

Renger, Anke; Gröber, Juliane

## **Multiprofessionelle Teams – Gelingensbedingungen für die Arbeit in Lernwerkstätten. Vernetzung der Hochschullernwerkstätten der HU Berlin und der ASH Berlin**

*Longhino, Daniela [Hrsg.]; Frauscher, Eva [Hrsg.]; Imp, Christina [Hrsg.]; Stöckl, Claudia [Hrsg.]: Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 94-105. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



### Quellenangabe/ Reference:

Renger, Anke; Gröber, Juliane: Multiprofessionelle Teams – Gelingensbedingungen für die Arbeit in Lernwerkstätten. Vernetzung der Hochschullernwerkstätten der HU Berlin und der ASH Berlin - In: Longhino, Daniela [Hrsg.]; Frauscher, Eva [Hrsg.]; Imp, Christina [Hrsg.]; Stöckl, Claudia [Hrsg.]: Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 94-105 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-325124 - DOI: 10.25656/01:32512; 10.35468/6147-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-325124>

<https://doi.org/10.25656/01:32512>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Anke Renger und Juliane Gröber*

## **Multiprofessionelle Teams – Gelingensbedingungen für die Arbeit in Lernwerkstätten. Vernetzung der Hochschullernwerkstätten der HU Berlin und der ASH Berlin**

### **Abstract**

Hochschullernwerkstätten (HSLW) ermöglichen durch die Orientierung an Kooperation, Theorie-Praxis-Transfer und Reflexion angehenden Lehrkräften und Kindheitspädagog\*innen, sich für die Arbeit in multiprofessionellen Teams (mPTs) zu qualifizieren. In diesem konzeptionellen Beitrag wird ein Seminar vorgestellt, welches die Arbeit in mPTs von Studierenden der Kindheitspädagogik der Alice Salomon Hochschule Berlin und des Grundschullehramts der Humboldt-Universität zu Berlin (Sachunterricht und Sonderpädagogik) fördert. Grundlage ist die Erkundung, Adaption, Erprobung und Reflexion von Lernangeboten zu den Schnittstellen von Kinderrechten und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Dabei bietet die HSLW Raum für individuelle pädagogische Professionalisierungsprozesse v. a. mit Blick auf die Reflexion des pädagogischen Handelns in mPTs, um bereits im Studium die Potenziale mPTs zu nutzen. Erste Ergebnisse der Begleitforschung geben einen Ausblick auf konzeptionelle Anpassungen.

### **1 Einleitung**

Der zunehmenden Bedeutung von multiprofessionellen Teams (mPTs) in der frühkindlichen und Primarbildung wird im Professionalisierungsdiskurs vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2021). MPTs werden als Möglichkeit gesehen, anspruchsvolle Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung besser zu bewältigen und dem Fachkräftemangel zu begegnen (Grgic & Friederich 2023). Allerdings wird die zunehmende Heterogenität der Qualifizierungshintergründe des pädagogischen Personals kontrovers diskutiert (Cloos & Weltzien 2019), da einerseits Aspekte einer professionstheoretisch be-

gründeten De-Qualifizierung gesehen werden, während andererseits Hoffnungen auf Kompetenzerweiterungen in professionsübergreifenden Teams bestehen (Robert-Bosch-Stiftung 2008). Mit dem Ausbau von Ganztagschulen wird die Bedeutung von mPTs weiter zunehmen (Preis & Wissinger 2018), wodurch sich auch eine Relevanz für die Thematisierung bereits in der Ausbildung ergibt.

Ein vielversprechender Ansatz zur Förderung der Professionalisierung für die Arbeit in mPTs während des Studiums können HSLW sein (Schöps et al. 2019; Peschel & Kihm 2019; Franz & Sansour 2016). In diesen wird angehenden pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften ermöglicht, ihre Zusammenarbeit zu vertiefen sowie Rollenverständnisse zu entwickeln und zu erproben (ebd.). In diesem Beitrag plädieren wir für eine institutionsübergreifende Zusammenarbeit in mPTs schon in der Ausbildung von Pädagog\*innen und stellen ein wissenschaftlich begleitetes Seminarkonzept vor, welches die Arbeit von Studierenden der Kindheitspädagogik und des Grundschullehramts in mPTs fördert. Dabei wird zunächst ein Überblick über theoretische Hintergründe, Verständnisse sowie aktuelle Forschungsstände zu mPTs in Bildungsinstitutionen gegeben. Anschließend erfolgt ein Überblick über die Konzeption des Seminars sowie ausgewählte Einblicke in erste Forschungsergebnisse und daraus resultierende Adaptionsbedarfe hinsichtlich der Gelingensbedingungen für die Arbeit in mPTs im Seminarkontext.

## **2 Theoretischer und empirischer Hintergrund: multiprofessionelle Teams in Bildungsinstitutionen**

Die Ausbildung zukünftiger Pädagog\*innen erfordert besondere pädagogische Formate, die ein wertschätzendes Klima für die Reflexion eigener und beobachteter Lernprozesse schaffen und gleichzeitig theoriegeleitet sind (Wedekind et al. 2014). HLWS sind Orte, an denen Studierende Praxisbezüge herstellen und eigene Fragen zur pädagogischen Professionalisierung reflektieren können (NeHle 2023). HSLW bieten Studierenden einen „Schonraum“ (Franz & Sansour 2016, 57), um praktische pädagogische Erfahrungen zu sammeln (Schöps et al. 2019; Peschel & Kihm, 2019).

In den HLWS an der ASH Berlin und der HU Berlin ist der Theorie-Praxis-Transfer ein wichtiges Element (Gröber et al. 2022; ASH Berlin, 2023). Deren Konzepte orientieren sich an theoretischen Verständnissen und betonen die Bedeutung von Reflexion und Kooperation (VelW, 2009; AG Begriffsbestimmung NeHle, 2020). Auch an Schulen und Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) sind Lernwerkstätten etabliert, in denen bereits häufig in mPTs gearbeitet wird (SAG 2023).

## 2.1 Begriffsklärung

Der Begriff der mPTs wird in bildungspolitischen Diskursen häufig verwendet, jedoch gibt es bisher keine einheitliche Definition und wenig empirische Befunde zu deren Wirkungsweise (Breuer 2015). Als mPTs wird hier die Zusammenarbeit von Angehörigen verschiedener Berufsgruppen in einem gemeinsamen Arbeitsfeld verstanden (Breuer 2015; Strohmer et al. 2016). In der frühkindlichen Bildung unterscheiden Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) zwischen temporärem multiprofessionellem Arbeiten und multiprofessionellen Teams, wobei Letzteres dauerhaft angelegt ist. Es wird argumentiert, dass der Begriff der Multiprofessionalität um den Begriff der Transprofessionalität erweitert werden sollte, bei dem eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe und unabhängig von traditionellen Zuständigkeiten erfolgt (Schmitz & Schmohl 2021).

## 2.2 Multiprofessionelle Teams im Bildungskontext

Die aktuellen Anforderungen im Schulsystem erfordern mPTs, um mit den heterogenen Schulsettings, hinsichtlich der unterschiedlichen institutionellen Strukturen und Bedingungen sowie den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder umzugehen (El-Mafaalani 2022; Steinert et al. 2006).

Untersuchungen zu mPTs in Bildungseinrichtungen fokussieren jedoch häufig auf die temporäre professionsübergreifende Zusammenarbeit mit Blick auf die Bedeutung von mPTs in Settings mit Personen mit spezifischen Förder- und Unterstützungsbedarfen (Hopmann et al. 2019; Reis et al. 2020), während es bisher nur wenige empirische Erkenntnisse zu Auswirkungen regelmäßiger Arbeit in mPTs in der Elementar- und Primarbildung gibt, obwohl mPTs in Kindertagesstätten und Grundschulen bereits gelebte Praxis (Beki 2020; Weltzien et al. 2016) und auch in Lernwerkstätten etabliert sind (SAG 2023).

Studien zeigen jedoch auch, dass die Arbeit in mPTs oft mit Problemen verbunden sind und es einer intensiven Begleitung und Professionalisierung bedarf, um die Potenziale verschiedener Professionen optimal zu nutzen. Dabei wird häufig ein Scheitern der Arbeit in mPTs beschrieben (Gräsel et al. 2006; Gebhard et al. 2014) sowie eine wahrgenommene zusätzliche Belastung, die die Beteiligten äußern (Fabel-Lamla 2018).

Empirische Studien konnten zudem ein hierarchisches Verhältnis zwischen den schulischen Akteursgruppen aufzeigen, wobei Lehrkräfte in mPTs als die dominierende Profession wahrgenommen werden (z. B. Gröhlich et al. 2015; Buchna et al. 2016; Böhm-Kasper et al. 2017). Weiteres pädagogisches Personal wird von ihnen oftmals nur hinzugezogen, wenn es betreuungsintensive Situationen z. B. mit Schüler\*innen oder bei Elterngesprächen gibt, um „eine Art Feuerwehrfunktion“ auszuüben (Gröhlich et al. 2015, 191), was jedoch nicht der Definition von mPTs entspricht. Laut Buchinger & Schober (2006) müssen daher zunächst gegenseitiges Vertrauen und Respekt aufgebaut und Konkurrenzge-

danken abgebaut werden. Im Kontext Schule schlussfolgert Lenz (2018), dass sich eine multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und z.B. Sozial- und Kindheitspädagog\*innen schwieriger gestaltet als eine monoprofessionelle Zusammenarbeit unter den Lehrkräften. Dabei spielen auch Schulleitungen eine wichtige Rolle bei der Integration von mPTs, indem sie diesen insgesamt positiv gegenüberstehen und darüber hinaus ausreichend Zeit für diese Zusammenarbeit einplanen, um ein Scheitern zu verhindern. Trotzdem bestehen Herausforderungen wie mögliche personelle Widerstände und Ressourcenknappheit (Preis 2021). Als wesentlich für gelingende Bildungsprozesse und die Bewältigung von Problemen werden daher transprofessionelle Kooperationen angesehen, bei denen die traditionellen Zuständigkeiten und Hierarchien überwunden werden (Schmitz & Schmohl, 2021).

### 2.3 Multiprofessionelle Teams in der Lehrkräftebildung

Mit Blick auf die Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf inklusive Bildungsansätze gewinnt die multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung an Bedeutung (Filipiak 2020, Hopmann et al. 2019 und Kirsch et al. 2021). Dennoch gibt es einen Mangel an Thematisierung von mPTs in Studien- und Ausbildungsinhalten (Schwede-Anders 2022) und somit wenige empirisch untersuchte Settings, in denen Studierende bereits im Studium Erfahrungen in mPTs sammeln können.

Filipak (2020) untersuchte an der Universität Paderborn ein für das Lehramtsstudium selbstentwickeltes Lernangebot, das auf die inklusionsbezogenen Teilkompetenz „(multi-)professioneller Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft“ fokussiert. Erste Ergebnisse der Lehrveranstaltung, in denen Studierenden des Grundschullehramtes und der Sonderpädagogik zusammenarbeiten, zeigten in den untersuchten Kohorten einen Anstieg der Selbsteinschätzung zur Kooperationsfähigkeit. Allerdings wurde in einem Semester auch eine Abnahme der Kooperationsbereitschaft festgestellt. Filipak plädiert daher für eine „intensive Begleitung und Reflexion dieser Prozesse, damit die Kooperationsbereitschaft durch beispielsweise anstrengende oder negative Erfahrungen nicht nachhaltig sinkt“ (ebd., 58).

Hopmann et al. (2019) stellen in ihrer quantitativen Studie ein interdisziplinäres Masterseminar vor, das den Fokus auf inklusions- und kooperationsbezogene Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften richtet. Dies soll multiprofessionelle Kooperation bereits als Themenfeld der universitären Lehre aufgreifen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich durch etablierte Messinstrumente der Inklusions- und Kooperationsforschung die im Seminar entwickelten Einstellungsänderungen nur unzureichend quantitativ erheben lassen. Hopmann et al. (2019) konstatieren daher, dass eine Erweiterung durch qualitative Forschungsinstrumente nötig ist, um die im Rahmen des Seminars

kritisch-reflexiven Prozesse hinreichend herauszuarbeiten. Diese Ergebnisse bilden daher auch eine wichtige Grundlage für die qualitative empirische Begleitung des vorliegenden Seminarkonzepts.

Preis und Wissinger (2018) haben im Rahmen eines Aufbaumoduls im Lehramtsstudium ein Angebot entwickelt und begleitet, welches professionsübergreifende Kooperationen im forschenden Lernen fokussiert. Ihre Ergebnisse verweisen darauf, dass ein entscheidendes Kriterium für eine sinnvoll erlebte Zusammenarbeit eine „Bezugnahme auf gemeinsame berufliche Zielkontexte“ z. B. durch praxisorientierte Projekte darstellt.

Die referierten Studien deuten darauf hin, dass eine Praxisorientierung sowie intensive Begleitung der Reflexion der Arbeitsprozesse der mPTs wichtige Aspekte bei der Gestaltung entsprechender Angebote im Studium sein könnten. HSLW erscheinen als geeignete Räume für deren Etablierung, da sie sich konzeptionell durch eine hohe Praxisorientierung sowie die Betonung von Reflexion und Kooperation beim Lehren und Lernen auszeichnen (AG Begriffsbestimmung NeHle, 2020; Schöps et al. 2019; Tänzer & Hohnstein 2018). HSLW bieten Studierenden einen „Schonraum“ (Franz & Sansour 2016, 57), um praktische pädagogische Erfahrungen zu sammeln (Schöps et al. 2019; Peschel & Kihm, 2019) und ein wertschätzendes Klima für die Reflexion eigener und beobachteter Lernprozesse, die gleichzeitig theoriegeleitet sind, zu schaffen (Wedekind et al. 2014).

### **3 Vernetzung von Studierenden der Kindheitspädagogik (ASH Berlin) und Studierenden des Grundschullehramts (HU Berlin) durch die Zusammenarbeit in mPTs in HSLW**

In den HLWS an der ASH Berlin und der HU-Berlin ist der Theorie-Praxis-Transfer ein wichtiges Element (Gröber et al. 2022; ASH Berlin, 2023). Deren Konzepte orientieren sich an theoretischen Verständnissen und betonen die Bedeutung von Reflexion und Kooperation (VelW, 2009; AG Begriffsbestimmung NeHle, 2020) womit sie wichtige Bedingungen für die Arbeit in mPTs fokussieren.

#### **3.1 Ziel des Angebotes**

Ziel des hier vorgestellten Seminarkonzeptes, das bisher im Sommersemester 2023 und 2024 durchgeführt wurde, ist die praxisnahe Zusammenarbeit von Bachelorstudierenden der Kindheitspädagogik der ASH Berlin sowie Sachunterrichts- und Sonderpädagogikstudierenden des Masterstudiengangs Lehramt an Grundschulen mit den Fächern Sachunterricht und Sonderpädagogik der HU Berlin. Die Studierenden arbeiteten an Schnittstellen von BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) und Kinderrechten als mPTs zusammen. Als Schnittstellen von BNE und Kinderrechten bestimmten Studierende die Themen Teilhabe, Mitbe-

stimmung, Gerechtigkeit, Bildung und Gesundheit. Diese Aspekte ermöglichen Kindern aktiv an ihrer Bildung teilzuhaben und sind entscheidend, um demokratisches Handeln, soziale Gerechtigkeit und eine gesunde, nachhaltige Lebensweise zu vermitteln und Kinder somit als aktive Akteur\*innen einer gerechten und nachhaltigen Welt zu fördern. Das Seminar orientiert sich hochschuldidaktisch an der Methode der Hochschullernwerkstattarbeit (Peschel 2020), die in den jeweiligen Konzepten der beteiligten Lernwerkstätten festgehalten ist (Gröber et al. 2022, ASH Berlin 2023).

### 3.2 Seminarkonzept

Das Seminar umfasst acht Einheiten im Umfang von zwei bis vier Stunden in Präsenz mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten. Zur theoretischen Vorbereitung der thematischen Schwerpunkte Lernwerkstattarbeit, BNE und Kinderrechte, Inklusion sowie Lernbegleitung werden in den jeweiligen Blöcken Videoinputs und ausgewählte Literatur zur Verfügung gestellt, die jeweils am Ende von jeder Einheit als Grundlage für die Reflexion genutzt werden. Die Dozierenden unterstützen die Lernprozesse der Studierenden nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens als Lernbegleiter\*innen während des gesamten Seminars (AG Begriffsbestimmung NeHle 2020).

In der ersten Einheit zum Thema Lernwerkstattarbeit hospitieren Studierende in der Lernwerkstatt „Kinderforscher\*zentrum HELLEUM“ bei einem naturwissenschaftlich-technischen Workshop einer Grundschulklasse, um Lernwerkstattarbeit in einem professionellen Kontext praxisnah kennenzulernen und zu beobachten und vor dem Hintergrund eigener Lern- und Bildungsverständnisse zu reflektieren.

In der zweiten Einheit zu BNE und Kinderrechten erproben die Studierenden gemeinsam eine bereits von anderen Studierenden entwickelte Lernumgebung zu den Schnittstellen von BNE und Kinderrechten. Der Rückgriff auf bereits entwickelte Lernumgebungen zu diesem Thema hat den Vorteil, dass der Fokus stärker auf reflexiven Prozessen und nicht auf den Entwicklungsprozessen liegt. Insbesondere die identifizierten Schnittstellen von BNE und Kinderrechten Teilhabe, Mitbestimmung, Gerechtigkeit, Bildung und Gesundheit bieten hinsichtlich der Reflexion der eigenen pädagogischen Haltungen viel Potenzial. So können eigene Verständnisse offengelegt und kritisch hinterfragt werden, z. B. inwieweit die geplanten Angebote Teilhabe und Mitbestimmung fördern, Gerechtigkeit und Gesundheit thematisieren und bildungswirksam sind.

In der dritten Einheit wird die zuvor erprobte Lernumgebung kritisch vor dem Hintergrund der eigenen theoretischen und praktischen Auseinandersetzung sowie den Schwerpunkten BNE und Kinderrechte reflektiert und Adaptionsbedarfe dieser selbst erprobten Lernangebote herausgearbeitet. Diese Adaptionsbedarfe werden in einem Open Space Format allen Studierenden der beiden beteiligten

Seminare vorgestellt. Ziel ist es, sich in mPTs, bestehend aus Studierenden der Kindheitspädagogik und Studierenden des Grundschullehramts mit den Fächern Sachunterricht und Sonderpädagogik, für die Bearbeitung dieser Bedarfe zusammen zu finden.

In der vierten Einheit zum Thema Inklusion überarbeiten die Studierenden in den jeweiligen mPTs ihr Lernangebot mit Blick auf die herausgearbeiteten Adaptionsbedarfe sowie inklusions- und sachunterrichtsdidaktische Prinzipien.

In der fünften Einheit stellen die Studierenden ihr Lernangebot als Teil der gesamten Lernumgebung den anderen Studierenden vor, erproben und reflektieren es gemeinsam vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung zu Lernwerkstattarbeit, BNE, Kinderrechten und Inklusion sowie ihrer eigenen pädagogischen Verständnisse und praktischen Erfahrungen.

In der sechsten Einheit, in der es um die Lernbegleitung von Kindern geht, führen die Studierenden die von ihnen adaptierte Lernumgebung mit einer Grundschulklasse durch, erproben sich in der Lernbegleitung, beobachten das Lernen aller an diesem Setting Beteiligten und reflektieren abschließend ihre Erfahrungen.

Die letzten beiden Einheiten dienen der Reflexion und Evaluation. Dabei reflektieren und diskutieren die Studierenden ihre eigene Entwicklung sowie die Zusammenarbeit in den mPTs im Kontext der Lernwerkstattarbeit und evaluieren das Seminar.

### 3.3 Begleitforschung und erste Ergebnisse

In der wissenschaftlichen Begleitung des Seminars wurde, als Konsequenz auf die Ergebnisse von Hopmann et al. 2019, auf einen qualitativen Forschungsansatz zurückgegriffen. Dabei wurden in zwei Durchgängen 2023 und 2024 folgende Datenerhebungsmethoden eingesetzt: die Dokumentenanalyse, die teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussionen (Misoch 2015). Diese Methoden bieten umfassende Einblicke in die Arbeit der mPTs. Dabei wird u. a. der Frage nachgegangen, welche Gelingensbedingungen für das Arbeiten in mPTs von angehenden Kindheitspädagog\*innen und Grundschullehrkräften geäußert werden.

Erste bisher unveröffentlichte und noch nicht systematisch ausgewertete Ergebnisse der Begleitforschung für 2023 zeigen, dass die Studierenden in den Gruppendiskussionen schlussfolgern, dass für die Arbeit in mPTs u. a. gegenseitiges Vertrauen und Respekt vor den Ansichten und Stärken der anderen nötig ist.

*„also ich will immer so tolerant und offen bleiben ... dass zum Beispiel Kindheitspädagog:innen oder halt Lehrkräfte auch andere Stärken haben und dann auch noch die Aufgaben vielleicht aufteilen könnte oder halt sich auch daran orientiert und auch andere Meinung dann akzeptiert.“ (Zitat Gruppe 2-2023)*

Ebenso stellen sie fest, dass Kommunikation eine wichtige Basis darstellt, da durch fehlende Kommunikation Missverständnisse entstehen, die sich auf die gemeinsame Arbeit auswirken.



*„Die Kommunikation untereinander ist da total wichtig. Wie kommuniziert man miteinander? Offen, offene Kommunikation, auch die Kommunikationswege. Wir haben ja auch eine WhatsApp Gruppe gemacht. Also so was ist ja auch total wichtig, um kooperativ arbeiten zu können.“ (Zitat Gruppe 3-2023)*

Dies deckt sich auch mit den Gelingensfaktoren von Lenz (2018) sowie den empirischen Befunden von Weltzien et al. (2016).

Im Gegensatz zur Studie von Buchna et al. (2016), die in mPTs, an denen Lehrkräfte beteiligt sind, festgestellt haben, dass diese oftmals hierarchisches Verhältnisse produzieren und in denen Lehrkräfte als „dominierende Profession“ (Hochfeld & Rothland 2022, 476) wahrgenommen werden, haben die beteiligten angehenden Kindheitspädagog\*innen und Lehrkräfte im Durchgang 2023 eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe beschrieben. Das deckt sich auch mit den Ergebnissen von Preis und Wissinger (2018). Beide Akteur\*innengruppen haben in allen Teilgruppen sowohl während der Gruppendiskussion als auch in den regelmäßigen Reflexionsrunden *„eine wertschätzende Kommunikation auf Augenhöhe“* genannt (Zitat Gruppe 3-2023). Es sind im Durchlauf 2023 daher bereits erste Ansätze von Transprofessionalität erkennbar, indem unabhängig von Hierarchien und Professionszugehörigkeiten agiert wird (Schmitz & Schmohl, 2021). Offen bleibt, ob und inwiefern Transprofessionalität im Seminarsetting anders umgesetzt wird als im Feld Schule, auf das sich Buchna et al. (2016) beziehen. In nachfolgenden Seminaren soll insbesondere dieser Aspekt weiter begleitend empirisch untersucht werden.

In den Gruppendiskussionen zeigt sich aber auch, dass die Studierenden mit Blick auf die spätere Praxis schulische Hierarchien antizipieren. Potenziale ergeben sich dadurch, dass sie ihre positiven Erfahrungen in den mPTs und der Lernwerkstattarbeit im Seminar als Folie für die spätere Praxis nutzen möchten:

*„Ich finde es sehr bereichernd und fände es eigentlich total wichtig, dass jede Schule eine Lernwerkstatt hat, um dann den eigenen Unterricht damit zu erweitern.“ (Zitat Gruppe 3-2023)*

Während im Durchgang 2023 eine Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ beschrieben wurde, verweisen erste Analysen der Gruppendiskussionen im Durchgang 2024 zur Frage der Gelingensbedingungen für die Arbeit in mPTs darauf, dass in diesen mPTs ausgehend von Studierenden, die schon als Lehrkräfte an Schulen arbeiten, hierarchische Strukturen reproduziert werden, was die Kooperation in den mPTs beeinflusst.

*„Ich arbeite parallel noch an der Schule als Nawi-Lehrer. Und habe da noch ein Projekt zum Thema Wasser, was ich dieses Jahr noch machen muss. [...] Ich hatte dann ein paar Vorschläge, wie man Stationen zum Thema Wasser aufbauen könnte. [...] Dann kam A. dazu, der noch keine richtige Ahnung hatte, was er machen wollte. [...] Dann haben wir meine Stationen gemacht.“ (Zitat Gruppe 6-2024)*

In der Überarbeitung des Seminarkonzeptes für kommende Semester sollen deshalb die berufsbiografischen Erfahrungen der Beteiligten erhoben, offengelegt und die vorhandene Wissensasymmetrie für Reflexionsprozesse u. a. durch Perspektivwechsel genutzt werden, um Hierarchien abzubauen, wie Schmitz & Schmohl (2021) vorschlagen.

Über das methodische Setting des Seminars äußern sich die Studierenden positiv. Sie verweisen darauf, dass Lernwerkstattarbeit, durch das gemeinsame Lernen an einem Gegenstand, eine geeignete Methode darstellt, um sich in der Arbeit in mPTs auszuprobieren und am eigenen Bildungsverständnis zu arbeiten, was sich mit den Erkenntnissen von Peschel (2020) deckt. Die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten mit dem Ziel einer erfolgreichen gemeinsamen Praxis steht dabei im Mittelpunkt, wie das folgende Zitat aus der Gruppendiskussion verdeutlicht:

*„wenn man dann mal so eine Lernwerkstatt Setting aufbaut [...] könnte das durch so eine multiprofessionelle Zusammenarbeit glaube ich eher gelingen, als wenn so eine Lehrkraft allein wäre.“* (Zitat Gruppe 2-2023)

#### 4 Fazit

Die Bedeutung multiprofessioneller Teams in Bildungsinstitutionen, insbesondere in der frühkindlichen und Primarbildung, nimmt stetig zu, da sie als vielversprechender Ansatz zur Bewältigung komplexer Bildungs- und Betreuungsaufgaben gelten (El-Mafaalani 2022).

Das vorliegende Seminarkonzept zeigt, wie eine multiprofessionelle Zusammenarbeit von Studierenden der Kindheitspädagogik und des Grundschullehramts gestaltet werden kann. Erste Ergebnisse der Begleitforschung verdeutlichen, dass gegenseitiges Vertrauen, respektvolle Kommunikation und das Arbeiten auf Augenhöhe zentrale Gelingensbedingungen sind. Während positive Kooperationsansätze und erste Ansätze für transprofessionelles Arbeiten erkennbar sind, zeigen sich auch Herausforderungen, insbesondere durch hierarchische Strukturen, die teilweise von erfahrenen Lehrkräften eingebracht werden.

Für eine dauerhafte und nachhaltige Arbeit in multiprofessionellen Teams in der pädagogischen Praxis sind eine intensive Begleitung und systematische Reflexion notwendig, um Hierarchien abzubauen und transprofessionelle Zusammenarbeit zu ermöglichen. Dabei bieten Lernwerkstätten eine praxisnahe Umgebung, in der Studierende kooperative Arbeitsprozesse in mPTs erproben und reflektieren können. Das methodische Setting der Lernwerkstatt ermöglicht es den Studierenden darüber hinaus, praxisorientiert und auf einer kooperativen Grundlage zu arbeiten, wodurch sie nicht nur ihre fachlichen, sondern auch sozialen und kommunikativen Kompetenzen im Rahmen von mPTs weiterentwickeln können.

Die ersten Ergebnisse der Begleitforschung des Seminars liefern wertvolle Ansätze für die Weiterentwicklung von Studienangeboten, die die Vorbereitung auf multiprofessionelle Zusammenarbeit in Bildungsinstitutionen nachhaltig verbessern können. In zukünftigen Seminaren soll insbesondere die Bedeutung der berufsbiografischen Erfahrungen der teilnehmenden Studierenden weiter untersucht werden, um eine gleichberechtigte Kooperation zwischen den unterschiedlichen Professionen sicherzustellen.

## Literatur

- AG Begriffsbestimmung NeHle (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spiele, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. (S. 249-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ASH Berlin (2023). Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung der ASH Berlin. [abgerufen unter:] <https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstatttraeume/lernwerkstatt/> (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) (2020) (Hrsg.) Konzept für die Arbeit in multiprofessionellen Teams in Kitas. [abgerufen unter:] [https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/2ee68c83f4-1627469734/konzept\\_fr\\_die\\_arbeit\\_in\\_multiprofessionellen\\_teams\\_des\\_beki\\_2020\\_webseite.pdf](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/2ee68c83f4-1627469734/konzept_fr_die_arbeit_in_multiprofessionellen_teams_des_beki_2020_webseite.pdf) (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C., & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztags. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. H. Streeze (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 117-128). Münster: Waxmann.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Berlin: Springer.
- Buchinger, K. & Schober, H. (2006). *Das Odysseusprinzip. Leadership revisited*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B., & Rother, P. (2016). Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36(3), 281-297.
- Cloos, P. & Weltzien, D. (2019). Auf dem Weg zur multiprofessionellen Kita. *Kita aktuell spezial*, 20 (4).
- El-Mafaalani, A. (2022). Mythos Bildung: die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. *Lernende Schule*, 2022(100), 11-14.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Vertrauen in der interprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen. *Journal für Schulentwicklung*, 22(1), 25-30.
- Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *QfI-Qualifizierung für Inklusion*, 2(1).
- Franz, E.-K. & Sansour, T. (2016). Alle(s) drin? Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In C. Schmude & Wedekind, H. (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 51-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., & Strohmer, J. (2021). Unterstützungspotenziale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung* (2021), 10(1), 4-15

- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riessenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U., & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17-32.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Grgic, M., & Friederich, T. (2023). Lizenz zur Multiprofessionalität in Zeiten des Fachkräftemangels? *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(2), 233-254.
- Gröber, J., Blaschke-Nacak, G., Röbenack, L., Guljamow, M. & Kutzer, S. (2022). Neukonzeption und Neuausrichtung der Grundschulwerkstatt 21: Präambel. Humboldt-Universität zu Berlin. [abgerufen unter:] <https://hu.berlin/grundschulwerkstatt> (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Gröhlich, C., Drossel, K., & Winkelselt, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztags-gymnasien: Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & Bos, W. (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 178-200). Münster: Waxmann.
- Hochfeld, L., & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 453-485.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O., & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre: Entwicklung inklusions-und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(3), 400-421.
- Lenz, K. (2018): *Multiprofessionelle Teamarbeit – spezifische Gelingensbedingungen für die Arbeit an Schulen am Beispiel der Schulstadt Bremerhaven*. Dissertation. Dortmund.
- Misoch, S. (2015). Qualitative Interviews. Berlin, München: de Gruyter.
- Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. (NeHle) (2023). Hochschullernwerkstätten. [abgerufen unter:] <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten> (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 96-105.
- Peschel, M., & Kihm, P. (2019). Fachliche Kompetenz der Lernbegleitung in Lernwerkstätten. In R. Baar, A. Feindt, & S. Trostmann (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 84-94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preis, N. (2021). Die Steuerung multiprofessioneller Zusammenarbeit in Ganztagschulen durch Schulleitende. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(3), 273-286.
- Preis, N., & Wissinger, J. (2018). Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt. *BzL-Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 36(1), 71-81.
- Reis, O., Seitz, S., & Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.) (2020). Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption. Paderborn: Universität Paderborn. [abgerufen unter:] <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf> (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Robert-Bosch-Stiftung (2008). *Frühpädagogik studieren: Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.
- Schmitz, D., & Schmohl, T. (2021). Transprofessionalität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung. Band 1: Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 357-368). Bielefeld: transcript
- Schöps, M., Rumpf, D., & Kramer, K. (2019). Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...! Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis. In M. Godau, M. Berger, G. Mannhaupt, & S. Tänzer (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 19-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schwede-Anders, M. (2022). Implementierung von Elementen der Kooperativen Beratung in das Modul Tandem-Praktikum für Studierende der Lehrämter Sonderpädagogik und Grundschule. In: O. Carnein, G. Damnik, G. Krause & Vanier, D. (Hrsg.): *Ist das jetzt schon ein Training? Wie unterscheiden sich Trainings von anderen Lehr-Lern-Situationen in der Lehrkräftebildung?* (99-110) Rostock: Universität Rostock.
- Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Berlin SAG Berlin (2023). 10 Jahre „Lernen begleiten“: Daten und Wirkgeschichten. [abgerufen unter:] [https://www.sag-berlin.de/wp-content/uploads/2023/05/Daten-Wirkung\\_Jubilaeum\\_LWS.pdf](https://www.sag-berlin.de/wp-content/uploads/2023/05/Daten-Wirkung_Jubilaeum_LWS.pdf) (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Steinert, B.; Klieme, E.; Maag Merki, K.; Döbrich, P.; Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrer-kooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Strohmer, J., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2016). Teamsituation und Teamprozess als zentrale Determinanten berufsbezogener Erlebnis- und Verhaltensmuster in multiprofessionellen Teams. In: I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz & Viernickel, S. (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IX* (S. 173-201). Freiburg: FEL.
- Tänzer, S., & Hohnstein, E. (2018). Das Lernen von Kindern in gemeinsamer Verantwortung begleiten. Reflexionen aus einem interdisziplinären Seminar. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 51-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (2009). POSITIONSPAPIER des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. [abgerufen unter:] [https://www.forschendes-lernen.net/files/forschen\\_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf](https://www.forschendes-lernen.net/files/forschen_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf) (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Wedekind, H., Peschel, M., Franz, E.-K., Gunzenreiner, J., & Müller-Naendrup, B. (2014). Reihenwortwort. In E. Hildebrandt, M. Peschel, & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten: Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 5-6). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J.; Reutter, A. & Tinius, C. (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa.

## Autorinnen

### Renger, Anke, Dr.<sup>in</sup>

Kinderforscher\*zentrum HELLEUM | Alice Salomon Hochschule Berlin  
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Lernwerkstattarbeit im Primar- und Sekundarbereich, Potenzialentwicklung in der MINT-Bildung und Multiprofessionalität.  
[renger@ash-berlin.eu](mailto:renger@ash-berlin.eu)

### Gröber, Juliane

Humboldt-Universität zu Berlin  
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Lernwerkstattarbeit, Naturerfahrungen, BNE  
[juliane.groeber@hu-berlin.de](mailto:juliane.groeber@hu-berlin.de)