

Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung

Strategien und Realisierungsformate

Zusammenfassung. Der quantitative und qualitative Ausbau von Ganztagschulen im Zuge des 2003 aufgelegten Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“ stellt eines der größten bildungspolitischen Vorhaben der letzten 15 Jahre dar. Ein zentrales Merkmal dieses Reformprozesses ist die Öffnung einer zuvor monoprofessionellen Institution für andere Berufsgruppen. Lehrkräfte sind also zunehmend angehalten, zum Beispiel mit Sozialpädagog/innen oder Erzieher/innen, aber auch mit pädagogischen Laien, zusammenzuarbeiten. Gleichwohl wird dem Aufbau multiprofessioneller Kompetenz im Lehramtsstudium bislang ein eher geringer Stellenwert zugeschrieben. 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 Professionalität als auch in der Wertschätzung anderer Professionen besteht. Aktuell werden mehrere studiengangübergreifende Lehrveranstaltungskonzepte pilotiert, in denen sich Studierende im Modus forschenden Lernens der Kooperationswirklichkeit an Schulen nähern. Der Beitrag stellt exemplarisch eines dieser Konzepte sowie die Evaluationsergebnisse aus zwei Veranstaltungszyklen vor.

Schlüsselwörter. Multiprofessionelle Kooperation, Lehrerbildung, Professionalitätsentwicklung

Multiprofessional collaboration within teacher education

Strategies and implementations

Abstract. The quantitative and qualitative expansion of all-day schools as a part of the 2003 “Future, Education and Care” investment programme (IZBB) is one of the most significant educational policy projects of the past 15 years. A key feature of this reform process is the opening of what used to be a monoprofessional

institution to other professional groups. For example, teaching staff are now increasingly encouraged to collaborate with social workers or educators, as well as with pedagogical laymen. At the same time, the development of multiprofessional competence within teacher training programmes has received far less attention. For this reason, the Justus Liebig University in Giessen has created the advanced module "Working in Multiprofessional Teams" as a part of the Giessen Offensive Teacher Training (Gießener Offensive Lehrerbildung, GOL). The goal of the module is to strengthen both teachers' reflexive perceptions of their own professionalism as well as their appreciation of other professions. Currently, several interdisciplinary lecture concepts are being piloted; students of this module explore the ways in which this collaboration is realised within schools in a research-based learning mode. This article presents one example of this concept as well as evaluation results from two session cycles.

Keywords. Multiprofessional collaboration, teacher education, developing professionalism

Professionsübergreifende Kooperation als Entwicklungsaufgabe in Ganztagschule und Universität

Während eine disziplinübergreifende Zusammenarbeit zum Beispiel in Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur zum Standard gehört, sondern zum Teil sogar gesetzlich verankert ist (§ 28 SGB VIII), gewann das Thema innerhalb der Schulpädagogik erst im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen an Konjunktur. Um die damit verbundenen bildungspolitischen und pädagogischen Zielsetzungen wie eine erfolgreichere individuelle Förderung oder die Weiterentwicklung von sozialen Kompetenzen bewältigen zu können, richtet sich der Fokus nicht mehr nur auf die Kooperation von Lehrkräften untereinander, sondern zusätzlich auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Fachkräften und pädagogischen Laien. So konstatieren Holtappels et al. (2011), dass sich „in Ganztagschulen [...] für Lehrkräfte die Kooperationsaufgabe vermutlich in höherem Maße [stellt], auf Grund der zeitlich längeren Präsenz, der Komplexität der Aufgaben und der multiprofessionellen Personalstruktur“ (S. 26). Im StEG¹-Systemmonitoring konnte gezeigt werden, dass Sportvereine schulgruppenübergreifend die häufigsten Kooperationspartner sind. Am zweithäufigsten nennt die Studie Akteur/innen aus dem Kulturbereich – allerdings nur an Grundschulen und Gymnasien; in der Sekundarstufe I nehmen diesen Platz Anbieter der Kinder- und Jugendhilfe ein (vgl. Konsortium StEG 2016,

1 = Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen.

S. 14). Letzterer wird mit Blick auf Kooperation häufig ein besonderer Stellenwert zugeschrieben, da die Ausbildung des dort tätigen Personals im Gegensatz zu anderen Kooperationspartnern an fachliche Standards gekoppelt ist, womit ein professioneller Umgang mit Kindern und Jugendlichen sichergestellt werden soll. In die Mitarbeit dieser pädagogisch Professionellen wie beispielsweise Schulsozialarbeiter/innen, Psycholog/innen, aber auch Erzieher/innen, werden große Hoffnungen gesetzt. Sie sollen dazu beitragen, dass „alternative Lernformen wie beispielsweise die eher partizipativ und prozessual ausgerichteten Angebote der Kinder- und Jugendhilfe stärker an den Schulen verankert werden und sich damit langfristig auch die klassischen Lehr-Lern-Arrangements verändern“ (Steiner 2010, S. 22-23). Insbesondere sozialpädagogischen Stimmen innerhalb des Diskurses um multiprofessionelle Kooperation im Handlungsfeld Schule ist zu entnehmen, dass die Komplexität dieser Aufgabe nicht durch eine bloße Addition von Kompetenzen zu lösen sei, sondern es einer Annäherung von Professionen und Rollen als „Medium von Reflexivitätssteigerung“ (Kunze 2016, S. 263) bedürfe.

Die wenigen bislang vorliegenden Daten zur Kooperationswirklichkeit geben Aufschluss darüber, dass die Mehrheit der Lehrkräfte gegenüber der Kooperation mit weiteren Akteurinnen und Akteuren zwar grundsätzlich positiv eingestellt ist, jedoch besonders zeitintensivere, unterrichtsnahe Kooperationsformen kaum praktiziert werden (vgl. Richter, Pant 2016). Dies steht in deutlichem Kontrast zu den hochgesteckten Erwartungen einerseits, andererseits zu der allseits proklamierten positiven Konnotation, mit der der Begriff „Multi-professionalität“ belegt ist.

Die Gründe für die schwache Ausprägung von kooperativen Praktiken sind vielfältig und auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Mit Blick auf institutionelle Rahmenbedingungen gelten beispielsweise prekäre Beschäftigungsverhältnisse oder fehlende Zeitfenster und Räume als Ursachen. Mit Blick auf personale Faktoren wird häufig eine unklare Aufgaben- und Rollenverteilung genannt, die Kunze (2016) in ihrer Studie als „Zuständigkeitsdiffusitätsproblem“ (S. 265) konturiert. Weitere personenbezogene Aspekte beziehen sich auf ein unterschiedliches Kooperationsverständnis und mangelnde gegenseitige Wertschätzung: So betrachten Lehrkräfte den Beitrag außerunterrichtlicher oder außerschulischer Akteur/innen zur Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags mit Skepsis, während umgekehrt die Dominanz der schulischen Logik und die wahrgenommene Forderung zur Unterordnung bemängelt wird (Böttcher, Maykus 2014). Olk, Speck und Stimpel (2011) kommen in ihrer Fallstudie zu dem Ergebnis, dass auf Seiten der personalen Faktoren „die Bereitschaft, die eigene Berufsrolle zu reflektieren, sich auf die zeitlichen und inhaltlichen

Anforderungen des Ganztags einzulassen und zur Perspektivübernahme“ (S. 80) eine zentrale Bedingung für erfolgreiche Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen darstellt. Die Forschergruppe geht davon aus, dass sowohl Kenntnisse über die Rolle der unterschiedlichen Kooperationspartner als auch der Anstoß für Veränderungen in professionellen Deutungsmustern mit einer bewussten Übernahme der jeweils anderen Perspektive verbunden sind. Auf diese Weise sei es möglich, „Kooperationshemmnisse wie stereotype Zuschreibungen oder auch überhöhte Erwartungen und Ansprüche“ (ebd.) zu minimieren.

Breuer (2011) warnt jedoch auf Basis ihrer vielbeachteten Ergebnisse des Forschungsprojekts „Lernkultur und Unterrichtsentwicklung (LUGS)“ davor, diese Perspektivübernahme mit einer Angleichung der Professionen gleichzusetzen; vielmehr gehe es um eine Anerkennung der jeweiligen professionsbezogenen Eigenlogiken und Expertisen. Breuer und Idel (2014) bemerken hierzu: „Differenz anzuerkennen bedeutet, die unverwechselbaren Eigenheiten und Eigensinnigkeiten der KollegInnen zu respektieren, ihre Gestaltungsautonomie zu würdigen, ihnen dafür aber auch die Verantwortung und Begründungslast zuzuschreiben“ (S. 79). Zentrale Voraussetzung für Kooperationsaktivitäten ist den Autor/innen zufolge eine Verbundenheit, die sie als „interprofessionelle Kollegialität“ (ebd.) bezeichnen. Gemeint ist eine offene Grundhaltung, die es erlaubt, sich auf Zusammenarbeit einzulassen, Verantwortung zu übernehmen, aber auch Konflikte auszuhalten (vgl. ebd.). Aufgrund der häufig unklaren Zuständigkeiten bedeute dies für die Akteurinnen und Akteure auch, sich „bei allen Gemeinsamkeiten auch abgrenzen zu müssen und diesem Anspruch auf das Eigene Geltung zu verschaffen“ (S. 85). Bemerkenswert ist, dass die Autor/innen hier gerade nicht für die häufig anzutreffende idealtypische Formel einer „Verschränkung unterschiedlicher Pädagogiken“ im Sinne ko-konstruktiver oder integrativer Kooperationsstrukturen werben, sondern für eine „Kooperation in Differenz“ (ebd.), also einer Teilung von Aufgaben und Verantwortung.

Aus den Befunden dieser und ähnlicher Studien sowie insgesamt der Situation, dass sich Strukturen einer qualitativ anspruchsvollen ganztägigen Bildung in Deutschland derzeit noch im Aufbau befinden („Ausbau-Qualitäts-Falle“; Holtappels 2005, S. 17), lässt sich der Schluss ziehen, Kooperationsaktivitäten zunächst tatsächlich nicht anhand von Qualitätsstufen zu bewerten. Deutlich sinnvoller erscheint es, unterschiedlich intensive Formen der Zusammenarbeit wertfrei auf einem Kontinuum anzuordnen, ähnlich wie dies Böttcher und Maykus (2014) vorschlagen. In diesem Verständnis wird eher danach gefragt, welche Kooperationsintensitäten in der konkreten Situation und unter den Bedingungen der Einzelschule möglich sind. Um die Voraussetzung für

eine vertrauensvolle Kooperation zu schaffen – unabhängig davon, ob dies am Ende in einem „konzertierte[n] Handeln“ (Böttcher et al. 2011, S. 111) mündet –, erscheint es in einem ersten Schritt sinnvoll, eine Annäherung der unterschiedlichen pädagogischen Arenen anzustreben.

Dass diese Aufgabe nicht der Schule oder gar dem Zufall überlassen werden kann, liegt auf der Hand: In dem Maße, in dem sich Schule abweichend von der Tradition einer monoprofessionellen Bildungsinstitution für andere Akteur/innen öffnet, ist Kooperation ein Merkmal der Professionalität von Lehrkräften und muss somit auch Eingang in die Lehrer/innenbildung finden.

Mit Blick auf die erste Phase, d. h. die universitäre Ausbildung, bedeutet dies, dass angehende Lehrkräfte „ein Verständnis der gemeinsamen Verantwortung im multiprofessionellen Team sowohl für die einzelnen Lernenden und Lerngruppen als auch für die Entwicklung ihrer Schule gewinnen“ (Schmerr 2017, S. 26) sollten. Daran knüpft auch die Forderung des Monitors Lehrerbildung an, Studierende sollten auf die „praktische Arbeit in einer multiprofessionellen Kooperationskultur vorbereitet“ werden (Monitor Lehrerbildung 2017, S. 7). Kritisiert wird allerdings, dass sich das Thema derzeit noch mehrheitlich auf einer programmatischen Ebene befindet und kaum konkrete hochschulpolitische Strategien existieren, die zu einer Annäherung unterschiedlicher pädagogischer Professionen sowie einem vertieften Wissen über empirisch vorfindbare Realitäten von Kooperation beitragen. Betrachtet man das Spektrum an derzeitigen Projekten, so zeigt sich, dass diese meist Modellcharakter haben, also keine Implementation in die curriculare Struktur planen oder aufweisen.

Eines der wenigen Beispiele ist das Modellprojekt „Von Anfang an gemeinsam“ des Bundeslands Bremen (vgl. Idel 2017). Hierbei findet nicht nur eine Kooperation von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge statt, einbezogen werden auch angehende Erzieherinnen und Erzieher. Die im Rahmen einer Lehrveranstaltung angelegte Kooperation umfasst dabei insgesamt drei Tagesveranstaltungen, von denen eine die Erkundung der Praxis an Ganztagschulen mit Hilfe einer Beobachtungsaufgabe vorsieht. Als Manko sei jedoch die bislang fehlende Integration in die Ausbildungs- bzw. Modulkataloge genannt.

Genau dieses Vorhaben greift die Justus-Liebig-Universität Gießen auf: Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen als Gegenstand des Lehramtsstudiums aufzunehmen, und arbeitet derzeit an einem Aufbaumodul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams/Settings“, das aktuell erprobt wird und im erziehungswissenschaftlichen Bereich des Studiums curricular verankert werden soll. Entwickelt wird das Modul als Teilprojekt des

Struktorentwicklungsprogramms „Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)“, das der Sicherung und Entwicklung der Qualität der Lehrerbildung dient und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt wird. Kernidee des Moduls ist, dass multiprofessionelles Arbeiten innerhalb der Lehrerbildung nicht nur Diskussionsgegenstand sein darf, sondern aktiv praktiziert werden muss. Dies geschieht im vorliegenden Fall unter Einbezug des hochschuldidaktischen Konzepts forschenden Lernens, das professionsübergreifende Arbeit mit einem analytischen Blick auf Kooperationswirklichkeit verbindet. Bevor die konkrete Umsetzung des Konzepts vorgestellt wird, soll jedoch das Potenzial des forschenden Lernens als Teil der wissenschaftlichen Fundierung des Moduls näher erläutert werden.

Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

Obwohl sich das Konzept des forschenden Lernens bereits in den 1970er Jahren als Folge einer aus der Bundesassistentenkonferenz (BAK) hervorgehenden Hochschulreformdebatte entwickelte, gewann es innerhalb der universitären Lehrer/innenbildung erst im Zuge der Bologna-Reform wesentlich an Bedeutung (vgl. Huber 2014). Dass hierbei besonders die erste Phase der Lehrer/innenbildung im Fokus steht, ist kein Zufall: So kann sich Fichten (2010a) zufolge eine forschende Grundhaltung „unter dem Handlungsdruck der späteren Berufspraxis nur bedingt etablieren“ (S. 272). Mit Blick auf die Forderung nach Wissenschaftsorientierung im Zuge der Bologna-Reform sollen Lehramtsstudierende zum einen in die Lage versetzt werden, Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung besser zu verstehen und so für die eigene Reflexion zu nutzen, zum anderen sollen sie eine methodisch fundiertere Ausbildung erhalten (vgl. Schiefner-Rohs 2015).

In der Literatur werden meist drei Begründungslinien forschenden Lernens für die Lehrer/innenbildung angeführt (vgl. z. B. Weyland 2017; Fichten 2010b): Die zentrale Argumentation innerhalb des bildungstheoretischen Legitimationsrahmens ist, dass die Teilhabe an Wissenschaft und Forschung nicht nur mittels der passiven Rezeption von Forschungsergebnissen gefördert werden könne, sondern mit einer wissenschaftlichen Ausbildung kombiniert werden müsse, die eine aktive Forschungstätigkeit erst ermögliche. Die lerntheoretische Begründung unterstreicht den Zusammenhang zwischen forschendem Lernen und situiertem Lernen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Wahl eines Forschungsgegenstands, der aus Erfahrungen in den Schulpraktika bekannt ist, die Motivation der Studierenden steigern kann. In professionstheoretischer Hinsicht bedeutsam ist die (Weiter-)Entwicklung reflexiver Kompetenz, mithin

die „Anbahnung einer sogenannten forschenden und kritisch-reflexiven Haltung, auch im Sinne eines reflektierenden Praktikers“ (Weyland 2017, S. 80). In ähnlicher Weise argumentierte bereits 2001 der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (S. 41): „Hochschul-ausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehr-tätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben“. Verbunden ist damit der Anspruch, das künftige Berufsfeld Schule mit dem Blick eines ‚Feldforschers‘ zu betrachten und dabei eine professionelle Distanz zu einer Institution zu entwickeln, die Studierende aus ihrer Rolle als Schüler/innen und als angehende Lehrkräfte vermeintlich sehr gut kennen. Forschungsmethoden werden in diesem Zusammenhang als ‚Werkzeuge‘ für Wissenschaftlichkeit genutzt, die dazu beitragen können, die Wahrnehmung des scheinbar vertrauten Kontexts Schule zu modifizieren und zu erweitern. Mit Blick auf die Frage, in welcher Form forschendes Lernen Eingang in Lehrver-anstaltungen finden kann, lassen sich unterschiedliche Modelle identifizieren, die sich meist im Grad der Aktivierung unterscheiden.

Neben Ansätzen, die eine Orientierung der Lehre an Wissenschaft und Forschung fokussieren und die somit lediglich eine Reflexion über Forschungs-fragen und Prozesse fördern, geht es in der Definition forschenden Lernens nach Huber (2009) darum, dass Studierende möglichst selbstständig alle Phasen eines Forschungsprozesses durchlaufen. Die Forschungsmethoden sind hierbei abhängig vom Fach: So kann es sich um quantitative und qualitative Projekte, aber auch, wie beispielsweise in den Fächern Deutsch und Geschichte, um „Interpretationen von Texten bzw. Quellen“ oder, für den natur-wissenschaftlichen Bereich, um „Experimente im Labor“ (S. 25) handeln. Wie aber kann man forschendes Lernen adressatenorientiert realisieren? Bei der Konzeptionierung eines studiengangübergreifenden Moduls muss zunächst bedacht werden, dass in den Curricula der Lehramtsstudiengänge – im Gegen-satz zu jenen grundständig-fachwissenschaftlicher Studiengänge – meist keine (systematische) Einführung in Forschungsmethoden vorgesehen ist. Daher er-scheint es wenig sinnvoll, mit forschendem Lernen den Anspruch zu verfolgen, einen „originären Beitrag zur Wissenschaftsentwicklung“ (Schiefner-Rohs 2015, S. 182) zu leisten. Im vorliegenden Fall wurde vielmehr versucht, Studierende zu einer empirischen Grundhaltung hinzuführen. Gefördert werden soll diese mittels der Durchführung von kleinen, überschaubaren Forschungsprojekten, bei denen Studierende in studiengangsgemischten Teams die Kooperations-wirklichkeit an Schulen untersuchen und so eine analytische Perspektive auf Gelingens- und Misslingsbedingungen, subjektive Theorien der Befragten

und die Situation an der jeweiligen Ganztagschule entwickeln. Angedacht ist hierbei, dass die Studierenden sowohl inhaltlich als auch methodisch voneinander profitieren. Mit Blick insbesondere auf die Lehramtsstudierenden besteht ein zweiter Nutzen perspektivisch darin, diese dazu anzuregen, in ihre bevorstehenden Abschlussarbeiten einen empirischen Teil zu integrieren.

Kooperation im Modus forschenden Lernens: das Aufbaumodul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“

Das Aufbaumodul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“ richtet sich am Leitgedanken einer Annäherung unterschiedlicher pädagogischer Ansätze aus. Konkret bedeutet dies, dass Kooperation nicht nur inhaltlich thematisiert wird, sondern 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. Das zweite Merkmal des Moduls bildet der hochschuldidaktische Ansatz des forschenden Lernens, der studiengangübergreifende Zusammenarbeit mit der forschenden Auseinandersetzung über Kooperationspraxen in Ganztagschulen verbindet.

Aktueller Entwicklungsstand

Im Fokus der Modulentwicklung steht aktuell die Erprobung unterschiedlicher Lehrveranstaltungsformate, um zu überprüfen, welche Inhalte und Kompetenzformulierungen sich für die Integration in eine Modulbeschreibung eignen. In einem ersten Schritt wurde am Beispiel der Ganztagschule ein Konzept für eine kooperative Lehrveranstaltung zwischen Lehramtsstudierenden und Studierenden des BA-Studiengangs „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt außerschulische Bildung (AB)“ entwickelt. Die Kooperation mit dem AB-Studiengang wurde vor allem deshalb gewählt, weil in ihm die Kinder- und Jugendhilfe relativ häufig den beruflichen Zielkontext der Absolventinnen und Absolventen darstellt und weil sie ihrerseits wiederum einer der wichtigsten Kooperationspartner von Ganztagschulen ist (Konsortium StEG 2016, S. 14).

Im Sommersemester 2017 wurde das Lehrveranstaltungsformat erstmals pilotiert, evaluiert und im darauffolgenden Wintersemester unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse erneut angeboten. Das Konzept sieht vor, dass jeweils zwölf Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge und zwölf AB-Studierende teilnehmen. Dies konnte in beiden Lehrveranstaltungen

realisiert werden. 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 gliedert sich die Lehrveranstaltung in drei Bausteine: Innerhalb des ersten Bausteins stehen professionsbezogene Fragestellungen vor dem Hintergrund des Bezugsrahmens Ganztagschule im Fokus. Da das Curriculum der beiden Studiengänge ein je unterschiedliches Vorwissen mit Blick auf das Thema Ganztagschule erwarten ließ, erfolgte zunächst eine Hinführung zum Thema, innerhalb deren beispielsweise die bildungspolitischen und pädagogischen Hintergründe des quantitativen Ausbaus von Ganztagschulen sowie unterschiedliche Definitionen und Organisationsmodelle betrachtet wurden. Im Anschluss erfolgte die Fokussierung auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Akteur/innen als zentrales Projekt ganztägiger Bildung. Hierbei wurden zunächst das Spektrum inner- und außerschulischer Kooperationspartner in den Blick genommen und sodann der Kooperationsdiskurs in Schul- und Sozialpädagogik exemplarisch am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe kontrastiert. Verglichen wurden zum Beispiel die unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen, Qualifikationen des Personals, die Orientierung an unterschiedlichen Bildungsbegriffen, Handlungsprinzipien sowie 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 professionsbezogene Handlungs- und Deutungsmuster bewusst zu machen, um limitierende subjektive Theorien zu identifizieren. Hierzu kamen zum Beispiel Rollenspiele zum Einsatz. Dieses Vorgehen schließt an die Ergebnisse der Studie von Olk et al. (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 Akteurinnen und Akteure zugrundeliegenden professionsbezogenen Theorien explizit gemacht werden.

Die kritische Analyse und Weiterentwicklung eigenen Denkens und Handelns orientiert sich an dem von Schön (1983) entwickelten Leitbild des „reflective

practitioner“, das für die Gießener Offensive Lehrerbildung insgesamt handlungsleitend ist und Reflexivität als zentrale Kompetenz von Lehrkräften hervorhebt. Insgesamt soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Kooperation nicht die Delegation erzieherischer Aufgaben an pädagogische Fachkräfte impliziert, sondern eine Chance darstellt, das eigene Wissen zu erweitern und Routinen infrage zu stellen. Aufgrund des in der Evaluation der ersten Lehrveranstaltung geäußerten Wunsches, eine externe Expertin bzw. einen externen Experten in die Lehrveranstaltung miteinzubeziehen, wurde in der Veranstaltung im Wintersemester der Vertreter eines örtlichen Jugendzentrums eingeladen, das Kooperationsaktivitäten zu einer Ganztagschule unterhält. Der Vortrag sowie die anschließende Diskussionsrunde erwiesen sich als sehr fruchtbar, da die Studierenden die Möglichkeit erhielten, die einzelnen Schritte, aber auch Hürden beim Aufbau von Kooperationsbeziehungen und damit Schulentwicklungsprozessen aus Sicht eines Praktikers zu erfahren.

Die Lehrveranstaltung blieb jedoch nicht bei einer Diskussion unterschiedlicher Sichtweisen und Ausgangslagen stehen, sondern bot im Rahmen des zweiten Bausteins die Gelegenheit, Kooperationswirklichkeiten an Schulen selbständig zu erforschen. Hierbei sollten studiengangsgemischte Tandems das im ersten Baustein erworbene Wissen anwenden. Die Studierenden erhielten die Aufgabe, entweder mit einer Lehrkraft oder einem/r pädagogischen Mitarbeiter/in einer Ganztagschule ein Leitfadeninterview zu führen, um so Sichtweisen auf Kooperation von praktisch tätigen Akteurinnen und Akteuren zu erfahren. Zur Unterstützung bei der Leitfadenerstellung wurde zunächst das Thema strukturiert, indem gemeinsam inhaltliche Haupt- und Subkategorien erarbeitet wurden. Diese sollten später nach der konkreten Formulierung der Forschungsfrage als Themenpool für die Konstruktion von Interviewfragen dienen. Hierbei formulierten die Studierenden unterschiedliche Haupt- und Subdimensionen, wie die gemeinsam mit den Teilnehmer/innen im ersten Durchgang der Lehrveranstaltung erstellte Mindmap zeigt (s. Abb. 1).

Die herausgearbeiteten Themen sollten dabei nicht den Anspruch erheben, sämtliche Aspekte multiprofessioneller Kooperation abzudecken, sondern greifen punktuell Aspekte der im ersten Baustein vorgestellten Theorien und Studien auf oder stützen sich auf persönliche Forschungsinteressen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Basierend auf diesen Kategorien entwickelten die Tandems Fragen für den Interviewleitfaden, was sowohl durch methodischen Input als auch individuelle Anleitung durch die Dozentin unterstützt wurde. An dieser Stelle konnten aufgrund des unterschiedlichen Vorwissens der Studierenden in beiden Veranstaltungen Peer-Mentoring-Aktivitäten beobachtet werden, die auch im Rahmen der Evaluation thematisiert wurden.

So berichteten 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 nur wenige Lehramtsstudierende über Erfahrung mit der Erstellung von Interviewleitfäden verfügten. Zu den gemeinsam im Tandem entwickelten Leitfäden erhielten die Studierenden Feedback von der Dozentin. Daran schloss sich eine dreiwöchige Feldphase an, in der die Studierendentandems das Interview entweder mit einer Lehrkraft oder einer anderen pädagogischen AkteurIn ganztägiger Bildung, die sie zuvor eigenständig ausgewählt und kontaktiert hatten, durchführten und im Anschluss transkribierten.

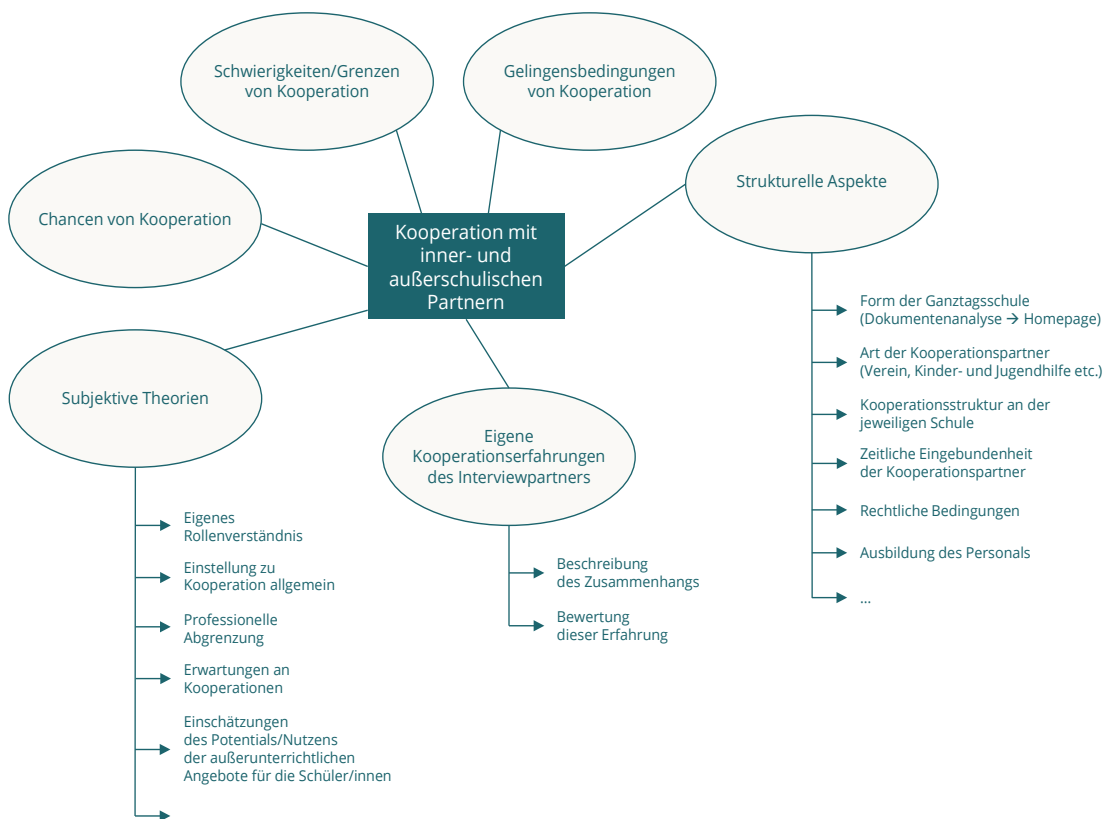


Abb. 1: In der ersten Lehrveranstaltung erstellte Mindmap zum Thema „Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagschule“ (Quelle: Eigene Darstellung).

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 sowie unerwarteten Situationen beim Feldzugang oder im Feld zu berichten und zu reflektieren, sie wurden darüber hinaus angeregt, mögliche Kongruenzen, aber auch Kontraste, die aus theoretischen Erkenntnissen und ihrem eigenen Datenmaterial emergierten, zu identifizieren. Zusätzlich wurden Sicht- und Handlungsweisen der Interviewpartner/innen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Profession verglichen und vor dem Hintergrund der Perspektive der Studierenden betrachtet. Die Auswertung der Interviews erfolgte schließlich in Anlehnung an die Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016), deren Grundlagen und Ablauf ebenfalls in der Lehrveranstaltung thematisiert wurden. In den Tandems begannen die Studierenden zunächst mit der initiierten Textarbeit; danach erstellten sie Memos, eine Fallzusammenfassung und schließlich das Kategoriensystem. Während im ersten Durchgang der Lehrveranstaltung keine Sitzung für eine vertiefende Textwerkstatt durchgeführt wurde, erwies sich dies nicht zuletzt aufgrund der Evaluationsergebnisse der ersten Veranstaltung als wichtiger zusätzlicher Baustein, der im zweiten Durchgang angeboten wurde.

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 beider Veranstaltungsdurchgänge. Der Grund hierfür ist vermutlich 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 hatten die AB-Studierenden hier gegenüber den Lehramtsstudierenden kaum Vorteile. Als Leistungsnachweis diente schließlich die vollständige Verschriftlichung der Interviewauswertung.

Evaluationsbefunde

Eine Einschätzung zum Erfolg des Lehrveranstaltungskonzepts bot jeweils eine Gruppendiskussion in der letzten Sitzung. Dieses Vorgehen ersetzt selbstverständlich keine systematische vergleichende Evaluation, zumindest konnten bzw. können daraus jedoch Hinweise für eine Anpassung des Konzepts und damit des zu implementierenden Moduls abgeleitet werden. Nachfolgend soll auf die Ergebnisse der Gruppendiskussionen aus den beiden Veranstaltungsdurchläufen konkreter eingegangen werden.

Vorab muss angemerkt werden, dass die Teilnahme an der Gruppendiskussion auf freiwilliger Basis erfolgte. Dies hatte erwartungsgemäß zur Folge, dass weniger Studierende anwesend waren als dies in einer regulären Sitzung, in der die Anwesenheit überprüft wird, der Fall gewesen wäre. Bei der ersten Lehrveranstaltung nahmen insgesamt sechs, an jener im darauffolgenden Semester acht Studierende teil. Der zeitliche Umfang betrug in beiden Fällen ca. eine Stunde. Die Diskussion erfolgte nacheinander entlang der beiden deduktiv gebildeten Dimensionen „studiengangübergreifende Kooperation“ und „forschendes Lernen“. Auf die Formulierung von Subdimensionen und damit einer stärkeren thematischen Steuerung wurde in der Erhebung verzichtet, um der Entwicklung einer eigenen Gesprächsdynamik möglichst viel Raum zu geben. 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).

Kooperation

Um die Diskussion anzustoßen, wurden die TeilnehmerInnen zunächst gebeten, ihren Eindruck vom Kernkonzept der Lehrveranstaltung, also einer studiengangübergreifenden Zusammenarbeit, zu schildern. Hierbei zeigte sich, dass die Studierenden relativ rasch auf den wahrgenommenen Nutzen rekurrierten. Beide Gruppen erlebten die Kooperation mit Blick auf das künftige, gemeinsame Berufsfeld „Ganztagsschule“ als gewinnbringend:

S2-2: „[...] 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)

Im Zitat wird deutlich, dass die Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung kaum Gelegenheit haben, sich mit anderen Berufsgruppen auseinanderzusetzen. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen des Monitors Lehrerbildung, demzufolge nur etwas mehr als die Hälfte der Hochschulen die Frage beantwortete, wie die Studierenden auf professionsübergreifende Zusammenarbeit vorbereitet werden (vgl. Monitor Lehrerbildung 2017, S. 14). Konkrete systematische Strategien, wie beispielsweise die Entwicklung eines Moduls, wurden kaum genannt. Es zeigte sich, dass Lehrveranstaltungen, die die Arbeit in einer multiprofessionellen Kooperationskultur thematisieren, an weniger als der Hälfte der Hochschulen existieren (ebd.).

Sichtbar wurde, dass über das Wissen der jeweils anderen Profession Vorurteile abgebaut und die eigene Rolle an Kontur gewinnen kann. Dies wird insbesondere bei den AB-Studierenden sichtbar:

S3-2: „Es war spannend, mal mit den Lehrämtlern sozusagen unter einem Hut in einem Seminar zu sein. Weil sonst hat man ja in unserem Studium immer so den Eindruck, die Lehrämter werden so (...) gebasht. Da gibts so einige Veranstaltungen, wo es dann heißt, die Lehrämter, naja, die sind ja keine vollwertigen Pädagogen. [...] Deshalb war es hier ganz schön, weil das auch mal so organisiert war, dass wir wirklich zusammenarbeiten. Mir ist auch aufgefallen, dass mir meine Praxiserfahrung da nicht immer was gebracht hat und vieles neu für mich war.“ (S3-2, 12)

Es wird betont, dass erst die konkrete Zusammenarbeit mit den Lehramtsstudierenden (und eben nicht nur der Kontakt im Sinne eines bloßen Austauschs) dazu beigetragen habe, im Laufe des Studiums akkumulierte Vorurteile mit Blick auf die pädagogischen Fähigkeiten Lehramtsstudierender zu relativieren. Die Konfrontation der eigenen subjektiven Theorien mit der konkreten Erfahrung der Zusammenarbeit und die dadurch initiierte Überprüfung jener erscheint als zentrale Voraussetzung einer erfolgreichen Kooperation, wie zum Beispiel die Ergebnisse der Studie von Olk et al. (2011) belegen. Laut diesen kann Zusammenarbeit falsche Zuschreibungen und Vorurteile reduzieren (vgl. S. 80).

In diesem Zusammenhang zeigte sich auch, dass keine der beiden Gruppen den Wissensvorsprung der AB-Studierenden sowohl mit Blick auf Ganztagschule als auch forschungsmethodische Kenntnisse problematisierte. Hierbei ist davon auszugehen, dass das in der Ganztagschule durchaus existierende Hierarchieverhältnis 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 dies erst mit dem Eintritt in die Schule und damit ungleiche Beschäftigungsverhältnisse wirksam zu werden.

Das Wissen um die jeweilige Eigenlogik anderer Professionen kann jedoch auch zu einer Schärfung der eigenen beruflichen Identität beitragen:

S5-1: „Ja, also ich fands für mich auch sehr sinnvoll, da ich Außerschulische Bildung studiere, und das ein Gebiet ist, das sehr weit gefächert ist. Deswegen hat es mich auch bereichert, was von den Lehramtsstudenten zu erfahren. Das war auch für meine Orientierung wichtig. (...). Das ist für mich wie so eine kleine Weiterbildung.“ (S5-1, 26)

Hier deutet sich an, dass gerade für die AB-Studierenden, deren professionelle Identität nicht nur durch starke Überschneidungen zu anderen pädagogischen Studiengängen und Berufsfeldern, sondern auch wegen eines vergleichsweise geringen beruflichen Status möglicherweise fragiler oder zumindest fluider ist, das Wissen über eine andere Profession und damit auch Unterschiede und Abgrenzungen gleichermaßen identitätsfestigend wie autonomiefördernd wirken könnte. Die mit dieser Autonomie einhergehende Erkenntnis von Differenz mit Blick auf die andere Profession, welche auch in den Diskussionen des ersten Seminarblocks herausgearbeitet wurde, stellt für die Studierenden jedoch keinen Widerspruch hinsichtlich gemeinsamer Zielsetzungen dar:

S1-2: „Ich fand es gut, dass nicht nur Lehrämter im Seminar sitzen, sondern dass es auch wirklich so war, dass wir gemischte Gruppen hatten, dass man auch in den Diskussionen, die wir dann in den einzelnen Sitzungen hatten, dass man da auch gemerkt hat, okay, gut, eigentlich vertritt man ähnliche Interessen. Man arbeitet ja eigentlich auf dasselbe Ziel hinaus. Und da konnte man gut erkennen, ja, dass diese beiden Berufsgruppen, sagen wir mal, doch schon irgendwo vereinbar sind und gut miteinander arbeiten können.“ (S1-2, 2)

Das Zitat zeigt, dass dem Studierenden zwar die Differenz zwischen zwei Professionen („gemischte Gruppen“) und damit unterschiedlicher Aufgaben bewusst ist, er aber dennoch gleiche Zielsetzungen erkennt, die an anderer Stelle der Diskussion als gemeinsam geteilte Verantwortung für die Erziehung zur Mündigkeit und Selbständigkeit der Schüler/innen präzisiert wird.

Zwar kann studiengangübergreifende Zusammenarbeit innerhalb einer Lehrveranstaltung keine Kooperationspraxis unter den realen Bedingungen einer Ganztagschule inszenieren, aber sie kann im Sinne des von Breuer und Idel (2014) favorisierten Modells einer „Kooperation in Differenz“ dazu beitragen, dass „die unverwechselbaren Eigenheiten und Eigensinnigkeiten“ (S. 79) der Kolleginnen und Kollegen respektiert und anerkannt werden. Dies vollzieht sich idealerweise in dem von dem Studierenden angesprochenen Bewusstsein eines gemeinsamen Ziels, das – in Abhängigkeit der zugrundeliegenden Bezugsebene – in der Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler, der Klasse oder der Entwicklung der Schule insgesamt besteht.

Forschendes Lernen

Bei der Diskussion des hochschuldidaktischen Konzepts forschenden Lernens offenbarten sich deutliche Ambivalenzen. So wurde in der Gruppendiskussion der ersten Lehrveranstaltung die selbständige Erforschung der

Kooperationswirklichkeit deutlich kritischer betrachtet. Zwar berichteten die Studierenden, durch den Kontakt mit Expert/innen aus der Praxis Erkenntnisse, die über das im ersten Baustein erworbene Wissen hinausreichten, gewonnen und so erst erfahren zu haben, mit welchen Ambivalenzen und Schwierigkeiten diese bei der Kooperation mit anderen Professionen unter den Bedingungen der jeweiligen Schule konfrontiert sind. Allerdings wurde, besonders von den Lehramtsstudierenden, auch Kritik geäußert:

S2-1: „Also ich hab forschendes Lernen davor nicht vermisst, wenn ich ehrlich bin. Ich fands sehr interessant, aber ich weiß nicht, ob ich das für nötig halte, für den Beruf später. Mir würden da andere Sachen einfallen, die ich im Studium verändern würde. Man könnte es vielleicht in einer AfK-Veranstaltung [= freiwillige Kurse im Bereich Außerfachlicher Kompetenzen, Anm. N. P.] unterbringen.“ (S2-1, 68)

Es ist anzunehmen, dass für die Studierende mit der Durchführung des Forschungsprojekts eher kein subjektiver Lerngewinn verbunden war und sie somit aus dem Interview zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt entsprechend keine Schlussfolgerungen für den Aufbau von Professionswissen im späteren Berufsalltag ziehen konnte. Dies schließt an Fichten (2010a) 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. Aus der Formulierung, forschendes Lernen „nicht vermisst“ zu haben und somit auch künftig darauf verzichten zu können, speist sich die grundlegende Skepsis gegenüber einer curricularen Verankerung dieses hochschuldidaktischen Prinzips. Alternativ äußert die Studierende den Vorschlag, eigenständige Forschungsaktivitäten für interessierte Lehramtsstudierende im Rahmen des AfK-Angebots zu platzieren. Die Überlegung eines solchen freiwilligen Zusatzangebots wurde tatsächlich aufgegriffen. Angedacht ist derzeit eine Kooperation mit dem Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Justus-Liebig-Universität Gießen, um für Studierende, die ihr Wissen im Bereich Forschungsmethoden vertiefen möchten oder eine Weiterqualifikation in Form einer Promotion anstreben, ein gezieltes Angebot bereitzustellen.

Allgemein zeigte sich, dass die Studierenden den Nutzen forschenden Lernens im zweiten Durchgang der Veranstaltung positiver, zum Teil auch differenzierter beurteilten. Dies illustriert folgende Sequenz:

S1-2: „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 Identität als Lehrkraft, die für ihn durch das Kerngeschäft „Schüler unterrichten“ gekennzeichnet ist, und einer im Grunde durch die Forschungstätigkeit von außen herangetragenen Identität 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 konflikthafter Situationen oder ein genaues Beobachten fördern kann. Dies wird auch in der Sequenz einer AB-Studierenden erkennbar:

S4-2: „Ich kann nur für mich sprechen, aber mir hat es am meisten gebracht, dass ich selber dieses Interview mit dem Lehrer geführt habe. [...] Wir haben ja auch im ersten Teil des Seminars viel darüber gehört und gelesen. Das war auch schön und gut, ne. Aber dann selber mal ins Feld zu gehen, seine eigenen Erkenntnisse zu gewinnen oder zu machen eben, die man da rauszieht, das hat mir irgendwie so wirklich am meisten gebracht. [...] Diese Gelegenheit, mal tiefer nachzuhaken, das hat man ja später im Beruf nicht mehr so oft.“ (S4-2, 76)

Die Studierende hebt hervor, dass insbesondere der eigenständige Gang ins Feld und damit die Möglichkeit, die Sichtweise einer Praktikerin bzw. eines Praktikers auf die Kooperationswirklichkeit an der Schule zu analysieren, mit einem Erkenntnisgewinn verknüpft war. Dass eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Praxis zusätzlich eine professionelle Distanz fördert, verdeutlicht folgende Sequenz:

S2-2: „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)

Die Aussage des Lehramtsstudierenden und insbesondere der Begründung für den Einsatz forschenden Lernens, „damit man aus der Situation heraustreten kann“, spiegelt 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 dem Theorieteil des Seminars, bewusst gemacht und mit den Ergebnissen der Interviewanalyse kontrastiert werden, kann zur Entwicklung eines eigenen pädagogischen Selbstkonzepts beigetragen werden.

Bezüglich der Evaluationsbefunde ist anzumerken, dass Gruppendiskussionen am Ende von Lehrveranstaltungen lediglich eine geringe Aussagekraft mit Blick auf mögliche Wirkungen haben. Allerdings konnte anhand der beispielhaft angeführten Zitate deutlich gemacht werden, dass Studierende unterschiedlicher Studiengänge universitär-institutionelle Veränderungsprozesse im Sinne einer multiprofessionellen Zusammenarbeit als wichtig erachten. 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 et al. 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.

Ausblick

Die Idee des Moduls folgt der – zunächst einmal normativen – Implikation, dass professionsübergreifende Zusammenarbeit ein Schlüsselfaktor bei der Bearbeitung der mit dem Ausbau von Ganztagschulen verbundenen pädagogischen Zielsetzungen darstellt. Darauf basiert die Überlegung, dass bereits Studierende auf die Arbeit in einer multiprofessionellen Kooperationskultur vorbereitet werden sollten. Ausgehend von dem Befund, dass der curricularen Verankerung von multiprofessioneller Zusammenarbeit ein geringer Stellenwert zugeschrieben wird, versucht die Justus-Liebig-Universität Gießen, ein Modul zu entwickeln, das praktische Kooperationsarbeit ermöglicht und mit Hilfe des hochschuldidaktischen Ansatzes forschenden Lernens Reflexionsanlässe initiiert. Die Zielperspektive besteht einerseits darin, Kooperationswirklichkeit konzeptuell-analytisch zu bearbeiten und zu durchdringen, andererseits

geht es darum, subjektive Theorien zu explizieren und damit die Motivation zur vertieften Auseinandersetzung mit theoretischen Wissensbeständen zu ganz-tägiger Bildung zu fördern.

Dies kann als wichtiger Beitrag für die Arbeit in einer professionsübergreifenden Kooperationskultur gesehen werden, da derartige Lehrveranstaltungen zu einem „reflektierteren Umgang mit den Praxiserfordernissen der Aushandlung von Zuständigkeiten, Aufgaben und Rollen sowie der pädagogischen Gesamtkoordination in multiprofessionellen Settings“ (Fabel-Lamla 2017, S. 36) beitragen können. Die dem Seminar zugrundeliegenden Evaluationsergebnisse ermutigten insgesamt, weitere Lehrveranstaltungen, z. B. mit Studierenden des Studiengangs „Bildung und Förderung in der Kindheit“ oder des grundständigen Studiengangs Psychologie, mit weiteren Formaten forschenden Lernens sowie anderen Themen zu pilotieren. Angedacht ist zusätzlich zur Implementierung der Kooperationsthematik in der ersten Phase der Lehrerbildung die themenspezifische Adaption im Vorbereitungsdienst sowie in der Fort- und Weiterbildung.

Literatur

- Breuer, Anne (2011). Lehrer-Erzieher-Teams – Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. In: K. Speck; T. Polk; O. Böhm-Kasper; H.-J. Stolz und C. Wiezorek (Hrsg.): Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim / Basel: Juventa, S. 85–191
- Breuer, Anne und Idel, Till-Sebastian (2014). Interprofessionelle Kollegialität. Entwicklungsaufgabe an Ganztagschulen und Thema der Lehrerbildung. In: Seminar, 20 (1), S. 76–87
- Böttcher, Wolfgang (2015). Ganze Tage in der Schule. Politik und Wissenschaft zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: T. Hascher; T.-S. Idel; S. Reh; W. Thole und K.-J. Tillmann (Hrsg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 39–54
- Böttcher, Wolfgang; Maykus, Stephan; Altermann, André und Liesegang, Timm (2011). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagschulen. In: K. Speck; T. Polk; O. Böhm-Kasper; H.-J. Stolz und C. Wiezorek (Hrsg.): Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim / Basel: Juventa, S. 102–113
- Böttcher, Wolfgang und Maykus, Stephan (2014). Ganztagschule und pädagogische Kooperationen. Zur Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schulpädagogik. In: M. Pfeifer (Hrsg.): Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale. Münster: Waxmann, S. 139–154

- Fabel-Lamla, Melanie (2017). Forschendes Lernen in multiprofessioneller Kooperation. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1, S. 35–39
- Fichten, Wolfgang (2010a). Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In: J. Abel und G. Faust (Hrsg.): *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 271–282
- Fichten, Wolfgang (2010b). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: U. Eberhardt (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–182
- Holtappels, Heinz-Günter (2005). Ganztagschule – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Individuelle Förderung – Bildungschancen für alle*. Zweiter Ganztagsgsschulkongress am 02. und 03.09.2005 in Berlin. Materialien zum Ganztagsgsschulkongress I. Berlin, S. 3–21
- Holtappels, Heinz-Günter; Lossen, Karin; Spillebeen, Lea und Tillmann, Katja (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagsgsschulen – Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Ganztagsgsschule*, 14 (3), S. 25–42
- Huber, Ludwig (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber; J. Hellern und F. Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UVW, S. 9–36
- Huber, Ludwig (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), S. 32–39
- Konsortium Studie zur Entwicklung von Ganztagsgsschulen (StEG) (2016). *Ganztagsgsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote*. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsgsschulen 2012–2015. www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf [15.01.2018]
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, 3. überarb. Aufl.
- Kunze, Katharina (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? In: T.-S. Idel; F. Dietrich; K. Kunze; K. Rabenstein und A. Schütz (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261–277
- Monitor Lehrerbildung (2017). *Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganzttag*. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/ganzttag/index.html [13.11.2017]
- Olk, Thomas; Speck, Karsten und Stimpel, Thomas (2011). *Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsgsschulen – Zentrale Befunde eines*

- qualitativen Forschungsprojekts. In: L. Stecher; H.-H. Krüger und T. Rauschenbach (Hrsg.): *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. Wiesbaden: Springer, S. 63–80
- Richter, Dirk und Pant, Hans Anand (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016_final.pdf [16.12.2017]
- Rothland, Martin; Biederbeck, Ina; Grabosch, Anna und Heiligtag, Nathalie (2018). *Autonomiebestreben, Paritätsdenken und die Ablehnung von Kooperation bei Lehramtsstudierenden: Potenzial und Einfluss unterschiedlicher Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (3), S. 589–610. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0786-7> [Onlineversion 2017: 17.11.2017]
- Schiefner-Rohs, Mandy (2015). *Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Möglichkeiten der Verbindung zwischen Hochschule und Schule sowie Theorie und Praxis*. In: P. Tresp (Hrsg.): *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 171–191
- Schmerr, Martina (2017). *Rollen – Ziele – Rahmenbedingungen klären. Empfehlungen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit*. In: *Pädagogik*, 69 (11), S. 24–27
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic books
- Steiner, Christine (2010). *Multiprofessionell arbeiten im Ganzttag: Ideal, Illusion oder Realität?* In: *Der pädagogische Blick*, 18 (1), S. 22–36
- Weylandt, Ulrike (2017). *Forschendes Lernen – eine Leitidee für gute Lehrerbildung?* In: *PADUA*, 12 (2), S. 79–86
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin: WR. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf [12.01.2018]

Die Autorinnen

Dr. phil. Nina Preis. Zentrum für Lehrerbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen; Forschungsschwerpunkte: Kooperation in ganztägigen Schulen, institutionelle Aspekte von Bildungsqualität, Beratungsforschung
nina.preis@zfl.uni-giessen.de

Dr. phil. Katharina Kanitz. Zentrum für Lehrerbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen; Forschungsschwerpunkte: Schulische Sozialisations-, Jugend- und Geschlechterforschung, Professionalität von Lehrkräften
katharina.kanitz@erziehung.uni-giessen.de