

Core Practices

Bibliografie:

Frank Lipowsky und Daniela Rzejak:
Unterrichtsgespräche erfolgreich führen.
Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften.
journal für lehrerInnenbildung, 22 (3), 58-73.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-04>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 3
2022

04

*Frank Lipowsky und
Daniela Rzejak*

Unterrichtsgespräche
erfolgreich führen.
Eine zentrale Kernpraktik
von Lehrkräften

Unterrichtsgespräche zählen zu den am häufigsten praktizierten Formen des Unterrichts. Insofern stellt deren Gestaltung eine Kernpraktik von Lehrpersonen dar. Unter Schlüsselbegriffen wie *Accountable Talk*, *Exploratory Talk*, *Academically Productive Talk*, *Collaborative Reasoning*, *Responsive Teaching*, *Dialogic Teaching* und *Ko-konstruktives Gespräch* werden vor allem im internationalen Sprachraum Konzepte zur Gestaltung hochwertiger Unterrichtsgespräche diskutiert und erforscht (z. B. Mercer, Wegerif & Major, 2020).

Der vorliegende Beitrag macht auf die Gemeinsamkeiten dieser Ansätze aufmerksam und fasst die Forschungsbefunde zu einer entsprechend gestalteten Gesprächsführung zusammen. Zudem wird dargestellt, was in exemplarisch ausgewählten Ansätzen und Studien unter einer lernförderlichen Gesprächsführung verstanden wird. Anschließend werden Fortbildungsmaßnahmen in den Blick genommen, um zu illustrieren, wie Lehrpersonen die Gesprächspraktiken in ihrem Unterricht systematisch weiterentwickeln können. Abschließend verweist der Beitrag auf mögliche Implikationen für die Professionalisierung von Lehrpersonen und stellt einen Beobachtungs- und Reflexionsbogen für die Analyse der eigenen unterrichtlichen Praxis vor.

Merkmale erfolgreicher Gesprächsführung im Unterricht

Obgleich sich die oben genannten Ansätze zur Gestaltung anregender Unterrichtsgespräche in ihren theoretischen Grundlagen und Konzeptionen durchaus unterscheiden, weisen sie auch Gemeinsamkeiten auf. So zielen sie darauf ab, dass sich Lernende mit ausführlichen, inhaltlich gehaltvollen und begründeten Beiträgen am Unterrichtsgespräch beteiligen, auf die Beiträge ihrer Mitschüler*innen Bezug nehmen, diese kritisch hinterfragen und weiterentwickeln. Gefördert wird ein solches Diskursverhalten der Schüler*innen durch bestimmte Verhaltensweisen und Gesprächsstrategien der Lehrperson. Hierzu gehört, die Lernenden mit anregenden Fragen und Impulsen kognitiv herauszufordern und sich mit unmittelbarem Feedback an die Lernenden zurückzuhalten. Stattdessen ermuntert die Lehrperson die Lernenden, selbst auf die Beiträge ihrer Mitschüler*innen zu reagieren. Elementar ist auch, dass die Lehrperson die Lernenden dazu an-

regt, ihre Beiträge und ihre Sichtweisen zu erläutern, zu begründen und zu belegen. Unterschiedliche Positionen und Beiträge der Lernenden stellt die Lehrkraft gegenüber und macht sie auf diese Weise zum Thema des Gesprächs. Indem die Lehrkraft relevante inhaltliche Punkte des Gesprächs paraphrasiert, ordnet und strukturiert und sich hierbei rückversichert, ob sie die Lernenden richtig verstanden hat, macht sie wichtige inhaltliche Bausteine allen Lernenden zugänglich und demonstriert außerdem aktives Zuhören und eine Wertschätzung der Beiträge. Immer wieder erinnert sie die Schüler*innen an die Ausgangsfrage oder das Ziel des Gesprächs und sorgt somit für dessen Kohärenz.

Ausgewählte Forschungsbefunde

Die Forschung zur Gestaltung von Unterrichtsgesprächen umspannt ein breites Feld (Hardman, 2020; Wilkinson, Murphy & Binici, 2015). Zum einen werden einzelne Komponenten von Gesprächen untersucht, wie z. B. die Fragen von Lehrpersonen oder ihr Feedback, zum anderen stehen Verläufe und Muster von Gesprächen und die oben genannten Ansätze (z. B. Accountable Talk, Dialogic Teaching) im Vordergrund. Im Folgenden werden exemplarisch einzelne Studien präsentiert, die Wirkungen auf die Leistungen von Lernenden analysierten.

Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey und Alexander (2009) untersuchten in einer Metaanalyse die Wirksamkeit von neun Ansätzen, die Lernende zu dialogisch orientierten Gesprächen im Umgang mit Texten anregen. Die Metaanalyse zeigt, dass die Ansätze den Gesprächsanteil der Lehrkraft reduzieren, den der Schüler*innen erhöhen und teilweise auch das Textverständnis der Lernenden steigern. Einen Teil der Originalstudien dieser Metaanalyse unterzogen Wilkinson, Murphy und Binicini (2015) einer genaueren Prüfung, darunter u. a. Studien zu den Ansätzen Questioning the Author (QtA) und Collaborative Reasoning (CR) (Beck, McKeown & Sandora, 2020; Waggoner, Chinn & Anderson, 1995). Der QtA-Ansatz fokussiert auf den klassenöffentlichen Unterricht. Die Schüler*innen lesen einen Text nicht im Ganzen, sondern führen nach einzelnen Segmenten eine klassenöffentliche Diskussion, um ko-konstruktiv ein Verständnis des Textes aufzubauen. Beim CR-Ansatz diskutieren die Lernenden in Gruppen über Fragen, die sich aus dem Text ergeben. Die Lehrkraft unterstützt in bei-

den Ansätzen das dialogische Gespräch, indem sie die Lernenden z. B. dazu anregt, ihre Ideen zu erläutern und zu begründen und sich auf Mitschüler*innen zu beziehen. Für beide Ansätze zeigen Wilkinson et al. (2015) positive Effekte auf Leistungen der Schüler*innen, machen aber auch auf deutlich voneinander abweichende Effektstärken aufmerksam.

Applebee, Langer, Nystand und Gamoran (2003) weisen unter Heranziehung von Beobachtungsdaten aus dem Unterricht positive Zusammenhänge zwischen einem diskursorientierten Unterricht und der Qualität von Schülertexten nach. Zur Erfassung der Diskursorientierung wurde auf Seiten der Lehrpersonen u. a. berücksichtigt, inwieweit deren Fragen zum Nachdenken herausforderten und offen formuliert waren. Auf Seiten der Lernenden wurde z. B. analysiert, inwiefern sich diese mit inhaltlich gehaltvollen Beiträgen und anspruchsvollen Fragen am Gespräch beteiligten, auf vorherige Beiträge reagierten und sich auf Textstellen bezogen, um Positionen zu begründen und zu entkräften.

In einer deutsch-schweizerischen Studie untersuchten Pauli und Reusser (2015) die Auswirkungen der didaktischen Kommunikation in einer Unterrichtseinheit zum Satz des Pythagoras auf den Lernerfolg von Schüler*innen. Hierbei wurden vier Merkmale der didaktischen Kommunikation zu der Dimension ko-konstruktives Unterrichtsgespräch zusammengefasst: Fragen der Lehrperson nach Erklärungen und Begründungen, Fragen der Lehrperson, die auf eine Verknüpfung des neuen Inhalts mit dem Vorwissen abzielen, begründete Beiträge der Schüler*innen sowie Beiträge der Lernenden, die auf deren Gleichberechtigung im Unterrichtsgespräch schließen lassen. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Art des ko-konstruktiven Unterrichtsgesprächs den Lernzuwachs der Schüler*innen positiv vorhersagen konnte. Darüber hinaus ließ sich eine enge Korrelation zwischen dieser Art der Gesprächsgestaltung und der kognitiven Aktivierung der Lernenden nachweisen (Lipowsky, Drollinger-Vetter, Pauli & Reusser, 2018).

Einen erheblichen Einfluss auf die Diskussion über dialogischen Unterricht hat u. a. der Accountable Talk Ansatz von Resnick, Michaels und O'Connor (2010), der auf die Gestaltung inhaltlich gehaltvoller Unterrichtsgespräche und auf eine gleichberechtigte und verantwortliche Teilhabe der Lernenden an diesen Gesprächen abzielt. Verantwortlichkeit bezieht sich darauf, dass sich die am Gespräch Beteiligten um verständliche Formulierungen, fachliche Korrektheit und Klarheit

und schlüssige Argumentation bemühen sollen. Um die Lernenden hierzu anzuregen sowie gehaltvolle Gespräche zu initiieren und zu gestalten, erweisen sich bestimmte Talk Moves der Lehrkräfte als förderlich. Hierzu zählen Gesprächsstrategien und -techniken, mit denen die Lernenden zum aktiven Zuhören (Restate) und zum vertieften Nachdenken herausgefordert werden (Challenge) sowie Strategien, mit denen die Lernenden ermutigt werden, die eigenen Ideen und Positionen zu erläutern, mit Beispielen zu belegen (Say more) und zu begründen (Press for Reasoning) sowie zu den Beiträgen der Mitschüler*innen Stellung zu nehmen (Agree/Disagree) und sie weiterzuentwickeln (Add on). Wie Studien zum Accountable Talk Ansatz zeigen, tragen entsprechend gestaltete Unterrichtsgespräche zu einer höheren kognitiven Aktivierung der Lernenden bei und beeinflussen auch deren Lernerfolg positiv (z. B. Bitter, O'Day, Gubbins & Socias, 2009; O'Connor, Michaels & Chapin, 2015).

Fortbildungsstudien

Die dargestellten Forschungsbefunde verdeutlichen, dass sich dialogisch orientierte Unterrichtsgespräche günstig auf die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler*innen auswirken können. Lehrpersonen wissen zwar vielfach, was erfolgreiche Unterrichtsgespräche auszeichnet, setzen ihr diesbezügliches Wissen jedoch häufig nicht um (Reichmuth-Sprenger, 2017). Insofern stellt sich die Frage, ob Fortbildungen dazu beitragen können, dass Lehrkräfte die hiermit verbundenen Praktiken erlernen und weiterentwickeln können.

Eine Reihe von Studien, die die Wirkungen einer Fortbildung zur dialogisch orientierten Unterrichtskommunikation untersuchten, nahm als Kriterium für deren Erfolg die Veränderung im Gesprächsverhalten von Lehrpersonen und/oder von Lernenden in den Blick (z. B. Lefstein, Snell & Israeli, 2017). Im Verlauf der Schweizer Fortbildung Sokrates 2.0, die sich an Lehrpersonen der Fächer Geschichte und Mathematik richtete, zeigte sich, dass die Redeanteile der Geschichtslehrkräfte in Gesprächsphasen abnahmen und die Schüler*innen im Gespräch häufiger aufeinander Bezug nahmen (Zimmermann, 2021). Zugleich ergab sich für die Mathematiklehrkräfte, dass sie nach der Fortbildung mehr anregende Fragen und Impulse stellten und dass sich die Lernenden mit fachlich substanziellen und gut begründeten Beiträgen und Rück-

fragen am Unterrichtsgespräch beteiligten (Wischgoll, Schmid & Pauli, 2019).

Andere Studien überprüften die Wirksamkeit der Fortbildungskonzeption an den Leistungen oder der Motivation der Schüler*innen. Vier dieser Studien werden im Folgenden näher vorgestellt.

Die erste Fortbildung basiert auf dem Dialogic Teaching Ansatz von Alexander (2018). Unterrichtsgespräche nach diesem Ansatz zeichnen sich u. a. durch herausfordernde Fragen, durch ausführliche, begründete und aufeinander bezugnehmende Beiträge der Lernenden sowie durch Feedback, das zum Weiterdenken anregt, aus. Die Implementierung dieses Ansatzes wurde in einer Studie mit 118 Lehrpersonen und ca. 2.500 Schüler*innen in den Fächern Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften untersucht. Die Stichprobe der Wartekontrollgruppe erhielt keine Fortbildung und machte über den Studienzeitraum hinweg normalen Unterricht. Die Fortbildung umfasste u. a. ein intensives Mentoring, in dem die Verknüpfung von Planung, Zielsetzung und Reflexion des Unterrichts im Mittelpunkt stand. Inhalte der Fortbildung waren u. a. Fragen und Erklärungen von Lehrpersonen im klassenöffentlichen Unterricht, Strategien, um Lernende zur Bezugnahme anzuregen, die Gestaltung der Interaktion beim kooperativen Lernen sowie die Förderung der Motivation der Lernenden zur Beteiligung am Unterricht. Die Lehrpersonen erhielten Materialien, die der Illustration des intendierten Handelns dienten. Bei der Reflexion des Unterrichts stützten sich die Beteiligten auf Audio- und Videoaufnahmen sowie auf Transkripte.

Die Evaluation der Implementierung ergab auf der Ebene des dialogischen Handelns deutliche Unterschiede zwischen der Fortbildungs- und der Kontrollgruppe: Das Frageverhalten der fortgebildeten Lehrkräfte entwickelte sich in die erwünschte Richtung, die Beiträge der Schüler*innen wurden ausführlicher und die Gespräche am Ende der Fortbildung trugen klare Züge eines dialogisch orientierten Gesprächs. Der Vergleich der Leistungen der Lernenden ergab jedoch nur schwache Effekte zugunsten der Interventionsgruppe (Alexander, Hardman & Hardman, 2017; Jay, Willis, Thomas, Taylor, Moore et al., 2017), die bei der Follow-up Erhebung nicht mehr signifikant ausfielen (Thomas, Jay, Willis, Taylor, Merchant et al., 2019).

Die zweite hier dargestellte Fortbildung orientierte sich am Accountable Talk bzw. Academically Productive Talk Ansatz (Chen, Chan, Chan, Clarke & Resnik, 2020). Um die Fortbildung auf ihre Wirksamkeit zu

untersuchen, wurden Mathematiklehrpersonen zufällig der Interventions- oder der Kontrollgruppe zugewiesen. Während die Mathematiklehrkräfte der Kontrollgruppe an einer kürzeren inputorientierten Fortbildung zu Productive Talk teilnahmen, lernten die Mathematiklehrpersonen der Interventionsgruppe das Tool Classroom Discourse Analyzer anzuwenden. Dieses Tool ermöglicht es Lehrkräften, video-grafierte Sequenzen des eigenen Unterrichts anzuschauen, gezielt bestimmte Talk-Moves anzusteuern und hierzu die jeweiligen Transkripte zu studieren. Zudem stellt das Tool Lehrkräften eine Auswertung ihres Unterrichts zur Verfügung und erlaubt somit ein Feedback über die realisierten Gesprächsstrategien. Die Lehrpersonen der Interventionsgruppe trafen sich alle ein bis zwei Monate in insgesamt fünf Videozirkeln, die ähnlich abliefen: Zunächst schätzten die Lehrkräfte ihr eigenes unterrichtliches Handeln in Bezug auf die Gesprächsführung im vergangenen Zeitraum ein und erhielten dann die Auswertungen zu ihren Unterrichtsstunden. In der darauffolgenden Phase reflektierten sie ihr unterrichtliches Handeln, indem sie mit dem Classroom Discourse Analyzer bestimmte Unterrichtssequenzen ansteuerten, die Transkripte studierten und ihre Analysen und Erkenntnisse mit anderen Lehrkräften diskutierten. Schließlich legten sie schriftlich dar, was sie gelernt hatten und was sie sich für die kommende Zeit vornahmen.

Die Evaluation ergab deutliche Entwicklungen in den unterrichtlichen Praktiken der Lehrkräfte der Interventions- gegenüber der Kontrollgruppe: Die Lehrpersonen der Interventionsgruppe regten ihre Schüler*innen häufiger dazu an, ihre Ideen breiter zu elaborieren, bestanden häufiger auf Begründungen, forderten ihre Schüler*innen öfter durch Fragen und Impulse heraus und ermutigten sie häufiger, auf die Beiträge ihrer Mitschüler*innen Bezug zu nehmen. Auf der Ebene der Schüler*innen zeigte sich eine positivere Entwicklung der Mathematikleistungen zugunsten der Interventionsgruppe, allerdings mit einem nur schwachen Effekt.

Im Zentrum der dritten Fortbildungsstudie standen der Questioning the Author Ansatz und der Accountable Talk Ansatz (Correnti, Matsu-mura, Walsh, Zook-Howell, Bickel et al., 2021). Die Fortbildung kombinierte Workshops und nachfolgende Coachingphasen. In den Workshops setzten sich die Lehrkräfte mit dem auf Video aufgezeichneten Handeln von Expert*innen auseinander und analysierten zudem deren schriftlich dargelegte Planungsüberlegungen zur Implementie-

rung von Gesprächsstrategien in den Unterricht. Dies diente vor allem der Modellierung der intendierten Gesprächsstrategien. Außerdem erhielten sie Materialien für die Planung und Analyse des eigenen Unterrichts. Die vier bis fünf durchgeführten Coachingphasen bestanden jeweils aus einem Telefonat vor dem Unterricht, in dem ein Coach die Lehrkraft bei der Planung des Unterrichts unterstützte und hierbei auf zentrale Komponenten der beiden im Mittelpunkt der Fortbildung stehenden Ansätze fokussierte. Anschließend videografierten die Lehrpersonen ihren Unterricht und luden die Aufnahmen auf eine Plattform hoch. Der Coach wählte daraufhin einige Sequenzen aus, die schriftlich analysiert wurden. Schließlich fand eine gemeinsame Reflexion von Coach und Lehrperson unter Heranziehung der Kriterien und Merkmale guter Unterrichtsgespräche mit dem Fokus auf alternative Gesprächsstrategien und ihren potenziellen Wirkungen statt.

Der Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die an keiner Fortbildung teilnahm, ergab deutliche Veränderungen im Gesprächsverhalten der fortgebildeten Lehrkräfte wie auch deren Schüler*innen. Die Lehrkräfte der Interventionsgruppe stellten im Fortbildungsverlauf häufiger komplexe, anregende und verständnisfördernde Fragen als zu Beginn der Fortbildung und als die Lehrkräfte der Kontrollgruppe und nutzten die Beiträge von Schüler*innen häufiger für eine Erweiterung und Vertiefung der Diskussion. Bezogen auf das Verhalten der Schüler*innen wuchs die Anzahl inhaltlich substanzieller Beiträge. Ein signifikanter Unterschied zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe im Gesprächsverhalten wurde erst während der Coachingphase, nicht aber während der anfänglichen Workshopphase sichtbar. In Bezug auf die Schüler*innen ergab sich in der Interventionsgruppe ein größerer Zuwachs in den Leseleistungen als in der Kontrollgruppe.

Die drei zuvor dargestellten Studien machen die Wirksamkeit der untersuchten Fortbildung u. a. an der Entwicklung der Leistungen der Schüler*innen fest. Das Dialogue II-Projekt untersuchte, wie sich die angeregte Veränderung von Unterrichtsgesprächen auf affektiv-motivationales Erleben von Lernenden auswirkt. Die einjährige Fortbildung, an der sechs Lehrkräfte teilnahmen, bestand aus zwei Videozirkeln, jeder Zirkel wiederum aus drei Workshops. Im Workshop 1 planten die Lehrpersonen eine Unterrichtseinheit und integrierten hierbei Aspekte einer produktiven Klassengesprächsführung. Im Anschluss daran unterrichteten die Lehrkräfte die Stunde, die videografiert wurde. Im Workshop 2 wurde die Stunde mit Blick auf die Schülerakti-

vierung reflektiert, im Workshop 3 mit dem Fokus auf Feedback. Die vier Lehrkräfte der Kontrollgruppe erhielten eine andere Fortbildung zum Thema Unterrichtsgespräche. Auf der Ebene des Unterrichts ergab die Evaluation der Fortbildung keinen signifikanten Unterschied in der Entwicklung des Frageverhaltens, aber in der Entwicklung des Feedbacks: Die Lehrkräfte der Interventionsgruppe zeigten mehr konstruktives und weniger einfaches Feedback als die Lehrkräfte der Kontrollgruppe. Zudem ließ sich auf der Ebene der Lernenden eine günstigere Entwicklung des fachlichen Interesses nachweisen, welche sich durch die Veränderung im Kompetenz- und Autonomieerleben und durch die Veränderung der intrinsischen Motivation vorhersagen ließ (Kiemer, Gröschner, Pehmer & Seidel, 2015).

Dialogischer Unterricht – Ein didaktischer „Selbstläufer“?

Die dargestellten Befunde der Fortbildungsstudien könnten zu der Annahme verleiten, dass sich Lehrkräfte die geschilderten Praktiken zur Gestaltung dialogischen Unterrichts relativ leicht aneignen können. Dieser Eindruck täuscht jedoch. Nicht alle aufwändig geplanten Fortbildungen zur Weiterentwicklung der Gesprächsgestaltung gehen mit positiven Wirkungen einher. Mitunter beziehen sich die Lerngewinne und Kompetenzzuwächse der fortgebildeten Lehrkräfte auch nur auf einzelne Facetten ihres Gesprächsverhaltens, z. B. auf das Stellen von Fragen (Hennessy & Davies, 2020). In einigen Studien sind zwar Effekte der Fortbildung auf das Gesprächsverhalten der fortgebildeten Lehrkräfte feststellbar, aber keine Effekte auf die Leistungen oder andere Outcomevariablen der Schüler*innen (z. B. Osborne, Simon, Christodoulou, Howell-Richardson & Richardson, 2013; Ruthven, Mercer, Taber, Guardia, Hofmann et al., 2017).

Zu beachten ist in dem Zusammenhang, dass dialogischer Unterricht nicht nur bestimmte Gesprächstechniken voraussetzt, sondern auch erhebliche Anforderungen an die Aufmerksamkeit und Präsenz der Lehrkraft stellt. Die Lehrperson ist zudem gefordert, einerseits respektvoll und wertschätzend zu agieren und die Schülerbeiträge in das Gespräch zu integrieren. Andererseits muss die Lehrperson den fachlichen Gehalt der Schülerbeiträge einschätzen, relevante Teile der

Beiträge hervorheben, diese zum Thema des Gesprächs machen und hierbei auch noch auf die Kohärenz des Gesprächs achten. Insofern vereint ein entsprechendes Gesprächsverhalten Aspekte konstruktiver Lernunterstützung, kognitiver Aktivierung und inhaltlicher Klarheit und stellt u. a. erhebliche Ansprüche an die professionelle Wahrnehmung und an das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte. Einige Befunde aus Fortbildungsstudien verweisen zudem darauf, dass es einfacher zu sein scheint, das Frageverhalten der Lehrkräfte weiterzuentwickeln als den produktiven Umgang mit Schülerbeiträgen und das konstruktive Aufgreifen und Nutzen von Schülerideen (Hennessy & Davies, 2020).

Schließlich bedeutet eine nachhaltige Weiterentwicklung der didaktischen Kommunikation in dem oben beschriebenen Sinne für Lehrkräfte vielfach auch eine Veränderung grundlegender Überzeugungen, was die lernförderliche Bedeutung dialogischer Gespräche und das Zutrauen in die Fähigkeiten der Schüler*innen zur Teilhabe an diesen Gesprächen anbelangt. Letztlich wird damit die Bereitschaft von Lehrkräften herausgefordert, Verantwortung und Steuerung an die Lernenden abzugeben, vertraute Pfade der Kommunikation zu verlassen (siehe auch Gröschner, Calcagni, Klaß & Hickethier in diesem Heft) und sich auf dialogische Wagnisse einzulassen.

Welches Fazit lässt sich aus den vorliegenden Befunden für die Professionalisierung von Lehrkräften ziehen?

Für die Weiterentwicklung der Gesprächsführung ist es wichtig, dass sich Lehrpersonen analytisch und reflexiv mit ihren eigenen kommunikativen Praktiken im Unterricht auseinandersetzen. Hierzu gehört zunächst, dass sich Lehrkräfte ihr eigenes Gesprächsverhalten und die Verläufe von Unterrichtsgesprächen bewusst machen. Diese Bewusstmachung ist auch deshalb so zentral, weil das Gesprächsverhalten häufig aus routinierten Praktiken und Verhaltensweisen besteht, die Lehrkräften nicht immer bewusst sind und die sich daher einer kritischen Reflexion entziehen. Dies erklärt auch, warum die Weiterentwicklung des Gesprächsverhaltens kein Selbstläufer ist. Zur Bewusstmachung des Gesprächsverhaltens bietet es sich an, Gesprächsverläufe per Video, Audio oder durch Beobachtungen von Kolleg*innen zu erfassen und zu dokumentieren. Auf diese Weise können die unterrichtlichen Handlungspraktiken in einem nächsten Schritt vertiefend analysiert werden. Weil sprachliche Routinen und Automatismen nicht so leicht zu verändern sind, empfiehlt es sich, diese Analysen wiederholt und

regelmäßig durchzuführen, hierbei längere Phasen des Unterrichtsgesprächs in den Blick zu nehmen und zur Erfassung vorab entwickelte Kriterien und Indikatoren zugrunde zu legen. Da Unterrichtsgespräche in allen Fächern vorkommen, eignet sich das Thema Weiterentwicklung der didaktischen Kommunikation auch als Thema einer langfristig angelegten schulinternen Unterrichtsentwicklungsmaßnahme, die kollegiale Hospitation, kriteriale Analyse des beobachteten Unterrichts und wechselseitiges Feedback verbindet (Lipowsky, Rzejak & Bleck, 2020).

Der unten abgebildete Beobachtungsbogen kann dabei helfen, auf wichtige Komponenten des Unterrichtsgesprächs zu achten und den kollegialen Analyse-, Reflexions- und Feedbackprozess anzuregen und zu strukturieren. Die erwähnten Indikatoren beziehen sich auf einige bedeutsame Verhaltensweisen von Lehrkräften und von Lernenden, die in diesem Beitrag erwähnt wurden. Im Rahmen von Fortbildungen, pädagogischen Tagen und schulinternen Unterrichtsentwicklungsvorhaben könnten Lehrpersonen dazu angeregt werden, die dargestellten Indikatoren auf ihre Beobachtbarkeit zu prüfen und sie gegebenenfalls zu ergänzen.

Um auf relevante Aspekte des Gesprächsverhaltens aufmerksam zu machen, eignen sich auch kontrastierende Fälle und Beispiele von Gesprächssituationen, die von den Lehrkräften im Hinblick auf Kriterien der Gesprächsgestaltung verglichen werden (Lipowsky, Reusser & Pauli, 2021).

Befunde der Professionalisierungsforschung lassen zudem den Schluss zu, dass die Analyse und die Reflexion von Praktiken der Gesprächsführung sowie ihre Einübung wissenschaftlich gerahmt werden sollten, d. h. mit wissenschaftlichen Theorien, Konzepten und Befunden gestützt werden sollten, damit Lehrkräfte verstehen, warum eine Weiterentwicklung von Unterrichtsgesprächen in die hier angedeutete Richtung wichtig ist (Timperley, 2008; Voss, Wittwer & Nückles, 2020).

Berücksichtigt man den hohen Automatisierungsgrad sprachlicher Interaktionsmuster, erklärt sich auch, warum die Weiterentwicklung des Gesprächsverhaltens nicht nur für die Lehrkräfte, sondern ebenso für die Lernenden mit Herausforderungen verbunden ist. Weiterentwicklungen im Schülerverhalten setzen einen langen Atem der Lehrkraft, eine kontinuierliche Anregung und gezielte Modellierung sowie eine mehrmonatige Einübung voraus. Idealerweise führt dies dazu,

dass die Lernenden ein entsprechendes Gesprächsverhalten dann von sich aus praktizieren, weshalb im unten abgebildeten Beobachtungsbogen danach unterschieden wird, ob die Lernenden das entsprechende Verhalten nach Aufforderung bzw. auf Initiative der Lehrperson oder bereits selbständig, ohne explizite Anregung der Lehrperson zeigen.

Tab. 1 Beobachtungs- und Reflexionsbogen zur Analyse des Gesprächsverhaltens von Lehrkräften und Lernenden

		1	2	3	4
		nie	selten	gelegentlich	oft
		beobachtbar			
Die Lehrperson stellt Fragen, die Begründungen und Erklärungen der Lernenden nach sich ziehen.				
	... nutzt variantenreiche Fragen und Impulse, die zur Partizipation am Unterricht anregen.				
	... lässt ausreichend Wartezeiten, insbesondere nach komplexeren Fragen.				
	... fordert die Lernenden auf, ihre Meinungen und Positionen zu begründen.				
	... regt die Lernenden an, aufeinander Bezug zu nehmen.				
	... greift Beiträge der Lernenden auf, ohne in ein Lehrerecho zu verfallen.				
	... verzichtet auf sofortiges Feedback und gibt den Ball an die Lernenden weiter.				
	... stellt unterschiedliche Meinungen und Positionen der Lernenden gegenüber.				
	... ermuntert die Lernenden, zu den Beiträgen ihrer Mitlernenden Stellung zu nehmen.				

→ weiter auf nächster Seite

				1	2	3	4
				nie	selten	gelegentlich	oft
				beobachtbar			
Die Lernenden begründen ihre Meinungen und Positionen.	initiiert durch	die LPS				
			die SuS				
	... nehmen aufeinander Bezug.	initiiert durch	die LPS				
			die SuS				
	... reagieren mit Rückfragen oder Widerspruch auf die Beiträge ihrer Mitschüler*innen.	initiiert durch	die LPS				
			die SuS				
	... beteiligen sich mit ausführlichen Beiträgen am Unterrichtsgespräch.	initiiert durch	die LPS				
			die SuS				
	... fordern Begründungen und Belege von Mitschüler*innen ein.	initiiert durch	die LPS				
			die SuS				
	... bauen inhaltlich auf die Beiträge ihrer Mitschüler*innen auf.	initiiert durch	die LPS				
			die SuS				
	... steuern das Unterrichtsgespräch, ohne dass die Lehrperson eingreift.	initiiert durch	die LPS				
			die SuS				
	... nehmen Stellung zu den Beiträgen ihrer Mitschüler*innen.	initiiert durch	die LPS				
			die SuS				

Literatur

- Alexander, R. J. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33 (5), 561-598.
- Alexander, R. J., Hardman, F. C. & Hardman, J. (2017). Changing talk, changing thinking: Interim report from the in-house evaluation of the CPRT/UoY Dialogic Teaching project. Research Report. University of York and Cambridge Primary Review Trust. Verfügbar unter https://eprints.whiterose.ac.uk/151061/1/Alexander_Hardman_hardman_2017_.pdf (27.06.2022).
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student

- performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 685-730.
- Beck, I. L., McKeown M. G. & Sandora, C. A. (2020). *Robust comprehension instruction with Questioning the Author: 15 years smarter*. New York: Guilford Press.
- Bitter, C., O'Day, J., Gubbins, P. & Socias, M. (2009). What works to improve student literacy achievement? An examination of instructional practices in a balanced literacy approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14 (1), 17-44.
- Chen, G., Chan, C. K., Chan, K. K., Clarke, S. N. & Resnick, L. B. (2020). Efficacy of video-based teacher professional development for increasing classroom discourse and student learning. *Journal of the Learning Sciences*, 29 (4-5), 642-680.
- Correnti, R., Matsumura, L. C., Walsh, M., Zook-Howell, D., Bickel, D. D. & Yu, B. (2021). Effects of online content-focused coaching on discussion quality and reading achievement: Building theory for how coaching develops teachers' adaptive expertise. *Reading Research Quarterly*, 56 (3), 519-558.
- Hardman, F. (2020). Embedding a dialogic pedagogy in the classroom: What is the research telling us. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Eds.), *The Routledge International Handbook of research on dialogic education* (pp. 139-151). London: Routledge.
- Hennessy, S. & Davies, M. (2020). Teacher professional development to support classroom dialogue: Challenges and promises. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Eds.), *The Routledge International Handbook of research on dialogic education* (pp. 238-253). London: Routledge.
- Jay, T., Willis, B., Thomas, P., Taylor, R., Moore, N., Burnett, C., Merchant, G. & Stevens, A. (2017). *Dialogic Teaching. Evaluation report and executive summary*. London: Education Endowment Foundation. Verfügbar unter <http://shura.shu.ac.uk/17014/> (27.06.2022).
- Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A. K. & Seidel, T. (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35, 94-103.
- Lefstein, A., Snell, J. & Israeli, M. (2015). From moves to sequences: Expanding the unit of analysis in the study of classroom discourse. *British Educational Research Journal*, 41 (5), 866-885.
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Pauli, C. & Reusser, K. (2018). Kognitive Aktivierung und fachdidaktische Unterrichtsqualität – nicht die gleiche Seite der Medaille. Vortrag auf der 6. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) „Professionelles Handeln als Herausforderung für die Bildungsforschung“ am 17.02.2018 an der Universität Basel.
- Lipowsky, F., Reusser, K. & Pauli, C. (2021). Unterrichtsgespräche kognitiv aktivierend gestalten. *PÄDAGOGIK*, 73 (11), 17-23.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. & Bleck, V. (2020). Lehrpersonen zur gemeinsamen Reflexion über Unterricht anregen – Das Projekt POLKA. *PÄDAGOGIK*, 72 (12), 18-23.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Major, L. (Eds.). (2020). *The Routledge International Handbook of research on dialogic education*. London: Routledge.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 740-764.
- O'Connor, C., Michaels, S. & Chapin, S. (2015). „Scaling down“ to explore the role of talk in learning: From district intervention to controlled classroom study. In C. S. C. Asterhan, L. B. Resnick & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through*

- academic talk and dialogue* (pp. 111-126). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Osborne, J., Simon, S., Christodoulou, A., Howell-Richardson, C. & Richardson, K. (2013). Learning to argue: A study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students. *Journal of Research in Science Teaching*, 50 (3), 315-347.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2015). Discursive cultures of learning in (everyday) mathematics teaching: a video-based study on mathematics teaching in German and Swiss classrooms. In C. S. C. Asterhan, L. B. Resnick & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 181-193). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Reichmuth-Sprenger, A. (2017). *Struktur und prozedurale Produktivität von Lehr-Lern-Gesprächen im Klassenunterricht. Entwicklung eines Rasters zur Analyse von lehrseitig initiierten Gesprächssequenzen und Anwendung im kaufmännischen Unterrichtsfach „Wirtschaft & Gesellschaft“*. Dissertation. Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-147333>
- Resnick, L. B., Michaels, S. & O'Connor, C. (2010). How (well structured) talk builds the mind. In D. D. Preiss & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in Educational Psychology: Perspectives on learning, teaching and human development* (pp. 163-194) New York: Springer.
- Ruthven, K., Mercer, N., Taber, K. S., Guardia, P., Hofmann, R., Ilie, S., Luthmann, S. & Riga, F. (2017). A research-informed dialogic-teaching approach to early secondary school mathematics and science: The pedagogical design and field trial of the epiSTEMe intervention. *Research Papers in Education*, 32 (1), 18-40.
- Thomas, P., Jay, T., Willis, B., Taylor, R., Merchant, G., Moore, N., Burnett, C. & Stevens, A. (2019). Dialogic teaching: Addendum report. London: Education Endowment Foundation. Verfügbar unter <http://shura.shu.ac.uk/24924/> (27.06.2022).
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series, 18. UNESCO International Bureau of Education. Verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf (29.06.2022).
- Voss, T., Wittwer, J. & Nückles, M. (2020). Kohärenz zwischen Theorie und Praxis durch Fokussierung auf Core Practices. Ein instruktionspsychologischer Ansatz zur Abstimmung der Phasen der Lehrerbildung. In BMBF (Hrsg.), *Profilbildung im Lehramtsstudium. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung*, 123-131. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/profilbildung-im-lehramtsstudium.html> (26.06.2022).
- Waggoner, M., Chinn, C., Yi, H. & Anderson, R. C. (1995). Collaborative reasoning about stories. *Language Arts*, 72 (8), 582-589.
- Wilkinson, I. A., Murphy, P. K. & Binici, S. (2015). Dialogue-intensive pedagogies for promoting reading comprehension: What we know, what we need to know. In C. S. C. Asterhan, L. B. Resnick & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 37-50). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wischgoll, A., Schmid, M. & Pauli, C. (2019). *Klassengespräch im Mathematikunterricht – Wo geht's lang zu Partizipation und Fachlichkeit? Socrates 2.0*. Poster präsentiert auf dem Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsför-

schung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) an der FH Nordwestschweiz in Basel.

Zimmermann, M. (2021). *Dialogische Klassengesprächsführung im Geschichtsunterricht. Entwicklung einer fachlichen und transversalen Kompetenz von Lehrpersonen im Rahmen der Interventionsstudie Socrates 2.0*. Dissertation. Fribourg: Universität.

Frank Lipowsky, Dr., Professor
am Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Kassel.

Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung,
Professionalisierung von Lehrpersonen

lipowsky@uni-kassel.de



Daniela Rzejak, wiss. Mitarbeiterin
am Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Kassel.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung von Lehrpersonen,
Schul- und Unterrichtsentwicklung

rzejak@uni-kassel.de

