventionsprojekt zum Thema «Cybermobbing» oder ein Weiterbildungstraining zur Beratung von Eltern und Schülerinnen und Schülern angeführt.

Zur Evaluation muss insgesamt kritisch angemerkt werden, dass eine Gruppendiskussion am Ende einer Lehrveranstaltung keine Aussagekraft in Bezug auf mögliche Wirkungen hat. Allerdings können selbst Evaluationsstudien mit Prä-Post-Design und wesentlich höherer Fallzahl, die ähnliche Treatments erforschen, auf der Grundlage einer einzelnen Lehrveranstaltung keine Veränderung in den Überzeugungen zu kooperativen Praxen nachweisen (vgl. Rothland, Biederbeck, Grabosch & Heiligttag, 2018). Mehr Erfolg zu versprechen scheint hier eher ein Paneldesign, das die Effekte kooperativer Lerngelegenheiten über einen längeren Zeitraum, also zum Beispiel nach dem Durchlaufen des vollständigen Moduls, untersucht. Noch ertragreicher wäre es sicherlich, den Untersuchungszeitraum auf den Vorbereitungsdienst und den Übergang in den Beruf, bei dem die Studierenden im Schulalltag Kooperationsanfordernissen ausgesetzt sind, auszudehnen und so Wirkungen des Moduls zu erforschen. Zurzeit erscheint es jedoch aufgrund der begrenzten Ressourcen eher schwierig, im Rahmen der GOL Panelstudien durchzuführen.

Die Evaluationsergebnisse zum Seminar ermutigten insgesamt dazu, das hier vorgestellte Lehrveranstaltungskonzept in überarbeiteter Form im Wintersemester 2017/2018 erneut anzubieten. Gleichzeitig werden zurzeit weitere Formate kooperativer Lerngelegenheiten getestet, über deren Relevanz für eine Integration in das Modul jedoch erst nach der Durchführung und der Auswertung der Evaluation entschieden werden kann. Hierzu zählen mit Blick auf den Inhalt die Erweiterung um erziehungswissenschaftlich und bildungspolitisch relevante Themen wie Heterogenität und sexualisierte Gewalt, in didaktischer Hinsicht einerseits die Erprobung weiterer forschungsorientierter Formate, zum Beispiel kasuistischer Verfahren, und andererseits die Entwicklung und die Umsetzung von praxisorientierten Präventions- oder Weiterbildungsprojekten. Angedacht ist hierzu neben der Implementierung der Kooperationsthematik in der universitären Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die themenspezifische Adaption im Vorbereitungsdienst sowie in der Fort- und Weiterbildung.

#### **4 Fazit**

Die Idee des im vorliegenden Beitrag vorgestellten Moduls folgt der Annahme, dass interdisziplinäre Zusammenarbeit einen Schlüsselfaktor bei der Bearbeitung der mit dem Ausbau von Ganztagschulen verbundenen pädagogischen Zielsetzungen darstellt.

Darauf basiert die Überlegung, dass bereits Studierende auf eine multiprofessionelle Kooperationskultur vorbereitet werden müssen. Ausgehend von dem Befund, dass dem Aufbau einer multiprofessionellen Kooperationskultur an Hochschulen zurzeit noch kein grosser Stellenwert zugeschrieben wird, versucht die Justus-Liebig-Universität Giessen, diesen Stellenwert durch die Schaffung kooperativer Settings im Rahmen eines eigenen Moduls zu erhöhen. Dies geschieht im vorliegenden Fall unter Einbezug des hochschuldidaktischen Konzepts des forschenden Lernens, das professionsübergreifende Arbeit mit einem analytischen Blick auf Kooperationswirklichkeit verbindet. Hierbei setzen sich die Studierenden mit den Erfahrungen entweder von Lehrkräften oder des weiteren pädagogischen Personals bei der Gestaltung multiprofessioneller Zusammenarbeit auseinander und erhalten so Einsichten in die Umsetzung von Kooperation an der jeweiligen Schule, in die Herausforderungen und in die subjektiven Theorien der Befragten. Es wird angenommen, dass diese Einsichten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer professionellen Haltung darstellen, da die Studierenden bereits im Studium einen reflektierten Umgang mit Kooperationswirklichkeiten entwickeln und eigene Zuständigkeiten besser einschätzen können. Um dies zu fördern, ist es wichtig, dass kooperative Lernsettings nicht nur aus einer einzelnen Lehrveranstaltung bestehen. Nötig ist vielmehr ein curricular verankerter Rahmen, in diesem Fall ein komplettes Modul, das kooperative Settings mit unterschiedlichen Studiengängen und Realisierungsformen forschenden Lernens beinhaltet. Um den bislang normativen Impetus zu überwinden, ist eine stärkere und vor allen Dingen längerfristige Erforschung unerlässlich.

## Literatur

- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend].** (Hrsg.). (2006). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Böttcher, W. & Maykus, S.** (2014). Ganztagschule und pädagogische Kooperationen. Zur Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schulpädagogik. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 139–154). Münster: Waxmann.
- Dieckmann, K., Höhmann, K. & Tillmann, K.-J.** (2008). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der «Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen» (StEG)* (2., korrigierte Auflage) (S. 164–185). Weinheim: Juventa.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C.** (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Hericks, U.** (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, L.** (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellern & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–36). Bielefeld: UVW.
- Idel, S.** (2017). «Von Anfang an gemeinsam». Ein Modellprojekt zur multiprofessionellen Kooperation im Ganztage. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (1), 31–34.
- Konsortium StEG.** (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt am Main: Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen.

## Arbeiten in multiprofessionellen Teams

- Kuckartz, U.** (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Monitor Lehrerbildung.** (2017). *Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganzttag. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt «Monitor Lehrerbildung»*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T.** (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. In L. Stecher, H-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15) (S. 63–80). Wiesbaden: Springer.
- Rollett, W., Holtappels, H.-G. & Bergmann, K.** (2008). Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 899–909). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M., Biederbeck, I., Grabosch, A. & Heiligt, N.** (2018). Autonomiebestreben, Paritätsdenken und die Ablehnung von Kooperation bei Lehramtsstudierenden: Potenzial und Einfluss unterschiedlicher Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, im Druck.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sennhenn, K., Dollichon, N., Fischer, N. & Kuhn, H.-P.** (2017). Fit für multiprofessionelle Kooperation in der Schule. Das Projekt MuTiG. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (1), 13–19.
- Tillmann, K. & Rollett, W.** (2010). Die Bedeutung personeller Ressourcen für innerschulische Kooperation an Ganztagschulen in Deutschland. In B. Schwarz, P. Nenniger & R. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – Nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung «Empirische Bildungsforschung»/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009* (S. 114–120). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Züchner, I. & Fischer, N.** (2011). Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 9–17). Weinheim: Juventa.

## Autorin und Autor

**Nina Preis**, Dr., Zentrum für Lehrerbildung, Justus-Liebig-Universität Giessen,  
nina.preis@zfl.uni-giessen.de

**Jochen Wissinger**, Prof. Dr., Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung & Didaktik der Sozialwissenschaften, Justus-Liebig-Universität Giessen, jochen.wissinger@erziehung.uni-giessen.de