

Katja Kansteiner
Sabine Welther
Susanne Schmid

**Professionelle
Lerngemeinschaften
für Schulleitungen
und Lehrkräfte**

Chancen des Kooperationsformats
für Schulentwicklung
und Professionalisierung

BELTZ JUVENTA

Katja Kansteiner | Sabine Welther | Susanne Schmid
Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte

Katja Kansteiner | Sabine Welther |
Susanne Schmid

Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte

Chancen des Kooperationsformats für
Schulentwicklung und Professionalisierung

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de> Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7192-4 Print
ISBN 978-3-7799-7193-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

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

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

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

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Projekthintergrund

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Vorgehen des Bandes

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Danksagung

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

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

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

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

2 Zum allgemeinen und differenzierten PLG-Verständnis

2.1 Die PLG als vielversprechendes Kooperationsformat für Lehrkräfte

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

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

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

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

2.2 Merkmale und Kernelemente einer PLG

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

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

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

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

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

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

- die Verantwortung für die Schulentwicklung, angepasst an die Bedingungen vor Ort, wird gemeinsam getragen,
- ein (kritischer) Dialog der professionellen Gemeinschaft über Effektivität und Entwicklung wird geführt,
- es wird stetig nach neuen Möglichkeiten zur Steigerung der Unterrichtsqualität gesucht,
- Wissen und Können wird ausgetauscht mit dem Anspruch, Unterrichtspraxis zu reflektieren, gemeinsame Unterrichtsstandards zu erarbeiten und Neues in den Unterricht zu integrieren,
- schulische Netzwerke werden kultiviert und erweitert
- und neue Lehrkräfte erfolgreich in die Gemeinschaft integriert (Bonsen & Rolff, 2006; Bryk et al., 2010).

Hinsichtlich des Wirkungsfeldes von PLGs wird in den meisten Beiträgen die Entwicklung der Schüler*innen als zentrales Ziel definiert:

„The goal of their actions is to enhance their effectiveness as professionals for the students' benefit; thus, this arrangement may also be termed communities of continuous inquiry and improvement“ (Hord, 1997, S. 1).

Allerdings schlagen jüngere Beiträge auch vor, Themen zu bearbeiten, die über die Ebene des Unterrichts hinausgehen und Veränderungsprozesse auf verschiedenen schulischen Ebenen anvisieren (z. B. die Funktion soziokultureller Bedingungen in Schulen; Lütje-Klose & Urban, 2014), unbenommen dessen, dass auch diese sich indirekt am Ende für die unterrichtliche Arbeit fruchtbar erweisen können (z. B. Elternarbeit, Ganztagschulentwicklung; Kansteiner, 2019).

Bilanziert man die Breite an Exempeln, die als L-PLG berichtet oder beforscht werden (z. B. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Feger & Arruda, 2008), dann erkennt man, dass sie zwar um einen ähnlichen Merkmalskern kreisen, diesen wiederum aber variable Verständnisspielräume umgeben. L-PLGs weisen unterhalb übergreifender Dimensionen wie die einer tragfähigen Infrastruktur, kooperativen Entwicklung und eines normativen Konsenses (Warwas & Helm, 2018) die folgenden Spielräume zu den Merkmalen auf:

- *Geteilte Werte und Normen*, die im englischen Definitionsraum Vorstellungen von Werte- bis Zielbezogenheit umfassen: shared norms, vision, values and beliefs (Kruse, Louis & Bryk, 1994; DuFour & Eaker, 1998; Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Slegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar & Daly, 2013).
- *Vertrauensvolle Zusammenarbeit*, die sich aufschlägt als Momente von gegenseitigem Respekt bis zu Offenheit, sodass eine Beziehung gelebt werden kann, die unterstützend ist: culture of trust, respect, and supportive relationships

- (Stoll et al., 2006; Mitchell & Sackney, 2007; Feger & Arruda, 2008; Slegers et al., 2013).
- Mit dem Ausgangspunkt der Lehrkräftekooperation ein *gemeinsamer Fokus auf das Lernen der Schüler*innen*, der von einem gemeinsamen Verantwortungsgefühl für die Schüler*innen einer Schule bis zu einer gemeinsamen didaktischen Verantwortung, diese durch weiterentwickelten Unterricht zu unterstützen, reicht: collective responsibility for the instructional performance of teachers collective focus on student learning, collective responsibility for pupils' learning (Kruse et al., 1994; Newman & Wehlage, 1995; Bolam, et al., 2005).
 - *Deprivatisierung* als Charakteristik von Transparenz, indem den anderen Einblick in die eigene Praxis gewährt wird (im Gegenstück zum Bild verschlossener Klassenzimmertüren) bis hin, Praxis gemeinsam abzustimmen oder als Team zu gestalten: deprivatized practice, shared practice (Kruse et al. 1994; Hord, 1997; Slegers et al., 2013).
 - *Zusammenarbeit* in konkreter Aktion bis zur grundlegenden schulkulturellen Prägung: collaborative cultures, collaboration (Kruse et al., 1994; Newman & Wehlage, 1995; Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006).
 - *Reflektierender Dialog* als gleichrangige Kommunikation bis hin zur Qualität einer inhaltlichen Tiefe dieser Gespräche: reflective dialog, collective inquiry, (Little & McLaughlin, 1993; Kruse et al., 1994; DuFour & Eaker, 1998; Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006).

Das letzte Merkmal verweist auf die Charakteristik des Hinterfragens der Praxis in forschender Haltung im PLG-Verständnis, die auch in anderen Strategien zur Weiterentwicklung von Bildungspraxis als wirkungsvoll empfohlen wird, z. B. im Konzept des Forschenden Lernens (Schneider & Wildt, 2007; Huber, 2011) oder in der Aktionsforschung (Altrichter & Posch, 2007). Im Austausch zeigt sich das darin, einem Anliegen der beruflichen Praxis gedanklich geordnet nachzugehen, es hinsichtlich seiner (problematischen) Zusammenhänge zu durchdringen, dann ausgehend vom vertieften Verstehen neue Handlungsoptionen herauszuarbeiten und die Wirkung der infolge dessen unternommenen Veränderung wieder geordnet zu bilanzieren. Anders als beim häufig beobachteten Materialaustausch oder Geben von Praxistipps werden die Lösungsmöglichkeiten begründet und damit fundiert und dieser Prozess eröffnet Lern- und damit Professionalisierungschancen für die Beteiligten. Entsprechend findet sich in jüngeren Beiträgen der Merkmalskern der PLG explizit dahingehend erweitert, datenbasiert zu reflektieren (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Stärker betont wird mittlerweile auch, aktuelle wissenschaftliche Ergebnisse zu rezipieren oder Expertise von außen hinzuzuholen (Mitchel & Sackney, 2007; Feger & Arruda, 2008). Um die Qualität des Austauschs zu stützen, kann das PLG-Format auch mit anderen Methoden der Personalentwicklung kombiniert werden (Hargreaves & Fullan,

2012; Vescio, Ross & Adams, 2015). Auch findet sich der Veränderungsfokus durch die Anforderung unterstrichen, zu erproben bzw. in die Umsetzung zu kommen (Scott, Clarkson & McDonough, 2011).

Da die elaborierte Form der Zusammenarbeit mit Innovationskraft in die Praxis hinein von vielen Gruppen nicht oder nur im Ansatz umgesetzt wird, stellt sich die Metareflexion über die Qualität der Strukturen und Prozesse der Zusammenarbeit und die tatsächlichen Resultate zum Merkmal einer PLG (Kansteiner, 2019). Zu reflektieren sind auch gruppenspezifische Aspekte (Stoll et al., 2006) oder die Bedeutung des (Fach-)Wissens über das Format der PLGs selbst (Feger & Arruda, 2008), um die Kooperation wirkungsvoll werden zu lassen.

Weitere Differenzierungen zum Format der PLGs lassen sich zu Entstehungsprozessen, Themenwahl oder Zusammensetzung z. B. im Grad zwischen selbstbestimmt bis fremdbestimmt entfalten (Kansteiner, 2021). In Bezug auf ihre Arbeitsstruktur sind in PLGs verschiedene Varianten der Leitung oder der Dokumentation denkbar (ebd.). Nicht zuletzt lässt sich die innere Entwicklung einer PLG differenziert z. B. in Entwicklungsstufen betrachten, was für eine distinkte Erfassung auch mit Blick auf mögliche Anreicherungen bestehender Lehrkräftekooperationen bzw. ihre Weiterentwicklung von Interesse ist.

Nicht jede Gruppe, die in der Schule zusammenarbeitet, muss zwingend eine PLG sein. Viele der zu erledigenden Aufgaben bedürfen vor allem des Austauschs von Informationen, Absprachen für Synchronisation der Aktivitäten oder Arbeitsteilung, jedoch keiner expliziten Lernausrichtung (z. B. Schulfestgruppe). Manchmal allerdings schlummert in Arbeitsgruppen das Potenzial, dazuzulernen und durchaus lernorientierter zu kooperieren (z. B. schulische Fachgruppen; Holtappels, 2020)

Oben dargelegte Merkmale lassen erkennen, dass die PLG-Arbeit voraussetzungsreich ist und erfahrungsgemäß müssen solche Qualitäten erst in der Zusammenarbeit aufgebaut werden: Wo Vertrauen beim Start noch nicht grundlegend vorhanden ist, ist durch Verlässlichkeit im Kontakt, stabilen Arbeitsstrukturen und mit fachlicher bis persönlicher Offenheit zu investieren. Wo Kommunikation anfangs vor allem als ‚Tipp gebend‘ ausfällt, muss geübt werden, reflexionsanregend nachzufragen und entwicklungsorientiert zu beraten. Wo voneinander gelernt, aber kaum etwas konkret zur Veränderung der Praxis umgesetzt wird, muss der Ablaufkreis bis zur tatsächlichen Erprobung und dem Bericht darüber als fester Bestandteil der gemeinsamen Arbeit systematisch verankert werden. In einer PLG zusammenzuarbeiten, ist folglich nicht statisch oder von Beginn an gelingend, sondern ein dynamischer Prozess einer sich professionalisierenden Gruppe. Sie gewinnt dabei hinsichtlich der je individuellen und gemeinsamen Kompetenzentwicklung sowohl bezüglich der jeweiligen inhaltlichen Thematik als auch bezogen auf Kenntnisse und Erfahrungen in der erfolgreichen Umsetzung einer PLG.

In der Fachdebatte findet sich diese Entwicklungsdynamik über Stufen oder Stadien abgebildet. Dabei ist daran zu erinnern, dass einige Autor*innen eine PLG als Gruppe innerhalb eines Kollegiums, andere das Kollegium als Ganzes meinen. Als Unterscheidung von Stadien, die mit spezifischem Können und den inneren Zuständen der PLG assoziiert sind, findet sich beispielsweise der Dreischritt (a) sich am Anfang befindliche, (b) sich entwickelnde und (c) ausgereifte PLGs (*starter – developer – mature*, Bolam et al., 2005, S.9). Bei DuFour, DuFour, Eaker, Many & Mattos (2016, S.6) gehen diese Zustände in Entwicklungsphasen auf, dazu kommen vorbereitende Prozesse sowie die finale Verankerung im Schulalltag (*pre-initiation – initiation – developing – sustaining*). Den Grad der Verankerung und damit auch des jeweiligen Status drückt noch deutlicher der Dreischritt von *initiation – implementation – institutionalisation* aus (Hipp & Huffman, 2003, S. 6). Jedoch darf die Abstraktion auf Stufen oder Stadien nicht darüber hinwegtäuschen, dass jede PLG ihre ganz eigene Entwicklungsdynamik hervorbringt. Ferner erweist sich die Entwicklung einer PLG als so komplex, dass eine Stufung letztlich selektiv an bestimmten Dimensionen festgemacht wird. Weiter sind einige Dimensionen einer PLG weniger leicht in einer bestimmten Phase zu verorten und PLGs – sei es jetzt eine Gruppe oder das Kollegium – entwickeln sich darüber hinaus nicht stetig, fallen mitunter gar zurück. Unterhalb verschiedener Dimensionen wiederum Entwicklungsstadien/-stufen aufzuschlagen, kann eine nächste Systematisierung sein. Verbiest (2011) arbeitet hierfür mit Dimensionen der Leistungsfähigkeit (sog. capacities) auf den Ebenen von (a) *Person* (Wissen aktiv reflektierend, kritisch (re)konstruierend, Aktualität von Wissen), (b) *gegenseitiger Unterstützung* (gemeinsame Werte, gemeinsame Vision vom Lernen/von der Rolle der Lehrkraft, kollektives Lernen, gemeinsame Praktiken) und (c) *Organisation* (Ressourcen, Strukturen, Systeme, Förderkultur, unterstützende, anregende, gemeinsame Führung). Die Präzisierung, die eine solche Differenzierung von Ausprägungsmomenten für die Forschung darstellt (sie allerdings auch komplexer macht), kann diagnostisch im Rahmen der Begleitung oder des Selbst-Monitorings von PLGs eingesetzt werden.

Zuletzt sei auf die unterschiedlichen Diskursstränge (z. B. zur Schulentwicklung, Organisationsentwicklung, Führung, Professionalisierung etc.) und Wissensbasen (theoretische Modelle, empirische Befunde, Erfahrungswissen) hingewiesen, von denen PLG-Merkmale abgeleitet werden (Kansteiner et al., 2020). Beispielsweise lässt sich aus Positionen zur Professionalisierung herleiten, dass die lernorientierte Kooperation über ein dialogisches Verhältnis verlaufen sollte und im entsprechend gestalteten Gespräch Annahmen kontrastiert werden können sowie die Selbstsicht durch Fremdsicht angereichert werden kann (Helsper, 2016). Aus empirischen Ergebnissen schöpft man beispielsweise die Erkenntnis, dass ein konsequenter Rückbezug auf (Miss)Erfolgsdaten hilft, Entwicklung zielführend zu verfolgen (Williams, Matthews, & Hilton, 2007).

Weil das Format der PLG für Professionalisierung stark gemacht wird, werden nachfolgend die zentralen Ansätze zur Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften skizziert und das Format der PLG dazu in Relation gestellt. Danach schlagen wir den Forschungsstand zur Wirkung von L-PLGs auf, um die empirische Erkenntnis über Professionalisierung und Schul- und Unterrichtsentwicklung daneben zu stellen.

3 Die Verortung von Lehrkräfte-PLGs im professionstheoretischen Rahmen

3.1 L-PLGs vor dem Hintergrund des strukturtheoretischen Ansatzes

Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft kennt unterschiedliche Bestimmungsansätze zur Professionalität im Lehrer*innenberuf. Sie entspringen unterschiedlichen wissenschaftlichen Denklinien⁵, lassen sich aber, wenn man diese zurückstellt, als Hintergrund für L-PLGs verbinden. Neben dem strukturtheoretischen Bestimmungsansatz erweisen sich der kompetenztheoretische und der (berufs-)biographische Bestimmungsansatz als Referenzrahmen⁶.

Der strukturtheoretische Zugang, der älteste der drei Ansätze, vertieft die gesetzmäßigen Handlungsstrukturen und Dynamiken der pädagogischen Interaktion, die vom Zusammenspiel der Institution Schule und den Erwartungen der Gesellschaft geprägt ist, welche jeweils eigenen Handlungslogiken folgen (Helsper, 2016; Herzmann & König, 2016). Aus diesen ergeben sich Anforderungen an den Lehrkräfteberuf, die sich mitunter als Widersprüche ausbreiten und als sog. Antinomien⁷ in der Struktur des Berufs liegen. Sie sind nicht aufzulösen, sondern erscheinen Lehrkräften als Handlungsdilemmata, was zu einem Handeln unter Ungewissheit bzw. „Nicht-Standardisierbarkeit“ (Oevermann, 2002, S. 21) führt. Die Lehrkraft steht, so arbeitet der Ansatz heraus, mit dem Schüler bzw. der Schülerin in einem erzwungenen pädagogischen Arbeitsbündnis, in dem sie

5 Von eher statistisch-quantitativen Forschungspositionen, angelehnt an Denkrichtungen der Psychologie, die mehr oder weniger die Technologisierbarkeit berufsrelevanten Handelns mitdenken (u. a. kompetenzorientierter Ansatz) über eine soziologisch geprägte qualitativ-rekonstruierende Perspektive (u. a. strukturtheoretischer Ansatz) bis hin zu integrativen Ansätzen (u. a. (berufs-)biografischer Ansatz) (Tillmann, 2014).

6 Für eine vertiefende Auseinandersetzung: Terhart (2011); Cramer (2020); Cramer, König, Rothland & Blömeke (2020); Herzmann & König (2016).

7 Solche Handlungsparadoxien (Oevermann, 1996; Helsper, 1996) zeigen sich zum Beispiel im Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz: Einerseits existiert die Erwartung einer emotionalen Verbundenheit des/der Pädagog*in mit jedem Kind, andererseits wird eine professionelle Distanz gefordert. Oder es muss zwischen den Polen Einheit und Differenz ausbalanciert werden, indem idealerweise dem Anspruch auf individueller Förderung und Gleichbehandlung aller Kinder nachgekommen wird.

einerseits individuelle Entwicklungen begleitet (ähnlich der therapeutischen Krisenbewältigung), andererseits jedoch auch Wissen und Normen vermitteln soll, die überindividuell sind (Helsper, 2006). Unter diesen Antinomien ist jeweils eine begründete Entscheidung in Bezug auf jedes Kind und den pädagogischen Schritt zu fällen. Professionalisierung geschieht dann, wenn eine „... wissenschaftliche kenntniskritische Begründungsbasis des professionellen Lehrerhandelns“ (Oevermann, 2002, S. 59), die auf mehreren Fachwissensbasen fußt, erarbeitet wird. Dazu gehört auch Wissen über Formen der Vermittlung und Problemlösung, die an den Entwicklungsstand der jeweiligen Schüler*innen ausgerichtet sind und die Fähigkeit sicherstellen, das pädagogische Arbeitsbündnis adressatenbezogen auszugestalten (ebd.).

Für den Professionalisierungsprozess wird u. a. die reflexiv-kollegiale Auseinandersetzung empfohlen, um Handlungsroutrinen im anforderungsreichen Spannungsfeld auszubilden. Dabei kann anhand exemplarischer Fälle über Formen hermeneutischer Rekonstruktionen das Verstehen geübt und ein motivierender und souveräner Habitus ausgebildet werden (ebd.). Anhand der Interpretation exemplarischer Fälle kann Konkretes durchdacht und erprobt und für weitere schulische Situationen antizipiert werden. Einsichten in grundlegende Strukturen des Lehrer*innenhandelns sind so möglich und es ergibt sich eine Handlungsentlastung angesichts der Ungewissheit in der pädagogischen Situation (Wernet, 2006). Oevermann (2002) und Helsper (2020), die den strukturtheoretischen Ansatz geprägt haben, äußern die Hoffnung, dass sich die Grundprinzipien der Lehrer*innenbildung (erste und zweite Phase) und der sich im beruflichen Verlauf entstandene professionalisierte Habitus in der späteren Berufspraxis durch selbständige kooperative Weiterbildung verstetigt:

„... die dynamische Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerhabitus in Weiterbildungs-, kollegialen Beratungs- und externen Supervisionsprozessen angesichts gesellschaftlicher, institutioneller und pädagogischer Weiterentwicklungen ...“ (Helsper, 2020, S. 183).

Die spezifischen Merkmale, die PLGs auszeichnen, erlauben, sie als ein zentrales Format solcher kollegialen Beratung zu empfehlen. Umgekehrt liegt nahe, für die kollegiale Beratung innerhalb der Lehrkräftekooperation aufgrund dieses theoretisch fundierten Professionalisierungsanspruchs spezifische Qualitäten zu fordern, sodass sie letztlich PLG-artig werden: Wissensausbau unter Hinzunahme wissenschaftlicher Bezüge (nicht nur Erfahrung teilen), reflektierendes und reflexives Durchdringen der eigenen Praxis (nicht nur Tipps geben und Probleme bei den Schüler*innen verorten), System- und Sozialbezüge mitreflektieren (nicht nur ‚mein Unterricht und ich‘ zur Grundlage machen).

3.2 L-PLGs vor dem Hintergrund des kompetenztheoretischen Ansatzes

Im Verständnis des kompetenztheoretischen Bestimmungsansatzes zur Professionalität im Lehrberuf verfügt eine Lehrkraft dann über professionelle Handlungskompetenz, wenn sie über eine dem Zweck dienliche Haltung verfügt, ein Höchstmaß an geforderter Kompetenz in verschiedenen Fachbereichen entwickelt und sich diese dann in den Leistungszuwächsen der Schüler*innen zeigen (Terhart, 2011). Das von Baumert & Kunter (2006) ausgearbeitete Modell umfasst dabei Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen und berücksichtigt affektiv-motivationale Dimensionen wie Überzeugungen, Werthaltungen, selbstregulative Fähigkeiten und motivationale Orientierungen. Alle diese Bereiche sind wiederum in Kompetenzfacetten aufgegliedert, wie z. B. im Bereich des Fachwissens das Wissen über fachspezifisches Denken von Schüler*innen, Erklärungswissen, Wissen über Lernprozesse etc. (ebd.). Vertreter*innen des kompetenzorientierten Ansatzes betonen die Erlernbarkeit und Vermittlungsfähigkeit der genannten kognitiven sowie nichtkognitiven Merkmale (Baumert & Kunter, 2011). Ausgehend von Befunden der Kompetenzforschung weisen sie darauf hin, dass sowohl kognitionsbezogene als auch motivational-volitionale Dispositionen eine wesentliche Rolle im Rahmen von Professionalisierungsprozessen spielen, und dass diese über unterschiedliche Interventionen modellierbar, also entwickel- und formbar sind (Baumert & Kunter, 2006). Kompetenz mit ihrer Wissens-, Könnens- und Wollensdimension führt dann zu einem bestimmten Lernertrag der Schüler*innen (Rothland, Cramer & Terhart, 2018).

Das Rahmenwerk der deutschen Standards der Lehrer*innenbildung der Kultusministerkonferenz orientiert sich am kompetenzorientierten Bestimmungsansatz und definiert Könnenskomponenten (KMK, 2004 i. d. F. von 2019). Sie stellen Zieldimensionen für alle Phasen der Lehrkräftebildung dar, wobei zwischen Standards, die der theoretischen und solchen, die der praktischen Lehrkräftebildungsphase zugeordnet sind, unterschieden wird (ebd.). Diesen Standards werden Kompetenzen zugeordnet, z. B. „Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe“ (ebd., S. 12). Die Ausweisung von Standards in Form überprüfbarer Kompetenzen erfüllt dabei zwei bildungspolitische Funktionen: Zum einen wirken konkrete Wissensdimensionen und Kompetenzerwartungen unterstützend bei der curricularen Ausgestaltung der Lehrkräfteaus- und -fortbildung, zum anderen werden sie genutzt, um Kompetenzausprägungen des Berufsstands zu überprüfen, um so auch Rückmeldung zu Reformbewegungen zu erhalten (Herzmann & König, 2016).

Diese Liste des zu erreichenden Könnens der Lehrkräfte, die mit dem kompetenztheoretischen Ansatz in die Debatte eingeführt wurde, kann als thematische und zielbezogene Richtungsangabe für individuelle Entwicklungsanstrengungen zugrunde gelegt werden. Die Abweichungen, die sich nach einer persönlichen Ist-Stands-Bilanz in den Kompetenzfeldern als weiterzuentwickeln eröffnen, weisen einen Fort- und Weiterbildungsbedarf aus und können ein Anhaltspunkt für die kooperativ unterstützte Lernerarbeit in einer L-PLG sein. Mithilfe der Standardliste würde u. a. durch den Bereich des Innovierens zugleich sichergestellt, dass sich das Lernen in einer L-PLG nicht auf Unterricht beschränkt, sondern ebenso vertieftes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in außerunterrichtlichen Bereichen (z. B. Teamorientierung, Organisationswissen) angestrebt wird. Außerdem unterstreicht die *Kompetenzvorstellung* (Weinert, 2001⁸) auch den Schritt, erweitertes Können zur tatsächlichen Lösung von Problemen einzusetzen, also vom Lernen bis zur Veränderung von Praxis zu kommen, wie es ein Merkmal der PLG-Arbeit ist.

3.3 L-PLGs vor dem Hintergrund des (berufs-)biografischen Ansatzes

Der (berufs-)biografische Bestimmungsansatzes weist Professionalität als Anspruch und ihre Entwicklung als Geschehen über die gesamte berufliche Lebensspanne aus und arbeitet die Bedeutung der (berufs-)biografischen Dimension für Entwicklungen auch nach der Ausbildungsphase heraus. Er befasst sich u. a. mit den Berufsphasen (z. B. erste, zweite, dritte Phase der Lehrkräftebildung oder Austritt), spürt Muster beruflicher Entwicklungsverläufe auf (Herzmann & König, 2016) oder prüft, wie berufliche Entwicklungsaufgaben individuell bewältigt werden (Hericks & Keller-Schneider, 2012).

Professionalisierung ist hiernach nicht nur der Ausbildungsphase vorbehalten, sondern auch ‚on the job‘ sind Phasen beruflicher Konsolidierung erforderlich sowie Lerngelegenheiten notwendig, um Entwicklung zu entfalten. Professionalisierung wird als „(berufs-)biografisch dauerhafte[r] und komplexe[r] Prozess“ (Wittek & Jacob, 2020, S. 199) der beruflichen Sozialisation beschrieben. Auch lebensgeschichtliche Momente wirken sich auf diese aus, weil biografisch erworbenes Wissen ebenso Handlungsmöglichkeiten liefert (Wahl, 2006). Das (Berufs-)Biografische zeigt sich dabei allerdings auch als potenziell krisenhaft (Hericks,

8 Kompetenz sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f).

Keller-Schneider & Bonnet, 2018), da es nicht nur Entwicklung aus positiven Erfahrungen speist, sondern desgleichen durch (berufs-)biografische Herausforderungen. Beispielsweise können erschwerte Lebenslagen wie die Versorgung von Familie oder eine Krankheit die Berufsausübung maßgeblich tangieren, dabei jedoch professionalisierend wirken, wenn beispielsweise effizientere Strategien für die Berufsausübung entwickelt werden müssen. Auch ministeriell angeordnete Umstrukturierungen (z. B. Inklusion) zwingen die Professionellen, ihre Kooperationspraxis neu zu verhandeln und umzugestalten (Heinrich, Arndt & Werning, 2014). Die beruflichen Entwicklungsaufgaben⁹ ergeben sich aus spezifischen beruflichen Anforderungen heraus und es liegt nahe, sie entsprechend dort zu bearbeiten und zu bewältigen. Auch sind explizit Lerngelegenheiten gefragt, um sich mit diesen Herausforderungen, aber auch mit der eigenen (schulbezogenen) Sozialisation auseinanderzusetzen, neue Erfahrungen zu machen, Ressourcen zu erkennen und Kompetenzen auszubauen (ebd.). Dies lässt folglich auch vor dem dritten hier herangezogenen Ansatz das Format der PLG als einen stützenden Rahmen erscheinen und die Merkmale Vertrauen und Dialog versprechen eine Gemeinschaft, in die und von der auch mühsamere Klärungsprozesse getragen werden können.

In der Zusammenschau aller drei Bestimmungsansätze zur Professionalität im Lehrkräfteberuf zeigt sich zweierlei. Während die ersten beiden Ansätze in „zwei klar voneinander getrennte[n] wissenschaftliche[n] Arenen mit deutlich anderen Akteuren“ (Tillmann, 2014, S. 314) verhandelt werden, ist der (berufs-)biografische Ansatz mit beiden zu verbinden und kann als Vermittler dienen, weil er eine „querliegende Forschungsperspektive“ (Wittek & Jacob, 2020, S. 200) aufschlägt und sich mit beiden entfalten lässt. Außerdem denken der strukturtheoretische als auch der kompetenztheoretische Ansatz Wissen und Können als Voraussetzung für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs, allerdings unter unterschiedlicher Logik und ihrer jeweiligen Begrenzung: Der erste beansprucht Professionalität als Absicherung, dass Lehrkräfte die Ungewissheit, der das Pädagogische unterliegt, erfolgreich bewältigen können, der zweite, dass Lehrkräfte dann über das Rüstzeug verfügen, pädagogisch erfolgreich zu sein, wenn sie sich spezifisch ausgebildet haben. Die Rekonstruktionslogik des einen läuft in der Rezeption allerdings Gefahr, als erfahrungsbasiert geschmälert, der Lernbarkeit-

9 Hericks & Keller-Schneider (2012) sprechen von vier Entwicklungsaufgaben: die Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation. Bei der Rollenfindung geht es um die Entwicklung einer professionellen Identität und dem Ausloten berufsimmanenter Widersprüchlichkeiten z. B. dem Verhältnis zwischen Nähe und Distanz. Vermittlung als Bewältigungsaufgabe beschreibt die Herausforderung den Lerngegenstand an die entsprechende Lerngruppe anzupassen. Die Einschätzung, Wertschätzung und Lenkung der Lernenden ist unter der beruflichen Anforderung „Anerkennung“ subsummiert. Die Kooperation zielt darauf ab, sich im Gefüge eines Kollegiums und der Institution Schule als Mitglied zu entwerfen.

scharakter des anderen als Technologie ausgelegt zu werden (ebd.). Führt man von hier bis zum professionalisierenden Format der PLG, kann dies praktisch als Anregung genutzt werden, sich der eigenen Vorstellung von Professionalität gewahr zu werden, sie entlang der Kernideen der Professionalitätsansätze zu prüfen und ggf. zu aktualisieren. So ist der dem eigenen Beruf unterliegende Anforderungsrahmen zu erfassen, der noch *vor* konkreten Absprachen der PLG Orientierung gibt und sich bestenfalls mit auf die Qualität des Austausches auswirkt.

Stellt man die differenten Logiken in den Hintergrund, können die beiden Ansätze für die Orientierung der Weiterentwicklung im Rahmen der PLG nebeneinander fruchtbar gemacht werden. In Anlehnung an den strukturtheoretischen Ansatz bleiben Lehrkräfte daran erinnert, dass sie – entsprechend der besonderen beruflichen Situation, dass die Begleitung des einzelnen Kindes das Verstehen jeder Situation als Einzelfall erfordert – reflexiv Handlungsroutrinen weiterzuentwickeln und die Autonomieentwicklung des Kindes (Bildungsziel der Selbstführung) zu stützen, auch wenn das System in seiner Homogenitätslogik eine Vereinheitlichungstendenz erzeugt (Wenning, 2013). Zugleich kann entlang des kompetenzorientierten Ansatzes und seiner Kompetenzlisten ausgelotet werden, auf welche Teilkompetenzen sich die Weiterentwicklungsbemühungen der Lehrkräfte noch ausrichten können, um das trotz Ausbildung nicht abgeschlossene Können auszubauen und von dort aus pädagogische Praxis neu zu gestalten.

Der berufsbiografische Ansatz kommt wiederum zum Tragen, weil berufliche Praxis trotz des Studiums nicht frei von *nicht*wissenschaftlichen biografischen Einflüssen ist und dies der Reflexion bedarf. Neben offiziellen Aus- und Fortbildungsbeiträgen spielt dort beispielsweise mit hinein, welche Erziehungs- und Bildungserfahrungen in der eigenen Familie als sinnvoll erfahren wurden und werden, welche Einschränkungen oder Ermögligungen der jeweilige Schul- und Kollegienkontext schafft oder wieviel Kapazität in die berufliche Aufgabe vor dem Hintergrund der Bewältigung des gesamten Lebenszusammenhangs investiert werden kann (Teilzeit, persönliche Krisen, Karriere o. ä.). Professionalisierung heißt unter Hinzunahme der (berufs-)biografischen Perspektive dann, die eigenen Angemessenheitsvorstellungen zu hinterfragen, die Notwendigkeit von Veränderungen zu thematisieren, Vorbehalte oder Unsicherheiten einzubringen, Handlungsalternativen auszuprobieren und kultivierte Wissensbestände anzureichern (Hericks & Keller-Schneider, 2012). Dies im Rahmen des Formats der PLG zu verfolgen, kann man damit begründen, dass zwar Professionalität als ein individuelles Entwicklungspotenzial zu verstehen ist, aber Professionalisierung immer auch mit Bezug zum Kontext, situiert und eingebettet in soziale Gefüge stattfindet (Retelsdorf & Südkamp, 2012; Lipowsky, 2014). Der Diskurs legt nahe, Professionalisierung „... nicht unabhängig von der Eingebundenheit und dem Lernen im Kollegium ...“ (Cramer, 2014, S. 183) zu arrangieren. Empirische Befunde unterstützen die Idee, Lernen am Arbeitsplatz zu verorten (Evers, Kreijns & van der Heijden, 2016) und sichern zu, dass kollektiv angelegte, arbeitsplatznahe

Settings essentielle Lerngelegenheiten für Lehrkräfte darstellen (Mayr, 2007). Befunde des internationalen Vergleichs verweisen auf eine entsprechende Lehrkräftekooperation (Schleicher, 2019):

„Die TALIS-Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Weiterbildungsaktivitäten direkten Effekt auf die Unterrichtspraxis haben, wenn sie in den Schulen stattfinden und den Lehrkräften die Möglichkeit geben, in Gruppen zusammenzuarbeiten“ (ebd., S. 104).

3.4 Übergreifende Bilanz zur Verortung von L-PLGs im Rahmen der Professionalisierungsansätze

(1) Das Format der PLG, umgesetzt als schulnahe Lehrkräftekooperation in der dritten Phase der Lehrkräftebildung, begegnet einigen Erwartungen der drei Professionalisierungsansätze aufgrund seiner spezifischen Merkmale und Qualitäten. Die Zusammenstellung dessen, was Professionalisierungsansätze als Ansprüche an Lehrkräfte stellen, fordert sie letztlich auf, innerhalb ihrer verschiedenen Kooperationen Zusammenarbeit auch dafür aufzusuchen und entsprechend zu gestalten, dass sie darin in der notwendigen Professionalisierung unterstützt werden bzw. unterstützen.

(2) Die Reflexion berufspraktischer Momente ist ein zentrales Element aller drei Ansätze. Dies in der Nähe zum Berufsfeld und in der Gemeinschaft mit anderen dort wirkenden Personen zu verfolgen, findet Unterstützung in den Vorschlägen des Diskurses. Die Reflexion umfasst dabei – wenn man sich strukturtheoretisch die Antinomien, kompetenztheoretisch die Breite der bildungswissenschaftlichen Kompetenzen sowie (berufs-)biografisch die Eingebundenheit des gewählten Berufs vom Privaten bis in die Makro-Ebene des Systems bedenkt – im weitesten Sinn auch die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Ansprüchen, Entwicklungstendenzen von Kultur und Struktur der eigenen Schule sowie berufs- bzw. schulspezifischen Orientierungsräumen und feldspezifischen Strukturen (van Manen, 1995; Herzog & Munz, 2012).

(3) Aus dem strukturtheoretischen Ansatz stammt die Idee, auch auf die Fallarbeit zurückzugreifen. In der dabei stattfindenden Auseinandersetzung mit Kolleg*innen über pädagogische Unsicherheitsmomente muss die praktische Vorgehensweise begründet, verstehbar gemacht und reflektiert werden (Neuweg, 2010). Das Ziel, gewohnte Muster der Situationsauffassung (verdichtetes Wissen) aufzubrechen und wieder systematisch zu verdichten, kann über die Rekonstruktion der subjektiven und der kollektiven Vorstellungen angebahnt werden und Übungen im konkreten Handlungsfeld können mit kollegialer Rückmeldung und

Unterstützung verknüpft werden (Wahl, 2006; Neuweg, 2010). Das verlegt solche Kooperation sinnvollerweise in den schulischen Nahraum, wozu eine PLG ein geeignetes Format darstellt. Das zentrale Medium ist, so lässt sich weiter ableiten, der (reflektierende) Dialog, also jene Form des Gesprächs, die im Besonderen auf der Ebene der Haltung von Gleichrangigkeit, Empathie und Vertrauen geprägt ist, überdies den Kriterien eines strukturierten Gesprächsprozesses folgt und die Unterscheidung von Beobachtung und Bewertung in Analyse und Austausch konsequent berücksichtigt (Junghans, 2018).

(4) Aus der Logik aller drei Ansätze, nachfolgend im Zusammenhang des kompetenzorientierten Ansatzes zum Ausdruck gebracht, ist außerdem ein langfristiges und stetiges Reflexionsgeschehen zu beanspruchen, in dem andere eine entscheidende Rolle spielen:

„Die Entwicklung von Expertise ist von systematischer und reflektierter Praxis über einen langen Zeitraum hinweg abhängig Während ihrer Entwicklung ist sie auf Vorbilder, Coaching und diskursive Rückmeldung angewiesen.“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 505 f.)

Dazu gehört auch der Rückgriff auf professionalisierendes Wissen, das sich als wissenschaftliches Wissen aus mehreren Fachbereichen zeigt. Im strukturtheoretischen Ansatz geordnet als erziehungswissenschaftliches, fachliches und fachdidaktisches Wissen (Oevermann, 2002, S. 59 ff.), im kompetenztheoretischen Ansatz operationalisiert über die Wissensdomänen und -typen, die neben kognitiven auch motivationale-selbstregulative Anteile umfassen. Die Sicherung dieses Wissens ist nicht mit der Ausbildung abgeschlossen, sondern bleibt in allen Ansätzen zeitlich auch nach dem Abschluss der Ausbildung ein relevantes Bestreben. Das Voneinander- und Miteinanderlernen der PLG-Idee entspricht dem in einem ersten Schritt, allerdings nicht hinreichend, wenn es um die Aktualität von Wissen geht. Hierfür ist mit abzusichern, dass es sich um professionalisierendes Wissen handelt und sich nicht auf den Rückgriff auf Alltagserfahrung beschränkt. Die Erkundung bzw. Bestandaufnahme pädagogischer Praxis für Unterrichtsentwicklung bezieht selbstverständlich die Reflexion entlang wissenschaftlich herausgearbeiteter Kriterien z. B. zur Lernwirksamkeit mit ein (Helmke, 2017).

(5) Mit dem (berufs-)biografischen Ansatz als Orientierung für die PLG-Arbeit erhält der Anspruch an Reflexivität Nachdruck, also in der Auseinandersetzung über die Berufspraxis auch über das eigene Denken und Handeln und wovon es sich leiten lässt, mit nachzudenken. Reflexivität wird erreicht, wenn die eigene Ausgestaltung des Pädagogischen unter Antinomien betrachtet wird und wenn die eigene Person im Aufbau selbstregulativer Kompetenz in Resonanz kommt. Besonders aber bringt sie die (berufs-)biografische Reflexion hervor, wenn sie pä-

dagogisches Denken und Handeln an der Person und ihrer (Berufs-)Sozialisation (z. B. Interessen, Normen, Perspektiven und Motive) spiegelt. Somit zeigt sich aus der Betrachtung der Professionalisierungsansätze und der hiervon abgeleiteten Sinnhaftigkeit des Formats der PLG ein theoretisch hergeleiteter Zugewinn, der von Unterrichtsentwicklung bis zur Ich-Stärkung reicht.

4 Forschungsbefunde zum Wirkungsspektrum von Lehrkräfte-PLGs

4.1 Zum Wirkungsspektrum von L-PLGs unter forschungsmethodischer Vielfalt¹⁰

Die Wertschätzung, die das Format der L-PLG durch die Bezeichnung „Königsweg“ (Rolff 2016, S. 119) erfährt, legt eine von ihr ausgehende Wirkung nahe. Gleichzeitig zeigen die Varianten, in denen L-PLGs hinsichtlich Zusammensetzung, Ziele, Prozessgestaltung etc. zu unterscheiden sind (Kansteiner, 2021), dass mit L-PLGs vielfältige Hoffnungen und Absichten verbunden sein können: neben Kompetenzaufbau und Einstellungsveränderung einmal in Richtung der Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns oder auch in Richtung der Qualitätsverbesserung der Arbeit auf anderen schulischen Ebenen.

Insgesamt muss die Frage der Wirkung von L-PLGs jedoch unter mehreren Einschränkungen bilanziert werden. Zum einen sollten Befunde vor dem Hintergrund gelesen werden, dass das Verständnis von PLG über die Studien hinweg uneinheitlich bzw. uneindeutig konzeptualisiert ist. Einige Studien bedienen sich der Begriffstrias (professionell, lernen, Gemeinschaft), um ko-konstruktive Aktivitäten von Lehrkräften zu implizieren, ohne differenziert PLG-Dimensionen mit ihren Subkomponenten zu erheben. Im bundesdeutschen Raum wird vielfach die Kooperationsintensität bzw. -qualität als Gütemaßstab herangezogen und dort, wo die Ebene der Ko-Konstruktion erreicht ist, wird dies mit PLG gleichgesetzt. Ebenso unscharf verhält sich die internationale Debatte hinsichtlich des genauen Gruppenrahmens, -verständnisses und -komposition: Die Studien beziehen sich auf PLGs, die sich als Gruppen verschiedener Reichweite entpuppen: Teams (u. a. McLaughlin & Talbert, 1993; Bensen & Hübner, 2012), Kollegien (u. a. Newman & Wehlage, 1995; Hipp & Huffman, 2003; Hord, 2004; Schechter, 2007) oder institutionsübergreifende Kooperationen (u. a. Toole & Louis, 2002; Prenger, Poortman & Habelzalts, 2017). Die Auslegung des PLG-Formats streift Vorstellungen von einem kooperativen Gefäß, einem Fortbildungsraum oder einer schulischen Arbeitsgruppe. Mitglieder der erforschten PLGs sind in der

¹⁰ Es handelt sich bei der Darstellung um Auszüge der Dissertation von Susanne Schmid, die noch in der Fertigstellung ist (Schmid, 2023).

Regel Lehrkräfte, mitunter kombiniert mit Wissenschaftler*innen, Sonder- und Sozialpädagog*innen, schulischen Funktionsträger*innen, Studierenden oder Netzwerkpartner*innen. Außerdem ist mitzudenken, dass die jeweiligen Zieldimensionen, die die Mitglieder der PLGs anvisieren (Persönlichkeitsentwicklung, Professionalisierung in relevanten Wissens- und Handlungsbereichen oder die Förderung der Schüler*innenleistungen) und die Wirkungskette bzw. dabei eingesetzten statistischen Variablen deutlich variieren. Die Befunde werden im Diskurs dennoch als weitgehend vergleichbar behandelt.

Weil es zugleich relevant ist – auch mit Blick auf eine Schulsystementwicklung, die gehalten ist, evidenzbasiert verfolgt zu werden (Demski, 2017) – insgesamt Ergebnisse zu Kooperationen zu generieren, die mit Bezug zum Kern der Merkmale einer PLG operieren, lässt sich so die ‚grobe‘ Eignung von PLGs als ein Professionalisierungsinstrument oder gar eine Reformstrategie begründen. Angesichts der Mehrdimensionalität von Schulqualität (Steffens & Bargel, 2016) erlaubt es sich auch, bei der Frage nach Wirkung sowohl Veränderungen in der Lehrkräftezufriedenheit, dem Lehrkräftewissen, der Selbstwirksamkeitserwartung, Resilienz oder des beruflichen Selbstverständnisses als auch Effekte für die Schule, den Unterricht und die Schüler*innen miteinander zu bilanzieren. Dass Wirkung in verschiedenen Richtungen gemeinsam zählt, könnte klarer gehandhabt werden, wenn Zielperspektiven als ein Kontinuum angelegt würden, zwischen den Polen einer eher instrumentellen Zweckrationalität (PLG-Qualität misst sich an dem Ausmaß, das zur Verbesserung des Schüler*innenlernens beiträgt, u. a. Newman & Wehlage, 1995; Louis, Marks & Kruse, 1996) bis hin zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung (Lehrkräfte entwickeln sich über die berufsbezogene Weiterbildung hinaus; Kansteiner et al., 2020). Somit würde neben dem häufig unterstrichenen Kernziel von Schule, der Bildungsarbeit, die größere Tragweite dessen, was sich mit dem Gemeinschaftsbegriff verbindet, in Einklang bringen lassen:

„Community is really about the quality of day-to-day life in schools The value of community needs to be disentangled from instrumental values of improving measurable student outcomes (e. g. achievement)“ (Furman-Brown, 1999, S. 10).

In den letzten 25 Jahren der Forschung zu L-PLGs, in großem Umfang im englischsprachigen Raum, finden sich außerdem diverse forschungsmethodische Zugänge und Studiendesigns, zu denen in übergreifenden Bilanzierungen ebenfalls nicht differenziert wird. So basieren Ergebnisse auf Fallanalysen einzelner PLGs oder einer Gruppe von PLGs an einer Einzelschule mit vielseitiger Datengewinnung von Beobachtungen bis zu Selbstauskünften über individuelle Eindrücke zu Wirkungen der PLG-Arbeit. Wirkungsforschung im engeren Sinn quantitativ-empirischer Forschung, die ein entsprechend komplexes Design bis zur gezielten Erhebung von Veränderungen in der Praxis bedürfte, ist selten. Außerdem

klären die wenigsten Studien, ob positive (oder ggf. auch negative) Veränderungen auf die PLG-Arbeit direkt zurückzuführen sind oder ob dazwischen gelagerte Faktoren Effekte moderieren bzw. mediiieren, ob beispielsweise nicht die Arbeit entlang der Qualitätsmerkmale von PLGs, sondern die Gruppenkomposition, individuelle Voraussetzungen oder schulische Bedingungen den Ausschlag geben.

Ungeachtet der benannten Einschränkungen schlägt sich allerdings eine Gesamtbefundlage auf, die ermutigend klingt und die wir im Folgenden auszugswise betrachten wollen. Dazu wählen wir Studien, mithilfe derer wir verschiedene Wirkungsrichtungen beschreiben und teilweise ergänzend Einblick in unterstützende Einflüsse auf L-PLGs geben können.

4.2 Exempel deutschsprachiger Studien zur Wirkung von L-PLGs

Im deutschsprachigen Raum wurde 1997 eine erste Studie mit Bezug zum Format der PLG im Rahmen der Einrichtung erweiterter Halbtagesgrundschulen in Niedersachsen durchgeführt. Nachdem an Primarstufen strukturelle Veränderungen vorgenommen worden waren (Zeitstrukturen, Klassenführung im Tandem, Etablierung von Jahrgangsteams), erkennt man anhand der erhobenen Daten erweiterte Kooperationsaktivitäten und positive Wirkung auf die individuelle Kompetenzentwicklung, die Intensität der Selbstreflexion und das Entlastungserleben der Lehrkräfte (Holtappels, 1997, 2020). Den Selbstaussagen der Lehrkräftebefragung nach lösen die mit den neuen Strukturen einhergehenden Kooperationen dreierlei aus: (a) Die Lehrkräfte intensivieren ihre Reflexion des Unterrichtsgeschehens und ihres eigenen unterrichtlichen Handelns. (b) Sie gewinnen mehr Raum für Beobachtung, Vergleich, Austausch und Rückmeldung, was zu einem Überdenken der Wahrnehmung von Schüler*innenverhalten und der eigenen pädagogischen Praxis führt. (c) Die neuen Reflexionsmöglichkeiten bieten wiederum die Chance, gemeinsam neue Handlungsansätze im Unterricht kennenzulernen und zu erproben. Neben individueller Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte verbessert sich der Kontakt zu den Schüler*innen und ihre Förderung durch die Entwicklung nachhaltiger Formen der Diagnose bzw. Beurteilung (ebd.). Entgegen der Annahme, dass sich die zeitliche Ausdehnung der Zusammenarbeit negativ auf das Belastungserleben auswirken könnte, wird berichtet, dass die neu etablierten kooperativen Settings die Arbeit erleichtern, Sicherheit erzeugen, weil gemeinsam Entscheidungen getroffen werden, Verantwortung geteilt wird und sich die Arbeitsatmosphäre verbessert (ebd.). Diese Ergebnisse wurden in differenzierter Form im Rahmen einer weiteren Begleitforschung an Hamburger Grundschulen repliziert (Holtappels, 2008).

In einer jüngeren internationalen Längsschnittstudie *ADDITION* (2009–2013) nimmt die Forschendengruppe konkret Bezug auf das Format der PLG. Sie untersuchen unterschiedliche Einflussfaktoren der Unterrichts- und Schulebene auf die Entwicklung der Schüler*innenkompetenz in Mathematik und den Naturwissenschaften. Kooperationen auf dem Qualitätsniveau von PLGs, so ein Fazit, schaffen es, dass die Lehrkräfte persönliche Entwicklungskapazitäten sowie Lerngelegenheiten verstärkt wahrnehmen und sich stärker gemeinsam verantwortlich fühlen (Holtappels, 2013).

Mit Blick auf die Verbesserung der Schüler*innenleistungen im Fach Biologie erhebt die Studie von Lücken (2012) die Qualität der in PLGs kooperierenden Biologielehrkräfte und Fachdidaktikberater*innen. Neben der Validierung eines Instruments zur Messung der Merkmale erfolgreicher PLGs (mit Dimensionen wie Kooperation, gemeinsames Ziel, Reflexion, Ergebnisorientierung, Entscheidungsfreiheit der Lehrkraft und lernende Haltung der Lehrkraft) erhebt die Studie mit, wie der Ausprägungsgrad der PLG-Merkmale das Arbeitsklima in der Gruppe, die Veränderungsintention der Lehrkräfte und die Wahrnehmung der Schüler*innen zu Unterrichtsveränderungen vor dem Hintergrund einer Kompetenzorientierung vorhersagen. Die Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass die meisten Merkmale erfolgreicher PLGs das allgemeine Arbeitsklima in der Gruppe sowie die Intention, etwas zu verändern, vorhersagen können (ebd.). Außerdem steigert sich die Bereitschaft,

„... eigene Handlungsrouitinen aufzubrechen, Neues zu lernen und in den PLGs über ihre Arbeit und die Erfahrungen mit den neuen Unterrichtskonzepten zu reflektieren ...“ (ebd., S. 157).

In ähnlicher Weise trägt die Schweizer Studie *Schul-In IS UE* (Kunz-Heim, Arnold, Eschelmüller & Achermann, 2013) zur Erklärung von Zusammenhängen bei. Sie fand im Zuge der Reform *Einführung der integrativen Schulen in der Schweiz* statt, in der Unterrichtsteams in einer Art PLG kooperierten. Die statistisch gefundenen Befunde belegen schwache bis mittlere Zusammenhänge zwischen den Prozessqualitäten „Unterrichtsteam“ und den emotional-affektiven Output-Qualitäten „Motivation und Wohlbefinden“ und noch stärkere Zusammenhänge zwischen der spezifischen Prozessqualität „reflektierender Dialog“ und der Output-Dimension „Nutzen und Entlastung“. Außerdem benennt sie die von den Lehrkräften selbst wahrgenommene Wirkung in der Unterrichtsentwicklung (ebd., S. 148). Daraus lässt sich ableiten, dass die Qualität der Teamarbeit und die spezifisch PLG-artige Austauschqualität anregend und hilfreich für die Mitglieder wirkt.

Nicht selten wird im Rahmen von Modellversuchen die Teamorientierung der Lehrkräfte mit erhoben, so auch im Modellversuch *SINUS* (mit vier Projektphasen 1998–2003). Die Projekte hatten zum Ziel, die Effizienz des Unterrichts in den

MINT-Fächern zu steigern. Sie weisen dafür der kollegialen Zusammenarbeit (in sogenannten Sets) zwischen den Lehrkräften an der Schule, zwischen den Gruppen im lokalen Bildungsnetzwerk und auf überregionaler Ebene eine besondere Rolle zu. Die Sets werden ihrerseits von Koordinator*innen auf Länder- und Bundesebene betreut (Hertrampf, 2003) und diese mit dem PLG-Format vertraut gemacht, da die zu begleitenden SINUS-Arbeitsgruppen im Idealfall einer PLG gleichen sollten (Klein, 2009). In diesen wurden Themen mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Bezügen bearbeitet. Die mehrperspektivische Evaluation mit Prüfung (a) der Akzeptanz des Programms, (b) der Wirkung auf den Unterricht (Kompetenzgewinn sowie Motivations- bzw. Interessenentwicklung) und (c) den Fortschritten in der Lehrkräfteprofessionalisierung und der Qualitätssicherung auf Schulebene zeigt die erfolgreiche Implementation von L-PLGs mit einstellungsbezogenen Veränderungen wie Aufgeschlossenheit, Bereitschaft zur Selbstkritik, erweitertes Problembewusstsein und Entfaltung einer der Kooperation zugewandten Arbeitseinstellung. Auch kognitive Zugewinne im Fachwissen und zu Verfahren der Unterrichtsevaluation (Hospitation, kollegiale Selbstevaluation, Schüler*innenbefragung, Lernstanderhebungen, regionale summative Evaluation) werden als Gewinne berichtet. Als strukturelle Veränderungen zeigt sich der Anstieg institutionalisierter, stabiler Lehrkräfteteams und eine Zunahme der dafür aufgebrauchten Arbeitszeit.

Das deutsche Projekt *PIKAS – Mathematikunterricht weiterentwickeln* sucht Unterrichtsentwicklung systematisch auf breiter Ebene in Kollegien zu verwirklichen und adressiert Grundschullehrkräfte sowie Schulleitungen und Fachgruppenleitungen. Bearbeitet werden Themen wie Kooperation, kollegiale Hospitation sowie Leitung und Führung (Selter & Bonsen, o.J.). Um Qualitätsentwicklung im Unterricht zu erreichen, wird zur Mathematikdidaktik gelernt und gemeinsam Material erstellt. In einer begleitenden Längsschnittstudie im Vergleich zweier Grundschulen wurde erfasst, wie sich die PIKAS Lehrkräftekooperation in der Form der PLG über einen Zeitraum von ein bis eineinhalb Jahren entwickelte (Mitas, 2017). Zunächst bestätigen sich bekannte Befunde zum Einfluss organisatorischer, zeitlicher, räumlicher als auch personeller und interpersoneller Bedingungen auf die Implementierung von Kooperationsaktivitäten im Kollegium. U. a. wirken sich feste Kooperationszeiten, Umfang des Deputats, Beziehungskomponenten oder die Haltung zu Kooperation auf die Kooperationsgüte aus (ebd.). Dazu stellt sich heraus, dass eine zu starke Beteiligung der Lehrkräfte an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen während der Einführung kooperativer Arrangements den Erfolg dieser beeinträchtigen kann und sich demnach durchaus Top-Down-Vorgaben als kooperationsförderlich erweisen. Außerdem zeigen sich entgegen der Annahme individueller subjektiver Theorien über Unterricht in den Kooperationsgruppen recht einheitliche und zugleich aber auch relativ einfache Vorstellungen zur Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht (ebd.). Auf der konkreten Handlungsebene wiederum geben die befragten

Lehrkräfte an, ihren Unterricht eher alleine als gemeinschaftlich im Rahmen gemeinsamer Sitzungen weiterzuentwickeln. Der Schritt zu kooperativen Aktivitäten wird eher unternommen, wenn ein erkennbarer Nutzen für den eigenen Unterricht ersichtlich wird. Dann befördert dies wiederum den Qualitätsgrad des Austauschs hin zur Ko-Konstruktion (ebd.). Das Alter und das Geschlecht üben dabei keinen Einfluss auf das Kooperationsverhalten aus, hingegen behindern der Mangel an Respekt, Vertrauen, Akzeptanz oder an gegenseitiger Anerkennung erfolgreiche Prozesse (ebd.).

Wo Verbindlichkeit über das PLG-Format, vor allem, wenn es obligatorisch gesetzt wird, beansprucht wird, ist von Interesse, wie Lehrkräfte den Autonomieverlust einstufen – dies auch vor dem Hintergrund des gern bemühten Autonomie-Paritätsmusters (Soltau, Berthe & Mienert, 2012). In einer qualitativen Studie mit Lehrkräften des tertiären Bildungsbereichs¹¹ erfährt Köker (2012), dass die Lehrkräfte, die in obligatorischen Lerngemeinschaften arbeiten, nicht das Gefühl haben, in ihrer Autonomie eingeschränkt zu sein. Auch schätzen sie die Unterschiedlichkeit ihrer Kolleg*innen und erleben sich in kollegialer Fürsorge, weil Unterricht bereits mit den in der Klassen lehrenden Kolleg*innen geplant und anschlussfähig durchgeführt wird. Die verbindliche Kooperation entfaltet sich auch hier als Entlastungsfaktor (ebd.). Die Studienergebnisse lassen ferner erkennen, dass Normen und Werte nicht nur handlungsleitende Prämisse, sondern als ein sich zu entwickelndes Produkt der gemeinsamen Arbeit zu verstehen sind. Ebenso wird deutlich, dass Lehrkräfte Schüler*innen ganzheitlicher wahrnehmen, als dies mit dem pauschalen Begriff des Schüler*innenlernens im PLG-Diskurs zum Ausdruck kommt (ebd.).

Mit Blick auf Adaptionen von PLGs soll abschließend aus einer Befragung von Erzieher*innen und Grundschullehrkräften, die im Rahmen des siebenjährigen Pilotprojekts *Bildungshaus für Drei- bis Zehnjährige* als PLGs kooperierten, berichtet werden. Sie erstellten dort gemeinsam Unterrichtseinheiten für Kinder beider Einrichtungen, führten diese durch und reflektierten die Unterrichtssequenzen im Anschluss an die Erprobung (Schneider & Kipp, 2015). Die Sitzungstermine und Unterrichtszeiten waren integraler Bestandteil der Wochen- und Stundenpläne beider Institutionen. Zusätzliche wissenschaftliche Unterstützung erhielten die Einrichtungen durch eine Prozessbegleitung, Hospitationen an Good-Practice-Standorten, Fortbildungen in Form von Fachtagungen und standortbezogener Prozessevaluation für die Gruppen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2007). Die Ergebnisse belegen, dass regelmäßig über alle Gruppen hinweg der reflektierende Dialog Bestandteil der Arbeit ist und

11 Bei der untersuchten Schule handelt es sich um ein Bildungswerk. Da die drei Teilstudien das Thema Lehrkräfteautonomie im Kontext von Lehrkräftekooperation breit beforschen, stufen wir die Studie als angemessene Referenz ein.

praxisrelevante Effekte hinsichtlich der verbesserten Wahrnehmung der Kinder und einer schüler*innenzentrierteren Praxis erkennbar sind (ebd.).

Bilanziert man zusammenfassend diese Exempel deutschsprachiger Befunde, dann sieht man die Wirkung der Arbeit im Format der PLG auf vier Bereiche nachgewiesen: (a) berufliches Wohlbefinden, (b) fachlichen Kompetenzaufbau, (c) Intensivierung innovativen Denkens und (d) Veränderungen in der pädagogischen Praxis. Außerdem erfährt man, dass (e) die zeitliche Beanspruchung und Verbindlichkeit oder gar (f) die Vorgabe zur Kooperation nicht negativ gesehen werden. Mit zu bilanzieren ist indes, dass die Forschungsergebnisse gezielt angelegten Interventionsprojekten zur Unterrichtsentwicklung und der Etablierung PLG-artiger Strukturen entspringen. Man darf also davon ausgehen, dass eine Veränderungsmotivation bereits im Kontext der Projektbeteiligung vorliegt und weitere Elemente wie Projektimpulse, weitere Partner*innengruppen oder ergänzend gestellte Ressourcen die positive Wirkung mit beeinflusst haben. Insgesamt wird diese Tendenz von der internationalen Wirkungsforschung bestätigt.

4.3 Exemplarische Wirkungsbefunde zu L-PLGs aus dem internationalen Raum

Nicht selten finden sich Lehrkräfte in PLGs entlang der Fachzugehörigkeit, um über die Zusammenarbeit fachdidaktische Kompetenzen auszubauen, so auch in der Studie *Science Professional Learning Communities* (Jones, Gardner, Robertson & Robert, 2013). Aus der Analyse halbstrukturierter Interviews mit den Lehrkräften erfahren wir, dass viele Grundschullehrkräfte die Zusammenarbeit in den PLGs schätzen und bei sich beobachten, offener für Veränderungen in der Beurteilung und Unterrichtsplanung zu werden. Sie stellen bei sich ebenso Veränderungen im Wissen über das Curriculum und über Denkweisen von Schüler*innen im naturwissenschaftlichen Unterricht fest. In einigen Fällen berichten sie von gesteigertem Selbstvertrauen, naturwissenschaftliche Inhalte zu unterrichten. Neben diesen Zugewinnen verweisen sie aber auch auf Hürden und Notwendigkeiten für die PLG-Arbeit. So wünschen sie sich verbindlich geschützte Zeiträume für die Zusammenarbeit, die nicht durch alternative Arbeitsaufträge oder konkurrierende Projekte gestört werden. Auch geben manche an, frustrierenden Interaktionen mit Kolleg*innen begegnet zu sein, was ihre berufliche Entwicklung im Rahmen der PLG-Arbeit behindert. Außerdem profitieren, so ist zu erfahren, erfahrene Lehrkräfte weniger als unerfahrene, sodass sich die demografische Variable Berufserfahrung als relevant in Bezug zur Wirkungsfrage andeutet.

Immer wieder lassen sich auch positive Wirkungen auffinden, wo L-PLG-Arbeit in Kombination mit anderen Fortbildungsarrangements praktiziert wird. In einer Studie, die multidimensional die Entwicklung von Einstellungen, Überzeugungen, Selbstvertrauen, Wissen und letztlich Unterrichtspraxis in Bezug auf bilingualen MINT-Unterricht untersucht, zeigen sich stärkere Entwicklungen bei Lehrkräften, die neben Inputs, Workshops und individuellem Coaching auch konsequent in L-PLGs arbeiten (Lange, Nayfeld, Mano & Jung, 2021). In der Studie von Borko, Jacobs, Eiteljorg und Pittman (2008) stellt die Videoanalyse ein ergänzendes Verfahren dar, über das den Lehrkräften Prozesswissen wie beispielsweise Hinweise zu relevante Schlüsselstellen an die Hand gegeben wird. Mithilfe der Aufzeichnungen analysieren sie gemeinschaftlich reale Unterrichtsprobleme. Dabei zeigen sich professionalisierende Entwicklungen u. a. in den zunehmend reflektierenden Gesprächsverläufen und einer Interaktionstiefe im PLG-Austausch (ebd.). Auch berichten die Lehrkräfte von einer selbstkritischeren Haltung gegenüber der eigenen Unterrichtspraxis, geben an, neue pädagogische Strategien durch die Beobachtung der Kolleg*innen erlernt zu haben und ihre Schüler*innen in ihren fachbezogenen Denkprozessen besser einschätzen zu können (ebd.).

Für einen konzentrierten Fokus auf gemeinsame Unterrichtsplanung und -analyse wird die L-PLG-Arbeit mitunter auch in der spezifischen Form der Lesson Studies ausgestaltet¹². Da zur Grundidee des Verfahrens solche Vorgehensweisen gehören, die auch zum Kern der PLG-Merkmale Deprivatisierung, reflektierender Dialog und Erprobung zählen, überlappen sich die Formate gewissermaßen. Durch die mehrschleifige Unterrichtsplanung, die erprobt, evaluiert und dann erneut durchdrungen und abgeändert wird, eröffnen sich Chancen der Ko-Konstruktion und Überarbeitung pädagogisch-didaktischer sowie fachlicher Vorstellungen der Lehrkräfte. Das Resultat, das Lieberman (2009) aus der Studie zieht, entspricht der Erwartung an PLGs:

12 Lesson Study stellt eine kooperative Unterrichtsforschungsmethode dar, die ihren Ursprung im japanischen Fortbildungsraum hat. Zentraler Bezugspunkt der gemeinsamen Arbeit ist das Lernen der Schüler*innen und dessen Förderung. Die Methode leitet eine Gruppe von Lehrkräften an, gemeinsam eine Unterrichtssequenz, -stunde oder -einheit (als Forschungsstunde bezeichnet) zu planen, durchzuführen und im Anschluss zu reflektieren (Dudley, 2015). Neben der Beobachtung der Lehrkraft bei der praktischen Umsetzung fließen Beobachtungsdaten zu konkreten Schüler*innen und Daten aus Schüler*inneninterviews über Lernerfahrungen in dieser Stunde in das anschließende Reflexionsgespräch der Lehrkräfte einer Lesson Study Gruppe mit ein. In diesem Gespräch stellen die Lehrkräfte Überlegungen an, warum sich Aspekte der Stunde so oder so erwiesen haben und planen entsprechend die Überarbeitung. Weitere Zyklen mit dieser Stunde folgen (Forschungsstunden, Beobachtungen, Interviews und Reflexionsgespräche). Sie kann dann auch in das Kollegium multipliziert werden (Mewald, 2019).

„When teachers interact with one another about teaching, they develop and re-develop their skills, knowledge, beliefs and philosophies of teaching and learning that directly influence how they teach mathematics to students. These interactions thus influence their professional identity ...“ (Lieberman, 2009, S. 96).

Im internationalen Fachdiskurs finden sich hin und wieder auch Studien zur Wirkung von L-PLGs, die mehrjährige Entwicklungen überschauen und bis zur systematischen Erfassung von Schüler*innenleistungen reichen. Eine solche umfassende stellt jene von Williams (2013) dar, die die flächendeckende Implementation von L-PLGs an zweihundert Schulen in einem Schulbezirk in Texas beforstete. Eine Teilfrage ihrer Untersuchung bezieht sich auf die Selbsteinschätzung der partizipierenden Lehrkräfte zu den Auswirkungen der PLG-Aktivitäten. Auch hier gibt der Großteil der Befragten an, neben neuen Instruktionsstrategien auch ihr fachdidaktisches Wissen (zur Leseförderung) erweitert zu haben. Die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte wurde außerdem anhand verbesserter Schüler*innenleistung durch Williams (2013) empirisch bestätigt.

Für unseren Zusammenhang interessant erweist sich außerdem die Studie von Nelson und Slavit (2007), die die PLG-Implementationsstrategie nicht für alle Schulen hinweg gleich konzipierten, sondern entsprechend der Gegebenheiten vor Ort und den Spezifika der einzelnen Gruppen entwickelten. Beispielsweise erhielten die PLGs bedarfsorientiert Unterstützung bei der Einführung und Durchführung der Methodik des Forschenden Lernens und der hierfür charakteristischen Gesprächsführung. Fachberater*innen unterstützten die Lehrkräfte als Projektmoderator*innen unmittelbar bei der Durchführung ihrer ‚Forschung‘, indem sie ihnen z. B. bei der Verwendung von Diskussionsprotokollen, bei der Suche nach Ressourcen und passenden Datenquellen halfen oder Fragen stellten, um eine kritischere Diskussion anzuregen (ebd.). Erkennbar wird, dass trotz der individuellen Begleitung die Entwicklungsfortschritte der schulspezifischen Gruppen stark divergieren, unbenommen dessen, dass sich die externe, bedarfsorientierte Unterstützung sowie die Schulung zur qualitätsvollen Umsetzung der Erkenntnisprozesse bewähren (ebd.).

Wirkung entfaltet die PLG-Arbeit auch, wenn Expert*innen von außen Teil des Austauschs werden. Aus der Studie zu spezifischen PLGs in der Zusammensetzung von Lehrkräften und Wissenschaftler*innen sowie hier Ökolog*innen, die zur Entwicklung naturwissenschaftlichen Unterrichts kooperierten, geht hervor, dass die Lehrkräfte ihre naturwissenschaftliche Sichtweise erweiterten und ihren Unterrichtsstil dahingehend entwickelten, dass die Lernenden nicht nur ermutigt werden, Naturwissenschaften zu lernen, sondern sich aktiv am wissenschaftlichen Forschungsprozess zu beteiligen (Jordan, DeLisi, Brooks et al., 2013; Jordan, Brooks, DeLisi et al., 2013). In einer anderen Studie wurden Medienspezialist*innen als externe Expert*innen in PLGs von Englischlehrkräften zweier US-amerikanischer High-Schools eingebunden. Im Rahmen der ge-

meinsamen Arbeit lernten die Lehrkräfte mit digitalen Werkzeugen umzugehen, gestalteten technologiegestützte Unterrichtsstunden, tauschten Lernprodukte der Schüler*innen aus und reflektierten aktiv ihre berufliche Entwicklung (Curwood, 2011). Die Studienergebnisse zeigen sowohl die intensivere Beschäftigung und Umsetzung der digitalen Unterrichtsgestaltung als auch einen vermehrten Rückbezug der Lehrkräfte auf die Lernergebnisse der Schüler*innen, um die Wirkung von Unterricht und die der eingesetzten Medien zu überprüfen (ebd.).

Aus einer Forschungsarbeit, die als PLG das gesamte Kollegium betrachtet¹³ und von uns dargelegte PLG-Merkmale dort mit der Schuleffektivität¹⁴ an drei Schulen in Island bemisst, geht hervor, dass Unterrichtsentwicklung (hier zugunsten der Individualisierung und kooperativer Unterrichtsarrangements) erreicht wurde (Sigurðardóttir, 2006). Ein Drittel der Lehrkräfte gab an, demokratischer bei der Unterrichtsplanung und -durchführung zu handeln, indem sie den Lernenden verstärkt Wahlmöglichkeiten und Verantwortung für das eigene Lernen einräumen (ebd.). Die vermehrte und fundierte Analyse objektiver Daten (u. a. aus Schulleistungsstudien) als auch subjektiver Ergebnisse (u. a. Beobachtungen, Arbeitsproben der Schüler*innen) in der PLG verhalf den Lehrkräften, Stärken und Schwächen der eigenen Unterrichtspraxis zu erkennen und datenbasierte Entscheidungen für die Planung weiterer Unterrichtseinheiten gemeinschaftlich zu treffen (ebd.).

Eine erweiterte Form evidenzbasierter Reflexion ist aus einer Studie an einer Schule in Hong Kong (Tam, 2015) bekannt, in der die L-PLGs Elemente der Aktionsforschung¹⁵ umsetzten. Beispielsweise inszenierten die Lehrkräfte nach einer Planungsrunde eine Unterrichtsstunde, in der ein Gruppenmitglied als Lehrkraft fungierte, während die anderen die Rolle von Beobachter*innen und

13 Das Verständnis von L-PLG wird hier als kollegiumsweites Phänomen konzeptualisiert und anhand von neun Charakteristika operationalisiert: „Shared values and vision that focus on students’ learning, high expectation of pupils’ academic achievement, shared leadership that values teachers’ participation in making decisions, a perception of mutual support among staff, collaborative learning among professional staff that addresses pupils’ needs, organizational arrangement that supports teachers’ collaboration, habits of work that encourage collaborative learning, a social climate that supports collaborative learning, job satisfaction and commitment“ (Sigurðardóttir, 2010, S. 397).

14 Effektivität wird anhand der Ergebnisse nationaler Schulleistungstest gemessen (Sigurðardóttir, 2006).

15 Aktionsforschung meint die *systematische* Untersuchung von Unterricht oder anderer berufsrelevanter Situationen, die von den Berufsinhaber*innen (Lehrkräfte) selbst durchgeführt wird mit dem Ziel, eine Verbesserung des Lehrens und Lernens sowie der Bedingungen des Praxisbereiches zu bewirken (Posch, 2009). Als charakteristische Merkmale der Aktionsforschung gelten außerdem: Fragestellungen aus der Praxis ziehen, Aktion und Reflexion verbinden, längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen verfolgen, unterschiedliche Perspektiven zueinander stellen, individuelle Forschung in eine professionelle Gemeinschaft einbinden, ethische Regeln für die Zusammenarbeit vereinbaren, Praktiker*innenwissen veröffentlichen (Altrichter & Posch, 2007).

Critical Friends übernahmen. Oder die Lehrkräfte formulierten Fragestellungen aus ihrer eigenen beruflichen Erfahrung, reicherten diese mit theoretischen Wissensbeständen an und verglichen dann nach Durchführung des Unterrichts ihre Wahrnehmung mit dem Feedback der Schüler*innen. Die empirischen Daten bestätigen auch hier Wirkung im Hinblick auf das konkrete Unterrichtshandeln der Lehrkraft: Zu erkennen ist die Wendung von einer eher direkten instruktional geprägten Form des Unterrichtens hin zu Formen, in denen die Schüler*innen eigenaktiver und differenzierter arbeiten konnten (z. B. Gruppenarbeit). Vor der Intervention orientierten sich die Lehrkräfte bei der Umsetzung des Lehrplans ausschließlich an den Lehrwerken, danach planten sie in den PLGs die Umsetzung curricularer Vorgaben selbstständig und entwickelten entsprechendes Unterrichtsmaterial. In der Bilanz wird die Bedeutung der PLG-Merkmale hervorgehoben:

„This study confirms with previous studies ... that the collaborative learning activities such as reflection, observation, action research, and dialog provide a powerful learning environment which in turn leads to teacher change. It is suggested that these activities are more effective than an intervention program to build a shared vision of the community and realize the aspiration of enhancing student learning.“
(Tam, 2015, S. 37).

Die Beispiele internationaler Studien bestätigen, dass die gezielt auf Lernen und Entwicklung ausgerichtete Arbeit in PLGs bzw. PLG-artig arbeitenden Gruppen Effekte zeigt, mithilfe derer sich neben den theoretischen Argumenten empirisch nachvollziehen lässt, warum dem Format für die Beförderung von Schul- und Unterrichtsentwicklung eine hohe Bedeutung zugesprochen wird. Wo auf der einen Seite auf allen Zielebenen eine positive empirische Bilanzierung möglich ist (Einstellungen, Kompetenzen, veränderte Praxis), ist auf der anderen Seite auch zu konstatieren, dass nicht jede der vielen untersuchten Gruppen gleichermaßen erfolgreich kooperiert. Ferner ist abzulesen, dass es L-PLGs unterstützt, wenn externe Expertise hinzugeholt wird, die mit Wissen anreicht und Reflexionsimpulse setzt. Dadurch ist mitunter nicht eindeutig identifizierbar, wie sehr die Wirkung auf die Formatqualitäten der PLG selbst oder die stützenden Umstände zurückzuführen ist:

„It is not possible to point to one single factor and say ‘that’s it’: one has to be aware of how different factors act on one another, and consider coherence and their impact on the people involved“ (Sigurðardóttir, 2010, S. 397)

Weiter illustrieren die Studien, dass die Kombination von Verfahren verbunden oder eingebettet in den Rahmen der PLG-Arbeit der Entwicklung der Mitglieder, der Intensität ihrer lernorientierten Kooperation bis hin zur Überarbeitung ihrer

Unterrichtspraxis dienlich ist. Sie lassen erkennen, dass methodische Arrangements wie z. B. Lesson Study, Unterrichtsvideografie, Coaching, Workshops und Prozesszyklen (u. a. Zyklus des Forschenden Lernens) für die PLG-Arbeit fruchtbar gemacht werden können. Adams und Vescio (2015) schätzen den Nutzen dieser Kombination aus PLG und anderen Verfahren, die der Professionalisierung dienen, als äußerst wirkungsvoll ein:

„Although professional learning communities are powerful, they can be even more powerful when combined with lesson study, coaching, or instructional rounds that occur in classrooms with students.“ (Adams & Vescio, 2015, S. 28)

Substitute für das Format der PLG stellen diese anderen Methoden der Zusammenarbeit allerdings nicht dar, da sie jeweils explizit definierte Strukturen und Verfahrensweisen vorgeben, die die Aktivität in der Gruppe stark leiten und damit auch beschränken (Doğan & Adams, 2018). Für PLGs hingegen ist charakteristisch, dass die Gesamtstruktur und die Prozesse vergleichsweise flexibel sind und entsprechend der Ziele und Bedürfnisse der Gruppe gestaltet werden können (ebd.). Ein Verdienst der stetig wachsenden Forschung ist jedoch auch, dass das Verständnis von PLGs zunehmend in Bezug auf die Tiefenstrukturen präzisiert wird und nicht zuletzt die PLG als ein dynamisches Format und nicht verengend als ein Anfangszustand oder Endresultat zu verstehen ist (Hipp & Huffman, 2003; Kansteiner, 2021).

4.4 Übergreifende Bilanz zum Wirkungsspektrum von L-PLGs

(1) Insgesamt ist festzustellen, dass sich die Wirksamkeit von L-PLGs auf mehreren Ebenen entfalten kann und über sie verschiedene Ziele angestrebt werden können. Wenngleich mit L-PLG-Aktivitäten letztlich immer die Hoffnungen auf besseres Schüler*innenlernen verbunden sind, kann bereits schon die Eingebundenheit von Lehrkräften oder ihr wachsendes pädagogisch-didaktisches Selbstvertrauen eine nicht zu schmälernde Wirkung sein, für die sich eine Mitwirkung in einer L-PLG lohnt.

Aus der Durchsicht empirischer Studien (sowie aus professionstheoretischer Perspektive) lässt sich begründen, dem PLG-Format nicht nur einen instrumentellen Nutzen zuzuschreiben, sondern ebenso sein Wirkungspotenzial jenseits von verbesserten Schüler*innenleistungen anzuerkennen. Als wesentliche Gewinndimensionen aus den vorgestellten internationalen Studienbeispielen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- vertiefte Unterrichtsplanung und Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns
- intensivere Wahrnehmung von Schüler*innenverhalten und Auseinandersetzung mit dem Schüler*innenlernen (z. B. fachbezogene Denkprozesse)
- Entwicklung nachhaltigerer Formen der Diagnose bzw. Beurteilung der Schüler*innen sowie Verfahren der Unterrichtsevaluation
- Zugewinne im Fachwissen und fachdidaktischen Wissen
- Kennenlernen und Erproben neuer Unterrichtskonzepte und alternativer Unterrichtsstrategien
- Einstellungsbezogene Veränderungen (Aufgeschlossenheit, Bereitschaft zur Selbstkritik, erweitertes Problembewusstsein, Entfaltung einer der Kooperation zugewandten Arbeitseinstellung)
- Steigerung reflektierter Gesprächsverläufe und Interaktionstiefe in der Kooperation
- Erleben kollegialer Fürsorge, Reduktion des Belastungserleben, gemeinsame Verantwortung für die Schüler*innen
- berufliche Motivation, Selbstvertrauen und Innovationsbemühen.

(2) Versucht man einen Mindestkonsens zu fassen, was die Wirkung ermöglicht, dann sind jene spezifische Qualitäten in Struktur und Austausch maßgeblich, die tatsächlich eine Gemeinschaft entstehen lassen und Lernen evozieren und somit zum Kern der Merkmale des PLG-Formats gehören. Der Austausch sollte, so lässt sich quer über die Studien hinweg erkennen, angelehnt sein an Vorgehens- und Kommunikationsweisen des Forschenden Lernens, die eine entsprechende Reflexionskraft zu entfalten helfen, und der Beratung, die Veränderung unter Anerkennung anzustoßen vermag. Dort wo die Analyse der Praxissituationen gründlicher, heißt systematisch vollzogen wird oder auch Daten im weitesten Sinn (Leistungsziffern, Feedback der Schüler*innen etc.) als Spiegel im Austausch dienen, stellen sich eher gewünschte Entwicklungswirkungen im Können der Personen und in der Gestaltung ihrer Aufgaben ein. Die PLG stellt sich damit dar als Lerngemeinschaft nicht nur von Professionellen, sondern vor allem auch als eine *professionell* gestaltete.

(3) Viele positiven Befunde über L-PLGs erfahren wir auch dort, wo sie in Projektzusammenhänge eingebunden sind und externe Partner mitwirken, werbend, aufbauend, begleitend, evaluierend. Diese leisten moderierende oder mit Expertise anreichernde Unterstützung oder regen den Austausch über weitere Methoden an. Dies unterstreicht, dass die Wirkung von L-PLGs von Unterstützung im Hinblick darauf profitiert, dass neues Wissen in die PLG eingespeist und der Prozess zielführender gestaltet wird. Dienlich haben sich den Studien zufolge erwiesen:

- verbindliche Vorgaben organisatorischer, zeitlicher und räumlicher Strukturen
- Berücksichtigung der Gruppenkomposition (z. B. Berufserfahrung)
- Kombination mit weiteren methodischen Arrangements aus dem Fortbildungspool
- inhaltliche Öffnung
- Bedarfsorientierte Prozessbegleitung, Coaching-Angebote bzw. Moderation
- Einbinden externer Expertise (über Material, über Personen)
- Anlegen eines Konzepts der Prozessgestaltung (z. B. Zyklus des Forschenden Lernens, datengeleitete Erkundung)
- Maßnahmen zur Schulung der Kooperationsfähigkeit und Gesprächsführung.

Außerdem bedeutet der Projektzusammenhang erfahrungsgemäß meist auch eine Zustimmung der Schulleitung mit entsprechender Unterstützungsbereitschaft und eine besondere Aufmerksamkeit der Bemühungen im Kollegium.

(4) Im Feld der L-PLG-Forschung kann kein einheitliches Vorgehen beim Einsatz der (Interventions-)Maßnahmen identifiziert werden, vielmehr sind die angestrebten Zieldimensionen und auch die forschungsmethodischen Zugänge vielgestaltig. Sie reichen von der Selbsteinschätzungen entlang einfacher Evaluationskriterien (Zufriedenheit, wahrgenommener Nutzen der gemeinsamen Zusammenarbeit) über die Wahrnehmung der Ausprägungen professioneller Kompetenz, motivationale Orientierungen oder dem veränderten unterrichtlichen Handeln bis hin zu erfolgreicheren Schüler*innen, entweder von den Lehrkräften berichtet oder an den fachlichen Leistungen gemessen. Mitunter werden Effekte im Hinblick auf die gesamte Schule oder Teilgruppen des Kollegiums zu erfassen versucht. Dennoch ist es üblich, unbenommen zahlreicher forschungsbezogener Unterschiede übergreifend zu bilanzieren.

Einige Einflussgrößen werden bisher jedoch noch zu wenig berücksichtigt wie beispielsweise Gruppenkompositionen, schulstrukturelle Gegebenheiten oder personale Voraussetzungen der Lehrkräfte. Derzeit ist beobachtbar, dass die Forschung zur Wirksamkeit von L-PLGs insgesamt verfeinert wird und Skalen differenzierter entwickelt werden (Schmid, 2023).

5 **Erweiterte Anwendungsfelder von PLGs und ihre Wirkung auf Professionalisierung und Schulentwicklung**

5.1 **Interinstitutionelle PLGs für Schul- und Unterrichtsentwicklung**

Betrachtet man, anschließend an die Darstellung des Konzepts der PLG und der ermutigenden internationalen Wirkungsbefunde das Format der PLG unter der Frage, wo sich derzeit Adaptionen auf andere Kooperationsgruppen mit schulentwicklungsbezogenen Konsequenzen zeigen, eröffnen sich mehrere Perspektiven. Mittlerweile werden PLGs sowohl, wie wir in den Kapiteln 8 und 9 vertiefen, als Format der Führungskräfteentwicklung genutzt (Theurl & Kansteiner, 2020) als auch für die lernorientierte Kooperation multiprofessioneller Pädagog*innenteams (Lütje-Klose & Urban, 2014; Finch, 2017), schulübergreifender Lehrkräfteteams im Fortbildungsrahmen (Kahlhammer & Achleitner, 2020), regionaler Schulentwicklungsteams (Brückel & Guerra, 2020) oder Institutionen verbindender Teams wie Arbeitsgruppen aus Schule und Hochschule (Dollinger, 2020; Weiterbildung PH Freiburg¹⁶).

Die jeweiligen Konstellationen schließen zunächst an die Kernidee des von- und miteinander Lernens in der Gruppe an und sorgen mit der Implementation von PLGs dafür, dass der strukturelle Raum für den Austausch sowie seine Gestaltungsqualitäten beansprucht werden. In den Beispielen ist ein hoher Strukturierungsgrad der Kooperation und der einzelnen Abläufe erkennbar (z. B. Kahlhammer & Achleitner, 2020). Einher geht die Erwartung an Verbindlichkeit und Vertrauen, die gerade in Gruppen, die nicht täglich am selben Ort miteinander wirken, gegenseitig versichert werden muss (z. B. Brückel & Guerra, 2020).

Die Adaptionen des PLG-Formats werden in den meisten Fällen als Vorhaben im Rahmen von Modellprojekten, teilweise drittmittelfinanziert, ausgebracht.

16 INEXdigital – Wissenschaftler*innen + Lehrkräfte in PLGs zu barrierefreiem Experimentieren, Weiterbildungsbereich Pädagogische Hochschule Hochschule Freiburg, www.face-freiburg.de/praxis/plg/.

Sie werden dort konzeptionell entworfen, erprobt und teilweise evaluiert (z. B. Dollinger, 2020). Alle Beteiligte betreten damit Neuland und man kann davon ausgehen, dass das Wissen um das Format der PLG unterschiedlich profund bei den Mitgliedern vorhanden ist. Neben der inhaltlichen Arbeit stellt also das gemeinsame Verstehen dessen, was eine PLG ausmacht, eine zentrale Zielperspektive dar, in die bereits auch schon zu einem vorbereitenden Zeitpunkt zu investieren ist (z. B. Kahlhammer & Achleitner, 2020).

Als tendenziell sehr heterogene Gruppenzusammensetzung müssen manche dieser PLG-Versionen außerdem einen professionellen oder funktionsbezogenen Abstand oder differentes Kontextwissen überwinden, was in der ursprünglichen L-PLG nicht gegeben ist. Dies scheint, nicht zuletzt aufgrund der hohen Motivation, an einer solchen Modellerprobung mitzuwirken, aber auch mithilfe einer wie auch immer gelagerten Art des Monitorings zu gelingen (z. B. Dollinger, 2020). Schwerer erscheint wegen der teilweise differenten Praxisfelder das Merkmal der gemeinsamen Verantwortung für die Entwicklung einzulösen zu sein, beispielsweise dann, wenn Lehrkräfte mit Wissenschaftler*innen kooperieren, Umsetzung jedoch nur in ihrer Schulpraxis stattfindet. Mitunter lässt sich auch weniger eine direkte Praxisveränderung feststellen, als vielmehr konzeptionelle Ergebnisse, die indirekt in die Praxis einwirken. So oder so werden die professionalisierenden Effekte deutlich benannt und geschätzt:

„dass auf der Seite von Reflexion und Verstehen deutlich mehr Veränderung bzw. Zugewinn erfahren wird als mit bloßem Blick auf konkrete Schritte in der Praxis die Veränderung zu erkennen ist“ (Brückel & Guerra, 2020, S. 209).

Mit einigen der Adaptionen ist auch der Wunsch nach der Multiplikation des Formats der PLG im jeweiligen Schulkontext verbunden. Einmal ist er ein implizites Vorhaben (z. B. Theurl & Kansteiner, 2020), einmal explizit über Querstrukturen angestoßen (z. B. Kahlhammer & Achleitner, 2020).

Zusammenfassend ist zu bilanzieren, dass die Flexibilität des PLG-Formats ermöglicht, es auch in weiteren lernorientierten Kooperationen verschiedener Professioneller in den Dienst ihrer Professionalisierung und der Schulentwicklung zu stellen. Die Kernmerkmale erfüllen solche Konstellationen im Weitesten, wenngleich manche aufgrund variabler Ziele und Praxisfelder nicht gleichermaßen zum Tragen kommen könne (z. B. keine direkte gemeinsame Verantwortung für das Schüler*innenlernen an einer Schule). Im Rahmen der Adaptionen werden jedoch auch weitere Konstellationen erreicht wie der dialogische Lernaustausch unter Personen, die in einer Funktionshierarchie stehen, oder neue Wege im Theorie-Praxis-Transfer der Wissenschaft neben traditioneller Fortbildung beschritten. Das PLG-Format erweist sich vor diesem Hintergrund nicht nur als eine Maßnahme der Personalentwicklung mit dem Ziel der Unterrichtsentwick-

lung, sondern als Chance für eine bessere Einsicht in das andere System und dortiges professionelles Denken und Handeln, also gewissermaßen als Anstoß eines interprofessionellen Kompetenzaufbaus und erweiterter Systemkompetenz. Die Einzelschule als lernende Organisation bekommt deutliche Unterstützung aus ihrem weiteren Netzwerk, zu deren wissenschaftlichem Zweig nicht zuletzt die für das Lehramt ausbildenden Hochschulen zählen. In welchen weiteren Konstellationen PLGs hier adaptiert werden können, wird nachfolgend skizziert.

5.2 PLG-Erprobungen mit Studierenden im Rahmen der Lehramtsausbildung

Im Zusammenspiel der Potenziale von PLGs und den ersten Unterrichtserprobungen in der Lehramtsausbildung kann das PLG-Format in ersten Schritten bereits im Studium fruchtbar gemacht werden, wie zwei Erprobungen im Rahmen drittmittelfinanzierter Projekte ausweisen (Feldmann, 2020, TePinTeach Projekt, 2022¹⁷).

Ersteres, angesiedelt an der WWU Münster, umfasst ein Masterseminar der Bildungswissenschaften und wurde als „Lehrkonzept zur *kollegialen Kooperation im Lehrberuf*“ (Feldmann, 2020, S. 242, H. i. O.) entwickelt. Die Studierenden arbeiteten hier im Team über das Themenfeld Lehrkräftekooperation, wodurch die Idee der Erfahrung eines Doppeldeckers ermöglicht werden sollte (ebd.). Gemeinsamer Gegenstand ihrer Kooperation war der Auftrag, eine Seminarsitzung auszubringen, ähnlich wie es Lehrkräfte mit einer Unterrichtsstunde tun. Das Konzept orientiert sich an den oben dargestellten PLG-Merkmalen (u. a. Bonsen & Rolff, 2006). Die Befunde, die aus der Begleitforschung berichtet werden, spiegeln weitgehend jene aus der Forschung der L-PLGs wieder. Als positiv wird von den Studierenden wahrgenommen, dass sie ihr didaktisches Können weiterentwickeln, ihre Resultate im Rahmen der Kooperation besser als bei der Einzelarbeit ausfallen und sie den Praxisbezug zum Beruf erleben. Der Zugewinn aus den ko-konstruktiven Prozessen wird wahrgenommen und ein Benefit des von- und miteinander Lernens im Sinne von Professionalisierung abgeleitet (Feldmann, 2020). Negativ wird indes ein höherer zeitlicher und organisatorischer Aufwand benannt. Anders als in den zuvor präsentierten Studien zu L-PLGs erleben die Lehramtsstudierenden die Diskussionen der vielen Ideen als belastend und die präzisen Absprachen als hindernd, weil sie Freiräume begrenzen (ebd.).

17 Der Evaluationsreport des TePinTeach Projekts umfasst neben Befunden aus der Erprobung von Studierenden-PLGs auch Einblicke in PLGs auf Ebene von Hochschullehrenden, die Masterarbeiten betreuen in Norwegen, von Mentor*innen für die Schulpraxisbegleitung und Dozierenden, die S-PLGs begleiten in Österreich (Kansteiner et al., 2022; <http://www.tepinteach.eu/deliverables/#IO5---Evaluation-Report:-Evaluation-of-the-chances-of-the-student-teacher-PLCs-and-student-teachers-%E2%80%93-mentors-PLCs>).

Die zweite Erprobung fand im internationalen ERASMUS+-Projekt TePin-Teach statt. Vor dem Hintergrund der Ausbildungsanforderung, dass bereits Lehramtsstudierende Kompetenzen für spätere Teamarbeit aufbauen sollen (für Deutschland KMK Standards, 2004), sich hingegen dysfunktionale Verhaltensweisen im Kooperationsverhalten Studierender an den Hochschulen beobachten lassen (Louca et al., 2020¹⁸), wurde das PLG-Format in Lehrveranstaltungen zum Schulpraktikum in mehreren Varianten an vier europäischen Hochschulstandorten erprobt. Drei der Varianten mit unterschiedlicher Dauer von wenigen Wochen bis zu mehreren Monaten schlossen mit der Struktur des Seminars direkt an die Unterrichtserprobungen der Studierenden an. Die einen arbeiteten mit einem Aktionsplan, der anleitet, die eigenen Erprobungen gezielt zu planen und zu reflektieren, die anderen gaben den Studierenden verschiedene Reflexions- und Beobachtungsaufgaben für die Unterrichtshospitation vor. Die vierte Variante setzte eine Reihe pädagogisch-didaktischer Themen als jeweiligen Ausgangspunkt studentischer PLG-Sitzungen, an denen die Studierenden dann ihre Praxis reflektieren und ggf. überarbeiten sollten. In allen Seminarvarianten bildeten die Studierenden zu Beginn PLGs (kurz S-PLGs), wurden mit dem Format der PLG vertraut gemacht und zu ihren Eindrücken abschließend systematisch per Fragebogen befragt (Kansteiner et al., 2022).

Die Befunde erlauben zu konstatieren, dass mit der Charakteristik und den Ansprüchen der PLG-Arbeit in der Phase der Ausbildung vertraut zu werden, von vielen Lehramtsstudierenden als gewinnbringend für Kommunikation, Unterstützungserleben und soziale Eingebundenheit bilanziert wird. Viele, wenngleich nicht alle, nehmen professionalisierende Entwicklungen bei sich wahr. Bei mehr als der Hälfte wächst auch die Bereitschaft für intensive Lehrkräftekooperation im späteren Berufsleben und einige können sich vorstellen, auch das spezifische Format der PLG zu praktizieren. In den Seminarvarianten, in denen die S-PLG-Praxis eng mit der Unterrichtserprobung verknüpft war, nehmen mehr Studierende den Zugewinn ihrer Reflexionen für tatsächliche Veränderungen in dieser Praxis wahr. In der eher an pädagogisch-didaktische Kernthemen angelegten Seminarvariante, berichten dies weniger Studierende, wobei hierfür auch mitverantwortlich sein kann, dass sie aufgrund der Pandemiebeschränkung phasenweise nicht in der Schulpraxis sein oder diese lediglich online nach Vorgabe der Lehrkraft ausführen durften (ebd.). Die Pandemie schuf andererseits die nicht geplante Situation, dass die S-PLGs am deutschen Erprobungsstandort ausschließlich als Online-S-PLGs operierten, hierdurch jedoch ergänzende Daten erhoben und ausgewertet werden konnten. Übergreifend stellen sich die Studierenden schnell auf die Online-Kooperation ein, schätzen die einfachere Verteilung

18 www.tepinteach.eu/deliverables/#IO1---Consolidated-report-on-the-needs-of-student-teacher-professional-learning-and-student-teacher-professional-learning-communities.

von Material und Arbeitsergebnissen am Bildschirm sowie die Option, dass alle teilhaben können, auch wenn familiäre Verpflichtungen, Krankheit o. ä. in die Zeitfenster ihrer Treffen fällt. Einige nehmen eine zielführende Zusammenarbeit wahr, allerdings gelingt nicht allen eine entsprechende Selbstdisziplinierung. Manche technischen Hürden werden benannt und einige bedauern, dass es keine informellen Kontakte auch zwischen den S-PLGs gab, die unter Präsenzbedingungen im Seminarraum möglich gewesen wären (ebd.).

Im Vergleich der Ergebnisse über die europäischen Hochschulstandorte hinweg zeigt sich den Dozierenden, dass ihre lenkenden Impulse (Inputs zu PLG, SWOT-Analyse, Beobachtungsauftrag) hilfreich sind, damit sich die Studierenden auf eine forschende Haltung einlassen oder in metakommunikative Prozesse gehen. Die Dozierenden bilanzieren ferner, dass S-PLGs außerdem Anregungen benötigen, wie sie die ihnen wichtigen Praxisfragen auch mit Rückgriff auf Theorien und empirische Befunde aus dem Studium erhellen können (ebd.).

5.3 Übergreifende Bilanz zu erweiterten Anwendungsfeldern des PLG-Formats

(1) Als Fazit aus der Vorstellung erweiterte Anwendungsfelder von PLGs kann abgeleitet werden, dass die Einzelschule als lernende Organisation Unterstützung für die Schulentwicklung durch Adaptionen des PLG-Formats auf weitere Kooperationsgruppen gewinnen kann. Aus dem Austausch mit Personen anderer Funktionsgruppen im Bildungssystem im Rahmen einer interinstitutionellen PLG ziehen die Schulmitglieder Anregungen und gelangen zu einem erweiterten Verstehen, ihre Arbeit im Spiegel eines breiteren Wissensfeldes zu reflektieren. Außerdem kann der unterstützende Einfluss der Hochschule auf mehrfache Weise mitgedacht werden. Das Feld der Wissenschaft steht als Austauschpartner in der bevorzugten Wahl, wenn es darum geht, für das jeweilige Schulentwicklungsthema oder die nötige Datenerhebung die entsprechende Expertise hinzuzugewinnen. Das von- und miteinander Lernen zum Beispiel zwischen Lehrkräften und Fachdidaktiker*innen wird mit engem Fokus auf spezifische didaktische, methodische oder diagnostische Erkenntnis- und Veränderungsinteressen verfolgt.

(2) Mit der Umsetzung von Konzepten, in denen Studierende PLG-Arbeit erproben, trägt die Hochschule über Inhalt und Methodik im Rahmen der Lehrkräfteausbildung auf eine weitere Weise zur Schulentwicklung bei. Indem sie Lehramtsstudierende bereits im Ausbildungskontext – sei es während Schulpraxisphasen oder in sonstigen Lehrveranstaltungen – zum Themenfeld der Professionalisierung und Lehrkräftekooperation reflektieren lässt und dazu bis in die praktische

Erprobung PLG-artiger Kooperation anleitet, bereitet sie angehende Lehrkräfte darauf vor, mit Eintritt in die Schulpraxis entsprechend kompetent in dortige Kooperationen einsteigen zu können. L-PLGs, die man sich auch als geeignetes Format vorstellen kann, neue Kolleg*innen einzubinden, hätten in diesen dann, idealtypisch gesehen, von Beginn an ähnlich kompetente Mitwirkende.

(3) In Deutschland, das in seiner Lehrkräftebildung eine zweite, praxisnähere Ausbildungsphase vorsieht, werden bereits an einigen Seminarstandorten PLG-artige Strukturen für die Lehramtsanwärter*innen angelegt (Funke-Terbart, 2020; Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Münster, 2020), sodass derzeit vereinzelt in den zwei Ausbildungssträngen lernorientierte Kooperation im Dienst von Professionalisierung und Schulentwicklung geübt wird. Wir beobachten in mehreren Bundesländern ein wachsendes Interesse an den Seminaren der zweiten Ausbildungsphase, PLGs zu einer grundlegenden Struktur der Ausbildung zu machen. Optimalerweise wird einmal durchgängig die PLG-Arbeit vom Studium über die zweite Ausbildungsphase bis hinein in die Schulen umgesetzt, somit ein weiterer Schritt der Theorie-Praxis-Verknüpfung über diese Struktur gewonnen und die Ausbildungsqualität gesteigert.

6 Perspektiven auf die Schulleitung und die PLG-Entwicklung an der Einzelschule

6.1 Die Schulleitung als Leader für Lernen und lernende Leader

Schulische Führungskräfte bekommen im Fachdiskurs zu PLGs eine große Bedeutung zugesprochen und können mehrere Rollen einnehmen. Ihnen wird zum einen eine maßgebliche Verantwortung für die Etablierung einer Lernkultur an der Einzelschule und der Personalentwicklung der Lehrkräfte übertragen; u. a. können sie ein unterstützendes Setting, in dem professionelles Weiterlernen verankert ist, mitgestalten (Timperley et al., 2007). Im Rahmen dessen avancieren sie zu einer PLGs initiiierenden Größe. Außerdem sehen einige Fachbeiträge Schulleitungen in prädestinierter Position, ein erfolgreiches Funktionieren von PLGs konkret zu unterstützen (oft *facilitation* genannt) (Timperley et al., 2007; Bouchamma, Basque, Giguère & April, 2020). Intention ist dabei vor allem die Qualität des Austauschs zu erhöhen und die Entwicklungen klarer auf die gesetzten Ziele hin auszurichten (Timperley et al., 2007). Darüber hinaus wird an Schulleitungen die Erwartung getragen, die PLG-Aktivitäten an der Einzelschule zu orchestrieren und die innovativen Impulse, die die dortige Zusammenarbeit jeweils hervorbringt, einzelschulbezogen zusammenzuführen (Robinson, Ben-dikson, McNaughton, Wilson & Zhu, 2017).

Hält man sich diese mehrschichtige anregende, vermittelnde und öffnende Steuerungserwartung im speziellen Aktivitätsfeld von PLGs vor Augen, scheint nach innen eine ähnliche Tendenz auf, wie sie nach außen beobachtet wird, dass Schulleiter*innen maßgeblich zu berücksichtigende Partner*innen im sich wandelnden Governance- und Leitungsverständnis des Schulsystems sind, das sich zunehmend stärker hin zu einer eher partnerschaftlichen Beziehung zwischen wichtigen Akteuren verändert (Farrar, 2021). Entsprechend lassen sich nicht-autoritäre Führungsansätze finden, die diese Verantwortung nach innen und außen in unterschiedlicher Akzentuierung anleiten, in der Regel mit unterschiedlichen Ausprägungsgraden der Partizipation des Kollegiums. Sie rahmen auch den Umgang mit der Personalentwicklung bis hin zur Arbeit mit PLGs. Wiederum vor dem Hintergrund ihrer Aufgabenpalette wird Schulleitungen selbst Lernen im Peer-Bezug für die Weiterqualifizierung hinsichtlich der vielfältigen Leitungs-

aufgaben nahegelegt (Gieske-Roland, Buhren & Rolff, 2014; Ryan & Horan, 2021). Es ist folglich auch ihre eigene Professionalisierung, für die das PLG-Format eine entscheidende Rolle spielen kann. Nachfolgend werden zunächst die drei Verantwortungslinien zum PLG-Einsatz an der Einzelschule und danach die Bedeutung von PLGs in verschiedenen Führungsansätzen dargelegt. Ihre eigene Professionalisierung für Führung und Schulentwicklung im PLG-Format wird in den Kapiteln 8 und 9 dargelegt.

6.2 Zur Verantwortung der Schulleitung für die Lernkultur an der Einzelschule

Spätestens seit den Befundlagen der Schuleffektivitätsforschung (Scheerens, 2000) ist geklärt, dass sich die viel benannte Rolle der Schulleitung als Change Agent (Huber, 2009) im Dienst eines besseren Lernens der Schüler*innen *indirekt* über das Lernen der Pädagog*innen auswirkt. Schulentwicklung zu betreiben, um (a) bereits gelingende pädagogische Arbeit zu sichern und (b) verbesserungswürdige Elemente zu überarbeiten, können Schulleitungen vor allem über ein struktursetzendes Engagement für die Professionalisierung des Personals erreichen (Bonsen, 2010). Dabei sind die Formen der Personalentwicklung, in denen diese Fortbildung geschehen kann, vielfältig (Steger Vogt & Kansteiner, 2014). Neben der traditionell verfolgten individuellen Ebene interessieren solche Formen, in denen das Lernen der einzelnen Person im kooperativen Rahmen geschieht und so ein gemeinsames Lernen, als auch eine Annäherung des berufsbezogenen Denkens auf gemeinsame Vorstellungen ermöglicht wird¹⁹. Daraus erwächst eine größere Kohärenz innerhalb der Einzelschule (Brügelmann, 2000; Robinson et al., 2017) und sichert ein Schulqualitätsmerkmal, denn nicht zuletzt bedeutet ein einheitliches, qualitativ hochwertiges pädagogisches Setting eine größere Klarheit für die Schüler*innen im Arbeits- und Lernprozess (Robinson et al., 2017). Weitere kollaborative Formen stellen beispielsweise SCHIPPf²⁰-Tage, die kollegiale Hospitation sowie die Supervision und eben PLGs dar. Im Hintergrund eines solchen von- und miteinander Lernens steht insgesamt die Erwartung an eine Lernkultur, die sich nicht nur für die Schüler*innen entfaltet, sondern auch auf der Ebene des Kollegiums verwirklicht wird (Tscherne, 2021). Professionalisierung, die konzertiert für die gemeinsame Aufgabe, Schule weiterzuentwickeln, verfolgt wird, wird daher auch als „capacity building“ (Stoll, 2009, S. 3) bezeichnet, stellt also eine Verbesserungsstrategie, die eine nachhaltige und effektive Organisation schaffen soll. Die elaborierte Zusammenarbeit in PLGs, die langfristig

19 Neben gruppenbezogenen Verfahren weisen auch reziproke Peer-Beratungen Lern- und Entwicklungserfolg bis in die Praxis auf (Kohler, Ezell & Paluselli, 1999).

20 SCHIPPf – Schulinterne Pädagog*innenfortbildung.

an der Schule oder in die Region hinein von Lehrkräften als auch Schulleitungen aufgebaut wird, kann als eine solche Maßnahme eingestuft werden. Grundsätzlich ist die Schulleitung dabei in der Verantwortung, die entsprechenden „kultur-bildende[n] Prozesse nicht nur zu beobachten, sondern aktiv zu beeinflussen“ (Lindemann, 2017, S. 41). Dazu werden ihnen im Fachdiskurs u. a. die folgenden Aktivitäten vorgeschlagen:

- *Selbstreflexion anlegen*: Kritische Selbstprüfung bezüglich der eigenen Motivation sowie der Offenheit für Neues und wie erfolgreich sie als Schulleitung neue Strukturen und Prozesse in den Alltag integriert (Dorozalla & Klus, 2019; Peterke, 2021; Tscherne, 2021). Dies kann zum Beispiel über Netzwerktreffen erfolgen, in denen sich die Schulleitung über Neuerungen austauscht, (Online)Foren und Fachzeitschriften, in denen sie neues Wissen über Führung, Lehren und Lernen erwirbt, aber auch über einen offen gelebten Austausch mit dem Kollegium, Eltern und Schüler*innen.
- *Progressive Schule denken*: Schule als Ort im kontinuierlichen Rhythmus von Lernen, Veränderung und Innovation begreifen und gestalten (OECD, 2016) und dafür proaktiv immer wieder neue Überlegungen anstoßen und begleiten sowie eine fehlerfreundliche Kultur leben, die zum Ausprobieren ermutigt und Neugierde stärkt (Tscherne, 2021; Schüll, 2021). Dazu kann die Schulleitung selbst auch neue Führungstechniken ausprobieren und neue Lehr-Lernarrangements aus Good-Practice-Beispielen aufzeigen.
- *Kollegiumsbeiträge ermöglichen*: Anerkennende Haltung zeigen und Lehrkräfte zur Leistungssteigerung motivieren, einen gemeinsamen Entwurf des schuleigenen Werte- und Normensystems anstoßen und gemeinsam die demokratische Ausrichtung der Schule prüfen und gestalten (Steger Vogt, 2013; Lindemann, 2017; Böckelmann & Mäder, 2018; Hofert & Thonert, 2019). Die Schulleitung kann das Mitberaten und Mitwirken aller Lehrkräfte über Strukturen sichern und entsprechend wertschätzend interagieren.
- *Neue Formen der Team-Kommunikation einrichten*: Initiierung neuer Kommunikationsstrategien und neue Kooperationsformen, die einen professionellen Dialog, das kooperative Miteinander und Weiterbildung anregen (Böckelmann & Mäder, 2018; Dorozalla & Klus, 2019, Peterke, 2021). Die Schulleitung kann Lerncoachings und andere Partnerschaften herbeiführen und gezielt Freiräume zum Austausch arrangieren (Kolleg*innen-Café) bzw. themenbezogene Treffen ausrufen.
- *Informationswege erweitern*: Tür- und Angelgespräche für die Weitergabe von Informationen oder Wissen für alle Personenkreise transparent stellen und strukturieren (Steger Vogt, 2013; Lindemann, 2017) sowie Formate in das Informationsarrangement aufnehmen, die leicht handhabbar und verlässlich im Alltag sind (z. B. Messenger oder hybride Meetings).

Deutlich wird, dass sich die initiiierenden und lenkenden Aktivitäten der Schulleitung auf die Einstellung der Lehrkräfte und ihre Offenheit für Veränderung sowie Strukturen richtet, die entsprechend daraus Aktivitäten werden lassen. Diese leisten mehr, als die notwendigen Informationen oder Aufgaben zu teilen, wofür die Lehrkräftekooperation bisher kritisiert wird (siehe Kapitel 2.1). Als strukturell verankerte Form im kooperativen Berufsalltag bieten speziell PLGs die Kapazität, auch dann, wenn zusätzlich akute Fragen auf ein Kollegium treffen und kurzfristig flexibel reagiert werden muss, zur Verfügung zu stehen (Tscherne, 2021).

Um trotz des hochbeanspruchenden Arbeitsalltags, den viele Lehrkräfte aktuell kommunizieren (Burow, 2016; Deutscher Philologenverband, 2021²¹), tatsächlich Schritte in die Entwicklung von PLG-Strukturen zu verfolgen, können Schulleitungen auf verschiedene Initiierungsmöglichkeiten zurückgreifen: (a) Anreicherung bestehender Kooperationen oder (b) Neugründung von Lerngemeinschaften.

Auf dem Weg der Anreicherung regen sie das Kollegium an, ihnen wichtige Gruppen, in denen sie bereits zusammenarbeiten, auf ihre bisher dort erreichten Qualitäten zu überprüfen und, mit Orientierung an den Merkmalen des PLG-Formats, neue bzw. zielführendere Strukturelemente und Prozessqualitäten aufzubauen. Dies kann zeitgleich in mehreren bis allen Lehrkräftegruppen ablaufen, oder die Schulleitung vereinbart diesen Schritt gezielt nur mit Gruppen, in denen sie ein besonderes Potenzial und Interesse wahrnimmt. Sie erreicht so Good-Practice-Erfahrungen, die anschließend in andere Gruppen zurückwirken. Noch wenig bekannt ist allerdings, wie gut Einzelne die Mitwirkung in mehreren PLGs parallel leisten können²².

Die Neugründung von PLGs bietet sich besonders an, wenn in einem Kollegium neue Vorhaben angedacht werden und mit ihnen potenziell die Offenheit für die Erprobung des Formats besteht (Kansteiner, 2019). Die Schulleitung kann in einer Art Schneeballprinzip dabei zwei Initiativen verfolgen. Nach einer grundlegenden Einführung in das Format der PLG für das gesamte Kollegium fährt sie mit interessierten ‚Zugpferden‘ weiter, d. h. mit jenen Kolleg*innen, die in PLG-Manier zusammenarbeiten wollen. Sie verfolgt und unterstützt, ggf. auch durch die zusätzliche Ressource externer Begleitung die Entwicklung. Eine dann erfahrene PLG ermöglicht in einem fortgeschrittenen Status, dass sich andere Gruppen dort Anregung holen und wirkt als Multiplikatorin. Evtl. können ihre Mitglieder selbst als Facilitators für andere PLGs zur Verfügung stehen. Anders wäre es möglich, ein Anliegen einzelner Gruppen zum Ausgangspunkt

21 Die LaiW-Studie „Lehrerarbeit im Wandel“ wurde vom Philologenverband in Auftrag gegeben (www.dphv.de/2020/03/05/laiw-studie-lehrerarbeit-im-wandel).

22 Über die Erfahrung mit dem Engagement in mehreren PLGs liegt ein Bericht aus dem Hochschulkontext vor (Daly, 2020).

zu nehmen und quasi natürlich die Schritte der thematischen Bearbeitung mit dem Aufbau einer PLG zu koppeln. Hier würde dann nur die Gruppe gezielt in das Format eingeführt, ggf. auch durch externen Support²³, und später als Multiplikator*innen für ähnlich interessierte Gruppen eingesetzt. Die Erfahrungen werden jeweils in das Kollegium distribuiert und strahlen bestenfalls aus (ebd.).

Beide Strategien, die die Belastungserfahrung von Lehrkräften berücksichtigend, schließen nicht aus, dass ein Kollegium bereit ist, sich gesamt in eine Struktur zu begeben, in der jede/r Mitglied einer PLG wird und gezielt gemeinsam dieses Format zu erproben bereit ist. Dazu anregen kann die Diskussion über die Weiterentwicklung einer systematischen Fortbildungsplanung (Kansteiner, 2016) oder ein gesamtkollegiales Innovationsvorhaben bzw. ein konkreter Umsetzungsauftrag, der somit auch die gemeinsame Themen- und Entwicklungsperspektive sicherstellt. Ob sich dies dann über gänzlich neue Gruppenkompositionen ausbreitet oder organisatorisch und klimatisch möglicherweise einfacher über bestehende Gruppen (z. B. Fach-/Jahrganggruppen) arrangiert wird, ist im Hinblick auf Aspekte wie die Integration aller Kollegiumsmitglieder, zur Verfügung stehende Zeit oder Konfliktpotenziale abzuwägen.

Obleich in der Fachdebatte immer wieder erwähnt wird, dass der Verweis auf fehlende Ressourcen nicht die Absage an Entwicklungsarbeit begründen darf und die PLG-bezogenen Veränderungsprozesse auch Entlastung und damit Kompensation schaffen, wie die empirischen Befundlagen zeigen, so finden sich gleichfalls überzeugende Hinweise darauf, dass die Entwicklung neuer Strukturen für das Weiterlernen durchaus durch Ressourcen angeregt werden kann (Zorn, 2019). Zeit für einen entsprechenden Austausch zu schaffen, ist nicht die alleinige Gelingensbedingung, aber eine notwendige unter mehreren (Timperley et al., 2007). Die vermeintliche Mehrarbeit, die Lehrkräften vor Augen sein kann, gilt es zu relativieren. Schulleitungen können dazu beitragen durch:

- Einblick durch eine Person, die PLG praktiziert, ermöglichen (Nagel-Jung, Schubert & Sickau, 2021),
- in das Format einführen und Resultate präsentieren (ebd.),
- Beispiele aufzeigen, wie Entwicklungsarbeit auf Dauer Entlastung schafft (Holtappels, 2020),
- zeitliche Rahmenbedingungen unterstützend setzen (Ibrahim, Izham, Hamzah & Wahab, 2020).

23 Meist finden sich innerhalb des internen Fortbildungssystems Fachberatungen, die auch bei der PLG-Entwicklung unterstützen. Die Zusammenarbeit mit Hochschulen kann eine weitere Option eröffnen.

In der aktuellen Diskussion um den Aufbau einer Lernkultur mithilfe des PLG-Formats gehört auch das Argument bedacht, dass Entwicklungen jeweils über den Unterricht hinaus und in Bezug auf das Gesamtgefüge der Einzelschule (und auch darüber hinaus in die Bildungsumwelt) zu reflektieren sind, weil letztlich alle Kollegiumsmitglieder gemeinsam verantwortlich sind (OECD, 2016; Admiraal, Schenke, De Jong, Emmelot & Sligte, 2021). Dazu zählt u. a., wie man gemeinsam und einheitlich die Partnerschaft mit den Eltern betreibt, wie klar jede/r Verantwortung für das gemeinsame Schulleben in verschiedenen Rollen oder Aufgabenverteilungen übernimmt oder wer wann und wie die Schule verantwortungsvoll nach außen vertritt (Robinson et al., 2017). Hierfür schafft eine PLG-gestützte Lernkultur wünschenswerte Verbindlichkeiten im Loosely-Coupled-System²⁴, was zugleich erfordert, dass die Innovationsarbeit der eigenen PLG den anderen PLGs bzw. dem Kollegium gegenüber transparent gemacht wird und das Engagement in den Gruppen mit Fokus auf die gemeinsamen übergeordneten Schulentwicklungsziele zu orchestrieren ist (Bryk et al., 2010; Vanblaere & Devos, 2021). Dazu mahnt auch jene Erkenntnis der Kooperationsforschung, dass einzelne Lehrkräftegruppen ihre Zusammenarbeit nach innen durchaus elaborieren, sich dabei jedoch stärker vom umgebenden Kollegium distanzieren (Bondorf, 2012). Der Idee einer lernenden Organisation würde solch eine Dynamik entgegenwirken. Daher liegt es nahe, den Schulleitungen mit der Initiierung einzelner PLGs auch die Verantwortung ihrer Vernetzung zu übertragen. Hierzu wird beispielsweise im Rahmen des Modells des Teacher Leaderships (Strauss, 2020) eine stellvertretende Gruppe aus Sprecher*innen bzw. Leitungen aller PLGs einer Schule vorgeschlagen. Denkbar ist ferner, besondere Arbeitsmomente und Ergebnisse der PLG(s) dort oder in Konferenzen zu präsentieren oder über eine (digitale) Plattform zu teilen. Ergänzend erscheinen Hospitationen einzelner Lehrkräfte in anderen PLGs, der übergreifende Austausch an einem PLG-Tag (SCHIPF oder Markt der Möglichkeiten) als vielversprechende Vernetzungsmöglichkeiten. Eine PLG müsste, um dazu beitragen zu können, im Rahmen ihrer Selbstentwicklung festlegen, wer die Gruppe nach außen vertritt, sich über die Frage der inneren Leitung verständigen oder auch Zeittakte und thematische Anschlussfähigkeit zu den anderen PLGs herzustellen suchen.

PLGs sind einerseits ein Raum, der in größeren Kollegien die Chance schafft, konkrete Entwicklungsarbeit nicht alleine, aber dennoch auch nicht mit allen zusammen zu verfolgen, was angesichts der Komplexität gesamtschulischer

24 Die Schule als Loosely-Coupled-System, vereinfacht als lose Kopplung übersetzt (u. a. Terhart, 1986; Merkens, 2006) beschreibt eine Organisationsform, die im Gegensatz zu streng bürokratischen Organisationen (z. B. Finanzamt) über Freiräume verfügt, die individuell ausgestaltet werden können. Dabei bestehen gewisse Spielräume wie die Freiheit von Fachlehrkräften, unabhängig voneinander zu handeln und dabei auch Beurteilungsinstrumente- und Maßstäbe sowie Regelungen für den Umgang im Klassenverband individuell zu setzen (Merkens, 2006).

Entwicklung motivierend und stützend sein kann. Wo man PLGs wiederum dann einzelschulbezogen vernetzen will, bedarf es solcher Modi, die hilfreiche Erkenntnisse für alle PLGs kommunizieren und PLG-übergreifende Vereinbarungen ermöglichen, aber nicht den geschützten Raum und die sinnvoll gestaltete PLG-Figur Preis zu geben. Lernkulturentwicklung aus der Verantwortung der Schulleitung heißt hier somit auch, eine Balance zu schaffen, einerseits für die Gesamtentwicklung verbindende Impulse zu setzen und andererseits spezifische Ausgestaltungen der einzelnen PLGs nicht unmöglich zu machen.

Nicht zuletzt ist auch die personalentwickelnde Arbeit mit PLGs dem Spannungsfeld ausgesetzt, dass die Eigenverantwortung der Professionellen in einen Raum von Gestaltungsverbindlichkeit bis Rechenschaftslegung eingebunden wird (Kansteiner, 2016). Dies gemeinsam zu reflektieren, kann von der Schulleitung angeregt und in Mitarbeitendengesprächen, an der die ganze L-PLG teilnimmt, mitgeführt werden (ebd.).

6.3 Die Schulleitung und die Rolle als Facilitator einer PLG

Mitunter wird in der Fachdebatte der Schulleitung auch die Vermittlungs- und Unterstützungsaufgabe zugewiesen, PLGs zu leiten und zu moderieren (Bouchamma et al., 2020). Solche Einlassungen legen meist das Verständnis der PLG als gesamtkollegiale Lerngemeinschaft zugrunde, der sie dann vorstehen. Das schließt nicht aus, dass sie einzelnen Gruppen in der PLG-Entwicklung beratend zur Seite stehen. Hat die Schule den Charakter einer PLG erreicht, können darin Subgruppen (PLGs) aktiv sein oder anders herum, vom Stand einzelner aktiver PLGs an einer Schule kann auch der Schritt zur Gesamtkultur mit Qualitätsmerkmalen einer PLG vollzogen werden:

*„... the PLC is a mode of operation of schools (the school is the PLC), although in some locations, the PLC operates **within** schools (presence of one or more PLCs in a school) ... toward an ideal, where schools become PLCs“ (Bouchamma, Basque, Giguère & April, 2020, S. 3, H. i. O.).*

Studien, die Schulentwicklung mit PLGs längsschnittig untersuchen, kommen zur Erkenntnis, dass generell – ob durch die Schulleitung oder andere – eine (ein) leitende Rolle als Unterstützung im Zuge der Etablierung von PLGs sinnvoll ist. Eine moderierende Rolle wird ebenfalls als Impulsgeber für notwendige Reflexionen begrüßt und kann als Kraft wirken, die Prozesse langfristig in Gang zu halten. Nicht zuletzt kennzeichnet die vermittelnd-unterstützende Rolle auch, Expertise einzubringen, Kontakt zu anderen Institutionen oder Netzwerkpartnern herzustellen (Louca & Skouliia, 2019; Bouchamma, 2020; High, 2020). Solche

Begleitung als Facilitator, also als moderierende bis anleitende Person, ist nicht auf Schulleiter*innen begrenzt, sondern häufig sind dafür Fachberater*innen, Prozessbegleiter*innen oder Personen, die über eine spezifische Expertise – wissenschaftlich oder praktisch – verfügen, vorgesehen (Kansteiner, 2019; Coenen, Schelfhout & Hondeghem, 2021). Aus der Rolle leisten sie verschiedenes:

- als Moderation einen gelingenden Gesprächsverlauf zu unterstützen,
- Hilfestellung bei der Organisation und Durchführung zu geben (z. B. Vorlagen oder Exempel für die Terminierung und Planung von Sitzungen),
- die Leitung der Gruppe bei speziellen Aufgaben zu übernehmen (wenn Unterstützung oder ggf. Entscheidungsmacht der Führungskraft benötigt wird),
- als Gesprächspartner*in zur Reflexion anzuregen,
- die Interpretationen, die die Mitglieder einbringen, als Critical Friend zu hinterfragen und konkrete Handlungsoptionen vorzuschlagen,
- die Erarbeitung aktiver Lösungen und Alternativen für Herausforderungen zu unterstützen,
- Netzwerk- und Kooperationspartner zu vermitteln und Wissensaustausch zwischen Berufsgruppen anzustoßen,
- Wissen über die eigene Praxis bereitzustellen und Materialien sowie relevante Ressourcen (geeignete Literatur, Good-Practice-Beispiele etc.) anzubieten. (Avgitidou, 2009 Margalef & Pareja Roblin, 2016, Nagel-Jung et al., 2021)

Schlüpfen Schulleitungen in die Rolle von Facilitators, eröffnen sich ihnen mehrere Strategien zur Förderung von PLGs: (a) arbeitsorganisatorische Unterstützung, (b) sachinhaltliche Anregungen, (c) Förderung arbeitsklimatischer Bedingungen oder (d) Erweiterung innerschulischer Mitwirkungsrechte (z. B. Warwas, Helm & Schadt, 2019). Aus diesem Blickwinkel fällt darunter ihr gesamtes Engagement für den Ausbau einer Lernkultur im Kollegium, was sie als Architekt*innen kennzeichnet, die Strukturen, Teilsysteme und Ressourcen zusammenbringen, sodass die einzelne und gemeinsame Leistungsfähigkeit steigt (Verbiest, 2011). Darüber hinaus bedürfen sie des situativen Wissens, um eine partizipationsoffene Rolle einnehmen zu können und müssen sich im Vorfeld genaue Informationen über den Stand der PLGs und ihrer Bedarfe einholen. Eine Haltung von Gleichberechtigung und ein zurückhaltender Habitus werden empfohlen, und nicht zuletzt braucht die Schulleitung ein gutes Gespür, zu welchen Zeitpunkten welche Art und welches Ausmaß der Steuerung der PLG angebracht ist (Avgitidou, 2009).

Mitdiskutiert wird, welches Können Schulleitungen aufbauen sollten, um PLGs erfolgreich zu initiieren und zu begleiten. Hier beansprucht die Fachdebatte Fähigkeiten im Bereich des Personalmanagements und des Pädagogischen Managements, des Datenmanagements und der Administration. Die nachfolgende Tabelle 1 listet exemplarisch Fähigkeiten auf, die bisher diesbezüglich zusammengestellt wurden (Bouchamma et al., 2021, S. 26 ff.).

Tab. 1: Kompetenzerwartungen an Schulleitungen für die Initiierung und Begleitung von PLGs (Bouchamma et al., 2021, S. 26 ff., eigene Übersetzung)

Personalmanagement	Pädagogisches Management
<p>menschliche Aspekte während der verschiedenen Aufbaustadien handhaben</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Entwicklung interdependenter Teams unterstützen • individuelle und gruppenbezogene Beiträge zum Erfolg wahrnehmen • ... <p>fortwährende Entwicklung der Mitglieder beaufsichtigen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mitglieder zur Selbstevaluation und Zielsetzung leiten • weitere Kollegiumsmitglieder für die PLG-Arbeit gewinnen • ... <p>in die eigene Professionalisierung investieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • besser über pädagogische Innovationen Bescheid wissen • grundlegende Prinzipien der PLG verstehen • ... 	<p>PLG an den Bedarfen der Schüler*innen ausrichten</p> <ul style="list-style-type: none"> • die eigene pädagogische Vision kommunizieren • dafür sorgen, dass die PLG-Arbeit sich entlang nationaler Standards ausrichtet • ... <p>die PLG Mitglieder bei der Umsetzung guten Unterrichts unterstützen</p> <ul style="list-style-type: none"> • die PLG-Mitglieder ermutigen, neue Methoden passend für ihre Klasse auszuprobieren • Kontinuität und Kohäsion der Praxis der Lehrkräfte unterstützen • ... <p>die Entwicklung der Kooperation im Dienst der Schüler*innen unterstützen</p> <ul style="list-style-type: none"> • nichtpädagogisches Personal mit einbinden • PLGs mit anderen Schulen verbinden • ...
Datenmanagement	Administration
<p>PLG-Mitglieder anleiten, die Fortschritte der Schüler*innen zu analysieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Grundlagen von Rechenschaftslegung kennen • Lehrkräfte unterstützen, sich als gemeinsam verantwortlich für die Schüler*innen zu fühlen • ... 	<p>Zeitliche, finanzielle und materielle Ressourcen effektiv und effizient verwalten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitspläne so gestalten, dass PLGs sich treffen können • selbst die Beaufsichtigung der PLGs prioritär behandeln • ...

Im Hinblick auf zwei Aspekte bewegt sich speziell die Schulleitung in der Rolle als Facilitator allerdings in einem Spannungsfeld. Unbenommen dessen, dass es möglich ist, die konkrete Zusammenarbeit unter Asymmetrie dialogisch zu gestalten, befindet sich die Schulleitung immer auch in einer Vorgesetztenfunktion, wenn sie Prozesse begleitet. Als Facilitator ist Achtsamkeit geboten, Aufsicht und Beratung gut auseinanderzuhalten. Außerdem kann der viel beschworene Steuerungsanspruch in eine Haltung ausschlagen, die Lehrkräfte nicht in der ihnen qua Professionalität gegebenen Autonomie wahrnimmt. Dies wird an den nachfolgenden Gedanken zweier Schulleiter*innen ersichtlich. Hinter einer wohl gut gemeinten Anleitung, versteckt sich ein deprofessionalisierendes Moment, weil sie die Lehrkräfte nicht mit der Fähigkeit und Berechtigung zur selbständigen Qualifizierung fassen, sondern ihnen gewissermaßen ‚pädagogisch an die Hand nehmend‘ begegnen:

„My winning practice is to start with their interests ... You have to know their interests and what motivates them. It gains their trust and directs them towards the right colleagues, the right resources“ (Principal Vocational School, in Bouchamma et al., 2021, S. 49).

„It is obvious that I take on the role of motivator with my teachers to keep them focused right to the end. I encourage them to persevere“ (Principal Secondary School, ebd, S. 65).

Orientiert man sich bei der Vorstellung professionell ausgebildeter Lehrkräfte an Standards der Lehrkräfteausbildung und nimmt die spezifische Struktur und Qualität der Lehramtsausbildung in Betracht, die zum Aufbau einer reflexiven Haltung hinleitet (siehe Kap. 3), dann darf man von Lehrkräften die Bereitschaft und Fähigkeit zur Professionalisierung ‚on the job‘ voraussetzen und sollte sie auch demgemäß adressieren.

6.4 Führungsansätze und ihre Bedeutung für PLG-Aktivitäten

Zu den derzeit meistdiskutierten Führungsansätzen, die mit Perspektive auf Verbesserung der Schulqualität und des Lernens der Lehrkräfte für Schulentwicklung ausgerichtet sind, gehören u. a. die Instruktionale Führung und die Transformationale Führung. Zugleich gewinnen bereits länger diskutierte Führungskonzepte wie die Partizipative oder auch Kooperative Führung (Kansteiner-Schänzlin, 2002) erneut an Bedeutung, wenn in der PLG-Debatte Führung thematisiert wird. Nicht zuletzt bieten das jüngst wieder stark gemachte Konzept des Distributed Leadership oder des Teacher Leadership einen Führungsrahmen, der in unserem Zusammenhang als hilfreiche Orientierung für Schulleitungen gesehen werden kann.

Sowohl der Ansatz der Instruktionalen Führung als auch der Transformationalen Führung zielen darauf ab, über die Einflussnahme der Schulleitung auf die Lehrkräfte zu gelingenden Lernprozessen der Schüler*innen beizutragen. Die Ansätze unterscheiden sich jedoch in der Art und Weise, wie sie Lenkung und Kontrolle vorsehen. Die Instruktionale Führung verfolgt explizit die Qualitätsverbesserung des Unterrichts. Dies soll erreicht werden, indem die Schulleitung Lehrkräfte dahin lenkt, über den Zusammenhang zwischen ihrem Unterricht und den Leistungsergebnissen der Schüler*innen nachzudenken. Instruktionale Führung investiert in eine lernfreundliche Schulkultur und gleichzeitig hält sie konkret im Blick, ob die Lernarbeit der Lehrkräfte zu den erwünschten Verbesserungen im Unterrichtsergebnis führt (Hallinger, 2003). Die Transformationale Führung zielt auch auf Veränderung ab, allerdings stärker über den Modus des

gemeinsamen innovativen Denkens und der Entwicklung einer gemeinsamen Vision für die Schule (Furtner, 2016; Northouse, 2016), womit auch Unterricht adressiert ist, aber nicht ausschließlich. Führungshandeln sucht hier die Lehrkräfte bereits in die gemeinsame Ideenentwicklung einzubinden und über diesen Weg zur Veränderungsbereitschaft in der Praxis zu führen. Die beiden Ansätze weisen gewisse Parallelen darin auf, dass die Schulleitung die Lehrkräfte zusammenbringt, um über qualitätsvolle Praxis zu reflektieren und daraus Veränderungen in der Praxis abzuleiten. Allerdings hängt die Transformationale Führung von einem stärkeren Überzeugungspotenzial, das die Führungsperson mitbringen muss, ab, während die Instruktionale Führung ein stärker direktives Moment nutzt (Cruickshank, 2017).

Führungsansätze, die die Beteiligung der Lehrkräfte noch deutlicher als durchgängiges Prinzip in der Führungskonstellation verankern, findet man als Partizipative Führung oder der Kooperativen Führung (Schmidt & Richter, 2009; Wunderer, 2009). Zwar nehmen beide Ansätze die Führungsperson nicht in ihrer herausgehobenen Bedeutung für das Geschehen aus, relativieren sie aber ein Stück weit in der alleinigen Verantwortung für Initiative und Steuerung, vergleicht man diese Ansätze mit den beiden vorherigen. Unter Partizipativer bzw. Kooperativer Führung wird die Verantwortung für gemeinsame Reflexionen und vor allem Entscheidungen, die das Schulgeschehen zentral beeinflussen, maßgeblicher ins Kollegium gelegt.²⁵

Interessanterweise kommt im aktuellen Fachdiskurs trotz der Entwicklung hin zu einer erstarkten Rolle der Führungsperson zugleich die Idee zum Tragen, Führungsmacht zu teilen und diverse Expertisen im Kollegium für hohe Qualität(sentwicklung) der Schule einzubinden. Hierbei sind unterschiedliche Grade zu erkennen – von der grundlegenden Partizipation in der Führung bis hin zum Prinzip der Delegation und Aufteilung von Führungsaufgaben, wie sie in Ansätzen geteilter Führung und dem Distributed Leadership (Werther, 2013) angelegt sind. Wenn auch zunächst der Ausgangspunkt eine eindeutige Leitung(sperson) ist, leiten weitere Personen mit (in formaler Rolle Aufgaben teilend oder halbformell Teilaufgaben übernehmend) und es erwächst daraus die größere Gewichtung der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Lehrkräfte, was ihre Innovationskraft relevanter werden lässt. Der Ansatz des Distributed Leaders-

25 Die in Folge der Erkenntnisse zu Erwartungen von Mitarbeiter*innen an Führung bereits im Fachdiskurs der Ende 1980er Jahre herausgearbeiteten Ansätze der Partizipativen bzw. Kooperativen Führung konnten aufgrund der spezifischen Bedingungen von Pädagogischer Freiheit und kooperativer Abstimmung, unter denen das Produkt der Schule erzeugt wird, für schulische Führung stark gemacht werden (Kansteiner-Schänzlin, 2002). Mit dem in den 2000er Jahren folgenden Schwerpunkt auf schulische Veränderungsprozesse im Dienst des als notwendig erkannten Bedarfs der Qualitätsentwicklung erhielt wieder ein stärker lenkender Einfluss der Führungsperson Zuspruch. Entsprechend fand die Transformationale Führung Beachtung, die den Rückgriff auf die starke Führungskraft ohne den Verzicht auf Bottom-up-Momente zu versprechen schien.

hips (Werther, 2013) wirbt explizit dafür, Lehrkräfte in Personalführungs- bzw. Managemententscheidungen einzubinden, für die sie einschlägige Kompetenzen mitbringen. Begründet wird dies mit einem sinnvollen Ressourceneinsatz und der Entlastung der Leitungsperson, mit Zugewinn durch Umstrukturierung, verbunden mit einer gemeinsamen Verantwortung für das Schulgeschehen, sowie der Absicherung, dass alle in demokratischer Struktur die Aufgaben mittragen (Spillane, 2020; Strauss & Anderegg, 2020). Im Rahmen einer solchen „gemeinsame[n] Führungspraxis“ (Spillane, 2020) ist es konsequent, alle Mitglieder der Organisation gemeinschaftlich solche Entwicklungsentscheidungen bearbeiten zu lassen, die alle angehen und von ihnen nach innen und außen mitvertreten werden müssen (Endres & Weibler, 2020). Geteilte bzw. delegierte Aufgaben betreffen u. a. auch Bereiche, in denen der Aufbau von bzw. die Arbeit mit PLGs relevant werden kann, wie beispielsweise inner- und außerschulische Kooperationsaktivitäten, Fortbildungsplanung und -durchführung oder die Diskussion unter Hinzunahme von Evidenzen (Kansteiner, Tulowitzki, Krüger & Stamann, 2021). Außerdem bieten PLGs einen Raum, im Rahmen dessen gerade in Zeiten, in denen die Schule schnell auf Veränderungen reagieren sowie mit Unsicherheit, Mehrdeutigkeit und Komplexität umgehen muss (Brown & Duignan, 2021), in dem die Mitbearbeitung durch die Lehrkräfte ermöglicht wird. Unter Beteiligung jeglicher Positionen im kollegialen Gefüge erwächst erst die gesammelte Expertise, um diese Herausforderungen bewältigen zu können (ebd.). Mit der Delegation und dem Teilen von Führungsaufgaben ergibt sich dann für die entsprechenden Lehrkräfte im jeweiligen Teilbereich eine anleitende bzw. steuernde und struktursetzende Funktion gegenüber den Kolleg*innen. Dies bewusst anzuerkennen – konträr zum Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie, 1972) – und gezielt mit einzuplanen, greift der Ansatz des Teacher Leadership auf. Er stellt die Lehrkräfte und ihr vielseitiges Können in den Dienst der Professionalisierung anderer Lehrkräfte und darüber auch in den Dienst von Schulentwicklung (Strauss & Anderegg, 2020). Die Kompetenzdifferenz wird positiv gewendet, was auch sprachlich über Begriffe wie Mentor*in oder „Master-Lehrperson“ (Frost, 2020, S. 30) für die ‚Teacher Leaders‘ deutlich wird. Mit diesem Ansatz verbunden ist die Anforderung an eine Schulkultur, die als eine professionelle Gemeinschaft agiert (ebd.), was u. a. heißt, dass die Vorstellung von scheinbarer Gleichheit und Einmischungsfreiheit zugunsten des von- und miteinander Lernens unter Differenz aufgegeben ist. Innerhalb des Konzepts des Teacher Leadership sind Variationen denkbar, in denen sich Teacher Leaders entweder aus einer formalen Position heraus und mit standardisierten Zielerwartungen einbringen, aus informellen Beziehungen entspringen wie beim Peer-Coaching oder als nichtpositionell zu definieren sind, sich also letztlich generell in kooperativen Prozesse ausprägen (Frost, 2020).

Ein weiterer Führungsansatz, der einen PLG-Bezug erlaubt, ist der des Leadership for Learning in Anlehnung an Ausführungen von Vivian Robinson und Team (Robinson et al., 2017). Hierunter werden, ähnlich wie bei den vorherigen

Ansätzen, vornehmlich strategische und initiiierende Leitungsaufgaben zusammengestellt, die hier jedoch besonders auf die Entwicklung einer Lernkultur im gesamten Kollegium abzielen:

- *Richtung festlegen*: Ziele, die mit der gemeinsam geteilten Vision verbunden sind, setzen und kommunizieren; an diese stetig in ihrer Verbindung zur täglichen Arbeit erinnern; Jahres- und Strategiepläne auflegen, sichtbar machen, wie das Engagement Einzelner zum Erreichen des Ganzen beitragen; diese Pläne orientiert am externen Auftrag und mit der Absicherung anlegen, Überforderung zu vermeiden, Flexibilität zu erhalten.
- *Für Datenorganisation und -nutzung sorgen*: Daten mit entsprechender Software regelmäßig aufarbeiten; dafür sorgen, dass Daten selbstverständlich für Beratung und Planung genutzt werden; Daten, die Veränderungen ausweisen, transparent machen.
- *Professionelles Lernen der Lehrkräfte beobachten*: Lernaktivitäten der Lehrkräfte systematisch erfassen; dafür sorgen, dass Ergebnisse der Schüler*innen in Verbindung mit dem Lehren kooperativ und dialogisch reflektiert werden.
- *Gemeinsame Lehr(kräfte)kultur aufbauen*: Gemeinsame Verantwortung für das Lernen der Schüler*innen aufbauen helfen; Rollen und Verantwortlichkeiten für alle sichtbar und verständlich werden lassen; kommunikative und curriculare Erwartungen, die alle erfüllen (sollen), im Leitfaden niederschreiben; in Führung und kollektive Rechenschaftslegung einbinden.
- *Strategische Führung anlegen*: Vision in Strategien übersetzen; proaktiv zu systematischem Lernen im Kollegium anregen; Zeit, Geld und Material so investieren, dass Strategien zur Qualitätsentwicklung greifen können und widerstreitende Initiativen beiseitegelegt werden; Probleme rechtzeitig, respektvoll, effektiv angehen und eine problemlösungsorientierte Herangehensweise etablieren.

Zu allen Führungsansätzen kann das PLG-Format in Relation gesetzt und sein Einsatz unter der jeweiligen Führung begründet werden. Aus der Warte der Instrukionalen Führung bietet eine PLG das geeignete Gefäß, in dem die Lehrkräfte die Ergebnisse ihres Unterrichtens kritisch auf den Prüfstand stellen, über den gemeinsamen Austausch zu veränderten pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten kommen und diese danach auch in der Praxis verfolgen. Die PLG bietet sich hier in ihrer Form an, wie sie traditionell mit dem Ziel, die Schüler*innenleistungen zu steigern, diskutiert wird (Hord, 1997). Ähnlich wie in Beiträgen zur Instrukionalen Führung wird auch für die PLG-Arbeit stark gemacht, Daten aus Schulleistungsmessungen hinzuzuziehen, zu reflektieren und zum Anstoß für veränderte Praxis zu nehmen (Timperley et al., 2007). Dem Anspruch des Monitorings durch die Schulleitung, wie er in der Instrukionalen Führung vorgesehen ist, begegnet die konzeptionelle Vorstellung, dass die Schulleitung über die

Aktivitäten der PLG(s) und ihrer Innovationswirkung im Unterricht informiert wird. Mithilfe von PLG-Sprecher*innen der PLGs werden Bericht gegenüber der Schulleitung und innerschulische Abstimmung leistbar. Die Unterstützungsrolle der Schulleitung, die in der Instrukionalen Führung vorgesehen ist, kann sich darauf richten, Zeitfenster zu schaffen, externen Support für qualitätsvolle Dateninterpretation und Entwicklungsableitung zu organisieren sowie passendes Material zu finanzieren, analog zur Empfehlung eines ressourcenbezogenen Supports der PLG-Entwicklung (Feger & Arruda, 2008; Richmond & Manokore, 2011).

Für die Transformationale Führung, über die entlang der gemeinsamen Vision die die Vorstellungen und Handlungen der Lehrkräfte neu ausgerichtet werden sollen, kann das PLG-Format dahingehend nützlich sein, als es den Austausch für die Veränderung mit sichert. Zwar ist konzeptionell nicht vorgegeben, dass die Transformationale Führung über PLGs gestaltet wird, es sind auch andere methodisch arrangierte gesamtcollegiale Prozesse wie das SCHIPF-Format denkbar. Die PLG bietet allerdings einen geschützten Raum, um die eigene Praxis zu reflektieren, sich mit potenziellen Veränderungsoptionen und -konsequenzen auseinanderzusetzen und sich der Idee einer gemeinsamen Vision anzunähern. Unter Transformationaler Führung wäre dann die Vernetzung der einzelnen PLGs einer Schule besonders relevant, um die gemeinsame Zielrichtung im Sinne der lernenden Organisation zu sichern. Dies muss nicht über PLG-Sprecher*innen geschehen, sondern kann als Großgruppenaustausch arrangiert werden, allerdings ist von Seiten der Schulleitung mit dafür zu sorgen, dass nicht widerstreitendes Entwicklungsengagement zwischen PLGs die Kraft aus dem Fokus der gesamtschulischen Entwicklung nimmt (Timperley et al., 2007).

Die Partizipative Führung wird im Fachdiskurs explizit als Bedingungsfaktor für die erfolgreiche Arbeit mit PLGs aufgerufen (Stoll et al., 2006; Warwas & Helm, 2018). Dies begründet sich u. a. damit, dass potenziell aus PLGs Innovationen hervorgehen, die bereits das vorwegnehmen, was gesamtschulisch mögliche Veränderungsschritte sein könnten. Um diese Innovationskraft für den gemeinsamen Entwicklungsauftrag fruchtbar werden zu lassen, bedarf es grundlegender Partizipationsmöglichkeiten, die erreichen, dass Ideen und Erfahrungen auch weitergegeben werden. Außerdem unterstreicht die Partizipative Führung die professionelle Autonomie von Lehrkräften in PLGs dahingehend, als sie von der Führungskraft erwartet, ihre leitenden Schritte passend zu den in den PLGs vorhandenen Veränderungskräften auszurichten (Stoll et al., 2006). Damit steht der Einsatz der PLG unter einem weniger zweckrationalen Charakter, als das im Fall der Instrukionalen Führung erscheint, und zollt der Idee von Lehrkräften als Professionelle im Vergleich zur Transformationalen Führung größere Anerkennung. Für den zur Partizipativen Führung wenig unterschiedlichen Ansatz der Kooperativen Führung, die in einer Zeit diskutiert wurde, in der die PLG-Diskussion noch nicht gleichermaßen umfassend war (Ende 1980er/Anfang 1990er Jahre), können PLGs nicht minder als eine hilfreiche Struktur genutzt werden,

weil sie fest angelegt sind und schnelle, vertiefte Verständigung über relevante Entwicklungsfragen und -entscheidungen erlauben. Es sollten dann auch alle Kollegiumsmitglieder in eine PLG eingebunden sein. Der Sprecher*infunktion einer PLG kommt die Aufgabe zu, mit anderen PLGs und der Schulleitung in den Austausch zu gehen und für Transparenz zu sorgen. Die Unterstützungsrolle der Schulleitung kann sich u. a. darauf richten, Ressourcen für qualitätsvolle Kooperation in den PLGs zu schaffen.

Der Diskurs zum Distributed Leadership legt nicht direkt PLGs nahe, über PLGs könnten jedoch Teilaufgaben in Kleingruppen bearbeitet und als Expertise von dort ins Kollegium eingebracht werden. Die Vernetzung der PLGs über die Sprecher*infunktion wäre dann ein notwendiges Arrangement bei der Bewältigung der Aufgabenpalette und die Schulleitung müsste gut informiert sein, um in der Gesamtverantwortung den Überblick zu behalten. Aus der Warte des Teacher Leadership wiederum wird das Format der PLG in mehrerer Hinsicht relevant, weil herausragende Kompetenzen Einzelner offensiv für andere nutzbar gemacht werden sollen und damit ein Merkmal der PLG ansprechen. Im Rahmen der PLG-Arbeit kommen alle drei Varianten von Teacher Leadership zum Tragen: Ausgehend von formalen Positionen ist denkbar, dass erfahrene PLGler*innen (deputatsrelevante) Entlastung erhalten und als Facilitators in PLG-Anfängergruppen wirken oder der/die schulinterne Expert*in für Förderplanung, für Digitalisierung oder für Evaluation berät die Gruppen thematisch. Auf informeller Ebene können Peer-Coaching oder die kollegiale Hospitation in die PLG-Arbeit integriert oder die Aufgabe des Onboardings²⁶ neuer Mitarbeiter*innen übernommen werden. Die nichtpositionelle Variante wiederum scheint in jeglicher Situation des lernorientierten Austauschs der PLG auf. Ferner sieht der Ansatz bereits die Vernetzung solcher Subgruppen, in denen gegenseitiges Anleiten stattfindet, für synchrones Handeln vor und benennt explizit die Sprecher*infunktion (Strauss, 2020).

Der Ansatz des Leadership for Learning verbindet sich von vorneherein mit der Idee einer PLG, weil er das Kollegium als eine solche versteht und die gesamt-kollegiale Entwicklung durch Führungsaktivitäten adressiert. PLGs als Subgruppen können darunter möglich sein und die strategisch initiiierenden und stützenden Aktivitäten der Schulleitung reichen bis in diese hinein.

26 Onboarding beschreibt den Aufnahmeprozess neuer Mitarbeiter*innen (Moser, Souček, Galais & Roth, 2018). Das „An-Bord-Nehmen“ (ebd., S. 2) ist bei genauerer Beschreibung auch für Personen, die eine neue Position im Unternehmen einnehmen oder für Wiedereinsteiger*innen nach längerer Pause passend (ebd.). Dazu zählen drei Aspekte: (1) „*organisatorische Maßnahmen*“, wie die Einarbeitung und Sozialisation, (2) „*proaktive Verhaltensweisen*“ der neuen Mitarbeiter*innen wie Feedback einholen, sowie (3) die „*organisatorische Sozialisation*“ als langfristig angelegter Prozess (ebd., S. 1–2/H. i. O).

Die Nutzbarkeit des PLG-Formats ist unter allen genannten Führungsansätzen gegeben, weil sie alle die Idee der Beteiligung der Lehrkräfte an Führungs- und Entwicklungsentscheidungen zur Verbesserung der Schulqualität umfassen – sei sie vorausarbeitend oder nachvollziehend, individuell umsetzend oder als Gruppe entwickelnd – und es dafür eines Formats bedarf, das eine professionelle Bearbeitung sichert. Andererseits spiegelt die Art und Weise, wie PLGs an einer Schule initiiert und orchestriert werden, gleichsam eine Nähe zu einem der Führungsansätze wieder. So wie die Führungsansätze unterschiedliche Akzente darin setzen, wie Lehrkräfte in Relation zur Leitung eingebunden sind, differieren auch die Funktionen der PLGs – vom eher instrumentellen Charakter, über den direkt für einen verbesserten Unterricht gesorgt wird, über den Charakter eines gemeinschaftlichen Beratungsraums für alle anstehenden schulischen Aufgaben bis hin zu einem Innovationsraum, in dem neben beruflicher Entwicklung auch die Persönlichkeit der einzelnen Lehrkraft Entfaltung finden kann (Kansteiner, 2021). Obgleich PLGs einer gewissen Fokussierung bedürfen, damit sich in der Unterrichtspraxis tatsächlich Veränderungen vollziehen (Vescio & Adams, 2015), bieten sie nicht zuletzt das Potenzial, auch in Bezug auf Faktoren wie Berufszufriedenheit beizutragen (Zhang & Yuan, 2020), die nicht alleine von Unterrichtsentwicklungserfolg abhängen, sondern auch von der Erfahrung, kollegial eingebunden zu sein (Herzog, Sandmeier & Affolter, 2021).

6.5 Übergreifende Bilanz zur Schulleitung und ihrem Einfluss auf PLG-Entwicklungen an der Einzelschule

(1) Zu den derzeit als angemessen diskutierten Führungsansätzen lassen sich Bezüge zur PLG-Entwicklung in Bezug auf zwei Aspekte diskutieren: (a) ob und in welcher Anlage in ihrem Rahmen über das PLG-Format Qualitätsentwicklung herzustellen ist und (b) mit welchen Akzenten der Steuerung und Mitwirkungsmöglichkeit in ihrem Rahmen die PLGs nach innen angeregt und nach außen zusammengeführt werden. Im überspannenden Führungsreigen von Distributed Leadership, Instruktionaler, Transformationaler, Partizipativer oder Kooperativer Führung erweisen sich PLGs als eine geeignete Struktur, über die der gemeinsame Fokus auf Unterrichtsentwicklung mitgetragen wird, ohne andere Entwicklungsziele ausklammern zu müssen und über die Aufgaben gemeinsamer Verantwortung anteilig bewältigt und synchronisiert werden können. Im Ansatz des Teacher Leadership stellen PLGs nicht nur eine mögliche Struktur, sondern sie verwirklichen gar das Anliegen, Kompetenzdifferenzen gezielt und gegen das latente Autonomie-Paritäts-Muster für einander dienlich zu machen. Der Ansatz des Leadership for Learning priorisiert die Entwicklung einer gesamtkollegialen Lernkultur, die von PLG-Qualitäten geprägt ist, und setzt spezifische Akzente

zur Gestaltung der lernenden Organisation, in der auch einzelne PLGs als Teilgruppen operieren.

(2) Die Schulleitung übernimmt vielfältige Rollen und Funktionen in der Entwicklung der Schule hin zu sowie mit PLGs über Aktivitäten der Initiierung, Umsetzung, Überprüfung oder Begleitung von PLGs. So wie sie gefordert ist, für sich geeignete Führungsansätze auszuloten, auf deren Basis sie ihre Leitungsarbeit gestaltet und die Gesamtorganisation der Schule verfolgt, stellt sich für die Schulleitung im Zuge der spezifischen Aufgabe, Innovationen zu verfolgen, auch die Frage nach den Bedingungen, die sie für Kooperationen an der Schule mit und für das Kollegium schafft. Im Rahmen der verschiedenen Rollen für die PLG-Arbeit setzt sie Marker für den Charakter einer je spezifischen Kooperationsstruktur mit PLGs, von Ressourcen stellend bis Ergebnisse prüfend, von vereinzelt operieren lassend bis choreografierend. Sie wird dies tun angelehnt an ihr spezifisches PLG-Verständnis, das sich zwischen den Polen von zweckrational bis persönlichkeitsentwickelnd bewegen kann. Aufgrund des Spielraums, der für die Ausgestaltung einer PLG-Struktur an der Schule besteht, erscheint es lohnenswert, wenn sich Schulleitung und Kollegium auch darüber an geeigneten Etappen verständigen.

(3) Die Schulleitung kann die Unterstützung im Sinne von Facilitation der einzelnen PLGs über gezielte Organisationshilfen, verschiedene Ressourcen und konkrete Anleitung bereitstellen. Sind PLGs etabliert, kann sie so auch helfen, ihre Langfristigkeit zu stützen. Im Rahmen der Orchestrierung ist die Balance zwischen der Integrität der spezifischen PLG-Entwicklung und der notwendigen Einbindung samt Verpflichtung auf gesamtschulische Ziele zu suchen, sowie gegenseitige Transparenz zu befördern und Abgrenzungen zu verhindern, die gemeinsamen Entwicklungen an der Einzelschule zuwiderlaufen. Auch über ihre Vernetzung nach außen kann die Schulleitung zum Facilitator werden, indem sie Expertise für die PLGs ihrer Schule über Netzwerkpartner*innen hinzugewinnt. Ferner kann sie selbst – ggf. phasenweise – in der Rolle als moderierend oder beratend auf die PLG-Entwicklungen einwirken. Dies verlangt ihr eine Reihe von Fähigkeiten im Bereich des Personalmanagement und Pädagogisches Management, des Datenmanagements und der Administration ab, für die eine Reihe an Vorschlägen vorliegen. In dieser Rolle als Facilitator ist sie gefragt, achtsam hinsichtlich der Vermischung von Beratung und Aufsicht zu sein und Lehrkräfte nicht durch einen unangemessen starken Anleitungsgestus zu deprofessionalisieren.

7 Führungskräfteentwicklung für Schulleitungen mit PLG-Anteilen oder in PLG-ähnlichen Formen

7.1 Zum Stand der Führungskräfteentwicklung in Deutschland

Mit der erweiterten Selbständigkeit von Schulen wurde die Schulleitung in ihrer Verantwortung gestärkt, womit einhergeht, dass die Führungskräfteentwicklung im deutschsprachigen Raum in den letzten zwei Jahrzehnten intensiv wissenschaftlich und konzeptionell-praktisch verfolgt wird (Arnold, Bonsen, Huber, Schratz & Rolff, 2010). Die Veränderungen in der Wahrnehmung der Rolle von Schulleitungen von administrativen Tätigkeiten hin zu einem breiten Aufgabefeld folgt der Logik, dass die Schulleitung nun, wenn sie die Organisation Schule managt und das Personal führt, umfassende Kompetenzen für die Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung benötigt (Klein & Tulowitzki, 2020). Daraus ergeben sich neue Anforderungen an die Qualifizierung der Führungskräfte: (a) Die Sicherstellung vergleichbarer Standards zur Qualifizierung aller Schulleitungen und (b) ein kontinuierliches und begleitendes Fortbildungsangebot, das sie konsequent (unter-)stützt (ebd). Progressive Ansätze verfolgen sowohl ein ‚leader development‘ mit Fokus auf die Entwicklung der Führungsperson als auch das ‚leadership development‘, das die Kommunikation der Führungspersonen mit den anderen Mitgliedern in der Organisation thematisiert (Day, 2011). Fortbildungsangebote arbeiten neben traditionellen Formaten mit Coaching-Angeboten sowie dem Aufbau eines persönlichen und fachlichen Netzwerks und suchen einen geordneten Entwicklungsprozess zu ermöglichen (Day, 2011; Klein & Tulowitzki, 2020). Auch die Schuleffektivitätsforschung weist Ergebnisse aus, aus denen sich neben der guten Organisation des Schulbetriebs, neue Aufgaben ergeben, für die sich Schulleitungen qualifizieren müssen, wie Partizipation in Führung zu gestalten, Innovation zu fördern, Fort- und Weiterbildung zu planen oder soziale Beziehungen zu managen (Hallinger & Heck, 2010).

Die Führungskräfteentwicklung in Deutschland findet bislang hauptsächlich in der 3. Phase neben der Ausübung des Lehrer*inberufs statt (Huber, Schneider, Eke & Schwander, 2016), wenngleich erste Erprobungen bereits während der Ausbildungsphase ansetzen können (Baer & Gleibs, 2013; Kansteiner, Tulowitzki, Krüger & Stamann, 2021). Unbenommen dessen, dass in den einzelnen Bundesländern der Aufstieg leicht different geregelt ist (Wissinger & Huber, 2002), rekrutiert sich das Führungspersonal ausschließlich aus Lehrkräften und Personen, die schon Führungspositionen im Schulbereich innehatten. Alle durchlaufen ein Verfahren, in dem sie unterrichtsbezogene und führungsbezogene Kompetenzen ausweisen müssen (z. B. Schulgesetz für Baden-Württemberg aus dem Landesrecht BW, 2021). Eine verwaltungs- oder betriebswirtschaftswissenschaftliche Ausbildung bringen Schulleitungen i. d. R. nicht mit.

Insgesamt bestehen in fast allen anderen Bundesländern verpflichtende Qualifizierungsmaßnahmen, wenn auch nicht einheitliche (Tulowitzki et al., 2019). In einigen Bundesländern wird über gemeinsame verbindliche Angebote der Schulaufsicht mittlerweile (wieder) gezielt für die Aufgabe als Schulleitung vorbereitet (z. B. NRW, Hamburg). Neben der Unterschiedlichkeit der Pflichtangebote, differieren Qualifizierungen von Bundesland zu Bundesland hinsichtlich der Dauer (wenige Tage bis mehrere Monate) als auch der genauen Fortbildungsinhalte (Erckrath, 2020), im Groben aber bewegen diese sich in ähnlichen Themenfeldern – Führung, Personal, Kommunikation, Organisation, Kooperation, Qualitäts- und Schulentwicklung und Recht (Tulowitzki et al., 2019). Neben dem Angebot der Schulaufsicht nehmen Schulleitungen erfahrungsgemäß auch an Angeboten anderer Anbieter teil, seien es Hochschulen mit weiterbildenden Masterstudiengängen zu Führung²⁷, Tagungs- und Kooperationsangeboten oder private Anbieter, die Kurse oder Beratungsgruppen leiten.

Zu bilanzieren ist, dass verpflichtende Qualifizierungsmaßnahmen in Deutschland vielfältig ausfallen und (noch) kein einheitliches Qualifizierungsprofil der Schulleitung besteht. Da der Führungsdiskurs in den deutschsprachigen Ländern sehr stark am internationalen, vor allem US-amerikanischen orientiert ist, ist interessant zu beobachten, dass auch zwischen den Staaten der USA differente Ausbildungsinhalte und -qualitäten vorliegen, also nationale Schulleitungsausbildungsstandards dort ebenfalls fehlen (Grissom & Bartanen, 2018). Allerdings gibt es häufig einen größeren Qualifizierungsschritt vor Amtsantritt und in einigen Staaten sind dabei die Hochschulen mit involviert (ebd.), teilweise mit Ausbildungsangeboten zu Führung und Management²⁸, teilweise weil Personen, die eine Führungsposition anstreben, nicht Lehrkräfte sein, aber

27 z. B. in Baden-Württemberg Bildungsmanagement PH Ludwigsburg, Master Schulentwicklung PH Weingarten oder der Master Bildungsmanagement der Universität Kassel.

28 z. B. Masterkurse (online) für Lehrkräfte mit Ziel Schulleitung (University of Kansas 2021, 2022).

mindestens einen Bachelor in Pädagogik oder einem Fach vorweisen müssen (University of Kansas, 2021).

So wie sich derzeit Schulleitungen in Deutschland weiterbilden können, ist davon auszugehen, dass sie unterschiedlich vertieft zu Führung und Management gearbeitet haben und noch nicht allen Anforderungen ihres Berufsalltags mit ausgeprägten Kompetenzen begegnen können. Gleichsam ist anzunehmen, dass mehrere Personen, die mit Leitungsaufgaben in einem ähnlichen Umfeld betraut sind, über verschieden ausgeprägte Kompetenzen verfügen und von- und miteinander lernen könnten. Nicht zuletzt dürften viele Schulleitungen aufgrund des häufig mitgeführten methodischen Arrangements begleitender Lerngruppen in den Lehrgängen Wege der kollaborativen Qualifizierung kennen und bestenfalls schätzen gelernt haben. Dies und die flexible Reichweite der Merkmale des PLG-Formats sowie die Offenheit für jeweils interessierende Anliegen begründen die Idee, das Format auch für die lern- und entwicklungsorientierte Kooperation von Schulleitungen zu adaptieren. Es liegt nahe, dass sie neben den anderen Qualifizierungsmaßnahmen, zu denen sie verpflichtet sind, hier einen weiteren Professionalisierungsraum finden können. Überträgt man die Kernideen einer PLG auf die Ebene der Schulleitungen, zeigen sie sich auch dort passend, weil auch Schulleitungen (a) mit dem Ziel zusammenkommen können, sich über einen systematischen Gruppenaustausch zu professionalisieren und individuelle sowie gemeinsame Entwicklungen zu verfolgen, weil sie (b) ebenfalls den anderen Schulleitungen ihrer PLG den Blick auf ihre jeweilige Praxis freigeben, also deprivatisieren können, wie sie führen und managen, weil sie (c) für diese Praxis neue Erkenntnisse erarbeiten und diese zur Anwendung bringen können und sie (d) ihre Leitungsarbeit sowie das gemeinsame Wirken in der Gruppe in dialogischer Art und Weise in einer auf Vertrauen bauenden Gemeinschaft reflektieren können. Solch eine Schulleitungs-PLG (kurz SL-PLG) kann, ähnlich der L-PLG, *innerhalb* der Einzelschule verankert sein, wenn es ein Führungsteam gibt, das mehrere Personen umfasst, die mit Leitungsaufgaben betraut sind. Dies ist an allen Schulen mit Aufgabenverteilung im Sinne geteilter Führung, bei Ganztagschulen mit Leitungspersonal aus verschiedenen Bereichen oder bei beruflichen Schulen und Gymnasien mit ihren verschiedenen Leitungsfunktionen der Fall.

Eine weitere Variante der SL-PLG, auf den sich der Forschungsstand hauptsächlich richtet (siehe Kapitel 8–9), stellt die interinstitutionelle SL-PLG dar, für die Schulleitungen den Rahmen der Einzelschule verlassen, in den regionalen Kontakt treten und dort andere Schulleitungen als Partner*innen der Kooperation finden. Diese Version einer SL-PLG beinhaltet ergänzend das Potenzial für systematische Vernetzung auf der Ebene des Schulsystems und bestenfalls können Herausforderungen auf der Ebene der Bildungsregion bearbeitet werden, wie es beispielsweise mit der Einführung der Gemeinschaftsschule als einem neuen Schultyp in Baden-Württemberg geschah (Bohl & Wacker, 2016). Hier arbeiten Schulleitungen von GMS in der Region nach wie vor lernorientiert zusammen.

Neben der Bestätigung, wie sich im später dargelegten Forschungsstand ablesen lässt, dass sich Schulleitungen in SL-PLGs für ihre Führung- und Managementaufgaben professionalisieren, erhofft man sich, so zeigt der Fachdiskurs, dass Schulleitungen das PLG-Format vertiefter kennenlernen, um selbiges bei Lehrkräften besser fördern zu können (DuFour, Eaker & Many, 2006; Mullen & Hutinger, 2008; Hirsh & Hord; 2008; Humada-Ludeke, 2013). Angenommen wird (von ersten empirischen Befunden gestützt, siehe Kapitel 8), dass die Mitwirkung an einer SL-PLG zu einem tieferen Verständnis der Komplexität individuellen und gemeinsamen Denkens und Lernen innerhalb von Gruppen führt (Prytula, 2012) und Schulleitungen die vertiefte Reflexion erfahren lässt, die zum Kern der PLG-Arbeit zählt (Lujan & Day, 2010). Dadurch, so die Erwartung, gelingt es ihnen besser, unterschiedliche Stadien der Entwicklung und Bedürfnisse autonomen Arbeitens in Gruppen zu erkennen (Gates & Watkins, 2010) und die Begleitung entsprechend ausrichten zu können (Gaudio, 2017).

Wenngleich Zeitmangel eine anerkannte Realität im Berufsalltag von Schulleitungen ist (Huber, 2013) und einem intensiven Engagement in einer SL-PLG zunächst entgegensteht, erscheint als positiver Motor für die Etablierung von SL-PLGs, dass das Bewusstsein über die Bedeutung der professionellen Entwicklung bei Schulleitungen gestiegen ist (Lewis, 2000, S. 12) und die ersten Befunde des Zugewinns ermutigend sind.

Bevor die Wirkungsbefunde zu SL-PLGs und das von uns entwickelte Modell zur Etablierung von SL-PLGs vorgestellt werden (siehe Kapitel 8–9), wird zunächst skizziert, wie weit verbreitet kooperative Lernarrangements ähnlich dem Format der PLG in Qualifizierungssettings für Schulleitungen in Deutschland (mit einem kurzen Blick auf Vergleichbares in Österreich und der Schweiz) sind.

7.2 PLGs oder PLG-artiges Arbeiten in Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungen in Deutschland

Aufgrund der heterogenen Fortbildungslandschaft für angehende und etablierte Schulleitungen bedurfte es der gezielten Suche, um die von der Schulaufsicht gestellten Qualifizierungsangebote sowie die vielzähligen ergänzenden Projekte zu erfassen, die auch PLG-artige lernorientierte Kooperationsformate integrieren. Wir müssen dabei exemplarisch bleiben und auf den Charakter einer Momentaufnahme aus dem Jahr 2021 sowie Anfang 2022 verweisen, weil der Fortbildungssektor stetig im Fluss ist.

*Norddeutschland²⁹: Bremen, Hamburg, Niedersachsen
und Schleswig-Holstein*

In Bremen bietet etwa das Landesinstitut für Schule (LiS) für drei Gruppen von Schulleitungen (Oberschulen, Grundschulen und Jahrgangseleitungen) unter dem Stichwort „Netzwerk“ (LiS, o.J.) eine Fortbildung an, die auf einen gegenseitigen, praxisnahen Erfahrungsaustausch ausgerichtet ist. Dafür wird eine partiell³⁰ zugängliche Online-Plattform für den Materialaustausch gestellt und bei Bedarf externe Unterstützung hinzugeholt (ebd.). PLG-ähnlich zeigt sich beispielsweise die viermal im Jahr stattfindende Fortbildung „Netzwerk Jahrgangseleitungen“, die als eigene Gruppe definiert wird und sich inhaltlich an den jeweiligen Bedarfen der Teilnehmenden zu spezifisch leitungs- und organisationsbezogenen Fragen orientiert (ebd.).

Hamburg offeriert über das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (TIS) für Schulleitungen weiterführender Schulen beziehungsweise Abteilungsleitungen drei Weiterbildungsmaßnahmen mit PLG-Elementen in Form von (teilweise online ausgebrachten) Seminaren (TIS, 2021b). Dazu gehören (a) ein Seminar „Kollegiale Fallberatung für Abteilungsleitungen aus weiterführenden Schulen“ (TIS, 2021a), in dem innerhalb einer festen Gruppe, unterstützt durch eine Moderation, eigene Fälle miteinander beraten werden, aus denen neue Ideen für die eigene Praxis mitgenommen werden sollen. Außerdem klingt PLG-Ähnliches an in (b) einem Seminar zur „Zusammenarbeit in neuen Leitungsgruppen als Team“ (TIS, 2021b), in dem neben der Arbeit mit den einzelnen Teams zu einem „organisierten Erfahrungsaustausch zwischen den Leitungsgruppen“ (ebd.) angeregt wird. Jüngst kam (c) das ebenfalls an Lerngruppen gerichtete Seminar „Corona-Erfahrungen auswerten und für die Schulkultur nutzen!“ (TIS, 2021c) hinzu, dass Schulleiter*innen und Schulleitungsteams sowohl in der Gesamtgruppe als auch in Kleingruppenarbeit zur gemeinsamen Reflektion von Erfahrungen, Herangehensweise und Lösung bei Herausforderungen unterstützt und mit externen Expert*innen ergänzt (ebd.).

Das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ, o.J.) organisiert eine PLG-ähnliche Maßnahme, die bei Amtsantritt im Rahmen der verpflichtenden Qualifizierung durchgeführt wird, in der die Schul-

29 Keine Angabe zu SL-PLG konnten wir in Mecklenburg-Vorpommern zu Führungskräfte-Qualifizierung finden. Die Beschreibungen unterschiedlicher Plattformen liefern Informationen, dass Schulleitungen über (1) das WBT („Web Based Training“) die Schulleitungen mittels „internetbasierter[r] Selbstlernprogramme“, (2) über das Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) (www.bildung-mv.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/fuehrungskraefte-qualifizierung/) als auch (3) über die Online-Plattform www.schulleitung-online.de bei der Leitungstätigkeit unterstützt werden.

30 Zugänglich für den Kurs „Netzwerk Didaktische Leitung an Oberschulen“ und „Netzwerk Jahrgangseleitungen“ (LiS, o.D.).

leitungen in regionalen, schulartenübergreifenden Gruppen zusammenarbeiten, die nach der Maßnahme somit in ein bereits bestehendes Netzwerk eingebunden sind (ebd.).

Das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (isqh) bietet Schulleiter*innen, mit dem Ziel „Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und zu verstetigen“ (iqsh, 2021), ein explizites Zertifikatskurs-Programm³¹ zur Arbeit in PLGs an. Die im Optimalfall im Tandem teilnehmenden Schulleitungen bringen eigene Schulentwicklungsthemen in die Gruppe an fünf Kursterminen ein. Ziel ist die professionelle Auf- bzw. Erarbeitung sowie Evaluation eines eigenen Entwicklungsthemas über einen 10-monatigen Zeitraum mit abschließender Präsentation. Ergänzend zu den Präsenzveranstaltungen nehmen die Schulleitungen an einem Webinar teil und erstellen schriftliche Dokumentationen und Reflexionen des Schulentwicklungsprozesses (ebd.). Die eigene PLG-Erfahrung soll Türöffner für weitere PLG-Initiativen an der Einzelschule sein.

Ostdeutschland: Brandenburg, Berlin, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen

In Brandenburg gibt es zwei unterschiedliche Formate, in denen wir Ähnlichkeiten zu PLGs erkennen. Eines ist eine Qualifizierungsreihe, die über das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) angeboten wird und sich an neu ernannte Schulleiter*innen mit Qualifizierungsinhalten, kollegialer Fallberatung und Gruppen-Mentoring richtet. Sie arbeiten dort ebenso in festen Lerngruppen wie die ebenfalls adressierten berufserfahrenen Schulleitungen, die neben dem reflexiven Austausch auch den Aufbau eines Netzwerks mit verfolgen (Ähnliches wird für Konrektor*innen angeboten) (LISUM, o.J. a, b).

In Berlin wird von der Zentralen Agentur für Schulentwicklung (ZAS) ein Zertifikatskurs für Schulleitungen angeboten, der sowohl Wahlmodule als auch verpflichtende Module sowie Intervisionsgruppen als Lerngemeinschaften umfasst (ZAS, 2019). Das Format der Intervision³² umfasst Beratungsgruppen ohne professionelle Beratung und hat eine gewisse Ähnlichkeit mit dem PLG-Format. Die Flexibilität des Kurses liegt in der Wiederholung der Module, die mindestens zweimal pro Jahr angeboten werden, und der unabhängigen individuellen Wahl des Startmoduls sowie der Selbstorganisation der Gruppen (ebd.). Die Grundlagen für das verpflichtende Intervisionsmodul werden in einem Einführungsmodul erlernt, die Ausgestaltung und Organisation der Gruppen obliegt dann

31 Gelistet unter: „Schulentwicklungsprozesse erfolgreich initiieren und wirksam steuern“.

32 Intervision beschreibt ein „Reflexions- und Beratungsformat“ (Kühl & Schäfer, 2020, S. 1), das „den Austausch zwischen Kolleg*innen („inter“) und die daraus resultierenden neuen Sichtweisen („vision“) professionellen Handelns“ (ebd., S. 5/H. i. O.) fördert. Ohne externe Beratung unterstützen sich die Gruppenmitglieder in beruflichen Fragen mithilfe gegenseitiger Reflexion, Lösungsorientierung und „methodisch strukturiert[en] ... Gesprächen“ (ebd.).

den Teilnehmenden (ebd.). Ihr Austausch soll nach Beendigung der Ausbildung weiterbestehen (ebd.).

Das Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt fasst bereits 2012 die Einzelschule als „professionelle Lerngemeinschaft“ (mb.sachsen-anhalt.de, 2012, S. 1). Im Rahmen des Programms „LiGa“³³ (lernen-im-ganztage, 2022a), zu dem es beiträgt, wurde der Leitfaden „Leit-Ideen. Impulse für Schulaufsicht und Schulleitung“ veröffentlicht, der PLG theoretisch beleuchtet und Vorschläge zur Etablierung liefert (ebd., 2022b). Im Leitfaden wird positiv über das PLG-Format berichtet, u. a. mit dem Beispiel „rund um die Schulleitungsgruppe eine Professionelle Lerngemeinschaft“ (ebd., S. 9) zu bilden, die in die Jahrgangsteams multiplizieren (ebd.).

Sachsen bietet über das Landesamt für Schule und Bildung eine „Qualifizierung schulischer Führungskräfte“ (Lehrerbildung Sachsen, 2022) an, in der diverse Methoden³⁴ eingesetzt werden, zu denen auch PLGs zählen. Ziel ist es, neben der Professionalisierung Netzwerke, Kooperation sowie Personalentwicklung zu befördern (ebd.). Innerhalb der dritten Phase des Qualifikationsprozesses werden die Schulleitungen im „Themengebiet Führen von Unterrichtsentwicklung“ (ebd., S. 47) dazu angeregt, durch die „Entwicklung kooperativer Lerngemeinschaften (Tandems, Netzwerke)“ (ebd.) neue Formate zu integrieren.

Das Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) stellt aufeinander aufbauende Qualifizierungsangebote für Schulleitungen in vier Phasen zur Verfügung. Neben einer Vorbereitungs- und Startphase für neue Schulleitungen werden auch Qualifizierungen für bereits länger im Amt befindliche angeboten (ThILLM, 2021a, b). Feste Lerngruppen finden sich beispielsweise in Phase 3 zur verbindlichen, amtseinführenden Qualifizierung³⁵. Dort wird, unterstützt durch Prozessmoderation, u. a. kollegiale Fallberatung und Netzwerkarbeit thematisiert (ThILLM, 2021b). In der anschließenden, ebenfalls verpflichtenden Maßnahme in Phase 4 wird das Element fester Lerngruppen und bereits bekannte reflexive Methoden durch Coaching oder Hospitationen erweitert (ThILLM, 2021c). Ein berufsbegleitendes Zusatzangebot zur Sicherung der „Nachhaltigkeit der Arbeit in festen Lerngruppen“ können Schulleitungen, die Phase 4 absolviert haben, wählen (ThILLM, 2021d) – unserem Verständnis nach SL-PLGs.

33 Lernen im Ganztage. Initiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator.

34 Z. B. „Feedback, Fortbildung, Selbststudium“ (Lehrerbildung Sachsen, 2013, S. 6).

35 Zwischen den Veranstaltungen in der Phase 3 werden zusätzlich dazu bis zu drei Fallberatungen angeboten (ThILLM, 2021b).

Süddeutschland: Bayern und Baden-Württemberg

Federführend für die Qualifizierung von Schulleitungen, bietet in Bayern die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) drei Qualifizierungslehrgänge plus angegliederte Fortbildungselemente an: (a) für die Übernahme von Leitungspositionen (Vorqualifikationsphase, Modul A), (b) für neu ernannte Schulleiter*innen und Konrektor*innen (Führungskräfte-Ausbildung, Modul B) sowie (c) eine Begleitung innerhalb der ersten Jahre nach Amtseintritt (Führungskräfte-Fortbildung, Modul C) (ALP, 2021a). PLG als eigenständiges Format wird in den Modulen selbst nicht vermerkt, es lassen sich vielmehr, wie schon in den vorherigen Beispielen, PLG-ähnliche Elemente finden, wie die Charakteristik eines schulartübergreifenden, kollegialen und impulsgebenden Austauschs der Teilnehmenden in Gruppen (ALP, 2021b). PLG-bezogen ist auch die Initiierung von Entwicklungselementen für Personal- und Unterrichtsentwicklung (ALP, 2021c), durch die bereits etablierte Schulleitungen durch zusätzliche Programme wie das „F.i.T – Führen im Team“ in ihrer Innovationsfunktion gestärkt werden. Im Rahmen einer Kollegialen Fallbesprechung (ALP, 2021d) wird von einem festen Teilnehmendenkreis in einem „absolut vertraulichen und wertschätzenden Rahmen“ (ebd.) gesprochen, worin wir den Gemeinschaftsgedanken der PLG erkennen.

In Baden-Württemberg hält das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) als zentrale Stelle das Fort- und Weiterbildungsangebot zur Personalentwicklung und Führungskräftequalifizierung bereit. Dabei werden PLGs in unterschiedlichen Angeboten arrangiert: (a) für Schulleiter*innen und Konrektor*innen in der Veranstaltung „Gesund führen – Lerngemeinschaft für Schulleitungen³⁶“, die auf die Rolle und Ausgestaltung der Position als Schulleitung abzielt und Inputs sowie den reflexiven Austausch ausgehend vom heterogenen Erfahrungsschatz der Teilnehmenden bietet (ZSL, 2021a); (b) für Schulleiter*innen oder Schulleitungsteams im Rahmen einer an zwei Terminen stattfindenden Veranstaltung „Konrektorinnen und Konrektoren (Sek 1) zwischen Management und Leadership“ (ZSL, 2021b). In der PLG werden für die Zielgruppe relevante Inhalte wie beispielsweise Aufgaben und Position, Sichtbarkeit, Kompetenzprofil und Herausforderungen thematisiert (ebd.).

Ein weiteres PLG-Angebot stellt das ZSL für alle Mitglieder der Schulleitung beziehungsweise für Schulleitungsteams aller Schularten in einer offenen Veranstaltung mit dem Ziel, PLGs an den Schulen aufzubauen und als „ein sich selbst organisierendes Unterstützungssystem“ zu etablieren (Hinz, 2021). Zwar wird die Schulleitung hier zunächst als Initiierende adressiert, aber mit der Anregung, sich als Leitende selbst auch zu vernetzen (ebd., 2021).

36 Die Veranstaltung ist eine von insgesamt drei Veranstaltungen zum Thema „Gesund führen – sich und andere“ (ZSL, 2021d).

Darüber hinaus finden sich weitere PLG-ähnliche Formate wie (a) innerhalb einer „zweijährigen Fortbildungsreihe für Führungskräfte an Schulen“ für Leitungsteams und Einzelpersonen, durchgeführt mit Stammgruppen (ZSL, 2021d) und (b) im Rahmen der „Einführungsfortbildung für neue Schulleiter/innen“, die mit einer festen Gruppe aus neu bestellten Schulleitungen in einem 15-Tage-Seminarprogramm arbeitet (ZSL, 2021e). Deutliche Spuren finden sich auch in der zweijährigen Fortbildungsreihe „Gesund, kreativ und leistungsstark. Ihre Schule in Zukunft führen“ (ZSL, 2020). Zwischen der Arbeit in den Modulen treffen sich die Führungskräfte in regionalen PLGs zur „Selbst- und Praxisreflexion“; darüber hinaus wird angeregt diese auch nach dem offiziellen Ende des Programms fortzuführen (ebd.).

Westdeutschland: Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Saarland

In Hessen bietet der Schuldienst des Kultusministeriums eine berufsbegleitende Qualifizierungsreihe für Schulleitungen an (Kultusministerium Hessen, 2021), die adressiert: (a) Mitglieder der erweiterten Schulleitung, (b) zukünftige, auch stellvertretende, Schulleitungen vor sowie (c) nach dem Amtsantritt und (d) begleitend für bereits etablierte Führungskräfte. Die von erfahrenen Schulleitungen mit externer Unterstützung³⁷ durchgeführte Reihe zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass „gemeinsam mit anderen Kolleginnen und Kollegen ... die Teilnehmenden professionelle Lerngemeinschaften [bilden], welche als berufliche Netzwerke auch über das Ende der Fortbildung hinaus unterstützend fortwirken“ (ebd.).

Für Rheinland-Pfalz weist das Pädagogische Landesinstitut über das Zentrum für Schulleitung und Personalführung vier Veranstaltungen aus, die mit PLG-Elementen bzw. mit dem Format der Lerngruppe arbeiten. Dies ist die verpflichtende Fortbildung „Die ersten 100 Tage als Schulleiterin/Schulleiter“ (ZfS, 2020; 2021a) mit Vernetzung der Schulleitungen für einen kollegialen Austausch in gleicher Hierarchieebene, um durch neue Impulse die eigene Entwicklung anzustoßen sowie gemeinsame Aktivitäten und Projekte entstehen zu lassen (ebd.). Es gibt außerdem die „Regionale Arbeitsgemeinschaft Inklusion für Schulleitungen in der Region Westerland“ (ZfS, 2021b). Hier ist neben dem Austausch in der Gruppe auch der Aufbau der Netzwerkarbeit ein wichtiges Ziel (ebd.). In der Veranstaltung „Kollegiales Coaching für Schulleitungskräfte“ (ZfS, 2021c) findet sich ein fester Teilnehmendenkreis für Austausch und Beratung, in der aktuelle Herausforderungen im Alltag der Schulleitungen beraten werden. PLG-Ähnliches findet sich überdies im virtuellen, von Coaching begleiteten Format „Kollegiale Praxisberatung für Schulleitungen“ (ZfS, 2021d), indem sich bis zu 12 Schul-

37 Daneben wirken Expert*innen aus der Bildungsverwaltung und professionelle Kommunikationstrainer*innen mit (Kultusministerium Hessen, 2021).

leitungen im strukturierten Austausch zur Reflexion anregen und gegenseitige Unterstützung leisten (ebd.).

In Nordrhein-Westfalen finden sich, exemplarisch bei der Bezirksregierung Köln nachgesehen, verschiedene Fortbildungsangebote für Schulleitungen (bezreg-koeln, 2021a), die vereinzelt PLGs integrieren. In der Fortbildung „Start Up – Einführung in Leitungshandeln“ (bezreg-koeln, 2021b) finden neben Präsenzveranstaltungen auch „selbstorganisierte Arbeiten an schulischen Projekten in Lerngemeinschaften“ (ebd.) statt. Vergleichbar arbeitet die Fortbildung „T-E-A: Theorie-Erprobung-Austausch-Lernen in Praxissituationen“ (bezreg-koeln, 2021c). Schwerpunkt der Fortbildung ist das Thema Kommunikation, und neben der Vermittlung von Expertise soll ein Klärungsprozess über die Übernahme der Leitungsfunktion angestoßen werden (ebd.). Aus der Beschreibung geht hervor: „Exemplarisches Leitungshandeln wird in Kleintteams als professionelle Lerngemeinschaften von drei Personen vor Ort realisiert und reflektiert“ (ebd.).

Das Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland (LPM) bietet unterschiedliche Veranstaltungen für Schulleitungen an, innerhalb derer sich nicht explizit das Format der PLGs finden lässt, allerdings methodische Elemente, die auch in die PLG-Arbeit integriert werden können. Dies gilt ist beispielsweise für das Seminar „Systemische Führung – Lösungsorientierte Kommunikation“ (LPM, o.J.), das reflexive Übungen umfasst, sowie das Modul „Kommunikation in Teams: individuelle und kollegiale Beratung“, in dem man Fallbeispiele zur Beratung nutzt (ebd.).

7.3 PLGs oder PLG-artiges Arbeiten in der Führungskräftequalifizierung externer Anbieter

Vor dem Hintergrund, dass (angehende) Schulleitungen nicht nur das von der Schulaufsicht angebotene Programm zur Qualifizierung besuchen, ist von Interesse, wo sie sonst PLG-Erfahrungen machen könnten. Nachfolgend benennen wir Exempel aus Angeboten des Bildungsnetzwerks und von Hochschulen.

Kooperatives Lernen in drei deutschen Modellprojekten

Das Projekt *Werkstatt „Schule leiten“*³⁸ (2016–2020) der Deutschen Schulakademie richtet sich als Fortbildungsreihe an Schulleitungen (Meyer, Richter, Gronostaj & Richter, 2020). Es wurden die Effekte der Fortbildungen hinsichtlich der subjektiven Wahrnehmungen und daraus resultierenden subjektiven Veränderungen untersucht. Das Fortbildungsprogramm bot in drei Durchgängen mit je 15

38 www.deutsche-schulakademie.de/programm/werkstaetten/schule-leiten.
https://netzwerk-schulentwicklung.de/assets/files/20-02-27_SL%20Berlin_NWTagung_Essen.pdf.

Schulleitungständern allgemeinbildender Schulen im Saarland unterschiedliche Fortbildungselemente, die den Fokus auf Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung sowie Kooperationsstrukturen lenkten. Das erforschte Angebot bestand aus fünf 2-tägigen Veranstaltungen, mit Hospitation an Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises, zwei regionalen Netzwerktreffen sowie die Teilnahme an PLG-ähnlichen Gruppensitzungen mit Coaching (ebd.). Die Gruppen konnten eigene Schwerpunktthemen und Entwicklungsaktivitäten wählen. Nach Auskunft über eine schriftliche Befragung trat keine der unterschiedlichen Formate als bedeutsamer hervor, alle Angebote wurden für die eigene Führungsrolle und -aufgaben gewinnbringend erlebt, darunter eben auch der fachliche Austausch sowohl im Leitungständern als auch mit den anderen Schulleitungen (Ilsemann & Kretschmer, 2020).

Eine andere Initiative, die Schulleitungen aller Schularten die Zusammenarbeit unter inhaltlichen Schwerpunktsetzungen ermöglichte, wurde in der Bildungsregion Emsland (Kooperation mit dem Landkreis Emsland sowie der Niedersächsischen Landesschulbehörde) mit dem Netzwerk Schulleitung durchgeführt (Bildungsregion Emsland, 2019). Dabei wurden Optimierungsprozesse im Schulalltag ebenso wie die kollegiale Unterstützung oder Informationen zu Weiterbildungsmöglichkeiten thematisiert. Kontinuierliche Angebote des Netzwerks waren u. a. Information für leitungsinteressierte Lehrkräfte, Fortbildungsangebote für bereits tätige Schulleitungen, Austauschformate zu „Planung und Organisation des Emsländischen Schulleitungstages“ oder die gemeinsame Planung zukünftiger Sitzungen zu aktuellen Themen sowie die Besprechung geeigneter digitaler Tools zur Verbreitung von Best-Practice (ebd.). Über PLG-ähnliche Kooperation sollte ferner eine Bildungslandschaft entstehen (Kitas, Schulen, VHS und weitere Bildungseinrichtungen) (ebd.).

Mit dem Programm „Impakt Schulleitung“ der Wübben Stiftung sollten Schulleitungen an Bildungsbrennpunkten gestärkt und in ihrer Weiterentwicklung unterstützt werden (Wübben Stiftung, 2019). Dabei bot das Programm innerhalb der dreijährigen Laufzeit Schulentwicklungsbegleitung, Vernetzung und Erfahrungsaustausch, 2,5-tägige Fortbildungen und individuelles Coaching an (ebd.). Bestandteil war dabei phasenweise auch der gegenseitige Austausch in einer Lerngemeinschaft, die die Schulleitungen neben den Inputs unterstützt (ebd.).

PLGs und PLG-artiges Arbeiten in hochschulischen Weiterbildungsstudiengängen

Bei den Beispielen zur Qualifizierung (angehender) Führungskräfte im Hochschulbereich über Weiterbildungsstudiengänge leitete uns die Frage, inwieweit dort die Idee von PLGs in den Curricula verankert ist. Wir beschränken uns hier auf die offiziellen Studieninformationen, unbenommen dessen, dass wir aus der Praxis eines vergleichbaren Studiengangs, Master Schulentwicklung an der

Pädagogischen Hochschule Weingarten (und Kooperationspartnern³⁹) (2021a, b) wissen, dass Lehrende mitunter innerhalb der Lehrveranstaltungen lernorientierte Kooperation thematisieren und sich die Teilnehmenden eigenständig in Lerngruppen vorbereiten. Im Master Schulentwicklung werden PLGs im Rahmen eines Lehrtags zur Personalentwicklung explizit thematisiert und im jüngsten Kursprogramm wird die Struktur von PLGs innerhalb der Seminargruppe studienflankierend angelegt (ebd., 2021c).

Der berufsbegleitende Studiengang M.A. Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg bietet neben verschiedenen Lernformen im E-Learning-Format, Präsenz- und Praxisphasen in Lerngruppen, die durch Coaching unterstützt werden (PH Ludwigsburg, Methodisches Konzept, 2021). Die heterogenen Kleingruppen sollen die Idee „Lernen am Unterschied“ durch differente Perspektiven, Arbeitsfelder, Berufserfahrungen und Generationen von Studierenden aus Wirtschaft, Schule und außerschulischer Bildungsarbeit verwirklichen (PH Ludwigsburg, Infomappe, 2019, S. 7). Im weitesten Sinn kommt PLG-Artiges indirekt zum Tragen, wenn Themen wie „die Moderation von Gruppenprozessen“ (ebd., S. 9) oder „Kollegiale Beratung“ (ebd., S. 25) bearbeitet werden.

Der berufsbegleitende, mit Präsenz und Selbststudium angelegte unterrichtsentwicklungsbezogene Studiengang M.A. Unterrichts- und Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Freiburg thematisiert im zweiten Modul „Didaktik und Schulentwicklung“ und „kollegiale Kooperationen und Pädagogische Professionalität“ (PH Freiburg, 2021). Er adressiert durchaus auch Schulleitungen, wenngleich er vor allem Lehrkräften die Möglichkeit zur Vernetzung zur Vertiefung differenzierenden Unterrichts geben möchte (ebd.). Im Miteinander heterogener Lerngruppen können die Teilnehmenden Kompetenzen weiter ausbauen, die eigene Praxis reflektieren und weiterentwickeln. Damit werden den Studierenden Lernmöglichkeiten im Sinne einer PLG eröffnet, expliziert erwähnt wird das Format nicht.

Der Fernstudiengang M.A. Schulmanagement der Technischen Universität Kaiserslautern mit seinen 14 Wahlpflicht- und Pflichtmodulen richtet sich sowohl an Personen, die aktiv in der Schulleitung tätig sind, als auch an interessierte Personen aus Lehre und Pädagogik (ebd.). Dabei werden PLG-nahe Themen behandelt wie „pädagogisches Leadership“ sowie „Teamentwicklung und Kooperation“, (Technische Universität Kaiserslautern, 2021a), nicht jedoch explizit zum PLG-Format gelehrt. Über allgemeine Lerngruppen auf freiwilliger Basis im Sinne eines „regelmäßigen Austausch[s] über die Bearbeitung der Studienmaterialien und die Prüfungsvorbereitung“ (Technische Universität Kaiserslautern, Studienführer, 2021b, S. 12) wird PLG-artig gearbeitet.

39 Der Studiengang wird als ein internationaler M.A. Studiengang in Kooperation von sechs Hochschulen ausgebracht: PH Weingarten (D), PH Vorarlberg (A), PH Graubünden (CH), PH Schaffhausen (CH), PH St. Gallen (CH) und PH Thurgau (CH).

7.4 PLGs und PLG-artiges Arbeiten in der Führungskräftequalifizierung in Österreich und der Schweiz

Der Führungs- oder der Schulentwicklungsdiskurs allgemein und der PLG-Diskurs im Engeren werden weitgehend gemeinsam im deutschsprachigen Raum geführt. Wenngleich unsere Orientierung auch aufgrund des Ausgangsprojekts am deutschen Schulsystem ausgerichtet ist, so ist das nicht ausschließend gedacht, teilweise finden sich vergleichbare Fortbildungsangebote in den Nachbarländern, wie nachfolgende Beispiele verdeutlichen.

PLGs und PLG-artiges Arbeiten in der Schulleitungsqualifizierung in Österreich

Im Unterschied zu Deutschland, das in den Bundesländern unterschiedliche Optionen zur Fortbildung (angehender) Schulleitungen ausweist, bietet Österreich, trotz ebenfalls föderalem System, zwei überall verpflichtende, berufs begleitende Maßnahmen an: (a) den „Weiterbildungslehrgang ‚Schulmanagement‘“ (Pham-Xuan & Ammann, 2020, S.297) sowie seit dem Schuljahr 2019/20 für zukünftige Schulleitungen den Masterstudiengang „Hochschullehrgang ‚Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ (ebd., S.297). Die Bewerber*innen müssen vor Antritt des Hochschullehrgangs sechs Jahre Berufserfahrung vorweisen und den Lehrgang erfolgreich absolvieren. Dieser kann an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen absolviert werden. Innerhalb gemeinsamer Rahmenvorgaben des Bundesministeriums liegt die Ausgestaltung der Module allerdings bei den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen in Kooperation mit den österreichischen Universitäten. Sie können durch Erweiterungsmodulen das Angebot inhaltlich und thematisch anpassen (ebd.). Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bietet beispielsweise insgesamt neun Module⁴⁰ an, in denen in manchen Angeboten Bezüge zu PLGs anklingen, so in Modul 2 mit dem Kompetenzziel „aufgabenbezogene Arbeitsgruppen und Besprechungen effizient und effektiv leiten“ (ebd., S. 19) sowie über Lehr- und Lernformen in Gruppen und eigens ausgerichtete reflexive und diskursive Aktivitäten in Lerngemeinschaften (ebd.).

Im Studiengang „Schulmanagement“, der Pädagogischen Hochschule Salzburg (PH Salzburg, 2021), der ebenfalls als Voraussetzung für die Position als Schulleitung vorgesehen ist, wird neben Selbststudienanteilen auch eine „Füh-

40 „Professionsverständnis für Schulleitungen“, „Kommunikation und Interaktion“, „Personalentwicklung und Teamentwicklung“, „Qualitätsmanagement und -entwicklung“, „Schul- und Unterrichtsentwicklung“, „Außenbeziehung und Öffnung von Bildungseinrichtungen“, „Führen und Leiten“, „Forschungsmethoden/Forschungspraxis“ und „Masterarbeit“ (Pham-Xuan & Ammann, 2020, S. 298).

rungswerkstatt“ (ebd.) angeboten. Sie umfasst die kollegiale Beratung in der Gruppe, bestehend aus sechs Personen, und „Shadowing“⁴¹ mit je zwei Personen.

Wiederum eine Online-Plattform, angegliedert an die Pädagogische Hochschule Niederösterreich, stützt die kontinuierliche Weiterentwicklung von Lehrkräften und Schulleitung (lernende-schulen.at, 2021a). Die Plattform⁴² richtet dabei Pfade für verschiedene Interessensgruppen aus und unterstützt diese u. a. dadurch, dass verschiedene Plattformteile und Foren bestehen, um den/die richtige/n Ansprechpartner*in für den fachlichen Austausch zu treffen (lernende-schulen.at, 2021b). Dazu zählen u. a. explizit PLGs (lernende-schule.at, 2021c). Die aktiven, mehrmals im Jahr stattfindenden Online-Kooperationsformate verfügen dabei über thematisch sortierte Online-Ressourcen und Materialien⁴³, die abgerufen werden können, sowie über eigene PLG-(Themen)Räume und spezielle Austausch-Communities wie „Symposium“, „Impulsgespräch“ oder „Dialograum“ (lernende-schulen.at, 2021, b, d).

An der Pädagogischen Hochschule Tirol finden sich PLG-Spuren im Hochschullehrgang „Schule als Organisation verstehen – steuern – begleiten“ (PHT, 2019a). Er adressiert im Bildungsbereich mitsteuernde Personen und arbeitet mit Peergruppen, die aufgrund ihrer Heterogenität eine Ressource für Entwicklung darstellen können (ebd.). Auch der Hochschullehrgang „Schule leiten und gestalten“ arbeitet mit „Professionelle[n] Kollegiale[n] Beratungsgruppen“ (PHT, 2019b, S. 3), die die Vernetzung und den kommunikativen Austausch und damit Professionalisierung sowohl auf Einzel- als auch Gruppenebene ermöglichen und sich anschließend verstetigen sollen (ebd.).

PLGs und PLG-artiges Arbeiten in der Schulleitungsqualifizierung in der Deutschschweiz

Grundsätzlich liegen für Schulleitungen in der deutschsprachigen Schweiz andere Voraussetzungen vor als in Deutschland und Österreich, da im Bereich allgemeinbildender Primar- und Sekundar1-Schulen der meisten Deutschschweizer Kantone die Schulleitung als explizite Funktionsstelle erst vor ca. 20 Jahren eingeführt wurde (Anderegg & Breitschaft, 2020) und mit ihr die Schulleitungsqualifizierung⁴⁴. Sie wird von den Pädagogischen Hochschulen in Weiterbildungsformaten eines 21-monatigen berufsbegleitenden Zertifikatslehrgangs für Schulleitungen, aufstiegsinteressierte Lehrkräfte und andere Führungskräfte im Bildungsbereich

41 Eine qualitative Methode, bei der ein/e Beobachter*in eine Person wie ein Schatten begleitet, um Situationen mitzuerleben, die neue Erkenntnisse, Reflexionsimpulse und die Möglichkeit zur Entwicklung geben (Bernhart & Wahl, 2015).

42 Dort benannt als „National Competence Center für Lernende Schulen (NCoCfLS) (www.lernende-schulen.at/).

43 Beispielsweise zur Entwicklung von PLGs oder deren Struktur (lernende-schulen.at, 2021c).

44 <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/volksschule/schulfuhrung/angebotspalette/#?r=yes>.

ausgebracht (Kanton Zürich, 2021a). Dieser CAS-Lehrgang⁴⁵ gliedert sich in Präsenz- und angeleitete Selbstlernphasen (Anderegg & Breitschaft, 2020). Zusätzlich dazu ergänzen z. B. die Masterstudiengänge „MAS Bildungsmanagement“ und „MAS Bildungsinnovation“ das Fortbildungsprogramm (Kanton Zürich⁴⁶, 2021a). Im CAS Kurs findet sich konzeptionell verankert „kooperatives Lernen im Rahmen von Modulen, Prozessreflexions- und Vertiefungstagen, Peer-Coaching, inhaltlichen Vertiefungen in Lerngruppen und bei Vertiefungs- und Zertifikatsarbeiten“ (Kanton Zürich, 2021b). Als PLG-ähnlich kann die feste Gruppe der Teilnehmenden an den insgesamt 10 Lerngruppentreffen eingestuft werden, in denen die persönliche und fachliche Weiterentwicklung durch zu bearbeitende Fragestellungen angeregt wird (ebd.), vor allem aber auch die „Lerngruppenarbeit“ (Kanton Zürich, 2021b) oder Intervisionstreffen (Anderegg & Breitschaft, 2020), in denen eigene Anliegen, aber auch vorbereitete Referate miteinander diskutiert werden (PH Zürich, 2021). Auch die Pädagogischen Hochschulen St. Gallen, Thurgau und Graubünden integrieren Elemente der Lerngruppe beispielsweise in „regionalen Lerngruppen“ (Netzwerk Schulführung, 2021, S. 5).

Als weitere Ausgestaltung der Fortbildung für Schulleitung bietet die Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz⁴⁷ den MAS⁴⁸ Kurs „Change Management im Bildungsbereich“ an. Das für Führungspersonen konzipierte Programm integriert in mehreren Basismodulen Lerngruppen als eine Form, die sowohl in Selbstorganisation als auch mit „moderierter Praxisberatung“ operieren (Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, 2021) und die wir als PLG-ähnlich identifizieren.

7.5 Übergreifende Bilanz zur Rolle von PLGs in der Führungskräftequalifizierung

Der exemplarische Überblick quer über die deutschen Bundesländer und mit ergänzendem Blick auf Österreich und die Schweiz zu Qualifizierungsangeboten im Jahr 2021/Anfang 2022, die von der Schulaufsicht bzw. in Kooperation mit ihr oder anderen Anbietern ausgebracht werden, zeigt Folgendes:

45 Certificate of Advanced Studies, 20 ECTS, Module: (1) „Die Bildungsorganisation“, (2) „Führungsrolle gestalten“, (3) „Personalrecht“, (4) „Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung“, (5) „Schul- und Prozessmanagement“, (6) „Selbst-, Zeit- und Gesundheitsmanagement“, (7) „Schulrecht“, (8) Kommunikation für Führungskräfte“, (9) Governance – Inklusion und Digitalisierung und (10) Personalentwicklung.

46 Die PH Zürich startet 2023 eine neue Schulleitungsausbildung (PH Zürich/blog.phzh.ch, 2022a). Der bisherige Kurs „CAS Führung einer Bildungsorganisation“ wird von dem Kurs „DAS Schulleitung“ ersetzt (ebd.).

47 www.ph.fhnw.ch/programme-pdf/?programm_id=3&year=2022 (S. 12).

48 fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/nach-format/programme/angebote/mas-change-management-im-bildungsbereich.

(1) Kaum mehr ein Qualifizierungsangebot arbeitet mehr, ohne den Austausch der Teilnehmenden herzustellen und gezielt abzusichern, immer mit der Möglichkeit, Anliegen der eigenen Führungspraxis dort zu thematisieren. Seltener wird in diesen Angeboten explizit damit geworben, dass sich daraus direkt auch praktische Veränderungen ergeben sollen, allerdings integrieren manche in das Beratungsszenario die konkrete Bearbeitung von Praxisaufgaben, sodass mindestens ein indirekter Anstoß gegeben wird. Die Idee, von- und miteinander zu lernen, ist strukturell angelegt, die Deutlichkeit, dass dies mit Wirksamkeit bis in die Praxis geschehen soll, wird nicht gleichermaßen ausgeschrieben. Wenngleich über den in den Gruppen stattfindenden Austausch mit dieser Durchsicht von Lernarrangements und Curricula keine Aussage über die spezifische Qualität gemacht werden kann, so zeugt die häufige Verwendung der Begriffe *Lerngruppe*, *Beratung* oder *Reflexion* davon, dass dieser Austausch entwicklungsorientiert ausgerichtet ist.

(2) Die durch die Angebote adressierten Gruppen reichen von aufstiegsinteressierten Lehrkräften bis zu Schulleitungen, die bereits länger tätig sind. Teilweise werden sie gemischt, um den Erfahrungsvorsprung der einen für die anderen fruchtbar werden zu lassen, teilweise werden sie explizit als hierarchiehomogene und damit erfahrungsgleiche Gruppen zusammengestellt, damit die vergleichbaren täglichen Herausforderungen kooperativ bearbeitet werden können. Die Zeittakte, in denen solche Gruppen zusammenarbeiten, reichen von wenigen einzelnen Malen bis dauerhaften Kooperationen über mehrere Monate hinweg, manche sind überdies nach der Qualifizierungsmaßnahme explizit zur eigenverantwortlichen Weiterführung vorgesehen. Inwiefern welche der kurz- oder langfristig angelegten Arrangements besser angenommen werden und ob die Teilnehmenden tatsächlich als Lerngruppen auch nach dem Kurs fortbestehen, muss hier offenbleiben. Es stellt sich jedoch vor dem Hintergrund der PLG-Merkmale die Frage, wieviel Spielraum den Gruppen bleibt, Konstellationen, die noch nicht gewinnbringend für alle ausfallen, weiterzuentwickeln oder zu verändern und wieviel Hilfe sie dabei wünschen oder bekommen. Vereinzelt arbeiten mit Praxisbegleitung, die möglicherweise nicht nur inhaltlich oder moderierend unterstützt, sondern bestenfalls auch die Vertiefung der Austauschqualität anregt.

(3) Konstatiert werden kann auch, dass erst wenige deutsche Bundesländer und Angebote in den deutschsprachigen Nachbarländern in ihrem ausgewiesenen Fortbildungsangebot eine klare Referenz am spezifischen Format der PLG vornehmen. Die Begrifflichkeiten variieren von *kollegialer Fall- oder Lerngruppe* bis zum expliziten Begriff der *Professionellen Lerngemeinschaft*. Wir leiten daraus ab, dass viele Veranstalter zwar nicht eng am spezifischen PLG-Format orientiert planen, aber einige jene Merkmale wichtig setzen, die all diesen Kooperationsformaten zugrunde liegen: beispielsweise von der eigenen Praxis auszugehen und

diese transparent zu machen, analytisch zu durchdringen und sich systematisch dazu auszutauschen, um schließlich zu überdachtetem und ggf. neuem Handeln in der eigenen Praxis zu kommen.

(4) Vor dem Hintergrund nicht einheitlicher Ausbildungsstandards für Schulleitungen und der damit ausgelegten ‚Spielwiese‘ für curriculare Ausgestaltung obliegt die spezifische Gestaltung kooperativer Lernsituationen den jeweiligen Anbietern und folgt, so ist zu vermuten, ihren jeweiligen Priorisierungen bei Form und Inhalt der Professionalisierung. Die Offenheit, in Lerngruppen inhaltlich mitbestimmen zu können, stellt neben der Adaptivität auch sicher, dass Bedarfe der Gruppen ergänzend aufgenommen werden können. Deutlich wird, dass Netzwerktreffen zu integrieren und Netzwerke aufzubauen bei vielen Angeboten eine wichtige Zielsetzung sind. Dieses sollte jedoch nicht vorschnell als Ersatz für das PLG Format gedacht werden, weil dort nicht in der Manier ausgetauscht wird, die zur spezifischen Qualität einer PLG gehört und die Verbindlichkeiten weniger tragend sind. PLGs können indes über Netzwerke entstehen und in solche eingebunden sein. Dies systematisch für regionale Schulentwicklung zu nutzen, probieren erste Exempel aus.

(5) Die zusammengetragenen Beispiele *ergänzender* Anbieter lassen erkennen, dass man nicht davon ausgehen kann, dass hochschulische Angebote oder besondere Projektinitiativen eindeutiger am PLG-Format ausgerichtet sind, obwohl man von ihnen solches aufgrund ihrer Innovationsrolle erwarten könnte. Es scheint, als befände sich die Fortbildungsszene bzw. die einhergehende Personalentwicklungsdebatte derzeit in der Intensivierung der Diskussion um kooperative Lernformate, in der dann je nach Expertise der Verantwortlichen Akzente für das eine oder andere Format gesetzt werden – innerhalb der staatlichen Angebote und außerhalb. Eine stringente Diskussion der Leistungsfähigkeit der Formate und im Anschluss eine eindeutige Wahl im Rahmen der spezifischen Ziele des Angebots steht noch aus. Dass eine Kombination von Formaten bzw. Methoden vorzuziehen ist (Inputs und selbstgesteuertes Lernen, individuelles und kooperatives Lernen, online und Präsenz, begleitetes und eigenverantwortliches Lernen), wird von ersten positiven Rückmeldungen kombinierter Lernarrangements hier (s. o.) sowie aus der Fachdebatte (Lipowsky, 2014) gestützt. Solchen Kombinationen können jene Anreicherungen entspringen, die für PLGs als sinnvolle Ergänzungen dargestellt sind (z. B. datengestütztes Reflektieren, siehe Kapitel 2).

(6) In Bezug auf online-gestützte Arbeitsweisen erfahren wir von den Webpaueauftritten der Anbieter, dass diese zum Zeitpunkt unserer Sondierung noch eher als Einzelfälle, denn als selbstverständliches Element bestehen. Durch die von der Pandemie mit erzwungene Erfahrungserweiterung ist zu erwarten, dass online-gestützte Anteile in Qualifizierungsangeboten mit PLGs selbstverständlicher werden.

8 Forschungsergebnisse zu Schulleitungs-PLGs im internationalen Raum

8.1 Erkenntnisse zu SL-PLGs aus internationalen Studienbeispielen

Angesichts der umfassenden Diskussion über L-PLGs im englischsprachigen Raum und den wichtigen Beiträgen aus den USA, Neuseeland oder England, an die der deutschsprachige Diskurs anschließt, liegt es auf der Hand, auch dortigen Erkenntnissen zu SL-PLGs nachzugehen und zu prüfen, inwieweit sie Wirkungssannahmen bestätigen. Allerdings steht die Etablierung und Beforschung von SL-PLGs auch dort noch am Anfang (Master, Schwartz, Unlu, Schweig, Mariano & Wang, 2020).

Die vorläufige Bilanz zu SL-PLGs fällt bisher, dies sei vorangestellt, ähnlich positiv aus wie für L-PLGs. Dass sie grundsätzlich eine geeignete Möglichkeit darstellen, mit anderen Schulleitungen für die eigene Praxis zu lernen, belegt eine jüngere Studie der National Association of Elementary School Principals in Virginia. Dort befragte man eine Zufallsstichprobe von 407 Schulleitungen zu den ihnen offenstehenden Möglichkeiten, sich zu professionalisieren (naesp, 2020). Genannt werden diverse Fortbildungsformate wie Einführungshilfen für Berufsanfänger*innen und fortlaufende Schulungen sowie persönliche Unterstützung durch Coaching und Mentoring sowie Peer-Netzwerke (ebd., S. v). Die Schulleitungen berichten außerdem, dass sie besonders von Aktivitäten profitieren, die einen engen Bezug zur praktischen Tätigkeit aufweisen, wozu der Austausch mit Kolleg*innen u. a. an Netzwerktreffen gehört. Erfahrene Schulleiter*innen gaben ferner an, dass effektives Lernen und der Aufbau von Netzwerkstrukturen durch Lerngemeinschaften unterstützt wird (ebd., S. 10). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass gemeinsame ‚on the job‘ Erfahrungen in kleinen Gruppen wie PLGs helfen, kontinuierlich sowohl ihr eigenes Lernen als auch das kollektive Lernen zu reflektieren.

Ein Befund aus einer Evaluationsstudie des National Institute for School Leadership (NISL) weist daneben ergänzend aus, dass Schulleitungen von *angeleiteten* PLGs mit Coaching, Moderation und wissenschaftlichen Materialien profitieren (Master et al., 2020). Im Rahmen einer vom U.S. Department of Education's Investing in Innovations finanzierten Evaluation eines Fortbildungsprogramms

für Schulleitungen (24 ganztägigen Veranstaltungen, zwei pro Monat) wurde mit untersucht, wie neue Schulleiter*innen neu erworbenes Wissen und Fähigkeiten auf ihre Arbeit als Führungskraft anwenden (ebd., S. iii). Die Evaluation im Kontrollgruppendesign, bei dem die Versuchsgruppe Einzelcoachings und wöchentliche, moderierte Gruppenberatungen erhielt und mit Diagnosetools und Fallstudien arbeitete, die Kontrollgruppe dagegen nur als Gruppe alleine operierte (Master et al., 2020, S. 1), weist das begleitete PLG-artige Setting als gewinnbringender für die Unterrichts- und Schulentwicklung aus. Die Schulleitungen konzentrieren sich auf die Verteilung von Führungsaufgaben innerhalb der Einzelschule, geben Strukturhilfe, sorgen für Wissen über Lernprozesse und betonen die Bedeutung, dass alle Schüler*innen Zugang zu qualitativ hochwertigen Lernmöglichkeiten bekommen (ebd.).

Durch die PLG-Arbeit richten Schulleitungen ihre Führung lernorientierter aus, zeigt wiederum eine vierjährige Studie im Bundesstaat Georgia (Zepeda, Lanoue, Price & Jimenez, 2014). Sie untersucht SL-PLGs mit der Frage danach, wie Schulleitungen ihre Führung auf verbessertes Unterrichten mit erfolgreicherem Lernen der Schüler*innen ausrichten und eine Kultur entwickeln, die das gemeinsame Lernen und die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte stärkt. Außerdem prüft die Studie, welche Maßnahmen von außen eine leistungsorientierte Schulkultur stützen können (Zepeda, Jimenez & Lanoue, 2015). Über die Auswertung von Sitzungsprotokollen und Feldmaterialien wird ersichtlich, dass Lerninteresse und Veränderungswille der Antrieb der Etablierung der SL-PLGs waren. Auch ist zu erkennen, dass eine ganzheitliche Ausrichtung der professionellen Entwicklung der Schulleitungen eine leistungsorientierte Schulkultur stützt. Darunter ist zu fassen, dass sie ihre individuellen Fähigkeiten und Talente wahrnehmen und nutzen, Kapazitäten aufbauen und ein klares Verständnis entwickeln, wie sie in ihrer Kommunikation mit dem Kollegium und der Schulaufsicht ein offenes Ohr für die Probleme und Herausforderungen in der Praxis schaffen (ebd.). Berichtet wird ferner, dass zwischen den Systemebenen, insbesondere den Schulleitungen und Lehrkräften, intensiver zusammengearbeitet wird und die Kohärenz im gesamtschulischen Geschehen wächst, womit die Grundlage zur positiven Bewältigung von Veränderungsprozessen gefestigt wird (ebd.).

Das Format der SL-PLG kann mehrere Funktionen erfüllen und bietet Unterstützung für vielseitige Leitungsaufgaben, wie die nachfolgenden Studien zeigen. Im Rahmen einer Untersuchung mit 14 Schulleitungen in SL-PLGs in einem Schulbezirk im Süden der USA wurde herausgearbeitet (Miller, 2012), dass die PLG für ihre Mitglieder ein Raum zur Selbstreflexion mit der Gruppe ist, als Feedbackgeber oder als Prozessbegleitung bei herausfordernden Situationen im beruflichen Alltag dient oder als Impulsgeberin für neue Ideen für die Einzelschulentwicklung wirkt (ebd.).

Die Erkenntnis vielschichtiger Chancen einer SL-PLG ergänzt weiter eine Fragebogenstudie mit 116 Schulleitungen (Leitung und Stellvertretung) plus Interviews im US-Bundesstaat Minnesota (Rittenour, 2017). Dort wurde exploriert, welche Fortbildungsarten und -methoden sie in der SL-PLG-Arbeit präferieren, und die Schulleitungen geben an, dass die SL-PLG als kontinuierlich angelegtes Arrangement die berufliche Entwicklung fördert. An einer SL-PLG teilgenommen zu haben, schätzt die Mehrheit gewinnbringend ein und die meisten geben an, auch zukünftig in ihrer SL-PLG teilnehmen zu wollen. Sie sehen den Zugewinn u. a. darin, Ideen teilen zu können, reflektierter und weniger isoliert zu sein und kompetenter in der Führung zu werden. Sie nehmen Einflüsse auf die Schulkultur wahr, die von ihrer SL-PLG-Arbeit ausgehen (ebd.).

Ähnliche positive Zugewinne bestätigt eine Studie im Nordosten der USA⁴⁹, die auf der Basis von Interviews und Beobachtungen zu dem Schluss kommt, dass die (stellvertretenden) Schulleiter*innen ihr PLG-Verständnis und den Nutzen aus der Zusammenarbeit erweitern und dies immer mit direktem Bezug zu ihrer Praxis vollziehen. Die Entwicklung gemeinsamer Visionen und kollegiale Unterstützung werden ebenso positiv geschätzt wie auch die Anregung, sich auf Unterrichtsentwicklung zu fokussieren (Gaudio, 2017).

Dass die Arbeit in einer PLG auch eine Sensibilisierung für Aspekte, die in einer PLG jeweils balanciert werden müssen, erreicht, zeigt die Studie ebenfalls (ebd.). Die Schulleiter*innen erkennen, wie Vertrauen zu schenken auch ein Risiko birgt, sie erleben Selbstwirksamkeit aber auch Selbstzweifel und sie erfahren, wie herausfordernd es sein kann, über sich selbst im Rahmen der Gruppeninteraktion nachzudenken (ebd.).

Ein US-amerikanisches 5-jähriges Kooperationsprojekt⁵⁰ zwischen Universität und Schulen bestätigt, dass die Arbeit in der SL-PLG bis in die Praxis hineinwirkt. Ziel der Studie war es, Erfahrungen von Schulleitungen in PLGs zu sammeln, wenn diese berufsbegleitend teilnehmen und unterstützt werden (Bereitstellung von Unterrichtsmaterial, Hilfe zur Umsetzung im Alltag) (Humada-Ludeke, 2013). Man erfährt, welch tieferes Verstehen der Lern- und Führungsprozesse erreicht wird und welch hohen Stellenwert die beteiligten Personen diesem für ihre eigene professionelle Situation beimessen. Über Fallstudien mit mehreren

49 Keine genaue Ortsangabe, kleiner Schulbezirk in einem Vorort im Nordosten der USA, mit einer High School, einer Middle School und drei Elementary Schools (Gaudio, 2017).

50 Die Idee „of university and school-district partnerships“ (Humada-Ludeke, 2013, S. 9) entstand durch Überlegungen, auf die stetigen Veränderungen der Rahmenbedingungen, externen Einflüsse und dem Anforderungsprofil, dem Schulleitungen gegenüberstehen, professionell entgegenzutreten (ebd.). An der Ausbildung selbst anzusetzen, führte zu der Idee, Schulleitungen und Universitäten gezielt über das PLG-Format zu vernetzen (ebd.).

qualitativen Datensträngen⁵¹ wurde sichtbar, dass bei den Schulleitungen in den PLG-Prozessen das Bedürfnis wächst, mit direktem Praxisbezug zu lernen und dort Veränderungen umzusetzen. Außerdem brachte es die Schulleitungen dazu, bei ihren Personalverantwortlichen unterschiedliche Formen der Unterstützung anzufragen, um die Wirksamkeit ihres Lernens im Hinblick auf die eigene Schule steigern zu können (Humada-Ludeke, 2013). Dass die SL-PLG-Arbeit durch Unterstützung von verschiedenen Seiten profitiert, geht aus dieser Studie ebenfalls hervor. So können auch Eltern oder Gemeindemitglieder als Ratgeber*innen oder Helfer*innen fungieren. Ebenso vermögen Fachberatungen (hier aus der Hochschule) inhaltlich relevantes, aktuelles Wissen sowie Best-Practice-Beispiele weitergeben, wenn sie, so wird herausgestrichen, glaubwürdig und eng an den Bedarfen und Umständen der Schulleitungen orientiert sind (ebd.).

Zur Klärung der unterstützenden Rolle der Schulaufsicht wiederum trägt auch eine Fallstudie von sechs SL-PLGs in einem Stadtbezirk⁵² der USA bei, in dem in den Aufbau von SL-PLGs investiert wird. Hier handelt es sich bei der Schulaufsicht, die diese Entwicklung initiierte und begleitete, um Personen, die als „instructional leadership directors“ (ILD) unterrichtsentwickelnde Ziele anstreben und dazu erreichen wollen, dass Schulleitungen ihre Führungsarbeit auf Verbesserungen zugunsten des Lernens der Schüler*innen richten. Aus der Beobachtung der SL-PLG-Sitzungen sowie über Interviews kam das Forschungsteam zur Erkenntnis, dass sich die ILD-Aufsichtspersonen sehr in der Art, wie sie ihre begleitende Rolle in den PLG-Sitzungen ausprägen, unterschieden, was wiederum auf ihre Akzeptanz abfärbte. Jene Schulaufsichtspersonen, die während des Etablierungsprozesses der SL-PLGs eine eher begleitende Rolle einnahmen, wenn sie einführten oder anleiteten, und sich an der Idee der Community of Practice⁵³ orientierten, wurden von den Schulleiter*innen unterstützender erfahren als jene, die eher direktiv managten (Honig & Rainey, 2014).

51 Zusammenfassungen der Aktivitäten und Gespräche der PLG, Sitzungsprotokolle, ausführliche Interviews sowie Daten zum Einzugsgebiet (district-wide achievement data; Humada-Ludeke, 2013, S. 4).

52 Nähere Angaben zum Ort wurden nicht gemacht. Der Bezirk wurde aufgrund der bis dato großen Bemühungen um PPLCs (*principals in professional learning communities*) und auf die Stärkung der Führungsqualitäten von Schulleitungen hin ausgewählt (Honig & Rainey, 2014).

53 Laut Wenger (2006) sind „Communities of practice [CoPs] are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly“ (S. 1). Diese praxisbezogenen (Arbeits-)Gemeinschaften haben gemeinsame, übergeordnete oder ähnliche Aufgaben und nähern sich durch das Teilen von Wissen, Informationen oder auch die Fähigkeiten, diese zu bearbeiten, an (Wenger, 2006; Schoen, 2011).

In einer jüngeren Studie im Nordosten der USA wurde die Frage verfolgt, welchen mikropolitischen Einflüssen⁵⁴ Schulleitungen (Leitung und Stellvertretung) in Entscheidungen über die eigene berufliche Weiterbildung ausgesetzt sind und wie sie damit umgehen, da sie am Ende Veränderungen auch maßgeblich mit umsetzen müssen (LeChasseur, Donaldson & Landa, 2020). Schulleitungen konnten sich in diesem Beispiel als Teil einer (Netzwerk-)Gruppe im hierarchischen Setting unterstützen und gegenseitig in ihrer Autorität und ihrem Einfluss auf die Schulaufsicht stützen. Die Ergebnisse verdeutlichen weiter, dass versteckten Autoritätskonflikten oder Taktiken professionell begegnet werden kann, indem Kompromisse eingegangen und Entscheidungen einhellig verabschiedet werden (ebd.).

Schulleitungen kooperativ und praxisnah fortzubilden, wird auch in Australien und Neuseeland verfolgt, durchaus auch integriert in ein Gesamtarrangement mit Workshops, online bereitgestellten Materialien oder schriftlichen Arbeiten wie die Portfolioarbeit (Bastow Institut of Educational Leadership, Australia, 2019; Evaluation Associates Ltd, New Zealand, 2020).

Auch eine neuseeländische Studie bestätigt die meisten der bisher vorgestellten Befunde (Piggot-Irvine & De’Ath, 2004). So ergab eine schriftliche Befragung von 238 Schulleitungen, dass zu den wichtigsten Ergebnissen der Austausch von Ideen, Strategien oder Materialvorlagen, Informationen und Fachwissen sowie über gemeinsame Lektüren und Arbeitsproben gehört. Hier wurde die ergänzende Arbeit mit einem Portfolio als wertvoll erfahren. In zweiter Gewichtigkeit bestätigt sich die Unterstützung bei der Erarbeitung von Lösungen. Die fachliche Diskussion und der Dialog in einem vertrauensvollen und vertraulichen Umfeld, die Unterstützung durch die Gruppe innerhalb und außerhalb der Treffen, die Verbesserung der beruflichen Entwicklung, das konzentrierte Denken und die verstärkte Reflexion wurden ebenfalls positiv bilanziert.

54 Laut Altrichter und Posch (1996) zeigen sich Schulen in ihren Aktivitäten nicht nur in Orientierung an der „Allgemeinen und Bildungs- und Lehraufgabe“ (S. 1), sondern bewegen sich ein einem „Feld, in dem verschiedene Handelnde die unterschiedlichsten Interessen verfolgen“ (ebd.), die nicht immer von Konsens und Gemeinsamkeit geprägt sind. Die Autoren sprechen von einem „Kräftespiel“ (ebd.), in dem die jeweilige Personengruppe wie „Leiter, Lehrende und Schüler, aber auch die Verwaltung, Eltern sowie schulexterne Gruppen und Personen“ (ebd.) ihre Vorstellungen platzieren möchten und Autorität in deren Umsetzung zeigen (Altrichter & Posch, 1996). Dazu zählen beispielsweise die „Kontrolle von Normen und Verfahren“, durch die Verfügung und „Einfluß [sic]“ Schulprozesse zu bestimmen (Altrichter & Satzgeber, 1996, S. 105), aber auch die Überziehung der eigenen Kompetenzbereiche definiert als „Grenzziehungen zwischen Einflussbereichen“ (ebd., S. 106) oder die Stellung und Machtposition in Form von „Sanktionen“ dafür zu nutzen (Altrichter & Satzgeber, 1996, S. 106).

In einer zweiten Perspektive, die ausgehend von der Begleitungserfahrung und den schriftlichen Notizen der moderierenden Person (facilitator⁵⁵) aufgeschlagen wurde, zeigen sich Unterschiede zwischen den einzelnen SL-PLGs im Grad, wie sie die Merkmale einer PLG verwirklichen (Piggot-Irvine, 2006). Die intensiveren Prozesse und konsequenteren Umsetzungen, so wird in der Studie bilanziert, hängen mit vier Faktoren zusammen: (a) einer Leitung, die die Gruppe fokussiert hält, (b) dem Engagement der Schulleitung für die eigene Entwicklung sowie die der Schule, (c) die ernsthafte Beschäftigung mit Fachtexten plus Entscheidungsfindung, die datenbasiert passiert. Nicht zuletzt kamen SL-PLGs, in denen die Berichtsverpflichtung über tatsächlich erreichte Umsetzungen Widerstand hervorrief, weniger erfolgreich voran (ebd.).

Eine kanadische Studie thematisiert die Kooperation von Schulleitungen (Leitung und Stellvertretung) unter Online-Bedingungen (bereits vor der Pandemie⁵⁶), orientiert an Merkmalen einer PLG-ähnlichen⁵⁷ Community of Practice (CoP) (Lambert & Bouchamma, 2021). Sie fragt nach Faktoren, die die Weiterentwicklung von Schulleitungen begünstigen und nutzt dafür Interviewdaten von 10 (stellvertretenden) Schulleitungen, die ein Jahr lang an einer virtuellen Lerngruppe teilnahmen. Das sinnstiftende Moment der Lerngruppe ergibt sich, so geht aus der Analyse hervor, aus der Bestätigung der eigenen Handlungen als gelingende („winning practices“) (ebd., S. 428). Eine offene Kommunikation ist hierfür Voraussetzung. Hilfreich erwiesen sich des Weiteren, in das Zusammenwachsen zu investieren, sich dafür Zeit zu nehmen und Vor-/Zwischentreffen in Präsenz zu ergänzen. Erfahrungsräume, die auf die Praxis wirken, ergeben sich aus dem Austausch und der gegenseitigen Bereicherung. Mit einer offenen Haltung hinsichtlich der gegebenen Heterogenität wird es möglich, dass auch erfahrene Schulleitungen einen Nutzen für sich selbst sehen und Noviz*innen nicht nur profitieren, sondern auch beitragen können. Online zu arbeiten ermöglicht der Gruppe, sich in entferntere Schulgebiete zu vernetzen (ebd.). Im Online-Austausch besteht gleichzeitig Unsicherheit darüber, wie andere die eigenen Beiträge wahrnehmen oder wer wieviel einbringt. Online zusammenzuarbeiten bedeutet außerdem, damit umgehen zu müssen, dass sich Gruppenprozesse verlangsamen

55 Die Autorin als Projektverantwortliche der Studie übernahm auch die Rolle als moderierende Person (facilitator) der einzelnen Gruppen (Piggot-Irvine, 2006).

56 Die Daten der Studie stammen aus einem Projekt des Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC-Kanada) (Professional Learning Community for School Improvement) (Lambert & Bouchamma, 2021). Die Schulleitungen trafen sich insgesamt acht Mal im Schuljahr 2018–2019 zu je 90-minütigen virtuellen Sitzungen, wobei das erste Treffen ein halbtägiges Präsenzmeeting darstellte. Die Gruppe selbst bestand aus sechs Schulleiter*innen und vier stellvertretenden Schulleiter*innen aus verschiedenen Regionen der Provinz Québec (ebd.).

57 Obwohl die CoP nicht gänzlich deckungsgleich mit einer PLG ist (Blankenship & Ruona, 2007), entspricht das hier angelegte Format sehr stark einer PLG (siehe zur Vergleichbarkeit von CoPs und PLGs Kansteiner, 2022).

men und die Entwicklung von eher oberflächlichen hin zu (auch) persönlichen oder schwierigen Themen zeitintensiv ist (ebd.). Dem Lernen dient, so wurde deutlich, eine Moderation, die den Austausch im virtuellen Raum strukturiert, transparent alle beteiligt und Barrieren des virtuellen Raums (Gruppendynamik, Energielevel) überwinden hilft, ohne eine explizite Führungsrolle einzunehmen.

Neben den bisher vorgestellten positiven Outputs ist aus einer belgischen Studie im Mixed Methods Design⁵⁸, die über zwei Jahre hinweg 14 Schulleitungen aus weiterführenden Schulen in SL-PLGs begleitete (Coenen, Schelfhout & Hondeghem, 2021), erwähnenswert, dass die SL-PLG-Arbeit von festen Terminen, Agenda mit Zeit zur Nachbesprechung der vorherigen Sitzung, Absprachen und einer klaren Organisation, z. B. wie und wo Materialien verteilt werden, profitiert. Auch werden erfolgreiche Lern- und Gruppenprozesse durch die Klarlegung von Aufgaben und Rollen und dem gemeinsamen Verständnis, was eine PLG ausmacht, gestützt. Hier hilft, so die dortige Erfahrung, die Kooperation als eine feste Gruppe anzulegen. Ohne Unterbrechungen, verursacht durch erneute Aushandlungs- oder Kennlernprozesse mit neuen Mitgliedern, kann die inhaltliche Arbeit stringenter verfolgt werden. Weiter wird hilfreich erlebt, wenn für die Praxis und die schnelle Bewältigung dortiger Anliegen substantielle Inhalte, passende Werkzeuge, Informationen sowie Materialien vermittelt werden. Damit externe Begleitung und Interventionen z. B. von Prozessbegleiter*innen als Unterstützung wahrgenommen werden, sollten Inputs und Anregungen eher als Handlungsempfehlungen vermittelt werden. Die Ermutigung zur Umsetzung löst, laut Analyse, produktivere Aktivitäten aus als sie zu forcieren (ebd.). Fachlich profitieren die Mitglieder der SL-PLG, wenn nicht nur Gelingendes ausgetauscht wird, sondern sich die Gruppe auch problematischen Themen, Anliegen oder missglückten Gelegenheiten widmet. Nicht zuletzt spielt die Überzeugung, dass die Zusammenarbeit, das dafür Investierte sowie die gemeinsam erreichten Ziele der (eigenen) Entwicklung dienen, eine Rolle für die Aufgabenkohäsion. Die Forschenden bilanzieren, dass auch in Momenten, in denen keine praktischen oder vorzeigbaren Ergebnisse vorliegen, die Gemeinschaft besteht, die durch die bloße Routine des Treffens, sich Zeit zu nehmen und an Diskussionen teilzuhaben wesentlich zum Wohlbefinden der Schulleitungen beiträgt (ebd.).

Zuletzt soll eine niederländische Studie Erwähnung finden, die auf die Problematik eines gemeinsamen Sprachverständnisses zu PLGs und damit auf eine wichtige Analyse- und Beratungsvoraussetzung aufmerksam macht. Über einen

58 Die Schulleitungen wurden in drei unterschiedlichen SL-PLG Formaten beobachtet, schriftlich befragt und interviewt (Coenen et al., 2021).

Design Based Research Ansatz⁵⁹ suchte ein Forschungsteam Merkmale der PLG weiter zu definieren und in Verhaltensindikatoren umzuwandeln, die sich zur Beobachtung und Bewertung der PLG-Entwicklung eignen. Unter Beteiligung von Lehrkräften und Schulleitungen in Fokusgruppengesprächen wurde möglich zu erkennen, dass sich die Bedeutung verschiedener PLG-Merkmale häufig überschneiden, womit eine exakte Zuordnung und Ausgestaltung in Forschung und Praxis schwierig wird. Beispielsweise werden Begrifflichkeiten wie ‚Vertrauen‘ und ‚Respekt‘ von Lehrkräften damit verbunden, keine Angst zu haben, offen Kritik oder eine andere Meinung äußern zu können. Schulleitungen verbinden hingegen dabei auch einen Raum für Diskussionen und einer Annäherung von Meinungen (Huijboom, Meeuwen, Rusman & Vermeulen, 2019). Darüber hinaus wurde sichtbar, dass auch innerhalb der jeweiligen Gruppen das Begriffsverständnis nicht einheitlich ausfällt (beispielsweise hinsichtlich der Definition von ‚shared responsibility for students learning‘, ebd., S. 763), sodass diesbezügliche Klärungsprozesse im Vorfeld Zeit beanspruchten. Vor dem Hintergrund unseres Anliegens, Chancen von SL-PLGs aus Studienergebnissen zu bilanzieren und Anforderungen für das Gelingen kennenzulernen, erinnert diese Studie daran, dass die Klärung eines gemeinsamen PLG-Verständnisses auch zu den notwendigen Prozessen der einzelnen PLG und der Gesamtorchestrierung gehört.

8.2 Erkenntnisse zu SL-PLGs aus dem Europäischen Verbundprojekt HeadsUP

Im Europäischen Projekt *HeadsUP – Heads Using Professional Learning Communities* (2017–2019) wurden in sechs Ländern SL-PLGs aufgebaut, begleitet und evaluiert⁶⁰. Das Forschungsteam fragte u. a. danach, wie sich die Teilnahme von Schulleitungen an einer SL-PLG auf die Führungsrolle bei der Schulentwicklung und der Fortbildung der Lehrkräfte auswirkt. Außerdem wurden Teilaspekte zur Genese und zu Praktiken von SL-PLGs entlang der Erfahrungen aus den sechs am HeadsUP-Projekt teilnehmenden Ländern Schweden, Österreich, Deutschland, Zypern, Spanien und Norwegen herausgearbeitet (Kansteiner et al., 2019; Strand & Emstad, 2020).

Die Schulleitungen berichten insgesamt, dass sie durch die Teilnahme an SL-PLGs unterschiedliche spezifische Führungsfähigkeiten entwickelten. Sie sehen u. a. ihre organisatorischen Fähigkeiten und ihr Zeitmanagement verbessert. Das Vertrauen in ihre eigene Führungsrolle wurde gestärkt und sie entwickelten Ideen für den Aufbau einer (besseren) Lernkultur in ihrem Kollegium (Strand

59 Eine Forschungsmethode, die Praktiker*innen im Feld an der Datenerhebung- und Interpretation beteiligt (Reimann, 2010).

60 <https://sites.google.com/site/plcheadsup/>.

& Emstad, 2020). Stellvertretend für einige der Schulleitungen bringt es eine Leiterin zum Ausdruck:

„I have grown as a leader. I am more self-confident. I dare to challenge my colleagues in a deeper way than before. I am also better at giving feedback; I show them that I have seen them grow as leaders. I challenge myself much more now than I did before. I think and reflect in a deeper way, and I know that I have to change to effect a change“ (Emstad et al., 2019, S. 40).

Durch die Selbsterprobung und Reflexion der eigenen SL-PLG-Arbeit nehmen sie Beispiele für den Praxisalltag mit, die die Motivation steigern, die PLG-Kultur an ihren Schulen auszubauen. Der allgemeine Austausch und die Diskussion spezifischer Themen regen an, vertraute Denkweisen oder Entscheidungen zu hinterfragen, den Perspektivwechsel zu vollziehen, aber auch Vertrauen in die eigenen Entscheidungen zu haben (ebd.). Viele schätzen die beständige Gruppe mit ihren festen Zeitfenstern und nehmen Erfahrungen, die sich ihnen hier als Notwendigkeiten zeigen (ausreichend Zeit nehmen, einer Struktur folgen, Leitung installieren, Vertrauen entgegenbringen, vorsichtig mit Ratschlägen sein, eher Fragen stellen) als Orientierung für den Aufbau von L-PLGs (ebd.). Ihrer SL-PLG-Entwicklung war ferner die Beschäftigung mit Kommunikationsqualität, Beziehungsaufbau und Vertrauen im Rahmen ergänzender Workshops dienlich, die an den internationalen Vernetzungstreffen mit SL-PLGs aller sechs Partnerländer angeboten wurden und im Rahmen derer sie sich Zeit zur gemeinsamen Reflexion nahmen. Aus dem internationalen Netzwerk schätzten einige auch, Einblick in Schulen der anderen Länder zu bekommen (ebd.).

Die Arbeit mit und auf der internationalen Lernplattform, die ebenfalls zum Lehr-Lernarrangement gehörte, wurde hingegen unterschiedlich engagiert geleistet, einzelne Ländergruppen nutzten sie aktiv, andere kaum (Kansteiner et al. 2019).

Die Evaluationsberichte des HeadsUP-Projekts geben neben den Benefits auch Unterstützungsbedarfe für die SL-PLGs an, u. a. mehr Handwerkszeug, Information und Anleitung zum Aufbau und der Organisation von SL-PLGs zur Verfügung zu stellen, vor allem aber, wie genau lernorientierte Kooperation stattfinden kann und was genau das Professionelle daran ausmacht (Emstad et al., 2019).

8.3 Übergreifende Bilanz zu den Studienergebnissen internationaler Erprobungen von SL-PLGs

(1) Der exemplarische Blick auf Beispiele internationaler Studienergebnisse zu SL-PLGs im Rahmen dortiger Führungskräfteentwicklung lässt erkennen, dass ebenso wie für L-PLGs die Grundidee kooperativen Lernens mit Kolleg*innen in

festen Gruppen über einen längeren Zeitraum hinweg vielseitige und geschätzte Impulse für Professionalisierung und Schulentwicklung gibt. In der Mehrheit aus Fallstudien gewonnen, vielfach in Befragungen von den Schulleitungen selbst berichtet, mitunter auch über Sitzungsbeobachtung erfasst, weisen die Studien ähnliche Aspekte positiv aus, die auch für L-PLGs gefunden wurden, nur eben mit Bezug zu anderen Aufgaben wie Führung und Management. Dazu zählen:

- Hinzugewinnen neuer Ideen für die konkrete Bearbeitung aktueller Anliegen aus der Leitungsrolle
- Vertiefen von Wissen zu Führung und Reflexion des eigenen führungsbezogenen Handelns
- Klarheit im Führungshandeln
- Ausbau von Strategien im Management der Schule, organisatorisch und entwicklungsbezogen
- Vertieftes Verstehen der PLG-Idee
- Ideengenerierung zum Aufbau der Lernkultur im Kollegium, in der PLGs integriert sind
- Erleben kollegialer Fürsorge und Eingebundenheit
- Einstellungsbezogene Veränderungen (Aufgeschlossenheit, Bereitschaft zur Selbstkritik, erweitertes Problembewusstsein, Entfaltung einer der Kooperation zugewandten Arbeitseinstellung)
- Steigerung reflektierter Gesprächsverläufe und Interaktionstiefe in der Kooperation
- Vernetzung mit erweiterten Einblicken in das facettenreiche Schulsystem

(2) Jene Studien, die die Sichtweise der Schulleitungen zum Gesamtangebot, das ihnen zur Führungskräfteentwicklung zur Verfügung steht, eruieren, weisen nach, dass Schulleitungen nicht nur das kooperative SL-PLG-Format schätzen, sondern auch die Kombination mit anderen Angebotsformaten wie mit Netzwerktreffen, thematischen Inputs (auch online) oder individuellem Coaching. Häufig prägt sich dort auch thematisch die Kombination von eigenem Lernen für die Führung mit dem Lernen über Ansätze wie das Leadership for Learning aus, wodurch wiederum das Lernen im Kollegium zum Thema der SL-PLG wird.

Zwar berichten die Studien selten explizit, wie es sich mit der SL-PLG-Arbeit und der Funktionshierarchie zwischen Leitung und Stellvertretung verhält, aber die Tatsache, dass diese gleichermaßen teilhaben, lässt annehmen, dass es auch eine Option ist, SL-PLG-Arbeit unter Funktionshierarchie zu gestalten und somit eine neue Facette im Gesamtblick der Lernkultur einer Schule aufzuschlagen.

(3) Den Studien ist auch zu entnehmen, dass die SL-PLGs den Etablierungsprozess meist nicht alleine vollziehen, sondern sowohl die Entwicklungsimpulse durch die jeweilige Schulaufsicht, als auch vielseitig Moderations- oder Prozessbegleitung

die Etablierung anregen und zu verstetigen helfen. Mitunter entwickeln sich SL-PLGs auch in Projektzusammenhängen in Kooperationen mit Hochschulen. Hieraus gerinnen Erkenntnisse über stützende Momente der Begleitung wie beispielsweise die Aufklärung über das PLG-Format im Vorfeld, Bereitstellung von Inputs, Lern- und Reflexionsmaterial, Moderation und metareflexive Anstöße. Diese sollen möglichst adaptiv ausgerichtet sein und, so wünschen sich die Schulleitungen, auch mit möglichst großer Praxisnähe und schneller Hilfe zur Bewältigung der konkreten Herausforderungen am eigenen Standort.

(4) Dass Schulleitungen in der Praxis einer SL-PLG auch ein Verständnis darüber gewinnen, wie sich eine PLG-Entwicklung vollzieht und welcher Unterstützung sie bedarf, deutet sich in den Studien ebenfalls an. Erste Befunde lassen annehmen, dass Schulleitungen, die in SL-PLGs die Dynamik ‚am eigenem Leib‘ erfahren, sie besser für die Etablierung von L-PLGs einzuschätzen wissen und sich davon motivieren lassen, das Format mit den Lehrkräften umzusetzen. Allerdings wird auch unter Selbsterprobung wahrgenommen, dass ergänzende Informationen über gelingende PLG-Arbeit und Impulse zur Reflexion über das PLG-Format benötigt werden.

(5) So wie Schulleiter*innen selbst als wichtige Unterstützer*innen für die Etablierung von L-PLGs konzeptionell beschrieben und empirisch unterstrichen werden, geht aus ersten Studien hervor, dass die Schulaufsicht diese SL-PLG-Entwicklungen auf ähnlichen Wegen unterstützen kann: Ressourcen stellen, beratend begleiten, dialogisch einbinden.

(6) Die von uns ausgewählten internationalen Studienbeispiele lenken den Blick auf dreierlei Momente von Ungleichheit: (a) SL-PLGs prägen die spezifisch auf Lernen und Entwicklung ausgerichteten PLG-Merkmale ungleich stark aus, und es zahlt sich für jene positiv aus, die sich auch akademischen Aktivitäten wie Fachlektüre zu diskutieren oder schriftliche Reflexionen anzufertigen, widmen. (b) In der Regel kommen die Beteiligten nicht mit einem einheitlichen Verständnis von PLG zusammen und es bedarf mindestens zu Beginn des Austauschs über Vorstellungen über und die Abstimmung auf ein gemeinsames Verständnis des PLG-Formats und seiner Merkmale – konzeptionell sowie sprachlich. Außerdem kann sich (c) die Verschiedenheit in der Gruppe als günstiger Moment für das voneinander Lernen erweisen oder auch mal als Erschwernis, wenn aufgrund von Neuzugängen die bereits geschaffene gemeinsame Verständnisbasis wiederholt geschaffen werden muss.

9 Die Erforschung der Etablierung von Schulleitungs-PLGs in der ProFLüP-Studie

9.1 Das Forschungsdesign zur Generierung des Modells der Etablierung von SL-PLGs

Die SL-PLGs der *ProFLüP*-Studie ergaben sich aus 30 Schulleiter*innen und Konrektor*innen⁶¹ aus dem *HeadsUP*-Projekt, die sich 2017 in fünf SL-PLGs in verschiedenen Regionen Baden-Württembergs gruppierten. Aus Anonymisierungsgründen bleiben die genauen Regionen nur dem Forschungsteam bekannt. Die Teilnehmendenzahl in den Gruppen variiert zwischen vier und sieben Schulleiter*innen oder Schulleiter*innen und Konrektor*innen. Die PLG-bezogenen Vorerfahrungen fallen nach Aussagen der Schulleitungen eher gering aus, wenngleich einige wenige zum Start der SL-PLGs schon PLG-artig im Rahmen von Fortbildungsangeboten kooperiert hatten (Protokoll Auftaktgespräche) oder über Wissen durch Literatur oder Fachgespräche verfügten.

Im 2018 gestarteten Projekt *ProFLüP* wurden nahezu über die gesamte Projektlaufzeit unterschiedliche, teilweise aufeinander aufbauende Datenerhebungen vorgenommen. Durch den Zugang des Forschungsteams zum Untersuchungsfeld der SL-PLGs im Rahmen des *HeadsUP*-Projekts konnten sie die Schulleiter*innen und Konrektor*innen nicht nur bei Gruppensitzungen begleiten, beobachten und so erste Annahmen und Erkenntnisse generieren, sondern hatten durch die Doppelrolle als Projektmitgestaltende weitere Anknüpfungspunkte durch informelle Gespräche und Erlebnisse auf den gemeinsamen Reisen und konnten diese mit in Resonanz bringen. Zum Ende der Datenerhebung wurden die Schulleiter*innen und Konrektor*innen in Einzelinterviews befragt.

Der Prozess im *ProFLüP*-Projekt gestaltete sich aufgrund von Personalwechsel an mancher Hinsicht brüchig. Aus dem anfänglichen Ursprungsteam von drei Forschenden sind im Verlauf der Projektphase zwei Projektmitarbeiter*innen aus- und eine neue Person eingestiegen. Dies wurde als Chance genutzt, denn diese

61 Es starteten 32 Schulleitungen, davon traten zu unterschiedlichen Zeitpunkten 8 aus, eine stieß zum Ende dazu, mehrheitlich involviert waren 24 (12 weibliche, 12 männliche), darunter 6 Tandems; aus GS, FS, Sek1.

Person konnte unabhängig vom Forschungsfeld und dem Team die Daten analysieren. Die nachfolgende Tabelle 2 lässt die Datenerhebungsschritte inklusive der verschiedenen Datenarten sowie die Rolle des Forschungsteams überschauen.

Tab. 2: Datenerhebungsschritte inklusive der verschiedenen Datenarten und Rolle der Forschenden

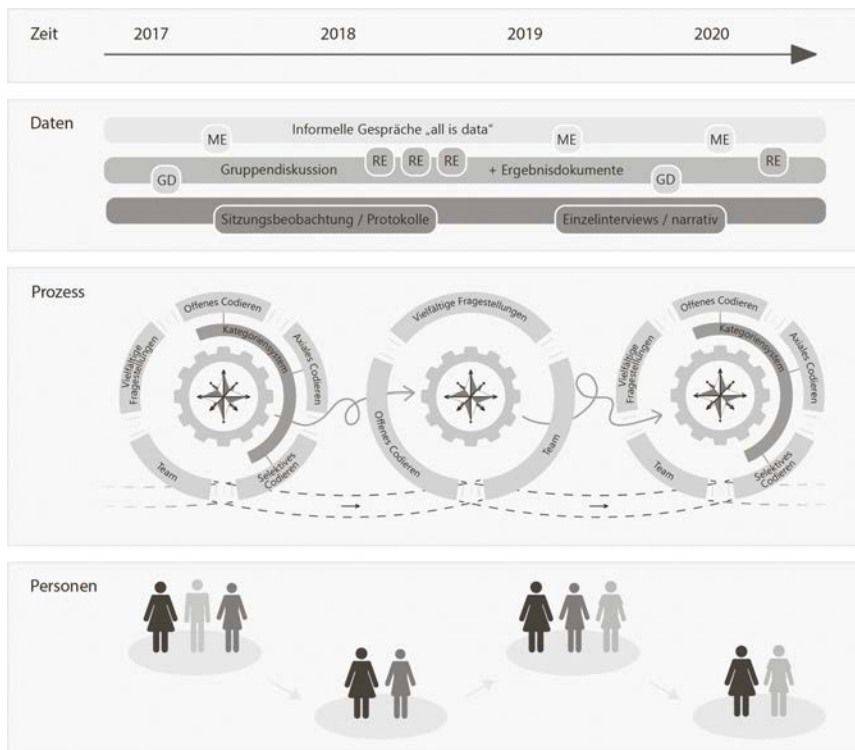
Zeitraum	Datenerhebungsmethode und -analyse	Merkmale	Anzahl Proband*innen/Sitzungen
Gesamte Projektlaufzeit	Teilnehmende Beobachtung regulärer PLG-Sitzungen	Doppelrolle Forschungsteam Anwendung GTM durch Mitarbeiter*innen	7 Sitzungen
Mehrere Einzelzeitpunkte in 1/2017–7/2018	Gruppendiskussionen, Erfassen erster Phänomene, Thesen, mögliche Kernkategorie	Doppelrolle Forschungsteam Anwendung GTM durch Forschungsteam	4 (1/2017) sowie 3 (7/2018)
3/19	Forschungssupervision mit GTM Experte F. Breuer	Reflexion und Austausch im Forschungsteam	Forschungsteam
5/2019–7/2019	Narrative Interviews, daraus gewonnen: Audios und Transkripte	Doppelrolle Forschungsteam Mitarbeiter*innen	24 SLs + KRs aus 5 Gruppen
Seit Projektbeginn bis 5/2019	Teilnehmende Beobachtung im Rahmen transnationaler Projekttreffen von HeadsUP	Doppelrolle Forschungsteam mehrperspektivische, kritische Reflexionen im Forschungsteam	5 Treffen, jeweils halbjährlich
2020	Ausscheiden bisheriger Forschende und Einstieg einer neuen Person in ProFLüP	Hineinfinden über Berichte und aktiven Austausch im Forschungsteam	Vakanz, 1 Arbeitstreffen mit ehemaligen Forschenden
1/20–7/20	Erneuter Start der Analyse Transkription, Korrektur, Codierung der Interviews	Anwendung GTM Mitarbeiter*in	24 SLs + KRs aus 5 Gruppen
1/20–7/20	Datenanalyse im iterativen Prozess, Finden und Strukturieren von Kategorien, Phänomenen und Konzepten	Kontinuierlicher Austausch- und Reflexionsprozess im Forschungsteam	24 SLs + KRs aus 5 Gruppen
4/20–10/20	Weitere Codierung, parallel erste Entwürfe und Startelemente des Modells, Vorbereitung Forschungsbericht	Kontinuierlicher Austausch- und Reflexionsprozess im Forschungsteam	–

Zeitraum	Datenerhebungsmethode und -analyse	Merkmale	Anzahl Proband*innen/Sitzungen
05/20–09/20	Untersuchungen der Transkripte auf neue Fragestellungen, Arbeit am Forschungsbericht	Kontinuierlicher Austausch- und Reflexionsprozess im Forschungsteam	–
Zwei Termine 12/20	Online Meeting mit SLs + KRs aus den SL-PLGs Fragen zum Ist-Stand, Veränderungen, Impulse, Umgang mit den Herausforderungen des Jahres 2020	Protokollierung nach definierten Fragen zum IST-Stand, förderliche und hinderliche Bedingungen während der Fortführung der SL-PLGs nach HeadsUP	7 SLs + KRs Teilnehmende aus 3 Gruppen
11/20–01/21	Finalisierung Modell, Projektbericht	Kontinuierlicher Austausch- und Reflexionsprozess im Forschungsteam	–
Gesamte Projektlaufzeit	Schriftliche Dokumente (Dokumentation Projekt-treffen, Emails, WhatsApp, Reflexionsaufgaben)	Kontinuierlicher Austausch- und Reflexionsprozess im Forschungsteam	Diverse

Die Forschungsmethodik der GTM orientiert sich übergeordnet an den Codierungsphasen des offenen, axialen und selektiven Codierens (Strauss & Corbin, 1996). Die einzelnen Phasen haben als Ziel, das vorliegende Datenmaterial immer wieder mit anderen Fokussierungen und Fragestellungen zu analysieren und Bestätigungen sowie Kontrastfälle, also Widerlegungen in den Aussagen zu finden. Über diese werden Kategorien (Themen) gebildet und später zu einem Modell formiert. Die Arbeitsphasen folgen dem ständigen Wechsel zwischen Organisation der Daten, Datenerhebung, Datenanalyse und sukzessiver Modellbildung (Mey & Mruck, 2011). Die nachfolgende Grafik⁶² visualisiert die Projektjahre, zentrale Datenerhebungen und grob ihre Zeitpunkte, den iterativen, also sich schrittweise annäherndem Forschungsprozess des *ProFLüP*-Projekts sowie die Zusammensetzung des Teams über die Zeit.

62 Zur Erklärung der Abkürzungen: GD steht für Gruppendiskussionen, RE für Regionaler Event/Regionales Treffen, ME für Multiplier Event/Internationales Netzwerktreffen.

Abb.1: Der Forschungszeitraum mit Datenerhebungsschritten, interaktivem Prozess und Teamzusammensetzung



Der GTM Codierungsprozess als iteratives Vorgehen wurde im *ProFLüP*-Projekt folgendermaßen verfolgt – wir veranschaulichen entlang der Interviews:

Offenes Codieren: In diesem Prozessschritt werden die Transkripte (die Verschriftlichungen von Interviews) zunächst aus einer übergeordneten Perspektive betrachtet. Unsere Prämisse war, welche ‚Geschichte‘ die Schulleitungen über ihre SL-PLG erzählen. Aussagen werden immer wieder mit nächsten verglichen. Es finden erste Sortierungen und Kategorisierungen von Daten statt, die mehr und mehr zusammengefasst werden und als Kategorien oder Themen erscheinen, wie zum Beispiel „Zündung, also die Bereitschaft, an einer PLG mitzuwirken“. Dies wird durch Fragen bei den Forschenden hervorgerufen wie in unserem Fall „Wie kamen der/die Schulleiter*in zu dem Projekt bzw. zur Gruppe⁶³, die sich zur SL-PLG geformt hat, an welcher Stelle hat es ‚Klick‘ gemacht, welche Art der Kontaktaufnahme war zielführend?“

63 Der Zusammenschluss der SL-PLGs lässt sich nicht vom Projektstart trennen, weil mit dem Einstieg in das Projekt gleichzeitig der Einstieg in eine SL-PLG verbunden war.

Axiales Codieren: Hier werden zentrale Ideen in den Aussagen, die die Forschenden aufhorchen lassen, mit in die Codierung integriert. Der iterative Prozesscharakter lässt sich daran erkennen, dass Textstellen zwar in einer ersten Instanz losgelöst betrachtet werden, jedoch mit Zunahme der Daten mehr Ideen zu Kategorien reifen, indem sie einzeln und gleichzeitig im Gesamten betrachtet werden. Zum Beispiel bildeten sich eine Vielzahl von Kategorien, die Schulleitungen in verschiedenen Rollen beschreiben, die die innere und äußere Struktur der SL-PLG markieren oder die Autonomieansprüche in und um die SL-PLG ausweisen. Ein inhaltlicher Schwerpunkt des axialen Codierens ist, die bisherigen Kategorien⁶⁴ auf Beziehungen untereinander zu untersuchen. Dazu werden verschiedene Fragestellungen integriert, die Aufschluss geben über den Kontext, in denen diese eingebunden sind, über Bedingungen, die zu den Kategorien führen, aber auch welche Handlungen oder Aktionen genutzt werden und letztlich welche Konsequenzen daraus entstehen (Strauss & Corbin, 1997; Strübing, 2008). Somit können Besonderheiten oder vermeintlich nebensächliche Informationen Hinweisgeber auf neue Erkenntnisse sein. Am Beispiel der „Zündung“ kann dies Hintergrundmotive betreffen, warum die Schulleitungen den Einstieg vollzogen haben; durch Vorabinformationen oder Gespräche, also Interaktionen mit Personen, die bereits Erfahrung mit dem PLG Format hatten. In der Logik der GTM ergibt sich im Laufe der Zeit die theoretische Sättigung unterschiedlicher Kategorien, das heißt, es werden auf Grundlage bereits erfolgter Codierungen die Erkenntnisse systematisch verdichtet und Erklärungsansätze und Hypothesen entworfen, die sich nicht mehr widerlegen lassen. Es zeigen sich mehr und mehr Bestätigungen zu Kategorien und nur im Einzelfall Kontrastfälle (Mey & Mruck, 2011). Zum Beispiel verdichtete sich das Thema der „Verbindlichkeit“, während sich „Selbstwirksamkeit“ oder „Einstimmigkeit der Gruppe“ nicht als Kategorien bestätigten. Außerdem entwickelte sich die These der Wertschöpfung bzw. Wertschöpfungskette, die sich als maßgeblich dafür, dass die Mitglieder in der SL-PLG verbleiben, herauskristallisierte und zum zentralen Bestandteil des Modells wurde.

Selektives Codieren: Neben dem kontinuierlich und parallel ablaufenden offenen und axialen Codieren wird die Konzeptualisierung der Daten vorgenommen (Strauss & Corbin, 1996). Das geschieht durch stetig neu definierte oder auch angepasste Kategorien sowie durch die Bildung eines übergeordneten Themas. Im Kontext der GTM wird hier von der Definierung der Kernkategorie gesprochen, um welche sich die anderen Kategorien gruppieren bzw. auch integrieren (Strauss & Corbin, 1996). Sie ist sozusagen der rote Faden aller Daten und gleichzeitig, neben anderen (gemeinsamen) Spezifika, das verbindende Element. In der *Pro-FLÜP*-Studie ist es das Zusammenspiel von Investment und Mehrwert.

64 Strauss & Corbin sprechen von „Phänomen[en]“ (H.i.O. 1996, S. 76).

Neben der Codierung unter Zuhilfenahme verschiedener methodischer Werkzeuge bestand ein wesentlicher Teil des Umgangs mit dem Datenmaterial in der gemeinsamen Auseinandersetzung darüber im Forschungsteam. Das Datenmaterial wurde dabei nicht nur diskutiert, sondern das Team ging auch in Resonanz dazu über die Veranschaulichung in Bild und Rollenspiel. Daraus entstanden weiterführende Fragestellungen, die erneute Runden der Durchsicht des Materials notwendig machten. Hier kam beispielweise die Frage nach der Bedeutung von Hierarchien innerhalb der SL-PLGs bei Leitungstandems und die der Kategorie Geschlecht auf.

9.2 Ausgangspunkt der ProFLüP-Studie und ihr forschungsmethodischer Zugang

PLGs sind vielfältig in ihrer sehr konkreten Ausprägung, aber insgesamt als hilfreiches Format für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts und der Schule erkannt. Ihre spezifischen Merkmale sichern den Fokus auf Lernen und Praxisveränderung, was den Veränderungswillen der Mitglieder voraussetzt, ebenso den vertrauensvollen Gemeinschaftsraum und die Praxistransparenz. Der Austausch wiederum steht unter dem Anspruch, Reflexionen anzuregen, gemeinsam Vorstellungen/Denkmodelle weiterzuentwickeln und innovative Momente für die Praxis zu entwickeln, die dort auch umgesetzt werden. Der Schulleitung kommt dabei ein initiierender, Ressourcen stellender und überschauender, gelegentlich auch ein begleitender Auftrag zu. Die Durchsicht internationaler Studienbeispiele zu SL-PLGs unterstreichen die Chancen, die das Format auch für Schulleitungen ausweist. Dabei blieb bisher die Frage offen, wie genau eine SL-PLG entsteht, wie sich der Etablierungsprozess einer SL-PLG beschreiben lässt und welche Faktoren dabei förderlich oder hinderlich wirken. Die nachfolgend vorgestellte Studie greift dies für die zusammen mit dem deutschen Partner der *HeadsUP*-Studie entwickelten SL-PLGs auf und bringt ein Modell der Etablierung von SL-PLGs ein, das Aussagen zu Strukturen, Prozessen und Bedingungen von SL-PLGs in Deutschland, genauer im Bundesland Baden-Württemberg macht. Es wird daran in einem ersten Schritt beschreibbar, wie SL-PLGs arbeiten, welchen Einfluss die Zusammenarbeit dort auf die Weiterentwicklung der Schulleitungen mit Blick auf ihre Führungskompetenz und die Schulentwicklung haben und wie der professionelle Umgang mit gesellschaftlichen und auf Schule wirkenden Herausforderungen mit aufgefangen werden kann. Weil die Studie auf der Zusammenarbeit von Schulleitungen und Hochschule und in stetigem Kontakt mit dem internationalen SL-PLG-Netzwerk *HeadsUP* fußt, werden außerdem die sich speziell daraus ergebenden förderlichen oder hinderlichen (Rahmen-) Bedingungen miterfasst. Aufgrund der Erkenntnisse der *ProFLüP*-Studie lassen

sich weitere Gelingenbedingungen für SL-PLGs ergänzend zu den oben bilanzierten (siehe Kapitel 8) identifizieren.

Die methodische Arbeitsweise der Grounded Theory Methodology bietet sich an, wenn ein soziales Feld noch kaum systematisch erfasst wurde und offen ist. Dies gilt zwar nicht für das Format der PLG an sich, aber für SL-PLGs in Deutschland. Zudem geht die GTM im Gegensatz zu anderen qualitativen Forschungsmethoden über die Deskription von Daten hinaus und abstrahiert diese bis zur Herausbildung von Theorien (Fernandez, 2016). Das macht es möglich, Faktoren für das Ent- und Bestehen von SL-PLGs in ihrem grundsätzlichen Zusammenspiel über die Modellbildung zu abstrahieren. Als mittlerweile anerkannter Forschungsansatz der qualitativen Sozialforschung (Mey & Dietrich, 2016) mit kreativem Charakter (Equit & Hohage, 2016) findet die GTM Anwendung bei explorativ angelegten Studien, die eine besondere Verbindung zu den Lebenswelten der Studienteilnehmer*innen aufweisen (Breuer, 2009; Breuer, Muckel & Dieris, 2018, 2019). Dies ist im Fall der baden-württembergischen SL-PLGs dahingehen gegeben, als Mitglieder des Forschungsteams auch die Entwicklung anleiten und die internationale Vernetzung organisieren, damit also tatsächlich in SL-PLG-Geschehen involviert sind. Mit der GTM können verschiedene Forschungsverfahren wie Interviews, Beobachtungen (Strauss & Corbin, 1997) oder Dokumente aus dem Feld (z. B. Mitschriften, „Handzettel“; Fuhs, 2007, S. 55) für die Analyse herangezogen werden, was sie ergänzend für unser Vorhaben interessant macht, da aus der Begleitung der SL-PLGs auch solche Produkte vorliegen.

Eine iterative, also schrittweise annähernde Verfahrensweise gilt als Kern der GTM (Glaser & Strauss, 1967). Sie schafft Beweglichkeit für den Erkenntnisprozess und wird u. a. über drei Codiertechniken (offen, axial, selektiv, siehe Kapitel 9.2) verfolgt. Kategorien können entlang dieses Prozesses gebildet, Thesen daran angeschlossen und geprüft werden. Befunde werden bestätigt oder Kontrastfälle herausgearbeitet (Mey & Mruck, 2011) und es wird möglich, (zunächst) abstrakte Modelle⁶⁵ zu konkretisieren. Memos, Diagramme bzw. Soziogramme, können ebenso im Rahmen der analytischen und interpretativen Verfahren zum Einsatz kommen (Strauss & Corbin, 1997).

In den vergangenen gut 50 Jahren entwickelte sich eine Mehrzahl an Ansätzen mit spezifischen Akzentsetzungen zur GTM. Die folgenden gaben uns Anregungen für unser Vorgehen:

Pragmatische-Interaktionistische GTM (Strauss & Corbin, 1996): Hier steht die Analyse von Handlungen und Interaktionen der Proband*innen im Mittelpunkt. Durch die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und der vorgegebenen Analysestruktur (Codiertechniken, iterativer Prozess, Hineinbegeben in die Datenwelt) erhalten die Objekte (u. a. Aussagen, Beobachtungen) Bedeutung, die

65 „Into crudely quantifiable form“ (Glaser & Strauss, 1967, S. 101).

durch eine Reflexivität⁶⁶ im Forschungsprozess stetig verifiziert und im Sinne der Modellgenerierung verortet werden. Die von Strauss und Corbin herausgearbeitete Verfahrensweise leitet in der GTM unerfahrene Forschende gut an, weil sie vordefinierte Handlungs- sowie Arbeitsschritte zur Verfügung stellt (Strauss & Corbin, 1996). Innerhalb des Analyseprozesses ist Offenheit und Kreativität gegenüber den Daten zu bewahren, was durch Reflexion und Austausch mit erfahrenen GTM Forschenden vollzogen werden kann. Der forschende Prozess der ProFLüP-Studie war von diesem Vorgehen maßgeblich geprägt.

Konstruktivistische GTM (Charmaz, 2006; 2014): In Erweiterung von Strauss und Corbin (1996) wird hier betont, dass sowohl die beforschten Subjekte als auch die Forschenden selbst einen Teil der Daten konstruieren, also diese von ihren Meinungen und Sichtweisen geprägt werden. Ein kontinuierlicher und kreativer Austausch sowie die Reflexion eigener Wahrnehmungen und Rollen aller Beteiligten und ihre Interpretation ergänzen den Forschungsprozess. In der ProFLüP-Studie wurde dies dahingehend verfolgt, als sich die Forschenden zu verschiedenen Zeitpunkten in der eigenen, mehrschichtigen Rolle als Beobachter*in, Forscher*in und teilweise selbst teilnehmende Person gemeinsam kritisch reflektierten. Dies floss in den Forschungsprozess ein, indem beispielsweise die Qualität der Daten oder nötige Datenerhebungen (nochmals gegen-) geprüft wurden.

Reflexive/Subjektive GTM (Mey & Mruck, 2011; Breuer, Muckel & Dieris, 2018): Hier wird dem Forschungsprozess, im Gegensatz zum eher beobachtenden Charakter der konstruktivistischen GTM, ein von subjektiven Gefühls-, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern geprägter Charakter zuerkannt (Breuer, 2009). Dementsprechend werden die Forschenden dazu aufgefordert, nicht nur die Handlungen, Erfahrungen und Vorstellungen der beforschten Personen zu berücksichtigen, sondern auch ihre eigenen. Die personalen Resonanzen der Forschenden werden dabei als positive Erkenntnismöglichkeit gesehen. Dies geschieht durch die Reflexion eigener Annahmen oder Hintergrundmotive (Präkonzepte) der Forschenden sowohl in der Vorbereitung als auch in den Schritten der Datenanalyse (ebd.). In der ProFLüP-Studie haben wir dies durch einen wiederkehrenden kritischen Austausch über unsere beruflichen und privaten Erfahrungen sowie theoretischen Prägungen durch die jeweiligen Ausbildungshintergründe und wissenschaftliche Praxen verfolgt. Auch wurde die Doppelrolle als Entwickelnde, Begleitende und Forschende gegenüber den SL-PLGs beleuchtet.

66 Für Corbin (2011) stellt die Reflexivität auf persönlicher Ebene die „Art und Weise [dar], wie wir den Forschungsprozess beeinflussen und wie dieser wiederum uns beeinflusst“ (S. 167–168). Auf Ebene der Daten beschreibt die Reflexivität „die Einsichten, die durch die Interaktion mit den Daten gewonnen werden“ (ebd., S. 168). Ergänzend dazu meint Charmaz (2011), dass die „Reflexivität ... eine weitere Variable oder Datenquelle für die Abstraktion“ (S. 194) ist. Demnach können auch Daten durch den ständigen Ab- und Vergleich eine bestimmte Form von Reflexivität besitzen.

Postmoderne GTM (Clarke, 2012): Hier gibt es keinen privilegierten Standpunkt der Forschenden mehr, sondern es gilt als immer wieder neu zu bestimmen, was Bestandteil der jeweiligen Forschungssituation ist und für wen sich welcher Standort ergibt. Von besonderer Bedeutung ist, die tatsächliche Komplexität sozialer Prozesse und die perspektivische Vielfalt, in denen sie realisiert werden, theoretisch und empirisch zu berücksichtigen. In der *ProFLüP*-Studie kam dieser Ansatz lediglich zum Tragen, indem jede SL-PLG als eigene soziale Welt begriffen und dementsprechend eine Offenheit für die unterschiedlichen Ausgestaltungen und Kontexte der Gruppen (z. B. Beziehung im Sprengel) in die Datenauswertung integriert wurde.

Zur forschungsmethodischen Orientierung in der *ProFLüP*-Studie gehört neben der GTM die Ethnografie. Sie ist ebenso ein qualitativer Forschungszugang, führt zu deskriptiven Studien über Menschen und Kulturen mit dem Ziel, bisher unbekanntes Wissen über bestimmte Gemeinschaften zu gewinnen (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015). Die Verbindung der GTM und Ethnografie bestimmt sich aus dem beiderseitigem Ursprungsgedanken, unbekannte soziale Phänomene zu erforschen (Breidenstein et al., 2015). Es handelt sich bei beiden um einen entdeckenden Erkenntnisstil (Mey & Mruck, 2011), also in die Lebenswelt anderer einzutauchen und systematisch herausarbeiten, wie Personen handeln, miteinander interagieren und ihren alltäglichen Handlungen Sinn zuschreiben (Unterkofler, 2016). Beide Ansätze lassen sich für die Exploration miteinander anlegen, unterscheiden sich allerdings dahingehend, dass Ethnograph*innen vertieft in das Feld eintauchen, während GTM orientierte Forschende stärker auf die Betrachtung von allen Seiten fokussiert sind (Fernandez, 2016). Ihre Verbindung ist dort von Nutzen, wo der ethnographische Blick die Forschenden dazu anhält, „eine ganze soziale Welt umfassend zu explorieren“ (ebd., 2016, S. 313) und zu vermeiden, zu oberflächlich oder unzureichend Daten zu generieren. Außerdem sensibilisiert ethnografisches Hintergrundwissen hinsichtlich eigener Prägungen, Wahrnehmungen und Motive und ihrer teilnehmenden Rolle im Feld, was zu mehr Objektivität bei der Datenanalyse beitragen kann (Unterkofler, 2016). Zudem verdeutlicht sie, dass Forschende, betreten sie das Beobachtungsfeld oder sind als Interviewende anwesend, ein aktiver Teil der zu generierenden Daten sind, was beachtenswert ist, wenn alles potenziell als Daten wahrgenommen werden kann („all is data“, Glaser & Holton, 2011, S. 148).

Die Orientierung an der GTM und der Ethnografie empfiehlt sich in der *ProFLüP*-Studie aufgrund ihrer Vielschichtigkeit: Das Forschungsfeld des Projekts stammt aus dem ERASMUS+ Projekt *HeadsUP*, das im Kontext der universitären Entwicklungs- und Forschungsarbeit steht und dafür mit dem Schulfeld auf freiwilliger Basis kooperiert. So spielen einerseits mehrere institutionelle Hintergründe als auch die projektspezifischen Rahmenbedingungen sowie der Hochschulrahmen eine Rolle. Das Schulfeld ist weitgehend autonom vom Hoch-

schulfeld und die Kooperation zwischen Schulleitungen und Forschungsteam ist, formal gesehen, eine gleichrangige. Andererseits repräsentiert die Projektleitung die ursprüngliche Ausbildungsstätte und das Forschungsfeld zu Leadership, dem die Schulleitungen unterliegen, wodurch möglicherweise manche Situationen als asymmetrische konstruiert werden könnten.

Weil das Projekt von der Mitwirkung der Schulleiter*innen abhängt, bestimmen ihre Bereitwilligkeit sowie schulbezogene Zeittakte den Projektverlauf maßgeblich mit. Überdies ist das Projekt eingebunden in das internationale EU-Netzwerk, in dem alle Teilnehmenden immer wieder in wechselnden Rollen miteinander interagieren, als Lernende, Lehrende, Moderierende, Mitglieder der Reisegruppe, Vertreter*innen eines Landes und seines Bildungssystems, gemeinsam Gesellige, Organisator*innen, Finanziers etc.

Das Forschungsteam selbst umfasst professorale Leitung und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen. Im Prozess kommt das derart zum Tragen, dass neben der Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten auch unterschiedliche Grade an Expertise zur Verfügung stehen und durch Aushandlungsprozesse und Reflexion in den Forschungsprozess gelangen. Außerdem sorgt die typische Drittmittelprojektstruktur dafür, dass Anstellungsverhältnisse begrenzt sind und während der Prozesslaufzeit Teammitglieder für sicherere Anstellungsverhältnisse die Hochschule verließen und neue hinzukamen. Auf den Forschungsprozess haben nicht zuletzt das Erkenntnisinteresse der Drittmittelgeberin (Robert Bosch Stiftung), die finanziellen Möglichkeiten, und der Zeitrahmen Einfluss, der beispielsweise die Klärung des Endes einer SL-PLG nicht mehr erlaubte. Die nachfolgende Tabelle 3 zeigt zusammengefasst die zentralen Einflüsse und wie sie im Forschungsprozess unter der Orientierung an den vier GTM Varianten sowie der Ethnographie bearbeitet wurden.

Tab. 3: Zentrale Orientierungen der GTM und ihre Beachtung im Forschungsprozess

Zusammenfassung der zentralen Einflüsse und Konsequenzen für den Forschungsprozess	
Forschende als soziales Subjekt	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation und Auseinandersetzung mit eigenen Präkonstrukten auf kognitiver und emotionaler Ebene sowie deren persönliche oder berufliche Herkunft • Audiomitschnitte und deren Analyse auf Prägungen, Meinungen und Sichtweisen • Wertfrei durch partiell keinen Kontakt zu den Interviewten⁶⁶ • Kontinuierlicher Austausch und Abgleich subjektiver Annahmen, Erwartungen oder Stereotypen
Forschende als kritische Teilmenge der Daten	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein über die Wirkung der Forschenden während der Datenerhebung und Auswertung • Wirkung auf die Datenerhebung während der narrativen Interviews hinsichtlich immanenter und exmanenter Fragen • Einbeziehung dieser Daten und Effekte im iterativen Forschungsprozess • Anerkennung des Spannungsfelds zwischen Objektivität und Subjektivität • „All is data“ als Annahme und Anwendung der GTM im Sinne einer erschöpfenden Sammlung von Daten • Ethnografische GTM begreifen als „Balanceakt zwischen praktischem und wissenschaftlichem Relevanzsystem“, das sich durch „Gleichzeitigkeit von Perspektivenübernahme und analytischer Distanz präsentiert“ (Unterkofler, 2016, S. 302)
Die Codierung (in) einer sozialen Welt	<ul style="list-style-type: none"> • Die ProFLüP SL-PLGS als eigene soziale Welt(en) begreifen und anerkennen • Differenziertes Einbeziehen von Strukturen • Narrative Interviews mit Elementen der immanenten/exmanenten Fragestellungen als Teil einer sozialen Welt, Teil einer „PLG-Geschichte“ • Teilnahme und Beobachtungen an den PLG Treffen • Intensives Hinterfragen der Feldrolle während der Analysephase und dessen mögliche Aus-Wirkung auf Interaktionen: <ul style="list-style-type: none"> – Reflexion der Doppelrolle der Forschenden während der Interviews und Beobachtungen – Aufbau einer Beziehungsqualität und Vertrauen, um realitätsnahe Daten zu erhalten – Wahrnehmung und Reflexion eigener Präkonzepte • Forschung mit einer subjektiven Haltung, welche „Erkundungscharakter, ... Offenheit und Flexibilität“ für die „Entdeckungen“ in den Daten ermöglicht (Fernandez, 2016, S. 315–316) jedoch die Klarheit einer in der GTM begründeten Fragestellung/Hypothese nicht außer Acht lässt („eine Forschungsfrage, die präzise genug ist“ (Fernandez, 2016, S. 315) • Registrierende Konservierung: Daten werden deutungsfrei und zeitgleich konserviert • Rekonstruierende Konservierung: Daten werden ex post und interpretativ festgehalten

67 Aufgrund wechselnder Forschender während der Auswertungsphase.

9.3 Übergreifende Bilanz zum forschenden Vorgehen im ProFLüP-Projekt

(1) Das an der GTM orientierte Vorgehen zur Entwicklung eines Modells der Etablierung von SL-PLGs im deutschen Teil des Entwicklungsfeldes einer europäischen Kooperation folgt mit seinem Forschungsprozess der GTM über die Anwendung der typischen forschungsmethodischen Erhebungsverfahren, wie beispielsweise der teilnehmenden Beobachtung oder narrativen Interviews sowie auf Ebene der Datenauswertung durch die gängige „Kodierprozedur“ (Mey & Mruck, 2011, S. 15). Da das Forschungsteam zum ersten Mal mit der GTM gearbeitet hat, erwies sich die iterative und in Teilschritten gegliederte Verfahrensweise als besonders hilfreich. Auch konnte so der Wechsel in der Zusammensetzung des Forschungsteams mit aufgefangen werden.

(2) Durch die ergänzende Bezugnahme auf weitere Varianten der GTM trug das Forschungsteam Sorge, dass die Vielschichtigkeit der Projektsituation, die verschiedenen Bezugssysteme und Erfahrungshorizonte, aus denen heraus die Forschenden analysierten, expliziert und reflektiert wurden. Die konstruktivistische Variante nach Charmaz (2014) gab außerdem den Rückhalt für kreative Offenheit und Anregung für verschiedene Visualisierungsformen, die das Arbeiten gerade auch im Team erleichtern. Die reflexive/subjektive GTM (Breuer et al., 2018) verhalf zur Klärung von Präkonzepten, was geboten war, da das Forschungsteam sehr unterschiedliche Erfahrungsfelder mitbrachte, sich damit in der Analyse vielseitig anregen konnte (starker Theoriebezug, große Praxiskenntnis, Fremdblicke). Vor dem Hintergrund der Postmodernen GTM (Clarke, 2012) wurde die Bedeutung zur Vorstellung sozialer Welten (Projekt, SL-PLG etc.) für die Datenanalyse und Interpretation sinngebend eingeflochten.

(3) Die gleichzeitige Rolle des Teams als Forschungsteam und Entwickler*innen machte eine besondere Achtsamkeit nötig und wurde in den Diskussionen des Forschungsteams mitreflektiert. Dies barg jedoch auch die Chance, dass im Sinne von „all is data“ (Glaser & Holton, 2011, S. 148) Momente mit in die Analyse kommen konnten, die in Nebenräumen (Tür-und-Angel-Gespräche, Gespräche bei gemeinsamen Reisen etc.) entstanden. Sie wurden als ergänzende Informationen zur Bestätigung oder zur Relativierung genutzt.

(4) Die GTM folgt der Ursprungsidee, sich im Feld der Theorien mittlerer Reichweite (Breuer et al., 2019) zu bewegen. Dies bedeutet, dass die herausgearbeiteten Theorien und Modelle weder „unbegrenzt[e]-universale Bezüge“ noch reine Datensammlungen mit „Ad hoc-Hypothesen“ (ebd., S. 7) darstellen, sondern mit Generalisierungen operieren, die einen tatsächlichen Übertrag auf den zuvor

definierten Untersuchungsgegenstand erlauben. Das hier entwickelte Modell lässt sich auf die Etablierung von SL-PLGs mindestens auf den Kontext des Bundeslands übertragen. Wir würden seine Reichweite jedoch bis hin in das gesamte deutsche System von Schulleitungen und ihre Professionalisierung sowie von ihnen angestrebte Schulentwicklung mitdenken, da die grundlegenden Konstellationen mit anderen Bundesländern vergleichbar sind, wie beispielsweise die erweiterte Selbständigkeit der Einzelschule und der Rolle der Schulleitung als Change Agent, Struktur und Angebote zur Führungskräfteentwicklung oder Schulaufsichtskonstellationen.

10 Das Modell der Etablierung von Schulleitungs-PLGs

10.1 Hintergrund der Entwicklung des Modells der Etablierung von SL-PLGs

Ein Modell zur Etablierung von SL-PLGs (nachfolgend kurz Etablierungsmodell) zu entwickeln wurde zum einen möglich, da mit dem europäischen Projekt *HeadsUP*⁶⁸ erstmalig in Deutschland ein Feld von fünf SL-PLGs entstand, das nicht integrierter Teil eines Fortbildungsangebots war, sondern sich gewissermaßen in Reinform entfaltete. Zwar gab es einen Anfangsimpuls, der von der Hochschule mit Bezug auf das Projektvorhaben *HeadsUP* als gezielte Einladung gesetzt wurde (über ein Informationsschreiben an die Staatlichen Schulämter BW mit Bitte um Weitergabe an die Schulleitungen sowie ein Informationsnachmittag), alle weiteren Schritte jedoch, wer sich als SL-PLG wo, wie, wann zusammentat, wurde von den Schulleitungen selbst verfolgt. Auch die Steuerung der Entwicklung der SL-PLGs, was sie thematisierten, wie sie ihren Austausch gestalteten und welchen Bezug sie zu den jeweiligen Schulpraxen herstellten, lag in der Hand der Mitglieder selbst. Die Hochschule setzte Impulse ausschließlich in den halbjährlichen Projekttreffen (internationale Netzwerktreffen oder regionale Treffen), zu denen die Schulleitungen nach Interesse kamen. Dort wurden praktische Aspekte der PLG-Arbeit diskutiert. Eine direkte Anleitung oder Begleitung der SL-PLG-Sitzungen gab es nicht und es wurden auch keine Qualifizierungsthemen eingebracht, wie in sonstigen Angeboten der Führungskräfteentwicklung (siehe Kapitel 7). Die SL-PLGs operierten letztlich relativ frei.

Möglich wurde die Modellbildung auch, weil sich die Schulleiter*innen und Konrektor*innen mit erfreulichem Engagement auf die Erprobung im Rahmen der Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Weingarten einließen und bereit waren, für forschende Aktivitäten zur Verfügung zu stehen. Über das zuvor dargestellte, maßgeblich an der GTM orientierte Design konnte das Forschungsteam mit den Schulleitungen regelmäßig zu ihren Aktivitäten und Erlebnissen in den SL-PLGs ins Gespräch kommen und die Entwicklungen explorieren. Aus der Analyse und Interpretation dieser Erzählungen entstand das im Folgenden

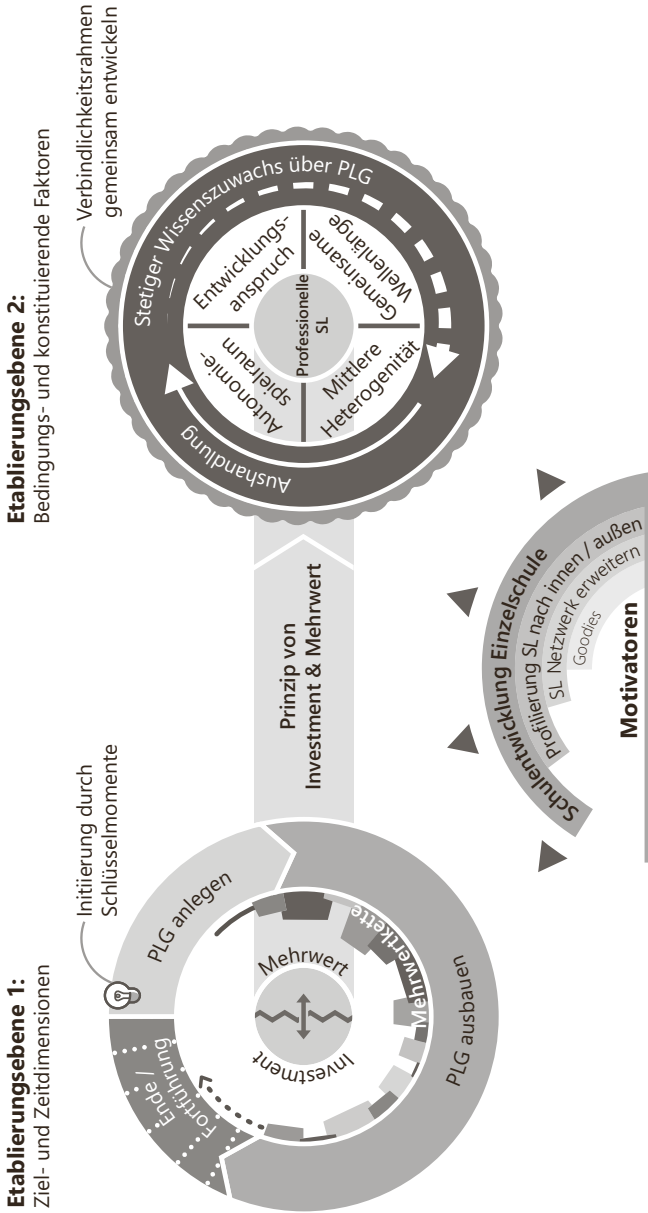
68 <https://sites.google.com/site/plheadsup/>.

ausführlich vorgestellte Modell der Etablierung von SL-PLGs. Weil es sich auf das Feld der fünf SL-PLGs in Baden-Württemberg bezieht, ist nicht ausgeschlossen, dass mit der Etablierung zukünftiger SL-PLGs in anderen Schulsystemen Ergänzungen und Überarbeitungen des Modells hinzukommen. Aus den im Ausgangsprojekt *HeadsUP* möglichen Vergleichen der Etablierung von SL-PLGs in sechs Ländern (Kansteiner et al., 2019) deutet sich an, dass die jeweiligen Schulsystemkulturen, Kontextbedingungen oder Professionalitätsverständnisse Einfluss auf SL-PLG-Geschehen haben und die Etablierung entsprechend färben können (ebd.). Auch zeichnet sich gemeinhin die Modellbildung der GTM⁶⁹ dadurch aus, dass Problemstellungen für *konkrete* Handlungsfelder aufgrund der gewonnenen Daten bearbeitet werden (Mey & Mruck, 2011) und in eine *gegenstandsbezogene* Theorie übergehen. Diese, in diesem Fall substantive (Strauss & Corbin, 1996), also für einen bestimmten Bereich gültige Theorie, stellt auch jene zur Etablierung von SL-PLGs in Baden-Württemberg im Etablierungsmodell dar. Unbenommen dessen wurden im Zuge unserer *ProFLüP*-Studie Strukturcharakteristika und Prozessdynamiken sichtbar, die, wenn man sie am (inter)nationalen Erkenntnisstand zur Schulleitung misst, weniger an regionale Umstände als vielmehr an die grundlegende Funktion der Schulleitung inmitten eines Mehrebenensystems (Thom & Ritz, 2002) mit Führungsverantwortung bei erweiterter Selbständigkeit der Einzelschule (Fullan, 2007) und einem breit beanspruchenden Anforderungsprofil (Huber, 2010) geknüpft sind. Somit kann das Etablierungsmodell mindestens in Schulsystem ähnlicher Ausprägung als Reflexions-, Planungs- und Analyseschablone angelegt werden.

Das nachfolgend grafisch dargestellte Etablierungsmodell (Abb. 2) umfasst drei zentrale Elemente: zwei Ebenen (Etablierungsebene 1 und Etablierungsebene 2), die als Kreise visualisiert und miteinander verbunden sind, und als dritte Figur die Ebene der sog. Motivatoren, visualisiert über einen Halbkreis, der zu beiden Ebenen gleichermaßen ausstrahlt. Jede der Elemente ist als gleichwertig zu betrachten, weil jede einen bedeutenden Aspekt im Gesamtzusammenhang der Etablierung veranschaulicht. Alle drei Teile reduzieren die Komplexität der gesamten Detailkenntnisse, machen sie in ihren Kernaspekten erfassbar und stellen die Verbindung zueinander dar.

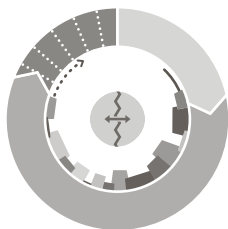
69 In der GTM oftmals als Theoriegenerierung definiert (Mey & Mruck, 2011).

Abb.2: Modell der Etablierung Professioneller Lerngemeinschaften von Schulleitungen – Etablierungsmodell ProFLüP



10.2 Das Modell der Etablierung von SL-PLGs in seinen Teilen

10.2.1 Etablierungsebene 1: Ziel- und Zeitdimensionen



Die erste Ebene des Etablierungsmodells (linker Kreis im Modellbild) zeigt die zeitlichen Phasen und Zieldimensionen, die im Verlauf der Etablierung von SL-PLGs eine Rolle spielen. Zu den chronologisch bedeutsamen Etappen zählen der Startpunkt der SL-PLG sowie eine Abfolge dreier sich inhaltlich maßgeblich unterscheidender Phasen. In der ersten Phase wird die SL-PLG

angelegt, in der zweiten Phase ausgebaut und in der dritten Phase wird sie etabliert fortgeführt oder wird ggf. beendet. In jeder der Phasen finden spezifische Auseinandersetzungen in den SL-PLGs statt, mit denen grundsätzlich bei der Etablierung von SL-PLGs zu rechnen ist. Darüber hinaus bildet die erste Ebene des Etablierungsmodells Bedingungsfaktoren ab, die sich zentral erweisen, damit die Aufbauentwicklung von den Mitgliedern der SL-PLG am Laufen gehalten wird. Wir haben sie als unterschiedliche Momente identifiziert, durch die sich für die Schulleitungen immer wieder ein Zugewinn ergibt und sie zum Dabeibleiben animiert. Sie stehen im Zusammenspiel mit dem, was die Schulleitungen, ebenfalls Unterschiedliches, in die SL-PLG investieren. Daraus ergibt sich ein die SL-PLG-Arbeit aufrechterhaltendes Prinzip von Investition und Mehrwert, und die Reihe solcher Momente haben wir als Mehrwertkette gefasst, die die Etablierungsphasen fördert und begleitet. Sie stellt eine der entscheidendsten Rollen im Etablierungszusammenhang dar. Nachfolgend werden die einzelnen Aspekte der Etablierungsebene 1 aufgeschlüsselt.



Initiierung durch Schlüsselmomente

Den Startpunkt für den Zusammenschluss der SL-PLGs markiert die Initiierung, hier als Glühbirne veranschaulicht, für die einige Schlüsselmomente identifiziert wurden⁷⁰. Diese beeinflussen maßgeblich den Einstieg in die SL-PLG und legen den Grundstein dafür, dass eine Schulleiter*in/Konrektor*in zur Teilnehmer*in wird. Sie ergibt sich entweder über einen persönlichen Kontakt, der zum Mitmachen einlädt, oder über etwas prägnant Schriftliches (Flyer o. ä.), das in der üblichen Flut der Papiere im Schulleitungsalltag durch bestimmte Schlagwörter ins Auge fällt. Dazu gehörten Teaser wie „Schulleitung“ (Caw1; Dbw2+g)⁷¹, „Ent-

70 Der Zusammenschluss der SL-PLGs lässt sich nicht vom Projektstart trennen, weil mit dem Einstieg in das Projekt gleichzeitig der Einstieg in eine SL-PLG verbunden war.

71 Die in diesem Kapitel aufgeführten wörtlichen Zitate sind Originalaussagen aus den Transkriptionen. Diese wurden für den Textfluss teilweise leicht angepasst und fin-

wicklung“ (Aaw1+c; Adm2+b), „Qualitätssteigerung“ (Dam1+c), „regionale Nähe“ oder „regional“ (Cbw2+b; Dgm1+b). Ein drittes initiierendes Moment geht von der Bedeutung der einladenden Institution aus, zu der es eine Art der Verbundenheit geben muss (ähnlich dem persönlichen Kontakt). Im *ProFLüP*-Projektsammenhang ist dies die Pädagogische Hochschule, die mit Wissenschaftlichkeit und Innovationswissen verbunden wird und der sich die Schulleitungen, die ihr Ursprungsstudium zur Lehrkraft an einer solchen absolvierten, verbunden fühlen. Diese drei Momente der Initiierung ragen heraus aus der Vielzahl von Informationen, die auf Schulleitungen im Alltag einströmen. Es braucht sie als zündende Kraft, holt die Personen in ihrer aktuellen beruflichen Situation ab und signalisiert, dass eine hohe Übereinstimmung zwischen Erwartung und Angebot wahrscheinlich ist.

Dabei entscheiden sich nicht alle Schulleitungen gleich bei der ersten Initiierung. Es gibt eine Phase des Abwägens. Schriftliche Informationen sind erste Impulsgeber, wirkten aber deutlicher in Kombination mit dem Anstoß durch eine Person (Kolleg*in oder Ansprechpartner*in Schulaufsicht). Auch externe Impulse wirken letztlich personenbezogen über „ein sympathisches Gegenüber“ (Dam1+c; Dbw2+g; Eam1+b) oder positive Vorerfahrungen mit spezifischen Personen „wenn der es sagt, wird es schon recht sein“ (Aaw1+c).

Die Initiierung, eine SL-PLG zu bilden und in ihr mitzuwirken wird also, fasst man es zusammen, über eine starke persönliche Bindung erreicht, durch schriftliche Informationen angestoßen, die einen praktischen Nutzen, Innovation und Vernetzungsoptionen signalisieren, oder durch positive Merkmale der Initiator*innen, die Kompetenz und etwas Vertrautes ausstrahlen.



Erste Phase SL-PLG anlegen

Die erste Phase der SL-PLG-Etablierung beinhaltet, die anderen Mitglieder und ihre Hintergründe (z. B. Schulleitungsaufgaben, Umfang Schultyp) kennenzulernen sowie gemeinsame Interessen und Ziele auszuloten. In der Anfangsphase wird auch festgelegt, welche fachlichen Themen die Gruppe gemeinsam angehen will. Die Schulleitungen kommen zunächst als Einzelperson in die SL-PLG und bedürfen des Austauschs in der Gruppe, um eine gemeinsame Richtung definieren zu können. Die Themen bewegen sich dabei im weiten Feld von Fragen des beruflichen Alltags wie zum Beispiel die Gewinnung von Schüler*innen, die Profilschärfung der Schule oder die Integration migrierter Schüler*innen. Im Austausch kommen außerdem praxisorientierte Schulentwicklungsthemen zur Sprache, mit denen zur Erhöhung der Schul- und Unterrichtsqualität beigetragen werden kann (z. B. Entwicklung von Unterrichtsmethoden

den sich in den Interviews in einer Vielzahl ähnlicher Aussagen wieder (interner Archivierungsschlüssel).

zur Sprachförderung, Leistungsmessung, Inklusion, digitaler Wandel). Ferner thematisieren sie Fragen zur Führung mit Bezug zu Kooperation und Personalentwicklung an der eigenen Schule sowie das „Lernen in der eigenen Führungsrolle“ (Bcm1) und das „professionelle Handeln“ (Abw1+d). Zuletzt geht es auch um Organisation und Kontakte ins Netzwerk (z. B. zum Schulträger).

Themen, die anfangs eher noch als Visionen besprochen werden, werden durchaus zeitversetzt in den Alltag übertragen. Beispielsweise wurde in den ersten Sitzungen über die Ergänzung von Sprachförderkonzepten, die Medienentwicklung oder die Möglichkeit des PLG-Doppeldeckers (also parallel auch auf Ebene der Lehrkräfte) gesprochen. Im späteren Verlauf berichtet eine SL-PLG⁷² davon, dass die Umsetzung des Medienplans bereits in Angriff genommen wurde, während andere SL-PLGs noch mit der Klärung ihrer inhaltlichen Struktur beschäftigt waren (z. B. Regelmäßigkeit der Treffen, zuverlässige Absprachen oder Ort der Sitzung). Häufig sind Alltagsthemen (z. B. Jahresplanung oder Personalthemen) und der Umgang mit schulstrukturellen Herausforderungen (z. B. geringe Anmeldezahlen) Inhalt der SL-PLGs. Zum Zeitpunkt des Projektendes⁷³ wurde die Arbeit der SL-PLGs weiterhin als unterstützendes Element im Schulalltags als auch mit Blick auf die Umsetzung von L-PLGs (Doppeldecker) gesehen.

In der ersten Phase des SL-PLG-Aufbaus werden außerdem PLG-bezogene Fragen von Zusammenhalt und Vertrauen bearbeitet und (Arbeits)Routinen aufgebaut. Die SL-PLG als „Rahmen“ zu gestalten, in dem die Schulleitungen in „einem vertrauensvollen Verhältnis [und] in einer angenehmen Atmosphäre Dinge besser“ (Ddm1+e) entwickeln können, ist ein Anliegen. Dies gelingt durch eine „gemeinsame Wellenlänge“ (Bbm1) und ein Verhalten in den Sitzungen⁷⁴ mit einem respektvollen Umgang, aktiver Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung. Selbstdarstellerisches Tun hingegen stört und wird in letzter Konsequenz durch Ausschluss der Person unterbunden. Des Weiteren gehört zum Anfang, sich über den Sitzungsort, Turnus und Zeiten zu verständigen. Neben der face-to-face Kommunikation in den Sitzungen wird dazwischen für Absprachen, Informationen oder zum Austausch von Materialien unkompliziert per Email oder Messenger kommuniziert⁷⁵.

Überdies interessieren in der ersten Phase des SL-PLG-Aufbaus die Ausgestaltung der Schulen der anderen und durch wechselnde Sitzungsorte wird es möglich, Hospitationen mit einzuplanen und die beruflichen Hintergründe aller kennenzulernen, „man weiß woher die kommen, wer sie sind, was sie gerade so

72 Projekttreffen der SLs aus dem HeadsUP Projekt 2019.

73 Stand Dezember 2020 (Jahresabschlussstreffen).

74 Z. B. Projekttreffen der SLs aus dem HeadsUP Projekt 2019, Protokolle der PLG Sitzungen.

75 Digitale Medien wurden insbesondere mit der Corona-Pandemie und unter den Quarantäneverordnungen im Jahr 2020 zu einem wichtigen Kommunikationswerkzeug der meisten SL-PLGs. In dieser Zeit verlagerten sich die ursprünglichen Sitzungen zu virtuellen Treffen, um den Kontakt beizubehalten.

machen“ (Dfw1). Auch hieraus wird das Mehrwertprinzip genährt, weil neue Ideen für die eigene Schulgestaltung entdeckt werden können.

Die erste Phase des SL-PLG-Aufbaus ist also ausgefüllt damit, dass Rahmenbedingungen vereinbart, Kommunikationswege ausgelotet, die Mitglieder der SL-PLG miteinander warm werden und sich genauer kennenlernen, sowohl persönlich als auch in ihren dienstlichen Zusammenhängen. Die Anfangsphase wird damit gefüllt, gemeinsame Themen für ihre SL-PLG-Arbeit herauszuarbeiten, Passung in der Zielrichtung zu überprüfen und zu erkennen, ob man auf längere Zeit von einander Hilfreiches erwarten kann.



Zweite Phase SL-PLG ausbauen

Nach der Phase des Kennenlernens, der Sicherung der Arbeitsform und des thematisch-perspektivischen Fundaments folgt die inhaltlich-thematische Arbeit der SL-PLG. Diese zweite Etablierungsphase definiert sich durch mehrere parallel ablaufende Prozesse, die sich in einem Zeitraum über mehrere Sitzungen (Treffen⁷⁶) hinweg gestalten.⁷⁷

Stetig finden Optimierungsprozesse auf struktureller Seite statt, beispielsweise durch Modifikation der Zeitfenster, des Sitzungsablaufs oder der Dokumentationen. Ergänzende Unterstützungsmaßnahmen werden überlegt und integriert wie beispielsweise in einer SL-PLG eine externe Moderation. Diese Veränderungen folgen aufgrund zweier Erfahrungen, die die Schulleitungen machen. Zum einen wird ihnen klar, es bedarf im dichten Schulleitungsallday des klaren Willens, eine solche intensive Kooperation am Laufen zu halten und nicht von anderen dringlichen Aufgaben verdrängen zu lassen. Der SL-PLG Vorrang einzuräumen äußert sich dann beispielsweise darin, den Sitzungstermin grundsätzlich in den Morgen zu verlegen oder das Sitzungszeitfenster größer zu planen. Zum anderen wird mit steigender Anzahl an Sitzungen klarer, was man einzeln und gemeinsam mit der SL-PLG erreichen will und was man zugunsten größerer Effizienz anders gestalten will und überarbeiten muss. Das kann über eine langfristige Agenda („einfach super effektiv genutzt, weil es einen klaren Fahrplan gibt“, Ebw2+a), sparsamere Dokumentation („dann hatten wir ... diese sehr guten Protokolle mit Fotos“, Eew+1), die Arbeit mit Lerntagebüchern (Papierform oder digital) oder die Entscheidung für eine Gruppenleitung, stetig oder von Sitzung zu Sitzung wechselnd sein.

⁷⁶ Viele Schulleitungen sprechen hierbei von Treffen.

⁷⁷ Die SL-PLGs in Baden-Württemberg konnten ihre Sitzungstermine frei einteilen und sind dabei nicht selten vom Schuljahresrhythmus mit Schul- und Ferienzeiten ausgegangen. Pro Quartal kamen sie im Durchschnitt zu 2-3 Treffen und sprachen nach einiger Zeit selbst die Empfehlung aus, mindestens monatlich zusammenzukommen (informelles Gespräch mit der Projektleitung ME Zypern).

Inhaltlich werden Schwerpunktsetzungen vorgenommen oder ursprüngliche Vorhaben neu justiert. Dabei kann durchaus unterschiedlich sein, womit sich die SL-PLGs gemeinsam beschäftigen und welche Fragestellungen Vorrang vor anderen bekommen. Jedoch ist für die Schulleitungen bedeutend, dass ein direkter Zusammenhang zwischen den Themen, ihrer Leitungsrolle sowie ihren täglichen Aufgaben gegeben ist. Der Praxisnutzen für ihre Berufsausübung zeigt sich als leitende Orientierung und dies mit dem Verständnis, Verantwortliche für Personalführung und Schulentwicklung zu sein.

Neben den strukturellen und inhaltlichen Optimierungsprozessen nimmt die Beziehung zwischen den Mitgliedern im Laufe des SL-PLG-Ausbaus neue Formen an und wird intensiver. So verändern sich anfangs eher formellere Kontakte mehrheitlich zu persönlich-verbindlicheren und in der Gruppe wächst der Zusammenhalt und das Zugehörigkeitsgefühl. In Teilen sind diese Prozesse von außen angestoßen, weil einzelne Mitglieder aus den (inter)nationalen Netzwerktreffen Anregungen mitbringen. Häufig regen die Schulleitungen sie selbst an. So, wie sie in anderen Zusammenhängen zu effektivem und effizientem Arbeiten anleiten, setzen sie Impulse in die SL-PLG hinein, mal explizit in einem Aushandlungsprozess (z. B. etwas vorschlagen, einen SL-PLG-Aspekt ansprechen) oder implizit durch Impulse im Geschehen (z. B. Gesprächsfluss lenken, mit Späßen auf ‚Missstände‘ aufmerksam machen). Von der SL-PLG-Arbeit profitieren zu wollen (Mehrwertexpectation), wirkt wie ein stiller Barometer.

Die zweite Phase des SL-PLG-Ausbaus erfasst, zusammenfassend formuliert, im Zeitraum mehrerer Sitzungen vor allem drei Entwicklungsfelder: die zielführende Struktur der Zusammenarbeit zu modellieren und sie als verlässliche Größe abzusichern, das Inhaltliche noch stärker daraus auszurichten, dass sich daraus Hilfreiches für den Berufsalltag ergibt, und die Beziehungsqualität zu vertiefen.



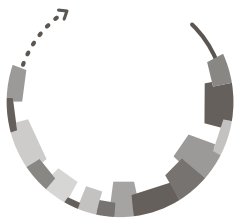
Ende/Fortführung

Die Erkenntnisse zu einem potenziellen Ende bzw. der Fortführung der SL-PLG innerhalb der dritten Etablierungsphase folgen einer weniger dichten Datenlage, da Aktivitäten des *HeadsUP*-Projekts bis Mitte 2019 beendet waren, während das *ProFLüP*-Projekt noch andauerte. Außerdem spielten die Belastungen und Einschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie 2020 eine Rolle, die bei den Schulleitungen das Engagement, sich mit dem Hochschulteam auszutauschen, verringerte. Festhalten lässt sich, dass SL-PLGs auf unterschiedliche Art von solchen Umständen erfasst werden. Eine SL-PLG behielt ihre etablierte Form bei und verstärkte ihre Bemühungen um L-PLG-Entwicklungen mit aus multiprofessionellen Teams, an denen alle für ihre Kollegien interessiert waren. Eine andere setzte aufgrund der Pandemiebelastung die Sitzungen aus, ihre Mitglieder hielten jedoch am Ziel, Fachteams zu bilden oder PLG-Leitungskonferenzen zu

integrieren, fest. Auf digitale Kommunikation wechselten zwei SL-PLGs, hielten über Messenger Kontakt und strebten Treffen an, sobald dies wieder möglich war. Das gelang bei der einen leichter als bei der anderen.

Zum Ende der *HeadsUP*-Laufzeit lösten sich letztlich zwei der SL-PLGs auf, doch konnte das Forschungsteam die Gründe nicht mehr systematisch erfassen. Aus Hinweisen im Rahmen informeller Gespräche scheinen als mögliche Gründe für die Auflösung zwei Faktoren auf: eine zu große Breite der interessierenden Themen und ein großer Aufwand, um die Sitzungen möglich zu machen, beispielsweise aufgrund zu langer Anfahrtszeiten, die nicht zuletzt zu großem Zeitverlust für das Tagesgeschäft führen.

Zur dritten Etablierungsphase ist zusammenfassend festzuhalten, dass für eine Weile die Verbundenheit auch durch einen virtuellen Kontakt trägt, aber diesen nicht dauerhaft ersetzen kann, wenn die ursprüngliche Form in Präsenz entstand. Wenn initiierende Rahmen fallen, die Umstände beschwerlicher werden oder Mehrwert und Investment nicht mehr in Balance kommen, ist die Existenz einer SL-PLG gefährdet. Eine Fortführung wird hingegen stabilisiert, wenn Fokussierungen oder neue gemeinsame Entwicklungsvorhaben den kooperativen Austausch sinnvoll erhalten. Hat eine SL-PLG eine gute Beziehungsqualität erreicht und die Mitglieder schätzen das Miteinander, kann dies zeitlich begrenzte Erschwernisse überbrücken.



Mehrwertkette als variabler und kontinuierlicher Zugewinn

Dass Schulleitungen in einer SL-PLG mitwirken und die kooperative Entwicklungsarbeit voranschreitet, fußt auf der Erwartung eines Mehrwerts. Dieser regt zum Engagement an und hält die SL-PLG aufrecht. Der erwartete Mehrwert umfasst Momente, die sowohl berufsbezogen als auch persönlicher Natur sein können. Das heißt aber auch, in der SL-PLG zu bleiben und sich in die Arbeit der SL-PLG einzubringen, ist nicht zu einem einmaligen Zeitpunkt fix beschlossen, sondern wird stetig durch die individuelle Bilanz genährt, dort immer wieder ein Plus zu erfahren. Das kann daraus resultieren, mit neuem Wissen („Begegnung mit den anderen, die das Wissen haben“, Edw2+e) oder neuen Ideen für die Schulpraxis aus einer Sitzung zu gehen („dass wir sagen können wir fangen jetzt an es die Praxis umzusetzen“, Bam1). Es kann auch sein, in der Gemeinschaft Verbundenheit und Ansporn zu erfahren („Gemeinschaft trägt das Lernen und auch die Möglichkeit mal aufzumachen“, Bcm1). Ferner wiegt positiv, das Format der PLG besser zu verstehen („PLG so durchzuführen wie es eigentlich gemeint ist“, Dgm1+b) und Resonanz im Raum der eigenen Ideen zu erfahren („dieses voneinander Lernen voneinander neue Ideen schon bekommen oder auch diskutieren“, Dbw2+g). Obendrein kann ein Zugewinn die Horizonterweiterung sein, durch die es möglich wird, das eigene Schulleitungshandeln

kritisch zu reflektieren und sich selbst (ggf. auch im Leitungstandem) in neuen Kontexten zu erleben („mein Handeln wird professioneller“, Dfw1; „Schulleitungshandeln reflektierter“, Adm2+b). Und nicht zuletzt zählt als Plus, etwas für die Schulentwicklung mitzunehmen, Anerkennung zu erfahren oder das eigene Netzwerk zu erweitern („neue Leute kennen zu lernen ... andere Systeme kennen zu lernen“, Eew1+d).

Der Mehrwert entsteht auf verschiedene Weise innerhalb der SL-PLG, mehrheitlich über Inputs, Diskussionen und gemeinsames Klären schulpraktischer Fragen bis hin zum Austausch von Material. Mehrwert wird auch durch Geselligkeit, Spaß und geteilte Freude erfahren, aber auch durch die Langfristigkeit, mit der eine SL-PLG angelegt ist. Im Gegensatz zu punktuellen Fortbildungen wird die Arbeitsintensität und hohe Verbindlichkeit geschätzt („dass da noch mehr geht und man dabei bleibt“, Dcw2+a; „haben schon so viele Fortbildungen gemacht, schon so viel mitgemacht, die können das alle, die kennen alle den Unterschied zwischen professioneller Beratung“, Dew2+d). Auch die Austausche an den Netzwerktreffen tragen zum Ertrag bei.

Die Abfolge und Wertigkeit dieser Zugewinnmomente ist unserer Analyse zufolge dynamisch und wird individuell unterschiedlich priorisiert. Insgesamt reichern sie auch die Beziehungsqualität an. Sie wird verbindlicher, basiert auf der Kommunikation gleichwertiger Mitglieder und wird als gutes Miteinander gelebt („wir sind eine nette Gruppe und der Austausch macht Sinn“, Eam1+b, „eine gemeinsame Ebene gefunden, wertschätzend, Zeit zum Kennenlernen“, Ecw1+f). Hier spielt eine stimmige Wellenlänge und ein harmonisches Zusammensein mit ähnlichen Wertvorstellungen auf persönlicher Ebene mit hinein (z. B. „Mitarbeit von beiden“⁷⁸ oder allen“, Aaw1+c, „sozialer Umgang, viel Respekt“, Abw1+d, „PLG als kleines zuhause“, Dew2+d). Auf fachlicher Ebene helfen ähnliche Auffassungen zur professionellen Haltung, Zielvorstellungen und eine ähnliche Art zu arbeiten („fokussiert zu arbeiten und zielorientiert“, Efm2+c, „Professionelle Struktur um zu lernen, miteinander lernen im Sinne einer Qualitätserhöhung“, Eew1+d).

Dabei handelt es sich um ein jeweils subjektives Anspruchslevel, um vorwärts zu kommen, „nicht stehen bleiben auf dem jetzigen Stand“ (Aaw1+c). Die Mehrwertketten der Schulleitungen einer SL-PLG können also zunächst in der Aneinanderreihung der Glieder differenzierter bestückt sein, es bedarf jedoch bei allen der übergreifenden Erfahrung, dass sich grundsätzlich immer wieder etwas Positives aus der Zusammenarbeit ergibt.

Bei zu großen inhaltlichen oder persönlichen Differenzen versiegen diese wiederkehrenden Erfahrungen des Positiven und die Gewissheit geht verloren, dass es sich lohnt, in der SL-PLG zu bleiben und in sie zu investieren. Der Mehrwert bleibt aus, was zwei Folgeoptionen nach sich zieht: Entweder steigt die Person,

78 Schulleitungstandem

die den Mehrwert nicht mehr erlebt, aus der PLG aus, oder die Person, durch die die Differenz maßgeblich vergrößert wird, wird von anderen Mitgliedern aufgefordert, nicht mehr an der SL-PLG mitzuwirken.

Dort wo Leitungstandems, also Schulleiter*in und Konrektor*in an einer SL-PLG teilnehmen, ergibt sich ein weiteres Mehrwertmoment. Die Tandemkonstellation profitiert auf persönlicher und fachlicher Ebene durch die gemeinsame Teilnahme. So wird die SL-PLG als gemeinsames Erlebnis verstanden, das zum einen außerhalb der sonstigen Strukturen stattfindet und dem Schulleitungsteam ermöglicht, sich gegenseitig in veränderten Rollen wahrzunehmen, woraus sich beispielsweise ein anderes Kommunikationsverhalten ergeben kann. Als gewinnbringend zählt vor allem jedoch, sich über die SL-PLG-Themen im täglichen Miteinander an der Schule weiter auszutauschen. Somit können relevante Informationen sowie mögliche Interpretationsperspektiven zeitnah weiterbearbeitet werden. Einige sehen darin die Chance auf ein eindeutigeres, objektiveres Erkennen („ich finde es gut, dass immer zwei da sind, dass da jeder so ein Korrektiv mit dabei hat [für] verschiedene Sichtweisen, Dam1+c). Weil beide den gemeinsamen beruflichen Kontext kennen, können sie die SL-PLG-Impulse auch gemeinsam in die Praxis tragen und das Erprobungsbemühen teilen. Zudem gehen die Mitglieder eines Schulleitungstandems mit einem gemeinsamen Verständnis für die Anliegen ihrer Schule in den SL-PLG-Austausch und entwickeln ein gemeinsames Verständnis für die Bearbeitung. Nicht zuletzt erleben es manche als bereichernd, als vertrautes Team gemeinsam etwas im Netzwerk zu erleben (einschließlich geselliger Erlebnisse) oder den/die andere in anderen Zusammenhängen kennenzulernen⁷⁹. Aus einem Leitungstandem ergibt sich überdies der Mehrwertmoment, dass die eine Person am Prozess der SL-PLG teilhaben kann und das Band zum Geschehen hält, wenn die andere verhindert ist. Beide Mehrwertmomente tragen auch dann, wenn innerhalb eines Leitungstandems Aspekte different wahrgenommen werden oder Schulleiter*in und Konrektor*in unterschiedlich aktiv im Austausch mitwirken.

Zusammengefasst ergibt sich der Mehrwert auf fachlich-professionalisierender sowie persönlicher Ebene und wird von den Mitgliedern einer SL-PLG ganz unterschiedlich erlassen, muss aber immer wieder erfahrbar sein, um den Verbleib in der SL-PLG zu befördern. Die Momente ergeben sich aus den gezielten Diskussionen und Lernaustauschen, aus gegenseitigen Hilfen und aus menschlich bereichernden Momenten. Für die Variante von Leitungstandems kommt die geteilte Erfahrung für das gemeinsame Tun an der Schule dazu.

79 Auch bei den im Projekt erlebten internationalen Reisen finden sich positive beziehungsorientierte Aussagen, sich bedingt durch den größeren zeitlichen Umfang, in dem man gemeinsam unterwegs war, besser kennenzulernen.



Zusammenspiel von Mehrwert und Investment

Um in einer SL-PLG mitzuwirken, muss sie sich lohnen. Um diesen Mehrwert zu erzielen, müssen jedoch auch eigene Ressourcen in die SL-PLG eingebracht werden. Hier könnte man von Investitionen in Form immaterieller oder teilweise materieller Güter sprechen, die wir mit *Investment* überschrieben haben. Im SL-PLG-Alltag beginnen sie bereits, wenn Kosten für Fahrt und Catering selbst übernommen werden, Materialien zur Verfügung und Vorbereitungen (z. B. Agenda, Organisation, Hausaufgaben) getätigt werden. Immaterielle Investitionen finden sich dort, wo die SL-PLG als Gemeinschaft aktiv mitgestaltet und das Miteinander geselliger gemacht wird (z. B. kulinarische Mitbringsel bis hin zu Einladungen). Die Investitionen umfassen darüber hinaus alle Aktivitäten, bei denen Kompetenzen geteilt, neue Ideen für die Praxis mit aufgespürt und Informationen/Wissen eingeholt und mit allen geteilt wird. Investiert wird überdies, wenn sich die Mitglieder ein offenes Ohr schenken, den Bedürfnissen der anderen begegnen („und alle sind irgendwie offen und wollen sich gegenseitig helfen um es gut zu machen und sich auch zu entlasten“, Edw2+e) und nicht zuletzt Ergebnisse für alle festhalten und verwalten.

Ohne diese verschiedenartigen Beiträge wäre kein persönlicher oder beruflicher Mehrwert für alle zu generieren. Die Investitionen nehmen auch deutlich auf die Gestaltung und Verbindlichkeit der SL-PLG Einfluss. Mit der Aktivität, die sie selbst einbringen, erzeugen die Mitglieder eine entsprechende Aktivität bei den anderen der SL-PLG. Es bedingen sich das eigene Engagement, durch das der Mehrwert für andere Mitglieder erzeugt wird, und das der anderen, die, den Zugewinn erstrebend, sich wiederum in die SL-PLG einbringen, woraus der eigene Mehrwert gerinnt.

Dabei ist es durchaus möglich, dass sich einzubringen und etwas hinzugewinnen asynchron zum Tragen kommen. So sind einige Investitionen wie sich Zeit zu nehmen, verbindlich mitzuwirken oder sich aktiv in der SL-PLG zu zeigen, nicht mit einem sofortigen Mehrwert verbunden, sondern festigen das Geschehen insgesamt, das dann zeitversetzt den Mehrwert sichert. Andere Investitionsmomente erweisen sich direkt ergiebig, wenn beispielsweise für ein Anliegen unmittelbar ein Wissensbeitrag, eine Lösungsidee, ein Reflexionsimpuls oder eine Rückmeldung beige-steuert wird.

Wir erkennen ein Prinzip, in dem Investment und Mehrwert insgesamt ineinandergreifen, ohne direkt bemessen zu werden, aber über Zeit stetig Balance finden müssen, indem beide Seiten erfüllt werden.

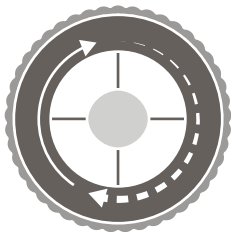
Als lohnenswerte Investitionen zeigen sich hilfreich:

- Sich ganz einbringen sowohl in beruflicher Rolle als auch als Mensch, mit Stärken und Schwächen und eigenen beruflichen Herausforderungen, sodass die gesamte Person erkennbar wird,
- Aktivität einbringen, um selbst zu investieren und sich als Ressource in den Dienst der Gruppenthemen und -prozesse stellen,
- Kontakte ermöglichen über sich selbst, die eigenen Kontakte den anderen zur Verfügung stellen, sie in das eigene Netzwerk einbinden, Zugang zu dortigen Ressourcen schaffen,
- Kommunikation gestalten, indem aktiv miteinander kommuniziert wird, einschließlich Feedback geben, Aspekte aushandeln und Impulse geben/aufnehmen,
- Wissen und Können teilen und Unterstützung in den „gemeinsamen, zu teilenden Schatz“ (Dbw2+g) hineingeben, die Erfahrungswelten und Kompetenzen der Mitglieder als Potenzial betrachten und nutzen.

Zusammenfassend besteht das stetig nötige Investment aus ebenso vielschichtigen persönlichen und fachlichen Beiträgen wie die Mehrwertkette. Sie können auch als zur Verfügung gestellte Ressourcen verstanden werden. Investments sind anfänglich auch deshalb besonders nötig, um überhaupt den Raum der SL-PLG in Struktur und Qualität zu schaffen, im Rahmen dessen dann auch Mehrwert erfahren wird.

10.2.2 Etablierungsebene 2: Bedingungs- und konstituierende Faktoren

Im Modell (siehe Abb.2) sind Etablierungsebene 1 und 2 getrennt dargestellt, um zeitliche und zielbezogene Erkenntnisse (Ebene 1) getrennt von Bedingungs- und konstituierende Faktoren (Ebene 2) sichtbar zu machen. Über das Prinzip von Investment und Mehrwert verbinden sich beide Ebenen im Sinne eines Grundmusters, das in beiden zum Tragen kommt. Im Modell ist diese Verbindung als Achse dargestellt.



Die zweite Ebene des Etablierungsmodells zeigt die zentralen Bedingungs-faktoren und konstituierenden Faktoren, die sich für die Etablierung der SL-PLG herauskristallisiert haben. Im Modell-Kreis thematisiert das innerste Feld das Selbstverständnis, mit dem die SL-PLG-Mitglieder teilnehmen, darum herum gruppieren sich vier Teilfelder, die bedeutsame Bedingungs-faktoren für die

Etablierung einer SL-PLG benennen. Außen herum visualisieren zwei Kreise konstituierende Faktoren, die sich bei der Etablierung der SL-PLG als maßgeblich herauskristallisieren.

Im Kern des SL-PLG-Geschehens zeigt sich ein aufgabenbezogenes Professionalisierungsverständnis der Schulleiter*innen und Konrektor*innen. Mit diesem beginnen sie die SL-PLG und wirken in ihr mit. Dabei erwarten sie einen Autonomiespielraum, bringen den Selbstanspruch mit, Entwicklungsarbeit leisten zu wollen, bedürfen einer gewissen gemeinsamen Wellenlänge am Anfang und profitieren von einer gewissen Verschiedenheit für das von- und miteinander Lernen. Im Etablierungsprozess werden ferner die spezifischen Strukturen und Prozesse der SL-PLG-Arbeit auf dem Weg ausgehandelt (linker Pfeil), wozu auch der stetige Wissenszuwachs zum Format der PLG (rechter Pfeil) mit beiträgt. Dies alles geschieht mit der Erwartung an eine hohe Verbindlichkeit, die als gemeinsamer Verbindlichkeitsrahmen der SL-PLG kommunikativ und interaktiv erzeugt wird (wellenförmiger Rahmen). Was diese Faktoren im Detail ausmacht, wird nachfolgend erläutert.



Professionelle Schulleitungen

Obwohl sich sehr verschiedene Personen in den SL-PLGs zusammenfinden, kristallisiert sich eine ähnliche Haltung heraus, aus der alle Beteiligten in die Arbeit der SL-PLG eintreten und sich darin bewegen, unbenommen ihrer persönlichen Seiten. Wir haben dies mit *professionelle Schulleitung* bezeichnet, um auszudrücken, dass sie aus der Funktion als Schulleiter*in bzw. Konrektor*in heraus an der SL-PLG teilnehmen und nicht, wie es vorstellbar wäre, um neue Bekannte zu gewinnen. Unbenommen dessen, dass in der SL-PLG Raum für persönlichen Austausch ist und Mehrwert auch aus entsprechenden Impulsen geschöpft werden kann, ergibt sich die maßgebliche Orientierung aus der beruflichen Seite und der leitenden Verantwortung für eine Schule mit dem Ziel, diese weiterzuentwickeln. Dies definiert die Perspektive, wofür sie die Zusammenarbeit gestalten und ihren primären Gewinn bemessen. Entsprechend findet sich eine Professionalisierungsperspektive auf die fachliche Weiterentwicklung, um in der Rolle als Schulleitung Strategien und Prozesse zu Qualitätssteigerung zu verfolgen. Dazu interessieren auch Themen im Feld der „Unterrichtsqualität“ (Caw1) oder „Personalführung“ (Dam1+c) und „Personalentwicklung“ (Cbm1+c). Allerdings trägt sie weniger das Bild, Führungskompetenz aufzubauen (wie es in der anfänglichen Einladung seitens der Hochschule formuliert worden war), als vielmehr Schulentwicklung zu betreiben (womit Führungskompetenz indirekt tangiert wird). Sie wollen obendrein die PLG-Arbeit grundsätzlich kennen- und verstehen lernen, um dieses Format im Kollegium kundig aufbauen zu können.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Schulleitungen an SL-PLGs teilnehmen, weil sie etwas für ihre Aufgabe, Schule zu entwickeln, dazugewinnen und das PLG-Format verstehen wollen, um es später auch für die Schulentwicklung fruchtbar machen zu können.



Vier zentrale Bedingungsfaktoren

Den Kern der professionellen Schulleitungshaltung auf der zweiten Etablierungsebene umschließen vier Bedingungsfaktoren, die sich als maßgeblich für den Aufbau und die Arbeit der SL-PLG herausstellen: Entwicklungsanspruch, Autonomiespielraum, gemeinsame Wellenlänge und mittlere Heterogenität. Der Entwicklungsanspruch bezieht sich vor allem auf die Qualitätsentwicklung an der jeweiligen Schule und die dafür notwendigen Strategiekennntnisse und praktische Umsetzung. Außerdem umschließt der Entwicklungsanspruch die PLG-Innovation sowohl in der eigenen Erprobung als auch im Übertrag auf das Kollegium (Doppeldecker). Der Autonomiespielraum wird gegenüber externen Einflüssen, aber auch für die Möglichkeit individueller Entwicklungsrichtungen beansprucht. Die mittlere Heterogenität steht für die Reichweite der Diversität in der SL-PLG, die einerseits gewisse Unterschiedlichkeit benötigt, um gegenseitig bereichernd zu wirken, aber auch einen gewissen Konsens hinsichtlich der Vorstellungen von Gemeinschaft, Lernen und professionelles Verhalten. Eine gemeinsame Wellenlänge gilt als wichtig für den Zusammenhalt und die Arbeit der SL-PLG.



Entwicklungsanspruch

Eine SL-PLG kommt an den Start und wird betrieben, weil die (potenziellen) Mitglieder einen Entwicklungsanspruch hegen und die Bereitschaft mitbringen, auch konkret Veränderungen verfolgen zu wollen. Er korrespondiert mit dem Auftreten als professionelle Schulleitungen. Sie begegnen sich aus dieser Funktion und erwarten Wirksamkeit im Hinblick auf die Bedingungen an ihren Schulen und für personen- oder gruppenbezogene Ziele. Sie wollen ihrer Leitungsaufgabe gerecht werden und Innovationen an ihren Schulen verwirklichen, das schließt die Idee, das PLG-Format dort zu etablieren, nachdem sie es selbst exploriert haben, mit ein.

Unter gegenseitiger Unterstützung in der SL-PLG streben sie danach, gemeinsam sichtbare Ergebnisse zu erreichen und „sich gegenseitig in eckiger Klammer das Wörtchen zu notieren helfen, um es gut zu machen und sich auch zu entlasten“ (Edw2+e). Dabei erhoffen sie sich auch schnelle Hilfen zu einfachen Fragen im Berufsalltag sowie dass die Ergebnisse sich verstetigen.

Der Entwicklungsanspruch richtet sich am deutlichsten im Hinblick auf entwicklungsbezogene Maßnahmen mit Bezug zu Unterricht und Schulorganisation

aus. Der Doppeldecker hingegen als Übertrag der eigenen PLG-Erkenntnisse ins Kollegium wurde während der *ProFLüP*-Projektphase kaum realisiert, aber es gelang einer SL-PLG noch im Projektzeitraum konkrete L-PLGs zu starten. Andere Schulleitungen informierten lediglich im Kollegium über ihre Beteiligung an einer SL-PLG oder stellten das Format gezielt dort vor. Schulleitungen erleben, dass sie bei ihren Kollegien Überzeugungskraft benötigen, um sie für Idee der PLG zu gewinnen und es zunächst der eigenen Erfahrung über einen längerfristigen Zeitraum bedarf, bevor sie sich selbst als Expert*innen sehen. Die SL-PLGs bewegten sich etwa 1,5 Jahre nach Start in einem Stadium, in dem sie ihre SL-PLG-Arbeit selbstverständlich pflegen und mit theoretischen Überlegungen (u. a. aus der Netzwerkarbeit) und praktischen Erfolgen zu einer eigenständigen Figur bringen.

Die deutliche Orientierung, Entwicklung voranzutreiben zu wollen, ordnen wir sowohl als einen zentralen Bedingungsfaktor für die Etablierung einer SL-PLG ein als auch als Motivator und damit Antreiber für die Etablierung der SL-PLG (siehe Kapitel 10.2.3).

Als zentrale Bedingungsfaktoren lassen sich zusammenfassend vier Dimensionen unter dem Entwicklungsanspruch fassen: Innovative Schritte an der eigenen Schule, gestützt durch den Austausch mit den anderen zu verfolgen sowie das PLF-Format selbst zu erfahren, um später bei der versetzten Initiierung im Kollegium davon zu profitieren.



Autonomiespielraum

Der Wunsch nach Autonomie richtet sich auf verschiedene mögliche oder bekundete Erwartungen, die von außen an die Schulleitungen herangetragen werden. Zum einen wollen sie die SL-PLG eigenverantwortlich und frei gegenüber Erwartungen der Schulaufsicht betreiben. Anders als andere Angebote zur Führungskräfte- oder Schulentwicklung, die sie nur bedingt steuern können, schätzen sie, in ihrer SL-PLG Themen und Arbeitsformen eng an den eigenen Bedarfen und Interessen und in eigenen Planung verfolgen zu können, ebenso die Zeithorizonte, wann Entwicklungen erreicht werden, selbst definieren zu können und keine externen Erwartungen erfüllen zu müssen. Aus diesem Grund lehnten manche Schulleitungen ab, der Schulaufsicht genaue Informationen und Einblicke zu geben oder kamen der Einladungen der Hochschule zu Netzwerktreffen nicht nach.

Zum Autonomiespielraum gehört ferner, den Austausch innerhalb der Gruppe anders als die anderen SL-PLGs ausrichten zu dürfen. Aufgrund des Bedürfnisses, frei von Konkurrenz- oder Rechtfertigungsdruck und mit Konzentration auf die eigene SL-PLG-Entwicklung operieren zu können, bedeutet eine positive Distanz zum Kontext anderer SL-PLGs und der initiierenden Hochschule eine Entlastung.

Die SL-PLG-Mitglieder sind in den Monaten der Etablierung ausgelastet damit, zusammenzufinden und auszuhandeln, was ihre SL-PLG leisten kann und soll. Eindrücke über die Arbeitsweise anderer SL-PLGs interessieren ein bisschen, „mal interessant dann zu hören wie arbeiten andere PLGen“ (Dbw2+g), lenken aber eher von den eigenen Belangen ab („also erstmal die Idee zu bekommen“ Dbw2+g). Auch die Vorstellung eine mögliche Begleitung durch die Schulleitungen wird abgewiesen („aber einfach man ohne Aufsicht ist man dann einfach wie man ist und kann das dann so gestalten“, Ddm1+e). Das Bedürfnis, Konkurrenzdynamiken innerhalb der SL-PLG als auch nach außen zu vermeiden, wird bedient, wenn die Schulleitungen aus räumlicher Distanz und differenten Schularten zusammenkommen.

Der dritte Bereich des Autonomiespielraums betrifft mögliche Ansprüche aus der SL-PLG selbst. Maßgeblich ist, sich aus freien Stücken einbringen und Ideen mit verfolgen zu können, aber nicht von jemandem aus der Gruppe Vorgaben zu Themen und Vorgehen zu erhalten. Neben einem dialogischen Verhältnis wird dies durch demokratisch gestaltete Abläufe und die einvernehmliche Abstimmung darüber gewährleistet, wie weit Arbeitsweisen vorstrukturiert werden, wann man wo zusammenkommt und wie moderiert werden soll. Nicht alle SL-PLGs verfolgen ein gemeinsames Thema. Es gibt die Variante, dass individuelle Themen in den Sitzungen durch die anderen mitberaten werden im Gegensatz zu SL-PLGs, die ein gemeinsames Thema verfolgt.

Der Autonomiespielraum ermöglicht, dass die je spezifische Figur einer SL-PLG durch das gemeinsam wachsende Verständnis und verbindende Bedürfnisse unter einem hohen Maß an zeitlichen Ressourcen und intensiven Aktivitäten ausgeprägt wird.

Der beanspruchte und genutzte Autonomiespielraum schließt jedoch nicht aus, unabhängig von unterstützenden Ressourcen sein zu wollen. Eine positive Resonanz zur Beteiligung am innovativen Format ist ein durchaus willkommenes Signal. In den Initiierungszeiten spielten die Akteure im Schulsystem eine eher nachgeordnete Rolle und die Hochschule übernahm kaum Ordnungs- oder Regelfunktion. Im Verlauf der Etablierung der SL-PLG wurde die Resonanz der Schulaufsicht jedoch bedeutsam, u. a. weil Zusagen wie die Übernahme von Fahrtkosten, Versicherungsschutz oder die Anerkennung als Fortbildungszeit nötig waren. Dies verweist auf die eingeschränkte Unabhängigkeit der SL-PLG vom System. Auch besteht bei manchen Schulleitungen der Wunsch, in Verbindung mit dem Innovationsengagement gesehen zu werden, von außen oder auch im Kollegium. Sie erleben es als weiteren Anschub.

Zusammenfassend bezieht sich die Bedingung eines Autonomiespielraums auf einen gewissen Schutz, Erwartungen externer Akteure im System erfüllen zu müssen, zu Erfolg gedrängt zu werden oder sich neben dem eigenen komplexen Geschehen auch noch mit der Entwicklung anderer SL-PLGs befassen zu müssen. Ganz unabhängig sind die Schulleitungen jedoch nicht, wenn ihre Aktivitäten von den Ressourcen des Fortbildungssystems gestützt werden sollen oder positive Resonanz auf das Engagement goutiert wird. Autonomieanspruch besteht auch nach innen, nicht von Erwartungen der Mitglieder gedrängt zu werden.



Gemeinsame Wellenlänge

Neben einem geteilten Entwicklungsinteresse und einer möglichst geringen Konkurrenzsituation kommt bei der Etablierung einer SL-PLG der Softfaktor einer stimmigen Wellenlänge zum Tragen. Sie wird von den Mitgliedern mehr erspürt, als dass sie ihn messen könnten. Bedeutsam ist der Eindruck eines ähnlichen Verständnisses beispielsweise dazu, wie man kooperiert und kommuniziert. Er umfasst ferner das Gefühl, wie leicht man sich auf gemeinsame Ziele einigen kann und wie ähnlich die Bereitschaft ist, sich einzubringen und Ressourcen zu teilen. Den Eindruck einer stimmigen Wellenlänge befördert, wenn die Mitglieder einander offen erleben, Einblick in persönliche Lagen geben, auch Schwächen zeigen oder Anerkennung und Interesse an den anderen bekunden. Eine gemeinsame Wellenlänge fehlt, wo Mitglieder Selbstdarstellung betreiben, konkurrieren oder hierarchisch auftreten. Treffen in kürzeren Abständen (höchstens 4-wöchentlich) unterstützen das Ausloten bzw. die Entwicklung einer gemeinsamen Wellenlänge.

Von einer stimmigen Wellenlänge profitieren Gemeinschaftserleben und Arbeitsweise, weil leichter ein Konsens über gemeinsame Ziele und Vorhaben und in Folge Mehrwertmomente erreicht werden und die SL-PLG einen geschützten Raum darstellt. Die stimmige Wellenlänge ist eine Übereinstimmung, die sich zu Anfang andeutet, sich aber im Verlauf u. a. über das Investment bestätigen muss. Eine hohe Übereinstimmung auf der Beziehungsebene stützt die Offenheit, auch persönliche Themen und Anliegen anzusprechen und sich auf Themen, die anderen wichtig sind, einzulassen. So befördert sie letztlich, dass eine breitere Palette an Themen in einer SL-PLG zur Sprache kommen.

Zusammenfassend vertritt die gemeinsame Wellenlänge einen eher gefühlsbezogenen Bedingungsfaktor, der ein gewisses Maß an Sympathie, Ähnlichkeit, geteilte Offenheit kennzeichnet, wodurch sich andeutet, dass man darauf vertrauen kann, dass man zurechtkommt und miteinander arbeiten kann.

Mittlere Heterogenität

Neben der weitgehenden Übereinstimmung bedarf es Mitglieder in einer SL-PLG, die in ihrem Wissen, Können und den jeweiligen Kontexterfahrungen Kompetenzen einbringen, über die nicht alle anderen auch bereits verfügen, sondern sie voneinander profitieren können. Mittlere Heterogenität im Sinne einer gewissen, aber nicht zu großen Differenz birgt die Möglichkeit, von unterschiedlichem Wissen bereichert zu werden und eigene Anliegen unter verschiedenen Sichtweisen reflektieren können. Durch sie wird möglich, in Ähnlichkeiten Verbindendes zu erleben und trotz verschiedener Erfahrungen anknüpfen zu können. Die Mittlere Heterogenität kann auch differenten Schulartspezifika entspringen, aus deren Vergleich neue Ideen gewonnen werden, allerdings nur, wenn die Themen/Anliegen generalisiert oder adaptiert werden können. Mittlere Heterogenität liegt auch vor, wenn unterschiedliche Bedingungen an den Schulen oder differente Rollen (z. B. Tandems) existieren, aus denen mehr Zugangsweisen, Lösungen oder Umsetzungsvarianten eingebracht werden. Verschiedenheit bezüglich überfachlichen Fähigkeiten kann das kooperative Arbeiten in der Gruppe bereichern, wenn beispielsweise eine/r mehr Zeit in die Suche nach Informationsressourcen, ein/e andere/r in die Dokumentation, Organisation etc. investiert.

Die mittlere Heterogenität trägt dann, wenn die Mitglieder persönliche und fachliche Unterschiede als Mehrwert anerkennen. In den SL-PLGs treffen unterschiedliche Persönlichkeiten aufeinander, einige zeigen einen starken Wunsch, Problemstellungen sofort zu lösen, andere hingegen lassen den Dingen erstmal ihren Lauf und warten ab, einige brauchen zur Bearbeitung theoriegestütztes Wissen, andere planen pragmatisch. Die gemeinsame Wissensbasis in Bezug auf die Rolle und Aufgaben als Schulleitungen und die Verbindlichkeit der Gemeinschaft schaffen ein Fundament, auf dem unterschiedliche Persönlichkeiten, wenn sie eine positive Haltung mitbringen, sich gewinnbringend mit anderen Kommunikationsweisen oder Herangehensweisen auseinandersetzen können.

Mittlere Heterogenität heißt jedoch auch, dass die Etablierung stabiler verläuft, wenn sich nicht ein Mitglied sehr von allen anderen unterscheidet und niemand an den Rand des Geschehens rückt. Bei SL-PLGs mit Leitungstandems stellt die differente Statusposition keine Hürde dar, i. d. R. tritt die strukturelle Hierarchie in den Hintergrund.

Weil Schulleitungen in SL-PLGs aus der Leitungsrolle beiwohnen, ist für die Etablierung bedeutsam, dass Verhaltensweisen, die im schulischen Kontext angemessen sein können (wie beispielsweise Dominanz im Auftreten, Profilierungsstreben im Konkurrenzkampf regionaler Systementwicklungen, Vorstrukturierung der Prozesse etc.) in der dialogischen Arbeit umgewandelt werden.

Überdies bezieht sich die Bedingung der mittleren Heterogenität auf die Qualität des Zusammenspiels im Leitungstandem. Es bedarf des guten Austauschs,

einer vergleichbaren Arbeitsauffassung und gemeinsamen Zielvorstellungen auf dem Fundament gegenseitiger Wertschätzung von Verschiedenheit, damit sich beide gewinnbringend in die SL-PLG einbringen können.

Mehrwert erzeugen die Tandems, wenn sie sich zu Fragen der Team- und Schulentwicklung intensiv austauschen, sich gegenseitig als Rückmeldeinstanz und Korrektiv anerkennen und mit geklärten Arbeitsgebieten die Umsetzung verfolgen. Aus der Haltung der professionellen Schulleitung heraus löst sich die funktionale Hierarchie trotz gleichberechtigter Rolle als SL-PLG-Mitglieder nicht gänzlich auf, beispielsweise sichtbar in mitunter unterschiedlichen Gesprächsanteilen. Dies ist in allen Geschlechterkonstellationen der Fall. Wiederum erscheint diese Kategorie wenig relevant für den Etablierungsprozess.

Die externe Moderation, die von einer SL-PLG im Etablierungsprozess eigenständig hinzugezogen wurde, wird als hilfreich erlebt, hierarchiebezogene Gegebenheiten in den Hintergrund zu rücken und abzusichern, dass keine aufgebaut werden.

Die Bedingung mittlerer Heterogenität kann durch Unterschiedlichkeiten erfüllt werden, die keine zu große Diskrepanz aufweisen. Sie kann, fasst man die Dimensionen zusammen, gegeben sein im Hinblick auf Kompetenzen und Erfahrungen aus spezifischen Kontexten oder überfachlichen Fähigkeiten bis hin zu unterschiedlichen Persönlichkeiten. Als Bedingung, die unterstreicht, dass eine zu große Heterogenität und Asymmetrie dysfunktional sind, verweist sie auf dialogische Rollengestaltung für die leitungsgeübten Personen.

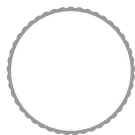


Stetiger Wissenszuwachs über PLGs und Entwicklung des eigenen SL-PLG-Rahmens

Der Etablierungsprozess ist verbunden mit einem stetigen Wissenszuwachs über das Format der PLG. Die Schulleiter*innen und Konrektor*innen durchlaufen verschiedene Phasen des Vertrautwerdens mit der Arbeitsweise in einer PLG und erfahren, wie ihre Merkmale praktisch auszuführen sind. Durchaus fortbildungserfahren, lernen sie dennoch neue Strukturen, Abläufe und Prozesse der Beratung kennen oder verbinden ihre Erfahrungen, zielführend zu kooperieren und sich weiterzubilden, Sitzungen zu gestalten und sich dienlich auszutauschen derart, dass sie die SL-PLG als eigene Figur ausgestalten. Angereichert durch Erläuterungen zum PLG-Format von außen, Erzählungen aus anderen SL-PLGs (z. B. an Netzwerktreffen) und eigenen Facheinblicken (z. B. ergänzendes PLG-Wissen durch Fortbildungen) definieren sie gemeinsam die eigene SL-PLG. Es handelt sich dabei um eine Vielzahl von Aushandlungsprozessen, die nicht an bestimmte Phasen oder Bedingungen geknüpft sind, sondern kontinuierlich stattfinden. Wir stufen dies als konstituierendes Merkmal der Etablierung ein. Diese wiederkehrenden Aushandlungen beziehen sich auf die Sitzungsorganisati-

on (Zeiten, Orte, Organisation), Themenauswahl und -bearbeitung (verschiedene bis gemeinsames Thema, Bearbeitungszeit einzelner Themen, Relevanz einzelner Themen für alle) oder auf den inhaltlich-methodischen Ablauf (Relation persönlicher Austausch zu fachlichem Austausch, Relation Austausch Fall zu Fachaustausch). Wenngleich jede SL-PLG ihre spezifische Form entwickelt, so erweist sich der Etablierungsprozess für alle gleichermaßen als ein Weg, auf dem sich einige Charakteristiken herauskristallisieren: Klarheit über die Prozessteile (Vor- und Nachbereitung, Sitzungsplanung und -choreografie), damit alle das Erwartete einbringen, Investitionen in die Gemeinschaft über wiederkehrende gesellige Momente wie gemeinsames Essen beim Ankommen und Kaffeepausen, für die sich jemand verantwortlich zeichnet. Überdies wächst die Effizienz der Bearbeitung der Themen/Anliegen (Konzentration, wenig Abschweifen, vorbereitete Beiträge), um einen Zugewinn für die Entwicklung der eigenen Praxis zu sichern. Die Etablierung einer SL-PLG ist an die Entwicklung eines gemeinsamen PLG-Verständnisses gekoppelt, über den die stringentere, zielorientiertere Kooperation aufgebaut wird.

Die Mitglieder der SL-PLG erlangen im Laufe der Zeit Wissen über das PLG-Format und wie man es praktiziert durch die Selbsterfahrung in der SL-PLG (Aufbauetappen, Prozesse etc.) und können die Leistungsfähigkeit einer PLG als Fortbildungsinstrument abschätzen. Im Zuge dieser Prozesse professionalisieren sie sich durch Rollenreflexion und -bestätigung, klären das eigene Anspruchsniveau, überarbeiten ihr Führungsverhalten und eröffnen sich neue Ressourcen. Impulse aus dem Austausch nutzen sie weiter für konkrete Schulentwicklung.



Verbindlichkeitsrahmen gemeinsam entwickeln

Neben den Befunden, die die Entwicklung eines PLG-spezifischen Rahmens als Wissenszuwachs und Annäherungsprozess beschreiben lassen, wird eine *Verbindlichkeit der Kooperation* geschaffen, die sich in Haltungen, Strukturen und Prozessen ausdrückt und die SL-PLGs zusammenhält. Merkmale der Beziehungs- und Arbeitsebene werden ausgelotet und die innere sowie äußere Struktur der SL-PLG definiert. Dabei geht es nicht um richtig oder falsch in Bezug zum PLG-Ideal, sondern dass eine stabile Größe geschaffen wird, in der sich alle Beteiligten zurechtfinden. Folglich zeigen sich verschiedene Ausgestaltungsvarianten der Verbindlichkeit zwischen den SL-PLGs. Teilweise werden weniger fixe Rahmen geschaffen, eher ein flexibles Gerüst erdacht, das je nach Bedarf und Sitzung für Sitzung mit Inhalten gefüllt wird. Teilweise wird deutlich vorstrukturiert, auch über mehrere Sitzungen hinweg. Ähnlich wie für das sich entwickelnde PLG-Verständnis geschieht auch die Annäherung zu einem Konsens. Auch werden Übereinkünfte über bestimmte Verhaltensweisen bzw. Regeln getroffen wie beispielsweise, wieviel Zeit für den

informellen Austausch (Whining⁸⁰) zugestanden wird oder wie von Moderationsaufgaben entlastet werden kann (z. B. einfache Dokumentation, externe Moderation). Weitere Aspekte, über die Verbindlichkeit hergestellt wird, sind die aktive Beteiligung und Achtsamkeit gegenüber Redeanteilen, Verlässlichkeit und Ehrlichkeit (Vertrauen), Zielorientierung und Zielvereinbarungen, Organisation und Kommunikationswege. Auch klären die Mitglieder, wie mit dem ‚Anklopfen‘ von außen während der Sitzungszeit (z. B. dringliche Anrufe von Kolleg*innen, Eltern, Familie) umzugehen ist. Sie arbeiten über die Verbindlichkeit am Schutz ihres Arbeitsrahmens und stärken Arbeitsfluss und -ergebnisse.

Zusammenfassend beziehen sich Einigungen, die Verbindlichkeit erzeugen, sowohl auf Momente, durch die eine verlässliche Beziehung gestaltet wird, als auch auf Arbeitsorganisation und Zielorientierung, wodurch abgesichert wird, dass Engagement mehrwertbildend in die SL-PLG gelangt.

10.2.3 Motivatoren der Etablierung



Wo einerseits im Etablierungsprozess von SL-PLGs das Prinzip von Investment und Mehrwert zusammenführt und stabilisiert, gibt es eine zweite Kraftquelle, die den mehrmonatlichen Etablierungsprozess in Gang hält. Wir haben diese als *Motivatoren* bezeichnet und zeigen mit der Abbildung als Halbkreis an, dass die Motivatoren sowohl zu zeitlich-inhaltlichen Entwicklungen in Beziehung stehen als auch konstituierenden Faktoren zuarbeiten (bildlich durch Zacken angezeigt).

Bei den Schlüsselmomenten, die den Start und die Etablierung der SL-PLG maßgeblich befördern, handelt sich um vier zentrale Anreize. Sie sind nachfolgend gemäß ihrer unterschiedlich starken Bedeutung gereiht.

Schulentwicklung Einzelschule: Durchgängig und stark wiegt das Interesse, die eigene Schule weiterzuentwickeln. Dies steht in Relation zum Engagement aus professioneller Rolle und dem Wunsch, „vorwärts[zu]kommen“ (u. a. Adm2+b; Aaw1+c), „Verbesserung“ (Cbm1+c) oder „immer wieder eine neue Ausrichtung“

80 Whining: Um PLG Sitzungen möglichst effektiv zu gestalten, entwickelt Wiliam (2007) Strukturbausteine: „Introduction“, „How’s It Going?“, „New Learning about Formative Assessment“, „Personal Action Planning“, „Review of Meeting“ und „Putting Teachers in Charge“ (ebd., S. 41–42). Innerhalb des ersten Bausteins wird die Möglichkeit des Whinings verortet. Wiliam begründet: „many groups have found that irrelevant issues were raised throughout the meeting; they discovered that they could ameliorate this habit by allowing each person a ‚one-minute whine‘ at the beginning of the meeting“ (ebd., S. 41). Das HeadsUP Projekt, das für den Etablierungsprozess der SL-PLGs sorgte, nahm das Wiliam’sche Muster zum Ausgangspunkt.

zu erreichen. Somit ist hier die Einzelschulentwicklung ein zentraler Motor der Etablierung der SL-PLG.

Profilierung der Schulleitung nach innen/außen: Eine nicht unwichtige, wenn auch nicht gleichermaßen bedeutsame Motivation zur Mitwirkung an einer SL-PLG findet sich im Anliegen, sich als Schulleiter*in bzw. Konrektor*in gegenüber der Schule nach innen (Kollegium) oder nach außen (Schulaufsicht, Region) als innovativ auszuweisen. Wir fassen das als positive Profilierung und angemessenes Interesse, einen positiven Widerhall auf das Innovationsengagement zu erreichen und bei Karrierebestrebungen davon zu profitieren. Profilierung findet sich einmal als Wunsch einer guten Reputation gegenüber dem Schulamt, Schulträger oder anderen Institutionen im Netzwerk, zum anderen als ein Nachweis gegenüber dem Kollegium, selbst mit großem Investment neue Entwicklungsinitiativen anzugehen, quasi als Vorbild und Good-Practice-Beispiel für die Doppeldecker-Ambitionen. Sich profilieren zu können wird ferner von den Erfahrungen mit anderen Schul(system)kulturen durch die Mitwirkung im internationalen Netzwerk angereichert.

Schulleitungs-Netzwerk erweitern: Sich in der Etablierung einer SL-PLG zu engagieren, schafft grundsätzlich die Option, das eigene Netzwerk durch die Kontakte, die andere einspeisen, zu erweitern. Ergänzt wird dies durch die Vernetzung zur Hochschule und die internationalen Partner im Projektzusammenhang. Vernetzung dient der eigenen Entwicklung, Ressourcen werden hinzugewonnen und es können wiederum Netzwerke für Aktivitäten des Kollegiums (z. B. Schulpartnerschaften) aufgebaut werden.

Goodies: Nicht zuletzt erweist sich das Bonusmoment, das die internationalen Reisen im *HeadsUP*-Projekt darstellen, Goodies genannt, ebenfalls als Motivationsverstärker für die Etablierung der SL-PLG. Goodies stehen stellvertretend für besondere Erlebnisse, die über die Erlebnisse in der SL-PLG hinausgehen, aber in sie zurückwirken. Dies umfassen neben spezifischen Unternehmungen auch die (finanzielle) Bereitstellung von Support (Moderation, Arbeitsmittel), erweiterbar auf Deputat, Räumlichkeiten, Catering und anderes.

Motivatoren sind, bilanzierend gesehen, unterschiedlich gewichtig, wirken jedoch alle mit, dass Schulleitungen sich für und in SL-PLGs über einen langen Zeitraum engagieren. Am wichtigsten ist dabei die Motivation, Schulentwicklung betreiben zu wollen, an zweiter Stelle stehen Motivatoren wie die eigene Profilierung oder die Vernetzung. Einen kleinen Motivator stellen nicht zuletzt Extras, sog. Goodies, die Schulleitungen unterstützend erhalten.

10.2.4 Exkurs zu den (inter)nationalen Netzwerktreffen und dem Doppeldeckeransatz

Die internationalen Treffen, die ca. halbjährlich als transnationale Leadership-Konferenzen während des Etablierungszeitraums stattfanden⁸¹ und zu denen sich die Schulleitungen freiwillig anmelden konnten (es nahmen i. d. R. 5–10 Schulleitungen wechselnd aus den SL-PLGs sozusagen als Multiplikator*innen teil), wirkten in verschiedener Hinsicht. Dort wurde neben Fachvorträgen ein methodisch vielfältig gestalteter internationaler Austausch arrangiert (Emstad et al., 2019) und gemeinsame Schulbesuche sowie Freizeitaktivitäten ermöglicht. Schulleitungen nehmen aus solch einem Angebot entwicklungsfördernde Einsichten über die PLG-Arbeit mit, können an Länderspezifika kontrastieren und Theorie- und Praxiswissen zu Führung und Schulentwicklung verzahnen. Ihre Neugier darüber, „wie andere Länder die PLG organisieren“ (Cbw2+b), „wie funktioniert sowas in anderen Ländern“ (Ddm1+e), „andere Perspektiven“ (Dew2+d) oder „seinen Horizont in anderen Ländern zu erweitern“ (Dgm1+b), wurde bedient. Die Kombination von Wissenserwerb, kritischer Reflektion, kollegialem Arbeiten sowie informellen Austauschs sind von großem Mehrwert („also das ist so wertvoll auch für einen selber einfach ähm ja da auch dieser Austausch mit den Kollegen“, Abw1+d).

Die zwei nationalen Treffen wurden vom Projektteam der Hochschule arrangiert und zielten auf die Reflexion der SL-PLG-Arbeit ab. Es oblag den Schulleitungen, daraus für ihre SL-PLG-Arbeit zu schöpfen. Da sie ohne Begleitung operierten, kann ein möglicher Einfluss nicht nachvollzogen werden. Das Angebot, ggf. beim Projektteam der Hochschule, das sie sonst schätzten, inhaltliche Inputs nachzufragen, wurde kaum wahrgenommen. Hingegen holte sich eine SL-PLG die Moderation aus dem regionalen Fortbildungsangebot sowie schulpraxisorientierte Literaturbeiträge hinzu.

Der Bedingungsfaktor stimmige Wellenlänge profitiert von Vernetzungstreffen, da auf den Reisen inkl. ihrer Vorbereitung ergänzend kommuniziert wird und sich der Austausch auf private Fragen ausweitet (z. B. Versorgung der Familien, Sorgen über die Vertretung an den Schulen). Die SL-PLG-Mitglieder lernen sich auf einer persönlicheren Ebene kennen. Auch neue Mitglieder können so leicht integriert werden.

Das Doppeldecker-Modell⁸², also die eigenen Erfahrungen in der SL-PLG zu machen, um im Kollegium Lehrkräfte-PLGs aufzubauen zu können, war eines der Zielperspektiven des *HeadsUP*-Projekts. Wir bilanzieren nach Ende des Projekts

81 Die Konferenzen führten immer eine doppelte Perspektive auf PLGs sowie auf ein Thema im weiten Feld der Inklusion (siehe Emstad et al., 2019).

82 „Das[s] Doppeldecker-Modell basiert auf der Idee, dass Organisationsentwicklung durch das Vorbild eines guten Beispiels, als Schulleitung an einer PLG mitzuwirken, bei den Lehrkräften Interesse weckt“ (Stjärne, 2019, S. 62).

zwar, dass einige Schulleitungen Gespräche über Teamentwicklungen führen, sie ihre SL-PLG im Kollegium bekannt gemacht haben, aber im Rahmen der Projektlaufzeit erst der Anstoß erfolgt, konkret starteten kaum L-PLGs. Mit Blick auf die zeitliche Dimension der Etablierung ergibt sich die Erkenntnis, dass mit SL-PLGs ein Professionalisierungsformat aufgebaut wird, das bis zur vertieften Lern- und Entwicklungsarbeit einige Monate benötigt. Es gehen daraus immer Hilfen zu praktischen Anliegen der Mitglieder hervor (z. B. Mediennutzung, Datenschutz) und es werden schulentwicklungsbezogene Vorhaben angestoßen und verfolgt (z. B. Förderpläne, GTS-Ausbau, Aufgabenverteilung Kollegium, Integration Stufenteams), aber es sind weniger schnelle Effekte als langfristig Veränderungen zu erwarten – auch hinsichtlich der L-PLGs.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ergänzende Netzwerktreffen, gerade auch mit einem erweiterten internationalen Austausch das miteinander Vertrautwerden erreicht und auch inhaltlich wertvoll Impulse für die Schulentwicklungspraxis sowie die SL-PLG-Arbeit setzt. Von der eigenen SL-PLG-Entwicklung bis zur entsprechenden im Kollegium braucht es jedoch mehr Zeit als für andere Entwicklungen an der Schule.

10.3 Zusammenfassung des Modells der Etablierung von SL-PLGs

Im Rahmen des internationalen Entwicklungsprojekts *HeadsUP* und der empirischen Exploration mithilfe der GTM im Projekt *ProFLüP* wurde ein erstes Modell zur Etablierung von SL-PLGs erarbeitet. Maßgeblich zeigt sich darin, dass Schulleiter*innen und Konrektor*innen sich mit ihrem Engagement in einer lern- und entwicklungsorientierten Gruppe einen Mehrwert für ihre berufliche Aufgabe bzw. ihre Schule erhoffen und sie auch erzielen. Dieser Mehrwert entsteht, wenn alle Mitglieder bereit sind, in die Lerngemeinschaft zu investieren. Daraus erwächst die stetige Verknüpfung von Mehrwert und Investment, nicht als strenge Parallele, aber dauerhafte Dynamik. Verschiedene Motivatoren schieben das Investment und damit auch die Etablierung insgesamt an, die maßgeblichste darunter ist der Wunsch der Schulleitungen, konkret Schulentwicklung zu betreiben. Weil die Gemeinschaft für die SL-PLG-Arbeit tragend ist, inhaltlich wie persönlich, werden bei der Etablierung der PLG-Rahmen und die einhergehenden Verbindlichkeiten ausgehandelt. Die SL-PLGs schaffen sich im Laufe der Zeit eine eigene Identität. Dafür sind neben dem Entwicklungsanspruch, ein Autonomiespielraum, gemäßigte Verschiedenheit der Mitglieder mit wiederum dem Eindruck, auf einer Wellenlänge zu sein, bedingend. Auf Grundlage dieses Rahmens und unter ergänzenden Impulsen aus (inter)nationalen Netzwerkaustauschen profitieren die Schulleitungen für ihre Professionalisierung, ihr Wohlbefinden und maßgeblich für schulentwicklungsbezogene Anliegen. Dazu

gehört auch, das PLG-Format zu verstehen, das nach einiger Zeit der Erfahrung und damit zeitlich versetzt, in den Kollegien umgesetzt werden soll.

Das Modell der Etablierung von SL-PLGs umfasst drei Ebenen, die hier noch einmal stichwortartig gelistet werden. Die *Etablierungsebene 1* umfasst die *Zeitliche Dimension & Zieldimension*. Den chronologischen Anfang stellt die *Initiierung durch Schlüsselmomente*, die eine starke persönliche Bindung aktivieren, durch schriftliche Informationen solche Aspekte ansprechen, die einen praktischen Nutzen, Innovation und Vernetzungsoptionen oder mit bekannten und als kompetent erlebten Personen zusammenzuarbeiten erwarten lassen. *Erste Phase SL-PLG anlegen* umfasst, Rahmenbedingungen zu vereinbaren, Kommunikationswege auszuloten und Mitglieder genauer kennenzulernen, persönlich als auch in ihrem Schulkontext. Am Anfang werden gemeinsame Perspektiven für die SL-PLG-Arbeit herausgearbeitet und abgesteckt, ob man auf längere Zeit von einander Hilfreiches erwarten kann. *Zweite Phase SL-PLG ausbauen* macht aus, im Umfang einiger Sitzungen drei Entwicklungsstränge zu verfolgen: weiter an einer zielführenden Struktur der Zusammenarbeit zu modellieren und sie als verlässliche Größe abzusichern, inhaltlich auf Lernen und das Hilfreiche für die Entwicklungsanliegen zu fokussieren und die Beziehungsqualität zu erhöhen. Weniger gute Verfahrensaspekte erkennen die Mitglieder aufgrund ihrer eigenen Leitungserfahrung oder durch Reflexionsanstöße von extern. *Ende/Fortführung* schließt sich als eine dritte Etappe an. Besondere Herausforderungen im Schulalltag können eine SL-PLG zum Erliegen bringen. Die hohe Verbindlichkeit, die über den Aufbau der SL-PLG erreicht wird, trägt sie über Durststrecken, sie muss danach aber gezielt wieder ins Laufen gebracht werden. Die Auflösung einer SL-PLG geht u. a. darauf zurück, dass die Teilnahme zu mühsam wird oder zu wenig ergiebig ausfällt. Das *Zusammenspiel von Mehrwert und Investment* zeigt sich als verbindendes Element der Etablierungsebenen und stellt einen Balanceakt von Geben und Nehmen dar. Investments sind dabei: *sich ganz einbringen* sowohl aus der beruflichen Rolle als auch als Mensch mit Stärken und Schwächen und eigenen beruflichen Herausforderungen; *Aktivität einbringen* und damit selbst investieren und sich in den Dienst der Gruppenthemen und -prozesse stellen und sich gegenseitig unterstützen; *Kontakte herstellen* und sich selbst in den Kontakt geben, an das eigene Netzwerk anbinden, dortige Ressourcen zugänglich machen; *Kommunikation gestalten*, aktiv kommunizieren und Feedback geben, aushandeln und Impulse geben und aufnehmen; *Wissen und Können* in den gemeinsamen Erfahrungspool einbringen, die Kompetenzen der Mitglieder als Potenzial anerkennen. Die *Mehrwertkette als variabler und kontinuierlicher Zugewinn* findet sich auf der Gewinnseite als vielfache Momente von fachlicher, überfachlicher oder auch persönlicher Unterstützung bei akuten Fragen oder langfristigen Entwicklungsanliegen, die die Mitglieder der SL-PLG erfahren und als nützlich goutieren.

Etablierungsebene 2: Bedingungs- und konstituierende Faktoren verweisen ebenfalls auf das Prinzip von Investment und Mehrwert. Einen zentralen Faktor der Etablierung macht die Haltung aus, *Professionelle Schulleitungen* zu sein, mit dem die Mitglieder in der SL-PLG mitwirken. Die Leitungsfunktion bestimmt vor allem eine fachliche Orientierung, die nach Strategien zur Qualitätssteigerung der Einzelschule fragt. *Vier zentrale Bedingungsfaktoren* fundieren die Etablierung: *Entwicklungsanspruch* findet sich darin, dass die Schulleitungen konkrete Entwicklungen an den Einzelschulen und Ausbau ihrer beruflichen Kompetenzen anstreben. Das PLG-Format wird als positiver Raum neben den gängigen Fortbildungsformaten erlebt, der wirksam ist und durch den gemeinsam anhaltende Ergebnisse geschaffen werden. Ein *Autonomiespielraum* wird beansprucht und deutet auf die positiv wahrgenommene Eigenverantwortlichkeit der SL-PLG hin, frei von Erwartungen der Schulaufsicht, der Initiator*innen, der anderen SL-PLGs sowie frei von Konkurrenz aus dem System operieren zu können, aber auch ohne Konkurrenz oder Drängen innerhalb der SL-PLG. Das Bedürfnis mancher Schulleitungen, für die Innovationsleistung Anerkennung oder finanziellen Support zu erhalten, relativiert den Autonomierahmen auf Entscheidungsfreiheit. *Gemeinsame Wellenlänge* ergibt sich aus einer gewissen Übereinstimmung persönlicher Eigenschaften und Arbeitsweisen bzw. ähnlichen Einstellungen zur Verbindlichkeit in der Kooperation. Investment erhält die gemeinsame Wellenlänge mit. Sie ist Voraussetzung für die erfolgreiche Bearbeitung von (auch persönlichen) Themen. *Mittlere Heterogenität* bewirkt, voneinander lernen zu können und aus einem Erfahrungspool beim Austausch schöpfen zu können. Die Verschiedenheit muss moderat sein, um aneinander anknüpfen zu können, und anerkannt werden, um positiv erlebt zu werden. Zwei zentrale Dynamiken konstituieren außerdem den Etablierungsprozess. *Stetiger Wissenszuwachs über PLGs und Entwicklung des eigenen SL-PLG-Rahmens* sind konstituierend. Die Schulleitungen werden im Laufe der Zeit vertraut mit der Arbeitsweise einer PLG, integrieren neue Ideen und definieren gemeinsam in Aushandlungsprozessen und über Vereinbarungen die spezifische Form ihrer SL-PLG. *Verbindlichkeitsrahmen gemeinsam entwickeln*, ist der andere Weg, die SL-PLG zu stabilisieren. Er drückt sich in spezifischen Strukturen und Prozessen aus, über die man sich einig ist, und wird von der entsprechenden Haltung unterstrichen. Der Verbindlichkeitsrahmen bemisst sich nicht am Ideal der PLG, sondern eine für die Schulleitungen sinnvolle Version.

Dritte Ebene: Motivatoren der Etablierung bilden jene Motivationen der Schulleitungen ab, einer SL-PLG beizutreten und sich in ihr dauerhaft zu engagieren. Größte Bedeutung hat dabei zunächst die *Schulentwicklung Einzelschule* als allgemeiner Wunsch, dass die eigene Schule Fortschritte machen soll; *Profilierung der Schulleitung nach innen/außen*, weil die Schulleitungen durch die Teilnahme an der SL-PLG gegenüber dem Kollegium oder zu Schulaufsicht und dem

Netzwerk ihren Anspruch an Weiterentwicklung und Innovationsbereitschaft zeigen; *Schulleitungs-Netzwerk erweitern* in die Region zu weiteren Institutionen bis hin zum internationalen Netzwerk Kontakte zu knüpfen; *Goodies*, womit ein Bonus gemeint ist, der ergänzende Erlebnisse ermöglicht, Freude bereitet oder (finanziellen) Support beisteuert.

11 Diskussion der Erkenntnisse zu Schulleitungs-PLGs im Spiegel umgebender Fachdebatten

11.1 Die Etablierung der deutschen SL-PLGs im Rahmen der Projekte HeadsUP und ProFLüP

Angelehnt an das internationale Ausgangsprojekt *HeadsUP*, dessen Ziel die Etablierung von SL-PLGs im europäischen Raum war, wurden im Rahmen des *ProFLüP*-Projekts der Etablierungsprozess der fünf SL-PLGs in Baden-Württemberg empirisch verfolgt und mithilfe der GTM ein Modell ihrer Etablierung erarbeitet. Das Modell gibt Auskunft über Initiationspunkte und Phasen der Etablierung, benennt grundsätzliche Ziele, die mit und in SL-PLGs verfolgt werden, und arbeitet heraus, wie dieses Professionalisierungsformat auf der Basis des Zusammenspiels von Mehrwert und Investment herausgebildet wird. Maßgeblich ist, dass Schulleiter*innen und Konrektor*innen mit ihrem Engagement in solch einer lern- und entwicklungsorientierten Gruppe einen Benefit für ihre berufliche Aufgabe in der Leitungsverantwortung suchen und für potenziell möglich halten. Dieser entsteht dadurch, dass alle Beteiligten bereit sind, in die Gemeinschaft in besonderem Maße zu investieren – fachlich, persönlich, professionell. Veranschaulicht am Bild einer Mehrwertkette, an der sich Kettenglieder mit Plus-Momenten verschiedener Art aneinanderreihen, wird ersichtlich, dass die Bilanz, wann eine SL-PLG dienlich ist, variabel und dynamisch ausfällt, also nicht zu jedem Zeitpunkt gleich, aber immer wieder ein nächster Mehrwert zu erwarten ist, der in irgendeiner Weise dem Entwicklungsanliegen der Beteiligten oder ihrem Wohlbefinden nützt. Parallel dazu bedarf es in der SL-PLG immer wieder verschiedenartiger Investitionen in die Gemeinschaft und um Lern- und Entwicklungsoptionen für alle Mitglieder zu schaffen. Dieses Investment und der Mehrwert werden nicht buchhalterisch streng gegenübergestellt, sondern zeigen sich als mitunter versetztes, aber stetiges Geben und Nehmen. Wo Investment und Mehrwert nicht (mehr) in Balance kommen, beispielsweise durch zu große Mühen, wird trotz möglicher persönlicher Sympathie das SL-PLG-Unterfangen beendet.

Für die Initiierung einer SL-PLG muss das Angebot aus der Vielfalt aller kooperativen Möglichkeiten, die sich den Schulleitungen insgesamt anbieten,

herausragen, sei es über persönlich geschätzte Kontakte oder ein deutliches Signal von Innovation durch das Angebot oder die Initiierenden. Auf dem Weg der Etablierung bearbeiten die Mitglieder der SL-PLG sowohl die sie bewegenden schulischen Herausforderungen als auch die Art und Weise, wie das PLG-Format selbst zu gestalten ist. Jede SL-PLG entwickelt dementsprechend eine von den Mitgliedern geschaffene spezifische Figur; die SL-PLG ist folglich, was die jeweiligen Schulleitungen daraus machen. Im Laufe des viele Monate umfassenden Etablierungsprozesses stoßen sie ganz unterschiedliche Schulentwicklungsprozesse an, darunter u. a. zu Einzelschulentwicklungen (z. B. Ganztagschule), Unterrichtsentwicklung (z. B. Förderpläne), zur Professionalisierung der Lehrkräfte (z. B. Medienkompetenz, Teamentwicklung) oder auch zu Alltagsklärungen (z. B. Datenschutz, Computernetzwerk). Ein PLG-Aufbau in den Kollegien wird erst verfolgt, wenn Routinen in der eigenen SL-PLG-Arbeit bestehen. Der Fokus liegt zunächst im Auf- und Ausbau der eigenen SL-PLG, und erst wenn diese eine stabile Form angenommen hat, wird die Aufmerksamkeit auch auf die Initiierung im Kollegium gerichtet.

Die Etablierung von SL-PLGs bedarf mehrerer Bedingungen, zu denen ein Autonomiespielraum zählt, der von externen Ansprüchen, was und wie man arbeitet, frei ist und auch intern Konkurrenz und Druck ausschließt. Der vielseitige Entwicklungsanspruch der Mitglieder ist eine Voraussetzung, ebenso eine gewisse Verschiedenheit der Kompetenzen und Erfahrungen, um voneinander lernen zu können. Gleichzeitig ist eine gewisse gemeinsame Wellenlänge notwendig, um auf der Beziehungsebene ohne große Irritationen verbunden zu sein und bei der Zusammenarbeit keine großen Tiefen überwinden zu müssen. Schulleiter*innen und Konrektor*innen lassen eine SL-PLG zu einem besonderen Raum neben anderen Netzwerken ihres beruflichen Alltags werden; sie bekommt einen beruflich-persönlichen Charakter. Die Schulleitungen verbindet zwar dort das professionelle Interesse an Schulentwicklung, was mit sich bringt, dass sie sich in der Gruppe zunächst aus der beruflichen Rolle als Leitungspersonen finden. Dies schließt aber nicht aus, dass sie sich auch mit ihrer persönlichen Seite einbringen. Aushandlungsprozesse auf der Ebene eines gemeinsamen PLG-Verständnisses konstituieren die Etablierung ebenso wie jene über den grundsätzlichen Verbindlichkeitsrahmen, auf welcher Basis und mit welchem Anspruch zusammengearbeitet wird. Wie sie eine SL-PLG gestalten können, lernen die Mitglieder gerne von Good-Practice-Beispielen und dem Austausch mit erfahrenen PLG-Praktiker*innen. Hierzu können externe Diskussions- und Reflexionsangebote aus dem Netzwerk beisteuern. Gleichzeitig erscheint eine SL-PLG im Etablierungsprozess sehr auf sich selbst und die eigene Entwicklung fokussiert. Die explizite Vernetzung mit anderen SL-PLGs geschieht (zumindest in den ersten Monaten) selten aus sich selbst heraus.

Neben dem durchgängigen Interesse, Schule weiterzuentwickeln, motiviert einige auch zur SL-PLG-Arbeit, nach innen und außen sichtbar zu machen, dass

sie in der Leitungsfunktion innovativ sind. Ergänzend motiviert auch der Kontext, hier das (inter)nationale Netzwerk mit Goodies wie Reiseerlebnisse und angereicherte Austauschmomente.

SL-PLGs sind eine langfristige Investition in die eigene Weiterbildung im Dienst der Schulentwicklung. Schulleiter*innen und Konrektor*innen holen sich dort Anstöße, neues Wissen, Reflexionen und Unterstützung und teilen ihre Kompetenzen mit den anderen Mitgliedern. Dieser ideelle Raum, demokratisch-autonom angelegt, führt zu und durch Entwicklungsbemühungen hindurch, wenn eine hohe Verbindlichkeit erreicht wird, man zufriedenstellend und zielführend gemeinsam arbeitet, für einander verlässlich ist, einander berät und einander von Wissen und Können profitieren lässt. Mitunter zehrt dieser Rahmen von Reflexionsimpulsen, Moderationsunterstützung oder Inputs externer Partner*innen, im Großen und Ganzen jedoch verlassen sich die Schulleitungen in den SL-PLG in diesem mehrmonatlichen Etablierungsprozess auf die Kompetenzen aus ihrem gemeinsamen ‚Schatz‘, einschließlich Informationen, die sie sich selbst beschaffen.

11.2 SL-PLGs im Spiegel des Ausgangsformats der PLG

Spiegelt man die empirisch gewonnenen Erkenntnisse und das daraus abstrahierte Etablierungsmodell von SL-PLGs mit dem Grundmodell der PLG (siehe Kapitel 2), dann erkennt man zahlreiche Entsprechungen in den Kernmerkmalen und kann die vermutete Adaptionmöglichkeit bestätigen. Es findet sich auch in der SL-PLG:

- Zusammenzukommen, um die eigene Kernaufgabe besser zu bewältigen
- durch die Professionalität der anderen bereichert zu werden und zu bereichern
- einen Gemeinschaftsraum schaffen, der durch Vertrauen und Verbindlichkeit geprägt ist
- gemeinsame Ziele und auch einen gemeinsamen Wertehorizont aufzuschlagen
- Einblicke in die berufliche Praxis und dortige Desiderate zu erkennen geben
- den dialogischen Austausch zu praktizieren, der Beratung und Reflexion einschließt
- unter Verschiedenheit gleichberechtigt und wertschätzend miteinander zu kooperieren
- direkt in der Praxis mit dem neu Gelernten und Erarbeiteten wirksam zu sein.

Angesichts der, zu Lehrkräften differenten professionellen Berufsausrichtung als Leitung, aus der die Mitglieder in einer SL-PLG zusammenkommen, ist verständlich, dass ihre eigene Leitungsebene (Schulaufsicht) eine andere Rolle spielt, als sie selbst für die L-PLGs spielen. Während für L-PLGs die Initiierung und eine partizipative Führung im Dienst der lernenden Organisation als sinnvoll

dargelegt wird (siehe Kapitel 6) und die Schulleitungen selbiges auch in ihrer Berufsaufgabe verwirklichen wollen, lässt ihr deutlicher Autonomieanspruch bezüglich der eigenen SL-PLG-Arbeit vermuten, dass ähnliche Einbindungs- und Synchronisierungsinteressen auf (regionaler) Schulsystemebene nicht gleichermaßen möglich sind. Die Vernetzung zu den anderen SL-PLGs spielt eine geringe Rolle und die Schulaufsicht wird lediglich für stützende Ressourcen eingebunden. Die Schulleitungen nutzen das PLG-Format für gemeinsames Lernen mehrheitlich für ihre jeweilige eigene Leitungspraxis, womit es den Charakter einer Fortbildung annimmt und zumindest in der ersten Erprobung noch wenig als ein Systementwicklungsinstrument zum Tragen kommt. Wollte man dies erreichen, müsste die Initiierung anders angekündigt oder möglicherweise über andere interinstitutionelle Konstellationen (siehe Kapitel 5) angestoßen werden.

Im Vergleich mit L-PLGs spielt wiederum die Ressourcenfrage ebenfalls eine wichtige Rolle, da mit einer SL-PLG ein größerer Umfang von Reisetätigkeit und zeitliche Fortbildungsressourcen zu beanspruchen sind, für die es eine bejahende Unterstützung der Schulaufsicht geben muss, wenn dieses Engagement nicht als privates und privat finanziertes vonstattengehen soll. Die Ressourcenfrage ähnelt der der L-PLGs, wo es darum geht, Moderation und Beratung von außen hinzuzugewinnen. Dies ist bei den hier untersuchten SL-PLGs im Untersuchungszeitraum noch verhalten, internationale Studien verweisen jedoch deutlicher darauf, dass Moderation sinnvoll erlebt wird, und lassen annehmen, dass darin noch ein Unterstützungspotenzial für SL-PLGs liegt (siehe Kapitel 4).

Auch den L-PLGs ähnlich, haben die praxisnäheren Inputs aus den eigenen Reihen für das gemeinsame Lernen eine größere Bedeutung als wissenschaftliche Beiträge. Wenn die SL-PLGs nach Ressourcen außerhalb schauen, dann interessieren hier jene Partner*innen, die entweder erfolgreiche PLG-Praxis oder zum jeweiligen schulentwicklungsbezogenen Themenfeld praktisch veranschaulichen können. Jene Erweiterungen systematisch-professionellen Lernens, die für die L-PLG als nötig diskutiert werden, wie beispielsweise die Ergänzung, mit (eigenen) Daten zu arbeiten oder sich Fachexpert*innen für Inputs und Beratung zu holen (siehe Kapitel 2), wurden auch bei der SL-PLG-Etablierung noch nicht aktiv verfolgt, nur gelegentlich durch Impulse aus dem (inter)nationalen Netzwerk aufgerufen. Möglicherweise verändert sich dies bei längerer Laufzeit der SL-PLGs, weil sich dann die Suche nach neuen Momenten von Mehrwert ergeben könnte, doch konnte dies innerhalb der Projektlaufzeit nicht mehr erkundet werden. Im Etablierungszeitraum von 1,5–2 Jahren stellen die Mitglieder einer sich selbst entwickelnden SL-PLG offensichtlich eine ausreichend große Bereicherung für das Lernen von- und miteinander dar.

Im *ProFLüP*-Projekt war es nicht möglich, die konkrete Praxiswirkung der SL-PLG zu erheben, weil der Etablierungsprozess selbst Gegenstand der Studie war. Erste Eindrücke zur Wirksamkeit finden sich in den praktischen Umsetzungen und der Wertschätzung als besondere Kooperationsgruppe, von der die Mitglie-

der selbst berichten. Außerdem leiten wir Wirksamkeit davon ab, dass einige der Schulleiter*innen und Konrektor*innen die SL-PLG nach wie vor betreiben und einen dauerhaften Mehrwert daraus ziehen. Die Wirksamkeit von L-PLGs ist weitaus differenzierter erhoben (siehe Kapitel 4), aber nicht zuletzt liegen auch dort zahlreiche Befunde begründet auf Selbstaussagen der Mitglieder, sodass mindestens hierin eine Parallele zu erkennen ist.

Während im Diskurs der L-PLGs die Frage, wer in der Gruppe leitet, häufiger auf eine feste interne oder gar externe Leitung beantwortet wird, präferiert die Mehrheit der SL-PLGs der Studie eine Sitzungsgestaltung, bei der gemeinsam einer Agenda gefolgt und die Moderation wechselnd von Sitzung zu Sitzung von einem anderen Mitglied durchgeführt wird. Eine Leitungsperson dauerhaft festzulegen oder von außen hinzuzuholen wird bislang von den hier untersuchten SL-PLGs nicht gewünscht. Eine Ausnahme findet sich mit der Moderation, die sich eine SL-PLG zur Entlastung dazugewonnen hat. Insgesamt erschließt sich uns aus den Aussagen der Mitglieder der deutliche Wunsch, als Gruppe autonom zu sein und in der Gruppe basisdemokratisch miteinander umzugehen. Wir gehen davon aus, dass auch zahlreiche L-PLGs ohne gezielte Leitung operieren und sich gemeinsam für den Prozessverlauf verantwortlich zeichnen. Allerdings wird in der L-PLG-Debatte Moderation und Leitung empfohlen, um den Austausch effizienter und effektiver zu gestalten. Das Beispiel der geschätzten Moderationshilfe der einen SL-PLG würde dafürsprechen, dass auch eine SL-PLG noch effizienter und effektiver geleitet werden kann. Andererseits gehört zur täglichen Routine von Schulleitungen, Sitzungen durchzuführen, womit sie in der Mehrzahl eine erhöhte Strukturierungs- und Steuerungsfähigkeit mitbringen.

Deutlicher als im Diskurs der L-PLGs tritt die SL-PLG als besonderes „Schatzkästchen“ im Alltag von Schulleiter*innen und Konrektor*innen hervor, die nicht selbstverständlich wie die Lehrkräfte an ihrer Schule eine vertrauensvolle Gruppe mit gleichem Aufgabenprofil finden können.

11.3 SL-PLG-Erkenntnisse der ProFLüP-Studie im Spiegel des internationalen Forschungsstandes zu SL-PLGs

Spiegelt man das Etablierungsmodell und die ergänzenden Befunde am Forschungsstand über SL-PLGs im internationalen Raum (siehe Kapitel 8), sieht man deutliche Parallelen in der Bilanz des Zugewinns. Es bestätigen sich:

- Lernen für die eigene Leitungspraxis zu verfolgen
- tatsächlichen Nutzen in der Praxis zu erfahren
- neue Ideen für die konkrete Bearbeitung aktueller Anliegen zu gewinnen
- Anstöße zur Reflexion von Führung und Entwicklungssteuerung zu erfahren
- mehr Klarheit im Führungshandeln zu erlangen
- Schulentwicklung zur Umsetzung zu bringen

- Gemeinschaft zu finden und weniger isoliert zu sein
- Verständnis für das PLG-Format zu entwickeln
- Einblicke in andere Schulstrukturen zu erhalten.

Bezüglich der Initiierung und Begleitung der SL-PLGs zeigt sich ähnlich des Ergebnisses internationaler Studien, in der eine direktive Lenkung als negativ erlebt wird, auch im Etablierungsprozess der deutschen SL-PLGs als bedeutsam, dass die Initiierenden (hier die Hochschule) einen beratend-partizipativen Rahmen vertreten und die Mitglieder jederzeit frei sind, über die Beteiligung in der SL-PLG und die Mitwirkung am Netzwerk zu entscheiden.

Die (inter)nationalen Forschungsbilanzen über SL-PLGs weisen nach, dass diese kooperative Lernarbeit nicht ausschließlich selbstgesteuert stattfindet, sondern variable Begleitung erfährt und vermutlich auch hierauf ein Teil der Wirkung zurückzuführen ist. Im deutschen Setting fand abgesehen vom Ausgangsimpuls Begleitung ausschließlich über (inter)nationale und regionale Netzwerktreffen statt. Das Hochschulteam nahm nur teilweise auf die dortigen inhaltlichen und methodischen Angebote Einfluss. Es nutzte dazu Hinweise aus den SL-PLGs, zu welchen Aspekten sie beraten wollten. Solch eine zurückgenommene Begleitung entspricht eher den Autonomieansprüchen der Schulleitungen, sieht zugleich die SL-PLG-Etablierung mit einem stark entdeckenden Charakter.

Stellt man gegenüber, dass sich in unserem Entwicklungsfeld jede SL-PLG zu einer eigenen Figur herausbildet, ihre Arbeitsweise definiert, den Austausch praxisnah aus dem Pool der eigenen Kompetenzen verfolgt, während international Befunde vorliegen, dass SL-PLGs von professionalisierenden Aktivitäten wie die Reflexion von Daten oder Fachlektüren profitieren, dann stellt sich die konzeptionelle Frage, wieviel Anreicherung eine SL-PLG erfahren sollte. Es wäre dafür abzuwägen, ob eine SL-PLG stärker ein Raum eigenverantwortlich gestalteten Austauschs oder gezielt nahegelegter Fortbildung sein soll. Solange SL-PLGs nicht das einzige Format der Führungskräftequalifizierung sind, können sie gut als selbstgestaltetes „Schatzkästchen“ fungieren.

Die Bilanz internationaler Studien lässt sich mit der *ProFLüP*-Studie dahingehend ergänzen, dass die Etablierung von SL-PLG Zeit braucht. Angesichts der dichten Aufgabenpalette von Schulleitungen und der spezifischen Aufgaben, die sie sich in der SL-PLG zu verfolgen vornehmen, sind regelmäßige Treffen in einem Rhythmus von drei bis vier Wochen realistisch. Das hat zur Folge, dass der Aufbau eines gut tragenden Fundaments für eine vertiefte Lernarbeit, die in der Praxis anschlägt, einige Monate überdauert. Weil zunächst eigene Erfahrungen gemacht werden müssen, bevor der Übertrag auf das Kollegium geschieht, hat das zur Folge, dass sich die PLG-Strukturentwicklung auf der Ebene der Lehrkräfte eher nicht parallel zum Zusammenkommen der SL-PLG umsetzen lässt. Mit dem Doppeldecker ist also in deutlich versetztem Takt zu rechnen.

An die Erkenntnisse schließen sich Fragestellungen an, die Anschlussforschung wie etwa die folgenden aufrufen:

- Testung des Gesamtmodells bzw. Überprüfung einzelner Elemente des Modells, nachdem eine ausreichend große Anzahl an SL-PLGs aufgebaut wurden
- Vertiefende Erkundung der Bedeutung und Auswirkung zur Heterogenität u. a. entlang von Differenzkategorien wie Hierarchie, Geschlecht, Alter/Berufserfahrung in der SL-PLG, aber auch personenbezogener Merkmale, überfachlicher Kompetenzen u. ä.
- Entwicklungsorientierte Klärung der Rolle externer Institutionen und der Schulaufsicht bei der Fortführung von SL-PLGs, die Qualität von Expertise für die SL-PLG und Zugewinnmöglichkeiten von außen u. a. auch von anderen SL-PLGs
- Erkundung unterschiedlicher SL-PLG-Ausprägungen im internationalen Vergleich
- Wirkung der Beteiligung an einer SL-PLG auf die Arbeit der Lehrkräfte und das Lernen der Schüler*innen, auf das weitere Umfeld und die Vernetzung, auf persönliche Zugewinne (Wissen, Performanz, motivationale Merkmale etc.)
- Vertiefende Exploration der Zusammenhänge von Schulentwicklungsaktivitäten und Führungskompetenzentwicklung im Zusammenhang mit SL-PLGs
- Vertiefung der Erkenntnis zum Einfluss prozessgestalterischer Elemente auf die Qualität der SL-PLG-Arbeit, auch im Zusammenhang mit der Frage nach Entwicklungsstufen.

Außerdem liegt aus einer Entwicklungsperspektive nahe, dass Aufbau- und Qualifizierungsworkshops für neue SL-PLGs und weiterführende Entwicklungsbeiträge für bestehende SL-PLGs angeboten werden sollten, in denen auch Vorschläge zu jenen Gestaltungsmomenten eröffnet werden, die nach bisherigem Stand noch weniger Gewicht haben, aber dienlich sein könnten wie beispielsweise die Vernetzung mit anderen SL-PLGs für gegenseitiges Lernen. Obendrein könnten SL-PLG-Mitglieder zusammen mit der Schulaufsicht Möglichkeiten der gewollten Begleitung von SL-PLGs beraten, die Chancen systembezogener gemeinsamer Entwicklung innerhalb einer oder über die Vernetzung mehrerer SL-PLGs ausloten, um die Bildungsregion zu stärken.

11.4 SL-PLGs im Spiegel der Führungskräfteentwicklung sowie der Organisations- und Personalentwicklung

Öffnet man die Perspektive auf die Führungskräfteentwicklung unter der Dimension der Qualifizierung, zeigt die *ProFLüP*-Studie eine spezifische Schwerpunktsetzung der Schulleiter*innen und Konrektor*innen in ihrer Zielperspektive. Obgleich sie alle bei der Erstinitiation eingeladen worden waren, sich in eine SL-PLG einzubringen, um an ihrer Leadership-Kompetenz zu arbeiten, wurde diese

eher selten explizit zum Thema gemacht, sondern die Schulleitungen verfolgten in der Regel konkrete Schulentwicklungsvorhaben. Dies schließt nicht aus, dass sie auf dem Weg ihre Führungskompetenzen ausgebaut haben, aber dies war ihr vornehmliches Ziel. Wenn also üblicherweise in der Weiterqualifizierung schulischer Führungskräfte Kompetenzen zu Führung und Management ausgeschrieben sind, dann folgt dies einer vergleichbaren Logik wie sie ursprünglich auch das Projekt mitführte: Kompetenzen aufbauen, dann Schule verändern. Nun haben die Schulleitungen in diesem Projekt das Format der SL-PLG dezidiert zu einem Beratungs- und Unterstützungsraum für Schulentwicklung gemacht, was sich sicherlich auch auf die Entwicklungsverantwortung für die eigene Schule zurückführen lässt. Es wird damit jedoch das Signal ausgesendet, dass ihr Lern- und Austauschinteresse an der Umsetzungs herausforderung in der Praxis orientiert ist. Pragmatisches Können ist stärker gefragt als systematische-curriculare Auffrischung. Letzteres ist wiederum jene Orientierung, von der man ausgehen darf, dass sie zu einer größeren Reflexionstiefe führt, da mehr als der nächste Schritt des Tuns im Horizont stehen kann. Diese ersten Erfahrungen mit SL-PLGs führen zurück zur obigen Beobachtung, dass SL-PLGs ein Fortbildungsraum unter verschiedenen bleiben muss, wenn er sich so ausprägt, wie es sich (inter)national bisher andeutet. Dies kommt dem entgegen, dass aus der Kombination von Formaten positiv geschöpft wird und manche Qualitätsmerkmale des PLG-Formats (z. B. Orientierung an wissenschaftlichen Beiträgen oder Evidenzen) während des Etablierungswegs stärker angestoßen werden müssen. Ein „Königsweg“ (Bonsen & Rolff, 2006, S. 119) könnte auch für Schulleitungen die SL-PLG deshalb sein, weil sie eine dauerhafte Struktur für Lern- und Entwicklungsanliegen schafft, in deren Rahmen andere Methoden und Strategien der Personalentwicklung mit eingebunden werden können. Bisher erscheint dies eher anders herum, als die Lerngruppenarbeit in vielen Fortbildungsarrangements ergänzend eingeflochten ist.

Als Format, das auch Führungskräfteentwicklung in der Dimension der Qualifizierung für den Aufstieg bzw. im noch jungen Aufstieg ermöglicht, treten SL-PLGs besonders dort hervor, wo sie Leitungstandems fassen. Sie erreichen so zum einen, dass sich zwischen Schulleiter*in und Konrektor*in Kontakt und Austausch erweitert oder verändert. Sie schaffen weiter eine niedrigschwellige Möglichkeit, neue Kolleg*innen, meist Konrektor*innen, mit in die Leitungsaufgaben breit diskutierende SL-PLG-Arbeit aufzunehmen. Solche einzelnen und nur hin und wieder auftretenden Zugänge stören die Stabilität der Gruppe nicht, zeigen die in Baden-Württemberg beforschten SL-PLGs. Außerdem lernen Konrektor*innen die Rolle der Schulleitung aus mehreren Perspektiven kennen und orientieren sich darin ggf. auch für ihren weiteren Aufstieg. Nicht zuletzt bieten SL-PLGs Mitgliedern auch dann eine stabile Kooperationsgruppe, wenn Schulleiter*innen oder Konrektor*innen die Position bzw. die Schule wechseln.

Betrachtet man die Ergebnisse aus der Warte der Teamentwicklung im Rahmen von Organisationsentwicklung, sind einige Parallelen zu anderen Modellen offenkundig. Es lassen sich die Etablierungsphasen, die Aushandlungsprozesse um den Verbindlichkeitsrahmen und das Geben und Nehmen im Prinzip von Investment und Mehrwert mit Modellteilen der traditionellen Teamentwicklung⁸³ vergleichen. So treten in den SL-PLGs ähnliche Phasen zutage wie beim Aufbau des Teams mit „Forming“, „Storming“ oder „Norming“ (Kriz & Nöbauer, 2002, S. 60 f.). Die Mitglieder werden kundig über Aktivitäten wie Kennenlernen, Rollenfindung und das Abstecken von Aufgaben, Zielen und Rahmenbedingungen. Weitere Parallelen liegen im Ausbau der SL-PLG und die Entwicklung eines gemeinsamen SL-PLG-Verständnisses und Verbindlichkeitsrahmens. Zwar kann die SL-PLG in ihrer inhaltlichen Arbeit immer wieder angepasst werden, erreicht jedoch eine stabile Version, wenn mehrheitlich das professionelle Lernen im Vordergrund steht, was dem „Performing“ ähnelt (Tuckmann, 1965, zitiert nach Aldorf, 2016, S. 37).

Lässt man sich ferner anregen von der Diskussion, dass PLGs ein zentrales Element einer lernenden Organisation sind und sich dazu auf übergeordneter Ebene zueinander stellen müssen, dann kann man neben dem Doppeldeckerprinzip, im Rahmen dessen Schulleitungen selbst PLG praktizieren, um dann das Format im Kollegium auszubauen, noch einmal andenken, in welcher Form SL-PLGs im Dienst einer übergeordneten Systementwicklung stehen könnten. Dies war keine Fragestellung, die während des Etablierungsprozesses der SL-PLGs vom Projekt mitgetragen wurde und die ersten Beobachtungen verweisen im Gegenteil auf eine eher freundlich-aner kennende Distanz zwischen den Gruppen. Mit Interesse an einer (regionalen) Systementwicklung bleibt eine noch zu verfolgende Frage, wie eine Annäherung der SL-PLGs möglich wird – der Gruppen äußerlich und der Arbeitsweise innerlich. Nicht zuletzt könnte eine solche *interinstitutionelle* Entwicklung auch auf der Ebene der Lehrkräfte fruchtbar werden. Während beispielsweise die Schulleitungen mehrerer kleiner Schulen eine gemeinsame SL-PLG praktizieren, eröffnen sie damit das Netzwerk für potenzielle PLG-Partner*innen und können anregen, dass sich die Lehrkräfte dieser Schulen ebenfalls zu L-PLGs zusammentun.

Herauszustreichen ist zusätzlich, dass die PLG-Arbeit ihre Mitglieder, wird sie qualitativ voll praktiziert, kognitiv und emotional beansprucht, ihnen ein höheres Engagement als in anderen Formaten abverlangt und sie zeitlich dafür (auch noch) Freiräume schaffen müssen, was angesichts ihrer hohen Beanspruchung (Huber, 2009) eine doppelte Herausforderung darstellt. Somit kommt auch der

83 Laut Tuckmann (1965, zitiert nach Aldorf, 2016) vollziehen sich Teamentwicklungsprozesse in der Regel „...über mehrere Phasen hinweg: Beginnend mit der Phase der Formierung (Forming), über die des Konflikts (Storming) und der Normierung (Normierung) bis hin zu der endgültigen Arbeitsphase (Performing)“ (S. 37).

personalentwicklungsbezogene Diskurs um SL-PLGs nicht um die Frage der Ressourcen herum. Der Bedarf an finanziellen, zeitlichen und Expertise bezogenen Ressourcen wird von den Forschungsergebnissen unterstützt. Es zeigt sich, dass auch dann, wenn wie im Fall von SL-PLGs die Personalentwicklung dezentralisiert wird, dennoch Investitionen für Führungskräfteentwicklung seitens der Schulaufsicht nötig sind. Die *ProFLüP*-Studie konnte zeigen, dass die Bereitschaft zum Engagement in einer SL-PLG nicht an der Finanzierung hing, weil sich sehr interessierte und motivierte Personen auf den Weg gemacht haben. Will man SL-PLGs indes als Format in die Breite bringen – wofür die positiven Bilanzen sprechen – sollte dies auch ressourcenbezogen ausgekleidet werden.

Auf dem Weg zu einer lernenden Organisation wird eine systematische Personalentwicklungsstrategie empfohlen (Kansteiner, 2016). Dafür PLGs als Grundstruktur zu setzen und gezielt mit anderen Formaten der Personalentwicklung zu verknüpfen, erscheint vielversprechend. Dabei sollte ein Spannungsfeld jedoch nicht übersehen werden: Lehrkräfte und Schulleitungen sind nach professionstheoretischem Denken autonom bezüglich ihrer Weiterqualifizierung. Bereits die Tatsache, dass sie zur Gruppe der Professionellen gehören, weist ihnen die Verpflichtung zu, ihren Beruf stetig gemäß neueren Erkenntnissen auszuführen und sich entsprechend fortbildend und reflektierend zu engagieren (siehe Kapitel 3). Mit den Verbindlichkeiten, die sie in kooperativen Lernformaten wie in einer L-PLG oder SL-PLG eingehen, sind sie ein Stück weit bereit, diese Autonomie dahingehend einzuschränken, dass sie nicht mehr ganz alleine auswählen und gestalten. Sie verpflichten sich außerdem zur Offenheit, Nichtgelingendes zur Sprache zu bringen, an Veränderung zu arbeiten und Entwicklung umzusetzen. Sie erweisen sich damit als professionell. Allerdings tangiert die Arbeit in PLGs damit auch die sensible Frage, wo und wie im Schulsystem indirekt und ggf. unbemerkt Kontrolle und Rechenschaftspflicht über Aktivitäten der Personal- und Organisationsentwicklung eingeflochten werden, die ursprünglich nur gegenüber der eigenen Professionalität bestehen (Kansteiner, 2016). PLGs bewegen sich letztlich in einem Spannungsfeld zwischen autonomer professioneller Berufsausübung, die implizit zur weiteren Professionalisierung verpflichtet, positiven Befunden zur Sinnhaftigkeit kooperativen Begleitung, die mindestens die Mitsteuerung durch PLG-Mitglieder zur Konsequenz hat, und einem schulaufsichtsbezogenen Etablierungsinteresse von PLGs (Warwas & Helm, 2018), worüber Verbesserungen in der Praxis angesteuert werden sollen. Nicht zuletzt kann und sollte dieses Spannungsfeld in jeglicher PLG-Entstehung mitreflektiert werden.

Literaturverzeichnis

- Adams, A. & Vescio, V. (2015). Tailored to Fit: Structure Professional Learning Communities to Meet Individual Needs. *Journal of Staff Development*, 36(2), 26–31.
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L. D., Emmelot, Y. & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(2). DOI: 10.1080/19415257.2019.1665573.
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) (2021a). Qualifizierungslehrgänge. Abrufbar unter: <https://alp.dillingen.de/personalfuehrung/qualifizierungslehrgaenge/> (01.08.2021).
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) (2021b). Modul C: Führungskräfte-Fortbildung – Begleitung nach der Ausbildung. Abrufbar unter: <https://alp.dillingen.de/personalfuehrung/qualifizierungslehrgaenge/modul-c/> (30.05.2021).
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) (2021c). Modul B: Führungskräfte-Ausbildung – Ein Muss für staatliche Schulleiter. Abrufbar unter: <https://alp.dillingen.de/personalfuehrung/qualifizierungslehrgaenge/modul-b/> (30.05.2021).
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) (2021d). Fortbildung in bayerischen Schulen „Kollegiale Fallbesprechung für Schulleitungen. Abrufbar unter: http://fibs.alp.dillingen.de/suche/details.php?v_id=223284 (30.05.2021).
- Aldorf, A.-M. (2016). Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung (Dissertation). Wiesbaden: Springer.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.) (1996). Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H. & Salzgeber, S. (1996). Analysen und Konsequenzen. Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. In: H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule (S. 96–169). Innsbruck: StudienVerlag.
- Anderegg, N. & Breitschaft, J. (2020). Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden in der deutschsprachigen Schweiz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(3), 302–309. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.05> (09.04.2022).
- Arnold, R., Bonsen, M., Huber, S. G., Schratz, M. & Rolff, H.-G. (2010). Führung, Steuerung, Management Orientierungsband. Seelze: Klett.
- Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. Volume 17, Number 4, December 2009. *Educational Action Research* 17(4), 585–600. DOI: 10.1080/09650790903309441.
- Baer, M. & Gleibs, H. E. (2013). Führungskompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer stärken. In: S. G. Huber (Hrsg.), *Führungskräfteentwicklung: Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 187–194). Köln: Carl Link.
- Bastow Institute of Educational Leadership, Australia (2019). *Unlocking Potential: Principal Preparation*. Abrufbar unter: www.bastow.vic.edu.au/professional-learning/unlocking-potential-principal-preparation (31.05.2021).
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. DOI:10.1007/s11618-006-0165-2 (19.12.2021).

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Bernhart, D. & Wahl, D. (2015). Shadowing in der Führungskräfteentwicklung – ein innovatives Instrument der Evaluationsforschung. In: Kansteiner, K. & Stamann, C. (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (S. 234–251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bezirksregierung Köln (bezreg-koeln) (2021a). Schulleitung. Abrufbar unter: www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung04/46/schulleitungen/orientierung/index.html (02.08.2021).
- Bezirksregierung Köln (bezreg-koeln) (2021b). Start Up – Einführung in Leitungshandeln. Abrufbar unter: www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung04/46/schulleitungen/startup/index.html (03.08.2021).
- Bezirksregierung Köln (bezreg-koeln) (2021c). T-E-A: Theorie-Erprobung-Austausch-Lernen in Praxissituationen. Abrufbar unter: www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung04/46/schulleitungen/schulleitungsfortbildung/index.html (03.08.2021).
- Bildungsregion Emsland (2019). Netzwerk Schulleitung. Abrufbar unter: www.bildungsregion-emsland.de/schule/netzwerk-schulleitungen-im-emsland-leine/netzwerk-schulleitungen-im-emsland-leine.html (06.08.2021).
- Blankenship, S. S. & Ruona, W. E. A. (2007). *Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review*. University of Georgia. Abrufbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504776.pdf> (15.12.2021).
- Böckelmann, C. & Mäder, K. (2018). *Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Springer Nature.
- Bohl, T. & Wacker, A. (Hrsg.). (2016). *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem)*. Münster: Waxmann.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol. Abrufbar unter: <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf> (16.04.2021).
- Bondorf, N. (2012). *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerverkooperation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bonsen, M.; Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184. URN: urn:nbn:de:0111-opus-44518 – DOI:10.25656/01:4451.
- Bonsen, M. (2010). *Schulleitungshandeln*. In: Altrichter, H., Maag Merki, K. (eds) *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. & Hübner, C. (2012). *Unterrichtsentwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften*. In: K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung: Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 55–76). Münster: Waxmann.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417–436.
- Bouchamma, Y., Basque, M., Giguère, M. & April, D. (2020). *Professional Learning Communities. Competency standards for school principals*. Québec, QC: Hermann/Presses de l'Université Laval.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (3. überarbeitete Aufl.). München: UVK.
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis* (1. Aufl.). Unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antje Lettau. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*, (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.

- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. durchgesehene und aktualisierte Aufl.). Mit einem Beitrag von Antje Allmers. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Brückel, F. & Guerra, R. (2020). Schule, Bildungsverwaltung und Hochschule: Die Arbeit einer interinstitutionellen professionellen Lerngemeinschaften. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (1. Aufl., S. 212–220). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brügelmann, H. (2000). Qualität und die Kunst, den Erfolg von Unterricht zu messen – oder: sieben Mythen der aktuellen Diskussion über Evaluation und Rechenschaft. In: R. Springer, H. Brügelmann, H. Haenisch, A. Bremerich-Voss, A. Knapp, H. W. Heymann & H. E. Fischer. *Was ist guter Fachunterricht? Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion* (S. 13–38). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Brown, S. & Duignan, P. (2021). System Leaders Scaling Successful Educational Reforms in an Uncertain Future. In: Brown, S. & Duignan, P. *Leading Education Systems* (1–36). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Bryk, T., Sebring, P. B. Allensworth, E. Luppescu, S. & Easton, J. C. (2010). *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Buhren, C. (2018). Professionelle Lerngemeinschaften. Teamarbeit in ihrer produktivsten Form. Abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/professionelle-lerngemeinschaften-teamarbeit-in-ihrer-produktivsten-form/> (06.11.2021).
- Burow, O.-A. (2016). *Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publication.
- Charmaz, K. C. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: G. Mey & K. Mruck, *Grounded Theory Reader* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 181–206). Wiesbaden: VS Verlag.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis* (2. Aufl.). London: Sage Publication.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS (amerik. Orig.: *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Sage, 2005).
- Coenen, L., Schelfhout, W., Hondeghe, A. (2021). Networked Professional Learning Communities as Means to Flemish Secondary School Leaders' Professional Learning and Well-Being. *Educ. Sci.* 2021, 11(9), 509. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.3390/educsci11090509> (06.11.2021).
- Corbin, J. M. (2011). Eine analytische Reise ins Unternehmen. In: G. Mey & K. Mruck, *Grounded Theory Reader* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 163–180). Wiesbaden: VS Verlag.
- Cramer, C. Colin. (2014). Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 177–186). Münster: Waxmann.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In: M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). *Professionsforschung. Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cruickshank, V. (2017). The Influence of School Leadership on Student Outcomes. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 115–123. Abrufbar unter: <https://eprints.utas.edu.au/24913/1/Published%20Article.pdf> (28.08.2021).
- Curwood, J. S. (2011). Teachers as learners: What makes technology-focused professional development effective? *English in Australia*, 46(3), 68–76.
- Daly, J. (2020). Professional Learning Communities for university teachers: Experiences from a New Zealand university teacher educator. In: Kansteiner, K., Stamann, C. Theurl, P. & Buhren, C. (Hrsg.). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (286–296). Weinheim und Basel: Beltz.

- Day, D. V. (2011). Leadership Development. In: A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B., Jackson & M. Uhl-Bien (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Leadership* (S. 37–50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demski, D. (Hrsg.) (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Doğan, S. & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634–659.
- Dollinger, S. (2020). Einblick in eine Professionelle Lerngemeinschaft zwischen Wissenschaft und Praxis und ihrer Arbeit zu Lernentwicklungsgesprächen. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren, & P. Theurl (Hrsg.). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 212–220). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dorozalla, F. & Klus, M. F. (2019). Digital Leadership – Status quo der digitalen Führung. In: Groß, M., Müller-Wiegand, M. & Pinnow, D. (Hrsg.), *Zukunftsfähige Unternehmensführung. Ideen, Konzepte und Praxisbeispiele* (S. 89–104). Berlin: Springer Gabler.
- Dudley, P. (2015). *Lesson Study: ein Handbuch*. Deutsche Übersetzung von Dudley, 2014, *Lesson Study: a handbook*. Abrufbar unter: <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook/> (09.04.2022).
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- DuFour, R. (2001). In the right context. *Journal of Staff Development*, 22(1), 14–17.
- DuFour, R. (2004). What is a “Professional Learning Community”? *Educational Leadership* 61(8), 6–11.
- DuFour, R. (2011). Work together but only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 57–61.
- DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington: Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W. & Mattos, M. (2016). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work* (3rd ed.). Solution Tree.
- Emstad, A. B., Barrios, E.; Kansteiner, K.; Louca, L.; Stamann, C., Theurl, P.; Zumtobel, M.; Stjärne, C.; Landström, P.; Sanchidrián, C.; Knutsen, B. & Meidell, M. (2019). *HeadsUP. Evaluation Report. Empirical results and collected impressions after three years of cooperation with professional school leader learning communities in Europe*. Abrufbar unter: <https://drive.google.com/file/d/1oRonzXGIsfWB1Bdqh8IS5plvOimEjiVq/view> (30.08.2019).
- Endres, S. & Weibler, J. 2020. *Plurale Schulführungsformen – Kritische Einordnung und praktische Umsetzungsoptionen*. In: Strauss, N.-C. & Anderegg, N. (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 87–106). Bern: hep.
- Equit, C. & Hohage, C. (Hrsg.) (2016). *Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded Theory Methodology*. In: Equit, C. & Hohage, C. (Hrsg.). *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 9–47). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Erckrath, M. (2020). *Auswahl und Qualifizierung zukünftiger Schulleitungen. Organisations-theoretische Analysen zur Implementierung eines Assessments-Centers*. Dissertation Freie Universität Berlin. Wiesbaden: Springer.
- Evaluation associates Ltd, New Zealand (2020). *e-aSTtle professional learning and development*. Abrufbar unter: www.evaluate.co.nz/243/e-asttle-professional-learning-and-development/ (29.05.2021).
- Evers, A. T., Kreijns, K. & van der Heijden, B. I. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers’ professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162–178.
- Farrar, M. (2021). *Leading a Connected and Partnership-based System*. In: Brown, S. & Duignan, P. (Hrsg.), *Leading Education Systems* (S. 157–177). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Feger, S. & Arruda, E. (2008). *Professional learning communities: Key themes from the literature*. Brown University: The Education Alliance.

- Feldmann, J. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften in der universitären Lehrer*innenbildung – eine Vorbereitung auf die unterrichtsbezogene Kooperation im Schulalltag? In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.): *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 240–251). Weinheim: Juventa.
- Fernandez, K. (2016). Grounded Theory und soziologische Ethnografie. In: Equit, C. & Hohage, C. (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 307–324). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Finch, J. A. (2017). *Multidisciplinary Professional Learning Communities in a Public High School: An Action Research Study*. Capella University, Minneapolis, Minnesota.
- Frost, D. (2020). Teacher Leadership und Professionalität. In: Strauss, N.-C. & Anderegg, N. (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 20–46). Bern: hep.
- Fuhs, B. (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WGB.
- Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change*. New York, NY, Teachers College Press.
- Furman-Brown, G. (1999). Editor's Foreword. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 6–12.
- Funke-Terbart, O. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung – Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.): *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 261–273). Weinheim: Juventa.
- Furtner, M. (2016). *Effektivität der transformationalen Führung: Helden, Visionen und Charisma*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 846–864). Münster: Waxmann.
- Gallimore, R., Ermeling, B. A., Saunders, W. M. & Goldenberg, C. (2009). Moving the Learning of Teaching Closer to Practice: Teacher Education Implications of School-based Inquiry Teams. *Elementary School Journal*, 109(5), 537–553.
- Gates, G. S. & Watkins, M. (2010). The place of autonomy in school community: Taking a closer look at teacher collaboration. *Journal of School Leadership*, 20(3), 272–303.
- Gaudio, J. A. (2017). Perceptions of School Principals on Participation in Professional Learning Communities as Job-Embedded Learning. Abrufbar unter: <https://search.proquest.com/docview/1966206774> (26.03.2019).
- Gieske-Roland, M., Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2014). Peer Review an Schulen: Unterrichtsentwicklung durch gegenseitige Schulbesuche. Weinheim und Basel: Beltz. Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1143489> (28.11.2021).
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. University of Chicago Press.
- Glaser, B. G. & Holton, J. A. (2011). Der Umbau der Grounded-Theory-Methodologie. In: G. Mey & K. Mruck (2011). *Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven*. In: *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 137–162). Wiesbaden: VS.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Grissom, J. & Bartanen, B. (2018). Strategic retention: Principal effectiveness and teacher turnover in multiple-measure teacher evaluation systems. *American Educational Research Journal*, V. 20/10, 1–42. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.3102/0002831218797931> (04.02.2019).
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329–352. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005> (18.05.2021).
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678.
- Hargreaves, M., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 48–71.
- Helmke, A. (2017). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2006). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *UTB Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster; New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. *Pädagogik*, 42(5), 42–47.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2018). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In: M. Gläser-Zikuda, M., Harring & C. Rohlf's (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann utb.
- Hertrampf, M. (2003). BLK – MODELLVERSUCHSPROGRAMM „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Abschlussbericht. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel. Abrufbar unter: <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/abschlussbericht.pdf> (28.01.2021).
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Studentexte Bildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzog, S. & Munz, A. (2010). Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In: F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 73–88). Münster: Waxmann.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Affolter, B. (2021). *Gesunde Lehrkräfte in gesunden Schulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- High, L. G. (2020). *Elementary Principals' Behaviors and Collaborative Professional Learning Communities* (Dissertation). Walden University. Abrufbar unter: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=9201&context=dissertations> (15.01.2021).
- Hinz, H. (2021). *Professionelle Lerngemeinschaften*. JKJVR Ausschreibung. Freigegeben (Publiziert). Über das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL).
- Hipp, K. K. & Huffman, J. B. (2003). Professional Learning Communities: Assessment -Development – Effects. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement (January 5–8, 2003). Sydney, Australia.
- Hirsh, S. & Hord, S. (2008). Leader Learner. In: *Principal Leadership*, v9 n4, Dec 2008, 26–30. Abrufbar unter: <https://learningforward.org/docs/pdf/hirsh12-08.pdf?sfvrsn=0> (30.11.2016).
- Hofert, S. & Thonet, C. (2019). *Der agile Kulturwandel*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Holtappels, H. G. (1997). *Grundschule bis mittags: Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur*. Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2008). *Organisation und Lernkultur an Ganztagschulen. Erste Ergebnisse aus der bundesweiten STEG-Studie*. In: S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Leitthema Lernkultur* (S. 11–29). Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag. Abrufbar unter: <urn:nbn:de:0111-opus-49207> (10.01.2019).

- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In: N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Theorien, Methoden, Befunde und Perspektive: Festschrift für Wilfried Bos* (S. 35–61). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: *Die deutsche Schule*, 111(3), 274–293. Abrufbar unter: URN:0111-pedocs-205979 – DOI: 10.31244/ddS.2019.03.03 (18.01.2020).
- Holtappels, H. G. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften – Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln. In: K. Kansteiner, C. Stammann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 64–83). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- 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), 181–217. doi:10.3102/0002831209345158.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. (2004). *Learning Together, Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities*. Teachers College Press.
- Huber, S. G. (2009). Multifunktionales Wunderwesen. Vortrag am Schulleitungssymposium Zug, 03.09.2009.
- Huber, S. G. (2010). Delegation und System Leadership. In: H.-G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Steuerung, Management* (S. 43–58). Seelze.
- Huber, S. G. (Hrsg.) (2011). *Handbuch für Steuergruppen: Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern*, 3. Auflage. Köln: LinkLuchterhand.
- Huber, S. G. (2013). Qualität und Entwicklung von Schule: Die Rolle von schulischen Führungskräften. In: Huber, S. G., *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen zur Qualifizierung und Personalentwicklung der Schule. Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Band 4* (S. 5–11). Köln: Carl Link.
- Huber, S. G. & Hader-Popp, S. (2006). Von Kollegen lernen: professionelle Lerngemeinschaften. In: A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (81.15). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. & Radisch, F. (2010). Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In: W. Böttcher, J. N. Dicke & N. Högbe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 337–354). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G., Schneider, N., Eke, H. & Schwander, M. (2016). *Leadership in der Lehrerbildung: Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Robert-Bosch-Stiftung.
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E. & Vermeulen, M. (2019). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. *Professional Development in Education*, 46(5), 751–769. doi:10.1080/19415257.2019.1634630.
- Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E. & Vermeulen, M. (2020). Keeping track of the development of professional learning communities in schools: the construction of two qualitative classification instruments. *Professional Development in Education*, 47(4), 667–683. doi:10.1080/19415257.2020.1731571.
- Humada-Ludeke, A. (2013). *The creation of a professional learning community for school leaders*. Boston, MA: Sense Publishers.
- Ibrahim, N. A., Hamzah, M. I. M. & Wahab, J. L. A. (2020). Does School Leadership Predict Professional Learning Community Practices? *International Journal of Advanced Science and Technology*, Vol. 29, No. 3. Abrufbar unter: <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/4198/2784> (13.01.2021).

- Ilseman v., C. & Kretschmer, W. (2020). Wirksame Qualifizierung von Schulleitungen. Erfahrungen aus der Werkstatt „Schule leiten“ der Deutschen Schulakademie. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(3), 317–323. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.05> (09.04.2022).
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (iqsh) (2021). Schulentwicklungsprozesse erfolgreich initiieren und wirksam steuern. Abrufbar unter: <https://secure-lernnetz.de/formix/index.php?view=0-3> (15.05.21).
- Jones, M. G., Gardner, G. E., Robertson, L. & Robert, S. (2013). Science Professional Learning Communities: Beyond a singular view of teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 35(10), 1756–1774.
- Jordan, R. C., Brooks, W. R., DeLisi, J. R., Gray, S. A. & Berkowitz, A. R. (2015). Ecology nature of science: shared discussions and practices among ecologists and high school teachers. *Ecosphere*, 6(11), 1–17.
- Jordan, R. C., DeLisi, J. R., Brooks, W. R., Gray, S. A. & Berkowitz, A. R. (2013). A collaborative model of science teacher professional development. *International Journal of Modern Education Forum*, 31–41.
- Junghans, C. (2018). Der reflektierende Dialog. Handwerkszeug für professionelle Gespräche. *Friedrich Jahresheft: Kooperation*, (36), 40–43.
- Kohlhammer, M. & Achleitner, R. (2020). LIFT!UP – Lernen in Fachteam zur Unterrichtspraxis: Schulübergreifende systemische Unterrichts(kultur)entwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (1. Aufl., S. 221–238). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kansteiner, K. (2015). Steuerungszusammenhänge im Schulsystem und die Rolle der Personalentwicklung. In: K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (S. 15–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kansteiner, K. (2016). Strategische Personalentwicklung in der Schule. Alte und neue Maßnahmen für einen konsequenten gemeinsamen Entwicklungsprozess. *Schulleitung und Schulentwicklung*, 2(77), 1–20.
- Kansteiner, K. (2019). Professionelle Lerngemeinschaften Perspektiven auf die entwicklungsorientierte Kooperation von Lehrkräften und Schulleitungen. *Schulmanagement-Handbuch*, Band 172. München: Oldenbourg.
- Kansteiner, K. (2021). Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften in der Differenzierung. In: K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen* (S. 92–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kansteiner, K., Louca, L., Landström, P., Sanchidrián, C., Theurl, P., Emstad, A. B., Stamann, C., Barrios, E., Skoulia, T., Meidell, M., Stjärne, C., Krogstad Strand, M., Knutsen, B. & Zumtobel, M. (Hrsg.) (2019). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen. Führungskräfteentwicklung trifft Schulentwicklung*. Abrufbar unter: https://drive.google.com/file/d/1XheIudesz0-2GbVGhU2VoCGp_0VxNBIX/view (07.01.2021).
- Kansteiner, K., Stamann, C. & Rist, M. (2020). Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften – Analyse ihrer konzeptuellen Herkunft und Möglichkeiten ihrer Systematisierung. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (2020). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C. G. & Theurl, P. (Hrsg.) (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kansteiner, K., Tulowitzki, P., Krüger, M. & Stamann, C. (2021). Führungskräfteentwicklung in der Lehramtsausbildung. Analyse, Entwicklungsmöglichkeiten und Orientierungen. *Die Deutsche Schule*, 2/2021, 113. Jahrgang, 174–187. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.05> (09.04.2022).

- Kansteiner, K., Barrios, E., Skoulia, T., Theurl, P., Emstad, A. B., Louca, L., Sanchidrian, C., Schmid, S., Knutsen, B., Frick, E., Efstathiadou, M., Rahm, L., Landström, P. & Strand, M. (2022). Evaluation Report TePinTeach Projekt. Abrufbar unter: <http://www.tepinteach.eu/deliverables/#IO5---Evaluation-Report-Evaluation-of-the-chances-of-the-student-teacher-PLCs-and-student-teachers-%E2%80%93mentors-PLCs> (21.02.2022).
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). Personalführung in der Schule: Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kanton Zürich (2021a). Informationen für Schulleitungen und Führungspersonen in Bildungsorganisationen. Abrufbar unter: <https://phzh.ch/de/Direkteinstieg/Schulleitungen/> (12.01.2022).
- Kanton Zürich (2021b). CAS Führen einer Bildungsorganisation. Abrufbar unter: www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/jobs-ausbildungen-im-schulfeld/aus-und-weiterbildung-im-schulfeld/ausbildungen_fuer_schulleitungen/cas_fbo_41_programm.pdf (08.11.2021).
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 157–185.
- Klein, W. (2009). Innovationsprozesse als SINUS-Koordinatorin oder SINUS-Koordinator effektiv begleiten. Publikation des Programms SINUS an Grundschulen: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). Abrufbar unter: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Innovationsprozesse_begleiten.pdf (12.01.2021).
- Klein, E. D. & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. *DDS – Die Deutsche Schule* 112(3), 257–276. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.31244/dd.2020.03.02> (09.04.2022).
- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Abrufbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (10.01.2021).
- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019. Abrufbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (15.01.2021).
- Kohler, F. W., Ezell, H. K. & Paluselli, M. (1999). Promoting Changes in Teachers' Conduct of Student Pair Activities. *The Journal of Special Education*, 33(3), 154–165.
- Köker, A. (2012). Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern: Eine neue Perspektive auf professionelle Lerngemeinschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kriz, W. C. & Nöbauer, B. (2002). Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. 4. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kruse, S., Louis, K. S. & Bryk, A. (1994). Building Professional Community in Schools. In: Newmann, F. M. (1994). *School-Wide Professional Community. Issues in Restructuring Schools*, n6, 4–7. Abrufbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370214.pdf> (04.12.2021).
- Kühl, W. & Schäfer, E. (2020). *Intervision. Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation. Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Münster: Waxmann.
- Kultusministerium Hessen (2021). Weiterbildung. Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen (QSH). Abrufbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/Schuldiens/Qualifizierung-fuer-Schulleitungen> (08.11.2021).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000). Gemeinsame Erklärung der KMK und der Lehrerverbände und Gewerkschaften in Deutschland, unterzeichnet am 05.10.2000 in Bremen. Abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (08.01.2021).

- Kunz-Heim, D., Arnold, C., Eschelmüller, M. & Achermann, E. (2013). Einschätzung von Prozess- und Output-Qualität durch Leitungspersonen von neu gebildeten Unterrichtsteams. In: M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.). Professionalität und Kooperation in Schule: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität (S. 138–151). Baltmannsweiler: Klinkhardt.
- Lambert, M. & Bouchamma, Y. (2021). The Virtual Community of Practice for School Principals: A Professional Development Method. *Creative Education*, 12, 422–440. Abrufbar unter: Coenen (09.04.2022).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (TIS) Hamburg (2021a). Veranstaltungsdaten „Reihe: Kollegiale Fallberatung für Abteilungsleitungen aus weiterführenden Schulen“. Abrufbar unter: https://tis.li-hamburg.de/web/guest/catalog/detail?tspi=60068_ (22.05.2021).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (TIS) (2021b). Veranstaltungsdaten „Zusammenarbeit in neuen Leitungsgruppen als Team“. Abrufbar unter: https://tis.li-hamburg.de/web/guest/catalog/detail?tspi=58333_ (22.05.2021).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (TIS) (2021c). Veranstaltungsdaten „Corona-Erfahrungen auswerten und für die Schulkultur nutzen!“. Abrufbar unter: https://tis.li-hamburg.de/web/guest/catalog/detail?tspi=60776_ (22.05.2021).
- Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland (LPM) (o.J.). Veranstaltungssuche „Zertifikatskurs: Auf dem Weg zum „multiprofessionellen“ oder „crossfunktionalen“ Team – Herausforderungen gemeinsam meistern“. Abrufbar unter: www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=5191 (30.05.2021).
- Landesinstitut für Schule Bremen (LiS) (o.J.). Netzwerke. Abrufbar unter: www.lis.bremen.de/fortbildung/fuehrungskraefte/netzwerke-98201 (22.05.2021).
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (o.J.a). Qualifizierungsreihe – Für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter. Abrufbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/fortbildung/fortbildung_fuer_fuehrungskraefte/NiA_VdA_Basis/NiA_Flyer_02_08_2021.pdf (07.03.2022).
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (o.J.b). Qualifizierungsreihe für berufterfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter Schulleiterinnen und Schulleiter. Abrufbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/fortbildung/fortbildung_fuer_fuehrungskraefte/NiA_VdA_Basis/ELF_Flyer_03_08_2021.pdf (07.03.2022).
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (mb.sachsen-anhalt.de) (2012). Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft. Abrufbar unter: https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Schule_als_professionelle_Lerngemeinschaft.pdf (15.09.2022).
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (mb.sachsen-anhalt.de) (2022). Allgemeines zur Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Abrufbar unter: <https://mb.sachsen-anhalt.de/themen/lehrkraefte/lehrerfort-und-weiterbildung/> (16.09.2022).
- Landesrecht BW (2021). Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983. § 39 Schulleiter. Abrufbar unter: www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW+%C2%A7+39&psml=bsbawueprod.psml&max=true (07.11.2021).
- Lange, A. A., Nayfeld, I., Mano, H. & Jung, K. (2021). Experimental effects of a preschool STEM professional learning model on educators’ attitudes, beliefs, confidence, and knowledge. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–31.
- LeChasseur, K., Donaldson, M. L., & Landa, J. (2020). District micropolitics during principal professional learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 935–955. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1177/1741143219864947> (09.04.2022).
- Lehrerbildung Sachsen (2022). Qualifizierung schulischer Führungskräfte. Abrufbar unter <https://www.lehrerbildung.sachsen.de/10496.htm> (15.09.2022).
- Lehrerbildung Sachsen (2013). Konzeption zur Qualifizierung schulischer Führungskräfte in Sachsen. Abrufbar unter: https://www.lehrerbildung.sachsen.de/download/download_sbi/KonzeptionQSF.pdf (15.09.2022).

- Lernende Schule (lernende-schulen.at) (2021a). Startseite. Willkommen auf der Plattform des National Competence Center für Lernende Schulen (NCoCfLS). Abrufbar unter: www.lernende-schulen.at/ (08.11.2021).
- Lernende Schule (lernende-schulen.at) (2021b). PLG-Räume. Abrufbar unter: www.lernende-schulen.at/course/index.php?categoryid=6&categorysort=default (08.11.2021).
- Lernende Schule (lernende-schulen.at) (2021c). Professionelle Lerngemeinschaften. Abrufbar unter: www.lernende-schulen.at/mod/book/view.php?id=1385 (12.01.2022).
- Lernende Schule (lernende-schulen.at) (2021d). Professionelle Lerngemeinschaften und -netzwerke (PLG & PLN). Abrufbar unter: www.lernende-schulen.at/mod/page/view.php?id=1667 (08.11.2021).
- Lewis, A. (2000). *Revisioning professional development: What learner-centered professional development looks like*. Washington, DC: National Staff Development Council. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Lieberman, J. (2009). Reinventing teacher professional norms and identities: the role of lesson study and learning communities. *Professional Development in Education*, 35(1), 83–99.
- LiGa – Lernen im Ganzttag (lernen-im-ganzttag.de) (2022a). Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Stiftung Mercator (2022). Länder. Abrufbar unter: <https://lernen-im-ganzttag.de/laender/> (15.09.2022).
- LiGa – Lernen im Ganzttag (lernen-im-ganzttag.de) (2022b). Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Stiftung Mercator (2022). Leit-IDEEn. Impulse für Schulaufsicht und Schulleitung. Abrufbar unter: https://lernen-im-ganzttag.de/wp-content/uploads/2021/04/WEB_Professionelle-Lerngemeinschaften_LeitIDEEN_LiGa.pdf (15.09.2022).
- Lindemann, H. (2017). *Unternehmen Schule: Organisation und Organisationsentwicklung. Theorien, Modelle und Arbeitshilfe für die aktive Gestaltung von Schule und Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: H. W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper.
- Little, J. W., & McLaughlin, M. W. (Eds.) (1993). *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Louca, L. & Skoulia, T. (2019). The role of the facilitator in teacher PLCs. In: K. Kansteiner, L. Louca, P. Landström, C. Sanchidrián, P. Theurl, A. B. Emstad, C. Stamann, E. Barrios, T. Skoulia, M. Meidell, C. Stjärne, M. Krogstad Strand, B. Knutsen & M. Zumtobel (Hrsg.), *Heads Using Professional Learning Communities. Leadership Development meets School Development (Manual, ed.1, S. 76–83)*. Abrufbar unter: <https://sites.google.com/site/plcheadsup/deliverables> (30.08.2019).
- Louca, L., Kansteiner, K., Papademetri-Kachrimani, C., Theurl, P., Emstad, A. B., Sanchidrián, C., Landström, P., Skoulia, T., Efstathiadou, M., Schmid, S., Barrios, E. & Rahm, L. (2020). Intellectual Output 1 Consolidated report on needs of student teacher professional learning and student teacher professional learning communities Version 1.6 (draft). Abrufbar unter: <http://www.tepinteach.eu/deliverables/> (09.04.2022).
- Louis, K. S., Marks, H. M. & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798.
- Lücken, M. (2012). Identifikation von Merkmalen erfolgreicher professioneller Lerngemeinschaften am Beispiel des Projekts „Biologie im Kontext“ (bik). In: M. Kobarg, C. Fischer, I. M. Dalehefte & Trepke, Franziska, Menk, Marleen (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten – Strategien und Methoden* (S. 145–162). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (2014) 2, S. 112–123.
- Lujan, N. & Day, B. (2010). Professional learning communities: Overcoming the roadblocks.

- Margalef, L. & Pareja Roblin, N. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, 22(3–4), 155–172. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247722> (09.04.2022).
- Master, B. K., Schwartz, H. L., Unlu, F., Schweig, J., Mariano, L. T. & Wang, E. L. (2020). Effects of the Executive Development Program and Aligned Coaching for School Principals in Three U.S. States: Investing in Innovation Study Final Report. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2020. Abrufbar unter: www.rand.org/pubs/research_reports/RRA259-1.html (17.11.2021).
- Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In: M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. (S. 151–168). Münster: Waxmann.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (1993). Contexts That Matter for Teaching and Learning: Strategic Opportunities for Meeting the Nation's Educational Goals. Center for research on the Context of Secondary School Teaching, 6–31.
- Moser, K., Souček, R., Galais, N. & Roth, C. (2018). Onboarding – Neue Mitarbeiter integrieren. Göttingen: Hogrefe.
- Merkens, H. (2006). Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: GWV.
- Mewald, C. (2019). Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In: C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Pädagogik für Niederösterreich: Band 7. Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 20–28). StudienVerlag.
- Mey, G. & Dietrich, M. (2016). Vom Text zum Bild – Überlegungen zu einer visuellen Grounded-Theory-Methodologie. In: *Forum: Qualitative Social Research*, 17(2), Art. 2. Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs160225> (29.01.2020).
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: G. Mey & K. Mruck, *Grounded Theory Reader* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 11–50). Wiesbaden: VS Verlag.
- Meyer, A., Richter, E., Gronostaj, A. & Richter, D. (2020). Professionalisierung von Schulleitungen am Beispiel der Werkstatt „Schule leiten“. *Evaluationsergebnisse einer Fortbildungsreihe für Schulleitungen zum Thema Schulentwicklung*. DDS – Die Deutsche Schule 112(3), 277–295. Münster: Waxmann.
- Miller, D. G. (2012). A study of district leadership practices in the principal professional learning community. Abrufbar unter: <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2759&context=thesedisserations> (14.04.2019).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2007). *Bildungshaus 3 – 10 Pädagogischer Verbund von Kindergarten und Grundschule – Ausschreibung –*. Abrufbar unter: www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/pdf/2007-04-12%20Ausschreibung-%20Bildungshaus%203-10.pdf (09.04.2022).
- Mitas, O. (2017). Fallstudie zur Entwicklung von Lehrkräftekooperation [Dissertation]. Westfälischen Wilhelms-Universität, Münster.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2007). Extending the learning community: a broader perspective embedded in policy. In: L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 30–44). McGraw-Hill Education.
- Mullen, C. A. & Hutinger, J. L. (2008). The Principal's Role in Fostering Collaborative Learning Communities through Faculty Study Group Development. *Theory Into Practice*, 47(4), 276–285. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/00405840802329136> (09.04.2022).
- Nagel-Jung, S., Schubert, J. & Sickau, D. (2021). Wenn Lehrerinnen und Lehrer (wieder) Lernen sind. Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) eröffnen neue Wege des systematischen Austauschs (S. 20–43). In: U. Carle, S. Kauder & E.-M. Osterhues-Bruns (Hrsg.), *Schulkulturen in Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.

- National Association of Elementary School Principals (naesp) (2020). Elementary School Principals' Professional Learning: Current Status and Future Needs. Research Brief. Abrufbar unter: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/NAESP_Elementary_Principals_Professional_Learning_BRIEF.pdf (28.05.2021).
- Nelson, T. H. & Slavit, D. (2007). Collaborative inquiry among science and mathematics teachers in the USA: professional learning experiences through cross grade, cross discipline dialogue. *Journal of In-Service Education*, 33(1), 23–39.
- Netzwerk Schulführung (2021). CAS Schulleitung 2022–2024. Abrufbar unter: www.netzwerk-schulfuehrung.ch/fileadmin/ablage/dokumente/Anmeldeformular_Terminlisten/2022/Ausschreibung_CAS_Schulleitung_22-24.pdf (08.11.2021).
- Neuweg, G. H. (2005). Impliziertes Wissen als Forschungsgegenstand. In: F. Rauner (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 581–588). Bielefeld: Bertelsmann.
- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts. In: F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–50). Münster: Waxmann.
- Newmann, F. & Wehlage, G. (1995). *Successful School Restructuring*. Alexandria, VA. Abrufbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387925.pdf> (22.09.2021).
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) (o.J.). *Qualifizierung für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter (QSL)*. Abrufbar unter: www.nibis.de/qualifizierung-fuer-neu-ernannte-schulleiterinnen-und-schulleiter-qsl_13275 (12.05.2021).
- Northouse, P. (2016). *Leadership. Theory and Practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Abrufbar unter: www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf (10.11.2021).
- 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.
- Pädagogische Hochschule Freiburg (2021). *Masterstudiengang Unterrichts- und Schulentwicklung (MUSE)*. Abrufbar unter: www.ph-freiburg.de/studium/masterstudiengaenge/unterrichts-und-schulentwicklung.html (06.08.2021).
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (PH Ludwigsburg) (2019). *Masterstudiengang Bildungsmanagement*. https://bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1f-bmxx-t-02/Dokumente/Flyer/Infomappe_BiMa.pdf (08.11.2021).
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (PH Ludwigsburg) (2021). *Das Masterstudium an der PH Ludwigsburg. Methodisches Konzept*. Abrufbar unter: www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-bildungsmanagement/abteilung-bildungsmanagement/masterstudiengang-bildungsmanagement/methodisches-konzept (11.01.2021).
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PH Niederösterreich) (2018). *Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln* 90 ECTS-AP Version 1.6 Mai 2018. Abrufbar unter: www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Mitteilungsblatt/verordnungen/Masterlehrg%C3%A4nge/Curricula_2018/740_145_PHNOE_HLG_SMM_Version_2018.pdf (24.07.2021).
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PH Oberösterreich) (2018). *Masterlehrgang Schulmanagement. Hochschullehrgang mit Masterabschluss: Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln*. Abrufbar unter: https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Zentren/Bildungsmanagement/Informationsveranstaltung_ML_SMM19_PPT.pdf (24.07.2021).

- Pädagogische Hochschule Salzburg (PH Salzburg) (2021). Hochschullehrgang Schulmanagement. Abrufbar unter: www.phsalzburg.at/files/Dateien_FWB/Lehrgaenge/SMM/HLG_Schulmanagement_neu.pdf (08.11.2021).
- Pädagogische Hochschule St. Gallen (PH St. Gallen) (2021). Master Schulentwicklung (M.A.). Studieninformationen für Interessierte. Stand April 2021. Abrufbar unter: https://blogs.phsg.ch/master-schulentwicklung/files/2021/05/MasterSchulentwicklung_fu%CC%88r-Studieninteressierte_2021-April-1.pdf (08.11.2021).
- Pädagogische Hochschule Tirol (PHT) (2019a). Curriculum für den Hochschullehrgang. Schule verstehen – steuern – begleiten. Abrufbar unter: https://ph-tirol.ac.at/sites/default/files/I-4/710896-HLG_Schule_als_Organisation_verstehen-steuern-begleiten.pdf (07.03.2022).
- Pädagogische Hochschule Tirol (PHT) (2019b). Curriculum für den Hochschullehrgang. Schule leiten und gestalten. Abrufbar unter: https://ph-tirol.ac.at/sites/default/files/I-4/710907-HLG_Schulen_leiten_und_gestalten_Curriculum.pdf (07.03.2022).
- Pädagogische Hochschule Weingarten (2021a). Master Schulentwicklung. Modulhandbuch. Abrufbar unter: https://blogs.phsg.ch/master-schulentwicklung/files/2021/11/MasterSchulentwicklung_fu%CC%88r-Studieninteressierte_2021-April.pdf (11.01.2021).
- Pädagogische Hochschule Weingarten (2021b). Master Schulentwicklung. Abrufbar unter: https://blogs.phsg.ch/master-schulentwicklung/files/2020/01/Modulhandbuch_Schulentwicklung_2018-01-26_2_ORIGINAL.pdf (05.08.2021).
- Pädagogische Hochschule Weingarten (2021c). Master Schulentwicklung. Studieninformation für Interessierte. Kurs 7 2018–2020. Abrufbar unter: https://www.ph-weingarten.de/fileadmin/redaktuere/Homepage/Die_PH/Recht_und_Regelungen/Satzungen_Ordnungen_und_Richtlinien/Studienfuehrer_MA_SE_neu_Weickert.pdf (05.08.2021).
- Pädagogische Hochschule Zürich (PH Zürich) (2021). „Gute Schule“. Abrufbar unter: <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/weiterbildungssuche/Anlassdetail/Gute-Schule-n144466279.html> (26.07.2021).
- PH Zürich (blog.phzh.ch) (2022a). Die neue Schulleitungsausbildung an der PH Zürich Abrufbar unter <https://blog.phzh.ch/schulfuehrung/2022/06/21/die-neue-schulleitungsausbildung-an-der-ph-zuerich/> (16.09.2022).
- PH Zürich (blog.phzh.ch) (2022b). Neue Schulleitungsausbildung. Abrufbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387925.pdf> (16.09.2022).
- Pädagogische Hochschule. Fachhochschule Nordwestschweiz (2021). Führungsaufgaben erkennen und Führung gestalten. Abrufbar unter: www.ph.fhnw.ch/programme-pdf/?programm_id=3&year=2022 (08.11.2021).
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (ZfS) (2020). Verpflichtende Fortbildung für neue Schulleiterinnen und Schulleiter. Abrufbar unter: <https://zfs.bildung-rp.de/angebotspektrum/verpflichtende-fortbildung-fuer-neue-schulleiterinnen-und-schulleiter.html> (27.05.2021).
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz. (ZfS) (2021a). Veranstaltungsdetail „Die ersten 100 Tage als Schulleiterin bzw. Schulleiter“. Abrufbar unter: <https://evewa.bildung-rp.de/veranstaltungsdetail/?id=30609&m=M001&r=8092> (27.05.2021).
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (ZfS) (2021b). Veranstaltungsdetail „Regionale Arbeitsgemeinschaft Inklusion für Schulleitungen in der Region Westerwald“. Abrufbar unter: <https://evewa.bildung-rp.de/veranstaltungsdetail/?id=43652&m=M001&r=8092> (27.05.2021).
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (ZfS) (2021c). Veranstaltungsdetail „Kollegiales Coaching für Schulleitungskräfte“. Abrufbar unter: <https://evewa.bildung-rp.de/veranstaltungsdetail/?id=4540&m=M003&r=8092> (27.05.2021).
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (ZfS) (2021d). Veranstaltungsdetail „Kollegiale Praxisberatung für Schulleitungen – virtuell“. Abrufbar unter: <https://evewa.bildung-rp.de/veranstaltungsdetail/?id=40279&m=M001&r=8092> (27.05.2021).
- Peterke, J. (2021). Personalentwicklung als Managementfunktion. Praktische Grundlagen und zukunftsfähige Konzepte (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.

- Pham-Xuan, R. & Ammann, M. (2020). Schulleitung in Österreich: Zwischen Leadership und Schulmanagement. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(3), 296–301. Abrufbar unter <https://doi.org/10.31244/ddss.2020.03> (10.04.2022).
- Piggot-Irvine, E. (2006). Sustaining excellence in experienced principals? Critique of a professional learning community approach. *International Electronic Journal for Leadership Learning*, 10(16). Abrufbar unter: www.researchbank.ac.nz/handle/10652/1466 (06.03.2022).
- Piggot-Irvine, E. & De'Ath, M. (2004). Growing experienced principals via professional learning communities, paper presented at the CCEAM Conference, Shanghai, October.
- Posch, P. (2009). Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung. Vortrag anlässlich der Tagung des Nordverbands Schulbegleitforschung in Oldenburg am 18.09.2009. Abrufbar unter: https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Tagungen/Nordverbund_Posch_Text.pdf (10.04.2022).
- Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77–90. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014> (10.04.2022).
- Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *J Educ Change* 22, 13–52. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>.
- Prytula, M. P. (2012). Teacher metacognition within the professional learning community. *International Education Studies*, 5(4), 112. DOI: 10.5539/ies.v5n4p112.
- Reimann, P. (2010). Design-Based Research. In: Markauskaite, L., Freebody, P. & Irwin, J. (eds), *Methodological Choice and Design. Methodos Series (Methodological Prospects in the Social Sciences)*, 9, 37–50. Dordrecht: Springer. Abrufbar unter: https://doi.org/10.1007/978-90-481-8933-5_3 (10.04.2022).
- Retelsdorf, J. & Südkamp, A. (2012). Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Editorial zum Themenheft. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 227–231. DOI: 10.1024/1010-0652/a000075.
- Richter, D. & Pant, H. (2006). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung, Essen: Stiftung Mercator, Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Richmond, G. & Manokore, V. (2011). Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. *Science Education*, 95(3), 543–570. <https://doi.org/10.1002/sce.20430>.
- Riegelman, N. & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 979–989. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.004> (10.04.2022).
- Rist, M., Kansteiner, K. & Stamann, C. (2020). Professionalisierung von Schulleitungen über Professionelle Lerngemeinschaften. In: Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C. G. & Theurl, P. (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 96–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rittenour, N. K. (2017). The Use of Principal Professional Learning Communities by Secondary Principals in Minnesota. Abrufbar unter: https://repository.stcloudstate.edu/edad_etds/26/ (26.03.2019).
- Robinson, V., Bendikson, L., McNaughton, S., Wilson, A., & Zhu, T. (2017). Joining the dots: The challenge of creating coherent school improvement. *Teachers College Record*, 119(8), 1–44.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, C. (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 12–39). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2013). Professionelle Lerngemeinschaften als Perspektive kooperativer Unterrichtsentwicklung. In: J. Hellmer & D. Wittek, *Schule im Umbruch begleiten* (S. 207–222). Berlin: Opladen.
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“. In: U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 115–140). Münster: Waxmann.

- Rothland, M. (2013). Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die Kooperation im Lehrberuf: Berufsbezogene Einstellungen und soziale Kompetenzen. In: M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schule* (S. 87–102). Baltmannsweiler: Klinkhardt.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In: R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Springer Fachmedien Wiesbaden. Abrufbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44 (23.09.2020).
- Ryan, A. & Horan, P. (2021). „Sharing Our Story: One Approach to School and System Improvement“, Brown, S. & Duignan, P. (Ed.) *Leading Education Systems* (S. 179–199), Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 179–199. Abrufbar unter <https://doi.org/10.1108/978-1-80071-130-320211008> (18.08.2021).
- Schlechter, C. (2007). Toward a Professional Learning Community: A Critical Discourse Perspective. *International Journal of Educational Reform*, 16 (2), 116–127.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. In: Unesco (Ed.): *Fundamentals of Educational Planning*. Paris.
- Schleicher, A. (2019). *Weltklasse Schule für das 21. Jahrhundert gestalten*. wbv Publikation.
- Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften in einer starken Grundschule* (Arbeitstitel Dissertation).
- Schmidt, B., & Richter, A. (2009). Zwischen Laissez-Faire, Autokratie und Kooperation: Führungsstile von Professorinnen und Professoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 31 (4). Zugriff am 21.01.2017. Abrufbar unter: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2009-schmidt-richter.pdf> (21.09.2021).
- Schneider, A. & Kipp, K. H. (2015). Professional growth through collaboration between kindergarten and elementary school teachers. *Teaching and teacher education*, 52, 37–46. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.006> (10.04.2022).
- Schneider, R. & Wildt, J. (2007). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. *Journal Hochschuldidaktik*, 18(2), 11–15. DOI: 10.17877/DE290R-8584.
- Schoen, S. (2001). *Gestaltung und Untersuchung von Communities of Practice*. Prof. Dr.-Ing. Udo Lindemann (Hrsg.). Band 40 in der Reihe *Produktentwicklung*. München: UTZ.
- Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Döbelstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.) (2019). *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schüll, A. (2020). *Das Triade-Konzept der Personalentwicklung. Instrumente und Maßnahmen zu einer ganzheitlichen Personalentwicklung*. Essentials: Springer Gabler.
- Scott, A., Clarkson, P. & McDonough, A. (2011). Fostering Professional Learning Communities Beyond School Boundaries. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6). DOI: 10.14221/ajte.2011v36n6.2.
- Selter, C. & Bensen, M. (o.J.). *Projektbeschreibung PIKAS*. Abrufbar unter: https://pikas.dzlm.de/pikasfiles/uploads/upload/Projektinfos/PIKAS_Beschreibung.pdf (10.04.2022).
- Senge, P. (2001). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sigurðardóttir, A. K. (2006). *Studying and Enhancing the Professional Learning Community for School Effectiveness in Iceland* [Dissertation]. University of Exeter. Abrufbar unter: <https://notendur.hi.is/aks/Anna-Kristin-Sigurardottir.pdf> (13.11.2021).
- Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395–412. Abrufbar unter: www.researchgate.net/publication/232916563_Professional_Learning_Community_in_Relation_to_School_Effectiveness (07.06.2020).
- Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, Vol. 114, No. 1 (September 2013), pp. 118–137. Published by: The University of Chicago Press. Abrufbar unter: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/671063> (29.08.2021).

- Spillane, J. P. (2020). Führung im Bildungswesen aus einer „Distributed Multilevel Perspective“. In: Strauss, N.-C. & Anderegg, N. (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 47–60). Bern: hep.
- Soltau, A., Berthe, S. & Mienert, M. (2012). Das Autonomie-Paritäts-Muster. Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch. In: S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 89–102). Münster: Waxmann. Abrufbar unter: <http://www.ciando.com/ebook/bid-49009> (29.08.2021).
- Steffens, U. & Bargel, T. (2016). Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) (Hrsg.). Münster: Waxmann.
- Steger Vogt, E. (2013). Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen: Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich. Münster: Waxmann.
- Steger Vogt, E. & Kansteiner, K. (2014). Theoretische Grundlagen zur Personalentwicklung an Schulen. In: Steger Vogt, E., Kansteiner, K. & Pfeifer, M. (Hrsg.). *Gelingende Personalentwicklung in der Schule* (S. 9–22). Innsbruck: StudienVerlag.
- Stewart, C., Matthews, J. & Williams, E. (2011). Defining and Determining School Implementation of Professional Learning Community Concept. Präsentiertes Paper auf dem Jahrestreffen American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana, USA.
- Stjärne, C. (2019). Von der Schulleitungs-PLG zur Lehrkräfte-PLG – oder umgekehrt. Das Doppeldecker-Modell. In: K. Kansteiner, L. Louca, P. Landström, C. Sanchidrián, P. Theurl, A. B. Emstad, C. Stamann, E. Barrios, T. Skoulia, M. Meidell, C. Stjärne, M. Krogstad Strand, B. Knutsen & M. Zumtobel (Hrsg.). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen. Führungskräfteentwicklung trifft Schulentwicklung. Heads Using Professional Learning Communities* (S. 62–71). Abrufbar unter: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/5bd3ec76-a197-4c24-bc8e-8bf9fa521681/HeadsUP_PLC_Manual_german.pdf (31.08.2019).
- Soll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, S. 1–21. https://www.researchgate.net/publication/225390537_Capacity_building_for_school_improvement_or_creating_capacity_for_learning_A_changing_landscape. (22.09.22).
- 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. Abrufbar unter: doi: 10.1007/s10833-006-0001-8 (17.07.2019).
- Strand, M. K. & Emstad, A. B. (2020). Developing leadership by participating in principal professional learning communities (PPLCS) and the added value of transnational collaboration. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 485–516. DOI: 10.30828/real/2020.2.6.
- Strauss, N. C. (2020). Teacher Leadership: Der Riese erwacht. In: Strauss, N.-C. & Anderegg, N. (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 124–135). Bern: hep.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlag Union.
- Strauss, N.-C. & Anderegg, N. (2020). Einleitung. In: N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 9–18). Bern: hep.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22–43. DOI: 10.1080/13540602.2014.928122.
- Technische Universität Kaiserslautern (2021a). Masterstudiengang Schulmanagement. Abrufbar unter: www.zfuw.uni-kl.de/human-resources/schulmanagement (08.08.2021).

- Technische Universität Kaiserslautern (2021b). Studienführer Schulmanagement. Abrufbar unter: www.zfuw.uni-kl.de/sites/default/files/media/user-1061/files/DISC_SF_SM_1221_uh_WEB.pdf (08.08.2021).
- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik* 32(2), 205–223. DOI: 10.25656/01:14386.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 202–224.
- Tillmann, K.-J. (2014). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBE-SentireWeb.pdf (13.11.2021).
- Theurl, P. & Kansteiner, K. (2020). Schulentwicklung und Entwicklung von Führungskräften mit Professionellen Lerngemeinschaften – Das Projekt HeadsUP. In: Kansteiner, K.; Stamann, C.; Buhren, C. G. & Theurl, P. (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (128–138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thom, N. & Ritz, A. (2002). Innovation, Organisation und Personal als Merkmale einer effektiven Schulführung. In: Thom, N., Ritz, A. & Steiner, R. (Hg.), *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungsweisen* (S. 3–36). Bern: Haupt.
- Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLm) (2021a). Gesamtüberblick zur Qualifizierung von pädagogischen Führungskräften in Thüringen. Abrufbar unter: www.schulportal-thueringen.de/fuehrungskraefte (31.07.2021).
- Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLm) (2021b). Phase 3 – amtsführende Qualifizierung (Verbindliches Fortbildungsangebot). Abrufbar unter: www.schulportal-thueringen.de/fuehrungskraefte/fuehrungskraft_sein/phase3 (27.05.2021).
- Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLm) (2021c). Phase 4 – begleitende Qualifizierung (verbindliches Fortbildungsangebot). Abrufbar unter: www.schulportal-thueringen.de/fuehrungskraefte/fuehrungskraft_sein/phase4 (27.05.2021).
- Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLm) (2021d). Themenbezogene begleitende Qualifizierung – Phase 4+. Abrufbar unter: www.schulportal-thueringen.de/fuehrungskraefte/fuehrungskraft_sein/phase4plus (27.05.2021).
- Toole, J. C. & Louis, K. S. (2002). The Role of Professional Learning Communities in International Education. In: K. A. Leithwood, P. Hallinger, G. C. Furman, K. Riley, J. MacBeath, P. Gronn & B. Mulford (Hrsg.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (S. 245–279). Springer International Handbooks of Education.
- Townsend, T. (2020). *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools: Understanding Theories of Leading*. Springer International Publishing.
- Tscherne, M. (2021). Orientierung durch Werte. Werte als Wegweiser in der lernenden Organisation, *Schule Verantworten, Führungskultur_innovation_autonomie*, 1(2), 57–63. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a84> (10.04.2022).
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1037/h0022100> (10.02.2022).
- Tulowitzki, P., Hinzen, I., & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *Die Deutsche Schule*, 111(2), 149–170. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.04> (10.01.2021).
- University of Kansas (2021). *How to Become a Principal – A Step-by-Step Guide*. Abrufbar unter: <https://educationonline.ku.edu/community/how-to-become-a-principal> (07.11.2021).
- University of Kansas (2022). *Online master's in education degrees at KU*. Abrufbar unter: <https://educationonline.ku.edu/> (15.09.2022).

- Unterkofler, U. (2016). Wer soziales Handeln erforscht, muss soziales Handeln beobachten. Zum Potenzial der Ethnografie für eine pragmatistisch-handlungstheoretische Grounded Theory Methodologie. In: C. Equit & C. Hohag, (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 290–306). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2019). Bildungspolitik und Steuerung des Schulwesens. In: M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik* (S. 688–697). Münster: Waxmann.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33–50. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/1354060950010104> (10.04.2022).
- Vanblaere, B. & Devos, G. (2021). Learning in Collaboration: Exploring Processes and Outcomes. In: A. O. G. Beverborg, T. Feldhoff, M. M. Katharina & F. Radisch (Hrsg.), *Concept and Design Developments in School Improvement Research Longitudinal, Multilevel and Mixed Methods and Their Relevance for Educational Accountability* (S. 197–218). Cham: Springer.
- Verbiest (2011). *Developing Professional Learning Communities*. Presented Paper at AERA. Abrufbar unter: <http://samen-wijs.nl/docs/Verbiest%20-%20Developing%20Professional%20Learning%20Communities.pdf> (20.08.2021).
- Vescio, V. & Adams, A. (2015). Learning in a Professional Learning Community: The Challenge Evolves. in D. Scott & E. Hargreaves (Hrsg.), *The Sage Handbook of Learning*, S. 274–284.
- 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. DOI: 10.1016/j.tate.2007.01.004.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln: mit Methodensammlung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Warwas, J. & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43–55. DOI: 10.1016/j.tate.2018.03.012.
- Warwas, J., Helm, C. & Schadt, C. (2019). Unterstützendes Führungsverhalten schulischer Leitungskräfte für die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften im Kollegium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 37–70. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00230-w> (10.04.2022).
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen* 8S. 17–31. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice a brief introduction*. Abrufbar unter: http://www.linqed.net/media/15868/COPCommunities_of_practiceDefinedEWenger.pdf (17.06.2019).
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Wenning, N. (2013). Die Rede von der Heterogenität -Mode oder Symptom. In: J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 127–150). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-19039-6.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Werther, S. (2013). *Geteilte Führung. Ein Paradigmenwechsel in der Führungsforschung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- William, D. (2007). Changing Classroom Practice. Meeting regularly in teacher learning communities is one of the best ways for teachers to develop their skill in using formative assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 36–42. Abrufbar unter: <http://rapps.pbworks.com/f/Julia%20Articles%20ASLI%202011.pdf> (10.04.2022).
- Williams, D. J. (2013). Urban education and professional learning communities. *Delta, Kappa, Gamma Bulletin*, 79(2), 31–39. Abrufbar unter: http://www.deltakappagamma.org/NH/bulletin_vol79-2_2013winter.pdf (10.04.2022).
- Williams, E., Matthews, J., Stewart, C., & Hilton, S. (2007). The learning community culture indicator: The development and validation of an instrument to measure multi-dimensional application of learning communities in schools Paper presented at the University Council for Education Administration Washington DC.

- Wissinger, J. & Huber, S. G. (Hrsg.) (2002). Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Wiesbaden: Springer.
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). Berufsbiografischer Ansatz in der Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 196–203). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wunderer, R. (2009). Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre (8. aktualisierte und erweiterte Auflage. München: Luchterhand.
- Wübben Stiftung (2019). Impakt Schulleitung. Abrufbar unter: <https://wuebben-stiftung.de/fileadmin/media/pdf/schulleitung/IMPAKT-SCHULLEITUNG-FLYER.pdf> www.wuebben-stiftung.de/programme/impakt-schulleitung/(06.98.2021).
- Zentrale Agentur für Schulentwicklung Berlin (ZAS) (2019). Zertifizierte Ausbildung für Schulleitungen. Abrufbar unter: <https://www.zas-fortbildung.de/index.php?id=73> (07.06.2021).
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (2020). Gesund, kreativ und leistungsstark. Ihre Schule in die Zukunft führen. Abrufbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_lehrgesund/lgfa/ (02.08.2021).
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (2021a). Gesund führen – Lerngemeinschaft für Schulleitungen. Regionalstelle Tübingen: Interne Dokumente.
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (2021b). Konrektorinnen und Konrektoren (Sek 1) zwischen Management und Leadership. Regionalstelle Tübingen: Interne Dokumente.
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (2021c). Austausch- und Vernetzungsangebote der Fachberatung Schulentwicklung für Schulleitungen und Lehrkräfte. Abrufbar unter: <https://zsl-bw.de/Lde/Startseite/lernen+ueberall/lu-mit-anderen-vernetzen> (07.03.2022).
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (2021d). Gesund, kreativ und leistungsstark. Ihre Schule in die Zukunft führen. Abrufbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_lehrgesund/lgfa/termine/ (07.03.2022).
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (2021e). Überblick: Gesamtstruktur der Einführungsfortbildungen für neue Schulleiter/innen. Abrufbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/q_pf/aufgabenbereiche/schulleit/fb_einf/ueberblick.html (01.06.2021).
- Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Münster. Seminar für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung (ZfSL Münster) (2020). Leitfaden für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (August 2020, 2. Auflage aktualisiert). Abrufbar unter: https://www.zfsl.nrw.de/MUE/Seminar_SF/Aktuelles/2020/20200810_Leitfaden-LAA-11_20/20200810_Leitfaden-LAA--2_-Auflage.pdf (22.09.2022).
- Zepeda, S. J., Lanoue, P. D., Price, N. F. & Jimenez, A. M. (2014). Principal evaluation – linking individual and building-level progress: making the connections and embracing the tensions. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34(4), 324–351. DOI: 10.1080/13632434.2014.928681.
- Zepeda, S. J., Jimenez, A. M. & Lanoue, P. D. (2015). New Practices for a New Day: Principal Professional Development to Support Performance Cultures in Schools. *Learning Landscape*, 9(1), 303–322. Abrufbar unter: <http://gavisionproject.org/wp-content/uploads/Principal-ProfDev.pdf> (12.03.2019).
- Zorn, D. (2019). Schulwandel. Wie Lehrkräfte für Veränderungen gewonnen werden. Das deutsche Schulportal. Abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/schulwandel-wie-lehrkraefte-fuer-veraenderungen-gewonnen-werden/> (16.11.2021).

Die Autorinnen

Prof. Dr. Katja Kansteiner ist seit 2009 Professorin für Erziehungswissenschaft mit einem schulpädagogischen Schwerpunkt an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Vor ihrer Hochschultätigkeit in Weingarten war sie als Grund- und Hauptschullehrerin und nach ihrer Promotion als akademische Rätin an der Eberhart-Karls-Universität Tübingen tätig. Sie lehrt und forscht zu den Bereichen Schulleitung/Personalführung/Personalentwicklung; Schul- und Unterrichtsentwicklung unter Geschlechter- und Diversitätsperspektive/Koedukation; Unterrichtsentwicklung/Lehren und Lernen unter Bedingungen von Heterogenität/Offener Unterricht. Ferner leitet Sie den internationalen Studiengang Master Schulentwicklung und das Integrationsprojekt für geflüchtete und migrierte Lehrkräfte IGEL. Sie ist außerdem Mitglied im Forschungszentrum für Bildungsinnovation und Professionalisierung der Hochschule und Partnerin in einem europäischen Konsortium, das sich auf PLG-bezogene Entwicklung, Begleitung und Beforschung fokussiert.

M.A. Sabine Welther ist seit Januar 2020 akademische Mitarbeiterin im Projekt Professionalisierung von Führungs- und Lehrkräften über Professionelle Lerngemeinschaften (ProFLüP) im Fach Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule in Weingarten. Nach einer Ausbildung zur Erzieherin und mehrjähriger Berufserfahrung schloss sich der B.A. Soziale Arbeit, anschließend der M.A. Medien- und Bildungsmanagement an. Sie promoviert dort im Fach der Mediendiaktik zum Thema Kommunikation mit Künstlicher Intelligenz im familiären Kontext.

Susanne Schmid war nach ihrem Diplomaufbaustudium, mit Studienrichtung Schulpädagogik, von 2011–2019 als Gemeinschaftsschullehrerin an einer Schule in Stuttgart tätig. Im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ ist sie als akademische Mitarbeiterin mit einem Promotionsvorhaben zum Thema „Professionelle Lerngemeinschaften in einer starken Grundschule“ an die Pädagogische Hochschule Weingarten abgeordnet.