

Alexander KOLLER

(Universität Erlangen-Nürnberg)

**Reflexion der Arbeit mit professionellen Lerngemeinschaften
bei einer lernortübergreifenden Verankerung von Beruflicher
Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung**

bwp@-Format: **Berichte & Reflexionen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe50/koller_bwpat50.pdf

seit 20.10.2026

in

bwp@ Ausgabe Nr. 50 | Juni 2026

Nachhaltigkeit – kritisch-konstruktive Bilanzierung

Hrsg. v. Lars Windelband, Karl Wilbers, Julia Kastrup & Harald Hantke

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2026

bwp@

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Reflexion der Arbeit mit professionellen Lerngemeinschaften bei einer lernortübergreifenden Verankerung von Beruflicher Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung

Abstract

Der Beitrag reflektiert die Verankerung der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) in der universitären Lehrkräftebildung am Beispiel eines Masterseminars der Wirtschaftspädagogik. Im Mittelpunkt steht die Arbeit mit lernort- und phasenübergreifenden professionellen Lerngemeinschaften, in denen Studierende gemeinsam mit schulischen und betrieblichen Partnern nachhaltigkeitsorientierte Lernsituationen entwickeln, erproben und reflektieren. Zur Analyse des Seminarkonzepts werden theoretische Merkmale professioneller Lerngemeinschaften sowie Kooperationsformen der Lernortkooperation herangezogen und durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker auf Basis leitfadengestützter Interviews und weiterer qualitativer Daten ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Konzept grundsätzlich zur Verankerung von BBNE in der ersten Phase der Lehrkräftebildung eignet. Gleichzeitig verdeutlichen sie, dass der Erfolg nicht allein von der Intensität der Kooperation abhängt, sondern ebenso von Merkmalen professioneller Lerngemeinschaften.

Reflecting on Professional Learning Communities for the Cross-Institutional Integration of Vocational Education for Sustainable Development in Teacher Education

This paper reflects on the integration of Vocational Education for Sustainable Development (VESD) into initial teacher education using the example of a master's seminar in Business and Economics Education. The seminar is based on cross-institutional and cross-phase Professional Learning Communities (PLCs), in which student teachers collaboratively design, implement, and reflect on sustainability-oriented learning situations together with school teachers and company representatives. The seminar concept is analysed using theoretical characteristics of Professional Learning Communities and forms of cooperation in learning venue collaboration. Empirical data are examined through qualitative content analysis following Kuckartz and Rädiker, drawing on semi-structured interviews and additional qualitative data. The findings indicate that the concept provides a promising approach to embedding VESD in the first phase of teacher education. At the same time, the results show that successful collaboration depends not only on the intensity of cooperation but also on the characteristics of effective Professional Learning Communities

Schlüsselwörter: *Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung, Nachhaltige Entwicklung Lehrkräftebildung, Hochschuldidaktik, Lernortkooperation, Professionelle Lerngemeinschaften, Unterrichtsentwicklung*

bwp@-Format: ☒ **BERICHTE & REFLEXIONEN**

1 Relevanz und Zielsetzung des Beitrags

Ziel des Beitrags ist es die Verankerung von (Beruflicher) Bildung für nachhaltige Entwicklung in der universitären Lehrkräftebildung bzw. im Masterstudium der Wirtschaftspädagogik zu reflektieren. Dabei soll die Arbeit mit lernort- und phasenübergreifenden professionellen Lerngemeinschaft, sowie die darin angelegte Kooperation selbst als sozialer Faktor der gemeinsamen Aushandlung von Nachhaltigkeitsverständnisse fokussiert betrachtet werden. Als Resultat sollen für die beteiligten Akteursgruppen entsprechende Rollenbilder geschlussfolgert werden. In dem hier vorgestellten Seminar wird BBNE als Teil der Unterrichtsentwicklung in der Lehrkräftebildung adressiert.

Die Relevanz des Themas ergibt sich insbesondere aus curricularen Vorgaben. In der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) gibt es zahlreiche bildungspolitischer Vorgaben und Programme (Agenda 2030, Nationale Aktionspläne, KMK-Beschlüsse, Standardberufsbildposition, NIB), die den Diskurs in diesem Themenbereich vorantreiben. In der Förderrichtlinie I im Rahmen des Programms „Nachhaltig im Beruf – zukunftsorientiert ausbilden (NIB)“ des Bundesinstituts für Berufsbildung wird explizit die Schlüsselfunktion des ausbildenden Personals in Betrieben, sowie außer- und überbetrieblichen Bildungseinrichtungen hervorgehoben und nimmt deshalb deren nachhaltigkeitsbezogene Qualifizierung in den Fokus (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2026; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023). Demgegenüber weißt das Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014) zwar keine direkten Fundstellen zur Verankerung von BBNE aus. Trotzdem sollte auf Basis der ländergemeinsamen Anforderungen für die Lehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz (2024b), des Beschlusses der Kultusministerkonferenz (2024c) zur Qualität Beruflicher Schulen, der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (2024a) zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule und in Analogie zu dem oben beschriebenen Forschungsprogramm die Verankerung von BBNE in die universitäre Lehrkräfte(aus-)bildung ebenfalls in den Fokus genommen werden.

Die Lehrerbildung in Deutschland wird von der Kultusministerkonferenz (2022, S. 4–15) in drei Phasen, sowie in fünf Kompetenzbereiche strukturiert. Die drei Phasen sind (1) Die universitäre Ausbildung, (2) der Vorbereitungsdienst und (3) Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Die drei Kompetenzbereiche sind (1) Unterrichten, (2) Erziehen, (3) Beurteilen & Beraten (4) Innovieren (5) Schulen entwickeln. Das vorgestellte Seminarkonzept ist Teil der universitären Ausbildung, sowie dem Kompetenzbereich „Unterrichten“ zuzuordnen. Professionelle Lerngemeinschaften werden insbesondere zur Kompetenzentwicklung im Bereich Unterricht innerhalb der Lehrerbildung genutzt. Nachdem wir uns im Masterstudium der Wirtschaftspädagogik als Teil der Lehrkräftebildung für das Lehramt an beruflichen Schulen befinden, wird dazu der mögliche Aspekt der Lernortkooperation bzw. der lernortübergreifenden Zusammenarbeit ergänzt. Lernort- und phasenübergreifende professionelle Lerngemeinschaften haben eine Tradition in der Lehrkräftebildung der Berufsbildung (Leppert, 2023, S. 186–189), sowie als Konzept im Diskurs zur Förderung der Digitalisierung an Schulen (Leppert, 2023, S. 186–189; Ludwig & Stegmann, 2024, S. 164–166; Zylka, 2023, S. 10–13). In der aktuellen internationalen Literatur zu professionellen Lerngemeinschaften bzw. Professional Learning Communities wird der Einsatz dieser insbesondere in der Professionalisierung von

Lehrkräften im Sprachunterricht insbesondere im Englischunterricht oder multilingualen Formaten diskutiert (Handayani et al., 2025, S. 970; Mahalingappa et al., 2026, S. 1; Yuan et al., 2025, S. 1).

Der Transfer dieser Diskurse auf die lernort- und phasenübergreifende Arbeit mit professionellen Lerngemeinschaften zur Verankerung von BBNE in der Lehrkräftebildung wird als Desiderat und Ausgangspunkt zur systematischen Reflexion eines Umsetzungsbeispiels genutzt.

2 Lernort- und phasenübergreifende professionelle Lerngemeinschaften

2.1 Das Konzept professioneller Lerngemeinschaften

Das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften hat nach Bensen und Rolff (2006, S. 167–168) ihren Ursprung in diversen Schulforschungsprojekten in den USA. Dabei heben sie hervor, dass es sich hier um ein Instrument handelt, das zur Umsetzung eines Professionalisierungsprozesses auf Ebene der Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schul- und Personalentwicklung von Lehrkräften genutzt werden kann. Der Fokus auf die Unterrichtsentwicklung soll durch eine ständige Reflexion von Unterrichtspraxis mit der möglichen Ableitung von Verbesserungen erfolgen. Neben dem von Bensen und Rolff (2006, S. 167–168) dargestellten Einsatz von professionellen Lerngemeinschaft im Rahmen der Schulentwicklung gibt es wie im Kapitel zur Relevanz und Zielsetzung bereits kurz angedeutet ebenso Projekte, in denen das Konzept in die Lehrkräftebildung integriert wird. Hierfür sollen exemplarisch ein Seminarkonzept zur Anregung von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit in der universitären Lehrkräftebildung der Universität Münster nach Steinkühler (2022, S. 108–109), sowie die schulpraktische Ausbildung im Rahmen der norwegischen Lehrkräftebildung, bei der die Zusammenarbeit von Hochschulen und Ausbildungsschulen nach Heggen et al. (2018, S. 398–399) ebenfalls über professionelle Lerngemeinschaften organisiert wird, herangezogen werden. In der deutschen beruflichen Lehrkräftebildung gibt es beispielsweise im Rahmen der Nürnberger Universitätschule seit 2009 eine Tradition der Arbeit mit professionellen Lerngemeinschaften (Hahn et al., 2024, S. 160–162).

Die Wirkung von professionellen Lerngemeinschaften ist bereits seit dessen Anfängen Gegenstand von Forschung. Hord (1997, S. 33–34), sowie Bensen und Rolff (2006, S. 168–169) weisen dabei auf folgende Punkte hin:

- Verringerung der Isolation von Lehrkräften.
- Erhöhtes Engagement für die Leitbilder und Ziele der Schule sowie größere Motivation, aktiv zu deren Umsetzung und Weiterentwicklung beizutragen.
- Geteilte Verantwortung für die ganzheitliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie kollektive Verantwortung für deren Lernerfolg.
- Nachhaltige Lernprozesse, die guten Unterricht und eine hochwertige Unterrichtspraxis kennzeichnen und neues Wissen sowie neue Überzeugungen über Lehren und Lernen hervorbringen.

- Vertieftes Verständnis der Unterrichtsinhalte sowie der Rolle der Lehrkräfte bei der Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler, die angestrebten Lernziele zu erreichen.
- Höhere Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte fachlich gut informiert, beruflich kontinuierlich weiterentwickelt und motiviert sind, ihre Schülerinnen und Schüler zu inspirieren.
- Größere Arbeitszufriedenheit, höhere Motivation und ein besseres Arbeitsklima sowie geringere Fehlzeiten.
- Deutliche Fortschritte bei der Anpassung des Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler; notwendige Veränderungen im Lernprozess werden schneller umgesetzt als an traditionell organisierten Schulen.
- Höhere Wahrscheinlichkeit, grundlegende und systemische Schulentwicklungsprozesse anzustoßen und erfolgreich umzusetzen.

Aus dem aktuelleren Diskurs über die Wirkung von professionellen Lerngemeinschaften nach Nguyen et al. (2024, S. 99) und Hudson (2024, S. 655–656) werden noch folgende Punkte ergänzt:

- Veränderung der Schulkultur infolge positiver Entwicklungen in der Unterrichtspraxis.
- Stärkung der individuellen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften sowie der kollektiven Selbstwirksamkeit des Kollegiums
- Veränderung bestehender Überzeugungen und Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern
- Unterstützung des kollaborativen Lernens und vertrauensvoller Beziehungen zwischen Lehrkräften
- Unterstützung bei innovativen Veränderungen der Unterrichtspraxis

Bonsen und Rolff (2006, S. 178–179) weisen darauf hin, dass die Effektivität von professionellen Lerngemeinschaften keineswegs allein von dem was unter dem Begriff „Kooperation“ diskutiert wird abhängt, sondern weit mehr Einflussgrößen beinhaltet. Deshalb werden in Tabelle 1 relevante Merkmale effektiver professioneller Lerngemeinschaften gegenübergestellt.

Tabelle 1: Merkmale effektiver Professioneller Lerngemeinschaften

Hord (1997, S. 23–25)	Bonsen und Rolff (2006, S. 179)	Hord (2009, S. 42–43)	Courtney et al. (2017, S. 1)	Hudson (2024, S. 652–654)	Nguyen et al. (2024, S. 99–101)
Einbeziehung des Kollegiums in Entscheidungsprozesse	Reflektierender Dialog	Zusammenarbeit in der Community in Hinblick auf gemeinsame Ziele	Verantwortungsübernahme für ihre eigene Arbeit	Unterstützende schulische Strukturen	Unterstützung durch die Führungskraft
Gegenseitige Unterrichtsbesuche und kollegiale Beobachtung der Unterrichtspraxis	De-Privatisierung der Unterrichtspraxis	Initiierung durch die Führungskraft	Förderung von Vielfalt und Zusammenarbeit	Gemeinsame Vision und gemeinsame Werte	Vorhandensein von Zeit, Raum, Kommunikation, Technologie und finanziellen Ressourcen
Geeignete räumliche, organisatorische, sowie personelle Rahmenbedingungen	Fokus auf Lernen statt Lehren	Zeit für das Lernen	Gemeinsame Vision	Kollegiales Vertrauen	Fokus auf Lernen und Unterricht
Gemeinsames Lernen des Kollegiums	Zusammenarbeit	Räumlichkeiten für das Lernen	Ausrichtung auf eine anspruchsvolle professionelle Weiterentwicklung	Kollaborative Reflexionspraxis	Qualität der kollaborativen Beziehungen
Gemeinsame Vision	Gemeinsame Handlungsleitende Ziele	Unterstützung bei der Datenauswertung (im Rahmen der Überprüfung der gemeinsamen Ziele)	Konzentration auf Lernergebnisse der Schüler, sowie auf gemeinsame Herausforderungen der Unterrichtspraxis		
		Distributed Leadership durch demokratische Partizipationsmöglichkeiten der Community-Mitglieder	Kollegiale Unterrichtsbeobachtungen (ohne bewertenden Charakter)		
			Angemessene zeitliche Ressourcen und angemessene Unterstützung		

Bei einem Blick auf die in der Forschungsliteratur diskutierten Merkmale von professionellen Lerngemeinschaften fallen einige Gemeinsamkeiten auf, wenngleich die Akzentuierung der einzelnen Determinanten unterschiedlich ausfällt. Für die Reflexion der Arbeit mit professionellen Lerngemeinschaften werden deshalb auf Basis der Merkmale in Tabelle 1 sieben Reflexionskategorien gebildet:

- (1) Gemeinsame (handlungsleitende) Visionen/Ziele
- (2) (Vertrauensvolle) Zusammenarbeit in Hinblick auf die Erreichung der gemeinsamen Visionen/Ziele
- (3) De-Privatisierung der Unterrichtspraxis durch gegenseitige Unterrichtsbesuche und kollegiale Unterrichtsbeobachtungen

- (4) Gemeinsames Lernen durch eine kollaborative Reflexionspraxis
- (5) Fokus auf Themen der Unterrichtsentwicklung und des Lernens der Schüler
- (6) Führungskräfte ermöglichen eine Verantwortungsübernahme der Lerngemeinschaft für ihre eigene Arbeit, sowie Entscheidungs- und Partizipationsmöglichkeiten
- (7) Unterstützende organisatorische Rahmenbedingungen: Raum, Zeit, Kommunikation, Technologie, personelle und finanzielle Ressourcen, sowie Unterstützung bei der Datenauswertung zur Überprüfung der Zielerreichung

2.2 Lernortübergreifende Zusammenarbeit im Rahmen der Lehrkräftebildung mit professionellen Lerngemeinschaften

Eine erste Einordnung des Konzeptes der Lernortkooperation in der Berufsbildung gibt Wilbers (2025, S. 691): „Klassische Lernortkooperation ist eine Form der Bildungspartnerschaft, bei der Betrieb, Berufsschule sowie ggf. überbetriebliche Bildungsstätte im Rahmen der Ausbildung im dualen System zusammenarbeiten.“ In dieser einfachen Definition werden Akteure und Zweck der Lernortkooperation dargelegt. Seufert et al. (2025, S. 91–94) spricht im Zusammenhang von Lernortkooperation auch von School-Workplace Connectivity und legt dar, dass sich die Zusammenarbeit der einzelnen Akteure (Berufsschule, Lehrbetrieb, Überbetriebliche Stätten und Angebote) im Rahmen einzelner Digitalisierungswellen hin zu mehr Konnektivität, eingebettet in ein digitales Ökosystem, entwickeln. Bei der Lernortkooperation geht es also um die Beschreibung der strukturierten Zusammenarbeit der einzelnen Lernorte. Gössling et al. (2025, S. 258–260) haben dazu ein Modell über mögliche Stufen der Lernortkooperation und Konnektivität entwickelt.

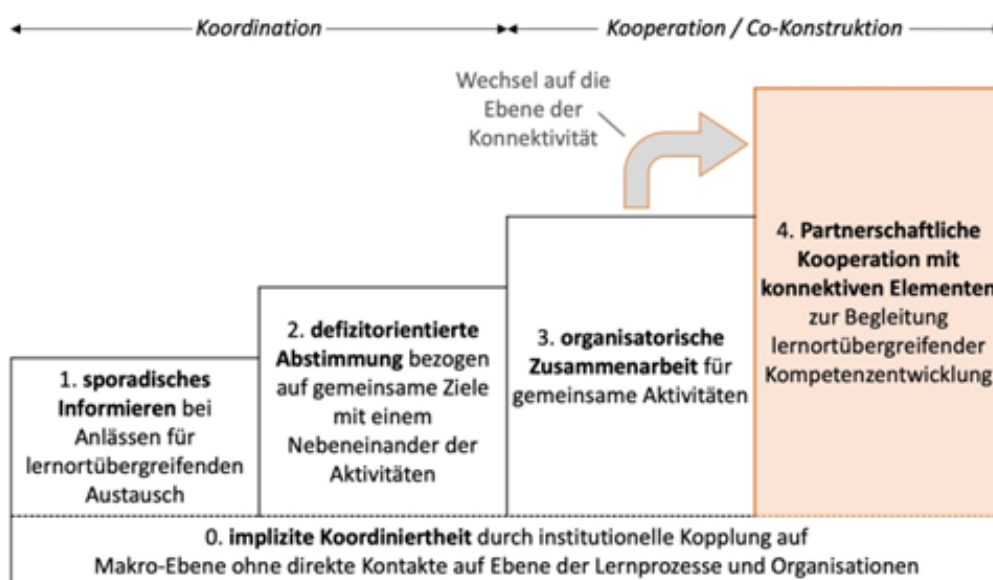


Abbildung 1: Stufen der Lernortkooperation und Konnektivität (Gössling et al., 2025, S. 259)

Im Folgenden sollen die möglichen Stufen nach Gössling et al. (2025, S. 258–259) kurz eingeführt werden:

Stufe 0 – Implizite Koordiniertheit

Die Lernorte sind ausschließlich institutionell über curriculare Vorgaben und etablierte Routinen miteinander verbunden. Eine direkte Zusammenarbeit des Berufsbildungspersonals auf Ebene der Lernprozesse oder der Organisation findet nicht statt.

Stufe 1 – Sporadisches Informieren

Zwischen schulischen Lehrpersonen und betrieblichen Auszubildenden findet ein anlassbezogener Informationsaustausch statt. Eine darüberhinausgehende gemeinsame Planung oder Zusammenarbeit erfolgt nicht.

Stufe 2 – Defizitorientierte Abstimmung

Die Akteure stimmen sich punktuell zur Bearbeitung konkreter Lerndefizite oder gemeinsamer Ziele ab. Die Umsetzung der Maßnahmen erfolgt jedoch getrennt an den jeweiligen Lernorten, sodass ein koordiniertes Nebeneinander besteht.

Stufe 3 – Organisatorische Zusammenarbeit

Schule und Betrieb planen und realisieren gemeinsame Aktivitäten, beispielsweise Exkursionen, Gastvorträge oder gemeinsam entwickelte Ausbildungsunterlagen. Diese Kooperation bleibt jedoch auf einzelne Projekte begrenzt und ist nicht in die regulären Lernprozesse integriert.

Stufe 4 – Partnerschaftliche Kooperation mit konnektiven Elementen

Die Zusammenarbeit orientiert sich an einer lernortübergreifenden Begleitung der alltäglichen Lernprozesse. Durch konnektive Elemente, wie beispielsweise lernortintegrierende ePortfolios, werden Lernprozesse in den einzelnen Lernorten systematisch miteinander verknüpft. Dies umfasst auch die Personal- und Organisationsentwicklung.

Im Konzept von Gössling et al. (2025, S. 259) wird die vierte Stufe als ein „Idealmodell“ angedeutet. Dies ist kritisch zu hinterfragen. Denn Faßhauer (2018, S. 481) stellt bereits fest: „Die Realität der Lernortkooperation auf der Meso- und Mikroebene läuft den normativen Ansprüchen dauerhaft hinterher.“ Schwede (2026, S. 46) weist in der Diskussion über Lernortkooperation sogar explizit ein Forschungsdesiderat über den Zusammenhang zwischen Kooperationsintensität und dem Ausbildungserfolg aus. Dabei sollen insbesondere strukturelle Rahmenbedingungen, fehlende Ressourcen und Verbindlichkeit weiter in den Blick genommen werden.

Auch wenn sich das Konzept der Lernortkooperation nur in Teilen in die Lehrkräfteausbildung integrieren lässt, wird diese im vorgestellten Seminar verankert. Dabei sollen schulische und betriebliche Akteure zur projektbezogenen Kooperation mit einer Gruppe Studierender angeregt werden. Dies entspricht im eingeführten Modell zu den Stufen der Lernortkooperation und Konnektivität (s. Abbildung 1) der Stufe 3 „Organisatorische Zusammenarbeit“. Ansätze zur Integration von Lernortkooperation in die universitäre Lehrkräfteausbildung werden bereits in der Praxis umgesetzt und sind darüber hinaus Gegenstand der wissenschaftlichen Diskussion. Gössling und Vötsch (2025, S. 45) weisen auf das Potenzial von Abschlussarbeiten zum Thema Lernortkooperation als wertvollen Impuls für Schulentwicklungsprozesse hin, wenn diese auch in der Kooperation mit der Praxis entstehen. Kubin und Brutzer (2026, S. 6–9) analysieren in ihrem Beitrag das Potenzial der Verankerung von lernortkooperativen Elementen in der ersten

Phase der beruflichen Lehrkräftebildung. Sie sehen insbesondere einen großen Mehrwert bei der Analyse von Arbeitsprozessen für die darauf aufbauende Entwicklung von Lernsituationen, da so die oft fehlende berufliche Praxis der Studierenden, ausgeglichen werden könne. Durch die Einsichten in das praktische Feld, die sich aus der Kooperation mit der betrieblichen Praxis ergebe, werde die berufsdidaktische Urteils- und Gestaltungskompetenz der Studierenden ausgebaut. Darüber hinaus sehen die Autoren darin auch ein Potenzial Querschnittsthemen wie Digitalisierung und Nachhaltigkeit zu verankern. Außerdem wird im Gliederungspunkt 3 eine entsprechende Tradition des zu betrachtenden Seminars selbst beschrieben.

Für die systematische Reflexion der Zusammenarbeit innerhalb von lernort- und phasenübergreifenden professionellen Lerngemeinschaften scheinen ein enges Verständnis von Lernortkooperation, sowie die Stufen der Lernortkooperation und Konnektivität nach Gössling et al. (2025, S. 259) allerdings ungeeignet, da diese eher organisationale Kooperationen fokussieren als Kooperationen einzelner Personen zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung. Deshalb werden die Kooperationsformen von Lehrkräften (s. Tabelle 2) nach Gräsel et al. (2006, S. 209–211) als weitere Reflexionskategorien ergänzt. Die dort beschriebenen drei Kooperationsformen sollen die systematische Reflexion der Zusammenarbeit der beteiligten Lernorte im Rahmen des Seminars strukturieren. Im Folgenden soll deshalb auch von einer lernortübergreifenden Zusammenarbeit zwischen betrieblichen, schulischen und universitären Partnern gesprochen werden, anstatt von Lernortkooperation im eigentlichen Verständnis der Berufsbildung.

Tabelle 2: Vergleich dreier Kooperationsformen von Lehrkräften nach Grosche et al. (2020, S. 464)

Kooperationsform	Beschreibung
Austausch	Unterschiedliche Aufgaben am gleichen Gegenstand/ Austausch von Material und Informationen
Arbeitsteilige Kooperation	Bearbeitung unabhängiger, aber auf gemeinsame Ziele bezogene Arbeitspakete
Kokonstruktive Kooperation	Individuelles Wissen und Können aufeinander beziehen, um neue Kompetenzen & Lösungen zu generieren

In der ebenfalls normativ geführten Diskussion über die Kooperation zwischen Lehrkräften weist Bauer (2004, S. 826) daraufhin, dass Häufigkeit und Intensität der Anlässe für die Zusammenarbeit allein nicht geeignet seien, um „gute“ Kooperation zu beschreiben. Aus seiner Sicht gibt es eine Fülle weiterer Faktoren, die einen Beitrag zur wirksamen Lehrerverkooperation leisten (Bauer, 2004, S. 828–829). Diese werden hier allerdings nicht weiter vertieft. Im Rahmen der der Arbeit mit Professionellen Lerngemeinschaften als Konzept der Lehrkräftebildung werfen Bonsen und Rolff (2006, S. 178–179) ebenfalls einen kritischen Blick auf die normativen Erwartungen in Hinblick auf Kooperation von Lehrkräften bzw. Lehrkräfteanwärter. Sie verweisen auf andere Variablen erfolgreicher Zusammenarbeit in diesem Kontext wie sie für

diesen Beitrag relevant unter Gliederungspunkt 2.1 als Merkmale effektiver professioneller Lerngemeinschaften zugrunde gelegt werden.

3 Beschreibung des Seminarkonzeptes zu „Lernsituationen gestalten und einsetzen (Schwerpunktthema: Nachhaltigkeit)“

Zur prägnanten und strukturierten Beschreibung des Seminarkonzeptes wird das Nürnberger Didaktikmodell nach Wilbers (2026, S. 12) zugrunde gelegt. Es steht in der Tradition des Berliner und Kölner Didaktikmodells. Wilbers (2026, S. 12–13) unterscheidet im Rahmen des darin enthaltenen Strukturmodells die drei Elemente „Kompetenzerwartungen festlegen, Bedingungen analysieren, sowie Methoden & Medien gestalten“.

Bedingungen des Seminars:

Das Seminar ist im Masterstudium der Wirtschaftspädagogik in Nürnberg im Berufs- und wirtschaftspädagogischen Wahlbereich zu verorten. Die Studierenden befinden sich überwiegend im dritten Mastersemester. Damit haben sie in den meisten Fällen die Universitätsschule, die curricular im ersten und zweiten Fachsemester verortet ist, bereits (erfolgreich) absolviert. Daher sollten sie im dritten Fachsemester mit der Arbeit und dem Lernen als Teil von professionellen Lerngemeinschaften vertraut sein.

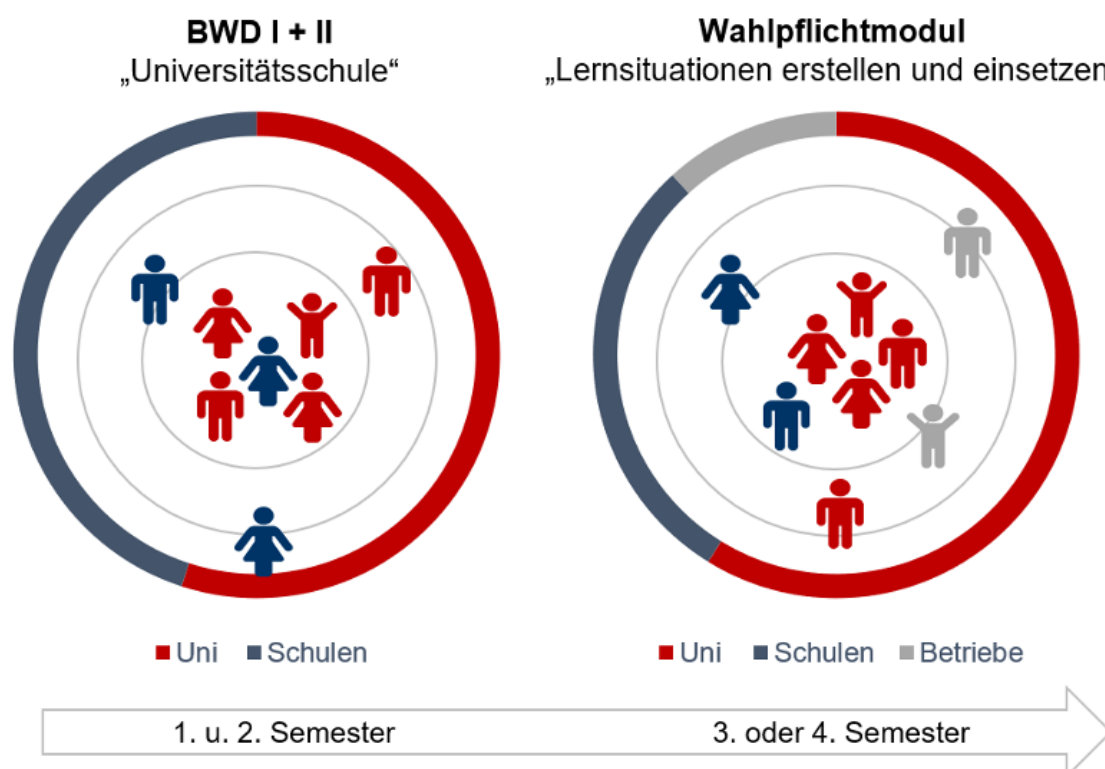


Abbildung 2: PLG-Konstellationen im Master-Studium der Nürnberger Wirtschaftspädagogik (Leppert, 2023, S. 231)

Neben der standortspezifischen Prägung in Hinblick auf die Arbeit mit professionellen Lerngemeinschaften (Hahn et al., 2024, S. 160–162), welche in diesem Seminar sogar phasen- und

lernortübergreifend (s. Abbildung 2) ausgestaltet werden, steht das vorgestellte Seminar selbst in der Tradition der Vorgänger. Die grundlegende Konzeption der Lehrveranstaltung erfolgte durch Schirmer (2020, S. 313–314). Ziel war es Gestaltungsprinzipien von kompetenzorientierten Aufgaben an der Wirtschaftsschule in Bayern zu generieren. Danach entwickelte Lepert (2023, S. 229–231) das Seminar für die designbasierte Untersuchung der prozessorientierten Sachanalyse zur digitalen Transformation von Lernsituationen weiter, indem er insbesondere auch die Arbeit mit phasenübergreifenden professionellen Lerngemeinschaften, um betriebliche Partner ergänzt hat (s. Abbildung 2). Nun wird die Arbeit mit lernort- und phasenübergreifenden professionellen Lerngemeinschaften auch mit dem neuen Schwerpunktthema Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung fortgeführt.

Kompetenzerwartungen festlegen:

Ziel des Seminars ist das Gestalten und der Einsatz von Lernsituationen unter Einbezug des Schwerpunktthemas Nachhaltigkeit bzw. Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Dokumentation der geplanten Lernsituation, sowie die Reflexion und Revision dieser, nach dem Einsatz an einer Partnerschule, erfolgt im Rahmen einer Hausarbeit. Die Prüfungsleistung ist von einer Dreiergruppe Studierender zu bewältigen. In Bezug auf die Standards für die Lehrkräftebildung (Kultusministerkonferenz, 2024b, S. 7–8) wird ein Beitrag zu Professionalisierung der Studierenden und Lehrkräfte im Kompetenzbereich „Unterrichten“ geleistet. Darüber hinaus leistet das Konzept einen Beitrag für den Inhaltsbereich des „Beruflichen Lehren und Lernen, Entwickeln“ im Rahmen des Basiscurriculums für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2014, S. 11). Eine ausführliche Modellierung zur Verankerung von Beruflicher Bildung für nachhaltiger Entwicklung im Unterricht mit Lernsituationen an Berufsbildenden Schulen, kann in diesem Beitrag nicht geleistet werden. Ein relevanter Teil des theoretischen Rahmens wird jedoch im Beitrag „Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung an Berufsbildenden Schulen – Ein systematisches Literaturreview zur Didaktik einer Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung im berufsbezogenen Unterricht“ von Koller und Roth (2026, S. 16–27) dargestellt.

Methoden & Medien gestalten

Die methodische Umsetzung erfolgt mit Hilfe der beschriebenen lernort- und phasenübergreifenden professionellen Lerngemeinschaften. Konkret arbeiten hier jeweils drei Studierende, einem schulischen (Lehrkraft) und einem betrieblichen Partner (meist Ausbildungsverantwortliche Person) zusammen. Die betrieblichen Partner werden von den Lehrkräften aus der Klasse, in welcher der Unterricht durchgeführt wird, akquiriert. Dieses methodische Vorgehen soll in Kapitel 5 Ergebnisdarstellung der Auswertung im Beitrag entsprechend Gegenstand der Reflexion sein. Der Arbeits- und Lernprozess erfolgt entlang der vollständigen Handlung, was von den Studierenden im Rahmen einer Hausarbeit zu dokumentieren ist. Darüber hinaus soll in der Entwicklungsphase der Lernsituation mindestens eine Hospitation an der Partnerschule, sowie jeweils ein Gespräch mit den schulischen und betrieblichen Partnern stattfinden. Als Begleitangebot wird neben den für jede Sitzung erstellten PowerPoint-Foliensatz, das Lehrbuch „Wirtschaftsunterricht gestalten“ (Wilbers, 2025), sowie ein Leitfaden und Kriterienkatalog zur Verankerung von BBNE im Unterricht mit Lernsituationen zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus wird in jeder Seminarsitzung eine strukturierte Teamreflexion im Rahmen von Retrospektiven durchgeführt. Außerdem werden einige relevante technische Werkzeuge verwendet: Kollabo-

rationstools wie Teams und Zoom, Prozessmodellierungstools wie Lucidchart, sowie digitale Tools in Lernsituationen wie z. B. miroboard. Dabei ist explizit auch die Verwendung von KI-Tools gestattet, solange die Verwendung im Rahmen der Prüfungsleistung transparent dargelegt wird.

4 Methodisches Vorgehen

Neben einer eigenen Reflexion im Rahmen der aus der Literatur gefolgerten Reflexionskategorien, erfolgt eine Reflexion anhand des empirischen Materials (s. Tabelle 3) mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024). Das empirische Material entstand in der dreijährigen Durchführung des oben erläuterten Seminarkonzeptes. Bei den Interviews handelt es sich um leitfadengestützte Interviews nach Helfferich (2011, S. 179–189), welche zur Datenauswertung manuell transkribiert wurden. Die lernort- und phasenübergreifenden professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Abbildung 2) bestehen aus einer Gruppe von jeweils drei Studierenden, einem schulischen und einem betrieblichen Ansprechpartner. Somit wurden insgesamt 45 Personen befragt. Die Fokusgruppeninterviews dauern i.d.R. ca. 60 min. und die Fokusinterviews mit den schulischen, sowie betrieblichen Ansprechpartnern, jeweils ca. 30 min..

Tabelle 3: Gesamtübersicht des qualitativen Datenmaterials

Datenbasis	WiSe2023/24	WiSe2024/25	WiSe2025/26
Fokusgruppeninterviews mit je 3 Studierenden	3	3	3
Fokusinterviews schulische Partner	3	3	3
Fokusinterviews betriebliche Partner	3	3	3
Protokoll: Teaching-Analysis-Polls (nur Studierende)	1	1	1

Die Auswertungsmethode der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ermöglicht eine systematische, regel- und theoriegeleitete Aufbereitung umfangreicher Datenbestände. Die Codierung des Materials erfolgt in einem kombinierten deduktiv-induktiven Vorgehen, wodurch sowohl theoretisch fundierte Kategorien als auch aus dem Material emergierende Aspekte berücksichtigt werden können. (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 102–103). Zur Strukturierung des Analyseprozesses werden zwei Oberkategorien (OK) mit jeweils differenzierten Subkategorien aus dem theoretischen Rahmen des Beitrages entwickelt (s. Tabelle 4):

OK 1: Lernortübergreifende Zusammenarbeit

OK 2: Professionelle Lerngemeinschaften

Die Auswertung orientiert sich an den Kodierschritten der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Diese umfasst die initiale Materialdurchsicht, die Entwicklung und sukzessive Präzisierung des Kategoriensystems, die Codierung des Datenmaterials sowie die anschließende Verdichtung und interpretative Aufbereitung der Ergebnisse. Die Darstellung der Befunde erfolgt im nachfolgenden Kapitel in Form einer narrativen Synthese (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 105–107). Darüber hinaus wird auch ein Kodierleitfaden mit den Spalten „Analysekategorie“, „Kategoriebeschreibung“, „Kodierregel“ (s. Tabelle 4). Auf die Darstellung von Ankerbeispielen wird aufgrund der Gestaltung des Ergebnisteils und Platzgründen verzichtet.

Tabelle 4: Kodierleitfaden

Analysekategorie	Kategorienbeschreibung	Kodierregel
OK 1: Lernort-übergreifende Zusammenarbeit		
UK 1.1: Austausch	Aussagen, die den Austausch von Informationen, Materialien, Erfahrungen oder Meinungen zwischen den Kooperationspartnern beschreiben, ohne dass eine gemeinsame Bearbeitung oder Entwicklung von Lösungen erfolgt.	Codiert werden alle Textstellen, in denen Informationen, Materialien, Erfahrungen oder organisatorische Hinweise zwischen den Beteiligten ausgetauscht werden. Die Bearbeitung des Gegenstands erfolgt unabhängig voneinander; eine gemeinsame Wissenskonstruktion oder arbeitsteilige Aufgabebearbeitung findet nicht statt. Nicht codiert werden Textstellen, in denen gemeinsame Arbeitsprozesse oder die Entwicklung neuer Lösungen beschrieben werden.
UK 1.2: Arbeitsteilige Kooperation	Aussagen, die eine koordinierte Zusammenarbeit beschreiben, bei der unterschiedliche, voneinander unabhängige Aufgaben oder Arbeitspakete zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels übernommen und anschließend zusammengeführt werden.	Codiert werden Textstellen, in denen die Beteiligten ihre Aufgaben aufteilen, eigenständig bearbeiten und die Ergebnisse zur Zielerreichung zusammenführen. Nicht codiert werden reine Informationsaustausche ohne Aufgabenverteilung sowie ko-konstruktive Arbeitsprozesse, bei denen Lösungen gemeinsam entwickelt werden.
UK 1.3: Kokonstruktive Kooperation	Aussagen, die eine intensive gemeinsame Zusammenarbeit beschreiben, bei der die Beteiligten ihr Wissen, ihre Erfahrungen und Perspektiven wechselseitig aufeinander beziehen, um gemeinsam neue Erkenntnisse, Kompetenzen oder Lösungen zu entwickeln.	Codiert werden alle Textstellen, in denen Ideen gemeinsam weiterentwickelt, Probleme gemeinsam gelöst oder neues Wissen im gemeinsamen Arbeitsprozess erzeugt wird. Charakteristisch ist die gegenseitige Bezugnahme auf die Beiträge der Beteiligten sowie die gemeinsame Konstruktion von Lösungen. Nicht codiert werden reine Arbeitsteilung oder bloßer Informationsaustausch ohne gemeinsame Wissensentwicklung.
OK 2: Professionelle Lerngemeinschaften		
UK 2.1: Gemeinsame Vision/Ziele	Aussagen, die sich auf gemeinsam entwickelte, geteilte oder handlungsleitende Visionen, Zielvorstellungen oder Leitbilder der professionellen Lerngemeinschaft beziehen.	Es werden alle Textstellen codiert, in denen gemeinsame Ziele, Visionen, Leitbilder oder ein gemeinsames Verständnis der Zusammenarbeit beschrieben, entwickelt oder reflektiert werden. Nicht

		codiert werden individuelle Ziele einzelner Personen ohne Bezug zur Lerngemeinschaft
UK 2.2: Vertrauensvolle Zusammenarbeit	Aussagen zur kooperativen und vertrauensvollen Zusammenarbeit der Mitglieder mit dem Ziel, gemeinsame Visionen und Ziele zu erreichen.	Codiert werden alle Textstellen, die gegenseitige Unterrichtsbesuche, kollegiale Unterrichtsbeobachtungen, Hospitationen oder den Austausch über konkrete Unterrichtspraxis thematisieren. Nicht codiert werden allgemeine Gespräche über Unterricht ohne Bezug zu Beobachtungen oder gegenseitigem Feedback.
UK 2.3: De-Privatisierung der Unterrichtspraxis	Aussagen über die Öffnung der eigenen Unterrichtspraxis durch gegenseitige Hospitationen, Unterrichtsbeobachtungen oder Feedbackprozesse.	Codiert werden alle Textstellen, die gegenseitige Unterrichtsbesuche, kollegiale Unterrichtsbeobachtungen, Hospitationen oder den Austausch über konkrete Unterrichtspraxis thematisieren. Nicht codiert werden allgemeine Gespräche über Unterricht ohne Bezug zu Beobachtungen oder gegenseitigem Feedback.
UK 2.4: Gemeinsamen Lernen durch kollaborative Reflexion	Aussagen, die gemeinsames Lernen der Mitglieder durch Reflexion gemeinsamer Erfahrungen, Ergebnisse oder Herausforderungen beschreiben.	Codiert werden Textstellen, in denen die gemeinsame Reflexion von Unterricht, Erfahrungen, Entwicklungsprozessen oder Arbeitsergebnissen zur Weiterentwicklung der Lerngemeinschaft dargestellt wird. Nicht codiert werden individuelle Reflexionen ohne kollaborativen Bezug.
UK 2.5: Fokus auf Unterrichtsentwicklung	Aussagen, die die Weiterentwicklung des Unterrichts sowie die Förderung des Lernens der Schülerinnen und Schüler als gemeinsamen Schwerpunkt der Lerngemeinschaft thematisieren.	Codiert werden Textstellen, in denen Unterrichtsqualität, Unterrichtsentwicklung, Lernprozesse oder Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler als gemeinsamer Arbeitsgegenstand beschrieben werden. Nicht codiert werden allgemeine Aussagen zur Schulentwicklung ohne Bezug zum Unterricht oder Lernen.
UK 2.6: Verantwortungsübernahme und Partizipation	Aussagen, die beschreiben, wie Führungskräfte Verantwortungsübernahme, Mitbestimmung und eigenständige Entscheidungen der Lerngemeinschaft ermöglichen oder fördern.	Codiert werden Textstellen, die Entscheidungsfreiräume, Partizipation, Delegation von Verantwortung oder unterstützende Führungspraktiken thematisieren. Nicht codiert werden allgemeine Aussagen über Schulleitung ohne Bezug zur Ermöglichung von Verantwortung oder Mitgestaltung.
UK 2.7: Organisatorische Rahmenbedingungen	Aussagen über strukturelle, organisatorische oder materielle Voraussetzungen, die die Arbeit der professionellen Lerngemeinschaft unterstützen.	Codiert werden Textstellen, die zeitliche, räumliche, personelle, finanzielle oder technologische Ressourcen, Kommunikationsstrukturen oder Unterstützung bei der Datennutzung und Evaluation beschreiben. Nicht codiert werden lose Aussagen über Zusammenarbeit, sofern keine organisatorischen Rahmenbedingungen thematisiert werden.

5 Ergebnisse der qualitativen Auswertung

In der Reflexion über die Arbeit mit den lernort- und phasenübergreifenden professionellen Lerngemeinschaften (kurz: lp-PLG) im Rahmen der einzelnen Kategorien (s. Tabelle 4) ergeben sich für die einzelnen Akteursgruppen unterschiedliche Rollenverständnisse, die im Folgenden nach den Kategorien gegliedert beschrieben werden sollen. Darüber hinaus reflektiert der Autor, welcher gleichzeitig auch der Seminarleiter ist, auch seine Wahrnehmung der kooperativen Zusammenarbeit.

OK 1: Lernortübergreifende Zusammenarbeit

Zur Beschreibung der lernortübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Akteursgruppen bzw. Lernorten (Seminarleiter, Dreier-Gruppe Studierender, sowie schulische und betriebliche Ansprechpartner) zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung im Rahmen des Masterseminars „Lernsituationen gestalten (Schwerpunktthema: Nachhaltigkeit)“ werden die Kooperationsformen „Austausch – arbeitsteilige Kooperation – kokonstruktive Kooperation“ unterschieden. Beim Codieren dieser drei betrachteten Kooperationsformen zur Beschreibung der Intensität der hier angelegten lernortübergreifenden Zusammenarbeit ist auffällig, dass die allermeisten Fundstellen nicht über die Stufe „Austausch“ hinausgehen. Dies ist nach der theoretisch geführten kritischen Reflexion zur Normativität der Kooperation von Lehrerteams allerdings nicht als negativ zu bewerten, sondern lediglich eine Beschreibung der realen Abläufe im Rahmen der Arbeit mit lp-PLGs.

Die intensivste und auch ko-konstruktive Arbeit fand innerhalb der lp-PLGs in den Dreierteams der Studierenden statt. Dies ist nach dem im Seminarkonzept dargestellten Fokus auf diese Akteursgruppe auch dementsprechend gut nachvollziehbar.

„Nee, ich glaube, die intensivste Zusammenarbeit war natürlich intern in unserem Dreier-team.“ (Interview_Z3_LS01_Studierende)

Darüber hinaus fand in den Dreierteams auch teilweise eine arbeitsteilige Kooperation statt:

„Also wir haben uns da ein bisschen aufgeteilt. Wir haben es so gemacht, eine Person war halt dann für die Inhaltsanalyse beziehungsweise die Fachanalyse zuständig und eine andere Person dann für die Prozessanalyse.“ (Interview_Z3_LS02)

Nach der meist guten Vorbereitung gehen die Studierenden im Anschluss auf die schulischen und betrieblichen Partner zu, um das weitere Vorgehen auszuloten.:

„Doch, also die Gruppe, also wir haben uns ja getroffen und die haben sich dann schon vorbereitet und sich quasi schon die schulischen Aspekte geholt oder die schulischen Infos. Haben sich dann mit den Lehrern abgestimmt und haben das selber vorab recherchiert. Und mein Auftrag war es ja dann nur abzugleichen, ob es im Betrieb auch wirklich so abläuft oder ob es da nochmal irgendwelche Differenzen gibt.“ (Interview_Z2_LS02_Betrieb)

Dabei haben die Studierende implizite Erwartungen an die, jeweiligen Ansprechpartner, die sich in den Fragen und dem Austausch widerspiegeln. Zunächst soll die Rolle der Lehrkräfte beleuchtet werden. Diese sind Experten für die didaktische Umsetzung der Lernsituation und

geben insbesondere wertvollen Input über die Bedingungen an der Schule und im Klassenzimmer. Deshalb finden die schulischen Partner sich auch in einer beratenden Funktion über diese Themen wieder:

„Die Lehrkraft an der Schule war natürlich für das Materialkonzipieren, das war so unsere Hauptansprechpartnerin. Mit der es natürlich auch darum ging: Was passiert vor unserer Stunde, was passiert danach? Wie ist die Klasse?“ (Interview_Z2_LS01_Studierende)

„Mhm, hm ganz allgemein bei dem Lernsituationenseminar seh ich ähm meine Rolle eher so als Begleiter, also ich bin da mit im Hintergrund und ich helfe gerne, wenn da der Bedarf ist, aber das ist halt ein Angebot. Wen die Studis sagen, also ich brauch da keinen Input mehr von der Lehrkraft, dann ist das auch okay für mich.“ (Interview_Z1_LS03_Schule)

Die betrieblichen Ansprechpartner sind ebenfalls eher in einer beratenden Funktion bei der Analyse der Arbeits- und Geschäftsprozesse, sowie im Rahmen Diskussion zur Umsetzung von Nachhaltigkeitsideen im Unternehmen, tätig. Dabei sind sie vor allem in der Rolle Feedback über die Praxis- bzw. Realitätstauglichkeit der Ideen zu geben:

„Also da fällt mir ein, der Besuch bei unserem betrieblichen Praxispartner, falls das damit gemeint ist, also da war ja der direkte Bezug zum Unterricht da oder zum Thema des Unterrichts, die Warenvorlage. Und da kam dann auch immer intensiver raus, dass die Lernsituation geschärft wurde, realistischer wurde und eben der Nachhaltigkeitsaspekt oder der BBNE auch noch intensiver umgesetzt werden konnte, weil da noch weitere Ideen dann entstanden sind, die in der Realität schon so mit anderem Namen auftauchen.“ (Interview_Z3_LS02_Studierende)

„Na gut, wir waren Informations- äh Geber und so ein bisschen ähm Realismus-Reinbringer in dieses ganze Thema, würde ich sagen. Die Studierenden haben äh aus einer äh ja, aus einer Brille der Theorie natürlich erstmal das ganze Thema durchleuchtet, allerdings qualitativ schon ziemlich gut und auch ziemlich gut äh durchdacht und wir mussten so ein bisschen links und rechts justieren, damit das Ganze eben auch äh in den realistischen, wirklich umsetzbaren und tagtäglich gelebten ähm Unternehmenspraktiken dann äh ja, so ein bisschen korrigiert wird einfach. Das war unsere Rolle.“ (Interview_Z1_LS02_Betrieb)

Der Austausch zwischen den schulischen und betrieblichen Ansprechpartnern findet insbesondere bei der Akquise der Betriebe statt. Diese werden von den Lehrkräften kontaktiert und zur Kooperation eingeladen. Dabei finden auch erste Absprachen statt:

„Und habe dann ja auf der Suche nach einem betrieblichen Praxispartner [Betrieb] Kontakt aufgenommen und habe da dann auch mit ihr nochmal ein bisschen Brainstorming gemacht.“ (Interview_Z2_LS01_Schule)

Die Rolle des Seminarleiters an der Universität ist eine moderierende und begleitende Rolle über den gesamten Entwicklungsprozess, welcher insbesondere in den Seminarsitzungen mit den Studierenden stattfindet:

„Ich hab ja vorhin auch schon gesagt, dass wir uns ja auch im Seminar oft miteinander austauscht haben, auch mit dir [Seminarleiter]... Du hast uns dabei geholfen, irgendwie so ein bisschen bei der Sache zu bleiben, finde ich und nicht irgendwie komplett abzuschweifen und

uns wieder so ein bisschen auf den Punkt zu bringen und da war dein Input auf jeden Fall hilfreich und das Wesentliche im Blick zu behalten.“ (Interview_Z1_LS02_Studierende)

OK 2: Professionelle Lerngemeinschaften

Trotz der vergleichsweise geringen Kooperationsintensität in Hinblick auf die theoretischen Möglichkeiten, kann im Folgenden die weitestgehende Erfüllung der herausgearbeiteten Merkmale effektiver professioneller Lerngemeinschaften auch für diesen Kontext belegt werden. Dazu werden ebenfalls entsprechende Stellen aus dem Interviewmaterial (vgl. Tabelle 3) mit den einzelnen Akteursgruppen als Reflexionsgrundlage herangezogen.

Gemeinsame handlungsleitende Visionen/Ziele

Das gemeinsame Ziel im Rahmen des Masterseminars ist es Lernsituationen mit BBNE-Bezug zu entwickeln, durchzuführen und im Anschluss an den Einsatz in der Schule auf Basis einer gemeinsamen Reflexion zu überarbeiten. Die Konkretisierung des gemeinsamen Ziels findet insbesondere bei der gemeinsamen Themenwahl, sowie dem Ausloten des Nachhaltigkeitsbezugs der Unterrichtsstunde, statt. Dabei fällt auf, dass bei der Diskussion über die gemeinsame Zielformulierung teilweise Impulse von den schulischen oder betrieblichen Partnern gegeben werden und von den Studierenden zusammengeführt werden:

„Also unser Praxispartner war die [Betrieb Werbeartikel], die der Artikel Hersteller beziehungsweise Vertrieb und das hat dann unsere Lernsituation insofern schon beeinflusst, dass wir dann das Berufshandeln speziell auf die Werbeartikelbranche quasi gelenkt haben.“ (Interview_Z1_LS01_Studierende)

„Also die Lehrkraft und die Studis, die des Thema gewählt haben“. (Interview_Z1_LS03_Betrieb)

Darüber hinaus ist auch festzuhalten, dass die lp-PLG auch zunächst widersprüchliche Zielvorstellungen auflösen müssen:

„Zwischen Schule und Uni, also den Inhalten, wo wir in der Uni lernen und dann die schulische Realität. Das war für uns, würde ich jetzt sagen, die größte Herausforderung, weil man halt dann Punkte umsetzt, die man im Seminar gelernt hat und die dann aber in der Schule negativ aufgefasst werden.“ (Interview_Z3_LS02_Studierende)

Vertrauensvolle Zusammenarbeit in Hinblick auf die Erreichung der gemeinsamen Visionen/Ziele

In der Arbeit mit professionellen Lerngemeinschaften wird eine vertrauensvolle Zusammenarbeit betont. Welche Rollen die einzelnen Akteure in der Kooperation einnehmen wird in der Hauptkategorie „Lernortübergreifende Zusammenarbeit“ vertieft reflektiert. Hier geht es insbesondere, um die Beschreibung des Vertrauensverhältnisses bzw. den Umgang untereinander bei der Erreichung der gemeinsamen Ziele. Bei der Entwicklung einer Unterrichtsstunde mit BBNE-Bezug profitieren die lp-PLGs insbesondere von Hinweisen über die echten Abläufe und auch die Umsetzung von Nachhaltigkeitsaspekten im Betrieb:

„(...)wir haben uns da diesen Prozess eben überlegt mit dem Verbesserungspotenzial das erkannt wird und waren uns da aber bei der Umsetzung innerhalb von dem Unternehmen nicht ganz sicher und haben das dann aber auch mit äh [Betrieb], also mit unserem Bildungspartner dann besprochen und die haben uns aber suggeriert dass es tatsächlich im Unternehmen eigentlich genauso stattfindet und dann wussten wir da auch dass wir am richtigen Weg sind.“ (Interview_Z1_LS01_Studierende)

„Also ich würd sagen von unseren Praxispartnern da schon echt nochmal gute Einblicke bekommen haben weil die ja auch eine eigene Abteilung nur dafür haben und da konnten wir noch mal konkret nachfragen, wo im Anfrageprozess diese Nachhaltigkeitsaspekte eingeordnet sind sozusagen..“ (Interview_Z1_LS02_Studierende)

Die Zusammenarbeit innerhalb der Ip-PLG ist aber unter der Einschränkung zu interpretieren, dass die intensivste Kooperation, jeweils innerhalb der Dreiergruppen von Studierenden passiert, nachdem dort die teilweise auch unterschiedlichen Rückmeldungen von den einzelnen Akteursgruppen zusammengetragen und diskutiert werden:

„Nee, ich glaube, die intensivste Zusammenarbeit war natürlich intern in unserem Dreier-team.“ (Interview_Z3_LS01_Studierende)

„(...) aber an sich fand ich die Zusammenarbeit super, also es war ein bisschen aufwendiger in der Kommunikation eben wegen den verschiedenen Teilnehmern, aber ansonsten alles super.“ (Interview_Z1_LS01_Schule)

„3 verschiedene Interessensgruppen, die teilweise in Widerspruch stehen: Schule, Unternehmen, [Seminarleiter].“ (TAP_Z1)

Nichtsdestotrotz weisen unabhängig von der Intensität der Kooperation so gut wie alle Akteursgruppen auf den guten Umgang untereinander hin:

„Man wurde herzlich aufgenommen, ähm die Kommunikation zwischen den Parteien war auch äh ohne Probleme, war alles top. Und äh daher war das Konzept am Ende echt erfolgreich von unserer Seite und ähm gab's auch nichts, wo man sagt, äh würde man nicht nochmal machen.“ (Interview_Z1_LS01_Betrieb)

„Mhm, also die Studierenden ähm sehr positiv erstmal insgesamt. Ja dem Thema sehr offen uns gegenüber sehr offen. Das ist immer mal schön, dass da keine so Schüchternheit erstmal ähm besteht, sondern wirklich ein Dialog von Anfang an und genauso haben wir es empfunden mit der äh Universität, also Ihnen auch immer Kommunikation sehr gut und den Lehrkräften, da hatten wir ja auch schon ein bisschen eine Verbindung, genauso positiv. Ja.“ (Interview_Z1_LS02_Betrieb)

„Also ich hatte da ne ganz tolle Gruppe, die, ich habs ja vorhin schon angesprochen, sehr engagiert war.“ (Interview_Z1_LS02_Schule)

„Vor allem die [Lehrkraft] fand ich richtig cool. Die hat immer richtig schnell geantwortet und so. Die war immer hilfsbereit.“ (Interview_Z2_LS01_Studierende)

„Also wir waren jetzt einmal bei unserem betrieblichen Partner und das war wirklich ein schöner Besuch und ein sehr langer Besuch. Da ist es sich wirklich sehr Zeit genommen worden für uns. Da hat man Powerpoint-Präsentationen vorbereitet, wirklich auf diese Nachhaltigkeitsaspekte eingehend. Ein angehender Fachwirt hat uns den Betrieb gezeigt und ist dann wirklich noch mal zu den Kaffeemaschinen beispielsweise mit uns gegangen. Und da war auch danach so dieses: Wenn ihr noch Fragen habt, wenn ihr noch irgendwas braucht, meldet euch gerne. Also sehr, sehr offen und auch interessiert an uns.“ (Interview_Z3_LS02_Studierende)

Eine betriebliche Partnerin wünscht sich im Rahmen der Zusammenarbeit mehr eingebunden zu werden, da dies als gewinnbringend für alle Beteiligten erlebt wird:

„Man kann immer noch was verbessern. Wie gesagt, ich hätte das gern vielleicht ein bisschen in einem größeren Rahmen gehabt oder ein bisschen weiter vor dem Termin, dass man vielleicht ein bisschen intensiver noch mit denen arbeiten kann. Das hätte ich jetzt zum Beispiel gern gemacht. Aber ja, die Lehrerin, die Frau Behringer war das ja, die ist ja auf mich zugegangen. Wir kennen uns natürlich auch schon lang. Und auch mit Ihnen war das ja gute Zusammenarbeit. Also man kann immer noch was verbessern, aber ja, fand ich schon gut.“ (Interview_Z3_LS02_Betrieb)

De-Privatisierung der Unterrichtspraxis durch gegenseitige Unterrichtsbesuche und kollegiale Unterrichtsbeobachtungen

Die beteiligten Schulen bzw. Lehrkräfte öffnen ihren Unterricht in einer ausgewählten Klasse, indem Sie Hospitationen und die Durchführung der entwickelten Lernsituation der Studiengruppen zulassen:

„Es gab eine Hospitation glaub ich, wo die Gruppe da war, genau und dann eben nochmal den eigentlichen Unterricht, aber es hat echt sehr gut funktioniert. Von meiner Perspektive aus.“ (Interview_Z1_LS03_Schule)

Dabei erhalten die Studierenden nicht nur die Möglichkeit zu beobachten, sondern auch sich mit der Lehrkraft über die Bedingungen auszutauschen, um für die Entwicklung der Unterrichtsstunde relevante Fragen zu klären:

„Und mit der Lehrkraft: Die war natürlich super wichtig für uns. Die Lehrkraft an der Schule war natürlich für das Materialkonzipieren, das war so unsere Hauptansprechpartnerin. Mit der es natürlich auch darum ging: Was passiert vor unserer Stunde, was passiert danach? Wie ist die Klasse? Sie war natürlich für alles mögliche so sehr, sehr wichtig.“ (Interview_Z2_LS01_Studierende)

„Sie hat uns ja auch nicht irgendwie ein Thema vorgegeben. Sie hat dann einfach gesagt im Kommunikationsbereich, da soll es angesiedelt sein. Aber ich glaube, das ist ja auch nicht der Sinn der Sache, dass er jetzt die [Lehrkraft] da kommt und uns das jetzt alles vorgibt. Ich meine, sie stellt uns die Möglichkeit und wir dürfen uns da ausprobieren. Und das ist ja schon mega cool und hat uns die Materialien ausgedruckt und so. Das gehört ja auch alles zu einer Zusammenarbeit. Und da hat es echt hat das echt super funktioniert. Ja.“ (Interview_Z3_LS01_Studierende)

In Einzelfällen, bei denen es organisatorisch möglich ist, nehmen auch betriebliche Partner der lp-PLG beim Einsatz der Lernsituation an einer Partnerschule teil, was insbesondere in Hinblick auf eine weitere Perspektive in der anschließenden Reflexions- und Feedbackrunde als positiv erlebt wird.

„(...) aber es natürlich auch immer schon schön, wenn der betriebliche Partner auch dabei ist, weil der sieht eine Lernsituation Unterricht noch mal ganz anders als wir jetzt Didaktiker.“
(Interview_Z2_LS03_Schule)

Gemeinsames Lernen durch eine kollaborative Reflexionspraxis

Zur Reflexion des gemeinsamen Lernens wird das Lernen der einzelnen Akteursgruppen gesondert betrachtet. Im Zentrum des universitären Seminars stehen die Dreiergruppen der Studierenden, die in der Interaktion mit Schulen und Betrieben bereits während der Entwicklungsphase Lernprozesse machen. Dabei werden insbesondere Themen wie die vertieft curriculare Analyse beruflicher Handlungsfelder, die Diskussion über didaktische Ansätze in der Praxis, sowie das Thema Nachhaltigkeit bzw. BBNE genannt.

„Ich würde sagen, echt, also ich fand den, also ich fand für die Prozessanalyse, auch weil ich jetzt bisher auch keine Marketing-Erfahrung für, in der ÖPNV-Branche habe, da fand ich tatsächlich mal ganz gut, dass der, dass wir da ein Meeting mit dem [Betrieb] hatten, also der, der betriebliche Vertreter, mit dem wir zusammengearbeitet haben, der da nochmal drüber geschaut hat und uns da positives Feedback geben konnte. Also das fand ich echt hilfreich, persönlich.“ (Interview_Z3_LS01_Studierende)

„Das fand ich sehr schön und auch allgemein das Seminar auch sehr hilfreich für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft, dass man da auch mit der [Lehrkraft] zusammenarbeiten konnte und auch im Austausch auch mit Ihnen zusammen die Stunde so planen durfte und auch so reflektieren konnte jetzt am Ende.“ (Interview_Z3_LS01_Studierende)

„Mhm. Ich fand auch das Thema der Nachhaltigkeit war bis jetzt in den Seminaren noch nie so intensiv, vor allem bei der Planung der Unterrichtsstunde. So man hat sich wirklich sehr intensiv mit der Planung der Unterrichtsstunde beschäftigt, das fand ich gut. Hilft mir auf jeden Fall auch für zukünftige Unterrichtsvorbereitungen“ (Interview_Z3_LS01_Studierende)

Ebenso setzen Lernprozesse in der kollaborativen Reflexion (insbesondere mit dem Seminarleiter und dem schulischen Partner) nach der Durchführung der Unterrichtsstunde ein, welche im Anschluss im Rahmen der anzufertigenden Hausarbeit noch verarbeitet, werden:

„Ich denke, wie es [die Lehrkraft] dann zum Schluss formuliert hat, das wäre schon der Idealansatz gewesen, dass man sagt, wir wollen nachhaltiger werden, wir machen jetzt die ABC Analyse, damit wir mal die Produkte und Bestandteile unserer Produkte identifizieren, wo es dann am meisten Sinn macht, speziell dann auf Nachhaltigkeit zu achten. Also würde ich die Stunde jetzt nochmal halten, würde ich, glaube ich, auch diesen Ansatz wählen.“ (Interview_Z2_LS03_Studierende)

„Also wir haben danach dann noch Impulse und Feedback bekommen, wie man das Ganze noch hätte ausweiten können. Das müssen wir jetzt dann noch in der Hausarbeit reflektieren,

ob das für uns umsetzbar wäre oder wie man das dann noch mit einbauen hätte können.“
(Interview_Z2_LS02_Studierende)

Ein weiterer Punkt ist die Einsicht über den möglichen Nutzen von Lernortkooperationen mit dem Betrieb in der späteren beruflichen Praxis als Lehrkraft:

„Also ich nehme auch noch mit, für mein zukünftiges Lehrer-Dasein, einfach den Kontakt mit den Betrieben suchen, weil die eigentlich ziemlich erfreut darüber sind, wenn sich die Lehrer bei denen melden und einen da sehr unterstützen möchten, weil die, ja, ich glaube, die würden sich mehr den Austausch wünschen und das möchte ich jetzt eigentlich in Zukunft vielleicht dann umsetzen.“ (Interview_Z3_LS02_Studierende)

Aber auch die Lehrkräfte berichten von Lernprozesse insbesondere im Rahmen des Schwerpunktthemas BBNE aber auch über neuere Ansätze zum Unterricht mit Lernsituationen:

„Ich finde die Idee super, also ich habe auch schon vom letzten Mal dann mein Material angepasst. Was nehme ich mit? Also ich möchte gerne weitermachen, wenn ich kann. Wenn die Gruppen so sind wie dieses Jahr und vor zwei Jahren, dann ist das in Ordnung. Und ja, es sind immer wieder mal Anregungen auch für mich, man hat ja trotzdem so sein Material, das so im Großen und Ganzen eigentlich steht. Und das bringt immer noch mal frischen Wind rein, von dem her finde ich das auch ganz gut, diese Zusammenarbeit. Nochmal auf andere Blickwinkel zu kriegen, neue Ideen zu bekommen selber.“ (Interview_Z3_LS01_Schule)

„Erstens mal, ich habe mir mal Gedanken gemacht über Nachhaltigkeit in der Beruflichen, nachhaltige Entwicklung in der Beruflichen Bildung, so rum heißt es. Damit muss ich mich mal auseinandersetzen und vor allem, ich muss mal zugeben, ich meine, diese ganzen Nachhaltigkeitsziele, die es gibt, das ist ja nicht nur hier nachhaltige Produktion und so weiter, da gibt es ja noch ganz vieles. Also das war mir tatsächlich auch nicht bewusst.“ (Interview_Z3_LS02_Schule)

„Und auch natürlich, also ich muss ja schon zugeben, gut wobei das jetzt vielleicht dann auch schon ein bisschen zum Referendariat hingeht, dass jetzt wieder ganz andere Sachen von Aufbau einer Unterrichtsstunde Herangehensweise verlangt sind, als wie ich das damals gelernt habe.“ (Interview_Z3_LS02_Schule)

Die betrieblichen Partner sehen sich dagegen eher als beratenden Bestandteil der lp-PLGs, welche dabei eher weniger gelernt haben wollen:

„Naja, dadurch, dass ich da nur beratend zur Seite stand, würde ich jetzt sagen, habe ich jetzt nicht tatsächlich so wirklich viel dazu gelernt.“ (Interview_Z3_LS01_Betrieb)

Fokus auf Themen der Unterrichtsentwicklung und des Lernens der Schülerinnen und Schüler

Professionelle Lerngemeinschaften haben laut Literatur einen Fokus auf Themen der Unterrichtsentwicklung und des Lernens der Schülerinnen und Schüler, was sich nahezu vollständig mit der Zielsetzung des Seminars überschneidet „Entwicklung, Durchführung, Reflexion & Revision von Lernsituationen mit BBNE-Bezug.

„Mhm. Ich fand auch das Thema der Nachhaltigkeit war bis jetzt in den Seminaren noch nie so intensiv, vor allem bei der Planung der Unterrichtsstunde. So man hat sich wirklich sehr intensiv mit der Planung der Unterrichtsstunde beschäftigt, das fand ich gut. Hilft mir auf jeden Fall auch für zukünftige Unterrichtsvorbereitungen“ (Interview_Z3_LS01_Studierende)

„Also was krass war, also wie [die Lehrkraft] uns geholfen hat. Extrem geholfen, sowohl bei, was machen wir im Unterricht, also was stellt er sich vor im Unterricht, wie bauen wir die Nachhaltigkeit ein, ja, was ist das zentrale Handlungsprodukt.“ (Interview_Z3_LS03_Studierende)

Neben den Themen zur Gestaltung der Unterrichtsstunde insbesondere auch unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten ist auch das Lernen der Schüler selbst Teil der Arbeit der lp-PLGs:

„[Die Lehrkraft] hat ja auch zu uns immer von Anfang angesagt, dass er schon auch wert drauf legt, dass wir vor allem halt auch die Selbstkompetenz von Schülern fördern und ähm ich find so im Großen und Ganzen haben wir das schon ganz gut mit einbauen können, so wie es uns halt auch möglich war“ (Interview_Z1_LS02_Studierende)

Führungskräfte ermöglichen eine Verantwortungsübernahme der Lerngemeinschaft für ihre eigene Arbeit, sowie Entscheidungs- und Partizipationsmöglichkeiten

Die Verantwortungsübernahme der Lerngemeinschaft für ihre Arbeit wird durch einen hohen Freiheitsgrad durch den Seminarleiter, der großen Offenheit der Schulleitungen auf der schulischen Seite als auch der verantwortlichen Personen auf der betrieblichen Seite gewährleistet, welche die Kooperation im Rahmen dieses Seminar begrüßen und wohlwollend begleiten.

Die Intensität der Zusammenarbeit wird den lp-PLGs selbst überlassen, weshalb diese zwischen den einzelnen Gruppen etwas variiert. Dabei überlegt jede Gruppe selbst wie viel Rückmeldung bzw. Diskussion sie in Bezug auf die möglichen Schwerpunkte möchte:

„Aber wie gesagt, das ist halt auch von der Vertrauensbasis, das ist dann halt ihre Verantwortung damit umzugehen und sich selber zu überlegen: Wie viel Rückmeldung möchte ich denn?“ (Interview_Z2_LS03_Schule)

Dabei haben auch die einzelnen Akteursgruppen diverse Entscheidungsfreiheiten über die Gestaltung der Arbeit in den lp-PLGs wie z. B. das Hinzuziehen von Kolleginnen und Kollegen:

„Was ich wahrscheinlich in Zukunft machen werde, sollte das nochmal der Fall sein, dass ich entsprechend nochmal von der jeweiligen Fachabteilung jemanden noch mit dazu hole. Ich würde schon behaupten, dass ich mich da im kompletten Unternehmen sehr gut auskenne, aber halt einfach nochmal quasi so eine Absicherung von der Fachabteilung noch mit dazunehmen würde.“ (Interview_Z3_LS01_Betrieb)

Unterstützende organisatorische Rahmenbedingungen: Raum, Zeit, Kommunikation, Technologie, personelle und finanzielle Ressourcen, sowie Unterstützung bei der Datenauswertung zur Überprüfung der Zielerreichung

Es gibt vielfältige Möglichkeit unterstützende organisatorische Rahmenbedingungen für die Arbeit mit lp-PLGs zu schaffen. In der folgenden Auswertung wird sich allerdings auf die im

Datenmaterial explizit erläuterten hilfreichen Rahmenbedingungen fokussiert. Neben dem klassischen Kontakt via Mail (Interview_Z3_LS01_Betrieb) wird besonders der Einsatz von MS-Teams als das zentrale digitale Kollaborationstool des Seminars positiv hervorgehoben. Denn die Arbeit mit Teams erleichtert nicht nur die Abstimmungsprozesse zwischen den einzelnen Akteursgruppen erheblich, sondern auch die kollaborative Arbeit an den Unterrichtsmaterialien, welche dort für alle sichtbar und zu jederzeit abrufbar sind:

„Wir haben zwei oder drei Sitzungen gehabt mit den Studierenden und dazwischen hat ja immer ne ähm Kommunikation über den Teamskanal auch stattgefunden, wo kleinere Fragen beantwortet wurden oder ausgetauscht wurden.“ (Interview_Z1_LS02_Betrieb)

„Da gabs auch öfter mal noch Absprachen, auch wenn das nur ne Viertelstunde war oder so, wo sie dann gefragt haben, haben Sie noch kurz Zeit, wir würden das gerne nochmal klären. Dann konnten wir das ganz problemlos über Teams nochmal schnell einrichten, dass wir nochmal kurz gesprochen haben, um Unklarheiten zu klären und so würde ich endlich meine Rolle da sehen.“ (Interview_Z1_LS03_Schule)

„Also wir hatten, ich überlege jetzt gerade ob wir zwei Meetings hatten, ich glaube wir hatten tatsächlich nur ein Meeting und haben sonst geschrieben, beziehungsweise es gab einen Teams-Raum in dem ich wiederrum die Unterlagen sehen konnte, aber ich bin nicht sicher.“ (Interview_Z2_LS01_Betrieb)

Diese vielen Akteure in den einzelnen lp-PLGs organisatorisch unter gleichermaßen miteinzubeziehen, wird vornehmlich von den Studierenden als Herausforderung beschrieben. Dennoch gelingt dieses Vorhaben in den meisten lp-PLGs zwar in unterschiedlicher aber für die Gruppen erfolgreichen Art und Weise:

„Ich fand es an manchen Ecken immer ein bisschen letztlich stressig, aber schwierig, das in alle Richtungen zu schaukeln, Praxispartner einzubeziehen, unsere Kontaktlehrkraft und ja, also Terminfindung war ja auch ein großes Problem dann irgendwie, wenn so viele Parteien involviert sind. Aber ja, es hat ja funktioniert am Ende.“ (Interview_Z2_LS03_Studierende)

„Viele Termine in der Gruppe und mit externen Partnern zu koordinieren [P]_{SEP}• Komplexität der Abstimmungen (Schule, Praxispartner...) [betrifft Termine, zum Teil auch Inhalte].“ (TAP_Z2)

Als eine weitere unterstützende organisatorische Rahmenbedingung wird die moderierende Rolle des Seminarleiters mitangegeben:

„Und von Seiten der Uni. Ja, das ist halt, glaube ich, alles gut organisiert worden einfach. Also wir wussten, also ich als Lehrkraft wusste zumindest, wie der Zeitplan ist, was ich zu tun habe.“ (Interview_Z3_LS02_Schule)

6 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse lassen sich vor dem Hintergrund der im Theorieteil eingeführten Unterscheidung von Austausch, arbeitsteiliger und kokonstruktiver Kooperation nach Gräsel et al. (2006) einordnen. Insgesamt zeigt sich, dass die lernortübergreifende Zusammenarbeit im Rahmen der

betrachteten lernort- und phasenübergreifenden Professionellen Lerngemeinschaften (lp-PLGs) überwiegend durch Kooperationsstufe „Austausch“ gekennzeichnet ist. Die unterschiedlichen Akteursgruppen bringen dabei insbesondere Informationen, fachliche Einschätzungen und praxisbezogenes Wissen in den Entwicklungsprozess ein, während eine gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben nur punktuell und kokonstruktive Prozesse vor allem innerhalb der studentischen Dreierteams auftreten. Dies entspricht zugleich der im Seminarkonzept angelegten Rollenverteilung, in der die Studierenden den zentralen Entwicklungsprozess verantworten und schulische sowie betriebliche Akteure primär beratend und begleitend einbezogen werden. Die Einbindung unterschiedlicher externer Expertisen erweitert den Blick im Entwicklungsprozess der Lernsituationen vor allem um didaktische bzw. berufspraktische Perspektiven. Darüber hinaus soll die im Theorieteil herausgearbeitete kritische Perspektive auf eine normative Hierarchisierung von Kooperationsformen ebenfalls nochmal aufgegriffen werden. In Anlehnung an Bauer (2004) sowie Bensen und Rolff (2006) kann aus dem überwiegenden Auftreten der Kooperationsstufe „Austausch“ nicht unmittelbar auf eine geringere Qualität oder Wirksamkeit der Zusammenarbeit geschlossen werden. Vielmehr ist die Angemessenheit der jeweiligen Kooperationsform im Verhältnis zu Ziel, Aufgabe und organisatorischen Kontext zu betrachten. Die Ergebnisse legen somit nahe, die lernortübergreifende Zusammenarbeit weniger anhand einer vermeintlich optimalen bzw. höchstmöglichen Kooperationsstufe als vielmehr weitergehenden Faktoren zu beurteilen. Dazu können die Ergebnisse zeigen, dass die aus der theoretischen Diskussion abgeleiteten Merkmale effektiver professioneller Lerngemeinschaften, auch in diesem um die lernort- und phasenübergreifende Zusammenarbeit erweiterten Verständnis, umgesetzt werden können.

Besonders interessant ist im Hinblick auf das Schwerpunktthema der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, welche Rollen die einzelnen Akteursgruppen im Prozess der Unterrichtsentwicklung einnehmen. Denn die einzelnen Akteursgruppen (Seminarleiter, Dreiergruppe Studierender, sowie schulische und betriebliche Ansprechpartner) nehmen insbesondere im Aushandlungsprozess um das Nachhaltigkeitsverständnis für die Entwicklung von Lernsituationen mit BBNE-Bezug unterschiedliche Perspektiven und Rollen ein. Die Schlussfolgerungen in Hinblick auf die Rollen der einzelnen Akteursgruppen entstammen aus dem Interviewmaterial (Tabelle 3), sowie den Erfahrungen des Seminarleiters im zu betrachtenden Forschungskontext:

Seminarleiter:

- Initiator und Koordinator der lernort- und phasenübergreifenden Zusammenarbeit im Rahmen der Lehrkräfteausbildung
- Impulsgeber über die aktuelle Diskussion zur Didaktik einer Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung im berufsbezogenen Unterricht
- Ständiger Feedbackgeber bei den unterschiedlichen Ideen zur Integration von BBNE im Rahmen des Entwicklungsprozesses der Lernsituation
- Mediator bei auseinanderdivergierenden Perspektiven auf die Umsetzung nachhaltiger Entwicklung in der zu planenden Unterrichtsstunde

Dreier-Gruppe Studierender

- Die Studierenden haben in diesem Seminar die höchste Arbeitsbelastung, sowie untereinander die intensivste Kooperation aller beteiligten Akteursgruppen
- Sie generieren auf Basis der Seminarinhalte erste Ideen zur Integration von BBNE in die zu entwickelnde Lernsituationen
- Sie holen die unterschiedlichen Perspektiven der anderen Akteursgruppen ein
- Sie erarbeiten in Hinblick auf die Umsetzung von BBNE im berufsbezogenen Unterricht einen Konsens, welcher so weit möglich die Perspektiven jeder Akteursgruppe integriert

Schulische Ansprechpartner:

- Die Lehrkräfte sind Experten für die didaktische Umsetzung der Lernsituation mit BBNE-Bezug an der Einsatzschule bzw. -klasse
- Sie achten darauf, dass das neue Querschnittsthema BBNE die regulären Fachinhalte sinnvoll ergänzt und nicht überlagert
- Sie achten darauf, dass die im Unterricht integrierte Problemstellung nachhaltiger Entwicklung zielgruppenorientiert auf die Schülerschaft abgestimmt ist

Betriebliche Ansprechpartner:

- Die betrieblichen Ansprechpartner beraten bei der Analyse der zugrundeliegenden Arbeits- und Geschäftsprozesse
- Sie geben eine realitätsnahe Perspektive auf die Umsetzungsmöglichkeiten im Unternehmen, im Hinblick auf die im Seminar generierten Ideen zur Integration von BBNE im simulierten Berufshandeln (Praxischeck)
- Sie geben eigene Vorschläge über Umsetzungsmöglichkeiten von BBNE im Unternehmenskontext und nehmen dabei Bezug auf ihre gelebte Praxis

7 Fazit und Ausblick

Das Konzept der lernort- und phasenübergreifenden professionellen Lerngemeinschaften zur Verankerung der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung in der ersten Phase bzw. universitären Lehrkräfteausbildung hat sich im vorliegenden Beispiel durchaus bewährt. Eine Limitation des Konzepts ist die Beschränkung auf die Unterrichtsebene auch in Hinblick auf BBNE. Darüber hinaus ist die Arbeit mit lernort- und phasenübergreifenden professionellen Lerngemeinschaften nicht auf die Verankerung von BBNE auf Unterrichtsebene beschränkt, sondern kann auch für andere Themen der Unterrichtsentwicklung herangezogen werden. Außerdem reflektiert der Beitrag den sozialen Faktor der gemeinsamen Aushandlung eines Nachhaltigkeitsverständnisses im beschriebenen Kontext und leitet aus den Erfahrungen im Seminar Schlussfolgerungen über die Rolle der jeweiligen Akteursgruppe ab. Die konkrete inhaltliche Diskussion über die Verankerung von BBNE in diversen Lernsituationen wird im Beitrag ausgespart und soll in einer anderen Publikation detailliert in den Blick genommen werden.

Ein derartiges Seminar bzw. Konzept lebt von der Bereitschaft der unterschiedlichen Akteursgruppen aktiv mitzuwirken. Dabei ermöglicht das freiwillige Engagement der beteiligten Schulen und Unternehmen einerseits erst die Durchführung einer solchen Lehrveranstaltung bzw. Erprobung eines solchen Konzepts, andererseits spricht die erlebte Unterstützung für eine hohe praktische Relevanz von Unterrichtsentwicklung, BBNE und lernortübergreifender Zusammenarbeit für die teilnehmenden Praxispartner. Man könnte aufgrund der gemachten Erfahrungen perspektivisch darüber nachdenken das Universitätsseminar um formelle Fortbildungsangebote für das ausbildende Personal an Schulen, sowie Betrieben anzureichern. Die Integration formeller Fortbildungsangebote für die außeruniversitären Akteure, könnte ggf. auch die Kooperationsintensität unter den Akteuren der verschiedenen Lernorte erhöhen. Allerdings geht dies mit einem erhöhten Organisationsaufwand insbesondere für den Seminarleiter einher und sollte nur nachfrageorientiert initiiert werden.

Professionelle Lerngemeinschaften sind außerdem ein Konzept der Schulentwicklung. Einige der Partnerschulen binden die Erkenntnisse aus der gemeinsamen Arbeit auch systematisch in ihre Schulentwicklungsprozesse ein und nutzen dazu teilweise ebenso die Arbeit mit professionellen Lerngemeinschaften. Einen Bericht über die mögliche Verwertbarkeit auf schulischer Seite der Kooperation im Rahmen des Seminarkonzepts geben Dorn und Gencel (2026, S. 9–10) in einem Praxisbeitrag derselben bwpat-Ausgabe.

Literatur

Bauer, K.-O. (2004). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 813–831). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2026). Nachhaltig im Beruf – zukunftsorientiert ausbilden: Förderung von Umsetzungsprojekten. <https://www.bibb.de/de/168210.php>

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2023). Richtlinie zur Förderung von Projekten im Rahmen des Programms „Nachhaltig im Beruf – zukunftsorientiert ausbilden (NIB)“. *Bundesanzeiger*. <https://www.bundesanzeiger.de/pub/publication/hjngMvJyQ9g68Je8BbC?0>

Courtney, M., Constantine, J. & Trospen, J. (2017). *Best Practices Guidebook: Professional Learning Communities*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED602054.pdf>

Dorn, C. & Gencel, H. (2026). Bedingungen erfolgreicher BBNE-Implementierung im Kontext von Schulentwicklung und Professionellen Lerngemeinschaften – ein Praxisbeis. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 50, 1–22.

Faßhauer, U. (2018). Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung. Implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*. Springer VS.

Gössling, B., Lang, U.-M., Schumacher, P., Steiner, A. & Vötsch, M. (2025). Vom Wunsch zur Verwirklichung: Neue Modelle digitaler Lernortkooperation in Österreich. In B. Gössling, K.

Heinrichs, J. Bock-Schappelwein & A. Barabasch (Hrsg.), *Berufsbildung in Zeiten des Mangels: Konferenzband zur 9. Berufsbildungsforschungskonferenzen (BBFK)* (S. 255–268). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/I78373W019>

Gössling, B. & Vötsch, M. (2025). Mit Schul- und Unterrichtsentwicklung zu neuen Modellen digitaler Lernortkooperation. *berufsbildung - Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 1(205), 44–46.

Gräsel, C., Fußnagel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.

Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.

Hahn, A., Schalek, Y. & Wilbers, K. (2024). Stärkung der Wissenschaft-Praxis-Kooperation und Internationalisierung in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildung der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg. In S. Lange, C. Porcher & K. Trampe (Hrsg.), *Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland* (S. 159–170). wbv Publikation.

Handayani, A., Ciptaningrum, D. S. & Triastuti, A. (2025). Research on professional learning communities (PLCs) in English language education: A systematic review. *Issues in Educational Research*, 35(3), 970–986.

Heggen, K., Raaen, F. D. & Thorsen, K. E. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 398–413. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448779>

Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hord, S. M. (1997). Professional Learning Communities. Communities of Continuous Inquiry and Improvement. <https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose - improved student learning. *Journal of Staff development (JSD)*, 30(1), 40–43.

Hudson, C. (2024). A Conceptual Framework for Understanding Effective Professional Learning Community (PLC) Operation in Schools. *Journal of Education*, 204(3), 649–659. <https://doi.org/10.1177/00220574231197364>

Koller, A. & Roth, Y. (2026). Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung an Berufsbildenden Schulen - ein systematisches Literaturreview zur Didaktik einer Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung im berufsbezogenen Unterricht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 50, 1–34.

Kubin, S. & Brutzer, A. (2026). Lernortkooperation in der ersten Phase beruflicher Lehrkräftebildung: Arbeitsprozessanalysen im Projekt Lehr-Lern-LoK Agrar. *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 2(210), 6–9.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Grundlagentexte Methoden. Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz. (2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2024a). Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2024b). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2024c). Qualität Beruflicher Schulen: Empfehlung für die Analyse und Bewertung der Arbeit beruflicher Schulen als Beitrag für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_14-Qualitaet-Beruflicher-Schulen.pdf

Leppert, S. (2023). *Vertieft curricular analysieren: Eine designbasierte Untersuchung der prozessorientierten Sachanalyse zur digitalen Transformation von Lernsituationen* [Dissertation]. Friedrich-Alexander-Universität, Nürnberg. <https://doi.org/10.25593/978-3-757573-05-8>

Ludwig, A. & Stegmann, K. (2024). Professionelle Lerngemeinschaften als Innovationsschub für das digitale Lehren und Lernen. MINT-Unterricht gemeinsam gestalten. *Schulverwaltung Bayern*, 6, 164–166.

Mahalingappa, L., Lewis, T., Allen, L. M. & Chi, J. (2026). Professional Learning Communities for BIPOC TeacherEducators: Disrupting Raciolinguistic Ideologies to Support Multilingual Learners. *TESOL Journal*, 17(1), 1–13. <https://doi.org/10.1002/tesj.70113>

Nguyen, D., Boeren, E., Maitra, S. & Cabus, S. (2024). A review of the empirical research literature on PLCs for teachers in the Global South: evidence, implications, and directions. *Professional Development in Education*, 50(1), 91–107.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2238728>

Schirmer, J. (2020). *Gestaltungsprinzipien von kompetenzorientierten Aufgaben an der Wirtschaftsschule in Bayern. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung* (Bd. 24). epubli.

Schwede, J. (2026). Drei Lernorte, (k)ein Zusammenwirken? Lernortkooperation im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 1(209), 44–46.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge.

https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf

Seufert, S., Gössling, B., Ifenthaler, D. & Ostendorf, A. (2025). Berufsbildung: Lernortkooperation im digitalen Wandel – Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43(1), 89–105. <https://doi.org/10.36950/bzl.43.1.2025.10390>

Steinkühler, J. (2022). Die Anregung von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung: Ein Seminarkonzept zur kollegialen Kooperation im Lehrberuf. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5(1). <https://doi.org/10.11576/hlz-4856>

Wilbers, K. (2025). *Wirtschaftsunterricht gestalten*. epubli. <https://doi.org/10.25656/01:34131>

Wilbers, K. (2026). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden* (4. Aufl.). epubli. <https://doi.org/10.25656/01:35190>

Yuan, F., Li, J. & Mao, Y. (2025). Exploring Developmental Trajectories for English Language Teachers: Evidence From Professional Agency, Teacher Commitment, and Professional Learning Communities in Chinese Universities. *Sage Open*, 15(1), Artikel 21582440251320058. <https://doi.org/10.1177/21582440251320058>

Zylka, J. (2023). Professionelle Lerngemeinschaften und digitale Schulentwicklung. Über die Verknüpfung von Lernprozessen, Digitalisierung und Schulentwicklung am Beispiel des Materialnetzwerks. *Lehren & Lernen*, 49(6), 10–13.

Zitieren des Beitrags (20.10.2026)

Koller, A. (2026). Reflexion der Arbeit mit professionellen Lerngemeinschaften bei einer lernortübergreifenden Verankerung von Beruflicher Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 50, 1–28.

https://www.bwpat.de/ausgabe50/koller_bwpat50.pdf

Der Autor



ALEXANDER KOLLER

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Lange Gasse 20; 90403 Nürnberg

Alexander.Koller@fau.de

https://www.wipaed.rw.fau.de/people-ueber-uns/team/#collapse_7