

# Zur Entwicklung eigener Unterrichtspraxis

Eine qualitative Studie von *Lesson study* im schulischen Deutschunterricht in  
Norwegen

Masterarbeit von Sander Oliver Henriksen



Beratung: Åsta Haukås

Institut für Fremdsprachen

Universität Bergen

Frühlingssemester 2017

Für Astrid

## **Zusammenfassung**

Für eine gute Schule ist Kompetenzentwicklung unter Lehrenden ein Schlüsselfaktor. Wenn Lehrende und Lehrerstudierende sowohl während der Planung als auch während der Durchführung des Unterrichts über Forschungsliteratur reflektieren und sie verwenden, kann es die Qualität des Unterrichts erhöhen. Studien deuten hingegen darauf hin, dass Lehrende sich entweder in geringem oder keinem Grad sich auf Forschungsliteratur stützen, um sich selbst als Lehrkräfte oder ihre eigene Unterrichtspraxis zu entwickeln.

Die vorliegende Masterarbeit beleuchtet Gedanken, Meinungen und Haltungen von zwei Deutschlehrkräften und drei Deutschlehrerstudierenden zu der Forschungsmethode und Arbeitsweise *Lesson study*. Damit soll untersucht werden, inwieweit *Lesson study* für Entwicklung von Deutschlehrenden und Unterrichtspraxis im norwegischen Kontext Potenzial hat. *Lesson study* ist eine gruppenbasierte Forschungsmethode und Arbeitsweise, wobei Lehrende ihre eigene Unterrichtspraxis erforschen und das Ziel ist, das Lernergebnis der Lernenden zu verbessern. Lehrende arbeiten in Gruppen von 3-5 Personen zusammen. In den Gruppen diskutieren sie sowohl die Lernziele als auch den Lernbedarf der Lernenden, entweder für nur eine Unterrichtseinheit oder für eine Unterrichtsreihe bzw. Unterrichtsperiode. Der Unterricht wird detailliert geplant.

Zweitens wird durch Analysen beleuchtet, inwieweit Forschungsliteratur, bereits existierendes Unterrichtsmaterial oder Eigenerfahrung bei der Planung eines Unterrichtsplans angewendet werden. Die erhobenen Daten bestehen sowohl aus qualitativen Interviews mit drei Deutschlehrerstudierenden und ihren Betreuern als Beobachtungen von ihrer Unterrichtsplanung, den zwei Unterrichtseinheiten und der Unterrichtsevaluierung.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen, dass die Lehrerstudierenden und die Lehrenden der Meinung sind, dass *Lesson study* für sie als Lehrkräfte sowie auch für ihre Unterrichtspraxis Entwicklungspotenzial besitzt. Gleichzeitig heben alle Untersuchungsteilnehmenden hervor, dass der Zeitaspekt der Planung in *Lesson study* bei der Durchführung einem hektischen Schulalltag Herausforderungen bieten kann. Persönliche Beziehungen können auch eine zentrale Rolle für die Gruppenzusammenarbeit in *Lesson study* spielen. Weitere Beobachtungen von der Planung der Studierenden zeigen, dass sie sowohl frühere Unterrichtserfahrung als auch eigene Lernerfahrungen verwenden. Die Studierenden schaffen es einen Unterrichtsplan mithilfe von bereits existierendem Unterrichtsmaterial aufzustellen, und außerdem werden die Lerneraktivitäten im Hinblick auf die Kompetenzziele des Lehrplans für Fremdsprachen

geplant. Zusätzlich schaffen es die Studierenden ein Unterrichtsprogramm zu gestalten, das in hohem Maße lernendenzentriert ist. Der Kern von *Lesson study* liegt darin, eine Forschungsfrage zu formulieren, die einen Ausgangspunkt für die Planung darstellen soll. Jedoch schafften die Studierenden für die geplanten Unterrichtseinheiten nicht, eine konkrete Forschungsfrage zu formulieren.

### **Sammendrag**

Kompetanseutvikling blant lærere er en nøkkelfaktor for en god skole. Når lærere og lærerstudenter reflekterer rundt og tar i bruk forskningslitteratur i planlegging og gjennomføring av undervisningen, kan det gi undervisningen og praksisen et løft. Studier viser imidlertid at lærere i liten eller ingen grad benytter seg av forskning for å utvikle seg selv som lærere eller sin egen undervisningspraksis. Denne masteroppgaven belyser tre tysklærerstudenters og to tysklæreres tanker, meninger og holdninger til forskningsmetoden og undervisningsmåten *Lesson study* og hvorvidt denne har potensial for utvikling av tysklærere og undervisningspraksis i en norsk kontekst. *Lesson study* handler om at lærere forsker på egen undervisningspraksis med målsetting om å øke læringsutbyttet hos elevene. Lærerne jobber sammen i grupper som oftest med tre til fem personer. I gruppene diskuterer de elevenes læringsmål og læringsbehov enten for en undervisningsøkt eller for en undervisningsperiode. Undervisningen blir i felleskap planlagt i detalj.

For det andre analyseres i hvor stor grad forskningslitteratur, allerede anvendt undervisningsmateriell eller egenerfaring blir tatt i bruk i planlegging av et undervisningsopplegg. Det innsamlede datamaterialet består av kvalitative intervjuer med tre tysklærerstudenter og deres to praksisveiledere i tillegg til observasjoner av undervisningsplanlegging, to undervisningstimer og undervisningsevaluering.

Resultatene av min studie viser at både lærerstudentene og lærerne mener at *Lesson study* kan være utviklende for dem som lærere og deres undervisningspraksis. Samtidig påpeker samtlige informanter at tidsaspektet i planleggingsdelen til *Lesson study* kan by på utfordringer ved gjennomføring i en ellers travel skolehverdag. Personlige forhold kan også vise seg å spille en rolle for gruppesamarbeidet i *Lesson study*. Videre viser observasjon fra planleggingen blant studentene at de bruker både tidligere undervisningserfaring og egne eleverfaringer. Studentene klarer å planlegge et undervisningsopplegg ved å ta i bruk eksisterende læreverk og pensum, og læringsaktivitetene blir dessuten planlagt i tråd med kompetansemålene i læreplanen for fremmedspråk. Studentene klarer i tillegg til dette å planlegge et undervisningsopplegg samt en

observasjon der elevenes læring står sentralt. Å formulere et forskningsspørsmål som utgangspunkt for planleggingen, er i kjernen til *Lesson study*. Imidlertid klarte studentene ikke å konkretisere et forskningsspørsmål for timene de planla.

## Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei allen bedanken, die mir während meines Schreibprozesses geholfen und mich unterstützt haben.

Vor allem bedanke ich mich ganz herzlich an meine Betreuerin Åsta Haukås, die mich bei Erstellung dieser Masterarbeit geholfen hat. Sie hat mich durch den ganzen Schreibprozesses unterstützt und ihre gründlichen und konstruktiven Rückmeldungen waren sehr hilfreich. Sie ist für mich eine Inspiration und alles, was ich von ihr im Laufe dieses Studienjahres über Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachendidaktik gelernt habe, ist für das zukünftige Berufsleben als Deutschlehrende in der Schule von unschätzbare Bedeutung.

Darüber hinaus möchte ich mich bei Fredrik, Hilde, Jan und Julia dafür bedanken, dass sie die Korrektur dieser Arbeit gemacht haben.

Auch möchte ich meinen Untersuchungsteilnehmenden dieser Arbeit danken, die die Durchführung des Projektes ermöglichten.

Letztlich möchte ich ganz besonders meinen Eltern danken, die mir durch lebenslange Hilfe, Begleitung und Unterstützung es ermöglichten, eine universitäre Ausbildung zu absolvieren.

Bergen, im Mai 2017

Sander Oliver Henriksen

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG</b> .....	<b>10</b>
1.1.Motivation des Themas .....	10
1.2.Aufbau der Arbeit.....	11
<b>2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b> .....	<b>12</b>
2.1.Einleitung.....	12
2.2.Deutschlehrerkompetenzen.....	12
2.3. Der forschende Lehrende.....	14
2.4. Das norwegische Schulsystem, die Wahl einer Fremdsprache und der Lehrplan für Fremdsprachen.....	15
2.4.1. Der Lehrplan für Fremdsprachen.....	17
2.4.2. Die Deutschlehrerausbildung.....	18
2.4.2.1. Das Lektorprogramm für Fremdsprachen.....	18
2.4.2.2. Praktisk pedagogisk utdanning(PPU).....	19
2.4.2.3. Entwicklungs-und Forschungskompetenz in der Lehrerausbildung.....	19
2.5. <i>Lesson study</i> – Kompetenzentwicklungsmodell für Lehrende.....	20
2.5.1. Was ist <i>Lesson study</i> ?.....	20
2.6 Der <i>Lesson study</i> -Zyklus.....	21
2.7. Die Vorgehensweise schritt für schritt.....	22
2.7.1. Schritt 1 Die Planung: Thema finden und eine Forschungsfrage herstellen.....	22
2.7.2. Schritt 2 Durchführung der geplanten Unterrichtseinheit.....	24
2.7.3. Schritt 3 Bearbeitung der Unterrichtseinheit – Änderung und Erörterung.....	25
2.7.4. Schritt 4 Durchführung zweiter Unterrichtseinheit mit bearbeitendem Plan.....	26
2.7.5. Schritt 5 Zusammenfassende Erörterung der Lernergebnisse.....	26

2.7.6. Schritt 6 Veröffentlichung der Ergebnisse.....	26
2.8. Der Stand der Forschung.....	26
2.9. Zusammenfassung des Kapitels .....	34
<b>3. METHODE .....</b>	<b>35</b>
3.1. Einleitung .....	35
3.2. Zur Methodenwahl .....	35
3.3. Die Forschungsfragen .....	36
3.4. Die Teilnehmenden .....	37
3.4.1. Die Studierenden.....	37
3.4.2. Die Lehrenden .....	38
3.5. Ethische Überlegungen.....	39
3.5.1. Registrierung des Projektes.....	39
3.5.2. Die Vorbereitungsphase.....	40
3.6. Der Ablauf der Datenerhebung .....	40
3.6.1. Beobachtung .....	42
3.6.2. Die Planung der Unterrichtseinheiten .....	43
3.6.3. Erste Unterrichtseinheit .....	48
3.6.4. Bearbeitung der ersten Unterrichtseinheit .....	48
3.6.5. Zweite Unterrichtseinheit.....	50
3.6.6. Die Evaluierung .....	50
3.7. Interviews .....	51
3.7.1. Interviewtypen .....	51
3.7.2. Das Lehrerinterview und das Studenteninterview.....	51
3.8. Durchführung der qualitativen Interviews.....	53
3.9. Zusammenfassung .....	53
<b>4. ANALYSE UND ERGEBNISSE .....</b>	<b>54</b>

4.1. Einleitung .....	54
4.2. Gültigkeit qualitativer Datenanalyse.....	54
4.3. Die Arbeit und die Quellen der Analyse .....	55
4.3.1. Die Interviews.....	55
4.3.2. Die Beobachtung – die Gruppendiskussion von der Planung.....	56
4.3.3. Die transkribierten Fassungen.....	56
4.4. Die Vorgehensweise der Analyse.....	56
4.5. Analyse der qualitativen Interviews mit den Studierenden.....	57
4.5.1. Kari.....	57
4.5.2.Emma.....	62
4.5.3.Ulla .....	68
4.6. Analyse der qualitativen Interviews mit den Lehrenden.....	73
4.6.1. Anna.....	73
4.6.2. Sigrid .....	75
4.7. Die Unterrichtsplanung von den Studierenden – Analyse der Gruppendiskussion.....	77
4.7.1. Zusammenfassung der Gruppendiskussion.....	82
<b>5. DISKUSSION.....</b>	<b>83</b>
5.1. Einleitung .....	83
5.2. Die Befunde der Interviews mit den Studierenden im Vergleich.....	83
5.3. Die Befunde der Interviews mit den Lehrenden im Vergleich.....	86
5.4. Die Befunde der Studenten- und der Lehrerinterviews im Vergleich.....	87
5.5. Besprechung der Gruppendiskussion von der Planung.....	89

5.6. Zusammenfassung der Befunde.....	90
5.7. Ausblick und didaktische Empfehlungen.....	93
<b>6. BIBLIOGRAPIE .....</b>	<b>95</b>
<b>7. ANHÄNGE .....</b>	<b>98</b>

## **1. EINLEITUNG**

In der vorliegenden Studie wird das japanische Kompetenzentwicklungsmodell *Lesson study* in einem schulischen Kontext in Norwegen erforscht. Beobachtungen von Deutschlehrerstudierenden, die nach den Prinzipien von *Lesson study* Unterrichtseinheiten planen und durchführen wurden gemacht. Außerdem wurden die teilnehmenden Studierenden und deren Betreuerinnen in der Schule interviewt. Im Rahmen meiner Studie wollte ich die folgenden Aspekte untersuchen. Erstens wollte ich ermitteln, wie die Deutschlehrerstudierenden und die Deutschlehrenden *Lesson study* als Werkzeug fanden, um 1) sich selbst als Lehrkräfte entwickeln zu können und 2) um die eigene Unterrichtspraxis entwickeln zu können. Zweitens wollte ich erörtern, inwieweit die Deutschlehrerstudierenden Forschungsliteratur, bereits existierende Unterrichtspläne oder eigene Lehr- und Lernerfahrungen bei der Planung von zwei Unterrichtseinheiten verwendeten.

### **1.1. Motivation des Themas**

Im schulischen Kontext in Norwegen kommt es häufig vor, dass Deutschlehrenden entweder alleine für das Fach in der eigenen Schule verantwortlich sind, oder, wenn es mehrere sind, dass die Lehrkräfte wenig zusammenarbeiten. Das Alleinsein oder die geringe Zusammenarbeit könnte dazu führen, dass die eigene Entwicklung stagniert. Dies kann wiederum dazu beitragen, dass Lehrende bei einem Unterrichtsplan bleiben und den selten oder nie aktualisieren.

Die Motivation für das Thema dieser Masterarbeit hängt unter anderem damit zusammen, dass ich bereit als Deutschlehrender gearbeitet habe. Teilweise war ich die einzige Deutschlehrkraft der Schule. Ich habe mich bei der Planung oft sehr unsicher gefühlt, weil ich mich nur auf die eigenen Erfahrungen und Kenntnisse stützen konnte. Dennoch hatte ich während einiger Zeit auch eine Fachkollegin, mit der ich ab und zu zusammenarbeitete. Daher konnte ich auch erfahren, wie wichtig es für mich war, in konstruktiven fachlichen bzw. beruflichen Gespräche mitwirken zu können. Ich habe somit die persönliche Erfahrung gemacht, dass Zusammenarbeit unter Kollegen positiv für die eigene Entwicklung ist, und dass sie auch auf die Klassenraumpraxis positiv auswirkte. Weiter habe ich während meiner Zeit als Lehrkraft erfahren, dass es in der täglichen Arbeit selten genügend Zeit dafür gab, um sich auf entweder Theorie oder Forschungsliteratur zu unterstützen. Deshalb habe ich am allermeisten meine Erfahrungen verwendet. Nachdem ich diese Arbeit geschrieben habe, sehe ich hingegen die Vorteile darin, Theorie in die alltägliche Unterrichtspraxis bzw. in die Unterrichtsarbeit zu integrieren.

## 1.2. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Studie ist wie folgt aufgebaut:

Im Kapitel 1 werden das Thema und die Motivation dieser Masterarbeit präsentiert. Die theoretischen Grundlagen werden im Kapitel 2 dieser Arbeit dargestellt. Erstens werden die Kompetenzen von einem Deutschlehrenden und zweitens wird der forschende Lehrende erörtert. Um *Lesson study* im norwegischen Kontext verstehen zu können, werden weiter das norwegische Schulsystem und die Wahl einer Fremdsprache sowie auch die Deutschlehrerausbildung in Norwegen vorgestellt. Danach folgt eine Präsentation von *Lesson study* sowie auch der Stand der Forschung zum Thema *Lesson study* in der Schule und in der Lehrerausbildung. Kapitel 3 stellt die methodischen Vorgehensweisen dieser Arbeit vor. Die Ergebnisse der Analyse werden im Kapitel 4 dargestellt. Anschließend werden diese Ergebnisse im Kapitel 5 diskutiert. In diesem Kapitel wird letztlich einem Ausblick sowie auch einigen didaktischen Empfehlungen gegeben.

## **KAPITEL 2: THEORETISCHE GRUNDLAGEN**

### **2.1. Einleitung**

In diesem Kapitel präsentiere ich die theoretischen Grundlagen meiner Studie. Im ersten Teil des Kapitels werden die erforderlichen Kompetenzen eines Deutschlehrenden besprochen. Anschließend folgt eine Erörterung des forschenden Lehrenden. Um *Lesson study* in dem fremdsprachlichen Kontext in norwegischen Schulen setzen zu können und um die Methode im norwegischen Kontext zu verstehen, ist es notwendig, sowohl etwas über das norwegische Schulsystem, den Lehrplan für Fremdsprachen als auch etwas über die Ausbildung für Lehrende in Norwegen zu wissen. Deshalb präsentiere ich kurz Hauptmerkmale des Schulsystems und der Lehrstudiengänge Lektorprogramm und PPU (siehe Pkt. 2.4.2.2.). Im zweiten Teil des Kapitels stelle ich *Lesson study* vor. Danach folgt der Stand der Forschung zur Arbeit mit *Lesson study* von Studierenden und Lehrenden. Zum Schluss bespreche ich kritisch, welche Herausforderungen, damit verbunden sind, *Lesson study* im norwegischen Schulkontext zu integrieren.

### **2.2. Deutschlehrerkompetenzen**

Maijala zufolge ist die Anzahl der Deutschlehrenden im nichtdeutschsprachigen Raum in den letzten Jahrzehnten zurückgegangen (Maijala, 2012, S. 480). Sie meint deshalb, dass, es wichtig ist, dass Lehrende selbst zum Lernen der deutschen Sprache motivieren und begeistern, um den zurückgehenden Zahlen entgegenzuwirken. Um das Interesse an der deutschen Sprache im nichtdeutschsprachigen Raum beizubehalten, wird es in der Zukunft wichtig sein, hochqualifizierte DaF-Lehrkräfte zu haben. In den 1970er Jahren hat Schwerdtfeger die Eigenschaften der idealen Fremdsprachenlehrenden zusammengestellt und aufgelistet (Maijala, 2012, S. 480). Obwohl es viele Jahre her ist, meint Maijala, dass die idealen Fremdsprachenlehrenden:

- 1) Begeisterung am Unterricht haben und dies deutlich zeigen,
- 2) keine Angst haben, die Zielsprache zu benutzen,
- 3) vielseitig unterschiedliche Medien verwenden,
- 4) je nach Beruf Gäste aus der Zielsprachkultur zum Unterricht einladen,
- 5) freundliche und interessierte Distanz allen Lernenden gegenüber zeigen,
- 6) Fehler als Lernquelle sehen,
- 7) Motivation durch Lernautonomie fördern, erhalten und erweitern
- 8) konkrete Lernziele setzen und sie dadurch Transparenz im Unterricht fördern,

- 9) die Rolle der Tests als eine Lernmöglichkeit und-hilfe verdeutlichen,
- 10) sprachliches Experimentieren in der Zielsprache fördern,
- 11) Übungen so an legen, dass Lernende in zielsprachlichen Kontakt kommen,
- 12) die Wichtigkeit der emotionalen Seite des Sprachenlernens kennen,
- 13) darauf hinwirken, dass die Lernenden voneinander lernen können,
- 14) Wissen und Verständnis dafür haben, dass in kommunikativen Handlungen Fehler vorkommen,
- 15) die Unterrichtspraxis organisieren.

Maijala listet diese Eigenschaften in ihrem Artikel „Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ auf, da sie der Meinung ist, dass sie im heutigen Fremdsprachenunterricht immer noch aktuell sind (Maijala, 2012, S. 481). Außerdem hebt sie hervor, dass eine verstärkte interkulturelle Gesellschaft und Änderungen in den Lernumgebungen der Lernenden dazu beigetragen haben, dass die Lehrenden auch vor neue Herausforderungen gestellt werden. Im Allgemeinen werden an Fremdsprachenlehrende große Erwartungen gestellt: sie sollen Generalisten sein, die sich im gesamten Fachbereich, d.h., in Sprache, Literatur, Kultur und Gesellschaft – wohl fühlen sollen. Es wird häufiger sowohl nach den WAS- („das Können“ – Linguistik, Literatur, Interkulturalität) als auch nach den-WIE-Kompetenzen („das Wissen“ – Didaktik, Medien, Reflektion) der Lehrpersönlichkeit gefragt. Maijala zufolge, bezieht sich das Wissen der DaF-Lehrenden auf vier Säulen des Deutschen als Fremdsprache: Linguistik, Literaturwissenschaften, Landeskunde/Interkulturalität und Pädagogik. Von der Fachdidaktik lernt man, wie das Wissen des Lehrenden den Lernenden vermittelt werden soll. Dazu gehört auch, wie Lehrende über ihre eigene Arbeit bzw. Praxis reflektieren (ebd., S. 483).

Unter den WIE-Kompetenzen fällt unter anderem die didaktische Kompetenz. Mit didaktischer Kompetenz sind sowohl unterrichtsbezogene als auch pädagogische Kompetenzen gemeint. Zu den unterrichtsbezogenen gehören fachliche, didaktische, diagnostische und methodische Kompetenzen. Auch die Beherrschung von Lehr- und Lernformen sowie von Beurteilung und Evaluierung ist wichtig, weil der Lernprozess ohne gute Fachkenntnisse nur schlecht gestaltet werden kann. Zu den pädagogischen und fachdidaktischen Fähigkeiten gehören zum Beispiel Planungs- und Entwicklungskompetenzen. Der kommunikative Ansatz bzw. die kommunikativen Kompetenzen haben auch eine zentrale Stellung, weil alle Lehr- und Lernprozesse sprachlich vermittelt werden sollen, und weil die Lehrenden den Lernenden

Kommunikationsfähigkeiten beibringen sollen. Dazu gehört unter anderem das Wissen über Lernen, über die Gestaltung eines Lehrplans und Fähigkeiten zu der beruflichen Weiterentwicklung; Maijala hebt hervor, dass das allerwichtigste Werkzeug und die Eigenschaft eines Lehrenden, die Person bzw. der Lehrende selber ist, mit der die verschiedenen Kompetenzen individuell zum Ausdruck kommen (ebd.).

Zu den Kernkompetenzen der Lehrenden gehören auch Reflexion und Erforschung der eigenen Unterrichtspraxis (Maijala, 2012, S. 492). Maijala zufolge, geht man in der heutigen Fremdsprachendidaktik davon aus, dass Fremdsprachenlehrende sich selbst und ihre eigene Praxis beobachten und evaluieren, und, dass, sie ihren eigenen Unterricht erforschen können. Maijala beleuchtet aber nicht, wie Lehrende sich selbst als Fachpersonen im schulischen Kontext entwickeln können oder wie Lernende mehr und besser lernen können. Diese Arbeit soll versuchen herausfinden, inwieweit *Lesson study* ein geeignetes Werkzeug sein könnte, um eine professionelle und kontinuierliche Kompetenzentwicklung unter Lehrenden zu etablieren.

### **2.3. Der forschende Lehrende**

Der Lehrerberuf ist einer der wichtigsten Berufe der Gesellschaft. Lehrende begegnen immer im Schulalltag komplexe Aufgaben, die gelöst werden müssen. Ein Lehrender soll kommende Generationen so gut wie möglich in moralischer als auch wissenschaftlicher Hinsicht fördern, um diese auf das Bildungs- und Berufsleben vorzubereiten. Dafür braucht man professionelle und „erforschende“ Lehrkräfte (Postholm und Jacobsen, 2012, S. 17). Folgende Eigenschaften sind wichtig für forschende bzw. für erforschende Lehrende:

- 1) Sie haben eine fragende Haltung zum eigenen Unterricht und den Willen und die Fähigkeit, eigene Unterrichtspraxis zu studieren.
- 2) Sie möchten die Theorie in der Praxis ausüben.
- 3) Sie erlauben anderen Lehrenden den eigenen Unterricht zu beobachten und zu diskutieren.

Im Artikel von Borg (2009) werden Meinungen und Haltungen zur Erforschung des eigenen Unterrichts von 505 Englischlehrenden aus 14 Ländern weltweit erfragt. Fragebogen und Interviews werden analysiert, um das Engagement für Forschung unter Lehrenden zu ermitteln. Außerdem sollen die Ergebnisse einen Eindruck davon geben, wie die Lehrenden Forschung verstehen und deuten, und wie häufig sie selber forschen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Lehrenden in geringem Grad forschen oder Literatur lesen, um ihr Fach oder ihre Unterrichtspraxis zu erforschen. Dies wird mit Zeitmangel, begrenzten Kenntnissen oder

Kompetenzen, und einen begrenzten Zugang zur Fachliteratur begründet. Lehrende, die ihren Unterricht erforschen, begründen dies mit praktischen oder professionellen Aspekten und nicht mit beruflichen Gründen. Zusammenfassend zeigt diese Untersuchung, die sich auf Englischlehrende bezieht, dass es mehrere unterschiedliche Gründe dafür geben kann, warum sich Lehrkräfte nicht mehr in ihrem eigenen Unterricht engagieren. Es ist ein längerer Prozess, aber Borg meint, dass die Platzierung der Forschung des eigenen Unterrichts in dem Berufsalltag erst dann möglich ist, wenn Lehrende und die hinderlichen Aspekte dieser wissen. Davon aus könnte man zum Beispiel versuchen, das Engagement für Forschung als eine realistische Aktivität des Berufes zu etablieren. Obwohl diese Studie Meinungen und Haltungen zu Forschung von Englischlehrenden untersucht, sind die Forschungsbarrieren wahrscheinlich auch für andere Fächer aktuell, unter anderem für Fremdsprachenlehrende. Obwohl sie nicht erforschen, stellen Lehrende sich immer die Frage, was im Klassenraum gemacht werden muss, um gute Lernergebnisse zu erreichen. Es ist aber wichtig, dass Fragen systematisch gestellt und dass Informationen eingesammelt werden, um zu erörtern, wie das Lernen im Klassenraum optimal gefördert und für die Lernenden verbessert werden kann. Darüber hinaus müssen die Informationen verwendet werden, um potenzielle Probleme im Klassenraum zu lösen (Postholm und Jacobsen, 2012, S. 17).

Um gute Informationen für die eigene Unterrichtspraxis zu bekommen, ist es für Lehrende wichtig, verschiedene Strategien zu finden, wie sie ihre eigene Praxis erforschen können. Um den Herausforderungen eines komplexen Schulalltags zu begegnen, ist es wichtig, unter Lehrenden zu fördern. Mithilfe der Erforschung und eines kritischen Blicks an der eigenen Unterrichtspraxis können sie gemeinsam an Änderungen arbeiten. Durch Gruppenzusammenarbeit, können Lehrende ihre Klassenraumpraxis weiterentwickeln.

#### **2.4. Das norwegische Schulsystem, die Wahl einer Fremdsprache und der Lehrplan für Fremdsprachen**

Um *Lesson study* im Kontext zu setzen, bespreche ich im Folgenden zentrale Merkmale des norwegischen Schulsystems, die Wahl einer Fremdsprache und den Lehrplan für Fremdsprachen.

In Norwegen ist die schulische Ausbildung für alle obligatorisch und kostenlos zwischen 6 und 16 Jahren (,Grundschule‘). Alle Jugendlichen haben außerdem das Recht auf eine dreijährige weiterführende Schule, u.a. die gymnasiale Oberstufe, stufen 11-13. Das Schuljahr geht jährlich

von August bis Juni. Die Ausbildung norwegischer Lernende basiert auf nationalen Lehrplänen, die sowohl für die Grundschule als auch für die Oberstufe gelten. Utdanningsdirektoratet (UDIR) ist eine Unterabteilung des Ministeriums für Bildung und Forschung in Norwegen und hat die übergeordnete Verantwortung für die schulische Ausbildung. Obwohl die Pläne von UDIR verwaltet werden, werden mit den nationalen Lehrplänen die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Prinzipien bzw. der detaillierte Inhalt von der jeweiligen Schule festgelegt werden. Seit 2006 gilt die Schulreform ‚Kunnskapsløftet‘ mit neuen Lehrplänen für die verschiedenen Fächer. Hauptsächlich besteht der Lehrplan aus drei Teilen. Im generellen Teil findet man die übergeordneten Ziele der schulischen Ausbildung in Norwegen und die Wertgrundlage, auf der die norwegische Schule aufgebaut ist (UDIR, 2015). Im zweiten Teil, werden die Prinzipien der Schulausbildung präsentiert, während die Fachspezifischen Lehrpläne im dritten Teil zu finden sind (ebd.). Norwegische Lernende können ab der 8.Klasse eine Fremdsprache neben Englisch wählen. Englisch ist ab der 1. Klasse ein obligatorisches Fach. Nach der 7.Klasse schließen die Lernenden die ‚Barneskole‘ ab und wechseln dann in die ‚Ungdomskole‘. ‚Barneskole‘ bezeichnet die Stufen 1.-7 und ‚Ungdomskole‘ die Stufen 8.-10. Ein paar Monate vor dem Übergang zur neuen Schule werden die Lernenden normalerweise darüber informiert, dass sie für die Stufen 8-10 eine weitere Fremdsprache haben können. Meistens bekommen sie die Wahl zwischen Deutsch, Französisch und Spanisch. Man kann auch Vertiefung ins Englische wählen oder auch in einigen Schulen Samisch als Fremdsprache haben.

*Grunnskolen informasjonssystem* (GSI) ist eine Datenbank für die Registrierung von Informationen über die Grundschule in Norwegen (UDIR, 2016). Unter anderem kann man dieser entnehmen, welche Fremdsprachen bzw. welche sprachliche Vertiefungen Lernende in Norwegen wählen. Für die 8. Stufe gilt im Schuljahr 2016-2017, sowohl für die Fremdsprachen Deutsch, Französisch und Spanisch als auch für die sprachliche Vertiefungen Englisch und Samisch, folgende Zahlen:

**Schuljahr 2016-2017 für die 8. Stufe: Anzahl Lernende in Norwegen, die eine Fremdsprache oder eine sprachliche Vertiefung gewählt haben(ebd.):**

<b>Sprache(Wahlfach):</b>	Deutsch:	Französisch:	Spanisch:	Vertiefung Englisch:	Vertiefung Samisch:
<b>Anzahl Lernende:</b>	18 249	7 700	20 802	6 179	19

Aus diesen Zahlen ist abzulesen, dass Spanisch und Deutsch die populärsten Fremdsprachen für die Lernenden in Stufe 8 sind, während nur wenige Französisch wählen. Im Vergleich zu Englisch wird deutlich, dass Lernende eher eine Fremdsprache lernen möchten<sup>1</sup>. Die kleine Anzahl mit Samisch steht wahrscheinlich im Zusammenhang mit der kleinen Anzahl der Bevölkerung, die Samisch als Zweitsprache oder Erstsprache haben.

Laut Carrai (2014) fließen verschiedene Faktoren für die Wahl einer Fremdsprache oder eines Vertiefungsfachs in der ‚Ungdomskole‘ ein. Ihre Studie untersucht zentrale Faktoren der Wahl des Fachs und die Zufriedenheit mit dem Fach. Ihre Befunde bestätigen auch, welche Rolle die Faktoren *Motivation*, *Milieu* und *Information* bei der Wahl der Lernenden spielen. Weiter zeigt diese Untersuchung, dass die Zufriedenheit der Lernenden mit dem Fach vor allem von der Lehrkraft und die Gestaltung des Unterrichts abhängt. Außerdem spielt der Status einer Sprache ein, und Carrais Befunde bestätigen auch die besondere Position von Spanisch als Fremdsprache in der Schule.

#### **2.4.1. Der Lehrplan für Fremdsprachen**

Für die Fremdsprache Deutsch gibt es keinen eigenen Lehrplan, sondern die Fremdsprachen haben einen gemeinsamen Lehrplan (‚Lehrplan Fremdsprachen‘), der in drei Hauptbereichen eingeteilt ist, in denen Kompetenzziele formuliert sind: 1. Das Sprachenlernen, 2. Kommunikation und 3. Sprache, Kultur, Gesellschaft (UDIR, 2006). Diese Teile müssen im Zusammenhang mit dem gesamten Lehrplan gesetzt werden. Zusammen mit den Kompetenzzielen, steht Lernen im Fokus des Lehrplans für Fremdsprachen. Die Wahl für die Arbeitsform wird dem einzelnen Lehrenden überlassen (ebd.).

Der Lehrplan hat zwei Niveaustufen:

- 1) Niveau I, das sowohl in der Grundschule (Stufen 8-10) als auch in der gymnasialen Oberstufe angeboten wird.
- 2) Niveau II, das eine Weiterführung von Niveau 1 ist. Dies wird nur in der gymnasialen Oberstufe angeboten.

Der Fremdsprachenunterricht in der ‚Ungdomskole‘ erstreckt sich über drei Jahre (Stufen 8-10). Wenn Lernende in der 8.Klasse mit dem Wahlfach Fremdsprachen anfangen, sind sie auf Niveau 1 bzw. auf Neuanfängerniveau. Diese Lernenden sind in der gymnasialen Oberstufe (für die Stufen 11-12) dazu verpflichtet, noch zwei weitere Jahre die Fremdsprache zu lernen.

---

<sup>1</sup> Das Fach Englisch hat einen eigenen Lehrplan.

Sie können entweder mit der gleichen Fremdsprache auf Niveau II weitermachen oder sie können zu einer anderen Sprache auf grundlegendem Niveau wechseln. Lernende, die für die Stufen 8-10 keine Fremdsprache belegt haben, müssen 3 Jahre in der gymnasialen Oberstufe eine Fremdsprache lernen, d.h., dass sie für die Stufen 11 und 12 Niveau 1-Unterricht haben. Für Stufe 13 haben sie Fremdsprachenniveau I+II. Dies entspricht Niveau II. Außerdem können die Lernenden, die nach Stufe 12 das Wahlfach Fremdsprache abschließen, auch das Niveau III der Fremdsprache als Vertiefungswahlfach belegen. Die grundlegenden Fähigkeiten im Lehrplan, die für sämtliche Fächer in der Schule gelten, sind:

- 1) Sich mündlich und schriftlich auszudrücken
- 2) Lesen
- 3) Rechnen
- 4) Digitale Werkzeuge verwenden

Diese Fähigkeiten sind in den Kompetenzzielen von Lehrplan Fremdsprachen integriert, die für das einzelne Fach, vgl. Deutsch, Französisch oder Spanisch, von den individuellen Lehrenden bzw. Schulen angepasst werden müssen.

## **2.4.2. Die Deutschlehrerausbildung in Norwegen**

Im Folgenden werde ich die Ausbildung für Fremdsprachenlehrende in Norwegen kurz präsentieren. Erst stelle ich das sogenannte Lektorprogramm vor und danach das Weiterbildungsprogramm *praktisk pedagogisk utdanning* (PPU).

### **2.4.2.1 Das Lektorprogramm für Fremdsprachen**

Das Lektorprogramm in Norwegen ist eine fünfjährige Lehrerausbildung, die für einen Master und Unterrichtskompetenz in zwei Schulfächern qualifiziert. Das Fach, in dem man eine Masterarbeit schreibt, ist das ‚Vertiefungsfach‘ bzw. das Hauptfach des Studienganges.

Der Aufbau des Lektorprogramms und der Inhalt der einzelnen Kurse variieren von Universität zu Universität oder von Hochschule zu Hochschule. An der Universität Bergen bestehen die ersten drei Jahre des Fremdsprachenlehrerstudiums aus einem Einführungskurs, drei Semester bestehend aus Englisch, Französisch oder Deutsch als Vertiefungsfach (Fach 1), und noch zwei Semester mit dem Nebenfach (Fach 2). Sowohl Pädagogik- als auch Didaktikkurse werden das ganze Studium durchgehend angeboten. Die Praktika gelten für beide Fächer und sind im Laufe von den vier ersten Jahren des Studiums integriert. Im letzten Jahr des Studiums schreibt man

eine Masterarbeit, die sich entweder auf Sprachwissenschaften, Literaturwissen oder Fachdidaktik bezieht. Studierende haben außerdem die Möglichkeit, ein Semester im Ausland zu studieren.

#### **2.4.2.2.Praktisk pedagogisk utdanning (PPU)**

*Praktisk pedagogisk utdanning* (PPU) ist eine einjährige Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen in Norwegen für diejenigen, die als Lehrende arbeiten möchten. Das Studium qualifiziert für die Arbeit als Lehrende in den Stufen 5-13 (Grundschule und gymnasiale Oberstufe). Wie auch im Lektorprogramm, variiert der Inhalt und der Aufbau von Ort zu Ort. Der Studiengang basiert auf mindestens einem Bachelorstudium, das aus zwei Schul- oder Unterrichtsfächern, von je 60 ECTS-Studienpunkten oder mehr besteht. Das Studium beinhaltet sowohl Unterricht in pädagogischen Kursen als auch Fachdidaktik in einem oder mehreren Schulfächern. An der Universität Bergen müssen Studierende zwei Fächer haben, in denen sie für jedes Fach 15 Studienpunkte in Fachdidaktik bekommen. Praxisperioden sind auch im Studium obligatorisch. Die Praktika verteilen sich auf zwei Semester und dauern insgesamt 12-14 Wochen (UIB, 2017).

2015 präsentierte das Ministerium für Bildung und Forschung (*Kunnskapsdepartementet*) in Norwegen einen neuen Plan für das PPU-Studium. Einer der wichtigsten Änderungen ist, dass ab dem Studienjahr 2017 gefordert ist, einen Master mit mindestens einem relevanten Unterrichtsfach abgeschlossen zu haben, um PPU belegen zu dürfen. Außerdem soll sich Fachdidaktik sich mehr auf die Unterrichtsfächer der Studierenden beziehen. Diese Änderungen wurden gemacht, um das fachliche Niveau der Studierenden zu verstärken und das Weiterbildungsprogramm relevanter als früher zu machen (Vorschrift PPU, 2016). Bereits im April 2016 nach den ersten Rückmeldungen hat sich das Ministerium entschieden, die Änderungen zu justieren. Die Forderung, einen Master zu haben, wurde bis auf 2019 verschoben, weil der Bildungsminister Norwegens erfuhr, dass die Übergangsperiode zwischen 2015 und 2017 zu knapp war. Jetzt gilt, dass man ab dem Wintersemester 2019, einen Master haben muss, um sich für das PPU-Studium qualifizieren zu können. Ausgenommen sind Kunst- und Sportstudierende, die sich mit einem Bachelor bewerben können (Regjeringen, 2016).

#### **2.4.2.3.Entwicklungs-und Forschungskompetenz in der Lehrerausbildung**

In der norwegischen Lehrerausbildung hält man es für wichtig, dass die Studierenden sich neben pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen auch Entwicklungs- und Forschungskompetenz aneignen und besitzen sollen. Eine kontinuierliche Entwicklung der

Kompetenzen für Lehrende und Schulleiter steht im Fokus in der Ausbildungspolitik der norwegischen Regierung (Kunnskapsdepartementet, 2009, S. 9). In den Studienplänen für das Lektorprogramm und für PPU steht auch, dass Studierende durch die Interaktion, fachlich-kritisches Denken und durch Praxiserfahrungen im Unterricht eine professionelle Entwicklung erreichen sollen. Außerdem sollen Studierende nach dem Abschluss des Studiums fähig sein, eigene Kompetenzen weiterentwickeln zu können und außerdem sowohl zu einer fachlichen als auch einer organisatorischen Entwicklung in der Schule und unter Kollegen beitragen (UIB, 2017).

## **2.5. Lesson study – Kompetenzentwicklungsmodell für Lehrende**

Um Kompetenzentwicklung zu erreichen, könnte *Lesson study* eine geeignete Methode sein, weil Lehrende und Lehrerstudierende gemeinsam Forschung und Praxis in Verbindung miteinander setzen müssen, Daten analysieren und Forschungsfragen definieren, die zu erforschen möglich sind (Munthe, Helgevold, Bjuland, 2015, S. 63). Im Folgenden stelle ich *Lesson study* vor. Erst gebe ich einen kurzen historischen Überblick, bevor ich die Grundidee und das Ziel der Methode präsentiere. Im Anschluss folgt eine detaillierte Vorgehensweise von einem *Lesson study*-Zyklus.

### **2.5.1. Was ist Lesson study?**

*Lesson study* ist eine zyklische Forschungsmethode und gruppenbasierte Arbeitsweise für Lehrende, indem sie durch detaillierte Planung einer Unterrichtseinheit Fragen zum eigenen Unterricht und zur eigenen Unterrichtspraxis stellen. *Lesson study* ist in Japan seit mehr als 140 Jahren professionell in der Arbeitskultur integriert und dient als professionelles Entwicklungsmodell für Lehrende. Die Methode hat sich auch in den letzten Jahren in Europa und in den USA verbreitet (Bjuland, Mosvold, 2015, S.83, Arani, Fukaya, Lassgard, S. 171). Die folgende Darstellung von *Lesson study* basiert hauptsächlich auf den Darstellungen in Munthe, Helgevold und Bjuland (2015) sowie auch Hallås und Grimsæth (2016).

Die Japaner fingen im Jahre 1872 an Unterricht zu beobachten. Im Jahr danach wurde eine ‚Übungsschule‘ eingerichtet, damit Lehramtsstudierende Unterricht beobachten und mit Unterrichtspraxis experimentieren konnten. In den folgenden Jahren entstanden auch Lerngruppen unter Lehrenden, in denen diese Erfahrungen austauschten und Unterricht gemeinsam planen konnten (Arani, Fukaya, Lassgard, S. 175). Japanische Lehrende sollten zwei Rollen haben. Auf der einen Seite sollten sie forschen, und auf der anderen Seite sollten

sie Künstler, also kreativ und flexibel sein, und detaillierter auf das Lernergebnis der Lernenden eingehen (Munthe, Bjuland, Helgevold, 2016, S. 35). In den folgenden Jahren entwickelte sich *Lesson study* zu einem System für Klassenraumforschung unter Berücksichtigung einer kritischen aber systematischer Rückmeldung der Unterrichtspraxis und einer Evaluierung der Planung. Das Notieren der Unterrichtsbeobachtungen und die sich anschließende Analyse, wurden als wichtige Elemente im Lernprozess der Lernenden hervorgehoben.

Das Ziel von *Lesson study* ist vor allem, Kompetenzen und Fähigkeiten unter Lehrenden zu entwickeln, die in ihrer täglichen Arbeit für die Lernenden Bedeutung haben können. Darüber hinaus geht es darum, die Verantwortung der Planung und der Durchführung einer Unterrichtseinheit unter die Lehrenden zu aufzuteilen. An Schulen in Japan besteht mit *Lesson study* (*Jugyou Kenkyuu*) eine Tradition für gemeinsame Arbeit, die als eine der wichtigsten berufsbegleitenden Aktivitäten für Kompetenzentwicklung unter Lehrenden betrachtet wird (Arani, Fukaya, Lassgard, S. 171). Die Lehrenden bekommen die Möglichkeit, ihre beruflichen Kompetenzen in der Gemeinschaft mit Kollegen zu entwickeln. Der japanische Begriff *Kennyii jugyou* bedeutet Forschungsstunde und beschreibt eine Unterrichtseinheit, die Lehrende gemeinsam planen, beobachten und evaluieren. Umgekehrt – also *jugyou kenkyuu* – bedeutet der Begriff Stundenforschung bzw. *Lesson study*, was sich auf den ganzen Prozess, den die Unterrichtseinheit umfasst, bezieht: die Planung, die Durchführung, die Bearbeitung und die Evaluierung. Der englische Begriff *Lesson study* lässt sich schwer in eine andere Sprache übersetzen, aber es kann auf Deutsch als Forschungsstunde übersetzt werden.

## **2.6. Der *Lesson study*-Zyklus**

Im kommenden Unterkapitel beschreibe ich schrittweise eine mögliche Vorgehensweise von einem *Lesson study*-Zyklus.

Um den *Lesson study*-Zyklus zu beschreiben, möchte ich die erste Phase des Prozesses, die Planung besonders hervorheben, weil sie die Grundlage des ganzen Prozesses ausmacht. Die Phase des Prozesses funktioniert so, dass eine Gruppe von Lehrenden zusammensitzt und darüber diskutiert, was die Lernenden in einer Unterrichtseinheit lernen sollen. Davon ausgehend formuliert die Gruppe eine Forschungsfrage, zum Beispiel: *Wie können wir die mündliche Kompetenz unserer Lernenden verbessern?* oder *Wie können wir die grammatikalische Kompetenz unserer Lernenden verbessern?* Die zusammenarbeitenden

Lehrenden planen dann eine Unterrichtseinheit ganz detailliert zusammen und verteilen Aufgaben für die Planung und auch Rollen der Lehrenden in der Unterrichtseinheit. Weiter soll eine Lehrkraft ausgewählt werden, die für den Unterricht verantwortlich sein soll. Die Wahl der unterrichtenden Lehrkraft kann z.B. durch Verlosung zufällig erfolgen. Die anderen Lehrkräfte sollen die Unterrichtseinheit beobachten und als ‚Forschende der Stunde‘ funktionieren (Die Forschungsstunde). Nach der Durchführung der Unterrichtseinheit sollen die Lehrenden die Beobachtungen besprechen (Die Bearbeitungsphase).

In den folgenden Unterkapiteln werden alle Phasen des Zyklus detaillierter beschrieben.

## **2.7. Die Vorgehensweise Schritt für Schritt**

Der Lesson study-Zyklus kann wie folgt aussehen und in folgende Schritte eingeteilt werden:

- 1) Eine Forschungsfrage formulieren
  - 2) Eine Unterrichtseinheit detailliert planen
  - 3) Eine Unterrichtseinheit durchführen und beobachten
  - 4) Diskussion und Bearbeitung der Unterrichtseinheit
  - 5) Neue Unterrichtseinheit durchführen und beobachten
  - 6) Zusammenfassende Diskussion und Erörterung der Unterrichtseinheiten
- Eventueller Punkt:
- 7) Veröffentlichung der Ergebnisse

### **2.7.1. Schritt 1 Die Planung: Thema finden und eine Forschungsfrage herstellen**

In der Planungsphase können die Lehrenden unter anderem aktuelle Forschung zum ausgewählten Thema besprechen oder frühere Unterrichtspläne diskutieren und sich außerdem gegenseitig als Lehrende herausfordern, indem sie Fragen zu der Unterrichtspraxis der Kollegen stellen. Auf diese Weise wird die Unterrichtspraxis Gegenstand für eine ‚Studie‘ der Lehrenden. Die aktuelle Unterrichtseinheit wird absichtlich ausgesucht, da die Lehrenden ein besonderes Thema weiter erforschen bzw. mehr über ein Thema lernen möchten. Die Lehrenden können sich sowohl an selbstformulierten Fragen als auch an nationalen Kompetenzziele orientieren.

Das wichtigste für Lehrende, die nach einem Lesson study-Zyklus arbeiten, ist es, dass sie die ganze Zeit für die gleichen Ziele arbeiten. Nachdem sie sich auf ein Thema oder ein Lernziel geeinigt und die Forschungsfrage formuliert haben, sollen sie als Gruppe versuchen, die

geplanten Ziele zu erreichen. Obwohl die Arbeitsaufgaben normalerweise während der Planungsphase verteilt werden, sind alle Lehrenden für alle Aufgaben verantwortlich.

Das Hauptziel des ganzen Lesson study-Prozesses ist, dass Lehrende und Lernende lernen und sich entwickeln sollen. Für die Lernenden könnte eine detaillierte Planung bzw. ein fester Plan einer Unterrichtseinheit von den Lehrenden bedeuten, dass sie effizienter als sonst lernen werden. Weiter werden notwendige Informationen eingesammelt, wie z.B. Forschungsliteratur über das ausgesuchte Thema oder auch eigene Lehrererfahrungen, und wichtige Punkte detailliert festgelegt:

- Die Gruppe von Lehrenden sucht das Fach bzw. die aktuelle Unterrichtseinheit aus
- Der Zeitpunkt der Unterrichtseinheit wird festgelegt.
- Die Lehrenden können sich mit Bemerkungen zum Thema äußern
- Die Lehrenden schreiben einen Arbeitsplan, in dem die Lernaktivitäten der Unterrichtseinheit detailliert beschrieben werden.

Die Lehrergruppe kann aus vier bis fünf Personen bestehen. Meistens finden sich Lehrende mit dem gleichen Schulfach zu einer Gruppe zusammen (Morita, 2005 S. 403). Eine Forschungsstunde detailliert zu planen erfordert viel Zeit. Daher sollte die Gruppe viel Zeit darauf verwenden, relevante Informationen zu finden und über eigene Unterrichtserfahrungen zu sprechen. Für die Planungsphase werden zwischen sechs bis acht Stunden empfohlen. Wenn sich die Lehrenden gemeinsam für ein Thema entschieden haben, können sie sich auch Fragen zur Vorbereitungsarbeit stellen, zum Beispiel: *Welche übergeordneten Ziele haben wir? Wie wird diese Unterrichtsstunde dazu beitragen? Was sollen die Lernenden in dieser Stunde lernen? Welche Fragen können wir uns während der Beobachtung stellen? Wie helfen die geplanten Lernaktivitäten dazu, dass die Lernenden mehr zusammenarbeiten, erörtern und diskutieren? Sind die Aufgaben offen genug, damit wir (Lehrenden) verstehen, wie sie (Lernenden) denken und wie sie verstehen?* (Munthe, Helgevold, Bjuland, 2015, S. 27, meine Übersetzung).

Basierend auf der Diskussion wird ein Plan der Unterrichtseinheit hergestellt. Alle Lehrenden schreiben auf, nicht nur auf was laut dem Plan passieren soll, sondern auch, was sie erwarten, was in der Stunde passieren wird. In Bezug auf die geplanten Lernaktivitäten, schreiben sie also auf, was sie von den Lernenden erwarten. Die Lehrenden verwenden die Fachliteratur und ihre Unterrichtserfahrungen dazu, die Lernergebnisse ihrer geplanten Unterrichtseinheit zu vorherzusagen. Hypothetische Überlegungen zu den Lernergebnissen im Voraus anzustellen ist

ein ganz wichtiger Teil des Lesson study-Prozesses. Die Lehrenden sollen mit anderen Worten versuchen, sich vorzustellen, wie die Lernenden denken, um sie in der Unterrichtssituation besser verstehen zu können. Hypothesen zu Lernergebnissen aufzustellen kann den Lehrenden außerdem helfen, welche Aspekte sie beobachten möchten.

Der letzte Teil der Planungsphase ist die Beobachtung zu planen. Die Lehrenden müssen sich vor der Unterrichtseinheit fragen, inwieweit ihre getroffene Wahl bzw. Wähle dazu beitragen kann, ihre formulierten Ziele zu erreichen. Wichtige Fragen in der Planungsphase können sein: *Werden die Lernenden ein tieferes Verständnis vom Inhalt des Unterrichts bekommen? Werden sie sich engagieren? Werden die Lernenden im Unterricht inkludiert?* (Munthe, Helgevold, Bjuland, 2015, S. 28., meine Übersetzung). Angehend vom Thema her, diskutieren die Lehrenden, worauf sie sich während der Beobachtung fokussieren möchten. Ist beispielsweise die Absicht der Unterrichtseinheit, dass die Lernenden besser auf Deutsch kommunizieren können, wird es für die Forschenden wichtig sein, Elemente zu beobachten, die die mündliche Aktivität verbessern können. Fragen, die die Lehrenden sich stellen können, sind zum Beispiel: *Welche Fragen werden gestellt? Was beantworten sie? Mit wem arbeiten sie zusammen? Wie werden die Aufgaben gelöst, machen sie es alle gleich oder gibt es auch andere Lösungsvarianten?* (ebd.).

Die Unterrichtseinheit wird also im Hinblick auf alle Lernenden geplant, aber es ist auch wichtig, Einzellernende zu beobachten, die man in der Literatur als ‚case pupils‘ bezeichnet. Diese können ausgewählt werden, wenn die Lehrenden mehr über sie erfahren möchten. Diese Lernenden können beispielsweise Personen sein, die es schwierig finden, im Unterricht teilnehmen zu können oder die Arbeitsaufgaben nicht verstehen. Lehrende müssen sich nicht immer auf solche ‚case pupils‘ fokussieren, aber es kann in der Planungsphase als wichtig hervorgehoben werden, auf bestimmte Lernende aus verschiedenen Gründen zu achten. Die Beobachtungen sollten immer unter Berücksichtigung auf die bereits etablierte Forschungsfrage gemacht werden. Es ist für die Beobachtenden keine Voraussetzung die Lernenden zu kennen.

### **2.7.2. Schritt 2 Durchführung der geplanten Unterrichtseinheit**

Die Rolle der beobachtenden Lehrenden ist, nicht-teilnehmende Forschende zu sein. Das bedeutet, dass sie nicht unterrichten oder den Lernenden helfen, sondern nur ‚ein zusätzliches Paar Augen und Ohren‘ in der Unterrichtseinheit sein sollen, die eine systematische Beobachtung machen. Wenn Lehrende sich so verhalten sollen, wird es vor allem wichtig, die

Lernenden auf so eine Situation vorzubereiten, damit sie sicher wissen, an welche Lehrperson sie sich wenden und wie sie sich verhalten sollen. Die Lehrenden dürfen trotzdem im Klassenzimmer herumgehen und ihre Beobachtungen schriftlich protokollieren. Bereits durch die Planung bekommen die Lehrenden eine Vorstellung von der wichtigen Rolle, die die Planung für eine strukturierte und zielbasierte Unterrichtseinheit hat. Die unterrichtende Lehrkraft soll dem Plan genauestens folgen. Nur wenn sie bemerkt, dass der Plan im Unterricht nicht funktioniert, darf sie das Programm spontan ändern und justieren. In dem Fall ist es wichtig, dass die Änderungen bei der Bearbeitung oder Evaluierung von der Lehrkraft begründet werden. Für die beobachtenden Lehrkräfte wird wichtig, die Ergebnisse der Änderungen zu registrieren, um sie bei der Bearbeitung zu besprechen. Um eine tiefere Analyse machen zu können, sind in *Lesson study* Videoaufnahmen möglich. Dies wird jedoch kaum durchgeführt.

### **2.7.3. Schritt 3 Bearbeitung der Unterrichtseinheit – Änderung und Erörterung**

Nach der Unterrichtseinheit kommen die Lehrkräfte zusammen, um die Unterrichtseinheit zu besprechen. Für eine effiziente bzw. detaillierte Besprechung braucht die Gruppe ein bis zwei Stunden Zeit. Die Diskussion kann folgenden Verlauf haben:

- 1) Die unterrichtende Lehrkraft evaluiert die Unterrichtseinheit mit dem Unterrichtsplan als Ausgangspunkt. Sie muss nach dem hier gewählten Beispiel einschätzen, inwieweit sie es geschafft hat oder nicht, die mündliche Aktivität der Lernenden zu erhöhen.
- 2) Alle Lehrkräfte der Gruppe können danach ihre Beobachtungen oder eventuelle Anmerkungen zur Unterrichtseinheit äußern. Hier wird auch die eigene Erfahrung wichtig, weil diese Vor- und Nachteile des Plans aufzeigen können. Darüber hinaus werden alle Anmerkungen diskutiert und Änderungen gemeinsam erarbeitet. Es könnte zum Beispiel der Fall sein, dass sich die Gruppe für eine wenig geeignete Vorgehensweise entschied, um das Lernziel zu erreichen. Einer der Gründe dafür könnte sein, dass die Lernenden anders reagierten als die Lehrenden erst vorhersagten.
- 3) Die Ergebnisse der Diskussion werden von dem Sitzungsleitenden zusammengefasst. Der Sitzungsleiter kann in manchen Fällen der Rektor bzw. die Rektorin einer Schule sein. Normalerweise ist es jedoch einer der Lehrenden von der Gruppe.

Die Besprechung nach der Unterrichtseinheit und die Schlussevaluierung ist offen, sodass alle Teilnehmenden ihre alle Argumente und Gedanken äußern können, um eine Verbesserung der Lernbedingungen für die Lernende als auch der Unterrichtspraxis zu erreichen. Die Ergebnisse der Besprechung und der Evaluierung sind allgemein für den Lehrberuf wichtig. Rückmeldungen können für andere Lehrenden auch nützlich sein (Morita, 2005).

#### **2.7.4. Schritt 4 Durchführung der zweiten Unterrichtseinheit nach dem bearbeiteten Plan**

Die Informationen, die sich aus der Besprechung nach der ersten Unterrichtseinheit ergeben, sind vor allem wichtig, um die Unterrichtspraxis durch eine zweite Unterrichtseinheit mit neuen Lernenden entwickeln zu können. Der Inhalt bzw. das Thema kann vor einer zweiten Unterrichtseinheit geändert werden, da die Lehrenden gemeinsam als Gruppe arbeiten, müssen sie sich immer über den Plan einig sein. Anschließend wird die zweite Unterrichtseinheit von einem anderen Lehrenden als zuvor gehalten, die sich nach dem bearbeiteten Plan verhält, während die übrigen Lehrenden die ‚Forschenden‘ sind.

#### **2.7.5. Schritt 5 Zusammenfassende Erörterung der Lernergebnisse**

In dieser zusammenfassenden Evaluierung kann die Lehrergruppe die gleichen Fragen wie bei der Bearbeitung nach der ersten Unterrichtseinheit stellen. Der Unterschied bei dieser Evaluierung ist aber, dass die Lehrenden jetzt zwei Unterrichtseinheiten vergleichen können, in der sie sich selbst fragen können, *Worin bestehen die Unterschiede? War die zweite Unterrichtseinheit besser; Schaffte der Lehrende die geplanten Ziele besser bzw. zu präsentieren und zu vermitteln?* Das Wichtigste dabei ist, dass die Lehrenden versuchen, alle Gründe der Ergebnisse festzulegen.

#### **2.7.6. Schritt 6 Veröffentlichung der Ergebnisse**

Im Nachhinein können die teilnehmenden Lehrenden einen Bericht schreiben und diesen veröffentlichen. Im Bericht beschreiben sie den Arbeitsprozess in Bezug auf die Ziele, die Ergebnisse und die Änderungen und in Bezug auf das, was sie im Laufe des Prozesses über die Lernenden und sich selbst als Lehrende gelernt haben. Dies ist nicht unbedingt erforderlich, sondern etwas, das gemacht werden kann.

### **2.8. Der Stand der Forschung**

Im Folgenden werde ich Teile vom Stand der Forschung zu *Lesson study* im norwegischen Kontext präsentieren. Kurz bevor ich auf die Forschung eingehe, als Ergänzung, stelle ich die

wichtigsten Befunde zu *Lesson study* in den Büchern *The Teaching Gap* (Siegler und Hiebert, 1999) und *Lesson study: A Handbook of Teacher-Led Instructional change* (Lewis, 2002) vor.

*Lesson study* ist ein wenig erforschtes Thema, sowohl in Norwegen als auch in anderen Ländern und das obwohl das Kompetenzentwicklungsmodell in Japan seit mehr als 140 Jahren existiert. Das internationale Interesse für *Lesson study* wurde vor allem mit dem Buch *The Teaching Gap* erweckt (Siegler und Hiebert, 1999). Das Buch stellt Videoanalysen von Unterricht in Japan, USA und Deutschland vor. Die Filme wurden in Verbindung mit (TIMMS) Videorecherche hergestellt. Das Ziel dieses Buches ist Leser davon zu überzeugen, dass, wenn das Lernen der Lernenden verbessert werden soll, gleichzeitig das Wissen und die Kompetenz der Lehrenden verbessert werden muss. Durch die Analysen von Videos entdeckten die Forscher, dass der Unterricht in Japan insofern anders als in anderen Ländern ist, als dass der japanische Unterricht viel stärker die Lernenden in den Blick nimmt. Japanische Lernende haben aktiver teilgenommen und ihre Vorkenntnisse kamen deutlicher zum Ausdruck. Dieser Unterschied legt darin begründet, Siegler und Hiebert zufolge, dass japanische Lehrende mit *Lesson study* viel mehr in Bezug auf die die Entwicklung der Lehrerkompetenzen zusammenarbeiteten als in Deutschland oder in den USA.

In ihrem Handbuch schreibt Cathrine Lewis über *Lesson study* in einem japanisch-amerikanischen Vergleich (2002). Sie sagt, dass „Lesson study provides a powerful mechanism for system wide improvement of education“. Weiter meint Lewis, dass *Lesson study* eine einfache Idee, aber ein komplexer Prozess ist (Lewis, 2002, S. 89). Dies begründet sie damit, dass man mit *Lesson study* nichts schnell ändern kann, sondern, dass es sich dabei um einen langsamen Prozess handelt, der vor allem den Unterricht verbessern und eine Schulkultur aufbauen sollte, die auf ständige Verbesserung fokussiert ist. Lewis behauptet, dass *Lesson study* das hat, was in Schulreformen fehle vor allem, weil durch die Entwicklung einer professionellen Kompetenz der Lehrkraft, eine effektive Weise erreicht sei, Lernen zu verbessern. Deshalb fragt sich Lewis unter Berücksichtigung des Ziels der Lehrenden, Unterricht zu verbessern, ob es eine bessere Methode gebe, als detailliert mit Kollegen über die Durchführung einer Unterrichtseinheit zu sprechen. Zur Integration von *Lesson study* in einen neuen Kontext, sagt Lewis, dass es sich mehr um eine Kopie eines pädagogischen Modells handelt, die von neuen Personen behandelt werden soll. Wenn *Lesson study* als Methode in einen neuen Kontext integriert werden soll, kann es von vielen als eine exotische Methode aus einem fremden Land zu betrachten werden. Wenn Lehrende gleichzeitig nicht genügend Zeit haben, ein neues Konzept auszuprobieren, kann die Implementierung des neuen Konzeptes problematisch

werden. Man könnte sich fragen, ob Schulen nicht schon genug Reformen bzw. Änderungen durchlebt haben und warum die Aufmerksamkeit zu *Lesson study* nach TIMMS so groß wurde. Laut Stiegler und Hiebert (1999) ist die Methode und Vorgehensweise von *Lesson study* viel effektiver als bisherige Schulreformen. Durch die Herstellung einer professionellen Kompetenz, die mit anderen geteilt werden kann, könnte es einfacher sein, das Lernen und seine Praxis zu verbessern. Lewis deutet in ihrem Handbuch darauf hin, dass dieser Umstand darin begründet liegt, dass man sich in *Lesson study* darauf fokussiert, *wie unterrichtet wird* und *wie man die Unterrichtspraxis verbessern kann* und nicht nur auf *das ‚Was‘* des Unterrichts bzw. auf die Inhalte des Unterrichts.

Wie bereits erwähnt, ist *Lesson study* im norwegischen Unterrichtskontext wenig erforscht. Die existierende Forschung in Norwegen zu *Lesson study*, bezieht sich vor allem auf Studien der Mathematik und Mathematikdidaktik. Engeland (2007) untersucht in ihrer Masterarbeit, welche Strategien Lernende in der fünften Stufe in der norwegischen Schule verwenden, um Multiplikationsaufgaben zu lösen. Sie wollte mit ihrer Studie herausfinden, wie *Lesson study* in der norwegischen Schule bzw. in der norwegischen Schulkultur integriert werden konnte und wie *Lesson study* im norwegischen Schulkontext funktionieren würde. In der Arbeit fokussierte sie dabei Lösungsstrategien und Fehler, die unter den Lernenden wiederholt auftraten. unter Arbeit bei Multiplikationsaufgaben und auf welche Strategien sie zurückgreifen könnten, um Fehler zu vermeiden. Darüber hinaus wollte sie untersuchen, wie *Lesson study* in der norwegischen Grundschule organisiert werden konnte. Einige ihre Befunde zeigen, dass es mehrere Lösungsvarianten sowie Fehler in Bezug auf Multiplikationsaufgaben unter den Lernenden gab, und dass diese Befunde sich mit früheren Ergebnissen aus Forschungen übereinstimmten. Engeland meint, die Tendenz zu sehen, dass wenn die Lehrkraft darauf vorbereitet war, die Fehler der Lernenden zu erkennen, diese weniger Fehler weniger machen, als wenn die Lehrkraft nicht vorbereitet war. Die Befunde aus der Untersuchung deuten also darauf hin, dass die Ergebnisse der Lernenden umso besser sind, desto besser eine Unterrichtsreihe geplant ist und die Lehrkraft vorbereitet ist.

Durch die Befunde argumentiert Engeland, dass *Lesson study* für eine solche Arbeit ein geeignetes Werkzeug sein könnte, und dass *Lesson study* Entwicklungspotenzial in der norwegischen Grundschule haben könne. Engeland ist mit anderen Wörtern der Meinung, dass *Lesson study* ein positives Potenzial besitze, sowohl für die Entwicklung unter Lehrende als auch für die Lernergebnisse in Norwegen und in einem norwegischen Schulkontext haben könne. Weil man eine Methode nicht direkt kopieren kann, sagt sie dazu auch, dass man bei

Integrierung einer Methode bzw. eines Modells darauf aufpassen müsse, die Methode zu seiner eigenen zu machen, sodass die Methode oder das Modell in den neuen Kontext passt. Ein Modell zu seinem eigenen zu machen, hebt sie als wichtig hervor, weil es zwischen Ländern und Schulkulturen weltweit immer Unterschiede gibt, die bei neuen Reformen oder bei Implementierungen von bereits existierenden pädagogischen Modellen berücksichtigt werden müssen.

Neben Mathematik und Mathematikdidaktik ist in Norwegen *Lesson study* in der Lehrerbildung erforscht. Die meisten dieser Studien berichten positiv über *Lesson study*. Im Artikel von Bjuland und Mosvold (2015) wird hingegen ein Fall untersucht, *Lesson study* in der norwegischen Lehrerbildung zu integrieren. Die Autoren analysieren im Artikel eine Gruppe von Mathematiklehramtsstudierenden in Norwegen, die die Implementierung von *Lesson study* problematisch fanden. Analysen von Gruppeninterviews, Beratungen und Unterricht zeigen, dass die Studierenden von vielen zentralen und wichtigen Aspekten von *Lesson study* abwichen. Unter anderem formulierten die Lehramtsstudierenden für ihre ‚Forschungsstunde‘ keine Forschungsfrage und sie planten die Beobachtung nicht detailliert genug, sodass sie wussten, worauf sie sich fokussieren sollten. Neben der Beobachtung fokussierten die Studierenden weder auf ihr eigenes Lernergebnis als Lehrkräfte noch das Lernergebnis der Lernenden. Außerdem wurde die Unterrichtseinheit so organisiert, dass es nicht möglich war, die Lernergebnisse der Lernenden zu beleuchten.

Im Artikel “The challenge of transforming a global idea into local practice“ (2016) präsentieren Grimsæth und Hallås einige Herausforderungen damit, *Lesson study* in den norwegischen Schulkontext zu integrieren. Der Ausgangspunkt des Artikels ist ein Projekt mit *Lesson study*, das in einer norwegischen Schule ausprobiert wurde. Die Autorinnen argumentieren dafür, dass es möglich sei, *Lesson study* aus einer globalen in eine lokale Ebene zu transformieren. Sie sind auch wie Engeland der Meinung, dass die Methode im norwegischen Schulkontext verwendbar sei, vor allem, weil nationale Schul- oder Bildungssystemen weltweit von anderen pädagogischen Modellen beeinflusst werden. Weiter argumentieren die Autorinnen dafür, dass es in der Schule immer gut sein könnte, Unterrichtsmethoden oder Arbeitsweisen aus anderen Ländern auszuprobieren. Gleichzeitig sagen sie, dass man bei Integrierung eines neuen Modells beachten müsse, dass man immer von der Grundidee irgendwie abweicht, weil das implementierte Modell in das nationale Schulsystem und in die lokale Schulkultur passen sollte.

Grimsæth und Hallås verwenden den aus sozialwissenschaftlicher Forschung stammenden Begriff ‚glocal‘, womit sie meinen, dass man ein globales pädagogisches Modell und eine lokale Schulstruktur zusammensetzen müsse. Sie unterstreichen, dass es bereits bekannt ist, dass Schulen und Länder Methoden leihen, weil sie denken, dass sie ihr Schulsystem verbessern werden, aber unterstreichen auch, dass Schulreformen an sich alleine nichts daran ändern können, was tatsächlich im Klassenraum passiert und dass es eher wertvoller sei, ein eigenes System oder die eigene Unterrichtspraxis zu erforschen und zu entwickeln.

Im Artikel von Janne Fauskanger (2017) bestätigte die Autorin, dass sich *Lesson study* schnell außerhalb Japans verbreitet hatte, aber, dass zentrale Aspekte der Methode in andere bzw. in nationale oder lokale Schulkontexte nicht übertragen wurden. Sie sagt, dass es um die Kultur der Zusammenarbeit unter Lehrenden geht und dass neue Arbeitsweisen oder Annäherungen, hier unter *Lesson study*, darum dem lokalen Kontext angepasst werden müsse, sodass man die Grundidee der Methode nicht verliert. Fauskanger untersucht auf welche Herausforderungen bzw. Möglichkeiten Lehrende in Norwegen trafen, die die *Lesson study* zum ersten Mal verwendet haben. Diese Untersuchung basiert auf schriftliche Rückmeldungen von Lehrkräften aus vier Schulen (Stufen 8-10) in Norwegen, die *Lesson study* ausprobierten (Fauskanger, 2017).

Von den Rückmeldungen der Lehrenden zu *Lesson study* ist zu lesen, dass sie sowohl Vor- und Nachteile in der Methode sehen (ebd.). Insgesamt haben 48 erfahrene Lehrkräfte schriftlich Rückmeldung gegeben. Die Vorteile mit *Lesson study*, wie sie von den Lehrkräften beschrieben sind, können darauf hindeuten, dass die Methode Lehrende größere Möglichkeiten geben kann, eine professionelle Lerngemeinschaft zu entwickeln, die die Planung eines Unterrichts und die Beobachtung des Lernens im Klassenraum verbessern sollen (ebd.). Die Lehrenden, die *Lesson study* positiv gegenüber eingestellt sind, haben geäußert und hervorgehoben, dass sie die Gelegenheit bekommen, von Kollegen zu lernen.

Unter anderem haben sich neun der Lehrenden zu konkreten Beispielen von Unterrichtsaspekten äußert, wo sie eine Entwicklung mit Kollegen sehen. Einige der konkreten Rückmeldungen waren, dass alle Lehrenden ihre eigene Unterrichtsmethode finden wollten, und dass die Reflektion während der Planung und der Bearbeitung große Bedeutung für sie hätte und dass sie außerdem viel davon gelernt hätten. Mehr als die Hälfte der Lehrenden ist der Meinung, dass *Lesson study* dazu beiträgt, dass das Lernen unter Kollegen entwickelt wird und, dass die gemeinsame Planung wertvoll ist, vor allem, weil sie so detailliert sei.

42 der Lehrenden heben von dem *Lesson study*-Projekt die Bedeutung der Beobachtung hervor. Zwei Lehrkräfte behaupten, dass sie ihre eigene Klasse nach Durchführung von *Lesson study* besser kennengelernt haben, und dass sie es gut finden, dass Kollegen Elemente beobachtet haben, die sie sonst nicht bemerkt hätten. 45 von 48 der gefragten Lehrkräfte, meint es sei lehrreich, an einem *Lesson study*-Zyklus teilzunehmen. Obwohl viele der Lehrkräfte Zusammenarbeit als etwas Positives hervorheben, sagen 19 von denen, dass es herausfordernd war, mit weniger motivierten Kollegen zu arbeiten. Für Zusammenarbeit ist Motivation wichtig und zehn Lehrende beantworteten, dass nicht alle für diesen Typ von Arbeit motiviert waren.

Im Folgenden beleuchte und bespreche ich Herausforderungen, die damit verbunden sind, *Lesson study* in den norwegischen Kontext zu integrieren.

Unterstützung und Hilfe von der Schulleitung ist notwendig um *Lesson study* in einem hektischen Schulalltag durchführen zu können. Engeland (2007) hat in ihrer Untersuchung sowohl Vorteile als auch Herausforderungen gefunden, *Lesson study* in der norwegischen Grundschule zu etablieren. Eine Voraussetzung dafür, dass die Lernenden gut lernen und kommunizieren können, ist, wie bereits erwähnt, dass die Lehrkraft eine gute Kompetenz besitzt. Davon ausgehend meint sie, dass *Lesson study* ein großes Potenzial hat, die Kompetenz der Lehrende zu entwickeln: Durch Diskussionen werden Lehrende lernen und ihre eigene Praxis verbessert sich.

Im zweiten Teil ihres Artikels präsentieren Grimsæth und Hallås (2016) Herausforderungen und Merkmale, die nach dem Ausprobieren von *Lesson study* festgelegt wurden. Zunächst wird hervorgehoben, dass direkte Beobachtung ein gutes Werkzeug für die Entwicklung eigener Unterrichtspraxis sei. In Bezug auf Entwicklung bzw. Professionalisierung einer Lehrkraft wird weiter festgestellt, dass es auch schwierig sein kann, Unterstützung von externen Fachpersonen oder Experten zu bekommen. Ein Modell muss für den aktuellen Kontext gesehen werden, weil soziale und kulturelle Faktoren eine entscheidende Wirkung auf den Implementierungsprozess haben können. Die japanischen und die norwegischen Schulkulturen bzw. die Schulsysteme sind unterschiedlich aufgebaut und haben eine unterschiedliche Vorgehensweise. Als Beispiel treffen sich Kollegen in Norwegen sehr selten, und wenn sie einander treffen ist es, eher entweder um Stundenpläne zu machen oder um Veranstaltungen zu organisieren.

Deshalb setzen die Autorinnen die Kollegenzusammenarbeit im Hinblick auf die soziale Interaktion und auf die Gruppendynamik, weil die Zusammenarbeit in Norwegen nicht so

detailliert und reflektiert wie in Japan sei. Diskussionen in Norwegen seien mehr eine Auflistung von Fakten statt über Unterrichtspraxis zu sprechen oder mit diesen zu experimentieren. Meinungen und Haltungen zu Rückmeldung und konstruktive Kritik seien in Norwegen anstrengender. Die Autorinnen sind der Meinung, dass es möglich sei, *Lesson study* in den norwegischen Schulkontext zu integrieren, aber, dass es aus diesen Gründen viel Zeit dauern würde. Obwohl *Lesson study* zum Kontext angepasst werden muss, kann die Methode die geeignete sein, weil kontinuierliche Entwicklung bzw. Änderung unterstützt.

Was die Herausforderungen, *Lesson study* im norwegischen Schulkontext durchzuführen, angeht, zeigt die Untersuchung von Fauskanger (2017), dass nur eine Lehrkraft der 48 gefragten Lehrenden meint, dass *Lesson study* keine Probleme beinhaltet. Die wichtigsten gefundenen Herausforderungen in Bezug auf *Lesson study* sind in Fauskangers Untersuchung erstens die zeitlichen Aspekte der Durchführung, zweitens dass, manche die Methode zu künstlich finden und drittens, dass viele der Lehrkräfte es herausfordernd finden, zusammen mit Kollegen zusammenzuarbeiten. Letztlich finden Lehrende die Beobachtung schwierig, vor allem, dass sie von anderen beobachtet werden müssen.

Viele der Lehrkräfte heben Zeit als Problem hervor, weil der Lehreralltag bereits hektisch ist. Vor allem wird Zeit im Zusammenhang mit der Planungsphase gesetzt. Viele der Lehrenden meinen, dass die Planung Zeit dauern würde und dass *Lesson study* schnell eher als eine Pflicht statt als eine Entwicklungsmöglichkeit verstanden wird. Dies kann damit zusammenhängen, dass man in Norwegen der Planung im Alltag nicht viel Zeit widmet, und wie Grimsæth und Hallås (2016) es sagen, geht es in der Planung im norwegischen Schulkontext meist um allgemeine Sachen, z.B. eine Schulveranstaltung,

Dies könnte darin begründet liegen, dass viele der gefragten Lehrkräfte in der Studie von Fauskanger, die Diskussion über Aufgaben der Unterrichtseinheit nicht so wichtig finden. Sieben der Lehrenden behaupten, dass *Lesson study* eine künstliche Situation sei. Dass man von der Grundidee so abweicht, dass es nicht länger ‚echt‘ wirkt, wird auch von Grimsæth und Hallås (2016) unterstützt. Weil die Methode im lokalen Kontext angepasst werden muss, ist es wahrscheinlich nicht so ungewöhnlich, dass einige der Lehrenden es künstlich findet. Ihre Rückmeldungen dazu basieren hauptsächlich auf Beobachtungen im Klassenraum. 19 der Lehrenden sagen, dass sie es unangenehm fanden, beobachtet zu werden und dass dies stressig wurde.

Wie Munthe, Helge und Bjuland (2015) unterstreichen, ist die Beobachtung ganz wichtig zu planen. Wenn eine Lehrergruppe es nicht macht, ist die Gefahr, dass die Lernerorientierung vergessen wird. Fauskanger hätte das die Folge, dass man es als unangenehm empfindet, beobachtet zu werden. Dies deutet darauf hin, dass der Unterricht im norwegischen Schulzusammenhang hauptsächlich individuell verläuft. Weil Lehrende in Norwegen viel Freiheit und wenig gebundene Zeit für Planung oder Kollegengespräche haben, meint sie, dass es schwierig sein könnte, genügend Zeit für einen *Lesson study*-Zyklus zu finden. Außerdem sagt sie, dass die Freiheit der Lehrenden, auf die die Arbeitssituation der Lehrenden in Norwegen basiert, Teilnahme in einem *Lesson study*-Zyklus verhindern könne.

Aus diesen Gründen ist wichtig, dass für sich um die Planung, die viel Zeit verlangt, die Schulleitung kümmert, in dem sie dafür sorgt, dass sich *Lesson study* durchführen lässt. Die Wichtigkeit der Unterstützung bzw. des Verständnisses der Leitung wird auch von Munthe, Helge und Bjuland (2015) für die Realisierbarkeit ein solches Projektes hervorgehoben. Einer der interessantesten Rückmeldungen der Lehrenden in Fauskangers Untersuchung ist, dass die norwegischen Lehrenden nichts Neues von *Lesson study* gelernt hätten. Hauptsächlich bezog das neue sich auf den Zeitaspekt. Sie meinen, dass die Form der Planung im täglichen Unterricht nicht reinpassen würde, weil man zu viel Zeit für Planung und Evaluierung benötigt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die hauptsächlichlichen Herausforderungen in *Lesson study* – dieser Untersuchung zufolge – zeitbezogen sind, aber auch, dass der Prozess der Beobachtung *Lesson study* herausfordernd durchzuführen macht. Deshalb empfiehlt Fauskanger, dass, falls *Lesson study* im norwegischen Schulkontext integriert werden sollte, Wege zu finden, die die Zeitmangeln vermeiden können. Inwieweit die Arbeitssituation für Lehrende in Norwegen (Individualismus, Freiheit) einer professionellen Kompetenzentwicklung nach *Lesson study* entgegenspricht, ist an dieser Stelle schwierig zu sagen. Trotzdem, ist es wichtig, dies zu diskutieren, um feststellen zu können, welche Kompetenzentwicklungsformen in Norwegen und im norwegischen Schulkontext geeignet sind.

## **2.9. Zusammenfassung des Kapitels**

In diesem Kapitel wurden die theoretischen Grundlagen meiner Studie präsentiert. Erst wurde die Lehrerrolle, die nötigen Kompetenzen eines Deutschlehrenden und der forschende Lehrende erörtert. Darüber hinaus wurden das Schulsystem und die Lehrerausbildung in Norwegen beschrieben. Im zweiten Teil stellte ich *Lesson study* detailliert vor, indem ich Teile von dem Stand der Forschung zu *Lesson study* präsentierte. Am Ende des Kapitels wurden kritische Merkmale über die Implementierung von *Lesson study* besprochen.

## **Kapitel 3: METHODE**

### **3.1. Einleitung**

In diesem Kapitel werde ich meine methodischen Vorgehensweisen der vorliegenden Studie darstellen und erörtern. Hier wird erstens meine Methodenwahl erklärt und die Forschungsfragen dieser Arbeit vorgestellt. Anschließend stelle ich die Teilnehmenden des Projektes vor. Danach wird die Vorgehensweise der Datenerhebung beschrieben.

### **3.2. Zur Methodenwahl**

In qualitativen Studien geht es vor allem darum, Einsichten in soziale Phänomene zu bekommen, wie sie von Personen verstanden werden. Dies wird mithilfe von Beobachtungen, Gesprächen oder Interviews ermittelt (Thagaard, 2002, S. 11). Diese Studie untersucht, mithilfe von Beobachtungen und qualitativen Interviews, das Potenzial der Forschungsmethode und Arbeitsweise *Lesson study* als Werkzeug für die Zusammenarbeit unter Lehrenden und für die Professionalisierung des Fremdsprachenlehrberufes.

Die qualitative Forschung ist offen. Sie hat eine flexible Vorgehensweise und bezieht sich normalerweise auf eine kleine Anzahl von Untersuchungsteilnehmenden. Die qualitative Methode ist von einem direkten Kontakt zwischen dem Forschenden und der Interviewperson geprägt. Während die quantitative Methode sich auf eine Statistik bezieht, lässt sich mit einer qualitativen Methode eine tiefere Analyse von Einzelheiten machen (Thagaard, 2002, S. 16). Qualitative Methoden sollen unter anderem Prozesse und Meinungen beleuchten, was mithilfe einer Analyse von Zahlen in Tabellen nicht möglich ist. In den qualitativen Annäherungen geht es um Prozesse, die in ihrem Kontext verstanden bzw. interpretiert werden sollen (ebd.). Das Charakteristische für die qualitative Forschung ist es herauszufinden, wie die Wirklichkeit von den Interviewpersonen verstanden wird. Deshalb verwendet der Forschende häufig die Methode der Beobachtung oder des Interviews (ebd.). In der quantitativen Forschung ist der Abstand größer und man bekommt keine ausführlichen Äußerungen von den Untersuchungspersonen während einer Untersuchung. Obwohl qualitative Daten textlich ausgedrückt werden, ist es wichtig hinzufügen, dass man in einer qualitativen Studie auch Zahlen ermitteln kann, ohne dass die Studie quantitativ wird. Weil die Methoden verschiedene Typen von Daten produzieren, ist es üblich, sie in Forschungsprojekten zu kombinieren. Dies nennt man Triangulierung.

Wie bereits erwähnt, untersucht diese Arbeit das Potenzial der Methode *Lesson study* als Werkzeug für die Zusammenarbeit unter Lehrenden und für die Professionalisierung des Fremdsprachenlehrerberufes. Mithilfe qualitativer Interviews mit Tonbandaufnahmen und Beobachtungen von Unterrichtsplanung, zwei Unterrichtseinheiten und Unterrichtsevaluierung, ebenfalls mit Tonbandaufnahme, untersuche ich genauer, inwieweit *Lesson study* aus der Sicht der Deutschlehrenden und Deutschlehrerstudierenden eine kompetenzentwickelnde Forschungsmethode und Arbeitsweise für sie als Lehrende und ihre Unterrichtspraxis sein kann.

Bisher ist *Lesson study* ein wenig erforschtes Thema im norwegischen Kontext. Diese Arbeit wird, nach meinem Wissen, außerdem die erste wissenschaftliche Arbeit sein, die die Verwendung von *Lesson study* bei Fremdsprachenlehrenden und -studierenden untersucht. Mit diesem Forschungsthema erhoffe ich mir, mit der Wahl der qualitativen Methode in Form von Beobachtungen und Interviews, neue Einsichten in das Forschungsgebiet gewinnen zu können. Ferner hoffe ich, dass Fremdsprachenlehrende oder andere, z.B. Studierende die Erkenntnisse dieser Studie benutzen werden, um sich selbst und ihre Unterrichtspraxis zu entwickeln. Eine quantitative Erhebung zu dieser Studie hätte eine größere Anzahl an Personen gefordert. Außerdem würde eine Statistik meine Forschungsfragen kaum beantworten können, weil ich hauptsächlich eigene Haltungen und Meinungen der Untersuchungsteilnehmenden untersuchen möchte.

### **3.3. Die Forschungsfragen**

Als Ausgangspunkt für meine Arbeit, habe ich die folgenden Forschungsfragen formuliert:

- 1) Wie finden die Deutschlehrerstudierenden und Deutschlehrenden *Lesson study* als Werkzeug, um sich selbst als Deutschlehrende zu entwickeln?
- 2) Wie finden die Deutschlehrerstudierenden und die Deutschlehrenden *Lesson study* als Werkzeug, um die eigene Unterrichtspraxis zu entwickeln?
- 3) Inwieweit verwenden die Deutschlehrerstudierenden Forschungsliteratur oder bereits existierende Unterrichtspläne bei der Planung der Unterrichtseinheiten?
- 4) Inwieweit verwenden die Deutschlehrerstudierenden eigene Lehr- und Lernerfahrungen bei der Planung der Unterrichtseinheiten?

Mithilfe von diesen Forschungsfragen wollte ich durch Interviews Haltungen und Meinungen zu *Lesson study* unter Deutschlehrenden und Deutschlehrenden beleuchten, um herauszufinden, ob *Lesson study* Entwicklungspotenzial für Deutschlehrende bzw. für Deutschlehrerstudierende sowie auch für den schulischen Deutschunterricht in Norwegen sein kann. Die Forschungsfragen (3) und (4) bezogen sich hauptsächlich auf die Beobachtung von der Gruppendiskussion unter den Studierenden. Mithilfe von diesen Fragen wollte ich beleuchten, erstens inwieweit die Studierenden sich während der Planung der Unterrichtseinheiten auf Forschungsliteratur oder existierende Unterrichtspläne gestützt haben, und zweitens, inwieweit sie ihre eigenen Erfahrungen bei der Planung verwendeten. Wie im Theoriekapitel gezeigt wurde, stützen sich Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit selten auf Forschungsliteratur auf. Deshalb fand ich das interessant zu erforschen, inwieweit das auch der Fall bei der Planung der Deutschlehrerstudieren wurde.

Obwohl ich in dieser Arbeit sowohl Unterrichtsplanung als auch zwei Unterrichtseinheiten und Unterrichtsvaluierung beobachtet und aufgenommen habe, konnte ich die ganze Datei, im Rahmen dieser Arbeit nicht vollständig behandeln. Deshalb begrenzte ich mich auf die qualitativen Interviews und die Beobachtung von der Gruppendiskussion bzw. von der Planung.

### **3.4. Die Teilnehmenden**

In dieser Studie wollte ich, wie bereits erwähnt, die Einstellungen der Deutschlehrerstudierenden sowie die ihrer Betreuer in der Schule zur Verwendung von *Lesson study* erörtern. Von daher benötigte ich Teilnehmende aus dem universitären Deutsch Lehrerstudium sowie erfahrene Deutschlehrende. Ich habe mich für Studierende des Studiums PPU (siehe Theorie, S.10) entschieden, weil sie bald als Lehrende arbeiten werden. Es war auch interessant zu untersuchen, welche Annäherungen und Einstellungen sie als Lehrende mit ganz wenig Unterrichtserfahrung zu *Lesson study* hatten.

#### **3.4.1. Die Studierenden**

Im Laufe eines Studienjahres belegten drei Deutschlehrerstudierende das Studienprogramm PPU, ein Studienprogramm, das für die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe qualifiziert (siehe Theorie, S.10.). Die Studierenden haben zwei oder mehrere Unterrichtsfächer. Deutsch wurde dabei, entweder als Haupt-oder Nebenfach belegt.

Die Studentin *Kari*<sup>2</sup> hat Deutsch als Nebenfach. Mit Nebenfach ist das zweite Fach ihres Studiums gemeint, das sie ein Jahr studiert hat und mit 60 Studienpunkte an einer Universität in Norwegen abgeschlossen hat. Das Hauptfach ist das Vertiefungsfach des Studiums, d.h., dass man mindestens 90 Studienpunkte in diesem Fach belegen muss. *Kari* ist direkt nach dem Bachelorstudium in das PPU-Studium gegangen und unterrichtet zum ersten Mal Deutsch in der Schule. Nach PPU möchte sie direkt in der Schule und an einem Gymnasium arbeiten.

*Ulla* hat Deutsch als Hauptfach. Sie ist direkt nach dem Bachelorprogramm für Deutsch in PPU gegangen. Sie hatte Unterrichtserfahrung bevor sie mit PPU anfang. Für zwei Jahre arbeitete sie als Vertretung an einer Schule in Norwegen für die Klassenstufen 8-10. Dort hat sie unterschiedliche Schulfächer unterrichtet, u.a. Deutsch. Sie möchte auch nach dem Studium in der Schule arbeiten. Sie hofft wieder auf eine Stellung für die Stufen 8-10.

*Emma* hat Deutsch als Hauptfach. Sie kam von einem Masterprogramm in das PPU-Studium. Statt ihre Masterarbeit zu schreiben, hat sie sich entschieden, eine Pause zu machen und das PPU-Studium zu belegen, um als Lehrerin arbeiten zu können. Früher arbeitete sie ab und zu als Vertretung an einer Schule in Norwegen für die Stufen 8-10, in der sie unterschiedliche Fächer unterrichtete, u.a. Deutsch. Nach dem Studium möchte sie wieder in die Schule und hofft auf eine Anstellung für die Klassenstufen 8-10.

### **3.4.2. Die Lehrenden**

Da die drei Studentinnen auch zwei Praktika während des Schuljahres bzw. des PPU-Studiums durchführen mussten, habe ich mich auch an ihre Betreuende gewandt, um mein Projekt an den Praktikumsschulen durchführen zu dürfen<sup>3</sup>. Sie sind zwei erfahrene Deutschlehrende in der norwegischen gymnasialen Oberstufe, die auch als Betreuer für Lehrerstudierenden während ihrer Praktikumszeit fungieren. Sie arbeiten an zwei verschiedenen Schulen. *Sigrid* arbeitet an einem Gymnasium und unterrichtet seit mehr als 35 Jahren Deutsch in der norwegischen Schule. *Anna* arbeitet mehr als 40 Jahre als Lehrerin. Sie unterrichtet mehrere Schulfächer und seit 37 Jahren Deutsch am Gymnasium (Stufen 11-13).

---

<sup>2</sup> Um die Anonymität der Teilnehmenden zu sichern sind alle Namen dieser Studie durch die Pseudonymen *Kari*, *Ulla*, *Emma*, *Anna* und *Sigrid* ersetzt.

<sup>3</sup> Wenn ich über *Kari*, *Ulla* und *Emma* schreibe, verwende ich allgemein *Studierende/Studierenden* als geschlechtsneutrale Form. Nur wenn ich über sie als Einzelpersonen schreibe, verwende ich die feminine Form *Studentin/Studentinnen*.

### **3.5.Ethische Überlegungen**

Wenn man die eigenen methodischen Herangehensweisen präsentiert, kann es schwierig sein, die Untersuchungsteilnehmenden ausreichend zu anonymisieren. Eine wichtige ethische Verantwortung liegt daher beim Forschenden. Es sollen keine Informationen publiziert werden, durch die Untersuchungsteilnehmende erkennbar werden könnten (Thagaard, 2002, S. 19). Alle Teilnehmenden dieser Studie erhielten ausführliche Informationen, in denen die Wichtigkeit ihre Anonymität unterstrichen wurde. Im Voraus wurden Informationsbriefe, sowohl an die Lehrenden, an die Lernenden als auch an die Studierenden herausgeschickt. Dies wird im Unterkapitel *Die Vorbereitungsphase* (vgl. Pkt. 3.5.2.) weiter besprochen. Wenn man eine qualitative Studie macht und mit Menschen zu tun hat, sind alle Informationen wichtig, aber vor allem waren die Informationsbriefe an die Lernenden von hoher Bedeutung, weil sie noch nicht volljährig sind. In Forschungsprojekten können Minderjährige selbstverständlich nicht wie Erwachsene behandelt werden. In diesem Fall waren die Lernenden aber älter als 16 Jahre alt und deshalb benötigte ich, der NSD (Norwegische sozialwissenschaftliche Datendienst) zufolge, nicht die Erlaubnis von ihren Eltern. Eine mündliche bzw. schriftliche Zustimmung von der Lernenden reichte aus.

#### **3.5.1. Registrierung des Projektes**

Im Oktober 2016 registrierte ich meine Studie in dem norwegischen sozialwissenschaftlichen Datendienst (NSD). Dort präsentierte ich meine Studie und die dazugehörige Vorgehensweise. Dazu wurden sowohl Entwürfe zu den Interviews als auch die Informationsbriefe hochgeladen. Im November 2016 hat mich der Datendienst telefonisch kontaktiert. In den Informationsbriefen an die Studierenden, die Lehrenden und die Lernenden, schrieb ich in der Beschreibung in Bezug auf die Behandlung der eingesammelten Daten zunächst, dass diese gelöscht werden, nachdem diese Arbeit abgegeben ist. Weil *Lesson study* im Bereich Fremdsprachen wenig erforscht ist, wurde mir aber von NSD geraten, anonymisierte Daten, vgl. die Transkription, nach dem Projektschluss zu behalten. Für weitere Forschungen würde es sich lohnen, die Daten zu behalten, vor allem, wenn wichtige Ergebnisse der Studie erscheinen sollten. Deshalb schreibe ich erneut noch einen Informationsbrief an die Studierenden, die Lehrenden und die Lernenden und schickte diesen elektronisch an sie. Im Brief informierte ich darüber, dass ich die eingesammelten Daten gerne behalten wollte, aber falls ein oder mehrere etwas dagegen hätte, konnten sie mich telefonisch oder elektronisch kontaktieren (siehe Anhang). Niemand hat Einspruch erhoben. Folglich wurde auch dieser

Informationsbrief dem Antrag im NSD hinzugefügt. Ende Dezember 2016 wurde meine Bewerbung geprüft und das Forschungsprojekt zugelassen.

### **3.5.2. Die Vorbereitungsphase**

Meine Betreuerin ist auch die Verantwortliche für die deutsche Fachdidaktik an der Universität Bergen. Deshalb war es einfach die Teilnehmenden zu erreichen. Am Semesteranfang im August 2016, als sie die Studierenden zum ersten Mal traf, informierte sie diese über meine Studie und, dass dafür Untersuchungsteilnehmende gesucht wurden. Der nächste Schritt war, wie bereits erwähnt, ein einleitender Informationsbrief an die PPU-Studierenden zu schreiben. Der Brief enthielt eine kurze Präsentation der Ziele der Studie und die Frage, ob Interesse bestände, an meiner Studie teilzunehmen.

Die Studierenden waren zu der Teilnahme an der Studie bereit und ich konnte mit meinen Vorbereitungen anfangen. Nach der mündlichen Zustimmung der Studierenden, habe ich einen ausführlicheren Informationsbrief an die Studierenden, sowie an die Lehrenden und die Lernenden geschrieben. Die Studierenden und ich mussten auf eine Rückmeldung der Lehrenden und der Lernenden bzw. der Schulen warten, ehe wir wussten, an welchen Praktikumsschulen wir das Projekt umsetzen durften. Im September 2016 erfuhr ich von den Teilnehmenden Schulen. Dann wurden auch die Informationsbriefe der Lehrenden und der Lernenden elektronisch an die Betreuer der Studierenden weitergeleitet. In der gleichen E-Mail wurde die Vorgehensweise der Datenerhebung kurz dargestellt und es wurde vorgeschlagen, dass die Studierenden die *Lesson study*-Einheiten in der Woche nach den Herbstferien durchführen sollten. Die beide Lehrenden haben mich in kurzer Zeit nach der Informationsmail kontaktiert und zugestimmt, an der Studie teilzunehmen.

### **3.6. Der Ablauf der Datenerhebung**

In den folgenden Teilkapiteln gehe ich auf die Durchführung der Datenerhebung näher ein. Hier werden die verschiedenen Teile der Beobachtung für sich behandelt und anschließend wird die Durchführung der Interviews beschrieben. Die Beobachtung wurde innerhalb von einer Woche gemacht, während die Interviews innerhalb von zwei Wochen gemacht wurden (Siehe Tabelle 1).

Die Beobachtungen wurden absichtlich vor den Interviews durchgeführt, um zu versuchen, das Verhalten der Untersuchungsteilnehmenden im Unterricht so authentisch wie möglich wahrnehmen zu können. Das erste Studenten-Interview fand am Tag nach der zweiten

Unterrichtseinheit statt. Die zwei anderen wurden in der Woche danach durchgeführt. Weil die Studierenden an zwei verschiedenen Schulen waren und vielfache andere Aufgaben zu erledigen hatten, mussten die Interviews zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt werden. Das Gleiche gilt für die Lehrerinterviews – eins wurde in der gleichen Woche der Beobachtungen durchgeführt, während das zweite in der Woche danach gemacht wurde. Die Reihenfolge der Interviews hatte keine praktische Bedeutung für meine Studie, aber diese Reihenfolge gab den Teilnehmenden ein bisschen Zeit über die Unterrichtseinheiten nachzudenken, bevor sie über die Arbeitsweise befragt wurden. Außerdem war es mir ganz wichtig durch die Interviews zu erfahren, welche Gedanken sie sich über die gemeinsame Planung und die Bearbeitung machten und auch, was die Deutschlehrenden mit ihrer Erfahrung über Zusammenarbeit zwischen Kollegen denken, nachdem sie *Lesson study* beobachtet haben. In der Tabelle ist die Vorgehensweise der Datenerhebung chronologisch zu sehen.

	<b>Was</b>	<b>Methode</b>	<b>Die Rolle des Forschers</b>
1	Planung der zwei Unterrichtseinheiten unter den Studierenden	Beobachtung und Tonbandaufnahme	nicht-teilnehmender Beobachter
2	Unterrichtseinheit 1	Beobachtung und Tonbandaufnahme	nicht-teilnehmender Beobachter
3	Zwischenevaluierung vor Unterrichtseinheit 2 unter den Studierenden	Beobachtung und Tonbandaufnahme	nicht-teilnehmender Beobachter
4	Unterrichtseinheit 2	Beobachtung und Tonbandaufnahme	nicht-teilnehmender Beobachter

5	Schlussevaluierung unter den Studierenden	Beobachtung und Tonbandaufnahme	nicht-teilnehmender Beobachter
6	Interviews mit den Studierenden und den Lehrenden	Qualitatives Interview und Tonbandaufnahme	Teilnehmender Beobachter

**Tabelle 1: Der Ablauf der Datenerhebung**

### 3.6.1. Beobachtung

Wenn die Beobachtung und qualitative Interviews als Methode in einer Studie verwendet werden geht es, wie bereits erwähnt, darum, soziale Phänomene zu verstehen. Dann ist es wichtig, dass der Forschende und die Untersuchungsteilnehmenden eine gute Beziehung etablieren. Bei einer Beobachtung besteht aber die Gefahr, dass Untersuchungsteilnehmende ihr Verhalten verändern können, weil sie eben beobachtet werden. Mit anderen Worten gesagt, ist es für die Untersuchungsteilnehmenden möglich, den Prozess zu beeinflussen, wobei sie versuchen, einen guten Eindruck auf den Beobachtenden zu machen. Daher muss eine Beobachtung von den Beobachtenden von Anfang an gut geplant werden und der Forschende muss sich seiner eigenen Rolle bewusst sein. Hauptsächlich wird zwischen dem direkten und dem nicht-direkten Beobachtenden unterschieden. Bei einer nicht-direkten Beobachtung ist der Forschende ein Außenstehender. Er sitzt im Hintergrund und beobachtet. Hier besteht aber wieder die Gefahr, dass die Untersuchungsteilnehmenden sich anders als sonst benehmen werden, daher ist es wichtig, dass der Forschende versucht, so wenig wie möglich die Situation zu beeinflussen. Die Verwendung eines Tonbands während der Beobachtung erleichterte es, Details während des Prozesses zu registrieren. Auch hatte ich schriftliche Notizen von allen Teilen der Datenerhebung - von der Planung, der Durchführung, der Bearbeitung und der Evaluierung der Unterrichtseinheiten dabei. Während der Beobachtung war meine Rolle nicht so groß, d.h., dass ich nur beobachten sollte. Unter der Planung wie auch bei der Bearbeitung und Evaluierung, habe ich aber kurze Fragen von den Studierenden beantwortet und auch kurze Kommentare gegeben, falls sie Fragen hatten. Unter anderem haben sie mich gefragt, ob sie die Schemata, die ich im Planungsseminar mitgenommen habe, benutzen mussten oder nicht. Sonst habe ich nur zugeschaut und Notizen gemacht.

### 3.6.2. Die Planung der Unterrichtseinheiten

Das erste PPU-Seminar nach dem ersten Teil des Praktikums fand Mitte Oktober statt. In diesem Seminar sollte ich zusammen mit den PPU-Studierenden sein, um die ersten Daten der Studie erheben zu können. Zu dritt planten die teilnehmenden Studierenden die zwei Unterrichtseinheiten, die in der Woche danach stattfinden sollten. Meine Rolle war die Planung von den zwei Unterrichtseinheiten zu beobachten, die ebenfalls auf Tonband aufgenommen und später transkribiert wurden. Obwohl *Lesson study* hauptsächlich eine Forschungsmethode für Lehrende ist, kann man sie auch einen Problemlösungsprozess nennen, da die erste Aufgabe in der Planungsphase ist, eine Forschungsfrage bzw. ein Problem unter den Lernenden zu finden und davon ausgehend weiter zu arbeiten. Hierbei ist hervorzuheben, dass in der *Lesson study*-Literatur mehr Planungszeit für Unterrichtseinheiten empfohlen wird als in bei dieser Studie verwendet wurde. Es wird empfohlen, zwischen sechs bis acht Planungsstunden einzuplanen (Munthe, Helgevol, Bjuland, 2015, S. 26). Insgesamt dauerte die Planung bei den Studierenden im Vergleich 2 Stunden und 23 Minuten. Weil die drei Studentinnen an zwei verschiedenen Schulen und für zwei verschiedene Deutschgruppen planen mussten, die sich auf unterschiedlichen Niveaus befanden, wurde die Planung herausfordernder. In diesem Planungsseminar haben die Studierenden gleichzeitig das Programm der beiden Unterrichtseinheiten geplant.

Nach einem kurzen Gespräch fanden die Studentinnen heraus, dass es für beide Deutschgruppen schwierig war, mündlich auf Deutsch zu kommunizieren. Sie haben sich darauf geeinigt, dass die Lernenden noch die elementare Grammatik üben müssen. Daher wurde das Hauptthema der beiden Unterrichtseinheiten ‚mündliche Aktivität‘. Dazu wählten sie zehn Adjektive, die einen Sinnzustand oder Gefühl ausdrücken sollten. Die Adjektive mussten die Lernenden auswendig lernen, um getestet werden zu können und um diese in der mündlichen Aktivität verwenden zu können. Die Sinnzustände von den Lernenden sollten auf Karten gezeigt werden, die von der Lehrkraft nach der Präsentation der Adjektive ausgeteilt werden sollten, wobei der Sinnzustand durch ein Gesichtsausdruck bzw. *Smiley* gezeigt wurde. Außerdem sollten die Lernenden eine Einkaufssituation spielen: eine weitere Lernstrategie, um Wörter zu lernen. Die detaillierte Planung des Verlaufs der Unterrichtseinheiten ist in der Tabelle 2 zu sehen.

**Tabelle 2 Die Planung des Verlaufs von den zwei Unterrichtseinheiten:**

<b>Lernziel</b>	<b>Was</b>	<b>Wie</b>	<b>Warum</b>
Wortschatz und mündliche Aktivität.	Zehn Adjektive (Sinnzustände bzw. Gefühle) lernen und sie in einer Praxissituation verwenden.	1. Präsentation der Adjektive, Durchgang von verschiedenen Lernstrategien (Die Lehrende).	Die Lehrerstudierenden möchten die Motivation bzw. das Engagement für Mündlichkeit unter den Lernenden testen.
		2. Die Adjektive üben (Die Lernenden und die Lehrende).	
		Die Lehrende liest die Adjektive laut vor und die Lernenden müssen diese wiederholen. Die Adjektive bzw. die Sinnzustände sind in diesem Moment auch in der PowerPoint vorne im Klassenzimmer vorhanden, wo ein Gesichtsausdruck das Gefühl zeigt, vgl. „peinlich berührt“ oder „froh“.	
		3. Kleiner schriftlicher Test (10 Minuten), wo die Lernenden so viele Adjektive wie möglich aufschreiben. Der Sitzpartner oder die Sitzpartnerin korrigiert.	Um zu sehen wie viele Adjektive die Lernenden zu dieser Zeit behalten haben.
		4. Zettel mit Gesichtsausdrücken und die Sinnzustände bzw. die Gefühle beschreiben, von denen einige	Mündliche Aktivität auf Deutsch.

		doppelt vorhanden sind. Die Zettel werden den Lernenden gegeben und sie müssen versuchen den „Gefühlspartner“ oder die „Gefühlspartnerin zu finden.	
		<p>5. Die Lernenden müssen aufstehen und umhergehen und die Mitlernenden nach ihrem Sinnzustand fragen und gleichzeitig im eigenen Zustand sein und diesen durch mündliche Rede oder Mimik zeigen. (In der PowerPoint steht es „wie fühlst du dich?“).</p> <p>6. <b>PAUSE – 5 MINUTEN</b></p>	
Kulturelle Situationen spielen, Wortschatz und mündliche Aktivität.	Einkaufssituation spielen.	7. Die Lehrende stellt vor wie eine Einkaufssituation funktionieren kann.	
		8. Die Lernenden werden in Gruppen von drei Personen eingeteilt (eine ist der Käufer, eine ist der Verkäufer, eine ist der Rater). Sie tauschen	Alle drei müssen mitspielen und werden aktiv im Unterricht. Außerdem bekommen die Lernenden noch einmal die Möglichkeit die Adjektive zu üben.

		anschließend die Rollen.	
		9. Der Käufer oder die Käuferin und der Verkäufer oder die Verkäuferin haben einen Zustand von den Zetteln gewählt. Die dritte Person der Gruppe muss die Sinnzustände der anderen erraten.	
Wortschatz, mündliche Aktivität und Grammatik lernen.	Zwei Sätze aufschreiben.	10. Die Lernenden müssen zwei Sätze aufschreiben, in denen sie die Adjektive inkludieren. Hiernach werden die Sätze im Plenum durchgegangen.	Diese Aufgabe bezieht sich darauf, dass die Studierenden sagten, dass die Lernenden auch Grammatik üben mussten. Dauer von nur 10 Minuten. Die Lernenden müssen das gerade Gelernte anwenden und werden sich wohl fühlen, wenn sie Sätze produzieren können. Ebenfalls bekommen sie die Möglichkeit darüber zu reflektieren, was sie gelernt haben.
Beurteilung.	Die Stunde beurteilen.	11. Die Lernenden bekommen am Ende der Unterrichtseinheit ein Schema, wo sie Rückmeldung zur Unterrichtseinheit geben müssen.	

Um die Adjektive auswendig lernen zu können, planten die Studierenden, dass die Lehrkraft, die die Unterrichtseinheit halten sollte, die Adjektive laut vorlesen sollte und dass, die Lernenden diese anschließend wiederholen mussten. Nach der mündlichen Übung sollten die Lernenden zu zweit sitzen und die Vokabeln üben und sie im Laufe von zehn Minuten aufschreiben. Als Vorbereitung auf den Test wurde einen kleinen Vokabeltest durchgeführt, bei dem die Lernenden die Adjektive mündlich sowohl von Norwegisch auf Deutsch als auch umgekehrt übersetzen sollten. Danach sollten sie die kleinen Karten mit Gesichtsausdrücken bekommen. Einige der Karten sollten den gleichen Sinnzustand beinhalten, sodass die Lernenden im Klassenzimmer umhergehen mussten und versuchen den Gefühlspartner oder die Gefühlspartnerin zu finden. Die Frage nach dem Partner konnte man entweder mündlich beantworten oder auch das Gefühl mithilfe der Mimik zeigen.

Nach einer kleinen Pause von fünf Minuten folgte das Spielen der Einkaufssituation, für die die Lernenden in Gruppen von drei Personen eingeteilt wurden. Auf die Tafel sollte eine Einkaufsliste mit ausgewählten deutschen Wörtern stehen, die auf dem Norwegischen ähnelten, vgl. *Fisch, Brot, Milch* oder *Tomaten*<sup>4</sup>. Wie bereits erwähnt, war die Aufgabe der dritten Person von der Gruppe den Sinnzustand des Käufers oder der Käuferin sowie den Sinnzustand des Verkäufers oder der Verkäuferin zu erraten. Der/die Käufer/in und der/die Verkäufer/in sollten die Einkaufssituation mit folgenden Phrasen spielen:

Der Käufer/in: *ich möchte gern Tomaten, bitte*

Der Verkäufer/in: *Ja, das kostet 5 Euro, danke* oder: *Das haben wir nicht.*

Nach einer Weile sollten sie ihre Rollen tauschen.

Am Ende dieses Planungsseminars, auch ein Teil der Vorgehensweise zu *Lesson study*, musste eine von den drei Studentinnen *Kari, Ulla* und *Emma* gewählt werden, um die erste Unterrichtseinheit zu halten, während die anderen zwei beobachten sollten. Weil *Emma* alleine im Praktikum war, wusste sie bereits, dass sie in der zweiten Unterrichtseinheit unterrichten sollte. Nach einer Verlosung wurde klar, dass *Kari* die Lehrkraft der ersten Unterrichtseinheit wurde. Für das Seminar hatte ich vier verschiedene Schemata aus der Literatur zu *Lesson study* mitgebracht, die Tipps beinhalteten, wie man eine Forschungsstunde planen kann. In den Schemata gab es u.a. Hilfsfragen zum Unterricht, z.B.: „Was wollen wir als Lehrende, dass in

---

<sup>4</sup> Norwegisch: *Fisk, brød, melk, tomat*.

dieser Stunde gelernt werden soll?“. Weiter gab es Tipps für die Konkretisierung von Lernzielen in einer Unterrichtseinheit. Zusätzlich gab es ein Evaluierungsschema, das die Lernenden verwenden konnten um Rückmeldungen zu den Unterrichtseinheiten zu geben. Diese Dokumente habe ich den Studentinnen am Anfang des Seminars gegeben, sodass sie sie während der Planung verwenden konnten.

### **3.6.3. Erste Unterrichtseinheit**

Die erste Unterrichtseinheit fand an der Praktikumsschule von *Kari* und *Ulla* statt. Die Deutschklasse bestand aus insgesamt 13 Lernenden, die Deutsch auf dem Niveau TYSK I+II auf Stufe 13 belegten. Bei der Unterrichtseinheit waren die drei Studentinnen, ihre Betreuerin, die sonst diese Deutschgruppe leitete, und ich gegenwärtig anwesend. Die Unterrichtseinheit dauerte insgesamt 90 Minuten. Die Lehrende *Anna* sollte sie zusammen mit den zwei Studentinnen *Ulla* und *Emma* und mir beobachten, während *Kari* die unterrichtende Lehrkraft war. *Anna* hatte im Voraus den Plan des Unterrichts bekommen, damit sie wusste, wie dieser vorlaufen würde. Meine Rolle im Unterricht war im Hintergrund als nicht-teilnehmender Forscher zu sitzen und die Unterrichtseinheit zu beobachten. Vor allem sollte ich mich darauf achten, wie sich die zwei Beobachtende und *Kari* den Lernenden gegenüber verhielten. Wie bereits unter dem Punkt *Planung* erwähnt wurde, sollten die Lernenden die zehn Adjektive auswendig lernen und anschließend getestet werden. Räumlich ermöglichte dieses Klassenzimmer außerdem allen Beobachtenden ganz hinten im Raum zu sitzen. Das gab sowohl *Ulla* und *Emma* als auch mir, einen guten Überblick über alles, was im Laufe der Unterrichtseinheit passierte. Dass alle Beobachtenden ganz hinten platziert waren, hat auch den Lernenden geholfen, in dem Sinne, dass sie fast nicht auf die Beobachtenden aufmerksam wurden.

### **3.6.4. Bearbeitung von Unterrichtseinheit 1**

Die Bearbeitung sollte die erste Unterrichtseinheit betreffen, um eventuelle Änderungen vor der zweiten Unterrichtseinheit machen zu können. Die drei Studentinnen saßen und diskutierten zusammen über die Unterrichtseinheit und bezogen der Rückmeldungen der Lernenden mit an. *Kari* fing an, ihre Gedanken zum eigenen Unterricht mit den anderen zu teilen. Wie im Theoriekapitel erwähnt wurde, ist es wichtig, dass die unterrichtende Lehrkraft die Bearbeitung anfängt. Als nächstes sagten die Beobachtenden, wie sie die Unterrichtseinheit aus ihrer Sicht erlebten. Wichtig für die Studentinnen war zu versuchen, die Frage zu beantworten, inwieweit – soweit sie ihre Ziele erreicht hatten – und inwieweit die Planung Erfolg hatte. Wie bereits

unter der Planung erwähnt, sollten die Lernenden die Adjektive mündlich verwenden, worin die zwei Ziele lagen, besser mündlich zu werden und Grammatik üben. Vor der zweiten Unterrichtseinheit haben sich die drei Studentinnen dafür entschieden, folgende Änderungen vorzunehmen:

- 1) Einige von den Gesichtsausdrücken bzw. Smileys auf den Karten werden geändert, weil die zwei Beobachtenden *Emma* und *Ulla* mitbekommen hatten, dass es schwierig war, sie voneinander zu unterscheiden.
- 2) Die Gesichtsausdrücke sollen sich während der Aktivitäten in der PowerPoint zusammen mit den norwegischen Übersetzungen gezeigt werden. Die Deutschen Adjektive sollen sie zu diesem Zeitpunkt bereits geübt haben.
- 3) Die Lehrkraft soll vor der Präsentation der Adjektive den Unterschied zwischen „ich fühle mich“ und „ich bin“ erklären, weil manche der Lernenden in der ersten Unterrichtseinheit „ich fühle mich“ in Kontexten verwendeten, wo es natürlicher wäre, „ich bin“ zu sagen. Beispielsweise haben manche „ich fühle mich verletzt“ gesagt.
- 4) Die Karten mit den Sinnzuständen halten die Studentinnen für eine gute Lernstrategie, aber sie wollten auch mehr Zeit für die Einleitung verschiedener Lernstrategien nutzen. Außerdem wurde geplant, die Adjektive auf die Tafel zu schreiben, um zu sehen, ob die Lernenden Vokabeln dadurch einfacher lernten.
- 5) Die Lehrkraft soll nicht nur zehn Einzeladjektive durchgehen. Zusätzlich sollte sie Sätze an die Tafel schreiben, die die Adjektive sowie die Einkaufssituation beinhalten. Auf diese Weise würden die Lernenden nicht nur die Adjektive lernen, sondern könnten ihren Wortschatz bevor sie die Adjektive aus dem Gedächtnis aufschreiben erweitern. Wie in der ersten Unterrichtseinheit sollen die Lernenden drei Sätze aufschreiben, in denen sie die Adjektive inkludieren. Der Unterschied soll nur darin liegen, dass die Studentinnen in diesem Teil auch Nebensätze einbeziehen wollen, um die Syntax zu üben. Sie bereiteten drei Beispielsätze vor:
  - 1.) *Ich fühle mich traurig. Deshalb kaufe ich Schokolade.*
  - 2.) *Ich kaufe Bier, weil ich betrunken bin.*
  - 3.) *Ich möchte gern einen Kaffee trinken, weil ich müde bin.*

- 6) Weil die Anzahl von Lernenden dieser Klasse größer als die in der ersten Klasse war, mussten einige Gruppen aus vier Personen bestehen. Das war jedoch keine praktische Bedeutung für die mündliche Aktivität, weil die Gruppen zwei „Rater“ haben konnten.
- 7) In der Einkaufssituation sollen die Lernenden das Spiel anfangen, in dem sie ‚Guten Tag‘ sagen, etwas, das in der ersten Unterrichtseinheit nicht gemacht wurde.
- 8) *Ulla* fiel ein, dass sie in der ersten Unterrichtseinheit ‚Käufer‘ und ‚Verkaufser‘ statt ‚Käufer‘ und Verkäufer gesagt hat. Dies soll auch geändert werden.
- 9) Dem ursprünglichen Plan zufolge, sollte eine Einkaufsliste zur Einkaufssituation hergestellt werden. Den Studentinnen fiel ein, dies in der ersten Unterrichtseinheit nicht gemacht zu haben. Deshalb halten sie es für wichtig, die Einkaufsliste in der zweiten Unterrichtseinheit zu machen.

### **3.6.5. Zweite Unterrichtseinheit**

Die zweite Unterrichtseinheit fand an der Praktikumschule von *Emma* statt, an der die Lehrende *Sigrid* ihre Betreuerin war. In dieser Deutschklasse gab es insgesamt 16 Lernende für die Stufe 12 auf Niveau TYSK II (siehe Theorie, S.8). Die Dauer dieser Unterrichtseinheit betrug 90 Minuten. *Emma* war die Lehrkraft dieser Unterrichtseinheit, während *Kari* und *Ulla* die Beobachtenden waren, zusammen mit mir als Forschender und der Betreuerin *Sigrid*. Meine Rolle im Unterricht war auch hier des nicht-teilnehmenden Beobachters. Wie unter der *Bearbeitung* erwähnt, änderten die Studentinnen ihre Vorgehensweise bzw. den Inhalt der Unterrichtseinheit. Inhaltlich präsentierte *Emma* unter anderem die zehn Adjektive und fragte die Lernenden, ob sie wussten, was diese bedeuteten, und erklärte außerdem den Unterschied zwischen der Verwendung von „ich bin“ und „ich fühle mich“. Die Unterrichtseinheit wurde dadurch beendet, dass, die Lernenden das Evaluierungsschema bekamen um mit diesem Ihre Rückmeldung zu geben.

### **3.6.6. Die Evaluierung**

Die Evaluierung fand direkt nach der zweiten Unterrichtseinheit statt. Es waren die drei Studentinnen und ich anwesend, während die Betreuerin *Sigrid* nicht dabei war. Die

Studentinnen evaluierten beide Unterrichtseinheiten und äußerten Gedanken, Rückmeldungen und Kommentaren. Meine Rolle war die Evaluierung zu beobachten und mir zu merken, ob es irgendwelche interessanten Merkmale zum Beurteilprozess gab.

### **3.7. Die Interviews**

Die Methode der Interviews in dieser Studie zu verwenden war wichtig, weil in den Interviews zentrale Informationen über Erlebnisse und das Selbstverstehen der Untersuchungsteilnehmenden zum Ausdruck kommen. Besonders für Interviews ist, dass der Forschende mit den Untersuchungsteilnehmenden direkt in den Kontakt kommt. Das Verhältnis in einer solchen Situation ist besonders für die Erhebung der Daten wichtig. Der Forschende verwendet in einer Interviewsituation sich selbst, um an Informationen zu kommen (Thagaard, 2002, S. 12)

#### **3.7.1. Interviewtypen**

Ein qualitatives Interview soll die Perspektiven der Interviewperson vermitteln. Das Interview hat normalerweise eine gewisse Struktur (ebd.). Das Interview wird von dem Forschenden geleitet, also kann es nicht wie ein normales Gespräch betrachtet werden. Es gibt aber mehrere Typen von Interviews, die nach dem Grad ihrer Struktur eingeteilt werden können: Das strukturierte Interview, das nicht-strukturierte Interview und das semi-strukturierte Interview (Thagaard, 2002, S. 84). Das strukturierte Interview hat eine feste Reihenfolge mit den Fragen hat. Bei semi-strukturierten Interviews gibt es normalerweise eine feste Reihenfolge von Fragen, aber die Vorgehensweise ist flexibel und kann auch von der Reihenfolge abweichen. Sie erlauben außerdem ungeplante Ergänzungs- und Erklärungsfragen. Das nicht-strukturierte Interview ist auch offen und flexibel und erlaubt Ergänzungsfragen. Man führt ein natürliches Gespräch und die Interviewperson kann ihre persönlichen Meinungen frei äußern (ebd., Postholm und Jacobsen, 2012, S. 74-77). Für meine Studie habe ich ein semi-strukturiertes Interview gewählt, weil ich ein offenes Gespräch mit den Interviewpersonen haben wollte. Falls ich Extrafragen hätte oder falls ich etwas Interessantes kommentieren wollte, könnte ich es hinzufügen.

#### **3.7.2. Das Lehrerinterview und das Studenteninterview**

Die qualitativen Interviews wurden alle auf Norwegisch durchgeführt, das heißt, dass alle Fragen und Antworten in der transkribierten Fassung auf Norwegisch vorliegen. Dies wurde so gemacht, weil vier von fünf Untersuchungsteilnehmenden Norweger waren. Außerdem konnten

sie sich wahrscheinlich besser auf Norwegisch statt auf Deutsch ausdrücken. Die fünfte Untersuchungsteilnehmende wurde von mir im Voraus gefragt, ob wir das Interview auf Deutsch oder Norwegisch machen sollten. Es war für die Teilnehmende egal und deshalb habe ich mich entschieden, alle Interviews auf Norwegisch durchzuführen, damit sie einheitlich sind. Ich hatte zwei verschiedene Interviewleitfaden entwickelt, eins für die Studierenden und eins für die Lehrenden. Sie sind unterschiedlich aufgebaut und beinhalten verschiedene Fragen. Das Studenten-Interview besteht aus insgesamt 25 Fragen, die zu den vier Teilen eines *Lesson study*-Prozesses eingeteilt sind: Planung, Durchführung, Bearbeitung und Evaluierung (ausführlicher zu den Fragen, siehe Anhang für die übersetzte Ausgabe). Die Fragen waren sowohl den Studierenden als auch den Lehrenden im Voraus nicht bekannt. Alle wurden nur mit einigen Leitfragen bekannt gemacht, sodass sie sich ein bisschen auf das Interview vorbereiten konnten. Die Leitfragen, die die Studierenden bekommen haben, waren:

- 1) Wie finden die PPU-Studierenden – als neue Lehrende – *Lesson study* als Arbeitsweise?
- 2) Wie finden die PPU-Studierenden *Lesson study*, um sich selbst als Lehrende zu entwickeln?
- 3) Finden die Studierenden *Lesson study* als eine Entwicklungsarbeit, vor allem in Bezug auf engere Zusammenarbeit, bessere Dialog und Forschung, geeignet? Wenn nicht - warum?

Die Leitfragen, die die Lehrenden bekommen haben, waren:

- 4) Wie finden die Betreuer– als erfahrene Lehrende - *Lesson study*?
- 5) Finden sie (die Betreuer) *Lesson study* entwickelnd? Eventuell, warum nicht?
- 6) Finden die Betreuer *Lesson study* als eine Entwicklungsarbeit in Bezug auf engere Zusammenarbeit, bessere Dialog und Forschung, geeignet? Wenn nicht - warum?

Die letzte Frage (6) über die Entwicklungsarbeit haben dagegen alle fünf bekommen, auch wurde diese im Interview selbst gestellt. Dies um zu sehen, inwieweit es zu dieser Frage wichtige Meinungsunterschiede zwischen den Studierenden und den erfahrenen Lehrenden gibt. Wenn die Teilnehmenden die Interviewfragen im Voraus kennen, konnten sie sich besser darauf vorbereiten, als wenn sie diese direkt abgefragt werden. Außerdem wurde den Studierenden nicht die Möglichkeit gegeben, die Fragen unter sich zu diskutieren. Wenn das der Fall gewesen wäre, hätte es dazu führen können, dass man mehr ähnliche Antworten als im Normalfall bekommt. Das Ziel des Interviews war jedoch, die subjektiven Meinungen und Haltungen der einzelnen Interviewobjekte zu bekommen. Deshalb habe ich mich dafür

entschieden, die Interviewfragen im Voraus nicht zu verraten. Das Lehrerinterview bestand aus ein paar weniger Fragen als das Studenteninterview. Es beinhaltet insgesamt 14 Fragen zur Zusammenarbeit und zu *Lesson study* allgemein. Außerdem beinhaltet es einleitend und abschließend generelle Fragen zum Lehrberuf, u.a. wie lange sie in der Schule gearbeitet haben und wie sie den schulischen Deutschunterricht in Norwegen finden (siehe Anhang).

### **3.8.Durchführung der qualitativen Interviews**

Die Interviews fanden an verschiedenen Orten statt. Sowohl zwei von den Studenteninterviews als auch das eine Lehrerinterview, wurden an einem der zwei Praktikaschulen durchgeführt. Das zweite Lehrerinterview mit *Sigrid* wurde an ihrer Schule, während eins der Studenteninterviews an der Universität durchgeführt wurde. Wie bereits erwähnt, waren die Studenteninterviews und die Lehrerinterviews unterschiedlich aufgebaut, der zu Beginn des Gespräches habe ich jedoch alle Teilnehmenden gebeten, kurz ein bisschen über sich selbst zu erzählen, z.B. darüber, was sie über Deutsch als Schulfach denken. Als Nächstes wurden alle gebeten ihre persönlichen und eigenen Haltungen zu *Lesson study* zu äußern. Die übrigen Fragen bezogen sich auf die Teile der Herstellung eines *Lesson study*-Zyklus, vgl. die Planung, die Durchführung, die Bearbeitung und die Evaluierung. Die Fragen wurden in der gleichen Reihenfolge wie im Interviewprotokoll gestellt, aber trotzdem kann das Interview wie ein normales Gespräch betrachtet werden. Bei dem Lehrerinterview mit *Sigrid* habe ich ein paar Extrafragen hinzugefügt, die mir während des Gespräches einfielen. Bei allen fünf Interviews wurden die Teilnehmenden so gut wie nicht untergebrochen, und sie haben fast die ganze Interviewzeit freigesprochen. Die Dauer der Interviews war sowohl im Studenteninterview als auch im Lehrerinterview unterschiedlich, nur das Interview mit *Emma* dauerte länger als 50 Minuten, sonst waren die übrigen Interviews zwischen 20 und 30 Minuten lang.

### **3.9.Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wurde die Methodenwahl vorgestellt und begründet. Die Vorteile der qualitativen Methode aufgeführt. Danach wurden die Forschungsfragen dieser Arbeit vorgelegt, gefolgt von einer Präsentation der Teilnehmenden dieser Studie. Des Weiteren wurde die Vorgehensweise der Datenerhebung vorgestellt. Um die verschiedenen Aspekte der Vorgehensweisen zu beleuchten, wurde auf diese näher eingegangen. Anschließend folgte eine Präsentation der Durchführung der Interviews. Die Vorgehensweise der Analyse und die Ergebnisse der erhobenen Daten werden in dem folgenden Kapitel vorgestellt.

## **KAPITEL 4: ANALYSE UND ERGEBNISSE**

### **4.1. Einleitung**

In diesem Kapitel analysiere ich Teile meiner erhobenen Daten – die fünf qualitativen Interviews und die Gruppendiskussion von der Planung der zwei Unterrichtseinheiten. Für diese Arbeit habe ich insgesamt vier Forschungsfragen gestellt. Das Ziel der qualitativen Interviews mit drei Deutschlehrerstudierenden und zwei Deutschlehrenden war zu beleuchten, wie die Deutschlehrerstudierenden und Deutschlehrenden *Lesson study* als Werkzeug finden, sowohl um sich selbst als Deutschlehrende als auch um die eigene Unterrichtspraxis zu entwickeln. Zweitens wollte ich herausfinden, inwieweit die Deutschlehrstudierenden Forschungsliteratur oder bereits existierende Unterrichtspläne bzw. eigene Lehr- und Lernerfahrungen bei der Planung verwendeten. Um Antworten auf diese Fragestellungen zu finden, habe ich die erhobenen Daten der Gruppendiskussion von der Planung der Unterrichtseinheiten analysiert.

Dieses Kapitel ist wie folgt aufgebaut: Ich fange damit an, die fünf qualitativen Interviews zu behandeln. Zuerst analysiere ich die Studenteninterviews und dann die Lehrerinterviews. Jedes Interview wird separat behandelt und nach jedem Interview liegt eine Zusammenfassung vor. Danach kommt die Analyse von der Gruppendiskussion der Studierenden über die Planung.

### **4.2. Gültigkeit qualitativer Datenanalyse**

Bei einer Analyse von qualitativen Daten machen Forschende häufig eine zyklische Analyse der Dateien (Mackey und Gass, S. 178). Mit einer zyklischen Analyse bezieht man sich auf den ganzen Datenerhebungsprozess, der danach von einer schrittweisen Analyse der erhobenen Daten ergänzt wird. Eine zyklische Dateianalyse lässt sich in drei Bereiche einteilen, 1) Umfassende Analyse, in der alle mögliche Aspekte des ausgesuchten Forschungsthemas erforscht wird, 2) Themabasierte Analyse, wo das Thema durch eine vorläufige Analyse und fokussierte Datenerhebung definiert ist, und 3) Hypothetische Analyse, wo Thesen, basierend auf der Datei, formuliert werden (ebd.). Bei einer qualitativen Datenanalyse müssen Forschende folgende Aspekte im Forschungsprozesses beachten:

- 1) die Validität
- 2) die Reliabilität
- 3) die Objektivität

Diese Aspekte sind für Aussagen eines Forschungsprojektes wichtig, weil sie die Grundlage für eine Auswertung der Forschung legen. Die Validität sagt etwas über die Eignung der erhobenen Daten. Etwas ist valid, wenn das tatsächlich gemessen wird, was gemessen werden soll (ebd., S. 181). Mit der Reliabilität wird die Zuverlässigkeit des Ergebnisses gemeint. Die erhobenen Daten müssen auf die Weise behandelt werden, dass die Befunde bei einer eventuellen erneuten Untersuchung verifiziert werden können, oder dass sie unter ähnliche Umstände stabil sind. Eine Objektivität von Aussagen und von Untersuchungsteilnehmendem ist gegeben und gültig, wenn die Antworten einer Untersuchung von dem Interviewenden als unabhängig zu betrachten ist. Wie im Methodenkapitel erwähnt wurde, kann man eine qualitative Untersuchung mit quantitativen Daten kombinieren. Dies heißt ‚Triangulierung‘, worin das Ziel liegt, eine größere Perspektive des Untersuchungsgegenstands zu bekommen. Triangulierung ist aber eine viel mehr anspruchsvolle Forschungsmethode, weil es sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Untersuchung fordert. Im Rahmen dieser Arbeit wurde aber aus zeitökonomischen Gründen darauf verzichtet.

### **4.3. Die Arbeit und die Quellen der Analyse**

#### **4.3.1. Die Interviews**

Die qualitativen Interviews wurden alle auf Norwegisch durchgeführt und wie auch bereits im Methodenkapitel erwähnt wurde, liegen alle Fragen und Antworten in der transkribierten Fassung auf Norwegisch vor. Ich hatte zwei verschiedene Interviewleitfaden entwickelt, die unterschiedlich aufgebaut waren. Die Interviews der Studierenden habe ich Fragen nach folgenden Themenbereichen analysiert: 1) Einleitende Fragen, 2) Haltungen und Meinungen zu *Lesson study* im Unterricht, 3) Meinungen und Haltungen zu Unterrichtszusammenarbeit und zu der Gruppendiskussion von der Planung und 4) Haltungen und Meinungen zu *Lesson study* als Methode im Deutschlehrerstudium. Die Interviews der Lehrenden habe ich in zwei Teile eingeteilt: 1) Haltungen und Meinungen zu Deutsch und Deutschunterricht 2) Meinungen und Haltungen zu Unterrichtszusammenarbeit und zu *Lesson study*. Zusammenarbeit und *Lesson study* waren im ursprünglichen Interview in zwei verschiedenen Teile, aber für die Analyse habe ich gewählt, sie zusammzusetzen, weil die Lehrenden gleichzeitig über Zusammenarbeit und *Lesson study* redeten. Alle fünf Interviews habe ich mehrmals durchgelesen und versucht alles auszuziehen, was für das Entwicklungspotenzial von *Lesson study* gesagt wurde (vgl. 4.2.).

### **4.3.2. Die Beobachtung - die Gruppendiskussion von der Planung**

Wie bereits im Methodenkapitel erwähnt wurde, waren die Beobachtungen absichtlich vor den Interviews geplant, um zu versuchen, das Verhalten der Untersuchungsteilnehmenden im Unterricht so authentisch wie möglich wahrnehmen zu können. Das Gespräch der Studierenden wurde ebenfalls auf Tonband aufgenommen und später transkribiert. Die Transkription von dem Seminar wurde von mir benutzt, um Elemente und Merkmale zu finden, die für die Forschungsfragen dieser Studie relevant sein konnten. Das Seminar hatte eine Dauer von mehr als zwei Stunden und folglich nahm es viel Zeit in Anspruch, diesen Teil zu transkribieren. Die Transkription habe ich mehrmals gelesen und außerdem das, was sich auf die Forschungsfragen bezieht, mit verschiedenen Farben im Text markiert. Als ich die Transkription las, machte ich nebenher auch schriftliche Notizen.

### **4.3.3. Die transkribierten Fassungen**

Die erhobenen Daten dieser Arbeit bestehen aus den fünf qualitativen Interviews und den Beobachtungen sowohl von der Unterrichtsplanung als auch von Unterrichtsevaluierung. Die insgesamt transkribierte Fassung von den Interviews und die Unterrichtsplanung bzw. die Unterrichtsevaluierungen umfasst 54 241 Wörter. In dieser Arbeit basiere ich mich auf die transkribierte Fassung der Interviews und der Planung. Die transkribierte Fassung dieser Teile besteht insgesamt aus 41 493 Wörtern.

### **4.4. Die Vorgehensweise der Analyse**

Obwohl ich bei der Datenerhebung erst beobachtete und später interviewte, werden in der Analyse die qualitativen Interviews mehr Zeit und Aufmerksamkeit als die Planung gewidmet, weil diese Studie vor allem Einstellungen und Haltungen der Deutschlehrenden und-Deutschlehrerstudierenden zu *Lesson study* als Entwicklungswerkzeug beleuchten soll. Zweitens habe ich mich dafür entschieden, nur Daten der Planung zu analysieren, obwohl ursprünglich gedacht war, sämtliche Diskussionen der Studierenden zu behandeln (vgl. Kap. 3).

## **4.5. Analyse der qualitativen Interviews mit den Studierenden**

Im Folgenden werde ich die Befunde der fünf qualitativen Interviews analysieren. Ich fange erst mit dem Studenteninterview an und gehe dann mit den Interviews der Lehrenden weiter (Pkt.4.6.).

Als Einleitung des Studenteninterviews habe ich die Studierenden allererst darum gebeten, ein bisschen über sich selbst zu berichten, was sie über Deutsch denken und wie sie es finden, Deutschlehrerstudierende zu sein. Außerdem wollte ich früh im Interview wissen, inwieweit sie bereits Unterrichtserfahrung hatten oder ob das Praktikum ihre erste Begegnung mit Unterricht war. Zum Zeitpunkt des Interviews waren die Studierenden in ihrer vierten Woche des obligatorischen Praktikums des PPU-Studiums.

### **4.5.1. Kari**

#### **1) Einleitung**

Während ihrer Schulzeit hatte *Kari* Deutsch sowohl ein Jahr im Gymnasium als auch ein Jahr in den USA gelernt. Im Vergleich mit anderen Lernenden in Norwegen, die in der Schule eine Fremdsprache mindestens drei Jahre lernt, war *Karis* Grundlage für Deutsch vor ihrem Studienanfang des Fachs nicht so groß. Sonst erwachte sie ihr Interesse für Deutsch durch Deutsche Musik. In der ersten Unterrichteinheit mit *Lesson study* unterrichtete *Kari*, während sie die zweite Einheit beobachtete und als Forschende fungierte. Weil *Kari* in der ersten Unterrichtseinheit Unterrichtsverantwortung hatte, fügte ich an sie die Frage hinzu, um die Unterrichtsperspektive ihrerseits zu beleuchten (siehe Anhang). Für *Kari* war das Praktikum ihre erste Unterrichtserfahrung. Sie sagte, dass sie immer noch viel lernen muss, um sicher wissen zu können, inwieweit sie Unterrichten gut beherrscht. Eine Erfahrung, die sie sich zu diesem Zeitpunkt gemacht hatte, war, dass es schwierig sein kann, eine Sprache Lernenden aufzuzwingen, falls sie es nicht möchten. Sie fügte hinzu, dass es einfacher zu unterrichten sein würde, wenn Lernende in der Sprache bzw. in den Unterricht mit Motivation und Lust gehen.

#### **2) Die Haltungen und Meinungen zu *Lesson study* im Unterricht**

Über *Lesson study* sagte *Kari*, dass die Methode viel Potenzial für Entwicklung der Lehrenden sowie auch für das Lernergebnis der Lernenden hat, und dass man in einem Unterrichtskontext viel mit *Lesson study* schaffen kann. Auf der anderen Seite erläuterte sie, dass *Lesson study* als obligatorische Aktivität unter Verwendung von Lehrstudierenden nicht gut genug zum Ausdruck kommt, weil Studierende immer für neue Sachen eingeführt werden, und dass es aus

ihrer Sicht mit allem anderen im Praktikum gleichgestellt werden. Mit anderen Wörtern war die Lesson study-Aktivität für Kari keine besondere Aktivität, sondern etwas, was für Lehrende ohne Erfahrung neu und spannend ist.

Weiter erwähnte sie daher, dass *Lesson study* wahrscheinlich sich besser mit bereits erfahrenen Lehrende ausprobieren lassen würde, weil sie die Erfahrung besitzen, die Lehrerstudierende nicht haben. Die erfahrenen Lehrenden sind im Unterricht geübter und kennen sich bereits mit verschiedenen Unterrichts- und Forschungsmethoden gut aus, etwas das Studierende noch lernen müssen. Kari kommentierte, dass es für sie einfacher hätte sein können, nach einem neuen Modell zu arbeiten, wenn sie schon Methoden und verschiedenen Unterrichtsvorgehensweisen gekannt hätte. Nach *Lesson study* war Kari der Meinung, dass diese Methode Lehrkräfte aus ihrer Komfortzone zwingen kann und dass *Lesson study* deshalb einen Weg zu gehen sein könnte, Lehrkräfte und deren Unterrichtspraxis zu entwickeln. Vor allem hob Kari hervor, dass die Prinzipien von *Lesson study* es einfacher machen könnte, etwas Neues im Klassenraum auszuprobieren, weil mehrere Personen immer um das Gleiche arbeiten und es gemeinsam machen sollen. Kari zufolge, könnte *Lesson study* auch als ein kompetenzentwickelndes Werkzeug für Lehrende und ihren Kompetenzen funktionieren. Ihre Meinung dazu wird im folgenden Zitat (1) verdeutlicht:

- 1) „Ich glaube, es kann gut funktionieren. Man kann viel damit anfangen... als Studierende wird es mehr, neue Dinge auszuprobieren“

### **3) Die Meinungen und Haltungen zu der Zusammenarbeit in der Gruppendiskussion zu der Planung der Unterrichtseinheiten**

Als Nächstes im Interview thematisierten wir die Planung der Unterrichtseinheiten. Mit diesen Fragen wollte ich wissen, wie die Studierenden die gemeinsame Planung erlebten und ihre Meinungen dazu, Unterrichtseinheiten detailliert zu planen. Sofort äußerte Kari, dass sie die Planung als anstrengend und herausfordernd erlebte, weil die Studierenden die Unterrichtseinheit zu dritt planen mussten und daher im Voraus mit einander über potenzielle Themen nicht geredet hatten. Deshalb war sie der Meinung, dass die Studierenden zu viel Zeit auf sowohl ein Unterrichtsthema als auch eine geeignete Methode verwendeten, die in beiden Klassen funktionieren könnte, zu finden. Im Zitat (2) sagte sie:

- 2) „Es war ein bisschen frustrierend, dass das so viel Zeit dauerte...“

Wegen sowohl der mangelhaften Unterrichtserfahrung als auch der begrenzten Kenntnis über die methodischen Vorgehensweisen, war die gesamte Planungszeit laut *Kari* zu kurz. Sie behauptete, dass sie hätten vor der Planung mehr Zeit haben sollen, damit sie bereits vor dem Seminar das Thema bzw. das Ziel kannten. Sie erläuterte gleichzeitig, dass die Studierenden vielleicht auch darauf aufmerksam sein sollten, d.h., dass die Planung im Hinblick auf Thema und Aktivität hätte länger dauern können. Da kommentierte und kritisierte *Kari* unter anderem ihre eigenen Vorbereitungen des Planungsseminars. Teilweise fand sie es frustrierend, so viel Zeit nur für ein Thema oder eine Methode zu verwenden. Sie unterstrich dagegen, dass sie aus der Theorie wusste, wie die Planung vorgehen sollte und dass es deshalb unmöglich wäre, die Planung anders zu machen als es gemacht wurde, unter anderem weil ich meine Datei der Beobachtung benötigte und die erste Unterrichtseinheit bereits am Tag danach stattfinden sollte. *Kari* hatte aber Verständnis für die Dauer. Die Aufgabe der Studierenden war ein Plan einer Unterrichtseinheit aufzustellen und um ein so gutes Unterrichtsprogramm wie möglich herstellen zu können, für das alle drei einig sein konnten, war die Dauer der Planung vielleicht notwendig. Dies wird durch das folgende Zitat (3) verdeutlicht:

- 3) „Aber also, ich verstehe es ja auch wenn wir mehr Zeit benötigen, um herauszufinden, was funktionieren kann und es herzustellen...“

Obwohl die Studierenden für das Thema viel Zeit nutzten, sagte *Kari*, dass alle drei Studentinnen während der Planung ihrer Meinungen frei äußern durften und dass die Diskussion offen war. Allgemein zur Zusammenarbeit unter den drei Studierenden, sagte sie nur Positives. Dies kann daran liegen, dass die drei Mitstudierenden sind und bereits einander kennen.

#### **4) Haltungen und Meinungen zu *Lesson study* als Methode im Deutschlehrerstudium**

Das nächste Thema des Interviews war, die Haltungen und Meinungen zu *Lesson study* zu beleuchten. Wie es bereits im Methodenkapitel erwähnt wurde, war es mir wichtig, die Interviews nach dem Unterricht durchzuführen, weil ich dann die Einstellungen, Meinungen und Haltungen zu *Lesson study* bekommen konnte, nachdem die Studierenden es ausprobiert hatten. *Kari* sagte, als sie in *Lesson study* eingeführt wurde, wurde sie davon überzeugt, dass es eine gute und geeignete Unterrichtspraxis für Entwicklung und Erforschung war, und als sie mit der Methode zu arbeiten anfang, war ihr Gefühl, dass es der richtige Weg im Hinblick auf Entwicklung der Unterrichtspraxis zu gehen sein würde. Hingegen unterstrich sie, dass sie neu als Lehrende war und es deshalb schwierig fand, etwas Konkretes über *Lesson study* zu sagen.

Sie erläuterte, dass sie noch nicht weiß, was ihre Unterrichtsmethoden sein können oder was gut oder schlecht im Klassenraum funktioniert, weil sie bisher so wenig Erfahrung hat. Sie sagte deshalb, dass sie es schwierig fand, ihre eigene Unterrichtspraxis zu evaluieren. Obwohl sie früher hervorhob und behauptete, dass es für Studierende schwieriger *Lesson study* durchzuführen sei als für Lehrende, stellte *Kari* sich vor, dass eine Aktivität mit *Lesson study* – wahrscheinlich – noch herausfordernder für sie sein würde, wenn sie mehr Unterrichtserfahrung hätte. Dies begründete sie damit, dass sie bei so einem Fall, bereits einen Plan und eine Methode gehabt hätte, was schwierig zu ändern sein könnte. Deshalb fand sie es trotzdem gut, daran gewöhnt zu werden, mit Kollegen zusammenzuarbeiten, diskutieren und außerdem von den Kollegen beobachtet zu werden. Im folgenden Zitat (4) sagte sie:

- 4) „Ich finde es gut, daran gewöhnt zu werden, von anderen beobachtet zu werden und mit dem Prozess als Ganzen“

Als Merkmal zum eigenen Unterricht äußerte *Kari* vor allem, dass sie es schwierig fand, die deutsche Grammatik zu formulieren und sie den Lernenden beizubringen. Sie wurde unsicher, ob die Lernenden ihre Aufgaben verstehen sollten, aber sie waren viel aktiver als *Kari* im Vorhinein vermutet hatte. Dem letzten Teil des Interviews wurden einige abschließende Fragen gewidmet, um die Perspektive eines neuen Lehrenden über *Lesson study* zu beleuchten. *Kari* behauptete, dass man *Lesson study* in den norwegischen Schulkontext mit Erfolg integrieren kann, weil die Methode vor allem Zusammenarbeit zwischen Lehrkräfte verstärken kann, aber sie hob gleichzeitig hervor, dass es auch schwierig zu schaffen sein kann, weil *Lesson study* durchzuführen, hauptsächlich viel Zeit und Planung fordert, und, dass Lehrende es im Schulalltag bereits hektisch haben.

Weil die Deutschlehrerstudierenden wenig Erfahrung besaßen, war es mir als Interviewer wichtig zu wissen, was sie über *Lesson study* im Unterricht nach der Durchführung, vor allem als neue Lehrende dachten und meinten. Zu dem jetzigen Zeitpunkt hätten die Studierenden andere Voraussetzungen im Vergleich zu Lehrenden mit viel Berufserfahrung. Zweitens waren die Unterrichtseinheiten eine obligatorische Aktivität der Studierenden, etwas, das hätte wahrscheinlich ihr Verhalten als Lehrkräfte im Klassenraum beeinflussen können. Die obligatorische Aktivität mit *Lesson study* fand ziemlich früh im Praktikum statt. Dies hing vor allem damit zusammen, dass ich so schnell wie möglich die Daten dieser Arbeit generieren wollte. *Kari* erwähnte dazu, dass sie es zu früh fand. Sie erläuterte, dass es besser wäre, die Aktivität auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben, weil sie vor der ersten Unterrichtseinheit

mit *Lesson study*, nur zwei Deutscheinheiten im Praktikum hatten. Mit ein bisschen mehr Zeit und Erfahrung hätte sie besser wissen können, wie sie die Klasse organisieren sollte und was funktionieren bzw. nicht funktionieren würde.

*Kari* wurde ganz engagiert und motiviert, wenn sie über *Lesson study* und das Lernpotenzial der Lehrenden sprach. Sie sagte, dass *Lesson study* auch zur Entwicklung des Lernens beitragen könnte. Dies begründete sie damit, dass Frontalunterricht immer noch fast die einzige Vermittlungsweise im Klassenraum ist, obwohl viele damit unzufrieden sind. Wenn man Beobachtende im Klassenraum hat, wäre es einfacher die Reaktion und eventuelle Rückmeldungen von den Lernenden zu registrieren und *Kari* behauptete, dass man mit *Lesson study* etwas Neues bekommt, das die Unterrichtspraxis ständig herausfordert, etwas das auch die Lernenden beeinflussen kann.

Im Theoriekapitel wurde es darüber gesprochen, dass es herausfordernd sein kann, pädagogische Modelle zu kopieren und sie in eine neue Kultur zu integrieren. Nachdem die Studierenden mit *Lesson study* gearbeitet und Erfahrungen gemacht haben, wollte ich beleuchten, welche Herausforderungen sie sehen, *Lesson study* in der norwegischen Schule zu implementieren. Wie bereits erwähnt wurde, war *Kari* zu *Lesson study* hauptsächlich positiv eingestellt, aber gleichzeitig behauptete sie, dass es schwierig sein würde, die Methode in der alltäglichen Schulkultur in Norwegen zu integrieren. Sie sagte voraus, dass Lehrende es schwierig finden werden von anderen im Klassenraum beobachtet zu werden. Zweitens erwähnte sie Geld und Zeit als Faktoren, die bei einer Implementierung wichtig sind. Allgemein, wenn eine Schulleitung Zeit zu *Lesson study* widmen soll, muss es auch einem politischen Willen geben und damit Geld folgen. *Kari* erläuterte auch, dass, die zusammenarbeitenden Lehrenden sich nicht direkt kennen müssen, aber hob als wichtig hervor, dass die Lehrergruppe mit einander komfortabel sein müssen. Sie behauptete, dass es für eine gute und erfolgreiche Zusammenarbeit wichtig ist, dass es freiwillig und nicht, dass es mit Zwang gemacht wird. Sie gab zu, dass um eine Unterrichtsplanung zusammenzuarbeiten schwierig sein würde, wenn man die Kollegen nicht mag. Deshalb schlug sie vor, dass Lehrende selber die Gruppezusammensetzung beeinflussen müssen dürfen.

Wie bereits erwähnt wurde, fand *Kari* es schwierig, etwas über ihre eigene Unterrichtspraxis zu konkretisieren oder ihre gewählten Methoden schon am Zeitpunkt des Interviews zu beurteilen. *Lesson study* zu verwenden half ihr nicht dazu als Lehrkraft herausgefordert zu werden, weil sie der Erfahrung fehlt. Abschließend unterstrich sie, dass sie es gut fand, *Lesson*

*study* ausprobiert zu haben und, dass es schon als Studierende eine schöne Erfahrung ist, beurteilt zu werden und mit Kollegen zusammenzuarbeiten.

## **5) Zusammenfassung**

Die wichtigsten Punkte des Interviews mit *Kari* können wie folgt zusammengefasst werden. Über Deutschunterricht sagte sie, es sei schwierig, eine Sprache jemand anderem aufzuzwingen. Sie fand es schwierig etwas Konkretes über ihre eigene Praxis zu sagen und fühlte, dass sie wenig Erfahrung hat und erst mehr lernen muss. Sie behauptete, dass *Lesson study* Potenzial hat, dass Lehrkräfte aus der Komfortzone gezwungen werden können, und dass es einfacher sein kann, etwas Neues auszuprobieren. Die Planung fand sie anstrengend, weil sie zu viel Zeit darauf verwendete, Themen zu finden, aber obwohl die Planungsphase in dieser Hinsicht kritisiert wurde, fand sie die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden gut. *Kari* fand, dass *Lesson study* eine gute Erfahrung zu haben ist, obwohl die Aktivität ihr zufolge zu früh im Praktikum durchgeführt wurde, weil sie ihre Klasse nicht gut genug kannte. Letztlich kommentierte sie, es sei möglich, *Lesson study* in einem norwegischen Kontext zu integrieren, vorausgesetzt von genügenden politischen Willen und Geld.

### **4.5.2. Emma**

#### **1) Einleitung:**

In der ersten Unterrichtseinheit war *Emma* Beobachtende, während sie die zweite Unterrichtseinheit unterrichtete. Weil sie auch unterrichtete, fügte ich auch die Extrafrage an sie hinzu, über wie es zu unterrichten war. *Emma* wollte seit langem als Lehrende arbeiten, weil sie mit Menschen arbeiten und ihre Entwicklung folgen möchte. Sie wählte zufällig Deutsch als einer ihrer Unterrichtsfächer. Sie hatte auch Deutsch in der Schule, aber beherrschte vor dem Deutschstudium nicht so viel. Vor PPU hatte *Emma* ein bisschen Unterrichtserfahrung als Vertretungslehrende für die Stufen 8-10.

#### **2) Meinungen und Haltungen zu *Lesson study* im Unterricht**

*Emma* stellte sich vor, wie *Kari*, dass Lehrende, die seit langem mit dem gleichen Plan gearbeitet haben, mithilfe von *Lesson study* herausgefordert werden können, etwas Neues auszuprobieren und, dass sie daher außer Komfortzone gezwungen werden. Ihrer Meinung nach, hätte sie als Lehrkraft eine *Lesson study*-Aktivität alleine nicht anfangen können, aber behauptete, dass nach der Vorgehensweise von *Lesson study* zu arbeiten, ein Vorteil für Lehrpersonen war, vor allem in Bezug auf Entwicklung einer Unterrichtspraxis.

Gleichzeitig kommentierte sie die Menge der Vorarbeit, die die Studierenden während der obligatorischen Aktivität hatten und unterstrich wieder, dass man viel mehr Planungszeit benötigte - ihrer Meinung nach - um es gut genug hinzubekommen. Das Positive einer Gruppendiskussion ist *Emma* zufolge, dass Lehrkräfte durch Zusammenarbeit und eine gemeinsame und detaillierte Planung, einfacher als sonst gewünschte Ziele im Unterricht erreichen können. Die detaillierte Struktur der Unterrichtseinheit kann laut *Emma* machen, dass Lehrkräfte deutlicher sehen werden, welche eventuelle Vorurteile sie den Lernenden gegenüber haben. Nachdem diese Vorurteile am Tisch gelegt und besprochen werden, kann es für eine Lehrergruppe einfacher sein, ein konkretes Ziel bzw. Ziele einer Unterrichtseinheit zu setzen. Um dies schaffen zu können, fordert es, dass man mit jemandem zusammenarbeiten kann, der gleich denkt. *Emma* kommentierte unter anderem:

- 1) „Es ist erforderlich, dass jemand auf irgendeine Weise Input gibt. Es ist auch eine Voraussetzung, dass man einander mag.“.

Wenn man genügend Zeit hat und mit jemandem arbeitet, das du magst, stellte *Emma* sich vor, dass *Lesson study* funktionieren würde und auch, dass es entwickelnd für einen Lehrenden bzw. seiner Unterrichtspraxis sein könnte. Von ihr wurde aber die Zeitperspektive unterstrichen und hervorgehoben. Während des Interviews stellte sie sich selbst auch die offene Frage, inwieweit *Lesson study* tatsächlich die richtige Lösung eines Problems oder ob nur mehr Zeit die Lösung ist, um Unterrichtsbeziehende ‚Probleme‘ lösen zu können.

### **3) Die Meinungen und Haltungen zu der Zusammenarbeit in der Gruppendiskussion zu der Planung der Unterrichtseinheiten**

Laut *Emma* dauerte die Planung zu lange. Unter anderem äußerte sie das Folgende dazu:

- 2) „Bei der Planung hatten wir verschiedene Annäherungen zu der Vorgehensweise“
- 3) „Sie war nicht effektiv. Das ist ganz einfach meine Erfahrung“

Diese Zitate verdeutlichte sie dadurch, dass sie erläuterte, dass die Studierenden hätten ein paar Stunden mehr vor der Planung haben sollen, um ein Thema zu finden, weil die Studierenden, ihrer Meinung nach, zu viel Zeit darauf verwendeten, was sich in den Klassen kombinieren ließ. Dies begründete sie damit, dass die Studierenden zum ersten Mal eine Gruppendiskussion hatten und sagte gleichzeitig im Interview voraus, dass eine Gruppe mit erfahrenen Lehrenden aufgrund der Erfahrung eine bessere Gruppendynamik als sie gehabt hätten. *Emma* fügte hinzu, dass sie die Gruppe als gestresst erlebte und, dass sie deshalb denie mitgebrachten Hilfsblättern

von Anfang an nicht mehr Aufmerksamkeit widmeten. Hätten sie die besser verwenden können, war *Emma* der Meinung, dass die Planung effizienter sein könnte. Das folgende Zitat verdeutlicht *Emmas* Erlebnisse von der Dynamik der Gruppendiskussion der Studierenden:

- 4) „Das zweite Mal als wir uns trafen war ja die Gruppendynamik viel besser und wir waren strukturierter. [...] Wir waren ein bisschen gestresst eigentlich [...]. Wenn wir das gewusst hätten, hätten wir mit den Kompetenzziele anfangen können.“

Als weitere Rückmeldungen der Planung erlebte *Emma*, dass sie als Gruppe viel besser die Arbeitsaufgaben zwischen sich verteilen konnten. Ihr zufolge, wurde das Planungsseminar davon geprägt, dass sie unstrukturiert waren. Sie gab außerdem zu, dass sie von Anfang an glaubte, dass sie den Plan zu Hause fertigen konnte und dass sie nicht darauf aufmerksam wurde, dass alles innerhalb des Seminars aufgrund des Tonbandgeräts gemacht werden musste. Wegen der gebundenen Zeit und Ort mussten die Studierenden, die Hilfsmittel, die sie im Seminar hatten, verwenden, um Aufgaben zu finden. Deshalb haben die Studierenden im Internet bereits existierendes Material benutzt. Vor allem, weil sie noch Studierende sind, behauptete *Emma*, dass, es besser sei, das bereits Existierende zu benutzen statt einen Unterrichtsplan von Anfang an zu produzieren, weil es konkretisierend und zeitsparend ist. Das folgende Zitat verdeutlicht ihre Haltung zu bereits existierendem Unterrichtsmaterial:

- 5) „Also, ich denke, dass man die Ressourcen die bereits existieren, verwenden müssen [...] man muss nicht alles neu erfinden“.

Gleich wie *Kari*, behauptete *Emma*, dass sie die Themen eher im Voraus hätten besprechen sollen und dann das ganze Seminar nur dazu verwenden, um gemeinsam und detailliert zu planen. Die Zeit der Planung ein Thema zu finden begründete sie vor allem mit dem Niveauunterschied der zwei Klassen, aber fügte gleich hinzu, dass das mit den Erfahrungen der Studierenden zusammenhing. Dies könnte durch das folgende Zitat verdeutlicht werden:

- 6) „Wir mussten anfangen zu planen, was die Lernenden lernen sollten, bevor wir die Aktivitäten planen konnten“.

*Emma* fand außerdem, dass, die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden gut ging, aber fügte auch da hinzu, dass sie sich selbst als die mehr dominierende der Gruppe erlebte, weil sie zu viel redete.

- 7) „Am Anfang dachte ich, dass das gefährlich war“.

Das oberstehende Zitat (7) war das erste Kommentar von *Emma*, als ich sie fragte, wie sie *Lesson study* fand, nachdem sie unterrichtete im Vergleich zu ihren Haltungen vor dem Anfang. Nach der obligatorischen Aktivität gemacht zu haben, sah sie ein größeres Potenzial der Methode als früher, aber Zeit und eine große Arbeitsbelastung der Lehrenden sind, *Emma* zufolge, die ersten und größten Herausforderungen, die man bei der Implementierung begegnen kann, aber sie behauptete auch, dass man mit *Lesson study* eine Arbeitsweise bekommen würde, die durch kollegiale Zusammenarbeit zu Entwicklung der Unterrichtspraxis führe. Gleich wie *Kari*, behauptete *Emma*, dass es auf Geld und auf dem politischen Willen ankommt.

Über die verwendete Zeit der Planung sagte *Emma* Folgendes:

8) „Die Zeit, die wir verwendeten, ist nicht die wirkliche“.

Mit dem Zitat (8) wurde gemeint, dass die verwendete Zeit nicht die gleiche war, als die die in der Literatur empfohlen wurde. *Emma* behauptete, dass der Prozess deshalb nicht echt genug wurde und eher mehr künstlich. Obwohl nur die Beobachtungen von der Planung in dieser Analyse mitgenommen werden, ist es wichtig zu ergänzen, dass *Emma* zu der Bearbeitung der ersten Unterrichtseinheit sagte, dass es besser als bei der Planung verlief, vor allem in Bezug auf Struktur und Aufgabeverteilung.

Dies begründete sie damit, dass die Studierenden aus der Planung die Erfahrung bekamen, in Rahmen von einer gebundenen Zeit zu planen. *Emma* fand die Planung gelungen, was folgendes Zitat (9) verdeutlicht:

9) „Das war ja eigentlich das, konstruktiv und effizient“

Mit konstruktiv meinte sie, dass alle drei Rückmeldungen geben und einander „kritisieren“ durften, ohne dass sie negativ beeinflusst wurden. Zu ihrem eigenen Unterricht, der zweiten Unterrichtseinheit, hatte *Emma* Kommentare und Meinungen. Am Ende, d.h., nach der Bearbeitung, fand sie, dass der Plan gut wurde. Es wurde von ihr auch hervorgehoben, dass sie viel von diesem Prozess gelernt hat, von denen sie vieles in das zukünftige Berufsleben mitnehmen wird. Obwohl die Planung lange dauerte und viel Energie von den Studierenden verlangte, erläuterte *Emma*, dass sie es für sie als Lehrende entwickelnd fand, weil sie jetzt einen Plan hätte, den sie auch im späteren Berufsleben verwenden kann.

Als Beispiel erwähnte sie, nachdem sie jetzt mit der *Lesson study*-Aktivität vertraut ist, könnte sie die Einkaufssituation mit anderen Aktivitäten austauschen. Sie unterstrich, dass es ihr lohnen würde, diesen Plan besonders für die, die für die Stufen 8-10 Deutsch lernen sollen, zu

benutzen, weil die Lernenden auf diesem Niveau besonders auf Mündlichkeit fokussieren werden. Als wir über Deutschunterricht für die Stufen 8-10 redeten, ergänzte *Emma*, dass ihre Erfahrung als Vertretungslehrende ihr bei der Planung und bei Beobachtung in der ersten Unterrichtseinheit half, in dem Sinne, dass sie – hoffentlich aufgrund der Vertretungserfahrung – Sachen zu beobachten schaffte, die Studierenden ohne Unterrichtserfahrung nicht geschafft hätten. Dies begründete sie nicht ausführlicher, aber prädizierte, dass sie hätte die Beobachtung ohne die eigenen Erfahrungen wahrscheinlich schlechter machen haben.

#### **4) Haltungen und Meinungen zu *Lesson study* als Methode im Deutschlehrerstudium**

Obwohl die Studierenden noch Studierende und neue Lehrende sind, behauptete *Emma*, dass alle drei etwas von dem Prozess lernten. Unter anderem merkte sie sich, dass *Ulla* viel mehr zielgerichtet bei der Beobachtung während der zweiten Unterrichtseinheit als in der ersten Einheit war. Gleich wie *Kari* erlebte *Emma* es auch als ein Stressfaktor, die Aktivität mit *Lesson study* so früh im Praktikum durchzuführen. Dies begründete sie damit, dass Lehrerstudierende im Praktikum bereits viel zu tun haben, von dem was sie noch kennen, weil sie Lehrerstudierende sind. Auch fand sie es problematisch, dass sie nichts im Plan ändern konnte, nachdem es von der Gruppe entschieden wurde. Im Interview wurde es nicht dazu gesagt, obwohl sie absichtlich in der zweiten Unterrichtseinheit einer der geplanten Aktivitäten nicht machte. Dies wurde von den anderen beobachtet und als Merkmal bei der Evaluierung aufgenommen, wo *Emma* die von ihr getroffene Wahl begründen durfte.

Obwohl *Emma* vor dem Praktikum Unterrichtserfahrung hatte und ihre Erfahrung bei der Planung verwenden könnte, behauptete sie, dass die Ergebnisse einer *Lesson study*-Aktivität sich unterscheiden werden, ob es von Lehrstudierenden oder bereits etablierten Lehrenden gemacht wird. Ihre Aussage wurde damit begründet, dass die Studierenden mehr Zeit benötigen, um sehen zu können, was funktioniert und was nicht. Als Studierende hat man bereits viel zu tun, worüber man nachdenken muss, und *Emma* fragte sich deshalb, ob es sich überhaupt lohnen würde, Studierenden mehr Verantwortung zu geben als sie bereits haben. Explizit fragte sie sich nicht, ob es sich überhaupt lohnen würde, das Testen von *Lesson study* an Studieren zu überlassen. Sondern hob sie nur die Menge der Arbeit bzw. der Aufgaben eines Lehrstudierenden im Praktikum hervor.

10) „Es hängt von dem Lehrenden ab“.

Dieses Zitat (10) war die deutliche Antwort auf die Frage, inwieweit *Lesson study* auch zum Lernen im Klassenraum beitragen kann (siehe Anhang, S. 126, F. 23). Sie ergänzte und sagte, wenn Lehrende gut zusammenarbeiten und detailliert planen, kann auch der Unterricht verbessert werden.

Wenn man von jemandem beobachtet wird, konzentriert man sich mehr als sonst. In dem Sinne ist auch möglich, sich als Lehrkraft im Klassenraum zu entwickeln, weil man gepresst wird, neue Sachen zu testen und man darf nicht bei dem Unterrichtsplan stecken bleiben, den man jahrelang verwendet hat. Eine gute Zusammenarbeit und Input von Kollegen ist in einem Schulalltag allgemein wichtig, aber vor allem unter Durchführung von *Lesson study*. Man muss auch genügend Zeit gegeben werden um die eigene Unterrichtspraxis erforschen zu können, d.h., dass die Schulleitung das System bzw. das Modell verstehen muss, um es richtig durchführen zu können. *Emma* zufolge, kann *Lesson study* gut funktionieren, sobald eine Schule es strukturiert eingeführt hat und es kennengelernt hat, aber dass das Schwierige daran liege, *Lesson study* in eine bereits etablierte Schulkultur zu übertragen. *Emma* hob hervor, dass auch Kollegen unter sich darüber einigen müssen, entweder eine *Lesson study*-Aktivität oder ein *Lesson study*-Zyklus durchzuführen, um ein eventuelles Entwicklungspotenzial klar zu bekommen. *Emma* verdeutlichte, dass, alle, die es machen, darüber nachdenken müssen, dass *Lesson study* ein Hilfsmittel ist, das zwei Ziele hat: 1) Die Praxis eines Lehrenden zu verbessern und 2) das Lernen der Lernenden zu verbessern.

Bereits wurden einige Herausforderungen mit *Lesson study* in Norwegen erwähnt, aber *Emma* fügte hinzu, dass es auch schwierig sein kann an Schulen genügend Deutschlehrende zu finden. Sie ergänzte, wenn man *Lesson study* in fremdsprachlicher Hinsicht einsetzen soll, dass man zwischen den Fremdsprachen zusammenarbeiten kann, um genügend Anzahl Personen in einer Gruppe zu bekommen. Wie es tatsächlich in einem normalen Schulalltag durchgeführt werden soll, ohne dass es eine obligatorische Aktivität wird, ist wichtig herausfinden, bevor man *Lesson study* eines Schulkontextes vorstellt, sodass es nicht wie bereits existierende Schulreformen begegnet wird, die von den Lehrenden nicht unterstützt werden, weil sie sich Änderung und potenzielle Entwicklung widersetzen.

## **5) Zusammenfassung**

Die wichtigsten Punkte im Interview mit *Emma* können wie folgt zusammengefasst werden. *Emma* stellte sich vor, dass Lehrende, die seit langen mit dem gleichen Plan gearbeitet haben,

mit der Methode *Lesson study* herausgefordert werden können, in dem sie etwas Neues auszuprobieren müssen und außerdem, dass sie aus der Komfortzone gezwungen werden.

Sie erwähnte die Menge der Vorarbeit und ihrer Meinung nach, benötigt man viel mehr Planungszeit, um es gut genug zu bekommen. Sie erlebte, gleich wie *Kari*, dass die Planung zu lang dauerte, um ein Thema und Aktivitäten zu finden. Die Zeit der Planung der Unterrichtseinheiten begründete sie vor allem mit dem Niveauunterschied der Klassen, aber auch, dass das mit den Erfahrungen der Studierenden zusammenhängen. Außerdem erlebte sie, die Gruppe der Studierenden während der Planung als gestresst und sagte, dass Lehrende eine bessere Gruppendynamik als sie gehabt hätten. Zeit und Motivation der Lehrenden ist laut *Emma* die erste und größte Herausforderung, um mit *Lesson study* gelingen zu können, aber sie behauptete, dass man bei Implementierung der Methode eine Arbeitsweise bekommt, in der man die Unterrichtspraxis zusammen mit Kollegen entwickelt. Wie es auch von *Kari* erwähnt wurde, behauptete *Emma*, es steht auf Geld und auf dem politischen Willen. Zu dem Fall, dass die Studierenden noch unerfahrenere als Lehrende sind, behauptete *Emma*, dass alle drei etwas von der Aktivität lernten. *Emma* war der Meinung, dass die Aktivität zu früh im Praktikum war. Es kann problematisch sein, genügend Deutschlehrende an eine Schule zu finden und es kann notwendig werden, zwischen Fremdsprachen zusammenzuarbeiten.

#### **4.5.3. Ulla**

##### **1) Einleitende Fragen**

*Ulla* war in den beiden Unterrichtseinheiten Beobachtende. Sie hatte fünf Jahre lang Deutsch in der Schule. Sie interessiert sich seit langem für Unterricht und hatte bereits vor PPU Erfahrung als Vertretungslehrende (siehe Methode). Sie freut sich darauf, Deutschlehrende zu werden, und möchte nach dem Studium für die Stufen 8-10 unterrichten. Vor dem Praktikum hatte sie bereits Unterrichtserfahrung als Vertretungslehrende, aber dies war ihre erste Begegnung mit der gymnasialen Oberstufe. *Ulla* fand *Lesson study* vor allem gut und hob die kollegiale Zusammenarbeit vor, weil, wenn man zusammen mit anderen arbeitet, man herausgefordert wird, neue Sachen auszuprobieren. *Lesson study* könnte, *Ulla* zufolge, ein geeignetes Entwicklungswerkzeug für Lehrende sein, weil man Theorie und Praxis zusammenbindet und sie fand es interessant, zu sehen, wie die Theorie sich ausspielen lässt. Unter anderem verdeutlichte sie dies im folgenden Zitat:

- 1) “ [...] ein Plan zu machen, der motivierend und engagierend für die Lernenden ist, und sehen wie es in Praxis funktioniert, ist ja sehr spannend“

## 2) Meinungen und Haltungen zu *Lesson study* im Unterricht

- 2) „Ja, besonders weil man sieht wie die Lernenden arbeiten und dass man das evaluieren und beurteilen kann“

Das oberstehende Zitat (2) zeigt, dass Ulla zu *Lesson study* positiv eingestellt war und es als ein nützliches Werkzeug ansah, um eine Unterrichtspraxis weiterentwickeln zu können. Als Lehrerstudierende darf man bei der Planung viel Zeit zu verwenden, aber als bereits etablierte Lehrende hat man nicht so viel Zeit zu Verfügung in einem hektischen Schulalltag. Für Ulla ist deshalb genügend Zeit vor allem wichtig, um mit *Lesson study* gelingen zu können. Ulla gab zu, dass sie, vor der obligatorischen Aktivität mit *Lesson study* unsicher und gestresst war, aber, dass sie nach der obligatorischen Aktivität viel positiver wurde und dass sie einen anderen Blick auf der Methode als früher hatte. Unter anderem wurde dies im folgenden Zitat verdeutlicht:

- 3) „Im Voraus betrachtete ich Lesson study als ein Stressmoment und fragte mich selbst, wie es sich durchführen lassen sollte mit allem, was wir sonst machen müssen“

Außerdem wurde von ihr hinzugefügt, dass *Lesson study* besser für bereits erfahrene Lehrende als für Lehrerstudierende funktionieren würde. Dies wurde doch von ihr nicht ausführlich begründet, aber wahrscheinlich hat Ulla gemeint, dass die Erfahrung die die bereits etablierten Lehrenden besitzen und dass sie ebenfalls Methoden kennen, tut, dass sie einfacher und schneller entscheiden können was funktioniert und was nicht. Sie äußerte unter anderem, dass:

- 4) „[...] weil wir nicht wussten, wie es [den Plan] empfangen werden wollte [...] wir hatten ja, einen Plan, den wir glaubten, dass motivierend und engagierend sein sollte, aber wussten nicht sicher, wie es tatsächlich funktionieren würde. Ein bisschen Aufregung im Voraus“

Gleichzeitig wurde unterstrichen, dass Ulla sich darüber freut, bereits so früh in ihrer Karriere die Erfahrung mit *Lesson study* zu haben und dass sie viel von der Gruppenzusammenarbeit und von dem Prozess allgemein gelernt hat, etwas, das sie in ihr weiteres Berufsleben mitnehmen wird. Sie sagte:

- 5) „Ich hoffe, dass ich in der Arbeit als Lehrende Lesson study testen kann, weil ich denke, dass es anders als in einer Praxissituation ist“ und
- 6) „wenn ich die Routinen einer Schule kenne, wird auch die Planung effizienter“.

*Ulla* zufolge, ist mit anderen Wörtern möglich, dass *Lesson study* in einem bestimmten Kontext mit bestimmten Rahmen effizienter funktionieren würde als die obligatorische Aktivität zeigte. Es kommt in den Zitaten nicht deutlich zum Ausdruck, aber *Ulla* fügte hinzu, weil sie bereits *Lesson study* als Studentin ausprobiert hat, würde es ihr einfacher sein, es später als Lehrende zu machen im Vergleich zu den etablierten Lehrkräften die schon einen Plan eingearbeitet haben, von dem es schwierig sein kann, abzuweichen.

### **3) Die Meinungen und Haltungen zu der Zusammenarbeit in der Gruppendiskussion zu der Planung der Unterrichtseinheiten**

*Ullas* ersten Gedanken über die Planung waren, dass sie ineffizienter als erwartet war. Sie sagte unter anderem:

- 7) „Wir waren nicht einig, um welches Thema [...] Wir brauchten sehr viel Zeit um herauszufinden, womit wir im Unterricht arbeiten sollten“.

Sie unterstrich dagegen, gleich wie *Kari*, dass sofort sie sich um ein Thema einigten, ging es viel besser und effizienter zu planen, aber gleich wie *Emma* und *Kari*, behauptete *Ulla*, es hätte noch bessergehen können, wenn sie das Thema bereits vor dem Planungsseminar hatten. *Ulla* begründete diese Aussage in zwei Punkten, erstens, dass sie immer noch Studierende sind und, dass ihnen der Erfahrung fehlt einen Unterrichtsplan effizient zu machen, und zweitens dass, alle drei die beiden Klassen nicht kannten und daher die Zeit benötigten, um eine gleiche Herausforderung oder Problem der beiden Klassen zu finden. Wie bereits erwähnt wurde, waren die Unterrichtseinheiten gut und detailliert geplant und *Ulla* behaupteten, dass es gelungen ist, obwohl sie von Studierenden und noch nicht etablierte Lehrkräfte gemacht wurden. Als Beispiel dafür, dass sie bei gemeinsamer Planung einer Unterrichtseinheit Neuanfänger waren, erwähnte *Ulla*, dass sie im Planungsseminar Arbeitsaufgaben nicht gut verteilten, während es bei der Bearbeitung bzw. der Evaluierung effizienter wurde.

Zu der Zusammenarbeit zwischen den Studierenden in der Gruppendiskussion kommentierte *Ulla* nicht vieles, aber sie fand, dass es gut war, obwohl sie viel Zeit benötigten, sich auf ein Thema zu einigen. Auf der anderen Seite saß *Ulla* die Beobachtung, die sie während der obligatorischen Aktivität mit *Lesson study* machte, im Zusammenhang mit dem Praktikum mit *Kari*. Dies wird deutlicher durch dieses Zitat (8) gezeigt.

- 8) „Wegen der Beobachtung [...], weil wir in paar sind, beobachten wir bereits unseren Unterricht, und ich finde, dass es jetzt einfacher als früher zu beobachten ist“.

Dieses Zitat (8) verdeutlicht, dass es ihr dazu geholfen hat, eine bessere und mehr strukturierte Beobachterin von Unterrichtsaktivitäten zu werden. Sie ergänzte aber, dass es schwierig war, ganz spontan ihre Kollegin *Kari* in der ersten Unterrichtseinheit beobachten und evaluieren zu müssen, obwohl sie einander kennen.

In der Gruppendiskussion fand *Ulla* es schwierig zu konkretisieren, was sie beobachten sollte. Sie saß mit dem Gefühl, dass sie „all over the place“ war und alles auf einmal beobachten musste. Daher wurde es wichtig, mit den anderen zu reden und gemeinsam zu planen, was während der Unterrichtseinheit beobachtet werden musste. *Ulla* beobachtete folgende Elemente: Erstens, das Engagement der Lernenden und inwieweit die geplanten Aktivitäten motivierend für sie waren. Zweitens, inwieweit die Lernenden es zeigte, dass sie nicht verstehen. Sie sagte: „Es war wichtig darauf zu fokussieren, damit man das Korrekte beobachtete“. Abschließend fand *Ulla*, dass sie wegen der Gruppendiskussion und der ganzen *Lesson study*-Aktivität eine bessere Beobachterin wurde, in dem sie schneller als früher schafft, Irrelevantes bei der Beobachtung im Praktikum auszuschalten.

#### **4) Haltungen und Meinungen zu *Lesson study* als Methode im Deutschlehrerstudium**

Während des Interviews wurde die Wichtigkeit davon mehrmals von *Ulla* unterstrichen, die Theorie und Praxis zusammenzuknüpfen. Ihrer Meinung nach kann man dies häufig besonders bei der Planung einer Unterrichtseinheit vergessen, aber, dass man wegen der Vorgehensweise von *Lesson study* gezwungen wird, detailliert zu planen und darüber nachzudenken, warum und wie man tatsächlich etwas tut. Das folgende Zitat (9) hebt ihre Gedanken zum Prozess hervor:

9) „Es hat mir viel gegeben und ich bringe das weiter mit, ich finde es gut früh im Praktikum zu verwenden, weil man dann alle diese Elemente kennenlernt“.

10) „Es ist eine gute Sache schon im Laufe des Praktikums durchzuführen, weil man dann die Methode früh kennenlernt und, dass man sie sich für später mitnehmen kann“.

Das letzte Zitat (10) verdeutlicht vor allem die Haltung von *Ulla* über Verwendung von *Lesson study* früh im Praktikum. Dies im Gegensatz zu dem, was *Kari* über die gleiche Sache meinte. Ihrer Meinung nach, wäre es besser die Aktivität später im Praktikum zu haben. Warum *Ulla* es anders haben wollte, lässt sich diskutieren, aber wie es bereits im Methodenkapitel erwähnt wurde, hatte *Ulla* bereits vor dem Praktikum Unterrichtserfahrung, während *Kari* keine hatte. Dies wird ausführlicher in der Diskussion besprochen.

Zu der Zusammenarbeit zwischen den drei Studentinnen war *Ulla* wie gesagt positiv und wie auch bereits erwähnt wurde, kannten die Studierenden einander, ein Faktor, der für die positive Atmosphäre in der Gruppendiskussion eine wichtige Rolle spielen könnte. Unter anderem sagte *Ulla*:

11) „Jetzt sind wir ja alle neue [Lehrende], aber ich denke, dass wir gut zusammenarbeiteten“.

Im Zitat (11) meinte *Ulla* mit dem Kommentar wahrscheinlich, dass es, obwohl sie wenig Erfahrung hatten, gut ging die Unterrichtseinheiten zu planen. Wie es auch von *Kari* erwähnt wurde, durften alle drei im Gespräch teilnehmen und *Ulla* sagte auch, dass sie sich frei äußern konnte und ihre Meinungen und Haltungen mit den anderen ohne Probleme teilen konnte. Weiter hob sie es hervor, dass ihre geplanten Aktivitäten mit Erfolg durchgeführt wurden und dass ihre Ziele erreicht wurden:

12) „Ich finde absolut, dass die Aktivität gut durchgeführt wurde [...] dass die Lernenden tatsächlich mit einander redeten, das war ja auch unser Ziel“.

*Ulla* war ursprünglich zu *Lesson study* positiv, aber meinte, dass das herausfordernde daran lag, dass die Planung viel Zeit von den Studierenden verlangte (Thema, Forschungsfrage). Nach den beiden Unterrichtseinheiten durchgeführt zu haben, gab es eine Gruppendiskussion von der Evaluierung. Da diskutierten sie den ganzen Prozess, aber einigten sich darauf, dass sie während der Planung als Gruppe ineffizient waren, während sie im Vergleich bei der Bearbeitung strukturierter arbeiteten, so dass die Änderungen, die vor der zweiten Unterrichtseinheit gemacht wurden, ganz schnell im bearbeiteten Plan hinzugefügt wurden. Zum ganzen Prozess äußerte *Ulla*:

13) „Bei der Schlussevaluierung fanden wir heraus, dass die Aufgabeerklärungen viel effizienter gemacht werden könnte [...]. Wir verwendeten zu viel Zeit darauf, um für die Aktivitäten zu entscheiden“.

##### **5) Zusammenfassung:**

Die wichtigsten Punkte im Interview mit *Ulla* können wie folgt zusammengefasst werden: *Ulla* fand *Lesson study* vor allem gut und hob die kollegiale Zusammenarbeit vor, weil, wenn man zusammen mit anderen arbeiten muss, man herausgefordert wird, neue Sachen auszuprobieren. Sie fand *Lesson study* ein geeignetes Entwicklungswerkzeug für Lehrende zu sein, vor allem,

weil man Theorie und Praxis zusammenbinden muss. Nachdem sie beobachtete, wurde es ihr einfacher Sachen oder Elemente zu beobachten und registrieren, aber unterstrich, dass jemanden anderen zu beobachten herausfordernd war. *Ullas* Erlebnis von der Planung war, dass sie ineffizienter als erwartet war.

#### **4.6. Analyse der qualitativen Interviews mit den Lehrenden**

Im Folgenden analysiere ich die Interviews mit den Lehrenden.

Mit dem Lehrerinterview wollte ich vor allem wissen wie die erfahrenen Deutschlehrenden bzw. die Betreuer der Studierenden es finden, Deutsch als Fremdsprache in Norwegen zu unterrichten. Zweitens wollte ich ihre Meinungen und Haltungen zu Unterrichtszusammenarbeit beleuchten und außerdem herausfinden, was sie über *Lesson study* als Methode und Arbeitsweise dachten.

##### **4.6.1. Anna**

*Anna* unterrichtet Deutsch und Sozialkunde und hat außerdem Unterrichtskompetenz in Französisch, Englisch, Spanisch und Soziologie.

##### **1) Anna zu Deutsch und zu Zusammenarbeit**

Über Deutsch als Fremdsprache sagte *Anna*, dass Deutsch vor allem für norwegische Lehrende einfacher sein sollte zu lernen, als es tatsächlich ist, weil die norwegische Sprache aus 30-50 % der deutschen besteht. Deshalb vermisste sie eine tiefere Zusammenarbeit mit Norwegischlehrenden in der Schule, um die Sprachen besser vergleichen zu können. Das folgende Zitat (1) verdeutlicht ihre Meinung dazu:

- 1) „Das, was ich seit Jahren vermisse, ist eine tiefere Zusammenarbeit mit den Norwegischlehrenden. Eine mehr komparative Annäherung [...] Vergleich von Sprachen“

Sonst wünscht sie sich allgemein eine mehr offensive Schulleitung, die eine tiefere Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Fächern unterstützt und motiviert. Sie wies unter anderem auf die Deutschlandstrategie der norwegische Regierung hin, und unterstrich die Wichtigkeit, Deutsch auch außerhalb des Schulkontextes hervorzuheben, d.h., dass man auch Kontakt mit beispielsweise Organisationen (wie das Goethe Institut) pflegt, um die Attraktivität zu behalten. An der Schule, wo *Anna* arbeitet, gibt es noch zwei Deutschlehrende. Auf die Frage, ob sie an der Schule eine gute Unterrichtszusammenarbeit haben, reagierte sie ganz spontan und antwortete engagiert: „Sehr!“ Unter anderem erwähnte sie den Inhalt im Fach

Deutsch und ergänzte, dass Planung und Beurteilung von Unterrichtseinheiten Bereiche sind, für die sie und ihre Kollegen zusammenarbeiten. Sie fügte hinzu, dass ‚Zusammenarbeit‘ tatsächlich ein eigener Teil des Strategieplanes ihrer Schule ist. Mit anderen Wörtern ist es da nicht nur möglich gemeinsam zu arbeiten, sondern, die Lehrenden müssen zusammenarbeiten.

Allgemein hob Anna hervor, dass bei Schulen einer fehlenden Struktur für Zusammenarbeit ist und dass das einer der Gründe ist, warum es im Fach Deutsch oder zwischen Fächern wenig Zusammenarbeit gibt. Sie erwähnt auch Fehlende fachliche Kompetenz unter Lehrkräfte als ein Faktor, etwas durch das folgende Zitat verdeutlicht werden kann:

- 2) „[...] fehlende kollektive Verantwortung, Struktur in Bezug auf die Bedeutung der Fächer, teilweise kann es auch um Fehlende fachliche Kompetenz unter Kollegen handeln. Statt um eine Arbeit anfangen, um sich selbst zu verbessern, tritt man zurück“.

## **2) Anna zu der Methode *Lesson study*:**

- 3) „Auf Deutsch heißt dies ‚Kritische Freunde‘, und weil wir an unserer Schule unsere eigenen ‚kritischen Freunde‘ sind, heiße ich natürlich sowas (*Lesson study*) willkommen“

Weil Annas Schule bereits eine Strategie für strukturierte Zusammenarbeit zwischen Kollegen hat, heißt sie auch *Lesson study* willkommen. Dazu erläuterte sie, dass es sich bei der Planung einer Unterrichtseinheit lohnen würde, „Forschungsfragen“ zu haben, an denen man sich als Kollegium verhalten konnten und später evaluieren mussten. Auf die Frage, inwieweit *Lesson study* zu einer tieferen Zusammenarbeit unter Lehrenden tatsächlich beitragen könnte, war Anna hauptsächlich sehr positiv, aber erwähnte auch Zeit als ein Faktor, der bei der Implementierung von *Lesson study* problematisch sein könnte. Sie behauptete dagegen, dass wenn sofort *Lesson study* erst in einer Struktur bzw. in einen Schulalltag einer Schule integriert ist, es ein normaler Teil der Struktur sein wird. Dies wird durch das folgende Zitat (4) verdeutlicht:

- 4) „Dann hast du wieder eine Struktur, die Kollegen brauchen ja immer eine Struktur“.

Anna zufolge, fordert *Lesson study* viel Zeit und Planung. Im folgenden Zitat (5) steht:

- 5) „*Lesson study* gut geplant und durchgeführt, wird die Lehrenden zwingen, darüber zu reflektieren, was gemacht werden muss“.

Sie behauptete, dass die detaillierte Planung eines Unterrichts vor allem wichtig ist, weil man auch die fachlich schwächeren Lernende, die sogenannten „case pupils“ beachten muss, sodass auch ihr Potenzial zum Ausdruck kommt. Zudem äußerte sie

- 6) „Besonderes bei Gruppenarbeit werden die fachlich schwächeren durchfallen [...] so dann muss man darüber nachdenken. Damit kann man ja bei der Planung etwas tun“.

*Anna* war aber auch der Meinung, dass Lernende mit *Lesson study* besser Deutsch lernen können nicht nur, weil sie allgemein reflektieren müssen, sondern, dass sie tatsächlich darüber reflektieren müssen, warum sie das eine oder andere machen. *Anna* unterstrich, dass *Lesson study* hauptsächlich ein Entwicklungsmodell für Lehrkräfte ist, aber behauptete, dass wenn auch die Lerner teilnehmen dürfen und gleich wie die Lehrkräfte über ihre betroffene Wahl reflektieren müssen, kann die Unterrichtspraxis sich so entwickeln, sodass es auch an die Lernergebnisse übertragen werden können.

### **3) Zusammenfassung**

Die wichtigsten Merkmale von dem Interview mit *Anna* können folgendermaßen zusammengefasst werden. Zum Deutschunterricht behauptete sie, dass Deutsch für norwegische Lehrende einfacher zu lernen sein sollte als es sich tatsächlich zeigt. Deshalb vermisste sie eine tiefere Zusammenarbeit mit Norwegisch-Lehrenden in der Schule. *Anna* hob Zusammenarbeit vor, und sagte allgemein, dass eine fehlende Struktur der Zusammenarbeit, als einer der Gründe warum es im Fach Deutsch oder zwischen Fächern wenig zusammengearbeitet wird. Auch erwähnte sie fehlende fachliche Kompetenz als ein der Gründe der fehlenden Zusammenarbeit.

#### **4.6.2. Sigrid:**

*Sigrid* unterrichtet seit Jahren Deutsch und hat außerdem Unterrichtskompetenz in Sport. Deutsch zu unterrichten macht ihr Spaß. Im Laufe der Jahre hat sie an alle Niveaus unterrichtet.

##### **1) Sigrid zu Deutsch und zu Zusammenarbeit:**

An der Schule, wo *Sigrid* arbeitet, sind es insgesamt vier Deutschlehrende. Weil die Schule aus zwei Gebäuden besteht, treffen sich nur drei der Lehrenden. Obwohl sie sich manchmal zu dritt treffen, sagte *Sigrid*, dass die Zusammenarbeit an ihrer Schule allgemein begrenzt ist. Sie begründete dies damit, dass sie auf verschiedene Niveaus des Fachs unterrichten, und dass sie

außerdem seit Jahren ziemlich gewöhnt ist, alleine und selbständig zu arbeiten. Sie fügte aber hinzu, dass sie Büro mit Französisch- und Spanischlehrende teilt und, dass sie aus diesem Grund manchmal mit ihnen Unterrichtspraxis oder Unterrichtspläne diskutiert. Sie äußerte, obwohl sie die gleichen Fächer nicht haben, fühlt sie, dass es ihr Input gibt, Fremdsprachenunterricht uns aus verschiedenen Fachperspektiven zu diskutieren.

## 2) *Sigr*id zu der Methode *Lesson study*

*Sigr*ids erster Gedanke zu *Lesson study* war ausschließlich positiv, aber auch wie es auch von *Anna* erwähnt wurde, sagte sie, dass Zeit ein Problem sein könnte. Dies ergänzte sie damit, dass die Planung und die Durchführung der einzelnen Aktivitäten zu lange dauern kann. Dies war auf jeden Fall ihre Erfahrung von der zweiten Unterrichtseinheit. Sie behauptete, dass sie viele der geplanten Aktivitäten der Studierenden, beispielsweise die Adjektivübungen, als ineffizient erlebte, und dass sie eher Hausaufgaben sein sollten. Obwohl sie es zu lange fand, „nur Adjektive zu lernen“, unterstrich sie, dass die obligatorische Aktivität ihre erste Begegnung mit *Lesson study* war, und dass sie deshalb noch nicht genug über die Methode weiß, um sie auswerten zu können. Sie sagte aber voraus, dass Unterrichtsaktivitäten effizienter sein könnten als das, was sie beobachtete, wenn *Lesson study* völlig integriert und genügend Zeit gegeben wird. Sie fand es auch schwierig zu wissen, inwieweit *Lesson study* für die Unterrichtspraxis entwicklungsförderlich sein kann, weil es, ihr zufolge, davon abhängt, mit welchen Personen man zusammenarbeiten soll. Außerdem muss die Chemie der Lehrergruppe übereinstimmen.

Obwohl genügend Zeit zu finden problematisch und Chemie herausfordernd sein könnte, war *Sigr*id der Meinung, dass *Lesson study* dazu beitragen kann, eine Dialog zwischen Lehrenden und die Reflexion über Praxis zu verstärken, weil Lehrende mit *Lesson study* immer nachdenken und sich selbst fragen müssen, was, wie und warum sie auf die eine oder andere Weise planen werden. Sie hob aber hervor, dass es schwierig sein kann, auf die Weise auszuwerten und „kritisieren“, wie es in *Lesson study* empfohlen wird, obwohl es als eine konstruktive Kritik gemeint ist. Sie behauptete, um das auf eine vorsichtige bzw. behutsame Weise zu machen, sollten die zusammenarbeitenden Kollegen sich am besten im Voraus gut kennen. *Sigr*id verglich diesen Typ der Zusammenarbeit mit einer Freundschaft – wenn es gelingen sollte, muss man einander gut kennen und man muss schaffen, auch über herausfordernde Sachen zu sprechen.

Wenn man auf eigene Unterrichtspraxis erforscht, kann es *Sigr*id zufolge dazu führen, dass man sich als Lehrender entwickelt. Sie findet mit *Lesson study* Ähnlichkeiten zu der Situation, wenn

sie als Betreuerin für Lehrstudierende bzw. für PPU- Studierende funktionieren soll, weil sie dann immer einmal extra darüber nachdenken muss, was und wie sie sich am besten zum Unterricht vorbereiten muss, auch um die Studierenden helfen zu können. Sie behauptete, dass solche Herausforderungen im Schulalltag, in denen man „kritische“ Fragen an sich selbst stellen muss, ihr hilft, an eigener Praxis bewusster zu werden. Mit *Lesson study* muss man immer über die Vorgehensweisen nachdenken und manchmal auch sie begründen, und aus diesen Gründen, wäre es Sigrid zufolge möglich eine Lehrkraft und deren Praxis zu entwickeln.

### **3) Zusammenfassung**

Die wichtigsten Merkmale des Interviews können folgendermaßen zusammengefasst werden. Die Zusammenarbeit an Sigrids Schule war begrenzt, weil die vorhandenen Deutschlehrenden auf verschiedene Niveaus unterrichten. Sie teilte Büro mit Französisch- und Spanischlehrende, mit denen sie manchmal Unterrichtspraxis oder Unterrichtspläne diskutiert. Zu *Lesson study* war Sigrid hauptsächlich positiv. Sie stellte kritische Fragen zu den geplanten Unterrichtsaktivitäten, aber prädierte, dass wenn mehr Zeit darauf benutzt wird, um *Lesson study* zu integrieren, wird es anders und wahrscheinlich effizienter sein. Sie fand es schwierig *Lesson study* auszuwerten und sicher wissen, ob es für die Unterrichtspraxis entwickelnd sein kann, weil es, ihr zufolge, davon abhängt, mit welchen Personen man zusammenarbeitet, und dass die Chemie der Lehrergruppe übereinstimmen muss, aber behauptete jedoch, dass Herausforderungen im Schulalltag, zu denen sie sich Fragen an sich selbst stellen muss, ihr hilft, an eigener Praxis bewusster zu werden.

#### **4.7. Die Unterrichtsplanung von den Studierenden – Analyse der Gruppendiskussion**

„Kann man die Lernenden davon abhalten, nicht sprechen zu wollen? „

Im Theoriekapitel wurde es bereits festgelegt, wie die Planung einer Unterrichtseinheit im Rahmen von *Lesson study* stattfinden kann. Basierend auf die Diskussion der Lehrenden soll ein Plan für die Unterrichtseinheit hergestellt werden, d.h., dass alle Lehrende alles aufschreiben, nicht nur was passieren soll, sondern auch was die Lehrenden erwarten und was während der Unterrichtseinheit passieren wird. Basiert auf geplante Lernaktivitäten sollen sie mit anderen Wörtern voraussagen, wie die Lernenden auf ihrem Plan reagieren werden. Im Prozess können die Lehrenden entweder Fachliteratur oder auch ihre eigenen Unterrichtserfahrungen als Deutschlehrende bzw. als Deutschlernende verwenden. Im Hinblick auf die zwei formulierten Forschungsfragen dieser Arbeit bezüglich der Planung, wird es zur

Analyse und Diskussion interessant zu sehen, inwieweit die Deutschlehrerstudierenden der vorgeschlagenen Vorgehensweise der Planung von *Lesson study* folgten.

Weil die Studierenden *Lesson study* an zwei verschiedenen Schulen durchführen sollten, haben sie in der Planungsphase gleich einen Plan für die beiden Unterrichtseinheiten hergestellt. Sie begründeten diese Vorgehensweise damit, dass die Klassen sich auf verschiedenen Niveaus befanden und dass es deshalb einfacher sein würde, den Plan nach einer Unterrichtseinheit zu justieren. Die Studierenden haben es wahrscheinlich so gemacht, weil sie auf zwei Schulen und in zwei verschiedene Klassen praktizieren sollten, und wahrscheinlich dachten sie nicht daran, dass sie, bei einem Plan für zwei Unterrichtseinheiten gleich zu machen, die Vorgehensweise von *Lesson study* – wie es im Theoriekapitel beschrieben wurde - nicht pünktlich folgten. Außerdem kann es auch damit zu tun haben, dass die Zeit zwischen den zwei Unterrichtseinheiten knapp war und falls, dass vieles justiert werden musste, hatten sie dann bereits eine gute Grundlage, die sie relativ schnell ändern könnten. Früh in der Planungsphase haben sich die Studierenden geeinigt, dass Motivation bzw. Engagement für die Lernenden in den beiden Klassen eine gemeinsame Herausforderung war. Daher sollten Mündlichkeit und Motivation, zusammen mit Adjektivübungen, die Hauptaktivitäten der Unterrichtseinheiten sein. Zum Thema äußerte *Ulla* kurz eine mögliche These der Unterrichtseinheit: *Kann man die Lernenden davon abhalten, nicht sprechen zu wollen?*

Inwieweit die Studierenden sich für diese geäußerte These als die tatsächliche ‚Forschungsfrage‘ entschieden haben, lässt sich nicht konkret feststellen, weil die anderen zwei Studierenden weder *Ulla* beantworteten noch weiter darüber sprachen, aber von *Ulla* wurde es als ein potenzieller Ausgangspunkt erwähnt. Vor der Planung stattfand, kannten die Studierenden *Lesson study* vor allem dadurch, dass sie von mir eine übergeordnete Präsentation von der Methode bekommen haben, aber explizit wurden ihnen nicht erzählt, wie die Vorgehensweise der Planung vorlaufen müsste bzw. könnte. Außerdem wurde alles für die Erhebung der Daten auf Tonband aufgenommen, etwas, das hätte den Prozess beeinflussen können. Im Laufe des Seminars kam es nämlich zum Vorschein, dass die Studierenden dachten, sie konnten da mehr einen groben Plan machen und dann nach Hause gehen und später unter sich Literatur und Aufgaben finden. *Ulla* wurde aber darauf aufmerksam, dass, weil ich meine Dateien benötigte, es notwendig wurde, den ganzen Plan im Seminar anzufertigen. Aus meiner Sicht schienen die Studierenden zur Planung ein bisschen unkonzentriert und man kann sich daher die Frage stellen, ob sie von dem Tonbandgerät gestresst wurden.

Obwohl die Studierenden vielleicht vom Tonbandgerät beeinflusst und gestresst wurden, war die sogenannte ‚Forschungsstunde‘ und deren Aktivitäten nach einigen Prinzipien von *Lesson study* geplant. Sie machten einen ganz detaillierten Plan dafür, wann die verschiedenen Aktivitäten stattfinden sollten und auch dafür, wie sie durchgeführt werden sollten (siehe Aktivitätsplan im Methodenkapitel, S.11). Obwohl die zwei Klassen sich auf zwei unterschiedliche Niveaus befanden und die mündliche Aktivitäten nach dem Niveau justiert werden mussten, meinten die Studierenden, dass ihre geplanten Aktivitäten für die beiden Deutschgruppen gelten könnte. Die Studierenden behaupteten, dass die mit mündlichen Aktivitäten einfacher das Engagement und die Motivation der Lernenden sehen würden. Weiter sagten sie voraus, dass, wenn die Lernenden die zehn Adjektive auswendig lernen würden, es ihnen auch im Nachhinein ermöglichen würde Sätze schriftlich und mündlich zu produzieren, vor allem bei der Aufgabe, in der sie Nebensätze schreiben mussten. Die Studierenden prädizierten also, dass mündliche Aktivität der Lernenden dadurch bestärkt werden könnte, dass sie Grammatik übten und, dass sie neue Vokabeln lernten.

In der Diskussion darüber, welche Aktivitäten sie verwenden sollten, haben die Studierenden ihre eigene Erfahrung aus früheren Unterrichtseinheiten benutzt. Zu der Idee der Introduction der zehn Adjektive verwendete *Emma* ihre Erfahrung aus einer Unterrichtseinheit, mit einer Klasse, für die sie Vertretungslehrende war. Damals hat sie angefangen, die Lernenden über das Wetter zu fragen und schrieb dann die verschiedenen Aussagen auf die Tafel auf, und bat dann die Lernenden sie im Laufe von einem bestimmten Zeitraum auswendig zu lernen. *Emma* wollte gleich diese Methode für die *Lesson study*-Einheiten benutzen, weil sie aus der Vertretungsstunde erfuhr, dass es eine gute Motivationsaufgabe war und besonders die fachlich schwächeren Lernenden unterstützen.

Um die gemeinsame Planung zu unterstützen, hat *Emma* in das Planungsseminar ebenfalls mehrere DaF-Lehrwerke mitgebracht, die als Inspiration verwendet werden konnte. Um weitere Ideen zum Inhalt zu bekommen, haben die Studierenden zusätzlich ‚Pinterest‘ benutzt. ‚Pinterest‘ ist ein digitaler Ideenkatalog bzw. eine digitale Pinnwand, wo man Inspiration zu allen denkbaren Sachen bekommen kann – von Kochrezepten zu Unterrichtsaktivitäten. Einer der geplanten Aktivitäten der Unterrichtseinheiten war, dass die Lernenden kleine Karten mit Gesichtsausdrücken bekommen sollten. Die Karten sollten den gleichen Sinnzustand besitzen, sodass die Lernenden im Klassenzimmer umgehen mussten und versuchen das Mitlehrende mit der gleichen Karte zu finden. Die Frage konnte man entweder mündlich beantworten oder man könnte das Gefühl mithilfe der Mimik zeigen (siehe Methode). Diese Sinnzustände wurden auf

‚Pinterest‘ gefunden. Die Gesichtsausdrücke waren in der Ideenbank mit einem englischen Adjektiv bereits vorhanden, das die Studierenden nur ins Deutsche übersetzten und unter dem Gesicht platzierten. Aus meiner Sicht war deutlich, dass die Planung, im Hinblick darauf, Unterrichtsaktivitäten zu finden, mithilfe des Ideenkatalogs vereinfacht wurde.

In das Planungsseminar nahm ich Schemata bzw. Hilfsblätter mit, die die Studierenden benutzen konnten. Diese Schemata beinhalteten unter anderem Tipps zu der Planung und der Durchführung einer Unterrichtseinheit nach der Vorgehensweise von *Lesson study*. Unter die Hilfsblätter gab es auch ein Evaluierungsschema, das die Lernenden benutzen konnten, um die Unterrichtseinheit im Nachhinein zu evaluieren. Diese Hilfsblätter habe ich den Studierenden ganz am Anfang des Seminars gegeben, aber ich habe beobachtet, dass sie die Blätter im ersten Teil der Planung nicht berücksichtigten. Es dauerte mehr als die Hälfte des Seminars, bevor sie sich die Schemata angeguckt haben. Erst gegen das Ende hat *Ulla* ein Blatt angeguckt und las eine Frage laut vor. Warum die Studierenden die Schemata früher nicht verwendeten, ist schwierig zu sagen, aber wahrscheinlich lag es daran, dass sie vom Anfang an so fokussiert waren, die Unterrichtseinheiten gut und detailliert genug zu planen und es rechtzeitig zu schaffen, dass sie die Schemata vergessen haben. Zweitens kann es auch damit zu tun haben, dass ich die Schemata nur austeilte und nicht direkter sagte, dass sie sie tatsächlich als Input für die Planung benutzen durften.

Die Studierenden schienen in der Diskussion darüber, welche Aktivitäten sie verwenden konnten, um die Motivation bzw. die Mündlichkeit der Lernenden zu fördern, ziemlich lösungsorientiert. Unter anderem haben sie einander Fragen gestellt und sie versuchten außerdem einander zu inspirieren, indem, dass sie Unterrichtserfahrungen ausgetauschten, von denen, was sie zu diesem Zeitpunkt im Praktikum hatten. Zu der Idee der mündlichen Aktivität, wo die Lernenden miteinander reden sollten und Mimik benutzen, verwendeten *Kari* und *Ulla* ebenfalls ihre Erfahrungen von einer früheren Unterrichtseinheit, wo sie die gleiche Aktivität hatten.

*Kari* verwendete ihre eigene Erfahrung von einer früheren Unterrichtseinheit des Praktikums, als sie darüber reflektierte, wie sie als Gruppe der Plan der ersten Unterrichtseinheit für die zweite Einheit weiterentwickeln sollte, als sie sagte und fragte: „Wie und was können wir aus der ersten Unterrichtseinheit entwickeln?“ Näher gesagt kann es sein, dass sie mit dieser Aussage gemeint hat, inwieweit sie und ihre Mitstudierenden vor allem sich als Lehrkräfte und zweitens das Inhalt bzw. die Aktivitäten in die zweite Unterrichtseinheit entwickeln sollten.

Mehrmals markierten die Studierenden während der Planung, dass sie die fachlich schwächeren Lernenden durch die geplanten Aktivitäten besonders unterstützen und motivieren wollten. Inwieweit sie in der Literatur über ‚case pupils‘ gelesen haben, kann man nicht sicher wissen, aber man kann feststellen, dass sie darauf fokussierten, was sie machen konnten, um mündliche Aktivität, besonders für diese Gruppe, zu fordern. Sie versuchten auch mehrmals die geplanten mündlichen Aktivitäten in Verbindung mit den Kompetenzzielen des Lehrplans für Fremdsprachen zu setzen, doch haben sie sich darauf geeinigt, dass mündliche Aktivität kein eigenes Kompetenzziel ist, sondern, dass es im Hinblick auf mehrere Kompetenzziele gesetzt werden könnte, unter anderem ‚Kommunikation‘. Um die Adjektive gut lernen zu können, wollte *Emma*, dass die Lernenden sie auch schriftlich pauken sollten, während *Kari* der Meinung war, dass sie sich weg von der klassischen Übung bzw. von dem klassischen Unterricht bewegen und mehr modern denken mussten. Mit modern dachte *Kari* wahrscheinlich an eine mehr authentische Weise, die Adjektive zu lernen, z.B., dass die Lernenden sie wiederholen mussten. Sie fragte außerdem häufig nach dem Ziel der Unterrichtseinheit als sie sagte: „Aber was ist wieder das Ziel?“ Dies tat sie wahrscheinlich, um die anderen daran zu erinnern, dass sie das Ziel bzw. das Thema nicht vergessen sollten.

Sowohl ihre eigene Erfahrung als Lernende im Deutschunterricht zu benutzen, benutzte *Emma* auch ihre Erfahrung vom zweiten Unterrichtsfach, Norwegisch, um versuchen festzulegen, wie die richtige Vorgehensweise sein konnte, um Vokabeln zu lernen. Sie sagte unter anderem, dass sie die Deutschlehrwerke mitgenommen habe, weil es ihr immer gefällt, bereits existierenden Unterrichtsmaterial zu verwenden, weil es da bereits einen Plan mit und für den Inhalt gibt und, dass es dann außerdem schneller geht, etwas zu planen. Während der Diskussion wies sie auch auf Deutschlehrstoff bzw. auf Deutschpensum hin. Unter den drei Studierenden schien Emma als die, die die Theorie und bereits existierende Lehrwerke meist Aufmerksamkeit widmet.

Die Studierenden verwendeten während der Planung manchmal Fachbegriffe. Unter anderem sagten sie mehrmals, dass sie die Einkaufssituation „modellieren“ mussten oder, dass sie welche „Lernstrategien“ vermitteln mussten. Wie bereits erwähnt setzten die Studierenden ihrer geplanten Aktivitäten öfters im Zusammenhang mit dem Lehrplan für Fremdsprachen, und wenn sie unsicher wurden, haben sie diskutiert und einander geholfen.

#### **4.7.1. Zusammenfassung der Gruppendiskussion**

Um die wichtigsten Befunde von der Planung zusammenzufassen, können sie in folgenden Punkten aufgelistet werden:

- 1) Die Studierenden formulieren keine konkrete Forschungsfrage, sondern haben sie mehrere mögliche Thesen einer potenziellen Forschungsfrage, die einander ähneln.
- 2) Es kann sein, dass die Studierenden vom Tonbandgerät abgelenkt wurden und dass die Planung davon geprägt wurde.
- 3) Die Studierenden prädizierten die Reaktionen der Lernenden
- 4) Häufig weisen die Studierenden auf dem Lehrplan, auf Lehrwerke, auf Pensum und Fachbegriffe hin.
- 5) Die Studierenden verwenden sowohl Erfahrung von früheren Unterrichtseinheiten als auch von der Zeit, als sie selber Deutschlernende waren.
- 6) Sie verbinden die geplanten Aktivitäten mit dem Lehrplan für Fremdsprachen und dessen Kompetenzziele.
- 7) Die Studierenden verwenden fachliche Begriffe wie ‚Modellierung‘ oder ‚Lernstrategie‘.

Als ein eventueller achter Punkt kann auch erwähnt werden, dass die Studierenden auch manchmal nur ohne Rücksicht planten ohne dass sie die Planung weder in Verbindung mit Literatur noch Theorie setzten. Dies kann damit zu tun haben, dass die Planung von Lehrstudierenden gemacht wurden und, dass mangelhafte bzw. fehlende Erfahrung als Lehrende auf die ganze Planungsphase einwirkte.

## **KAPITEL 5: DISKUSSION**

### **5.1. Einleitung**

*Lesson study* könnte ein Problemlösungsprozess genannt werden, das heißt, dass es unter den Lernenden ein Problem gibt, das im Unterricht mithilfe von gemeinsamer Planung der Lehrkräfte versucht gelöst zu werden soll. Wie im Theoriekapitel bereits erwähnt wurde, ist das wichtige im *Lesson study*-Zyklus, dass die planenden Lehrkräfte schaffen, durch eine formulierte Forschungsfrage ein Fokus bzw. ein Problem zu identifizieren. Um die Forschungsstunde planen, durchführen und evaluieren zu können, ist es entscheidend, dass die Lehrenden eine leitende bzw. steuernde Frage als Ausgangspunkt haben, um das Lernen im Klassenraum untersuchen zu können.

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse, die in dem Analysekapitel dargestellt wurden, im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen, diskutiert. Das Ziel der vorliegenden Arbeit war zu untersuchen, inwieweit *Lesson study* aus der Sicht der Deutschlehrenden und Deutschlehrerstudierenden eine kompetenzentwickelnde Forschungsmethode und Arbeitsweise für sie als Lehrende und ihre Praxis sein kann. Einzelinterviews mit Deutschlehrerstudierenden und Deutschlehrenden wurden durchgeführt. Zusätzlich wurde unter anderem Beobachtungen von Gruppendiskussionen der Studierenden von der Planung durchgeführt.

Im Folgenden werde ich die Interviews in einen Vergleich setzen, erstens von den Interviews mit den Deutschlehrerstudierenden und zweitens von den Interviews mit den Lehrenden. Darauf folgt ein Vergleich von dem Studenteninterview und dem Lehrerinterview. Dann kommt eine Auflistung der Ergebnisse von der Planung insgesamt, wobei die Planung im Hinblick auf die Theorie besprochen wird.

### **5.2. Die Befunde der Interviews mit den Studierenden im Vergleich**

Im Folgenden setze ich die drei Interviews mit den Studierenden im Vergleich.

Die drei Deutschlehrerstudierenden *Kari*, *Emma* und *Ulla* hatten vor der obligatorischen Aktivität mit *Lesson study* bzw. vor dem PPU-Praktikum verschiedene Voraussetzungen im Hinblick auf Unterricht. Wie es in der Analyse erwähnt wurde, hatten *Emma* und *Ulla* bereits vor dem Praktikumsanfang als Vertretungslehrende gearbeitet, während das Praktikum *Karis* erste Erfahrung war. Im Interview hatte *Kari* Probleme damit, ihre eigene Praxis zu beurteilen. Im Weiteren werde ich weitere Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede der Studierenden beleuchten.

Gleich für alle drei Studierenden war es unter anderen, dass sie behaupteten, dass *Lesson study* als Methode und Arbeitsweise Potenzial hat, weil Lehrende mit ihrer Vorgehensweisen aus der Komfortzone gezwungen werden können, um etwas Neues im Unterricht auszuprobieren. Weiter fanden alle drei das Planungsseminar, wo sie die Unterrichtseinheit planten und diskutierten, sehr anstrengend, weil sie zu viel Zeit benötigten, um sich für die Aktivitäten zu entscheiden. *Kari*, *Emma* und *Ulla* hoben alle hervor, dass die Gruppendiskussion hätte besser sein können, wenn sie das Thema bzw. die Aktivitäten im Voraus wussten. Mit anderen Worten behaupteten sie, dass man viel mehr Planungszeit benötige, damit *Lesson study* als Methode zur Unterrichtsplanung gelingen kann. Diese Aussagen stimmten auch mit der vorgeschlagenen Zeitgebrauch der Planung überein, das im Theoriekapitel präsentiert wurde (siehe Theorie, S. 13). Nur *Emma* begründete explizit den Zeitgebrauch der Studierenden während der Planung, als sie behauptete, es liege daran, dass sie noch Studierende waren und mehr Unterrichtserfahrung benötigen, um eine Unterrichtseinheit effizienter planen zu können. Alle drei unterstrichen aber, dass sie wenig Erfahrung in der Unterrichtsplanung besaßen, aber nur *Emma* war diejenige, die explizit sagte, dass die Planung der Aktivitäten auf ihrer fehlenden Erfahrung lag. Sonst waren alle drei zu der Gruppenzusammenarbeit im Prozess sehr enthusiastisch. Wie auch in der Analyse erwähnt wurde, lag die positive Gruppenatmosphäre wahrscheinlich darin, dass sie einander bereits gut kannten.

*Emma* und *Kari* sagten beide während ihrer Interviews, dass *Lesson study* in ihrer richtigen Form nicht richtig zum Ausdruck kam bzw. realisiert wurde, weil es von Lehrerstudierenden und nicht von bereits erfahrenen Deutschlehrenden durchgeführt wurde. Obwohl *Ulla* auch sagte, dass die Planung wahrscheinlich unter Durchführung von erfahrenen Lehrkräfte anders sein würde, fand sie im Vergleich zu ihren Mitstudierenden nicht, dass die *Lesson study*-Aktivität von ihnen falsch realisiert wurde oder irgendwie unrealistisch war. Auf der anderen Seite sagten alle, dass sie in Verbindung mit der obligatorischen Aktivität Unbehagen fühlten. Bei diesem Aspekt kann die mangelnde Erfahrung eine zentrale Rolle spielen.

Über die Beobachtungsphase selber wurde in den Interviews nicht vieles von den drei Studierenden erläutert. *Ulla* sagte aber, dass sie durch die Beobachtung in der obligatorischen Aktivität eine aufmerksamere Beobachterin wurde. Dies merkte sie erst nicht, aber als sie im Praktikum mit *Kari* beobachten musste, hatte sie sich verbessert. Weiter hat *Ulla* die Vorgehensweisen von *Lesson study* für gut befunden, hauptsächlich, weil Lehrende immer Theorie und Praxis zusammenbinden und darüber nachdenken müssen, warum und wie sie eine Aktivität durchführen machen können und nicht nur auf das *was* im Unterricht. Zu ihrer eigenen

Beobachtung kann erwähnt werden, dass *Ulla* unterstrich, dass sie es schwierig fand, andere Personen zu beobachten und zu evaluieren, aber, dass sie gleichzeitig von der gemeinsamen Arbeit viel gelernt hat. Im Vergleich sagte *Kari*, wie bereits am Anfang erwähnt wurde, nichts Konkretes weder zu ihrer eigenen Beobachtung noch zu ihrem eigenen Unterricht, unter anderem weil sie es schwierig fand, etwas über eigene Praxis oder methodische Vorgehensweise so früh in ihrer Berufstätigkeit feststellen zu können. *Emma* auf ihrer Seite sagte zu der Beobachterrolle, dass die Elemente, die sie in der ersten Unterrichtseinheit mitbekam, mit ihren Prognostizierungen im Voraus übereinstimmten. In der Analyse von der Gruppendiskussion erlebte ich als Forscher, dass die Studierenden ein bisschen unkonzentriert waren. Meine Beobachtung wurde auch von *Emma* unterstützt, als sie sagte, dass die Gruppe gestresst war. *Emma* war zu *Lesson study* positiv, aber gleich wie *Kari* und *Ulla* stellte sie sich vor, dass die zeitlichen Aspekte von *Lesson study* schwierig mit der Geschwindigkeit eines hektischen Schulalltags zu kombinieren lassen würden. Ihrer Meinung nach, müssen Lehrende viel Motivation, Lust und Zeit besitzen und bekommen, um mit *Lesson study* gelingen zu können. *Emma* sagte, dass, eine Vorgehensweise, gleich wie die, die von den Studierenden in der obligatorischen Aktivität gemacht wurde, für die Einführung vom *Lesson study* im norwegischen Fremdsprachenunterricht realistisch sein könnte, aber dass Fremdsprachenlehrende dann wahrscheinlich zwischen Fremdsprachen zusammenarbeiten müssen, um eine Gruppendiskussion machen zu können.

Um das Vergleich der Studenteninterviews abzuschließen, sehen wir, dass die drei Studierenden sich auch nach der durchgeführten obligatorischen Aktivität positiv zu *Lesson study* stellten. Gleich für alle ist es, dass sie im Interview äußerten, dass sie viel vom Prozess gelernt haben. Nach ihrer obligatorischen Aktivität fanden alle, dass *Lesson study* Lehrende zwingen kann, etwas Neues auszuprobieren. Obwohl alle drei, nachdem sie fertig waren, sich zu *Lesson study* positiv stellten, fanden *Emma* und *Kari*, dass die Aktivität zu früh im Praktikum stattfand. Explizit hat *Ulla* das Gleiche nicht gesagt, obwohl sie zugab, vor dem Anfang ein bisschen aufgeregt und gespannt zu sein. Zuletzt kann ein weiteres interessantes Merkmal aus der Analyse der drei Interviews erwähnt werden. Alle drei haben gemeint, dass der Prozess hätte besser vorgehen können als sie es bewältigten, wenn es von erfahren Lehrenden statt von Lehrerstudierenden durchgeführt wird/durchgeführt worden wäre. Die Studierenden begründeten es allgemein mit Erfahrung, aber dies müsste auch damit begründet werden, dass Lehrende mit bereits etablierter Unterrichtserfahrung sich vielleicht schneller für eine methodische Vorgehensweise entscheiden können. Diese Aussage von den Studierenden sagte

hingegen nichts über die Zusammenarbeit noch die Gruppendynamik zwischen Lehrpersonen. Darüber hinaus sagt dieses Argument auch nichts darüber, inwieweit die Planung von der obligatorischen Aktivität mehr forschungsbasiert gewesen sein würde falls es von erfahrenen Lehrkräften durchgeführt wurde.

### **5.3. Die Befunde der Interviews mit den Lehrenden im Vergleich**

Im Folgenden setze ich die Aussagen der Interviews mit den Lehrenden in einen Vergleich.

Im Hinblick von Zusammenarbeit und Diskussion eigenen Unterrichts hatten die zwei interviewten Deutschlehrenden *Anna* und *Sigrid* verschiedene Ausgangspunkte, was den Umgang mit *Lesson study* betrifft. Während des Interviews ist es mir aufgefallen, dass *Anna Lesson study* besser als *Sigrid* im Voraus kannte. Weiter hatte *Anna* an ihrer Schule eine tiefere und häufigere Zusammenarbeit sowohl mit ihren Fachkollegen für das Deutschfach als auch mit übrigen Lehrkräften. Die Schule hat bereits als Teil ihrer alltäglichen Struktur eine Strategie für Zusammenarbeit und Gruppenzusammenarbeit unter den Lehrenden eingebaut. Wie in der Analyse erwähnt, bedeutet es, dass alle Lehrkräfte der Schule miteinander zusammenarbeiten müssen. Das Ziel dieser Schulstrategie ist die Unterrichtspraxis für die Lernenden besser zu machen. Obwohl *Annas* Schule bereits durch ihre Strategie für Zusammenarbeit sorgt, wünscht sie sich noch eine tiefere fachliche Zusammenarbeit mit dem Fach Norwegisch und dessen Lehrkräfte, um die deutsche und norwegische Sprache aus einer komparativen Perspektive zu untersuchen.

Im Gegensatz war für *Sigrid* die deutschfachliche Zusammenarbeit an ihrer Schule begrenzt. Erstens sprach *Sigrid* täglich aus logistischen Gründen nicht mit allen ihrer Deutschkollegen, und mit denen sie im gleichen Gebäude war, redete sie über fachbezügliche Aspekte sehr selten. Auf der anderen Seite teilte sie mit Französischlehrenden Büro. Mit denen hätte sie die Möglichkeit die Unterrichtspraxis der Fremdsprachen zu sprechen.

Wie es in der Analyse dargestellt wurde, heißt *Anna Lesson study* als Forschungsmethode und Arbeitsweise willkommen. Vor allem fand sie das Prinzip, das die Lehrergruppe eine Forschungsfrage formulieren muss, gut, weil es für die Lehrenden dann einfacher sein kann, immer zu wissen, dass sie lernerzentriert sein müssen. Sie sagte, dass die Integration der Methode selber nicht problematisch sei, sondern, dass die zeitlichen Aspekte der Vorgehensweise der Methode bei einer Integrierung eines neuen Kontextes herausfordernd sein könnten. *Sigrid* war auch zu *Lesson study* positiv eingestellt. Gleich wie *Anna* sah sie auch, welche zeitlichen Herausforderungen mit der Methode verbunden sind. Sie unterstrich dagegen,

dass sie sich nur basierend auf den Beobachtungen der obligatorischen Aktivität äußern konnte. Deshalb fand sie es auch schwierig, *Lesson study* am Zeitpunkt des Interviews zu evaluieren oder das Entwicklungspotenzial von der Methode feststellen zu können.

Im Artikel von Bjuland und Mosvold (2015) wurden zeitliche Aspekte nicht besonders hervorgehoben, aber dass man von zentralen Aspekten von *Lesson study* bei einer Überführung in einen neuen Kontext häufig abweicht. Von *Anna* wurde doch gesagt, dass der Umgang mit *Lesson study* sich einfach verhalten könnte, sobald es in die tägliche Struktur integriert wird, aber weder *Anna* noch *Sigrid* erwähnten andere Faktoren über die erforderliche Zeit hinaus, als sie über *Lesson study* redeten. Im Laufe des Interviews erwähnten sie auch nicht die Verwendung von Fachliteratur während eines *Lesson study*-Prozesses, um sich optimal als Lehrkraft zu entwickeln.

Um die Ähnlichkeiten bzw. die Unterschiede zwischen *Anna* und *Sigrid* zusammenzufassen, können die Ergebnisse wie folgt summiert werden. Erstens arbeiten *Anna* und *Sigrid* an verschiedenen Schulen mit unterschiedlichen Strukturen und Arbeitskulturen. Zweitens stellten sich die beiden Deutschlehrkräfte zu Zusammenarbeit allgemein sowie auch zu *Lesson study* positiv gegenüber. Am Zeitpunkt des Interviews schien es so, dass *Anna* mehr über *Lesson study* als *Sigrid* wusste, unter anderem weil sie im Interview erwähnte, wie man *Lesson study* auf Deutsch nennen kann (vgl. „kritische Freunde“, siehe Analyse). Sowohl *Anna* als auch *Sigrid* heißen aber *Lesson study* im schulischen Unterricht in Norwegen willkommen. Bei der Implementierung der Methode fanden sie aber einige Herausforderungen. Dazu schien *Anna* lösungsorientierter und positiver als *Sigrid* zu sein. *Sigrid* behauptete, dass es nicht so einfach ist, *Lesson study* zu implementieren. Sie meinte, dass Erfolg der Durchführung von *Lesson study* eher mit persönlichen Aspekten zu tun hat, und dass es von den zusammenarbeitenden Lehrkräften abhängt (siehe Analyse).

#### **5.4. Die Befunde der Studenten- und der Lehrerinterviews im Vergleich**

Im Folgenden werde ich die Befunde des Studenteninterviews und des Lehrerinterviews in einen Vergleich setzen.

Wie bereits im Methodenkapitel erwähnt wurde, kannten weder die Studierenden noch die Lehrenden die Interviewfragen im Voraus, sondern bekamen sie einige Leitfragen als Vorbereitung. Obwohl das Studenteninterview und das Lehrerinterview unterschiedlich aufgebaut waren, bekamen alle fünf eine Frage über Entwicklungsarbeit (siehe Methode, S. 23). Die Entwicklungsfrage haben alle bekommen, um im Interview eventuelle wichtige

Meinungsunterschiede zwischen den Studierenden und den Lehrenden festzustellen. Diese Frage wird unter anderem im Vergleich berücksichtigt.

Sämtliche Untersuchungsteilnehmende fanden, dass der zeitliche Aspekt in *Lesson study* eine essentielle Rolle spielt. Gleich bei allen Studierenden war die Beobachtung, dass sie sich mehr Planungszeit wünschten. Sie sagten, es hätte für die Planungsphase besser sein können, wenn sie sich im Voraus auf das Thema geeinigt hätten.

Obwohl der zeitliche Aspekt von allen hervorgehoben wurde, fanden sämtliche der Studierenden, nachdem sie die obligatorische Aktivität durchgeführt hatten, dass *Lesson study* als Methode Potenzial hat. *Emma* war der Meinung, dass es am besten funktionieren würde, wenn die persönliche Chemie der zusammenarbeiteten Lehrkräfte übereinstimmt. Die Lehrkraft *Sigrid* war auch der Meinung, dass eine erfolgreiche Unterrichtszusammenarbeit von den Personen abhängt. Im Vergleich zu *Sigrid* erwähnte *Anna* nicht persönliche Aspekte, als sie über die Zusammenarbeit redete. Sowohl *Sigrid* als auch *Anna* schienen beruflich professionell zu sein, aber es ist mir aufgefallen, dass *Anna* im Vergleich zu ihrer Kollegin gedacht hat, dass persönliche Aspekte in *Lesson study* nicht so wichtig ist, weil Lehrkräfte sich professionell verhalten und persönliche Haltungen und Meinungen zur Seite legen müssen. Obwohl persönliche Chemie von *Sigrid* unterstrichen wurde, sah sie auch in *Lesson study* ein Entwicklungspotenzial.

Wie bereits erwähnt wurde, waren unter den Studierenden die Voraussetzungen unterschiedlich. *Kari* hatte im Praktikum zum ersten Mal Unterricht, während die zwei andere Studierende ein bisschen Erfahrung besaßen. Unter den Studierenden ist mir während des Interviews sowie auch während der Gruppendiskussion aufgefallen, dass *Emma* mehr stärker theorie- bzw. pensumbewusst als die anderen war. Öfters referierte sie auf Fachliteratur und setzte auch manchmal ihre Argumente in Verbindung entweder mit Theorie oder Literatur. Es ist mir aufgefallen, dass sie im Voraus vielleicht mehr Forschungsliteratur im Vergleich zu ihren Mitstudierenden gelesen hat. Wie im oberen Unterkapitel erwähnt wurde, haben weder *Anna* noch *Sigrid* im Interview Theorie oder Literatur im Laufe eines *Lesson study*-Prozesses erwähnt, um sich optimal als Lehrkraft zu entwickeln. Hingegen haben die Studierenden, hierunter *Ulla*, die Wichtigkeit davon unterstrichen, die Theorie während eines Prozess im Zusammenhang mit der Praxis zu setzen. Inwieweit das Folgende als ein richtiger Unterschied zwischen den Studierenden und den Lehrenden zu merken ist, lässt sich diskutieren. *Emma*, *Kari* und *Ulla* äußerten alle im Interview obwohl sie *Lesson study* gut fanden, dass es besser

für erfahrene Lehrende als für Studierende funktionieren würde aufgrund ihrer wenigen Erfahrung mit Unterricht und Planung einer Unterrichtseinheit. Zu dem Fall, dass die obligatorische Aktivität mit *Lesson study* von Praktika-Studierenden gemacht wurde, sagte weder Anna noch Sigrid nichts besonders. Auf der anderen Seite wurden sie von mir darüber nicht explizit gefragt.

### **5.5.Besprechung der Gruppendiskussion von der Planung**

Im Folgenden bespreche ich die Befunde der Gruppendiskussion von der Planung.

Insgesamt kam die Analyse der Gruppendiskussion in meiner Studie zu dem Schluss, dass die Lehramtsstudierenden keine richtige Forschungsfrage herstellten, sondern, dass sie mehrere mögliche Thesen formulierten, die einer Forschungsfrage ähneln können. Weiter schienen die Studierenden in der Gruppendiskussion ein bisschen unkonzentriert zu sein und wahrscheinlich wurden sie von dem Tonbandgerät abgelenkt. Dies wurde auch im Laufe der Interviews bestätigt. Obwohl sie gestresst waren, schafften sie eine Unterrichtseinheit mit starker Rücksicht auf die Lernenden zu planen und die Reaktionen der Lernenden in Bezug auf die geplanten Aktivitäten zu vorherzusagen. Die Studierenden schafften auch ihre Diskussion im Zusammenhang mit sowohl dem Lehrplan als auch Lehrwerken, Pensum und Fachbegriffen zu setzen. Zu dem Fall, dass sie öfters fachliche Begriffe wie Modellierung oder Strategie verwendeten, zeigte, dass sie fachlich orientiert und auf dem neuesten Stand waren. Hingegen haben die Studierenden manchmal auch nur ohne Rücksicht auf die Theorie geplant. Die geplanten Stundenaktivitäten wurden im Hinblick auf die Kompetenzziele des Lehrplans für Fremdsprachen gemacht. Im Laufe der Diskussion verwendeten die Studierenden sowohl ihre bereits etablierte Unterrichtserfahrung als auch, manchmal, die Erfahrung aus der Zeit, als sie selber Deutschlernende waren. Zum letzten Merkmal, dass die Studierenden manchmal die Planung weder in Verbindung mit Theorie noch Theorie saßen, kann damit begründet werden, dass die Planung von Lehrerstudierenden gemacht wurden und, dass mangelhafte bzw. fehlende Erfahrung als Lehrende auf die ganze Planungsphase einwirkte. Dies kann aus der Untersuchung von Bjuland und Mosvold (2015) dadurch bestätigt werden, dass Lehrstudierende zu wenig Erfahrung besitzen, um nach Literatur zu planen. Auf der anderen Seite zeigte die Studie von Borg (2009), dass auch erfahrene Lehrkräfte sich im geringen Grad auf Literatur unterstützen.

Die übrigen Ergebnisse meiner Untersuchung können auch von der Studie Mosvold und Bjuland (2015) unterstützt werden, die zeigte, dass die Mathematikstudierenden von vielen

wichtigen Aspekten im *Lesson study* Zyklus abwichen. Sie formulierten keine Forschungsfrage und hatten auf die Planung keinen richtigen forschenden Blick. Zweitens fokussierten sie nicht darauf, eine Forschungsfrage herzustellen, was ihr eigenes Lehren hervorheben konnte.

Gleich wie die Mathematiklehrstudierende, hatten die von mir beobachteten Deutschlehrerstudierenden vor der obligatorischen Aktivität keine Erfahrung mit *Lesson study*. Bjuland und Mosvold sagen in ihrem Artikel, dass die mangelhaften Vorkenntnisse der Methode dafür entscheidend sein könnten, dass in ihrer Untersuchung keine Forschungsfrage formuliert wurde. Das Gleiche kann für die Deutschlehrerstudierende gelten.

Im Unterschied zu den Studierenden in Bjuland und Mosvold (2015) hatten die von mir beobachtenden Deutschlehrstudierenden eine starke Lernerzentrierung, indem sie die fachlich schwächeren Lernende besonders unterstützen wollten. Im Unterschied zu den Mathematikstudierenden hatten zwei der Studierenden meiner Studie bereits Erfahrung mit Unterricht. Ein weiterer Unterschied war, dass die Mathematikstudierenden in der Untersuchung von Bjuland und Mosvold die Beobachtung nicht strukturierten. Daher wurde die Beobachtung der Lehrerstudierenden unstrukturiert und ohne konkrete Ziele bzw. konkreten Inhalt. Dieses Merkmal stimmte mit meiner Studie nicht überein, weil meine Studierenden das, was sie beobachten sollten, tatsächlich planten.

## **5.6. Zusammenfassung der Befunde**

Mit dieser Arbeit wollte ich erstens herausfinden, inwieweit *Lesson study* aus der Sicht der Deutschlehrenden und Deutschlehrerstudierenden eine kompetenzentwickelnde Forschungsmethode und Arbeitsweise für sie als Lehrende und ihre Praxis sein kann. Zweitens wollte ich herausfinden, inwieweit die Deutschlehrerstudierenden Forschungsliteratur oder bereits existierende Unterrichtspläne bzw. bereits ihre eigenen Lehrer- und Lernerfahrungen bei der Planung verwendeten.

Als Theorie zu *Lesson study* (Kapitel 2) habe ich mich hauptsächlich auf die theoretischen Darstellungen von Bjuland, Helgevold und Mosvold gestützt. Im Methodenkapitel habe ich meine Methodenwahl und die Forschungsfragen begründet sowie die Erhebung der Daten erläutert. Im nächsten Kapitel (Kapitel 4) wurden die erhobenen Daten analysiert und dargestellt. Im Kapitel 5 wurden die Ergebnisse der Interviews und der Gruppendiskussion der Studierenden diskutiert. Die Interviews wurden auch mit einander verglichen, wobei vor allem *Lesson study* als Entwicklungsarbeit besprochen wurde. Für meine Arbeit formulierte ich die

vorliegenden Forschungsfragen, die ich im Folgenden bespreche und als die Ergebnisse zusammenfasse. Ich behandle die Fragen (1) und (2) bzw. (3) und (4) zusammen.

- 1) Wie finden die Deutschlehrerstudierenden und Deutschlehrenden *Lesson study* als Werkzeug, um sich selbst als Deutschlehrende zu entwickeln?
- 2) Wie finden die Deutschlehrerstudierenden und die Deutschlehrenden *Lesson study* als Werkzeug, um die eigene Unterrichtspraxis zu entwickeln?

Mit diesen Forschungsfragen wollte ich versuchen zu beleuchten, welches Entwicklungspotenzial *Lesson study* für Deutschlehrende bzw. für Deutschlehrerstudierende sowie auch für den schulischen Deutschunterricht in Norwegen haben kann. Die Analyse der Interviews und der Gruppendiskussion zeigte, dass alle Studierende den Prozess lehrreich fanden. *Lesson study* besitzt aus ihrer Sicht Entwicklungspotenzial, weil Lehrkräfte mit *Lesson study* aus ihrer eigenen Komfortzone gezwungen werden können, um etwas Neues in der Praxis auszuprobieren. Vor allem hat *Ulla* hervorgehoben, dass man als Lehrende bei der Durchführung in *Lesson study* Theorie und Praxis zusammenbinden muss. Sie sagte auch, dass sie sich nach der Beobachtung entwickelte, weil sie im Unterricht eine aufmerksamere Beobachterin wurde. Die Studierenden stellten fest, dass sie das, was sie während dieses Prozesses lernten, später in ihrer Laufbahn benutzen könnten. Alle Studierende haben aber den zeitlichen Aspekt in *Lesson study* erwähnt, sowohl in Bezug auf ihre eigene Planung als auch auf zukünftige *Lesson study*-Aktivitäten, die in der Schule durchgeführt werden sollten. Zur eigenen Planung meinten die Studierenden, dass sie zu viel Zeit auf die Aktivitäten benutzten und dass sie hätten mehr Zeit im Voraus haben sollen, um das Thema zu entscheiden.

Obwohl alle der Studierenden meinten, dass *Lesson study* im Fremdsprachenunterricht Potenzial hat, dass sie die Gruppendiskussion gut fanden und dass sie sich während des Prozesses entwickelten, meinten sie, dass die Durchführung besser und effizienter hätte sein können, wenn es von Lehrenden mit Erfahrung statt von Studierenden gemacht wurde. Obwohl sie nach der Aktivität *Lesson study* als ein entwickelndes Werkzeug für eine Unterrichtspraxis fanden, kam *Lesson study*, den Studierenden zufolge, wegen ihrer fehlenden Erfahrung falsch zum Ausdruck. Auch die Lehrenden haben den zeitlichen Aspekt hervorgehoben. Obwohl ihnen zufolge, genügend Zeit vorhanden sein kann, hießen sie *Lesson study* willkommen. Diese Form für Zusammenarbeit fanden sie gut, vor allem aufgrund des Prinzips eine Forschungsfrage zu identifizieren, weil sie dann mehr lernerzentriert sein müssen. Von jemandem anderen beobachtet zu werden, kann schwierig sein und zu diesem Fall waren die Meinungen der

Lehrenden unterschiedlich. Anna schien mehr positiv und lösungsorientiert eingestellt zu sein und meinte, dass eine Schule mit *Lesson study* gelingen könnte, wenn es in der alltäglichen Struktur integriert wird. Sigrid hat die professionellen Aspekte zu der Durchführung von *Lesson study* nicht gleich beleuchtet und behauptete dagegen, dass um sich selbst als Lehrkraft oder die Unterrichtspraxis entwickeln zu können, mehr von der Chemie der zusammenarbeiteten Lehrenden abhängt.

- 3) Inwieweit verwenden die Deutschlehrerstudierenden Forschungsliteratur oder bereits existierende Unterrichtspläne bei der Planung der Unterrichtseinheiten?
- 4) Inwieweit verwenden die Deutschlehrerstudierenden eigene Lehr- und Lernerfahrungen bei der Planung der Unterrichtseinheiten?

Diese Forschungsfragen bezogen sich hauptsächlich auf die Beobachtung von der Gruppendiskussion der Studierenden, womit ich folgendes beleuchten wollte: erstens, inwieweit sie sich auf Forschungsliteratur oder existierende Unterrichtspläne gestützt haben, und zweitens, inwieweit sie ihre Erfahrungen bei der Planung verwendeten. Die Analyse zeigte, dass die Studierenden in der Diskussion geschafft haben, die Unterrichtseinheiten im Hinblick auf existierende Lehrwerke und Pensum zu planen. Die geplanten Aktivitäten wurden auch im Zusammenhang mit dem Lehrplan für Fremdsprachen gesetzt. Außerdem haben die Studierenden im Laufe der Diskussion ihre bereits etablierte Erfahrung von dem Praktikum sowie auch von früheren Unterrichtserfahrung in der Schule verwendet. Nur *Emma* hat ihre Erfahrung erwähnt, von der Zeit als sie selber Deutschlernende war. Manchmal haben die Studierenden auch nur ohne Rücksicht weder auf Literatur noch Theorie geplant. Wie bereits oben erwähnt, haben die Studierenden während der Interviews auch die zeitlichen Aspekte der Planung hervorgehoben. Obwohl sie sich in dieser Hinsicht der Planung ein bisschen kritisch gegenüberstellten, waren sie zu der Gruppendiskussion von der Planung positiv.

Wie die Ergebnisse der Studie von Borg (2009) zeigen, fehlt unter Lehrenden forschungsbasiertes Arbeiten. Forschungsbasierte Arbeit im Unterricht scheint noch ein ungewohnter Gedanke für viele zu sein. Die Teilnehmenden dieser Studie waren Lehrerstudierende, die bald als Lehrkräfte ausgebildet sind. Gerade junge Lehramtsstudierende haben im Praktikum oder auch sonst in der Realität so viel Neues zu bewältigen, sodass für methodische Reflexion oder Besprechung oft wenig Zeit bleibt.

## 5.7. Ausblick und didaktische Empfehlungen

In dieser Arbeit wurde die Lesson study-Aktivität nur von Lehramtsstudierenden und nicht von bereits erfahrenen Lehrenden beobachtet. Mit anderen Wörtern kann es innerhalb der Rahmen der vorliegenden Studie nicht nachgewiesen werden, wie eine Lesson study-Aktivität durchgeführt von erfahrenen Lehrkräften aussehen würden. Dafür benötige man weitere Forschungen zu *Lesson study* und Fremdsprachenunterricht.

Ursprünglich war es in meiner Untersuchung von Anfang an das Ziel, sämtliche Gruppendiskussionen der transkribierten Fassungen zu analysieren und zu diskutieren. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung und des Umfangs dieser Arbeit, musste ich auf die Analyse und Diskussion der qualitativen Interviews und die Gruppendiskussion der Planung begrenzen. In weiteren Schritten könnte das transkribierte Material von der Bearbeitung und der Evaluation analysiert und im Hinblick auf die bisher erzielten Untersuchungsergebnisse beurteilt werden. Darüber hinaus ließe sich die Untersuchung auf weitere Personengruppen ausweiten - im Hinblick auf die Gruppe der Lehramtsstudierenden könnte eine zweite Testgruppe die Ergebnisse dieser Arbeit ergänzen.

Für weitere und vielleicht größere Forschungsprojekte dieser Hinsicht oder bei der Durchführung von einem zukünftigen Lesson study-Zyklus könnte es eine Idee sein, ein Projekt sowohl mit erfahrenen Lehrkräften als auch mit neulich ausgebildeten Lehrerstudierenden herzustellen, erstens weil die erfahrene Lehrkräfte viel Input über die Schule, die Deutschlernenden und eigene Unterrichtserfahrungen teilen können, während die Studierenden auf der anderen Seite sich mit der aktuellen Theorie gut auskennen. Eventuell wäre es möglich, entweder ein Projekt nur mit erfahrenen Deutschlehrenden zu tun oder ein *Lesson study*-Zyklus zu machen, in dem auch andere Fremdsprachenlehrende teilnehmen.

Der Kern von *Lesson study* ist das Lernen unter Lehrkräften. Wie Hallås und Grimsæth in ihrem Artikel (2016) sagen, ist es wichtig, dass ein implementiertes pädagogisches Modell zu dem lokalen Kontext angepasst werden muss. Bei Übertragung von Methoden oder pädagogischen Modellen kann es manchmal der Fall sein, dass der Fokus, Lehrkräfte zum Lernen zu animieren, vergessen wird. Dies könnte auch für die schulische Lehrerbildung gelten (Bjuland und Mosvold, 2015). Deshalb wird es wichtig, während der Praktika von Lehrerstudierenden mehr über die Potenziale der Zusammenarbeit in der Schule zu reflektieren und dass außerdem genügend Seminare bzw. Zeit für die Studierenden eingeplant werden, um mit den Prinzipien von *Lesson study* ausreichend vertraut zu werden. Damit *Lesson study* dazu beitragen kann,

dass sowohl Lehrerstudierende als auch Lehrende lernen und sich als Lehrkräfte entwickeln, können unter anderem folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- 1) Genügend Zeit muss gegeben werden, um eine Unterrichtseinheit zu planen. Dafür könnte mehr Geld für Schulen ausgegeben werden, um z.B. die Anzahl von Lehrkräften erhöhen zu können.
- 2) Man muss aufmerksam sein, dass man Forscher sein soll und die Wichtigkeit davon beachten, sich auf eine Forschungsfrage zu fokussieren.
- 3) Die Beobachtung muss strukturiert im Hinblick auf die Lernenden geplant werden.

Meines Wissens kann die vorliegende Studie als einen ersten Versuch betrachtet werden, die Verwendung von *Lesson study* in der Fremdsprachen- bzw. Deutschlehrausbildung in Norwegen zu implementieren. Mit Rücksicht auf die Rahmen dieser Studie kann eine allgemeine Schlussfolgerung nicht getroffen werden. Dennoch bin ich der Auffassung, dass diese Arbeit dazu beigetragen hat, zentrale Voraussetzungen für fachliche Zusammenarbeit mit *Lesson study* unter Fremdsprachenlehrenden zu definieren. Ich hoffe, dass Fremdsprachenlehrende und Studierende die Ergebnisse dieser Studie als Werkzeug und Inspiration benutzen können, um sich selbst und ihre Unterrichtspraxis zu entwickeln. Ferner hoffe ich, dass Forschende und Fachkräfte in der Lehrerausbildung dazu angeregt werden, vertieft, die Bedingungen für eine erfolgreiche Arbeit mit *Lesson study* zu erforschen.

## **6. BIBLIOGRAPHIE**

- Arani, M. R. S., Fukaya, K., & Lassegard, J. P. (2010). "Lesson Study" as Professional Culture in Japanese Schools: An Historical Perspective on Elementary Classroom Practices. *Nichibunken Japan Review*, 171-200. Nachgeholt von: <http://www.jstor.org/stable/25791346>
- Bjuland, R., & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: learning from a challenging case. *Teaching and teacher education*, 52, 83-90. doi:10.1016/j.tate.2015.09.005
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358-388. doi:10.1093/applin/amp007
- Carrai, D. (2014). Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget. (Doktorarbeit) Universität Oslo
- Engeland, T. (2007). *Elevers strategier for   l se multiplikasjon i 5. trinn. Lesson study for lærere: en case studie* (Masterarbeit) Universität Agder
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13  
Forskrift 18.mars 2013 nr. 288 om rammeplan for lektorutdanningen for trinn 8-13
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning.  
Forskrift 21. desember 2015 nr. 15 om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning
- Grims eth, G., & Hallås, B. O. (2015). Lesson study model: The challenge of transforming a global idea into local practice. *Policy Futures in Education*, 14(1), 109-122. doi:10.1177/1478210315612649
- Grims eth, G., & Hallås, B. O. (2016). *Lesson Study i en nordisk kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 2008-2009). Nachgeholt von: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kvale, S., & Brinkmann, B. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Aufl.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lewis, C. C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Maijala, Minna. (2012). Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Info DaF*, 4, 479-498. Abbildungen 1; Literaturangaben Nachgeholt von [http://www.daf.de/contents/InfoDaF\\_2012\\_Heft\\_4.htm](http://www.daf.de/contents/InfoDaF_2012_Heft_4.htm)

- Morita, E. (2005). Lesson Study: Kooperative Lehrerweiterbildung in Japan. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(5), 398-409. Nachgeholt von <https://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2005/3/398>
- Munthe, E., Helgevold, N., & Bjuland R. (2015). *Lesson Study i utdanning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, I.D. (2011). *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Stigler, J.W., & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York, NY: The Free Press, Simon & Schuster Inc.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. (2. Aufl.). Bergen: Fagbokforlaget.

### **INTERNETTQUELLEN:**

- Fauskanger, J. (2017, 27. Januar). Er 'lesson study' og læreres arbeidstidsavtale på kollisjonskurs? Nachgeholt von <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/debatt/2017/januar/er-lesson-study-og-lareres-arbeidstidsavtale-pa-kollisjonskurs/>
- Regjering. (2016, 8. April) Utsetter krav om mastergrad for PPU. Hochgeladen am 04.03.17 <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utsetter-krav-om-mastergrad-for-ppu/id2482527/>
- Universität i Bergen (2017, 17. M rzt) Lektorutdanning med master i framandspråk (engelsk, fransk eller tysk) Hochgeladen am 17.03.17 <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-L%C3%86FR>
- Universität i Bergen (2017, 27. M rzt) Studieplan for MAHF-L EFR Lektorutdanning med master i framandspråk (engelsk, fransk eller tysk), v r 2017. Hochgeladen am 27.03 <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-L%C3%86FR/plan>
- Universität i Bergen (2017, 27. M rzt) Studieplan for PRAPED Praktisk-Pedagogisk Utdanning, v r 2017. Hochgeladen am 27.3 <http://www.uib.no/studieprogram/PRAPED/plan>
- Universität i Bergen (2017, 4. M rzt) Praktisk-Pedagogisk Utdanning. Hochgeladen am 04.03.17 <http://www.uib.no/studieprogram/PRAPED#uib-tabs-oppbygging>
- Utdanningsdirektoratet.(2016, 22. Juni). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2016. Hochgeladen am 13.02.17 <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2016/vedlegg-1/3vgo/#3.3.1.3fremmedsprak>

- Utdanningsdirektoratet (2006, 1. August). LÆREPLAN I FREMMEDSPRÅK Hochgeladen am 13.02.17 <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet (2006, 1. August) LÆREPLAN I FREMMEDSPRÅK Hochgeladen am 13.02.17 [https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)
- Utdanningsdirektoratet (2017, 4. März) Grunnskolens informasjonssystem Hochgeladen am 04.03.17 <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>
- Utdanningsdirektoratet (2015, 25. August) Generell del av læreplanen Hochgeladen am 05.03.17 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2015, 25. August) Prinsipper for opplæringen Hochgeladen am 05.03.17 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet (2006, 1. august) Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01) Hochgeladen am 05.03.17 [https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Komplett_visning)

## 7. ANHÄNGE

### 7.1. Informationsbrief an den PPU-Studierenden

#### Informasjonsskriv til PPU studentene i tysk fagdidaktikk 2016-2017 om masteroppgave.

Lesson study: masteroppgave 2016-2017

Kjære PPU-student,

Jeg heter Sander Oliver Henriksen og jeg er masterstudent i tysk ved institutt for fremmedspråk ved Universitetet i Bergen. Jeg er 25 år gammel og kommer opprinnelig fra Tromsø, men har bodd i Bergen siden august 2015.

#### Bakgrunn utdanning og arbeid:

**2010-2013:** bachelorgrad i tysk språk og litteratur ved Universitetet i Tromsø(60 valgfrie stp i statsvitenskap).

**Vårsemester 2012:** utvekslingsopphold ved Universität Hamburg. 20 Stp .i tysk lingvistikk og 10 Stp. I tysk eldre litteratur

**Mars-juni 2013:** timelærer i tysk nivå I og tysk nivå II ved Norges Toppidrettsgymnas(NTG) Tromsø

**August 2013-Juni 2015:** ansatt i 40% stilling ved Norges Toppidrettsgymnas(NTG) Tromsø som faglærer i tysk nivå I og samfunnsfag VG1.

**August 2015-:** masterstudent i tysk ved Universitetet i Bergen

**August 2016-:** masteroppgave i tysk didaktikk om lesson study i tyskundervisningen

#### Kontaktinformasjon:

**e-post:** [sander.oliver.henriksen@student.uib.no](mailto:sander.oliver.henriksen@student.uib.no) eller [sander.henriksen@gmail.com](mailto:sander.henriksen@gmail.com)

**telefon:** 45266417

#### “Kenkyu jugyo” – Lesson Study (LS)

«Lesson Study» stammer fra Japan («Kenkyou jugyou») og har vært brukt der siden 1990-tallet. Senere spredte det seg til USA og sprer seg nå til flere land. På norsk kan lesson study oversettes med forskningstime og er en metode der lærere i fellesskap er med på å planlegge undervisning for en gruppe elever for en gitt tidsperiode. Lærerne observerer hverandre. De reflekterer sammen over gjennomført undervisning. Det fungerer på følgende måte:

- Lærere/Lærergrupper samarbeider i små grupper hvor de diskuterer elevens læringsmål – enten for en bestemt økt eller for en lengre undervisningsperiode.
- De planlegger undervisningsopplegg

- De observerer hverandres undervisning
- De analyserer resultatene
- De deler sine erfaringer med veilederne på skolen. (f. eks)
  - På denne måten blir lærere lærende
  - Kvalitetsutviklingsarbeid
- LS brukes i store deler av Asia. Derfor ligger land som Singapore, Japan og Hong Kong svært høyt på internasjonale kunnskapstester.
- Ved bruk av LS i matte kan man vise til bedre resultater
- Det skaper attraktive arbeidsplasser da skoler som bruker LS er skoler der det skjer en utvikling i undervisningen, og disse skolene tiltrekker seg også dyktige lærere.
- Lite kjent i Norge, men det er skrevet 1 masteroppgave i matte om Lesson study i undervisning. (Dahl, 2008).
- Mål: å forbedre elevenes læring,

Lærers undervisning betyr mest for elevenes læring og det finnes gode muligheter for å forbedre forutsetningene for god undervisning. Det kan være samarbeid og refleksjon over tilnærminger til undervisning. **Kan lesson study da være en nøkkelmodell for å arbeide med forbedringer av disse elementene i skolen?**

Framgangsmåten av arbeidet med «Lesson study» på en skole kan illustreres slik:

- 1.) Å sette mål for elevenes læring med utgangspunkt i noe de strever med
- 2.) Kollektiv planlegging av undervisningsøkten for å nå målene, samtidig som man legger til rette for at undervisningsøkten er en «Research Lesson»
- 3.) En av lærerne gjennomfører undervisningsøkten, mens de andre samler data om elevenes læring, atferd, engasjement og annet ved observasjon.
- 4.) Lærerne samles så for å analysere datamaterialet for å finne ut om undervisningen førte til måloppnåelse. Dersom nødvendig, planlegges forbedringer i undervisningspraksisen.
- 5.) Eventuelt gjennomføres en ny og forbedret undervisningsøkt med en annen gruppe elever.

Lesson study er en modell for forbedring av undervisningspraksisen i en lærergruppe, i hele personalet eller ved alle skolene i en kommune. Det handler om et kollegium som utvikler sin egen profesjonalitet for å forbedre elevenes læring. «Lesson study» dreier ikke om læreren, men om undervisningen. Når lærernes undervisningspraksis er gjenstand for forbedring, er det selve undervisningsøkten og elevenes læring som må være gjenstand for nærmere undersøkelse. Da blir undervisningsøktene altså kalt «Research Lesson».

### **Mitt Prosjekt:**

Lesson study(LS). En kvalitativ dybdestudie om bruk av lesson study i tyskundervisningen i VGS.

Hvem: PPU-studenter i tysk fagdidaktikk ved UiB 2016-2017. studentene gjennomfører lesson study som del av praksis H2016.

- Hva ønsker jeg å finne?
- Om arbeid med LS kan bidra til å utvikle og forbedre tyskundervisningen i VGS?

- Om arbeid med LS kan bidra til at lærere får utviklet seg?
- Datainnsamling: observasjon
- Jeg ønsker å gjøre en kvalitativ observasjon-studie på LS i tyskundervisning som PPU-studentene gjennomfører i undervisningspraksisen sin.
  
- Jeg kommer til å gjennomføre intervjuer med spørsmål til både med studentene og veilederne på skolene. Mine spørsmål:
  - Hva synes PPU-studentene – som ferske lærere -om LS som arbeidsmåte?
  - Hva synes PPU-studentene om LS for å kunne utvikle seg selv som lærere?
    - Opplevs det som et utviklingsarbeid knyttet til tettere samarbeid, bedre dialog og forskning? Hvis ikke – hvorfor?
  - Hva synes veilederne – som erfarne lærere – om LS som arbeidsmåte?
    - Finner de LS utviklende? Eventuelt hvorfor ikke?
- Jeg kommer til å observere når PPU-studentene planlegger undervisning: på den 11.10.
- Ytterligere planleggingsmøter sammen med studentene ved behov
- Jeg kommer til å observere diskusjon i etterkant av undervisning.

**Samarbeid og refleksjon omkring tilnærminger til undervisningen både før og etter er mye viktigere enn undervisningen selv. Derfor blir det svært viktig å få gode data på planleggingen i forkant, og på refleksjonen/vurderingene studentene gjør i etterkant av undervisningen.**

### **Hva skjer med datamaterialet?**

Alt av personopplysninger vil behandles konfidensielt. Kun prosjektleder og veileder vil være de som har tilgang til personopplysninger. Med din tillatelse vil intervjuene tas opp på bånd og lagres. Lyddoptaket vil slettes så snart det er behandlet og alt av datamateriale vil slettes så snart studien er gjennomført. I presentasjon av datamaterialet vil deltagere og studiested anonymiseres slik at deltagerne ikke kan gjenkjennes. Studien avsluttes 15.05.2017.

**Studien skal godkjennes av Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.**

Jeg håper med dette at du vil hjelpe meg ved å ta del i denne studien.

Jeg kan kontaktes på e-post [sander.henriksen@gmail.com](mailto:sander.henriksen@gmail.com) eller telefon 45266417

Bergen 02.09.16

Sander Oliver Henriksen

**Samtykke til deltagelse**

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta

..... (Signatur, dato).

## 7.1. In der Übersetzung

### **Informationsschreiben über meine Masterarbeit für Studierende im Kurs Didaktik für Deutsch als Fremdsprache im PPU-Programm 2016-2017**

Lesson study: Masterarbeit 2016-2017

Liebe PPU-studierende,

Ich heiße Sander Oliver Henriksen und ich mache gerade meinen Master in Deutsch bei dem Institut für Fremdsprachen an der Universität in Bergen (UiB). Ich bin 25 Jahre alt und komme ursprünglich aus Tromsø, wohne aber seit August 2015 in Bergen.

#### **Hintergrund Ausbildung und Arbeit:**

**2010-2013:** Bachelor-Abschluss in deutscher Sprache und Literatur bei der Universität in Tromsø (60 wahlfreie ECTS in Politikwissenschaften).

**Sommersemester 2012:** Austauschsemester bei der Universität Hamburg. 20 ECTS deutsche Linguistik und 10 ECTS ältere deutsche Literatur.

**Mars-Juni 2013:** Teilzeitlehrer für Deutsch Niveau I und Deutsch Niveau II bei Norges Toppidrettsgymnas(NTG) Tromsø

**August 2013-Juni 2015:** Angestellt bei Norges Toppidrettsgymnas(NTG) Tromsø in einer 40% Stelle als Lehrer für Deutsch Niveau I und Sozialkunde VG1.

**August 2015-:** Student bei dem Masterprogramm für Deutsch an der Universität Bergen

**August 2016:** Masterarbeit in Didaktik für Deutsch als Fremdsprache über Lesson Study im Deutschunterricht.

#### **Kontaktinformation:**

**E-Mail:** [sander.oliver.henriksen@student.uib.no](mailto:sander.oliver.henriksen@student.uib.no) oder [sander.henriksen@gmail.com](mailto:sander.henriksen@gmail.com)

**Telefon:** 45266417

#### **“Kenkyu jugyo” – Lesson Study (LS)**

«Lesson Study» stammt ursprünglich aus Japan («Kenkyou jugyou») und ist dort seit Jahren in Gebrauch gewesen. Später hat die Arbeitsweise die USA erreicht und verbreitet sich jetzt in mehrere Länder. Auf Norwegisch kann Lesson Study mit forskningstime (“Forsschungstunde”) übersetzt werden. Es geht um eine Methode, wo Lehrende gemeinsam Unterricht für eine Gruppe Lernende innerhalb einen bestimmten Zeitraum planen. Die Lehrenden beobachten einander beim Unterrichten. Sie reflektieren gemeinsam über den durchgeführten Unterricht. Es funktioniert folgendermaßen:

- Lehrende/Gruppen von Lehrenden arbeiten in kleinen Gruppen zusammen, wo sie die Lernziele der Lernenden diskutieren – entweder für eine bestimmte Unterrichtseinheit

oder für einen längeren Unterrichtszeitraum.

- Sie planen den Unterricht
- Sie beobachten einander beim Unterrichten
- Sie analysieren die Ergebnisse
- Sie besprechen ihre Erfahrungen mit den Mentoren an der Schule (z.B.)
  - Auf diese Weise werden die Lehrenden Lernenden
  - Qualitative Entwicklungsarbeit
- LS wird in großen Teilen von Asien gebraucht. Aus diesem Grund schließen Länder wie Singapur, Japan und Hong Kong bei internationalen Wissenstests sehr gut ab.
- Den Gebrauch von LS im Mathematikunterricht hat zu besseren Ergebnissen geführt.
- Die Schulen die LS gebrauchen, werden attraktive Arbeitsplätze, weil der Unterricht sich entwickelt. Diese Schulen werden dann Lehrende mit hoher Kompetenz gewinnen.
- In Norwegen wenig bekannt, aber es ist eine Masterarbeit über Lesson Study im Mathematikunterricht geschrieben worden (Dahl, 2008).
- Ziel: das Lernen der Lernenden zu verbessern

Der Unterricht von dem Lehrenden hat für das Lernen der Lernenden die größte Bedeutung und es bestehen gute Möglichkeiten dafür, die Voraussetzungen für guten Unterricht zu verbessern. Dies kann bei Zusammenarbeit und Reflektion über Unterricht geschehen. **Kann Lesson Study dann ein Schlüsselmodell für die Verbesserung von diesen Elementen in der Schule sein?**

Die Vorgehensweise von der Arbeit mit Lesson study an einer Schule kann so aussehen:

- 1.) Ein Ziel für das Lernen wird gesetzt. Es wird hierbei von etwas ausgegangen, womit die Lernenden besondere Herausforderungen haben.
- 2.) Die kollektive Planung des Unterrichts um das Ziel zu erreichen. Gleichzeitig wird der Unterricht so zurechtgelegt, dass es ein "Research Lesson" sein kann.
- 3.) Eine/r der Lehrenden führt den Unterricht durch, während die anderen durch Beobachtung Daten über z.B. das Lernen, Verhalten oder die Einstellungen der Lernenden sammeln.
- 4.) Die Lehrenden versammeln sich, um die Daten zu analysieren und hierbei herauszufinden ob der Unterricht zur Erreichung des Ziels geführt hat. Wenn nötig, werden Verbesserungen in der Unterrichtspraxis geplant.
- 5.) Eventuell wird eine neue und verbesserte Unterrichtseinheit mit einer anderen Gruppe Lernenden durchgeführt.

Lesson Study ist ein Modell für die Verbesserung der Unterrichtspraxis in einer Gruppe von Lehrenden, im ganzen Personal oder in allen Schulen einer Kommune. Es geht um die Entwicklung der Professionalität im Kollegium, mit dem Ziel, das Lernen der Lernenden zu verbessern. «Lesson study» geht nicht um den Lehrenden, sondern um den Unterricht. Wenn der Unterrichtspraxis des Lehrenden verbessert werden soll, muss der Unterricht an sich und das Lernen der Lernenden untersucht werden. Ist dies der Fall, wird der Unterricht also «Research Lesson» genannt.

### **Kurze Beschreibung von meinem Projekt**

Was: Lesson study(LS). Eine qualitative Studie über den Gebrauch von Lesson Study im Deutschunterricht an der norwegischen weiterführenden Schule.

Wer: PPU-Studierende im Kurs Didaktik für Deutsch als Fremdsprache bei UiB 2016-2017. Die Studierenden führen einen Lesson Study als Teil ihres Praktikums im Herbstsemester 2016 durch.

- Was möchte ich herausfinden?
  - Kann die Arbeit mit LS zur Entwicklung und Verbesserung des Deutschunterrichts in der weiterführenden Schule (VGS) beitragen?
  - Kann die Arbeit zur beruflichen Entwicklung des Lehrenden beitragen?
- Datensammlung: Beobachtung
  - Ich möchte über Deutschunterricht, den die Studierenden als Teil ihres Praktikums durchführen, eine qualitative Beobachtungsstudie machen.
  - Ich werde Interviews mit Fragen sowohl an die Studierenden als auch an die Mentoren an den Schulen durchführen. Meine Fragen:
    - Welche Gedanken haben die PPU-Studierenden – als neue Lehrende -über LS als Arbeitsweise?
    - Wie finden die PPU-Studierenden LS in Bezug auf ihre Entwicklung als Lehrende?
      - Erleben sie es als eine Entwicklungsarbeit in Bezug auf bessere Zusammenarbeit, Dialog und Forschung? Wenn nicht – warum?
    - Welche Gedanken haben die Mentoren – als Lehrende mit Erfahrung – über LS als Arbeitsweise?
      - Finden sie LS entwickelnd? Evtl. warum nicht?
  - Ich werde die Unterrichtsplanung der PPU-Studierenden am 11.10 beobachten.
  - Weitere Planungstreffen mit den Studierenden bei Bedarf.
  - Ich werde die Diskussion nach dem Unterricht beobachten.

**Zusammenarbeit und Reflektion über verschiedene Annäherungen zum Unterricht, die vor und nach der selben Unterrichtseinheit geschieht, ist viel wichtiger als den Unterricht selber. Deshalb wird wichtig, gute Datei zu bekommen, von dem was die Studierenden vor und nach dem Unterricht machen.**

**Hva skjer med datamaterialet?**

Alle persönlichen Informationen werden vertraulich behandelt. Nur Projektleiter und Mentorin werden zu diesen Informationen Zugang haben. Mit Ihrer Zustimmung werden die Interviews auf Tonband aufgenommen und gespeichert. Die Aufnahmen werden nach der Transkription gelöscht und die übrigen Daten werden gelöscht, sobald die Studie durchgeführt ist. In der Präsentation der Daten werden Teilnehmer und Arbeitsort anonymisiert und die Teilnehmer werden nicht erkennbar sein. Mein Projekt wird **15.05.2017** beendet.

**Dir Studie soll von Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS (das offizielle norwegische Datenschutzbüro für Forschungsdaten) genehmigt werden.**

Ich hoffe hiermit, dass Sie zu meiner Masterarbeit beitragen möchten.

Ich kann per E-Mail [sander.henriksen@gmail.com](mailto:sander.henriksen@gmail.com) oder telefonisch 45266417 kontaktiert werden.

Bergen 02.09.16

Sander Oliver Henriksen

**Zustimmung zur Teilnahme**

Ich habe Information über das Projekt erhalten und bin zur Teilnahme bereit.

..... (Signatur, Datum).

## 7.2. Informationsbrief an den Lernenden

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Bruk av lesson study som arbeidsmåte i tyskundervisning i VGS»

Kjære elev,

Jeg heter Sander Oliver Henriksen og jeg er masterstudent i tysk ved Institutt for fremmedspråk ved Universitetet i Bergen. Jeg er 25 år gammel og kommer opprinnelig fra Tromsø, men har bodd i Bergen siden august 2015. Skoleåret 2016-2017 skal jeg skrive en masteroppgave om tysk som skolefag, og i den forbindelse hadde jeg satt stor pris på din hjelp.

Jeg skal skrive om «lesson study», som er en måte lærere samarbeider på for å forbedre undervisningen (se baksiden). Jeg skal undersøke bruk av lesson study som arbeidsmåte i tyskundervisningen i videregående skole. Formålet er å se om lesson study kan bidra til å utvikle og forbedre tyskundervisningen i skolen, og om arbeidet med lesson study i tillegg kan bidra til at lærere får videreutviklet seg i klasserommet. Studenter i tysk fagdidaktikk ved UiB 2016-2017 kommer til å gjennomføre en lesson study i noen av sine timer i løpet av deres praksis ved din skole. Jeg vil være til stede for å observere undervisningsøkten de gjennomfører, slik at jeg får alt av nødvendig materiale for å kunne gjennomføre studien. Jeg håper du synes at det er i orden.

### Deltagelse og informasjon

Jeg kommer til å intervju studentene og deres veiledere (din tysklærer). Jeg skal ikke intervju deg som elev eller samle inn personlig informasjon om deg. Jeg kommer derimot til å ta lydopptak av timen for å få med meg mest mulig av det som skjer. Eventuelle kommentarer fra deg eller spørsmål du stiller vil ikke kunne spores tilbake til deg. Etter planen skal mitt prosjekt avsluttes 15.05.2017. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og de eneste som har tilgang til disse er min veileder og jeg. I presentasjon av datamaterialet vil alt anonymiseres og så snart studien er gjennomført vil datamaterialet slettes.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med **Sander Oliver Henriksen** på [sander.henriksen@gmail.com](mailto:sander.henriksen@gmail.com) eller **45266417**. Veileder Åsta Haukås kan også kontaktes på [asta.haukas@uib.no](mailto:asta.haukas@uib.no)

Med dette håper jeg at du vil bidra til min masteroppgave.

Med vennlig hilsen  
Sander Oliver Henriksen

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av elev, dato)

#### Vedlegg:

#### **Hva er lesson study?**

«Lesson Study» stammer fra Japan («Kenkyou jugyou») og har vært brukt der siden 1990-tallet. Senere spredte det seg til USA og sprer seg nå til flere land. På norsk kan lesson study oversettes med forskningstime og er en metode der lærere i fellesskap er med på å planlegge undervisning for en gruppe elever for en gitt tidsperiode. Lærerne observerer hverandre. De reflekterer sammen over gjennomført undervisning. Det fungerer på følgende måte:

- Lærere/Lærergrupper samarbeider i små grupper hvor de diskuterer elevens læringsmål – enten for en bestemt økt eller for en lengre undervisningsperiode.
- De planlegger undervisningsopplegg

- De observerer hverandres undervisning
- De analyserer resultatene
- De deler sine erfaringer med veilederne på skolen. (f. eks)
  - På denne måten blir lærere lærende
  - Kvalitetsutviklingsarbeid
- LS brukes i store deler av Asia. Derfor ligger land som Singapore, Japan og Hong Kong svært høyt på internasjonale kunnskapstester.
- Ved bruk av LS i matte kan man vise til bedre resultater
- Det skaper attraktive arbeidsplasser da skoler som bruker LS er skoler der det skjer en utvikling i undervisningen, og disse skolene tiltrekker seg også dyktige lærere.
- Lite kjent i Norge, men det er skrevet 1 masteroppgave i matte om Lesson study i undervisning. (Dahl, 2008).
- Mål: å forbedre elevenes læring,

Lærerens undervisning betyr mest for elevenes læring og det finnes gode muligheter for å forbedre forutsetningene for god undervisning. Det kan være samarbeid og refleksjon over tilnærminger til undervisning. **Kan lesson study da være en nøkkelmodell for å arbeide med forbedringer av disse elementene i skolen?**

Framgangsmåten av arbeidet med «Lesson study» på en skole kan illustreres slik:

- 6.) Å sette mål for elevenes læring med utgangspunkt i noe de strever med
- 7.) Kollektiv planlegging av undervisningsøkten for å nå målene, samtidig som man legger til rette for at undervisningsøkten er en «Research Lesson»
- 8.) En av lærerne gjennomfører undervisningsøkten, mens de andre samler data om elevenes læring, atferd, engasjement og annet ved observasjon.
- 9.) Lærerne samles så for å analysere datamaterialet for å finne ut om undervisningen førte til måloppnåelse. Dersom nødvendig, planlegges forbedringer i undervisningspraksisen.
- 10.) Eventuelt gjennomføres en ny og forbedret undervisningsøkt med en annen gruppe elever.

Lesson study er en modell for forbedring av undervisningspraksisen i en lærergruppe, i hele personalet eller ved alle skolene i en kommune. Det handler om et kollegium som utvikler sin egen profesjonalitet for å forbedre elevenes læring. «Lesson study» dreier ikke om læreren, men om undervisningen. Når lærernes undervisningspraksis er gjenstand for forbedring, er det selve undervisningsøkten og elevenes læring som må være gjenstand for nærmere undersøkelse. Da blir undervisningsøktene altså kalt «Research Lesson»

## 7.2. in der Übersetzung

### Anfrage zur Teilnahme an Forschungsprojekt

«Gebrauch von Lesson Study als Arbeitsweise im Deutschunterricht in der weiterführenden Schule (VGS)»

Liebe/r Schüler/in

Ich heiße Sander Oliver Henriksen und ich mache gerade meinen Master in Deutsch bei dem Institut für Fremdsprache an der Universität in Bergen (UiB). Ich bin 25 Jahre alt und komme ursprünglich aus Tromsø, wohne aber seit August 2015 in Bergen. Im Schuljahr 2016-2017 werde ich eine Masterarbeit über Deutsch als Schulfach schreiben, und in Verbindung damit bitte ich um deine Hilfe.

Ich werde über "Lesson Study" schreiben, eine Methode für Zusammenarbeit unter Lehrer mit dem Ziel, den Unterricht zu verbessern (siehe Rückseite). Ich werde den Gebrauch von "Lesson Study" als Arbeitsweise im Deutschunterricht in der weiterführenden Schule untersuchen. Das Ziel ist zu untersuchen, ob "Lesson Study" zur Entwicklung und Verbesserung von dem Deutschunterricht beitragen kann, und ob die Arbeit mit Lesson Study darüber hinaus dazu beitragen kann, dass Lehrer sich im Klassenzimmer weiterentwickeln. Studenten, die 2016-2017 bei UiB Didaktik für Deutsch als Fremdsprache studieren, werden im Laufe ihres Praktikums bei deiner Schule ein Lesson Study durchführen. Ich werde dann anwesend sein, um ihr Unterricht zu beobachten, damit ich alle notwendige Daten für meine Studie sammeln kann. Ich hoffe, dies ist für dich in Ordnung.

#### Teilnahme und Information

Ich werde die Studenten und ihre Mentoren (dein Deutschlehrer) interviewen. Ich werde dich (die Schüler) nicht interviewen oder persönliche Information über dich einsammeln. Ich werde jedoch eine Tonaufnahme von der Unterrichtsstunde machen, um so viel wie möglich von dem, was passiert, mitzubekommen. Eventuelle Kommentare oder Fragen von dir, wird man mit dir koppeln können. Nach Plan wird mein Projekt 15.05.2017 beendet. Alle Informationen werden vertraulich behandelt und die einzigen, die Zugang zu diesen haben werden, sind meine Mentorin und ich. In der Präsentation der Daten wird alles anonymisiert sein und sobald die Studie durchgeführt ist, wird das Datenmaterial gelöscht.

Die Studie ist an Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS gemeldet. Wenn du Fragen zu der Studie hast, kontaktiere **Sander Oliver Henriksen**

[sander.henriksen@gmail.com](mailto:sander.henriksen@gmail.com) oder 45266417. Mentorin Åsta Haukås kann auch kontaktiert werden [asta.haukas@uib.no](mailto:asta.haukas@uib.no)

Ich hoffe, du möchtest zu meiner Masterarbeit beitragen.

Mit freundlichen Grüßen

Sander Oliver Henriksen

### **Zustimmung zur Teilnahme an Forschungsprojekt**

Ich habe Information über das Projekt erhalten und bin zur Teilnahme bereit.

-----

(Unterschrieben von Schüler/in, Datum)

#### Anhang:

#### **Was ist Lesson Study?**

«Lesson Study» stammt ursprünglich aus Japan («Kenkyou jugyou») und ist dort seit Jahren in Gebrauch gewesen. Später hat die Arbeitsweise die USA erreicht und verbreitet sich jetzt

in mehrere Länder. Auf Norwegisch kann Lesson Study mit forskningstime (“Forschungsstunde”) übersetzt werden. Es geht um eine Methode, wo Lehrende gemeinsam Unterricht für eine Gruppe Lernende innerhalb eines bestimmten Zeitraums planen. Die Lehrenden beobachten einander beim Unterrichten. Sie reflektieren gemeinsam über den durchgeführten Unterricht. Es funktioniert folgendermaßen:

- Lehrende/Gruppen von Lehrenden arbeiten in kleinen Gruppen zusammen, wo sie die Lernziele der Lernenden diskutieren – entweder für eine bestimmte Unterrichtseinheit oder für einen längeren Unterrichtszeitraum.
- Sie planen den Unterricht
- Sie beobachten einander beim Unterrichten
- Sie analysieren die Ergebnisse
- Sie besprechen ihre Erfahrungen mit den Mentoren an der Schule (z.B.)
  - Auf diese Weise werden die Lehrenden Lernenden
  - Qualitative Entwicklungsarbeit
- LS wird in großen Teilen von Asien gebraucht. Aus diesem Grund schliessen Länder wie Singapore, Japan und Hong Kong bei internationalen Wissenstests sehr gut ab.
- Den Gebrauch von LS im Mathematikunterricht hat zu besseren Ergebnissen geführt.
- Die Schulen die LS gebrauchen, werden attraktive Arbeitsplätze, weil der Unterricht sich entwickelt. Diese Schulen werden dann Lehrende mit hoher Kompetenz gewinnen.
- In Norwegen wenig bekannt, aber es ist eine Masterarbeit über Lesson Study im Mathematikunterricht geschrieben worden (Dahl, 2008).
- Ziel: das Lernen der Lernenden zu verbessern

Der Unterricht von dem Lehrenden hat für das Lernen der Lernenden die größte Bedeutung und es bestehen gute Möglichkeiten dafür, die Voraussetzungen für guten Unterricht zu verbessern. Dies kann bei Zusammenarbeit und Reflektion über Unterricht geschehen. **Kann Lesson Study dann ein Schlüsselmodell für die Verbesserung von diesen Elementen in der Schule sein?**

Die Vorgehensweise von der Arbeit mit Lesson study an einer Schule so aussehen:

- 1.) Ein Ziel für das Lernen wird gesetzt. Es wird hierbei von etwas ausgegangen, womit die Lernenden besondere Herausforderungen haben.
- 2.) Die kollektive Planung des Unterrichts um das Ziel zu erreichen. Gleichzeitig wird der Unterricht so zurechtgelegt, dass es ein “Research Lesson” sein kann.
- 3.) Eine/r der Lehrenden führt den Unterricht durch, während die anderen durch Beobachtung Daten über z.B. das Lernen, Verhalten oder die Einstellungen der Lernenden sammeln.
- 4.) Die Lehrenden versammeln sich, um die Daten zu analysieren und hierbei herauszufinden ob der Unterricht zur Erreichung des Ziels geführt hat. Wenn

- nötig, werden Verbesserungen in der Unterrichtspraxis geplant. .
- 5.) Eventuell wird eine neue und verbesserte Unterrichtseinheit mit einer anderen Gruppe Lernenden durchgeführt.

Lesson Study ist ein Modell für die Verbesserung der Unterrichtspraxis in einer Gruppe von Lehrenden, im ganzen Personal oder in allen Schulen einer Kommune. Es geht um die Entwicklung der Professionalität im Kollegium, mit dem Ziel, das Lernen der Lernenden zu verbessern. «Lesson study» geht nicht um den Lehrenden, sondern um den Unterricht. Wenn der Unterrichtspraxis des Lehrenden verbessert werden soll, muss der Unterricht an sich und das Lernen der Lernenden untersucht werden. Ist dies der Fall, wird der Unterricht also «Research Lesson» genannt.

### 7.3. Informationsbrief an den Lehrenden

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Bruk av lesson study som arbeidsmåte i tyskundervisning i VGS»

Kjære tysklærer,

Jeg heter Sander Oliver Henriksen og jeg er masterstudent i tysk ved Institutt for fremmedspråk ved Universitetet i Bergen. Jeg er 25 år gammel og kommer opprinnelig fra Tromsø, men har bodd i Bergen siden august 2015. Skoleåret 2016-2017 skal jeg skrive en masteroppgave i tysk fagdidaktikk om bruk av lesson study i tyskundervisningen. I den forbindelse hadde jeg satt stor pris på din hjelp.

Studenten(e) som er i praksis hos deg, skal gjennomføre lesson study som obligatorisk aktivitet i studiet. Formålet med prosjektet mitt er å undersøke om lesson study kan bidra til å utvikle samt forbedre tyskundervisningen i skolen, og om arbeidet med lesson study i tillegg kan bidra til at lærere får videreutviklet seg i yrket. For å kunne gjennomføre prosjektet, trenger studenter i tysk fagdidaktikk (PPU) ved UiB 2016-2017 å gjennomføre en lesson study som en del av sin praksis hos deg. Det er viktig å presisere at temaet for undervisningsøkten skal være relevant for klassen de underviser i. Jeg vil observere studentene under planlegging av undervisningen og også i evalueringen etter undervisningsøkten. Dessuten vil jeg være til stede for å observere selve undervisningsøkten. Jeg håper at du synes det er i orden.

#### Kort om mitt prosjekt

Hva: Lesson study (LS). En kvalitativ dybdestudie om bruk av lesson study i tyskundervisning i norsk videregående skole.

Hvem: PPU-studenter i tysk fagdidaktikk ved UiB 2016-2017. Studentene gjennomfører en lesson study som del av praksis H2016.

- Hva ønsker jeg å finne?
- Om arbeid med LS kan bidra til å utvikle og forbedre tyskundervisningen i VGS?
- Om arbeid med LS kan bidra til at lærere får utviklet seg?
- Datainnsamling: observasjon og intervju

Med samtykke kommer jeg til å gjennomføre intervjuer både med din student(er) og med deg som veileder.

Mine spørsmål er:

- Hva synes PPU-studentene – som ferske lærere -om LS som arbeidsmåte?
- Hva synes PPU-studentene om LS for å kunne utvikle seg selv som lærere?
- Hva synes veilederne – som erfarne lærere – om LS som arbeidsmåte?

I tillegg vil jeg være tilstede på flere PPU-forelesninger høsten 2016 for å sikre tilstrekkelig data til masteroppgaven. Blant annet på forelesning i høstferien vil det gjøres opptak av studentene mens de diskuterer og planlegger et undervisningsopplegg. I tillegg kommer jeg til å observere diskusjon blant studentene i etterkant av en undervisningsøkt.

#### Hva innebærer deltakelse i studien for deg?

Jeg ønsker som nevnt ovenfor å observere en undervisningsøkt i din klasse, hvor en PPU-student underviser. I tillegg ønsker jeg å gjennomføre et intervju med deg. Intervjuet blir tatt opp på bånd og vil vare i ca. 30-40 minutter. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hva du som erfaren tysklærer synes om lesson study som arbeidsmåte og om du opplever den som utviklende for jobben som lærer (se spørsmål i prosjektbeskrivelsen).

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Prosjektet skal etter planen avsluttes **15.05.2017**. Alt av personopplysninger vil behandles konfidensielt. Kun prosjektleder og veileder vil være de som har tilgang til personopplysninger. Med din tillatelse vil intervjuene tas opp på bånd og lagres. Lydopptakene vil slettes så snart det er behandlet og alt øvrig datamateriale vil slettes så snart studien er gjennomført. I presentasjon av datamaterialet vil deltagere og arbeidssted anonymiseres slik at deltagerne ikke kan gjenkjennes.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet umiddelbart.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med **Sander Oliver Henriksen** på [sander.henriksen@gmail.com](mailto:sander.henriksen@gmail.com) eller **45266417**. Veileder Åsta Haukås kan også kontaktes på [asta.haukas@uib.no](mailto:asta.haukas@uib.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med dette håper jeg at du vil bidra til min masteroppgave.

Med vennlig hilsen  
Sander Oliver Henriksen

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

#### Vedlegg:

#### **Hva er lesson study?**

«Lesson Study» stammer fra Japan («Kenkyou jugyou») og har vært brukt der siden 1990-tallet. Senere spredte det seg til USA og sprer seg nå til flere land. På norsk kan lesson study oversettes med forskningstime og er en metode der lærere i fellesskap er med på å planlegge undervisning for en gruppe elever for en gitt tidsperiode. Lærerne observerer hverandre. De reflekterer sammen over gjennomført undervisning. Det fungerer på følgende måte:

- Lærere/Lærergrupper samarbeider i små grupper hvor de diskuterer elevens læringsmål – enten for en bestemt økt eller for en lengre undervisningsperiode.
- De planlegger undervisningsopplegg
- De observerer hverandres undervisning
- De analyserer resultatene
- De deler sine erfaringer med veilederne på skolen. (f. eks)
  - På denne måten blir lærere lærende
  - Kvalitetsutviklingsarbeid
- LS brukes i store deler av Asia. Derfor ligger land som Singapore, Japan og Hong Kong svært høyt på internasjonale kunnskapstester.
- Ved bruk av LS i matte kan man vise til bedre resultater
- Det skaper attraktive arbeidsplasser da skoler som bruker LS er skoler der det skjer en utvikling i undervisningen, og disse skolene tiltrekker seg også dyktige lærere.

- Lite kjent i Norge, men det er skrevet 1 masteroppgave i matte om Lesson study i undervisning. (Dahl, 2008).
- Mål: å forbedre elevenes læring,

Lærerens undervisning betyr mest for elevenes læring og det finnes gode muligheter for å forbedre forutsetningene for god undervisning. Det kan være samarbeid og refleksjon over tilnærminger til undervisning. **Kan lesson study da være en nøkkelmodell for å arbeide med forbedringer av disse elementene i skolen?**

Framgangsmåten av arbeidet med «Lesson study» på en skole kan illustreres slik:

- 11.) Å sette mål for elevenes læring med utgangspunkt i noe de strever med
- 12.) Kollektiv planlegging av undervisningsøkten for å nå målene, samtidig som man legger til rette for at undervisningsøkten er en «Research Lesson»
- 13.) En av lærerne gjennomfører undervisningsøkten, mens de andre samler data om elevenes læring, atferd, engasjement og annet ved observasjon.
- 14.) Lærerne samles så for å analysere datamaterialet for å finne ut om undervisningen førte til måloppnåelse. Dersom nødvendig, planlegges forbedringer i undervisningspraksisen.
- 15.) Eventuelt gjennomføres en ny og forbedret undervisningsøkt med en annen gruppe elever.

Lesson study er en modell for forbedring av undervisningspraksisen i en lærergruppe, i hele personalet eller ved alle skolene i en kommune. Det handler om et kollegium som utvikler sin egen profesjonalitet for å forbedre elevenes læring. «Lesson study» dreier seg ikke om læreren, men om undervisningen. Når lærernes undervisningspraksis er gjenstand for forbedring, er det selve undervisningsøkten og elevenes læring som må være gjenstand for nærmere undersøkelse. Da blir undervisningsøktene altså kalt «Research Lesson»

### 7.3. in der Übersetzung

#### **Anfrage zur Teilnahme an Forschungsprojekt**

«Gebrauch von Lesson Study als Arbeitsweise im Deutschunterricht in der weiterführenden Schule (VGS)»

Liebe Deutschlehrende/r,

Ich heiße Sander Oliver Henriksen und ich mache gerade meinen Master in Deutsch bei dem Institut für Fremdsprache an der Universität in Bergen (UiB). Ich bin 25 Jahre alt und komme ursprünglich aus Tromsø, wohne aber seit August 2015 in Bergen. Im Schuljahr 2016-2017 werde ich eine Masterarbeit über Deutsch als Schulfach schreiben, und in Verbindung damit bitte ich um deine Hilfe.

Die Studierenden, die bei Ihnen ihr Praktikum machen, sollen als obligatorische Aktivität im Studium Lesson Study durchführen. Das Ziel meines Projekts ist zu untersuchen, ob Lesson Study zur Entwicklung und Verbesserung des Deutschunterrichts beitragen kann, und ob die Arbeit mit Lesson Study darüber hinaus dazu beitragen kann, dass Lehrer sich im Beruf weiterentwickeln. Für die Durchführung meines Projekts müssen Studenten, die bei UiB 2016-2017 Didaktik für Deutsch als Fremdsprache studieren, eine Lesson Study als Teil ihres Praktikums bei Ihnen durchführen. Wichtig zu präzisieren ist, dass das Thema des Unterrichts für die Klasse, die von den Studenten unterrichtet wird, relevant sein soll. Ich werde die Studenten bei der Planung des Unterrichts und auch bei der Evaluierung nach dem Unterrichten beobachten. Außerdem werde ich im Klassenzimmer dabei sein, um den geplanten Unterricht zu beobachten. Ich hoffe, dies ist für Sie in Ordnung.

#### **Kurze Beschreibung von meinem Projekt**

Was: Lesson study(LS). Eine qualitative Studie über den Gebrauch von Lesson Study im Deutschunterricht an der norwegischen weiterführenden Schule.

Wer: PPU-Studierende im Kurs Didaktik für Deutsch als Fremdsprache bei UiB 2016-2017. Die Studierenden führen einen Lesson Study als Teil ihres Praktikums im Herbstsemester 2016 durch.

- Was möchte ich herausfinden?
  - Kann die Arbeit mit LS zur Entwicklung und Verbesserung des Deutschunterrichts in der weiterführenden Schule (VGS) beitragen?
  - Kann die Arbeit zur beruflichen Entwicklung des Lehrenden beitragen?

- Datensammlung: Beobachtung und Interview

Mit Zustimmung werde ich sowohl mit den Studierenden als auch mit Ihnen als Mentor Interviews durchführen.

Meine Fragen sind:

- Welche Gedanken haben die PPU-Studierenden – als neue Lehrende -über LS als Arbeitsweise?
- Wie finden die PPU-Studierenden LS in Bezug auf ihre Entwicklung als Lehrende?
- Welche Gedanken haben die Mentoren – als Lehrende mit Erfahrung – über LS als Arbeitsweise?

Zusätzlich werde ich bei mehreren PPU-Vorlesungen im Herbstsemester 2016 dabei sein, um ausreichend Daten für meine Masterarbeit zu sichern. Ich werde unter anderem bei einer Vorlesung in den Herbstferien Tonbandaufnahmen machen, während die Studierenden eine Unterrichtseinheit diskutieren und planen. Darüber hinaus werde ich Diskussion unter den Studierenden nach einer durchgeführten Unterrichtseinheit beobachten.

#### Was ist Ihre Rolle in der Studie?

Ich wünsche wie erwähnt eine Unterrichtseinheit in Ihrer Klasse, wo ein/e PPU-Studierende/r unterrichtet, zu beobachten. Zusätzlich möchte ich mit Ihnen ein Interview durchführen. Das Interview wird auf Tonband aufgenommen und wird ungefähr 30-40 Minuten dauern. Die Fragen werden hauptsächlich darum gehen, was Sie als erfahrene/r Deutschlehrende/r über Lesson Study als Arbeitsweise denken und ob Sie LS als berufsentwickelnd erleben (Siehe Fragen in der Projektbeschreibung).

#### Was passiert mit der Information über Sie?

Nach Plan wird mein Projekt **15.05.2017** beendet. Alle persönlichen Informationen werden vertraulich behandelt. Nur Projektleiter und Mentorin werden zu diesen Informationen Zugang haben. Mit Ihrer Zustimmung werden die Interviews auf Tonband aufgenommen und gespeichert. Die Aufnahmen werden nach der Transkription gelöscht und die übrigen Daten werden gelöscht, sobald die Studie durchgeführt ist. In der Präsentation der Daten werden Teilnehmer und Arbeitsort anonymisiert und die Teilnehmer werden nicht erkennbar sein.

#### Freiwillige Teilnahme

Teilnahme am Projekt ist freiwillig und Sie können jederzeit Ihre Zustimmung ohne Grund zurückziehen. Falls Sie ihre Zustimmung zurückziehen, werden alle Informationen über Sie unmittelbar gelöscht.

Falls Sie teilnehmen möchten oder Fragen zum Projekt haben, kontaktiere **Sander Oliver Henriksen** [sander.henriksen@gmail.com](mailto:sander.henriksen@gmail.com) oder **45266417**. Mentorin Åsta Haukås kann auch kontaktiert werden [asta.haukas@uib.no](mailto:asta.haukas@uib.no)

Die Studie ist Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS (das offizielle norwegische Datenschutzbüro für Forschungsdaten) gemeldet.

Ich hoffe, Sie möchten zu meiner Masterarbeit beitragen

Mit freundlichen Grüßen

Sander Oliver Henriksen

### **Zustimmung zur Teilnahme an Forschungsprojekt**

Ich habe Information über das Projekt erhalten und bin zur Teilnahme bereit.

-----

(Unterschrieben von Lehrende/r, Datum)

## Anhang:

### **Was ist Lesson Study?**

«Lesson Study» stammt ursprünglich aus Japan («Kenkyou jugyou») und ist dort seit Jahren in Gebrauch gewesen. Später hat die Arbeitsweise die USA erreicht und verbreitet sich jetzt in mehrere Länder. Auf Norwegisch kann Lesson Study mit forskningstime (“Forschungsstunde”) übersetzt werden. Es geht um eine Methode, wo Lehrende gemeinsam Unterricht für eine Gruppe Lernende innerhalb ein bestimmtes Zeitraum planen. Die Lehrenden beobachten einander beim Unterrichten. Sie reflektieren gemeinsam über den durchgeführten Unterricht. Es funktioniert folgendermaßen:

- Lehrende/Gruppen von Lehrenden arbeiten in kleinen Gruppen zusammen, wo sie die Lernziele der Lernenden diskutieren – entweder für eine bestimmte Unterrichtseinheit oder für einen längeren Unterrichtszeitraum.
- Sie planen den Unterricht
- Sie beobachten einander beim Unterrichten
- Sie analysieren die Ergebnisse
- Sie besprechen ihre Erfahrungen mit den Mentoren an der Schule (z.B.)
  - Auf diese Weise werden die Lehrenden Lernenden
  - Qualitative Entwicklungsarbeit
- LS wird in großen Teilen von Asien gebraucht. Aus diesem Grund schließen Länder wie Singapur, Japan und Hong Kong bei internationalen Wissenstests sehr gut ab.
- Den Gebrauch von LS im Mathematikunterricht hat zu besseren Ergebnissen geführt.
- Die Schulen die LS gebrauchen, werden attraktive Arbeitsplätze, weil der Unterricht sich entwickelt. Diese Schulen werden dann Lehrende mit hoher Kompetenz gewinnen.
- In Norwegen wenig bekannt, aber es ist eine Masterarbeit über Lesson Study im Mathematikunterricht geschrieben worden (Dahl, 2008).
- Ziel: das Lernen der Lernenden zu verbessern

Der Unterricht von dem Lehrenden hat für das Lernen der Lernenden die größte Bedeutung und es bestehen gute Möglichkeiten dafür, die Voraussetzungen für guten Unterricht zu verbessern. Dies kann bei Zusammenarbeit und Reflektion über Unterricht geschehen. **Kann Lesson Study dann ein Schlüsselmodell für die Verbesserung von diesen Elementen in der Schule sein?**

Die Vorgehensweise von der Arbeit mit Lesson study an einer Schule so aussehen:

- 1.) Ein Ziel für das Lernen wird gesetzt. Es wird hierbei von etwas ausgegangen,

womit die Lernenden besondere Herausforderungen haben.

- 2.) Die kollektive Planung des Unterrichts um das Ziel zu erreichen. Gleichzeitig wird der Unterricht so zurechtgelegt, dass es ein "Research Lesson" sein kann.
- 3.) Eine/r der Lehrenden führt den Unterricht durch, während die anderen durch Beobachtung Daten über z.B. das Lernen, Verhalten oder die Einstellungen der Lernenden sammeln.
- 4.) Die Lehrenden versammeln sich, um die Daten zu analysieren und hierbei herauszufinden ob der Unterricht zur Erreichung des Ziels geführt hat. Wenn nötig, werden Verbesserungen in der Unterrichtspraxis geplant.
- 5.) Eventuell wird eine neue und verbesserte Unterrichtseinheit mit einer anderen Gruppe Lernenden durchgeführt.

Lesson Study ist ein Modell für die Verbesserung der Unterrichtspraxis in einer Gruppe von Lehrenden, im ganzen Personal oder in allen Schulen einer Kommune. Es geht um die Entwicklung der Professionalität im Kollegium, mit dem Ziel, das Lernen der Lernenden zu verbessern. «Lesson study» geht nicht um den Lehrenden, sondern um den Unterricht. Wenn der Unterrichtspraxis des Lehrenden verbessert werden soll, muss der Unterricht an sich und das Lernen der Lernenden untersucht werden. Ist dies der Fall, wird der Unterricht also «Research Lesson» genannt.

## 7.4. Interviewleitfaden für die Lehrenden

### INTERVJUGUIDE for lærere

Innledningsvis: fortelle om hensikten med intervjuet. Hvordan jeg tenker å gjennomføre det og hvordan det er bygget opp. Snakke kort om prosjektet mitt og om jobben som lærer.

#### Spørsmål:

Innledende:

- 1) Kan du fortelle litt om deg selv som lærer, hvor lenge har du undervist i tysk? Har du flere undervisningsfag?
- 2) Hva tenker du om å undervise i tysk som fremmedspråk i videregående skole?

Overgang til tema 'samarbeid'.

- 3) Finnes det mange tysklærere ved din skole i tillegg til deg?
- 4) I hvor stor grad samarbeider dere lærere om undervisningsopplegget i tysk?
- 5) Hva samarbeider dere om?
- 6) Hva tror du kan være grunner for at det ikke er mer lærersamarbeid i tyskfaget?

Om Lesson Study som arbeidsmåte:

- 7) Hva tenker du om Lesson Study som arbeidsmåte?
- 8) I hvor stor grad tror du Lesson Study kan lede til tettere lærersamarbeid?
- 9) I hvor stor grad tror du det kan føre til en bedre undervisning?
- 10) Kan Lesson Study bidra til tettere dialog mellom tysklærere, tror du? Både om undervisningsopplegg, men også til refleksjon over egen undervisningspraksis.**
- 11) I hvor stor grad tror du at tettere lærersamarbeid og det å forske på egen undervisning kan forbedre elevenes læring av tysk?
- 12) Kan lærere bli mer motiverte av å bruke Lesson Study?
- 13) Ser du noen utfordringer med bruk av Lesson Study i fremmedspråkundervisning, i så fall hvilke?
- 14) Hva er din mening for at Lesson Study skal kunne fungere på en god måte?

## 7.4. in der Übersetzung

### INTERVIEWLEITFADEN für die Lehrenden

Einleitend: den Zweck des Interviews erklären. Wie ich die Durchführung geplant habe und den Aufbau. Kurz von meinem Projekt erzählen und über die Arbeit als Lehrende reden.

#### Fragen:

Einleitend:

- 1) Können Sie kurz über sich als Lehrende erzählen? Wie lange haben Sie Deutsch unterrichtet? Unterrichten Sie mehrere Fächer?
- 2) Welche Gedanken haben Sie darüber, in der gymnasialen Oberstufe (videregående skole) Deutsch zu unterrichten?

Übergang zum Thema 'Zusammenarbeit'.

- 3) Gibt es in Ihrer Schule außer Ihnen viele Deutschlehrende?
- 4) welchem Maße arbeitet ihr mit der Unterrichtsplanung für den Deutschunterricht zusammen?
- 5) Worüber geht die Zusammenarbeit?
- 6) Was ist, Ihrer Ansicht nach, der Grund dafür, dass es im Deutschfach nicht mehr Zusammenarbeit zwischen Lehrenden gibt?

Über Lesson study als Arbeitsweise:

- 7) Welche Gedanken haben Sie über Lesson Study als Arbeitsweise?
- 8) In welchem Maße glauben Sie, dass Lesson Study zu mehr Zusammenarbeit zwischen Lehrenden führen kann?
- 9) In welchem Maße glauben Sie, dass Lesson Study zu besseren Unterricht führen kann?
- 10) Glauben Sie, dass Lesson Study zu einem besseren Dialog zwischen Deutschlehrenden beitragen kann? Sowohl für Unterrichtsplanung als auch die Reflexion über die eigene Unterrichtspraxis.
- 11) In welchem Maße glauben Sie, dass mehr Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und die forschende Perspektive zu eigenen Unterricht das Lernen der Schüler im Deutschunterricht verbessern kann?
- 12) Kann die Motivation der Lehrenden durch Lesson Study erhöht werden?
- 13) Sehen Sie Herausforderungen mit dem Gebrauch von Lesson Study im Fremdsprachenunterricht? Falls ja, welche?

14) Wie meinen Sie, dass Lesson Study am besten funktionieren können?

## 7.5. Interviewleitfaden für die Studierenden

### INTERVJUGUIDE for studenter

Innledning: fortelle om hensikten med intervjuet. Hvordan jeg tenker å gjennomføre det og hvordan det er bygget opp. Snakke med studenten – litt generelt om prosjektet mitt og litt om erfaringene studentene har gjort seg i løpet av praksisperioden.

#### Spørsmål:

Innledende:

- 1) Kan du fortelle litt om deg selv, hvorfor vil du bli tysklærer, hva synes du om tyskfaget da du gikk på skolen?
- 2) Har du tidligere undervisningserfaring?
- 3) Hva tenker du om å jobbe som tysklærer?
- 4) Hva tenker du om å bruke Lesson Study som arbeidsmåte i tyskundervisningen?
- 5) **I hvilken grad er det et utviklende verktøy for læreren, ifølge deg?**

Til planleggingen av timene:

- 6) Hvordan opplevde du planleggingsfasen sammen med de andre studentene?
- 7) Hva synes du om temaene som ble valgt til timene med Lesson Study?
- 8) Hva synes du om samarbeidet mellom dere studenter til denne delen av prosessen, ble din stemme hørt?
- 9) Hvilke forventninger hadde du før timen?
- 10) Hadde du spesielle forventninger til veilederen din eller medstudentene før timen?

Til timene:

- 11) Hvilke tanker gjorde du deg om bruk av Lesson Study før du begynte? Hvordan står de seg nå i forhold til de erfaringene du sitter igjen med i etterkant?
- 12) Hadde du ansvar for undervisningen eller var du observatør?
- 13) Hvordan var det å observere/undervise?
- 14) Følte du at du fikk besvart forskningsspørsmålet i timen?
- 15) Kunne noe blitt gjort annerledes?

Til selve evalueringen i etterkant av timene:

- 16) Hvordan synes du evalueringen gikk sammen med de andre studentene?
- 17) Var dere enige eller uenige om hvordan ting skulle gjøres?
- 18) Var det lett eller vanskelig for dere å bli enige om hvordan dere skulle justere planen?

19) Ble du og din stemme hørt i denne prosessen?

Avsluttende spørsmål:

- 20) Hvilke tanker gjør du deg om Lesson Study etter å ha undervist og evaluert sammen med de andre studentene?
- 21) Hva tenker du som fersk lærer om å bruke Lesson Study i undervisningen?
- 22) Hva er dine tanker som fersk lærerstudent om å bruke Lesson Study så tidlig i praksis?
- 23) Tror du at elevene kan lære tysk bedre ved at lærere jobber sammen på denne måten?
- 24) Ser du noen utfordringer med bruk av Lesson Study i fremmedspråkundervisning, i så fall hvilke?
- 25) Hva er din mening for at Lesson Study skal kunne fungere på en god måte?

## 7.5. in der Übersetzung

### INTERVIEWLEITFADEN für die Studierenden

Einleitend: den Zweck des Interviews erklären. Wie ich die Durchführung geplant habe und den Aufbau. Mit dem Studierenden ein kurzes Gespräch führen –generell von meinem Projekt erzählen und über die Erfahrungen sprechen, die die Studierenden im Laufe ihres Praktikums gemacht haben.

#### Fragen:

Einleitend:

- 1) Können Sie ein bisschen über sich erzählen, warum möchten Sie Deutschlehrende werden, wie fanden Sie selbst Deutsch als Schulfach?
- 2) Haben sie frühere Unterrichtserfahrung?
- 3) Wie denken Sie darüber, als Deutschlehrende zu arbeiten?
- 4) Welche Gedanken haben Sie darüber, Lesson Study als Arbeitsweise im Deutschunterricht zu gebrauchen?
- 5) Inwieweit finden Sie es ein Werkzeug für die Entwicklung des Lehrenden?

Über die Unterrichtsplanung:

- 6) Wie haben Sie die Planungsphase mit den anderen Studierenden erlebt?
- 7) Wie finden Sie die Themen, die für den Unterricht mit Lesson Study gewählt wurden?
- 8) Wie haben Sie die Zusammenarbeit unter euch Studierenden erlebt? Wurde Ihre Stimme gehört?
- 9) Welche Erwartungen hatten Sie vor der Unterrichtsstunde?
- 10) Hatten Sie besondere Erwartungen an Ihre Mentorin oder Ihre Kommilitonen vor der Unterrichtsstunde?

Über den Unterricht:

- 11) Welche Gedanken haben Sie sich über Lesson Study im Voraus gemacht? Wie haben im Nachhinein deine Erfahrungen mit Lesson Study diese Gedanken bewirkt?
- 12) Hatten Sie Verantwortung für das Unterrichten oder haben Sie beobachtet?

13) Wie fanden Sie es, zu beobachten/unterrichten?

14) Finden Sie, dass die Forschungsfrage im Laufe der Unterrichtsstunde beantwortet wurde?

15) Hätte etwas anders gemacht werden können?

Zu der Evaluierung nach der Unterrichtsstunde:

16) Wie fanden Sie die Evaluierung mit den anderen Studierenden?

17) Wart ihr einverstanden darüber, wie alles gemacht werden sollte?

18) War es leicht oder schwierig für euch einverstanden darüber zu werden, wie ihr euer Plan justieren solltet?

19) Wurden Sie und Ihre Stimme im Prozess gehört?

Abschließende Fragen:

20) Welche Gedanken machen Sie sich nach dem Unterrichten und der Evaluation über Lesson Study?

21) Wie denken Sie als neue Lehrende darüber, Lesson Study im Unterricht zu gebrauchen?

22) Welche Gedanken haben Sie als Studierende darüber, Lesson Study so früh im Praktikum durchzuführen?

23) Glauben Sie, dass die Lernenden besser Deutsch lernen, wenn die Lehrenden auf diese Art und Weise arbeiten?

24) Sehen Sie irgendwelche Herausforderungen mit dem Gebrauch von Lesson Study im Fremdsprachenunterricht? In dem Fall, welche?

25) Wie kann Lesson Study deiner Meinung nach gut funktionieren?

## 7.6. Anfrage betreffend die Aufbewahrung von eingesammelte Daten.

### MASTEROPPGAVE OM LESSON STUDY I TYSKUNDERVISNINGEN

Til PPU-student, tysklærer og elev:

Forespørsel vedrørende oppbevaring av innsamlet datamateriale.

Tidligere i høst fikk du utlevert et informasjonsskriv om min masteroppgave om «Lesson Study» i tyskundervisningen der du skulle samtykke til deltagelse i prosjektet eller ikke.

I informasjonsskrivet står det at datamaterialet vil bli slettet så snart studien er gjennomført. Da dette er en av de første studiene som fokuserer på «Lesson Study» vil det for framtidig forskning være relevant å beholde anonyme data etter prosjektslutt. Jeg ønsker derfor å beholde mitt datamateriale og spør nå om lov til å få beholde dette i anonymisert form etter at masteroppgaven min er levert. Dette betyr at jeg ikke sletter datamaterialet som først beskrevet, men det vil fortsatt være anonymt og kan ikke på noen måte kan knyttes til deg som enkeltperson.

Dette er helt frivillig, så om du skulle motsette deg at jeg lagrer datamaterialet, vennlig gi beskjed via mail på [sander.henriksen@gmail.com](mailto:sander.henriksen@gmail.com) eller på telefon 45266417.

Bergen 29.11.16

Sander Oliver Henriksen

## 7.6. in der Übersetzung

### MASTERARBEIT ÜBER LESSON STUDY IM DEUTSCHUNTERRICHT

An PPU-Studierende, Deutschlehrende und Schüler:

Anfrage betreffend die Aufbewahrung von eingesammelten Daten.

Früher diesen Herbst hast Du ein Informationsschreiben über meiner Masterarbeit mit dem Thema "Lesson Study" bekommen. Hier habe ich nach Deiner Zustimmung gefragt.

Im Informationsschreiben steht, dass das Datenmaterial gelöscht werden soll, sobald die Studie durchgeführt ist. Da dies eins der ersten Studien sein wird, die "Lesson Study" als Hauptfokus hat, kann es für zukünftige Forschung relevant sein, anonyme Daten nach Projektende zu behalten. Ich wünsche deshalb, mein Datenmaterial zu behalten und bitte hiermit um Erlaubnis, dies nach Abgabe meiner Masterarbeit zu behalten. Dies bedeutet, dass ich nicht die Daten lösche, wie vorher beschrieben. Es wird aber weiterhin anonym sein und kann auf keiner Weise an dich als Einzelperson geknüpft werden.

Dies ist freiwillig. Wenn Du nicht wünschst, dass ich die Daten speichere, schicke mir bitte eine Mail an [sander.henriksen@gmail.com](mailto:sander.henriksen@gmail.com) oder rufe mich unter der Nummer 45266417 an.

Bergen 29.11.16

Sander Oliver Henriksen