

SONDERDRUCK

PR^{ae}SENS

Beiträge zur Fachdidaktik
Herausgegeben von Christa Juen-Kretschmer,
Jörg Meier und Irmgard Plattner

4

A. Habicher, T. Kosler, C. Lechner,
C. Oberhauser, A. Oberrauch,
M. Tursky-Philadelphly, F. Rauch, A. Schuster
(Herausgeberinnen und Herausgeber)

Nachhaltige Bildung

Tagungsband zur VII. CARN
D.A.CH-Tagung an der
Pädagogischen Hochschule
Tirol, 18.-19.01.2019, Innsbruck

Praesens Verlag

Gedruckt mit Unterstützung durch



IUS | Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung



© 2019 Praesens Verlag | <http://www.praesens.at>

Cover-Illustration: © Herausgeberinnen und Herausgeber des Bandes

Verlag und Druck: Praesens VerlagsgesmbH. Printed in EU.

ISBN: 978-3-7069-0938-9

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages und der Autorin unzulässig. Dies gilt insbesondere für die elektronische oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung, Verbreitung und öffentliche Zugänglichmachung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	7
---------	---

BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Perspektiven auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung Von Barbara Benoist-Kosler, Thorsten Kosler, Helga Mayr, Anna Oberrauch	11
---	----

Aktionsforschung in Universitätslehrgängen. Konzept und Forschungsbefunde am Beispiel des Lehrgangs Bildung für Nachhaltige Entwicklung Von Franz Rauch und Burgi Wallner	44
--	----

Design.2030: Global Goals Design Jam Von Helga Mayr	59
--	----

BNE am Beispiel „Content and Language Integrated Learning in der Digital Business-Klasse an der Handelsakademie und Handelsschule Feldkirch“ Von Monika Madl	71
---	----

Raumplanung im Sachunterricht: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt Von Regina Atzwanger, Peter Kurz & Regina Steiner	84
---	----

PARTIZIPATION

Nachhaltige Bildung durch Partizipation Von Waltraud Gspurning & Andrea Mayr	101
---	-----

Partizipative Forschung und kritische Kulturvermittlung. Ein Methodenset für eine politische Kultur- und Bildungsarbeit Von Laila Huber	114
---	-----

GESUNDHEIT IN DER SCHULE

Die schulärztliche Versorgung. Ein gut angenommenes, niederschwelliges Angebot des schulischen Supportsystems. Ergebnisse einer Praxisstudie Von Angela Huber-Stuhlpfarrer	133
---	-----

Resilienzförderung für Lehrer/innen durch ein schulisches Supportsystem Von Christine Thraier-Weissenbacher	151
--	-----

NACHHALTIGES LERNEN UND LEHREN

ARTIST. Eine internationale Kooperation zur Stärkung von Aktionsforschung in der Lehrer/innenbildung Von Ingo Eilks, Nadja Belova, Marika Kapanadze, Ivano Laudonia, Moritz Krause und Franz Rauch	169
Die Methode des selbstständigen Schreibens im Physikunterricht aus der Sicht von Studierenden Von Artur Habicher	184
ARC: Aktionsforschungsnetzwerke für SprachenlehrerInnen Von Christine Lechner, Marianne Jacquin, Renata Zanin, Tita Mihaiu	202
Lernumgebung zum Thema 3D-Sehen Von Ingrid Krumphals, Claudia Haagen-Schützenhöfer	231
Professionalisierung und Weiterbildung von Lehrkräften Von Stefan Zehetmeier, Franz Rauch & Angela Schuster	248
PFL-Englisch. Entwicklung und Anpassungen Von Christine Lechner	256
Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation an Gelenkstellen der Bildungsbiographie. Eine qualitative Studie an der Laborschule Bielefeld Von Christine Biermann, Johanna Gold, Dominik Zentarra	261

LESSON & LEARNING STUDY

PFL und Lesson Study Von Gabriele Isak	277
Die Rollen von Wissenspartnern in der Lesson Study Von Claudia Mewald	281
Die Learning Study im Fremdsprachenunterricht. Eine Fallstudie aus dem Projekt <i>Variate 2 3</i> Von Harald Spann	296

AUSBlick

Aktionsforschung: Ausblick Von Peter Posch	315
Autor/innen und Herausgeber/innen	320

Die Rollen von Wissenspartnern in der Lesson Study

Claudia Mewald

Abstract

This article describes the roles of knowledge others in Lesson Study and it explains how knowledge others can assist learners and teachers through collaborative planning, targeted observation and shared reflection thus providing effective support for their learning. Lesson Study is discussed both as a means of developing professionalism and as a method that promotes learning for all participants. Differentiated objectives are identified as critical elements and necessary prerequisites for managing collaborative processes. Moreover, the importance of collaborative practitioner research in the successful development of pedagogical knowledge and good practice is demonstrated.

1. Unterrichten als soziokultureller Akt

Betrachtet man Unterricht aus einer soziokulturellen Perspektive, so stellen sich Handlungen von Lehrkräften als kulturelle Aktivitäten dar, welche weitgehend nach vorgegebenen Mustern ablaufen. Um in der Aus-, Fort- und Weiterbildung gewohnheitsmäßigen Handlungsmustern neue Strukturen zu geben und Veränderung sowie Erneuerung herbeizuführen, müssen sowohl systemische als auch kulturelle Aspekte beachtet und in Veränderungsprozesse miteinbezogen werden (Stigler/Hiebert 1999). Ein vermehrt praxisorientierter Ansatz in der professionellen Weiterbildung (PWB) von Lehrkräften hat dabei neben einer klaren Forschungsorientierung große Bedeutung (Ball 1990; Ball/Cohen 1999; Schratz/Paseka/Schritteser 2011).

In der Lesson Study (LS) nehmen in beiden Bereichen sogenannte „Wissenspartner“¹ bedeutsame Rollen ein, welche in diesem Beitrag in ihrem Facettenreichtum dargestellt werden sollen.

2. Lesson Study in der praxisorientierten Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die PWB von Lehrkräften ist in der Praxis vielfach durch einmalige Ereignisse von kurzer Dauer geprägt. Dass beliebte „take-away“ Rezepte für den schnellen Einsatz kaum über unmittelbar folgende Unterrichtsstunden hinaus wirksam und wenig nachhaltig sind, scheint nicht verwunderlich. Daher sollten sich Lehrkräfte von alten Gewohnheiten und einer Kultur des Erhaltens und Reproduzierens lösen, um einer Veränderung, die das Lernen der Schüler/innen nachhaltig verbessert, näher kommen zu können (Stigler/Hiebert 1999). Etablierte Erwartungshaltungen, die vielfach in den eigenen Schulerfahrungen begründet sind, lenken nicht nur das Verhalten von Lehrkräften; sie bestimmen sogar, was in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen erwartet wird (ibid.). Veränderung ist daher eine schwierige Aufgabe, die besser gelingt, wenn sie in dynamische und medierte Interaktionen zwischen Lektoren/Lektorinnen, Lehrkräften und ihren Schülern/Schülerinnen eingebettet und als kollaboratives Lehren und Lernen durch soziale Wissenskonstruktion implementiert wird (Jacobs/Farrell 2001; Scherer 2003; Thomas 2002; Tolman/Ford/Irby 2003). Obwohl Lehrkräfte seit mehr als 50 Jahren als meinungsbildende Kraft im Rahmen ihrer eigenen Unterrichtsentwicklung anerkannt werden, wurden sie bis in die 70er Jahre eher selten in Entscheidungsprozesse zur Forschung oder Wissensgeneration eingebunden (Cochran-Smith/Lytle 1993). Erst die Entwicklung einer Forschungstradition, welche Lehrkräfte weniger als Objekte ihrer Studien und Empfänger derer Ergebnisse, sondern als aktive Akteurinnen und Akteure in der Entwicklung derselben sah, brachte die entscheidende Wende: Lehrkräfte wurden zu Architektinnen und Architekten der Forschung und

1 In der englischsprachigen Literatur werden Wissenspartner als „knowledgeable others“ bezeichnet. In den USA wird auch der Begriff „lesson study facilitator“ häufig verwendet. Der Fachbegriff inkludiert Personen aller Geschlechter.

zu Baumeisterinnen und Baumeistern der Wissensbildung (ibid.). Sehr oft geschah dies im Rahmen von Aktionsforschung, welche professionelle Qualitätsentwicklung in einem Praxisbereich fokussierte (Elliott 1981).

Lehrkräfte, die selbst forschten, selbst Wissen über Berufsprobleme produzierten und mit Hilfe von Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern Entwicklungsarbeit leisteten, ohne dabei die Initiative zu verlieren, beeindruckten nicht nur die Autoren des wohl bedeutendsten Werks zur Forschung von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum (Altrichter/Posch/Spann 2018). Während ihres Studiums an der University of East Anglia wurde die Autorin dieses Beitrags selbst Teil dieser „Lehrerforschungsbewegung“ (Altrichter/Posch/Spann 2018: 2). Dass diese Art der Forschung selten von Einzelpersonen, sondern meistens in professionellen Teams durchgeführt wurde, war nicht nur in den komplexen Fragestellungen der Unterrichtspraxis begründet. Beobachtungen und Reflexionen wurden durch kollaboratives Forschen genauer, präziser und besser nachvollziehbar. Durch Triangulation und Verdichtung unterschiedlicher Daten aus unterschiedlichen Quellen erfüllte kollaborative Aktionsforschung auch die Gütekriterien gültiger und verlässlicher Forschung (Merriam 1998).

Die Aktionsforschung entwickelte sich zu einer Art der Bildungsforschung, welche mit der Absicht durchgeführt wird, eine berufspraktische Situation so zu verändern, dass sie eine veränderte pädagogische Relevanz aufweist (Elliott 2013). Elliott unterscheidet dabei explizit zwischen „Forschung über Bildung“ (Research on Education) und „Bildungsforschung“ (Educational Research). Letztere bezieht sich auf die Erforschung von Unterricht und Lernen als eine Form der ethischen Handlung in Verbindung mit der Suche nach dem situativen Verstehen und dessen Erklärung im praktischen und theoretischen Kontext durch Reflexion.

LS, die ursprünglich aus Japan stammt und dort als einzige Form der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften verwirklicht wird, wurde in den frühen 80er Jahren in den USA und Europa bekannt. Sie setzt wie die Aktionsforschung auf einen zyklischen Entwicklungsprozess, stellt jedoch die Lernenden und deren Lernprozesse in den Mittelpunkt (Lewis/Hurd 2011; Takahashi 2014). Lehrkräfte arbeiten in der LS in Teamarbeit mit Wissenspartnern an einer Unterrichtseinheit oder einer ganzen Unterrichtssequenz. Aus dieser

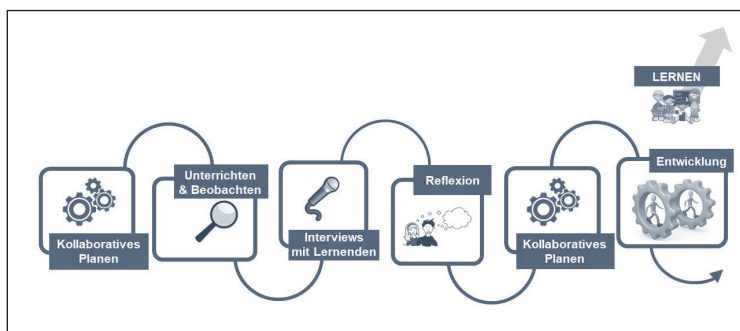


Abbildung 1: Lesson Study Zyklus

Zusammenarbeit entwickelte Forschungsstunden fokussieren zumindest einen konkreten Aspekt des Lernens. Das Team diskutiert Lernziele, sammelt praktische Unterrichtsideen, erstellt eine gemeinsame Planung des Unterrichts und legt dessen Beobachtungsziele fest (siehe Abb. 1).

Im Zuge der kollaborativen Planung wird auch festgelegt, welche Teammitglieder den Unterricht durchführen und das Lernen von 2-4 Fallschülerinnen/Fallschülern beobachten sollen. Außerdem werden Leitfäden für kurze Interviews erstellt, die möglichst zeitnah mit den beobachteten Schülerinnen/Schülern nach dem Unterricht durchgeführt werden.

Beobachtungen und Schülerfeedback fließen in anschließende Reflexionsgespräche ein, welche die Teams nach jeder Forschungsstunde halten. In diesen Gesprächen werden alle Beobachtungen, Informationen aus Interviews sowie die persönlichen Eindrücke der Lehrkräfte in Zusammenhang gebracht. Schlussfolgerungen und Überlegungen, wie das Lernen in einem nächsten Zyklus zu unterstützen oder zu verändern wäre, führen das Team in die nächste Planung.

Jede LS stützt sich dabei ebenso auf fachspezifische Grundlagen zum Lerngegenstand wie auch auf methodisch-didaktische Theorien und ein geteiltes Verständnis zum Lernen, meistens auf der Basis einer Lerntheorie (Mewald 2019b). Über diese Verknüpfung von fachspezifischen, didaktischen und theoretischen Grundlegungen des Lernens soll ein Paradigmenwechsel an eine Praxis des ständigen dialogischen Teilens, Handelns und Reflektierens heranzuführen.

„Lesson Studies und Learning Studies kann man als Varianten der Aktionsforschung ansehen“ (Altrichter/Posch/Spann 2018: 305) oder als eine Weiterentwicklung derselben betrachten. Neben den vielen Gemeinsamkeiten ist die deutliche Fokussierung auf das Lernen auf der Basis einer Lerntheorie, welche die kollaborative LS leitet, ein neuer Aspekt, der die Arbeit der Autorin in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften maßgeblich lenkt und deren eigene Forschung, vor allem im Bereich des kompetenzorientierten Spracherwerbs, beeinflusst (Mewald 2016; 2018; 2019a; 2019b; Mewald/Wallner 2018; Mewald/Mürwald-Scheifinger 2019).

2. Lehren lernen durch Praxisforschung

“To become a good teacher, you not only teach the children but you also learn from them.”
(Khawajkie/Müller/Niedemayer/Jolis 1996: 13)

Aus der Forschung zur PWB ist bekannt, welche Maßnahmen zu effektivem Unterricht führen können (Hattie 2012; Lo/Marton 2011; Lo 2012; Lotz-Sisitka/Wals/Kronlid/Mcgarry 2015; Lyons 1996; Marzano 2011; Muijs/ Reynolds 2011). Außerdem wissen wir daraus, dass das Lernen von Lehrkräften einen autonomen, aktiven und forlaufenden Prozess darstellt, der sowohl formelle als auch informelle Elemente umfassen kann (Bakkenes/Vermunt/Wubbels 2010; Clement/Vandenbergh 2000; Shulman 1986). Die Entwicklung von neuem Lernen wird jedoch vielfach von fossilisierten persönlichen Einstellungen, eigenen Lernerfahrungen und kulturellen Normen beeinflusst (Hargreaves 2002; Stigler/Hiebert 1999). Daher scheint es notwendig und nützlich, durch kollaborative Praxisforschung von einer vornehmlich individuellen zu einer kollektiven und daher breiteren Perspektive in der Gestaltung von Unterricht und Lernen zu gelangen.

Neue Perspektiven stehen meistens mit einer Annäherung der PWB an offizielle (top-down) Entwicklungen in Verbindung, welche eine Innovation oder Transformation der Bildung im Blickfeld haben. Im beginnenden 21. Jahrhundert sind das in Österreich vornehmlich eine Orientierung an kompetenzorientierten Lernmodellen, 21st Century Skills mit Schwerpunktlegung auf Lernerautonomie im digitalen Raum und digitale Literalität sowie zunehmend komplexe Bedürf-

nisse heterogener Schülergruppen in inklusiven Lernumgebungen (BIFIE 2011; Brandhofer/ Wiesner 2018; Mewald 2014; Mewald 2018; Mewald/Wallner 2018; Mewald/Rauscher 2019).

LS wird daher als geeigneter Ansatz betrachtet, mit dem alle wesentlichen Aspekte des Lernens in diesen wichtigen Innovationsprozessen erfasst und erforscht werden können. Dabei ist es nicht nur von Bedeutung, die PWB der Lehrkräfte ins Blickfeld zu bringen, sondern gleichzeitig nachhaltige und verlässliche Lernergebnisse bei den Schülerinnen/Schülern anzustreben.

Letzteres scheint erforderlich, nachdem die Annahme, dass verordnete und quasi verbindliche Maßnahmen der Innovation und Veränderung in den Schulen bereitwillig aufgegriffen und weiter entwickelt würden, sich nicht im erhofften Ausmaß bestätigt hatte und weitgehend ein Bedarf an PWB verortet wurde (Brandhofer/Kohl/Miglbauer/Narosy 2016; Mewald 2018; Weinert 2001). Deshalb scheint es sinnvoll, Schulen und Lehrkräfte bei ihren vielfältigen Aufgaben zu unterstützen und ein flexibles Instrument anzubieten, welches durch das Wirken von Wissenspartnern in der PWB – über input-orientierte Weiterbildungsmaßnahmen hinausgehend – strukturierte Phasen der Bewusstseinsbildung, Einführung, Durchführung und Institutionalisierung von Neuerungen ermöglicht (Hargreaves 2005).

3. Lehren lernen durch Lesson Study

LS verschiebt den Fokus in der Praxisforschung von den Aktivitäten der Lehrkräfte auf das Lernen der Schüler/innen. Diese Schwerpunktsetzung ist vielfach ein effektiver Motivator für das Lernen von Lehrkräften ebenso wie für die Verwirklichung von Neuerungen. Da Lehrkräfte generell am Bildungserfolg ihrer Schüler/innen höchst interessiert sind und deren Erfolg mit dem eigenen in direkten Zusammenhang bringen (Reeve/Su 2014), scheint die Konzentration auf das Lernen durch LS von weitreichender Bedeutung. Im LS Prozess können Wissenspartner in allen Phasen tätig werden. Lehrkräfte wählen dabei die Schwerpunkte für das Lernen ihrer Schüler/innen selbst, Wissenspartner bringen sich den Zielsetzungen der Lehrkräfte entsprechend in die kollaborative Planung und Reflexion ein. Bedürfnisse der Schüler/innen können dabei ebenso wie jene der Lehrkräfte steuernd wirken.

3.1 Forschung zu den Rollen der Wissenspartner in der Lesson Study

Erkenntnisse über die Rollen der Wissenspartner und deren Aufgabengebiete stammen aus digitalen und analogen Aufzeichnungen der Reflexionstreffen sowie aus schriftlichem Feedback in vier LS Projekten, die zwischen 2012 und 2018 durchgeführt wurden. Diese Projekte haben gemeinsam, dass sie kompetenzorientiertes Lernen generieren wollten. Die Studien wurden in Primarschulen, Sekundarschulen, im tertiären Bereich und in der PWB durchgeführt. Dadurch geben sie Einblick in das Lernen von Schülerinnen und Schülern, Studierenden und praktizierenden Lehrkräften (siehe Tab. 1).

Kontext	Ziel(e)	Zeit	Wissenspartner, n	Lehrkräfte, Hochschullehrende*, n	Schüler/innen, Studierende*, n
DVD E8 (BIFIE 2014)	Implementierung der E8 Bildungsstandards	2012-2014	5	10	~ 200
Lehrerbildung (Mewald 2016)	Prozesshaftes Schreiben und Peer-Assessment	2013-2015	3	3*	70*
Project PALM (Mewald/Wallner 2018)	Sprachenlernen durch interaktive Plattform	2015-2018	6	12 3*	~ 200
Train the Trainer (Mewald/Mürwald-Scheifinger 2019)	Implementierung der Grundkompetenzen 4	2018	3	15	~ 100

Tabelle 1: LS zur Erforschung der Rollen der Wissenspartner

Durch die Methode des ständigen Vergleichens und Kontrastierens (Strauss/Corbin 1990) wurde aus den Aussagen der Wissenspartner während der kollaborativen Planungen und Reflexionen sowie in ihrem schriftlichen Feedback fünf Kernbereiche für das Lernen abgeleitet und durch einen weiteren Bereich aus der Literatur ergänzt (van de Grift 2007). Zu den 6 Themenbereichen wurden 24 Kategorien und 74 Deskriptoren zu einer Checkliste für effektives Forschungsstunden-Design zusammengefasst².

Fünf Kernbereiche des Lernens, die von Lehrkräften bei der Verwirklichung ihrer Aufgaben beachtet werden sollen, finden sich daher im doppelten LS Zyklus (siehe Abb. 2).

1. Das Schaffen inspirierender, sicherer, stimulierender und adaptiver Lernumgebungen,
2. das Organisieren eines effektiven Unterrichtsmanagements,
3. die Auswahl strukturierter curricularer Ziele und Standards als Grundlage eines effektiven Lernmanagements,
4. die Ermöglichung relevanter und adaptiver Lernerlebnisse, welche in Übereinstimmung mit den Interessen, Dispositionen und Bedürfnissen der Lernenden stehen,
5. die Ermöglichung von Gelegenheiten, welche die Metakognition (Lernen lernen) fördern und
6. das Schaffen adäquat hoher Erwartungen an und barrierefreier Möglichkeiten für die Beteiligung durch alle Lernenden.

An der Verwirklichung der Lernziele sind hauptsächlich die LS Teams beteiligt, d.h. die Lehrkräfte, die Forschungsstunden kollaborativ planen und durchführen, diese beobachten und gemeinsam reflektieren. Wissenspartner bringen in diese Prozesse ihre Expertise den Lernbedürfnissen entsprechend ein. Im Unterschied zu den klassischen Aufgaben der Wissenspartner, die sich auf Feedback nach der Reflexion beziehen (Takahashi 2014), stehen die Wissenspartner im vorliegenden Projekt in allen Phasen den Lehrkräften beratend und unterstützend zur Verfügung.

2 www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Checklist_for_effective_lesson_design_v6.pdf (zuletzt eingesehen am 08.11.2019)

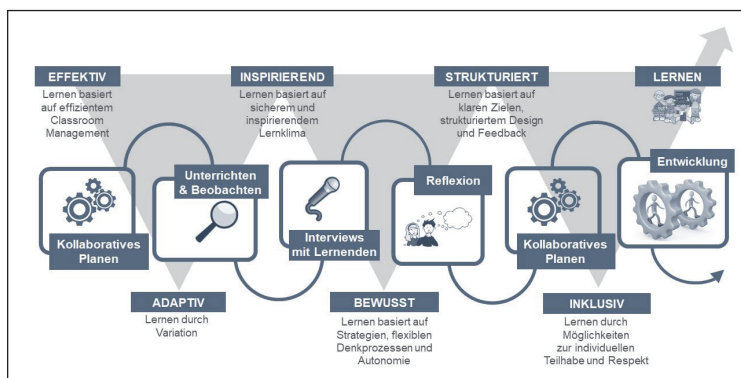


Abbildung 2: Doppelter LS Zyklus zum Lernen der Schüler/innen und der Lehrkräfte

4. Die Rollen der Wissenspartner in der Lesson Study

Wissenspartner werden den Erkenntnissen aus der Datenanalyse entsprechend in folgenden Rollen und Aufgabengebieten wahrgenommen:

1. als Lehrkraft, wenn es um die Kollaboration zu Aspekten des Lernens geht,
2. als Trainer/in, wenn es um die Intensivierung fachspezifischer Fertigkeiten und Fähigkeiten geht,
3. als Coach, wenn es um die Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit geht,
4. als Mentor/in, wenn überfachliche, professionelle Beratung erfolgt und
5. als Konsultent/in, wenn gruppendynamische oder kollegiale Aspekte mit Lösungscharakter im Vordergrund der Zusammenarbeit stehen.

Diese fünf Wirkungsbereiche der Wissenspartner (siehe Abb. 3) können in einzelnen LS Projekten vermischt oder konsekutiv zur Anwendung kommen. Meistens sind es 1-3 Rollen und Aufgabengebiete, die in einzelnen Projekten wahrgenommen werden.

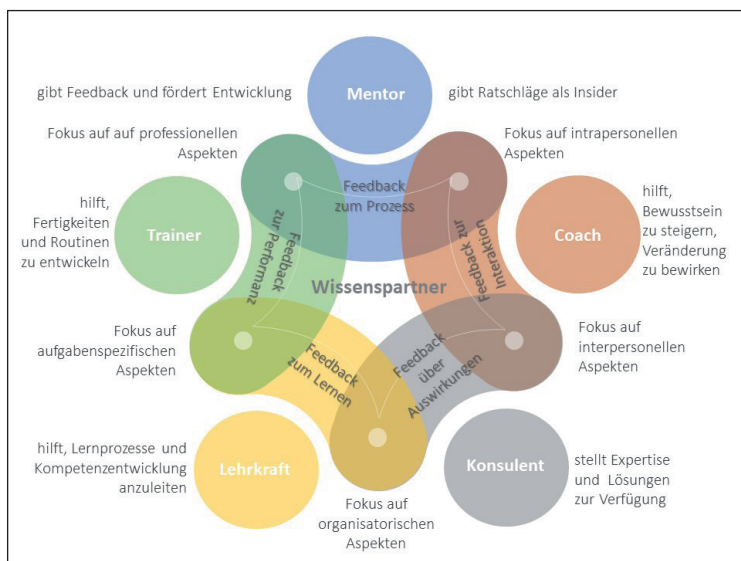


Abbildung 3: Rollen und Wirkungsbereiche der Wissenspartner

Im Vergleich der 5 Projekte (siehe Tab. 1) wurde deutlich, dass Studierende und Junglehrer/innen vor allem Feedback und Beratung zum Lernen und zu den Performanzen der Schüler/innen suchten, häufig aber auch Hilfestellung für ihr eigenes Lernen wahrnahmen. Dabei waren es vor allem organisatorische und fertigungsorientierte Hinweise, welche sie als hilfreich empfanden. Wissenspartner wurden vor allem als Lehrende und/oder Trainer/innen wahrgenommen. Erfahrene Lehrkräfte erwarteten hingegen öfter konkrete Lösungen von Wissenspartnern in der Rolle von Konsulentinnen/Konsulenten.

5. Conclusio

LS zielt darauf ab, das Lernen von Schülerinnen/Schülern durch kollaboratives Planen, gezieltes Beobachten, Interviewen und Reflektieren effektiv zu gestalten. Zusätzlich will sie einen umfassenden Prozess im Lernen der Lehrkräfte herbeiführen, indem diese eine mediierte Kollaboration eingehen.

Wissenspartnern mit entsprechender lerntheoretischer und forschungsrelevanter Ausbildung gelingt es, in Zusammenarbeit mit Lehrkräften fachspezifische und methodisch-didaktische Konzepte gezielt in Forschungsstunden einzubringen und diese in Hinblick auf die Lernbedürfnisse der Lernenden situationsadäquat zu modulieren. Die Verknüpfung fachspezifischer Inhalte mit methodisch-didaktischen Aktivitäten, die im alltäglichen Planen oft im Vordergrund stehen, geschieht in der LS immer auf der Basis fachwissenschaftlicher und/oder pädagogischer Lerntheorien, die meistens von den Wissenspartnern vermittelt werden. Dabei werden sie gelegentlich zu Lehrenden oder Trainerinnen/Trainern in den LS Teams und tragen so aktiv oder vermittelnd zur Schaffung von pädagogischem Inhaltswissen bei (Shulman 1986).

Wissenspartner agieren in allen Rollen. Sie sind Mentorinnen/Mentoren, Coaches, Konsulentinnen/Konsulenten, Lehrer/innen oder Trainer/innen und kollaborieren mit Lehrkräften als gleichwertige Partner/innen, egal über welchen Erfahrungshorizont Letztere verfügen. Diese Interaktion auf Augenhöhe ist geprägt von

1. offener Diskussion über Versagen, Fehler oder Unsicherheiten in der Forschungsstunde, ohne dabei auf einzelne Lehrkräfte Bezug zu nehmen, sondern um Limitationen in Bezug auf das Lernen der Schüler/innen aufzuzeigen,
2. der Entwicklung neuer bildungsrelevanter Werte, welche durch kollegialen Dialog und Reflexion entstehen,
3. der Wertschätzung kollaborativer Praktikerforschung und der Möglichkeit, Erfolge in Schulmeetings, bei Konferenzen oder öffentlichen Forschungsstunden zu feiern und zu präsentieren und
4. der Entwicklung von Leadership durch steigendes Selbstbewusstsein der Lehrkräfte und die Auswahl sowie Anpassung erfolgreicher Strategien für Schulentwicklung und Innovation.

Erfolgreiche LS Teams entwickeln hohe Erwartungen in Hinblick auf das Lernen der Schüler/innen und sie identifizieren Prioritäten für ihre Arbeit, welche Schülern/Schülerinnen, Lehrkräften und der gesamten Schule in gleicher Weise zugutekommen.

Lehrkräfte profitieren in der Entwicklung ihrer interpersonellen Fertigkeiten durch die Zusammenarbeit mit Wissenspartnern. Sie geben das Vertrauen in die Zusammenarbeit sowie in dialogisches Problemlösen und Reflektieren an ihre Schüler/innen weiter und schaffen partizipative Lernumgebungen, welche die volitionalen und motivationalen Aspekte des kompetenzorientierten Lernansatzes gezielt fördern. Ohne diese blieben theoretisches Wissen und mechanische Fertigkeiten leere Konstrukte fern von jeder praktischen Anwendung oder lebensweltlichen Umsetzung.

Dieser Beitrag versuchte aufzuzeigen, dass die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ebenso wie die Schulentwicklung eines Paradigmenwechsels von einer Kultur des Erhaltens hin zu einer Kultur der Aktion und Reflexion bedürfen, um ausreichendes Wollen und Motivation zur professionellen Entwicklung zu schaffen. Wissenspartner sind in diesen Entwicklungen nicht nur wissensvermittelnd, sondern in vielfältiger Weise auch als Lehrende, Trainer/innen, Coaches, Mentorinnen/Mentoren und/oder als Konsulentinnen/Konsulenten tätig.

Literaturangaben

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spahn, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bakkenes, Inge/Vermunt, Jan D./Wubbels, Theo (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. In: *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Ball, Deborah L. (1990): Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. In: *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(2), 132-144.
- Ball, Deborah L./Cohen, David K. (1999): Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In: Linda Darling-Hammond, Gary Sykes (Hrsg.) *Teaching as a Learning Profession: Handbook for Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-31.
- BIFIE (2011): *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. Informationen für Lehrer/innen und Schulleiter/innen*. Salzburg: BIFIE.
- BIFIE (2014): *Bildungsstandards Englisch 8. Unterrichtsvideos und Begleitmaterialien*. Salzburg: BIFIE.
- Brandhofer, Gerhard/Wiesner, Christian (2018): Medienbildung im Kontext der Digitalisierung: Ein integratives Modell für digitale Kompetenzen. In: *R&E Source*, 10, 1-15.

- Brandhofer, Gerhard/Kohl, Angela/Miglbauer, Marlene/Narosy, Thomas (2016): T digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. In: *R&E Source*, 6, 38-51.
- Clement, Mieke/Vandenbergh, Roland (2000): Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? In: *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.
- Cochran-Smith, Marilyn/Lytle, Susan L. (1993): *Inside/Outside. Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Elliott, John (1981): *Action-research: A framework for self-evaluation in schools. TIQL-Working Paper No. 1*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Elliott, John (2013): Building Educational Theory through Action Research. In: Susan E. Noffke, Bridget Somekh (Hrsg.) *The SAGE Handbook of Educational Action Research*, London: SAGE, 28-38.
- Hargreaves, Andy (2002): Four Ages of Professionalism and Professional Learning. In: *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, Andy (Hrsg.) (2005): *Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximising Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Jacobs, George M./Farrell, Thomas S. (2001): Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. In: *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 5(1), 1-16. Abgerufen von <http://www.tesl-ej.org/ej17/a1.html>
- Khawajkie, Elizabeth/Müller, Anne/Niedemayer, Sigrid/Jolis, Cilla U. (1996): What makes a good teacher? Children speak their minds. Abgerufen von UNESCO: *International Consultative Forum on Education for All*: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001041/104124m.pdf>
- Lewis, Catherine C./Hurd, Jaqueline (2011): *Lesson Study*. Portsmouth: Heinemann.
- Lo, Mun Ling/Marton, Ference (2011): Towards a science of the art of teaching: Using variation theory as a guiding principle of pedagogical design. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 7-22.
- Lo, Mun Ling (2012): *Variation Theory and the Improvement of Teaching*. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences 323.
- Lotz-Sisitka, Heila/Wals, Arjen E./Kronlid, David O./McGarry, Dylan (2015): Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. In: *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80.
- Lyons, John (1996): On competence and performance and related notions. In: Gillion Brown, Kristen Malmkjaer, John Williams (Hrsg.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 11-32.
- Marzano, Robert (2011): *Effective Supervision. Supporting the Art and Science of Teaching*. Alexandria: ASCD.

- Mewald, Claudia (2014): Über die Wichtigkeit sprachlicher Schwerpunkte in der Primarstufenpädagogik. In: *Erziehung und Unterricht, Englisch in der Grundschule: Fremdspracheninitiativen und Modellprojekte*, 772-783.
- Mewald, Claudia (2016): Process writing and peer assessment in teacher education. In: Dina Tsagari (Hrsg.) *Classroom-based Assessment in L2 Contexts*. Classroom-based Assessment in L2 Contexts: Cambridge Scholars Press, 229-253.
- Mewald, Claudia (2018): The washback of standardised testing in the subject English at lower secondary level. In: Günther Sigott (Hrsg.) *Language Testing in Austria. Taking Stock. / Sprachtesten in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 445-464.
- Mewald, Claudia (2019a): Lesson Study: Definitionen und Grundlagen. In: Claudia Mewald, Erwin Rauscher (Hrsg.) *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studienverlag, 19-30.
- Mewald, Claudia (2019b): Across languages and cultures: Modelling teaching and learning with intercomprehension. In: Achilleas Kostoulas (Hrsg.) *Challenging Boundaries in Language Education*. Second Language Learning and Teaching Series. New York: Springer, 141-164.
- Mewald, Claudia/Wallner, Sabine (2018): Digitalised materials for young foreign language learners on the interactive website PALM. In: Marina Bouckaert, Monique Konings, Marjon van Winkelhof (Hrsg.) *Meaning-focused materials for language learning*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars, 189-204.
- Mewald, Claudia/Mürwald-Scheifinger, Elisabeth (2019): Lesson Study in teacher development: A paradigm shift from a culture of receiving to a culture of acting and reflecting. In: *European Journal of Education*, 218-232.
- Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2019): *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Muijs, Daniel/Reynolds, David (2011): *Effective Teaching*. London: Sage.
- Reeve, Johnmarshall/Su, Yu-Lan (2014): Teacher Motivation. In: Marylene Gagné (Hrsg.) *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. Oxford: Oxford University Press, 349-362.
- Scherer, Marge (2003): *Keeping Good Teachers*. Nashville: ASCD.
- Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.) (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.
- Stigler, James W./Hiebert, James (1999): *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: The Free Press.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1990): *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Takahashi, Akihiko (2014): The Role of the Knowledgeable Other in Lesson Study: Examining the Final Comments of Experienced Lesson Study Practitioners. In: *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 1-16.
- Thomas, Elwyn (2002): *Teacher Education: Dilemmas and Prospects*. London: Kogan Page Limited.
- Tolman, Joel/Ford, Patrice/Irby, Merita (2003): *What Works in Education Reform: Putting Young People at the Center*. Abgerufen von International Youth Foundation, https://www.iyfn.org/sites/default/files/WW_Education_Reform.pdf
- van de Grift, Wim (2007): Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152.
- Weinert, Franz E. (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz Verlag.