



Leseprobe aus Kansteiner, Stamann, Bühren und Theurl, Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen, ISBN 978-3-7799-6047-8

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-6047-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6047-8)

Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften – Analyse ihrer konzeptuellen Herkunft und Möglichkeiten ihrer Systematisierung

Katja Kansteiner, Christoph Stamann, Maria Rist

Der Beitrag sucht die konzeptuelle Herkunft des PLG-Konzepts genauer aufzuspüren und analysiert dazu die Merkmalsbeschreibungen von PLGs in der englischsprachigen Fachdebatte, die deutlich differenzierter vorliegt, als die deutschsprachige Rezeption vermuten lässt. Analysiert wird zunächst die Diskussion dreier englischer Beiträge, die auf umfassenden Literaturdurchsichten beruhen und ergänzt durch eine Zusammenschau, was in häufig zitierten Beiträgen unter professional, learning und community verstanden wird. Der Beitrag schließt mit einer Systematik, die eine differenzierte Beschreibung einer PLG erlaubt und über Leitfragen ermöglicht, über die die Reichweite und Qualität der PLG-Arbeit zu reflektieren.

1. Einleitung

Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) erfahren als schulisches Kooperationskonzept im deutschsprachigen Raum eine hohe Aufmerksamkeit, die sich sowohl auf die Darstellung des Instruments (z. B. Buhren 2015) als auch auf dessen Anwendung (z. B. Stamann et al. 2019) und die empirische Forschung zur PLG-Praxis (siehe z. B. Holtappels in diesem Band) erstreckt. Dennoch ist der deutschsprachige Diskurs weiterhin durch eine enggeführte Konzeptualisierung Professioneller Lerngemeinschaften gekennzeichnet. Während für den englischsprachigen Diskurs eine konzeptuelle Vielfalt charakteristisch ist, bildet sich diese in den meisten deutschsprachigen Beiträgen nicht ab. Vielmehr erscheinen die Beiträge von Bensen (2005) und Bensen & Rolff (2006) als Nadelöhr der Rezeption zu fungieren. Und obgleich sie selbst auf die Vielfalt verweisen (2006, S. 170), scheint der von ihnen genutzte Merkmalsreigen stetig repliziert zu werden (dies wird auch in der Durchsicht der in diesem Band veröffentlichten Beiträge deutlich). PLGs erscheinen so im deutschsprachigen Dis-

kurs als konzeptuell klar umrissenes Professionalisierungsinstrument, das es bei genauerer Betrachtung nicht ist. Vielmehr lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Konzeptionen erkennen, die in einer sorgfältigen Forschungs- und Anwendungsperspektive Beachtung finden sollten. Eine entsprechende Differenzierung steht dreißig Jahre nach Erscheinen der debatteninitiierenden Studie von Susan Rosenholtz (1989) für den deutschsprachigen Raum weiterhin aus.

Der vorliegende Beitrag stellt verschiedene konzeptuelle PLG-Stränge dar und diskutiert, wie diese unterschieden werden können. Er schließt damit an erste systematisierende Beiträge wie beispielsweise von Warwas & Helm (2018) an, bietet weitere Ordnungen, fragt nach definitorischen Unterschieden zwischen einzelnen PLG-Modellen und diskutiert Auswirkungen dieser Unterschiede für die PLG-Debatte.

In einem ersten Schritt werden dafür anhand dreier Beiträge, die die englischsprachige Debatte über ausgiebige Literaturrecherchen erfassen, Systematisierungsmöglichkeiten abgeleitet. In einem zweiten Schritt werden einschlägige und häufig rezipierte PLG-Konzeptionen des englischsprachigen Diskurses exemplarisch dahingehend miteinander verglichen, was sie unter ‚professionell‘, ‚Lernen‘ und ‚Gemeinschaft‘ definieren. Auch dies lässt sich ordnen und daran die Breite des PLG-Verständnisses herausarbeiten. So hält der Beitrag vertiefte Einblicke in den englischsprachigen Diskurs bereit und schlüsselt auf, was alles mit dem Begriff PLG gemeint sein kann. Am Ende bietet er ein Instrument zur Differenzierung von PLGs in Bezug auf verschiedene Merkmals-ebenen.

2. Zugewinn an Systematisierung aus englischsprachigen Literaturrecherchen

Die Recherche zum Thema PLGs im englischsprachigen Raum erweist sich als ergiebig, die Beiträge umfassen gleichermaßen praxisorientierte Beratungsliteratur (vgl. z. B. Wiliam 2007), empirische Studien (vgl. z. B. Louis/Kruse/Marks 1996; DeMatthews 2014; Lee/Zhang/Yin 2011) sowie Metaanalysen (vgl. z. B. Lomos et al. 2011; Timperley et al. 2007). Darüber hinaus existieren einige (Übersichts)beiträge, die Bündelungen des Diskussions- und Erkenntnisstands bieten. An drei solcher Beiträge knüpft dieser Artikel mit dem Ziel an, komparativ eine übergreifende Ordnung abzuleiten.

2.1 Beispiel 1: Stoll et al. 2006 – Eine Literaturstudie zu Merkmalen und Begründungen von PLGs

Eine eingehende Literaturstudie von Louise Stoll und ihren Kolleg*innen Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace und Sally Thomas im Jahr 2006 verfolgt u. a. die Fragen, was PLGs sind und was sie wirksam macht (S. 222). Ihrer reichhaltigen Zusammenstellung von Quellen kann man übergeordnet entnehmen, dass die Herkunft von PLGs in hohem Maße auf andere Entwicklungsmodelle verweist, welche von ‚Inquiry‘, also Erkundigung oder Recherche und Reflexion, gekennzeichnet sind. PLGs werden dabei in Bezug zur Aktionsforschung gesehen, die u. a. auf der Idee einer die Ergebnisse ihrer Praxis reflektierenden Lehrkraft (Schön 1983) fußt. Das genaue, auch datenbezogene Hinschauen von Praktiker*innen auf die Ergebnisse ihrer Praxis stellt eine Grundlage dar, die auch als Quelle für die Konzeptentwicklung von PLGs gesehen werden kann (S. 223). Die Autor*innen nehmen ferner wahr, dass die Idee der Einbettung eines Lernanlasses und -geschehens in eine Gemeinschaft auch auf die Forscher*innen bzw. Berater*innen zurückgeht, die diese begleiten. Aus dem Vergleich von Einzelschulen im Rahmen der Schulqualitätsstudien sehen diese es als gewinnbringend und empfehlen das Lernen in Gemeinschaft. In den Studien fielen immer wieder jene Lehrkräftegruppen ins Auge, die sich unterstützen und zu Verbesserungen anregen (S. 224). Stoll et al. betonen daher die zentrale Bedeutung von Gemeinschaft im PLG-Konzeptverständnis (S. 225), gefolgt vom Lernen als zentralem Mittler zu Qualitätssteigerung. Weniger stark führen sie das Professionelle aus, das lediglich den Aufbau des Könnens im Beruf anspricht. Aus dem Beitrag von Stoll et al. lässt sich ableiten, dass die Provenienz der Verfasser*innen von Beiträgen und die jeweils von ihnen (un)reflektierte Fundierung über ausgewählte theoretische oder empirische Grundannahmen zu bestimmten Schwerpunktsetzungen im PLG-Konzept führt. Diese Einsicht verweist auf die Notwendigkeit einer übergreifenden Systematisierung als Grundlage für die Diskussion gelungener PLG-Praxis zwischen konzeptueller Eindeutigkeit und konzeptueller Polyfonie (vgl. Bloh und Bloh in diesem Band). Erstere birgt die Gefahr einer begrifflichen Engführung, während letztere das Risiko eines beliebigen PLG-Labelings (vgl. DuFour 2004, S. 6) mit sich führt.

Stoll et al. selbst schaffen eine Systematisierung in Bezug auf die personelle und institutionelle Zusammensetzung von PLGs. Sie unterscheiden zwischen PLGs, die nur aus Lehrkräften bestehen, PLGs aus dem gesamten Mitarbeiter*innenstamm einer Schule und PLGs, die über Schulen hinweg formiert sind (S. 225). Außerdem bieten sie eine umfassende Zusammenstellung von Bezügen zu verschiedenen Subdisziplinen bzw. Forschungssträngen, aus denen man für das Konzept der PLG argumentieren kann. Dieses Begründungsgemisch bewegt sich thematisch zwischen empirischen Nachweisen der Schulentwicklungsfor-

schung über lerntheoretische Darlegungen bis hin zu Fortbildungsstudien, geht weiter mit Befunden aus der Forschung zur Gruppendynamik, zu Klima und Kommunikation im Kollegium bis hin zum Schulkontext als beachtenswerter Einflussfaktor. Obgleich die Sammlung eher eklektischen Charakter hat und einer Systematik noch entbehrt, bietet sich hier ein Anfang, Begründungslinien für PLGs zu ordnen.

Was die Autor*innen als Merkmalskern einer PLG zusammenstellen, bezieht sich vor allem auf Arbeiten von Louis et al. (1995) und von Hord (2004), deren Verständnis von PLG sie hinsichtlich der folgenden Merkmale als überschneidend betrachten:

- shared values and visions
- collective responsibility
- reflective professional inquiry
- collaboration
- group as well as individual learning (Stoll et al. 2006, S. 226 f.).

Allerdings entnehmen sie ihrer eigenen, in England durchgeführten Studie (Bolam et al. 2005) weitere bedeutsame Charakteristika wie

- mutual trust, was gegenseitige Unterstützung verspricht,
- school-wide community, die dafür sorgt, dass alle eingebunden sind und keine Grüppchenbildung an der Schule geschieht, sowie
- looking beyond school for sources of learning and ideas.

Stoll et al. können als ein Exempel gelesen werden, wie eklektisch die Definition von PLG entlang der Auflistung von Merkmalen ausfallen kann: Im Bemühen der Bündelung anderer Beiträge geschieht eine Festlegung auf einige Merkmale, die als zentral eingestufte und über bestimmte Begrifflichkeiten festgehalten werden. Dann wird dieser Merkmalskreis aufgrund eines je eigenen Fokus und Erfahrungsfeldes (hier eines empirischen) wieder geöffnet und entsprechend des eigenen Kontexts ergänzt. Dies erscheint typisch für den PLG-Diskurs: Anstelle systematischer Erweiterungen des Merkmalsreigens, z. B. über vergleichende Studien, erfolgen konzeptuelle Erweiterungen einzelfallbezogen und wenig systematisch. Wenngleich die angebotene Erweiterung von Merkmalen durchaus schlüssig erscheint, so geht mit ihr die für die weitere theoretische, empirische und praktische Arbeit relevante Frage nach dem Stellenwert der unterschiedlichen Wissensformen, der sie entspringen, einher. Der PLG-Diskurs greift häufig *unreflektiert* auf theoretisches, empirisches und Erfahrungswissen gleichzeitig zurück.

Stoll et al. machen wiederum mit einer die Merkmale ergänzenden Differenzierung, dass PLGs unterschiedliche Entwicklungsgrade aufweisen können,

auf eine bedeutsame Systematisierungsoption aufmerksam. PLGs in ihrer Charakteristik als veränderlich über Zeit zu konzeptualisieren, kann Forschung und Praxis zu genauerer Definition bringen. Die Autor*innen entwickeln zwar selbst keine Stufenfolge, aber indem sie Effektivität in der PLG-Arbeit behaupten, weil diese sich verändern und sich der Fokus dabei auf jeweils ein anderes Merkmal richtet (S. 228), eröffnen sie die Möglichkeit einer stufenartigen Unterscheidung (vgl. auch Bolam et al. 2005, S. iv). Dies eröffnet das Potenzial, kollegial arbeitende Gruppen die Binarität *PLG versus Nicht-PLG* zu überwinden (vgl. auch Bloh & Bloh in diesem Band).

Stoll et al. gehen außerdem auf den Faktor Zeit ein, indem sie bilanzieren, dass kaum Erkenntnis zur Erhaltung von PLGs über längere Zeit vorläge und sie daher zu Längsschnittstudien anregen. Übergeordnet lässt sich zur Frage nach Systematisierungen von PLGs und innerhalb des Verständnisrahmens daraus die Idee der Entwicklung in PLG-Rhythmen bzw. -verläufen anschließen. Damit stellt sich auch nicht zuletzt die Frage nach Beendigungen von PLGs (siehe Daly in diesem Band).

Im Beitrag von Stoll et al. wird nicht zuletzt ein kritischer Aspekt in der Aufarbeitung des PLG-Forschungsstandes deutlich, auf den man immer wieder in Beiträgen trifft. Im Bemühen, PLGs als ein sinnvolles Instrument für Schulentwicklung auszuweisen, werden Quellen genutzt, deren positive Resultate nicht auf generalisierbaren Befunden basieren, sondern aus einzelfallbezogener Beobachtung positiver Entwicklungen in der Praxis abgeleitet werden. Das Autor*innenteam beschreibt selbst sogar, dass es häufig auch nur Annahmen seien, dass bestimmte Merkmale von PLGs wirksam seien. Sie selbst zitieren einige Studien, die PLGs als wirksam nachweisen, daneben stellen sie jedoch zugleich Ergebnisse aus Studien, die nicht explizit aus dem PLG-Kontext stammen, sondern allgemeine Befunde zwischen Lehrkräftenhandeln und Schüler*innenlernen abbilden, zum Beispiel Forschung zur Bedeutung genauen Diagnostizierens (S. 231).

2.2 Beispiel 2: Feger & Arruda 2008 – Informationssammlung über PLGs aus einer breiten Literatursammlung

Der Beitrag von Stephanie Feger und Elise Arruda aus dem Jahr 2008 knüpft an den Beitrag von Stoll et al. (2006) an und beabsichtigt, eine Wissensbasis zur Orientierung für die Umsetzung von PLGs anzubieten. Dazu wurden mehr als 60 Quellen verarbeitet (S. 2). Feger & Arruda folgen zunächst ähnlichen Fragen nach Merkmalen, Wirkung und Begründungen von PLGs wie Stoll et al. (2006), betrachten darüber hinaus jedoch zusätzliche Aspekte wie Gründe des Misslingens, Bedeutung der Schulleitung oder Ressourcen, u. a. monetäre, für PLG-Arbeit. Die genutzten Quellen überschneiden sich nur teilweise, weshalb dieser Beitrag im Sinne der Komplementarität umso mehr geeignet erscheint, die

Fachdiskussion in möglichst umfassender Breite zu erfassen und in die angestrebte Systematisierung zu überführen. Die Autor*innen gehen zwölf Fragestellungen nach und zielen darauf ab, zu jeder Frage möglichst viele wichtige Aspekte zusammenzutragen. Häufig bleibt der Entstehungshintergrund der zusammengetragenen Informationen jedoch ungeklärt, d. h. es bleibt zumeist offen, ob es sich um einen fallübergreifenden empirischen Wirkungsbefund, das Ergebnis einer Fallanalyse, die Beschreibung einer Praxiserfahrung oder um abgeleitete Überlegungen aus der Praxisberatung handelt.

Als eine Herleitung für die Angemessenheit von PLGs betonen Feger & Arruda, neben jenen von Stoll et al. (2006) herangezogenen, insbesondere das Konzept der Lernenden Organisation (Senge et al. 2012). Im Rahmen dieses Konzepts wird dem Team sowie dem gemeinsamen, reflektierenden und entwickelnden Austausch eine hohe Bedeutung beigemessen, was sich so auch in den Kerngedanken von PLGs wiederfindet. Als weitere Begründungen nehmen Feger & Arruda neben der Idee des Lernens als soziales Geschehen (Liebermann 2000) und dem Inquiry-Ansatz nach Dewey (Wood 2007) die Theorie der Community of Practice (Lave/Wenger 1991) sowie entwicklungspsychologische Ideen in Anlehnung an Vygotskys (Gallucci 2008) auf. Ferner fließen erwachsenenbildnerische Erkenntnisse und Ideen des arbeitsplatznahen problemlösungsorientierten Lernens in die Argumentation ein. Sie suchen so die Angemessenheit von PLGs zu zeigen (S. 5 f.). Erneut zeigt sich, dass eine Systematisierung theoretischer Bezüge sinnvoll wäre.

Für die Definition von PLGs folgen die Autor*innen zunächst jener Merkmalsgruppe von Hord (1994), die sie bei Stoll et al. wiederholt sehen:

- supportive and shared leadership
- shared values and vision
- collective learning and the application of that learning
- shared practice
- supportive conditions for the maintenance of the learning community.

In Anlehnung an Erkenntnisse der Schulreformstudien erweitern sie diese zudem um die folgenden Merkmale:

- reflective dialogue
- de-privatization of practice
- professional growth
- mutual support und obligation (S. 3).

Im Vergleich der beiden Merkmalsauflistungen (Stoll et al. versus Feger & Arruda) zeigt sich – unbenommen ihres bedeutsamen Beitrags für den konzeptionellen Diskurs um PLGs – wie die Rezeption und individuelle Übersetzung der

Merkmalsbegriffe und ihrer Beschreibung mit eigener Akzentuierung zu scheinbar vergleichbarem Sinn kommt, aber letztlich eine neue Konnotation hervorbringt. Gleich einer sich verändernden Botschaft im Spiel ‚Stille Post‘ bringt jeder andere rezipierende Beitrag wieder ein leicht verändertes Verständnis von dem hervor, was zuvor als PLG umrissen wurde. Zusammen mit den je eigenen Denkräumen, aus denen das Bild dann weiter ergänzt wird, verändert es sich fortwährend. Dies lässt erahnen, von welchem fluidem Charakter das scheinbar eindeutige Format der Professionellen Lerngemeinschaft ist.

In der Logik ihrer Zusammenstellung bieten Feger & Arruda – indirekt formuliert – einen Katalog an, was eine PLG sein sollte (S. 7 f.). Dieser basiert sowohl auf Annahmen als auch auf empirischen Befunden und er benennt einzelne Hindernisse. Diese wiederum ließen sich in Bezug auf Schulstruktur, Raum und Zeit sowie Hürden in den Verbindlichkeiten und Veränderungsbereitschaften übergeordnet systematisieren. Die Autor*innen unterscheiden ferner oberflächliche PLGs von solchen, die sich des hohen Anspruchs bewusst sind (S. 10), und selbst, wenn Feger & Arruda dies nicht mit spezifischen Merkmalen ausdifferenzieren, eröffnen auch sie damit ein Fenster zu unterschiedlichen Entwicklungsstadien von PLGs (ohne eine zeitliche Dimension).

Dem Beitrag der Autor*innen ist ferner zu verdanken, dass er den Fokus auch darauf richtet, dass in die Lernfähigkeit der Teilnehmer*innen einer PLG investiert werden müsse. Damit bringen sie auch passende Rahmenbedingungen, gestützt durch Ressourcen, als zum Konzept PLG zugehörig zur Sprache (S. 10; 16 f.).

Allerdings weist ihr Beitrag auch einige Unschärfen auf, die für den Diskurs um PLGs typisch erscheinen: So nutzen sie beispielsweise empirische Resultate zur Unterstützung von PLGs aus dem ohne Frage überschneidenden Diskurs um das Konzept der ‚Community of Practice‘ (Lave & Wenger 1991). Sie nutzen Erfahrungswerte über virtuell arbeitende PLGs, um die Bedeutung von Gemeinschaft zu unterstreichen. Problematisch ist, dass hier etwas in den PLG Diskurs zur Orientierung eingeführt wird, das das sonst übliche Merkmal physischer Anwesenheit übergeht.

Das Vorgehen, zur (meist) positiven Unterstreichung von PLGs alle verfügbaren Informationen heranzuziehen, unabhängig welcher Wissensdomäne sie entspringen, erscheint undifferenziert und birgt die Gefahr, PLG als Containermetapher nutzen zu können, was einer Bedeutungslosigkeit des Konzepts PLG Vorschub leisten kann (vgl. DuFour 2004). Dass Feger & Arruda bei der Überlegung, ob sich die Zahlen aktiver PLGs vergrößerten und ob sie die erwartete Professionalisierung erreichten, Quellen zitieren, die keine belastbaren Forschungsergebnisse darstellen, sondern Erfahrungswerte aus dem Berufs- oder Beratungsfeld darstellen, trägt auch nicht zur differenzierten Aufarbeitung im Diskurs bei.