2015

Lesson Study: ein Handbuch

Deutsche Übersetzung von „Lesson Study: a hanbook“ (Dudley, 2014). Übersetzung und Redigierung von Erwin-Maria Gierlinger und Thomas Wagner. In Bezug auf Korrektheit und Intentionen der Beschreibungen von Lesson Study wurde sehr eng am Original gearbeitet. In mehreren Fällen mussten die Übersetzer jedoch eine interpretative linguistische Entscheidung treffen. Im Zweifelsfalle bitte ich die/den Leser/in das Original (http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook/) mit der Übersetzung zu vergleichen um etwaige Interpretationen dem lokalen Kontext und Sprachrahmen anzupassen. Fallweise Änderung der Terminologie und Adaption von Bearbeitungsvorlagen durch Christoph Weber.

Die Übersetzung der Broschüre wurde dankenswerter Weise von Peter Dudley erlaubt.

© Peter Dudley
2014

Lesson study UK

Diese Broschüre stellt eine Anleitung dar, wie man *Lesson Study* (LS) anwenden sollte, um Lehre, Lernen und praktisches Lehrerwissen zu entwickeln und zu verfeinern.

Diese Broschüre wird ihnen helfen

- Lesson Study in der Schule voranzutreiben.
- Forschungsstunden zu planen, zu unterrichten und zu analysieren.
- Schüler/innen an diesem Prozess zu beteiligen.
- das erworbene Wissen an andere weiter zu geben.
- Lesson Study Einheiten durchzuführen.

LS ist eine hoch-spezialisierte Form der Aktionsforschung, mit dem Fokus auf der Entwicklung praktischen Lehrerwissens. Sie ist seit 1870 in Japan im Gebrauch und damit der westlichen Aktionsforschung um gute 70 Jahre voraus.

LS beinhaltet Gruppen von Lehrkräften, die innerhalb sogenannter *Forschungsstunden* (nachfolgend allgemein als **Unterrichtssequenzen** bezeichnet) gemeinsam ihre Lehr-und Lerninhalte planen, unterrichten, beobachten und analysieren. Die Ergebnisse werden aufgezeichnet. Im Rahmen eines Zykluses von Unterrichtssequenzen werden pädagogische Ansätze verändert oder verfeinert, um das Lernen von Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Dies wird anderen Lehrkräften mittels *öffentlicher Unterrichtssequenzen* oder Publikationen mitgeteilt.

An kooperativen Untersuchungen bezüglich einer Verbesserung des Lehrens und Lernens teilzunehmen, ist die wirksamste Maßnahme, die ein/e Direktor/in ergreifen kann um Unterricht für Schüler/innen zu verbessern. (Robinson, et. al. 2009)

LS wurde im Westen in diesem Jahrhundert vor allem über amerikanische Forschungsergebnisse populär, die ihren Erfolg in Bezug auf die Entwicklung *tiefen* Lehrerwissens unter japanischen Lehrerinnen und Lehrern hervorstrichen. Dies führt zu hohen Standards im Vergleich zu amerikanischen Schülerinnen und Schülern (Stigler & Hiebert, 1999; TIMSS, 1999).

In Ostasien wird LS über Japan hinaus in Ländern wie Singapur, Hong Kong und China praktiziert. Im Westen wird LS vor allem in den USA, UK, Schweden und Kanada durchgeführt.

LS wurde in den UK erfolgreich durchgeführt, um Lehrtechniken und Schülerfortschritt in den Kernfächern der Primar- und Sekundarschulen zu verbessern und um breitere pädagogische Maßnahmen wie *assessment for learning* (AfL) – *diagnostische Förderung* zu entwickeln. Im Rahmen eines LS-Zyklus kann eine Kleingruppe von Lehrerinnen und Lehrern (oder ein Tandem)

- die gesammelten Daten nutzen, um sich auf Schwerpunkte bezüglich der Lernfortschritte einer Schülerin/eines Schülers zu einigen.
- gemeinsam über eine Lehrtechnik entscheiden, die diese Lernfortschritte verbessern und vorantreiben (Siehe Abbildung 1, Seite 5)
- 3 Fallschüler/innen identifizieren. Jede könnte idealtypisch für eine Gruppe von Lerner/innen sein.
- gemeinsam eine Unterrichtssequenz planen, die die Effekte dieser Maßnahmen untersucht und die 3 Fallschüler/innen im Auge behält.
- unterrichten und gemeinsam die Unterrichtssequenz mit dem Fokus auf Lernfortschritte der Fallschüler/innen beobachten.
- die Fallschüler/innen befragen, um deren Sichtweise der Unterrichtssequenz zu verstehen.
- nach den Unterrichtssequenzen diskutieren, wie die Fallschüler/innen auf die Lehrtechniken reagiert haben; welche Lernfortschritte sie gemacht haben; ob evidenzbasiertes Lernen erkennbar war; welche Schwierigkeiten sichtbar wurden und in welcher Weise diese Lehr/Lernmaßnahmen weiterentwickelt werden könnten.
- diese Entwicklungsprozesse in einem formellen Kontext mit anderen Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen von Fortbildungen, Seminaren und Symposien vorstellen.

Wie dies stattfinden könnte, wird im Rahmen dieser Broschüre, die auf unseren Erfahrungen mit Schulen und Colleges in England und im Ausland basiert, erörtert.

Die beiden letzten Abschnitte der Broschüre beschäftigen sich damit, wie Direktorinnen und Direktoren LS in ihre Schule integrieren können.

© Peter Dudley

Über den Autor

Pete Dudley führte *Lesson Study* (LS) in den UK ein. Er führte seine erste *Lesson Study* im Jahr 2001 durch und leitete von 2003 bis 2005 einen nationalen *Lesson Study* Testdurchlauf. Das war eine Übergangsphase, welche vom ERSC Lehr- und Lernforschungsprogramm, dem National College for School Leadership und dem CfBT finanziert wurde.

Pete ist Honorar- und Gastprofessor für Erziehungswissenschaften an der Universität Leicester. Er hat umfangreiche Forschungen über LS an der Universität von Cambridge durchgeführt und förderte während seiner 5 Jahre als Direktor der *Primary National Strategy* der Regierung in tausenden Schulen professionelles Lernen.

Pete hat LS Forschungsprogramme an den Universitäten von Leicester, Exter, Queen's Belfast und Betlehem, Palästina, unterstützt. Er und Jean Lang leiten zusammen mit der Cambridge University ein LS Entwicklungs- und Forschungsprogramm im Londoner Stadtbezirk Camden.

Pete berät auch Organisationen wie das Teacher Development Trust, das Centre for the Use of Research Evidence in Education - CUREE , das Hill University Lesson Study Program, das Edge Hill's, das Every Child Counts und das Every Child a Reader Programm.

Neben Palästina wurden Petes internationale LS Programme in Singapur, Hong Kong, Chile, Kasachstan und den USA durchgeführt. Er ist ehrenamtlicher Generalsekretär der World Assosication of Lesson Studies und redaktionelles Mitglied der Zeitschrift *International Journal for Lesson and Learning Studies (Emerald)*.

Danksagung

Diese Broschüre bezieht sich auf eigene Materialien und Crown Copyright Materialien, die Pete für die *National Strategies* (2008,2010), das *National College for School Leadership* (2003, 2005), das *Teaching and Learning Research Programme* und CfBT geschrieben hat.

Das Forschungsprogramm für diese und vorher erwähnte Publikation wurde vom Autor zwischen 2003 und 2011 an der Universität Cambridge im Rahmen eines Forschungsstipendiums des *Economic and Social Research Council's Teaching and Learning Research Programmes* durchgeführt und wurde 2012 Zweitplatzierter bei der Preisverleihung der *British Research Association* (BERA) für Dissertationen.

Pete möchte sich bei allen Lehrerinnen und Lehrern, Direktoren, Mitarbeitern der Behörden, Akademikern, Politikern und internationalen Kollegen bedanken, welche zu seinem Wissen und Verständnis von *Lesson Study* beigetragen haben und damit auch zu den weiteren Auflagen dieser Broschüre. Über 60000 Kopien wurden weltweit in 5 Sprachen verteilt oder heruntergeladen.

© Peter Dudley

A. Warum eine Lesson Study durchgeführte werden soll

Lesson Study sollte durchgeführt werden, weil LS alle Merkmale die das Lernen und Lehren am meisten verbessern (Cordingley et al., 2004), verbindet. Diese sind folgende:

- Das Lernen findet über einen längeren Zeitraum statt und ist kein einmaliges Ereignis.
- Es geschieht in einem wirklichen Klassenzimmer mit wirklichen Schülerinnen und Schülern.
- Es umfasst eine gemeinsame Untersuchung zwischen Lehrerinnen und Lehrern, die versuchen, ein Problem zu lösen oder eine Unterrichtsmethode zu verbessern. Hargreaves (Hargreaves, 2012) verwendet die Phrase *joint professional development* – JPD (gemeinsame Fortbildung) lieber, als *continuous professional development* (CPD, Fortbildung).

Lesson Study funktioniert, weil es Lehrerinnen und Lehrern hilft,

- Schüler/innen viel genauer beim Lernen beobachten zu können als dies normalerweise möglich ist.
- die Unterschiede zwischen unterrichtlichen Annahmen und deren realer Durchführung zu erkennen
- herauszufinden, wie Lernen geplant werden kann, sodass es besser an die Bedürfnisse der Schüler/innen angepasst ist.
- dies mit Hilfe einer unterstützenden Lehr- und Lerngemeinschaft zu tun, welche sich verpflichtet, Schülerinnen und Schülern beim Lernen zu helfen und dadurch zum professionellen Lernen der Gruppenmitglieder beiträgt. (Dudley, 2013)
- ihren Unterricht so zu adaptieren, dass die Lernenden besser unterstützt werden.

Dudley, P. (2011). Lesson Study: what it is, how and why it works and who is using it. www.teachingexpertise.com

Lernen von Lehrkräften und praktisches Wissen

Erfolgreiche Lehrkräfte sind oft für vieles blind, – manchmal für alles, was in ihrem Klassenzimmer passiert. Dies ist *keine* Schwäche! Es ist nämlich das Ergebnis von Prozessen, die es erst möglich gemacht haben, erfolgreiche Lehrkräfte zu werden.

Klassenzimmer zählen zu den komplexesten Arbeitswelten, in denen Expertinnen und Experten tätig sein müssen. Die Menge an Informationen, die durch 30 oder mehr Lernende, die in Unterrichtsaktivitäten in einem Verlauf von etwa einer Stunde eingebunden sind, erzeugt wird, ist enorm. Dies gilt auch für die Geschwindigkeit, mit der die Information zur Lehrerin/zum Lehrer gelangt; die Japaner sagen sogar, dass *eine Unterrichtsstunde wie ein schnell fließender Fluss ist*. (Lewis, 1999).

Forscher/innen haben untersucht, wie Lehrer/innen mit dieser Komplexität und Schnelligkeit zurechtkommen. Wragg et al. (1996) haben herausgefunden, dass Lehrkräfte, die ihre ersten drei Jahre überstanden und dabei gute Lehrer/innen wurden, dies erreichten, weil sie schwierige Unterrichtssituationen in einer Form praktischen Wissens internalisierten, das unbewusst abgerufen wurde, wenn es gebraucht wurde. Praktisches Wissen in dieser Form ist etwas, über dessen Vorhandensein sich Lehrkräfte oft nicht bewusst sind. Es ist implizites Wissen. So wie unser Wissen über Radfahren, offenbart sich dieses Wissen nur über seinen Gebrauch und es ist sehr schwer zu verbalisieren.

Im Gegenteil zu Tieren haben Menschen gelernt, mit Hilfe von Filterprozessen mit großen Mengen an Informationen umzugehen. Zum Beispiel schenken wir nur kleinen Teilen der Geräusche, die wir eigentlich hören, aktive Aufmerksamkeit. Wir haben Methoden entwickelt, die belanglo-

© Peter Dudley

se Informationen herausfiltern und sich nur auf wichtige oder sehr unerwartete Informationen konzentrieren.

Dieser Filtermechanismus ermöglicht es uns, sich auf die wichtigen Aspekte zu konzentrieren, um unser Ziel zu erreichen. Im Klassenzimmer passiert das gleiche. Wir konzentrieren uns auf die kritischen Aspekte des Unterrichtsgeschehens und sortieren viele belanglose Ereignisse und Informationen aus. Dadurch neu gewonnenes und als wichtig angesehenes Wissen wird sofort als implizites Wissen gespeichert. Unser bewusstes Arbeitsgedächtnis kann sich dadurch unbelasteter auf die nächsten wichtigen Aufgaben, die wir innerhalb dieser komplexen Umgebung durchführen müssen, konzentrieren.

Anders als bei Chirurg/innen, deren Praxiswissen bis ins Detail aufgezeichnet und für andere zugänglich und nachvollziehbar gemacht wird, verbleibt das Praxiswissen der Lehrerkräfte bei der Lerherin/beim Lehrer, die/der sich dessen Existenz oftmals nicht bewusst ist.

Lehrer/innen neigen dazu, als einsame Expert/innen in ihren Klassen zu unterrichten, daher bekommen andere Lehrkräfte selten die Möglichkeit, das implizite Wissen ihrer Kolleg/innen in Anwendung zu sehen. Sollte der Unterricht einer Lehrkraft durch eine/n andere/n Expertin/Experten beobachtet werden, geschieht dies eher im Zusammenhang einer Form der Bewertung oder Beurteilung der Leistung, als im Kontext des gegenseitigen beruflichen Lernens. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte bei Unterrichtsbesuchen auf Nummer sicher gehen.

LS hilft erfahrenen wie auch unerfahrenen Lehrerinnen und Lehrern zu lernen. Denn über den Prozess des gemeinsamen Planens, der gemeinsamen Beobachtung und der gemeinsamen Analyse findet kollektives Lernen statt. Dadurch wird es möglich, Aspekte von Schülerlernen sowohl durch die Augen der anderen als auch durch die eigenen Augen zu sehen. Und man kann das Lernen, so wie man es in der Untersuchungsklasse beobachten kann, mit dem beabsichtigten Lernen vergleichen. Dies zwingt uns über Dinge nachzudenken, die uns normalerweise nicht bewusst werden, weil wir sie herausfiltern oder über unser implizites Wissenssystem verarbeiten.

In Großbritannien werden fast immer *Fallschüler/innen* in LS verwendet. Viele Lehrkräfte äußerten, dass ihnen durch die Fokussierung auf Lernbedürfnisse einerseits und auf das Verhalten von individuellen Fallschüler/innen andererseits die Individualität all ihrer Schüler/innen bewusster wurde. Anstatt einen Mittelweg mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit höheren und niedrigeren Leistungen zu finden, hilft LS, auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen, ohne aber von diesen überwältigt zu werden. Diese Lehrkräfte sagten „*Ich habe zum ersten Mal realisiert, dass sie (eine Schülerin) auf eine ganz andere Art lernt, als ich gedacht habe und mir wird klar, dass es drei weitere wie sie in meiner Klasse gibt*“. LS kann also sehr hilfreich sein, um über das Lernen von schwächeren Kindern und deren speziellen Bedürfnissen etwas herauszufinden und zu verbessern. Es vermittelt Lehrerinnen und Lehrern eine Art *forensischer Sichtbarkeit*, die, wollten Lehrkräfte ihr Lernen und ihre Fortschritte beobachten, für erfolgreichen Unterricht benötigt wird.

Warum sind Fallschüler/innen wichtig

Dudleys (2013) Forschungsarbeiten zeigen, dass eine reflexive, rekursive und kollaborative Erfahrungsgewinnung innerhalb von LS der erfahrenen Lehrkraft, die üblicherweise Unterrichtsabläufe unbewusst ausfiltert, erlaubt, diese in einer kontrollierten Weise wieder sichtbar zu machen. LS hilft Lehrerinnen und Lehrern sich dieser Filter bewusst zu werden, obwohl alle ihre vorherige Erfahrung sie gelehrt hat, dass der Erfolg im Ausschalten dieses Filters liegt.

Ein von Dudley oft beobachtetes Phänomen seiner Forschung und Unterrichtsbeobachtung ist, dass eine LS-Gruppe bemerkt, wie ein/e Fallschüler/in auf einer ganz anderen Ebene arbeitet, als die Gruppe zunächst annahm. So stellte man fest, dass Schüler/innen in schwächeren Leistungsgruppen auf demselben oder sogar über dem Niveau der mittleren Leistungsgruppen arbeiteten. In manchen Fällen wurde ein/e Schüler/in sogar für mehrere Jahre einer niedrigeren Leistungsniveaus zugeordnet (entweder reale Leistungsgruppen oder Niveaus, die in den Köpfen der Lehrkraft existie-

© Peter Dudley

ren). Niedrige Erwartungen und geringe Herausforderungen sind der Untergang des Fortschritts, der Motivation, des Lernens und der Schülerleistung. Dies passiert vor allem dann, wenn Lernen die Schüler/innen nicht allzu sehr fordert oder sie überfordert.

LS bringt dies ans Licht und hilft, diesen Kindern bessere Fortschritte in ihrem Lernen und ein besseres Verständnis für ihre Schullaufbahn zu erlangen.

Was sind evidenzbasierte Auswirkungen von Lesson Study auf Schülerleistungen?

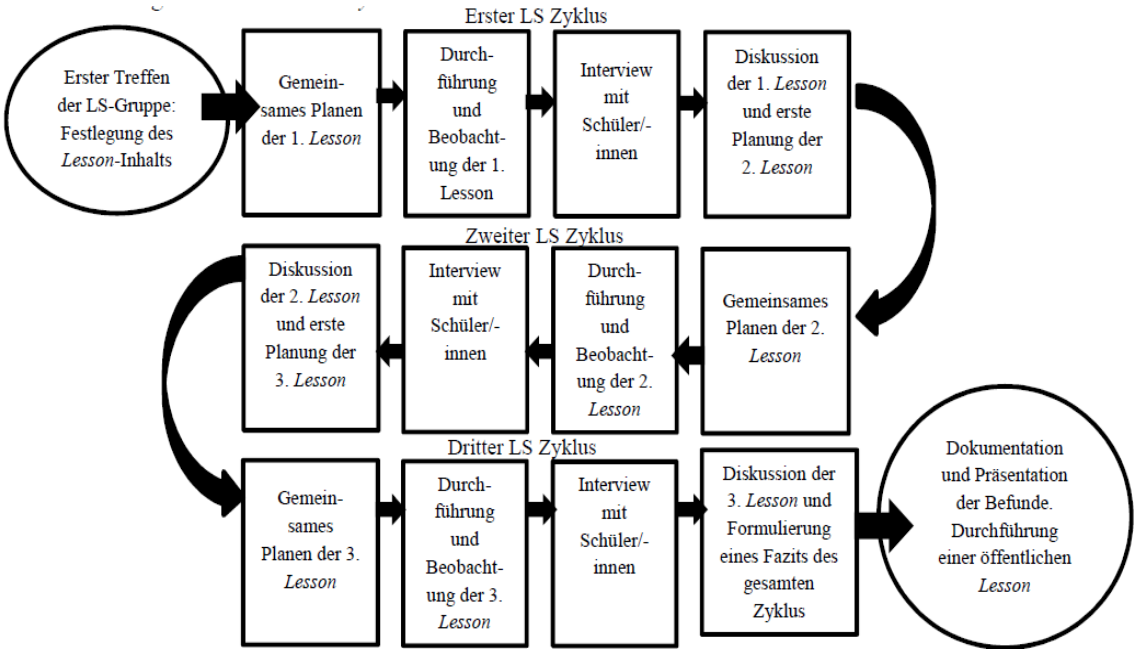
LS wurde von hunderten Lehrerinnen und Lehrern an *leistungsschwächeren* Schulen (*coasting schools*) durchgeführt, um die Leistungen der Schüler/innen im Schreiben und Mathematik auf der 5. Schulstufe zu verbessern. Die Ergebnisse zeigen erhebliche Auswirkungen (Dudley, 2013). Beweise für die Effizienz von LS wurden auch in einer unabhängigen Evaluation des *National Strategy Program* gefunden (Hadfield et al., 2011).

Weiters deutet eine momentan durchgeführte und groß angelegte Studie in den USA darauf hin, dass LS erheblichen Auswirkungen auf Schülerlernen als Ergebnis des Lernen von Lehrkräften hat. Eine Pilotstudie von Dudley zeigte positive Auswirkungen auf Schülerlernen, welche mit Lernen von Lehrkräften in einer späteren Studie korreliert (Dudley, 2013).

B) Anfangen mit LS

Eine LS-Einheit besteht aus einem Zyklus von zumindest 3 *Unterrichtssequenzen*, die gemeinsam von der LS-Gruppe geplant, unterrichtet/beobachtet und analysiert werden (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Der LS Prozess



© Peter Dudley

So kann es funktionieren: *Schulleiter/innen*

Wähle eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern aus (mindestens 3), welche interessiert wären, ein neues, professionelles Lernangebot in der Schule zu starten. LS funktioniert vor allem dann, wenn zumindest eine erfahrene Lehrkraft involviert ist und Lehrkräfte mit verschiedenen Unterrichtserfahrungen zusammenarbeiten.

Organisiere ein Treffen mit ihnen, um Grundregeln festzulegen, welche es ihnen ermöglichen, auch Risiken einzugehen und keine Angst vor Evaluation zu haben. In einer LS haben alle Mitglieder den gleichen Status als professionelle Lernende (Gruppenprotokoll, S. 14)

Entwickle Parameter, die auf bekannten Bedürfnissen auf Schul- oder Klasseneben basieren.

Nutze allgemeine LS Formate für die Unterrichtsplanung, Beobachtung oder Analyse (Beispiele zur Verwendung sind in der Broschüre zu finden).

Gib den Lehrerinnen und Lehrern genügend Zeit (zumindest 1 Stunde), um die erste Unterrichtssequenz zu planen.

Garantiere ihnen genügend Zeit am Tag der Unterrichtssequenz und stelle sicher, dass sie direkt nach der Einheit oder sobald als möglich darüber sprechen können.

Zeige aktives Interesse am Prozessverlauf.

Stelle sicher, dass die LS Gruppe angemessene Möglichkeiten hat, ihre Erfahrungen mit Kolleg/innen zu teilen – z.B. innerhalb einer Konferenz.

Gib erfahrenen LS-Mitgliedern die Möglichkeit einer Vorreiterfunktion bei der Entwicklung neuer Gruppen.

Erstelle ein LS-Protokoll bereits vor Beginn eines Projekts (s.u.).

Anmerkungen

© Peter Dudley

LS-Gruppenprotokoll

Ein LS-Protokoll dient den Gruppenmitgliedern dazu, Ideen, Bedenken, Herausforderungen und ein *gewisses Erstaunen* ohne Angst vor Kritik miteinander zu teilen. In einem LS-Projekt sollten folgende Grundsätze befolgt werden:

- Alle Mitglieder der LS-Gruppe sind gleichwertige Lernende, unabhängig ihres Alters, ihrer bisherigen Erfahrung, Expertise oder ihres Dienstalters an der Schule.
- Alle Beiträge werden grundsätzlich positiv aufgenommen. Dies bedeutet nicht, dass sie nicht analysiert oder hinterfragt werden, aber grundsätzlich wird jeder Beiträge als wertvoll erachtet. Es sind oft jene Vorschläge, die ein hohes individuelles Risiko an Verletzbarkeit bergen, die das Gruppenlernen am meisten vorantreiben.
- Lehrkräfte der Forschungsstunde werden unterstützt und detaillierte Feldnotizen, vor allem in Bezug auf Schülerinteraktionen, gemacht.
- LS-Werkzeuge werden genutzt (Planungsprotokolle, Schülerinterviews, etc.), um deren Resultate miteinander zu besprechen.
- Schülerarbeiten und Schülerinterviews werden gemeinsam mit unseren Beobachtungen für die Nachbesprechungen herangezogen.
- Der *Post Lesson Discussion Flow* (Abbildung 5) wird als Anleitung benutzt, um ursprüngliche Erwartungshaltungen im Vergleich zum effektiven Unterrichtsgeschehen zu diskutieren.
- Vorschläge und Hypothesen werden besprochen, und Unterrichtsziele, Fallschüler/innen, Beobachtungen und Daten werden in ihrer Authentizität wertgeschätzt.
- Gemeinsames Lernen und Praxiswissen soll mit Kolleg/innen möglichst effizient geteilt werden.
- Ergebnisse und Resultate der LS werden den Schülerinnen und Schülern altersadäquat vermittelt. Deren Ansichten, Ideen und Perspektiven werden gleichberechtigt und wertschätzend behandelt.

Unterschrieben und datiert von den LS-Gruppenmitgliedern.

© Peter Dudley

C & D Planen der ersten Unterrichtssequenz und Identifizierung von Fallschüler/innen

So kann es funktionieren

Es gilt zu vereinbaren, in welcher Klasse man die erste Unterrichtssequenz durchführen will und identifiziert dann, welche 3 Schüler/innen: (a) welche verschiedene Gruppen von Lernenden in einer Klasse verkörpern könnten, (b) welche gut, durchschnittlich oder unterdurchschnittlich in einer fächerübergreifenden Fertigkeit sind, wie z.B. dem wissenschaftlichen Schreiben oder einem fachspezifischen Aspekt des Lernens, oder (c) lernschwache und wenig engagierte Schüler/innen.

Dann gilt es sich zu einigen, auf welcher Ebene sich jede/r Schüler/in in Bezug auf den Schwerpunkt der Forschungseinheit befindet.

Danach werden Unterrichtsmaterialien dieser Planungsphase sorgfältig überprüft und modifiziert.

Dann wird genau beschrieben, was die Schüler/innen am Ende der Einheit können sollen (hierfür können Sie das Formular auf Seite 9 verwenden).

Jeder Schritt der Einheit sollte mit besonderem Augenmerk auf die Sequenz, in welcher Unterrichtsmethoden verfeinert werden, geplant werden. Erhoffte Reaktionen von Fallschüler/innen werden notiert. Was wird jede/r Schüler/in tun, um ihre/seine Fortschritte zu belegen oder zu beweisen?

Auswahl und Verwendung der Ressourcen wird sorgfältig beschrieben, z.B. was, wann und wo an die Tafel geschrieben wird. Zeitabschnitte der Unterrichtsphasen werden angegeben.

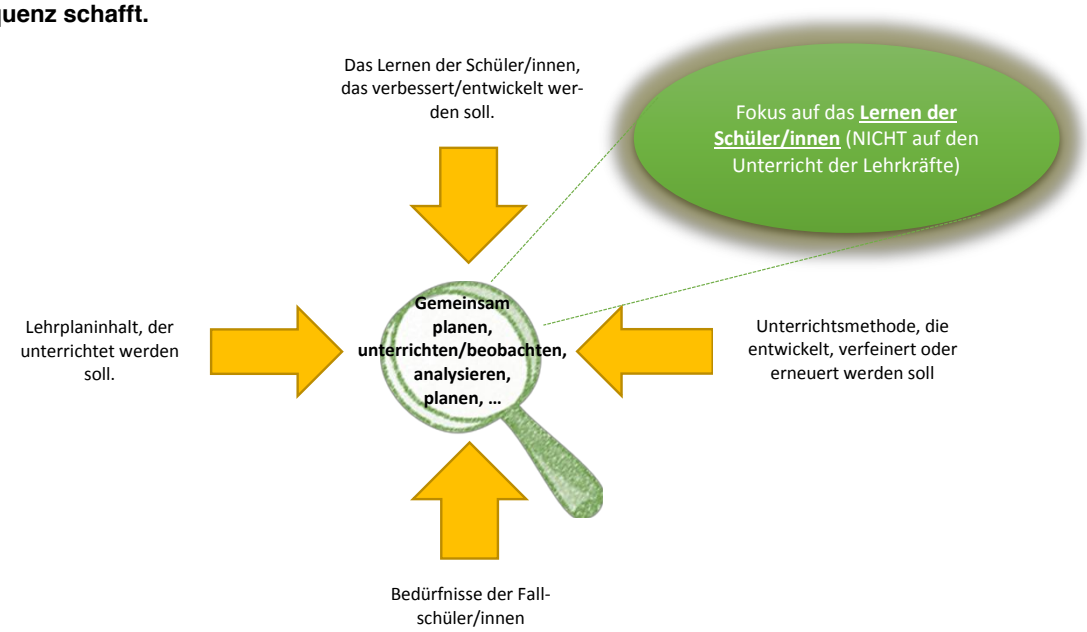
Es wird vereinbart, wer welche/n Fallschüler/in beobachtet. Möglichst gleich auf alle 3 Schüler/innen verteilt.

Ein LS-Planer steht auf Seite 11 zur Verfügung. Für die Verwendung dieses Planers sollte dieser auf das Format A3 vergrößert werden. Jedes Gruppenmitglied sollte am Beginn der Einheit eine Kopie bekommen, denn dieser Planer dient als Beobachtungs- und Präsentationsbogen und ist die Basis für die darauffolgenden Stundenpräsentationen.

Anmerkungen

© Peter Dudley

Abbildung 2. Wie man einen ausgewogenen Fokus für Schülerlernen in einer Unterrichtssequenz schafft.



Man kann Abbildung 3 (siehe unten) dazu verwenden, um den Entwicklungsverlauf einer/eines Fallschülerin/Fallschülers aufzuzeichnen.

Abbildung 3: Formular für Fallschüler/innen

Fallschüler/in A: Name ……

Erfolgskriterium für diesen Fokus (Handlungsbeschreibung des Fortschritts) :

Am Ende der Lerneinheit kann Fallschüler/i A:

Zusätzliche Bemerkungen:

© Peter Dudley

E) Die erste Unterrichtssequenz

So kann es funktionieren

Für die erste Unterrichtssequenz kann man den Planer auf der folgenden Seite verwenden. Er dient auch als Beobachtungsbogen (falls der Planer kopiert und an die Beobachter ausgeteilt wurde) und ist der Referenzbogen der Nachbearbeitungseinheit.

Die Schüler/innen werden darüber informiert, dass drei Lehrkräfte den Unterricht beobachten, sich Notizen machen und mit einigen von ihnen nach der Stunde gesprochen wird. Die Schüler/innen bekommen auch Einblick in die Ergebnisse und können Rückmeldungen dazu abgeben.

Auf eine gemeinsame Beurteilung der Phasen, an denen die Fallschüler/innen arbeiten, sollte geachtet werden (s. *Assessing Pupil Progress*). Es ist sehr wichtig, dass die Gruppe genau festlegt, was jede/r Schüler/in am Ende der Stunde im Schwerpunktbereich können soll, und was als Beweis dafür vorgesehen werden kann.

Da die Forschungsstunde gemeinsam geplant wurde, ist sie gemeinsames Eigentum der Gruppe. Das bedeutet, der Schwerpunkt für die Beobachter liegt weniger auf dem Lehrer, sondern mehr auf den Fallschüler/inneninnen und Schülern. In den Unterrichtssequenzen sollte einerseits der Fokus auf den Fallschüler/inneninnen und Schülern liegen, andererseits sollte die Klasse als Gesamtbild nicht vergessen werden.

Die Beobachter sollten versuchen, die Antworten der Fallschüler/innen zu verschiedenen Momenten der Stunde zu erfassen, bzw. zu dokumentieren, inwiefern diese von den ursprünglich geplanten Phase abweichen. Kritischen Zwischenfälle werden notiert. Sollte ein gemeinsames Muster auftauchen (z. B. wenn alle Fallschüler/innen etwas in gleicher Weise falsch verstehen), so wird das in der rechten Spalte des Formulars notiert.

Falls möglich, wird jede Datenbeobachtung mit einem Zeitstempel versehen.

In der Zusammenfassung werden genau die Evidenzen für den Lernfortschritt der Fallschüler/innen speziell im Vergleich mit den Annahmen der Planungsphase eingetragen. Was sind wichtige Punkte für die nächste Stunde in Bezug auf die Fallschüler/innen, deren Gruppen oder die Klasse? Welche Fragen sollen im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern in der darauffolgenden Unterrichtseinheit behandelt werden? Dies kann in der Spalte *erste Überlegungen* am Ende der Seite notiert werden.

Anmerkungen

© Peter Dudley

LS-PLANER							
Fach/Thema:			**Lernfokus:**		**Gruppenmitglieder:**		
Was ist das Ziel der Unterrichtssequenz (Was soll gelehrt/gelernt werden?)							
Was sollen die Schüler/innen am Ende der Unterrichtssequenz können/wissen?							
Welche Lehr- oder Lerntechnik soll gefördert werden?							
	Fallschüler/in A:		**Fallschüler/in B:**		**Fallschüler/in C:**		**Gemeinsamkeiten , Muster, sonstige Anmerkungen**
Lernausgangslage (Wo steht das Kind in Bezug auf den Inhalt der Unterrichtssequenz?)							
Erfolgskriterien (Was soll am Ende der Sequenz beobachtbar sein, damit geschlossen werden kann, dass das Ziel erreicht wurde?)							
Phasen der Unterrichtssequenz	Welches Verhalten, welche Reaktionen von Fallschüler/in A wird erwartet?	Welches Verhalten, welche Reaktionen können tatsächlich beobachtet werden?	Welches Verhalten, welche Reaktionen von Fallschüler/in B wird erwartet?	Welches Verhalten, welche Reaktionen können tatsächlich beobachtet werden?	Welches Verhalten, welche Reaktionen von Fallschüler/in C wird erwartet?	Welches Verhalten, welche Reaktionen können tatsächlich beobachtet werden?	
Phase I							
ungefähre Dauer							
Phase II							
ungefähre Dauer							
Phase III							
ungefähre Dauer							
Was können Sie/was wissen Sie am Ende der Sequenz?							
Welchen Fortschritt haben Sie gemacht?							
Wie wird dieser Fortschritt sichtbar?							
Eingangsgedanken zum Kind							

© Peter Dudley

F) Interviewführung mit den Fallschülerinnen und Fallschülern nach der Einheit

So kann es funktionieren	Anmerkungen
LS-Gruppen aus den UK interviewten nach der gehaltenen Einheit Fallschüler/innen zu deren Einschätzung hinsichtlich was sie glaubten gelernt zu haben und wie eine Einheit bei nochmaligem Durchgang verbessert werden könnte. Das Interview sollte kurz gehalten werden und kann entweder mit allen Fallschülerinnen und Schülern in einer Gruppe oder individuell durchgeführt werden. Es sollte versucht werden, das Interview so bald wie möglich durchzuführen, im Idealfall direkt nach der Einheit. Außerdem sollte man möglichst den exakten Wortlaut in den Notizen festhalten. Manchmal wird dieses Interview mit anderen Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die zwar nicht als Fallschüler/innen für die Einheit festgelegt wurden, aber aus denselben Lerngruppen stammen bzw. dieselben Kriterien erfüllen. Dies kann hilfreich sein bei der Triangulierung der Ergebnisse, kann aber auch dazu führen, dass die gesammelten Datensätze komplizierter werden.	

Abbildung 4: Vorschläge für ein Nachbesprechungsinterview

- Was hat dir am besten an der Stunde gefallen?
- Was hast du gelernt? (Was kannst du jetzt, was du vorher nicht konntest? Was kannst du besser?)
- Welche Lehrmethoden haben für dich am besten funktioniert?
- Falls diese Einheit für eine andere Klasse gehalten werden würde, was würdest du ändern und warum?

© Peter Dudley

G) Die Nachbesprechung der Forschungsstunde

So kann es funktionieren

Die Nachbesprechung sollte sobald als möglich, zumindest innerhalb von 24 Stunden, erfolgen. Die folgenden Kriterien für eine erfolgreiche Nachbesprechung sollten bedacht werden:

(a) Offenheit gegenüber kritischen Ansichten und Vorschlägen.

(b) Ehrlichkeit bezüglich der durch Beobachtung gewonnen Daten und keine Entschuldigung von Versagen.

(c) Die Nachbesprechung sollte als gemeinsame Lernmöglichkeit betrachten werden.

(d) Klare Ziele und Fragen vom Planungs- und Beobachtungsbogen formulieren.

(e) Eine/n Moderator/in für die Diskussion festlegen (jemand, der die Diskussion positiv führen kann), diese Rolle kann kombiniert werden mit dem

(f) Moderator/in, dessen Aufgabe es ist, die Lernerfahrung aus der Diskussion komprimiert zusammenzufassen, damit die Gruppenmitglieder und andere außerhalb der Gruppe diese als weiteren Handlungsleitfaden heranziehen können. Diese Person kann auch jemand von außerhalb der Schule sein (Takahashi, 2005).

Das Wichtigste ist jedoch, dass der Analysefluss sich zuerst an den beobachteten Lernerfahrungen der Schüler/innen orientieren sollte, bevor die Lehrmethoden angesprochen werden (Abbildung 3). Dadurch bleibt der Fokus auf dem Lernen der Schüler/innen, und die Lernerfahrung für die Lehrkräfte kommt vorwiegend aus dieser Diskussion. Dies vermindert die Wahrscheinlichkeit, dass diese Diskussion zu einer Feedback-Runde über das Lehren wird (was oftmals von Lehrerinnen und Lehrern als vorschnell wertend und nicht fördernd für Lernen von Lehrkräften gesehen wird).

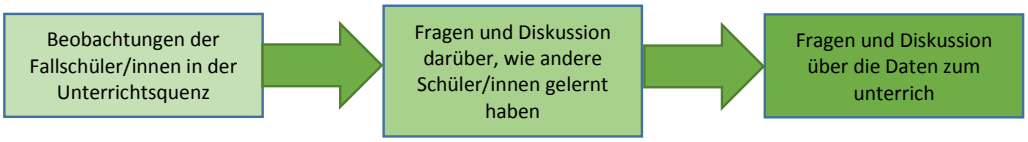
Diese schriftliche Dokumentation sollte anschließend mit Unterschrift und Datum versehen werden.

Diese Notizen sollten im Konferenzzimmer als Aufzeichnungen zum Thema professionelles Lernen aufbewahrt werden.

Anmerkungen

© Peter Dudley

Abbildung 5: Diskussionsprozess nach der Unterrichtssequenz



(Dudley, 2012)

Das nachfolgende Muster kann verwendet werden, um Stundennachbesprechung zu erfassen:

Dokumentationsvorlage für die Diskussion nach durchgeführter Unterrichtssequenz			
	Fallschüler/in A	Fallschüler/in B	Fallschüler/in C
Welchen Fortschritt hat jedes Kind gemacht? Ist das ausreichend? Was ist mit anderen Schüler/innen, die durch die Fallschüler/innen repräsentiert werden?			
Wie und zu welchem Ausmaß hat die entwickelte Unterrichtsmethode geholfen bzw. auch gehindert (ev. auch beides)? Welche Überraschungen gab es?			

© Peter Dudley

Welche Aspekte des Unterrichts/der Unterrichtsmethode können beim nächsten Mal geändert werden, damit alle Fallschüler/innen in ihrem Fortschritt unterstützt werden?	
Was soll beim nächsten Mal ausprobiert werden?	

© Peter Dudley

Dokumentationsvorlage für den Fortschritt im Rahmen der Lesson Study - Gesamtdokumentation

Die Vorlage kann verwendet werden, um den Fortschritt der Fallschüler/innen, aber auch der anderen Schüler/innen in Bezug zu den definierten Erfolgskriterien von Unterrichtssequenz zu Unterrichtsequenz zu dokumentieren.

Schüler/innen	Erfolgskriterien erfüllten	Erfolgskriterien übertrafen	hinter den Erfolgskriterien zurückblieben
Anzahl Schüler/innen je Klassen: ……..			
Unterrichtssequenz 1			
Fallschüler/in A			
Fallschüler/in B			
Fallschüler/in C			
Anzahl Schüler/innen der Klasse, von denen wir denken, dass sie…			
Anzahl Schüler/innen der Klasse, die tatsächlich…			
Unterrichtssequenz 2			
Fallschüler/in A			
Fallschüler/in B			
Fallschüler/in C			
Anzahl Schüler/innen der Klasse, von denen wir denken, dass sie…			
Anzahl Schüler/innen der Klasse, die tatsächlich…			
Unterrichtssequenz 3			
Fallschüler/in A			
Fallschüler/in B			
Fallschüler/in C			
Anzahl Schüler/innen der Klasse, von denen wir denken, dass sie…			
Anzahl Schüler/innen der Klasse, die tatsächlich…			

© Peter Dudley

H) Formeller Austausch der Ergebnisse der LS mit anderen Fachkräften

So kann es funktionieren

Zu Beginn versuchen sollte eine Möglichkeit geschaffen werden, um Ergebnisse mit Kolleg/innen auszutauschen. Speziell geht es darum, was nach Abschluss der LS-Einheit gemacht, gelernt oder verfeinert wurde. Der Fokus sollte auf der Entwicklung der Hauptunterrichtsmethode liegen. Wenn im Vorhinein schon bedacht wurde, dass die Ergebnisse mit den Kolleg/innen ausgetauscht werden sollen, so wird darauf während des Ablaufs Rücksicht genommen. Dies ist besonders hilfreich für die LS-Gruppe, um ihre Ergebnisse für andere nachvollziehbar und transparent zu gestalten.

Ausschnitte von Videos und Fotos der Forschungseinheiten werden in PowerPoint Präsentationen eingebettet, welche ein beliebtes Medium zur Vermittlung von Unterrichtspraxis und Prozessen sind. Es ist wichtig sicherzustellen, dass von Seiten der Schule die Verwendung von Bildmaterial und Videos rechtlich geregelt ist.

Es sollen räumliche und zeitliche Möglichkeiten geschaffen werden, damit die Mitglieder der LS-Gruppe mit anderen Lehrerinnen und Lehrern arbeiten können, um die pädagogischen Methoden, die entwickelt, adaptiert oder präzisiert wurden, auch zu vermitteln.

Denken sie daran, dass visualisierte Praxis einerseits diejenigen unterstützt, die von ihren Peers lernen ihre Praxis zu verbessern, andererseits hilft, die Leistung des Präsentators oder Coaches zu verbessern. Dadurch wird implizites Wissen sichtbar, und über diese Versprachlichung und Visualisierung wird dieses bewusst gemacht und kann dadurch auch weiterentwickelt werden.

Gestalten sie eine *Lernwand* im Konferenzzimmer, an der die LS-Gruppe ihre Arbeit präsentiert – Fotos, Notizen, Beobachtungen, Diskussionen, Schülerinterviews und vorläufige Ergebnisse. Dies erzeugt intensive Konferenzzimmergespräche über professionelles Lernen noch lange nachdem der formelle Austausch beendet wurde.

Anmerkungen

© Peter Dudley

I) Schulleitung: Die Förderung von LS und ihr Einbau in das Schulsystem

So kann es funktionieren

LS hat ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis, wenn man echte Möglichkeiten schafft, die gewonnenen Ergebnisse in die Schulpraxis zu integrieren.

Einige Schulleiter/innen teilen spezielle professionelle Lernzeiten, die normalerweise für berufliche Entwicklungs- und Managementsprozesse hergenommen werden für die Stundenplanung und – analyse von LS-Projekten zu.

Eine gezielte und gestaffelte Zeitplanung kann Möglichkeiten schaffen für Planungen und Nachbesprechungen.

Mythen über die Kosten von *Lesson Study*

LS ist nicht teuer. Tabelle 1 (siehe unten) zeigt die Untergrenze der Anforderungen an Supplierung von 3 LS-Unterrichtssequenzen (US).

Tabelle 1. Supplierungsanforderungen einer LS X = erforderliche Supplierung	Lehrer 1	Lehrer 2	Lehrer 3
Erstes Planungstreffen			
Planung US 1			
Unterricht US 1		X	X
US 1 Nachbesprechung und Planung US 2			
Unterricht US 2		X	X
US 2 Nachbesprechung und Planung US 3			
Unterricht US 3		X	X
US 3 Nachbesprechung			
Plakat- oder Berichterstellung über Lesson Study			
Informationsaustausch mit anderen			

Anmerkungen

© Peter Dudley

Tabelle 1 zeigt, dass insgesamt 6 Unterrichtsstunden benötigt werden, wo keine Unterrichtszeit für das Planen, Analysieren, Beschreiben und Nachbesprechen eines typischen Forschungsstundezyklus verwendet wird.

Diese LS-Einheit ermöglicht aber fokussiertes und wirksames professionelles Lernen für 3 Lehrer/innen, wovon auch andere Lehrkräfte lernen und profitieren können. Dies alles erfordert nicht mehr Stundenabdeckung, als wenn man 2 Lehrkräfte auf Ganztagskurse schickt.

10 Mal mehr Wirkung auf die Praxis und Lernen für 2/3 der Kosten erscheint als ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis. In einer großangelegten Studie aus dem Jahr 2010 sagten beinahe alle Lehrer/innen, dass kooperative Klassenuntersuchungen einen hohen Wert hätten. Jedoch gaben nur 2% der Lehrer/innen an, diese Erfahrung selbst gemacht zu haben (Pedder & Opfer, 2012).

Es gilt, Eltern und Direktor/innen zu überzeugen, dass es extrem wichtig für die Kinder ist, personelle Ressourcen für LS Unterrichtseinheiten zu schaffen. Es ist zudem auch sehr wichtig, Eltern vorher zu informieren, bevor man seine LS zum ersten Mal durchführt. In Japan werden jedes Jahr Schul-Jahrbücher dieser LS-Studien für Eltern veröffentlicht, um zu zeigen, welche Verbesserungen diese für die Kinder gebracht haben und für zukünftige Kinder der Schule bringen werden.

Bauen Sie LS in ihre Schulleitlinien ein.

Schulleiter/innen und Schul-ARGE-Leiter/innen können LS als schulautonome Leitlinien aufnehmen. Diese ermöglichen Lehrerinnen und Lehrern, schulinterne Fortbildungsmöglichkeiten anzufordern oder Fortbildung für LS auszuwählen. Es ist wichtig, LS getrennt von Leistungsüberprüfung zu halten. LS sollte auf keinen Fall mit professionaler Leistungsbeurteilung gekoppelt werden. In den UK wurde für die LS keine Leistungsbeurteilungen abgegeben, jedoch wurde die LS anderen Lehrerinnen und Lehrern zugänglich gemacht. Teilnehmer hatten das Gefühl, dass sie mit LS Bereiche ansprachen und verbesserten, in denen sie sich weniger sicher fühlten und daher nicht wie bei der öffentlichen Leistungsbeurteilung auf Nummer sicher gehen mussten.

Anmerkungen

© Peter Dudley

Anmerkungen

Das Praxiswissen einer LS-Gruppe miteinander teilen

LS-Gruppen präsentieren die Methoden, die sie entwickelt haben, anderen Lehrerinnen und Lehrern in einem frei zugänglichen (*open house*) Forschungsunterricht. Hier wird der Unterricht vor eingeladenen Beobachtern abgehalten. Dies ist eine sehr beliebt Variante in Japan. Dort, wo eine LS viel neues und praktisches Wissen aufdeckt, kann eine Schule eine Veranstaltung für Gäste von anderen Schulen anbieten, bzw. auch Universitäten oder lokalen Behörden zugänglich machen und nach dem Unterricht im Veranstaltungsraum der Schule eine öffentlich zugängliche Forschungsstunde (*public research lesson*) abhalten.

Die gebräuchlichste Methode für Lehrkräfte in Großbritannien ist das Teilen der LS mit ihren Kolleg/innen in Form einer Präsentation, die Ausschnitte von Videos des Forschungsunterrichts enthalten kann, oder von Schüleraufnahmen, die den Einfluss auf ihr Lernen beschreiben. Manche Schulen bauen neuerdings die Verwendung von Postern aus, um ihre LS zu präsentieren und aufzuzeichnen.

J) Das Verwenden von LS Coaches um professionelles Lernen von LS zu unterstützen und weiterzuentwickeln, und das Verwenden des LS-Modells als eine Plattform für fach- und schulübergreifendes Coaching

So kann es funktionieren

Anmerkungen

LS-Fachleute können den LS-Prozess folgendermaßen unterstützen. Sie können:

- vor Beginn eines LS-Zykluses Lehrerinnen und Lehrern diese Methoden in der Schule präsentieren.
- an einer LS-Gruppe teilnehmen, die eine Forschungsstunde plant und dabei Ideen und Vorschläge einbringen.
- an einer LS-Gruppe teilnehmen und die Forschungsstunde, die sie vorbereitet haben, diskutieren, und zu Vorschlägen beitragen, wie die Methodik weiterentwickelt werden könnte.
- an einer Forschungsstunde als Beobachter (mit

© Peter Dudley

gleichem Status) und an Schülerinterviews nach der Unterrichtsstunde sowie an einer diesbezüglichen Diskussion teilnehmen.

Knowledgeable others, wie sie in Japan genannt werden, spielen sowohl beim Fördern der LS als auch für Schulentwicklung eine wichtige Rolle. Sachfachspezialisten können eine ähnliche Rolle spielen – speziell wenn sie an einer LS selbst teilgenommen haben. In England wächst das Interesse, speziell von Ausbildungsschulen und kollaborativen Schulgruppen, LS anzuwenden um Lernen zu entwickeln und Lernerfahrungen miteinander zu teilen.

Weiteres Interesse an LS kann erzeugt werden, wenn es von Lehrerinnen und Lehrern, die Portfolios entwickeln, genutzt wird, um spezifische Lehrstandards darzustellen oder zu professioneller und akademischer Weiterqualifikation beizutragen.

Lehrkräfte, welche Methoden entwickelt haben, die einen klar erkennbaren Einfluss auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern zeigen und von denen sie glauben, Kolleg/innen könnten ein Interesse daran haben, können diese Erfahrungen als eine Fallstudie unter www.lessonstudy.co.uk posten. Diese Webseite soll Praktiker/innen helfen, Praxisprojekte und Schulentwicklungsmaßnahmen zu sammeln.

Die globale Verbreitung von Lesson Study

Während diese Broschüre in Umlauf ist, breitet sich LS von seinem Ursprungsort Japan nach Hong Kong, Singapur, China, die USA, Australien und Europa aus, wo es in den UK und Schweden am häufigsten praktiziert wird.

LS ist als Standardmethode für Lernen von Lehrkräften von nationalen Programmen wie *Every Child Counts* und *Every Child a Reader* übernommen worden. Die britische Regierung finanziert momentan drei umfassende Entwicklungs- und Forschungs-LS-Programme.

- Information über LS-Entwicklungen in den UK: www.lessonstudy.co.uk
- World Association of Lesson Studies (WALS): www.walsnet.org
- Internationale Forschungsartikel und publizierte Lesson Studies: http://www.emeraldinsight.com/products/journals/journals.htm?id=ijlls

© Peter Dudley

Referenzen:

Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., Evans, D., & Curtis, A. (2004). *How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* London: EPPI-Centre, Institute of Education.

Department for Children, Schools and Families. (2008). *Improving practice and progression through Lesson Study: a handbook for headteachers, leading teachers and subject leaders*. London: DCSF.

Dudley, P. (2008). Lesson Study in England: from school networks to national policy. Presented at the World Association of Lesson Studies Annual Conference, Hong Kong Institute of Education.

Dudley, P. (2011) Lesson Study: what it is, how and why it works and who is using it, www.teachingexpertise.com

Dudley, P. (2012) Lesson Study in England: from school networks to national policy, International Journal of Lesson and Learning Studies, 1.1 pp 85-100

Dudley, P. (2013) *Teacher Learning in Lesson Study: what interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and freshly gathered evidence of pupils learning, to develop their practice knowledge and so enhance their pupils' learning*, Teacher and Teacher Education, Teaching and Teacher Education 34 (2013) 107e121

Hadfield, M., Jopling, M., and Emira, M. (2011) An evaluation of the National Strategies Primary Leading Teacher programme. London, Department for Education.

Hargreaves, D. H., (2012) A self improving school system: towards maturity, Nottingham, NCSL
Pedder, D. and Opfer, D., (2012) Professional learning orientations: patterns of dissonance and alignment between teachers' values and practices, Research Papers in Education, London, Routledge pp 1-32

Norwich, B., Dudley, P. and Ylonen, A (Forthcoming) What Lesson Study can contribute to the classroom based formative assessment of pupils' learning difficulties.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why best evidence synthesis.* Auckland: New Zealand Ministry of Education.

Takahashi, A. (2005). An essential component of Lesson Study: post-lesson discussion. Presented at the The Northwest Regional Educational Laboratory's Lesson Study Symposium, Olympia, Washington: DePaul University, Chicago.

Trends in International Mathematics and Science Study. (1999). TIMSS 1999 assessment results. Retrieved June 4, 2010, from http://nces.ed.gov/timss/

Wragg, E.C., Wikely, F., Wragg, E., & Haynes, G. (1996). *Teacher appraisal observed*. London: Routledge.

© Peter Dudley