



Unterrichtsgespräche führen: anspruchsvoller als gedacht

Lehr-Lern-Gespräche werden im kaufmännischen Berufsschulunterricht häufig eingesetzt. Gemäss eigener Einschätzung sind die Lehrpersonen mehrheitlich überzeugt, diese Methode lernförderlich einzusetzen. In einer Videostudie zum Gesprächsführungsverhalten im Fach «Wirtschaft und Gesellschaft» erwiesen sich allerdings nur acht Prozent von 461 analysierten Gesprächssequenzen als dialogisch und damit auch als lernförderlich. Dieses Ergebnis stammt aus einer an der Universität Zürich im Rahmen des Leading Houses LINCA verfassten Dissertation. Sie weist auf Handlungsbedarf in der Lehrpersonenbildung hin.



Andrea Reichmuth-Sprenger

Andrea Reichmuth-Sprenger war bis Juli 2017 Doktorandin im Leading House LINCA und arbeitet seither als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Innovative Didaktik der School of Management and Law der ZHAW.

Unterricht wird zu einem wesentlichen Teil durch Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden geprägt. Dies zeigt sich u.a. darin, dass das Lehr-Lern-Gespräch in der Regel zu den am häufigsten eingesetzten Lehr-Lern-Formen zählt.¹ Lehr-lern-theoretisch spricht nichts dagegen, da Dialoge grundsätzlich über das Potenzial verfügen, verständnisbasiertes Lernen zu fördern. Denn in einem Dialog kommt es einerseits zu Sprachrezeption (z.B. das Hören einer Frage) und andererseits zu Sprachproduktion (z.B. das Formulieren einer Antwort). Beides kann bei Lernenden Denkprozesse auslösen, was wiederum eine aktive Informationsverarbeitung unterstützt und zugleich eine Grundvoraussetzung für verständnisbasiertes Lernen darstellt.²

Lehrpersonen beanspruchen einen Grossteil der Sprechzeit häufig für sich und schränken dadurch den Spielraum für eine substanzielle mündliche Beteiligung der Lernenden ein.

Eine lernförderliche Umsetzung von Lehr-Lern-Gesprächen gelingt Lehrpersonen im Unterricht allerdings nur selten. Dementsprechend wurde die gängige Gesprächsführungspraxis wiederholt bemängelt, und dies sowohl stufen- als auch fächerübergreifend. Reichmuth-Sprenger³ trug die in der Literatur formulierte Kritik zusammen und kristallisierte dabei die folgenden Hauptpunkte heraus:

- Erstens beanspruchen Lehrpersonen einen Grossteil der Sprechzeit häufig für sich und schränken dadurch den Spielraum für eine substanzielle mündliche Beteiligung der Lernenden ein.
- Zweitens verlaufen Lehr-Lern-Gespräche häufig nach dem klassischen Dreischrittmuster von Frage der Lehrperson, Antwort der Lernenden und darauffolgendem, die Sequenz direkt abschliessendem Feedback der Lehrperson (englisch «IRF» für «Initiation», «Response» und «Feedback»⁴). Dadurch, dass weiterführende Rückfragen ausbleiben, wird auch der Raum für kognitive Aktivitäten beschränkt.
- Drittens bleibt in Lehr-Lern-Gesprächen häufig ein anspruchsvoller Begriffsaufbau aus, entweder weil zur Beantwortung der Fragen der Lehrperson eine blosser Erinnerungsleistung ausreicht oder weil die Lernenden in die Rolle von Stichwortlieferantinnen und Stichwortlieferanten versetzt werden. Dadurch entwickeln sich Lehr-Lern-Gespräche zu einer Art «Scheinaktivität», bei der die Lernenden nicht als aktiv mitdenkende und mitgestaltende Gesprächsteilnehmende wahrgenommen werden.

Obwohl diese Kritikpunkte mittlerweile hinlänglich bekannt sind, wurde die unterrichtsbezogene Gesprächsführung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bislang nur wenig thematisiert. Analog dazu gilt für die empirische Forschung im Bereich der beruflichen Bildung, dass die im Unterricht stattfindenden kommunikativen und interaktiven Prozesse erst selten im Zentrum der Analysen standen und somit beträchtlicher Forschungsbedarf besteht.⁵

Theoretischer Forschungsbeitrag: Ein Analyseraster für Lehr-Lern-Gespräche

Die Dissertation von Reichmuth-Sprenger, die im Rahmen des Leading Houses LINCA⁶ ausgearbeitet wurde, griff dieses Forschungsdesiderat im Kontext des kaufmännischen Unterrichtsfachs «Wirtschaft & Gesellschaft» (W&G) auf und verfolgte das übergeordnete Ziel, einen Beitrag zu mehr Dialogizität im Klassenzimmer zu leisten. In dieser Absicht wurde auf der Basis bestehender theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde ein Analyseraster für Lehr-Lern-Gespräche entwickelt. Dieses Instrument berücksichtigt einerseits die Gesprächsstruktur. Zu deren Beschreibung wurde auf das oben bereits erwähnte, von der Unterrichtsforschung vielfach nachgewiesene IRF-Muster zurückgegriffen. Wie in Abbildung 1 illustriert, wird in diesem Zusammenhang zwischen der klassischen und der erweiterten Gesprächssequenz unterschieden. Die klassische Sequenz beschränkt sich auf lediglich eine einzelne IRF-Abfolge und wird häufig mit einem «kleinschrittigen, gängelnden» Lehr-Lern-Gespräch gleichgesetzt.⁷ Davon abzugrenzen ist die erweiterte Gesprächssequenz, in der eine Antwort von Lernenden in einer Reinitiierung aufgegriffen und weiter elaboriert wird. Der Wechsel von Reinitiierung und Antwort wiederholt sich dabei so lange, bis die Lehrperson die Entwicklung eines Gedankens mit einem abschliessenden Feedback für beendet erklärt.

Das Lehr-Lern-Gespräch wird im Unterricht häufig eingesetzt. Aus lehr-lern-theoretischer Sicht ist dies durchaus angebracht, weil die Methode ein hohes lernförderliches Potenzial besitzt.

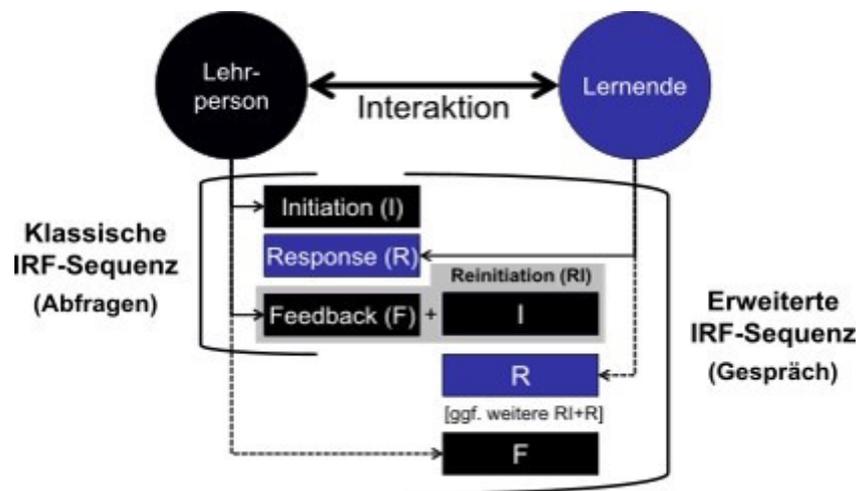


Abbildung 1: Typische Struktur einer Lehr-Lern-Gesprächssequenz (in Anlehnung an Reichmuth-Sprenger, 2017, S. 57).

Klassische IRF-Sequenzen gelten als weniger lernförderlich als erweiterte IRF-Sequenzen, weil eine Gesprächssequenz mit einem Feedback direkt abgeschlossen wird und die Lehrperson darauf verzichtet, die Antwort von Lernenden mit einer Rückfrage weiter zu erkunden. Dadurch wird das Lehr-Lern-Gespräch primär auf Informationsvermittlung reduziert, während das Denken der Lernenden implizit bleibt. Deshalb bleibt z.B. offen, wie die Lernenden zu einer Antwort gelangt sind oder wo möglicherweise ein Denkfehler vorliegen könnte. Dies kann gegebenenfalls zu Missverständnissen führen, weil ohne Überprüfung davon ausgegangen wird, dass die Lernenden die von der Lehrperson vermittelten Informationen richtig aufgefasst und verstanden haben.⁸

Lernförderliche Lehr-Lern-Gespräche erfordern somit mehrheitlich erweiterte IRF-Sequenzen. Das Vorliegen einer erweiterten IRF-Sequenz stellt aber dennoch lediglich eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung dar. Denn auch in erweiterten Gesprächssequenzen können sich die bereits erwähnten Scheingespräche ergeben, in denen die Lehrperson über mehrere Sprecherwechsel hinweg nur nach der *einen* richtigen Antwort sucht (Abbildung 2). In solchen Interaktionen bleibt die Elaboration der Antworten von Lernenden ebenfalls aus, was sich negativ auf die inhaltliche Substanz der betreffenden Lehr-Lern-Gespräche und damit auch auf den Lernprozess insgesamt auswirken kann.

Klassischer Dreischritt	Scheindialog	Echter Dialog
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Funktionen erfüllt Geld? – Es ist ein Zahlungsmittel. • Richtig. Das ist eine Funktion. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Geld ist zusätzlich ein Wertaufbewahrungsmittel. Wo können Sie Geld z. B. aufbewahren? – In einem Tresor. • Sehr gut. 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Funktionen erfüllt Geld, Hans? – Keine Ahnung! • Keine Ahnung? Dann, Heidi? – Ich weiss es auch nicht! • Ja dann schlagen Sie mal die Seite 27 in ihrem Lehrmittel auf! Romina, welche Funktion hat Geld? – Tauschmittel, Wertaufbewahrung und Masseinheit. • Richtig. Vielen Dank! 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Funktionen erfüllt Geld? – Es ist ein Zahlungs- und Wertaufbewahrungsmittel. • Richtig. Das sind zwei von drei Funktionen. Wo können Sie Geld z. B. aufbewahren? – Auf einem Bankkonto. • Sehr gut. Und wenn sie auf diesem Konto nicht Schweizer Franken, sondern Euros anlegen möchten, was müssen Sie dann wissen? – Wie viele Euros ich für einen Schweizer Franken bekomme. • Richtig. Und damit haben wir schliesslich noch ein Beispiel für die Funktion der Masseinheit.

Abbildung 2: Beispiele für unterschiedliche Typen von Lehr-Lern-Gesprächen (Wortmeldungen der Lehrperson beginnen mit einem Punkt, die Antworten der Lernenden eingerückt mit einem Strich; in Anlehnung an Reichmuth-Sprenger, 2017, S. 82).

Das von Reichmuth-Sprenger konzipierte Analyseraster berücksichtigt neben der Gesprächsstruktur deshalb andererseits zusätzlich auch den Gesprächsprozess. Zu dessen Beschreibung wurden drei Indikatoren identifiziert, die unter dem neu entwickelten Konzept der prozeduralen Produktivität subsumiert wurden:

1. Die inhaltliche Progression,
2. der Beitrag der Lernenden sowie
3. die inhaltliche Vollständigkeit und Präzision.

Mit dem Indikator «Inhaltliche Progression» wird erfasst, ob sich ein Gespräch inhaltlich vorwärtsentwickelt oder ob es sich eher um ein Scheinggespräch handelt. Die Relevanz der inhaltlichen Progression ergibt sich aus der Überlegung, dass es Aufgabe der Lehrperson ist, das Gespräch gezielt zu strukturieren und dadurch ein inhaltliches Durcheinander ebenso zu verhindern wie einen ineffizienten Wechsel von Fragen und Antworten.⁹ Der Indikator «Beitrag der Lernenden» wiederum bezieht sich auf die Frage, ob sich die Lernenden in einer Gesprächssequenz substantiell einbringen können oder ob sie lediglich als Stichwortlieferantinnen und Stichwortlieferanten agieren. Dieser Indikator ist relevant, weil das primäre Ziel eines Lehr-Lern-Gesprächs darin besteht, dass Lehrperson und Lernende Wissen gemeinsam ko-konstruieren, um dadurch zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.¹⁰ Der Indikator «Inhaltliche Vollständigkeit und Präzision» schliesslich zeigt an, ob die im Lehr-Lern-Gespräch initiierten Fragen vollständig und präzise bearbeitet werden oder ob z.B. Missverständnisse ungeklärt bleiben. Damit nimmt dieser Indikator die Vermittlung der fachlichen Inhalte in den Fokus.¹¹

Auf der Grundlage dieser Überlegungen können dialogische und somit lernförderliche Lehr-Lern-Gespräche im Sinne des Konzepts der prozeduralen Produktivität wie folgt charakterisiert werden: Sie weisen eine erweiterte IRF-Struktur auf und sind geprägt von hoher inhaltlicher Progression, substantiellen Beiträgen der Lernenden sowie inhaltlicher Vollständigkeit und Präzision. Allerdings darf diese Charakterisierung nicht mit der Forderung nach einer kontinuierlichen Maximalausprägung der einzelnen Indikatoren gleichgesetzt werden. Der Einsatz von klassischen IRF-Sequenzen wie auch ein Verlust an prozeduraler Produktivität in Lehr-Lern-Gesprächen können durchaus eine Folge bewusster didaktischer Entscheide zugunsten anderer lernförderlicher Unterrichtsmerkmale sein. So können klassische Dreischrittsequenzen etwa sinnvoll sein, um die monologische Informationsdarbietung in einem Lehrvortrag zu durchbrechen, während sich ein Verlust an prozeduraler Produktivität beispielsweise auch dadurch ergeben kann, dass die Lehrperson um die Präzisierung einer undeutlich formulierten Antwort bittet, was die inhaltliche Progression reduziert. Auch ein unvollständiger Beitrag der Lernenden führt zu einem Verlust an prozeduraler Produktivität, selbst wenn er in der betreffenden Situation mit didaktischen Argumenten durchaus begründet werden könnte. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn sich eine Lehrperson bewusst dafür entscheidet, Antworten von Lernenden selbst substantiell zu ergänzen, um eine Lektion bei nahendem Unterrichtsende inhaltlich rund abschliessen zu können.¹²

Lernförderliche Lehr-Lern-Gespräche können wie folgt charakterisiert werden: Sie weisen eine erweiterte IRF-Struktur auf und sind geprägt von hoher inhaltlicher Progression, substantiellen Beiträgen der Lernenden sowie inhaltlicher Vollständigkeit und Präzision.

Empirischer Forschungsbeitrag zum Lehr-Lern-Gespräch

Neben der theoretischen Entwicklung des Analyserasters wurde im Rahmen der Dissertation von Reichmuth-Sprenger auch eine empirische Studie durchgeführt, die zwei Ziele verfolgte: Zum einen sollten die Praktikabilität und die allgemeindidaktische Relevanz des Rasters überprüft werden. Zum anderen sollte für das in Bezug auf Lehr-Lern-Gespräche im Klassenunterricht noch gänzlich unerforschte Fach «Wirtschaft und Gesellschaft» (W&G) ein facettenreiches Bild – bestehend aus Relevanzzuschreibung, Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und beobachtetem Fremdbild – generiert werden. Zu diesem Zweck wurden Daten von drei unterschiedlichen Stichproben ausgewertet, die im übergeordneten Leading House LINCA erhoben worden waren (Abbildung 3):

- Die LINCA-Stichprobe bestand aus 86 Deutschschweizer W&G-Lehrpersonen, die zum Methodeneinsatz befragt wurden.
- Die erweiterte LINCA-Stichprobe umfasste zum einen eine Gruppe von Lehrpersonen, die bereits zur LINCA-Stichprobe gehört hatten, und zum anderen zusätzlich weitere Deutschschweizer W&G-Lehrpersonen ohne LINCA-Klassen. Die insgesamt 157 Lehrpersonen gaben zu ihren Einstellungen und Überzeugungen in Bezug auf die Gesprächsführung Auskunft.
- Die explorative Videostichprobe umfasste eine Auswahl von neun Lehrpersonen der LINCA-Stichprobe, in deren Unterricht jeweils zwei bis drei Lektionen auf Video aufgezeichnet wurden. Die gefilmten Lektionen behandelten ausschliesslich Themen des Lernbereichs «Volkswirtschaftslehre» (VWL).

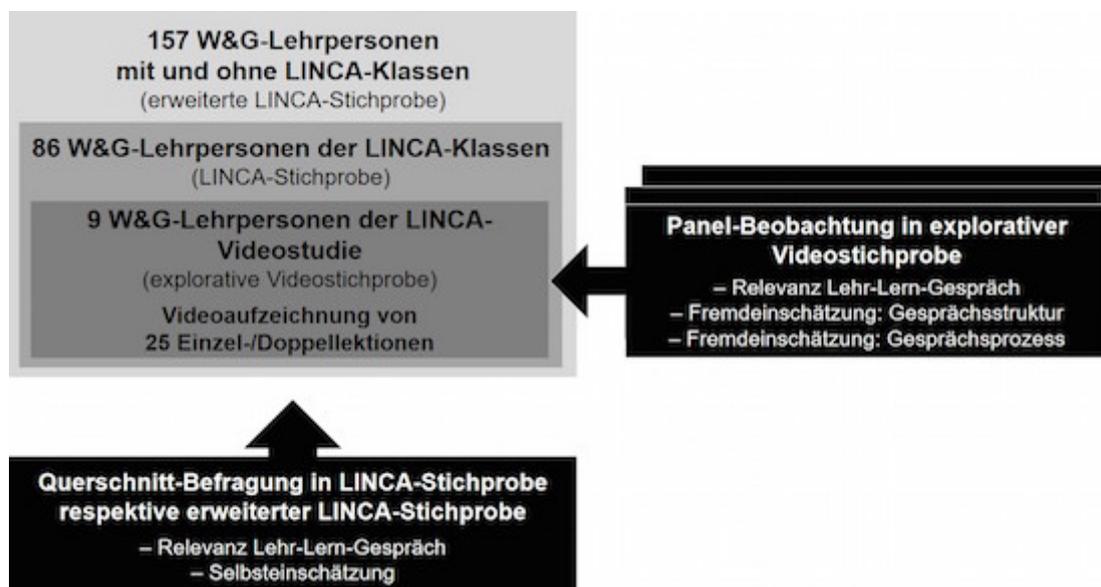


Abbildung 3: Forschungsdesign: Querschnitt-Befragung und Panel-Beobachtung.

Die mit dem Analyseraster für Lehr-Lern-Gespräche in Verbindung stehenden und eigens entwickelten Instrumente erwiesen sich als reliabel einsetzbar (Cohens Kappa $\geq .90$). Da die untersuchten Gesprächssequenzen aus einer Klumpenstichprobe von neun Lehrpersonen stammten, wurde die hierarchische, stark verschachtelte Datenstruktur bei der Auswertung durch den Einsatz von Mehrebenenanalysen mitberücksichtigt.

Bei der Datenauswertung erwies sich das Lehr-Lern-Gespräch erwartungskonform als die am häufigsten eingesetzte Unterrichtsmethode (Abbildung 4): Auf einer 4-stufigen Skala erreichte es von allen im Fragebogen aufgeführten Lehr-Lern-Methoden den jeweils höchsten Mittelwert. Zudem stellt das Lehr-Lern-Gespräch die einzige Methode dar, die für die beiden untersuchten W&G-Lernbereiche «Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Recht» (VBR) und «Finanz- und Rechnungswesen» (FRW) als Median den Skalenwert 4 erreichte. Das heisst, dass mindestens die Hälfte der befragten W&G-Lehrpersonen das Lehr-Lern-Gespräch zum Befragungszeitpunkt in beiden W&G-Lernbereichen mindestens einmal pro Woche einsetzte.

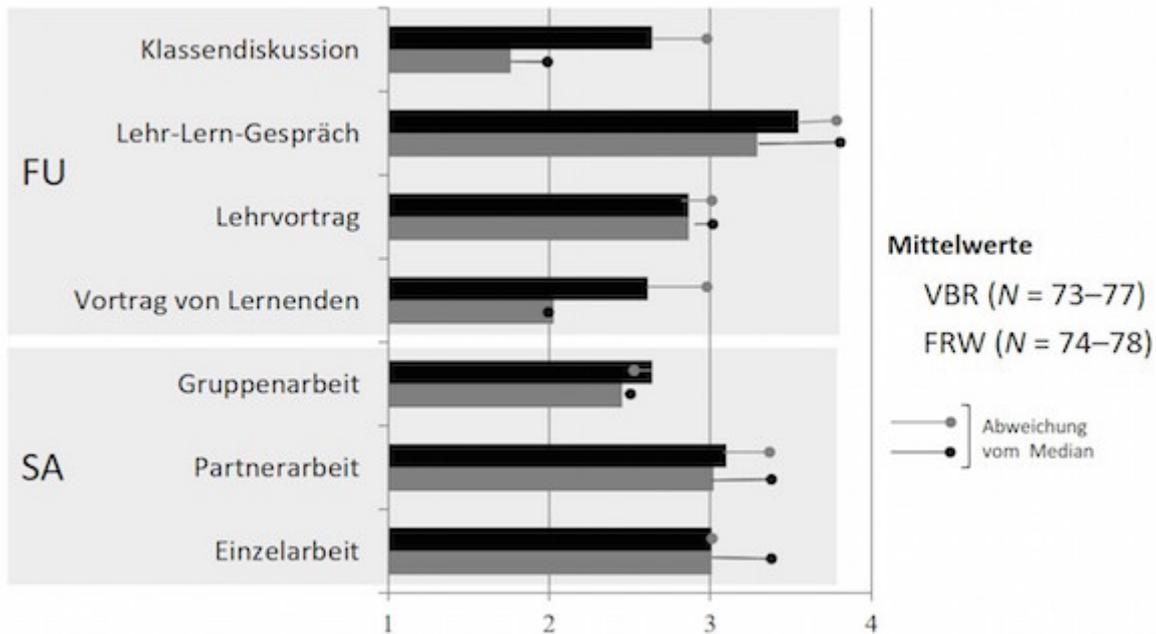


Abbildung 4: Von Lehrpersonen der LINCA-Stichprobe berichtete Unterrichtsgestaltung (Skala: 1 = nie, 2 = einmal pro Semester, 3 = einmal pro Monat, 4 = einmal pro Woche; FU = Frontalunterricht, SA = Selbstständiges Arbeiten; VBR = Lernbereich «Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Recht», FRW = Lernbereich «Finanz- und Rechnungswesen»; für N ist jeweils der Bereich von der kleinsten bis zur grössten Fallzahl pro Variable angegeben; Reichmuth-Sprenger, 2017, S. 154).

Darüber hinaus waren sich die W&G-Lehrpersonen mehrheitlich darin einig, dass im W&G-Unterricht intensive Unterrichtsgespräche angestrebt werden sollten (auf 4-stufiger Skala: $M = 2.38-3.49$, $SD = 0.62-0.82$) und mit den Lernenden unterschiedliche Lösungswege zu diskutieren seien (auf 4-stufiger Skala: $M = 2.50-3.54$, $SD = 0.61-0.95$). Bei diesen Fragen wurden die in W&G unterrichteten Fächer «Volkswirtschaft», «Betriebswirtschaft» und «Finanz- und Rechnungswesen» in der erweiterten LINCA-Stichprobe separat erhoben. Der für die Videostudie relevante VWL-Bereich erzielte in dieser differenzierten Auswertung immer die höchsten Mittelwerte und die tiefsten Standardabweichungen.

Bezüglich der eigenen Gesprächsführungspraxis schätzten sich die befragten Lehrpersonen wenig kritisch ein. So ist die Mehrheit der befragten Lehrpersonen beispielsweise davon überzeugt, in ihrem Unterricht Fragen zu stellen, die bei den Lernenden zu einer aktiven Wissensverarbeitung beitragen (auf 4-stufiger Skala: $M = 3.43$, $SD = 0.56$) und deren Beantwortung Anstrengung verlangt (auf 4-stufiger Skala: $M = 3.04$, $SD = 0.52$).

Der Umstand, dass die neun videografierten Lehrpersonen der explorativen Stichprobe ebenfalls an den Befragungen beteiligt gewesen waren, ermöglichte eine fallbezogene Triangulation von Befragungsdaten und Videodaten. In der Videoanalyse wurden 25 auf Video aufgezeichnete W&G-Lektionen hinsichtlich des Methodeneinsatzes und 18 W&G-Lektionen hinsichtlich der Gesprächsführungspraxis ausgewertet. Dabei zeigte sich – wiederum erwartungskonform – u. a. eine tendenziell zu positive Selbsteinschätzung der eigenen Gesprächsführungspraxis: Von 461 analysierten Lehr-Lern-Gesprächssequenzen wurden 41.2 Prozent als klassische IRF-Sequenzen identifiziert. Während diese klassischen IRF-Sequenzen mehrheitlich in hohem Ausmass prozedural produktiv verliefen, erwies sich dies bei den erweiterten Gesprächssequenzen als anspruchsvoll (Abbildung 5). Die differenzierte Betrachtung der drei Indikatoren in Abbildung 5 zeigte darüber hinaus, dass der Verlust an prozeduraler Produktivität bei erweiterten Gesprächssequenzen häufig auf eine tiefe Ausprägung im Indikator «Inhaltliche Progression» zurückzuführen ist. Dies bedeutet, dass die erweiterten Gesprächssequenzen häufig den Charakter eines Scheindialogs aufwiesen, in dessen Verlauf in mehreren Schlaufen zwischen der Lehrperson und den Lernenden nur nach der einen richtigen Antwort gesucht – wurde (Beispiel in Abbildung 2).

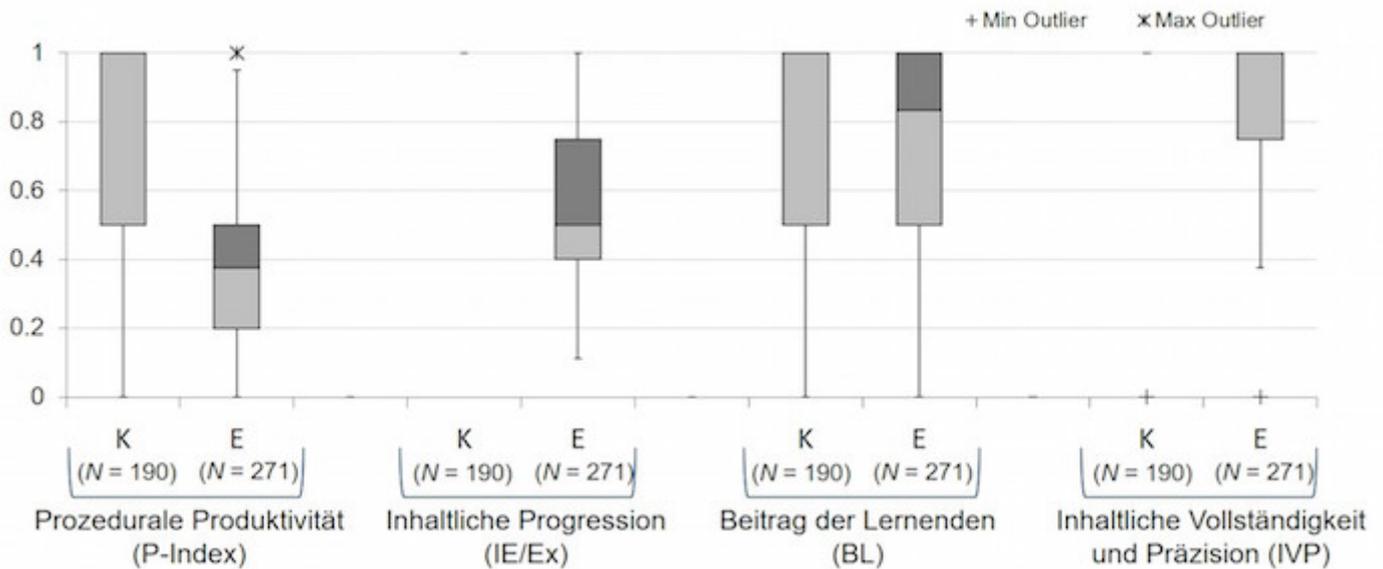


Abbildung 5: Ausprägung der prozeduralen Produktivität (P-Index) und der Indikatoren der prozeduralen Produktivität (K = klassische IRF-Sequenz; E = erweiterte IRF-Sequenz; hellgraue Balken repräsentieren das zweite Quartil; dunkelgraue Balken das dritte Quartil; Reichmuth-Sprenger, 2017, S. 218). Insgesamt betrachtet kann festgehalten werden, dass lediglich 8 Prozent aller 461 analysierten Lehr-Lern-Gesprächssequenzen ein dialogischer Charakter zugesprochen werden konnte. Solche Sequenzen bestanden aus einer erweiterten IRF-Sequenz und verliefen zudem in sehr hohem Masse prozedural produktiv. Als idealtypisches Beispiel einer solchen Sequenz kann das Beispiel für den echten Dialog in Abbildung 2 angesehen werden. Die mehrerebenenanalytisch angelegten Auswertungen zeigten zudem für die auf Ebene der Gesprächssequenz kodierten Variablen nur wenig Varianz auf den übergeordneten Ebenen der Lektion und der Lehrperson, was darauf hindeutet, dass sich die neun Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Gesprächsführung nicht wesentlich unterschieden.

Fazit der Studie: Handlungsbedarf im Bereich der Gesprächsführung im Unterricht

Die Befunde zum Lehr-Lern-Gespräch im Klassenunterricht im Fach W&G zeigen, dass die Methode häufig eingesetzt wird, bezüglich der Umsetzung allerdings noch deutliches Optimierungspotenzial besteht. Obwohl die vorliegenden Ergebnisse aufgrund der kleinen Stichprobe lediglich explorativer Natur sind und daher vorsichtig interpretiert werden müssen, so stehen sie doch weitgehend im Einklang mit der stufen- und fächerübergreifend geäusserten Kritik an der gängigen Gesprächsführungspraxis und verweisen somit auf Handlungsbedarf im Bereich der Gesprächsführung im Unterricht.

Angesichts dieses Fazits wurde ein Aus- respektive Weiterbildungsprogramm für Lehrpersonen konzipiert, das darauf abzielt, die Dialogizität im Klassenzimmer zu fördern. Das Programm ist mehrteilig angelegt, weil das übergeordnete Ziel – eine verbesserte Gesprächsführungspraxis – eine Veränderung von bestehenden Handlungsroutinen erfordert. Eine solche Veränderung kann nicht mit einer einmaligen Intervention erreicht werden, sondern bedarf eines Umlernprozesses, der in der Regel nachhaltiger ausfällt, wenn er strukturiert begleitet wird.¹³ Die einzelnen Schritte des Schulungskonzepts werden nachfolgend kurz beschrieben:¹⁴

Eine in der Zwischenzeit durchgeführte eintägige Präsenzveranstaltung für Lehrpersonen der Tertiärstufe – von den Inhalten her vergleichbar mit Schritt 3 des Schulungskonzepts – ist auf positive Resonanz gestossen.

1. *Sensibilisierung für die Thematik:* Die Dissertation von Reichmuth-Sprenger zeigt, dass die Lehrpersonen ihre eigene Gesprächsführungspraxis weitgehend unkritisch einschätzen. Aus diesem Grund muss einleitend eine Sensibilisierung für die Thematik erfolgen, damit die Lehrpersonen einen entsprechenden Entwicklungsbedarf selbst erkennen können.
2. *Ist-Stand-Erfassung I:* Vor der ersten Präsenzveranstaltung wird der aktuelle Entwicklungsstand der Gesprächsführung der Lehrperson im Unterricht auf Video festgehalten.
3. *Präsenzveranstaltung I:* In der ersten Präsenzveranstaltung werden Kriterien einer dialogischen und damit lernförderlichen Gesprächspraxis thematisiert und Strategien zu deren Gestaltung vermittelt. Zudem wird die eigene Gesprächsführungspraxis anhand der zuvor erfolgten Ist-Stand-Erfassung I überprüft, um daraus individuelle Entwicklungsziele ableiten zu können. Anschliessend werden Lerntandems für die Phase des begleiteten Praxistransfers gebildet.

4. *Begleiteter Praxistransfer I*: Die Lehrpersonen probieren die in der Präsenzveranstaltung vermittelten Strategien in der Praxis aus, verfolgen die eigenen Entwicklungsziele und reflektieren den Prozess regelmässig. Diese Phase aktiver Veränderung wird durch einen Austausch im Lerntandem sowie von der Kursleitung als Ansprechperson unterstützt.
5. *Ist-Stand-Erfassung II*: Vor der zweiten Präsenzveranstaltung wird der aktuelle Entwicklungsstand erneut gefilmt.
6. *Präsenzveranstaltung II*: In der zweiten Präsenzveranstaltung tauschen sich die Teilnehmenden über die Praxistransfer-Phase aus. Ebenfalls vorgesehen ist ein Vergleich der beiden Ist-Stand-Erfassungen.
7. *Begleiteter Praxistransfer II*: Die Phase des zweiten begleiteten Praxistransfers ist fakultativ und im Sinne einer regelmässig stattfindenden gemeinsamen Diskussion über Unterrichtsvideos («Videoclub») angedacht. Dieses Format hat einerseits das Ziel, eine Plattform für den Austausch über die Gestaltung dialogischer Lehr-Lern-Gespräche zu bilden, und dient andererseits dazu, das Thema präsent zu halten. Dadurch soll die Weiterentwicklung des eigenen Gesprächsführungsverhaltens zusätzlich unterstützt werden.

Die Dissertation von Reichmuth-Sprenger schuf eine Grundlage für die Bestimmung des dialogischen und somit lernförderlichen Potenzials von Lehr-Lern-Gesprächen und gibt konkrete Hinweise darauf, wie das eigene Gesprächsverhalten weiterentwickelt werden kann. Eine in der Zwischenzeit durchgeführte eintägige Präsenzveranstaltung für Lehrpersonen der Tertiärstufe – von den Inhalten her vergleichbar mit Schritt 3 des Schulungskonzepts – ist auf positive Resonanz gestossen. Die Evaluationsergebnisse der Folgeveranstaltung, in der ein kurzes vorbereitetes Lehr-Lern-Gespräch simuliert, auf Video aufgezeichnet und besprochen wird («Microteaching»), sind zurzeit noch ausstehend. Eine umfassendere Umsetzung der Konzeption ist zudem für das Herbstsemester 2018 im Rahmen einer von Universität und ETH Zürich angebotenen und von der Autorin durchgeführten Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Maturitätsschulen geplant. Könnte die Wirksamkeit solcher Interventionen nachgewiesen werden, wäre dies zugleich ein empirischer Beleg dafür, dass mit der Arbeit ein konstruktiver Beitrag zur Förderung der Dialogizität im Klassenzimmer geleistet werden konnte.

Fussnoten

¹ Makarova, Herzog & Schönbächler, 2014, S. 127; Wuttke & Seifried, 2016, S. 346

² Reichmuth-Sprenger, 2017, S. 41–45

³ Ebd., S. 45–48

⁴ Vgl. z.B. Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975; Wells, 1996

⁵ Wuttke & Seifried, 2016, S. 346

⁶ Holtsch & Eberle, im Druck. Das Leading House LINCA (Laufzeit erste Phase 2011–2017) stand unter der strategischen Leitung von Prof. Dr. Franz Eberle und der operativen Führung von Dr. Doreen Holtsch. Ergebnisse ihrer Arbeit wurden im [Newsletter 10/17](#) vorgestellt.

⁷ Pauli, 2006, S. 195

⁸ Reichmuth-Sprenger, 2017, S. 59–60

⁹ Vgl. ebd., S. 82–84

¹⁰ Vgl. ebd., S. 84–86

¹¹ Vgl. ebd., S. 86–91

¹² Vgl. ebd., S. 80

¹³ Vgl. ebd., S. 249

¹⁴ Ausführlich vgl. ebd., S. 249–258

Literatur

Holtsch, D. & Eberle, F. (Hrsg.). (im Druck). *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich*. Münster: Waxmann.

Makarova, E., Herzog, W. & Schönbächler, M.-T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61 (2), 127–140.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pauli, C. (2006). «Fragend-entwickelnder Unterricht» aus der Sicht der soziokulturalistisch orientierten

Unterrichtsgesprächsforschung. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 192–206). Bern: hep.

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». Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft. Im [Internet](http://opac.nebis.ch/ediss/20173189.pdf) (<http://opac.nebis.ch/ediss/20173189.pdf>) verfügbar.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

Wells, G. (1996). Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (2), 74–101.

Wuttke, E. & Seifried, J. (2016). Formen, Funktionen und Effekte sprachlicher Instruktion und Interaktion am Beispiel von Fragen und Feedback. In J. Kilian, B. Brouer & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 346–361). Berlin: De Gruyter.

Zitiervorschlag

Andrea Reichmuth-Sprenger, 2018: Unterrichtsgespräche führen: anspruchsvoller als gedacht. Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis (1/2018), SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung.



(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)