

Über die Stimme der Lernenden – forschungsethische, pädagogische und didaktische Überlegungen zur Partizipation durch Lesson Study

Claudia Mewald¹

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschreibt den Einsatz von Lesson Study in einer Lehrveranstaltung im Fach Englisch in der Primarstufe und in einem Train-the-Trainer-Lehrgang in der Weiterbildung erfahrener Lehrkräfte. Beide Lesson Studies fokussieren das formative Feedback als Mittel der Lernförderung im Kontext von Lernszenarien im inhaltsintegrativen Englischunterricht der Primarstufe. Die kollaborative Ausrichtung der Lesson Study schließt die Lernenden in die Entwicklung von gelingenden Lernprozessen ein, was die Grundlage für deren Partizipation am Prozess darstellt.

Schlüsselwörter:

Lesson Study
Feedback
Partizipation
Forschungsethik

Keywords:

Lesson Study
Feedback
Participation
Research Ethics

1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es um das Lernen aus der Perspektive der Lernenden. Er beschäftigt sich damit, wie Studierende und Schüler/innen Lernprozesse im Fach Englisch als Lebende Fremdsprache erleben und wie Lernen oder Nicht-Lernen aus ihrer Perspektive erlebt und in ihrer Sprache beschrieben und analysiert werden kann. Außerdem wird diskutiert, was Lehrkräfte aus den Beschreibungen der Schüler/innen lernen und wie sie deren Stimme in die Entwicklung von Lernangeboten einfließen lassen können. Dabei werden nicht nur Aktivitäten zur Einführung wirksamer Feedback-Methoden in den Blick genommen, sondern es wird auch dazu aufgefordert, kulturelle, institutionelle und individuelle Strukturen, innerhalb derer sich Lehren und Lernen bewegen, kritisch zu analysieren und sich durch die Kollaboration in Lesson Studies auf einen Transformationsprozess einzulassen, der den Dialog über das Lernen in den Mittelpunkt formativer Prozesse zur Erforschung des Lernens und zur Beurteilung von Lernergebnissen stellt. Dieser Prozess und seine Ergebnisse sollen in einer Langzeitstudie zum formativen Feedback im Englischunterricht der Primarstufe dargestellt werden. Im Beitrag werden das Design, die theoretische Grundlegungen und die Ergebnisse der ersten Lesson Study, welche auf einer qualitativen Erhebung im Kontext einer Lehrveranstaltung zum formativen Feedback im Rahmen der Bachelorausbildung zum Lehramt Primarstufe und einem Train-the-Trainer-Lehrgang beruhen, vorgestellt.

2 Kontext

Im österreichischen Schulwesen werden zunehmend standardisierte Maßstäbe zur Beschreibung erwarteter Lernleistungen formuliert und verordnet. Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht stehen Lehrkräften der Primarstufe die Grundkompetenzen 2 und 4 (GK2/GK4, ÖSZ, 2016 & 2017) zur Orientierung zur

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: claudia.mewald@ph-noe.ac.at

Verfügung. Die GK2/GK4 stellen eine Sammlung von Deskriptoren zur Zielorientierung für die Gestaltung von Lernprozessen und zur Einschätzung von Lernergebnissen dar. Im reformierten Lehrplan der Primarstufe, der 2021 vorgestellt werden soll (BMBWF, 2020), werden diese u. a. für den Gegenstand Lebende Fremdsprachen vorgeschrieben.

Gegenwärtig werden Lernprozesse und -ergebnisse in der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache nicht benotet (Buchholz, 2006, S. 57; RIS, 2020). Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine diagnostische Erfassung von Lernleistungen nicht wichtig wäre. Im Gegenteil, ihr Wert für das Lernen und ihre Wirksamkeit als Feedbackinstrument zur Organisation des Lehrens und Lernens dürfen nicht unterschätzt werden. Formatives Feedback, welches eine Rückmeldung ist, die auf das Lernen ausgerichtet wird (Mewald & Wallner, 2015, S.3), sollte auf der Basis einer kriterienorientierten Beurteilung regelmäßig gegeben werden — nicht nur, um Lernenden die Ziele für ihr Lernen und ihre Lernwege zu verdeutlichen, sondern auch, um sie zu motivieren. Lehrkräfte können auf viele verschiedene Arten Informationen über Lernleistungen oder -barrieren sammeln. In anderen Gegenständen scheinen Beobachtungen, die von Notizen begleitet werden (Mewald, 2019b, S. 31), am häufigsten zur Anwendung zu kommen. Zusätzlich sind Selbstbewertung durch Portfolioarbeit, digitale Anwendungen mit spielerischen Elementen (LearningApps, Quizlet etc.) oder verschiedene Formen validierter Testformate für Kinder gängige und vorhandene Feedbackinstrumente (Black & William, 1998; Chappuis, 2009; Dodge, 2009; Mewald & Wallner, 2015; Stiggins et al., 2006). Im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe erfolgt jedoch „keine konkrete Wissensfeststellung der Schüler zwecks Praxisreflexion der Lehrer“ (Buchholz, 2006, S. 57).

Diagnostische Überprüfungen des Lernstands sollten im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe jedoch regelmäßig mit dem Ziel erfolgen, Lehrkräften und Lernenden Orientierung zu verschaffen, die der Entwicklung und Modulation von Lernangeboten in Zusammenhang mit individuellen Lernbedarfen dienen (Jones & Saville, 2016; Mewald & Wallner, 2015, S. 3-4). Mit der Einführung von Englisch als Pflichtfach werden zukünftige Zielsetzungen in die Richtung gehen müssen, dass der Lernstand im Fach Lebende Fremdsprache, dessen Verbindlichkeit insbesondere in der 3. und 4. Schulstufe festgelegt wird, auch für die Darstellung in Schulnachrichten bzw. Jahreszeugnissen erhoben wird (BMBWF, 2020). Diese neue Anforderung an Lehrkräfte wird mit mehreren Veränderungen im Unterricht einhergehen, die auch die Bewertung von Lernleistungen und Feedback betreffen werden.

In Anbetracht des — europaweit betrachtet — vergleichsweise geringen Zeitaufwands, der in Österreich für die Umsetzung von Fremdsprachenbildung im Primarstufenbereich zur Verfügung steht (Buchholz, 2006; Council of Europe, 2008; Kemsies & Hellmayr, 2019, Folie 23), scheint die geplante Aufwertung und Ausweitung der Lebenden Fremdsprache als Pflichtgegenstand (BMBWF, 2020) im Hinblick auf die Kohärenz und Effektivität der Kompetenzentwicklung von entscheidender Bedeutung. Dies scheint vor allem deshalb wichtig, weil Forschungsergebnisse zeigen, dass das geringe Zeitbudget für den Unterricht in der Praxis sogar noch weiter reduziert wird, indem Teile der für den Fremdsprachenunterricht vorgesehenen Zeit tatsächlich für andere Zwecke genutzt werden (Buchholz, 2006, S. 57 & 170), obwohl nur zeit- und inputintensivierte Lernangebote bestehende curriculare Erwartungen ausreichend erfüllen können (Buchholz et al., 2007, S. 84). Nimmt man die in den GK 2 und GK 4 vorgeschriebene Kompetenzentwicklung als Maßstab, wird nicht nur die Intensivierung in den Fertigkeiten Lesen und Schreiben, sondern auch eine breite Anwendungskompetenz aller Fertigkeiten im überfachlichen Bereich erwartet. Die im Lehrplan geplante Ausweitung des integrativen Einsatzes von CLIL (Content and Language Integrated Learning) auf alle Schulstufen, woraus sich mindestens eine Verdoppelung der aktuell vorgeschriebenen Lernzeit in der 3. und 4. Schulstufe ergeben kann, erscheint daher dringend erforderlich.

Eine normative Festlegung der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe durch einen reformierten Lehrplan erscheint umso wichtiger, als sich die ursprüngliche Hoffnung, dass sich die Weiterentwicklung und Innovation des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe mit der Veröffentlichung einer standardisierten Beschreibung erwarteter Lernergebnisse entwickeln würde (Council of Europe, 2008, S. 12), nicht erwartungsgemäß erfüllte. Dabei wären alle Vorzeichen für eine positive Entwicklung vorhanden gewesen: Zum Zeitpunkt der erstmaligen Veröffentlichung der GK 4 (Felberbauer et al., 2012) waren der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GERS, Europarat, 2001) und die Bildungsstandards für Mathematik und Deutsch² bereits seit langem veröffentlicht. Außerdem wurden Reflexions- und Lerninstrumente, wie zum Beispiel das Europäische Sprachenportfolio (ESP), und vielfältige didaktische Hilfsmittel zur Exemplifizierung sowie Fortbildungen zu den GK 4 angeboten. Andererseits wurde die im Language Education Policy Process — vom Europarat in Kooperation mit den Bundesministerien für Bildung, Kunst und Kultur sowie Wissenschaft

² Verordnung zu den Bildungsstandards (BGBl. II Nr. 1/2009)

und Forschung initiiert und durchgeführt — für notwendig erachtete Intensivierung der fremdsprachlichen Bildung nicht verwirklicht:

“It should be noted, however, that the adoption of a competence-oriented approach would require more time to be devoted to language teaching both at school and in teacher education.” (Council of Europe, 2008, S. 12)

Die naheliegende Schlussfolgerung, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Vertrautheit mit dem kompetenzorientierten System der Bildungsstandards Deutsch und Mathematik³ auch für die Implementierung von Grundkompetenzen und kompetenzorientierten Ansätzen im Fremdsprachenunterricht bereit sein würden, bewahrheitete sich jedenfalls nicht. Dies mag einerseits an der Unverbindlichkeit der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache liegen, andererseits könnte die fehlende Akzeptanz sprachwissenschaftlicher Befunde, wonach Kompetenzerwerb in mehreren Sprachen für alle Sprachen zuträglich und weder störend noch verwirrend ist (Cummins, 2003; Cummins & Sayers, 1995; Roessingh & Kover, 2003), die Ursache für die mangelnde Bereitschaft zu mehr Investition in den Fremdsprachenunterricht der Primarstufe sein. Im Zusammenhang mit Aus- und Fortbildungsbedürfnissen wurde dazu evidenzbasiert festgestellt, wie Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht professionalisiert werden sollten (Buchholz, 2006; Jantscher, 1998; Mewald, 2001). In einer Analyse aller neu entwickelten Ausbildungsprogramme für Lehrkräfte an Primarschulen in Österreich wurde zusätzlich festgestellt, dass in den reformierten Curricula der Pädagogischen Hochschulen die Vorbereitung auf das Unterrichten einer Fremdsprache durch eine Verkürzung von Studierzeiten bzw. Lehrveranstaltungen auf durchschnittlich 8 ECTS-Anrechnungspunkte (SD 1,7) bzw. 7 Semesterwochenstunden (SD 1,5) drastisch reduziert wurde (Buchholz, 2012; Buchholz et al., 2014; Kemsies & Hellmayr, 2019).

Des Weiteren ließ die Erwartung einer mit der Standardisierung automatisch verbundenen Innovation des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe den Umstand außer Acht, dass Lehrkräfte einer Reihe von neuen Herangehensweisen, die möglicherweise im Widerspruch zu ihrer eigenen Praxis stehen, ablehnend gegenüber stehen (Borg, 2006; Richards & Rodgers, 2014). Zusammen mit den Veränderungen der verordneten Kompetenzorientierung in den Fächern Deutsch und Mathematik und den Herausforderungen der zunehmenden ethnischen, sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Schüler/innen (OECD, 1994, S. 9) scheint die Auseinandersetzung mit den empfohlenen Grundkompetenzen in der verbindlichen Übung Fremdsprache — ebenso wie die Umsetzung der seit langem angekündigten Lehrplanreform — schlicht „verschoben“ worden zu sein.

Von den harten Fakten aus dem Englischunterricht abgesehen (Buchholz, 2006), ist im allgemeinpädagogischen Bereich wenig bekannt, „[welche] Leit motive den Unterricht an österreichischen Volksschulen prägen und welche Lerngelegenheiten Schüler/innen konkret vorfinden“, weshalb auch aus den Fachdidaktiken nur „Konturen des Wünschenswerten“ und ein „recht vages Bild der Unterrichtsrealität“ abgeleitet werden können (Wohlhart et al., 2015, S. 21). Ebenso wenig bekannt sind das allgemeine Selbstkonzept der Schüler/innen, ihre Lernfähigkeit, Lernbereitschaft, Kreativität, Orientierung im Alltag oder Denkstrukturen sowie ihre Fähigkeit, sich in die Gemeinschaft oder neue Lernumgebungen einzufügen. Wichtige Bildungsanliegen der Volksschule werden somit in vorliegenden Studien nicht erfasst, weshalb „die systematische Beforschung des österreichischen Volksschulunterrichts über die Befragungsergebnisse in Vergleichsstudien hinaus [...] als Desiderat zu bezeichnen“ wäre (Wohlhart et al., 2015, S. 22).

3 Forschungsinteresse

Um dem Desiderat nach einer nachvollziehbaren und evidenzbasierten Forschung zum Handeln im Unterricht der Primarstufe nachzukommen, soll durch eine Langzeitstudie dargelegt werden, wie Lehrkräfte der Primarstufe die Lernprozesse und Lernergebnisse von Schülerinnen/Schülern in der Fremdsprache Englisch beobachten, wie sie Feedback geben und welche Auswirkung dieses Feedback auf das Lernen der Schüler/innen hat. Dabei steht im Forschungsfokus, wie Lehrkräfte Lerndesigns entwickeln und wie sie Lernziele und erwartete Performanzen beschreiben und mit lernförderlichen Aufgabenstellungen verknüpfen. Des Weiteren ist von Interesse, wie sie Schülerinnen/Schülern durch ihr Feedback zu erkennen geben, wo sie im Lernprozess stehen, was und wie sie weiterarbeiten können und wie ihre Performanzen gegebenenfalls bewertet werden würden bzw. wie sie sich selbst bewerten könnten. Erkenntnisse aus Beobachtungen und dialogischen Reflexionsprozessen sollen gemeinsam mit angehenden sowie im Dienst stehenden Lehrkräften und deren Schülerinnen/Schülern erkennen helfen, wie Lehrkräfte dabei professionell unterstützt werden

³ Verordnung zu den Bildungsstandards (BGBl. II Nr. 1/2009)

sollen, damit sie ab dem Schuljahr 2023/24 die Anforderungen der neuen Lehrpläne für die Primarstufe im Bereich des formativen und summativen Feedbacks im Fach Englisch professionell implementieren können, und wie „Pädagogische Hochschulen ihre [Aus- und] Fortbildung danach auszurichten“ (BMBWF, 2020, S. 17) hätten.

Als Forschungsansatz kommt dabei Lesson Study zum Einsatz (Dudley, 2015; Elliott, 2020; Lewis & Tsuchida, 1998; Lewis & Hurd, 2011; Mewald & Rauscher, 2019), weil dadurch das Lernen aus der Perspektive der Forscher/innen, der Lehrenden sowie der Lernenden erfasst werden kann. Diese mehrperspektivische Sichtweise scheint deshalb relevant, weil Leistungen nur dann verbessert werden können, wenn intendierte Innovationen gleichzeitig von tiefgreifenden Veränderungen in der Art und Weise, wie Pädagoginnen/Pädagogen über Lernende denken, begleitet werden (Gustavson, 2007, S. 72). Daher sollte der Prozess pädagogischer Veränderung damit beginnen, die Ansichten der Lernenden zu ihren Lernerfahrungen anzuhören (Alexander, 2020; Dudley, 2013; Nieto, 1994; Warwick et al., 2019) und dementsprechende Handlungsziele abzuleiten. Aus diesem Grund steht die Stimme der Lernenden im Mittelpunkt dieses Beitrags.

4 Eine Lesson Study über Feedback im Englischunterricht der Primarstufe

If students need talk in order to learn about the world, teachers need talk in order to learn about students.
 (Alexander, 2020, S. ix)

Diese Studie verfolgt— angehenden und praktizierenden Lehrkräften, Schulleiterinnen/Schulleitern, Lehrenden in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und anderen bildungspolitischen Akteurinnen/Akteuren — das Ziel, Feedbackkultur aus der Perspektive der Lernenden näherzubringen. Durch Partizipation und Mitspracherecht aller am Forschungs- und Entwicklungsprozess beteiligter Personen soll aufgezeigt werden, dass die Auseinandersetzung mit den Ansichten der Studierenden und Schülerinnen/Schülern über das Lehren, das Lernen und die Schulbildung sowie mit weiteren Bereichen der Unterrichtspraxis ein fortlaufender und nie endender Prozess sein muss, weil diese Strategien und Beispiele dafür liefert, wie lernförderliches Feedback dazu eingesetzt werden kann, gesellschaftspolitisch relevante Kompetenzen (Weinert, 2001) zu entwickeln. Diese Studie schließt sich daher der wachsenden Zahl von Forscherinnen/Forschern an, die argumentieren, dass Bildungssysteme, Schulen, Lehrkräfte und Schüler/innen nur dann erfolgreich sein werden, wenn sie aus der Perspektive der Lernenden lernen und lehren (Alexander, 2020; Cochran-Smith & Lytle, 1992; Cook-Sather, 2002; Cook-Sather et al., 2015; Cumings Mansfield, 2018; Fielding & Bragg, 2003; Mitra, 2009; Rudduck & Demetriou, 2003; Ruddock & Flutter, 2004).

Im Sinne Tochons (in Jiménez Raya & Vieira, 2015) darf Bildung daher nicht in irreführenden Vorurteilen stecken bleiben und Klassenzimmer dürfen nicht zu Schauplätzen von Minidiktaturen werden, in denen Lehrkräfte verordnen, wie und was gelernt werden soll, und in denen Lernende kein Mitspracherecht haben. Tochon ortet auch in der Lehrerbildung eine widersprüchliche Situation, in der Linguistinnen/Linguisten den Lehrkräften sagen, dass sie den Lernenden zuhören sollen, ohne dass die Linguistinnen/Linguisten den Lehrerinnen/Lehrern zuhören, mit denen sie sprechen: So herrschen seit langem undemokratische Umsetzungsstrategien, wenngleich Gleichberechtigung und Mitspracherecht im Mittelpunkt eines autonomen Wandels der Schulen stehen sollten (Tochon, 2010).

Partizipatives Lernen soll daher, dem Anspruch dieser Studie folgend, nicht nur nach standardisierten Fachkompetenzen streben, sondern, was noch wichtiger ist, Lernenden Wege eröffnen, kritische Denker/innen, verantwortungsbewusste Menschen und engagierte, handlungsfähige sowie handlungsbereite Teilnehmer/innen der Gesellschaft zu werden. Als Schlüssel zur Partizipation wird in dieser Studie kooperatives Feedback gesehen, welches durch dessen Einbettung in einen Diskurs zwischen Lehrenden, Lernenden und Wissenspartnerinnen/-partnern jene transformativen Prozesse leiten kann, die die Kraft des besseren Arguments und das Motiv der kollaborativen Suche in den Mittelpunkt ihrer Suche nach Wahrheit — im Sinne eines gemeinsamen Verständnisses — stellen (Åkerlind, 2005; Habermas, 1987).

5 Lesson Study und Feedback: forschungsethische Implikationen

Lesson Study ist eine Form der kollaborativen Unterrichtsentwicklung, die auf das Lernen fokussiert und Lernen auf der Basis kollaborativer Erklärungs- und Entscheidungsprozesse (Åkerlind, 2008) entwickeln will. Teams von

Lehrkräften arbeiten mit der Unterstützung von Wissenspartnerinnen/-partnern (Mewald, 2020a; Takahashi, 2013), die mit ihrem Expertenwissen beitragen, kollaborativ und gleichberechtigt an Forschungsstunden (Dudley, 2014, S. 8-13; Mewald, 2019c, S. 19-28), welche durch den Diskurs über das geplante und erlebte Lernen in zyklischen Prozessen reflektiert, adaptiert und neu implementiert werden. In der Lesson Study bedeutet das, dass unmittelbar nach der Durchführung einer Forschungsstunde, die von einer Lehrkraft gehalten und von den anderen beobachtet wird, das beobachtete Lernen von vorab bestimmten Fallschülerinnen/Fallschülern beschrieben und analysiert wird, und dieselben Lernenden auch zu ihren Lernerfahrungen befragt werden.

Die Stimme der Lernenden (Warwick et al., 2019), die durch die Interviews gehört wird, ist dabei ein wichtiges Instrument der Rückmeldung an forschende Lehrkräfte und Wissenspartner/innen, die durch dieses Feedback ihre Planungen und Maßnahmen an Lernprozesse anpassen und gelingendes Lernen oder Barrieren erkennen können (Mewald, 2019c). Der Diskurs mit Lernenden wird in der Lesson Study von Anfang an gesucht, ihr direktes und indirektes Feedback bereits in der Planung von Forschungsstunden berücksichtigt. Die Stimmen der Lernenden werden auch in allen weiteren Phasen der Studie gehört, indem sie zu ihren Lernerfahrungen während oder unmittelbar nach Lernsequenzen befragt werden (z.B. durch Think-Aloud Protokolle, Interviews, Fragebögen etc.) (Mewald, 2019a). Befunde aus Studien zur Partizipation belegen dazu, dass nicht nur erwachsene Lerner/innen, sondern auch bereits junge Schüler/innen zur einsichtsvollen und konstruktiven Analyse ihrer Lernerfahrungen fähig sind, Lehrkräfte, Schulen und das Bildungswesen jedoch zu selten Feedback aus der Sicht der Lernenden in Entwicklungsprozesse einbeziehen und dadurch potentielle Leistungssteigerungen verwirken (Arnot et al., 2004; Nieto, 1994; Rudduck & Demetriou, 2003; Ruddock & Flutter, 2004; Soo Hoo, 1993).

Demokratische und offene Diskurse zwischen Lehrkräften, Wissenspartnerinnen/-partnern und Lernenden, in denen alle Beteiligten gleichberechtigt und gleichwertig bestrebt sind, sich gegenseitig zu unterstützen, zuzuhören und gemeinsam erlebte Situationen zu verstehen (Habermas, 1990), stimulieren in der Lesson Study Formen gleichberechtigter Partnerschaft, die erforderlich sind, um demokratisches Lernen anzuregen und Lernprozesse durch Partizipation sinnvoll zu modulieren (mindful progeccing nach Bangert-Drowns et al., 1991). Gleichermaßen erfüllen sie die drei Grundprinzipien der Forschungsethik: die Prinzipien der Achtung der Personen, der Wohltätigkeit und der Gerechtigkeit (Koepsell, 2017, S. 61-70).

6 Lesson Study und Feedback: pädagogische Implikationen

Feedback ist einer der stärksten Faktoren, die auf das Lernen und Leistung wirken: Seine Auswirkungen können positiv oder negativ sein (Hattie & Timperley, 2007). Die Kraft und Bedeutung von Feedback werden häufig in Publikationen über das Lernen und Lehren erwähnt, aber nur selten systematisch untersucht. Konzeptuelle Analysen des Feedbacks, welche nach Befunden zu den Auswirkungen des Feedbacks auf das Lernen und die Leistungen der Lernenden suchen, müssen daher den Beweis antreten, dass es tatsächlich zu den wichtigsten Einflüssen gehört (Hattie, 2012). Weil die Form des Feedbacks und die Art und Weise, wie es gegeben wird, sehr unterschiedlich sein können (Narciss, 2006, S. 23 & 93), ist die Vergleichbarkeit von Studien zur Effektivität von Feedback nur bedingt möglich. Daher soll in dieser Studie ein Modell des Feedbacks in Anlehnung an Hattie und Timperley (2007) und Narciss (2006) entwickelt werden, welches die besonderen Eigenschaften und Umstände identifiziert, die Feedback wirksam machen. Dazu gehören der Zeitpunkt der Rückmeldung und dessen beabsichtigte und beobachtbare Auswirkungen auf das Lernen sowie die Funktion des Feedbacks. Eine Analyse von Befunden aus mehreren Lesson Studies soll Wege identifizieren, wie Rückmeldungen im Englischunterricht der Primarstufe genutzt werden können, um das Lernen effektiver zu machen.

Hattie und Timperley (2007) beschreiben drei Funktionen von Feedback: „Feed up“ gibt Informationen über das Lernziel, „Feed back“ erzeugt Wissen über den Stand im Lernprozess und „Feed forward“ schafft den Ausblick auf mögliche und sinnvolle nächste Ziele.

Der Begriff und die Anwendung von Feedback kommen ursprünglich aus der Systemforschung: Feedback gibt dort Auskunft über das Funktionieren eines Systems, indem es die Diskrepanz zwischen dem Ist-Wert und dem Soll-Wert eines Parameters festlegt. Durch Feedback weiß ein System, was sich verändern muss, um einen Soll-Wert zu erreichen (Ramaprasad, 1983). Kluger und DeNisi (1996) bezeichnen Feedback als die wirkungsvollste Intervention zur Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen, die in unterschiedlichen Dimensionen wirksam werden (Ditton & Müller, 2014; Hattie, 2012). Die erwünschte bzw. erwartete Reaktion auf das Feedback bestimmt das methodisch-didaktische Vorgehen beim Geben von Feedback. Das heißt,

effektive Feedbackaktivitäten sind strategisch auf eine Veränderung ausgerichtet. Sie werden sinnvollerweise im Verlauf eines Lernprozesses strategisch eingesetzt und nicht an dessen Ende.

7 Lesson Study und Feedback: methodisch-didaktische Implikationen

Unterricht erfolgt oft sequentiell, wobei Lehrkräfte Informationen vermitteln — Input geben — und Aufgaben stellen — Output anregen. Lernende führen Aufgaben mehr oder weniger erfolgreich aus und erleben nachfolgende Konsequenzen: Meistens sind es mehr Informationen, mehr Aufgaben und höhere Erwartungen, die an sie gestellt werden. So lernen sie, dass die Antwort auf die Frage „Wohin als nächstes?“ meistens „mehr“ lautet. Durch formatives Feedback kann diese Frage gezielter und differenzierter beantwortet und Informationen können konkreter gegeben werden, was zu größeren Lernmöglichkeiten führt. Letztere stehen mit größeren Herausforderungen, mehr Selbstregulierung im Lernprozess, größerer Sprachgewandtheit und höherem Automatismus, wirksameren Strategien bei der Bearbeitung der Aufgaben sowie tieferem Verständnis in Verbindung. Solches „Feed-forward“ (Hattie & Timperley, 2007) kann tatsächlich maßgebliche Auswirkungen auf das Lernen haben, weil es den Weg zum komplexeren Lernen und nicht jenen zur quantitativen Ergänzung aufzeigt.

Um dies zu ermöglichen, muss Lernenden die Diskrepanz zwischen ihrem aktuellen Verstehen bzw. ihrer Performanz und einem erwünschten Ziel bekannt sein. Sie müssen also wissen, was sie bereits können und welches Ziel sie erreichen sollen. Um Lernen effektiv zu gestalten, können Lehrkräfte durch die Auswahl spezifischer Teilziele auf einem angemessenen Niveau und durch Hilfestellungen (Scaffolding) die Erreichbarkeit der Ziele modulieren. Die Lernenden selbst können durch erhöhten Einsatz und die Anwendung effektiverer Strategien die festgestellte Diskrepanz verringern. Sie können Ziele ebenfalls verändern, sie reduzieren oder durch andere ersetzen. In allen Fällen ist eine durch Beobachtung festgestellte Diskrepanz durch Feedbackfragen zu präzisieren, bevor man auf definierten Ebenen aktiv werden kann (Hattie & Timperley, 2007):

1. Wie gut werden Aufgaben verstanden und durchgeführt? → Aufgabenebene
2. Welche Prozesse sind für das Verstehen und die Durchführung von Aufgaben erforderlich?
→ Prozessebene
3. Wie kann durch Steuerung und Regulierung der Lernaktionen die Selbstwirksamkeit verbessert werden? → Ebene der Selbstregulation
4. Wie können Lernende auf persönlicher Ebene, z.B. durch Lob oder Selbstevaluation, positive Prozesse zur Selbstwirksamkeit selbstständig erkennen? → Persönliche Ebene

Vergleicht man die Planung von Forschungsstunden und Beobachtungsvorhaben in der Lesson Study mit den Feedbackfragen, so wird deutlich, dass die konkrete Formulierung von Zielen, deren Modulierung für bestimmte Lernende sowie die erwartete und beobachtete Performanz die beiden ersten Fragen fokussieren (Mewald, 2019c, S. 25-27). Daher wird in der Lesson Study zuerst kollaborativ geplant sowie das Lernen einer konkreten Lerngruppe und deren mögliche Barrieren antizipiert, bevor gezielte Beobachtungen geplant und die tatsächlich beobachteten Ergebnisse bzw. die Performanzen mit den erwarteten Beschreibungen verglichen werden. Interviews mit den Lernenden nach der Forschungsstunde konzentrieren sich auf deren Lernerfahrungen und die Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit. Die Konzentration auf die Stimmen der Lernenden und die Einbeziehung ihrer Erfahrungen in die Analyse der Forschungsstunde sind wesentliche Charakteristika der Lesson Study und Grundlage für die Weiterentwicklung der Forschungsstunde. Spätestens im zweiten Zyklus, in dem die veränderte Forschungsstunde wieder implementiert wird, werden so die Stimmen der Lernenden auch zu den Determinanten der Planung. Den Fokus auf die Bedarfe der Lernenden bei der Planung von Unterricht und bei der Bewertung von Lernerfolgen zu setzen, bedeutet jedoch eine Abkehr von traditionellen Denkmustern und eine Transformation der Erwartungshaltung, die neben curricularen Festlegungen und standardisierten Beschreibungen auch personalisierte Aspekte einer Lernbiografie berücksichtigen sollen (Wormeli, 2006).

Im traditionellen Unterricht richtet sich Feedback meist an die gesamte Gruppe, einzelne Lernende bekommen gegebenenfalls allgemeine Rückmeldungen (z.B. „Gut gemacht!“). Weitere Lernprozesse können durch derart allgemeines Feedback kaum gezielt gesteuert werden (González, 2018; Wormeli, 2006; Stiggins et al., 2006). Will man noch im Lernprozess formatives Feedback, das lernförderlich wirksam werden kann, vermitteln, muss es Auskunft über konkrete Lernerfolge oder -diskrepanzen geben, damit Lernende dadurch

Informationen bekommen, welche Schritte in der Folge notwendig sind. Narciss (2006, S. 23) nennt dazu acht Feedback-Komponenten auf der Prozessebene [Knowledge of Performance (KP), Knowledge of result/response (KR), Knowledge of the correct result (KCR), Knowledge on task constraints (KTC), Knowledge about concepts (KC), Knowledge about mistakes (KM), Knowledge on how to proceed (KH), Knowledge on meta-cognition (KMC)], die durch die Identifikation korrekter Antworten und als Informationsquelle zur Korrektur von Fehlern oder Variation des Inputs bzw. des Scaffolding (Mewald, 2020b; Reingold et al., 2008; Saxena, 2010) wirksame Mittel zur Steuerung von Lernprozessen werden können. Korrekatives Feedback soll sichtbar machen, welche weiteren Lernaktivitäten für das Verstehen und zur Durchführung von Aufgaben erforderlich sind. Ihre Identifikation kann individuelle Lernwege festlegen, alternative Lernwege vorschlagen, kognitive Anforderungen modulieren und Lernstrategien aufbauen helfen.

Lernende, die dazu angeleitet werden, ihre Lernprozesse auf der Basis der von Lehrkräften definierten Ziele zu beobachten, einzuschätzen und zu verbessern, können Feedback zur Selbstregulation nutzen. Wissen um die eigene Performanz und ihre Einschätzung schafft Autonomie im Lernen, was Selbstvertrauen fördert und die Selbstwirksamkeit erhöht. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Lernende in die Auswahl ihrer Lernziele eingebunden werden (Gardner, 2000; Jiménez Raya & Vieira, 2015). Ein offener Dialog über Lernerwartungen – jene des Systems, vermittelt über Standards oder Curricula, jene der Lehrenden, vermittelt über Kursbeschreibungen, und jene der Lernenden – ermöglicht Partizipation. Sie ist vor allem in heterogenen Lerngruppen sinnvoll, will man eine „One-size-fits-all“- und „Top-down“-Unterrichtsstrategie verhindern. Das Hören der Stimmen der Lernenden erfordert jedoch, kulturelle und/oder institutionelle Grenzen zu überschreiten, um individuelle Lernwege möglich zu machen: In der Lesson Study und in der konkreten Studie bedeutet dies, Lernende über ihre Lernerfahrungen zu befragen und die daraus zu erschließenden Erkenntnisse in die Variation der Forschungsstunden einzubeziehen. Auf der Suche nach neuen Lernwegen, um weitere Lernfortschritte zu erzielen oder ein tieferes Verständnis zu entwickeln, sind jedoch Selbstständigkeit im Lernen und das Finden eigener Strategien notwendig. Sie sind fertigen Rezepten oder „einfachen“ Antworten vorzuziehen.

Weil Anfänger/innen im Fremdsprachenerwerb regelmäßiger und häufiger Rückmeldung über Fortschritt von außen benötigen als Lernende mit Erfahrung und grundlegender Sprachkompetenz, kann (Selbst-)Feedback oder Lob immer nur dann effektive Auswirkungen auf das Lernen haben, wenn Rückmeldungen entsprechend verstanden werden. Dazu müssen sich Lernende von Denkmustern auf der Selbstebene trennen, die positive Leistungen als einzigartig und selbstgeschaffen, Schwächen und negative Leistungen hingegen als durch andere verursacht einordnen (Goethals et al., 1991). Eine Schwierigkeit dabei, diese Denkmuster abzulegen, ist, dass sie selten auf bestimmte Aufgaben, sondern eher auf das Selbst fokussieren. Daher kann ein Musterwechsel schwierig sein, obwohl traditionelle Denkmuster erklären, weshalb auf die Selbstebene gerichtetes Feedback normalerweise keine Erhöhung des Engagements oder des Verständnisses von Aufgaben bewirkt (Hattie, 2012). Persönliches Lob oder Selbstevaluation wirken sich nach Hattie & Marsh (1995) häufig negativ auf das Lernen aus, weil sie Selbstbehinderung oder erlernte Hoffnungslosigkeit beinhalten oder zu sozialem Vergleich führen können. Damit verbundenes Feedback wird in der Regel ignoriert oder verworfen, und Ziele mit geringer Herausforderung werden bevorzugt, weil ihre Erfüllbarkeit sicher erscheint.

Lernende vermeiden also das Risiko des Versagens, wenn sie sich selbst evaluieren sollen. Die gute Kenntnis über das Ziel einer Aufgabe, den damit verbundenen Lernprozess und das Sichtbarmachen der Aufgabenerfüllung erhöht die Bereitschaft zur persönlichen Auseinandersetzung, zum Selbstmonitoring und zur Selbstevaluation (Hattie, 2012). Narciss (2006) beschreibt das Zusammenwirken von Aufgabe, Lernprozess und Selbstregulation (A-L-S) mit dem Feedback darüber als grundlegend für die Entwicklung von der Novize/dem Novizen bzw. der Laiin/des Laien zur Expertin/zum Experten im selbstgesteuerten Lernen. Die zum jeweiligen Lernstand passende – oder darüber liegende – Stufe des Feedbacks auszuwählen, erfordert anfänglich Begleitung, damit Lernende ihren Stand im Lernprozess erkennen und neue Ziele erkennen lernen. Wissen über die ideale Abfolge von Aufgabenstellungen und Problemlösungsstrategien führen zur Selbstregulation und zum autonomen Lernen (Narciss, 2006).

Damit Feedback gezielt gegeben und verständlich gemacht werden kann, werden Forschungsstunden in der Lesson Study „vom Ende her“ geplant: rückwärtige Lerndesigns (Wiggins & McTighe, 2005) beschreiben die Vision von den Performanzen, welche die dazugehörigen Lernprozesse sichtbar machen. Im konkreten Projekt konzentriert sich das kollaborative Planen auf ein homogenes Kompetenzmodell (Council of Europe, 2018; Felberbauer, Fuchs, Gritsch, & Zebisch, 2012; Mewald & Wallner, 2015) und Kompetenzbeschreibungen, die konkret, trennscharf, erreichbar, differenzierbar und überprüfbar sind. Theoretische Modelle und geeignete Lerntheorien, welche in der gegenwärtigen Lesson Study als Deutungs- und Erklärungsrahmen herangezogen werden, beziehen sich auf formatives Feedback, welches Lernen sichtbar machen soll und dazu geeignet ist,

durch den Diskurs darüber mehr über Lernprozesse zu erfahren (Black & William, 1998; Chappuis, 2009; Cook-Sather, et al., 2015; Cumings Mansfield, 2018; Ditton & Müller, 2014; Habermas, 1987; Hattie & Timperley, 2007; Stiggins et al., 2006). Zusätzlich werden lerntheoretische Grundlagen aus der Variationstheorie (Marton, 2015) und der lernförderlichen Beurteilung (Jones & Saville, 2016), die der dynamischen Veränderung von Lernaktivitäten in den Lesson-Study-Zyklen eine fundierte Grundlage bieten, herangezogen. Der Auswahl des geeigneten lerntheoretischen Schwerpunkts liegt im Sinne des qualitativen Paradigmas ein partizipatives Konzept der gemeinsamen Entscheidung und Gestaltung (Wood & Cajkler, 2016) zugrunde, weshalb in jeder Lesson Study, die zum Gesamtkonzept gehört, das jeweilige Lesson Study Team die theoretische Ausrichtung an die Forschungsziele neu anpasst. Im konkreten Projekt wurden daher die Lernziele von den Lehrkräften im Diskurs festgelegt, eine Lehrkraft mit Expertise im Bereich des Bewertens und Beurteilens übernahm die Rolle der Wissenspartnerin/des Wissenspartners.

8 Lesson Study zum formativen Feedback in der Primarstufe: der aktuelle Stand

Um den aktuellen Stand der Praxis des formativen Feedbacks im Fach Englisch in niederösterreichischen Primarschulen zu erfassen, wurden vier Zyklen einer Lesson Study im Rahmen der Bachelorausbildung zum Lehramt Primarstufe und drei Zyklen in einem Train-the-Trainer-Lehrgang durchgeführt. Konkret bedeutet das, dass die Forschungsstunden in der Bachelorausbildung mit vier Kohorten zwischen 2016 und 2020 wiederholt bzw. verändert wurden, im Train-the-Trainer-Lehrgang wurde eine Forschungsstunde dreimal an verschiedenen Schulen mit zwei Variationen durchgeführt. Außerdem verknüpfte eine investigative Interview-Studie (Biswanger, 2019) die beiden Lesson Studies.

Der Forschungsschwerpunkt der Lesson Study in der Bachelorausbildung lag im Lernprozess der Studierenden, die in vorhandene Lerndesigns für den Unterricht in der lebenden Fremdsprache Englisch jene Aktivitäten integrieren sollten, die sich für formatives Feedback eignen würden. Die geeigneten Aktivitäten sollten mit einem Bewertungsschema auf einer 4-stufigen Skala (Marzano, 2010) verbunden und gegebenenfalls in den Schulpraktischen Studien erprobt werden. Die gesamte Lehrveranstaltung im Ausmaß von 15 Einheiten zu je 45 Minuten wurde von zwei Lehrenden und einem Wissenspartner geplant und nach kollegialer Hospitation ausgewählter Einheiten in regelmäßigen Abständen reflektiert. Die Organisation der Beobachtungen richtete sich nach der Verfügbarkeit im Team. Zusätzlich zu den geblockten Face-to-Face-Meetings wurde ein Meeting als Flipped Classroom (Bergmann & Sams, 2014; Patterson, 2018; Sota, 2016) und ein weiteres als gelenktes Selbststudium organisiert. Beide Teile sowie das Selbststudium wurden über ein Lerntagebuch (Bailey & Ochsner, 1983; Bailey, 1991; Bailey, 1990; Vinjamuri et al., 2017; Wallin et al., 2018) durch die Studierenden dokumentiert, welches auch als Kommunikations- und Feedbackmittel zwischen Studierenden und Lehrenden diente. Insbesondere im 4. Zyklus, während des Shut-Downs im Sommersemester 2020, wurde das Lerntagebuch zur Methode der Partizipation und zum „Sprachrohr“ in einer Zeit des Social Distancing, indem die Lehrenden diese Lerntagebücher vor jedem virtuellen Meeting studierten und analysierten und mit dem Feedback, das die Studierenden in ihren Lerntagebüchern über ihre Lernerfahrungen gaben, die Lehre bedarfsorientiert planen konnten. Die Lehrenden bekamen durch die Eintragungen in die Lerntagebücher die Möglichkeit, frühzeitig zu sehen, ob und wie Lernziele erreicht wurden und wo sie in den Online-Meetings Schwerpunkte setzen sollten. Studierende bekamen die Möglichkeit, den weiteren Input durch die Lehrenden so auszuwählen, dass sie ihre Arbeitsaufträge erfüllen konnten, ohne große Sorge zu haben, wichtige Aspekte nicht zu berücksichtigen. Der Wunsch nach frühem und laufendem Feedback durch die Lehrenden war so groß, dass viele Studierende Entwürfe ihrer Arbeitsaufträge frühzeitig vorlegen und gemeinsam diskutieren wollten. So war, der Situation geschuldet, ein deutlich intensiverer Diskurs über das Lernen der Studierenden und das antizipierte Lernen der Schüler/innen im Gange als mit den Kohorten zuvor. Dass intensivere Kommunikation über Arbeitsaufträge und prozesshaftes Entwickeln von scheinbar einfachen didaktischen Aktivitäten wie die Ergänzung von Bewertungskonzepten zu vorhandenen Lerndesigns Verbesserungen in den Ergebnissen bringt, zeigte sich im 4. Zyklus. Diese Erkenntnis wird in die Planung der Forschungsstunden für den 5. Zyklus eingebunden werden.

Der Train-the-Trainer-Lehrgang wurde von 16 erfahrenen Lehrkräften aus Primar- und Sekundarschulen besucht. Ziel des Lehrgangs war es, die Teilnehmer/innen zu befähigen, Trainingskonzepte zu gestalten und Pläne und Materialien für die Umsetzung von Fortbildungen zur lebenden Fremdsprache dem neuen Lehrplan der Primarstufe entsprechend im Team zu entwickeln. Der Rollenwechsel von der Lehrkraft zur Trainerin bzw.

zum Trainer sollte durch Lesson Study in professionellen Lerngemeinschaften (PLG) reflektiert werden. Dem neuen Lehrplan entsprechend wurden bei der Entwicklung der Trainingskonzepte der inhaltsintegrierte Fremdsprachenunterricht (CLIL) und formatives Assessment fokussiert.

Die Teilnehmer/innen führten selbst Lesson Studies in vier Teams mit mehreren Zielen durch:

1. Sie lernten durch das Durchführen einer Lesson Study in zwei Zyklen den Ansatz und den Ablauf kennen; Wissenspartner/innen unterstützten sie bei der Durchführung der Lesson Study.
2. Sie planten Forschungsstunden für einen (a) inhaltsintegrativen Englischunterricht mit (b) Feedback zur (c) kompetenzorientierten Sprachentwicklung auf der Basis der GK4 an die Schüler/innen; Wissenspartner/innen unterstützen sie in allen drei Bereichen (a-c).
3. Sie reflektierten ihre Erfahrungen und die Lernerfahrungen der Schüler/innen in der PLG und beschrieben, wie sie den Perspektivenwechsel zu zukünftigen Wissenspartnerinnen/-partnern vollziehen wollen.

Die Lehrenden im Train-the-Trainer-Lehrgang, die in der Lesson Study als Wissenspartner/innen fungierten, konnten in den diskursiven Prozessen erfahren,

- welche Voraussetzungen und Erfahrungen Lehrkräfte in der Primarstufe in den Themenbereichen a-c mitbringen.
- welchen Herausforderungen Lehrkräfte in der Primarstufe bei der Planung von Unterricht in den Themenbereichen a-c gegenüberstehen und welche Bereiche in der Fortbildung besonders intensiviert werden sollten.
- wie sie den Train-the-Trainer-Lehrgang in einem möglichen weiteren Zyklus ändern würden.

Zusätzlich zur Lesson Study im Train-the-Trainer-Lehrgang führte eine Teilnehmerin eine investigative Studie durch, in der Lehrkräfte und Studierende im Bachelorstudium zu ihren Erfahrungen mit dem Feedback im Englischunterricht der Primarstufe befragt wurden (Biswanger, 2019). Ziel dieser Studie war es, über die Gruppe der erfahrenen Lehrkräfte des Train-the-Trainer-Lehrgangs hinweg eine größere Zahl an praktizierenden und angehenden Lehrkräften zu befragen, welche Vorkenntnisse sie im Bereich des formativen Feedbacks hatten und ob und wie sie im Fach Englisch Feedback gaben. Außerdem wurde die Gruppe der Studierenden in die Validierung einer Skala für das formative Feedback zum Schreiben in der Primarstufe eingebunden.

Die Erkenntnisse aus der Lesson Study im Bachelorstudium legen nahe, dass der Ausgangspunkt für formatives Feedback und Bewertung die gelingende Formulierung von Lernzielen ist. Der Großteil der Studierenden musste die Zielformulierungen in vorhandenen Lerndesigns überarbeiten, bevor Feedback und eine Abstufung der Deskriptoren für erwartete Performanzen überlegt werden konnten. War dieser Prozess abgeschlossen, gelang die Entwicklung von Bewertungsskalen meist mühelos. Der Großteil der von den Bachelorstudierenden ausgewählten Aufgaben gab summatives Feedback vor – es waren vor allem die Anzahl der korrekten Vokabel, der richtig geschriebenen Wörter oder der richtigen Antworten, die gezählt wurden. Eine Reflexion über diese Situation mit den Studierenden führte zur Erkenntnis, dass die Art des Lernens, das in den vorhandenen Lerndesigns ermöglicht wurde, vor allem auf summative Ergebnisse auf Wortniveau abzielte. Kaum waren Aktivitäten zu finden, die Kommunikation auf Satzniveau erforderten und eine Bewertung einer echten sprachlichen Performanz ermöglicht hätten. Diese Tatsache gab Impulse für eine neue Fokussierung in vorgelagerten Lehrveranstaltungen, die sich mit der Planung von Unterricht und der Formulierung von Zielen beschäftigen.

Ergebnisse aus der Studie im schulischen Kontext (Biswanger, 2019) legen nahe, dass Lehrkräfte der Primarstufe keine Erfahrung mit der Beurteilung im Englischunterricht haben und auch kein formatives Feedback geben, weil, wie die befragten Lehrkräfte berichten, die unverbindliche Übung dies nicht erfordert. Sollten sie vor diese Aufgabe gestellt werden, würden sie mit Schulungsmaterialien und Feedback-Tools unterstützt werden müssen, um die Anforderungen der GK4 zu erfüllen, die die Einführung von CLIL, aber auch die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Produktionsfähigkeit fordern (Biswanger, 2019).

9 Lesson Study als Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung

Berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung nach dem „One-size-fits-all“-Prinzip entspricht selten den Bedürfnissen aller Lehrkräfte innerhalb einer Schule (Saito & Sato, 2011). Lesson Study will daher auf die

konkreten Lernbedürfnisse von Schülerinnen/Schülern eingehen und unterscheidet sich von der traditionelleren Lehrerfortbildung vor allem in vier Punkten:

1. Eine Lernhaltung

Lesson Study betont die Gleichstellung aller Beteiligten und die Einbeziehung der Lernenden in den Entwicklungsprozess von Lernangeboten und Praxisforschung. Das Lernen steht im Mittelpunkt der Lesson Study – Forschungsfragen zum Lernen der Schüler/innen sind ebenso zentral wie die Fragen an die Schüler/innen zu ihren Lernerfahrungen (Mewald & Rauscher, 2019).

2. „Ownership“: Geteilte Eigentümerschaft und Verantwortung

Wenn eine Lesson-Study-Gruppe zusammenarbeitet, betrachten die Gruppenmitglieder die Arbeitsergebnisse als „ihre“ Forschungsstunden: Die Mitglieder einer Lesson Study entwickeln „Ownership“. Sie diskutieren und reflektieren die Beiträge aller Teammitglieder und investieren in das professionelle Wachstum aller Kolleginnen/Kollegen im Team (Mewald & Mürwald-Scheifinger, 2019, S. 220).

3. Die Betonung liegt auf den Lernenden, nicht auf der Lehrkraft

Die Lesson Study konzentriert sich auf das Lernen und die Entwicklung der Lernenden. Sie bietet dem Lesson Study Team die wertvolle Gelegenheit, das Lernen zu beobachten, unbelastet von der Notwendigkeit, die Lernenden zu managen oder Unterricht zu erteilen (Mewald, 2019c).

4. Kollaborative Unterrichts- und Schulentwicklung

Die Lesson Study ermöglicht es einer Schule, kohärenten Unterricht aufzubauen und eine Vision vom Lernen der Schüler/innen über verschiedene Klassenstufen hinweg zu verwirklichen. Sie ermöglicht den Lehrkräften, sich an Praxisforschung zu beteiligen und den Unterricht durch ihre Forschungsstunden auf breiter Basis zu beeinflussen, während sie gleichzeitig fest in der Realität des Klassenzimmers verankert bleiben (Saito & Sato, 2011).

Lesson Study, die dort wirksam werden will, wo Lernen geplant ist – also bei den Lernenden – hat vor allem das Gelingen von Lernen – also auch von Unterricht – zum Ziel. Im deutschsprachigen Raum würde man dieses Ziel in die Unterrichtsentwicklung einordnen. Setzt sich eine Schule Ziele über mehrere Klassen hinweg oder für die ganze Schule, können mehrere Lesson-Study-Teams an einer Schule an einer gemeinsamen Entwicklung zusammenarbeiten. Dies könnte zur Schulentwicklung beitragen. Lesson Study IST aber weder Unterrichts- noch Schulentwicklung, vielmehr will sie zu der Entwicklung von gelingendem Lernen beitragen. Geschieht dies im größeren Kontext, ist die Wirksamkeit breiter. In allen Fällen, auch bei der „kleinen“ Lesson Study in einer Klasse, ist die Dissemination der Ergebnisse ein großes Anliegen. Ausgehend von der kollaborativen Planung ist die kollaborative Nutzung dieser Lesson Studies daher bedeutsam.

Durch die Einbeziehung der Stimmen der Lernenden werden diese im Rahmen einer Lesson Study selbst zu Forschenden und schaffen *Forschung für das Lernen*, die anders als die Forschung über das Lernen ihre Lernerfahrungen in den Mittelpunkt stellt und in neuen Forschungsstunden Ergebnisse unmittelbar in die Klassenzimmer zurückträgt.

Literatur

- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633-644.
- Åkerlind, G. S. (2005). Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. In J. Bowden, & P. Green (Hrsg.), *Doing Developmental Phenomenography* (S. 63-73). Melbourne: RMIT Press.
- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. London and New York: Routledge.
- Arnot, M., McIntyre, D., Pedder, D. & Reay, D. (2004). *Consultation in the Classroom. Developing Dialogue about Teaching and Learning*. Cambridge: Pearson.
- Bailey, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In J. C. Richards, & D. Nunan (Hrsg.), *Second language teacher education* (S. 215-226). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bailey, K. M. (1991). Diary Studies of Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game. In E. Sadtono (Hrsg.), *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom. Anthology Series 28* (S. 60-102).
- Bailey, K. M. & Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? In K. Bailey, M. Long, & S. Peck (Hrsg.), *Second language acquisition studies* (S. 188-198). Boston: Heinle & Heinle/Newbury House.
- Bangert-Drowns, R., Kulik, C.-C., Kulik, J. & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Biswanger, K. (2019). *Using Teacher Development and Lesson Study to produce professional assessment scales and teaching material for CLIL in Austrian primary schools. Unpublished report*. Baden: University College of Teacher Education in Lower Austria.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* (5), S. 7-74.
- BMBWF (2020). Das Pädagogikpaket. Zeitgemäß. Transparent. Fair. Zweite, aktualisierte Auflage. Wien: BMBWF. Retrieved from bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html
- Bourke, R. & Loveridge, J. (2016). Beyond the official language of learning: Teachers engaging with student voice research. *Teaching and Teacher Education*, 57, 59-66.
- Buchholz, B. (2006). *Facts & Figures im Grundschulenglisch. Eine Untersuchung des verbindlichen Fremdsprachenunterrichts ab der ersten Klasse an österreichischen Volksschulen*. Wien: LIT Verlag.
- Buchholz, B. (2012). Lehrerbildung im Wandel: Grundschulenglisch. *Erziehung & Unterricht*, 5+6, 567-592.
- Buchholz, B. (2014). Mehrsprachigkeit in der Volksschule: Eine Bestandsaufnahme. In A. Wegner, & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 97-113). Opladen, Berlin, Toronto, Budrich UniPress.
- Buchholz, B., Fasching, M. & Dokalik-Jonak, E. (2014). Der Fachbereich 'Lebende Fremdsprache auf der Primarstufe' in der PädagogInnenausbildung Neu. *Erziehung & Unterricht*, 9+10, 757-771.
- Buchholz, B., Mewald, C. & Schneidhofer, M. (2007). *Untersuchung zum Fremdsprachenunterricht an Volksschulen mit Schulversuch "Sprachintensivierung Englisch"*. Retrieved 01 10, 2015, from Pädagogische Hochschule Niederösterreich: Publikationen: www.ph-online.ac.at/ph-noe/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=3078&pCurrPk=256
- Chappuis, J. (2009). *Seven Strategies of Assessment for Learning*. Boston: Pearson.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1992). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York and London: Teachers College Press.
- Cook-Sather, A. (2001). Translating Themselves: Becoming a Teacher through Text and Talk. In *Talking Shop: Authentic Conversation and Teacher Learning* (S. 16-39). New York, Teachers College Press: Clark; Christopher M. .
- Cook-Sather, A. (2002). Authorising students' perspectives: toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cook-Sather, A., Clarke, B., Condon, D., Cushman, K., Demetriou, H. & Easton, L. (2015). *Learning from the Student's Perspective: A Sourcebook for Effective Teaching*. London: Routledge.
- Council of Europe (2008). *Language Education Policy Profile: Austria*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Retrieved from Council of Europe: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cumings Mansfield, K. (2018). Listening to Student Voice: Toward a More Holistic Approach to School Leadership. *JEEL, Special Issue*, 10-27.
- Cummins, J. (2003). BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction. In C. B. Paulston, & G. R. Tucker, *Sociolinguistics: The essential readings* (S. 322-328). London: Blackwell.
- Cummins, J. & Sayers, D. (1995). *Brave new schools Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. New York: St. Martin's Press.
- Ditton, H. & Müller, A. (Hrsg.). (2014). *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Dodge, J. (2009). *25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom*. New York: Scholastic.

- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study: a handbook*. Retrieved 07 14, 2016, from lessonstudy.co.uk: <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook/>
- Dudley, P. (Hrsg.). (2015). *Lesson Study: Professional Learning for Our Time*. London: Routledge.
- Elliott, J. (2020). Quality criteria for lesson and learning studies as forms of action research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(1), 11-17.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (Goethe-Institut, Hrsg. & J. Quetz, Übers.) Berlin: Langenscheidt.
- Felberbauer, M., Fuchs, E., Gritsch, A. & Zebisch, G. (2012). *GK 4- Grundkompetenzen „Lebende Fremdsprache“ - 4. Schulstufe*. Retrieved 01 18, 2015, from ÖSZ: <http://www.oesz.at/download/gk/GK4-Broschuere.pdf>
- Fielding, M. & Bragg, S. (2003). *Students as Researchers. Making a Difference*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Goethals, G. R., Messick, D. M. & Allison, S. T. (1991). The uniqueness bias: Studies of constructive social comparison. In J. Suls, & T. Wills (Hrsg.), *Social comparison research: Contemporary theory and research* (S. 149–176). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gustavson, L. (2007). *Youth Learning on Their Own Terms*. New York: Routledge.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action, Volume 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1990). Remarks on the Discussion. *Theory, Culture & Society*, 127–132.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximising Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. A. & Marsh, H. W. (1995). Future research in self-concept. In B. Bracken (Hrsg.), *Handbook on self-concept* (S. 421–463). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Jantscher, E. H. (1998). *Frühes Fremdsprachenlernen - eine Bestandsaufnahme aus österreichischer Sicht. ZSE Report 32*. Graz: ÖSZ.
- Jiménez Raya, M. & Vieira, F. (2015). *Enhancing Autonomy in Language Education. A Case-Based Approach to Teacher and Learner Development*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Jones, N. & Saville, N. (2016). *Learning Oriented Assessment: A Systemic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemsies, R. & Hellmayr, G. (2019). Self-assessment for Primary English Language Teachers in Austria (SAPELTA). *Präsentation im Rahmen der 3. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost*, 10. April.
- Kluger, A. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Koepsell, D. (2017). *Scientific Integrity and Research Ethics. An Approach from the Ethos of Science*. Cham: Springer.
- Lewis, C. C. & Hurd, J. (2011). *Lesson Study*. Portsmouth: Heinemann.
- Lewis, C. C. & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: research lessons and the improvement of Japanese education. *American Educator*, 22(4), 50-52.
- Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. New York: Routledge.
- Marzano, R. J. (2010). *Formative Assessment & Standards-Based Grading*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Mewald, C. (2001). What should a first aid kit for new foreign language teachers contain? The perceived needs of practising foreign language teachers. In M. J. Raya, P. Faber, W. Gewehr, & A. J. Peck, *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level* (S. 195-213). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mewald, C. (2018). The washback of standardised testing in the subject English at lower secondary level. In G. Sigott (Ed.), *Language Testing in Austria. Taking Stock. Sprachtesten in Österreich. Eine Bestandsaufnahme* (S. 445-464). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mewald, C. (2019a). Das Interview in der Lesson Study. In C. Mewald, & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 77-90). Innsbruck: StudienVerlag.

- Mewald, C. (2019b). Die Beobachtung in der Lesson Study. In C. Mewald, & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 31-48). Innsbruck: StudienVerlag.
- Mewald, C. (2019c). Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald, & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 19-31). Innsbruck: StudienVerlag.
- Mewald, C. (2020a). Die Rollen von Wissenspartnern in der Lesson Study. In A. Habicher, T. Kosler, C. Lechner, C. Oberhauser, A. Oberrauch, M. Tursky-Philadelph, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.), *Tagungsband zur VII. CARN D.A.CH-Tagung* (S. 281-295). Wien: Praesens.
- Mewald, C. (2020b). Scaffolding und autonomes Sprachenlernen mit dem Inverted Classroom Model. In G. Brandhofer, J. Buchner, C. Freisleben-Teutscher, & K. Tengler (Hrsg.), *Tagungsband zur Tagung Inverted Classroom and beyond 2020* (S. 240- 257). Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Mewald, C. & Mürwald-Scheifinger, E. (2019). Lesson Study in teacher development: A paradigm shift from a culture of receiving to a culture of acting and reflecting. *European Journal of Education*, 54(2), 218-232.
- Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.). (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Mewald, C. & Wallner, S. (2015). Assessing young foreign language learners: When assessment serves learning. *Open-Online-Journal R&E-SOURCE*(3), 1-14. Retrieved from <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/184>
- Michell, M. & Sharpe, T. (2005). Collective instructional scaffolding in English as a Second Language classrooms. *Prospect*, 20(1), 31-58.
- Mitra, D. (2009). Student voice and the student roles in education policy and policy reform. In G. Sykes, B. Schneider, D. Plank, & T. Ford (Hrsg.), *Handbook of Education Policy Research* (S. 819-830). New York: Routledge.
- Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Münster: Waxmann.
- Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Educational Review*, 64(4), 392-426.
- ÖSZ (2017). Grundkompetenzen Fremdsprache 2. und 4. Schulstufe (GK2/GK4). Orientierung geben. Kontinuität sichern. Graz: ÖSZ & BMB.
- ÖSZ (2016). Grundkompetenzen Fremdsprache 2. und 4. Schulstufe (GK2/GK4). Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Patterson, D. (2018). The Flipped EFL Classroom: A Teaching Approach for the Information Age. *Thailand TESOL International Conference Proceedings*, (S. 78-88). Chiang Mai.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Reingold, R., Rimor, R. & Kalay, A. (2008). Instructor's scaffolding in support of student's metacognition through a teacher education online course: a case study. *Journal of Intercative Online Learning*, 7(2), 139-151.
- Roessingh, H. & Kover, P. (2003). Variability of ESL learners' acquisition of cognitive academic language proficiency: What can we learn from achievement measures? *TESL Canada Journal*, 21(1), 1-21.
- Ruddock, J. & Flutter, J. (2004). *How to Improve your School*. London: continuum.
- Ruddock, J. & Demetriou, H. (2003). Student perspectives and teacher practices: The transformative potential. *Journal of Education*, 38(2), 274-288.
- Saito, E. S. & Sato, M. (2011). Lesson study as an instrument for school reform. A case of Japanese practices. *Management in Education*, 26(4), 181-186.
- Saxena, M. (2010). Reconceptualising teachers' directive and supportive scaffolding in bilingual classrooms within the neo-Vygotskyan approach. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 7(2), 163-184.
- Soo Hoo, S. (1993). Students as Partners in Research and Restructuring Schools. *The Educational Forum*, 57(4), 386-393.
- Sota, M. S. (2016). Flipped learning as a path to personalization. In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Hrsg.), *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (S. 73-87). Philadelphia, PA: Temple University, Center on Innovations.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2006). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right - Using It Well*. Portland: Educational Testing Service.

- Takahashi, A. (2013). The Role of the Knowledgeable Other in Lesson Study. *Mathematics Teacher Education and Development*, 1-16. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1046714.pdf>
- Tochon, F. V. (2010). Deep Education. *JETT*, 1, 1-12.
- Vinjamuri, M., Warde, B. & Kolb, P. (2017). The reflective diary: an experiential tool for enhancing social work students' research learning. *Social Work Education*, 36(8), 933-945.
- Wallin, P. & Adawi, T. (2018). The reflective diary as a method for the formative assessment of self-regulated learning. *European Journal of Engineering Education*, 43(4), 507-521.
- Warwick, P., Vrikki, M., Færøyvik Karlsen, A. M., Dudley, P. & Vermunt, J. D. (2019). The role of pupil voice as a trigger for teacher learning in Lesson Study professional groups. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 435-455.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2015). Die österreichische Volksschule. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. (S. 17-58). Graz: Leykam.
- Wormeli, R. (2006). *Fair Isn't Always Equal. Assessing & Grading in the Differentiated Classroom*. Portland: Stenhouse Publishers.