



# Multiprofessionelle Settings in der Lehrerbildung als Orte für Reflexion

Nina Preis<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Justus-Liebig-Universität Gießen*

*\* Kontakt: Zentrum für Lehrerbildung, Rathenaustraße 8, 35394 Gießen  
nina.preis@zfl.uni-giessen.de*

**Zusammenfassung:** In den letzten Jahren hat sich – bedingt durch den Ausbau ganztägiger Bildungsangebote und Inklusion – zunehmend die Annahme der Notwendigkeit von Kooperation zwischen Lehrkräften und außerunterrichtlichem pädagogischen Personal durchgesetzt. Ungeachtet der Vielzahl an Programmatiken, in denen multiprofessionelle Kooperation befürwortet wird, offenbaren sich empirisch verschiedene Hindernisse und Schwierigkeiten. Faktoren, die in diesem Zusammenhang immer wieder genannt werden, sind überhöhte Ansprüche und Erwartungen an den Kooperationspartner oder gegenseitige stereotype Zuschreibungen, bedingt durch fehlendes Wissen und mangelnde Austauschmöglichkeiten der Akteur\_innen. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass sie den damit verbundenen erweiterten Professionalisierungsansprüchen Rechnung tragen und Lern- sowie Reflexionsgelegenheiten bereitstellen sollte, welche die Studierenden auf die Zusammenarbeit in einer multiprofessionellen Kooperationskultur vorbereiten. An der Justus-Liebig-Universität Gießen wird deshalb im Rahmen der „Gießener Offensive Lehrerbildung“ (GOL) das Aufbaumodul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“ entwickelt, dessen Ziel sowohl in der Stärkung der reflexiven Wahrnehmung eigener und fremder Professionalität als auch in einer analytischen Auseinandersetzung mit der Kooperationswirklichkeit besteht. Aktuell werden mehrere, studiengangübergreifende Lehrveranstaltungskonzepte pilotiert, in denen sich Studierende im Modus forschenden Lernens der Kooperationswirklichkeit an Schulen nähern. Im Beitrag werden exemplarisch eines dieser Konzepte sowie die Evaluationsergebnisse aus drei Veranstaltungszyklen vorgestellt.

**Schlagwörter:** berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit, Professionsentwicklung, kooperationsbezogene Einstellungen, Ganztagschule



## 1. Einleitung

Wirft man einen Blick in die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung, so kommt einer „kritischen Reflektiertheit“ schon seit langem eine zentrale Bedeutung zu: Sie dient als inhaltliches Kriterium, das eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnis überhaupt erst als „bildungswirksam“ markiert (Fuchs, 2014; Meyer, 2011). Die Fähigkeit zu reflektieren bedeutet in diesem Zusammenhang, nicht nur eigene Ziele und Wünsche kritisch zu hinterfragen, sondern sich darüber hinaus mit den Gründen für diese zu beschäftigen und darauf basierend eine Entscheidung zu treffen, „ob die eigenen Ziele und Wünsche [...] auf eine kritikwürdige Weise zustande gekommen sind“ (Fuchs, 2014, S. 135). Hinzu kommt eine Distanzierungsfähigkeit von Normen und Werten, was sich in „rückhaltlosen Infragestellungen, dem Versuch einer selbstbestimmten Orientierung im Denken und der Problematisierung von Wahrnehmungen, Auffassungen, Deutungen unter dem Aspekt der Konsistenz und Konsequenz“ (Fuchs, 2014, S. 136) manifestiert. Der Bereitschaft, die eigene Sicht auf Dinge und damit sich selbst in Frage zu stellen, kommt jedoch nicht nur in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen allgemein eine bedeutende Rolle zu, sondern sie nimmt insbesondere in Professionalisierungsprozessen eine Schlüsselfunktion ein (vgl. v. Aufschnaiter, Fraij & Kost, in diesem Band). So wird zum Beispiel im beruflichen Alltag das Handeln häufig durch intuitive oder emotionale Reaktionsmuster gesteuert, die an bestimmte Überzeugungen im Sinne von Meinungen, Bewertungen oder subjektiven Erklärungssystemen gebunden sind. Welche Meinung eine Lehrkraft zum Beispiel über sich selbst, ihre Tätigkeit oder spezifische Aufgaben im Lehrerberuf hat, kann auf unterschiedliche Weise ihr Verhalten in der jeweiligen Situation bestimmen. Problematisch ist, dass diese Überzeugungen „häufig wenig differenziert und reflektiert [sind], mitunter im Konflikt mit tatsächlichen Fakten [stehen]“ und auf diese Weise „dann das Handeln von Lehrkräften einschränken“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 267).

In der Lehrerbildung gilt deshalb zwischenzeitlich die Anbahnung einer kritisch-reflexiven Haltung (bzw. Überzeugung und Bereitschaft; vgl. v. Aufschnaiter et al., in diesem Band, Abb. 1) als wichtiges Element des Professionalisierungsprozesses. Übergeordnetes Ziel ist es, intuitive Überzeugungen sichtbar zu machen, diese einer kritischen Prüfung zu unterziehen und gegebenenfalls zu verändern. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung Lerngelegenheiten bereitgestellt werden müssen, die ein theoriegeleitetes, systematisches Nachdenken über eigene Vorstellungen und Annahmen ermöglichen.

## 2. Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagschulen als Reflexionsgegenstand

Ein Gegenstand, der sich im Rahmen der universitären Lehrerbildung als reflexiv angelegte Lerngelegenheit anbietet, ist die Herausforderung, der multiprofessionellen Kooperation, z.B. im Kontext der Ganztagschule. Kooperative Aktivitäten gelten als wichtiger Bestandteil des Selbstverständnisses von (künftigen) Lehrkräften und eignen sich somit als Reflexionsgegenstand (Böhm-Kasper, 2017). Kooperation erweist sich dabei keineswegs als triviale Aufgabe, denn gefordert ist nicht nur eine wechselseitige Wertschätzung unterschiedlicher Kompetenzen, sondern die Entwicklung „professionübergreifender Interpretationen, Strategien und Interventionen“ (Böttcher & Maykus, 2014, S. 139), durch deren Zusammenspiel Synergieeffekte erzeugt werden sollen. Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass in der schulischen Praxis intensivere Kooperationsformen zwischen Lehrkräften und anderen Berufsgruppen ebenso selten praktiziert werden wie innerhalb der Berufsgruppe der Lehrkräfte (vgl. Arnold, 2008). Insbesondere zeitintensivere, unterrichtsnahe Kooperationen werden bislang kaum

praktiziert (vgl. Richter & Pant, 2016). Dies steht in deutlichem Kontrast einerseits zu den hochgesteckten Erwartungen der Bildungspolitik, andererseits zu der allseits proklamierten positiven Konnotation, mit der der Begriff „Multiprofessionalität“ belegt wird. Speck (2009) zeigt am Beispiel von Sozialarbeiter\_innen, dass hierfür – abgesehen von individuellen Problemen – unterschiedliche Erklärungsansätze in Betracht kommen. Einen Hinderungsgrund stellen Differenzen zwischen den einzelnen Berufskulturen dar, also „unterschiedliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, Kommunikationsformen und Persönlichkeitsprägungen“ (Speck, 2009, S. 100), die die Verständigung erschweren können. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte in eine „kooperationsvermeidende“ Berufskultur einsozialisiert werden, während Kooperation für angehende Sozialarbeiter\_innen von Beginn an ein „Kerngeschäft“ (Spies & Pötter, 2011, S. 29) ihres Aufgabenfelds darstellt. Letzteres wird hauptsächlich auf die Fokussierung ganzheitlicher Lösungsansätze zurückgeführt, die ohne Vernetzungsaktivitäten, zum Beispiel mit anderen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, kaum möglich sind. Nicht zuletzt spielen Speck (2009) zufolge Versäumnisse in der Ausbildung eine Rolle. Beide Professionen werden bislang „strikt getrennt“ (S. 103), und es bestehen kaum Austauschmöglichkeiten, was wiederum zur Folge hat, dass das Wissen um Aufgaben, Zuständigkeiten und Grenzen der anderen Professionen eher gering ist. Da angehende Lehrkräfte ihren Beruf nur dann „erfüllend ausüben [können], wenn sie [...] im Lehramtsstudium umfassend darauf vorbereitet werden“ (Monitor Lehrerbildung, 2017, S. 3), ist es die Aufgabe der universitären Lehrerbildung, die geforderte Verschränkung unterschiedlicher Pädagogiken zu fördern. Hierfür wird im vorliegenden Fall der Ansatz des Forschenden Lernens genutzt.

### 3. Forschendes Lernen als Reflexionsanlass

Betrachtet man die unterschiedlichen Beschreibungen der Konzepte Forschenden Lernens, so fällt auf, dass der Reflexionsbegriff Bestandteil von fast allen ist. Schon in der klassischen Definition von Huber (2009) zeichnet sich Forschendes Lernen dadurch aus, dass „die Lernenden den Prozess des Forschungsvorhabens [...] (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (S. 10). Auch in den Zielbestimmungen Forschenden Lernens findet sich der Begriff häufig. So formuliert zum Beispiel Weylandt (2017) als ein Ziel Forschenden Lernens in der universitären Phase der Lehrerbildung eine „theoriegeleitete, kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht“, die eine „Distanznahme zur eingenommenen Praxis“ (S. 80) ermöglicht. Indem zum Beispiel Rückfragen an theoretische Erkenntnisse gestellt werden, können leichter Bezüge zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis hergestellt werden.

Huber (2017) weist darauf hin, dass in fast allen Projekten zum Forschenden Lernen Anlässe vorhanden sind, „sich bewusst zu machen, was man gerade tut und warum und wozu und was man dabei empfindet“ (S. 107). Ausgehend von seiner Definition Forschenden Lernens, die sich durch das Durchlaufen des gesamten Forschungsprozesses auszeichnet, identifiziert er „besondere Gelegenheiten“ (Huber, 2017, S. 107) für reflexive Anlässe. So nimmt die Eingangsphase eine zentrale Rolle ein, da hier Fragen „nach Interesse, Aktualität, Relevanz, eventuell auch Ethik“ (Huber, 2017, S. 107) bedacht werden müssen. Im Prozess selbst sind es besonders die Schnittstellen, zum Beispiel in Form von Feedbackrunden im Plenum nach Erhebungen, die Reflexion ermöglichen. In der Schlussphase sind es Huber zufolge besonders die Bewertung der Relevanz der Ergebnisse sowie die Diskussion von deren Folgen, die kognitiv anregungsreiches Potenzial bieten.

Nachfolgend wird erläutert, wie das Thema der multiprofessionellen Kooperation in ein Forschungsprojekt überführt werden kann, dessen Bearbeitung insbesondere für

Lehramtsstudierende, die keine oder nur sehr wenig methodische Vorerfahrung haben, fruchtbar gemacht werden kann.

#### 4. Das Aufbaumodul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“

Vor dem Hintergrund, dass die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen bislang nicht in den Ausbildungsinstitutionen verankert ist, wird im Rahmen der „Gießener Offensive Lehrerbildung“ (GOL) derzeit das studiengangübergreifende Modul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“ (Preis & Kanitz, 2018; Preis & Wissinger, 2018) entwickelt. Lehramtsstudierende und Studierende weiterer pädagogischer Studiengänge werden darin in gemeinsamen Lehrveranstaltungen zusammengeführt. Ziel ist es einerseits, Reflexionsanlässe zu multiprofessioneller Kooperation im Ganztag zu initiieren, andererseits, über die forschende Auseinandersetzung mit dem Thema eine analytische Perspektive auf Kooperationswirklichkeit zu fördern.

Am Beispiel der Zusammenarbeit von Schulpädagogik und Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen ganztägiger Bildung wird ein Lehrveranstaltungskonzept des Moduls in den Fokus des Beitrags gerückt, in dem Lehramtsstudierende mit Studierenden des Studiengangs „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Außerschulische Bildung (AB)“ zusammenarbeiten. Dieses wurde im Sommersemester 2017 pilotiert und seitdem unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse in angepasster Form in zwei weiteren Durchläufen angeboten. Um das Potenzial Forschenden Lernens nutzen zu können, wurde die Teilnehmerzahl auf jeweils 12 Lehramtsstudierende und AB-Studierende begrenzt. Bei der Veranstaltung handelt 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 wird. Besucht wird das Modul von Lehramtsstudierenden, welche die Grundwissenschaft „Erziehungswissenschaft“ vertieft studieren. Bei den AB-Studierenden durchlaufen das Modul alle Studierenden einer Kohorte.

Inhaltlich gliedert sich die Lehrveranstaltung in drei Bausteine: Innerhalb des *ersten Bausteins* stehen professionsbezogene Fragestellungen vor dem Hintergrund des Bezugsrahmens Ganztagsschule im Fokus. Da das Curriculum der beiden Studiengänge ein je unterschiedliches Vorwissen mit Blick auf das Thema Ganztagsschule erwarten lässt, erfolgt zunächst eine Hinführung zum Thema, innerhalb derer beispielsweise die bildungspolitischen und pädagogischen Hintergründe des quantitativen Ausbaus von Ganztagsschulen sowie unterschiedliche Definitionen und Organisationsmodelle betrachtet werden. Im Anschluss erfolgt die Fokussierung auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und des Weiteren pädagogischen Personals als zentrales Projekt ganztägiger Bildung. Hierbei wird zunächst das Spektrum inner- und außerschulischer Kooperationspartner in den Blick genommen und exemplarisch am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe der Kooperationsdiskurs in Schul- und Sozialpädagogik kontrastiert. Verglichen werden zum Beispiel Qualifikationen des Personals, die Orientierung an unterschiedlichen Bildungsbegriffen sowie Vorstellungen von Angebotsqualität. Methodisch werden 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 zielen kooperative Lerngelegenheiten jedoch auch darauf ab, sich eigene und fremde professionstypische Handlungs- und Deutungsmuster bewusst zu machen, um eigene, möglicherweise limitierende, Überzeugungen zu identifizieren. Hierzu werden 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“ (S. 80) betrachtet werden muss.

Somit erscheint es wichtig, dass bereits im Studium – neben strukturellen Kooperationsbedingungen – die den Handlungen der jeweils anderen Akteur\_innen zugrundeliegenden professionsbezogenen Theorien explizit gemacht werden.

Die Lehrveranstaltung bleibt jedoch nicht bei einer diskursiven Verschränkung dieser Sichtweisen stehen, sondern bietet im Rahmen des *zweiten Bausteins* Gelegenheit, professionsübergreifende Kooperation mittels des hochschuldidaktischen Prinzips des Forschenden Lernens (Huber, 2009) aktiv zu praktizieren. Hierbei wenden studien-gangsgemischte Tandems das im ersten Baustein erworbene Wissen an. Die Studierenden erhalten die Aufgabe, entweder mit einer Lehrkraft oder einer pädagogischen Mitarbeiterin bzw. einem pädagogischen Mitarbeiter einer Ganztagschule ein Leitfadenterview zu führen, um so Sichtweisen auf Kooperation von praktisch tätigen Akteur\_innen zu erfahren. Hierbei haben die Studierenden die Möglichkeit, auf bereits bestehende Kontakte aus vorangegangenen Praktika zurückzugreifen oder alternativ Akteur\_innen, die in den „Campusschulen“ der *GOL* tätig sind, zu befragen. Zu letzteren wird der Kontakt über die Dozentin der Lehrveranstaltung hergestellt.

Zur Unterstützung bei der Leitfadenerstellung erfolgt zunächst die Strukturierung des Themas über die Erarbeitung einer Mindmap zum Thema „Kooperation“. Die dort genannten Begriffe sollten später nach der konkreten Formulierung der Forschungsfrage als Themenpool für die Konstruktion von Interviewfragen dienen. Hierbei werden die Begriffe klassifiziert, zum Beispiel mit Blick auf strukturelle Aspekte von Kooperation an der jeweiligen Schule oder subjektive Theorien der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners.

Die herausgearbeiteten Themen sollen dabei nicht den Anspruch erheben, sämtliche Aspekte von multiprofessioneller Kooperation abzudecken, sondern greifen punktuell Aspekte der im ersten Baustein vorgestellten Theorien und Studien auf. Die Studierenden erhalten so die Gelegenheit, aus diesem Pool an Themen jene auszuwählen, die ihren Forschungsinteressen entsprechen. Im Anschluss werden in den Tandems Fragen für den Interviewleitfaden entwickelt, was sowohl durch methodischen Input als auch durch individuelle Anleitung durch die Dozentin unterstützt wird. Die Interviewleitfäden wurden in der eigens dafür eingeplanten Sitzung erstellt und zu Hause von den Studierenden ergänzt und gegebenenfalls überarbeitet. Daran schließt sich eine dreiwöchige Feldphase an, in der die Studierenden tandems das Interview entweder mit einer Lehrkraft oder einer anderen pädagogischen Akteurin bzw. einem anderen pädagogischen Akteur ganztägiger Bildung, die bzw. den sie zuvor eigenständig ausgewählt und kontaktiert hatten, durchführen und im Anschluss transkribieren.

Zu Beginn des *dritten und letzten Bausteins* findet eine gemeinsame Reflexion der Feldphase statt. Den Studierenden soll 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; sie werden darüber hinaus angeregt, mögliche Kongruenzen, aber auch Kontraste, die aus theoretischen Erkenntnissen und ihrem eigenen Datenmaterial emergiert sind, zu identifizieren. Zusätzlich werden Sicht- und Handlungsweisen der Interviewpartner\_innen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Profession verglichen und vor dem Hintergrund der Studierendenperspektive betrachtet. Ziel ist es somit, eigene Überzeugungen und Dispositionen zur Kooperationsthematik zu hinterfragen und gegebenenfalls zu korrigieren (vgl. zur Reflexion als Prozess des Hinterfragens eigener Dispositionen mit dem Ziel der Weiterentwicklung v. Aufschnaiter et al., in diesem Band). Die Auswertung der Interviews erfolgt schließlich in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2016), deren Grundlagen und Ablauf ebenfalls im dritten Baustein der Lehrveranstaltung thematisiert werden. In den Tandems beginnen die Studierenden zunächst mit der initiierten Textarbeit, bevor Memos, eine Fallzusammenfassung und schließlich das Kategoriensystem erstellt werden. Mit Blick auf die Auswertung der

Interviews wurde bereits im Vorfeld angenommen, dass kaum Peer-Mentoring-Aktivitäten stattfinden würden. 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“ mit Blick auf Auswertungsmethoden im interpretativen Paradigma angesiedelt ist und es sich bei der Inhaltsanalyse um ein subsumtionslogisches Auswertungsverfahren handelt. Somit haben die AB-Studierenden hier gegenüber den Lehramtsstudierenden kaum Vorteile. Als Leistungsnachweis dient schließlich die vollständige Verschriftlichung der Interviewauswertung.

## 5. Diskussion ausgewählter Evaluationsergebnisse

Eine Einschätzung zum Erfolg des Lehrveranstaltungskonzepts bot eine Gruppendiskussion jeweils in der letzten Sitzung. Ziel war es, Hinweise für eine Anpassung der Veranstaltung im darauffolgenden Semester zu erhalten, um so ein möglichst optimales Konzept ins Modul implementieren zu können. Nach insgesamt drei Veranstaltungsdurchläufen gilt die Pilotierung nun als abgeschlossen. An den Gruppendiskussionen in der letzten Sitzung nahmen aufgrund der im Vorfeld freigestellten Teilnahme durchschnittlich jeweils sechs bis zehn Studierende teil. Die Diskussion erfolgte entlang der beiden vorab und damit deduktiv gebildeten Dimensionen „Studiengangübergreifende Kooperation“ und „Forschendes Lernen“. Für die Auswertung der Gruppendiskussion wurde die inhaltlich-strukturierende Variante der Inhaltsanalyse genutzt, die sich auf eine Beschreibung von Themen und Argumenten konzentriert (vgl. Kuckartz, 2016, S. 75).

### 5.1 Studiengangübergreifende Kooperation

Als ersten Impuls wurden die Studierenden gebeten, ihren Eindruck vom Kernkonzept der Lehrveranstaltung, also einer studiengangübergreifenden Zusammenarbeit, zu schildern.

In allen drei Gruppendiskussionen wurde die Kooperation mit Blick auf das künftige, potenziell gemeinsame Berufsfeld „Ganztagsschule“ als gewinnbringend erlebt. Insbesondere die Lehramtsstudierenden berichten, im Studium kaum Kontakt zu Studierenden anderer Studiengänge zu haben, mit denen im Rahmen ganztägiger Bildung Kooperationen erforderlich sind.

*[...] zumindest kann ich mich aus meinem Studium erinnern, sei es Grundwissenschaften oder Fachwissenschaften, dass dieses das einzige Seminar war, wo es explizit, ja, um spätere Kollegen, die aus anderen Berufsfeldern kommen, ging. Ja, das ist dann auch Praxisorientierung und [...] man hat ja sonst nie Kontakt zu späteren Kooperationspartnern. (S2-2, 4)*

Dass Studierende kaum Gelegenheit zum Austausch mit anderen Berufsgruppen haben, wird auch vom Monitor Lehrerbildung kritisiert; so beantwortete nur etwa die Hälfte der Hochschulen die Frage, wie Studierende auf professionsübergreifende Zusammenarbeit vorbereitet werden (Monitor Lehrerbildung, 2017).

Im Austausch mit der jeweils anderen Profession zeigte sich, dass eigene Dispositionen zum Teil radikal infrage gestellt wurden. Besonders deutlich kommt dies bei einem AB-Studierenden zum Ausdruck:

*[...] ich habe meinen Blick so was Lehramt betrifft nochmal wirklich geändert, weil ich glaube, ich bin hier echt mit so einem ganz fest eingefahrenen Bild reingegangen [lacht]. Ich hatte einfach dieses Klischeebild [...] das hat aber auch irgendetwas mit dem Umfeld zu tun, wenn man halt Lehrämter kennengelernt hat, es war wirklich immer so, nein das ist egal, ich muss meinen Stoff durchziehen und das, was ich lerne, nein, da kann ich gar nicht drauf eingehen. Und hier habe ich halt auch im Austausch gemerkt, okay, eigentlich*

*ist das was, was wirklich jeder Lehramtsstudent auch für sich bemängelt und sagt, da muss irgendetwas passieren, weil das geht nicht und also ich weiß nicht, das hat wirklich meinen Blick geändert, und auch dass da wirklich festgefahrene Strukturen in dem System vorhanden sind (S3-3, 6).*

In der Sequenz schildert der AB-Studierende, dass er mit Blick auf die Lehramtsstudierenden mit einem „eingefahrenen Bild“ ausgestattet gewesen sei, das hauptsächlich durch die starre Rolle der Lehrkraft als Wissensvermittler geprägt war. Derartige Zuschreibungen, die sich im Grunde auf eine fehlende Rollenflexibilität und mangelnde Anpassungsfähigkeit von Lehrkräften an soziale Wirklichkeit beziehen, könnten zum Beispiel als Hinweis gedeutet werden, dass Kooperationschwierigkeiten im späteren Berufsalltag mehrheitlich berufshabituellen Ursachen zugeschrieben werden, während strukturelle Gründe weniger präsent sind. Erst durch den „Austausch“ habe er realisiert, dass Lehramtsstudierende zum einen selbst ihre Rolle vielfältiger interpretieren, zum anderen die Ausführung dieser durch „festgefahrene Strukturen in dem System“ Schule erschwert ist. Besonders an dieser Stelle tritt die Relevanz der Herausarbeitung von Systemunterschieden zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe in der Lehrveranstaltung deutlich hervor, um Motive und Handlungen der jeweils anderen Profession überhaupt nachvollziehen zu können.

Von den Studierenden kann die Bedeutung dieser Informationen durchaus nachvollzogen werden, wie die nachfolgende Sequenz illustriert:

*Ich fand es auch sehr gut, dass wir quasi diese, ja auch Konflikte, die in so multiprofessionellen Teams in der Ganztagschule entstehen können, quasi schon hier so in dem universitären Rahmen auch schon reingezogen haben, und uns damit beschäftigt haben, weil wir ganz oft über Probleme gesprochen haben. Und so kann man ja auch schon sehr viel vorbeugen und ich glaube, ich fand das sehr gut, auch mal darüber Bescheid zu wissen. (S9-3, 142)*

Die Annahme, dass durch die Besprechung von Unterschieden und Barrieren unterschiedlicher Professionen wechselseitiges Verständnis gefördert und Vorurteile abgebaut werden, 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“ (S. 80) betrachtet werden muss.

## 5.2 Forschendes Lernen

Bei der Diskussion des hochschuldidaktischen Konzepts Forschenden Lernens zeigten sich im Laufe der drei Veranstaltungsdurchläufe differierende Bewertungen. Während im ersten Veranstaltungsdurchlauf die Einschätzung zum Nutzen selbständiger Erforschung der Kooperationswirklichkeit noch relativ verhalten ausfiel, wiesen die Bewertungen im weiteren Verlauf eine zunehmend positive Färbung auf.

Zwar berichteten die Studierenden, durch den Kontakt mit Expert\_innen aus der Praxis Erkenntnisse gewonnen zu haben, die über das im ersten Baustein erworbene Wissen hinausreichten; allerdings äußerten insbesondere die Lehramtsstudierenden nach dem ersten Veranstaltungsdurchlauf deutliche Kritik:

*Also ich hab Forschendes Lernen davor nicht vermisst, wenn ich ehrlich bin. Ich fand's sehr interessant, aber ich weiß nicht, ob ich das für nötig halte, für den Beruf später. (S2-1, 68)*

Es ist anzunehmen, dass für die Studierende mit der Durchführung des Forschungsprojekts eher kein subjektiver Lerngewinn verbunden war und somit aus dem Interview zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt entsprechend keine Schlussfolgerungen für den Aufbau von Professionswissen im späteren Berufsalltag gezogen werden konnten.

Dies schließt an Fichten (2010) an, demzufolge sich eine forschende Haltung nur unter der Bedingung entwickeln kann, dass Studierende mit dem Forschungsprozess zufrieden sind und Erfolge für sich verbuchen können.

Nach einer Anpassung unterschiedlicher Aspekte, zum Beispiel zusätzlicher Unterstützung bei der Leitfadenerstellung und des Angebots einer Textwerkstatt für die Analyse der Interviews, beurteilten die Studierenden den Nutzen Forschenden Lernens nicht nur positiver, sondern auch differenzierter:

*Also, ich berichte mal aus der Lehramtsperspektive. Ich war am Anfang auch relativ skeptisch. Das lag aber daran, [...], ja, weil ich einfach gedacht habe, hm, Forschung in der Lehre [...] ich bin ja kein Wissenschaftler. Letztendlich will ich Schüler unterrichten. [...]. Und deswegen denkt man dann erstmal, mit Forschung habe ich nichts am Hut. Aber es geht ja letztendlich darum, dass man, wenn es jetzt um solche Forschungsfragen geht, also wie wir sie hier formuliert haben, dann sind das doch Sachen, die mich [unmittelbar] betreffen als Lehrer. (S1-2, 90)*

Der Lehramtsstudierende geht zunächst auf eine wahrgenommene Nicht-Passung zwischen seiner Identifikation als Lehrkraft, die für ihn durch das Kerngeschäft „Schüler unterrichten“ gekennzeichnet ist, und einer im Grunde durch die Forschungstätigkeit von außen herangetragenem Identifikation als Wissenschaftler ein. Während jedoch für oben zitierte Studierende S2-1 diese ebenfalls wahrgenommene Nicht-Passung durch das Interview nicht revidiert werden kann, entwickelt sich bei S1-2 – durch die Erkenntnis, dass ihn Kooperationsaktivitäten an einer Ganztagschule „unmittelbar betreffen als Lehrer“ – eine Annäherung von Theorie und Praxis, die eine wechselseitige Relationierung beider Sichtweisen impliziert. Es kann angenommen werden, dass ein so entstehender Reflexionsmodus später im Berufsalltag grundlegende Prinzipien wie beispielsweise Problemlösefähigkeit, den Umgang mit konflikthaften Situationen oder ein genaues Beobachten fördern kann. Dass eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Praxis zusätzlich eine professionelle Distanz fördert, verdeutlicht folgende Sequenz:

*Ich denke, man müsste Forschungsaktivitäten im Studium eher noch verstärken und ein Bewusstsein dafür schaffen. Ich würde sagen, es ist sinnvoll, damit man aus Situationen heraustreten kann. Und damit, das habe ich im Praktikum gemerkt, haben viele Schwierigkeiten. Das dann halt zu analysieren, ist schwer. Es ohne Emotionen zu betrachten. (S2-2, 91)*

In der Aussage des Lehramtsstudierenden und insbesondere der Begründung für den Einsatz Forschenden Lernens, „*damit man aus Situationen heraustreten kann*“, spiegelt sich im Grunde das, was Schön (1983) mit einer forschenden und kritisch-reflexiven Haltung beschreibt. Durch einen wechselseitigen Bezug von Aktion und Reflexion, welche nur durch ein kurzzeitiges Heraustreten aus der Situation möglich wird, kann sich sukzessive der eigene Handlungsspielraum erweitern. Indem subjektive Theorien über Kooperationswirklichkeit, in diesem Fall zum Beispiel aus vorangegangenen Erfahrungen in Praktika oder aus dem Theorieteil des Seminars, bewusst gemacht und mit den Ergebnissen der Interviewanalyse kontrastiert werden, kann zur Entwicklung eines eigenen, pädagogischen Selbstkonzepts beigetragen werden.

## 6. Fazit

Hochschulen müssen die Tatsache anerkennen, dass sich Schulwirklichkeit im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen nachhaltig verändert. Eine zentrale Hoffnung, die damit verbunden war, liegt in der Kooperation von Schulen mit inner- und außerschulischen Kooperationspartnern. Die Vorbereitung auf eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und anderen Akteuren mit pädagogischer Profession wird im Rahmen der GOL in einem eigenen, sich derzeit in der Entwicklung befindlichen Modul systematisch aufgegriffen. Obwohl Teamarbeit über alle Fächer hinweg ein fester Bestandteil sowohl des Lehramtsstudiums als auch weiterer pädagogischer Studiengänge sein sollte, wird mit dem Aufbaumodul eine eigenständige Arena geschaffen, in der Sensibilität für andere professionelle Überzeugungen, Zuständigkeiten, aber auch Grenzen gefördert und mit einem forschenden Blick auf Kooperationswirklichkeit verbunden werden soll.

In den Evaluationsergebnissen zeigte sich, dass insbesondere die Möglichkeiten, die Interpretationen und die daraus resultierenden Strategien der jeweils anderen Profession kennenzulernen, von den Studierenden positiv im Hinblick auf spätere berufliche Tätigkeiten wahrgenommen wurden. Es zeigte sich, dass in den Problemanalysen, die zum Beispiel mittels der Rollenspiele initiiert wurden, Überzeugungen und Dispositionen herausgearbeitet werden konnten, die es ermöglichten, eigene, aber auch Handlungen anderer Akteur\_innen besser zu verstehen. Das Praxisforschungsprojekt bot Gelegenheit, über einen bloßen Austausch hinaus eine analytische Perspektive auf das Handeln der am Ganzttag beteiligten Professionen zu gewinnen und darüber einen Einblick in strukturelle Bedingungen von Kooperation an der jeweiligen Einzelschule, Kooperationsprozesse, Schwierigkeiten, aber auch Gelingensbedingungen zu erhalten. Bezüglich der Evaluationsbefunde ist insgesamt anzumerken, dass Gruppendiskussionen am Ende von Lehrveranstaltungen freilich keine Aussagekraft mit Blick auf mögliche Wirkungen haben. Allerdings konnte anhand der beispielhaft angeführten Zitate deutlich gemacht werden, dass aus Sicht der Studierenden unterschiedlicher Studiengänge universitär-institutionelle Veränderungsprozesse im Sinne einer multiprofessionellen Zusammenarbeit als wichtig erachtet werden. Selbst Evaluationsstudien mit Prä-Post-Design und wesentlich höherer Fallzahl, die ähnliche Treatments beforschen, können keine Veränderung in den Überzeugungen zur kooperativen Praxis aufgrund einer einzelnen Lehrveranstaltung nachweisen (vgl. Rothland, Biederbeck, Grabosch & Heiligt, 2018). Erfolgversprechender erscheint hier eher ein Paneldesign, das die Effekte kooperativer Lerngelegenheiten über einen längeren Zeitraum, also zum Beispiel nach dem Durchlaufen des vollständigen Moduls oder innerhalb der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung, untersucht.

## Literatur und Internetquellen

- Arnold, B. (2008). Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 123–136). Weinheim & München: Juventa.
- Böhm-Kasper, O. (2017). Forschendes Lernen im Kontext von Ganzttag. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte Erfahrungen* (S. 187–192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Fichten, W. (2010). Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 271–282). Münster: Waxmann.
- Fuchs, T. (2014). „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.“ Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – der „Bildungsweg“ Hakans. Oder: Ist jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In H.-C. Koller & G. Wulfstange (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung* (S. 127–151). Bielefeld: transcript.
- 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: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. (2017). Reflexion. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 101–111). Frankfurt a.M.: Campus.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Berlin: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11)
- Meyer, K. (2011). *Bildung*. Berlin & New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110250978>
- Monitor Lehrerbildung (2017). *Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganzttag*. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Zugriff am 08.10.2018. Verfügbar unter: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/ganzttag/index.html>.
- Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganzttagsschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganzttagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 63–80). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0228-x>
- Preis, N., & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Lehramtsstudium – Strategien und Realisierungsformate, *heiEducation Journal*, 1 (2), 175–195. Zugriff am 10.11.2018. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831>
- Preis, N., & Wissinger, J. (2018). Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL)*, 36, 71–81.
- Richter, D., & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Zugriff am 10.11.2018. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Lehrerkooperation\\_in\\_Deutschland\\_2016\\_final.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016_final.pdf).
- Rothland, M., Biederbeck, I., Grabosch, A., & Heiligtag, N. (2018). Autonomiebestreben, Paritätsdenken und die Ablehnung von Kooperation im Lehrerberuf. Potenzial und Einfluss unterschiedlicher Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (3), 589–610. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0786-7>
- Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Speck, K. (2009). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (2. Aufl.). München & Basel: Ernst Reinhardt.
- Spies, A., & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92770-1>
- Weylandt, U. (2017). Forschendes Lernen – eine Leitidee für gute Lehrerbildung? *PADUA*, 12 (2), 79–86. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000360>

*Die Gießener Offensive Lehrerbildung wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1629 gefördert. Ich danke beiden Gutachter\_innen für die sehr konstruktiven Rückmeldungen zum Beitrag.*

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:** Preis, N. (2019). Multiprofessionelle Settings in der Lehrerbildung als Orte der Reflexion. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2 (1), 184–194. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-147>

Eingereicht: 12.11.2018 / Angenommen: 01.07.2019 / Online verfügbar: 20.07.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Multiprofessional Settings in Teacher Education as Spaces of Reflection

**Abstract:** As a result of the expansion of all-day education opportunities and inclusion, the last few years have seen an increased need for cooperation between teaching staff and extracurricular educational staff. Regardless of the diversity of programs, in which multi-professional collaboration is supported, empirical evidence is revealing a number of obstacles and difficulties. Factors that are often linked with this observation include excessive demands and expectations of the cooperating partners or reciprocal stereotyping resulting from lack of knowledge and insufficient opportunities for exchange among those involved. In terms of teacher training, this means that consideration must be given to the associated increased demands for professionalization and opportunities for learning must be afforded that prepare students for collaboration within a culture of multi-professional cooperation. Consequently, the Justus Liebig University in Gießen has developed the advanced module “Working in Multiprofessional Teams” within the framework of the “Gießen Offensive Teaching Training” (“Gießener Offensive Lehrerbildung”, GOL) program; the objective of this module is both to enhance reflexive perception of one’s own and others’ professionalism as well as to promote analytical interchange within the reality of cooperation. Several interdisciplinary seminar concepts are currently being piloted; students in these courses approximate cooperative reality of schools through research-based learning. This article presents one of these concepts as an example as well as the evaluation results from three seminar cycles.

**Keywords:** multi-professional collaboration, developing professionalism, co-operational attitudes, all-day-schools