

Gröschner, Alexander

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer Unterrichtskommunikation. "Bewegungen" in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicolle [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 239-253. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Gröschner, Alexander: Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer Unterrichtskommunikation. "Bewegungen" in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicolle [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 239-253 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192454 - DOI: 10.25656/01:19245*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192454>

<https://doi.org/10.25656/01:19245>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

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

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland..... 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung..... 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann
Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven
auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma 541

Christian Stöger
„Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung
um 1900 555

*Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz,
Tatiana Zimenkova*
Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung..... 567

Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi
Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen
der Sekundarstufe 1 581

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

Patrick Bühler
Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den
Siebziger-Jahren 599

*Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther,
Christine Wiezorek*
„Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation.... 613

Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer
Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in
Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik
im öffentlichen Raum..... 627

Aziz Choudry
Activist learning and knowledge production..... 641

Autorinnen und Autoren..... 653

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer Unterrichtskommunikation

„Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen

1 Einleitung

Seit einigen Jahren adressieren Reformbemühungen im internationalen Raum insbesondere „Bewegungen“ in der Lehrer*innenbildung sowie der lernwirksamen Gestaltung von Unterricht (Bauer/Prenzel 2012, Darling-Hammond 2010, Gitomer/Bell 2016, Lieberman/Pointer-Mace 2010). Dabei werden u.a. sogenannte „core practices“ (Grossman 2018) angeführt, zu denen die Unterrichtskommunikation gezählt wird. „Core practices“ stellen essenzielle Komponenten des Unterrichts dar, die das Lernen der Schüler*innen unterstützen (ebd.). Sie sind fachliche sowie überfachliche Praktiken und beinhalten Strategien, Methoden und Routinen, die von Lehrpersonen „entschlüsselt“ und erlernt werden können (Grossman et al. 2009, McDonald/Kazemi/Schneider Kavanagh 2013).

Der Beitrag geht am Beispiel ausgewählter Studien zur Unterrichtskommunikation als einer zentralen Komponente der „core practices“ der Frage nach, inwiefern lernwirksame überfachliche kommunikationsorientierte Praktiken im Rahmen strukturell verankerter *praxisbezogener Lerngelegenheiten* in der Lehrer*innenbildung gefördert werden können. Dabei wird Praxis zunächst wertneutral als berufsbezogener „Erfahrungsraum“ betrachtet (Dewey 1904, Ders. 1916/1993), in welchem unterrichtliche Handlungen geplant, durchgeführt und reflektiert werden und somit ein gewisser Grad an wissenschaftlicher Rückbindung an wirksame Praktiken für die erfolgreiche Berufsausübung besteht (Grossman 2018, Lampert 2010). Die ausgewählten Studien fokussieren hierbei schulpraktische Abschnitte (im Rahmen der universitären Ausbildung)¹ sowie formal-strukturelle Fort- und Weiterbildungsangebote, die als spezifische praxisbezogene Lerngelegenheiten bezeichnet werden können. Im

1 Aufgrund der ausgewählten Studien, die den Lernort Universität in den Blick nehmen, werden

Anschluss an das Angebot-Nutzungs-Modell in der Aus-, Fort- und Weiterbildung (Häscher/Kittingier 2014, Lipowsky 2014) bilden diese Lerngelegenheiten einen Ausgangspunkt für die professionelle Entwicklung von (angehenden) Lehrpersonen (Baumert/Kunter 2006, Kunter et al. 2011). Damit hat sich das Begriffsverständnis von Lerngelegenheiten seit seiner ursprünglichen Verwendung im unterrichtlichen Kontext in den 1960er Jahren von der Frage nach „opportunities-to-learn“ (kurz: OTL) zur Messung von Schüler*innenleistungen (McDonnell 1995) weiterentwickelt und umfasst nunmehr auch die Frage der lernförderlichen Gestaltung von Lernumgebungen, in denen Wissen und Handlungen bereitgestellt werden, um effektives und evidenzbasiertes Lernen im Lehrer*innenberuf zu ermöglichen (Darling-Hammond 2006).

Die Perspektive des Beitrags auf die Darstellung von Ansätzen zur Ausbildung und Förderung lernförderlicher Unterrichtskommunikation in unterschiedlichen Abschnitten der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen knüpft an Bemühungen an, die professionelle Entwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen grundsätzlich als „lebenslange Lernaufgabe“ zu betrachten – wie normativ in den bildungswissenschaftlichen Standards der KMK (2014) im Kompetenzbereich des Innovierens festgehalten (Gröschner 2011). Darüber hinaus wird dafür plädiert, berufspraktische Lerngelegenheiten auch thematisch als zusammenhängenden Entwicklungsprozess zu betrachten, der nicht losgelöst, sondern strukturell-phasenübergreifend das Lernen zu unterrichten sowie weitere Kompetenzen in den Blick nehmen sollte und hierbei eine enge Beziehung zwischen Professionalisierungsforschung und Unterrichtsforschung erforderlich macht (Grossman/McDonald 2008).

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Im zweiten Abschnitt wird ein kurzer Überblick über den Forschungsstand zur verbalen Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion gegeben, aus dem der Bedarf an Ansätzen zur Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation hervorgeht. In den folgenden Abschnitten werden entsprechend Studien zur Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation in der Fort- und Weiterbildung (Abschnitt 3), anknüpfend an die unmittelbare Berufspraxis, vorgestellt und es werden Trainingsansätze für die Ausbildung (insbesondere im Rahmen des Praxissemesters) in der Lehrer*innenbildung (Abschnitt 4) erläutert. Im fünften Abschnitt werden abschließend Perspektiven für die Aus-, Fort- und Weiterbildung aufgezeigt. Dabei wird für eine stärkere Berücksichtigung von Profilen bzw. „Lehr-Lernmustern“ der (angehenden) Lehrpersonen im Rahmen von praxisbezogenen Lerngelegenheiten plädiert, um zukünftig eine Differenzierung des Lehr-Lernangebots zu erreichen, die im Diskurs der empirischen Unterrichtsforschung (in Bezug auf Schüler*innenlernprozesse) längst etabliert ist, in der Lehrer*innenbildung jedoch noch kaum systematisch umgesetzt wird.

praxisbezogene Lerngelegenheiten, die selbstverständlich auch im Referendariat vorliegen, nicht näher betrachtet. Mit Blick auf die Lehrerausbildung in Deutschland ist festzuhalten, dass kaum Studien zur Unterrichtskommunikation explizit im Vorbereitungsdienst vorliegen (vgl. Lüders 2014).

2 Unterrichtskommunikation als Forschungsgegenstand

Unterrichtskommunikation ist ein zentraler Bestandteil der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion und in lernwirksamer Gestaltung wichtig für erfolgreiches Lernen der Schüler*innen (Gallimore/Hiebert/Ermeling 2014, Mercer/Littleton 2007, Thiel 2016). Während non-verbale Aspekte bisher kaum systematisch untersucht werden (Gröschner 2007, Manusov/Patterson 2006), steht der verbale Austausch zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern, vor allem im Klassengespräch, seit langem im Fokus der Unterrichtskommunikationsforschung (Howe/Abedin 2013, Lüders 2014, Mercer/Dawes 2014, Seidel 2014).

Studien in verschiedenen Schulfächern im Primar- und Sekundarbereich, mit qualitativen und/oder quantitativen Forschungsansätzen, zeigen, dass der verbale Lehrer*in-Schüler*innen-Austausch häufig enggeführte, von der Lehrperson dominierte Kommunikationsstrukturen aufweist (Jurik/Gröschner/Seidel 2013, Gillies 2014, Osborne et al. 2013). Die Unterrichtskommunikation weist demzufolge starke instruktionale Routinen und „Choreographien“ (Oser/Baeryswil 2001) des Lehrpersonenhandelns auf, die auch als das „I-R-E-Muster“ (Mehan 1979, Sinclair/Coulthard 1975) aus Instruktion (I)-Antwort (R)-Evaluation (E) bezeichnet werden. Dieses Muster, das im Grunde eine Erwartungsstruktur für kommunikative Handlungen und Verhaltensweisen von Lehrperson und Schüler*innen darstellt, schlägt sich häufig in negativen Effekten auf die Lernergebnisse der Schüler*innen sowie deren Motivation nieder (u.a. Howe/Abedin 2013, Lipowsky et al. 2009, Mortimer/Scott 2003, Seidel/Prenzel 2006). Aus Sicht der Schüler*innen spielen zudem räumliche und zeitliche Bedingungen der Unterrichtskommunikation eine wichtige Rolle sowie Aspekte des sozialen Gefüges in der Klasse und die Sicherung eines gewissen „Unterhaltungswerts“ (Breidenstein 2006).

Aus den aufgezeigten Gründen heraus wurden vor allem im englischsprachigen Raum theoretische Ansätze des „dialogic teaching“ (Alexander 2008, ders. 2018) entwickelt, die auf eine Förderung der verbalen Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion abzielen. Die Ansätze gehen u.a. auf Burbules (1993) zurück, für den „dialogic“ einen kontinuierlichen Kommunikationsaustausch zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen meint mit dem Ziel, das IRE-Muster durch ein wechselseitiges Verständnis und größere Schülerbeteiligung zu optimieren. Auch Alexander (2018) knüpft an die dialogischen Ansätze – unter Rückgriff auf Theorien von Bakhtin (1981) und Vygotsky (1978) – an, wenn er „dialogisches Unterrichten“ wie folgt charakterisiert:

„Hence, the effort, to which all interested in dialogic pedagogy subscribe, to move beyond the monologic dominance of recitation/IRE and develop patterns of classroom interaction that open up students’ speaking and listening, and hence their thinking, and which strive to distribute the ownership of talk more equitably. (...) [It] devotes equal attention to the quality of teacher and student talk, and to the agency of others – fellow students as well as teachers – in the latter. It also rejects the view that there is one right way to maximise talk’s quality and power (...), and instead advances the need for every teacher to develop a *broad repertoire of talk-based pedagogical skills and strategies* and to draw on these to *expand and refine the talk repertoires and capacities of their students*“ (Alexander 2018: 3, Hervorh. A.G.).

Wenngleich „dialogisches Unterrichten“ als Repertoire kommunikationsbasierter pädagogischer Fähigkeiten in verschiedenen Forschungssträngen (und Denkströmungen) unterschiedlich gemeint ist und demzufolge auch sehr differenziert interpretiert wird (vgl. Calgagni/Lago 2018, Lefstein/Snell 2014), so werden im Rahmen des vorliegenden Beitrags Ansätze zur Förderung einer *lernwirksamen* Unterrichtskommunikation zumeist synonym mit *dialogischen* Lehr-Lern-Ansätzen verwendet.

In aktuellen empirischen Studien zur lernwirksamen Unterrichtskommunikation lassen sich vor allem Ansätze aufzeigen, die das notwendige Repertoire der Lehrpersonen in einer erhöhten Schülerbeteiligung im Kontext einer besseren Qualität der Lehrer*in-Schüler*innen-Kommunikation betonen (Pielmeier et al. 2018, Resnick/Asterhan/Clarke 2015, Sedova et al. 2019, Walshaw/Anthony 2008). Aus überfachlicher Sicht werden hierbei wirksame Strategien („talk moves“) und Methoden („talk formats“) aufgezeigt (Gröschner et al. 2018, O'Connor et al. 2017), die – umgesetzt im Unterricht – eine lernwirksame Unterrichtskommunikation fördern. *Strategien* seitens der Lehrperson sind insbesondere verbale Ansätze wie z.B. Elaborationsfragen, prozessorientierte Rückmeldungen (Pehmer/Gröschner/Seidel 2015) sowie Regeln und die Einhaltung sozial erwünschter Normen der Kommunikation (Hofmann/Ruthven 2018) während des Unterrichts. *Methoden* stellen insbesondere Gestaltungsmerkmale der Lernumgebung und Unterrichtsmethoden (z.B. Meldekette, Gruppenpuzzle) dar, die den interaktiven Austausch und die verstärkte Schülerbeteiligung adressieren (Michaels/O'Connor 2012).

3 Studien zur Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation in der Fort- und Weiterbildung

In den letzten Jahren sind zahlreiche Fort- und Weiterbildungsprogramme entwickelt worden, die auf eine Förderung der lernwirksamen Unterrichtskommunikation bei Lehrpersonen abzielen. Programme wie „Accountable Talk“ (Michaels/O'Connor/Resnick 2008, O'Connor et al. 2017), „CamTalk“ (Higham/Brindley/van de Pol 2014), „Dialogic Video Cycle“ (Gröschner et al. 2015) oder Angebote wie „T-SEDA“ (Vrikki et al. 2018) fokussieren unterrichtsrelevante Interventionen und unterstützen Lehrpersonen gezielt darin, ihre pädagogischen Herausforderungen im Rahmen der Unterrichtskommunikation besser zu meistern (Resnick/Asterhan/Clarke 2015).

Die Angebote orientieren sich in der Planung, Durchführung und Reflexion der Maßnahmen – mehr oder weniger explizit – an Merkmalen effektiver Fort- und Weiterbildung, die aus der Forschung bekannt sind (Basma/Savage 2018, Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017, Desimone 2009, Garet et al. 2001, Kennedy 2016, Lipowsky/Rzejak 2015, Opfer/Pedder 2011, Wilson 2013). Zu den Merkmalen gehören zusammengefasst Lernaktivitäten innerhalb der Fortbildung, die einen unmittelbaren Bezug zu der täglichen Berufspraxis der Lehrpersonen herstellen, kohärent zu den Lehrplänen sind und Rahmenbedingungen im schulischen Kontext berücksichtigen, den Erfahrungsaustausch der Lehrpersonen untereinander ermöglichen und mehrmalige Veranstaltungen/Workshops über einen längeren Zeitraum umfassen. Zudem wird in jüngster Zeit auch die Rolle der Fortbildungsleitung stärker berücksichtigt (Alles/Gröschner/Seidel 2019, Gröschner et al. 2014), die als Referent*in („Facilitator“) die Moderation inne hat oder (neues) Fachwissen und pädagogisches Wissen einbringt

(Arya/Christ/Chiu 2014, Borko/Koellner/Jacobs 2014). Vor allem die Tatsache, dass in Deutschland die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen in den meisten Bundesländern nicht bzw. nur in geringem Ausmaß verpflichtend ist, hebt die Bedeutung für die Praxis hervor, die bestehenden Lernangebote an effektiven Merkmalen auszurichten, um die Nachfrage der Lerngelegenheiten sowie den Transfer des Lernertrags in den Berufsalltag der Lehrpersonen zu erhöhen (Hiebert/Stigler 2017, Lipowsky 2014).

Im Folgenden werden ausgewählte Befunde der genannten Studien zusammenfassend vorgestellt. So wurde in zahlreichen Untersuchungen gezeigt, dass vor allem Kommunikationsstrategien der Lehrpersonen, die Elaborationsprozesse fördern und Begründungszusammenhänge der Schülerinnen und Schüler einfordern, zu positiven Lernergebnissen führen (Howe et al. 2019, Osborne et al. 2019, Wilkinson et al. 2017). Wilkinson et al. (2017: 71) verdeutlichen beispielsweise, dass in ihrer Fortbildung zum Thema „inquiry dialogue“ im Verlauf eines Schuljahres Schüler*innen (Fünftklässler) der teilnehmenden Lehrpersonen im Unterrichtsfach Englisch ihre Argumentationsfähigkeiten signifikant verbesserten. Auch in einer randomisierten Studie im Primarbereich von Alexander (2018) wurde deutlich, dass sich die Schüler*innen in der Interventionsgruppe in Mathematik und Englisch deutlich häufiger am Unterrichtsgespräch beteiligten und die Lehrpersonen u.a. häufiger „offene“ Fragen stellten. Zudem erzielten die Schüler*innen im Wissen (Englisch, Naturwissenschaften) einen Vorsprung um zwei Monate gegenüber der Kontrollgruppe.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Schülerbeteiligung und den Lernergebnissen lassen sich differenzierte Ergebnisse darstellen: So traten im Rahmen einer Fallstudie mit zwei Klassen, die Elemente von „Accountable Talk“ nutzten, zunächst keine statistisch signifikanten Zusammenhänge auf (O'Connor et al. 2017). Detaillierte Einzelfallanalysen zeigten darüber hinaus allerdings, dass sich vor allem diejenigen Schüler*innen am Unterrichtsgespräch beteiligten, die davon ausgingen, über das erforderliche Wissen auf eine Lehrerfrage zu verfügen (Clarke 2015). Clarke (2015: 178) schlussfolgert daraufhin:

„(As) students perceive that their ideas have values in class discussions, they begin to conceptualize themselves as legitimate speakers in these discussions. Likewise, as students perceive that their ideas are undervalued, they begin to conceptualize themselves as illegitimate speakers in those discussions.”

Demzufolge sind es auch Wahrnehmungen der Schüler*innen (und ist es nicht lediglich das Aufrufverhalten der Lehrpersonen), die das Verhalten der Schülerbeteiligung prägen.

Für den Bereich der Sekundarstufe zeigten Sedova et al. (2016) positive Zusammenhänge zwischen der Quantität der Beteiligung und den Lernergebnissen der Schüler*innen. Auch hierbei waren es vor allem verbale Aspekte in Form von Begründungen („reasoning“), die Schüler*innen von Lehrpersonen mit einer Fortbildung im „dialogischen Unterrichten“ besser vornehmen konnten. Für MINT-Fächer konnten Pehmer et al. (2015) ebenfalls zeigen, dass Schüler*innen – deren Lehrpersonen am „Dialogic Video Cycle“ (DVC) teilnahmen – ihre Elaborationsstrategien signifikant verbesserten gegenüber Schüler*innen einer Vergleichsgruppen von Lehrpersonen ohne kommunikationsorientierte Intervention. Weitere Befunde zum DVC machten deutlich, dass lernwirksame Unterrichtskommunikation sich auch auf die Motivation der Schüler*innen und das Fachinteresse (im MINT-Bereich) positiv auswirkt (Kiemer et al. 2015) sowie tendenziell sogar zu einem höheren Selbstwirksamkeitsempfinden bei Schüler*innen und Lehrpersonen beiträgt (Gröschner et al. 2018). Der letzte

Aspekt macht deutlich, dass lernwirksame Unterrichtskommunikation auch im Kontext der „Mikro-Umwelten“ (Seidel et al. 2016) im Klassenverband betrachtet werden kann und unterschiedliche Schüler*innenprofile (kognitiv und motivational-affektiv) relevante Einflussfaktoren für die Wahrnehmung des Unterrichts und das Verhalten darstellen.

Die Befunde der unterschiedlichen Fort- und Weiterbildungsansätze und Trainingsprogramme zeigen überwiegend positive Ergebnisse lernwirksamer Unterrichtskommunikation auf die Unterrichtsgesprächsführung der Lehrpersonen und die Lernergebnisse sowie die Motivation der beteiligten Schüler*innen. Positive Effekte treten vor allem dann auf, wenn gezielt praxisbezogene Lerngelegenheiten adressiert werden, also solche, die den konkreten Unterricht in den Blick nehmen und eine enge Verbindung zwischen (a) Erkenntnissen aus der Forschung (im Rahmen der Fortbildung), (b) mit konkreten Handlungen und Verhaltensweisen im Unterricht sowie (c) Möglichkeiten zur Reflexion herstellen. Dieser Ansatz von „Lehr-Lern-Zyklen“ findet sich vielfach (und themenübergreifend) in der aktuellen Forschung im Bereich der Fort- und Weiterbildung und ist nicht zuletzt auch ein zentraler Kern der „practice-based teacher education“-Bewegung (Forzani 2014, Grossman 2018).

Wenngleich die aufgezeigten Studien vielversprechend sind in Bezug auf die zunehmenden Erkenntnisse zur Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation in verschiedenen Schulstufen und Fächern sowie unter Berücksichtigung unterschiedlicher Formate der Fort- und Weiterbildung, so zeigen die Untersuchungen ebenfalls, dass ein sehr hoher Aufwand notwendig ist, um die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion im Alltag zu verändern. Besonders deutlich wird diese Herausforderung bei der Erfassung bzw. Beschreibung von wirksamen Regeln zur Einhaltung sozial erwünschter Normen der Kommunikation im Unterricht (Kuhn/Zillmer 2015). Hofmann und Ruthven (2018) betonen deshalb in ihrer Studie, dass die „Intention“ zu lernwirksamer Unterrichtsgesprächsführung mitunter zu einer eher oberflächlichen Umsetzung führen kann, wenn mit „dialogischem Unterrichten“ z.B. eher die vordergründige verbale Aktivierung von Schüler*innen verstanden wird.

Aus methodischer Sicht wird der Aufwand der etablierten Interventionen ebenso deutlich, sind doch die Stichproben zumeist eher klein (Resnick/Asterhan/Clarke 2015) und ist demzufolge die Zahl der Lehrpersonen, die von derartigen Trainingsangeboten profitieren, sehr begrenzt. Darüber hinaus ist bislang wenig über die Langfristigkeit der aufgezeigten Effekte bei Schüler*innen und Lehrpersonen bekannt. Um der Langfristigkeit und Intensität der aufgezeigten (möglichen) Veränderungen mehr Rechnung zu tragen, werden neuerdings insbesondere evidenzbasierte Fort- und Weiterbildungsangebote in solche „Praxisformate“ überführt, bei denen die interessierten Lehrpersonen im Anschluss an eine Fortbildung intensiv mit ausgewählten Materialien und Werkzeugen betraut werden, die sie dann über einen längeren Zeitraum selbstständig einsetzen und ihre Unterrichtspraxis „selbst forschend“ erschließen und verändern (Vrikki et al. 2018).

4 Ansätze zur Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation in der Lehrerbildung

Studien in der Fort- und Weiterbildung setzen häufig erst an, wenn Routinen und „Skripts“ (Seidel 2003) der Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion bei Lehrpersonen ausgeprägt und

verfestigt sind. Eine weitere Möglichkeit, Elemente lernwirksamer Unterrichtskommunikation zu integrieren und eine größere Zahl an Teilnehmer*innen zu erreichen, stellen daher praxisbezogene Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrerbildung dar. Praxisphasen bilden ein „Lerngefäß“ schulischer und unterrichtlicher Erfahrungen, die dann als wirksam erachtet werden können, wenn bestimmte Qualitätskriterien für die professionelle Entwicklung angehende Lehrpersonen erfüllt sind (Gröschner/Hascher 2019). Das bedeutet vor allem: Ein bloßes „Mehr“ an Praxis führt nicht zu einer höheren Qualität der Lehrerbildung (Gröschner 2019, Ronfeldt/Reiningger 2012). Vielmehr spielt die Lernbegleitung seitens der Praktikumsschulen und Hochschulen eine entscheidende Rolle (Beck/Kosnik 2002, Lawson et al. 2015, Ronfeldt 2015).

Vor dem Hintergrund der bereits aufgezeigten Bedeutung der lernwirksamen Unterrichtskommunikation wurde beispielsweise die hochschulische Lernbegleitung des (fünfmonatigen) Praxissemesters in der Lehrerbildung an der Universität Jena in Bezug auf den bildungswissenschaftlichen (schulpädagogischen) Schwerpunkt neu konzipiert und wissenschaftlich untersucht. Hierzu wurden Strategien und Methoden zur Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation ausgewählt und in den 14-täglichen stattfindenden Begleitseminaren thematisiert. Anknüpfend an vorherige Studien (Kleinknecht/Gröschner 2016) wurde eine konkrete Unterrichtsstunde (im Sekundarbereich) geplant und videografiert und das Lernen der Studierenden im Praktikum in Peer-Kleingruppen mittels einer Online-Plattform (inklusive der Möglichkeit zu Videoannotationen) reflektiert. Befunde der Begleitstudien zeigen u.a., dass (a) die Zufriedenheit mit dem onlinebasierten Video-Tool zum konkreten Lehrpersonenhandeln hoch ist (Gröschner/Klaß/Dehne 2018a) und (b) sich die Kompetenzeinschätzung der Studierenden hinsichtlich der Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion in der Interventionsgruppe (mit Videoreflexion) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe (ohne Videoreflexion) während des Praxissemesters statistisch signifikant positiv verändert (Gröschner/Klaß/Dehne 2018b). Im Rahmen einer aktuellen Untersuchung wurden in enger Absprache mit der Lernbegleitung der Deutschdidaktik die Inhalte so aufeinander abgestimmt, dass eine kohärente, thematisch auf Kommunikation hin ausgerichtete Begleitung der Studierenden im universitären Kontext möglich ist (Gröschner/Klaß/ Winkler 2019). Dazu wird in einer quasi-experimentellen Studie mit drei Gruppen (Interventionsgruppe 1: Video-Reflexion; Interventionsgruppe 2: Text-Reflexion; Kontrollgruppe) untersucht, inwieweit sich Effekte bei den Studierenden hinsichtlich des Wissens über lernwirksame Unterrichtskommunikation sowie ihrem Umgang mit Schülerantworten zeigen (Gröschner/Klaß/Winkler 2019). Zudem werden die Lernprozesse hinsichtlich der Qualität der Peer-Rückmeldungen im Online-Tool und die Qualität der Unterrichtswahrnehmung im mixed-method Design analysiert. Erste Befunde weisen auf differenzielle Lernergebnisse der Studierenden im Verlauf der Intervention(en) im Bereich des Wissenserwerbs hin. Aufgrund der Tatsache, dass in dem Untersuchungsfeld zudem Erhebungsinstrumente fehlen, um die lernwirksame Unterrichtskommunikation zu beschreiben, werden in der Studie neue Instrumente entwickelt und erprobt (u.a. ein Aufgabentest zur Erfassung des Wissens über lernwirksame Unterrichtskommunikation; ein Wahrnehmungsbogen zur Erfassung der Qualität der Lehrer*in-Schüler*innen-Kommunikation aus Sicht der Lehrperson sowie aus Sicht der Schüler*innen).

Über die vorgestellten Untersuchungsansätze hinaus werden in der Ausbildung neuerdings Aspekte der „dialogic intention“ aufgegriffen, um bestenfalls zu einem frühen Zeitpunkt der Professionalisierung auch Einstellungen der Studierenden in Bezug auf lernwirksame Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion zu fördern. Diesbezüglich fanden u.a. Mameli und Molinari (2017) in einer Studie mit Studierenden des Primar- und Sekundarbereichs heraus, dass (schulartunabhängig) schülerorientierte Einstellungen zur Interaktion negativ das Risiko für Burnout der Studierenden vorhersagten, während lehrerzentrierte Einstellungen zur Interaktion das Burnout-Risiko positiv vorhersagten. Schließlich zeigen Befunde einer Studie am Übergang von der eigenen Schulzeit zum Lehramtsstudium (Gröschner/Jähne/ Klauf 2020), dass Studierende, die retrospektiv insbesondere „dialogisch“ orientierte Lehrpersonen erinnern, häufiger auch das gleiche Unterrichtsfach wie diese wählen sowie positive emotionale Werthaltungen mit ihnen verbinden. Die Studie wird gegenwärtig längsschnittlich fortgeführt, um die mögliche Veränderung dialogischer Intentionen im Verlauf erlebter und eigener Unterrichtserfahrung (u.a. im Praxissemester) zu untersuchen.

Insgesamt knüpfen die Forschungsbemühungen in der Ausbildung an die Frage an, inwieweit Routinen des Lehrpersonenhandelns ggf. bereits in frühen Phasen der beruflichen Sozialisation (besonders in Langzeitpraktika) ausgeprägt bzw. verfestigt werden. Sie verbinden dabei Befunde der empirischen Unterrichtsforschung mit aktuellen Fragestellungen der Professionalisierungsdebatte im Zuge der Thematisierung von „core practices“. Dabei ist bislang offen, welchen Beitrag u.a. Betreuungslehrpersonen, deren Stellenwert insgesamt hoch einzuschätzen ist (Hobson et al. 2009, Ronfeldt/Brockmann/Campbell 2018), während des Schulpraktikums an den Schulen in Bezug auf den Erwerb und die Einübung von Kommunikationspraktiken der Studierenden spielen. Gerade das „Repertoire“ der Betreuungslehrpersonen in Bezug auf die Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion, so die Annahme, sollte besonders ausgeprägt sein, um den Studierenden im Rahmen des Praktikums reichhaltige Erfahrungen bieten zu können (Dewey 1904, Gröschner 2019). Da hierzu bislang empirische Belege fehlen, dienen jüngste Ansätze der Etablierung von „Lehr-Lern-Laboren“ dazu, evidenzbasierte praxisbezogene Lernerfahrungen – quasi in „klinischen“ Settings (Zeichner 2010) – zu sammeln.

5 Perspektiven für die Aus-, Fort- und Weiterbildung: Lehr-Lernprofile von (angehenden) Lehrpersonen

Unterrichtskommunikation ist ein zentrales Gestaltungselement der Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion und ihre Erforschung ein genuiner Bestandteil der empirischen Lehr-Lern-Forschung. Allerdings ist dabei der Fokus häufig auf andere Merkmale als die Kommunikation selbst gerichtet, wie z.B. auf die Unterrichtsqualität oder den Umgang mit Heterogenität (Lüders 2014, Schweer 2017). Vor dem Hintergrund hat der Beitrag deutlich gemacht, dass sich die Förderung lernwirksamer Unterrichtskommunikation in den letzten Jahren zunehmend auch zu einem Thema der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen entwickelt hat, um das „Kerngeschäft des Unterrichts“ (Fend 2008: 280) hinsichtlich der verbalen Gestaltungsaspekte näher zu beschreiben und mittels intensiver Trainings- und Interventionsmaßnahmen positiv zu beeinflussen. Zugleich besteht noch Entwicklungsspielraum. Unter anderem weisen einige Befunde der vorliegenden Studien darauf hin, dass sich die

Lernverläufe von (angehenden) Lehrpersonen sowohl in der Ausbildung (Donche/Endedijk/van Daal) als auch in der Fort- und Weiterbildung (Vermunt/Endedijk 2011, Vermunt et al. 2019) individuell unterscheiden. Aus dem Grund betonen Kazemi und Hubbard (2008) die Notwendigkeit, auch die praxisbezogenen Lerngelegenheiten hinsichtlich des Angebots spezifischer auf die Vorerfahrungen, Einstellungen und (ersten) Handlungspraktiken auszurichten, um den tatsächlichen Lernertrag und nachhaltigen Transfer zu erhöhen. Diese Forderung bedeutet für die Gestaltung lernwirksamer Unterrichtskommunikation, dass Trainings bzw. Trainingselemente zur Förderung der dialogischen Unterrichtsgestaltung in unterschiedlichen Kontexten, räumlichen und zeitlichen Settings und Lernumgebungen (formell und informell) angeboten werden müssten (vgl. Clarke/Hollingsworth 2002). Relevant wäre in diesem Sinne auch eine unterstützende Rückmeldung des entsprechenden Lernstands oder Kompetenzprofils, um den Lernenden – in unterschiedlichen berufsbezogenen Abschnitten der Aus-, Fort- und Weiterbildung – die Möglichkeit zu bieten, durch wiederholtes Üben grundlegende Kompetenzen der „core practices“ zu erwerben oder diese auszubauen (Lampert et al. 2013).

Ansätze wie die skizzierten werden in den kommenden Jahren voranschreiten und sicherlich auch erforderlich sein, um (angehende) Lehrpersonen erfolgreich für den Beruf und den Umgang mit den professionellen Anforderungen während des Berufs vorzubereiten. Die Ausführungen am Beispiel der Unterrichtskommunikation haben gezeigt, dass die Lehrer*innenbildung und Unterrichtsforschung in zentralen Feldern der Unterrichtsgestaltung (auch vor dem Hintergrund der bildungspolitischen und pädagogischen Herausforderungen wie Digitalisierung, Integration, Lehrermangel und Demokratieverleben) weiterhin in engem Miteinander in „Bewegung“ sein werden, um professionelles Lehren und Lernen zu ermöglichen.

Literatur

- Alles, Martina/Seidel, Tina/Gröschner, Alexander (2019): Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community. In: *Professional Development in Education*, 45, 2, pp. 250–263.
- Alexander, Robin (2008): *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. York: Dialogos (4th ed.).
- Alexander, Robin (2018): Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. In: *Research Papers in Education*, 33, 5, pp. 561–598.
- Arya, Poonam/Christ, Tanya/Chiu, Ming Ming (2014): Facilitation and teacher behaviors: An analysis of literacy teachers' video-case discussions. In: *Journal of Teacher Education*, 65, 2, pp. 111–127.
- Bakhtin, Mikhail M. (1981): *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin/TX: University of Texas Press.
- Basma, Badriah/Savage, Robert (2018): Teacher Professional Development and Student Literacy Growth: A systematic review and meta-analysis. In: *Educational Psychology Review*, 30, 2, pp. 457–481.
- Bauer, Johannes/Prenzel, Manfred (2012): European Teacher Training Reforms. In: *Science*, 336, 6088, pp. 1642–1643.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 4, S. 469–520.
- Beck, Clive/Kosnik, Clare (2002): Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. In: *Teacher Education Quarterly*, Spring, pp. 81–98.

- Borko, Hilda/Koellner, Karen/Jacobs, Jennifer (2014): Examining novice teacher leaders' facilitation of mathematics professional development. In: *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, pp. 149–167.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht – Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Burbules, Nicholas C. (1993): *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Calgagni, Elisa/Lago, Leonardo (2018): The Three Domains for Dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. In: *Learning, Culture, and Social Interaction*, 18, pp. 1–12.
- Clarke, Sherice N. (2015): The right to speak. In: Resnick, L. B./Asterhan, C.S.C./Clarke, S.N. (Eds.): *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, D. C.: AERA, pp. 167–180.
- Clarke, David/Hollingsworth, Hilary (2002): Elaborating a model of teacher professional growth. In: *Teaching and Teacher Education*, 18, 8, pp. 947–967.
- Darling-Hammond, Linda (2006): Assessing Teacher Education. The Usefulness of Multiple Measures for Assessing Program Outcomes. In: *Journal of Teacher Education*, 57, 2, pp. 120–138.
- Darling-Hammond, Linda (2010): Teacher education and the American future. In: *Journal of Teacher Education*, 61, 1-2, pp. 35–47.
- Darling-Hammond, Linda/Hyler, Maria E./Gardner, Madelyn (2017): *Effective teacher professional development*. Palo Alto/CA: Learning Policy Institute.
- Desimone, Laura M. (2009): Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. In: *Educational Researcher*, 38, 3, pp. 181–199.
- Dewey, John (1904): The relation of theory to practice in education. In: *National Society for the Scientific Study of Education (Ed.): The Third Yearbook*. Chicago: Bloomington, pp. 9–39.
- Dewey, John (1916/1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Donche, Vincent/Endedijk, Maaik D./van Daal, Tine (2015). Differential effects of a long teacher training internship on students' learning-to-teach patterns. In: *European Journal of Teacher Education*, 38, 4, pp. 484–495.
- Fend, Helmut (2008): *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Forzani, Francesca M. (2014): Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. In: *Journal of Teacher Education*, 65, 4, pp. 357–368.
- Gallimore, Ronald/Hiebert, James/Ermeling, Bradley (2014): Rich classroom discussion: One way to get rich learning. *Teachers College Record*. <http://www.tcrecord.org>; ID Number: 17714, [Zugriff: 17.10.2014].
- Garet, Michael S./Porter, Andrew C./Desimone, Laura/Birman, Beatrice F./Yoon, Kwang S. (2001): What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. In: *American Educational Research Journal*, 38, 4, pp. 915–945.
- Gillies, Robyn M. (2014): Developments in classroom-based talk. In: *International Journal of Educational Research*, 63, pp. 63–68.
- Gitomer, Drew H./Bell, Courtney A. (Eds.) (2016): *Handbook of Research on Teaching*. Washington, D.C.: AERA.
- Gröschner, Alexander (2007): Körpersprache im Unterricht – Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. In: *Bildungsforschung*, 4, 2, S. 1–21.

- Gröschner, Alexander (2011): Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Gröschner, Alexander (2019). Zum Verhältnis der «Theorie» zur «Praxis»: Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft der praxisbezogenen Lehrerbildung. In: Košinár, Julia/Gröschner, Alexander/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster: Waxmann, S. 41–51.
- Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 652–664.
- Gröschner, Alexander/Klaß, Susi/Dehne, Mathias (2018a): „Praxis digital“ – Einsatz neuer Medien-Tools im Praxissemester am Beispiel des onlinebasierten Videofeedbacks. In: Rothland, Martin/Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 190–200.
- Gröschner, Alexander/Klaß, Susi/Dehne, Mathias (2018b): Lehrer-Schüler Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten Peer-Coaching auf die Kompetenzeinschätzung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 13, 1, S. 45–67.
- Gröschner, Alexander/Klaß, Susi/Winkler, Iris (2019): Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In: Košinár, Julia/Gröschner, Alexander/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster: Waxmann, S. 85–101.
- Gröschner, Alexander/Jähne, Miriam F./Klaß, Susi (2020): Attitudes towards dialogic teaching and the choice to teach: The role of preservice teachers' perceptions on their own school experience. In: Mercer, Neil/Wegerif, Rupert/Major, Louis (Eds.): Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. London: Routledge, pp. 269-285.
- Gröschner, Alexander/Seidel, Tina/Kiemer, Katharina/Pehmer, Ann-Kathrin (2015): Through the lens of teacher professional development components: the "Dialogic Video Cycle" as an innovative program to foster classroom dialogue. In: Professional Development in Education, 41, 4, pp. 729–756.
- Gröschner, Alexander/Seidel, Tina/Pehmer, Ann-Kathrin/Kiemer, Katharina (2014): Facilitating collaborative teacher learning: the role of “mindfulness” in video-based teacher professional development programs. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 45, 3, S. 273–290.
- Gröschner, Alexander/Schindler, Ann-Kathrin/Holzberger, Doris/Alles, Martina/Seidel, Tina (2018): How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. In: International Journal of Educational Research, 90, pp. 223–233.
- Grossman, Pam (Ed.) (2018): Teaching Core Practices in Teacher Education. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Grossman, Pam/Compton, Christa/Igra, Danielle/Ronfeldt, Matthew/Shahan, Emily/Williamson, Peter W. (2009): Teaching practice: A cross-professional perspective. In: Teachers College Record, 111, 9, pp. 2055–2100.
- Grossman, Pam/McDonald, Morva (2008): Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. In: American Educational Research Journal, 45, 1, pp. 184–205.
- Hascher, Tina/Kittinger, Cornelia (2014): Learning process in student teaching: analyses from a study using learning diaries. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 222–235.

- Hiebert, James/Stigler, James W. (2017): Teaching Versus Teachers as a Lever for Change: Comparing a Japanese and a U.S. Perspective on Improving Instruction. In: *Educational Researcher*, 46, 4, pp. 169–176.
- Higham, Rupert/Brindley, Sue/van de Pol, Janneke (2014): Shifting the primary focus: assessing the case for dialogic education in secondary classrooms. In: *Language and Education*, 28, 1, pp. 86–99.
- Hobson, Andrew J./Ashby, Patricia/Malderez, Angi/Tomlinson, Peter D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 207–216.
- Hofmann, Riikka/Ruthven, Kenneth (2018): Operational, interpersonal, discussional and ideational dimensions of classroom norms for dialogic practice in school mathematics. In: *British Educational Research Journal*, 44, 3, pp. 496–514.
- Howe, Christine/Abedin, Manzoorul (2013): Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. In: *Cambridge Journal of Education*, 43, 3, pp. 325–356.
- Howe, Christine/Hennessy, Sara/Mercer, Neil/Vrikki, Maria/Wheatley, Lisa (2019): Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? In: *Journal of the Learning Sciences*, pp. 1–51.
- Jurik, Verena/Gröschner, Alexander/Seidel, Tina (2013): How student characteristics affect girls' and boys' verbal engagement in physics instruction. In: *Learning and Instruction*, 23, pp. 33–42.
- Kazemi, Elham/Hubbard, Amanda (2008): New Directions for the Design and Study of Professional Development: Attending to the Coevolution of Teachers' Participation Across Contexts. In: *Journal of Teacher Education*, 59, 5, pp. 428–441.
- Kennedy, Mary M. (2016): How does professional development improve teaching? In: *Review of Educational Research*, 86, 4, pp. 945–980.
- Kiemer, Katharina/Gröschner, Alexander/Pehmer, Ann-Kathrin/Seidel, Tina (2015): Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. In: *Learning and Instruction*, 35, 2, pp. 94–103.
- Kleinknecht, Marc/Gröschner, Alexander (2016): Fostering Pre-service Teachers' Noticing with Structured Video-Feedback: Results of an Online- and Video-Based Intervention Study. In: *Teaching and Teacher Education*, 59, pp. 45–56.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [Zugriff: 16.09.2019].
- Kuhn, Deanna/Zillmer, Nicole (2015): Developing norms of discourse. In: Resnick, Lauren B./Asterhan, Christa S. C./Clarke, Sherice N. (Eds.): *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, D. C.: AERA, pp. 77–86.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lampert, Magdalene (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? In: *Journal of Teacher Education*, 61, 1-2, pp. 21–34.
- Lampert, Magdalene/Franke, Megan L./Kazemi, Elham/Ghousseini, Hala/Turrou, Angela C./Beasley, Heather/Cunard, Adrian/ Crowe, Kathleen (2013): Keeping It Complex: Using Rehearsals to Support Novice Teacher Learning of Ambitious Teaching. In: *Journal of Teacher Education*, 64, 3, pp. 226–243.

- Lawson, Toni/Çakmak, Melek/Gündüz, Müge/Busher, Hugh (2015): Research on teaching practicum – a systematic review. In: *European Journal of Teacher Education*, 38, 3, pp. 392–407.
- Lefstein, Adam/Snell, Julia (2014): *Better than Best Practice: Developing Teaching and Learning through Dialogue*. London: Routledge.
- Lieberman, Ann/Pointer Mace, Desiree (2010): Making practice public: Teacher learning in the 21st century. In: *Journal of Teacher Education*, 61, 1-2, pp. 77–88.
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann (2. vollst. überarb. u. erw. Aufl.), S. 511–541.
- Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin/Pauli, Christine/Drollinger-Vetter, Barbara/Klieme, Eckhard/Reusser, Kurt (2009): Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. In: *Learning and Instruction*, 19, 6, pp. 527–537.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2015): Was wir über gelingende Lehrerfortbildungen wissen. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15, 4, S. 26–32.
- Lüders, Manfred (2014): Lehrer-Schüler Interaktion, Unterrichtskommunikation. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.), S. 822–845.
- Mameli, Luisa/Molinari, Consuelo (2017): Teaching interactive practices and burnout: a study on Italian teachers. In: *European Journal of Psychology of Education*, 32, 2, pp. 219–234.
- Manusov, Valerie/Patterson, Miles L. (Eds.) (2006): *The SAGE Handbook of Nonverbal Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McDonald, Morva/Kazemi, Elham/Schneider Kavanagh, Sarah (2013): Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. In: *Journal of Teacher Education*, 64, 5, pp. 378–386.
- McDonnell, Lorraine M. (1995): Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 3, pp. 305–322.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Mercer, Neil/Dawes, Lyn (2014): The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. In: *Oxford Review of Education*, 40, 4, pp. 430–445.
- Mercer, Neil/Littleton, Karen (2007): *Dialogue and the development of children's thinking*. London: Routledge.
- Michaels, Sarah/O'Connor, Catherine (2012): *Talk Science Primer*. Cambridge MA: TERC.
- Michaels, Sarah/O'Connor, Catherine/Resnick, Lauren B. (2008): Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. In: *Studies in Philosophy and Education*, 27, 4, pp. 283–297.
- Mortimer, Eduardo F./Scott, Philip H. (2003): *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Buckingham: Open University Press.
- O'Connor, Catherine/Michaels, Sarah/Chapin, Suzanne/Harbaugh, Allen G. (2017): The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class Discussion. In: *Learning and Instruction*, 48, pp. 5–13.
- Opfer, V. Darleen/Pedder, David (2011): Conceptualizing Teacher Professional Learning. In: *Review of Educational Research*, 81, 3, pp. 376–407.

- Osborne, Jonathan F./Simon, Shirley/Christodoulou, Andri/Howell-Richardson, Christina/Richardson, Katherine (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. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 50, 3, pp. 315–347.
- Osborne, Jonathan F./Borko, Hilda/Fishman, Evan/Gomez Zaccarelli, Florencia/Berson, Eric/Busch, K. C./Reigh, Emily/Tseng, Anita (2019): Impacts of a Practice-Based Professional Development Program on Elementary Teachers' Facilitation of and Student Engagement With Scientific Argumentation. In: *American Educational Research Journal*, 56, 4, pp. 1067–1112.
- Oser, Fritz/Baeriswyl, Franz J. (2001): Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In: Richardson, V. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. Washington, D.C.: AERA, pp. 1031–1065.
- Pehmer, Ann-Kathrin/Gröschner, Alexander/Seidel, Tina (2015): How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher order learning. In: *Teaching and Teacher Education*, 47, 2, pp. 108–119.
- Pielmeier, Maralena/Böheim, Ricardo/Schindler, Ann-Kathrin/Gröschner, Alexander/Knogler, Maximilian/Jerabek, Martina/Seidel, Tina (2018): Fostering Dialogic Teaching - A video-based TPD program to improve classroom discourse. In: Smith, Kari (Ed.): *NAFOL Year book 2017*. Norway: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjorke AS, pp. 63–87.
- Resnick, Lauren B.C./Asterhan, Christa S.C./Clarke, Sherice N. (Eds.) (2015): *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, DC: AERA.
- Ronfeldt, Matthew (2015): Field placement schools and instructional effectiveness. In: *Journal of Teacher Education*, 66, 4, pp. 304–320.
- Ronfeldt, Matthew/Brockman, Stacey L./Campbell, Shanyce L. (2018): Does cooperating teachers' instructional effectiveness improve preservice teachers' future performance? In: *Educational Researcher*, 47, 7, pp. 405–418.
- Ronfeldt, Matthew/Reininger, Michelle (2012): More or better student teaching? In: *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 1091–1106.
- Schweer, Martin K. W. (Hrsg.) (2017): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS (3. Aufl.).
- Sedova, Klara/Sedlacek, Martin/Svaricek, Roman (2016): Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. In: *Teaching and Teacher Education*, 57, pp. 14–25.
- Sedova, Klara/Sedlacek, Martin/Svaricek, Roman/Majcik, Martin/Navratilova, Jana/Drexlerova, Anna/Kychler, Jakub/ Salamounova, Zuzana (2019): Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. In: *Learning and Instruction*, 63, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217>.
- Seidel, Tina (2003): *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Seidel, Tina (2014): *Lehrerhandeln im Unterricht*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.), S. 781–806.
- Seidel, Tina/Jurik, Verena/Häussler, Janina/Stubben, Sina (2016): Mikro-Umwelten im Klassenverband: Wie sich kognitive und motivational-affektive Schülervoraussetzungen auf die Wahrnehmung und das Verhalten im Fachunterricht auswirken. In: McElvany, N./Bos, W./Holtappels, H. G./ Gebauer, M. M./Schwabe, F. (Hrsg.): *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster: Waxmann, S. 65–87.
- Seidel, Tina/Prenzel, Manfred (2006): Stability of teaching patterns in physics instruction: Findings from a video study. In: *Learning and Instruction*, 16, 3, pp. 228–240.

- Sinclair, John Mc. H./Coulthard, R. Malcolm (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Pupils and Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Thiel, Felicitas (2016): *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Vermunt, Jan D./Endedijk, Maaïke D. (2011): Patterns in teacher learning in different phases of professional career. In: *Learning and Individual Differences*, 21, 3, pp. 294–302.
- Vermunt, Jan D./Vrikki, Maria/van Halem, Nicolette/Warwick, Paul/Mercer, Neil (2019): The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning. In: *Teaching and Teacher Education*, 81, 1, pp. 61–73.
- Vrikki, Maria/Kershner, Ruth/Calcagni, Elisa/Hennessy, Sara/Lee, Lisa/Hernández, Flora/Estrada, Nube/Ahmed, Farah (2018): The teacher scheme for educational dialogue analysis (T-SEDA): developing a research-based observation tool for supporting teacher inquiry into pupils' participation in classroom dialogue. In: *International Journal of Research & Method in Education*, DOI: 10.1080/1743727X.2018.146789
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Walshaw, Margaret/Anthony, Glenda (2008): The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. In: *Review of Educational Research*, 78, 3, pp. 516–551.
- Wilkinson, Ian A. G./Reznitskaya, Alina/Bourdage, Kristin/Oyler, Joseph/Glina, M./Drewry, Robert/Kim, Min-Young/Nelson, Kathryn (2017): Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. In: *Language and Education*, 31, 1, pp. 65–82.
- Wilson, Suzanne M. (2013): Professional Development for Science Teachers. In: *Science*, 340, pp. 310–313.
- Zeichner, Kenneth M. (2010): Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. In: *Journal of Teacher Education*, 61, 1-2, pp. 89–99.