



Leseprobe aus Kansteiner, Welther und Schmid, Professionelle
Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte,
ISBN 978-3-7799-7192-4 © 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,
Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7192-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7192-4)

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Ausgangslage und Projekthintergrund	9
1.2	Vorgehen des Bandes	12
1.3	Danksagung	13
2	Zum allgemeinen und differenzierten PLG-Verständnis	15
2.1	Die PLG als vielversprechendes Kooperationsformat für Lehrkräfte	15
2.2	Merkmale und Kernelemente einer PLG	16
3	Die Verortung von Lehrkräfte-PLGs im professionstheoretischen Rahmen	23
3.1	L-PLGs vor dem Hintergrund des strukturtheoretischen Ansatzes	23
3.2	L-PLGs vor dem Hintergrund des kompetenztheoretischen Ansatzes	25
3.3	L-PLGs vor dem Hintergrund des (berufs-)biografischen Ansatzes	26
3.4	Übergreifende Bilanz zur Verortung von L-PLGs im Rahmen der Professionalisierungsansätze	29
4	Forschungsbefunde zum Wirkungsspektrum von Lehrkräfte-PLGs	32
4.1	Zum Wirkungsspektrum von L-PLGs unter forschungsmethodischer Vielfalt	32
4.2	Exempel deutschsprachiger Studien zur Wirkung von L-PLGs	34
4.3	Exemplarische Wirkungsbefunde zu L-PLGs aus dem internationalen Raum	38
4.4	Übergreifende Bilanz zum Wirkungsspektrum von L-PLGs	43
5	Erweiterte Anwendungsfelder von PLGs und ihre Wirkung auf Professionalisierung und Schulentwicklung	46
5.1	Interinstitutionelle PLGs für Schul- und Unterrichtsentwicklung	46
5.2	PLG-Erprobungen mit Studierenden im Rahmen der Lehramtsausbildung	48
5.3	Übergreifende Bilanz zu erweiterten Anwendungsfeldern des PLG-Formats	50

6	Perspektiven auf die Schulleitung und die PLG-Entwicklung an der Einzelschule	52
6.1	Die Schulleitung als Leader für Lernen und lernende Leader	52
6.2	Zur Verantwortung der Schulleitung für die Lernkultur an der Einzelschule	53
6.3	Die Schulleitung und die Rolle als Facilitator einer PLG	58
6.4	Führungsansätze und ihre Bedeutung für PLG-Aktivitäten	61
6.5	Übergreifende Bilanz zur Schulleitung und ihrem Einfluss auf PLG-Entwicklungen an der Einzelschule	67
7	Führungskräfteentwicklung für Schulleitungen mit PLG-Anteilen oder in PLG-ähnlichen Formen	69
7.1	Zum Stand der Führungskräfteentwicklung in Deutschland	69
7.2	PLGs oder PLG-artiges Arbeiten in Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungen in Deutschland	72
7.3	PLGs oder PLG-artiges Arbeiten in der Führungskräftequalifizierung externer Anbieter	78
7.4	PLGs und PLG-artiges Arbeiten in der Führungskräftequalifizierung in Österreich und der Schweiz	81
7.5	Übergreifende Bilanz zur Rolle von PLGs in der Führungskräftequalifizierung	83
8	Forschungsergebnisse zu Schulleitungs-PLGs im internationalen Raum	86
8.1	Erkenntnisse zu SL-PLGs aus internationalen Studienbeispielen	86
8.2	Erkenntnisse zu SL-PLGs aus dem Europäischen Verbundprojekt HeadsUP	93
8.3	Übergreifende Bilanz zu den Studienergebnissen internationaler Erprobungen von SL-PLGs	94
9	Die Erforschung der Etablierung von Schulleitungs-PLGs in der ProFLüP-Studie	97
9.1	Das Forschungsdesign zur Generierung des Modells der Etablierung von SL-PLGs	97
9.2	Ausgangspunkt der ProFLüP-Studie und ihr forschungsmethodischer Zugang	102
9.3	Übergreifende Bilanz zum forschenden Vorgehen im ProFLüP-Projekt	108

10 Das Modell der Etablierung von Schulleitungs-PLGs	110
10.1 Hintergrund der Entwicklung des Modells der Etablierung von SL-PLGs	110
10.2 Das Modell der Etablierung von SL-PLGs in seinen Teilen	113
10.2.1 Etablierungsebene 1: Ziel- und Zeitdimensionen	113
10.2.2 Etablierungsebene 2: Bedingungs- und konstituierende Faktoren	122
10.2.3 Motivatoren der Etablierung	131
10.2.4 Exkurs zu den (inter)nationalen Netzwerktreffen und dem Doppeldeckeransatz	133
10.3 Zusammenfassung des Modells der Etablierung von SL-PLGs	134
11 Diskussion der Erkenntnisse zu Schulleitungs-PLGs im Spiegel umgebender Fachdebatten	138
11.1 Die Etablierung der deutschen SL-PLGs im Rahmen der Projekte HeadsUP und ProFLüP	138
11.2 SL-PLGs im Spiegel des Ausgangsformats der PLG	140
11.3 SL-PLG-Erkenntnisse der ProFLüP-Studie im Spiegel des internationalen Forschungsstandes zu SL-PLGs	142
11.4 SL-PLGs im Spiegel der Führungskräfteentwicklung sowie der Organisations- und Personalentwicklung	144
Literaturverzeichnis	148
Die Autorinnen	168

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Projekthintergrund

Professionelle Lerngemeinschaften (kurz PLGs) sind ein in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum vielbesprochenes Konzept der Kooperation von Lehrkräften, das zuvor bereits ein gutes Jahrzehnt im englischsprachigen Raum als hoffnungsvolles Format¹ erprobt, beforscht und diskutiert wurde (z. B. Hord, 1997; DuFour, 2004; Vescio, Ross & Adams, 2008). In der Regel wird mit der als PLG benannten Zusammenarbeit die gemeinsame Beratung innerhalb einer Gruppe im Dienst von Lernen und nachfolgend konkreter Entwicklung in der Schulpraxis verbunden (z. B. Buhren, 2018; Holtappels, 2019). Professionelle Lerngemeinschaften von Schulleitungen (kurz SL-PLGs) sind hingegen im deutschsprachigen Raum noch ein weniger bekanntes Modell der Zusammenarbeit schulischer Führungskräfte und als Fortbildungsinstrument bzw. Professionalisierungsformat erst in Ansätzen erprobt und kaum erforscht. Anders als bei Lehrkräfte-PLGs (kurz L-PLGs) sind PLGs schulischer Führungskräfte auch im englischsprachigen Raum noch selten und erst vereinzelt wissenschaftlich besprochen (z. B. Humada-Ludeke, 2013). Angesichts stetig wachsender Ambitionen in der Führungskräfteentwicklung (Tulowitzki, Hinzen & Roller, 2019) liegt es

1 Für die PLGs finden sich in der deutschsprachigen Fachdebatte verschiedene Begriffsverwendungen von *Instrument* über *Konzept* bis zu *Format*. Im Englischen wird häufig der Begriff *method* verwendet (z. B. bei Coenen, Schelfhout & Hondeghem, 2021), übersetzt als Methode, im Deutschen seltener. Allerdings zeigt jeder Begriff Passung, wenn man seine jeweilige Konnotation bedenkt: Mit *Instrument* wird u.E. stärker der Moment unterstrichen, dass eine PLG einzusetzen mit der Erwartung an den Effekt verbunden ist, dass sich die Unterrichtspraxis verbessert. Eine PLG folgt einem *Konzept*, wenn es um ein weitgehend ausgearbeitetes Zusammenspiel struktureller und prozeduraler Elemente geht, für die eine PLG steht. Darin liegen auch Vorstellungen zu spezifischen Verfahrensweisen, sodass auch *Methode* nicht unpassend ist. Mit *Format* wiederum wird die Einbettung in die Logik organisationaler Strukturen impliziert, bei denen hinsichtlich der Ziele, Beteiligten, Arbeitsweisen etc. vordefinierte ‚Gefäße‘ unterschieden werden. Wir präferieren den Begriff *Format*, da damit immer auch deutlich wird, dass eine PLG einen Platz neben traditionellen Konferenzen, informellen Teams u. a. im schulischen Setting hat und wir ihr Potenzial darin sehen, dass sie sich von anderen Formaten qualitativ unterscheidet. Wir denken *Format* dabei nicht begrenzt nur auf eine Oberflächenstruktur, sondern zugleich mit den darunterliegenden Merkmalen, die die PLG in ihrer spezifischen Charakteristik ausmacht.

allerdings nahe, das als „Königsweg“ (Bonsen & Rolff, 2006, S. 167) eingestufte Konzept der PLG mit seiner deutlichen Chance für Unterricht verbessernde und Schule entwickelnde Prozesse (siehe Sammelband Kansteiner, Stamann, Buhren & Theurl, 2020) auch für Schulleitungen nutzbar zu machen. Diese gelten als zentrale Change Agents der Schulentwicklung und stehen ebenso wie Lehrkräfte unter dem Anspruch, sich stetig weiter zu professionalisieren (Schreiner, Wiesner, Breit, Dobbstein, Heinrich & Steffens, 2019).

Mit dem Ziel, SL-PLGs für Leadership-Entwicklung aufzubauen, nahm 2016 ein europäisches Konsortium, EU finanziert, in sechs Ländern die Erkundungs- und Evaluationsarbeit auf und etablierte und begleitete SL-PLGs (Kansteiner et al., 2019). Die Erfahrung, die Schulleitungen selbst in den PLGs machten, sollte sie außerdem darin kompetent machen, PLGs in ihren Lehrkräftekollegien zu etablieren. Unter diesem Doppeldeckeransatz des internationalen Entwicklungsprojekts *HeadsUP – Heads Using Professional Learning Communities*², entstanden in Baden-Württemberg fünf SL-PLGs, deren Etablierung und Zusammenarbeit bei gut 30 Schulleiter*innen aus Schulen des Primar-, Sekundar1- und Förderschulbereichs einen Erfahrungsschatz schuf, den es galt, wissenschaftlich vertieft aufzuarbeiten. Ein ergänzendes Forschungsprojekt, finanziert durch die Robert Bosch Stiftung, schloss an den erprobenden Aufbau von SL-PLGs an und verfolgte den Etablierungsprozess im Dienst der *Professionalisierung von Führungs- und Lehrkräften über PLGs* (Projekt ProFLüP). Aus Perspektive des Forschungsteams bot sich die geschätzte Gelegenheit, mit Schulleiter*innen und Konrektor*innen über ihr Engagement in den SL-PLGs immer wieder ins Gespräch zu kommen, Schritte der Entwicklung mitzuerleben und sie anschließend zu ihren PLG-Geschichten zu befragen. Damit gelang ein entdeckender Zugang zu SL-PLGs in Baden-Württemberg. Im Rahmen dieser ProFLüP-Studie wurden mittels prozessorientierter und offener Forschungsmethode der *Grounded Theory Methodology* (kurz GTM) (u. a. Strauss & Corbin, 1996; Mey & Mruck, 2011) diese Erzählungen systematisiert. Auf Grundlage der Analyse dieser und weiterer Datensätze wurde ein erstes *Modell der Etablierung von SL-PLGs* entwickelt. Es veranschaulicht grundsätzliche Strukturen, Prozesse und Bedingungen der Etablierung von SL-PLGs in einem Bundesland des deutschen Schulsystems und erklärt, wie SL-PLGs arbeiten, welchen Einfluss dies auf die Weiterentwicklung der Leitungspersonen mit Blick auf ihre Führungskompetenz und die Entwicklung ihrer jeweiligen Schule hat. Aufgrund der besonderen Situation der Entwicklung der SL-PLGs in Zusammenarbeit mit einer Hochschule (die Pädagogische Hochschule Weingarten/Arbeitsbereich Prof. Dr. Katja Kansteiner) als Anbieterin und Begleiterin und in stetigem Kontakt mit dem internationalen PLG-Netzwerk des vorangegangenen HeadsUP-Projekts wurde außerdem exploriert, welche förderlichen sowie hinderlichen (Rahmen-)Bedingungen den SL-PLGs auf Gruppen- als

2 HeadsUP Projektwebpage: <https://sites.google.com/site/plcheadsup>.

auch auf Individualebene begegnen und welche Bedeutung überdies die (inter-)nationalen Netzwerktreffen für die SL-PLG-Entwicklung hatten. Nicht zuletzt ergaben sich Einsichten in weitere Aspekte, die im Diskurs der Führungskräfteentwicklung eine zentrale Rolle spielen, wie zum Beispiel die Bedeutung der Kategorie Geschlecht oder die der Hierarchie im Leitungstandem.

Das Ergebnis dieser Forschungsaktivitäten bietet nun ein erstes Modell, das Auskunft über die Etablierung der SL-PLGs gibt und dabei als Analyse- und Deutungsraaster genutzt werden kann, ohne für sich zu beanspruchen, alle relevanten Prozesse bei der Etablierung von SL-PLGs auch in anderen Schulsystemen abzubilden. Gleichzeitig werden Bedingungsfaktoren deutlich, die Anhaltspunkte dafür sein können, wie die Etablierung von SL-PLGs angebahnt werden kann. Wenngleich das forschungsmethodische Vorgehen der GTM hier nicht auf die direkte Erkundung von Gelingensfaktoren ausgerichtet ist, erlauben die Daten dennoch, einige Momente zu extrahieren, die als solche und damit als Empfehlungen für die Praxis gelesen werden können.

Weil neben diesen ersten Perspektiven auf SL-PLGs ein dichter internationaler Erkenntnisstand zu L-PLGs mit einigen jüngeren Befunden zur Etablierung und Wirkung von PLGs auf Ebene der Lehrkräfte bzw. des pädagogischen Personals aus dem deutschsprachigen Raum vorliegt und außerdem PLGs in weiteren Gruppen im Bildungssystem erprobt werden, erscheint es sinnvoll, derzeitige Erkenntnisse zum Format und Einsatz der PLG für den Schulkontext insgesamt zusammenzustellen und so seine Funktionsmöglichkeiten und Adaptierbarkeit zu zeigen.

Wir stellen dabei, sozusagen als verbindende Klammer, die Schulleitung – sowohl als Einzelperson als auch als Team gedacht – ins Zentrum des Bandes und sprechen sie in doppelter Warte an: hinsichtlich (a) ihrer Mitverantwortung für die Professionalisierung des Kollegiums und (b) ihrer eigenen Professionalisierung.

Vor dem Hintergrund des gut zu begründenden Ideals der Schule als lernende Organisation (u. a. Lindemann, 2017) und der Sinnhaftigkeit einer lernorientierten Kultur im Kollegium, durch die Schulentwicklung und damit wünschenswerte Entwicklungsmöglichkeiten für die Schüler*innen erreicht werden können, erscheint das Format der PLG als ein „Schatzkästchen“, wie es eine Schulleiterin in einem Interview bezeichnete, aus dem vieles für viele zu schöpfen ist, allerdings nicht voraussetzungslos. Der Band sucht beides aufzuzeigen.

1.2 Vorgehen des Bandes

Der Band eröffnet zunächst einen generellen Blick auf das Format der PLG³ und stellt ein differenziertes Verständnis zur Konzeption mit den spezifischen Qualitäten ihrer Ausgestaltung sowie ihrer inhaltlichen Variabilität vor. Weiter werden zentrale Erkenntnisse über die Wirkung von PLGs geordnet und diskutiert. Wir nehmen dabei Bezug auf internationale Diskursbeiträge, die in der Regel zu L-PLGs bzw. Pädagog*innenteams verfasst wurden. Wir wollen damit Schulleitungen und anderen PLG-praktizierenden, PLG-anleitenden oder PLG-erforschenden Gruppen ermöglichen, in eine detailreiche Darstellung von L-PLGs einzutauchen und die Vielschichtigkeit wahrzunehmen, die sich bei genauerem Blick auf dieses spezifische Format der Zusammenarbeit eröffnet. Daran anschließend stellen wir die erweiterten Einsatzfelder von PLGs vor, u. a. in der Lehramtsausbildung. Der Band bietet so Orientierungswissen, will man PLGs initiieren und bei der Etablierung unterstützen oder bestehende Lehrkräftekooperationen oder Kooperationen anderer Gruppen im Bildungssystem weiterentwickeln. Dabei beanspruchen wir vor dem Hintergrund unzähliger Beiträge allein im englischsprachigen Raum keine Vollständigkeit, sondern bringen entlang beispielgebender Teilaspekte eine sortierende und differenzierte Bestandsaufnahme ein.

Der Band richtet des Weiteren den Blick auf die Schulleitung mit ihrer leitend-initiiierenden Aufgabe, das Lernen im Kollegium anzustoßen, die u. a. im Konzept des *Leaderships for Learning* (z. B. Townsend, 2020) stark gemacht wird. Wir skizzieren, welche Vorstellungen die Fachdebatte zur Begleitung von L-PLGs durch die Schulleitung selbst diskutiert und welche Facetten im Rahmen der Steuerungsrolle der Schulleitung im PLG-Aufgabenspektrum zugeschrieben werden. Dazu betrachten wir ergänzend, in welchem Verhältnis die derzeit für Schulleitungen präferierten Führungsansätze zur möglichen Aufgabe, PLGs zu initiieren, zu unterstützen oder zu praktizieren, gesehen werden können.

Überdies lenkt der Band den Blick auf die Schulleitungen als eine Gruppe, an die große Erwartungen angelegt werden, für ihre Leitungsaufgabe weiterzulernen. Für sie stellt das Format der PLG eine vielversprechende Option dar, sich im Sinne der Führungskräfteentwicklung aufgaben- und karrierebezogen zu professionalisieren. Hierzu betrachtet der Band in einer exemplarischen Zusammenstellung, wie derzeit die Ausbildung schulischer Führungskräfte in Deutschland verfolgt wird und welche Rolle kooperative Lernformate in den Fortbildungsangeboten

3 Aufgrund der verschiedenen Einsatzmöglichkeiten des Formats der PLG im Bildungssystem und der sich jeweils darauf beziehenden Erfahrungen und Erkenntnisse nutzen wir, wenn wir einen spezifischen Erkenntnisbereich ausweisen wollen, die entsprechende Abkürzungsvariante: L-PLG = Lehrkräfte, SL-PLG = Schulleitungen, S-PLG = Studierende etc., für übergreifende Betrachtungen nur PLG.

für (angehende) Führungskräfte spielen. Ein kurzer, exemplarischer Blick in die deutschsprachigen Nachbarländer ist dem angeschlossen.

Dann wenden wir den Blick auf den internationalen Entwicklungs- und Forschungsstand mit seinen ersten Befundlagen über SL-PLGs, die dort weitgehend positiv bilanziert werden. Daran an schließt sich der Bericht aus dem ProFLüP-Projekt, in dem wir zunächst das Design beschreiben und die spezifische Analysearbeit in der Tradition der GTM erläutern, um die Erkenntnisgenese transparent zu machen. Weiter präsentieren wir das daraus entstandene Modell der Etablierung von SL-PLGs, wobei auch Gelingensbedingungen erkennbar werden.

Am Ende des Bandes führen wir eine übergreifende Diskussion, in der wir die Erkenntnisse zum Zusammenhang von Schulleitung und PLGs im Dienst von Schulentwicklung an ausgewählten umgebenden Fachdebatten spiegeln und Dilemmata, Herausforderungen und weiterführende Entwicklungschancen zu PLGs herausarbeiten. Außerdem verweisen wir auf mögliche Forschungs- und auf Entwicklungsperspektiven im Feld professionalisierender Kooperation in PLGs.

1.3 Danksagung

Wir möchten allen Personen danken, die das Projekt *ProFLüP – Professionalisierung von Führungs- und Lehrkräften über Professionelle Lerngemeinschaften* ermöglicht haben. Dies beginnt – chronologisch gelistet – mit dem internationalen Konsortium des HeadsUp-Projekts, das den Anfang dafür stellte, die Konzeptidee von SL-PLGs zu entwickeln und das Format zu erproben. Für die finanzielle Förderung der Entwicklungsarbeit danken wir der ERASMUS+ Förderung der EU und für die Möglichkeit vertiefter begleitender Forschungstätigkeit danken wir weiter der Robert Bosch Stiftung, die Personal- und Sachmittel für Erforschung und Vernetzung stellte.

Ein besonderer Dank gilt allen Schulleitungen, auch *Heads* genannt, die mit großer Neugier, Offenheit und Engagement am Projekt *HeadsUP* teilnahmen und uns damit die Chance gaben, in die Geschichten der SL-PLGs einzutauchen und wertvolle Erkenntnisse für die Etablierung, Beratung und Beforschung zukünftiger PLGs im Projekt *ProFLüP* zu gewinnen. Danken möchten wir in diesem Zusammenhang auch den Personen in der Schulaufsicht, die ‚ihre‘ Schulleitungen in ihrem Engagement, sich und ihre Schule über den lern- und entwicklungsorientierten Austausch in einer SL-PLG weiterzubringen, ideell und mit Ressourcen unterstützt haben.

Nicht zuletzt danken wird den anfänglich Mitforschenden, Christoph Stammann und Maria Rist, die eine Etappe ihrer Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen in beide Projekte investierten und wichtige Überlegungen einge-

brachten. Ebenso gedankt sei den studentischen Hilfskräften, die uns bei der Umsetzung des Forschungsvorhabens zuarbeiteten und Frau Sarah Bogner für die grafische Gestaltung des Bandes. Last but not least sei Prof. Dr. Claus G. Buhren für seine kritische Durchsicht des Manuskripts gedankt, eine kollegiale Unterstützung, die wir sehr zu schätzen wissen.

2 Zum allgemeinen und differenzierten PLG-Verständnis

2.1 Die PLG als vielversprechendes Kooperationsformat für Lehrkräfte

PLGs werden maßgeblich im Diskurs über Lehrkräftekooperation besprochen, lassen sich jedoch gleichsam in der Personalentwicklung verorten (Steger Vogt, 2013; Kansteiner, 2016), denn sie werden häufig auch als Methode oder Instrument gedacht, durch das Lehrkräfte über einen engagierten Austausch ihre eigenen Kompetenzen erweitern und Schulentwicklung bzw. im engeren Unterrichtsentwicklung verwirklichen (DuFour, 2004). Die L-PLG stellt das Ausgangsformat dar, an dem sich SL-PLGs oder andere Adaptionen orientieren. Daher sind die Kernmerkmale einer PLG und ihre Dimensionen ‚professionell‘, ‚lernen‘ und ‚Gemeinschaft‘ elementar. Die darunterliegenden Qualitätsansprüche sind beachtenswert, nicht zuletzt, weil sie auch kritische Beobachtungen zur Lehrkräftekooperation beantworten.

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften ist nicht fakultativ, sondern aufgrund der Logik der gemeinsamen Arbeit für die Bildungsprozesse der Schüler*innen eine Notwendigkeit und strukturell über Vorgaben verankert (Kansteiner-Schänzlin, 2002). Sie wird in vielfältigen Versionen umgesetzt (Kullmann, 2010). Grundsätzlich sind Lehrkräfte gegenüber der Kooperation mit Kolleg*innen positiv eingestellt (Richter & Pant, 2006), wenngleich das nicht für alle gilt (Keller-Schneider, 2011; Riegelman & Ruben, 2012; Rothland, 2013). Die Treffen und der Austausch zwischen Lehrkräften unterscheiden sich vielfältig u. a. nach Zielsetzung und Zeitanteil, Verbindlichkeit, Vertrauensgrad oder der Qualität der dort stattfindenden Prozesse. In der Fachdebatte wird die Lehrkräftekooperation u. a. in einer dreiteiligen Systematik unterschieden, die unterschiedliche Aufgaben einer Lehrkraft zu erfüllen hilft: (a) Austausch zur gegenseitigen Information, (b) Arbeitsteilung zur Effizienzsteigerung sowie (c) Ko-Konstruktion zur Steigerung der professionellen Weiterentwicklung und damit der Schulqualität (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, S. 8 ff.). Diese und ähnliche Systematiken bilden ab, inwiefern der jeweilige Lehrkräfteaustausch eher alltäglichen Klärungsnotwendigkeiten, einer zeitsparenden Umsetzung der täglichen Arbeit oder dem berufsbezogenen Lernen dient. Letzteres kommt deutlich seltener vor, und

daher wird bemängelt, dass in kollegialer Zusammenarbeit der Anteil gezielter Professionalisierung durch gemeinsame vertiefende Reflexion, gemeinsamem Durchdringen von Problemen und mit neuer Erkenntnis angereichertes Umdenken in Relation zur vielen Zeit, die für Kooperation aufgebracht wird, nicht wirklich entwicklungsfördernd ausfällt (Kunz-Heim, Arnold, Eschelmüller & Achermann, 2013). Eine PLG als Konzept mit der spezifischen Kooperationsqualität, die auf das Lernen abzielt und aus der heraus konkret zur Entwicklung der Schulpraxis beigetragen werden kann (Holtappels, 2013), erscheint verständlicherweise als ein hoffnungsvolles Format, das mit Blick auf den grundlegenden Schulentwicklungsanspruch favorisiert wird (Rolff, 2013).

Bei genauerem Hineinsehen wird allerdings zweierlei in der Fachdebatte deutlich: *Professionelle Lerngemeinschaft* wird als Containerbegriff verwendet (Owen, 2014) und es zeigen sich deutliche Spielräume im Verständnis von PLG in den jeweiligen Fachbeiträgen⁴, weil unterschiedliche Merkmale angelegt und diese wiederum unterschiedlich breit gefasst werden. Somit fallen die Anforderungen, wie eine PLG zu gestalten ist, unterschiedlich anspruchsvoll aus.

2.2 Merkmale und Kernelemente einer PLG

Mit dem Verweis einer Kooperation als PLG ist umrissen, fasst man verschiedene Merkmalskataloge aus der Fachdebatte im groben Konsens zusammen,

- die gemeinsame Verantwortung für eine systematische Kooperation im Dienste des individuellen und gemeinsamen Lernens einzugehen,
 - sich in einem professionell gestalteten und professionalisierenden Dialog auszutauschen,
 - in engem Rückbezug zur beruflichen Praxis und der Deprivatisierung dieser durch Öffnung und Transparenz mitzuwirken,
 - mit geteilten Werten und Zielsetzungen zusammenzuarbeiten mit der Möglichkeit individueller Schwerpunktsetzungen in den Qualitätsentwicklungsprozessen,
 - sich in Eigenverantwortung für einen zielorientierten Professionalisierungsprozess mit realer Veränderungswirkung in der beruflichen Praxis einzubringen,
 - ein Monitoring von Prozess- und Produktqualität mitzuführen.
- (u. a. nach Hord, 1997; Wenger, McDermott & Snyder, 1998; Wenger, 2006; DuFour, 2004; Bonsen & Rolff, 2006; Huber & Hader-Popp, 2006; Gallimore,

4 Erste Systematiken zur Ordnung von Beiträgen sind zu finden u. a. bei z. B. Warwas & Helm, 2018; Warwas, Helm & Schadt, 2019; Kansteiner, Stamann & Rist, 2020; Kansteiner, 2021.

Ermeling & Saunders, 2009; Stewart, Matthews & Williams, 2011; Kansteiner, 2019; Huijboom, van Meeuwen, Rusman & Vermeulen, 2020, Kansteiner, 2021)

PLGs in einer solchen Qualität können zur lernenden Organisation (Senge, 2001) beitragen. Dieses Modell der Schulentwicklung wird u. a. angelegt, weil über Top-Down-Vorgaben die gebotene Qualitätsüberprüfung und -entwicklung der Schulen nur eingeschränkt steuerbar ist (Rolf, 2012; Van Ackeren & Klemm, 2019) und auf der Meso-Ebene eines eigenständigen ‚Antriebs‘ und einer Struktur bedarf, um flexibel auf Entwicklungsanforderungen reagieren zu können. Mit der Orientierung am Modell der lernenden Organisation eröffnet sich der Zusammenhang zwischen kollektiver Zielsetzung, indem gemeinsam an einer Vision gearbeitet wird, und den für die Umsetzung nötigen Lernprozessen, die in Gruppenkonstellationen verfolgt werden. Es besteht dabei die Notwendigkeit der Rückkopplung von der gemeinsamen Perspektive zum konkreten Veränderungs-bemühen aller Einzelnen. Der Teamaustausch in überschaubarer Größe kann der Ort sein, in dem die Mitglieder eines Kollegiums ihre Vorstellungsräume und ihr Können – Basis ihres beruflichen Handelns – überprüfen und mit Bezug zur Vision aufbereiten. Die Bereitschaft zur professionellen Weiterentwicklung ist dabei Voraussetzung (Neuweg, 2005). Weil PLGs genau einen solchen Raum ausmachen, im Austausch mit den anderen an den eigenen beruflichen Kompetenzen zu arbeiten, sich dabei mit den Vorstellungen der anderen auseinanderzusetzen, sich anzunähern, gemeinsame Ziele einer verbesserten Schulpraxis auszuloten und diese dann tatsächlich auch umzusetzen, können sie als ein zentrales strukturelles Element der lernenden Organisation eingestuft werden. PLGs fordern dabei das Lernen der Einzelnen in zweifacher Hinsicht heraus: (a) für die individuelle Entwicklung jedes Mitglieds als auch (b) für die gemeinsame Weiterentwicklung als Team (Kansteiner et al., 2019).

In der PLG-Debatte findet sich neben dem gruppenbezogenen PLG-Verständnis, wie wir es zugrunde legen, auch jenes, das unter Team ein gesamtes Kollegium fassen (Newman & Wehlage, 1995; Hord, 1997, 2004; Hipp & Huffman, 2003; Bolam et al., 2005). Mit der Betrachtung der PLG eröffnet sich bei diesem vor allem der Blick auf die Lernkultur des Kollegiums (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010). Die beiden Vorstellungen schließen sich dann nicht aus, wenn man mit PLG entweder (a) auf die Charakteristik der Lernkultur abhebt, die sich in den kleinen Teams oder im großen Gesamtteam gleichermaßen als mehr oder weniger ausgeprägt zeigen kann, oder (b) wenn man die lernorientierte Zusammenarbeit in Teilgruppen als strukturellen Bestandteil unterhalb des Kollegiums in gegenseitiger Resonanz denkt. Egal, ob bezogen damit Teilgruppen oder Kollegen gedacht sind, die übergreifend bilanzierten Chancen sind u. a.: