

REFERIERTE BEITRÄGE

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 119, 2023/1, 18–47

DOI 10.25162/ZBW-2023-0002

CHRISTIAN SCHADT / JULIA WARWAS / LISA HEINZ

Die Auswahl von Lernaufgaben als kommunikativer Prozess

Eine Experten-Novizen-Studie mit Lehrkräften zum wirtschaftsberuflichen Unterricht

The Selection of Learning Tasks as a Communication Process

An Expert-Novice-Study with Teachers in Commercial Vocational Education

KURZFASSUNG: Wie Lehrkräfte beruflicher Schulen bei kooperativer Unterrichtsplanung über didaktische Gestaltungselemente diskutieren und kommunikativ zu didaktischen Entscheidungen gelangen, ist kaum erforscht. Unsere qualitative, vergleichende Studie konzentriert sich auf gemeinsame Auswahlentscheidungen zwischen handlungsorientierten Lernaufgaben durch Tandems angehender und praktizierender Lehrkräfte. Mittels Situationsvignette erhielten je sieben Tandems beider Statusgruppen drei Lernaufgaben, die hinsichtlich handlungsorientierter Merkmale variiert wurden. Kriteriengeleitete Analysen legen nahe, dass die erfahrenen Lehrkräfte *längere, strukturiertere, thematisch fokussiertere und tiefer elaborierte Gespräche* führen, auch wenn *einzelne* Studierenden-Tandems ähnliche Werte erreichen. Implikationen für Kooperationsforschung und Lehrkräftebildung werden erörtert.

Schlagworte: Unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen Lehrkräften; Lernaufgaben im wirtschaftsberuflichen Unterricht; Kooperationsforschung; Experten-Novizen-Studie

ABSTRACT: Research within the discipline of vocational teaching rarely attends to how teachers communicate about didactic design elements and how they arrive at didactic decisions in the course of collaborative lesson planning. Our qualitative, comparative study focuses on joint selection decisions between action-oriented learning tasks by tandems of prospective and practicing teachers. Using a vignette on a didactic planning situation, seven tandems from each of the two status groups had to make a choice from three learning tasks which were varied with regard to predefined design features of action-oriented tasks. Qualitative content analyses indicate that the professionally experienced teachers consistently hold *longer, better structured, more thematically focused, and more deeply elaborated conversations* for the purpose of shared decision-making. Nevertheless, some of the novice tandems achieve similarly scores. Implications for further research and teacher education are presented.

Keywords: communication about teaching among teachers; learning tasks in commercial vocational education; research on collaboration among teachers; expert-novice-study

1. Problemstellung

An berufsbildenden Schulen hat die Unterrichtsentwicklung mit der Einführung lernfeldorientierter Curricula starke Impulse erfahren (TRAMM/KREMER/TENBERG, 2011). Wenig verwunderlich wird für die Bewältigung der sich hieraus ergebenden Gestaltungsaufgaben eine enge Zusammenarbeit von berufsschulischen Lehrkräften explizit eingefordert (z. B. TRAMM/CASPER, 2021). Im gemeinschaftlichen Verantwortungsbereich eines Bildungsgangteams wird etwa die weichenstellende Aufgabe der didaktischen (Jahres-)Planung verortet, zu welcher der Entwurf von gehaltvollen Lernsituationen und zugehörigen, mindestens beispielhaften, Lernaufgaben, gehört (z. B. BÖHNER/DOLZANSKI, 2016; TRAMM/NAEVE-STOSS, 2020; WILBERS, 2015). Curriculare Entwicklungsarbeit ist dabei als „mehrdimensionaler Verständigungsprozess von hoher Komplexität“ zu verstehen, der den Teammitgliedern „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“, abverlangt (TRAMM/CASPER, 2021, 255 ff.).

Solche oft fachdidaktisch akzentuierten Verständigungsprozesse (vgl. BARNHART/VAN ES, 2020) sind jedoch empirisch unterbelichtet. Dies dokumentieren internationale Forschungsüberblicke zur Lehrkräftekooperation (z. B. VESCIO, 2020) ebenso wie ein Blick in deutsch- und englischsprachige Beiträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (zsf. WARWAS ET AL., 2020). Vorliegende Untersuchungen konzentrieren sich zudem nicht spezifisch auf *Kommunikationsanlässe der didaktischen Planung und Analyse*, sondern allgemeiner auf Verbesserungspotenziale in der Unterrichtskommunikation (VAN DIGGELEN ET AL., 2013), auf Prozessmerkmale des Mentorings für Lehramtsstudierende in Praktikumsschulen sowie der Diskussion von Studiumsinhalten mit universitären Dozent:innen und Peers (RIEBENBAUER ET AL., 2017) oder auf die Stärkung der Reflexionsfähigkeit angehender wirtschaftsberuflicher Lehrkräfte durch u. a. den Erhalt von Peer Feedback (STOCK ET AL., 2020).

Im weiter gefassten Forschungsfeld der lernfeldzentrierten *Kooperation* innerhalb und zwischen Berufsbildungsinstitutionen sind Wege, Formate und Ausprägungsgrade der Abstimmung ein erkennbarer Fokus klassifikatorischer oder auch evaluativer Zugänge, aber kaum Gegenstand explizit kommunikationsbasierter Analysen. Hierzu gehört die Studie von EDER und KOSCHMANN (2011), die Lernfeld-Gruppen an berufsbildenden Schulen mit verschiedenen Befragungstechniken begleitete. Dabei wurden insbes. „kooperationsinnovative“ und „kooperationskonservative“ Gruppen identifiziert, die sich anhand von Gruppengröße, Konstituierung, Aufgabenspektrum und Kooperationsintensität unterscheiden und zudem qualitativ unterschiedliche Ergebnisse (Lernsituationen mit unterschiedlicher handlungssystematischer Prägung) erzielen. CASPER (2016) dokumentiert Analyseperspektiven der wissenschaftlichen Evaluation des regionalen Netzwerks „KaBueNet“, zu dem sich Berliner Schulen zwecks Umsetzung der curricularen Neuordnung der Büroberufe zusammenschlossen. Als Zielgröße der Kooperationskultur gilt hier ein Modell des Team-Lernens, welches

„gleichermaßen verständigungsorientierten, ergebnisoffenen Dialog als auch standpunktverdeutlichende, argumentative Diskussionen ermöglicht“ (EBD., 11). Ein Beitrag von DILGER ET AL. (2002) diskutiert anhand des Modellversuchs Wislok kritisch, ob virtuelle Wissensforen die Kooperation zwischen Lernorten unterstützen und steigern können. Zu den Erkenntnissen gehört, dass ein problembezogener und kreativer Austausch zur Forennutzung schon während der initialen Entwicklungs- und Implementierungsphase wertvolle Impulse der Team- und Unterrichtsentwicklung setzen kann, da in diesen Phasen teilweise auch pädagogisch-didaktische Grundpositionen angeregt diskutiert werden. KREMER und KÜCKMANN (2016) beleuchten Potentiale und Bedingungen einer gelingenden multiprofessionellen Teamarbeit (mpT) für eine inklusive Bildungsgangarbeit. An den untersuchten Berufskollegs kristallisierten sich verschiedene Formate der mpT heraus, die u. a. hinsichtlich der von den beteiligten Professionen übernommenen Rollen und Aufgaben sowie der strukturellen Verankerung der Professionen in der Teamarbeit voneinander abweichen. Das von STEINEMANN (2008) im Rahmen des Modellversuchs CULIK entworfene Analysemodell für Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung weist neben den Analysebereichen Objekt (Gegenstand der Kooperation), Subjekt (Personelle Zusammensetzung und subjektive Deutungen der beteiligten Personen), Arbeitsteilung (im Team), Instrumente (Kooperationsplattform), Regeln (Organisation der Zusammenarbeit), Kontext (Rahmenbedingungen), Kollektives Lernen (des Teams) und Outcomes (Effekte der Zusammenarbeit) auch den Analysebereich der Kommunikation (kommunikatives Verhalten im Team) aus. Für die von ihr untersuchten Lehrkräfte-teams in kaufmännischen Ausbildungsgängen stellt die Autorin u. a. fest, dass Diskussionen, die zur Strukturierung der Kooperationsplattformen geführt wurden, jeweils mit klaren Absprachen und Vereinbarungen endeten, wohingegen Diskussionen über didaktische Bezugspunkte des Lernfeldkonzepts auf inhaltlicher Ebene unverbindlich und ohne gemeinsame Beschlussfassungen blieben. In einer von diesem Modell geleiteten Analyse von Teams an zwei Standorten für medizinische Ausbildungsberufe betont GLOISTEIN-TIETJEN (2018) u. a. unterschiedliche Blickwinkel der Beteiligten auf Herausforderungen der Kommunikation, die entweder primär in zeitintensiven Prozessen oder in Moderations- und Coachingerfordernissen bei Konflikten und Beratungsbedarfen gesehen wurden. KOSCHMANN (2013) ermittelte in einer explorativen Studie zur kooperativen Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne an berufsbildenden Schulen regelmäßig anfallende Arbeitsschritte (Unterrichtsorganisation und -planung; Unterrichtsdurchführung; Besprechung von Unterrichtserfahrungen und Überarbeitungen; Überarbeitung und Verbesserung der Unterrichtsplanungen). Darüber hinaus verweisen ihre Befunde auf typische Entscheidungsfelder (Sequenzierung von Lernfeldern bzw. Lernsituationen; Gestaltung der Lernumgebung; Makroplanung i. S. v. Jahres-/Arbeits-/Stoffverteilungsplanung; Unterrichtseinheiten/-materialien). Die aus theoretischer Perspektive wünschenswerte diskursive Planung und argumentative Validierung von Lernsituationen wurde von den untersuchten Teams in verschiedenen Ausmaßen realisiert: Sie reichte von der gemeinsamen Ideenfindung für die Lernsituationen (in Verbindung mit der didaktischen Jahresplanung) bis in die Weiterentwicklung der Pla-

nungen (wechselseitige Nutzung und Überarbeitung), blieb jedoch in manchen Teams auf eine kollektive Prüfung und ggf. Abstimmung beschränkt.

Während also Gestaltungselemente und Institutionalisierungsvarianten der *Kooperation* zwischen Beteiligten der beruflichen Bildung schon einige forschersiche Aufmerksamkeit erhielten, ist die für die Resultate kooperativer unterrichtlicher Entwicklungsarbeit (mit-)entscheidende Mikroprozessvariable der unterrichtbezogenen *Kommunikation* noch deutlich unterbelichtet. Wenn zugehörige Untersuchungen dabei den Anspruch einlösen wollen, die kommunikative Praxis der Beteiligten (auch) inhaltspezifisch, prozessbegleitend und detailliert zu erfassen, bedarf es facettenreicher beobachtungsbasierter Analyseinstrumente. Diesem Forschungsdesiderat widmet sich der vorliegende Beitrag unter der Zielstellung, ein *Kategoriensystem zur strukturierten Beobachtung und Auswertung unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften* speziell bei der *gemeinsamen Auswahl von Lernaufgaben für den Wirtschaftslehreunterricht* zu entwerfen und anhand einer Erhebung bei *Tandems von Masterstudierenden und berufserfahrenen Lehrkräften* zu erproben.

Mit dem Gesprächsgegenstand „Lernaufgaben“ beleuchten wir ein Kernelement berufsbildenden Unterrichts und damit eine zentrale Gestaltungsaufgabe der professionellen pädagogischen Betätigung (vgl. BERDING ET AL., 2021). Die Kontrastierung von angehenden und berufserfahrenen Lehrkräften schafft ein erstes wichtiges Bewährungsfeld für das neue Beobachtungsinstrument, an dem sich seine grundsätzliche Eignung für Vergleichsgruppendesigns zeigen kann (z.B. SEIFRIED/WUTTKE, 2017). Berufserfahrene und angehende Lehrkräfte verfügen infolge ihrer unterschiedlichen formalen Qualifikationsstufen und Alltagserfahrungen mit Anforderungen der Unterrichtsgestaltung über unterschiedliches unterrichtsbezogenes Wissen (vgl. ACHTENHAGEN/WEBER (2015) zu fachinhaltlichem und fachdidaktischem Wissen; NEUWEG (2015) zu implizitem Wissen; WUTTKE/SEIFRIED (2009) zu professionellem Fehlerwissen). Da dieses Wissen didaktisch planungsrelevant ist (z.B. APREA ET AL., 2021), dürften sich Wissensunterschiede in zu begründenden Bewertungen und Auswahlentscheidungen von Lernaufgaben niederschlagen.

2. Theoretische Fundierung

2.1 Lernaufgabenauswahl im Rahmen der gemeinschaftlichen Unterrichtsplanung an berufsbildenden Schulen

Die Implementation lernfeldorientierter Lehrpläne ist eng verknüpft mit der Zielstellung, berufliche Handlungskompetenz auszubilden (KMK, 2011). Entsprechend dieser Intention soll ein (fach-)bereichsübergreifendes Planen, Denken und Handeln der Schüler:innen befördert werden, weshalb relevante Lerninhalte multiperspektivisch und problemorientiert zu erschließen sind (z.B. SEMBILL/SEIFRIED, 2010; TRAMM/CASPER, 2021). Derart komplexe didaktische Planungen 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 (EBD., 2021, 259, Hervorhebung im Original).

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 ganzer Jahrgangsstufen- bzw. Bildungsgangteams berufsbildender Schulen (z. B. BÖHNER/DOLZANSKI, 2016; KMK, 2018; TRAMM/NAEVE-STOSS, 2020; WILBERS, 2015). 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 (TENBERG, 2017).

Die Interpretation und didaktische Ausgestaltung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne als kollegial zu erbringende Leistung umfasst „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“ (TRAMM/CASPER, 2021, 281). Den interviewten Beteiligten solch einer kooperativen Bildungsgangarbeit erscheint persönlich dabei vor allem der intensive Austausch über konkrete Unterrichtsgegenstände – wie etwa Lehr-Lern-Situationen und Lernaufgaben – besonders aufschlussreich und gewinnbringend (BÜKER/NAEVE-STOSS, 2021).

Zur Realisierung der curricular intendierten Förderung der Handlungskompetenz sollten Lernaufgaben im wirtschaftsberuflichen Unterricht konsequenterweise *handlungsorientierten* Charakter aufweisen (BERDING ET AL., 2021). Gemäß BLOEMEN (2011) zeichnen sich *gute handlungsorientierte Lernaufgaben* dadurch aus, dass sie im Sinne einer ganzheitlichen Kompetenzförderung (s. o.) die Entwicklung von Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Gestaltungskompetenz, moralisch-ethischer Kompetenz, Sozialkompetenz sowie Abstraktionskompetenz bei den Lernenden anregen und unterstützen. Zudem besitzen gute handlungsorientierte Lernaufgaben eine Offenheit hinsichtlich der zugrundeliegenden Problemstellung, des Lösungsweges sowie der Ergebnisse im fachlich vertretbaren Rahmen. Sie sollten darüber hinaus die berufliche Tätigkeit bzw. den (Arbeits-)Alltag der Schüler:innen möglichst authentisch widerspiegeln sowie zwecks Ausbildung eines inhaltlich vernetzten (beruflichen) Denkens der Lernenden ausgeprägten Geschäftsprozessbezug aufweisen. Diese Kategorisierung wird zur Bewertung der Qualität von Lernaufgaben auch heute noch rezipiert (vgl. zuletzt BERDING ET AL., 2021) und ist daher auch für die Untersuchung kommunikativer Prozesse *über* solche Lernaufgaben ein wichtiger Anker. Dennoch sei ergänzend angemerkt, dass im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs das Konstrukt der Handlungskompetenz als Bündel internaler *Handlungsdispositionen* von Auszubildenden bzw.

Berufstätigen naturgemäß nicht dieselbe Dimensionalität aufweist wie die obige Klassifikation von kompetenzförderlichen *Aufgabenmerkmalen* (vgl. exemplarisch HERKNER/PAHL, 2020).

2.2 Generische Analysekategorien unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften

Trotz ihrer plausiblen Bedeutung für das Gelingen kooperativer didaktischer Arbeit sind Merkmale und Wirkungen der unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften weit weniger erforscht als die unterrichtsimmanente Kommunikation zwischen Schüler:innen bzw. zwischen Lehrkräften und Schüler:innen (vgl. für den wirtschaftsberuflichen Unterricht z.B. WUTTKE, 2005; WUTTKE/SEIFRIED, 2016). Vor diesem Hintergrund haben wir im Juli 2019 ein systematisches Literaturreview gemäß des PRISMA Statements (LIBERATI ET AL., 2009) durchgeführt. Dieses verfolgte u. a. die Zielstellung, Merkmale unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrkräften zu bestimmen und zu klassifizieren, die in der internationalen Forschungsliteratur als relevant herausgestellt werden (ausführlich hierzu SCHADT/WARWAS, 2021; SCHADT, im Druck). Unter Verwendung einer breiten Palette gängiger Synonyme für Kommunikation unter Lehrkräften (z. B. Dialog, Gespräch, Diskurs, ... bzw. dialogue, talk, discourse, ...) identifizierten wir 6.682 doppelblind-begutachtete Studien in deutscher und englischer Sprache mittels einer schlagwortbasierten Suche in einschlägigen Datenbanken der Erziehungswissenschaft (PsycInfo, ERIC, Fachportal Pädagogik, ABI/INFORM collection). Nach einem mehrschrittigen Selektionsprozess dieser Studien anhand vorab festgelegter Einschlusskriterien (z. B. Untersuchung von Kommunikationsformaten, die sich explizit auf Themen der Unterrichtsplanung, -strategien oder -ergebnisse oder auf unterrichtsbezogene Fähigkeiten der Lehrkräfte konzentrieren), wurden 88 der Beiträge als relevant im Hinblick auf die Zielsetzung unserer Untersuchung identifiziert. Diese Beiträge unterzogen wir einer qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse (KUCKARTZ, 2016). Alle Prozessschritte (Festlegung der Schlagwörter für die Datenbankrecherche, Literaturselektion, Kategoriensystem der Inhaltsanalyse und Qualitätsbewertung der Studien) sowie zugehörige Manuale wurden im Autor:innen-Team konsensuell erstellt und jeweils zu Beginn eines Prozessschrittes einem Pre-Test unterzogen, um diese ggf. modifizieren zu können. Ausführliche Informationen zum systematischen Literaturreview und der anschließenden Inhaltsanalyse sowie Qualitätsbewertung der Studien werden an anderer Stelle berichtet (SCHADT/WARWAS, 2021; SCHADT, im Druck).

Hierdurch konnten wir feststellen, dass wesentliche, in Einzelstudien zumeist nur selektiv betrachtete, Beschreibungsmerkmale unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen Lehrpersonen zwei Betrachtungsebenen zuordenbar sind: Die *prozedurale Ebene* umfasst primär die *Regulierung des Gesprächsverlaufs* durch explizit-strukturgebende sowie eher implizite, das Gesprächsklima prägende Aussagen, während die *in-*

haltsbezogene Ebene neben der Fokussierung auf relevante Gesprächsinhalte deren reflexive und argumentative Durchdringung betrifft.

Prozedurale Merkmale unterrichtsbezogener Kommunikation lassen sich in die drei Kategorien *Quantifizierbare Aspekte*, *Gesprächsstrukturierung* sowie *Gesprächsatmosphäre* einteilen. Quantifizierbare Aspekte umfassen insbes. die Dauer des Austauschs und den Anteil von Sprechbeiträgen der Beteiligten, wobei sich qualitativ höher- von minderwertigen Gesprächen dadurch abgrenzen, dass der Hauptanteil der Gesprächszeit/-beiträge für anlassbezogene Inhalte aufgewendet wird und jede beteiligte Person eigene Gesprächsbeiträge leistet. Die Gesprächsregulierung ergibt sich zunächst aus unterscheidbaren Arten von Äußerungen, wobei bspw. die Kundgabe eigener Meinungen vom Ausführen weiterreichender Erklärungen oder dem Stellen von Fragen an das Gegenüber abgegrenzt werden kann. Qualitativ hochwertige Gespräche beschränken sich dabei nicht auf einen reinen Meinungsaustausch ohne erklärende Anteile oder Rückfragen. Eine effiziente Strukturierung der Kommunikation zeigt sich zudem in einer expliziten Klärung der Zielstellungen eines Gesprächs bzw. seiner Teilnehmer:innen (Äußerungen zur gegenseitigen Verständnissicherung bzw. inhaltlichen Abstimmung). Hinzu kommt, dass zu eingebrachten Ideen und Vorschlägen ausdrücklich Feedback der anderen Gesprächsbeteiligten eingefordert wird und auf die Aussagen des Gegenübers Bezug genommen wird (explizite Aussagen zur Gesprächsverlaufsregulierung). Eine erstrebenswerte positive Gesprächsatmosphäre zeigt sich schließlich in einer kritisch-konstruktiven, jedoch wertschätzenden Gesprächsführung, wobei die als sinnvoll erachteten Aussagen des Gegenübers mit Zustimmung und Lob bedacht werden, während bei einer negativen Gesprächsatmosphäre dem Gegenüber wiederkehrend ins Wort gefallen oder ohne konstruktiven Gegenvorschlag widersprochen wird.

Die Thematische Fokussierung ergibt sich v. a. aus der Passung faktisch besprochener Inhalte zu den durch den jeweiligen Kommunikationsanlass gerechtfertigten bzw. vereinbarten Themen (z. B. häufige Fehler von Schüler:innen in einem spezifischen Fach) und hiermit verbundenen Zielen oder potentiellen Ursachen (z. B. Lern- und Arbeitsverhalten von Schüler:innen, fachdidaktisches Vorgehen). Im Spiegel der von uns gesichteten Forschungsbeiträge zeichnet sich eine hochwertige unterrichtsbezogene Kommunikation in diesem Merkmalsbereich vor allem dadurch aus, dass die Lehrkräfte einen anlass- bzw. zielbezogenen thematischen Fokus auf die Kerninhalte konsequent beibehalten (d. h. keine vielfachen thematischen Sprünge erfolgen bzw. ein Abdriften in andere Themen stattfindet) und es ihnen gelingt, diese in übergeordnete Bedingungs- oder Analysefelder des unterrichtlichen Handelns (z. B. schulorganisatorische Rahmenbedingungen, pädagogische Leitideen) einzuordnen. Das Ausmaß der Elaborationstiefe von Gesprächsinhalten wird in der Evidenzbasierung von Aussagen und Ansichten, einer begründeten Reflexion von Ideen für die Unterrichtsgestaltung, der Erarbeitung und Integration unterschiedlicher Perspektiven auf identifizierte Herausforderungen bzw. Probleme oder der Begründung vorgeschlagener Handlungsalternativen für den Unterricht ersichtlich. Eine weniger gehaltvolle Durchdringung der Gesprächsinhalte zeigt sich hingegen im Austausch von primär narrativen Beschreibun-

gen unterrichtlicher Herausforderungen sowie von primär subjektiven Feststellungen bzw. Überzeugungen zum Unterricht bzw. zum Lehren und Lernen.

Zusammenfassend zeigen die von uns gesichteten Studien, dass qualitativ als hochwertig zu bezeichnende Gespräche zwischen Lehrkräften im Allgemeinen eine ausgeglichene Beteiligung bzw. einen expliziten Einbezug aller Gesprächsteilnehmenden, eine effiziente Strukturierung des Gesprächsverlaufs sowie eine kritisch-konstruktive und dabei positive Gesprächsatmosphäre aufweisen. Themen und Ziele liegen dabei dominant auf der Gestaltungsebene des didaktischen Handelns und Planens, den explizierten handlungsleitenden Überzeugungen von Lehrkräften sowie den Lernhandlungen bzw. Verstehensprozessen der Schüler:innen, während sie administrative oder organisatorische Rahmenbedingungen ergänzend berücksichtigen, ohne den Gesprächsschwerpunkt hierauf zu verlagern. Hochwertige Gespräche zeichnen sich ferner durch eine mit lehr-lern-theoretischen, lernpsychologischen oder fachdidaktischen Konzepten begründete Reflexion der Gesprächsinhalte (anstatt einer rein narrativen, unkritischen Schilderung eigener Erfahrungen oder Sichtweisen) sowie durch eine begründete Darlegung von Alternativen für das bisherige unterrichtliche Planen und Handeln (anstatt einer reinen unkritischen Nennung bzw. Auflistung dieser Alternativen) aus (vgl. SCHADT/WARWAS, 2021; WARWAS ET AL., 2020; SCHADT, im Druck). Als maßgeblich für diese Kategorisierung im Zuge der Inhaltsanalyse des systematischen Reviews stellen sich insbes. Arbeiten der Forscher:innengruppe um Neil Mercer dar (z. B. WARWICK ET AL., 2016; VRIKKI ET AL., 2017). Im Rückgriff auf seine Abgrenzung unterschiedlicher Kommunikationsformen im Kooperationsprozess sind die zuvor genannten Charakteristika anschlussfähig an den sog. „exploratory talk“. Dieser beschreibt eine Kommunikationsform, die den Kooperationsprozess qualitativ voranbringt, indem Lehrkräfte aktiv weiterführende Informationen, Meinungen und gegenteilige Ansichten einfordern, eingebrachte Ideen aufgreifen und gegenseitig ergänzen und v. a. Meinungen und Ansichten evidenzbasiert begründen und so zu einem Konsens gelangen (EBD.; vgl. auch WUTTKE 2005). Diese Kommunikationsform unterscheidet sich von qualitativ nachrangigen Kommunikationsformen wie dem sog. „cumulative talk“, der sich dadurch auszeichnet, dass Ideen und Vorschläge, die von einzelnen Personen eingebracht werden, unkritisch und unreflektiert akzeptiert werden, sowie dem sog. „disputational talk“, bei dem zwar konkurrierende Meinungen und Ansichten geäußert, allerdings nicht kritisch-konstruktiv ausgehandelt werden, so dass am Ende zu meist gegenteilige Auffassungen konsens- bzw. kompromisslos nebeneinander stehen bleiben (vgl. EBD.).

2.3 Experten-Novizen-Vergleiche zur Untersuchung von unterrichtsbezogener Kommunikation

Obwohl in mehreren Studien zur Kommunikation in Lehrkräfteteams *selektiv* Gespräche einzelner, als erfolgreich und weniger erfolgreich eingestufte Teams aus einer grundsätzlich größeren Datenbasis beispielhaft gegenübergestellt werden, finden sich

unseres Wissens nach keine Arbeiten, die vollständige, systematische Gesprächsvergleiche zwischen Teams von Lehrkräften verschiedener Statusgruppen durchführen (vgl. Forschungsüberblick bei WARWAS ET AL., 2020). Hinweise auf die mögliche Überlegenheit von Gruppen erfahrener gegenüber weniger erfahrenen Lehrkräfte(n) lassen sich in einer Studie mit Mathematiklehrkräften bei HORN und KANE (2015) erahnen, wobei die Autor:innen ihre Befunde zu kommunikationsbasierten Lernzuwächsen der Beteiligten ganz plakativ mit „the rich get richer“ (EBD., 16) bilanzieren.

Zu anderen Forschungsfragen haben sich hingegen Untersuchungen, die einen kontrastiven Zugang wählen, um professionelles Wissen und Können in verschiedenen Ausbildungsstadien bzw. Erfahrungsstufen des Lehrberufs zu analysieren, durchaus etabliert (GRUBER/JARODZKA, 2018). Aus dem Vergleich von Expert:innen- und Noviz:innen-Gruppen lassen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten in mentalen Strukturen (spezifische Kenntnisse, Sichtweisen und mentale Modelle; vgl. hierzu SEMBILL/SEIFRIED, 2009) wie auch in Entscheidungs- und Bewertungsmustern aufdecken, die beruflichen Handlungen zugrunde liegen (GRUBER/JARODZKA, 2018; STIGLER/MILLER, 2018).

Basierend auf der Annahme, dass sich Expertise durch langjährige Erfahrung in einer Domäne entwickelt, liegt natürlich die Schlussfolgerung nahe, dass praktizierende Lehrkräfte einen höheren Expertisegrad im Bereich der Unterrichtsplanung aufweisen als Lehramtsanwärter:innen. Passend hierzu zeigt sich pädagogische Expertise gemäß STIGLER und MILLER (2018) in einer reichhaltigen pädagogisch-didaktischen Wissensbasis und einem souveränen Beherrschen diverser unterrichtsbezogener Aufgabenbereiche wie der Formulierung von Lernzielen, der Auswahl und Implementierung von Unterrichtsstrategien, der Evaluation von Lernfortschritten sowie der Schaffung von Lerngelegenheiten für Lernende. Diese Überlegung lag auch der Konzeption und den Fragestellungen der nun berichteten Studie zugrunde.

3. Fragestellungen und Methodik

Zwei Forschungsfragen strukturieren den nachfolgenden Ergebnisbericht:

1. Transkriptauszüge und Kodierhäufigkeiten: Wie lassen sich Gespräche über Lernaufgaben kategoriengeleitet beschreiben?
2. Statusgruppen-vergleichende Betrachtung: Fallen markante Unterschiede zwischen Expert:innen und Noviz:innen ins Auge und scheint demgegenüber die Kommunikation über Lernaufgaben *innerhalb* einer jeden Statusgruppe als homogen?

Entsprechend der geschilderten Bildungsgangarbeit an beruflichen Schulen (Abschnitt 2.1) gehen wir davon aus, dass praktizierende Lehrkräfte dieser Schulart im professionellen Betätigungsfeld der Unterrichtsplanung allgemein, aber auch spezifisch bei der *kooperativen* Planungsarbeit innerhalb eines Bildungsgangteams höhere Erfahrungswerte als Lehramtsanwärter:innen besitzen. Entsprechend des Expertenparadigmas im Lehrberuf (Abschnitt 2.3) sollten sie über ein breiteres und differenzierteres, potentiell

entäußerbares Begründungswissen bei der Bewertung und Auswahl von Lernaufgaben besitzen, was sich in beobachtbaren Aspekten der Kategorie „Elaborationstiefe“ sowie „Thematische Fokussierung“ niederschlagen dürfte. Auswahlentscheidungen dürften damit vielfältiger mit spezifischen (fach-)didaktischen, lerntheoretischen, aber auch stichhaltigen schul- und zielgruppenbezogenen Argumenten unterfüttert werden. Derartige gegenstandsspezifische Erfahrungen könnten zudem eine Überlegenheit auf der prozedural-gesprächsverlaufsregulierenden Kommunikationsebene begünstigen, d. h. etwa in häufigen gegenseitigen Bezugnahmen durch Feedback und Rückmeldungen.

3.1 Erhebungsdesign

Zur Planung des kontrastiven Designs wurde auf methodische Beiträge aus dem Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance (ERICSSON ET AL., 2018) zurückgegriffen. Entsprechend der dortigen Forderung nach einer Einbettung der zu bearbeitenden berufstypischen Aufgabe in eine authentische Situationsbeschreibung (BILLET ET AL., 2018) wurde eine Situationsvignette entwickelt, die eine gemeinsame, begründete Entscheidung der Tandems über die Auswahl einer Lernaufgabe für den Unterricht in einer fiktiven Klasse notwendig macht (siehe digitaler Anhang A1). Da die Zielgruppe unserer Untersuchung (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen berufsbildenden Schulen darstellen, wurde mit der geforderten Auswahlentscheidung über Lernaufgaben für den Wirtschaftsunterricht – speziell *Kommunikationspolitik im Marketing* gem. Rahmenlehrplan Industriekaufleute – eine Anforderungssituation im Sinne eines didaktischen Planungsszenarios entworfen, die genau auf dieses pädagogische Betätigungsfeld und sein gültiges Curriculum zugeschnitten ist. Dafür wurden den Tandems drei Lernaufgaben vorgelegt (siehe digitaler Anhang A2). Die Lernaufgaben gehörten 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 so ausgewählt, dass sie den Kriterien von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz bzw. Offenheit und Authentizität mehr oder weniger gerecht wurden (vgl. BLOEMEN, 2011): Lernaufgabe 1 wurde von BLOEMEN (2011) selbst entwickelt und hinsichtlich ihrer hohen Erfüllung handlungsorientierter Kriterien durch Lehrkräfte validiert. Die Lernaufgaben 2 und 3 wurden Schulbüchern für Industriekaufleute entnommen. Im Unterschied zu Aufgabe 1 wird bei Aufgabe 2 *keine Sozialkompetenz* explizit gefördert, da lediglich Einzelarbeit vorgesehen ist. Auch werden die Handlungsschritte der Aufgabenbearbeitung durch die beigefügten Arbeitsmaterialien *weitgehend vorstrukturiert*. Die Lernaufgabe 3 stellt die qualitativ schwächste Aufgabe dar. Ihr liegt *keine konkrete berufliche Aufgaben- bzw. Problemstellung* zugrunde. Sie fordert lediglich die *Wiedergabe von Fachwissen*.¹

1 Mittels eines Fragebogens wurde zusätzlich erhoben, inwiefern die Proband/innen die ihnen gestellte Auswahlentscheidung tatsächlich als „Authentische Situationsbeschreibung mit domänenspezifischer Aufgabenstellung“ in ihrer Praxis erachten. Hierfür wurde ihnen jeweils nach der Entscheidungsfindung

Alle Tandems wurden mittels einheitlicher Instruktion (siehe digitaler Anhang A3) dazu aufgefordert, alle ihre didaktischen Überlegungen ausführlich zu verbalisieren, da gemäß ERICSSON (2018) die Entäußerung von Gedanken bei der Aufgabenbearbeitung wichtigen Aufschluss über Art, Vielfalt und fachlicher Absicherung der gewählten Lösungsschritte gibt. Pädagogische Expert:innen sollten dementsprechend mehr *fundierte Begründungen bzw. stichhaltige Argumente* zur Auswahl einer qualitativ hochwertigen Lernaufgabe ins Feld führen. Die Vorzüge einer gemeinschaftlichen Situationsbewältigung im Sinne einer anlassbezogenen Offenlegung von und Auseinandersetzung mit oftmals impliziten Wissensbeständen und automatisierten Entscheidungsregeln betonen STIGLER und MILLER (2018) „[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).

Zum Zwecke einer objektivierbaren und reliablen Auswertung der aufgezeichneten Tandem-Gespräche wurde den Empfehlungen von ACKERMAN und BEIER (2018) folgend auf eine Doppelkodierung eines Teils der Interviews sowie auf eine über den gesamten Analyseprozess regelmäßige und konsensuale Abstimmung zwischen den Forscher:innen gesetzt. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der Software MAXQDA. Hierfür wurden die Gesprächsaufnahmen zunächst wortgenau transkribiert, sprachliche Ungenauigkeiten jedoch leicht geglättet. Bei der Auswertung der Interviews orientierten wir uns an KUCKARTZ (2016) und den dort genannten Empfehlungen zur Analyse qualitativen Datenmaterials.

3.2 Kategoriensystem zur Kodierung der Gespräche

Auf Basis der im Theorieteil berichteten generischen Merkmale unterrichtsbezogener Kommunikation wurde das nachfolgende Kategoriensystem zur Kodierung der Gespräche entwickelt und im Rückgriff auf fachdidaktische Literatur zu Unterrichtsgestaltung und handlungsorientierten Lernaufgaben ausdifferenziert, wobei Doppelkodierungen von vier der vierzehn Interviews als eine wesentliche Grundlage der konsensuellen Validierung und Optimierung dienten (Tabelle 1). Der zugehörige Kodierleitfaden befindet sich im digitalen Anhang A4 der Arbeit.

Das Kategoriensystem bildet durch die Hauptkategorien H1 bis H3 die prozedurale Ebene und durch die Hauptkategorien H4 sowie H5 die inhaltsbezogene Ebene ab. Für die Bestimmung der Subkategorien S1 bis S8 der Hauptkategorie H4 wurden zusätzlich Befunde bisheriger Untersuchungen der Kommunikation zwischen Lehrkräften speziell über Lernaufgaben berücksichtigt (z. B. HORN, 2007; SLAVIT/NELSON, 2010; CHAURAYA/BRODIE, 2018), zudem induktiv die in der Situationsbeschreibung gelieferten Bezugspunkte des fiktiven Unterrichtssettings. Bei der Auswahlentscheidung

ein Fragebogen mit sechs selbsterstellten Items zur Erfassung der Authentizität der Untersuchungsanlage vorgelegt, der hohe Zustimmungswerte ausweist.

über die Lernaufgaben sollten demnach v. a. die aufgabenspezifische Passung zu curricularen Vorgaben, die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Schüler:innen sowie die Förderung deren Kompetenzerwerbs, die organisatorische Einbettung in den Unterricht und das Handeln bzw. die Rolle der Lehrkraft bei der Implementation der Aufgabe diskutiert werden.

Tabelle 1: Kategoriensystem zur Kodierung der Gespräche

Kategoriensystem
H1: Quantitative Gesprächsaspekte: – S1: Länge des Gesamtgesprächs – S2: Anteil der Sprechbeiträge pro Gesprächsteilnehmenden
H2: Gesprächsstrukturierung: – S1: Art der Äußerung – S-S1: (Er-) Klärung – S-S2: Eigene Meinung – S-S3: Frage – S-S4: Aussage – S2: Äußerungen zur gegenseitigen Verständnissicherung bzw. inhaltlichen Abstimmung (Funktion der Äußerung) – S3: Häufigkeit der Beiträge zu einem bestimmten Sachverhalt / Beibehaltung anlassbezogener Fokus – S4: Explizite Aussagen zur Gesprächsverlaufsregulierung – S-S1: Einfordern von Feedback – S-S2: Aussagen zur Gesprächsstrukturierung – S-S3: Einfordern der Meinung des Gesprächspartners
H3: Gesprächsatmosphäre – S1: positiv (z. B. Zustimmung zu / Lob von Aussagen / Ideen des Gegenübers) – S2: negativ (z. B. Gegenüber ins Wort fallen; Widerspruch zu Aussagen / Ideen des Gegenübers)
H4: Thematischer Fokus: – S1: Organisatorische Unterrichtsgestaltung – S2: Inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung – S-S1: Ordnungspolitische Vorgaben (Curricula) – S-S2: Situationsbezug (Fachinhalt, Einbettung) – S3: Lernaufgaben – S-S1: Bezug zur Qualität/Schwierigkeit/Umsetzung – S-S2: Bezug zum Inhalt/Aufbau/Problemgehalt der Aufgabenstellung – S4: Lernverhalten/-entwicklung der Schüler – S-S1: Lernvoraussetzungen – S-S2: Lern- und Arbeitsverhalten – S5: Theoriebezug – S-S1: Prinzip der Handlungsorientierung – S-S2: Lehr-Lern-Theorien – S6: Handeln/Rolle der Lehrkraft – S7: Schulorganisatorische Rahmenbedingungen - S8: Sonstiges

Kategoriensystem
H5: Inhaltliche Elaborationstiefe: – S1: Narrative Beschreibung – S2: Begründete Reflexion – S3: Handlungsalternativen aufzeigen – S4: Handlungsalternativen begründen

3.3 Stichprobe

Es konnten im Zeitraum von Oktober 2020 bis Mai 2021 insgesamt jeweils 7 Tandems von Studierenden der Wirtschaftspädagogik (=Noviz:innen; Altersspanne 21 bis 28; 10 w/4 m) und berufserfahrenen Lehrkräften aus sieben kaufmännisch-verwaltenden Schulen (=Expert:innen; Altersspanne 25 bis 44; 9 w/5 m; bis zu 15 Jahre Unterrichtspraxis) für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Alle Studierenden hatten bereits ein schulisches Praktikum absolviert.²

4. Ergebnisse

Die Tandems der Lehrkräfte befassten sich im Mittel sechs Minuten länger mit der Auswahlentscheidung (MW=16:09 Min.) und dem zugehörigen Material als die Studierenden (MW=10:01 Min.). Das längste Gespräch fand zwischen dem Expert:innen-Tandem 5 statt und dauerte 33:36 Min. Das kürzeste Gespräch fand zwischen dem Noviz:innen-Tandem 7 statt und dauerte 05:51 Min.

4.1 Illustrierende Passagen und Kodierhäufigkeiten der einzelnen Gespräche

Zur Forschungsfrage 1 (Wie lassen sich die Gespräche über Lernaufgaben kategoriengeleitet beschreiben?) können illustrierende Transkriptauszüge erste Eindrücke vermitteln. In den Analysen kamen weiterhin Kurzcharakterisierungen sämtlicher Gespräche zum Einsatz, die aus Platzgründen (nur) dem digitalen Anhang A6 zu entnehmen sind. Eine vollständige Übersicht aller kodierten Kategorien je Statusgruppe sowie über beide Gruppen hinweg bietet Tabelle 2, wobei zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage zunächst *nur die letzte Spalte* mit den Gesamtsummen der vorgenommenen Ko-

² Im Rahmen der Erhebung wurde allen Teilnehmenden ein Selbsteinschätzungsbogen mit insgesamt 5 selbsterstellten Items zur Erfassung ihres fachinhaltlichen Wissens zum Thema Kommunikationspolitik (gemäß der Inhalte der vorgelegten Lernaufgaben), ihres fachdidaktischen Wissens bzgl. handlungsorientierten Unterrichts und dessen Planung sowie ihrer beruflichen Selbstwirksamkeit vorgelegt (vgl. digitaler Anhang A5). Dabei wiesen Rückmeldungen der berufserfahrenen Lehrkräfte im Mittel für alle Items mit Ausnahme des fachinhaltlichen Wissens höhere Werte auf. Die Zuordnung der Proband/innen zu den Vergleichsgruppen erscheint – zumindest auf Basis der Selbsteinschätzung – daher berechtigt.

dierungen interessiert. Um die nachfolgenden Ausführungen zu den vergebenen Codes besser nachvollziehen zu können, sollen zunächst zwei kontrastierende Beispiele von Transkriptauszügen zweier Gespräche betrachtet werden.

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.

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, 37) bzw. zum erwarteten *Lernverhalten und Arbeitsverhalten der Schüler:innen* (z. B. Zeilen 24, 31) aus, ohne dass diese hinterfragt oder weiter vertieft werden (z. B. fehlendes Einfordern von Feedback; keine gegenseitige Verständnissicherung / inhaltliche Abstimmung). Durch die dargestellte unbegründete bzw. unreflektierte Aneinanderreihung der persönlichen Auffassungen von 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 Beteiligten stellenweise nicht mehr sicher, über welche Lernaufgabe gerade gesprochen wird (vgl. Zeilen 31 bis 36). Die Gesprächsatmosphäre ist dennoch positiv, da vielfach zustimmende Aussagen vorzufinden sind (z. B. Zeilen 27, 29, 43 und 46).

Abgesehen von der ebenfalls positiven Gesprächsatmosphäre dokumentiert der nächste Transkriptauszug eines anderen Tandems hingegen zahlreiche Unterschiede sowohl auf der inhaltsbezogenen als auch auf der prozeduralen Ebene des Austauschs.

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 Rudergerät, 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.

In diesem Gespräch werden eigene Meinungen immer wieder anhand lehr-lern-theoretischer Argumente *begründet* bzw. *erklärt* (z. B. Zeilen 10, 12, 15) und vom Gesprächspartner sogar aufgegriffen und fortgeführt (Zeile 15). Es finden sich zudem explizite *Aussagen zur Gesprächsverlaufsregulierung* und es erfolgt eine *gegenseitige Verständnissicherung* bzw. *inhaltliche Abstimmung* zwischen den Beteiligten (z. B. Zeilen 8, 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, 15). Die Gesprächsinhalte erscheinen daher als sorgfältig abgewogen und vielfältig durchdrungen, mithin *sehr reflektiert*, 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, 18).

Ein ergänzender Blick in Tabelle 2 zeigt, dass die untersuchten Tandems – zunächst in einer statusgruppenunabhängigen Betrachtung gemäß Spalte 3 – zum Zwecke ihrer didaktischen Entscheidung vorrangig Eigenschaften der vorgelegten Lernaufgaben betrachten, d. h. Aussagen treffen, welche die Qualität, Schwierigkeit oder Umsetzbarkeit der einzelnen Lernaufgaben bewerten (21,2 % der Codes in der Hauptkategorie *Thematische Fokussierung*) oder deren fachlichen Inhalt, Aufbau oder Problemgehalt adressieren (26,2 %). Zudem wird vergleichsweise häufig auf die Situationsbeschreibung aus der vorgelegten Situationsvignette rekurriert (10,1 % der vergebenen Codes) oder über das erwartete Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler:innen gesprochen (9,6 %). Die inhaltliche *Elaborationstiefe* bewegt sich in der summativen Betrachtung aller geführten Gespräche zwischen narrativen Beschreibungen (47,9 % der in der zugehörigen Hauptkategorie vergebenen Codes) und begründeten Reflexionen (35,6 %). Handlungsalternativen für den Unterricht werden vergleichsweise seltener angesprochen (12,9 %) oder gar tiefgehend begründet (3,6 %). In der Hauptkategorie *Gesprächsstrukturierung* werden v. a. erklärende Aussagen getätigt (23,0 % der vergebenen Codes) oder die eigene Meinung geäußert (21,6 %). Vergleichsweise häufig finden sich Äußerungen der gegenseitigen Verständnissicherung bzw. inhaltlichen Abstimmung in den Gesprächsbeiträgen (17,1 %). Im Rahmen der expliziten Aussagen zur Gesprächsverlaufsregulierung finden sich vorrangig Einforderung von Feedback zu geäußerten Gedanken (6,2 %) sowie Aussagen zur (Re-)Strukturierung des Gesprächsverlaufs (4,6 %). Die Gesprächs-

atmosphäre ist überwiegend wertschätzend und konstruktiv, dementsprechend wurden mehr als 85 % der in diese Hauptkategorie fallenden Äußerungen als „positiv“ kodiert.

Tabelle 2: Anteile vergebener Codes je Haupt- und Subkategorie

Kategorie	Anteil auf EXP entfallender Codes je Sub- kategorie	Anteil auf NOV entfallender Codes je Sub- kategorie	Anteil Codes einer Sub- kategorie je Hauptkatego- rie gesamt
<i>Thematische Fokussierung</i>			
Organisatorische U-Gestaltung	67,7 %	32,3 %	8,4 %
Inhaltsbezogene U-Gestaltung:			
Ordnungspol. Vorgaben	81,8 %	18,2 %	1,0 %
Situationsbezug gem. Vignette	62,6 %	37,4 %	10,1 %
Lernaufgaben:			
Qual./Schwierigk./Umsetzbark.	54,5 %	45,4 %	21,2 %
Inhalt/Aufbau/Problemgehalt	60,9 %	39,1 %	26,2 %
Lernverhalten/-entwicklung SuS:			
Lernvoraussetzung	66,7 %	33,3 %	5,8 %
Lern-/Arbeitsverhalten	55,5 %	44,5 %	9,6 %
Theoriebezug:			
Prinzip Handlungsorient.	59,0 %	40,1 %	7,3 %
Sonstige Lehr-Lern-Theorien	83,3 %	16,7 %	2,1 %
Handeln/Rolle der Lehrkraft	81,1 %	18,9 %	7,9 %
Schulorgan. Rahmenbedingungen	-	-	-
Sonstiges	66,7 %	33,3 %	0,5 %
<i>Codes in der HK gesamt</i>	711	431	1.142
<i>Gesprächsstrukturierung</i>			
Art der Äußerung:			
(Er-)Klärung	71,3 %	28,7 %	23,0 %
Eigene Meinung	59,0 %	41,0 %	21,6 %
Frage	66,0 %	34,0 %	9,8 %
Aussage	63,8 %	36,2 %	16,0 %
Äußer. gegens. Verständnissicher.	89,2 %	10,8 %	17,1 %
Aussagen Gesprächsverlaufsregulierung:			
Einfordern Feedback	72,3 %	27,7 %	6,2 %
Aussagen Gesprächsstrukturier.	77,0 %	23,0 %	4,6 %
Einfordern Meinung Partner	60,7 %	39,3 %	1,7 %
<i>Codes in der HK gesamt</i>	1.138	485	1.623
<i>Gesprächsatmosphäre</i>			
positiv	68,1 %	31,9 %	85,2 %
negativ	57,8 %	42,2 %	14,8 %
<i>Codes in der HK gesamt</i>	203	102	305

Kategorie	Anteil auf EXP entfallender Codes je Sub- kategorie	Anteil auf NOV entfallender Codes je Sub- kategorie	Anteil Codes einer Sub- kategorie je Hauptkatego- rie gesamt
<i>Inhaltliche Elaborationstiefe</i>			
Narrative Beschreibung	44,9 %	55,1 %	47,9 %
Begründete Reflexion	51,7 %	48,3 %	35,6 %
Handlungsalternat. aufzeigen	90,5 %	9,5 %	12,9 %
Handlungsalternat. begründen	100 %	-	3,7 %
<i>Codes in der HK gesamt</i>	90	73	163

4.2 Vergleichende Analyse der Statusgruppen

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nach erfahrungsgebundenen Unterschieden der Kommunikation über Lernaufgaben sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Statusgruppen dargestellt werden. Entsprechend des Experten-Novizen-Paradigmas müssten die beiden Vergleichsgruppen bezüglich der untersuchten Gesprächsmerkmale jeweils in sich homogen erscheinen, aber voneinander deutlich abweichen. Hierfür werden die mittleren Spalten der Tabelle 2 und wiederum kurze Gesprächsausschnitte illustrierend herangezogen.

Die im Mittel längere Dauer der Gespräche der Expert:innen-Tandems spiegelt sich weitgehend auch in deren Anteilen an vergebenen Codes zu den jeweiligen (Sub-)Kategorien wider. So entfällt in fast allen Kategorien die Mehrzahl der vergebenen Codes auf diese Statusgruppe (Spalte 2 in Tabelle 2). Besonders deutlich zeigt sich dieses erfahrungsgebundene Gefälle innerhalb der Hauptkategorie *Thematische Fokussierung* für die Subkategorien Organisatorische Unterrichtsgestaltung, Lernvoraussetzungen der Schüler:innen, Handeln/Rolle der Lehrkraft sowie innerhalb der Hauptkategorie *Inhaltliche Elaborationstiefe* für die Subkategorie Handlungsalternativen aufzeigen. Diesbezügliche Überlegungen werden von den Lehrkräften mindestens doppelt so häufig, im Falle der Handlungsalternativen sogar fast zehnmal so häufig bei der didaktischen Entscheidungsfindung angestellt wie von den Studierenden. Eine eingehende Begründung solcher Handlungsalternativen fand ausschließlich in Gesprächen der Expert:innen statt. Obwohl in beiden Statusgruppen wiederkehrend begründete Reflexionen über die vorgegebenen Aufgaben geäußert werden, bildet die Narrative Beschreibung die einzige Subkategorie, die für die Noviz:innen-Tandems häufiger als für die Expert:innen-Tandems kodiert wurde.

Didaktische Prinzipien der Handlungsorientierung und deren Realisierung in den verfügbaren Lernaufgaben werden in beiden Statusgruppen, wiederum aber ausführlicher in den Expert:innen-Tandems, gewürdigt (Hauptkategorie *Thematische Fokussierung*). Markante Abweichungen zwischen den Statusgruppen treten zudem in den Subkategorien Lehr-Lern-Theorien sowie Ordnungspolitische Vorgaben auf, die mit

Blick auf die Gesamtzahl vergebener Codes (Spalte 4) allerdings nur vergleichsweise selten kodiert wurden. Ähnliche Werte zwischen den beiden Statusgruppen zeigen sich hingegen für die Subkategorien Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler:innen sowie Qualität/Schwierigkeit/Umsetzbarkeit der Lernaufgaben (*Thematische Fokussierung*). Zudem sprach keines der Tandems schulorganisatorische Rahmenbedingungen an.

Bei der *Gesprächsstrukturierung* fallen die abweichenden Kodierhäufigkeiten für Expert:innen versus Noviz:innen ebenfalls in mehreren Subkategorien ins Auge: Die erfahrenen Lehrkräfte erläutern sich gegenseitig ihre Überlegungen markant häufiger als nur ihre Meinung zu äußern (Subkategorie Er-Klärung) als die Studierenden und zielen mit deutlich mehr Aussagen darauf ab, eine inhaltliche Abstimmung bzw. gegenseitige Verständnissicherung zu erzielen. Ferner fordern die Expert:innen deutlich häufiger Feedback von ihrem/ihrer Gesprächspartner:in ein und tätigen mehr explizite Aussagen zur Gesprächsverlaufsregulierung, etwa indem sie klar benennen, über welche der Lernaufgaben eingehend gesprochen werden soll.

Mithilfe der Kurzcharakterisierungen (digitaler Anhang A6) und kurzen Transkript-Auszügen (als Fußnoten) lassen sich weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Statusgruppen erhellen:

- Die meisten Tandems beider Statusgruppen (6 der 7 Noviz:innen-Tandems sowie 5 der 7 Expert:innen-Tandems) würden Lernaufgabe 1 als für die gegebene Situation geeignet auswählen. Sie sehen die Qualität dieser Lernaufgabe als am höchsten an bzw. erachten 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 Noviz:innen-Tandem sowie zwei Expert:innen-Tandems würden Lernaufgabe 2 einsetzen. Die Expert:innen-Tandems empfinden Lernaufgabe 1 als zu anspruchsvoll für die Zielgruppe und zu zeitintensiv für den Einsatz im Unterricht. Sie gehen außerdem 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.³

3 „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, na dieser Austausch und einfach auch, wenn man bedenkt, dass ja auch Entscheidungen in Industrieunternehmen, in der Regel, ja, in Gruppen getroffen werden. Also.“ (Expert:innen 5, Pos. 152–155).

- Expert:innen erachten die vorliegenden Lernaufgaben als modifizier- und kombinierbar, während die Aufgaben von den Noviz:innen zumeist als unveränderlich angesehen werden.⁴
- Bei beiden Gruppen wird zumeist nur kurz über Lernaufgabe 3 gesprochen; jedoch gehen die Expert:innen zumeist intensiver auf Stärken und Schwächen dieser Aufgabe ein und würden diese stellenweise als didaktische Reserve nutzen wollen.⁵
- Die Abwägung erfolgt in beiden Gruppen hauptsächlich zwischen Lernaufgabe 1 und 2; oftmals wird dabei bis zum Schluss über eine Entscheidung zwischen dieser engeren Auswahl diskutiert. Die Expert:innen nehmen sich dabei aber in Summe mehr Zeit (=Quantitative Gesprächsaspekte) und gehen teilweise *wiederholt* mögliche Stärken und Schwächen der einzelnen Aufgaben durch (=Gesprächsstrukturierung); Expert:innen äußern hierbei auch explizitere Kritik an den Aufgabenstellungen bzw. der Qualität (Problemgehalt) der vorgelegten Aufgaben.⁶
- Beide Gruppen argumentieren v.a. über qualitative Aspekte der Arbeitsaufträge in den Lernaufgaben sowie über Lernverhalten bzw. -entwicklung der Schüler:innen (Hauptkategorie *Thematische Fokussierung*). Expert:innen argumentieren dabei häufig mit Interessen und fachinhaltlichem Vorwissen von Schüler:innen sowie grundlegenden Lehr-Lern-Konzepten wie bspw. dem selbstorganisiertem oder kooperativem Lernen; Noviz:innen 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.

4 „Aber die könnte man, ich weiß nicht bei Aufgabe 1, ich weiß nicht, ob wir die Aufgabe modifizieren dürfen. Sonst könnte man bei Aufgabe 1 irgendwie noch was hinzufügen. Aber inwiefern das erlaubt ist, das weiß ich grad nicht.“ (Noviz:innen_7, Pos. 19).

5 „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.“ (Expert:innen_1, Pos. 4–11).

6 „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 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 drüber schreiben und dann irgendwie für die einzelnen Schritte.“ (Expert:innen_5, Pos. 68).

- Expert:innen argumentieren zudem deutlich häufiger mit eigener Lehrerfahrung, v. a. wenn es um Fragen des möglichen Einsatzes der Aufgaben im Unterricht geht⁷; bei Noviz:innen wirken derartige Argumente naturgemäß eher spekulativ (= *Thematische Fokussierung/Elaborationstiefe*).
- Einzelne Expert:innen-Tandems, nicht aber die Noviz:innen-Tandems, gehen zu Beginn des Gesprächs nochmals die Situation und Entscheidungsaufgabe gemeinsam durch, bevor sie mit der detaillierten Analyse der Lernaufgaben starten (= *Gesprächsstrukturierung*).
- Expert:innen fragen dabei zudem häufiger nach der Meinung des Gegenübers bzw. holen sich vom Gegenüber Feedback zu ihren eigenen Meinungen/Ansichten ein als Noviz:innen (= *Gesprächsstrukturierung*)⁸.

Insgesamt erreichen damit die der Expert:innen-Gruppe zugehörigen Tandems bei den meisten betrachteten Gesprächsmerkmalen konsistentere und höhere Ausprägungen als die in der Noviz:innen-Gruppe gebündelten Tandems. Sie nehmen insbes. eine strukturiertere und vielfältiger begründete Bewertung und Auswahl von Lernaufgaben vor. Unter den Noviz:innen ist gerade bezüglich dieser Analysekategorien eine gewisse Heterogenität anstelle einer konsistenten „Unterlegenheit“ im kommunikativen Austausch zur didaktischen Planungssituation der vorliegenden Studie zu verzeichnen. Daher sollen abschließend wissenschaftliche und praktische Implikationen dieser Befunde diskutiert werden.

- 7 „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. Wo- bei 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.“ (Expert:innen_6, Pos. 7–10).
- 8 „A: Bei der b) finde ich es auch gut, dass die dann quasi nochmal in den Arbeitsgruppen da zusammen- arbeiten 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 he- rauslesen, 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.
A: Genau, also wenn wir uns dafür entscheiden, müssten wir da auf jeden Fall nochmal nachjustieren.“ (Expert:innen_7, Pos. 18–25).

5. Schlussbetrachtung

In der vorliegenden Studie wurden unterrichtsbezogene Gespräche von angehenden und berufserfahrenen Lehrkräften bei der gemeinsamen Auswahl von handlungsorientierten Lernaufgaben für den Wirtschaftslehreunterricht analysiert. Hierfür wurden jeweils 7 Tandems von Studierenden und Lehrer:innen in eine Situation versetzt, in der für eine fiktive Unterrichtssituation eine geeignete Lernaufgabe aus einem Pool vorgelegter Aufgaben ausgewählt werden sollte. Die Gespräche der Tandems wurden aufgezeichnet, transkribiert und mithilfe eines Kategoriensystems analysiert, das auf Basis einer Literatursichtung als zentrale Kategorien neben *Quantitativen Gesprächsaspekten* vor allem die *Gesprächsstrukturierung*, die *Gesprächsatmosphäre* sowie die *Thematische Fokussierung* und die *Inhaltliche Elaborationstiefe* der Gespräche vorsieht. Neben der grundsätzlichen Frage, wie sich die geführten Gespräche zum Zwecke einer didaktischen Entscheidung im Licht der verwendeten Kategorien beschreiben lassen, wurde gemäß den Annahmen der Expertiseforschung im Lehrberuf untersucht, ob und in welchen Analysekategorien die Lehrkräfte-Tandems (=Statusgruppe der Expert:innen) den Studierenden-Tandems (=Statusgruppe der Noviz:innen) in konsistenter Weise überlegen sind.

Die Befunde lassen erkennen, dass die Expert:innen-Tandems im Gesamtblick *länger und ausführlicher* über die Lernaufgabenauswahl sprechen. Bezüglich der *Gesprächsstrukturierung* zeigt sich, dass die Expert:innen den Gesprächsverlauf konsequenter regulieren, um in einen *dialogischen* Austausch zu treten, indem sie mehr Erklärungen und Begründungen statt reiner Meinungsäußerungen anbieten und ihre Gesprächspartner:innen häufiger um Feedback bitten. Auch tätigen die Expert:innen oftmals explizite Aussagen zur Gesprächsstrukturierung (etwa in Form eines Vorschlags zur Betrachtungsreihenfolge der Aufgaben) und nehmen häufiger eine gegenseitige Verständnissicherung bzw. inhaltliche Abstimmung vor. Bezüglich der *Thematischen Fokussierung* argumentieren beide Gruppen v. a. über Konstruktionsmerkmale der Lernaufgaben sowie dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler:innen. Die Expert:innen sprechen jedoch vielfältigere (lehr-lern-theoretische, situationsvignettenbezogene, ...) Subkategorien dieser Hauptkategorie an und greifen die Inhalte auch häufiger wiederkehrend auf. Beide Gruppen kommen bis auf wenige Ausnahmen zu begründeten Auswahlentscheidungen, bei den Expert:innen geht diese argumentative Durchdringung (Hauptkategorie *Inhaltliche Elaborationstiefe*) jedoch noch weiter als bei den Noviz:innen, da ihre Begründungen meist ausführlicher und facettenreicher erfolgen und sogar didaktische Handlungsalternativen durchspielen, die ihrerseits begründet werden. Entsprechend des größeren Erfahrungsschatzes argumentieren die Expert:innen zudem deutlich häufiger mit eben dieser eigenen Lehrerfahrung und stellen hierbei vielfältigere Überlegungen zur Zielgruppenadäquatheit und lernorganisatorischen Einsetzbarkeit der Aufgaben an. Darüber hinaus gehen einige der Tandems der Expert:innen-Gruppe *wiederholt* mögliche Stärken *und* Schwächen der einzelnen Aufgaben durch, wobei sie explizitere Kritik an den Aufgabenstellungen bzw. der Qualität (Problemgehalt) der vorgelegten Aufgaben äußern als die Noviz:innen. Ferner betrachten nur die Expert:in-

nen-Tandems die ihnen vorgelegten Lernaufgaben als modifizierbar bzw. im Unterricht kombiniert einsetzbar. Die *Gesprächsatmosphäre* stellt sich in beiden Statusgruppen als überwiegend positiv dar, vor allem aufgrund der regelmäßig zustimmenden Aussagen zu Beiträgen des/der Gesprächspartner:in. Festzustellen ist aber auch, dass innerhalb der Statusgruppe der Noviz:innen ein weniger homogenes Bild der Gesprächsführung herrscht als innerhalb der Statusgruppe der Expert:innen. *Einzelne* Studierenden-Tandems erreichen, losgelöst von der durchschnittlich geringeren Gesprächsverlaufsqualität der gesamten Statusgruppe, durchaus hohe Ausprägungen in sämtlichen verwendeten Analyse kategorien.

Wie fügen sich diese Ergebnisse in die bisherige Expertiseforschung im Lehrberuf? Die längere Gesprächsdauer sowie die konsistent höheren Ausprägungen wünschenswerter Analyse kategorien wie die begründete Reflexion oder das Ausloten von didaktischen Alternativen aufseiten der praktizierenden Lehrkräfte an beruflichen Schulen stützt die grundlegende Annahme, dass die reiche(re) Erfahrungswelt der Expert:innen zur Entscheidungsfindung bzw. Problemlösung in berufsspezifischen Handlungsfeldern vielfältiger verwertet wird. Zumindest die aktuell untersuchte Stichprobe zeugt von einer Überlegenheit der praktizierenden Lehrkräfte in der strukturierten und elaborierten Auseinandersetzung mit einer didaktischen Entscheidungssituation, die sie in das Handlungsfeld der (kooperativen) didaktischen Planung hineinversetzt. Dagegen stützt die Feststellung, dass die Noviz:innen in der vorliegenden Studie eine heterogene Kommunikationspraxis zeigen und zumindest einzelne Studierenden-Tandems den Expert:innen-Tandems recht nahe kommen, wiederum *empirische Befunde* der Expertiseforschung, wonach domänenrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten mit der Dauer der Berufsausübung nicht notwendigerweise kontinuierlich ansteigen bzw. Lerngelegenheiten in verschiedenen Ausbildungsphasen unterschiedlich stark genutzt werden (z. B. BOROWSKI ET AL., 2011; SEIFRIED/WUTTKE, 2017; VORPAHL/WARWAS, im Druck). Dies dürfte mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit nicht verwundern. So setzt die heutige universitäre Ausbildung stärker auf kooperative Arbeitsformate als dies zu den Ausbildungszeiten der langjährig praktizierenden Lehrkräfte der Fall war (vgl. z. B. ALBISSER ET AL., 2013). Welche fachwissenschaftlichen, pädagogischen oder didaktischen Entscheidungs- oder Problemlösungsaufgaben dabei zum Gegenstand der Kooperation (und Kommunikation) gemacht werden und wie stark die Zusammenarbeit selbst auch reflexiv durchdrungen wird, lässt sich hingegen nicht pauschal beantworten.

Angesichts notwendiger kooperativer Arbeitsformate in den Kollegien berufsbildender Schulen und dem in der Kooperationsforschung anhaltenden Desiderat mikroanalytischer, prozessbegleitender Untersuchungen gehört die vorliegende Studie zu den wenigen Forschungsbeiträgen, die kategoriengeleitete Auswertungen aller teilnehmenden und nicht nur ausgewählter Arbeitsgruppen/-tandems vornimmt (vgl. digitaler Anhang A6). Damit richtet sie den Blick nicht nur selektiv auf etwa eindrucksvolle Einzelfälle oder rückt bei mehreren betrachteten Teams wechselnde Analyse kriterien in den Fokus. Stattdessen bietet der vorliegende Beitrag ein strukturiertes Beobachtungsraster an, das wesentliche Kategorien als Schnittmengen internationaler Forschungsarbeiten

zur unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften ausweist und zugleich auf verschiedene unterrichtsbezogene Gesprächsgegenstände adaptiert werden kann. Unseres Wissens nach stellt die vorliegende Arbeit eine der ersten aus der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin (vgl. Abschnitt Problemstellung) dar, die *kommunikative* Prozesse innerhalb kooperativer Arbeitsweisen vertiefend in den Blick nimmt. Der hier besonders interessierende Vergleich von (erfahrungsgebundenen) Statusgruppen kann mit dem aktuell realisierten Untersuchungsdesign zwar nicht zufallskritisch abgesichert werden, aber doch systematisch und detailreich exploriert werden. Neben dem einheitlich angelegten Analyseraster trug hierzu auch das hochstrukturierte Setting bei. Alle analysierten Gespräche beziehen sich 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. Auf diese Weise konnte zwar keine Verallgemeinerbarkeit, aber zumindest hohe Vergleichbarkeit sichergestellt werden. Zugleich unterstreichen die erbetenen Rückmeldungen der Teilnehmer:innen (vgl. Abschnitt Methodik), dass die Untersuchungssituation eine realistische, typische Anforderung in beruflichem Betätigungsfeld darstellt, was für eine ökologische Validität der Ergebnisse spricht.

5.1 Limitationen der Studie und Anregungen für die weitere Forschung

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich nicht um tatsächliche Beobachtungen im Feld. Jedoch wäre es schon alleine aufgrund der Restriktionen der Pandemie nicht möglich gewesen, an die Schulen zu gehen und die Lehrkräfte dort im natürlichen Arbeitsumfeld zu begleiten. Welche Ausprägungen die verwendeten Analysekatégorien in realen Gesprächssituationen (z. B. bei der Zusammenarbeit in Fach- oder Bildungsgangkonferenzen; bei gemeinsamen Unterrichtsplanungen in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung) besitzen, wäre in Folgestudien zu prüfen. Außerdem ist zu bedenken, dass die gemeinschaftliche Auswahl von Lernaufgaben für den berufsschulischen Unterricht lediglich einen von vielen relevanten Anlässen unterrichtsbezogener Kommunikation zwischen (angehenden) Lehrkräften darstellt. 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 unter Kolleg:innen oder zu Unterrichtsentwürfen angehender Lehrkräfte bis hin zur gemeinsamen Analyse von Curricula in Bildungsgangkonferenzen. Im Unterschied zu den generischen Hauptkategorien des Analyserasters wären bei solchen Adaptionen dessen Subkategorien jeweils (gesprächs-)gegenstandsspezifisch auszudifferenzieren. Damit könnten sich in zugehörigen Untersuchungen die Befunde zu kommunikativen Unterschieden zwischen Expert:innen und Noviz:innen methodenbedingt leicht ändern, weil sich bspw. die tiefere Elaboration (Hauptkatego-

rie) in konkreten, gegenstandsspezifischen Zielgrößen und Begründungen (Subkategorien) entäußert. Solche Adaptionen könnten zu differenzierten Erkenntnissen über verschiedene Kommunikationsanlässe und -objekte unter dem konzeptionellen Dach der gemeinschaftlichen Unterrichtsentwicklung führen.

Schließlich 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 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.

5.2 Anregungen für die Aus- und Weiterbildung von (berufsbildenden) Lehrkräften

Der wissenschaftliche Diskurs zur Lehrprofessionalität nimmt bisher v. a. die individuelle pädagogische Arbeit in den Fokus (vgl. WARWAS, 2019), während Kompetenzfacetten, die kooperative Unterrichtsplanung und Unterrichtsentwicklung betreffen, in der Forschung und Praxis zur Lehrkräftebildung unterbelichtet erscheinen. Gerade an berufsbildenden Schulen kann kooperative Bildungsgangarbeit aber nur dann erfolgreich verlaufen, wenn sie von flankierenden Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung begleitet wird (TENBERG, 2017; TRAMM/CASPER, 2021). Dazu gehört auch, angehende und praktizierende Lehrkräfte mit Kenntnissen über und Fähigkeiten für die Gestaltung unterrichtsbezogener, kritisch-konstruktiver Diskussionen auszustatten.

Vergleichende Studien wie die vorliegende können im einfachsten Anwendungsfall als Lektüre in der universitären Ausbildungsphase Reflexionsimpulse bieten. Darüber hinaus könnte der Einsatz des strukturierenden Analyserasters – mit den in Kap 5.1. zuvor angedeuteten Modifikationsnotwendigkeiten – einerseits die Evaluation beobachteter Kommunikationsprozesse in schulischen Praktika (bspw. einer teilnehmenden Beobachtung in Fachbereichssitzungen) und andererseits die Bewertung des eigenen, meist unbewussten Kommunikationsverhaltens (etwa in rückblickender Reflexion geleisteter Gruppenarbeiten) unterstützen. Zudem könnte sich dessen Einsatz etwa in schulinternen (oder extern moderierten) Weiterbildungsformaten zu unterrichtsbezogener Kommunikation im Kollegium eignen, um spezifische Schwächen und Stärken zu identifizieren, welche die bisherige Bildungsgangarbeit hemmen oder befördern.

Digitaler Anhang abrufbar unter: https://wipaed.uni-hohenheim.de/forschungsteam560b#jfmulticontent_c494951-4

Anhang A1: Situationsvignette der Untersuchung

Anhang A2: Drei Lernaufgaben, die den Proband:innen zur Auswahl vorgelegt wurden

Anhang A3: Instruktion zur Situationsvignette

Anhang A4: Kodierleitfaden zur Erfassung der unterrichtsbezogenen Kommunikation zwischen den Tandems

Anhang A5: Fragebögen zur Erfassung der Selbsteinschätzungen und zur Evaluation des Untersuchungsdesigns

Anhang A6: Kurzcharakterisierungen der Gespräche der Tandems beider Statusgruppen

Literaturverzeichnis

- ACHTENHAGEN, F. / WEBER, S. (2015): „Ck“, „pck“, „pk“ – Oder: „Was Sie schon immer über Fachdidaktik wissen wollten“. In: RAUSCH, A. / WARWAS, J. / SEIFRIED, J. / WUTTKE, E. (Hg.): Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung. Festschrift für Detlef Sembill. Schneider Verlag Hohengehren, 89–105.
- ACKERMAN, P. / BEIER, M. (2018): „Methods for Studying the Structure of Expertise: Psychometric Approaches“. In: ERICSSON, K. A. / HOFFMANN, R. R. / KOZBELT, A. / WILLIAMS, A. M. (Hg.): The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge: University Press, 213–232.
- ALBISSER, S. / KELLER-SCHNEIDER, M. / WISSINGER, J. (2013): „Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität“. In: KELLER-SCHNEIDER, M. / ALBISSER, S. / WISSINGER, J. (Hg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9–29.
- 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“. In: Professional Development in Education, 45 (2), 250–263.
- APREA, C. / DEUTSCHER, V. K. / SEIFRIED, J. (2021): „Design wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen: Ein Ansatz zur Förderung und Analyse von Unterrichtsplanungskompetenz bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik“. In: KLUSMEYER, J. / SÖLL, M. (Hg.): Unterrichtsplanung in der Wirtschaftsdidaktik. Aktuelle theorie-, empirie-, und praxisbasierte Beiträge. Wiesbaden: Springer VS, 169–194.
- BARNHART, T. / VAN ES, E. A. (2020): „Developing a Critical Discourse About Teaching and Learning: The Case of a Secondary Science Video Club“. In: Journal of Science Teacher Education, 31 (5), 491–514.
- BERDING, F. / JAHNCKE, H. / REBMAN, K. (2021): „Einfluss von Lehrerüberzeugungen auf die Gestaltung von Lernaufgaben“. In: BECK, K. / OSER, F. (Hg.): Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber. Bielefeld: wbv Verlag, 101–120.
- BILLET, S. / HARTEIS, C. / GRUBER, H. (2018): „Developing Occupational Expertise through Everyday Work Activities and Interactions“. In: ERICSSON, K. A. / HOFFMANN, R. R. / KOZBELT, A. / WILLIAMS, A. M. (Hg.): The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge: University Press, 105–126.
- BLOEMEN, A. (2011): Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre. Analyse, Konstruktion und Evaluation von Lernaufgaben für die Lernfelder industrieller Geschäftsprozesse. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- BÖHNER, M. & DOLZANSKI, C. (2016): Fachdidaktik für Lehrende im Bereich Wirtschaft. Schlüssel für den erfolgreichen Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag.
- BOROWSKI, A. / KIRSCHNER, S. / LIEDTKE, S. / FISCHER, H. E. (2011): „Vergleich des Fachwissens von Studierenden, Referendaren und Lehrenden in der Physik“. In: Physik und Didaktik in Schule und Hochschule, 1 (10), 1–9.

- 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: KLUSMEYER, J. / SÖLL, M. (Hg.): Unterrichtsplanning in der Wirtschaftsdidaktik. Aktuelle theorie-, empirie-, und praxisbasierte Beiträge. Wiesbaden: Springer VS, 291–328.
- CHAUROYA, M. / BRODIE, K. (2018): „Conversations in a professional learning community: An analysis of teacher learning opportunities in mathematics“. In: Pythagoras, 39 (1), a363. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209131.pdf> (abgerufen am: 05.12.2022).
- DILGER, B. / HERTLE, E. / KREMER, H.-H. (2002). Wissensforen, (k)ein Allheilmittel für Lernortkooperation? – Erfahrungen aus dem Modellversuch Wislok. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, 3. http://www.bwpat.de/ausgabe3/dilger_et_al_bwpat3.shtml (abgerufen am: 05.12.2022).
- EDER, A. / KOSCHMANN, A. (2011). Die Rolle von Lernortkooperation bei der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online: bwpat, 20, 1–22.
- ERICSSON, K. / HOFFMANN, R. / KOZBELT, A. / WILLIAMS, A. (2018): The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge: University Press.
- ERICSSON, K. (2018): „Capturing Expert Thought with Protocol Analysis: Concurrent Verbalizations of Thinking during Experts' Performance on Representative Tasks“. In: ERICSSON, K. / HOFFMANN, R. / KOZBELT, A. / WILLIAMS, A. (Hg.): The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge: University Press, 192–202.
- GLOISTEIN-TIETJEN, C. (2018). Lehrerteamarbeit im Kontext der externen Zusammenarbeit im Lernfeldnetzwerk Medizinische Fachangestellte (LerNeMFA) (Dissertation, Universität Hamburg). Universität Hamburg. <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/6044> (abgerufen am: 05.12.2022).
- GRUBER, H. / JARODZKA, H. (2018): „Expertise“. In ROST, D. H. / SPARFELDT, J. R. / BUCH, S. R. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz Verlag, 185–192.
- HARTMANN, U. / RICHTER, D. / GRÄSEL, C. (2021): „Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung“. In: Unterrichtswissenschaft, 49, 325–344.
- HERKNER, V. & PAHL, J.-P. (2020). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In ARNOLD, R. / LIPSMEIER, A. / ROHS, M. (Hg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden: Springer VS, 189–204.
- HORN, I. S. (2007): „Fast Kids, Slow Kids, Lazy Kids: Framing the Mismatch Problem in Mathematic Teachers' Conversations“. In: The Journal of the Learning Sciences, 16 (1), 37–79.
- HORN, I. S. & KANE, B. D. (2015): „Opportunities for Professional Learning in Mathematics Teacher Workgroup Conversations“. In: Journal of Teacher Education, 68 (1), 41–54.
- JAHN, R. / GÖTZL, M. / SEEMANN, A. / REINISCH, H. / STARK, T. (2011). Gemeinsames Lernen von Studierenden, Lehramtsanwärtern und Lehrenden. Erste Erfahrungen aus einem Versuch schulnaher Curriculumentwicklung im Rahmen der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen in Thüringen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, 20, 1–21.
- 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“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf; Stand: 25.11.2021.
- KMK (2018). „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“. <https://www.kmk.org/>

- fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf; Stand: 25.11.2021.
- KOSCHMANN, A. (2013). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung der lernfeldorientierten Lehrpläne: Eine explorative Untersuchung an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. Göttingen: Sierke.
- KREMER, H.-H. / KÜCKMANN, M.-A. (2016). Multiprofessionelle Teamarbeit oder multiprofessionelle Akteure: Studie zur inklusiven Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, 30, 1–26.
- KUCKARTZ, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- LIBERATI, A. ET AL. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. In: PLoS medicine, 6(7), 1–28.
- LITTLE, J. W. / CURRY, M. W. (2008): „Structuring talk about teaching and learning: The use of evidence in protocol-based conversation“. In: EARL, L. M. / TIMPERLEY, H. (Hg.): Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement. New York: Springer, 29–42.
- NEUWEG, G. H. (2015): Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster: Waxmann.
- RIEBENBAUER, E. / DREISIEBNER, G. / STOCK, M. (2017): „Providing feedback, orientation and opportunities für reflection as key elements for successful mentoring programs: Reviewing a program for future business education teachers“. In: Global Education Review, 4 (4), 54–69.
- SCHADT, C. (im Druck). Professionelle unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen berufsschulischen Lehrkräften. Universität Hohenheim.
- 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). https://www.researchgate.net/publication/354209211_Characteristics_of_Teachers'_Professional_Communication_about_Teaching_PCT_-_a_Systematic_Literature_Review (abgerufen am 05.12.2022).
- SEIDEL, T. / REISS, K. (2014): „Lerngelegenheiten im Unterricht“. In: SEIDEL, T. / KRAPP, A. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz Verlag, 253–274.
- SEIFRIED, J. / WUTTKE, E. (2017): „Der Einsatz von Videovignetten in der wirtschaftspädagogischen Forschung: Messung und Förderung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen angehender Lehrpersonen“. In: GRÄSEL, C. / TEMPLER, K. (Hg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Wiesbaden: Springer, 303–322.
- SEMBILL, D. / SEIFRIED, J. (2009): „Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen“. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. ET AL. (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 345–354.
- SEMBILL, D. / SEIFRIED, J. (2010): Empirische Erkenntnisse zum handlungsorientierten Lernen in der kaufmännischen Bildung. In: Lernen & Lehren, (25) 98, 61–67.
- SLAVIT, D. / NELSON, T. H. (2010): „Collaborative teacher inquiry as a tool for building theory on the development and use of rich mathematical tasks“. In: J Math Teacher Educ, 13, 201–221.
- STEINEMANN, S. (2008): Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung: Entwicklung eines kategorialen Analysemodells auf der Grundlage einer Fallstudie. Detmold: EUSL.
- STIGLER, J. / MILLER, K. (2018): „Expertise and Expert Performance in Teaching“. In: ERICSSON, K. / HOFFMANN, R. / KOZBELT, A. / WILLIAMS, A. (Hg.): The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge: University Press, 431–452.

- STOCK, M. / DREISIEBNER, G. / RIEBENBAUER, E. / SLEPCEVIC-ZACH, P. / KAMSKER, S. (2020): „(Selbst-)Reflexion im Studium – Motor für die Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität“. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online* : bwp@-Spezial, Profil 6, 1–18.
- TENBERG, R. (2017): „Zum Stand der Lehrpersonenkooperation an berufsbildenden Schulen“. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113 (2), 179–201.
- TRAMM, T., KREMER, H.-H., TENBERG, R. (Hrsg.) (2011). *Lernfeldansatz – 15 Jahre danach*. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*: bwp@, Ausgabe 20.
- TRAMM, T. / NAEVE-STOSS, N. (2020): „Curricula für die berufliche Bildung – Lernfeldstruktur zwischen Situations- und Fächerorientierung“. In R. ARNOLD, R. ET AL. (Hg.): *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 309–324.
- TRAMM, T. / CASPER (2021): „Lernfeldunterricht gemeinsam entwickeln. Kooperative Unterrichtsplanung im Kontext der Lernfelddidaktik als diskursiver Orientierungs- und Planungsprozess“. In: KLUSMEYER, J. / SÖLL, M. (Hg.): *Unterrichtsplanung in der Wirtschaftsdidaktik. Aktuelle theorie-, empirie-, und praxisbasierte Beiträge*. Wiesbaden: Springer VS, 253–290.
- VAN DIGGELEN, M. / DEN BROK, P. / BEIJAARD, D. (2013): „Teachers’ use of a self-assessment procedure: the role of criteria, standards, feedback and reflection“. In: *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19 (2), 115–134.
- VAN ES, E. A. (2012): „Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club“. In: *Teaching and Teacher Education*, 28, 182–192.
- VESCIO, V. (2020): „Professional Learning Communities: The Promise and Possibilities for Meaningful Teacher Learning“. In: KANSTEINER, K. ET AL. (Hg.): *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, 84–95.
- VORPAHL, W. / WARWAS, J. (im Druck). *Interpretation von und Einstellung zu lernverlaufsdiagnostischen Informationen in der beruflichen Bildung – Explorative Interviewstudie mit angehenden und praktizierenden Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*.
- 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. In: *Teaching and Teacher Education*, 61, 211–224.
- WARWAS, J. / SCHADT, C. / WILKE, C. (2020). *Kommunikationsqualität in Professionellen Lerngemeinschaften und ihr Stellenwert für das professionelle Handeln der beteiligten Lehrkräfte – Eine systematische Literatursichtung*. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* : bwp@-Spezial, Profil 6, 1–23.
- WARWAS, J. (2019). *Lehrprofessionalität an beruflichen Schulen – Empirische Analysen zur Gestaltung unterrichtlicher Interaktionen und zur Funktion internaler und externaler Bewältigungsressourcen der Lehrkräfte*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Universität Bamberg.
- 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. In: *ZDM Mathematics Education*, 48, 555–569.
- WILBERS, K. (2015): „Didaktische Jahresplanung: Aufgaben, Varianten und Entwicklungsperspektiven“. In: WILBERS, K. (Hg.): *Didaktische Jahresplanung an kaufmännischen Schulen*. Nürnberg: epubli Verlag, 10–40.
- WUTTKE, E. (2005): „Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung“. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- WUTTKE, E. / SEIFRIED, J. (2009): „Diagnose von und Umgang mit Schülerfehlern als Facette der professionellen Kompetenz von Lehrkräften – Skizze eines Forschungsprojekts“. In: WUTTKE, E. ET AL. (Hg.): *Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung*. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 45–54.

WUTTKE, E. / SEIFRIED, J. (2016): „Formen, Funktionen und Effekte sprachlicher Instruktion und Interaktion am Beispiel von Fragen und Feedback“. In: BROUER, B. / KILIAN, J. / VOGT, R. (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung (S. 346–361). Berlin, Boston: De Gruyter, 346–361.

DR. CHRISTIAN SCHADT

Universität Hohenheim, Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere
Theorie und Didaktik beruflicher Bildung, Fruwirthstr. 47, 70599 Stuttgart,
christian.schadt@hs-coburg.de

PROF. DR. JULIA WARWAS

Universität Hohenheim, Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere
Theorie und Didaktik beruflicher Bildung, Fruwirthstr. 47, 70599 Stuttgart,
julia.warwas@uni-hohenheim.de

LISA HEINZ

BBS Stadthagen, Jahnstraße 21, 31655 Stadthagen, lisa.heinz@bbs-stadthagen.de