

# Leafap

## **Literature Review on Leading and Facilitating Professional Learning Communities – in selected European Countries**



**Katja Kansteiner**

**Gregor Firdich**

**Sabine Welther**

**Kristina Joos**

Weingarten, 2023

## Inhalt

Quellen.....	3
1. Einleitung .....	5
2. PLG-Verständnis, Setting und Zusammensetzung .....	6
3. PLG als Austausch mit besonderem Anspruch.....	7
4. Zur fragen-forschenden Haltung und Reflexion in PLGs.....	8
5. Grundlegende Unterstützung für PLGs und helfende Rollen .....	9
6. Die spezifische Rolle von Beratung & Begleitung (facilitation) .....	10
7. Die spezifische Rolle der Gruppenleitung (leader).....	12
8. Die Bedeutung der Schulleitung .....	13
9. Zusammenfassung .....	14
10. Die Autor:innen.....	14
11. Literatur .....	15

## Quellen

**Wiliam, D. & Leahy, S. (2012). Sustaining Formative Assessment with Teacher Learning Communities.**

Dieser Beitrag erörtert zu Beginn fünf Prozesskomponenten, die die Entwicklung formativer Beurteilungen im Unterricht fördern können. Aufgrund dieser Erkenntnisse wurde die Implementierung von Lehrkräfte-Lerngemeinschaften gewählt, für die eine klare Strukturierung der Sitzungen entwickelt wurde. Eine Fallstudie in einem Schulbezirk in England verfolgte daraufhin das Ziel, die formative Bewertung im Bereich der Leistungsbeurteilung durch die Einführung von Lerngemeinschaften zu verbessern. Die beteiligten Schulen erhielten Unterstützung von einem Projektteam und die teilnehmenden Lehrkräfte nahmen an einem eintägigen Workshop teil, erhielten eine Broschüre mit den wichtigsten Grundsätzen der formativen Bewertung und Handouts für monatliche Treffen. Die einzelnen Gruppen arbeiteten mit Aktionsplänen. Multiplikator:innen standen Gruppen bei Fragen zur Verfügung und führten Gesprächsprotokolle. Die Autor:innen berichten Fortschritte und ihre Gründe.

**Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (Hrsg.) (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report (637). University of Bristol.**

Dieser Beitrag sucht zu klären, wie nützlich und realisierbar die Idee von PLG ist, welche Erfahrungen mit dem Einsatz des Formats bereits gemacht wurden und welche Schlussfolgerungen davon abgeleitet werden können. Das umfassend vorgestellte Projekt beinhaltet eine Literaturrecherche, eine Fragenbogenanalyse, Fallstudien und Vorstellungen von Workshop-Konferenzen. Die Ergebnisse werden in fünf inhaltlichen Kapiteln präsentiert. Abschließend formulieren die Forscher:innen ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen des Projekts 12 Dimensionen, wie eine PLG effektiv operieren und wirken kann.

**Wiliam, D. (2007). Changing Classroom Practice. Educational Leadership, 65(4), 36–42.**

Die Vorteile formativer Beurteilung in Bezug auf die Lerngeschwindigkeit und -erfolg von Schüler:innen werden zu Beginn des Beitrages herausgestellt. Darüber hinaus wird diskutiert, warum und wie Lehrkräfte ihr Lehrverhalten im Unterricht nachhaltig ändern können. Als vielversprechende Lösung wird der Ansatz von Lehrkräfte-Lerngemeinschaften vorgeschlagen. Basierend auf Untersuchungen verschiedener Modelle von Lerngemeinschaften präsentiert Wiliam in diesem Beitrag ein klar strukturiertes und erfolgreiches Modell. Dabei erläutert der Autor die Planung und die Rahmenbedingungen von PLGs sowie den mitgeführten Einsatz eines Aktionsplans. Abschließend beschreibt er einen strukturierten, gleichbleibenden zeitlichen Ablauf für eine PLG-Sitzungen.

**Johannesson, P. (2022). Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice. Educational Action Research, 30(3), 411–426. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>**

In der Studie wird im Rahmen einer Fallstudie PLG in Zusammenhang mit der Aktionsforschung an einer einzelnen Schule umgesetzt und die Lehrkräfte durch die Begleitung der Universität Göteborg sowohl unterstützt als auch beforscht. Diese treffen sich wöchentlich vor Ort in zwei Gruppen und vertiefen Möglichkeiten einer fragend-forschenden Haltung und tiefgehenden Reflexion, um ihre pädagogische Praxis im Klassenzimmer im Sinne der Aktionsforschung zu untermauern und zu verbessern. Dabei werden sie von einem Doktoranden der Universität als „critical friend“ begleitet und unterstützt. Im Ergebnis steht für die eine Gruppe eher die Aktionsforschung als neues Repertoire im Vordergrund, während die andere Gruppe die Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis an erster Stelle steht.

**Antinluoma, M., Iilomäki, L. & Toom, A. (2021). Practices of Professional Learning Communities. Frontiers in Education, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>**

In der Studie wird PLG als schulweite Schulkultur eingeordnet und auf Basis der Praktiken an den Schulen eine Bewertung vorgenommen, in wieweit es sich um eine PLG handelt. Merkmale, an denen sich die Autor:innen orientieren, sind: gemeinsame Werte und Vision, geteilte Praxis, unterstützende Leitung, Stärkung von Schulkultur und -klima, unterstützende Strukturen, professionelles Lernen und Entwicklung, gemeinschaftliche Praxis und Zusammenarbeit.

**Oppi, P. & Eisenschmidt, E. (2022). Developing a professional learning community through teacher leadership. A case in one Estonian school. Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development, (1), 1–10.**

In der Studie der Universität Tallin wird eine estnische Schule im Rahmen einer Fallstudie untersucht. Die Schulleitung und drei Lehrkräfte bilden ein Team, das von der Universität unterstützt und begleitet wird. Die Lehrkräfte übernehmen die Leitungsrolle in einer PLG vor Ort, um mit den Kolleg:innen das Thema Selbstregulation bei den Schüler:innen zu bearbeiten. Der PLG Prozess, die fragende-forschende Haltung bzw. die Reflexion der Lehrkräfte wird nicht dezidiert vertieft. Vielmehr wird die Rolle der internen Moderatorinnen umfassend beschrieben, wie sich diese über zwei Jahre entwickelt und mit dem Rückhalt der Schulleitung einhergeht.

**Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. de, Emmelot, Y. & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? Professional Development in Education, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>**

Im Beitrag wird die Schule im Gesamten als einzelne PLG vorgestellt, in welcher verschiedene Formen basisdemokratischer PLGs initiiert, teils verstetigt sind. Moderation tritt dabei einzig durch die Schulleitung auf, die die Schul-PLG im Gesamten leitet, was wiederum zu einer neuen Form von Moderation führt. Andere Formen von Führung und Leitung sind dagegen weniger beschrieben.

**Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E. & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. Learning, Culture and Social Interaction, 31, 100566. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>**

In der Studie wurden PLGs in Schulen für die Professionalisierung von Lehrkräften als auch im klassischen Sinne für Bemühungen hinsichtlich des Doppeldeckermodells installiert. Moderation stellt dabei einen von drei Lenkungsfaktoren in einer PLC dar. Moderation wird anhand zweier Perspektiven betrachtet: Positiv als Erleichterung und Steigerung der Leistung der PLGs, Prozessoptimierung (unterstützende Rolle bei der Organisation, Planung, Reflexion. Kritisch als Autonomieinstanz, die möglicherweise die Freiheit einschränkt, zu viel lenkt und Individualität einschränkt.

**Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E. & Vermeulen, M. (2023). Differences and similarities in the development of Professional Learning Communities: A cross-case longitudinal study. Learning, Culture and Social Interaction, 42, 100740. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100740>**

Aufbauend der Studie von Huijboom et al. (2021) zeigt diese Studie, dass die Fähigkeiten der moderierenden Person die PLG stimulieren kann, den Inquiry-Zyklus erfolgreich durchzuführen. Durch die konsequente Durchführung eines solchen forschenden Vorgangs ist es möglich, individuelles und kollektives Lernen auf hohem Niveau zu praktizieren.

**Malone, A. & Gregory Smith. (2010). Developing schools as professional learning communities: The TL21 experience. US-China Education Review, 7(9), 106–114.**

In Zusammenhang mit dem nationalen Projekt „Teaching and Learning for the 21 Century (TL21)“ werden in der Studie 15 Sekundarschulen in und um Dublin untersucht. Deren Schulleitung,

stellvertretende Schulleitung und zwei Lehrkräfte der Hauptfächer besuchen Workshops der University Maynooth, mit dem Ziel PLG im Sinne von Schulkultur in die Schulen zu tragen und dort Fachteams als PLG zu leiten. Im Fokus wird die Rolle dieser „critical friends“ dargestellt sowie die Kultur sinnvoller Zusammenarbeit in den Fachsitzungen und deren Erweiterung zu digitalen Netzwerken.

**Progan Romanato, L. & Gather Thurler, M. (2011). *Coopération des enseignants et Nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. Recherche en education*, 10. <https://doi.org/10.4000/ree.4763>.**

Im französisch-schweizerische Beitrag analysieren die Autorinnen zunächst die systembezogenen Gründe für Einzelkämpfertum im Lehrberuf. Sie arbeiten heraus, dass dies auf Seiten der Lehrkräfte und der schulischen Strukturen zu überkommen ist, damit die angestrebte Schulentwicklung durch kooperative Formen vorangetrieben werden kann. Sie heben ferner das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft als eine dafür geeignete Form heraus und erläutern diese knapp.

## 1. Einleitung

Im Zusammenhang des Projekts LeaFaP, das einen Beitrag zur gelingenden Kooperation an Schulen im Dienst von Schulentwicklung leisten will, wurde dieses Review als ein Teilstrang von sechs länderbezogenen Literaturreviews erstellt. Das Projekt zielt mit diesem Schritt darauf ab, Wissen über die spezifische Zusammenarbeitsqualität und die dafür nötige Steuerung einer erfolgreichen Kooperation zusammenzutragen, um daran anknüpfend Unterstützungsbedarfe der Professionellen in Lerngruppen (Lehrende, Auszubildende, Schulleitungen) zu identifizieren und Aktivitäten sowie Lernarrangements für die Beratung und Begleitung der Gruppen zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen. Damit soll Lerngruppen ermöglicht werden, sich zu oder als Professionelle Lerngemeinschaft (kurz PLG) weiterzuentwickeln.

Ziel der nachfolgenden Zusammenschau ist es, spezifische empirische Erfahrungen und konzeptionelle Vorstellungen zu systematisieren, die im Europäischen Raum außerhalb der Länder des Konsortiums diskutiert werden. Es gilt bei diesen weiteren Europäischen Fachbeiträgen danach zu suchen, inwieweit sie etwas zur Frage beisteuern, wie Moderation, Leitung oder Beratung angelegt sein müssen, damit tatsächlich ein lern- und entwicklungsförderlicher Austausch und ein fragend-forschender und reflektierender Umgang mit Herausforderungen der Schulpraxis in PLGs verwirklicht wird. Zusammen mit vergleichbaren Reviews über Fachbeiträge aus (1) dem US-amerikanischen, (2) dem spanischen, (3) dem norwegischen, (4) dem griechischen sowie (5) dem deutschsprachigen Raum (A/CH/D) wird ein internationaler Gesamtüberblick über konzeptionelle Vorstellungen zum im Projekt fokussierten Feld von „leading and facilitating for inquiry & reflection“ in PLGs entwickelt.

Die Beiträge dieses Reviews wurden zunächst entlang zweier Muster gesucht: (1) nach englischen Schlagwörtern wie „facilitation“, „developing a professional learning community“, „support professional development“, „creating professional learning communities“, „becoming a professional community“. Gleichzeitig sollten auch Aussagen gefunden werden, die etwas über den Einfluss dieser moderierenden, anleitenden und stützenden Merkmale, Rollen und Wirkungen auf PLGs aussagen. Ferner sollten diese Beiträge (2) in englischer Sprache verfasst sein und möglichst in ihrer Darstellung nicht zu sehr auf den US-amerikanischen Diskurs zurückgreifen, sondern vor allem Erkenntnisse und Reflexionen aus den Europäischen Ländern selbst anbieten. Am Ende des Reviews wurde noch ein französisch-schweizer Beitrag quergelesen, um unter eingeschränkter Sprachkenntnis dortige PLG-Spuren mit einbeziehen zu können.

## 2. PLG-Verständnis, Setting und Zusammensetzung

Wenn in diesem Beitrag mit Blick über europäische Diskursstränge von Professionellen Lerngemeinschaften, also PLGs die Rede ist, dann kann als ein erster hilfreicher Fachbeitrag jener des englischen Autors Dylan Wiliam (2007) dienen, in dem das Verständnis der Zusammenarbeit in der Lerngruppe als eine systematisch vorausplanende und systematisch verfolgte Entwicklungsarbeit im Rahmen eines regelmäßigen Austauschs beruflicher Peers, hier Lehrkräfte, erkennbar wird. Wiliam formuliert 2007:

*„In these small, building-based groups, each participating teacher develops a specific plan for what he or she wants to change in his or her classroom practice. The groups meet regularly to support team members in carrying out and refining their plans.“* (ebd., S. 38)

In ähnlicher Sichtweise und mit einem deutlichen Akzent auf einen Austausch, in dem Reflexion der Unterrichtspraxis gemeinschaftlich und wiederkehrend durchgeführt und daraus für die Erneuerung der Praxis geschöpft, findet sich eine Darlegung bei einer niederländischen Autor:innengruppe (Huijboom, van Meeuwen, Rusman & Vermeulen, 2023). Hier wird der Transfer im Sinne von Unterrichtsentwicklung maßgeblich, die dann dem Lernen der Schüler:innen zugute kommt:

*„A PLC can be regarded as a group of teachers who, in a culture of collective learning, cyclically, collaboratively, and reflectively examine teaching practices to improve and renew them to achieve better student learning outcomes.“* (ebd., S. 1f.)

Aus der Zusammenschau der ausgewählten Beiträge aus den europäischen Nachbarländern Großbritannien, Finnland, Niederlande, Estland und Schweden, die in englischer Sprache aufzufinden waren, wird im Kern ein in etwa vergleichbares PLG-Verständnis deutlich, nämlich eine Kooperation, die auf das Lernen der Lehrkräfte ausgerichtet ist und in der die Lehrkräfte miteinander durch einen gezielten und auch von innen und außen gezielt angeregten Prozess in den Austausch gehen, um sich mit einem deutlichen Fokus auf die Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis weiterentwickeln und sich am Ende für ein erfolgreicheres Lernen der Schüler:innen engagieren.

Wir bewegen uns, betrachten wir die Settings, bei diesen Diskursbeiträgen mehrheitlich im Kontext der Einzelschule, teilweise eingebunden in bildungspolitische Entwicklungen im gesamten Schulsystem (z.B. Lehrplanentwicklungen). Diese Vorgabesituation aus der Schulverwaltung kann sowohl als Verpflichtung, jedoch auch als Anstoß intensiverer Zusammenarbeit innerhalb eines Kollegiums und damit solcher PLG-Entwicklungen sein. Beispiel hierfür ist eine Vorgabe im schwedischen Schulsystem, über die gemeinsames Lernen gezielt vorangetrieben werden und dies mit Hilfe des Action Research Ansatzes etabliert wird (Johannesson, 2022). Ein dazu kontrastierender Beitrag aus England berichtet wiederum von einem Verpflichtungsmoment, der lediglich im engeren Hierarchiesystem der Einzelschule zwischen Lehrkräften und Schulleitung aufzufinden ist. Hier wurde beobachtet, dass die Rechenschaftspflicht, der die Lehrkräfte gegenüber der Schulleitung unterliegen, letztlich auch dahingehend anstoßende Wirkung hat, dass auf der Mikro-Ebene des PLG-Geschehens der Druck entsteht, didaktisch-methodische Verbesserung des Unterrichts konsequent zu verfolgen (Wiliam 2012).

Leicht unterschiedlich fallen PLGs in ihrer Größe und ihrer Zusammensetzung aus: diese variieren von reinen (kleinen) Lehrkräftegruppen mit demselben Fachbezug über Kombination von Lehrkräftegruppe mit einer Person der Schulleitung oder auch als Konstellation mit universitären Partner:innen, die zum mitwirkenden und/oder begleitenden Teil einer (Kleingruppen) PLG dazustoßen. Einmal findet sich auch das Verständnis eines gesamten Kollegiums als PLG (Admiraal, Schenke, de Jong, Emmelot & Sligte, 2021). Die Beispiele, die wir aus dem niederländischen Diskurs heranziehen, nehmen in ähnlicher Weise sogar beides in den Blick: einerseits die Schule und das dortige Kollegium als eine Lerngemeinschaft, die grundsätzlich aufgefordert ist, ihre pädagogische Arbeit systematisch zu reflektieren, und dann wiederum solche Konstellationen, in denen PLGs explizit Kleingruppen sind, die



gleichermaßen die eigene Praxis auf dem Prüfstand stellen und erfolgreiches Lernen ihrer Schüler:innen anstreben (Huijboom et al., 2023).

Die Idee der Vernetzung von PLGs ergibt sich folglich mindestens aus zwei Richtungen: (1) Aufteilung in Gruppen ausgehend von einer gesamtkollegialen Entwicklung (Antinluoma, Ilomäki & Toom, 2021; Admiraal et al., 2021) oder (2) von vorneherein als Kleingruppenkonstellation, dies ggf. mit daran anschließender Vernetzung, doch darüber erfährt man kaum etwas in den Beiträgen.

Neben der ‚typischen‘ Lehrkräfte-PLG finden sich in den europäischen Beiträgen im Verständnis von PLGs auch Lerngruppen in der Zusammenarbeit mit der Universität (Oppi & Eisenschmidt, 2022). Damit verbunden besteht das Modell von „teacher leaders“, bei denen es sich um Mitglieder der dort erprobten PLGs handelt, die eine moderierende und unterstützende Rolle einnehmen. Diese kooperieren und erweitern ihre Leadership-Kompetenzen wiederum im Rahmen eines Koordinationsteam (ebd.)

Entstanden sind die PLGs, über die meist mit Studienergebnissen oder evaluativen Erprobungsauskünften berichtet wird, aus der Kooperation mit einer Universität (Johannesson, 2022; Malone & Smith, 2010) oder in Verbindung mit einem Fortbildungssetting (Antinluoma et al., 2021). Manche Etablierung folgt nachfolgend zu top down Impulsen, siehe das Beispiel des nationalen Auftrags oben, oder sie ergeben sich bottom up aus informellen Kooperationskontakten. Das englische Beispiel (William, 2012) versteht die PLG-Arbeit als ein Fortbildungssetting, in dem nicht alle Lehrkräfte, die in einer PLG mitwirken, auch direkt Teilnehmende an der Fortbildung waren, sondern lediglich Multiplikator:innen. Die anderen Gruppenmitglieder lernten theoriegeleitet durch eine 30-seitige schriftliche Anleitung. Das verweist insgesamt auf multiple Wege der Etablierung, in denen es durch das spezifische Setting und im Kontext der Verknüpfung über die Einzelschule hinaus eine einführende Vorbereitung auf die PLG-Arbeit gibt.

Es finden sich ferner in der Zusammenschau der Beiträge zweierlei Weisen, wie der Ausgangspunkt verstanden wird: Die einen Beiträge setzen ein PLG-Verständnis als eine spezifische Art der Zusammenarbeit als Format an den Anfang und diskutieren die Chancen eines solchen bzw. beschreiben, wie dieses etabliert wurde. Daneben findet sich als Ausgangspunkt die Vorstellung einer gemeinschaftlichen Praxis „Collaborative Practice“ (Antinluoma, Ilomäki & Toom, 2021, S. 9), in der eine gemeinsame Verantwortung für Schüler:innen zum Beispiel in Klassenteams bzw. Co-Teaching besteht und sich dann in diesen Gruppen eine qualitativ bessere professionellere Zusammenarbeit entwickelt, die sie als eine PLG auszeichnet.

### 3. PLG als Austausch mit besonderem Anspruch

Bilanziert man die spezifischen Aktivitäten in PLGs, über die berichtet wird, steht erwartungsgemäß der kollegiale Austausch oder auch das als Dialog bezeichnete Gespräch im Zentrum, wozu dann manche Beiträge noch deutlicher mit solchen Begriffen operieren, die im weitesten Sinne den Austausch unter Anspruchsqualitäten stellen, z.B. auf eine fragend-forschende Haltung (inquiry) und reflektierende Vertiefung (reflection) verweisen. Dies ist auch im französischen Beitrag mit den Worten „interroger“ et „réflexion“ (Progin Romanato & Gather Turler, 2011, S. 13 u.14) der Fall.

Sehr verschieden ist die Art und Weise, wie dieser Austausch angeregt und unterstützt wird. In manchen Beiträgen werden Personen der Schulleitung explizit als wichtig erwähnt, eine erfolgreiche PLG-Arbeit zu fördern. Dies äußert sich u.a. dahingehend, dass sie grundsätzlich die Lernkultur in einem Kollegium unterstützen sollten, mitunter auch, dass sie in einer PLG moderierend teilhaben (Antinluoma et al. 2021). Konzeptionell wird auch an Unterstützung der PLG-Arbeit bzw. ihrer Entwicklung durch Personen außerhalb der Einzelschule gedacht, nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass manche der Beiträge aus Kooperationen von Hochschule und Schule entstanden. In diesen Konstellationen erkennt man als ergänzenden Anspruch, den Austausch in der PLG mit einer fragend-forschenden Vorgehensweise durchzuführen. Dafür treten dann auch die universitären Partner:innen, vertraut mit einem solchen Vorgehen, als Unterstützende hervortreten.

Im irischen Beitrag wird dies auch als Konsequenz aus der OECD Studie „Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“ 2005 abgeleitet:

*“A key strategy is to encourage teachers to become more enquiring, reflective practitioners, and to do so in collaboration with colleagues“ (OECD, 2005, S. 110 zit. durch Malone & Smith, 2010, S. 2).*

Vereinzelt wird in den Beiträgen erwähnt, dass im Rahmen des Austauschs auch auf Literatur Bezug genommen wird und dafür vorbereitend Texte gelesen werden. Man kann annehmen - angegeben ist es nicht - dass es sich hierbei um wissenschaftliche oder für die Praxis aufgearbeitete wissenschaftliche Texte handelt. Zweimal kommt darüber hinaus im Blick der europäischen Beiträge explizit der Anspruch zur Sprache, mit Datenerhebungen zu arbeiten und evidenzbasiert zu reflektieren und Unterrichts- und Schulentwicklungsentscheidungen zu treffen, u.a. im estnischen Beitrag von Oppi und Eisenschmidt (2022) und im schwedischen von Johannesson (2022, S. 412):

*“The changes in the Swedish Education Act in 2010 state that all education in Sweden should rest on science and proven experience (SFS [The Swedish Code of Statutes] 2010, 800), which requires schools to adopt research findings and scientific methods in their daily work.”*

Der PLG-bezogenen Kooperation wird zugeschrieben, ein auf das Lernen und die Professionalisierung der Lehrkräfte hin ausgerichtete Zusammenarbeit zu sein, die eine sich daraus verändernde Praxis verspricht. Damit stehen im Hauptfokus der ausgewählten Beiträge über PLGs die Unterrichtsentwicklung und einhergehend bessere Lern- und Entwicklungsbedingungen für Schüler:innen. Die Themen bzw. Zielsetzungen für die Schüler:innen, um die es in der zu verbessernden Schulpraxis geht, reichen von der fachlichen Kompetenzerweiterung in verschiedenen Schulfächern über eine allgemeine Umsetzung motivationaler und überfachlicher Ziele, z.B. fähiger werden, sich selbst zu steuern, bis hin zum Ziel, dass sich die Kinder und Jugendlichen an der Schule wohl fühlen und gehört fühlen, also eine Stimme haben: „*pupil voice*“ (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005, S. 149).

Es wird neben erfolgreichem Lernen der Schüler:innen auch vereinzelt die Bedeutung der Lernkultur im Kollegium als Ziel erwähnt, vom notwendigen Vertrauensaufbau gesprochen und der Schulleitung hierfür eine maßgebliche Rolle zugewiesen (Antinluoma et al. 2021). Die Beiträge sehen im Umfeld von PLGs also auch noch weitere Benefits an der Einzelschule.

#### 4. Zur fragen-forschenden Haltung und Reflexion in PLGs

Die beiden Qualitätsmerkmale einer PLG, die auch im Zentrum der hier verfolgten Merkmale einer PLG stehen – inquiry & reflection – kommen in den Beschreibungen, was eine PLG ausmacht, quer über die Beiträge unterschiedlich zum Ausdruck und lassen sich als Anspruch lesen, manchmal explizit formuliert, manchmal lediglich angedeutet.

Noch nicht ganz deutlich wird dieser Anspruch, wenn vom Umsetzen einer neuen Unterrichtspraxis gesprochen wird (William & Leahy, 2012). Die Autor:innen machen auch deutlich, dass eine der Diskussionspunkte einer PLG sein sollte, ob die Lernintentionen, die die Gruppenmitglieder sich selbst zu Beginn des Treffens setzen, jeweils verwirklicht werden oder ob sie sich noch einmal darauf konzentrieren müssen. Dazu setzt das dortige PLG-Konzept die Arbeit mit dem Instrument des Aktionsplans um (ebd.), also eine Form der genauen und schriftlich niedergelegten Planung der Zielsetzungen und auszuführenden Schritte sowie der Indikatoren zur Überprüfung, wann das Ziel erreicht wurde (Beispiele sind im Erasmus+ Vorgänger-Projekt TePinTeach zu finden: <http://www.tepinteach.eu/deliverables/action-plan/>).



Auf einer nächsten Ebene werden in manchen europäischen Beiträgen spezifische Anforderungsmomente innerhalb des gemeinsamen Austauschs ausgebreitet, wie einander zu helfen, zu reflektieren sowie Wissen und Erfahrungen zu teilen (Admiraal et al., 2021). Ebenso verweist der Vorschlag, gemeinsam Texte zu studieren, mindestens indirekt auf eine fragende Haltung und Reflexion. Dies wird im niederländischen Beitrag deutlich, wenn explizit von einem untersuchenden und reflektierenden Charakter des Dialogs über das Unterrichten gesprochen wird: "reflectively examine teaching practices" (Huijboom et al., 2023, S. 1).

Eine weitere Ebene, PLGs mit dem forschenden Vorgehen zu verbinden, kristallisiert sich dort heraus, wo das Konzept des Action Research als methodisches Arrangement dem Lernen und der Unterrichtsentwicklung mit PLGs zugrunde gelegt wird, wie im irischen (Malone & Smith, 2010) und schwedischen Beitrag zu erkennen ist. Im Beitrag wird direkt auf einen Band zum Action Research Bezug genommen, der vom Einsatz von Forschungsmethoden für Lehrkräftelernen ausgeht. Damit geht diese Vorstellung auch auf das PLG-Verständnis über:

*"Among the many approaches to action research, the one undertaken by the teachers in this study could be best described as classroom action research, which is defined as 'involv[ing] the use of qualitative modes of inquiry and data collection by teachers (often with help from academic partners) with a view to teachers making judgments about how to improve their own practices' (Kemmis, McTaggart, and Nixon 2014, 11)." (Johannesson et al., 2022, S. 415)*

Dass die fragend-forschende Zugangsweise und das Reflexionsbemühen bis hin zum Transfer führt, weil das Ziel einer veränderten Praxis und ihrer Erprobung mitgedacht ist, kommt meist erkennbar zum Tragen.

## 5. Grundlegende Unterstützung für PLGs und helfende Rollen

Die Beiträge aus dem europäischen Raum bringen verschiedene Rollen ins Spiel, die zur Unterstützung einer gelingenden PLG-Arbeit beitragen. Hier ist zum einen die Rede über eine die Gruppe leitende bzw. moderierende Rolle einer Person aus der PLG heraus, bei einem Beitrag wird dabei von einer leitenden Lehrkraft gesprochen. Die estnischen Autor:innen (Oppi & Eisenschmidt, 2022, S. 3) nehmen hier Anleihen aus Beiträgen aus dem weiten internationalen Umfeld:

*"The teacher leaders' role in PLCs is to motivate their colleagues toward improving their performance (Poekert et al., 2016) and to create a supportive environment for the participants to co-construct knowledge about teaching, in which individual teachers help to achieve the shared goal of improving students' learning (Hairon et al., 2015)."*

Wie sich moderierend und innerhalb der PLG leitend genau unterscheiden, ist nur angedeutet. Aber es wird deutlich, dass sie eine herausragende Stellung erhält, die ihr auch mehr Verantwortung zuschreibt, dass sich das Klima und die Arbeitsweise förderlich für die PLG-Mitglieder entwickelt. Was genau bei der internen Leitung zu tun ist, dazu fehlt Auskunft, so monieren die Autor:innen:

*"However, the role of teacher leaders in developing and leading PLCs is somewhat ambiguous as there is a lack of research on what is the role of teacher leaders in developing and maintaining the PLC." (Oppi & Eisenschmidt, 2022, S. 3)*

Dann wiederum taucht die Rolle der Koordination auf, die innerschulisch gedacht ist und einen verbindenden Blick über alle Lerngruppen an einer Einzelschule schlägt und die Verbindung zur Schulleitung hält, dies nicht zuletzt im Dienst eines gemeinsamen gesamtschulischen Ziels bzw. einer Vision (Admiraal et al., 2021).

Ferner wird die Idee der Beratung (mit Begriffen wie facilitation und advocacy) in einigen der Beiträge recht selbstverständlich als wichtiger Support der PLG-Arbeit zgedacht. In der Mehrheit haben diese externen Unterstützer:innen Ziele wie (1) die Kooperation in ihrer Prozessqualität und ihrer Struktursetzung zu unterstützen, (2) der Gruppe zu helfen, den Fokus gut zu halten und Entwicklungsschritte systematisch nacheinander zu verfolgen (Huijboom et. Al., 2021 und 2023) oder auch die Grundlagen des forschenden Zugangs (Action Research) einzuüben zu helfen (Johannesson, 2022) bis hin auch fachspezifische Wissensaspekte mitgeben zu können (Wiliam, 2007).

Man kann also bilanzieren, dass die Idee von Beratung und Begleitung in größerem Maße das Gelingen eines spezifisch lernorientierten Austauschs stützt, Verbindlichkeiten und Strukturen einführt, dann als Transporteur und Trainer der grundsätzlichen forschend-hinterfragenden (erweiterten) Art der Kommunikation sowie mitunter gar als Impulsgebende Instanz für Professionswissen.

Im schwedischen und irischen Beitrag erhält die externe Unterstützung noch zugesprochen, einerseits auf Augenhöhe mit den PLG-Mitgliedern zu agieren sowie andererseits auch durchaus kritische Anregungen zu geben, wenn sie die Lehrkräfte an Action Research beteiligen. Hier ist der:die facilitator „critical friend“ (Johannesson, 2022, S. 413; Malone & Smith, 2010). Dies soll das Risiko verringern, in oberflächlicher Unterhaltung zu enden und die Lehrkräfte stattdessen in die anspruchsvolle Entwicklungsarbeit begleiten, damit sie tatsächlich lernen (Johannesson, 2022).

Zugleich wird im irischen Beitrag dafür sensibilisiert, dass es aufgrund unterschiedlicher Machtverhältnisse auch zu persönlichen Konflikten mit dem beratenden critical friend kommen kann und dies durch Wechsel in der Leitungsrolle abgedämpft werden kann (Malone & Smith, 2010).

Nicht zuletzt ist in vereinzelt Beiträgen erkennbar, dass vorbereitende Workshops und Inputs mindestens für Multiplikator:innen, die das Neue dann wieder in ihrer PLG-Gruppe kommunizieren, mitgedacht wird und somit unterstützende Vorbereitung eingeplant werden (Wiliam et al., 2012). Hieraus ergeht erneut ein Hinweis auf eine anleitende Person innerhalb der Gruppe.

*“TL21 CPD workshops aimed towards promoting approaches whereby schools could increasingly draw on and energise their own capacities to consider, plan and act in order to bring about more desirable teaching and learning experiences in conditions familiar to each school.” (Malony& Smith, 2010, S. 109)*

## 6. Die spezifische Rolle von Beratung & Begleitung (facilitation)

Über die europäischen Beispielbeiträge hinweg erweist sich die Rolle der externen Begleitung und Beratung, die wir auch mit dem englischen Wort facilitation bezeichnen, als vielfältig. Jeder PLG-Ansatz stellt mehr oder weniger breite Ansprüche an diese Funktion und die Person, die sie auskleidet. Mit eher begrenzten Funktionen findet sich die Vorstellung der Begleitung als lediglich organisatorisch wirkende Person, die ein angenehmes Setting schafft (z.B. auch mit Kaffee-Catering) und für die Strukturierung des Ablaufes der Sitzung sorgt. Die enge Sicht wird in anderen Positionen dahingehend erweitert, als diese Person auch dafür sorgt, dass eine Agenda geschrieben und die Dokumentation in Form eines Protokolls von ihr übernommen wird.

Deutlich erweitert wird die Aufgabenbreite, wenn der:die Facilitator die Gruppe überhaupt in das Verständnis von PLG sowie in die forschend-hinterfragende Vorgehensweise - englischsprachig inquiry - einführt, sie also Stück für Stück mit dem Modus und Kreislauf eines forschenden Zugangs vertraut macht. Auch wird sie dahingehend gezeichnet, die PLG-Arbeit anzuleiten und der Gruppe immer wieder Impulse zu setzen, in einer lernorientierten Art und Weise zu kooperieren – und damit auch zu verhindern, dass Gruppen nicht im entspannten Austausch stecken bleibt, sondern sich wirklich darauf konzentrieren, jene Momente zu fokussieren, in denen sie Entwicklungsnotwendigkeiten erkennen und zur Veränderung aus der Komfortzone treten müssen, wie im irischen Beitrag mit Rückgriff auf die viel zitierten kanadischen Autoren Fullan & Hargreaves verdeutlicht wird:

*“It was conscious of what Fullan and Hargreaves had to say about those forms of “comfortable collaboration” (Fullan & Hargreaves, 1996) where the privacy of the teachers’ classroom is protected and there is no deep probing of issues of teaching and learning.” (Malone & Smith, 2010, S. 111)*

Im umfassendsten Sinne ist der:die facilitator jene Person(en)gruppe, durch die eine PLG ihre Qualität im besonderen Maße in Richtung Lernen und Entwicklung ausbaut, wozu auch gehört, dies durch den Rückgriff auf empirische Daten oder professionalisierende Literatur zu steuern. Hierzu wird im englischen Beitrag noch das Erwartungsfenster von Spezialisten aufgestoßen, die die PLG auch thematisch in einem Unterrichtsfach unterstützen (William, 2007).

Besonders erwähnenswert sind zwei weitere Perspektiven, die in der Diskussion um die beratenden und begleitenden Personen eingebracht werden: (1) William spricht bereits 2007 davon, dass die Schulaufsicht (Administrator) oder andere Professionelle im Erziehungssystem Unterstützung und Beratung anbieten können, womit eine Verantwortlichkeit im Schulsystem selbst platziert wird. In einem der niederländischen Beiträge (Huijboom et al., 2021) wird wiederum stark gemacht, dass der:die facilitator zwar einerseits eine stützende Rolle für eine PLG spielt, aber sich zugleich des Spannungsfeld gewahr sein sollte, dass der Anspruch von Autonomie im Lehrberuf sensibel zu handhaben ist. Dort wo er:sie plant und die Geschehnisse der PLG im Blick behält, ist gleichzeitig ein Bewusstsein für die individuelle sowie die kollektive Autonomiedimension zu entwickeln, also, dass er:sie sich begrenzt halten und die Gruppe nicht in eine Abhängigkeit bringen, sondern ihre Selbststeuerungsfähigkeit stärken sollte. Der französische Beitrag verweist auf die Bedeutung der Lehrkräfteautonomie sowie auf das Autonomie-Paritäts-Muster, das kollaborativen Verbindlichkeiten entgegensteht und das reflektiert werden muss, will man gemeinschaftliche Entwicklungsarbeit leisten (Progin Romanato & Gather Turler, 2011).

In wenigen Beiträgen nur wird der Unterstützung von außen eine eingehendere Beschreibung gewidmet. In einer der niederländischen Studien (Huijboom, 2023) wird berichtet, dass diese externen Berater:innen maßgeblich mitverantwortlich dafür waren, dass die im Projekt mitwirkenden PLGs klarer organisiert und effizienter und effektiver gearbeitet, weil jemand sie angeleitet hat. Außerdem wurde dort beobachtet, dass sie konsequenter die fragend-forschende Schrittfolge (Kreislauf) verfolgten. Überdies wurde wahrgenommen, dass ihre Sitzungsorganisation, ihre Materialien und ihr Kontakt zwischen den Treffen besser vorbereitet waren (Huijboom, 2023). Der externen Beratung wird daher von den Autor:innen eine entscheidende Rolle zugesprochen, allerdings nicht nur in der Organisation, sondern auch in der Vermittlung innerhalb der PLG.

Von extern Beratende und Begleitende sichern eine lernorientierte Ausrichtung der Gruppe dadurch ab, dass sie Gruppenarbeit initiieren, Feedback geben bzw. dazu anregen, solches Feedback zu geben, sodass die Lehrkräfte voneinander lernen können. Sie stellen auch Fragetechniken zur Verfügung, die den Austausch unterstützen sollen. Ferner regen sie Gruppenbildungsmaßnahmen an, bringen relevante Ressourcen (Literaturquellen, Materialien) ein und steuern die Reflexion. Der facilitator führt in den Umgang mit einem Aktionsplan ein (William, 2007), damit Lehrkräfte ihre Entwicklungsschritte konzentriert nacheinander verfolgen.

Interessanterweise kann auch aus den Beiträgen des niederländischen Systems nicht sichergestellt werden, wie diese externen Berater finanziert werden, aber es findet sich mindestens ein Hinweis bei Admiraal et al. (2021), dass die Einzelschule über die Schulleitung beim Erziehungsministerium einen Antrag stellen konnte, um entsprechende Aktivitäten an der Schule für drei Jahre finanziert zu bekommen bzw. Lehrkräfte eine Freistellung bekommen konnten, wenn sie für die koordinierende Arbeit mit PLGs (auch in Zusammenarbeit mit der Schulleitung) eingesetzt werden.

Im englischen Beispiel (William, 2007) findet man einen noch detaillierteren Praxiseinblick, denn dort wird der genaue Ablaufs für produktive PLG-Sitzungen als Zeit-Themen-Struktur aufgezeigt. Eine weitere Unterstützungsqualität im dort PLG-etablierenden Projekt war die Unterscheidung, dass die/der externe:r Berater:in nicht direkt auf die Umsetzung im Rahmen der Schulentwicklung an der Schule

Einfluss nahm, sondern das er:sie lediglich gezielt auf die spezifischen Anfragen der einzelnen PLGs reagierte. Hier wurde der Faktor der adaptiven Unterstützung stark gemacht und evaluativ wurde dieser über ein Logbuch dokumentiert, um analysieren zu können, was PLGs brauchen bzw. als notwendig erachten sowie was diese einfordern oder auch als Rückmeldung geben (ebd.).

In der Mehrheit der Beiträge sind die erforderlichen Kompetenzen auf der Seite der begleitenden und beratenden Person nicht explizit formuliert, sondern leiten sich aus den Zielen, die sie darlegen, sowie den Aktivitäten ab, die von ihnen konzeptionell verlangt werden. Dazu zählen, dass ein:e facilitator neben Moderations- bzw. Kommunikationsfähigkeiten die Fähigkeit mitbringen sollte, einen forschungsbezogenen Zugang anzuleiten (Huijboom et al., 2023, S. 12):

*„The combination of using dialogical skills and fully applying the inquiry cycle could strongly stimulate PLC development“.*

## 7. Die spezifische Rolle der Gruppenleitung (leader)

Die Rolle eines:iner internen Moderator:in oder Leiter:in der PLG, die von einer Lehrperson übernommen wird, wird nicht gleichermaßen intensiv wie jene der externen Beratung und Begleitung in den europäischen Beiträgen diskutiert. Dies mag teilweise mit den Erprobungssettings zusammenhängen, die die externen universitären Partner:innen oder externen Beratungspersonen in der Anlage bereits mitbringen und ihnen eine wichtige Rolle zuweisen.

Und selbst dort, wo die Leitung unter den Lehrkräften angesprochen wird (Oppi & Eisenschmidt, 2022, S. 4) ist es keine aus der Peer-Gruppe heraus gewünschte Leitung, sondern eine, die top down vorgesehen wurde:

*„The study group was led by three teachers who represented the formal form of teacher leadership, as they became leaders not based on their own initiative but rather as requested by the school principal.“*

Nichtsdestotrotz wird innerhalb dieser Peer-Leitung wechselnd Moderation und Teilaufgaben übernommen, wie jene, auf die Zeit zu achten, vorbereitende Aufgaben zu koordinieren und den Ausblick zu formulieren (ebd.). Die Leitung der Gruppe kann also formal oder informell sein, ist auf alle Fälle auf die Unterstützung der Kolleg:innen in der professionellen Entwicklung ausgerichtet und soll sie darin stützen, ihren Unterricht zu verbessern und zu einem besseren Schüler:innenlernen beizutragen. Im Wirkungszusammenhang mit den Gruppen wird von der leitenden Lehrkraft eine transformative Kraft erwartet. Sie umgibt die PLG mit dreierlei Formen des Umsorgens: (1) Sie analysiert bei einer PLG, was erfolgreich war und was der Verbesserung bedarf, (2) sie sorgt für die Professionalisierung durch inhaltliche Vertiefung (Lektüre) und dafür, dass alle aus der Vorbereitung etwas für das Lernen der Gruppe mitbringen und (3) klärt die Zuständigkeit für die Sitzungsgestaltung, entscheidet, wer in der Sitzung die Moderation übernimmt (wenn sie das nicht selbst tut), hilft zeitlich stringent zu sein und alle einzubinden (Oppi & Eisenschmidt, 2022).

Eine interessante Beobachtung wurde im estnischen Beitrag noch dahingehend gemacht, dass die Lehrkräfte, die PLG koordinieren, „teacher leader“ (Oppi & Eisenschmidt, 2022, S. 1), mit dieser Rolle erst noch vertraut werden mussten, weil sie sich zunächst gar nicht in die exponierte Position begeben wollten bzw. sich mit dieser nicht explizit identifizierten und somit auch Einstiegsschwierigkeiten vorhanden waren. Hierfür hätten sie Unterstützung gebraucht, fühlten sich aber durch die Schulleitung nicht entsprechend unterstützt (Oppi & Eisenschmidt, 2022). Ähnlich klingt auch im irischen Beitrag eine negative Seite zur internen Leitung an, wo in Einzelfällen von einer Entfremdung vom Kollegium gesprochen wird (Malone & Smith, 2010).

Eine zweite interessante Beobachtung erweist benennt ein Beitrag in Bezug auf die Meilensteine der Entwicklung einer PLG. Im estnischen Beitrag lassen sich grob zwei Etappen unterscheiden (Oppi &

Eisenschmidt, 2022): In einer ersten Etappe (erstes Jahr) fokussierten die PLGs stärker auf theoretische Aspekte (zum fachlichen Thema), im zweiten Jahr entwickelten sie dann für sich passende und taugliche Praxisinstrumente für den Unterricht. Außerdem vereinbarten die Lehrkräfte für den zweiten Etappenteil, kürze Sitzungen für jeweils eine Stunde, dafür in einem 14-tägigen Rhythmus. Von den Erfahrungen aus dem ersten Jahr lernend, wurden die Bemühungen erhöht, mehr auf erfolgreicheres Lernen der Schüler:innen zu fokussieren. Hier im Kontext von “learning strategies –learning about effective ways to learn and practicing them with students (fifth and sixth graders) (ebd., S. 4).

## 8. Die Bedeutung der Schulleitung

Im englischen Beitrag von Wiliam & Leary (2012) wird der Schulleitung die eher traditionelle Rolle zugeschrieben, nämlich jene, über die zeitlichen Ressourcen und die Freistellung der Lehrkräfte zur Teilnahme an PLGs und Mitwirkung im Projekt zu verfügen. Sie stellen in dieser Rolle also letztlich die Vermittlerposition zwischen Projekt und Lehrkräften dar und zeigen die steuernde Zuständigkeit für die gesamte Schule. Ein stützendes Moment ist hierbei, wie im irischen Beitrag erwähnt, wie PLGs über die Stundenplangestaltung gut gestützt werden:

*“Where these meetings were established as scheduled events within the school’s timetable, they tended to yield promising results.” (Malone & Smith, 2010, S. 111)*

Im estnischen Beitrag (Oppi & Eisenschmidt, 2022) wurde im Verlaufe des ersten Erprobungsjahres festgestellt, dass die Schulleitung zwar unterstützende Funktionen ausübte, aber auch Störungen verursachen kann, nicht zuletzt, wenn sie, hier im darauffolgenden Erprobungsjahr geschehen, nicht mehr mit den zeitlichen Ressourcen gegenüber den Lehrkräften unterstützt. Die PLGs, die hier informell im bottom up Weg zusammengefunden hatten, hätten dies, so die Autor:innen, gebraucht. In der finnischen Studie berichteten die Teilnehmer aus zwei Schulen, dass der Wechsel der Schulleitung einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von PLGs hatte (Antinluoma et al., 2021).

In den niederländischen Beispielen nehmen alle Beiträge Bezug auf die Schulleitung. Hier wird zum einen davon gesprochen, dass die Beiträge, die die Gruppenleitungen und die Schulleitungen für das Funktionieren von PLGs einbringen, in einem Gesamtkontext der Schulentwicklung bzw. des Ziels und der Vision der Schulentwicklung eingebunden sein sollten (Admiraal et al., 2021; Huijboom et al., 2023). Vor allem dort, wo das Kollegium als Ganzes die PLG meint und gegebenenfalls kleinere Gruppen separat operieren, kommt der Schulleitung zu, in einer moderierenden Rolle zwischen den PLGs zu vernetzen (Admiraal et al., 2021). In einem der Beiträge wird explizit auf die Schulleitung in ihrer „key role“ (Huijboom et al., 2023, S. 3), also auf ihre Schlüsselrolle verwiesen, eine Lernkultur zu schaffen, in der kooperatives Lernen in einen Raum von Vertrauen und Unterstützung eingebettet ist und einer gemeinsamen Vision besteht. Der irische Beitrag verweist dabei durchaus auf eine etwas fordernde Schulleitungsrolle:

*“A number of principals and deputy principals have adopted a more assertive role in terms of driving the teaching and learning agenda forwards, as opposed to merely facilitating it.” (Malone & Smith, 2012, S. 113)*

In den Beiträgen quer über die europäischen Länder wird also die Schulleitungsrolle, durchaus auch als Schulleitungsteam betrachtet, mit drei Hauptaufgabenbereichen belegt: (1) die ressourcenverantwortliche Rolle, aus der heraus sie Kapazitäten der Lehrkräfte freisetzen kann, damit diese sich auf die PLG-Arbeit einlassen können und kollegiales Lernen vorangetrieben wird. (2) Des Weiteren gelten die Schulleitung oder das Schulleitungsteam als jene Gruppe, die ermöglicht, dass ein lernfreudiges Setting überhaupt entsteht, in dem Personen intensiv kooperieren und aufeinander beziehen sowie Motivation und Ressourcen erhalten. Hier ist Schulleitung auch dann Ressourcen schaffend, wenn sie die koordinierende oder beratende Aufgabe auch auf Lehrkräfte überträgt und ihnen



den Rücken stärkt. (3) Überdies sorgt die Schulleitung dafür, die Ideen zur Unterrichtsentwicklung aus einzelnen Gruppen aufeinander zu beziehen und zu einem Netzwerk beizutragen, das insgesamt Schulentwicklung wahr macht. Diese Aufgaben weisen eine gewisse Nähe zum Konzept des Leadership for Learning (Robinson et al., 2017) aus.

## 9. Zusammenfassung

In diesem Review quer über ausgewählte Beiträge aus europäischen Ländern, die nicht Teil der anderen Reportstränge sind, die in der Anfangsphase des LeaFaP-Projekts entstehen, lässt sich ein Kern von PLG-Merkmalen als gemeinsames Verständnis identifizieren, wie genau Lehrkräfte in dieser Form zusammenarbeiten, wie Prozesse strukturiert und qualitativ angelegt sind und mit welchen Themen und Zielen sie arbeiten. Es wird außerdem deutlich, wobei ihnen Unterstützung von innen und von außen zugebracht wird – konzeptionell und auch wie es in einzelnen Explorationen umgesetzt wurde.

Es wird aus diesen Beiträgen trotz leichter Unterscheide im Detail der Definition von PLG gemeinsam deutlich, dass es sich hierbei um eine entwicklungsorientierte Lehrkräftekooperation handelt, die tatsächlich Transferwirkung auf der Ebene von Schüler:innen und ihrem Lernerfolg fachlich und überfachlich entfalten soll. Die Zusammenarbeit mit Hochschulen ist dabei ein wichtige Impulsgeber.

Ein breites Tableau von Beratungs- und Begleitungsmomenten (facilitation) wird deutlich und auch die Möglichkeiten einer moderierenden und inhaltlichen Leitung durch Mitglieder aus der PLG selbst heraus, zeigt sich in einer ersten Skizze konzeptioneller Ansichten. Wie dies von der schulinternen Aufsichtsebene sowie übergeordneten im Schulsystem flankiert oder mitgesteuert wird oder werden kann, wurde ebenfalls in ersten Beispielen zusammengestellt.

Mögliche weitere Aspekte, die von Interesse sind, wie zum Beispiel ein genaueres Bild davon zu bekommen, wie Lehrkräfte über Schulen hinweg miteinander in PLGs anderer Schulen arbeiten können oder ob eine Beteiligung der Schüler:innen an der Entwicklungen der PLG-Arbeit sinnvoll wäre, konnten nicht in den Beiträgen gefunden werden.

Interessanterweise ist die Themenbreite in den PLGs bei aller Vielfalt auf das Unterrichten und das Schüler:innenlernen ausgerichtet – ganz wie im ursprünglichen Ansatz (Hord, 1997) und keine, die auf andere berufliche Aufgaben ausgerichtet ist, wenn man kollegiale Lernkulturentwicklung außen vor lässt. Daher kann gesagt werden, dass die Beiträge einerseits sehr stark das langjährig bekannte PLG-Konzept transportieren (Lehrkräfte lernen, um besser zu unterrichten und erfolgreicherer Lernen der Schüler:innen zu erreichen). Andererseits werden Arbeitsformen wie Action Research oder evidenzbasiertes Reflektieren damit verbunden, die eine besondere, eher in jüngeren Diskursen ausgebreitete Erwartung transportieren.

An manchen der eingebundenen Zitate deutet sich an, was bei der Lektüre der Aufsätze erkennbar waren, dass alle immer einen gewissen Bezug zur englischsprachigen Debatte aus dem weiten internationalen Raum (USA, Kanada, Singapur, Australien etc.) nehmen und damit in unsere europäischen Zusammenstellung auch konzeptionelle Ideen aus dem weiteren internationalen Raum hineinwirken.

Letztlich ist festzustellen, dass in den Beiträgen keine Rede davon ist, dass die Schulleitungen selbst oder andere pädagogische Kräfte an der Schule ihre Professionalisierung in PLGs verfolgen, wie es das Konsortium in vorangegangenen Projekten bereits selbst erprobt hat (Kansteiner et al., 2022).

## 10. Die Autor:innen

Prof. Dr. Katja Kansteiner ist Erziehungswissenschaftlerin und im Erstberuf Lehrerin. Sie leitet die nachfolgend genannten Projekte, verantwortet die konzeptionellen Entwicklungen von PLGs im Schul-



und Kita-Bereich. Ferner moderiert sie PLGs als externe Begleitung und leitet die Begleitforschung der Projekte.

Gregor Frirdich ist Projektmitarbeiter im FUN-Kolleg „Heterogenität in der Grundschule“ mit einer Promotionsarbeit über die Etablierungsprozesse von PLG im Rahmen der Schulentwicklung mit einer Perspektive auf die Steuerung der PLG-Arbeit (Aufbau und Durchführung). Er begleitet selbst PLG-Sitzung als externer Berater.

Sabine Welther ist Projektmitarbeiterin im Projekt ProLeiKiGs, in dem eine PLG zwischen Kitaleitungen und Schulleitungen bzw. zwischen Kitaleitungen und weiteren Kita Fachkräften erprobt wird. Sie entwickelt Praxismaterial für die Etablierung und Begleitung solcher Gruppen und ist involviert in die Begleitforschung.

Kristina Joos ist Forschungspraktikantin im Projekt ProLeiKiGs. Als ehemalige Kita-Fachkraft und Studentin des MA Early Childhood bringt sie die praktische und wissenschaftliche Perspektive aus der Frühpädagogik der Begleitung von PLGs mit in die Projektgruppe.

## 11. Literatur

Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. de, Emmelot, Y. & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>

Antinluoma, M., Ilomäki, L. & Toom, A. (2021). Practices of Professional Learning Communities. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (No. RR637) (London, Department for Education and Skills).

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

Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E. & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100566. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>

Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E. & Vermeulen, M. (2023). Differences and similarities in the development of Professional Learning Communities: A cross-case longitudinal study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 42, 100740. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100740>

Johannesson, P. (2022). Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 30(3), 411–426. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>

Kansteiner, K., Barrios, E., Skoulia, T., Theurl, P., Emstad, A.B., Louca, L., Sanchidrian, C., Schmid, S., Knutsen, B., Frick, E. Efstathiadou, M, Rahm, L., Landström & Strand, M. (2022). Professional Learning Communities as a means for bringing Teacher Professionalization in Teacher Education. Evaluation Report. [https://euccc-my.sharepoint.com/personal/t\\_skoulia\\_euc\\_ac\\_cy/\\_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Ft%5Fskoulia%5Fauc%5Fcy%2FDocuments%2FTePinTeach%20website%2FTePinTeach%5FEvaluation%5FReport%5FFinal%5FEdition1%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Ft%5Fskoulia%5Fauc%5Fcy%2FDocuments%2FTePinTeach%20website&ga=1](https://euccc-my.sharepoint.com/personal/t_skoulia_euc_ac_cy/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Ft%5Fskoulia%5Fauc%5Fcy%2FDocuments%2FTePinTeach%20website%2FTePinTeach%5FEvaluation%5FReport%5FFinal%5FEdition1%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Ft%5Fskoulia%5Fauc%5Fcy%2FDocuments%2FTePinTeach%20website&ga=1)

Malone, A. & Smith, G. (2010). Developing schools as professional learning communities: The TL21 experience. *US-China Education Review*, 7(9), 106–114.

Oppi, P. & Eisenschmidt, E. (2022). Developing a professional learning community through teacher leadership. A case in one Estonian school. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, (1), 1–10.

Progin Romanato, L. & Gather Thurler, M (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. [https://www.researchgate.net/publication/325018944\\_Cooperation\\_des\\_enseignants\\_et\\_nouvelles\\_approches\\_de\\_l%27organisation\\_du\\_travail\\_dans\\_les\\_etablissements\\_scolaires](https://www.researchgate.net/publication/325018944_Cooperation_des_enseignants_et_nouvelles_approches_de_l%27organisation_du_travail_dans_les_etablissements_scolaires)

Robinson, V., Bendikson, L., McNaughton, S., Wilson, A., & Zhu, T. (2017). Joining the dots: The challenge of creating coherent school improvement. *Teachers College Record*, 119(8), 1–44.

William, D. (2007). Changing Classroom Practice. *Educational Leadership*, 65(4), 36–42.

William, D. & Leahy, S. (2012). Sustaining Formative Assessment with Teacher Learning Communities.