
1.2 Professionelle Lerngemeinschaften – Wenn Lehrkräfte gemeinsam Unterricht entwickeln

*Daniela Rzejak, Peter Posch, Wolfgang Beywl, Joachim Gerking,
Frank Lipowsky und Ulrich Steffens*

1 Einleitung

Ulrich Steffens

Zur Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung liegt inzwischen ein elaborierter Erkenntnisstand vor (vgl. Lipowsky/Rzejak 2023). Dabei ist über die einschlägigen Forschungsbilanzen hinweg ein Muster bzw. Cluster auffallend, das sich wie ein „roter Faden“ durch das Ergebnisspektrum hindurchzieht, nämlich die Bedeutung der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Auch wenn Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) im engeren Sinne im deutschsprachigen Bildungsraum noch nicht weit verbreitet sind, so können sie – konzeptionell betrachtet – als eine Art ‚Königsweg‘ der Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern angesehen werden, zumal ihnen eine strategische Bedeutung bei der Schulentwicklung zugesprochen wird. Ein Ausgangspunkt des PLG-Konzepts liegt in Ansätzen in den USA der 1980er Jahre, die 2006 im deutschsprachigen Raum vorgestellt wurden (s. Bonsel/Rolff 2006). Entsprechende Empfehlungen zur unterrichtsbezogenen Kooperation im Sinne einer PLG stammen auch aus der Professionsforschung zu Lehrpersonen. Es gilt, gemeinsam im Kollegiumskreis Neues zu erlernen und anzuwenden. Doch welche Vorgehensweisen kommen dafür in Frage und welche haben sich dabei als wirksam herausgestellt?

Bei dem breiten Spektrum an Maßnahmen konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf solche Ansätze und Projekte, die die schulischen Primärprozesse betreffen, also die Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens – mit dem Ziel, Unterricht wirksamer zu gestalten. Der Beitrag ermöglicht es Leserinnen und Lesern, erfolgversprechende PLG-Beispiele kennenzulernen. Den Ausgangspunkt dafür bildet der im asiatischen Raum (maßgeblich in Japan und China), inzwischen aber u. a. auch in Österreich in der Lehrkräftebildung an Pädagogischen Hochschulen bereits verankerte Ansatz der „Lesson Studies“ und seine Weiterentwicklung zu „Learning Studies“ (s. Kap. 4). In der Schweiz („Luise“)

und in Deutschland („POLKA“) haben sich in den letzten Jahren weitere PLG-Ansätze bzw. -Projekte entwickelt. Bei „Luise“ (s. Kap. 5) geht es – in Orientierung an John Hatties „Lernen sichtbar machen“ – um eine kriteriengeleitete und datenbasierte Analyse, Maßnahmenfindung und -umsetzung sowie Reflexion unterrichtlicher Probleme (im Modus der Selbstevaluation). Bei „Luise“ ist eine als Herausforderung erlebte Situation des eigenen Unterrichts Ausgangspunkt für die individuell oder in kleinen Teams gesteuerte Unterrichtsentwicklung. Hingegen geht es bei „POLKA“ (s. Kap. 6) – in Anknüpfung an das Konzept der „Quality Teaching Rounds“ in Australien – um kollegiale Hospitationen, bei denen aufgrund von empirischen Befunden ausgewählte Merkmale von Unterrichtsqualität im Mittelpunkt einer langfristigen Teamarbeit von Lehrpersonen stehen, um gemeinsam Lehren und Lernen zu verbessern.

Die vorgestellten Beispiele können als praxisorientierte „Lehrerforschungsbewegungen“ (im Kontext von „action research“) begriffen werden, wie sie erstmals 1990 von Herbert Altrichter und Peter Posch in dem Band „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“ beschrieben wurden (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018). Die Beispiele haben inzwischen in unterschiedlichem Maße eine Verbreitung gefunden. Während „Lesson Studies“ und „Learning Studies“ in verschiedenen Schulsystemen im asiatischen Raum einen konstitutiven Stellenwert im Professionalisierungsprozess des pädagogischen Personals einnehmen, trifft dies für die anderen Ansätze so noch nicht zu. Mit „Luise“ haben seit den Anfängen im Jahr 2012 bislang über 2.000 Lehrpersonen in der Schweiz und in Baden-Württemberg gearbeitet, eingeleitet durch interne Fortbildungen an ca. 90 Schulen und ca. 70 zweitägige Veranstaltungen. „POLKA“ stellt in der Trias das jüngste Projekt dar und befindet sich noch in den Anfängen, die gleichwohl zuversichtlich stimmen.

Im Rahmen des vorliegenden Weißbuches konnten in einer projektübergreifenden Kooperation die Initiatoren der verschiedenen Ansätze für eine gemeinsame Veröffentlichung gewonnen werden.

2 Kooperation von Lehrkräften als relevantes Thema der Lehrkräftebildung

Daniela Rzejak und Frank Lipowsky

Wenn Schulen als soziale Organisationen lernen und sich weiterentwickeln sollen, dann erfordert es neben individuellen Lernprozessen auch Gelegenheiten der kollegialen, ko-konstruktiven Professionalisierung. Die intensive Kooperation von Lehrkräften weist viele positive Zusammenhänge mit der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht auf (zsf. z. B. Doğan/Adams 2018; Vangrieken et al. 2015). Die Stärkung der unterrichtsbezogenen Kooperation

gilt zudem als Merkmal von Lehrkräftefortbildungen mit positiven Wirkungen (Lipowsky/Rzejak 2021).

Unter anderem vor dem Hintergrund der genannten Aspekte lässt sich wohl erklären, dass sich in Deutschland z. B. das Land Sachsen-Anhalt mit dem Fortbildungserlass aus dem Jahr 2012 auf einen besonders entschiedenen Weg begeben hat: Fortbildungen für Lehrkräfte sollen sich grundsätzlich am Konzept der *Professionellen Lerngemeinschaft (PLG)* orientieren, d. h. kollegiales Lernen und kollegiale Beratung sollen gestärkt werden, um Schulen auf diese Weise bei der Entwicklung einer kollegialen Lernkultur zu unterstützen (Daschner/Hanisch 2019, S. 9). Eine durch die Teilnahme an einer institutionalisierten Fortbildung initialisierte Stärkung der Kooperation soll im Idealfall in einen beständigen Lern- und Entwicklungsprozess von Lehrkräften und Schulen münden. Die auf diese Weise etablierte Zusammenarbeit könnte dazu beitragen, dass Lehrkräfte einer Schule u. a. die Weiterentwicklung des Unterrichts als eine gemeinsame Aufgabe betrachten. Die kontinuierliche Verbesserung der Unterrichtsqualität ist ein wichtiges Anliegen, wie auch die Ergebnisse der S-CLEVER-Studie zeigen, in der knapp 30 % der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland diesen Bereich als zentrales Schulentwicklungsvorhaben benannten (Feldhoff et al. 2022).

Eine intensive Kooperation von Lehrkräften ist allerdings nicht nur für die Unterrichtsentwicklung wünschenswert, sondern die Bedeutsamkeit lässt sich auch aus anderen Perspektiven begründen. Zu nennen sind hier z. B.:

- *Weiterentwicklung von professionellen Wissensfacetten und Überzeugungen:* Für Lehrkräfte, die intensiv und unterrichtsbezogen zusammenarbeiten, bieten sich Möglichkeiten, um eine Form des situierten Lernens zu praktizieren. Durch den Diskurs über Unterricht und die gemeinsame Arbeit an einer Sache entsteht die Notwendigkeit, dass die Lehrkräfte ihre Ideen, Ansichten und Wissensbestände artikulieren, begründen und vergleichen. Lehrkräfte können durch diesen kommunikativen Austausch zur Reflexion und Elaboration von individuellen Überzeugungen und unterrichtlichen Praktiken angeregt werden. Intensive Diskurse zwischen Lehrkräften sind daher eine Chance für das Ko-Konstruieren neuen Wissens und die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen. Der reflexive Dialog kann auch dazu führen, dass Lehrkräfte Widersprüche wahrnehmen und kognitive Konflikte erleben. Diese gelten ebenfalls als ein bedeutsamer Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen.
- *Förderung der Motivation in beruflichen Kontexten:* Auch aus motivationspsychologischer Perspektive kann die Relevanz intensiver Kooperation von Lehrkräften und deren gezielte Stärkung in Fortbildungen begründet werden. Die Selbstbestimmungstheorie (Deci/Ryan 1993) geht davon aus, dass

intrinsisch motiviertes Verhalten gefördert wird, wenn Personen sich autonom, kompetent und sozial eingebunden erleben. Eine intensive unterrichtsbezogene Zusammenarbeit erfordert eine Form der sozialen Interaktion, die über den bloßen Austausch von Informationen hinausgeht. Sie setzt voraus, dass Lehrkräfte ihre Routinen und Herausforderungen teilen, über Erfahrungen sprechen und Einblicke in den eigenen Unterricht geben. Entsprechend offene und wertschätzende Interaktionen brauchen ein gewisses Vertrauensverhältnis, können aber auch dazu beitragen, das Gefühl von Vertrauen, Zugehörigkeit und Eingebundenheit zu steigern. Darüber hinaus sind mit der Kooperation von Lehrkräften häufig auch Gelegenheiten zum kollegialen Feedback verbunden. Über ein Feedback zum eigenen unterrichtlichen Handeln können Lehrkräfte Anerkennung für ihre Arbeit erhalten, wodurch dem Bedürfnis nach Kompetenzerleben nachgekommen wird. Vielen Lehrkräften fehlt es im schulischen Alltag an solchen regelmäßigen unterrichtsbezogenen Kooperations- und Feedbackmöglichkeiten. Wahrscheinlich ist dies ein Grund dafür, dass die Aussicht auf soziale Interaktionen viele Lehrkräfte zur Teilnahme an einer Fortbildung motiviert.

- *Stärkung der Resilienz:* Die Relevanz von Kooperation und deren Stärkung im Rahmen einer Fortbildung ist auch mit Blick auf das Thema Resilienz gegenüber Stress und Belastungen zu begründen. Fortbildungen für Teams von Lehrkräften oder das gesamte Kollegium einer Schule und förderliche (Arbeits-)Beziehungen zwischen Lehrkräften, die mit Stabilität, Vertrauen, Bestärkung und Unterstützung verbunden sind, gelten als zentrale Pfeiler der Resilienzförderung (Frick 2021).
- *Steigerung der Erfolgswahrscheinlichkeit des Transfers von Fortbildungsinhalten:* Der Transfer, hier verstanden als die erfolgreiche Anwendung und Implementierung von Fortbildungsinhalten in der beruflichen Praxis von Lehrkräften, findet im Anschluss an einen Fortbildungstag bzw. zwischen einzelnen Veranstaltungen einer Fortbildungsreihe statt. Durch die Fortbildungsteilnahme mehrerer Lehrkräfte einer Schule und die Etablierung von tragfähigen Kooperationspraktiken wird ein kollegiales Unterstützungssystem gestärkt, auf das Lehrkräfte im Transferprozess zurückgreifen können.

Obwohl positive Wirkungen intensiver Formen der Kooperation demzufolge zwar theoretisch gut begründbar sind, ist die Forschungslage zu den Effekten entsprechender Kooperation noch weniger umfassend (Komoss/Sørensen 2019). Es benötigt daher zukünftig auch die Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft bei Untersuchungen, die dabei helfen könnten, Wirkungen intensiver Kooperationsformen differenziert zu betrachten und Erfolgskriterien klarer zu verstehen.

3 Professionelle Lerngemeinschaften als unterrichtswirksamer Kooperationsansatz

Daniela Rzejak und Frank Lipowsky

Nicht jede Form der Zusammenarbeit ist gleichermaßen effektiv, sodass bei der Kooperation nicht nur auf die Quantität, sondern auch auf die Qualität zu achten ist. Insofern gilt es genauer in den Blick zu nehmen, welche Art der Zusammenarbeit von Lehrkräften verfolgt, in Fortbildungen gefördert und langfristig in Schulen etabliert werden sollte. Nach derzeitigem Stand der Forschung hängt die Zusammenarbeit von Lehrkräften dann positiv mit der Qualität des Unterrichts und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler zusammen, wenn Lehrkräfte beständig einen reflexiven Diskurs über ihren Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler führen und hierbei jene Unterrichtsmerkmale fokussieren, die empirisch belegt mit einer hohen Wahrscheinlichkeit positive Effekte auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben (zsf. Doğan/Adams 2018; Vangrieken et al. 2015).

Damit die Zusammenarbeit eine hohe Qualität und positive Wirkungen erzielt, besteht für Lehrkräfte also die Herausforderung, sich nicht nur an der eigenen Praxis, sondern auch an Befunden der Unterrichtsforschung zu orientieren. In diesem Zusammenhang ist es für den Erfolg einer unterrichtsbezogenen Kooperation wichtig, dass Lehrkräfte mit externen Expertinnen und Experten wie Fortbildenden und Forschenden zusammenarbeiten (Cordingley/Bell/Evans 2005). Die außerschulischen Expertinnen und Experten können die Lehrkräfte dazu anregen und dabei unterstützen, wichtige Merkmale des Unterrichts und erfolgversprechende Ziele in den Mittelpunkt zu stellen. In zahlreichen Konzepten der Unterrichts- und Personalentwicklung erhalten die Lehrkräfte auch Materialien oder Tools, die die kooperierenden Lehrkräfte darin unterstützen, den eigenen Unterricht unter Heranziehung evidenzbasierter Kriterien zu analysieren und weiterzuentwickeln (Gore et al. 2017).

Ein weiterer wichtiger Aspekt der intensiven Zusammenarbeit ist die Depriatisierung des Unterrichts, die sich etwa durch gegenseitige Hospitationen von Lehrkräften ergibt. Durch Unterrichtshospitationen gewinnt die Zusammenarbeit von Lehrkräften eine konkrete gemeinsame Grundlage und eine höhere Relevanz für die unterrichtliche Praxis. Neben hospitierten Unterrichtsstunden ermöglichen auch Dokumente aus dem Unterricht und von Lernenden, dass Lehr- und Lern-Prozesse gemeinsam von Kolleginnen und Kollegen tiefgehend analysiert und besprochen werden. Insbesondere im Rahmen von institutionalisierten Fortbildungsmaßnahmen stellen videografierte Unterrichtssequenzen einen Ausgangspunkt dar, dass Lehrkräfte gemeinsam ganz konkrete Unterrichtssituationen analysieren, diskutieren und reflektieren können.

Eine Zusammenarbeit von Lehrkräften, die die gerade beschriebenen Merkmale aufweist, wird häufig mit dem Begriff der *Professionellen Lerngemeinschaft (PLG)* versehen (z. B. Bonsen/Rolff 2006). Die Popularität, die das PLG-Konzept in den letzten Jahren erfahren hat, geht mit einer gewissen konzeptionellen Variabilität einher (z. B. Doğan/Adams 2018; Komoss/Sørensen 2019; Vangrieken et al. 2015). In Angeboten der Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung sind unterschiedliche Formen der Umsetzung des PLG-Konzepts mit jeweils eigenen Akzentuierungen zu finden. Für Schulen und Lehrpersonen liegt darin sicherlich die Chance, jenes Konzept zu wählen, das am besten zu ihren spezifischen Rahmenbedingungen und Zielen passt. Eine Voraussetzung für diese Wahl ist allerdings die Kenntnis unterschiedlicher Konzepte und ihrer jeweiligen Besonderheiten. Aus diesem Grund wird in den folgenden Kapiteln eine Auswahl von Ansätzen der Unterrichts- und Personalentwicklung vorgestellt, die sich am PLG-Konzept orientieren.

4 Lesson und Learning Studies – Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften mit großem Potential

Peter Posch

Lesson und Learning Studies sind in den letzten zehn Jahren zu einer internationalen „Bewegung“ zur Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens geworden. Die „World Association of Lesson Studies“ (WALS; www.walsnet.org) ist ein internationales Netzwerk zur Förderung von Forschung und Praxis und zur Verbesserung der Qualität des Lernens. Jährlich findet eine internationale Konferenz statt. Seit 2012 erscheint das International Journal for Lesson and Learning Studies (IJLLS; www.emeraldinsight.com/ijlls.htm) mit theoretischen Beiträgen und Fallstudien aus der Praxis. Im Jahre 2015 ist das erste Standardwerk über Learning Studies auch in deutscher Übersetzung unter dem Titel „Lernen durch Variation – Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung“ (Lo 2015) erschienen (vgl. auch Altrichter/Posch/Spann 2018).

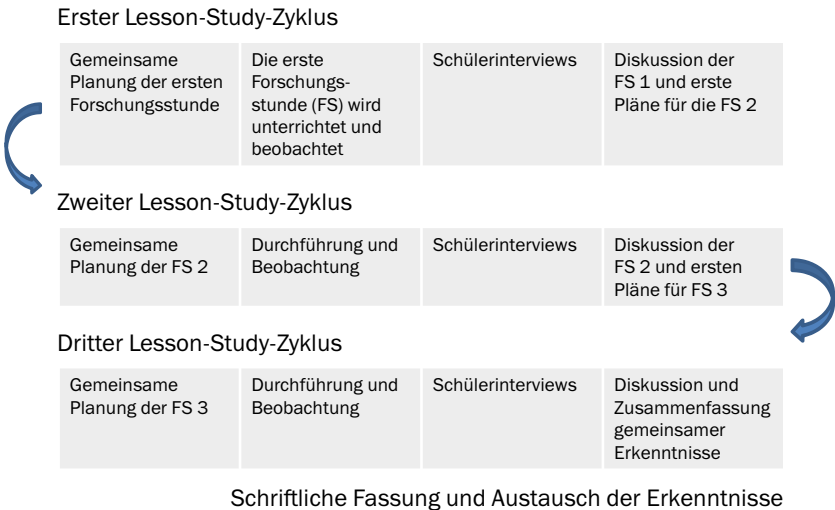
Was sind Lesson Studies?

Lesson Studies sind in Japan und China die am weitesten verbreitete Form der Professionalitätswentwicklung von Lehrkräften (Fernandez/Yoshida 2009). In den sechsjährigen Grundschulen in Japan sind sie fast flächendeckend verbreitet. In den höheren Schulen sind formelle Lesson Studies seltener. Die „Lesson Study Mentalität“ und eine eher informelle Lesson Study Praxis sind aber auch an diesen Schulen weit verbreitet (Fernandez et al. 2001). Unter Lesson Studies versteht man einen Prozess professioneller Entwicklung, bei dem Lehrkräfte ihre Praxis systematisch untersuchen. Teams von drei bis sechs Lehrkräften arbeiten an der Weiterentwicklung des fachlichen Unterrichts, indem zu einer Thematik Unterrichtskonzepte entwickelt, experimentell realisiert, untersucht und in verbesserter Form erneut durchgeführt und analysiert werden (s. Abb. 1). Das Ziel einer Lesson Study besteht darin, Lehren und Lernen wirksamer zu gestalten.

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

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

Tab. 1: Schematischer Ablauf einer Lesson Study (Dudley 2015) – erstes Treffen der Lesson-Study-Gruppe und Überlegung, was verbessert werden soll



Nach Fernandez/Yoshida (2009, S. 17) führt jede Lesson-Study-Gruppe in Japan gewöhnlich zwei bis drei Lesson Studies im Jahr durch, die bereits zu Beginn des Jahres festgelegt werden. Der durchschnittliche Zeitaufwand für eine Lesson Study ist nach Ermeling/Graff-Ermeling (2014, S. 174) sehr unterschiedlich und liegt zwischen etwa 15 Stunden (verteilt auf drei bis vier Wochen) und ca. 25 Stunden (verteilt auf zwei Monate). Bereits Junglehrerinnen und Junglehrer in der Berufseinstiegsphase werden 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 lässt.

Was sind Learning Studies?

Der theoretische Kern der Learning Studies, die Variationstheorie, wurde 1980 bis 1997 von Ference Marton in Göteborg/Schweden entwickelt (Marton/Booth 1997). Die Umsetzung des Ansatzes im Unterricht wurde seit 1999 von Marton, Lo und anderen an der Universität Hongkong ausgearbeitet und evaluiert. Sie adaptierten das japanische Lesson-Study-Konzept, entwickelten ein didaktisches Rahmenkonzept auf der Grundlage der Variationstheorie und nannten es „Learning Study“. Lesson und Learning Studies haben daher viele Gemeinsamkeiten:

- sie basieren auf der Zusammenarbeit von Lehrkräften
- sie beruhen auf der wiederholten Analyse und Revision von Unterrichtsstunden, sog. Forschungsstunden

- sie verfolgen das gemeinsame Ziel, das Lernen von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

Unterschiede bestehen u. a. darin:

- Das primäre Ziel bei Lesson Studies besteht in der professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften; bei den Learning Studies ist es das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Produktion von (fachdidaktischem) Wissen darüber (Cheung/Wong 2014, S. 138).
- Learning Studies sind oft kooperative Forschungsprojekte, bei denen die in Teams arbeitenden Lehrkräfte durch externe (Fach-)Expertinnen und (Fach-)Experten unterstützt werden. In den meisten Fällen werden Themen gewählt, die inhaltliche Schwierigkeiten bereiten. Sehr anschaulich dokumentiert sind die Themen „Kondensation“ für die Grundschule oder die „Elektrochemische Spannungsreihe“ für die Sekundarstufe im Buch von Lo (2015).
- Die Reflexion der an einer Lesson Study beteiligten Lehrpersonen wird von den jeweiligen subjektiven „Theorien“ und Erfahrungen geleitet, die die Lehrpersonen einbringen. Lesson Studies gehen also (meist) nicht von einer bestimmten Theorie des Lehrens und Lernens aus. Den Learning Studies liegt jedoch eine bestimmte Theorie zugrunde: die Variationstheorie (vgl. dazu die ausführliche Darstellung in Altrichter/Posch/Spann 2018, Kap. 11, und im Standardwerk von Lo 2015).

Learning Studies betreffen das ganze Spektrum von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, und Einstellungen bzw. Werthaltungen von Lehrkräften. Eine Learning Study läuft im Wesentlichen in folgenden Phasen ab:

- *Schritt 1:* Die Wahl eines Lerngegenstands erfolgt durch das Team der Lehrkräfte, oft unterstützt durch einen externen Experten/eine externe Expertin. Es wird zwischen direktem Lerngegenstand (Inhalt/Thematik/Sachbereich) und indirektem Lerngegenstand (langfristige Kompetenz, Fertigkeit, Werthaltung) unterschieden. Der indirekte Lerngegenstand soll durch das Lernen des direkten Lerngegenstands entwickelt werden (Lo 2015, S. 29, 52).
- *Schritt 2:* Identifikation der kritischen Aspekte/Merkmale, Erhebung der Lernvoraussetzungen und Präzisierung des Lerngegenstands: Wollen Lehrende, dass Lernende einen Lerngegenstand genau so sehen wie sie, müssen Lernende ihre Aufmerksamkeit auf dieselben Merkmale des Lernobjekts richten wie sie. *Kritisch* ist ein Merkmal eines Lerninhalts, das notwendig ist, damit im Bewusstsein des Lernenden eine Bedeutung entsteht. Potenzielle kritische Merkmale liefert die fachdidaktische Analyse des Lerngegenstands

und aktuelle kritische Merkmale die Erhebung der Voraussetzungen der Lernenden. Die Identifikation kritischer Merkmale eines Lerngegenstands ist eine zentrale fachdidaktische Aufgabe.

- *Schritt 3: Überlegungen zur Motivation:* Sie entsteht, wenn eine Beziehung der Lernenden zum Gegenstand des Lernens aufgebaut wird („Relevanzstruktur“). Der Lerngegenstand muss den Lernenden relevant erscheinen, d. h. er muss für sie Sinn ergeben und Bedeutung haben (Lo 2015, S. 116).
- *Schritt 4: Gestaltung und methodische Einbettung der Variationsmuster:* Variationsmuster zeigen an, was in Bezug auf die kritischen Aspekte oder Merkmale eines Lerngegenstands unverändert bleibt und was verändert wird (Lo/Marton 2012, S. 10). Sie erlauben Lernenden, kritische Aspekte eines Lerngegenstands zu erkennen – zunächst einen Aspekt nach dem anderen und am Schluss alle gleichzeitig. Marton hält die Annahme für falsch, dass Lernen durch Induktion, d. h. anhand von ausschließlich zutreffenden Beispielen erfolgt. Ein neuer Begriff werde vielmehr durch Kontrast gebildet. Eine Lehrperson, die Fehler von Schülerinnen und Schülern sichtbar macht und thematisiert, arbeitet mit Kontrast, indem sie Merkmale hervorhebt, die richtige und fehlerhafte Ergebnisse unterscheidbar machen.

Das folgende Beispiel eines Variationsmusters soll dies illustrieren (nach Lo 2015, S. 87): Nehmen wir an, der Lerngegenstand besteht darin, ein Dreieck als solches zu erkennen (d. h. es von anderen geometrischen Figuren zu unterscheiden). Die Lehrperson könnte den Schülerinnen und Schülern viele Dreiecke auf Papier oder an der Tafel vorgeben, auf jedes einzelne zeigen und als „Dreieck“ benennen und dabei hoffen, dass die Lernenden die charakteristischen Merkmale eines Dreiecks erkennen. Die Lehrperson lässt dabei das fokussierte Merkmal „Dreieck“ (*den kritischen Aspekt*) unverändert und variiert andere nicht fokussierte Aspekte (z. B. Größe, Art des Dreiecks, Farbe). Der Variationstheorie zufolge ist dies jedoch nicht der beste Ansatz. Vielmehr muss die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern zeigen, was nicht ein Dreieck ist, indem sie ein Dreieck z. B. mit einem Rechteck, einem Fünfeck, anderen Vielecken, zwei parallelen Geraden, zwei sich schneidenden Geraden oder einer Pyramide vergleicht. Dabei wird eine „Variationsdimension“ eröffnet, d. h. ein Begriff (in diesem Fall „geometrische Figuren“), der mehrere Ausprägungen hat, von denen eine das Dreieck ist. Die Ausprägung Dreieck (ein Unterbegriff zu „geometrische Figuren“) kann dadurch zu anderen Ausprägungen in Kontrast gesetzt werden, wodurch die unterscheidenden Merkmale des Dreiecks (Seitenzahl und Winkelsumme) wahrnehmbar werden.

In der Terminologie der Variationstheorie bedeutet dies, dass der fokussierte „kritische“ Aspekt (die geometrische Form) variiert wird, wohingegen die nicht fokussierten Aspekte (also z. B. die Arten von Dreiecken) unverändert bleiben. Es ist zumindest eine andere Ausprägung der Variationsdimension

(geometrische Form) erforderlich, damit die Schülerinnen und Schüler einen Unterschied wahrnehmen können. Kontrastierungen helfen den Lernenden, ein bestimmtes Phänomen, einen Begriff oder einen Aspekt zu erkennen und ihn von seinem Kontext und anderen Phänomenen, Begriffen oder Aspekten zu trennen. Zugleich wird das Wissen über Dreiecke verallgemeinert. Die Durchführung des Unterrichts und die begleitende Datensammlung erfolgt wie bei den Lesson Studies:

- *Schritt 1:* Ein Mitglied des Lehrerteams führt den Unterricht durch, während die übrigen Mitglieder z. B. Lernaktivitäten beobachten und/oder Interviews mit Schülerinnen und Schülern durchführen.
- *Schritt 2:* Die Daten werden gemeinsam analysiert und eine verbesserte Unterrichtsstunde geplant.
- *Schritt 3:* Die überarbeitete Unterrichtsstunde wird von einem anderen Mitglied des Teams in einer anderen Klasse durchgeführt – wieder mit Beobachtung und Analyse (meist gibt es zwei bis drei Zyklen).
- *Schritt 4:* Am Ende erfolgen Dokumentation und Austausch, oft werden die Ergebnisse auch öffentlich gemacht.

Welche Wirkungen haben Lesson und Learning Studies?

Die zahlreichen Evaluationen der Lesson Studies zeichnen ein fast durchwegs positives Bild, vor allem was die professionelle Weiterentwicklung der Lehrenden anlangt. Es ist hierbei allerdings zu berücksichtigen, dass es zwar eine zunehmende Zahl von Studien mit quasiexperimentellen, aber nur wenige mit kontrolliert experimentellen Designs gibt. Als bedeutsame Wirkungen von Lesson und Learning Studies werden u. a. genannt (Cheung/Wong 2014; Dudley 2015):

- die Vermittlung eines tieferen Verständnisses der Lernprozesse und -voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler,
- eine realistischere Einschätzung der eigenen Kompetenzen durch die Lehrkräfte,
- in der Folge ein starkes Interesse an professioneller Weiterentwicklung,
- Recherche und gemeinsame Reflexion ermöglichen den Lehrpersonen, das Lernen aus den Augen der Lernenden zu sehen.

Im Hinblick auf Learning Studies sind zwei Befunde besonders interessant (Cheung/Wong 2014):

- Lernende mit schlechteren Voraussetzungen lernen gewöhnlich am meisten. Es erhöht sich nicht nur der Durchschnitt, es verringert sich auch die Differenz. Dies ist nach Lo (2015, S. 39) nicht überraschend, weil ein wesentliches

Merkmal einer Learning Study darin besteht, die Ursache von Lernschwierigkeiten zu identifizieren, damit gezielt Wege gefunden werden können, Lernenden zu helfen, diese Schwierigkeiten zu überwinden.

- Der Lernfortschritt wurde auch nach einem längeren Zeitraum noch festgestellt und ist in vielen Fällen größer geworden. Als Erklärung wird angeführt, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, auch selbst kritische Merkmale von Lerngegenständen zu identifizieren.

Wie verbreitet sind Lesson und Learning Studies?

In den letzten Jahren haben unterschiedliche Varianten von Lesson Studies und in geringem Maße auch Learning Studies in zahlreichen Ländern eine gewisse Verbreitung gefunden, so vor allem in den USA, in Kanada und in Europa. 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 (Dudley 2015; Seleznyov 2018). In deutschsprachigen Ländern werden ebenfalls Lesson Studies durchgeführt – fast durchwegs auf Initiative von Einrichtungen der Lehrkräftebildung (z. B. die Übersicht in Hallitzky et al. 2021). In Österreich wurden an fast allen Pädagogischen Hochschulen Lesson Studies in das Studienprogramm, z. B. in die Pädagogisch-Praktischen Studien integriert, wobei die Studierenden jeweils ein bis zwei Zyklen Lesson Study selbst durchführen müssen. Es sind bereits zwei Publikationen mit Praxisbeispielen erschienen (Mewald/Rauscher 2019; Soukup-Altrichter/Steinmair/Weber 2020). Auf den Konferenzen des Collaborative Action Research Network der deutschsprachigen Länder (CARN-DACH) wurden u. a. Berichte und Studien über Lesson und Learning Studies vorgestellt (vgl. z. B. den Tagungsbericht von Habicher et al. 2020).

Kontakt

Prof. Mag. Dr. Isolde Kreis

Koordinatorin des PPS 4 Masterpraktikums mit Lesson Studies/Sekundarstufe.
Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe /
Allgemeinbildung, Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule

isolde.kreis@ph-kaernten.ac.at.

www.ph-kaernten.ac.at.

5 Luuise – Merkmale des Verfahrens und sein Beitrag zur Lehrkräftefortbildung

Wolfgang Beywl

Was sind Merkmale des Luuise-Verfahrens und wie wird es eingeführt?

Das „Luuise-Verfahren“ ist über mehrere Jahrzehnte auf evaluationswissenschaftlichem Hintergrund entwickelt worden (vgl. Beywl et al. 2023, S. 21 ff.)¹. Es handelt sich um einen – stets formativ ausgerichteten – Ansatz der Selbstevaluation: Zu ihrem je eigenen Unterricht erheben Lehrkräfte Daten mit meist selbst-erstellten Instrumenten. Sie bewerten darauf abgestützt ihren eigenen Unterricht entlang ihrer vorab explizierten Kriterien, und nutzen die Ergebnisse ihrer Untersuchung für dessen Optimierung, um höhere Lerneffektivität zu erreichen. In der Regel führen externe „Luuise-Coachs“ in einer schulinternen Fortbildung in das Verfahren ein. Sie beraten die teilnehmenden Lehrpersonen an diesem „Startanlass“, und nachfolgend individuell per E-Mail oder auf einem kurzen „Zwischenstopp“ in der Kursgruppe bei der Planung ihrer Luuise-Projekte. Die Projektplanung erfolgt optimalerweise in Tandems bzw. in Kleinstgruppen als professionellen Lerngemeinschaften (PLG). Ein Luuise-Fortbildungszyklus wird abgeschlossen durch eine Präsentation des Erreichten in der Kursgruppe oder im Kollegium. Seit 2012 ist das Verfahren von über 1000 Lehrkräften meist erfolgreich eingesetzt worden. Es wird auf Basis von Begleitforschungen kontinuierlich weiterentwickelt. Verbreitungsschwerpunkte sind die Deutschschweiz und Baden-Württemberg. In weiteren Bundesländern werden Kooperationen mit zuständigen Fortbildungsinstitutionen aufgebaut.

Wie wird ein Luuise-Projekt geplant und umgesetzt?

Das aufgelöste Akronym von Luuise hält die zentralen Merkmale des Verfahrens fest: Lehrpersonen **unterrichten** und **untersuchen integriert**, **sichtbar** und **effektiv**. In den fünf „Luuise-Schritten“ (ebd., Kap. 5), die zunächst geplant und dann umgesetzt werden, zeigt sich dies wie folgt:

1 In diesem Buch ist das Verfahren ausführlich beschrieben und umfassend – u. a. durch 36 von Lehrkräften verfasste „Luuise-Praxisbeispiele“ (Beywl et al. 2023, Kap. 3) veranschaulicht. Alle in diesem Text bei ihrem ersten Vorkommen in Anführungszeichen gesetzten Begriffe sind dort im Luuise-Vokabular definiert. Das ‚Praxisbuch‘ schafft erstmals eine systematische Verknüpfung von Luuise mit 35 relevanten „Faktoren“ aus John Hatties Folgeband zu *Visible Learning* (Hattie 2023). Da noch nicht erprobt und begleitend erforscht, wird diese hier ausgeblendet.

- *Schritt 1:* Lehrkräfte starten bei einer wiederholt als Herausforderung erlebten Situation des eigenen Unterrichts. Sie formulieren mehrperspektivisch „Annahmen“ dazu, wie diese „Knacknüsse“ entstanden sind.
- *Schritt 2:* Sie setzen „s.m.a.r.t.-Ziele“ (spezifisch, messbar, attraktiv/anschlussfähig/ambitioniert, realistisch, terminiert). Diese lassen sich den folgenden drei Hauptgruppen zuordnen: (a) „Lernstart“ sicherstellen; (b) fachliches oder überfachliches „Lernhandeln“ intensivieren; (c) „Lernresultate“ stärken. Das „m“ erinnert daran, den gewünschten künftigen Zustand messbar und damit sichtbar zu machen.
- *Schritt 3:* Sie konzipieren auf die Zielerreichung zugeschnittene „Interventionen“ für ihren Unterricht. Diese sind abgestützt auf Befunde der Unterrichtsforschung und oder eigene reflektierte Unterrichtserfahrungen und/oder Anregungen aus kollegialem Austausch. Dabei nutzen sie die Annahmen aus Schritt 1.
- *Schritt 4:* Sie erstellen ein „Erhebungsinstrument“², das Daten erzeugt, um den Grad der Zielerreichung sichtbar zu machen. Es ist idealerweise doppelt „integriert“: (i) Das Erheben und Auswerten (das Sichtbar-Machen), das Bewerten, Interpretieren und Schlussfolgern passiert *während* der Unterrichtszeit – wenn möglich *gemeinsam* mit den Schülerinnen und Schülern. (ii) Es fungiert gleichzeitig als Intervention/Unterrichtsmethode und fördert das Lernen.³
- *Schritt 5:* Die „Datennutzung“ bedeutet, dass die Ergebnisse des Luuise-Projekts in der Kursgruppe, schulweit, für Eltern bzw. andere lokale oder fachliche Öffentlichkeiten sichtbar werden und zu gewünschten Optimierungen führen.

Wie ist das Verfahren in Fortbildung und Schulentwicklung eingebettet?

Das Planen dieser fünf Schritte findet meist durch Tandems bzw. in Kleinstgruppen statt, beginnend am schulinternen Fortbildungs-Startanlass und selbstorganisiert weitergeführt. Die Tandems oder Kleinstgruppen werden in einer mehrteilig angelegten Fortbildung durch Luuise-Coachs beraten. Dieses

2 Dies sind z. B. Plakate mit Klebepunkten, Zählgegenstände, Mini-Whiteboards für Kommentare, Zeitmesser wie Schachuhren-Apps und viele mehr (vgl. <https://www.lernen-sichtbarmachen.ch/methoden/>; Abfrage: 25.01.2024).

3 Eines von vielen Beispielen: Im Literaturunterricht hängt jeder Schüler und jede Schülerin einen Haftzettel neben ein auf ein Plakat gezeichnetes ‚Thermometer‘. Wen die Lektüre ‚kalt‘ lässt (keine Verbindung zu eigenen Interessen/Gefühlen, der positioniert ihn unten. Wer damit ‚warm‘ wird, hängt den Haftzettel im oberen Bereich auf. Auf den Haftzetteln notieren die Lernenden ihre Begründungen für die Positionierung. Für die Klassendiskussion ergeben sich damit wichtige Anknüpfungspunkte (s. Praxisbeispiel 25 „Zugang zu Lesestoff finden mit dem Thermometer“ in Beywl et al. 2023, S. 122 f.).

Fortbildungskonzept entspricht den von Lipowsky/Rzejak (2023) identifizierten Wirksamkeitsmerkmalen (vgl. Beywl et al. 2023, Kap. 6.2):

- Mit dem Ziele-Setzen und Intervenieren werden geübte Kernpraktiken von Lehrpersonen angesprochen. Als Neues hinzu kommt das systematische Untersuchen. Es wird als Handlungspraktik samt erforderlicher Kompetenzen durch die Fortbildung auf- bzw. ausgebaut.
- Die durch Coachs geleitete „Luise-Fortbildung“ ist mehrteilig angelegt: mindestens ein den Fortbildungszyklus eröffnender Startanlass für die Kursgruppe (max. sechs Präsenzstunden) sowie ein abschließender zwei- bis dreistündiger „Präsentationsanlass“. Dazwischen kann ein Präsenz-Zwischenstopp für die Kursgruppe stattfinden. Meist wird dieser durch E-Mail- und/oder Online-Beratungen für die einzelnen Projekte ersetzt.
- Am ersten Fortbildungstag wird nach kurzen Inputs zum erziehungs- und evaluationswissenschaftlichen Hintergrund des Verfahrens an realen unterrichtlichen Herausforderungen gearbeitet. Produkt ist die (weitgehend) abgeschlossene Feinplanung von mehrfachen Erprobungen, die die Lehrperson in den kommenden Wochen im Unterricht durchführt (meist vier bis acht gleiche/ähnliche „Ausführungen“ in je einer Unterrichtsstunde).
- Reflexion geschieht bereits in der Planungsphase, darüberhinausgehend und wesentlich im Unterricht (evtl. gemeinsam mit den Lernenden) sowie in der kleinen PLG; zusätzlich am Präsentationsanlass gemeinsam mit den/durch die daran Teilnehmenden. Auch dies stärkt die unterrichtsbezogene (schulweite) Kooperation.
- Zertifizierte „Luise-Coachs“ (derzeit ca. 60 aktive Personen) leisten Kursleitung und Beratung. Diese haben selbst „Luise-Projekte“ durchgeführt (bestätigt durch ein Anwendungs-Testat) und darüber hinaus den Basiskurs zur Begleitung und Beratung von Luise-Projekten abgeschlossen (Beratungs-Testat). Luise-Coachs tauschen sich regelmäßig, online oder onsite, in einer PLG aus. Dies ist Voraussetzung für die zweijährliche Re-Zertifizierung.
- Die Beratung am Startanlass unterstützt es, Luise-Projekte mit hoher Erfolgsaussicht zu konzipieren (das ‚r‘ – realistisch – in s.m.a.r.t). Wie die Begleitforschung belegt (ebd., Kap. 6.2), stärkt dies beim weit überwiegenden Teil der Lehrkräfte die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Zuversicht, auch künftig akute Herausforderungen des Unterrichts ‚evaluativ denkend und handelnd‘ bewältigen zu können. Damit leistet Luise einen Beitrag zur Gesundheit von Lehrkräften.

Besonderheiten gegenüber anderen in Fortbildung und Schulentwicklung eingebetteten Verfahren der Unterrichtsentwicklung sind:

- Der auf die spezifischen Herausforderungen der jeweiligen Lehrkraft (oder eines Co-Teaching- oder Klassenteams) maßgeschneiderte Planungs- und Umsetzungsprozess. Insofern handelt es sich um eine individualisierte Fortbildung, was eine stabile motivationale Grundlage für neues Lernen der Lehrkräfte schafft. Mit ihren Merkmalen der hohen Autonomie bei der Themenwahl, der sozialen Eingebundenheit in die PLG bzw. Schulgemeinschaft sowie des Kompetenzerlebens angesichts meist gelingender Luuise-Projekte realisiert das Verfahren zentrale Ansprüche der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci/Ryan 1993). Angesichts eines verbreiteten Widerstands gegen außengesteuerte Angebote (Brägger 2020) bietet sich ein attraktiver Ansatz für die Lehrkräftefortbildung.
- Die Offenheit für *alle* (drängenden) Themen des Unterrichts, seien diese fachlich, fachdidaktisch oder fachübergreifend/überfachlich. Dies ermöglicht und erfordert ‚Augenhöhe‘ zwischen teilnehmenden Lehrkräften und Luuise-Coachs, geprägt durch beidseitigen Respekt für die jeweiligen Expertisen und kontinuierliches gegenseitiges Feedback: Lehrkräfte bringen ihre Unterrichtserfahrung und -expertise ein. Luuise-Coachs beraten prozessorientiert und steuern Evaluations- und Datenerhebungs-Fachexpertise für die Integration des Untersuchens in den Unterricht bei. Sie greifen dabei auf den Fundus mehrerer hundert dokumentierter Luuise-Planungen und -Dokumentationen zurück. Fachliche oder fachdidaktische Impulse geben sie auf Anfrage dann, wenn sie ‚zufällig‘ über eigene Unterrichtsexpertise auf dem jeweiligen Gebiet verfügen. Fach-/fachdidaktisch spezialisierte Luuise-Fortbildungen sind bislang die Ausnahme. In der Ausbildung von Lehrkräften gibt es hierzu erste Angebote (vgl. Gobat et al. 2020).
- Die strikte Ausrichtung auf und Nutzung von (situationsgerecht selbst erzeugten) Daten als obligatorischem Bezugspunkt für Reflexion und Entwicklung.
- Die Selbstverpflichtung auf das Sichtbarmachen von Unterrichtsplanung und erzielten Ergebnissen: im Rahmen des fortbildungsintegrierten Präsentationsanlasses bis hin zu Veröffentlichungen auf der Luuise-Website www.fhnw.ch/wbph-luuise und in pädagogischen Fachmedien.
- Die Beschränkung von Inputs und synchroner Fortbildungszeit (für die Kursgruppe) auf das Notwendige: um das Luuise-Verfahren angesichts der engen schulisch verfügbaren Zeitbudgets erlernbar zu machen. Die über den Einsatz von Luuise im Unterricht hinausgehende erforderliche Netto-Zeit für das Erlernen des Verfahrens pro teilnehmende Lehrkraft beträgt ca. 10–12 Stunden (was gemäß Befragungen von vielen als relativ hoher Aufwand wahrgenommen wird).

Das Luuise-Verfahren zielt zum einen auf die Lösung praktischer Unterrichtsprobleme und die belegbare Erreichung selbst gesetzter Ziele. Zum anderen wird eine Kompetenzerweiterung (evaluatives Denken und formatives Evaluieren, vgl. Beywl et al. 2023, Kap. 6.1) und eine Haltungsverstärkung (Übernahme der Perspektive der Lernenden sowie Offenheit für deren Mitgestaltung des Unterrichts) angestrebt.

Im Rahmen der Schulentwicklung können Schulleitungen das Luuise-Verfahren als festen Bestandteil der schulweit abgestimmten pädagogischen Arbeit etablieren. Dies haben einige Schulen umgesetzt (Beywl et al. 2023, Kap. 6.3). Perspektivisch sollten Schulleitungen ein ‚Wahlpflichtmenu‘ verschiedener Verfahren des „evaluativen Unterrichts“ (Hamilton et al. 2022; Hattie 2023, Kap. 4 und Kap. 11) festlegen. Damit verbunden wäre z. B. die Anforderung und Chance für jede Lehrkraft (allein oder im Team), ein von ihr umgesetztes Projekt zu dokumentieren, damit ihre Professionalität und ihre gesellschaftliche Bedeutung für Bildung und das Lernen sichtbar werden (vgl. Beywl 2023).

Kontakt

www.fhnw.ch/wbph-luuise

www.univation.org/weiterbildung-projekte-wirkungsorientiert-evaluieren
luuise.ph@fhnw.ch

6 POLKA – Unterricht in professionellen Lerngemeinschaften kriterial analysieren und weiterentwickeln

Daniela Rzejak, Joachim Gerking und Frank Lipowsky

Motiviert von Erkenntnissen aus der Forschung zur Lehrkräftefortbildung und Unterrichtsentwicklung sowie angeregt durch das in Australien erfolgreich praktizierte PLG-Konzept der *Quality Teaching Rounds* (s. Gore et al. 2017) wurde an der Universität Kassel das POLKA-Projekt entwickelt. Der sich hinter dem POLKA-Akronym verbergende Projektname „Unterricht in professionellen Lerngemeinschaften kriterial analysieren und weiterentwickeln“ gibt einen Hinweis darauf, worum es im Kern geht. POLKA zielt darauf ab, dass Lehrkräfte langfristig in Teams aus drei bis vier Personen zusammenarbeiten, um gemeinsam den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Dies ist eine Parallele, die zum Ansatz der Lesson und Learning Studies (s. Kapitel 4) gezogen werden kann. Während Lesson und Learning Studies aber einen besonderen Fokus auch auf die gemeinsame Planung von Unterricht richten, liegt der Schwerpunkt bei POLKA auf der kollegialen Hospitation des natürlichen Unterrichts aus dem beruflichen Alltag der Lehrpersonen sowie

dessen Analyse und Reflexion. Hospitiert wird demnach nicht in einer speziell geplanten und vorbereiteten Unterrichtsstunde, sondern in einer Stunde, wie sie an jedem Schultag beobachtbar sein könnte. Mit dem Luise-Verfahren (s. Kapitel 5) teilt POLKA u. a. die kriteriengeleitete Analyse und Reflexion des eigenen Unterrichts. Allerdings stehen bei POLKA nicht individuelle Herausforderungen der Lehrpersonen und von ihnen gesetzte Kriterien im Zentrum der Zusammenarbeit, sondern einzelne Merkmale der Unterrichtsqualität. Die Kriterien, anhand derer die POLKA-Lehrkräfte den Unterricht beobachten, orientieren sich am Stand der Unterrichtsforschung. Den Lehrkräften wird hierzu ein Instrument zur Verfügung gestellt, welches bei Bedarf angepasst werden kann. Damit der Einbezug von Erkenntnissen der Unterrichtsforschung gelingt, ist für POLKA nicht nur die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften entscheidend, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Wissenschaft. In den folgenden Abschnitten wird POLKA näher erläutert und erste Erfahrungen zur Umsetzung werden dargestellt.

Welche Ziele stehen bei POLKA im Fokus?

Die Implementation von POLKA in den schulischen Alltag zielt demnach darauf ab, die kooperative Professionalität von Lehrkräften und die ko-konstruktive Unterrichtsentwicklung zu fördern. Lehrkräfte werden darin unterstützt, die Zusammenarbeit an ihrer Schule zu stärken und in eine systematische Form der kollegialen Unterrichtsbeobachtung, -analyse und -entwicklung zu überführen. Durch den Diskurs über Unterricht sollen die Lehrkräfte eine gemeinsame professionelle Sprache und Vorstellung von Unterrichtsqualität entwickeln (Lipowsky/Rzejak/Bleck 2020).

Anknüpfend an Begründungslinien für die Relevanz einer intensiven unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit (s. Kapitel 2) verfolgt POLKA aber auch Ziele, bezogen auf die einzelne Lehrkraft:

- *kurzfristige Ziele:* Lehrkräfte sollen die Relevanz von wissenschaftlichen Befunden für ihre unterrichtliche Praxis erkennen und Freude an der Weiterentwicklung der eigenen professionellen Kompetenzen sowie des eigenen Unterrichts erleben. Insbesondere sollen Lehrkräfte ihr Wissen über bedeutsame Merkmale der Unterrichtsqualität erweitern, ihre professionelle Wahrnehmung für wichtige Unterrichtssituationen vertiefen und ihre berufliche Motivation stärken können.

- *mittelfristige Ziele:* Durch die regelmäßige POLKA-Teilnahme können Lehrkräfte die Qualität des Unterrichts steigern.
- *langfristige Ziele:* Vermittelt über die kurz- und mittelfristigen Ziele soll die POLKA-Teilnahme zu verbesserten Lernprozessen der Schülerinnen und Schülern führen.

Wie ist die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in POLKA gestaltet?

Im POLKA-Projekt wird mit Blick auf die Durchführung zwischen sogenannten *Runden* und *Zyklen* unterschieden:

- *Runde:* Am Anfang einer POLKA-Runde legt sich das Team auf ein Merkmal von Unterrichtsqualität fest, welches im Zentrum der aktuellen unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit stehen soll. Derzeit können die Teams zwischen fünf Merkmalen der Qualität von Unterricht wählen, zu denen das wissenschaftliche Projektteam den Lehrkräften unterstützendes Material anbietet. Die Themen sind:
 - Kognitive Aktivierung
 - Umgang mit Schülerbeiträgen im Unterrichtsgespräch
 - Inhaltliche Klarheit und verständliche Erklärungen
 - Feedback als Element konstruktiver Lernunterstützung
 - Kooperatives Lernen

Im Anschluss an die Wahl des Unterrichtsqualitätsmerkmals startet der erste Zyklus. Insgesamt umfasst eine POLKA-Runde so viele Zyklen, wie das Team Mitglieder hat.

- *Zyklus:* Wie beim POLKA-Tanz folgen auch die POLKA-Lehrkräfte einer bestimmten Schrittfolge (s. Abb. 1), die die Choreografie der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit bilden.

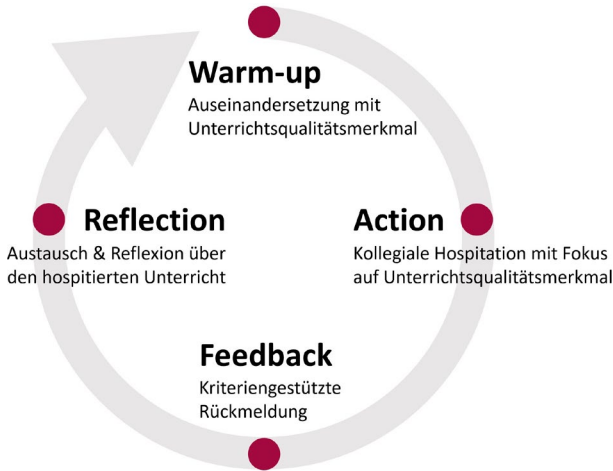


Abb. 1: Schematischer Ablauf eines POLKA-Zyklus

Die einzelnen Schritte eines POLKA-Zyklus sehen wie folgt aus:

- Schritt 1:* Im *Warm-up* setzen sich die Lehrkräfte zunächst einzeln und dann im Team inhaltlich mit dem ausgewählten Merkmal der Unterrichtsqualität auseinander. Hierfür nutzen sie das Material, das von Seiten der Wissenschaft digital zur Verfügung gestellt wird. In dem Material wird der Forschungsstand zum jeweiligen Unterrichtsqualitätsmerkmal praxisnah aufbereitet, sodass dessen Bedeutung für Lehr-Lern-Prozesse ersichtlich wird. Außerdem sind Hinweise und unterrichtliche Beispiele enthalten, wie die Umsetzung des entsprechenden Merkmals im Unterricht erfolgen kann und anhand welcher Indikatoren es beobachtbar ist. Wenn beispielsweise die kognitive Aktivierung im Zentrum steht, geht es um folgende Fragen: Was bedeutet kognitive Aktivierung? Weshalb ist diese wichtig für das Lernen? Wie können Schülerinnen und Schüler mit Fragen und Aufgaben kognitiv aktiviert werden? Woran lässt sich die kognitive Aktivierung im Unterricht erkennen? Mit Hilfe des Materials sollen die Lehrkräfte inhaltlich in das Thema eintauchen, dessen Relevanz nachvollziehen und die Umsetzbarkeit erkennen können. Gleichzeitig dient die Auseinandersetzung mit dem Material und den Informationen als Vorbereitung und Grundlage für die nächsten Schritte, in denen die Lehrkräfte zu analytischen und reflexiven Handlungen angeregt werden.

- *Schritt 2:* Nachdem die Lehrkräfte inhaltlich aufgewärmt und eingestimmt sind, treten sie in Aktion (*Action*) und starten mit der ersten kollegialen Unterrichtshospitation. Eine Lehrkraft des Teams unterrichtet eine Unterrichtsstunde, für die kein spezieller Planungsaufwand unternommen wurde. Die anderen Lehrkräfte des Teams hospitieren und beobachten den Unterricht mit Blick auf das jeweils ausgewählte Unterrichtsqualitätsmerkmal. Diese fokussierte Beobachtung ist herausfordernd. Als unterstützendes Material erhalten die Lehrkräfte deshalb eine Zusammenstellung von beobachtbaren Indikatoren, die sich auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkraft und auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beziehen (s. Abb. 2). Es ist wichtig, dass sich die Lehrkräfte bereits im Warm-up mit den Beobachtungsindikatoren beschäftigt haben, damit sie einerseits vertrauter damit werden und andererseits bei Bedarf auch eigene Ergänzungen (z. B. fachbezogene Indikatoren) vornehmen können.
- *Schritt 3:* Nach der Unterrichtsstunde erfolgt eine Dokumentation der Beobachtungen, die eine wichtige Grundlage für die gemeinsame Analyse, Reflexion und Diskussion des Unterrichts bilden. Für die Weiterentwicklung von POLKA ist ein digitales Tool vorgesehen, um die Dokumentation der Beobachtungen zu einem niedrigschwelligen unterrichtsbezogenen *Feedback* auszubauen. Mithilfe des Tools sollen die Lehrkräfte die kriterienbezogene Rückmeldung nicht nur von den Kolleginnen und Kollegen erhalten können, sondern auch von den Schülerinnen und Schülern. Außerdem wird die unterrichtende Lehrkraft selbst ihre Wahrnehmung der Unterrichtsstunde dokumentieren können. Auf dieser Basis können im darauffolgenden Schritt Wahrnehmungen verschiedener Akteurinnen und Akteure berücksichtigt, aufeinander bezogen und miteinander verglichen werden.
- *Schritt 4:* Der letzte Schritt des POLKA-Zyklus – die *Reflection* – sieht vor, dass die Lehrkräfte sich basierend auf dem Feedback über die hospitierte Unterrichtsstunde austauschen und diese gemeinsam reflektieren. Es geht dabei um eine bewertungsfreie und kriteriengestützte Betrachtung mit Blick auf das Unterrichtsqualitätsmerkmal, welches für die Runde gewählt wurde. Dieser Schritt sollte möglichst zeitnah zur hospitierten Unterrichtsstunde durchgeführt werden. Idealerweise finden die drei Schritte Action, Feedback und Reflection an einem Tag statt.

Nach dem ersten Zyklus entscheidet das POLKA-Team, wie es weitergeht. Zum einen können sich die Lehrkräfte dazu entschließen, erneut ein Warm-up durchzuführen, um Inhalte nachzulesen oder zu vertiefen. Zum anderen können die Lehrkräfte direkt „in Action“ bleiben und eine zweite Unterrichtshospitation

anschließen. Diese zweite Unterrichtsstunde wird von einem Teammitglied gehalten, das im vorangehenden Zyklus hospitiert hat.

Unterrichtsqualität: Kognitive Aktivierung

polka.

Indikatoren

Beobachter/-in: _____ Lehrkraft: _____
 Klasse: _____ Fach: _____
 Datum: _____ Polka-Runde, Zyklus: _____

		nicht beobachtet	einmal beobachtet	wiederholt beobachtet
In der Unterrichtsstunde hat die Lehrperson ...				
Fragen und Aufgaben	a)	... Fragen/Aufgaben gestellt, die zum Nachdenken anregen.		
	b)	... Fragen/Aufgaben gestellt, die ausschließlich die Wiedergabe von Wissen erforderten.		
	c)	... nach einer Frage/Aufgabe genügend Wartezeit gelassen, bevor ein Schüler/eine Schülerin aufgerufen wurde.		
	d)	... Feedback gegeben, das bei der Aufgabenbearbeitung unterstützt, ohne die Lösung vorwegzunehmen.		
e) <i>Platz für eigene Ergänzung</i>				
Unterrichtsgespräche	f)	... die Lernenden aufgefordert, ihre Beiträge, Ideen und Ansätze zu begründen.		
	g)	... von den Lernenden geäußerte Gedanken aufgegriffen und weitergeführt.		
	h)	... die Lernenden angeregt, unterschiedliche Ideen, Positionen oder Lösungen zu vergleichen.		
	i)	... nicht immer sofortiges Feedback gegeben.		
j) <i>Platz für eigene Ergänzung</i>				
In der Unterrichtsstunde haben die Schülerinnen und Schüler ...				
Schülerverhaltensweisen	k)	... ihre Antworten/Lösungen begründet.		
	l)	... auf den Beitrag eines Mitschülers/einer Mitschülerin Bezug genommen.		
	m)	... verschiedene Ideen, Ansätze oder Positionen verglichen.		
	n)	... Ideen, Lösungen oder Vorschläge anderer Mitschülerinnen und Mitschüler weiterentwickelt.		
	o)	... inhaltliche Fragen gestellt.		
p) <i>Platz für eigene Ergänzung</i>				

Abb. 2: Indikatorenbogen für das Unterrichtsmerkmal „Kognitive Aktivierung“⁴

Das POLKA-Projekt gibt den Lehrkräften einerseits eine klare Struktur für die Zusammenarbeit vor, gewährt aber andererseits Freiheiten für autonome Entscheidungen zur konkreten Ausgestaltung. Durch entsprechende Entscheidungsspielräume soll die Motivation der Lehrkräfte unterstützt werden (s. Kapitel 2). Außerdem ermöglichen diese Spielräume die Anpassung des Konzepts an die jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen.

4 Während der kollegialen Unterrichtshospitation können die Lehrkräfte den Indikatorenbogen zur Dokumentation ihrer Beobachtungen nutzen. Alternativ oder ergänzend zum dargestellten Bogen mit dem geschlossenen, dreistufigen Beobachtungsformat („nicht beobachtet“, „einmal beobachtet“ und „wiederholt beobachtet“) wird den Lehrkräften ein offenerer Beobachtungsbogen zur Verfügung gestellt. Dieser sieht vor, dass die hospitierende Lehrkraft ihre Beobachtung beschreibt, die Zeit der Beobachtung im Unterrichtsverlauf angibt und eine Zuordnung zu den Indikatoren (a, b, c ...) vornimmt.

Welche POLKA-Erfahrungen gibt es aus der wissenschaftlichen Begleitung?

Zur Evaluation von POLKA wurden schriftliche, standardisierte Befragungen von Lehrkräften am Ende jeder POLKA-Runde durchgeführt, die bspw. Fragen zur Relevanz und Nützlichkeit sowie zur zeitlichen Belastung beinhalteten.⁵ Die Evaluationsergebnisse sind eine wichtige Rückmeldung und Grundlage für die Fortführung und Anpassung von POLKA. Nachfolgend werden die Rückmeldungen von *Lehrkräften einer Schule* ($n = 15\text{--}28$) berichtet. Die Ergebnisse beziehen sich auf fünf POLKA-Runden, an denen mitunter verschiedene Lehrkräfte teilnahmen und bei denen unterschiedliche Merkmale von Unterrichtsqualität im Mittelpunkt standen.

Die Ergebnisse zeigen eine durchgängig positive Bewertung der Relevanz und Nützlichkeit. Für alle fünf Runden liegen die Mittelwerte ($M_{\min} = 5,05$, $M_{\max} = 5,42$, $SD_{\min} = 0,64$, $SD_{\max} = 0,77$) deutlich über dem theoretischen Skalenmittel von $M = 3,50$. Bezüglich der zeitlichen Belastung durch POLKA zeigen die Ergebnisse, dass der zusätzliche Zeitaufwand nicht als übermäßig belastend empfunden wird. Dies spiegelt sich in den durchschnittlichen Bewertungen der erlebten zeitlichen Belastung wider, die konstant unterhalb des Skalenmittels von $M = 3,50$ liegen ($M_{\min} = 2,75$, $M_{\max} = 3,33$, $SD_{\min} = 0,92$, $SD_{\max} = 1,61$).

Welche POLKA-Erfahrungen gibt es aus der schulischen Praxis?

Im vorherigen Kapitel wurden Evaluationsergebnisse zu POLKA vorgestellt, die dessen Relevanz und Nützlichkeit sowie die zeitliche Belastung aus der Perspektive der Lehrkräfte beleuchteten. Anknüpfend an diese Ergebnisse, widmet sich das folgende Kapitel noch stärker der Perspektive der schulischen Praxis. Der stellvertretende Schulleiter der Alexander-von-Humboldt-Schule, von der die zuvor berichteten Daten stammen, erläutert im Folgenden, wie Schulen erfolgreich in das POLKA-Projekt einsteigen können. Er spiegelt außerdem noch einmal bestimmte Erfahrungen der Lehrkräfte der Schule und zeigt die Perspektive der Schulleitung auf. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die Herausforderungen und Strategien für eine effektive Implementierung des Projekts gelegt.

5 Es wurden außerdem Audioaufnahmen aus den Reflexionsgesprächen der POLKA-Teams (4. Schritt, Reflection) analysiert. Erste Befunde sind in dem Beitrag von Lipowsky, Rzejak und Bleck aus dem Jahr 2020 veröffentlicht.

Was sollten Schulen beim Einstieg in das POLKA-Projekt berücksichtigen?

Eine Schule, die überlegt, sich am POLKA-Projekt zu beteiligen, sollte zunächst auf zwei Dinge schauen. Zum einen geht es um die Schulorganisation – die Frage, wie viel Unterrichtsausfall sich eine Schule durch kollegiale Unterrichtshospitation und -reflexion leisten und wie Vertretung organisiert werden kann. Zum anderen sollte man einen Blick dafür haben, ob die Schulkultur und insbesondere die Kultur der Zusammenarbeit im Kollegium einen erfolgreichen Einstieg wahrscheinlich machen.

Fällt der Schulleitung eine einigermaßen zuverlässige Einschätzung dieser beiden Fragen schwer, so ist es zielführend, auf jeden Fall klein – mit einer überschaubaren Anzahl von Lehrkräften – anzufangen. Der Vorteil für die Schulorganisation ist, dass man nach einem solchen Probelauf sehr viel besser einschätzen kann, wie viele Lehrkräfte gleichzeitig am Projekt teilnehmen können, ohne dass Unterrichtsausfall in nicht vertretbarem Ausmaß oder eine hohe zusätzliche Belastung anderer Lehrkräfte durch Vertretung entstehen.

An der Alexander-von-Humboldt-Schule, einem Gymnasium mit ca. 70 Lehrkräften, starteten 14 Lehrkräften in vier POLKA-Teams. Eines der POLKA-Teams bestand dabei komplett aus Mitgliedern des Schulleitungsteams, damit für alle sichtbar die Schulleitung mitmacht und vorangeht.

Die Terminfindung und -ermöglichung für die Unterrichtshospitationen und die anschließende gemeinsame Reflexion stellen wichtige schulorganisatorische Aufgaben dar und wurden für alle Teams an der Alexander-von-Humboldt-Schule möglichst unkompliziert gehandhabt. Die einzelnen Teams unterbreiteten der Schulleitung Terminvorschläge, die bereits sowohl die Terminwünsche der teilnehmenden Lehrkräfte als auch den anfallenden Vertretungsbedarf berücksichtigten. So mussten nur in Einzelfällen Terminverschiebungen aufgrund schulorganisatorischer Gegebenheiten vorgenommen werden. Der aus schulorganisatorischer Sicht unkomplizierte Einstieg in das Projekt ermöglichte ein Angebot für eine Projektteilnahme an alle interessierten Lehrkräfte für die nächsten Runden. In den darauffolgenden Runden bewegte sich die Zahl der teilnehmenden Lehrkräfte zwischen 26 und 36 Personen. Insgesamt haben bisher 63 % des Kollegiums am POLKA-Projekt teilgenommen.

Mit Blick auf die Lehrkräfte war es der Alexander-von-Humboldt-Schule wichtig, mit intrinsisch motivierten und für die Unterrichtshospitation offenen Personen zu beginnen. Das Prinzip der Freiwilligkeit, auf dem an der Alexander-von-Humboldt-Schule alle Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen basieren, ist hier von großer Bedeutung. Viele schulischen Unterrichtsentwicklungsvorhaben scheitern daran, dass die Schulleitung eine verbindliche Teilnahme aller Lehrkräfte anstrebt und damit Widerstände im Kollegium auslöst. Der Projektstart mit einer kleinen Gruppe von freiwilligen Lehrkräften bringt auch den Vorteil,

dass keine Abstimmung in der Gesamtkonferenz benötigt wird. Wenn die Schulleitung die Projektteilnahme vor dem eigentlichen Start in der Gesamtkonferenz abstimmen lässt, dann wird damit riskiert, dass Lehrkräfte, die eher ängstlich auf den Besuch von anderen Lehrkräften im eigenen Unterricht schauen oder auch eine zusätzliche Arbeitsbelastung befürchten, mit Nein stimmen und das Projekt früh zum Scheitern bringen.

Vorsicht ist auch geboten, wenn die Schulleitung zu der Einschätzung kommt, dass das Kollegium aufgrund von Personalknappheit oder anderer Schulentwicklungsvorhaben bereits am Limit arbeitet. Ein Projekteinstieg in einer solchen Situation kann das Kollegium überfordern und bietet nur geringe Erfolgsaussichten. Für Unterrichtsentwicklungsvorhaben wie POLKA ist es eine zentrale Gelingensbedingung, dass Lehrkräfte ausreichend Zeit und Muße haben, um sich auf etwas Neues einzulassen. Es ist die Aufgabe der Schulleitung, hier die notwendigen Ressourcen bereitzustellen.

Der Projekteinstieg mit einer kleineren Gruppe von Lehrkräften bietet auch den Vorteil, dass zurückhaltend eingestellte Lehrkräfte die Gelegenheit bekommen, erst einmal in der Beobachterrolle zu bleiben und erste Erfahrungsberichte abzuwarten. Unterstützend ist es an dieser Stelle, wenn die „Pilotteilnehmerinnen und -teilnehmer“ in informellen Gesprächen im Lehrerzimmer positiv über ihre Projekterfahrungen sprechen. Auch Berichte auf Gesamtkonferenzen, die nicht in erster Linie darauf abzielen, weitere Lehrkräfte zu rekrutieren, stärken die Stellung des Projektes im Kollegium und erhöhen die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Teilnahme (vgl. Haenisch/Steffens 2017, S. 165). An der Alexander-von-Humboldt-Schule weckten vor allem die Gespräche zwischen den teilnehmenden Lehrkräften im Lehrerzimmer, die auf eine entspannte Zusammenarbeit verwiesen und bei denen auch viel gelacht wurde, die Neugier und das Interesse anderer Lehrkräfte für eine Projektteilnahme. Das Akronym POLKA erwies sich hierbei als sehr hilfreich, steht der POLKA-Tanz doch für eine gewisse Leichtigkeit und Lebensfreude. Die Tanzmetapher wurde in den Gesprächen über das Projekt auch immer wieder von Lehrkräften aufgegriffen.

Wie blicken die Lehrkräfte auf ihre Projektteilnahme?

Viele Lehrkräfte der Alexander-von-Humboldt-Schule begründen ihre Motivation zur Teilnahme mit der für sie reizvollen Kooperation von Wissenschaft und Schule. Das praxisorientierte und zugleich forschungsbasierte Material zu den Unterrichtsqualitätsmerkmalen wird von ihnen als überaus unterstützend, praxisnah und übersichtlich eingestuft. Für die Durchführung des Projekts in den einzelnen Teams benennen die Lehrkräfte zwei wichtige Erfolgsfaktoren. Wichtig ist für sie erstens, dass das Format eine Bewertungssituation ausschließt, damit sie sich nicht in den „Referendariatsmodus“ zurückversetzt fühlen. Die Rückmeldungen der anderen Teammitglieder zu ihrem Unterricht erleben die

Lehrkräfte durchgängig als wertschätzend und konstruktiv. Für die Lehrkraft, deren Unterrichtsstunde im Rahmen eines POLKA-Zyklus hospitiert wird, ist es darüber hinaus wichtig, aber auch nicht einfach, eine „normale“ Unterrichtsstunde mit „normalem“ Vorbereitungsaufwand zu halten. Es geht in POLKA um die alltägliche Unterrichtspraxis und nicht um tagelang geplante Vorführstunden.

Wie fällt das Resümee der Schulleitung aus?

An der Alexander-von-Humboldt-Schule bildet die Unterrichtsentwicklung seit 2013 den Schwerpunkt der Schulentwicklung. Treiber der Unterrichtsentwicklung sind dabei auf Nachhaltigkeit angelegte schulinterne Fortbildungen mit hochkarätigen Referentinnen und Referenten sowie professionelle Lerngemeinschaften zu lernwirksamen Unterrichtsstrategien, die sich etabliert haben. Inzwischen engagieren sich über 93 % der Lehrkräfte der Schule auf freiwilliger Basis in professionellen Lerngemeinschaften. Die kollegiale Unterrichtshospitation war an der Schule ebenfalls eingeführt worden, erzielte aber keinen hohen Grad an Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit. Das POLKA-Projekt führt die bestehenden Bausteine der Unterrichtsentwicklung zusammen und systematisiert sie. POLKA vereint und verbindet den Aufbau von Wissen über Merkmale eines lernwirksamen Unterrichts mit deren Erprobung im Unterricht. Der kollegiale Austausch über lernwirksame Unterrichtsstrategien und die anschließende kollegiale Unterrichtshospitation und -reflexion stärken die Zusammenarbeit und das gegenseitige Vertrauen im Kollegium und heben die Unterrichtsentwicklung auf ein noch höheres Niveau. Für die Schulleitung stellt das POLKA-Projekt somit einen Qualitätssprung in der Unterrichtsentwicklung dar.

Kontakt

www.polka-projekt.de

Internetauftritt der Schule: www.avh-lauterbach.de

kontakt@avh-lauterbach.de

7 Fazit

Ulrich Steffens

Mit den vorgestellten Beispielen wurden unterrichtsbezogene PLG-Ansätze erfahrbar, die ein Spektrum unterschiedlicher Herangehensweisen in ihren Grundzügen beschreiben und in ihrem jeweiligen Vorgehen illustrieren. Ihnen gemeinsam ist die Fokussierung auf unterrichtsbezogenes Lernen von Lehrpersonen im Medium der Praxis, wobei sie unterschiedliche Akzente setzen: Bei Lesson Studies und Learning Studies steht die kooperative Entwicklung und Verbesserung *einer* Unterrichtsstunde im Mittelpunkt. Bei Luuise sind es vielfältige unterrichtspraktische Probleme („Knacknüsse“), die den Ausgangspunkt der lösungsorientierten Zusammenarbeit bilden. Bei POLKA steht eine kriterien-gestützte Unterrichtsentwicklung entlang evidenzorientiert ausgewählter Qualitätsmerkmale von Unterricht im Mittelpunkt, und zwar durch kollegiale Hospitationen und Teamarbeit.

Die Beispiele können für die weitere Professionalisierung insofern als vorbildlich gelten, weil sie zentralen Kriterien wirksamer Lehrkräftefortbildung entsprechen und in dieser Hinsicht über eine empirische Evidenz verfügen. Insbesondere gilt es, folgende Merkmale hervorzuheben:

- (1) intensives unterrichtsbezogenes Zusammenarbeiten von Lehrkräften;
- (2) systematisches ‚Erforschen‘ und Weiterentwickeln der eigenen Praxis, in dem die Lehrpersonen diese wiederholt beobachten und analysieren sowie reflektieren und verändern;
- (3) hohe Anschlussfähigkeit und Relevanz durch die Einbettung in die eigene berufliche Praxis der Lehrpersonen;
- (4) kontinuierliche Aktivitäten über einen längeren Zeitraum.

Trotz der klaren Empfehlungen und der überzeugenden Forschungsbefunde muss zugleich konstatiert werden, dass daten- und kriteriengeleitete PLGen im deutschsprachigen Raum – insbesondere in Deutschland – noch in den „Kinderschuhen“ stecken. Wie ein erfahrener Fortbildner es formuliert hat, findet man diese bislang erst in „homöopathischen Dosen“. Umso mehr könnte der vorliegende Beitrag zu einer größeren Aufmerksamkeit der skizzierten Kooperationsansätze beitragen und Umsetzungen anregen. Allerdings gilt es darauf hinzuweisen, dass die schulischen Arbeitsbedingungen die Verbreitung von PLGen erschweren. So fehlen dort weitgehend die erforderlichen Arbeitsstrukturen und Zeitgefäße (insbesondere Arbeitsbudgets für Fortbildung und Kooperation). An diesem Zustand dürfte sich wohl kaum etwas ändern, solange es bei dem seit 1873 fast unveränderten „Deputatsmodell“ bleibt, bei dem

nur die Unterrichtsstunden pro Woche bestimmt werden. Wessen es bedarf, ist ein institutionell abgesicherter Rahmen, in dem auch die weiteren beruflichen Aufgaben von Lehrpersonen mit den entsprechenden Zeiterfordernissen definiert sind (vgl. Rackles 2023). Solange für den Mehraufwand keine ‚materiellen‘ Arbeitsäquivalente zur Verfügung stehen, bleibt die Mitwirkung von Lehrkräften in einer PLG eine Sache des *persönlichen* Engagements und der ideenreichen Ausgestaltung des Arbeitsalltags durch Schulleitungen. Dabei kann für eine PLG-Mitwirkung nur mit ‚ideellen‘ Motiven geworben werden. Der Gegenwert ist durchaus in sichtbaren ‚praktischen‘ Erträgen gegeben – als da sind:

- (1) eine bessere Sichtbarkeit der eigenen Wirksamkeit im unterrichtlichen Handeln,
- (2) eine spürbare Ausweitung eigener unterrichtlicher Handlungsskripte, und in deren Folge eine bessere Unterrichtsqualität und höhere Lernerträge bei Schülerinnen und Schülern,
- (3) eine Erhöhung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und
- (4) eine größere berufliche Zufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern.

Trotz der überzeugenden Forschungsergebnisse und guten Praxiserfahrungen muss zugleich konstatiert werden, dass die skizzierten PLG-Ansätze aufgrund ihrer Ausrichtung auf Analyse, Erprobung und Verstetigung – gemessen an anderen Fortbildungsmaßnahmen – relativ aufwendig sind. Eines muss Entscheidungsträgern in Politik und Verwaltung jedoch klar sein: Sollen professionelle Kompetenzen von Lehrkräften gestärkt und dadurch der vorherrschende Unterricht verbessert bzw. wirksamer werden, dann führt nach den vorliegenden Erkenntnissen aus der Lehrkräftefortbildung und der Professionsforschung kein Weg an kontinuierlichen und längerfristigen Arbeits- bzw. Lernprozessen von Lehrkräften vorbei, in denen Unterricht gemeinsam entwickelt, erprobt und verbessert wird. Dies gilt insbesondere auch mit Blick auf die wachsende Zahl der Lehrpersonen im Quer- und Seiteneinstieg (vgl. das Kapitel „Quer- und Seiteneinstieg in das Lehramt“ von Peter Daschner in diesem Band, S. [122](#) ff.).

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beywl, Wolfgang (2023): *Datengestützte unterrichtszentrierte Schulentwicklung – evaluativ gedacht*. In: Andereg, Niels/Knies, Angelika/Jesacher-Rössler, Livia/Breitschaft, Johannes (Hrsg.): *Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten. Führung von und in Bildungsorganisationen*. Bern: hep, S. 201–213.

- Beywl, Wolfgang/Pirani, Kathrin/Wyss, Monika/Mittag, Michael/Hattie, John (2023): Lernen sichtbar machen – Das Praxisbuch. Erfolgreich unterrichten mit dem Luuise-Verfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bonsen, Martin/Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 167–184.
- Brägger, Martina (2020): Mehrbelastung durch Weiterbildung – Ergebnisse der LCH Arbeitszeiterhebung 2019. In: Weiterbildung 31, H. 6, S. 35–37.
- Cheung, Wai Ming/Wong, Wing Yee (2014): Does Lesson Study work? In: International Journal of Lesson and Learning Studies 3, H. 2, S. 137–149.
- Cordingley, Philippa/Bell, Miranda/Evans, Donald (2005): The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223–238.
- Doğan, Selcuk/Adams, Alyson (2018): Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. In: School Effectiveness and School Improvement 29, H. 4, S. 634–659.
- Dudley, Peter (2015): How Lesson Study works and how it creates excellent learning and teaching. In: Dudley, Peter (Hrsg.): Lesson Studies. Professional learning for our time. London: Routledge, S. 1–28.
- Ermeling, Bradley A./Graff-Ermeling, Genevieve (2014): Learning to learn from teaching: a first-hand account of lesson study in Japan. In: International Journal for Lesson and Learning Studies 3, H. 2, S. 170–191.
- Feldhoff, Tobias/Radisch, Falk/Maag Merki, Katharina/Jude, Nina/Brauckmann-Sajkiewicz, Stefan/Maaz, Kai/Arndt, Mona/Habeck, Larissa/Suter, Francesca/Wüst, Olivia/Rettinger, Tanja/Reschke, Katharina/Selcik, Fatmana (2022): Erfahrungen von Schulleiter*innen in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz während der COVID-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie „S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen“. <https://s-clever.org/wp-content/uploads/2022/01/S-CLEVER-Laenderuebergreifender-Bericht-2022.pdf> (Abfrage: 17.12.2023)
- Fernandez, Clea/Yoshida, Makoto/Chokshi, Sonal/Cannon, Joanna (2001): An Overview of Lesson Study. Lesson Study Research Group (LSRG). Teachers College, Columbia University (lsrg@columbia.edu bzw. www.tc.edu/lessonstudy) (Abfrage: 02.03.2015)
- Fernandez, Clea/Yoshida, Makoto (2009): Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning. New York: Routledge.
- Frick, Jürg (2021): Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer*innen-Gesundheit. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maïke (Hrsg.). Menschen stärken. Studien zur Resilienzforschung. Wiesbaden: Springer, S. 109–155.
- Gobat, Franziska/Raaflaub, Meike/Reber, Brigitte/Pirani, Kathrin (2020): SELF: Unterrichtsentwicklung in der Grundausbildung anlegen. Bern: Pädagogische Hochschule.
- Gore, Jennifer/Lloyd, Adam/Smith, Maxwell/Bowe, Julie/Ellis, Hywel/Lubans, David (2017): Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. In: Teaching and Teacher Education 68, S. 99–113.

- Habicher, Artur/Kosler, Thorsten/Lechner, Christine/Oberhauser, Claus/Oberrauch, Anna/Tursky-Philadelph, Michaela/Rauch, Franz/Schuster, Angela (Hrsg.) (2020): Nachhaltige Bildung. Tagungsband zur VII. CARN D.A.CH-Tagung an der Pädagogischen Hochschule Tirol, 18.–19.1.2019. Innsbruck und Wien: Präsenz Verlag.
- Haenisch, Hans/Steffens, Ulrich (2017): Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In: Steffens, Ulrich/Maag Merki, Katharina/Fend, Helmut (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung – Grundlagen der Qualität von Schule 2. Münster: Waxmann, S. 159–184.
- Hallitzky, Maria//Herfter, Christian/Kinoshita, Emi/Leicht, Johanna/Mbaye, Madadou/Spendrin, Karla (2021): Lesson Study in German-speaking countries. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Hrsg.): Lesson study-based teacher education: the potential of the Japanese approach in global settings. London und New York: Routledge, S. 155–170.
- Hamilton, Arran/Reeves, Douglas B./Clinton, Janet M./Hattie, John (2022): Building to impact: The 5D implementation playbook for educators. Thousand Oaks: Sage.
- Hattie, John (2023): Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement. London und New York: Routledge.
- Hendayana, Sumar (2015): Teacher learning through lesson study in Indonesia. In: Wood, Keith/Sithamparam, Saratha (Hrsg.): Realising Learning. Teachers' professional development through lesson and learning study. London und New York: Routledge, S. 62–77.
- Kim-Eng-Lee, Christine/Lim-Ratnam, Christina (2015): Exploring the variety and quality in the practice of lesson study in Singapore schools. In: Keith/Sithamparam, Saratha (Hrsg.): Realising Learning. Teachers' professional development through lesson and learning study. London und New York: Routledge, S. 41–61.
- Komoss, Regine/Sørensen, Nina (2019): Wandel durch Lehrkooperation? – Welchen Beitrag leisten Lehrkooperationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung? In: Bikner-Ahsbals, Angelika/Peters, Maria (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung macht Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–63.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2023): Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? – Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Fortbildung von Lehrkräften in Deutschland – Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 126–145.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela/Bleck, Victoria (2020): Lehrpersonen zur gemeinsamen Reflexion über Unterricht anregen. Das Projekt POLKA. In: Pädagogik 72, H. 12, S. 18–23.
- Lo, Mun Ling (2015): Lernen durch Variation. Münster: Waxmann.
- Lo, Mun Ling/Marton, Ference (2012): Towards a science of the art of teaching. In: International Journal for Lesson and Learning Studies 1, H. 1, S. 7–22.
- Marton, Ference/Booth, Shirley (1997): Learning and awareness. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2019): Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. Innsbruck: Studienverlag.
- Posch, Peter (2019): Action research – conceptual distinctions and confronting the theory – practice divide in Lesson and Learning Studies. In: Educational Action Research, 27, H. 4, S. 496–510.

-
- Rackles, Mark (2023): Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland – Veränderungsdruck und Handlungsempfehlungen. Berlin: Deutsche Telekom Stiftung.
- Seleznyov, Sarah (2018): Lesson study: an exploration of its translation beyond Japan. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies* 7, H. 3, S. 217–229.
- Soukup-Altrichter, Katharina/Steinmair, Gabriele/Weber, Christoph (Hrsg.) (2020): *Lesson Studies in der Lehrerbildung – Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer.
- Timperley, Helen/Ell, Fiona (2019): Unterrichten lernen in der Lehrerbildung. In: Steffens, Ulrich/Posch, Peter (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4*. Münster: Waxmann, S. 111–134.
- Vangrieken, Katrien/Dochy, Filip/Raes, Elisabeth/Kyndt, Eva (2015): Teacher collaboration: A systematic review. In: *Educational Research Review* 15, S. 17–40.

In: Daschner, Peter/Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.)(2025): *Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 47-77.