wbv Publikation

13624

Lehrkräftebildung:
Komplexität erleben
Stabilität gewinnen
Haltung zeigen

55. Seminartag – Heidelberg

Die Zielstellung des Bildungssystems, jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin bestmöglich zu fördern und zu fordern, ist eine komplexe Aufgabe, die eine einzelne Lehrkraft kaum alleine bewältigen kann. Die Gestaltung von lernwirksamen Lehr-Lern-Prozessen darf deshalb nicht mehr in der Verantwortung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer liegen, sondern muss als anspruchsvolle Gemeinschaftsaufgabe angesehen werden. Die Autorinnen schärfen den Begriff der Kooperation und zeigen, welche Effekte eine gelingende Zusammenarbeit von Lehrkräften haben kann und wie das Schulsystem Einfluss darauf nimmt. Sie beschreiben die kooperative Professionalität als Ausprägungsform professionellen Handelns zum Wohle aller schulischen Beteiligten. Drei internationale Beispiele, die kooperative Professionalität zu leben, runden den Beitrag ab.

Schlagworte: Bildungssystem; Kooperation; professionelles Handeln

E-Journal Einzelbeitrag
von: Anne Sliwka, Britta Klopsch

Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften

aus: Komplexität erleben – Stabilität gewinnen – Haltung zeigen: 55. Seminartag – Heidelberg (SEM2201W)
Erscheinungsjahr: 2022
Seiten: 59 - 74
DOI: 10.3278/SEM2201W059
Dieses Werk ist unter folgender Lizenz veröffentlicht: Creative Commons Namensnennung-Share Alike 4.0 International

Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften

Britta Klopsch/Anne Sliwka

1 Einleitung

Die Zielstellung des Bildungssystems, jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin bestmöglich zu fördern und zu fordern, so dass er oder sie das individuelle Potenzial gänzlich ausschöpfen kann, ist eine komplexe Aufgabe, die eine einzelne Lehrkraft kaum alleine bewältigen kann.

Die Gestaltung von lernwirksamen Lehr-Lern-Prozessen darf deshalb nicht mehr in der Verantwortung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer liegen, sondern muss als anspruchsvolle Gemeinschaftsaufgabe angesehen werden, die gemeinsam effektiv bewältigt werden kann (Hargreaves & O'Connor 2018; Datnow & Park 2019). Unterschiedliche empirische Studien unterstreichen dies, indem sie zeigen, dass Lehrkräfte, die Unterricht und Schule zu einem gemeinsamen Themenfeld machen und sich dabei selbst als Lernende begreifen, Effekte auf allen Ebenen der Schulentwicklung erzielen.

Im Folgenden wird zunächst der Begriff der Kooperation geschärft, der international keiner eindeutigen Definition unterliegt (Kelchtermans 2006). Es wird aufgezeigt, welche Effekte eine gelingende Zusammenarbeit von Lehrkräften haben kann und wie das Schulsystem Einfluss darauf nimmt. Im dritten Kapitel beschreiben wir die kooperative Professionalität als Ausprägungsform professionellen Handelns zum Wohle aller schulischen Beteiligten. Drei internationale Beispiele, die kooperative Professionalität zu leben, verdeutlichen im Anschluss daran, wie unterschiedlich auf Schulsystemebene, Schulebene und Unterrichtsebene gearbeitet werden kann, um in der Gemeinschaft Schülerlernen gezielt zu unterstützen. Ein Fazit beschließt den Text.

2 Die Kooperation von Lehrkräften

Kooperationen im Schulalltag zu etablieren scheint aus mehreren Gründen erstrebenswert. Aus dem Blickwinkel aller drei Ebenen der Schulentwicklung werden Kooperationen positive Effekte zugeschrieben. Auf der Organisationsebene liegen die Vorteile darin, dass eine gemeinsame Zielerreichung durch gemeinsame Arbeit entsteht (Maag Merki 2009; Fussangel & Gräsel 2014). Auf Personalebene zeigte sich,

dass durch Kooperationen die Berufszufriedenheit steigt (OECD 2013), gemeinsam getroffene Entscheidungen qualitativ hochwertiger sind (Dalin et al. 1996; Schley 1998) und gegenseitiges Lernen stattfindet (Chen & Hong 2016; Chichibu 2016). Auch im Unterricht zeigten sich Effekte. Kooperierende Lehrkräfte unterrichten variantenreicher, effektiver und kreativer als ihre isoliert arbeitenden Kolleginnen und Kollegen. Gemeinsame Arbeit umfasst zudem eine stärkere Orientierung auf die Lernergebnisse der Lernenden (Vangrieken et al. 2015), was dazu beitragen kann, dass die Schülerleistung steigt (Ihme et al. 2012).

Doch wie gestaltet sich die Zusammenarbeit? Fast alle Beschreibungen der Kooperation von Lehrkräften gehen in der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung auf Erika Spieß' Definition von Zusammenarbeit zurück, die sie als ziel- bzw. aufgabenorientiert, intentional, kommunikativ, vertrauens- und autonomiebasiert beschreibt (Spieß 2004, S. 199).

Eine der ersten deutschen Studien, die sich mit Ausprägungsformen von Kooperationen aus der Perspektive einzelner Lehrkräfte befasste, identifizierte drei unterschiedliche Formen (Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006): Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion. Alle drei Formen umfassen in unterschiedlicher Intensität gemeinsame Ziele, Vertrauen und Autonomie und basieren auf Kommunikation. Austausch bezieht sich dabei gleichermaßen auf kommunikativen Austausch wie auch den konkreten materiellen Austausch. Die Arbeitsteilung umfasst ein gemeinsames Vorgehen, innerhalb dessen zunächst einzelne Arbeitsschritte und Aufgaben verteilt werden, die am Ende zu einem großen Ganzen zusammengefügt werden. Ko-Konstruktion meint ein gemeinsames engmaschiges Vorgehen, das alle Beteiligten in alle erforderlichen Arbeitsschritte einschließt. Das Vorhandensein dieser drei Formen ließ sich in unterschiedlichen Folgestudien bestätigen (Richter & Pant 2016; Klopsch et al. 2019). Ihre Ausprägung unter Lehrkräften ist dabei von Austausch bis zur Ko-Konstruktion sukzessive absteigend vorhanden, wobei der Austausch bspw. unter Lehrkräften in Baden-Württemberg über alle Schularten hinweg von 56 % aller Lehrpersonen wahrgenommen wird, Arbeitsteilung von 35 % der Lehrkräfte als Vorgehen bestätigt wird und die Ko-Konstruktion noch bei 11 % der Lehrenden vorliegt (Klopsch et al. 2019; Klopsch 2021).

Der deutsche Schulentwicklungsforscher Claus Buhren führt eine solche zurückhaltende Ausprägung von Kooperation darauf zurück, dass „Kommunikation, Teamarbeit und Kooperation [...] in der deutschen Bildungslandschaft keine Tradition" (ebd. 2020, S. 126) haben.

Doch liegt die mangelnde Kooperation unter deutschen Lehrkräften wirklich an der Sozialisation der Lehrkräfte und lässt sich dies durch die Etablierung einer neuen Tradition durch Verwaltungsvorschriften, Fortbildungsreihen und eine kooperativere Ausbildung steuern?

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die fehlende Selbstverständlichkeit zur Zusammenarbeit hierzulande nicht nur strategisch untersteuert ist, sondern auch operativ übersteuert wird.

Besonders erfolgreiche Schulsysteme verfolgen auf allen Ebenen gemeinsame Ziele und arbeiten gemeinsam an einer Kohärenz in der Umsetzung dieser Ziele (Kuno 2017; Klopsch & Sliwka 2020). Sie bieten Lehrkräften und Führungskräften in der Verwaltung mehr Autonomie in der Ausgestaltung ihres professionellen Handelns durch gelebte kooperative Professionalität in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte, Schulleitungen und die Schulaufsicht jeweils in enger Abstimmung untereinander datengestützt eigene Entscheidungen treffen können, die dem Schülerlernen zuträglich sind (Klopsch, Sliwka & Yee 2019). Die Situation in Deutschland gestaltet sich gegensätzlich. Hier „können nicht einmal zwei von zehn Entscheidungen, die die Ausbildung der Kinder und Jugendlichen betreffen, direkt in den Schulen vor Ort getroffen werden. In den Niederlanden sind es neun von zehn, was die Flexibilität der Schulen, aber auch das Engagement von Lehrern und Eltern deutlich fördert" (Schleicher 2021, online).

Um dies nicht zu einem Wildwuchs an unterschiedlichen Vorgehensweisen und pädagogischen Schwerpunkten werden zu lassen, setzen erfolgreiche Schulsysteme auf eine strenge Kohärenz des Systems. Diese drückt sich darin aus, dass alle Beteiligten eine gemeinsame Sprache sprechen, also die gleichen Phänomene gleich benennen und über diese sprachliche Einigkeit zu einer gemeinsamen Diskussion und Handlungsformen kommen können. Die Kohärenz des Systems entsteht zudem, wenn alle Ebenen an gemeinsamen strategischen Zielen arbeiten. In Kanada bedeutet dies beispielsweise, dass das gesamte Schulwesen darauf ausgerichtet ist, Chancengleichheit, Leistungsexzellenz und Well-Being auf einem hohen qualitativen Niveau in Einklang zu bringen (Sliwka, Klopsch & Yee 2017; Ontario Ministry of Education 2014). Ein drittes Merkmal der Kohärenz des Systems baut auf die ersten beiden Merkmale auf. Kohärenz eines Bildungsangebots kann nur dann entstehen, wenn nicht alle Beteiligten isoliert nebeneinander koexistieren und individuell an der Zielerreichung arbeiten. Es ist vielmehr erforderlich, dass gemeinsam ko-konstruktiv an der Qualitätsentwicklung des gesamten Systems gearbeitet wird. Wie eine solche qualitativ hochwertige gemeinsame Arbeit aussehen kann, beschreibt das Konstrukt der kooperativen Professionalität.

3 Kooperative Professionalität

Die Bezeichnung kooperative Professionalität ist in der deutschsprachigen Auseinandersetzung – entgegen dem englischsprachigen ‚collaborative professionalism' (Sharatt 2014; Datnow & Park 2019; Hargreaves & O'Connor 2018) – noch nicht weit verbreitet (Klopsch & Sliwka 2021, S. 10). Sie lässt sich in der Abgrenzung zur professionellen Kooperation verdeutlichen. Die professionelle Kooperation beschreibt, wie

Menschen innerhalb eines Berufsfeldes zusammenarbeiten. Das Adjektiv „professionell“ bezieht sich auf die Bereitschaft, eigene Expertise einzubringen, zu teilen und gemeinsam zu vertiefen (Hargreaves & O’Connor 2018).

Kooperative Professionalität geht darüber hinaus. Mit ihrer Hilfe können Lehrkräfte für sich eine bessere professionelle Praxis entwickeln. Die kooperative Professionalität umfasst intensive Dialoge zwischen Professionellen mit dem Ziel der steten gemeinsamen Erforschung und Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens (Hargreaves & O’Connor 2018). Sie zielt auf ,,kollektive Wirksamkeit“ (Donohoo 2017), d. h. die Überzeugung, gemeinsam einen Unterschied für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu machen. Die Bedeutung dieser kollektiven Wirksamkeit zeigt sich in der Hattie-Studie, innerhalb derer sie den stärksten gemessenen Effekt aller Merkmale (d = 1.57) besitzt (Hattie 2018).

Kooperative Professionalität geht als Form der Professionalität in den Merkmalen des „new professionalism“ (Snoek, Swennen & van der Klink 2011) auf. Im Gegensatz zu dem traditionellen Professionsverständnis, das bspw. Handlungsautonomie, eine starke akademische Wissensbasis, Werte und Normen in den Mittelpunkt stellte (Helsper 2011), sind nun eine lebenslange professionelle Weiterentwicklung, die systematische und lernende Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, die Beteiligung an Innovationen sowie an der Weiterentwicklung der fachlichen Wissensbasis (Dumont et al. 2010) durch die Einbeziehung von eigener Analyse und Selbstbeobachtung ausschlaggebend für eine Profession.

4 Kooperative Professionalität – internationale Beispiele

Die gelebte Realität von kooperativer Professionalität kann unterschiedliche Formen annehmen und auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems angesiedelt sein.

Ihnen allen ist gemein, dass von den Beteiligten tradierte Muster in Frage gestellt werden (Fromme 2001) und neue Wege gesucht werden, um das schulische Lernen zu verbessern. Mit dieser fragenden Haltung begeben sich die Lehrkräfte in einen „Lern-Modus“ (Vincent-Lancrin et al. 2019, S. 36). Sie beginnen zu reflektieren, sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen, nach zusätzlicher Information und Erkenntnissen zu suchen, Dinge auszuprobieren, zu verändern und zu verbessern (Klopsch & Sliwka 2021).

Die dabei zugrundeliegende „collaborative inquiry“ (Donohoo & Velasco 2016) ist ein strukturiertes ko-konstruktives Vorgehen, das den forschenden Blick der Beteiligten in den Vordergrund stellt (Sharratt & Harild 2015). Oftmals entwickelt sich diese gemeinsame Erforschung aus einer Datenlage, einer Beobachtung oder einem Ereignis, dem Lehrkräfte gemeinsam unter einer pädagogischen oder fachdidaktischen Fragestellung nachgehen möchten, um Lehr-Lern-Prozesse systematisch gemeinsam zu verbessern (Donohoo & Velasco 2016). Das gewonnene neue Wissen über bestimmte

Aspekte kann dann „handlungswirksam werden [...], [da es in] einer Gemeinschaft sozial ausgehandelt werden muss“ (Gräsel, Jäger & Willke 2006, S. 529).

Der Blick auf international erfolgreiche Schulsysteme zeigt, dass Veränderungen in Schulen am besten gelingen, wenn Lehrkräfte zusätzlich auf eine Infrastruktur zurückgreifen können, die es ihnen ermöglicht, sowohl auf schulnahe Daten als auch auf wissenschaftlich generiertes Wissen zuzugreifen. Der Lehrberuf wird damit zu einem professionellen Beruf im Kontext der digitalen Wissensgesellschaft, der so selbstverständlich auf empirisch abgesichertes Wissen zugreift, wie dies auch andere Professionen (z. B. Medizinerinnen und Mediziner, Ingenieurinnen und Ingenieure) tun (Klopsch & Sliwka 2021).

Im Folgenden wird zunächst die kooperative Professionalität auf Systemebene dargestellt. Am Beispiel der kanadischen Provinz Alberta wird ein Modell der datengestützten Schulentwicklung vorgestellt, das über mehrere Systemebenen hinweg das schulische Lernen thematisiert und aktiv unterstützt.

Das zweite Beispiel der kooperativen Professionalität geht ebenfalls von der Systemebene aus, stellt aber die Unterrichtsentwicklung und die damit verbundene Weiterentwicklung der Lehrkräfte in den Mittelpunkt. Es handelt sich dabei um die Lesson Study, die sich von Japan in viele Länder der Welt ausgebreitet hat.

Abschließend stehen die „Spirals of Inquiry“ im Vordergrund. Sie sind ein Verfahren zur datengestützten Auseinandersetzung mit individuellen schulischen Schwerpunkten. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte zielt darauf ab, die schulische Situation mehrperspektivisch wahrzunehmen und bei Bedarf zu verändern, um Lernprozesse gezielt zu unterstützen.

4.1 Datengestützte Schulentwicklung

Das Bildungssystem der west-kanadischen Provinz Alberta gilt als eines der leistungsstärksten weltweit (Sliwka, Klopsch & Yee 2017). Ein Erklärungsansatz dafür ist die systematische Beschäftigung mit schulischen und schülerspezifischen Daten auf allen Ebenen des Schulsystems von der einzelnen Lehrkraft, der Schulleitung, der Schulaufsicht bis hin zum Bildungsminister bzw. der Bildungsministerin (Klopsch, Sliwka & Yee 2019). Die jährlich in einem festgelegten Zyklus erhobenen Daten werden als Information genutzt, um herauszufinden, wie die einzelne Schule und das ganze Schulsystem in unterschiedlichen Bereichen aufgestellt sind. Die Daten dienen als Ansatzpunkt zyklisch terminierter strategischer Gespräche und daraus abgeleiteten gemeinsamen Handlungsschritten auf mehreren Ebenen des Schulsystems.

Der Begriff der Daten ist dabei nicht nur auf Fakten oder konkrete belastbare Zahlen festgelegt (Bewyl 2017), sondern umfasst auch Wahrnehmungen, die aus Beobachtungen und Gesprächen stammen (Mandinach 2012). Die einer solch breiten Definition folgenden Datenflut an Schulen macht es Lehrkräften häufig schwer, zu erkennen, welche Daten zur Bearbeitung einer bestimmten Frage oder Problematik hilfreich wä-

ren und deshalb zusammengestellt werden müssten und wie dann mit diesen unterschiedlichen Arten von Daten umzugehen ist. Um die Schulen in ihrer Datenanalyse zu unterstützen, melden Schulsysteme oftmals Daten in Form von Zahlen zurück. Dadurch kann der Eindruck entstehen, dass diese Daten Fakten seien und die Erkenntnisse damit unmittelbar in diesen Zahlen liegen. Dies ist jedoch ein Trugschluss. Jede Art von Daten, die zu einer Verbesserung des Lernens bei den Schülerinnen und Schülern führen soll, muss von den Professionellen an der Schule, also den Lehrkräften und ggf. Partnerinnen und Partnern aus dem Unterstützungssystem in multiprofessionellen Teams, interpretiert werden. Nur so können sie die zugrundeliegenden Bedeutungen aufdecken und aus den Daten Informationen und schließlich Erkenntnisse ableiten (Mandinach 2012, S. 73). Datengestützte Prozesse der Qualitätsentwicklung an Schulen sind also nicht „data-driven" (datengesteuert), sondern vielmehr „data-informed" (durch Daten informiert) (Klopsch, Sliwka & Yee 2019).

Die konkrete datengestützte Arbeit in Albertas Schulen basiert auf Daten, die sechs unterschiedlichen Perspektiven entstammen. Sie umfassen die von den Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzstandards in provinzweiten ‚learning assessments', Schulabschlussquoten, sozio-demografische Daten, Informationen zur Schülerzufriedenheit, zur Elternpartizipation, zur Schulkultur sowie zur Sichtweise der Lehrkräfte auf die Schule (Sliwka & Klopsch 2018). Diese Bandbreite bietet eine umfassende Informationsgrundlage und ermöglicht die strategische Weiterentwicklung von Schule und Unterricht in unterschiedlicher Hinsicht. Um die Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht optimal zu unterstützen, werden die Daten in digitalen Dashboards farblich aufbereitet zur Verfügung gestellt (Alberta Education 2018). Diese Dashboards können als tabellarische Übersicht beschrieben werden. Sie umfassen „Informationen zum aktuellen Stand, einen Vergleich zum Vorjahr, den Vergleich zum Durchschnitt der letzten drei Jahre, sowie eine Rückmeldung zum erreichten Entwicklungsstand in den sechs Oberkategorien." (Klopsch, Sliwka & Yee 2019, S. 302). Die vierstufige farbliche Kennzeichnung aller Daten erlaubt einen schnellen Blick auf sensible Bereiche der Schule oder auch des gesamten Schulamtsbezirks. Stärken der Schulen werden grün und blau hinterlegt, während Schwächen durch rot und orange sofort erkennbar sind. Auf diese Weise können Auswertungsgespräche gezielt und schnell durchgeführt werden.

Die Dashboards dienen als die notwendige technologische Infrastruktur, um Daten aufzubereiten und den zielgruppenorientierten Datenzugang zu organisieren (Shifter et al. 2014, 429; Mandinach 2012, 75). Zugriff haben jeweils nur diejenigen Personen, die die Daten für die Weiterentwicklung benötigen (Yee 2016). Die fachlichen Schülerdaten sind durch individuelle Schüler-IDs kodiert, so dass die Datenschutzrechte vollumfänglich eingehalten werden. Überfachliche Umfragedaten von Schülerinnen, Schülern, Eltern und Lehrkräften sind anonymisiert.

In allen Themenfeldern können die Verantwortlichen durch Klicken zur nächsten Ebene zusätzliche Informationen erhalten. Im Bereich der Leistungsmessung können die Lehrkräfte das Erreichen der Regelstandards und Mindeststandards unter-

schiedlicher Jahrgangsstufen einsehen. Zusätzlich werden die einzelnen geprüften Leistungsbereiche gezeigt, beispielsweise in Englisch der Teilbereich der Grammatik. Dargestellt ist, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler einer Klasse beziehungsweise einer Schule bestimmte Aufgaben korrekt bearbeitet hat. Auf diese Weise erhalten die Lehrkräfte detaillierte Informationen über den Stand ihrer Klasse sowie einzelner Schülerinnen und Schüler auf Basis konkreter Kompetenzbeschreibungen (Yee 2016). Diese Informationen lassen sich zur allgemeinen Unterrichtsentwicklung sowie zur Planung von Förder- und Differenzierungsmaßnahmen nutzen (Shifter et al. 2014, 426). So dienen auch auf der Klassenebene Daten dazu, mit anderen Lehrkräften, Eltern und den Schülerinnen und Schülern selbst ins Gespräch zu kommen, um Veränderungen anzustoßen. Lernbiographien, die zu scheitern drohen, können durch längsschnittliche Analysen aufgedeckt werden. Eine frühzeitige Intervention bspw. nach dem besonders wirksamen „Response to Intervention (RTI)"-Modell (Jimerson et al. 2007; Hattie 2018) wird möglich. Grundgedanke des RTI ist nicht, bestimmte Lernende als förderbedürftig bzw. nicht förderbedürftig einzuschätzen. Es geht vielmehr darum, die einzelnen Lernenden in ihrer aktuellen Form wahrzunehmen und bei Bedarf zusätzlich zu unterstützen, ohne generell Zuschreibungen vorzunehmen. Das RTI-Modell weist drei Stufen aus, die oftmals als Pyramide visualisiert sind. Die unterste Stufe, die allen Lernenden zugutekommt, ist der reguläre Unterricht. Schülerinnen und Schüler, die dann auffallen, bekommen auf der nächsten Stufe, der „fokussierten Intervention", kurzzeitig intensive Gruppen- und/oder Einzelunterstützung, um den Anschluss an die Klasse wiederzugewinnen. Dies betrifft in der Regel zwischen 15 und 20 Prozent aller Schülerinnen und Schüler. Die dritte Stufe, die „spezielle Intervention", greift bei den Lernenden, für die die fokussierte Intervention noch nicht ausreichte. Sie ist längerfristig angelegt, individualisiert und basiert auf einer vertieften Diagnostik. In der Regel betrifft dies fünf Prozent aller Lernenden (Sliwka & Klopsch 2019). Die jeweilige Einschätzung wie auch die gezielte Unterstützung wird nicht von der Klassenlehrkraft alleine durchgeführt, sondern in Zusammenarbeit unterschiedlicher Lehrkräfte sowie weiterer professioneller Kräfte, die sich gemeinsam für die Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlen.

Zusammenfassend zeigt sich: Der Grundgedanke der kooperativen Professionalität im Rahmen der datengestützten Schulentwicklung ist die gemeinsame ko-konstruktive Bewältigung von Schwierigkeiten auf Schul- oder Klassenebene in Bereichen, die innerhalb der gesamten Provinz als relevant eingestuft wurden. Die Lehrkräfte erhalten datenbasierte Informationen und erarbeiten gemeinsam Handlungsmodelle, um alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Potenzialentwicklung zu unterstützen.

4.2 Lesson Study

Die Verbindung von bundesweiten Zielen für das Bildungssystem und die gleichzeitige Unterstützung des schulischen Lernens ist auch Ausgangspunkt der „Lesson

Study“, die vor über hundert Jahren in Japan entwickelt wurde und nun in vielen Schulsystemen in der ganzen Welt Einzug gefunden hat.

„Lesson Study“ bedeutet wörtlich übersetzt „den Unterricht bzw. das Lehren erforschen“ (Knoblauch 2017, S. 34). Sie wird eingesetzt, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler „durch deren Augen“ wahrzunehmen (Hattie 2018) und darauf aufbauend den Unterricht kontinuierlich schülerorientiert weiterzuentwickeln. Die „Lesson Study“ trägt damit dazu bei, aus der „black box“ des individuellen Lernens eine „glass box“ zu gestalten (Donohoo & Velasco 2016), d. h. greifbar zu machen, wie Lernen in einzelnen Unterrichtssequenzen vollzogen wird.

Ein „Lesson Study“-Zyklus besteht aus drei Phasen, die von mehreren Lehrkräften gemeinsam gestaltet werden, wodurch ein ko-konstruktiv entwickeltes Unterrichtsdesign entsteht, das einer gemeinsamen Überprüfung unterzogen und im Anschluss weiterentwickelt wird.

Phase I: Die gemeinsame Planung

Ausgangspunkt des Planens ist eine Forschungsfrage, die durch eine gemeinsame Unterrichtsstunde – die Forschungsstunde – beantwortet werden soll. Die Forschungsfrage kann einen fachspezifischen, fächerübergreifenden oder überfachlichen Schwerpunkt haben. Im Idealfall bezieht sie sich auf ein Problem oder eine Herausforderung, die alleine bislang nicht gelöst werden konnte. In Japan wird die Forschungsfrage jeweils einem jahresspezifischen landesweiten Schwerpunkt gewidmet, bspw. die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz (Kuno 2017).

Um Unterricht zu planen, der die Forschungsfrage beantworten lässt, recherchieren die beteiligten Lehrkräfte vor der Planung. Die Recherche kann eigene Erfahrungen umfassen, Fachliteratur einbeziehen oder auch Gespräche mit fachlichen oder fachdidaktischen Expertinnen und Experten bedeuten. Anschließend wird der Unterricht geplant.

Phase II: Die Unterrichtsbeobachtung

Der gemeinsam geplante Unterricht wird nun von einer Person der Lesson Study-Gruppe gehalten. Alle anderen Lehrkräfte beobachten den Unterricht. Dabei fokussiert jeder bzw. jede Zuschauende einen Schüler oder eine Schülerin und notiert präzise die beobachtbaren Lernaktivitäten. Der Blick wird innerhalb der Forschungsstunde damit weg vom Lehrenden und der Unterrichtsstruktur, hin zu den Lernenden gelenkt – für die Beobachtung von Unterricht in deutschen Klassenzimmern ein ungewohnter Blickwechsel.

Phase III: Die gemeinsame Analyse und Reflexion

Im Anschluss an die Beobachtung des Unterrichts wird dieser ausgewertet. Die Notizen der Lehrkräfte werden dabei im zeitlichen Verlauf der Stunde angeordnet, die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler systematisch nach ihrer Lernintensität geordnet und so das gesamte Bild der Lernprozesse im Klassenzimmer nachgezeich-

net. Nach der Entwicklung dieses Gesamtbildes diskutieren die Lehrkräfte einzelne Passagen der Stunde und überarbeiten diese so, dass das Schülerlernen optimiert wird.

In Japan ist diese Form der Unterrichtsentwicklung nicht nur innerhalb von Schulen als regelmäßiges Muster vorzufinden. Die Lesson Study wird auch als Fortbildungsformat eingesetzt. Dann wird die Forschungsstunde von einer Gruppe von Lehrkräften geplant, diese aber im Rahmen der Fortbildung von bis zu hundert Personen beobachtet und anschließend gemeinsam diskutiert. Die gewonnenen Erkenntnisse lassen sich so schnell in weitere Schulen transferieren und stoßen großflächig Veränderungen an.

Die Wirkung von Lesson Study als Form der kooperativen Professionalität von Lehrkräften kann durch empirische Studien, die hauptsächlich im englischsprachigen Raum und in Asien angesiedelt sind, verdeutlicht werden (Fernandez & Yoshida 2009; Lo 2015). So entstehen positive Effekte von Lesson Study auf der Ebene der Lernenden, der Lehrkräfte wie auch der Schule (Zehetmeier 2018). Mit Blick auf die Lernenden zeigte sich, dass die Leistungen in Lesson Study-Klassen qualitativ hochwertiger waren als bei Kontrollgruppen. Insbesondere die Lernergebnisse der leistungsschwächeren Lernenden stiegen signifikant an, wodurch die Schere zwischen leistungsstarken und leistungsschwächeren Lernenden deutlich verringert werden konnte (Lo 2015). Die Lehrkräfte profitieren von der gemeinsamen Analyse des Schülerverhaltens (Gee & Whaley 2016). Sie antizipieren, erkennen und reflektieren während der Planungs- und Reflexionstreffen zunehmend die Lernstrategien von Schülerinnen und Schülern und lernen, deren Vorkenntnisse zu berücksichtigen (Shuilleabhain 2016). Darüber hinaus konnte eine realistische Einschätzung der eigenen Kompetenzen wahrgenommen werden, die mit einem verstärkten Interesse an professioneller Weiterentwicklung einhergeht (Allabauer & Prenner 2019). Auf Schulebene verbesserte sich das Schulklima, und die Kooperation von Lehrkräften entwickelte sich langfristig als Teil der Schulkultur (Zehetmeier 2018; Lo 2015).

Die Perspektive der kooperativen Professionalität durch Lesson Study ist geprägt durch die gemeinsame Entwicklung von Unterricht mit dem Bezugspunkt der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. Unter Berücksichtigung bildungspolitischer Schwerpunkte designen Lehrkräfte Lernanlässe für Schülerinnen und Schüler und nutzen diese – in der Vorbereitungsphase, während des Unterrichts sowie in der abschließenden Reflexion – als eigene Lernanlässe, um sich gemeinsam stetig weiterzuentwickeln.

Diese Wahrnehmung der gemeinsamen ko-konstruktiven Arbeit als Lernanlass ist auch Grundlage der „Spirals of Inquiry".

4.3 Spirals of Inquiry

Die „Spirals of Inquiry" können als moderne Form der Action Research ganz allgemein als „systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen

und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Elliot 1991, S. 69) beschrieben werden. Die Lehrkräfte führen diese Untersuchung jedoch nicht alleine, sondern in Teams durch und nutzen sie als kontinuierliche Form der Schulentwicklung (Sliwka et al. 2021).

Ausgangspunkt ist eine fragende Grundhaltung der Lehrkräfte, die dem echten Interesse an den Schülerinnen und Schülern und deren Lernprozessen entspringt. Das damit verbundene Kernverständnis der „Spirals of Inquiry“ lässt sich mit den folgenden fünf Leitideen beschreiben (Sliwka et al. 2021, S. 51):

1. Die Bereitschaft zur professionellen Zusammenarbeit der Lehrkräfte ist unabdinglich.
2. Ein tiefgreifendes Interesse an Lernprozessen und den Lernerfahrungen einzelner Lernender stößt das Vorgehen an.
3. Urteilsvermögen und Erfahrungswissen von Lehrkräften dienen als zentrale Ressource für deren gemeinsames Lernen.
4. Wissenschaftliche Erkenntnisse und schulnahe Daten bereichern den gemeinsamen Erkenntnisprozess der Lehrkräfte.
5. Lernen, Lernmotivation und Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern werden in festgelegten Bereichen gezielt verbessert.

„Spirals of Inquiry“ ist also ein kollektiver Lernprozess von Lehrkräften, der auf dem aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand zu wirkungsvollen Lernprozessen aufbaut. Er wird durch sechs unterschiedliche Phasen geprägt, die nacheinander durchlaufen werden. Am Ende eines Durchlaufs kann eine neue Spirale auf einem höheren professionellen Niveau angestoßen werden.

Im klassischen Ablauf der „Spirals of Inquiry“ beginnt der Prozess mit dem Scannen. Diese Phase dient dazu, die schulische Situation aus Sicht der Lernenden wahrzunehmen. Dazu werden neben schulnahen Daten (bspw. aus Lernstandserhebungen oder Umfragen) auch Gespräche mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern geführt, um ihre jeweilige Situation besser verstehen zu können. Im Mittelpunkt dieser Gespräche stehen die Fragen, wie sie ihr Lernen sehen, ob sie diesem Bedeutung zumessen und ob sie sich der Schule und der Klasse zugehörig fühlen (Halbert & Kaser 2013). Schwerpunkt des Scannens ist ein offener neugieriger Blick ohne vorschnelle Erklärungsmuster durch Lehrkräfte.

Die sich anschließende Phase dient dazu, die unterschiedlichen Daten übersichtlich zusammenzufassen und einen Schwerpunkt zu entwickeln, an dem gearbeitet werden soll. Es empfiehlt sich dabei einen Aspekt zu wählen, der die größte aktuelle Herausforderung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler darstellt. Ebenfalls interessante Aspekte, die jedoch weniger dringlich erscheinen, können in einem nächsten Prozess bearbeitet werden.

Nun gilt es, Vermutungen anzustellen und Hypothesen zu bilden, wie die Herausforderung gemeistert werden kann. Die Lehrkräfte thematisieren ihre Überzeugungen

und mentalen Modelle, fordern diese aber auch heraus, indem sie zusätzliche Personenkreise, bspw. aus der Elternschaft, aus der Wissenschaft oder durch außerschulische Bildungspartner, einladen, um deren Vermutungen und Hypothesen zu erfahren.

Die vierte Phase beschreibt nun das Lernen der Lehrkräfte. Sie nehmen ihre Annahmen zum Ausgangspunkt und versuchen diese durch ein forschend-erkundendes Vorgehen zu überprüfen (Sliwka et al. 2021, S. 59). Empirische Erkenntnisse, fachliche Expertinnen und Experten sowie weitere Lehrkräfte auch aus anderen Schulen können den Erkundungsprozess unterstützen. Am Ende dieser Phase steht die Entwicklung eines gemeinsamen Vorgehens, mit dem die aktuelle Herausforderung bearbeitet werden soll.

Die Erprobung der entwickelten Handlungsschritte erfolgt in der fünften Phase. Nun werden die erarbeiteten Vorgehensweisen eingesetzt und begleitend reflektierend beobachtet. Auch hier ist es wichtig, dass die Lehrkräfte weiterhin ko-konstruktiv arbeiten. Da sich die Veränderungen nicht sofort zeigen werden, sind eine gegenseitige Unterstützung, Durchhaltevermögen und gemeinsame Korrekturen des Vorgehens unabdingbar.

In der abschließenden Phase wird der Erfolg der Maßnahmen überprüft. Nun wird wahrgenommen, was sich tatsächlich geändert hat – Aussagen von allen Beteiligten, Lehrkräften wie Lernenden, sind dafür die Basis.

Die kooperative Professionalität des Vorgehens zeigt sich hier in der steten ko-konstruktiven Arbeit der Lehrkräfte, die in unterschiedlichen Phasen die Schülerinnen und Schüler auf Augenhöhe als Expertinnen und Experten für ihr Leben und Lernen an der Schule einbeziehen. Tradierte Handlungsmuster werden so gemeinsam in Frage gestellt, die isolierte Handlung von Lehrkräften aufgelöst und gemeinsames Lernen kann stattfinden.

5 Fazit

Kooperative Professionalität, so wurde in den vorausgehenden Beispielen deutlich, ermöglicht Lehrkräften, sich gemeinsam mentalen Modellen und Erklärungsmustern bewusst zu werden, andere Perspektiven kennenzulernen, aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu begegnen und im kontinuierlichen Dialog Vorgehensweisen zu entwickeln, die das Lernen von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt stellen.

Kooperative Professionalität ist dabei nichts, das einfach so an Schulen vorhanden ist, sondern sie entwickelt sich über die Zeit und muss gezielt angeleitet werden. Nicht nur dazu können Handlungsmuster, wie die vorgestellten, dienen. Nur wenn Lehrkräfte den Mehrwert darin sehen, aktiv auf Kolleginnen und Kollegen zuzugehen, immer wieder gemeinsam neu zu Zielen zu finden, und die Schülerinnen und Schüler

der gesamten Schule und nicht nur der eigenen Klasse in den Vordergrund stellen, kann es gelingen, die Isolation zu überwinden und gemeinsam den Unterschied für die Lernenden zu machen.

Literatur

Alberta Education (2018): Director's Dashboard. https://education.alberta.ca/supports-for-visual-impairments/directors-dashboard/everyone/directors-dashboard/ (Zugriff am 01.12.2018).

Allabauer, Kurt/Monika Prenner (2019): Lesson Study im Kontext unterschiedlicher didaktischer Modelle zum forschenden Lernen. In: Claudia Mewald/Erwin Rauscher (Hrsg.): Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. Innsbruck: Studien Verlag. S. 113–122.

Beywl, Wolfgang (2017): Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung aus wissenschaftlicher Sicht. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW (Hrsg.): Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen. Konzept OES. Stuttgart. S. 5–9.

Buhren, Claus (2020): Professionelle Lerngemeinschaften – Teamarbeit in ihrer produktivsten Form. In: Katja Kansteiner/Christoph Stamann/Claus Buhren und Peter Theurl (Hrsg.). Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim: Beltz Juventa. S. 112–127.

Chen, Bodong und Huang-Yao Hong (2016): Schools as Knowledge-Building Organizations. In: Educational Psychologist 51(1), S. 266–288.

Chichibu, Toshiya (2016): Impact on Lesson Study for initial teacher Training in Japan. International Journal for Lesson and Learning Studies, Vol. 5(2), S. 155–168.

Dalin, Per/Hans-Günter Rolff und Herbert Buchen (1996): Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Bönen: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW.

Donohoo, Jenni (2017): Collective Efficacy. How Educators' Beliefs Impact Student Learning. Thousand Oaks: Corwin.

Donohoo, Jenni und Moses Velasco (2016): The Transformative Power of Collaborative Inquiry. Realizing Change in Schools and Classrooms. Thousand Oaks: Corwin.

Dumont, Hanna/David Istance und Francisco Benavides (Hrsg.) (2010): The nature of learning: Using research to inspire practice. Paris: OECD.

Datnow, Amanda und Vicki Park (2019): Professional Collaboration with Purpose. Teacher Learning Towards Equitable and Excellent Schools. New York: Routledge.

Elliott, John (1991): Action research for educational change. Buckingham: Open University Press.

Fernandez, Clea/Makoto Yoshida (2009): Lesson Study: A Japanese approach to mathematics teaching and learning. New York: Routledge.

Fromme, Johannes (2001): Irritation als ein zentrales Motiv für Lernen und Bildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77(4), S. 409–428.

Fussangel, Kathrin und Cornelia Gräsel (2014): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 846–864.

Gee, Donna/Jerita Whaley (2016): Learning together: practice-centered professional development to enhance mathematics instruction. In: Mathematics Teacher Education and Development 18(1), S. 87–99.

Gräsel, Cornelia/Michael Jäger und Helmut Willke (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: Reinhold Nickolaus und Cornelia Gräsel (Hrsg.): Innovation und Transfer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 447–566.

Gräsel, Cornelia/Kathrin Fussangel und Christian Pröbstel (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Arbeit für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., Heft 2/2006, S. 205–219.

Halbert, Judy und Linda Kaser (2013): Spirals of Inquiry. https://www.mycota.ca/assets/uploads/documents/General/Spiral-of-Inquiry-Guide-to-the-six-phases-2014(1).pdf (Zugriff am 30.03.2021).

Hargreaves, Andy und Michael O'Connor (2018): Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all. New York: Corwin Press.

Hattie, John (2018): 252 influences and effect size. https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/ (Zugriff am 22.01.2020).

Helsper, Werner (2011): Pädagogische Professionalität. Weinheim/Basel: Beltz.

Ihme, Toni/Katja Schwartz und Jens Möller (2012): Kooperatives Lehren: Theoretische Annahmen und empirische Befunde. In: Stephan Huber/Frederik Ahlgrimm (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann. S. 125–140.

Jimerson, Shane R./Matthew K. Burns und Amanda VanDerHeyden (2007): The Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Assessment and Intervention. Springer: New York.

Kelchtermans, Geert (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. Zeitschrift für Pädagogik (52. Jg.), S. 220–237.

Klopsch, Britta/Anne Sliwka und Dianne Yee (2019): Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In: Claus Buhren/Günter Klein und Sabine Müller (Hrsg.): Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz. S. 293–306.

Klopsch, Britta/Hiroyuki Kuno und Toshyia Chichibu (2019): Thoughts on teaching: working alone and in teams in Germany and Japan. WALS (World Association for Lesson Study), Annual Conference, Amsterdam, Niederlande, 03.09.2019.

Klopsch, Britta und Anne Sliwka (2020): Schulqualität als Resultat eines komplexen adaptiven Systems: die Verschränkung von Systemebenen zur Verbesserung des Schülerlernens. Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In: Fickermann, Detlef/Veronika Manitius/Martin Karcher (Hrsg.). Neue Steuerung – Renaissance der Kybernetik? Die Deutsche Schule, Beiheft 15. Münster: Waxmann. S. 58–74.

Klopsch, Britta (2021): Weiterentwicklung mehrperspektivisch denken: Das Zusammenspiel von professionellem Kapital und kooperativer Professionalität. In: Britta Klopsch/Anne Sliwka (Hrsg.): Kooperative Professionalität. Weinheim: Beltz. S. 20–30.

Klopsch, Britta und Anne Sliwka (2021): Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung. In: Britta Klopsch/Anne Sliwka (Hrsg.): Kooperative Professionalität. Weinheim: Beltz. S. 7–19.

Knoblauch, Roland (2017): Lesson Study. Kooperative Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens. In: Pädagogik 3/2017, S. 34–39.

Kuno, Hiroyuki (2017): Reconstruction of National Curriculum and Development of Interdisciplinary Learning in Japan. Dongsan Forum, 26. September 2017.

Lo, Mun Ling (2015): Lernen durch Variation. Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung, dt. Übersetzung von Peter Posch und Gabriele Isak. Münster: Waxmann.

Maag Merki, Katarina (2009): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze: Kallmeyer.

Mandinach, Ellen B. (2012): A Perfect time for Data Use: Using Data-Driven Decision Making to inform practice. In: Educational Psychologist 47 (2), S. 71–85.

OECD (2013): TALIS. Paris: OECD.

Ontario Ministry of Education (2014): Achieving excellence. A renewed Vision. http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/excellent.html (Zugriff am 08.01.2022).

Richter, Dirk und Hans Anand Pant (2016): Lehrerkooperation in Deutschland – Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Bertelsmann Stiftung. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf (Zugriff am 13.02.2020).

Schleicher, Andreas (2021): Warum Deutschland mehr kluge Köpfe braucht. https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/bildung-digitalisierung-pisa-arbeitsmarkt-1.5285349 (Zugriff am 11.01.2021).

Schley, Wilfried (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Herbert Altrichter/Wilfried Schley/Michael Schratz (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag. S. 111–159.

Sharatt, Lyn (2014): Setting the Table for Collaborative Professionalism. In: Principal Connections 20(1), S. 34–37.

Sharratt, Lyn und Gale Harild (2015): Good to great to innovate: Recalculating the route to career readiness, K-12. Thousand Oaks: Corwin.

Shifter, Catherine C./Uma Natarajan/Diane Jass Ketelhut and Amanda Kirchgessner (2014): Data-driven decision making: Facilitating teacher use of student data to inform class-room instruction. In: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education 14(4), S. 419–432.

Shuilleabhain, Aoibhinn Ni (2016): Developing mathematics teachers' pedagogical content knowledge in lesson study. In: International Journal for Lesson and Learning Studies 5 (3), S. 212–226.

Sliwka, Anne/Britta Klopsch und Brandy Yee (2017): Kanada. In: Silke Trumpa/Doris Wittek/Anne Sliwka (Hrsg.): Bildungssysteme der PISA-Sieger-Länder: Finnland, Südkorea, Japan, China und Kanada im Vergleich. Waxmann: Münster. S. 109–138.

Sliwka, Anne und Britta Klopsch (2018): Bildungsmonitoring. Warum der Blick nach Alberta lohnt. https://deutsches-schulportal.de/stimmen/warum-der-blick-nach-alberta-lohnt/ (Zugriff am 19.11.2018).

Sliwka, Anne und Britta Klopsch (2019): Response to Intervention. So reagieren PISA-Vorreiter auf Defizite. https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/so-reagieren-die-pisa-vorreiter-auf-defizite/ (Zugriff am 11.01.2022).

Sliwka, Anne/Britta Klopsch/Judy Halbert und Linda Kaser (2021): Spirals of Inquiry. Ein kanadischer Ansatz zur ko-konstruktiven Transformation des Lernens in der Schule. In: Britta Klopsch/Anne Sliwka (Hrsg.): Kooperative Professionalität. Weinheim: Beltz. S. 46–62.

Snoek, Marco/Anja Swennen und Marcel van der Klink, (2011): The quality of teacher educators in the European policy debate. https://dspace.ou.nl/…/Snoek%20Swennen%20Van%20der%20 Klink.pdf (Zugriff am 25.05.2018).

Spieß, Erika (2004): Kooperation und Konflikt. In: Heinz Schuler (Hrsg.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe. S. 193–247

Vangrieken, Katrien/Chloé Meredith/Tlalit Packer und Eva Kyndt (2017): Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. In: Teaching and Teacher Education 61, S. 47–59.

Vincent-Lancrin, Stéphan/Carlos González-Sancho/Mathias Bouckaert/Federico de Luca/Meritxell Fernández-Barrerra/Gwénael Jacotin/Joaquin Urgel und Quentin Vidal (2019): Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School, Educational Research and Innovation. Paris: OECD.

Yee, Dianne (2016): Alberta School Accountability Measures and School Development Planning. Tagung Qualitätskonzept Baden-Württemberg. https://www.ls-bw.de/,Lde/Startseite/Service/Datengestuetzt+Schulqualitaet+managen/?LISTPAGE=4252300 (Zugriff am 12.02.2019).

Zehetmeier, Stephan (2018): Von der Aktionsforschung zur Lesson Study. https://www.researchgate.net/publication/323414979 (Zugriff am 12.05.2020).

Autorinnen

Dr. Anne Sliwka
Professorin für Schulpädagogik an der Universität Heidelberg, forscht über Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität in international vergleichender Perspektive
E-Mail: sliwka@ibw.uni-heidelberg.de

Dr. Britta Klopsch
Professorin für Schulpädagogik am KIT in Karlsruhe, forscht zu kooperativer Professionalität, Schul- und Unterrichtsentwicklung.
E-Mail: britta.klopsch@kit.edu