

KONZEPTIONELLER RAHMEN



DER PLG- BEGLEITUNG/ MODERATION

deutschsprachige
Übersetzung

2024

Leafap

Leading and Facilitating Professional Learning Communities
in Schools towards an Inquiry-based and Reflective Practice
KA220-SCH - Cooperation partnerships in school education

Leitung und Begleitung Professioneller Lerngemeinschaften hin zu einer forschungsbasierten und reflektierenden Praxis

Konzeptioneller Rahmen der PLG-Begleitung/ Moderation

Autor:innen/Zitation:

Kansteiner, K., Barrios, E., Avgitidou, S., Emstad, A.B., Louca, L., & Theurl, P. (2024).
Konzeptioneller Rahmen der Begleitung/Moderation Professioneller
Lerngemeinschaften. Deutschsprachige Übersetzung des Conceptual Framework PLC
Facilitation des LeaFaP-Projekts.



Erasmus+

Enriching lives, opening minds.

**Kofinanziert von der
Europäischen Union**

Von der Europäischen Union finanziert. Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen jedoch ausschließlich denen des Autors bzw. der Autoren und spiegeln nicht zwingend die der Europäischen Union oder der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) wider. Weder die Europäische Union noch die EACEA können dafür verantwortlich gemacht werden.

Inhalt

1 Einleitung	5
1.1 Personen, die potenziell als PLG-Moderator:in fungieren können.....	5
2 Reflexion und Lernen	8
2.1 Reflexion und Lernen als gemeinsame Aktivität, auf die fokussiert wird.....	8
2.2 Definition von Reflexion.....	8
2.3 Vorbereitung der Moderator:innen zur Förderung einer reflektierenden Praxis	9
3 Forschung und Reflexion	12
3.1 Die Rolle der Forschung zur Verbesserung der PLG-Praxis und Transformation.....	12
3.2 Dimensionen der Forschung	13
Forschung zu den anfänglichen Bedürfnissen und Prioritäten der PLG-Mitglieder	13
Forschung zu den unterschiedlichen Bedeutungen, Verständnissen und bestehenden Praktiken der PLG-Mitglieder in Bezug auf das ausgewählte Thema	13
Forschung zum Bildungskontext und den Perspektiven verschiedener Akteure	13
Forschung zur Wirksamkeit der Intervention	14
Forschung zum Prozess und zur Funktionsweise der PLG	14
3.3 Selbstbetrachtung und Selbstreflexion der Moderation	14
4 Dimensionen innerhalb der Rollen, Funktionen und Verantwortlichkeiten der Moderation	16
4.1 Beziehungsorientierte, gemeinschaftliche und kommunikative Dimensionen	16
Beziehungsorientierte Dimension	16
Kollaborative Dimension.....	16
Kommunikative Dimension.....	16
4.2 Lern- und Wissensaufbaudimensionen, Reflexions- und Forschungsdimensionen	17
Lern- und Wissensaufbaudimensionen.....	17
Reflexions- und Forschungsdimension	17
4.3 Organisatorische Dimensionen für Zusammenarbeit in Präsenz und in digitaler Form.....	17
Organisatorische Dimension.....	17
Online-Dimension	17
5 Heterogenität und Demokratie	19
5.1 Die Bedeutung von Heterogenität in der PLG-Moderation	19
Kontext, Beruf und Grad der Autonomie.....	19
Vielfalt der Fähigkeiten, Werte und Überzeugungen der PLG-Mitglieder	19
Vielfältige Themen und gemeinschaftsbezogene Qualitäten in PLGs	20
Methodische Vielfalt und Flexibilität	20
Professionalität und Kompetenzen der Moderation	20
5.2 Demokratie in der PLG-Moderation	21
Zugang und Gruppenzusammensetzung	21
Die exklusive Rolle der Moderation.....	22
Ethische Standards in Lernsituationen für Erwachsene	22
6 Kontextuelle Faktoren.....	24
6.1 Kontextuelle Faktoren - nationale Dimensionen	24
Initiierung von PLGs	24
Unterstützungsebenen und Finanzierung	25
6.2 Kontextfaktoren – strukturelle Ebene	25
Dauer, Art der Interaktion und Größe	25
Unterschiedliche Schulcharakteristiken und demografische Bedingungen	26

7 Moderation von Online-PLGs	28
7.1. Digitale Zusammenarbeit und Werkzeuge für Reflexionsprozesse	28
7.2 Technologie für digitale Zusammenarbeit und Datenschutz.....	29
7.3 Technologie als Akteur in sozialen Prozessen.....	30
8 Fazit	31
9 Literatur	32

1 Einleitung

In den meisten europäischen Schulsystemen wird die kontinuierliche berufliche Entwicklung von Schulleitungen und Lehrpersonal als sehr wichtig erachtet, da ihr professionelles Handeln zu erfolgreichem Lernen und zur Entwicklung der Schüler:innen führt. Ausgehend von der Idee, Schulen als lernende Organisationen zu begreifen, unterstreichen vielversprechende Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Kooperation und Schulentwicklung die Relevanz Professioneller Lerngemeinschaften (kurz PLGs) (z.B. Hirsh & Hord, 2008; Wei et al., 2009; Owen, 2014). PLGs werden als ein effizienter Ansatz zur Verbesserung der Qualität professioneller Entscheidungen im Unterricht diskutiert (Avgitidou, 2019; Adams & Vescio, 2015; Grosche, Fussangel, & Gräsel, 2020). Ebenso haben sich PLGs mit Schulleitungen (kurz Heads) als förderlich für die Weiterentwicklung von Führungskompetenzen erwiesen (Rittenour, 2017; Rist, Kansteiner & Stamann, 2020). Zusätzlich profitieren auch Lehramtsstudierende in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung von der PLG-Methode (Kansteiner et al., 2022; Theurl et al., 2023).

Durch eine internationale, von uns als Konsortium durchgeführte Literaturrecherche konnten eine Reihe von Gründen gefunden werden, weswegen die Begleitung/Moderation (englisch Facilitation) für die erfolgreiche Etablierung und Weiterführung von PLGs bedeutsam ist. Ebenso haben wir in unserer internationalen Forschungsstudie (<https://www.leafap.eu/results/>) durch die Erfahrungen von Personen, die PLGs praktizieren oder unterstützen, gelernt, dass alle befragten Gruppen die Bedeutung der Begleitung/Moderation für effektive PLG-Aktivitäten betonten. Sowohl der Fachdiskurs als auch Personen mit Erfahrung in der PLG-Begleitung/Moderation heben die Notwendigkeit hervor, die Lehr- und Leitungskräfte in Prozesse mit einer forschenden Haltung tiefen Reflexionen einzubeziehen – Kompetenzen, die charakteristisch für einen professionellen Habitus sind (Schön, 1983; Kansteiner, Welther, & Schmid, 2023), aber selten ausreichend in der (schulischen) Zusammenarbeit vorzufinden sind (z.B. Trumpa, Franz, & Greiten, 2016; Gray & Ward, 2019).

In Anbetracht des Potenzials von PLGs und der Notwendigkeit der Ausarbeitung einer kollaborativen Praxis sowie aufgrund des Interesses von Seiten der Lehrkräfte und Schulleitungen, von der Zusammenarbeit profitieren zu wollen, wenn sie sich schon mit viel Zeit darin engagieren, und nicht zuletzt des Berichts über die wesentlichen Impulse durch eine Begleitung/Moderation, wird solch eine Unterstützung nachgefragt. Die Motivation, die Rolle eines Facilitators (die Begleitung/Moderation) zu übernehmen, kann einhergehen, wenn man betreuend oder beaufsichtigend im Schulsystem verantwortlich ist, oder ergibt sich als Teil einer Vereinbarung, wenn Institutionen kooperieren. Die Übernahme der Moderation kann darüber hinaus aus dem Interesse an der Rolle selbst und dem erwarteten Entwicklungsschub für die Zusammenarbeit oder aus der Anfrage einer Gruppe, die Unterstützung sucht, resultieren.

Im Folgenden werden wir darlegen, was Begleitung/Moderation im Sinne der Facilitation (im Sinne einer besseren Lesbarkeit im Folgenden nur noch „Moderation“) genau umfasst und welche Aspekte ein:e Moderator:in in seinem:ihrer Engagement berücksichtigen sollte. Die Perspektiven stammen sowohl aus den genannten internationalen Berichten, die vorab von den Autor:innen erarbeitet wurden, als auch aus ihrer speziellen wissenschaftlichen und praktischen Expertise zu PLGs.

Im Anschluss an diesen KONZEPTIONELLEN RAHMEN der PLG-Moderation entwickelte das Konsortium des LeaFaP-Projekts LERNERGEBNISSE, die die Einstellungen, das Wissen und die Fähigkeiten der Moderator:innen beschreiben, derer es bedarf, um eine qualitativ hochwertige und hilfreiche Moderation zu ermöglichen. Anhand dieser Lernergebnisse entwickeln wir im Projekt ein selbstgesteuertes Online-Training für Moderator:innen und Aktivitäten für PLG-Gruppen entlang zentraler Dimensionen des konzeptionellen Rahmens, mit Hilfe derer die Moderator:innen die Teilnehmer:innen einer PLG schulen können.

1.1 Personen, die potenziell als PLG-Moderator:in fungieren können

Nach theoretischen und empirischen Untersuchungen sowie der Zusammenfassung internationaler Perspektiven zu PLGs haben wir die folgenden Rollen innerhalb der Moderation identifiziert:

(1) Die Moderation einer PLG kann entweder eine gleichgestellte Person aus dem Kreis der Mitglieder einer PLG sein (ein Peer), die ein Interesse an dem diskutierten Thema teilt und den Gruppenprozess nach den Kriterien der

PLG unterstützt. Es kann dieselbe Person über mehrere Treffen hinweg sein oder die Gruppe beschließt, die Moderation zu wechseln. Um in der Moderationsrolle erfolgreich zu sein, werde(n) die moderierende(n) Peer(s) bereits vor oder während der Schulung in das PLG-Konzept eingeführt und erhalten im Idealfall Supervision, um sich zu verbessern und den Prozess voranzubringen. Ein typisches Beispiel für eine Moderation in diesem Sinne wäre etwa ein:e Lehrer:in in einer Lehrer:innen-PLG oder ein:e Lehramtsstudierende:r in einer PLG für Lehramtsstudierende.

(2) Eine Person, die der Gruppe als externe:r Expert:in beiträgt und kein persönliches Interesse an den besprochenen Themen hat, aber den Austausch in der Gruppe unterstützt; sie ist erfahren im PLG-Konzept und darin, wie eine PLG moderiert wird; sie könnte Expert:in für das Thema sein oder (inhaltlich) dazu beitragen können, aber der Hauptfokus der Moderation liegt auf dem Fortschreiten der PLG. Die externe Person leitet die Gruppe bei jedem Treffen oder nur bei einigen wenigen, je nach Bedarf und den verfügbaren Ressourcen. Ein:e typische:r Moderator:in dieser Art wäre ein:e Fortbildner:in in einer Lehrer:innen-PLG, ein:e Universitätsdozent:in in einer PLG für Schulleitungen; ein:e Lehrbeauftragte:r in einer PLG für Lehramtsstudierende.

(3) Eine Person, die keine der oben genannten Rollen übernimmt, sondern das Netzwerk einer Gruppe von PLG-Moderator:innen koordiniert und die PLGs indirekt durch Beratung oder Schulung der Moderator:innen unterstützt, kann ebenfalls als Moderator:in fungieren; es kann sich um eine PLG-erfahrene Lehrkraft oder Schulleitung handeln, die die Gruppenleiter:innen unterstützt. Diese Moderation umfasst den reflektierenden Austausch über die Leitungserfahrungen aller Führungskräfte. Darüber hinaus verbindet sie die PLGs einer Organisation oder eines Netzwerks. Ein typisches Beispiel einer Moderator:in dieser Art ist ein:e Universitätsdozent:in, der/die die Moderator:innen für verschiedene Schulen schult und die gemeinsame Einrichtung koordiniert, oder ein:e Lehrbeauftragte:r, der/die die moderierenden Lehramtsstudierenden schult, die in ihrer PLG die Moderationsrolle übernehmen.

(4) Ergänzend haben wir im internationalen Diskurs zur Etablierung und Unterstützung von PLGs erkannt, dass der Begriff Facilitation für Schulleitungen und deren Managementkompetenz im Sinne von Unterstützung verwendet wird, wenn sie Ressourcen bereitstellen und PLGs in die Gesamtkultur des Lernens in der Schule integrieren (LeaFaP International Report, Kansteiner et al., 2022). Im LeaFaP-Projekt konzentrieren wir uns jedoch auf PLGs als einzelne Gruppen innerhalb eines Kollegiums. Daher bevorzugen wir in unserem konzeptionellen Rahmen den Begriff Begleitung/Moderator:in für alle unterstützenden Personen, verwenden aber den Begriff Leitung ausschließlich für Schulleitungen. Wenn ein:e Peer eine einzelne PLG leitet, behalten wir den Begriff Moderator:in bei, da die Bedeutung in der Qualität der Handlung, weniger in der Rolle liegt.

Wir haben herausgefunden, dass wir, wenn es um die Moderation von PLGs geht, spezifische Einstellungen, Kompetenzen und Handlungen von den Moderator:innen – sei es intern oder extern – erwarten sollten, unabhängig davon, aus welchem beruflichen Herkunft oder Position heraus sie sich einbringen:

- Kommunikationsfähigkeiten, die zu Dialog und gegenseitigem Verständnis führen
- Strukturierungsmethoden, die eine effiziente Zusammenarbeit fördern
- Gestaltung der Umgebung, damit sich eine Gruppe auf eine tiefgehende Diskussion einlassen kann
- Forschungskompetenzen und Wissen, wie man Menschen zur Reflexion anleitet
- Effektives Feedback/Einschätzung, Dokumentation und Überblicken im Sinne von Monitoring
- Unterstützende Haltung, die gleichzeitig die Autonomie der Fachpersonen anerkennt.

Die folgenden Säulen dieses konzeptionellen Rahmens stellen die wichtigen Aspekte der erfolgreichen Moderation einer PLG dar. Sie folgen den bisherigen Arbeiten im LeaFaP-Projekt und wurden zusätzlich vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen und praktischen Expertise der Autor:innen reflektiert:

- ❖ Reflexion und Lernen
- ❖ Dimensionen und Rollen von Forschung und Reflexion
- ❖ Vielfalt und demokratiespezifische Perspektiven
- ❖ Kontextuelle Faktoren
- ❖ Moderation von PLGs online

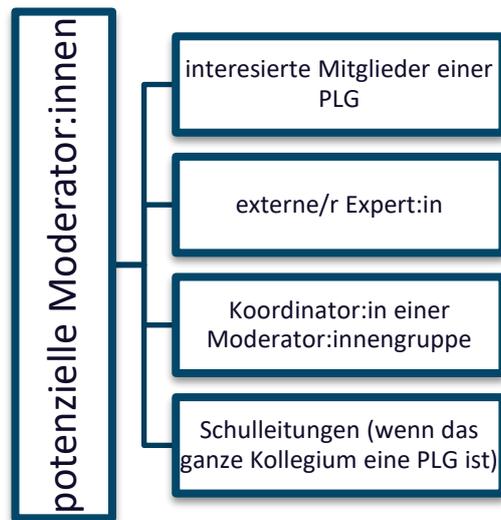


Abbildung 1: Potenzielle PLG-Moderator:innen

2 Reflexion und Lernen

2.1 Reflexion und Lernen als gemeinsame Aktivität, auf die fokussiert wird

PLGs basieren auf der Idee, dass Wissen in den alltäglichen Erfahrungen der Lehrkräfte (oder auch der Schulleitungen/Lehramtsstudierenden) verankert ist und dass die PLG-Aktivitäten dazu dienen, dass Lehrkräfte ihre beruflichen Erfahrungen durch gemeinsame kritische Reflexion über ihre Praxis besser verstehen lernen (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Lehrkräfte nehmen dabei den Zusammenhang zwischen ihrem Lehren und dem Lernen der Schüler:innen genauer unter die Lupe und nehmen Veränderungen vor (McLaughlin & Talbert, 2006). Es gibt eine enge Verbindung zwischen Reflexion, Lernen und Forschung. Folglich müssen sich die Mitglieder einer PLG mit einer forschenden Grundhaltung den jeweiligen Fragestellungen annähern und mit einem festen Fokus auf Unterricht und Lernen der Schüler:innen reflektieren und diskutieren – oder bei Schulleitungen, ihre Managementpraxis zu diskutieren, mit Konsequenzen sowohl für das Lernen der Lehrkräfte als auch der Schüler:innen (Emstad & Birkeland, 2020).

Als das PLG-Konzept 1981 in Judith Littles Artikel diskutiert wurde, stellte dies einen Perspektivwechsel vom individuellen Lernen der Lehrkraft hin zu dem Lernen dar, das innerhalb einer Gemeinschaft stattfindet. Einige Jahre später wurde es durch fünf Komponenten definiert: reflexiver Dialog, Deprivatisierung der Praxis, kollektiver Fokus auf das Lernen der Schüler:innen, Zusammenarbeit und geteilte Normen und Werte (Kruse, Louis, & Bryk, 1994). Die Komponente „*reflexiver Dialog*“ steht in engem Zusammenhang mit den Begriffen „*reflektierende Praxis*“ oder „*kritische Reflexion*“, die häufig in der Literatur über PLGs verwendet werden.

Wenn die Mitglieder einer PLG ihre eigene Praxis reflektieren, stehen sie vor der gemeinsamen Herausforderung, die oft kritisierte oberflächliche Diskussion zu überwinden. Timperley, Barrar und Fung (2007) sagen, dass die Teilnahme an einer PLG sich als wichtig für das professionelle Lernen von Lehrkräften erweist, betonen jedoch gleichzeitig, dass es nicht ausreicht, den Lehrkräften lediglich Zeit zu geben, um sich zu treffen und auszutauschen. Vor allem ist die Qualität ihrer Gespräche von Bedeutung und ob sie sich tiefgehend austauschen. Das Gespräch kann bestätigend und gesellig sein, aber wenn es nicht dazu beiträgt, den Horizont des Wissens aufzumachen oder wenn sie es versäumen, Inhalt und Kontext zu problematisieren und kaum reflektieren, fördert es das Lernen nicht (Earl & Timperley, 2008). Timperley und Kollegen (2008), die zwischen starker und schwacher Reflexion unterscheiden, stellen heraus, dass starke Formen der Reflexion sich dadurch auszeichnen, dass sie anspruchsvoll sind und zwischen Unterstützung und Herausforderung balancieren und dass der Fokus auf bedeutungsvollen Themen und einem explorativen Ansatz in der Praxis liegt. Schwache Reflexionen können einen zwar bestätigend und gemeinschaftsfördernd sein, führen jedoch nicht zum Hinterfragen und neuem Wissen (Earl & Timperley, 2008). Daher ist es wichtig, dass PLG-Moderator:innen ein genaues Verständnis von Reflexion haben, um einen reflektierenden Dialog, eine kritische Reflexion oder eine reflektierende Praxis zu etablieren.

2.2 Definition von Reflexion

Folgt man dem berühmten Philosophen John Dewey, bezieht sich die reflektierende Praxis auf „the active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it“ (Dewey, 1910, S. 6). Dies impliziert einen fragenden Zugang, bei dem man darüber nachdenkt, warum Dinge so sind, wie sie sind, und wie sie sein könnten. Dewey zufolge (1933) bedeutet reflektierende Praxis im Bildungswesen, dass Lernen nicht im Handeln liegt, sondern im Nachdenken über das Handeln. Seiner Auffassung nach erfolgt die Wissensentwicklung dadurch, dass sich die Lehrkraft forschend annähert und offen für kritisches Denken vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen ist (Dewey, 2013). Lehrkräfte, die die Möglichkeit haben, systematisch über ihre Erfahrungen nachzudenken, tragen zu ihrer Entwicklung als Professionisten bei (Dewey & Bento, 2009). Wenn reflektierende Praxis umgesetzt wird, werden Bedeutung und Relevanz geschaffen und Wachstum und Veränderungen werden angestoßen (Dewey, 1933).

Dewey zufolge beginnt Forschung mit einer unbestimmten (d.h. verwirrenden, unklaren oder konfliktgeladenen) Situation und führt dazu, diese Situation genauer zu bestimmen. Dewey betont, dass Sprache und Reflexion entscheidend sind, um individuelle Erfahrungen in einem kontinuierlichen Lernprozess miteinander zu verbinden (Dewey & Bento, 2009). Das bedeutet, dass die Reflexion (reflektierendes Denken) über die eigenen Erfahrungen Lehrkräften ermöglicht, sinnvolle Kommunikation mit anderen Mitgliedern der Gemeinschaft zu führen. Auf diese Weise wird die Interaktion mit und das Verständnis über die Außenwelt sowie das Verständnis der Außenwelt für die Lehrkraft erhöht (Johannessen, 2019).

Wenn Menschen mit einer Situation konfrontiert sind, mit der sie unzufrieden sind und die sie verbessern möchten, ist ein wichtiger Teil der Reflexion, gründliche Recherchen anzustellen und verschiedene Annahmen zu vergleichen. Der Reflexionsprozess umfasst die Suche nach weiteren Beweisen, Fakten oder neuen Daten, die helfen können, Lösungsvorschläge zu entwickeln. Bevor man sich für eine Lösung entscheidet, sollte man auch über die Konsequenzen der verschiedenen Alternativen nachdenken. Diese Lösungen können als Werkzeuge betrachtet werden, die auf die Probe gestellt werden, wenn man mit neuen Problemen konfrontiert ist. Das hat zur Folge, dass wir „[...] can only be aware of consequences on the basis of past experience“ (Dewey, 1974, S. 75).

Deweys theoretischer Ansatz verbindet also Reflexion mit Forschung (siehe Kapitel 3). Wir entnehmen seinen Ideen, dass Schlussfolgerungen nicht zu schnell gezogen werden sollten, da sie sonst nicht ausreichend fundiert sind, sondern auf reflexivem Denken basieren sollten, was bedeutet, dass ein echtes Urteil erforderlich ist (Dewey, 1938). Reflexives Denken, wie Dewey es definiert (1997, S. 6), ist die „active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought.“ Das bedeutet, unsere Annahmen zu überprüfen, dann die Fakten zu betrachten, die diesen zugrunde liegen, und weiter kritisch darüber nachzudenken, nach alternativen Lösungen und neuen Daten zu suchen, aufgrund derer die vorgeschlagenen Lösungen weiterentwickelt werden können (Emstad, 2012).

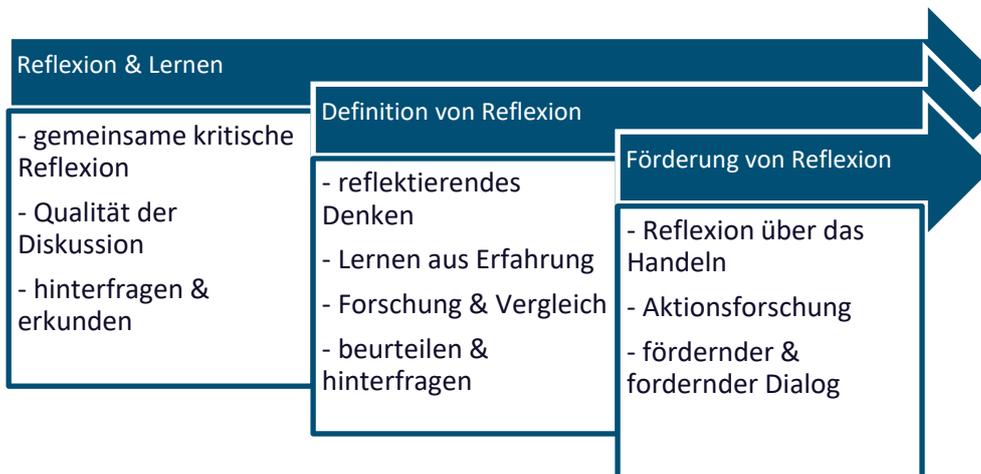


Abbildung 2: Aspekte von Reflexion

2.3 Vorbereitung der Moderator:innen zur Förderung einer reflektierenden Praxis

Eine der Aufgaben eines:iner PLG-Moderators:in ist es, die Aufmerksamkeit auf das Reflektieren zu lenken, was durch Reflexion über das Handeln (Schön, 1983) geschehen kann. Das bedeutet, über eine berufliche Situation nachzudenken, nachdem sie stattgefunden hat, und zu entscheiden, was in der zukünftigen Praxis anders

gemacht werden kann. Allerdings sollte Reflexion auch vor dem Handeln stattfinden, dann wenn die PLG-Mitglieder ihre Unterrichtsplanung einbringen.

PLGs könnten sich dafür entscheiden, Aktionsforschung als Methode für ihre Reflexionsaktivitäten zu wählen, in Übereinstimmung mit DuFour und Marzano (2011), die PLGs als „an ongoing process in which educators work collaboratively in recurring cycles of inquiry and action research to achieve better results for the students they serve“ (S. 22), sehen. Aktionsforschung beinhaltet immer kritische Reflexion: Lernen aus Erfahrungen (Handlungen) durch Untersuchung und Verständnis (Forschung) des Veränderungsprozesses, kritisches Nachdenken über die Ergebnisse und Gewährwerden dessen, was funktioniert hat, was nicht, wie und warum, sowie das zu erkennen, was besser gemacht werden kann (Zuber-Skerritt, 2018). Die Rolle der Moderation besteht darin, die Reflexion der Mitglieder sowohl vor als auch nach den Handlungen zu fördern. Antonsen, Thunberg und Tiller (2020) argumentieren, dass kritische Reflexion darin besteht, unsere Handlungen zu hinterfragen, zu versuchen zu verstehen, warum wir handeln, und die Konsequenzen unserer Handlungen auszumachen. Kritische Reflexion erfordert die Analyse und Diskussion von Machtstrukturen, die unsere Handlungen beeinflussen. In Anlehnung an Vince et al. (2018) sagen sie, dass die Ergebnisse kritischer Reflexion zu neuen Lösungen für Probleme beitragen können oder im Gegenteil Paradoxien, Konflikte und Probleme aufdecken, die nicht gelöst werden können. Emstad und Meier (2024) stellten fest, dass PLG-Moderator:innen hoch qualifiziert sein müssen, um respektvoll die Handlungsmodelle anderer herauszufordern und Möglichkeiten für individuelle und kollektive kritische Reflexion zu schaffen. Dies führt zur Bedeutung der Fragen, *wie* und *warum* im Zusammenhang mit der Förderung reflexiver Dialoge .

Der:die Moderator:in kann die Reflexion unterstützen, indem er auf deren Qualitätsniveau hinweist. Ein mögliches System für verschiedene Qualitätsstufen kann in Larrivees Ebenen zu deren Charakteristiken (2008) gefunden werden, das sich auf die Entwicklung der Reflexion von Lehrkräften konzentriert. Der:die Moderator:in bindet die PLG-Mitglieder in ein Meta-Gespräch über ihre Reflexionsqualitäten ein, basierend auf den vier Ebenen: (1) Pre-Reflexion, (2) oberflächliche Reflexion, (3) pädagogische Reflexion und (4) kritische Reflexion.

- Pre-Reflexion: Die Deutung von Klassensituationen ohne sorgfältige Verknüpfungen zu anderen Ereignissen oder Umständen.
- Oberflächliche Reflexion: Die Untersuchung von Lehrmethoden beschränkt sich auf taktische Fragen, wie am besten vordefinierte Ziele und Standards erreicht werden können. Überzeugungen und Positionen zum Lehren werden durch Erfahrungen, nicht durch Theorie oder Forschung gestützt. Die Sicht der Lehrkraft auf die Lernenden ist etwas differenziert und erkennt die Notwendigkeit an, Unterschiede zwischen den Lernenden zu berücksichtigen.
- Pädagogische Reflexion: Ständiges Nachdenken darüber, wie effektiv Lehrmethoden für das Lernen der Schüler:innen sind und wie Lernerfahrungen verbessert werden können. Das Ziel der Lehrkraft ist es, die Praxis kontinuierlich zu verbessern und alle Schüler:innen zu erreichen. Die Reflexion wird von einem pädagogischen Rahmen geleitet. Überzeugungen und Positionen zum Lehren sind spezifisch und werden sowohl durch Erfahrungen als auch durch Theorie oder Forschung gestützt. Die Sicht der Lehrkraft auf Lehren und Lernen ist multidimensional und verknüpft Ereignisse mit einem breiteren Vorstellungsraum.
- Kritische Reflexion: Bemühen um fortlaufende Reflexion und kritische Untersuchung von Lehrhandlungen sowie Denkprozessen. Die Lehrkraft unterzieht sowohl philosophische Ideen als auch Lehrpraktiken einer kontinuierlichen Überprüfung. Die Lehrkraft bedenkt bewusst, wie persönliche Überzeugungen und Werte, Annahmen, familiäre Prägungen und kulturelle Einflüsse Auswirkungen auf die Schüler:innen haben könnten. Die kritisch reflektierende Lehrkraft ist darauf bedacht, demokratische Ideale zu fördern und wägt die ethischen und sozialen Folgen der Unterrichtspraktiken ab.

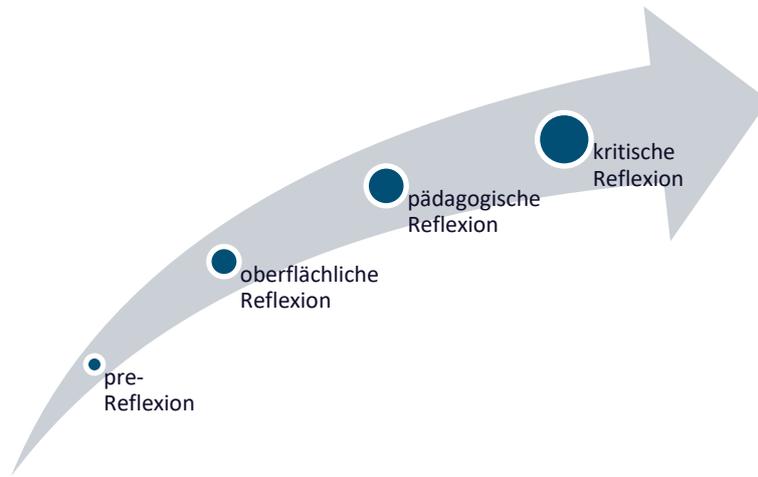


Abbildung 3: Qualitätsniveaus der Reflexion (auf Grundlage von Larrivee, 2008)

3 Forschung und Reflexion

PLG-Aktionen und -Prozesse scheitern oft daran, das praktische Handeln herauszufordern, weil sie sich auf die bestehenden Ressourcen der PLG-Mitglieder stützen und nicht unbedingt neuen Wissens und infolgedessen neue Praktiken gemeinsam erarbeiten. Da von den Moderator:innen erwartet wird, dass sie die PLG-Mitglieder bei der Sammlung neuer Erfahrungen und der Teilnahme an PLG-Aktivitäten unterstützen, konstruktive Ratschläge geben und den Dialog fördern, können diese Aktionen die PLG-Mitglieder in passive Rollen versetzen, in denen sie lediglich neues Wissen, Ideen und Richtlinien erhalten, ohne ermutigt zu werden, selbst zu hinterfragen oder kritisch zu prüfen, was sich ändern muss und warum.

In den überprüften Studien, in denen Forschung erwähnt wird, heben die Autor:innen besonders die Notwendigkeit hervor, die Erfahrungen und Ergebnisse der PLG-Mitglieder zu bewerten oder zu evaluieren. In diesen Fällen wird die Forschung jedoch typischerweise von der Moderation organisiert, und die PLG-Mitglieder sind nicht aktiv an der Gestaltung der Forschung, der Analyse der Daten oder deren Nutzung zur Überprüfung der Praxis beteiligt. Diese mangelnde Beteiligung verhindert, dass PLG-Mitglieder zu autonomen Lernenden werden, die in der Lage sind, ihre Praxis auf der Grundlage der Ergebnisse ihrer Forschung zu gestalten und zu bewerten.

3.1 Die Rolle der Forschung zur Verbesserung der PLG-Praxis und Transformation

Die Unterstützung von Lehrkräften als Forschende und reflektierende Praktiker:innen ist ebenso zu befürworten (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Hardy et al., 2018) wie die Aktionsforschung (Carr & Kemmis, 1986). Diese Forschungs- und Reflexionsprozesse innerhalb einer PLG sind besonders wertvoll, wenn Lehrkräfte (oder Schulleitungen und Lehramtsstudierende) eine gemeinsame Lernvision teilen, sich gegenseitig unterstützen und zusammenarbeiten, um ein kollektives und partizipatives Klima zu schaffen, das von einem berufsethischen Engagement angetrieben wird, hohe Lernniveaus für alle Schüler:innen sicherzustellen (Nehring & Fitzsimons, 2011; Stoll et al., 2006).

Die Rolle der Moderation bei der Anleitung einer PLG durch den Forschungsprozess ist gerechtfertigt, da es sich um einen anspruchsvollen Prozess handelt und Forschungstools kompetent angewendet werden müssen (Ponte, 2002), ebenso wie PLG-Mitglieder oft Anleitung benötigen, um Reflexionen voranzutreiben und ein kritisches Bewusstsein zu erreichen (Pareja Roblin & Margalef, 2013).

Die Moderation spielt eine entscheidende Rolle für:

- die Förderung von Vertrauen und Respekt unter den PLG-Mitgliedern, indem sie sie ermutigt, tiefere Ebenen des Verständnisses zu erkunden,
- die Einleitung des Forschungsprozesses innerhalb der PLG,
- die Unterstützung der Mitglieder bei der Identifizierung von Forschungsfragen, um ihre Untersuchung von relevanten Themen leiten zu lassen,
- die Einführung in mögliche Forschungsdesigns und -tools, die auf die Anliegen und Ziele zugeschnitten sind (z.B. Tools zur Bewertung von Lehr- und Lernprozessen, Schüler:innenleistungen oder Themen wie Inklusion, Schulkultur und Zusammenarbeit/Beziehungen),
- die Unterstützung bei der Analyse der aus der Forschung gewonnenen Daten,
- die Förderung eines konstruktiven Dialogs innerhalb der PLG zur Diskussion und Reflexion der Ergebnisse,
- die Hilfe bei der Interpretation der Ergebnisse und deren Reflexion, um Aktionspläne zu entwerfen (einschließlich Ziele, Aktionen und Zeitpläne),
- die Unterstützung bei der gemeinsamen Gestaltung der Kriterien für die Überwachung des Fortschritts und der ersten Ergebnisse der Aktionspläne,
- die Zusammenarbeit mit den PLG-Mitgliedern zur Entwicklung von Forschungstools für die formative und abschließende Bewertung der Ergebnisse.

3.2 Dimensionen der Forschung

Die Ergebnisse von Forschungsprozessen können den PLG-Mitgliedern neue Perspektiven bieten, indem sie Einblicke aus verschiedenen Blickwinkeln auf die Themen ermöglichen und sie über Faktoren informieren, die diese Themen beeinflussen, sowie über mögliche Wege zur Verbesserung oder Veränderung. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen Forschung und Reflexion, da unterschiedliche Forschungsdimensionen zu verschiedenen Reflexionswegen führen, die jeweils dazu dienen, einen weiteren Aspekt des professionellen Denkens und Handelns zu klären. Die folgenden Ansätze können in PLGs angewendet werden, um ein kritisches Bewusstsein zu fördern (Avgitidou, 2020; Avgitidou et al., 2024; Kansteiner et al., 2024).

Forschung zu den anfänglichen Bedürfnissen und Prioritäten der PLG-Mitglieder

Die Erkundung der Bedürfnisse, Anliegen und Prioritäten der PLG-Mitglieder kann durch Methoden wie Fragebögen oder Diskussionen erleichtert werden (wobei Letzteres mehr Zeit erfordern kann). Der:die Moderator:in kann die Ergebnisse der Bedarfsanalyse zusammenstellen und den PLG-Mitgliedern präsentieren, um anzustoßen, darüber nachzudenken, a) warum diese Bedürfnisse wichtig sind, b) ob die unterschiedlichen Bedürfnisse, die von der Gruppe geäußert werden, unterschiedliche Prioritäten in der Bildungsarbeit aufzeigen und/oder ob diese miteinander verbunden sind, c) welches die Ziele der PLG sind (was wollen wir ändern?) und wie klar diese für alle PLG-Mitglieder sind.

Untersuchung des Verständnisses und der bestehenden Praktiken der PLG-Mitglieder in Bezug auf das ausgewählte Thema

Die Auswahl eines gemeinsamen Themas garantiert nicht unbedingt, dass die anfänglichen Verständnisse der PLG-Mitglieder darüber ähnlich sind. Daher ist es für den:die Moderator:in unerlässlich, eine Betrachtung darüber einzuleiten, wie die PLG-Mitglieder die jeweilige Situation wahrnehmen und welche Überlegungen sie dazu haben, einschließlich der Faktoren, Handlungen und Prozesse, die die Situation beeinflussen, des angestrebten Ziel oder der angestrebten Veränderungen und der Strategien zu deren Erreichung. Dieses Nachdenken führt zu einem Bewusstsein für die unterschiedlichen Ausgangspunkte und reflektiert die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ansichten und Überlegungen der PLG-Mitglieder, basierend auf unterschiedlichem Wissen und unterschiedlichen Ressourcen.

Der:die Moderator:in unterstützt die Gruppe bei der Analyse der verschiedenen Überzeugungen, Orientierungen und Vorschläge, indem er:sie Fragen stellt wie: Was sind unsere anfänglichen Überzeugungen und Vorschläge in Bezug auf das gewählte Thema und wie stellen sie sich im Vergleich dar? Was offenbaren sie und wie könnten sie sich auf unsere zukünftigen Handlungen auswirken? Zusätzlich kann der:die Moderator:in in Theorien einführen, die von den PLG-Mitgliedern dabei in Betracht gezogen werden können.

Forschung zum Bildungskontext und den Perspektiven verschiedener Akteure

Die Moderation verbindet auch das Wissen der PLG-Mitglieder mit dem Bildungskontext. Forschendes Nachfragen in diesem Bereich führt zu Informationen über die aktuelle Situation und welches die Gründe dafür sind sowie zur Erkundung der Perspektiven anderer, wie zum Beispiel von Kindern oder Eltern oder zur Sammlung von Informationen, die nicht sofort offensichtlich sind.

Um diesen Forschungsprozess zu erleichtern, sollte gemeinsam von den PLG-Mitgliedern entschieden werden, welche Art von Fragen, Informanten, Erkundungsinstrumenten, Analyse- und Interpretationsmethoden angewendet werden. Der:die Moderator:in kann auch Vorschläge für neue Ansätze zur Beforschung bzw. Datenerhebungsverfahren machen. Zusätzlich kann er:sie, wenn möglicherweise mehr Fachwissen vorliegt, durch das Stellen hilfreicher Fragen geeignete Zugänge vorschlagen.

Um Daten richtig zu analysieren und zu interpretieren, kann der:die Moderator:in die Reflexion einleiten, indem er:sie Fragen stellt, welches neue Wissen gewonnen wurde und wie es sich von früheren Verständnissen unterscheidet sowie welche Veränderungen und Handlungen damit verbunden werden können. In dieser Phase

ist es wichtig, dass der:die Moderator:in im Auge behält, dass das ursprüngliche Thema sich ändern kann, nachdem die Gruppe das Thema vertieft hat. Zum Beispiel könnte ein ursprüngliches Thema wie die mangelnde aktive Beteiligung der Kinder im Unterricht nach der Datenerhebung darauf hinweisen, dass die Organisation des Unterrichts selbst das primäre Anliegen sein und der Forschungsschwerpunkt sich dahingehend verschieben sollte.

Forschung zur Wirksamkeit der Intervention

Dem PLG-Konzept folgend, planen die PLG-Mitglieder, im Anschluss an die Analyse und einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber neue Ideen, Veränderungen in ihrer Praxis, idealerweise mit einem strukturierten und vorausdenkenden Aktionsplan. Der:die Moderator:in ermutigt die PLG-Mitglieder, zu identifizieren, welche Aspekte in ihrer Praxis in den Blick genommen werden müssen und wie sie während der Implementierungsphase unterstützt werden können, welche Bewertungskriterien und Tools verwendet werden sollen, um den Fortschritt der Intervention zu verfolgen. Sobald die Intervention vollzogen und Daten gesammelt wurden, leitet der:die Moderator:in die Gruppe dazu an, über Stärken und Schwächen der Intervention zu reflektieren und welche Anpassungen für eine noch effektivere Maßnahme erforderlich sind (formative Evaluation). Dasselbe wird für die abschließenden Ergebnisse wiederholt.

Forschung zum Prozess und zur Funktionsweise der PLG

Zusätzlich zu den Forschungs- und Reflexionsprozessen zu den Themen fordert die Moderation die PLG-Mitglieder auch auf, über ihre Teilnahme an der Gruppe nachzudenken und wie jeder zum Ergebnis (professionelles Lernen und Verbesserung der Praxis) beiträgt. Dies kann durch Fragebögen oder Gruppendiskussionen erfolgen. Diese Selbstbetrachtung sollte sich darauf konzentrieren, was neues Wissen und die Transformation der Praxis unterstützt sowie auf die Theoretisierung praktischer Erfahrungen und die Entwicklung von Wissen durch die Erkundung der Praxis.

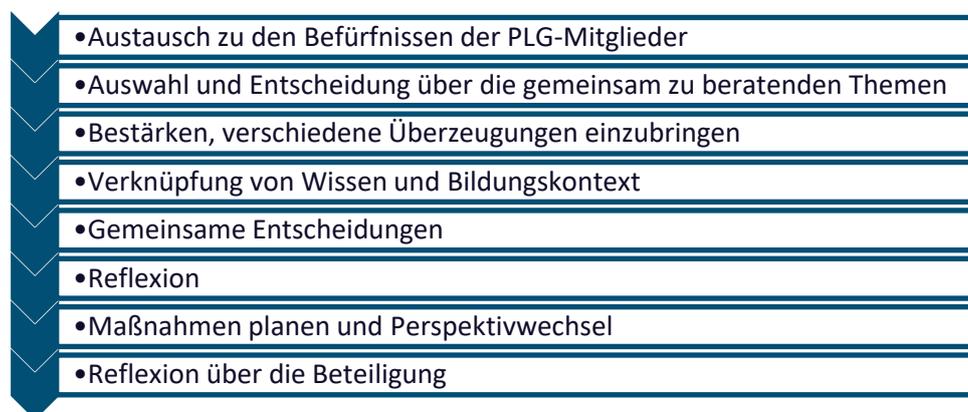


Abbildung 4: Ansätze zur Förderung eines nachfragend-forschenden Zugangs (inquiry)

3.3 Selbstbetrachtung und Selbstreflexion der Moderation

Parallel zur Förderung von Forschung und Reflexion innerhalb der PLG müssen die Moderator:innen selbst den Moderationsprozess verstehen, aufmerksam verfolgen, was vor sich geht, fundierte Entscheidungen während der PLG-Sitzungen treffen und den Fortschritt sowie die Wirksamkeit ihrer Unterstützung und der erzielten Ergebnisse überwachen.

Moderator:innen müssen den Kontext der PLG und die Bildungshintergründe ihrer Mitglieder ermitteln, da es institutionelle oder ausbildungsbezogene Faktoren geben kann, die den Ablauf der PLG beeinflussen. Ausbildungshintergründe umfassen sowohl die bisherigen Erfahrungen der Mitglieder als auch ihre aktuellen Überzeugungen, Verständnisse und Praktiken. Durch die genaue Beobachtung des PLG-Kontexts (siehe Kapitel 7)

vermeiden Moderator:innen, Unterstützung aufzuzwingen. Stattdessen passen sie sich an jeden Kontext an und gestalten die Arbeitsmethoden gemeinsam mit den PLG-Mitgliedern.

Moderator:innen müssen auch die Vielfalt innerhalb der PLG erkennen, einschließlich unterschiedlicher Prioritäten, Bedeutungen, Ausgangspunkte und Praktiken unter den Mitgliedern (siehe Kapitel 5).

Angesichts der anspruchsvollen Natur von Forschung und Reflexion und der begrenzten Zeit für Sitzungen ist es wichtig, dass Moderator:innen das Vorwissen der PLG-Mitglieder über Forschung und Reflexion berücksichtigen. Wenn einige PLG-Mitglieder bereits Erfahrungen mit einem forschenden Zugang und Reflexion haben, können sie angeleitet werden, eine aktivere Rolle innerhalb der PLG zu übernehmen.

Schließlich erkunden die Moderator:innen auch die Wirksamkeit der Unterstützung, die sie der PLG bieten. Es ist notwendig, die Zeit effizient zu nutzen, um in jedem Meeting Fortschritte zu erzielen. Es wird außerdem vorgeschlagen, dass die Moderator:innen jede Sitzung dokumentieren, indem sie den Fortschritt des Durchdenkens, aufgetretene Herausforderungen und ergriffene Maßnahmen festhalten. Sitzungen sollten gut strukturiert und geleitet sein, aber dennoch flexibel genug, um produktive Dynamiken zu ermöglichen. Die kontinuierliche Beobachtung des Fortschritts und der Wirksamkeit der Moderation umfasst auch gelegentliches Feedback der PLG-Mitglieder, z. B. durch das Ausfüllen von Fragebögen oder kurze schriftliche Rückmeldungen zum Moderationsprozess.

Selbstbetrachtungsaktivitäten, die die Perspektive der PLG-Mitglieder einbeziehen, unterstützen Moderator:innen dabei, fundierte Entscheidungen für zukünftige Maßnahmen zu treffen.



Abbildung 5: Moderation in der Selbstbetrachtung und Selbstreflexion

4 Dimensionen innerhalb der Rollen, Funktionen und Verantwortlichkeiten der Moderation

Eine Vielzahl von Faktoren (kontextuelle, organisatorische Faktoren, Verfügbarkeit von Ressourcen usw.) beeinflusst, ob eine PLG von internen (z. B. Schulleitung) oder externen Moderator:innen unterstützt wird. Basierend auf dem Fachdiskurs zu PLG-Facilitation (z. B. Hmelo-Silver & Barrows, 2006; Honig & Rainey, 2014; Margalef & Pareja Roblin, 2016) sowie empirischer Forschung zu Erfahrungen (siehe Internationaler Bericht LeaFaP) erscheinen die folgenden Rollen, Funktionen und Verantwortlichkeiten als wesentlich für die Unterstützung von PLGs (von Lehrkräften, Schulleitungen und Lehramtsstudierenden) in Richtung gemeinsamer Reflexion und Forschung. Wir haben diese Rollen, Funktionen und Verantwortlichkeiten in Dimensionen zusammengefasst, die als Rahmen für die Gestaltung von Schulungsaktivitäten von Moderator:innen dienen.

4.1 Beziehungsorientierte, kollaborative und kommunikative Dimensionen

Beziehungsorientierte Dimension

Die Rolle von PLG-Moderator:innen umfasst es, ein Umfeld zu schaffen, das kollektives Lernen fördert. Dies beinhaltet Empathie, Ermutigung (insbesondere nach Rückschlägen), Respekt und Vertrauensbildung unter den PLG-Mitgliedern zu priorisieren sowie enge, unterstützende und nicht wertende Beziehungen zu und unter ihnen zu fördern. Zusätzlich wird erwartet, dass Moderator:innen der Gruppe im Falle von Konflikten emotionale Unterstützung bieten und ein Gefühl von Sicherheit fördern, um offene Kommunikation und Zusammenarbeit zu ermöglichen. Zusammengefasst schafft die Moderation ein sicheres und unterstützendes Umfeld, in dem sich die Mitwirkenden befähigt fühlen, offen über ihre Erfahrungen zu reflektieren und sowohl aus Erfolgen als auch aus Misserfolgen zu lernen.

Kollaborative Dimension

Das PLC-Setting fördert eine Kultur der Zusammenarbeit, die über oberflächliches Helfen hinausgeht. Von Moderator:innen wird erwartet, dass sie die Zusammenarbeit und Interaktion innerhalb der Gruppe aktiv fördern. Dies beinhaltet, die Teamarbeit zu erleichtern, zur aktiven und gleichberechtigten Teilnahme zu motivieren und die professionell agierende Gemeinschaft voranzubringen. Darüber hinaus unterstreicht der:die Moderator:in die kollektive Verantwortung für die berufliche Entwicklung. Er:sie unterstützt die Gemeinschaftsbildung und den Gruppenzusammenhalt, indem er:sie hilft, gemeinsame Entscheidungen über Gruppennormen zu reflektieren und eine gemeinsame Sprache etablieren.

Kommunikative Dimension

In einer PLG diskutieren die Mitglieder systematisch ihre Praxis, um ihre beruflichen Fähigkeiten zu verbessern. Von den Moderator:innen wird erwartet, dass sie die Kommunikationsfähigkeiten innerhalb der Gruppe zu optimieren helfen. Dies beinhaltet das aufmerksame Zuhören und das selbstbewusste sowie zugleich taktvolle Angehen von Problemen. Die Moderator:innen leiten die Kommunikation, stellen sicher, dass alle gleichberechtigt teilnehmen, überprüfen, ob ein gemeinsames Verständnis wächst, fassen effektiv zusammen und begleiten die Gruppe in Metagesprächen über die Kommunikation innerhalb der PLG.

4.2 Dimensionen des Lernens und des Wissensaufbaus, Reflexions- und Forschungsdimensionen

Dimensionen des Lernens und des Wissensaufbaus

Ein:e PLG-Moderator:in dient als Katalysator für berufliches Wachstum und Entwicklung, indem er:sie die PLG-Mitglieder befähigt, kontinuierlich ihr pädagogisches Wissen zu erweitern und ihre Lehr- oder Führungspraktiken zum Wohl der Kinder weiter auszubauen. Dies kann zum Beispiel beinhalten: (1) relevante Ressourcen, einschließlich wissenschaftlicher Artikel, pädagogischer Videos und Unterrichtsplanungen zusammenzustellen und zu teilen, um dabei zu unterstützen, die Wissensbasis zu erweitern und effektive Lehrmethoden umzusetzen, (2) die PLG-Mitglieder zu ermutigen, ihre Erfahrungen, Einsichten und Best Practices mit ihren Kolleg:innen zu teilen. Diese Aktivitäten können gemeinsame Unterrichtsplanungen, Peer-Beobachtungen und reflektierende Diskussionen umfassen. (3) Die Moderator:innen erkennen die unterschiedlichen Bedürfnisse und Erfahrungen der PLG-Mitglieder an und bieten personalisierte Anleitung, um spezifische Herausforderungen anzugehen.

Reflexions- und Forschungsdimension

Darüber hinaus ermutigen die Moderator:innen die PLG-Mitglieder zur Reflexion, indem sie sie auffordern, ihre beruflichen Praktiken kritisch zu analysieren, Lernziele, Erfolge und Verbesserungsbereiche zu identifizieren und mit innovativen Ansätzen zu experimentieren. Die Moderation führt dabei auch durch die Sammlung und Interpretation von Daten. Die Moderation bietet ferner konstruktives und effektives Feedback, stellt Fragen, um den Dialog, das kritische Denken und eine tiefere Analyse zu fördern, und regt die PLG-Mitglieder an, ihre Annahmen, Überzeugungen und Handlungsmodelle zu hinterfragen und neu zu überdenken (siehe Kapitel 2). Schließlich unterstützen die Moderator:innen auch durch die Dokumentation des Fortschritts.

4.3 Organisatorische Dimensionen für Zusammenarbeit in Präsenz und in digitaler Form

Organisatorische Dimension

Zuletzt kann es die Aufgabe der PLG-Moderator:innen sein, die organisatorisch-logistischen Aspekte zu verwalten, einschließlich der Terminplanung und Ressourcenbeschaffung, um sicherzustellen, dass PLG-Treffen regelmäßig stattfinden. Darüber hinaus sorgt er:sie dafür, dass die Gruppe sich auf die Aufgabe konzentriert, und überblickt die Aktivitäten und den Fortschritt der PLG, was auch die Dokumentation beinhalten kann.

Schließlich ist es entscheidend zu betonen, dass Moderator:innen bestrebt sein sollten, einen nachhaltigen Rahmen für professionelles Lernen zu etablieren und somit Autonomie zu fördern. Dieser Rahmen sollte die Gruppe dazu befähigen, sukzessive selbst Moderationsrollen zu übernehmen. Ebenso ist es wichtig, dass die Moderator:innen die PLG nicht nur in den Erwerb bestimmter Fähigkeiten führen, sondern diese auch selbst vorleben und anwenden.

Online-Dimension

Moderator:innen müssen in der Lage sein, digitale Werkzeuge zu nutzen, um Online- oder Hybrid-Sitzungen durchzuführen und die PLG-Mitglieder mit diesen vertraut zu machen. Er:sie sollte geeignete Softwareanwendungen für die verschiedenen organisatorischen Bedürfnisse sowie für den inhaltlichen Austausch kennen. Dazu gehört das Wissen, mit welchen Tools die Reflexion in der Gruppe gefördert und alle Mitglieder in die Prozesse einbezogen werden können.

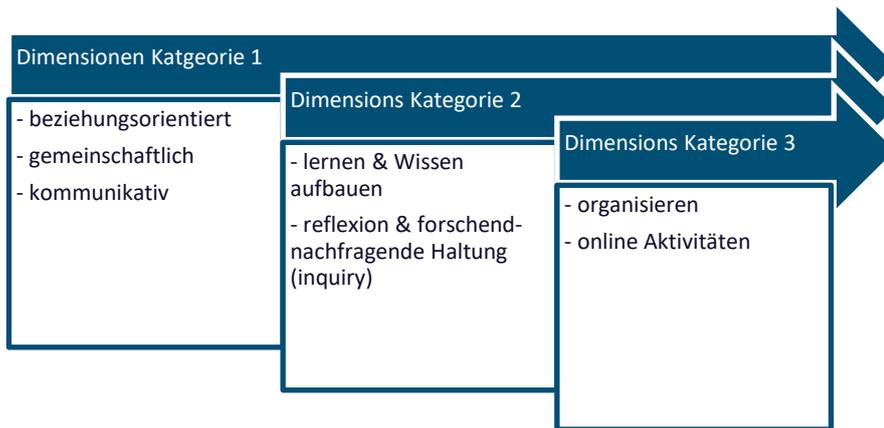


Abbildung 6: Verschiedene Dimensionen zur Rolle, Funktion und Verantwortung der Moderation

5 Heterogenität und Demokratie

5.1 Die Bedeutung von Heterogenität in der PLG-Moderation

Heterogenität wird allgemein verwendet, um die Struktur einer Gruppe zu beschreiben, wobei darauf hingewiesen wird, dass die Menschen in dieser Gruppe unterschiedlich sind. Dies ist normalerweise eine erwartete Eigenschaft jeder Gruppe im Bildungssystem (Budde, 2017). Heterogenität wird auch definiert als eine „strukturelle oder umweltbedingte Abweichung, die die für die Vielfalt erforderlichen Bedingungen schafft“ (Eisenhauer, Angst, Asato, Beugnon et al., 2023, S. 2, eigene Übersetzung). Hand in Hand mit der Idee geht einher, dass, wenn eine Gruppe als heterogen betrachtet wird, die Menschen in dieser Gruppe in ihrer Beziehung zueinander vielfältig sind. Vielfalt in dieser Unterscheidung wird definiert als „Variation in den lebenden Komponenten eines Systems“ (ebd.).

Nach Durchsicht der internationalen Fachliteratur, der Analyse eigener Daten und gemeinsamen Diskussionen unter verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven gehen wir davon aus, dass eine inklusive PLG-Praxis erreicht werden kann, wenn die Moderator:innen ihre Handlungen nach den von uns systematisierten Ebenen der Heterogenität ausrichten:

Kontext, Beruf und Grad der Autonomie

Jede Lerngruppe, die ein:e Moderator:in leitet, kann sich von anderen unterscheiden, nicht nur im Sinne ihres kontextuellen Hintergrunds (Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, Schulleitungen usw.), sondern auch in Bezug auf das mögliche hierarchische Verhältnis zwischen den Moderator:innen und den PLG-Mitgliedern. Beispielsweise nehmen Schulleitungen, die sich an einer PLG beteiligen, aus eigener Wahl an einer täglichen Arbeitssituation teil, die sich von derjenigen von Lehrkräften oder Lehramtsstudierenden unterscheidet. Darüber hinaus könnten Schulleitungen sonst keine andere Arbeitsbeziehung zu dem:der Moderator:in haben, während Lehramtsstudierende von den Dozierenden auch abhängig sind, sollten diese im universitären Kontext ihre PLG-Moderator:innen sein. Unabhängig vom Setting im Bildungssystem stehen Moderator:innen grundsätzlich vor der Herausforderung, einen Lernprozess als autonome Entwicklung unter verschiedenen Abhängigkeiten zu gestalten.

Vielfalt der Fähigkeiten, Werte und Überzeugungen der PLG-Mitglieder

Jede PLG ist eine Ansammlung von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen. Die wissenschaftliche Forschung liefert nur sehr begrenzte Informationen über die wichtigsten Unterschiede in Bezug auf die sozialen Kategorien wie Geschlecht, Herkunft, Religion oder physische/psychische Beeinträchtigung. Aus den Erfahrungen der Autor:innen, die selbst bereits PLGs moderiert haben, können diese sozialen Differenzkategorien jedoch entscheidend werden, und die Moderator:innen müssen ihre Relevanz berücksichtigen, z. B. wenn es um Fragen der Akzeptanz, die Möglichkeit eines gleichberechtigten Austauschs oder die Teilnahme an gemeinsamen Lernaktivitäten geht. Es kann nicht vorhergesagt werden, welche soziale Differenzkategorie den Ablauf einer PLG beeinflussen könnte, aber die folgenden Beispiele zeigen die Notwendigkeit von Sensibilität bei der Moderation: (1) Ein Mitglied, das schlecht hört (körperliche Beeinträchtigung), eine Frau, die sich um Familienmitglieder kümmern muss (Geschlecht/Betreuungsarbeit), oder eine Person, die eine Zweitsprache spricht (Herkunft). Darüber hinaus könnten PLG-Mitglieder stereotype Vorstellungen haben, die zu Diskriminierung unter den PLG-Mitgliedern oder zu benachteiligenden Unterrichts-/Leitungspraktiken führen können. In solchen Fällen müssen die Moderator:innen Stereotype als zu untersuchendes Thema hervorheben, die Gruppe dahin leiten, über die soziale Herstellung von Differenz nachzudenken, eine neue Orientierung für die Interaktion zu finden, ein Klima der Akzeptanz sicherzustellen und diskriminierende Handlungen in der PLG zu vermeiden.

Darüber hinaus haben wir klare Hinweise auf unterschiedlich ausgeprägte Leistungsfähigkeiten der PLG-Mitglieder gefunden, die den Austausch- und Reflexionsprozess beeinflussen. Interessanterweise berichten in

unserer Datenerhebung die in einer PLG praktizierenden Personen häufiger positiv darüber, wie sie neue Ideen aus dem Austausch gewinnen, während Moderator:innen betonen, wie unterschiedlich die Kompetenzen zum effektiven und effizienten Austausch zwischen den PLG-Mitgliedern ausfallen. Sie erkennen dies als Notwendigkeit von Lernunterstützung durch eine:n Moderator:in. Er:sie muss dann alle in die gemeinsame Reflexion einbeziehen und einzelne Mitglieder dabei unterstützen, ihre Fähigkeiten für eine gleichberechtigte Teilnahme zu steigern.

Vielfältige Themen und gemeinschaftsbezogene Qualitäten in PLGs

Ein:e Moderator:in muss die unterschiedlichen Interessen der PLG-Mitglieder ausbalancieren und gut miteinander verbinden. Selbst nachdem die Gruppe sich auf ein gemeinsames Thema zur Erarbeitung geeinigt hat, was in der Literatur oft als entscheidend erwähnt wird, kann es unterschiedliche spezifische Schwerpunkte geben. Daher befasst sich die PLG-Moderation nicht nur mit Heterogenität in Bezug auf die Themen, sondern auch mit den Wegen und Unterthemen des Wissensaufbaus für eine veränderte berufliche Praxis.

Vor dem Hintergrund der Anforderung, dass die Gruppe Visionen, Ziele und Werte teilt (Sparks & Hirsh, 1997), sehen wir das Dilemma, dass die PLG-Mitglieder oft nicht über Werte sprechen, sondern nur entlang scheinbar gemeinsam geteilte Werte zusammenarbeiten, was zu Konflikten führen kann. Moderator:innen müssen sich dieser Diversitätsaspekte bewusst sein und dabei helfen, Werte, Ziele und Visionen zu klären.

Methodische Vielfalt und Flexibilität

Als Konsequenz aus unterschiedlichen Settings, Fähigkeiten, Themen und Werten muss die Moderation eine Vielzahl von methodischen Ansätzen anwenden (z.B. im konzeptionellen und zeitlichen Rahmen) sowie diverse Methoden, Tools und Materialien einsetzen. Zudem müssen die PLG-Mitglieder auf vergleichbare Weise mit den Qualitäten einer PLG und wie man sie durchführt vertraut werden. Wir haben gelernt, dass einige Gruppen intensive Einführungen in das Konzept bevorzugen, bevor sie zusammenarbeiten (deduktiver Ansatz zur PLG-Arbeit), während andere direkt in die Praxis einsteigen wollen, an ihren Themen arbeiten und unterwegs reflektieren, wie gut sie das Konzept erfüllen (induktiver Ansatz zur PLG-Arbeit). Heterogenität in der Etablierung kann auch zum Thema gemacht werden, wenn bereits bestehende Gruppen mehr Aufmerksamkeit auf PLG-Merkmale legen und sich in Richtung einer PLG weiterentwickeln.

Professionalität und Kompetenzen der Moderation

Ein weiterer Unterschied liegt in der Perspektive auf die Moderator:innen selbst, was im internationalen wissenschaftlichen Fachdiskurs selten thematisiert wird. Die Person, die andere zu erfolgreicher PLG-Arbeit anleitet, hat in der Regel einen Lehrberuf oder zumindest Erfahrung in der Gruppenleitung und Moderation. Es wird erwartet, dass das individuelle Verständnis des PLG-Konzepts zusammen mit den Hauptschwerpunkten, die dem:der Moderator:in wichtig sind, erheblich beeinflusst, wie er:sie anleitet. Wie in jeder Lehr- oder Trainingssituation müssen auch PLG-Moderator:innen ihre bevorzugten Perspektiven reflektieren und selbstkritisch gegenüber möglichen blinden Flecken sein.



Abbildung 7: Perspektiven der Moderation auf Heterogenität

5.2 Demokratie in der PLG-Moderation

Die inklusive Dimension einer PLG ist eng mit der demokratischen Vorstellung verbunden, dass jede:r Teilnehmer:in ein gleichwertig respektiertes Mitglied der Gemeinschaft ist – ein Bezugspunkt, der das Fundament des globalen Inklusionsdiskurses (UN-BRK) bildet. Den Zugang und die Teilnahme durch die sensible Berücksichtigung der Vielfalt der Gruppe sicherzustellen, ist ein demokratisches Merkmal einer Lerngemeinschaft. Folglich ist es eine zentrale Idee, dass die Moderation mit einer demokratischen Haltung sowie demokratisch gestalteten Strukturen und Prozessen durch die PLG-Arbeit führt. Ein:e Moderator:in einer PLG muss folgende Punkte beachten:

Zugang und Gruppenzusammensetzung

Eine Ebene der Demokratie wird berührt, wenn eine PLG in einem Bildungskontext initiiert wird. Aus einer mikropolitischen Sicht der Organisationstheorie (Blase, 1998) betrachtet, kommen Gruppen nicht in einer neutralen Haltung zusammen, sondern werden von subtilen Dynamiken, Strategien des Ausschlusses, Sympathien und mehr beeinflusst. Ob es sich um ein Kollegium, einen Universitätskurs oder ein regionales Netzwerk handelt, Menschen haben immer einen ersten Eindruck und Überzeugungen über andere und versuchen, die Struktur und Prozesse in einer PLG durch ihre Macht zu beeinflussen. Das Gleichgewicht der Machtverhältnisse zu wahren, allen den Zugang zur aktiven Teilnahme an einer PLG zu ermöglichen, mögliche Ressentiments unter den PLG-Mitgliedern sorgfältig anzugehen und sicherzustellen, dass sich die PLG-Mitglieder einander öffnen, sind allesamt unverzichtbare Aufgaben. Ob es darum geht, Außenseiter:innen zu integrieren oder kluge Köpfe dazu zu bringen, sich mit weniger kompetenten Personen zu engagieren – es ist die Aufgabe

des: der Moderator:in, die Gruppe zur effektiven Zusammenarbeit zu begleiten und die PLG zu einem integralen Bestandteil der Kultur einer lernenden Organisation zu machen (Senge, 2001).

Austauschprozesse und neues Lernen

Der Austausch unter demokratischen Qualitäten sollte darauf hinauslaufen, dass alle zu Wort kommen, beitragen und Lernmöglichkeiten für alle bereitstellen. Auch die Entscheidung darüber, was diskutiert wird und welches Ziel die Gruppe anstrebt, sollte einem demokratischen Prozess folgen. Darüber hinaus soll die Moderation einen Austausch auf Augenhöhe im Sinne eines Dialogs sicherstellen, bei dem jede:r aufmerksam zuhört, was die andere Person sagt, ernsthaft versucht, die Ideen der anderen zu verstehen und im eigenen Sprechen auf das Gesagte der anderen Bezug nimmt. Ein Moment der Demokratie wird auch dann lebendig, wenn jedes Mitglied bereit ist, den anderen mitzuteilen, was er:sie fühlt und denkt. Persönliche Anliegen zu teilen und sich zu engagieren, ist wichtig für eine vertrauensvolle und offene Gemeinschaft sowie für einen Beitrag zu einem demokratischen Klima.

So wie ein forschender Zugang und Reflexion zentrale Bestandteile der PLG-Aktivitäten sind (siehe Kapitel 2 & 3), die die Moderation im Dienst der Innovation sichern sollte, kann die Befähigung der PLG-Mitglieder für diese Aktivitäten auch als Beitrag zu einem demokratischen Bildungssystem und einer kollektiven professionellen Verantwortung angesehen werden.

Die exklusive Rolle der Moderation

Erfahrungen mit PLGs führen zu der Schlussfolgerung, dass Moderator:innen die Gruppe unterstützen müssen, gleichzeitig aber die (berufliche) Autonomie der einzelnen Person in einer demokratischen Beziehung wahren sollten. Dies muss dann, wenn ein Peer-Mitglied die Moderation übernimmt oder als Sprecher:in der Gruppe oder als Leitung für tiefere Austauschprozesse fungiert, berücksichtigt werden. Dies gilt auch, wenn externe Expert:innen wie Wissenschaftler:innen, Dozierende oder Supervisor:innen, die über mehr Fachwissen zu den Themen verfügen, die Gruppe leiten, ohne die eigene Sichtweise aufzuzwingen. In ähnlicher Weise gilt dies für die Frage, wie eine PLG genau durchgeführt wird, welche Ziele erreicht werden sollen und wie sich die PLG-Mitglieder spezifisch engagieren sollen. Der:die Moderator:in sollte den Fortschritt nicht vorbestimmen, sondern flexibel gemäß den Bedürfnissen, Wünschen, Fähigkeiten usw. der Gruppe und entsprechend der demokratischen Grundidee leiten.

Ethische Standards in Lernsituationen für Erwachsene

Unter Berücksichtigung von Standards in der Personalentwicklung muss der:die Moderator:in die theoretisch begründete professionelle Autonomie (Elm, 2015; Oevermann, 2002) anerkennen und die Autonomie der erwachsenen Lernenden respektieren. Wir haben erlebt, dass man als Moderator:in in Situationen gerät, in denen das Potenzial, etwas zu erkennen bzw. zu lernen vorliegt, die Lernenden jedoch nicht offen dafür sind, manchmal dies auch nicht erkennen. Selbst wenn eine PLG nicht freiwillig, sondern durch eine übergeordnete Instanz gegründet wurde, muss die Beziehung zwischen dem:der Moderator:in und der einzelnen Person sowie der Gruppe eine gleichberechtigte sein. Es kann vorkommen, dass der:die Moderator:in in ein Dilemma gerät, wenn seine:ihre Vorstellungen von einer PLG, den Zielen oder sogar Vereinbarungen mit der übergeordneten Ebene von den Vorstellungen der Gruppe abweichen oder umgekehrt.

Offenheit in der Wahl der angewandten Methoden in der PLG

In den letzten Jahren wurde eine wachsende Anzahl von Methoden für PLGs entwickelt und vorstrukturierte Werkzeuge sind online verfügbar. All diese sollen zu effektiven und effizienten Gruppenprozessen führen, die gegenüber anderen kollaborativen Settings einen Unterschied machen. Ein:e Moderator:in sollte Methoden mit der Offenheit anwenden, dass die Gruppe möglicherweise andere Wege gehen möchte. Auch auf diese Weise wird eine demokratische Haltung und Sensibilität für die Vielfalt der Gruppe verwirklicht.



Zugang, gleichberechtigte Teilnahme und Gruppenbildung	<ul style="list-style-type: none"> •unterschwellige Dynamik, Strategien der Ausgrenzung, Sympathie erkennen, ausgleichen
Austauschprozesse und individuelles neues Lernen	<ul style="list-style-type: none"> •Möglichkeiten für alle, sich einzubringen und Gefühle auszutauschen
Exklusive Rolle der Moderation	<ul style="list-style-type: none"> •Gruppenprozesse ausgleichen und auf Einzelne eingehen/helfen
Ethische Standards in Situationen der Erwachsenenbildung	<ul style="list-style-type: none"> •Autonomie des lernenden Erwachsenen respektieren, Möglichkeiten aufzeigen, Metareflexion
Offenheit in der Wahl der angewandten Methoden in der PLG	<ul style="list-style-type: none"> •Methoden mit offenem, demokratischem Ansatz anwenden

Abbildung 8: Aspekte von Demokratie in der PLG-Moderation

6 Kontextuelle Faktoren

Die Durchführung und die Nachhaltigkeit von PLGs können von kontextuellen Faktoren beeinflusst werden, die in verschiedenen Ländern unterschiedlich sind. Während PLGs gemeinsame Merkmale aufweisen, können ihre Entstehung, ihre Durchführung und ihre Wirkung je nach lokaler Kultur, Schulnormen und anderen kontextuellen Faktoren erheblich variieren. Diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten spiegeln die vielfältigen Bildungslandschaften und Prioritäten jedes Landes wider und unterstreichen die Komplexität der Implementierung und Unterstützung von PLGs auf nationaler Ebene. Gleichzeitig betonen sie die Notwendigkeit kontextspezifischer Strategien zur Förderung des professionellen Lernens und der Entwicklung, während vergleichbar die entscheidende Rolle von PLGs bei der Gestaltung pädagogischer Praxis hervorgehoben wird.

6.1 Kontextuelle Faktoren - nationale Dimensionen

Die nationalen bildungspolitischen Aktivitäten in Bezug auf PLGs weisen erhebliche Unterschiede auf. Aus der Vielfalt des Konsortiums können wir Länder identifizieren, die PLGs als integralen Bestandteil der beruflichen Entwicklung betrachten. Trotz des gemeinsamen Ziels, die Zusammenarbeit von Lehrkräften zu fördern und die Bildungsergebnisse zu verbessern, unterscheiden sich die Vorgehensweisen zur Implementierung von PLGs, wobei jedoch ein ähnliches Grundprinzip beibehalten wird. In einigen Ländern sind PLGs ein integraler Bestandteil der regulären beruflichen Verpflichtungen von Lehrkräften, während in anderen Ländern PLGs durch die Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften eingeführt werden. Der erstgenannte Ansatz integriert PLGs in die routinemäßigen beruflichen Verantwortlichkeiten, möglicherweise ergänzt durch die Förderung durch eine externe Institution. Der zweite Ansatz betrachtet PLGs als von außen gesteuerte Initiativen. Oft sehen wir staatliches Engagement bei der Initiierung oder Unterstützung von PLGs, sei es durch bildungspolitische Innovationen (Griechenland, Deutschland, Österreich), regionale Regierungsfinanzierung (Spanien) oder formelle staatliche Regelungen (Zypern). Eine Verpflichtung für das gesamte Schulpersonal, an PLGs teilzunehmen, wie sie in Norwegen zu finden ist, betont die kollektive Verantwortung, ähnlich in Zypern über die Fortbildung. Die Moderation muss diese spezifischen Kontexte berücksichtigen und den Ansatz an den spezifischen Kontext anpassen. Dies beinhaltet die Berücksichtigung lokaler bildungspolitischer Interessen an PLGs. Freiwillige vs. obligatorische Teilnahme spiegelt eine weitere unterschiedliche Haltung zum PLG-Prozess wider. Ebenso muss entschieden werden, ob die konkrete Unterstützung aus dem Bildungssystem selbst oder von externen Expert:innen kommen soll.

Initiierung von PLGs

Die Initiierung von PLGs in verschiedenen Ländern stellt ein Zusammenspiel von Bildungspolitik, Führung der Einrichtung und externen Einflüssen dar. Das Beispiel Norwegens zeigt, dass die Motivation für PLGs oft organisch innerhalb des Bildungssystems entsteht, sei es von lokalen Behörden, Schulleiter:innen oder Teamleiter:innen, was auf einen dezentralen Ansatz hindeutet. Im Gegensatz dazu kann die Initiierung stark von externen Akteur:innen wie Universitätsfakultäten und Schulberater:innen ausgehen, was eher einem top-down-Ansatz gleicht, z.B. in Griechenland. Spanien präsentiert dazu einen dritten Ansatz: Fortbilder:innen schlagen die Implementierung von PLGs in Schulen vor und unterstützen diese. Auch ein Ansatz von mehreren Seiten kann beobachtet werden, wie im deutschen Beispiel, in dem staatliche Fortbildungen und Universitäten die Bedeutung von PLGs hervorheben und Schulungen anbieten, jedoch jeweils auf ihrem eigenen Verantwortungspfad. In Österreich spielt der:die Schulleiter:in eine entscheidende Rolle bei der Initiierung und Etablierung von PLGs. Zypern verfolgt einen kollaborativen Ansatz, bei dem die Initiierung von PLGs sowohl die Schulleitung als auch interessierte Lehrkräfte einbezieht. Für Moderator:innen bedeutet dieses jeweils besondere Zusammenspiel, dass sie insbesondere auf die Faktoren achten müssen, die bei der Initiierung einer PLG eine Rolle spielen, da diese zur Kultur der PLG beitragen. Ob eine PLG von ‚oben nach unten‘ oder von ‚unten nach oben‘ initiiert wird, kann unterschiedliche Befindlichkeiten bzw. sensible Aspekte aufweisen, die von den Moderator:innen identifiziert werden müssen.

Unterstützungsebenen und Finanzierung

PLGs in verschiedenen Ländern werden sehr unterschiedlich unterstützt, wenn es um Gruppen von Lehrkräften oder Schulleitungen geht. Die Hauptquellen der Unterstützung stammen von: (1) intern (als Teil der organisatorischen Struktur der Schule oder des Schulmanagements), (2) extern (im Zusammenhang mit der Weiterbildung), (3) extern (im Zusammenhang mit externen Projekten oder Universitätsfakultäten), (4) von Schulberater:innen, Verantwortlichen für Schulentwicklung oder durch Fortbildungen. Auf der Ebene der Lehramtsstudierenden gibt es Unterstützung auf Kursebene und, wenn diese mit dem Praktikum verbunden sind, durch die Mentor:innen. An einigen Universitäten sind PLGs bereits Teil des Curriculums.

Dementsprechend unterscheidet sich die Verpflichtung zur Teilnahme an einer PLG und die Finanzierung. Finanzielle Unterstützung für PLGs kann typischerweise in das reguläre Arbeitspensum integriert werden, wie es beispielsweise durch das Bildungsgesetz in Norwegen vorgeschrieben ist, oder Teil der Stellenbeschreibung sein, wenn PLGs regelmäßig von Mitgliedern der Fortbildung moderiert werden (siehe Spanien, Zypern oder Deutschland). Gelegentlich wird die Unterstützung für einen bestimmten Zeitraum im Rahmen umfassender nationaler Reformen oder beruflicher Entwicklungsinitiativen extern finanziert. Es kann jedoch auch vorkommen, dass es keine interne finanzielle Unterstützung für PLGs gibt, wie es derzeit im griechischen Bildungssystem der Fall ist. Österreich weist PLGs keine spezifische Finanzierung zu und betrachtet sie als Bestandteil der regulären Arbeit.

Die Teilnahme an PLGs variiert ebenfalls und für Lehrkräfte oder Schulleitungen ist sie meist freiwillig, wird jedoch im Sinne der selbstverantwortlichen Fortbildungsverpflichtungen erwartet. Im Gegensatz dazu hat Norwegen einen Ansatz eingeführt, indem die Teilnahme von Lehrkräften an PLGs verpflichtend gemacht wurde. In Österreich hingegen ist Schulentwicklung für alle Lehrkräfte in allen Schultypen obligatorisch, aber die Wahl der Methode, ob durch PLGs oder andere Formen der Zusammenarbeit, bleibt den einzelnen Schulen überlassen.

PLGs an Universitäten gründen auf dem Workload, den die Studierenden investieren müssen, und auf jenem der Dozierenden für die Lehre. Daher ist die Situation für die Moderation weder freiwillig noch mit „zusätzlicher Arbeitsbelastung“ verbunden, während diese Wahrnehmung manchmal in den Einstellungen der Personen an Schulen zu finden ist. Ein:e Moderator:in muss also die Quelle der Unterstützung und Finanzierung berücksichtigen, da unterschiedliche kontextuelle Situationen die Unterstützung einer PLG-Arbeit in unterschiedliche Richtungen lenken können. Um Unterstützung anzufragen, unterscheidet sich erheblich von der Verantwortung in der Schule oder einem anderen Bildungsfeld. Ebenso können die Optionen für Unterstützung zeitlich begrenzt oder recht umfangreich sein, wenn beispielsweise Unterstützung von einem zentralisierten Schulsystem während des gesamten Schuljahres angefordert werden kann.

6.2 Kontextfaktoren – strukturelle Ebene

Dauer, Art der Interaktion und Größe

Die Dauer von PLGs variiert erheblich – sowohl in der Zeitspanne, in der PLG-Mitglieder zusammenarbeiten, als auch in der Anzahl der Stunden, die ein PLG-Treffen beansprucht. Im universitären Umfeld richten sich PLGs für Lehramtsstudierende natürlich nach der Struktur der Semesterwochen (z. B. 7-12 Wochen) und Stunden (z. B. 1,5 Stunden) oder Praktikumswochen (z. B. 5-15 Wochen). Wenn PLGs jedoch in das Curriculum integriert werden, können sie ein Semester überschreiten und ein umfassendes Element über mehrere Semester hinweg sein. Einige PLGs in norwegischen Schulen sind fortlaufend eingerichtet, wobei sich Kolleg:innen wöchentlich treffen, um an der Entwicklung von Schul- und individuellen Unterrichtspraktiken zu arbeiten. Andere PLGs, insbesondere diejenigen, die mit der Weiterbildung verbunden sind, können ein Jahr und darüber hinaus dauern. Es gibt auch freiwillige, fortlaufende PLGs, wie z. B. solche, an denen Schulleiter:innen verschiedener Schulen beteiligt sind, die sich einmal im Monat treffen. Die Unterschiede in PLGs in Bezug auf Dauer, Interaktionsmodus und Größe haben erhebliche Auswirkungen für die Moderator:innen. Sie müssen sich an unterschiedliche Zeitrahmen anpassen und flexibel im Umgang mit PLGs in verschiedenen Kontexten sein.

Im Rahmen der Untersuchung der Interaktionsmodi von PLGs in sechs Ländern zeigen sich unterschiedliche Muster und Vorlieben, die kulturelle Tendenzen widerspiegeln. Häufig dominieren konventionelle Präsenztreffen für PLGs innerhalb von Schulen, gelegentlich ergänzt durch Online- und Hybrid-Interaktionen. Reine Online-PLGs sind selten.

In Bezug auf die Größe der PLG-Gruppen vergleichen wir (1) kleine PLG-Gruppen gegenüber (2) PLGs aus dem gesamten Kollegium oder Universitätskursen (siehe Kapitel 1). Die dargestellten Auswirkungen auf die Moderation betreffen hauptsächlich die Idee einer PLG als kleine Gruppe. Wenn die gesamte Schule angesprochen wird, findet ein breiterer Austausch von Ideen und Praktiken statt. Die Größe kleiner(er) Gruppen variiert von 3-10 Personen.

Unterschiedliche Schulcharakteristiken und demografische Bedingungen

Bei der Untersuchung der Merkmale von Schulen, die an PLGs in den sechs Ländern des Konsortiums teilnehmen, finden wir alle Schultypen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe, einschließlich Privatschulen und alle Bildungsebenen. Die Größe dieser Schulen variiert erheblich, von 100 bis 1000 Schüler:innen. Geografisch sind diese Schulen über städtische, vorstädtische und ländliche Gebiete verteilt. Schulen im ersten Jahr ihrer PLG-Aktivitäten profitieren von einzelnen Lehrkräften, Schulleiter:innen oder stellvertretenden Schulleiter:innen, die Erfahrungen aus anderen Schulen mitbringen, an denen sie zuvor gearbeitet haben.

Bei Lehramtsstudierenden finden wir PLGs hauptsächlich in Programmen der Lehrer:innenausbildung und während der Praktikumsphasen – entweder an Schulen oder in Universitätskursen. Die Erwartungen an die Moderation hängen stark von der jeweiligen Schule und dem gegebenen Praxisfeld ab. Als übergeordnete Aspekte der Moderation sehen wir, dass es für Moderator:innen wichtig ist, anzuerkennen, dass jede Schule einzigartige Merkmale aufweist. Indem sie diese verstehen, können Moderator:innen ihren Ansatz an die spezifischen Bedürfnisse der Schulgemeinschaft anpassen. Beispielsweise könnte ein:e Moderator:in das Tempo der Diskussionen anpassen, relevante Themen vorsortieren und Strategien entsprechend dem Kontext der Schule auswählen.

Im Hinblick auf den Hintergrund sozialer Differenzkategorien (siehe Kapitel 5) ist uns bewusst, dass im Bildungswesen ein höherer Prozentsatz von Frauen beschäftigt ist und das Alter des Personals eine beträchtliche Breite aufweist. Alle haben mindestens das Niveau eines akademischen Bachelors erworben, in einigen Ländern wie Deutschland oder Österreich ist das Master-Niveau obligatorisch, um als Vollzeitlehrkraft an einer Schule zu arbeiten. Vergleichbar finden sich die Lehramtsstudierenden in akademischen Programmen wieder.

Da die Moderation entweder von der Schulbehörde, den Universitätspartner:innen oder Fortbilder:innen, die häufig aus einer früheren Lehrkräfteposition kommen, bereitgestellt wird, sind alle Moderator:innen Akademiker:innen, deren Erfahrung mit Moderation von kurz bis lang variiert. Einige könnten andere Qualifikationen wie Coaching usw. mitbringen. Dennoch hören wir von Hindernissen, die sich aus fehlender Zeit und einer unzureichenden Schulkultur ergeben, einschließlich Misstrauen gegenüber Moderator:innen, Spannungen im Kollegium und einer Zurückhaltung, sich auf Peer-Beobachtungen einzulassen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit robuster beruflicher Entwicklungs- und Unterstützungsstrukturen für eine erfolgreiche Implementierung von PLGs.

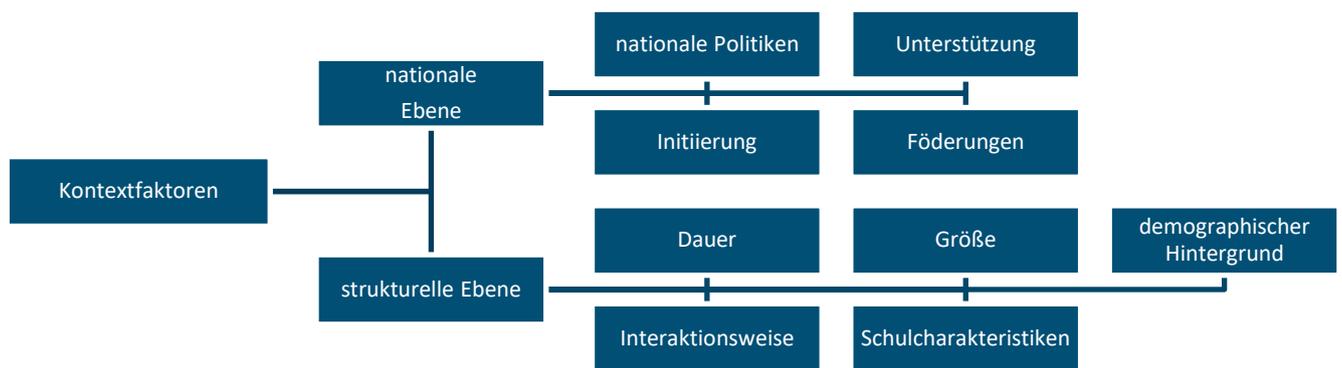


Abbildung 9: Kontextfaktoren einer PLG

7 Moderation von Online-PLGs

In den letzten zehn Jahren hat sich das Konzept der PLG zu einem viel diskutierten und oft erforschten Ansatz der beruflichen Weiterbildung in den europäischen Schulsystemen entwickelt, teilweise bereits in Online-Versionen. Die digitale Transformation, in der sich alle Institutionen des Bildungssystems derzeit befinden, kann oft als gemeinsames Thema betrachtet werden, über das reflektiert wird, um neue praktische Ansätze für Lehren und Lernen zu entwickeln. Häufig reflektieren PLGs darüber, wie digitale Werkzeuge erfolgreich in den Unterricht integriert werden können. Einige Gruppen reflektieren auch über die Chancen und kritischen Aspekte der künstlichen Intelligenz. Wie im PLG-Konzept vorgesehen, kann jedes aufkommende und wichtige Thema in ein gemeinsames Reflexionsthema umgewandelt werden – da Schule und Digitalität zunehmend mehr Aufmerksamkeit erhalten.

7.1. Digitale Zusammenarbeit und Werkzeuge für Reflexionsprozesse

Seit der COVID-19-Pandemie wird kollaborative Arbeit zunehmend digital organisiert, was besonders im Bildungssystem, insbesondere an Universitäten und in der Lehrer:innenausbildung zur Norm geworden ist. Inzwischen werden auch Führungsaufgaben in Schulen (school leadership) und kollegiale Zusammenarbeit häufiger virtuell praktiziert, ebenso wie Teile der Kurse in der berufsbegleitenden Weiterbildung. Somit erweitert sich die Moderation von PLGs auf die Moderation innerhalb einer digitalen Lernumgebung und beansprucht die kluge Nutzung virtueller Austauschpraktiken einschließlich deren Werkzeuge. Einige PLGs folgen diesem Setting konsequent, andere gelegentlich, je nach den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Gruppe (siehe Kapitel 6). Aus internationalen Erkenntnissen haben wir gelernt, dass digitale PLGs sehr geschätzt werden, da sie weniger Zeit für das Zusammenkommen erfordern (kein Reisen), aber dennoch einen konzentrierten Austausch ermöglichen. Negative Aspekte, die diesbezüglich erwähnt werden, beziehen sich meist auf die Sorge, dass gemeinschaftliche Aspekte wie eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre und der persönliche Kontakt in Online-Kontexten abnehmen.

Die Moderation digitaler PLGs erfordert nicht nur Wissen über geeignete Werkzeuge, sondern auch Kenntnisse, wie diese Werkzeuge harmonisch in die kollaborative Arbeit integriert werden können.

Da das Spektrum an kollaborativen Werkzeugen wächst, wird die Fähigkeit der Moderator:innen, diese Ressourcen geschickt einzusetzen, zu einem grundlegenden Aspekt, um professionelle Standards aufrechtzuerhalten und effektiv auf die dynamische Natur von Gruppeninteraktionen reagieren zu können. Für Moderator:innen, die Gruppen in der Schul- oder Organisationsentwicklung leiten, ist die Integration der neuesten Werkzeuge gekoppelt mit aktuellen wissenschaftlichen Fachbeiträgen ebenso entscheidend wie die Aufrechterhaltung des traditionellen akademischen Anspruchs. Lernplattformen und Projektmanagement-Tools, die Aufgaben und Arbeitsabläufe auf Boards visualisieren und Teams helfen, ihre Arbeit mit umfassenden Projekt- und Aufgabenmanagementfunktionen oder als Chat- und Echtzeit-Kollaboration und Datenmanagement zu verfolgen, sind dabei zentral. Diese Beispiele deuten lediglich das breitere Spektrum an verfügbaren Werkzeugen an, mit Hilfe dessen transparente und demokratische Strukturen innerhalb von Teams gefördert werden können und eine gleichberechtigte Teilnahme und den Zugang zu Informationen ermöglichen, was für eine effektive Zusammenarbeit entscheidend ist.

Obwohl diese Projektmanagement-Plattformen hilfreich sind, um die Dynamik und Effizienz von Teams zu verbessern, können sie manchmal erhebliche Kosten verursachen, die nicht für jede Bildungseinrichtung tragbar sind. Für unterschiedliche Anforderungen gibt es jedoch auch kostenlose Versionen oder alternative Werkzeuge, die ähnliche Funktionalitäten bieten. Hier kommt die Kompetenz der Moderator:innen ins Spiel und sie müssen über verschiedene kostenlose Werkzeuge Bescheid wissen, die zu unterschiedlichen Settings und Bedürfnissen passen.

Über diese Management-Tools hinaus sollten Moderator:innen interaktive Plattformen in Betracht ziehen, die aktive Teilnahme und Echtzeit-Kollaboration fördern (zusätzlich oder integriert in einer Projektmanagement-Plattform). Bekannt sind kollaborative Whiteboards, die dynamische Brainstorming-Sitzungen mit Funktionen wie

Haftnotizen, Zeichenwerkzeugen und vorgefertigten Vorlagen für strukturierte Aktivitäten wie SWOT-Analysen, Mind-Mapping und Kanban-Boards erleichtern. Diese Anwendungen sind besonders effektiv beim Sammeln von Beiträgen, Teilen inspirierender Materialien und der asynchronen oder synchronen Sammlung von Beiträgen der PLG-Mitglieder. Die effektive Integration dieser Werkzeuge in PLG-Sitzungen erfordert nicht nur Vertrautheit, sondern auch einen strategischen Einsatz. Moderator:innen sollten ihre Sitzungen mit klaren Zielen für die Anwendung jedes Werkzeugs planen, möglicherweise Schulungen oder Einführungstutorials anbieten, um die Vertrautheit und die Kompetenz zur Nutzung dieser Plattformen zu erhöhen. Dies verringert Barrieren für die Teilnahme und stellt sicher, dass die Technologie den kollaborativen Prozess unterstützt, anstatt ihn zu erschweren.

In Verbindung mit der Einführung dieser Online-Tools in PLG-Sitzungen ist es wichtig, dass Moderator:innen sicherstellen, dass alle Mitglieder, unabhängig von ihrer vorherigen Vertrautheit mit diesen Technologien, Zugang zu angemessenen Lernressourcen haben. Moderator:innen müssen daher umfassende Schulungsmaterialien entwickeln, bereitstellen oder organisieren, die den verschiedenen Mitgliedern helfen, kompetent und sicher im Umgang mit den neuen Werkzeugen zu werden.

7.2 Technologie für digitale Zusammenarbeit und Datenschutz

Neben den Methoden und Werkzeugen stellt sich bei virtuellen PLG-Gruppen die technische Seite der digitalen Zusammenarbeit als ein sehr wichtiges Thema heraus, das in der internationalen Fachliteratur weniger hervorgehoben wird, jedoch aus den Moderationserfahrungen der Partner:innen als wichtig erkannt wurde. Es müssen Ressourcen bereitgestellt werden, damit die Moderator:innen und die Mitglieder der PLGs die technische Umgebung einrichten können – was normalerweise nicht die Aufgabe der Moderator:innen ist, aber eine Voraussetzung, ohne die er:sie die Aufgabe nicht ausführen kann.

Ein primäres Anliegen bei der digitalen Moderation ist die Einhaltung von Datenschutz- und Privatsphäre-gesetzen. Verschiedene internationale Regelungen wie die Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) in der Europäischen Union, das Personal Information Protection and Electronic Documents Act (PIPEDA) in Kanada und das Bundesgesetz über den Datenschutz (DSG) in der Schweiz schreiben strenge Datenschutzmaßnahmen vor. Viele kollaborative Werkzeuge, die Daten außerhalb dieser Rechtsräume speichern, wie bestimmte US-basierte Cloud-Dienste, stellen erhebliche Compliance-Herausforderungen dar. Moderator:innen müssen ein Verständnis dieser rechtlichen Rahmenbedingungen besitzen, um Werkzeuge auszuwählen, die nicht nur eine effektive Zusammenarbeit ermöglichen, sondern auch den gesetzlichen Anforderungen entsprechen. Dies erfordert oft eine Mischung aus technischem Wissen und rechtlichem Verständnis, da der Missbrauch nicht konformer Werkzeuge zu schweren Strafen führen und das Vertrauen der Teilnehmer:innen untergraben kann.

Viele der Probleme, die rein rechtlicher Natur zu sein scheinen, erfordern tatsächlich ein grundlegendes technisches Verständnis, um sie korrekt einschätzen zu können. Moderator:innen müssen die zugrunde liegenden Technologien verstehen, um sich in diesen komplexen rechtlichen Landschaften zurechtzufinden.

Darüber hinaus variieren die technischen Infrastrukturen zwischen verschiedenen Institutionen erheblich, was die Wahl und Implementierung digitaler Werkzeuge stark beeinflussen kann. Beispielsweise verfügen einige Bildungseinrichtungen über robuste Firewalls, die den Zugang zu beliebigen Kollaborationsplattformen blockieren. Zusätzlich könnten administrative Richtlinien die Installation bestimmter Software oder die Nutzung von Funktionen wie Bildschirmfreigabe einschränken, die oft für interaktive Sitzungen unerlässlich sind. Ein Beispiel hierfür ist, dass in einigen Unternehmensumgebungen nur Administrator:innen das Recht haben, Software zu installieren, was die Fähigkeit einschränkt, neuere oder weniger gängige Werkzeuge zu verwenden, die die Zusammenarbeit verbessern könnten.

Grundlegende technische Probleme wie die Audioqualität spielen ebenfalls eine wichtige Rolle für die Effektivität digitaler Zusammenarbeit. Schlechte Audioqualität, oft verursacht durch unzureichende Mikrofone oder instabile Internetverbindungen, kann die Kommunikation stören und den kollaborativen Prozess behindern. Daher ist es wichtig, Mindeststandards für Audioausrüstung festzulegen und eine stabile Internetverbindung sicherzustellen, um diesen Problemen effektiv zu begegnen.

7.3 Technologie als Akteur in sozialen Prozessen

Neben den notwendigen Fähigkeiten aller Teilnehmer:innen, digitale Werkzeuge produktiv zu nutzen, ist ein wichtiger Aspekt das Werkzeug selbst, mit seinen inhärenten Eigenschaften, die die Abläufe in PLGs beeinflussen. Technische Bedingungen spielen eine zunehmend wichtige Rolle in Bildungsprozessen. Die Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour, 2006) verwendet den Begriff *actants* für alle nicht-menschlichen Entitäten. Wie menschliche Akteure sind sie auch Interaktionspartner in zwischenmenschlichen Prozessen (Kneer, 2009). Technologie hat einen direkten Einfluss auf menschliche Akteure und nimmt daher auch einen ethischen Aspekt ein (Herold, 2016). Technische oder technologische Entwicklungen erfordern daher stets eine kritische Betrachtung der Auswirkungen auf zwischenmenschliche Prozesse.

Die Einschränkungen der digitalen Kommunikation bei der Übermittlung nonverbaler Hinweise wie Körpersprache und Mimik stellen ebenfalls erhebliche Herausforderungen dar. Diese Feinheiten der Kommunikation gehen in digitalen Formaten oft verloren, was zu Missverständnissen oder mangelndem Engagement führen kann. Der Einsatz hochauflösender Videokonferenz-Tools und Schulungen der Teilnehmer:innen in effektiven digitalen Kommunikationstechniken kann dazu beitragen, einige dieser zu mindern.

Um diese vielfältigen Herausforderungen anzugehen, kann ein hybrider Ansatz, der Online- und Präsenzinteraktionen kombiniert, besonders effektiv sein. Beispielsweise könnten anfängliche Kick-off-Meetings persönlich abgehalten werden, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, gefolgt von regelmäßigen Online-Sitzungen, um die Zusammenarbeit effizient fortzusetzen. Eine weitere Möglichkeit wären Publikum-Antwortsysteme, die regelmäßige Durchführung kurzer Online-Zufriedenheitsumfragen oder eine einfache Diskussion mit einzelnen Gruppenmitgliedern am Ende jeder Sitzung.

Im Wesentlichen bedeutet die Einrichtung digitaler Zusammenarbeit in PLGs, eine Vielzahl technischer Anforderungen zu überwinden, die mit einer Vielzahl anderer Bereiche verbunden sind, die zum Auftrag gehören. Moderator:innen müssen in diesen Bereichen gut bewandert sein, um Umgebungen zu schaffen, die nicht nur produktiv und ansprechend sind, sondern auch rechtlichen Standards entsprechen, um allen Beteiligten eine reibungslose und konforme Erfahrung zu gewährleisten.



Abbildung 10: Aspekte zur Moderation von Online-PLGs

8 Fazit

Die Moderation einer PLG, auch als Begleitung oder Facilitation verstanden, ist eine klar identifizierte Notwendigkeit für die erfolgreiche Zusammenarbeit aller PLG-Gruppen im Bildungssystem. Der hier vorgestellte konzeptionelle Rahmen für die Begleitung/Moderation von PLGs umfasst sieben Hauptdimensionen, die Informationen zu den wichtigsten Aspekten der Moderation und den Erwartungen an die Person, die die Moderation übernimmt, bieten.

Zunächst definieren wir die Idee eines:einer Moderator:in als eine Person, die eine Gruppe bei ihrem Aufbauprozess zu einer PLG unterstützt. Dies kann eine Person von außerhalb der Institution mit einem wissenschaftlichen Hintergrund, einer Beratungskompetenz oder einer Expertise in der Weiterbildung oder ein:e Netzwerkpartner:in sein. Wir haben unsere ursprüngliche Unterscheidung zwischen der Leitung (innerhalb der Gruppe) und dem:der Moderator:in (außerhalb der Gruppe) beiseitegelegt und arbeiten nur noch mit der Idee des:der Moderator:in für beide Varianten. Der Grund dafür ist, dass unsere Vorarbeiten gezeigt haben, dass es, unabhängig davon, ob die Person Teil der Gruppe ist oder die Gruppe als Externe begleitet, dieselben Erwartungen gibt, wie sie die Gruppe unterstützen sollte.

Unser konzeptionelles Rahmenwerk stellt Reflexion und einen forschenden Zugang ins Zentrum, da dies Kernprozesse sind, die jede Zusammenarbeit, die als PLG bezeichnet wird, verfolgen sollte. Diese Prozesse können nur erfolgreich stattfinden, wenn ein:e Moderator:in sich der Dimensionen bewusst ist, in denen seine:ihre Aktivitäten stattfinden sollten. Wie in jeder Gruppe spielen auch in einer PLG Aspekte der Heterogenität eine Rolle und müssen gut balanciert werden. Ebenso sollten in einer PLG der Austausch und die Lernaktivitäten in einem demokratisch geführten Setting stattfinden, das vom:von der Moderator:in überblickt werden sollte. Nicht zuletzt steht ein:e Moderator:in nicht nur vor einer bestimmten Gruppe in einem bestimmten Kontext, sondern auch in einem spezifischen Bildungssystem, das eine bedeutende Rolle in Bezug auf Ressourcen und Verpflichtungen spielt. Es ist wichtig, dies zu reflektieren und sicherzustellen, dass die besonderen Bedürfnisse berücksichtigt werden. Darüber hinaus sind fundierte Kenntnisse und entsprechende Fähigkeiten erforderlich, wenn die PLG-Aktivitäten in einem Online-Setting stattfinden.

Mit dieser Zusammenstellung einer allgemeinen Ergänzung zum Konzept einer PLG, wie es dieser konzeptionelle Rahmen anbietet, hat das LeaFaP-Konsortium das Fundament gelegt, auf dem die Lernergebnisse erarbeitet werden können, die als Zielperspektiven zugrundegelegt werden können, wenn Personen geschult werden, die die Rolle in eines:einer PLG-Moderator:in übernehmen. Im weiteren Verlauf des Projekts können die Schulungen und zusätzlichen Aktivitäten auf der Website: www.leafap.eu abgerufen werden.

9 Literatur

- Adams, A., & Vescio, V. (2015). Tailored to fit: Structure professional learning communities to meet individual needs. *Journal of Staff Development*, 36(2), 26–31.
- Antonsen, Y., Thunberg, O. A., & Tiller, T. (2020). Too rich to learn – when action researchers work against senior management and their use of performance management. *Educational Action Research*, 30(1), 140–157. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1805635>
- Avgitidou, S. (2019). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: New issues and proposals. *Educational Action Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1654900>
- Avgitidou, S. (2020). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: New issues and proposals. *Educational Action Research*, 28(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1654900>
- Avgitidou, S., Karadimitriou, K., Ampartzaki, M., Sidiropoulou, C., & Kampeza, M. (2024). University teaching as a site for professional learning of teacher educators: The role of collaborative inquiry and reflection within a professional learning community. *Education Sciences*, 14(2), 207. <https://doi.org/10.3390/educsci14020207>
- Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (544–557). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_27
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (13–26). Verlag Julius Klinkhardt.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Dewey, J., & Bento, J. (2009). Activating children’s thinking skills (ACTS): The effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 329–351. <https://doi.org/10.1348/000709908X344754>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company.
- Dewey, J. (1974). *Psychologische Grundfragen der Erziehung: Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung* (Band 331). UTB für Wissenschaft/E. Reinhardt.
- Dewey, J. (2013). My pedagogic creed. In D. J. Flinders, & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (pp. 33-40). New York, NY: Routledge.
- DuFour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders of learning* (1st ed.). Solution Tree Press. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/4141928/leaders-of-learning-how-district-school-and-classroom-leaders-improve-student-achievement-pdf> (Original work published 2011)
- Earl, L. M., & Timperley, H. (Eds.). (2008). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Eisenhauer, N., Angst, G., Asato, A., Beugnon, R., Bönisch, E., Cesarz, E., Dietrich, P., Jurburg, S., Madaj, A.-M., Reuben, R., Ristok, C., Sünnemann, M., Yi, H., Guerra, C., & Hines, J. (2023). The heterogeneity–diversity–system performance nexus. *National Science Review*, 10(7). <https://doi.org/10.1093/nsr/nwad109>

- Elm, R. (2015). Führung und Ethik – Ethische Voraussetzungen von Schulleitung und Personalführung. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (78–100). Verlag Julius Klinkhardt.
- Emstad, A. B., & Birkeland, I. K. (2020). *Learning leadership, and development of a professional learning culture*. Universitetsforlaget.
- Emstad, A. B., & Meyer, F. (2024). Developing interpersonal leadership skills to discuss data use with teachers: A professional learning community for school leaders.
- Emstad, A. B. (2012). *Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering* [The principal's engagement in the follow-up of school evaluation]. NTNU Doctoral dissertation.
- Gray, S., & Ward, G. (2019). Critical elements in teacher collaboration to bring about change in bringing an English language focus to science teaching. *Teachers' Work*, 16(1 & 2), 48–63.
<https://doi.org/10.24135/teacherswork.v16i1and2.286>
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>
- Hardy, I., Ronnerman, K., & Edward-Groves, C. (2018). Transforming professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*, 17(3), 421–441.
<https://doi.org/10.1177/1474904117690409>
- Herold, E. (2016). Die Existenzweise der Technik. In H. Laux (Hrsg.), *Bruno Latours Soziologie der „Existenzweisen“: Einführung und Diskussion* (pp. 161–184). Transcript.
- Hirsh, S., & Hord, S. (2008). Leader learner. *Principal Leadership*, 9(4), 26–30.
<https://learningforward.org/docs/pdf/hirsh12-08.pdf?sfvrsn=0>
- Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004>
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2014). Central office leadership in principal professional learning communities: The practice beneath the policy. *Teachers College Record*, 116(4), 1–48.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2019). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* [How to use theory? Useful tools in qualitative analysis]. Universitetsforlaget.
- Kansteiner, K., Barrios, E., Louca, L., Avgitidou, S., Rümmele, K., Emstad, A. B., Constantinou, M., Frick, E., Frirdich, G., Iliopoulou, K., Joos, K., Knutsen, B., Sanchidrián, C., Sapounidis, Th., Theurl, P., Torres, M., & Welther, S. (2022). *Leading and facilitating professional learning communities – Mapping the theoretical foundation by an international literature research*. https://www.leafap.eu/wp-content/uploads/2024/04/PLC_inquiryreflection_focusgroups_consolidated_international_report_English.pdf
- Kansteiner, K., Welther, S., & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte: Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Beltz Juventa.
<https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/48917-professionelle-lerngemeinschaften-fuer-schulleitungen-und-lehrkraefte.html>
- Kneer, G. (2009). Akteur-Netzwerk-Theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch soziologische Theorien* (1. Auflage, S. 19–39). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. (1994). Building professional community in schools. In F. M. Newmann (Ed.), *School-wide professional community. Issues in Restructuring Schools*, 6, 4–7.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370214.pdf>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>

-
- Latour, B. (2006). Sozialtheorie und die Erforschung computerisierter Arbeitsumgebungen. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (1. Auflage, 529–544). Transcript.
- Margalef, L., & Roblin, N. P. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, 22(3–4), 155–172.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247722>
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- Nehring, J., & Fitzsimons, G. (2011). The professional learning community as subversive activity: Countering the culture of conventional schooling. *Professional Development in Education*, 37(4), 513–535.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2010.536072>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Scheppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (19–36). Verlag Julius Klinkhardt.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54–77.
- Pareja Roblin, N., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: Teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching*, 19(1), 18–32.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744196>
- Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399–422. <https://doi.org/10.1080/09650790200200193>
- Rist, M., Kansteiner, K., & Stamann, C. (2020). Professionalisierung von Schulleitungen über Professionelle Lerngemeinschaften. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Bühren, & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (96–110). Klinkhardt.
- Rittenour, N. K. (2017). *The use of principal professional learning communities by secondary principals in Minnesota*. https://repository.stcloudstate.edu/edad_etds/26/
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Senge, P. (2001). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Klett-Cotta.
- Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Theurl, P., Frey, A., Frick, E., Kikelj-Schwald, E., Pichler, S., & Rümmele, K. (2023). Professionelle Lerngemeinschaften im Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“. *F&E Edition*, 28, 93–107.
- Trumpa, S., Franz, E.-K., & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92. <https://doi.org/10.25656/01:25947>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vince, R., Abbey, G., Langenhan, M., & Bell, D. (2018). Finding critical action learning through paradox: The role of action learning in the suppression and stimulation of critical reflection. *Management Learning*, 49(1), 86–106.
<https://doi.org/10.1177/1350507617706832>

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.

Zuber-Skerritt, O. (2018). An educational framework for participatory action learning and action research (PALAR). *Educational Action Research*, 26(4), 513–532. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1464939>