

## Profil 6:

### Digitale Festschrift für **EVELINE WUTTKE**



**Julia WARWAS, Christian SCHADT & Carina WILKE**

(Universität Göttingen, Universität Göttingen & Studienseminar Göttingen)

**Kommunikationsqualität in Professionellen  
Lerngemeinschaften und ihr Stellenwert für das  
professionelle Handeln der beteiligten Lehrkräfte –  
Eine systematische Literatursichtung**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/profil6\\_wuttke/warwas\\_etal\\_profil6.pdf](https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/warwas_etal_profil6.pdf)

in

**bwp@ Profil 6** | September 2020

**Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und  
Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung**

Hrsg. v. **Karin Heinrichs, Kristina Kögler & Christin Siegfried**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2020

**bwp@**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## **Kommunikationsqualität in Professionellen Lerngemeinschaften und ihr Stellenwert für das professionelle Handeln der beteiligten Lehrkräfte – Eine systematische Literatursichtung**

---

### **Abstract**

Die Professionelle Lerngemeinschaft von Lehrkräften (PLG) als anspruchsvolle Form der Lehrkräftekooperation wird als ein wirksames Instrument der Unterrichtsentwicklung im Kollegium angesehen. Obwohl für jegliche Kooperationsformate im Arbeits- und Organisationskontext die Kommunikation zwischen den Beteiligten als erfolgskritische Variable gilt, erscheinen gerade die Mikroprozesse der Zusammenarbeit von Lehrkräften in PLGen – trotz einer mittlerweile knapp 30jährigen Forschungstradition zum Thema – als vergleichsweise unbestimmt. Daher wird im vorliegenden Beitrag eine systematische Literatursichtung zur Qualität des kommunikativen Austauschs in PLGen vorgestellt. Diese wurde durch eine Recherche mit festgelegten Suchbegriffen in relevanten erziehungswissenschaftlichen Datenbanken durchgeführt. Durch einen Abgleich mit zuvor festgelegten Ein- und Ausschlusskriterien wurden 15 empirische Beiträge als relevant identifiziert. Auf Basis einer vergleichenden Inhaltsanalyse wird eruiert, an welchen Merkmalen die Qualität der gemeinschaftsinternen Kommunikation festgemacht wird. Zudem werden Erkenntnisse darüber zusammengetragen, welche Professionalisierungsgewinne die Beteiligten aus qualitativ hochwertiger Kommunikation über Unterricht erzielen können. Die Befunde der Analyse deuten darauf hin, dass eine für die Zwecke der Unterrichtsverbesserung gewinnbringende kommunikative Praxis sich durch eine *inhaltliche Ausrichtung* der Gespräche auf *Themen der Unterrichtsgestaltung und des Lernens der Schüler/innen* zeigt, welche als *offener, problemzentrierter Austausch* zwischen den Teammitgliedern stattfindet, so dass *eine gemeinschaftliche, umfangliche und bestenfalls evidenzbasierte Analyse bisheriger unterrichtlicher Praxis* erfolgen kann. Zudem sollten sich *die diskutierten Inhalte für das unterrichtliche Handeln auch verallgemeinernd auf lerntheoretische Ideen und (insbes. fach-) didaktische Konzepte beziehen*, um *letztlich wieder konkrete gemeinsame (insbes. fach-) didaktische Problemlösungen erarbeiten zu können* und diese im Anschluss an den erprobenden Einsatz im Unterricht ihrerseits zum Gegenstand kritischer Analyse und Reflexion zu machen. Das Professionalisierungspotential derartiger kommunikativer Praktiken scheint insbesondere darin zu liegen, bei den Lehrkräften eine *einsichtsvolle, manchmal sogar intentionale Veränderung unterrichtsbezogener Sichtweisen* anzuregen. Die Bedeutung der Befunde aus dem Literaturreview wird am Ende dieses Beitrags unter Berücksichtigung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung zur Kooperation berufsschulischer Lehrkräfte diskutiert.

**Schlüsselwörter:** *Kommunikation; Professionelle Lerngemeinschaften; unterrichtsbezogene Professionalisierungsgewinne; Systematisches Literaturreview*

# 1 Einleitung

Untersuchungen aus der Lehrerkooperationsforschung geben vielfältige Hinweise darauf, dass Professionelle Lerngemeinschaften (PLGen) die unterrichtliche Praxis der beteiligten Lehrkräfte und darüber vermittelt auch das Lernen ihrer Schüler/innen verbessern können (z. B. Vescio/Ross/Adams 2008; Lomos/Hofman/Bosker 2011; Warwas/Helm 2018). Dabei besteht eine – per se selten überprüfte – Grundannahme darin, dass Lehrkräfte durch die gemeinsame Reflexion von Unterrichtsepisoden bzw. einen Diskurs während der kooperativen Planung von Unterricht reichhaltige Lernchancen erhalten, die sie für ihr pädagogisch-didaktisches Handeln nutzbar machen können (Bonsen/Hübner 2012; 2015). Die PLG trägt demnach zum berufsbezogenen Lernen von Lehrkräften bei (Buhren 2015) und wird an mancher Stelle sogar als ‘Königsweg’ der Unterrichtsentwicklung im Kollegium angesehen (Rolff 2015).

Entsprechend der hohen Bedeutungszuschreibung an die Kommunikation im Rahmen kooperativer Unterrichtsentwicklung bilden die zumeist als *Reflective Dialogue* bezeichneten Austauschprozesse in populären klassifikatorischen Modellen eine elementare Bestimmungsgröße erfolgreicher PLGen (Kapitel 2 im vorliegenden Beitrag). Das Gros empirischer Untersuchungen lässt jedoch erkennen, dass quantitative Zugänge zu deren Erfassung vorherrschen. Die Kommunikation zwischen kooperierenden Lehrkräften wird also vorrangig anhand mengen- bzw. häufigkeitsbezogener Kriterien gemessen. So wird bspw. danach gefragt, wie oft Lehrkräfte miteinander über unterrichtsbezogene Themen kommunizieren. Welche Qualität ihre kommunikativen Praktiken dabei aufweisen, steht dagegen weitaus seltener im Fokus<sup>1</sup>. In der Folge kommt es zu erklärungsbedürftigen Befunden wie denjenigen von Supovitz (2002). Dieser Autor stellt fest, dass Schulen, die er aufgrund ihrer Arbeitsweise und Organisationsstruktur als *team based schools* deklariert, zwar ein Mehr an kooperativen Arbeitsformen aufweisen, diese jedoch Schulen mit weniger kooperativ arbeitenden Kollegien in der Güte ihres *Reflective Dialogue* nicht überlegen sind. Solcherlei Ergebnisse legen nahe, dass es sich bei Quantität und Qualität kommunikativer Austauschprozesse um Dimensionen handelt, die unabhängig voneinander variieren können und je einer eigenständigen Beschreibung und Analyse bedürfen.

In der Forderung nach einer differenzierten Betrachtung quantitativer und qualitativer Bestimmungsmerkmale lehrerseitiger Kommunikation über Unterricht zeigt sich eine interessante Parallele zur Erforschung von Kommunikationsformen im Unterricht, die in der Wirtschaftspädagogik eng mit den Arbeiten von Eveline Wuttke verbunden sind. Ihre Befunde legen nahe, dass für die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler/innen (z. B. Wuttke 2005a, Wuttke/Seifried 2016) ebenso wie zwischen Schüler/innen (z. B. Wuttke 2005b, Wuttke 2012) nicht übervereinfachend unterstellt werden darf, dass eine hohe Frequenz des Austauschs auch mit einer tiefen Elaboration von Themenfeldern einhergeht. Zugleich zeigen sie auf, dass elaborierende Kommunikationsformen vielfältig positiv mit Lernerfolgen der Schüler/innen assoziiert, aber nur selten anzutreffen sind. Wuttke folgert darauf aufbauend sogar explizit, dass

---

<sup>1</sup> Exemplarisch seien der Standard Inventory Assessment Fragebogen, welcher bei Johnson (2011) und Stegall (2011) zum Einsatz kommt, sowie der Professional Community Index, der bei Wahlstrom & Louis (2008), Lomos (2012) und Vanblaere & Devos (2016) erhoben wird, genannt.

ausschließlich diejenigen Kommunikationsansätze einen Beitrag zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Kommunikation und Lernzuwachs geeignet sind, die zusätzlich zu quantitativen Aspekten der Kommunikation auch deren Qualität in den Blickpunkt stellen (vgl. 2005, Kap. 5). In Rekurs auf Ansätze zum kooperativen bzw. kollaborativen Lernen (z.B. Mercer 1995) und einem Verständnis der Kommunikation als Stützfaktor des Lernens im sozial-konstruktivistischem und sozial-kognitivistischem Sinne charakterisiert Wuttke (2012) dabei qualitativ hochwertige (weil lernförderliche) Kommunikation als *Exploratory Talk* und grenzt diesen von *Disputational Talk* und *Cumulative Talk* ab. Ersterer ist u. a. geprägt 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. Dabei wird der „[e]xploratory talk als ideal bezeichnet, um Bedeutung zu generieren, Verstehen zu prüfen und auf einer vorhandenen Wissensbasis aufzubauen“ (Wuttke 2005, 139).

Aktuelle Überblicksarbeiten zur PLG-Forschung (z. B. Salleh et al. 2017) offenbaren hingegen, dass Auseinandersetzungen über definitorische Details und grundsätzliche konstitutive Merkmale von PLGen gegenüber der Analyse erfolgreicher Austauschprozesse in diesen Gemeinschaften und deren lern und/oder kommunikationstheoretischer Begründung dominieren. Das resultierende Forschungsdesiderat formuliert Havnes bereits 2009 wie folgt: „More micro-analyses of what goes on in teacher teams (...) are needed to understand the mechanisms involved in establishing well-functioning teacher teams. Most important, perhaps, is to get beyond what teachers say about teams and instead focus on what they say and do in teams“ (ebd., 157). Damit benennt der Autor eine Forschungslücke, die auch heute explizit bei der empirischen Untersuchung der Arbeitsweisen von PLGen angemahnt wird (Vescio 2020).

Diesem Desiderat wollen wir uns im vorliegenden Beitrag unter zwei Analyseperspektiven annehmen. Zum einen soll anhand bisheriger empirischer Studien eruiert werden, an welchen Merkmalen die Qualität der gemeinschaftsinternen Kommunikation jeweils festgemacht wird; zum zweiten sollen Erkenntnisse darüber zusammengetragen werden, welche Professionalisierungsgewinne die Beteiligten aus qualitativ hochwertiger Kommunikation über Unterricht erzielen können – sei es in Form ergriffener Maßnahmen der gemeinschaftlichen Unterrichtsentwicklung oder der individuellen Verbesserung des Unterrichts.

Unter diesen Zielstellungen haben wir ein systematisches Literaturreview der internationalen Forschung zu unterrichtsbezogenen kommunikativen Praktiken von Lehrkräften in Professionellen Lerngemeinschaften (und hiermit eng verwandten Kooperationsformaten) durchgeführt. Im zweiten Kapitel des Beitrags sollen daher zunächst konstitutive Merkmale von PLGen, die Bedeutung der Kommunikation für die Arbeit von PLGen sowie deren übergreifende Zielsetzung mithilfe etablierter klassifikatorischer Modelle näher erläutert werden. Im dritten Kapitel wird die Methodik des Literaturreviews beschrieben, bevor im vierten Kapitel die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der als thematisch einschlägig identifizierten Studien dargelegt werden. Eine Diskussion der Erkenntnisse unter Berücksichtigung struktureller

Entwicklungen im berufsbildenden Schulsystem sowie bisheriger Beiträge aus der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung schließt die Arbeit ab.

## 2 Begriffliche und theoretische Eingrenzungen

### *Die Professionelle Lerngemeinschaft als Kooperationsformat*

Obwohl sich PLGen als Forschungsgegenstand zunehmender Beliebtheit erfreuen, hat sich bislang kein einheitliches Verständnis hierüber etabliert. Vielmehr existieren diverse Definitionen und Operationalisierungsvorschläge nebeneinander (Vangrieken et al. 2017, Salleh et al. 2017, Warwas/Helm/Schadt 2019). Ebenso vielfältig sind die zumeist synonym gebrauchten Bezeichnung des Gegenstandsbereichs (z. B. teacher community, community of practice, critical friends; ebd.). Konsensfähig erscheint zumindest – vor allem im deutschsprachigen Diskurs – eine semantische Annäherung an das Konstrukt der Professionellen Lerngemeinschaft über dessen Teilbestandteile *professionell*, *Lernen* und *Gemeinschaft*. Demnach „verbinden fortwährende, kollektive Erfahrungsgewinne (Lernen) die Mitglieder einer Gruppe, welche durch gemeinsames „Fühlen, Streben und Urteilen verbunden“ sind (Gemeinschaft) und als „Experten in einem umgrenzten Gebiet“ ihre Lernanstrengungen auf die Vervollkommnung domänenspezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten konzentrieren (professionell)“ (Warwas/Helm/Schadt 2019, 40, siehe auch Bensen/Hübner 2012, 60, Buhren 2015, 176).

Des Weiteren lassen sich im internationalen Diskurs zumindest zwei klassifikatorische Modelle konstitutiver PLG-Merkmale identifizieren, die wiederkehrend rezipiert werden (Buhren 2015, Warwas/Helm/Schadt 2019):

1. Kruse/Louis/Bryk (1995 et passim) erachten *Shared Norms and Values* hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses als Lehrkraft sowie hinsichtlich des Lehrens und Lernens, den *Reflective Dialogue* über Themen, die das unterrichtliche Handeln der Gemeinschaftsmitglieder betreffen, eine *Deprivatization of Practice* für die Zwecke einer kollegialen Reflexion eben dieser pädagogischen Praxis, die Pflege der *Collaboration* zwischen den Teammitgliedern sowie eine einheitliche Ausrichtung der kooperativen Tätigkeiten im Sinne eines *Collective Focus on Student Learning* als maßgeblich.
2. Hord (1997 et passim) hingegen unterscheidet zwischen einer durch *Supportive and Shared Leadership* geprägten Arbeitsweise, dem Vorhandensein von *Shared Values and Vision* hinsichtlich des Lehrens und Lernens, der Notwendigkeit von *Supportive Conditions* in Bezug auf organisatorisch-strukturelle Rahmenbedingungen sowie einer *Shared Personal Practice* der Gruppenmitglieder, die letztendlich zu einer *Collective Creativity* im Sinne gemeinsamen Lernens und Anwendens des Gelernten führt.

### *Die Bedeutung der Kommunikation zwischen den Teammitgliedern in den vorgestellten Modellen*

Kruse/Louis/Bryk (1995), die den *Reflective Dialogue* explizit in ihr Modell aufnehmen, argumentieren, dass PLG-interne kommunikative Prozesse die der Professionsausübung häufig

immanente Isolation von Lehrkräften aufzulösen vermögen. Zudem kann die Kommunikation der isolationsbedingt entstehenden Ungewissheit hinsichtlich der pädagogischen Wirksamkeit individuellen unterrichtlichen Planens und Handelns begegnen. Daher ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte ein regelmäßiges und hochwertiges unterrichtsbezogenes Feedback erhalten. Die Autor/innen gehen davon aus, dass ein intensiver Diskurs über den Unterricht einen hohen Standard professionellen Handelns befördert und dabei hilft, die von der Gemeinschaft geteilten pädagogische Werte in eine (wertekonforme und insofern verbesserte) unterrichtliche Praxis zu übersetzen. Schließlich ist der kommunikative Austausch als eine gemeinschaftlich verantwortete Aufgabe anzusehen, die den PLG-Mitgliedern zu einem besseren Verständnis darüber verhelfen soll, welche (noch defizitären) Facetten ihrer professionellen Betätigung Lernpotenziale bergen. Diese Lernpotenziale können für künftiges Planen und Handeln nutzbar gemacht werden, wenn die PLG-Mitglieder gemeinschaftliche Routinen entwickeln, um dieses Handeln adäquat zu beschreiben, zu analysieren und konkrete Optimierungsmöglichkeiten zu bestimmen.

Das Modell von Hord (1997) stellt die Kommunikation zwischen den Teammitgliedern als erfolgskritisch für das Entstehen der *Collective Creativity* heraus, wobei die Kommunikation sich inhaltlich vor allem um „students and teaching and learning, identifying related issues and problems“ (ebd., 18) drehen muss. Durch den offenen Austausch über derartige Themen erhalten die Beteiligten ein erweitertes Verständnis unterrichtsbezogener Problemstellungen und entwickeln neue Ideen, um diesen adäquat zu begegnen. Dafür sieht Hord es als unbedingte Voraussetzung an, dass die Gruppenmitglieder bereit sind, kollegiales Feedback zu akzeptieren und in künftigen unterrichtlichen Interaktionen umzusetzen. Hierfür sollten die Lehrkräfte Maßnahmen wie kollegiale Hospitationen und gemeinsame Diskussionsrunden zu inhaltlichen Fragen der Lehrtätigkeit ergreifen.

### *Kooperative Praktiken zum Zwecke der Unterrichtsentwicklung*

Studien zur Unterrichtsentwicklung speziell im Rahmen von PLGen lassen erkennen, dass die thematische Fokussierung der hierbei stattfindenden Austauschprozesse zwischen Lehrkräften erfolgsrelevant ist. Nach Supovitz (2002) ist etwa eine messbare Leistungssteigerung der Schüler/innen ausschließlich in denjenigen PLGen feststellbar, die sich auf das Verändern der Unterrichtspraxis der beteiligten Lehrkräfte konzentrierten. Dies wird darauf zurückgeführt, dass eine Zusammenarbeit in Lerngemeinschaften den beteiligten Lehrkräften Lernmöglichkeiten bietet, ihren Unterricht an Bedarfe der Schüler/innen anzupassen bzw. im Sinne der angestrebten Ziele weiterzuentwickeln, was dann wiederum Lerngewinne seitens der Schüler/innen bedingt (Havnes 2009). Diese postulierten Zusammenhänge lassen sich anhand eines Berichts von Befunden mehrerer Befragungsstudien bei Holtappels (2020) nachvollziehen. Demgemäß bilden ein auf unterrichtliche Themen bezogener Austausch, ein angstfreies Erproben und ein Voneinanderlernen nach dem Vorbild eines gegenseitigen Coachings die Grundlagen für das berufliche Lernen im Rahmen einer PLG. Die damit u. a. initiierte Erweiterung des didaktisch-methodischen Handlungsrepertoires kann zu einer Steigerung der Unterrichtsqualität führen. In PLGen organisierten Lehrkräften gelingt es beispielsweise besser als alleine,

Lernumgebungen adaptiv zu gestalten oder Schüler/innen motivational zu unterstützen und kognitiv zu aktivieren.

### 3 Fragestellungen, Such- und Selektionsstrategien des systematischen Literaturreviews

Die Fragestellungen der nachfolgend berichteten Überblicksarbeit ergeben sich aus den Argumenten der vorhergehenden Kapitel. Zum einen erfahren kommunikative Praktiken zwischen Lehrkräften eine starke Akzentuierung in den vorgestellten klassifikatorischen PLG-Modellen, in denen sie als zentrales Instrument erfolgreicher kooperativer Unterrichtsentwicklung gelten. Zum anderen scheint es plausibel anzunehmen, dass nicht jede Form der Kommunikation und ebenso kein lediglich unter Aspekten der Quantität zu fassendes Kommunikationsverständnis für diese Zwecke ausreichend sein dürfte.

*FF1:* Anhand welcher Merkmale bestimmen empirische Studien die Qualität kommunikativer Praktiken von Lehrkräften, die in Professionellen Lerngemeinschaften kooperieren?

*FF2:* Welches Potential bieten die untersuchten kommunikativen Praktiken für die Professionalisierung pädagogischen Handelns (im Sinne ergriffener Maßnahmen der gemeinschaftlichen Unterrichtsentwicklung oder der individuellen Verbesserung des Unterrichts)?

Die Auswahl deutsch und englischsprachiger Suchbegriffe zu den drei relevanten Themenblöcken „Professionelle Lerngemeinschaft“, „Kommunikation“ und „Unterrichtsentwicklung/verbesserung“ (siehe Tabelle 1) erfolgte zum einen im Einklang mit den oben vorgestellten Modellen, zum anderen durch eine Vorabrecherche häufig genutzter Synonyme in Titeln und Schlüsselwörtern einschlägiger Veröffentlichung.

Tabelle 1: Suchbegriffe der Literaturrecherche

Themenblock	Suchbegriffe englisch	Suchbegriffe deutsch
Professionelle (Lern-) Gemeinschaften von Lehrkräften	professional learning community/ communities; critical friends group; professional community/communities; communities of practice; plc; teacher community/communities; teacher collaboration; collegial collaboration; peer; team	Professionelle Lerngemeinschaft; Lehrerkooperation; Lehrkräftekooperation; Team; Kolleg/innen
Kommunikation	teacher communication; collegial conversation; feedback; talk; story/stories; discussion; dialogue	Lehrerkommunikation; Lehrkräftekommunikation; Feedback; Gespräch; Diskussion; Dialog
Unterrichtsentwicklung/-verbesserung	instruction; instructional planning/ practice/improvement/quality; classroom/teaching practice; educational change	Unterrichtsentwicklung; Unterrichtsqualität; Unterrichtshandeln

Vescio/Ross/Adams (2008) sowie Vangrieken et al. (2017) sprechen in ihren Reviews zu PLGen von einer „nebligen“ Terminologie mit vielfältigen Abwandlungen. Dieser Eindruck bestätigt Erkenntnisse unserer eigenen Vorarbeiten (z. B. Warwas/Helm/Schadt 2019, Warwas/Schadt 2020), weshalb es sich anbot, gleichermaßen breitere und engere Bezeichnungen in die Suche einzuschließen. Zugleich wurde – und dies gilt für alle in Tabelle 1 ausgewiesenen Themenfelder – durch vorgelagerte manuelle Suchanfragen berücksichtigt, dass nicht alle in englischsprachigen Beiträgen gebräuchlichen Termini auch ein deutschsprachiges Pendant besitzen und umgekehrt. Um Studien zu kommunikativen Praktiken in PLGen bzw. PLG-ähnlichen Kooperationsformaten identifizieren zu können, mussten neben dem zentralen Terminus des (reflective) dialogue auch Begriffe wie talk, conversation, Gespräche, Diskussionen etc. berücksichtigt werden. Zudem flossen im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage auch Begriffe zur Unterrichtsentwicklung i. w. S. ein, um Studien zu finden, die durch kommunikative Praktiken begünstigte Verbesserungen des (ggfs. nur lehrerindividuell statt kollektiv realisierten) unterrichtlichen Handelns untersuchen. Die ausgewählten Schlagwörter wurden in zahlreichen Kombinationen eingegeben. Hierfür wurden die Begriffe durch AND-Verknüpfungen kombiniert, sodass mindestens ein Suchbegriff aus jedem der drei Themenblöcke in den Ergebnissen auftauchen musste. Als weitere Bedingung wurde festgelegt, dass die Suchbegriffe im Titel und/oder Abstract eines Beitrages genannt werden. Zudem legten wir Kriterien fest, wann ein zunächst mittels der Suchbegriffe identifizierter Beitrag aus der anschließenden Inhaltsanalyse ausgeschlossen werden sollte. Dies war der Fall, wenn ein Beitrag bei Betrachtung von Titel und Abstract

- ein Kooperationsformat untersuchte, das – unabhängig von dem hierfür gewählten begrifflichen Label – zu wenige Schnittmengen mit konstitutiven Merkmalen von PLGen gemäß der vorgestellten klassifikatorischen Modelle (vgl. Kapitel 2) aufwies;
- keine konkreten Merkmale zur Unterscheidung qualitativ hoch bzw. geringwertiger kommunikativer Praktiken zwischen den Lehrkräften anbot;
- zwar grundsätzlich einen Bezug sowohl zum Konstrukt PLG als auch einen zur kommunikativen Praxis erkennen ließ, aber entweder außergewöhnliche Kommunikationsformen oder Teamzusammensetzungen analysierte oder aber analytische Ziele verfolgte, die nicht zu den im Review verfolgten Zielen passten<sup>2</sup>.

Für die Schlagwortsuche wurden die Datenbanken PsycINFO, ERIC und das Fachportal Pädagogik genutzt. Zudem wurde Google Scholar ausgewählt, da diese Datenbank einen breiten Zugang auf sämtliche Fachgebiete sowie eine Volltextanalyse und Indexierung bietet. Ergänzend wurde das soziale Netzwerk ResearchGate konsultiert.

Die Schlagwortsuche in den Datenbanken fand im November 2018 statt. Mit dem beschriebenen Vorgehen wurden zunächst 61 Studien ermittelt und gespeichert. Tabelle 2 dokumentiert

---

<sup>2</sup> Konkret hieß das in den ausgeschlossenen Studien: Die Kommunikation zwischen den Lehrkräften fand gänzlich asynchron und virtuell statt (Blitz 2013), es waren neben den Lehrkräften weitere schulexterne Personen Mitglieder der untersuchten Teams (Wardrip et al. 2015) oder der Fokus lag auf einer Untersuchung des Einflusses soziodemographisch-kultureller Faktoren der Teammitglieder auf die Kommunikation (Glazier 2009).



den anschließenden Ausschluss von Studien unter Zugrundelegung der oben definierten Kriterien. Letztlich verblieben die 15 in der letzten Zeile genannten Studien, die in die vertiefte Inhaltsanalyse einbezogen wurden.

Tabelle 2: Ein- und ausgeschlossene Literatur

<b>Lesen von Titel und Abstract</b>	<b>Betroffene Forschungsbeiträge</b>
<i>Ausschluss wegen zu geringen Schnittmengen der untersuchten Kooperationsformate mit konstitutiven Merkmalen von PLGen</i>	Balser et al. 2017; Boblett 2012; Bondorf 2013; Bruce et al. 2010; Burbank/Kauchank 2002; Ellies 1990; Haßler et al. 2015; Karppinen et al. 2018; Oxford 1997; Patrick et al. 2001; Simoncini et al. 2014; Smith 1979; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2016
<i>Ausschluss wegen fehlender Unterscheidung konkreter Merkmale qualitativ hoch- bzw. geringwertiger kommunikativer Praxis zwischen den Lehrkräften</i>	Adamson/Walker 2011; Berkemeyer et al. 2011; Bloh/Bloh 2016; Bonsen/Rolff 2006; Brendefur et al. 2014; Bryk et al. 1999; Butler 2003; Butler/Schnellert 2012; Clement/Vandenberghe 2000; Dogan/Yurtseven 2017; Doppenberg et al. 2012; DuFour 2004; Dunne et al. 2000; Erickson 2005; Goddard et al. 2007; Gräsel et al. 2006; Hord 1997; Horn/Little 2010; Kruse et al. 1995; Kuusisaari 2014; Lomos et al. 2011; Massenkeil/Rothland 2014; Riegelmann/Ruben 2012; Schwartz 2014; Servage 2009; Sims/Penny 2015; Supovitz 2002; Vescio et al. 2008; Visscher/Witziers 2004; Warwas/Helm 2018
<i>Ausschluss aus für Ziele des Reviews unpassendem Zuschnitt der Untersuchung</i>	Blitz 2013; Glazier 2009; Wardrip et al. 2015
<b>Einbezug in das Review bzw. die Inhaltsanalyse</b>	Berg 2017; Doğan/Yurtseven/Tatik 2018; Ermeling 2010; Gebhard et al. 2014; Graham 2007; Havnes 2009; Horn 2010; Horn/Kane 2015; Kunz Heim et al. 2013; Little/Curry 2008; PennerWilliams/Díaz/Gonzales Worthen 2017; Salzmann 2015; Scribner et al. 2007; Shank 2006; Timperley 2008

Hinweis: Im Literaturverzeichnis dieses Beitrags finden sich aus Platzgründen nur die eingeschlossenen Studien. Weitere Quellenangaben können von den Autor/innen des Beitrags bezogen werden.

## 4 Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertungen

Die auf Basis der Literaturselektion als relevant befundenen Studien wurden einer Inhaltsanalyse unterzogen. Als Kategorien wurden dabei neben grundlegenden Informationen zu den Forschungsarbeiten (Autor/innen, Erscheinungsjahr und Titel) auch deren Untersuchungsdesign (Stichprobe und Methodik) sowie deren zentrale Ergebnisse (bezogen auf die beiden verfolgten Fragestellungen des Reviews) zugrunde gelegt.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> In einzelnen Beiträgen sind die Befunde zur Unterrichtsentwicklung zu vage bzw. normativ aufgeladen, sodass unsere Zusammenschau sich bei diesen Beiträgen darauf beschränkt, nur deren Erkenntnisse zur Gestaltung der kommunikativen Praxis wiederzugeben.

## *Zur Qualität der kommunikativen Praktiken kooperierender Lehrkräfte in PLGen*

Im Zuge der Inhaltsanalyse fiel auf, dass einzelne Studien eine ‚gute‘ kommunikative Praxis primär an bestimmten *Gesprächsthemen* festmachen. *Doğan/Yurtseven/Tatik (2018)* betrachten mittels einer Mixed-Methods-Studie, in der sie eine Fragebogenerhebung mit 670 Lehrkräften und ein Gruppeninterview mit 5 Lehrkräften durchführen, die Gesprächsinhalte, die im als *Reflective Dialogue* benannten Austausch in PLGen besprochen werden. Nach dieser Studie kann ein reflexiver Dialog dann auftreten, wenn Lehrkräfte in ihren Meetings Themen wie die Ziele der Schule, das Entwickeln neuer Curricula oder das bestmögliche Lernen der Schüler/innen intensiv diskutieren. *Gebhard et al. (2014)* kommen auf Basis einer Fragebogenerhebung mit 245 kooperierenden Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen zu dem Schluss, dass neben Unterrichtsthemen auch organisatorische Angelegenheiten häufig besprochen werden. Die Autor/innen resümieren sogar kritisch, dass inhaltlich hauptsächlich über Themen diskutiert wird, die dringlich sind, während Themen, die beispielsweise didaktische oder diagnostische Aufgaben betreffen, zweitrangig erscheinen. *Horn und Kane (2015)* untersuchen Gespräche in drei Mathematiklehrkräfteteams. Sie bezeichnen diese Gruppen als *Sophisticated*, *Emergent* und *Beginning Group* und zeigen in ihren Analysen deutliche Unterschiede in den besprochenen Themen und der Qualität der Gespräche zwischen diesen Gruppen auf: Während die *Beginning Group* ca. 60 % ihrer Besprechungszeit für Diskussionen über pädagogische Themen nutzt, wird bei den beiden anderen Gruppen nahezu die gesamte Zeit für solche Themen verwendet. Die restliche Zeit wird in der *Beginning Group* über nichtunterrichtsbezogene und persönliche Belange gesprochen, was die Autorinnen als hinderlich für das berufsbezogene Lernen der Lehrkräfte betrachten. Als ein wesentliches Ergebnis der Studie wird festgehalten, dass nicht nur der Gesprächsanteil (unterrichts)praxisbezogener Probleme, sondern auch deren reflexive Durchdringung mit der Erfahrungheit (Sophistication) in der Bewältigung anspruchsvoller berufsbezogener Tätigkeiten zunimmt: In der *Sophisticated Group* werden *reichhaltigere Beschreibungen des Unterrichts* vorgenommen, *Fragen der Sequenzierung von Lehr-Lern-Schritten* häufiger thematisiert sowie *epistemologische und motivationale Überlegungen* zum Lernen der Schüler/innen häufiger diskutiert als in den anderen Gruppen. Zudem werden mehr *fachdidaktische* Inhalte betrachtet und diese auf konkrete Interaktionen von Lehrkräften und Schüler/innen bezogen.

Die meisten Studien versuchen, die Qualität des Austauschs anhand verschiedener *Kommunikationsdimensionen* differenzierter zu bestimmen. In der Studie von *Havnes (2009)* werden Teamgespräche von zwei Teams unterschiedlicher Schulen aufgezeichnet. Die Gespräche werden auf Basis der gezeigten kommunikativen Praktiken unterschiedlichen Mustern zugeordnet, die zuvor deduktiv gewonnen wurden. In den Gesprächen des ersten Teams überwiegt das Gesprächsmuster der *Koordination*. Unterrichtsbezogene Aufgaben werden hierbei lediglich verteilt und es ist kein Versuch zu erkennen, Inhalte oder Methoden des Unterrichts gemeinschaftlich zu erarbeiten. Dagegen ist in den Gesprächen des zweiten Teams, in welchem die Muster der *Kooperation* und des *Teilens* dominieren, die schlichte Koordination arbeitsteiliger Aufgaben ein nachrangiger Teil der Unterrichtsplanung. Die Gespräche werden hier stärker auf eine bestmögliche, gemeinschaftlich verantwortete Förderung des Lernens der Schüler/innen hin ausgerichtet. *Little und Curry (2008)* untersuchen 12 Gruppendiskussionen einer

critical friends group. Zum Beginn der Diskussionen werden zumeist Themen, die Arbeiten der Schüler/innen betreffen, aufgegriffen. Allerdings zeigt sich anschließend eine Tendenz, dass relativ zügig nach Überlegungen zum Verständnis (oder Unverständnis) spezieller Unterrichtsinhalte durch die Schüler/innen eine allgemeine Diskussion über eingesetzte Unterrichtsmethoden aufkommt. Zudem stellen die Autorinnen fest, dass in den Unterhaltungen häufig vorbildliche Schülerarbeiten vorgestellt werden und weniger solche Arbeiten, die auf Lernschwierigkeiten hinweisen würden. Dieses Verhalten führt zu einer Norm des *Teilens und Bekräftigens* in der Gruppe, aber weniger dazu, dass die betrachteten Arbeiten gemeinsam *analysiert* werden. In der Studie von *Horn (2010)* werden die Gespräche eines intensiv kooperierenden Lehrkräfteteams, bestehend aus 6 Mathematiklehrkräften, aufgezeichnet, um Rückschlüsse auf das interaktionsbedingte Lernen der Lehrkräfte zu ziehen. Diese Studie identifiziert spezielle Gesprächselemente. Dazu zählen vorrangig *replays* und *rehearsals*, in welchen die Lehrkräfte lebhaft und häufig emotional aufgeladene, fesselnde Szenen aus der unterrichtlichen Interaktion mit ihren Schüler/innen berichten, um Probleme aus ihrer Tätigkeit zu illustrieren und gemeinsam zu untersuchen. Der Hauptunterschied ist, dass Lehrkräfte in *rehearsals* Inhalte durch ein gemeinsames Prüfen und Hinterfragen dieser Unterrichtsszenen unter dem Blickwinkel der Optimierung unterrichtlichen Handelns verallgemeinernder darstellen als in detailreichen *replays*, sodass sich die gemeinsame Analyse nicht zwingend auf ein einzelnes Ereignis beschränken muss. Insgesamt macht die Autorin deutlich, dass die Lehrkräfte das komplexe Unterrichtsgeschehen durch diese episodenhaften Darstellungen für die Zwecke der Reflexion konkretisieren. Die Studie von *Salzmann (2015)*, die Interviews mit 17 Schulleiter/innen und 12 Lehrkräften sowie eine Fragebogenerhebung mit 304 Lehrkräften einschließt, trifft Aussagen zur Kommunikationsqualität im Rahmen kollegialer Hospitationen. Dabei findet die Autorin heraus, dass über ein Drittel der befragten Lehrkräfte keinen Beobachtungsschwerpunkt formuliert hatten, sodass viele der Hospitation und die anschließende Kommunikation hierüber als qualitativ geringwertig einzuschätzen sind. Wenn ein *Beobachtungsauftrag* vorlag, konnte ein positiver Effekt auf die wahrgenommene Feedbackqualität und die wahrgenommene Qualität gemeinsamer Reflexion beobachtet werden. Ebenso zeigen sich signifikante Korrelationen zwischen der wahrgenommenen Feedbackqualität und der Lernzielorientierung der Lehrperson. *Scribner et al. (2007)* analysieren anhand von Audioaufnahmen die Teamgespräche von zwei PLGen. Die zwei Teams zeigen unterschiedliche Gesprächsmuster, die sich in Inhalt und Form voneinander unterscheiden. Dabei lässt das als *building PLC* bezeichnete Team Muster eines *passiven* Diskurses erkennen, während sich bei dem als *instructional PLC* benannten Team auch ein *aktiver* Diskurs zeigt. Die Sitzungen der *building PLC* lassen sich hauptsächlich durch *darstellende, expressive Sprechakte* charakterisieren. Die Äußerungen der einzelnen Lehrkräfte werden genutzt, um Informationen und Emotionen innerhalb der Gruppe zu teilen. Die Autor/innen machen deutlich, dass das Teilen von Informationen für den gemeinschaftlichen Prozess wichtig ist, da ein gemeinsames Verständnis erreicht wird. Allerdings kommen die Gespräche der *building PLC* nicht über dieses Level hinaus. Es werden lediglich Botschaften ausgetauscht, persönliche Gefühle und Einstellungen ausgedrückt sowie um zusätzliche Informationen gebeten. Ein ineffizient großer Teil an Zeit und Energie wird für die Identifikation von Problemen der Teammitglieder verwendet. Demgegenüber sind die Treffen der *instructional PLC* durch eine deutlich bessere Balance zwischen

aktivem und passivem Diskurs gekennzeichnet. Die Sitzungen enthalten vermehrt kommunikative Akte, aus denen *Konsequenzen* für das unterrichtliche Handeln gezogen wird. Es werden gemeinsame Unterrichtsprodukte entworfen, Entscheidungen getroffen und Verhaltensweisen diskutiert. In einer weiteren Studie, in der Interviews mit Schulleiter/innen, Fachbereichsleiter/innen und Lehrkräften sowie Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden, verglich *Timperley (2008)* Merkmale von Teamgesprächen zwischen Schulen, die sich durch bessere oder schlechtere Schülerleistungen auszeichnen. In den leistungsmäßig überlegenen Schulen zeigt sich, dass die Lehrkräfteteams zum einen *regelmäßige Besprechungstermine* vereinbaren und zum anderen den schülerseitigen *Lernfortschritt in Kombination mit einer Analyse der verwendeten Unterrichtsmethoden* zur Diskussionsgrundlage machen. Beispiele aus dem Unterricht werden für eine gemeinschaftliche Diagnose des individuellen Lernstands der Schüler/innen genutzt. Gemeinsam wird eruiert, welche Art von Schwierigkeit das Lernen der Schüler/innen hemmt. In den Schulen mit schlechteren Schülerleistungen sind die Unterhaltungen weniger auf Informationen über den Lernfortschritt, sondern mehr auf die Unterrichtsmethoden fokussiert. Statt einen konkreten Bezug zwischen vorangegangenem Unterricht und Lernerfolg herzustellen, führen die Lehrkräfte die schlechten Ergebnisse ihrer Schüler/innen auf äußere Bedingungen zurück. Unterrichtsdaten sind zwar verfügbar, aber es fehlt an einem gemeinsamen Interesse, diese *Daten zu interpretieren* und als Ausgangspunkt für zukünftiges unterrichtliches Handeln zu nutzen. In der Schule mit den schwächsten Schülerleistungen scheitern die Lehrkräfte daran, gegenseitige Ideen zu *hinterfragen* und Vorschläge *kritisch zu diskutieren*. Die Unterhaltung konzentriert sich stattdessen auf Unterrichtsmethoden, die einander *vorge stellt* werden. Es findet keine gegenseitige Kritik und gemeinsame Entwicklung statt; stattdessen werden alle Methoden als gleich effektiv für das Schülerlernen bewertet. Die Kommunikation wird so ausgerichtet, dass die Autonomie der Lehrkräfte im professionellen Handeln erhalten bleibt.

#### *Zum Potenzial der kommunikativen Praktiken in PLGen für die Professionalisierung pädagogischen Handelns*

Auf Basis der Studiendesigns und Erhebungsmethoden lassen sich Befunde zu kommunikationsbedingten Professionalisierungsgewinnen i. S. v. Maßnahmen gemeinschaftlicher Unterrichtsentwicklung oder individueller Verbesserung des Unterrichts dahingehend unterscheiden, ob diese primär auf subjektiv wahrgenommenen oder (auch) von Dritten feststellbaren Veränderungen beruhen. Die Ergebnisse werden im Folgenden hiernach getrennt berichtet.

*Kunz Heim et al. (2013)* berichten von einer Onlinebefragung mit 145 Lehrkräften, die eine Teamleitungsfunktion an einer von insgesamt 48 Schulen innehaben. Hierbei untersuchen sie, ob die kommunikative Praxis eines reflexiven Dialogs in systematischer Beziehung zur sog. Prozessqualität der PLG-Arbeit (KoKonstruktion) sowie zur Outputqualität (operationalisiert u. a. anhand von der Einführung von Neuerungen im Unterricht oder der Gestaltung abwechslungsreicheren Unterrichts) steht. Aus ihren korrelativen Befunden schlussfolgern die Autor/innen, dass Veränderungen der Unterrichtspraxis insbes. dort spürbar werden, wo kooperierende Lehrkräfte im Zuge ihres reflexiven Dialogs gemeinsam Unterrichtsmaterialien oder Strategien entwerfen. *Berg (2017)* belegt auf Basis einer geschlossenen Befragung von 16 Lehrkräften und

zusätzlichen Interviews mit 6 Lehrkräften einen Zusammenhang zwischen einer besonderen Kooperationstechnik und der Veränderung unterrichtlicher Praktiken. Dabei handelt es sich um einen sog. *Beobachtungszirkel*, bei dem Lehrkräfte ihren individuellen Unterricht gemeinschaftlich analysieren. Im Nachgang dieses kollegialen Austauschs wurden von einigen Lehrkräften bspw. neue *Unterrichtstechniken* gezielt eingesetzt. In den ergänzenden Interviews resümieren die Beteiligten, dass das kritische Feedback ihrer Kolleg/innen dazu führt, dass Vorgänge und Ereignisse im Unterricht gesehen werden, die zuvor unentdeckt blieben. Infolge der unmittelbar erfahrbaren Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis äußert der Großteil der Lehrkräfte sich zudem optimistisch, dass sich künftig auch weiterführende Veränderungen des unterrichtlichen Handelns durch eine regelmäßigeren, von gegenseitigem Feedback geprägte Zusammenarbeit erzielen ließen. Die Studie von *Graham (2007)* analysiert durch eine Befragung von 44 Lehrkräften und zusätzlichen Interviews mit 10 Lehrkräften den Zusammenhang zwischen den Aktivitäten einer PLG und dem berufsbezogenen Lernen der Lehrer/innen. Die Ergebnisse legen nahe, dass sich Erweiterungen des (selbsteingeschätzten) Wissens und Könnens sowie (selbstberichtete) Umstellungen von Unterrichtspraktiken vorrangig bei Mitgliedern solcher PLGen ergeben, in denen die Gespräche Konflikte über bisherige Unterrichtspraktiken hervorrufen. Die vertiefenden Interviews legen zudem nahe, dass Veränderungen der Unterrichtspraxis in diesen PLGen vor allem die Einführung bzw. Ausweitung schülerzentrierter Methoden betreffen.

Die Studie von *Salzmann (2015)* betrachtet mögliche Wirkungen des kollegialen Feedbacks auf die lehrer/innenseitig eingeschätzten Verbesserungen des Unterrichts sowie die schüler/innenseitig wahrgenommene Steigerung der Unterrichtsqualität. Die Autorin resümiert auf Grundlage ihrer qualitativen Daten, dass vor allem eng fokussierte, d. h. fachbezogene Auseinandersetzungen mit den Lernprozessen der Schüler/innen *fachdidaktische Überlegungen* anstoßen, die letztlich auch unterrichtliche Verbesserungen ermöglichen. Anhand der quantitativen Befragungsdaten kann zwar kein signifikanter Zusammenhang zwischen kollegialem Feedback und unterrichtlichen Qualitätsverbesserungen festgestellt werden; bei der Ergebnisinterpretation ist aber zu berücksichtigen, dass eine längerfristige Zusammenarbeit mit den gleichen Feedbackpartner/innen nur an den wenigsten der untersuchten Schulen vorgesehen war. Die wechselnde Zusammensetzung der Feedbackteams erschwerte es den Beteiligten, gemeinsam unterrichtliche Veränderungen zu planen, umzusetzen, deren Wirksamkeit zu diskutieren und das Erprobte zu optimieren, um es erneut zu implementieren. *Penner-Williams et al. (2017)* untersuchen zum einen mittels Einzel- und Fokusgruppeninterviews von Lehrkräften aus 13 PLGen deren wahrgenommene Verbesserungen unterrichtlicher Praktiken als Folge der Zusammenarbeit; zum anderen setzen sie strukturierte Unterrichtsbeobachtungen ein. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass der reflexive Dialog als wichtigste Komponente für den Lerntransfer i. S. verbesserter unterrichtlicher Praktiken wahrgenommen wird. Diese Verbesserungen zeigen sich beobachtbar darin, dass die Lehrkräfte vermehrt *Scaffolding-Techniken* einsetzen oder *Aufgabenanforderungen* besser dem individuellen Vorwissensstand der Schüler/innen anpassen. Insbesondere sogenannte *TryItOut*-basierte Diskussionen erweisen sich als der wirksamste Typ von professionellen Gesprächen. Bei den *TryItOuts* wird von einem PLG-Mitglied eine bestimmte Strategie im Unterricht ausprobiert und es werden anschließend *Daten, die*

*Rückschlüsse auf den Lernerfolg der Schüler/innen* erlauben, gesammelt. Hierüber wird anschließend in den Gruppen diskutiert. Als besonders lernwirksam nehmen die Lehrkräfte die sich während dieser Gespräche ergebenden Möglichkeiten wahr, gemeinschaftlich nach Problemlösungen für Umsetzungsschwierigkeiten der erprobten Unterrichtsstrategien zu suchen. Die Lehrkräfte stellen außerdem fest, dass die professionellen Gespräche eine einzigartige Gelegenheit schaffen, um sich mit unterschiedlichen Sichtweisen und Unterrichtsstilen vertraut zu machen. Das Ziel der Studie von *Ermeling (2010)*, die auf Beobachtungen von Diskussionen eines Lehrkräfteteams von 4 Lehrkräften sowie auf Unterrichtsaufzeichnungen basiert, ist es, einen vermuteten Zusammenhang zwischen Lehrkräftekooperation und Unterrichtsentwicklung nachzuverfolgen. Im Verlauf des 14-monatigen Projekts werden nachweisbare Veränderungen im Unterricht der Beteiligten beobachtet. Die Lehrkräfte kommen durch die Gespräche in der Arbeitsgruppe zu einem neuen Verständnis darüber, wie ihre didaktischen Entscheidungen es den Schüler/innen ermöglichen (oder erschweren), naturwissenschaftliche Konzepte zu untersuchen und zu verstehen. Durch eine gemeinschaftliche Konstruktion oder Analyse von Unterrichtsstunden gelingt es den Beteiligten besser als vorher, die Schüler/innen ihrer Klassen in die *Durchführung und Auswertung naturwissenschaftlicher Untersuchungen im Unterricht* einzubinden. In der Studie von *Havnes (2009)* wird aufgezeigt, wie Gruppengespräche unterschiedlicher Qualität Maßnahmen der kollektiven Unterrichtsentwicklung stärken oder schwächen können. So ist in dem Team, welches das Gesprächsmuster der *Koordination* aufweist, kein Versuch erkennbar, Unterrichtsinhalte oder -methoden gemeinschaftlich zu erarbeiten. In dem zweiten beobachteten Team hingegen regen die den Mustern der *Kooperation* und des *Teilens* folgenden Gespräche gemeinsame Entscheidungen hinsichtlich der thematischen und methodischen Ausgestaltung von Lehr-Lern-Einheiten an, sodass der Unterricht zwischen den einzelnen Lehrkräften bzw. Fächern *enger aufeinander abgestimmt* werden kann. Die Studie von *Horn (2010)* illustriert anhand von Gesprächsbeispielen, dass die zuvor genannten Elemente *replays* und *rehearsals* sog. *revisions* des eigenen Unterrichts anregen. In mehreren Gesprächen rufen die episodischen Rückblenden zunächst interessierte Nachfragen zu Details und weiteren Erklärungen hervor, deren Beantwortung wiederum die Erzählenden zu einer Neuinterpretation und Korrektur ursprünglicher Erklärungen zentraler Ereignisse veranlasst. Die Autorin geht davon aus, dass diese *revisions* ein Lernen der Lehrkräfte signalisieren. Erst der Versuch, ausgehend von der Analyse einzelner Unterrichtsepisoden die Ebene des jeweiligen Einzelfalls zu verlassen und Schlussfolgerungen für das unterrichtliche Handeln von allgemeingültiger Natur zu ziehen, schafft die Basis für eine anschließende Re-Kontextualisierung und Veränderung der unterrichtlichen Praktiken. Mit ähnlichem Erkenntnisinteresse analysiert *Shank (2006)* Gespräche einer collaborative inquiry group, die aus 7-13 regelmäßig teilnehmenden Lehrkräften besteht. Ihr zufolge können erzählte Geschichten (*storytelling*) im Team einen gemeinsamen Raum entstehen lassen, der Lehrkräften – vermittelt über das Brechen mit traditionellen Unterrichtsnormen – Lernanstöße gibt. Die *Stories* öffnen den Unterricht der berichtenden Lehrkraft für eine gemeinschaftliche Untersuchung unterrichtlicher Praxis. Dadurch kann das bisherige eigene Handeln durchdacht und Handlungsalternativen können abgewogen werden. Außerdem bilden die praxisbezogenen Hinweise auch den Ausgangspunkt für eine Reflexion grundlegender konzeptioneller Annahmen und Ideen über Unterricht im Allgemei-

nen. Die Autorin betont, dass die Gruppe sich auf diese Weise von einem ‚Was‘ und ‚Wie‘ zu einem ‚Warum‘ und ‚Was, wenn‘ der Unterrichtsplanung bewegt.

Durch zusätzlich zur Analyse von Gruppengesprächen durchgeführte Unterrichtsbeobachtungen finden Horn/Kane (2015) Indizien dafür, dass es Lehrkräften der *Sophisticated Groups* besser als den anderen Gruppen gelingt, ihr pädagogisches Handeln an die jeweils klassenspezifischen Bedingungen anzupassen und die Interaktionen mit den Schüler/innen flexibler zu gestalten. Hierfür spricht beispielsweise, dass Lehrkräfte Erklärungen zu mathematischen Sachverhalten im Unterricht für Schüler/innen sprachlich vereinfachen. Auch die Studie von Timperley (2008) gibt Hinweise auf Unterrichtsentwicklung durch Teamgespräche. Ihr zufolge bieten die Teamgespräche den Lehrpersonen eine Plattform, um Lernprobleme der Schüler/innen gemeinsam zu diagnostizieren und hieraus Konsequenzen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung zu ziehen. Die Teilnehmenden bewerten diese Problemzentrierung als einen guten Weg, um herauszufinden, ob Strategien zum unterrichtlichen Handeln effektiv sind. Das Beispiel einer Arbeitsgruppe zeigt jedoch auch, dass ein bloßes Berichten von Problemen der Schüler/innen oder Unterrichtsmethoden nicht zwingend für Zwecke der Unterrichtsentwicklung nutzbar gemacht wird. Solange unterrichtliche Methoden als gleichwertig in Bezug auf ihre Wirksamkeit betrachtet werden, gibt es auch keine Veranlassungen, diese umzustellen. Der Autorin zufolge verhindert das gezeigte Kooperationsmuster der *Autonomieerhaltung* der Lehrkräfte auch in Gesprächen, dass die Grenzen der persönlichen Verantwortung des Unterrichts überschritten werden. So kommt es in diesem Fall zu keiner gemeinsamen Diskussion über lernförderliche oder lernhinderliche Unterrichtsstrategien.

### *Zusammenfassung der Befunde*

Zusammenfassend zeigt sich in den gesichteten Einzelstudien, dass die *inhaltliche Ausrichtung* der Gespräche auf *Themen der Unterrichtsgestaltung und des Lernens der Schüler/innen* als *conditio sine qua non* für eine gewinnbringende kommunikative Praxis zwischen Lehrkräften angesehen werden kann und zugleich keine Selbstverständlichkeit darstellt. Austauschprozesse über die Verteilung und Koordination von Aufgaben können in diese Gespräche durchaus einfließen. Für sich alleingegenommen bergen sie aber kaum Lernpotenziale für die Beteiligten.

Neben einer Betrachtung der *Kommunikationsinhalte* decken mehrere Studien zusätzlich fruchtbare *Gesprächselemente* auf oder grenzen mehr oder minder erfolgreiche *Gesprächsmuster* in Lehrkräfteteams voneinander ab. Die Heterogenität der jeweils betrachteten Elemente und Muster sowie der hierfür gewählten Bezeichnungen erschwert allerdings eine integrative Betrachtung der Studien. Um hochwertige kommunikative Praktiken näher zu charakterisieren, sei beispielsweise auf die *Gesprächselemente* der „TryItOuts“ bei Penner-Williams et al. (2017) verwiesen. Sie sorgen dafür, dass gemeinschaftlich nach Problemlösungen für Umsetzungsschwierigkeiten von im Unterricht erstmals erprobten Methoden gesucht wird. Ferner können die *Rehearsals* bei Horn (2010) angeführt werden, in denen spezifische Merkmale diskutierter Unterrichtsepisoden im kommunikativen Austausch auch auf grundlegende Konzepte zum Lehren und Lernen bezogen werden. Als hochwertige *Gesprächsmuster* gelten etwa der *Aktive*

*Diskurs* bei Scribner et al. (2007), in dem von den Lehrkräften im kollegialen Austausch gemeinsame Unterrichtsprodukte entworfen und kritisch hinterfragt werden.

Sowohl aus den konkreten Gesprächselementen als auch aus den Gesprächsmustern ergeben sich konvergente Hinweise auf grundlegende gewinnbringende Aspekte der Kommunikation eng kooperierender Lehrkräfte. Diese decken sich auch weitgehend mit Befunden aus Studien, die sich allgemeinen Qualitätsdimensionen des kommunikativen Austauschs widmen (z. B. Salzmann 2015, Graham 2007). In der Zusammenführung der gesichteten Studien zeigt sich, dass kommunikative Praktiken als „qualitativ hochwertig“ bezeichnet werden können, die:

- als offener, problemzentrierter Austausch zwischen den Teammitgliedern stattfinden und dabei Lern- bzw. Verständnisschwierigkeiten der Schüler/innen oder didaktische Planungs- oder Implementierungsschwierigkeiten der Lehrkräfte betrachten.
- über das gegenseitige Schildern von Problemlagen oder Methoden hinausgehen und eine gemeinschaftliche, umfängliche und bestenfalls evidenzbasierte Analyse bisheriger unterrichtlicher Praxis sowie eine kritische Auseinandersetzung hierüber beinhalten,
- in dieser Auseinandersetzung die Ebene von spezifischen Einzelfällen verlassen und die diskutierten Inhalte für das unterrichtliche Handeln verallgemeinernd auf lerntheoretische Ideen und (insbes. fach-) didaktische Konzepte beziehen,
- ergänzend hierzu aber letztlich wieder konkrete gemeinsame (insbes. fach-) didaktische Problemlösungen erarbeiten (bspw. durch das gemeinsame Entwickeln von Unterrichtsmaterialien oder auch die gemeinsame Planung methodischer Variationen), welche im Anschluss an den erprobenden Einsatz im Unterricht ihrerseits zum Gegenstand kritischer Analyse und Reflexion gemacht werden.

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.

Der Frage nach den Professionalisierungsgewinnen für Lehrkräfte widmen sich in recht ausgewogenem Verhältnis sowohl Studien, die hierfür Einschätzungen durch die Lehrkräfte selbst heranziehen als auch Studien, in denen Bewertungen Dritter eingeholt wurden. In der zweiten Kategorie finden sich Studien, in denen Forscher/innen neben aufgezeichneten bzw. passiv beobachteten Teamgesprächen teilweise auch Unterrichtsbeobachtungen auswerten. Eine Untersuchung analysierte zusätzlich die durch die Schüler/innen wahrgenommene Unterrichtsqualität. Resümierend lässt sich zunächst festhalten, dass die Auswahl und Operationalisierung von Erfolgsgrößen, die sich aus dem kommunikativen Austausch ergeben könnten, vielfach unpräzise bleiben bzw. maximal offen zu sein scheinen. Bei denjenigen Arbeiten, die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte verwerten, zeigen sich mit einer einzelnen Ausnahme (wahrgenommene) Effekte einer hochwertigen Kommunikation auf individuelle Unterrichtsverbesserungen, z. B. durch einen zielgerichteten Einsatz von Unterrichtsmethoden. Bei denjenigen Studien, die Beobachtungsdaten oder Schüler/innenbeurteilungen der Unterrichtspraxis heranziehen, fallen die Ergebnisse (noch) weniger eindeutig aus. Aus der Perspektive Dritter müssen nach gegen-



wärtiger Befundlage die jeweils untersuchten kommunikativen Praktiken nicht zwangsläufig mit Professionalisierungsgewinnen einhergehen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, 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.

Dennoch finden sich einige konvergente Hinweise darauf, welche *Lernprozesse* seitens der Lehrkräfte infolge eines intensiven, hochwertigen Austauschs angestoßen werden und wohl im Sinne vermittelnder Größen die letztlich ergriffenen Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtspraxis begünstigen dürften: Wo ein reflexiver Dialog im oben charakterisierten Sinne realisiert wird, kommt es zu einer spürbaren Veränderung handlungsleitender unterrichtsbezogener *Sichtweisen* (siehe hierzu Seifried 2009), die nach Auskunft der Beteiligten von regelrechten „Aha-Erlebnissen“ begleitet werden, wie es beispielhaft im Phänomen der *revisions* (Horn 2010) zum Ausdruck kommt. Das Professionalisierungspotential des reflexiven Dialogs scheint damit insbes. darin zu liegen, zuallererst eine *einsichtsvolle, manchmal sogar intentionale Veränderung unterrichtsbezogener Sichtweisen* (siehe hierzu Sembill/Seifried 2009) anzuregen. Letztere können wiederum, im Unterschied etwa zu angeordneten curricularen oder didaktischen Reformen, veränderte unterrichtliche Praktiken bedingen, die aus echter Überzeugung umgesetzt und ausdauernd verfolgt werden. Gelingt es den Beteiligten dabei zudem, einen Konsens über die Ziele und Maßnahmen unterrichtlicher Veränderungen zu erzielen, kann dies zu einer kollektiven Unterrichtsentwicklung führen, in welcher sogar das unterrichtliche Handeln der einzelnen Teammitglieder didaktisch wie auch pädagogisch besser aufeinander abgestimmt ist.

## **5 Schlussbetrachtung vor dem Hintergrund berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschungsbeiträge**

Mittels eines systematischen Literaturreviews inklusive kriteriengeleiteter Inhaltsanalyse empirischer Befunde haben wir analysiert, welche Qualität kommunikative Praktiken von Lehrkräften aufweisen, die wie im idealtypischen Format der Professionellen Lerngemeinschaften (PLGen) intensiv kooperieren, und welche Professionalisierungsgewinne die Beteiligten im Sinne gemeinschaftlicher Unterrichtsentwicklung bzw. individueller Unterrichtsverbesserungen hieraus schöpfen können. Die Ergebnisse stützen die in der PLG-Literatur verbreiteten normativen oder nur anekdotisch belegten Annahmen über eine erfolgs(mit)entscheidende Bedeutung der Qualität des kommunikativen Austauschs durchaus. Von einer umfangreichen, hochgradig übereinstimmenden sowie methodisch elaboriert gewonnenen Befundlage kann gegenwärtig aber nicht gesprochen werden. Immerhin finden sich mehrere Einzelstudien (siehe Tabelle 2), die anhand detaillierter Betrachtungen von Gesprächsthemen, -mustern und -elementen illustrieren, dass *häufige* Austauschprozesse nicht zwangsläufig anspruchsvolle, zielführende Kommunikationsformen beinhalten müssen. Selbst in intensiven (d.h. PLG-nahen)

Kooperationsformaten scheint die beobachtete kommunikative Praxis nicht durchgängig einem „reflexiven Dialog“ zu ähneln. Eine synoptische Bewertung des Forschungsstandes ist jedoch gleich zweifach beschränkt, da nicht nur der Terminus „reflexiver Dialog“ theoretisch unterbestimmt ist, sondern auch mehrere Studien lediglich beschreibende Bestandsaufnahmen der kommunikativen Praxis liefern, ohne mögliche Qualitätsabstufungen vorzunehmen, zu begründen und/oder Erfolgsgrößen zu berücksichtigen. Daher lässt sich in den bislang vorliegenden Arbeiten teilweise schwer beurteilen, ob die jeweils geschilderte Praxis gut und erstrebenswert bzw. einer anderen Praxis überlegen ist.

Für eine exaktere a priori Unterscheidung qualitativ hoch- bzw. geringwertiger Kommunikationsdimensionen gäbe es mehrere passende Bezugstheorien. Zu nennen wären bspw. organisationstheoretische Kommunikationsmodelle wie das von Nerdinger und Kolleg/innen (2003 et passim), Ansätze zum bi- bzw. multidirektionalen Feedback (z. B. Müller/Ditton 2014) oder zur Collaborative Argumentation (z. B. Chinn/Clarke 2013). Auch die von Wuttke (2005a; 2012) aufgegriffene Abgrenzung von *Disputational Talk*, *Cumulative Talk* und *Exploratory Talk* in Diskussionen von Schüler/innen böte u. E. für die PLG-Forschung eine bereichernde Analyseperspektive. Sie erlaubt es nämlich, die Elaborationstiefe thematischer Auseinandersetzungen zwischen Lehrkräften näher zu bestimmen und könnte als Prädiktor einer unerschütterten Beibehaltung oder aber einsichtsgeleiteten Modifikation unterrichtsbezogener Sichtweisen dienen, welche ihrerseits eine wichtige Voraussetzung für veränderte unterrichtliche Praktiken darstellt.

Bei einem abschließenden Blick auf die Anschlussfähigkeit bzw. Verwertbarkeit unserer Befunde an bzw. für die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung und Praxis muss zunächst konstatiert werden, dass die Themenfelder „Lehrkräftekooperation“ sowie „Kommunikation zwischen Lehrkräften“ im berufsbildenden Schulsystem erheblich weniger erforscht sind als im allgemeinbildenden Sektor. Dabei müssten gerade die einschneidenden Änderungen curricularer Vorgaben für die berufsschulische Ausbildung seit Ende der 90er Jahre ein gesteigertes Interesse an diesen Themenfeldern erzeugt haben. Die Einführung handlungsorientierter Unterrichtsformen sowie fächerübergreifender Planungseinheiten in Form von Lernfeldern sollte nämlich auch aufgaben- sowie arbeitsstrukturelle Veränderungen begünstigen, die ein „Einzelkämpfertum“ nicht mehr sinnvoll und ressourceneffizient erscheinen lassen. Nichtsdestotrotz resümiert Tenberg, dass „aktuell keine belastbaren Aussagen über den Stand der damals prognostizierten Entwicklung von Lehrpersonenkooperation an berufsbildenden Schulen“ (2017, 179) möglich ist, obgleich „[d]ie Qualität eines beruflichen Unterrichts nach den Lernfeldlehrplänen (...) in hohem Maße auf das Lehrpersonenteam zurück[geht], auf die Gesamt-Expertise aller involvierten Lehrpersonen und auf deren Fähigkeit, ihre Stärken optimal zu integrieren und ihre Schwächen dabei möglichst gut zu kompensieren“ (ebd., 184). Daher erscheint es wenig verwunderlich, dass auch für den Gegenstandsbereich der Professionellen Lerngemeinschaft als einer spezifischen Kooperationsvariante nahezu keine Untersuchungen an berufsbildenden Schulen vorliegen. Datenbankabfragen in Kombination mit der im vorliegenden Beitrag besonders interessierenden Kommunikationspraxis und unter strikter Anwendung der festgelegten Ein- und Ausschlusskriterien ergaben keine Treffer, die in die Volltextanalyse hätten eingehen können. Dennoch möchten wir an dieser Stelle jüngere berufs- und

wirtschaftspädagogische Forschungsbeiträge würdigen, die sich mit Kooperations- oder Kommunikationspraktiken berufsschulischer Lehrkräfte im weitesten Sinne befasst haben.

So untersuchen bspw. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2016) Zusammenhänge zwischen lehrerseitigen Einstellungen gegenüber einer Nutzung empirischer Daten (Evidenzorientierung) und schulstrukturellen Merkmalen, zu denen auch das Ausmaß synchroner und asynchroner Kommunikation zwischen den Kollegiumsmitgliedern sowie die Kooperationsintensität innerhalb der Schule und mit außerschulischen Akteuren zählen. Angesichts der verglichen mit anderen strukturellen Parametern (etwa Partizipationsstrukturen in schulischen Entscheidungsprozessen) geringen Korrelationen könnten Folgestudien in diesem Bereich vom ergänzenden Einbezug qualitativer Dimensionen kommunikativer Praktiken (s.o., Ende Kapitel 4) möglicherweise profitieren. Umgekehrt wäre es für künftige Untersuchungen der im vorliegenden Review fokussierten ‚reflexiven Dialoge‘ sicher gewinnbringend, auch Einstellungen der einzelnen Beteiligten, etwa zur systematischen Verwertung lernfortschrittsbezogener Daten, als potenzielle Prädiktoren zu berücksichtigen.

Riebenbauer, Dreisiebner und Stock (2017) befassen sich mit erfolgreichen Prozessen des Mentorings zwischen Lehramtsstudierenden berufsbildender Schulen und ihren Mentor/innen in Praktikumsschulen sowie der Diskussion von Studiumsinhalten mit universitären Dozent/innen und Peers. Dabei befragen die Autor/innen die Lehramtsstudierenden u.a., welche der Interaktionsweisen der Mentor/innen sowie welche Kommunikationsinhalte in den universitären Begleitseminaren sie als förderlich für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen erachten. Hinsichtlich des Mentorings bezeichnen die Lehramtsstudierenden etwa das direkte Feedback der Mentor/innen im Anschluss an Unterrichtsversuche sowie die regelmäßige Ansprechbarkeit der Mentor/innen als lernförderlicher als Rückmeldungen in formal organisierten und zeitlich nachgelagerten Feedbacksitzungen, deren Durchführung durch strukturierte Feedbackinstrumente gestützt werden. In universitären Veranstaltungen sehen sie v.a. den Erfahrungsaustausch über Unterricht mit den Peers oder den Ideenaustausch über potenzielle Lösungen für unterrichtliche Probleme als hilfreicher an als eine Rückbindung ihrer Erfahrungen an theoretische Konzepte zum Lehren und Lernen oder gar eine Erkenntnisgewinnung auf Basis der Unterrichtsforschung. Ergänzend zu diesen globalen Eindrücken könnte auch hier eine Berücksichtigung qualitativer und belegbar lernerfolgsrelevanter Prozessdimensionen kommunikativer Praktiken (siehe Kapitel 4) wertvolle Hinweise darauf liefern, wie die Kommunikation thematisch ausgerichtet und inhaltlich elaboriert werden sollte, um Professionalisierungsgewinne bei (angehenden) Lehrkräften anzuregen. Schließlich stufen die Lehramtsstudierenden die verschiedenen, im vorliegenden Review als gewinnbringend identifizierten Dimensionen spontan als mehr oder weniger lernförderlich ein. Gleichzeitig macht die Befragung von Riebenbauer, Dreisiebner und Stock jedoch auch darauf aufmerksam, dass kollegiale Kommunikation bereits in der Phase der universitären Ausbildung von den angehenden Lehrkräften selbst als relevant für den Aufbau unterrichtsbezogener Kompetenzen erachtet wird und daher auch in diesem spezifischen institutionellen Kontext stärker zu erforschen ist.

Mit der Zusammenarbeit in Professionellen Lerngemeinschaften an beruflichen Schulen, nicht aber mit spezifischen kommunikativen Praktiken ihrer Mitglieder, setzen sich schließlich War-

was und Helm (2018) auseinander. Ihre clusteranalytisch ermittelten PLG-Profile lassen erkennen, dass zumindest ein Viertel der befragten Lehrkräfte in (abteilungsförmig organisierten) Teams in einer Weise kooperieren, die dem Idealtypus einer PLG nahekommen. 70% der untersuchten Teams zeichnen sich zwar durch ausbaufähige Aktivitäten einer konzertierten Unterrichtsentwicklung aus, berichten aber von kooperationsbegünstigenden strukturellen Arbeitsbedingungen. Dies deckt sich mit dem bereits angesprochenen qualitativen Forschungsüberblick von Tenberg (2017). Er attestiert zum einen berufsbildenden Schulen bessere arbeitsorganisatorische Voraussetzungen für die systematische und zielgerichtete Zusammenarbeit von Lehrkräften als allgemeinbildenden Schulen. Zum anderen findet er in wirtschaftspädagogischen Dissertationsarbeiten zur teambasierten Implementierung lernfeldorientierten Unterrichts (z.B. Koschmann 2013, Röder 2017) einige Anhaltspunkte dafür, dass an berufsbildenden Schulen kooperative Arbeitsformate tatsächlich verbreiteter sind als an allgemeinbildenden Schulen. Interessant wären aus unserer Sicht daher ergänzende quantitativ-vergleichende Untersuchungen in beiden Bildungssektoren.

Die theoretisch begründbare Bedeutung einer qualitativ hochwertigen unterrichtsbezogenen Kommunikation für eine produktive und erfolgreiche Kooperation in Kollegien dürfte allerdings schulartunabhängig Gültigkeit besitzen. Daher unterstreicht die von uns vorgelegte Sichtung diesbezüglicher empirischer Befunde nochmals die Notwendigkeit intensiverer „Mikroanalysen“ von Inhalten und Prozessen der Zusammenarbeit, um hierfür noch mehr evidenzbasierte Gestaltungsanregungen zu erhalten.

## Literatur

Berg, E.E. (2017): Teacher Transformation Through Story and Experience: A Narrative Study of Peer Observation, Critical Inquiry, Collaboration, and Trust. Online: <https://commons.cu-portland.edu/edudissertations/51/> (03.01.2020).

Bonsen, M./Hübner, C. (2012): Unterrichtsentwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften. In: Bauer, K.-O./Logemann, N. (Hrsg.): Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse. Münster, 55-76.

Buhren, C.G. (2015): Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und Professionelle Lerngemeinschaften. In: Berkemeyer, J./Berkemeyer, N./Meetz, F. (Hrsg.): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen. Weinheim, 160-184.

Chinn, C.A./Clarke, D.B. (2013): Learning through Collaborative Argumentation. In: HmeloSilver, C. et al. (Hrsg.): The International Handbook of Collaborative Learning. New York & London, 314-322.

Doğan, S./Yurtseven, N./Tatik, R. S. (2018): Meeting agenda matters. Promoting reflective dialogue in teacher communities. *Professional Development in Education*, 45(2), 231-249.

Ermeling, B.A. (2010): Tracing the effects of teacher inquiry on classroom practice. In: *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 377-388.

Gebhard, S. et al. (2014): Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17-32.

Graham, P. (2007): Improving Teacher Effectiveness through Structured Collaboration. A Case Study of a Professional Learning Community. In: *Research in Middle Level Education Online*, 31(1), 1-17.

Havnes, A. (2009): Talk, Planning and Decision-Making in Interdisciplinary Teacher Teams: A Case Study. In: *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 15(1), 155-176.

Holtappels, H.G. (2020): Professionelle Lerngemeinschaften – Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln. In: Kansteiner, K. et al. (Hrsg.): *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim & Basel, 64-83.

Hord, S.M. (1997): *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Horn, I.S./Kane, B.D. (2015): Opportunities for Professional Learning in Mathematics Teacher Workgroup Conversations. Relationships to Instructional Expertise. In: *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 373-418.

Horn, I.S. (2010): Teaching Replays, Teaching Rehearsals, and Re-Visions of Practice. Learning From Colleagues in a Mathematic Teacher Community. In: *Teachers College Record*, 112(1), 225-259.

Johnson. D.R. (2011): *A Quantitative Study of Teacher Perceptions of Professional Learning Communities' Context, Process, and Content*. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). Paper 15.

Koschmann, A. (2013): *Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung der lernfeldorientierten Lehrpläne: eine explorative Untersuchung an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen*. Göttingen.

Kruse, S.D./Louis, K.S./Bryk, A.S. (1995): An emerging framework for analyzing school-based professional community. In: Louis, K.S./Kruse, S.D. (Hrsg.): *Professionalism and community. Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, 23-44.

Kunz Heim, D. et al. (2013): Einschätzung von Prozess- und Output-Qualität durch Leitungspersonen von neu gebildeten Unterrichtsteams. In: Keller-Schneider, M./Albisser, S./Wissinger J. (Hrsg.): *Professionalität und Kooperation in Schulen*. Bad Heilbrunn, 138-151.

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. (Hrsg.): *Professional Learning Conversations. Challenges in Using Evidence for Improvement*. Berlin, 29-42.

Lomos, C. (2012): *Professional community and student achievement*. Groningen: s.n.

Lomos, C./Hofman, R.H./Bosker, R.J. (2011): Professional communities and student achievement. A meta-analysis. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (2), 121-148.

- Mercer, N. (1995): The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners. Clevedon: Multilingual Matters.
- Müller, H./Ditton, A. (2014) (Hrsg.): Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster & New York.
- Nerdinger, F.W. (2003): Grundlagen des Verhaltens in Organisationen. Stuttgart.
- Penner-Williams, J./Diaz, E.I./Gonzales Worthen, D. (2017): PLCs. Key PD component in learning transfer for teachers of English learners. In: Teaching and Teacher Education, H. 65, 215-229.
- 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. In: Global Education Review, 4(4), 54-69.
- Röder, L. (2017): Kollegiale Teamarbeit an berufsbildenden Schulen in Hessen: empirische Befunde zu Implementierung und Qualität. Frankfurt am Main.
- Rolff, H.-G. (2015): Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim, 564-575.
- Salleh, H. et al. (2017): A research agenda for professional learning communities: Moving forward. In: Professional Development in Education, 43(1), 72-86.
- Salzmann, P. (2015): Lernen durch kollegiales Feedback. Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung. Münster & New York.
- Scribner, J. et al. (2007): Teacher Teams and Distributed Leadership. A Study of Group Discourse and Collaboration. Educational Administration Quarterly, 4(1), 67-100.
- Seifried, J. (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt am Main.
- Sembill, D./Seifried, J. (2009): Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim, 345-354.
- Shank, M. (2006): Teacher storytelling. A means for creating and learning within a collaborative space. Teaching and Teacher Education, 22(6), 711-721.
- Stegall, D.A. (2011): Professional Learning Communities and Teacher Efficacy: A Correlational Study. Online: [https://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Stegall,%20David 2011 Dissertation.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Stegall,%20David%202011%20Dissertation.pdf) (03.01.2020).
- Supovitz, J.A. (2002): Developing communities of instructional practice. Teachers College Record, 104 (8), 1591-1626.
- Tenberg, R. (2017): Zum Stand der Lehrpersonenkooperation an berufsbildenden Schulen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, 179-201.

Timperley, H. (2008): Evidence-informed conversations. In: Earl, L. M./Timperley, H. (Hrsg.): Professional Learning Conversations. Challenges in Using Evidence for Improvement. Berlin, 69-79.

Vanblaere, B./Devos, G. (2016): Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. In: Teaching and Teacher Education, 57, 26-38.

Vangrieken, K. et al. (2017): Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. In: Teaching and Teacher Education, 61, 47-59.

Vescio, V./Ross, D./Adams, A. (2008): A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. In: Teaching and Teacher Education, 24 (1), 80-91.

Vescio, V. (2020): Professional Learning Communities: The Promise and Possibilities for Meaningful Teacher Learning. In: Kansteiner, K. et al. (Hrsg.): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim & Basel, 84-95.

Wahlstrom, K.L./Louis, K.S. (2008): How Teachers Experience Principal Leadership: The Role of Professional Community, Trust, Efficacy and Shared Responsibility. In: Educational Administration Quarterly, 44 (4), 485-495.

Warwas, J./Schadt, C. (2020): Zur Modellierung Professioneller Lerngemeinschaften – Vergleich und Integration unterschiedlicher Ansätze. In: Kansteiner, K. et al. (Hrsg.): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim & Basel, 37-48.

Warwas, J./Helm, C./Schadt, C. (2019): Unterstützendes Führungsverhalten schulischer Leitungskräfte für die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften im Kollegium. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 9, 37-70.

Warwas, J./Helm, C. (2018): Professional learning communities among vocational school teachers. Profiles and relations with instructional quality. In: Teaching and Teacher Education, 73, 43-55.

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. (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston, 346-361.

Wuttke, E. (2012): Silence is silver, talk is gold? Analysis of classroom talk in a learner centred setting. In: Hjørne, E./van der Allsvort, G./de Abreu, G. (Hrsg.): Learning, Social Interaction and Diversity. Exploring Identities in School Practices. Rotterdam, 103-117.

Wuttke, E. (2005a): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. In: Breuer, K./Tuldoziecki, G./Beck, K. (Hrsg.): Konzepte des Lehrens und Lernens (Band 11). Frankfurt am Main.

Wuttke, E. (2005b): Schweigen ist Silber, Reden ist Gold? Analyse der Qualität und Wirkungen von Unterrichtskommunikation in schülerzentrierten Sequenzen. In: Gonon, P. et al. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. Wiesbaden, 147-159.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (2016): The relationship between teachers' evidence-based actions and communication, cooperation, and participation structures at schools. In: Journal for Educational Research Online, 8(3), 59-79.

## Zitieren dieses Beitrags

---

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: *bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Heinrichs, K./Kögler, K./Siegfried, C., 1-23. Online: [https://www.bwpat.de/profil6\\_wuttke/warwas\\_etal\\_profil6.pdf](https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/warwas_etal_profil6.pdf) (08.09.2020).

## Die Autor\*innen

---



### **Prof. Dr. habil. JULIA WARWAS**

Georg-August-Universität Göttingen, Professur für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

[julia.warwas@uni-goettingen.de](mailto:julia.warwas@uni-goettingen.de)

<https://www.uni-goettingen.de/de/581624.html>



### **CHRISTIAN SCHADT M.Sc.**

Georg-August-Universität Göttingen, Professur für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

[christian.schadt@uni-goettingen.de](mailto:christian.schadt@uni-goettingen.de)

<https://www.uni-goettingen.de/de/581624.html>



### **CARINA WILKE M.Ed.**

Georg-August-Universität Göttingen, Professur für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

<https://www.uni-goettingen.de/de/581624.html>