

## **Gelingende Lehrer\*innenkooperation in Professionellen Lerngemeinschaften**

Dokumentation zum Vortrag am Vernetzungstreffen in Stuttgart am 15.02.19

### **1. Einleitung**

Wenn sich Lehrkräfte in Professionellen Lerngemeinschaften (PLGs) um die Erweiterung ihrer Kompetenzen und die Entwicklung ihrer pädagogischen Arbeit engagieren, bewegen sie sich in einem Format der Personalentwicklung, das nur scheinbar klar definiert und hinsichtlich seiner Wirkung ausreichend erforscht ist. Der Beitrag skizziert einige zentrale Perspektiven, die aktive PLGs zur Selbstvergewisserung anregen und Etablierungsverantwortlichen Informationen zur Verfügung zu stellen. Er folgt dabei den Fragen (1) Was macht die Qualität von Lehrer\*innenkooperation aus und wie bedient sie das Format PLG? (2) Welche Erwartungen an die Gestaltung der PLG-Arbeit ist mit den Kernelementen ‚Gemeinschaft‘, ‚lernen‘ und ‚professionell‘ gemeint? (3) Wie unterstützen sie die Schulentwicklung, gelenkt durch die Schulleitung, und welche Spannungsfelder sind dabei zu berücksichtigen?

### **2. Zur Lehrer\*innenkooperation**

Die Kooperation von Lehrkräften ist in manchen Formaten über Vorgaben strukturell verankert (z.B. Kansteiner-Schänzlin, 2002) und grundsätzlich sind Lehrkräfte gegenüber Kooperation auch positiv eingestellt (Richter & Pant, 2006). Leichte Unterschiede zwischen Schularten (weniger in Sek 2 in Rothland, 2013) oder Generationen (weniger unter älteren Kolleg\*innen in Keller-Schneider, 2011; Riegelman & Ruben, 2012) sind ferner bekannt.

Kooperationen zwischen Lehrkräften differieren u.a. nach der Zielsetzung und zeitlichen Beanspruchung, nach der Zusammensetzung, der Verbindlichkeit, dem Vertrauensgrad sowie der Prozessqualität. Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) unterscheiden beispielsweise in (1) *Austausch* zur gegenseitigen Information, (2) *Arbeitsteilung* zur Effizienzsteigerung sowie (3) *Kokonstruktion* zur Steigerung der professionellen Weiterentwicklung und damit der Schulqualität (S. 8ff.)<sup>1</sup>. Jede Ausprägung hat ihrer Bewertung nach Berechtigung für eine gelingende Berufsausübung, die Kokonstruktion bringt jedoch den umfassendsten Anteil an inhaltlicher Auseinandersetzung, aus der Lernen der Beteiligten hervorgeht. Bekannt ist auch, dass anteilig Lehrkräfte häufiger Materialien und Informationen austauschen, während komplexere Formen der Zusammenarbeit seltener praktiziert werden (Richter & Pant, 2006; Kunz et al., 2013). Außerdem sind ihre Kooperationen häufig nicht systematisch auf Lernen und Veränderung hin ausgerichtet (Langgässer, 2015).

Der Charakter der Kokonstruktion in der Zusammenarbeit kann wiederum als ein Indikator für eine entwickelte Lernkultur gesehen werden (Holtappels, 2008). Darunter versteht sich, dass gemeinsam, unter hohem reflexivem Anteil, neue Inhalte erschlossen und dadurch neue Standards für den Unterricht erarbeitet werden (Fussangel & Gräsel, 2014).

### **3. Professionelle Lerngemeinschaften – konzeptioneller Kern**

Professionelle Lerngemeinschaften sind eine der teamorientierten Formen der Personalentwicklung (Steger Vogt, 2013; Kansteiner, 2016). Mit ihrer Nähe zum Konzept der lernenden Organisation (Senge, 2001) und dem Selbstverständnis von Kooperation in der Schule erscheinen sie besonders naheliegend. Zugleich entsteht der Eindruck – sei es in der wissenschaftlichen oder schulpraktischen Debatte – jede Art von Lehrer\*innenkooperation wird damit betitelt. Doch es gibt mindestens einen groben Merkmalskern, der zur Begrenzung des Verständnisses einer Professionellen Lerngemeinschaft dienen kann: PLG

---

<sup>1</sup> Die Aufschlüsselung der Autorinnen ist nur eine, die die Debatte bereithält (vgl. z.B. auch Steinert et al., 2006 oder Keller-Schneider & Albisser, 2012), alle jedoch differenzieren, um unterscheiden zu können, in welcher Form die Idee professioneller Weiterentwicklung am ehesten verwirklicht wird.

bedeutet Zusammenarbeit unter (1) gemeinsamer Verantwortung für eine systematische Kooperation im Dienste des individuellen und gemeinsamen Lernens, (2) mit engem Rückbezug zur beruflichen Praxis und Deprivatisierung dieser durch Öffnung und Transparenz, (3) mit geteilten Werten und Zielsetzungen in der gemeinsamen Arbeit mit der Möglichkeit individueller Schwerpunktsetzungen in den Qualitätsentwicklungsprozessen, sowie (4) unter Eigenverantwortung für einen zielorientierten Professionalisierungsprozess mit realer Veränderungswirkung in der beruflichen Praxis (Hord, 1997; Wenger, McDermott & Snyder, 1998; DuFour, 2004; Bonsen & Rolff 2006; Huber & Hader-Popp, 2006; Gallimore, Ermeling & Saunders, 2009). PLGs sind, so ist die gängige Vorstellung, der Entwicklung der Schüler\*innen verpflichtet, wie Shirley Hord bereits in den 90er Jahren herausstrich: „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). Ihrem PLG Verständnis wohnt dabei eine Charakteristik des forschend-hinterfragenden, der auch in anderen Strategien zur Weiterentwicklung von Bildungspraxis als wirkungsvoll gesehen wird. So setzt das Konzept der Aktionsforschung in Anlehnung an das Modell des „Reflexive Practitioners“ (Schön, 1983) auf die reflexive Bearbeitung der eigenen Schulpraxis (Altrichter, Posch & Spann, 2018). Eine Parallele zur Ebene der Kokonstruktion in der Systematik der Lehrer\*innenkooperation nach Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) ist ebenfalls erkennbar.

#### **4. Professionelle Lerngemeinschaften – konzeptionelle Verschiedenheit**

Sichtet man die Beiträge zu PLGs aus den letzten 25 Jahren, stößt man auf einen umfassenden englischsprachigen Bestand, in den verschiedene Wissensdimensionen (nicht immer klar getrennt) eingegangen sind. Viele Beobachtungen sind nicht streng empirisch fundiert, oft entstehen sie in der Begleitung von PLGs bzw. aus Einzelfallbetrachtungen (Kansteiner, Stamann & Rist, 2019). Ohne hier diese Unschärfe zu vertiefen, scheinen drei Etappen auf: (1) Aus den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts stammt eine übergreifend positive Resonanz auf die entwicklungsorientierte Lehrer\*innenkooperation. Sie fußten auf den quantitativen Befunden der Rosenholtz-Studie (1989) oder entsprangen Beratungserfahrungen sowie Begleitforschungen (Newman, 1996; Hord 1997). (2) Mit dem Anfang der 2000 Jahre wurden einzelne Qualitätsanforderungen an PLGs herausgearbeitet, die die Bilanz differenzierten (z.B. Vescio, Ross & Adams, 2008). (3) Die jetzige Etappe zeichnet sich u.a. durch Bündelungen (Feger & Arruda, 2008) oder Systematisierungsversuche aus (Warwas & Helm, 2018). Aus ihnen ist zu lernen, dass PLG nicht gleich PLG ist und es sich anbietet, die eigene PLG an den Merkmalen abzugleichen, um zu prüfen, welche Ausprägung sie erreicht hat, welche Wirkung sie entfaltet und ggf. an ihr als Professionalisierungsformat, in dem man sich engagiert, weiterzuarbeiten. Die nachfolgenden Aufschlüsselungen sollen Anregung zur Reflexion bieten.

##### **4.1 Dimension ‚Gemeinschaft‘**

Die Gemeinschaft ist Voraussetzung und Entwicklungsziel einer PLG zugleich (z.B. Turner et al., 2018). Sie kann stärker oder weniger stark zweckrational verstanden werden, also mehr Instrument oder mehr beruflicher Lebensraum sein. Für PLG-Mitglieder heißt das also, über unausgesprochene Erwartungen ins Gespräch zu kommen. Interpersonelle Dynamiken beeinträchtigen auch sonst die PLG-Arbeit deutlich (Vangrieken et al., 2016). Es wird z.B. erwartet, negative Erfahrungen zu teilen, die als Schwäche wahrgenommen werden könnten und gemeinsam zu durchdenken, ohne Angst vor Beurteilung zu erzeugen. Es gilt alternative Meinungen und individuelle Unterschiede sowie Unsicherheit und Uneinigkeit zu schätzen und positiv für das Lernen zu wenden (ebd.). Der Austausch in beratender Haltung und die Metareflexion verlangen kommunikative Fähigkeiten, die nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden können, sondern noch aufgebaut werden müssen. Kaum verwunderlich mehren sich die Stimmen in der Fachdebatte, PLGs mit Beratungsressourcen auszustatten (Jolly, 2008) und sie mit sog. ‚facilitators‘ zu unterstützen (Louca & Skoulia, 2019; Vescio, 2019).

## 4.2 Dimension ‚lernen‘

Da es sich bei PLGs genau nicht um Austauschgruppen handelt, in denen man sich Tipps gibt, ist der Anspruch, reflektierend in Distanz zum Alltagsgeschäft zu gehen, zentral. Dies fordert die Professionellen heraus, anders zusammenzuarbeiten. Eine Bedingung für den Erfolg von PLGs ist u.a., dass die Lehrkräfte ihre Arbeit konsequent auf den Prüfstand stellen und durch gegenseitiges Nachfragen und inhaltliche Anreicherung weiterlernen. Dazu gehört, dass sich alle verpflichten, neue Schritte, die sie infolge der Reflexion gezielt planen, zu erproben und den anderen Mitgliedern über den (Miss)Erfolg Rechenschaft abzulegen (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Bekannt ist auch, dass nur wenn die Gruppendiskussionen mit hoher Sensibilität auf das Lernen von Schüler\*innen und Veränderungsbereitschaft geführt werden, sie Entwicklung bei den Mitgliedern einer PLG befördern (Hadar & Brody, 2012; Gallimore, Ermeling & Saunders, 2009; Williams, 2013). Jene PLGs, die sich in einer reflektierenden Haltung den Unterrichtsproblemen nähern, sind erfolgreicher als jene, in denen direkt Lösungen weiterempfohlen werden (Horn & Little, 2010; Damjanovic, 2017). Ebenso sind jene PLGs erfolgreicher, deren Mitglieder sich in ihren Erkundungen tatsächlich aufeinander beziehen (Slavit, Nelsen & Deuel, 2013).

Neben der Qualität des PLG-Gesprächs gehören mittlerweile weitere Strategien, Lernen zu erzeugen, zum Repertoire in PLGs: (1) die Kombination mit anderen Verfahren der Personalentwicklung wie beispielsweise der kollegialen Hospitation (Schmid, o.J.) oder des Shadowings (Bernhart & Wahl, 2015), (2) die Umsetzung des besonderen Formats der sog. Lesson Studies innerhalb der PLG (Dudley, 2011; Perry & Lewis, 2014), (3) oder auch die gemeinsame Bearbeitung von Fachliteratur (Wiliam, 2007).

Außerdem kann die Zusammenarbeit mit Hochschulen für die PLG befruchtend sein. Entweder können Hochschulangehörige als Inputgeber\*innen oder Austauschpartner\*innen dienen (Doolittle, Sudeck & Rattigan, 2009; Dollinger, 2019) oder zur evidenzbasierten Reflexion beitragen. Evidenzbasierung meint, „...dass sich die Ausübung der Praxis nach dem aktuellen Stand empirischer Kenntnisse, also nach der besten verfügbaren „Evidenz“ aus systematischer Forschung richten soll...“ (Hillecke & Dulger, 2007). Evidenz kann in diesem Fall auch auf eigener Datenerhebung und -auswertung beruhen (Feger & Arruda, 2008; Linder, Post & Calabrese, 2012; Bradley, Munger & Hord, 2015).

## 4.3 Dimension ‚professionell‘

Eine PLG zeichnet sich durch Professionalität aus, wenn die Zusammenkunft strukturiert und effizient geschieht. Gelingende PLG-Arbeit wird unterstützt durch eine längere Laufzeit mit einer zielführenden Streckenplanung (Bradly, Munger & Hord, 2015), sowie eine Struktur für jede Sitzung, die die gemeinsamen Beratungen fokussiert hält (Wiliam, 2007; Curry, 2008). Aus dem eigenen Forschungszusammenhang ist auch abzuleiten<sup>2</sup>, dass der Austausch über Alltagsbelastungen (bei Wiliam 2007 heißt es ‚whining‘) nur kurz im Dienst der Psychohygiene und des Ankommens geschieht, dann jedoch zielführend begonnen wird. Es braucht den Schritt des Berichts über Erprobtes, an dem gemeinsam weiter nachgedacht wird. Die Beschäftigung mit neuen Wissensgebieten, evtl. auch Probehandeln, wie bspw. einem Rollenspiel, können folgen. Den Abschluss findet eine PLG-Sitzung mit der Bilanzierung und dem Abstecken des neuen zu gehenden Schritts. Dabei kann mit Lerntagebuch, Entwicklungs- oder Aktionsplänen gearbeitet werden<sup>3</sup>, die (so wie auch Protokolle) als Dokumentationen dienen.

---

<sup>2</sup> Im internationalen Projekt HeadsUP arbeiten Schulleiter\*innen in regionalen PLGs zusammen. Dazu liegen Evaluationsergebnisse vor (Emstad et al., 2019) siehe Projekthomepage: <https://sites.google.com/site/plcheadsup/>.

<sup>3</sup> Erfahrungen des internationalen Projekt HeadsUP, in dem Schulleiter\*innen in regionalen PLGs und in einem transnationalen Netzwerk zusammenarbeiten, liegen vor in einem Handbuch „Manual“ (Kansteiner et al., 2019), das auf der Projekthomepage (s.o.) zu finden ist.

Professionell bezieht sich darauf, den Entwicklungsfokus im Blick zu behalten und die Bereitschaft aufzubringen, persönliche Stimmungen und Kontaktvorlieben zugunsten der Arbeitsprozesse zurückzustellen. PLG bedeutet, dass sich alle darauf verlassen können, dass die anderen unterstützen (Stoll et al., 2006).

Nicht zuletzt ist auch die Kommunikation professionell zu gestalten. Die PLG ist ein "...soziales Übungsfeld, in dem die pädagogischen Werte wie Mündigkeit, Anerkennung der anderen und Anerkennung von sich selbst, Selbsttätigkeit und Kooperation praktiziert werden können und damit internalisiert werden." (Rosenbusch, 2005). Erfahrungsgemäß erfüllt die Kommunikation im Kollegium nicht immer diese hohen Ansprüche, für die PLG-Arbeit sind sie grundlegend.

## **5. Von der PLG über das Kollegium zur Schulentwicklung**

Eine PLG dient nicht nur der individuellen Entwicklung ihrer Mitglieder, sondern auch der gemeinsamen Weiterentwicklung als Team (Kansteiner, Stamann & Rist, 2019). Die Teamentwicklung ist wiederum der Ausgangspunkt der Organisationsentwicklung im Sinne der lernenden Organisation (Senge, 2001). In der PLG-Debatte finden sich auch PLG-Darstellungen, die ein gesamtes Kollegium umfassen (McLaughlin & Talbert, 2001). Über die Verbindung der PLGs zueinander, liegen noch wenige Erkenntnisse vor. Aufhorchen lässt jedoch ein Befund von Bondorf (2012), in deren Studie sich zeigte, dass die Zweckkooperation in Lehrer\*innengruppen oft nach innen perfektioniert wird, aber nach außen eine Abgrenzung mit Defizit-Zuschreibungen gegenüber jenen geschieht, die nicht partizipieren. Das Augenmerk darauf zu legen, wie die Verbindung einer PLG zum Rest des Kollegiums oder zu anderen PLGs gestaltet wird, erscheint also notwendig, sieht man PLG als Format über das eine Gesamtschulische Entwicklung vorangebracht werden soll. Im Sinne des ‚Change Agents‘ wird der Schulleitung die Verantwortung für solche und andere strukturelle Verankerungen von PLGs und der Verbindung ihres Wirkens zugesprochen. „Der Kern der Rolle der Schulleitung ist es Lernprozesse zu organisieren, sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrpersonen.“ (Fullan 2014, S. 27). Dafür können Schulleitungen ein Gesamtkonzept entwerfen (Kansteiner, 2016). Im Sinne einer transformationalen Führung (Felfe, 2006) wäre die Wertschätzung ein weiteres zentrales Signal der Schulleitung, das PLG-Engagement goutiert.

## **6. Professionelle Lerngemeinschaften in Spannungsfeldern und unter Entwicklung**

PLGs erscheinen als ein Format der Personalentwicklung, das angesichts der Notwendigkeit einer kooperativen Berufsausübung und den durchaus positiven Bilanzen stimmig ist. Das darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass PLGs voraussetzungsreich sind, dazu das Konzept jedoch noch wenig Aussagen macht. Die elaborierte Form der Lehrer\*innenkooperation muss entweder vorbereitet werden oder selbst zum Gegenstand der PLG-Reflexion werden. Ein entsprechender ressourcenbezogener Support wird in Beiträgen der Fachdebatte angemahnt (Feger & Arruda, 2008). Außerdem bewegen sich PLGs im Spannungsfeld zwischen autonomer professioneller Ausübung, positiven Befunden zur beratenden Begleitung und einem schulaufsichtlichen Etablierungsinteresse samt Vorgaben von Schulbehörden/ Schulleitungen. In der Fachdebatte wird die Freiwilligkeit der PLG-Arbeit häufig als bedeutsam benannt (Warwas & Helm, 2018), unbenommen davon kennt die Praxis auch erfolgreiche PLG-Arbeit, die auf Fremdinitiative entsteht (ebd.). Trotz des charakteristischen Kerns der PLG-Idee, der in der Debatte großen Zuspruch erfährt (Stoll et al., 2006), sind gleichzeitig Ausdifferenzierungen bekannt z.B. im Hinblick auf Merkmale der Struktur, differente Zielsetzungen oder auch verschiedene Prozessausprägungen (Kansteiner, Stamann & Rist, 2019). Nicht zuletzt kann man Beschreibungen von PLGs in der Fachdebatte dahingehend bündeln, dass sie sich in unterschiedlichen Entwicklungsstadien befinden können. Aus dem eigenen Projektzusammenhang<sup>4</sup> lässt sich zum Beispiel differenzieren nach PLGs (1) die sich am Anfang befinden und die

---

<sup>4</sup> HeadsUP: <https://sites.google.com/site/plcheadsup/>

Gemeinschaft sowie ihre Arbeitsstruktur aufbauen, (2) die ihre Gemeinschaft stabilisiert haben und in die Vertiefung des Lernens investieren, (3) die ihre PLG-Zusammenarbeit etabliert und Entwicklungsarbeit als stetige Perspektive im professionellen Berufsalltag integriert haben.

Die PLG gibt es folglich nicht, aber einen Verständnisrahmen, unter den sich verschiedene Varianten entwicklungsbezogener Lehrer\*innenkooperationen fassen lassen und der zugleich die Reflexion über die Beschaffenheit einer PLG anregt.

## 7. Literatur

Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 5. Aufl.

Bernhart, D. & Wahl, D. (2015). Shadowing in der Führungskräfteentwicklung – ein innovatives Instrument der Evaluationsforschung. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (S. 234-251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bondorf, N. (2012). *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation*. Wiesbaden: VS Verlag.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2006) 2, S167-184.

Bradley, J., Munger, L. & Hord, S. (2015). Focus first on outcomes. *JSD*, 36(4), 44-47.

Curry, M. (2008). Critical friends groups. The possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers College Record*, 110, 733-774.

Damjanovic, V. & Blank, J. (2017). Building a Professional Learning Community: Teachers' Documentation of and Reflections on Preschoolers' Work. *Early Childhood Educ. J.* 46, 567–575.

Dollinger, S. (2019). 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* (in press). Weinheim: Beltz Juventa.

Doolittle, G., Sudeck, M. & Rattigan, P. (2008). Creating Professional Learning Communities: The Work of Professional Development Schools. *Theory Into Practice* 47(4), 303-310.

Dudley, P. (2011). *Lesson Study: Ein Handbuch*. Aufgerufen am 08.02.2019 unter [www.teachingexpertise.com](http://www.teachingexpertise.com)

DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership* 61, H. 8, 6–11.

Feger, S. & Arruda, E. (2008). *Professional learning communities: Key themes from the literature*. Brown University: The Education Alliance.

Felfe, J. (2006). Transformationale und charismatische Führung - Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Personalpsychologie* 5, 163-176. Retrieved from: <https://doi.org/10.1026/1617-6391.5.4.163> (10.05.2019).

Fullan, M. (2014): *The Principal*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrberuf. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (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.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 205-219.

- Hadar, L. & Brody, D. (2012). The Interaction Between Group Processes and Personal Professional Trajectories in a Professional Development Community for Teacher Educators. *Journal of Teacher Education* 64(2), 145-161
- Hillecke, T.K. & Dulger (2007). Was heißt ‚evidenzbasiert‘. Musiktherapeutische Umschau Online. Abgerufen am 12.02.2019 unter <https://www.researchgate.net/publication/259644998> Was heisst evidenzbasiert.
- 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* (11-29). Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verlag. URN: urn:nbn:de:0111-opus-49207 (10.01.2019)
- Hord, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: SEDL.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Huber, S.G. & Hader-Popp, S. (2006). Von Kollegen lernen: professionelle Lerngemeinschaften. In Bartz, A., Fabian, J., Huber, S.G., Kloft, C., Rosenbusch, H., Sassenscheidt, H. (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (81.15). München: Wolters Kluwer.
- Jolly, A. (2008). Team to Teach. A facilitator's guide to professional learning teams. Retrieved from: <https://www.google.com/search?client=firefox-b&q=Facilitator+PLC+Anne+Jolly#> (06.08.2019)
- Kansteiner, K., Stamann, C. & Rist, M. (2019). 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* (in press). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kansteiner, K. (2016). Strategische Personalentwicklung in der Schule. Alte und neue Maßnahmen für einen konsequenten gemeinsamen Entwicklungsprozess. *Schulleitung und Schulentwicklung*, 2/2016 (77), 1-20.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule. Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung*. Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2012). Kooperation im Kollegium –eine Frage der Anerkennung? In J. Kosinar, S. Leineweger, H. Hegemann-Fonger & U. Carle (Hrsg.), *Vielfalt und Anerkennung: Nationale und Internationale Perspektiven auf die Entwicklungsmöglichkeiten von Grundschule und Kindergarten. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik*, Bd. 10, (130-142). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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.
- Kunz Heim, D., Arnold, C, Eschenmüller, M & Achermann, E. (2013). Einschätzung von Prozess und Output-Qualität durch Leitungspersonenvon neu gebildeten Unterrichtsteams. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schule* (138-151). Baltmannsweiler: Klinkhardt.
- Linder, R., Post, G. & Calabrese, K. (2012). *Professional Learning Communities: Practices for Successful Implementation*. The Delta Kappa Gamma Bulletin, Spring, 13-22
- Langgässer, A (2015). *Lehrerkooperation in der Grundschule. Eine Gesprächsanalyse kooperativer Arbeitssitzungen*. Swopdoc: Studienarbeit Universität Münster.
- 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). Retrieved from:

<https://sites.google.com/site/plcheadsup/deliverables> (30.08.2019)

McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. The University of Chicago Press Books.

Newmann, F.M. and Associates. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Perry, R.R. & Lewis, C. C. (2014). What is successful adaptation of lesson study in the US? *Journal of Educational Change*. Retrieved from: DOI: 10.1007/s10833-008-9069-7 (07.08.2019).

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.

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.

Rosenbusch, H. (2005). *Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Luchterhand.

Rosenholtz, Susan J. (1989). *Teachers Workplace*. New York: Longman Publishers.

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* (87-102). Baltmannsweiler: Klinkhardt.

Schmid, H.B. (o.J.). Kollegiale Hospitation in einer professionellen Lerngemeinschaft. Retrieved from: [http://www.gmbs-bayern.de/userfiles/Unterstuetzungssystem/Material/Artikel\\_Kollegiale\\_Hospitation\\_Schmid.pdf](http://www.gmbs-bayern.de/userfiles/Unterstuetzungssystem/Material/Artikel_Kollegiale_Hospitation_Schmid.pdf) (06.08.2019)

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot, England: Ashgate.

Senge, P. (2001). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Slavit, D., Nelson, T. H., & Deuel, A. (2013). Teacher groups' conceptions and uses of student-learning data. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 8-21.

Steger Vogt, E. (2013). *Personalentwicklung - Führungsaufgabe von Schulleitungen: Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich*. Waxmann Verlag.

Steinert, B., Klieme, E., Maag-Merki, K., Döbrich, P. Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 185-204.

Stoll et al 2006

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Turner, J., Christensen, A., Kackar-Cam, H., Fulmer, S. & Trucano, M. (2018). The Development of Professional Learning Communities and Their Teacher Leaders: An Activity Systems Analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 27(1), 49-88.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer & T., Kyndt, E. (2016). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education* 61, 47-59

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.

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.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business Review Press.

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.

Williams, Deborah. J. (2013). Urban education and professional learning communities. In *Delta, Kappa, Gamma Bulletin* 79, Issue 2, 31-39.