

Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept zur berufsbegleitenden Professionalitätsentwicklung der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung?

Ein narratives Review

DÖRTHE HERBRECHTER, EVA HAHNRATH, XENIA KUHN

Abstract

Aktuelle Studien zum Personal der Erwachsenen- und Weiterbildung belegen ein breites Spektrum unterschiedlicher fachlicher Hintergründe der Lehrenden. Für die kollegiale Zusammenarbeit, professionelle Gestaltung von Lehr-Lernsituationen und nicht zuletzt für die pädagogische Professionalität der Lehrenden bringt diese fachliche Heterogenität besondere Herausforderungen mit sich, die Fragen nach Formen der berufsbegleitenden Professionalisierung virulent werden lässt. Eine im Kontext der (Lehrer-)Bildungsforschung viel beachtete Form der Professionalitätsentwicklung sind so genannte professionelle Lerngemeinschaften (PLG), die auf der Basis von Kooperation und reflexivem Dialog über alltägliche Anforderungen eine kontinuierliche (Weiter-)Entwicklung der Lehrenden und damit auch der Qualität der Bildungsangebote intendieren. Auf der Grundlage eines narrativen Reviews erkundet der Beitrag das Anregungspotenzial des PLG-Konzepts für das Feld der Weiterbildung und diskutiert Adaptionsnotwendigkeiten sowie Anknüpfungspunkte für weitere Forschung.

Current studies on the staff of adult and continuing education show a wide range of different professional backgrounds of the teachers. For collegial cooperation, the professional design of teaching-learning situations and, last but not least, for the pedagogical professionalism of teachers, this professional heterogeneity implies specific challenges that relate to the need of continuous professional learning. A form of professional development that has received much attention in the context of (school-based) education research is the so-called professional learning community (PLC), which, on the basis of cooperation and reflexive dialogue on everyday requirements, contributes teachers' development and thus the quality of education offers. On the basis of a narrative review, the article explores the PLC-concepts' potential for the field of adult education and discusses adaptation needs and starting points for further research.

Keywords: Professionalitätsentwicklung, Professionelle Lerngemeinschaften, Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Pedagogical Professionalism, Professional Learning Communities, Teachers in Adult and Continuing Education

1 Ausgangslage und Entwicklung der Fragestellungen

Die bisherigen Erkenntnisse der (Lehrer-)Bildungsforschung zeigen, dass der Lernerfolg der Lernenden in hohem Maße durch die Qualifikationen, professionellen Kompetenzen und das individuelle Engagement der Lehrenden beeinflusst wird (vgl. z. B. Hattie 2009). Auch wenn vergleichbare Untersuchungen für die Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) noch ausstehen, dürfte auch den Kursleitenden der EB/WB eine vergleichbare Bedeutung für die Qualität von Bildungsangeboten zukommen. Anders als im Kontext Schule sind die beruflichen Anforderungen und Zugangswege im Feld der EB/WB allerdings kaum institutionell reglementiert (vgl. z. B. auch Nittel 2000; Peters 2005), so dass generell berufliche Positionen durch ganz unterschiedliche Qualifikationen erreichbar sind. Dies spiegelt sich insbesondere für die Gruppe der Lehrenden in aktuellen Studien zum Personal der EB/WB wider: So zeigen etwa die Befunde des wb-personalmonitors, dass sie überwiegend über einen akademischen Abschluss verfügen, den sie größtenteils in einer Fachrichtung ohne erziehungswissenschaftliche oder pädagogische Ausrichtung absolviert haben. Dabei reicht das Fächerspektrum von Wirtschaftswissenschaften oder Jura über Sprachen bis hin zu Landwirtschaft oder Fachrichtungen aus dem Bereich Fertigungs- bzw. Produktionstechnik, Maschinenbau etc. (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S.114, 119). Zudem variieren die Qualifikationsprofile der Lehrenden auch über die Kontexte der EB/WB: Während Lehrende mit zertifizierter pädagogischer Qualifikation vor allem in öffentlichen, staatlich reglementierten Kontexten tätig sind, agieren Lehrende ohne formale pädagogische Qualifikation vorwiegend in privaten Einrichtungen (vgl. Koscheck 2018). Das große Spektrum an Qualifikations- und Kompetenzprofilen des lehrenden Personals weist darauf hin, dass sich Lehrende der EB/WB in ihrem beruflichen Selbstverständnis nicht zwangsläufig als Erwachsenenpädagogin oder Erwachsenenpädagoge wahrnehmen, sondern sich in ihrer beruflichen Identität auch mit anderen Berufsfeldern identifizieren (vgl. auch Kollmannsberger & Fuchs 2009).

Diese fachliche Heterogenität bringt besondere Herausforderungen für die organisationsinterne Zusammenarbeit, professionelle Gestaltung von Lehr-Lernsituationen und nicht zuletzt für die pädagogische Professionalität der Lehrenden im Feld der EB/WB mit sich (vgl. Tippelt & Lindemann 2018). Denn angesichts der hervorgehobenen Bedeutung der Lehrenden für die Qualität des Bildungsangebots macht die skizzierte geringe Reglementierung des Berufsstandes Fragen nach Formen der berufsbegleitenden Professionalisierung nicht nur mit Blick auf die Aktualisierung des Fachwissens, sondern auch mit Blick auf die Entwicklung und Förderung der professionellen Sicht- und Handlungsweisen virulent. Dies einmal mehr, wenn man im Anschluss an das generische Strukturmodell professioneller Kompetenz der COACTIV-Studie (vgl. Baumert, Kunter, Blum u. a. 2011) annimmt, dass die pädagogische Kompetenz Lehrender nicht allein auf ihrem Wissen basiert, sondern sich durch das Zusammenwirken von 1. Professionswissen, 2. Überzeugungen und Werthaltungen, 3. motivationalen Orientierungen und 4. selbstregulativen Fähigkei-

ten realisiert. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags folgen wir diesem integrativen Kompetenzverständnis. In Orientierung an Baumert und Kunter gehen wir davon aus, dass professionelles Lehrer*innenhandeln wesentlich auf diesen mentalen und emotional-affektiven Kompetenzaspekten basiert und dass „die einzelnen Kompetenzen prinzipiell lern- und vermittelbar und Veränderungsprozessen unterworfen sind“ (Baumert & Kunter 2011, S. 46). Während inzwischen eine Reihe an *Kompetenzstrukturmodellen* vorliegen, stellt die Modellierung von Veränderungsprozessen in Form von *Kompetenzentwicklungsmodellen* nach wie vor ein Desiderat der empirischen Bildungsforschung dar (vgl. Frey 2014). Theoretisch wird dabei oftmals auf Annahmen der Expertiseforschung Bezug genommen: In diesem Sinne reicht für die Entwicklung professioneller Kompetenz ein „einfaches Mehr“ an Berufserfahrung allein nicht aus; vielmehr sind strukturierte Lerngelegenheiten und Anlässe zur Reflexion beruflicher Erfahrungen wichtige Voraussetzungen für die individuelle Kompetenzentwicklung (vgl. Bromme 1992; Kunter, Klusmann & Baumert 2009; Schön 1983).

Fortbildungen, die Veränderung als gezielte Entwicklung und Förderung professioneller Kompetenz intendieren, werden für das Personal der EB/WB von verschiedenen Organisationen (z. B. Landes- und Bundesverbände von Anbietern und Beschäftigten, Kammern, private Trainingsinstitute) in vielfältiger Form angeboten und offenbar auch gut nachgefragt (vgl. Kollmannsberger, Fuchs, Hippel u. a. 2009). Jedenfalls verweisen die Befunde des wb-personalmonitors insgesamt auf eine positive Fortbildungsbereitschaft: Im Schnitt investieren Lehrende der EB/WB etwa 55 Stunden pro Jahr in ihre eigene Weiterbildung; das Stundenvolumen pro Veranstaltung beträgt durchschnittlich etwa 19 Stunden (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 129). Hierbei bleibt jedoch unklar, ob sich diese Fortbildungen stets auf die Lehrtätigkeit beziehen und ob es sich ausnahmslos um Lehrende in einem engeren Sinne handelt, die wenn nicht einen Großteil, so doch zumindest regelmäßig einen nennenswerten Anteil ihrer beruflichen Tätigkeit der mikrodidaktischen Kursplanung, -durchführung und -evaluation widmen. Neben diesen im wb-personalmonitor erfassten seminarförmigen Fortbildungsangeboten finden in der Lehrerfortbildung in den vergangenen Jahren auch solche Fortbildungsformen Anwendung, die auf Basis von Lehrerkooperationen einen diskursiven, primär an den komplexen, alltäglichen Anforderungen der Lehrkräfte orientierten Ansatz wählen. Zu diesen neueren Ansätzen zählt auch das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften (PLG). Ganz allgemein beschreibt es einen längerfristigen Zusammenschluss unterschiedlicher Akteure, die gemeinsam pädagogische Fragen und Probleme diskutieren, nach Lösungen suchen, Feedback geben, Wissen und didaktische Konzepte austauschen sowie Impulse für die Personal- und Organisationsentwicklung setzen (vgl. Buhren 2015). Derzeit ist die Forschungslage zum Konzept, zu den Prozessen und Effekten von PLGs allerdings insgesamt noch sehr unübersichtlich und uneinheitlich. So konstatiert DuFour: „In fact, the term [PLG] has been used so ubiquitously that it is in danger of losing all meaning“ (DuFour 2004, S. 1) – eine Sorge, die Rolff auch gut zehn Jahre später noch teilt (vgl. Rolff 2015, S. 564; vgl. auch Ahn 2017). Un-

geachtet dieser bislang nur schwer überschaubaren Forschungslage dürften PLG aber nicht zuletzt angesichts des skizzierten, institutionell wenig reglementierten Berufsstandes in der EB/WB über ein großes Potential für die berufsbegleitende Professionalitätsentwicklung verfügen. Dies zum einen, weil sie die Tradition des „working in isolations“ im Lehrerberuf aufzuweichen versuchen (vgl. Kafyulilo 2013, S. 677) und zum anderen weil sie „near the job“ durch gemeinsame Reflexion in Form eines kollegialen Feedbacks und Dialogs dazu anregen (wollen), Grundlagen der professionellen Handlungspraxis zu hinterfragen, zu eichen und (weiter) zu entwickeln (vgl. Helmke 2015).

An diese Überlegungen anknüpfend setzen wir mit dem vorliegenden Beitrag zur Erkundung des Anregungspotentials professioneller Lerngemeinschaften für die EB/WB an der Aufarbeitung des Konzepts und seiner Operationalisierung in Form eines narrativen Reviews an. Im Einzelnen wenden wir uns folgenden Fragestellungen zu:

1. Was sind theoretisch-konzeptuelle Charakteristiken von PLG, die sich als Minimumkonsens spezifizieren lassen?
2. Welche Messinventare liegen zur Untersuchung des PLG-Konzepts in der inter-/nationalen Bildungsforschung bereits vor?

Mit Hilfe dieses narrativen Literaturüberblicks (Kapitel 2) sollen also grundlegende theoretisch-konzeptuelle Essentials identifiziert (Kapitel 3.1) und bereits vorliegende Instrumente für ihre Erhebung zusammengestellt werden (Kapitel 3.2), um auf dieser Basis Anknüpfungspunkte für die Forschung und Praxis der EB/WB begründet diskutieren zu können (Kapitel 4).

2 Anmerkungen zu den Rechercheparametern des narrativen Reviews

(Systematische) Überblicksdarstellungen zu vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen fanden und finden seit längerem insbesondere in der medizinischen Forschung Verwendung. Im Zuge der Debatte um Formen einer stärker evidenzbasierten Steuerung des Bildungssystems gewinnen solche Literaturüberblicke inzwischen auch in der Erziehungswissenschaft mehr und mehr an Bedeutung. So weist etwa das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) die Erstellung von systematischen Reviews als einen von vier strategischen Schwerpunkten aus, der sich derzeit auf die Erstellung eines systematischen Reviews zu vorliegenden Ansätzen für eine wirksame frühkindliche Sprachbildung und -förderung konzentriert (vgl. DIPF 2018). Für den schulischen Kontext hat beispielsweise Schulze eine Überblicksarbeit zum Lernen mit geographischen Informationssystemen erstellt (vgl. Schulze 2015) und auch für die EB/WB liegt bereits ein Review zum Spracherwerb von Zugewanderten und funktionalen Analphabeten vor (vgl. Sahlender & Schrader 2017). Neben (technologischen) Handlungsprogrammen stel-

len solche (systematischen) Reviews einen weiteren Ansatzpunkt für den Transfer des (gesicherten) wissenschaftlichen Wissens in Bildungspraxis, -politik und in die interessierte Öffentlichkeit dar, um evidenzbasierte Entscheidungen wahrscheinlicher zu machen (vgl. Schrader 2014). Grundsätzlich lassen sich unterschiedliche Arten des Reviews nach ihrer Zielsetzung, dem gewählten Vorgehen oder auch nach der Reichweite ihrer Ergebnisse unterscheiden. Die Bandbreite verschiedener Reviewarten lässt sich allerdings nur schwerlich überblicken: bisweilen wird Ähnliches mit unterschiedlichen Begriffen beschrieben oder der Differenzierungsgrad variiert so sehr, dass mal zwei (vgl. z. B. Cipriani & Geddes 2003), mal acht oder mehr verschiedene Arten von Reviews (vgl. z. B. Whitemore et al. 2014) voneinander unterschieden werden. Nach einer Sichtung der Literatur zu (systematischen) Literaturreviews erscheint uns die Unterteilung in narrative, integrative und systematische Reviews als grundlegend, da mit ihnen zumindest das verfügbare Spektrum an unterschiedlichen Reviewarten sowie den jeweils zugrunde liegenden Zielsetzungen und Prinzipien relativ gut abgebildet wird (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Unterschiedliche Reviewarten (Quelle: Vgl. Pae 2015; Whitemore & Knafl 2005; Whitemore, Chao, Jang u. a. 2014).

	Narratives Review	Integratives Review	Systematisches Review
Ziele	Zusammenfassung oder breiter Überblick über den Forschungsstand zu einem Themen-/Gegenstandsbereich	Zusammenfassung oder breiter Überblick über den Forschungsstand zu einem Themen-/Gegenstandsbereich	Beantwortung einer eindeutig formulierten anwendungs- und/oder grundlagenbezogenen Fragestellung; überprüfbare Reviewergebnisse durch Minimierung des Autor*innenbias
Suchstrategien	nicht-protokollbasierte Suchstrategien; subjektiver Selektionsbias ist möglich	iterative Suchstrategien, protokollbasiert	ex ante definierte Suchstrategien, protokollbasiert
Literaturgrundlage	grundsätzlich offen für alle Veröffentlichungsarten (auch graue Literatur)	Experimente, deskriptiv-korrelative Studien, (kontrastive) Fallstudien, theoretisch-konzeptionelle Beiträge	insbesondere experimentelle Studien
Evaluation der Literaturgrundlage	nein	ja (keine verbindlichen Richtlinien aufgrund der heterogenen Literaturgrundlage)	ja

(Fortsetzung Tabelle 1)

	Narratives Review	Integratives Review	Systematisches Review
Literaturanalyse	keine definierten Analyse- kriterien, nicht-protokoll- basiert; Beschreibung der erfassten Forschungsbe- funde	iterativ definierte Analyse- kategorien, protokollba- siert	ex ante definierte Analyse- kriterien, protokollbasiert
Synthese der Er- gebnisse	zusammenfassende Dar- stellung der erfassten Be- funde	über eine rein beschrei- bende Darstellung hinaus- gehende, zusammenfüh- rende Integration der Reviewergebnisse; An- knüpfungspunkte für For- schung, Empfehlungen für Praxis und/oder Politik; Diskussion von Limitatio- nen	gemäß definierter Richtli- nien (z. B. PRISMA); An- knüpfungspunkte für For- schung, Empfehlungen für Praxis und/oder Politik; Diskussion von Limitatio- nen

Das vorliegende Review orientiert sich primär an den Prinzipien eines narrativen Reviews. Es ist im Rahmen einer größer angelegten Literaturrecherche zu den konzeptuellen Essentials, Prozessen und Effekten von PLGs entstanden, da alle drei in der aktuellen Literatur nach wie vor als Desiderate der bisherigen Forschung ausgewiesen werden (vgl. z. B. Hairon, Goh, Chua u. a. 2017). Dabei stellt das hier vorliegende Review eine Vorarbeit für die Erstellung eines breiter angelegten Reviews dar, das sich auch auf die für PLGs konstitutiven Prozesse sowie auf beobachtete Effekte bezieht und den Grundprinzipien integrativer Reviews folgt. Da sich die leitenden Forschungsfragen unseres narrativen Reviews auf die theoretische Konzeptualisierung und Operationalisierung von PLGs in der *Bildungsforschung* bezieht, wurden für die nationale erziehungswissenschaftliche Diskussion die Literaturdatenbank FIS Bildung und für die internationale Diskussion die Fachdatenbanken ERIC sowie Academic Research Premier ausgewählt. Zugunsten eines standardisierten, intersubjektiv nachvollziehbaren Vorgehens wurden vor Beginn der Recherchephase orientiert an den leitenden Forschungsfragen Selektionskriterien, Suchbegriffe und zulässige Kombinationen von Suchbegriffen schriftlich fixiert. Um der uneinheitlichen Verwendung des PLG-Begriffs Rechnung zu tragen, wurden für die Abfrage in den Literaturdatenbanken mehrere Suchbegriffe definiert – so zum Beispiel: professionelle Lerngemeinschaften UND Community of Practice, teacher networks oder teacher cooperation. Es wurden keine komplexen UND/ODER-Kombinationen, sondern nur UND-Verknüpfungen verwendet (vgl. Kugley, Wade, Thomas u. a. 2016, S. 9ff.), um gezielt den „konzeptuellen Kern“ des PLG-Konzepts erfassen und auswerten zu können. Für die Identifikation relevanter Veröffentlichungen in den drei genannten Fachdatenbanken wurden zudem folgende Selektionskriterien (1. Reduktion) vereinbart: Anhand des Titels, des Abstracts und/oder anhand des Inhaltsverzeichnis sowie der Einleitung (falls kein Abstract vorhanden) wurden Veröffentlichungen ausgeschlossen, die sich nicht auf Lehrkräfte und/oder Lehrkräfte in der Lehrerbildung und/oder Bildungsorganisationen beziehen. Auch so genannte

„graue“ Literatur sowie Beiträge, die PLGs nur marginal berücksichtigen, blieben unberücksichtigt. Für Übersichtsarbeiten, Reviews und konzeptionelle Beiträge wurden nur Treffer ausgewählt, die PLGs als Hauptgegenstand oder vergleichend mit einem verwandten Konzept (z. B. PLGs im Vergleich zu Communities of Practice) thematisieren. Um der institutionellen Heterogenität der EB/WB Rechnung zu tragen, wurden bei diesem ersten Literaturscreening innerhalb der Fachdatenbanken zugunsten eines breit angelegten Literaturüberblicks alle Bildungsbereiche (EB/WB, Schule, berufliche Bildung, Hochschule etc.), alle Länder, alle Forschungsdesigns (qualitativ, quantitativ, Mixed-Methods, Reviews) und alle Veröffentlichungsjahre sowie alle Umsetzungsformen von PLGs (organisationsinterne, kleine Gruppe von Lehrkräften; Organisation als PLG; organisationsübergreifende PLG etc.) erfasst. Im Zuge dieser auf das Konzept PLG, ihre Prozesse und Effekte Bezug nehmenden Gesamtliteraturrecherche wurden insgesamt 10.769 Veröffentlichungen in den drei Literaturdatenbanken gemäß der definierten Ein- und Ausschlusskriterien gescreent. Die als relevant identifizierten Veröffentlichungen wurden anschließend anhand der Kategorien *Konzept*, *Prozesse* und *Effekte* gruppiert, wobei Mehrfachzuweisungen zulässig waren. Für das vorliegende narrative Review wurden in einem nächsten Schritt die in der Gruppe *Konzept* gesammelten Veröffentlichungen auf Einschlägigkeit des Publikationsortes (Zeitschrift mit (double-blind) Peer-/Review-Verfahren; Handbuch, Sammelband, Monografie oder Zeitschrift für ein wissen-

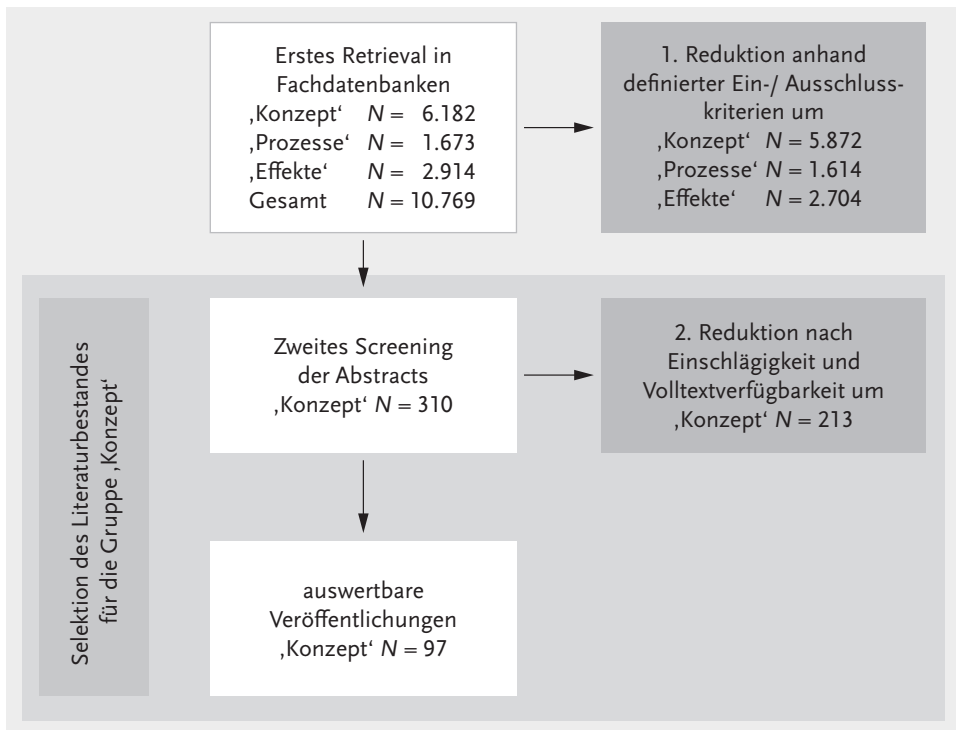


Abbildung 1: Flow Chart.

schaftliches Fachpublikum) sowie auf Verfügbarkeit des Volltextes geprüft (2. Reduktion). Nicht open access verfügbare, einschlägige Veröffentlichungen wurden per Fernleihe, Subito oder direkter Anfrage bei den Autor*innen zu beschaffen versucht. Im Zuge dieses zweistufigen Reduktionsverfahrens sind für das vorliegende narrative Review in der Gruppe *Konzept* 6.082 Titel gescreent und davon 97 Veröffentlichungen als Volltext zugrunde gelegt worden (vgl. Abb. 1).

3 Theoretische Konzeptualisierung und Operationalisierung professioneller Lerngemeinschaften

3.1 Theoretisch-konzeptuelle Charakteristika professioneller Lerngemeinschaften

Im ersten Kapitel haben wir bereits auf die inflationäre, oftmals uneinheitliche Verwendung des PLG-Begriffs verwiesen (vgl. auch Schratz 2015), die bisweilen auf länderspezifische „Schattierungen von Interpretationen“ zurückgeführt wird (vgl. Stoll, Bolam, McMahon u. a. 2006, S. 222). Auf Basis der für das narrative Review selektierten Veröffentlichungen möchten wir diesen Schattierungen und Uneinheitlichkeiten im Folgenden weiter auf die Spur kommen, indem wir grundlegende und neuere Beiträge mit Blick auf zentrale Charakteristika von PLGs vergleichend gegenüberstellen, um so einende „Essentials“ zu spezifizieren, die sich als Minimalkonsens der bisherigen PLG-Forschung interpretieren lassen. Zuvor nehmen wir aber eine erste allgemeine Begriffsklärung vor.

Allgemeine Begriffsklärung

Im Rahmen eines langjährigen, viel beachteten Forschungsprojekts *Creating Communities of Continuous Inquiry and Improvement (CCCII)* entwickelt Hord (1997) folgende Definition von PLGs, die auch für nachfolgende Beiträge grundlegend ist. Unter Bezugnahme auf Astuto et al. (1993) handelt es sich bei einer „professional community of learners“ um eine Gemeinschaft,

„in which the teachers in a school and its administrators continuously seek and share learning, and act on their learning. 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).

Weitere begriffliche Klärungsversuche werden oftmals entlang der Einzelbegriffe vorgenommen. Dabei beschreibt der Begriff *professionell* bzw. *Professionalität* eine „qualifizierte Ausbildung und Orientierung an hohen Standards der Berufsausübung [...] sowie an Reflexion der eigenen Arbeit“ (Rolff 2015, S. 565). Kontinuierliches *Lernen* wird als Grundlage für die individuelle berufliche Entwicklung verstanden (vgl. Bonsen & Hübner 2012, S. 60). Durch diese Bezugnahme werden auch Abgrenzungen zu anderen Formen von professionellen Gemeinschaften vorgenommen, die nicht unmittelbar an Veränderung oder Verbesserung orientiert sind (vgl.

McLaughlin & Talbert 2001, zit. n. Stoll, Bolam, McMahon u. a. 2006, S. 224). *Gemeinschaft* bildet den Kern des Konzeptes. Es handelt sich um „eine Gruppe von Menschen (Lehrpersonen) mit gemeinsam geteilten Werten und Interessen. In ihrem Kontext ist die Gemeinschaft eine wesentliche Grundlage für Kooperation und gegenseitige Unterstützung, auch emotionale Unterstützung“ (DuFour & Eaker 1998, zit. n. Rolff 2015, S. 564). Im Kontext der Gemeinschaft ist der Fokus sowohl auf kollektives Lernen als auch auf individuelles Lernen gerichtet. Neben der Herausbildung gemeinsam geteilter Normen und Werte wird auch die (Weiter-)Entwicklung des professionellen Wissens, der Fähigkeiten, Überzeugungen und instruktionalen Praxis angestrebt (vgl. Stoll, Bolam, McMahon u. a. 2006; Hairon, Goh, Chua u. a. 2017).

Welche und wie viele Akteure für eine PLG konstitutiv sind, wird in der internationalen Literatur unterschiedlich bestimmt. So werden PLGs verstanden als:

1. *ganze Schule* (vgl. z. B. Schechter 2007; Alberta Education 2006);
2. *schulinterne (Klein-)Gruppe*, die sich auf das ganze Kollegium bezieht (vgl. z. B. Rolff 2015; Roy & Hord 2006) und die auch Schulleitungen mit einbeziehen kann (vgl. z. B. Schechter 2007; DuFour 2002) oder als eine kleinere Gruppe von Lehrkräften (vgl. z. B. Bensen & Hübner 2012; McLaughlin & Talbert 2001);
3. *schul- bzw. organisationsübergreifende Zusammenschlüsse* (vgl. z. B. Mullen & Schunk 2010; Alberta Education 2006; Rolff 2015), die sich z. B. als Zusammenschluss von Schule(n) und Universitäten (vgl. z. B. Ndunda, van Sickle, Perry u. a. 2017; Borrero 2010) oder kommunalen Behörden realisieren.

Ferner können PLGs auch domänenspezifisch angelegt sein. In diesem Fall richtet sich ihr Fokus für gewöhnlich auf einzelne Fächer mit dem Ziel, besondere fächerbezogene Problemstellungen zu bearbeiten oder einen Beitrag zur Curriculumentwicklung zu leisten (vgl. z. B. Lücken 2012; Hamos, Bergin, Maki u. a. 2009). Für PLGs als schulinterne (Klein-)Gruppe variiert die als charakteristisch identifizierte Größe von 30 bis 40 über vier bis sechs bis hin zu drei bis zehn PLG-Mitgliedern (vgl. Blankenship & Ruona 2007, S. 2 f.; Rolff 2015, S. 565).

Charakteristika professioneller Lerngemeinschaften

In der bisherigen Literatur rund um PLGs fand und findet die Bestimmung zentraler Charakteristika seit jeher große Aufmerksamkeit. Einen ersten Überblick, in dem maßgebende Beiträge der damaligen Zeit vergleichend ausgewertet werden, legen Roy und Hord 2006 vor. Auf der Basis des Vergleichs identifizieren sie „supportive and shared leadership“, „focus on student learning“ und „peers helping peers“ als diejenigen Charakteristika, die in allen fünf zugrunde gelegten Veröffentlichungen¹ übereinstimmend ausgewiesen werden. Zusammenfassend konstatieren sie, dass die Gemeinsamkeiten gegenüber den Unterschieden deutlich überwiegen und Di-

¹ Im Einzelnen beziehen sich Roy und Hord auf folgende Veröffentlichungen: (1.) Hord (2004); (2.) DuFour, Eaker & DuFour (2005); (3.) Louis & Kruse (1995); (4.) National Association of Elementary School Principals (2004); (5.) Rosenholtz (1989). Spezifische Kriterien und Begründungen zur Auswahl dieser Quellen werden allerdings nicht expliziert.

vergehen eher Ausdruck unterschiedlicher Entstehungszeitpunkte und Schwerpunktsetzungen sind – grundsätzlich unvereinbare Positionen sind jedoch nicht erkennbar. Vor diesem Hintergrund weisen sie sechs übergeordnete Charakteristika von PLGs als kennzeichnend aus: 1. „organizational scope“, 2. „supportive and shared leadership“, 3. „collective learning and application“, 4. „shared values and vision“, 5. „supportive conditions“ und 6. „shared practice“ (vgl. Roy & Hord 2006, S. 492).

Ist damit die Suche nach den essentiellen Charakteristiken von PLGs abgeschlossen? Die Auswertung des hier zugrunde gelegten Literaturbestands legt die indifferente Antwort „ja und nein“ nahe. Denn zeitlich parallel und nachfolgend zu dem von Roy und Hord vorgelegten Überblick sind weitere Arbeiten entstanden, die sich der konzeptuellen Konturierung bzw. der empirischen Exploration zentraler PLG-Charakteristika widmen. Inspiriert durch den inzwischen vor mehr als zehn Jahren entstandenen Vergleich von Roy und Hord fasst Tabelle 2 diese neueren inter-/nationalen Beiträge (USA, UK, NL, BRD) mit Blick auf die jeweils ausgewiesenen Kerncharakteristika zusammen. Bedeutungsähnliche Kennzeichnungen sind in einer Zeile zusammengefasst; begriffliche Unterschiedlichkeiten sind dabei aber zugunsten der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit erhalten geblieben. Die Ziffern in den Zellen informieren über die Reihenfolge und damit über die in den Beiträgen je vorgenommene Priorisierung der einzelnen Charakteristika. Leere Zellen markieren, dass dieses Merkmal in dem jeweiligen Beitrag nicht als Charakteristikum expliziert ist.

Tabelle 2: Weiterentwicklungen der PLG-Charakteristika im Vergleich (eigene Darstellung).

Charakteristika	A (USA)	B (UK)	C (BRD)	D (NL)	E (BRD)	F (BRD)
geteilte Werte und Visionen (von Lernen und der Rolle des Lehrenden)/gemeinsame Normen und Werte/gemeinsame handlungsleitende Ziele	2*	1	5	3	1	1
De-Privatisierung des Unterrichts/ geteilte persönliche Praxis/ Observation und Feedback	4		2		4	3
(gemeinsamer) Fokus auf Schüler*innenlernen/kollektive Verantwortung (für Schüler*innenlernen)		2	3		3	2
kollektives (und individuelles) Lernen/ kollektive Kreativität/kollektive Anwendung/kollektive Praxis	3	5		4		
unterstützende Bedingungen (strukturell)/unterstützende Faktoren (Ressourcen, Strukturen, Systeme)/Architektur der Zusammenarbeit	6			5	2	

(Fortsetzung Tabelle 2)

Charakteristika	A (USA)	B (UK)	C (BRD)	D (NL)	E (BRD)	F (BRD)
Zusammenarbeit/Kollaboration		4	4			4
reflektierender/reflexiver Dialog			1		5	5
unterstützende und geteilte Führung	1			7		
unterstützende Konditionen (menschlich)/gegenseitiges Vertrauen, Respekt und Unterstützung unter Mitarbeitenden/kollegiale Beziehungen	5	6				
„Inquiry“ (reflexiv, professionell)		3				
inklusive Mitgliedschaft (Lehrende, Schulleitende)		7				
Offenheit, Netzwerke und Partnerschaften		8				
aktives, reflektierendes und kritisches Rekonstruieren von Wissen (personale Kapazität)				1		
„Currency“ (personale Kapazität)				2		
unterstützende Faktoren: Kultur (organisationale Kapazität)				6		
A = Hipp & Huffman (2003); B = Bolam, MacMahon, Stoll u. a. (2005); C = Bensen & Rolff (2006); D = Verbiest (2011); E = Bensen & Hübner (2012); F = Bühren (2015) * Die Ziffern in den Zellen informieren über die Reihenfolge der Nennung.						

Der Vergleich neuerer Beiträge zur Bestimmung von PLG-Charakteristika bestätigt zunächst den Befund von Roy und Hord, dass der Eindruck der begrifflichen Uneinheitlichkeit weniger in konkurrierenden, miteinander inhaltlich unversöhnlichen Kennzeichnungen als vielmehr in ihrer unterschiedlichen Priorisierung begründet liegt. Alle sechs zugrunde gelegten Beiträge nennen (z. T. mit leicht abweichenden Formulierungen und in anderer Reihenfolge) *geteilte Werte und Visionen (von Lernen und der Rolle des Lehrenden)* als ein grundlegendes Charakteristikum von PLGs. Danach folgen mit vier Übereinstimmungen *De-Privatisierung des Unterrichts, (gemeinsamer) Fokus auf Schüler*innenlernen* und mit immerhin noch drei von sechs möglichen Übereinstimmungen *kollektives (und individuelles) Lernen, strukturell unterstützende Bedingungen, Zusammenarbeit/ Kollaboration* und schließlich *reflexiver Dialog*. Vergleicht man diese Charakteristika mit denjenigen, die Roy und Hord 2006 identifiziert haben, so fallen auch hier die Gemeinsamkeiten gegenüber den Unterschieden deutlicher ins Gewicht: wie die PLG organisational verankert ist (die gesamte Mitarbeiterschaft oder Teams), spielt in den neueren Beiträgen als Charakteristikum keine Rolle, und die *unterstützende und geteilte Führung* wird nur in zwei

von sechs Beiträgen als Merkmal angeführt. Dafür werden in zwei der sechs neuen Beiträge weitere Charakteristika ergänzt, die in den grundlegenden, von Roy und Hord ausgewerteten Arbeiten noch nicht expliziert worden sind (z. B. *Inquiry, inklusive Mitgliedschaft* oder *Offenheit, Netzwerke und Partnerschaften*). Sie geben Hinweise auf Weiterentwicklungen der Forschung: PLGs werden nun auch mit einer suchenden Haltung „Richtung state of the art“ in Verbindung gebracht (vgl. Helmke 2015) und in ihrem Geltungsbereich ausgedehnt, indem nun auch Netzwerke und organisationsübergreifende Partnerschaften als PLGs gefasst werden (vgl. z. B. Prenger, Poortman & Habelzalts 2017).

3.2 Operationalisierung des theoretischen Konzepts ‚professionelle Lerngemeinschaft‘

Mit der zuvor skizzierten Bandbreite an konzeptuellen Vorschlägen zentraler PLG-Charakteristika korrespondiert unweigerlich eine Heterogenität ihrer Messung. So konstatieren auch McClendon et al. auf der Basis einer Meta-Analyse zu PLGs und ihren Effekten auf das Lernen von Lehrkräften und Schüler*innen eine große Uneinheitlichkeit in den zugrunde gelegten Messmodellen und -instrumenten (vgl. McClendon, Arredondo Rucinski & Tomek 2017, S. 158, 167). Einen ersten Überblick darüber, welche Inventare für welche Bildungsbereiche vorliegen, vermittelt die folgende Zusammenstellung.

Erste Ansätze zur standardisierten Erhebung von PLGs stammen aus den USA. Zu den viel beachteten Inventaren der US-amerikanischen Bildungsforschung zählen u. a. AQTS (Alabama Quality Teaching Standards), das ITAL (Inventory of Teaching and Learning), LCOP (Learning Community Observation Protocol), SPSLCQ (School Professional Staff as Learning Community Questionnaire), NCOSP (Professional Learning Community Observation Protocol) sowie PLCA-R (Professional Learning Community Assessment Revised) – ein Inventar, das sich auf die in Tabelle 2 berichteten PLG-Charakteristika von Hipp und Huffman (2003) stützt und eine Weiterentwicklung ihres Inventars darstellt (vgl. Dogan, Tartik & Yurtseven 2017; Hoaglund, Birkenfeld & Box 2014; Hamos, Bergin, Maki u. a. 2009; Olivier, Hipp & Huffman 2010; Wilson 2016). Angeregt durch die US-amerikanischen Beiträge, die PLG vorwiegend im Kontext Schule untersuchen, haben sich inzwischen auch in Europa und Asien Forschungsaktivitäten entwickelt, die sich der Messung von PLG widmen. Dabei werden sowohl US-amerikanische Inventare übersetzt und für den jeweiligen nationalen Kontext adaptiert (vgl. z. B. Bonsen & Rolff 2006; Dogan, Tatik, & Yurtseven 2017; Lücken 2012) als auch neue Messinstrumente entwickelt (vgl. z. B. Bolam, MacMahon, Stoll u. a. 2005; Intanam, Wongwanich & Lawthong 2012; Verbiest 2011; Warwas & Helm 2018). Auch hier überwiegen Untersuchungen im Bereich der Schuleffektivitäts- und -entwicklungsforschung, die sich oftmals auf den Grundschulbereich, z. T. aber auch auf den Elementarbereich und auf verschiedene Schulformen des allgemeinbildenden Schulwesens beziehen (vgl. Bonsen und Rolff 2006; Dogan, Tartik & Yurtseven 2017; Intanam, Wongwanich & Lawthong 2012; Kalkan 2016; Slegers, den Brok, Verbiest u. a. 2013; Vanblaer & Devos 2016), so etwa der

von Bolam et al. auf der Basis eines Literaturreviews entwickelte EPLC (Effective Professional Learning Communities Questionnaire), der sowohl in englischen Kindergärten als auch in Grundschulen, weiterführenden und Sonderschulen eingesetzt worden ist. Dabei erfasst der EPLC in einem ersten Teil Einschätzungen zum professionellen Lernen im organisationalen Kontext, in Teil 2 Einschätzungen zur Definition von PLG sowie zu förderlichen und hinderlichen Faktoren für die Entwicklung einer organisationsweiten PLG und schließlich in Teil 3 Informationen zu Reichweite und Umfang der organisationsinternen Professionalitätsentwicklung und Selbstevaluationsaktivitäten (vgl. Bolam, MacMahon, Stoll u. a. 2005).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich ein Großteil der Forschungsaktivitäten zur Operationalisierung und empirischen Erfassung von PLG auf den Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens konzentrieren; andere Bildungsbereiche werden demgegenüber bislang noch relativ selten in den Blick genommen (für die berufliche Bildung vgl. Warwas & Helm 2018; für die universitäre Bildung vgl. Fossoy & Haara 2016). Grundlegende Studien zur Entwicklung von Inventaren und Erfassung von PLG wurden ausgehend von den USA zudem in England und den Niederlanden durchgeführt, weshalb Thomas et al. bilanzierend konstatieren: „it is in ‘the west’ where the PLC [PLG] concept has been most embedded“ (Thomas, Peng & Triggs 2018, S. 190).

4 Diskussion

Zur Erkundung des Anregungspotentials professioneller Lerngemeinschaften für die EB/WB widmete sich der vorliegende Beitrag der Aufarbeitung des Konzepts und seiner Operationalisierung in Form eines narrativen Reviews. Die Ergebnisse des Literaturüberblicks lassen sich wie folgt zusammenfassen:

In der Literatur zu PLGs spielte und spielt die Bestimmung zentraler Charakteristika eine entscheidende Rolle. Inzwischen liegen mehrere Beiträge zur Konzeptualisierung vor, die zum Teil unterschiedliche Begrifflichkeiten verwenden und so das nach wie vor konstatierte Monitum einer „begrifflichen Diffundierung“ nähren (vgl. z. B. Rolff 2015; Schratz 2015). Die vergleichende Betrachtung grundlegender und neuerer Beiträge zeigt jedoch, dass Unterschiede weniger grundlegender Natur als vielmehr Ausdruck unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen sind. Auch wenn neuere Beiträge weitere Charakteristika hinzufügen, indem sie das PLG-Konzept u. a. für organisationsübergreifende Kollaborationen in Gestalt von Netzwerken öffnen und auf der individuellen Ebene eine suchende Haltung mit Blick auf professionelle Standards ergänzen, lassen sich dennoch im Sinne eines Minimalkonsenses der aktuellen Forschung folgende weithin geteilte Charakteristika spezifizieren:

- *geteilte Werte und Visionen (von Lernen und der Rolle des Lehrenden)*
- *De-Privatisierung des Unterrichts*
- *(gemeinsamer) Fokus auf Schüler*innenlernen*
- *kollektives (und individuelles) Lernen*

- *strukturell unterstützende Bedingungen*
- *Zusammenarbeit/Kollaboration*
- *reflexiver Dialog*

Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass sich in diesen identifizierten Charakteristika (Gelingens-)Bedingungen, Prozesse und Effekte von PLGs miteinander vermischen. Bei den für gewöhnlich durch die Leitung eröffneten unterstützenden Bedingungen (z. B. Zeit oder Räumlichkeiten) handelt es sich wohl eher um strukturelle Voraussetzungen als um konstitutive Charakteristika von PLGs. Prozesse werden u. a. durch die De-Privatisierung des Unterrichts, die mit der Tradition des isolierten Lehrens hinter verschlossener Tür bricht, oder einen reflexiven Dialog beschrieben, und geteilte Werte und Visionen lassen sich ebenso sehr als Gelingensbedingung wie als Effekt einer PLG interpretieren. Möglicherweise liegt die in aktuellen Beiträgen wiederkehrende Einschätzung der Unübersichtlichkeit und Uneinheitlichkeit auch in dieser Unschärfe begründet. Sie spiegelt sich jedenfalls auch in der Messung von PLGs wider: Derzeit stehen die Forschungsaktivitäten zur Implementierung und Erfassung von PLGs relativ unverbunden nebeneinander, so dass mehrere Messinstrumente entstanden sind. Ein einheitliches Forschungsprogramm mit normierten, in unterschiedlichen Ländern replizierten Inventaren liegt derzeit jedenfalls (noch) nicht vor. Dies ist sicherlich auch darin begründet, dass es sich bei PLG zwar um ein gerade in den vergangenen Jahren viel beachtetes, insgesamt aber vergleichsweise „junges“ Konstrukt handelt, das erst Anfang Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre aus Befunden der englischsprachigen Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung hervorgegangen ist (vgl. Köker 2012).

Ogleich sich die bisherigen Überlegungen und Befunde primär auf den Kontext Schule beziehen, scheinen die identifizierten PLG-Charakteristika grundsätzlich für das Feld der EB/WB anschlussfähig zu sein, da sie sich auf grundlegende Strukturmerkmale eines kollegialen Zusammenschlusses von Lehrenden beziehen. Vor allem die Charakteristika des reflexiven Dialogs, der De-Privatisierung des Unterrichts sowie der Zusammenarbeit/Kollaboration dürften für Lehrende der EB/WB in besonderer Weise anschlussfähig sein, da sie für gewöhnlich nicht in ein Kollegium eingebettet, sondern überwiegend als nebenberuflich Beschäftigte nur lose an eine Weiterbildungsorganisation gekoppelt sind (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 114), weshalb sie noch viel stärker von „working in isolations“ (Kafyulilo 2013, S. 677) betroffen sein dürften. PLGs erscheinen nicht zuletzt auch deshalb für das heterogen verfasste Feld der EB/WB aussichtsreich, weil die für sie konstitutiven Charakteristika domänenunspezifisch angelegt sind und auf die berufliche Kerntätigkeit des Lehrens abzielen – ein einheitliches Qualifikationsprofil bzw. vergleichbare Formen der berufsqualifizierenden Ausbildung setzen sie jedoch nicht zwingend voraus.

Für die konkrete Implementierung von PLGs im Bereich der EB/WB bedürfen einzelne Charakteristika aber sicherlich der Adaptation. So müsste vor allem der gemeinsame Fokus auf Schüler*innenlernen stärker für das didaktische Leitprinzip

der Teilnehmerorientierung (vgl. Tietgens 1983; Siebert 2009) geöffnet werden. Mit Blick auf die unterstützenden Bedingungen ebenso wie auf die grundlegenden Prozessmerkmale der De-Privatisierung des Unterrichts und des reflexiven Dialogs müssen Bedarfe, Akzeptanz und Partizipationsbereitschaft sowohl auf Seiten der Leitung als auch auf Seiten der Lehrenden im Feld der EB/WB empirisch erkundet werden. Angesichts der vielfältigen fachlichen Hintergründe und des gering reglementierten Berufsstandes müsste zudem untersucht werden, ob Bedarfe, Akzeptanz und Interesse am PLG-Konzept über die verschiedenen Kontexte der EB/WB variieren. Dies hätte auch Folgen für die Entwicklung von Messinstrumenten. So wäre zu klären, wie die primär für den Kontext Schule verfassten PLG-Charakteristika und -begrifflichkeiten so operationalisiert werden können, dass sie für alle Kontexte des heterogen strukturierten Bereichs der EB/WB gleichermaßen anschlussfähig sind. Schließlich bedarf es insbesondere zur Wirksamkeit von PLGs für die Professionalitätsentwicklung der Lehrenden weiterer Forschung. In einem Interventionsstudien-design ließe sich etwa untersuchen, ob unter den spezifischen Bedingungen der EB/WB die längerfristige Einbettung in eine PLG im Vergleich zu für gewöhnlich kurzfristiger angelegten seminarförmigen oder autodidaktischen Fortbildungsformen einen positiven Effekt auf die professionellen Kompetenzen der Lehrenden erzielt.

Literatur

- Ahn, J. (2017). Taking a Step to Identify How to Create Professional Learning Communities – Report of a Case Study of a Korean Public High School on How to Create and Sustain a School-Based Teacher Professional Learning Community. *International Education Studies* 10 (1), S. 82–92.
- Alberta Education (2006). *Professional Learning Communities. An Exploration. Online Submission*. Verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494707.pdf>. (Zugriff am: 09.06.2018).
- Astuto, T. A., Clark, D. L., Read, A.-M., McGree, K. & Fernandez, L. de K. P. (1993). Challenges to dominant assumptions controlling educational reform. Andover, MA: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Autorengruppe wb-personalmonitor (Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A.) (Hg.) (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: wbv.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29–53.

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 7–26.
- Blankenship, S. & Ruona, W. (2007). *Professional Learning Communities and Communities of Practice. A Comparison of Models, Literature Review. Online Submission, Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas*. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504776.pdf> (Zugriff am: 12.06.2018).
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Huber.
- Bolam, R., MacMahon, 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*. Bristol: University of Bristol.
- Bonsen, M. & Hübner, C. (2012). Unterrichtsentwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften. In: Bauer, K.-O. & Logemann, N. (Hg.). *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*. Münster u. a.: Waxmann, S. 55–76.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 167–184.
- Borrero, N. (2010). Urban School Connections. A University-K-8 Partnership. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 14 (1), S. 47–66.
- Buhren, C. G. (2015). Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und professionelle Lerngemeinschaften. In: Berkemeyer, J., Berkemeyer, N. & Meetz, F. (Hg.). *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 160–184.
- Cipriani, A. & Geddes, J. R. (2003). Comparison of systematic and narrative reviews, the example of the atypical antipsychotics. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 12 (3), S. 146–154.
- DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) (2018). *Forschungsthemen*. Verfügbar unter: https://www.dipf.de/de/forschung/forschungsthemen#b_start=0 (Zugriff am: 13.07.2018).
- Dogan, S., Tatik, R. Ş. & Yurtseven, N. (2017). Professional Learning Communities Assessment. Adaptation, Internal Validity, and Multidimensional Model Testing in Turkish Context. *Educational Sciences. Theory & Practice*, 17 (4), S. 1203–1229.
- DuFour, R. (2004). *What Is a „Professional Learning Community“?* Verfügbar unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.620.3269&rep=rep1&type=pdf>. (Zugriff am: 10.06.2018).
- DuFour, R. (2002). The learning-centered principal. *Educational Leadership*, 59 (8), S. 12–15.
- Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work. Best Practice for Enhancing Student Achievement*. Bloomington: National Education Service.

- DuFour, R., Eaker, R., DuFour, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington: National Education Service.
- Fossoy, I. & Haara, F. O. (2016). Training Master's Thesis Supervisors within a Professional Learning Community. *International Journal of Higher Education*, 5 (4), S. 184–193.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 712–744.
- Gräsel, C.; Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 545–561.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K. & Wang, L-Y. (2017). A Research Agenda for Professional Learning Communities: Moving Forward. *Professional Development in Education*, 43 (1), S. 72–86.
- Hamos, J. E., Bergin, K. B., Maki, D. P., Perez, L. C., Prival, J. T., Rainey, D. Y., Rowell, G. H & VanderPutten, E. (2009). Opening the Classroom Door. Professional Learning Communities in the Math and Science Partnership Program. In: *Science Educator*, 18, (2), S. 14–24.
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hipp, K. & Huffman, J. (2003). *Professional Learning Communities. Assessment – Development – Effects*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, January 5–8. Australia.
- Hoaglund, A., Birkenfeld, K. & Box, J. (2014). Professional learning communities: Creating a foundation for collaboration skills in pre-service teachers. *Education*, 134 (4), S. 521–528.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities. An overview. In: Hord, S. M. (Hg.): *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teacher College Press, S. 5–14.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities. Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory. Verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>. (Zugriff am: 09.06.2018).
- Intanam, N., Wongwanich, S. & Lawthong, N. (2012). Development of a Model for Building Professional Learning Communities in Schools. Teachers' Perspectives in Thai Educational Context. *Journal of Case Studies in Education* 3. Verfügbar unter: <https://eric.ed.gov/?q=building+gap&ffi=eduPrimary+Education&ff2=subCase+Studies&id=EJ1109718> (Zugriff am: 05.07.2018).
- Kafyulilo, A. C. (2013). Professional Development through Teacher Collaboration: An Approach to Enhance Teaching and Learning in Science and Mathematics in Tanzania. *Africa Education Review*, 10 (4), S. 671–688.

- Kalkan, F. (2016). Relationship between Professional Learning Community: Bureaucratic Structure and Organisational Trust in Primary Education Schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16 (5), S. 1619–1637.
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kollmannsberger, M. & Fuchs, S. (2009). Qualifikation und Kompetenzanforderungen. In: Hippel, A. v. & Tippelt, R. (Hg.): *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 38–62.
- Kollmannsberger, M., Fuchs, S., Hippel, A. v., Schwickerath, A. & Barz, H. (2009). Vergleich mit dem Fortbildungsangebot. In: Hippel, A. v. & Tippelt, R. (Hg.): *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 200–213.
- Koscheck, S. (2018). Pädagogische Professionalität in Teilsegmenten der Weiterbildung. In: Dobischat, R.; Elias, A. & Rosendahl, A. (Hg.): *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–184.
- Kugley, S., Wade, A., Thomas, J., Mahood, Q., Jørgensen, A. M. K., Hammerstrøm, K., & Sathe, N. (2016). *Searching for Studies: A Guide to Information Retrieval for Campbell*. Campbell Systematic Reviews. Verfügbar unter: http://www.campbellcollaboration.org/images/Campbell_Methods_Guides_Information_Retrieval.pdf. (Zugriff am: 09.06.2018).
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hg.): *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 153–165.
- Louis, K. & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Newbury Park.
- Lücken, M. (2012). Identifikation von Merkmalen erfolgreicher professioneller Lerngemeinschaften am Beispiel des Projekts „Biologie im Kontext“ (bik). In: Kobard, M., Fischer, C., Dalehefte, I. M., Trepke, F. & Menk, Marleen (Hg.). *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden*. Münster u. a.: Waxmann, S. 145–162.
- McClendon, P., Arredondo Rucinski, D. & Tomek, S. (2017). Meta Analyses of Research on Use of Professional Learning Communities and the Effect on Student and Teacher Learning. In: Arredondo Rucinski, D. (Hg.). *Real world professional learning communities. Their use and ethics*. Lanham: Rowman & Littlefield, S. 153–168.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mullen, C. A., Schunk, D. H. (2010). A View of Professional Learning Communities through Three Frames. Leadership, Organization, and Culture. *McGill Journal of Education*, 45 (2), S. 185–203.

- National Association of Elementary School Principals (2004). *Leading learning communities: NAESP standards for what principles should know and be able to do*. Alexandria.
- Ndunda, M., van Sickle, M., Perry, L., Capelloni, A. (2017). University – Urban High School Partnership. Math and Science Professional Learning Communities. *School Science & Mathematics*, 117 (3/4), S. 137–145.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Olivier, D. F. & Hipp, K. K. & Huffman, J. (2010). *Assessing and analyzing schools as professional learning communities. Demystifying professional learning communities: School leadership at it's best*. Lanham.
- Pae, C.-U. (2015). Why Systematic Review rather than Narrative Review? *Psychiatry Investig*, 12 (3), S. 417–419.
- Peters, R. (2005). Professionalität in der Erwachsenenbildung? In: Lenz, W. (Hg.). *Weiterbildung als Beruf*, Bd. 6. Wien: Lit, S. 183–196.
- Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching & Teacher Education*, 68, S. 77–90.
- Rolff, H.-G. (2015). *Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg*. In: Rolff, H.-G. (Hg.): *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz, S. 564–575.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's Workplace. The Social Organization of Schools*. New York: Teachers College Press.
- Roy, P. & Hord, S. M. (2006): It's Everywhere, but What Is It? Professional Learning Communities. In: *Journal of School Leadership* 16 (5), S. 490–501.
- Sahlender, M. & Schrader, J. (2017). Spracherwerb bei Zugewanderten und funktionalen Analphabeten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 40 (3), S. 275–293.
- Schechter, C. (2007). Toward a Professional Learning Community. A Critical Discourse Perspective. *International Journal of Educational Reform*, 16 (2), S. 116–127.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London.
- Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 17 (2), S. 193–223.
- Schratz, M. (2015). Das Kollegium als professionelle Lerngemeinschaft. In: Grimm, A. & Schoof-Wetzig, D. (Hg.). *Was wirklich wirkt!?: effektive Lernprozesse und Strukturen in der Lehrerfortbildung*. Loccum: Evangelische Akademie, S. 75–98.
- Schulze, U. (2015). Digitale Geomedien und empirische Bildungsforschung. Ein systematischer Literaturreview zum Lernen mit Geographischen Informationssystemen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 6 (2), S. 96–120.
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Augsburg: Ziel.
- Sleegers, P. J. C., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. & Daly, A. J. (2013): Toward Conceptual Clarity. A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *Elementary School Journal*, 114 (1), S. 118–137.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), S. 221–258.
- Thomas, S., Peng, W.-J. & Triggs, P. (2018). Professional learning communities in Chinese senior secondary schools. In: Harris, A., Jones, M. S. & Bumpers Huffman, J. (Hg.). *Teachers leading educational reform. The power of professional learning communities*. Abingdon u. a., NY, S. 190–209.
- Tietgens, H. (1983). *Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Tippelt, R. & Lindemann, B. (2018). Professionalität in der Weiterbildung – Anspruch und Wirklichkeit. In: Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (Hg.). *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden: wbv, S. 79–93.
- Vanblaere, B. & Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness & School Improvement*, 27 (2), S. 205–227.
- Verbiest, E. (2011). *Developing professional learning communities*. Paper presented at the AERA conference, New Orleans.
- Warwas, J. & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching & Teacher Education*, 73, S. 43–55.
- Whittemore, R. & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52 (5), S. 546–553.
- Whittemore, R., Chao, A., Jang, M., Mingos, K. E. & Park, C. (2014). Methods for knowledge synthesis: An overview. *Heart and Lung*, 43 (5), S. 453–461.
- Wilson, A. (2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7 (2), S. 45–62.

Autorinnen

Dr. Dörthe Herbrechter ist Leiterin der Nachwuchsgruppe *Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften der Weiterbildung* am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Ihre Forschungsinteressen beziehen sich auf Fragen der Professionalitätsentwicklung von Lehrenden in der Weiterbildung, der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung und auf die institutionelle Struktur der Weiterbildung.

Kontakt

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE)
 Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn, Germany
 herbrechter@die-bonn.de

Eva Hahnraht, M. A., ist Doktorandin der Nachwuchsgruppe *Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften der Weiterbildung* am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Ihre Forschungsinteressen beziehen sich auf Fragen der Professionalitätsentwicklung von Lehrenden in der Weiterbildung und der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung.

Kontakt

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE)
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn, Germany
hahnraht@die-bonn.de

Xenia Kuhn, M. A., ist Doktorandin der Nachwuchsgruppe *Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften der Weiterbildung* am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Ihre Forschungsinteressen beziehen sich auf Fragen der Professionalitätsentwicklung von Lehrenden in der Weiterbildung und auf organisationssoziologische Fragen mit dem Schwerpunkt auf Nicht-Regierungsorganisationen.

Kontakt

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE)
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn, Germany
kuhn@die-bonn.de