

Juliana Gras

Pädagogische Hochschule Weingarten

Annette Scheible

Lehrerin einer Grundschule, ehemals Pädagogische Hochschule Karlsruhe

MuTeS

Ein Seminarkonzept zur Förderung multiprofessioneller Kompetenzen im Studium

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a631>

Mit der zunehmenden Forderung nach ganztägiger Bildung und Betreuung steigt der Bedarf an tragfähiger, multiprofessioneller Zusammenarbeit in Schulen. Damit diese Kooperation gelingt, müssen Hierarchien und professionsbezogene Abwertungen überwunden werden – eine Herausforderung, die nicht erst in der Praxis, sondern bereits in der Ausbildung beginnt. Hochschulen stehen vor der Aufgabe, kooperationsbezogene Kompetenzen bereits im Studium systematisch zu fördern. Der Beitrag stellt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Multiprofessionelle Teams im Studium“ (MuTeS), Teilergebnisse daraus sowie eine studiengangübergreifende bzw. -gemischte Seminarkonzeption für Lehramts- und Kindheitspädagogikstudierende vor. Vor diesem Hintergrund werden Impulse für eine kooperative Führungs- und Arbeitskultur von Akteur*innen in (Ganztags-)Schulen abgeleitet, die es im Zusammenhang multiprofessionellen Arbeitens zu bedenken gilt und die sich als wesentlich für eine gelingende Umsetzung multiprofessioneller Teams in Schule erweisen.

Multiprofessionelle Kooperation, Professionalisierung, Ganzttag, studiengangübergreifende Seminarkonzeption, kooperative Führungs-/ Arbeitskultur

An Schulen wird mit der schrittweisen Implementierung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung in Grundschulen die Forderung nach ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung herangetragen. Damit rückt die multiprofessionelle Kooperation als zentrales Qualitätskriterium (wieder) verstärkt in den Fokus (BMFSFJ, 2024). Schulen bzw. Lehrpersonen sind aufgefordert, in multiprofessionellen Teams mit anderen Professionen, insbesondere auch mit zunehmend mehr Kindheitspädagog*innen¹, zusammenzuarbeiten. Es stellt sich somit die drängende Frage, wie bereits im Studium multiprofessionelle Kompetenzen angebahnt werden können – hier im Zusammenhang von Lehramts- und Kindheitspädagogikstudierenden. Ausgehend von einem Einblick in zentrale empirische Befunde zur multiprofessionellen Kooperation im Kontext von Schule und Hochschule wird im Beitrag das Forschungs- und

Entwicklungsprojekt „Multiprofessionelle Teams im Studium“ (MuTeS) vorgestellt. Es werden zentrale Ergebnisse einer Teilstudie präsentiert und es werden am Beispiel von Lehramts- und Kindheitspädagogikstudierenden Bausteine einer studiengangübergreifenden Seminar-konzeption zur Förderung multiprofessionellen Arbeitens vorgestellt. Auf dieser Grundlage werden Ableitungen für Akteur*innen im schulischen Kontext vorgenommen, die bei der Umsetzung multiprofessionellen Arbeitens in Schule reflexiv im Blick behalten werden können/sollten, um multiprofessionelle Kooperation gelingend zu gestalten.

Theoretisch-empirischer Rahmen

Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätskriterium im Ganztag

Multiprofessionelle Teams – im Sinne der Zusammenarbeit mehrerer Berufsgruppen (Breuer, 2015; Spieß, 2004; Wachtel & Wittrock, 1990) – gelten als Qualitätsmerkmal im Ganztag (BMSFSJ, 2024; MKJS BW, 2019; Seemann & Titel, 2023). Wenngleich verschiedene Definitionen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornehmen, so ist ihnen gemein, dass Gleichwertigkeit, gegenseitiges Vertrauen und Reziprozität zentrale Merkmale darstellen. Dies wird auch in Modellen zur gelingenden (multiprofessionellen) Kooperation deutlich. So benennen Griffiths et al. (2021) als Bausteine einer gelingenden Kommunikation 1. den Beziehungsaufbau durch Kommunikation, Vertrauen und Respekt, 2. die gemeinsamen Werte durch gemeinsame Ziele und Verständnis, 3. die aktive Beteiligung durch gemeinsame Verantwortung und Partizipation sowie 4. die gemeinsamen kooperativen Bemühungen durch gemeinsame Entscheidungsprozesse und Implementierung. Ähnlich betrachtet Philipp (2024) die „psychologische Sicherheit als Basis multiprofessioneller Teamentwicklung“ (ebd., S. 17), die mit einem entsprechenden Mindset einhergeht. Die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung der Professionen ist folglich grundlegend, wenn dem Qualitätsanspruch nachgekommen werden soll. Erst dann kann Kooperation seine Vielzahl an Potenzialen entfalten und dabei allen voran durch eine bessere Qualität der (Haus-)Aufgabenbearbeitung, eine stärkere soziale Partizipation oder ein größeres Wohlbefinden der Schüler*innen etc. (Domsch et al., 2025) zum Abbau von Bildungsungleichheiten beitragen (StEG, 2019; Gras & Wiedenhorn, 2025).

Ein Blick in die schulische (Ganztags-)Praxis zeigt jedoch, dass multiprofessionelle Kooperationen häufig mit Spannungen einhergehen (für einen Überblick: Hochfeld & Rothland, 2022; Kielblock & Rinck, 2022). Mitunter liegt dies daran, dass jede Profession ihre jeweils eigene Qualifikationslogik mitbringt (Speck, 2020; Cramer & Rothland, 2021). Häufig herrschen unklare Zuständigkeiten, Missverständnisse über Kompetenzen, divergierende Aufgabenverständnisse und/oder institutionelle Machtgefälle vor (Tillmann & Rollett, 2018). Auch das Verhältnis von Lehrkräften und Kindheitspädagog*innen bzw. Erzieher*innen ist von Unsicherheiten und tradierten Statuszuschreibungen geprägt (Breuer & Reh, 2010; Otto, 2024; Tillmann & Rollett, 2018). Unabhängig von der Profession zeigt sich insgesamt, dass

multiprofessionelle Kooperation vielerorts mit mangelnden Kooperationskompetenzen und teils falschen Vorstellungen von den jeweils anderen beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen einhergeht. Dies steht häufig einer Begegnung auf Augenhöhe im Weg und verursacht ein hierarchisches Gefälle zwischen den betreuenden und unterrichtenden Aktivitäten in Ganztagsgrundschulen (Braches-Chyrek, 2020; Coelen & Stecher, 2014; Großhoff, 2021). Es gilt daher die multiprofessionelle Kooperation auszubauen und zu professionalisieren (Serke & Streese, 2022). Vor allem ist es für das Gelingen von Ganztagsgrundschulen und die hierin tätigen multiprofessionellen Teams notwendig, dass die Beteiligten im ersten Schritt Verständnis für die jeweils anderen Professionen entwickeln – und das möglichst bereits in der Ausbildung (Valentin et al., 2023). Ein Blick auf die hochschulische Professionalisierung zeigt jedoch, dass zum einen an den Hochschulstandorten im Grundstudium – ausgenommen einzelner außercurricularer Zertifikate (Maulbetsch & Scheible, 2023) und Modellprojekte (Hopmann et al., 2019; Preis & Kanitz, 2018; Naujok & Stammerjohann, 2024) – kaum Berührungspunkte zwischen den Studiengängen Kindheitspädagogik und Lehramt bestehen. Zum anderen wird seitens der Hochschulen der für eine pädagogische Professionalisierung unerlässliche Fokus auf die personale Ebene der Studierenden und deren professions- und kooperationsbezogene Vorstellungen, Haltungen und Einschätzungen kaum berücksichtigt.

Multiprofessionelle Kooperation in der Professionalisierung von Studierenden

Zum Erwerb kooperativer Kompetenzen, wie sie im schulischen Berufsfeld erforderlich sind, gilt es, die Einstellungen und Haltungen der Studierenden gegenüber dem jeweils anderen Studiengang kritisch zu reflektieren. Dies gelingt, wenn Seminare Gelegenheiten bieten, persönliche Erfahrungen und Überzeugungen mit fachlichen Anforderungen zu verknüpfen und hinderliche Deutungsmuster anzupassen (Denner et al., 2020). Professionalisierung umfasst dabei nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern ebenso die Reflexion eigener Werte, Haltungen und Rollenverständnisse (Bauer, 1998; Denner, 2016). Sie stellt einen Vermittlungsprozess zwischen Person, Theorie und Praxis dar, in dem Studierende lernen, Deutungsmuster zu erkennen und weiterzuentwickeln (Denner et al., 2020). Gerade in multiprofessionellen Kontexten ist dieser personale Aspekt zentral, da Kooperation auf impliziten Selbst- und Fremdbildern beruht. Professionalisierung muss daher bereits in der Ausbildung ansetzen, indem Hochschulen Lernräume schaffen, in denen angehende Fachkräfte Unterschiedlichkeit als Ressource erleben und Verantwortung teilen – ein Ansatz, den das Projekt „Multiprofessionelle Teams im Studium“ (MuTeS) aufgreift.

Das MuTeS-Projekt

Zum MuTeS-Projekt - Anlage

Das partizipativ angelegte Forschungs- und Entwicklungsprojekt MuTeS wurde 2023 an den Pädagogischen Hochschulen Weingarten und Karlsruhe initiiert und dient der Entwicklung

eines studiengangsgemischten Lehrkonzepts für Lehramts- und Kindheitspädagogikstudierende zur Förderung der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Ganzttag. Die übergeordnete Forschungsfrage fokussiert, inwiefern bereits im Studium Möglichkeiten gemeinsamer Erfahrungshorizonte geschaffen und die Studierenden auf die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (im Ganzttag) vorbereitet werden können – dies erfolgt im vorliegenden Projekt exemplarisch für Lehramts- und Kindheitspädagogikstudierende. In Abgrenzung zu bisherigen Projektmodellen wird ein besonderer Fokus auf die personale Professionalisierungsebene (Denner et al., 2020) und den Zusammenhang zur Biographiearbeit (Miethe, 2011; Neuss & Zeiss, 2013) gelegt. In der Entwicklung des Lehrkonzepts wurde forschungsbaasiert vorgegangen. In einer Teilstudie I, einer Online-Fragebogenerhebung, die als Ist-Stand-Analyse fungiert, wurden im Sommersemester 2024 die Vorstellungen, Einschätzungen, Vorurteile und Wünsche von Lehramts- und Kindheitspädagogikstudierenden (n=178) gegenüber der anderen Profession im Kontext multiprofessioneller Zusammenarbeit im Ganzttag in den Blick genommen. Zudem wurde eine Teilstudie II durchgeführt, die zum Ziel hatte, die Forschungsergebnisse aus Teilstudie I in die Lehr-Lern-Gestaltung studiengangsgemischter Seminare einzubringen und den hochschuldidaktischen Effekt zu kontrollieren. Ausgehend von der Annahme, dass die Ergebnisse der Teilstudie I auch bei Akteur*innen im schulischen Feld zum Tragen kommen, werden diese im Folgenden in gebotener Kürze skizziert.

Einblick in Ergebnisse der Teilstudie

Entlang der Daten der Teilstudie I werden Vorurteile deutlich, die sich Studierende des Lehramts und der Kindheitspädagogik jeweils gegenseitig zuschreiben. Dabei ging es in der Studie zunächst nicht darum, inwiefern die Zuschreibungen individuell oder gesellschaftlich gewachsen sind, sondern welche Vorstellungen und Vorurteile bestehen.

Die Datenauswertung verdeutlicht, dass die Kindheitspädagogikstudierenden den Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden vor allem einen fehlenden ganzheitlichen Blick aufs Kind, geringe Kooperationsbereitschaft, Privilegierung sowie einen hohen gesellschaftlichen Status zuschreiben. Lehrpersonen werden entlang der Daten als stark leistungsorientiert und wenig kindzentriert („vergessen oft das Kind als Individuum“) sowie als wenig teamfähig („arbeiten lieber allein“) skizziert. Häufig werden sie als privilegiert beschrieben, was mit mehr Freizeit, weniger Arbeitsbelastung und besserer Bezahlung begründet wird. Gleichzeitig attestieren die Befragten dem lehrenden Personal höhere fachliche Kompetenz und ein höheres akademisches Anspruchsniveau, was mit einer Statusaufwertung und Hierarchisierung gegenüber der eigenen Gruppe der Kindheitspädagog*innen einhergeht.

Die angehenden Lehrkräfte beschreiben das Studium der Kindheitspädagogik häufig als „leichter“ und setzen es inhaltlich mit der Erzieher*innenausbildung gleich. Ihre berufliche Tätigkeit wird als weniger anspruchsvoll und primär auf Betreuung und Spiel reduziert („die spielen nur mit den Kindern“). Bildungsbezogene und schulrelevante Kompetenzen werden relativiert oder teils abgesprochen, ebenso wird ihr Tätigkeitsfeld im Ganzttag als weniger anspruchsvoll charakterisiert. Aus den Deprofessionalisierungszuschreibungen resultieren

Status- und Hierarchieabwertungen („nicht auf Augenhöhe“, „rangniedriger“). Diese Wahrnehmungen prägen auch das eigene Kompetenzerleben: Lehramtsstudierende fühlen sich häufiger fachlich überlegen, während Kindheitspädagogikstudierende ein deutliches Hierarchiegefälle wahrnehmen und sich selbst seltener als gleichwertig erleben.

Insgesamt zeigen die Daten ein klares Gefälle zwischen den Professionen: Lehrpersonen wird ein höherer fachlicher und gesellschaftlicher Status zugeschrieben, während Kindheitspädagog*innen Deprofessionalisierungs- und Unterlegenheitszuschreibungen erfahren, die sie teils internalisieren. Diese Polarisierung – zwischen Fachlichkeit und Kindzentrierung sowie Kompetenzzuschreibung und -abwertung – wird durch fehlendes Wissen über Aufgabenfelder und geringe Praxiserfahrungen in multiprofessionellen Teams verstärkt. Bereits im Studium zeigt sich damit ein Spannungsfeld aus Über- und Unterlegenheitsattributionen, das eine Kooperation auf Augenhöhe erschwert (vgl. Wehner & Scheible, 2022; Fabel-Lamla et al., 2019; Braches-Chyrek, 2020; Coelen & Stecher, 2014). Die Befunde verdeutlichen, dass multiprofessionelle Kooperation nicht nur Wissen über andere Berufsgruppen, sondern vor allem die bewusste Arbeit an Haltungen sowie an Selbst- und Fremdbildern erfordert – Prozesse, die bereits in der Ausbildung ansetzen müssen. Auf dieser empirischen Grundlage wurde die studiengangübergreifende Seminarkonzeption „Vom Ich zum Wir“ entwickelt, die gezielt an diese Herausforderungen anknüpft.

Seminarkonzeption „Vom Ich zum Wir“

Das Seminarkonzept basiert auf dem Ansatz der personbezogenen Professionalisierung (Denner et al., 2020) sowie der Kooperationsdidaktik (Reich, 2008) und verfolgt das Ziel, Studierende des Grundschullehramts und der Kindheitspädagogik in studiengangsgemischten Gruppen zu multiprofessionellem Lernen und reflektiertem kooperativem Handeln zu befähigen. Das Seminar erstreckt sich über zwei Semester und folgt einer dreistufigen Logik, die die empirisch abgeleiteten Lernbedarfe systematisch aufgreift:

- (1) Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit professionsbezogenen Einstellungen,
- (2) multiprofessionelles Lernen und Rollenklärung in kooperativen Lernsituationen sowie
- (3) Anwendung und Reflexion gemeinsamer Praxis.

Diese Struktur bildet sich in drei inhaltlichen Blöcken – *Ich*, *Du* und *Wir* – ab, die jeweils unterschiedliche, aber aufeinander aufbauende Lernprozesse initiieren.

Block A – Ich & Wirksamkeit (Selbstreflexion und Biografiearbeit): Im ersten Block steht die persönliche und professionelle Selbstreflexion im Vordergrund. Studierende setzen sich mit ihren Werten, Erwartungen und professionsbezogenen Rollenbildern auseinander. Methoden wie *Biografiearbeit* (Jung & Kaiser, 2020), das „*First Date*“-*World Café*, der *Elevator Pitch* zur Vorstellung des persönlichen Kompetenzprofils oder der Ansatz *Radical collaboration* (Tamm, 2005) dienen dazu, das eigene professionelle Selbstverständnis zu klären und es in Beziehung zu anderen Disziplinen zu setzen. Reflexion fungiert dabei – im Sinne von Denner (2016) – als

Motor professioneller Entwicklung und wird als zentrale Kompetenz hervorgehoben, um Vorurteilen und Fehlannahmen aktiv zu begegnen (Preis & Kanitz, 2018).

Block B – Du & Zusammenarbeit (Rollen, Fälle, Routinen): Der zweite Block fokussiert auf die konkrete Gestaltung und Erprobung von Teamarbeit. In studiengangsgemischten Gruppen bearbeiten die Studierenden praxisnahe Fallbeispiele, führen kollegiale Fallberatungen durch und reflektieren Entscheidungsprozesse. Durch ko-konstruktive Formate wie Kompetenzkarten, Rollenspiele oder interprofessionelle Leitfäden zur Fallkoordination (Reich, 2008) werden Rollen, Zuständigkeiten und Entscheidungslogiken transparent gemacht und im gemeinsamen Austausch ausgehandelt. Ziel ist, Kooperation nicht nur theoretisch zu thematisieren, sondern als erfahrungsbasiertes Lernfeld zu gestalten.

Block C – Wir & Praxisphase (Projekt, Reflexion, Transfer): Im abschließenden Block realisieren die Studierenden in Tandems oder Kleingruppen ein eigenes Praxisprojekt an Ganztagsgrundschulen. Diese authentische Lernsituation ermöglicht es, die ‚andere Profession‘ in der konkreten Praxis kennenzulernen, stereotype Annahmen zu überprüfen und eigene Haltungen weiterzuentwickeln (Stahl et al., 2022). Begleitet wird die Praxisphase durch strukturierte Reflexionsformate wie *Empathy Maps*, *Peer Coaching* oder *Fishbowl-Diskussionen* (Gray et al.; 2010), die kollektive Lern- und Teamprozesse sichern. Das Seminar schließt mit einem Portfolio ab, das Reflexionsberichte, Fallanalysen und Praxisartefakte umfasst und zugleich als Nachweis kooperativer Handlungskompetenz dient.

Die Konzeption folgt drei grundlegenden Setzungen:

- (1) Professionalisierung ist vermittelt zwischen Person, Wissen und Praxis – Haltungen, Selbst- und Fremdbilder sind zentrale Motoren professioneller Entwicklung.
- (2) Kontakt braucht didaktische Rahmung – bloßer Austausch baut keine Vorurteile ab; es braucht gemeinsame Ziele, Rollenklärung und kooperative Problemlösung.
- (3) Multiprofessionalität bedeutet Schnittstellenarbeit – Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Entscheidungen müssen transparent ausgehandelt werden.

Daraus ergeben sich folgende vier Leitprinzipien der Umsetzung: a) „Sach- und Selbstreflexion First“, b) gemeinsame Aufgaben mit echtem Kooperationsbezug, c) Perspektivvielfalt als produktive Irritation nutzen und d) Praxisanteile gezielt gemeinsam reflektieren und begleiten. Mit dieser Verzahnung von empirischer Fundierung, didaktischer Struktur und praxisorientiertem Lernen schafft das Seminar einen Raum, in dem sich Studierende beider Professionen als gleichwertige Partner*innen erfahren können. Ziel ist es, ein vertieftes Verständnis für die eigene und andere Profession zu entwickeln, Hierarchien zu reflektieren und damit die Grundlage für gelingende multiprofessionelle Kooperation im Ganztage zu legen.

Ableitungen: Impulse für eine kooperative Führungs- und Arbeitskultur in (Ganztags-)Schulen

Die im Beitrag dargestellten Befunde weisen auf stereotype Zuschreibungen, Hierarchiefahrungen und Wissenslücken über Zuständigkeiten hin. Eine wirksame Führungs- und Arbeitskultur im Ganzttag antizipiert diese Spannungsfelder und bearbeitet sie strukturell. Aus den theoretischen und empirischen Grundlagen sowie aus den im Projekt entwickelten Setzungen und Prinzipien lassen sich zentrale Impulse für Akteur*innen und Verantwortliche in Schule ableiten, die wesentlich für eine gelingende multiprofessionelle Kooperation (in Ganztags-)Schulen sind.

- Ein zentraler Ansatzpunkt betrifft die Herstellung von *psychologischer Sicherheit und gegenseitiger Anerkennung*. Schulen benötigen einen organisationalen Rahmen, der Vertrauen, Respekt und gegenseitiges Verständnis fördert. Schulleitungen können dies durch klare Kommunikationsnormen und transparente Feedbackstrukturen unterstützen. Dabei ist es entscheidend, dass Anerkennung nicht nur individuell, sondern strukturell verankert wird – etwa durch die gleichwertige Sichtbarmachung unterschiedlicher Professionen im Leitbild, in Kommunikationskanälen und in schulischen Entscheidungsprozessen. Psychologische Sicherheit, verstanden als Basis gelingender Teamarbeit (Philipp, 2024), bildet damit die Grundlage für die gemeinsame Verantwortungsübernahme in multiprofessionellen Teams.
- Darüber hinaus zeigt sich, dass *Rollen, Entscheidungswege und Zuständigkeiten* in multiprofessionellen Settings klar definiert und gemeinsam ausgehandelt werden müssen, insbesondere im Ganzttag, wenn unterrichtliche und betreuende Aufgaben miteinander zu verzahnen sind (Seemann, 2022). Eine kooperative Führungs- und Arbeitskultur zeichnet sich durch Strukturen aus, die Entscheidungsprozesse nachvollziehbar machen und gleichzeitig Raum für Aushandlung lassen. Dies kann etwa durch die Einführung gemeinsamer Kompetenzprofile, interprofessioneller Leitfäden oder festgelegter Teamroutinen unterstützt werden. Klare Zuständigkeiten schaffen Orientierung, ohne die Offenheit für professionsübergreifende Lernprozesse einzuschränken.
- Zugleich braucht Kooperation *authentische, gemeinsam getragene Aufgaben*, um als lern- und beziehungswirksam erlebt zu werden. In Schule sollten daher Gelegenheiten geschaffen werden, in denen unterschiedliche Professionen nicht nur nebeneinander, sondern miteinander tätig werden – etwa durch Co-Planung oder Team-Teaching, wofür sich in Ganztagschulen ein besonderes Potenzial eröffnet. In gemeinsamen Fallberatungen, Projekten oder Förderplanungen können die jeweiligen Perspektiven als Ressource genutzt werden, um Lösungen ko-konstruktiv zu entwickeln. Eine solche Aufgabenstruktur ermöglicht es, die Differenz zwischen Professionen nicht als Trennlinie, sondern als produktive Vielfalt zu verstehen.
- Zuschreibungen und Vorurteile sind oft tief verwurzelt und es braucht Zeit – bzw. vor allem ‚gemeinsame‘ Zeit – diese abzubauen. Schulleitenden kommt daher die Aufgabe zu, *zeitliche und räumliche Ressourcen für Kooperation* verbindlich zu sichern. Kooperation

kann nur dann nachhaltig gelingen, wenn sie nicht zusätzlich zur individuellen Arbeitsbelastung erwartet wird, sondern als integraler, kontinuierlicher Bestandteil schulischer Arbeit verstanden und entsprechend eingeplant wird. Verlässliche Zeitfenster für Teamabsprachen, gemeinsame Räume für Austausch und einheitliche Dokumentationssysteme sind Grundvoraussetzungen, um Kommunikation zwischen Professionen zu erleichtern, Kontinuität zu gewährleisten und so zum Abbau von Zuschreibungen und Vorurteilen beizutragen.

- Ein Großteil der Studierenden hat im Studium bisher (noch) keine bzw. kaum Berührungspunkte mit anderen Professionen, wie dies im hier skizzierte Seminarformat zur Anbahnung multiprofessioneller Kompetenzen gegeben ist. Daher lässt sich für Schulen die Notwendigkeit einer *systematischen Personal- und Fortbildungsentwicklung* ableiten. Hierbei gilt es, vor allem Fortbildungsangebote inter- bzw. multiprofessionell zu besuchen bzw. zu gestalten, sodass Lehrpersonen und weitere pädagogische Fachkräfte wie Kindheitspädagog*innen gemeinsam als Team professionalisiert werden.
- Schließlich gilt es, die *Verzahnung von Ausbildung und schulischer Praxis* zu stärken. Die Erfahrungen aus dem MuTeS-Projekt zeigen, dass die Grundlagen multiprofessionellen Arbeitens bereits im Studium gelegt werden müssen. Schulen können hier anknüpfen, indem sie Studierenden aus Lehramt und Kindheitspädagogik gezielt Praxiserfahrungen in gemeinsamen Projekten ermöglichen und diese durch Reflexionsgespräche oder Peer-Coaching-Formate begleiten. Eine solche enge Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule trägt dazu bei, dass die im Studium begonnene Arbeit an Haltungen, Rollenbildern und Kooperationskompetenzen in die Praxis überführt werden kann.

Insgesamt wird deutlich, dass die Entwicklung einer kooperativen Führungs- und Arbeitskultur in Schule mehr ist als die Etablierung neuer Organisationsformate. Sie erfordert eine bewusste Neuausrichtung, in der Unterschiedlichkeit als Ressource verstanden wird, die disparate, komplementäre Kernkompetenzen der Akteur*innen zusammenführt und somit Schule als Ermöglichungsrahmen für gemeinsames Lernen zum Wohl der Kinder entstehen lässt.

Fazit und Ausblick

Wie dargelegt wurde, ist die multiprofessionelle Kooperation ein zentrales Qualitätsmerkmal gelingender Ganztagschulentwicklung. Die Ergebnisse des Projekts MuTeS zeigen, dass Kooperation nicht durch organisatorische Vorgaben allein entsteht, sondern einer bewussten Arbeit an Haltungen, Rollenverständnissen und Beziehungsstrukturen bedarf. Das Seminar-konzept „Vom Ich zum Wir“ greift diese Dimensionen auf, indem es Selbstreflexion, Rollenklärung und gemeinsames Handeln systematisch verbindet. So entstehen Lernräume, in denen Studierende beider Professionen Verantwortung teilen und Unterschiede als Ressource begreifen. Für die schulische Praxis bedeutet dies, dass eine kooperative Führungs- und Arbeitskultur als zentrale Aufgabe zu verstehen ist. Sie schafft psychologische Sicherheit, fördert transparente Entscheidungsprozesse und ermöglicht gemeinsames Lernen – Voraussetzungen, unter denen multiprofessionelle Zusammenarbeit ihr Potenzial entfalten kann.

Ausblickend soll das Seminarkonzept „Vom Ich zum Wir“ in der Praxis erprobt und im Rahmen einer Evaluation auf seine Wirksamkeit überprüft werden. Die Ergebnisse fließen in eine gezielte Weiterentwicklung des Konzepts ein, sodass es flexibel auf neue Anforderungen reagieren kann. Langfristig ist ein Transfer an weitere Hochschulen und eine curriculare Verankerung vorgesehen, um multiprofessionelle Lerngelegenheiten nachhaltig in der hochschulischen Ausbildung zu etablieren und so die Grundlage für gelingende Kooperation im schulischen Ganztags zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343-359.
- Braches-Chyrek, R. & Karsten, M.-E. (Hrsg.) (2020). *Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung: Professionelle Handlungsmöglichkeiten und sozialstrukturelle Spannungsfelder*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Breuer, A. & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen* 2(1), 29-46.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2024). *Kongress „Ganztags multiprofessionell gestalten“*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/241716/49cd6375c0d41f0e2f27872c1f62623f/kongress-ganztags-multiprofessionell-gestalten-data.pdf>
- Coelen, T. & Stecher, L. (Hrsg.) (2014). *Die Ganztagschule: Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cramer, C. & Rothland, M. (2021). Pädagogische Professionelle in der Schule. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-23). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.10.1007/978-3-658-24734-8_56-1
- Denner, L. (2016). Professionalisierung im Kontext schulpraktischer Studien. Konzepte – empirische Befunde – Perspektiven. In R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare* (S. 5-64). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Denner, L., Wehner, U., Seiler, B. & Scheible, A. (2020). Personbezogene pädagogische Professionalisierung – erste Befunde aus der ppProfess-Projekt. In M. Beck, L. Billion, M. Fetzer, M. Huth, V. Möller & A.-M. Vogler (Hrsg.), *Multiperspektivische Analysen von Lehr-Lernprozessen. Mathematikdidaktische, multimodale, digitale und konzeptionelle Ansätze* (S. 185-204). Münster-New York: Waxmann.
- Domsch, H., Ufermann, L & Urton, K. (2025). Multiprofessionelle Kooperation in Schule. In M. Avci-Werning & C. Gawrilow (Hrsg.), *Schulpsychologie* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fabel-Lamla, M., Lux, A. L., Schäfer, A. & Schilling, C. (2019). Multiprofessionalität und Konflikt. In S. Karic, L. Heyer, C. Hollweg, & L. Maack (Hrsg.), *Multiprofessionalität weiterdenken: Dinge, Adressatinnen, Konzepte* (S. 100-124). Weinheim: Beltz

- Gras, J. & Wiedenborn, T. (2025). Der Ganzttag als Chance für Bildungsgerechtigkeit? Wahrgenommene Auswirkungen aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte. *Die Ganzttagsschule* 65, 101-107.
- Graßhoff, G. & Sauerwein, M. (Hrsg.) (2021). *Rechtsanspruch auf Ganzttag: Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gray, D., Brown, S. & Macanuso, J. (2010): *Gamestorming: A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers*. Sebastopol CA: O'Reilly Media
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L. & Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 453-485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganzttagsschulen in der universitären Lehre. *Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 2(3), 400-421. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2472>.
- Jung, E. & Kaiser, L. S. (2020). „Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit“. Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten - Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andersorts* (S. 259-274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kielblock, S. & Rinck, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation in schulischen Settings – Eine Forschungsübersicht. In S. Tusche & T. Webs (Hrsg.), *Potenziale der Ganzttagsschule nutzen: Forschung - Praxis – Transfer. Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 87-102). Bielefeld: wbv.
- Maulbetsch, C. & Scheible, A. (2023). Kollegiale und multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagsgrundschulen – ein Hochschulangebot zur Professionalisierung von Studierenden. In Ganzttagsschulverband e.V. (Hrsg.), *Beiträge zur Ganzttagsschulentwicklung* (Bd. 63, S. 30-42).
- Miethe, I. (2011). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS BW) (Hrsg.) (2019). *Qualitätsrahmen Ganzttagsschule Baden-Württemberg*. Albstadt: Conzelmann Grafik + Druck e.K.
- Naujok, N. & Stammerjohann, P. (2024). Kindheitspädagog:in meets Grundschulpädagog:in: Anbahnung multiprofessioneller Kooperation im Projektseminar „Bim!“. In A. Flügel et al. (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 540-545). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://doi.org/10.25656/01:31414>
- Neuss, N. & Zeiss, J. (2013). Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 1, 22-25.
- Otto, S. (2024). *Multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Kindheitspädagog:innen an Schulen*. Bonn: socialnet. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.60049/molhybk>.
- Philipp, E. (2024). *Multiprofessionelle Teamentwicklung: Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim: Beltz.

- Preis, N. & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1/2, 175-195. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831>
- Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierung in interprofessionellen Teams. Kooperationspraktiken an Ganztagssschulen. In S. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185-201). Münster u.a.: Waxmann
- Reich, K. (Hrsg.) (2008). *Methodenpool*. Universität zu Köln. Verfügbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de>
- Seemann, A.-M. (2022). Multiprofessionelle Teams in der Ganztagssschule: Pädagogik, Personal, System. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen* (S. 147-63). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36486-1_12
- Seemann, A.-M. & Titell, V. (2023). *Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter: Wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. WiFF Expertisen*, Band 55. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Serke, B. & Streese, B. (Hrsg.) (2022). *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Speck, K. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1453-1465). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_107
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Stahl, L., Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H.P. (2022). Zuständigkeit und Erfahrung. Perspektiven Studierender des Lehramts und der Sozialen Arbeit auf multiprofessionelle Kooperation in Ganztagssschulen. In F. Heinzel & B. Krasemann (Hrsg.), *Erfahrung und Inklusion* (S. 71-88). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36609-4_5
- StEG – Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (Hrsg.) (2019). *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagssschule*. Frankfurt am Main: StEG.
- Tamm, J. W. & Ronald, J. L. (2005). *Radical Collaboration: Five Essential Skills to Overcome Defensiveness and Build Successful Relationships*. New York: Harper Business
- Tillmann, K. & Rollett, W. (2018). Multiprofessionelle Kooperation im Ganztage - Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen. *Lernende Schule* 81(1), 8-11.
- Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2023). Multiprofessionelle Lernumgebungen im universitären Kontext: Einstellungen Studierender des Lehramts und der Sozialen Arbeit zu Bildungs- und Erziehungszielen der Schule. In S. M. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisationen optimieren?* (S. 229-246). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36008-5_14
- Wachtel, P. & Wittrock, M. (1990). Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41(4), 263-71.
- Wehner, U. & Scheible, A. (2022). Über Betreuung als pädagogisch vollwertiges Moment von Ganztagsgrundschulbildung. Eine kindheitspädagogische Annäherung. In Ganztagsschulverband e.V. (Hrsg.): *Die Ganztagssschule*. 62 Jg. (S. 92-100). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, debus Pädagogik.

Anmerkungen

¹ Für das Studium Kindheitspädagogik gibt es in Österreich kein direktes Äquivalent. Ausgebildete Kindheitspädagog*innen kommen in der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im frühen Kindesalter wie in Kindergärten ebenso zum Einsatz wie in Kindertageseinrichtungen oder Ganztagsschulen

Autorinnen

Juliana Gras, Dr.

ist Akademische Rätin im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Gerahmt von den langjährigen Erfahrungen als Lehrerin der Sekundarstufe I und Fachberaterin für Unterrichtsentwicklung lehrt sie in den Lehramtsstudiengängen sowie der Kindheitspädagogik und forscht vor allem zu den Themen Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion.

Kontakt: grasj@ph-weingarten.de

Annette Scheible, Dr.

ist akademische Mitarbeiterin am Institut für Frühpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (bis Wintersemester 2025/26). Arbeits- und Forschungsbereiche: Transitionen; Ganztagsbildung – Arbeiten in multiprofessionellen Teams; personbezogene pädagogische Professionalisierung; konstruktivistische Theorien. Aktuell Lehrkraft an einer Grundschule.