



2/2021
25. Jahrgang

Lesson Studies

KRAINZ-DÜRR/ZALA-MEZÖ: Editorial

THEMA

POSCH: Lesson Studies – eine vielversprechende Innovation
JAKOBEIT/WESTPHAL/JURCZOK/KAGER/VOCK: Welche schulischen
Rahmenbedingungen sind für die Kooperation von Lehrkräften
in Lesson-Study-Prozessen förderlich?

OBERTHALER/TULOWITZKI: Das Lernen ins Zentrum stellen

FÜR DIE PRAXIS

BARRAUGH: Supporting Teacher Learning and
Shifting Professional Culture through Lesson Study
HOLZINGER/RIEGLER: Lesson Studies im Berufseinstieg

QUERGEDACHT

KRAINZ-DÜRR: Zum Verhältnis von Lesson Studies und Aktionsforschung

FREIER BEITRAG

ERNST: Diskriminierungs- und diversitätssensible Schule?

*journal für
schulentwicklung*

2/2021
25. Jahrgang

Thema
Lesson Studies

StudienVerlag

Auch als digitale Ausgabe/digitales Abo erhältlich:

www.united-kiosk.de

www.studienverlag.at

Impressum

25. Jahrgang 2021
© 2021 by Studienverlag Innsbruck-Wien
Satz: Maria Strobl – www.gestro.at

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck;
Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15;
E-Mail: order@studienverlag.at; Internet: www.studienverlag.at
Redaktion: Melanie Knünz c/o Studienverlag; E-Mail:
schulentwicklung.redaktion@studienverlag.at

Bezugsbedingungen: *journal für schulentwicklung* erscheint
viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 54,90

Einzelheft: € 23,20

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung.

Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor
Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Herausgeberteam

Markus Ammann, Universität Innsbruck

Nils Berkemeyer, Universität Jena

Livia Jesacher-Rößler, Universität Innsbruck

Esther Dominique Klein, Universität Marburg

Marlies Krainz-Dürr, Pädagogische Hochschule Kärnten

Martina Krieg, Amt für gemeindliche Schulen, Zug

Annemarie Kummer Wyss, Pädagogische Hochschule Luzern

Pierre Tulowitzki, Fachhochschule Nordwestschweiz

Enikö Zala-Mezö, Pädagogische Hochschule Zürich

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge
geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder
der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich
für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten
Tatbestände. Für unverlangt eingesandte Manuskripte
übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die
Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge
sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb
der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere
für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen
Systemen.

Offenlegung laut Mediengesetz:

Medieninhaber: Studienverlag Ges.m.b.H., Erlenstraße 10,
A-6020 Innsbruck; Buch-, Kunst- und Musikalienverlag;
Markus Hatzler (Geschäftsführer)

Blattlinie: Das *journal für schulentwicklung* dokumentiert
Erfahrungen aus der Praxis der Schulentwicklung, greift
Impulse aus der internationalen Schulentwicklungsszene auf
und will praktische Tipps und theoretische Ressourcen für
die Entwicklung der Schule als Organisation anbieten.

Inhalt

Thema

- Marlies Krainz-Dürr & Enikő Zala-Mező*
Lesson Studies. Editorial 5
- Peter Posch*
Lesson Studies – eine vielversprechende Innovation 9
- Max Jakobeit, Andrea Westphal, Anne Jurczok, Klara Kager & Miriam Vock*
Welche schulischen Rahmenbedingungen sind für die Kooperation von Lehrkräften in Lesson-Study-Prozessen förderlich? 17
- Urs Oberthaler & Pierre Tulowitzki*
Das Lernen ins Zentrum stellen: Lesson Study als Motor für Schul- und Unterrichtsentwicklung 27

Für die Praxis

- Andrea Barraugh*
Supporting Teacher Learning and Shifting Professional Culture through Lesson Study 36
- Andrea Holzinger & Brigitte Riegler*
Lesson Studies im Berufseinstieg – ein Mehrwert für den Schulstandort?! 48

Quergedacht

- Marlies Krainz-Dürr*
Zum Verhältnis von Lesson Studies und Aktionsforschung 54

Freier Beitrag

- Stefanie Ernst*
Diskriminierungs- und diversitätssensible Schule?
Zur Evaluation eines schulischen Kooperationsprojektes 59

Service

Aktuelles zum Thema	64
Aktuelle Neuerscheinungen	66

Lesson Studies

Editorial

Herausgeber*innen: Marlies Krainz-Dürr & Enikő Zala-Mező



Marlies Krainz-Dürr,
Mag. Dr., systemische Organisationsberaterin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt, Gründungsrektorin und Rektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule.



Enikő Zala-Mező,
Prof. Dr., Leiterin des Zentrums für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: datenbasierte Schulentwicklung und Zusammenarbeit von Praxis und Forschung.

Lesson Study ist eine spezifische Form der Unterrichtsentwicklung, ein zentraler Bereich der Schulentwicklung und ein wichtiges Thema in diesem Journal. Die Kernfrage in den Schulen und in der Schulentwicklungsforschung lautet: Wie passiert Schul- und Unterrichtsentwicklung? Wie können Veränderungen und notwendige Anpassungen nachhaltig etabliert werden? Denn: Schul- und Unterrichtsentwicklung sind intentionale Prozesse, die sich jedoch technischer Steuerungsvorstellungen entziehen und oft nicht jene Wirkung zeigen, die eigentlich erhofft und angestrebt sind.

» Was braucht es, um unterrichtliche Routinen zu unterbrechen und nachhaltig zu verändern? Lesson Studies haben eine klare Antwort darauf.

Einen Erklärungsansatz bietet dazu die Praxistheorie, die gar nicht als klassische Theorie,

sondern eher als Theoriebündel gilt (Reckwitz, 2003, 2004). Das wichtigste Merkmal dieses Ansatzes ist, dass es darin um „eine Neubestimmung des Konzepts des Sozialen und gleichzeitig um eine Neubestimmung des Begriffs des Handelns bzw. Verhaltens“ (Reckwitz, 2004, S. 42) geht. Die kleinste Einheit des Sozialen ist die soziale Praktik, die nicht auf bewusstem, reflektiertem, sondern gleichsam im Körper gespeichertem implizitem Wissen aufbaut und unser Verhalten steuert. Mit sozialen Praktiken sind alltägliche, repetitive, kollektiv hervorgebrachte Routinen gemeint, die z.B. im Unterricht ablaufen. Lehrende und Lernende kennen diese Routinen bestens und wiederholen sie mit kleinen Variationen fortlaufend. Vor dem Hintergrund der Praxistheorie kann die Frage der Unterrichtsentwicklung präzisiert werden: Was braucht es, um unterrichtliche Routinen zu unterbrechen und nachhaltig zu verändern? Lesson Studies haben eine klare Antwort darauf: Um Unterricht zu verändern, braucht es Zielklarheit, entsprechende kollektive Planung, Erprobung und Optimierung (basierend auf Beobachtungsdaten) und Einbezug der Schülerinnen und Schülern. Das bedeutet, dass über Unterricht nicht nur gesprochen, sondern mehrfach und in Variationen Neues ausprobiert wird und damit neue Routinen eingeübt werden. Wenn Lesson Study dem sozialen Charakter des Unterrichtsgeschehens gerecht werden will, dann spielen die Lernenden eine wesentliche Rolle; auch sie müssen sich in der neuen Routine finden und diese mit(re)produzieren. Lesson Study zielt damit direkt auf die Praktik des Unterrichts und macht die Veränderung sichtbar und erfahrbar. In vielen sonstigen Interventionen wird auf Förderung des expliziten Wissens – knowing what – gesetzt, und das Einüben – knowing how – kommt zu kurz. So wird von den einzelnen Lehrpersonen erwartet, dass das Gelernte auf die Praxis „transferiert“ wird. Lesson Study nützt das Team der Lehrpersonen und begleitet den Prozess der Umsetzung und des „Einübens“

ganz im Sinne der Praxistheorie: Um Unterricht zu verändern setzt Lesson Study unmittelbar an der unterrichtlichen Praxis an.

Ein wesentliches Merkmal von Lesson Studies ist das Bestreben, Lernaktivitäten von Schülerinnen und Schülern besser zu verstehen und nachzuvollziehen, um Hinweise zu erhalten, wie diese in ihrem Lernen wirksamer unterstützt werden können. Nicht der Unterricht von Lehrenden steht im Mittelpunkt des Interesses, sondern das Lernen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Lesson Studies werden immer kollaborativ in einem Lehrendenteam durchgeführt und umfassen in ihrem Grundmodell die Stadien gemeinsame Planung, Durchführung und Evaluation mit Fokus auf Lernaktivitäten und -leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler, Optimierung der Planung sowie Durchführung und Dokumentation in einem zweiten Zyklus. In den asiatischen Ländern schließen Lesson Studies häufig noch mit einer Vergemeinschaftung der Ergebnisse im Gesamtkollegium oder in institutionsübergreifenden Gruppen. Sie gehören in Japan zu einem selbstverständlichen Merkmal des Lehrberufs und sind tief in der Schulkultur verankert. Posch spricht in seinem einleitenden Artikel in diesem Heft von einer „Lesson-Study-Mentalität“ und einem geteilten Selbstverständnis, dass Lehrende sich gemeinsam um die Qualität von Unterricht kümmern müssen.

» Nicht (nur) der eigene Unterricht soll verbessert werden, sondern Unterricht insgesamt, daher sind auch gemeinsame Planung, mehrfache Überarbeitung sowie Dissemination so wichtig.

Von diesem Selbstverständnis sind wir in Europa noch weit entfernt, obwohl sich auch hier ein Kulturwandel abzeichnet. Vor allem in Österreich haben Pädagogische Hochschulen Lesson Studies nahezu flächendeckend im

Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien in die Ausbildung von Lehrerenden integriert. Sie knüpfen damit an die mit den Namen von Posch und Altrichter verbundene Tradition der Aktionsforschung an, die sich in der Professionalisierung von Lehrerenden in Österreich früh etabliert hat. Lesson Studies bedienen sich zwar vertrauter Methoden der Aktionsforschung, gehen aber in ihrem Anspruch deutlich darüber hinaus. Nicht (nur) der eigene Unterricht soll verbessert werden, sondern Unterricht insgesamt, daher sind auch gemeinsame Planung, mehrfache Überarbeitung sowie Dissemination so wichtig. Lesson Studies versuchen, Unterricht aus der Perspektive der Lernenden zu denken, um diese bestmöglich im Lernen unterstützen zu können und Fehler nicht bei den Lernenden, sondern in ungenügender Planung oder Anpassung zu suchen.

Mit der Integration von Lesson Studies in die Ausbildung hoffen Pädagogische Hochschulen in Österreich, diese den Lernenden zugewandte Haltung bei Studierenden der Lehramter aufzubauen und kollegialen Austausch und gemeinsames Planen auch im späteren Berufsleben zur Selbstverständlichkeit werden zu lassen.

Das vorliegende Heft versteht Lesson Studies als Methode der Schulentwicklung, die nicht nur den Fokus auf die Professionalisierung des Personals und die Weiterentwicklung des Unterrichts legt, sondern auch organisatorische Rahmenbedingungen braucht, um wirksam zu werden.

In einem einleitenden Artikel gibt *Peter Posch* einen kurzen Überblick über Geschichte der Lesson Studies und stellt die Methode in ihren Grundzügen vor. Der Beitrag umreißt mit Verweis auf internationale Erfahrungen notwendige Rahmenbedingungen, führt einige Forschungsergebnisse von internationalen Wirksamkeitsstudien an und gibt Hinweise, wie Lesson Studies auf eine auf Vereinzelung angelegte Kultur angepasst werden kann. Ein umfassendes Literaturverzeichnis regt zum Vertiefen an.

Das Autorenteam *Jakobeit, Westphal, Jurczok, Kager* und *Wock* stellt ein Projekt aus Deutschland vor, in dem Lesson Study in einigen Schulen als fachliche und methodische Fortbildung für die Lehrkräfte eingesetzt wird. Um die Rahmenbedingungen für die Implementation von Lesson Study zu prüfen, wertet das Autorenteam quantitative Daten aus 135 Schulen aus und zeigt, dass fördernde Rahmenbedingungen nur in weniger als einem Fünftel der Schulen vorzufinden sind.

In der deutschsprachigen Schweiz ist Lesson Study (noch) nicht verbreitet, wie wir das aus dem Beitrag von *Urs Oberthaler* und *Pierre Tulowitzki* entnehmen können. Die Autoren gehen auf den Prozess von Lesson Study ein und zeigen dessen Potenziale in der Schulentwicklung. Sie heben die Rolle der Schulleitung dabei hervor und suchen nach bestehenden Bedingungen in Schulen, die die zukünftige Implementierung von Lesson Study erleichtern können.

Andrea Barraugh begleitet Schulen in der Nähe von San Diego, Kalifornien. Als Erziehungswissenschaftlerin und ehemalige Lehrperson kombiniert sie ihre Erfahrungen und ihr Wissen über Schulentwicklung mit ihren fachdidaktischen Kenntnissen. Sie agiert im Klassenzimmer bei der Erprobung von geplantem Unterricht gekonnt und überzeugend, wie es von einer der Herausgeberinnen vor Ort beobachtet werden konnte. Sie beschreibt in ihrem Beitrag einen Entwicklungsprozess und weist auf Stolpersteine hin, die in der Einführung von Lesson Study subtile, sorgfältige und vorausschauende Lösungen benötigen.

Andrea Holzinger und *Brigitte Riegler* berichten über Ergebnisse einer Studie der Pädagogischen Hochschule Steiermark über Lesson-Study-Prozesse an 18 Grundschulen. An den Schulen wurden Lesson-Study-Teams aus erfahrenen und neueinsteigenden Lehrenden gebildet, die als Team den Unterricht in einem Fachbereich der Primarstufe gemeinsam planten, evaluierten, überarbeiteten und ihre Erfahrungen in professionellen

Lerngemeinschaften mit anderer Schulen austauschten. Die Ergebnisse der Begleitstudie lieferten wertvolle Hinweise für die Neukonzeption des Mentorings im Berufseinstieg.

In der Rubrik *Quergedacht* beschäftigt sich *Marlies Krainz-Dürr* mit den Kulturbrüchen, die Lesson Studies in einer schulischen Kultur erzeugen, die Autonomie der Einzelnen hochschätzt und nur schwache kollektive Strukturen aufweist. Die Autorin warnt davor, Lesson Study vorschnell als eine Variante der Aktionsforschung zu deuten, da damit deren eigentliches Ziel verstellt wird: fixer Bestandteil von Unterrichtsentwicklung an Schulen zu werden.

Der freie Beitrag von *Stefanie Ernst* beschäftigt sich mit dem Thema soziale Ungleichheit und Diversität. Im Rahmen eines EU-Projekts der Universität Münster wurden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren von acht Pilotenschulen aus Nordrhein-Westfalen ausgebildet, um an ihren Standorten diskriminierungssensible schulische Entwicklungsprozesse zu begleiten. Das Besondere an diesem

Projekt war, dass die Evaluationen im Projekt mit Ergebnissen einer Bevölkerungsumfrage im Regierungsbezirk verbunden wurden. Die Diskrepanzen zwischen den Befragungen der einzelnen Gruppen sind auch für Schulentwicklungsprozesse interessant.

Literatur

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie der sozialen Praktiken/Basic Elements of a Theory of Social Practices. Eine sozialtheoretische Perspektive/A Perspective in Social Theory. In: Zeitschrift für Soziologie 32(4), S. 282–301. <https://doi.org/10.1512/zfsoz-2003-0401>

Reckwitz, A. (2004). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: K. H. Hörnig & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, S. 40–45). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201512025055>

Kontakte:

marlies.krainz-duerr@ph-kaernten.ac.at
enikoe.zala@phzh.ch

Peter Posch

Lesson Studies – eine vielversprechende Innovation¹

Was sind Lesson Studies? Wie werden sie durchgeführt? Und warum findet diese Methode der Unterrichts- und Schulentwicklung immer größere Verbreitung? Der folgende Beitrag beschreibt dieses von Japan ausgehende Vorgehen zur Optimierung des schulischen Unterrichts, diskutiert Rahmenbedingungen und Abläufe, gibt einen Überblick über den Forschungsstand und stellt Überlegungen an, wie Lesson Studies auch in deutschsprachigen Ländern Fuß fassen können.



Peter Posch,
*Univ.-Prof. Dr. i.R. für
Schulpädagogik, freier
Mitarbeiter am Institut für
Unterrichts- und Schulent-
wicklung der Universität
Klagenfurt. Zahlreiche
wissenschaftliche Artikel
und Büchern u.a. über
Aktionsforschung,
Qualitätsevaluation
und Umweltbildung.*

Lesson Studies kann man als Variante von Aktionsforschung ansehen. Sie sind eine über hundert Jahre alte japanische Tradition der Entwicklung und Analyse von Unterricht. Lesson Studies wurden allerdings erst vor etwa 20 Jahren durch ein Buch von Stigler und Hiebert (1999) und indirekt wohl auch durch die Leistungen der japanischen Schülerinnen und Schüler beim ersten PISA-Test im Westen bekannt und erst vor wenigen Jahren im deutschen Sprachraum rezipiert.

Lesson Studies sind in Japan und China die am weitesten verbreitete Form von Professionalitätsentwicklung im Lehrberuf (Fernandez & Yoshida, 2009) und in den Grundschulen, die in Japan sechs Jahre dauern, fast flächendeckend verbreitet. In den höheren Schulen sind formelle Lesson Studies zwar selten, die „Lesson-Study-Mentalität“ ist aber auch hier breit verankert und führt zu informellem Gebrauch, indem immer wieder gemeinsam geplant, beobachtet, unterrichtet, reflektiert wird (Fernandez et al., 2001).

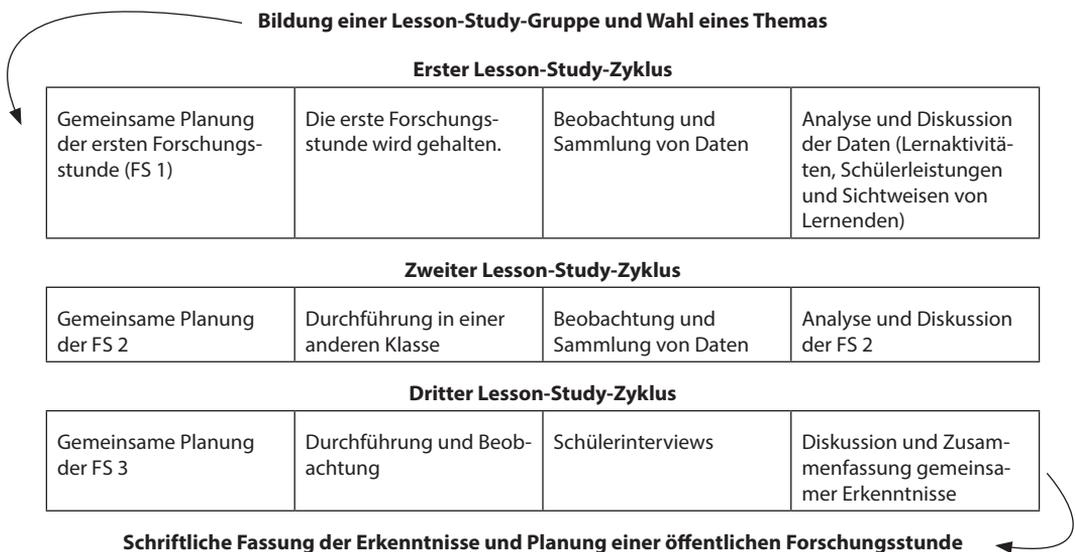
Was sind Lesson Studies?

Unter Lesson Studies versteht man – etwas vereinfacht – einen Prozess professioneller Entwicklung, bei dem Lehrerinnen und Lehrer ihre Praxis systematisch überprüfen und weiterentwickeln. Teams von drei bis sechs Lehrkräften planen gemeinsam eine Unterrichtseinheit, setzen sie experimentell um, beobachten und analysieren den Lernprozess und die Ergebnisse und nutzen die Erkenntnisse, um ein verbessertes Unterrichtsdesign auszuarbeiten, das von einem anderen Mitglied des Teams in einer anderen Klasse umgesetzt und wieder überprüft wird. Es geht also um kooperative Planung, Durchführung, Beobachtung und Auswertung von Unterrichtseinheiten. Das praktische Ziel von Lesson Studies besteht darin, Lehren und Lernen wirksamer zu gestalten.

Nach Stigler und Hiebert (1999) und Fernandez et al. (2001) erfolgen Lesson Studies zumeist in folgenden Schritten (vgl. dazu die ausführlichere Darstellung in Altrichter, Posch & Spann, 2019):

1. Bestimmung des Ziels der Lesson Study
 - Orientierung an einem übergeordneten Ziel (das sich oft die ganze Schule für jeweils drei bis vier Jahre setzt), z.B. Förderung der Fähigkeit zum selbstständigen Denken.

Tabelle 1: Idealtypisches Design einer Lesson Study (Quelle: nach Stigler & Hiebert, 1999).



- Bestimmung eines fachlichen, inhaltsbezogenen Ziels, z.B. „die Formel zur Berechnung der Fläche eines Dreiecks verstehen“.
 - Studium des Zusammenhangs zwischen allgemeinem und fachspezifischem Ziel, z.B. die Formel zur Flächenberechnung des Dreiecks selbst herausfinden lassen.
 - Schwerpunktbereich, z.B. Entwicklung von Materialien, die den Lernenden helfen sollen, die Formel selbst herauszufinden.
 - Orientierung für die Sammlung und Analyse von Daten bieten
3. Eine Lehrperson der Gruppe führt den Unterricht durch, und die anderen beobachten den Unterricht bzw. die Lernaktivitäten weniger ausgewählter Schülerinnen und Schüler (z.B. drei sogenannter „Fall-schüler“). In manchen Fällen wird der Unterricht für die spätere Analyse und Diskussion auch aufgezeichnet.

Dem Zusammenhang zwischen den konkreten fachlichen Unterrichtszielen und der übergeordneten Zielsetzung wird bei der japanischen Konzeption der Lesson Study große Beachtung geschenkt.

» Dem Zusammenhang zwischen den konkreten fachlichen Unterrichtszielen und der übergeordneten Zielsetzung wird bei der japanischen Konzeption der Lesson Study große Beachtung geschenkt.

2. Die Planung der Forschungsstunde erfolgt in eigener Verantwortung der beteiligten Lehrkräfte, oft auch mit externer Unterstützung. Sie beginnt meist bei der Überlegung, wie andere Lehrpersonen dasselbe oder ähnliche Probleme bearbeiten und wie der Unterricht das Lernen fördern könnte (Lewis, Perry & Hurd, 2009). Das Unterrichtskonzept wird schriftlich ausgearbeitet und umfasst die Lernziele, deren Zusammenhang mit übergeordneten Zielen, das Design der Stunde, erwartete Reaktionen der Lernenden und die Hauptpunkte der Datensammlung. Dieses Dokument spielt eine wichtige Rolle und soll drei Funktionen erfüllen:
 - Unterlage für den Unterricht sein
 - Die Kommunikation innerhalb des Teams erleichtern
4. Beobachtungen und Ergebnisse werden analysiert und innerhalb der Gruppe, oft auch mit anderen Lehrkräften, ausgetauscht, wobei der Fokus auf Verständnisprobleme gelegt wird. Auf der Grundlage dieser Diskussion wird das Unterrichtskonzept revidiert.
5. Dieselbe oder (meist) eine andere Lehrperson unterrichtet den revidierten Unterrichtsplan in einer anderen Klasse, wobei ausgewählte Schülerinnen und Schüler wieder von den beteiligten Lehrkräften beobachtet bzw. auch nach dem Unterricht interviewt werden. Oft wird bereits beim zweiten Durchgang eine „Open Lesson“ durchgeführt, zu der auch andere Lehrpersonen zur Beobachtung eingeladen werden (Ermeling & Graff-Ermeling, 2014). Open Lessons werden meist moderiert (z.B. durch ein Mitglied des mittleren Managements der Schule).
6. Es erfolgt erneut eine Analyse und Diskussion der Beobachtungen und Ergebnisse und Entwicklung von weiteren Verbesserungen. Bis zu drei Zyklen können durchgeführt werden.
7. Ein wesentlicher Teil einer Lesson Study besteht in der Weitergabe der Erfahrungen. Dies erfolgt einerseits durch strukturierte Diskussionen, durch Präsentationen (z.B. im Kollegium) und durch Veröffentlichung

einer Fallstudie (z.B. im Intranet), in der neben den Unterrichtsplänen und Materialien auch Ziele, Motive, Schülerleistungen und Herausforderungen zugänglich gemacht werden (Fernandez et al., 2001). Manche japanischen Schulen bringen in jedem Jahr kleine Broschüren heraus, in denen sie Forschungsstunden und deren Ergebnisse für die Eltern zugänglich machen. In anderen Schulen werden die Ergebnisse in Form von Displays auf den Gängen ausgestellt (O'Shea, Teague, Jordan, Lang & Dudley, 2015, S. 62).

Die Planung des Unterrichts geht von mehr oder weniger standardisierten Fragen aus (Lewis, 2002; Ermeling & Graff-Ermeling, 2014, S. 183), z.B.:

- Was sollen die Lernenden am Ende der Stunde können und welche Belege werden während und nach der Stunde helfen, ihren Fortschritt und den Zusammenhang zwischen Unterricht und Lernen zu überprüfen? Wie können sie gewonnen werden?
- Welche Voraussetzungen und Erfahrungen können wir bei den Lernenden als gegeben annehmen? Was werden die meisten Schülerinnen und Schüler schon wissen und von welchen Annahmen werden sie ausgehen? Welche Fehlvorstellungen erwarten wir?
- Welche Kombination und Anordnung von Lernaktivitäten werden ihnen helfen, dem Ziel näher zu kommen (Hypothesenbildung)? Wie wird jede einzelne Aktivität auf der vorhergehenden aufbauen und wie wird sie die künftigen vorbereiten (Kontinuität)? Worin bestehen die speziellen Aufgaben der Lehrkraft und der Lernenden, damit jede Aktivität zum gewünschten Ergebnis beiträgt?

Infrastrukturelle Rahmenbedingungen von Lesson Studies

Die Lesson Studies werden in Japan stark unterstützt, von der Schulleitung (durch Vergabe von Vertretungsstunden), von der zentralen Schulverwaltung und in vielen Fällen auch von den Kommunen, was ein Hinweis auf die große Wertschätzung ist, die ihnen entgegengebracht wird. Die finanziellen Spielräume ermöglichen den Lehrkräften, auch externe Expertise zur Unterstützung ihrer Arbeit heranzuziehen (z.B. Mitarbeitende von Universitäten oder karenzierte Lehrkräfte). Die Aufgaben dieser „kritischen Freunde“ sind sehr unterschiedlich und können von der Hilfe bei der Sammlung und Analyse von Beobachtungen bis zu theoretischen pädagogischen, fachlichen oder fachdidaktischen Inputs reichen. Es ist auch nicht ungewöhnlich, dass eine Lehrperson mehr als einer Lesson-Study-Gruppe angehört, z.B. auch einer regionalen Lesson-Study-Group. Diese werden von den Lehrkräften oder der Gewerkschaft organisiert und durch Mitgliedsbeiträge und z.T. durch öffentliche Mittel finanziert.

Die Intensität, in der Lesson Studies durchgeführt werden, ist unterschiedlich und dürfte bei zwei bis drei Lesson Studies pro Jahr liegen, die bereits zu Beginn des Jahres fixiert werden (Fernandez et al., 2001). Der durchschnittliche Zeitaufwand für eine Lesson Study ist unterschiedlich und beträgt (bei zwei Zyklen) zehn bis 15 Stunden, verteilt auf drei bis vier Wochen (Fernandez, 2002, S. 394). In dieser Zeit erfolgen gemeinsame Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung, Evaluation, Reflexion und Dokumentation (Ermeling & Graff-Ermeling, 2014, S. 174). In Japan werden bereits Junglehrerinnen und -lehrer in die Schulpraxis durch die Mitarbeit in einer Lesson-Study-Gruppe eingeführt. Dabei bildet sich offenbar eine Identität, die Lesson Studies als selbstverständliches Merkmal des Berufs erscheinen lassen.

Neben Japan, wo das Lesson-Study-Konzept in der Schulkultur tief verankert ist, gibt es auch in China bereits eine lange Lesson-Study-Tradition (Huang, Fang & Chen, 2017). In den letzten Jahren haben unterschiedliche Varianten von Lesson Studies in zahlreichen weiteren Ländern eine gewisse Verbreitung gefunden, so vor allem in den USA (Lewis et al., 2006). Florida hat z.B. Lesson Studies im ganzen Staat eingeführt (Akiba, 2016, zit. nach Seleznyov, 2018). Manche Länder sind dabei, großflächig ihr Professionalisierungssystem auf Lesson Studies umzustellen, so z.B. Indonesien (Hendayana, 2015) und Singapur (Kim-Eng Lee & Lim-Ratnam, 2015). Auch im Vereinigten Königreich haben sich Lesson Studies schon früh als außerordentlich erfolgreiches Modell der professionellen Entwicklung von Lehrkräften herausgestellt (Seleznyov, 2018). In anderen europäischen Ländern werden ebenfalls Lesson Studies durchgeführt – fast durchwegs auf Initiative von Lehrerbildungseinrichtungen. In Österreich sind Lesson Studies bereits auf sehr fruchtbaren Boden gefallen, nicht zuletzt durch Initiativen mehrerer Pädagogischer Hochschulen (u.a. Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Tirol). Es sind auch bereits zwei umfangreiche Publikationen mit Praxisbeispielen erschienen (Mewald & Rauscher, 2019, sowie Soukup-Altrichter, Steinmair & Weber, 2020). Daneben gibt es bereits Fallstudien (Klammer & Hanfstingl, 2019; Gruber, 2019; Gierlinger, Spann & Wagner, 2016), theoretische Beiträge (z.B. Mayrhofer, 2019; Isak & Zehetmeier, 2018; Posch, 2015). In Innsbruck hat im Jahre 2019 eine Konferenz des Collaborative Action Research Network der deutschsprachigen Länder (CARN-DACH) stattgefunden, in deren Rahmen Studien von G. Isak, C. Mewald und H. Spann vorgestellt worden sind (vgl. den Tagungsbericht von Habicher et al., 2020).

Zur Wirksamkeit von Lesson Studies

Nach Fernandez & Yoshida (2009, S. 17) werden Lesson Studies von vielen Lehrpersonen als außerordentlich hilfreich für die professionelle Entwicklung angesehen. Sie illustrieren dies mit der Einschätzung von drei Mathematik-Lehrerinnen:

„Die Entwicklung einer guten Unterrichtseinheit ist eine ideale Sache. Das Beste daran ist jedoch die Gelegenheit, über Unterricht zu reflektieren und den eigenen Unterricht zu überdenken. Einen Ort zu haben, an dem alle zusammenkommen und über Unterricht ernsthaft diskutieren, ist eine außerordentlich wichtige Erfahrung.“

Es gibt bereits zahlreiche systematische Evaluationen der Lesson Studies außerhalb Japans, die ein fast durchwegs positives Bild zeichnen, vor allem was die Leistungen der Lernenden anbelangt (z.B. die Übersicht bei Cheung & Wong, 2014). Als bedeutsame Effekte von Lesson Studies für die Lehrenden werden u.a. die Vermittlung eines tieferen Verständnisses der Lernprozesse und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, eine realistischere Einschätzung der eigenen Kompetenzen und in der Folge ein starkes Interesse an professioneller Weiterentwicklung genannt. Recherche und gemeinsame Reflexion ermöglichen Lehrenden offenbar, das Lernen „aus der Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler (zu) überprüfen“ (Hattie, 2014, S. 165).

» Einen Ort zu haben, an dem alle zusammenkommen und über Unterricht ernsthaft diskutieren, ist eine außerordentlich wichtige Erfahrung.

Als wichtige Hemmnisse werden u.a. fehlende Zusammenarbeit, ungenügende Flexibilität in der Struktur des Arbeitstages, ungenügender

Raum im Lehrplan für tiefergehendes Lernen, Vertretungsprobleme und mangelnde fachdidaktische Expertise genannt (in den USA z.B. Lewis, Perry & Hurd, 2009; Wood, 2015). Allerdings hat sich inzwischen eine Vielzahl von Varianten von Lesson Studies entwickelt, sodass Evaluationsergebnisse nur bedingt generalisierbar sind. Lesson Studies entsprechen in hohem Maße den bereits gut abgesicherten Ansprüchen an eine erfolgreiche professionelle Entwicklung von Lehrkräften (Wood, 2015, S. 2; Lipowsky, 2004; Müller, Andreitz & Mayr, 2009). Lesson studies müssen ...

- kontinuierlich, intensiv und verbunden mit der Praxis erfolgen,
- auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler konzentriert sein,
- sich an den Prioritäten der Schulentwicklung orientieren,
- auf starken Arbeitsbeziehungen unter den Lehrkräften aufbauen.

Lerngemeinschaften gelten als wesentliche Voraussetzung für Lesson Studies. In Japan, Hong Kong, im übrigen China und in anderen ostasiatischen Ländern sind Lehrergruppen, die sich gemeinsam um die Qualität von Unterricht kümmern, so selbstverständlich, dass sie gar nicht weiter thematisiert werden. Im deutschen Sprachraum (wie auch in anderen europäischen Ländern) ist die enge Zusammenarbeit bei der Gestaltung und Analyse von Unterricht allerdings (noch) kein Merkmal der beruflichen Kultur im Lehrberuf. Bei der experimentellen Übernahme der Lesson Studies im Westen (vor allem in England) haben sich bestimmte Regeln herausgebildet, um dem Fehlen einer Kultur der Zusammenarbeit konstruktiv zu begegnen und ein möglichst angstfreies Klima zu schaffen (Dudley, 2015, S. 6 ff.; vgl. auch Kim-Eng-Lee & Lim-Ratnam, 2015):

- Der Unterricht wird gemeinsam geplant und „gehört“ damit nicht der unterrichtenden Lehrkraft, sondern dem Lesson-Study-Team. Auftretende Schwierigkeiten

sind daher kein individuelles, sondern ein gemeinsames Problem.

- Beobachtung und Datensammlung gehen von gemeinsam entwickelten Hypothesen aus, mit denen Beobachtungen und Testergebnisse verglichen werden.
- Die Beobachtungen und die Sammlung von Daten konzentrieren sich in erster Linie auf das Lernen und erst in zweiter Linie auf den Unterricht als gemeinsames Unternehmen von Lehrenden und Lernenden.
- Es werden Informationen über das Lernen weniger ausgewählter Schülerinnen und Schüler erhoben, was eine differenzierte, detailreiche Analyse ermöglicht.
- Es gilt das Prinzip, dass *jeder* Unterricht verbessert werden kann.
- Als wichtigstes Kriterium für die Qualität einer Lesson Study gilt der Reichtum an Lernerfahrungen, die sie vermittelt. Eine Lesson Study wird als Labor für gemeinsame Forschung und als Beitrag zum Berufswissen der Lehrerschaft angesehen.

Diese Regeln sollen die Bedenken von Lehrkräften gegen eine „Öffnung“ und Diskussion von Unterricht im Kollegenkreis etwas entkräften. Dies wird für eine größere Verbreitung von Lesson Studies allerdings nicht ausreichen, wenn nicht auch die infrastrukturellen Bedingungen an den Schulen auf die Erfordernisse einer kontinuierlichen Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer abgestimmt werden.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5. grundlegend überarbeitete Auflage (utb 4754). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cheung, W. M. & Wong, W. L. (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. In: International Journal of Lesson and Learning Studies, 3(2), pp. 137–149.
- Dudley, P. (2015). How Lesson Study works and how it creates excellent learning and teaching. In: P. Dud-

- ley (Ed.), *Lesson Studies. Professional learning for our time*. London: Routledge, pp. 1–28.
- Ermeling, B. A. & Graff-Ermeling, G. (2014). Learning to learn from teaching: a first-hand account of lesson study in Japan. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), pp. 170–191.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese Approaches to Professional Development: The Case of Lesson Study. In: *Journal of Teacher Education*, 53, pp. 393–405.
- Fernandez, C., Yoshida, M., Chokshi, S. & Cannon, J. (2001). *An Overview of Lesson Study*. New York: Lesson Study Research Group (LSRG), Teachers College, Columbia University (lsrg@columbia.edu bzw. www.tc.edu/lessonstudy).
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2009). *Lesson Study: A Japanese Approach to improving Mathematics teaching and learning*. New York: Routledge.
- Gierlinger, E. M., Spann, H. & Wagner, T. (2016). Variation theory in Austrian initial EFL teacher education: potentials and challenges. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), pp. 130–141.
- Gruber, H. (2019). Lesson study with music: a new way to expand the dialogic space of learning and teaching. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), pp. 272–289.
- Habicher, A., Kosler, T., Lechner, C., Oberhauser, C., Oberrauch, A., Tursky-Philadelphly, M., Rauch, F. & Schuster, A. (Hrsg.) (2020). *Nachhaltige Bildung. Tagungsband zur VII. CARN D.A.CH-Tagung an der Pädagogischen Hochschule Tirol (18.–19.1.2019)*. Wien: Präsenz Verlag.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hendayana, S. (2015). Teacher learning through lesson study in Indonesia. In: K. Wood & S. Sithamparam (Eds.), *Realising Learning. Teachers' professional development through lesson and learning study*. London: Routledge, pp. 62–77.
- Huang, R., Fang, Y. & Chen, X. (2017). Chinese lesson study: a deliberate practice, a research methodology, and an improvement science. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(4), pp. 270–282.
- Isak, G. & Zehetmeier, S. (2018). Von der Aktionsforschung zur Lesson Study. In: H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch*. Münster: Waxmann, S. 178–186. Online verfügbar unter: https://www.ph-online.ac.at/ph-ktn/voe_main2.showMask?pPersonNr=78044&pCurrPk=5157&pVtKbz=BBU&Status=A&pSiteNr=1004600 (13.5.2021).
- Kim-Eng-Lee, C. & Lim-Ratnam, C. (2015). Exploring the variety and quality in the practice of lesson study in Singapore schools. In: K. Wood. & S. Sithamparam (Eds.), *Realising Learning. Teachers' professional development through lesson and learning study*. London: Routledge, pp. 41–61.
- Klammer, S. & Hanfstingl, B. (2019). A first time lesson study that turned into a learning study. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), pp. 305–319.
- Lewis, C. C. (2002). *Brief Guide to Lesson Study.*, Oakland, CA: Education Dept., Mills College (www.lessonresearch.com).
- Lewis, C., Perry, R., Hurd, J. & O'Connell, M. P. (2006). Lesson study comes of age in North America. In: *Phi Delta Kappan*, December, pp. 273–281.
- Lewis, C., Perry, R. & Hurd, J. (2009). Improving Mathematics Instruction through Lesson Study: A theoretical model and North American case. In: *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(4), pp. 285–304.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: *Die Deutsche Schule*, 96(4), S. 462–479.
- Mayrhofer, E. (2019). Lesson study and teachers' beliefs. How a Bourdieuan perspective could make a difference. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1), Spp 19–33.
- Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2019). *Lesson Study – Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studien-Verlag
- Müller, F. H., Andreitz, I. & Mayr, J. (2009). PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer – Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens. In: F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 177–195.
- O'Shea, J., Teague, S., Jordan, G., Lang, J. & Dudley, P. (2015). Leading Lesson Studies in schools and across school systems. In: P. Dudley (Ed.), *Lesson Studies. Professional learning for our time*. London: Routledge, pp. 59–85.
- Posch, P. (2015). Lesson Studies and the motivation to learn: a response to Padraig Hogan's review ‚Lesson Study East and West: Identifying Some Key Issues‘. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(2), pp. 178–181.

- Richardson, V. (2003). Constructive Pedagogy. In: Teachers College Record, 105(9), pp. 1623–1640.
- Seleznyov, S. (2018). Lesson study: an exploration of its translation beyond Japan. In: International Journal for Lesson and Learning Studies, 7(3), pp. 217–229.
- Soukup-Altrichter, K., Steinmair, G. & Weber, C. (Hrsg.) (2020). Lesson Studies in der Lehrerbildung – Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. New York: The Free Press.
- Takahashi, A. & Yoshida, M. (2004). Ideas for Establishing Lesson-Study Communities. In: Teaching Children Mathematics (National Council of Teachers of Mathematics), May Issue, pp. 436–443.
- Wood, K. (2015). Deepening learning through lesson and learning study. In: K. Wood & S. Sithamparam (Eds.), Realising Learning. Teachers' professional development through lesson and learning study. London: Routledge, pp. 1–24.

Kontakt:
peter.posch@aau.at

-
- 1 Gekürzte und bearbeitete Fassung des Beitrags Posch, P. (2019). Lesson Studies und Learning Studies. In: P. Posch, & U. Steffens (Hrsg.), Lehrerprofessionalität und Schulqualität (Bd. 4 der Reihe Grundlagen der Qualität von Schule). Münster: Waxmann-Verlag, S. 189–2012.

Welche schulischen Rahmenbedingungen sind für die Kooperation von Lehrkräften in Lesson-Study-Prozessen förderlich?

Eine Clusteranalyse von Grundschulen im Rahmen des Forschungs- und Schulentwicklungsprojekts *Leistung macht Schule* (LemaS)

Welche institutionellen Rahmenbedingungen werden in der Literatur als potenziell förderlich für die Implementation von Lesson Studies beschrieben? Wie unterscheiden sich diese von den Bedingungen in deutschsprachigen Ländern und welche Begleitmaßnahmen braucht es, damit Lesson Studies auch hier erfolgreich umgesetzt werden können? Das Bund-Länder-Projekt „Leistung macht Schule“ (LemaS) zur Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern mit 135 Grundschulen in Deutschland geht diesen Fragen nach und benennt Erfolgsindikatoren für die praktische Umsetzung.

Einleitung

Lesson Study (LS) gilt als erfolgversprechende Maßnahme zur Lehrkräfteprofessionalisierung (vgl. Dudley, 2015). Die ursprünglich aus Japan stammende Fortbildungsmaß-

nahme wirkt sich positiv auf das fachdidaktische Wissen, die Überzeugungen und das kollegiale Lernen der Lehrkräfte sowie auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Schulentwicklung aus (vgl. Rzejak, 2019).

Die Wirksamkeit von LS hängt allerdings von der Adaption und Implementation der Methode ab: Lehrkräften, die mit dem kooperativen Forschungsprozess von LS nicht vertraut sind, gelingt es ohne Unterstützung nicht optimal, LS effektiv umzusetzen (vgl. Akiba, Murata, Howard & Wilkinson, 2019). Eine kontinuierliche Zusammenarbeit von Lehrkräften im Rahmen von LS zu etablieren, wird auch dadurch erschwert, dass bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen, die im japanischen Bildungssystem tief verankert und offenbar essenziell für die Umsetzung und Wirksamkeit von LS sind, ungünstig sind oder fehlen (vgl. Takahashi & McDougal, 2016). Auch in Deutschland sind die erforderlichen Rahmenbedingungen für LS oft nicht vorhanden (vgl. Massenkeil & Rothland, 2016). Jedoch unterscheiden sich einzelne Schulen stark darin, wie gut sie strukturell bereits für die Anforderungen durch LS gerüstet sind.

Im vorliegenden Beitrag beschreiben wir, welche institutionellen Rahmenbedingungen in der Literatur als potenziell förderlich für die Implementation von LS diskutiert werden. Mittels einer Clusteranalyse prüfen wir, inwiefern sich diese institutionellen Rahmenbedingungen für LS an ausgewählten Grundschulen in Deutschland unterscheiden. Als Stichprobe dienen die 135 Grundschulen, die am Bundesländer-Projekt „Leistung macht Schule“ (LemaS) zur Förderung von leistungsstarken und potenziell hoch leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler teilnehmen (vgl. Geukes, Haas, Hofmann & Walter, in Vorbereitung).

Lesson Study im LemaS-Projekt

Die Aufgabe, den eigenen Unterricht durchgehend zu differenzieren, ist sehr anspruchsvoll und von Lehrkräften kaum allein zu bewältigen, weshalb eine verstärkte Kooperation im Kollegium unabdingbar ist (vgl. Richter & Pant, 2016). Im Rahmen eines LemaS-Teilprojekts wird deshalb die kooperative

Lernmethode LS an 19 Grundschulen eingeführt und adaptiert, um deren Lehrkräfte fachlich und methodisch fortzubilden (vgl. Jurczok, Kalinowski, Zaruba & Vock, 2020). Nach einer methodischen Schulung zu LS durchlaufen die LS-Teams aus drei bis fünf Lehrkräften die vier zentralen Phasen der Methode: Zunächst wählen die Lehrkräfte ein Fach und ein Stundenthema aus, erarbeiten anschließend gemeinsam eine „Forschungsstunde“, die im dritten Schritt von einem Teammitglied durchgeführt wird. Während dieser Forschungsstunde hospitieren die anderen Teammitglieder und beobachten das Lernverhalten ausgewählter Schülerinnen und Schüler, bevor die Stunde im letzten Schritt gemeinsam ausgewertet wird und Vorschläge für alternative Unterrichtshandlungen erarbeitet werden. Diese Vorschläge können in einem anschließenden LS-Prozess aufgegriffen werden oder das Team widmet sich einem neuen Thema. Die LS-Teams werden im LS-Prozess kontinuierlich durch das Forscherteam unterstützt.

Rahmenbedingungen für die Implementation von Lesson Study

Verschiedene günstig ausgeprägte institutionelle Rahmenbedingungen werden als relevant für das Etablieren von wirksamen LS-Prozessen (vgl. Takahashi & McDougal, 2016) und generell für die Kooperation von Lehrkräften (vgl. Massenkeil & Rothland, 2016) angesehen. Für die erfolgreiche Umsetzung von LS sind *personelle, materielle, räumliche* und *zeitliche Ressourcen* erforderlich (vgl. Takahashi & McDougal, 2016). Personalmangel ist oft ein großes Hindernis bei der Einführung von LS, da die Methode Teamgrößen von mindestens drei Lehrkräften vorsieht, um einen effektiven Austausch zu gewährleisten, deren Unterricht während der Arbeit in der LS-Gruppe vertreten werden muss (vgl. Akiba et al., 2019). Darüber hinaus benötigen LS-Teams Räume

in der Schule für die gemeinsame Entwicklung und Reflexion der Forschungsstunden (vgl. Dudley, 2015). Weiterhin sind Lehrkräfte auf hochwertige Unterrichtsmaterialien angewiesen, die ihnen den Einstieg in und die Arbeit mit LS erleichtern (vgl. Akiba et al., 2019). Auch zeitliche Ressourcen sind essenziell, weil sich LS-Teams durchgängig über längere Zeiträume hinweg treffen, sodass die Lehrkräfte alle Phasen des LS-Zyklus durcharbeiten können (vgl. Dudley, 2015). Daher ist es förderlich, wenn Lehrkräfte auf feste Zeitkontingente, z.B. in Form von obligatorischen Weiterbildungstagen, zurückgreifen können oder ihre regulären Unterrichtsstunden reduzieren dürfen (vgl. Dudley, 2015).

Die *Kooperationskultur* an der Schule gilt als eine weitere grundlegende förderliche institutionelle Rahmenbedingung für gelingende LS-Prozesse: LS stützt sich auf die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und ist deshalb dort erfolgreich, wo bereits eine Kultur der systematischen und alltäglichen Kooperation von Lehrkräften etabliert ist (vgl. Dudley, 2011). In Europa und in den USA wird Unterricht aber eher als Domäne der einzelnen Lehrkraft mit alleiniger Verantwortung angesehen (vgl. Elliott, 2012). Eine besondere Herausforderung scheint es daher bei LS-Prozessen außerhalb von Japan zu sein, die eigene Unterrichtspraxis zu deprivatisieren (vgl. Elliott, 2012).

Zudem sollte LS als ein klar strukturiertes Projekt angelegt sein, an dem die gesamte Schulgemeinschaft mithilfe *gemeinsamer Ziele* beteiligt wird (vgl. Lim-Ratnam, Lee, Jiang & Sudarshan, 2019). LS zielt darauf ab, eine Lehr-Lern-Herausforderung anzugehen, die als ein zentrales Leitziel der Schule verankert werden sollte, um eine langfristige gemeinschaftliche Beteiligung in LS mit einem gemeinsamen Fokus zu ermöglichen (vgl. Dudley, 2015). Um LS erfolgreich umzusetzen, ist es zudem notwendig, dass eine *geteilte Verantwortlichkeit* für die Organisation des Prozesses möglich ist. In Japan wird für die Organisation von LS häufig ein Schulkomitee eingerichtet, in dem

die Verantwortlichkeiten für LS auf mehrere Personen verteilt werden (vgl. Chichibu & Kihara, 2013). Ebenso ist eine *Unterstützung durch die Schulleitung* essenziell. Wenn Schulleitungen LS gegenüber positiv eingestellt sind und ein aktives Interesse am Prozessverlauf zeigen, kann die Methode potenziell erfolgreicher implementiert werden. In Japan nehmen Schulleitungen deshalb häufig aktiv an Hospitationen und Anschlussdiskussionen teil (vgl. Takahashi & McDougal, 2016).

Ein wesentlicher Faktor für den Erfolg japanischer LS-Teams ist zudem die *Unterstützung durch externe Expertinnen und Experten* mit großem Fachwissen und viel Erfahrung mit LS, die die Lehrkräfte im LS-Prozess begleiten und beraten. Dies können Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Schulberaterinnen und -berater, erfahrene Lehrkräfte oder auch Schulleitungen anderer Schulen sein (vgl. Chichibu & Kihara, 2013). Zahlreiche empirische Studien bestätigen die Wirksamkeit solcher externer Personen, insbesondere bei der Anleitung von Reflexionsprozessen in LS (vgl. Amador & Carter, 2018).

In Deutschland verweisen Lehrkräfte eher auf kooperationshemmende Rahmenbedingungen in der Schule (vgl. Massenkeil & Rothland, 2016). Insgesamt arbeiten Lehrkräfte deutscher Schulen selten intensiv zusammen, sind eher allein verantwortlich für ihren Unterricht und arbeiten vermehrt isoliert von ihrem Kollegium (vgl. Massenkeil & Rothland, 2016). Studien an deutschen Sekundarschulen (vgl. Richter & Pant, 2016) ergeben eher ungünstige zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen für Kooperation, konnten jedoch eine unterstützende Schulleitung und eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern für eine Mehrheit der befragten Schulen feststellen. Die vorliegende Studie zielte darauf, die Frage zu beantworten, inwiefern sich die Grundschulen, die am LemaS-Projekt teilnehmen, in ihren Ausprägungen solcher institutionellen Rahmenbedingungen unterscheiden, die potenziell förderlich für LS sind.

Methode

Stichprobe

Für unsere Studie nutzten wir Daten der $N = 135$ Grundschulen, die bundesweit am LemaS-Projekt teilnehmen (vgl. Geukes et al., in Vorbereitung). Zu Beginn des Projekts im Frühjahr 2019 wurden die Schulleitungen der teilnehmenden Schulen zu den institutionellen Rahmenbedingungen an ihrer Schule mittels Fragebogen befragt (vgl. Geukes et al., in Vorbereitung). Es wurden Grundschulen ausgeschlossen, die in weniger als 50 Prozent der relevanten Variablen gültige Werte aufwiesen ($n = 23$; vgl. Böwing-Schmalenbrock

& Jurczok, 2012). Unsere Analysestichprobe umfasste daher $n = 112$ Grundschulen.

Instrumente und Datenanalyse

Die Skalen und Items, die wir für unsere Untersuchung der Rahmenbedingungen an den Schulen genutzt haben, entstammen den Skalen, die innerhalb des LemaS-Forschungsverbunds für die Ausgangserhebung entwickelt wurden (vgl. Geukes et al., in Vorbereitung). Um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Schulen hinsichtlich ihrer institutionellen Rahmenbedingungen zu ermitteln, führten wir eine Clusteranalyse durch. Die Clusteranalyse ist ein Verfahren, mit dem

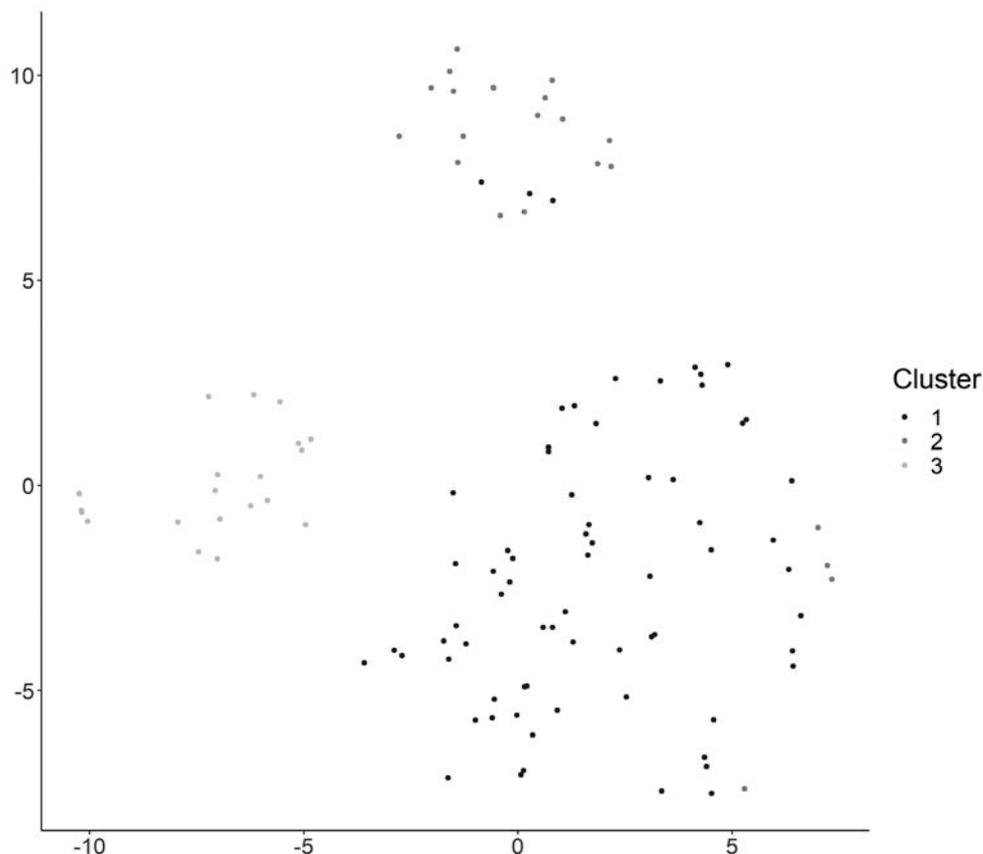


Abbildung 1: Clusterdarstellung (mittels t-distributed stochastic neighbor embedding, t-SNE).

Untersuchungsobjekte (z.B. Schulen) anhand bestimmter Merkmale (z.B. Rahmenbedingungen) zu Gruppen (Clustern) zusammengefasst werden, die hinsichtlich der betrachteten Merkmale möglichst ähnlich (homogen) sind (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2018). In unserer Analyse¹ verwendeten wir dazu einen Algorithmus, der Cluster anhand von repräsentativen Fällen (Medoide) identifiziert, d.h. Schulen auswählt, zu denen andere Schulen aufgrund ähnlicher Rahmenbedingungen zugeordnet werden können und die deshalb das jeweilige Clusterzentrum bilden (vgl. van der Laan, Pollard & Bryan, 2003). Auf diese Weise lassen sich anhand der Cluster prototypische Schulprofile ermitteln.

Ergebnisse

Wie lassen sich die Schulen nach ihren Rahmenbedingungen clustern?

Die Clusteranalyse ergab eine Drei-Cluster-Lösung, die in Abbildung 1 dargestellt ist. Die Clusterzugehörigkeit ist in Graustufen markiert. Dabei wird basierend auf den Distanzen aller Variablen eine zweidimensionale Visualisierung der Ähnlichkeit der Schulen erstellt (vgl. van der Maaten & Hinton, 2008). Die Abbildung zeigt drei recht klar voneinander abgegrenzte Cluster. Cluster 1 umfasst eine größere Anzahl von Schulen ($n_{Cluster1} = 70$ Schulen) als die beiden anderen Cluster zusammengenommen. Cluster 2 ($n_{Cluster2} = 22$ Schulen) und Cluster 3 ($n_{Cluster3} = 20$ Schulen) sind deutlich kleiner.

Welche Schulprofile sind repräsentativ für die Cluster?

Auf Grundlage der repräsentativen Clusterzentren (Medoide) beschreiben wir prototypische Schulprofile, die als charakteristisch für die drei Cluster angesehen werden können (siehe Tabelle 1).

Schulprofil Cluster 1: Diese Schule ist kaum durch fehlende bzw. unzureichend

ausgebildete Lehrkräfte sowie unzureichend ausgebildete Hilfskräfte beeinträchtigt, aber teilweise durch Hilfskräftemangel. Die Ergebnisse der letzten Personalevaluation waren zufriedenstellend, und Personal zur Begabungsförderung ist wahrscheinlich vorhanden. Der Unterricht wird kaum durch Materialmängel beeinträchtigt, allerdings teilweise durch die Raumsituation. Es gibt für Lehrkräfte dieser Schule keine vorgeschriebenen Weiterbildungstage. Über die Hälfte der Lehrkräfte kooperiert regelmäßig miteinander, kollegiales Feedback der Lehrkräfte gibt es allerdings nicht. Die Schule verfügt über ein schriftlich ausformuliertes Leitbild, bei dessen Entwicklung die Schulleitung zentral und die Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal beteiligt waren. Allerdings waren Eltern sowie Schülerinnen und Schüler nicht beteiligt. Die Schulleitung arbeitet in einem Schulleitungsteam zusammen und unterstützt durch Unterrichtsbesuche. Mit Externen wurde nicht zusammengearbeitet.

Schulprofil Cluster 2: Diese Schule ist sehr durch Lehrkräftemangel beeinträchtigt, aber kaum durch Hilfskräftemangel sowie unzureichend ausgebildetes Personal. Die Ergebnisse der letzten Personalevaluation waren zufriedenstellend. Allerdings ist Personal für Begabungsförderung auf keinen Fall verfügbar. Material- und Raummangel beeinträchtigt diese Schule teilweise. Zeitliche Ressourcen in Form von vorgeschriebenen Weiterbildungstagen für Lehrkräfte sind dagegen vorhanden. Über die Hälfte der Lehrkräfte arbeiten regelmäßig zusammen, und auch kollegiales Feedback wird umgesetzt. Diese Schule verfügt über ein Leitbild, an dessen Entwicklung die Schulleitung, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal zentral und Eltern sowie Schülerinnen und Schüler beteiligt waren. Die Schulleitung arbeitet in einem Team zusammen und hospitiert im Unterricht. Auch mit schulexternen Personen wurde bereits zusammengearbeitet.

Tabelle 1: Beschreibung der repräsentativen Clusterzentren (Medoide)

	Operationalisierung	Medoide		
		1	2	3
Rahmenbedingung				
Personelle Ressourcen	Unterrichtsbeeinträchtigung Lehrkräftemangel	kaum	sehr nicht	teilweise
	Unterrichtsbeeinträchtigung Lehrkräfte Ausbildung	kaum	gar nicht	kaum
	Unterrichtsbeeinträchtigung Hilfskräfte Mangel	teilweise	kaum	teilweise
	Unterrichtsbeeinträchtigung Hilfskräfte Ausbildung	kaum	kaum	kaum
Materielle Ressourcen	Personelle Maßnahmen nach Evaluation	Nein, zufriedenstellende Ergebnisse	Nein, zufriedenstellende Ergebnisse	Nein, andere Gründe
	Verfügbarkeit Personal Begabungsförderung	Ja, wahrscheinlich schon	Nein, auf keinen Fall	Ja, wahrscheinlich schon
	Unterrichtsbeeinträchtigung Materialmangel	kaum	teilweise	teilweise
Räumliche Ressourcen	Unterrichtsbeeinträchtigung Raummangel	teilweise	teilweise	teilweise
Zeitliche Ressourcen	Anzahl vorgeschriebener Weiterbildungsstage	0,00	1,41	0,00
	Anteil kooperierender Lehrkräfte	51-75 %	51-75 %	51-75 %
Kooperationskultur	Kollegiales Feedback	Nein	Ja	Nein
	Leitbild vorhanden	Ja	Ja	Ja, wird weiterentwickelt
Gemeinsame Ziele	Leibildentwicklung Lehrkräfte	beteiligt	zentral	beteiligt
	Leibildentwicklung Pädagogisches Personal	beteiligt	zentral	beteiligt
	Leibildentwicklung Schulleitung	zentral	zentral	zentral
	Leibildentwicklung Eltern(vertretung)	nicht beteiligt	beteiligt	nicht beteiligt
Geteilte Verantwortlichkeit	Leibildentwicklung Schüler/innen(vertretung)	nicht beteiligt	beteiligt	nicht beteiligt
	Schulleitungsteam	Ja	Ja	Ja
Unterstützung durch die Schulleitung	Unterrichtsbesuche Schulleitung	Ja	Ja	Nein
Externe Expertinnen und Experten	Unterrichtsbesuche Externe	Nein	Ja	Nein

Schulprofil Cluster 3: Diese Schule ist teilweise durch Lehr- und Hilfskräftemangel beeinträchtigt, aber kaum durch unzureichend ausgebildetes Personal. Es gab keine Personalmaßnahmen; eine zufriedenstellende Evaluation wurde jedoch nicht festgestellt. Personal für die Begabungsförderung ist wahrscheinlich verfügbar. Der Unterricht wird teilweise durch Material- und Raummangel beeinträchtigt, und es gibt keine vorgeschriebenen Weiterbildungstage für die Lehrkräfte. Über die Hälfte der Lehrkräfte kooperiert regelmäßig, allerdings gibt es kein gegenseitiges Feedback im Kollegium. Die Schule befindet sich aktuell im Prozess der Leitbildentwicklung, an dem zentral die Schulleitung und zusätzlich die Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal, jedoch keine Eltern oder Schülerinnen und Schüler beteiligt sind. Die Schulleitung arbeitet in einem Team zusammen, aber beteiligt sich nicht an Hospitationen. Unterrichtsbesuche durch Externe haben nicht stattgefunden.

Die Ergebnisse der Medoide entsprechen tendenziell den Mittelwerten aller Schulcluster (Anhang 1).

Diskussion

Die vorliegende Arbeit untersuchte, inwiefern sich die LemaS-Grundschulen in solchen institutionellen Rahmenbedingungen unterscheiden, die potenziell förderlich für das Etablieren von LS-Prozessen sind. Wir führten eine Clusteranalyse durch, die drei distinkte Schulprofile ergab. Dabei zeigte sich, dass Schulprofil 2, welches repräsentativ für eine Gruppe von 22 Schulen steht (Cluster 2), als einziges über zeitliche Ressourcen in Form von Weiterbildungstagen verfügte und trotz personeller, materieller und räumlicher Schwierigkeiten eine förderliche Kooperationskultur bestehend aus mehrheitlich kooperierenden Lehrkräften und einer kollegialen

Feedbackkultur aufwies. In Schulprofil 1, das mit 70 Schulen die Mehrzahl der Stichprobe (Cluster 1) repräsentiert, war die Kooperationskultur hinsichtlich kollegialen Feedbacks trotz ausreichender materieller und personeller Ressourcen noch ausbaufähig. Schulprofil 3, das mit 20 Schulen die kleinste Gruppe (Cluster 3) repräsentiert, berichtete über eine gewisse Ressourcenknappheit in allen vier Bereichen und verfügte ebenfalls nicht über eine optimale Kooperationskultur. Obwohl die Kooperationskultur von Schulprofil 2 insgesamt als die förderlichste der drei Profile identifiziert werden kann, können die fehlenden personellen, räumlichen und materiellen Ressourcen, die für Kooperations- und LS-Prozesse wichtig sind (vgl. Akiba et al., 2019; Massenkeil & Rothland, 2016) zu einem großen Hindernis bei LS werden.

Die beschriebenen Ressourcenmängel aller Cluster und das fehlende kollegiale Feedback der Lehrkräfte in Schulprofil 1 und 3 entsprechen den in der Forschungsliteratur identifizierten Hindernissen bei der Adaption von LS außerhalb Japans (vgl. Akiba et al., 2019; Elliott, 2012) und der in deutschen Schulen festgestellten individuellen Verantwortlichkeit von Lehrkräften, die eher isoliert arbeiten (vgl. Massenkeil & Rothland, 2016) sowie den ungünstigen zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen für Kooperation (vgl. Richter & Pant, 2016). Eine Beteiligung des Schulpersonals an der Leitbildentwicklung in allen drei Schulprofilen ermöglicht potenziell eine schulumfangfassende Leitzielentwicklung von LS (vgl. Lim-Ratnam et al., 2019), und die Tendenz zu Schulleitungsteams lässt eine Aufteilung der Verantwortlichkeiten für die Organisation von LS zu (vgl. Takahashi & McDougal, 2016). Unterrichtsbesuche von Schulleitungen der Schulprofile 1 und 2 können ihnen ein grundlegendes Verständnis für die Bedarfe und Schwierigkeiten der Lehrkräfte vermitteln und damit als potenziell unterstützender Faktor identifiziert werden (vgl. Takahashi & McDougal, 2016). Die mehrheitliche

Unterstützung der Schulleitung entspricht auch der bisherigen Forschung zu deutschen Sekundarschulen (vgl. Richter & Pant, 2016).

Die von Schulprofil 2 einbezogenen externen Expertinnen und Experten könnten bei der Auswertung von Forschungsstunden helfen (vgl. Amador & Carter, 2018) und sich insofern förderlich auf die Implementation von LS auswirken, als dass Lehrkräfte bereits Erfahrungen mit Unterrichtsbesuchen Externer sammeln und diese den Weg für weitere außerschulische Kooperationen ebnen können. Eine Einbindung solcher Externer fehlt allerdings in Schulprofil 1 und 3, was bei der langfristigen Implementation von LS-Prozessen hinderlich werden könnte (vgl. Lim-Ratnam et al., 2019).

Limitationen

Einschränkend ist anzumerken, dass es sich bei unseren Daten um Einschätzungen der Schulleitungen handelt (vgl. Geukes et al., in Vorbereitung), die in einigen Aspekten von der Sicht der Lehrkräfte abweichen könnten. Schulleitungen könnten die Rahmenbedingungen an ihrer Schule z.B. positiver darstellen (soziale Erwünschtheit). Zudem sollten in zukünftigen Studien noch weitere Aspekte institutioneller Rahmenbedingungen, insbesondere die Qualität kooperativer Prozesse, der Unterstützung von Schulleitungen und Externen sowie Unterrichtsmaterialien erfasst werden. In zukünftigen Studien sollte geprüft werden, inwiefern besonders günstige institutionelle Rahmenbedingungen zum Etablieren von langfristigen und gewinnbringenden LS-Prozessen beitragen.

Implikationen für die Praxis

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es für die erfolgreiche Adaption von LS an LemaS-Grundschulen potenziell förderlich wäre, wenn verstärkt Räume und feste Zeitkontingente für die kollegiale Kooperation bereitgestellt, Hauptverantwortliche für die Organisation von Kooperationsstrukturen

innerhalb oder außerhalb der Schulleitungsteams ernannt sowie außerschulische Expertinnen und Experten an der Schul- und Unterrichtsentwicklung beteiligt werden. Eine Anpassung der Rahmenbedingungen, die für LS als förderlich beschrieben werden, ist auch unabhängig von LS-Prozessen empfehlenswert, da sie als generell förderlich für die Kooperation von Lehrkräften angesehen werden (vgl. Massenkeil & Rothland, 2016). Wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen an Schulen nicht vorgefunden werden, sollte vor der Implementation von LS in einem ersten Schritt an den Rahmenbedingungen gearbeitet werden. Denn insbesondere, wenn förderliche Rahmenbedingungen gegeben sind, hat LS das Potenzial, günstig auf das fachdidaktische Wissen, die Überzeugungen und das kollegiale Lernen der Lehrkräfte zu wirken sowie das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Schulentwicklung zu befördern.

Literatur

- Akiba, M., Murata, A., Howard, C. C. & Wilkinson, B. (2019). Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning. In: *Teaching and Teacher Education*, 77, pp. 352–365. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.012>
- Amador, J. M. & Carter, I. S. (2018). Audible conversational affordances and constraints of verbalizing professional noticing during prospective teacher lesson study. In: *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21(1), pp. 5–34. <https://doi.org/10.1007/s10857-016-9347-x>
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2018). Clusteranalyse. In: K. Backhaus, B. Erichson, Plinke Wulff & R. Weiber (Hrsg.), *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer Gabler, S. 435–496.
- Böwing-Schmalenbrock, M. & Jurczok, A. (2012). Multiple Imputation in der Praxis: ein sozialwissenschaftliches Anwendungsbeispiel, Universität Potsdam. Online verfügbar unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/4847> (13.5.2021).
- Chichibu, T. & Kihara, T. (2013). How Japanese schools build a professional learning community by lesson study. In: *International Journal for Lesson*

- and Learning Studies, 2(1), pp. 12–25. <https://doi.org/10.1108/20468251311290105>
- Dudley, P. (2011). Lesson Study development in England: from school networks to national policy. In: International Journal for Lesson and Learning Studies, 1(1), pp. 85–100. <https://doi.org/10.1108/20468251211179722>
- Dudley, P. (2015). Lesson Study: ein Handbuch, Lesson Study UK. Online verfügbar unter: http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2016/01/Handbook-Lesson-Study_German-Version-2015.pdf (13.5.2021).
- Elliott, J. (2012). Lesson study in transnational space. In: International Journal for Lesson and Learning Studies, 1(2). <https://doi.org/10.1108/ijlls.2012.57901baa.001>
- Geukes, S., Haas, A., Hofmann, R. & Walter, J. (in Vorbereitung). LemaS (Leistung macht Schule) – Ausgangserhebung mit den Projektschulen: Skalendhandbuch.
- Gower, J. C. (1971). A general coefficient of similarity and some of its properties. Biometrics, 27(4), p. 857. <https://doi.org/10.2307/2528823>
- Jurczok, A., Kalinowski, E., Zaruba, N. & Vock, M. (2020). Teilprojekt 22 Kooperative Unterrichtsentwicklung an Grundschulen durch die Lesson Study-Methode. In: G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock et al. (Hrsg.), Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Weinheim: Beltz, S. 224–234.
- Lim-Ratnam, C. T.-L., Lee, C. K.-E., Jiang, H. & Sudarshan, A. (2019). Lost in adaptation? Issues of adapting Japanese lesson study in non-Japanese contexts. In: Educational Research for Policy and Practice, 18(3), pp. 263–278. <https://doi.org/10.1007/s10671-019-09247-4>
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. In: Schulpädagogik – heute, 7(13), S. 1–28.
- R-Development-Core-Team. (2013). R: a language and environment for statistical computing. [Computer software]. Wien, Österreich: R Foundation for Statistical Computing. Online verfügbar unter: <https://www.r-project.org/> (13.5.2021).
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). Lehrerkoope-ration in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rousseeuw, P. J. (1987). Silhouettes: A graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. In: Journal of Computational and Applied Mathematics, 20, pp. 53–65. [https://doi.org/10.1016/0377-0427\(87\)90125-7](https://doi.org/10.1016/0377-0427(87)90125-7)
- Rzejak, D. (2019). Zur Wirksamkeit von Lesson Study: Ein systematisches Review empirischer Studien. Innsbruck: Studienverlag.
- Takahashi, A. & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. In: ZDM, 48(4), pp. 513–526. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>
- Van der Laan, M., Pollard, K. & Bryan, J. (2003). A new partitioning around medoids algorithm. In: Journal of Statistical Computation and Simulation, 73(8), pp. 575–584. <https://doi.org/10.1080/0094965031000136012>
- Van der Maaten, L. & Hinton, G. (2008). Visualizing data using t-SNE. In: Journal of machine learning research, 9(11), pp. 2579–2605. Online verfügbar unter: <https://www.jmlr.org/papers/v9/vandermaaten08a.html> (13.5.2021).

Kontakte:

max.borchelt@uni-potsdam.de
andrea.westphal@uni-potsdam.de
anne.jurczok@uni-potsdam.de
klara.kager@uni-potsdam.de
miriam.vock@uni-potsdam.de

-
- 1 In der Clusteranalyse verwenden wir den Fusionierungsalgorithmus Partitioning Around Medoids (PAM). Zur Bestimmung der Ähnlichkeit der Schulen wurde die Gower-Distanz genutzt, welche auch bei gemischten Skalenniveaus anwendbar ist (vgl. Gower, 1971; geringe Distanz entspricht einer hohen Ähnlichkeit). Für die Gower-Distanz wurden die Variablen so gewichtet, dass jede Rahmenbedingung mit einem Gewicht von eins in die Analyse einging. Schief verteilte metrische Variablen wurden mittels Wurzelfunktion transformiert. Um die optimale Clusteranzahl zu bestimmen, nutzten wir die Silhouette width (vgl. Rousseeuw, 1987). Alle Analysen wurden mit der Statistiksoftware R berechnet (R-Development-Core-Team, 2013).



Max Jakobeit,
Mitarbeiter im LemaS-Projekt „Lesson Study“.
Arbeitsschwerpunkte: Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrkräften und Lesson Study.



Andrea Westphal,
Dr., wiss. Mitarbeiterin im Bereich Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung der Universität Potsdam.
Arbeitsschwerpunkte: Empirische Unterrichts- u. Schulentwicklungsforschung, Diagnostik, Erfassung und Förderung von Kompetenzen von Lehrkräften.



Anne Jurczok,
Dr., Projektkoordinatorin „Lesson Study“ & Dozentin an der Universität Potsdam.
Arbeitsschwerpunkte: kooperative Unterrichtsentwicklung sowie Begabtenförderung.



Klara Kager,
M.A., wiss. Mitarbeiterin im LemaS-Projekt „Lesson Study“.
Arbeitsschwerpunkte: Lesson Study, Lehrerlernen, professioneller Diskurs und Reflexionstiefe.



Miriam Vock,
Prof. Dr., Professorin für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung.
Arbeitsschwerpunkte: Hochbegabung und schulische Begabtenförderung, Umgang mit Heterogenität in der Schule, Lehrkräfteaus- und -fortbildung.

Urs Oberthaler & Pierre Tulowitzki

Das Lernen ins Zentrum stellen: Lesson Study als Motor für Schul- und Unterrichtsentwicklung

Lesson Study ist ein ursprünglich in Japan entwickeltes Verfahren der Unterrichtsentwicklung. Doch worum handelt es sich dabei genau? Wie lässt sich Lesson Study für eine Klasse oder gar schulweit anwenden? Welches Potenzial eröffnet sich womöglich für Schulen, die damit arbeiten? Was ist über schulseitige Bedingungen bekannt?



Urs Oberthaler,
Professor und Leiter
Zentrum Professionen
im Schulfeld an der
Pädagogischen Hoch-
schule der Fachhoch-
schule Nordwest-
schweiz (FHNW).



Pierre Tulowitzki,
Professor und Leiter der
Professur für Bildungs-
management und
Schulentwicklung an der
Pädagogischen Hoch-
schule der Fachhochschule
Nordwestschweiz (FHNW).

Lesson Study wird in Japan seit über 150 Jahren erfolgreich angewandt. Aufgrund der Veröffentlichung des Buchs „The Teaching Gap“ (Stigler & Hiebert, 1999), welches Lesson Study mit den hohen Leistungen japanischer Schülerinnen und Schüler im ersten PISA-Test in Verbindung bringt, erlangte der Ansatz in den letzten 20 Jahren zunehmend weltweit Popularität.

Bei einer schulweiten Einführung von Lesson Study wird in der Regel zuerst ein verbindliches Leitziel für die ganze Schule vereinbart. Dieses gilt über eine längere Zeitspanne, üblicherweise für mehrere Jahre, und ist idealerweise auf die strategischen Ziele der Schule abgestimmt. Ein Leitziel könnte z.B. sein, dass bei allen Schülerinnen und Schülern in den nächsten Jahren verstärkt die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen in den Blick genommen werden soll. In einem nächsten Schritt werden Teams von drei bis sechs Lehrpersonen gebildet. Auf der Primarschulstufe ist es üblich, dass Lehrpersonen einer oder zweier benachbarter Jahrgangsstufen ein Team bilden, da diese Lehrpersonen im Unterricht mit vergleichbaren Bedingungen und Herausforderungen (z.B. im Zusammenhang mit dem Lehr- bzw. Bildungsplan) konfrontiert sind. Auf der Sekundarschulstufe, welche in Japan traditionell stärker auf den Fachunterricht ausgelegt ist, werden oft fachspezifische Teams gebildet. An Schulen mit bereits bestehenden Teamstrukturen macht es Sinn, Lesson Study in den bereits eingespielten Lernteams (Moss et al., 2015) durchzuführen.

» Lesson Study verläuft entlang von den Lehrpersonen bestens vertrauten Tätigkeiten der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung.

Weltweit existieren zahlreiche Variationen der ursprünglich japanischen Lesson Study, eine international geteilte Definition von

Lesson Study fehlt daher weitgehend (Seleznov, 2018). Im Folgenden wird der Ablauf in Anlehnung an die US-amerikanische Durchführung gemäss Cathrine Lewis (Conduct a Cycle 2018) vorgestellt, welche Lesson Study in den letzten Dekaden in den USA erfolgreich eingeführt hat.

Planung

Das Team einigt sich auf eine Forschungsfrage und ein Unterrichtsthema, welche auf das gemeinsame Leitziel der Schule abgestimmt sind. Die Forschungsfrage ist dabei in der Regel auf die Lernchancen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Es könnte also z.B. darum gehen, wie eine hohe Beteiligung im Mathe-Unterricht erreicht werden kann. Das Team studiert im nächsten Schritt verschiedenste Materialien, die für die Beantwortung der Forschungsfrage und das Unterrichtsthema relevant sein können, z.B. Ausschnitte aus Lehr- und Bildungsplänen und Lehrmitteln, Fachartikel zum Unterrichtsgegenstand und zur Didaktik, Lehr- und Bildungspläne. In dieser Phase werden oft auch externe Expertinnen oder Experten, sogenannte „knowledgeable others“, hinzugezogen. In dieser wichtigen Vorbereitungsphase geht es darum zu klären, welches die fachspezifischen oder fachübergreifenden, langfristigen Ziele innerhalb des Untersuchungsthemas sind und welche Denkgewohnheiten und Verständnisse langfristig gebildet werden müssen. Anschließend wird gemeinsam eine Unterrichtssequenz geplant und innerhalb dieser Sequenz eine Lektion identifiziert, welche als Lesson Study durchgeführt werden soll. Das Team entwirft gemeinsam einen Plan („theory of action“) (Lewis et al., 2006), wie die Lektionsziele erreicht und Antworten auf die Forschungsfragen gefunden werden können (vgl. Grafik „Die vier Schichten der Planung“). Dazu gehört auch die Planung der Datenerhebung.



Abbildung 1: Die vier Schichten der Planung in Lesson Study; eigene Darstellung basierend auf <https://lessonresearch.net/plan-step/lesson-research-logistics/>

Durchführung und Beobachtung

Manchmal wird zuerst eine Probe- oder „Mock-up“-Lektion durchgeführt. Dabei probiert die Lehrperson, welche die Lektion unterrichtet wird, diese zunächst mit den anderen Teammitgliedern aus, welche die Rolle der Schülerinnen und Schüler einnehmen. So können vorab herausfordernde Elemente der geplanten Lektion identifiziert werden. Anschließend wird die Lesson Study durchgeführt. Während ein Teammitglied die Lektion unterrichtet, beobachten die restlichen Teammitglieder die Schülerinnen und Schüler. Der Fokus der Beobachtung liegt dabei auf dem Lernen der Schülerinnen und Schüler.

» Die unterrichtende Lehrperson ist ausdrücklich nicht Bestandteil der Untersuchung.

Nachbesprechung und Weiterplanung

Das Lesson-Study-Team trifft sich im Anschluss der Lektion zu einer gemeinsamen

Auswertung. Dabei werden die gesammelten Beobachtungsdaten gesichtet und im Hinblick auf die Forschungsfrage reflektiert. Die Erkenntnisse werden in die Planung einer weiteren Lesson Study einbezogen. Hierbei wird in einigen Ansätzen dieselbe Lektion weiterentwickelt und in anderen Klassen bis zu drei Mal wiederholt. In anderen Ansätzen wird eine weitere Lektion der Unterrichtsreihe als Lesson Study ausgewählt, und die Erkenntnisse fließen in die Planung und Durchführungen einer nächsten Lektion mit ein.

Ergebnissicherung resp. Teilen des Gelernten

Die gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse werden auf verschiedene Arten im Kollegium verbreitet. Beispielsweise teilen die Lehrpersonen ihre kommentierten Unterrichtspläne, präsentieren ihre Erfahrungen und Erkenntnisse ihren Kolleginnen und Kollegen und weiteren Interessierten im Rahmen einer schulübergreifenden oder sogar öffentlichen Veranstaltung oder sprechen darüber in gemeinsamen offenen Diskussionen.

Lesson Study und Potenziale für die Schulentwicklung

Das Potenzial von Lesson Study für die Schulentwicklung erscheint vielversprechend.

» Durch das systematische Erheben von Beobachtungsdaten ist es den Lehrpersonen möglich, evidenzorientiert zu arbeiten und gleichzeitig nah am Unterrichtsgeschehen zu bleiben.

So kann eine evidenzorientierte Schulentwicklung aus der Praxis heraus erfolgen (Schratz et al., 2019). Es stellt sich als ein Instrument dar, das inklusiv-instrumentelle Forschung ermöglicht. Das heißt, die Lehrpersonen sind zugleich die Forschenden und können die Ergebnisse ihrer Forschung zur Anreicherung ihrer Praxis nutzen (Beywl et al., 2015). Im Folgenden werden die wichtigsten Forschungsbefunde zu den Wirkungen von Lesson Study entlang der Perspektiven der drei zentralen Komponenten gelingender Schulentwicklung, der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (Bonsen & Rolff 2006) dargestellt.

Aus Sicht der *Unterrichtsentwicklung* ist beachtenswert, dass Lesson Study mittlerweile in zahlreichen Studien positive Effekte auf die Unterrichtsqualität und die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen wird. Xu und Pedder (2014) sehen in ihrer systematischen Übersichtsarbeit drei Prozesse, die zu einer Verbesserung führen: Erstens können Lehrpersonen mit Lesson Study ihr Professionswissen und ihre Haltungen so weiterentwickeln, dass sie mit gezielten Unterrichtsstrategien das Lernen von Schülerinnen und Schülern besser unterstützen vermögen. Zweitens entwickeln die Lehrpersonen mit Lesson Study ihre personalen Kompetenzen und Dispositionen weiter, z.B. in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit und ihre professionelle

Identität. Dies wiederum stärkt ihre Motivation, mehr Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen. Drittens kann so für die Lehrpersonen eine sichere Umgebung geschaffen werden, um Wissen und Ressourcen zu teilen und mit neuen Ideen zu experimentieren. Dies kann sich förderlich auf die Bereitschaft der Lehrpersonen auswirken, vertrauensvoll in Lerngemeinschaften zusammenzuarbeiten.

Des Weiteren deuten zahlreiche systematische Evaluationen auf einen positiven Zusammenhang zwischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler und der Nutzung von Lesson Study hin (vgl. Posch, 2019). An einer japanischen Junior High School beispielsweise, deren Schülerinnen und Schüler in standardisierten Tests im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern anderer Schulen der Stadt eines der schlechtesten Ergebnisse erzielten, wurde im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts Lesson Study eingeführt. Drei Jahre später gehörte die Schule in diesem Ranking zu einer der besten Schulen (Saito & Sato, 2012).

» Mithilfe von Lesson Study können Lehrpersonen an ihren Werthaltungen und Überzeugungen arbeiten.

Aus Sicht der *Personalentwicklung* erscheint Lesson Study nützlich, weil diverse Studien eine Verbesserung des berufsbezogenen Wissens der Teammitglieder in Lesson-Study-Gruppen nahelegen. Beispielsweise kommen Moss et al. (2015) zu dem Schluss, dass Lehrpersonen im Rahmen der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und -reflexion ihr Fachwissen und fachdidaktisches Wissen verbessern. Gleichzeitig werden sie mit der Zeit geübter darin, relevante Fragen zu formulieren, und es gelingt ihnen zunehmend besser, geeignete Unterstützung („Scaffolds“) zur Erreichung der bestmöglichen Lernleistungen für ihre Schülerinnen und Schüler zu erbringen.

In einigen Studien wird darüber hinaus eine Veränderung pädagogischer Ansätze und Haltungen der beteiligten Lehrpersonen festgestellt. Ni Shuilleabhain und Seery (2018) zeigen zum Beispiel auf, dass sich die Lehrpersonen mit Lesson Study zunehmend von der Notwendigkeit überzeugt zeigen, dass Schülerinnen und Schüler für erfolgreiche Ko-Konstruktionsprozesse ihre mathematischen Denkvorgänge aktiv kommunizieren müssen. Auch stellen sie bei den teilnehmenden Lehrpersonen eine starke Veränderung in der Art fest, wie Schülerinnen und Schüler in der Kommunikation unterstützt und ermutigt werden. Ihnen zufolge entwickeln die Lehrpersonen ein zunehmendes Bewusstsein darüber, dass sie als Ermöglicher dieser Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern verantwortlich sind. Das Lehrverständnis wechselt im Laufe der Zeit hin zu einer konstruktivistischen Konzeption, von der Demonstration von Wissen hin zum Ermöglichen von Lernen.

Aus der Perspektive der *Organisationsentwicklung* ist bemerkenswert, dass mit Lesson Study Strukturen an Schulen geschaffen werden können, welche das Selbstwirksamkeitsempfinden, die Motivation und die Selbstregulation der Lehrpersonen verbessern. Mon et al. (2016) berichten beispielsweise, dass Lehrpersonen aufgrund der verstärkten, regelmäßigen fachlichen Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen motiviert werden, sich fachlich weiterzubilden. In anderen Studien wird Lesson Study eine positive Wirkung auf das Belastungserleben der Lehrpersonen attestiert; Norwich und Ylonen (2015) zum Beispiel berichten von Lehrpersonen, die mit Lesson Study lernen, einfach Dinge geschehen zu lassen und nicht über alles Kontrolle ausüben zu müssen und zu können.

Mit ihrer Ausrichtung auf kollaborative Ko-Konstruktionsprozesse ist Lesson Study zudem ein sozialer Lernprozess mit dem Potenzial, die strukturellen Kontexte, in denen sie stattfindet, zu verändern (Hadfield

& Jopling, 2016). In vielen Untersuchungen gibt es Hinweise darauf, dass die Beteiligung an Lesson Study zumindest vorübergehend die Praxisarchitekturen (Kemmis & Grootenboer, 2008) in den Schulen umgestaltet (Hadfield & Jopling, 2016). Mit Praxisarchitekturen sind eine Reihe von Parameter gemeint, die den Unterricht beeinflussen, beispielsweise Werte und Überzeugungen der Lehrpersonen; Sprache, die verwendet wird, um die Werte zu beschreiben und ihre Ergebnisse zu rechtfertigen, oder materielle Bedingungen, innerhalb derer Unterricht stattfindet (vgl. ebd.).

Schulseitige Bedingungsfaktoren

Doch welche sind schulseitige Bedingungen, über welche bekannt ist, dass sie die Einführung von Lesson Study an einer Schule begünstigen? Der Vergleich von Studien aus unterschiedlichen Ländern mit verschiedenen Schulsystemen und Schulkulturen, beispielsweise aus den USA, aus Australien und Europa (vgl. Groves et al., 2016; Brendefur et al., 2014; Schipper et al., 2019), zeigt, dass die Unterstützung der Schulleitung eine zentrale Rolle spielt. Ein explizites Bekenntnis der Schulleitung zu klassenbasierten, kollaborativen Formen des Lehrerinnen- und Lehrerlernens, wie dies bei Lesson Study der Fall ist, führt in der Regel zur Zuweisung finanzieller Ressourcen, mit welcher Lehrpersonen in der gemeinsamen Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht unterstützt werden (Xu & Pedder, 2014). Diese Zuweisung geschieht einerseits durch die Einrichtung von Stellvertretungsstunden und anderen Maßnahmen, damit Lehrpersonen die Möglichkeit haben, Unterricht gemeinsam zu beobachten. Andererseits können Schulleitungen die nachhaltige Einführung in der Form von Entlastungsmaßnahmen begünstigen, indem sie beispielsweise Lesson Study als Weiterbildung innerhalb des Berufsauftrags vollumfänglich anrechnen und nicht noch zusätzliche Veranstaltungen,

losgelöst von den durch den Prozess Lesson Study generierten Bedarfen der Lehrpersonen, organisieren (z.B. Brown et al., 2016).

Auf die Kritik, die Durchführung und Nachbearbeitung einer Lesson-Study-Lektion sei recht aufwändig, wird mittlerweile vielerorts mit einer Reihe von organisationalen Maßnahmen reagiert. So werden zum Beispiel die in der Anfangsphase von Lesson Study teils noch recht aufwändig gestalteten Verschriftungen der Unterrichtsvorbereitungen und Lernprozesse verschlankt. Zudem werden den Lehrpersonen gut strukturierte Vorbereitungs- und Beobachtungsinstrumente zur Verfügung gestellt, was Stress und zeitlichen Aufwand erheblich reduziert. Ebenfalls entlastend ist für die Lehrpersonen eine zielführende und transparente Kommunikation seitens der Schulführung und -organisation: Mit einer sorgfältigen Planung können Deadlines frühzeitig angekündigt und den Lehrpersonen innerhalb dieser Fixpunkte möglichst große Gestaltungsfreiräume gewährleistet werden.

» Zentral für die nachhaltige Einführung des Ansatzes erscheint zudem die Vernetzung mit anderen Schulen.

In einer Untersuchung einer nationalen Bildungsinitiative in Großbritannien, mit welcher rund 1000 Lehrpersonen für die Durchführung von Lesson Study an ihren Schulen ausgebildet wurden, kommen Hadfield & Jopling (2016) zum Schluss, dass das Kommitment von Schulleitungen zu Lesson Study vom bisherigen Grad der Vernetzung der Schule abhing: Schulleitungen, die auf funktionierende, schulübergreifende Netzwerkstrukturen zurückgreifen konnten, fühlten sich durch diese unterstützt und befürworteten die Einführung von Lesson Study eher als Schulleitungen, welche über kein solches Netzwerk verfügten. Die netzwerkseitige Unterstützung erfolgte beispielsweise durch die Bildung schulübergreifender Lehrpersonenteams in

kleineren Schulen oder beim Finden von kostensensiblen Lösungen für die Organisation von Stellvertretungen.

Umsetzung konkret – Dos and Don'ts

Während in der französischen Schweiz rund um den Mathematikdidaktiker Stéphane Clivaz an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt (HEP Vaud) mittlerweile ein Zentrum „Le Laboratoire Lausannois Lesson Study“ entstanden ist, welches Lesson Study an Schulen durchführt und den Ansatz in verschiedenen Projekten beforscht, wird der Ansatz in der deutschsprachigen Schweiz bislang kaum in größerem Umfang umgesetzt. Dies ist im Hinblick auf das oben beschriebene Potenzial bedauerlich. Eine nachhaltige und wirkungsvolle Umsetzung erscheint aufgrund vielfältiger Bedingungsanforderungen auf verschiedenen Ebenen recht anspruchsvoll. So müssen für eine gelingende Umsetzung neben den oben erwähnten schulseitigen Bedingungsfaktoren mindestens auch auf der Mikroebene, also der Ebene des Durchführungsprozesses von Lesson Study selbst, zahlreiche Faktoren mitberücksichtigt werden. Die Popularität des Ansatzes insbesondere auch im anglophonen Sprachraum hat in den letzten zwei Jahrzehnten dazu geführt, dass aufgrund verstärkter Forschungsbestrebungen zu Gelingensfaktoren auf der Prozessebene und auf Ebene des Schulkontextes hierzu ein reichhaltiges Wissen entstanden ist, welches bei der Verwendung von Lesson Study in einem neuen Länder- und Sprachkontext mitberücksichtigt werden kann.

Forschungsbefunde zu Untersuchungen von Implementierungen des Ansatzes in einem neuen kulturellen Kontext weisen deutlich darauf hin, dass neben der Berücksichtigung der Bedingungsfaktoren auch Veränderungen am Vorgehen der Einführung und am Prozess nötig sein können. Lesson Study kann

lediglich in den wenigsten Fällen erfolgreich eingeführt werden, wenn einer Checkliste gemäß einem Standardmodell gefolgt wird. Ebenso schlecht stehen die Erfolgchancen, wenn einzelne isolierte Bausteine von Lesson Study verwendet und andere elementare Bestandteile vernachlässigt werden.

» Eine orthodoxe Durchführung gemäß der ursprünglichen japanischen Version hat sich außerhalb Japans als ebenso wenig nachhaltig erwiesen wie eine Adaption *à la carte*.

Die Notwendigkeit, bei der Implementierung an einer Schule die internationalen

Forschungsbefunde zu berücksichtigen, sowie der Anspruch, gleichzeitig maßgeschneiderte, kontextbezogene Lösungen finden zu müssen, führt zu einem Spannungsfeld und die Einführungsverantwortlichen von Lesson Study an der Schule vor ganz besondere Herausforderungen. Gleichzeitig bieten sich durch diese Auseinandersetzung mit wissenschaftsbasierten Ansprüchen und internen Strukturen, Erfahrungen und Praktiken hervorragende Gelegenheiten, den individuellen Blick auf Lehr- und Lernprozesse zu schärfen und Unterricht kooperativ, wissenschafts- und gleichzeitig ausgeprägt praxisbezogen weiterzuentwickeln. Wie dieser Prozess in der Anfangsphase ablaufen könnte, wird anhand untenstehender Fallvignette illustriert. Die Fallvignette geht von einer Ausgangslage aus,

Vignette: Wie Lesson Studies in einer Schule eingeführt werden kann

Lehrerin A unterrichtet Mathematik an einer mittelgroßen Schule und ist Teil eines Unterrichtsteams. Das Unterrichtsteam hat bereits einige von der Schulleitung initiierte Entwicklungsvorhaben umgesetzt. Allerdings vermisst die Lehrerin die kollegiale Auseinandersetzung mit der Praxis ihres eigenen Unterrichts. Warum scheint es für manche Schülerinnen und Schüler eine Leichtigkeit, Lernziele zu erfüllen, während andere mit den grundsätzlichen mathematischen Konzepten Mühe bekunden? Wie könnte sie angemessen damit umgehen? Wie kann sie die einen fordern, ohne andere zu überfordern?

Mit anfänglich großer Begeisterung hatte die Lehrerin vor einigen Jahren auf die Möglichkeit kollegialer Hospitationen in Unterrichtstandems reagiert. Leider haben diese Versuche oft zu Spannungen zwischen den Tandempartnerinnen geführt. Für Frau A lag das unter anderem daran, dass das Verständnis der Lehrpersonen von gutem Unterricht zu stark auseinanderklaffte. Bei einem Vortrag lernt Frau A Lesson Study kennen und berichtet ihrer Schulleiterin darüber. Die Schulleiterin, welcher die Nutzung der Lerngelegenheit im Unterricht schon länger ein Anliegen ist, lässt den Ansatz anlässlich einer schulinternen Veranstaltung vorstellen und fragt nach, ob jemand im Kollegium Interesse hätte, den Ansatz auszuprobieren.

Es melden sich insgesamt 13 Lehrpersonen, die drei neue Unterrichtsteams bilden und Lesson Study für eine Periode von zwei Jahren prüfen werden. Da sich die Schule allgemein der verstärkten Binnendifferenzierung widmen will, wird dieses Thema auch als Forschungsthema für die Lesson-Study-Teams festgelegt. Die Lesson-Study-Teams besuchen daraufhin im Rahmen einer Weiterbildung einen Einführungstag zu diesem Thema. Gemeinsam mit der Schulleitung und einer externen Expertin wird nach strukturellen Lösungen gesucht, wie der gemeinsame Unterrichtsbesuch an der Schule organisiert werden kann. Danach planen die drei Teams einen ganzen Zyklus, das heißt, sie planen gemeinsam eine Unterrichtssequenz, führen eine Lesson Study durch und werten die Lektion gemeinsam aus.

Die Schulleitung wird für die Auswertung hinzugezogen, damit sie sich vom Nutzen und allfälligen Hürden ein Bild machen kann. Dabei wird die gefundene strukturelle Lösung evaluiert und angepasst. Nach zwei weiteren Zyklen wird das Kollegium über die Erkenntnisse informiert und zu einer kritischen Diskussion eingeladen. Zur Illustration des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler werden einzelne videografierte Sequenzen des Unterrichtsgeschehens gezeigt und besprochen.

wie sie sich kürzlich einem der Autoren präsentiert hat und zeigt dann aber einen eher idealtypischen Verlauf einer Einführung, damit man sich von einem möglichen Implementierungsverlauf ein möglichst konkretes Bild machen kann.

Die Vignette zeigt, wie Lesson Study in einer Schule eingeführt werden kann.

Ein mögliches Modell einer schulweiten Einführung

Generell scheinen die oben zusammengefassten Erfahrungen mit schulseitigen Bedingungen aus unterschiedlichen Ländern und Bildungskontexten darauf hinzuweisen, dass die Einführung von Lesson Study anforderungsreich ist und die nachhaltige Einführung vor allem dann gelingt, wenn neben den bekannten Forschungsbefunden kontextuelle Faktoren auf Ebene der Schule in der Einführungsplanung gut berücksichtigt werden. Eine flächendeckende, teils gar auf Initiative der Bildungsverwaltung verordnete Einführung des Ansatzes, wie dies in einigen Ländern regional oder gar national praktiziert wird, scheint nicht immer die optimale Lösung darzustellen, um mit Lesson Study auch bestmögliche Effekte zu erzielen. Allerdings ist auch denkbar, dass die Schulleitung in einer Pilotdurchführung mit nur einer Gruppe von interessierten Lehrpersonen, und idealerweise in bereits vorhandenen Strukturen (wie zum Beispiel den Unterrichtsteams, Fachgruppen oder anderen Lernteams), Lesson Study ausprobiert und die Einführung begleitend evaluiert. Mit einem solchen Vorgehen lassen sich, sofern sich nach einer gewissen Zeit positive Effekte zeigen, zunehmend mehr Lehrpersonen dafür gewinnen und einbeziehen. Mit einem solch behutsamen, mehrstufigen Vorgehen geht einher, stets kontextgebundene Lösungen für aufkommende Fragestellungen zu suchen und zu entwickeln, die später die schulweite Durchführung erleichtern. Ein

solches Vorgehen scheint sich insbesondere für den Schulkontext der deutschsprachigen Schweiz zu eignen, in welchem sich in den letzten Jahren durch das Konzept der „vor Ort geführten Schulen“ vielfältige lokal und regional unterschiedliche Schul-, Unterrichts- und Kooperationsmodelle entwickelt haben.

Unabhängig von der Art des Vorgehens bei Einführung des Ansatzes an Schulen gibt es zu bedenken, dass sich die oberhalb erwähnten Praxisarchitekturen (Kemmis & Grootenboer, 2008) in Bezug auf schulseitige Bedingungsfaktoren das Finden innovativer Lösungen auch beschränken können; beispielsweise werden beim schulspezifischen Planen von Lesson Study Lösungsansätze und Prozesse üblicherweise nur innerhalb der bereits existierenden Strukturen diskutiert (Cajkler et al., 2014). Auch deshalb scheint es angebracht, dass sich Schulen für eine Einführung des Ansatzes mit anderen Schulen zusammenschließen, von anderen Ideen und Praktiken profitieren sowie externe Fachpersonen hinzuziehen, um sich beraten und unterstützen zu lassen.

Literatur

- Beywl, W. Künzli David, C., Messmer, R. & Streit, C. (2015). Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 33(1), S. 134–151.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), S. 167–184
- Brendefur, J. L., Whitney, B., Stewart, R. A., Pfiester, J. & Zarbinisky, J. (2014). Instructional Learning Teams: A Case Study. In: Journal of Curriculum and Teaching, 3(1), S. 36–46.
- Brown, C., Taylor, C. & Ponambalum, L. (2016). Using Design-Based Research to Improve the Lesson Study Approach to Professional Development in Camden (London). In: London Review of Education, 14(2), pp. 4–24.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J. & Pedder, D. (2014). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning in a secondary school. In: Professional

- Development in Education, 40(4), S. 511–529. DOI: 10.1080/19415257.2013.866975.
- Conduct a Cycle 2018. Online verfügbar unter URL: <https://lessonresearch.net/conduct-a-cycle/tools/> (15.1.2021).
- Groves, S., Doig, B., Vale, C. & Widjaja, W. (2016). Critical Factors in the Adaptation and Implementation of Japanese Lesson Study in the Australian Context. In: ZDM: The International Journal on Mathematics Education, 48(4), pp. 501–512. DOI: 10.1007/s11858-016-0786-8.
- Hadfield, M. & Jopling, M. (2016). Problematising lesson study and its impacts: Studying a highly contextualised approach to professional learning. In: Teaching and Teacher Education, pp. 203–214. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.001> (13.5.2021).
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situation praxis in practice: Practice architectures and the cultural social and material conditions for practice. In: S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), Enabling praxis: Challenges for education, pp. 37–62.
- Lewis, C., Perry, R. & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. In: Educational Researcher, 35(3), pp. 3–14.
- Mon, C. C., Dali, M. H. & Sam, L. C. (2016). Implementation of Lesson Study as an Innovative Professional Development Model among Malaysian School Teachers. In: Malaysian Journal of Learning and Instruction, 13(1), pp. 83–111.
- Moss, J., Hawes, Z., Naqvi, S. & Caswell, B. (2015). Adapting Japanese Lesson Study to Enhance the Teaching and Learning of Geometry and Spatial Reasoning in Early Years Classrooms: A Case Study. In: ZDM: The International Journal on Mathematics Education, 47(3), pp. 377–390. DOI: 10.1007/s11858-015-0679-2.
- Ni Shuilleabhain, A. & Seery, A. (2018). Enacting Curriculum Reform through Lesson Study: A Case Study of Mathematics Teacher Learning. In: Professional Development in Education, 44(2), pp. 222–236.
- Norwich, B. & Ylonen, A. (2013). Design based research to develop the teaching of pupils with moderate learning difficulties (MLD): Evaluating lesson study in terms of pupil, teacher and school outcomes. In: Teaching and Teacher Education, 34, pp. 162–173. Online verfügbar unter: <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc10&AN=2013-20961-017> (13.5.2021).
- Posch, P. (2019). Lehren und Lernen wirksam gestalten. Lesson Studies – Internationale Perspektiven. In: Weiterbildung, (3), S. 14–17.
- Saito, E. & Sato, M. (2012). Lesson Study as an Instrument for School Reform: A Case of Japanese Practices. In: Management in Education, 26(4), pp. 181–186.
- Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L. & van Veen, K. (2019). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. In: Professional Development in Education, 16(1), pp. 1–18. DOI: 10.1080/19415257.2019.1634627.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. A. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 (Bd. 2, Version 1), S. 403–453.
- Seleznov, S. (2018): Lesson study. An exploration of its translation beyond Japan. In: Intl Jnl for Less & Lrng Studs, 7 (3), pp. 217–229. DOI: 10.1108/IJLLS-04-2018-0020.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999): The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. New York.
- Xu, H. & Pedder, D. (2014). Lesson study: An international review of the research. In: P. Dudley (Ed.), Lesson Study. Professional learning for our time. Oxford: Routledge, pp. 29–57.

Kontakte:
urs.oberthaler@fhnw.ch
pierre.tulowitzki@fhnw.ch

Andrea Barraugh

Supporting Teacher Learning and Shifting Professional Culture through Lesson Study



Andrea Barraugh
*was a classroom teacher,
university lecturer, and
school administrator,
has a doctorate in math
curriculum and instruc-
tion from the University
of California, San Diego
and currently consults
with schools and districts
to elevate math teaching
and learning for students.*

Providing professional learning that supports teachers in making lasting change to their instructional practice is a complex endeavor. Designing professional learning that unites all the teachers in a school, shifts professional culture, and generates school-wide change can be even more daunting. Effectively led Japanese Lesson Study can accomplish both. Unlike many models of professional learning which remove teachers from their classroom and school environments, Lesson Study provides an opportunity for teachers to deepen

their pedagogical content knowledge and confront their beliefs while situating all activity in the classroom, among students, and among colleagues.

Lesson Study is a classroom-situated, lesson-centered, student-focused model of professional learning. In an effective Lesson Study cycle, teachers bring their own questions about teaching and learning to the table and to seek answers together through iterative cycles of lesson design, implementation, data analysis, reflection, and revision (Fernandez & Yoshida, 2004; Lewis, C., 2000, 2004, 2009; Muratta & Lee, 2021). It provides an opportunity for teachers to deepen their pedagogical content knowledge (Shulman, 1987), challenge their own assumptions and beliefs (Philipp, 2007b; Stipeck, Givven, Salmon, MacGyvers, 2001), collaborate with colleagues, and situate their learning within the classroom. It opens the door for teachers to share instructional practice with each other, to tap into research and outside expertise, and to be metacognitive about moment by moment instructional decisions. Additional information about Lesson Study is available on Lesson Study Group's website: <https://lessonresearch.net/about-lesson-study/what-is-lesson-study/>.

» This whole experience has brought back a sense of control, ownership, creativity, and trust in our ability as teachers to discover what works when teaching our students

In this article, I provide information and practical guidance from my experiences as an instructional coach and external consultant leading transformative Lesson Study cycles across schools and districts in the United States. While my work with schools includes a constellation of professional learning structures, here I specifically zoom in on the Lesson Study portion of a journey I took with Hilltop Elementary (pseudonym) to shift its math

culture, improve the quality of math instruction, and reshape the way students engaged with mathematics. Additionally, although Hilltop teachers explored many different Lesson Study configurations across five years (grade level teams, vertical teams, etc.), for the purposes of this article, I describe a school-wide Lesson Study as a window into the process. I share the different ways we adjusted Lesson Study to meet different goals and to work within the constraints of the school budget and the time available for teacher collaboration. I advocate a process that begins with teacher interest, garners teacher buy-in, and promotes the pursuit of natural curiosities teachers have about their own practice. Teacher ownership of the process is essential. A teacher from Hilltop Elementary, captures the power of a carefully crafted Lesson Study in her post-Lesson Study reflection:

Lesson study drives home the importance of taking time to plan out how the lesson objective will be received by our students, reflecting on student work, and making revisions that will improve student learning. This whole experience has brought back a sense of control, ownership, creativity, and trust in our ability as teachers to discover what works when teaching our students. It brings back a level of professionalism to our careers that had been stripped away by such an intense focus on testing, curriculum pacing, and evaluative feedback.

The Context: Hilltop Elementary

At the time of this math reform effort, Hilltop Elementary had approximately 700 students in kindergarten through fifth grades and 25 teachers. Forty-seven percent of the students were economically disadvantaged and thirty-six percent were English Learners. It had long been one of the lowest performing schools in a mid-size suburban district.

Classroom math instruction was typical of math instruction in the United States – characterized by teachers showing the students how to perform procedures from the textbook and the students practicing those procedures. Teacher instructional collaboration had primarily focused on language arts; math was a subject they had not worked on together.

Hilltop's principal had a strong background in transformational leadership and had a clear vision of collaboration and instructional coherence. However, his vision had not yielded changes in student math performances. His coherence efforts had focused on having teachers consistently implement lessons from a math textbook but had not explored *how* they were teaching or critically analyzed *what* they were teaching and *why*. To help them tackle the problem, they brought me on as an outside consultant.

Although I was considered a professional from outside the school, over the course of five years I earned insider status by routinely working side-by-side with the teachers. Additionally, my experiences as a classroom mathematics teacher, school administrator, university math education instructor, education researcher, and international math consultant gave me credibility and supported my work with the teachers.

Building Relationships and Teacher Buy-In

At Hilltop Elementary, I carefully cultivated the conditions for successful Lesson Study during the year prior to implementing the structure by building trusting relationships among the teachers and between the teachers and myself. I engaged teachers in opportunities to do math together, take risks in a safe environment, and openly think about their practice. Additionally, the principal and I guaranteed the teachers that our professional learning would be dissociated from evaluation – that

we would make mistakes together and grow together. The principal attended every session as a participant and made himself vulnerable in front of the teachers. He admitted when he was struggling with the math, publicly worked through disequilibrium, and celebrated pedagogical breakthroughs.

In the second year, when I presented the opportunity for a school-wide Lesson Study, I offered it as a voluntary opportunity to explore practice in grade level teams. The opportunity to opt-in brought about 100 % participation. Furthermore, we later discovered that teachers felt so much ownership of the process that they were often willing to stay late and show up early to work on it.

Structuring Action Research

At its core, Lesson Study is teacher-driven action research. In order to foster teacher ownership, it is essential to make sure teachers are invited to genuinely pursue their own curiosities rather than constraining the action research to narrow academic goals in service of raising test scores. Guided by the Japanese model, at Hilltop, we began our process by designing a school-wide research goal which tapped into broad ideas about learning. I guided teachers by asking, “When our students leave this school system, what do you hope they will believe, understand, or know about mathematics?” After a brainstorming session, the teachers couldn't settle on a single goal but crafted a series of goals in which to anchor their decisions throughout the lesson design process.

We want our students ...

- To understand that math is a way to make sense of the world,
- To be curious about the math that is everywhere in their lives,
- To know they can solve any math problem by thinking critically, being resourceful, and persisting.

Broad goals like these serve as reminders of the bigger picture when teachers begin to narrow to a specific research question and design their lesson.

After grounding themselves in their school-wide goals, teachers began to discuss what they were curious about in their practice as they pursued formulating a research question. In grade level teams, they culled through testing data to look for gaps in student learning. While noticing gaps and trends, they found guidance but did not find inspiration in this data source.

Instead, it was common for them to look more deeply into their daily interactions with students and into their questions about curriculum resources. For example, the first grade team was concerned about how their curriculum materials introduced addition and subtraction as separate, disconnected concepts. They wanted to explore how to support students in simultaneously introducing the inverse operations. They wondered how they might go about doing that and how it could change students' conceptions of the relationship between addition and subtraction. As a result, they wrote their research question, "How do the models we provide affect students' ability to conceptualize the relationship between addition and subtraction?" A research question focused on how students can uncover deep underpinnings of the discipline provides more fertile territory for teachers to be intrigued than does a question that is more focused on accountability measures.

Role of the Facilitator

The role of the facilitator cannot be underestimated in supporting teachers through a transformative Lesson Study Process. During the early stages of shaping the inquiry, the facilitator's role is to structure the sessions so teacher voices and interests are harnessed. It is to ask questions that push the thinking of

the teachers to reach beyond what they already know. In the case of the first grade team, I helped them pose a research question that would sustain their interest over time and was actionable. Something as simple as a sentence frame is helpful: How does _____ affect _____? Often, participants are inclined to write questions that are closed such as, "Can first grade students discover the relationship between addition and subtraction?" Such questions that have a yes/no answer and do not focus on how teacher actions affect student learning are not actionable.

Another role of the facilitator is to support the teachers in accessing research and outside expertise to inform the strategies they explore in their lesson design. This is an opportunity for teachers to deepen their pedagogical content knowledge - knowledge of the math content and best practices for making the content accessible for students. With the first grade team, I provided a collection of peer-reviewed research articles that unpacked cognitive processes involved when young children connect inverse operations. The teachers discovered some useful concepts and supporting tools for their lesson.

Lesson Design

As each team at Hilltop began to design their lesson, the first grade team found inspiration from accessing academic publications. They chose to nest their lesson in a "bears in and out of a cave" context and harness the "doing and undoing" relationship between addition and subtraction. Since their research question focused on exploring how the models they provided to students affected student conceptions of the inverse relationship between addition and subtraction, they incorporated two different models. They were also curious about how those two models would affect student conceptions. Therefore they planned to try the different models with different groups of students.

Facilitating the lesson design process requires intentionally slowing down the fast-paced lesson planning to which teachers are accustomed and taking the time to go deeper. As I facilitate, I keep multiple goals in mind: 1) support teachers in deepening their knowledge of math content and of pedagogy, 2) build a culture of inquiry and action research, 3) cultivate a safe environment for taking risks, 4) open-up/deprivatize practice, and 5) support teachers in finding joy and inspiration in collaboration.

The initial lesson design can take weeks. In the United States, due to limited availability of planning time, it is uncommon for teachers to come together and think about all the details of *how* they will make math content accessible to students. Instead, collaboration is often characterized by choosing activities and planning when they will be implemented - a focus on *what* and *when*, not *how*. With Lesson Study, it is common to spend a great deal of time deliberating over the minute details of the lesson. What questions will we ask? How will we invite student participation? What do we anticipate students might say? What misunderstandings can we expect? How will we respond? How much time should we give? When will we bring the students together? What will we not say or do? Given the contrast between the quick planning teachers are accustomed to and the deep planning in Lesson Study, skillful facilitation requires not only asking questions that push teachers' thinking, but attending to fatigue and knowing when to move the process along. In the case of the first grade team, with a shared lesson planning template and a common passion for answering their research question, the teachers sustained motivation for planning for hours at a time. They planned during release time, during grade level meetings, and convened to keep planning beyond their normal school working hours. They wrote, debated, practiced, prepped, and most importantly, laughed as they planned

the lesson. Additionally, the school principal periodically joined the planning, showing his interest, asking questions, offering ideas, and remaining intimately involved in the process.

» They wrote, debated, practiced, prepped, and most importantly, laughed as they planned the lesson.

Planning for Student-Focused Data Collection

Having clarity on their learning intention and their research question paved the way for the team members to identify the data they would collect during the implementation. A central tenet of Lesson Study is that it is student-focused, not teacher focused. This serves two purposes: 1) It supports teachers in honing their skill in noticing how students are making sense of the content, an essential skill in facilitating effective mathematics experiences (Jacobs, Lamb, Philipp & Shappelle, 2009a, 2009b), and 2) It takes the focus off the teacher and places it on the design of the lesson and on student responses to that design. The first grade team identified student-focused data sources with a clear sense of how those sources might help them answer their question:

Student-Focused Data Source	Purpose
Video recording of the lesson	Capture student responses to the models presented in the lesson
Student work samples	Look for evidence of students making connections between the operations
Charts	Review ideas students shared
Anecdotal records written by members of the team who are the data collectors	Capture pivotal moments in the lesson, student comments, etc. as they relate to the research goal.
Photos and videos taken by the team members who are the data collectors	Record student thinking throughout the lesson – important conversations during independent or group work or moments in the production of student work – look for evidence of how students are talking about and making sense of the inverse operations. Pay attention to what role the models we provide are playing.

Scheduling Lesson Implementations

Once the team members are satisfied with the lesson they have designed, they begin to plan for implementation. For each implementation of the lesson, I like to schedule a full day of release for the teachers (with coverage by substitute teachers) so we can practice and prepare, implement, analyze data, reflect, and begin to revise. With a team of five teachers, that means we will implement the lesson five different times in their five different classrooms with five full implementation release days for every teacher. Ideally, we space the implementations across several months, allowing ample time for reflection and revision in between lessons, but that is often not possible in school-wide Lesson Studies. Sometimes, due to school constraints, we have to schedule one implementation per week and a grade level team completes its entire Lesson Study process in six weeks. This is a deviation from the Japanese model which is grounded in a slow, thoughtful, year-long process.

Structuring the Lesson Implementation

Another aspect of preparing for implementation is deciding who will teach which iteration of the lesson. In the US, teaching is often an activity which takes place in isolation. I find it rare, in the groups I work with, that teachers have ever taught in front of or alongside one another. One way I alleviate the fear of making teaching public is to ask teachers to sign-up to co-teach a lesson with a partner. Promoting co-teaching not only allows teachers to muster the courage to teach in front of peers, but it contributes to the growing culture of shared practice. Teachers often comment that they find it fascinating to watch how their students interact with different teachers.

» Promoting co-teaching not only allows teachers to muster the courage to teach in front of peers, but it contributes to the growing culture of shared practice.

I further reduce the stress of teaching in front of colleagues by having the team agree that it is not essential that the lesson is delivered as a scripted duplication of the lesson plan.

If, in-the-moment, the co-teachers need to deviate from the plan slightly in response to student thinking, we all give our consent. This seems to be a relief for the teachers.

Part of getting ready to teach the lesson is practicing it with the team. While this part of the process typically functions to build confidence and clarity, in one grade level's Lesson Study at Hilltop, it turned out to be a catalyst for confronting teacher beliefs. In this particular team's lesson, they were exploring how the questions we ask affect student thinking. They were especially interested in asking students about quantities and then asking, "How do you know?" However, one of the teachers expressed reservations about having the team ask her students that question. She was worried that it was not age appropriate, that her students were "lower" than the other classes, and that being asked "How do you know?" would make them "feel dumb."

I believe we all knew we had reached a pivotal moment. The team became silent. I allowed the silence to punctuate the air. We had a rare opportunity where a team member's deeply held beliefs had surfaced publicly. She had made herself vulnerable and she was being given an opportunity for her students to challenge her assumptions. It didn't take long for one of the team members to say, "Don't worry about it. I'll ask the question. I think your students can handle it." And that was that. The Lesson Study went forward and her students explained their thinking in articulate and varied ways. Later she told the team that she now realized she had been underestimating her students' ability to think and reason. In the subsequent years, she proudly called me and other colleagues into her room to listen to how her students were explaining their thinking when she asked, "How do you know?" This teacher's experience exemplifies the potential of the Lesson Study process to uncover deeply held beliefs in a safe environment and to transform teaching as well as open possibilities for students.

Another part of preparing for teaching the lesson is to decide what the rest of the team will do while two team members are co-teaching. Creating a safe, comfortable experience for the co-teachers is paramount. Therefore, instead of having teachers serve as observers who collect observational data but do not interact with students, we invite the team to interact with the students during independent and group work time. It makes the event feel a little more casual and safe – "we are all in this together" instead of "we are all watching you." Additionally, interacting with students allows teachers to hone their own skill in asking questions, noticing and responding to student thinking, and capturing formative assessment data, essential characteristics of highly effective teaching. When we process the lesson later, teachers are able to share who they interacted with and how those students were making sense of the content. This adjustment to the model deepens teacher ownership of the process and promotes finding joy in opening up practice.

Reflection, Data Analysis, and Revision

It is important to process the lesson the same day it is implemented so observations are fresh in everyone's minds. I find there is a lot of excitement and the teachers have plenty they want to discuss. However, this is actually the most vulnerable moment for the teachers who facilitated the lesson as anyone can say anything, therefore it is important to manage it. To set the tone and maintain a safe environment, we agree on a few norms:

1. Stay student or lesson-focused
2. Make non-evaluative statements based on evidence.
For example, instead of "I liked ..." say, "I noticed _____ when _____."
3. Use "We" instead of "You."

For example, instead of “When **you** asked ...,” say, “I noticed when **we** asked _____, the student said _____.”

Taking the focus off the individual teachers and attributing the lesson to our collective decisions provides a level of safety in the process.

It is also important to provide an opportunity for the team to share their excited first impressions. Starting with a brief “go around” is a good way to get those positive thoughts into the room before settling into the more structured data analysis process. In the go-around teachers take turns sharing their initial reactions to what they saw and heard from the students. In every Lesson Study I’ve led, the go-around after each implementation is filled with relief, appreciation, and excitement.

With norms in place, we center ourselves in the research question and begin to look for answers in the data we collected. We go through the lesson section by section asking ourselves, “What did we notice in this part of the lesson that will inform our research question? Where is the evidence? What revisions should we make to the lesson?”

In the example below from Hilltop’s school-wide Lesson Study, a team is processing their observations from a math problem solving lesson. Their research question was, “How does the amount and timing of the scaffolding we provide affect the diversity of student responses?”

Teacher 1: “The way we led up to the problem without giving too much scaffolding really worked. That was a change from this morning and it allowed students to jump into the problem and try to figure it out from different angles as a team. They were really going for it. I think it was just the right amount of scaffolding.”

Facilitator: “So if we come back to our research question which focused on the

amount and timing of the scaffolding we provide, how did our changes in the lesson contribute to the variety of student responses we saw?”

Teacher 2: “Not giving the time for think-pair-share really allowed the class to stay super intrigued. I think we should keep that the same in the next lesson. In this morning’s lesson, our questions and think-pair-share time provided too much scaffolding so the interest wasn’t as high when they went back to their seats to work on it. But this afternoon, we could see their excitement when they got to jump right into the problem.”

Teacher 1: “I overheard kids groaning, when the time was up. They were bummed that they weren’t able to continue with the challenges and showing their work. We even had to stop some of the students from continuing writing because they wanted to keep going.”

Teacher 3: “And there were so many different responses this time. Can we look at their work?”

As is reflected in this interchange, analyzing the lesson in relation to the research question allowed the teachers to narrow their focus and make sense of specific actions they took that affected student learning. As a process, it empowers teachers to believe that they can have a positive effect on student learning. At Hilltop, identifying teacher actions and their relationship to student learning became an enduring characteristic of teacher collaboration that emerged from Lesson Study. Previous conversations about student progress had often been characterized by more of a blame-the-student or blame-the-parent mentality. Lesson Study helped to shift the conversation.

In addition to reflecting on how students respond to instructional elements of the lesson, analyzing student work is a key component of Lesson Study. At Hilltop Elementary,

we analyzed student work in different ways depending on what teachers thought would help inform the research question. Sometimes we sorted by student math thinking or strategies, sometimes we spread it out and sorted by emergent characteristics, and sometimes we analyzed it according to students' performance levels to measure the success of the lesson.

» We are looking for student thinking patterns and evidence of what students CAN do rather than what they CAN'T do.

Across every Lesson Study, I've found it important to set the tone for asset-oriented language when we analyze student work. I tell teachers that we are looking for student thinking patterns and evidence of what students CAN do rather than what they CAN'T do. It is common for teachers to use language such as "low students" or "high students." It is the facilitator's job to guide teachers to avoid deficit language. Language shapes thoughts and actions and influences culture. I have found that being explicit about this expectation during Lesson Study has lasting positive effects in day-to-day conversations about students; school culture begins to reflect a belief that we respect and maintain the dignity of every student when we discuss their work. Managing language and perspective is yet another way that the facilitator has the opportunity to influence school culture through the Lesson Study process.

Going Public: Sharing Ideas across the School

Another key component of Lesson Study is "going public" with the polished lesson as a way to celebrate the process and how teachers honed their craft. In the Japanese model, teachers, administrators, and parents from across districts and regions are invited to

observe and discuss the final implementation of the lesson. With the schools I work with, I have found orchestrating such a large event is not always manageable for the school. Instead, we typically maintain a focus on growing the school culture of shared practice and going public by inviting a few members of other grade levels to join the final day of a team's lesson implementation. This means including them in all parts of the day: preparing to teach, teaching, analyzing student data, and reflecting on the process. Sometimes we will invite a few parents and district administrators or even teachers from other schools.

Another way that I recommend regularly sharing learning throughout the process of a school-wide Lesson Study is to periodically bring the whole staff together so the teachers can hear what each team is exploring and learning. This activity allows each team to learn from the pedagogical epiphanies of the other teams and to adjust their lessons accordingly.

At Hilltop, we culminated the whole-staff collaboration aspect of the process by coming together for presentations after all the teams had completed their final implementation. Each team prepared a summary of their Lesson Study, complete with their research question, with what they learned, and often, with photos or videos of the journey. The teachers not only reflected on their own learning but connected student learning back to the overall school goals. A culmination event like this elevates the climate of professionalism at the site.

Final Thoughts

At Hilltop, with the support of the principal and the enthusiasm of the teachers, regular co-teaching and annual Lesson Study became enduring staples of the school's professional culture. Teachers frequently asked the principal to provide a substitute teacher or to cover the class himself so they could teach together.



© Andrea Barraugh

The support of the principal was essential in moving Lesson Study and co-teaching into the broader sphere of school culture. When new teachers came to the school, they often commented that they had never before been at a school where the teachers so openly explored instructional practice together. That culture was a selling point when we interviewed teaching candidates.

The benefits of Lesson Study for teachers, students, and school culture are profound. It is the most effective structure I have found to drill down into the pedagogical content knowledge, beliefs, and instructional decisions

of individual teachers while simultaneously shifting the collective mindset and culture of the school. I cannot overemphasize the necessity of the principal being involved in the process and the importance of a skilled facilitator. However, nothing is more important than maintaining teacher ownership of the process. Remember, Lesson Study is inquiry into teaching practice. It is about inspiring curiosity among teachers and students. It is about empowerment. As a teacher from Hilltop Elementary reminds us, it is about having “trust in our ability as teachers to discover what works when teaching our students.”

Lesson Study

PART I: INTRODUCTION

Lesson Topic:

Lesson Study Overarching Goal:

Lesson Study Research Question:

What are some of the instructional strategies you are interested in exploring?

Relevant Standards:

What will a successful student be able to do as a result of this lesson.

PART II RESEARCH

What will you do to learn more about the strategies you are interested in? What resources will you use? Who will you talk to?

PART III: SITUATING THE LESSON

What unit is this lesson part of? Where does it fall within the unit?

What prior knowledge do students have?

Part IV: LESSON PLAN

Student Learning Goal:			
Timing	Lesson Parts	Activity Description	Teaching Roles
	Launch		
	Explore		
	Summary		
What evidence of student learning will we look for?			
Differentiation:			

Part V: REFLECTIONS

Prep

Materials	Person Responsible

Implementation Schedule

Date	Time	Class	Co-Teachers	Data Collectors

Literatur

- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2004). Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Jacobs, V., Lamb, L.C., Philipp, R. & Schappelle, B. (2009a, April). Professional noticing of children's mathematical thinking. Paper presented at American Education Research Association Annual Meeting, San Diego.
- Jacobs, V., Lamb, L.C., Philipp, R. & Schappelle, B. (2009b, April). Responding on the basis of children's mathematical thinking. Paper presented at American Education Research Association Annual Meeting, San Diego.
- Lewis, C. (2000). Lesson study: The core of Japanese professional development. American Education Research Association, New Orleans. <https://eric.ed.gov/?id=ED444972>.
- Lewis, C. L & Hurd, J. (2011). Lesson Study Step by Step: How Teacher Learning Communities Improve Instruction. New Hampshire: Heineman.
- Lewis, C. C., Perry, R. R. & Hurd, J. (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61(5), 18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ716717>
- Perry, R. R. & Lewis, C.C. (2009). What is successful adaptation of lesson study in the US?. *Journal for Educational Change* 10, pp. 365–391 (2009). <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9069-7>
- Philipp, R. A. (2007b). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, pp. 257–315.
- Murata, A. & Kim-Eng Lee, C. (2021). *Stepping up lesson study: An educator's guide to deeper learning*. Routledge.
- Philipp, R. A. (2007b). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, pp. 257–315.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M. & Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 213–226.
- Teaching through Problem Solving (TTP). Mills College Lesson Study Group. <http://lessonresearch.net/ttp/lessonstudylesources.html>

Kontakt: abarraugh1@gmail.com

Andrea Holzinger & Brigitte Riegler

Lesson Studies im Berufseinstieg – ein Mehrwert für den Schulstandort?!

Seit 2019/20 ist in Österreich für alle neu in den Beruf einsteigenden Lehrerinnen und Lehrer eine durch Mentorinnen und Mentoren begleitete Induktionsphase vorgesehen. Im Vorfeld der Implementierung der Induktionsphase fokussierte ein Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Steiermark die Frage, inwieweit Lesson Studies einen geeigneten Ansatz für fachliche Kompetenzentwicklung in der Phase des Berufseinstieges darstellen. Weiters sollte herausgefunden werden, unter welchen Voraussetzungen dieser Ansatz zur Unterrichts- und Personalentwicklung am gesamten Schulstandort beitragen kann.



Andrea Holzinger,
Prof. Dr., Pädagogische
Hochschule Steiermark,
Arbeitsschwerpunkte:
Leitung des Instituts für
Elementar- und Primar-
pädagogik, Professions-
forschung, Diversitäts-
und Inklusionsforschung.



Brigitte Riegler,
Prof., MA, Pädagogische
Hochschule Steiermark,
Arbeitsschwerpunkte:
Fachdidaktik Mathematik,
Unterrichtsentwicklung,
Professionsforschung
mit Schwerpunkt
Berufseinstieg.

Berufseinstieg

Im Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen kommt dem Berufseinstieg eine besondere Bedeutung zu. In dieser Phase vollzieht sich die Entwicklung vom regelgeleiteten „Knowing that“ zum erfahrungsbasierten „Knowing how“ (Hericks, 2006). Das im Studium erworbene Wissen muss den praktischen Anforderungen entsprechend umstrukturiert, verdichtet und verbunden werden. Lehrpersonen sind gefordert, „Wissen und Erfahrung zu vernetzen, Verbindungen zu knüpfen und Synergien zu bilden“ (Keller-Schneider, 2020, S. 87). Während der Erwerb fachlichen Wissens und fachlicher Kompetenzen und die Auseinandersetzung mit fachlichen Fragestellungen und Methoden vorrangig im Studium liegen, gilt es in der Phase des Berufseinstiegs, diese „auf die Gestaltung von Unterricht zu beziehen und einen persönlichen Stil als Lehrer auszubilden“ (Hericks, 2006, S. 100). Die Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern ist der eigene Unterricht. Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht stehen im Schnittfeld von vier als Entwicklungsaufgaben identifizierten Anforderungsbereichen. Diese Entwicklungsaufgaben umfassen gemäß Keller-Schneider (2019) die identitätsstiftende Rollenfindung, die adressatenbezogene Vermittlung, die anerkennende Klassenführung und die mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule.

Die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben ist prägend und richtungsweisend für die weitere Entwicklung der Lehrperson (Henecka & Lipowsky, 2002; Terhart et al., 1994). Damit junge Lehrpersonen nicht unreflektiert Unterrichtskonzepte übernehmen, bedarf es einer Begleitung durch Schule, regionale Netzwerke und der Lehrerbildung (Keller-Schneider & Hericks, 2013). Als möglicher Ansatz für die Verbindung dieser drei Ebenen wurde im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Steiermark der Lesson-Study-Ansatz gewählt.

Am jeweiligen Schulstandort wurden Lesson-Study-Teams gebildet – bestehend aus Lehrpersonen im Berufseinstieg und solchen mit mindestens vier Jahren Berufserfahrung. Diese Teams setzten sich zum Ziel, den Unterricht in einem Fachbereich der Primarstufe durch gemeinsame Planung, Evaluation der Durchführung im Unterricht und Überarbeitung bzw. Adaption der Planungen kooperativ weiterzuentwickeln. Zusätzlich konnten die Teams ihre Erfahrungen in professionellen Lerngemeinschaften mit Teams anderer Schulen und Fachexpertinnen und Fachexperten der PH Steiermark austauschen und reflektieren. Darüber hinaus beschäftigte sich eine Begleitstudie der PH Steiermark mit den Fragen, welchen Beitrag Lesson Studies für die fachbezogene Unterrichtsentwicklung in der Phase des Berufseinstiegs und für die Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung am Schulstandort leisten.

Eckpunkte der Begleitstudie

Die Begleitstudie erfolgte im Mixed-Method-Design. Die Daten wurden bei Lehrpersonen im Berufseinstieg und berufserfahrenen Lehrpersonen mittels schriftlicher Befragung und leitfadengestützter, problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000) erhoben und deskriptiv und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Über einen Zeitraum von zwei Jahren nahmen 18 Schulen mit 33 Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in zwei der sieben Bildungsregionen der Steiermark daran teil. Um einen möglichst ganzheitlichen und realistischen Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren im Kontext von Lesson Studies, Unterrichtsentwicklung und Berufseinstieg zu gewinnen, wurde im zweiten Jahr an einer Schule zusätzlich eine Fallstudie durchgeführt, die alle Lehrpersonen des Schulstandortes umfasste.

Zu Beginn des jeweiligen Projektjahres erfolgte eine schriftliche Befragung, in deren

Mittelpunkt demografische Angaben zur Berufsbiografie und zur Perspektive auf die Unterrichts- und Schulentwicklung am eigenen Schulstandort standen. Die schriftliche Befragung am Ende des jeweiligen Projektjahres fokussierte die förderlichen Faktoren für die Durchführung von Lesson Studies sowie deren Bedeutung für die Unterrichtsentwicklung. Der Adressatenkreis der schriftlichen Befragung waren Schulleiterinnen und -leiter, Berufseinsteigerinnen und -einsteiger sowie berufserfahrene Lehrpersonen der teilnehmenden Schulen. Im Fragebogen für die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger befand sich zusätzlich noch ein quantitativ auszuwertender Fragenblock zu den Herausforderungen im Berufseinstieg. Abhängig von der Zielgruppe und vom Zeitpunkt der schriftlichen Befragung lag die Rücklaufquote zwischen 43 und 100 Prozent (Holzinger & Riegler, 2020).

» » „Natürlich macht man sich Gedanken, wie kann ich es so machen, dass ich jedem Schüler gerecht werde. Durch solche Konzepte wird einem wieder bewusst, dass du deinen eigenen Unterricht erforschen musst.“ (Berufseinsteigerin).

Die leitfadengestützten Interviews konzentrierten sich auf die konkreten Erfahrungen mit Lesson Studies. Folgende Themenfelder standen im Zentrum der Interviews: Einstellung der Beteiligten zu Unterrichtsforschung, Vorerfahrungen mit dem Lesson-Study-Ansatz, Erfahrungen mit und Erkenntnisse aus den Phasen der Lesson-Study-Zyklen, Nutzen von Lesson Studies für Kompetenzerweiterung und Weiterentwicklung von Unterricht, Zusammenarbeit der Lesson-Study-Teams und den Fachexpertinnen und -experten der PH Steiermark, Nutzen von Lesson Studies im Berufseinstieg (Holzinger & Riegler, 2020).

In Summe erfolgten 36 Interviews, die im Anschluss an die Durchführung inhaltsanalytisch ausgewertet und mit den Ergebnissen der schriftlichen Befragungen in Beziehung gesetzt und interpretiert wurden.

Ausgewählte Ergebnisse

Rückmeldungen über Wirksamkeit im Berufseinstieg

Die an der Studie beteiligten Berufseinsteigerinnen und -einsteiger sehen in Lesson Studies einen geeigneten Ansatz für die Begleitung im Berufseinstieg. Lesson Studies ermöglichen Impulse für die individuelle Lernbegleitung von Schülerinnen und Schülern und regen dazu an, Unterschiede zwischen unterrichtlichen Annahmen und der Realität zu erkennen. *„Wenn man jeden Tag unterrichtet, kommt man irgendwann in den Alltag hinein, und genau solche Konzepte wie die Lesson Studies regen dich dazu an, über den Unterricht verstärkt nachzudenken. Natürlich macht man sich Gedanken, wie kann ich es so machen, dass ich jedem Schüler gerecht werde. Durch solche Konzepte wird einem wieder bewusst, dass du deinen Unterricht erforschen musst.“* [BE¹]

Rückmeldungen zur Wirksamkeit des eigenen Unterrichts von Kolleginnen und Kollegen zu bekommen, wird als wertvoll resümiert. *„Wenn mir wer anderer hilft, finde ich das sehr gut, weil ich vieles nicht so wahrnehme im Unterricht mit der Menge an Kindern, als wenn jemand drinnen sitzt und mir über gewisse Kinder Rückmeldung gibt.“* [BE]

Erweiterung des fachlichen und methodischen Repertoires

Die unterschiedlichen fachlichen Expertisen und Methodenkompetenzen der einzelnen Teammitglieder werden bei der Planung und Durchführung von Lesson Studies als bereichernd wahrgenommen. Durch das breite

Methodenrepertoire der berufserfahrenen Lehrpersonen und durch die im Studium erarbeiteten aktuellen fachdidaktischen Ansätze der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger entsteht eine Win-Win-Situation für beide Gruppen: „Grundsätzlich war einmal der Ideenreichtum da. Durch das gemeinsame Planen hat jede/jeder Ideen einbringen können, wie wir eine Stunde aufbauen. Das war ein großer Nutzen, weil ich dadurch auch Methodenvielfalt erleben konnte.“ [BE] „Fachdidaktisch konnte ich einiges dazu lernen und die Erfahrung, einen Inhalt ganz anders zu erarbeiten als bisher, war fein.“ [L]

Lesson Studies ermöglichen Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ und leisten einen wertvollen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung am Schulstandort. „Ich denke mir, dass es sich nach diesen durchgeführten Studien herausgestellt hat, dass beide Seiten profitieren können. Man knüpft ein tolles Verhältnis mit den Kolleginnen, Kollegen, mit der Mentorin. Man kann sich über Ideen austauschen (...). Es werden verschiedene Methoden besprochen, angewendet, es hat jeder seine Stärken und Schwächen, wo man dann ein bisschen miteinander darüber reden kann und wir uns gegenseitig unterstützen können. Einfach die soziale Kompetenz, die hat sich sehr stark verbessert.“ [BE]

Schulleitung als entscheidender Erfolgsfaktor

In den Interviews wurde von allen Beteiligten auch auf die Bedeutung der Unterstützung durch die Schulleitung hingewiesen. Das Schaffen von zeitlichen Ressourcen für Lesson-Study-Teams ist an Volksschulen herausfordernd. Ohne Unterstützung der Schulleitung und des Kollegiums ist die gleichzeitige Anwesenheit von mehreren Lehrpersonen in einer Forschungseinheit nicht möglich. „Meine Aufgabe war das Schaffen von Freiraum, die Kolleginnen, die bei mir ja alle voll unterrichten und somit kaum Freistunden haben, freizuschaukeln und freizuspielen. Teilweise bin ich in die Klassen gegangen,

damit die Kolleginnen sich zusammensetzen konnten.“ [SL]

- » Meine Aufgabe war, die Kolleginnen und Kollegen freizuschaukeln. Teilweise bin ich in die Klassen gegangen, damit diese sich zusammensetzen konnten. (Schulleitung)

An einigen Standorten wurden in Folge des Projekts neue Teams gebildet, die Lesson Studies in unterschiedlichen Fachbereichen durchführen wollten. „Wir wollen es auch weiter pflegen. Wir haben es im Entwicklungsplan als eine der Maßnahmen verankert. Ob das in dem Ausmaß mit Vorbereitung, Durchführung, Reflexion und Interviews so weit ausgeführt wird, kann ich noch nicht abschätzen. Die Teams finden sich schon, glaub ich. Ich muss nur Ressourcen schaffen.“ [SL]

Implikationen für die Praxis

Das kollektive Lernen von berufserfahrenen und weniger berufserfahrenen Lehrpersonen bedarf des Verständnisses, dass die Begleitung von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern eine wertvolle Ressource für den Schulstandort ist. Qualifizierungsmaßnahmen für Mentorinnen und Mentoren müssen dem Rechnung tragen und das wechselseitige Lernen von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern und berufserfahrenen Lehrpersonen in den Mittelpunkt stellen. Das bedeutet, sich vom traditionellen Verständnis zu lösen, dass Mentoring auf einer Beziehung zwischen Expertinnen und Experten und Novizinnen und Novizen basiert.

Daraus leitet sich die Implikation ab, Lesson Studies als eigenes Modul in der Mentoring-Qualifizierung zu verankern und dabei einen Kompetenzerwerb im Bereich des Wissens, Handelns und der Haltung anzustreben.

An der PH Steiermark wird das seit 2019/20 bereits umgesetzt. Zu Beginn steht die Auseinandersetzung mit dem Modell der Lesson Studies. Im Anschluss mündet das in der Theorie erworbene Wissen in konkrete Planungen von Lesson-Study-Sequenzen, die in Gruppen in Form von Schulteams oder Fachgruppenteams erarbeitet werden. Nach der Umsetzung am jeweiligen Schulstandort werden die Planungsunterlagen, die Beobachtungsprotokolle und die Transkripte der durchgeführten Interviews mit den „Case-pupils“ als Grundlage zur gemeinsamen Analyse und Reflexion herangezogen. Erfahrungen mit den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern fließen in die Analyse und Reflexion ebenso ein, wie Rückmeldungen zur Resonanz im Kollegium, den eigenen Unterricht mithilfe von Lesson Studies weiterentwickeln zu wollen.

Zusammenfassung

Auf Basis der erhobenen Daten können zu den eingangs gestellten Forschungsfragen zusammenfassend folgende Schlüsse gezogen werden:

Die im Rahmen dieser Studie befragten Berufseinsteigerinnen und -einsteiger schätzen ihre fachliche und fachdidaktische Kompetenz mehrheitlich gut ein. Lesson Studies führen zu einer Vertiefung ihrer Kompetenzen und regen dazu an, verstärkt zu beobachten und das eigene Handeln zu hinterfragen. Weiters zeigen die Ergebnisse der Studie und die Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Mentoringqualifizierung an der PH Steiermark, dass Lesson Studies im Berufseinstieg als Ressource für Unterrichts- und Personalentwicklung angesehen werden kann.

Durch die Erforschung und Reflexion in Lesson-Study-Teams wird kollektives Lernen am Schulstandort ermöglicht. Durch die Verankerung von Lesson Studies in den Entwicklungsplänen erfolgt Unterrichts- und Personalentwicklung in nachhaltiger Form.

Sie kommen nicht nur in der Begleitung von Berufseinsteigerinnen und -einstiegern zum Einsatz, sondern ermöglichen auch die Partizipation von Kolleginnen und Kollegen am Schulstandort, die nicht als Mentorinnen und Mentoren tätig sind. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, das gezielte Beobachten der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie die gemeinsamen Reflexionen im Team werden besonders positiv resümiert und als Beitrag zur Schulentwicklung gesehen.

Für die Umsetzung bedarf es aber auch der Unterstützung der Schulleitung, die Personal- und Zeitressourcen für die Durchführung von Lesson Studies bereitstellt, die Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen und Teamentwicklung fördert und dem Teilen von Wissen und Können eine besondere Bedeutung zuspricht. Besonders für niedrig organisierte Schulen ist es notwendig, regionale Netzwerke für die Durchführung von Lesson Studies zu bilden. Hier könnten flexible Lesson-Study-Teams gebildet und verschiedene Formen von Mentoring erlebbar werden, wie Peer-Mentoring, Cross-Mentoring, Reverse-Mentoring. Die Moderation dieser Netzwerke könnte durch die Pädagogischen Hochschulen in Form von Entwicklungsbegleitungen durch Schulentwicklungsberaterinnen und -berater und Fachdidaktikerinnen und -didaktiker erfolgen.

Literatur

- Henecka, H. P. & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen - Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In: H. Melenk, K. Fingerhut, M. Rath & G. Schweizer (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg*. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 251–266.
- Hericks, U. (2006) *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2009). „Es ist natürlich 'n bisschen lauter als bei anderen Kollegen ...“ Individuelle Unterrichtsentwicklung in der Berufseingangsphase

- von Lehrerinnen und Lehrern. Online verfügbar unter: https://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/hericks/vortrag_koeln.pdf (1.9.2017).
- Holzinger, A. & Riegler, B. (2019). Lesson Studies im Berufseinstieg. In: K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair & Ch. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer, S. 165–184.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 296–313.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In: J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.), *Schule im Umbruch begleiten*. Opladen: Barbara Budrich, S. 135–148.
- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In: M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145–160.
- Keller-Schneider, M. (2020). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen. Münster New York: Waxmann
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (2014). Was ist der Fall. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Research*. Vol. 1. Nr. 1. Art. 22. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> (1.9.2017).

Kontakte:
andrea.holzinger@phst.at
brigitte.riegler@phst.at

1 Legende: BE (Berufseinstieger); L (erfahrene Lehrerin); SL (Schulleitung).

Marlies Krainz-Dürr

Zum Verhältnis von Lesson Studies und Aktionsforschung



Marlies Krainz-Dürr,
Mag. Dr., systemische
Organisationsberaterin,
wissenschaftliche Mit-
arbeiterin am Institut
für Unterrichts- und
Schulentwicklung der
Universität Klagenfurt.
Gründungsrektorin und
Rektorin der Pädagogi-
schen Hochschule Kärnten,
Viktor Frankl Hochschule.

Lesson Studies als Aktionsforschung light?

In den deutschsprachigen Ländern – insbesondere in Österreich – können Lesson Studies an die Tradition der Aktionsforschung anknüpfen und werden nicht selten als Variante dieser Form der Forschung von Lehrenden rezipiert und in Publikationen auch als solche bezeichnet. In der jüngsten überarbeiteten Auflage des Standardwerks der

Aktionsforschung „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (Altrichter, Posch & Spann, 2018) wird ein Kapitel am Ende des Buches den Lesson Studies und Learning Studies gewidmet.

Diese Form der Rezeption ist Chance und Gefahr zugleich. Sie erleichtert die Akzeptanz der Methode an den Schulen, läuft aber auch Gefahr, dass Schicksal vieler Innovationen zu teilen: Sie werden so lange gedreht und gewendet, bis sie sich problemlos in das Vertraute einfügen (dazu etwa Krainz-Dürr, 1999; Altrichter & Wiesinger, 2005).

Lesson Studies scheinen vertraut. Sie arbeiten mit bekannten Methoden der Sammlung und Analyse von Daten, erfolgen in Teamarbeit und Ablauf und Prozess ähneln einem Aktionsforschungsvorhaben. Und auch die Erfolgs- bzw. Misserfolgsbedingungen sind ähnlich. Mangelnde Kooperationsbereitschaft, zu wenig Zeit, hemmende Strukturen, einmalige Aktionen.

» Lesson Studies scheinen vertraut. Sie arbeiten mit bekannten Methoden und Ablauf und Prozess ähnelt einem Aktionsforschungsvorhaben. Und auch die Erfolgs- bzw. Misserfolgsbedingungen sind ähnlich.

Gabriele Isak, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Kärnten und Leiterin eines Qualifizierungslehrgangs für „Lesson Study Coaches“ (Isak, 2016) meint dazu: „Viele Aktionsforscher sagen ja, dass Lesson Study keine ‚wirkliche‘ Aktionsforschung sei, aber meiner Meinung nach ist Lesson Study Aktionsforschung auf sehr niederschwelligem Niveau. Es geht nur um eine Unterrichtsstunde, eine sogenannte ‚research lesson‘, die beforscht wird. Dabei kommen aber die Tools der Aktionsforschung zur Anwendung: Kooperation, Austausch von Expertise, Unterrichtsbeobachtung, Interviews und schlussendlich

professionelle Analyse und Reflexion von Unterricht. Der Vorteil von Lesson Study ist, dass sie mit relativ wenig Aufwand durchgeführt werden kann, aber dennoch nachhaltige Auswirkungen sowohl auf das Lernen der Schüler/innen als auch auf den Blick der Lehrer/innen auf den Unterricht hat.“ (Interview vom 24.2.2021)

Über die Einordnung der Lesson Studies scheint also auch unter Expertinnen und Experten Uneinigkeit zu bestehen. Es lohnt sich daher, der Frage nachzugehen, was Lesson Studies von Aktionsforschungsprojekten in deutschsprachigen Ländern unterscheidet und ob sie wirklich nur eine Variante einer bereits vertrauten Grundstruktur sind.

Lesson Studies als Kulturbruch

Wer versucht, Lesson Studies aus der Rahmung der Aktionsforschung zu befreien, wird feststellen, dass hier tatsächlich Neues in österreichische Schulen kommt, das sich zwar vertrauter Methoden bedient, aber – ernst genommen – einen tiefgreifenden Paradigmenwechsel bedeutet.

Sich auf einen Lesson-Study-Prozess einzulassen, bedeutet nicht selten, an die Grenzen der Strukturmerkmale von Schule zu stoßen und dabei einen Kulturwandel oder gar Kulturbruch zu riskieren. Tyack & Tobin (1994) haben diese Strukturmerkmale als „Grammatik der Schule“ bezeichnet, da diese ähnlich der Grammatik der Muttersprache Sichtweisen steuern und den Habitus prägen.

Wenn hier von Kulturbruch gesprochen wird, dann orientiert sich dieser Begriff an dem Kulturbegriff von Schein (1995), der nicht beobachtbares Verhalten und geäußerte Werte als Essenz einer Organisationskultur ansieht, sondern Grundannahmen, die auf einer tieferen Ebene liegen. Es sind die von den Organisationsmitgliedern geteilten Prämissen, die bei der Bewältigung von Problemen über einen langen Lernprozess

erworben wurden und als bewährte Strategien immer weniger infrage gestellt werden. Diese Grundannahmen sind es, die Veränderung und Weiterentwicklung oft nachhaltig behindern.

Kulturbruch 1: Schülerperspektive statt Lehrendensicht

In einem Lesson-Study-Projekt gibt die Perspektive der Schülerinnen und Schüler die Forschungs- und Entwicklungsrichtung vor. Der Unterricht wird zwar gemeinsam von Lehrenden nach fachdidaktischen Standards geplant und kompetent durchgeführt, aber ob er auch als „guter Unterricht“ betrachtet werden kann, darüber entscheiden nicht die Merkmale von Hilbert Meyer (2016), sondern letztlich die Schülerinnen und Schüler. Diese sind der Bezugspunkt einer Lesson Study, und sie werden als „Expertinnen und Experten“ ihres Lernens ernst genommen. Und wer Unterrichtsbeispiele aus asiatischen Ländern kennt, weiß, dass mit Lernen immer tieferes Verstehen und Kompetenzerwerb gemeint sind. Wenn Unterricht also nicht „beim Schüler/der Schülerin ankommt“ (eine häufige gehörte Forderung der Pädagogik), dann gibt es keine Ausreden mehr. Dann ist der Unterricht nicht optimal verlaufen. Dass die Grammatik der Schule der Partizipation von Schülerinnen und Schülern nicht unbedingt förderlich ist, wurde jedoch für die deutschsprachigen Länder gerade in jüngerer Zeit pointiert herausgearbeitet (Feichter, 2020).

Kulturbruch 2: Verantwortung im Kollektiv statt Einzelverantwortung

Lesson Studies beruhen auf dem Prinzip der Kollaboration und Vergemeinschaftung. Der Unterricht in einem Fachgebiet wird gemeinsam in einer kleinen Gruppe geplant, Daten gemeinsam erhoben und ausgewertet, Planungen gemeinsam überarbeitet. Das „Produkt“ wird gemeinsam verantwortet, „gehört“ allen und wird auch gerne mit anderen geteilt, nicht, weil man eben nett ist und sich in einer

Gruppe gut versteht, sondern weil dies zur professionellen Selbstverständlichkeit gehört.

Diese Haltung kratzt – das belegen auch einige Beispiele in diesem Heft – noch immer an dem mentalen Modell des Lehrenden als Einzelkämpfer, der seine Klassentüre nur ungern öffnet und keine Einmischung in seine Methodenfreiheit duldet (vgl. das oft beschriebene Autonomie-Paritätsmuster, Lortie, 1975). In den Lesson Studies aber müssen Lehrende nicht nur ihre Klassentüre öffnen, sondern sehen auch ihre Vorstellungen von gutem Unterricht und liebgewordenen Routinen vor Fachkolleginnen und -kollegen auf den Prüfstand gestellt. Das setzt einiges an Vertrauen und Sicherheit voraus, zumal gemeinsame Planung und Weiterentwicklung von Unterricht – zumindest in den deutschsprachigen Ländern – (noch) kein Merkmal der Schulkultur ist.

Kulturbruch 3: Gesicherte Rahmenbedingungen statt Kreativlösungen

Wenn Lesson Studies keine einmaligen Aktionen, sondern fixer Bestandteil der Unterrichtsentwicklung an Schulen werden sollen, braucht es verlässliche Rahmenbedingungen und stützende Strukturen. Die Schulleitung wird daher in etlichen Studien als entscheidender Faktor genannt und in die Verantwortung genommen, diese bereitzustellen. Es ist jedoch fraglich, ob der Gelingensfaktor Schulleitung hier nicht zu kurz greift. Den Unterricht der Lehrenden zu übernehmen, damit sich diese zu einer Lesson Study treffen können (vgl. Holzinger & Riegler in diesem Heft), das Engagement und die Motivation einer Lehrerin nutzen und Freiwilligenteams tatkräftig unterstützen (Oberthaler & Tulowitzky in diesem Heft), kann bestenfalls ein Anfang, aber keine befriedigende Lösung auf Dauer sein. Kreative Lösungen und das Engagement Einzelner wird Lesson Studies nicht nachhaltig in der Unterrichts- und Personalentwicklung von Schulen verankern können, auch wenn die Hoffnungen auf die Sogwirkung erfolgreicher

Beispiele immer wieder beschworen wird. Motivation und Engagement Einzelner verändert noch keine Kultur. Für Schul- und Unterrichtsentwicklung in deutschsprachigen Ländern tut sich daher ein Dilemma auf, in das Länder mit anderem Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern gar nicht erst kommen. Solange es noch immer eine erfolgreiche Strategie sein kann, auf Methodenfreiheit zu pochen, Kooperation auf ein Minimum zu beschränken, die Klassentüre meist geschlossen zu halten, werden Lesson Studies so wie andere erfolgreiche Methoden der Unterrichtsentwicklung ein (bestenfalls) hochgeachtetes Inseldasein im Schulbereich führen.

Resümee

Was sagen nun diese Ausführungen über das Verhältnis von Aktionsforschung und Lesson Study? Beide Ansätze fordern die schulische Kultur in den deutschsprachigen Ländern heraus. Aber während Aktionsforschung in Österreich bereits auf ein Vierteljahrhundert an Geschichte zurückblickt, ist Lesson Study in deutschsprachigen Ländern vergleichsweise jung. Aktionsforschung hat sich – anfangs noch irritierend – in dieser langen Zeit gut an die schulischen Strukturen angepasst. Die Klassentüren werden aufgemacht, aber der Lehrende, der *seinen* Unterricht erforschen möchte, bestimmt weitgehend selbst, was die Fragestellung ist und worauf geschaut werden darf. Die „[i]ndividuelle Forschung ist eingebettet in eine professionelle Gemeinschaft“ (Altrichter et al., 2018, S. 13), die als „kritische Freunde“ Rückmeldungen und Hilfestellungen bei der Erforschung des Unterrichts geben, aber sich nicht zu der Planung ohne Aufforderung äußern. „Die Kontrolle über Beginn, Verlauf und Beendigung eines Forschungsprozesses über Unterricht liegt bei der Lehrperson“ (ebd., S. 16). Dazu sind ethische Regeln vereinbart, wie das Prinzip der

Vertraulichkeit, dass Daten so lange Eigentum der Personen bleiben, bis diese sie zur Veröffentlichung „autorisiert“ haben. Die Einholung der Perspektive von Schülerinnen und Schülern ist wichtig, aber nicht explizit gefordert, so wie die Blickrichtung nicht auf das Lernen eingegrenzt ist. Kollektive Planung des Unterrichts kommt im Rahmen der Aktionsforschung nur vor, wenn die Fragestellung der Lehrenden dies zulassen.

» Aktionsforschungen sind Forschungsprojekte und als solche einmalig, zielen aber nicht auf die Institutionalisierung an Schulen. Genau das aber ist das Ziel von Lesson Studies: fixer Bestandteil von Unterrichtsentwicklung eines Berufsstandes zu werden.

In diesen Regeln spiegelt sich ein mühsamer Anpassungsprozess an Schulkulturen in deutschsprachigen Ländern, in denen die Autonomie der Lehrenden sehr hochgehalten und das Kollektiv schwach ausgeprägt ist. Es wird aber auch deutlich, dass die Aktionsforschung trotz ihrer langen Geschichte, ihrer Verbreitung und ihrer Erfolge im Professionsverständnis kaum Niederschlag gefunden hat. Noch immer müssen Freiräume für Aktionsforschungsprozesse an Schulen jedes Mal neu geschaffen werden, und es ist kein Zufall, dass Aktionsforschung dort fix verankert werden konnte, wo diese Strukturen bereits bestanden haben: in der schulpraktischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich.

Dort haben nun auch Lesson Studies eine feste Heimat in Österreich gefunden. Dass sie hier als Variante der Aktionsforschung angesehen werden, lässt allerdings befürchten, dass sie ein ähnliches Schicksal wie diese erleiden. Wenn Lesson Study als bloße Variante der Aktionsforschung rezipiert und vereinnahmt wird, dann wird der eigentliche Kulturbruch, den sie – ernst genommen – verursachen,

neutralisiert. Aktionsforschungen sind Forschungsprojekte und als solche einmalig, können zwar Folgeprojekte nach sich ziehen, zielen aber nicht auf die Institutionalisierung an Schulen. Genau das aber ist das Ziel von Lesson Studies: fixer Bestandteil von Unterrichtsentwicklung eines Berufsstandes zu werden.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5. grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). Implikationen von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: *journal für schulentwicklung*, 9 (4), S. 28–36.
- Feichter, H. (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis. Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In: S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg), *Partizipation und Schule – Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer, S. 25–40.
- Isak, G. (2016). Lesson Study als Modell professioneller Reflexion am Schulstandort In: *journal für schulentwicklung*, (20)4, S. 27–32.
- Krainz-Dürr, M (1999). Wie kommt Lernen in die Schule. Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck-Wien: Studienverlag.
- Meyer, H. (2016). Was ist guter Unterricht? 14. überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Lortie, C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: U. Press.
- Schein, E. (1995). *Unternehmenskultur. Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt-New York: Campus.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The 'Grammar' of Schooling. Why has it been so hard to change. In: *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453–479.

Kontakt: marlies.krainz-duerr@ph-kaernten.ac.at

Stefanie Ernst

Diskriminierungs- und diversitätssensible Schule? Zur Evaluation eines schulischen Kooperationsprojektes



Stefanie Ernst,
*Prof. Dr., lehrt und forscht
am Institut für Soziologie
der Universität Münster.
Forschungsschwerpunkte:
Arbeits-, Organisations-
und Wissenssoziologie,
Prozesstheorie,
Geschlechter- und
Diversitätsforschung.*

Einleitung

Die Labels „Schule ohne/gegen Rassismus“, „Schule mit Courage“ o.ä. sind allein in NRW bereits an ca. 110 Schulen vergeben worden und symbolisieren ein besonderes Diskriminierungsbewusstsein. Um dieses Leitbild aufrechtzuerhalten, sind jedoch kontinuierlich Aktionen vorzuhalten. Hieran knüpft das vorgestellte Projekt in unterschiedlicher Weise an. Diskriminierung und Stereotypisierungen

werden dabei als Ausdruck von ungleichen, habituell verinnerlichten Machtverhältnissen verstanden. Verhaltensänderungen im Lehrkörper, Eltern- und Schülerschaft zu erzielen, geht damit über kognitive Einsichten hinaus. Auch die oft zu vernehmende Forderung nach kompletter Diskriminierungsfreiheit verkennt zuweilen die Eigendynamik sozialer Unterscheidungspraktiken und bleibt verkürzt. Vielmehr können realistischere und erreichbare Ziele darin liegen, zunächst einmal nicht nur *diskriminierungssensibel* zu lehren, lernen und zu kooperieren, sondern diese Sensibilität auch als Teil der Schulkultur zu leben.

Design des Forschungsprojekts

Am Projekt SPRYNG (<https://www.unimuenster.de/Soziologie/forschung/projekte/spryng.shtml>) waren acht Schulen (Gesamtschule, Gymnasium und Kolleg) und ein Zentrum für Lehrerbildung aus Nordrhein-Westfalen beteiligt, die über die Einbindung der Bezirksregierung rekrutiert wurden. Drei Viertel der Schulen waren bereits als Projekt-schulen (Schule gegen/ohne Rassismus, Schule mit Courage) vorgebildet und sensibilisiert, ein Viertel bearbeitete das Thema erstmalig. Die entsendeten 20 Lehrkräfte wurden in ein von der Universität Münster in Kooperation mit dem städtischen Kommunalen Integrationszentrum veranstaltetes Qualifizierungsprogramm aufgenommen, um sie zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auszubilden und die Schulentwicklung insgesamt diskriminierungssensibel weiterzubringen. Dabei wurde an bestehende Schulentwicklungsprozesse vor Ort angeknüpft, indem diese mit der europäischen (Charta der Vielfalt) und dem deutschen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) verknüpft wurden. Die Qualifizierungsmaßnahme wurde von der Kursleitung evaluiert und mit Ergebnissen einer von der Universität Münster durchgeführten Bevölkerungsumfrage im Regierungsbezirk

verbunden. Die Projektschulen wurden dabei von ihren entsendeten Lehrkräften laufend über den Prozess informiert. Ein gemeinsamer Dialogtag zum Projektende versammelte schließlich alle Projektteilnehmenden (Lehrkräfte, Schulleitungen, Projektleitung und Bezirksregierung) zur öffentlichen Präsentation der Ergebnisse.

Damit lieferte das Projekt eine kompatible Verknüpfung von Durchführung und Evaluierung einer Qualifizierungsmaßnahme sowie begleitender Erhebung qualitativer und quantitativer Prozessdaten zur Diskriminierung. Die Bevölkerung des Regierungsbezirks (n=228) wurde durch die Universität telefonisch, Expertinnen und Experten (n=20) aus Zivilgesellschaft, Verwaltung und Politik persönlich und 97 (von den Lehrkräften zuvor angefragte) Schülerinnen und Schüler schriftlich befragt, um eine Basis für die Entwicklung schulischer und politischer Handlungsfelder zu liefern. Diese Befragungsergebnisse konnten damit die pädagogischen Konzepte der Lehrkräfte empirisch aktuell fundieren und das Thema Diskriminierung konkreter fassen. Dies beförderte sodann eigene schulische Umfeldstudien sowie ein permanentes *Peer-to-Peer-Coaching* von schulischen *Antidiskriminierungslotsen* und Lehrkräften am Ende der Maßnahme.

Ausgewählte Ergebnisse der Bevölkerungsumfrage

Die von der Universität Münster durchgeführten Befragungen (Ernst, 2021) zeigen, dass zwischen erlebter und zugeschriebener Diskriminierung zum Teil erhebliche Diskrepanzen bestehen. So gaben die Befragten in der *Bevölkerungsstudie* auf die Frage, ob sie in den letzten zwölf Monaten Diskriminierungen beobachtet haben, an, dass dies zu 40 Prozent bezogen auf die Herkunft, 29 Prozent auf Religion und 22 Prozent auf das Geschlecht zutraf. Besonders die Schülerinnen

und Schüler nahmen mit 43 Prozent noch stärker herkunftsbezogene Ungleichbehandlung wahr. Alters- sowie Geschlechterdiskriminierung wurde in dieser Gruppe dagegen deutlich weniger wahrgenommen, als es die Bevölkerungsumfrage aufwies. *Beide Gruppen* (Schülerinnen und Schüler zu 63 Prozent und die Bevölkerung zu 57 Prozent) berichteten, persönlich eher weniger bis keine Diskriminierung erfahren zu haben. 58 Prozent der befragten Bevölkerung hielten Maßnahmen gegen Diskriminierung für effektiv, während das AGG sowie die Rechtslage 34 Prozent gegenüber 31 Prozent der Schülerinnen und Schüler bekannt waren, sodass ebenfalls noch weitere Informationsarbeit geleistet werden kann. Besonders *Geschlechteridentität* und *sexuelle Orientierung* waren hier neue Themen. Kreuztabellenanalysen machten aber auch Fortschritte im *Rechtsbewusstsein* exemplarisch deutlich. Je nach persönlicher Diskriminierungserfahrung wurde das soziale und rechtliche Hilfe- und Beratungssystem genutzt. Prinzipiell galt bei der Frage, an wen man sich im Falle von Diskriminierung wenden würde, für insgesamt 42 Prozent der Befragten zunächst der persönliche Nahbereich als Auffangbecken. Gemessen an den Indikatoren *erfahrener Diskriminierung* und *potenzieller Nutzung* von institutionellen Anlaufstellen wurde ein relativ starkes Rechtsbewusstsein deutlich. Denn, je nach persönlicher Diskriminierungserfahrung vertrauten bis zu 37 Prozent auf die Polizei, gefolgt von Anwälten (bis zu 28 Prozent). Dagegen erschienen institutionelle Angebote (12 Prozent) vergleichsweise weniger geeignet. In Schulen sollten daher bedarfsgerechtere und differenziertere Beschwerde- oder Anlaufstellen explizit für Diskriminierung weiterentwickelt werden.

Ergebnisse der Befragung von Expertinnen und Experten

Diskriminierungsformen

Wohlbefinden, Motivation und Gesundheit hängen eng mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Klima, aber auch mit dem „Schulklima“ zusammen. Besonders die sexuelle Orientierung, das Geschlecht wie auch die soziale Herkunft spielten daher eine starke Rolle im Bewusstsein sowohl der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler. Die Interviews verwiesen dabei auf *vielfältige Symptome* bei *persistenter Diskriminierung*. Subtile Diskriminierung wurde ebenso genannt wie „offene Gewalt“ gegenüber Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler, während allgemein das Verständnis für sowie die Toleranz von Vielfalt gewachsen seien. Trotz institutionalisierter Rechte seien aber Antisemitismus wie auch Sozialneid nach wie vor große Probleme. Gefragt nach der persönlichen Einschätzung gesellschaftlichen Wandels in den letzten 25 Jahren wird für die verschiedenen Diskriminierungsdimensionen *sexuelle Orientierung*, *Migration* und *Geschlecht* ein politisiertes Verständnis festgestellt, bei dem sich ein institutioneller Wandel vollzogen habe. Auch sexuelle Identitäten seien thematisierbar geworden. Ein Experte schilderte einen Prozess, der von der „Entlassung Homosexueller aus der Schule“ noch in den 1980er Jahren hin zu einem inzwischen tolerierten Coming-out reiche. Trotzdem werde in der Schule Homosexualität immer noch tabuisiert und übersehen, obwohl seit 2001 im Lehrplan stehe, „dass das gleichwertig zu behandeln ist“, meinte ein engagierter Schüler. Einen Grund sah er in „sogenannten besorgten Eltern, die eine Frühsexualisierung ihrer Kinder befürchten“.

Implementierung

Wenn innovative Projekte vor allem Junglehrkräften übertragen werden, das Gesamtkollegium sich aber dem Prozess entzieht, gelingt

es kaum, eine diskriminierungssensible *Schulkultur* umfassend zu gestalten. Davon berichteten vielfach auch die Lehrkräfte in der Qualifizierung. Hilfllosigkeit und der Wunsch nach Unterstützung wurden ebenso sichtbar wie die hohe Arbeitsverdichtung durch neue Projekte. Besonders in der Auswertung des Projektes wurde daher angeregt, bestehende Beratungsangebote wie etwa „Streitschlichtende“ mit innerschulischer Präventionsarbeit oder Schulungsmodulen im Regelunterricht zu verbinden. Individuell „couragiertes“ Verhalten nicht nur in internationalen und/oder „Inklusionsklassen“ einzuüben und „starre Rollenbilder, Sexismus und Rassismus“ sowie behindertenfeindliche Witze und Cybermobbing zu sanktionieren, müsse zudem kontinuierlich und breit mitgetragen und nicht nur auf punktuelle Aktionen oder Projekte verlagert werden.

Förderliche Maßnahmen

Schulen könnten über unterschiedliche Instrumente ein Klima des Hinschauens statt Ignorierens – insbesondere auch über die Modellwirkung von Lehrkräften, die zeitnah reagieren – erzeugen. Ein transparentes diskriminierungssensibles Regel- und Sanktionssystem gebe Lehrkräften dabei die nötige Unterstützung und den wichtigen „Rückhalt von der Schulleitung“. Nachhaltigkeit in einer diskriminierungssensiblen *Schulkultur* zu sichern sowie die institutionelle Unterstützung durch die Schulleitung und Bezirksregierung zu erreichen, wünschten sich auch die qualifizierten Lehrkräfte zum Projektabschluss. Als besonders „hilfreich“ und gelungen wurde die Trainings- und Lehrsituation gerade im Zusammenspiel mit wissenschaftlicher Begleitforschung, Methodenvermittlung sowie Rechtskunde zum AGG und zu wichtigen Anlaufstellen beurteilt.

Entwicklungsergebnisse

Dass es sich lohnend gestaltet, einen *schulkulturellen Wandel* einzuleiten, zeigen die

Widerstände wie auch Erfolge: So wurden trotz organisationaler Widrigkeiten (Freistellung der Lehrkräfte, abrupter Projektausstieg einer Schule, schwierige Schnittstellenkommunikation) im Entwicklungsprozess der beteiligten Schulen auf mehreren Ebenen erfolgreiche Schritte für die Weiterentwicklung der jeweiligen *Schulkultur* unternommen. Aus der Qualifizierungsgruppe heraus wurde ein „Manifest gegen Diskriminierung“, ein Modul „Empathy, Diversity, Communication, Activity“ (EDCA) formuliert sowie an das Konzept der gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg, 2013) mit „Streiten, aber fair!“ angeschlossen. Theaterstücke und der Anschluss an regionale Aktionen (Lichterketten) oder nationale Gedenkkulturen (etwa Holocaust-Gedenktag am 27. Januar) folgten in weiterem Verlauf. Diese Aktionen verbanden die beteiligten Schulen miteinander und wurden in Peer-to-Peer-Treffen weiter moderiert, sodass überschulische Gemeinsamkeiten für diverse organisationale Settings erarbeitet wurden. Darüber hinaus wurden thematische Videos mit oder von Schülerinnen und Schülern angefertigt, die sensibel auf die Dimension Migration und Herkunft eingehen. Auf einer projekteigenen Webplattform wurden die Bausteine, Schulungs- und Programmmodule neben umfangreichem Fachmaterial zugänglich gemacht und stellten so einen permanenten, geschützten Onlinewerkzeugkoffer für die beteiligten Schulen bereit.

Leitend für empirisch angeregte Schulentwicklung und Evaluation sind daneben unterschiedlich aggregierte Daten, die in praktikablem Umfang mit übersichtlichen Darstellungen zeitnah rückgemeldet werden sollten. Über die laufenden Ergebnisrückkopplungen hinaus dienen zudem Umfeldstudien der Schülerinnen und Schüler, die unter Nutzung der Bevölkerungsumfrage und eigener empirischer Nahbereichsanalysen (durch computergestützte Verfahren wie *GrafStat*, *LimeSurvey* oder *Survey Monkey*) weiterverfolgt werden können, einer umfassenden

Beteiligung schulischer Akteure. Ob und inwiefern ein schuleigenes *Diskriminierungsmonitoring* angestrebt werden sollte, blieb jedoch ebenso offen wie die infrastrukturelle Sicherung und Institutionalisierung der angebotenen Reflexionsprozesse.

Ausblick

Expertinnen und Experten weiter einzubinden, hilft, die in der Studie bereits erschlossenen Indikatoren für Schulkultur (z.B. pädagogische Gemeinsamkeit, Regeln, Rückhalt, transparentes Konflikt- und Ablaufmanagement, Unterstützung, Entlastung und Belastungspläne) mit und in Schulen weiter zu bearbeiten. Diese Ansprüche und Zielvorstellungen an schulische Praxis mit den ohnehin schon gewachsenen Qualitätsanforderungen zu vereinbaren, machen damit für eine diversitätssensible Ablauforganisation und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen das *zentrale*

Problem diskriminierungssensibler schulischer Entwicklungsprozesse aus. Die Auseinandersetzungen mit diesem Thema finden im Kontext von Schulkultur- und Qualitätsdiskursen in jüngster Zeit zwar allmählich statt; sie stehen aber noch am Anfang (Foitzik & Hezel, 2019).

Literatur

- Ernst, S. (2021). SPRYNG – Spreading Young Non-discrimination Generation. Diskriminierung im Regierungsbezirk Münster. Ausgewählte Ergebnisse. BEMA Working Paper Nr. 9. Online verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/soziologie/bema/berichte/bema-paper_ausgabe_9_ende.pdf (13.5.2021).
- Foitzik, A. & Hezel, L. J. (Hrsg.) (2019). Diskriminierungskritische Schule: Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim: Beltz.
- Rosenberg, M. B. (2013). Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn: Junfermann.

Kontakt: stefanie.ernst@uni-muenster.de

Aktuelles zum Thema

Soukup-Altrichter, K., Steinmair G. & Weber C. (Hrsg.) (2020). Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung von Unterricht und Lehramtsstudien. Wiesbaden: Springer Verlag, 260 Seiten, ISBN 978-3-658-27748-2.

Der auch als Online-Ausgabe erschienene Sammelband führt in das Konzept der Lesson Studies als Modell für die Lehrerbildung ein. Er enthält unterschiedliche Varianten von Lesson Studies an österreichischen Hochschulen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie Forschungsbefunde und Praxisbeispiele zur Umsetzung von Lesson Studies in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden in Österreich.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber des Sammelbandes verstehen Lesson Studies als eine Variante der Aktionsforschung, die in Österreich zu einem fixen Bestandteil der Lehrerbildung gehört.

Ausgehend von einem Modell der Lesson Studies in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern werden spezifische Merkmale dieses Entwicklungsansatzes erläutert und das Potenzial für den Einsatz in der Ausbildung von Lehrenden ausgelotet. Der Sammelband enthält zahlreiche Beispiele, wie diese Form der Professionalisierung im Rahmen pädagogisch praktischer Studien an österreichischen Hochschulen eingesetzt werden kann. Die Beispiele sind Teil eines umfangreichen Entwicklungs- und Forschungsprojekts an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich zu verschiedenen Facetten dieses Ansatzes (Perspektivenwechsel, Kooperation der Lehrenden, Integration von Theorie und Praxis, Sensibilisierung für die Lernendenperspektive u.ä.). Obwohl die Beispiele zum Großteil aus dem Bereich der Ausbildung für unterschiedliche

Schultypen stammen (Primarstufe bis berufsbildende Schulen), sind sie doch auch für Fortbilderinnen und Fortbilder sowie Schulentwicklungsberaterinnen und -berater interessant. Die gut dokumentierten qualitativen und quantitativen Studien geben Einblicke in das Prozessgeschehen, markieren Stolpersteine der Umsetzung und geben Anregungen, wie mit dem Konzept der Lesson Studies in verschiedenen Kontexten zur Professionalisierung von Lehrpersonen umgegangen werden könnte.

Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2019). Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. Pädagogik für Niederösterreich, Band 7. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag, 264 Seiten, ISBN: 978-3-7065-5935-5

Wer sich über die theoretischen Grundlagen informieren und über handlungsorientierte Anleitungen zur Umsetzung von Lesson Studies anregen lassen möchte, ist mit diesem Handbuch gut bedient.

In einem einleitenden Kapitel werden wichtige Begriffe aus dem Bereich der Lesson Study geklärt und die methodischen Herangehensweisen erläutert. Dabei werden vor allem unterschiedliche Formen der Beobachtung und Dokumentation der Lernaktivitäten sowie Strategien der Befragungen zum besseren Verstehen und der Weiterentwicklung des Unterrichtsgeschehens beschrieben und darauf aufbauend Handlungsoptionen benannt. Ausführungen zur Variationstheorie, einer Lerntheorie, die auch in den Lesson Studies zur Anwendung kommt, runden den Einführungsteil ab.

Im zweiten Kapitel werden Lesson Studies als Professionalisierungskonzept von Lehrpersonen und Möglichkeit der

Unterrichtsentwicklung diskutiert und erste Forschungsbefunde zur Wirksamkeit benannt. Besondere Aufmerksamkeit erhalten dabei Möglichkeiten und Grenzen dieses Ansatzes.

Im dritten Teil des Handbuches werden Beispiele vorgestellt wie Lesson Studies in den unterschiedlichen Schulstufen (Primar- und Sekundarstufe) als Methode der Unterrichtsentwicklung sowie im hochschulischen Bereich in der Ausbildung von Lehrkräften umgesetzt werden können.

Siehe dazu auch die Webseite <https://www.ph-noe.ac.at/de/lessonstudy.html>

Kreis, A. & Staub, F. (2017). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung. Köln: Wolters Kluwer/Carl Link, 148 Seiten, ISBN: 978-3-556-06980-6

Die Unterrichtskompetenz von Lehrpersonen ist ein zentraler Faktor für das Lernen und somit den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Wie kann das Lehrpersonal die eigene Unterrichtskompetenz eigenverantwortlich und effektiv erweitern? Die Antwort: mit kollegialem Unterrichtscoaching.

Mit diesem neuen Ansatz plant und reflektiert das Lehrerkollegium, ein Team von Lehrpersonen oder Einzellehrkräfte das Unterrichtshandeln gemeinsam mit einem Kollegen oder einer Kollegin immer mit dem Ziel, neue und optimierte Lernarrangements zu entwickeln und umzusetzen.

Insbesondere in Zeiten von Inklusion und zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer ist kollegiales Unterrichtscoaching eine wertvolle Hilfe für die Unterrichtsentwicklung. Positive Nebeneffekte sind: ein verbesserter Austausch innerhalb des Lehrerkollegiums mit dem Resultat eines besseren Arbeitsklimas.

Dieses Werk gibt einen Überblick über den aktuellen Stand von kollegialem Unterrichtscoaching, liefert konkrete Arbeitsmaterialien

und zeigt ausgewählte Coachingsequenzen mithilfe von Videos.

Schwarz, J. (2013). Unterrichtsbezogene Führung durch „Classroom Walkthrough“. Schulleitungen als Instructional Leaders. Innsbruck: Studienverlag, 144 Seiten, ISBN: 978-3-7065-5715-3

Der Themenbereich „unterrichtsbezogene Führung“ und das dazu passende Instrument des „Classroom Walkthrough“ (CWT) hatten im deutschsprachigen Raum noch nie eine so hohe Relevanz wie heutzutage. Schulleiterinnen und Schulleiter erleben durch die zunehmende Übertragung von Verantwortung im Bereich der pädagogischen Führungs- und Leitungsaufgaben eine Erweiterung ihres Aufgabenbereichs. Sie sind jedoch oft nicht ausreichend für diese Tätigkeitsbereiche ausgebildet. Ein nachträglicher Erwerb fehlender Kompetenzen ist notwendig, und deshalb befinden sich viele auf der Suche nach im Schulalltag wirkungsvollen und wissenschaftlich erprobten, zeitschonenden Strategien und Werkzeugen, um die an sie gestellten Aufgaben effizient und effektiv umsetzen zu können. Dieses Buch richtet sich an Schulleitungen bzw. Schulleitungsteams, die auf der Suche nach Wegen sind, Unterricht und das Lernen an der Schule besser in den Blick zu bekommen, und präsentiert eine wirkungsvolle Methode für unterrichtsbezogene Führung und zielgerichtetes Vorantreiben von Schulentwicklungsprozessen. Die Basis dazu bieten regelmäßige, strukturierte Einblicke in die Prozesse des Schulalltags wie Unterrichtsgestaltung, Lernen und Leistungsbeurteilung sowie die dialogische Reflexion über die Praxis.

Aktuelle Neuerscheinungen

Derscheid, S. (2019). Transformationsprozess schulische Inklusion. Eine qualitative vergleichende Einzelfallanalyse. Münster: Waxmann, 386 Seiten, ISBN: 978-3-8309-3992-4

Wie gelingt Inklusion in Schulen? Die vorliegende Studie will dazu eine Antwort geben. Sie untersucht die Implementation von Inklusion am Beispiel von Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg. Herausforderungen der inklusiven Beschulung an dieser neuen Schulart zeichnet die Autorin an zehn Schulen mit umfassendem Interviewmaterial nach. Die interessanten Ergebnisse verweisen nicht nur auf Unterschiede in den regionalen Verwaltungsvorschriften und Rahmenbedingungen der Schulen, sondern auch in der Umsetzung durch die Lehrkräfte und ihren Deutungen der rechtlichen Vorschriften. Mit seinen Einblicken in die administrativen Vorgaben, die institutionellen Implementationsprozesse und die praktische Umsetzung von Inklusion im Unterricht wendet sich der Band nicht nur an Schulleitungen und Lehrkräfte, Studierende und Lehrende an Hochschulen sowie an Personen der Bildungsadministration, sondern auch an Eltern und die interessierte Öffentlichkeit.

Weigand, G., Fischer, C., Kämpnick, F., Perleth, C., Preckel, F., Vock, M. & Wollersheim, H.-W. (Hrsg.) (2020). Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Weinheim-Basel: Beltz, 282 Seiten, ISBN: 978-3-407-25836-6

Der Band stellt die theoretischen Grundlagen, die inhaltlichen Schwerpunkte und methodischen Vorgehensweisen des international einmaligen Forschungs- und Schulentwicklungsprojekts zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger

Schülerinnen und Schüler vor. Eingebettet in die Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ arbeitet der Forschungsverbund LemaS mit bundesweit 300 Schulen aller Schulformen in Teilprojekten an Materialien für den potenzialfördernden Fachunterricht, an Konzepten zur diagnosebasierten Förderung (potenziell) leistungsstarker Kinder und Jugendlicher sowie an Maßnahmen zur leistungsfördernden Schulgestaltung und kooperativen Netzwerkbildung. Die Beiträge zeigen die enge transdisziplinäre Verknüpfung aktueller theoretischer Ansätze und empirischer Erkenntnisse zur Leistungs- und Begabungsförderung im engen Dialog mit der Praxis.

Brüsemeister, T. (2020). Soziologie in pädagogischen Kontexten. Organisation Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 157 Seiten, ISBN 978-3-6580-4304-9

In modernen Gesellschaften weisen Organisationen Lebenschancen zu. Wenn zum Beispiel Flüchtlinge nicht beschult werden dürfen oder wenn Inklusion organisiert werden soll. Eine auf Gesellschaft bezogene Betrachtung von Organisationen – und insbesondere auch der Schule als Organisation – ist das Alleinstellungsmerkmal der Soziologie. Was also die Organisation der Welt, einer Gesellschaftsformation oder die Organisation von Schule bedeutet, ist Gegenstand dieses Buches. Es folgt in seinem Aufbau der Perspektive von Educational Governance. Damit werden einzelne Akteure der Organisation Schule und ihre Konstellationen fokussiert. Bildungspolitik, Bildungsmonitoring, Bildungsverwaltung – etwas weiter weg von der Einzelschule – werden dabei ebenso beleuchtet, wie die Schulaufsicht, Schulinspektion und Schulträger, die etwas näher bei einzelnen Schulen sind. Schließlich geht es auch um kommunales Bildungsmanagement und kritische Öffentlichkeit und ihre Einflüsse auf die Akteurinnen und Akteure an Einzelschulen:

Steuergruppen, Schulleitungen, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler. Auch Eltern sind ein Thema. Und bei allen wird gefragt, was sie zur Schulentwicklung beitragen können!

Frei, C. & Koch, F. (Hrsg. von Gerold Brägger) (2021). Schulen agil entwickeln. 42 Karten für Schulleitungen. Weinheim-Basel: Beltz.

Das Kartenset „Schulen agil entwickeln“ ist ein handlicher und nützlicher Begleiter für Schulleitungen, die Veränderungen in der Zusammenarbeit und Arbeitsorganisation umsetzen wollen. Unabhängig von der Schulstufe und Schulgröße unterstützt das Kartenset in der Schulentwicklung, speziell in der Teamzusammenarbeit sowie bei der Organisation und Planung von Aufgaben. Das Set ist in fünf Themengebiete aufgeteilt:

- Agile Treffpunkte: besonders hilfreiche Sitzungs- und Dienstbesprechungsformate
- Agile Werkzeuge: einfach und unabhängig voneinander anwendbare Werkzeuge und Methoden für den Schulleitungsalltag
- Agile Rollen: Beschreibung agiler Rollen, übersetzt in den Schulkontext
- Agile Grundhaltungen: konkrete Beispiele von Grundhaltungen und Verhaltensweisen, die bei agiler Zusammenarbeit an einer Schule wichtig sind
- Agilität erleben: Gruppenspiele zum Erleben der Grundhaltungen agiler Zusammenarbeit

Sämtliche Karten können je nach Bedarf und Interesse unabhängig voneinander eingesetzt werden. Die Inhalte sind kurz umschrieben, mit Beispielen und erklärenden Illustrationen versehen und direkt im Schulleitungsalltag anwendbar.

Klee, W., Wampfler, P. & Krommer, A. (Hrsg.) (2021). Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen (mit E-Book). Weinheim-Basel: Beltz, 175 Seiten, ISBN: 978-3-407-63223-4

Die Gestaltung von Fernunterricht stellt Schulen vor didaktische und organisatorische Herausforderungen. Dieser Band vereint theoretische Reflexionen und praktische Hinweise, die zeigen, wie Lernen gelingt, wenn Präsenzunterricht nicht mehr oder nur eingeschränkt möglich ist. Die Herausgeberinnen und Herausgeber greifen dabei auf die „Impulse für das Lernen auf Distanz“ zurück, die sie im Frühjahr 2020 im Auftrag des NRW-Ministeriums für Schule und Bildung verfasst haben, und wenden das Konzept auf hybrides Lernen, das heißt auf die Kombination aus Präsenz- und Distanzlernen, an.

Praxisberichte aus verschiedenen Schulformen geben konkrete Einblicke in den Unterricht, didaktische Überlegungen zeigen, wie man Videokonferenzen sinnvoll gestaltet, die Motivation im Fernunterricht aufrechterhält oder innovative Prüfungsformate entwickelt. Kurz: Der Band eröffnet vielfältige Wege, den Unterricht im Zeichen der Pandemie nicht nur als Notfall zu organisieren, sondern zeitgemäß und lernförderlich zu gestalten.

Kemethofer, D., Reitinger, J. & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.) (2021). Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Beiträge zur Bildungsforschung, Band 7. Münster: Waxmann, 270 Seiten, ISBN: 978-3-8309-4316-7.

Evidenzinformiertheit und Evidenzbasierung sind zu nicht mehr wegzudenkenden Grundelementen auf allen Ebenen der Bildung geworden. Eine noch nie dagewesene Vielzahl an Daten auf unterschiedlichsten Aggregierungsebenen, wie z.B. nationale und

internationale Studien zur Leistungsfeststellung, Talentechecks oder programmspezifische Evaluationen, steht zur Verfügung.

Dieser Sammelband widmet sich kritisch der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Vermessens pädagogischer Wirklichkeiten: Haben wir genügend bzw. die richtigen „Evidenzen“, um Bildungsprozesse sinnvoll zu steuern? Was soll gemessen

werden, um entwicklungsrelevante Informationen zu erlangen? Welche Informationen sollen berücksichtigt werden, welche nicht? Was sagen vorliegende Daten über gelingende Bildungsprozesse? Wie können Daten oder Ergebnisrückmeldungen zur Steuerung der weiteren Entwicklung von pädagogischen Maßnahmen genutzt werden? Erhöhen vermehrte Testungen die pädagogische Qualität?

**Was sind Lesson Studies? Wie werden sie durchgeführt?
Und warum findet diese Methode der Unterrichts- und
Schulentwicklung immer größere Verbreitung?**

**Das vorliegende Heft beschreibt diese von Japan
ausgehende Form zur Optimierung des schulischen
Unterrichts, diskutiert Rahmenbedingungen und
Abläufe, gibt einen Überblick über den Forschungsstand
und stellt Überlegungen an, wie Lesson Studies auch in
deutschsprachigen Ländern Fuß fassen können und wa-
rum sie nicht als bloße Variante der Aktionsforschung
angesehen werden dürfen.**

Titelnummer STV 6146
ISSN 1029-2624
Postentgelt bar bezahlt
envoi à taxe réduite
Bureau de poste A-6020 Innsbruck

Unzustellbare Hefte bitte zurück an:
Studienverlag
Erlerstraße 10
A-6020 Innsbruck

Unser vollständiges
Programm und viele
weitere Informationen
finden Sie auf:

www.studienverlag.at