

***Professionelle unterrichtsbezogene  
Kommunikation zwischen  
berufsschulischen Lehrkräften***

**Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der  
Sozialwissenschaften (Dr. rer. soc.)**

**Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften  
Universität Hohenheim**

Institut für Bildung, Arbeit und Gesellschaft (560)

Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Theorie und  
Didaktik beruflicher Bildung

vorgelegt von

*Christian Schadt*

aus *Preetz*

2022

Datum der mündlichen Prüfung:

25.10.2022

Dekan:

Herr Prof. Dr. Jörg Schiller

Mitglieder der Prüfungskommission:

Frau Prof. Dr. Julia Warwas

Herr Prof. Dr. Jürgen Seifried

Herr Prof. Dr. Michael Schramm

## Danksagung

Zu Beginn der Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand erscheinen einem die Geschichten über die Anfertigung einer Dissertationsarbeit, die man von erfahreneren Kolleg:innen, den Vorgesetzten oder auch den Wegbegleiter:innen und Leidensgenoss:innen mitbekommt, wie Geschichten, wie man sie sonst klassischerweise nur aus Horrorfilmen kennt. Mit „erschrockener Gespanntheit“ lauscht man Erzählungen von vielen Tagen, Wochen, gar Monaten mit kaum Schlaf bzw. wiederkehrenden „Nachtschichten“, wochen- und monatelanger fehlender Zeit zur Benutzung des Rasierapparates oder Aufsuchen des Frisörs, dem „Nicht-Mitbekommen“ jeglicher weltpolitischer Geschehnisse, usw. Und alles scheinbar nur aufgrund der vollen Fixierung auf die Erstellung der Qualifikationsarbeit.

Wenn man nun zum Ende der eigenen Dissertationsarbeit aber zum Schluss kommt, dass es alles „weniger schlimm“ war als befürchtet, dann kommt man zwangsläufig nicht umhin, sich die Frage zu stellen, ob man nicht auch einfach das Glück hatte, über einen langen Zeitraum gute fachliche sowie emotionale und motivationale Unterstützung erhalten zu haben; dies aber natürlich ohne gänzlich verschweigen zu wollen, dass die Anfertigung einer Dissertationsarbeit ein Prozess mit zahlreichen Höhen und Tiefen ist, der einen oftmals an die eigenen Grenzen stoßen und an sich selbst und seinen eigenen Fähigkeiten zweifeln lässt. Nichtsdestotrotz stehe ich nach wie vor zu dem, was ich allen Masterand:innen sowie den nachrückenden Kolleg:innen mit vollster Überzeugung sage: Wenn man die Promotion als Möglichkeit für das eigene (gleichermaßen fachliche und menschliche) Wachsen sieht, dann kann man sich gut und gerne in dieses „Abenteuer“ stürzen und sicherlich viel Positives daraus ziehen! Aber man sollte sich definitiv ein gutes Netzwerk an Unterstützer:innen aufbauen, denn auch wenn man letztendlich als alleiniger Autor auf der Arbeit „draufsteht“, so muss man ehrlicherweise zugeben, dass dieser Prozess sicherlich nicht oder kaum sinnvoll „alleine“ zu bewerkstelligen wäre.

In allererster Linie gilt mein Dank natürlich meiner langjährigen Vorgesetzten und Betreuerin der Arbeit Frau Prof. Julia Warwas, für ihre fachlich jederzeit kritisch-konstruktive Unterstützung, ohne dass sie mir die Freiräume im Rahmen der Themenerschließung und -bearbeitung in irgendeiner Weise eingeschränkt hätte. Auch, wenn Sie einen v.a. mit ihren hohen Ansprüchen an inhaltliche Stringenz und sprachliche Präzision (das sagt sie im Übrigen selbst von sich) oftmals zunächst zum (Ver-)Zweifeln bringt, so stellt man am Ende immer wieder fest, wie sehr die Dinge durch ihr Feedback letztendlich doch jedes Mal sichtbar an Qualität gewonnen haben. Mein besonderer Dank gilt zudem meinem weiteren Betreuer Herrn Prof. Dr. Jürgen

Seifried sowie auch Frau Prof. Susan Seeber für den oftmals etwas „distanzierteren“ Blick auf den Zuschnitt und Fortschritt der Arbeit (distanzierter im Sinne von: verglichen mit mir, der ich oftmals natürlich schon zu sehr mit „Scheuklappenblick“ auf das Thema unterwegs war), wodurch die Stringenz und Logik des Gesamtzuschnitts der Arbeit immer sehr gewinnen konnte. Ihre Rückmeldungen haben mir eine sinnvolle und zielführende Themenerschließung immer sehr erleichtert.

Zudem möchte ich Herrn Prof. Tobias Kärner und Frau Prof. Karin Heinrichs für ihren wiederkehrenden fachlichen und motivationalen Input v.a. im Rahmen von Doktorand:innenkolloquien und Herrn Prof. Michael Schramm für die spontane und unkomplizierte Bereitschaft, der Prüfungskommission vorzusitzen, danken.

Ein besonderer Dank gilt auch den vielen Hilfskräften in Göttingen und Hohenheim, namentlich genannt seien dabei allen voran Lisa Heinz, Freya Osterholz und Ulrich Oltmanns, die v.a. im Zuge der Vorbereitung und Durchführung meiner Studien motiviert unterstützt haben. Des Weiteren ein großes Dankeschön an die Lehrkräfte und Studierenden, die sich trotz der zahlreichen und intensiven Herausforderungen durch die Pandemie dennoch bereit erklärt hatten, den für sie reinen Zusatzaufwand auf sich zu nehmen und an meiner Studie teilzunehmen.

Nicht zu vergessen natürlich einen riesigen Dank an meine lieben Hohenheimer Kolleg:innen, allen voran Wiebke Vorpahl, Veronika Philipps, Holger Mooren, Patricia Köpfer, Céline Spintig, Matthias Bottling und Julia Weiß sowie auch an das gesamte Team der Göttinger Wirtschaftspädagogik für den zahlreichen fachlichen Input und die motivationale Unterstützung. Es dürfte mir kaum gelingen, meinen besonderen Dank an euch hier in wenigen Zeilen zum Ausdruck zu bringen. Daher mein altbekannter Spruch: „Wenn wir uns das nächste Mal sehen, lasst euch zum Dank ein (alkoholfreies) Bierchen ausgeben!“

Gedankt sei auch meinem leider bereits verstorbenen Vater so wie meinen Großeltern, die mich Zeit ihres Lebens immer angetrieben haben, den Weg der eigenen Weiterqualifikation nie zu verlassen.

Ein besonderer Dank auch an meine Mutter und meinen Bruder für das „Rückenfreihalten“ durch die Unterstützung bei den alltäglichen Dingen, wie beim Kochen, Putzen, Rasenmähen, usw. oder die zwischendurch notwendige Ablenkung mit Diskussionen über die neuesten Fussballergebnisse. Niemand von uns hätte gedacht, dass wir alle einmal wieder unter einem Dach wohnen würden; schön, dass es so gekommen ist!

Und am allermeisten möchte ich mich natürlich bei meiner Frau Cindy bedanken, die mich tatsächlich an meinem ersten Tag als Bachelorstudierender kennengelernt hat und mich somit auf dem gesamten Prozess meiner akademischen Qualifikation unterstützend begleitet hat und zwar mit allem was zur Tätigkeit eines wissenschaftlichen Mitarbeiters dazu gehört, von mehreren Umzügen von Süden nach Norden und wieder zurück, bis hin zu wiederkehrenden Beschäftigungszeiten mit Teilzeitverträgen. Ohne dich hätte ich das alles ganz sicher nicht geschafft. Danke, dass du immer für mich da bist.

Lichtenfels, im Mai 2022

## Inhaltsverzeichnis

|       |  |     |
|-------|--|-----|
|       | Abbildungsverzeichnis .....  | IV  |
|       | Tabellenverzeichnis .....  | V   |
|       | Kurzzusammenfassung (deutsch) .....  | VII |
|       | Abstract (english) .....   | X   |
| 1.    | Problemstellung .....  | 1   |
| 2.    | Zur begrifflichen Eingrenzung der professionellen unterrichtsbezogenen<br>Kommunikation – Eine Arbeitsdefinition .....                                   | 9   |
| 3.    | Zur theoretischen Bedeutung der Kommunikation im gemeinschaftlichen<br>Lern- und Arbeitsprozess .....  | 11  |
| 3.1   | Die Bedeutung der Kommunikation im Lernprozess aus einer<br>erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf kooperatives Lernen .....                       | 14  |
| 3.2   | Die Bedeutung der Kommunikation für das Gelingen von kooperativen<br>Arbeitsprozessen aus einer organisationstheoretischen Perspektive .....             | 18  |
| 3.3   | Die Bedeutung einer unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen<br>Lehrkräften für deren berufsbezogenes gemeinschaftliches Lernen<br>und Arbeiten ..... | 20  |
| 3.4   | Merkmale hochwertiger unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen<br>Lehrkräften anhand theoretischer Überlegungen .....                                 | 21  |
| 4.    | Untersuchungsanlage der Gesamtstudie .....   | 25  |
| 5.    | Professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen<br>Lehrkräften – Ein systematisches Literaturreview .....                                      | 27  |
| 5.1   | Hintergründe und Ziele eines systematischen Literaturreviews .....   | 27  |
| 5.2   | Ziele und Forschungsfragen des vorliegenden systematischen<br>Literaturreviews .....   | 29  |
| 5.3   | Methodik .....   | 30  |
| 5.3.1 | Suchstrategien und Literaturrecherche .....  | 30  |
| 5.3.2 | Literaturselektion .....   | 33  |
| 5.3.3 | Datenextraktion (Kriterien der Inhaltsanalyse) .....   | 47  |
| 5.3.4 | Methodische Hintergründe zur Durchführung der Inhaltsanalyse .....   | 48  |
| 5.3.5 | Methodische Hintergründe zur Durchführung der Qualitätsbewertung<br>der verwerteten Studien .....  | 51  |
| 5.4   | Ergebnisse .....   | 54  |
| 5.4.1 | Generelle Informationen zu den Studien .....   | 55  |
| 5.4.2 | Kommunikationskonzepte und deren theoretische Verortung .....  | 64  |
| 5.4.3 | Beobachtbare Merkmale (professioneller) unterrichtsbezogener   |     |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
|       | Kommunikation und deren Voraussetzungen .....   | 72  |
| 5.4.4 | Mit professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation<br>zusammenhängende Professionalisierungsgewinne auf Seiten der<br>Lehrkräfte(-teams) .....  | 82  |
| 5.4.5 | Befunde der Qualitätsbewertung der Studien .....  | 89  |
| 5.5   | Diskussion .....  | 99  |
| 5.5.1 | Generelle Informationen zu den Studien .....  | 99  |
| 5.5.2 | Definitionen und theoretische Einbettung der Kommunikations-<br>konzepte .....  | 103 |
| 5.5.3 | Beobachtbare Merkmale und erfolgsmittelscheidende Stützfaktoren<br>professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation .....   | 108 |
| 5.5.4 | Mit professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation in Verbindung<br>stehende Professionalisierungsgewinne auf individueller und Team-<br>ebene .....  | 114 |
| 5.5.5 | Limitationen .....  | 118 |
| 5.5.6 | Ausblick .....  | 122 |
| 6.    | Eine Gruppeninterviewstudie mit (angehenden) berufsschulischen Lehr-<br>kräften – Professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation am Bei-<br>spiel der gemeinschaftlichen Auswahl von geeigneten Lernaufgaben für<br>den wirtschaftsberuflichen Unterricht ..... | 124 |
| 6.1   | Hintergründe, Zielstellung und Forschungsfragen der Gruppeninter-<br>viewstudie .....   | 125 |
| 6.2   | Die Auswahl von Lernaufgaben und deren Bedeutung (auch und v.a.)<br>im Rahmen der gemeinschaftlichen Unterrichtsplanung von<br>Lehrkräften (an wirtschaftsberuflichen Schulen) .....  | 129 |
| 6.3   | Methodik .....  | 137 |
| 6.3.1 | Gestaltungsempfehlungen für die Durchführung und das Design von<br>Experten-Novizen-Studien (auch in der Forschung zum Lehrberuf) .....   | 138 |
| 6.3.2 | Hintergründe und Ziele der Untersuchung von Gruppendiskussionen.....  | 144 |
| 6.3.3 | Erhebungsinstrumente der vorliegenden Untersuchung .....  | 144 |
|       | 6.3.3.1 Situationsvignette .....  | 144 |
|       | 6.3.3.2 Lernaufgaben .....  | 147 |
|       | 6.3.3.3 Instruktion der Proband/innen .....   | 153 |
|       | 6.3.3.4 Fragebögen .....  | 154 |
|       | 6.3.3.5 Kategoriensystem zur Erfassung von puK .....  | 159 |
| 6.3.4 | Stichprobe .....  | 161 |
| 6.3.5 | Auswertungsstrategien .....   | 164 |

|       |   |      |
|-------|---|------|
| 6.4   | Pre-Testung und Modifikation des Kategoriensystems und Kodierleitfadens zur Erfassung qualitativ unterscheidbarer professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften ..... | 167  |
| 6.5   | Untersuchung der Qualität der Gespräche über die Auswahl von geeigneten Lernaufgaben für den Unterricht zwischen den (angehenden) Lehrkräften .....   | 188  |
| 6.5.1 | Ergebnisse .....  | 189  |
| 6.5.2 | Diskussion und Ausblick .....   | 223  |
| 6.5.3 | Limitationen .....  | 233  |
| 7.    | Fazit .....   | 237  |
|       | Literatur .....   | XII  |
|       | Anhang .....  | XXIX |



## Abbildungsverzeichnis

|         |   |       |
|---------|---|-------|
| Abb. 1  | Untersuchungsanlage der Gesamtstudie .....  | 27    |
| Abb. 2  | PRISMA Flow Diagramm zur Übersicht der Anzahl der selektierten Studien in jeder Phase des Literatur-Auswahlprozess ...                          | 38    |
| Abb. 3  | Kriterienraster mit rot=Memos, blau=Kategoriendefinitionen und grün=Fallzusammenfassungen .....   | 51    |
| Abb. 4  | Situationsvignette aus der Gruppeninterviewstudie .....   | 146   |
| Abb. 5  | Lernaufgabe 1 aus der Gruppeninterviewstudie .....  | 149   |
| Abb. 6  | Lernaufgabe 2 und beigelegte Anlagen aus der Gruppeninterviewstudie .....   | 150   |
| Abb. 7  | Lernaufgabe 3 aus der Gruppeninterviewstudie .....  | 153   |
| Abb. 8  | Instruktion der Proband/innen .....   | 154   |
| Abb. 9  | Fragebogen an die Lehrkräfte .....  | 155   |
| Abb. 10 | Fragebogen an die Studierenden .....  | 157   |
| Abb. 11 | Kategoriensystem nach Pre-Test .....  | 168   |
| Abb. 12 | Kodierleitfaden nach Abschluss Pre-Test .....   | 172   |
| Abb. A3 | Kategoriensystem zur Durchführung der Inhaltsanalyse (Auszug) .....   | XXXII |
| Abb. A7 | Kodierleitfaden zum Kategoriensystem puK a-priori .....   | XLV   |
| Abb. A8 | Informierte Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Gruppendiskussionsstudie .....  | XLV   |
| Abb. A9 | Beispiele zur konsensualen Modifikation des Kategoriensystems zur Erfassung der puK (ausgewählte Auszüge aus den eingesetzten Dokumenten) ..... | XLIX  |

## Tabellenverzeichnis

|         |  |      |
|---------|--|------|
| Tab. 1  | Schlagworte und Suchstrings des systematischen Literaturreviews .....  | 32   |
| Tab. 2  | Ergebnisse der Literatursuche je Datenbank .....   | 33   |
| Tab. 3  | Ein- und Ausschlusskriterien .....   | 34   |
| Tab. 4  | Ausschlussgründe und Erklärungen .....   | 36   |
| Tab. 5  | Übersicht über die im Rahmen der Literaturselektion als für das Review relevant identifizierten Beiträge .....                     | 40   |
| Tab. 6  | Kriterien der Qualitätsbewertung nach Studiendesign .....  | 53   |
| Tab. 7  | Ausgewählte Beispiele zu den Ziel- und Fragestellungen der Studien und deren Kategorisierung .....                                 | 62   |
| Tab. 8  | Ausgewählte Beispiele zu Definitionen zur puK bzw. den verwendeten Kommunikationskonzepten in den betrachteten Einzelstudien ..... | 68   |
| Tab. 9  | Ausgewählte Beispiele zu den beobachteten Merkmalen innerhalb der Studien und Kategorisierung innerhalb des Reviews .....          | 75   |
| Tab. 10 | Ausgewählte Beispiele zu den Gesprächselementen und –mustern aus den betrachteten Einzelstudien .....                              | 77   |
| Tab. 11 | Ergebnisse der Qualitätsbewertung der Studien mit qualitativer Anlage .....  | 91   |
| Tab. 12 | Ergebnisse der Qualitätsbewertung der Studien mit quantitativer Anlage .....   | 97   |
| Tab. 13 | Kategoriensystem zur Analyse von puK a-priori .....  | 160  |
| Tab. 14 | Deskriptive Statistik zu den wissens- und fähigkeitsbezogenen Selbsteinschätzungen .....   | 162  |
| Tab. 15 | Übersicht über die Dauer der erhobenen Gruppendiskussionen .....   | 164  |
| Tab. 16 | Deskriptive Statistiken zur Prüfung der Authentizität der Untersuchungssituation .....   | 187  |
| Tab. 17 | Kurzcharakterisierung der Gespräche der Tandems angehe-der Lehrkräfte .....  | 190  |
| Tab. 18 | Kurzcharakterisierung der Gespräche der Tandems berufserfahrener Lehrkräfte .....  | 193  |
| Tab. A2 | Übersicht über die Ausschlussgründe und deren Verteilung auf jeder Stufe des Literaturselektionsprozesses .....                    | XXXI |

|          |  |    |
|----------|--|----|
| Tab. A10 | Übersicht über die Anzahl der vergebenen Codes im Rahmen<br>der Qualitativen Inhaltsanalyse mittels MAXQDA ..... | LI |
|----------|--|----|

## Kurzzusammenfassung (deutsch)

Trotz ihrer Bedeutung zur Förderung von Professionalisierungsprozessen in der Lehrkräftebildung sowie für die erfolgreiche Implementation von curricularen Innovationen in den Unterricht, erscheinen relevante Mikroprozesse von Lehrkräftekooperation bisher wenig (systematisch) erforscht. Dies gilt v.a. für den berufsbildenden Schulbereich, wo Lehrkräftekooperation zur Bewältigung von Aufgabenbereichen gemeinschaftlich verantworteter Unterrichtsentwicklung als zwingend erforderlich angesehen wird. Als eine der wichtigsten Prozessvariablen erfolgreicher vs. weniger erfolgreicher Kooperation zwischen Lehrkräften gilt unterrichtsbezogene Kommunikation. Jedoch ist bisher nicht geklärt, welche Merkmale eine für das Gelingen von Kooperationsprozessen erfolgsversprechende (=professionelle) unterrichtsbezogene Kommunikation ausmachen. Diesem Desiderat nahm sich die vorliegende Arbeit an und untersuchte in zwei aufeinander aufbauenden Teilstudien professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation (puK) zwischen (angehenden) Lehrkräften berufsbildender Schulen.

In einem ersten Schritt wurde dabei ein systematisches Literaturreview der internationalen Forschungsliteratur zur Aufdeckung *generischer* Merkmale von puK nach dem PRISMA Statement durchgeführt. Das systematische Literaturreview war von folgenden Fragestellungen geleitet:

- a) Welches begriffliche Verständnis zeigt sich in der internationalen erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Konzepten von puK zwischen Lehrkräften und wie werden diese theoretisch fundiert sowie empirisch operationalisiert?
- b) Welche beobachtbaren Merkmale weist puK idealerweise auf?
- c) Steht die puK von Lehrkräften im Zusammenhang mit Professionalisierungsgewinnen (bzw. mit welchen Facetten von Professionalisierungsgewinnen en Detail)?

Die kriteriengeleitete Inhaltsanalyse von k=88 im Reviewprozess als relevant identifizierten Forschungsbeiträgen zeigte, dass puK sehr heterogen definiert und theoretisch eingebettet wird. Zudem konnten die beobachtbaren Merkmale von puK im Gesamtblick auf zwei Ebenen verortet werden. PuK kennzeichnet sich demnach durch das Vorhandensein von Merkmalsausprägungen auf einer Ebene der Gesprächsverlaufsregulierung (Quantitative Gesprächsaspekte, Gesprächsstrukturierung und Gesprächsatmosphäre) sowie einer inhaltlichen Ebene (Inhaltliche Fokussierung und Gesprächsqualität). PuK, die den Merkmalen dieser beiden Ebenen folgt, kann zahl-

reiche Professionalisierungsgewinne im fachlichen, fachdidaktischen sowie pädagogischen Wissen und Können von Lehrkräften hervorrufen und v.a. das Gelingen/die Bewältigung von Kooperationsprozessen befördern.

Aus den Befunden zu den beobachtbaren Merkmalen von puK wurde ein Kategoriensystem zur Analyse von unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften ausgearbeitet. Schließlich sollte anhand der zweiten Teilstudie eruiert werden, inwieweit unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen (angehenden) Lehrkräften berufsbildender Schulen, die den zuvor identifizierten Merkmalen folgt, tatsächlich auch den Prozess der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung befördern kann. Dazu wurden insgesamt N=14 Tandems (je N=7 Studierendentandems und N=7 berufserfahrene Lehrkräftetandems) in eine fiktive Untersuchungssituation versetzt, wobei diese durch den kommunikativen Austausch eine gemeinschaftlich zu verantwortende Entscheidung im Rahmen der Unterrichtsplanung treffen mussten. Konkret sollte dabei für eine mittels einer Vignette geschilderte Planungssituation im wirtschaftsberuflichen Unterricht aus einem Pool vorgelegter Lernaufgaben, eine geeignete Lernaufgabe im Diskurs begründet ausgewählt werden. Die Gespräche der Tandems (angehender) berufsbildender Lehrkräfte wurden aufgezeichnet, transkribiert und mittels des Kategoriensystems inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierzu wurde das Kategoriensystem zunächst ge-pre-testet, ein Kodierleitfaden erstellt und die Untersuchungssituation mittels Fragebogeneinsatz evaluiert. Die forschungsleitenden Fragestellungen dieser zweiten Teilstudie lauteten:

- d) Inwiefern bilden die Gespräche zwischen den Tandems die durch das Review identifizierten Merkmale von puK ab?
- e) Inwieweit schätzen die Proband/innen das Forschungsdesign als berufstypisch bzw. realistisch ein?
- f) Woran erkennt man hochwertige puK und wie lassen sich qualitativ unterschiedliche Gespräche konkret kategoriengeleitet unterscheiden?
- g) Inwiefern wirken sich vor dem Hintergrund der Kategorien von puK qualitativ unterscheidbare Gespräche auf den Kooperationsprozess/Prozess der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung von Tandems aus?

Es zeigte sich, dass das ursprüngliche Kategoriensystem zu puK (nur) an wenigen Stellen überarbeitet werden musste und ein geeigneter Kodierleitfaden zur Analyse der Gespräche der Tandems über Lernaufgaben entwickelt werden konnte. Auch die Untersuchungssituation wurde von den Proband:innen als weitgehend authentisch für den wirtschaftsberuflichen Lehrberuf eingeschätzt. Zudem ließ sich erkennen, dass die Analyseinstrumente geeignet sind, um Kommunikation verschiedener Qualitäten

zwischen Tandems zu unterscheiden. Zu guter Letzt konnte zudem aufgezeigt werden, dass eine gemäß den Kriterien des Analyseinstruments qualitativ unterscheidbare Kommunikation auch den Prozess der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung der Lehrkräftetandems unterschiedlich erfolgreich beeinflussen kann.

Die Befunde zu diesem für die wirtschaftspädagogische Disziplin bisher vernachlässigten Forschungsthema wurden genutzt, um schlussendlich Implikationen für die weitere Forschung und die Ausbildung von berufsschulischen Lehrkräften aufzustellen.

## **Abstract (english)**

Despite their relevance for the facilitation of professionalization processes in teacher education as well as for the successful implementation of curricular reforms into the classroom, relevant micro processes of teacher collaboration seem to be little (systematically) investigated so far. This applies especially for the vocational school sector, where teacher collaboration is seen as necessary to cope with the tasks of teaching development that takes collective responsibility. One of the most relevant process variables of successful vs. less successful collaboration among teachers is communication about teaching. However, it has not yet been clarified which characteristics constitute an effective (=professional) communication about teaching for a successful mastering of cooperation processes. The present study addressed this desideratum and examined professional communication about teaching (pct) among (prospective) teachers at vocational schools in two consecutive research studies.

A first step in this process was a systematic literature review carried out according to the PRISMA Statement focusing on international research literature to uncover generic characteristics of pct. The systematic literature review was guided by the following questions:

- a) Which definitions and theoretical underpinnings concerning pct can be identified in studies?
- b) Which observational measures characterize a pct?
- c) Is pct among teachers related to job-related growth (and to which facets of job-related growth in detail)

A category-based content analysis of k=88 studies identified as relevant throughout the review process showed that pct is very heterogeneously defined and theoretically embedded. In addition, the observable measures of pct could be classified according to two different dimensions. Pct is characterized by the occurrence of characteristics on a level concerning the regulation of the process of communicating (quantitative aspects of communicating, structuring of communicating and atmosphere of communicating) as well as on a level concerning the content of communicating (focus on content and quality of communicating). Pct that follows the characteristics of both of these levels can bring about a large variety of gains in professionalization in the subject-specific, didactical, and pedagogical knowledge and skills of teachers and, above all, promote the successful mastering of collaboration processes.

The findings on the observable measures of pct were then applied to develop a category system for the analysis of teaching-related communication between teachers.

Subsequently, the second study was designed to determine the extent to which teaching-related communication between (prospective) teachers of vocational schools, that follows the previously identified measures, can actually promote the process of collaborative task accomplishment. For this purpose, a total of N=14 dyads (N=7 dyads of prospective teachers and N=7 dyads of experienced teachers each) were assigned to a simulated teaching situation in which they had to make a joint decision within the framework of lesson planning through communicative exchange. Specifically, a suitable learning task had to be selected from a set of learning tasks presented by means of a vignette for a teaching-related lesson planning scenario through discussion. The communicative exchanges between the dyads of (prospective) vocational teachers have been recorded, transcribed and evaluated by means of a content analysis using the category system. For this purpose, the category system was first pre-tested, a coding manual was developed, and the simulated teaching situation was evaluated by means of a questionnaire. The research questions of this second sub-study were as follows:

- d) To what extent do the exchanges between the dyads reflect the characteristics of pct identified by the review?
- e) To what extent do the participants assess the research design as representative of and realistic for their profession?
- f) How can we recognize qualitative pct and how can we distinguish between qualitatively different exchanges based on the specific categories?
- g) In light of the categories of pct derived, to what extent do qualitatively distinguishable exchanges have an effect on the collaboration process/process of collaborative decision-making by dyads?

It turned out that the initial category system for pct had to be revised in (a few) parts only and that a suitable coding manual could be developed for analyzing the exchanges of the dyads about learning tasks. The simulated teaching situation was assessed by the participants as being broadly authentic for the area of vocational teaching. In addition, it could be shown that the tools for analyzing pct are suitable for distinguishing exchanges of different qualities among tandems. Finally, it could be demonstrated that a qualitatively distinguishable exchange according to the criteria of analyzing pct can also influence the process of joint task accomplishment of the teacher dyads with varying degrees of success.

The findings on this research topic, which has been hitherto largely marginalized within the discipline of vocational teaching, were used to eventually draw up implications for further research and the training of vocational school teachers.



## 1. Problemstellung

Forschungsdisziplinen, die Schnittmengen mit den Arbeits- und Organisationswissenschaften aufweisen, betonen stets den produktiven Wert, den eine erfolgreiche Kooperation von Organisationsmitgliedern für die Erreichung der Organisationsziele birgt. Stützt man sich dabei auf Befunde aus der Arbeits- und Organisationspsychologie, so gilt eine „effektive“ Kommunikation von Teammitgliedern als ein maßgeblicher Faktor für das Gelingen ihrer Zusammenarbeit. Demnach ist Kommunikation einer der erfolgskritischen Größen für das Funktionieren von Teamprozessen und die Erhöhung ihrer Leistungen (vgl. Kanning & Staufenbiel, 2012). Die Kommunikation in (Arbeits-)gruppen bildet mithin den „Lebensnerv von sozialen Systemen“ (Wahren 1994, 64).

Wenig verwunderlich hat auch die erziehungswissenschaftliche Forschung und Praxis der letzten Jahrzehnte die Bedeutung von Teamarbeit – hier im Speziellen die Kooperation von Lehrkräften, die gemäß des sog. Autonomie-Paritäts-Musters als „Einzelkämpfer/innen“ agieren (vgl. Little, 1990) – für die Bewältigung zahlreicher Aufgaben der schulischen Praxis erkannt. Dies zeigt die starke Akzentuierung von kooperativen Arbeitsformaten von Lehrkräften als geeignetes Instrument für das gleichsame Gelingen (gesamt-)schulischer als auch individuell-professioneller Entwicklungsvorhaben in der Literatur (z.B. Vangrieken et al., 2017; Warwas et al., 2020). Auch die Veränderungen in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung, die einen sukzessiven Wandel in der didaktischen Gestaltung der Trainingsprogramme weg von Methoden des Wissensinputs hin zu vermehrt teilnehmerzentrierten kooperativen Lernformaten mit sich gebracht haben, vermag diese Argumentation zu stützen (vgl. Borko et al., 2008; Kreis et al., 2017; Ostovar-Nameghi & Sheikahmadi, 2016). Somit ergibt sich die Schlussfolgerung, dass Forschung und Praxis das Potenzial der Kooperation von Lehrkräften als Quellen für ein gegenseitiges Voneinander-Lernen und das Zusammenwirken der Lehrpersonen als potentiellen „Stützfaktor“ für eine erfolgreiche Umsetzung arbeitsbezogener Aufgabenstellungen/Kooperationsprozesse erkannt haben.

Obwohl die Lehrkräftekooperation zudem auch empirisch als gleichermaßen wirksam für die Schul-, Personal-, als auch Unterrichtsentwicklung identifiziert wurde (vgl. Vescio et al., 2008; Lomos et al., 2011; Warwas & Helm, 2018), erscheinen die kommunikativen Prozesse in kooperativen Arbeitsformaten noch stark unterbelichtet (Horn & Kane, 2015; Kvam, 2018; Warwas et al., 2020). Dieses Defizit wiegt umso stärker, als es Little bereits im Jahr 1990 beklagte und „[a] careful scrutiny of the ac-

tual talk among teachers” (Little 1990, 524) als Aufgabe der Forschung zur Lehrkräftekooperation herausstellte. Schließlich argumentiert sie, dass die Forschung zur Kooperation zwischen Lehrkräften davon profitieren würde, wenn „the specific interactions and dynamics by which professional communities constitute a resource for teacher learning and the formation of teaching practice” (Little 2003, 917) weiter untersucht würden. Auf dieses Problem weist auch Ohlsson noch mehr als 20 Jahre später hin, indem er unter Abwägung bisheriger Studien zur Teamarbeit von Lehrkräften schlussfolgert: „there is still a lack of conceptual understanding of how teacher teams’ collaborative and dialogic micro-processes among team members are linked in practice“ (2013, 297). Letztendlich benennt Vescio bezüglich der Teamarbeit von Lehrkräften zusammenfassend in einer aktuellen Publikation das Forschungsdesiderat, „that avenues of research that explore teacher talk [in teacher teams/professional learning communities] should continue” (2020, 93). Bedenkt man zudem die negativen Auswirkungen, die ein Fehlen von Möglichkeiten zum kollegialen Austausch im beruflichen Wirken von Lehrkräften haben können – wie u.a. mangelnde Chancen zur Aufdeckung von Optimierungspotenzialen im unterrichtlichen Handeln, die letztendlich zulasten des Lernens der Schüler/innen gehen können – so erscheint es naheliegend, dass die professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation von Lehrkräften als ein wichtiger Betrachtungsgegenstand ihres beruflichen Handelns gelten sollte (vgl. Ostovar-Nameghi & Sheikahmadi, 2016).

Erste Befunde thematisch einschlägiger Studien unterstreichen dabei v.a. die Bedeutung des professionellen unterrichtsbezogenen Kommunizierens für die Beförderung individueller pädagogischer und (fach-)didaktischer Professionalisierungsgewinne auf Seiten der Lehrpersonen und damit für die Verbesserung von Entscheidungen im Rahmen der Planung sowie der Umsetzung unterrichtlichen Handelns (vgl. z.B. Havnnes, 2009; Ohlsson, 2013; Horn & Kane, 2015; Kvam, 2018). Auch kann eine derartige als „professionell“ einzustufende unterrichtsbezogene Kommunikation v.a. als Ausgangspunkt für eine verstärkte Reflexion subjektiver unterrichtsbezogener Sichtweisen und Überzeugungen dienen. Dabei können Lehrpersonen durch den Austausch mit Kolleg/innen dahingehend Lernchancen erhalten, dass sie ihre unterrichtsbezogenen Planungen und Entscheidungen im gemeinsamen Diskurs reflektieren sowie die Qualität ihrer unterrichtlichen Praktiken beurteilen (vgl. Horn & Kane, 2015). Derartig gewonnene Erkenntnisse können Lehrkräfte dann wiederum für ihr weiteres individuelles unterrichtliches Handeln nutzbar machen (zsf. Warwas et al., 2020). Ohlsson (2013, 297) betont zudem, dass gerade der kollegiale Diskurs einer der wichtigsten Faktoren für das „team learning“ (ebd.) von Lehrkräften darstellt und damit sogar Zugewinne über die Ebene einzelner Lehrkräfte hinausgehend, erzielt werden

können. Das heißt, dass eine professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation den Kooperationsprozess und damit sogar die Qualität pädagogischen Handelns auf der Teamebene (etwa durch die Entwicklung gemeinsamer Unterrichtseinheiten) positiv beeinflussen kann. Schließlich unterstützt dieser gegenseitige Diskurs den Aufbau beruflichen Handlungswissens, indem beispielsweise kooperativ Problemlösungen für unterrichtliche Planungsentscheidungen erarbeitet werden können und eine gemeinsame Reflexion des beruflichen Handelns stattfinden kann.

Welche Charakteristika die professionelle kommunikative Praxis dabei jedoch aufzeigen sollte, um Potenziale für Professionalisierungsgewinne von Lehrkräften bzw. die Umsetzung gemeinschaftlicher Kooperationsprozesse und Arbeitsaufgaben gewährleisten zu können, ist noch nicht umfassend geklärt bzw. wird sogar uneinheitlich diskutiert (vgl. z.B. Havnes, 2009; Meirink et al., 2010; Ohlsson, 2013; Horn & Kane, 2015; Kvam, 2018).

So findet man im wissenschaftlichen Diskurs etwa eine Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten zur Beschreibung der Kommunikation zwischen Lehrkräften vor, deren Auswahl und Konnotationen durch die Autor/innen oftmals nicht weiter thematisiert werden. Es zeigt sich zudem, dass sich die Studien dahingehend unterscheiden, anhand welcher Merkmale und Kriterien unterschiedliche kommunikative Praktiken von Lehrkräften gemessen und welche Ausprägungen dieser Merkmale dabei als von hoher Qualität bzw. als kooperationsfördernd und/oder lernförderlich eingeschätzt werden (vgl. z.B. die zuvor genannten Quellen). Einig sind sich die Forschenden zumindest jedoch darin, dass es Lehrkräften zu selten gelingt, Lernpotenziale, die sich aus einem gemeinsamen professionellen Kommunizieren ergeben (können), hinreichend nutzbar zu machen (Kvam, 2018; Little, 2003; Louie, 2016). Demnach werden in den gegenwärtig verfügbaren Studien Fragen dahingehend, wie eine professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation im Zusammenwirken von Lehrkräften definiert werden kann, durch welche Qualitätsmerkmale sich diese beschreiben lässt und wie diese empirisch gemessen werden kann, entweder weitgehend ausgeblendet oder aber sehr unterschiedlich beantwortet (vgl. z.B. auch Alles et al., 2019; Kreis et al., 2017; Kvam, 2018). Es finden sich sogar Forschungsarbeiten, in denen „Kommunikation“ bzw. synonyme Begriffe nicht einmal im Titel und/oder in Problemstellung und theoretischer Fundierung (explizit) durchdrungen werden, obwohl die Qualität kooperativer Arbeitsweisen von Lehrkräfteteams in den Analyseverfahren größtenteils anhand von Prozessmerkmalen eingestuft wird, die auf unterschiedlichen Qualitätsniveaus der kommunikativen Praktiken zwischen den Lehrkräften beruhen (vgl. z.B. Cosner, 2011; Meirink et al., 2010; Murata et al., 2012).

Diese Erkenntnisse erscheinen erstaunlich, da nahezu alle „Praxiskonzepte“, die im Rahmen kooperativer Arbeitsformate v.a. innerhalb der Aus- und Weiterbildungsprogramme intensiv diskutiert werden, konstitutive Merkmale beinhalten, die sich direkt auf kooperative Kommunikationspraktiken beziehen oder aber eine bi- oder multidirektionale Kommunikation zwischen Lehrkräften als erfolgskritische Prozessvariablen herausstellen (z.B. Meirink et al., 2010; van Es, 2012). Man denke hier exemplarisch an Konzepte wie Communities of Practice, Professionelle Lerngemeinschaften, (Peer) Mentoring u.v.m. Diesen Modellen ist dabei gemein, dass die Kommunikation zwischen den Beteiligten als einer der wichtigsten Stützfaktoren für die erfolgreiche Umsetzung von Teamarbeitsprozessen und der Generierung von Professionalisierungsgewinnen bei den beteiligten Lehrpersonen herausgestellt wird.

Zusammenfassend zeigt sich über den aktuellen Forschungsstand hinweg also nicht nur eine fehlende Klärung verwendeter Begrifflichkeiten zur Bezeichnung professioneller unterrichtsbezogener Kommunikationspraktiken von Lehrkräften, sondern zudem auch eine uneinheitliche Operationalisierung derselben. Es ergeben sich für den Gegenstandsbereich der „professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation von Lehrkräften“ daher die folgenden Zielsetzungen, die im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen sollen:

1. Definitionen, theoretische Fundierungen sowie empirische Operationalisierungsansätze von kommunikativen Praktiken kooperierender Lehrkräfte, die unter dem in der vorliegenden Arbeit (noch zu explizierenden) Sammelbegriff „professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation“ (puK) gefasst werden können, innerhalb der Literatur vergleichend zu untersuchen sowie
2. Beobachtbare Merkmale einer puK zu identifizieren und im Sinne einer synoptischen Zusammenführung in ein Kategorienraster zu überführen.

Bedenkt man die eingangs dargestellten Hinweise auf Möglichkeiten einer durch kollegiale unterrichtsbezogene Kommunikation einhergehenden Beförderung von individuellen pädagogischen und (fach-)didaktischen Professionalisierungsgewinnen auf Seiten der Lehrkräfte bzw. dadurch entstehende Möglichkeiten der vertieften Reflexion subjektiver individueller unterrichtsbezogener Überzeugungen und Sichtweisen sowie empirischen Hinweise darauf, dass hierdurch sogar gemeinschaftliche Unterrichtsentwicklungsvorhaben befördert werden können (vgl. Borko et al., 2008; Meirink et al., 2010, 161), so ergibt sich ein zweiter Betrachtungsschwerpunkt. Demnach soll einerseits nicht nur die zuvor angekündigte konzeptionelle Präzisierung des Betrachtungsgegenstands puK vorgenommen werden, sondern zusätzlich auch diejenigen

Dimensionen der Kommunikation von Lehrpersonen identifiziert werden, welche die soeben genannten individuellen und gemeinschaftlichen Zugewinne auf Seiten der Lehrkräfte(-teams) anzustoßen vermögen. So formulieren etwa Brodie & Chimhande in einer aktuellen Publikation zum Gegenstandsbereich der Professionellen Lerngemeinschaften („PLCs“ als spezifischer, anspruchsvoller Kooperationsform) von Lehrkräften, „[t]here is little work on linking conversations in PLCs to teacher learning<sup>1</sup> or learning opportunities“ (2020, 127).

Daher ist es für die vorliegende Arbeit der logische nächste Schritt, nicht lediglich einen reinen deskriptiven Überblick von begrifflichen Verständnissen, theoretischen Einbettungen und empirischen Operationalisierungen der vorliegenden Forschungsliteratur vorzunehmen. Zusätzlich sollen die damit identifizierten konstitutiven Merkmale einer professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikationspraxis von Lehrkräften auch explizit mit den möglichen individuellen und/oder gemeinschaftlichen Zugewinnen der Beteiligten zusammengebracht werden. Dies führt zu einer weiteren Zielstellung, die in der vorliegenden Arbeit verfolgt werden soll:

3. Die Darlegung eines strukturierenden Überblicks dahingehenden, welche Professionalisierungsgewinne (auf Ebene der individuellen und/oder gemeinschaftlichen Unterrichtsvor- und Nachbereitung sowie ggfs. sogar Durchführung) durch qualitativ hochwertige unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften befördert werden können.

Um die aufgezeigten Zielstellungen des Forschungsvorhabens verfolgen zu können, ergeben sich folgende Leitfragen für die vorliegende Arbeit:

- a) Welches begriffliche Verständnis zeigt sich in der internationalen erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Konzepten professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften und wie werden diese theoretisch fundiert sowie empirisch operationalisiert?
- b) Welche beobachtbaren Merkmale weist puK idealerweise auf?

---

<sup>1</sup> Der Fokus wird konform zu weiteren zuvor angeführten Zitaten unterschiedlicher Forscher/innen damit zunächst stärker eingegrenzt als es das Wording „Professionalisierungsgewinne“ per se bedingen würde. Schließlich wird in der vorliegenden Arbeit sehr stark auf Verbesserungen professioneller Praktiken etwa auf Ebene konkreter Unterrichtsplanung und -durchführung fokussiert und weitere Zielgrößen, weitgehend ausgeblendet. Da in der vorliegende Arbeit aber die unterrichtsbezogene Kommunikation/Kooperation zwischen Lehrkräften im Fokus stehen soll, sind auch Erfolgsgrößen eher in der Veränderung von (unterrichtsbezogenen) Verhaltenspotenzialen der Beteiligten zu erwarten (=teacher learning im oben genannten Sinne). Vgl. hierzu Vrikki et al. (2017, 211): „learning is seen as a change or development in knowledge, resources or understanding that have the potential to lead to professional behavioural change“.

- c) Steht die professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation von Lehrkräften im Zusammenhang mit Professionalisierungsgewinnen (bzw. mit welchen Facetten von Professionalisierungsgewinnen in Detail)?

Zur Adressierung dieser Zielsetzungen soll eine literaturbasierte Vorgehensweise verfolgt werden. Ausgehend von einer schlagwortbasierten Recherche pädagogisch-psychologischer Datenbanken wird ein systematisches Literaturreview der deutsch- und englischsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschungsliteratur nach dem PRISMA Statement durchgeführt. Die dabei als für die vorliegenden Zielstellungen relevant erachteten Beiträge werden einer qualitativen, kategorienleiteten Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) unterzogen (siehe Kapitel 5.3).

Schließlich soll im Anschluss daran als Folgestudie eine eigene empirische Arbeit zur Untersuchung der puK zwischen (angehenden) berufsschulischen Lehrkräften zu einem ausgewählten Anlass unterrichtsbezogenen Austausches durchgeführt werden. Denn nicht zuletzt liefert die innerhalb dieser Problemstellung verwertete wissenschaftliche Literatur ja konvergente Hinweise darauf, dass eine professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften u.a. auch die Umsetzung von Kooperationsprozessen (z.B. im Sinne der Entscheidungsfindung für eine gemeinschaftliche Unterrichtsplanung) befördern sollte. Dies ist v.a. vor dem Hintergrund relevant, dass sich die Forschung zur unterrichtsbezogenen Kommunikation gerade innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verglichen mit dem allgemeinbildenden Schulsystem als weitestgehend vernachlässigter Gegenstandsbereich darstellt (vgl. Warwas et al., 2020). Dabei wird hier wiederkehrend betont, dass gerade die Einführung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne für das deutsche berufsbildende Schulsystem seit Mitte der 1990er, womit eine bewusste Abkehr von starr fächerorientiertem Unterricht initiiert wurde, eine verstärkte unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Lehrkräften notwendig macht (vgl. Tenberg, 2017; Tramm & Naeve-Stoß, 2020). Schließlich sind die sich hieraus ergebenden Aufgabenbereiche der Um- bzw. Übersetzung derartiger, lernfeldorientierter Lehrpläne in den Unterricht aufgrund des notwendigen und gewollten fachinhaltlichen Abstimmungsbedarfs nicht mehr sinnvoll von einzelnen Lehrkräften zu leisten bzw. einzufordern (ebd.). Da die bisherige empirische Forschung zur Lehrkräftekooperation im berufsbildenden Schulsystem zudem Hinweise darauf liefert, dass an berufsbildenden Schulen zwar günstige arbeitsstrukturelle Voraussetzungen für Lehrkräftekooperation bestehen, nicht aber zwangsläufig auch intensivere kooperative Arbeitsformate umgesetzt sind (Tenberg, 2017; vgl. auch Warwas & Helm, 2018), besteht gerade hier der Bedarf, potentiell erfolgsrelevante Mikroprozesse von Kooperationsprozessen stärker zu untersuchen. Ein aus

den Befunden des systematischen Literaturreviews erstellter Kriterienkatalog könnte im Rahmen der Folgestudie dann als Analyseraster zur Untersuchung der puK zwischen (angehenden) berufsschulischen Lehrkräften genutzt werden. Hierfür muss dieser jedoch zunächst in Hinblick auf seine Passung zum spezifischen Zuschnitt der geplanten Folgestudie vorbereitend validiert und für die Nutzung im Rahmen einer zielführenden nachfolgenden Analyse der erhobenen Gespräche in diesem Setting ggf. modifiziert werden.

Mithin sollen also vorbereitend zunächst folgende Zielstellungen im Rahmen des zweiten Forschungsprojekts verfolgt werden:

4. Die Pre-Testung und Modifikation der identifizierten Merkmale von puK bzw. des Kriterienkatalogs durch eine Analyse von Gruppendiskussionen von 2er-Teams/Tandems (angehender) Lehrkräfte berufsbildender Schulen in einem Setting mit einer wirtschaftsberuflich-fachinhaltlichen Aufgabenstellung (gemeinsame begründete Auswahl von Lernaufgaben für den wirtschaftsberuflichen Unterricht, s.u.).

5. Die Überprüfung der wahrgenommenen Authentizität des Forschungsdesigns durch die befragten Lehrpersonen.

Um diese Zielstellungen verfolgen zu können, sollen im Rahmen der Gruppeninterviewstudie zunächst folgende Leitfragen im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen:

d) Inwiefern bilden die Gespräche zwischen den Tandems die durch das Review identifizierten Merkmale professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation ab?

e) Inwieweit schätzen die Proband/innen das Forschungsdesign als berufstypisch bzw. realistisch ein?

Hierauf aufbauend können dann Anpassungen am Forschungsdesign sowie Überarbeitungen am Analyseraster vorgenommen werden und es kann ein Kodierleitfaden zur Analyse der puK in diesem Setting erstellt werden, um in einem letzten Schritt die Anwendung des Instrumentes aufzuzeigen und:

6. Eine kriteriengeleitete Analyse der Qualität der Gespräche bzw. des Gesprächsprozesses zwischen (angehenden) Lehrkräften berufsbildender Schulen über Lernaufgaben für den wirtschaftsberuflichen Unterricht vorzunehmen.

Im Rahmen dieser Analyse sollen demnach die folgenden Forschungsfragen leitend sein:

f) Woran erkennt man hochwertige puK und wie lassen sich qualitativ unterschiedliche Gespräche konkret kategoriengeleitet unterscheiden?

g) Inwiefern wirken sich vor dem Hintergrund der Kategorien von puK qualitativ unterscheidbare Gespräche auf den Kooperationsprozess/Prozess der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung von Tandems aus?

Hierfür werden im Rahmen dieses an das Review anschließenden Forschungsvorhabens mehrere Tandems angehender sowie berufserfahrener berufsschulischer Lehrkräfte mit einer fiktiven (aber realitätsnahen) beruflichen Aufgabenstellung konfrontiert, welche einen exemplarischen Anlass unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften berufsbildender Schulen simulieren soll. Zu diesem Zwecke wird den Tandems eine Situationsvignette für die gemeinsame Planung von Unterricht mit angehenden Industriekaufleuten zum Thema „Marketing-Mix“ vorgelegt. Hierbei sollen die Lehrpersonen aus einem bereitgestellten Pool ausgewählter Lernaufgaben aus Schulbüchern im gemeinsamen Diskurs eine für die in der Situationsvignette beschriebene unterrichtliche Zielstellung geeignete Lernaufgabe begründet auswählen (vgl. Kapitel 6.3). Schließlich bildet die Auswahl von Lernaufgaben eines der Kernelemente der Tätigkeit von Lehrkräften zur Unterstützung und Anregung von Lernprozessen auf Seiten der Schüler/innen im pädagogischen Kerngeschäft Unterricht (Jordan et al., 2006, für den wirtschaftsberuflichen Unterricht v.a. auch Bloemen, 2010; Schlicht & Zander, 2019; vgl. auch Aprea et al., 2021).

Die aufgezeichneten (Gruppen-)Diskussionen der Tandems angehender und berufserfahrener Lehrkräfte zur Auswahl der Lernaufgaben werden hierfür ebenso einer kriteriengeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) unterzogen, wobei die mittels des systematischen Literaturreviews identifizierten beobachtbaren Merkmale der puK zunächst hinsichtlich der Passung auf das beschriebene Forschungsdesign adaptiert und dann als Kategorien des Analyserasters herangezogen werden. Zur Validierung des Forschungsdesigns und der Befunde wird zudem ein Fragebogen eingesetzt, der Items zur Authentizität des Forschungsdesigns, berufsbiographischen Daten der Lehrkräfte und Selbsteinschätzungen zu deren fachlichen Fähigkeiten erfragt.

Im folgenden zweiten Kapitel soll aber zunächst der Begriff der professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation geklärt und im Anschluss der theoretische Hintergrund für die vorliegende Arbeit (Kapitel 3) eingegrenzt werden, bevor die Untersuchungsanlage als Gesamtes (Kapitel 4) beschrieben wird und die hier angekündigten Teilstudien dann schrittweise berichtet und deren Befunde diskutiert werden (Kapitel 5 und 6). Die Arbeit schließt mit einem Kapitel, in dem die Befunde beider Teilstudien



zusammenführend diskutiert und sich hieraus ergebene Implikationen für Forschung und Praxis abgeleitet werden (Kapitel 7).

## **2. Zur begrifflichen Eingrenzung der professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation – Eine Arbeitsdefinition**

Da der Begriff *professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation* bei Betrachtung des bisherigen Forschungsstands eher weniger gebräuchlich zu sein scheint (vgl. Ausführungen in Kapitel 5.3), ist es für die vorliegende Arbeit daher zunächst wichtig, das Konzept der „professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation“ bzw. das Verständnis des Begriffs im Rahmen der vorliegenden Arbeit einzugrenzen.

Unter dem Begriff der „professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation“ (puK) wird in dieser Arbeit demnach eine prinzipiell *bidirektionale, also dialogische Form der interpersonalen Interaktion* (=Kommunikation) zwischen *Lehrkräften* verstanden, die durch *sprachlich* ausgetauschte Nachrichten zwischen Sender und Empfänger determiniert ist. Dabei kann Kommunikation gemäß theoretischen Annahmen grundsätzlich sowohl verbale als auch non-verbale Aspekte beinhalten. Vorliegend sind jedoch gemäß der Untersuchungsanlage und der Betrachtungsschwerpunkte ausschließlich Elemente des *verbalen* dialogischen Austausches von Interesse<sup>2</sup>. Prinzipiell würde der Begriff Kommunikation nämlich grundsätzlich auch eine Betrachtung weiterer non-verbaler Aspekte der Kommunikation, wie Mimik oder Gestik während der Interaktion zwischen Personen, verlangen (vgl. z.B. Röhner & Schütz, 2012). Zwar stellen diese einen wichtigen Teilbereich der zwischenmenschlichen Kommunikation dar und beeinflussen u.a. auch die En- und Dekodierung verbaler Botschaften (vgl. z.B. Nerdinger, 2003). Diese Elemente werden jedoch nicht in den Fokus der Betrachtung gestellt, da diese für sich allein genommen die inhaltlichen Aspekte einer verbalen Botschaft, aus denen sich mögliche Lernpotenziale für die Beteiligten ergeben zunächst nicht tangieren. Schließlich impliziert der weitere semantische Bestandteil des Begriffes puK ja einen expliziten Bezug auf inhaltliche Aspekte der (verbalen) Kommunikation. Demnach meint die Gegenstandseingrenzung, dass Inhalte des dialogischen Austausches zwischen Lehrkräften einen *thematischen Bezug zum Unterricht der Lehrkräfte und der hierfür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten* aufweisen sollten (=unterrichtsbezogen). Dabei sollte

---

<sup>2</sup> Schließlich werden die Inhalte der Kommunikation explizit heraus gestellt (vgl. weitere Definitionsmerkmale). Zudem werden im Rahmen der Gruppeninterviewstudie (vgl. Kapitel 6) die Gespräche zwischen den Lehrkräftetandems lediglich als Audio- und nicht als Videoaufnahmen aufgezeichnet, so dass keine Analyse der non-verbale Kommunikation durchgeführt werden sollte.

die dialogische Interaktion zudem *beobachtbare Formen und Praktiken aufweisen, die erstrebenswerten Qualitätsstandard in der betrachteten Berufsgruppe entsprechen* (=professionell). Letzteres soll nachfolgend kurz expliziert werden:

Wie Warwas (2019) in einer vergleichenden Betrachtung unterschiedlicher Zugänge zum Professionalitätsbegriff feststellt, verfolgt der intensive Diskurs innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin zur Qualität des Lehrkräftehandelns der letzten Jahrzehnte die Zielstellung, manifeste Gestaltungselemente des beruflichen Handelns zu identifizieren, die einer professionellen Praxis von Lehrpersonen gerecht werden bzw. die „professionell handelnde“ Lehrpersonen zeigen sollten. Dies setzt voraus, dass eine Person der betrachteten Berufsgruppe näher zu definierende Handlungsweisen erkennbar demonstriert. Gleichzeitig lässt dies aber auch den Schluss zu, dass es innerhalb der Gesamtheit einer betrachteten Berufsgruppe jeweils Personen gibt, die der zu konkretisierenden Idealvorstellung professioneller Betätigung in ihrem Arbeitshandeln mehr oder weniger nahekommen (mithin sogar „unprofessionell“ vorgehen können). Für derlei tätigkeitsgebundene Spezifikationen von Lehrprofessionalität bedarf es nun aussagekräftiger Deskriptoren. Die Herausforderung eines solchen Zugriffs liegt demnach in der inhaltlichen Begründung von Indikatoren, deren Vorliegen den Schluss auf eine professionelle Lehrpraxis (zu der bzw. auch die Kommunikationspraxis zählt) rechtfertigen und damit ein Qualitätsurteil über gute oder schlechte Unterrichtsgestaltung (bzw. Kommunikationsgestaltung) erlauben (vgl. auch Warwas, 2019 und dort genannte Quellen). Grundsätzlich wären ihren Ausführungen folgend für die vorliegende Arbeit demnach (mindestens) zwei Zugänge für die Klärung dessen, was eine „professionelle“ Kommunikation ausmacht denkbar. Dies wäre einerseits eine Erschließung über theoretische Modellierungen und diesen immanenten Annahmen zum Beitrag der Kommunikation im gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozess sowie andererseits eine Betrachtung von empirischen Befunden zur Kommunikation in (erfolgreichen) gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozessen. Im weiteren Verlauf der Arbeit soll noch genauer hierauf eingegangen werden.

Im Fall der vorliegenden Arbeit bzw. für die Planungshintergründe der beiden Teilstudien wird grundsätzlich aber zunächst vermutet, dass eine *professionelle* unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften diesen Lernchancen im Rahmen der Verbesserung ihres professionellen Handelns bieten bzw. diese bei der erfolgreichen Bewältigung gemeinsamer Kooperationsprozesse unterstützen kann. Denn zumeist wird das Thema „professionelle Kommunikation zwischen Lehrkräften“ im Zusammenhang mit der professionellen Entwicklung und/oder kooperativen Arbeitsformaten von Lehrkräften diskutiert.

Qualitativ hochwertige Formen/Elemente/Praktiken der Kommunikation sollen die pädagogische Arbeit (Fokus: Unterricht) verbessern<sup>3</sup>. Offen bleibt dabei zunächst der institutionelle Kontext, in dem die Kommunikation erfolgt. Es kann sich um unterrichtsbezogene Kommunikation im Rahmen von Maßnahmen der Lehrkräfteausbildung, von Weiterbildungsveranstaltungen innerhalb oder außerhalb der eigenen Schule ebenso handeln wie um unterrichtsbezogene Kommunikation, die im Rahmen der innerschulischen Unterrichtsentwicklung von statten geht. Da die professionelle Entwicklung von Lehrkräften wie bereits zuvor diskutiert verschiedene Dimensionen umfassen kann und damit verschiedene Ziel-/Erfolgsgrößen haben kann (z.B. Strategien der Gesunderhaltung im Beruf), erfolgt in unserem Review entsprechend des kommunikativen Gegenstandsbereichs „Unterricht“ auch eine Beschränkung auf unterrichtsbezogene Ziel-/Erfolgsgrößen (z.B. verbesserte Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsmaterialien, Schülerleistungen, Lehrkräftekompetenzen zur Unterrichtsgestaltung sowie unterrichtsbezogene Sichtweisen und Überzeugungen).

Gerade die Ausführungen zu den Planungshintergründen und -ideen im Methodikteil des in Kapitel 5 folgenden systematischen Literaturreviews sollen helfen, die hier vorgestellten Überlegungen zu den semantischen Bestandteilen von puK weiter nachzuvollziehen. Im folgenden Kapitel sollen jedoch zunächst die theoretischen Grundlagen zur Bedeutung der Kommunikation im gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozess (auch von Lehrkräften) gelegt werden sowie Merkmale für eine erfolgreiche Kommunikation in derartigen Prozessen dargelegt werden.

### **3. Zur theoretischen Bedeutung der Kommunikation im gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozess**

Diejenigen erziehungswissenschaftlichen Studien, welche die kommunikative Praxis zwischen Lehrkräften untersuchen, nehmen erstaunlicherweise nur in seltenen Fällen Bezug auf Theorien oder Modelle der Kommunikation, die etwa in der kommunikationstheoretischen oder organisationspsychologischen Forschung etabliert sind. Dabei wären viele der Modelle aus den genannten Forschungsdisziplinen aufgrund dessen, dass diese (zumeist) erst einmal unabhängig von einem institutionellen Kontext betrachtet werden können, grundsätzlich auch für den Kontext Schule bzw. das Handeln (und Kommunizieren) innerhalb des Systems Schule nicht ungeeignet (vgl. Wuttke

---

<sup>3</sup> Interessanterweise lässt z.B. auch der Diskurs zum professionellen Wissen von Lehrkräften der letzten Jahrzehnte eine thematische Fokussierung auf den Wissensbereich des *pedagogical content knowledge* innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung erkennen. Schließlich wird dieser im Hinblick auf dessen Relevanz für das unterrichtliche Handeln bzw. der darüber vermittelten Förderung des Lernens der Schüler/innen als Kernbereich des Wissens (und Könnens) einer Lehrkraft herausgestellt (Wipperfurth 2015, 37ff.). Sprich auch hier fokussiert sich die Forschung v.a. auf Themenbereiche, die im Bezug zum unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften als dem Kernbereich deren beruflicher Tätigkeit stehen.

2005, Kap. 3 bis 5). Stattdessen erfolgt eine theoretische Einbettung der Thematik „kollegiale Kommunikation von Lehrkräften“ in den Studien – *sofern diese überhaupt erfolgt* – meist in pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Theorien, die die Kommunikation als ein wichtiges Element für die Eröffnung und Nutzung von Lernpotenzialen herausstellen (z.B. Kvam, 2018).

Hinsichtlich einer Konsensfindung im Diskurs erweist sich dabei jedoch als problematisch, dass es in den Erziehungswissenschaften eine ganze Reihe von theoretischen Modellierungen gibt, die die Kommunikation als wichtiges Element im Lehr-Lernprozess erachten und die Praxis des Kommunizierens in höchst unterschiedlicher Granularität beleuchten. Dabei dürften diese vom Prinzip her grundsätzlich gleichermaßen „passend/geeignet“ sein, will man die Rolle/Bedeutung der Kommunikation im (kooperativen) Lernprozess im Allgemeinen untersuchen<sup>4</sup>. Man denke hierbei v.a. an sozial-konstruktivistische Ansätze in der Tradition Vygotskis, sozial-kognitivistische Ansätze in der Erweiterung der Annahmen zum Lernen Piagets, wie etwa dem „exploratory talk“ (Wuttke, 2012) oder der „collaborative argumentation“ (vgl. Chinn & Clarke, 2013) sowie verschiedene Ansätze zum kooperativen Lernen (z.B. Neber, 2018; Bleck & Lipowsky, 2021), u.v.m. (vgl. die nachfolgenden Teilkapitel 3.1 bis 3.3). All diese genannten Ansätze betonen schließlich bi- bzw. multidirektionale kommunikative Praktiken als wichtige Voraussetzungen für das Lernen bzw. die Bewältigung von Lernprozessen von Individuen und Teams. Oftmals ist diesen Modellen jedoch gemein, dass keine detaillierte Beschreibung des Gegenstandsbereiches „Kommunikation“ hinsichtlich dessen konstitutiver Merkmale erfolgt bzw. die Praxis des Kommunizierens nicht direkt im Mittelpunkt der Theoretisierung steht, sondern eher eine Teilfacette hiervon beschreibt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll daher mittels des später folgenden systematischen Literaturreviews eine Strukturierung verschiedener Betrachtungsgegenstände (vgl. Kap. 1, Kap. 5.5.2) des Forschungsfeldes *zur Lehrkräftekooperation/-kommunikation* vorgenommen werden, um (u.a. auch) herauszuarbeiten, welche theoretischen Bezugsmodelle im wissenschaftlichen Diskurs genutzt werden. Darauf

---

<sup>4</sup> So führt beispielsweise Wipperfürth (2015, 32) in Rekurs auf Terhart berechtigterweise an, dass „für LehrerInnen [und deren Handeln] nicht von einer alleinigen Bezugsdisziplin ausgegangen werden kann. Lehrer[aus- und Weiter]bildung gliedert sich in viele verschiedene Teildisziplinen mit jeweils eigenen Terminologien und Kommunikationsformen, weshalb es *die* Wissenschaft für LehrerInnen nicht gibt“. Wipperfürth selbst etwa nutzt im Rahmen Ihrer Untersuchung der Fachsprache von Fremdsprachenlehrkräften das aus der kognitionslinguistischen Forschung stammende Konzept der „professional vision“ und überträgt diesen auf den Lehrkräfteberuf (ebd., Kap.4). Bei dem Ansatz der professional vision geht es „um ein Phänomen innerhalb eines konkreten Interessensgebiets (1), das durch diskursive Praktiken (2) in einem bestimmten Handlungszusammenhang (3) von den Mitgliedern einer Berufsgruppe thematisiert und untersucht wird.“ (ebd., 69).

aufbauend können dann im Hinblick auf die im vorausgehenden Absatz herausgearbeiteten Desiderata Implikationen für die weitere Forschung generiert werden.

Im Folgenden soll aber im Sinne der Betrachtungsschwerpunkte der vorliegenden Arbeit zunächst ein kurzer Überblick über diejenigen erziehungswissenschaftlichen Theorien und organisationstheoretischen Ansätze zu kooperativen Arbeitsformen gegeben werden, die einerseits Hinweise auf die Bedeutung der (bi- oder multidirektionalen) Kommunikation im Lernprozess sowie andererseits den Einfluss der Kommunikation für das Gelingen von Teamarbeitsprozessen/der erfolgreichen Bewältigung gemeinschaftlicher Aufgaben bieten. Die hierbei ausgewählten Theorien und Ansätze können daher ausgehend von theoretischen Annahmen vermutete Wirkungsbeziehungen zwischen der (professionellen unterrichtsbezogenen) Kommunikation zwischen Lehrkräften und deren berufsbezogenem Lernen bzw. der Bewältigung kooperativer Arbeitsprozesse bieten.

Während die nun vorgestellten Theorien der erziehungswissenschaftlichen Forschung ihren Ursprung in entwicklungspsychologischen Ansätzen haben und daher vermehrt für die Beschreibung von Lernprozessen im Kindes- und Jugendalter bzw. in der Interaktion zwischen Kindern bzw. Jugendlichen (oder maximal zwischen Lehrkräften und Schüler/innen) entwickelt und auch zumeist anhand von Stichproben von Schüler/innen erforscht wurden, beziehen sich die organisationstheoretischen Ansätze (zumeist) per se nicht speziell auf das kooperative Arbeiten innerhalb der Institution Schule. Die folgenden Ausführungen dürfen daher nicht unkritisch eins zu eins auf den Kontext des beruflichen Handelns und Lernens von Lehrer/innen übertragen werden (vgl. Kap 3.3). Nichtsdestotrotz deutet eine erste Sichtung des aktuellen Forschungsstands darauf hin, dass die im Folgenden vorgestellten Ansätze im Diskurs als theoretische Bezugsmodelle zur Begründung der Bedeutung der Kommunikation zwischen Lehrkräften im Lern- bzw. Arbeitsprozess dennoch durchaus häufig genutzt werden, oder als geeignet angesehen werden (vgl. Bleck & Lipowsky, 2021). In Anbetracht der zuvor angeführten Annahme, dass Merkmale professionellen Kommunizierens gleichermaßen aus theoretischen Überlegungen *und* empirischen Befunden heraus beschrieben werden können/sollten, sollte es von Relevanz sein, grundlegende theoretische Überlegungen zur Bedeutung des Kommunizierens im gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozess anzustellen<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Diese können dann etwa im Rahmen der Diskussion der aus dem systematischen Literaturreview gewonnenen Befunde im späteren Verlauf dieser Arbeit wieder aufgegriffen werden, etwa um bei Befunden zu Lernzuwächsen, welche sich aus puK ergeben theoretisch erläutern zu können, welche bzw. wie innerpsychische(n) Prozesse im gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozess befördert werden.

Eine sehr fundierte Übersicht zum Beitrag, den Kommunikationstheorien aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen für die Erklärung des Wissenserwerbs von Individuen und Gruppen (speziell für die Kommunikation zwischen *Schüler/innen*) leisten können, findet sich bei Wuttke (2005). Ferner leitet die Autorin an genannter Stelle ausgehend von einer Zusammenführung der betrachteten Theorien grundsätzliche Bedingungen *erfolgreicher Kommunikation* (über Unterrichtsinhalte) hinsichtlich der Unterstützung der Verstehens- und Wissensgenerierung der beteiligten Personen ab, wobei sie aber auch darauf hinweist, dass dieser Zusammenhang zwischen erfolgreicher Kommunikation und der Beförderung von Lernprozessen von Schüler/innen (wohlgemerkt zum damaligen Zeitpunkt Ihrer Veröffentlichung) kaum empirisch abgesichert ist<sup>6</sup>. Darüber, ob und inwiefern derartige empirische Zusammenhänge speziell für unterrichtsbezogene Kommunikation *im Lehrkräfteberuf* vorliegen, wird das später folgende systematische Literaturreview (vgl. Kap. 5) versuchen Aufschluss zu geben.

Im Folgenden sollen zunächst Annahmen aus Bezugsmodellen zur *theoretischen Bedeutung* der Kommunikation im gemeinschaftlichen Lern/-und Arbeitsprozess dargestellt werden (Kap. 3.1 bis 3.3), bevor im Anschluss daraus ableitbare *konstitutive Kommunikationsmerkmale* unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrpersonen aufgezeigt werden (Kap. 3.4).

### **3.1 Die Bedeutung der Kommunikation im Lernprozess aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf kooperatives Lernen**

Didaktische Ansätze des kooperativen Lernens gründen mehrheitlich in (sozial-)kognitivistischen und (sozial-)konstruktivistischen Lerntheorien. Dementsprechend wird der Stellenwert eines kommunikativen Austausches zwischen gemeinschaftlich Lernenden für deren Wissenserwerb anhand von zwei zentralen Mechanismen erklärt: Einerseits, dass ein Zusammenwirken bzw. -lernen in team- oder gruppenbasierten Arbeitsformen die von Piaget – per se auf der Ebene des einzelnen Individuums – postulierte kognitive Weiterentwicklung durch eine sozial-initiierte bzw. sozial-unterstützte (mithin durch Kommunikation initiierte und unterstützte) Auslösung kognitiver Konflikte von Individuen hervorrufen kann, rekuriert. Andererseits wird (zudem) auf

---

<sup>6</sup> Demnach geht es bei Wuttke also eher um Kommunikation über Unterrichtsinhalte denn um unterrichtsbezogene Kommunikation. Da die dabei diskutierten theoretischen Annahmen dafür genutzt werden, um allgemeine Aussagen zur Bedeutung der Kommunikation im gemeinschaftlichen Lernprozess und Wissenserwerb aufzustellen, sind diese für die vorliegende Arbeit dennoch relevant.

Vygotskys Überlegungen zur Kommunikation als Bestandteil/Stützfaktor des Erreichens der „Zone der proximalen Entwicklung“<sup>7</sup> Bezug genommen (vgl. Bleck & Lipowsky, 2021).

Für den Wissensaufbau als förderlich identifiziert Wuttke (2005) dabei – theoriegeleitet – beispielsweise Kommunikationsformen, bei denen durch die Artikulation von Ideen neue Konzepte gebildet und auf deren Richtigkeit getestet werden können. Äußerungen sollten sich dabei als ein Gruppenprozess des Fragens, Testens und Hypothesenbildens vollziehen, damit weitere Ideen eingebracht bzw. dargestellte Vorschläge korrigiert werden können. Im Idealfall entstehen dadurch zyklische Diskussionen, in denen Gedanken aufgegriffen und reformuliert werden. So werden Ideen und Gedanken innerhalb der Gruppe verbreitet und können an das jeweilige individuelle Vorwissen angedockt werden. Schließlich bietet die Externalisierung von Ideen und Gedanken potentielle Lernressourcen für die Kooperationsteilnehmer/innen. Gemäß der zuvor genannten „Zone der proximalen Entwicklung“ sensu Vygotsky kann ausgehend von dieser Externalisierung und der Entwicklung von im Gruppendiskurs kommunizierten Lösungsstrategien eine Integration kollektiv hervorgebrachten Wissens in die jeweils individuellen Denkmuster erfolgen. Schließlich entwickelt sich alles Denken zunächst ausgehend von einer sozialen Konstruktion. Sensus Piaget berufen sich wiederum viele Ansätze zur gemeinschaftlichen Kommunikation im kooperativen Lernen darauf, dass Argumentationssequenzen im Gruppendiskurs zudem kognitive Konflikte hervorrufen und dem Einzelnen aufzeigen können, dass sein Wissen defizitär ist. Dadurch kann eine (auch im kollektiven Austausch realisierte) kritische Überprüfung und Überarbeitung des eigenen Wissens provoziert werden.

Wie bereits eingangs angedeutet, basiert ein Großteil der Annahmen derartiger Ansätze auf theoretischen Annahmen und empirischen Befunden zu Interaktionsformen zwischen Kindern oder Jugendlichen bzw. zwischen Schüler/innen. Neber (2018, 354) beschreibt jedoch ganz allgemein: „Kooperatives Lernen kennzeichnet Gruppen, deren Mitglieder die Lernziele nur gemeinsam (interdependent) erreichen. Um erfolgreich zu sein [sic] sind sie darauf angewiesen, intensiv zu interagieren und sich gegenseitig zu unterstützen“. Damit bietet der Autor eine Definition an, die sich zunächst einmal nicht ausschließlich auf Interaktionsformen zwischen Kindern oder Jugendlichen beziehen muss. Das Kooperative Lernen verfolgt gemäß dem Autor dabei verschiedene Funktionen und Lernziele. Neben der Förderung des Wissenserwerbs

---

<sup>7</sup> Gemäß Goos, Galbraith, & Renshaw (2002, 195) “applied to educational settings, this view of the ZPD [=zone of proximal development] suggests there is learning potential in peer groups where [peers] have incomplete but relatively equal expertise - each partner possessing some knowledge and skill but requiring the others' contribution in order to make progress”

bzw. von Lernzuwachsen bei den Kooperierenden, soll auch das sozial-emotionale Klima innerhalb der Gruppe gestärkt sowie weitere Entwicklungsziele, wie etwa die Selbststeuerungsfähigkeit oder auch motivationale Voraussetzungen bei den Kooperierenden gefördert werden (ebd., 354f.). Hinsichtlich der (gemeinschaftlichen) Wissensgenerierung erachtet Neber kooperatives Lernen dabei v.a. für induktive (im praktischen Erfahrungsschatz liegende) Lernanlässe sowie den Erwerb eines stärker vernetzten und transferierbaren Wissens als förderlich. Er benennt damit Zielsetzungen, die gerade auch für das berufsbezogene Lernen von Lehrkräften relevant sein sollten (Bleck & Lipowsky, 2021; vgl. Borko et al., 2008 unterhalb). Zudem betont er, dass gerade die kommunikativen Aktivitäten zu sinnvollen Lerninstrumenten von Peers werden (Neber 2018, 354f.), auch wenn er sich hierfür wiederum verstärkt auf das gemeinschaftliche Lernen von Schüler/innen bezieht.

Will man den Fokus nun nochmals ganz spezifisch auf den Beitrag legen, den gerade eine bidirektionale Kommunikation zwischen den Kooperierenden als Bestandteil von Ansätzen zum kooperativen Lernen für den individuellen und gemeinschaftlichen Wissenserwerb leisten kann, so lohnt sich abermals eine Betrachtung der Arbeit von Wuttke (2005). Dabei resümiert sie: „Ein Großteil der Untersuchungen, die von einem positiven Einfluss des Sprechens und Diskutierens auf den Wissenserwerb ausgehen, bringt dies in Zusammenhang mit kollaborativen Lehr-Lern-Umgebungen“ (ebd., 133). Als Grundvoraussetzung dafür, dass Kommunikationstheorien bzw. die dabei jeweils als effizient bezeichnete Kommunikation einen Beitrag zur Erklärung des Wissenserwerbs bei den Kooperierenden leisten kann, sieht Wuttke v.a. darin begründet, ob derartige theoretische Ansätze auch *qualitative Aspekte* der Kommunikationsbeiträge thematisieren (ebd., 122). Für die unterrichtliche Lehr-Lern-Forschung folgert sie etwa: „[r]elativ gesichert scheint bislang allenfalls, dass nicht der Redeanteil allein einen positiven Einfluss auf das Lernen hat, sondern dass die Qualität von Schüler- und Lehrerbeiträgen entscheidend ist“ (ebd., 126).

Dabei stellt sie innerhalb des Forschungsstrangs zum kooperativen Lernen drei Arten kollaborativer Kommunikationsformen vor, die sich ihrer Einschätzung nach als nützlich für die Unterstützung der gemeinschaftlichen Wissensgenerierung erwiesen haben. Dies sind zum einen Gruppen- und Partnerdiskussionen, der Exploratory Talk sowie das Konzept der Collective/Collaborative Argumentation (vgl. Kapitel 3.1 sowie Wuttke 2005, 134ff). So tragen Gruppen- und Partnerdiskussionen zum Wissenserwerb bzw. Lernzuwachs bei, indem diese eine aktive Generierung von Wissen unterstützen. Dabei werden durch die Kommunikation Informationen innerhalb einer Gruppe weitergegeben, sodass eine gemeinsame breite Wissensbasis geschaffen



wird. Die Lernenden hinterfragen ihr eigenes Denken und wägen alternative Gesichtspunkte ab. Neben dem bereits skizzierten Lernen durch ein Hervorrufen von kognitiven Konflikten, kann der sprachliche Austausch zu der Internalisierung von Argumenten in das jeweils individuelle Denken im Sinne Vygotskys führen, in dem die Zone der proximalen Entwicklung erreicht wird und hierbei auf eine breitere Wissensbasis zurückgegriffen werden kann. Daneben können sich die Gruppenmitglieder durch eine wechselseitige Feedbackgabe und gemeinsame Diskussion von Ideen gegenseitig dazu motivieren, Fehlkonzepte aufzugeben und nach besseren Lösungen zu suchen. Schließlich kann durch einen derartigen Austausch, eine Evaluation des eigenen Wissens durch den Abgleich mit fremdem Wissen erfolgen.

Der sog. exploratory talk wiederum beschreibt einen Kommunikationstypus, der „geprägt [ist] durch einen offenen Austausch relevanter Informationen, eine explizit eingeforderte Beteiligung aller Personen, einen respektvollen Umgang sowie eine Berücksichtigung verschiedener Meinungen sowie von Alternativvorschlägen, die im Sinne gemeinschaftlicher Konsensfindung kritisch-konstruktiv gegeneinander abgewogen werden“ (Warwas et al. 2020, 7). Diese Art der Kommunikation wird hierbei „als ideal bezeichnet, um Bedeutung zu generieren, Verstehen zu prüfen und auf einer vorhandenen Wissensbasis aufzubauen“ (Wuttke, 2005, 139). Dieser grenzt sich dadurch von zwei weiteren Kommunikationstypen („Cumulative Talk“ und „Disputational Talk“) ab, dass innerhalb der Gruppe Diskussionen stattfinden und die als erste eingebrachten Vorschläge nicht einfach akzeptiert werden und Meinungsverschiedenheit nicht lediglich als Ausdruck eines wenig konstruktiven Wettbewerbs zwischen den Gruppenmitgliedern ausgetragen werden. Begründet wird die positive Wirkung des Exploratory Talks vorrangig auch wieder damit, dass die Kooperierenden sich dabei unterstützen, die Zone der proximalen Entwicklung sensu Vygotsky zu erreichen. Gemäß der Forschergruppe um Wegerif, Mercer und Kolleg/innen, die als Begründer des Ansatzes des Exploratory Talk gelten, soll sich dieser Kommunikationstypus v.a. bei der Bewältigung komplexer Aufgaben bewährt haben.

Konzepte der Collective/Collaborative Argumentation gehen davon aus, dass Lösungsvorschläge und Ideen begründet werden (sprich dass kollektive Argumentationsprozesse stattfinden). „Durch das aktive Sprechen und die verschiedenen Sichtweisen sollen im Lernprozess Lösungswege besser elaboriert und die Inhalte tiefer verarbeitet werden. Ziel ist eine höhere Behaltensleistung der erlernten Inhalte und ein Transfer auf individuelle Problemlösungen“ (ebd., 141). Dabei werden verschiedene Lösungsansätze und -wege diskutiert und gegeneinander abgewogen. Auch

hierbei können bei den Kooperierenden z.B. durch begründete Gegenargumente kognitive Konflikte entstehen, die letztendlich eine kognitive Weiterentwicklung provozieren können. Eine Lösung wird dabei im Speziellen durch gemeinsames expliziertes Denken der Gruppenmitglieder hervorgebracht.

Obwohl auch Wuttke sich bei all ihren Ausführungen zumeist auf Ansätze und Befunde der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Kommunikation zwischen Schüler/innen bzw. zwischen Lehrkräften und Schüler/innen stützt, sollten diese auch für die Erklärung von Lernpotenzialen einer Kommunikation zwischen Lehrkräften relevant sein. Diese Annahme, werden in den nachfolgenden Unterkapiteln verstärkt in den Fokus gesetzt.

### **3.2 Die Bedeutung der Kommunikation für den Erfolg von kooperativen Arbeitsprozessen aus einer organisationstheoretischen Perspektive**

Konzepte zur Kooperation im organisationalen Kontext nehmen ihren Ursprung zumeist in lehr-lern-theoretischen Ansätzen zum situierten Lernen bzw. der *situated cognition*. Als auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung besonders populär haben sich – v.a. in Forschungsarbeiten zur Kooperation zwischen Lehrkräften – die Konstrukte der *Communities of Practice* sowie *Professionellen Lerngemeinschaft (von Lehrkräften)* erwiesen. Beide hier genannten Konstrukte berufen sich bezüglich deren Grundannahmen zum Lernen (zumindest Großteils) auf die zuvor genannten lehr-lern-theoretischen Ansätze (vgl. Warwas & Schadt, 2020). Stark und Klauer merken hierzu ohnehin an, dass die Ansätze des situierten Lernens und der *situated cognition* hinsichtlich der ihnen jeweils immanenten zentralen Annahmen (und deren Quellen) zum Lernen per se untrennbar miteinander verbunden sind<sup>8</sup> (2018, 763).

Dabei beschreiben die zuvor genannten Autoren das situierte Lernen sehr pointiert als ein Konzept, „das in Abgrenzung zu einschlägigen kognitionspsychologischen Konzepten im Kern auf der Annahme basiert, dass alles Lernen in einen situationalen

---

<sup>8</sup> Diese Ansätze entspringen ebenso wie derjenige des kooperativen Lernens per se der erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Teilweise wird das situierte Lernen, da auch hier auf Grundannahmen Vygotskys und Piagets aufgebaut wird, sogar mit Ansätzen kooperativen Lernens als nicht überschneidungsfrei angesehen (vgl. Stark & Klauer, 2018). Daher könnten die hier genannten Lehr-Lern-Theorien auch im vorangegangenen Teilkapitel verortet werden. Gerade für die Forschung zur Lehrkräftekooperation zeigt sich jedoch auch in den Erziehungswissenschaften der Ansatz der *communities of practice* als sehr populär. Dieser per se vermehrt organisationstheoretische Ansatz basiert theoretisch auf Ansätzen der *social learning theory* (vgl. Warwas & Schadt, 2020). Geprägt wurde der Ansatz der *communities of practice* durch die Arbeiten von Lave und Wenger. Dabei entnehmen die Autoren viele ihrer Grundannahmen aus Ansätzen zum situierten Lernen. Der Ansatz der *situated cognition* wiederum wurde von Putnam & Borko (2000) in einem vielzitierten Aufsatz als geeignet zur Erklärung des Lernens von Lehrkräften in kooperativen Arbeitsformen beschrieben. Daher werden die beiden genannten Lehr-Lern-Theorien an dieser Stelle der Arbeit verortet (vgl. das nachfolgende Teilkapitel).

Kontext eingebettet und stets ein aktiver, konstruktiver und genuin sozialer Prozess ist“ (2018, 763). Demnach ist Wissen stark von den situationalen und kontextbezogenen Rahmenbedingungen abhängig, innerhalb derer es erworben wurde, wodurch eine Transferierbarkeit dieses Wissens auf strukturell andere Situationen zunächst fraglich erscheint. Das wiederum führt zu der Grundannahme, dass Lernsituationen für die Lernenden einen möglichst authentischen Charakter aufweisen sollten, damit erworbenes Wissen auf realitätsnahe (z.B. arbeitsplatzbezogene) Aufgabenbereiche und Problemstellungen bezogen und zu deren Bewältigung genutzt werden kann. Stark und Klauer führen des Weiteren aus, dass „[u]m Übervereinfachung und die Entwicklung von Fehlkonzepten zu vermeiden und flexible Anwendung facettenreichen Wissens zu unterstützen, in Ansätzen zum situierten Lernen (...) zudem gefordert wird, dass Aufgaben *in multiple Kontexte* eingebettet, aus *verschiedenen Perspektiven* und *kooperativ* analysiert werden“ (2018, 765 Hervorhebungen im Original). Schließlich gehen berühmte Vertreter/innen situierten Lernens wie Lave und Wenger davon aus, dass Wissenserwerb und Lernen immer auch als Enkulturation in eine Gemeinschaft betrachtet werden sollten und die Lernenden in der Interaktion (u.a. *Kommunikation*) mit den Mitgliedern der jeweiligen Gemeinschaft dabei nicht nur Wissen erwerben, sondern auch Einstellungen, Motive oder Normen dieser (Putnam & Borko sprechen hierbei bewusst von *discourse communities*, s.u.) übernehmen und auch selbst wiederum deren Weiterentwicklung beeinflussen können. Stark und Klauer folgern aus den Arbeiten von Lave und Wenger sowie Greeno daher, „Wissen wird demnach in situierten Ansätzen sehr stark ent-individualisiert und auch explizit ent-materialisiert; es wird in Termini von Praktiken einer Gemeinschaft betrachtet und als die Fähigkeit von Individuen beschrieben, an diesen Praktiken zu partizipieren. Wissen wird somit (...) als Relation zwischen Person und Situation, die in situ konstruiert wird, [gesehen]“ (2018, 765).

Demnach ist es wichtig, dass etwa Lehrkräfte als eine spezielle Art einer Gemeinschaft *kommunikativen Austausch* über beispielsweise unterrichtliche bzw. unterrichtsbezogene Artefakte führen, damit diese im Rahmen ihres individuellen und auch gemeinschaftlichen Handelns voneinander lernen können um sowohl individuelle als auch kollektive Problemstellungen bewältigen und Entwicklungspotenziale nutzen zu können. Die Ausführungen des nachfolgenden Teilkapitels sind hieran anschlussfähig und sollen diese Annahmen weiter ausführen.

### 3.3 Die Bedeutung einer unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften für deren berufsbezogenes gemeinschaftliches Lernen und Arbeiten

An den zuvor genannten Annahmen zur Kooperation im organisationalen Kontext setzen auch Putnam und Borko (2000) an. Sie wiederum berufen sich in ihrem vielzitierten Aufsatz „What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning<sup>9</sup>“ auf den Ansatz der *situated cognition* (und damit u.a. ebenfalls auf Greeno) und diskutieren hierbei spezifisch den Beitrag, den dieser Ansatz für die Erklärung des berufsbezogenen Lernens von Lehrkräften bieten kann. Auch leiten die Autor/innen hieraus direkte Implikationen für die Förderung des berufsbezogenen Lernens in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ab. Dabei erachten sie gerade die zuvor vorgestellten Grundannahmen aus Ansätzen des situier-ten Lernens als hochrelevant. Demnach ist für die Generierung von Wissens- bzw. Lernzuwächsen (mithin kognitiver Weiter-Entwicklung) fundamental, dass „cognition is (a) situated in particular physical and social contexts; (b) social in nature; and (c) distributed across the individual, other persons, and tools“ (ebd., 1). Damit nun berufsbezogenes Lernen von Lehrkräften gefördert werden bzw. stattfinden kann, ist es gemäß derartiger lehr-lern-theoretischer Ansätze notwendig, dass sich Lehrer/innen in sogenannten *discourse communities* über ihr berufsbezogenes Handeln und die dabei gemachten Erfahrungen austauschen.

Wipperfürth (2015, 28) beschreibt in diesem Zuge etwa, dass die Berufssprache von Lehrer/innen in ihrer ursprünglichen Bedeutung – zumindest im deutschsprachigen Diskurs – als eine kollegiale *Kommunikation über pädagogische-didaktische Problemstellungen unterrichtsbezogenen Handelns* beschrieben wurde. Ihrer Meinung nach entstehen (im Rückbezug auf die Arbeiten von Freeman) relevante Gespräche zwischen Lehrkräften v.a. durch die Auseinandersetzung mit Themen, die eine gewisse Spannung bezogen auf das unterrichtliche Handeln erzeugen. So erfüllen die Gespräche zwischen Lehrerkolleg/innen v.a. zwei Funktionen. Zum einen können die Lehrkräfte dadurch eine Distanz zu erlebten Problemstellungen und Herausforderungen mit Bezug auf ihr berufliches Handeln fernab eines unmittelbaren Handlungsdrucks aufbauen. Zum anderen können Erfahrungen des beruflichen Handelns

---

<sup>9</sup> Auch hier wird der Zuschnitt ähnlich der Vorstellung von „Professionalisierungsgewinne“ der vorliegenden Arbeit gesetzt (vgl. Fußnote Nummer 1). Daher sind die Ideen und Argumente der Autor/innen hilfreich zur besseren Einordnung des Beitrags kollegialer Kommunikation zum „Lernen“ im Lehrberuf.

dadurch neu gedeutet werden (ebd., 71f.)<sup>10</sup>. Interessanterweise beschreibt die Autorin in Rekurs auf Arbeiten Ewald Terharts dabei auch die hier genannte aus den sämtlichen zuvor genannten Arbeiten immer wieder skizzierte Funktion professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften. Sie besteht darin, dass unterrichtsbezogene kollegiale Kommunikation Lehrkräften durch die gemeinschaftliche Erörterung möglicher unterrichtsbezogener Handlungsbedarfe und deren Lösungsmöglichkeiten helfe, „Handlungsanlässe und -strategien zu regulieren“ (ebd., 29).

Wie eine zur Erreichung dieser Zielsetzungen geeignete (unterrichtsbezogene) Kommunikation zwischen Lehrkräften auf Basis theoretischer Überlegungen dabei aussehen kann, soll im folgenden Teilkapitel skizziert werden.

### **3.4 Merkmale hochwertiger unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften anhand theoretischer Überlegungen**

Während zuvor vermehrt Fragen danach im Mittelpunkt der Betrachtung standen, ob und inwiefern Kommunikation aus theoretischen Annahmen heraus einen Beitrag im Rahmen der Bewältigung von gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozessen (auch für Lehrkräfte) leisten kann, sollen an dieser Stelle nun sich darauf begründete Merkmale einer erfolgreichen Kommunikation der Beteiligten in gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozessen dargelegt werden.

So benennt etwa Neber ausgehend von einer Sichtung der Forschungsliteratur fünf Realisierungsmerkmale eines effektiven kooperativen Lernens (Neber, 2018), wobei er gleichermaßen auf Merkmale der Kommunikation als auch auf deren Voraussetzungen/Rahmenbedingungen rekurriert. Erstens ist dies das Vorliegen einer positiven Interdependenz hinsichtlich der Zielerreichung zwischen den Kooperierenden bei gleichzeitiger individueller Verantwortlichkeit der Gruppenmitglieder, auch eigene Lernziele zu optimieren. Ferner benötigt es verbaler Interaktion zwischen den Kooperierenden, dahingehend, dass sich diese über ihren jeweiligen Wissensstand informieren, gegenseitig Fragen stellen und durch Erklären sowie Ermutigen und Loben beim Wissensaufbau gegenseitig helfen. Auch ist regelmäßige Prozessevaluation nötig, indem die Prozesse und das erworbene Wissen in der Gruppe reflektiert und zielbezogen evaluiert werden. Ausgehend von dieser Evaluation können dann individuelle und gruppenbezogene Optimierungsziele abgeleitet werden. Fünftens bedarf es eines gewissen Grundstocks an Kommunikationsfertigkeiten bei den Gruppenmitglie-

---

<sup>10</sup> Tatsächlich interpretiert Wipperfürth die Ausführungen Freemans gar so, dass ihm nach „das Ziel der LehrerInnenbildung weniger darin [liegt], auf Verhaltensänderungen von LehrerInnen als auf deren Möglichkeit, ihre Erfahrungen beschreiben und bewerten zu können, hinzuwirken“ (2015, 72).

dem als Voraussetzung für ein effektives kooperatives Lernen (ebd., 355f.). Im Teamarbeitsprozess selbst sollen dabei v.a. Informationen von anderen angefordert bzw. an andere geliefert werden. Diese sollen dann wiederum zu gemeinsamem Wissen integriert und Regulationsprozesse initiiert werden, um den gesamten Prozess zielorientiert kontrollieren und reflektieren zu können (ebd., 358). Diese Funktionen des Arbeitsprozesses leiten sich wieder vornehmlich aus Ansätzen bzw. Arbeiten zum kooperativen Lernen von Schüler/innen ab, zeigen sich unserer bisherigen Einschätzung nach aber auch als relevante Faktoren in vielen Arbeiten, die Kommunikations- bzw. Kooperationsformate von Lehrkräften untersuchen (vgl. Warwas et al., 2020 nachfolgend).

Als Grundkonsens der zuvor aufgezeigten Ansätze bei Wuttke (Gruppen- und Partnerdiskussionen, Exploratory Talk, Collective Argumentation) ließe sich ebenso subsumieren, dass eine lernförderliche Kommunikation diverser Voraussetzungen auf individueller Ebene der Beteiligten bedarf, strukturierte Kommunikationsprozesse stattfinden müssen und v.a. die Gesprächsinhalte hinreichend tief elaboriert werden müssen. Jedoch wird im Zuge ihrer Ausführungen auch deutlich, dass unterschiedliche Ansätze auf teils unterschiedliche dieser Gelingensbedingungen fokussieren und bzgl. der konstitutiven Merkmale der Kommunikation stellenweise eher abstrakt bleiben. Auch hierüber sollten die Befunde des nachfolgenden systematischen Literaturreviews (und auch diejenigen der darauf aufbauenden Gruppeninterviewstudie) weiteren Aufschluss geben können.

Gemäß der Annahmen zum situierten Lernen, denen sich v.a. die Forschung zum kooperativen Arbeiten in Organisationen bedient, ließe sich für die Adressatengruppe der Lehrkräfte zunächst festhalten, dass ein berufsbezogenes Lernen bestmöglich anhand einer Auseinandersetzung mit unterrichtlichen bzw. unterrichtsbezogenen Artefakten, wie z.B. Arbeiten von Schüler/innen, aufgezeichneten Unterrichtsepisoden, oder der Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterialien initiiert und gefördert werden kann (vgl. Borko et al., 2008 sowie Putnam & Borko, 2000). Wirft man hierbei einen Blick in die Forschung zu Kommunikationsformaten zwischen Lehrkräften, so lassen sich dabei Hinweise darauf finden, wie diese (kommunikative) Auseinandersetzung dabei aussehen sollte. Ein geeigneter Ansatzpunkt, um Aussagen dazu treffen zu können, was eine im Sinne der zuvor getroffenen Wirkungsannahmen für das berufsbezogene Lernen von Lehrkräften bzw. die Bewältigung von Kooperationsprozessen förderliche Kommunikation innerhalb von z.B. sog. *discourse communities* ausmacht, findet sich etwa mit dem *reflective dialogue* als konstitutivem Merkmal des Konstrukts der Professionellen Lerngemeinschaft (PLG) von Lehrkräften (*learning communities*).

Dabei beschreiben PLGen eine komplexe Form der Kooperation zwischen Lehrkräften, deren Zielsetzung zumeist in der Schul-, Personal-, und/oder Unterrichtsentwicklung liegt (vgl. hierzu und zu den weiteren Argumenten Warwas & Schadt, 2020). Das Konzept der PLG zeigt sich an dieser Stelle als geeigneter Bezugsrahmen, da diesem Konzept mit dem reflective dialogue ein explizit auf die Kommunikation im Lehrkräfteteam bezogenes konstitutives Merkmal immanent ist. D.h. dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Team nur möglich ist, wenn es den Lehrkräften gelingt produktiv und effizient über die gemeinschaftlich festgelegten Entwicklungsziele bzw. die identifizierten Problemstellungen der Gemeinschaft zu kommunizieren. Hinweise darauf, welche Merkmale den reflective dialogue zu einer produktiven und effizienten Form der Kommunikation im Lehrkräfteteam machen, gibt ein systematisches Literaturreview von Warwas et al. (2020). Auf Basis einer Sichtung von 15 Studien, die die Kommunikation in PLGs bzw. PLG-ähnlichen Kooperationsformaten von Lehrkräften untersuchten, deren Zielsetzung jeweils in der Verbesserung unterrichtlicher Praktiken lag, kommen die Forscher/innen zu dem Schluss, dass ein als qualitativ hochwertiger reflective dialogue:

- (1) ein offener und problemzentrierter Austausch zwischen den Lehrkräften über unterrichtliche Artefakte ist,
- (2) wobei über ein oberflächliches und eklektisches Schildern von Problemlagen oder Unterrichtsmethoden hinausgegangen wird, indem eine gemeinschaftliche, umfängliche und evidenzbasierte Analyse bisheriger unterrichtlicher Praktiken sowie eine kritische Auseinandersetzung darüber stattfindet sowie
- (3) bei dieser Auseinandersetzung die Ebene von Einzelfallbetrachtungen verlassen und die diskutierten Inhalte für das unterrichtliche Handeln verallgemeinernd auf lehr-lern-theoretische Ideen und fachdidaktische Konzepte bezogen werden als auch
- (4) gemeinschaftlich didaktische Problemlösungen erarbeitet und im Anschluss an den erprobenden Einsatz im Unterricht selbst wieder zum Gegenstand kritischer Analyse und Reflexion gemacht werden (Warwas et al. 2020, 16).

Es wird demnach als Zusammenführung der zuvor genannten Merkmalsbereiche einer erfolgreichen Kommunikation im gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozess deutlich, dass Kommunikation effizienter Prozesse/Strukturierung bedarf, die Inhalte mit Blick auf die jeweiligen Zielsetzungen sinnvoll gewählt sein sollten und eine hinreichend tiefe Elaboration dieser stattfindet. Zudem wird hervorgehoben, dass die

Kommunikation dabei von verschiedenen Rahmenbedingungen/Voraussetzungen auf Team- bzw. individueller Ebene abzuhängen scheint. Wie die relevanten Merkmale einer erfolgreichen Kommunikation/eines erfolgreichen Kommunikationsprozesses dabei in detail aussehen können, wird aber oftmals nicht explizit dargelegt. Hierzu soll das nachfolgende systematische Literaturreview Aufschluss geben können und die hier vorgestellten theoretischen Annahmen zur Bedeutung der Kommunikation im gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozess (von Lehrkräften) durch empirische Befunde untermauern bzw. empirischen Befunden zumindest gegenüberstellen.

Wie bereits zu Beginn festgestellt wurde, beziehen sich lehr-lern-theoretische Annahmen zum Zusammenhang zwischen Kommunikation und Wissenserwerb grundsätzlich zumeist auf Ansätze bzw. Forschungsarbeiten, die vermehrt auf das Lernen von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet sind. Somit bleibt zumindest fraglich, ob derartige Annahmen eins zu eins auf die Erklärung von Zusammenhängen zwischen Kommunikation und gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozessen im Erwachsenenalter (bzw. speziell für die Zielgruppe Lehrkräfte) Gültigkeit besitzen. Gerade diejenigen Ansätze, die kooperative Arbeitsformate in organisationalen Kontexten betrachten, können dabei aber sicherlich wertvolle Hinweise zur Klärung dieses Zusammenhangs auch für das Lernen/Zusammenarbeiten im Erwachsenenalter bieten. Letztlich liegen ja sogar theoretische Arbeiten wie diejenige von Putnam und Borko (2000) vor, die vom Grundsatz her eher entwicklungspsychologische lehr-lern-theoretische Ansätze zur Erklärung des berufsbezogenen Lernens von Lehrkräften heranziehen und dabei speziell die Rolle der Kommunikation herausstellen.

Wie dabei gezeigt werden konnte, lassen diese verschiedenen Ansätze erste Annahmen dahingehend zu, dass kommunikative Praktiken auf verschiedenen Merkmals-ebenen (z.B. Gesprächsstrukturierung, inhaltliche Ausrichtung, Elaborationstiefe) eine gewisse Qualität aufweisen müssen, um die Nutzung von Lernpotenzialen bzw. die Bewältigung gemeinschaftlicher Arbeitsaufgaben befördern zu können. Für die vorliegende Arbeit heißt dies nun v.a., dass speziell für die *unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften* eruiert werden soll, welche Merkmale über die Qualität der kommunikativen Praktiken gerade für den berufsbezogenen Wissenserwerb/das berufsbezogene Lernen bzw. mit Blick auf die zweite Teilstudie über die erfolgreiche Bewältigung gemeinsamer Kooperationsprozesse dieses Personenkreises entscheiden. Ferner stellt sich dabei auch die Frage, welche Facetten individuellen und kollektiven berufsbezogenen Lernens durch eine qualitativ hochwertige mithin professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation gefördert werden können. Hierzu



sollen wiederum v.a. die Befunde des systematischen Literaturreviews Hinweise geben können<sup>11</sup>. Die in diesem Kapitel vorgestellten Ansätze und Ideen werden daher in den nachfolgenden Diskussionsteilen der beiden Studien dieser Arbeit nochmals aufgegriffen und gegen die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewonnen Befunde abgewogen (vgl. Kapitel 5.5 sowie 6.5.2). Zur besseren Nachvollziehbarkeit dieser Überlegungen soll im folgenden Kapitel die Untersuchungsanlage der vorliegenden Arbeit nochmals kurz dargestellt werden.

#### **4. Untersuchungsanlage der Gesamtstudie**

Wie bereits im Zuge der einführenden Problemstellung erwähnt, werden im Sinne der Zielstellungen der vorliegenden Arbeit zwei sich einander ergänzende bzw. aufeinander aufbauende Teilstudien durchgeführt. Aufgrund der Heterogenität des Forschungsdiskurses zur professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation soll als erster Teilschritt ein systematisches internationales Literaturreview gemäß des PRISMA-Statements durchgeführt werden, um u.a. herauszuarbeiten, welche Charakteristika der puK in Studien als konstitutive Merkmale herausgestellt werden. Durch einen Vergleich der Einzelstudien, die hierüber Aufschluss geben können, sollen diese konstitutiven Merkmale (erfolgreicher) puK zusammengeführt und gebündelt werden können. Hierzu soll eine kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der mittels des Reviews identifizierten Studien durchgeführt werden. Dies erscheint v.a. vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Tatsache, dass es v.a. an systematisierenden Überblicksarbeiten zu diesem Themenbereich zu mangeln scheint, relevant.

Im Sinne der Anschlussfähigkeit der zweiten Teilstudie dieser Arbeit sollen diese Befunde anschließend dazu genutzt werden, um aus den konstitutiven Merkmalen der puK wiederum ein Analyseraster zur Beobachtung unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften zu entwickeln. Im Rahmen dieser zweiten Teilstudie sollen dann die Gespräche von Tandems angehender und berufserfahrener *berufsschulischer* Lehrkräfte analysiert werden. Hierfür werden diese in eine berufstypische Situation versetzt, wobei zu einer vorgelegten Situationsvignette gemeinschaftlicher Unterrichtsplanung wirtschaftsberuflichen Unterrichts, im gemeinsamen Diskurs eine

---

<sup>11</sup> Die Frage nach den Merkmalen einer erfolgreichen Kommunikation im gemeinschaftlichen Lernprozess und damit in Verbindung stehenden Lernzuwächsen auf Seiten der beteiligten Lehrkräfte kann und soll v.a. im Rahmen des systematischen Literaturreviews geklärt werden, während die Gruppeninterviewstudie v.a. Hinweise dahingehend liefern soll, welche Merkmale der Kommunikation im Rahmen der Bewältigung gemeinschaftlicher Arbeitsaufgaben/des Kooperationsprozesses von Lehrkräften erfolgsentscheidend sein können.

hierzu passende/geeignete Lernaufgabe (=unterrichtsbezogene Kommunikation) begründet ausgewählt werden soll. Die Gespräche werden für die nachfolgenden Analysen aufgezeichnet und transkribiert. Hierfür soll das zuvor entwickelte Analyseraster zunächst hinsichtlich dessen Eignung zur Messung von qualitativ unterscheidbarer puK ge-pre-testet sowie ggf. modifiziert und ein Kodierhandbuch entwickelt werden. So können die Gespräche der Tandems daraufhin auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse dahingehend aufbereitet werden, dass eine Beschreibung, Kontrastierung und Illustrierung unterscheidbarer puK zwischen den Tandems sowie eine Rekonstruktion der gemeinsamen Entscheidungsfindung dargeboten werden kann. Schließlich wäre dies ein weiteres Argument für die Sensitivität des Instruments zur Erfassung professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften und kann wertvolle Befunde für die bisher weitgehend vernachlässigte Kooperations- und v.a. Kommunikationsforschung im berufsbildenden Schulsystem liefern. Im Rahmen der Erhebungsdurchführung wurde den (angehenden) Lehrkräften zudem ein kurzer Fragebogen vorgelegt, mit dessen Hilfe einerseits die Authentizität des Forschungsdesigns erfragt und andererseits einzelne mit professionellem Handeln von Lehrkräften in Verbindung stehende Kontrollvariablen erfasst wurden.

Die den beiden Teilstudien jeweils zugrunde liegenden Hintergründe und Zielstellungen/Fragestellungen sowie deren methodische Anlage werden jeweils detailliert im Teilkapitel 5 und 6 dargelegt. Zunächst werden die Befunde jeweils für die beiden Teilstudien einzeln berichtet, diskutiert und deren Limitationen aufgezeigt, bevor dann im abschließenden 7. Kapitel ein zusammenführendes Fazit gegeben wird, das die Befunde beider Teilstudien sowie sich daraus ergebende Implikationen fokussiert.

Die nachfolgende Abbildung (Abb.1) soll den Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit chronologisch nachzeichnen und die einzelnen Prozessschritte und v.a. deren Vernetztheit nachvollziehbar darstellen.

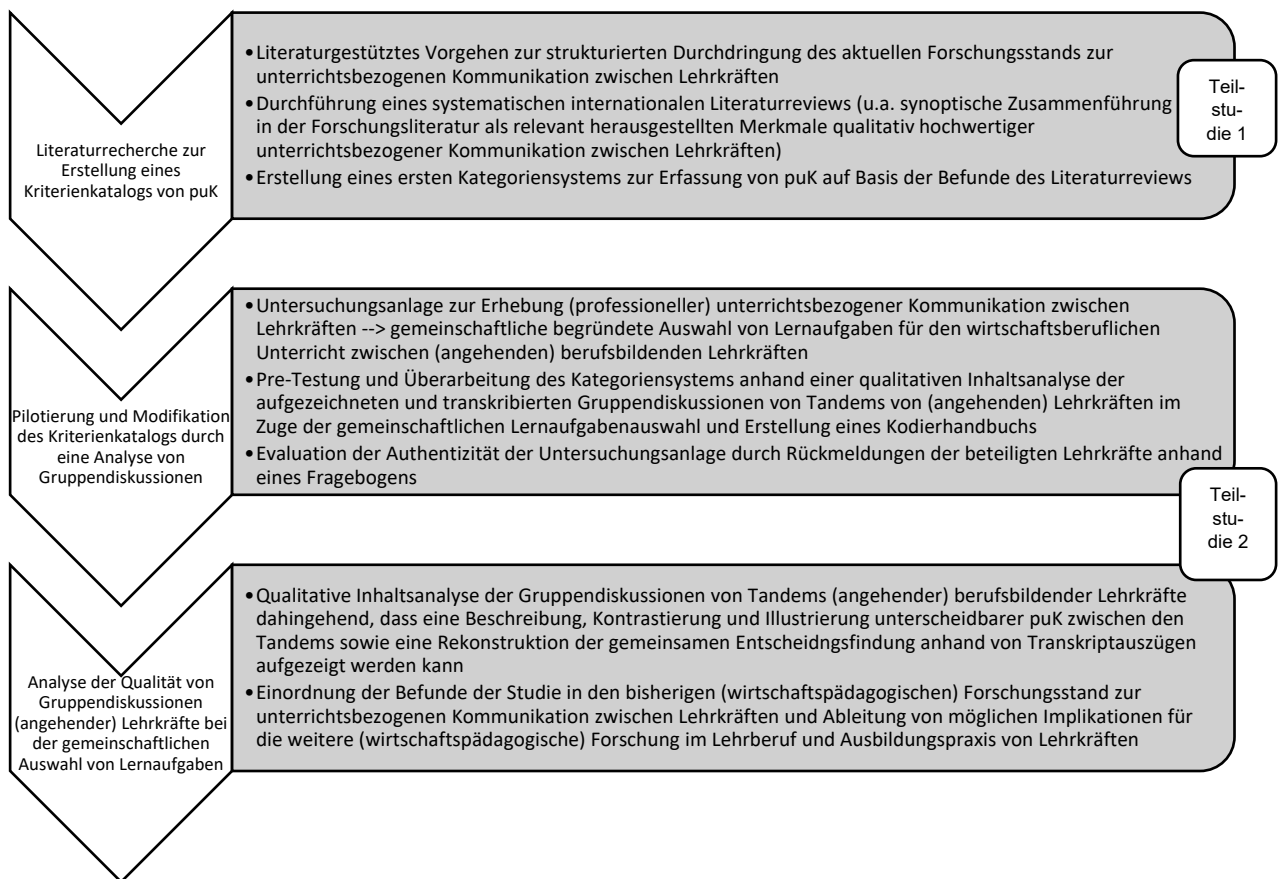


Abb. 1 Untersuchungsanlage der Gesamtstudie

Im Folgenden sollen diese beiden Teilstudien nun in chronologischer Reihenfolge berichtet werden. Im nachfolgenden fünften Kapitel werden daher zunächst die Hintergründe, Zielsetzungen und Forschungsfragen zum *systematischen Literaturreview* berichtet, bevor dessen methodische Anlage sowie die Kernbefunde dargestellt und anschließend diskutiert werden.

## 5. Professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften – Ein systematisches Literaturreview

### 5.1 Hintergründe und Ziele systematischer Literaturreviews

Ein systematisches Literaturreview beschreibt ein Forschungsvorhaben, welches durch ein stringentes methodisches Vorgehen gekennzeichnet ist. Somit zeichnet es sich durch eine *vorher festgelegte* Methodik aus und soll auf die Beantwortung einer oder mehrerer spezifischen/r Forschungsfrage/n ausgerichtet sein. Mittels dieses Vorgehens sollen hinsichtlich der Forschungsfrage/n möglichst viele bzw. so weit wie möglich alle relevanten Forschungsergebnisse identifiziert, ausgewählt und kritisch analysiert werden. Somit soll bezüglich eines Themas eine Bündelung und Abwägung der vorliegenden ggfs. abweichenden Evidenzen aus vielen Einzelstudien erfolgen

und dadurch verlässlichere Antworten im Hinblick auf eine Forschungsfrage/ein Forschungsthema getroffen werden können, als dies in Einzelstudien möglich ist. Ein systematisches Literaturreview „stellt [demnach] eine Studie eigener Art dar, die neue Erkenntnisse produziert und ebenso wie empirische Studien (Originalarbeiten) methodischen Standards unterliegt“ (Sturma et al. 2016, 208).

Betrachtet man verschiedene Ansätze zur Durchführung systematischer Literaturreviews (Cooper, 1988; Webster & Watson, 2002; Petticrew & Roberts, 2006; Liberati et al., 2009; ...), so lassen sich diese in einer vergleichenden Gegenüberstellung der Vorgehensweisen grundsätzlich in fünf Schritte untergliedern, die in ihrer Umsetzung vom Grundsatz her jeweils sehr ähnlich sind, im Einzelnen jedoch noch spezifiziert werden müssen bzw. unterschiedlich akzentuiert sind (vgl. auch Warwas et al., 2020):

- Ableitung (oder zumindest Formulierung) einer Forschungsfrage/Zielstellung
- Identifizierung relevanter Literatur durch eine umfassende Literaturrecherche
- Selektion relevanter Literatur und kritische Bewertung
- Darstellung, Analyse und Zusammenfassung der Literatur
- Interpretation und Präsentation der Ergebnisse

Um dem suboptimalen Berichten von Literaturreviews und Meta-Analysen in der Literatur entgegenzuwirken, entwickelte eine internationale Arbeitsgruppe das sogenannte PRISMA Statement (vgl. Liberati et al., 2009; Ziegler et al., 2011). Zielsetzung der Durchführung eines systematischen Literaturreviews nach dem PRISMA Statement ist die Schaffung einer *größtmöglichen Transparenz in der Dokumentation des forschungsmethodischen Vorgehens* bei der Durchführung des Reviews und *der Anfertigung des Berichtes*. Da ein systematisches Literaturreview vom Grundsatz her so viele Informationen liefern sollte, dass es grundsätzlich reproduzierbar sein könnte (vgl. Cramer & Binder, 2015), soll sich im folgenden der Bericht des Reviews aus den zuvor genannten Gründen an der Struktur aus ebenjenem PRISMA-Statement orientieren. Demnach sind die nachfolgenden Unterkapitel binnenstrukturell an das im PRISMA-Statement empfohlene Vorgehen ausgerichtet (vgl. für die nachfolgenden Schritte Liberati et al., 2009 sowie Ziegler et al., 2011).

Zwar ist festzuhalten, dass diese Methode/dieses Vorgehen vornehmlich für die Zwecke der Anfertigung von systematischen Analysen zu randomisierten Kontrollgruppen- bzw. Interventionsstudiendesigns entwickelt wurde und daher hauptsächlich in der medizinischen oder psychologischen Forschung Anwendung findet. Da das von den Autor/innen des PRISMA Statements genannte Hauptziel jedoch in der Entwicklung eines Instrumentes bzw. einer Methode zur Verbesserung der Qualität in der Durchführung und des Berichtens von

systematischen Literaturreviews liegt, gehen sie explizit davon aus, dass PRISMA „auch als Grundlage für das Berichten von systematischen Übersichten anderer Studien“ (Ziegler et al. 2011, e11) hilfreich sein kann. Daher sollen nun zunächst die Zielstellungen und Forschungsfragen für das nachfolgende systematische Literaturreview rekapituliert und die methodische Anlage beschrieben werden.

## **5.2 Ziele und Forschungsfragen des vorliegenden systematischen Literaturreviews**

Die Zielstellungen des vorliegenden systematischen Literaturreviews liegen gemäß den Ausführungen in der Problemstellung (vgl. Kapitel 1) darin,

1. Definitionen, theoretische Fundierungen sowie empirische Operationalisierungsansätze von kommunikativen Praktiken kooperierender Lehrkräfte – die in der vorliegenden Arbeit – unter dem Sammelbegriff „professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation“ (puK) gefasst werden können (vgl. Kapitel 2), innerhalb der Literatur vergleichend zu untersuchen sowie
2. Beobachtbare Merkmale einer puK zu identifizieren und im Sinne einer synoptischen Zusammenführung in ein Kategorienraster zu überführen.
3. Die Darlegung eines strukturierenden Überblicks dahingehenden zu liefern, welche Professionalisierungsgewinne (z.B. auf Ebene der individuellen und/oder gemeinschaftlichen Unterrichtsplanung/-reflexion sowie ggfs. sogar Unterrichtsdurchführung) gemäß der Befunde in den Einzelstudien durch qualitativ hochwertige unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften befördert werden können.

Da die Forschungsfragen die Suchstrategie im Rahmen eines systematischen Literaturreviews determinieren, sollen auch diese an dieser Stelle nochmals kurz aufgegriffen werden:

- a) Welches begriffliche Verständnis zeigt sich in der internationalen erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Konzepten professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften und wie werden diese theoretisch fundiert sowie empirisch operationalisiert?
- b) Welche beobachtbaren Merkmale weist puK idealerweise auf?
- c) Steht die professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation von Lehrkräften im Zusammenhang mit Professionalisierungsgewinne (bzw. mit welchen Facetten von Professionalisierungsgewinnen en Detail)?

## 5.3 Methodik

### 5.3.1 Suchstrategien und Literaturrecherche

Wissenschaftliche Beiträge zu Formen, Elementen oder Praktiken der puK von Lehrkräften lassen sich nach gegenwärtigem Erkenntnisstand vorrangig in solchen Arbeiten identifizieren, die Untersuchungen zu übergeordneten Kooperations- oder Unterstützungskonzepten anstellen. Schließlich stellt die Kommunikation innerhalb dieser Konzepte (neben weiteren konstitutiven Merkmalen) zumeist eine relevante Variable der Mikroprozessebene dar. Demnach erfuhren ebenjene Kooperations- und Unterstützungskonzepte mit dem intensiven Diskurs zur Output-Orientierung im Schulsystem, der ab den 1990er Jahren aufkam, eine (neuerliche) Akzentuierung. Untrennbar hierzu wurden speziell auch die Themen Personal- und Unterrichtsentwicklung sowie besonders die Kooperation von Lehrkräften als wirksame Strategie für das Gelingen damit einhergehender Aufgaben wieder verstärkt in das Blickfeld wissenschaftlicher Diskussionen gerückt (vgl. Kansteiner et al., 2020). Da man kaum eine wissenschaftliche Publikation zur Lehrkräftekooperation findet, die diese Studie nicht erwähnt, wird die Arbeit „Teachers‘ workplace: The social organization of schools“ von Rosenholtz 1989 als maßgeblicher Anstoß zum Diskurs zur Kooperation von Lehrkräften angesehen<sup>12</sup> (vgl. hierzu auch Kansteiner et al., 2020). Schließlich betonte die Autorin hierin die Bedeutung der Zusammenarbeit von Lehrkräften für die Bewältigung schulischer und unterrichtlicher Aufgabenbereiche.

Aufgrund der beiden soeben skizzierten Entwicklungen in der wissenschaftlichen Diskussion wurde sich bei der Literaturrecherche daher auf den Einbezug von Publikationen, die nach 1989 (bzw. ab 1990) veröffentlicht wurden, beschränkt. Um einen gewissen Standard an Qualität der einbezogenen Arbeiten bzw. der extrahierten Befunde gewährleisten zu können, wurde zudem nur Literatur einbezogen, die in wissenschaftlichen Zeitschriften publiziert wurde, die ein Peer-Review-Verfahren vorsehen. Bei denjenigen Datenbanken, bei denen dies im Rahmen der Suche per Voreinstellung nicht ausgewählt werden konnte, wurden alle Beiträge, die vor 1990 publiziert wurden, händisch aussortiert bzw. es wurde über die Homepage der jeweiligen Zeitschrift die Information abgefragt, ob diese ein Peer-Review-Verfahren vorseht. Zudem wurden nur Beiträge, die in englischer oder deutscher Sprache verfasst wurden, in das Review einbezogen.

---

<sup>12</sup> Dabei finden sich gleichermaßen Untersuchungen, die in allgemeinere Kooperations- und Unterstützungsprogramme v.a. der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung (z.B. Lesson Study, Mentoring, ...) eingebettet sind und weitere Arbeiten, die explizit spezifische Kommunikationsformen wie etwa den Reflective Dialogue (vgl. Kapitel 3.4) untersuchen.

Die Literatursuche wurde im Juli 2019 als Datenbankrecherche durchgeführt. Die Auswahl der Datenbanken erfolgte auf der Grundlage der Listung des Datenbank-Infosystems (DBIS). Da zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellungen vor allem erziehungswissenschaftliche Arbeiten von Relevanz sind, erfolgte die Suche in den für den Fachbereich Pädagogik im DBIS zum damaligen Zeitpunkt als „TOP-Datenbanken“ gelisteten Datenbanken „PsycInfo“, „ERIC“ und „Fachportal Pädagogik“. Aufgrund der Tatsache, dass die Thematik der vorliegenden Arbeit mEn durch die gezielte Fokussierung auf die Kommunikation als wichtiges Element von *Teamarbeitsprozessen* grundsätzlich auch Schnittmengen mit Themenbereichen der Arbeits- oder Organisationswissenschaften aufweisen sollte, wurde zudem beschlossen, eine Suche auch in der Datenbank „ABI/INFORM collection“ durchzuführen. Diese war wiederum die für den Fachbereich „Wirtschaftswissenschaften“ „TOP-gelistete“ Datenbank. Schließlich ist es durchaus denkbar, dass Studien in dort gelisteten Zeitschriften, die ihren thematischen Fokus bspw. auch auf (Analysen zu) Teamarbeitsprozesse(n) legen, auch auf Stichproben von Lehrkräften zurückgreifen (z.B. Ohlsson, 2013; Sempowicz & Hudson, 2012). Somit könnte man Erkenntnisse aus Studien, die in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften publiziert wurden noch um weitere, in wirtschaftswissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlichte Befunde erweitern und die eigenen Schlussfolgerungen durch eine derartigen „interdisziplinären Blick“ auf die interessierenden Sachverhalte ggf. weiter fundieren.

Zur Identifikation der relevanten Schlagworte bzw. Suchbegriffe wurden zunächst Probesuchabfragen mit Begriffen wie z.B. „professional communication“ oder „professional dialogue“ durchgeführt. Diese Begrifflichkeiten mussten hierbei jeweils in der Kombination mit dem Begriff teacher\* auftreten. Die ursprüngliche Intention – gemäß der Arbeitsdefinition – alle drei definitorischen Bestandteile des Begriffes „puK“ (vgl. Kapitel 2) in den verwendeten Suchbegriffen mit einem derartigen Vorgehen abzubilden, führte jedoch zu einer unbefriedigend geringen Anzahl an Treffern. Diese Begrifflichkeiten der Probesuchabfrage erschienen sowohl im englisch- als auch im deutschsprachigen Diskurs als zu wenig gebräuchlich. Die Zielsetzung, einen möglichst umfassenden Überblick über den aktuellen Forschungsstand geben zu können, wäre demnach nicht zu erfüllen gewesen.

Aus diesem Grund und aufgrund der Erkenntnisse der Literaturrecherche im Rahmen der Entwicklung des Forschungsvorhabens (vgl. auch die Argumente aus Kapitel 1 und 2), wurde sich daher dazu entschlossen, die Suche möglichst breit anzulegen und die Suchbegriffe dabei als vergleichsweise „unspezifisch(er)“ zu

wählen (vgl. Tabelle 1). Da man davon ausgehen sollte, dass, wenn die Thematik der Kommunikation von Lehrkräften im Fokus eines Beitrages steht, die relevanten Begrifflichkeiten auch im Titel Erwähnung finden, wurde zudem festgelegt, dass sich die relevanten Suchbegriffe im Titel eines Beitrages wiederfinden sollten, damit er für das Review relevant ist. Zwar birgt dies hinsichtlich verschiedener Begrifflichkeiten wie z.B. *discourse\** oder *reflection\** die Gefahr, dass nicht ausgeschlossen werden kann, thematisch nicht relevante Beiträge einzuschließen (vgl. auch Tabelle 3 und 4). Eine nachträgliche Entfernung derartiger Publikationen auf Basis festgelegter Ein- und Ausschlusskriterien (s.u.) wurde durch den gleichzeitigen Erhalt einer deutlich größeren Anzahl an für das Review relevanten Treffer jedoch in Kauf genommen. Da lediglich die Kommunikation zwischen Lehrkräften interessiert, mussten die Begrifflichkeiten wiederum in Kombination mit **teacher\*** auftreten. Dabei wurden die Begriffe „**teacher-student**“ sowie **parent\*** aus der Suche ausgeschlossen. Die jeweiligen englischen Schlagworte und deutschsprachigen Pendanten können der untenstehenden Tabelle 1 entnommen werden.

| Begrifflichkeiten | Suchbegriff Deutsch  | Suchbegriff Englisch   |
|-------------------|--|--|
| Review            |  |  |
| Lehrkräfte        | Lehrer*<br>Lehrkräfte*<br>Lehrperson*  | teacher*   |
| puK               | Kommunikation*<br>kommunikativ*<br>Dialog*<br>dialogisch*<br>Unterhaltung*<br>Gespräch*<br>Konversation*<br>Beratung*<br>Fallberatung*<br>Interaktion*<br>Austausch*<br>Diskurs*<br>diskursiv*<br>Diskussion*<br>Reflexion*<br>reflexiv*           | communication*<br>communicative*<br>dialogue*<br>dialogic*<br>talk*<br>conversation*<br>consultation*<br>interaction*<br>exchange*<br>inquiry*<br>discourse*<br>discursive*<br>discussion*<br>reflection*<br>reflective*   |
| Suchstrings       | (Kommunikation* ODER kommunikativ* ODER Dialog* ODER dialogisch* ODER Unterhaltung* ODER Gespräch* ODER Konversation* ODER Beratung* ODER Fallberatung*) UND (Lehrer* ODER Lehrkräfte* ODER Lehrperson*) UND NICHT („Lehrer-Schüler“ ODER Eltern*) | (communication* OR communicative* OR dialogue* OR dialogic* OR talk* OR conversation* OR consultation* OR interaction* OR exchange* OR inquiry* OR discourse* OR discursive* OR discussion* OR reflection* OR reflective*) AND (teacher*) NOT (“teacher-student” OR parent*) |

Tab. 1: Schlagworte und Suchstrings des systematischen Literaturreviews



### 5.3.2 Literaturselektion

Auf Basis der Recherche in den Datenbanken konnten mit den eingesetzten Suchbegriffen bzw. Suchstrings insgesamt **6.682** Titel identifiziert werden. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die Trefferliste je Datenbank. Die Trefferlisten wurden dabei jeweils als Excel-Dokument extrahiert bzw. in Excel übertragen und in ein Gesamtdokument, das alle Treffer beinhaltet, zusammengeführt. Dies wurde jeweils für die Trefferliste der englischsprachigen und der deutschsprachigen Datenbankabfrage getrennt durchgeführt. Zuvor wurde dafür gesorgt, dass keine Titel sowohl in der englisch- als auch der deutschsprachigen Trefferliste doppelt auftauchen. Dies war z.B. der Fall, wenn ein deutschsprachiger Beitrag eine englischsprachige Übersetzung des Beitragstitels beinhaltet. Derartige Beiträge wurden dann je nach Sprache des Fließtextes den beiden Trefferlisten zugeordnet.

| Suchbegriffe/ Kombination inkl. Logischer Verknüpfungen  | Datenbanken            | Datum der Recherche | Ergebnisse   |
|--|------------------------|---------------------|--------------|
| (Kommunikation ODER kommunikativ* ODER Dialog* ODER dialogisch* ODER Unterhaltung* ODER Gespräch* ODER Konversation* ODER Beratung* ODER Fallberatung*) UND (Lehrer* ODER Lehrkräfte* ODER Lehrperson*) UND NICHT („Lehrer-Schüler“ ODER Eltern*)                                    | Fachportal Pädagogik   | 12.07.2019, 08.42h  | <b>57</b>    |
| (communication* OR communicative* OR dialogue* OR dialogic* OR talk* OR conversation* OR consultation* OR interaction* OR exchange* OR inquiry* OR discourse* OR discursive* OR discussion* OR reflection* OR reflective*) AND (teacher*) NOT (“teacher-student” OR parent*)         | Fachportal Pädagogik   | 12.07.2019, 09.00h  | <b>143</b>   |
| (communication* OR communicative* OR dialogue* OR dialogic* OR talk* OR conversation* OR consultation* OR interaction* OR exchange* OR inquiry* OR discourse* OR discursive* OR discussion* OR reflection* OR reflective*) AND (teacher*) NOT (“teacher-student” OR parent*)         | PsycInfo               | 24.07.2019, 09:50   | <b>2.100</b> |
| (communication* OR communicative* OR dialogue* OR dialogic* OR talk* OR conversation* OR consultation* OR interaction* OR exchange* OR inquiry* OR discourse* OR discursive* OR discussion* OR reflection* OR reflective*) AND (teacher*) NOT (“teacher-student” OR parent*)         | ABI/IN-FORM collection | 22.07.2019, 12:55   | <b>122</b>   |
| (title:(communication OR communicative OR dialogue OR dialogic OR talk OR conversation OR consultation OR interaction OR exchange OR inquiry OR discourse OR discursive OR discussion OR reflection OR reflective)) AND title:(teacher*) -title:(“teacher-student”) -title:(parent*) | ERIC                   | 22.07.2019, 13:30   | <b>4.269</b> |
| Gesamt Datenbanken   |                        |                     | <b>6.691</b> |

Tab. 2: Ergebnisse der Literatursuche je Datenbank

Im Folgenden wurden mittels Excel zunächst Duplikate aus den Trefferlisten entfernt. Somit reduzierte sich die Anzahl der Treffer um 1.421 Beiträge. Bezüglich der übrig gebliebenen Treffer ( $n=5.261$ ) wurde eine erste Entscheidung über den Einbezug der Beiträge anhand der Titel der Arbeiten getroffen. Dabei wurden diese mit den zuvor festgelegten Ein- und Ausschlusskriterien im Rahmen des vorliegenden systematischen Literaturreviews abgeglichen (vgl. Tabelle 3). Bei all denjenigen Beiträgen, bei denen angenommen wurde, dass diese für das Review von Relevanz sind bzw. bei denen keine abschließende Einschätzung dahingehend getroffen werden konnte, dass diese für unser Review eindeutig irrelevant sind, wurde im nächsten Schritt das Abstract gelesen ( $n=629$ ) und mit den Ein- und Ausschlusskriterien abgeglichen. Bei allen nach diesem Schritt noch verbliebenen Beiträgen wurde letztendlich der Volltext ( $n=234$ ) gelesen und eine abschließende Entscheidung über den Einbezug oder Ausschluss einer Arbeit getroffen.

### Übersicht über die Ein- und Ausschlusskriterien

**Einschlusskriterien rein formale Kriterien** (sofern möglich direkt über Datenbankrecherche abgedeckt):

Zu berücksichtigende Studien müssen...

1. in deutscher oder englischer Sprache verfasst sein
2. in einer Fachzeitschrift erschienen sein, die ein Begutachtungsverfahren vorsieht
3. Nach dem Jahr 1989 veröffentlicht worden sein

### Mit Blick auf den Gegenstandsbereich:

Zu berücksichtigende Studien müssen...

1. prinzipiell dialogische, bidirektionale Formen der überwiegend verbalen Interaktion zwischen mindestens zwei Lehrkräften analysieren.
2. als Beteiligte dabei praktizierende und/oder angehende Lehrkräfte vorsehen<sup>13</sup>.
3. solche Kommunikationen analysieren, die sich im Wesentlichen auf Inhalte bzw. Fragestellungen der Unterrichtspraxis/Unterrichtsgestaltung/Unterrichtsentwick-

<sup>13</sup> Es mag nicht unkritisch zu sehen sein, dass der Terminus 'professionell' genutzt wird und dabei auch angehende Lehrkräfte in den Fokus der Betrachtung genommen werden. Betrachtet man beispielsweise Grundannahmen aus der Forschung zum Experten-Novizen-Paradigma, wird man bei angehenden Lehrkräften wohl kaum bereits von professionell handelnden Personen sprechen dürfen (vgl. Gruber & Jarodzka, 2018). Da in dieser Arbeit aber identifiziert werden soll, was eine professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation von Lehrkräften ausmacht und welche Faktoren über eine unterschiedliche Qualität dieser Kommunikation entscheiden, wurden bewusst kooperative-kommunikative Praktiken von Lehrkräften in verschiedenen Phasen deren beruflicher Laufbahn (auch unter dem Gesichtspunkt der Identifikation von beruflichen Zugewinnen) als gleichermaßen relevant erachtet. Zudem können aus den Befunden der Arbeit dann Implikationen sowohl für die Lehrkräfteaus- als auch Weiterbildung abgeleitet werden.

lung im Regel- oder Pflichtunterricht oder der eigenen Fähigkeiten hierzu konzentrieren. Dazu gehören i.w.S. auch Strategien zur „Verbesserung von Schülerleistungen“, weil diese zwangsläufig die Unterrichtsgestaltung betreffen.

4. erkennbar Aussagen über anzustrebende Dimensionen/Elemente und/oder Qualitäten treffen, um damit implizit oder explizit ‚professionelle Standards‘ des Kommunizierens thematisieren.

#### **Mit Blick auf die Ziele/Foki empirischer Studien:**

Zu berücksichtigende Studien ...

5. müssen Analysen zur kommunikativen Praxis von Lehrkräften anstellen (qualitative, quantitative oder gemischtmethodische Untersuchungsdesigns).
6. können Analysen zu unterrichtsbezogenen oder fähigkeitsbezogenen Effekten der kommunikativen Praxis berichten (qualitative, quantitative oder gemischtmethodische Untersuchungsdesigns).

#### **Ausschlusskriterien**

##### **Mit Blick auf formelle Kriterien:**

Zu berücksichtigende Studien dürfen nicht ...

1. Nicht über die Universitätsbibliothek als Volltext beschaffbar sein
2. Kein Abstract beinhalten

##### **Mit Blick auf den Gegenstandsbereich:**

Zu berücksichtigende Studien dürfen nicht ...

1. Andere Themen als Lehrkräftekommunikation betrachten (reflection on ... discourse on ...) bzw. Kommunikation zwischen nicht-schulischen Lehrpersonen betrachten.
2. Die Kommunikation i.S. der Lehrer-Schüler-Interaktion oder Lehrer-Eltern-Kommunikation, wie z.B. „classroom dialogue“, „classroom communication“ o.ä. thematisieren (sollten etwaige Beiträge nicht durch die Suchbegriffe ausgeschlossen worden sein) bzw. lediglich unidirektionale Formen der Kommunikation thematisieren („self-reflection“) oder eine bidirektionale Kommunikation zwischen Lehrkräften nur sehr implizit/undetailliert beschreiben, so dass keine detaillierten Erkenntnisse über das „Professionelle“ oder „unterrichtsbezogene“ der Kommunikation möglich sind.
3. Solche Kommunikationen analysieren, die sich mit anderen Inhalten bzw. Fragestellungen neben der Unterrichtspraxis/Unterrichtsgestaltung/Unterrichtsentwicklung oder der eigenen Fähigkeiten hierzu befassen (z.B. zu Inhaltsbereich „Planung der Klassenfahrt“ oder Schulentwicklung, Schulmarketing, ...); die Kommunikation lediglich als abhängige Variable analysieren (effects of ... on communication); oder es sich bei der untersuchten Kommunikation rein um eine Art Supervision oder Leistungsbeurteilung von Lehrkräften handelt.
4. Rein deskriptive Bestandsaufnahmen kommunikativer Praxis darstellen, die offenlassen, ob diese Praxis zielführend im Sinne einer professionellen Entwicklung (verbesserte Unterrichtsqualität, Schülerleistungen, erhöhte Lehrendenkompetenzen o.ä.) ist; eine reine Betrachtung und Aufstellung theoretischer Modelle vornehmen; oder Validierungsstudie zu Erhebungsinstrumenten (Fragebogen, Interviewleitfaden) vorstellen, mit denen puK gemessen werden soll
5. Nicht-physische oder asynchrone Formen der bidirektionalen Kommunikation zwischen Lehrkräften oder lediglich non-verbale Kommunikation zwischen Lehrkräften betrachten.

---

#### Tab. 3: Ein- und Ausschlusskriterien

In allen Phasen der Literaturselektion (Titel-, Abstract-, Volltextselektion) wurden Einschätzungen von je zwei Kodierer/innen bezüglich Einbezug oder Ausschluss abgegeben. Dabei gingen diese jeweils unabhängig voneinander vor. Hierfür wurde zu

Beginn der Literaturselektion ein Manual entwickelt, auf das alle Kodierer/innen zugreifen konnten und das im Verlauf der Durchführung der Literaturselektion in gemeinsamer Abstimmung stetig ausdifferenziert wurde (vgl. Tabelle 4 und Anhang A1). So wurden sowohl im Rahmen der Titel- als auch der Abstractselektion jeweils alle Beiträge vom Autor der Studie gegen die Ein- und Ausschlusskriterien gesichtet, als auch zusätzlich nochmals die Hälfte derselben Beiträge im double-blind Verfahren von einer zweiten Kodiererin. Die Übereinstimmung zwischen den Kodierer/innen lag im Rahmen der Titelsichtung bei 91% und im Rahmen der Abstractsichtung bei 83%. Im Anschluss jeder einzelnen Phase des Selektionsprozesses wurden die Einschätzungen der Kodierer/innen verglichen und ggfs. abweichende Meinungen im Vier-Augen-Prinzip diskutiert, so dass eine endgültige Entscheidung bezüglich des Ein- oder Ausschlusses eines jeweiligen Beitrags im gemeinsamen Konsens getroffen werden konnte. Im Rahmen der Durchführung der Volltextselektion, wurden alle Beiträge zwischen den Kodierer/innen aufgeteilt, so dass jeder Volltext von einem/r Kodierer/in gelesen und gegen die Ein- und Ausschlusskriterien abgewogen wurde. Für den Fall, dass bei dieser Erstkodierung keine endgültige Entscheidung getroffen werden konnte bzw. Unsicherheit ob der endgültig Einschätzung eines Beitrags bestand, wurde dieser von dem/r zweiten Kodierer/in gegengelesen und eine endgültige Einschätzung über den Einbezug oder Ausschluss des Beitrags in gemeinsamer Abstimmung getroffen. Nach Abschluss dieser ersten Phase der Volltextsichtung, wurden anschließend zur stichprobenartigen Überprüfung nochmals 15% aller Volltexte (n=35) vom Autor der vorliegenden Arbeit zweitkodiert. Hierbei betrug die Übereinstimmung der Einschätzungen aus Erst- und Zweitkodierung 94,3%. Eine Übersicht über die Ausschlussgründe und deren Verteilung kann der Tabelle A2 im Anhang der Arbeit entnommen werden.

| Ausschlussgrund:                                      | Anmerkungen/Beispiele:  |
|---|---|
| Beitrag über Universitätsbibliothek nicht beschaffbar | Aufgrund der Systematik werden Beiträge, deren Volltext nicht beschaffbar ist, ausgeschlossen   |
| Beitrag ohne Abstract                                 | Aufgrund der Systematik werden Beiträge, die kein Abstract beinhalten, ausgeschlossen   |
| Beitrag betrachtet keine Lehrkräftekommunikation      | Durch die breit angelegten Suchbegriffe bedingt → in vielen Beiträgen geht es z.B. vielmehr um Reflexionen oder Diskurse, die z.B. das Lehrkräfteausbildungssystem betreffen, Fragen der Beruflichkeit im Allgemeinen oder strukturelle Kontexte des Lehrberufs, <b>aber eben nicht</b> die Lehrkräftekommunikation adressieren. Auch die Kommunikation zwischen „teacher educators“ fällt hierin, da es sich eben nicht um schulische Lehrkräfte handelt. Dies gilt auch für die Kommunikation zwischen Lehrper- |

|  |  |
|--|--|
|  | sonen außerhalb des Regel- oder Pflichtunterrichts (Ausschluss von kindergarten, pre-school, pre-kindergarten Settings)  |
| <b>Keine</b> Betrachtung von <b>bidirektionaler</b> Kommunikation von Lehrkräften ODER Beitrag thematisiert Kommunikation zwischen Lehrkraft-Schüler oder Lehrkraft-Eltern | Auf Schlagwörter wie „self-reflection“ oder „classroom discourse“ achten;<br>Betrachtung von speziellen Sprachmethoden, Kommunikationskompetenzen etc. von Lehrkräften im Unterricht;<br>Kommunikation ist nur ein Teilaspekt bspw. von Lehrkräfteteleoperation, der aber <b>nicht besonders/betont/detailiert herausgestellt und beschrieben</b> wird   |
| Inhalte der <b>bidirektionalen</b> Lehrkräftekommunikation liegen nicht auf Fokus der Unterrichts- oder Personalentwicklung  | Beitrag betrachtet zwar eine bidirektionale Kommunikation von Lehrkräften, die Inhalte stehen aber nicht im Zusammenhang mit deren professioneller Weiterbildung bzw. Möglichkeiten des beruflichen Lernens von Lehrkräften. Auch Themen wie „ <b>supervision</b> “ oder <b>Leistungsbeurteilungen</b> von Lehrkräften durch Vorgesetzte zählen hierzu.  |
| Betrachtung rein deskriptiver Bestandsaufnahmen der <b>bidirektionalen</b> Kommunikation zwischen Lehrkräften  | Keine Betrachtung von Zielvariablen oder neutrale Beschreibung von Qualitätsstufen der Kommunikation (z.B. Typenbildung von Lehrkräftegruppen bei der Kommunikation) ohne Aussagen dazu zu treffen, was <i>professionelle</i> kommunikative Praxis ausmacht;<br>z.B. reine Betrachtung und Aufstellung theoretischer Modelle; oder Vorstellung von Validierungsstudie zu Erhebungsinstrumenten, mit denen puK gemessen werden soll; oder Beitrag stellt keine empirische Arbeit dar. |
| Beitrag betrachtet keine <b>bidirektionale</b> physische Kommunikation zwischen Lehrkräften ODER Beitrag betrachtet non-verbale Kommunikation zwischen Lehrkräften         | stattdessen Fokus z.B. auf Onlinekursen, E-Mail-Kommunikation, asynchrone Kommunikation, schriftlicher Austausch, o.ä.   |

---

Tab. 4: Ausschlussgründe und Erklärungen

Es konnten auf Basis dieser Methodik somit letztendlich **79 Beiträge** als für die Inhaltsanalyse relevant identifiziert werden (vgl. PRISMA Flow Diagramm in Abb.2).



## PRISMA 2009 Flow Diagram

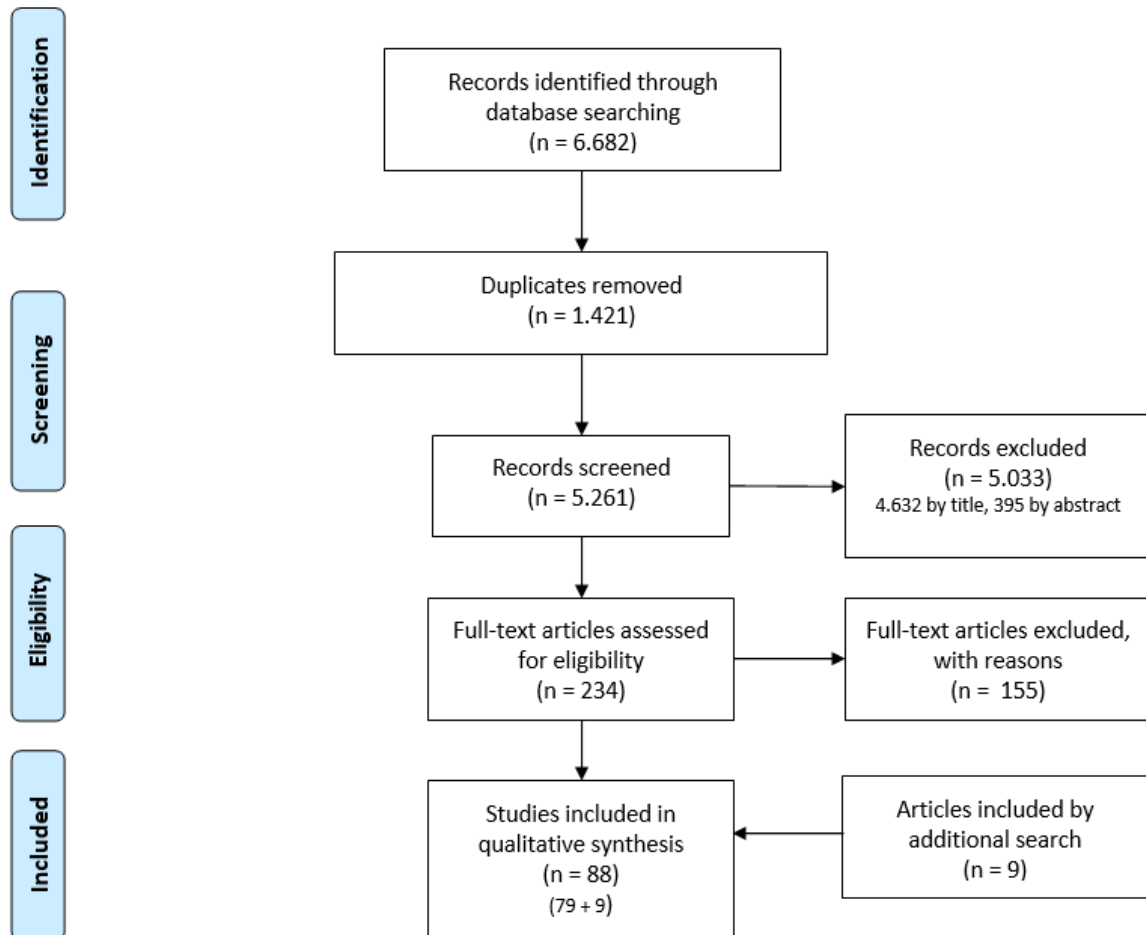


Abb. 2: PRISMA Flow Diagramm zur Übersicht der Anzahl der selektierten Studien in jeder Phase des Literatur-Auswahlprozess

Trotz der systematischen Vorgehensweise im Rahmen der Datenbankrecherche und der Literaturselektion ist es nicht möglich, dass alle Beiträge, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind, identifiziert und eingeschlossen werden können. So besteht die Möglichkeit, dass einschlägige Studien dadurch, dass diese in den Datenbanken nicht korrekt verschlagwortet oder erfasst wurden, nicht im Review berücksichtigt wurden (sog. „database bias“, vgl. Cramer & Binder, 2015). Gerade im Rahmen dieses Forschungsprojekts fiel zudem immer wieder auf, dass Studien, die potentiell relevant sind (z.B. Meirink et al., 2010; Alles et al., 2019), die Untersuchung und Analyse kommunikativer Praktiken von Lehrkräften nicht explizit im Titel ihrer Forschungsarbeiten erwähnen (vgl. hierzu auch Ausführungen in Kapitel 1 und 2). Da aber bei der Datenbanksuche festgelegt wurde, dass die Begrifflichkeiten der

kommunikativen Praxis von Lehrkräften im *Titel* eines Beitrages genannt werden müssen, konnten vermutlich mehrere derartiger Studien keine Berücksichtigung finden. Eine Erweiterung der Datenbanksuche auf das Abstract oder gar den Volltext der Beiträge, hätte jedoch zu einer nicht mehr sinnvoll bearbeitbaren Menge an Treffern (mehr als 100.000 Beiträge) geführt.

Um den soeben beschriebenen Schwächen von Recherchestrategien im Rahmen der Durchführung eines systematischen Literaturreviews entgegenzuwirken, wurden daher zusätzlich nach Abschluss des hier beschriebenen systematischen Literaturselektionsprozesses – also nach Abschluss der Volltextsichtung – diejenigen Beiträge, die als für das Review relevant identifiziert wurden nach in diesen Arbeiten wiederkehrend zitierten Forschungsbeiträgen gescannt. Darüber hinaus wurde eine Recherche nach Sonderausgaben bzw. Themenheften in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften sowie nach fachwissenschaftlich relevanten Sammelbänden durchgeführt, die auf das Thema der unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften fokussieren. Hierdurch konnten 9 weitere Beiträge identifiziert werden, die im Review einbezogen wurden.

Zudem wurden diejenigen Beiträge, die im Rahmen der Vorbereitung dieser Forschungsarbeit mittels manueller (zu Beginn des Vorhabens unsystematischer) Literaturrecherchen - nicht aber durch die schlagwortbasierte Recherche der Datenbanken - identifiziert wurden, genutzt und deren Befunde sowie Schlussfolgerungen der Ergebnis-/ und Diskussionsabschnitte, in der Problemstellung (und damit auch bei der Ableitung der Forschungsfragen) sowie im Diskussionsteil der vorliegenden Arbeit berücksichtigt. Auch wurde nach Abschluss der Inhaltsanalyse eine nochmalige (unsystematische) Literaturrecherche durchgeführt, um die Ergebnisse des Reviews zusätzlich mit den Befunden neuerer Studien, die nach Abschluss der Datenbankrecherche veröffentlicht wurden, abzugleichen (vgl. das nachfolgende Diskussionskapitel 5.5).

Abschließend muss zudem noch konstatiert werden, dass es nicht unwahrscheinlich ist, dass man aufgrund der Beschränkung der Suche auf deutsch- und englischsprachige Beiträge, potentiell relevante Studien nicht identifiziert, obwohl diese einen Mehrwert für die Arbeit bringen könnten (sog. „language bias“, vgl. Cramer & Binder, 2015). Die Beschränkung auf deutsch- und englischsprachige Beiträge erfolgte jedoch aus dem Grund, dass dies die beiden Sprachen sind, die das gesamte Forscher/innen-Team gut genug beherrscht, um eine sinnvolle Einschätzung im Rahmen der Literaturselektion als vor allem auch eine gewissenhafte Inhaltsanalyse der eingeschlossenen Beiträge gewährleisten zu können.

Die Tabelle 5 gibt eine Übersicht über die im Rahmen der systematischen Literatursuche somit als relevant identifizierten **88 Beiträge**.

| <b>Autor/innen<br/>(Jahr)</b>                | <b>Titel</b>  | <b>Zeitschrift</b>                        | <b>Identifiziert<br/>durch</b> |
|--|---|---|--------------------------------|
| Adams (2016)                                 | Preparing Learning Teachers: The Role of Collaborative Inquiry  | Canadian Journal of Action Research       | Datenbankrecherche             |
| Ahmadi & Samad (2015)                        | Oral Academic Discourse Socialization of In-Service Teachers in a TEFL Program  | English Language Teaching                 | Datenbankrecherche             |
| Alger (2005)                                 | Literacy Teachers' Interactions with Instructional Leaders: Students Reap the Benefits  | Current Issues in Education               | Datenbankrecherche             |
| Alles, Seidel, & Gröschner (2018)            | Toward Better Goal Clarity in Instruction: How Focus on Content, Social Exchange and Active Learning Supports Teachers in Improving Dialogic Teaching Practices                         | International Education Studies           | Datenbankrecherche             |
| Alles, Seidel, & Gröschner (2019)            | Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community   | Professional Development in Education     | <i>Manuelle Recherche</i>      |
| Amador & Carter (2018)                       | Audible conversational affordances and constraints of verbalizing professional noticing during prospective teacher lesson study   | Journal of Mathematics Teacher Education  | Datenbankrecherche             |
| Andrew-Larson, Wilson, & Larbi-Cherif (2017) | Instructional Improvement and Teachers' Collaborative Conversations: The Role of Focus and Facilitation   | Teachers College Record                   | Datenbankrecherche             |
| Årlestig (2008)                              | Structural Prerequisites for Principals' and Teachers' Communication about Teaching and Learning Issues   | Improving Schools                         | Datenbankrecherche             |
| Banister (2015)                              | Reframing Practice: Teacher Learning through Interactions in a Collaborative Group  | Journal of the Learning Science           | Datenbankrecherche             |
| Bertone, Chaliès, Clarke, & Méard (2006)     | The Dynamics of Interaction during Post-Lesson Conferences and the Development of Professional Activity: Study of a Pre-Service Physical Education Teacher and Her Co-Operating Teacher | Asia-Pacific Journal of Teacher Education | Datenbankrecherche             |
| Bjuland & Helgevold (2018)                   | Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil   | Teaching and Teacher Education            | Datenbankrecherche             |



|  |   |   |                    |
|--|---|---|--------------------|
|  | learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice  |   |                    |
| Brantlinger, Sherin, & Linesemeier (2011)      | Discussing Discussion: A Video Club in the Service of Math Teachers' National Board Preparation   | Teachers and Teaching: Theory and Practice  | Datenbankrecherche |
| Brodie & Shalem (2011)                         | Accountability Conversations: Mathematics Teachers' Learning through Challenge and Solidarity   | Journal of Mathematics Teacher Education  | Datenbankrecherche |
| Cain (2011)                                    | How trainee music teachers learn about teaching by talking to each other: An action research study  | International Journal of Music Education  | Datenbankrecherche |
| Camburn (2010)                                 | Embedded Teacher Learning Opportunities as a Site for Reflective Practice: An Exploratory Study   | American Journal of Education   | Datenbankrecherche |
| Chaliès, Ria, Bertone, Trohel, & Durand (2004) | Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews                                       | Teaching and Teacher Education  | Datenbankrecherche |
| Charteris & Smardon (2015)                     | Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry   | Teaching and Teacher Education  | Datenbankrecherche |
| Chauraya & Brodie (2018)                       | Conversations in a professional learning community: An analysis of teacher learning opportunities in mathematics  | Pythagoras – Journal of the Association for Mathematics Education of South Africa | Datenbankrecherche |
| Cosner (2011)                                  | Teacher Learning, Instructional Considerations and Principal Communication: Lessons from a Longitudinal Study of Collaborative Data Use by Teachers     | Educational Management Administration & Leadership                                | Datenbankrecherche |
| Daniel, Auhl, & Hastings (2014)                | Collaborative feedback and reflection for professional growth: preparing first-year pre-service teachers for participation in the community of practice | Asia-Pacific Journal of Teacher Education   | Datenbankrecherche |
| Danielowich (2012)                             | Other Teachers' Teaching: Understanding the Roles of Peer Group Collaboration in Teacher Reflection and Learning  | Teacher Educator  | Datenbankrecherche |
| Decker, Kunter, & Voss (2015)                  | The Relationship between Quality of Discourse during Teacher Induction Classes and Beginning Teachers' Beliefs  | European Journal of Psychology of Education                                       | Datenbankrecherche |
| Dobie & Anderson (2015)                        | Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs  | Teaching and Teacher Education  | Datenbankrecherche |

|   |  |   |                           |
|---|--|---|---------------------------|
| Dudley (2013)                                     | Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning | Teaching and Teacher Education                        | Datenbankrecherche        |
| Edwards-Groves (2014)                             | Learning Teaching Practices: The Role of Critical Mentoring Conversations in Teacher Education   | Journal of Education and Training Studies             | Datenbankrecherche        |
| Eylon, Berger, & Bagno (2008)                     | An Evidence-Based Continuous Professional Development Programme on Knowledge Integration in Physics: A Study of Teachers' Collective Discourse   | International Journal of Science Education            | Datenbankrecherche        |
| Fiege & Dollase (1998)                            | Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen   | Zeitschrift für Pädagogik                             | Datenbankrecherche        |
| Fraefel, Bernhards-son-Larson, & Bäuerlein (2017) | Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften   | Lehrerbildung auf dem Prüfstand                       | <i>Manuelle Recherche</i> |
| Garzon (2018)                                     | Unlicensed EFL Teachers Co-Constructing Knowledge and Transforming Curriculum through Collaborative-Reflective Inquiry   | PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development | Datenbankrecherche        |
| Gonen (2016)                                      | A Study on Reflective Reciprocal Peer Coaching for Pre-Service Teachers: Change in Reflectivity  | Journal of Education and Training Studies             | Datenbankrecherche        |
| Gunckel & Wood (2015)                             | The Principle-Practical Discourse Edge: Elementary Preservice and Mentor Teachers Working Together on Colearning Tasks   | Science Education                                     | Datenbankrecherche        |
| Hall & Horn (2012)                                | Talk and Conceptual Change at Work: Adequate Representation and Epistemic Stance in a Comparative Analysis of Statistical Consulting and Teacher Workgroups  | Mind, Culture, and Activity                           | Datenbankrecherche        |
| Harrison, Lawson, & Wortley (2005)                | Facilitating the Professional Learning of New Teachers Through Critical Reflection on Practice During Mentoring Meetings   | European Journal of Teacher Education                 | Datenbankrecherche        |

|  |   |   |                           |
|--|---|---|---------------------------|
| Harrison & Lee (2011)                              | Exploring the Use of Critical Incident Analysis and the Professional Learning Conversation in an Initial Teacher Education Programme                    | Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy                        | Datenbankrecherche        |
| Havnes (2009)                                      | Talk, Planning and Decision-Making in Interdisciplinary Teacher Teams: A Case Study   | Teachers and Teaching: Theory and Practice  | Datenbankrecherche        |
| Heineke (2013)                                     | Coaching Discourse: Supporting Teachers' Professional Learning  | Elemantray School Journal   | Datenbankrecherche        |
| Helstad & Lund (2012)                              | Teachers' talk on students' writing: Negotiating students' texts in interdisciplinary teacher teams   | Teaching and Teacher Education  | Datenbankrecherche        |
| Herbel-Eisenmann, Johnson, Otten, & Cirillo (2013) | Secondary Teachers' Talk about the Mathematics Register   | North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education | Datenbankrecherche        |
| Horn (2007)  | Fast Kids, Slow Kids, Lazy Kids: Framing the Mismatch Problem in Mathematics Teachers' Conversations  | Journal of the Learning Sciences  | Datenbankrecherche        |
| Horn & Little (2010)                               | Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions                                 | American Educational Research Journal   | Datenbankrecherche        |
| Horn & Kane (2015)                                 | Opportunities for Professional Learning in Mathematics Teacher Workgroup Conversations: Relationships to Instructional Expertise                        | Journal of the Learning Sciences  | Datenbankrecherche        |
| Horn, Garner, Kane, & Brasel (2017)                | A Taxonomy of Instructional Learning Opportunities in Teachers' Workgroup Conversations   | Journal of Teacher Education  | Datenbankrecherche        |
| Hunuk, Tannehill, & Ince (2019)                    | Interaction Patterns of Physical Education Teachers in a Professional Learning Community  | Physical Education and Sport Pedagogy   | Datenbankrecherche        |
| Juuti, Lavonen, Aksela, & Meisalo (2009)           | Adoption of ICT in Science Education: A Case Study of Communication Channels in a Teachers' Professional Development Project                            | EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education                                | Datenbankrecherche        |
| Kreis, Schnebel, & Musow (2017)                    | What do pre-service teachers talk about in collaborative lesson planning dialogues? Results of an intervention study with Content-focused Peer Coaching | Lehrerbildung auf dem Prüfstand   | <i>Manuelle Recherche</i> |

|   |  |  |                           |
|---|--|--|---------------------------|
| Kullberg, Martensson, & Runesson (2016) | What Is to Be Learned? Teachers' Collective Inquiry into the Object of Learning  | Scandinavian Journal of Educational Research   | Datenbankrecherche        |
| Kuusisaari (2013)                       | Teachers' collaborative learning-Development of teaching in group discussions  | Teachers and Teaching: Theory and Practice   | Datenbankrecherche        |
| Kvam (2018)                             | Untapped Learning Potential? A Study of Teachers' Conversations with Colleagues in Primary Schools in Norway               | Cambridge Journal of Education   | Datenbankrecherche        |
| Lee, Park, & Choi (2011)                | The relationship between communication climate and elementary teachers' beliefs about alternative assessment               | Journal of Pacific Rim Psychology  | Datenbankrecherche        |
| Levin (1995)                            | Using the Case Method in Teacher Education: The Role of Discussion and Experience in Teachers' Thinking about Cases.       | Teaching and Teacher Education   | Datenbankrecherche        |
| Li, Halinger, & Kennedy (2017)          | Mediating Effects of Trust, Communication, and Collaboration on Teacher Professional Learning in Hong Kong Primary Schools | International Journal of Leadership in Education   | Datenbankrecherche        |
| Little (2003)                           | Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice  | Teachers College Record  | <i>Manuelle Recherche</i> |
| Little & Curry (2008)                   | Structuring Talk About Teaching and Learning: The Use of Evidence in Protocol-Based Conversation                           | Professional Learning Conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement (Sammelband) | <i>Manuelle Recherche</i> |
| Lofthouse & Hall (2014)                 | Developing Practices in Teachers' Professional Dialogue in England: Using Coaching Dimensions as an Epistemic Tool         | Professional Development in Education  | Datenbankrecherche        |
| Long, van Es, & Black (2013)            | Supervisor-student teacher interactions: The role of conversational frames in developing a vision of ambitious teaching    | Linguistics and Education  | Datenbankrecherche        |
| Louie (2016)                            | Tensions in equity- and reform-oriented learning in teachers' collaborative conversations                                  | Teaching and Teacher Education   | Datenbankrecherche        |
| Males, Otten, & Herbel-Eisenmann (2010) | Challenges of Critical Collegueship: Examining and Reflecting on Mathematics Teacher Study Group Interactions              | Journal of Mathematics Teacher Education   | Datenbankrecherche        |

|   |  |   |                           |
|---|--|---|---------------------------|
| Meirink, Imants, Meijer, & Verloop (2010)             | Teacher learning and collaboration in innovative teams   | Cambridge Journal of Education                | <i>Manuelle Recherche</i> |
| Meth & Azano (2012)                                   | Negotiating the Rub between Cultures: Teacher Talk and Sustained Shifts in Practice  | English Education                             | Datenbankrecherche        |
| Mewborn (1999)  | Reflective Thinking among Preservice Elementary Mathematics Teachers   | Journal for Research in Mathematics Education | Datenbankrecherche        |
| Miller (2009)   | Talking about Our Troubles: Using Video-Based Dialogue to Build Preservice Teachers' Professional Knowledge  | Teacher Educator                              | Datenbankrecherche        |
| Mosley Wetzel, Taylor, & Vlach (2017)                 | Dialogue in the Support of Learning to Teach: A Case Study of a Mentor/Mentee Pair in a Teacher Education Programme  | Teaching Education                            | Datenbankrecherche        |
| Murata, Bofferding, Pothen, Taylor, & Wischnia (2012) | Making Connections among Student Learning, Content, and Teaching: Teacher Talk Paths in Elementary Mathematics Lesson Study  | Journal for Research in Mathematics Education | Datenbankrecherche        |
| Murray, Ma, & Mazur (2009)                            | Effects of Peer Coaching on Teachers' Collaborative Interactions and Students' Mathematics Achievement   | Journal of Educational Research               | Datenbankrecherche        |
| Nam, Seung, & Go (2013)                               | The Effect of a Collaborative Mentoring Program on Beginning Science Teachers' Inquiry-Based Teaching Practice   | International Journal of Science Education    | Datenbankrecherche        |
| Nelson (2009)   | Teachers' Collaborative Inquiry and Professional Growth: Should We Be Optimistic?  | Science Education                             | Datenbankrecherche        |
| Ohlsson (2013)  | Team Learning: Collective Reflection Processes in Teacher Teams  | Journal of Workplace Learning                 | Datenbankrecherche        |
| Orland-Barak (2006)                                   | Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations   | Teachers and Teaching: Theory and Practice    | <i>Manuelle Recherche</i> |
| Riebenbauer, Dreisiebner, & Stock (2017)              | Providing Feedback, Orientation and Opportunities for Reflection as Key Elements for Successful Mentoring Programs: Reviewing a Program for Future Business Education Teachers | Global Education Review                       | Datenbankrecherche        |
| Schäfer (2016)  | Opportunities for professional learning dialogue generated by cross-phase collaboration in languages between primary and secondary initial teacher education students          | Education 3-13                                | Datenbankrecherche        |

|  |  |  |                           |
|--|--|--|---------------------------|
| Schnebel (2011)                            | Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung  | Zeitschrift für Grundschulforschung                            | Datenbankrecherche        |
| Sempowicz & Hudson (2012)                  | Mentoring pre-service teachers' reflective practices towards producing teaching outcomes   | International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring | Datenbankrecherche        |
| Sheridan & Young (2016)                    | Genuine Conversation: The Enabler in Good Mentoring of Pre-Service Teachers  | Teachers and Teaching: Theory and Practice                     | Datenbankrecherche        |
| Siry & Martin (2014)                       | Facilitating Reflexivity in Preservice Science Teacher Education Using Video Analysis and Cogenerative Dialogue in Field-Based Methods Courses | EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education | Datenbankrecherche        |
| Sjoer & Meirink (2015)                     | Understanding the Complexity of Teacher Interaction in a Teacher Professional Learning Community   | European Journal of Teacher Education                          | Datenbankrecherche        |
| Slavit & Nelson (2010)                     | Collaborative Teacher Inquiry as a Tool for Building Theory on the Development and Use of Rich Mathematical Tasks                              | Journal of Mathematics Teacher Education                       | Datenbankrecherche        |
| So & Kim (2013)                            | Informal Inquiry for Professional Development among Teachers within a Self-Organized Learning Community: A Case Study from South Korea         | International Education Studies                                | Datenbankrecherche        |
| Steeg (2016)                               | A Case Study of Teacher Reflection: Examining Teacher Participation in a Video-Based Professional Learning Community                           | Journal of Language and Literacy Education                     | Datenbankrecherche        |
| Stegman (2007)                             | An exploration of reflective dialogue between student teachers in music and their cooperating teachers   | Journal of Research in Music Education                         | Datenbankrecherche        |
| Tianen, Korkeamäki, & Dreher (2017)        | Becoming Reflective Practitioners: A Case Study of Three Beginning Pre-Service Teachers  | Scandinavian Journal of Educational Research                   | Datenbankrecherche        |
| Timperley (2001)                           | Mentoring Conversations Designed to Promote Student Learning   | Asia-Pacific Journal of Teacher Education                      | <i>Manuelle Recherche</i> |
| Todd-Gibson (2017)                         | An Examination Of How Middle School Science Teachers Conduct Collaborative Inquiry And Reflection About Students' Conceptual Understanding     | Contemporary Issues in Education Research (Online)             | Datenbankrecherche        |
| Van Diggelen, den Brok, & Beijgaard (2013) | Teachers' Use of a Self-Assessment Procedure: The Role of Criteria, Standards, Feedback and Reflection   | Teachers and Teaching: Theory and Practice                     | Datenbankrecherche        |

|  |  |   |                           |
|--|--|---|---------------------------|
| Van Es (2012)  | Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club  | Teaching and Teacher Education                          | <i>Manuelle Recherche</i> |
| Vrikki, Warwick, Vermunt, Mercer, & van Halem (2017) | Teacher learning in the context of Lesson Study: A video-based analysis of teacher discussions   | Teaching and Teacher Education                          | Datenbankrecherche        |
| Warwick, Vrikki, Vermunt, Mercer, & van Halem (2016) | Connecting Observations of Student and Teacher Learning: An Examination of Dialogic Processes in Lesson Study Discussions in Mathematics | ZDM: The International Journal on Mathematics Education | Datenbankrecherche        |
| Xenofontos, Kyriakou (2017)                          | Prospective Elementary Teachers' Beliefs about Collaborative Problem Solving and Dialogue in Mathematics                                 | Mathematics Teacher Education and Development           | Datenbankrecherche        |
| Zhang, Lundeberg, & Eberhardt (2011)                 | Using Questioning to Facilitate Discussion of Science Teaching Problems in Teacher Professional Development                              | Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning     | Datenbankrecherche        |

Tab. 5: Übersicht über die im Rahmen der Literaturselektion als für das Review relevant identifizierten Beiträge

### 5.3.3 Datenextraktion (Kriterien der Inhaltsanalyse)

Die 88 Beiträge wurden nach Abschluss des Selektionsprozesses hinsichtlich der nachfolgend aufgeführten Kriterien einer Inhaltsanalyse unterzogen. Neben einigen grundlegenden/generellen Informationen zu den Forschungsarbeiten, wurden die Kriterien weitestgehend mit Bezug zu den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit bzw. den oben aufgezeigten Einschlusskriterien abgeleitet. Schließlich sollte anhand der Synthese dieser Informationen ein Beitrag zur Aufklärung der eingangs diskutierten Forschungslücke(n) (vgl. Kap. 1) und Beantwortung der Forschungsfragen (vgl. Kap. 5.2) geleistet werden können (vgl. das nachfolgende Kapitel 5.3.4 zur Methodik der Qualitativen Inhaltsanalyse). Die im Folgenden genannten decken dabei die Gesamtheit aller Kriterien ab, zu denen Informationen aus den analysierten Einzelstudien gesammelt wurden. Dies soll selbstredend nicht suggerieren, dass die einzelnen Studien jeweils Angaben zu allen genannten Kriterien machen (mussten).

#### Generelle Informationen zu den Studien

- Autor/innen und Erscheinungsjahr
- Nationaler Untersuchungskontext
- Zielstellung und/oder Forschungsfragen
- Institutioneller Kontext der Untersuchung (Lehrkräfteausbildung, Lehrkräfteweiterbildung, informelle Settings)
- Stichprobe (Größe und weitere relevante Kennzahlen)

- Methodik der Gesamtstudie

#### Zielstellung und Einschlusskriterien des systematischen Reviews

- Im Beitrag dominierende Bezeichnung der puK
- Definition puK bzw. des verwendeten Konzepts der kommunikativen Praxis
- Theoretische Verankerung/Modellierung der puK bzw. der kommunikativen Praxis  
bzw. Merkmale/Dimensionen an denen puK festgemacht wird
- Erwartete Zusammenhänge der / Einflüsse von puK mit bzw. auf Indikatoren der „Professionalisierung“ von Lehrkräften
- Erfolgskritische Bedingungen für das Gelingen von puK
- Unabhängige Variable(n) und deren Operationalisierung
- Abhängige Variable(n) und deren Operationalisierung
- Kernbefunde zur Beschreibung und Beurteilung der analysierten Kommunikationspraxis
- Kernbefunde zu den Korrelaten bzw. Effekten der analysierten Kommunikationspraxis
- Kernergebnisse, die die Autor/innen im Diskussionsteil herausstellen

#### **5.3.4 Methodische Hintergründe zur Durchführung der Inhaltsanalyse**

Im Zuge der Durchführung der Inhaltsanalyse wurde das Vorgehen methodisch an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgerichtet. Die im Kapitel zuvor genannten Kriterien zur Durchführung der Inhaltsanalyse können demnach als sogenannte *A-priori-Kategorien unabhängig von den empirischen Daten* angesehen werden (vgl. Kuckartz 2012, 64ff.). Diese wurden von zunächst aus dem im Kapitel zuvor beschriebenen Gründen im Vorhinein als Hauptkategorien für die Inhaltsanalyse festgelegt. So schreibt Kuckartz, dass es sich als Grundlage bei einer derartigen Kategorienbildung „um eine Theorie oder eine Hypothese, aber auch (...) um ein (...) System zur inhaltlichen Strukturierung“ handeln kann“ (ebd., 64). Diese zuvor genannten Kriterien (Hauptkategorien) wurden im gemeinsamen Diskurs aller am Forschungsprozess Beteiligten dabei so festgelegt, dass diese zur Beantwortung der Ziel-/Fragestellungen geeignet sind. Schließlich wurde zu Beginn der Arbeit ausgehend von der Heterogenität im Diskurs festgelegt, dass sich ein vergleichender Überblick über die unterschiedlichen Begriffsverständnisse zur puK, die unterschiedlichen Wege der empirischen Operationalisierungen des Konzepts der puK sowie etwaige Einflüsse der puK auf Aspekte des beruflichen Lernens von Lehrkräften aus relevanten Studien anbietet (vgl. Kap. 1). Daher geben die zuvor



genannten Kriterien einen geeigneten ersten Rahmen zur inhaltlichen Strukturierung bei der Durchführung der Inhaltsanalyse vor.

Der Prozess der Synopse/Synthese relevanter Inhaltsbereiche der Einzelstudien bedingt im Rahmen der vorliegenden Arbeit dagegen ein per se verstärkt induktives Vorgehen. „Die Weiterentwicklung der Kategorien und die Bildung von sogenannten Subkategorien erfolgt dann unmittelbar am Material“ (ebd., 72). Hierbei wurde somit die Zielsetzung verfolgt, die relevanten Inhalte aus den Einzelstudien zunächst den oberhalb beschriebenen Kriterien zuzuordnen und im Anschluss wiederum separat für jede einzelne dieser Hauptkategorien aus einer vergleichenden Gegenüberstellung des Datenmaterials über die gesamten Studien hinweg Subkategorien zu bilden, die den aktuellen Forschungsstand bestmöglich subsumieren bzw. zusammenfassend strukturieren. D.h. es wurde zunächst für jede einzelne Studie eine Inhaltsanalyse hinsichtlich der zuvor aufgezeigten Kriterien vorgenommen und dann versucht, festzustellen, ob sich aus den, den jeweiligen Hauptkategorien zugeordneten Inhalten über die Studien hinweg sinnvolle inhaltliche Subkategorien identifizieren bzw. abgrenzen lassen. Schließlich sollte der aktuelle Forschungsstand zunächst ganz bewusst verglichen und ein Versuch gestartet werden, diesen inhaltlich zu strukturieren, indem man Parallelen aufzeigt bzw. Unterschiede zwischen den Studien herausarbeitet.

Dabei wurde wie von Kuckartz für qualitative Inhaltsanalysen empfohlen ein iteratives Vorgehen gewählt. D.h., dass über den gesamten Prozess der Durchführung der Inhaltsanalyse hinweg Feedbackschleifen dahingehend eingebaut wurden, dass in regelmäßiger Abstimmung zwischen den Kodierer/innen die einzelnen Haupt- und Subkategorien stetig modifiziert/konkretisiert bzw. sich über Schwierigkeiten und Optimierungspotenziale in allen Phasen des Analyseprozesses ausgetauscht wurde. Den Forschungsfragen und Zielstellungen der Arbeit kam dabei eine herausragende Bedeutung zu. Schließlich spielen diese die zentrale Rolle und stehen während des gesamten Analyseprozesses in unmittelbarer Wechselwirkung zu allen Phasen des Forschungsprozesses (Kuckartz, 2012, S. 45 ff.).

Um eine zielführende (arbeitsteilige) Codierung des Datenmaterials zu gewährleisten, die der Achtung der Einhaltung von Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens zuträglich sein sollte, wurde sich darüber hinaus an den von Kuckartz empfohlenen *Guidelines für die Kategorienbildung am Material* orientiert. So empfiehlt Kuckartz (2012, 37ff. sowie 66ff.), dass die Kategorien einer Inhaltsanalyse einer Umschreibung ihres Inhalts sowie der Angabe von

Indikatoren (Kategoriendefinition) bedürfen. Eine Definition der Kategorien erleichtert eine darauf aufbauend stringente Interpretation der Ergebnisse einer Inhaltsanalyse und gewährleistet eine effiziente Kodierung durch konkrete Handlungsanweisungen (Kuckartz, 2012, S. 40 f.). Die untenstehende Abbildung 3 (vgl. auch Abbildung A3 im Anhang der Arbeit) gibt einen Überblick über das im Rahmen der Arbeit eingesetzte Kategoriensystem sowie den inhaltlichen Konkretisierungen für die Kodierer/innen. Das Manual zur Durchführung der Inhaltsanalyse, an dem sich alle drei Kodierer/innen orientierten, findet sich im Anhang A4.

All diese Arbeitsdokumente wurden im Rahmen einer Pre-Testung des (aus den genannten Hauptkategorien bestehenden) Kriterienkatalogs von den Kodierer/innen entwickelt und über den gesamten Prozess der Inhaltsanalyse stetig ausdifferenziert. Dabei wurden zum Beginn der Durchführungsphase der Inhaltsanalyse insgesamt vier der durch die Literaturselektion identifizierten Beiträge (Fiege & Dollase, 1998; Havnes, 2009; Kvam, 2018; Schnebel, 2011) jeweils vom Autor dieser Arbeit sowie einer weiteren Kodiererin im double-blind-Verfahren gemäß dem Kriterienraster analysiert. Die Ergebnisse dieser Analyse wurden daraufhin gemeinsam besprochen und einzelne Kategoriendefinitionen weiter modifiziert. Auch wurde hierbei festgelegt, dass sich bei der Ableitung der Subkategorien aus dem Datenmaterial gemäß der Anleitung von Kuckartz (2012, 57ff.) der Arbeit mit Memos und Fallzusammenfassungen (vgl. Abbildung 2) bedient wird. Das gemeinsame, arbeitsteilige Vorgehen im Rahmen der Arbeit mit den Memos und Fallzusammenfassungen<sup>14</sup> bei der Inhaltsanalyse wurden in einer zweiten hierauf folgenden Überarbeitungsschleife anhand eines neuerlichen Pre-Tests mit zwei weiteren Beiträgen (Adams, 2016; Alles et al., 2018) konkretisiert, die wiederum vom Autor der Arbeit und einer weiteren Kodiererin im double-blind-Verfahren durchgeführt wurde. Durch diesen zweiten Pre-Test konnten die Kategorien, Kategoriendefinitionen sowie der gesamte Arbeitsprozess derart optimiert werden, dass die Durchführung der Inhaltsanalysen der Beiträge nun mit Blick auf die Zielstellungen und Erkenntnisinteressen der vorliegenden Studie durchgeführt werden konnte<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Während Memos kurze inhaltliche Zusammenfassungen spezifischer kodierter Textstellen darstellen und auch eigene Anmerkungen und Ideen der Kodierer/innen beinhalten können, stellen Fallzusammenfassungen möglichst am Datenmaterial orientierte Kurzbeschreibungen des gesamten analysierten Textes dar, die als eine Art kurze und prägnante Übersicht über den einzelnen Fall (auch im Sinne der Information für die anderen Kodierer/innen) dienen (vgl. Kuckartz 2012, 55ff.).

<sup>15</sup> Sofern im Folgenden von weiteren Kodierer/innen gesprochen wird, so sind meine langjährigen studentischen Hilfskräfte Frau Lisa Heinz sowie Frau Freya Osterholz gemeint. Jegliche Arbeitsschritte der beiden, erfolgten in Abstimmung mit mir und wurden in Gänze durch mich gegen geprüft. Die Verschriftlichung dieser Arbeit erfolgte in Einzelarbeit durch mich. Für die Gewährleistung der Qualität des methodischen Vorgehens wurde jedoch v.a. im Zuge von Instrumentenentwicklung und erstem Einsatz bewusst auf ein "Mehraugenprinzip" gesetzt.

| Abhängige Variable(n)/Erfolgsgrößen und deren Operationalisierung = 1. Erfasste Indikatoren der Professionalisierung und 2. Art ihrer Erfassung (z.B. Fragebogen für Lehrkräfte, Fachwissenstest); dies sollte in einem Paper zwischen den Kapitel "Methodik" und "Analyse" genannt/diskutiert werden. Ist dies nicht der Fall, sind die Kategorien vermutlich rein deduktiv (ohne theoretische Vorüberlegungen aus dem analysierten Gesprächen heraus) entwickelt worden, dann würde dieses Feld hier leer bleiben   | Kernbefunde zur Beschreibung und Beurteilung der analysierten Kommunikationspraxis<br><b>[Wie kommunizieren die Lehrkräfte untereinander OHNE Aussagen zu den Abhängigen Variablen -&gt; z.B. Lehrerteam 1 kommuniziert nur über organisatorische Themen, Lehrerteam 2 kommuniziert nur über unterrichtliche Themen, ohne eine Aussage über Wirkungen auf die Verbesserung des unterrichtlichen Handelns zu treffen]</b>  | Kernaussage des Textes (Ideen)   |
|---|---|--|
| <p>S.27 Interviewfragen: How did involvement in collaborative inquiry influence your perspective on professional learning? What skills, knowledge, of attitudes were impacted by your involvement in collaborative inquiry?</p> <p>s. Anmerkung Zelle oberhalb:</p> <p>1. a) Fragestellung, <b>wie</b> das auf Kooperation basierende Trainingsprogramm die subjektive Perspektive auf das berufsbezogene Lernen beeinflusst hat ("Prozess" des subjektiven/individuellen Lernens durch Kooperation)</p> <p>b) Fragestellung, <b>welche</b> individuellen Fähigkeiten, Wissensbestände und Einstellungen der angehenden Lehrkräfte durch das auf Kooperation basierende Trainingsprogramm beeinflusst wurden ("Output/Outcome" des subjektiven/individuellen Lernens durch Kooperation)</p> | <p>vielleicht können die Befunde aus unserem Review zur Kommunikation in PLGen als ein hilfreiches Raster dienen (Betonung vorerst aber auf <b>vielleicht!</b>):<br/> <b>quantity of communicative exchange; discourse norms; content focus level of elaboration [e.g.: sharing of teaching practices/problems vs. joint reflection and finding of solutions; analysis of individual problem-cases vs. generalization regarding concepts of teaching]; weitere Kategorien?</b></p> <p>S.30-31:<br/> <b>The following list outlines several critical characteristics that were identified by intern teachers as most helpful in supporting their learning and growth.</b> They indicated that <b>effective mentor teachers:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Provided their interns as much support as they needed, <b>quickly learning when to step in and when to step back; when to offer advice, and when to let the interns discover something for themselves.</b></li> <li>- <b>Engaged their interns in regular conversations about teaching and learning, about the needs of students, and about the culture of their schools.</b></li> <li>- <b>Listened to their interns and responded adroitly without criticism.</b></li> <li>- <b>Focused their feedback and comments on the intern's inquiry question, limiting problem solving to one issue at a time.</b></li> <li>- <b>Shared materials, resources, time, energy, and hope.</b></li> <li>- <b>Conveyed the certain belief that their interns would be successful.</b></li> <li>- <b>Advocated for their interns, making sure others knew about the effectiveness of their work, getting them involved in school and district professional learning opportunities.</b></li> <li>- <b>Were quick to help and slow to judge</b></li> </ul> <p><b>professionelle Kommunikation im Rahmen von Mentoring aus Sicht der angehenden Lehrkräfte (siehe rote Markierung in der Zelle oberhalb):</b></p> <p><i>discourse norms:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>knowing when to offer advice, and when to let the interns discover something for themselves</b></li> <li>- <b>quickly to help and slow to judge</b></li> <li>- <b>listen carefully and respond without criticism</b></li> </ul> <p><i>content focus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>regular conversations about teaching and learning</b></li> <li>- <b>need of students</b></li> </ul> | <p>Programm der Lehrkräfteausbildung (Schulpraktika), das auf Modellen der collaborative inquiry mit zusätzlichen Elementen des Mentoring basiert -&gt; Angehende Lehrkräfte berichten von Möglichkeiten der professionellen Weiterentwicklung durch dieses Programm, die sie zumeist durch eine Verbesserung ihrer individuellen Fähigkeiten beschreiben</p> <p>der Einfluss der Kommunikation auf das professionelle Lernen wird hier zumeist oftmals eher implizit beschrieben, gerade die Diskussion des Einflusses durch das Mentoring innerhalb des Programms lassen jedoch Rückschlüsse auf das "Professionelle" der Kommunikation zu</p> |

Abb. 3: Kriterienraster mit rot=Memos, blau=Kategoriendefinitionen und grün=Fallzusammenfassungen

### 5.3.5 Methodische Hintergründe zur Durchführung der Qualitätsbewertung der verwerteten Studien

Bevor im folgenden Kapitel (5.4) die Ergebnisse der Inhaltsanalyse berichtet werden, soll zunächst noch kurz auf mögliche Grenzen der im Rahmen dieser Arbeit angewandten Forschungsmethode eingegangen werden. Grundsätzlich unterliegt auch jede im Rahmen einer aus einer vergleichenden bzw. synoptischen Inhaltsanalyse verschiedener Einzelstudien gewonnene kumulative Evidenz möglichen Verzerrungen, die sich aus dem sog. „publication bias“ (vgl. Ziegler et al., 2011; Cramer & Binder, 2015) ergeben können. Dieser besagt, dass z.B. Studien mit normativ positiven Ergebnissen und starken Effekten tendenziell eher und in qualitativ hochwertigeren Zeitschriften publiziert werden als solche mit negativen und/oder schwachen Effekten; oder auch, dass innerhalb von Einzelstudien ein selektiver Bericht von Befunden erfolgt. Aus diesem Grund wurde – wie im PRISMA Statement vorgeschlagen – zusätzlich eine sorgfältige Qualitätsbewertung und Gewichtung von Befunden einzelner Studien in der Synthesephase durchgeführt.

Auf Basis einer ersten Literaturrecherche innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung konnte festgestellt werden, dass es nicht durchgängig üblich ist, bei der Durchführung von systematischen Literaturreviews eine Qualitätsbewertung der einbezogenen Studien vorzunehmen bzw. wurden in

den identifizierten Studien (z.B. Papamitsiou & Economides, 2014; Cramer & Binder, 2015; Freeman & Simonsen, 2015; Schwendiman et al., 2018) zumindest keine (explizit) berichtet<sup>16</sup>. Wenn auch konstatiert werden muss, dass in den meisten Forschungsarbeiten dennoch eine durchaus fundierte kritische Reflexion der synthetischen Evidenz vorgenommen wird, so erfolgt diese eben nicht auf Basis einer planvollen bzw. kriteriengeleiteten Qualitätsbewertung der analysierten Studien. Daher wurde die Recherche auch auf Beiträge aus weiteren Forschungsdisziplinen erweitert. Hierbei konnten mehrere Ratingskalen, die für die Bewertung der Qualität von empirischen Studien eingesetzt werden, identifiziert werden. Es scheint jedoch kein Ratinginstrument zu geben, das die Durchführung von Qualitätsbewertungen „dominiert“ bzw. von dem man sagen könnte, dass es in der überwiegenden Mehrheit von systematischen Literaturreviews zum Einsatz kommt.

Daher wurde sich im Rahmen der Qualitätsbewertung der einbezogenen Studien für dieses Literaturreview für zwei Ratingskalen von Kmet et al. (2004) entschieden. Mehrere Gründe waren dabei ausschlaggebend. Zum einen zeichnen die Autor/innen die Entwicklung ihrer Kriterien sehr detailliert auf und begründen deren Aufnahme in das Analyseraster. Zum zweiten wurde diese Arbeit bereits von einer durchaus beachtlichen Anzahl systematischer Literaturreviews zitiert, was ein Zeichen dafür ist, dass sich die Ratingskalen in der Durchführung von Qualitätsbewertungen empirischer Studien durchaus bewährt haben. Des Weiteren führen die Autor/innen explizit an, dass es möglich und sinnvoll ist, ihre Ratingskalen hinsichtlich eigener Zielstellungen bzw. inhaltlicher Schwerpunktsetzungen bei der Analyse zu adaptieren. Und zu guter Letzt bieten die Autor/innen zwei getrennte Ratingskalen für die Bewertung der Qualität von quantitativen und qualitativen Studien an. Dies eröffnete in der Gesamtbetrachtung die Möglichkeit, je nach Studiendesign der analysierten Beiträge bei der Durchführung der Qualitätsbewertung zwischen qualitativ und quantitativ auf Ratingskalen zurückzugreifen, die auf Basis *derselben* theoretischen Überlegungen entwickelt wurden. Dies sollte für den abschließenden Vergleich hinsichtlich der Qualität von Studien mit unterschiedlichen Designs einen Mehrwert darstellen.

---

<sup>16</sup> Eine positive Ausnahme hierzu bietet ein aktuelles systematisches Literaturreview zur Definition und Messung des Konstrukts teachers' informal learning in erziehungswissenschaftlichen Publikationen von Lecat et al. (2020). Im Gegensatz zu unserer Arbeit führen die Autor/innen eine Qualitätsbewertung der Studien jedoch bereits in der Phase der Literaturselektion durch und lassen die Erkenntnisse daraus in die Frage nach dem Einbezug oder Ausschluss einzelner Studien für ihr Review einfließen. In dieser Arbeit hingegen wurde die Qualitätsbewertung der Studien erst im Nachgang an die Inhaltsanalyse durchgeführt und die Erkenntnisse daraus demnach bei der Gewichtung der Evidenzen aus den inhaltsanalytisch aufbereiteten Einzelstudien einfließen lassen.

Daher wurden die beiden Ratingskalen leicht adaptiert (siehe Tabelle 6), damit diese für die Foci der vorliegenden Arbeit einen sinnvollen Einsatz ermöglichen. Zusätzlich wurden die Manuals von Kmet et al. zur Durchführung der Qualitätsbewertung zu den einzelnen Kriterien genutzt und den Kodierer/innen – für die vorliegende Zwecke leicht adaptiert – zur Verfügung gestellt (siehe Anhang A1)<sup>17</sup>. Auf Basis eines Punktesystems mit einer Skalierung von 0 bis 2 wurde zu jedem der unten genannten Kriterien eine Bewertung durchgeführt. Diese Punkte wurden dann im Anschluss über alle Kriterien je Studie hinweg aufaddiert und somit ein Summenscore, der dem Vergleich der Studien diene, gebildet. Bevor die Befunde der Qualitätsbewertung der Studien im späteren Verlauf berichtet werden (vgl. Kap. 5.4.5), folgen nun zunächst die Befunde der Inhaltsanalyse der in das Review einbezogenen Studien.

| Assessment Qualitative Studien  | Assessment Quantitative Studien   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Question/Objective sufficiently described?</li> <li>• Study design evident and appropriate?</li> <li>• Context for the study clear?</li> <li>• Connection to a theoretical framework/wider body of knowledge?</li> <li>• Sampling strategy described, relevant and justified?</li> <li>• Data analysis clearly described and systematic?</li> <li>• Use of verification procedure(s) to establish credibility?</li> <li>• Conclusion supported by the results?</li> <li>• Reflexivity of the account?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Question/Objective sufficiently described?</li> <li>• Study design evident and appropriate?</li> <li>• Theoretical explanations and/or the relevant variables presented in an understandable way?</li> <li>• Method of subject selection or source of information/input variables described and appropriate?</li> <li>• Subject characteristics sufficiently described?</li> <li>• Outcome and (if applicable) exposure measure(s) well defined and robust to measurement/missclassification bias? Means of assessment reported?</li> <li>• Sample size appropriate?</li> <li>• Analytic methods described/justified and appropriate?</li> </ul> |

<sup>17</sup> Auch bei diesem Analyseschritt wurde der Großteil der Arbeiten vom Autor der Studie analysiert. Sämtliche Arbeiten, die von einer anderen Kodiererin analysiert wurden, wurden vom Autor der Studie nochmals gegengeprüft. Die vorliegende Verschriftlichung erfolgte in Gänze in Einzelarbeit durch den Autor dieser Arbeit.

- 
- Some estimate of variance is reported for the main results?
  - Results reported in sufficient detail?/Results reported in terms of statistical significance?
  - Conclusions supported by the results?
  - Limitations of the investigation clarified and/or addressed?
- 

Tab. 6: Kriterien der Qualitätsbewertung nach Studiendesign

## 5.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse der 88 mittels der systematischen Literaturrecherche identifizierten Forschungsbeiträge berichtet. Das Kapitel startet zunächst mit einem Unterkapitel, in dem generelle Informationen zu den Studien überblicksartig beschrieben werden. Damit soll zunächst eine deskriptive Übersicht zu den Kategorien *Nationaler Untersuchungskontext, Methoden und Stichproben der Studien, Institutionelle Kontexte der Untersuchungen sowie untersuchte Erfolgsgrößen bzw. Gesprächsinhalte und –ziele der beobachteten puK* gegeben werden (vgl. hier und nachfolgend Kapitel 5.3.3). Letzteres dient der besseren Nachvollziehbarkeit von Erwarteten Zusammenhängen der puK mit Indikatoren der Zugewinne von Lehrkräften und Abhängigen Variable(n) und deren Operationalisierung. Dies soll den Leser/innen ermöglichen, einen ersten Eindruck von der Datenbasis in ihrer Gesamtheit zu erhalten und die darauffolgenden Ergebnisse, die gemäß den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit strukturiert werden, besser nachzuvollziehen. Im Rahmen dieses ersten Teilkapitels soll zudem zunächst ein zusammenfassender Überblick zu den *Forschungsfragen und Zielstellungen* der betrachteten Studien vorangestellt werden. Im Laufe des Analyse- sowie Schreibprozesses wurde ersichtlich, dass eine gesonderte Berücksichtigung der Forschungsfragen und Zielstellungen den Leser/innen die Nachvollziehbarkeit der Betrachtungsschwerpunkte und teilweise unterschiedlichen Vorgehensweisen der vielen Einzelstudien, etwa in der theoretischen Einbettung der Kommunikation oder der Art der Operationalisierung etwaiger Erfolgsvariablen usw. erleichtern dürfte. Auf das Teilkapitel zu den generellen Informationen zu den Studien folgen dann drei weitere Unterkapitel,

die die Ergebnisse der Inhaltsanalyse gemäß der drei Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit berichten. So widmet sich das dritte Teilkapitel dem Bericht der Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 bzw. zu den Analysekatégorien (vgl. hierzu und nachfolgend Kap. 5.2.3) *„In den Beitrágen dominierende Bezeichnungen der puK“*, *„Definition der puK bzw. des verwendeten Kommunikationsbegriffs/-konzepts“* sowie *„Theoretische Verankerung/Modellierung der puK bzw. der verwendeten Kommunikationsbegriffe/-konzepte“*. Im vierten Teilkapitel werden dann gemäß Forschungsfrage 2 die Befunde zu den Kategorien *„Erfolgskritische Bedingungen für das Gelingen von puK“* sowie *„Unabhängige Variablen und deren Operationalisierung“* dargelegt. Auch wird hier eine Synopse vorgenommen, welche Merkmale in einer Zusammenführung der Inhalte der Einzelstudien eine erfolgreiche puK ausmachen (Kernbefunde *„mit Fokus auf Struktur/Prozesse von puK“*, die die Autor/innen im Diskussionsteil herausstellen). Im abschließenden fünften Teilkapitel werden die zur Beantwortung von Forschungsfrage 3 relevanten Ergebnisse zu den mit einer effizienten puK einhergehenden Erfolgsgrößen (=Zugewinne auf Seiten der Lehrkräfte und Teams) aufgezeigt (vgl. Kategorien: Kernbefunde zu den Erfolgsgrößen der analysierten Kommunikationspraxis sowie Kernergebnisse *„mit Fokus auf Lernzuwächse/Erfolgsvariablen“*, die die Autor/innen im Diskussionsteil herausstellen).

#### **5.4.1 Generelle Informationen zu den Studien**

Die durch die Literaturselektion als relevant identifizierten Studien wurden im Zeitraum von 1995 bis 2019 veröffentlicht, wobei nur insgesamt drei der 88 Studien (Fiege & Dollase, 1998; Levin, 1995; Mewborn, 1999) in den 1990er Jahren publiziert wurden. Neben einzelnen Arbeiten, die zu Beginn der 2000er Jahre herausgebracht wurden (z.B. Chalias et al., 2004; Little, 2003; Timperley, 2001) sind die meisten Arbeiten aktuellere Veröffentlichungen und v.a. im Laufe der letzten 10 bis 15 Jahre publiziert worden (z.B. Alles et al., 2018, 2019; Bjuland & Helgevold, 2018; Garzon, 2018; Hunuk et al., 2019; ...). Betrachtet man zusätzlich die durchaus beachtliche Anzahl an Studien, die seit dem Abschluss der Datenbankrecherche zu dem Thema veröffentlicht wurden (vgl. die im Kapitel 5.5 genannten Quellen), könnte dies den Schluss zulassen, dass das Thema der professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften gerade in den letzten Jahren eine verstärkte Aufmerksamkeit durch die Forschung zum Lehrberuf erhalten hat.

Im überwiegenden Großteil der Arbeiten (n=37) werden als Stichprobe (angehende) Lehrkräfte amerikanischer Schulen herangezogen (z.B. Amador & Carter, 2016; Banister, 2015; Louie, 2016; van Es, 2012; ...). In acht Studien handelt es sich zudem um (angehende) Lehrpersonen englischer Schulen (z.B. Cain, 2011; Dudley, 2013;

Schäfer, 2016; ...). Demnach ist etwa die Hälfte der Arbeiten der angloamerikanischen Forschung zum Lehrberuf zuzurechnen. Zudem findet sich eine größere Anzahl an Studien (n=10), bei denen (angehende) skandinavische Lehrkräfte befragt bzw. beobachtet werden. Dabei werden in drei Arbeiten finnische (Juuti et al., 2009; Kuusisaari, 2013; Tiainen et al., 2017), in vier Arbeiten norwegische (Bjuland & Helgevoll, 2018; Havnes, 2009; Helstad & Lund, 2012; Kvam, 2018) sowie in drei Studien (Ärlestig, 2008; Kullberg et al., 2016; Ohlsson 2013) schwedische Lehrkräfte als Stichprobe herangezogen. Insgesamt acht Forschungsarbeiten greifen auf (angehende) Lehrkräfte an deutschen, schweizerischen und österreichischen Schulen bzw. Universitäten zurück. Dabei finden sich in fünf Studien deutsche Lehrpersonen (Alles et al., 2018, 2019; Decker et al., 2015, Fiege & Dollase, 1998; Schnebel, 2011) und in je einer Studie österreichische (Riebenbauer et al., 2017), schweizerische (Fraefel et al., 2017) sowie sowohl deutsche als auch schweizerische (Kreis et al., 2017) Lehrer/innen als Stichprobe wieder. Mehrere Arbeiten (n=6) ziehen zudem (angehende) Lehrkräfte australischer (Danielowich, 2012; Edward-Groves, 2014; Sempowicz & Hudson, 2012; Sheridan & Young, 2016) sowie neuseeländischer (Charteris & Smardon, 2015; Timperley, 2001) Schulen oder Universitäten für ihre Untersuchungen heran. In je drei Arbeiten werden (angehende) niederländische (Meirink et al., 2015; Sjoer & Meirink, 2015; van Diggelen et al., 2013) und südkoreanische (Lee et al., 2011; Nam et al., 2013; So & Kim, 2013) Lehrpersonen befragt bzw. beobachtet. In je zwei Publikationen bilden (angehende) französische (Bertone et al., 2006; Chaliès et al., 2004), südafrikanische (Brodie & Shalem, 2011; Chauraya & Brodie, 2018) sowie türkische (Gonen, 2016; Hunuk et al., 2019) Lehrkräfte die Stichproben. Zudem konnte je eine Studie identifiziert werden, die die Kommunikation zwischen (angehenden) Lehrer/innen aus Hong Kong (Li et al., 2017), Iran (Ahmadi & Samad, 2015), Israel (Orland-Barak, 2006), Kanada (Adams, 2016), Kolumbien (Garzon, 2018) sowie Zypern (Xenofontos & Kyriakou, 2017) untersucht. Abschließend bilden in einer Arbeit (Eylon et al., 2018) Lehrkräfte an israelischen und englischen Schulen die Stichprobe. Auch wenn demnach der Anteil an Studien aus dem angloamerikanischen (und europäischen) Raum überwiegt, zeigt sich, dass das Thema der unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen (angehenden) Lehrkräften an Schulen und Universitäten dennoch einen relevanten Gegenstand der breiten internationalen Forschung zum Lehrberuf darzustellen scheint.

Bezüglich der *Stichproben und Methoden* lässt sich festhalten, dass sich überwiegend qualitative Studien auffinden lassen, die zumeist derart angelegt sind, dass v.a. Gesprächsaufzeichnungen und Interviews (sowie „field notes“) erhoben werden (z.B. Charteris & Smardon, 2015; Cosner, 2011; Dudley, 2013; Edward-Groves, 2014;



Heineke, 2013; Schnebel, 2011; Slavit & Nelson, 2010; So & Kim, 2013; ...). In einzelnen Studien werden zudem quantitative und qualitative Methoden der Datenerhebung kombiniert (z.B. Fraefel et al., 2017; Gonen, 2016; Harrison & Lee, 2011; ...). Auch finden sich nur einzelne Interventionsstudien (z.B. Alles et al., 2018; Fiege & Dollase, 1998; Harrison et al., 2005; Kreis et al., 2017; Levin, 1998; Murray et al., 2009; Todd-Gibson, 2017), die aber nicht durchweg im Experimental- und Kontrollgruppendesign angelegt sind. Im Allgemeinen werden zumeist nur einzelne oder wenige Gruppen von Lehrkräften als Stichprobe herangezogen, wobei oftmals ausschließlich die Gespräche von Arbeitsteams analysiert werden, die gemäß ihrer Zusammenarbeit (und zumeist auch hinsichtlich Einstellung und Motivation ggü. Teamarbeit) von den Forscher/innen als „good practice“ Beispiele beschrieben werden. Alternativ finden sich zudem mehrere Studien, bei denen die Forscher/innen aus einem größeren Pool an beobachteten Arbeitsteams bewusst nur diejenigen als Teilstichprobe auswählen, anhand der sie Unterschiede hinsichtlich puK beschreiben können. Somit findet ein Vergleich von einzelnen, ausgewählten Teams statt, bei denen explizit zwischen hochwertiger und ausbaufähiger puK unterschieden werden kann. In fast allen Arbeiten handelt es sich bei den Proband/innen um (angehende) Lehrkräfte, die auf freiwilliger Basis und aus eigener Motivation heraus an den Studien teilnehmen. Die Auswertung der beobachteten Gespräche sowie der Interviews erfolgt überwiegend induktiv. Fragebogendesigns und Studien mit größeren Stichproben sind selten anzutreffen<sup>18</sup> (z.B. Camburn, 2010; Decker et al., 2015; Lee et al., 2011; Li et al., 2017; Riebenbauer et al., 2017). Studien, innerhalb derer *ausschließlich* Interviews mit Lehrkräften durchgeführt werden, um Rückschlüsse auf puK und damit einhergehende potentielle Lernerfolge ziehen zu können, begegnet man ebenso nur in einzelnen Fällen (z.B. Adams, 2016; Meth & Azano, 2012; Sheridan & Young, 2016). Viele der Studien sind dabei als längsschnittliche Erhebungen derart angelegt, dass die Kommunikation/Kooperation in den Lehrkräfteteams über mehrere Wochen oder Monate hinweg mehrfach beobachtet wird (z.B. Bertone et al., 2006; Edward-Groves, 2014; Fraefel et al., 2017; Fiege & Dollase, 1998; Horn & Kane, 2015; Murata et al., 2012; Schnebel, 2011, ...).

Am häufigsten findet man Kooperations- bzw. Kommunikationsformate mit Gesprächsanlässen/-inhalten mit Bezug zu Aspekten des Mathematik- (z.B. Brodie &

---

<sup>18</sup> Die hier und im Folgenden genannten Punkte stellen keine Methodenkritik an den betrachteten Einzelstudien dar. Es wird lediglich berichtet, welche Muster sich aus der Inhaltsanalyse über die betrachteten Studien hinweg identifizieren lassen. Bis auf ganz wenige Ausnahmen berichten die Forscher/innen in ihren Arbeiten forschungsmethodische Hintergründe und Vorgehensweisen transparent und begründet. Sicherlich sind derartige Studien zur Beobachtung und Analyse von Teamarbeitsprozessen in Planung und Durchführung anspruchsvoll und die Entwicklung und Durchführung von Erhebungsdesigns, die möglichst „generalisierbare“ Befunde zulassen, nur schwerlich umsetzbar (vgl. auch Kapitel 5.5).

Shalem, 2011; Kullberg et al., 2016; Vrikki et al., 2017; Warwick et al., 2016; ...) bzw. naturwissenschaftlichen Unterrichts (Alles et al., 2018; Eylon et al., 2008; Kreis et al., 2017; ...), des (Fremd-)Sprachen bzw. Leseunterrichts (z.B. Ahmadi & Samad, 2015; Alger, 2005; Heineke, 2013; Miller, 2009; ...) oder der sog. „science education“ (z.B. Nelson, 2009; Todd-Gibson, 2017; Zhang et al., 2011; ...) im allgemeinbildenden Schulsystem vor. In einzelnen Studien sind die Kommunikationsanlässe zwischen den Lehrkräften thematisch auf den Unterricht in weiteren Fächern, wie Musik (z.B. Cain, 2011; Stegman, 2007), Sport (z.B. Bertone et al., 2006; Hunuk et al., 2019) oder „social studies“ (So & Kim, 2013) ausgerichtet. Dabei geht es in den Studien im Gesamtblick relativ gleichverteilt um Unterricht an Primar- und Sekundarschulen. Nur in einzelnen Ausnahmen sind die Forschungsarbeiten thematisch im berufsbildenden Schulbereich zu verorten (Riebenbauer et al., 2017; van Diggelen et al., 2013). In der Mehrzahl der Studien kooperieren bzw. kommunizieren (angehende) Lehrkräfte mit demselben fachlichen Hintergrund miteinander, in mehreren Arbeiten werden jedoch auch die Gespräche von interdisziplinären Teams untersucht (z.B. Havnes, 2009; Helstad & Lund, 2012; Meirink et al., 2010; ...). Die Gesprächsanlässe und damit auch die Ziele hinsichtlich möglicher Professionalisierungsgewinne der beteiligten (angehenden) Lehrkräfte liegen dabei zumeist in einer Verbesserung bzw. Reflexion unterrichtlichen Handelns bzw. Planens, und/oder der unterrichts- und schülerbezogenen Überzeugungen sowie auf Ebene der Einführung von methodisch-didaktischen „Innovationen“ im Unterricht verortet.

Es wird zumeist dieselbe Datenbasis als Ausgangsmaterial genutzt (z.B. Gruppendiskussionen, Interviews) um gleichermaßen die *Qualität bzw. erfolgsträchtige Elemente der Kommunikation* als auch *potentielle Lernzuwächse bzw. wahrgenommene Erfolge* auf Seiten der Lehrkräfte zu analysieren. V.a. die letztgenannten potentiellen *Erfolgsgrößen bzw. Abhängigen Variablen* werden dabei von vornherein oftmals wenig explizit dargelegt und selten anhand deskriptiv gewonnener Kriterien operationalisiert/analysiert (Ausnahmen bilden die Arbeiten von Bjuland & Helgevold, 2018; Decker et al., 2015; Fiege & Dollase, 1998; Fraefel et al., 2017; Horn & Kane, 2015; Murata et al., 2012; Steeg, 2016; Vrikki et al., 2017; Zhang et al., 2011). Zumeist werden etwaige mögliche Lernzuwächse eher global und undifferenziert auf die Ziele/Anlässe der mit den im jeweiligen Kooperations- bzw. Kommunikationssetting verfolgten Verbesserungen im Können/Wissen der Lehrkräfte bzw. im unterrichtlichen Handeln bezogen (vgl. unterhalb). Schließlich werden bis auf wenige Ausnahmen *formal organisierte Settings der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung*, die durch Forschungs- bzw. Ausbildungseinrichtungen „begleitet“ werden, untersucht. In wenigen

Fällen geht es um eine Untersuchung von „natürlich“ gewachsenen Kooperationsformaten. Nur in einzelnen Fällen werden zusätzliche Erhebungsinstrumente zur *Messung von Erfolgsgrößen/Lernzuwächsen* eingesetzt bzw. zusätzliche Datenquellen analysiert (z.B. Alger, 2005; Fiege & Dollase, 1998; Fraefel et al., 2017; Kullberg et al., 2016; van Diggelen et al., 2013). Demnach findet man auch selten detaillierte (im Sinne klar operationalisierter) Annahmen und Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen puK und Lernerfolgen auf Seiten der Lehrer/innen (Ausnahmen bilden da z.B. Arbeiten von Alles et al., 2018; Charteris & Smardon, 2015; Havnes, 2009; Nam et al., 2013).

Demnach zeigen sich in der vorliegenden Datenbasis Parallelen zu methodischen Ansätzen (und deren Limitationen) zur Forschung zur Unterrichtskommunikation (vgl. Wuttke, 2005) sowie zur Forschung zur Kommunikationsqualität in Professionellen Lerngemeinschaften von Lehrkräften (Warwas et al., 2020; vgl. hierzu auch Kapitel "Further Research" bei Murray et al., 2009 und Kap. 5.5.1).

#### *Zielstellungen und Fragestellungen der Studien*

Die untersuchten Studien verfolgen teils *heterogene Ziel- bzw. Fragestellungen*. Wie bereits zuvor angemerkt, münden diese dann in unterschiedliche Vorgehensweisen der theoretischen Einbettung, empirischen Operationalisierung sowie auch in die Art und Weise, was als erfolgreiche puK identifiziert wird, bzw. ob und in welcher Art und Weise Lernzuwächse untersucht und berichtet werden. Zumeist sind die Fragestellungen zudem eher *offen formuliert* (v.a. im Hinblick auf Annahmen zu/ die Untersuchung von Erfolgsgrößen oder abhängiger Variablen).

Die Forschungsfragen der Einzelstudien lassen sich in einer zusammenführenden Betrachtung in folgende Untersuchungsschwerpunkte abgrenzen, wobei diese Kategorien dabei nicht als gänzlich überschneidungsfrei zu verstehen sind. In vielen Studien werden demnach mehrere auf verschiedene Aspekte der puK abzielende Fragestellungen aufgestellt und untersucht (vgl. dazu auch Tabelle 6 mit ausgewählten Beispielen und deren Kategorisierung). Daher werden einzelne Studien in der folgenden Übersicht auch mehrfach zitiert.

#### **Häufig findet man demnach:**

*(1) Fragestellungen dahingehend, (ob und) inwieweit puK zum berufsbezogenen Lernen in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung beiträgt*

→ Dabei geht es zum einen um eine Aufdeckung und Beschreibung des (möglichen) Einflusses von auf Kooperation/Kommunikation basierenden *Trainingsprogrammen* auf das Lernen von erfahrenen und/oder angehenden Lehrkräften

(Adams 2016, Ahmadi & Samad 2015, Alles et al. 2018, Bertone et al. 2006, Bjuland & Helgevold 2018, Brodie & Shalem 2011, Chalies et al. 2004, Chauraya & Brodie 2018, Daniel et al. 2013, Decker et al. 2015, Dudley 2013, Edward-Groves 2014, Eylon et al. 2008, Fiege & Dollase 1998, Fraefel et al. 2017, Garzon 2018, Gonen 2016, Gunckel & Wood 2015, Harrison & Lee 2011, Helstad & Lund 2012, Horn & Kane 2015, Hunuk et al. 2019, Juuti et al. 2009, Kullberg et al. 2016, Kuusisaari 2013, Levin 1995, Long et al. 2013, Meth & Azano 2012, Miller 2009, Mosley-Wetzel et al. 2017, Murata et al. 2012, Nelson 2009, Orland-Barak 2006, Sempowicz & Hudson 2012, Riebenbauer et al. 2017, Schäfer 2016, Siry & Martin 2014, Slavik & Nelson 2010, Steeg 2016, Stegman 2007, Tiainen et al. 2017, Todd-Gibson 2017, van Diggelen et al. 2013, van Es 2012, Vrikki et al. 2017, Warwick et al. 2016, Xenofontos & Kyriakou 2017)

→ Zum anderen geht es um eine Aufdeckung und Beschreibung des (möglichen) Einflusses von auf Kooperation/Kommunikation basierenden *natürlich gewachsenen Arbeitsformaten* auf das Lernen von erfahrenen und/oder angehenden Lehrkräften

(Bannister 2015, Cosner 2011, Danielowich 2012, Heineke 2013, Horn 2007, Horn & Little 2010, Horn et al. 2017, Lee et al. 2011, Li et al. 2017, Kvam 2018, Little 2003, Little & Curry 2008, Louie 2016, Meirink et al. 2010, So & Kim 2013)

**(2) Fragestellungen dahingehend, was puK ausmacht bzw. wie puK abläuft**

→ Hierbei geht es um eine Aufdeckung und Beschreibung *relevanter Prozesse* und/oder Merkmale von puK bzw. von *Barrieren/Herausforderungen* erfolgreicher puK

(Amador & Carter 2016, Alles et al. 2019, Andrews-Larson et al. 2017, Bertone et al. 2006, Brantlinger et al. 2011, Brodie & Shalem 2011, Camburn 2010, Chalies et al. 2004, Chauraya & Brodie 2018, Charteris & Smardon 2015, Dobie & Anderson 2015, Dudley 2013, Edward-Groves 2014, Eylon et al. 2008, Gunckel & Wood 2015, Hall & Horn 2012, Harrison et al. 2005, Havnes 2009, Heineke 2013, Helstad & Lund 2012, Herbel-Eisenmann et al. 2013, Horn 2007, Horn & Little 2010, Horn & Kane 2015, Horn et al. 2017, Hunuk et al. 2019, Juuti et al. 2019, Kreis et al. 2017<sup>19</sup>, Kullbert et al. 2016, Kuusisaari 2013, Little 2003, Long et al. 2013, Lofthouse & Hall 2014, Louie 2016, Males et al. 2010, Meirink et al. 2010, Mewborn 1999, Miller 2009, Mosley-Wetzel et al. 2017, Murata et al. 2012, Murray et al. 2009, Nam et al. 2013, Orland-Barak 2006, Riebenbauer et al. 2017, Sempowicz & Hudson 2012, Sheridan & Young 2016, Siry & Martin 2014, Sjoer & Meirink 2015, Slavik & Nelson 2010, So & Kim 2013, Steeg 2016, Tiainen et al. 2017, Timperley 2001, Todd-Gibson 2017, van Diggelen et al. 2013, Vrikki et al. 2017, Warwick et al. 2016, Zhang et al. 2011)

**(3) Fragestellungen dahingehend, wie puK in Trainingsprogrammen bzw. im Arbeitsalltag von (angehenden) Lehrkräften eingesetzt/gefördert werden kann**

(z.B. Adams 2016, Alles et al. 2019, Andrews-Larson et al. 2017, Bjuland & Helgevold 2018, Cain 2011, Decker et al. 2015, Fraefel et al. 2017, Kreis et al. 2017, Hall & Horn 2012, Harrison et al. 2005, Horn & Little 2010, Gunckel & Wood 2015, Little & Curry 2008, Lofthouse & Hall 2014, Males

---

<sup>19</sup> Hierbei stellt die Arbeit von Kreis et al. (2017) eine erwähnenswerte Besonderheit der hier zitierten Arbeiten dar. Und zwar untersuchen die Autor/innen hier ganz explizit ausschließlich den „content focus“ als ein spezifisches Merkmal der Gespräche von Peer-Coaching-Dyaden bei der gemeinschaftlichen Unterrichtsplanung.

et al. 2010, Nam et al. 2013, Riebenbauer et al. 2017, Stegman 2007, Tiainen et al. 2017, Timperley 2001, Todd-Gibson 2017, van Es 2012, Zhang et al. 2011)

#### **Seltener/vereinzelt anzutreffen sind:**

**(4) Fragestellungen dahingehend, ob und inwieweit puK im Schulalltag praktiziert wird**

(z.B. Alles et al. 2018, Havnes 2009, Heineke 2013, Herbel-Eisenmann et al. 2013, Ohlsson 2013, Orland-Barak 2006, Schnebel 2011, Steeg 2016, van Diggelen et al. 2013)

**(5) Fragestellungen dahingehend, inwieweit puK theoretischen Annahmen zur erfolgreichen Kommunikation im Lehrberuf entspricht**

(z.B. Alles et al. 2019, Fiege & Dollase 1998, Hall & Horn 2012<sup>20</sup>, Lofthouse & Hall 2014, Schnebel 2011, Sempowicz & Hudson 2012, Sheridan & Young 2016<sup>21</sup>)

**(6) Fragestellungen dahingehend, ob puK einen Beitrag zu schulischen Outcomes leistet** (z.B. Alger 2005, Meth & Azano 2012, Murray et al. 2009)

Wie sich aus den dargestellten Zielstellungen und Forschungsfragen (sowie den nachfolgend berichteten Ansätzen der theoretischen Einbettung) ableiten lässt, wird die puK zumeist innerhalb von Kooperationsformaten, spezifischen Trainingsprogrammen, o.ä. verortet. Daher sind Forschungsfragen und Zielstellung manchmal nicht gänzlich explizit nach „Kommunikation“ abgegrenzt, sondern es wird in den Studien teilweise eher von „Kooperation“ gesprochen. In den in das Review eingeschlossenen Arbeiten werden diese Zielstellungen bzw. die Beantwortung der Forschungsfragen jedoch dann fast ausschließlich oder zumindest überwiegend auf Basis von Gesprächsanalysen verfolgt (vgl. z.B. hierzu auch Kapitel 1 und 2).

Neben Fragen nach der Aufdeckung relevanter struktureller bzw. prozeduraler Merkmale von puK befassen sich viele Studien v.a. mit Fragen dahingehend, ob puK (angehenden) Lehrkräften Lernpotenziale für deren berufliches Handeln bietet (vgl. Tabelle 7). Wie bereits zuvor erwähnt wurde und im nachfolgenden Teilkapitel zu den Befunden zu Forschungsfrage 3 noch gezeigt wird, scheinen die Autor/innen zumeist jedoch relativ offen im Hinblick auf (die Untersuchung) etwaiger Lernpotenziale bzw.

---

<sup>20</sup> Die Studie von Hall & Horn stellt dabei eine Besonderheit der Datenbasis dar. In dieser Studie geht es um einen Vergleich und eine Zusammenführung von ausgewählten Befunden zur professionellen Kommunikation zwischen Beschäftigten verschiedener Berufsfelder (u.a. Highschool-Mathematiklehrkräfte). Dabei geht es u.a. um die Frage, inwieweit theoretische Annahmen und empirische Befunde zur professionellen Kommunikation und damit in Verbindung stehender Lernzuwächse der arbeits- und organisationspsychologischen und der erziehungswissenschaftlichen Forschung sich gegenseitig ergänzen bzw. bereichern können. Hierdurch kann der Beitrag wertvolle Hinweise darauf geben, was die spezifischen Merkmale und Herausforderungen von professioneller Kommunikation im Lehrberuf sind.

<sup>21</sup> In der Studie von Sheridan & Young geht es um die Frage, inwieweit puK zwischen Mentor/innen und Mentees erfolgskritisch für das Gelingen von Kooperation im Sinne der Annahmen der social/situated learning theory (Communities of Practice) nach Wenger ist.

-zuwächse zu sein. D.h. diese werden ohne spezifische Vorannahmen zumeist vermehrt induktiv aus den Teamgesprächen heraus identifiziert oder bei Settings in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften intuitiv auf Ebene der Diskussionsanlässe bzw. -inhalte bzw. Zielstellungen der eingesetzten Kommunikations- bzw. Kooperationssettings vermutet. Einen gesonderten Betrachtungsschwerpunkt stellen derartige Studien dar, die Analysen vornehmen, ob beobachtete puK theoretischen Annahmen zur erfolgreichen Kommunikation im Lehrberuf entspricht. Diese untersuchen hierbei zumeist, inwieweit die beobachteten Kommunikationsprozesse theoretischen Annahmen beispielweise zum Mentoring oder Coaching im Lehrberuf entsprechen. Vereinzelt finden sich zudem Studien, die versuchen die puK von Lehrkräfteteams mit schulischen Outcomes wie z.B. gestiegenen Schülerleistungen in Zusammenhang zu bringen.

| Autor/innen           | Frage- bzw. Zielstellung   | Zuordnung zu Kategorie(n)  |
|-----------------------|--|--|
| Bannister (2015)      | This study makes progress on the “black box” of teacher learning by connecting teachers’ framing of a problem of practice over time with a situated model of learning in a community of practice. Thus, the central research question for this study was the following: How do teachers’ participation patterns and framings of a common problem of practice over time show learning within a teacher community?   | → Fragestellungen dahingehend, (ob und) inwieweit puK zum berufsbezogenen Lernen in der Lehrkräfteaus- und weiterbildung beiträgt (→ natürlich gewachsene Arbeitsformate)  |
| Decker et al. (2015)  | In our study, we examine the relationship between discourse used during induction programmes and beginning teachers’ reflection and beliefs about teaching and learning mathematics.<br><br>We investigate how the discourse during seminars in the induction phase should be designed in order to induce cognitive conflicts and reflection in teacher candidates and ultimately lead to change in their beliefs. | → Fragestellungen dahingehend, (ob und) inwieweit puK zum berufsbezogenen Lernen in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung beiträgt<br><br>→ Fragestellungen dahingehend, wie puK in Trainingsprogrammen bzw. im Arbeitsalltag von (angehenden) Lehrkräften eingesetzt/gefördert werden kann |
| Gunckel & Wood (2015) | In this article, we examine when and how pre-service and mentor teachers take up principle – and practical-based perspectives on science teaching when learning together and what types  | → Fragestellung dahingehend, wie puK im Rahmen von Trainingsprogrammen bzw. im Arbeitsalltag von (angehenden)  |

|                                |  |   |
|--------------------------------|--|---|
|                                | of tasks best support productive preservice and mentor teacher colearning (...)  | Lehrkräften eingesetzt/gefördert werden kann  |
|                                | 1. What are the effects of the principle-practical discourse edge for preservice and mentor teachers?<br>a) What do conversations sound like when preservice and/or mentor teachers make connections along the principal-practical discourse edge?<br>b) How do variations in who (preservice and/or mentor teacher) participates in edge conversations affect the quality of the connecting discourse and participants' opportunities for sense-making?   | → Fragestellung dahingehend, wie puK zum berufsbezogenen Lernen in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung beiträgt<br><br>→ Fragestellung dahingehend, was puK ausmacht/wie puK abläuft   |
|                                | 2. How does the structure of the colearning tasks influence preservice and mentor teacher utilization of the principle-practical edge?   |   |
| Horn & Kane (2015)             | (...) research and practice would benefit from a clearer account of how conversations contribute to professional learning (...) To this end, we present a comparison of three teacher workgroups in a professional development project to improve high school mathematics instruction.<br><br>(...) teachers' conceptions about their work are highly consequential for their instructional decision-making. Understanding how these concepts underpin and become reinstated in teachers' interaction (workgroup conversations) is therefore a worthwhile topic of study.<br><br>How do conversational opportunities to learn compare in mathematics teacher workgroups at different levels of instructional accomplishment? | → Fragestellung dahingehend, ob und inwieweit puK zum berufsbezogenen Lernen in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung beitragen kann (→ Trainingsprogramm)<br><br>→ Fragestellung dahingehend, was puK ausmacht bzw. wie puK abläuft |
| Herbel-Eisenmann et al. (2013) | Here we investigate how teachers talked about and made sense of this idea in the context of a study group about mathematics classroom discourse. In this way, we sought to answer the following questions: What kinds of discourse practices did the secondary mathematics teachers use to participate in discourse about the mathematics register? How did they talk about this   | → Fragestellung, ob und inwieweit puK im Schulalltag praktiziert wird<br><br>→ Fragestellung dahingehend, was puK ausmacht bzw. wie puK abläuft   |

|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
|                         | idea over time? And which characteristics of the mathematics register garnered the most attention?   |   |
| Lofthouse & Hall (2014) | This paper draws on four specific cases of teacher-teacher dialogue, all situated in secondary schools in England. The focus of each case is the detail of conversations and how they were analysed using the Coaching Dimensions (as a tool for practice development) outlined below (...)<br><br>In what ways can the Coaching Dimensions as a tool support individual teachers to develop, understand and improve their practices of professional dialogue? | → Fragestellung, ob und inwieweit puK praktiziert wird<br><br>→ Fragestellung dahingehend, wie puK im Rahmen von Ausbildungsprogrammen bzw. im Arbeitsalltag von (angehenden) Lehrkräften eingesetzt/gefördert werden kann<br><br>→ Fragestellungen dahingehend, inwieweit puK theoretischen Annahmen zur erfolgreichen Kommunikation im Lehrberuf entspricht |
| Murray et al. (2009)    | The purpose of the present study was to examine effectiveness of a job-embedded professional development model of peer coaching. Research questions focused on teachers' peer-coaching experiences (i.e., collaborative interactions) and whether peer coaching could improve students' mathematics achievement.   | → Fragestellung dahingehend, was puK ausmacht/wie puK abläuft<br><br>→ Fragestellung dahingehend, ob puK einen Beitrag zu schulischen Outcomes leistet  |

Tab. 7: Ausgewählte Beispiele zu den Ziel- und Fragestellungen der Studien und deren Kategorisierung

#### 5.4.2 Kommunikationskonzepte und deren theoretische Verortung

Bevor ein zusammenführender Überblick über die verschiedenen Ansätze der definitorischen Klärung von puK (bzw. der in den Einzelstudien genutzten Begrifflichkeiten) sowie zur theoretischen Einbettung der Kommunikation gegeben wird, wird zunächst deskriptiv berichtet, welche Begrifflichkeiten für Kommunikation in den Studien genutzt werden und wie detailliert die Autor/innen diese definieren.

Es finden sich tatsächlich nur wenige Arbeiten innerhalb derer einzelne Begriffe durchgehend und konsistent verwendet werden. Die meistgenutzten Begriffe scheinen dabei „*dialogue*“ bzw. „*discussion*“ (Bjuland & Helgevold, 2018; Lofthouse & Hall, 2014; Kreis et al., 2017; Mosley-Wetzel et al., 2017; Schäfer, 2016; Siry & Martin, 2014; Stegman, 2007; Vrikki et al., 2017; Warwick et al., 2016; Xenofontos & Kyriakou, 2017), „*discourse*“ (Decker et al., 2015; Gunckel & Wood, 2015; Zhang et al.,



2011), „*conversation*“ (Amador & Carter, 2016; Chauraya & Brodie, 2018; Horn, 2007; Horn & Kane, 2015; Horn et al., 2017; Kvam, 2018; Little & Curry, 2008; Miller, 2009; Orland-Barak, 2006; Sheridan & Young, 2016; Timperley, 2001), „*communication*“ (Ärlestig, 2008; Juuti et al., 2009; Li et al., 2017) sowie „*talk*“ (Havnes, 2009; Horn & Kane, 2015; Murata et al., 2012) zu sein.

In den allermeisten Studien werden von den Autor/innen jedoch unterschiedliche – wie die zuvor genannten und weitere – Begrifflichkeiten relativ inkonsistent und gegeneinander austauschbar verwendet (für besonders anschauliche Beispiele dazu siehe z.B. Daniel et al., 2013; Danielowich, 2012). Dementsprechend werden die verwendeten Begriffe daher zumeist auch nicht explizit definiert. Bei den wenigen Studien, die die für puK genutzten Begrifflichkeiten definieren, lassen sich v.a. drei unterscheidbare Vorgehensweisen erkennen (vgl. auch Tabelle 8).

So finden sich:

**(1) Studien, die auf existente Definitionen zu den Begrifflichkeiten/Konzepten der Kommunikation zurückgreifen, so nutzen**

→ Andrews-Larson et al. (2017) eine Definition für den Begriff „*teachers' collaborative conversations*“ von Horn und Little

→ Bjuland und Helgevoll (2018) Definitionen der Begriffe „*dialogue*“ nach Linnell und Mercer sowie zum Begriff „*dialogic space*“ nach Warwick et al.

→ Charteris und Sardon (2015) eine Definition zum Begriff „*dialogic feedback*“ aus eigenen Vorarbeiten

→ Fiege und Dollase (1998) eine Definition zum Begriff „*kollegiale Beratung*“ von Hare und Frankena

→ Gunckel und Wood (2015) eine Definition zum Begriff „*discourse*“ von Johnstone (welche aber eher „Lexikon-Charakter“ aufweist<sup>22</sup>)

→ Murray et al. (2009) eine Definition zum Begriff „*peer coaching*“ von Joyce und Showers

→ Ohlsson (2013) eine Definition für den Begriff „*critical reflection*“ von Argyris und Schön

→ Sheridan und Young (2016) eine Definition für den Begriff „*genuine conversation*“ von Gadamer

→ Siry und Martin (2014) eine Definition für den Begriff „*cogenerative dialogue*“ von Tobin und Roth

---

<sup>22</sup> „We define discourse as instances of communication between people, including spoken and written words as well as gestures and pictures“ (ebd., 98).

→ van Diggelen et al. (2013) eine Definition für den Begriff „*feedback*“ nach Hattie und Timperley

→ Vrikki et al. (2017) eine Definition für den Begriff „*dialogue*“ nach Linell

**(2) Studien, innerhalb derer die Autor/innen eigene (Arbeits-)Definitionen zu Kommunikationskonzepten aufstellen**

→ Harrison et al. (2005) für den Begriff „*critical reflection on practice*“

→ Havnes (2009) für den Begriff „*team talk*“ als Bestandteil von „*professional collegiality*“

→ Heineke et al. (2013) für den Begriff „*coaching discourse*“

→ Kvam (2018) für den Begriff „*teachers' conversations with colleagues*“

→ Lofthouse und Hall (2014) für den Begriff „*purposeful professional dialogue*“

→ Males et al. (2010) für den Begriff „*challenging interactions*“

→ Zhang et al. (2011) für den Begriff „*problem-based learning discourse*“

**(3) Studien, innerhalb derer die Autor/innen ganz spezifische Teilfacetten kommunikativen Austausches benennen und definieren<sup>23</sup>**

→ Alles et al. (2019) für den Begriff „*positive learning atmosphere and conversation culture*“

→ Dobie und Anderson (2015) für den Begriff „*expressing contrasting ideas*“

→ Gunckel und Wood (2015) für die Begriffe „*principal-based discourse*“ sowie „*practical-based discourse*“

→ Horn und Little (2010) für den Begriff „*conversational routines*“

→ Lee et al. (2011) für den Begriff „*communication climate*“<sup>24</sup>

→ Long et al. (2013) für den Begriff „*conversational frames*“

→ Miller (2009) für den Begriff „*take-up of ideas*“

→ Nelson (2009) für den Begriff „*inquiry stance (nature of the dialogue)*“

Zieht man nun die zuvor genannten Studien heran, die Begrifflichkeiten konsistent verwenden und definieren, so kann man wiederum drei unterschiedliche Arten der

---

<sup>23</sup> Strenggenommen beziehen sich auch einzelne der hier genannten Autor/innen (z.B. Miller, 2009) auf bereits existente Definitionen. Die Bezugnahme in einzelnen Arbeiten auf diese sog. *Kommunikationsteil-facetten* stellt jedoch eine unterscheidbare Vorgehensweise zu anderen Arbeiten dar und wurde daher als eigenständige Kategorie zusammengefasst.

<sup>24</sup> Da die Autor/innen von „*communication climate*“ sprechen, würde man zunächst vermuten, dass es in der Arbeit um die Untersuchung von „*Gesprächsatmosphärischen Aspekten*“ als einem spezifischen Merkmale von puK (s.u.) geht. Bei der genauen Analyse der Items, die zur Messung von „*communication climate*“ eingesetzt wurden, fällt aber auf, dass die Fragen nicht nur auf Gesprächsnormen, sondern auch auf Gesprächsinhalte sowie deren inhaltliche Elaborationstiefe rekurren und daher nicht gänzlich trennscharf (nur) den Gesprächsatmosphärischen Aspekten zuzuordnen sind (vgl. hierzu auch das nachstehende Unterkapitel „*Beobachtbare Merkmale (erfolgreicher) puK*“)

*inhaltlichen Schwerpunktsetzung* von Definitionen zur puK bzw. den verwendeten Kommunikationskonzepten voneinander abgrenzen (vgl. auch hierzu Tab. 8):

**(1) Definitionen, die charakteristische Merkmale der puK beschreiben**

(Andrews-Larson et al., 2017; Ärlestig, 2008; Bjuland & Helgevold, 2018; Dobie & Anderson, 2015; Fiege & Dollase, 1998; Gunckel & Wood, 2015; Havnes, 2009; Kvam, 2018; Li et al., 2017; Murata et al., 2012; Sheridan & Young, 2016; Stegman, 2007; van Diggelen et al., 2013; Vrikki et al., 2017; Zhang et al., 2011)

**(2) Definitionen, die (streng genommen eher) Argumente liefern, warum spezifische Zielstellungen bzw. Outputs mittels uK erreicht werden sollen**

(Daniel et al., 2013; Lofthouse & Hall, 2014; Miller, 2009; Mosley-Wetzel, et al. 2017; Murray et al., 2009; Orland-Barak, 2006)

**(3) Definitionen, die charakteristische Merkmale und Outputs/Ziele, die mittels puK erreicht werden sollen beschreiben, wobei sich diese wiederum abgrenzen lassen in**

a) Definitionen, die Kommunikation (lediglich) als *das* Instrument zur Erreichung *konkreter* Zielstellungen benennen und (nur) letztere konkret beschreiben

(Charteris & Smardon, 2015; Harrison et al., 2005; Males et al., 2010; Ohlsson, 2013; Schnebel, 2011; Warwick et al., 2016; Xenofontos & Kyriakou, 2017)

b) Definitionen, die explizite Qualitätsmerkmale der Kommunikation beschreiben und intendierte Zielstellungen des kommunikativen Austauschs konkret benennen

(Alles et al., 2019; Daniel et al., 2013; Horn & Kane, 2015; Juuti et al., 2009; Lee et al., 2011; Nelson, 2009; Siry & Martin, 2014; Timperley, 2001; Vrikki et al., 2017)

Somit zeigt sich, dass in einzelnen Definitionsansätzen also nicht etwa die konkret genutzten Begrifflichkeiten bzw. Kommunikationskonzepte inhaltlich tiefer beleuchtet werden, sondern vermehrt aufgezeigt wird, wie und warum die Kommunikation zwischen den Lehrkräften zu Lernzuwächsen führen kann oder Lerngelegenheiten zumindest eröffnen könnte. Hierbei finden sich einerseits Arbeiten (vgl. Kategorie 2), welche ganz *allgemein* darlegen, wieso unterrichtsbezogene Kommunikation geeignet sein sollte, um das Lernen der Lehrkräfte zu fördern, während andere ganz explizit benennen, warum Kommunikationskonzepte besonders geeignet sind (vgl. Kategorie 3a), mithin *das* Instrument darstellen, um Lehrkräften ganz *spezifische* Lerngelegenheiten im beruflichen Handeln zu eröffnen. Weitere Ansätze hingegen fokussieren explizit darauf, welche charakteristischen Merkmale puK aufweisen sollte und bringen

diese stellenweise sogar mit Argumenten in Verbindung, warum eine diesen spezifischen Charakteristika folgende unterrichtsbezogene Kommunikation mit Lernzuwächse auf Seiten der Lehrkräfte einhergehen sollte. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit der Überlegungen sind Beispiele der zuvor zitierten Definitionsansätze und deren Einordnung in die zuvor genannten Kategorien im Folgenden in Form einer Tabelle aufgeführt.

| Autor/innen  | Definition   | Zuordnung zu Kategorie(n)   |
|--|--|---|
| Charteris & Smardon (2015)<br>- dialogic feedback        | <b>Dialogic feedback</b> is a collaborative peer coaching practice that can support teachers to build leadership capacity as they inquire into practice with colleagues. As a co-constructivist model of teacher feedback (Askew & Lodge, 2000), this form of thinking together is based on a dialogic process where teachers take up authoritative positions activating their own learning and the learning of others (Charteris & Smardon, 2014).  | → Studien, die auf existente Definitionen zu Kommunikationskonzepten zurückgreifen<br><br>→ Definitionen, die Kommunikation (eher lediglich) als das Instrument zur Erreichung konkreter Zielstellungen benennen und (nur) letztere konkret beschreiben               |
| Kvam (2018)<br>- teachers' conversations with colleagues | <b>Teachers' conversations with colleagues</b> are defined as spoken interaction between two or more teachers in a formal or informal collaboration during the pre-or post-teaching stage regarding phenomena affecting the part of the teaching that takes place in direct contact with the pupils.   | → Studien, innerhalb derer die Autor/innen eigene (Arbeits-)Definitionen zu Kommunikationskonzepten aufstellen<br><br>→ Definitionen, die charakteristische Merkmale der puK beschreiben  |
| Miller (2009)<br>- take up of ideas                      | Lippincott (1999) defined <b>"take-up"</b> as how participants choose to talk about, ignore, extend, or elaborate on the challenges brought by a group member to the conversation (...)<br><br>For example, examining a videotape or sample of student work may enable beginning teachers to become more conscious of their own words and the evolving explanations and rationales they use to justify their teaching choices and how these choices impact student learning. Although the process of sense-making can lead to multiple and even conflicting interpretations among a group of teachers, conversation with peers provides a means for teachers to get these understandings out into the open, in a social space with colleagues, where they can be supported, challenged, and/or critiqued | -> Studien, innerhalb derer die Autor/innen ganz spezifische Kommunikationsteilfacetten benennen und definieren<br><br>→ Definitionen, die (streng genommen eher) Argumente liefern, warum spezifische Zielstellungen bzw. Outputs mittels puK erreicht werden sollen |

|  |  |   |
|--|--|---|
| Nelson (2009)<br>- inquiry stance<br>(nature of the<br>dialogue) | An <b>inquiry stance</b> involves knowledge negotiation among teachers as they engage dialogically to develop common understandings about learning, students, curriculum, subject matter, teaching practices, or contextual influences on these components. Rather than rejecting ideas outright or accepting ideas from another (e.g., a teacher colleague or an external source) based on perceived authority or expertise, teachers adopting an inquiry stance sustain “a willingness to wonder, to ask questions, and to seek to understand by collaborating with others in the attempt to make answers to them” (Wells 1999, 121)   | → Studien, innerhalb derer die Autor/innen ganz spezifische Kommunikations-teil-facetten benennen und definieren<br><br>→ Definitionen, die explizite Qualitätsmerkmale der Kommunikation beschreiben und damit intendierte Zielstellungen konkret benennen |
| Ohlsson<br>(2013) – critical reflection                          | When team members make conflicting ideas or intentions available they are presumably important triggers for increased awareness and team learning. Collective reflection is the significant process in this respect. (...) <b>Critical reflection</b> is described as a more deeply and socially oriented change of beliefs concerning questioning of contextual and social assumptions. Conceptually critical reflection is linked to double loop learning processes in organizational settings described by Argyris and Schön (1987). Collective critical reflection as well as double loop learning concern team learning processes with regard to changes of underlying values, interpretations and shared understanding of tasks. | → Studien, die auf existente Definitionen zu Kommunikationskonzepten zurückgreifen<br><br>→ Definitionen, die Kommunikation (eher lediglich) als das Instrument zur Erreichung konkreter Zielstellungen benennen und (nur) letztere konkret beschreiben     |
| Schnebel<br>(2011) – Unterrichtsnachbesprechungen                | “Unterrichtsbesprechungen dienen der Analyse und Reflexion von durchgeführten Unterrichtssituationen und der Generierung neuer Handlungsideen. Unter diesem Blickwinkel können Unterrichtsbesprechungen als besondere Form von Beratungsprozessen verstanden werden, wie dies etwa in Mentoring- oder Coaching-Ansätzen verankert ist (vgl. Schnebel 2007, Niggli 2006; Kreis & Staub 2007)“   | → Definitionen, die Kommunikation (eher lediglich) als das Instrument zur Erreichung konkreter Zielstellungen benennen und (nur) letztere konkret beschreiben   |

Tab. 8: Ausgewählte Beispiele zu Definitionen zur puK bzw. den verwendeten Kommunikationskonzepten in den betrachteten Einzelstudien

Bei der *theoretischen Verortung bzw. Einbettung der puK* zeigen sich hingegen grundsätzlich 6 unterscheidbare Ansätze. So findet man folgende Vorgehensweisen vor (vgl. Schadt & Warwas, 2021):

**(1) puK als Bestandteil erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogisch-psychologischer Lerntheorien**

a) sozio-konstruktivistische und/oder sozio-kognitivistische Lerntheorien (hier v.a. Ansätze in der Tradition Vygotskys, Engeströms oder Piagets)

(Bertone et al., 2006; Camburn, 2010; Chalies et al., 2004; Danielowich, 2012; Hall & Horn, 2012; Heineke, 2013; Helstad & Lund, 2012; Horn & Kane, 2015; Horn et al., 2017; Juuti et al., 2009; Kuusisaari, 2013; Kvam, 2018; Levin, 1995; Lofthouse & Hall, 2014; Ohlsson, 2013; Warwick et al., 2016)

b) Reflection Theory bzw. reflective thinking (hier v.a. Ansätze in der Tradition Deweys und Schöns)

(Camburn, 2010; Garzon, 2018; Mewborn, 1999; Stegman, 2007; Tiainen et al., 2017)

c) spezifische Kommunikationstheorien/Ansätze der Linguistik (hier z.B. „symbolischer Interaktionismus“, „framing“, „feedback“, oder Ansätze in der Tradition Bakhtins)

(Ahmadi & Samad, 2005; Cain, 2011; Gunckel & Wood, 2015; Herbel-Eisenmann et al., 2013; Long et al., 2013; Meth & Azano, 2012; van Diggelen et al., 2013)

**(2) puK als Bestandteil von Kooperationskonzepten, die auf organisationalen Lehr-Lern-Theorien in der Tradition der „social/situated learning theory“ fußen**

a) Communities of Practice

(Bannister, 2015; Chauraya & Brodie, 2018; Daniel et al., 2013; Dobie & Anderson, 2015; Herbel-Eisenmann et al., 2013; Havnes, 2009; Horn, 2007; Horn et al., 2017; Hunuk et al., 2019; Little & Curry, 2008 → **critical friends groups**; Louie, 2016; Schäfer, 2016; Sheridan & Young, 2016)

b) (Professionelle) Lerngemeinschaften von Lehrkräften

(Alger, 2005; Alles et al., 2018; Alles et al., 2019; Brodie & Shalem, 2011; Horn & Little, 2010; Sjoer & Meirink, 2015; So & Kim, 2013; van Es, 2012; Zhang et al., 2011)

**(3) puK als konstitutives Element von Programmen der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung** (hier neben den unter (2) genannten (s.u.) v.a. „lesson study“, „(Peer) Mentoring“ oder „(Peer) Coaching“)

(Adams, 2016; Amador & Carter, 2016; Bjuland & Helgevoll, 2018; Charteris & Smardon, 2015; Decker et al., 2015; Dudley, 2013; Edward-Groves, 2014; Fraefel et al., 2017; Gonen, 2016; Harrison et al., 2005; Heineke, 2013; Kreis et al., 2017; Long et al., 2013; Miller, 2009; Mosley-

Wetzel et al., 2017; Murata et al., 2012; Nam et al., 2013; Riebenbauer et al., 2017; Schnebel, 2011; Slavik & Nelson, 2010; Zhang et al., 2011<sup>25</sup>)

**(4) *puK als konstitutives Element in Zusammenführungen/Kombinationen der Ansätze (1) bis (3)***

(Bertone et al., 2006; Dudley, 2013; Danielowich, 2012; Eylon et al., 2008; Fraefel et al., 2017; Harrison & Lee, 2011; Little, 2003; Males et al., 2010; Murray et al., 2009; Nelson, 2009; Orland-Barak, 2006; Sempowicz & Hudson, 2012; Siry & Martin, 2014; Steeg, 2016; Todd-Gibson, 2017; Vrikki et al., 2017; Xenofontos & Kyriakou, 2017)

**(5) *puK als Bestandteil von Theorien zum schulischen Leitungshandeln* (hier v. a. „leadership theories“ aus Studien zur Kommunikation zwischen Schulleiter/innen und Lehrkräften)**

(Alger, 2005; Cosner, 2011; Li et al., 2017)

**(6) *keine explizite theoretische Einbettung der puK* (jedoch zumeist konsistente und begründete Verortung der puK in den bisherigen Forschungsstand)**

(Ärlestig, 2008; Andrews-Larson et al., 2017; Brodie & Shalem, 2011; Dobie & Anderson, 2015; Fiege & Dollase, 1998; Meirink et al., 2010)

Vergleicht man die Vorgehensweisen bei der theoretischen Verortung bzw. Einbettung der puK innerhalb der analysierten Einzelstudien, so zeigt sich auch hier eine gewisse Heterogenität zwischen den betrachteten Studien. Hierfür dürften auch die Forschungsschwerpunkte der Autor/innen verantwortlich sein. So befinden sich in der Datenbasis der Inhaltsanalyse gleichermaßen Arbeiten von Autor/innen, die zur Kooperation von Lehrkräften forschen, andere, die Forschung zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften betreiben und wiederum andere, die eher zum Wirken von Schulleiter/innen forschen, uvm. Auch entstammen die Autor/innen der einbezogenen Einzelstudien unterschiedlichen Forschungs-/Fachdisziplinen. Daher finden sich in der theoretischen Verortung der puK beispielsweise gleichermaßen Ansätze pädagogisch-psychologischer Lerntheorien, Ansätze, die eher der Linguistik zuzuordnen sind oder die ganz klassisch auf Programme der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften wie Mentoring oder Coaching rekurren, uvm.

---

<sup>25</sup> Dabei bildet die Studie von Zhang et al. (2011) eine erwähnenswerte Ausnahme: Hier wird die Kommunikation als konstitutives Element des (erfolgreichen) Einsatzes von kleingruppenbasierten Problemorientierten Lehr-Lern-Formaten in der Lehrkräfteweiterbildung verortet. Kommunikation („problem-based discourse“) stellt demnach ein Element des Lehr-Lern-Formats „collaborative problem-based learning“ dar.

Gerade zwischen den Kategorien 2 und 3 ist eine klare Abgrenzung in den Studien stellenweise weniger deutlich zu erkennen. So werden etwa Professionellen Lerngemeinschaften und Communities of Practice stellenweise eher als Aus- und Weiterbildungsprogramme verstanden, denn als eigenständiges (theoretisches) Konzept. Dies dürfte in der bekannten Heterogenität im Diskurs (vgl. Vangrieken et al., 2017; Warwas & Schadt, 2020) und der Tatsache, dass diese Kooperationsformate auch als „Trainingsprogramme“ eingesetzt werden, begründet sein. Begrifflichkeiten werden auch in diesem Kontext nicht einheitlich genutzt bzw. Konstrukte wie CoPs und PLGen werden nicht klar voneinander abgegrenzt, sondern inhaltlich vielmehr miteinander „vermischt“. In vielen anderen Studien wird zudem zusätzlich zur Bedeutung der puK in derartigen spezifischen Kooperationsformaten auch noch auf die Bedeutung der Kommunikation bspw. in lerntheoretischen Ansätzen rekurriert.

Im Gegensatz zur definitorischen Klärung von Begrifflichkeiten erfolgt eine stringente theoretische Verortung der Kommunikation in fast allen der analysierten Arbeiten. Dort, wo keine Einbettung der puK in theoretische Konzepte erfolgt, wird diese jedoch durchgängig begründet in den aktuellen Forschungsstand eingebettet (z.B. Kullberg et al., 2016). Es bleibt allerdings festzuhalten, dass in vielen Fällen die Kommunikation bzw. puK nicht den Kernbestandteil der theoretischen Ansätze, in welche sie verortet wird, bildet, sondern eher eines von vielen konstitutiven Merkmalen darstellt bzw. nur eine (Teil-)Facette mehrdimensionaler Konzepte beschreibt (eine positive Ausnahme bildet hier z.B. die Arbeit von Horn & Kane, 2015).

#### **5.4.3 Beobachtbare Merkmale (professioneller) unterrichtsbezogener Kommunikation und deren Voraussetzungen**

Im Folgenden soll im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage berichtet werden, wie unterrichtsbezogene Kommunikation in den betrachteten Studien operationalisiert wird bzw. wie beobachtete Gespräche analysiert werden und welche Merkmale gemäß der Autor/innen eine erfolgsversprechende puK ausmachen. Hierbei sollen zunächst beobachtbare Merkmale der unterrichtsbezogenen Kommunikation in einer Zusammenführung von Ansätzen der Operationalisierung und Analyse deskriptiv berichtet werden, bevor dann im Anschluss unterscheidbare Merkmale *professioneller* unterrichtsbezogener Kommunikation subsumiert werden. Da im Gesamtblick induktive Auswertungsstrategien überwiegen, werden die beobachtbaren Merkmale der puK sowohl aus denjenigen Studien abgeleitet, die Gespräche bzw. deren Qualität anhand theoriegeleitet-deduktiver Kategorien analysieren, als auch aus denjenigen Arbeiten, die induktive Analysen der Gespräche vornehmen. Die unterscheidbaren Merkmale erfolgreicher puK hingegen beziehen sich vermehrt auf die Befunde der



Analysen *und* deren Einordnung durch die Forscher/innen aus den Einzelstudien. Anschließend wird berichtet, welche *Voraussetzungen bzw. Bedingungen* die Autor/innen dabei als notwendig bzw. unterstützend für puK ansehen.

Die beobachtbaren Merkmale der unterrichtsbezogenen Kommunikation lassen sich demnach – wie unterhalb dargestellt wird – zu zwei unterschiedlichen Dimensionen zusammenfassen. Diese betreffen zum einen eine *prozedural-strukturelle Ebene* der Kommunikation (Regulierung des Gesprächsverlaufs) und zum anderen eine *inhaltliche Ebene* der Gespräche (Fokussierung auf relevante Gesprächsinhalte und deren reflexive und argumentative Durchdringung), wobei in der Mehrzahl der Arbeiten in den Analysen auf mehrere bzw. Kombinationen dieser Merkmale rekurriert wird (für ein anschauliches Beispiel der Kombination von Merkmalen vgl. die *Episodes of Pedagogical Reasoning* bei Horn (2007); für ein anschauliches Beispiel des Rekurs auf alle untenstehenden Merkmalsbereiche vgl. Operationalisierung der *learning atmosphere, conversation culture* und des *active involvements* bei Alles et al. (2019); vgl. hierzu zudem auch Tab. 9 sowie das Kategoriensystem zur Kodierung der Gespräche der Gruppeninterviewstudie in Kap.6.3.3.5 und Kap 6.4 sowie Schadt et al., im Druck).

**(1) Kommunikationsprozess (prozedural-strukturelle Ebene)**

- a) Quantitative Aspekte/Maße (z.B. Länge der Gespräche bzw. Gesprächsanteile, Anzahl der Sprechbeiträge pro Teilnehmer/in, Häufigkeit der Beiträge pro Thema, ...)

(Alles et al., 2018; Alles et al., 2019; Alger, 2005; Amador & Carter, 2016; Brantlinger et al., 2011; Camburn, 2010; Chalies et al., 2004; Dudley, 2013; Gunckel & Wood, 2015; Harrison et al., 2005; Heineke, 2013; Horn & Little, 2010; Horn & Kane, 2015; Horn et al., 2017; Hunuk et al., 2019; Kuusisaari, 2013; Kreis et al., 2017; Li et al., 2017; Males et al., 2010; Mosley-Wetzel et al., 2017; Murata et al., 2012; Murray et al., 2009; Schnebel, 2011; van Diggelen et al., 2013; Zhang et al., 2011)

- b) Strukturierung der Gespräche und Gesprächsatmosphäre (Arten von Äußerungen, Funktionen von Äußerungen für den Gesprächsprozess, Ausmaß der Klärung von Zielstellungen des Gesprächs/der Gesprächsbeteiligten, Ausmaß der Bezugnahme auf Aussagen der Gesprächspartner/innen, Ausmaß des Einfordern von Feedback, Zustimmung und Lob vs. Widersprechen, Ausmaß des Ausdrücken von Wertschätzung, ...)

(Adams, 2016; Alles et al., 2018; Alles et al., 2019; Amador & Carter, 2016; Andrews-Larson et al., 2017; Bannister, 2015; Bertone et al., 2006; Bjuland & Helgevoll, 2018; Brodie & Shalem, 2011; Cain, 2011; Chalies et al., 2004; Chauraya & Brodie, 2018; Danielowich, 2012; Dobie & Anderson, 2015; Dudley, 2013; Fraefel et al., 2017; Gonen, 2016; Gunckel & Wood, 2015; Hall & Horn, 2012; Harrison et al., 2005; Heineke, 2013; Herbel-Eisenmann

et al., 2013; Hunuk et al., 2019; Helstad & Lund, 2012; Horn, 2007; Horn & Little, 2010; Kullberg et al., 2016; Lofthouse & Hall, 2014; Long et al., 2013; Louie, 2016; Males et al., 2010; Mewborn, 1999; Miller, 2009; Mosley-Wetzel et al., 2017; Murata et al., 2012; Murray et al., 2009; Nelson, 2009; Orland-Barak, 2006; Riebenbauer et al., 2017; Sempowicz & Hudson, 2012; Sheridan & Young, 2016; Siry & Martin, 2014; Sjoer & Meirink, 2015; Slavit & Nelson, 2010; So & Kim, 2013; Steeg, 2016; Stegman, 2007; Todd-Gibson, 2017; van Diggelen et al., 2013; Vrikki et al., 2017; Zhang et al., 2011)

## **(2) Qualität/Inhaltliche Elaborationstiefe der Gespräche**

a) Thematische Fokussierung (Anlassbezogene Passung faktisch besprochener Inhalte, z.B. Design von Unterrichtsstunden, Lernverhalten der Schüler/innen, Curriculare Vorgaben, Handeln und Rolle der Lehrkraft, Bezug zu Lehr-Lern-Theorien, ...)

(Adams, 2016; Alger, 2005; Alles et al., 2018; Alles et al., 2019; Andrews-Larson et al., 2017; Ärlestig 2008; Bertone et al., 2006; Bjuland & Helgevold, 2018; Brantlinger et al., 2011; Brodie & Shalem, 2011; Cain, 2011; Chalies et al., 2004; Charteris & Smardon, 2015; Chauraya & Brodie, 2018; Crespo, 2006; Dudley, 2013; Gunckel & Wood, 2015; Hall & Horn, 2012; Helstad & Lund, 2012; Heineke, 2013; Herbel-Eisenmann et al., 2013; Horn, 2007; Horn & Little, 2010; Horn & Kane, 2015; Horn et al., 2017; Kreis et al., 2017; Kullberg et al., 2016; Kuusisaari, 2012; Lee et al., 2011; Lofthouse & Hall, 2014; Long et al., 2013; Louie, 2016; Males et al., 2010; Meth & Azano, 2012; Mewborn, 1999; Miller, 2009; Murata et al., 2012; Murray et al., 2009; Nam et al., 2013; Nelson, 2009; Orland-Barak, 2006; Riebenbauer et al., 2017; Sjoer & Meirink, 2015; Slavit & Nelson, 2010; So & Kim, 2013; Steeg, 2016; Stegman, 2007; Tiainen et al., 2017; Todd-Gibson, 2017; Vrikki et al., 2017)

b) Elaborationstiefe von Inhalten (Ausmaß der Evidenzbasierung von Aussagen, Narrative Beschreibung vs. Begründete Reflexion von Ideen, Ausmaß der Erarbeitung und Integration unterschiedlicher Perspektiven, Ausmaß der Begründung vorgeschlagener Handlungsalternativen, ...)

(Andrews-Larson et al., 2017; Alles et al., 2019; Amador & Carter, 2016; Bjuland & Helgevold, 2018; Brodie & Shalem, 2011; Brantlinger et al., 2011; Cain, 2011; Chalies et al., 2004; Chauraya & Brodie, 2018; Charteris & Smardon, 2015; Danielowich, 2012; Decker et al., 2015; Dobie & Anderson, 2015; Edward-Groves, 2014; Gonen, 2016; Gunckel & Wood, 2015; Hall & Horn, 2012; Harrison et al., 2005; Horn, 2007; Horn & Little, 2010; Horn & Kane, 2015; Horn et al., 2017; Kullberg et al., 2016; Kuusisaari, 2013; Lee et al., 2011; Little, 2003; Long et al., 2013; Lofthouse & Hall, 2014; Louie, 2016; Males et al., 2010; Meth & Azano, 2012; Miller, 2009; Mosley-Wetzel et al., 2017; Murata et al., 2012; Murray et al., 2009; Ohlsson, 2013; Riebenbauer et al., 2017; Sempowicz & Hudson, 2012; Sheridan & Young, 2016; Siry & Martin, 2014; Sjoer & Meirink, 2015; Slavit & Nelson, 2010; So & Kim, 2013; Steeg, 2016; Stegman, 2007; Tiainen et al., 2017; Timperley, 2001; van Diggelen et al., 2013; van Es, 2012; Vrikki et al., 2017; Warwick et al., 2016; Zhang et al., 2011)

| Autor/innen                  | Beobachtete Kategorien innerhalb der Studien   | Zuordnung zu Kategorie (s.o.)  |
|------------------------------|--|--|
| Adams (2016)                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- knowing when to offer advice, and when to let the interns discover something for themselves</li> <li>- quickly to help and slow to judge</li> <li>- listen carefully and respond without criticism</li> <li>- regular conversations about teaching and learning</li> <li>- need of students</li> <li>- culture of their school</li> <li>- feedback and comments on the intern's inquiry question, limiting problem solving to one issue at a time</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Gesprächsatmosphäre und Strukturierung der Gespräche</li> <li>→ Thematische Fokussierung</li> </ul>   |
| Alles et al. (2018)          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- clarification of lesson course and student tasks</li> <li>- clarification of learning goals</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Thematische Fokussierung</li> <li>→ Qualität/Inhaltliche Elaborationstiefe der Gespräche</li> <li>(zudem in dieser Studie auch Quantitative Maßzahlen)</li> </ul>   |
| Andrews-Larson et al. (2017) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- solicitation of detailed representations of teachers' classrooms and practice</li> <li>- orientation toward students as sense-maker</li> <li>- press for teachers to articulate rationales for instructional decisions that are tied to coherent goals for student learning</li> <li>- modelling "best practice" and providing expertise (what would facilitator as teacher do in a given situation?)</li> <li>- difficulties students experience specifically connected to conceptual aspects of the mathematics that serve as a source of challenge</li> <li>- to provide any evidence or rationale for their responses that went beyond issues of pacing to address how that choice would support students' learning</li> <li>- link representations of classroom to instructional principles</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Thematische Fokussierung</li> <li>→ Gesprächsatmosphäre und Strukturierung der Gespräche</li> <li>→ Qualität/Inhaltliche Elaborationstiefe der Gespräche</li> </ul> |
| Bertone et al. (2006)        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- the object of a sequence was defined as the content of an interaction</li> <li>- both the actions performed and how the actor to whom they were addressed understood them</li> <li>- identifying these objects, as well as the agreements and disagreements between the interlocutors.</li> <li>- co-constructed associations between actions and motives were identified</li> <li>- to describe the dynamics of the verbal interactions and to identify regularities (forms of demonstration, syllogisms, associations of actions and/or typical mo-</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Thematische Fokussierung</li> <li>→ Gesprächsatmosphäre und Strukturierung der Gespräche</li> </ul>   |

|                            |  |  |
|----------------------------|--|--|
|                            | tives to—for example—validate or invalidate an action, demonstrate its incoherence, and so on)   |  |
| Bjuland & Helgevold (2018) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- thematic sequences</li> <li>- exchange or a combination of various types of exchanges that are clearly related</li> <li>- requesting information, opinion or clarification</li> <li>- making supporting contributions/supportive moves</li> <li>- expressing shared ideas and agreements</li> <li>- providing evidence or reasoning</li> <li>- challenging ideas or re-focusing talk</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Thematische Fokussierung</li> <li>→ Gesprächsatmosphäre und Strukturierung der Gespräche</li> <li>→ Qualität/Inhaltliche Elaborationstiefe der Gespräche</li> </ul> |

Tab. 9: Ausgewählte Beispiele zu den beobachteten Merkmalen innerhalb der Studien und Kategorisierung innerhalb des Reviews

Zudem werden in einzelnen Arbeiten zusätzlich besonders erfolgskritische Gesprächselemente identifiziert oder erfolgsversprechende Gesprächsmuster aufgedeckt, die sich jeweils von weniger erfolgreichen Elementen und Mustern abgrenzen lassen. Derartige Muster und Elemente werden jedoch nur in einzelnen Studien diskutiert bzw. es wird von den Autor/innen auch selten das explizite Ziel formuliert, dass durch die jeweiligen Analysen erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Muster aufgedeckt werden sollen. Diese können neben reinen Strukturmerkmalen („nach diesen Schritten laufen Mentoringgespräche ab“) auch zusätzlich einzelne der oberhalb genannten Qualitätsaspekte beinhalten. Eine trennscharfe Selektion in „Gesprächselemente“ und „Gesprächsmuster“ erscheint daher oftmals nur schwer möglich und die Autor/innen benutzen derartige Begriffe (wie „elements“ oder „patterns“) oft gegeneinander austauschbar. Daher mag ebenso die untenstehende Abgrenzung nicht gänzlich trennscharf sein bzw. stellenweise die subjektive Empfindung des Autors (bzw. der Kodierer/innen) der vorliegenden Arbeit widerspiegeln. Auffällig ist aber die im folgenden beschriebene Losgelöstheit vs. Nicht-Losgelöstheit der identifizierten Elemente und Muster von Qualitätsaspekten der Kommunikation, wobei einzelne Autor/innen wiederum mehrere unterscheidbare Gesprächselemente und –muster vorstellen, die verschiedenen der nachfolgenden Kategorien zugeordnet werden können. Demnach finden sich (vgl. Tab. 10):

- (1) Gesprächselemente mit Bezug zu verschiedenen Funktionen von Äußerungen hinsichtlich der Gesprächsstruktur bzw. –prozesse (losgelöst von Qualitätsaspekten)

(Alles et al., 2019; Dobie & Anderson, 2015; Fiege & Dollase, 1998; Herbel-Eisenmann et al., 2013; Horn & Little, 2010; Kuusisaari, 2013; Louie, 2016; Zhang et al., 2011)

(2) Gesprächselemente mit Bezug auf (unterschiedliche) Kommunikationsqualitäten

(Alles et al., 2019; Bjuland & Helgevoid, 2018; Decker et al., 2015; Dudley, 2013; Gunckel & Wood, 2015; Harrison et al., 2005; Heineke, 2013; Horn, 2010; Horn & Little, 2010; Horn & Kane, 2015; Horn et al., 2017; Kuusisaari, 2013; Mosley-Wetzel et al., 2017; Murata et al., 2012; Sjoer & Meirink, 2015; Slavik & Nelson, 2010 (bei den beiden letztgenannten auch ineffiziente Elemente); Stegman, 2007; Vrikki et al., 2017; Warwick et al., 2016; Zhang et al., 2011)

(3) Gesprächsmuster mit Bezug zur Gesprächsstruktur bzw. den Gesprächsprozessen (losgelöst von Qualitätsaspekten)

(z.B. levels of collegial consultation bei Fiege & Dollase, 1998; Mentoring bei Schnebel, 2011; reflective dialogue sessions bei Stegman, 2007)

(4) Gesprächsmuster mit Bezug auf (unterschiedliche) Kommunikationsqualitäten

(Chalies et al., 2004; Cosner, 2011; Danielowich, 2012; Dobie & Anderson, 2015; Edward-Groves, 2014; Gunckel & Wood, 2015; Hall & Horn, 2012; Harrison et al., 2005; Horn & Little, 2010; Little, 2003; Long et al., 2013; Meirink et al., 2010; Miller, 2009; Murray et al., 2009 (hier ein "ineffizientes" pattern); Ohlsson, 2013; Orland-Barak, 2006; Sjoer & Meirink, 2015; Timperley, 2001; van Es, 2012; Zhang et al., 2011)

Für eine bessere Nachvollziehbarkeit der Überlegungen sind einzelne Beispiele zu Gesprächselementen und -mustern der zitierten Arbeiten sowie deren Einordnung in die zuvor genannten Kategorien in der nachfolgenden Tabelle 10 aufgeführt.

| Autor/innen            | Gesprächselemente/-muster   | Zuordnung zu Kategorie  |
|------------------------|---|---|
| Decker et al. (2015)   | <p>The first dimension is called "<b>discussing different points of view</b>" and describes the extent to which teacher educators stimulate teacher candidates to think systematically, give impetus to deeper examination and introduce cognitive conflicts in teacher candidates, for example through discussing contrasting points of view.</p> <p>The second dimension "<b>sharing experiences only</b>" describes the degree to which teacher candidates exchange their experiences and confirm each other's views rather than discussing controversial issues. Instead of cognitive conflicts and intense discussion, reinforcement of prior beliefs takes place.</p> | → Gesprächselemente mit Bezug auf (unterschiedliche) Kommunikationsqualitäten |
| Fiege & Dollase (1998) | 7 Schritte eines Prozesses Kollegialer Beratung; Analyse inwieweit die Gespräche diesem Prozess folgen bzw. die Gruppen andere Gesprächsmuster zeigen   | → Gesprächselemente mit Bezug zu verschiedenen                                |

---

### 1) Einstieg/Kontakt

Neben der Kontaktaufnahme geht es in der ersten Phase um eine eindeutige Rollenverteilung in der Gruppe und die Auswahl des zu bearbeitenden Falles.

### 2) Präsentation

In der zweiten Phase wird der ausgewählte Fall, das ausgewählte Thema von dem Reflektierenden dargestellt.

### 3) Nachfragen/Klärung

Wenn die Darstellung beendet ist, wird der Reflektierende von der Reflexionsgruppe befragt, um die Darstellung zu komplettieren, ohne vorzeitig Ratschläge, Lösungen oder Bewertungen einzubringen.

### 4) Wahrnehmungen/Empfindungen

In dieser Phase nimmt die Reflexionsgruppe persönlichen Kontakt zur eingebrachten Situation auf (vgl. Fallner/Grässlin 1990, S. 37). Sichtweisen und Empfindungen werden mitgeteilt und dienen im Anschluß daran dem Reflektierenden als Ausgangsmaterial für Besinnung oder Assoziationen (vgl. Fallner/Grässlin 1990, S. 38f.).

### 5) Ursachenvermutungen/Wechselwirkungen

In dieser Phase werden Wirkungen oder Wechselwirkungen vertieft bzw. in weitere Zusammenhänge gebracht. Impulsgebender Akteur dieser und der folgenden Phase ist wieder die Reflexionsgruppe. Der Reflektierende ist Experte für das Thema und hat die Möglichkeit, die Arbeit der Reflexionsgruppe durch Fragen auszurichten.

### 6) Denkanstöße, Anregungen, Lösungen

In dieser Phase soll die Reflexionsgruppe im Auftrag des Reflektierenden, der ein konkretes Ziel vorgibt, Ideen produzieren, Wissen und Erfahrungen einbringen, so daß der Reflektierende ein Mehr an Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsgrundlage erhält.

### 7) Bewertungsrunde/Absprachen

In dieser Phase werden der Rückblick und der Ausblick sowohl für den Beratungsprozeß als auch für die Beratungsinhalte organisiert.

Funktionen von Äußerungen hinsichtlich der Gesprächsstruktur bzw. -prozesse (losgelöst von Qualitätsaspekten)

→ Gesprächsmuster mit Bezug zur Gesprächsstruktur bzw. den Gesprächsprozessen (losgelöst von Qualitätsaspekten)

---

Meirink et al. (2010)

These team descriptions were classified into four types of collegiality/collaboration (...)The label **'storytelling and scanning'** was used to characterize teams in which teachers in the majority of the meetings merely exchange experiences with respect to individual problems with students or classes. Teams in which the majority of the meetings are about exchanging individual experiences, critically examining these experiences, and giving each other feedback were labelled as **'aid and assistance'**. The label **'sharing'** was used to characterize teams in which teachers regularly exchange both experiences and ideas and methods. The focus in such teams can be individual or shared problem solving. Finally, the label **joint work'** was used for teams with a focus on shared problem-solving and planning. Which implies that teachers exchange experiences, ideas and methods aimed at developing shared innovative teaching practices.

→ Gesprächsmuster mit Bezug auf (unterschiedliche) Kommunikationsqualitäten

|                        |  |   |
|------------------------|--|---|
| Schnebel (2010)        | <p>Hier wird untersucht, ob und inwieweit die Gespräche einer theoretisch vermuteten Struktur des Mentorings nach Schüpbach entsprechen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Gesprächsorganisation</b> (Makroebene) --&gt; Merkmale/Faktoren der Kommunikationsprozesse</li> <li>2. a) <b>Funktionale Strukturelemente</b> (Meso) --&gt; Funktionen der Gespräche</li> <li>2. b) <b>Gesprächsführungsmethoden</b> (Meso) --&gt; Methoden der Gesprächsführung</li> <li>3. a) <b>Gesprächsinhalte</b> (Mikroebene) --&gt; Inhalte der Teamgespräche</li> <li>3. b) <b>Sprachliche Elemente</b> (Mikroebene) --&gt; Art der Äußerung</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dauer, Gesprächsanteile, Rahmenbedingungen</li> <li>2. a) Evaluation von Unterrichtselementen; Erläuterung oder Analyse der beurteilten Unterrichtssituationen; Hinweise und Tipps zu Alternativen; Verknüpfung mit theoretischem Wissen (pädagogisches, aber auch fachliches oder fachdidaktisches Wissen); Folgerungen und Ausblick für folgende Unterrichtseinheiten (konkrete Planungen)</li> <li>2. b) Ansprechen von Gedanken und Gefühlen; Dialog – Konsens; Metakommunikation</li> <li>3 a) Methodik, Ziele und Inhalte; vorbereitende Organisation des Unterrichts; Medien und Materialien; Theoriebezug</li> <li>3 b) Frage; Aufforderung; Bestätigung (positive Rückmeldung); kritische Einschätzung (kritische Rückmeldung); Rechtfertigung; Empfehlung; Vereinbarung</li> </ol>   | <p>→ Gesprächsmuster mit Bezug zur Gesprächsstruktur bzw. den Gesprächsprozessen (losgelöst von Qualitätsaspekten)</p> <p>(auch wenn man hier teilweise von einer qualitativen Färbung sprechen könnte, erfolgt die Analyse der Muster in der Studie rein im Hinblick auf den Gesprächsprozess)</p> |
| Sjoer & Meirink (2015) | <p>A total of four fragments are selected to illustrate the way teachers collaborated. <b>Exchanging past and current teaching experiences in S&amp;T education.</b> In this fragment, Esma elaborates on her experience of visiting a mill with her pupils. The colleagues merely give suggestions for other useful materials and how to connect to other projects in school. <b>Synthesis of ideas and practices.</b> Almost all team members responded to this question. Their responses can be described in two ways. Firstly, they talked about the nature of their experiences: from the examples given, it can be concluded that they consider it important to let children discover and experience things. Also, they noted that their lesson experiences are or could easily be integrated with the themes or method they already use. Secondly, in response to the question of how children inspire each other by performing certain tasks, the teachers talked about how their interaction in the team had been a source of inspiration for them as well. <b>Exploring tensions, formulating dilemmas.</b></p> <p>This first part of fragment 3 can be characterised as a discussion of how to design a S&amp;T curriculum in which the teachers don't succeed in finding agreement. This may be explained by differences in teachers' needs, ideas and experiences. These differences between teachers may be considered as a constraining factor for collaboratively designing a S&amp;T curriculum. Discussing differences in needs, ideas and vision could also be regarded as a promoting factor for teacher learning in collaborative teams. It can be a powerful tool for teachers to add, adjust, refine or become aware of their own ideas</p> | <p>→ Gesprächselemente mit Bezug auf (unterschiedliche) Kommunikationsqualitäten</p>  |

---

and vision. **Decision-making.** The teachers applied the design cycle to their own teaching practice. Clarifying the question what steps are needed for a curriculum?

---

Tab. 10: Ausgewählte Beispiele zu den Gesprächselementen und –mustern aus den betrachteten Einzelstudien

Bezieht man nun zusätzlich die Einordnung der Befunde der Autor/innen aus den Analysen zu empirischen Zusammenhängen (der Merkmale) unterrichtsbezogener Kommunikation mit untersuchten Erfolgsvariablen mit ein<sup>26</sup>, so könnte man in der Gesamtbetrachtung schlussfolgern, dass sich eine potentiell erfolgsversprechende *professionelle* unterrichtsbezogene Kommunikation v.a. durch folgende Charakteristika der Gesprächsprozesse und inhaltlichen Elaboration von Gesprächsthemen beschreiben lässt, als (vgl. Schadt & Warwas, 2021; Schadt et al., im Druck):

- eine ausgeglichene Beteiligung bzw. ein bewusster Einbezug (möglichst) aller Teammitglieder/innen an den Gesprächen, wobei den besprochenen Inhalten ausreichend Platz (bzw. Zeit) eingeräumt wird
- eine effiziente Strukturierung der Kommunikation durch eine explizite Klärung der Zielstellungen eines Gesprächs bzw. seiner Teilnehmer/innen (Äußerungen zur gegenseitigen Verständnissicherung bzw. inhaltlichen Abstimmung); ausdrückliches Einfordern von/Bereitstellung von Feedback zu eingebrachten Ideen und Vorschlägen der anderen Gesprächsbeteiligten und Bezugnahme auf die Aussagen des Gegenübers
- eine positive Gesprächsatmosphäre mit einer kritisch-konstruktiven, jedoch wertschätzenden Gesprächsführung, wobei die als sinnvoll erachteten Aussagen des Gegenübers mit Zustimmung und Lob bedacht werden, und dem Gegenüber nicht wiederkehrend ins Wort gefallen oder ohne konstruktiven Gegenvorschlag widersprochen wird
- ein bewusstes Aufgreifen und Hinterfragen (bzw. Anreichern) der Gesprächsinhalte der anderen Teammitglieder/innen (und nicht nur eine eklektische Aneinanderreihung von Ideen o.Ä.)
- eine exakte Aufdeckung und Darlegung aller relevanten Kontextfaktoren zu den diskutierten Gegenstandsbereichen (sodass etwa beispielsweise bei Schilderungen von Problemsituationen im Unterricht diese derart umfassend beschrieben werden, dass sich alle am Gespräch Beteiligten ein genaues Bild aller möglichen relevanten Einflussfaktoren machen können)

---

<sup>26</sup> Wie beschrieben basieren diese zumeist auf Selbsteinschätzungen der Proband/innen bzw. auf Analysen aufgezeichneter Gespräche zwischen (Gruppen von) Lehrkräften.



- eine beispielsweise durch lehr-lern-theoretische oder fachdidaktische Konzepte begründete Reflexion der Gesprächsinhalte (anstatt einer reinen narrativen, unkritischen Beschreibung eigener Erfahrungen oder Sichtweisen)
- eine ebenso evidenzbasierte begründete Darlegung von Handlungsalternativen für das unterrichtliche Planen und Wirken (anstatt einer reinen unkritischen Nennung bzw. Auflistung dieser)

Eine derartige anspruchsvolle erfolgsversprechende puK ist jedoch an verschiedene Voraussetzungen bzw. Bedingungen geknüpft. Auch werden von den Autor/innen wiederkehrend Unterstützungsmöglichkeiten einer puK diskutiert<sup>27</sup>. Diese wiederum zeigen sich in einer zusammenführenden Betrachtung als auf zwei Ebenen zu verorten:

a) *auf der Ebene der organisatorischen Rahmenbedingungen bzw. Kontextfaktoren für puK*

→ diese betreffen einerseits eher die Ebene des organisationalen/institutionalen Kontexts, innerhalb dem Kooperation bzw. Kommunikation stattfindet, wie z.B. die Bereitstellung räumlicher und zeitlicher Ressourcen, oder die Möglichkeit zur Teilnahme an Fortbildungsangeboten (sowohl für Lehrkräfte als auch Mentor/innen, Coaches und Facilitators). Zum anderen werden aber auch die Bereitstellung möglicher Unterstützungsangebote, wie etwa Kooperations- bzw. Kommunikationsskripts oder personelle Unterstützung in Form von „facilitators“ adressiert, mittels derer Gruppenprozesse der Zusammenarbeit angeleitet bzw. unterstützt werden können

→ außerdem betreffen sie notwendige bzw. förderliche Voraussetzungen für Kooperation/Kommunikation auf der Teamebene, wie z.B. Vertrauen und Gruppennormen. Zudem wird dabei auch die Kongruenz in den Zielsetzungen der Teammitglieder bzw. die Festlegung/Abstimmung auf Zielsetzungen, die Kommunikation bzw. eine tiefe inhaltliche Elaboration sinnvoll erscheinen lassen, betont (d.h., dass nicht etwa der *reine Austausch* von Unterrichtsmaterialien zur je individuellen Nutzung durch die Beteiligten als Ziel festgelegt wird)

---

<sup>27</sup> Diese Voraussetzungen bzw. Bedingungen sowie mögliche Stützfaktoren sollten hier eher als „zusätzliche Befunde“ der Inhaltsanalyse betrachtet werden. So wurden die Studien im Rahmen der systematischen Literaturrecherche und –selektion nicht bewusst daraufhin ausgewählt, ob diese hierzu Informationen bieten können. Es ist daher nicht auszuschließen, dass mittels der Selektionsstrategie im Rahmen des Reviews Arbeiten, die ganz *spezifisch* auf Voraussetzungen bzw. Stützfaktoren von unterrichtsbezogener Kommunikation fokussieren nicht einbezogen wurden. Für diesen Fokus hätte etwa die Auswahl der Suchbegriffe für die Datenbankrecherche anders angelegt werden müssen. Die nachfolgenden Befunde beziehen sich daher ausschließlich auf die Studien, die unter den anderen, eingangs genannten Analysefoci in die Inhaltsanalyse einbezogen wurden.

(Alles et al., 2019; Amador & Carter, 2016; Brodie & Shalem, 2011; Camburn, 2010; Chauraya & Brodie, 2018; Cosner, 2011; Daniel et al., 2013; Danielowich, 2012; Decker et al., 2015; Dobie & Anderson, 2015; Edward-Groves, 2014; Gonen, 2016; Gunckel & Wood, 2015; Hall & Horn, 2012; Harrison et al., 2005; Harrison & Lee, 2011; Heineke, 2013; Horn & Little, 2010; Horn & Kane, 2015; Kreis et al., 2017; Lofthouse & Hall, 2014; Louie, 2016; Meth & Azano, 2012; Males et al., 2010; Mewborn, 1999; Miller, 2009; Murata et al., 2012; Murray et al., 2009; Nelson, 2009; Orland-Barak, 2006; Riebenbauer et al., 2017; Sempowicz & Hudson, 2012; Sheridan & Young, 2016; Siry & Martin, 2014; Sjoer & Meirink, 2015; Slavik & Nelson, 2010; So & Kim, 2013; Steeg, 2016; Stegman, 2007; Tiainen et al., 2017; Todd-Gibson, 2017; van Diggelen et al., 2013; van Es, 2012; Vrikki et al., 2017; Zhang et al., 2011)

b) *auf der Ebene der an den Gesprächen Beteiligten bzw. deren individuellen Fähigkeiten und Einstellungen*

→ dies betrifft z.B. die Verfügbarkeit eines hinreichenden pädagogischen und fachdidaktischen Wissens sowie eines ausreichenden fachsprachlichen Ausdrucksniveaus, einer gewissen Offenheit und bestenfalls positiven Einstellung gegenüber Kooperation und Kommunikation. Zudem wird wiederkehrend das Vorhandensein einer „professional confidence“, um die individuellen Ideen bzw. das individuelle Handeln gegenüber anderen Lehrkräften offenzulegen, angesprochen

(Brantlinger et al., 2011; Chalias et al., 2004; Cosner, 2011; Daniel et al., 2013; Danielowich, 2012; Decker et al., 2015; Gunckel & Wood, 2015; Hall & Horn, 2012; Harrison et al., 2005; Horn, 2007; Horn & Little, 2010; Horn & Kane, 2015; Little, 2003; Lofthouse & Hall, 2014; Louie, 2016; Males et al., 2010; Meth & Azano, 2012; Mosley-Wetzel et al., 2017; Murata et al., 2012; Nam et al., 2013; Schäfer, 2016; Sempowicz & Hudson, 2012; Sheridan & Young, 2016; So & Kim, 2013; Steeg, 2016; Tiainen et al., 2017; Zhang et al., 2011)

**5.4.4 Mit professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation zusammenhängende Professionalisierungsgewinne auf Seiten der Lehrkräfte(-teams)**

Bezüglich der Lernzuwächse (bzw. zumindest Lernpotenziale → wiederkehrend wird in Studien von „opportunities to learn“ gesprochen), die eine durch die zuvor identifizierten Merkmale charakterisierte puK auf Seiten der Lehrkräfte eröffnen kann, zeigen sich über die analysierten Einzelstudien hinweg einige Muster.

Wie bereits erwähnt wurde (vgl. Kap. 5.4.1), werden etwaige (vermutete) Erfolgsgrößen eher selten explizit beschrieben, eher selten durch zusätzlich zur Erfassung der puK eingesetzte Instrumente erhoben und auch eher selten mithilfe deskriptiver Kriterien analysiert. In den meisten Fällen wird die puK im Rahmen von Kooperations-

formaten von Lehrkräften bzw. Settings der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung untersucht. Da diese Arten der Kooperation bzw. Kommunikation je auf spezifische inhaltliche Gegenstandsbereiche ausgerichtet sind und ganz spezifische Anlässe verfolgen, werden Lernzuwächse auch auf Ebene der (Durchdringung von) Diskussionsinhalte(n) bzw. der (Erreichung der anlassbezogenen) Ziele der Kommunikation verortet. D.h., geht es beispielsweise darum, dass sich Lehrkräfte über das Denken bzw. Fehler von Schüler/innen im Mathematikunterricht austauschen, so vermutet man dann Lernzuwächse auf Ebene eines gesteigerten Verständnisses bzw. einer kritischen Reflexionsfähigkeit zum (ggf. fehlerhaften) Denken von Schüler/innen im Mathematikunterricht (vgl. Brodie & Shalem (2011) sowie die Übersicht A6 im Anhang der Arbeit). Fasst man die Befunde zu den Lernzuwächsen bei Lehrkräften durch puK über die betrachteten Studien hinweg zusammen, so zeigen sich im Gesamtblick v.a.:

**(1) Lernzuwächse auf Ebene der einzelnen Lehrkräfte**

- a) Verbesserungen auf einer dem unterrichtlichen Handeln vor- bzw. nachgelagerten Ebene *als Folge* der Teamgespräche (z.B. Re-Interpretation unterrichtlicher Problemstellungen oder von Optimierungspotenzialen in der Unterrichtsplanung; „teacher noticing“; kritische Reflexion individueller Einstellungen und Überzeugungen zum Lehren und Lernen; gestiegene Selbstwirksamkeit; Neudeutung der möglichen Gründe für schlechte Leistungen von Schüler/innen; Erkennen der Bedeutung regelmäßiger kritischer Reflexion des eigenen Handelns für die Steigerung der eigenen Professionalität; Verfestigung von Fach- bzw. fachdidaktischem Wissen; bewussterer Rückbezug der Unterrichtsplanung und –durchführung an lehrern-theoretische und fachdidaktische Konzepte; realistischeres Selbstbild zu eigenen Fähigkeiten und etwaigen Verbesserungsbedarfen; ...)

(Brantlinger et al., 2011; Camburn, 2010; Chalies et al., 2004; Charteris & Smardon, 2015; Cosner, 2011; Daniel et al., 2013; Danielowich, 2012; Decker et al., 2015; Dudley, 2013; Edward-Groves, 2014; Eylon et al., 2008; Fiege & Dollase, 1998; Hall & Horn, 2012; Harrison & Lee, 2011; Herbel-Eisenmann et al., 2013; Horn, 2007; Horn et al., 2017; Juuti et al., 2009; Gonen, 2016; Gunckel & Wood, 2015; Horn & Little, 2010; Lee et al., 2011; Levin, 1995; Little, 2003; Long et al., 2013; Lofthouse & Hall, 2014; Meth & Azano, 2012; Mosley-Wetzel et al., 2017; Miller, 2009; Murata et al., 2012; Nam et al., 2013; Nelson, 2009; Riebenbauer et al., 2017; Sempowicz & Hudson, 2012; Sheridan & Young, 2016; Siry & Martin, 2014; Slavit & Nelson, 2010; Steeg, 2016; Stegman, 2007; Tiainen et al., 2017; Timperley, 2001; Todd-Gibson, 2017; van Diggelen et al., 2013; Vrikki et al., 2017; Xenofontos & Kyriakou, 2017; Zhang et al., 2011)

- b) Verbesserungen auf einer Ebene, die das individuelle unterrichtliche Handeln direkt betrifft *als Folge* der Teamgespräche (z.B. Veränderungen der

Unterrichtskommunikation; Einsatz neuer Unterrichtsmethoden; Ermöglichung von mehr schülerzentrierten Arbeitsphasen im Unterricht; Einsatz von Strategien zur Motivierung der Schüler/innen, ...)

(Alles et al., 2018; Brantlinger et al., 2011; Camburn, 2010; Danielowich, 2012; Dudley, 2013; Heineke, 2013; Juuti et al., 2009; Meth & Azano, 2012; Murata et al., 2012; Nam et al., 2013; Riebenbauer et al., 2017; Sempowicz & Hudson, 2012; Siry & Martin, 2014; So & Kim, 2013; Steeg, 2016; Stegman, 2007; Tiainen et al., 2017; Todd-Gibson, 2017; Warwick et al., 2016)

## (2) Lernzuwächse auf Ebene des Gesamtteams

- a) Verbesserungen auf einer dem unterrichtlichen Handeln *vor- bzw. nachgelagerten Ebene innerhalb* der Teamgespräche (z.B. gemeinschaftliche Aufdeckung von Optimierungspotenzialen in Unterrichtsplanungen; gemeinschaftliche Reflexion von Überzeugungen zum Lehren und Lernen; Aufdeckung und Interpretation von Lernschwächen bestimmter Schüler/innen; Reflexion und Adaption pädagogischer Zielsetzungen auf Teamebene; kritische Reflexion von Schülerstereotypen; gemeinsame Abstimmung von Lernzielen; ...)

(Ahmadi & Samad, 2015; Alles et al., 2019; Amador & Carter, 2016; Brodie & Shalem, 2011; Chalias et al., 2004; Chauraya & Brodie, 2018; Garzon, 2018; Gunckel & Wood, 2015; Hall & Horn, 2012; Harrison et al., 2005; Helstad & Lund, 2012; Horn, 2007; Horn & Little, 2010; Horn & Kane, 2015; Kullberg et al., 2016; Kuusisaari, 2013; Levin, 1995; Little, 2003; Louie, 2016; Meirink et al., 2010; Mewborn, 1999; Miller, 2009; Mosley-Wetzel et al., 2017; Murata et al., 2012; Murray et al., 2009; Nelson, 2009; Ohlsson, 2013; Schäfer, 2016; Siry & Martin, 2014; Slavik & Nelson, 2010; So & Kim, 2013; Todd-Gibson, 2017; van Es, 2012; Warwick et al., 2016; Zhang et al., 2011)

- b) Verbesserungen auf einer Ebene, die das gemeinschaftlich verantwortete unterrichtliche Handeln betrifft *innerhalb* der Teamgespräche (z.B. gemeinsame Entwicklung von Lernmaterialien oder Unterrichtsreihen; gemeinsame Auswahl und Abstimmung konkreter Lerninhalte; gemeinsame Erarbeitung von Strategien der Rückmeldung von Lern- und Leistungsständen an Schüler/innen; gemeinsame Entwicklung von Handlungsalternativen für die Gestaltung/Durchführung des Unterrichts; ...)

(Alles et al., 2019; Cosner, 2001; Garzon, 2018; Harrison et al., 2005; Horn & Little, 2010; Horn & Kane, 2015; Kullberg et al., 2016; Kuusisaari, 2013; Meirink et al., 2010; Murata et al., 2012; Murray et al., 2009; Nelson, 2009; Ohlsson, 2013; Schäfer, 2016; Slavik & Nelson, 2010; So & Kim, 2013; Timperley, 2001)

Betrachtet man die Kategorisierung der Lernzuwächse auf Seiten der Lehrkräfte, so zeigt sich, dass Lernerfolge einerseits als *Lernzuwächse der einzelnen Lehrkräfte* (als

Folge der Teilnahme an Teamgesprächen) und andererseits als *Lernzuwächse auf Ebene des Gesamtteams* (innerhalb der Teamgespräche) verortet werden können. Dabei können diese wiederum jeweils entweder einer *dem unterrichtlichen Handeln vor- oder nachgelagerten Ebene* (z.B. Planung und Reflexion der Unterrichtsplanung oder herausfordernden Situationen im Unterricht) oder einer, *das unterrichtliche Handeln direkt betreffenden Ebene* (z.B. Einsatz von Unterrichtsmethoden, Erstellung von Lernmaterialien, Einsatz adaptiver Tests) zugeordnet werden (vgl. auch hierzu für weitere Beispiele auch die Übersicht A6 im Anhang). Vergleichsweise öfter werden in den Studien dabei v.a. Lernzuwächse auf der dem unterrichtlichen Handeln vor- oder nachgelagerten Ebene berichtet. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass zu- meist Teamgespräche beobachtet und analysiert werden und nur selten beispiels- weise zusätzliche Unterrichtsbeobachtungen o.Ä. durchgeführt werden. Zudem wer- den auch vermehrt Lernzuwächse auf Ebene der einzelnen Lehrkräfte identifiziert. Dies ist v.a. darauf zurückzuführen, dass diejenigen Studien, die etwa neben einer Auswertung von Teamgesprächen zusätzlich Interviews mit Lehrkräften durchführen, beim Bericht der Lernzuwächse v.a. auf Letztere und damit die subjektiven Einschät- zungen der *einzelnen* Lehrkräfte rekurrieren. Werden Lernzuwächse hingegen auf Ebene des Gesamtteams erzielt, so würde man intuitiv vermuten, dass diese auch zwangsläufig Lernzuwächse auf Ebene der individuellen Lehrkräfte befördern müs- sen, sofern die puK den zuvor identifizierten Merkmalen (z.B. ausgewogene Beteili- gung aller Teammitglieder) folgt. Auch wenn die Befunde aus mehreren Studien hie- rauf Hinweise geben, scheint dies jedoch nicht zwangsläufig gegeben sein zu müs- sen. Horn und Little (2010) zeigen etwa auf, dass Ergebnisse auf Ebene der oben angeführten Kategorie 2b) auftreten können, ohne dass zwangsläufig Lernergebnisse auf Ebene 1a) oder 2a) auftreten müssen. So gelingt dem Lehrkräfteteam in dieser Studie eine durchaus effiziente gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, ohne dass jedoch eine tiefere Reflexion von zugehörigen lehr-lern-theoretischen oder fachdidaktischen Planungshintergründen stattfindet.

Neben den zuvor berichteten Befunden zeigen sich einige zusätzliche zu weiteren Erfolgsgrößen, die durch puK befördert werden können und v.a. individuelle Einstel- lungen zu kooperativen Arbeitsformaten und die Durchführung von Kooperation be- treffen<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Auch hier sollten diese eher als „zusätzliche Befunde“ verstanden werden. Ähnlich derjenigen Inhalte aus dem vorangehenden Teilkapitel beziehen sich diese auch wieder lediglich auf die im vorliegenden Review identifizierten Studien. Auch hier ist es vermutlich so, dass, wenn man gezielt nach den nachfol- gend berichteten Erfolgsgrößen Studien recherchieren wollte, die Suchstrategie vermutlich anders an- legen müsste. Somit ist auch an dieser Stelle nicht auszuschließen, dass potentielle relevante Studien hierzu nicht berücksichtigt wurden. Schließlich lag eine Aufdeckung derartiger „zusätzlicher Befunde“ nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit. Da diese nichtsdestotrotz interessante Nebenbefunde darstellen, sollen sie dennoch berichtet werden.

So zeigen sich auf individueller Ebene neben den zuvor genannten Erfolgsgrößen:

- positive Veränderungen in der Einstellung zur Nützlichkeit von kooperativ-kommunikativen Arbeitsweisen sowie einer gesteigerten Bereitwilligkeit mit Kolleg/innen zu kooperieren/kommunizieren (auch gestiegene Zufriedenheit mit Kooperation innerhalb des Teams wird identifiziert)

(Ahmadi & Samad, 2015; Charteris & Smardon, 2015; Daniel et al., 2013; Garzon, 2018; Harrison & Lee, 2011; Lofthouse & Hall, 2014; Meth & Azano, 2012; Murray et al., 2009; Orland-Barak, 2006; So & Kim, 2013; Stegman, 2007)

- wiederkehrend wird bei Studien zum Mentoring und Coaching eine kritische Reflexion der Rolle bzw. des Handelns von Mentor/innen bzw. Coach/innen sowie eine Steigerung der Qualität des Mentoring bzw. Coachings berichtet

(Cain, 2011; Gunckel & Wood, 2015; Harrison et al., 2005; Lofthouse & Hall, 2014; Mewborn, 1999; Mosley-Wetzel et al., 2017; Orland-Barak, 2006; Sheridan & Young, 2016; Timperley, 2001)

Auf einer übergeordneten (Team-)Ebene zeigen sich:

- Verbesserungen hinsichtlich der Effizienz der Kooperations- bzw. Kommunikationsstrukturen und –prozesse innerhalb der Lehrkräfteteams (z.B. besserer Informationsfluss; „using a shared vocabulary“; Aufbau eines gemeinschaftlichen Verantwortlichkeitsgefühls für unterrichtliche Innovationen; ...)

(Ahmadi & Samad, 2015; Alles et al., 2019; Brantlinger et al., 2011; Cain, 2011; Chalias et al., 2004; Cosner, 2011; Daniel et al., 2013; Dobie & Anderson, 2015; Eylone et al., 2008; Gunckel & Wood, 2015; Harrison et al., 2005; Kreis et al., 2017; Lofthouse & Hall, 2014; Meirink et al., 2010; Mewborn, 1999; Mosley-Wetzel et al., 2017; Murata et al., 2012; Ohlsson, 2013; Schäfer, 2016; van Es, 2012; Hunuk et al., 2019; Sempowicz & Hudson, 2012; Zhang et al., 2011; **auch auf sozialer Ebene** (z.B. emotional support; bessere Integration von Lehrkräften in die Schule bzw. das Kollegium) z.B. Meth & Azano, 2012; Dudley, 2013; Horn & Little, 2010; Horn & Kane, 2015; Li et al., 2017; Sheridan & Young, 2016; Todd-Gibson, 2017; Vrikki et al., 2017)

- sowie in einzelnen Studien sogar arbeitskulturelle Veränderungen auf Ebene des gesamten Departments und der gesamten Schule als Folge der puK einzelner (Sub-)Teams

(Nelson, 2009; Sheridan & Young, 2016)

Wie aus den vorausgehenden Ausführungen ersichtlich wird, werden zumeist sowohl Elemente und Merkmale der puK als auch Erfolgsgrößen aus derselben Ausgangsdatenbasis heraus analysiert. Gerade dort, wo etwa Gesprächsaufzeichnungen von

den Forscher/innen zusätzlich auch hinsichtlich potentieller Erfolgsgrößen analysiert werden und nicht nur auf der subjektiven Einschätzung von Lehrkräften beruhen, zeigt sich, dass nicht immer auch Lernzuwächse identifiziert werden können. Dies wird darauf zurückgeführt, dass potentielle Lerngelegenheiten, die sich aus dem gemeinsamen Diskurs ergeben könnten von den Lehrkräften oftmals nicht (allumfassend) genutzt werden. Dies wird zumeist darauf zurückgeführt, dass es den Lehrkräften nicht gelingt, eine hinreichende Kommunikationsqualität zu erreichen, oder eine effiziente puK hinsichtlich der oberhalb beschriebenen prozedural-strukturellen Elemente des Kommunikationsprozesses durchzuführen. Wird die Begründung der fehlenden Nutzung von Lerngelegenheiten auf Ebene der Bedingungen und Voraussetzungen erfolgsversprechender puK gesucht, so scheinen relevante Barrieren etwa fehlende Unterstützungsangebote seitens der Organisation zu sein (wie etwa nicht genügend Zeit für die Lehrkräfteteams, fehlende Unterstützungstools für eine effiziente Kommunikation), oder v.a. durch den fehlenden Willen der beteiligten Lehrkräfte bedingt zu sein, Autonomieeinbußen im professionellen Handeln akzeptieren/wagen zu wollen. Auch könnte eine Autoritäts- bzw. Erfahrungsasymmetrie zwischen den Beteiligten eine Barriere für effiziente Kooperation bzw. Kommunikation darstellen und sich daraus sogar eine Unzufriedenheit mit kollegialer Kooperation und Kommunikation bei einzelnen Lehrkräften befördern.

(vgl. hierzu z.B. Charteris & Smardon, 2015; Cosner, 2011; Danielowich, 2012; Little, 2003; Harrison et al., 2005; Heineke, 2013; Herbel-Eisenmann et al., 2013; Horn, 2007; Horn & Little, 2010; Horn & Kane, 2015; Horn et al., 2017; Kreis et al., 2017; Kuusisaari, 2013; Long et al., 2013; Louie, 2016; Meirink et al., 2010; Mewborn, 1999; Murata et al., 2012; Murray et al., 2009; Nelson, 2009; Ohlsson, 2013; Orland-Barak, 2006; Schäfer, 2016; Sheridan & Young, 2016; Sjoer & Meirink, 2015; Slavik & Nelson, 2010; Stegman, 2007; Timperley, 2001; Todd-Gibson, 2017; van Diggelen et al., 2013; Vrikki et al., 2017; Zhang et al., 2011)

Im Gesamtblick fällt jedoch auch auf, dass in fast allen Studien, die sich auch mit den Lernzuwächsen der Lehrkräfte auseinandersetzen, die Forscher/innen entweder von Lernerfolgen auf Seiten der Beteiligten berichten – wenn auch diese wie zuvor dargestellt nicht immer allumfänglich ausgeschöpft werden können – oder aber zumindest ein positives Resümee dahingehend ziehen, dass puK grundsätzlich geeignet sein kann, Lehrkräften Lerngelegenheiten für deren berufliches Handeln zu eröffnen.

Hierbei ist jedoch stets zu bedenken, dass der überwiegende Anteil der Studien qualitativen Designs folgt und daher kaum Mediator<sup>29</sup>- und Moderatorvariablen bzw. ggf.

---

<sup>29</sup> Bei Li et al. (2017) wird die Kommunikation im Kollegium selbst als Mediatorvariable des Zusammenhangs von „principal leadership“ und „teacher professional learning“ behandelt. Die Schulleitung kann durch ihr Führungsverhalten demnach die Kommunikationsintensität im Kollegium befördern und somit v.a. Kooperationsprozesse im Kollegium positiv beeinflussen, aus denen die LK Lernzuwächse ziehen können. Gleichzeitig bieten die Befunde somit auch einen Hinweis darauf, dass „principal leadership“ eine relevante Rahmenbedingung der Schulebene für puK im Kollegium darstellt.

Interaktionseffekte bezüglich der Zusammenhänge zwischen puK und Lernzuwächsen untersucht wurden/werden können. Schließlich wurde zuvor festgestellt, dass eine qualitativ hochwertige puK an diverse individuelle, team- sowie schulbezogene Voraussetzungen geknüpft ist und „Prozess-/Wirkungsketten“ von puK hin zur Generierung von Lernzuwächsen oft im Verborgenen bleiben. So stellen etwa Decker et al. (2015) in einer der wenigen großangelegten, längsschnittlichen quantitativen Arbeiten fest, dass basierend auf den subjektiven Einschätzungen der befragten Referendar/innen ein qualitativ hochwertiger „discourse“ dazu führt, dass Lehrkräfte ihre eigenen *Vorstellung zum Lehren und Lernen gemeinschaftlich vertieft reflektieren* und erst dadurch auch (positive) Veränderungen in den individuellen „teacher beliefs“ generiert werden. Ein direkter Pfad zwischen der Qualität des „discourse“ und Veränderung von „teacher beliefs“ ist demnach nicht nachweisbar. Zudem bieten die Forscher/innen einen (seltenen) Nachweis eines systematischen Einflusses individueller, affektiv-motivationaler Voraussetzungen (self-efficacy, enthusiasm, emotional exhaustion) der beteiligten Lehrkräfte für den Prozess der Generierung von Lernzuwächsen an.

Obwohl in mehreren Arbeiten „erfolgreich“ vs. „weniger erfolgreich“ kommunizierende Gruppen gegenübergestellt und (zumeist deskriptiv) verglichen werden, finden sich nur einzelne Arbeiten, deren Studiendesigns derart angelegt sind, dass Gruppenunterschiede auf Systematik hin überprüft werden können. Zudem handelt es sich hierbei nur in seltenen Fällen um Interventionsstudien, mittels derer „verlässlichere“ Aussagen zu qualitativen Unterschieden in der puK und ggfs. sogar dadurch beförderten Lernzuwächsen zwischen Experimental- und Kontrollgruppen getätigt werden können. So stellen beispielsweise Kreis et al. (2017) sowie Fiege und Dollase (1998) auf Basis von Mittelwertvergleichen zum Prozess des unterrichtsbezogenen Kommunizierens (im Rahmen von Peer Coaching bzw. Kollegialer Beratung) und damit in Verbindung stehender Lernzuwächse der Lehrkräfte(teams) (in den genannten Beispielen operationalisiert durch z.B. Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten, Informationsfluss, Klärung von Zielvorstellungen, ...) systematische Vorteile für diejenigen Gruppen fest, die eine Intervention zum unterrichtsbezogenen Kommunizieren durchlaufen haben und demnach „professionell“ kommunizieren. Jedoch gilt dies in beiden Studien nur für wenige aller untersuchten Prozessmerkmale bzw. intendierten Lernzuwächse, wodurch auch hier Aussagen zur Reichweite von Befunden zu Merkmalen von puK und damit in Verbindung stehender Lernzuwächse der Beteiligten auf Basis der Befundlage mit angemessener Zurückhaltung vorgenommen werden sollten.



Hinzu kommt, dass (auch) in den zuvor genannten Studien lediglich die beobachteten Gruppengespräche bzw. zusätzlich erhobene individuelle Einschätzungen der Lehrkräfte als Datenmaterial herangezogen werden und nicht etwa zusätzliche Unterrichtsbeobachtungen o.ä. zur objektiven Erfassung von veränderten Handlungsweisen durchgeführt werden.

Aufgrund der genannten forschungsmethodischen Limitationen wird auf Fragen hinsichtlich der Generalisierbarkeit dieser Befunde und der Frage zu den Möglichkeiten der Identifizierbarkeit von „Lerneffekten“ auf Seiten der Lehrkräfte durch puK im folgenden Kapitel 5.5. nochmals eingegangen werden. Zunächst sollen aber noch die Ergebnisse aus der Qualitätsbewertung der inhaltsanalytisch aufbereiteten Studien berichtet werden. Schließlich sind diese für ebenjene Einschätzung zu (der Diskussion der) Reichweite der Befunde der Inhaltsanalyse nicht unerheblich.

#### **5.4.5 Befunde der Qualitätsbewertung der Studien**

Die Befunde der Qualitätsbewertung sollten unter den nachfolgenden Aspekten betrachtet werden:

- Zum einen zeigt sich, dass bei den analysierten Studien keine Arbeiten vorzufinden sind, die forschungsmethodisch von „geringer“ Qualität sind. Keine der Studien erzielt demnach weniger als 60% der möglichen Gesamtpunktzahl der Qualitätsbewertung nach Kmet et al. 2004 (vgl. Tab 11 und Tab. 12). 15 der Studien erhalten eine Bewertung zwischen 60% und 69%, 27 der Studien liegen im Bereich von 70% bis 79%, 32 der Studien im Bereich 80% bis 89% und 14 Arbeiten erreichen 90% der möglichen Gesamtpunktzahl oder mehr. Alle Studien sind demnach gemäß den Beurteilungskriterien an die Güte empirischer Arbeiten bei Kmet et al. als von guter (bis sehr guter) Qualität einzustufen (vgl. ebd.). Dies ist v.a. vor dem Hintergrund wenig verwunderlich, dass im Rahmen der Datenbankrecherche nur Studien einbezogen wurden, die ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen hatten. Somit absolvierten diese vor der Veröffentlichung bereits ein unabhängiges Qualitätsbewertungsverfahren.
- Außerdem wurden im Rahmen der Literaturselektion, die zudem im double-blind-Verfahren mit anschließender Diskussion von unterschiedlichen Einschätzungen durch die Kodierer/innen vorgenommen wurden (vgl. Kap. 5.3.2) auch (einzelne) Studien ausgeschlossen, die in der Transparenz der forschungsmethodischen Anlage bzw. dem Ergebnisbericht zu unkonkret waren. Dies geschah vor allem dann, wenn die Nachvollziehbarkeit der Inhalte aus

unserer Sicht beeinträchtigt war; schließlich hätte ein Einbezug derartiger Arbeiten keinen weiteren Mehrwert für die Erkenntnisgewinne im Rahmen der Inhaltsanalyse erbracht (vgl. Kap. 5.3.3).

Nichtsdestotrotz zeigen sich Unterschiede in der Bewertung der Qualität zwischen den Studien (so liegt die Spannbreite der Ergebnisse der Qualitätsbewertung bei 60% bis 100% der möglichen Gesamtpunktzahl; vgl. Tab. 11, Tab. 12). Diese (zumeist geringen) Unterschiede zwischen einzelnen Studien wurden derart bedacht, dass die Auswahl von Beispielen im vorausgehenden Ergebnisbericht und die Rezeption ausgewählter Arbeiten im Rahmen der nachfolgenden Diskussion der Befunde (neben Aspekten der „Anschaulichkeit“ bzw. „inhaltlichen Nachvollziehbarkeit“) v.a. aufgrund der höheren Qualitätsbewertung der Studien erfolgte. Jedoch muss hier ebenso festgehalten werden, dass sich die Befunde im Gesamtblick sowohl hinsichtlich der konstitutiven Merkmale der puK als auch der Möglichkeit der Generierung von Lernzuwächsen (und das sowohl im Sinne positiver als auch negativer Zusammenhänge) als relativ einheitlich darstellen und sich zumeist maximal gegenseitig um weitere, zusätzliche Erkenntnisse ergänzen. Es finden sich demnach im Gesamtblick kaum sich einander entgegenstehende Befunde zu den unterschiedlichen Analysekatégorien des Reviews. Damit erschien eine stärkere Gewichtung/Ausrichtung der Ergebnisse der Qualitätsbewertung beim vorhergehenden Bericht der Befunde aus der Inhaltsanalyse des Reviews und bei der nachfolgenden Einordnung dieser Befunde als im Sinne der (erfolgreichen) Verfolgung der Analyseziele weniger kritisch.

Da die Methodenliteratur eine Qualitätsbewertung der einbezogenen Studien für die Durchführung systematischer Literaturreviews empfiehlt und diese deren Qualität zu steigern vermag, wurde im Rahmen dieser Arbeit nichtsdestotrotz bewusst auch eine Qualitätsbewertung der Studien vorgenommen. Die folgenden beiden Tabellen geben einen detaillierten Überblick über die Ergebnisse der Qualitätsbewertung der Studien. Tabelle 11 gibt eine Zusammenschau zu den Studien mit qualitativer Anlage, Tabelle 12 zu denjenigen mit quantitativer Anlage<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Mehrere Studien waren im Mixed-Methods-Design angelegt, wobei aber zumeist die Kommunikation zwischen den Lehrkräften durch Gesprächsaufzeichnungen mittels qualitativer Analysemethoden ausgewertet wurden und Kontroll- bzw. Erfolgsvariablen über quantitative Erhebungsmethoden erfragt wurden. Bei der Entscheidung, ob Mixed-Methods-Studien mit dem Beurteilungsschema zur Bewertung der Qualität qualitativer oder quantitativer Studien geratet wurden, wurde im Sinne der konsistenten Qualitätsbewertung der Studie daher fest, dass – im Sinne des Kernbetrachtungsschwerpunkts der vorliegenden Arbeit, welcher auf der Identifikation von Merkmalen von puK lag – wenn die Gespräche zwischen den Lehrkräften qualitativ erhoben und analysiert wurden, die Studie mit dem Beurteilungsschema für qualitative Studien geratet wurde. D.h., nur wenn die Gesprächsprozesse über Fragebögen erfasst wurden, oder Analysen mit anspruchsvollen statistischen Verfahren (Regressionsanalysen, Strukturgleichungsmodelle, ...) ausgewertet wurden, wurden die Studien mit dem Beurteilungsschema für quantitative Studien geratet.

| Autor/innen<br>(Jahr)        | Ques-<br>tion/Objec-<br>tive suffi-<br>ciently<br>described? | Study de-<br>sign evident<br>and approp-<br>riate? | Context for<br>the study<br>clear? | Connection<br>to a theoret-<br>ical frame-<br>work/ wider<br>body of<br>knowledge? | Sampling<br>strategy<br>described,<br>relevant<br>and justi-<br>fied? | Data collec-<br>tion me-<br>thods<br>clearly<br>described<br>and syste-<br>matic? | Data analy-<br>sis clearly<br>described<br>and syste-<br>matic? | Use of veri-<br>fication pro-<br>cedure(s) to<br>establish<br>credibility? | Conclusi-<br>ons sup-<br>ported by<br>the results? | Reflexivity of<br>the account? | Summary<br>Score Qua-<br>lity Assess-<br>ment |
|------------------------------|--|--|------------------------------------|--|---|---|---|--|--|--------------------------------|---|
| Ahmadi & Samad (2015)        | 2  | 2  | 2                                  | 2  | 1   | 1   | 0   | 0  | 2  | 0                              | 60%   |
| Alles et al. (2018)          | 1  | 2  | 2                                  | 2  | 1   | 1   | 2   | 2  | 2  | 1                              | 80%   |
| Amador & Carter (2018)       | 2  | 2  | 2                                  | 2  | 2   | 2   | 2   | 2  | 2  | 1                              | 95%   |
| Andrews-Larson et al. (2017) | 2  | 2  | 2                                  | 2  | 2   | 2   | 1   | 0  | 1  | 1                              | 75%   |
| Ärlestig (2008)              | 2  | 2  | 2                                  | 2  | 1   | 1   | 1   | 0  | 2  | 1                              | 70%   |
| Bannister (2015)             | 2  | 2  | 2                                  | 2  | 2   | 2   | 2   | 0  | 2  | 1                              | 85%   |
| Bertone et al. (2006)        | 2  | 2  | 1                                  | 2  | 2   | 2   | 2   | 2  | 1  | 0                              | 80%   |
| Bjuland & Helgevold (2018)   | 2  | 2  | 2                                  | 2  | 2   | 1   | 1   | 0  | 2  | 1                              | 75%   |
| Brantlinger et al. (2011)    | 2  | 2  | 2                                  | 2  | 2   | 2   | 2   | 2  | 1  | 2                              | 95%   |
| Brodie & Shalem (2011)       | 2  | 2  | 2                                  | 2  | 1   | 1   | 1   | 0  | 1  | 0                              | 60%   |

|                            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |     |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| Cain (2011)                | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 65% |
| Chaliès et al. (2004)      | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 85% |
| Charteris & Smardon (2015) | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 75% |
| Chauraya & Brodie (2018)   | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 65% |
| Cosner (2011)              | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 70% |
| Daniel et al. (2013)       | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 65% |
| Danielowich (2012)         | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 85% |
| Dobie & Anderson (2015)    | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 95% |
| Dudley (2013)              | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 70% |
| Edward-Groves (2014)       | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 80% |
| Eylon et al. (2008)        | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 80% |
| Garzón (2018)              | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 80% |
| Gonen (2016)               | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 80% |
| Gunckel & Wood (2015)      | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 90% |

|                                |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |      |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|------|---|---|------|
| Hall & Horn (2012)             | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2    | 2 | 0 | 60%  |
| Harrison et al. (2005)         | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1    | 2 | 2 | 85%  |
| Harrison & Lee (2011)          | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0    | 2 | 2 | 75%  |
| Havnes (2009)                  | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0    | 2 | 1 | 70%  |
| Heineke (2013)                 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2    | 2 | 2 | 100% |
| Helstand & Lund (2012)         | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0    | 2 | 0 | 65%  |
| Herbel-Eisenmann et al. (2013) | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | n.a. | 1 | 2 | 67%  |
| Horn (2007)                    | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1    | 2 | 2 | 80%  |
| Horn & Little (2010)           | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1    | 2 | 2 | 85%  |
| Horn et al. (2017)             | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2    | 1 | 2 | 95%  |
| Horn & Kane (2015)             | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1    | 1 | 2 | 80%  |
| Hunuk et al. (2019)            | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2    | 2 | 1 | 85%  |
| Juuti et al. (2009)            | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2    | 1 | 1 | 70%  |
| Kullberg et al. (2016)         | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0    | 1 | 0 | 65%  |
| Kuusisaari (2013)              | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | n.a. | 1 | 0 | 67%  |
| Kvam (2018)                    | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0    | 1 | 0 | 65%  |
| Levin (1995)                   | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1    | 2 | 1 | 80%  |

|                                    |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |     |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|------|---|---|-----|
| Little & Curry<br>(2008)           | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1    | 2 | 1 | 70% |
| Little (2003)                      | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1    | 2 | 1 | 65% |
| Lofthouse &<br>Hall (2014)         | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2    | 1 | 1 | 70% |
| Long et al.<br>(2013)              | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0    | 2 | 2 | 85% |
| Louie (2016)                       | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | n.a. | 2 | 0 | 78% |
| Males et al.<br>(2010)             | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2    | 2 | 2 | 80% |
| Meirink et al.<br>(2010)           | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1    | 2 | 2 | 90% |
| Meth &<br>Azano<br>(2012)          | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1    | 2 | 1 | 70% |
| Mewborn<br>(1999)                  | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1    | 1 | 2 | 65% |
| Miller (2009)                      | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2    | 2 | 0 | 75% |
| MosleyWet-<br>zel et al.<br>(2017) | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2    | 1 | 0 | 70% |
| Murata et al.<br>(2012)            | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2    | 2 | 0 | 80% |
| Murray et al.<br>(2009)            | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1    | 2 | 2 | 85% |
| Nam et al.<br>(2013)               | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1    | 2 | 0 | 75% |
| Nelson<br>(2009)                   | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2    | 2 | 1 | 85% |
| Ohlsson<br>(2013)                  | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1    | 1 | 1 | 85% |

|                            |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |     |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|------|---|---|-----|
| Orland-Barak (2006)        | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | n.a. | 1 | 0 | 61% |
| Schäfer (2016)             | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | n.a. | 2 | 0 | 67% |
| Sheridan & Young (2016)    | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2    | 2 | 1 | 80% |
| Sempowicz & Hudson (2012)  | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2    | 2 | 1 | 75% |
| Siry & Martin (2014)       | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1    | 2 | 1 | 70% |
| Sjoer & Meirink (2015)     | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2    | 2 | 0 | 70% |
| Slavit & Nelson (2010)     | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2    | 2 | 1 | 80% |
| So & Kim (2013)            | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2    | 1 | 0 | 70% |
| Steeg (2016)               | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1    | 1 | 1 | 80% |
| Stegman (2007)             | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2    | 2 | 0 | 75% |
| Tianen et al. (2017)       | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2    | 1 | 1 | 75% |
| Timperley (2001)           | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2    | 1 | 0 | 70% |
| Todd-Gibson (2017)         | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2    | 2 | 0 | 75% |
| Van Diggelen et al. (2013) | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2    | 2 | 2 | 95% |

|                              |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |     |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| Van Es (2012)                | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 90% |
| Warwick et al. (2016)        | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 85% |
| Xenofontos & Kyriakou (2017) | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 80% |
| Zhang et al. (2011)          | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 95% |

---

Tab. 11 Ergebnisse der Qualitätsbewertung der Studien mit qualitativer Anlage



| Autor/in-<br>nen (Jahr)      | Ques-<br>tion/ob-<br>jective<br>suffi-<br>ciently<br>descri-<br>bed? | Theoreti-<br>cal expla-<br>nations/re-<br>levant vari-<br>ables<br>presented<br>in an un-<br>derstand-<br>able way? | Study de-<br>sign evi-<br>dent and<br>appropri-<br>ate? | Subject<br>selection<br>or source<br>of infor-<br>ma-<br>tion/input<br>variables<br>described<br>and ap-<br>propri-<br>ate? | Subject<br>charac-<br>teristics<br>suffi-<br>ciently<br>descri-<br>bed? | Outcome<br>and expo-<br>sure mea-<br>sure(s)<br>well defi-<br>ned? Me-<br>ans of as-<br>sessment<br>reported? | Sample<br>size ap-<br>propriate? | Analytic<br>methods<br>descri-<br>bed/justi-<br>fied and<br>appropri-<br>ate? | Some e-<br>stimate of<br>variance<br>reported<br>for the<br>main re-<br>sults? | Results<br>reported<br>in suffi-<br>cient de-<br>tail/in<br>terms of<br>statistical<br>significa-<br>nce? | Conclusi-<br>ons sup-<br>ported by<br>results? | Limitations<br>of the in-<br>vestigation<br>clarified<br>and/or<br>addressed? | Sum-<br>mary<br>Score<br>Quality<br>Assess-<br>ment |
|------------------------------|--|---|---|---|---|---|----------------------------------|---|--|---|--|---|---|
| Alger<br>(2005)              | 1  | 2   | 2   | 2   | 2   | 1   | 1                                | 2   | 2  | 2   | 2  | 1   | 83%   |
| Camburn<br>(2010)            | 2  | 2   | 2   | 2   | 1   | 1   | 2                                | 2   | 2  | 2   | 2  | 2   | 92%   |
| Decker et<br>al. (2015)      | 2  | 2   | 2   | 2   | 2   | 2   | 1                                | 2   | 2  | 2   | 2  | 2   | 96%   |
| Fiege &<br>Dollase<br>(1998) | 2  | 2   | 2   | 1   | 2   | 1   | 2                                | 2   | 1  | 2   | 1  | 2   | 83%   |
| Kreis et al.<br>(2017)       | 2  | 2   | 2   | 2   | 1   | 2   | 1                                | 1   | 1  | 2   | 1  | 1   | 75%   |

|                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |   |     |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|------|---|---|---|-----|
| Lee et al.<br>(2011)              | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2    | 1 | 2 | 1 | 83% |
| Li et al.<br>(2017)               | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2    | 2 | 2 | 1 | 92% |
| Rieben-<br>bauer et al.<br>(2017) | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | n.a. | 1 | 2 | 2 | 73% |
| Vrikki et al.<br>(2017)           | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2    | 2 | 2 | 0 | 83% |

---

Tab. 12 Ergebnisse der Qualitätsbewertung der Studien mit quantitativer Anlage

## **5.5 Diskussion**

Im Rahmen der vorliegenden Teilstudie wurde ein systematisches Literaturreview zur professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation im Lehrberuf durchgeführt. Dabei stand die Zielsetzung im Fokus, mittels einer inhaltsanalytischen Bündelung der Ausführungen/Annahmen/Befunde aus thematisch relevanten Einzelstudien einen Überblick über definitorische Verständnisse zu den jeweilig betrachteten Kommunikationskonzepten sowie deren theoretischer Einbettung als auch empirischer Operationalisierung zu geben. Zudem sollte eruiert werden, welche Kriterien eine qualitativ hochwertige, mithin professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften beschreiben können. Zuletzt sollte verglichen werden, mit welchen Professionalitätsbezogenen Zugewinnen eine professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation im Lehrberuf assoziiert wird. Methodisch wurde die Literaturrecherche und -selektion im Rahmen des systematischen Literaturreviews gemäß dem PRISMA Statement (Liberati et al., 2009; Ziegler et al., 2011, vgl. Kap. 5.3.1 bis 5.3.3) durchgeführt. Im Rahmen der inhaltsanalytischen Aufbereitung der Studien wurde zudem auf methodische Empfehlungen von Kuckartz (2012, vgl. Kap. 5.3.4) zurückgegriffen. Zudem erfolgte eine Qualitätsbewertung der einbezogenen Studien gemäß der Leitlinien bei Kmet et al. (2004, vgl. Kap. 5.3.5). Nachdem im vorausgehenden Kapitel ein deskriptiver Überblick zu den Befunden des systematischen Literaturreviews gegeben wurde, sollen diese Befunde nun vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragestellungen an aktuelle Diskussionslinien der Kooperations- und Kommunikationsforschung im Lehrberuf rückgebunden werden.

Die Struktur des vorliegenden Teilkapitels orientiert sich aus Gründen der Übersichtlichkeit an derjenigen des vorausgehenden Ergebnisbericht, so dass die Diskussion gemäß der drei Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit strukturiert wird und zudem auch das Ausgangsmaterial (Kapitel „Generelle Informationen zu den Studien“) im Hinblick auf die Reichweite der vorliegenden Befunde nochmals kritisch reflektiert wird.

### **5.5.1 Generelle Informationen zu den Studien**

Die Tatsache, dass eine Vielzahl der Arbeiten zur professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften gerade in den letzten 10 bis 15 Jahren publiziert wurde und man zudem einige aktuelle Veröffentlichungen, die nach Durchführung der Datenbankrecherche veröffentlicht wurden, zu diesem Thema vorfindet (z.B. Barnhart & van Es, 2020; de Jong et al., 2021; Härkki et al., 2021, ...) deutet daraufhin, dass das Thema puK gerade in letzter Zeit verstärkt von der Forschung aufgegriffen wurde. Dies könnte v.a. auch darauf zurückzuführen sein,

dass sich auch die Kooperationsforschung im Lehrberuf ganz allgemein aktuell vergleichsweise weniger mit rein quantifizierenden Betrachtungen kooperativer Arbeitsformate auseinandersetzt (= in welcher Häufigkeit kooperieren Lehrkräfte?) und mehr qualitäts- bzw. prozessorientierte Untersuchungen/Analysen in den Fokus stellt (= wie wird Kooperation zwischen Lehrkräften umgesetzt?).

Obwohl Studien mit (angehenden) Lehrkräften angloamerikanischer und europäischer Schulsysteme überwiegen, lassen die Befunde zu den im Gesamtblick dennoch heterogenen nationalen Untersuchungskontexten zudem den Schluss zu, dass das vorliegende Thema einen relevanten Gegenstand der internationalen Forschung zum Lehrberuf darzustellen scheint. Während v.a. Lehrkräfte des allgemeinbildenden Primar- und Sekundarschulbereichs im Fokus der Betrachtungen stehen, finden sich nur wenige Studien, die Lehrkräfte des berufsbildenden Schulsystems als Proband/innen in den Blick nehmen.

Die Fragestellungen und Zielstellungen der Studien deuten in der Gesamtbetrachtung darauf hin, dass v.a. die Aufdeckung struktureller bzw. prozeduraler Merkmale von puK im Fokus steht und sich viele der Studien auch Fragen dahingehend widmen, ob puK (angehenden) Lehrkräften in verschiedenen Ausbildungsphasen Lernpotenziale für deren berufliches Handeln bieten kann bzw. für die erfolgreiche Umsetzung kooperativ zu bewältigender unterrichtsbezogener Arbeitsaufgaben beiträgt.

Betrachtet man nun noch die zuvor berichteten Muster zu den forschungsmethodischen Anlagen der einbezogenen Studien (vorwiegend qualitative Einzelfallstudien ohne Vergleichsgruppendesigns mit oftmals selektivem Ergebnisbericht zur Kommunikation in Lehrkräfteteams), so zeigen sich dabei einige Parallelen zu methodischen Ansätzen (sowie Limitationen) der Forschung zur Lehrkräfte-Schüler- bzw. Schüler-Schülerkommunikation im Unterricht (vgl. Wuttke, 2005) als auch zur Forschung zur Kommunikationsqualität in Professionellen Lerngemeinschaften von Lehrkräften (Warwas et al., 2020).

Da aufgrund des thematischen Zuschnitts der vorliegenden Arbeit v.a. die Forschung zur (erfolgsversprechenden) Kommunikation im gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozess als auch speziell die Forschung zu den konstitutiven Mikroprozessvariablen einer (erfolgsversprechenden) Kooperation von Lehrkräften relevant sind, erscheint es durchaus naheliegend, dass man derartige der in den zuvor genannten Arbeiten benannten forschungsmethodischen Schwächen bzw. Optimierungspotenziale auch im Hinblick auf den Großteil der hier verwerteten Studien weitgehend vorfindet:

So fasst Wuttke etwa die Forschung zur *Unterrichtskommunikation* und deren Beitrag zur Klärung von Wissenszuwächsen im Lernprozess von Lernenden derart zusammen, dass es problematisch ist, dass „[d]ie Darstellung der Ergebnisse oft höchst narrativ und - anhand von ausgewählten Transkriptausschnitten – selektiv [ist]. Diese Ausschnitte scheinen positive Wirkungen zu zeigen, fraglich bleibt, was die übrigen zeigen würden. Mit bestimmten Passagen wird belegt, was eine Person gelernt hat, was die anderen davon haben, bleibt im Dunklen. Oft werden zwar akribisch Redeanteile, Fragequoten und Diskussionsbeiträge gezählt, dann fehlt aber ein Bezug solcher Sprechaktivitäten zu einem „Erfolgsmaß“, beispielsweise dem Wissen der Schüler. Und viele der erzielten Ergebnisse, die angeblich ein „gemeinsam geteiltes Wissen“ andeuten, können in Wirklichkeit nur eine in der Gruppe häufig vorgefundene „Zustimmungstendenz“ darstellen. Ob der einzelne wirklich etwas gelernt hat, würde sich in Transfer- oder Anwendungssituationen zeigen, die oft nicht Bestandteil der Untersuchungen sind“ (2005, 126).

Warwas und Kolleg/innen berichten im Rahmen einer systematischen Literatursichtung zur Qualität der Kommunikation von Lehrkräften, die in sog. Professionellen Lerngemeinschaften *kooperieren* zudem ebenso forschungsmethodische Schwächen bzw. Optimierungspotenziale, die sich als relativ konvergent zu denjenigen, die auch im Rahmen dieses Reviews benannt wurden, erweisen. Schließlich schlussfolgern die Autor/innen auf Basis ihrer Befunde, dass gerade auch unter Berücksichtigung und Analyse des Beitrags der Kommunikation zu unterrichtsbezogenen Lernzuwächsen von Lehrkräften, „[d]abei jedoch zu berücksichtigen [ist], dass die bereits angesprochene operationale Vielfalt sowohl an Gesprächselementen, Gesprächsmustern und Qualitätsdimensionen als auch an betrachteten Erfolgsgrößen inhaltlich bilanzierende Aussagen deutlich einschränkt. Erschwerend kommt hinzu, dass bisherige wirkungsorientierte Untersuchungen mehrheitlich forschungsmethodische Mängel aufweisen. So sucht man bspw. saubere Vergleichsgruppen- oder Interventionsdesigns in der aktuellen Forschungslandschaft vergebens“ (Warwas et al. 2020, 16).

Diese Kritik soll an dieser Stelle mit Blick auf die im Review verwerteten Studien jedoch zumindest ein Stück weit revidiert werden und explizit nicht so verstanden werden, dass die bisherigen Studien zur unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften mehrheitlich von geringer Qualität seien. Der bewusste Einbezug von Studien, die ein Peer-Review-Begutachtungsverfahren durchlaufen haben, als auch die Ergebnisse der durchgeführten Qualitätsbewertung der Studien (vgl. Kap. 5.4.5) lassen diesen Schluss auch gar nicht zu. Außerdem muss man konstatieren, dass die

zuvor benannten forschungsmethodischen Voraussetzungen an Studiendesigns und die eingesetzten Analyseverfahren nur schwerlich allumfassend zu gewährleisten und wohl auch nur selten forschungsökonomisch zu bewältigen wären. Besondere Herausforderungen ergeben sich hierbei etwa an die Akquise geeigneter/vergleichbarer und zugleich ausreichend großer Stichproben, den Aufwand einer gleichzeitigen Begleitung einer Vielzahl an Lehrkräfteteams im Längsschnitt, einer sauberen Operationalisierung und Analyse von puK und gleichermaßen der damit potentiell in Verbindung stehenden Erfolgsmaße, der Bereitstellung von Unterstützungstools an die Lehrkräfteteams, usw. Vielmehr sollen die geäußerten Limitationen und Optimierungspotenziale bei einer realistischen Einschätzung zur Generalisierbarkeit der Befunde des vorliegenden systematischen Literaturreviews mitbedacht werden und dazu beitragen, wertvolle Implikationen für die weitere Forschung zum Thema der puK bereitzustellen, denen sich weitere Studien Schritt für Schritt annähern können.

Murray et al. (2009) etwa stoßen im Rahmen einer Studie zum Peer-Coaching zwischen Lehrkräften, die im Experimental- und Kontrollgruppendesign angelegt ist und bei der neben Lernzuwachsen bei den Lehrkräften auch noch Lernzuwächse der mathematischen Fähigkeiten der Schüler/innen im Pre- und Posttestdesign untersucht werden, auf vielfältige Herausforderungen an die forschungsmethodische Anlage derartiger – aus Sicht der zuvor genannten Argumente anspruchsvoller und robuster – Untersuchungsdesigns. Daraus schlussfolgern die Autor/innen, dass für Studien zur Untersuchung von puK:

- Fragen dahingehend zu klären sind, ob und wie die Lehrkräfte „gut“ instruiert werden können bzw. ob diesen genügend Unterstützungsmaßnahmen für die Durchführung einer qualitativ hochwertigen gemeinschaftlichen Kommunikation bereitgestellt werden können.
- Die Frage danach gestellt werden muss, ob die Lehrkräfte geeignete arbeitsorganisatorische Voraussetzungen zum gemeinschaftlichen Kommunizieren haben. Bezüglich dieses Punkts sollte auch die Schulleitung mit in das Forschungsvorhaben (zumindest durch eine regelmäßige und transparente Information zu Forschungszielen, -hintergründen und -verlauf) eingebunden werden.
- Die Frage geklärt werden muss, wie oft und in welchem Turnus Lehrkräfteteams kommunizieren sollen/müssen und ob die Teams derart zusammengesetzt werden, dass diese auch hinsichtlich der motivationalen und fachlichen Voraussetzungen der Lehrkräfte überhaupt gute Voraussetzungen haben, „gut“ miteinander zu kommunizieren/kooperieren.

- Die Frage adressiert werden sollte, welche Faktoren für das jeweils vorliegende Forschungsanliegen sinnvolle (berufs-)biographische Merkmale sein können, anhand derer Lehrkräfte zu Experimental- und Kontrollgruppen zugeordnet werden können. Hierbei muss zudem bestimmt werden, ob im Sinne des jeweiligen beabsichtigten Erkenntnisgewinns nur zwischen kommunizierenden und nicht-kommunizierenden Gruppen oder noch weiteren (z.B. unterstützt vs. nicht-unterstützt kommunizierende Gruppen) unterschieden werden sollte.
- Die Klärung der Frage vorgenommen wird, welche Zeiträume bzw. zeitlichen Abstände bei Pre- und Posttesterhebungen geeignet (und auch ggü. Lehrkräften und/oder Schüler/innen fair sind), um Lernzuwächse feststellen zu können. Dabei sollten Einsatz und Kombination von Verfahren vorgenommen werden, die den subjektiv wahrgenommenen Erfolg der Kommunikation sowie subjektiv wahrgenommene Lernzuwächse als auch externe Beobachtung dieser beiden Analysegegenstände zulassen.
- Die Frage als Forscher/in kritisch und ganz ehrlich in den Blick zu nehmen ist, ob das Forschungsdesign bzw. die methodische Anlage (z.B. im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Professionalisierungsprogrammen) tatsächlich dazu geeignet ist, dass innerhalb der beobachteten Gruppen auch tatsächlich qualitativ hochwertig kommuniziert wird.

All diese Empfehlungen/kritischen Fragen an das Forschungs- und Erhebungsdesign lassen erkennen, dass die Planung und Umsetzung von Forschungsvorhaben mit dem Ziel der Analyse von puK und ggfs. sogar zusätzlich damit in Verbindung stehender Lernzuwächse sehr anspruchsvolle Voraussetzungen an die Forschenden stellt.

### **5.5.2 Definitionen und theoretische Einbettung der Kommunikationskonzepte**

Aufgrund der Heterogenität von Theorien und Ansätzen zur (lernförderlichen bzw. erfolgreichen) Kommunikation zwischen Lernenden/im kooperativen Arbeitsprozess (vgl. Kap. 3) war es Anliegen der vorliegenden Arbeiten, einen Überblick über die definitorischen Verständnisse (von Konzepten) der puK und deren theoretischer Verortung zu geben. Schließlich finden sich zum Thema der puK Arbeiten von Forscher/innen, die unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen, arbeitsorganisatorischen sowie linguistischen Disziplinen zugehörig sind und sich daher auch über höchst unterschiedliche Theorien und Ansätze dem Thema der unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften annähern.

Ein Versuch, betrachtete Kommunikationsansätze/-konzepte theoretisch zu verorten, wird im Gesamtblick – eingedenk der verschiedenen theoretischen Bezugsmodelle – in den meisten Studien vorgenommen. D.h. die Kommunikation und deren Beitrag für eine erfolgreiche Kooperation werden aus theoretischen Gesichtspunkten heraus – mal mehr, mal weniger fundiert – begründet, oder es wird zumindest – mal mehr, mal weniger explizit – aufgezeigt, welchen Beitrag die Kommunikation für das Gelingen von Teamarbeitsprozessen, den gemeinschaftlichen Aufbau von Wissen, usw. leisten kann. Populär scheinen hierbei der Rückbezug auf sozial-konstruktivistische bzw. sozial-kognitivistische Ansätze oder die Verortung der puK als Bestandteil von Programmen der Lehrkräfteprofessionalisierung zu sein. Auch finden sich mehrere Arbeiten, innerhalb derer auf eine Mehrzahl an potentiell geeigneten theoretischen Bezugsmodellen rekurriert wird bzw. Annahmen aus verschiedenen Theorien zusammengeführt werden. Dies erscheint vor dem Hintergrund, dass vielfältige Kommunikationstheorien- und -konzepte aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen existieren, wenig verwunderlich und dürfte auch darauf zurückzuführen sein, dass von den Forscher/innen oftmals nicht auf das eine exakt definierte bzw. spezifische Kommunikationskonzept (wie z.B. den „reflective dialogue“ in PLGen) rekurriert wird. Vielmehr wird die Rolle von Kommunikation für den gemeinschaftlichen Wissensaustausch/-aufbau bzw. das Gelingen von Teamarbeitsprozessen ganz allgemein ausgehend von lehr-lern-theoretischen Ansätzen diskutiert. Gerade dann, wenn die Kommunikation als Bestandteil von Programmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (CoPs, Lesson Study, Mentoring, usw.) als erfolgskritisch für Lernzuwächse herausgestellt wird, werden diese – wie die zuvor genannten – Konzepte nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt. Nichtsdestotrotz können die auf den Theorien basierenden Annahmen zumeist auch einen gerechtfertigten Beitrag zur Ableitung bzw. Erklärung von Annahmen über erfolgsbestimmende Faktoren der Kommunikation sowie die auf Basis einer hochwertigen Kommunikation erreichbaren Erfolgsmaße leisten (vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 3 der vorliegenden Arbeit), wenn auch die Leser/innen diese oftmals aus den Ausführungen mehr oder weniger eigenständig herausselektieren/nachvollziehen müssen. Die wenigen Arbeiten, innerhalb derer die Kommunikation nicht theoretisch eingebettet wird, beziehen sich dann jedoch auf den bisherigen Forschungsstand bzw. zumindest auf Befunde eigener Vorarbeiten zur puK.

Wie bereits zu Beginn der Arbeit angedeutet, vermeiden viele Autor/innen allerdings eine definitorische Klärung der jeweiligen Begrifflichkeiten, die diese für die jeweils beschriebenen/untersuchten Kommunikationskonzepte nutzen. Somit entziehen sie



sich einer Klärung dessen, was sie unter den verwendeten Begriffen wie „Kommunikation“ bzw. den jeweils synonym genutzten Bezeichnungen (talk, feedback, usw.) im spezifischen Kontext verstehen, oder behandeln die Begriffe als allgemein hin bekannt und nicht erklärungsbedürftig. Tatsächlich werden vielfältige Begrifflichkeiten oftmals als gegeneinander austauschbar verwendet. Auch in einzelnen, der im Review werteten Studien, wie z.B. bei Meirink et al. (2010), Kvam (2018) sowie Xenofontos und Kyriakou (2017) wird bereits auf diese Problematik hingewiesen.

Müller und Ditton (2014) etwa identifizieren Schwierigkeiten der fehlenden Definition von Begrifflichkeiten exemplarisch für den (innerhalb der Diskussion zur professionellen Kommunikation auch wiederkehrend auftauchenden) Begriff des „Feedbacks“. Dabei rekurren sie auf die Probleme der Vergleichbarkeit wissenschaftlicher Arbeiten und Befunde, die damit einhergehen, Begrifflichkeiten im wissenschaftlichen Diskurs quasi als „common sense“ anzunehmen. Hiermit propagieren sie die Notwendigkeit der genaueren Klärung von Begrifflichkeiten unter Beachtung von unterschiedlichen theoretischen und fachlichen Zugängen. Eine Problematik, die sich – wie zuvor gezeigt wurde – ebenso auf den Gegenstandsbereich der „professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation von Lehrkräften“ übertragen lässt.

Zwar dürfte es weniger darum gehen (und vermutlich auch gar nicht möglich und notwendig sein), dass sich die Forschung auf einen einheitlichen Begriff/ein einheitliches definitorisches Verständnis zur Beschreibung von puK einigt. Im Sinne der oben angesprochenen Vergleichbarkeit wissenschaftlicher Arbeiten und Befunde, wäre jedoch zu fordern, dass die Forscher/innen klar definieren, was diese unter den jeweiligen Kommunikationskonzepten bzw. Betrachtungsgegenständen verstehen. Dabei sollte bestenfalls auch aufgezeigt werden, welche definitorischen bzw. konstitutiven Merkmalsbereiche von puK damit angesprochen werden sollen. Wie im vorhergehenden Kapitel 5.4.2 aufgezeigt wurde, finden sich einzelne (aber eben nur wenige) Arbeiten, in denen die Forschenden den Leser/innen klar kommunizieren und definieren, was diese unter professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation verstehen. Werden zudem potentielle Lernzuwächse auf Seiten der Lehrkräfte bzw. betrachteten Teams erwartet, so wäre es für eine bessere Nachvollziehbarkeit der (oftmals implizit formulierten) Hypothesen der Forschenden hilfreich, wenn darüber hinaus aufgezeigt werden würde, warum und inwiefern eine kommunikative Praxis im Sinne der puK zu Lernzuwächsen führen sollte. Auch hier finden sich einige wenige Arbeiten, die bezüglich dieser Forderung als „good practice“ Beispiele dienen können (vgl. nachfolgend).

Dabei wird man von den Forscher/innen auch keineswegs erwarten können, dass die Autor/innen allumfassende und möglichst allgemeingültige Definitionen zu den jeweiligen Konzepten der puK ausarbeiten, sondern dass Definitionen bzw. definitorische Merkmale im Sinne der soeben geforderten transparenten „Leserführung“ als Arbeitsdefinitionen im Rahmen der jeweils eingenommenen Perspektive und verfolgten Zielstellung aufgestellt werden (so wie es in Kap. 2 versucht wurde).

Ein gelungenes Beispiel aus den im Rahmen des Reviews betrachteten Studien findet sich hierzu u.a. in der Arbeit von Kvam (2018). Diese geht im Rahmen einer qualitativen Untersuchung, wobei die Autorin eine Beobachtung von Gruppenarbeitstreffen von Lehrkräften norwegischer Grundschulen durchführt und die dabei stattfindenden Gespräche zwischen den Lehrkräften analysiert, der Frage nach, „How can we understand teachers' conversations with colleagues as a potential tool for teacher learning?“ (ebd., 701). Dabei definiert die Autorin: „Teachers' conversations with colleagues are defined as spoken interaction between two or more teachers in a formal or informal collaboration during the pre- or post-teaching stage regarding phenomena affecting the part of the teaching that takes place in direct contact with the pupils“ (ebd.). Hierbei verfolgt sie sicherlich nicht die Zielsetzung, eine abschließende Klärung des Begriffes „teachers' conversation“ vorzunehmen, schafft es aber den eigenen Analysefokus und Gegenstand sehr transparent zu beschreiben. Ferner bietet diese Arbeitsdefinition einige interessante Parallelen hinsichtlich des definitorischen Verständnisses von puK, das in der vorliegenden Arbeit eingenommen wird (vgl. Kap. 2). Schließlich stellt Kvam neben der Bi- oder Multidirektionalität, die die Kommunikation aufweisen sollte, ebenso heraus, dass sich die Gespräche zwischen den Lehrkräften inhaltlich mit Fragen der Planung oder Nachbereitung bzw. Reflexion unterrichtlicher Praktiken befassen sollten. Wenig verwunderlich geht auch sie zudem davon aus, dass die Kommunikation zwischen den Lehrkräften nicht zwingenderweise formell organisiert stattfinden muss, sondern auch informellen arrangiert sein kann, um Potenziale zur Verbesserung des unterrichtlichen Handelns bzw. der damit in Verbindung stehenden Kompetenzen von Lehrkräften zu bieten. Ferner erscheinen diese Überlegungen anschlussfähig an das Konzept des „reflektierenden Dialogs“ aus der Forschung zu Professionellen Lerngemeinschaften zu sein. Schließlich schlussfolgern Warwas et al. (2020, 15) nach einer Sichtung von Studien zur Kommunikationsqualität in PLGen: „Der in der allgemeinen PLG-Forschung vielzitierte, aber definitorisch blasse „reflexive Dialog“ erscheint auf Basis der gesichteten Studien damit vorrangig als veränderungs- und ergebnisoffenes, kritisch-konstruktives Ringen um tiefere Einblicke in schüler/innenseitige Lernprozesse und deren bestmögliche didaktische Förderung“. So beinhaltet unsere Arbeitsdefinition zur puK im Hinblick auf den

Aspekt der thematischen Ausrichtung (unterrichtsbezogen) der Kommunikation nicht ausschließlich die auch von Kvam angesprochene Ebene der Vor- und Nachbereitung von Unterricht, sondern nimmt ebenso den Aspekt (der Förderung) des Lernens der Schüler/innen in den Fokus.

Eine sehr gelungene Argumentation, inwiefern ein „professioneller Dialog“ zwischen Lehrkräften dazu führen kann, dass diese unterrichtsbezogene Lern- und Wissenszuwächse hieraus ziehen können, findet sich hingegen z.B. bei Vrikki et al. (2017). Die Autor/innen untersuchen dabei die Gespräche von sog. „lesson study groups“ von Lehrkräften, die bedingt durch die Einführung eines neuen Curriculums zum Mathematikunterricht in England als Weiterbildungsprogramme zur gemeinsamen Planung von Unterricht bzw. der Reflexion über Unterricht und Schüler/innenlernen in Schulen implementiert werden. So beschreiben sie die Grundannahmen zum potentiellen Beitrag von puK hinsichtlich Lernzuwächsen der beteiligten Lehrkräfte folgendermaßen: „learning is seen as a change or development in knowledge, resources or understanding that have the potential to lead to professional behavioural change. (...) [L]earning takes place as the result of interactions between individuals (...), with knowledge within groups often being co-constructed as a result of spoken interactions (ebd, 211). Unter Rückbezug auf sozial-konstruktivistische Ansätze schlussfolgern sie: „dialogue refers to “any kind of human sense-making, semiotic practice, interaction, thinking and communication, as long as these phenomena are ‘dialogically’ (or ‘dialogistically’) understood” (Linell 2009, p.990). (...) It seems then that dialogue provides a mechanism for critical thinking and reasoning, a framework for productive collaboration and communication, and a means by which desirable generic competences can be achieved” (ebd., 214). In der Begründung der Autor/innen, inwiefern unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften zum berufsbezogenen Lernen beitragen kann, finden sich demnach wiederum Parallelen zu den von eingangs angeführten theoretischen Grundannahmen inwiefern Kommunikation lernförderlich sein kann (vgl. Kap. 3).

Zieht man nun nochmals die Befunde unserer Inhaltsanalyse zu den definitorischen Ansätzen zur puK vergleichend heran, dürfte in der vorliegenden Arbeit eine (Arbeits-)Definition angeboten worden sein, die für einen ganz spezifischen Ausschnitt der Kommunikation zwischen Lehrkräften, nämlich derjenigen mit thematischem Bezug zum Unterricht, erfolgsversprechende charakteristische Merkmale eines professionellen Austausches herausarbeitet und die damit einhergehende Zielsetzung der Verbesserung des eigenen unterrichtlichen Handelns (und aller damit in Verbindung stehenden Voraussetzungen und Wirkungen) benennt.

### 5.5.3 Beobachtbare Merkmale und erfolgsmitentscheidende Stützfa- koren professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation

Eine weitere Zielstellung der vorliegenden Arbeit lag darin, im Rahmen der Inhaltsanalyse diejenigen beobachtbaren Merkmale aus den Studien herauszuarbeiten, die eine qualitativ hochwertige – mithin professionelle – unterrichtsbezogene Kommunikation ausmachen.

Dabei ließ sich feststellen, dass die unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften in den betrachteten Studien v.a. anhand von zwei Merkmalsbereichen festgemacht wird. Dies betrifft zum einen eine Ebene der Kommunikationsprozesse und -struktur und zum anderen eine inhaltliche Ebene der Kommunikation, welche für eine erfolgreiche (=professionelle) Kommunikationspraxis beide gleichermaßen adressiert werden müssen. Während die erste Ebene v.a. an quantitativen Maßzahlen, Merkmalen der Strukturierung der Gespräche bzw. gesprächsatmosphärischen Aspekten festgemacht wird, zeigt sich die zweite Ebene vor allem durch die inhaltliche Ausrichtung der Gespräche sowie die Elaboration der Gesprächsinhalte determiniert. In diesem Zuge wurden hierauf aufbauend im vorangegangenen Kapitel 5.4.3 konstitutive Merkmale einer qualitativ hochwertigen puK diese beiden Ebenen betreffend aufgestellt.

Hierbei zeigt sich eine interessante Parallele zwischen relevanten Merkmalsbereichen der Kooperation von Lehrkräften im Allgemeinen und deren Mikroprozessvariable Kommunikation. Schließlich erscheinen für puK (Merkmale) ähnliche(r) Dimensionen/Ebenen notwendig zu sein, damit diese erfolgreich verlaufen kann, wie dies auch für die Kooperation allgemeinhin der Fall ist. So schließen Warwas und Helm (2018) sowie Warwas und Schadt (2020) ausgehend von einem Vergleich und einer Synopse von theoretischen Modellierungen zu PLGen, dass eine intensive (erfolgsversprechende) Kooperation sich durch ein Zusammenwirken (von Merkmalen) dreier Dimensionen einer PLG ergibt. Dabei konstatieren die Autor/innen, derartige intensive Kooperationsformate lassen „sich demnach (mindestens) anhand eines aktionalen, eines ideellen und eines strukturellen Dimensionsbereichs beschreiben: In der *aktionalen* Dimension kommen Tätigkeiten und Maßnahmen der Kooperativen Entwicklung zum Ausdruck. Die Arbeitsweise der PLG zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Mitglieder durch Aktivitäten wie das gemeinsame Planen, Durchführen und Überprüfen von Unterrichtseinheiten auf eine Verbesserung der Unterrichtsqualität hinarbeiten. (...) Die *ideelle* Dimension, der Normative Konsens, speist sich aus gemeinsam getragenen Werten und Überzeugungen der Gruppenmitglieder hinsichtlich ihres pädagogischen Auftrags sowie allgemein- und fachdidaktischer Merkmale guten

Unterrichts. (...). Die *strukturelle* Kerndimension beinhaltet das Vorhandensein einer tragfähigen Infrastruktur für die Arbeit der Professionellen Lerngemeinschaft. (...) Sie beschreibt jedoch auch und vor allem, dass auf Ebene der Gemeinschaft produktive arbeitsorganisatorische Bedingungen herrschen“ (2020, 34, eigene Hervorhebungen). Schließlich finden sich diese drei genannten Dimensionen allesamt ebenso in ähnlicher Weise als relevante Merkmalsbereiche einer (hochwertigen) puK (strukturell/ideell = Gesprächsstrukturierung und Gesprächsatmosphäre; aktional = Quantitative Aspekte, Thematische Fokussierung sowie Inhaltliche Elaborationstiefe).

Des Weiteren scheinen die Befunde des systematischen Literaturreviews mEn einen wertvollen Beitrag für die deutschsprachige Kooperationsforschung liefern zu können (hierbei sollten jedoch auch die untenstehenden Limitationen der vorliegenden Arbeit in Kap. 5.5.5 betrachtet werden). Schließlich könnte ein kommunikativer Diskurs in Arbeitsteams von Lehrkräften, welcher den innerhalb dieser Studie identifizierten Merkmalen von puK folgt, ggf. ein möglicher Bestandteil einer Zusammenarbeit auf dem Niveau der Kokonstruktion des Modells von Gräsel und Kolleg/innen sein (vgl. Gräsel et al. 2006). Dabei stellt sich deren Kooperationsmodell als eines der am meisten rezipierten theoretischen Modellierungen zu Kooperationsformen zwischen Lehrkräften im deutschsprachigen Diskurs dar. Hierbei differenzieren die Autor/innen nach drei verschiedenen Niveaustufen der Kooperation (Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion), wobei die letztgenannte als die intensivste Form der Zusammenarbeit angesehen werden kann und auch mit vielfältigen Erfolgsgrößen auf Ebene der Schul-, Unterrichts- sowie Personalentwicklung assoziiert ist. Dabei wird „diese Form der Kooperation auch als high cost bezeichnet, da sie sowohl mit einem hohen Aufwand als auch höheren individuellen Risiken für die beteiligten Akteur\*innen einhergeht, etwa wenn eigene Vorschläge von anderen kritisiert werden. (...) Allerdings findet in den vorliegenden Instrumenten [zur empirischen Messung kooperativer Arbeitsformate von Lehrkräften] keine systematische Differenzierung zwischen unterschiedlichen Inhalten der Kooperation statt, z. B. ob sie der Schul- oder der Unterrichtsentwicklung dienen“ (Hartmann et al. 2020, 6f.). Gerade aber diese von Hartmann et al. genannte Vernachlässigung der Inhaltsebene einer (v.a. intensiven/konstruktiven) Kooperation durch die Forschung ist dabei als relevante Limitation anzusehen, denn „[d]ie Weiterentwicklung von Unterricht wird in der Forschung als eine professionelle Aufgabe angesehen, für die die – möglichst enge und kokonstruktive – Zusammenarbeit von Lehrpersonen als besonders bedeutsam erachtet wird (vgl. Bonsen und Rolf 2006; Gräsel et al. 2006a).

Zu den konkreten Tätigkeiten, die eine kooperative Unterrichtsentwicklung kennzeichnen, zählen Formen des kollegialen Austausches, beispielsweise die Abstimmung und Information über Bewertungsmaßstäbe und Unterrichtsinhalte durch Lehrkräfte einer Fachgruppe, die Parallelklassen unterrichten“ (ebd., 8).

Aus den Ausführung wird demnach klar, dass für Entwicklungsvorhaben in kooperativen Arbeitsformaten – wobei nach verschiedenen Gegenstandsbereichen wie Schul-, Unterrichts-, oder Personalentwicklung differenziert wird – die Aktivitäten auf Teamebene (wie z.B. Kommunikation) auch einen im Sinne der Erreichung der durch die Kooperation verfolgten Zielsetzungen (möglichst) kontinuierlichen, sinnvollen Inhaltsbezug aufweisen müssen. Hartmann et al. (2020) greifen die daraus abzuleitende Notwendigkeit, nicht nur nach der Kooperationsintensität, sondern ebenso nach den Kooperationsinhalten zu unterscheiden, in der deutschsprachigen Forschung erstmals (explizit) auf. Auf Basis einer Lehrkräftebefragung zur Überprüfung der Hypothese, ob Lehrpersonen unterscheidbare Kooperationsniveaus *und* –inhalte wahrnehmen, kommen sie durch die Durchführung von Strukturgleichungsmodellierungen zu folgendem Befund (2020,18): „Wie die in dieser Studie analysierten Modelle nahelegen, scheint eine solche Unterscheidung von Inhalten kollegialer Kooperation bei Lehrkräften mindestens so wichtig zu sein wie die Unterscheidung von Kooperationsformen. (...) Kooperationsaktivitäten werden von Lehrkräften somit nicht primär als Austausch vs. Kokonstruktion wahrgenommen, sondern sind in den spezifischen Inhaltsbereichen der Unterrichts- oder Schulentwicklung situiert, in denen jeweils unaufwändigere Austausch- sowie zeitintensivere Kokonstruktionsformen parallel existieren können, aber nicht müssen“.

So dürften die Befunde der vorliegenden Arbeit hier speziell zur weiteren Erhellung der *unterrichtsbezogenen* intensiven Zusammenarbeit (mithin Kokonstruktion auf Inhaltsebene der *Unterrichtsentwicklung*) einen wertvollen Beitrag leisten. Bedenkt man die zuvor zitierten Befunde aus der Studie von Hartmann et al. (2020) müsste demnach noch separat untersucht werden, ob eine professionelle Kommunikation zu Themen der Schul- oder Personalentwicklung unterscheidbare konstitutive Merkmale zur derjenigen der unterrichtsbezogenen Kommunikation aufweist.

Auch die Befunde zu den beobachtbaren Merkmalen die unterrichtsbezogene Kommunikation *idealerweise* aufweisen sollte (vgl. Kap. 5.4.3), stellen sich vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands als anschlussfähig dar. Hierbei soll nun auch verstärkt auf den internationalen Forschungsstand und aktuelle Arbeiten, die nach Durchführung der Datenbankrecherche durchgeführt wurden, rekuriert werden.

So finden sich zahlreiche Argumente dafür, dass man davon ausgehen kann, dass ein kommunikativer Diskurs, der den erfolgsversprechenden Merkmalen von puK folgt, hinsichtlich der (erwartbaren) Zugewinne auf lehrerindividueller und Teamebene gegenüber Kommunikationsformen geringerer Qualität überlegen sein sollte. So hypothetisieren etwa Horn und Kane (2015, 14) bei einem Vergleich von 3 unterschiedlich „gut“ kommunizierenden Lehrkräftegruppen (mit der Zielsetzung der Verbesserung von „high school mathematics instruction“) zu verschiedenen Qualitäten (Ebene der Elaborationstiefe) unterrichtsbezogener Kommunikation: „Some workgroup norms for instructional planning support a quick glance at teacher guides, followed by minor pacing adjustments. In these groups, OTLs [=opportunities to learn from conversations] are qualitatively different than in groups where the same question invites a prolonged reflection on students' current understandings of the material and their relationship to the key concepts. (...) Each engages reflection on teaching at sequentially different grain sizes“.

Auch Befunde neuerer Arbeiten (die nach Abschluss der Datenbankrecherche publiziert wurden) zu ganz unterschiedlichen Kommunikationsanlässen zwischen Lehrkräften scheinen mit den Ergebnissen unserer Literatursichtung konsistent und lassen eine erste Einschätzung zu, dass die identifizierten Merkmale der puK für vielfältige unterrichtsbezogene Kommunikationsanlässe Gültigkeit besitzen (vgl. hierzu auch die Theoriekapitel bei Orland-Barak, 2006 sowie Barnhart & van Es, 2020).

So leiten beispielsweise Beckmann und Ehmke (2020) aus Modellen und Forschungsbefunden zu Unterrichtsnachbesprechungen im Schulpraktikum zwischen angehenden und betreuenden Lehrkräften folgende unterscheidbare Kommunikationsqualitäten ab: „Als Indikatoren für eine konstruktivistische Orientierung [zu bevorzugen hinsichtlich Lernzuwachsen der Beteiligten] erachten wir, (...) wenn Reflexionen der/des Lehrenden [mit den angehenden Lehrkräften] eher begründend und weniger bewertend bzw. rein beschreibend sind, wenn durch die/den Lehrende/n viele Anregungen zur Reflexion (insb. in Form von Fragen) erfolgen und wenn Ideen für die Zukunft (Transformationen) begründet und nicht nur benannt werden. Als Indikatoren für eine transmissive Orientierung [weniger erfolgsversprechend hinsichtlich Lernzuwachsen der Beteiligten] wird hier angesehen, (...) wenn Reflexionen der/des Lehrenden [mit den angehenden Lehrkräften] in erster Linie bewertend bzw. rein beschreibend und weniger begründend sind, wenn durch Lehrende wenige Reflexionsanregungen erfolgen und Ideen für die Zukunft zwar benannt aber nicht begründet werden“ (ebd., 195). Er gänzend folgern Brodie und Chimhande (2020, 122) für die

Kommunikationsqualität innerhalb professioneller Lerngemeinschaften von (Mathematik-)Lehrkräften: „The depth of teachers’ talk is a measure of the quality of teachers’ engagement with mathematical ideas, issues of practice and learners’ thinking. Following Van Es (2011) our description of depth indicates the extent to which teachers are analytic in their conversations, rather than descriptive and evaluative, and how they use specific examples and general principles in relation to each other”.

Man sieht in diesen Zitaten mehrfach Hinweise darauf, dass – wie auch vorliegend identifiziert wurde – ein hochwertiger kommunikativer Diskurs durch die Beibehaltung der Thematischen Fokussierung sowie eine tiefgehende Reflexion der Inhalte erreicht wird und zudem Gesprächsprozesse effizient anzulegen sind. Damit bestätigen auch neuere Arbeiten die Befunde, dass die relevanten Inhalte der puK (Probleme und Optimierungspotenziale im unterrichtlichen Handeln, unterrichtliche Planungsentscheidungen und deren Umsetzung, Möglichkeiten der Förderung der Schüler/innen, ...) unterschiedlich tief elaboriert und begründet werden können bzw. in ausreichender Tiefe elaboriert und begründet werden müssen, um für die intendierten Zielsetzungen erfolgsversprechend sein zu können und das Prädikat „professionell“ zu verdienen. Ferner zielen diese auch darauf ab, dass unterrichtliche Handlungsalternativen tiefgründig reflektiert und im Hinblick auf fachdidaktische oder pädagogische Konzepte begründet werden sollten.

Die Befunde des vorliegenden Reviews zeigen aber auch, dass die Kommunikation auf Teamebene von unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen der Beteiligten abhängig ist sowie auf Stützfaktoren seitens der Organisation angewiesen ist um erfolgreich sein zu können. So benötigen Lehrkräfteteams ausreichend Zeit und auch räumliche Ressourcen um miteinander über unterrichtsbezogene Inhalte kommunizieren zu können. Zudem sollten die Team- und Kommunikationsprozesse durch geeignete Stützmaßnahmen gefördert werden. Auch scheinen fachliche und v.a. motivationale Voraussetzungen der Lehrkräfte erfolgsmitentscheidend zu sein, so dass Kooperation und Kommunikation erfolgreich verlaufen kann. Die Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren, die eine erfolgsversprechende Kommunikation im Kollegium somit befördern oder behindern können, sind dabei ebenso relativ konform mit denjenigen, die eine erfolgsversprechende Kooperation zwischen Lehrkräften im Allgemeinen befördern bzw. behindern können. Schließlich finden Vangrieken et al. (2015) in ihrem systematischen Review zu „teacher collaboration“ weitgehend vergleichbare Kontextfaktoren auf individueller, Team- sowie Schulebene von unterschiedlich erfolgreicher kooperierenden Lehrkräfteteams (vgl. ebenso Bükki & Fehérvári, 2021).



Tatsächlich dürfte aber gerade das „Vorhandensein“ dieser lehrer*individuellen* Voraussetzungen selbst oftmals durch „Voraussetzungen und Barrieren“ der organisationalen Ebene bedingt sein (z.B. Mewborn 1999, Mosley-Wetzel et al. 2017) und etwa in der über Jahre gewachsenen professionellen Kultur der Lehrkräfte liegen, die sich auch auf individuelle Einstellungen und Überzeugungen zum Lehren und Lernen auswirken. Letztlich zeigen die Befunde der vorliegenden Arbeit ja ebenso, dass v.a. durch die fehlende Offenheit von Lehrkräften gegenüber Kooperation und Kommunikation eine qualitativ hochwertige unterrichtsbezogene Kommunikation verhindert werden kann.

Diese zuvor genannten „requirements“ sind per se also erst einmal losgelöst von den Gesprächen und beziehen sich auf organisationale und individuelle Voraussetzungen, scheinen aber gleichermaßen positiv in Zusammenhang mit dem „Erfolg“ von Gesprächen bzw. Kooperationsprozessen zu stehen. Zur Begründung der Tatsache, dass diese erfolgsmitentscheidend und damit im Zweifelsfall auch erfolgshinderlich sein dürften, bietet sich eine Abgrenzung von first-order und second-order barriers, wie sie Härkki et al. (2021, 1) vornehmen, an.

Auf beiden der zuvor genannten Ebenen können demnach Hindernisse für die Umsetzung von Innovationen in die Schulen/den Unterricht beinhaltet sein bzw. auf beiden Ebenen müssen hierfür sinnvolle Voraussetzungen geschaffen werden. „From the teacher-centred view on educational change [im Sinne von mehr kooperativen Aktivitäten zwischen Lehrkräften], first-order barriers appear to be outside of the teachers' control, such as insufficient planning time or material resources. Second-order barriers involve teachers' underlying beliefs about teaching and learning, and a reluctance to change“. Die first-order barriers (fehlende zeitliche und materielle Ressourcen, ...) sind jedoch durch Lehrkräfteteams allein schwer abbaubar und benötigen Unterstützung von außerhalb, wie etwa durch eine kooperationsförderliche Führungspraxis an der Schule. Aber auch die second-order barriers (teacher competence, beliefs and attitudes, ...) gehen relativ konform mit unseren Befunden zu den benötigten Voraussetzungen auf Ebene der „teachers' individual level“ (vgl. Härkki et al. 2021, S.3). Daher sollten derartige Faktoren, die Lehrkräfte in die Teamarbeit einbringen nicht unberücksichtigt bleiben (siehe auch die in Kap. 5.5.1 genannten Empfehlungen bei Murray et al., 2009). „Capturing these interrelated and changing interactions requires contextualised models of co-teaching [in der zitierten Studie als das interessierende Kooperationsformat] that are not limited to scrutinising teachers and their activities, but that also accounts for other factors that are meaningful to educational transformation“ (Härkki et al., 4).

Der soeben zitierte Beitrag betont dabei u.a. auch die Rolle der Schulleitung als Stützfaktor für den Erfolg von „educational change“-Projekten. Der Beitrag gibt zudem auch Hinweise auf mögliche „obstacles“ und „requirements“ für die Kooperation von Lehrkräften, die auf die Schulen allgemein einwirken, da dieser auch die der Einzelschule übergeordnete „Verwaltungsebene“ betrachtet und auch hierdurch bereits mögliche Barrieren oder Enabler bedingt werden können, die ebenso außerhalb des Einflussbereichs der kooperierenden Lehrkräfte liegen und dennoch bis in die (kommunikativen) Teamarbeitsprozesse hineinwirken. „The same structural issues can become barriers or enablers of a change, depending on how they are approached“ (ebd., 11). Es sind also auch günstige Voraussetzungen für die Arbeit von Lehrkräfteteams auf Schulverwaltungsebene zu schaffen, damit puK auf Schul- bzw. Lehrkräfteteamebene gute Voraussetzungen hat, erfolgreich zu verlaufen.

Die Befunde des Reviews zu den verschiedenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, deren Vorliegen für die Umsetzung einer professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften (mit-)entscheidend sind (vgl. Kap. 5.4.3), sollten derart zusammengefasst werden, dass es unwahrscheinlich und v.a. wenig fair wäre, Lehrkräfte ohne die Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen zusammenzubringen, damit diese über unterrichtsbezogene Inhalte diskutieren können. Die erfolgreiche Umsetzung unterrichtsbezogener Kommunikation (sowie die Generierung von berufsbezogenen Lernzuwächsen) wären dann vermehrt von zufälliger Natur bzw. nur auf wenig ressourceneffizientem Wege zu erlangen. Darauf deuten die Befunde und Argumente aus verschiedenen im Rahmen des Reviews analysierten Studien (z.B. Alles et al., 2019; Zhang et al., 2011), aber auch aus neueren Arbeiten zur Lehrkräfteweiterbildung (z.B. Barnhart & van Es, 2020) hin.

#### **5.5.4 Mit professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation in Verbindung stehende Professionalisierungsgewinne auf individueller und Teamebene**

Die abschließende Zielstellung der vorliegenden Arbeit bestand darin, zu bündeln, welche Professionalisierungsgewinne mit puK durch die Beteiligten sowohl auf der Ebene individueller Zuwächse einzelner Lehrpersonen als auch auf einer Ebene des gesamten Lehrkräfteteams erzielt werden können.

Die Befunde der systematischen Literatursichtung stützen dabei zunächst die zu Beginn der Arbeit aufgestellte Annahme, dass puK sowohl mit Zugewinnen auf individueller Ebene als auch auf Gesamteamebene assoziiert ist. Lern- bzw. Weiterentwicklungsmöglichkeiten zeigen sich dabei für beide Ebenen einerseits hinsichtlich der Ver-

besserung individueller Fähigkeiten im Bereich der Unterrichtsplanung und –nachbereitung bzw. der Reflexion über Herausforderungen und Optimierungspotenzialen hierzu. Andererseits können diese Zugewinne aber auch in Bereichen identifiziert werden, die das unterrichtliche Handeln (z.B. durch die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, oder eine (verbesserte) Unterrichtskommunikation) direkt betreffen/widerspiegeln. Die Unterscheidung liegt dabei oftmals darin, ob die Lehrkräfte diese Zugewinne *als Folge* von puK wahrnehmen, oder diese direkt *innerhalb* von Teamgesprächen identifiziert werden können und damit auch in der Art und Weise begründet, wie Zugewinne von den Forschenden identifiziert werden. Dabei scheint v.a. die forschungsmethodische Anlage relevant dahingehend zu sein, ob Zugewinne auf Basis subjektiver Wahrnehmungen der Beteiligten erfragt oder etwa durch externe Beobachter/innen aus Teamgesprächen oder Unterrichtsbeobachtungen analysiert werden.

Daneben zeigen sich in vielen Studien Verbesserungen in den Kommunikations- bzw. Kooperationsstrukturen und –prozessen der untersuchten Lehrkräfteteams sowie Zugewinne auch hinsichtlich der Motivation und Einstellung gegenüber Kommunikation bzw. Kooperation mit Kolleg/innen. Gerade der erste Befund ist für die nachfolgende zweite Teilstudie nicht irrelevant (vgl. Kap. 6.5). Schließlich soll dort analysiert werden, inwiefern sich qualitativ hochwertige unterrichtsbezogene Kommunikation auf den Kooperationsprozess (im Sinne der nachfolgenden Studie den Prozess der Entscheidungsfindung bei der gemeinschaftlichen Unterrichtsplanung) auswirkt.

Jedoch wird – und das auch wiederholt – betont, dass Lernpotenziale, die sich aus dem gemeinsamen Diskurs ergeben könnten, von den Beteiligten nicht immer vollumfänglich ausgeschöpft werden. Dies wiederum wird daran festgemacht, dass die Kommunikation zwischen den Lehrkräften nicht den Merkmalen von puK vollumfänglich zu entsprechen scheint, die Einstellungen und Motivationen der Lehrkräfte (z.B. Festhalten an Autonomie im beruflichen Handeln) einer professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation bzw. Kooperation im Wege zu stehen scheinen, oder die notwendigen arbeitsorganisatorischen Rahmenbedingungen für puK (zeitliche Ressourcen, Unterstützungstools) nicht bzw. nicht vollumfänglich vorliegen.

Auch hier findet man vorliegende Kategorisierung der Zugewinne und v.a. auch deren Unterscheidbarkeit hinsichtlich der beiden zuvor genannten Bereiche (Unterrichtsplanung und –vorbereitung vs. unterrichtliches Handeln) als wiederum anschlussfähig an das bereits zuvor rezipierte „Konzept“ der *opportunities to learn* bei Horn und Kane (2015). So nehmen die Autorinnen für den Beitrag, den

professionelle Gespräche zwischen Lehrkräften über Unterricht leisten können, an: “Our “hypotheses about affordances” in workgroup conversations lead us operationalize opportunities to learn in workgroup conversations by examining how interactions: (1) marshal conceptual resources for teachers and (2) mobilize them for future work (Hall & Horn, 2012). We analyze workgroup talk for how it provides conceptual resources, organizing interpretations of past and future teaching, and the ways these resources connect to teachers’ subsequent work (...) [T]eachers’ talk about instruction also conveys problem frames and epistemic stances about the nature of teaching. These different conceptual resources – problem framings, representations, and epistemic stances – provide substantively different traction on instructional problem solving, and, we claim, teachers’ OTLs” (ebd., 6ff.).

Vrikki et al. (2017) berichten in ihrer Arbeit von verschiedenen Überblicksarbeiten zur Forschung zu Zugewinnen, die Lehrkräfte aus der Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen ziehen können. Die dort identifizierten Lernzuwächse spiegeln unsere Kategorisierung – die hinsichtlich der Kommunikationsanlässe thematisch zwar breiter angelegt war, jedoch zu einem großen Teil auch Studien zu Weiterbildungsprogrammen beinhaltet (s.o.) – recht gut wieder: „Considering specifically in-service teacher learning, until recently this has been measured mainly by the ‘effectiveness’ of teacher professional development programmes. Several review studies demonstrate the ways in which these have been measured (...). From the 44 studies that met their inclusion criteria, Van Driel et al. (2012) found that four studies (9%) measured the effectiveness of the PD programmes based on the relationship between the intervention and *changes in teachers’ cognitions*, i.e. knowledge; three studies (7%) looked at the relationship between the intervention and *changes in teachers’ classroom behaviour*; half examined the relationship between the intervention and changes in both teacher cognitions and classroom behaviour; and fifteen studies (34%) examined all four aspects (ebd., 212; eigene Hervorhebung).

Nicht zuletzt sind hier auch nochmal die im vorhergehenden Teilkapitel angesprochenen vielfältigen Voraussetzungen zu bedenken, die darüber mitentscheiden, ob puK auch im Sinne der Generierung von Zugewinnen für die beteiligten Lehrkräfte bzw. Teams erfolgreich sein kann. So konstatieren Härkki et al. (2021, 11): “teachers act within a system: ‘any attempt to understand teachers’ professional learning’ (i.e. changes in their practices, priorities and values) ‘at only a subsystem level’ (e.g. the level of the individual teacher) ‘must be understood as partial, incomplete, and biased’. Teachers do not live and operate in a void, but their attitudes and co-teaching

relationships could be influenced by the availability of support and the required resources (Besic et al., 2017; Dillon & Gallagher, 2019)”. Hierbei scheint sich abermals die Frage zu stellen, wie Forschungs- und Erhebungsdesigns auszugestalten sind, dass mit puK einhergehende Zugewinne objektiv, reliabel und valide gemessen und die diversen hierauf wirkenden Einflussfaktoren bedacht bzw. kontrolliert werden können (vgl. Kap. 5.5.1).

Dies wirft wiederum die Frage nach der Reichweite der Befunde von Einzelstudien und damit auch diejenige nach der Gültigkeit von durch deren Bündelung gewonnenen Befunden im Rahmen des systematischen Literaturreviews auf. Diese wurde zwar bereits zu Beginn des Diskussionskapitels angeschnitten und wird stellenweise auch nochmal Bestandteil des nachfolgenden Unterkapitels zu den Limitationen der Arbeit (Kap. 5.5.5) sein. Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle ganz bewusst nochmals auf Fragen nach der Generalisierbarkeit der Befunde eingegangen werden. V.a. auch deshalb, da diese in Forschungsarbeiten zur Kooperation und Kommunikation (aufgrund der Herausforderungen und Schwächen „klassischer“ forschungsmethodischer Designs) selbst wiederholt diskutiert werden.

In der zuvor genannten aktuellen Forschungsarbeit zum Co-Teaching (welches gemäß dem Modell nach Gräsel et al. 2006 eine der hochwertigsten Formen der Kooperation zwischen Lehrkräften darstellt), halten Härkki et al. (2021, 7) – im Übrigen übereinstimmend mit unseren Eindrücken (s.o.) – hinsichtlich der Generalisierbarkeit von Befunden aus Studien zur Kooperation in der Lehrkräfteweiterbildung fest: “as in any research, non-believers and less development-oriented teachers did not volunteer their participation“. Zudem stellen die Autor/innen (konform mit den Optimierungspotenzialen der Forschung zur Unterrichtskommunikation bei Wuttke, vgl. Kap. 5.5.1) fest, dass Befunde zu Lernerfolgen bei Lehrkräften oftmals eher implizit aus der Datenbasis und aufgrund der subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte herauszulesen sind (ebd., 8). Auch das deckt sich abermals mit den Eindrücken, die bei der Analyse vieler der in das Review aufgenommenen Studien auftrat.

Da aufgrund der forschungsmethodischen Anlagen und Herausforderungen wenig Aussagen über tatsächliche Effekte bzw. die „Wirkung“ von puK auf Lernzuwächse möglich sind (vgl. Kap. 5.4.1 und 5.5.1), sollten die Befunde eher als *Zusammenhänge* zu verstehen sein. Demnach könnten die zuvor identifizierten Zugewinne dann jedoch gleichermaßen Ergebnisse von puK sein, als auch als Voraussetzungen i.S. von (individuellen) Fähigkeiten/Voraussetzungen der beteiligten Lehrkräfte für erfolgreiche puK in die Teamgespräche eingebracht werden (vgl. auch Horn & Kane, 2015). Für ihre Befunde zu Lernzuwächsen der Lehrkräfte aus der Studie zum Co-teaching

halten Härkki et al. (2021, 4) beispielsweise fest: „co-teaching appeared to be both a resource and a learning objective“. Louie (2016, 11) hält mit Bezug auf die Wissensbestände und Einstellungen, die Lehrkräfte in Teamgespräche einbringen im Hinblick darauf, inwiefern man dabei überhaupt „Effekte“ auf teachers' learning nachweisen kann, fest: „As teachers engage with nondominant meanings that potentially expand learning opportunities, commonsense meanings [eingebrachte Wissensbestände und Einstellungen] do not simply disappear. Rather, they interact with non-dominant meanings in messy and complex ways that require careful study in order to understand how and what teachers learn“.

Demnach wäre etwa auch zu überlegen, ob die identifizierten Verbesserungen in den Kommunikations- und Kooperationsprozessen als auch die Verbesserungen von Einstellungen und Motivation ggü. kollegialer Kommunikation bzw. Kooperation Ergebnis von puK oder nicht doch Voraussetzungen für die Generierung von Professionalisierungsgewinnen sind. Vermutlich aber sind sie sogar beides.

Abschließend ist jedoch zu konstatieren, dass sich die Befundlage zu den Zugewinnen über die betrachteten Studien hinweg als vergleichsweise konsistent darstellt. Dafür sollten die Vielzahl an Studien zu diesem Gegenstandsbereich, die in das Review einbezogen werden konnten und die Tatsache, dass sich die dabei herausgearbeiteten Befunde in den analysierten Einzelstudien *untereinander* als weitgehend übereinstimmend zeigen, sprechen. Zudem stehen diese den Befunden weiterer Studien, die im Rahmen der Problemstellung (Kap. 1) und der zuvor geführten Diskussion verwertet wurden, dem ebenso nicht entgegen. Nicht zuletzt spiegeln die Befunde zu den Zugewinnen ebenso die theoretischen Annahmen zur Bedeutung einer (qualitativ hochwertigen) Kommunikation für die Generierung von Lernzuwächsen/die erfolgreiche Bewältigung gemeinschaftlicher Arbeitsaufgaben wider. Demnach sollten die Befunde des vorliegenden Reviews dennoch eine hinreichende Reichweite bzgl. deren Gültigkeit haben.

### **5.5.5 Limitationen**

Im Folgenden sollen die Diskussionslinien des vorangehenden Teilkapitels nochmals aufgegriffen werden und für eine bessere Einschätzung zur Reichweite der Befunde des systematischen Literaturreviews auf mögliche Schwächen der methodischen Anlage der Studie eingegangen werden (für einen guten Überblick der Limitationen von systematischen Literaturreviews vgl. Cramer & Binder, 2015 sowie Kap. 5.3.2).

Zunächst muss eine potentielle Verzerrung aufgrund des „Publication Bias“ in Betracht gezogen werden. Dieser besagt, dass in wissenschaftlichen Zeitschriften

hauptsächlich Studien veröffentlicht werden, die zu einem signifikanten Ergebnis gelangen. Mit Blick auf die im Rahmen des Literaturreviews identifizierten und verwerteten Studien dürfte davon auszugehen sein, dass vermehrt Studien publiziert werden, bei denen die Kommunikation zwischen den Lehrkräften als eher hochwertig einzustufen ist und/oder sogar positiv mit Erfolgsmaßen zusammenhängt. Dies dürfte v.a. vor dem Hintergrund gelten, dass viele der Arbeiten im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, die durch die Autor/innen organisiert und begleitet wurden, angesiedelt waren (vgl. Kap. 5.4.1). Es ist daher anzunehmen, dass die Forschenden eher wenig Interesse daran haben dürften, weniger erfolgsversprechende bzw. weniger erfolgreich verlaufende derartige Maßnahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung, an denen sie selbst beteiligt waren bzw. für die sie sich verantwortlich zeichnen, Publik zu machen.

Trotz der großen Stichprobe (K=88) konnten zudem möglicherweise nicht alle zur Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Studien identifiziert und aus der Ausgangstrefferliste der Datenbankrecherche herausselektiert werden. Trotz der breit angelegten Suchbegriffe kann aufgrund des „Database Bias“ demnach nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Studien zum interessierenden Forschungsgegenstand nicht identifiziert wurden und dadurch nicht in das Review integriert werden konnten. Dies könnte daran liegen, dass einzelne Zeitschriften nicht in den verwendeten Datenbanken gelistet sind bzw. Beiträge falsch verschlagwortet wurden. Hier kommt erschwerend hinzu, dass wie eingangs bereits diskutiert, die Forscher/innen bei der Titulierung der Arbeiten dem Leser gegenüber manchmal wenig transparent (bei der Benennung des inhaltlichen Fokus „Kommunikation zwischen Lehrkräften“) zu sein scheinen. Auch ist nicht auszuschließen, dass durch die Vorgabe, dass nur Beiträge in das Review aufgenommen wurden, die ein Begutachtungsverfahren im Peer-Review-Verfahren durchlaufen haben, weitere potentiell relevante Untersuchungen (z.B. Dissertationsarbeiten) keinen Einbezug fanden.

Aufgrund der mehrjährigen Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema kann vermutet werden, dass es grundsätzlich noch sehr viele weitere Forschungsarbeiten geben dürfte, die für das vorliegende Forschungsvorhaben hätten relevant sein können. Die Tatsache, dass diese Studien keinen Einbezug in das Review fanden, müsste also daran liegen, dass diese entweder nicht explizit titulierte/verschlagwortet sind, in den genutzten Datenbanken nicht geführt wurden, oder im Selektionsprozess trotz der Doppelkodierung versehentlich aussortiert wurden. Nichtsdestotrotz sind bei der Sichtung weiterer Arbeiten, etwa im Rahmen der Vorbereitung des Forschungsvorhabens (vgl. Kap. 1) sowie neuerer Publikationen, im Rahmen der Einordnung der

Befunde (vgl. die vorausgehende Diskussion) keinerlei Argumente und Ergebnisse aufgefallen, die den Ergebnissen der vorliegenden Analyse entgegenstehen würden. Hierbei sollte die Datenbasis von insgesamt 88 Studien demnach ausreichend groß gewesen sein, um einen zusammenfassenden Überblick über die Forschung zum Thema geben zu können.

Da viele der Forscher/innen, wie gezeigt wurde, gerade bei der definitorischen Klärung von Begrifflichkeiten und der Darlegung von möglichen Zusammenhängen der puK mit Erfolgsmaßen eher implizit vorgehen (vgl. Kap. 5.4.1), wurde sich bei der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalysen gerade mit Blick auf die "Definitorische Klärung von Begrifflichkeiten" oftmals etwas schwer getan. Die Definitionen wurden – sofern die Autor/innen auf beide Bestandteile Bezug nahmen – ja derart zusammengefasst, dass charakteristische Merkmale der puK und Annahmen, inwiefern diese erfolgsbeitragend sein sollten, zusammengeführt wurden. Die bereits angesprochene, teils fehlende Konkretheit der Ausführungen innerhalb der Studien könnte hierbei dazu führen, dass eine weitere Leserin/Kodiererin gerade bei der Kategorisierung der definitorischen Ansätze (möglicherweise aber auch bei den weiteren Analysekatégorien, s.u.) teils zu anderen Einschätzungen kommen würde, oder die Autor/innen der betrachteten Studien ihre Definitionen selbst eigentlich anders verstanden haben möchten.

Dasselbe Problem spiegelt sich bei der Kategorisierung von Gesprächselementen und –mustern wider. Dabei erschien eine trennscharfe Selektion zwischen diesen beiden Kategorien oftmals schwer möglich und die Autor/innen benutzen, wenn diese selbst von „elements“ und „patterns“ sprachen, derartige Begriffe auch teils gegeneinander austauschbar. Auch hier ist es nicht auszuschließen, dass ein/e anderer/e Kodierer/in im Rahmen der Analysedurchführung konstitutive Elemente von puK aus den betrachteten Studien ggfs. anderen Kategorien der Gesprächselemente und/oder Mustern zugeordnet hätte.

Nichtsdestotrotz darf an dieser Stelle nochmals darauf verwiesen werden, dass Kategoriensystem und Kodierbuch in mehreren Pre-Test-Schleifen mit mehreren Kodierer/innen geprüft und konsensual (stetig) weiterentwickelt wurden. Zudem wurde bei etwaigen Schwierigkeiten/Unstimmigkeiten im Kodierprozess regelmäßig Rücksprache gehalten<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Für die Verschriftlichung der Befunde zeichnet sich wie zuvor angemerkt jedoch alleine der Autor der vorliegenden Arbeit verantwortlich. Die Kategorisierungen stellen meine Interpretation der Daten dar. Sämtliche Fehler/Unklarheiten im Rahmen der inhaltsanalytischen Aufbereitung der Studien sind demnach ganz alleine auf mich zurückzuführen.



Betrachtet man die von herausgestellten Befunde zu den beobachtbaren Merkmalen von puK, so dürfte es sich dabei nicht um „neutrale“ Kategorien zur Operationalisierung der Kommunikation zwischen Lehrkräften handeln. Darauf weist ja auch schon der Begriffsbestandteil „professionell“ hin. Aus diesem Grund sollte bedacht werden, dass diese Kriterien bzw. beobachtbaren Merkmale vermutlich eher für die Beschreibung einer intensiveren Zusammenarbeit (Kommunikation) Gültigkeit besitzen sollten (vgl. Kap. 5.5.3) und es fraglich erscheint, ob sich diese auch zur Operationalisierung von Kommunikationsformaten, deren anlassbezogenen Zielsetzungen mit geringerer Intensität kooperativer Arbeitsweisen verfolgt werden können (vgl. Gräsel et al., 2006; Hartmann et al., 2020), eignen würden. Dies sollte auch durch die Zielstellung der Arbeit sowie die damit einhergehende Studienselektion bedingt sein. Nichtsdestotrotz ist es aber denkbar, dass eine Kommunikation mit geringerer Verbindlichkeit bzw. eine Zusammenarbeit, die zur Zielerreichung weniger intensive Kommunikation notwendig macht, auch anderen Kriterien/beobachtbaren Merkmalen folgen und dennoch „erfolgreich“ sein kann. So konstatieren etwa Hartmann et al. (2020, 10) für die Forschung zur Kooperation zwischen Lehrkräften: „Für einige Formen der Kooperation (...) existieren spezifischere Überblicksarbeiten – diese machen jedoch keine Aussagen zur Struktur unterschiedlicher Kooperationsformen und -inhalte, sondern legen den Fokus in der Regel [ausschließlich] auf kokonstruktive [=intensive] Praktiken in vorab feststehenden Inhaltsbereichen aus Schul- oder Unterrichtsentwicklung“. Ferner halten sie fest, dass die drei Kooperationsniveaus nach Gräsel et al. „sich daher weder wechselseitig aus[schließen], noch gehen sie vollständig ineinander auf, sondern können je nach Funktion der jeweiligen Arbeitsaufgaben kontextspezifisch parallel innerhalb eines Kollegiums zu finden sein“ (ebd.,7). Dies verstärkt unsere Einschätzung, dass weiter aufgeschlüsselt werden müsste, ob und inwieweit verschiedenartige Kooperationsniveaus bzw. –intensitäten auch sinnvollerweise mit verschiedenen Kommunikationspraktiken bzw. –qualitäten bewältigt werden können. Im Übrigen findet man in den im Rahmen des Reviews betrachteten Studien ähnlich den verschiedenen *Kooperationsformen* auch mehrfach *Kommunikationsformen*, die unterschiedlichen Merkmalen folgen, unterschiedlich intensiv sind und mit unterschiedlichen assoziierten Erfolgsmaßen einhergehen sollen/assoziiert werden. Diese „Problematik“ scheint mEn auf den Gegenstandsbereich puK der vorliegenden Untersuchung übertragbar zu sein und sollte daher auch mit Hinblick auf unsere Befunde bedacht werden. Schließlich wird auch für die Forschung zur Kooperation zwischen Lehrkräften und deren Mikroprozessvariablen angemahnt, dass es fundierte(re) Ansätze der Operationalisierung unterscheidbarer Kooperationsniveaus bzw. –intensitäten bedarf (ebd.; Schadt et al., 2022).

Zudem ist es möglich, dass bei der Durchführung der Inhaltsanalyse sog. „Sättigungseffekte“ auftraten. Das könnte dazu geführt haben, dass bei der Bildung von Haupt- und Subkategorien zu verschiedenen Kategorien der Inhaltsanalyse bereits nach einer gewissen Anzahl an Studien, relativ stabile Kategorien erstellt werden konnten. Bei der weiteren Analyse ist man dann eher dazu geneigt, (variierende) Inhalte der weiteren Studien diesen bereits zuvor erstellten Kategorien zuzuordnen als neue, zusätzliche Kategorien zu erstellen. Dies scheint v.a. dann zu gelten, wenn man weniger stark induktiv an die Auswertung qualitativer Daten herangeht, sondern mittels bereits zuvor entwickelter Kategoriensysteme nutzt. Guest et al. (2006) gehen davon aus, dass derartige Sättigungseffekte bei qualitativen Inhaltsanalysen (von Interviews) zu relativ klaren inhaltlichen Analysefoci und einer eher homogenen Datenbasis bereits ab einer hohen einstelligen oder niedrigen zweistelligen Anzahl (im Falle ihrer Studie) analysierter Interviewtranskripte erreicht werden. Aprea et al. (2020) berichten von ähnlichen Effekten bei der qualitativen Analyse von Dokumenten (Seminararbeiten von Studierenden). Auch wenn die Autor/innen (erfreulicherweise) herausstellen, dass gerade für einen sehr klaren Analysefokus und eine eher homogene Datenbasis diese vermeintlich geringe Anzahl an analysierten Dokumenten bereits ausreichend ist, um mittels einer Qualitativen Inhaltsanalyse weitgehend verlässliche Ergebnisse zu erzielen, wurde versucht, derartigen Sättigungseffekten durch regelmäßige Rücksprache und Abstimmung zwischen den Kodierer/innen entgegenzuwirken. Natürlich wurde zudem jede der insgesamt 88 Studien nach demselben Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

#### **5.5.6 Ausblick**

Bei der Interpretation von Befunden bzw. der Frage nach Generalisierbarkeit sind abermals die bereits zuvor diskutierten Herausforderungen an das Design von Studien zur Erfassung von puK (und ggfs. damit in Verbindung stehender Zugewinne) zu erwähnen. Hier besteht der Bedarf etwaige Optimierungspotenziale der forschungsmethodischen Anlage (Kap. 5.5.1) gegen Fragen der forschungsökonomischen Umsetzung von Forschungsvorhaben abzuwägen. Hier soll an dieser Stelle mit einem Zitat von Lofthouse & Hall (2014, 27) aus einer Studie zur Kommunikation im Rahmen von Coaching- und Mentoringprogrammen geschlossen werden, dass stellvertretend für die Forschung zu weiteren Kommunikationsanlässen zwischen Lehrkräften stehen kann: „A further challenge is in demonstrating that working on and refining coaching and mentoring, (...) translates into changes in classroom practice. This is certainly an area with substantial scope for further research, although it must be acknowledged

that establishing causal relationships might be problematic as coaching and mentoring rarely happen in isolation from other professional development initiatives".

Dabei sollte zudem das Verhältnis bzw. der Einfluss von „verordneter“ Kommunikation vs. natürlich gewachsenen Kooperationsformaten ggfs. noch weiter aufgeschlüsselt werden. Auch mögen sich zudem Unterschiede hinsichtlich einer in Trainingsprogrammen sorgfältig implementierten und ggf. begleiteten Kommunikationspraxis vs. einer Kommunikationspraxis, die im Rahmen der tagtäglichen Herausforderungen und Restriktionen des normalen Schulbetriebs stattfindet, Unterschiede ergeben. So merken Hartmann et al. (2020, 9) an: „Zum einen setzen Entwicklungsprozesse in der Regel die Kooperation mehrerer Beteiligter voraus, zum anderen können schulische Reformen auch dazu beitragen, kooperative Arbeitsstrukturen an Schulen zu implementieren und tragen damit möglicherweise mittelfristig zu einer erhöhten Innovationskapazität der Einrichtungen bei (Harris et al. 2011; Peurach 2016). Allerdings ist auch hierbei zu berücksichtigen, welche Formen von Kooperationen durch schulische Reformen angeregt werden“.

Will man Arbeitsformate, innerhalb derer puK zwischen Lehrkräften (z.B. in Form von Aus- und Weiterbildungsprogrammen) stattfinden soll, in Universitäten oder Schulen implementieren, so könnte man hier die „seven effective design elements of transformation programmes“ aufgreifen (Härkki et al., 2021, 12). Diese beschreiben die Autor/innen wie folgt: „Effective transformation programs appear to share seven design elements: 1) A focus on the content that the teachers teach; 2) active learning that engages teachers directly in the practices they are learning, preferably in connection with teachers' classrooms and students; 3) engaging teachers in collaboration, typically in job-embedded contexts; 4) modelling effective practice; 5) coaching and expert support; 6) feedback and reflection; and 7) sustained duration (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). (...) Additional supportive elements include sufficient physical and human resources, and support from active and development-oriented communities of practice, school leadership and a compatible educational policy“. Es scheinen dabei nämlich alle relevanten Merkmale einer erfolgsversprechenden Kommunikation und Kooperation sowie deren notwendigen Rahmenbedingungen angesprochen, und zwar so wie sie als Befunde des systematischen Literaturreviews herausgestellt werden konnten.

Im Rahmen der *vorliegenden Forschungsarbeit* sollen die Befunde des systematischen Literaturreviews und v.a. diejenigen zu den beobachtbaren Merkmalen von puK jedoch wie eingangs angekündigt (vgl. Kap. 1 und Kap. 4) primär für ein sich hieran anschließendes empirisches Forschungsvorhaben und damit für die weitere

Erforschung von unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften genutzt werden. Dabei soll der spezielle Fokus auf (angehende) Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen gelegt werden, da diese wie im Verlauf der bisherigen Ausführungen bereits gezeigt werden konnte, verglichen mit Lehrkräften allgemeinbildender Schulen, eine weitgehend vernachlässigte Proband/innengruppe darstellen. Gleichmaßen bedingen die Spezifika des berufsbildenden Schulsystems in Deutschland eine gesonderte Betrachtung kooperativer Arbeitsformate zwischen den hierin tätigen Lehrpersonen (vgl. z.B. Tenberg, 2017; Tramm & Casper, 2021; zsf. Warwas et al., 2020; vgl. Kap. 1), womit auch das Thema der unterrichtsbezogenen Kommunikation in den Fokus rücken sollte.

Die Zielsetzung besteht nun v.a. darin, die mittels des Reviews identifizierten beobachtbaren Merkmale von (p)uK zu nutzen, um hieraus ein Analyseraster zur differenzierten Beobachtung kommunikativer Prozesse von Lehrkräften zur gemeinsamen Planung ihres Unterrichts abzuleiten (Kap. 6.3.3.5) und dieses einer explorierenden Erprobung (und ggf. Optimierung) am ausgewählten Beispiel der gemeinsamen Auswahl von Lernaufgaben durch (angehende) berufsschulische Lehrkräfte zu unterziehen (Kap. 6.4). Ein auf diese Weise (weiter-)entwickeltes Analyseraster kann dann herangezogen werden, um eine Einschätzung darüber treffen zu können, ob sich dieses Analyseinstrument zur Aufdeckung qualitativ unterscheidbarer unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften eignet und wie sich Kommunikation zwischen Lehrkräften, welche unterscheidbaren Merkmalen von puK folgt auf den Prozess der gemeinsamen Planung von Unterricht (z.B. im Rahmen der Auswahl geeigneter Lernaufgaben für wirtschaftsberuflichen Unterricht → erfolgreiche Bewältigung gemeinsamer Kooperationsprozesse/Arbeitsaufgaben) auswirkt (Kap. 6.5).

Diese sich nun anschließende empirische Forschungsarbeit sowie deren Planungshintergründe sollen nun in dem nachfolgenden sechsten Hauptkapitel vor- und dargestellt werden.

## **6. Eine Gruppeninterviewstudie mit (angehenden) berufsschulischen Lehrkräften – Professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation am Beispiel der gemeinschaftlichen Auswahl von geeigneten Lernaufgaben für den wirtschaftsberuflichen Unterricht**

Die nachfolgende Gruppeninterviewstudie mit Tandems von angehenden Lehrkräften (Studierenden der Wirtschaftspädagogik) und Tandems berufserfahrener Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen soll im nachfolgenden anhand von zwei aufeinander auf-

bauenden Teilstudien berichtet werden. So musste das aus den Befunden des systematischen Literaturreviews zu den beobachtbaren Merkmalen von puK abgeleitete Kategoriensystem zunächst einer Pre-Testung unterzogen werden, damit dieses für die Analysezwecke dieser Studie schrittweise modifiziert und dabei gleichzeitig ein Kodierleitfaden entwickelt werden konnte. Zudem sollte evaluiert werden, ob sich die für die Studie designte Untersuchungssituation zur Erfassung professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften (i.S. der Frage, ob diese Untersuchungssituation von den Proband/innen als authentisch für ihr berufliches Handeln eingeschätzt wird) eignet. So konnten ein geeignetes Untersuchungsdesign sowie ein Analyseinstrument zur Untersuchung der Frage gewonnen werden, wie sich die beobachteten Gespräche zwischen den (angehenden) Lehrkräften in der gegebenen Untersuchungssituation (gemeinsame Auswahl von Lernaufgaben im Rahmen der Planung wirtschaftsberuflichen Unterrichts) gemäß den Kriterien des Analyseinstruments unterscheiden. Zudem konnte eruiert werden, inwiefern Gespräche unterschiedlich ausgeprägter puK auf den Prozess der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung im Rahmen von Unterrichtsplanung einwirken. Somit konnte untersucht werden, ob die identifizierten Merkmale/Kategorien unterrichtsbezogener Kommunikation damit gemäß der Annahmen und Befunde der internationalen Kooperationsforschung (vgl. Kap. 5.4.4, 5.5.4) tatsächlich als „professionell“ bezeichnet werden können, da diese die erfolgreiche Umsetzung des Kooperationsprozesses unterstützen.

Bevor die beiden Teilstudien berichtet werden, sollen im Folgenden jedoch noch die Planungshintergründe dieser Studie dargelegt werden.

### **6.1 Hintergründe, Zielstellung und Forschungsfragen der Gruppeninterviewstudie**

Wie bereits zu Beginn der Arbeit diskutiert, geben Befunde internationaler Studien wiederkehrend Hinweise darauf, dass die Umsetzung tiefgreifender (makro-)didaktischer Veränderungen (z.B. Etablierung individualisierter Unterrichtsformate oder konsequent problembasierter Unterrichts) nur durch die intensive Zusammenarbeit von Lehrkräften als zielgerichtetes, prozessual wie auch inhaltlich eng koordiniertes innerschulisches Entwicklungsprojekt bewältigt werden kann (vgl. hierzu im Speziellen z.B. Horn, 2007; Todd-Gibson, 2017; Vrikki et al., 2017). Gegenwärtig verweisen vor allem einschlägige Untersuchungen zum mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. Barnhart & van Es, 2020) darauf, dass für eine gelingende Übersetzung abstrakter curricularer und konkreter didaktischer Konzepte in die unterrichtliche Praxis die Kommunikation innerhalb der kooperierenden Lehrkräfteteams ein entscheidender Faktor ist.

An berufsbildenden Schulen in Deutschland hat die Unterrichtsentwicklung mit der Einführung lernfeldorientierter Curricula starke Impulse erfahren (vgl. Kap. 1). Wenig verwunderlich wird daher auch für die Bewältigung der sich hieraus ergebenden Gestaltungsaufgaben eine enge Zusammenarbeit von berufsschulischen Lehrkräften explizit eingefordert (z.B. Tenberg, 2017; Tramm & Casper, 2021). Im gemeinschaftlichen Verantwortungsbereich etwa eines gesamten Jahrgangsstufenteams verorten verschiedene Autor/innen insbesondere die weichenstellenden Aufgaben der didaktischen (Jahres-)Planung, zu welchen der Entwurf von umfänglichen Lernsituationen und zugehörigen, mindestens beispielhaften, Lernaufgaben, gehören<sup>32</sup> (z.B. Böhner & Dolzanski, 2016; Tramm & Naeve-Stoß, 2020; Wilbers, 2015). Eine Verlagerung derartig komplexer Aufgaben auf die Ebene individueller didaktischer Entscheidungsfindung ist angesichts der lernfeldbedingten Auflösung der Fächerstruktur im berufsbildenden Unterricht weder gerechtfertigt noch sinnvoll (z.B. Tenberg, 2017). Korrespondierend mit dieser Grundidee definiert die Kultusministerkonferenz in den Lehrplänen organisationale, didaktische und methodische Hinweise nur als Mindestanforderungen, die jeweils schulintern von Lehrkräfteteams eigenverantwortlich ausgearbeitet werden müssen (ebd.). Zusammenfassend resümieren etwa Tramm und Naeve-Stoß: „Aufgrund ihrer Komplexität können diese Aufgaben realistisch nur durch eine Zusammenarbeit im betreffenden Bildungsgang auf Schulebene (...) in angemessener Weise bewältigt werden“ (2020, 316).

Vereinzelte vergleichende Betrachtungen von kooperativen Arbeitsformaten an berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen deuten darauf hin, dass an berufsbildenden Schulen grundsätzlich tatsächlich mehr, aber nicht unbedingt hochwertigere, Zusammenarbeit stattfindet (vgl. z.B. Richter & Pant, 2016). Allerdings nimmt der berufsschulische Kontext einen relativ kleinen Forschungsbereich ein (Tenberg, 2017), in welchem zudem die relevanten Mikroprozessvariablen gemeinsamer unterrichtsbezogener Entscheidungen stark unterbelichtet erscheinen (zsf. Warwas et al., 2020). So ist insbesondere die Kommunikation über Lernaufgaben oder andere Gegenstände didaktischer Planung und Analyse als eine wichtige Mikroprozessvariable der Zusammenarbeit noch weitgehend unerforscht. Zu den wenigen Ausnahmen zählen

---

<sup>32</sup> Zumeist wird dabei die gemeinschaftliche Entwicklung ganzer Lehr-Lern-Situationen auf der Ebene des Gesamtteams verantwortet, während die Auswahl bzw. die Entwicklung einzelner Lernaufgaben eher im Aufgabenbereich der einzelnen Lehrkraft verortet wird (vgl. z.B. Tramm & Casper, 2021). Aus den hier aufgeführten Quellen bzw. den dort getätigten Ausführungen lässt sich aber schlussfolgern, dass dabei auch der Entwurf (zumindest) exemplarischer Lernaufgaben in den Aufgabenbereich des Gesamtteams fallen. Dies deckt sich zudem mit den Einschätzungen der Lehrkräfte aus unserer eigenen Studie (vgl. Kap. 6.4), die zwar rückmelden, dass sie sich eher selten mit Kolleg/innen über geeignete Lernaufgaben für den Unterricht austauschen, gleichzeitig aber ausnahmslos angaben, dass ihnen die Untersuchungssituation dieser Studie (gemeinsame Auswahl einer Lernaufgabe für ein unterrichtliches Setting) im Rahmen ihrer Berufsausübung derart bzw. in ähnlicher Weise begegnet ist/begegnet könnte.

Untersuchungen von van Diggelen et al., 2013; Riebenbauer et al., 2017 sowie Stock et al., 2020, die sich allerdings nicht direkt auf Kommunikationsanlässe didaktischer Planung und Analyse, sondern auf Verbesserungspotenziale in der Unterrichtskommunikation (van Diggelen et al., 2013), die Identifikation erfolgreicher Prozesse des Mentorings zwischen Lehramtsstudierenden berufsbildender Schulen und ihren Mentor/innen in Praktikumsschulen sowie zur Diskussion von Studiumsinhalten mit universitären Dozent/innen und Peers (Riebenbauer et al., 2017) sowie auf den Aufbau von Reflexionsfähigkeit angehender wirtschaftsberuflicher Lehrkräfte (Stock et al., 2020) konzentrieren. Weitere Erkenntnisse aus dem internationalen Raum steuern zudem etwa Bükki und Fehérvári (2021) bei, welche die Kooperation und Kommunikation zwischen ungarischen Berufsschullehrkräften analysieren und deren Notwendigkeit mit der Schaffung einer „competence-based VET“ begründen. In der hierzu eingesetzten Fragebogenerhebung kommen jedoch Items zum Einsatz, die nur einzelne der relevanten Merkmale und Inhalte unterrichtsbezogener Kommunikation und diese zudem sehr abstrakt abbilden<sup>33</sup>.

Resümierend und im Einklang mit internationalen Forschungsüberblicken lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die für die Resultate kooperativer unterrichtlicher Entwicklungsarbeit offenbar (mit-)entscheidende Mikroprozessvariable der unterrichtsbezogenen Kommunikation mehr forschersche Aufmerksamkeit verdient als bisher (zsf. Warwas et al., 2020). Diese generelle Forderung gilt aber in besonderem Maße für den Untersuchungskontext berufsbildender Schulen, deren Kollegien didaktische Planungs- und Entscheidungsaufgaben im Rahmen lernfeldstrukturierter statt fachsystematischer Curricula unbedingt kooperativ bewerkstelligen müssen (vgl. Tramm & Naeve-Stoß, 2020 sowie nachfolgend). Wenn zugehörige Untersuchungen dabei den Anspruch einlösen wollen, die kommunikative Praxis der Beteiligten (auch) prozessbegleitend und detailliert statt (vorrangig) über bilanzierende Selbsteinschätzungen zu erfassen, bedarf es facettenreicher beobachtungsbasierter Erhebungsinstrumente. Dieses stellt ein Forschungsdesiderat dar, welchem sich die beiden nachfolgenden Teilstudien widmen sollen.

Mit dem Gesprächsgegenstand Lernaufgaben für wirtschaftsberuflichen Unterricht wird – wie zuvor herausgestellt wurde – dabei ein Kernelement berufsschulischer/berufsbildender Unterrichtsplanung und damit eine zentrale Gestaltungsaufgabe der professionellen pädagogischen Betätigung an berufsbildenden Schulen beleuchtet

---

<sup>33</sup> Bükki & Fehérvári (2021, 8ff.): „Teachers were asked to indicate on a scale of 1 to 4 how typical it was for them to do these activities (...) Engage in discussions with my colleagues about the learning development of specific students; Discuss with my colleagues what and how we are learning; Observe my colleagues' classes in order to provide feedback“

(vgl. Aprea et al., 2020 sowie nachfolgend). Der gleichzeitige Einbezug von angehenden als auch berufserfahrenen Lehrkräften schafft ein erstes wichtiges Bewährungsfeld für das neue Beobachtungsinstrument, an dem sich seine grundsätzliche Eignung etwa für Vergleichsgruppendesigns (i.S.v. gut und weniger gut bzw. professionell kommunizierenden Tandems von (angehenden) Lehrkräften) zeigen kann (vgl. Seifried & Wuttke, 2017; Schadt et al., im Druck). Nachweislich verfügen nämlich (langjährig) praktizierende und angehende Lehrkräfte infolge ihrer unterschiedlichen formalen Qualifikationsstufen wie auch ihrer informellen Erfahrungshintergründe über systematisch unterschiedliche Wissensstrukturen (z.B. Seifried, Wuttke & Türling, 2012 a, b zu professionellem Fehlerwissen; Achtenhagen & Weber, 2015 zu fachlichen, fachdidaktischem sowie pädagogischem Wissen; Neuweg 2015, zu implizitem Wissen). Gleichzeitig kann durch den Einbezug der beiden Statusgruppen aber auch geprüft werden, ob sich das Instrument für den Einsatz zur Forschung/und oder Ausbildung in verschiedenen Phasen des Lehrkräfteberufs eignen könnte.

aus Schulbüchern vorlegt und diese daraus im *kommunikativen Austausch* eine gemeinschaftliche Auswahl treffen sollen, so findet sich eine Parallele zu einer im späteren Verlauf noch aufzugreifenden Arbeit von Bükler und Naeve-Stoß (2021). So stellen die Autorinnen für den Fall, dass Lehrkräfte im *kommunikativen Diskurs* aushandeln, ob und inwieweit auf von Kolleg/innen erstellte Unterrichtsmaterialien (z.B. Lehr-Lern-Situationen) zurückgegriffen werden soll, eine interessante Hypothese auf. Nämlich, dass die Lehrkräfte im kommunikativen Diskurs „ihrerseits gefordert [sind], die ihnen vorliegenden curricularen Produkte und Unterrichtsmaterialien zu durchdringen, deren Anlage zu verstehen und im Zuge der unterrichtlichen Anpassung zu interpretieren und mit den eigenen Vorstellungen in Einklang zu bringen“ (2021, 294).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde daher eine kriteriengeleitete Analyse aufgezeichneter Gruppendiskussionen zwischen Tandems von Studierenden für das Lehramt an berufsbildenden Schulen und Tandems berufserfahrener Lehrkräfte vorgenommen. Zu diesem Zweck wurde jedem dieser Zweierteams eine berufstypische Situationsvignette und 3 Lernaufgaben unterschiedlicher Qualität (gemessen an Kriterien guter wirtschaftsberuflicher bzw. handlungsorientierter Lernaufgaben) vorgelegt. Die Proband/innen sollten sich daraufhin im gemeinsamen Diskurs für den Einsatz *einer* dieser Lernaufgaben im Berufsschulunterricht, die sich aus ihrer Sicht für die in der Situationsvignette beschriebene unterrichtliche Zielstellung und die beschriebenen Rahmenbedingungen gut eignet, *begründet* entscheiden (vgl. Kap.



6.3.3). Im Folgenden soll jedoch zunächst noch die mögliche Bedeutung der gemeinschaftlichen Auswahl von Lernaufgaben im Rahmen der Planung wirtschaftsberuflichen Unterrichts diskutiert werden.

## **6.2 Die Auswahl von Lernaufgaben und deren Bedeutung (auch und v.a.) im Rahmen der gemeinschaftlichen Unterrichtsplanung von Lehrkräften (an wirtschaftsberuflichen Schulen)**

Den Kommunikationsanlass stellt in der vorliegenden Studie eine Diskussion zur Auswahl von geeigneten Lernaufgaben für ein fiktives wirtschaftsberufliches unterrichtliches Setting durch die Proband/innen dar. Während dieses Setting im Abschnitt Methodik (vgl. Kap. 6.3) noch vertiefend dargestellt und dessen Design begründet wird, sollen an dieser Stelle noch die Gründe dahingehend dargelegt werden, warum die Auswahl von Lernaufgaben für wirtschaftsberuflichen Unterricht ganz bewusst als Kommunikationsanlass für die (angehenden) berufsbildenden Lehrkräfte ausgewählt wurde und inwiefern dies ein für die wirtschaftspädagogische Forschung relevantes Thema darstellen sollte.

### *Die Auswahl und der Einsatz von Lernaufgaben im Zuge der gemeinschaftlich verantworteten Umsetzung curricularer Ziele im wirtschaftsberuflichen Unterricht*

Die Implementation curricularer Innovationen im berufsbildenden Schulsystem durch die Einführung lernfeldorientierter Lehrpläne ist eng verknüpft mit der Zielstellung der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz bei den Lernenden. Hierfür sollen gemäß der Rahmenlehrpläne der KMK (2011) handlungsorientierte Unterrichtsformate eingesetzt werden. Nach Berding et al. (2021) stellt gerade der Einsatz von handlungsorientierten Lernaufgaben für Lehrkräfte ein probates und häufiges Mittel dar, einen derartigen wirtschaftsberuflichen bzw. handlungsorientierten Unterricht zu planen und zu gestalten. Wenn aber gerade die Einführung lernfeldorientierter Lehrpläne wie zuvor beschrieben einem sog. „Einzelkämpfertum“ von Lehrkräften entgegenwirken sollte und didaktische Planungsentscheidungen kooperativ auszulegen sind, so liegt die Annahme nahe, dass auch die Auswahl und der Einsatz von geeigneten handlungsorientierten Lernaufgaben durch berufsschulische Lehrkräfte zumindest ein Stück weit kooperativ erfolgen müsste.

Folgerichtig verorten verschiedene Autor/innen grundlegende Aufgaben der didaktischen (Jahres-)Planung inklusive der Entwicklung von gehaltvollen Lernsituationen, ihrer Sequenzierung und *der damit einhergehenden Selektion bzw. Konzeption von Lernaufgaben* im Verantwortungsbereich gesamter Jahrgangsstufen- bzw. Bildungsgangsteams berufsbildender Schulen (z.B. Böhner & Dolzanski, 2016; KMK, 2018;

Tramm & Naeve-Stoß, 2020; Wilbers, 2015). Den Argumenten dieser Autor/innen folgend bedingt die Förderung der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz ein bereichsübergreifendes Planen, Denken und Handeln der Schüler/innen, wodurch relevante Fachinhalte nicht isoliert betrachtet/eingeübt/erlernt werden können und die Unterrichtsinhalte und Lerngelegenheiten multiperspektivisch und damit zwingendermaßen fächerübergreifend anzulegen sind (vgl. hierzu auch Sembill et al., 2001 a, b). Dies wiederum bedingt Abstimmungsprozesse auf Ebene des gesamten Lehrkräfte-teams hinsichtlich relevanter Aspekte von Unterrichtsplanung. Derart komplexe didaktische Planungsanforderungen erfordern Bewertungs- und Entscheidungsprozesse auf der kollektiven Ebene eines Kollegiums: „Die arbeitsteilig-isolierte Ausarbeitung von Lernfeldern reicht also für ein kompetenzorientiertes Curriculum nicht aus. Bei einem rein lernfeld- und geschäftsprozessorientierten Lehrplan würden zwar prozessbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgebildet. Eine *ganzheitliche, subjektorientierte Entwicklung beruflicher Kompetenzen über die Lernfelder hinweg* würde jedoch vernachlässigt“ (Tramm & Casper 2021, 258f., Hervorhebung im Original).

#### *Die Auswahl und der Einsatz von Lernaufgaben im Zuge der gemeinschaftlichen Unterrichtsplanungen im wirtschaftsberuflichen Unterricht*

Diesen Ideen folgend und in Anbetracht dessen, dass die (gemeinschaftliche) Unterrichtsplanung von berufsschulischen Lehrkräften ein lange Zeit vernachlässigter Gegenstandsbereich der Forschung war (vgl. Aprea et al., 2021), und dessen Berücksichtigung in künftigen Forschungsarbeiten gefordert wird (vgl. Beiträge in dem bzw. den Sammelband von Klusmeyer & Söll, 2021 zur „Unterrichtsplanung in der Wirtschaftsdidaktik“), soll die Auswahl von Lernaufgaben an dieser Stelle zudem im Zuge der Unterrichtsplanung von Lehrkräften eingeordnet werden. Schließlich betrachten und diskutieren die (angehenden) Lehrkräfte in der vorliegenden Studie den Einsatz von Lernaufgaben für ein fiktives Unterrichtssetting und damit im Zuge einer gemeinschaftlich verantworteten Unterrichtsplanung<sup>34</sup> (vgl. auch hierzu Kap. 6.3). Dies erscheint v.a. auch unter dem Gesichtspunkt relevant, dass z.B. Arbeiten zur Analyse schriftlicher Unterrichtsplanungen angehender Lehrkräfte (z.B. Aprea et al., 2021) sowie Erfahrungsberichte aus der schulischen Implementationsforschung lernfeldorientierter Curricula (z.B. Büker & Naeve-Stoß, 2021; Tramm & Casper, 2021) darauf hindeuten, dass sich die Zielsetzungen beruflichen Unterrichts bzw. deren didaktisch-

---

<sup>34</sup> Im späteren Verlauf (vgl. Kapitel zum Erhebungsdesign) wird ja explizit von der Domäne Unterrichtsplanung gesprochen.

methodischen Gestaltungsparameter, die mit der Einführung lernfeldorientierter Curricula intendiert wurden, in den Unterrichtsplanungen von Lehrkräften nicht immer bzw. kaum wiederfinden lassen.

Dabei erscheint die weitgehende Vernachlässigung des Gegenstandsbereichs „Unterrichtsplanung“ durch die wirtschaftspädagogische Forschung durchaus verwunderlich, stellt Unterrichtsplanung doch einen der zentralen Bestandteile im Rahmen des pädagogischen Kerngeschäfts „Unterricht“ dar. Schließlich kann eine reflektierte Unterrichtsplanung die Qualität von Unterricht steigern (vgl. Aprea et al., 2021). Auch kommt dieser gerade – wie zuvor gezeigt wurde – im Rahmen der Implementation curricularer Innovationen eine wichtige Rolle zu, wodurch das hier unter einem wirtschaftspädagogischen Blickwinkel betrachtete Thema vollends anschlussfähig an den internationalen Diskurs zu Kooperations- und Kommunikationsanlässen zwischen Lehrkräften erscheint. Gemäß Aprea et al. nimmt Unterrichtsplanung demnach „eine Schlüsselstellung als strategisches ‚Nadelöhr‘ bei der Implementierung von Reformen und der Diffusion von Innovationen ein, denn sie bildet die Schnittstelle, an der neue Konzepte in Handlungsentwürfe von Lehrkräften (...) umgesetzt werden können“ (Aprea et al. 2021, 171).

Eine der Aufgaben der Unterrichtsplanung von berufsbildenden Lehrkräften ist es dabei u.a. auch, Lern- und Arbeitsaufgaben zu erstellen/auszuwählen, die den Bildungszielen (beruflichen) Unterrichts gerecht werden. Zusammengefasst besteht die Zielsetzung der Unterrichtsplanung von Lehrkräften also darin, „eine Lernumgebung zu entwerfen, die so beschaffen sein sollte, dass sie die in curricularen Vorgaben der Lehrpläne formulierten Intentionen spiegelt (...) und unter den gegebenen Rahmenbedingungen (...) umgesetzt werden kann. Dabei sind die Funktionen der Lernumgebung (...) so in Gestaltungsvariablen (insb. *Lernaufgaben*, Unterrichtsmaterialien, Sozialformen, Medien sowie Formen der Lerndiagnostik) zu übersetzen, dass eine funktionserfüllende Struktur entsteht, die bei den Lernenden den Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unterstütz[en kann]“ (Aprea et al. 2021, 173f., eigene Hervorhebung). Neben vielfältigen Aspekten, die bezüglich der von den Autor/innen angesprochenen Gestaltungsparameter von Lernumgebungen bzw. -angeboten an Schüler/innen eine Rolle spielen (wie z.B. Entscheidungen über Lernziele und -inhalte, geeignete Diagnoseverfahren, ...), werden hier also auch von den Autor/innen selbst explizit die eingesetzten Lernaufgaben angesprochen. Im Rahmen des Designs effektiver Lehr-Lern-Arrangements, umfassen relevante Planungsschritte daher „die Konfiguration der methodischen Gestaltungsparameter (d. h. lei-

tende Problemstellung des Unterrichts, Informationsangebot und *Lernaufgaben*, Materialien und Medien sowie Verfahren für Diagnose und Feedback“ (ebd., S.183f., eigene Hervorhebung). Lernaufgaben bilden demnach also einen relevanten Gegenstandsbereich im Rahmen unterrichtsplanerischer Tätigkeit von (berufsbildenden) Lehrkräften. Mithin stellt sich also nun die Frage, ob und v.a. welchen Beitrag die Kooperation und Kommunikation von Lehrkräften unter dem Gesichtspunkt der Spezifika bzw. der spezifischen (curricularen) Rahmenbedingungen des berufsbildenden Schulsystems auch ganz spezifisch hierbei zu leisten vermag.

Folgt man dabei etwa beispielsweise Ausführungen bei Tramm und Casper (2021) sowie Büker und Naeve-Stoß (2021), so ist es aus Sicht der Autor/innen unstrittig, dass mit der Einführung der curricularen Innovationen auch die Zusammenarbeit in der Planung von Unterricht auf Ebene der Einzelschule in den Fokus rücken muss. Schließlich können mit der Einführung von Lehrplänen intendierte Zielsetzungen v.a. dann erfolgreich verfolgt werden, „wenn die Kolleginnen und Kollegen auf der Mikroebene diese kongenial aufnehmen und [planen] um[zusetzen“ (Tramm & Casper 2021, 255). Schließlich wird auch hier, wie bereits von Aprea et al. (2021) und den weiteren zuvor zitierten Autor/innen angedeutet, angemahnt, dass die Analyse der intendierten Inhalte und Zielsetzungen der eher global und abstrakt formulierten Rahmenlehrpläne wirtschaftsberuflicher Ausbildungsgänge und eben auch die darauf begründeten Planungsaufgaben und -schritte im Rahmen deren unterrichtlicher Um- und Übersetzung realistischer- und sinnvollerweise nur durch kollegiale Zusammenarbeit von Lehrkräften zu bewältigen sind.

#### *Die Bedeutung des kollegialen Diskurses im Rahmen der gemeinschaftlich verantworteten Unterrichtsplanung von wirtschaftsberuflichem Unterricht*

Hinsichtlich der Fragen nach der gemeinschaftlichen Interpretation und Umsetzung von Lehrplanvorgaben in Unterrichtspläne und Unterrichtsmaterialien wird demnach v.a. die Kommunikation bzw. der Austausch zwischen Lehrkräften bzw. in Lehrkräfteteams relevant (vgl. dazu auch Büker & Naeve-Stoß, 2021 unterhalb). „Curriculare Entwicklungsarbeit ist [schließlich] ein mehrdimensionaler Verständigungsprozess von hoher Komplexität. (...) Sie erforder[t] von den Lehrenden u. a. eine Verständigung auf gemeinsame Ziele, ein abgestimmtes Vorgehen, gemeinsame verbindliche Vereinbarungen bezüglich der zu erstellenden curricularen Produkte sowie die Bereitschaft, sich an den notwendigen Planungs- und Abstimmungsprozessen zu beteiligen“ (Tramm & Casper 2021, 255 ff.)

Im Zuge der geforderten gemeinschaftlichen Interpretation und didaktischen Ausgestaltung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne (und somit auch für die Unterrichtsplanung und Erstellung von Unterrichtsmaterialien) schlussfolgern Tramm und Casper somit zusammenfassend: „Lehrkräfte können das nicht einzelkämpferisch im Alltagsgeschäft erledigen. Es ist eine zwingend kollegiale Aufgabe, die z.B. von Bildungsgangkonferenzen auf der Mesoebene koordiniert werden sollte. (...) [Dabei geht es um] einerseits die Erarbeitung eines schriftlich fixierten und auf der Zielebene verbindlichen Curriculums bis hin zu beispielhaften *Unterrichtsmaterialien*, auf die die Lehrkräfte offen zugreifen können und andererseits die Ausformung einer Kultur des curricularen und didaktischen *Entwicklungsdiskurses* innerhalb des Kollegiums“ (2021, 281, eigene Hervorhebung). Die Annahmen und Empfehlungen bei Tramm und Casper sind dabei v.a. narrativ (aber damit natürlich keineswegs weniger wichtig!) und stammen v.a. aus Reflexionen von Implementierungsprojekten lernfeldorientierter Lehrpläne an Schulen mittels Lehrkräftekooperation, an denen die Autor/innen beteiligt waren. Empirische Untermauerung erhält die zuvor herausgestellte Bedeutung der kollegialen Zusammenarbeit und v.a. auch Kommunikation bei der Übersetzung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne in unterrichtsplanerisches Handeln im Rahmen einer Interviewstudie bei Büker und Naeve-Stoß (2021). Hierbei befragen die Autor/innen Lehrkräfte zweier Schulen, die an Implementierungsprojekten lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne beteiligt waren, wobei es an beiden Schulen Lehrkräfte gab, die an den curricularen Analyse- und Planungsprozessen aktiv beteiligt waren und andere, die lediglich „Verwerter/innen“ der durch erstere im Rahmen der Analyse- und Planungsprozessen erstellten Unterrichtspläne und -produkte waren. Dabei stellen die Autor/innen v.a. die Frage nach der Qualität der Kommunikation innerhalb der Schule bzw. zwischen den Lehrkräften als besonders relevant dafür heraus, ob und inwieweit die intendierten Inhalte und Zielsetzungen aus den Rahmenlehrplänen durchdrungen und für die Unterrichtsplanung der Lehrpersonen als relevant erachtet und auch tatsächlich umgesetzt werden. Interessanterweise erscheint es dabei so zu sein, dass informelle Kommunikationsanlässe bzw. die Kommunikation zwischen selbstgewählten Gesprächspartnern und -gruppen hierfür erfolgsentscheidender sind, als etwa der Austausch und die Information, die in Gesamtkonferenzen zu diesen Inhalten stattfindet. Besonders hervorgehoben wird dabei (im Übrigen sowohl von Tramm & Casper als auch von Büker & Naeve-Stoß), dass für Lehrkräfte dabei v.a. die Kommunikation über konkrete Unterrichtsmaterialien – wie diese z.B. Lehr-Lern-Situationen und *Lernaufgaben* darstellen – besonders wichtig und interessant zu sein scheint und der kollegiale Austausch v.a. hierzu stattfindet.

Nicht zuletzt resümieren Tramm und Casper (2021), dass es im Zuge der gemeinschaftlichen Unterrichtsplanungsprozesse von Lehrkräften ja v.a. darum gehen sollte, dass hierbei am Ende des Prozesses der Zusammenarbeit Unterrichtsprodukte (wie dies Lehr-Lern-Situationen und Lernaufgaben sein können) entstehen, die von den Lehrkräften dann anschließend auch im Unterricht eingesetzt werden könnten.

Jedoch bleibt auch hier festzuhalten, dass die gemeinschaftliche Planung von Unterricht bzw. der kollegiale Austausch hierzu durch Lehrkräfte nicht unabhängig von schulinternen und individuellen Voraussetzungen ist. Neben organisatorischen Voraussetzungen wie ausreichenden zeitlichen und räumlichen Ressourcen oder einer unterstützenden Haltung durch die Schulleitung (z.B. durch die Ermöglichung der Teilnahme an geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen) werden v.a. auch die Einstellungen und das fachdidaktische Wissen von Lehrpersonen betont (vgl. Büker & Naeve-Stoß, 2021; Tramm & Casper, 2021). Schließlich können Verständigungsprozesse und eine nachhaltige Implementation von Innovationen hierdurch behindert bzw. befördert werden. Als besonders bedeutsam stellen die Autor/innen dabei abermals die Schaffung von Möglichkeiten zum kollegialen Austausch in Lehrkräfte- bzw. Bildungsgangteams heraus.

Ogleich also die Bedeutung der Erstellung bzw. Auswahl von Lernaufgaben im Rahmen der (sinnvollen Planung der) Förderung des Lernens der Schüler/innen im berufsbildenden Schulsystem unbestritten ist (Bloemen, 2011; Schlicht & Zander, 2019), lässt sich ganz allgemein im Hinblick auf das Forschungsthema „Lernaufgaben im berufsschulischen Unterricht“ bzw. „Lernaufgaben im Rahmen der Planung berufsschulischen Unterrichts“ resümieren, dass diese „[o]bwohl Lernaufgaben vielfältige Möglichkeiten für die berufliche Bildung eröffnen und ihnen eine herausragende Bedeutung für den Unterricht zukommt, sie in Studien zum Methodeneinsatz [bzw. dessen Planung] allenfalls untergeordnet betrachtet [werden]“ (Berding et al. 2021, 101f.). So lassen sich innerhalb der Wirtschaftspädagogik durchaus Studien finden, bei denen konstitutive Merkmale qualitativ hochwertiger (handlungsorientierter) Lernaufgabe hergeleitet und Schulbücher bzw. deren Aufgaben (z.B. Bloemen, 2011; Schlicht & Zander, 2019) bzw. von einzelnen Lehrkräften selbst erstellte Aufgaben hinsichtlich der Ausprägungen dieser Merkmale analysiert werden (z.B. Berding et al., 2021). Dennoch stellt die vorliegende Arbeit insofern eine Besonderheit dar, dass hierbei Tandems von (angehenden) Lehrkräften über ihnen vorgelegte Lernaufgaben und deren Eignung für die Planung deren Einsatzes in einer fiktiven Unterrichtssituation diskutieren. Vor dem Hintergrund skeptischer Befunde zur handlungskompetenzförderlichen Qualität von Lernaufgaben aus Schulbuchanalysen, rückt schließlich

auch die Rolle der Lehrkraft und deren Kompetenzen als diejenige Person, die über einen Einsatz bzw. die Auswahl von Aufgaben für den Unterricht entscheidet, in den Fokus. So stellten Bloemen und Kolleg/innen bereits im Jahr 2010 fest, „[d]ie Ergebnisse unterstreichen schließlich die Notwendigkeit, sich in der Wirtschaftsdidaktik stärker als bisher mit Fragen der Konstruktion, *Implementation* und Evaluation von Aufgaben auseinander zu setzen“ (2010, 204, eigene Hervorhebung)<sup>35</sup>.

#### *Kommunikation über die Auswahl/den Einsatz von Lernaufgaben in der internationalen Forschung zum allgemeinbildenden Unterricht*

Wirft man daher abschließend einen Blick auf Forschungsarbeiten außerhalb der Wirtschaftspädagogik, so stellt man fest, dass Forschung bezüglich (der Kommunikation über) geeigneten Lernaufgaben auch v.a. für (die Planung von) Mathematikunterricht vorliegt (z.B. Fujii, 2016; Horn, 2007; McGraw et al., 2007; Slavit & Nelson, 2010; Chauraya & Brodie, 2018). Dabei resümieren Barnhart und van Es (2020) dass die Merkmale professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation und deren potentieller Beitrag zu einer (gemeinschaftlich verantworteten) Unterrichtsplanung v.a. nicht nur anhand von Diskussionen über unterrichtliche „artefacts“ (wie z.B. Lernaufgaben) untersucht wurden, sondern diese auch als geeignete Diskussionsanlässe zur Generierung von Professionalisierungsgewinnen herausgestellt werden. In Anbetracht der Befunde der zuvor zitierten und weiterer Arbeiten bleibt festzuhalten, dass die Auswahl und der Einsatz von Lernaufgaben v.a. hinsichtlich der Passung zu curricularen Vorgaben (inhaltlichen Lernzielen), der Förderung des Lernens der Schüler/innen (z.B. Lösungswegoffenheit, kognitive Aktivierung), der (kognitiven und motivationalen) Voraussetzungen der Schüler/innen sowie deren organisatorische Einbettung in den Unterricht diskutiert/besprochen werden sollte. Gelingt es den Lehrkräfteteams ihre Gespräche dahingehend auszurichten, können Professionalisierungsgewinne (z.B. Verbesserung des fachdidaktischen Wissens, eine tiefgehende Reflexion subjektiver Überzeugungen zum Lernen der Schüler/innen) bei den beteiligten Lehrkräften erreicht werden (z.B. Horn, 2007; Biccard, 2018)<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Diejenigen Merkmale, die gemäß einschlägiger wirtschaftspädagogischer Forschungsarbeiten konstitutiv für handlungsorientierte Lernaufgaben sind, werden im Rahmen der Hintergründe zur Auswahl derjenigen 3 unterschiedlichen Lernaufgaben, die den Lehrkräften in der vorliegenden Studien vorgelegt wurden, beschrieben (vgl. Kapitel 6.3.3.2). Dabei wird ebenso beschrieben, inwiefern diese Aufgabentypen, Lernaufgaben unterschiedlicher Qualität hinsichtlich der Merkmale von Handlungsorientierung darstellen.

<sup>36</sup> Dabei ist die Einnahme eines wirtschaftspädagogischen Blickwinkels nicht nur vor dem Hintergrund der zuvor diskutierten Vernachlässigung dieses Themas in der wirtschaftsdidaktischen Forschung relevant, sondern auch unter der wieder aufflammenden Diskussion zur zu starken Betonung von generischen vs. zu starken Ausblendung von fachdidaktischen Aspekten in der deutschsprachigen Unterrichtsforschung (vgl. z.B. Achtenhagen & Weber, 2020; Praetorius et al., 2020). Bezogen auf den Forschungsgegenstand „Unterrichtsqualität“ (bzw. Basisdimensionen von Unterrichtsqualität) kritisieren etwa Praetorius und Kolleg/innen (2020), dass Modellannahmen zu sehr auf Befunde der Mathematikdidaktik bzw.

Abschließend muss jedoch – wie aus den vorausgehend Ausführungen ersichtlich wird – resümiert werden, dass die Lernaufgabenauswahl (im Rahmen von unterrichtlichen Planungsentscheidungen) einen speziellen (ausgewählten und eben nur einzelnen) Bestandteil der (kooperativen) Unterrichtsplanungstätigkeiten von Lehrkräften sowie der zuvor genannten Aufgabenbereiche der gemeinschaftlichen didaktischen Planungstätigkeit berufsschulischer Lehrkräfte darstellt. Auch können mit dem vorliegenden Setting keine Aussagen zu etwaigen Professionalisierungsgewinnen der beteiligten Lehrkräfte gewonnen werden. Darauf soll zum Schluss der Arbeit noch eingegangen werden (vgl. Kap. 6.5.3). Hierbei sollen die im Nachfolgenden aufgezeigten Befunde zunächst also immer unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, dass die Zielstellung der Arbeit zuallererst in der Untersuchung der *unterrichtsbezogenen Kommunikation* von (angehenden) berufsschulischen Lehrkräften liegt und die *Auswahl geeigneter Lernaufgaben für den wirtschaftsberuflichen Unterricht* eher „lediglich“ den Gegenstandsbereich bzw. Kommunikationsanlass darstellt.

In der nachfolgenden Analyse liegt der Kernfokus also darauf, mittels des Einsatzes des entwickelten Instruments unterscheidbare puK zwischen den Tandems aufzuzeigen und nachzuzeichnen, inwiefern qualitativ unterscheidbare unterrichtsbezogene Kommunikation den Kooperationsprozess/Prozess der gemeinsamen Entscheidungsfindung beeinflussen könnte. In Rückbezug auf die voranstehende Literatur zur Qualität von Unterrichtsplanung im wirtschaftsberuflichen Unterricht<sup>37</sup> und in Rekurs auf Annahmen zur unterrichtsbezogenen Kommunikation im Lehrberuf aus der internationalen Forschung (vgl. Kap. 3)<sup>38</sup>, sollte also reflektiert werden, ob die beobachteten Gespräche darauf hindeuten, dass (eigene Ideen/Vorstellungen/Überzeugungen

---

der Forschung zum Mathematikunterricht basieren und die Frage danach, inwieweit diese auch für andere Disziplinen anschlussfähig sind, oftmals ausgeblendet wird. Bezieht man dies auf die Rolle bzw. Bedeutung des Einsatzes von (kognitiv aktivierenden) Lernaufgaben, die immanenter Bestandteil derartiger Modelle sind, so erscheint es durchaus fraglich, ob für den doch sehr spezifischen Gegenstandsbereich wirtschaftsberuflichen Unterrichts ein Rückgriff auf Befunde und Annahmen aus der Mathematikdidaktik bzw. -forschung im allgemeinbildenden Unterricht ausreichend erscheint. Dazu Praetorius et al. (2020, 316): „Es stellt sich daher die Frage, ob die generische und mathematikdidaktische Synthese von (Sub-)Dimensionen auch auf andere Fächer übertragbar ist und somit mit einem solchen Framework auch in anderen Fächern sowohl generische als auch fachspezifische Aspekte von Unterricht abgedeckt werden können“. Zudem Achtenhagen & Weber (2020, 659): „Zum einen verbleibt die psychologisch dominierte Forschung dabei, die Inhaltsdimension des Lehrens und Lernens zu vernachlässigen (...) Hier kann auch kritisch auf die eher unzureichenden Bemühungen einer Allgemeinen Didaktik verwiesen werden, die den Anforderungen der verschiedenen Fächer und Arbeitsbereiche nur bedingt gerecht wird.“

<sup>37</sup> Demnach würde sich ein für die erfolgreiche (gemeinschaftliche) Unterrichtsplanungsarbeit sinnvoller Kommunikationsprozess durch einen (im Sinne der vorliegenden Aufgabenstellung) zielgerichteten sowie evidenzbasierten und schüler/innen-bezogenen Diskurs bei der (Auswahl und) Planung des Einsatzes der Lernaufgaben zeigen. Dabei geht es z.B. um die (erfolgreiche) Aushandlung und Abstimmung von/über gemeinschaftlich geteilte didaktisch-konzeptionelle Grundüberzeugungen sowie damit korrespondierenden fachdidaktischen und/oder methodischen Gestaltungsparametern im wirtschaftsberuflichen Unterricht.

<sup>38</sup> Die Befunde systematischer Literatursichtungen zur Lehrkräftekooperation bei Vangrieken et al. (2015, 2017) deuten etwa daraufhin, dass Kooperationsprozesse in Studien als erfolgreich bezeichnet



im Hinblick auf) die Auswahl und v.a. auch der mögliche Einsatz der Aufgabe im Unterricht durch den gemeinschaftlichen Diskurs gemäß der vorliegenden Aufgabenstellung tiefgreifend(er) reflektiert und zudem mit sinnvollen Handlungsalternativen angereichert werden. D.h., dass etwa individuell geäußerte Ideen und Einschätzungen im gemeinsamen Diskurs aufgegriffen, hinterfragt und gegenseitig angereichert und unterrichtlich Handlungsweisen miteinander ausgehandelt/abgestimmt werden. Dabei sollten die Lehrkräfte beispielsweise individuelle Ideen zur Anpassung/Modifikation der Aufgaben im Unterricht äußern und gemeinsam diskutieren/vertiefen. All dies sollte schließlich darauf hindeuten, dass puK (über Lernaufgaben) den Prozess der gemeinsamen Entscheidungsfindung/die Bewältigung der gemeinschaftlichen Aufgabe (zur Auswahl von Lernaufgaben) befördert und demnach eine relevante Mikroprozessvariable erfolgreichen Kooperation/erfolgreicher Kooperationsprozesse im Lehrberuf darstellt. Diese Überlegungen und Annahmen werden im späteren Verlauf der Arbeit (vgl. Kap. 6.5) direkt anhand von Transkriptauszügen vertieft. Zuvor sollen jedoch die Hintergründe der methodischen Anlage dieser Studie berichtet werden.

### **6.3 Methodik**

Im folgenden Abschnitt sollen die methodischen Grundlagen zur Durchführung der Gruppendiskussionsstudie mit den angehenden und berufserfahrenen Lehrkräften gelegt werden. Das Gesamtvorhaben soll im Hinblick auf die forschungsleitenden Fragestellungen (vgl. Abschnitt Problemstellung) und eine übersichtliche Darstellung für die Leser/innen im Folgenden in Form von zwei aufeinander aufbauenden „Teilstudien“ vor- und dargestellt werden.

Teilstudie 1 kann dann dabei primär als „Pre-Testung“ des Erhebungsdesigns und der Erhebungsinstrumente angesehen werden, da es – wie nachfolgend gezeigt wird – zunächst darum ging, diese im Hinblick auf deren Eignung für die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit zu überprüfen und zu modifizieren. Konkret ging es dabei v.a. um die Testung und Modifikation des Kategorienrasters und die Erstellung eines Kodierleitfadens – mithin des beobachtungsbasierten Erhebungsinstrumentes – zur kriteriengeleiteten Analyse der unterrichtsbezogenen Gespräche der Proband/innen. Diese

---

werden, wenn sich Lehrkräfte über Umsetzungsideen zu neuen bzw. modernen Lehr-Lern-Methoden/curricularen Vorgaben/usw. austauschen und dabei gemeinschaftlich über korrespondierende fachdidaktische und methodische Ansätze und Handlungsweisen reflektieren (z.B. „Innovation and dealing with the complexity of teacher work“; „Confirmation in ideas about new teaching methods and assignments“; „sharing of ideas and resources“; „More student-centred instruction strategies“; ...). Ausgehend der Befunde bei Warwas et al. (2020) ließe sich wiederum davon sprechen, dass Kooperationsprozesse befördert werden, wenn Lehrkräfte im gemeinsamen Austausch individuelle (oftmals weitgehend stabile) unterrichtsbezogene Sichtweisen für eine gemeinsame Reflexion zugänglich machen, zur Diskussion stellen und ggf. überdenken. Auch eine gemeinsame Aushandlung und Abstimmung über didaktische und pädagogische unterrichtliche Handlungsweisen der kooperierenden Lehrkräfte würde für eine gute Umsetzung des Kooperationsprozesses sprechen.

erfolgte durch eine vorgelagerte Analyse eines Teils der erhobenen Gruppendiskussionen mit Blick auf *die Eignung und Aufdeckung von Optimierungspotenzialen an dem Kategorienraster und Kodierleitfaden* in Form einer double-blind Kodierung. Zudem stand dabei auch eine *Evaluation* der durch die beteiligten Lehrkräfte eingeschätzten *Realitätsnähe und Authentizität der Erhebungssituation*, welche im Anschluss an die Durchführung der Erhebung über einen Fragebogen erfasst wurde, im Fokus dieser ersten Teilstudie (Kap 6.4).

Im Rahmen der sich hieran anschließenden zweiten Teilstudie wurde daraufhin die Gesamtheit der aufgezeichneten Gruppendiskussionen unter dem Gesichtspunkt der *Untersuchung der Kommunikationspraxis, -inhalte und -qualität der Tandems sowie deren Beitrag zum Kooperationsprozess/Entscheidungsfindungsprozess bei der gemeinschaftlichen Planungsaufgabe* mithilfe des überarbeiteten Kategorienrasters und Kodierleitfadens, ausgewertet (Kap 6.5).

### **6.3.1 Gestaltungsempfehlungen für die Durchführung und das Design von Experten-Novizen-Studien (auch in der Forschung zum Lehrberuf)**

Da die Zielsetzung (u.a. auch) darin bestand, ein Beobachtungsinstrument zu entwickeln, das sich grundsätzlich (u.a. auch) für den Einsatz bei Vergleichsgruppendedesigns eignen sollte und damit zur Analyse qualitativer unterscheidbarer unterrichtsbezogener Kommunikationspraxis zwischen Lehrkräften (s.o.) genutzt werden kann, wurde die Studie ganz bewusst als Gruppendiskussionsstudie und in Anlehnung an Experten-Novizen-Vergleichsstudien angelegt. Denn im Hinblick auf eine sinnvolle Verfolgung dieser Zielstellung sollte mit der Akquise angehender und berufserfahrener Lehrkräfte, die sich jeweils in unterschiedlichen Phasen ihres beruflichen Werdegangs befanden, hinsichtlich deren Erfahrungs- und Wissensstände eine möglichst breite Stichprobe gewonnen werden. Zu guter Letzt kann hierdurch eine potentielle Eignung des Analyseinstruments zur Untersuchung der unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften in verschiedenen Phasen des beruflichen Werdegangs geprüft werden.

Im Rahmen einer Literaturrecherche fiel zunächst auf, dass es im Hinblick auf methodische Anlagen von Vergleichsgruppenstudien in den Erziehungswissenschaften keine „Handbücher“ bzw. klassische Methodenliteratur für das Design derartiger Untersuchungen gibt. Jedoch konnte im Rahmen der Literatursichtung die „Second Edition of the Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance“ (Ericsson et al., 2018) recherchiert werden. Dieser Sammelband beinhaltet ein eigenständiges Kapitel mit mehreren Beiträgen zu forschungsmethodischen Hintergründen und Gestal-

tungsempfehlungen von Experten-Novizen-Studien bzw. der Erfassung von Expertise, u.a. auch im Lehrberuf sowie im Rahmen von Teamarbeit. Aus diesem Grund wurde beim Design der Studie auf mehrere der dort aufgeführten Beiträge (v.a. diejenigen von Ackerman & Beier, 2018; Billett, Harteis, & Gruber, 2018; Ericsson, 2018; Stigler & Miller, 2018; vgl. zudem Seifried & Wuttke, 2017) Bezug genommen<sup>39</sup>.

Gemäß den Ausführungen bei Billett et al. (2018) soll beispielsweise darauf geachtet werden, dass Studien (bzw. darin enthaltene Aufgabenstellungen, die durch die Proband/innen bearbeitet werden sollen), die zur Untersuchung von Expertise bzw. Expertenhandeln genutzt werden sollen, in eine – dem jeweiligen Betrachtungsschwerpunkt beruflichen Handelns entsprechend – möglichst authentische Situationsbeschreibung eingebettet werden. Aus diesem Grund wurde für die vorliegende Studie eine Situationsvignette entwickelt, die unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften weitestgehend authentisch und realitätsnah initiieren soll. Besonders relevant ist es demnach zudem, möglichst domänenspezifische Situationen des beruflichen Handelns auszuwählen (d.h. also für Lehrkräfte – sofern es nicht um allgemeinpädagogische oder allgemeindidaktische Gegenstandsbereiche geht – möglichst fachspezifische Aufgabenstellungen zu wählen). Da die Zielgruppe unserer Untersuchung (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen berufsbildenden Schulen darstellen, wurde im Rahmen der Studie mit der Auswahl von/dem Austausch über *Lernaufgaben für wirtschaftsberuflichen Unterricht* eine Aufgabenstellung konzipiert, die für diese Adressatengruppe domänenspezifischer Natur sein sollte (vgl. Kap. 6.3.3.1 sowie 6.3.3.2). Mittels des Fragebogens (vgl. Kap. 6.3.3.4) wurde zudem zusätzlich erhoben, inwiefern die Proband/innen die im Rahmen der Erhebung zu bearbeitende Aufgabenstellung auch tatsächlich als „Authentische Situationsbeschreibung mit domänenspezifischer Aufgabenstellung“ im Rahmen ihrer Tätigkeiten als (angehende) Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen erachten.

Ericsson (2018) beschreibt zudem die Bedeutung und den Stellenwert der Erfassung von geäußerten Gedanken von Proband/innen bzw. von „verbal expressions to their thoughts while they were engaged in problem-solving“ (ebd., 193) während der Bearbeitung von Aufgabenstellungen als klassischen und geeigneten Ansatz für die Messung von Expertise. Schließlich gibt es elaboriertere und weniger elaborierte Möglichkeiten der Problemlösung, die sich u.a. auch in der Begründung und argumentativen Durchdringung des Vorgehens bei der Aufgabenlösung widerspiegeln, wobei Ex-

---

<sup>39</sup> Ebenso erfolgte eine Orientierung an inhaltlichen und methodischen Kriterien der Lehr-Lern-Forschung wie sie bei Achtenhagen und Weber (2020) genannt/gefordert werden.

pert/innen dann elaborierte Lösungswege im zuvor genannten Sinne verfolgen sollten. Stigler und Miller (2018) betonen in diesem Zuge die Vorzüge der Möglichkeit, dass Aufgabenstellungen mittels derer Expertise bzw. Expertenhandeln untersucht werden sollen, von Proband/innen gemeinschaftlich bearbeitet werden. „[B]uilding awareness of current routines (or skills in the case of expertise) is often better accomplished in collaboration with others – peers, team members – because it requires that the routines be described explicitly – put into words” (ebd., 444). Um also die Gedankengänge und Argumente der Proband/innen bestmöglich erfassen zu können, wurde die Studie daher als Gruppendiskussion angelegt, wodurch auch v.a. die Gedankengänge und Begründungsmuster der Proband/innen im Zuge der Bearbeitung der Untersuchungssituation bzw. des kommunikativen Austausches dazu erhoben werden konnten. Ericsson (2018) empfiehlt dabei zudem das Erstellen einer Instruktion, mittels derer die Proband/innen in die Erhebung eingeführt werden sollen, wobei man diese dabei nochmals explizit darauf hinweisen darf, dass es v.a. um die Äußerung der Gedanken und Begründungen im Rahmen der Bearbeitung einer Aufgabenstellung geht. Daher wurde den Tandems vor dem Start der Erhebung eine standardisierte Instruktion vorgelesen (vgl. Kap. 6.3.3.3)<sup>40</sup>.

Stigler und Miller (2018) richten sich mit ihrem Beitrag v.a. an Studien zur Erfassung von Expertise im Lehrberuf. Dabei betonen sie, dass nicht nur das reine Unterrichtshandeln von Lehrpersonen, sondern auch die (Qualität der) Planung (“planning”) von Unterricht ein immanenter Bestandteil eines “expert teaching” ist. D.h., dass die Aufgabenstellung aus der vorliegenden Erhebungssituation, die im Rahmen der Unterrichtsplanung angesiedelt ist, zur Erfassung professionellen Handelns im Lehrberuf geeignet ist. Bezüglich der Analyse von Expertise bzw. Expertenhandeln empfehlen die Autor/innen zudem auf sog. “best-practice” Erhebungsinstrumente zurückzugreifen, schließlich sollen im Hinblick auf die Aufgabenstellungen, mit denen die Proband/innen konfrontiert wurden, qualitativ hochwertige Lösungsansätze (mithin Expertenhandeln bzw. -denken) identifiziert werden können. Für die vorliegende Studie heißt dies, dass (wie ohnehin beabsichtigt) zunächst ein Erhebungsinstrument entwickelt werden sollte, mit dessen Hilfe man eine *professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation* zwischen Lehrkräften erfassen kann. Hierfür wurden die innerhalb des systematischen Literaturreviews identifizierten beobachtbaren Merkmale von puK für die Erstellung eines Kriterienrasters zur Analyse der Gespräche der Tandems genutzt (vgl. Kap 6.3.3.5).

---

<sup>40</sup> Im Übrigen benennt auch Ericsson die Notwendigkeit des Einsatzes von authentischen, möglichst standardisierten Aufgabenstellungen, die zudem möglichst klar und eindeutig definiert sein und per se ein sofortiges Handeln der Proband/innen erfordern sollten.

Der Beitrag von Ackerman und Beier (2018) gibt letztendlich wichtige Empfehlungen dahingehend, wie die Auswertung von Experten-Novizen-Vergleichsstudien gemäß wissenschaftlicher Gütekriterien erfolgen kann. Bezüglich einer objektiven und reliablen Analyse der Gespräche wurde dabei auf eine Doppelkodierung eines Teils der Interviews und auf eine über den gesamten Analyseprozess regelmäßige und konsensuale Abstimmung zwischen den Forscher/innen gesetzt (vgl. Kap. 6.3.3.5 sowie Kap. 6.3.5). Zudem wurden auf Basis der Empfehlungen der Autor/innen zusätzliche für Expertenhandeln relevante Kontrollvariablen (in unserem Fall Selbstwirksamkeit, fachdidaktisches und fachinhaltliches Wissen) mitaufgenommen und im Rahmen eines Fragebogens erhoben (vgl. Kap. 6.3.3.4).

### *Experten-Novizen-Studien im Lehrberuf*

Vergleichsstudien zwischen Lehrerexpert/innen (v.a. langjährige Lehrkräfte) und Noviz/innen (v.a. Lehramtsstudierende) wurden v.a. durch das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrberuf „populär“. Mit diesem Paradigma rückte die Lehrkraft als Person wieder in den Vordergrund des Forschungsinteresses, allerdings stehen im Gegensatz zur früheren Forschung nicht mehr deren für guten Unterricht notwendige Charaktereigenschaften im Fokus, sondern vielmehr ihr Wissen und Können sowie ihre professionelle Kompetenz (Gruber & Jarodzka, 2018). Expertise im Lehrberuf zeigt sich gemäß Stigler und Miller (2018) dabei durch eine reichhaltige Wissensbasis und ein Können hinsichtlich Aufgabenbereiche wie der Formulierung von Lernzielen, der Auswahl und Implementierung von Unterrichtsstrategien, der Evaluation von Fortschritten des Lernens der Schüler/innen sowie der Ermöglichung von Lerngelegenheiten für Lernende.

Basierend auf der Annahme, dass sich Expertise durch langjährige Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich (z.B. dem Unterrichten und dessen Planung) entwickelt, folgerte man, dass erfahrene Lehrkräfte einen höheren Expertisegrad aufweisen als weniger erfahrene Lehrkräfte (vgl. ebd.). Durch eine Gegenüberstellung von Proband/innen mit (möglichst) maximal differierendem Expertisegrad wird der Vergleich von Expert/innen und Noviz/innen auch als kontrastiver Ansatz bezeichnet (Gruber & Jarodzka, 2018). Expert/innen verfügen demnach über eine umfangreiche Wissensbasis, einen reichhaltigen Erfahrungsschatz, eine geringe Fehlerquote und eine gute kollegiale Vernetzung aus. Im Gegensatz dazu werden Personen als Noviz/innen bezeichnet, die entweder neu in ihrem Beruf sind, oder nur wenige und unspezifische Erfahrungen haben und demnach eine geringe Leistungsstärke aufweisen. Eine zentrale Annahme ist, dass Noviz/innen aufgrund fehlender

praktischer Erfahrung noch nicht zu Expert/innen wurden, aber bei ausreichend Erfahrung und Übung grundsätzlich einen hohen Expertisegrad erwerben können (ebd.). Aus dem Vergleich dieser Extremgruppen lassen sich dann Erkenntnisse über interindividuelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in kognitiven Strukturen (Wissen) von Expert/innen und Noviz/innen gewinnen, um damit Rückschlüsse auf Zusammenhänge deren Wissens auf ihr berufliches Handeln zu ziehen (Gruber & Jarodzka, 2018; Stigler & Miller, 2018).

Im Rahmen der Zuordnung von Proband/innen zu den Vergleichsgruppen gibt es in der Forschung verschiedene Ansätze (für eine Übersicht vgl. Bromme, 1992). Populär ist es dabei z.B. Versuchspersonen nach ihrem (unterschiedlichen) Ausbildungsstand bzw. der (unterschiedlichen) Länge ihrer Berufserfahrung auszuwählen oder diese auf Basis von (unterschiedlichen) Selbsteinschätzungen zu ihren Fähigkeiten zu Vergleichsgruppen zuzuordnen. Auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit *könnten* diese Kriterien die Basis der Zuordnung der Proband/innen zu den Vergleichsgruppen darstellen (vgl. Kap. 6.3.4; zur Kritik hieran Seidel & Reiss, 2014; Seifried & Wuttke, 2017). Zu späterer Stelle (vgl. Kap. 6.5.1) der Arbeit wird aber diskutiert, dass eine *reine* Vergleichsgruppenbetrachtung für die Ziele der vorliegenden Arbeit nicht ausreichend erscheint bzw. es wird die Frage aufgeworfen, inwiefern eine derartige Betrachtung ggf. zu kurz greifen könnte. Demnach werden zwar einzelne Befunde zur puK im Vergleich zwischen Noviz/innen (=angehende Lehrkräfte) und Expert/innen (=berufserfahrene Lehrkräfte) kurz dargestellt (ausführlich dazu Schadt et al., im Druck) und sind v.a. für die Frage nach (der Entwicklung eines Instruments zur Messung von) unterscheidbaren Qualitäten unterrichtsbezogener Kommunikation auch nicht unerlässlich; hinsichtlich der Frage, inwieweit puK zur erfolgreichen Bewältigung gemeinschaftlicher unterrichtlicher Planungsaufgaben beitragen kann, soll aber ebenso ein vertiefter Blick in die Kommunikationsprozesse der jeweiligen Arbeitsgruppen losgelöst vom "Statusgruppenvergleichs-Denken" erfolgen (vgl. S.189).

Es wurde per se ohnehin zunächst nicht davon ausgegangen, dass Studierende *systematisch* weniger hochwertige unterrichtsbezogene Kommunikation in dem vorliegenden Setting zeigen als dies die berufserfahrenen Lehrkräfte tun würden<sup>41</sup>. Der aktuelle Forschungsstand ließe hierfür auch keine eindeutigen Hypothesen ableiten. So setzt beispielsweise die heutige Ausbildungspraxis in den

---

<sup>41</sup> Für die Zielsetzung, ein Instrument zu entwickeln, dass ggf. auch für Vergleichsgruppensdesigns genutzt werden kann, wäre ein Befund qualitativ unterscheidbarer puK zwischen angehenden und berufserfahrenen Lehrkräften jedoch ein erster Hinweis auf die Sensitivität und potentielle Nützlichkeit und Nutzbarkeit des Erhebungsinstruments.

Universitäten stark auf kooperative Arbeitsformate zwischen Studierenden (vgl. z.B. Albisser et al., 2013; Bush & Grotjohann, 2020; Kreis et al., 2017), wodurch diese bereits von Beginn ihrer Ausbildung an stärker hiermit vertraut sein sollten als dies für erfahrene Lehrkräfte der Fall sein sollte, deren Ausbildung weiter zurück liegt. Auf der anderen Seite könnte man Vorteile von berufserfahrenen Lehrkräfte berufsbildender Schulen erwarten, wenn diese gemäß der Notwendigkeiten der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit im Rahmen der Um-/Übersetzung lernfeldorientierter Lehrpläne tatsächlich gemeinschaftliche Planungsentscheidungen umsetzen/aushandeln sollten und dann mit derartigen Aufgaben eher/regelmäßiger vertraut wären<sup>42</sup>.

Darüber hinaus bestätigt die bisherige Forschung zwar stellenweise eine Überlegenheit berufserfahrener Lehrkräfte gegenüber angehenden Lehrkräften z.B. hinsichtlich deren fachdidaktischen (z.B. zum Fehlerwissen von Schüler/innen und dem Einsatz geeigneter Feedback/Handlungsstrategien bei Seifried & Wuttke, 2017), fachinhaltlichen (z.B. zum unterrichtsrelevanten Fachwissen im Fach Physik bei Borowski et al., 2011) oder pädagogisch-psychologischen (Data Literacy/ Lernverlaufsdiagnostik bei Warwas & Vorpahl, 2021) Wissen und Könnens. Diese Befunde deuten jedoch weder auf eine systematische Überlegenheit der berufserfahrenen Lehrkräfte (Warwas & Vorpahl, 2021), noch auf einen kontinuierlichen Wissens- und Könnenszuwachs über verschiedene Ausbildungsstufen im Lehrberuf hinweg (Seifried & Wuttke, 2017) und auch nicht auf einen kontinuierlichen Anstieg mit der Dauer der Berufserfahrung (Borowski et al., 2011) hin und deuten eher an, dass Lerngelegenheiten durch (angehende sowie berufserfahrene) Lehrkräfte in verschiedenen Phasen deren beruflichen Werdegangs unterschiedlich stark genutzt werden.

Im Folgenden sollen die Situationsvignette, die Instruktion, der Fragebogen mit den Items zur Evaluatation des Forschungsdesigns sowie der Erfassung von Kontrollvariablen sowie das Kriterienraster zur Analyse der Gespräche vorgestellt werden. Zunächst aber soll die Anlage der Studie als Gruppendiskussion noch kurz begründet werden.

---

<sup>42</sup> Die Domäne der Unterrichtsplanung (u.a. Auswahl von Lernaufgaben) stellt dabei eine zentrale Gestaltungsaufgabe der professionellen pädagogischen Betätigung von Lehrkräften dar (vgl. Aprea et al., 2021). Auch gerade deshalb wäre in Anbetracht der Annahmen der Expertiseforschung grundsätzlich anzunehmen, dass berufserfahrene Lehrkräfte hier Studierenden gegenüber über eine größere Wissensbasis und ein höheres Können verfügen. Zudem wäre es durchaus berechtigt, anzunehmen, dass die Entscheidung der Lernaufgabenauswahl als externes Validitätskriterium der Qualität von puK hätte herausgestellt werden könne, da die Lernaufgaben selbst unterschiedlicher Qualität waren (vgl. dazu auch die nachfolgende Diskussion).

### **6.3.2 Hintergründe und Ziele der Untersuchung von Gruppendiskussionen**

Wie bereits erwähnt, findet die Studie dabei in Form einer Gruppendiskussion statt. Gruppendiskussionen gehören zu den qualitativen Erhebungsmethoden und zeichnen sich dadurch aus, dass in einer Gruppe Kommunikationsprozesse initiiert werden, die so auch im Alltag bestehen. Sie haben damit die Natürlichkeit der Erhebungssituation, Kommunikativität und Offenheit zum Ziel (Vogl, 2019). Voraussetzungen für das Zustandekommen einer Diskussion sind, dass sich die Teilnehmenden untereinander kennen und genügend Gemeinsamkeiten aufweisen (homogene Gruppe) sowie Bezug zum Diskussionsgegenstand haben (ebd.; Flick, 2016)<sup>43</sup>. Dazu muss die Stichprobe im Vorfeld sorgfältig geplant und ausgewählt werden (Vogl, 2019). Die Gruppendiskussionen im Rahmen der vorliegenden Studie wurden in Tandems durchgeführt, sodass entweder je zwei Studierende oder zwei berufserfahrene Lehrkräfte gemeinsam diskutierten. An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass der Wahl der beiden Proband/innen-Gruppen keinerlei Annahmen unsererseits darüber vorausgingen, dass Studierende qualitative schlechtere unterrichtsbezogene Kommunikationspraxis und Lehrkräfte qualitativ hochwertigere unterrichtsbezogene Kommunikationspraxis zeigen würden.

### **6.3.3 Erhebungsinstrumente der vorliegenden Untersuchung**

#### *6.3.3.1 Situationsvignette*

Im Folgenden sollen nun diejenigen Erhebungsinstrumente vorgestellt werden, die a-priori zur Vorbereitung/vor der Durchführung der Erhebungen entwickelt wurden. Die Situationsvignette und die den Proband/innen vorgelegten Lernaufgaben sowie die Instruktion als auch der Fragebogen zur Evaluation des Studiendesigns und der Erhebung der Kontrollvariablen erwiesen sich dabei als weitestgehend passend. Hier musste lediglich eine kleinere Anpassung an einer Formulierung in der Situationsvignette vorgenommen werden. Daher genügt es, diese im Rahmen dieses Teilkapitels nur kurz zu beschreiben. Wie erwartet und intendiert, wurden jedoch v.a. am Kategorienraster und dem Kodierleitfaden Anpassungen und Modifikationen vorgenommen. Da diese Instrumente die Grundlage zur Untersuchung der Kommunikationsprozesse, -inhalte und -qualität der Proband/innen im Rahmen der zweiten Teilstudie

---

<sup>43</sup> In Einklang mit theoretischen Annahmen zu (erfolgreichen) Kooperationsprozessen zwischen (angehenden) Lehrkräften (Stichwort: trust) wurden die befragten Tandems so akquiriert, dass sich die beiden Proband/innen jeweils kannten bzw. sich sogar selbst zu Tandems zusammenschließen durften. Schließlich bildet ein gegenseitiges Vertrauen/ eine gegenseitige Vertrautheit eine der grundlegenden Voraussetzungen von Kooperation (auch zwischen Lehrkräften) (vgl. Warwas & Schadt, 2020).



bildeten, werden diese im Zuge des Berichts zu den Befunden der Pre-Testung im folgenden Kapitel vertiefend und ausführlicher aufgezeigt.

Die untenstehende Abbildung 4 zeigt die Situationsvignette bzw. -beschreibung, welche den Tandems der Proband/innen zu Beginn der Erhebung vorgelegt wurde.

Gemäß den Empfehlungen der Methodenliteratur wurde die Situation derart gestaltet, dass Sie eine unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen den Proband/innen provozieren sollte. Zudem wurde versucht, hierbei eine für das Handeln von (angehenden) *berufsschulischen* Lehrkräften realitätsnahe und domänenspezifische Problem- bzw. Aufgabenstellung zu designen, die zudem möglichst klar definiert ist und ein gemeinschaftliches Handeln notwendig macht. Zu diesem Zweck wurden die unterrichtliche Zielstellung, vorangegangene Unterrichtsinhalte, die Beschreibung zur Vorbildung der Schüler/innen sowie der Auszug aus dem Rahmenlehrplan mit in die Vignette aufgenommen.

Somit soll die Situationsvignette eine gemeinsame, begründete Entscheidung der Tandems über die Auswahl einer Lernaufgabe (vgl. Kap. 6.3.3.2) für den wirtschaftsberuflichen Unterricht in einer fiktiven Klasse initiieren. Da die Zielgruppe unserer Untersuchung (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen berufsbildenden Schulen darstellen, wurde mit der geforderten Auswahlentscheidung über Lernaufgaben für den wirtschaftsberuflichen Unterricht (speziell Kommunikationspolitik im Marketing gem. dem Rahmenlehrplan für Industriekaufleute) eine Anforderungssituation im Sinne eines unterrichtsbezogenen Planungsszenarios entworfen, die genau auf dieses pädagogische Betätigungsfeld und sein gültiges Curriculum zugeschnitten ist.

#### *Anpassung an Formulierung der Situationsvignette*

Im Rahmen der Durchführung des allerersten Interviews fiel auf, dass die ursprüngliche Formulierung in der Situationsvignette „In der nächsten *Unterrichtsstunde* sollen diese Inhalte daher von den Schüler/innen wiederholt und vertieft werden“ zu einer gewissen (ungewollten) Verwirrung bei den Probanden führte, welcher Zeitumfang nun für die zu planende Unterrichtsstunde zur Verfügung steht. Damit die (angehenden) Lehrkräfte den Einsatz der Aufgaben losgelöst von jeglichen vermuteten zeitlichen Restriktionen (die jedoch nicht intendiert waren) vornehmen, wurde die Formulierung dahingehend angepasst, dass diese nun lautete: „In der nächsten *Unterrichtseinheit* sollen diese Inhalte daher von den Schüler/innen wiederholt und vertieft werden“ (s. Abbildung 4 unterhalb).

## Situation

Sie sind Lehrkraft an einer Berufsbildenden Schule für Wirtschaft und Verwaltung. In diesem Schuljahr unterrichten Sie bei angehenden Industriekaufleuten im 3. Ausbildungsjahr das Lernfeld 10 „Absatzprozesse planen, steuern und kontrollieren“. Aktuell thematisieren Sie in Ihrer Klasse den „Marketing-Mix“. In der Zielformulierung des Lernfeldes im Rahmenlehrplan heißt es *„Im Rahmen eines Marketingkonzeptes nutzen sie [=die Schüler/innen] Marketinginstrumente zur Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle unternehmerischer Aktivitäten. Sie analysieren die absatzpolitischen Instrumente und entwickeln Konzepte zur Verfolgung bestehender Marketingziele und zur Kundenbindung unter Berücksichtigung wirtschaftlicher Rahmenbedingungen.“* (KMK, 2002, S. 18).

In den vergangenen Unterrichtsstunden haben Sie bereits die relevanten Fachinhalte im Rahmen der Kommunikationspolitik thematisiert, so dass die Schüler/innen bereits *Werbemittel und Werbeplanelemente* kennengelernt haben. In der nächsten Unterrichtseinheit sollen diese Inhalte daher von den Schüler/innen wiederholt und vertieft werden, bevor es danach thematisch um weitere Aspekte der Kommunikationspolitik geht. Sie entscheiden sich dafür, dass die Schüler/innen eine Aufgabe aus dem Schulbuch bearbeiten sollen, damit diese die Inhalte nochmals möglichst umfassend einüben können, da Ihnen noch ausreichend Unterrichtszeit hierfür zur Verfügung steht.

Sie haben vorab die nachfolgenden drei Lernaufgaben aus dem Lehrbuch für Industriekaufleute herausgesucht. In diesen Lernaufgaben geht es jeweils um die Kommunikationspolitik im Rahmen des Marketing-Mix in Industrieunternehmen. Sie treffen nun ihre/ Kollegen/in, die/der in der Parallelklasse unterrichtet, im Lehrerzimmer. Gemeinsam überlegen Sie, welche Lernaufgabe sie in der nächsten Stunde zur Wiederholung und Vertiefung der Themen *Werbemittel und Werbeplanelemente* in Ihren Klassen einsetzen.

In Ihrer Klasse sind 18 Schülerinnen und Schüler, davon haben elf Schülerinnen und Schüler die allgemeine Hochschulreife und weitere sieben den Sekundarabschluss I (Realschulabschluss).

Abb. 4: Situationsvignette aus der Gruppeninterviewstudie

### 6.3.3.2 Lernaufgaben

Die folgenden Abbildungen 5 – 7 zeigen die drei Lernaufgaben, die den Proband/innen vorgelegt wurden und von denen sie eine, die sie als für die beschriebene Zielstellung aus der Situationsvignette ihrer Meinung nach besonders passend erachten, begründet auswählen sollten.

Die Lernaufgaben spiegeln dabei Aufgaben unterschiedlicher Qualität (i.S.v. *Kriterien handlungsorientierter Lernaufgaben*, vgl. Bloemen, 2011) wider. Diese Auswahl erfolgt in Einklang mit zuvor beschriebenen curricular intendierten Zielstellung berufsschulischen Unterrichts (vgl. oberhalb) dahingehend, inwieweit die Lernaufgaben im Rahmen der Planung eines handlungsorientierten Unterrichts geeignet sind. Gemäß Bloemen (2011) zeichnet sich eine gute handlungsorientierte Lernaufgabe dadurch aus, dass Sie die Berufliche Handlungskompetenz der Schüler/innen zu befördern vermag. Gute Lernaufgaben unterstützen in diesem Sinne die Ausbildung von Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Gestaltungskompetenz, Moralisch-ethischer Kompetenz, Sozialkompetenz sowie Abstraktionskompetenz bei den Lernenden. Zudem sollten gute handlungsorientierte Lernaufgaben im Zuge der Problemstellung und der Bearbeitung Offenheit hinsichtlich des/der zugrundeliegenden Problemstellung(en), des Lösungsweges sowie der Ergebnisse beinhalten/erlauben. Sie sollten darüber hinaus für die Schüler/innen bzw. deren beruflicher Tätigkeit authentisch sein (=Alltagsbezug aufweisen) sowie im Sinne der Förderung eines inhaltlich vernetzten (beruflichen) Denkens der Lernenden Geschäftsprozessbezug aufweisen. Die Lernaufgaben gehörten demnach allesamt dem Themenfeld Marketing-Mix an, erfüllten jedoch in variierenden Graden zentrale Kriterien handlungsorientierter Lernaufgaben für den wirtschaftsberuflichen Unterricht, d.h. sie wurden vom Forschungsteam<sup>44</sup> so ausgewählt, dass sie den Bloem'schen Kriterien von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz bzw. Offenheit und Authentizität mehr oder weniger gerecht wurden.

Lernaufgabe 1 ist dabei einer Dissertationsarbeit entnommen (Bloemen, 2011) und wurde vor dem Hintergrund von Merkmalen handlungsorientierter Lernaufgaben entwickelt sowie deren (dahingehend hohe) Qualität durch die Rückmeldungen von Lehrkräften validiert. Sie ist Teil eines Lernaufgaben-Sets zum Thema „Kommunikationspolitik: Werbung gezielt einsetzen“, das im Rahmen der zuvor genannten Qualifikationsarbeit für das Lernfeld 10 „Absatzprozesse planen, steuern und kontrollieren“ des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau entwickelt wurde

---

<sup>44</sup> Wenn im Rahmen der vorliegenden Studie vom Forscher/innen-Team und/oder von mehreren Kodierer/innen gesprochen wird, so handelt es sich dabei neben dem Autor dieser Arbeit um Frau Prof. Julia Warwas und Frau M.Ed. Lisa Heinz. Die Verschriftlichung im Rahmen der nachfolgenden Kapitel erfolgte in Einzelleistung durch den Autor der vorliegenden Arbeit.

(Bloemen 2011, 181)<sup>45</sup>. Die Lernaufgaben 2 und 3 wurden aus Schulbüchern der berufsschulischen Ausbildung für Industriekaufleute entnommen und im Diskurs innerhalb des Forscher/innen-Teams konsensual hinsichtlich deren *unterschiedlicher* Qualität i.S. handlungsorientierter Merkmale von Lernaufgaben ausgewählt. Lernaufgabe 2 stammt aus dem Arbeitsheft „Absatzprozesse planen, steuern und kontrollieren“ von Schmidthausen und Prause. Die Lernaufgabe ist in der Lernsituation „Werbe-medien auswählen“ verortet. Im Unterschied zu Aufgabe 1 dürfte hierbei gemäß der Aufgabenstellung keine Sozialkompetenz der Schüler/innen gefördert werden (da lediglich Einzelarbeit vorgesehen ist) und das methodische Vorgehen im Rahmen der Bearbeitung der Aufgabenstellung erscheint durch die beigefügten Anlagen weitgehend vorstrukturiert (siehe Abbildung 6). Lernaufgabe 3 stammt aus dem Arbeitsheft „Industriekaufleute 3 – Lernsituationen Lernfelder 10-12“ von von den Bergen, Hinterthür, Johannsen, Seeliger, Weleda & Zedler. Die Lernaufgabe ist der Lernsituation „Werbeplanung“ zugeordnet und umfasst zwei Teilaufgaben. Dieser Aufgabe liegt keine konkrete berufliche Aufgaben- bzw. Problemstellung zugrunde. Es geht hierbei lediglich um die reine Wiedergabe von Fachwissen.

Vom Grundsatz her sollte es daher so sein, dass die Entscheidung für Lernaufgabe 1 im Hinblick auf die Situationsbeschreibung und unter Berücksichtigung der Ausführungen zur Messung von Expertise bzw. Expertenhandeln eine elaboriertere Lösung der Aufgabenstellung darstellen sollte, als die Entscheidung für Lernaufgabe 2 und v.a. für Lernaufgabe 3. Nichtsdestotrotz lassen die Ausführungen zur Methodik der Erfassung und Analyse von Expertise aber ja den Schluss zu, dass sich Expertise bzw. Expertenhandeln nicht nur in einer „guten“ Lösung der Aufgabenstellung (d.h. der Auswahl von Lernaufgabe 1) zeigen, sondern auch in der elaborierte(re)n Begründung der Lösung. Es wäre also unter Berücksichtigung der jeweiligen Begründungen der Lehrkräftetandems durchaus denkbar, dass auch die Auswahl der Lernaufgabe 2 oder 3 nicht per se als „falsche/schlechte Lösung“ anzusehen wäre (vgl. dazu auch Kap. 6.5.1). Es ist jedoch zu bedenken, dass in der vorliegenden Arbeit weniger der Erfolg der gemeinsamen Planungsentscheidung im Fokus der Betrachtung steht, sondern die Frage danach, inwiefern die gemeinsame Kommunikation den Prozess der gemeinsamen Entscheidungsfindung beeinflusst.

---

<sup>45</sup> Hierbei konnte nochmal überprüft und festgestellt werden, dass die Formulierungen im KMK-Rahmenlehrplan für Industriekaufleute zu diesem Lernfeld im Zeitraum der damaligen Entwicklung der Lernaufgaben durch Bloemen bis heute tatsächlich nicht geändert wurden.

## Lernaufgabe 1

### Fallbeispiel „Fit and Young“

Der Sportgerätehersteller „Fit and Young“ verzeichnet seit Jahren rückläufige Umsatzzahlen. Eine von der Geschäftsführung in Auftrag gegebene Studie hat ergeben, dass die Produkte der Konkurrenz und der dahinterstehende Markenname bei den potentiellen Kunden eine weitaus höhere Bekanntheit genießen, obwohl „Fit and Young“ hinsichtlich Preis und Qualität durchaus konkurrenzfähig wäre. Das Konkurrenzunternehmen „Müller & Gretzmann“ ist seit Jahren Marktführer und genießt das Vertrauen vieler privater Kunden und Fitness-Studios. Um diesem negativen Trend entgegenzuwirken, beschließt die Geschäftsführung eine Erhöhung des Werbeetats. So sollen die Kunden noch gezielter auf die Produkte aufmerksam gemacht werden. Derzeit produziert das Unternehmen vier Produkte:

- den Heimtrainer „Vuelta“
- den Crosstrainer „Pulse“
- das Rudergerät „Row and Scull“
- den Stepper „Everest“

In einer Teamsitzung zeigen sich die Marketing-Mitarbeiter positiv überrascht aufgrund des von der Geschäftsführung versprochenen Geldsegers. Wegen des hohen Kostendrucks beschränkten sich die Werbeaktivitäten des Unternehmens auf Werbeanzeigen in überregionalen Tageszeitungen und Fachzeitschriften sowie auf eine Internetseite mit Informationen zum Unternehmen und Basisinformationen zu den Produkten. Auf die Hilfe einer Werbe-Agentur wurde bisher komplett verzichtet, da in die Marketing-Mitarbeiter ein hohes Vertrauen gesetzt wird.

Die Abteilungsleiterin Frau Hertig äußert sich in der Teamsitzung wie folgt: „Nun liegt es an unserer Abteilung, die notwendigen Aktivitäten zu ermitteln, zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Wir müssen unsere Kommunikationspolitik neu ausrichten. Wir müssen Aufmerksamkeit erregen, Interesse an der Ware und Besitzwünsche wecken und Kaufhandlungen auslösen. Ich schlage vor, wir gehen ganz offen an die Sache ran und überlegen uns innovative Konzepte.“

- a) In der obigen Situationsbeschreibung des Sportgeräteherstellers „Fit and Young“ ist die Marketing-Abteilung aufgefordert, die Werbung für die Sportgeräte zu intensivieren. Schlüpfen Sie in die Rolle der Mitarbeiter. Notieren Sie zunächst für sich alleine, welche verschiedenen Werbemittel es überhaupt gibt.
- b) Bilden Sie nun in Ihrer Klasse für jedes Produkt eine eigene Arbeitsgruppe. Erarbeiten Sie einen Werbeplan für das kommende Geschäftsjahr, recherchieren Sie hierfür zunächst nochmals die notwendigen Elemente eines Werbeplans. Wählen Sie eine geeignete Art der Präsentation dieses Werbeplans aus und stellen Sie diesen dem Gesamtteam vor.

Abb. 5: Lernaufgabe 1 aus der Gruppeninterviewstudie

## Lernaufgabe 2

### Fallbeispiel „BüroTec GmbH“

Nach intensiven Überlegungen entschließt sich die Führungsriege der BüroTec GmbH zum ersten Mal dazu, die Gestaltung der Einführungswerbekampagne für den neuen Schreibtisch „Deluxe“ in die Hände einer renommierten Werbeagentur zu legen. Nachdem verschiedene Werbeagenturen miteinander verglichen wurden, entscheidet man sich letztlich für die BBDO, eine erfolgreiche Werbeagentur aus Düsseldorf. Marketingleiter Herr Bours vereinbart für sich und Herrn Schmidt, dem Verkaufsleiter, einen Termin mit Frau Lange, der zuständigen Mitarbeiterin bei der BBDO, für Montag, den 02.03.0X. Herr Bours und Herr Schmidt haben sich im Vorfeld bereits einige Gedanken gemacht:

Der neue Schreibtisch soll durch Funktionalität und Qualität mit einem außergewöhnlichen Design überzeugen („Schreibtisch für gehobene Ansprüche“). Das Produkt soll fast ausschließlich an gewerbliche Abnehmer in ganz Deutschland verkauft werden. Die Produktion soll Anfang Februar beginnen, sodass Anfang April ausgeliefert werden kann. Die Werbekampagne ist daher von Anfang April bis Ende April geplant. Herr Bours und Herr Schmidt einigen sich auf ein Werbeetat i.H.v. 100.000 € (+/- 10%).

Treffen Sie nun für die BüroTec GmbH eine sinnvolle Medienauswahl (Mediaplan, Info 1) auf der Grundlage des zur Verfügung stehenden Werbeetats und der Infos 1 bis 4. Berücksichtigen Sie, dass die Umsatzsteuer ein durchlaufender Posten ist und daher bei der Kostenkalkulation nicht zu berücksichtigen ist. Begründen Sie ihre Entscheidung.

Beachten Sie hierbei folgende Vorgehensweise:

- Prüfen Sie, welche Medien überhaupt in Frage kommen.
- Wählen Sie im Rahmen einer Mediengattung die Medien aus, die Ihnen am zweckmäßigsten erscheinen.

#### Info 1:

| Mediaplan für BüroTec GmbH |  |                   |                |              |
|----------------------------|--|-------------------|----------------|--------------|
| Werbeetat                  |  |                   |                |              |
| Medien                     | Qualifizierte Reichweite                   | Produktionskosten | Nutzungskosten | Gesamtkosten |
|                            |  |                   |                |              |
|                            |  |                   |                |              |
|                            |  |                   |                |              |
|                            |  |                   |                |              |
| <b>Gesamt</b>              |  |                   |                |              |
|                            | Wurde das Werbeetat eingehalten? (ja/nein) |                   |                |              |



## Info 2: Angebot Transletter GmbH

**Transletter GmbH**  
**Erfolg garantiert**

Transletter GmbH • Littenstraße 12 • 10715 Berlin

BBDO GmbH  
Schadowstraße 22  
40221 DüsseldorfIhr Zeichen: La  
Ihre Nachricht vom: 03.03.0X  
Unser Zeichen: Pau  
Kunden-Nr.: 746 93Name: Pauly  
Telefon: 030 379-75  
E-Mail: Peter.Pauly@translettergmbh.de

Datum: 06.03.0X

**Angebot Werbebriefe**

Sehr geehrte Frau Lange,

bezüglich Ihrer Anfrage bieten wir Ihnen heute an:

**Gestaltung Werbebrief: Flyer (DIN A5, farbig) & Anschreiben,**  
einmalig 500,00 €**Druck Werbebriefe (siehe oben):**  
pro 1.000 Stück: 800,00 €**Handling** (Werbebriefe eintüten, Briefumschlag mit Adresse beschriften und frankieren):  
pro 1.000 Stück: 1.200,00 €

Alle Preise verstehen sich zuzüglich der gültigen Umsatzsteuer von derzeit 19 %. Die Zahlungen sind innerhalb von 30 Tagen zu leisten. Es gelten unsere allgemeinen Geschäftsbedingungen.

Wir bedanken uns schon jetzt für Ihr Vertrauen und freuen uns auf eine enge Zusammenarbeit.

Mit freundlichen Grüßen

Transletter GmbH

i. A. *Peter Pauly*

Peter Pauly

**Geschäftsführer:**  
Klaus Lehmann  
Stirder Gesellschaft  
Berlin**Handelsregister:**  
Amtsgericht Berlin  
HRB 1136**Kommunikation:**  
Telefax: 030 379-0  
Telefon: 030 379-1  
E-Mail: info@translettergmbh.de  
<http://www.translettergmbh.de>**Bankverbindung:**  
Deutsche Bank Berlin  
Kto. 100 119 300  
BLZ 100 700 00**Finanzamt Berlin**  
Steuernummer:  
346/603/2455  
USt-Id-Nummer:  
DE371244952

## Info 3: Telefonnotiz

**BBDO**  
Telefonnotiz



von: Paula Berger      Gesprächspartner: Herr Golke      Datum: 07.03.0X  
Abteilung: Medien      Firma: Meviko GmbH      Uhrzeit: 09:30

Betreff: Angebot über Sonstige Werbemedien (Nettopreise)

| Werbemedien<br>(Werbeträger)                                    | Reichweite            | Produktions-<br>kosten       | Nutzungskosten<br>der Werbemedien       |
|---|-----------------------|------------------------------|---|
| Fernschwerbung (z.B. RTL)                                       | 2,5 Mio.<br>Zuschauer | TV-Spot:<br>60.000,00 €      | 50.000,00 € je<br>gesendetem Spot       |
| Rundfunkwerbung<br>z.B. WDR 2                                   | 600.000<br>Hörer      | Rundfunk-Spot:<br>2.500,00 € | 2.000,00 € je<br>gesendetem Spot        |
| Kinowerbung<br>z.B. Cinemaxx Verband                            | je nach<br>Anzahl     | Kino-Spot*<br>3.000,00 €     | 500,00 € je 10.000<br>Zuschauer         |
| Plakatwerbung   | je nach<br>Standort   | 30,00 €<br>je Plakat         | 150,00 € pro Woche<br>je Plakatwand     |
| Prospektbeilagen (farbig)<br>in Zeitschriften bzw.<br>Zeitungen | je nach<br>Anzahl     | 3,00 € je<br>Prospekt        | 2.000,00 € je 1.000<br>Prospektbeilagen |

\* Die Produktionskosten (Gestaltung und Herstellung) eines Spots fallen einmalig an. Mit Kinospots sind Fotos, gesprochener Text und musikalische Untermalung gemeint. Alle Preise verstehen sich zuzüglich 19 % Umsatzsteuer.

## Info 4: Interne Mitteilung

**BBDO**  
Interne Mitteilung

an: Frau Lange

von: Kim Peske  
Abteilung: Medien  
Datum: 06.03.0X  
Zeichen: Pe

**Kostenüberblick der Messen/Ausstellungen in Deutschland 200X**

Die Produktionskosten (Planung, Transport, Bewirtung, Personal, Prospekte etc.) belaufen sich auf insgesamt 4.000,00 € je Messe. Zeitdauer der Messen: jeweils 5 Tage. Die Standmiete beinhaltet einen 60 m<sup>2</sup> großen Messstand inkl. Beleuchtung, Teppiche, Theke, Bestuhlung und Tische und gilt für die gesamte Messezeit. Alle Preise verstehen sich zuzüglich 19 % Umsatzsteuer.

|  |  |
|--|--|
| 1. Orgatec in Köln<br>Termin: 01. – 05. April<br>ca. 60.000 Besucher<br>Standmiete: 16.000,00 €            | 2. Das moderne Büro in Stuttgart<br>Termin: 01. – 05. November<br>ca. 50.000 Besucher<br>Standmiete: 18.000,00 €   |
| 3. Alles fürs Büro in Leipzig<br>Termin: 14. – 18. April<br>ca. 60.000 Besucher<br>Standmiete: 14.000,00 € | 4. Das natürliche Büro in Karlsruhe<br>Termin: 04. – 07. Oktober<br>ca. 55.000 Besucher<br>Standmiete: 16.000,00 € |

Abb. 6: Lernaufgabe 2 und beigelegte Anlagen aus der Gruppeninterviewstudie



### Lernaufgabe 3

Die Kultig KG stellt unterschiedliche Taschen her. Derzeit wird die Werbung für die Damentasche ITGIRL5000X geplant.

a) Ordnen Sie die folgenden Fachbegriffe den Werbeplanelementen der untenstehenden Tabelle zu.

- |   |                |    |                               |
|---|----------------|----|-------------------------------|
| 1 | Werbemittel    | 6  | Werbeobjekt (Werbegegenstand) |
| 2 | Werbezeitpunkt | 7  | Werbeinhalt                   |
| 3 | Streuzeit      | 8  | Werbeziel                     |
| 4 | Streugebiet    | 9  | Zielgruppe                    |
| 5 | Werbeart       | 10 | Werbeetat                     |

| Entscheidung im Werbeplan für die ITGIRL5000X  | Nr. |
|--|-----|
| Es wird für die neue Tasche ITGIRL5000X geworben.  |     |
| Mit der Werbung sollen vor allem junge Mädchen zwischen 15 und 20 Jahren angesprochen werden.                                      |     |
| Bei der Werbung sollen das besondere Design und die hohe Qualität der Tasche herausgestellt werden.                                |     |
| Für die Werbung sollen Anzeigen in Jugendzeitschriften, Plakate an Bushaltestellen sowie Werbespots in Musiksenden genutzt werden. |     |
| Da die ITGIRL5000X im März auf den Markt kommt, soll die Werbung Ende Februar beginnen und Mitte Mai beendet werden.               |     |
| Die Fernsehwerbung wird immer montags, mittwochs und Freitag um 16:15 Uhr, 18:15 Uhr und 19:45 Uhr ausgestrahlt.                   |     |
| Die Werbung wird in ganz Deutschland gezeigt.  |     |
| Für die Werbung können 200.000 € ausgegeben werden.  |     |
| Die Firma Kultig KG wirbt alleine für die ITGIRL5000X.   |     |
| Mit der Werbung will die Kultig KG erreichen, dass mindestens 150.000 Taschen im Jahr 20X1 abgesetzt werden.                       |     |

b) Nachdem der Werbeplan vollständig erstellt wurde, verringert die Kultig KG das Werbebudget auf 100.000 €. Können die anderen Elemente des Werbeplans so bestehen bleiben, wie sie ursprünglich geplant waren, oder müssen jetzt auch dort Änderungen vorgenommen werden? Begründen Sie Ihre Antwort.

Abb. 7: Lernaufgabe 3 aus der Gruppeninterviewstudie

#### 6.3.3.3 Instruktion der Proband/innen

Vor dem Beginn der Erhebung wurde jedem Tandem die nachstehende Instruktion vorgelesen (vgl. Abbildung 8). Die Entscheidung zur Durchführung einer Instruktion zu Beginn der Studie erfolgte aufgrund der oben beschriebenen Empfehlungen von Ericsson (2018).

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

zunächst einmal möchte ich Ihnen für die Unterstützung bei der Forschungsarbeit der Professur danken. Ziel unseres Vorhabens ist es, die Kommunikation bzw. den Austausch zwischen Lehrkräften bei der Auswahl von Lernaufgaben für den Unterricht an berufsbildenden Schulen zu untersuchen.

Um Rückschlüsse auf Ihr Vorgehen und Ihre Argumentation bei der Auswahl von geeigneten Lernaufgaben schließen zu können, erfolgt die Studie als Gruppendiskussion.

Sie werden im nächsten Schritt in eine alltägliche Situation im Lehrerberuf versetzt und bearbeiten mit Ihrer Kollegin eine berufstypische Aufgabe. Überlegen Sie gemeinsam, welche Lernaufgabe Sie als geeignet oder weniger geeignet für den Unterricht einschätzen würden und entscheiden Sie sich begründet für eine Lernaufgabe.

Während der Gruppendiskussion werde ich anwesend sein, greife aber nicht in das Geschehen ein. Wenn Sie fertig sind, sagen Sie mir Bescheid, dann wird die Aufnahme beendet.

Abb. 8: Instruktion der Proband/innen

#### *6.3.3.4 Fragebögen*

Mit dem Einsatz der nachfolgend abgebildeten Fragebögen wurden wie zuvor beschrieben zwei Zielsetzungen verfolgt. Zum einen sollte das Erhebungsdesign hinsichtlich dessen Realitätsnähe und Authentizität aus der Sicht der beteiligten Lehrpersonen evaluiert und zum anderen für professionelles unterrichtsbezogenes Handeln von Lehrpersonen relevante Kontrollvariablen (Selbstwirksamkeit, fachlichinhaltliches sowie fachdidaktisches Wissen) mit explizitem Bezug auf die Erhebungssituation und Aufgabenstellung erhoben werden. Zudem sollten zusätzlich ausgewählte berufsbiographische Daten zur Beschreibung der Stichprobe generiert werden. Dabei wurden den angehenden und den berufserfahrenen jeweils dieselben Items vorgelegt. Lediglich die Formulierung der Fragen unterschied sich dabei minimal. So wurden diese für die Gruppe der angehenden Lehrkräfte so formuliert, dass diese hinsichtlich ihrer Erfahrungen aus Schulpraktika eingeschätzt werden sollten, während die Lehrkräfte direkt nach deren Erfahrungen im Berufsalltag gefragt werden konnten (vgl. Abbildung 9 und Abbildung 10). Die unter Punkt 4 genannten Items Nr. 3, 4 und 5 sowie 9, 10 und 11 wurden zur Evaluation des Untersuchungsdesigns eingesetzt, die Items Nummer 1 und 2 sowie 6, 7 und 8 zur Erfassung der genannten Kontrollvariablen

Hierbei konnte durch die Proband/innen auf einer 4-stufigen Skala von „stimme nicht zu“ bis „stimme zu“ ausgewählt werden. Nach einer gemeinschaftlichen Abstimmung innerhalb des Forscher/innen-Teams fiel die Entscheidung, dass die Kontrollvariablen jeweils mit einzelnen, selbsterstellten Items erfragt und dabei nicht auf etablierte (umfangreichere) Itembatterien zurückgegriffen werden sollte. Dies begründet sich v.a. aus der Tatsache, dass die eigentliche Erhebung (Gruppeninterview) die dem Einsatz des Fragebogens vorausgeht bereits eine größere zeitliche und kognitive Anstrengungsbereitschaft der Proband/innen bedingt und diesen daher nicht anschließend an den kommunikativen Diskurs im Tandem einen umfangreicher Fragebogen vorgelegt werden sollte.

### **Fragebogen zur Erfassung berufsbiographischer Daten für Lehrkräfte**

*Vielen Dank für Ihre Teilnahme. Zum Abschluss bitte ich Sie, folgende Fragen zu beantworten, die die Auswertung der Ergebnisse unterstützen sollen.  
Die Angaben werden anonymisiert.*

#### **1. Persönliche Daten**

##### **1.1. Alter:**

..... Jahre

##### **1.2. Geschlecht:**

weiblich  männlich  divers  o.A.

#### **2. Ausbildung und Studium**

##### **2.1. Abgeschlossene Berufsausbildung (ggfs. Beruf nennen):**

ja, zur Industriekauffrau / zum Industriekaufmann

ja, in einem anderen kaufmännischen Ausbildungsberuf: .....

ja, in einem anderen Ausbildungsberuf (z.B. gewerblich-technisch): .....

nein

##### **2.2. Studium:**

Ich habe einen Master/ein Diplomabschluss in einem Studiengang für das Lehramt an **berufsbildenden** Schulen

Ich habe ein Studium für das Lehramt an **anderen** Schulen als berufsbildenden Schulen absolviert

Ich habe kein Lehramtsstudium absolviert

#### **3. Lehrerfahrung**

##### **3.1. Lehrerfahrung (inkl. Referendariat) an berufsbildenden Schulen:**

..... Jahre **ODER** ..... Monate

##### **3.2. Unterrichtete Ausbildungsberufe als Lehrkraft bzw. Referendar/Referendarin:**

Industriekaufleute

Bankkaufleute

Einzelhandelskaufleute

Bürokaufleute

Sonstige: .....

**4. Selbsteinschätzung zum beruflichen Fachwissen und zur kollegialen Kommunikation**

|    |   | <i>Stimme<br/>nicht<br/>zu</i> | <i>Stimme<br/>eher<br/>nicht<br/>zu</i> | <i>Stimme<br/>eher zu</i> | <i>Stimme<br/>zu</i> |
|----|---|--------------------------------|---|---------------------------|----------------------|
| 1  | Das Konzept der <i>Handlungsorientierung</i> (Methode der vollständigen Handlung) im berufsbildenden Unterricht ist mir vertraut.                   |                                |   |                           |                      |
| 2  | Ich weiß, was unter dem Begriff <i>beruflicher Handlungskompetenz</i> zu verstehen ist.   |                                |   |                           |                      |
| 3  | Bei der Planung und Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts greife ich auf Aufgaben aus Schulbüchern zurück.                                   |                                |   |                           |                      |
| 4  | Bei der Planung und Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts erarbeite ich eigene handlungsorientierte Lernaufgaben.                            |                                |   |                           |                      |
| 5  | Die Qualität von Lernaufgaben in den Schulbüchern erachte ich im Hinblick auf handlungsorientierten Unterricht als gut.                             |                                |   |                           |                      |
| 6  | Ich bin mit den Fachinhalten zum Thema <i>Kommunikationspolitik</i> vertraut.   |                                |   |                           |                      |
| 7  | Ich traue mir zu, Unterricht zum Thema <i>Kommunikationspolitik</i> durchzuführen.  |                                |   |                           |                      |
| 8  | Die Elemente einer Unterrichtsplanung (z.B. Analyse der Lerngruppe, Einbettung der Unterrichtsstunde) sind mir vertraut.                            |                                |   |                           |                      |
| 9  | Die Situationsbeschreibung aus der Aufgabenstellung zu Beginn der Studie könnte mir im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit derart begegnen.         |                                |   |                           |                      |
| 10 | Ich erachte den regelmäßigen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über unterrichtsbezogene Inhalte als wertvoll für meine berufliche Entwicklung. |                                |   |                           |                      |
| 11 | Ich tausche mich regelmäßig mit meinen Kolleginnen und Kollegen über geeignete Lernaufgaben für den Unterricht aus.                                 |                                |   |                           |                      |

Abb. 9: Fragebogen an die Lehrkräfte

## Fragebogen zur Erfassung berufsbiographischer Daten für Studierende

Vielen Dank für Ihre Teilnahme. Zum Abschluss bitte ich Sie, folgende Fragen zu beantworten, die die Auswertung der Ergebnisse unterstützen sollen.  
Die Angaben werden anonymisiert.

### 1. Persönliche Daten

#### 1.1. Alter:

..... Jahre

#### 1.2. Geschlecht:

weiblich  männlich  divers  o.A.

### 2. Ausbildung und Studium

#### 2.1. Abgeschlossene Berufsausbildung (ggfs. Beruf nennen):

ja, zur Industriekauffrau / zum Industriekaufmann

ja, in einem anderen kaufmännischen Ausbildungsberuf: .....

ja, in einem anderen Ausbildungsberuf (z.B. gewerblich-technisch): .....

nein

#### 2.2. Studium:

Ich studiere zurzeit im Master für das Lehramt an berufsbildenden Schulen  
im ..... Semester

Ich studiere zurzeit im Bachelor für das Lehramt an berufsbildenden Schulen  
im ..... Semester

Ich studiere zurzeit in einem anderen Studiengang: .....

### 3. Lehrerfahrung

Lehrerfahrung durch Praktika an berufsbildenden Schulen: .. ..... Wochen

**4. Selbsteinschätzung zum beruflichen Fachwissen und zur kollegialen Kommunikation**

|  | <i>Stimme nicht zu</i> | <i>Stimme eher nicht zu</i> | <i>Stimme eher zu</i> | <i>Stimme zu</i> |
|--|------------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------|
| 1. Das Konzept der <i>Handlungsorientierung</i> (Methode der vollständigen Handlung) im berufsbildenden Unterricht ist mir vertraut.   |                        |                             |                       |                  |
| 2. Ich weiß, was unter dem Begriff beruflicher <i>Handlungskompetenz</i> zu verstehen ist.   |                        |                             |                       |                  |
| 3. Bei der Planung und Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts im Schulpraktikum würde ich vermutlich auf Aufgaben aus Schulbüchern zurückgreifen.  |                        |                             |                       |                  |
| 4. Bei der Planung und Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts im Schulpraktikum würde ich vermutlich eigene handlungsorientierte Lernaufgaben entwickeln.  |                        |                             |                       |                  |
| 5. Die Qualität von Lernaufgaben in den Schulbüchern erachte ich im Hinblick auf handlungsorientierten Unterricht als gut.   |                        |                             |                       |                  |
| 6. Ich bin mit den Fachinhalten zum Thema <i>Kommunikationspolitik</i> vertraut.   |                        |                             |                       |                  |
| 7. Ich würde mir zutrauen, im Rahmen eines Schulpraktikums Unterricht zum Thema <i>Kommunikationspolitik</i> durchzuführen.  |                        |                             |                       |                  |
| 8. Die Elemente einer Unterrichtsplanung (z.B. Analyse der Lerngruppe, Einbettung der Unterrichtsstunde) sind mir vertraut.  |                        |                             |                       |                  |
| 9. Die Situationsbeschreibung aus der Aufgabenstellung zu Beginn der Studie könnte mir im Rahmen meiner späteren beruflichen Tätigkeit oder im Schulpraktikum vermutlich begegnen.                           |                        |                             |                       |                  |
| 10. Ich erachte den regelmäßigen Austausch über unterrichtsbezogene Inhalte mit meinen Kommilitonen/innen oder meiner betreuenden Lehrkraft im Schulpraktikum als wertvoll für meine berufliche Entwicklung. |                        |                             |                       |                  |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| 11. Ich würde mich in meiner zukünftigen beruflichen Tätigkeit oder im Schulpraktikum bei der Planung von Unterricht regelmäßig mit meinen Lehrerkolleg/innen oder meinen Kommilitonen/innen über geeignete Lernaufgaben für den Unterricht austauschen. |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

Abb. 10: Fragebogen an die Studierenden

### 6.3.3.5 Kategoriensystem zur Erfassung von puK

Auf Basis der Befunde zu den beobachtbaren Merkmalen von puK aus der systematischen Literaturrecherche (vgl. Kap. 5.4.3) wurde ein erstes Kategoriensystem erstellt, das zur Analyse der unterrichtsbezogenen Kommunikation in dem vorliegenden Setting dienen sollte (vgl. auch Schadt et al., im Druck).

Prozedural-strukturelle Merkmale (Gesprächsverlaufsregulierung) unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften lassen sich dabei Bereichen zuordnen, die zuvor als Quantitative Aspekte, Gesprächsstrukturierung sowie Gesprächsatmosphärische Ebene bezeichnet wurden. Erstere umfassen dabei z.B. eine ausreichende Länge der Gespräche, eine möglichst gleichmäßige Verteilung von Gesprächsanteilen und das häufige (Wieder-)Aufgreifen von Gesprächsinhalten. Zudem erscheint eine effiziente Strukturierung der Gespräche (z.B. Bezugnahme auf die Aussagen des Gegenübers, Klärung und Aushandlung der Zielstellungen der Gespräche, usw.) bei Gewährleistung einer kritisch-konstruktiven jedoch wertschätzenden Gesprächsatmosphäre erfolgsentscheidend. Die inhaltliche Ebene der Gespräche bildet sich dahingegen aus den Merkmalen Thematische Fokussierung sowie reflexive und argumentativ Durchdringung der Inhalte. Die Thematische Fokussierung ergibt sich v.a. aus dem jeweiligen Kommunikationsanlass (z.B. Planung und Design von Unterrichtsstunden, Reflexion über Fehler von Schüler/innen, usw.) und damit in Verbindung stehenden Inhalten (z.B. Lern- und Arbeitsverhalten von Schüler/innen, lehr-lern-theoretische und fachdidaktische Aspekte, usw.). Hierbei ist v.a. wichtig, dass die Lehrkräfte einen zu dem jeweiligen Kommunikationsanlass sinnvollen thematischen Fokus über das Gespräch hinweg beibehalten und es ihnen gelingt weitere damit in Verbindung stehende relevante Themenbereiche zu erörtern. Merkmale der Qualität von Kommunikation bzw. der Elaborationstiefe von Gesprächsinhalten zeigen sich beispielsweise in der Evidenzbasierung von Aussagen und Ansichten, einer begründeten Reflexion von Ideen für die Unterrichtsplanung, der Erarbeitung und Integration unterschiedlicher Perspektiven auf Gesprächsinhalte, oder der Begründung vorgeschlagener Handlungsalternativen für den Unterricht.

Auf Basis dieser Befunde und Überlegungen wurde das nachfolgende Kategoriensystem zur Kodierung der Gespräche entwickelt, wobei durch die Hauptkategorien H1 und H3 die prozedural-strukturellen Merkmale und durch die Hauptkategorien H2 und H4 die Ebene der Gesprächsqualität abgebildet wurden. Für die Hauptkategorie H2 wurden Subkategorien konsensual im Autor/innenteam dahingehend gebildet, worüber die Lehrkräfte in der vorgelegten Versuchssituation sinnvollerweise sprechen sollten (vgl. Tabelle 13). Die untenstehende Tabelle bildet dabei den Merkmalskatalog ab, der zur Beginn der Pre-Testung (vor der Analyse des ersten Gesprächs) eingesetzt wurde.

| H1: Quantitativer Gesprächsverlauf  | H2: Thematischer Fokus   | H3: Gesprächsstruktur/ Gesprächsatmosphäre  | H4: Inhaltliche Elaborationstiefe  |
|---|--|---|--|
| S1: Länge des Gesamtgesprächs<br>S2: Anteil der Sprechbeiträge pro Gesprächsteilnehmer<br>S3: Häufigkeit der Sprechbeiträge pro Thema | S1: Organisatorische Unterrichtsgestaltung<br>S2: Inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung<br>S3: Lernverhalten/ -entwicklung der Schüler/innen<br>S4: Theoriebezug<br>S5: Handeln/Rolle der Lehrkraft<br>S6: Schulorganisatorische Rahmenbedingungen | S1: Art der Äußerung<br>S2: Funktion der Äußerung<br>S3: Aussagen zur Gesprächsveraufregulierung<br>S4: Gesprächsatmosphärische Ebene | S1: Narrative Beschreibung<br>S2: Begründete Reflexion<br>S3: Handlungsalternativen aufzeigen<br>S4: Handlungsalternativen begründen |

Tab. 13: Kategoriensystem zur Analyse von puK a-priori

Der zugehörige Kodierleitfaden war vor der Durchführung der ersten Erhebungen naturgemäß noch sehr unvollständig und ist daher lediglich im Anhang der Arbeit aufgeführt (vgl. Anhang A7). Der überarbeitete und modifizierte Leitfaden sowie die Anpassungen am Kategoriensystem werden im Rahmen des nachfolgenden Kapitels zum Pre-Test der Studie (Kap. 6.4) vorgestellt und beschrieben.

Zudem wurde allen Proband/innen eine Informierte Einwilligungserklärung vorgelegt und deren Zustimmung zur Teilnahme an der Studie eingeholt (vgl. Anhang A8).

Bevor im Folgenden nun die beiden Teilstudien und deren Befunde berichtet werden, soll zunächst noch die Stichprobe beschrieben werden.



### 6.3.4 Stichprobe

Es konnten im Zeitraum von Oktober 2020 bis Mai 2021 insgesamt jeweils 7 Tandems von Studierenden der Wirtschaftspädagogik und berufserfahrenen Lehrkräften für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Bei den Studierenden wurde darauf geachtet, dass diese bereits über Erfahrung aus Schulpraktika verfügten und sich bezüglich des Studiums in einem fortgeschrittenen Stadium befanden. Da die Erhebungsphase mitten in die Hochphase der Corona-Pandemie fiel und dies sowohl für die Studierenden als auch die Lehrkräfte eine ohnehin anstrengende und herausfordernde Phase war, wurden die Teilnehmenden über persönliche Kontakte und auf Basis einer freiwilligen Teilnahme akquiriert. Die relevanten berufsbiographischen Daten sind im Folgenden nach diesen beiden Gruppen getrennt dargestellt.

#### *Studierende:*

- N=14 (7 Tandems); N=2 Bachelor Wirtschaftspädagogik, N=12 Master Wirtschaftspädagogik von 2 deutschen Universitäten;
- N=10 weiblich, N=4 männlich;
- Alter: MW = 25.00, SD = 1.88, Max = 28.00, Min = 21.00;
- Eigene Berufsbiographie: N=7 keine Berufsausbildung, N=2 Industriekaufleute, N=4 Bankkaufleute, N=1 Verwaltungskaufleute;
- Lehrerfahrung durch Praktika *in Wochen*: MW = 7.71, SD = 2.92, Max = 13.00, Min = 5.00

#### *Lehrkräfte:*

- N=14 (7 Tandems) von 7 berufsbildenden Schulen aus 3 deutschen Bundesländern
- N=9 weiblich, N=5 männlich
- Alter: MW = 30.14, SD = 4.72, Max = 44.00, Min = 25.00
- Eigene Berufsbiographie: N=4 keine Berufsausbildung, N=2 Industriekaufleute, N=5 Bankkaufleute, N=1 Einzelhandelskaufleute, N=1 Immobilienkaufleute, N=1 Wirtschaftsinformatikkaufleute
- N=14 abgeschlossenes Studium Lehramt für berufsbildende Schulen
- Unterrichtete Ausbildungsberufe (Mehrfachnennungen möglich): N=8 Industriekaufleute, N=9 Einzelhandelskaufleute, N=2 Bankkaufleute, N=5 Kaufleute für Büromanagement, N=1 Groß- und Außenhandelskaufleute, N=2 Rechtsanwalt- und Notarfachangestellte, N=1 Verwaltungskaufleute, N=1 Informatikkaufleute, N=1 Kaufleute für Spedition und Logistik, N=1 Mechatroniker
- Lehrerfahrung (inkl. Referendariat) *in Jahren*: MW = 3.02, SD = 3.69, Max = 15.00, Min = 0.33

Für eine bessere Einschätzung zur Stichprobe sollen im Folgenden noch die Ergebnisse der Rückmeldung zu den mit Expertisehandeln in Verbindung stehenden Kontrollvariablen deskriptiv berichtet. Die Auswertung erfolgte mittels der Software SPSS. Es lagen die Antworten von allen 28 Proband/innen zu sämtlichen Items vor<sup>46</sup>.

| <i>Items Selbsteinschätzung zu Wissen/Fähigkeiten</i>                    |             | MW    | SD    | Max  | Min   |
|--|-------------|-------|-------|------|-------|
| Vertrautheit mit Konzept des handlungsorientierten Unterrichts (v16)     | Studierende | 1,500 | 0,855 | 2,00 | -1,00 |
|  | Lehrkräfte  | 2,000 | 0,000 | 2,00 | 2,00  |
|  | gesamt      | 1,750 | 0,646 | 2,00 | -1,00 |
| Verständnis der Bedeutung des Begriffs Handlungskompetenz (v17)          | Studierende | 1,571 | 0,514 | 2,00 | 1,00  |
|  | Lehrkräfte  | 1,929 | 0,267 | 2,00 | 1,00  |
|  | gesamt      | 1,750 | 0,441 | 2,00 | 1,00  |
| Vertrautheit mit Fachinhalten zum Thema Kommunikationspolitik (v21)      | Studierende | 1,214 | 0,802 | 2,00 | -1,00 |
|  | Lehrkräfte  | 0,643 | 1,336 | 2,00 | -1,00 |
|  | gesamt      | 0,983 | 1,120 | 2,00 | -1,00 |
| Zutrauen, Unterricht zum Thema Kommunikationspolitik durchzuführen (v22) | Studierende | 1,429 | 0,514 | 2,00 | 1,00  |
|  | Lehrkräfte  | 1,571 | 0,852 | 2,00 | -1,00 |
|  | gesamt      | 1,500 | 0,694 | 2,00 | -1,00 |
| Vertrautheit mit Elementen einer Unterrichtsplanung (v23)                | Studierende | 1,643 | 0,497 | 2,00 | 1,00  |
|  | Lehrkräfte  | 2,000 | 0,000 | 2,00 | 2,00  |
|  | gesamt      | 1,821 | 0,390 | 2,00 | 1,00  |

4-stufige Likert-Skala von -2 (stimme nicht zu) bis +2 (stimme zu); Gruppen Studierende und Lehrkräfte jeweils n=14; signifikante Unterschiede für v16:  $t(13,00) = -2.188, p = 0.047, d = -0.872$ ; v17:  $t(19,56) = -2.308, p=0.032, d=0.872$ ; v23:  $t(13,00) = -2.687, p=0.019, d= -1.016$

Tab. 14: Deskriptive Statistik zu den wissens- und fähigkeitsbezogenen Selbsteinschätzungen

Verglichen mit den Studierenden berichten die Lehrkräfte im Mittel von einer größeren Vertrautheit mit handlungsorientiertem Unterricht, einem höheren Verständnis der Bedeutung des Begriffs Handlungskompetenz sowie einer höheren Vertrautheit mit den Elementen einer Unterrichtsplanung. Auch berichten diese von einem leicht größeren Zutrauen, Unterricht zum Thema Kommunikationspolitik durchzuführen. Dies erscheint vor dem Hintergrund der größeren und längeren Erfahrung mit dem Unterrichten bzw. Planen von Unterricht wenig verwunderlich. Zumindest die hohe

<sup>46</sup> Für die datenschutzkonforme Anonymisierung wurden die erhobenen Daten derart verarbeitet, dass eine Zuordnung der Antworten auf Fragebogenitems zu einzelnen Tandems nicht mehr möglich war. Es war also nicht mehr möglich nachzuvollziehen, welche Fragebögen von welchen der Tandems ausgefüllt wurden.

Zustimmung zum Zutrauen, Unterricht zum Thema Kommunikationspolitik durchzuführen, erscheint zunächst etwas überraschend, da die Studierenden wiederum berichten, mit den Fachinhalten des Themas Kommunikationspolitik mehr vertraut zu sein. Dies könnte etwa darauf zurückzuführen sein, dass diese Inhalte aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Grund- bzw. Vertiefungsstudium, welches Wirtschaftspädagog/innen absolvieren, noch gut bekannt sind. Zumindest wurde dies im persönlichen Gespräch von den Studierenden so zurückgemeldet. Grundsätzlich liegen aber auch die Mittelwerte für die Studierenden auf einem durchweg hohen Niveau, so dass für beide Gruppen gesagt werden kann, dass diese – zumindest auf Basis von Selbsteinschätzungen – über eine gute Wissensbasis bezüglich der Fachinhalte, fachdidaktischer Aspekte sowie eine hohe Selbstwirksamkeit verfügen. Für die später folgende Einordnung der Befunde der Arbeit ist dies nicht unerlässlich (eine Nutzung der Daten im Sinne einer reinen vergleichenden Analyse der beiden Statusgruppen stand in dieser Arbeit wie bereits erwähnt nicht im *alleinigen* Fokus des Erkenntnisinteresses!). So dürfte es nämlich v.a. für die Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes zur Erfassung *professioneller* unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften durchaus vorteilhaft sein, wenn sich die Stichprobe – zumindest auf Basis von Selbsteinschätzungen – aus (angehenden) Lehrpersonen zusammensetzt, die hohe Ausprägungen bzgl. mit professionellem unterrichtlichen Handeln in Verbindung stehenden Fähigkeiten (vgl. Kap. 6.3.1 sowie 6.3.3.4) besitzen. Schließlich finden sich in den Gesprächen vieler Tandems lehr-lern-theoretisch und fachdidaktisch (gut) begründete und tiefgehend reflektierte Diskurse über die Eignung und Qualität der vorgelegten Lernaufgaben und zudem zahlreiche Ideen zum Einsatz der Aufgaben im Unterricht. Es ist davon auszugehen, dass qualitativ hochwertige unterrichtsbezogene Kommunikation ja ebenso nicht unabhängig ist von Fähigkeiten/Wissensbereichen wie den in dieser Arbeit erhobenen. Sprich, das Letztere eben bis in die (Qualität der) gemeinschaftlichen Diskurse über unterrichtliche Planungsentscheidungen hineinwirken. Im Rahmen der sich dem Ergebnisbericht anschließenden Einordnung und Diskussion der Befunde soll nochmals hieran angeknüpft werden.

Nachfolgend soll jedoch zunächst ein Überblick über die Datenbasis, die die Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse bildet, gegeben werden.

Die Datenbasis für die nachfolgenden Analysen stellt sich folgendermaßen dar:

**(Länge der Gespräche)**

|                     |                   |                    |                    |                                 |
|---------------------|-------------------|--------------------|--------------------|---------------------------------|
| Studierende 1:      | 16:25 Min.        | Lehrkräfte 1:      | 11:01 Min.         |                                 |
| Studierende 2:      | 17:36 Min.        | Lehrkräfte 2:      | 11:16 Min.         |                                 |
| Studierende 3:      | 07:18 Min.        | Lehrkräfte 3:      | 08:23 Min.         |                                 |
| Studierende 4:      | 08:05 Min.        | Lehrkräfte 4:      | 12:59 Min.         |                                 |
| Studierende 5:      | 07:14 Min.        | Lehrkräfte 5:      | 33:36 Min.         |                                 |
| Studierende 6:      | 07:34 Min.        | Lehrkräfte 6:      | 17:55 Min.         |                                 |
| Studierende 7:      | 05:51 Min.        | Lehrkräfte 7:      | 17:50 Min.         |                                 |
| Gesamt Studierende: | <b>70:03 Min.</b> | Gesamt Lehrkräfte: | <b>113:00 Min.</b> | Gesamt alle: <b>183:03 Min.</b> |
| MW Studierende:     | <b>10:01 Min.</b> | MW Lehrkräfte:     | <b>16:09 Min.</b>  | MW gesamt: <b>13:05 Min.</b>    |

Tab. 15: Übersicht über die Dauer der erhobenen Gruppendiskussionen

Hierbei zeigte sich, dass die Tandems der Lehrkräfte im Mittel mehr als 6 Minuten länger<sup>47</sup> über die Aufgabenstellung diskutierten bis diese eine Entscheidung getroffen hatten. Das längste Gespräch fand zwischen dem Lehrkräfte-Tandem 5 statt und dauerte 33:36 Min. Das kürzeste Gespräch fand zwischen dem Studierenden-Tandem 7 statt und dauerte 05:51 Min. Weitere Unterschiede (sowie Gemeinsamkeiten) in den Gesprächen zwischen den Lehrkräften und den Studierenden werden im Rahmen des Ergebnisberichts zur zweiten Teilstudie (Kap. 6.5.1) präsentiert.

**6.3.5 Auswertungsstrategien**

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der Software MAXQDA. Hierfür wurden die Gesprächsaufnahmen zunächst wortgenau transkribiert, die Sprache bzw. sprachliche Ungenauigkeiten jedoch leicht geglättet. Im Anschluss daran wurden thematische Sinneinheiten gebildet, d.h. Sprechbeiträge der beteiligten Personen wurden so zu Absätzen zusammengefasst, dass aufeinanderfolgende Aussagen mit gleichbleibendem inhaltlichem Bezug zusammengefasst wurden, bis einer oder beide Proband/innen ein neues Thema ansprach(en). D.h. wenn es z.B. in den ersten fünf aufeinanderfolgenden Sprechbeiträgen inhaltlich um die Qualität der Lernaufgabe ging und im

<sup>47</sup> Die Tandems diskutierten dabei erfreulicherweise die gesamte Zeit mit inhaltlichem Bezug auf die Aufgabenstellung aus der Situationsvignette bzw. die Lernaufgabenauswahl. Das deutet darauf hin, dass die Situationsbeschreibung aus der vorgelegten Vignette sowie die einleitende Instruktion der Proband/innen für die Zielsetzungen der Erhebung sinnvoll gewählt wurden.

sechsten, siebten und achten Sprechbeitrag auf die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen eingegangen wurde, wurden die Sprechbeiträge 1 bis 5 zu einem Absatz (thematische Sinneinheit) zusammengefasst und die Sprechbeiträge 6 bis 8 zu einem nächsten eigenständigen Absatz. Dies erleichterte die Kodierung der Kategorie H4 (inhaltliche Elaborationstiefe), da diese nicht sinnvollerweise auf Ebene einzelner Sprechbeiträge analysiert werden konnte, sondern zur Einschätzung der Elaborationstiefe der besprochenen Inhalte der gesamte Ideen- bzw. Argumentationsaustausch der beiden Gesprächsbeteiligten zu einem Thema betrachtet werden muss (vgl. auch Kodierleitfaden und Ergänzende Anweisungen zur Kodierung). Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen:

*Ausgangsmaterial Transkript berufserfahrene Lehrkräfte Tandem Nummer 6:*

B: Genau, also es geht ja um Werbemittel und Werbeplanelemente und das soll jetzt, wenn ich das richtig verstanden habe, eingeübt werden. Also die Theorie wurde sozusagen erarbeitet, das Fachwissen und jetzt soll es in eine passende Übungsaufgabe dazu eingeübt werden.

A: Genau. Also Wiederholung und Vertiefung der Themen Werbemittel und Werbeplanelemente.

B: Genau.

B: Also wir können ja mal so die Lernaufgaben durchgehen und sagen, was uns da vielleicht gut gefällt und was nicht.

A: Ja.

B: Oder hast du schon einen Favoriten im Kopf?

A: Ich, also aus dem Bauchgefühl hätte bei mir Lernaufgabe 1 gesagt.

B: Ja, also bei mir auch tatsächlich. Das ist schon einmal gut. Aber vielleicht auch wegen dem Sportgerätehersteller.

A: Ja, aber auch weil da eine Problemsituation aufgeworfen wird.

B: Ja.

A: Der Umsatz ist rückläufig.

B: Genau.

A: Beziehungsweise, es gibt einen starken Konkurrenten und man ist nicht so bekannt und so weiter, das ist halt eher so wie wir es, glaube ich beide auch gelernt haben.

B: Ja.

*Absätze nach thematischen Sinneinheiten zur Kodierung gebildet:*

B: Genau, also es geht ja um Werbemittel und Werbeplanelemente und das soll jetzt, wenn ich das richtig verstanden habe, eingeübt werden. Also die Theorie wurde sozusagen erarbeitet, das Fachwissen und jetzt soll es in eine passende Übungsaufgabe dazu eingeübt werden.

A: Genau. Also Wiederholung und Vertiefung der Themen Werbemittel und Werbeplanelemente.

B: Genau.

B: Also wir können ja mal so die Lernaufgaben durchgehen und sagen, was uns da vielleicht gut gefällt und was nicht.

A: Ja.

B: Oder hast du schon einen Favoriten im Kopf?

A: Ich, also aus dem Bauchgefühl hätte bei mir Lernaufgabe 1 gesagt.

B: Ja, also bei mir auch tatsächlich. Das ist schon einmal gut. Aber vielleicht auch wegen dem Sportgerätehersteller.

A: Ja, aber auch weil da eine Problemsituation aufgeworfen wird.

B: Ja.

A: Der Umsatz ist rückläufig.

B: Genau.

A: Beziehungsweise, es gibt einen starken Konkurrenten und man ist nicht so bekannt und so weiter, das ist halt eher so wie wir es, glaube ich beide auch gelernt haben.

B: Ja.

Das Beispiel zum Ausgangsmaterial wurde für die Kodierung in zwei Absätze (thematische Sinneinheiten) aufgeteilt. Im ersten Absatz geht es inhaltlich um eine Rekapitulation der unterrichtlichen Zielstellung aus der Erhebungssituation (Situationsvignette), während der inhaltliche Fokus im zweiten Absatz dann auf die Qualität der Lernaufgabe 1 bzw. deren Aufgabenstellungen/-formulierungen/Problemgehalt übergeht.

Konsistent mit der Datenauswertung im Rahmen des systematischen Literaturreviews (vgl. Kap. 5.3.4) wurde sich auch bei der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews an Kuckartz (2012) und den dort genannten Empfehlungen orientiert. Details zur Durchführung der Inhaltsanalyse werden im Zuge der nachfolgenden Ausführungen berichtet.

#### **6.4 Pre-Testung und Modifikation des Kategoriensystems und Kodierleitfadens zur Erfassung qualitativ unterscheidbarer professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften**

Die Zielsetzung der „Beantwortung“ der Fragestellung, inwiefern die Gespräche die durch das Review identifizierten Merkmale von puK abdecken, lag im Rahmen der Validierung und Modifikation des Kategoriensystems und der Erstellung eines Kodierleitfadens zur Untersuchung *unterscheidbarer* unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften. Schließlich erscheint die Forderung nach der Entwicklung facettenreicher beobachtungsbasierter Erhebungsinstrumente, welche es erlauben, eine unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften prozessbegleitend und detailliert und damit weniger auf Basis der subjektiven Selbsteinschätzungen der Beteiligten zu erfassen vor dem Hintergrund der internationalen Kooperationsforschung gerechtfertigt (vgl. Schadt et al., im Druck). Dies sollte v.a. dann der Fall sein, wenn man bedenkt, dass im Rahmen der Unterrichtsplanung und -entwicklung an berufsbildenden Schulen *mindestens* gemeinschaftliche Abstimmungsprozesse zwischen den Lehrenden explizit eingefordert werden (vgl. Kap. 6.2). Des Weiteren dürften derartige Erhebungsinstrumente auch vor dem Hintergrund der starken Betonung von auf Kooperation (bzw. Kommunikation) basierenden Aus- und Weiterbildungsformaten von Lehrkräften relevant sein, will man deren „Erfolg“ objektiv und kriteriengeleitet evaluieren.

Aus der Gesamtheit der 14 erhobenen Gruppendiskussionen (vgl. Kap. 6.3.4) wurden für die Testung und Modifikation des a-priori erstellten Kategorienrasters zunächst 4 Stück zufällig ausgewählt. Dabei handelte es sich um drei Gruppendiskussionen von Tandems angehender Lehrkräfte sowie eine Gruppendiskussion eines Tandems berufserfahrener Lehrkräfte. Im Anschluss daran wurden jeweils dieselben 50% dieser vier (transkribierten) Gruppendiskussionen vom Autor der vorliegenden Arbeit und einer zweiten Kodiererin im double-blind Verfahren kodiert. Dabei machten sich beide Forscher/innen jeweils vielfältige Notizen zu etwaigen Optimierungspotenzialen an dem Kategorienraster (vgl. Kap. 6.3.3.5) sowie zu möglichen Kategoriendefinitionen und geeigneten Ankerbeispielen zur Erstellung eines Kodierleitfadens (vgl. Abbildungen im Anhang A 9). Nachdem das erste Interview doppelt kodiert wurde, kam es zu einem Austausch zwischen den beiden Kodierer/innen und es wurde über die Einschätzungen zu Optimierungspotenzialen im Rahmen der Durchführung der Analyse der Gruppendiskussionen diskutiert und eine konsensuale Modifikation von Katego-

rienraster und Kodierleitfaden vorgenommen. Dieser Schritt wurde nach der Doppelkodierung des Ausschnittes des zweiten, dritten und vierten Interviews jeweils und damit in insgesamt vier Überarbeitungsschleifen wiederholt.

Nach Durchführung dieser Prozessschritte wurde das nachfolgend dargestellte modifizierte Kategorienraster sowie der zugehörigen Kodierleitfaden mit den Anweisungen an Kodierer/innen eingesetzt (vgl. auch Schadt et al., im Druck).

| <b>Kategoriensystem</b>  |
|--|
| <p><b>H1: Quantitative Gesprächsaspekte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S1: Länge des Gesamtgesprächs</li> <li>• S2: Anteil der Sprechbeiträge der Gesprächsteilnehmer</li> </ul>  |
| <p><b>H2: Thematische Fokussierung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S1: Organisatorische Unterrichtsgestaltung</li> <li>• S2: Inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>S-S1: Ordnungspolitische Vorgaben (Curricula)</i></li> <li>• <i>S-S2: Situationsbezug (Fachinhalt, Einbettung)</i></li> </ul> </li> <li>• S3: Lernaufgaben <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>S-S1: Bezug zur Qualität/Schwierigkeit/Umsetzung</i></li> <li>• <i>S-S2: Bezug zum Inhalt/Aufbau/Problemgehalt der Aufgabenstellung</i></li> </ul> </li> <li>• S4: Lernverhalten/-entwicklung der Schüler <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>S-S1: Lernvoraussetzungen</i></li> <li>• <i>S-S2: Lern- und Arbeitsverhalten</i></li> </ul> </li> <li>• S5: Theoriebezug <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>S-S1: Prinzip der Handlungsorientierung</i></li> <li>• <i>S-S2: sonstige Lehr-Lern-Theorien</i></li> </ul> </li> <li>• S6: Handeln/Rolle der Lehrkraft</li> <li>• S7: Schulorganisatorische Rahmenbedingungen</li> <li>• S8: Sonstiges</li> </ul> |
| <p><b>H3: Gesprächsstrukturierung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S1: Art der Äußerung <ul style="list-style-type: none"> <li>• S-S1: (Er-) Klärung</li> <li>• S-S2: Eigene Meinung</li> <li>• S-S3: Frage</li> <li>• <i>S-S4: Aussage</i></li> </ul> </li> <li>• S2: <i>Äußerungen zur gegenseitigen Verständnissicherung bzw. inhaltlicher Abstimmung/Aushandlung (Funktion der Äußerung)</i></li> <li>• S3: Häufigkeit der Beiträge zu einem bestimmten Sachverhalt/Beibehaltung anlassbezogener Fokus</li> </ul>   |



|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• S4: Explizite Aussagen zur Gesprächsverlaufsregulierung <ul style="list-style-type: none"> <li>• S-S1: Einfordern von Feedback</li> <li>• S-S2: Aussagen zur Gesprächsstrukturierung</li> <li>• S-S3: Einfordern der Meinung des Gesprächspartners</li> </ul> </li> </ul> |
| <p><b>H5: Gesprächsatmosphäre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S1: positiv (z.B. Zustimmung zu/Lob von Aussagen/Ideen des Gegenübers)</li> <li>• S2: negativ (z.B. Gegenüber ins Wort fallen; Widerspruch zu Aussagen/Ideen des Gegenübers)</li> </ul>   |
| <p><b>H4: Inhaltliche Elaborationstiefe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S1: Narrative Beschreibung</li> <li>• S2: Begründete Reflexion</li> <li>• S3: Handlungsalternativen aufzeigen</li> <li>• S4: Handlungsalternativen begründen</li> </ul>  |

Abb. 11: Kategoriensystem nach Pre-Test

Es stellte sich heraus, dass im Vergleich zum Ausgangsdokument lediglich zwei Sub- sowie mehrere Sub-Subkategorien (kursiv hervorgehoben) ergänzt werden mussten. Einzelne der Subkategorien konnten zudem im Rahmen der Durchführung der Analysen noch präziser benannt werden (vgl. Kap. 6.3.3.5). Die Subkategorie *Häufigkeit der Beiträge zu einem bestimmten Sachverhalt/Beibehaltung anlassbezogener Fokus* wurde aus der Hauptkategorie H1 herausgelöst und in die Hauptkategorie H2 verschoben. Die ursprüngliche Hauptkategorie H3 (Gesprächsstruktur und Gesprächsatmosphärische Ebene) wurde in zwei getrennte Hauptkategorien (*Gesprächsstrukturierung* sowie *Gesprächsatmosphäre*) aufgeteilt.

Der weitere Mehrwert dieses Vorgehens im Rahmen der Pre-Testung lag zudem in der Erstellung des Kodierleitfadens mit den Anweisungen an die Kodierer/innen (s.u.). Mit diesen Instrumenten konnten nun alle 14 Tandem-Gruppendiskussionen im Sinne der Zielstellung der Analyse von qualitativ unterscheidbarer unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften kodiert werden.

### **Ergänzende Anweisungen zur Kodierung**

#### **Kodiereinheit:**

- H1: Die Anzahl der Sprechbeiträge (S2) von A und B gemäß den Kodierregeln aus dem Kodierleitfaden
- H2, H3 und H4: Auf der Ebene einzelner Wörter oder Sätze
- H5: Auf der Ebene der gebildeten inhaltlichen Abschnitte

- Subkategorien (verschiedener Hauptkategorien) müssen dabei nicht überschneidungsfrei sein (d.h. für einen Sprechbeitrag können mehrere Kategorien kodiert werden); selbiges gilt für die Subkategorien von H3, die ebenso in Kombination kodiert werden können (zuerst S1 und dann S2/S3/S4 → s.u.)

Vorgehen:

1. Kodierung Sprechbeitrag Person A oder Person B (H1 S2)
2. Für den gesamten inhaltlichen Absatz auf Ebene einzelner Sprechbeiträge: H3 (hier zunächst S1 und dann die weiteren Subkategorien dieser Hauptkategorie) sowie H4
3. Für den gesamten inhaltlich Absatz auf Ebene einzelner Sprechbeiträge: H2
4. Für den gesamten inhaltlichen Absatz auf Ebene des gesamten Absatzes: H5

#### **Weitere Anweisungen:**

- Inhaltliche Abschnitte, die primär strukturell-prozedurale Angelegenheiten des Kommunikationsprozesses umfassen, die sich auf die Bearbeitung der Aufgabenstellung aus der Studie (Situationsvignette) richten, werden unter H3 S4 S-S2 (Aussagen zur Gesprächsstrukturierung) kodiert.
- angefangene, kurze Sätze ohne thematischen Bezug werden nicht kodiert (z.B. wenn unterbrochen wird)

z.B.:

70 B: Aus der Rolle des

71 A: Ja.

72 B: oder

73 A: Ja, müsste ja so sein, Sie haben es ja (Lehrkräfte\_6, Pos. 70-73)

(...)

→ hier wird kein Sprechbeitrag von A und B kodiert

Anders stellt sich dies im nachfolgenden Beispiel (Lehrkräfte\_6, Pos. 7-8) dar:

7 A: Ja gut, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ist höchstens relevant

8 B (unterbricht): Die Anzahl glaube ich nicht, aber was die für einen Schulabschluss haben vielleicht. Wobei auch das natürlich auch immer mit Vorsicht zu genießen ist, ob das dann wirklich aussagt, ob jemand, mit einer umfangreichen

Aufgabe vielleicht nicht so klar kommt. Ist natürlich jetzt schwierig, weil wir die Schüler nicht kennen

→ *hier ist thematischer Bezug erkennbar, auch wenn nicht klar wird worauf Person A hinaus will, dennoch hier Kodierung eines Sprechbeitrags von A*

- wird ein Satz einer Person z.B. durch Einwerfen einer Zustimmung o.ä. („Ja“, „Mhm“, ...) der anderen Person unterbrochen und im Anschluss daran direkt weiter ausgeführt, so wird dies nur als ein Sprechbeitrag kodiert.

z.B. (Lehrkräfte\_5, Pos. 4-6):

4 A: Ja, also was heißt ausschließen. Also die dritte Lernaufgabe

5 B (wirft ein): Genau

6 A: hab ich tatsächlich eher so als, ja, weniger gut wahrgenommen. Vor allen Dingen, wenn wir jetzt nochmal schauen nochmal auf die Situation. Ich denke mal, das ist ja auch so ganz wichtig, dass wir nochmal gucken, welche Schüler haben wir da überhaupt da, ne?

→ *wird für Person A **nur als 1 Sprechbeitrag** gezählt*

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden die 14 Gruppendiskussionen nach den zuvor genannten Prozessschritten und unter Zuhilfenahme des nachfolgend aufgeführten Koderleitfadens analysiert.

## Kodierleitfaden Final

| <b>H1: Quantitativer Gesprächsaspekte</b>             |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Subkategorie  | Inhaltliche Beschreibung   | Anwendung der Kategorie / Kodierregeln bei inhaltlicher Strukturierung:  |  |
| S1: Länge des Gesamtgesprächs                         | Die Dauer der Gruppendiskussion.                                     | Dauer in Minuten und Sekunden.   |  |
| S2: Anteil der Sprechbeiträge der Gesprächsteilnehmer | Anzahl der Sprechbeiträge pro Gesprächsteilnehmer am Gesamtgespräch. | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Als Sprechbeiträge zählen nicht:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einwerfendes Hm, ja, nein, okay</li> <li>▪ Ähm, und, ah ok</li> </ul> </li> <li>▪ Kurze Sprechbeiträge, z.B. „(ja), das stimmt“ oder „(ja) genau“ werden aufgenommen.</li> <li>▪ Die Nummer der Lernaufgaben, z.B. „2“ wird ebenfalls aufgenommen.</li> <li>▪ „Ja“ nur, wenn ausdrücklich als Zustimmung (z.B. als Antwort auf eine Frage)</li> </ul> | vgl. hierzu auch: Ergänzende Anweisungen zur Kodierung |

| H2: Thematische Fokussierung               |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| Subkategorie                               | Inhaltliche Beschreibung  | Unterkategorie  | Anwendung der Kategorie / Kodierregeln bei inhaltlicher Strukturierung:   | Ankerbeispiele   |
| S1: Organisatorische Unterrichtsgestaltung | Die Gesprächsteilnehmer nehmen Bezug auf die organisatorischen Rahmenbedingungen in der Umsetzung der Lernaufgaben im Unterricht, z.B. zeitliche Planung, methodische und mediale Umsetzung, sowie organisatorische Inhalte aus der Situation, z.B. Lerngruppe. |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Unterrichtsverlaufsplanung in Bezug auf die verfügbare Zeit (Unterrichtseinheit) und Bearbeitungszeit der Lernaufgaben.</li> <li>▪ Die methodische Umsetzung der Lernaufgaben im Unterricht (Einzel-/Gruppenarbeit).</li> <li>▪ Die Vorgehensweise oder Verfahren bei der Einteilung von Gruppen.</li> <li>▪ Die mediale Ausstattung des Klassenraumes.</li> <li>▪ Bezug zu der Situation, z.B. Anzahl der Schüler.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „(...) wir haben noch ne Doppelstunde Zeit haben um das zu vertiefen (...)“ (<i>Studierende_4, Pos. 15</i>)</li> <li>▪ „Also quasi als Sozialform wahrscheinlich Einzelarbeit.“ (<i>Studierende_2, Pos. 68</i>)</li> <li>▪ „(...) ob ich eben dann gemischte Gruppen mache, mit den Sekundar- und Hochschulreifeschülern.“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 63</i>)</li> <li>▪ „Und sollen jetzt die Schüler das bilden oder bildet das die Lehrkraft, wie viel Zeit hat man das, wo dürfen die Schülerinnen und Schüler recherchieren, welche Mittel stehen sozusagen zur Verfügung“ (<i>Studierende_1, Pos. 10</i>)</li> <li>▪ „(...) wir sind 18 Schüler für 4 Gruppen, so à 2 mit 4 und 2 mit 5 Schülern, also die Gruppengröße würde eigentlich ganz gut gehen.“ (<i>Studierende_1, Pos. 14</i>)</li> <li>▪ „Situation, in ihrer Klasse sind 18 Schüler.“ (<i>Studierende_3, Pos. 33</i>)</li> </ul> |
| S2: Inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung  | Die Gesprächsteilnehmer beziehen sich bei der Auswahl der Lernaufgaben auf normative Vorgaben, z.B. Curricula, inhaltliche Einbettung der Unterrichtsstunde, Unterrichtsziel.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S-S1: Ordnungspolitische Vorgaben (Curricula)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bezug zu curricularen Vorgaben (z.B. Rahmenlehrplan, Lernfeld, Stundenumfang des Lernfeldes).</li> <li>▪ Bezug zur IHK-Abschlussprüfung für Industriekaufleute.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Aber im Rahmenlehrplan steht ja drin (...) sie nutzen die Marketinginstrumente.“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 8</i>)</li> <li>▪ „(...) wie es glaub ich im KMK Rahmenplan irgendwie steht, Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle, unternehmerische Aktivitäten.“ (<i>Studierende_5, Pos. 31</i>)</li> <li>▪ „(...) weil es ja so bisschen IHK-mäßig gemacht wurde wie es später in der Abschlussprüfung ist, so mit kreuzen, angeben (...)“ (<i>Studierende_3, Pos. 19</i>)</li> </ul>   |

|                  |  |  |   |  |
|------------------|--|--|---|--|
|                  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>S-S2: Situationsbezug (Fachinhalt, Einbettung)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Einbettung der Unterrichtsstunde in Bezug auf die vor- und nachgelagerten Unterrichtsstunden mit ihren Themen.</li> <li>Bezug zum Unterrichtsziel (Wiederholung, Vertiefung).</li> <li>Bezug zum Fachinhalt (Kommunikationspolitik, Werbemittel, Werbeplanelemente).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>„(...) sie in den Unterrichtsstunden vorher schon dieses Thema bereits thematisiert haben (...)“ (<i>Studierende_4, Pos. 3</i>)</li> <li>„(...) sie sollen ja auch, genau Wiederholung und Vertiefung, Themen Werbemittel und Werbeplanelemente (...)“ (<i>Studierende_4, Pos. 4</i>)</li> <li>„(...) wenn es um Kommunikationspolitik eigentlich geht.“ (<i>Studierende_4, Pos. 10</i>)</li> </ul>   |
| S3: Lernaufgaben | Die Gesprächsteilnehmer äußern sich zum Aufbau, Inhalt oder zu der Qualität der vorliegenden Lernaufgaben. | S-S1: Bezug zur Qualität/Schwierigkeit/Umsetzung   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Bezug/Bewertung der Umsetzungsmöglichkeit/Methodik der Lernaufgaben</li> <li>Bezug/Bewertung der Qualität der Lernaufgaben, z.B. eher weniger geeignet.</li> <li>Bezug/Bewertung des Schwierigkeitsgrades der Lernaufgaben</li> <li>Bezug/Bewertung der Lernaufgabe im Allgemeinen, z.B. textlastig, umfangreich.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>„(...) bei Aufgabe 1 ist dann eher ja da machen wir jetzt Einzelarbeit da wird's in der Klasse gemacht da haben die konkretere Arbeitsanweisungen.“ (<i>Studierende_3, Pos. 4</i>)</li> <li>„(...)also das ist ja auch eigentlich nur ne Nennens-Abfrage (...)“ (<i>Studierende_6, Pos. 28</i>)</li> <li>„Ja weil die Ergebnisse, die da rauskommen offener sind (...)“ (<i>Studierende_2, Pos. 132</i>)</li> <li>„(...) ich finde sie sehr unpräzise die Aufgabe.“ (<i>Studierende_2, Pos. 75</i>)</li> <li>„Also ich finde Aufgabe 3 kam mir irgendwie sehr leicht vor.“ (<i>Studierende_3, Pos. 20</i>)</li> <li>„Das ist viel zu einfach.“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 5</i>)</li> <li>„(...) Aufgabe 1 halt am textlastigsten ist zu lesen (...)“ (<i>Studierende_6, Pos. 5</i>)</li> </ul> |

|  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
|  |   | S-S2: Bezug zum Inhalt/Aufbau/Problemgehalt der Aufgabenstellung | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bezug zum Inhalt der Lernaufgaben (auch zu den Informationen in Lernaufgabe 2).</li> <li>▪ Ablesen der Aufgabenstellung</li> <li>▪ Bezug zur Aufgabenstellung (z.B. Infos lesen, zuordnen, präsentieren, ausfüllen)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „(...) dieser Werbeplan sieht 200.000 Euro vor (...)“ (<i>Studierende_5, Pos. 1</i>)</li> <li>▪ „Dann die interne Mitteilung (...) Telefonnotizen auch (...)“ (<i>Studierende_2, Pos. 86</i>)</li> <li>▪ „Und bei b) ist es ja so, dass die Schüler eine Arbeitsgruppe bilden und dann eben jeweils bei einem Produkt verantwortlich sind.“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 47</i>)</li> <li>▪ „(...) weil hier steht, wählen sie eine geeignete Art der Präsentation dieses Werbeplans aus (...)“ (<i>Studierende_1, Pos. 10</i>)</li> <li>▪ „(...) also die müssen dann Info 5 ausfüllen.“ (<i>Studierende_2, Pos. 91</i>)</li> </ul>   |
| S4: Lernverhalten/-entwicklung der Schüler | Die Gesprächsteilnehmer begründen ihre Auswahl unter Rückbezug auf die Lerngruppe, den individuellen Lernvoraussetzungen und allen damit einhergehenden Faktoren (z.B. Bildung, Ausbildungsberuf, Vorwissen, Interessen, Einstellungen, Lernverhalten). | S-S1: Lernvoraussetzungen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bildung der Schüler (Schulabschlüsse).</li> <li>▪ Vorhandene und unterrichtsrelevante Vorkenntnisse (Werbemittel, Werbeplanelemente).</li> <li>▪ Zielsetzung der Lernenden (Ausbildungsberuf, berufliche Erfahrungen).</li> <li>▪ Einstellungen und Interessen der Schüler</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „(...) 18 Schüler, wo 11 die Hochschulreife haben, 7 den Sekundarabschluss so.“ (<i>Studierende_1, Pos. 70</i>)</li> <li>▪ „Das kennen die auch alles aus ihrem Job auch schon zum Teil, also da sind die auch ganz gut vorgebildet finde ich. Da haben die auch echt schon gutes Vorwissen meistens.“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 143</i>)</li> <li>▪ „(...) wenn sie jetzt eben schon bisschen mehr Erfahrung in dem Bereich gesammelt haben.“ (<i>Studierende_5, Pos. 7</i>)</li> <li>▪ „Wobei es auch Industriekaufleute sind.“ (<i>Studierende_6, Pos. 36</i>)</li> <li>▪ „(...) drittes Ausbildungslehjahr.“ (<i>Studierende_3, Pos. 30</i>)</li> <li>▪ „(...) und die Schüler sind ja sehr sportaffin heutzutage.“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 42</i>)</li> </ul> |
|  |   | S-S2: Lern- und Arbeitsverhalten                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aussagen zum Lernverhalten allgemein</li> <li>▪ Aussagen zum Lernverhalten, das durch die Lernaufgaben hervorgerufen wird bzw. erwartetes Lernverhalten</li> <li>▪ Aussagen zur (möglichen) Arbeitsweisen der Schüler/innen im Rahmen der Bearbeitung einer Lernaufgabe</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Und ich denke, ich glaube wir würden mit der Lernaufgabe 2 einen Schritt zu weit gehen. Wir würden es nicht nur vertiefen, sondern es ist, es hat ein höheres Abstraktionsniveau und je nachdem wie viele Schülerinnen und Schüler mit dieser Aufgabe nicht zurecht kommen, trägt es hier vielleicht zu einer Unsicherheit bei.“ (<i>Lehrkräfte_2, Pos. 23</i>)</li> <li>▪ „Also wenn das halt leistungsstarke Schüler sind, die man halt fordern kann (...)“ (<i>Studierende_2, Pos. 108</i>)</li> <li>▪ „Und ich habe auch das Gefühl, dass die Schüler mehr Eigenverantwortung übernehmen bei 1 (...)“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 45</i>)</li> </ul>   |

|                                 |   |   |  |  |
|---------------------------------|---|---|--|--|
|                                 |   |   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Das würden die Schüler wahrscheinlich sogar fragen (...)“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 97</i>)</li> </ul>  |
| S5: Theoriebezug                | Die Gesprächsteilnehmer begründen ihre Auswahl unter Rückbezug auf das Prinzip der Handlungsorientierung im berufsbezogenen Unterricht und ihren Kompetenzbereichen sowie weitere Lehr-Lern-Theorien (z.B. Konstruktivismus). | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S-S1: Prinzip der Handlungsorientierung</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lernaufgabe ist handlungsorientiert, realitätsnah, authentisch oder praxisnah.</li> <li>▪ Die Lernaufgabe hat Praxisbezug und ist für die Berufsausübung bedeutsam.</li> <li>▪ Die Lernaufgabe beinhaltet eine <i>berufliche</i> Problemstellung bzw. Problemsituation.</li> <li>▪ Die Lernaufgabe fördert die Fach-, Selbst- oder Sozialkompetenz.</li> <li>▪ Die Lernaufgabe fördert die kommunikative Kompetenz, Lern- und Methodenkompetenz.</li> <li>▪ Auch (theoretische) (fach-)didaktische Aspekte handlungsorientierten Unterrichts</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „(...) also sehr realitätsnah.“ (<i>Studierende_1, Pos. 4</i>)</li> <li>▪ „(...) authentische Problemsituation, die Schülerinnen und Schüler können sich in die Lage versetzen.“ (<i>Studierende_1, Pos. 108</i>)</li> <li>▪ Und man hat eben das es handlungsorientiert ist durch diese Situation und man hat die Möglichkeit für Gruppenarbeit. (<i>Studierende_6, Pos. 7</i>)</li> <li>▪ „(...) so quasi aus der Praxis was mit drin hat (...)“ (<i>Studierende_3, Pos. 2</i>)</li> <li>▪ „Und auch diese Kompetenz, dass sie in der Gruppe diskutieren müssen.“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 123</i>)</li> <li>▪ „(...) die Sozialkompetenz so gefördert (...)“ (<i>Studierende_2, Pos. 30</i>)</li> <li>▪ „(...) fördert ja auch gleich nochmal die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, ja Präsentationen vor anderen zu halten. Kommunikationskompetenz zu üben.“ (<i>Studierende_6, Pos. 4</i>)</li> <li>▪ „(...) ja personale Kompetenzen werden gefördert.“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 130</i>)</li> </ul> |
|                                 |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S-S2: sonstige Lehr-Lern-Theorien</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Schüler erarbeiten sich die Inhalte selbstständig/selbstorganisiert (individueller Lernprozess).</li> <li>▪ Die Lernaufgabe beinhaltet problembasiertes bzw. problemorientiertes Lernen.</li> <li>▪ Bezugnahme auf Lernzieltaxonomiestufen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „weil es eben auch dieses problemorientierte Lernen ist, dass man da so ein Problem hat oder eine Situation“ (<i>Studierende_3, Pos. 19</i>)</li> <li>▪ „Weil die Schüler am meisten zum Zuge kommen.“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 38</i>)</li> <li>▪ „(...) als Schüler glaube ich mehr lernen würde, weil ich selbstständiger arbeite.“ (<i>Studierende_2, Pos. 40</i>)</li> <li>▪ „Also ich glaube man bewegt sich, wenn man sich diese Bloom-Taxonomie-Pyramide vorstellt, befindet man sich jetzt weiter oben, also schon bei 5, 6.“ (<i>Lehrkräfte_2, Pos. 23</i>)</li> </ul>  |
| S6: Handeln/Rolle der Lehrkraft | Die Gesprächsteilnehmer nehmen die Rolle und das Handeln der Lehrkraft bei der Auswahl der Lernaufgaben in den Fokus.   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Präsenz der Lehrkraft in der Unterrichtseinheit (z.B. Lehrer-Schü-</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „(...) also dementsprechend müssen wir das natürlich auch alles vorbereiten (...)“ (<i>Studierende_1, Pos. 10</i>)</li> </ul>   |



|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
|   |  |   | <p>ler-Gespräch, Frontalunterricht, Unterstützung im Lernprozess der Schüler).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Subjektives Curriculum, also was hat die Lehrkraft auch für eigene Unterrichtsziele, losgelöst von der Verlaufsplanung.</li> <li>▪ Eigene Vorstellungen von Unterricht oder subjektives Empfinden der Lehrkraft</li> <li>▪ Persönliche (Lehr-) Erfahrungen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „(...) also man sollte es auch als Lehrkraft so ein bisschen eingrenzen (...)“ (<i>Studierende_1, Pos. 16</i>)</li> <li>▪ „(...) also es kommt halt drauf an was wir jetzt auch, welchen Schwerpunkt wir setzen (...)“ (<i>Studierende_3, Pos. 17</i>)</li> <li>▪ „Aber, was ich auch wichtig sind, dass die Fachbegriffe, dass das auch nicht zu kurz kommt.“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 137</i>)</li> <li>▪ „(...) ich finde das immer gut wenn man die also der Austausch zwischen den Schüler auch angeregt wird.“ (<i>Studierende_1, Pos. 120</i>)</li> <li>▪ „Und das kenn ich bei den Industriekaufleuten auch bei solchen Aufgaben, dass die das auch gut machen, dass das auch gut funktioniert.“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 125</i>)</li> </ul> |
| S7: Schulorganisatorische Rahmenbedingungen | Die Gesprächsteilnehmer nehmen Bezug zu schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, z.B. didaktische Jahresplanung, eigenverantwortliche Entwicklung von Lernsituationen durch die Schule. |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bezug zur didaktischen Jahresplanung der Schule (z.B. zeitliche Planung der Schule für die Inhalte und Lernsituationen).</li> <li>▪ Bezug zur eigenverantwortlichen Entwicklung von Lernsituationen und -aufgaben durch die Schule.</li> </ul>   |  |
| S8: Sonstiges                               |  | Einzigste Kategorie „Sonstige“, die kodiert wurde |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ weil das kriegst du, das kriegt man, das kriegen wir selbst hier hin, auch wenn wir gar nicht richtig in dem Thema sind (<i>Studierende_4, Pos. 3</i>)</li> <li>▪ Bei einer Klasse, die du nicht magst (<i>Studierende_4, Pos. 7</i>)</li> <li>▪ Wir haben ja nicht im Lotto gewonnen, jetzt als Unternehmer (<i>Lehrkräfte_5, Pos. 114</i>)</li> <li>▪ Wenn die jetzt ewig dauern würden, dann bräuchte man ja keine Werbung mehr, also auch, oder so (<i>Lehrkräfte 5, Pos. 141</i>)</li> </ul>   |

| H3: Gesprächsstrukturierung                              |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
| Subkategorie   | Inhaltliche Beschreibung  | Unterkategorien  | Anwendung der Kategorie / Kodierregeln bei inhaltlicher Strukturierung:  | Ankerbeispiele  |
| S1: <i>Art</i> der Äußerung (in Abgrenzung zu S2 und S4) | Analyse der Sprechbeiträge der Gesprächsteilnehmer. Dabei werden die Äußerungsarten bewertet (z.B. Frage, Vorschlag, Feedback, Aufforderung). | <ul style="list-style-type: none"> <li>S-S1: (Er-) Klärung</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer erklären dem Gesprächspartner etwas.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer klären unklare Inhalte im Gespräch bzw. klären einen Sachverhalt.</li> <li>Oftmals: Antworten auf direkte Fragen</li> <li>Eigene Meinung/Einschätzung wird begründet/beschrieben</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>„es soll ja Wiederholung sein und das ist dadurch jetzt eher als Einstiegsaufgabe, wenn ich an das Thema ranführen will“ (<i>Studierende_3, Pos. 27</i>)</li> <li>„(...) weil du ja hier quasi selbst, also bei Aufgabe 1 ist ja nur, dass du alles selbst erarbeiten musst und bei Aufgabe 2 hast du das ja quasi schon gegeben was du bei 1 selbst erarbeiten musst.“ (<i>Studierende_3, Pos. 41</i>)</li> <li>Also laut Aufgabenstellung scheint es ja eher darauf ausgelegt zu sein, dass jeder das für sich bearbeitet (<i>Studierende_5, Pos. 23</i>)</li> <li>„Und wenn man die Gruppen so zuteilt und man ist viel auch so eigenverantwortlich, also dass die viel selbst rausfinden sollen, weil nicht so viel gegeben ist außer der Text, und dann kann man es ja so aufteilen, dass auch viele, also dass die Gruppen so gemischt sind, dass mal Gymnasialschüler und Realschüler zusammen sind.“ (<i>Studierende_3, Pos. 55</i>)</li> <li>„Da ist nochmal das prüfen, und dann wählen sie im Rahmen der Mediengattung die aus die ihnen am zweckmäßigsten erscheint, also da ist dann ja nicht die eine Lösung wahrscheinlich am Ende, sondern da kommt es nunmal drauf an, wie die Schüler argumentieren und begründen.“ (<i>Studierende_6, Pos. 25</i>)</li> </ul> |
|  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>S-S2: Eigene Meinung</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer äußern einen Vorschlag, z.B. zur Auswahl der Lernaufgaben.</li> <li>Eigene Meinung (auch Kritik) zu den Lernaufgaben.</li> <li>Stichworte: „Ich denke“, „Ich finde“, „würde ich sagen“, „bin ich der Meinung“, „glaube ich“</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>„Also ich tendiere echt für Aufgabe 1 (...)“ (<i>Studierende_3, Pos. 28</i>)</li> <li>„(...) hier ist es ja wirklich ein bisschen offener gestaltet würde ich jetzt sagen.“ (<i>Studierende_6, Pos. 15</i>)</li> <li>„Ich bin mir noch nicht ganz sicher tatsächlich.“ (<i>Studierende_2, Pos. 97</i>)</li> <li>„(...) was ich auch wichtig sind, dass die Fachbegriffe, dass das auch nicht zu kurz kommt.“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 137</i>)</li> </ul>  |

|   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
|   |  |   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Ja, weiß ich nicht, ob das nicht schon, vielleicht auch zu komplex.“ (<i>Studierende_1</i>, Pos. 49)</li> <li>▪ „Also 1 finde ich eigentlich ganz gut (...)“ (<i>Studierende_3</i>, Pos. 19)</li> </ul>  |
|   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S-S3: Frage</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer stellen dem Gesprächspartner eine direkte Frage.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Was für Schüler sind in deiner Klasse?“ (<i>Studierende_3</i>, Pos. 29)</li> <li>▪ „Bist du soweit?“ (<i>Lehrkräfte_1</i>, Pos. 1)</li> <li>▪ „Aufgabe 3 angucken?“ (<i>Studierende_1</i>, Pos. 53)</li> <li>▪ „Und das ist jetzt ja kein Nutzen, sondern das ist ja wirklich nur, sie wenden die Begriffe an oder?“ (<i>Studierende_1</i>, Pos. 10)</li> </ul>  |
|   |  | S-S4: Aussage   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aussagen zu verschiedenen Sachverhalten/Inhalten, die <b>keine</b> (Er-)klärung oder eigene Meinung darstellen (Abgrenzung zu S-S1 und S-S2).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aber wir müssen zu einer Entscheidung kommen. (<i>Studierende_2</i>, Pos. 138)</li> <li>▪ „Dass damit allgemein konkrete Angaben fehlen zu der Aufgabe.“ (<i>Studierende_1</i>, Pos. 11)</li> <li>▪ „also nachm Ausschlussprinzip 3 (...) 3 ist ja im Grunde nur so Begriffswiederholung.“ (<i>Lehrkräfte_1</i>, Pos. 4)</li> </ul>   |
| S2: Äußerungen zur gegenseitigen Verständnissicherung bzw. inhaltlicher Abstimmung (in Abgrenzung zu S1 hier Funktion der Äußerung) | Analyse der Funktion der Sprechbeiträge der Gesprächsteilnehmer auf den Kommunikationsprozess (z.B. implizit, aufeinander bezogen, Äußerung zur Verständnissicherung). |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer greifen die Idee des Gesprächspartners auf und führen diese weiter aus.</li> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer teilen ihrem Gesprächspartner Verständnissicherung mit.</li> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer äußern Verständnisschwierigkeiten und bitten um Hilfe.</li> <li>▪ Rückfrage zur Verständnissicherung</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Ja ich glaube auch, also wie du gesagt hast (...)“ (<i>Studierende_1</i>, Pos. 109)</li> <li>▪ „Alles klar.“ (<i>Studierende_1</i>, Pos. 31)</li> <li>▪ „Äh warte mal. Jetzt bin ich schon wieder so durcheinander.“ (<i>Studierende_2</i>, Pos. 49)</li> <li>▪ „Und dann verstehe ich auch Aufgabe b) mit dem Werbeplan, das verstehe ich nicht, da fehlen Informationen irgendwie, ne also?“ (<i>Lehrkräfte_1</i>, Pos. 20)</li> <li>▪ „Habe ich das jetzt richtig verstanden?“ (<i>Studierende_2</i>, Pos. 91)</li> <li>▪ „Die ganze Aufgabe 1 meinst du jetzt?“ (<i>Studierende_3</i>, Pos. 39)</li> </ul> |

|  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
| S3: Häufigkeit der Beiträge zu einem bestimmten Thema/Inhalt   | Anzahl der Sprechbeiträge zu einem bestimmten Thema aus H2 am Gesamtgespräch.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dies leitet sich aus der Häufigkeit der Kodierung der Subkategorien von H2 ab.</li> </ul> |  |  |
| S4: Explizite Aussagen zur Gesprächsverlaufsregulierung (in Abgrenzung zu S1 hier Funktion der Äußerung) | Analyse des Kommunikationsprozesses auf <i>explizite Äußerungen zur Gesprächsstruktur(ierung)</i> , z.B. durch Einfordern von Feedback, Vorgehen im Gespräch, Rückerinnerung an Inhalte). | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S-S1: Einfordern von Feedback</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer fordern von ihrem Gesprächspartner Feedback zu <i>ihrer eigenen</i> Aussage/Einschätzung ein (Stichworte: „oder?“, „nä?“, in Abgrenzung zu S-S3)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das ist halt auch einfach irgendwie so wenig, so als Lösung, oder? (<i>Studierende_2</i>, Pos. 114)</li> <li>▪ „Ich hab auch das Gefühl, dass das da sehr kostenfixiert ist, das ist bei den anderen ja eher so n bisschen, dass man nochmal die Begriffe lernt hab ich das Gefühl, oder?“ (<i>Studierende_3</i>, Pos. 6)</li> <li>▪ „Und das ist jetzt ja kein Nutzen, sondern das ist ja wirklich nur, sie wenden die Begriffe an oder?“ (<i>Lehrkräfte_1</i>, Pos. 10)</li> <li>▪ „Ob man das überhaupt schon behandelt hat, nä?“ (<i>Studierende_1</i>, Pos. 47)</li> </ul> |
|  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S-S2: Aussagen zur Gesprächsstrukturierung</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer legen eine gemeinsame Gesprächsstruktur fest, z.B. „erst lesen, dann kommunizieren“.</li> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer nehmen Bezug zu vorher thematisierten Inhalten im Gespräch.</li> <li>▪ Hier auch: Abstimmung über die Aufgabenstellung aus der Studie/Situationsvignette</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Ja dann, wollen wir uns mal Aufgabe 3 angucken?“ (<i>Studierende_1</i>, Pos. 52)</li> <li>▪ „Lass uns nochmal zu Aufgabe 3 und dann kommen wir zur Aufgabe 2.“ (<i>Studierende_2</i>, Pos. 25)</li> <li>▪ „Wollen wir vielleicht damit anfangen (...)“ (<i>Studierende_4</i>, Pos. 1)</li> <li>▪ Gehen wir Aufgabe für Aufgabe durch? (<i>Studierende_6</i>, Pos. 1)</li> </ul>  |
|  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S-S3: Einfordern der Meinung des Gesprächspartners</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer fragen ihren Gesprächspartner nach <i>dessen</i> Meinung/Einschätzung (in Abgrenzung zu S-S1).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie findest du Lernaufgabe 1? (<i>Studierende_2</i>, Pos. 1)</li> <li>▪ „Und für was würdest du dich entscheiden?“ (<i>Studierende_3</i>, Pos. 48)</li> <li>▪ „Und was meinst du? Was sagst du?“ (<i>Lehrkräfte_1</i>, Pos. 3)</li> <li>▪ Ok, aber was sagst du die Vorteile und die Nachteile von Aufgabe 1? (<i>Studierende_6</i>, Pos. 48)</li> </ul>  |
| S5: Sonstiges  | u.a. Füllwörter   |  |  |  |

| H4: Gesprächsatmosphäre |   |                 |  |  |
|-------------------------|---|-----------------|--|--|
|                         | Inhaltliche Beschreibung  | Unterkategorien | Anwendung der Kategorie/Kodierregeln bei inhaltlicher Strukturierung:  | Ankerbeispiele   |
|                         | Analyse der Gesprächsatmosphäre zwischen den Gesprächsteilnehmern auf sachlicher und menschlicher Ebene (z.B. Wertschätzung, Aufmerksamkeit, Respekt, Zustimmung, Teamgedanke). | S1: positiv     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer sprechen Zustimmung aus.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer sprechen Wertschätzung ggü. ihrem Partner aus.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer haben den Teamgedanken im Fokus.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>„Ja, das finde ich auch richtig.“ (<i>Studierende_3, Pos. 3</i>)</li> <li>„Ja das stimmt.“ (<i>Studierende_3, Pos. 41</i>)</li> <li>„Ja auf jeden Fall.“ (<i>Studierende_3, Pos. 59</i>)</li> <li>„(...) würde ich auch, wie du sagst (...)“ (<i>Lehrkräfte_1, Pos. 32</i>)</li> <li>„Ja das stimmt. Das, das sehe ich auch so.“ (<i>Studierende_1, Pos. 13</i>)</li> <li>„Ja da gebe ich dir Recht. Finde ich auch (...)“ (<i>Studierende_2, Pos. 27</i>)</li> </ul> |
|                         |   | S2: negativ     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer unterbrechen sich gegenseitig.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer widersprechen sich gegenseitig.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>A (wirft ein): „Bei welcher?“ (<i>Studierende_3, Pos. 9</i>)</li> <li>„Ne sollst du eher, dass man einfach (...)“ (<i>Studierende_3, Pos. 13</i>)</li> </ul>  |

| H5: Inhaltliche Elaborationstiefe |  |   |  |
|-----------------------------------|--|---|--|
| Subkategorie                      | Inhaltliche Beschreibung   | Anwendung der Kategorie / Kodierregeln bei inhaltlicher Strukturierung:   | Ankerbeispiele (Kodierung auf Abschnittsebene; vgl. Ergänzende Anweisung zur Kodierung_final)  |
| S1: Narrative Beschreibung        | Die Gesprächsteilnehmer beschreiben oder bewerten eine Situation, Handlung oder Wahrnehmung eines Ereignisses <i>ohne eine Erklärung, Elaboration oder Ursachenbenennung</i> . | <ul style="list-style-type: none"> <li>Einsatz der Aufgabe im Unterricht wird beschrieben (in Abgrenzung zu S3: Aufgabe wird als eher "stabil" vorgegeben und weniger modifizierbar angesehen).</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer nennen ihre präferierte Lernaufgabe, begründen ihre Auswahl aber nicht (Eigene Einschätzung/Meinung).</li> </ul> | <p><i>Studierende 5 (Pos. 10-18):</i><br/> B: Und bei Aufgabe 1 können sie das dann halt in verschiedenen Gruppenarbeiten machen, also sie gehen dann ja in verschiedene Arbeitsgruppen.<br/> A (wirft ein): Das stimmt.<br/> B: Und erarbeiten das ja und sollen das ja dann im Gesamtteam präsentieren, was ja auch immer schon mal ganz gut ist.<br/> A (wirft ein): Ja.<br/> B: Aber bei Aufgabe 2 rechnen sie auch vor allem.</p> |

|                                 |   |  |  |
|---------------------------------|---|--|--|
|                                 |   | <p>nung zur (fehlenden) Qualität der Lernaufgabe wird ohne weitere Begründungen beschrieben)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer äußern kritische Bedenken zur Umsetzung einer der Lernaufgaben.</li> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer vergleichen die Lernaufgaben untereinander.</li> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer beschreiben das Lernverhalten der Schüler.</li> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer beschreiben eigene (Lehr-) Erfahrungen.</li> <li>▪ Hier eher wiederholen oder ablesen der Aufgabenstellung aus der Situation.</li> <li>▪ Subjektives Empfinden bzw. eigene Meinung der Gesprächsteilnehmer.</li> </ul>   | <p>A (wirft ein): Ja.<br/> B: Das halt dann die Frage in welche Richtung man gehen möchte.<br/> A: Stimmt, das ist eindeutig ein Vorteil von Aufgabe 1.<br/> B (wirft ein): Genau.</p> <p><i>Studierende 4 (Pos. 41-47):</i><br/> A: Joa, ich glaube, ich bin für 1.<br/> B: Also ich muss sagen, ich glaub ich bin auch für 1, dadurch, dass es irgendwie ja, auch glaub ich, besser greifbarer ist, also auf jeden Fall.<br/> A (wirft ein): Ja.<br/> B: Also für mich.<br/> A: Könnte halt bisschen wenig sein für 90 Minuten, obwohl mit Präsentation dann wieder nicht.<br/> B: Hm (Zustimmend).<br/> A: Ne, ich bin doch für 1.</p>  |
| <p>S2: Begründete Reflexion</p> | <p>Die Gesprächsteilnehmer begründen eine Situation, Handlung oder Wahrnehmung eines Ereignisses mit Erklärung, Elaboration oder Ursachenbenennung.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einsatz der Aufgabe im Unterricht wird beschrieben UND begründet (in Abgrenzung zu S4: Aufgabe wird als eher "stabil" vorgegeben und weniger modifizierbar angesehen)</li> <li>▪ Eigene Meinung/Einschätzung zur (fehlenden) Qualität der Lernaufgabe wird begründet dargelegt (z.B. durch Rückgriff auf theoretische Annahmen; Lernvoraussetzungen; ...)</li> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer begründen ihre Auswahl der Lernaufgabe, z.B. in Bezug auf die intendierten Lernziele.</li> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer begründen ihre kritischen Bedenken zur Umsetzung einer der Lernaufgaben.</li> <li>▪ Hier eher Erklärungen, Annahmen oder/und Bezug zu Theorien.</li> <li>▪ Keine Beschreibung des subjektiven Empfindens, sondern verallgemeinernde Beispiele.</li> </ul> | <p><i>Studierende 6 (Pos. 4-8):</i><br/> A: Aufgabe 1 finde ich eigentlich grundsätzlich erstmal schon ganz gut gestaltet. Erstmal so ne kleine Situationsdarstellung. In die sich die Schülerinnen und Schüler ja da so ein bisschen hineinversetzen können. Und, dass sie dann quasi auch erstmal ja alleine aufgefordert werden verschiedene Werbemittel zu erarbeiten, erstmal ganz gut, dass man sich für sich alleine nochmal mit der ganzen Situation so ein bisschen beschäftigt, bisschen auseinandersetzt und mit der Thematik auch nochmal hier in die Werbemittel gehts ja konkret also im Bereich der Kommunikationspolitik, und, dass dann im zweiten Abschnitt sozusagen nochmal Arbeitsgruppen gebildet werden zu den einzelnen Bereichen finde ich ganz sinnvoll, dass man da nochmal in den Austausch mit anderen zusammen kommen, zusammen kommen kann und sich da nochmal recherchieren kann, nochmal darüber hinaus, finde ich eigentlich von der Sache her ganz gut und abschließend ja auch nochmal das Ganze zu präsentieren fördert ja auch gleich nochmal die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, ja Präsentationen vor anderen zu halten. Kommunikationskompetenz zu üben.<br/> B: Also ich find, dass Aufgabe 1 halt am textlastigsten ist zu lesen, die Aufgabenstellung, aber Aufgabe 1 wird es ja wiederholt mit den Werbemitteln, das ist ja das Ziel und Aufgabe 2 dann der Werbeplan, das heißt man hat beides was man vertiefen will drin.<br/> A: Hm (Zustimmend).<br/> B: Und man hat eben das es handlungsorientiert ist durch diese Situation und man hat die Möglichkeit für Gruppenarbeit.<br/> A: Genau.</p> <p><i>Lehrkräfte 2 (Pos.26-33):</i></p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>A: Zu viel für eine Wiederholung. Dann würden wir uns eher auf Lernaufgabe 1 erstmal beschränken. Wollen wir davon gleich nochmal die Aufgaben durchgehen, dass wir gucken, dass wir da auf jeden Fall beides drin haben über die Werbemittel und die Elemente des Werbepfplans?</p> <p>B: Sehr gerne.</p> <p>A: Sehr schön. Also in Aufgabe Nummer 1 ist die Marketingabteilung gefordert zu investieren, schlüpfen sie in die Rolle der Mitarbeiter, das ist wirklich sehr gut, auch formuliert. Notieren sie zunächst für sich alleine, welche verschiedenen Werbemittel es überhaupt gibt, darauf unv., das müsste vorhanden sein, ne Wiederholung. Schreibe sie für sich alleine.</p> <p>B: Genau.</p> <p>A: Dann bilden sie nun in der Klasse für jedes Produkt eine eigene Arbeitsgruppe. Was wir auch grad schon genannt hatten, das war eigentlich sehr ideal, dass es dann eben die Einzelarbeit, ab ins Plenum. Dann kann man sein Wissen vertiefen, Methodenkompetenz nochmal lernen, Kommunikation untereinander.</p> <p>B (unterbricht): Sozialkompetenzen, persönliche Kompetenz.</p> <p>A: Ja richtig. Erarbeiten sie einen Werbepfplan für das kommende Geschäftsjahr, eigenständige Arbeiten, eigenständiges Arbeiten, finde ich auch sehr gut. Da wird sehr viel Fachwissen auch abgefragt. Recherchieren sie hierfür zunächst nochmal die notwendigen Elemente eines Werbepfplans. Wir haben da zusätzlich im Modell der vollständigen Handlung, das ja auch nochmal drin. Also planen, informieren, durchführen und zum Schluss wird kontrolliert und evaluiert und reflektiert. Nochmal die notwendigen Elemente eines Werbepfplans, wählen sie eine geeignete Art der Präsentation dieses Werbepfplans aus. Stellen sie diese dem Gesamtteam vor. Ja, eigentlich ideal. Also da haben wir auch die Werbepfplanelemente wieder drin, stellen das vor, die vollständige Handlung. Meiner Meinung nach sollten wir dementsprechend wie wir das gerade evaluiert haben, die Lernaufgabe 1 auswählen. Was meinst du?</p> <p>B: Ich kann dem nur zustimmen. Also ich glaube wir haben das gut evaluiert, zumindest in Abgrenzung zu Lernaufgabe 2. Also wir haben Lernaufgabe 3 ja schon relativ früh eliminiert, ne. Das gibt nicht sehr viel her, vor allem auch für die Vertiefung nicht. Lernaufgabe 2, ich kann nochmal gerne auch in die Lernaufgabe reinschauen oder in die Aufgabe. Prüfen sie welche Medien überhaupt in Frage kommen, wählen sie im Rahmen einer Mediengattung die Medien aus, die ihnen am zweckmäßigsten erscheinen. Wie gesagt, sind ja hierbei oder bei der Situation, dass wir diese Unterrichtseinheit nutzen zur Vertiefung, zur Wiederholung, zur Einübung. Und Lernaufgabe 1 bietet halt unterschiedliche Sozialformen, die vollständige Handlung ist drin und für eine Wiederholung lohnt sich in diesem Fall die Lernaufgabe 1.</p> |
|--|--|--|--|

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p>S3: Handlungsalternativen aufzeigen</p> | <p>Die Gesprächsteilnehmer schlagen Ideen zur Veränderung für die Unterrichts- oder Lernaufgabengestaltung vor oder Vorschläge für die Zukunft, <i>ohne Erklärung bzw. Begründung</i> (z.B. Änderung der Sozialform).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer beschreiben eine Modifikation der Lernaufgabe (z.B. Inhalt, Methodik). Hier: Einsatz der Aufgabe im Unterricht wird beschrieben (in Abgrenzung zu S1: Aufgabe und Aufgabenstellung wird als modifizierbar angesehen; es können verschiedene Aufgaben kombiniert/zusammengeführt werden, weitere Ideen durch die LK eingebracht werden)</li> <li>▪ Stichwort: „Ich hätte stattdessen“, „Ich würde zudem noch“, „oder man sagt“, „aber da müsste man“, „könnte man stattdessen“, „was man noch“</li> </ul> | <p><i>Lehrkräfte 7 (Pos. 150-156):</i></p> <p>A: Ja.<br/> B: Und falls wir, falls die Schüler das auch, ja, also falls wir uns überlegen, das zu benoten, dann können wir das ja vielleicht auch so deichseln, dass wir es zusammen irgendwie, kooperativ.<br/> A: Ja. Wobei wir das dann, finde ich, schon gleich am Anfang sagen müssen<br/> B: Ja.<br/> A: Dass wir benoten und was wir benoten, nä?<br/> B: Genau. Also dass wir beide uns dann jetzt vielleicht nachher nochmal unterhalten, ob wir es benoten wollen und dann ggf ausmachen, dass du zu mir kommst und ich zu dir und dann.<br/> A: Genau.</p> <p><i>Lehrkräfte 7 (Pos. 157-164):</i></p> <p>A: Also das heißt, wir machen Lernaufgabe 1 und die anderen 2 lassen wir auf jeden Fall weg.<br/> B: Genau. Machen wir es so. Finde ich ganz gut.<br/> A: Ja.<br/> B: Und, ja. Falls die Schüler, ne, ich habe da so ein paar, die da auch gerne immer noch in der Freizeit überraschenderweise gerne immer noch mehr üben, dann können wir es denen ja einfach sagen: hier die anderen zwei Übungen, wer wirklich Lust hat, kann die ja noch machen und wir geben ihnen dann die Lösung, nä?<br/> A: Ja bzw. finde ich, könnte man gut machen, wenn jetzt da bei der Lernaufgabe 1 eine Gruppe jetzt da besonders schnell fertig sein sollte, dass wir denen dann die Lernaufgabe 3 geben, weil die kann man, das ist gut so eine didaktische Reserve nochmal.<br/> B: Ja.<br/> A: Die kann man schnell, können die auch nochmal schnell in 5 oder 10 Minuten lösen, also die a) ja z.B., ja<br/> B: Gute Idee. Machen wir so.</p> |
| <p>S4: Handlungsalternativen begründen</p> | <p>Die Gesprächsteilnehmer begründen ihre Ideen zur Veränderung für die Unterrichts- oder Lernaufgabengestaltung vor oder Vorschläge für die Zukunft, z.B. <i>durch Nennung von</i></p>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Gesprächsteilnehmer begründen, warum sie die Lernaufgabe in der Form modifizieren möchten. Hier: Einsatz der Aufgabe im Unterricht wird beschrieben UND begründet (in Abgrenzung zu S2: Aufgabe und Aufgabenstellung wird als modifizierbar angesehen; es können verschiedene Aufgaben kombiniert/zusammengeführt</li> </ul>   | <p><i>Lehrkräfte 5 (Pos. 49-60):</i></p> <p>A: Und dass die notwendigen Schritte ja sogar auch schon vorgegeben sind. Und ich persönlich finde jetzt auch so, ja, diese Abteilungsseite, Frau Hertig. Ja, also ich fände es halt besser, die Schülerinnen und Schüler halt selbst in die Situation zu versetzen und ja, genau dieses, ja, das liegt an unserer Abteilung, die notwendigen Aktivitäten zu ermitteln, hm, das ist halt</p>   |



|               |  |  |  |
|---------------|--|--|--|
|               | <p><i>Vor- und Nachteilen ihrer Ideen.</i></p> | <p>werden, weitere Ideen durch die LK eingebracht werden)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stichwort: „..., sondern“.</li> </ul> | <p>finde ich, das sollten die Schüler selber herausfinden. Und dieses ja, wir gehen offen an diese<br/> B (unterbricht): Tschuldigung.<br/> A: Ja. Ne, sag ruhig.<br/> B: Ich wollte nur sagen, wenn man jetzt einen Blick auf die Klausuren wirft, auf die Abschlussprüfungen. Da kriegen die das ja auch nicht so vorgegeben. Da müssen sich ja auch damit auseinandersetzen und dann wird denen die Aufgabe, glaube ich, auch nicht so vorgekaut. Deswegen passt das natürlich auch super, wie du sagtest, dass das hier nicht so geschrieben wird, Sie sind jetzt das und das und müssen jetzt das und das machen. Das sollte schon die ja eher hinleiten und dass sie selber die Probleme erkennen, genau.<br/> A: Genau. Und gerade auch so dies am Anfang, ne, verzeichnet seit Jahren rückläufige Umsatzzahlen. Das könnte man halt auch alles, sage ich mal, gut irgendwie im Diagramm darstellen.<br/> B: Sehr gut.<br/> A: Und dann auch diese Studie. Die (unvers.) das könnte man auch irgendwie kurz so darstellen.<br/> B: Ja.<br/> A: Und das dann halt. Es soll ja eine Übung. Wir dürfen ja nicht vergessen, es soll ja eine Übungsaufgabe sein. D.h. sie kennen sich ja schon mit der Kommunikationspolitik auch gut aus.<br/> B: Mhm (zustimmend).<br/> A: Mit diesem Teil aus diesem Marketingmix. Und d.h., ja, die sollen ja, also die können das ja theoretisch schon. Und dann finde ich, ist es auch, ja, möglich, dass sie auch schon diese nötigen Schritte dafür selber planen.<br/> B: Ja. Das finde ich auch.</p> |
| S5: Sonstiges |  |  |  |

Abb. 12: Kodierleitfaden nach Abschluss Pre-Test

Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung bei der Erstellung und Modifikation dieser Dokumente und der Möglichkeit einer mEn relativ einfachen Adaption des Kategorienrasters und Kodierleitfadens für weitere/andere Anlässe bzw. Gegenstandsbereiche unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften (vgl. hierzu Kap. 6.5.2 sowie 6.5.4), dürften die hier vorgestellten Instrumente eine geeignete Ausgangsbasis für weitere unterrichtsbezogene Erhebungsanlässe (z.B. Gespräche über Unterrichtspläne im Rahmen von Mentoringgesprächen, die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtseinheiten im Rahmen der didaktischen Jahresplanung, usw.) sein. Vergleicht man nämlich das oberhalb aufgeführte a-priori Kategoriensystem zur Kodierung von puK (über verschiedene unterrichtsbezogene Anlässe), so fällt auf, dass im Rahmen der Modifikation des Leitfadens als (neben einzelnen Anpassungen zur Erleichterung des Prozess der Analysedurchführung) „grundlegendste“ Anpassungen – neben dem Herauslösen der vormaligen Subkategorie „Gesprächsatmosphärische Ebene“ als eigenständige Hauptkategorie – die Subkategorie „Lernaufgaben“ auf Ebene der zweiten Hauptkategorie H2 zum Thematischen Fokus der Gespräche zwischen den Lehrkräften eingefügt werden mussten. Man könnte daher nun die – zunächst vorsichtige – Annahme treffen, dass man die hier vorgestellten Instrumente Kategorienraster und Kodierleitfaden auch für andere Anlässe bzw. Gegenstände unterrichtsbezogener Kommunikation relativ gut nutzen könnte, und man dafür eine korrespondierende Modifikation (vermutlich ebenso nur bzw. v.a.) auf der Ebene H2, der Thematischen Fokussierung vornehmen müsste. D.h. falls es in den unterrichtsbezogenen Gesprächen zwischen den Lehrkräften nicht um Lernaufgaben, sondern beispielsweise um verschriftlichte Unterrichtsentwürfe geht, man auf Ebene der Hauptkategorie H2 (statt der Subkategorie „Lernaufgaben“) eine Subkategorie „Unterrichtsentwurf“ bilden würde (die man dann im Verlauf der Analyse der Gespräche sicherlich induktiv noch um weitere Sub-Subkategorien ergänzen würde), das restliche Kategoriensystem bzw. den Kodierleitfaden jedoch ohne weitere umfassende Modifikationen für eine Analyse derartiger ebenso unterrichtsbezogener Gespräche nutzen könnte. Diese Ideen und Überlegungen werden im Rahmen der nachfolgenden Diskussion (vgl. Kap. 6.5.2 sowie 6.5.4) nochmals aufgegriffen. An dieser Stelle sollen zunächst noch die Befunde zur Erhebung der durch die Proband/innen wahrgenommenen Authentizität der Untersuchungssituation berichtet werden.

Die zweite Fragestellung dieses Pre-Tests bestand darin, zu evaluieren, inwieweit die Proband/innen das Forschungsdesign als berufstypisch bzw. authentisch einschätzen. Hierfür wurde der Fragebogen (vgl. Kap. 6.3.3.4) eingesetzt. Dieser wurde den Proband/innen im Anschluss an die Gruppendiskussion vorgelegt. Die Fragebögen wurden von allen 28 Proband/innen vollständig ausgefüllt

so dass keine fehlenden Werte vorlagen. Die Fragebögen bzw. die Antworten der Proband/innen wurden in SPSS übertragen und deskriptiv ausgewertet. Die nachfolgende Tabelle soll einen Überblick dazu liefern.

| <i>Items zur Evaluation des Studiendesign</i>   |             | MW     | SD    | Max  | Min   |
|---|-------------|--------|-------|------|-------|
| Für handlungsorientierten Unterricht Rückgriff auf Aufgaben aus Schulbüchern (v18)                            | Studierende | -0,357 | 1,082 | 1,00 | -2,00 |
|   | Lehrkräfte  | 0,071  | 1,328 | 2,00 | -2,00 |
|   | gesamt      | -0,143 | 1,209 | 2,00 | -2,00 |
| Für handlungsorientierten Unterricht Eigenentwicklung von Lernaufgaben (v19)                                  | Studierende | 0,929  | 0,917 | 2,00 | -1,00 |
|   | Lehrkräfte  | 1,214  | 0,426 | 2,00 | 1,00  |
|   | gesamt      | 1,071  | 0,716 | 2,00 | -1,00 |
| Einschätzung Qualität von Aufgaben in Schulbüchern als gut (v20)  | Studierende | -0,429 | 1,342 | 2,00 | -2,00 |
|   | Lehrkräfte  | -0,786 | 0,802 | 1,00 | -2,00 |
|   | gesamt      | -0,607 | 1,100 | 2,00 | -2,00 |
| Situationsbeschreibung aus Vignette kann im beruflichen Alltag/Praktikum derart auftreten (v24)               | Studierende | 1,571  | 0,514 | 2,00 | 1,00  |
|   | Lehrkräfte  | 1,857  | 0,363 | 2,00 | 1,00  |
|   | gesamt      | 1,714  | 0,460 | 2,00 | 1,00  |
| Regelmäßiger Austausch mit Kolleg/innen über unterrichtliche Themen wertvoll für berufliche Entwicklung (v25) | Studierende | 1,857  | 0,363 | 2,00 | 1,00  |
|   | Lehrkräfte  | 1,929  | 0,267 | 2,00 | 1,00  |
|   | gesamt      | 1,893  | 0,315 | 2,00 | 1,00  |
| Regelmäßiger Austausch mit Kolleg/innen über für Unterricht geeignete Lernaufgaben findet statt (v26)         | Studierende | 1,857  | 0,363 | 2,00 | 1,00  |
|   | Lehrkräfte  | 0,643  | 1,151 | 2,00 | -1,00 |
|   | gesamt      | 1,250  | 1,041 | 2,00 | -1,00 |

*4-stufige Likert-Skala von -2 (stimme nicht zu) bis +2 (stimme zu); jeweils n=14; bei Studierenden Fragen nach Erfahrungen im Schulpraktikum; signifikanter Unterschied für v26:  $t(15,56)=3.765$ ,  $p=0.002$ ,  $d=1.423$*

Tab. 16: Deskriptive Statistiken zur Prüfung der Authentizität der Untersuchungssituation

Die Rückmeldungen zeigen, dass beide Proband/innen-Gruppen die Qualität von Lernaufgaben aus Schulbüchern hinsichtlich Kriterien der Handlungsorientierung im Mittel als eher negativ bewerten. Dementsprechend geben die Befragten im Gesamtblick eine höhere Zustimmung hinsichtlich der Frage an, ob sie für handlungsorientierten Unterricht eigene Lernaufgaben entwickeln würden als sie dies im Hinblick auf die Frage tun, ob sie hierfür auf Aufgaben aus Schulbüchern zurückgreifen würden. Jedoch ist bezüglich der letztgenannten Frage der Mittelwert für die Stichprobe der Lehrkräfte immernoch knapp positiv und die Antworten decken die gesamte Spannweite der möglichen Antwortoptionen ab. D.h., dass die Lehrkräfte bei der Planung und Durchführung eines handlungsorientierten Unterrichts zumindest stellenweise auf Lernaufgaben aus Schulbüchern zurückgreifen dürften. Schließlich deutet auch die im Mittel hohe Zustimmung im Hinblick auf die Frage, ob den Proband/innen eine derartige Situation, wie sie in der Situationsvignette geschildert wird, im Rahmen ihrer Berufsausübung begegnen könnte – die zudem aus Sicht der befragten Lehrkräfte höher ausfällt – darauf hin, dass Lernaufgaben aus Schulbüchern eine wichtige Rolle

im Rahmen der (Gespräche über) Planung wirtschaftsberuflichen Unterrichts zu- kommt. Erfreulicherweise deuten diese Rückmeldungen zugleich darauf hin, dass im Berufsalltag von Lehrkräften durchaus ein kommunikativer Austausch über die Ge- eignetheit/Qualität von Lernaufgaben stattfindet. Schließlich liegt auch der Mittelwert der Antworten für die explizite Frage hinsichtlich eines regelmäßig stattfindenden Austausches über Lernaufgaben für beide Gruppen im Bereich positiver Zustimmung und fällt für die Gruppe der Studierenden sogar höher aus als für die Gruppe der Lehrkräfte. Dies wurde uns auch im persönlichen Gespräch mit den beteiligten Lehr- kräften und v.a. seitens der Studierenden basierend auf deren Erfahrungen aus dem Schulpraktikum zurückgemeldet. Die Einschätzung, dass ein regelmäßiger Aus- tausch mit Kolleg/innen wertvoll für die eigene berufliche Weiterentwicklung ist, wird von allen Befragten geteilt. Dies zeigt sich auch daran, dass nicht eine einzige Person hierbei die Antwortoptionen „stimme eher nicht zu“ bzw. „stimme nicht zu“ gewählt hat.

In Anbetracht dieser Befunde kann geschlussfolgert werden, dass die Erhebungssi- tuation nicht unauthentisch für das berufliche Handeln von Lehrkräften sein sollte, wodurch diese zur Erfassung professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften (zumindest in einem „Laborsetting“) geeignet ist.

Diese Pre-Testung der Erhebungsinstrumente und des Erhebungsdesigns war not- wendig, damit die hierauf aufbauenden Anpassungen am Forschungsdesign sowie v.a. Überarbeitungen am Analyseraster vorgenommen werden und ein Kodierleitfa- den zur Analyse der puK in diesem Setting erstellt werden konnte. Damit konnte die zweite Teilstudie, die im Folgenden berichtet wird, umgesetzt werden.

### **6.5 Untersuchung der Qualität der Gespräche über die Auswahl von geeigneten Lernaufgaben für den Unterricht zwischen den (an- gehenden) Lehrkräften**

Um die empirische Untersuchung gemäß der forschungsleitenden Zielstellungen (vgl. Kap. 1) abschließen zu können, wird an dieser Stelle aufgezeigt, wie sich beobachtete Kommunikationen zwischen (angehenden) Lehrkräften berufsbildender Schulen ge- mäß den Kriterien von puK unterscheiden lassen und inwieweit unterscheidbare Qua- litäten der puK den Kooperationsprozess/Prozess der gemeinschaftlichen Entschei- dungsfindung im vorliegenden Setting beeinflussen. Damit kann einerseits die Sensi- tivität des entwickelten Instruments bezüglich der Messung unterscheidbarer unter- richtsbezogener Kommunikation der Proband/innen geprüft (vgl. Seifried & Wuttke, 2017) und zudem die – oftmals vermehrt theoriebasierte (vgl. Kap. 3) – Annahmen

der internationalen Forschung zur Bedeutung der Kommunikation für den Kooperationsprozess im Lehrberuf überprüft werden.

Die Stichprobenziehung ließe grundsätzlich einen statusgruppengebundenen Vergleich der puK zwischen den Tandems angehender und berufserfahrener Lehrkräfte zu. Dies wäre v.a. vor dem Hintergrund einer Untersuchung relevant, ob/dass/inwiefern berufserfahrene Lehrkräfte in ihrer unterrichtsbezogenen Kommunikation den angehenden Lehrkräften überlegen sind<sup>48</sup>. Diese durchaus spannende und für die (inter-)nationale Kooperationsforschung nicht unerhebliche Fragestellung wurde von uns an anderer Stelle aufgegriffen (Schadt et al., im Druck). Jedoch sollen ausgewählte Befunde dieser Studie im Anschluss komprimiert berichtet werden, da einzelne Ergebnisse die Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit und die anschließende Diskussion bereichern können. Der Fokus des folgenden Ergebnisberichts und der anschließenden Diskussion wird jedoch anders gesetzt. Die forschungsleitende Zielstellung der Arbeit bestand vielmehr darin, mittels der Anwendung des Analyseinstruments aufzuzeigen, inwiefern sich unterrichtsbezogene Kommunikation kriteriengeleitet unterscheiden lässt und inwieweit sich qualitativ unterscheidbare Kommunikation den Prozess der Entscheidungsfindung zwischen Lehrkräften auswirkt. Nochmals sei darauf hingewiesen, dass also (gemeinsame) Denk- und Entscheidungsprozesse zu berufstypischen Aufgabenstellungen untersucht werden sollen, wobei eine Kontrastierung von verschiedenen Arbeitsgruppen und die Experten-Novizen-Forschung als sinnvolle Ansatzpunkte erscheinen.

### **6.5.1 Ergebnisse**

#### *Kurzcharakterisierung der Gespräche der Tandems Studierender*

In Anbetracht der im Rahmen der Diskussion zu den Befunden des systematischen Literaturreviews benannten Kritik an forschungsmethodischen Limitationen/Optimierungspotenzialen in Studien zur unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften (vgl. Kap. 5.5.1) fiel die Entscheidung, dass im Rahmen der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse im Sinne transparenter Leserführung auch eine Kurzbeschreibung jedes einzelnen Gesprächs zwischen den Tandems erstellt wurde (ähnlich einer sog. Case Summary i.S. der methodischen Empfehlungen bei Kuckartz, 2012). Diese sind in der folgenden Tabelle 17 dargestellt und sollen dem Leser einen transparenten Überblick zu den einzelnen Gesprächen geben. Dies soll auch der besseren Nachvollziehbarkeit der nachfolgenden Befunde der Studie dienen (vgl. hierzu und im Folgenden auch Schadt et al., im Druck).

---

<sup>48</sup> Wie im Kapitel zur Methodik der Experten-Novizen-Vergleichsstudien (vgl. Kap 6.3.1) gezeigt wurde, ließe sich aus dem aktuellen Forschungsstand heraus auch keine eindeutige Hypothese ableiten.

Die nachfolgenden Kurzcharakterisierungen der jeweiligen Gespräche sollen den Leser/innen einen besseren Überblick bezüglich der Ausprägungen zu den Kategorien von puK (Quantitative Aspekte, Gesprächsstrukturierung, Gesprächsatmosphäre sowie Thematische Fokussierung und Inhaltliche Elaborationstiefe) in den Gesprächen der Tandems bieten. Die Qualität (Thematische Fokussierung und Elaborationstiefe) der Gespräche bzw. der Lernaufgabenauswahl wurde gemäß den Abstufungen „Gut begründete Entscheidung“, „Begründete Entscheidung“, „Oberflächlich begründete Entscheidung“ eingruppiert (siehe dazu auch die beschriebenen Transkriptauszüge unterhalb).

Der Tabelle im Anhang A10 kann zudem ein deskriptiver Überblick über die Anzahl der kodierten Analysekategorien/vergebenen Codes gemäß des Kategorienrasters nach den beiden Gruppen Studierende und Lehrkräfte sowie für beide Gruppen insgesamt entnommen werden.

|             | <b>Kurzcharakterisierung des Gesprächs</b>  | <b>Häufig vergebene Codes</b>   |
|-------------|---|---|
| Tandem<br>1 | Begründete Entscheidung für Lernaufgabe 1 (v.a. durch Problemorientierung, Anforderungsniveau der Aufgabe und kooperativem Lernen der Schüler/innen begründet =Thematische Fokussierung); Lernaufgabe 3 wird schnell abgeschlossen, gegen Lernaufgabe 2 wird sich erst zum Schluss nach längerem Überlegen entschieden (v.a. deren Problemgehalt und die Aufgabenformulierungen werden als negativ empfunden = Thematische Fokussierung). Optimierungspotenziale an Aufgaben werden zumeist auf Strukturierung des Unterrichts bezogen (und sind demnach weniger inhaltlicher Natur); narrative Begründung und begründete Reflexion im Wechsel (=Inhaltliche Elaborationstiefe); Idee, Lernaufgaben zu kombinieren wird als nicht möglich verworfen; Gesprächsprozess mal besser, mal weniger gut strukturiert (=Gesprächsstrukturierung); Eine der beiden beteiligten Personen dominiert das Gespräch leicht (=Quantitative Gesprächsaspekte); ansonsten positive Gesprächsatmosphäre. | (Er-)Klärung;<br>Eigene Meinung;<br>Lernaufgabe;<br>Lernverhalten/ -entwicklung der Schüler;<br>Theoriebezug;<br>positive Gesprächsatmosphäre;<br>Narrative Beschreibung;<br>Begründete Reflexion |

|             |  |  |
|-------------|--|--|
| Tandem<br>2 | Begründete Entscheidung für Lernaufgabe 1; Kommunikationsprozess stellenweise ausbaufähig, so mehrfach Verwirrung bei den Beteiligten (=Gesprächsstrukturierung); Argumente wechseln von guter bis moderater Elaborationstiefe (hauptsächlich Praxishöhe der Aufgaben, Vorwissen der Schüler/innen als Argumente sowie Zielstellung des Unterrichts gemäß Situationsbeschreibung =Thematische Fokussierung und Inhaltliche Elaborationstiefe); Lernaufgabe 3 wird schnell ausgeschlossen, über Lernaufgabe 2 wird lange diskutiert. Obwohl die Gesprächsatmosphäre im Gesamtblick durchaus positiv ist, widersprechen sich die Beteiligten vergleichsweise häufig und sind nicht immer einer Meinung. Ausgeglichene Gesprächsanteile (=Quantitative Gesprächsaspekte). | Eigene Meinung; Aussage; Frage; Lernaufgaben; Lernverhalten/ -entwicklung der Schüler; Theoriebezug; Inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung; Gesprächsatmosphäre positiv; Gesprächsatmosphäre negativ; Aussagen zur gegenseitigen Verständnissicherung; Einfordern von Feedback; Narrative Beschreibung; Begründete Reflexion |
| Tandem<br>3 | Begründete Entscheidung für Lernaufgabe 1 (Argumente v.a. Qualität der Lernaufgabe, zudem auch Problemorientierter Unterricht, Vorwissen und Förderung der Schüler/innen sowie unterrichtliche Zielstellung gemäß Situationsvignette =Thematische Fokussierung); Elaborationstiefe zwischen gut und ausbaufähig schwankend, z.B. bei Ideen zur Umsetzung der Aufgaben im Unterricht (=Inhaltliche Elaborationstiefe); Gesprächsstrukturierung weitgehend effizient, wobei überwiegend nur implizit gesteuert (=Gesprächsstrukturierung); Lernaufgabe 3 wird relativ schnell ausgeschlossen, Entscheidung zwischen Lernaufgabe 1 und 2 wird relativ lange abgewogen; positive Gesprächsatmosphäre und ausgeglichene Gesprächsanteile (=Quantitative Gesprächsaspekte).  | (Er-)Klärung; Eigene Meinung; Lernaufgaben; Organisatorische Unterrichtsgestaltung; Positive Gesprächsatmosphäre; Narrative Beschreibung; Begründete Reflexion   |
| Tandem<br>4 | Oberflächlich begründete Entscheidung zur Auswahl von Lernaufgabe 1; Lernaufgaben 2 und 3 werden nur wenig elaboriert ausgeschlossen (=Inhaltliche Elaborationstiefe); Argumente sind Unterrichtszeit und Vorwissen der Schüler/innen (=Thematische Fokussierung); Argumente und   | Eigene Meinung; (Er-)Klärung; Aussage; Lernaufgabe; Lernverhalten/ -entwicklung der Schüler; Inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung;  |

|             |  |  |
|-------------|--|--|
|             | Ideen zu den einzelnen Aufgaben werden durcheinander geworfen, es wird mehrmals versucht, den Gesprächsprozess zu re-strukturieren; zudem weniger Bezugnahme auf die Meinungen/Ideen des Gegenüber (=Gesprächsstrukturierung); Gesprächsatmosphäre positiv. Gesprächsanteile ausgeglichen (=Quantitative Gesprächsaspekte).  | Gesprächsatmosphäre positiv;<br>Narrative Beschreibung   |
| Tandem<br>5 | Begründete Entscheidung für Lernaufgabe 2 mit kleineren Modifikationen hinsichtlich der durch die Aufgabenstellung bedingten Sozialform (=Inhaltliche Elaborationstiefe); Begründung bei Lernaufgabenauswahl oftmals mit Qualität der Aufgaben(stellung), Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler/innen (=Thematische Fokussierung); Handlungsalternativen (Optimierungspotenziale) zum Einsatz der Aufgaben im Unterricht werden aufgezeigt, aber nicht tiefgehend reflektiert (=Inhaltliche Elaborationstiefe); Austausch zu Lernaufgaben 1 und 3 eher kurz (=Gesprächsstrukturierung/Quantitative Gesprächsaspekte); positive Gesprächsatmosphäre und ausgeglichene Gesprächsbeteiligung (=Quantitative Gesprächsaspekte).   | (Er-)Klärung; Aussage;<br>Lernaufgabe; Lernverhalten/<br>-entwicklung der Schüler;<br>Organisatorische Unterrichtsgestaltung;<br>Positive Gesprächsatmosphäre;<br>Narrative Beschreibung;<br>Handlungsalternativen aufzeigen |
| Tandem<br>6 | Gut begründete Entscheidung für Lernaufgabe 1; oftmals sehr elaborierte und nur vereinzelt eher oberflächliche Argumentationstiefe (=Inhaltliche Elaborationstiefe). Begründung v.a. mit Qualität der Lernaufgaben, aber auch lehr-lerntheoretische Aspekte (=Thematische Fokussierung); Optimierungspotenziale (Handlungsalternativen) zum Einsatz der Aufgaben im Unterricht werden aufgezeigt, aber nicht begründet (=Inhaltliche Elaborationstiefe). Lernaufgabe 3 wird vergleichsweise ausführlich und gut begründet ausgeschlossen; bis zum Schluss Abwägung zwischen Aufgabe 1 und 2; Gesprächsprozess stellenweise optimierungsbedürftig (=Gesprächsstrukturierung); positive Gesprächsatmosphäre und ausgeglichene Gesprächsbeteiligung (=Quantitative Gesprächsaspekte). | Eigene Meinung; (Er-)Klärung;<br>Lernaufgabe; Theoriebezug;<br>Inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung;<br>positive Gesprächsatmosphäre;<br>Aussagen zur gegenseitigen Verständnissicherung;<br>Begründete Reflexion           |



|             |  |  |
|-------------|--|--|
| Tandem<br>7 | Oberflächlich begründete Entscheidung für Lernaufgabe 1 (=Inhaltliche Elaborationstiefe). Begründung v.a. mit Qualität der Aufgabe, vereinzelt Vorbildung der Schüler/innen als Argumente (=Thematische Fokussierung); wenig Bezugnahme aufeinander, keinerlei Strukturierung des Gesprächsprozesses (=Gesprächsstrukturierung); Lernaufgaben 2 und 3 werden nur sehr kurz angesprochen; positive Gesprächsatmosphäre und ausgeglichene Gesprächsbeteiligung (=Quantitative Gesprächsaspekte). | Eigene Meinung;<br>Gesprächsatmosphäre positiv;<br>Lernaufgaben;<br>Lernverhalten/ -entwicklung der Schüler/innen;<br>Narrative Beschreibung |
|-------------|--|--|

*Abstufungen: Gut begründete Entscheidung, Begründete Entscheidung, Oberflächlich begründete Entscheidung*

Tab. 17: Kurzcharakterisierung der Gespräche der Tandems angehender Lehrkräfte

*Kurzcharakterisierung der Gespräche der Tandems Lehrkräfte*

|             | <b>Kurzcharakterisierung des Gesprächs</b>  | <b>Häufig vergebene Codes</b>   |
|-------------|---|---|
| Tandem<br>1 | Gut begründete Entscheidung für Lernaufgabe 1, v.a. weil durch diese hohe Schüleraktivität und Vorwissen sowie Interessen der Schüler/innen initiiert/angesprochen wird. Stellenweise wird zudem auch auf lehr-lern-theoretische Aspekte rekurriert (=Thematische Fokussierung). Narrative und Begründete Reflexion wechseln sich ab (=Inhaltliche Elaborationstiefe). Lernaufgabe 1 soll durch das Bereitstellen von Zusatzinformationen wie in Lern-aufgabe 2 ergänzt werden. Diese Handlungsalternativen (Optimierungspotenziale der Aufgabenstellung) werden aufgrund eigener Lehrerfahrungen erörtert. Lernaufgabe 3 wird zu Beginn vergleichsweise begründet ausgeschlossen, da diese nicht passend zu ordnungspolitischen Zielvorgaben ist (=Inhaltliche Elaborationstiefe/Thematische Fokussierung). Gute, aber eher implizite Strukturierung des Gesprächsprozesses (v.a. durch Rückfragen an Gegenüber; =Gesprächsstrukturierung). Positive Gesprächsatmosphäre, aber vereinzelt Widersprechen bzw. | Eigene Meinung; Aussage;<br>(Er-)Klärung;<br>Lernaufgabe; Lernverhalten/ -entwicklung der Schüler/innen;<br>Handeln/Rolle der Lehrkraft;<br>Positive Gesprächsatmosphäre; negative Gesprächsatmosphäre; Einfordern von Feedback;<br>Narrative Beschreibung;<br>Begründete Reflexion;<br>Handlungsalternativen aufzeigen |

|             |   |  |
|-------------|---|--|
|             | gegenteilige Meinungen/Ansichten. Eine der beteiligten Personen dominiert das Gespräch leicht (=Quantitative Gesprächsaspekte).   |  |
| Tandem<br>2 | Gut begründete Entscheidung für Lernaufgabe 1. Hierbei wird im Gegensatz zu den meisten anderen Tandems v.a. mit lehr-lern-theoretischen und fachdidaktischen Überlegungen sowie Aspekten der Qualität der Lernaufgaben argumentiert (=Thematische Fokussierung). Das Tandem zeigt eine sehr effektive Strukturierung des Gesprächsprozesses (=Gesprächsstrukturierung). Lernaufgabe 3 wird zu Beginn ausgeschlossen, die Lernaufgabe 2 wird als zu weitführend im Sinne der Zielstellung aus der Situationsbeschreibung (Wiederholung und Vertiefung der Fachinhalte) erachtet (=Inhaltliche Elaborationstiefe). Die Gesprächsatmosphäre ist betont positiv mit viel Zustimmung und positivem Feedback zu den Argumenten des Gegenübers. Ausgeglichene Gesprächsbeteiligung (=Quantitative Gesprächsaspekte).  | (Er-)Klärung; Eigene Meinung;<br>Lernaufgaben; Theoriebezug; Inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung;<br>Positive Gesprächsatmosphäre; Aussagen zur gegenseitigen Verständnissicherung;<br>Begründete Reflexion  |
| Tandem<br>3 | Begründete Entscheidung für Lernaufgabe 2 (dies wird für Aufgabe 2 relativ gut begründet, die anderen beiden Lernaufgaben werden aber nur kurz aufgegriffen und werden daher weniger elaboriert analysiert; =Inhaltliche Elaborationstiefe; Gesprächsstrukturierung). Lernaufgabe 2 scheint dem Anspruchsniveau (Vorwissen) der Sschüler/innen am besten passend und ist in der Formulierung der Aufgabenstellung und Arbeitsaufträge konkreter als Lernaufgabe 1 (gegen deren Einsatz v.a. auch Aspekte der zeitlichen Umsetzung im Unterricht sprechen; =Thematische Fokussierung). Das Tandem rekapituliert ganz zu Beginn nochmal die Ausgangssituation und die Zielstellung (=Gesprächsstrukturierung). Der Gesprächsprozess wird dennoch eher implizit gesteuert (mit wenigen expliziten Aussagen zur Gesprächsstrukturierung). Die Gesprächsatmosphäre ist positiv, die Gesprächsanteile sind ausgeglichen (=Quantitative Gesprächsaspekte). | Aussage; Eigene Meinung;<br>(Er-)Klärung;<br>Lernaufgabe; Lernverhalten/ -entwicklung der Schüler/innen; Inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung; Positive Gesprächsatmosphäre; Einfordern von Feedback;<br>Narrative Begründung; Begründete Reflexion |

|             |   |   |
|-------------|---|---|
| Tandem<br>4 | Gut begründete Entscheidung für Lernaufgabe 1 ggf. aber unter der Voraussetzung kleinerer Optimierungspotenzialen bzw. Anpassungen (Handlungsalternativen) für deren Umsetzung im Unterricht (=Inhaltliche Elaborationstiefe). Begründung erfolgt v.a. durch handlungsorientierten Charakter und Qualität der Lernaufgabe (=Thematische Fokussierung). Im Gegensatz zu anderen Tandems werden zu den Lernaufgaben sowohl positive als auch negative Aspekte der Aufgaben(stellungen) gegeneinander abgewogen (=Inhaltliche Elaborationstiefe). Lernaufgabe 2 wird zwar auch als überwiegend gut eingeschätzt, aber die Formulierung der Aufgabe/einzelnen Teilaufgaben wird als ausbaufähig herausgestellt. Des Weiteren ist es erwähnenswert, dass sich das Tandem zu Beginn nochmal explizit über die Situationsbeschreibung und Aufgabenstellung abstimmt (Kommunikationsprozess erscheint gut strukturiert; =Gesprächsstrukturierung). Die Gesprächsatmosphäre ist positiv und kritisch-konstruktiv. Die Gesprächsanteile sind ausgeglichen (=Quantitative Gesprächsaspekte). | Eigene Meinung; (Er-)Klärung; Aussage;<br>Lernaufgabe; Theoriebezug; Handeln/ Rolle der Lehrkraft;<br>Positive Gesprächsatmosphäre; Einfordern der Meinung des Gesprächspartners;<br>Narrative Beschreibung; Begründete Reflexion |
| Tandem<br>5 | Gut begründete Entscheidung für Lernaufgabe 2, aber mit Abwandlung von Arbeitsaufträgen, um mehr Partner/Gruppenarbeit zu ermöglichen (=Inhaltliche Elaborationstiefe). Vielfältige, sehr heterogene Argumente (v.a. Qualität der Lernaufgabe, handlungsorientierter Unterricht, aber auch möglichst klare Aufgabenstellungen an die Schüler/innen) werden als Begründung vorgebracht (=Thematische Fokussierung). Es wird wenig auf eigene Erfahrungen rekurriert, aber wiederkehrend Optimierungspotenziale (Handlungsalternativen) für den Einsatz der Aufgabe im Unterricht angesprochen. Ähnlich wie bei Tandem 4 erfolgt eine sehr detaillierte Darlegung der Stärken und Schwächen der einzelnen Lernaufgaben (=Inhaltliche Elaborationstiefe). Zuerst werden die Stärken der Lernaufgaben aufgezeigt und dann die   | (Er-)Klärung; Eigene Meinung; Frage;<br>Äußerung zur gegenseitigen Verständnissicherung; Einfordern von Feedback; Lernaufgabe; Theoriebezug Situationsbezug; Handlungsalternativen aufzeigen; Begründete Reflexion                |

Schwächen adressiert. Explizite und gute Strukturierung des Gesprächsprozesses (=Gesprächsstrukturierung), wiederkehrend Rückbezug auf unterrichtliche Zielsetzung gemäß Situationsvignette. Sehr positive Gesprächsatmosphäre mit oftmals betonter Zustimmung zu den Aussagen des Gegenübers. Ausgeglichenere Gesprächsteile (=Quantitative Gesprächsaspekte).

|             |   |   |
|-------------|---|---|
| Tandem<br>6 | Begründete Entscheidung für Lernaufgabe 1. Argumentiert wird dabei v.a. mit Aspekten problemorientierten Unterrichts und dem Vorwissen/den Fähigkeiten der Schüler/innen (=Thematische Fokussierung). Lehrkraft B bringt den Großteil des inhaltlichen Inputs ein, Lehrkraft A versucht hingegen den Gesprächsprozess zu strukturieren (=Quantitative Gesprächsaspekte). Die Lehrkräfte unterbrechen sich häufiger als die anderen Tandems, wobei dies keine negativen Auswirkungen auf das Erreichen einer hinreichenden Elaborationstiefe und positiven Gesprächsatmosphäre hat. Das Tandem nimmt aber auch mehrfach Bezug auf die Zielstellung der Unterrichtseinheit gemäß der Ausgangssituation und Inhalte der Situationsvignette (=Thematische Fokussierung; Gesprächsstrukturierung). | (Er-)Klärung; Eigene Meinung; Aussage; Äußerung zur gegenseitigen Verständnissicherung; Aussagen zur Gesprächsverlaufsregulierung; Positive und negative Gesprächsatmosphäre; Lernaufgabe; Inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung; Organisatorische Unterrichtsgestaltung; Theoriebezug; Lernverhalten der Schüler/innen; Handeln/Rolle der Lehrkraft; Narrative Reflexion; Begründete Reflexion |
| Tandem<br>7 | Gut begründete Entscheidung für Lernaufgabe 1, obwohl das Tandem diese anfänglich als zu zeitaufwendig für den Einsatz im Unterricht ansieht. V.a. das Thema verfügbare Unterrichtszeit dominiert das Gespräch, aber auch die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen spielen eine größere Rolle (=Thematische Fokussierung). Das Tandem versucht v.a. die positiven Aspekte aller drei Lernaufgaben herauszuarbeiten und überlegt auch den Einsatz von Lernaufgabe 2 in Kombination mit Lernaufgabe 3. Es wird sehr häufig mit eigener Lehrerfahrung argumentiert und es werden Optimierungspotenziale (Handlungsalternativen) für den Einsatz der Lernaufgaben im Unterricht angeboten (=Inhaltliche Elaborationstiefe). Das Gespräch beinhaltet hauptsächlich zustimmende                    | (Er-)Klärung; Eigene Meinung; Frage; Äußerung zur gegenseitigen Verständnissicherung; Aussagen zur Gesprächsstruktur; Positive Gesprächsatmosphäre; Lernaufgabe; Organisatorische Unterrichtsgestaltung; Handeln/Rolle der Lehrkraft; Lernverhalten der Schüler/innen; Handlungsalternativen aufzeigen; Begründete Reflexion  |

Elemente (=Gesprächsatmosphäre), viele Rückfragen nach Feedback zu den eigenen Argumenten. Der Gesprächsprozess stellt sich als gut strukturiert dar. Die Gesprächsanteile sind ausgeglichen (=Quantitative Gesprächsaspekte).

---

*Abstufungen: Gut begründete Entscheidung, Begründete Entscheidung, Oberflächlich begründete Entscheidung*

Tab. 18: Kurzcharakterisierung der Gespräche der Tandems berufserfahrener Lehrkräfte

Während die Lehrkräfte im Gesamtblick relativ einheitlich eine (gut) begründete Auswahl der Lernaufgaben treffen und dabei einen effizienten Gesprächsprozess zeigen (vgl. auch Transkriptauszüge unterhalb), scheinen die Gespräche der Studierenden hinsichtlich dieser Kriterien insgesamt heterogener auszufallen. Die Lehrkräftetandems scheinen demnach bezüglich der Kommunikationsprozesse und -qualität den Studierendentandems zumeist, aber eben nicht grundsätzlich/pauschal überlegen zu sein, da auch einzelne Studierendentandems vorzufinden sind, die die Aufgabenauswahl ähnlich „gut“ begründet lösen wie die Lehrkräfte. Dies scheint konform mit den Befunden aus bisherigen Experten-Novizen-Studien im Lehrberuf (vgl. Kap. 6.3 sowie Schadt et al., im Druck).

Da die Zielsetzung darin bestand, ein Erhebungsinstrument zu entwickeln, das sich grundsätzlich auch für Vergleichsstudien bzw. zur Analyse von Gesprächen zwischen Lehrkräften in verschiedenen Phasen der beruflichen Entwicklung einsetzen lässt, sind die identifizierten Unterschiede zwischen den Gruppen für die weitere Einschätzung zur potentiellen Nützlichkeit des Erhebungsinstruments jedoch nicht unerheblich. Daher sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kommunikation über Lernaufgaben der Tandems im folgenden Teil der Arbeit in komprimierter Form skizziert werden. Diese Skizzierung erfolgt – wie eingangs beschrieben – vor dem Hintergrund, dass die eigentliche Forschungsfrage per se keine Gruppenvergleiche notwendig machen würde. Die Befunde der Analyse der Gespräche zwischen den Tandems lassen demnach folgende Muster erkennen. Vertiefend diskutiert werden diese jedoch an anderer Stelle (Schadt et al., im Druck):

- Die meisten Tandems beider Statusgruppen (6 der 7 Tandems angehender sowie 5 der 7 Tandems berufserfahrener Lehrkräfte) würden Lernaufgabe 1 vor dem Hintergrund der gegebenen Situationsvignette als geeignet auswählen. Sie sehen die Qualität dieser Lernaufgabe als am höchsten an bzw. er-

achten diese als am besten passend zu den beschriebenen situativen Anforderungen in der Vignette. Aber auch für das Lernverhalten bzw. die Lernentwicklung der Schüler/innen wird diese Aufgabe meist als am besten geeignet betrachtet.

- Ein Studierendentandem sowie zwei Lehrkräftetandems würden Lernaufgabe 2 einsetzen. Diese Tandems empfinden Lernaufgabe 1 als zu anspruchsvoll für die Zielgruppe der Schüler/innen und zu zeitintensiv für den Einsatz im Unterricht an. Sie gehen gleichermaßen davon aus, dass Sie mögliche Optimierungspotenziale an Aufgabe 2 (z.B. zu viel Einzelarbeit) einfach durch Anpassungen beim Einsatz der Aufgabe im Unterricht generieren können<sup>49</sup>.
- Bei den meisten Tandems wird nur kurz über Lernaufgabe 3 gesprochen, jedoch gehen die berufserfahrenen Lehrkräfte zumeist intensiver auf Stärken und Schwächen dieser Aufgabe ein und würden diese stellenweise als didaktische Reserve nutzen wollen<sup>50</sup>.
- Die Abwägung erfolgt in beiden Gruppen hauptsächlich zwischen Lernaufgabe 1 und 2; oftmals wird dabei bis zum Schluss über eine Entscheidung zwischen Aufgabe 1 und 2 diskutiert, die Lehrkräfte nehmen sich dabei im Gesamtblick aber mehr Zeit (=Quantitative Gesprächsaspekte) und gehen teilweise wiederholt mögliche Stärken *und* Schwächen der einzelnen Aufgaben durch (=Gesprächsstrukturierung); Tandems berufserfahrener Lehrkräfte äußern dabei auch explizitere Kritik an den Aufgabenstellungen bzw. der Qualität der vorgelegten Aufgaben<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> A: Ja, finde ich auch. Und das Problem hier ist auch nur noch Einzelarbeit, ne? Ja.

B: Ja, das ist halt hier gar nicht gesagt, ne? Ob das jetzt in Einzelarbeit stattfinden soll, oder in Gruppenarbeit. Das wird hier gar nicht

A (unterbricht): Ne, ich finde, gerade, wenn ich mich hier so über Medien entscheiden muss, bei der Tabelle, ist es immer besser, sich darüber kollaborativ zu unterhalten, anstatt das vielleicht in Einzelarbeit zu machen.

B: Finde ich auch definitiv. Also gerade bei der Aufgabe, die ja echt an sich, sage ich mal, von der Idee her ok ist und auch realistisch ist, finde ich, muss das irgendwie in einer Art von Gruppenarbeit gemacht werden. Zur Not Partnerarbeit, aber einfach, nã dieser Austausch und einfach auch, wenn man bedenkt, dass ja auch Entscheidungen in Industrieunternehmen, in der Regel, ja, in Gruppen getroffen werden. Also. (Lehrkräfte\_5, Pos. 152-155)

<sup>50</sup> B: Hm, also nachm Ausschlussprinzip 3 (...) 3 ist ja im Grunde nur so Begriffswiederholung.

A: Ja genau, würde ich auch sagen. Das ist viel zu einfach.

B: Genau. Also das ist ja im Grunde eher so was wie so ne didaktische Reserve, wenn eine Gruppe eher fertig ist, dann können sie das nochmal zusätzlich machen, damit sich die Begriffe nochmal verfestigen.

A (wirft ein): Genau.

B: Aber im Rahmenlehrplan steht ja drin (...) sie nutzen die Marketinginstrumente.

A (wirft ein): Genau.

B: Und das ist jetzt ja kein Nutzen, sondern das ist ja wirklich nur, sie wenden die Begriffe an oder?

A (wirft ein): Genau. (Lehrkräfte\_1, Pos. 4-11)

<sup>51</sup> Dann fehlt da halt auch irgendwie eine Zeitangabe, finde ich. Wo jetzt erstmal also irgendwie angegeben ist, ja, das ist jetzt Einzelarbeit erster Schritt. Und dann bei Aufgabe b) da sind ja dann auf einmal irgendwie dann alle angesprochen und es wird jetzt auch gar nicht irgendwie wie groß die Gruppen sein

- Beide Gruppen argumentieren (gemäß der Erhebungssituation bzw. der Situationsbeschreibung; = Thematische Fokussierung) v.a. über qualitative Aspekte der Arbeitsaufträge in den Lernaufgaben sowie über Lernverhalten bzw. -entwicklung der Schüler/innen. Berufserfahrene Lehrkräfte argumentieren auch häufig mit Interessen und inhaltlichem *Vorwissen* von Schüler/innen sowie grundlegenden lehr-lern-theoretischen Aspekten wie bspw. dem selbstorganisiertem oder kooperativem Lernen, usw.; Angehende Lehrkräfte argumentieren hingegen eher mit der formalen *Vorbildung* der Schüler/innen (gemäß der Situationsbeschreibung), jedoch auch vergleichsweise häufig und oftmals expliziter mit Gestaltungsprinzipien handlungsorientierten bzw. problemorientierten Unterrichts. Somit scheinen viele Tandems beider Gruppen eine sinnvolle inhaltliche Fokussierung über das Gespräch hinweg beibehalten zu können.
- Berufserfahrene Lehrkräfte argumentieren naturgemäß deutlich häufiger mit eigener Lehrerfahrung, v.a. wenn es um Fragen des möglichen Einsatzes der Aufgaben im Unterricht geht<sup>52</sup>.
- Lehrkräfte fragen häufiger nach der Meinung des Gegenübers bzw. holen sich vom Gegenüber häufiger Feedback zu ihren eigenen Meinungen/Ansichten ein als Studierende<sup>53</sup>. Im Gesamtblick stellt sich die Strukturierung des Gesprächsprozesses für diese Gruppe als vergleichsweise „besser“ dar (= Gesprächsstrukturierung).

---

sollen, und für jedes Produkt, also wer macht dann was, das fehlt halt irgendwie. Und es sind halt irgendwie total, also diese einzelnen Schritte bei Aufgabe b) in der Aufgabe müssten besser getrennt werden, finde ich. Weil guck mal, wenn du mal schaust, das sind ja irgendwie 4 verschiedene, 5 verschiedene Operatoren. Also man soll eine Arbeitsgruppe bilden, dann soll man einen Werbeplan erarbeiten, (unvers.), dann auswählen und vorstellen. Also es sind halt 5 verschiedene Operatoren. Und da würde ich dann halt erstmal irgendwie Gruppenarbeit darüberschreiben und dann irgendwie für die einzelnen Schritte. (Lehrkräfte\_5, Pos. 68)

<sup>52</sup> A: Ja gut, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ist höchstens relevant

B (unterbricht): Die Anzahl glaube ich nicht, aber was die für einen Schulabschluss haben vielleicht. Wobei auch das natürlich auch immer mit Vorsicht zu genießen ist, ob das dann wirklich aussagt, ob jemand, mit einer umfangreichen Aufgabe vielleicht nicht so klarkommt. Ist natürlich jetzt schwierig, weil wir die Schüler nicht kennen.

A: Ja. Erfahrungsgemäß bei mir ist es nicht immer so, dass die mit dem Abschluss

B (unterbricht): Ne, bei mir in der Berufsschule auch nicht unbedingt, dass sich das wirklich auswirkt. (Lehrkräfte\_6, Pos. 7-10)

<sup>53</sup> A: Bei der b) finde ich es auch gut, dass die dann quasi nochmal in den Arbeitsgruppen da zusammenarbeiten müssen, allerdings fehlt mir hier bei der Aufgabe eine inhaltliche Komponente und zwar, wenn die einen Werbeplan erstellen sollen, müssen die ja auch wissen, welches Werbeetat den, ihnen quasi zur Verfügung steht. Ich weiß nicht, konntest du das aus der Aufgabe herauslesen? Ich konnte jetzt nicht herauslesen, wie viel Werbeetat den Schülern

B: Mhm (zustimmend)

A: bzw. in der Aufgabe zur Verfügung haben, um quasi den Werbeplan erstellen zu können.

B: Ja, stimmt. Es steht nur eine Erhöhung drin, gell?

A: Genau, es steht nur eine Erhöhung drin. Habe ich auch.

B: Da hast du Recht, (Name).

B: Das habe ich tatsächlich gar nicht so bedacht, aber da könnten wir Ihnen ja auch nochmal einen Wert einfach vorgeben oder? Bevor man das jetzt, wenn wir uns dafür entscheiden sollten.

- Beide Gruppen kommen bis auf einzelne Ausnahmen zu (weitgehend) gut begründeten Auswahlentscheidungen. Bei den Lehrkräften geht die Argumentation/Reflexion (=Inhaltliche Elaborationstiefe) jedoch im Gesamtblick noch ein Stück tiefer, was sich an einer vergleichsweise häufigeren Kodierung der Kategorien „Begründete Reflexion“ sowie „Handlungsalternativen begründen“ zeigt. Zudem gehen Lehrkräfte im Gegensatz zu den Studierenden aufgrund eigener Erfahrungen häufiger auf Möglichkeiten/Probleme der Umsetzung (bzw. Notwendigkeit der Modifikation) der Aufgaben für den Unterricht ein.
- Bei den Diskussionen der Tandems beider Gruppen herrscht eine (fast) durchgehend positive Gesprächsatmosphäre mit vielen positiven Rückmeldungen an das Gegenüber.

Was bereits anhand der vorausgehend aufgezeigten Befunde ersichtlich wird – und dies stützt die zuvor aufgestellten Annahmen zur *Geeignetheit und Sensitivität des Kategoriensystems und Kodierleitfadens* zur Erfassung von puK – ist, dass diejenigen Tandems, die gemäß den Kriterien der puK kommunizieren, *tatsächlich zu gut/besser begründeten* Auswahlentscheidungen gelangen.

In Anbetracht der Ausführungen zu den unterschiedlichen Qualitäten der vorgelegten Lernaufgaben (vgl. Kap. 6.3.3), soll hierbei explizit hervorgehoben werden, dass aus dem vorausgehenden Ergebnisbericht ersichtlich wird, dass diejenigen Tandems, deren Gespräche den Merkmalen erfolgreicher unterrichtsbezogener Kommunikation weitgehend entsprechen nicht durchgehend zu einer im Sinne der vorgelegten Aufgabenstellung hochwertigeren Planungsentscheidung (nämlich der Auswahl von Lernaufgabe 1, vgl. Kap. 6.3.3.3) für den Unterricht gelangen. Schließlich treffen einzelne Tandems, deren Gespräche den Merkmalen von puK folgen, eine Auswahlentscheidung für Lernaufgabe 2; andere Tandems wiederum zeigen hinsichtlich der herangezogenen Kriterien eine ausbaufähige/schwächere unterrichtsbezogene Kommunikation und treffen dennoch die gemäß der Situationsvignette (und den Kriterien handlungsorientierter Lernaufgaben) „bessere“ Auswahlentscheidung für Lernaufgabe 1. Dies dürfte mEn auf mögliche „Schwächen“ der Untersuchungsanlage zurückzuführen sein. Die *reine Auswahlaufgabe* mit gerade einmal 3 potentiell einzusetzenden Lernaufgaben mag dazu führen, dass die Chance für eine zufällige Auswahl der qualitativ besten Aufgabe durch die Tandems relativ hoch erscheint. Die Offenheit in der Bearbeitung der gemeinsamen Auswahlentscheidung hat - wie

---

A: Genau, also wenn wir uns dafür entscheiden, müssten wir da auf jeden Fall nochmal nachjustieren. (Lehrkräfte\_7, Pos. 18-25)



zuvor beschrieben wurde – zudem dazu geführt, dass einzelne Tandems den Einsatz der Lernaufgaben mit didaktischen bzw. methodischen Ideen angereichert haben, die einzelne der in Kap. 6.3.3 beschriebenen Schwächen der vorgelegten Aufgaben adressiert/beseitigt hätten. Die nachfolgend beschriebenen Ausschnitte der Gespräche würden demnach aufzeigen, dass man vielfach davon ausgehen kann, dass eine hochwertige unterrichtsbezogene Kommunikation zur erfolgreichen Auswahlentscheidung im Zuge der gemeinschaftlichen Unterrichtsplanung selbst dann beiträgt, wenn eine gemäß der Aufgabenstellung zunächst als weniger hochwertig eingestufte Lernaufgabe ausgewählt wird. Schließlich findet man mehrfach Hinweise darauf, dass etwa der Einsatz der Aufgaben im Unterricht durch den kollegialen Austausch reflektierter geplant wird, oder die Gesprächsbeteiligten individuelle Unsicherheiten/Kläungsbedarfe/Verständnisschwierigkeiten äußerten, die dann im gemeinsamen Diskurs adressiert und aufgelöst werden; und dies zunächst unabhängig davon, für welche Aufgabe sich entschieden wird (vgl. die Beschreibungen zu den nachfolgenden Transkriptauszügen). Vermutlich hätte sich für eine exaktere Beantwortung der Erfolgsfrage der unterrichtsbezogenen Kommunikation im vorliegenden Untersuchungssetting eine gemeinsam zu erbringende *Konstruktionsaufgabe* von Lernaufgaben daher besser angeboten (vgl. die nachfolgende Diskussion).

All diese Überlegungen stellen jedoch weitere Argumente dafür da, den Blick im Sinne der forschungsleitenden Zielstellungen nachfolgend vermehrt darauf zu richten, die (unterscheidbare) Qualität der Gespräche der Tandems (gemäß den vorliegenden Kriterien von puK) zu adressieren und deren Beitrag für den Prozess der gemeinsamen Entscheidungsfindung zu rekonstruieren. Der Fokus der nachfolgenden Beschreibung der Transkripte wird demnach gemäß der beschriebenen Zielstellungen der Studie nicht auf die zuvor beschriebene Erfolgsfrage – der Auswahl der „besten“ Lernaufgabe – gesetzt. Nachfolgend soll den Leser/innen anhand von Transkriptauszügen vielmehr dargestellt und anhand der Analysekategorien aufgezeigt werden, warum einzelne Gespräche als gut bzw. ausbaufähig eingeschätzt wurden. Zudem soll belegt werden, dass für eine gut begründete gemeinsame unterrichtliche Planungsentscheidung der Tandems, die Gespräche tatsächlich den erfolgsversprechenden Merkmalen auf Ebene des Kommunikationsprozesses (Gesprächsverlaufsregulierung) sowie der inhaltlichen Fokussierung und der Gesprächsqualität (inhaltliche Ebene) entsprechen (vgl. auch Anhang A 10; Schadt et al., im Druck). Zuletzt wird zudem die Frage in den Blick genommen, inwiefern die Kommunikation zwischen den Tandems den Kooperationsprozess/Prozess der gemeinsamen Entscheidungsfindung beeinflusst hat.

Zur besseren Illustrierung sollen daher einzelne Beispiele qualitativ unterschiedlicher puK dargestellt werden, wobei zudem gezeigt werden soll, dass sich diese gemäß den herangezogenen Kriterien unterscheidbarer unterrichtsbezogener Kommunikation auch unterschiedlich auf den Kooperationsprozess/Prozess der Entscheidungsfindung auszuwirken scheinen<sup>54</sup>.

*Im nachfolgenden Gesprächsausschnitt des Tandems der berufserfahrenen Lehrkräfte Nummer 6 (Pos. 37-53) geht es um die Frage, warum Lernaufgabe 3 wenig geeignet für die in der Untersuchungssituation gegebene Situation/Zielstellung ist:*

37 B: Die dritte Aufgabe hatte mich noch so bisschen angesprochen, weil die sehr übersichtlich ist, ja, also ich denke, die kann man relativ schnell machen. Weiß ich aber nicht, ob die nicht schon fast die Schüler unterfordert, also du hast ja hier im Prinzip nur diese Tabelle. Da haste auch diese Werbeplanelemente, die musst du halt einfach zuordnen und dann haben wir eine relativ kurze zweite Aufgabe, wo du aber kein ganzen Werbeplan erstellen musst, sondern nur darauf eingehen musst, ja, ja, worum ging es da? Die, die Änderungen vorgenommen werden und und du da eine Antwort begründen musst. Weiß ich nicht, ob das die nicht sogar unterfordert und noch bezüglich, es geht ja darum, dass das, was man vorher gelernt hat, wirklich einzuüben. Da finde ich es immer am besten, wenn man dann wirklich auch mal so komplett das anwenden muss. Und das würde ich sagen, bei der Aufgabe 1 mit der b) wo du so einen kompletten Werbeplan mal erstellen musst, wird natürlich auch etwas gefordert, also da brauchst du natürlich auch Zeit. Finde ich, ist aber zur Einübung sinnvoller.

38 A: Ja. Ja, also, ich kann mich dir da anschließen. Da fangen wir doch einfach einmal an, detaillierter über die einzelnen Lernaufgaben nochmal zu sprechen.

39 B: Ja.

40 A: Und du hattest jetzt am Ende auch über Lernaufgabe 3 gesprochen.

41 B: Genau. Ja, die hatte ich noch so als erstes im Kopf, weil ich dachte, ach schön, schnell, übersichtlich, hat man schnell abgearbeitet. Aber wie gesagt, sehe ich so das Problem, dass vielleicht eher unterfordernd sein kann.

42 A: Ja. Wiederholung möglicherweise.

---

<sup>54</sup> Die nachfolgenden Transkriptauszüge stellen dabei in der Mehrzahl Beispiele qualitativ hochwertiger Gespräche über die Lernaufgabenauswahl dar. Dies hat zweierlei Gründe: Zum einen bedingt sich dies dadurch, dass die einleitenden Begründungen und Annahmen sowie die Befunde des systematischen Reviews aus Teilstudie 1 ja v.a. darauf ausgerichtet waren, Argumente für/ sowie Merkmale von erfolgreicher mithin „professioneller“ unterrichtsbezogener Kommunikation zu finden/aufzudecken. Diese sind gut geeignet, da sie im Hinblick auf den Beitrag der Kommunikation für das Gelingen von Kooperationsprozessen Aufschluss geben können. Zweitens finden sich in den beobachteten Gesprächen der Tandems – wie oben gezeigt wurde (vgl. Tab. 17 und 18) – eine größere Anzahl gemäß den herangezogenen Kriterien hochwertiger denn ausbaufähiger Gespräche.

43 B: Ja.

44 A: Allerdings ist ja auch die einzelnen Sätze sind ja schon in der Tabelle.

45 B: Genau.

46 A: So dass man nicht mal die einzelnen Textteile, Bestandteile, sezieren muss, sondern es ist schon tatsächlich vorgegeben, dass man nur noch

47 B (wirft ein): Ja.

48 A: Zahlen noch eintragen muss. Das ist tatsächlich so eine typische Aufgabe, die ich aus dem Buch auch kenne.

49 B: Ja.

50 A: Das entspricht jetzt nicht dem problemorientierten Unterricht und auch dem problemorientierten Lernen auch.

51 B: Ja.

52 A: Da wäre ich dann auch bei dir. Da hätte ich dann auch dann wieder, die, die Hochschulreife, die allgemeine der Schülerinnen und Schüler im Kopf und würde sagen, dass das eigentlich unterfordert. Bzw. ich finde auch, da sind keine Kontextmaterialien wie jetzt zumindest bei der Lernaufgabe 2 nochmal, sondern es wird eigentlich nur gesagt, nachdem der Werbeplan vollständig erstellt wurde, verringert die Kultig KG das Werbebudget auf 100.000€.

53 B: Ja, genau.

54 A: Einfach von 200.000 auf 100.000 ohne irgendwelche Zusatzinformationen. Das ist dann für mich auch nicht authentisch oder realistisch. Da müsste wenigstens mal eine Begründung sein, oder ähnliches. Deswegen

55 B (unterbricht): Ja, das ist halt keine Aufgabe, mit denen man sie lange beschäftigen könnte, weil man sich erst einmal hineinversetzen muss, in eine Rolle schlüpfen muss groß. Von daher ja, würde ich auch sagen.

56 A: Ja, das ist halt so eine typische Aufgabe, man hat am Ende nochmal 10 Minuten Zeit.

57 B: Genau.

58 A: Ist schneller durch mit seinem Stoff.

59 B: Ja.

60 A: Und in 10 Minuten soll die Tabelle nochmal ausgefüllt werden.

61 B: Genau.

62 A: In 90 Minuten für die Lerngruppe, drittes Ausbildungsjahr nicht passend eigentlich.

63 B: Ja.

*Zur Qualität der unterrichtbezogenen Kommunikation:*

Der vorliegende Gesprächsausschnitt aus der Diskussion des Tandems berufserfahrener Lehrkräfte Nummer 6 stellt ein Beispiel für eine tiefgehende inhaltliche Elaboration (Hauptkategorie: *Inhaltliche Elaborationstiefe* → *Begründete Reflexion*) der Entscheidung gegen Lernaufgabe 3 im Rahmen des Gesprächs dar. Schließlich werden die Potenziale und Schwächen der besprochenen Lernaufgabe sehr ausführlich dargelegt und im Hinblick auf die Aufgabenstellung/Situationsvignette sowie die adressierte Schüler/innen-Zielgruppe zwischen den beiden Lehrpersonen diskutiert (z.B. Zeilen 55 bis 62). Darüber hinaus wird vielfach auf sinnvolle fachdidaktische und lehr-lern-theoretische Aspekte eingegangen (z.B. Zeilen 50 und 54) und auch mögliche alternative Einsatzoptionen von Aufgabe 3 für andere unterrichtsbezogene Zielstellungen dargelegt (z.B. Zeilen 42 und 56). Der inhaltliche Fokus richtet sich demnach gemäß der Aufgabenstellung/Untersuchungssituation in konsistenter Weise v.a. auf den Rekurs eigener Lehrerfahrung, die (mangelnde) Qualität der Aufgabe und auf lehr-lern-theoretische Aspekte (*Thematische Fokussierung* → *Handeln/Rolle der Lehrkraft, Lernaufgaben, Theoriebezug*). Das Tandem stellt dabei eine gute Strukturierung des Gesprächs mit *positiver Gesprächsatmosphäre*, da den Aussagen und Argumenten des Gegenübers mehrfach zugestimmt wird (z.B. Zeilen 38 und 52). Die Regulierung des Gesprächsverlaufs stellt sich als elaboriert dar, so wird im Gespräch vielfach Bezug aufeinander genommen (z.B. Zeilen 52 bis 54) und die eigene Meinung zur Qualität der Aufgabe dem Gegenüber ausführlich dargelegt (Hauptkategorie: *Gesprächsstrukturierung* → *Äußerungen zur gegenseitigen Verständnissicherung, (Er-)Klärung*).

#### *Zum Prozess der gemeinsamen Entscheidungsfindung:*

Person B erscheint zu Beginn des Gesprächsausschnitts noch die Vor- und Nachteile eines Einsatzes von Aufgabe 3 gegenüber Aufgabe 1 abzuwägen bzw. scheint sich bezüglich/hinsichtlich der Frage nach der "besser geeigneten" Aufgabe noch unsicher zu sein (z.B. Zeilen 37 und 41). Durch die Einschätzungen von Person A, dass die Aufgabe 1 bzgl. deren Schwierigkeitsniveau/Problemgehalt für die Schüler/innen zu einfach sein dürfte und zudem lehr-lern-theoretischen bzw. fachdidaktischen Prinzipien nicht zu entsprechen scheint (z.B. Zeilen 44 bis 46 sowie 50 bis 54), erkennt auch Person B, dass der Einsatz von Aufgabe 1 für die unterrichtliche Planungsentscheidung der Untersuchungssituation eher ungeeignet ist (Zeile 55). Die Kommunikation zwischen den beiden Lehrkräften führt also dazu, dass sich in gemeinschaftlicher Abstimmung gegen eine Auswahl von Aufgabe 3 in der gegebenen Situation entschieden wird. Zudem erscheinen die Potenziale und Schwächen der Aufgabe durch den kommunikativen Diskurs tiefgehender und umfassender angesprochen zu werden, wodurch auch Person A profitieren sollte. Die Lehrkräfte sorgen hierdurch

dafür, dass die unterrichtsbezogene Zielstellung sowie das Potenzial der Aufgabe für das Lernen der Schüler/innen fundierter reflektiert und begründet ist. Somit dürfte die gute unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen den Kolleg/innen in diesem Falle zum Treffen einer hochwertigen(re)n gemeinsamen Planungsentscheidung für den Unterricht geführt haben.

*Auch im nachfolgenden Gesprächsauszug des Tandems der Lehrkräfte Nummer 1 (Pos. 3-33) beschäftigen sich die Lehrpersonen mit der Frage, warum Lernaufgabe 3 für die gegebene Situation/Zielstellung wenig geeignet sein dürfte:*

3 A: Und was meinst du? Was sagst du?

4 B: Hm, also nach dem Ausschlussprinzip 3 (...) 3 ist ja im Grunde nur so Begriffswiederholung.

5 A: Ja genau, würde ich auch sagen. Das ist viel zu einfach.

6 B: Genau. Also das ist ja im Grunde eher so was wie so ne didaktische Reserve, wenn eine Gruppe eher fertig ist, dann können sie das nochmal zusätzlich machen, damit sich die Begriffe nochmal verfestigen.

7 A (wirft ein): Genau.

8 B: Aber im Rahmenlehrplan steht ja drin (...) sie nutzen die Marketinginstrumente.

9 A (wirft ein): Genau.

10 B: Und das ist jetzt ja kein Nutzen, sondern das ist ja wirklich nur, sie wenden die Begriffe an oder?

11 A (wirft ein): Genau.

12 B: Irgendwie so etwas. Also.

13 A (wirft ein): Ja (zustimmend).

14 B: Genau deswegen.

15 A: Das kann man vielleicht ganz am Anfang mal irgendwann machen, wenn man anfängt, so einen Werbeplan so zu besprechen, was ist eigentlich damit gemeint, aber.

16 B (wirft ein): Hm (zustimmend).

17 A: Die Industriekaufleute sind eigentlich auch wenn wir jetzt hier 7 Sekundar 1 Abschlusschüler dabei haben, was relativ viel ist, bei uns sind das immer viel weniger.

18 B (wirft ein): Hm.

19 A: Sondern viel mehr Hochschulreife, ist das zu einfach.

20 A: Und dann verstehe ich auch Aufgabe b) mit dem Werbeplan, das verstehe ich nicht, da fehlen Informationen irgendwie, ne also?

21 B (wirft ein): Hmhm.

22 A: Wenn dann die, können die anderen Elemente des Werbeplans so bestehen bleiben, wie sie ursprünglich geplant waren oder jetzt müssen dort Änderungen vorgenommen werden, das hieße ja, dass wir den Werbeplan vorlegen müssen und das ist einfach nicht komplex genug für die Industriekaufleute (...) das finde ich nicht komplex genug.

23 B: Hm (...) Ja. (...) Für die Werbung können 200.000, ja also da, ja da kann man da nur im Grunde nur argumentieren, ja, es musste irgendwas rausgeworfen werden, weil vorher.

24 A (wirft ein): Genau.

25 B: Waren es 200.000 € und dann.

26 A (wirft ein): Genau.

27 B: Damit ist es dann zu Ende, ohne dass die jetzt wirklich so abwägen müssen.

28 A (wirft ein): Ja.

29 B: Was hat eine größere Reichweite oder so.

30 A (wirft ein): Genau.

31 B: Also sie kommen ja da gar nicht in dieses überlegen, was.

32 A (wirft ein): Genau. Überhaupt ein Werbeplan beinhaltet und wie man da rangeht, so eine Werbung zu planen. Finde ich auch. Deswegen würde ich Aufgabe 3, würde ich auch, wie du sagst, könnte man als didaktische Reserve nehmen oder vielleicht als kleine Klassenarbeitsaufgabe noch. Als einfachere Klassenarbeitsaufgabe, fände ich die auch ganz gut, aber für so eine Erarbeitung finde ich die auch nicht gut.

33 B: Ja.

#### *Zur Qualität der unterrichtsbezogenen Kommunikation:*

Auch dieser Ausschnitt aus dem Gespräch des Tandems berufener Lehrkräfte Nummer 1 stellt ein Beispiel für eine tiefgehende Elaboration der Gesprächsinhalte dar. Schließlich wird gemeinschaftlich geklärt und erschlossen, dass die besprochene Lernaufgabe für andere unterrichtsbezogene Zielstellungen, aber eben nicht für diejenigen der Aufgabenstellung/Situationsvignette geeignet erscheint (vgl. Zeilen 4 bis 15). Zudem halten die beiden Gesprächspartner/innen im gemeinsamen Austausch begründet fest, dass/warum die besprochene Lernaufgabe für die adressierte Schüler/innen-Zielgruppe unpassend ist (Hauptkategorie: *Inhaltliche Elaborationstiefe* → *Begründete Reflexion*). Die gewählten Gesprächsinhalte stellen sich demnach als im Sinne der vorliegenden Aufgabenstellung/Untersuchungssituation jederzeit sinnvoll

dar (*Thematischer Fokussierung → Inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung, Lernaufgaben, Lernverhalten und – entwicklung der Schüler/innen*). Die *Gesprächsatmosphäre* zeigt sich als positiv, da vielfach Zustimmung zu den Aussagen des Gegenübers geäußert wird (z.B. Zeilen 24 bis 33). Die beiden Lehrkräfte nehmen in ihren Aussagen viel Bezug aufeinander und fordern etwa die Meinung des Gegenübers ein (z.B. Zeilen 3 und 32; *Gesprächsstrukturierung → Einfordern der Meinung/Feedback, (Er-)Klärung*).

*Zum Prozess der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung:*

Betrachtet man den vorliegenden Gesprächsauszug, so finden sich Hinweise darauf, dass der gemeinsame Austausch zu einer gemeinsamen Klärung über den Problemgehalt der Aufgabe 1 beiträgt. So scheinen sich beide Gesprächspartner/innen zunächst nicht ganz sicher zu sein, wie Aufgabenstellung 3b) zu verstehen ist bzw. was in Aufgabenstellung 3b) bzgl. des Lernens der Schüler/innen intendiert sein könnte (vgl. Zeilen 20 bis 27). Letztendlich stellen die beiden Lehrkräfte durch den vertieften gemeinsamen Austausch hierüber fest, dass die Lernaufgabe 3 (bzw. 3b) für die Schüler/innen zu wenig anspruchsvoll erscheint (vgl. Zeilen 31 und 32). Die Überlegungen von Person A (vgl. Zeile 32) lassen zudem erkennen, dass ein möglicher Einsatz der Aufgabe 1 im Unterricht bzgl. weiterer möglicher unterrichts- bzw. schülerbezogener Zielstellungen (bzw. weiterer besser passender Zielstellung als denjenigen, die in der Situationsvignette der Untersuchungssituation genannt werden) reflektiert und der Gesprächspartner/in mitgeteilt wird. Auch in diesem Gespräch führt die qualitativ hochwertige Kommunikation demnach/zudem dazu, dass die Potenziale und Schwächen der Aufgabe umfassend reflektiert und mit zahlreichen lehr-lern-theoretischen Argumenten begründet werden. Die vorausgehenden Argumente sprechen auch hier dafür, dass die erfolgreiche Bewältigung der gemeinschaftlichen Planungsaufgabe durch die qualitativ hochwertige Kommunikation unterstützt wird.

*Das folgende Beispiel aus dem Gespräch des Tandems berufserfahrener Lehrkräfte Nummer 2 (Pos. 8-18) stellt ein Beispiel für einen kritisch-elaborierten Diskurs über die Qualität von Lernaufgabe 1 dar:*

8 A: Sehr schön. Widmen wir uns doch einmal der Lernaufgabe 1.

9 B: Okay.

10 A: Die Lernaufgabe fand ich sehr allumfassend muss ich gestehen. Es ist sehr viel drin, es ist problemhaltig. Was ja auch schonmal sehr gut ist. Also wir haben einen

rückläufigen Umsatz und müssen jetzt etwas wirklich in einer Handlungssituation sozusagen eine Handlung daraus schließen, was tun wir jetzt um diesen Umsatzrückgang, dieses Problem was wir wirklich haben, konkret zu beheben.

11 B: Genau, richtig.

12 A: Dann gefällt mir an dieser Lernaufgabe des Weiteren, dass wir schülerzentriertes und sehr schülerorganisiertes Lernen haben in der Arbeitsgruppe, in eigenen Arbeitsgruppen. Was ich sehr positiv finde. Man soll ja auch die Schüler-Selbstständigkeit stärken, selbstorganisiertes Lernen stärken. Man könnte hier gucken, dass man die Methode vielleicht auch umändert, dass es in Richtung Gruppenpuzzle oder ähnliches geht. Dass man da vielleicht aufteilt, dass man vielleicht Heimtrainer, Crosstrainer, das Ruderggerät, den Stepper auf Gruppen aufteilt und dort irgendwie Werbepläne entwickelt.

13 B: Kann ich dazu was sagen?

14 A: Gerne.

15 B: Okay. Ich finde gerade die, den Arbeitsauftrag a) und b) sehr ergänzend. In Arbeitsauftrag a) arbeiten die Schülerinnen und Schüler zunächst alleine, das heißt, sie konstruieren sich ja ihr eigenes Wissen in Einzelarbeit. Und im Anschluss teilen sie ja ihr Wissen mit der Gruppe, um so an Sicherheit zu gewinnen, um auch nochmal irgendwie offene Fragen zu klären innerhalb der Gruppe gemäß nach der, ich nenne es mal, Think-Pair-Share-Methode, das Pair ist natürlich jetzt eher dann wahrscheinlich in der Gruppe. Und ich möchte das auch ebenfalls nochmal untermauern was du gesagt hast, es ist problemhaltig, es sind rückläufige Umsatzzahlen, die Schülerinnen und Schüler werden hier konkret mit einem Problem konfrontiert, das sie ja versuchen motiviert zu lösen.

16 A: Genau. Zusätzlich ist es ja auch so, dass wir hier Modellunternehmen haben woran man sich reindenken kann, was auf jeden Fall idealtypisch ist. Ich finde es ist auch von der Komplexität her sehr gut. Also es ist sehr, wie du auch schon sagtest, sehr tiefgründig. Also die könnten wir auf jeden Fall schonmal festhalten, dass wir die nochmal genauer betrachten. Wollen wir vielleicht nochmal die Lernaufgabe 2 analysieren, und möchtest du dort starten?

17 B: Ich wollte noch erst was zur Lernaufgabe 1 sagen. Denn und ich denke, das ist ja oft immer versucht man realitätsnah zu sein, also exemplarisch zu arbeiten. Und hier wird sich sicher bei Lernaufgabe 1 für eine interne, also eine interne Entscheidung soll hier getroffen werden. Anders auch als bei Lernaufgabe 2, dort kommen wir gleich nochmal zu, wo es extern ist. Jetzt sind die Schülerinnen und Schüler selbst quasi im Marketing-Team, also sie finden sich ja dort wieder und müssen somit sich



genau in diese Abteilung, in diese Situation hineinversetzen. Das finde ich an der Aufgabe 1 irgendwie noch erwähnenswert.

18 A: Ja, absolut. Also da schließe ich mich an.

#### *Zur Qualität der unterrichtsbezogenen Kommunikation:*

In diesem Gespräch des Tandems berufserfahrener Lehrkräfte Nummer 2 werden *eigene Meinungen* nicht nur unkritisch aneinandergereiht, sondern im Hinblick auf *lehr-lern-theoretische Aspekte* begründet bzw. *erklärt* (z.B. Zeilen 10, 12 und 15) und vom Gesprächspartner sogar explizit wiederaufgegriffen (z.B. Zeile 15). Es finden sich zudem explizite *Aussagen zur Gesprächsverlaufsregulierung* wieder und es erfolgt eine *gegenseitige Verständnissicherung/inhaltliche Abstimmung* zwischen den Beteiligten (z.B. Zeilen 8 und 13). Neben der thematischen Fokussierung auf Aspekte der Lernaufgabe fließen v.a. zuvor genannte lehr-lern-theoretische aber ebenso *fachdidaktische Überlegungen* in die Begründungen mit ein (z.B. Zeilen 12 und 15). Die Inhalte stellen sich daher als sorgfältig abgewogen und vielfältig durchdrungen, mithin *begründet reflektiert* dar, wobei sogar *Handlungsalternativen* für den möglichen Einsatz der Aufgabe im Unterricht aufgezeigt werden (Zeile 12). Die *Gesprächsatmosphäre* ist auch in diesem Beispiel *positiv* mit vielen zustimmenden Aussagen (z.B. Zeilen 11 und 18).

#### *Zum Prozess der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung:*

Person A äußert zunächst zahlreiche fachdidaktische sowie lehr-lern-theoretische Aspekte ("Problemorientierung"; "schülerzentriertes Lernen", z.B. Zeilen 10 und 12), die von Person B wiederaufgegriffen und weiter vertieft werden (z.B. Zeile 15). Dies führt dazu, dass Person A nochmals weitere Argumente für den Einsatz von Aufgabe 1 anführt. Als Person A bereits mit der Analyse von Aufgabe 2 fortfahren will, scheint der Austausch über Aufgabe 1 für Person B aber noch nicht zufriedenstellend abgeschlossen zu sein (z.B. Zeile 17). Person B führt zunächst noch weitere Argumente zur Anregung des Lern- und Arbeitsverhaltens der potentiellen Schüler/innen-Zielgruppe an. Es zeigt sich also, dass die Potenziale eines Einsatzes von Lernaufgabe 1 durch den gemeinsamen Diskurs tiefer reflektiert werden. Da der mögliche Einsatz der Aufgabe im Unterricht zudem aus methodischen Aspekten heraus reflektiert wird ("Gruppen-Puzzle"; "Think-Pair-Share Methode" vgl. Zeilen 12 und 15), ist davon auszugehen, dass ein möglicher Einsatz der Lernaufgabe 1 im Unterricht tiefgehender durchdacht und abgestimmt wird. Demnach dürfte man hieraus schließen, dass der gemeinschaftliche unterrichtsbezogene Planungsprozess des Tandems durch die qualitativ hochwertige Kommunikation über die Lernaufgaben erfolgreich gestützt wird.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit/Kontrastierung der Einstufung unterscheidbarer Qualitäten der Gespräche im Kodierprozess, sollen nun noch zwei Beispiele zu Gesprächen von Tandems angeführt werden, bei denen das Gespräch den Kriterien von puK wenig(er) folgt. Zudem kann anhand dieser Beispiele nochmals illustriert werden, dass eine qualitativ unterscheidbare Kommunikation auch den Prozess der gemeinsamen Entscheidungsfindung unterschiedlich beeinflusst.

*Auszug aus dem Gespräch des Tandems angehender Lehrkräfte Nummer 4 (Pos. 24-47), wobei eine gemeinsame Entscheidung zugunsten von Lernaufgabe 1 getroffen wird:*

24 B: Hm (zustimmend). Was ich an Lernaufgabe 1 irgendwie persönlich jetzt besser finde, da gehts ja so ein bisschen mehr um Werbeanzeigen in Tageszeitungen und Fachzeitschriften und Internetseite, also sowas was vielleicht auch für die Schüler, also so, ich sag mal, alltäglich ist und.

25 A (wirft ein): Ja.

26 B: Und beim zweiten gehts ja so ein bisschen mehr darum da gehts ja um ne Werbeagentur auch, also vielleicht ist es so, ich sag mal fachlich gesehen für die ein bisschen, schwieriger sich darein zu finden, als in die erste Aufgabe, würde ich jetzt einfach mal, weils halt so Fit and Young spricht auch eher an.

27 A (wirft ein): Ja, ja.

28 B: Das könnte man noch so als.

29 A (wirft ein): Das stimmt.

30 B: Als Zusatz vielleicht irgendwie bedenken.

31 A: Ja, und ich, und ich könnte mir vorstellen, dass Aufgabe b), ja, dass die die Schüler irgendwie mehr Spaß dran haben und motivierter sind. Weil wenn dann jeder quasi einen so ein Werbemittel erarbeitet, kann jeder halt, also so ne Präsentation machen und

32 B (unterbricht): Bei Aufgabe, bei Lernaufgabe 2, jetzt?

33 A: Bei 1, aber b).

34 B: Ah ok.

35 A: Also es sollen ja so Arbeitsgruppen gebildet werden und, achso. (...) ach ne.

36 B: War das bei 1?

37 A: Ne, bei 1 b) sollen sie, soll jede Gruppe einen Werbeplan sich selber überlegen. Und dann hätte man ja unterschiedliche, unterschiedliche Gedanken quasi, weil nicht jeder den gleichen Plan macht.

38 B: Hm (zustimmend).

39 A: Und bei 2 haben ja eigentlich alle das Gleiche, weil ja alle Infos gleich sind.

40 B: Hm (zustimmend).

41 A: Joa, ich glaube, ich bin für 1.

42 B: Also ich muss sagen, ich glaub ich bin auch für 1, dadurch, dass es irgendwie ja, auch glaub ich, besser greifbarer ist, also auf jeden Fall.

43 A (wirft ein): Ja.

44 B: Also für mich.

45 A: Könnte halt bisschen wenig sein für 90 Minuten, obwohl mit Präsentation dann wieder nicht.

46 B: Hm (zustimmend).

47 A: Ne, ich bin doch für 1.

*Zur Qualität der unterrichtsbezogenen Kommunikation:*

Der vorangestellte Gesprächsauszug stellt ein Beispiel einer stellenweise ausbaufähigen Gesprächsdurchführung dar. Die Gesprächspartner des betrachteten Tandems tauschen vorrangig *eigene Meinungen* zu den vorgelegten Lernaufgaben (Thematische Fokussierung auf *Inhalt/Aufbau/Aufgabenstellung* bzw. *Qualität/Schwierigkeit/Problemgehalt der Lernaufgabe*) (z.B. Zeilen 24, 26 und 37) bzw. zum erwarteten *Lernverhalten und Arbeitsverhalten der Schüler/innen* (z.B. Zeilen 24 und 31) aus, ohne dass diese hinterfragt oder weiter vertieft werden (z.B. fehlendes Einfordern von Feedback; keine gegenseitige Verständnissicherung/inhaltliche Abstimmung). Durch die dargestellte unkritische bzw. unreflektierte Aneinanderreihung der eigenen Meinungen zu den Lernaufgaben bzw. dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler/innen findet eine lediglich *Narrative Beschreibung* der Inhalte statt. Aufgrund der fehlenden Strukturierung des Gesprächs sind sich die angehenden Lehrkräfte stellenweise nicht mehr sicher, über welche Lernaufgabe gerade gesprochen wird (z.B. Zeilen 31 bis 36). Die *Gesprächsatmosphäre* ist dennoch positiv, da vielfach zustimmende Aussagen vorzufinden sind (z.B. Zeilen 27, 29, 43 und 46).

*Zum Prozess der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung:*

Die beiden Gesprächspartner/innen beziehen sich in ihren Aussagen wenig aufeinander und begründen ausschließlich über persönliche Meinungen/Empfindungen zu den Potenzialen der Lernaufgabe (und dies fast ausschließlich für Lernaufgabe 1; Lernaufgaben 2 und 3 werden im gesamten Gespräch fast gar nicht angesprochen). Sie hinterfragen diese auch zu keiner Zeit. Auch wird der mögliche

Einsatz der Aufgabe im Unterricht nicht weiter adressiert. Aus diesen Gründen wäre für dieses Gespräch zu schlussfolgern, dass auch der Kooperationsprozess als wenig erfolgreich anzusehen ist, da die Vor- und Nachteile der einzelnen Aufgaben weder zur Sprache kommen noch tiefgehend durchdacht werden und auch der mögliche Einsatz der Aufgaben aus fachdidaktischen oder methodischen Aspekten heraus ausgeblendet bleibt.

*Auszug aus dem Gespräch des Tandems angehender Lehrkräfte Nummer 7 (Pos. 1-14) über die Qualität der vorgelegten Lernaufgaben:*

1 A: Hm, ja. Also ich würde die Lernaufgabe 1 einsetzen, für meine Klasse.

2 B: Ja.

3 A: Weil ich der Meinung bin, dass diese mehrere, ja, mehrere Kompetenzen, die die Schüler eben lernen sollen, abdeckt. Zum Beispiel, moment jetzt muss ich einmal hin und her switchen (...) Also erstmal befassen sie sich ja mit den Werbemitteln.

4 B: Hm (zustimmend).

5 A: Also was es für Werbemittel gibt.

6 B: Hm (zustimmend).

7 A: Und dann sollen sie ja auch noch einen Werbeplan erstellen. Und was ich auch noch gut finde ist, dass sie da ja in Gruppen zusammen arbeiten sollen, das heißt, auch die leistungsschwächeren SchülerInnen können von den leistungsstärkeren profitieren. Und (...) ja, genau.

8 B: Ja, ich stimme dir da voll zu. Also ich finde auch Lernsituation 1 und 2 sind die einzigen, die überhaupt in Frage kommen, weil bei Lernsituation 3 ist wirklich nur zuordnen und dann ja, nochmal die Frage stellen wie das mit dem Werbebudget sich auswirkt (unv.) Werbebudget sich ändert, wie man den Werbeplan ändert. Und ich finde es halt schwierig bei Lernsituation 3 auch, dass keinerlei Ausgangssituation gegeben ist, sondern einfach nur ne Aufgabe. Ich finde das ist immer nicht so schön dargestellt, weil in dem Beruf werden sie dann ja auch mit einer Situation konfrontiert und nicht mit einer Aufgabe direkt.

9 A: Ja, stimmt. Aber bei Aufgabe 2 finde ich, bezieht sich das ganze nur auf den wirtschaftlichen Aspekt, also.

10 B: Das ist mir auch aufgefallen. Deswegen fand ich Aufgabe 2, für Aufgabe 2 finde ich es schön, dass so verschiedene Angebote dargestellt waren, wo man sich was raussuchen konnte, dass die sich halt nochmal wirklich so mit Angeboten auseinander setzen, was ja auch später für den Beruf wichtig ist, aber das einzige

was mir da halt gefehlt hat war, dass (unv.) Mediengestaltungen bzw. die einzelnen Medienformate, dass die da fehlen.

11 A: Ja, und bei Aufgabe 1 war zusätzlich, also ich fand die Aufgabe irgendwie umfangreicher und in der Ausgangssituation war ja auch nochmal beschrieben, dass wir genügend Zeit haben auf die verschiedenen Aspekte der Kommunikationspolitik nochmal vertiefend einzugehen. Und da finde ich einfach, dass Aufgabe 1 da mehrere Aspekte umfasst und dass auch tiefergehend irgendwie thematisiert oder ja, dass das tiefergehend bearbeitet werden muss.

12 B: Hm (zustimmend). Ja, sehe ich auch so. Auch, dass was du schon gesagt hast, dass mit der Gruppenarbeit ist immer gut, dass halt auch wirklich sich alle gemeinsam nochmal miteinander da beschäftigen beziehungsweise in Gruppen in Gruppen, sodass halt keiner zurückgelassen wird. Und ich finde es auch gut, dass aber auch trotzdem zuvor alleine sich Gedanken gemacht wird und sich mit dem Text auseinandergesetzt wird und dann ja anschließend jeder irgendwie in der Gruppe was dazu beitragen kann.

13 A: Ja. Ja genau, das war nämlich bei Aufgabe 1, bei Aufgabe 2 und 3 auch so, dass das nur alleine für sich bearbeitet werden sollte, ne?

14 B: Ja genau. Also ja, da war glaube ich keinerlei Info dazu, ob das alleine oder in Gruppen bearbeitet werden soll. Das kann man dann wahrscheinlich selbst entscheiden als Lehrkraft. Ich finde trotzdem, dass bei Aufgabe 3 fehlt komplett die Ausgangssituation meiner Meinung nach und relativ viel inhaltliches und bei 2, wie du schon sagst, das ist halt wirklich nur auf das Wirtschaftliche begrenzt.

*Zur Qualität der unterrichtsbezogenen Kommunikation:*

Im vorliegenden Gesprächsausschnitt erfolgt *keinerlei Abstimmung über den Gesprächsprozess*, so dass scheinbar sprunghaft Einschätzungen zu verschiedenen Lernaufgaben vorgebracht werden (z.B. Zeilen 8 bis 11). Die Gesprächspartner/innen bringen zumeist *eigene Meinungen* zur unterscheidbaren Qualität der Aufgaben ein, versuchen diese jedoch mehrfach zu begründen/*(Er-)Klärungen* vorzubringen (z.B. Zeilen 3 und 7). Diesen Einschätzungen des Gegenübers wird jedoch zumeist einfach unkritisch zugestimmt (*positive Gesprächsatmosphäre*) und die vorgebrachten Überlegungen und Argumente nicht wiederaufgegriffen, sondern mit weiteren Einschätzungen zur Geeignetheit der Lernaufgabe bzw. anderen Lernaufgaben fortgeföhren (z.B. Zeile 8). Ebenso erscheint die *Thematische Fokussierung als relativ sprunghaft*. Dies zeigt sich dadurch, dass verschiedene Themen (*Prinzip der Handlungsorientierung* in Zeile 4, *Situationsbezug* in Zeilen 4 bis 6, *Lernverhalten der*

Schüler/innen in Zeile 8, *Inhalt/Aufbau/Aufgabenstellung* bzw. *Qualität/Schwierigkeit/Problemgehalt der Lernaufgabe* in Zeile 9, ...) durcheinander geworfen und nicht fokussiert wiederaufgegriffen werden. Die vorgebrachten Argumente und Ideen können daher nicht tiefgehender elaboriert werden, wodurch es dem Tandem nicht gelingt, eine tiefgreifende Reflexion über die Qualität/Geeignetheit der vorgelegten Lernaufgaben vorzunehmen. Das Gespräch kommt daher hinsichtlich der Elaborationstiefe nicht über die Ebene der *Narrativen Beschreibung* hinaus.

*Zum Prozess der gemeinsamen Entscheidungsfindung:*

Gesprächspartner/in A beginnt das Gespräch ohne etwa eine Rekapitulation der Zielsetzung der Aufgabe vorzunehmen, oder das Thema einer möglichen Strukturierung des Gesprächsprozesses aufzuwerfen. Person A führt sofort Argumente für Lernaufgabe 1 an. Person B greift diese Argumente für Lernaufgabe 1 jedoch nicht weiter auf, sondern führt Argumente gegen Lernaufgabe 3 an (z.B. Zeile 8). Aber auch Person A greift wiederum diese Überlegungen zu Lernaufgabe 3 nicht weiter auf, sondern verlagert den thematischen Fokus direkt im Anschluss auf Lernaufgabe 2 (z.B. Zeile 9 und 10). Durch die fehlende Strukturierung des Gesprächs und das Nicht-Wiederaufgreifen der Argumente des Gegenübers wird auch im weiteren Verlauf zwischen Einschätzungen zur Qualität/Geeignetheit verschiedener Lernaufgaben hin- und hergesprungen. Beide Gesprächspartner/innen bringen im Sinne der Aufgabenstellung durchaus berechnete Argumente für und gegen einzelne Lernaufgaben vor, schaffen es aber ebenso nicht, diese wiederaufzugreifen (vgl. z.B. den Übergang von Zeilen 3 bis 7 auf Zeile 8 sowie zwischen Zeilen 10 und 11) und für eine gemeinsame vertiefte Reflexion zugänglich zu machen. Hierdurch gelingt es den Gesprächsbeteiligten nicht, einen Konsens darüber zu erreichen, welche Lernaufgaben nun besser/weniger gut geeignet sind und zudem auch nicht die besprochenen Inhalte tiefgreifender zu reflektieren, wodurch der Prozess der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung wenig effizient erscheint und die Auswahlentscheidung hinausgezögert wird.

Nach der Illustrierung unterscheidbarer Qualitäten von puK und deren Wirkungen auf den Kooperationsprozess, sollen im Folgenden nun abschließend noch zwei Beispiele qualitativ guter puK aufgezeigt werden, die den Leser/innen dabei helfen sollen, die zuvor herausgestellten Befunde zu den Gesprächen der Tandems besser nachzuvollziehen. Das erste Beispiel stellt einen Auszug aus einem Gespräch zweier Studierender dar und soll zeigen, dass es auch einzelnen Studierendentandems gelingt, qualitativ hochwertige Kommunikation zu zeigen. Das zweite Beispiel eines Gesprächs berufserfahrener Lehrkräfte hingegen soll illustrieren, dass auch die

Entscheidung für die vermeintlich qualitativ schwächere Lernaufgabe 2 gut begründet und den Kriterien von puK folgend sein kann.

*Das folgende Beispiel aus dem Gespräch des Tandems angehender Lehrkräfte Nummer 6 (Pos. 1-23) stellt ein Beispiel für einen weitgehend kritisch-elaborierten Diskurs über die Qualität von Lernaufgabe 1 dar:*

1 B: Ok (Name), sag du zuerst. Gehen wir Aufgabe für Aufgabe durch?

2 A: Ja, würde ich sagen.

3 B: Okay was hältst du von Aufgabe 1?

4 A: Aufgabe 1 finde ich eigentlich grundsätzlich erstmal schon mal ganz gut gestaltet. Erstmal so ne kleine Situationsdarstellung. In die sich die Schülerinnen und Schüler ja da so ein bisschen hineinversetzen können. Und, dass sie dann quasi auch erstmal ja alleine aufgefordert werden verschiedene Werbemittel zu erarbeiten, erstmal ganz gut, dass man sich für sich alleine nochmal mit der ganzen Situation so ein bisschen beschäftigt, bisschen auseinandersetzt und mit der Thematik auch nochmal hier in die Werbemittel gehts ja konkret also im Bereich der Kommunikationspolitik, und, dass dann im zweiten Abschnitt sozusagen nochmal Arbeitsgruppen gebildet werden zu den einzelnen Bereichen finde ich ganz sinnvoll, dass man da nochmal in den Austausch mit anderen zusammen kommen, zusammen kommen kann und sich da nochmal recherchieren kann, nochmal darüber hinaus, finde ich eigentlich von der Sache her ganz gut und abschließend ja auch nochmal das Ganze zu präsentieren fördert ja auch gleich nochmal die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, ja Präsentationen vor anderen zu halten. Kommunikationskompetenz zu üben.

5 B: Also ich find, dass Aufgabe 1 halt am textlastigsten ist zu lesen, die Aufgabenstellung, aber Aufgabe 1 wird es ja wiederholt mit den Werbemitteln, das ist ja das Ziel und Aufgabe 2 dann der Werbeplan, das heißt man hat beides was man vertiefen will drin.

6 A: Hm (zustimmend).

7 B: Und man hat eben dass es handlungsorientiert ist durch diese Situation und man hat die Möglichkeit für Gruppenarbeit.

8 A: Genau.

9 B: Weil bei Aufgabe 2. Ah ne Aufgabe 2 fand ich auch gut, aber da gings ja nur um die Werbemittel, nä?

10 (...)

11 A: Hm ja, beziehungsweise die Medienauswahl, ne?

12 B (wirft ein): Ja genau.

13 A: Die Mediengestaltung nochmal, Mediengattung tschuldigung, also was bei Aufgabe 2 ich angenehmer fand war, dass nicht so ne lange Situationsbeschreibung.

14 B (wirft ein): Ja.

15 A: Was du ja auch schon gesagt hast zu 1, das war tatsächlich ein bisschen sehr ausführlich find ich. Genau, das war ganz gut, dass man wirklich irgendwie nochmal. Ja, so ein bisschen so ne Situation, also bei Aufgabe 1 hast du es ja wirklich in a) und b) untergliedert, gut, dass ist dann auch abgeschlossene Aufgabenteile, hier ist es ja wirklich ein bisschen offener gestaltet würde ich jetzt sagen.

16 B: Ähm.

17 A: Also.

18 B: Ja, Aufgabe a) ist da oben ja auch nur so Abfrage.

19 A: Genau.

20 B: In Aufgabe 1.

21 A: Genau, das meine ich.

22 B: Nur, Aufgabe b) ist, dass es irgendwie offen ist.

23 A: Ja.

#### *Zur Qualität der unterrichtsbezogenen Kommunikation:*

Auch dem Studierendentandem Nummer 6 gelingt es durchaus, die Aufgabenauswahl stellenweise sehr elaboriert zu begründen. Die eigenen Einschätzungen zur Qualität der Lernaufgabe werden lehr-lern-theoretisch begründet (z.B. Zeile 4), die Gesprächspartner/in bringt weitere fachdidaktische Argumente mit ein (z.B. Zeilen 5 und 7; *Inhaltliche Elaborationstiefe* → *Begründete Reflexion*). Die besprochenen Inhalte ergeben sich logisch aus der Zielstellung der Untersuchungssituation bzw. den Informationen der Situationsvignette und handeln vorrangig von der eingeschätzten Qualität der Lernaufgaben sowie von lehr-lern-theoretischen Aspekten (*Thematische Fokussierung* → *Situationsbezug, Lernaufgaben, Theoriebezug*). Das Gespräch ist durch eine *positive Gesprächsatmosphäre* geprägt, was durch vielfache Zustimmung zu den Aussagen des Gegenübers gezeigt wird (z.B. Zeilen 8 und 12). Die *Gesprächsstrukturierung* erscheint stellenweise gut gelungen (z.B. Zeilen 1 und 3), stellenweise jedoch auch ausbaufähig, da inhaltlich betrachtet relativ willkürlich zwischen Aufgabe 1 und 2 hin- und hergesprungen wird (z.B. Zeilen 13 ff.).

#### *Zum Prozess der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung:*

Auch anhand dieses Transkriptauszuges lässt sich erkennen, dass der weitgehend gute kommunikative Austausch zwischen den beiden Gesprächsbeteiligten zu einer



erfolgreicheren Umsetzung des gemeinschaftlichen Kooperationsprozesses beigetragen haben dürfte. Person A scheint sich von Beginn an (vgl. die ausführliche Argumentation für Aufgabe 1 in Zeile 4) auf eine Auswahl von Lernaufgabe 1 festgelegt zu haben. Schließlich können ihrer Meinung nach v.a. Sozial- und kommunikative Kompetenz der Schüler/innen durch den Einsatz von Aufgabe 1 gefördert werden. Person A blendet mögliche negative Aspekte von Lernaufgabe 1 aus bzw. scheint diese nicht reflektiert zu haben. Person B hingegen führt die aus ihrer Sicht möglichen Schwächen ("Textlastigkeit" bzw. hohe Lesekompetenz erforderlich, z.B. Zeile 5) von Aufgabe 1 an, was die Beteiligten zu einer tiefgehenderen Reflexion der Schwächen und Potenziale von Aufgabe 1 anregen dürfte. Gleichzeitig deuten die Ausführungen von Person B darauf hin, dass sie zunächst sowohl Argumente für Aufgabe 1 als auch für Aufgabe 2 zu finden scheint (schließlich wägt sie an mehreren Stellen zwischen diesen beiden Aufgaben ab, z.B. Zeilen 5 sowie 7 bis 9). Bei dieser Abwägung baut Person B auf den Argumenten von Person A für Lernaufgabe 1 auf (z.B. die Aufgabe ist handlungsorientiert, z.B. Zeile 7). Im weiteren Verlauf wägen die beiden Gesprächspartner/innen zudem gemeinschaftlich ab, ob mit dem Einsatz von Aufgabe 2 alle in der Situationsbeschreibung genannten relevanten Fachinhalte abgedeckt werden können (z.B. Zeilen 9 bis 13).

*Der nachfolgende Gesprächsauszug stellt ein weiteres Beispiel eines zunächst kritisch-elaborierten Umgangs bei der gemeinschaftlichen „Analyse“ von Lernaufgabe 1 des Tandems berufserfahrener Lehrkräfte Nummer 5 (Pos. 34-62) dar:*

34 B: Okay, also ich glaube, das reicht für Lernaufgabe 3, oder?

35 A: Ja

36 B: Warum die nicht so geeignet ist.

37 A: Mhm (zustimmend).

38 Gut, dann, wollen wir mit 2 oder 1 weitermachen?

39 B: Vielleicht mit 1, weil die vielleicht auch ein bisschen kürzer ist, als 2?

40 A: Ja, gerne.

41 B: Ja, wie fandest du die so?

42 A: Die fand ich auf jeden Fall schon besser. Vielleicht auch sogar gut, weil erstmal haben wir die viel konkretere Information über das Unternehmen.

43 B: Mhm (zustimmend).

44 A: Wir wissen etwas über die Produkte, also welche Produktgruppen gibt es. Und was haben wir noch alles erfahren? (...) Das Problem wird hier auch schon angedeutet. Nun liegt es an unserer Abteilung, die notwendigen Aktivitäten zu ermitteln, zu

planen, etc. Da weiß ich jetzt nicht, ob das nicht schon zu tief geht. Dass den Schülern das schon vorweggenommen wird

45 B (wirft ein): Mhm (zustimmend)

46 A: was deren Aufgabe sein soll. Aber wie gesagt, generell finde ich die Informationen gut. Wenn ich jetzt mal auf die Aufgaben schaue, da wird ja erstmal gesagt, notieren Sie sich zunächst alleine. Und da die Schüler sich ja schon mit dem Thema auseinandergesetzt haben, da finde ich es halt hier gut, dass die dann nochmal in ihre Unterlagen schauen. Was haben wir gemacht, was gab es für Werbemittel. Und anschließend, was ich da auch sehr positiv finde, ist, dass hier in Arbeitsgruppen, dass die Schüler hier in einer Arbeitsgruppe arbeiten sollen. Das heißt sie sollen einen Werbeplan erstellen in einer Gruppe und eine Präsentation, glaube ich, erstellen, und das als Teamarbeit machen. Und das finde ich hier super, weil so wird nicht nur die fachliche Kompetenz gefördert, sondern auch die soziale, die personelle, die Schüler müssen präsentieren und die machen das eigenständig. Das heißt die haben nicht viel vorgegeben. Was sagst du? eigenständig. Das heißt die haben nicht viel vorgegeben. Was sagst du?

47 B: Mhm (zustimmend). Ja, kann ich mich nur anschließen. Also, alles was du jetzt gesagt hast, sehe ich auch so. Ich gehe gleich einmal auf das ein, was du gleich am Anfang gesagt hast, mit dem vorweggenommen. Das ist tatsächlich auch jetzt, wo ich es mir auch nochmal durchlese so, es ist halt einerseits, gerade den Anfang des Textes finde ich sehr gut. Dass halt wirklich viel über das Unternehmen, ja, da berichtet wird. Und ja man so diese gesamte Lage oder Situation des Unternehmens dargestellt bekommt. Und dass da natürlich auch vier Produkte dargestellt werden und ja, dass es da jetzt einen Geldsegen gibt. Also alles gut. Dann allerdings, was du jetzt auch gesagt hast. Das so bisschen was vorweggenommen ist, wenn wir jetzt auch mal schauen. Wenn wir uns jetzt vorstellen, dass wäre jetzt wirklich, ja, eine Handlungssituation. Da würde ich sagen, dass ist auf jeden Fall halt zu wenig ergebnisoffen ist. (...)

48 B: Genau.

49 A: Und dass die notwendigen Schritte ja sogar auch schon vorgegeben sind. Und ich persönlich finde jetzt auch so, ja, diese Abteilungsseite, Frau Hertig. Ja, also ich fände es halt besser, die Schülerinnen und Schüler halt selbst in die Situation zu versetzen und ja, genau dieses, ja, das liegt an unserer Abteilung, die notwendigen Aktivitäten zu ermitteln, hm, das ist halt finde ich, das sollten die Schüler selber herausfinden. Und dieses ja, wir gehen offen an diese

50 B (unterbricht): Tschuldigung.

51 A: Ja. Ne, sag ruhig.

52 B: Ich wollte nur sagen, wenn man jetzt einen Blick auf die Klausuren wirft, auf die Abschlussprüfungen. Da kriegen die das ja auch nicht so vorgegeben. Da müssen sich ja auch damit auseinandersetzen und dann wird denen die Aufgabe, glaube ich, auch nicht so vorgekaut. Deswegen passt das natürlich auch super, wie du sagtest, dass das hier nicht so geschrieben wird, Sie sind jetzt das und das und müssen jetzt das und das machen. Das sollte schon die ja eher hinleiten und dass sie selber die Probleme erkennen, genau.

53 A: Genau. Und gerade auch so dies am Anfang, ne, verzeichnet seit Jahren rückläufige Umsatzzahlen. Das könnte man halt auch alles, sage ich mal, gut irgendwie im Diagramm darstellen.

54 B: Sehr gut.

55 A: Und dann auch diese Studie. Die (unvers.) das könnte man auch irgendwie kurz so darstellen.

56 B: Ja.

57 A: Und das dann halt. Es soll ja eine Übung. Wir dürfen ja nicht vergessen, es soll ja eine Übungsaufgabe sein. Das heißt sie kennen sich ja schon mit der Kommunikationspolitik auch gut aus.

58 B (wirft ein): Mhm (zustimmend).

59 A: Mit diesem Teil aus diesem Marketingmix. Und das heißt, ja, die sollen ja, also die können das ja theoretisch schon. Und dann finde ich, ist es auch, ja, möglich, dass sie auch schon diese nötigen Schritte dafür selber planen.

60 B: Ja. Das finde ich auch.

61 A: Genau. Zum Beispiel dann dieser erste, bei a), notieren Sie zunächst für sich alleine, welche verschiedenen Werbemittel es überhaupt gibt. Also, das wäre ja, sage ich mal, wenn wir jetzt da noch einen Advance Organizer erstellen, dass man erst einmal guckt, ja, welche Werbemittel gibt es so. Oder welche stehen uns zur Verfügung hier in unserem, unserer Situation. Also das wäre ja irgendwie so der erste Schritt. Aber ich finde es auch gut, wie du gesagt hast, dass man da ja jetzt erstmal so allein macht und dann später halt kooperativ arbeitet.

62 B: Und was ich auch gut finde, ist, dass die alle Schritte, oder alle verschiedenen Werbemittel sich angucken müssen.

#### *Zur Qualität der unterrichtsbezogenen Kommunikation:*

Anhand des vorliegenden Beispiels aus dem Gespräch des Tandems berufserfahrener Lehrkräfte Nummer 5 lässt sich eine gute Strukturierung des Gesprächsprozesses erkennen (z.B. Zeilen 34 und 38 → *Aussagen zur*

*Gesprächsverlaufsregulierung*). Die eigene Meinung/Einschätzung zur Qualität/Eignung der Aufgabe wird fast durchweg gut begründet, der Gesprächspartner nach seiner Meinung dazu gefragt (z.B. Zeilen 41 und 46 → *(Er-)Klärung, Einfordern der Meinung/Feedback des Gegenüber*). Die vielfachen zustimmenden Aussagen lassen erkennen, dass eine *positive Gesprächsatmosphäre* vorherrscht (z.B. Zeilen 47 und 54). Einschätzungen zur Qualität der Lernaufgaben werden begründet und erklärt und die Inhalte vom Gegenüber aufgegriffen und weiter vertieft (z.B. Zeilen 44 bis 47). Zudem werden zahlreiche fachdidaktische und methodische Ideen zum Einsatz der Aufgabe im Unterricht dargelegt (vgl. z.B. Zeile 61). All dies erlaubt die Schlussfolgerung, dass eine tiefgehende Elaboration relevanter Inhalte stattfindet (*Inhaltliche Elaborationstiefe* → *Begründete Reflexion, Handlungsalternativen begründen*). Die Thematische Fokussierung wird hier nicht unpassend v.a. auf das vermutete Vorwissen der Schüler/innen, die Qualität bzw. Optimierungspotenziale der Lernaufgabe gelegt (*Thematische Fokussierung* → *Lernverhalten/-entwicklung der Schüler/innen, Lernaufgaben, Handeln der Lehrkraft*).

#### *Zum Prozess der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung:*

Im Hinblick auf die erfolgreiche Bewältigung des Kooperationsprozesses ist in diesem Gesprächsauszug besonders hervorzuheben, dass Potenziale und Schwächen des mögliche Einsatzes von Lernaufgabe 1 im Unterricht (hinsichtlich der Anregung von Lernprozessen bei den Schüler/innen) sehr tiefgehend und kritisch reflektiert werden. Positive und negative Aspekte des Problemgehalts der Aufgaben werden von Person A geäußert und gegeneinander abgewogen (z.B. Zeilen 42 bis 46). Person B greift die Überlegungen von Person A (zu klare Strukturierung der Aufgabenlösung) auf und bringt weitere Argumente zu den möglichen Schwachpunkten der Lernaufgabe (zu wenig Ausrichtung der Aufgabe an Anforderungen aus Prüfungsleistungen) auf (z.B. Zeilen 47 bis 52). Person A teilt der Gesprächspartner/in im Anschluss mehrere Ideen für den Einsatz der Aufgabe 1 im Unterricht mit, durch die die zuvor genannten Schwachstellen der Lernaufgabe adressiert werden sollen (Darstellung von rückläufigen Umsatzzahlen in einem Diagramm, z.B. Zeile 53; Erstellen eines Advance Organizers, z.B. Zeile 61). Dies führt dazu, die Schwachstellen der Lernaufgabe für die unterrichtliche Auswahlentscheidung tiefer zu reflektieren. Die Umsetzung des gemeinschaftlichen Entscheidungsfindungsprozesses jedenfalls, wird durch die gute unterrichtsbezogene Kommunikation dieses Tandems befördert. Im Gegensatz zu den meisten anderen Tandems entscheidet sich Tandem Nummer 5 aber für den Einsatz von Lernaufgabe 2. Daher sollen Gesprächsqualität und Entscheidungsprozess für dieses 2er Team nochmals genauer expliziert werden.

*Auszug zu der Entscheidung des Tandems berufserfahrener Lehrkräfte Nummer 5 für Lernaufgabe 2 im späteren Gesprächsverlauf (Pos. 161-172):*

161 B: Ja, wobei ich glaub, Medienauswahl sind ja auch Werbemittel und wie heißt das andere nochmal, Werbeplanelemente, ist ja schon, das ist ja damit gemeint, glaube ich, oder?

162 A: Ja, hast du Recht. Ich habe da ja auch den Streukreis, die Streuzeit, und so, habe ich da ja auch mit drin, ja.

163 B: Ja, genau. Also deshalb finde ich eigentlich auch die Aufgabe auch so gut, weil diese Begriffe, sowas wie Werbemittel, Werbeplanelemente und so, ist ja so ein bisschen vorausgesetzt, dass die Schülerinnen und Schüler das schon können und dann ja auch sinnvoll das irgendwie auswählen sollen.

164 A: Ja, und das ist sehr, sehr handlungsorientiert. Wenn man sich jetzt mal hier das Angebot anguckt. Wir schauen direkt, wie du auch sagtest, in wirklich vielleicht Tatsachen, die in einem Unternehmen passieren rein, ne?

165 B: Ja, genau. Ne, also die haben da ja wirklich ein Angebot, was jetzt hier diese BBDO da bekommen hat, über, über Werbebrieft, also es ist schon, finde ich, recht realistisch.

166 A: Das stimmt.

167 B: Und das ist ja auch tatsächlich so, dass man in Unternehmen, dass man verschiedene, ja, Dokumententeilungen, Angebote, was auch immer, irgendwie hat. Und, ja, die Info 1, ja, also ich weiß nicht, ob das jetzt nicht sogar schon zu einfach dann ist. Aber ist ja auch nochmal recht übersichtlich, also der Vorteil ist, nä, es ist recht übersichtlich, man kann es dann hier gut eintragen. Und die Kosten können dann recht genau auch, ja, ausgerechnet werden und die Schülerinnen und Schüler können dann sagen, ja, hier sind die Kosten am besten, nä? Also von den Kosten wäre jetzt hier dieses Medium am besten und so weiter, nä, usw.

168 A: Mhm (zustimmend).

169 B: Die Materialien sind finde ich so, jetzt so ganz gut, auch wenn man jetzt alles mit Briefen noch schöner machen könnte, sage ich mal.

170 A: Ja, vielleicht bisschen digitaler.

171 B: Ja.

172 A: Aber das finde ich jetzt am besten, da am handlungsorientiertesten, als die anderen Sachen.

Die Besonderheit an dem Gespräch dieses Tandems besteht – wie oben bereits angemerkt – darin, dass sich die Lehrpersonen für Lernaufgabe 2 entscheiden (und

damit die gemäß den Kriterien von Handlungsorientierung in Lernaufgaben ggü. Aufgabe 1 "schwächere" wählen). Das Gespräch folgt dennoch den Kriterien von puK und die Auswahl von Lernaufgabe 2 stellt sich demnach als gut begründet dar.

Wie anhand des vorangehenden Transkriptauszuges jedoch gezeigt werden kann, führt der kommunikative Austausch dazu, dass Schwächen und Potenziale des Problemgehalts der Aufgabe sowie Möglichkeiten des Einsatzes der Aufgabe im Unterricht tiefergehender und umfassender reflektiert werden. Im vorliegenden Transkriptauszug zeigt sich zudem, dass der gemeinsame Austausch mit Person A Person B dabei hilft, bestehende Unklarheiten/Verständnisschwierigkeiten zu den Fachinhalten aus Lernaufgabe 1 zu klären (z.B. Zeilen 161 und 162). Es werden hier zudem vielfältige lernlerna-theoretisch sowie fachdidaktisch relevante Aspekte (z.B. Anknüpfen an das Vorwissen der Schüler/innen, z.B. Zeile 163; Realitätsnähe der beigefügten Werbebriefe, z.B. Zeile 165) des potentiellen Einsatzes der Lernaufgabe ausgetauscht und gemeinsam reflektiert. Zudem wird auch hier abschließend noch eine Idee zum Einsatz der Aufgabe im Unterricht aufgeworfen (Bereitstellung der Zusatzmaterialien zu Lernaufgabe 2 realitätsnäher ggf. in digitaler Form, z.B. Zeilen 169 und 170). All dies führt dazu, dass die unterrichtliche Planungsaufgabe bzw. die Entscheidung für Lernaufgabe 2 tiefgreifender und umfassender durchdacht wird und auch Ideen zum Einsatz der Aufgabe im Unterricht ausgetauscht und abgestimmt werden. Demnach darf man – trotz der Auswahl von Lernaufgabe 2 – schlussfolgern, dass auch in diesem Fall der kommunikative Austausch zu einer erfolgreichen Umsetzung des gemeinschaftlichen Kooperationsprozesses beiträgt.

Die teilweise (aber im Sinne der Gewährleistung der Nachvollziehbarkeit für die Leser/innen bewusst) sehr ausführlich angelegte Beschreibung und Kontrastierung der unterscheidbaren Gesprächsqualitäten und deren Zusammenhänge mit den Prozessen der Entscheidungsfindung im Zuge der gemeinsamen Lernaufgabenauswahl der verschiedenen Tandems soll im folgenden Teilkapitel nochmals pointiert zusammengefasst und diskutiert werden. Dabei wird es zum einen darum gehen, die Befunde der vorliegenden Arbeit mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand zur Kooperation im Lehrberuf bzw. zur Kommunikation in Lehrkräfteteams rückzubeziehen, um zu eruieren, inwiefern puK tatsächlich eine relevante, erfolgsentscheidende Mikroprozessvariable von Lehrkräftekooperation ist.

Zudem soll mit Blick auf das vorliegende Untersuchungsdesign auch nochmal explizit in den Fokus genommen werden, inwiefern Lernaufgaben geeignete Artefakte der Kommunikation zwischen Lehrkräften darstellen. Auch sollen ebenso im Hinblick auf die methodische Anlage der Arbeit die vorliegenden Befunde kurz mit aktuellen Befunden aus Studien zur Lehrexpertise bzw. aus Studien mit Experten-Novizen-Vergleichen im Lehrberuf abgeglichen werden (abermals sei dafür aber zusätzlich auf Schadt et al., im Druck verwiesen). Zu guter Letzt bietet es sich an, nochmals fokussiert aufzuzeigen, inwiefern die Befunde der vorliegenden Arbeit die aktuelle Befundlage bzw. aktuelle Diskussionslinien der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung zur Kooperation bereichern kann. Schließlich wurde eingangs aufgezeigt, dass es gerade in dieser Disziplin noch an empirischen Arbeiten mangelt, obgleich die praktische Relevanz von Kooperation im berufsschulischen Umfeld unstrittig erscheint.

### **6.5.2 Diskussion und Ausblick**

Die beiden Zielstellungen der zuvor beschriebenen Studie lagen in der Pre-Testung und Modifikation eines Kategoriensystems zur Erfassung (unterscheidbarer) professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften sowie der Darstellung und Illustrierung qualitativ unterscheidbarer unterrichtsbezogener Kommunikation anhand dieser Kriterien/Kategorien. Zudem sollte gezeigt werden, wie sich qualitativ unterscheidbare Kommunikation auf den Kooperationsprozess/Prozess der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung auswirkt. Zu diesem Zweck wurden angehende und berufserfahrene Lehrkräfte wirtschaftsberuflicher Schulen, für deren berufliches Handeln kooperativ zu erbringende unterrichtliche Planungsaufgaben gemäß theoretischen Annahmen typisch sein sollten, mit einer Aufgabenstellung konfrontiert, bei der diese in Tandems von je zwei Lehrkräften oder Studierenden eine gemeinsame Diskussion über die Eignung verschiedener Lernaufgaben für ein wirtschaftsberufliches Unterrichtssetting führen sollten. Dieser gemeinschaftliche Diskurs sollte letztendlich in der begründeten Entscheidung für eine der Lernaufgaben münden. Die den Lehrkräften dabei vorgelegten Lernaufgaben wurden bewusst derart ausgewählt, dass diese Kriterien an Lernaufgaben im wirtschaftsberuflichen Unterricht unterschiedlich gut entsprachen.

Die Gespräche über die Lernaufgaben von je 7 Tandems angehender und berufserfahrener Lehrkräfte wurden aufgezeichnet und transkribiert. Zudem wurde den Proband/innen ein Fragebogen vorgelegt, durch den mittels verschiedener, selbsterstell-

ter Items die Authentizität der Untersuchungssituation sowie das mit der Untersuchungssituation in Verbindung stehende fähigkeitsbezogene Wissen der Lehrkräfte erfragt werden sollten. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte zur Frage nach der Authentizität der Untersuchungssituation deuteten draufhin, dass mit dem vorliegenden Setting der gemeinschaftlichen Diskussion im Rahmen der Auswahl einer geeigneten Lernaufgabe für den Unterricht eine berufstypische kooperativ zu erbringende Aufgabe (angehender) berufsbildender Lehrkräfte erhoben werden konnte. Daher wurde zunächst ein zufällig ausgewählter Teil der Interviews herangezogen, um in einem ersten Schritt das mittels des systematischen Literaturreviews identifizierte Kategoriensystem zur Erfassung von puK zu pre-testen, in mehreren Überarbeitungsschritten konsensual zu modifizieren und in diesem Zuge einen Kodierleitfaden zu erstellen. Das so überarbeitete Kategoriensystem sowie der zugehörige Kodierleitfaden wurden daraufhin herangezogen, um sämtliche Diskussionen der Tandems über die Auswahl der Lernaufgaben gemäß den Kriterien *Quantitative Gesprächsaspekte*, *Gesprächsstrukturierung*, *Gesprächsatmosphäre* (=Ebene der Gesprächsverlaufsregulierung) sowie *Thematische Fokussierung* und *Elaborationstiefe* (=Inhaltliche Ebene) zu analysieren. Derart konnten unterscheidbare Qualitäten der Kommunikation über Lernaufgaben zwischen den Tandems festgestellt werden und es ließ sich erkennen, dass qualitativ hochwertige und gut durchdrungene Gespräche sämtlichen Kriterien des Kategoriensystems (also i.S.d. Gesprächsverlaufsregulierung sowie inhaltliche Ebene) gleichzeitig in hohem Maße zu entsprechen scheinen bzw. Tandems, deren Gespräche von geringerer Qualität waren, zu einzelnen oder mehreren Kategorien der puK weniger gut kommunizierten. Im Gesamtblick zeigte die Mehrheit der Tandems jedoch eine vor dem Hintergrund der vorliegenden Kriterien qualitativ gute Kommunikation im Rahmen des Prozesses der gemeinschaftlichen Lernaufgabenauswahl. Nur wenige 2er-Gruppen (und hierbei ausschließlich Tandems von Studierenden) führten oberflächliche, gemäß den Kriterien der puK ausbaufähige Diskurse über die Lernaufgaben. Bei der Frage nach der Gültigkeit dieser Befunde dürfte v.a auch das hochstrukturierte Untersuchungssetting beigetragen haben. Schließlich beziehen sich alle analysierten Gespräche auf dieselbe Situationsvignette und das gleiche zu bewertende didaktische Material. Es wurde also eine einheitliche, kommunikativ zu bewältigende Entscheidungssituation geschaffen, um eruieren zu können, ob sich unter ähnlichen Untersuchungsbedingungen und Aufträgen die Gesprächsführung verschiedener Tandems zu einem gegebenen Gesprächsgegenstand unterscheidet. Dies wurde als relevant dafür gesehen, dass in diesem Setting tatsächlich *unterscheidbare professionelle* unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrpersonen gemessen werden konnte. Auch die Selbsteinschätzungen/Zustimmungswerte zu



den erfragten Fähigkeiten wiesen sowohl für die angehenden als auch die berufserfahrenen Lehrkräfte hohe Werte aus.

Bezüglich der Frage nach der möglichen positiven Beförderung der gemeinschaftlichen unterrichtlichen Aufgabenstellung bzw. des Kooperationsprozesses durch puK bleibt festzuhalten, dass die weitgehend hochwertige Kommunikation zwischen den Tandems dazu führte, dass der Kooperationsprozess/Prozess der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung durch die (unterschiedlich ausgeprägte) Qualität der puK (unterschiedlich gut) befördert wird. Dies zeigt sich daran, dass gemäß den Kriterien von puK hochwertige Gespräche dazu führten, dass die Umsetzung der Entscheidungsfindung bei der Aufgabenauswahl, etwa dadurch, dass Unsicherheiten/Unklarheiten/Verständisschwierigkeiten oder Ideen der einzelnen Beteiligten ausdiskutiert bzw. ergänzt wurden, besser reflektiert wurde und dass oftmals sogar bereits der mögliche Einsatz der Lernaufgaben im Unterricht angesprochen bzw. elaboriert wurde. PuK sollte demnach eine relevante Mikroprozessvariable der erfolgreichen Umsetzung kooperativ zu bewältigender Aufgabenbereiche von Lehrkräften (wirtschaftsberuflicher Schulen) darstellen.

*Die Befunde im Spiegel der internationalen Kooperations- und Kommunikationsforschung im Lehrberuf - PuK als relevante Mikroprozessvariable (erfolgreicher) Kooperation*

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte ein Kategoriensystem zur Analyse unterrichtsbezogener Kommunikation, das kriteriengeleitete Erhebungen möglich macht und zudem für weitere Anlässe von puK adaptierbar ist, entwickelt werden. Zieht man dabei die vorhergehend diskutierten Limitationen der bisherigen Forschung zur Kommunikation zwischen Lehrkräften heran (vgl. Kap. 5.4.1 und 5.5.1), dürfte hierin ein großer Mehrwert der vorliegenden Arbeit für die Forschung zur Kooperation bzw. Kommunikation im Lehrberuf liegen. Demnach bietet die vorliegende Arbeit – in Abgrenzung zu vielen bisherigen Studien – ein strukturiertes Analyseraster an, das wesentliche Kategorien unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften als Schnittmengen internationaler Forschungsarbeiten ausweist und zugleich auf verschiedene unterrichtsbezogene Gesprächsgegenstände adaptiert werden kann. Es wurde demnach ein Analyseinstrument vorgestellt, das wissenschaftlich fundiert, aber auch flexibel einsetzbar ist und somit das Instrumentarium wissenschaftlicher Evaluationen von kooperativen Arbeitsprozessen im Lehrberuf/der Lehrkräfteausbildung bereichern könnte.

Für die weitere Forschung (auch diejenige zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik) wird es v.a. darum gehen, zu evaluieren, inwieweit das Analyseraster geeignet sein

kann, die Qualität der Kommunikation zwischen Lehrkräften auch zu anderen unterrichtsbezogenen Gegenstandsbereichen neben der Auswahl von Lernaufgaben zu erfassen. Denkbar wären dabei z.B. Diskussionen über die Geeignetheit (bzw. Optimierungspotenziale) an Unterrichtsentwürfen (angehender) Lehrkräfte, da diese eine typische (auch gemeinschaftliche) Aufgabe im Rahmen der Ausbildungsprogramme von Lehrkräften darstellt. Eine derartige gemeinschaftlich zu erbringende Konstruktionsaufgabe würde zudem den möglichen Schwächen des vorliegenden Untersuchungsdesigns (=Auswahlaufgabe) i.S. des Erhalts eines verlässlicheren externen Validitätskriteriums der Qualität von puK entgegenwirken (Kap.6.4). Daneben wäre es in Anbetracht der forschungsmethodischen Limitationen (vgl. Kap. 6.5.3) der vorliegenden Untersuchung natürlich ebenso erstrebenswert, unterrichtsbezogene Kommunikation (auch über Lernaufgaben) im Rahmen der tatsächlichen Arbeitspraxis, z.B. in Form einer Beobachtung von Bildungsgangskonferenzen, zu untersuchen. Mittels derartiger Designs könnte man zudem einer möglichen positiven Selbstselektion entgegenwirken, da davon ausgegangen werden kann, dass die Gesamtheit eines Bildungsgangsteams an diesen Konferenzen teilnimmt und man als Stichprobe nicht lediglich einzelne Lehrkräfte, die sich freiwillig zur Teilnahme bereit erklärt haben, gewinnen würde. Bei den oben angesprochenen Adaptionen des Analyserasters wären folglich weitere Themen und Kontexte zu berücksichtigen, angefangen etwa von der Konstruktion ganzer Lernsituationen im Rahmen der lernfeldorientierten Unterrichtsplanung über Feedbackgespräche zu hospitierten Unterrichtseinheiten zwischen Kolleg/innen oder zu Unterrichtsentwürfen beim Mentoring angehender Lehrkräfte bis hin zur gemeinsamen Analyse von Curricula in Bildungsgangskonferenzen. Hierdurch könnte das vorgeschlagene Analyseraster nicht nur geprüft, sondern ggf. auch weiter ausdifferenziert werden. Zugleich könnten Erkenntnisse zur Unterrichtsplanung und Unterrichtsentwicklung (auch an beruflichen Schulen) vertieft und ggf. sogar empirisch gut unterfütterte Best Practice Beispiele identifizieren werden.

Zudem konnte gezeigt werden, dass qualitativ hochwertige unterrichtsbezogene Kommunikation gemäß theoretischer Annahmen zur Kommunikation in kooperativen Arbeitsformaten (vgl. Kap. 3.2) sowie empirischen Befunden der Kooperationsforschung (vgl. Kap. 1 sowie 5.4.4) zur erfolgreichen Umsetzung von Kooperationsprozessen/kooperativ zu erbringender Aufgaben (im vorliegenden Fall die gemeinschaftliche Entscheidungsfindung) von Lehrkräften beitragen kann; puK mithin eine relevante Mikroprozessvariable der erfolgreichen Umsetzung von Kooperation zu sein scheint. Bezüglich der Frage danach, ob Lehrkräfte durch den gemeinschaftlichen Diskurs über Lernaufgaben Professionalisierungsgewinne erzielen können (vgl. ebenso Kap. 1 und Kap. 5.4.4), kann mit der Untersuchungsanlage der vorliegenden Teilstudie keine abschließende/verlässliche Aussage getroffen werden. Hierzu hätte

man z.B. (als eine von vielen Möglichkeiten) einen Wissenstest über Kriterien guter Lernaufgaben im wirtschaftsberuflichen Unterricht vor und nach der Durchführung der Gruppendiskussionen erheben müssen. Aufgrund des ohnehin größeren zeitlichen und kognitiven Aufwands der teilnehmenden Lehrkräfte und der Tatsache, dass zudem ja (zunächst auch) das Analyseraster und der Kodierleitfaden zur puK weiterentwickelt sowie dessen Einsatzmöglichkeit aufgezeigt werden sollten, wurde darauf jedoch verzichtet. Nichtsdestotrotz deuten z.B. auch die zuvor dargestellten Gesprächsausschnitte darauf hin, dass aufgrund der Befunde, dass Ideen und Einschätzungen des Gegenübers regelmäßig aufgegriffen und vertieft werden und dabei häufig auch individuell bestehende Unklarheiten hinsichtlich der Geeignetheit der Lernaufgaben gemeinschaftlich gelöst werden, Wissenszuwächse zur Qualität von Lernaufgaben – zumindest potentiell – befördert werden könnten (vgl. hierzu z.B. Horn, 2007; Biccard, 2018).

*Die Befunde im Spiegelbild der Forschung zur Kommunikation über Lernaufgaben - Lernaufgaben als geeignete Artefakte kooperativer Arbeitsformate im Lehrberuf*

Betrachtet man speziell die in den Diskussionen der (angehenden) Lehrkräfte angesprochenen Inhalte (vgl. die Kurzcharakterisierung der Gespräche sowie die beschriebenen Transkriptauszüge), so fällt auf, dass sich die Tandems v.a. (erwartbar) über die Qualität der Lernaufgaben unterhalten. Aber auch das erwartete Lernverhalten bzw. die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen, die Unterrichtsgestaltung unter inhaltlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen (v.a. verfügbare Zeit) sowie auch der Theoriebezug und das Handeln bzw. die Rolle der Lehrkraft im Unterricht nehmen einen großen Teil der besprochenen Inhalte ein. Wesentlich seltener werden dagegen Themen der Rahmenbedingungen auf der schulorganisatorischen Ebene sowie zu ordnungspolitischen/curricularen Zielvorgaben besprochen. Zudem zeigen die Befunde, dass sich auch qualitativ hochwertige bzw. unterscheidbare Gespräche zwischen (angehenden) berufsschulischen Lehrkräften über Lernaufgaben an den mittels des systematischen Reviews identifizierten und für die Untersuchungssituation adaptierten Merkmalen einer hochwertigen puK zeigen lassen. Dies gilt v.a. auch im Hinblick auf diejenigen Arbeiten, die sich explizit mit der Qualität von Gesprächen zwischen Lehrpersonen über Lernaufgaben befassen. Schließlich bestätigen die Befunde unserer Arbeit diejenigen dort als erfolgsrelevant herausgestellten Merkmale einer qualitativ hochwertigen Kommunikation über Lernaufgaben, wie etwa dass die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen bzw. die organisatorische und inhaltliche Einbettung der Aufgabe in unterrichtliche Gesamtzusammenhänge thematisiert werden sollte (vgl. Kapitel 6.3.3.5 und dort genannte Quellen).

Die im Gesamtblick relativ elaborierte und auch zeitlich bis auf wenige Ausnahmen umfangreiche kommunikative Auseinandersetzung der (angehenden) Lehrkräfte mit den Lernaufgaben bestätigt die häufig geäußerte Vermutung, dass Lernaufgaben geeignete Artefakte eines intensiven unterrichtsbezogenen Diskurses bzw. einer intensiven unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen Lehrkräften darstellen können (z.B. Borko et al., 2008). So stellen auch Tramm und Casper (2021) in ihrer Begleitstudie der Implementation von unterrichtsbezogenen Kooperationsformaten zur Umsetzung lernfeldorientierter Curricula fest, dass Lehrkräfte scheinbar zu einem gemeinschaftlichen Austausch über tatsächlich für den Unterricht nutzbare Produkte eher motiviert zu sein scheinen, als beispielsweise für weitere Tätigkeiten, wie eine gemeinsame Analyse von Rahmenlehrplänen. Die zumeist gut begründete Auswahl hochwertiger Lernaufgaben für das vorgelegte fiktive Unterrichtssetting durch die Tandems deutet hierbei zudem daraufhin, dass die angehenden und berufserfahrenen Lehrkräfte weitgehend elaborierte Vorstellungen davon haben, welche Kriterien eine gute Lernaufgabe im wirtschaftsberuflichen Unterricht ausmachen. Wie in Kap. 6.5.1 gezeigt wurde, dürfte hierbei auch die gemeinschaftliche Auswahl bzw. der kooperativ-kommunikative Austausch einen Mehrwert für die Qualität der Umsetzung der Kooperationsaufgabe gebracht haben. Schließlich deuten Befunde bei Bloemen (2011) oder bei Berding et al. (2021) darauf hin, dass Lehrkräfte – sofern diese Lernaufgaben in Einzelregie erstellen bzw. bewerten sollen – ein eher rudimentäres Wissen über Kriterien guter handlungsorientierter Lernaufgaben zu zeigen scheinen. Dementsprechend gäbe unsere Befundlage einen weiteren Hinweis darauf, dass die „konsensuale Grundannahme“ der Kooperationsforschung, dass Kooperation bzw. Kommunikation die erfolgreiche Umsetzung derartiger typischer unterrichtsbezogener Aufgabenbereiche wie sie v.a. im Tätigkeitsbereich berufsbildender Lehrkräfte auch gemeinschaftlich zu verantworten sein können (vgl. Kap. 6.2) unterstützen kann<sup>55</sup>.

Auch unter dem Gesichtspunkt, dass Aufgabenanalysen aus Schulbüchern des wirtschaftsberuflichen Unterrichts zumeist von einer eher geringen Qualität handlungsorientierter Lernaufgaben berichten (Bloemen et al., 2010; Bloemen, 2011; Schlicht &

---

<sup>55</sup> Hierbei sei jedoch angemerkt, dass Befunde aus Arbeiten bei denen die Erstellung bzw. Bewertung von Lernaufgaben in Einzelregie stattfand zunächst wenig(er) vergleichbar mit denjenigen der gemeinschaftlichen Kommunikation über die Qualität vorausgewählter Arbeiten im vorliegenden Setting sind. Nichtsdestotrotz finden sich im Rahmen der vorausgehenden Analyse (vgl. Kap. 6.5.1) wiederkehrend Passagen in den Gesprächen, in denen erkennbar wird, dass der Austausch dazu führt, dass die individuellen Vorstellungen und Ideen zu Merkmalen guter Lernaufgaben für den wirtschaftsberuflichen Unterricht erweitert und gegenseitig angereichert werden. Dadurch könnte man die Hypothese aufstellen, dass diese für Lehrkräfte berufsbildender Schulen typische unterrichtsbezogenen Aufgabenstellung durch den gemeinschaftlichen Diskurs bzw. durch Kooperation erfolgreicher bewältigt worden ist, als wenn die Beteiligten diese in Einzelregie getroffen hätten.

Zander, 2019), erscheinen die Befunde der vorliegenden Arbeit positiv stimmend. Denn, wenn Lernaufgaben aus Schulbüchern zumeist von eher geringer Qualität sind, die gemeinschaftliche Auswahl und ggf. Optimierung von Lernaufgaben durch Lehrkräfteteams jedoch vergleichsweise elaboriert bewältigt werden kann, dann ergibt sich daraus ggf. die Möglichkeit, dass Lehrkräfte Anpassungen an der Qualität von Lernaufgaben aus Schulbüchern für die Unterrichtsplanung bzw. den Einsatz im Unterricht im gemeinschaftlichen Diskurs vornehmen können. Hiervon dürften dann letztendlich auch die Schüler/innen profitieren, da die curricular intendierten Lernprozesse besser unterstützt werden können (vgl. Jordan et al., 2006).

*Die Befunde der vorliegenden Arbeit im Spiegelbild der Forschung zur Expertise im Lehrberuf – PuK als Facette professionellen Lehrer/innen-Handelns*

Die Unterschiede in der argumentativen Auseinandersetzung mit der Auswahl der Lernaufgaben, die sich in einer stellenweise Überlegenheit der berufserfahrenen Lehrkräfte bei der Bearbeitung der Untersuchungssituation gegenüber den angehenden Lehrkräften zeigen, unterstützen zum einen die theoretischen Annahmen der Expertiseforschung (vgl. Kap. 6.3.1) dahingehend, dass das die reiche(re) Erfahrungswelt der berufserfahrenen Lehrkräfte zur Entscheidungsfindung bzw. Problemlösung in berufsfeldspezifischen Handlungsfeldern zur Planung von Unterricht einerseits sowie zum unterrichtsbezogenen Austausch mit Kolleg/innen (dem Kooperationsprozess) vielfältiger verwertet wird. Die Tatsache, dass sich jedoch auch Tandems angehender Lehrkräfte in der vorliegenden Stichprobe finden lassen, deren unterrichtsbezogene Kommunikation ebenfalls als von guter Qualität einzustufen ist und die berufserfahrenen Lehrkräfte den angehenden Lehrkräften damit eben nicht systematisch überlegen sind, fügt sich dahingegen in empirische Befunde der Expertiseforschung (vgl. z.B. Seifried & Wuttke, 2017; Warwas & Vorpahl, 2021). Es sei hier jedoch nochmals betont, dass eine potentielle Untersuchung von Unterschieden in der puK zwischen angehenden und berufserfahrenen Lehrkräften keinen Hauptfokus der Untersuchung darstellte und anderswo von uns vertiefender behandelt wurde (vgl. Schadt et al., im Druck).

Wichtiger jedoch als die Gewinnung von Befunden aus einem reinen „Leistungsvergleich“ zwischen den beiden Gruppen dürfte es für die vorliegende Arbeit sein, dass die Ergebnisse der Studie auch darauf hindeuten, dass eine professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation ebenso ein Aspekt von Lehrprofessionalität sein *könnte*, der sich (erst) im Laufe der Berufsausübung stetig erweitert und verfestigt (vgl. z.B. Warwas, 2019). Gerade hieran sollten weitere Forschungsarbeiten ansetzen, scheinen Fähigkeiten zur Durchführung hochwertiger (unterrichtsbezogener)

Kommunikation zwischen Lehrkräften (bzw. zur Umsetzung von Kooperation im Allgemeinen) ein weitgehend vernachlässigter Gegenstandsbereich der Forschung zur Lehrprofessionalität zu sein. Dies wird gerade unter dem Gesichtspunkt relevant, dass Kooperation im Lehrberuf sowohl in der Lehrkräftebildung als auch im beruflichen Alltag an Bedeutung gewinnt. Dabei liegen auch weitere Vergleichsstudien mit verschiedenen Vergleichsgruppen nahe, wobei anstelle von an die formale Qualifikationsstufe gebundenen Statusgruppen auch Gruppen mit unterschiedlichen Lerngelegenheiten zur Unterrichtsplanung und/oder zur Gestaltung unterrichtsbezogener Kommunikation berücksichtigt werden sollten. Hierfür würden sich für die Forschung zur Lehrkräfteprofessionalisierung u.a. Interventionsstudien anbieten, um beispielsweise zu eruieren, wie sich Schulungsmaßnahmen zu fachdidaktischen Themen versus Schulungsmaßnahmen zur effektiven Gesprächsführung auf die gemeinschaftliche didaktische Entscheidungsfindung auswirken.

Das im Rahmen der Studie erstellte Analyseraster (sowie der Kodierleitfaden) könnte(n) im Zuge der Lehrkräftebildung zudem als Grundlage für das Design eines "Kommunikationsskripts" zur Unterstützung etwa des Arbeitsprozesses im Rahmen einer gemeinsamen Entwicklung von Unterrichtsmaterialien (z.B. Lernaufgaben) von (angehenden) Lehrkräften genutzt werden. In Studien zur Lehrkräfteaus- und Weiterbildung (z.B. Alles et al., 2019; Borko et al., 2008; Little & Curry, 2008; van Es, 2012) werden derartige Tools zur Unterstützung einer effektiven Kooperation bzw. Kommunikation von Lehrkräften bereits erstellt/eingesetzt. Diesen kommt dabei v.a. die Funktion zu, die Strukturierung eines (effizienten) Kommunikationsprozesses (ausgeglichene Gesprächsbeteiligung; Steuerung der Gesprächsabläufe; wertschätzende Kommunikationskultur) zu unterstützen und/oder für die Beibehaltung des thematischen Fokus sowie die Unterstützung bei der Erreichung einer hinreichenden Elaborationstiefe der Gesprächsthemen (z.B. durch vorgegebene Leitfragen an die am Gespräch Beteiligten) zu sorgen. Durch die sorgfältige Erstellung des Kriterienkatalogs zur puK sollte dieser eine geeignete Grundlage bilden können, um den zuvor genannten Funktionen/Zwecken zuträglich zu sein. Schließlich wurde die Möglichkeit der Verwertung der Erhebungsinstrumente v.a. im Rahmen (der Evaluation) von Aus- und Weiterbildungsprogrammen bereits mehrfach angesprochen. Durch die Adaption der Kategorien zu den Merkmalen hochwertiger unterrichtsbezogener Kommunikation könnte somit ein Instrument designt werden, mit dessen Hilfe die Gespräche zwischen kooperierenden (angehenden) Lehrkräften nicht nur evaluiert, sondern im Sinne der Erreichung einer guten Qualität der Gespräche (=puK) zwischen den Beteiligten (und ggf. sogar von Professionalisierungsgewinnen bei den Beteiligten) unterstützt/angeleitet werden können.

Eine abschließende Einschätzung zum Einfluss der erhobenen Kontrollvariablen im Hinblick auf deren Beitrag zur „erfolgreichen“ Bearbeitung der Aufgabenstellung aus der Untersuchungssituation erweist sich hingegen als eher schwierig. Dies lässt sich zum einen auf die geringe Stichprobengröße zurückführen und zum anderen auf die Tatsache, dass die Variablen jeweils mit einzelnen, selbsterstellten Items erfragt wurden. Nichtsdestotrotz könnte man für die gesamte Stichprobe grundsätzlich vermuten, dass in Anbetracht der bis auf einzelne Ausnahmen gut begründeten Auswahlentscheidungen für die Lernaufgaben und der hohen Zustimmungswerte zu den erfragten Items ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit, dem fachinhaltlichen bzw. fachdidaktischen Wissen und der Qualität der (Begründung der) Auswahlentscheidung bestehen könnte. Betrachtet man die beiden Proband/innen-Gruppen der angehenden Lehrkräfte und der berufserfahrenen Lehrkräfte getrennt voneinander, so könnte man ausgehend von der im Ergebniskapitel beschriebenen stellenweisen „Überlegenheit“ hinsichtlich der (besser begründeten) Lernaufgabenauswahl seitens der berufserfahrenen Lehrkräfte, vermuten, dass die erfragten Kontrollvariablen mit der Qualität der (Begründung der) Auswahlentscheidungen *im Sinne der Annahmen der Expertiseforschung* zusammenhängen (vgl. Ackerman & Beier, 2018). Schließlich gaben die berufserfahrenen Lehrkräfte mit Ausnahme der Frage nach der Vertrautheit mit den Inhalten der Kommunikationspolitik für alle weiteren Fragebogenitems höhere Zustimmungswerte an als die angehenden Lehrkräfte. Somit könnten die Annahmen, dass Selbstwirksamkeit und fachdidaktisches Wissen mit Expertise bzw. Expertenhandeln positiv zusammenhängen durch die vorliegende Datenbasis in gewisser Weise Bestätigung finden. Für Annahmen zum (positiven) Zusammenhang zwischen fachinhaltlichem Wissen und Expertise bzw. Expertenhandeln erscheinen die vorliegenden Befunde dagegen wiederum nicht passend (vgl. Kap. 6.5.1).

#### *Die Befunde im Spiegelbild der wirtschaftspädagogischen Forschung zur Kommunikation/Kooperation im Lehrberuf*

Im Hinblick auf die Konsequenzen, die sich für die (erfolgreiche) Umsetzung der Prozesse gemeinschaftlicher unterrichtlicher Planungsarbeit für berufsbildende Lehrkräfte zukünftig ergeben, wird nicht zuletzt „[d]ie Verstetigung des curricularen Diskurses (...) [als] Desiderat kooperativer Curriculumarbeit“ (Tramm & Casper, 2021, S. 282) herausgestellt. Die Befunde unserer Untersuchung geben dabei für die deutschsprachige berufsschulische Forschung (neben der Arbeit von Büker & Naeve-Stoß, 2021) erste empirische Hinweise darauf, dass der gemeinschaftliche Diskurs über

Lernaufgaben (wohlgermerkt als ein kleiner und ausgewählter Teilbereich unterrichtlicher Planungsarbeit; vgl. Aprea et al., 2020) dieses curricularen Diskurses zur erfolgreichen Umsetzung der Prozesse gemeinschaftlicher Planungsentscheidungen beitragen kann. Auch wenn hierbei die Limitationen unserer Untersuchungsanlage in Bezug auf die Reichweite unserer Befunde bedacht werden sollten (vgl. Kap. 6.5.3).

Da mit der (Einzel-)Interviewstudie bei Büker und Naeve-Stoß (2021) mit Lehrkräften berufsbildender Schulen eine erste Arbeit vorliegt, die zumindest deren subjektive Einschätzungen zu Gelingensbedingungen gemeinschaftlichen Unterrichtsplanungsarbeit erfragt, soll abschließend noch deren Arbeit gewürdigt werden. Schließlich lassen sich die Befunde unserer Arbeit hiermit zusammenbringen. In ihrer Studie ging es den Autorinnen u.a. darum zu untersuchen, wie von Lehrkräfteteams im Rahmen eines Projekts schulintern und schulübergreifend entwickelte Unterrichtsprodukte in zwei der beteiligten Einzelschulen implementiert wurden (und damit auch von nicht an der Entwicklung der Produkte beteiligten Lehrkräfte genutzt werden sollten) und wie die Kommunikation und der Austausch dabei schulintern organisiert wurde. Dabei kommen auch sie zu dem Ergebnis, dass gerade der kollegiale Austausch bzw. dessen Qualität einer der entscheidendsten Faktoren für das Gelingen unterrichtsbezogener gemeinschaftlicher Planungsaufgaben bzw. der erfolgreichen Implementation dadurch erstellter Unterrichtsprodukte darstellt. Dies wird besonders dadurch ersichtlich, dass dies in einer der beiden Schulen besser und in einer der beiden Schulen schlechter zu gelingen scheint. Für die Kooperationsprozesse der Schule in der dies weniger gut gelingt, halten die Autorinnen fest: „Die Kommunikation während der Fachkonferenzen kann als reine Informationsweitergabe an die Lehrer\_innen charakterisiert werden. Es wurden Materialien vorgestellt und Fragen beantwortet. Ein Austausch und ein kollegialer Diskurs über die entwickelten Materialien sowie eine gemeinsame Abstimmung mit den Kolleg\_innen, die zwar in den Lernfeldern unterrichten, diese aber weder mitentwickelt noch im Zuge der Netzwerkarbeit am Diskurs beteiligt waren, fand nicht systematisch und institutionell organisiert statt“ (ebd., 316). Bei der Schule, in der die Implementation der Unterrichtsprodukte besser gelingt, scheinen dagegen Kommunikationsprozesse effizienter strukturiert und inhaltliche Schwerpunktsetzungen sinnvoller gelegt zu werden. Dort „entwickelte sich die Struktur der Informationsweitergabe aus einer schulinternen Initiative von Kolleg\_innen. Als die ersten curricularen Produkte aus dem schulübergreifenden Netzwerk erarbeitet waren, bildete sich am Oberstufenzentrum ‚B‘ eigenständig ein Team aus dem Kollegium, das die Planungsprodukte, die von anderen Schulen entwickelt wurden, gesichtet und an die schulinternen Rahmenbedingungen angepasst hat. (...) Im Zuge der kooperativen schulinternen Entwicklungsarbeit erfolgten ein Austausch und eine



Diskussion über die Produkte sowohl hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunkte und Kompetenzen als auch unter methodischen Gesichtspunkten. Dabei war die leitende Fragestellung, inwieweit die Materialien zu den Schüler\_innen der eigenen Schule passen“ (ebd., 317f.). Zwar verbleiben Büker und Naeve-Stoß hier (gemäß ihrer Untersuchungsanlage berechtigterweise) wieder auf einer relativ abstrakten Ebene, was/welche Merkmale die Kommunikation im Kollegium nun *genau* erfolgreich machen kann. Hierbei könnte unsere Untersuchung der Gespräche zwischen Lehrkräftetandems jedoch detailliertere Hinweise darauf liefern, wie ein derartiger (erfolgreicher) kollegialer Austausch bzw. die angesprochene gemeinsame Abstimmung zwischen (berufsschulischen) Lehrkräften mikroprozedural ausgerichtet werden könnte/ausgesehen haben könnte bzw. aussehen sollte.

Die Befunde decken sich mit der eingangs aufgestellten Zielstellung bzw. der Vermutung, dass unsere Arbeit v.a. für die zukünftige (Forschung zur) Aus- und Weiterbildung von (berufsschulischen) Lehrkräften wichtige Impulse liefern kann. Schließlich scheint der (durch curriculare Reformen unumgängliche) kollegiale unterrichtsbezogene Diskurs vielfältige tradierte Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die die individuellen Einstellungen und Fähigkeiten von Lehrkräften aber auch schulinterne kulturelle und organisatorische Strukturen betreffen, grundlegend zu verändern. Daher wäre es wenig sinnvoll (und auch nicht fair!) angehende (und natürlich auch berufserfahrene) Lehrkräfte nicht bestmöglich auf neue Arbeitsanforderungen/Arbeitsformate vorzubereiten bzw. diese bei deren Bewältigung zu unterstützen. Oder um es mit den Worten von Tramm und Casper (2021) zu sagen: „Curriculare Diskurse müssen schließlich das gesamte Bildungsgangkollegium einbeziehen, damit sie tatsächlich unterrichtlich wirksam werden. Das Bewusstsein dafür, dass diese Fragen der kooperativen Unterrichts- und die damit notwendig verbundene Organisations- und Personalentwicklung strategische Schlüsselbereiche für die Zukunftsfähigkeit berufsbildender Schulen sind (Steinemann, 2008; Gloistein-Tietjen, 2019), muss dringend gestärkt werden“ (ebd., 282ff.).

### **6.5.3 Limitationen**

Um eine bessere Einschätzung zur Reichweite der im Rahmen der Gruppeninterviewstudie gewonnen Befunde treffen zu können, sollen an dieser Stelle mögliche Limitationen der Arbeit diskutiert werden.

Zunächst muss im Zuge der Akquise der Stichprobe der Studierenden und Lehrkräfte nochmals darauf hingewiesen werden, dass diese auf Basis der Möglichkeit einer freiwilligen Teilnahme an der Studie gewonnen wurde. Zwar war dieser Ansatz aufgrund eines im Planungsprozess zuvor nicht absehbaren zeitlichen Zusammenfalls

der Erhebungen und eines mehrmonatigen „Lockdowns“ während der Corona-Pandemie bewusst gewählt, damit die angefragten Lehrkräfte und Studierenden selbst entscheiden konnten, ob sie diesen zusätzlichen Aufwand auf sich nehmen wollen<sup>56</sup>. Der überwiegende Großteil der angefragten Lehrkräfte nahm erfreulicherweise dennoch an der Studie teil. Bei den Studierenden war die Quote positiver Rückmeldungen zur Teilnahme an der Studie dagegen eher gering<sup>57</sup>. Bei der Einordnung der Befunde der Arbeit sollte also bedacht werden, dass es nicht auszuschließen ist, dass eine positive Selektion der Stichprobe stattgefunden hat und nur diejenigen Personen an der Erhebung teilnahmen, die an dem Thema interessiert/ für das Thema motiviert waren bzw. ein höheres Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten als (angehende) Lehrkräfte hatten<sup>58</sup>.

In diesem Zuge stellt sich auch abermals die Frage nach der Eignung der Stichprobe (v.a. hinsichtlich von Studierenden als Proband/innen) zur Erfassung von *professioneller* unterrichtsbezogener Kommunikation. Schließlich verfügten die befragten Studierenden lediglich über Erfahrungswerte im Rahmen (vergleichsweise kurzer) Schulpraktika während des Studiums und das Unterrichten bzw. dessen Planung und die Kommunikation mit Kolleg/innen darüber stellt (noch) keinen typischen Aufgabenbereich deren alltäglicher beruflicher Betätigung dar. Zum einen wurde wie beschrieben darauf geachtet, dass sich die Studierenden der vorliegenden Stichprobe in einem fortgeschrittenen Stadium ihres Studiums befanden. Zum anderen sollte die Betonung kooperativ-kommunikativer Arbeitsformen im Rahmen moderner Lehrkräfteausbildung an Universitäten (vgl. Albisser et al., 2013; Bush & Grotjohann, 2020; Kreis et al., 2017) dazu führen, dass es Lehramtsstudierende (hinsichtlich unterschiedlicher Aufgaben der Unterrichtsplanung, aber nicht notwendigerweise bzgl. Lernaufgaben und deren Auswahl) gewohnt sind, zusammenzuarbeiten und sie bereits in dieser ersten Phase der Lehrkräfteausbildung hierfür relevante Fähigkeiten ausbilden könn(t)en. Nichtsdestotrotz sollte man die Befunde aus der Analyse unterrichtsbezogener Kommunikation für die Studierendentandems nicht vorschnell und unkritisch auf das (mögliche) professionelle Handeln von Lehrkräften übertragen. Daher wurden bewusst ebenso berufserfahrene Lehrkräfte als Proband/innen für die Studie akquiriert. Wie im Kapitel Ergebnisse (Kap. 6.5.1) zudem zu sehen ist, scheinen berufser-

---

<sup>56</sup> Natürlich wurde für die Durchführungen von Erhebungen gemäß den Richtlinien des RKI und der Universität ein Hygienekonzept entwickelt, dass von allen Beteiligten vollends eingehalten wurde.

<sup>57</sup> Zur Akquise der Studierenden hatten wir in diversen wirtschaftspädagogischen Seminaren und Vorlesungen unserer Universitäten für eine Teilnahme an der Studie geworben.

<sup>58</sup> vgl. hierzu auch die überwiegend hohen Selbsteinschätzungen zu den verschiedenen Wissensbereichen bzw. Fähigkeiten aus dem Fragebogen (Kap. 6.5.1).

fahrene Lehrkräfte den Studierenden in der Qualität ihrer Kommunikation über Lernaufgaben zumindest stellenweise (aber eben nicht grundsätzlich) ein Stück weit überlegen zu sein (vgl. auch Schadt et al., im Druck sowie Kap. 6.5.2).

Natürlich sollte zudem auch immer bedacht werden, dass es sich bei der vorliegenden Studie um ein reines Laborsetting anstatt tatsächlicher Beobachtungen im Feld handelt. Jedoch wäre es aber schon alleine aufgrund der zuvor erwähnten Restriktionen der Pandemie nicht möglich gewesen, an die Schulen zu gehen und die Lehrkräfte dort im natürlichen Arbeitsumfeld zu beobachten. Außerdem wurde es v.a. für die Zielsetzung der Modifikation des Kategoriensystems und der Erstellung des Kodierleitfadens (also im Zuge der Instrumentenentwicklung) als nicht unbedingt notwendig/testökonomisch erachtet (von Beginn an gleich) ins Feld zu gehen (vgl. Kap. 6.5.2). Ob und inwieweit die Befunde auch den tatsächlichen Arbeitsalltag von Lehrkräften (z.B. bei der Zusammenarbeit in Fach- oder Bildungsgangkonferenzen; im Rahmen von gemeinsamen Unterrichtsplanungen während der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung, ...) übertragen werden können, kann damit nicht abschließend gesagt werden. Die Rückmeldungen der Proband/innen auf die Fragebogenitems zur Evaluation der von hier designten Untersuchungssituation stimmen mich jedoch ein Stück weit zuversichtlich, dass die zu bearbeitende Aufgabenstellung zumindest weitgehend authentisch im Rahmen der Erfassung von unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen (angehenden) Lehrkräften sein dürfte (vgl. Kap. 6.3).

Darüber hinaus deuten die Ausführungen anderer Autor/innen (z.B. Berding et al., 2021; Tramm & Casper, 2021) bereits darauf hin, dass die (gemeinschaftliche) unterrichtsbezogene Planungsarbeit von Lehrkräften (wie z.B. auch eine gemeinschaftliche Auswahl von Lernaufgaben) von vielfältigen individuellen und organisatorischen Faktoren bzw. Voraussetzungen abhängig sein dürfte, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchungssituation nicht in der Art und Weise authentischer Rahmenbedingungen der alltäglichen Arbeit von Lehrkräften abgebildet werden konnten. Gerade daher sollten unsere Befunde durch weitere beobachtungsbasierte Analysen der Kommunikation bzw. Kooperation im *realen* Arbeitsumfeld (s.u.) überprüft und dabei weitere einstellungsbezogene (Kontroll-)Variablen – wie etwa die von den zuvor genannten Autor/innen angesprochenen subjektiven Überzeugungen über guten Unterricht – einbezogen werden.

Wenn man ausgehend von unseren Befunden zudem auf die Qualität unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen den untersuchten Tandems Rückschlüsse ziehen möchte, dann muss man dabei bedenken, dass eine gemeinschaftliche Auswahl von

Lernaufgaben für den berufsschulischen Unterricht lediglich *einen* ausgewählten Anlass unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen (angehenden) berufsschulischen Lehrkräften darstellt. Unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften kann sich auch in vielen weiteren Gesprächsanlässen (wie z.B. einer Diskussion über Unterrichtsentwürfe während des Mentoring angehender Lehrkräfte, einer gemeinsamen Analyse von Curricula in Bildungsgangskonferenzen, ...) zeigen und es kann nicht gesagt werden, ob Tandems, welche sich qualitativ hochwertig über die Auswahl/Qualität von Lernaufgaben austauschen sich auch qualitativ hochwertig über andere Kommunikationsgegenstände austauschen würden. Dies sollte v.a. auch dann bedacht werden, wenn man das von hier entwickelte Analyseraster sowie den Kodierleitfaden z.B. zur Evaluation von Gesprächen zwischen Lehrkräften im Rahmen der Aus- und Weiterbildung einsetzen möchte. Selbiges gilt einschränkend für die Reichweite unserer Befunde zur Frage, inwieweit puK zur erfolgreichen Umsetzung von Kooperation im Rahmen gemeinschaftlich verantworteter unterrichtsbezogener Aufgabenbereiche von Lehrkräften beitragen kann. Schließlich findet man hier ebenso nur Hinweise darauf, dass puK dazu beitragen könnte, die Umsetzung *einer einzelnen, ausgewählten* gemeinschaftlichen unterrichtsbezogenen Aufgabe von Lehrkräften zu befördern.

Bezüglich der Sensitivität der Erfassung der Qualität von unterrichtsbezogenen Gesprächen zwischen Lehrkräften mittels der eingesetzten Erhebungsinstrumente stellt sich zudem die Frage, ob bzw. inwieweit tatsächlich eine *Messung der puK von Tandems* erfolgen kann, oder ob bzw. inwieweit eine hohe Qualität der Kommunikation (und damit ggf. auch die erfolgreiche Bewältigung der gemeinschaftlichen Aufgabe) auf den Beitrag einzelner Proband/innen der Tandems zurückzuführen ist (v.a. da die Kodierung der Elaborationstiefe auf Abschnittsebene erfolgte). So waren die Gesprächsanteile bei den meisten Tandems zwar relativ ausgeglichen verteilt, es fiel jedoch auf, dass die Elaboration der Inhalte in einzelnen (wenigen!) Gesprächen auf die Beiträge einzelner Beteiligter zurückzuführen war<sup>59</sup>. Vor allem für den Fall eines

---

<sup>59</sup> Im folgenden Beispiel des Gesprächs der berufserfahrenen Lehrkräfte Nummer 6 (Pos. 30-34) erfolgt eine weitgehend tiefe Elaboration der Inhalte, die allerdings auf eine einzelne Person (B) zurückzuführen ist:

A: Aber vielleicht lass uns nochmal abschließend zur Ausgangssituation, zum Niveau der Schülerinnen und Schüler. Es kommt mir relativ hoch vor mit 11 Schülerinnen und Schüler, die allgemeine Hochschulreife. Wie ist das denn bei dir?

B: Ja, wäre jetzt von auszugehen, wobei bei Industriekaufleuten tatsächlich auch die meisten eher Abitur haben, oder schon, also es ist schon realistisch, muss ich sagen. Also so in etwa das Verhältnis habe ich auch mit, mit Abitur und Realschulabschluss. Ja, also denen würde ich jetzt auch mehr zutrauen, als vielleicht einem anderen Ausbildungsberuf. Also Industriekaufleute. Das heißt, ich war erst so bei der Aufgabe 1. a) ist relativ viel Text, kommen die damit klar? Aber die sind auch schon im dritten Lehrjahr, auch das noch vielleicht berücksichtigen. Also von daher würde ich sagen, müssten von der Menge her klar kommen. Du hast dieses Think, Pair, Share, was ich immer ganz toll finde. Ja, du musst erst mal in der Aufgabe a) so bisschen für dich alleine was in Einzelarbeit was erarbeiten. Wiederholst damit die

Einsatzes des Analyserasters und des Kodierleitfadens im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sollte hierauf geachtet werden, will man etwa ein Trittbrettfahrertum einzelner Personen vermeiden bzw. allen am Gespräch beteiligten Personen auch verlässliche Rückmeldung zu individuellen Fähigkeiten/Qualitäten/Verbesserungspotenzialen unterrichtsbezogener Kommunikation ermöglichen.

Abschließend stellt sich die Frage, ob und inwieweit ggf. die Gefahr eines Primings der Proband/innen beim Einsatz des Fragebogens zur Evaluation des Untersuchungsdesigns und der Kontrollvariablen erfolgte. Schließlich wurde dieser nach den Gruppendiskussionen eingesetzt und die Untersuchungssituation könnte noch zu „frisch“ im Gedächtnis gewesen sein bzw. verstärkt ähnliche Situationen aus dem bisherigen Berufsalltag ins Gedächtnis zurückgerufen haben. Dies könnte dazu führen, dass die Situation als typische Situation des Berufsalltags eingeschätzt wurde, eben weil man diese soeben mit einem/r Kollegen/in im Rahmen der Erhebungssituation „durchlebt“ hat, obwohl diese in Wirklichkeit weniger häufig auftreten. Auch könnte dies etwa Fragen der Selbsteinschätzungen zu fachinhaltlichem oder fachdidaktischem Wissen sowie zur Selbstwirksamkeit derart beeinflussen, dass man sich hier vergleichsweise besser einschätzt, da man kurz zuvor durch die Teilnahme an der Studie quasi eine „Übungssituation“ hierzu durchlaufen hat.

## 7. Fazit

Ausgehend von der großen Anzahl an Forschungsarbeiten zur Kooperation zwischen Lehrkräften und dem großen Umfang, den das Thema in der Forschung zum Lehrberuf aktuell einzunehmen scheint, erscheint es verwunderlich, dass die Erforschung der relevanten Mikroprozessvariablen von Kooperation, wie z.B. der gemeinschaftlichen Kommunikation, noch relativ wenig vorangeschritten bzw. das Forschungsfeld zumindest noch relativ *unstrukturiert* erscheint. Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit bestand daher darin, zu untersuchen, welche Merkmale eine professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften determinieren. Schließlich deuten neuere Forschungsarbeiten darauf hin, dass gerade die Kommunikation über unterrichtsbezogene Inhalte zu Professionalisierungsgewinnen von Lehrkräften führen und die erfolgreiche Umsetzung kooperativer Arbeitsformate bzw. kooperativ zu

---

Werbemittel und wendest dann wirklich mal so einen Werbeplan, ich kenne mich jetzt inhaltlich mit Werbemittel, Werbeplan auch nicht mehr so gut aus. Aber du wendest das dann wirklich mal an, ja, indem du selbst was erstellen sollst, das finde ich immer ganz praktisch und musst es am Ende noch vorstellen. Also du hast wirklich all diese Phasen wie Think, Pair, Share.

A: Ja.

B: Deswegen finde ich das auch schon einmal ganz gut und auch ganz interessant für die Schüler sich dann da zu beschäftigen.

A: Ja, da wird ja

bewältigender Arbeitsaufgaben mitbestimmen kann. Aus diesem Grund wurde in einem ersten Schritt ein systematisches internationales Literaturreview durchgeführt, um u.a. konstitutive Merkmale einer professionellen unterrichtsbezogenen Kommunikation synoptisch herauszuarbeiten. Es zeigte sich, dass (professionelle) Gespräche zwischen Lehrkräften über unterrichtsbezogene Inhalte durch (hohe) Merkmalsausprägungen, die auf einer Ebene der Gesprächsverlaufsregulierung zu verorten sind sowie durch eine strikte Aufrechterhaltung sinnvoller Themen und eine (tiefgehende) Elaboration dieser Gesprächsinhalte determiniert zu sein scheinen.

Die Befunde der Literaturanalyse wurden daraufhin in die Erstellung eines Kategoriensystems zur Erfassung von professioneller unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften überführt und anhand einer qualitativen Analyse der Gruppendiskussionen von insgesamt 14 Tandems angehender und berufserfahrener wirtschaftsberuflicher Lehrkräfte, wobei diese eine gemeinschaftliche Auswahl geeigneter Lernaufgaben für den Unterricht treffen sollten, zunächst im Hinblick auf die Eignung des/Optimierungspotenzialen am Kategoriensystem ge-pre-testet und modifiziert. In diesem Zuge wurde zudem ein Kodierhandbuch erstellt, welches sich (mit geringem Adaptions-/Modifikationsaufwand) zur Analyse von Gesprächen zwischen Lehrkräften zu unterschiedlichen unterrichtsbezogenen Kommunikationsanlässen in verschiedenen Phasen der beruflichen Entwicklung eignen sollte. Dies wurde v.a. unter dem Hintergrund als relevant erachtet, dass u.a. auch aufgrund der hohen Popularität kooperativ-kommunikativer Aus- und Weiterbildungsprogramme im Lehrberuf, facettenreiche beobachtungsbasierter Erhebungsinstrumente notwendig sind, welche es erlauben, eine unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften prozessbegleitend und detailliert und damit weniger auf Basis der subjektiven Selbsteinschätzungen der Beteiligten zu erfassen.

Die Stichprobe (angehender) wirtschaftsberuflicher Lehrkräfte eignete sich dabei besonders, da gerade in den berufsbildenden Schulen aufgrund der Besonderheit der curricularen Innovationen/Rahmenbedingungen intensivere Abstimmungsprozesse im Hinblick auf Unterrichtsplanung und -entwicklung – auch in deren Berufsalltag – zu erwarten sind.

In einem letzten Schritt wurden die Gruppendiskussionen der Tandems der (angehenden) Lehrkräfte dann unter der Zielstellungen dargestellt, qualitativ unterscheidbare unterrichtsbezogene Kommunikation mit dem Einsatz des Analyseinstruments zu identifizieren und zu eruieren, ob Gespräche die gemäß dem modifizierten Kriterienkatalog als hochwertig bezeichnet werden können, die kooperativ zu erbringende Auswahlentscheidungen von für den Unterricht geeigneten Lernaufgaben befördern

kann. Diese Fragestellung konnte im Hinblick auf die Befunde der Inhaltsanalyse bestätigt werden. Demnach dürfte das Kriterienraster geeignet sein, um qualitativ hochwertige unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften zu erfassen. Zudem deuten die Befunde darauf hin, dass die unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften eine relevante Mikroprozessvariable der erfolgreichen Umsetzung gemeinschaftlicher Kooperation (i.s. der erfolgreichen Umsetzung gemeinschaftlicher Arbeitsaufgaben) sein kann. Eine Erkenntnis, die aus den genannten Gründen v.a. für die Adressatengruppe berufsbildender Lehrkräfte positiv stimmt.

Tatsächlich erlauben die geringe Stichprobengröße und die selektive Auswahl der Proband/innen keine Aussagen über eine mögliche Generalisierbarkeit dieser Befunde. Nichtsdestotrotz – oder gerade deshalb – wird der Beitrag der Arbeit v.a. in der Anreicherung zukünftiger (wirtschaftspädagogischer) Forschungsvorhaben und den sich hieraus ergebenden möglichen Implikationen für die Ausbildung von Lehrkräften gesehen. So könnte man den Kriterienkatalog z.B. dazu nutzen um hierauf aufbauend Unterstützungswerkzeuge, wie z.B. Kommunikationsskripts, für kooperativ-kommunikative Aus- und Weiterbildungsprogramme im Lehrberuf zu erstellen, die Lehrkräfte etwa bei der gemeinschaftlichen Erarbeitung von Unterrichtsprodukten unterstützen bzw. den dafür notwendigen kommunikativen Austausch strukturieren und eine tiefgehende Elaboration der besprochenen Inhalte befördern können.

Für die weitere – v.a. auch wirtschaftspädagogische Forschung – dürfte es gewinnbringend sein, zu untersuchen, ob bzw. inwiefern die Kriterien von puK tatsächlich auch für andere unterrichtsbezogene Kommunikationsanlässe neben der Auswahl von Lernaufgaben Gültigkeit besitzen und puK ebenso die Umsetzung weiterer gemeinschaftlich zu bewerkstelliger unterrichtlicher Aufgabenstellungen befördern kann. Da die Kommunikation zwischen berufsbildenden Lehrkräften gemäß der gemeinschaftlichen Verantwortung der Um- bzw. Übersetzung der lernfeldorientierten Curricular in Unterricht vielfältige weitere (und vermutlich auch noch anspruchsvollere) Aufgabenbereiche, wie etwa die gemeinschaftliche Analyse von Lernzielen aus Rahmenlehrplänen, umfasst, sollte es für die wirtschaftspädagogische Forschung gewinnbringend sein, zu untersuchen, wie es um die Qualität unterrichtsbezogener Gespräche zwischen Lehrkräften auch zu derartigen Kommunikationsanlässen bestellt ist. Zudem könnte evaluiert werden, inwieweit puK auch als relevante Mikroprozess-ebene der erfolgreichen Bewältigung derartiger gemeinschaftlicher Aufgaben von (berufsschulischen) Lehrkräften angesehen werden kann.

Da die vorliegende Studie unseres Wissens nach eine der ersten Arbeiten aus der deutschsprachigen wirtschaftspädagogischen Forschung zum Thema der unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften darstellt (vgl. Warwas et al., 2020), bin ich der Hoffnung, dass diese zukünftige Forschungsvorhaben (und natürlich auch Ausbildungsprogramme), die vor dem Hintergrund der steigenden Bedeutung von Kooperation im Lehrberuf dringend notwendig sind, (zumindest) ein Stück weit bereichern kann.



## Literatur

Achtenhagen, F. & Weber, S. (2020). Lehr-Lern-Forschung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 651-665). Springer Fachmedien.

Achtenhagen, F. & Weber, S. (2015). „Ck“, „pck“, „pk“ – Oder: Was Sie schon immer über Fachdidaktik wissen wollten. In A. Rausch, J. Warwas, J. Seifried, & E. Wuttke (Hrsg.), *Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung. Festschrift für Detlef Sembill* (S. 89-105). Schneider Verlag Hohengehren.

Ackerman, P. & Beier, M. (2018). Methods for Studying the Structure of Expertise: Psychometric Approaches. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffmann, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 213-232). Cambridge University Press.

Adams, P. (2016). Preparing Learning Teachers: The Role of Collaborative Inquiry. *Canadian Journal of Action Research*, 17(1), 20-35.

Ahmadi, P. & Samad, A.A. (2015). Oral Academic Discourse Socialization of In-Service Teachers in a TEFL Program. *Englisch Language Teaching*, 8(4), 97-105.

Albisser, S., Keller-Schneider, M., & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In: M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 9-32). Klinkhardt.

Alles, M., Seidel, T., & Gröschner, A. (2019). Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community. *Professional Development in Education*, 45(2), 250-263.

Alles, M., Seidel, T., & Gröschner, A. (2018). Toward Better Goal Clarity in Instruction: How Focus on Content, Social Exchange and Active Learning Supports Teachers in Improving Dialogic Teaching Practices. *International Education Studies*, 11(1), 11-24.

Alger, G. (2005). Literacy Teachers' Interactions with Instructional Leaders: Students Reap the Benefits. *Current Issues in Education*, 8(13), 1-14.

Amador, J.M. & Carter, I.S. (2018). Audible conversational affordances and constraints of verbalizing professional noticing during prospective teacher lesson study. *J Math Teacher Educ*, 21, 5-34.

Andrews-Larson, C., Wilson, J., & Larbi-Cherif, A. (2017). Instructional Improvement and Teachers' Collaborative Conversations: The Role of Focus and Facilitation. *Teachers College Record*, 119, 1-37.

Aprea, C., Deutscher, V.K., & Seifried, J. (2021). Design wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen: Ein Ansatz zur Förderung und Analyse von Unterrichtsplanungskompetenz bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik. In J. Klusmeyer & M. Söll (Hrsg.), *Unterrichtsplanung in der Wirtschaftsdidaktik. Aktuelle theorie-, empirie-, und praxisbasierte Beiträge* (S.169-194). Springer VS.

Ärlestig, H. (2008). Structural prerequisites for principals' and teachers' communication about teaching and learning issues. *Improving Schools*, 11(3), 189-203.

Bannister, N.A. (2015). Reframing Practice: Teacher Learning Through Interactions in a Collaborative Group. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 347-372.

Barnhart, T. & van Es, E.A. (2020). Developing a Critical Discourse About Teaching and Learning: The Case of a Secondary Science Video Club. *Journal of Science Teacher Education*, 31(5), 491-514.

Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 191-209.

Berding, F., Jahncke, H., & Rebman, K. (2021). Einfluss von Lehrerüberzeugungen auf die Gestaltung von Lernaufgaben. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber* (S.101-120). wbv Verlag.

Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., & Méard, J. (2006). The Dynamics of Interaction During Post-lesson Conferences and the Development of Professional Activity: Study of a pre-service physical education teacher and her co-operating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.

Biccard, P. (2018). Primary School Mathematics Teacher Reflection through a Modelling-Based Professional Development Programme. *Africa Education Review*, 15(2), 49-64.

Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (2018). Developing Occupational Expertise through Everyday Work Activities and Interactions. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 105–126). Cambridge University Press.

- Bjuland, R. & Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*, 70, 246-254.
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2021). Kooperatives Lernen – Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Konsequenzen für die Implementierung. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S.1-19). Springer Fachmedien.
- Bloemen, A. (2011). *Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre. Analyse, Konstruktion und Evaluation von Lernaufgaben für die Lernfelder industrieller Geschäftsprozesse*. Rainer Hampp Verlag.
- Bloemen, A., Masemann, M., Porath, J., Rebmann, K., & Rowold, J. (2010). Beförderung beruflicher Handlungskompetenz durch Lernaufgaben. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump, & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (198–208). Kohlhammer Verlag.
- Böhner, M. & Dolzanski, C. (2016). *Fachdidaktik für Lehrende im Bereich Wirtschaft. Schlüssel für den erfolgreichen Unterricht*. Cornelsen Verlag.
- Bonsen, M. & Rolff, H. G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M.E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417-436.
- Borowski, A., Kirschner, S., Liedtke, S., & Fischer, H.E. (2011). Vergleich des Fachwissens von Studierenden, Referendaren und Lehrenden in der Physik. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 1(10), 1-9.
- Brantlinger, A., Sherin, M.G., & Linsenmeier, K.A. (2011). Discussing discussion: a video club in the service of math teachers' National Board preparation. *Teachers and Teaching*, 17(1), 5-33.
- Brodie, K. & Shalem, Y. (2011). Accountability conversations: mathematics teachers' learning through challenge and solidarity. *J Math Teacher Educ*, 14, 419-439.
- Brodie, K. & Chimhande, T (2020). Teacher talk in professional learning communities. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 8(2), 118-130.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Verlag Hans Huber.

Büker, L. & Naeve-Stoß, N. (2021). Herausforderungen bei der Gestaltung schulischer Transfer- und Implementationsprozesse im Kontext einer schulübergreifend-kooperativen Curriculum- und Unterrichtsentwicklung für berufliche Bildungsgänge. In J. Klusmeyer & M. Söll (Hrsg.), *Unterrichtsplanung in der Wirtschaftsdidaktik. Aktuelle theorie-, empirie- und praxisbasierte Beiträge* (S. 291-328). Springer Fachmedien.

Bükki, E. & Fehérvári, A (2021). How do teachers collaborate in Hungarian VET schools? A quantitative study of forms, perceptions of impact and related individual and organisational factors. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(2), 1-26.

Bush, A. & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102968.

Cain, T. (2011). How trainee music teachers learn about teaching by talking to each other: An action research study. *International Journal of Music Education*, 29(2), 141-154.

Camburn, E.M. (2010). Embedded Teacher Learning Opportunities as a Site for Reflective Practice: An Exploratory Study. *American Journal of Education*, 116(4), 463-489.

Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20, 765-781.

Charteris, J. & Smardon, D. (2015). Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 50, 114-123.

Chauraya, M. & Brodie, K. (2018). Conversations in a professional learning community: An analysis of teacher learning opportunities in mathematics. *Pythagoras*, 39(1), 1-9.

Chinn, C.A. & Clarke, D.B. (2013): Learning through Collaborative Argumentation. In C. Hmelo Silver, C.A. Clarke, C. Chan, & A. O'Donnell (Hrsg.), *The International Handbook of Collaborative Learning* (S.314-322). Routledge.

Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in society*, 1(1), 104-126.

Cosner, S. (2011). Teacher Learning, Instructional Considerations and Principal Communication: Lessons from a Longitudinal Study of Collaborative Data Use by Teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 568-589.

Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 101-123.

Daniel, G.R., Auhl, G., & Hastings, W. (2013). Collaborative feedback and reflection for professional growth: preparing first-year pre-service teachers for participation in the community of practice. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 159-172.

Danielowich, R.M. (2012). Other Teachers' Teaching: Understanding The Roles of Peer Group Collaboration in Teacher Reflection and Learning. *The Teacher Educator*, 47(2), 101-122.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Decker, A.-T., Kunter, M., & Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teacher beliefs. *Eur J Psychol Educ*, 30, 41-61.

De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2021). Teacher learning in the context of teacher collaboration: connecting teacher dialogue to teacher learning. *Research Papers in Education*, 2021, 1-24.

Dobie, T.E. & Anderson, E.R. (2015). Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. *Teaching and Teacher Education*, 47, 230-240.

Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilized imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.

- Edward-Groves, C.J. (2014). Learning Teaching Practices: the Role of Critical Mentoring Conversations in Teacher Education. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 151-166.
- Ericsson, K.A., Hoffmann, R.R., Kozbelt, A., & Williams, A.M. (2018). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press.
- Ericsson, K.A. (2018). Capturing Expert Thought with Protocol Analysis: Concurrent Verbalizations of Thinking during Experts' Performance on Representative Tasks. In K. Ericsson, R.R. Hoffmann, A. Kozbelt, & A.M. Williams, *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 192-212). Cambridge University Press.
- Eylon, B.-S., Berger, H., & Bagno, E. (2008). An Evidence-Based Continuous Professional Development Programme on Knowledge Integration in Physics: A study of teachers' collective discourse. *International Journal of Science Education*, 30(5), 619-641.
- Fiege, B. & Dollase, R. (1998). Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 379-395.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N., & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft 2017*, 30-49.
- Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of educational research*, 85(2), 205-248.
- Fujii, T. (2016). Designing and adapting tasks in lesson planning: a critical process of Lesson Study. *ZDM Mathematics Education*, 48, 411-423.
- Garzon, E.A.A. (2018). Unlicensed EFL Teachers Co-constructing Knowledge and Transforming Curriculum Through Collaborative-Reflective Inquiry. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 73-87.
- Gonen, S.I.K. (2016). A Study on Reflective Reciprocal Peer Coaching for Pre-Service Teachers: Change in Reflexivity. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 221-235.

- Goos, M., Galbraith, P., & Renshaw, P. (2002). Socially mediated metacognition: Creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving. *Educational studies in Mathematics*, 49(2), 193-223.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Gruber, H. & Jarodzka, H. (2018). Expertise. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt, & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.185-192). Beltz Verlag.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Gunckel, K.L. & Wood, M.B. (2015). The Principle-Practical Discourse Edge: Elementary Preservice and Mentor Teachers Working Together on Colearning Tasks. *Science Education*, 100(1), 96-121.
- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>.
- Hall, R. & Horn, I.S. (2012). Talk and Conceptual Change at Work: Adequate Representation and Epistemic Stance in a Comparative Analysis of Statistical Consulting and Teacher Workgroups. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 240-258.
- Harris, A., Dinham, S., & Crowther, F. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49, 624–636.
- Harrison, J.K. & Lee, R. (2011). Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education programme. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37(2), 199-217.
- Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-292.
- Hartmann, U., Richter, D., & Gräsel, C. (2020). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), 325-344.
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision making in interdisciplinary teams: a case study. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), 155-176.

- Heineke, S.F. (2013). Coaching Discourse. Supporting Teachers' Professional Learning. *The Elementary School Journal*, 113(3), 409-433.
- Helstad, K. & Lund, A. (2012). Teachers' talk on students' writing: Negotiating students' texts in interdisciplinary teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 28, 599-608.
- Herbel-Eisenmann, B.A., Johnson, K.R., Otten, S., & Cirillo, M. (2013). Secondary Teachers' Talk About The Mathematics Register. In M Martinez & A. Castro-Superfine (Hrsg.), *Proceedings of the 35<sup>th</sup> annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (S.613-620). University of Illinois at Chicago Press.
- Horn, I.S., Garner, B., Kane, B.D., & Brasel, J. (2017). A Taxonomy of Instructional Learning Opportunities in Teachers' Workgroup Conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41-54.
- Horn, I.S. & Kane, B.D. (2015). Opportunities for Professional Learning in Mathematics Teacher Workgroup Conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41-54.
- Horn, I.S. & Little, J.W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Horn, I.S. (2007). Fast Kids, Slow Kids, Lazy Kids: Framing the Mismatch Problem in Mathematic Teachers' Conversations. *The Journal of the Learning Sciences*, 16(1), 37-79.
- Hunuk, D., Tannehill, D., & Ince, M.L. (2019). Interaction patterns of physical education teachers in a professional learning community. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 301-317.
- Jordan, A., Ross, N., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., ... & Kunter, M. (2006). *Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COACTIV-Projekt*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Juuti, K., Lavonen, J., Aksela, M., & Meisalo, V. (2009). Adoption of ICT in Science Education: a Case Study of Communication Channels in A Teachers' Professional Development Project. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(2), 103-118.
- Kanning, U.P. & Staufenbiel, T. (2012). *Organisationspsychologie*. Hogrefe.



Kansteiner, K., Stamann, C., & Rist, M. (2020). Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften – Analyse ihrer konzeptuellen Herkunft und Möglichkeiten ihrer Systematisierung. In K. Kansteiner, C. Stamann, C.G. Buhren, & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S.16-36). Beltz Juventa.

KMK (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Online abgerufen unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23-GEP-Handreichung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf)

Kreis, A., Schnebel, S., & Musow, S. (2017). What do pre-service teachers talk about in collaborative lesson planning dialogues? Results of an intervention study with Content-focused Peer Coaching. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft 2017*, 80-106.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Kullberg, A., Martensson, P., & Runesson, U. (2016). What is to be Learned? Teachers' Collective Inquiry into the Object of Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 309-322.

Kuusisaari, H. (2013). Teachers' collaborative learning – development of teaching in group discussions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1), 50-62.

Kvam, E.K. (2018). Untapped learning Potential? A study of teachers' conversations with colleagues in primary schools in Norway. *Cambridge Journal of Education*, 48(6), 697-714.

Lee, S.A., Park, H.S., & Choi, J. (2011). The Relationship Between Communication Climate and Elementary Teachers' Beliefs About Alternative Assessment. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 5(1), 11-18.

Levin, B.B. (1995). Using the Case Method in Teacher Education: The Role of Discussion and Experience in Teachers' Thinking About Cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63-79.

Li, J.L., Hallinger, P., Kennedy, K.J., & Walker, A. (2017). Mediating effects of trust, communication, and collaboration on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 697-716.

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS medicine*, 6(7), 1-28.

Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing.

Little, J. W. & Curry, M. W. (2008). Structuring talk about teaching and learning: The use of evidence in protocol-based conversation. In L. M. Earl & H. Timperley (Hrsg.), *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (S. 29-42). Springer.

Little, J.W. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers college Record*, 105(5), 913-945.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.

Lofthouse, R. & Hall, E. (2014). Developing practices in teachers' professional dialogue in England; using Coaching Dimensions as an epistemic tool. *Professional development in education*, 40(5), 758-778.

Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2011). Professional communities and student achievement. A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.

Long, J.J., van Es, E.A., & Black, R.W. (2013). Supervisor-student teacher interactions: The role of conversational frames in developing a vision of ambitious teaching. *Linguistics and Education*, 24, 179-196.

Louie, N.L. (2016). Tensions in equity- and reform-oriented learning in teachers' collaborative conversations. *Teaching and Teacher Education*, 53, 10-19.

Males, L.M., Otten, S., & Herbel-Eisenmann, B.A. (2010). Challenges of critical collegiality: examining and reflection on mathematics teacher study group interactions. *J Math Teacher Educ*, 13, 459-471.

McGraw, R., Lynch, K., Koc, Y., Budak, A., & Brown, C.A. (2007). The multimedia case as a tool for professional development: an analysis of online and face-to-face interaction among mathematics pre-service teachers, in-service teachers, mathematicians, and mathematics teacher educators. *Journal for Mathematics Teacher Education*, 95(10), 95-121.

- Meth, J.M. & Azano, A. (2012). Negotiating the Rub between Cultures: Teacher Talk and Sustained Shifts in Practice. *English Education*, 44(4), 354-374.
- Meirink, J.A., Imants, J., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181.
- Mewborn, D.S. (1999). Reflective Thinking among Preservice Elementary Mathematics Teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(3), 316-341.
- Miller, M.J. (2009). Talking About our Troubles: Using Video-based Dialogue to Build Preservice Teachers' Professional Knowledge. *The Teacher Educator*, 44, 143-163.
- Mosely-Wetzel, M., Taylor, L.A., & Vlach, S.K. (2017). Dialogue in the support of learning to teach: a case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme. *Teaching Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2017.1309016>.
- Müller, A. & Ditton, H. (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S.11-28). Waxmann.
- Murata, A., Bofferding, L., Pothen, B.E., Taylor, M.W., & Wischnia, S. (2012). Making Connections Among Student Learning, Content, and Teaching: Teacher Talk Paths in Elementary Mathematics Lesson Study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(5), 616-650.
- Murray, S., Ma, X., & Mazur, J. (2009). Effects of Peer Coaching on Teachers' Collaborative Interactions and Students' Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 203-212.
- Nam, J., Seung, E., & Go, M. (2013). The Effect of a Collaborative Mentoring Program on Beginning Science Teachers' Inquiry-based Teaching Practice. *International Journal of Science Education*, 35(3), 815-836.
- Neber, H. (2018). Kooperatives Lernen. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt, & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.354-362). Beltz Verlag.
- Nelson, T.H. (2009). Teachers' Collaborative Inquiry and Professional Growth: Should We Be Optimistic? *Science Education*, 93(3), 548-580.
- Nerdinger, F.W. (2003). *Grundlagen des Verhaltens in Organisationen*. Kohlhammer.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Waxmann Verlag.

Ohlsson, J. (2013). Team learning: collective reflection processes in teacher teams. *The Journal of Workplace Learning*, 25(5), 296-309.

Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(1), 13-31.

Ostovar-Nameghi, S.A. & Sheikhamadi, M. (2016). From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. *English Language Teaching*, 9(5), 197-205.

Papamitsiou, Z. & Economides, A.A. (2014). Learning analytics and educational data mining in practice: A systematic literature review of empirical evidence. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 49-64.

Petticrew, M. & Roberts, H (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences. A Practical Guide*. Blackwell.

Peurach, D. J. (2016). Innovating at the nexus of impact and improvement: Leading educational improvement networks. *Educational Researcher*, 45, 421–429.

Praetorius, A.-K., Rogh, W., & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 303-318.

Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.

Richter D. & Pant H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.

Riebenbauer, E., Dreisiebner, G., & Stock, M. (2017). Providing Feedback, Orientation and Opportunities for Reflection as Key Elements for Successful Mentoring Programs: Reviewing a Program for Future Business Education Teachers. *Global Education Review*, 4(4), 54-69.

Röhner, J. & Schütz, A. (2012). *Psychologie der Kommunikation*. Springer VS.

Schadt, C., Warwas, J., Kärner, T., & Huhn, S. (2022). Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews. In K. Kögler et al (Hrsg.), *Jahr-*

*buch der Berufs- und Wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (S.165-182).  
Verlag Barbara Budrich.

Schadt, C., Warwas, J., & Heinz, L. (im Druck). Die Auswahl von Lernaufgaben als kommunikativer Prozess – Eine Experten-Novizen-Studie mit Lehrkräften zum wirtschaftsberuflichen Unterricht. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*.

Schadt, C. & Warwas, J. (2021). *Characteristics of Teachers' Professional Communication about Teaching (PCT) – a Systematic Review*. Vortrag auf der Tagung der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) vom 23. bis 27. August an der University of Gothenborg (online).

Schäfer, I. (2016). Opportunities for professional learning dialogue generated by cross-phase collaboration in languages between primary and secondary initial teacher education students. *Education* 3(13), 291-306.

Schlicht, J. & Zander, R. (2019). Geschäftsprozessorientierung in Lehrbüchern der kaufmännischen Berufsbildung: Design und Ergebnis einer qualitativen Inhaltsanalyse. *Bildung und Beruf, Ausgabe September 2019*, 292-298.

Schnebel, S. (2011). Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(2), 98-110.

Schwendimann, B. A., De Wever, B., Hämläinen, R., & Cattaneo, A. A. (2018). The state-of-the-art of collaborative technologies for initial vocational education: A systematic literature review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 5(1), 19-41.

Seifried, J. & Wuttke, E. (2017). Der Einsatz von Videovignetten in der wirtschaftspädagogischen Forschung: Messung und Förderung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen angehender Lehrpersonen. In C. Gräsel & K. Templer (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S.303-322). Wiesbaden: Springer.

Seifried, J., Wuttke, E., & Türling, J. M. (2012a). Professioneller Umgang mit Fehlern im Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen. *Erziehungswissenschaft und Beruf: EWuB*, 60(3), 339-346.

Seifried, J., Wuttke, E., & Türling, J. M. (2012b). Professioneller Umgang mit Fehlern im Unterricht. Teil 2: Empirische Befunde. *Erziehungswissenschaft und Beruf: EWuB*, 60(4), 482-493.

Sembill, D., Brouer, B., & Seifried, J. (2001a). Selbstorganisiertes Lernen im Rechnungswesen-Unterricht (1). *VLB Akzente 04-05/01* (10. Jahrgang), 17-20.

Sembill, D., Brouer, B., & Seifried, J. (2001b). Selbstorganisiertes Lernen im Rechnungswesen-Unterricht (2). *VLB Akzente 06/01* (10. Jahrgang), 21-22.

Sempowicz, T. & Hudson, P. (2012). Mentoring pre-service teachers' reflective practices towards producing teaching outcomes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10(2), 52-64.

Sheridan, L. & Young, M. (2016). Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(6), 658-673.

Siry, C. & Martin, S.N. (2014). Facilitating Reflexivity in Preservice Science Teacher Education Using Video Analysis and Cogenerative Dialogue in Field-Based Methods Courses. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(5), 481-508.

Sjoer, E. & Meirink, J. (2015). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110-125.

Slavit, D. & Nelson, T.H. (2010). Collaborative teacher inquiry as a tool for building theory on the development and use of rich mathematical tasks. *J Math Teacher Educ*, 13, 201-221.

So, K. & Kim, J. (2013). Informal Inquiry for Professional Development among Teachers within a Self-Organized Learning Community: A Case Study from South Korea. *International Education Studies*, 6(3), 105-115.

Stark, R. & Klauer, K.J. (2018). Situiertes Lernen. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt, & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.763-770). Beltz Verlag.

Steeg, S. (2016). A Case Study of Teacher Reflection: Examining Teacher Participation in a Video-based Professional Learning Community. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(1), 122-141.

Stegman, S.F. (2007). An Exploration of Reflective Dialogue between Student Teachers in Music and Their Cooperating Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 55(1), 65-82.

Stigler, J. & Miller, K. (2018). Expertise and Expert Performance in Teaching. In K.A. Ericsson, R.R. Hoffmann, A. Kozbelt, & A.M. Williams (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 431-452). Cambridge University Press.

- Stock, M., Dreisiebner, G., Riebenbauer, E., Slepcevic-Zach, P., & Kamsker, S. (2020). (Selbst-)Reflexion im Studium – Motor für die Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online : bwp@-Spezial, Profil 6*, 1-18.
- Sturma, A., Ritschl, V., Dennhardt, S., & Stamm, T. (2016). Reviews. In V. Ritschl, R. Weigl, & T. Stamm (Hrsg.), *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben. Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis* (S. 207-221). Springer.
- Tenberg, R. (2017). Zum Stand der Lehrpersonenkooperation an berufsbildenden Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113 (2), 179-201.
- Tiainen, O., Korkeamäki, R.-L., & Dreher, M.J. (2017). Becoming Reflective Practitioners: A Case Study of Three Beginning Pre-Service Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 586-600.
- Timperley, H. (2001). Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111-123.
- Todd-Gibson, C. (2017). An Examination Of How Middle School Science Teachers Conduct Collaborative Inquiry And Reflection About Students' Conceptual Understanding. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(2), 169-178.
- Tramm, T. & Casper (2021). Lernfeldunterricht gemeinsam entwickeln. Kooperative Unterrichtsplanung im Kontext der Lernfelddidaktik als diskursiver Orientierungs- und Planungsprozess. In J. Klusmeyer & M. Söll (Hrsg.), *Unterrichtsplanung in der Wirtschaftsdidaktik. Aktuelle theorie-, empirie- und praxisbasierte Beiträge* (S.253-290). Springer Fachmedien.
- Tramm, T. & Naeve-Stoß, N. (2020). Curricula für die berufliche Bildung – Lernfeldstruktur zwischen Situations- und Fächerorientierung. In R. Arnold, A. Lipsmeier, & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 309-324). Springer VS.
- Van Diggelen, M., den Brok, P., & Beijaard, D. (2013). Teachers' use of a self-assessment procedure: the role of criteria, standards, feedback and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(2), 115-134.
- Van Driel, J. H., Meirink, J. A., Van Veen, K., & Zwart, R. C. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: A review of design features and quality of research. *Studies in Science Education*, 48(2), 129-160.

- Van Es, E.A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28, 182-192.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.
- Vescio, V. (2020). Professional Learning Communities: The Promise and Possibilities for Meaningful Teacher Learning. In K. Kansteiner, C. Stamann, C.G. Buhren, & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S.84-95). Beltz Juventa Verlag.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008): A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Vogl, S. (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 695-700). Springer Fachmedien, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vrikki, M., Warwick, P., Vermunt, J.D., Mercer, N., & van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of Lesson Study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education*, 61, 211-224.
- Wahren, H.-K. E. (1994). *Gruppen und Teamarbeit in Unternehmen*. De Gruyter Verlag.
- Warwas, J. (2019). *Lehrprofessionalität an beruflichen Schulen – Empirische Analyse zur Gestaltung unterrichtlicher Interaktionen und zur Funktion internaler und externer Bewältigungsressourcen der Lehrkräfte*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Otto Friedrich Universität Bamberg.
- Warwas, J. & Vorpahl, W. (2021). *In-Service versus Pre-Service Teachers' Understanding of Learning Process Assessment Data*. Vortrag auf der Tagung der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) vom 23. bis 27. August an der University of Gothenborg (online).
- Warwas, J. & Schadt, C. (2020): Zur Modellierung Professioneller Lerngemeinschaften – Vergleich und Integration unterschiedlicher Ansätze. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C.G. Buhren, & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 37-48). Beltz Juventa.



Warwas, J., Schadt, C., & Wilke, C. (2020). Kommunikationsqualität in Professionellen Lerngemeinschaften und ihr Stellenwert für das professionelle Handeln der beteiligten Lehrkräfte –Eine systematische Literatursichtung. *Berufs-und Wirtschaftspädagogik Online: bwp@ Spezial, Profil 6*, 1-22.

Warwas, J. & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43-55.

Warwick, P., Vrikki, M., Vermunt, J.D., Mercer, N., & van Halem, N. (2016). Connecting observations of student and teacher learning: an examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 48, 555-569.

Webster, J. & Waton, R.T. (2002). Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii-xxiii.

Wilbers, K (2015). Didaktische Jahresplanung: Aufgaben, Varianten und Entwicklungsperspektiven. In K. Wilbers (Hrsg.), *Didaktische Jahresplanung an kaufmännischen Schulen* (S.10-40). epubli Verlag.

Wipperfürth, M. (2015). *Professional vision in Lehrernetzwerken: Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Waxmann.

Wuttke, E (2012). Silence is silver, talk is gold? Analysis of classroom talk in a learner centred setting. In E. Hjørne, G. van der Aalsvort, & G. de Abreu (Hrsg.), *Learning, Social Interaction and Diversity – Exploring School Practices* (S.103-117). Sense Publishers.

Wuttke, E. (2005). *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*. Peter Lang.

Xenofontos, C. & Kyriakou, A. (2017). Prospective elementary teachers' beliefs about collaborative problem solving and dialogue in mathematics. *Mathematics Teacher Education and Development*, 19(2), 142-158.

Zhang, M., Lundeberg, M. & Eberhardt, J. (2011). Strategic Facilitation of Problem-Based Discussion for Teacher Professional Development. *The Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 342-394.

Ziegler, A., Antes, G., & König I.R. (2011). Bevorzugte Report Items für Systematische Übersichten und Meta-Analysen: Das PRISMA-Statement. *Dtsch Med Wochenschr*, 136, e9-e15.

## Anhang

|           |   |        |
|-----------|---|--------|
| Anhang 1  | Manual zur Durchführung der Literaturselektion .....                                | XXX    |
| Anhang 2  | Ausschlussgründe je Stufe des Literaturselektions-<br>prozesses .....               | XXXI   |
| Anhang 3  | Auszug Kategoriensystem Inhaltsanalyse .....  | XXXII  |
| Anhang 4  | Manual zur Durchführung der Inhaltsanalyse .....                                    | XXXIII |
| Anhang 5  | Manuale für die Qualitätsbewertung der Studien<br>(Kmet et al. 2004) .....          | XXXIV  |
| Anhang 6  | Ausgewählte Beispiele zu Lernzuwächsen auf Seiten<br>der Lehrkräfte durch puK ..... | XLII   |
| Anhang 7  | Kodierleitfaden zum Kategoriensystem puK a-priori ...                               | XLIII  |
| Anhang 8  | Informierte Einwilligungserklärungen .....  | XLV    |
| Anhang 9  | Konsensualer Modifikationsprozess Kategoriensys-<br>tem puK .....                   | XLIX   |
| Anhang 10 | Anzahl der kodierten Analysekatoren .....   | LI     |

## Anhang 1

### Manual zur Durchführung der Literaturselektion

*Im ersten Schritt* werden die Titel den Ein- und Ausschlusskriterien gegenübergestellt. Diejenigen Literaturfunde, die anhand der Informationen des Titels *nicht abschließend ausgeschlossen* werden können, werden zunächst weiterhin mit aufgenommen (hier muss dann im nächsten Schritt das Abstract gelesen werden!)

*Sollten mehrere Ausschlussgründe möglich sein, wird derjenige gewählt, der am offensichtlichsten bzw. am einfachsten zu bejahen ist, z.B.:*

„Online-Reflexion mittels Weblogs: Ein Mittel zur Auseinandersetzung mit belastenden Situationen in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen?“ → hier ist weder klar, ob es um bidirektionale Kommunikation geht (kann auch Selbst-Reflexion sein), oder ob es um Unterrichtsentwicklung oder persönliche Weiterentwicklung geht (kann auch um gesundheitserhaltende Maßnahmen gehen); was jedoch klar ist, ist dass es keine physische Kommunikation ist → „Online-Reflexion“ → daher Ausschlussgrund Nummer 6

*Weiterer Tipp:*

Als erste Frage sollte man sich stellen: Betrachtet der Beitrag/*Könnte* der Beitrag wirklich die *Kommunikation/Coaching/Beratung etc.* von Lehrkräften betreffen? → wenn man dies verneinen kann, kann man Ausschlussgrund 2 kodieren.

Die zweite Frage sollte/kann daraufhin lauten, ob der Beitrag eine *bidirektionale* Kommunikation von Lehrkräften betrachten könnte.

- Damit kann man sich schon einmal bei der Auswahl des größten Teils der Treffer gut behelfen!

*Nur für Volltext-Selektion:* Hier sollte sich die Frage, die man sich stellen muss dann jedoch ändern: Kann der Beitrag Aufschluss zu allen (bzw. zumindest den meisten) Einschlusskriterien geben?

## Anhang 2

---

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <i>Titelselektion (n=5.261)</i>  | Im Review verblieben: 629 (=12,0%)<br><br>Ausschlussgrund (2): 2.825 (=53,7%)<br>Ausschlussgrund (3): 1.401 (=26,6%)<br>Ausschlussgrund (4): 107 (=2,0%)<br>Ausschlussgrund (5): 29 (=0,6%)<br>Ausschlussgrund (6): 270 (=5,1%)                              |
| <i>Abstractselektion (n=629)</i> | Im Review verblieben: 234 (=37,8%)<br><br>Ausschlussgrund (1): 59 (=9,4%)<br>Ausschlussgrund (2): 107 (=17,0%)<br>Ausschlussgrund (3): 61 (=9,7%)<br>Ausschlussgrund (4): 76 (=12,1%)<br>Ausschlussgrund (5): 71 (=11,3%)<br>Ausschlussgrund (6): 17 (=2,7%) |
| <i>Volltextselektion (n=234)</i> | Im Review verblieben: 79 (=33,7%)<br><br>Ausschlussgrund (0): 13 (=5,6%)<br>Ausschlussgrund (2): 51 (=21,8%)<br>Ausschlussgrund (3): 42 (=17,9%)<br>Ausschlussgrund (4): 14 (=6,0%)<br>Ausschlussgrund (5): 28 (=12,0%)<br>Ausschlussgrund (6): 7 (=3,0%)    |

---

*Hinweis:* Die genaue Auflistung der Ausschlussgründe mit weiterführenden Erklärungen findet sich in Tab. 4 der vorliegenden Arbeit

Tab. A2 Übersicht über die Ausschlussgründe und deren Verteilung auf jeder Stufe des Literaturselektionsprozesses

# Anhang 3

| Autoren/Titel              | Erscheinungs-jahr | Theoretische Basis des verwendeten Komm-Konzepts (z.B. Allgemeines Beratungsgesprächs-modell nach xy, adaptiert auf den Lehrberuf)<br><br>Hinweis: Es geht hier nicht nur um "weitere Theorien", wie es zunächst hieß, sondern insbes. die Bezugstheorie des jeweiligen puK-Konzepts. Die Beispiele waren zu vage, so dass sie auch den institutionellen Kontext bezeichnen könnten (Mentoring)  | Merkmale / Dimensionen der puK (bzw. des jeweils verwendeten Konzepts) (Hinweis: evtl. werden statt "Merkmalen" auch Schritte/folgen o.ä. berichtet, an denen ein professionelles Kommunizieren festgemacht wird)  | Erwartete Zusammenhänge der/ Einflüsse von puK mit bzw. auf Indikatoren der "Professionalisierung" von Lehrkräften (z.B. Qualitätssteigerungen des Unterrichts, erhöhtes Fachwissen der Lehrkräfte, ...); falls weitere Zusammenhänge der Kommunikation mit XY neben den zuvor genannten untersucht werden, lassen wir diese weg  |
|----------------------------|-------------------|--|--|---|
| Adams                      | 2016              | <p>S.23 the role of teacher education in induction: two ways that (efficacious?) teacher education programs might do this: by offering repeated opportunities to bridge the theory-practice gap, and by embedding opportunities for collaborative professional relationships</p> <p>S.23-24: practicum as induction: During this time, pre-service teachers are offered opportunities to problematize their understanding of the links between pedagogy and practice. The most frequently identified strategy to achieve this praxis is mentorship</p> <p>S.24f.: collaborative inquiry: Inquiry stance -&gt; Similarly, the Association of Canadian Deans of Education (2005) identifies at least two proficiencies to guide these ways of thinking: a disposition of research and scholarship toward teaching, and the ability to collaborate with peers to solve instructional problems.</p> <p>however, particular reliance in this study was placed on the notions of reflective practice as described by Argyris and Schön (1974), Schön (1983), and Loughran (1996)</p> <p><b>Einbettung kommunikativer Praktiken als Bestandteil von theoretischen Modellen zu Programmen der Aus- und Weiterbildung im Lehrberuf (hier: collaborative inquiry, mentoring and reflective practice)</b></p> | <p>S.24 collaborative inquiry process: In combination, these characteristics describe the intent of the collaborative inquiry process that was implemented during this study; beginning with teams of teachers exploring and answering (common) or 7) questions about their professional practice: One compelling result of participation in collaborative inquiry is the praxis that is generated when teachers engage in iterative cycles of de-constructing and re-constructing their professional understanding and instructional practice. That is, participating in collaborative inquiry encourages teachers to think about and, more often, talk about what a theory suggests, what the classroom really demands, what the gap between the two looks like, and what next-day strategies they might apply in efforts to decrease or eliminate such a gap.</p> <p><b>1) exploring and answering questions about professional practice as a team</b><br/> <b>2) engaging in cycles of de- and re-constructing professional understanding and instructional practice</b><br/>         -&gt; 1 und 2 führen zu: think and talk about what theory suggests, what the classroom really demands and what the gap between those two looks like<br/> <b>3) developing next-day strategies to apply in efforts to decrease such gaps</b></p>  | <p>S.27: This study explored the contention that by offering intern teachers opportunities during practicum to participate in collaborative inquiry that promoted purposeful reflection, collaborative problem solving, and a sustained role as teacher-researcher, they may achieve some of the gains in professional learning achieved by their more experienced colleagues.</p> <p>- unabhängige Variable detailliert beschrieben: Teilnahme am Weiterbildungsprogramm (collaborative inquiry) mit Umsetzung von purposeful reflection, collaborative problem solving and sustained roles as teacher-researcher wirkt positiv auf</p> <p>- abhängige Variable, die dagegen sehr schwammig und sehr global beschrieben (Lernen von den Erfahrungen der erfahrenen Lehrkräfte)</p> <p>eher undatierte, globale Beschreibung von erwarteten Zusammenhängen<br/>         -&gt; positive Wirkung der Kooperation/Kommunikation in einem Trainingsprogramm auf das Lernen durch einen Austausch von Erfahrungen der beteiligten Teammitglieder (angehende Lehrkräfte können von erfahrenen Lernen)</p> |
| Alles, Seidel, & Gröschner | 2018              | <p>S.13: A learning community is defined as a group of teachers coming together for a sustained period of time to collaborate on and discuss their teaching with regard to shared content and goals (DuFour &amp; Eaker, 1998; van Es, 2012)</p> <p><b>Einbettung kommunikativer Praktiken als Bestandteil von organisationstheoretischen Modellen (hier: teacher learning communities) -&gt; siehe Spalte rechts</b></p>  | <p>S.13: teacher learning communities</p> <p>1) Teachers need some time to get to know each other and to evolve into a learning community with shared goals and interests (Dobie &amp; Anderson, 2015; van Es, 2012). To situate the content into practice, artifacts of learning, such as lesson plans, teaching materials, students' work or videos of lessons, are useful tools to support teacher learning (Ball &amp; Cohen, 1999; Lampert, 2009). Beside content focus, active learning in professional learning communities supports teacher professional development (Scheerens, 2010; Vangrieken, Meredith, Packer, &amp; Kyndt, 2017). 2) Active learning takes place when teachers take part in productive discussions about their teaching (Borko et al., 2008; Dobie &amp; Anderson, 2015).</p> <p>According to Borko and colleagues (2008, p. 421), productive discussions "should promote a critical examination of teaching, they should enable teachers to collectively explore ways of improving their teaching and support one another as they work to transform their practice". Van Es' (2012) findings, for instance, show how a group of teachers starting at the beginning level of a teacher learning community evolve into a highly engaged community with a shared commitment between teachers and facilitators to support each other's learning. To foster teachers' active learning, the TPD facilitator's task is to encourage all teachers to take part in the exchange (Arya, Christ, &amp; Chiu, 2014; Molle, 2013; van Es, Tunney, Seago, &amp; Goldsmith, 2015).</p> <p><b>1) get to know each other and develop shared goals and interests</b><br/> <b>2) content focus and productive discussions about their teaching</b><br/>         -&gt; critical examination of teaching, collectively explore ways of improving teaching, supporting each other in transforming practice, encouraging all teachers to take part in the</p> | <p>S.13-14: First, we expected that the DVC would provide more situated learning opportunities for teachers to change teaching practices than the ATP. Therefore, positive changes for DVC teachers in comparison to ATP teachers (conjecture 1).</p> <p>Second, we assumed that the video-based approach of the DVC supported teachers in continuously focusing their discussions on the content (conjecture 2a). Furthermore, we expected that teachers in the DVC learning community and the teacher on-screen (whose video was being discussed) would be continuously active verbally in the social exchange of experiences (conjecture 2b).</p> <p>grundsätzlich aber: klare Beschreibung der erwarteten Zusammenhänge<br/>         teacher team discussions -&gt; goal clarity in classroom dialogue</p>  |

Abb. A3 Kategoriensystem zur Durchführung der Inhaltsanalyse (Auszug)

## Anhang 4

### Manual zur Durchführung der Inhaltsanalyse

*Arbeitsschritte bei der Durchführung der Inhaltsanalysen:*

1. Lesen der Texte und kopieren der für die einzelnen Kriterien relevanten Inhalte in das Excel-Dokument.  
  
*→ Bei der Operationalisierung zur Erfassung der Kommunikation können Screenshots gemacht werden, falls Kodierschemata oder Kategoriensysteme als Tabellen angeführt sind. Bei den Ergebnistabellen aus Gründen der Übersichtlichkeit dagegen eher auf Screenshots von Tabellen verzichten, stattdessen auf die jeweilige Seite im Text verweisen, wo Tabelle zu finden ist und nur die verschriftlichen Ergebnisse in das Excel-Dokument kopieren.*  
  
*→ Zudem müssen wir auch keine Auszüge aus den Transkripten der Interviews, Gruppendiskussion, o.ä. in unser Excel-Dokument kopieren. Auch hier dürften wir uns auf die verschriftlichen Kernergebnisse beschränken können.*
2. Nach dem Durchlesen des Gesamttextes und Abschluss von Schritt 1, nochmaliges Lesen des *Excel-Dokuments*. Dabei Hervorhebung (fett markieren) der zu den einzelnen Kriterien am relevantesten erachteten Inhalte.
3. Schreiben einer Fallzusammenfassung (wenige Stichpunkte) zum analysierten Paper (*Spalte Kernaussage des Textes*) im Excel-Dokument.  
  
*→ evtl. tut man sich einfacher, wenn man die Punkte 1 bis 3 parallel durchführt. Wichtig ist nur, dass diese am Ende allesamt durchgeführt wurden*
4. Nochmaliges Lesen der als am relevantesten erachteten Inhalte (rot und fett markiert) zu den einzelnen Kriterien (siehe Punkt 2) und schreiben einer Kurzzusammenfassung zu jedem einzelnen Kriterium (= Bilden von Memos).  
  
*→ hier gerne schon einmal abgleichen, welche Memos bereits vergeben wurden (siehe Punkt 5 unterhalb), evtl. bieten sich bereits vergebene Memos auch für den aktuellen Text an*
5. Übertrag der Kurzzusammenfassungen aus Punkt 4 in das Arbeitsblatt „*Vergebene Memos pro Kriterium*“ im Excel-Dokument.

## Anhang 5

### Manuals für die Qualitätsbewertung der Studien (Kmet et al. 2004)

#### *Manual for Quality Scoring of Qualitative Studies* *Definitions and Instructions for Quality Assessment Scoring*

#### How to calculate the summary score

- **Total sum** = (number of “yes” \* 2) + (number of “partials” \* 1)
- **Total possible sum** = 24 – (number of “N/A” \* 2)
- **Summary score**: total sum / total possible sum

#### Quality assessment

##### 1. *Question / objective clearly described?*

**Yes:** Research question or objective is clear by the end of the research process (if not at the outset).

**Partial:** Research question or objective is vaguely/ incompletely reported.

**No:** Question or objective is not reported, or is incomprehensible.

**N/A:** Should not be checked for this question.

##### 2. *Design evident and appropriate to answer study question?*

(If the study question is not clearly identified, infer appropriateness from results/conclusions)

**Yes:** Design is easily identified and is appropriate to address the study question.

**Partial:** Design is not clearly identified, but gross inappropriateness is not evident; or design is easily identified but a different method would have been more appropriate.

**No:** Design used is not appropriate to the study question (e.g. a causal hypothesis is tested using qualitative methods); or design cannot be identified

**N/A:** Should not be checked for this question.

##### 3. *Context for the study is clear?*

**Yes:** The context/ setting is adequately described, permitting the reader to relate the findings to other settings.

**Partial:** The context/ setting is partially described.

**No:** The context/ setting is not described.

**N/A:** Should not be checked for this question.

##### 4. *Connection to a theoretical framework / wider body of knowledge?*

**Yes:** The theoretical framework/wider body of knowledge informing the study and the methods used is sufficiently described and justified.

**Partial:** The theoretical framework/wider body of knowledge is not well described or justified; link to the study methods is not clear.

**No:** Theoretical framework/wider body of knowledge is not discussed.

**N/A:** Should not be checked for this question.

5. *Sampling strategy described, relevant and justified?*

**Yes:** The sampling strategy is clearly described and justified. The sample includes the full range of relevant, possible case/ settings (i.e., more than simple convenience sampling), permitting conceptual (rather than statistical) generalizations.

**Partial:** The sampling strategy is not completely described, or is not fully justified. Or the sample does not include the full range of relevant, possible cases/settings (i.e., includes a convenience sample only).

**No:** Sampling strategy is not described.

**N/A:** Should not be checked for this question.

6. *Data collection methods clearly described and systematic?*

**Yes:** The data collection procedures are systematic, and clearly described, permitting an “audit trail” such that the procedures could be replicated.

**Partial:** Data collection procedures are not clearly described; difficult to determine if systematic or replicable.

**No:** Data collection procedures are not described.

**N/A:** Should not be checked for this question.

7. *Data analysis clearly described, complete and systematic?*

**Yes:** Systematic analytic methods are clearly described, permitting an “audit trail” such that the procedures could be replicated. The iteration between the data and the explanations for the data (i.e., the theory) is clear –it is apparent how early, simple classifications evolved into clearly defined concepts/ explanations for the data). Sufficient data is provided to allow the reader to judge whether the interpretation offered is adequately supported by the data.

**Partial:** Analytic methods are not fully described. Or the iterative link between data and theory is not clear.

**No:** The analytic methods are not described. Or it is not apparent that a link to theory informs the analytics.

**N/A:** Should not be checked for this question.

8. *Use of verification procedure(s) to establish credibility of the study?*

**Yes:** One or more verification procedures were used to help establish credibility/trustworthiness of the study (e.g., prolonged engagement in the field, triangulation, peer-review or debriefing, negative case analysis, member checks, external audits/ inter-rater-reliability, “batch” analysis).

**No:** Verification procedure(s) not evident.



**N/A:** Should not be checked for this question.

9. *Conclusions supported by the results?*

**Yes:** Sufficient original evidence supports the conclusions. A link to theory informs any claims of generalizability.

**Partial:** The conclusions are only partly supported by the data. Or claims of generalizability are not supported.

**No:** The conclusions are not supported by the data. Or conclusions are absent.

**N/A:** Should not be checked for this question.

10. *Reflexivity of the account?*

**Yes:** The researchers explicitly assessed the likely impact of their own personal characteristics (such as age, sex and professional status) and the methods used on the data obtained.

**Partial:** Possible sources of influence on the data obtained were mentioned, but the likely impact of the influence or influences was not discussed.

**No:** There is no evidence of reflexivity in the study report.

**N/A:** Should not be checked for this question.

***Manual for Quality Scoring of Quantitative Studies***  
*Definitions and Instructions for Quality Assessment Scoring*

**How to calculate the summary score**

- **Total sum** = (number of “yes” \* 2) + (number of “partials” \* 1)
- **Total possible sum** = 24 – (number of “N/A” \* 2)
- **Summary score:** total sum / total possible sum

**Quality assessment**

11. *Question or objective sufficiently described?*

**Yes:**

- Is easily identified in the introductory section (or first paragraph of methods section).
- Specifies (where applicable, depending on study design) *all* of the following: purpose, subjects/target population, and the *specific* intervention(s) /association(s)/descriptive parameter(s) under investigation.
- A study purpose that only becomes apparent after studying other parts of the paper is *not* considered sufficiently described.

**Partial:**

- Vaguely/incompletely reported (e.g. “describe the effect of” or “examine the role of” or “assess opinion on many issues” or “explore the general attitudes”...);
- **or** some information has to be gathered from parts of the paper other than the introduction/background/objective section.

**No:**

- Question or objective is not reported, or is incomprehensible.

**N/A:**

- Should not be checked for this question.

12. *Were theoretical explanations and/or the relevant variables presented in an understandable way?*

**Yes:**

- The present work contains theoretical explanations which explain the concept used and/or the relevant variables of the later investigation in an understandable way
- **and** relevant background literature has been reviewed.

**Partial:**

- The present work incompletely contains theoretical explanations which explain the concept used and/or the relevant variables of the later investigation in an not at all understandable way
- **or** relevant background literature has been reviewed only incompletely.

**No:**

- No evaluation point is awarded if the study has no or only a deficient theoretical part
- **and** uses outdated and incomplete background literature.

**N/A:**

- Should not be checked for this question.

13. *Design evident and appropriate to answer study question?*

(If the study question is not given, infer from the conclusions).

**Yes:**

- Design is easily identified and is appropriate to address the study question / objective.

**Partial:**

- Design and /or study question not clearly identified, but gross inappropriateness is not evident
- **or** design is easily identified but only partially addresses the study question.

**No:**

- Design used does not answer study question (e.g., a comparison group is required to answer the study question, but none was used)
- **or** design cannot be identified.

**N/A:**

- Should not be checked for this question.

14. *Method of subject selection or source of information/input variables (e.g., for decision analysis) is described and appropriate.*

**Yes:**

- **Surveys:** sampling frame/strategy clearly described and appropriate.
- **Or** Selection strategy *designed* (i.e., consider sampling frame and strategy) to obtain an unbiased sample of the relevant target population or the entire target population of interest.

**Partial:**

- **Surveys:** target population mentioned but sampling strategy unclear.
- Selection methods (and inclusion/exclusion criteria, where applicable) are not completely described, but no obvious inappropriateness.

- **Or** selection strategy is not ideal (i.e., likely introduced bias) but did not likely seriously distort the results (e.g., telephone survey sampled from listed phone numbers only).

**No:**

- No information provided.
- **Or** obviously inappropriate selection procedures (e.g., inappropriate comparison group if intervention in women is compared to intervention in men).
- **Or** presence of selection bias which likely seriously distorted the results (e.g., obvious selection on “exposure” in a case-control study).

**N/A:**

- Descriptive case series/reports.

*15. Subject characteristics or input variables/information sufficiently described?*

**Yes:**

- Sufficient relevant baseline/demographic information clearly characterizing the participants is provided (or reference to previously published baseline data is provided).
- Where applicable, reproducible criteria used to describe/categorize the participants are clearly defined.

**Partial:**

- Poorly defined criteria (e.g. “hypertension”, “healthy volunteers”, “smoking”).
- **Or** incomplete relevant baseline / demographic information (e.g., information on likely confounders not reported).

**No:**

- No baseline / demographic information provided.

**N/A:**

- Should not be checked for this question.

*16. Outcome well defined and robust to measurement / misclassification bias? Means of assessment reported?*

**Yes:**

- **Surveys:** clear description (or reference to clear description) of questionnaire/interview content and response options.
- Reliability and validity of outcome measures reported/given.
- Little or minimal potential for measurement / misclassification errors.
- **Or** outcome defined (or reference to complete definitions is provided) and measured according to reproducible, “objective” criteria (e.g., death, test completion – yes/no, clinical scores).

**Partial:**

- **Surveys:** description of questionnaire/interview content incomplete; response options unclear.
- **Or** Reliability and validity of outcome measures incompletely reported/given.
- **Or** Definition of measures leaves room for subjectivity, *or* not sure (i.e., not reported in detail, but probably acceptable).
- **Or** precise definition(s) are missing, but no evidence or problems in the paper that would lead one to assume major problems.
- **Or** instrument/mode of assessment(s) not reported.
- **Or** misclassification errors may have occurred, but they did not likely seriously distort the results (e.g., slight difficulty with recall of long-ago events; exposure is measured only at baseline in a long cohort study).

**No:**

- **Surveys:** no description of questionnaire/interview content or response options.
- **Or** No reliability and validity of outcome measures reported/given.
- **Or** Measures not defined or are inconsistent throughout the paper. *Or* measures employ only ill-defined, subjective assessments, e.g. “anxiety” or “pain.”
- **Or** obvious misclassification errors/measurement bias likely seriously distorted the results (e.g., a prospective cohort relies on self-reported outcomes among the “unexposed” but requires clinical assessment of the “exposed”).

**N/A:**

- Descriptive case series / reports.

*17. Sample size appropriate?*

**Yes:**

- Seems reasonable with respect to the outcome under study and the study design. When statistically significant results are achieved for major outcomes, appropriate sample size can usually be assumed, unless large standard errors ( $SE > \frac{1}{2}$  effect size) and/or problems with multiple testing are evident.

**Partial:**

- Insufficient data to assess sample size (e.g., sample seems “small” and there is no mention of power/sample size/effect size of interest and/or variance estimates aren’t provided).
- **Or** some statistically significant results with standard errors  $> \frac{1}{2}$  effect size (i.e., imprecise results).
- **Or** some statistically significant results in the absence of variance estimates.

**No:**

- Obviously inadequate (e.g., statistically non-significant results and standard errors  $> \frac{1}{2}$  effect size; or standard deviations  $> \_$  of effect size).
- **or** statistically non-significant results with no variance estimates and obviously inadequate sample size).

**N/A:**

- Most surveys (**except** surveys comparing responses between groups or change over time). Descriptive case series / reports.

*18. Analysis described/justified and appropriate?*

**Yes:**

- Analytic methods are described (e.g. “chi square”/ “t-tests”/“Kaplan-Meier with log rank tests”, etc.) and appropriate.

**Partial:**

- Analytic methods are not reported and have to be guessed at, but are probably appropriate.
- **Or** minor flaws or some tests appropriate, some not (e.g., parametric tests used, but unsure whether appropriate; control group exists but is not used for statistical analysis).
- **Or** multiple testing problems not addressed.

**No:**

- Analysis methods not described and cannot be determined.
- **Or** obviously inappropriate analysis methods (e.g., chi-square tests for continuous data, SE given where normality is highly unlikely, etc.).

- **Or** a study with a descriptive goal /objective is over-analyzed.

**N/A:**

- Descriptive case series / reports.

19. *Some estimate of variance (e.g., confidence intervals, standard errors) is reported for the main results/outcomes (i.e., those directly addressing the study question/objective upon which the conclusions are based)?*

**Yes:**

- Appropriate variances estimate(s) is/are provided (e.g., range, distribution, confidence intervals, etc.).

**Partial:**

- Undefined "+/-" expressions.
- **Or** no specific data given, but insufficient power acknowledged as a problem.
- **Or** variance estimates not provided for all main results/outcomes.
- **Or** inappropriate variance estimates (e.g., a study examining change over time provides a variance around the parameter of interest at "time 1" or "time 2", but does not provide an estimate of the variance around the difference).

**No:**

- No information regarding uncertainty of the estimates.

**N/A:**

- Descriptive case series / reports. **Descriptive surveys** collecting information using open-ended questions.

20. *Results reported in sufficient detail?*

**Yes:**

- Results include major outcomes and all mentioned secondary outcomes.
- Statistical significance reported for all outcomes.

**Partial:**

- Quantitative results reported only for some outcomes.
- **Or** difficult to assess as study question/objective not fully described (and is not made clear in the methods section), but results seem appropriate.
- **Or** Statistical significance reported only for some outcomes.

**No:**

- Quantitative results are reported for a subsample only, or "n" changes continually across the denominator (e.g., reported proportions do not account for the entire study sample, but are reported only for those with complete data -- i.e., the category of "unknown" is not used where needed).
- **Or** results for some major or mentioned secondary outcomes are only qualitatively reported when quantitative reporting would have been possible (e.g., results include vague comments such as "more likely" without quantitative report of actual numbers).
- **Or** No statistical significance reported.

**N/A:**

- Should not be checked for this question.

21. *Do the results support the conclusions?*

**Yes:**

- All the conclusions are supported by the data (even if analysis was inappropriate).

- Conclusions are based on all results relevant to the study question, negative as well as positive ones (e.g., they aren't based on the sole significant finding while ignoring the negative results). Logical conclusions are derived from the results of the investigation.
- Part of the conclusions may expand beyond the results, if made *in addition to* rather than instead of those strictly supported by data, and if including indicators of their interpretative nature (e.g., "suggesting," "possibly").
- Interpretations refer to the theoretical part.

**Partial:**

- Some of the major conclusions are supported by the data, some are not.
- **Or** speculative interpretations are not indicated as such. Incompletely reasonable conclusions are derived from the results of the investigation.
- **Or** low (or unreported) response rates call into question the validity of generalizing the results to the target population of interest (i.e., the population defined by the sampling frame/strategy).
- **Or** Interpretations only superficially refer to the theoretical part.

**No:**

- None or a very small minority of the major conclusions are supported by the data.
- **Or** negative findings clearly due to low power are reported as definitive evidence against the alternate hypothesis.
- **Or** conclusions are missing.
- **Or** extremely low response rates invalidate generalizing the results to the target population of interest (i.e., the population defined by the sampling frame/strategy).

**N/A:**

- Should not be checked for this question.

22. Limitations of the investigation clarified and/or addressed?

**Yes:**

- The limitations of the investigation are clarified and/or addressed.

**Partial:**

- Limitations of the investigation do not cover all relevant weaknesses.

**No:**

- no statement is made within the study concerning limitations.

## Anhang 6

### Ausgewählte Beispiele zu Lernzuwächsen auf Seiten der Lehrkräfte durch puK

- Lehrkräfte erarbeiten im gemeinsamen Austausch Möglichkeiten zur Gestaltung eines Unterrichts, der das Lernen der Schüler/innen besser fördert (students' mathematical reasoning bei Warwick et al. 2016)
- Lehrkräfte entwickeln/wählen gemeinsame Unterrichtsmaterialien zur individuellen Förderung einzelner (Gruppen von) Schüler/innen aus (Lesefähigkeiten bei Cosner 2011)
- Lehrkräfte entwickeln gemeinsamen Unterricht *nach einer Änderungen des Curriculums mit neuen lehr-lern-theoretischen Vorgaben* (subject of „Home Economics“ bei Kuusisaari 2013)
- Angehende Lehrkräfte diskutieren Unterrichtserfahrungen aus einem Schulpraktikum und leiten Handlungsempfehlungen (bzw. -alternativen) für zukünftiges unterrichtliches Handeln ab (mathematics teaching bei Mewborn 1999)
- Lehramtsstudierende diskutieren auf Basis von Videoaufzeichnungen über Herausforderungen in eigenen Unterrichtsversuchen und vertiefen dadurch gemeinsam ihr Wissen über den Einsatz bzw. die Umsetzung von spezifischen Unterrichtsmethoden (first grade writing teaching bei Miller 2009)
- Ein Mentor/Mentee-Paar diskutiert über die Ziele und Intentionen unterrichtlichen Handelns und adaptiert diese für den zukünftigen Unterricht (first grade writing student-centred instruction bei Mosley-Wetzel et a. 2017)
- Durch das Feedback und die Unterrichtsnachbesprechungen mit Mentor/innen gelingt es drei Lehrernoviz/innen den Unterricht schülerzentrierter zu gestalten und durchzuführen (8th and 9th grade inquiry-based science teaching bei Nam et al. 2013)
- Durch die (discourse-based) Kooperation entwickeln Lehrkräfte aus 3 PLGen gemeinschaftlich Unterrichtseinheiten sowie Testinstrumente und reflektieren über Möglichkeiten der Förderung von Schüler/innen (mathematics and science teaching bei Nelson 2009)
- Lehramtsstudierende für unterschiedliche (aufeinander folgende) Jahrgangsstufen entwickeln im gemeinsamen Diskurs Unterrichtseinheiten, wobei die jeweiligen Lerninhalte bestmöglich aufeinander aufbauen sollen und erproben diese an den Schulen („modern language teaching“ bei Schäfer 2016)
- Lehramtsstudierende und Mentor/innen diskutieren über die geeignete Auswahl bzw. den geeigneten Einsatz (lehrplankonformer) Unterrichtsmaterialien im Rahmen der Unterrichtsplanung („inquiry-based elementary science teaching“ bei Gunckel & Wood 2016)
- Lehrkräfte entwickeln im gemeinsamen Diskurs innerhalb Fachbereichsmeetings Ideen zu einer besseren Schülerzentrierung des Unterrichts (strategies for making students' mathematical understanding public bei Louie 2016)



## Anhang 7

| H1: Quantitativer Gesprächsverlauf                           |   |   |
|--|---|---|
| Subkategorie   | Inhaltliche Beschreibung  | Anwendung der Kategorie / Kodierregeln bei inhaltlicher Strukturierung:   |
| S1: Länge des Gesamtgesprächs                                | Die Dauer der Gruppendiskussion.  | Dauer in Minuten und Sekunden.  |
| S2: Anteil der Sprechbeiträge der Gesprächsteilnehmer        | Anzahl der Sprechbeiträge pro Gesprächsteilnehmer am Gesamtgespräch.          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Als Sprechbeiträge zählen nicht:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einwerfendes Hm, ja, nein, okay</li> <li>▪ Ähm, und</li> </ul> </li> <li>▪ Kurze Sprechbeiträge, z.B. „(ja), das stimmt“ oder „(ja) genau“ werden aufgenommen.</li> <li>▪ Die Nummer der Lernaufgaben, z.B. „2“ wird ebenfalls aufgenommen.</li> </ul> |
| S3: Häufigkeit der Beiträge zu einem bestimmten Thema/Inhalt | Anzahl der Sprechbeiträge zu einem bestimmten Thema aus H2 am Gesamtgespräch. | Dies leitet sich aus der Häufigkeit der Kodierung der Subkategorien von H2 ab.  |

| H2: Thematischer Fokus                     |   |   |
|--|---|---|
| Subkategorie                               | Inhaltliche Beschreibung  | Anwendung der Kategorie / Kodierregeln bei inhaltlicher Strukturierung:   |
| S1: Organisatorische Unterrichtsgestaltung | Die Gesprächsteilnehmer nehmen Bezug auf die organisatorischen Rahmenbedingungen in der Umsetzung der Lernaufgaben im Unterricht, z.B. zeitliche Planung, methodische und mediale Umsetzung.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Unterrichtsverlaufsplanung in Bezug auf die verfügbare Zeit (Unterrichtseinheit) und Bearbeitungszeit der Lernaufgaben.</li> <li>▪ Die methodische Umsetzung der Lernaufgaben im Unterricht (Einzel-/Gruppenarbeit).</li> <li>▪ Die Vorgehensweise oder Verfahren bei der Einteilung von Gruppen.</li> <li>▪ Die mediale Ausstattung des Klassenraumes.</li> </ul>   |
| S2: Inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung  | Die Gesprächsteilnehmer beziehen sich bei der Auswahl der Lernaufgaben auf normative Vorgaben, z.B. Curricula, inhaltliche Einbettung der Unterrichtsstunde, Unterrichtsziel, Arbeitsmaterialien.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bezug zu curricularen Vorgaben (z.B. Rahmenlehrplan, Lernfeld, Stundenumfang des Lernfeldes).</li> <li>▪ Einbettung der Unterrichtsstunde in Bezug auf die vor- und nachgelagerten Unterrichtsstunden mit ihren Themen.</li> <li>▪ Bezug zum Unterrichtsziel (Wiederholung, Vertiefung).</li> <li>▪ Bezug zum Fachinhalt (Kommunikationspolitik, Werbemittel, Werbeplanelemente).</li> <li>▪ Bezug zu den Unterrichtsmaterialien und der Gestaltung der Lernaufgaben.</li> </ul> |
| S3: Lernverhalten/-entwicklung der Schüler | Die Gesprächsteilnehmer begründen ihre Auswahl unter Rückbezug auf die Lerngruppe, den individuellen Lernvoraussetzungen und allen damit einhergehenden Faktoren (z.B. Bildung, Ausbildungsberuf, Vorwissen, Interessen, Einstellungen, Lernverhalten). | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bildung der Schüler (Schulabschlüsse).</li> <li>▪ Vorhandene und unterrichtsrelevante Vorkenntnisse (Werbemittel, Werbeplanelemente).</li> <li>▪ Zielsetzung der Lernenden (Ausbildungsberuf, berufliche Erfahrungen).</li> <li>▪ Aussagen zum Lernverhalten</li> </ul>  |
| S4: Theoriebezug                           | Die Gesprächsteilnehmer begründen ihre Auswahl unter Rückbezug auf das Prinzip der Handlungsorientierung im berufsbezogenen Unterricht und ihre Kompetenzbereiche   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lernaufgabe ist handlungsorientiert.</li> <li>▪ Die Lernaufgabe hat Praxisbezug und ist für die Berufsausübung bedeutsam.</li> <li>▪ Die Lernaufgabe beinhaltet eine berufliche Problemstellung.</li> </ul>  |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | sowie weitere Lehr-Lern-Theorien (z.B. Konstruktivismus).  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lernaufgabe fördert die Fach-, Selbst- oder Sozialkompetenz.</li> <li>▪ Die Lernaufgabe fördert die kommunikative Kompetenz, Lern- und Methodenkompetenz.</li> <li>▪ Die Schüler erarbeiten sich die Inhalte selbstständig (individueller Lernprozess).</li> <li>▪ Die Lernaufgabe beinhaltet problembasiertes Lernen.</li> </ul> |
| S5: Handeln/Rolle der Lehrkraft             | Die Gesprächsteilnehmer nehmen die Rolle und das Handeln der Lehrkraft bei der Auswahl der Lernaufgaben in den Fokus.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Präsenz der Lehrkraft in der Unterrichtseinheit (z.B. Lehrer-Schüler-Gespräch, Frontalunterricht).</li> <li>▪ Subjektives Curriculum, also was hat die Lehrkraft auch für eigene Unterrichtsziele, losgelöst von der Verlaufsplanung.</li> </ul>  |
| S6: Schulorganisatorische Rahmenbedingungen | Die Gesprächsteilnehmer nehmen Bezug zu schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, z.B. didaktische Jahresplanung, eigenverantwortliche Entwicklung von Lernsituationen durch die Schule, IHK-Abschlussprüfung. | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bezug zur didaktischen Jahresplanung der Schule (z.B. zeitliche Planung der Schule für die Inhalte und Lernsituationen).</li> <li>▪ Bezug zur eigenverantwortlichen Entwicklung von Lernsituationen und -aufgaben durch die Schule.</li> <li>▪ Bezug zur IHK-Abschlussprüfung.</li> </ul>   |
| S7: Sonstiges                               |  |  |



| H3: Gesprächsnormen/-struktur                          |   |  |  |
|--|---|--|--|
| Subkategorie   | Inhaltliche Beschreibung  | Sub-Subkategorie                                     | Anwendung der Kategorie / Kodierregeln bei inhaltlicher Strukturierung:  |
| S1: Art der Äußerung                                   | Analyse der Sprechbeiträge der Gesprächsteilnehmer. Dabei werden die Äußerungsarten nach der Struktur des Beitrages bewertet (z.B. Frage, Vorschlag, Feedback, Aufforderung). | ▪ S-S1: (Er-) Klärung                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer erklären dem Gesprächspartner etwas.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer klären unklare Inhalte im Gespräch.</li> </ul>  |
|  |   | ▪ S-S2: Eigene Meinung/Einschätzung                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer äußern einen Vorschlag, z.B. zur Auswahl der Lernaufgaben</li> </ul>  |
|  |   | ▪ S-S3: Frage  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer stellen dem Gesprächspartner eine direkte Frage.</li> </ul>   |
| S2: Art der Äußerung nach Funktion des Sprechbeitrages | Analyse der Funktion der Sprechbeiträge der Gesprächsteilnehmer auf den Kommunikationsprozess (z.B. implizit, aufeinander bezogen, Äußerung zur Verständnissicherung).        |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer greifen die Idee des Gesprächspartners auf und führen diese weiter aus.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer teilen ihrem Gesprächspartner Verständnissicherung mit.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer äußern Verständnisschwierigkeiten und bitten um Hilfe.</li> </ul> |
| S3: Explizite Aussagen zur Gesprächsstruktur           | Analyse des Kommunikationsprozesses auf explizite Äußerungen zur Gesprächsstruktur, z.B. durch Einfordern von Feedback, Vorgehen im Gespräch, Rückerinnerung an Inhalte).     | ▪ S-S1: Einfordern von Feedback                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer fordern von ihrem Gesprächspartner Feedback zu ihrer Aussage ein.</li> </ul>  |
|  |   | ▪ S-S2: Aussagen zur Gesprächsstruktur               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer legen eine gemeinsame Gesprächsstruktur fest, z.B. „erst lesen, dann kommunizieren“.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer nehmen Bezug zu vorher thematisierten Inhalten im Gespräch.</li> </ul>  |
|  |   | ▪ S-S3: Einfordern der Meinung des Gesprächspartners | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer fragen ihren Gesprächspartner nach seiner Meinung.</li> </ul>   |
| S4: Gesprächskulturelle Ebene                          | Analyse der Gesprächskultur zwischen den Gesprächsteilnehmern auf sachlicher und menschlicher Ebene (z.B.   | ▪ S-S1: Positiv                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer sprechen Zustimmung aus.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer sprechen Wertschätzung ggü. ihrem Partner aus.</li> </ul>   |
|  | Wertschätzung, Aufmerksamkeit, Respekt, Zustimmung, Teamgedanke).   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer einigen sich gemeinsam auf die Auswahl einer Lernaufgabe.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer haben den Teamgedanken im Fokus.</li> </ul>  |
|  |   | ▪ S-S2: Negativ                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer unterbrechen sich gegenseitig.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer widersprechen sich gegenseitig.</li> </ul>  |
| S5: Sonstiges  |   |  |  |

| H4: Inhaltliche Elaborationstiefe    |   |   |  |
|--------------------------------------|---|---|--|
| Subkategorie                         | Inhaltliche Beschreibung  | Anwendung der Kategorie / Kodierregeln bei inhaltlicher Strukturierung:   |  |
| S1: Narrative Beschreibung/Reflexion | Die Gesprächsteilnehmer beschreiben oder bewerten eine Situation, Handlung oder Wahrnehmung eines Ereignisses ohne eine Erklärung, Elaboration oder Ursachenbenennung.                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer beschreiben eine Möglichkeit zur Umsetzung der Lernaufgaben im Unterricht und beschreiben das mögliche Vorgehen.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer nennen ihre präferierte Lernaufgabe, begründen ihre Auswahl aber nicht.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer äußern kritische Bedenken zur Umsetzung einer der Lernaufgaben.</li> </ul>                |  |
| S2: Begründete Reflexion             | Die Gesprächsteilnehmer begründen eine Situation, Handlung oder Wahrnehmung eines Ereignisses mit Erklärung, Elaboration oder Ursachenbenennung.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer begründen ihre Umsetzungs-idee der Lernaufgaben im Unterricht und legen ihr Vorgehen mit Begründung dar.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer begründen ihre Auswahl der Lernaufgabe, z.B. in Bezug auf die intendierten Lernziele.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer begründen ihre kritischen Bedenken zur Umsetzung einer der Lernaufgaben.</li> </ul> |  |
| S3: Handlungsalternativen aufzeigen  | Die Gesprächsteilnehmer schlagen Ideen zur Veränderung für die Unterrichts- oder Lernaufgabengestaltung vor oder Vorschläge für die Zukunft, ohne Erklärung bzw. Begründung (z.B. Änderung der Sozialform). | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer beschreiben eine Modifikation der Lernaufgabe.</li> </ul>  |  |
| S4: Handlungsalternativen begründen  | Die Gesprächsteilnehmer begründen ihre Ideen zur Veränderung für die Unterrichts- oder Lernaufgabengestaltung vor oder Vorschläge für die Zukunft, z.B. durch Nennung von Vor- und Nachteilen ihrer Ideen.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer begründen, warum sie die Lernaufgabe in der Form modifizieren möchten.</li> </ul>  |  |
| S5: Sonstiges                        |   |   |  |

Abb. A7 Kodierleitfaden zum Kategoriensystem puK a-priori

## Anhang 8

### Informierte Einwilligungserklärung Lehrkräfte:

#### **Informationsblatt/Einwilligungserklärung**

Im Folgenden erhalten Sie Informationen über den datenschutzrechtskonformen Umgang mit Ihren personenbezogenen Daten mit der Bitte um Ihre Zustimmung zur Teilnahme an der Studie sowie zur Verwendung Ihrer Daten für die angegebenen Zwecke. Bitte lesen Sie die folgenden Erklärungen sorgfältig durch. Bei Rückfragen oder Verständnisschwierigkeiten können Sie sich gerne an Herrn Christian Schadt ([christian.schadt@uni-hohenheim.de](mailto:christian.schadt@uni-hohenheim.de)) wenden.

An der Professur für Wirtschaftspädagogik der Universität Hohenheim erforschen wir u.a. die berufsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften. In unserem aktuellen Projekt untersuchen wir die Kommunikation zwischen Lehrkräften bei der gemeinsamen Auswahl von Lernaufgaben für den berufsbildenden Unterricht. Ziel ist es, in einer Gruppendiskussion von Lehrkräften manifeste Merkmale professioneller Kommunikation im Lehrer/innenberuf zu identifizieren.

Im Rahmen unserer Studie bitten wir Sie, uns mit Ihrer Teilnahme zu unterstützen. Die Studie wird folgendermaßen ablaufen: Ihnen wird eine Beschreibung einer Situation vorgelegt, die Ihnen im Rahmen Ihrer Berufsausübung begegnen könnte, wobei es darum geht für eine fiktive Klasse zu einem bestimmten Thema eine für den Unterricht geeignete Lernaufgabe auszuwählen. Dazu werden Ihnen drei Aufgaben vorgelegt, welche Sie betrachten und sich im gemeinsamen Austausch mit einem/r Kolleg/in begründet für eine Lernaufgabe für den Einsatz im Unterricht entscheiden sollen. Dabei sollen Sie Ihre Gedanken laut aussprechen und sich mit Ihrem/r Kolleg/in über Ihre Ideen austauschen. Im Anschluss daran werden mit einem Fragebogen berufsbiographische Daten zu Ihrer Person, d.h. Alter, Geschlecht, Ausbildung, Studium und Berufserfahrung, erfasst. Es werden ausdrücklich keine Namens- oder Adressangaben festgehalten, weder von Ihnen als Person noch von Ihrer Schule.

Die Gruppendiskussion mit Ihrem/r Kolleg/in wird mit Ihrem Einverständnis mit der Aufnahmefunktion des Videokonferenz-Tools (z.B. Zoom, BigBlueButton) aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht. Mit Vorliegen der Verschriftlichung wird die Tonaufnahme gelöscht. Das so gewonnene Interviewmaterial wird danach anonymisiert. Die dann nicht mehr personenbeziehbaren Daten werden ausschließlich von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Professur verarbeitet und auf dem internen Laufwerk der Professur gespeichert.

Die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in Publikationen oder auf Tagungen erfolgt ausschließlich in anonymisierter Form und lässt zu keinem Zeitpunkt Rückschlüsse auf Sie als Person oder auf Ihre Schule zu. Das bedeutet: Niemand kann aus den Ergebnissen erkennen, von welcher Person die Angaben gemacht worden sind.

Ihre Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, Auskunft über die von Ihnen gespeicherten personenbezogenen Daten zu erhalten. Sie können jederzeit eine Berichtigung dieser Daten sowie deren Löschung verlangen und können Ihre Einwilligung jederzeit (solange die erhobenen Daten noch personenbeziehbar sind) widerrufen. Lehnen Sie die Teilnahme ab oder widerrufen Sie Ihre Einwilligung, entstehen Ihnen hieraus keine Nachteile.

### **Einverständniserklärung zur Teilnahme und zur Verwendung personenbezogener Daten**

Zur oben bezeichneten Studie habe ich das Informationsblatt erhalten und dieses gelesen. Über Forschungsziele, Datennutzung und Datenschutz wurde ich in den vorliegenden Abschnitten informiert. Diese Abschnitte habe ich gelesen und verstanden.

Mir ist bewusst, dass meine Teilnahme an der Studie vollkommen freiwillig ist und ich bei Nichtteilnahme keinerlei Nachteile erleide, insbesondere nicht in meinem Beruf. Meine Einwilligung kann ich jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen, ohne, dass dies einer Begründung bedarf und ohne, dass mir daraus Nachteile entstehen. Im Fall eines Widerrufs werden meine personenbezogenen Daten gelöscht.

*Ihre Einwilligung wird zu Beginn der Aufzeichnung mündlich erfragt.*

---

Informierte Einwilligungserklärung Studierende:

### **Informationsblatt/Einwilligungserklärung**

Im Folgenden erhalten Sie Informationen über den datenschutzrechtskonformen Umgang mit Ihren personenbezogenen Daten mit der Bitte um Ihre Zustimmung zur Teilnahme an der Studie sowie zur Verwendung Ihrer Daten für die angegebenen Zwecke. Bitte lesen Sie die folgenden Erklärungen sorgfältig durch. Bei Rückfragen oder Verständnisschwierigkeiten können Sie sich gerne an Herrn Christian Schadt ([christian.schadt@uni-hohenheim.de](mailto:christian.schadt@uni-hohenheim.de)) wenden.

An der Professur für Wirtschaftspädagogik der Universität Hohenheim erforschen wir u.a. die berufsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften. In unserem aktuellen Projekt untersuchen wir die Kommunikation zwischen angehenden Lehrkräften bei der gemeinsamen Auswahl von Lernaufgaben für den berufsbildenden Unterricht. Ziel ist es, in einer Gruppendiskussion von Lehramtsstudierenden manifeste Merkmale professioneller Kommunikation im Lehrer/in-beruf zu identifizieren.

Im Rahmen unserer Studie bitten wir Sie, uns mit Ihrer Teilnahme zu unterstützen. Die Studie wird folgendermaßen ablaufen: Ihnen wird eine Beschreibung einer Situation vorgelegt, die Ihnen im Rahmen Ihrer späteren Berufsausübung bzw. im Schulpraktikum begegnen könnte, wobei es darum geht für eine fiktive Klasse zu einem bestimmten Thema eine für den Unterricht geeignete Lernaufgabe auszuwählen. Dazu werden Ihnen drei Aufgaben vorgelegt, welche Sie betrachten und sich im gemeinsamen Austausch mit einem/r Kommilitonen/in begründet für eine Lernaufgabe für den Einsatz im Unterricht entscheiden sollen. Dabei sollen Sie Ihre Gedanken laut aussprechen und sich mit Ihrem/r Kommilitonen/in über Ihre Ideen austauschen. Im Anschluss daran werden mit einem Fragebogen berufsbiographische Daten zu Ihrer Person, d.h. Alter, Geschlecht, Ausbildung, Studium und Berufserfahrung, erfasst. Es werden ausdrücklich keine Namens- oder Adressangaben festgehalten.

Die Gruppendiskussion mit Ihrem/r Kommilitonen/in wird mit Ihrem Einverständnis mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht. Mit Vorliegen der Verschriftlichung wird die Tonaufnahme gelöscht. Das so gewonnene Interviewmaterial wird danach anonymisiert. Die dann nicht mehr personenbeziehbaren Daten werden ausschließlich von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Professur verarbeitet und auf dem internen Laufwerk der Professur gespeichert.

Die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in Publikationen oder auf Tagungen erfolgt ausschließlich in anonymisierter Form und lässt zu keinem Zeitpunkt Rückschlüsse auf Sie als Person zu. Das bedeutet: Niemand kann aus den Ergebnissen erkennen, von welcher Person die Angaben gemacht worden sind.

Ihre Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, Auskunft über die von Ihnen gespeicherten personenbezogenen Daten zu erhalten. Sie können jederzeit eine Berichtigung dieser Daten sowie deren Löschung verlangen und können Ihre Einwilligung jederzeit (solange die erhobenen Daten noch personenbeziehbar sind) widerrufen. Lehnen Sie die Teilnahme ab oder widerrufen Sie Ihre Einwilligung, entstehen Ihnen hieraus keine Nachteile.



### **Einverständniserklärung zur Teilnahme und zur Verwendung personenbezogener Daten**

Zur oben bezeichneten Studie habe ich das Informationsblatt erhalten und dieses gelesen. Über Forschungsziele, Datennutzung und Datenschutz wurde ich in den vorliegenden Abschnitten informiert. Diese Abschnitte habe ich gelesen und verstanden.

Mir ist bewusst, dass meine Teilnahme an der Studie vollkommen freiwillig ist und ich bei Nichtteilnahme keinerlei Nachteile erleide, insbesondere nicht in meinem Studium. Meine Einwilligung kann ich jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen, ohne, dass dies einer Begründung bedarf und ohne, dass mir daraus Nachteile entstehen. Im Fall eines Widerrufs werden meine personenbezogenen Daten gelöscht.

*Ihre Einwilligung wird zu Beginn der Aufzeichnung mündlich erfragt.*

---

Abb. A 8 Informierte Einwilligungserklärungen zur Teilnahme an der Gruppeninterviewstudie

# Anhang 9

|  |   |                         |  |  |
|--|---|-------------------------|--|--|
| S4: Lernverhalten/-entwicklung der Schüler | Die Gesprächsteilnehmer begründen ihre Auswahl unter Rückbezug auf die Lerngruppe, den individuellen Lernvoraussetzungen und allen damit einhergehenden Faktoren (z.B. Bildung, Ausbildungsberuf, Vorwissen, Interessen, Einstellungen, Lernverhalten). | U1: Lernvoraussetzungen | <ul style="list-style-type: none"> <li>Bildung der Schüler (Schulabschlüsse).</li> <li>Vorhandene und unterrichtsrelevante Vorkenntnisse (Werbemittel, Werbeplanelemente).</li> <li>Zielsetzung der Lernenden (Ausbildungsberuf, berufliche Erfahrungen).</li> <li>Einstellungen und Interessen der Schüler</li> </ul> | <p>leicht, (...) (Novizen_1, Pos. 23)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>„(...) drittes Ausbildungslehjahr.“ (Novizen_3, Pos. 30)</li> <li>„(...) und die Schüler sind ja sehr sportaffin heutzutage.“ (Experten_1, Pos. 42)</li> <li>„Das kennen die auch alles aus ihrem Job auch schon zum Teil, also da sind die auch ganz gut vorgebildet finde ich. Da haben die auch echt schon gutes Vorwissen meistens.“ (Experten_1, Pos. 143)</li> <li>„(...) 18 Schüler, wo 11 die Hochschulreife haben, 7 den Sekundarabschluss so.“ (Novizen_1, Pos. 70)</li> <li>„(...) das kommt natürlich darauf an, wie stark die Klasse ist, traut man denen das zu, dass die selber auf solche Ideen kommen (...)“ (Novizen_3, Pos. 19)</li> <li>„Und ich habe auch das Gefühl, dass die Schüler mehr</li> </ul> |
|  |   | U2: Lernverhalten       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aussagen zum Lernverhalten allgemein</li> <li>Aussagen zum Lernverhalten, das durch die Lernaufgaben hervorgerufen wird bzw. erwartetes Lernverhalten</li> </ul>  |  |

**Schadt, Christian**  
Kann man diese Unterkategorie noch etwas klarer zu U1 abgrenzen?

| H3: Gesprächsnormen/-struktur |   |                   |   |   |
|-------------------------------|---|-------------------|---|---|
| Subkategorie                  | Inhaltliche Beschreibung  | Unterkategorien   | Anwendung der Kategorie / Kodierregeln bei inhaltlicher Strukturierung:   | Ankerbeispiele  |
| S1: Art der Äußerung          | Analyse der Sprechbeiträge der Gesprächsteilnehmer. Dabei werden die Äußerungsarten nach der Struktur des Beitrages bewertet (z.B. Frage, Vorschlag, Feedback, Aufforderung). | U1: (Er-) Klärung | <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gesprächsteilnehmer erklären dem Gesprächspartner etwas.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer klären unklare Inhalte im Gespräch.</li> <li>Die Gesprächsteilnehmer klären einen Sachverhalt</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>„es soll ja Wiederholung sein und das ist dadurch jetzt eher als Einstiegsaufgabe, wenn ich an das Thema ranführen will.“ (Novizen_3, Pos. 27)</li> <li>„(...) weil du ja hier quasi selbst, also bei Aufgabe 1 ist ja nur, dass du alles selbst erarbeiten musst und bei Aufgabe 2 hast du das ja quasi schon gegeben was du bei 1 selbst erarbeiten musst.“ (Novizen_3, Pos. 41)</li> <li>„Und wenn man die Gruppen so zuteilt und man ist viel auch so eigenverantwortlich, also dass die viel selbst rausfinden sollen, weil nicht so viel gegeben ist außer der Text, und dann kann man es ja so aufteilen, dass auch viele, also das die Gruppen so gemischt sind, dass mal Gymnasialschüler und Realschüler zusammen sind.“ (Novizen_3, Pos. 33)</li> <li>„Oder wo auch immer sie recherchieren. Ob sie andere Infos haben über einen Werbeplan. Da sind die Fachbegriffe ja auch definitiv drin. Und die kennen sie auch, also die kennen die auch aus dem Marketing-Bereich, so Fachbegriffe irgendwie Werbemittel, Werbeträger, Werbeziel, Budget, Etat.“ (Experten_1, Pos. 141)</li> <li>„So wie es bei den vorherigen war, wo man die Situation authentisch beschrieben wurde, das ist hier</li> </ul> |

**Schadt, Christian**  
Evtl. können wir es uns einfacher machen, wenn wir sagen, es wird immer zuerst S1 kodiert (um welche Art Äußerung handelt es sich?) und dann geschaut ob zusätzlich eine der weiteren Kategorien noch passt

**Dokument-Browser: Novizen\_3**

angegeben hat es mir ja wiederum, noch fragte ob sie den irgendwie mehr so...

20 B: Also ich finde Aufgabe 3 kam mir irgendwie sehr leicht vor.  
21 A: Hm (Zustimmend).

22 B: Also da würde ich jetzt, weiß ich nicht, von d... und kurz zuordnen und dann sollst du nochmal k... überhaupt dann Wiederholungssache ist, das ist j... dann, also, irgendwie weiß ich nicht ich find...  
23 B: Ich find eigentlich ganz gut dass man mal ein...  
24 A (wirft ein): Ja.  
25 B: Dass man genau weiß was worum es jetzt hier...  
26 A: Aber eigentlich hat man es wahrscheinlich auc...  
27 B: Ja es soll ja Wiederholung sein und das ist da...

28 A: Ja. Also ich tendiere echt für Aufgabe 1, weil Frage kommen und das später dann wieder dass... auch alle Produkte kennenlernt. Und trotzdem ma...  
29 B: Ja. Was für Schüler sind in deiner Klasse?  
30 A: Hier steht ja drittes Ausbildungslehjahr.  
31 B: Ja und unten steht.  
32 A: 18.  
33 B: Situation, in ihrer Klasse sind 18 Schüler, all...  
34 A: Ja.  
35 B: Ach haben wir die gleiche, ok.  
36 A: Also wir haben ja eigentlich das gleiche bloß nur die eine (versteh ich nicht)  
37 B: Ich wusste jetzt nicht, weil wir Parallelklassen haben.

38 A: Ja nää, also das 1 ich weiß nicht ob das hier zu viel Aufwand also das wäre ja auch wahrscheinlich über, zwei oder vier Doppelstunden, weil man muss ja.  
39 B (unterbricht): Die ganze Aufgabe 1 meinst du jetzt?  
40 A: Ja, wenn die erstmal Einzelarbeit, dann eigene Arbeitsgruppen, in den Arbeitsgruppen sollen sie auch noch recherchieren was es für wichtige Elemente des Werbepplans ist und dann solls ja noch präsentiert werden und wenn man das überlegt, ist das schon sehr zeitintensiv.  
41 B: Ja das stimmt. Ja eigentlich ist dann Aufgabe 1 und 2 beides zeitintensiv, weil du ja hier quasi selbst, also bei Aufgabe 1 ist ja nur, dass du alles selbst

**In-Dokument-Memo: Novizen\_3 (Pos. 29)**

Typ: **Memo 24** lisaheinz, 15.12.2020 17:21

Bei diesem Absatz fällt mir auf, ob wir evtl. einmal schauen sollten, dass wir bereits vor dem Kodieren bei einem ersten Überlesen des Transkripts so etwas wie "Sinneinheiten" o.ä. bilden sollten, denn hier ist der gesamte Absatz ja genau genommen "Klärung", auch wenn "Fragen" o.ä. gestellt werden

Verknüpfte Codes (0) Verknüpfte codierte Segmente (0)

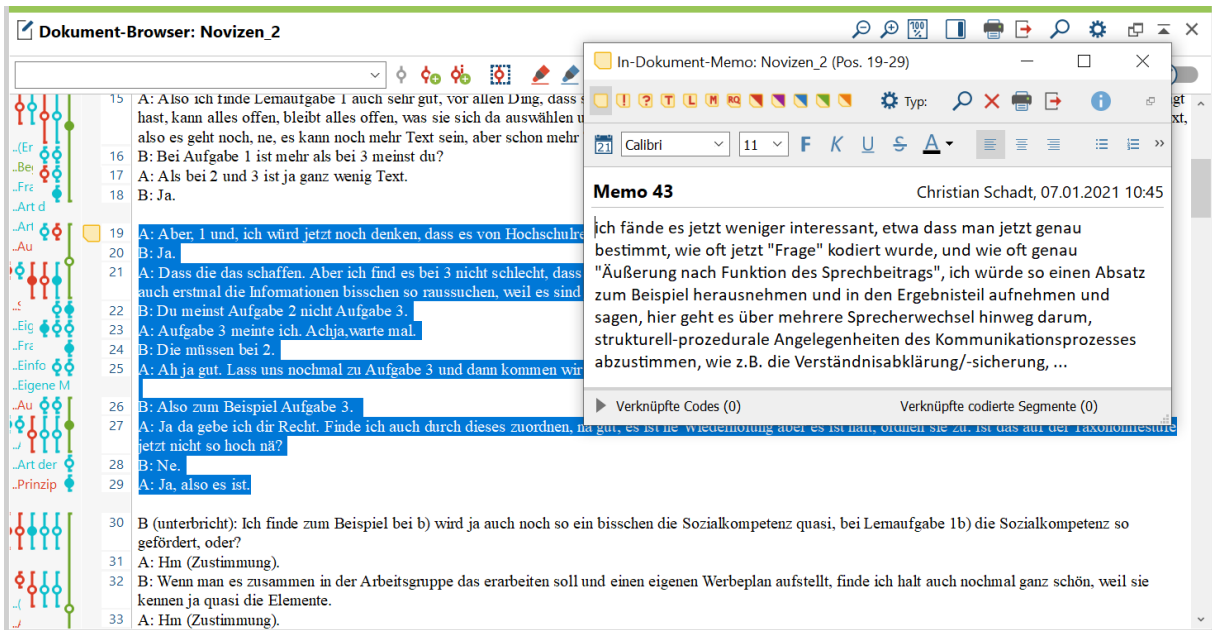


Abb. A 9 Beispiele zur konsensualen Modifikation des Kategoriensystems zur Erfassung der puK (ausgewählte Auszüge aus den eingesetzten Dokumenten)

## Anhang 10

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anzahl der kodierten Analysekat-  
 gorien gemäß des Kategorienrasters nach den beiden Vergleichsgruppen getrennt.

| <b>Kategorie gem. Kategorien-<br/>syst.</b> | <b>Anzahl<br/>kräfte gesamt</b> | <b>Lehr-<br/>Anzahl<br/>gesamt</b> | <b>Anzahl Studierende<br/>gesamt</b> | <b>Anzahl<br/>Gruppen gesamt</b> | <b>beide</b> |
|---|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|--------------|
| <i>Thematischer Fokus</i>                   |                                 |                                    |                                      |                                  |              |
| Organisatorische U-Gestaltung               | 65                              |                                    | 31                                   |                                  | 96           |
| Inhaltsbezogene U-Gestaltung:               |                                 |                                    |                                      |                                  |              |
| Ordnungspol. Vorgaben                       | 9                               |                                    | 2                                    |                                  | 11           |
| Situationsbezug gem. Vignette               | 72                              |                                    | 43                                   |                                  | 115          |
| Lernaufgaben:                               |                                 |                                    |                                      |                                  |              |
| Qualit./Schwierigk./Umsetz-<br>bark.        | 132                             |                                    | 110                                  |                                  | 242          |
| Inhalt/Aufbau/Aufgabenstell.                | 182                             |                                    | 117                                  |                                  | 299          |
| Lernverhalten/-entwicklung                  |                                 |                                    |                                      |                                  |              |
| SuS:  |                                 |                                    |                                      |                                  |              |
| Lernvoraussetzung                           | 44                              |                                    | 22                                   |                                  | 66           |
| Lern-/Arbeitsverhalten                      | 61                              |                                    | 49                                   |                                  | 110          |
| Theoriebezug:                               |                                 |                                    |                                      |                                  |              |
| Prinzip Handlungsorient.                    | 49                              |                                    | 34                                   |                                  | 83           |
| Sonstige Lehr-Lern-Theorien                 | 20                              |                                    | 4                                    |                                  | 24           |
| Handeln/Rolle der Lehrkraft                 | 73                              |                                    | 17                                   |                                  | 90           |
| Schulorgan. Rahmenbedingun-<br>gen          | 0                               |                                    | 0                                    |                                  | 0            |
| Sonstiges                                   | 4                               |                                    | 2                                    |                                  | 6            |
| <i>Gesprächsstruktur</i>                    |                                 |                                    |                                      |                                  |              |
| Art der Äußerung:                           |                                 |                                    |                                      |                                  |              |
| (Er-)Klärung                                | 266                             |                                    | 107                                  |                                  | 373          |
| Eigene Meinung                              | 207                             |                                    | 144                                  |                                  | 351          |
| Frage                                       | 105                             |                                    | 54                                   |                                  | 159          |
| Aussage                                     | 166                             |                                    | 94                                   |                                  | 260          |
| Äußer. gegens. Verständnissi-<br>cher.      | 247                             |                                    | 30                                   |                                  | 277          |
| Aussagen Gesprächsstruktur:                 |                                 |                                    |                                      |                                  |              |
| Einfordern Feedback                         | 73                              |                                    | 28                                   |                                  | 101          |
| Aussagen Gesprächsstruktu-<br>rier.         | 57                              |                                    | 17                                   |                                  | 74           |
| Einfordern Meinung Partner                  | 17                              |                                    | 11                                   |                                  | 28           |



| <i>Gesprächsatmosphäre:</i>       |     |    |     |
|-----------------------------------|-----|----|-----|
| positiv                           | 177 | 83 | 260 |
| negativ                           | 26  | 19 | 45  |
| <i>Inhaltl. Elaborationstiefe</i> |     |    |     |
| Narrative Beschreibung            | 35  | 43 | 78  |
| Begründete Reflexion              | 30  | 28 | 58  |
| Handlungsalternat. aufzeigen      | 19  | 2  | 21  |
| Handlungsalternat. begründen      | 6   | 0  | 6   |

Tab. A 10 Übersicht über die Anzahl der vergebenen Codes im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse mittels MAXQDA

## Curriculum Vitae

### *Persönliche Daten:*

Name: Christian Schadt  
Geburtsdatum: 01.03.1987  
Geburtsort: Preetz (Deutschland)  
Familienstand: verheiratet, 1 Tochter  
Telefon: 0176 56883704  
E-Mail: christian.schadt@hs-coburg.de  
Hobbies: Musizieren, Squash, Angeln, Kochen

### *Schulische Ausbildung:*

1997-2006: Meranier Gymnasium Lichtenfels  
Abschluss: Abitur  
Leistungskurse: Mathematik, Geschichte

### *Wissenschaftlicher Werdegang:*

seit 06/2022 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Referat Nachhaltigkeit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Coburg – Qualifizierungsmanager Bildung Nachhaltige Entwicklung/ Sustainable Entrepreneurship Education  
11/2020 – 09/2021 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Theorie und Didaktik beruflicher Bildung (560B) an der Universität Hohenheim  
04/2018 – 04/2021 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen an der Georg-August-Universität Göttingen  
2015 – 2018 Studentische Hilfskraft / Projektmitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
2015 – 2018 Masterstudium der Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
2016 Hilfskraft beim 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie  
2011 – 2015 Bachelorstudium der Betriebswirtschaftslehre an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg mit Schwerpunkt Personalentwicklung

### *Berufsausbildung und weitere Berufserfahrung:*

2016 Vierwöchige Schulhospitation mit eigenen Unterrichtsversuchen an den kaufmännischen Berufsschulen in Bamberg und Lichtenfels  
2015 Ferienbeschäftigung in der Produktion der Robert Bosch GmbH Hallstadt  
Bachelorand in der Ausbildungsabteilung der Robert Bosch GmbH Bamberg  
2014 – 2015 Nachhilfelehrkraft für den Studentenring Bayreuth in den Fächern Rechnungswesen und Betriebswirtschaftslehre  
2009 – 2012 Arbeit als Einzelhandelskaufmann bei tegut gute Lebensmittel Stiftung & Co. KG in den Filialen Hirschaid, Rödentel, Bamberg und Hallstadt  
2007 – 2009 Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann bei tegut gute Lebensmittel Stiftung & Co. KG in den Filialen Coburg und Ebern

2006 – 2007      Zivildienst im Bundesamt für den Zivildienst Zivildienstschule Bad  
Staffelstein

### *Weiteres Engagement*

seit 2022:      Freiwillige beratende Unterstützung des Green Office der HAW  
Coburg  
Freiwillige beratende Unterstützung des Referats Lehrinnovation und  
-qualität der HAW Coburg  
seit 2021:      Reviewertätigkeit für verschiedene Tagungen der EARLI SIGs  
2012:          Tutor bei den Erstsemester-Einführungstagen der Fakultät Sozial-  
und Wirtschaftswissenschaften der Uni Bamberg

### *Zusätzliche Qualifikationen*

EDV / Software –      Gute Kenntnisse in IBM SPSS Statistics  
Kenntnisse              Gute Kenntnisse in MAXQDA  
                                  Grundkenntnisse in Videograph

Sprachen                Deutsch (Muttersprache)  
                                  Gute Kenntnisse Englisch in Wort und Schrift  
                                  Grundkenntnisse in Französisch  
                                  Grundkenntnisse in Italienisch

Lichtenfels, im Dezember 2022



## **Eidesstattliche Versicherung über die eigenständig erbrachte Leistung**

**gemäß § 18 Absatz 3 Satz 5 der Promotionsordnung der Universität Hohenheim  
für die Fakultäten Agrar-, Natur- sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften**

1. Bei der eingereichten Dissertation zum Thema:

*Professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen berufsschulischen Lehrkräften*

handelt es sich um meine eigenständig erbrachte Leistung.

2. Ich habe nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich keiner unzulässigen Hilfe Dritter bedient. Insbesondere habe ich wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommene Inhalte als solche kenntlich gemacht.

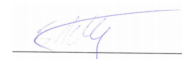
3. Ich habe nicht die Hilfe einer kommerziellen Promotionsvermittlung oder -beratung in Anspruch genommen.

4. Die Bedeutung der eidesstattlichen Versicherung und der strafrechtlichen Folgen einer unrichtigen oder unvollständigen eidesstattlichen Versicherung sind mir bekannt.

Die Richtigkeit der vorstehenden Erklärung bestätige ich. Ich versichere an Eides Statt, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit erklärt und nichts verschwiegen habe.

Lichtenfels, im Mai 2022

Ort, Datum



Unterschrift