

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Nina Preis, Lukas Winkler

Ganztagschulen als Kontexte
forschenden Lernens:
Erste Ergebnisse aus der
Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)

Heft Nr. 20, September 2018

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Nina Preis, Lukas Winkler

Ganztagschulen als Kontexte
forschenden Lernens:
Erste Ergebnisse aus der
Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)

Heft Nr. 20, September 2018

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Vertr. Prof. Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, Prof. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Dr. Alexander Schnarr, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführende Herausgeber:

Dr. Sebastian Dippelhofer
Institut für Erziehungswissenschaft
Empirische Bildungsforschung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Alexander Schnarr
Institut für Erziehungswissenschaft
Erziehungswissenschaft Fachgebiet Berufspädagogik/Arbeitslehre
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

E-Mail: Alexander.Schnarr@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-136984

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13698/>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

Inhaltsverzeichnis

1	Teamfähigkeit als professionelle Entwicklungsaufgabe angehender Lehrkräfte	7
2	Multiprofessionelle Kooperation als Gegenstand Forschenden Lernens	10
3	Bisheriger Stand der Entwicklungsarbeiten zum Aufbaumodul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“	12
4	Empirisch-qualitative Evaluationsergebnisse der ersten Pilot-Lehrveranstaltung	15
4.1	Studiengangübergreifende Kooperation	16
4.2	Bewertung des Formats Forschenden Lernens	22
5	Fazit	24
	Literaturverzeichnis	26

1 Teamfähigkeit als professionelle Entwicklungsaufgabe angehender Lehrkräfte

Die Institution Schule steht mit dem Ausbau ganztägiger Bildung, Inklusion sowie der individuellen Förderung einer zunehmend heterogenen Schülerschaft vielfältigen Herausforderungen gegenüber, die eine professionsübergreifende Zusammenarbeit notwendig machen. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass sie diesen erweiterten Professionalisierungsansprüchen Rechnung tragen und entsprechende Lerngelegenheiten für die Studierenden bereitstellen muss. Der Beitrag diskutiert anhand eines konkreten Konzepts aus der ersten Phase der Lehrerbildung, wie Studierende auf Kooperationsaufgaben vorbereitet werden können. Neben einer einleitenden Diskussion der Relevanz von Professionsentwicklung und Kooperation an Ganztagschulen wird der aktuelle Stand des Aufbaumoduls „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“ präsentiert sowie erste Evaluationsergebnisse aufgezeigt.

Kollegiale Kooperation unter Lehrkräften stellt eines der wenigen Themen dar, die seit den Anfängen der Schulentwicklungsforschung in den 1960er Jahren kaum an Aktualität eingebüßt haben (vgl. Terhart & Klieme 2006; Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006; Fussangel 2013). Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse belegen insgesamt eine positive Wirkung: So ist zum Beispiel nachgewiesen, dass kooperierende Lehrkräfte ein stärkeres Verantwortungsgefühl mit Blick auf Lernfortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler aufweisen und besser auf deren Bedürfnisse eingehen (vgl. Hord 1997). Aus der Studie von Gräsel, Jäger & Willke (2005) geht zudem hervor, dass Kooperation zwischen Lehrkräften ein Faktor ist, der die Entwicklung und Umsetzung von Innovationen fördert. Ähnliches gilt für die Arbeit an Schulprogrammen (vgl. Holtappels 1999). Ungeachtet dieser Ergebnisse zeigt sich in der schulischen Praxis, dass von vielen Lehrkräften „eher individualistische als kooperative Ziele verfolgt werden“ (Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006, S. 207). Im Zuge einer immer stärkeren schulischen Eigenverantwortung und Profilbildung gerät nun diese, durch eine starke Autonomie geprägte Berufsauffassung und -ausübung zunehmend zum Problem.

Verschärft wird die Situation aktuell durch den quantitativen und qualitativen Ausbau von Ganztagschulen, der nicht nur eine Zusammenarbeit *zwischen* Lehrkräften, sondern *zusätzlich* mit außerunterrichtlichen und -schulischen Akteurinnen und Akteuren erfordert. So kommt der Monitor Lehrerbildung zu dem Schluss, dass in „Ganztagschulen der multiprofessionellen Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Berufsgruppen ein höherer Stellenwert [zukommt]“, was in erster Linie für die Zusammen-

setzung des Schulkollegiums gilt, „das sich neben Regelschullehrkräften auch aus Sonderpädagogen, Sozialarbeitern, Schulpsychologen, Sozialpädagogen und ehrenamtlichen Mitarbeitern“ (Monitor Lehrerbildung 2017, S. 14) zusammensetzt. Dazu kommen in der Regel eine Vielzahl außerschulischer Kooperationspartner, zum Beispiel Vereine, Musikschulen oder soziale Einrichtungen.

Olk, Speck & Stimpel (2011) identifizieren in ihrer Studie insgesamt drei Kooperationsmuster, die jeweils unterschiedlichen Begründungen unterliegen: Beim pragmatisch-ressourcenorientierten Begründungsmuster hat der Kooperationspartner eine Dienstleistungsfunktion, gewährleistet also lediglich die Bereitstellung von außerunterrichtlichen Angeboten. Das zweite Muster ist schulpädagogischer Tradition und fokussiert den Aufbau einer neuen Lehr-Lernkultur im Rahmen ganztägiger Bildung aufgrund veränderter Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen. Betont werden in diesem Zusammenhang allerdings auch mangelnde Ressourcen und Probleme der Übernahme einer sozialpädagogischen Rolle von Lehrkräften. Das dritte Muster ist sozialpädagogisch gefärbt und sieht eine stärker lebensweltliche Öffnung von Schule vor. Der 12. Kinder- und Jugendbericht greift dieses Begründungsmuster ebenfalls auf und sieht im Aufbau des Systems „ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote“ eine „besondere Herausforderung“ für das „Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernumwelten“ (BMFSFJ 2006, S. 330). Gefordert ist also nicht nur eine Koexistenz unterschiedlicher Kompetenzen, sondern „professionsübergreifende 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).

Speck (2009) zeigt am Beispiel von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, dass hierfür – abgesehen von individuellen Problemen – unterschiedliche Erklärungsansätze in Betracht kommen. Ein Hinderungsgrund stellen Differenzen zwischen den einzelnen Berufskulturen dar, also „unterschiedliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, Kommunikationsformen und Persönlichkeitsprägungen“ (ebd., S. 100), die die Verständigung erschweren können. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte in eine „kooperationsvermeidende“ Berufskultur einsozialisiert werden, während Kooperation für angehende Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter von Beginn an ein „Kerngeschäft“ (Spies 2011, S. 29) ihres Aufgabenfelds darstellt. Letzteres wird hauptsächlich auf die Fokussierung ganzheitlicher Lösungsansätze zurückgeführt, die ohne Vernet-

zungsaktivitäten zum Beispiel mit anderen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe kaum möglich sind.

Auch Macht- und Deutungsansprüche, die aus der ungleichen gesellschaftlichen Anerkennung beider Berufsgruppen, der Überzahl an Lehrkräften in der Schule und Gehaltsunterschieden resultieren, stellen potenzielle Hindernisse dar.

Weitere Schwierigkeiten können durch differierende Organisationsstrukturen und rechtliche Bindungen entstehen. Während das Bildungssystem unter anderem durch „landesrechtliche Regelungen, klare formale Strukturen und Handlungsabläufe, ein hohes Maß an Stabilität“ und „Leistungsorientierung“ (Speck 2009, S. 102) charakterisiert ist, ist das Kinder- und Jugendhilfesystem gekennzeichnet durch eine Flexibilität, die sich zum Beispiel in rechtlichen Regelungen auf unterschiedlichen Ebenen, kommunalen Zuständigkeiten und der Vielzahl an freien Trägern spiegelt. Die Integration in den schulischen Kontext fordert von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern daher große Anpassungsleistungen.

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 Aufgabe der universitären Lehrerbildung, entsprechende Lerngelegenheiten bereitzustellen. Dies bedeutet, dass Studierende „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. 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, aber auch zu einem vertieften Wissen über empirisch vorfindbare Realitäten von Kooperation beitragen (vgl. Monitor Lehrerbildung 2017).

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 dem Aufbaumodul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams/Settings“, das aktuell erprobt wird und sowohl

im erziehungswissenschaftlichen Bereich des Lehramtsstudiums als auch weiterer pädagogischer Studiengänge curricular verankert werden soll (vgl. Preis & Kanitz 2018; Preis & Wissinger 2018). Entwickelt wird das Modul als Teilprojekt des Strukturentwicklungsprogramms „Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)“, das der Sicherung und Entwicklung der Qualität der Lehrerbildung dient und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt wird. Ein zentrales Ziel des Moduls ist, dass das Arbeiten in multiprofessionellen Teams nicht nur Diskussionsgegenstand in den Lehrveranstaltungen des Moduls sein darf, sondern aktiv praktiziert und eingeübt werden muss. Dies geschieht im vorliegenden Fall unter Einbezug des hochschuldidaktischen Konzepts forschenden Lernens, das professionsübergreifende Arbeit mit einem analytischen Blick auf Kooperationswirklichkeit verbindet.

2 Multiprofessionelle Kooperation als Gegenstand Forschenden Lernens

Das Konzept Forschenden Lernens gewann zwar erst im Zuge der Bologna-Reform an Konjunktur, hat seinen Ursprung jedoch in der kritischen Auseinandersetzung der Bundesassistentenkonferenz mit der in den 1970er Jahren geführten Hochschulreformdebatte um die Entwicklung projektorientierter Studiengänge. Im Kern ging es dabei um die Abkehr eines an Rezeption orientierten Lehr-/Lernbegriffs zugunsten des Humboldt'schen Leitgedankens einer Teilhabe von Studierenden an Wissenschaft und Forschung (vgl. Weylandt 2017). Je nach Fach wurde das Konzept unterschiedlich stark diskutiert, integriert und umgesetzt: So finden sich zum Beispiel innerhalb der Soziologie ausdifferenzierte Operationalisierungsvorschläge (vgl. z.B. Dippelhofer-Stiem 1985).

Auch mit Blick auf die Partizipationsintensität entwickelten sich unterschiedliche Formen: So ist zum Beispiel von „Forschungsnahem“, „Forschungsbasiertem“, „Forschungsorientiertem Lernen“ oder „Lehre im Format der Forschung“ die Rede (vgl. Huber 2014, S. 22). Gemeinsam ist allen Ansätzen im Vergleich zu anderen Lernformen, dass sie sich „nicht so sehr auf die Ergebnisse, die gesicherten Erkenntnisse der Forschung, sondern vorrangig auf den Prozess, in dem diese gewonnen werden, auf die Fragestellungen, Annahmen, Vorgehensweisen, Arbeitsformen usw., auf Wege und Umwege beziehen und Studierende in größere Nähe dazu bringen wollen“ (ebd., S. 23). Im Gegensatz zu anderen Formen des Lehrens und Lernens beschränkt sich der Ansatz also nicht auf die Rezeption von Wissen mit dem primären Ziel einer Wiedergabe von Informationen, sondern fordert von den Studierenden die aktive Teilhabe am Prozess der Erkenntnisgenerierung.

Meist werden drei Begründungslinien forschenden Lernens für die Lehrerbildung angeführt (vgl. z.B. Weyland 2017; Fichten 2010a): Innerhalb des bildungstheoretischen Legitimationsrahmens wird argumentiert, 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 durch die Wahl eines Forschungsgegenstands, der aus Erfahrungen in den Schulpraktika bekannt ist, die Motivation der Studierenden gesteigert werden kann. In professionstheoretischer Hinsicht bedeutsam ist die „Anbahnung einer sogenannten forschenden und kritisch-reflexiven Haltung, auch im Sinne eines reflektierenden Praktikers“ (Weyland 2017, S. 80).

Die von Donald Schön (1983) geprägte Auffassung eines „teacher as a reflective practitioner“ ist gleichzeitig handlungsleitend für die Gießener Offensive Lehrerbildung. Im Kern geht es bei dem Konzept, das mittlerweile auch in einige deutschsprachige Handreichungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion Eingang gefunden hat (vgl. z.B. Lohmann 2003), um die Fähigkeit, das eigene Handeln situativ vor der Folie der Reflektiertheit auszurichten. Schön unterscheidet drei Ebenen dieser „Aggregatzustände beruflichen Wissens“ (Meyer 2001, S. 206), von denen die wichtigste als „reflection in action“ bezeichnet wird:

„The practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomena before him, and on the prior understandings which have been implicit in this behaviour. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomena and the change in the situation. When someone reflects in action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory or technique, but constructs a new theory of the unique case“ (Schön 1983, S. 2).

Ziel ist es also nicht, ein Set an „kontextunabhängigen Managementfähigkeiten und -fertigkeiten“ (Lohmann 2003, S. 47) zu erwerben, sondern eine reflexive Praxis zu entwickeln, die mit den eigenen Überzeugungen und Werthaltungen in Einklang steht und sowohl an die jeweilige Situation als auch an unterschiedliche Gruppen oder Persönlichkeiten angepasst werden kann. Durch den ständigen Wechsel von Reflexion und Evaluation wird die Lehrkraft zum „Feldforscher im sozialen System Lerngruppe und zugleich Experimentator im Labor Klassenraum“, sodass ihre Haltung „gleichermaßen Züge eines Ethnologen und eines Ethologen“ (S. 47) trägt.

Für die Entwicklung zum „reflective practitioner“ können Forschungsmethoden als Technik genutzt werden, sich subjektiver Theorien zum Handlungskontext Schule, der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern oder Kooperation mit anderen Akteurinnen und Akteuren bewusst zu werden, diese zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.

Das Feld der Ganztagschule, insbesondere das Arbeiten in multiprofessionellen Teams innerhalb dieses Kontexts erscheint für die Verknüpfung von Forschungsorientierung und Professionalisierungsansprüchen besonders geeignet (vgl. Böhm-Kasper 2017). Kooperative Aktivitäten sind nicht nur eine wichtige professionelle Entwicklungsaufgabe von (angehenden) Lehrkräften, sondern auch von Studierenden anderer pädagogisch ausgerichteter Studiengänge: So ist eine disziplinübergreifende Zusammenarbeit in einigen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe sogar gesetzlich verankert (§ 28 SGB VIII). Kooperation wird damit zu einem zentralen Reflexionsgegenstand forschenden Lernens. Konkret bedeutet dies, dass Studierende ein Verständnis der gemeinsamen Verantwortung im multiprofessionellen Team für die einzelnen Lernenden und Lerngruppen und zusätzlich für die Entwicklung ihrer Schule gewinnen sollen.

3 Bisheriger Stand der Entwicklungsarbeiten zum Aufbaumodul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“

Das Aufbaumodul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“ richtet sich grundsätzlich am Leitgedanken einer Verbindung 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 angestrebt wird.

Ein zweites Merkmal des Moduls bildet der hochschuldidaktische Ansatz des Forschenden Lernens (vgl. Huber 2009), der studiengangübergreifende Zusammenarbeit mit der Auseinandersetzung über Kooperationspraxen an Schulen verbindet. Im vorliegenden Fall bedeutet dies, dass Studierende eigene Praxisforschungsprojekte entwickeln und durchführen, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung organisierbar sind.

Im Fokus der Modulentwicklung steht aktuell die Erprobung unterschiedlicher Lehrveranstaltungsformate, um zu überprüfen, welche Inhalte und Kompetenzformulierungen für die Integration in eine Modulbeschreibung geeignet sind. In einem ersten Schritt wurde am Beispiel der Ganztagschule ein Konzept für eine kooperative Lehrveranstaltung zwischen Lehramtsstudierenden und Studierenden des BA-Studiengangs „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt außerschulische Bildung (AB)“ entwickelt. Im Sommersemester 2017 wurde das Lehrveranstaltungsformat erstmals pilotiert und begleitend evaluiert. An der Lehrveranstaltung nahmen jeweils zwölf Lehramtsstudierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge und zwölf AB-Studierende teil. Bei der Veranstaltung handelte es sich um ein wöchentliches Format im Umfang von zwei Semesterwochenstunden, das in beiden Studiengängen aufgrund des Pilotcharakters zunächst im Rahmen bereits bestehender Module angeboten wurde.

Inhaltlich gliederte sich die Lehrveranstaltung in drei Bausteine: Innerhalb des *ersten Bausteins* standen professionsbezogene Fragestellungen vor dem Hintergrund des Bezugsrahmens 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 der 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 des weiteren pädagogischen Personals als zentrales Projekt ganztägiger Bildung. Hierbei wurde 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 wurden zum Beispiel Qualifikationen des Personals, die Orientierung an unterschiedlichen Bildungsbegriffen 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 professionstypische Handlungs- und Deutungsmuster bewusst zu machen, um limitierende subjektive Theorien zu identifizieren. Hierzu wurden zum Beispiel Rollenspiele eingesetzt. Dieses Vorgehen schließt an die Ergebnisse der Studie von Olk, Speck & 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 er-

scheint 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 Lehrveranstaltung blieb jedoch nicht bei einer diskursiven Verschränkung dieser Sichtweisen stehen, sondern bot im Rahmen des *zweiten Bausteins* die Gelegenheit, professionsübergreifende Kooperation mittels des hochschuldidaktischen Prinzips des forschenden Lernens (vgl. Huber 2009) aktiv zu praktizieren. Hierbei sollten studien-gangsgemischte Tandems das im ersten Baustein erworbene Wissen anwenden. Die Studierenden erhielten die Aufgabe, entweder mit einer Lehrkraft oder einer pädagogischen Mitarbeiterin bzw. eines pädagogischen Mitarbeiters einer Ganztagschule ein Leitfadenterview zu führen, um so Sichtweisen auf Kooperation von praktisch tätigen Akteurinnen und Akteuren zu erfahren. Hierbei hatten die Studierenden die Möglichkeit, auf bereits bestehende Kontakte aus vorangegangenen Praktika zurückzugreifen oder alternativ Akteurinnen und Akteure, die in den „Campusschulen“ der Gießener Offensive Lehrerbildung tätig sind, zu befragen. Zu letzteren wurde der Kontakt über die Dozentin der Lehrveranstaltung hergestellt.

Zur Unterstützung bei der Leitfadenerstellung wurde zunächst das Thema strukturiert, indem eine Mindmap zum Thema „Kooperation“ erarbeitet wurden. Die dort genannten Begriffe sollten später nach der konkreten Formulierung der Forschungsfrage als Themenpool für die Konstruktion von Interviewfragen dienen. Hierbei wurden die Begriffe klassifiziert, zum Beispiel mit Blick auf strukturelle Aspekte von Kooperation oder subjektive Theorien der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners.

Die herausgearbeiteten Themen sollten dabei nicht den Anspruch erheben, sämtliche Aspekte von 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 Klassifizierungen wurden in den Tandems Fragen für den Interviewleitfaden entwickelt, was sowohl durch methodischen Input als auch individuelle Anleitung durch die Dozentin unterstützt wurde. Daran schloss sich eine dreiwöchige Feldphase an, in der die Studierendentandems das Interview entweder mit einer Lehrkraft oder einer anderen pädagogischen Akteurin bzw. einem anderen pädagogischen Akteur ganztägiger Bildung, den sie zuvor eigenständig ausgewählt und kontaktiert hatten, durchführten und im Anschluss transkribierten.

Zu Beginn des *dritten und letzten Bausteins* fand eine gemeinsame Reflexion der Feldphase statt. Den Studierenden sollte nicht nur die Möglichkeit geboten werden, über ihre Erfahrungen im Sinne von Irritationen, Schwierigkeiten, aber auch unerwarteten Situationen beim Feldzugang oder im Feld zu berichten und zu reflektieren, 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 Interviewpartnerinnen und Interviewpartner unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Profession verglichen und vor dem Hintergrund der Studierendenperspektive betrachtet. Die Auswertung der Interviews erfolgte schließlich in Anlehnung an die Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016), deren Grundlagen und Ablauf ebenfalls im dritten Baustein der Lehrveranstaltung thematisiert wurden. In den Tandems begannen die Studierenden zunächst mit der initiierten Textarbeit, bevor Memos, eine Fallzusammenfassung und schließlich das Kategoriensystem erstellt wurden. Mit Blick auf die Auswertung der Interviews wurde bereits im Vorfeld angenommen, dass kaum Peer-Mentoring-Aktivitäten stattfinden würden. 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 hatten die AB-Studierenden hier gegenüber den Lehramtsstudierenden kaum Vorteile. Als Leistungsnachweis diente schließlich die vollständige Verschriftlichung der Interviewauswertung.

4 Empirisch-qualitative Evaluationsergebnisse der ersten Pilot-Lehrveranstaltung

Eine Einschätzung zum Erfolg des Lehrveranstaltungskonzepts bot eine Gruppendiskussion in der letzten Sitzung. Ziel war es, erste Hinweise für eine Anpassung des Konzepts als Teil des Moduls zu erhalten.

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. Insgesamt nahmen an der Gruppendiskussion sechs Personen teil, drei davon Lehramtsstudierende (Im Folgenden mit S1-LA - S3-LA anonymisiert), drei davon AB-Studierende (Im Folgenden mit S4-AB - S6-AB anonymisiert). Die Diskussion erfolgte entlang der beiden Vorab und damit deduktiv gebil-

deten Dimensionen „studiengangübergreifende Kooperation“ und „forschendes Lernen“. Die Bildung der Subkategorien erfolgte induktiv am Material. 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).

4.1 Studiengangübergreifende Kooperation

Zunächst wird auf die studiengangübergreifende Kooperation aus Sicht der Lehramtsstudierenden und der Studierenden der Außerschulischen Bildung hinsichtlich ihrer persönlichen Erfahrungen während des Studiums Bezug genommen. Im nächsten Schritt sollen Chancen und Möglichkeiten der studiengangübergreifenden Kooperation sowohl mit Blick auf mögliche Themenschwerpunkte als auch die jeweilige Akteursgruppe dargestellt und besprochen werden.

Allgemeine Einschätzung des studiengangübergreifenden Lernangebots

Einleitend wurden die Studierenden gebeten, offen ihre Eindrücke von der Zusammenarbeit der beiden Studiengänge zu schildern. Hierbei zeigte sich, dass die Studierenden diese Einschätzung in Relation zu bisherigen studiengangübergreifenden Veranstaltungen setzten. Deutlich wird dies an folgender Aussage einer Lehramtsstudierenden:

S1-LA: „Ich hatte mal ein Seminar in Deutsch und da waren Germanistikstudenten drin. Und das war dann einfach für unser Lehramt, also ich mache Grundschullehramt, das ging halt so in die Tiefe, dass das für mich nicht relevant war“ (S1-LA, 27)

Die Studentin berichtet, an einer Veranstaltung im Fach Deutsch teilgenommen zu haben, die – vermutlich aus Ressourcengründen – gemeinsam mit Studierenden des grundständigen BA-Studiengangs Germanistik stattfand. Diese Erfahrung ist deutlich negativ konnotiert, da die didaktisch-methodische Umsetzung des Themas als nicht sinnvoll für die künftige Tätigkeit als Lehrkraft erlebt wurde. Dies zeigt, dass studiengangübergreifende Lehrveranstaltungen nicht per se gewinnbringend sind, sondern ein kooperatives Konzept erkennbar sein sollte, in dem das unterschiedliche Vorwissen sowie gegebenenfalls die jeweiligen beruflichen Zielkontexte berücksichtigt werden.

Eine AB-Studierende greift hingegen das grundsätzliche Problem auf, innerhalb ihres Studiengangs kaum Gelegenheiten zu haben, Informationen über andere Professionen zu erhalten:

S5-AB: „[...] das ist ein Gebiet (= Außerschulische Bildung, Anm. N.P.), das sehr weit gefächert ist und deswegen hat es mich auch bereichert, was von den Lehramtsstudenten zu erfahren. Das war für die Orientierung wichtig, weil ich finde, das Problem bei uns ist, dass man keine Orientierung hat. [...] Kooperationsseminare [...] das ist immer eine Bereicherung.“ (S5-AB, 28)

Es deutet sich an, dass gerade für die AB-Studierenden, deren professionelle Identität nicht nur durch starke Überschneidungen mit anderen pädagogischen Studiengängen, sondern darüber hinaus einem vergleichsweise geringen beruflichen Status möglicherweise fragiler oder zumindest flüchtiger ist, das Wissen über eine andere Profession und damit auch Unterschiede und Abgrenzungen zu einer Festigung ihrer fachlichen Identität führen könnte. Eine Festigung der Konturen der eigenen Profession könnte damit unterstützend mit Blick auf die spätere berufliche Orientierung wirken. Ergänzend werden von einem weiteren AB-Studierenden Vorschläge für die Kooperation mit anderen Studiengängen genannt:

S4-AB: „Also was mir aufgefallen ist, dass mir die Kooperation mit den Psychologen in meinem Studiengang komplett fehlt. Weil ich hab jetzt auch Praktikum in einer Wohngruppe gemacht, wie viele andere Kommilitonen auch. Dass man mit Jugendlichen zu tun hat, die zum Beispiel suizidgefährdet sind [...] das fehlt mir im Studiengang total.“ (S4-AB, 97)

In der Sequenz äußert der AB-Studierende den Wunsch, insbesondere mit Blick auf das breite Spektrum von beruflichen Zielkontexten, das AB-Studierenden offensteht, mit weiteren Professionen, in diesem Fall Psychologinnen und Psychologen, zu kooperieren.

Hierbei offenbart sich gleichzeitig eine Einschränkung der Lehrveranstaltung: Während für Lehramtsstudierende der berufliche Zielkontext klar definiert und damit das Spektrum an Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern überschaubar ist, stellt die Ganztagschule für AB-Studierende nur *ein* potenzielles Betätigungsfeld unter vielen dar. Hier wäre zu überlegen, ob zusätzlich Kooperationen mit Studierenden der Psychologie beispielsweise mit Blick auf stationäre Settings der Kinder- und Jugendhilfe gewinnbringend sein könnten.

Während für die AB-Studierenden professionsbezogene Unterschiede zumindest sichtbar wurden, scheint dies bei den Lehramtsstudierenden nicht immer der Fall gewesen zu sein:

S1-LA: „[...] ich hab' das gar nicht gemerkt, dass die anderen in einem anderen Studiengang waren“. (S1-LA, 2)

Deutlich wird, dass für die Lehramtsstudierende während der gesamten Veranstaltung professionsbezogene Differenzen offenkundig nicht zutage traten. Positiv gewendet könnte dies als Hinweis dafür gewertet werden, dass die Anforderungen im Vergleich zu anderen Seminaren mit grundständig Studierenden als passgenau wahrgenommen wurden, andererseits wurde das Ziel, nicht nur Schnittstellen, sondern auch professionsbezogene Unterschiede beispielsweise mit Blick auf unterschiedliche Begründungen pädagogischen Handelns oder Disziplinierungspraxen herauszuarbeiten, in diesem Fall nicht erreicht.

Bei den AB-Studierenden zeigte sich mit Blick auf die Konzeption des Praxisforschungsprojekts, dass diese sich ihres Wissensvorsprungs im Gegensatz zu den Lehramtsstudierenden durchaus bewusst waren und wie im vorliegenden Fall zum Teil nutzten, die Tandempartnerin bzw. den Tandempartner zu unterstützen:

S5-AB: „[...] da konnten wir auf jeden Fall noch viel drüber reden, sodass ich manche Dinge auch nochmal erklärt habe oder Sachen aus anderen Seminaren mitgebracht habe. Und das hat eigentlich ganz gut geklappt.“ (S5-AB, 17)

Die AB-Studierende schildert, ihrer Tandempartnerin bzw. ihrem Tandempartner aus dem Lehramtsstudium bestimmte Aspekte „nochmal erklärt“ zu haben und zusätzliches Material, möglicherweise aus dem AB-Modul „Qualitative Forschungsmethoden“, zur Verfügung gestellt zu haben, um den Prozess der Leitfadenkonstruktion verständlicher zu gestalten. Diese Sequenz zeigt eindrücklich, dass das Ziel, nicht nur einen Austausch unterschiedlicher Standpunkte oder Theorien anzuregen, sondern zu einer Förderung multiprofessioneller Kompetenz beizutragen, in diesem Fall erreicht worden zu sein scheint. Hier könnte durchaus von einer ko-konstruktiven Kooperation gesprochen werden, die sowohl für Lehrerkooperation als auch multiprofessionelle Teams als idealtypische Kooperationsform gilt (vgl. Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006; Böttcher & Maykus 2014).

Auffällig war in diesem Zusammenhang, dass der Wissensvorsprung der AB-Studierenden mit Blick auf forschungsmethodische Kenntnisse weder von den Lehramtsstudierenden noch von den AB-Studierenden problematisiert wurde. Eine Erklärungsmöglichkeit wäre, dass das in der Ganztagschule durchaus existierende Hierarchieverhältnis zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal, zu dem dem AB-Studierende später gehören können, 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 ungleicher Beschäftigungsverhältnisse wirksam zu werden.

Kritisch wurde jedoch angemerkt, dass trotz der Peer-Mentoring-Aktivitäten die fachliche Begleitung der Dozentin hätte stärker ausfallen können:

S1-LA: „Ich denke, es klappt jedenfalls auch so, aber vielleicht hätte man so auch noch einen Profi an der Hand gehabt.“ (S1-LA, 10).

Um eine Überforderung der AB-Studierenden als Peer-Mentorinnen und Peer-Mentoren zu vermeiden, lässt sich die Konsequenz ziehen, im nächsten Durchgang der Veranstaltung die Gestaltung des Interviewleitfadens intensiver zu steuern und umfangreicheres Feedback zu geben.

Bewertung des Forschungsgegenstands „Ganztagsschule“

Bei der Frage nach der Bewertung des ausgewählten Kontexts Ganztagsschule gaben die befragten Lehramtsstudierenden zunächst an, dass dieses Thema in ihrem bisherigen Studium keine Rolle gespielt habe und sie somit kaum Vorkenntnisse gehabt hätten:

S1-LA: „Also ich muss auch ganz ehrlich sagen, alle EWL-Kurse (= Lehrveranstaltungen im Grund- und Aufbaustudium Erziehungswissenschaft, Anm. N.P.) waren jetzt aus meiner Sicht nicht so „Bombe“-hilfreich. Das heißt, im Durchschnitt war dieses Seminar für mich interessant, weil wir mal was ganz anderes hatten. [...] Und dadurch, dass Ganztagsschule hier so präsent ist, ist das hilfreich, weil ich gestehen muss, dass ich mir vorher nie Gedanken zur Ganztagsschule gemacht habe. [...] Ich hab' den Begriff Ganztagsschule mal gehört [...] aber wer da genau rumspringt und wer genau was macht, keine Ahnung.“ (S1-LA, 87)

Die Sequenz verdeutlicht die Relevanz eines thematischen Rahmens, der mit dem späteren Berufsfeld bzw. zumindest einem möglichen Berufsfeld in Verbindung gebracht werden kann. Ersichtlich wird dies auch in der Antwort auf die Frage, welche Themen ganz allgemein als sinnvoll erlebt werden:

S3-LA: „Naja, eigentlich alles, was auch den späteren Schulalltag betrifft. Das was wir hier gemacht haben, war schon sinnvoll. Vielleicht trifft man im Schulalltag später den ein oder anderen hier aus der Veranstaltung wieder.“ (S3-LA, 42)

Der Fokus auf Kooperation bietet sich Böhm-Kasper (2017) zufolge dabei besonders an, um bereits im Studium „die Beschränkungen der Lehrerverberufung [...] aufzuweichen und einen reflexionsorientierten Dialog zwischen professionell Handelnden in Gang zu setzen“ (S. 188). Das Beispiel multiprofessionelles Arbeiten in der Ganztagschule erscheint somit auch geeignet, die Dichotomie zwischen Theorie und Praxis, die sich in den beiden Ausbildungsphasen von universitärer Lehrerbildung und Vorbereitungsdienst manifestiert, zu überwinden.

Vorschläge der Studierenden für künftige thematische Rahmen

Aus der Gruppendiskussion geht insgesamt hervor, dass die Studierenden im Laufe ihres Studiums in unterschiedlichem Ausmaß Erfahrungen mit studiengangübergreifenden Lehrveranstaltungen gesammelt haben. Unterschiede ergaben sich einerseits in Bezug auf die Bewertung des thematischen Rahmens sowie die Umsetzung. Auf die Frage nach möglichen Themenbereichen, die unter Berücksichtigung des Kooperationsaspekts in beide Studiengänge integriert werden sollten, wurden neben Inklusion und Beratung rechtliche Grundlagen genannt:

S3-LA: „Also es gibt ja Themen, die meiner Meinung nach im Studiengang fehlen, das wären insbesondere rechtswissenschaftliche Themen, was für mich, der jetzt schon ne TVH-Stelle hat, ganz interessant sein kann.“(S3-LA, 38)

Der Wunsch des Studierenden, „*rechtswissenschaftliche Themen*“ in das Curriculum aufzunehmen, könnte beispielsweise in der Lehrveranstaltung so umgesetzt werden, dass unterschiedliche arbeitsrechtliche Bedingungen der am Ganzttag beteiligten Akteurinnen und Akteure stärker als bislang thematisiert werden: So unterliegt das Handeln der Lehrkräfte der Gebundenheit an das Schulgesetz, während beispielsweise Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, die häufig bei Trägern der Kinder- und Jugendhilfe angestellt sind, sowohl dem SGB VIII als auch kommunalen und trägerspezifischen Bestimmungen unterliegen. Hilfreich könnte in diesem Zusammenhang auch das im Wintersemester 2018/19 an der JLU startende interdisziplinäre Projekt „Studienangebot Bildungsrecht“ sein, dessen Ziel es ist, interessierten Studierenden der Rechtswissenschaft, insbesondere aber aus den Lehramtsstudiengängen sowie AB-Studierenden Grundlagen des Schulrechts und/oder des Kinder- und Jugendhilfrechts zu vermitteln.

Ein weiterer, von einer Lehramtsstudierenden genannter thematischer Rahmen, der sich für eine Kooperation zum Beispiel mit Studierenden der Heil- und Sonderpädagogik anbieten würde, stellt die Inklusion dar:

S2-LA: „[...] aber ich fänd's auch interessant, wenn man mehr Inklusion macht [...] weil ich das Gefühl habe, dass wir gar nichts dazu hatten [...]. Dass man vielleicht mit Leuten, die dafür ausgebildet werden, mit Kindern mit Behinderung zu arbeiten, dass man von denen auch mal was lernt und ins Gespräch kommt.“ (S2-LA, 68)

Denkbar ist hier, mit den Studierenden Modi der Kommunikation und Koordination zu diskutieren und einzuüben, um beispielsweise niveaudifferenzierten Unterricht gemeinsam vorzubereiten oder sich über verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler auszutauschen, die einer vertiefenden Diagnostik und Förderung bedürfen.

Ein weiteres, aus Sicht der Studierenden passendes Rahmenthema für eine Kooperation mit den AB-Studierenden oder einem weiteren pädagogischen Studiengang stellen Erziehungspartnerschaften und auch die Beratung von Eltern dar. So wirft eine Lehramtsstudierende die Frage auf, wie die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet werden kann:

S3-LA: „Ich krieg's auch öfter mal mit, dass Eltern quasi den Erziehungsauftrag an die Schule outsourcen, aber wir als Lehrkräfte oder als AB-Studierende nicht die Möglichkeit haben, eine Erziehung nachzuholen. [...] Wenn man miteinander darüber spricht, wie das angedacht ist. Dass man darüber einfach ins Gespräch kommt, das wäre mir wichtig“ (S3-LA, 45)

Zwar kann Beratung, insbesondere Erziehungs- und Lernberatung als Kernaufgabe von Lehrkräften betrachtet werden (KMK 2004), allerdings fühlen sich Lehrkräfte häufig mit Elterngesprächen überfordert (Hertel 2009). Neben einer Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften könnte hier die Integration außerunterrichtlicher Kooperationspartner, zum Beispiel der Schulsozialarbeiterin bzw. des Schulsozialarbeiters hilfreich sein, um die Perspektive auf das Kind bzw. den Jugendlichen zu erweitern. Auch mit Blick auf Kinder mit besonderem Förderbedarf kommt der Kooperation mit den Eltern eine tragende Rolle zu, wie zum Beispiel bei der gemeinsamen Abstimmung von Förderplänen:

S2-LA: „[...] dass man sich an der Uni mit Elternarbeit beschäftigt und wie man Eltern vielleicht in die Förderpläne einbindet“. (S2-LA, 66)

4.2 Bewertung des Formats Forschenden Lernens

In diesem Kapitel werden die Einschätzungen der Befragten zum in der Lehrveranstaltung genutzten Konzept Forschenden Lernens dargestellt. Dies erfolgt einerseits – ähnlich, wie dies bei der Dimension der studiengangübergreifenden Kooperation der Fall war – mit Bezug auf Erfahrungen im bisherigen Studium, andererseits mit Blick auf den Ganztagskontext des forschenden Lernens. Abschließend wird die Sichtweise der Studierenden mit Blick auf das Potenzial forschenden Lernens für die curriculare Implementierung dargestellt. Positiv hervorgehoben wurde von den Studierenden, dass die Entwicklung und Durchführung eines eigenen Praxisforschungsprojekts eine innovative Form des Leistungsnachweises darstellt:

S1-LA: „Bei uns sieht jedes Seminar so aus, dass jede Woche benotete Referate gehalten werden [...] und irgendwann wird's langweilig, deshalb ist es schön, dass wir hier mal was anderes hatten.“ (S1-LA, 87)

Die Studentin setzt die Durchführung des Projekts in Kontrast zu herkömmlichen Lehrveranstaltungsformaten, die sich basierend auf der bisherigen Modulordnung durch die wöchentliche Präsentation von wechselnden Themen auszeichnen. Dies allein sagt jedoch noch nichts über den wahrgenommenen Nutzen des Formats aus. Eine weitere Studierende äußert sich deutlich kritischer:

S2-LA: „Also ich hab's davor nicht vermisst (=Forschendes Lernen, Anm. N.P.). Ich fand's ganz interessant, aber ich weiß nicht, ob ich das für nötig halte, für den Beruf später.“ (S2-LA, 79)

Es ist anzunehmen, dass für die Studierende mit der Durchführung des Forschungsprojekts eher kein subjektiver Lerngewinn verbunden war und somit zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt entsprechend keine Schlussfolgerungen für den Aufbau von Professionswissen im späteren Berufsalltag gezogen werden konnten. Dies schließt an Fichten (2010b) 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. Hier wäre zu überlegen, wie es gelingen kann, das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer analytischen Perspektive zu schärfen, um einen reflektierten Umgang mit Kooperationspraxen zu fördern.

In Bezug auf die Anforderungen der Planung und Durchführung zeigten sich erwartungsgemäß Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden und den AB-Studierenden. So berichten letztere über Vorkenntnisse aus dem Modul „Qualitative Forschungsmethoden“:

S4-AB: „Also bei mir im Quali-Modul war es tatsächlich komplexer [...]. Das Transkribieren habe ich noch nicht gemacht, ich habe bisher nur Interviews ausgewertet, weil das ja zusammenkam. Das fand ich passend.“ (S4-AB, 113)

In der Sequenz deutet sich an, dass die AB-Studierende die forschungsmethodischen Anforderungen der Lehrveranstaltung als „passend“ erlebte, da sie auf Wissensbestände aus dem im Studienverlaufsplan vorausgehenden Modul zu Qualitativen Forschungsmethoden zurückgreifen konnte. Bei den Lehramtsstudierenden offenbarten sich deutlich stärkere Schwierigkeiten, den Anforderungen gerecht zu werden:

S3-LA: „Ich bin mir, muss ich ganz ehrlich gestehen, unsicher, was wir [überhaupt] gemacht haben. Für mich war das sehr schwierig, die ganzen interviewtechnischen Fragen zu sortieren, um zu wissen, was jetzt wozu gehört. Und wie ich überhaupt vorgehen soll. [...]. Ich hätte mir gewünscht [...], so, wir machen jetzt ein Leitfadeninterview, ein Leitfadeninterview sieht so aus, [der] Schritt, [der] Schritt.“ (S3-LA, 116)

Der Befragte beschreibt eingangs, Schwierigkeiten bei der Benennung dessen zu haben, was „überhaupt“ gemacht wurde. Dies deutet darauf hin, dass dem Studierenden nicht nur die entsprechenden Termini nicht präsent sind, sondern in der Lehrveranstaltung kein systematisches Wissen über die Abfolge der einzelnen Schritte eines Forschungsprojekts aufgebaut werden konnte. Auch die Vorgehensweise innerhalb eines einzelnen Schritts, in diesem Fall die Herstellung einer Ordnung der aus dem Themenpool generierten Fragen, scheint unklar geblieben zu sein. Daraus wurde einerseits der Schluss gezogen werden, den Ablauf des Forschungsprozesses noch stärker als bislang deutlich zu machen, andererseits, wichtigen Schritten wie der Frageformulierung für den Leitfaden mehr Übungsraum zu geben.

Insgesamt wird sichtbar, dass das gewählte Format forschenden Lernens noch stärker auf die Vorkenntnisse der jeweiligen Studierendengruppen abgestimmt werden muss, sowohl was die Erhebung als auch die Auswertung der Interviews anbelangt.

Mit Blick auf weitere Formate forschenden Lernens rekurrierten die Studierenden insbesondere auf Beobachtungsstudien, ähnlich wie sie beispielsweise im Bremer Modellprojekt unter der Leitung von Idel (2017) durchgeführt werden. So schlägt zum Bei-

spiel ein Lehramtsstudierender vor, eine Schülerin bzw. einen Schüler oder eine Klasse zu beobachten:

S3-LA: „Ich stelle mir das Thema der Kooperation ganz gut vor. [...] Wir begleiten unter einem bestimmten Aspekt Schüler X und Y oder Klasse XY in dieser Zeit und beobachten, welche Auffälligkeiten es da gibt, wie die Lehrer dagegen vorgehen, was man sich selber hätte vorstellen können und was das für einen Hintergrund hat.“ (S3-LA, 95)

Hier stellt sich die Frage, inwieweit sich durch zeitlich begrenzte Praxiserkundungsmöglichkeiten im Rahmen einer Lehrveranstaltung, selbst wenn diese durch ein Beobachtungsleitfaden gestützt sind, geeignete Reflexionsanlässe für die Studierenden bieten. Größere Chancen für dieses Format Forschenden Lernens böten vermutlich Langzeitpraktika wie das Praxissemester, obgleich hier die Gefahr besteht, dass Studierende angesichts einer hohen Zahl an nachzuweisenden Unterrichtsstunden kaum „Zeit und Raum zur Reflexion“ (Weyland & Wittmann 2017, S. 24) finden.

5 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 „außerschulischen, bildungsnahen Akteuren, etwa dem Sport, der Kultur, aber vor allem auch [...] mit der Kinder- und Jugendhilfe“ (BMSFSJ 2017, S. 355). Die Vorbereitung auf eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und anderen Akteuren mit pädagogischer Profession wird im Rahmen der Gießener Offensive Lehrerbildung in einem eigenen, sich derzeit in der Entwicklung befindlichen Modul systematisch aufgegriffen. Gleichwohl 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, eigene Motive, Vorstellungen und Werte herausgearbeitet werden konnten, die es ermöglichten, eigene Handlungstheo-

rien sichtbar zu machen. Das Praxisforschungsprojekt bot Gelegenheit, über einen bloßen Austausch hinaus eine analytische Perspektive auf das Handeln der am Ganzttag beteiligten Akteurinnen und Akteure zu gewinnen und darüber einen Einblick in strukturelle Bedingungen von Kooperation an der jeweiligen Einzelschule, Kooperationsprozesse, Schwierigkeiten, aber auch Gelingensbedingungen zu erhalten. Dies kann einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines gemeinsamen beruflichen Selbstverständnisses leisten und somit zu einer Qualitätsverbesserung ganztäglicher Betreuung in den jeweiligen Institutionen führen.

Die dem Seminar zugrundeliegenden Evaluationsergebnisse ermutigten insgesamt, weitere Lehrveranstaltungen, zum Beispiel 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.

Literatur

- Arnold, B. (2008). Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. rauschenbach, L. Stecher (Hrsg.): *Ganztagsschulen in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* 123-136. Weinheim und München: Juventa.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2006) (Hrsg.). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- 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.
- Böhm-Kasper, O. (2017): Forschendes Lernen im Kontext von Ganztage. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold, U. Weyland (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dippelhofer-Stiem B. (1985). Forschendes Lernen im Studium? Eine Idee im Spannungsfeld von studentischen Kompetenzen und institutionellen Möglichkeiten (S. 481-500). *Zeitschrift für Pädagogik*, 31.
- Fabel-Lamla, M. (2017). Forschendes Lernen in multiprofessioneller Kooperation. In Idel, T.-S.: Von Anfang an gemeinsam. Ein Projekt zur institutionsübergreifenden Ausbildungskooperation (S. 35-39). In *journal für LehrerInnenbildung* 1/2017.
- Fichten, W. (2010a). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In Eberhardt, U. (Hrsg.). *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichten, W. (2010b). Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 271-282). Münster: Waxmann.
- Fussangel, K. (2013). Die Rolle der Ganztagschule für Veränderungen in der Tätigkeit von Lehrpersonen. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule*. (S. 83-93). Bern: Haupt.
- Gräsel, C., Jäger, M., Willke, H. (2005). *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandards*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? (S. 205-219) *Zeitschrift für Pädagogik*, 52.
- Hertel, S. (2009). Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung. Münster u.a.: Waxmann.
- Holtappels, H.G., Lossen, K., Spillebeen, L. & Tillmann, K. (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen – Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? (S. 25-42). In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Ganztagschule*, 14.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huber, L. (2009): Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellern & F. Schneider (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. (S. 9-36) Bielefeld: UVW.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. (S. 22-29). In *Das Hochschulwesen* 1+2 2014.

- Idel, T.-S. (2017). „Von Anfang an gemeinsam“. Ein Modellprojekt zur multiprofessionellen Kooperation im Ganzttag (S. 31-34.). In *Journal für LehrerInnenbildung* 1/2017.
- Konsortium Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG) (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen 2012-2015*. Online verfügbar unter: https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf; letzter Zugriff am 15.01.2018).
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein, A. Schütz (Hrsg.). *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261-277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lohmann, Gert (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2001). *Türklindidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Monitor Lehrerbildung (2017). *Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganzttag. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“*. Online verfügbar unter: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/ganzttag/index.html>; letzter Zugriff am 13.11.2017.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganzttagsschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. In L. Stecher, H-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.). *Ganzttagsschule - Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 63-80). Wiesbaden: Springer.
- Preis, N. & Wissinger, J. (2018). Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt (S. 71-81). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL)* 36.
- Preis, N. & Kanitz, K. (2018): Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Lehramtsstudium – Strategien und Realisierungsformate. *heiEducation Journal* (im Druck).
- Schmerr, M. (2017). Rollen – Ziele – Rahmenbedingungen klären. Empfehlungen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit (S. 24-27). In *Pädagogik*, 11.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner – how professionals think in action*. New York: BasiBooks.
- Speck, K. (2009). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Terhart, E., Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil (S.163-166). In *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2).
- Weylandt, U. (2017). Forschendes Lernen – eine Leitidee für gute Lehrerbildung? (S. 79-86). In *PADUA*, 12 (2).
- Weylandt, U. & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In E. Schüssler; A. Schöning, V. Schwier; S. Schicht; J. Gold; U. Weylandt. *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17-29) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen
- Heft 6 Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Gießen. Eine querschnittliche Analyse
- Heft 7 Maike Buck: Ethnographische Analyse zum finnischen Bildungssystem
- Heft 8 Sebastian Dippelhofer: Die Bewertung von SGB-II-Maßnahmen in Gießen. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung
- Heft 9 Sebastian Dippelhofer: Das Bibliothekssystem der Universität Gießen – Erwartungen und Wünsche ihrer Besucher/innen. Eine quantitativ-empirische Bestandsaufnahme
- Heft 10 Nadine Maihack: Blended Learning in der Weiterbildung. Explorative Analyse praxisorientierter Handlungsoptionen am Beispiel der Lahn-Dill-Akademie
- Heft 11 Elena Leussidis: Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen. Eine Analyse anhand des empirischen Materials der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)
- Heft 12 Stephan Kielblock/Amina Frai: How to Come Through University Well? A new look at university student strategies using mixed methods approach
- Heft 13 Christina Sauer: Chancen und Herausforderungen des Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts an beruflichen Schulen in Hessen
- Heft 14 Maximilian Dommermuth: Schulleitungstheorien im Wandel
- Heft 15 Heike Dierckx/Regina Soremski: Bildung braucht Gelegenheit. Eine historisch-vergleichende Perspektive auf Bildungsaufstiege
- Heft 16 Irina Ginsburg: Rechtsextremistische Einstellungen im Wandel? Eine Untersuchung von Studien seit den 1980er Jahren
- Heft 17 Frank Waldschmidt-Dietz/Christian Krippes: Forschungsdaten an der JLU Gießen: Auswertung einer Umfrage aus dem Juli 2016
- Heft 18 Timna Bucher: Kindererzählungen zur Fluch – Wenn der Krieg ins Klassenzimmer kommt
- Heft 19 Muhammet Bektas: Interkultureller Austausch in der Schule

Angaben zu den AutorInnen:

Dr. Nina Preis, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für
Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik der Justus-Liebig-
Universität Gießen sowie der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)
E-Mail: nina.preis@zfl.uni-giessen.de

Lukas Philipp Winkler: Lehramtsstudium an der Justus-Liebig-Universität Gießen mit
den Fächern Latein und Geschichte (2012-2018). Erstes Staatsexamen für das
Lehramt an Gymnasien.
E-Mail: lukas.ph.winkler@gmail.com

