

Yvonne Dammert & Luciano Gasser

Literarisch-dialogische Unterrichtsgespräche begleiten lernen

Ein videobasiertes Coachingprogramm für Lehrpersonen

Dialogische Unterrichtsgespräche über literarische Texte geben Schüler*innen nicht nur Raum für die Ko-Konstruktion von gemeinsamen Verstehensprozessen, sie haben auch das Potenzial, die diskursiven Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrpersonen lernen, Unterrichtsgespräche weniger zu steuern und stattdessen durch situationsspezifische Frage-, Feedback- und Modellierungstechniken zu begleiten – und dies bildet die eigentliche Herausforderung. Im vorliegenden Beitrag wird die Konzeption eines videobasierten Coachingformats vorgestellt, welches Primarlehrpersonen in der Veränderung ihrer diskursiven Praktiken in literarisch-dialogischen Unterrichtsgesprächen unterstützt. Wir orientieren uns bei der Konzeption des Coachingformats an wirksamen Weiterbildungskonzepten und gehen von der These aus, dass sich Handlungsroutinen nur dann aufbrechen lassen, wenn Lehrpersonen auch ihre professionelle Wahrnehmung schulen. In einem zirkulierenden Prozess, bestehend aus Analyse eigener Unterrichtsgespräche, Einübung von Handlungsalternativen und Reflexion ihrer Wirksamkeit, soll diskursives Lehrpersonenhandeln erweitert werden.

Coaching, dialogische Unterrichtsgespräche, diskursives Lehrpersonenhandeln, professionelle Wahrnehmung, Lehrpersonenweiterbildung

Dialogic classroom discussions do not only provide opportunities for students to co-construct reading comprehension, but these discussions also have the potential to promote students' discursive skills if – and that is the challenge – teachers learn to control classroom discussions less and facilitate them through situation-specific questioning, feedback, and modelling techniques instead. This paper presents the conception of a video-based coaching format that supports elementary school teachers in expanding their discursive practices in dialogical classroom discussions. In designing the coaching format, we are guided by effective professional development concepts and proceed from the thesis that teaching routines can only be changed if teachers also train their professional vision. In a circulating process consisting of analyzing their classroom discussions, practicing alternative discursive actions, and reflecting on their effectiveness, discursive teacher practices are enhanced.

coaching, dialogical classroom discussions, discursive practices, professional vision, professional development

1 | Einleitung

Unterrichtsgespräche gehören zum Kerngeschäft der Lehrpersonen und machen einen Großteil der Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen aus. Gleichzeitig können sie als bedeutende Lernform für fachliches und sprachliches Lernen der Schüler*innen betrachtet werden (Alexander 2008, Heller/Morek 2019). Würde dem Sprichwort „Übung macht den Meister!“ Glauben geschenkt, so müssten sich Lehrpersonen im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit zu wahren Expert*innen des lernförderlichen Unterrichtsgesprächs entwickeln. Ein Blick in die Praxis zeigt allerdings, dass Unterrichtsgespräche meist von steuernden Fragen, kurzen

Schüler*innenantworten und Evaluationen der Lehrperson geprägt sind. Das sogenannte IRE-Sequenzmuster (Mehan 1979 „*teacher initiation – student response – teacher evaluation*“) mag zur effizienten Klassenführung beitragen, führt jedoch dazu, dass die Lehrperson nicht nur die Form des Unterrichtsgesprächs, sondern auch dessen Inhalt kontrolliert (Applebee et al. 2003). Hinzu kommt, dass die eingesetzten Fragen zwar zur unmittelbaren Vermittlung von Wissen dienen, jedoch kognitiv wenig aktivierend sind (Kleinschmidt-Schinke 2018: 210). Sowohl im Deutsch- als auch im Fachunterricht ist das dreischrittige interaktionale Gesprächsmuster immer noch gängige Praxis (Quasthoff/Prediger 2017, Seidel 2014). Dies legt die Annahme nahe, dass das Implementieren und Begleiten von lernförderlichen Gesprächen von zahlreichen Lehrpersonen und über alle Fächer hinweg der (Um-)Übung bedarf.

Diesem Übungsgegenstand widmen sich Arbeiten zum dialogischen Unterrichtsgespräch (wie *Dialogic Teaching* (Alexander 2008, 2020) oder *Accountable Talk* (Michaels et al. 2008)), indem sie der Frage nachgehen, wie fachliches und sprachliches Lernen im Gespräch gefördert werden kann. Entwickelt werden empirisch geprüfte Methoden zur Förderung lernwirksamer Unterrichtsgespräche (vgl. Alexander 2020). Lernen im Gespräch geht dabei über eine reine Steigerung der Schüler*innenpartizipation sowie die Vermeidung von gängigen IRE-Sequenzmustern hinaus, indem Wissen in schüler*innenzentrierten Gesprächen gemeinsam konstruiert wird. Die Lehrperson begleitet das Gespräch, wobei sie die Schüler*innen beim gemeinsamen Nachdenken, Begründen und Erklären des Lerngegenstands im dialogischen Gespräch unterstützt.

Die Wirksamkeit dialogischer Unterrichtsgespräche auf das fachliche und sprachliche Lernen wurde in zahlreichen Studien und verschiedensten Fächern bestätigt (Applebee et al. 2003, Firetto et al. 2019, Michaels/O’Connor 2015, Murphy et al. 2018, Pehmer et al. 2015, Reznitskaya et al. 2009, van der Veen et al. 2017b). Diese Untersuchungen weisen auch darauf hin, dass dialogische Gespräche einen hohen Anspruch an Lehrpersonen stellen. Zurückführen lässt sich dies zum einen auf den berufsspezifischen Habitus der Lehrpersonen – damit verbunden sind Routinen wie das IRE-Sequenzmuster, die sich nur schwer verändern lassen. Zum anderen lassen sich die Schwierigkeiten bei der Erweiterung diskursiver Praktiken auf die Komplexität der Gesprächsführungskompetenz zurückführen, weil Gespräche abhängig von Kontext, Ziel und den Gesprächsteilnehmer*innen sind. Um Lehrpersonen darin zu unterstützen, lernförderliche Schüler*innengespräche zu begleiten, muss sich diese Komplexität der Gesprächsführungskompetenz auch in der Weiterbildung von Lehrpersonen abbilden: Hier muss der hohen kontextuellen und einzigartigen Natur von Gesprächen (kein Gespräch gleicht dem anderen) und den damit verbundenen Herausforderungen für die Erweiterung diskursiven Handelns Rechnung getragen werden. Lern- und Übungsgegenstand der Weiterbildung sind demzufolge primär die situationsspezifischen Fähigkeiten der Lehrpersonen. Durch sie können Lehrpersonen jene diskursiven Praktiken ausüben, die mit Bezug auf die Lernprozesse der Schüler*innen wirksam sind. Diese Praktiken sollen im Unterrichtsgespräch nicht rezeptartig eingeübt, sondern basierend auf lehrpersonenseitigen Beobachtungen und ihrem fachdidaktischen sowie pädagogischen Wissen reflektiert und stetig weiterentwickelt werden.

Der Ausbau der Gesprächsführungskompetenzen erfolgt nicht durch eine Korrektur bestehender Praktiken, sondern wird durch die Ausdifferenzierung der professionellen Wahrnehmung von lernrelevanten Gesprächssituationen gefördert. In Anlehnung an Brinkmann (2009: 415)

findet somit ein Umüben diskursiver Praktiken statt, indem Handlungsrountinen durch Reflexion neu indiziert werden (ebd. zitiert Meyer-Drawe 1996: 89). An dieser Stelle sei auf den „Core-Practices-Ansatz“ verwiesen, der auf ähnliche Weise Lehrpersonen unterstützt, unterrichtliches Handeln durch lernwirksame Praktiken, sogenannte Kernpraktiken, zu erweitern (Fraefel/Scheidig 2018: 349). Diese Kernpraktiken (z. B. Feedback geben, Unterrichtsstörungen beheben) werden von den Lehrpersonen nicht einfach übernommen, sondern auf Basis von „Praxiserfahrungen und Professionswissen elaboriert und weiterentwickelt“ (Fraefel/Scheidig 2018: 349).

Im vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach, wie jene (Um-)Übungsphasen in Lehrer*innenweiterbildungen konkret gestaltet werden können, damit es Lehrpersonen gelingt, Lernchancen im literarisch-dialogischen Unterrichtsgespräch zu erkennen, eigene Gesprächsmuster zu reflektieren und wirksame Handlungsalternativen zu generieren. Zunächst werden in Kapitel 2 die Merkmale des dialogischen Unterrichtsgesprächs eingeführt und am Beispiel des textbasierten Gesprächsansatzes *Quality Talk* (QT) veranschaulicht. Daraufhin wird in Kapitel 3 aufgezeigt, wie Lehrpersonen fachliches und soziales Lernen im Gespräch unterstützen können. Ausgehend vom Weiterbildungsziel skizzieren wir in Kapitel 4 die Förderung der professionellen Wahrnehmung, welche wir als notwendige Voraussetzung für die Erweiterung diskursiven Lehrpersonenhandelns erachten. Abschließend werden wir am Beispiel des Projekts *SKILL*¹ ein Weiterbildungsprogramm zur Erweiterung diskursiven Lehrpersonenhandelns in literarisch-dialogischen Unterrichtsgesprächen für Primarschullehrer*innen vorstellen (Kapitel 5).

2 | Dialogische Unterrichtsgespräche als Lerngelegenheit

2.1 | Merkmale des dialogischen Unterrichtsgesprächs

Basierend auf einem sozio-konstruktivistischen Verständnis von Lernen (vgl. Vygotsky 1978) gehen wir davon aus, dass individuelle kognitive Prozesse wie *Verstehen* oder *kritisch-analytisches Denken* das Ergebnis einer Internalisierung von vorausgehenden sozialen Interaktionen im Rahmen von dialogischen Unterrichtsgesprächen darstellen (Gasser et al. 2022). Werden Schüler*innen in ihrem diskursiven Handeln innerhalb eines schüler*innenzentrierten Gesprächs unterstützt, kann „Sprache als Werkzeug des Denkens“ nutzbar gemacht werden (Vygotsky 1978: 158), indem „*interthinking*“ zwischen Peers (Mercer 2000: 16) und die Ko-Konstruktion von Wissen angeregt werden.

Dies bedeutet, dass im dialogischen Gespräch Lernen erst dann möglich ist, wenn Schüler*innen einander aktiv zuhören, gemeinsam über eigene Fragen zum Lerngegenstand nachdenken, ihre Meinung begründen und die Argumente anderer Gesprächsteilnehmer*innen erweitern. Die Lehrperson begleitet die Gespräche durch spezifische Frage-, Feedback- und Modellierungstechniken. Laut Alexander (2020: 131) weisen dialogische Gespräche sechs Merkmale auf.

¹ Das vom Schweizerischen Nationalfonds, der Stiftung Mercator Schweiz, *éducation21* und der Fachstelle für Rassismusbekämpfung finanzierte Projekt *SKILL* (Soziale und sprachliche Kompetenzen über Kinderliteratur fördern) wird an der PH Luzern und PH Bern durchgeführt. Es umfasst die Entwicklung und Evaluation eines Förderprogramms auf Primarstufe, welches soziales und sprachliches Lernen durch literarische Gespräche in Kleingruppen verbindet (URL: <https://www.phbern.ch/skill>)

Dialogische Gespräche sind:

- *kollektiv*: Lehrperson und Schüler*innen gestalten den Verstehensprozess gemeinsam und bauen kooperativ neues Wissen auf;
- *supportiv*: Die Schüler*innen äußern ihre Ideen und Meinungen frei und fürchten sich nicht vor „falschen“ Antworten, da alle Gesprächsbeiträge relevant für den gemeinsamen Verstehensprozess sind und unterstützt werden. Die Lehrperson begleitet die Schüler*innen beim Aushandeln von Wissen;
- *reziprok*: Lehrperson und Schüler*innen hören einander zu, tauschen Ideen aus und berücksichtigen alternative Standpunkte;
- *diskursiv*: Lehrperson und Schüler*innen diskutieren miteinander und versuchen, unterschiedliche Standpunkte zu klären, ihre Positionen zu begründen und Argumente zu bewerten;
- *kumulativ*: Lehrperson und Schüler*innen bauen auf den Ideen anderer auf und erweitern diese, um einen kohärenten und elaborierten Verstehensprozess zu fördern;
- *zielorientiert*: Lehrpersonen und Schüler*innen reflektieren ihre Gespräche, damit sie lernen, wie sie Gespräche strategisch zur Erreichung ihrer Lernziele einsetzen können.

Gespräche mit solchen Merkmalen gehen Studien zufolge mit einem vertieften Verständnis der Unterrichtsinhalte (Anderson et al. 2001, Nystrand 2006), der diskursiven Fähigkeiten (van der Veen et al. 2017a, Mercer 2000) und dem kritisch-analytischen Denken (Li et al. 2016, Murphy et al. 2016) einher.

In der Deutschdidaktik wurden Ansätze, die sich zum dialogischen Unterrichtsgespräch zählen lassen, bisher noch wenig berücksichtigt, obwohl sich in jüngster Zeit zunehmend mehr deutschdidaktische Forschungsprojekte und Arbeiten mit der Rolle diskursiven Lehrpersonhandelns für das sprachliche (Harren 2015, Kleinschmidt-Schinke 2018, Morek/Heller 2020) oder literarische Lernen (Harwart et al. 2020, Zabka 2015) der Schüler*innen beschäftigen. Bezogen auf das sprachliche Lernen handelt es sich dabei vermehrt um Publikationen, die das interaktionale Sprachhandlungsrepertoire der Lehrpersonen beschreiben und weniger die Professionalisierung lernwirksamer diskursiver Praktiken der Lehrperson untersuchen. So zeigt Inga Harren in ihrer Analyse von Gesprächen im Biologieunterricht der Mittel- und Oberstufe, welche diskursiven Praktiken Lehrpersonen einsetzen, um sprachliches Lernen im Sachfachunterricht zu unterstützen (Harren 2015). Katrin Kleinschmidt-Schinke untersucht die diskursiven Praktiken von Lehrpersonen in Unterrichtsgesprächen im Hinblick auf das Lernen im Gespräch (Kleinschmidt-Schinke 2018). So beschreibt sie die Verwendung sprachlich-interaktionaler Stützmechanismen der Lehrpersonen auf Mikro- und Makroebene und kann ein adaptives Sprachhandeln der Lehrpersonen über die Jahrgangsstufen hinweg feststellen. Deutlich wird das adaptive Sprachhandeln durch einen Rückgang des Redeanteils sowie der sprachunterstützenden Hilfen der Lehrperson mit zunehmendem Alter der Schüler*innen. Doch die Frage, wie Lehrpersonen der unteren Schulstufen ihren Redeanteil reduzieren können und gleichzeitig die Sprachunterstützung der Schüler*innen dennoch gewährleistet ist, bleibt bisher unbeantwortet. Auch ist uns aus der deutschdidaktischen Forschung kein Diskussionsansatz bekannt, der zur Förderung des fachlichen und sprachlichen Lernens dialogische Gesprächsmerkmale

integriert. Vielversprechend ist jedoch die Arbeit von Morek und Heller, die ausgehend von gesprächsanalytischen Vorarbeiten zu diskurserwerbsförderlichem Lehrpersonenhandeln (Heller/Morek 2015) ein Professionalisierungsprogramm namens *Sprint* zur interaktiven Sprachbildung für Sekundar-, Haupt- und Realschullehrpersonen entwickelt haben (Morek/Heller 2020). Die Lehrpersonen erfahren dabei, wie sie diskursive Praktiken der Schüler*innen in fachunterrichtlichen Gesprächen unterstützen können. Somit soll gemäß Morek und Heller (2020) im Fachunterricht auch sprachliches Lernen gefördert werden.

2.2 | Förderung dialogischer Unterrichtsgespräche über Literatur – am Beispiel *Quality Talk*

Eine mögliche Umsetzung dialogischer Unterrichtsgespräche im Deutschunterricht illustrieren wir am Beispiel des Projekts *SKILL*, einem Interventionsprogramm zur Förderung des hierarchiehohe Textverständnisses und des kritisch-analytischen Denkens bei Primarschüler*innen der 4. und 5. Klasse. Im Zentrum dieser Intervention stehen dialogische Gespräche über Kinderbücher² zu sozialen Themen, die anhand des Gesprächsansatzes *Quality Talk (QT)* geführt werden (Murphy/Firetto 2017, Wilkinson/Murphy 2010). Dieser wurde auf Basis einer Metaanalyse von textbasierten Diskussionsansätzen (Murphy et al. 2009) entwickelt, welche die Wirksamkeit von Unterrichtsgesprächen auf das Textverständnis sowie auf das kritisch-analytische Denken der Schüler*innen untersucht.

Hierarchiehohes Textverständnis liegt vor, wenn die Schüler*innen Textinhalte mit ihrem Vorwissen verknüpfen, komplexe Schlussfolgerungen (Inferenzen) innerhalb sowie zwischen den Texten ziehen und übergreifende semantische Zusammenhänge aus einzelnen Textteilen herstellen, die zur Entstehung eines integrierten Wissens beitragen (globale Kohärenzbildung) (vgl. Lenhard 2019: 15, Philipp 2017: 68). Im Rahmen des textbasierten Gesprächsansatzes *Quality Talk* soll das hierarchiehohe Textverständnis durch eine Verbindung von informationsgewinnender („*effe-rent*“), ästhetischer („*expressiv*“/„*aesthetic*“) und kritisch-analytischer („*critical-analytical*“) Lesehaltung gegenüber dem Text gefördert werden, wobei letztere Lesehaltung das Gespräch dominiert (Croninger et al. 2017: 21–25). Ihren Ursprung finden die Überlegungen in der Transaktionstheorie von Louise Rosenblatt (1978), die von einem dynamischen Prozess der Sinnkonstruktion zwischen Text und Leser*in ausgeht (Rosenblatt 2004: 1369).

Die Verbindung der unterschiedlichen Lesehaltungen bedingt, dass die Schüler*innen nicht nur Informationen im Text sammeln und spontane affektive Reaktionen auf den Text äußern, sondern dass sie darüber hinausgehen, indem sie Ideen und Interpretationen mit ihrem Vorwissen und ihren persönlichen Erfahrungen verbinden und Inferenzen innerhalb und zwischen Texten bilden. Die kritisch-analytische Auseinandersetzung mit dem Text nach der Lektüre zeigt sich vorwiegend darin, dass Wissen im Gespräch ko-konstruiert wird und Textinterpretationen begründet sowie im Gespräch hinterfragt bzw. erweitert werden (Chinn et al. 2001: 381, Murphy et al. 2014). Bevor die Schüler*innen im Rahmen von QT über literarische Texte in heterogenen Kleingruppen von vier bis sechs Schüler*innen diskutieren, lernen sie in zehn Mini-Lektionen

² Es handelt sich bei der verwendeten Kinderliteratur um folgende Werke: „*Die furchtbar hartnäckigen Gapper von Friip*“ (George Saunders), „*Super-Bruno*“ (Håkon Øvreås), „*Rotzhase & Schnarchnase – Ein Wicht vor Gericht*“ (Julian Gough), „*Tommy Mütze*“ (Jenny Robson) und „*Rosie und Moussa*“ (Michael De Cock), wobei „*Rosie und Moussa*“ in diesem Projektdurchlauf aus Zeitgründen nicht eingesetzt wurde.

durch explizite Anleitungen, Modellierungen und Übungen die wesentlichen Elemente eines lernförderlichen Gesprächs nach QT kennen. Ein Element sind *authentische Fragen*. Hierbei handelt es sich um offene Fragen, die das Nachdenken über, um und mit dem Text erfordern und dabei nicht nur eine richtige Antwort generieren (Soter et al. 2006: 15). Die Vermittlung verschiedener authentischer Fragetypen (Anschluss-, Spekulations-, Forscher*innen-, Figuren-, Verbindungs- und persönliche Frage) dient dazu, dass die Schüler*innen im Vorfeld der Diskussion Fragen generieren, die ihnen ermöglichen, eine efferente, eine expressive und vor allen Dingen eine kritisch-analytische Lesehaltung im Gespräch einzunehmen. Ein weiteres Element ist die Konstruktion *vollständiger* und *starker Argumente* (im Rahmen der Weiterbildung sprechen Lehrpersonen und Coaches von *elaborierten Erklärungen*). Dabei lernen die Schüler*innen, ihre Ideen, Aussagen und Textinterpretationen zu begründen und durch eigene Erfahrungen, durch Hinweise aus dem Text oder auf Grund ihres Weltwissens zu belegen (Soter et al. 2006: 23). Zudem erfahren die Schüler*innen, wie sie in einem Gespräch ihre Gesprächsbeiträge aufeinander aufbauen, sich einander mit Gegenargumenten herausfordern, diese widerlegen oder Argumente erweitern können (Murphy/Firetto 2017). Somit sollen *kumulative* und *explorative Gespräche* gefördert werden. Nachfolgend führt die Lehrperson Gesprächsregeln ein, welche die Erwartungen an die Schüler*innen im Laufe der Diskussionen konkretisieren (z. B. „Wir hören einander zu.“/„Wir begründen unsere Aussagen.“/„Wir diskutieren über Meinungen und nicht über Personen.“ usw.). Während der Diskussion teilt die Lehrperson die Verantwortung für das Gespräch mit den Schüler*innen: Die Schüler*innen bringen authentische Fragen ein, sprechen frei und behalten die interpretative Autorität über den Text. Die Lehrperson begleitet die Gespräche und überträgt mit wachsender Gesprächspraxis den Schüler*innen zunehmend mehr Verantwortung sowie Kontrolle über den Gesprächsverlauf. Murphy et al. (2018: 1149) konnten in Interventionsstudien zeigen, dass die Schüler*innen im Laufe der Implementierung des Quality-Talk-Ansatzes vermehrt authentische Fragen stellen, aktiv zuhören, elaborierte Argumente generieren und ihre Textinterpretationen in Kleingruppen kritisch diskutieren, während gleichzeitig die Fragen der Lehrperson zurückgehen. Daneben stellen sie für das hierarchiehohe Textverständnis der Schüler*innen einen kleinen bis mittleren Effekt fest.

Auch im literaturdidaktischen Diskurs ist die Bedeutung des Gesprächs für das literarische Verstehen sowie für die Entwicklung von diskursiven Fähigkeiten unstrittig. Diskutiert wird jedoch darüber, welche Rolle die Lehrperson in produktiven Literaturgesprächen einnehmen sollte. So wird zum einen auf die Gefahr hingewiesen, dass durch ein zu starkes Eingreifen der Lehrperson nicht mehr „die Verständigung der Schüler*innen über ihre Leseerfahrung im Zentrum steht“ (Harwart et al. 2020: 257). Die Dominanz der Lehrperson verhindere dadurch ein produktives Unterrichtsgespräch. Zum anderen könne eine zu starke Zurückhaltung der Lehrperson bzw. ein offener Impuls dazu führen, dass die Schüler*innen an der Textoberfläche verharrten (Zabka 2015: 185). Verschiedene Wege der Gesprächsführung werden deshalb diskutiert.³ Dabei werden *initiierende Impulse* zur Förderung des elaborativen oder strukturierenden Textverständnisses (z. B. „Was denkt ihr über das Verhalten der Figuren?“), *steuernde Impulse* zur Gesprächsvertiefung auf inhaltlicher und argumentativer Ebene (z. B. „Was ist neu an dieser Deutung von Max?“) sowie *Reflexionsimpulse* zur Beurteilung von Interpretationen (z. B. „Wie bewertest du diese Aussage?“) unterschieden (Zabka 2015: 182). Harwart, Sander und Scherf

³ Für einen Überblick siehe Harwart et al. (2020).

(2020) beschäftigen sich mit der Frage, wann der Eingriff der Lehrperson in ein schüler*innen-zentriertes Unterrichtsgespräch angemessen ist. Dazu modellieren und untersuchen sie adaptives Lehrpersonenhandeln in Bezug auf literaturbezogene Verstehensprozesse. Als adaptives Lehrpersonenhandeln verstehen sie jene diskursiven Praktiken, die direkten Bezug auf Schüler*innenäußerungen nehmen und das Ziel verfolgen, den „bisher stattgefundenen literaturbezogenen Rezeptionsprozess zu erweitern oder die Verständigung über von Schülerseite geäußerte [...] Rezeptionsprozesse/-produkte anzuregen“ (Harwart et al. 2020: 261). Nach aktuellem Stand liegen noch keine Ergebnisse zur Wirksamkeit des adaptiven Lehrpersonenhandelns auf das literarische Verstehen vor. Auch ist noch wenig darüber bekannt, wie sich adaptives Lehrpersonenhandeln einüben lässt.

Bevor wir in Kapitel 4 aufzeigen, wie Wissen über effektive Gesprächskompetenzen in lernförderliches Lehrpersonenhandeln transferiert wird, soll im folgenden Kapitel am Beispiel von QT aufgezeigt werden, welche diskursiven Praktiken Lehrpersonen konkret einsetzen können, um Gesprächskompetenzen und literarisches Verstehen im dialogischen Gespräch zu fördern.

3 | Literarisch-dialogische Unterrichtsgespräche begleiten

Lehrpersonen begleiten dialogische Gespräche durch diskursive Unterstützungstechniken, die als *talk moves* oder *talk tools* bezeichnet werden (Chen et al. 2020, O'Connor/Michaels 2019, Walshaw/Anthony 2008, Wei et al. 2018). Dabei handelt es sich um Frage-, Feedback- und Modellierungstechniken, die – situationsspezifisch eingesetzt – kumulative und argumentative Diskurspraktiken der Schüler*innen unterstützen und von den Schüler*innen adaptiert werden (Lin et al. 2015: 619). Aus achtzehn Studien zum dialogischen Unterrichtsgespräch konnten zwölf zentrale Unterstützungstechniken zur Förderung des Textverständnisses identifiziert werden (Wei et al. 2018: 600f.). Die in Tabelle 1 aufgeführten *talk moves* fördern das hierarchiehohe Textverständnis sowie das kritisch-analytische Denken der Schüler*innen in dialogischen Gesprächen über Texte (Murphy/Firetto 2017: 121f.).

Art	Beschreibung	Beispiele
Zusammenfassen (<i>summarizing</i>)	Die Lehrperson gibt einen Überblick über einen Teil des Gesprächs, um die Schüler*innen dabei zu unterstützen, Kohärenz herzustellen. Indem die Lehrperson Aussagen wiederholt, paraphrasiert und Aussagen gegenüberstellt, unterstützt sie die Schüler*innen bei der Inferenzbildung und ermöglicht ihnen, auf diesen Aussagen aufzubauen, sie zu widerlegen oder zu erweitern. In geübten Gesprächsrunden kann die Lehrperson auch die Schüler*innen bitten, einen Teil des Gesprächs zusammenzufassen.	„Lasst uns kurz zusammenfassen, was ihr gesagt habt!“ „Du sagst also, dass ...“ „Kann jemand nochmal in eigenen Worten wiederholen, was ihr bisher zu ... gesagt habt?“
Modellieren (<i>modeling</i>)	Die Lehrperson veranschaulicht eine diskursive Praktik, die die Schüler*innen in ihre weiteren Gesprächsbeiträge integrieren können. Das lehrer*innenseitige Modellieren unterstützt die Schüler*innen dabei, diese Diskurspraktiken selbst einzusetzen. Modelliert werden können Frage- und Antworttechniken sowie diskursive Praktiken, die das Gespräch steuern. Auch	„Dazu würde ich euch gerne eine Anschlussfrage stellen: Was denkt ihr, warum ...?“ „Wenn wir daraus nun ein vollständiges Argument

	kann die Lehrperson aufzeigen, wie die Schüler*innen auf Texte reagieren und sich auf verschiedene Weise an der Diskussion beteiligen können.	formulieren, würde das so aussehen: ...“
Markieren (<i>marking</i>)	Die Lehrperson lenkt die Aufmerksamkeit der Gesprächsteilnehmer*innen auf einen spezifischen Aspekt des Gesprächsbeitrags einer anderen Schülerin bzw. eines anderen Schülers, indem sie im Anschluss daran explizit auf jenen Aspekt hinweist. Durch diese Verstärkung wird den Schüler*innen bewusst, welche Art des Diskurses geschätzt wird. Gleichzeitig wird die Sensitivität und bewusste Wahrnehmung der Schüler*innen gegenüber wirksamen Diskurselementen gefördert.	„Das war eine sehr gute Anschlussfrage, die Mona gestellt hat.“ „Mir gefällt, wie ihr Lucas Argument durch weitere Gründe erweitert habt.“
Auslösen (<i>prompting</i>)	Die Lehrperson unterstützt die Schüler*innen dabei, ausführliche Antworten zu generieren. So fordert die Lehrperson die Schüler*innen mit offenen Fragen auf, Gründe und Belege für ihre Behauptung anzuführen und provoziert somit eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Text.	„Wieso denkst du das?“/ „Wie kannst du das begründen?“ „Woher weißt du das?“/ „Wie kannst du das belegen?“
Herausfordern (<i>challenging</i>)	Mit diesem <i>talk move</i> werden die Schüler*innen aufgefordert, andere Sichtweisen auf den Lerngegenstand einzunehmen. Dies kann die Lehrperson tun, indem sie Aussagen der Schüler*innen in Frage stellt oder sie durch neue Argumente bzw. alternative Betrachtungsweisen des Gegenstands zum Perspektivenwechsel ermutigt.	„Wie lässt sich die Aussage von Tom widerlegen?“ „Welche Gegenargumente könnte man zu Neeles Aussage nennen?“ „Habt ihr auch darüber nachgedacht, dass ...?“

Tab. 1: QT-Liste der *talk moves* (Murphy/Firetto 2017: 121f.)

Wir ergänzen im Rahmen von *SKILL* diese fünf *talk moves* des QT-Ansatzes durch die *talk moves* des Klärens (Waggoner et al. 1995: 584, Jadallah et al. 2011: 201; Wei et al. 2018: 600) und Erweiterns (Michaels/O'Connor 2015: 343), die zur Förderung des systematischen Wissensaufbaus sowie zur Erweiterung diskursiver Praktiken der Schüler*innen beitragen (Tab. 2).

Art	Beschreibung	Beispiele
Klären (<i>clarifying</i>)	Die Lehrperson ermutigt die Schüler*innen, ihre Aussagen genauer zu erklären, indem sie bspw. die Antwort der Schüler*innen reformuliert und um eine Klärung bittet (Waggoner et al. 1995: 584, Jadallah et al. 2011: 201, Wei et al. 2018: 600). Im Gegensatz zum <i>talk move</i> „Auslösen“, bei dem die Lehrperson durch das Einfordern von Gründen und Belegen zum kritisch-analytischen Denken der Schüler*innen anregt, bittet die Lehrperson die Schüler*innen hier darum, ihre Ideen zu präzisieren.	„Kannst du noch etwas genauer erklären, was du unter ... verstehst?“ „Verstehe ich richtig, dass ...?“

Erweitern (<i>expanding</i>)	Die Lehrperson fordert die Schüler*innen dazu auf, Bezug auf eine bereits geäußerte schüler*innenseitig Aussage zu nehmen, indem die Aussage durch weitere Gründe und Belege erweitert werden soll (Michaels/O'Connor 2015: 343). Dadurch soll das kumulative Gespräch gefördert werden.	„Stimmst du Lena zu? Warum (nicht)?“ „Welche weiteren Gründe lassen sich dafür finden?“
-----------------------------------	--	---

Tab. 2: Erweiterte Liste der *talk moves* im Projekt SKILL

Quasthoff und Prediger (2017) konnten zeigen, dass Lehrpersonen auch in alltäglichen Unterrichtsgesprächen bereits ähnliche diskursive Praktiken einsetzen, jedoch meist sehr selektiv. So verwenden Lehrpersonen diskursive Unterstützungstechniken meist nur bei jenen Schüler*innen, von denen auf Grund ihrer sprachlichen Fähigkeiten und ihres fachlichen Wissens inhaltlich verwertbare Beiträge zu erwarten sind (Quasthoff/Prediger 2017: 635).

Die Ergebnisse der Studien von Lin et al. (2015) sowie Jadallah et al. (2011) legen eine Implementierung der *talk moves* in Unterrichtsgesprächen nahe: Ihr Einsatz hat einen direkten und indirekten Effekt auf die Veränderung diskursiver Praktiken der Schüler*innen im dialogischen Gespräch (Jadallah et al. 2011). Dieser Effekt tritt unabhängig vom sozioökonomischen Status der Schüler*innen sowie der Lehrerfahrung der Lehrpersonen auf (Lin et al. 2015: 621). Unmittelbar und effektiv führen die *talk moves Auslösen, Herausfordern* und *Erweitern* dazu, dass die Schüler*innen analoges und relationales Denken in Gesprächen zeigen (z. B. Verbindungen zwischen ihren persönlichen Erfahrungen und dem Thema herstellen). Zudem lösen *talk moves* der Lehrperson, aber auch solche der Schüler*innen, einen sogenannten „Schneeballeffekt“ aus: Sobald die Lehrperson oder die Schüler*innen ihre Meinung begründen, belegen, Bezug auf andere nehmen (z. B. „Ich stimme Nico zu, weil ...“) oder weitere Schüler*innen zur Partizipation am Diskurs einladen (z. B. „Was meinst du dazu, Ann?“), neigen ihre Mitschüler*innen dazu, dieses Gesprächsverhalten zu übernehmen. Wird ein spezifisches diskursives Element oder ein *talk move* im Gespräch verwendet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler*innen dieses Element in einem nächsten oder übernächsten Gesprächsschritt einsetzen, um ein Vielfaches an (Lin et al. 2015: 626).

Der Einsatz von *talk moves* in dialogischen Unterrichtsgesprächen gelingt nicht allen Lehrpersonen gleich gut. Gründe für die teilweise sehr veränderungsresistenten Diskurspraktiken der Lehrpersonen sieht Sedova (2017: 286) nicht in einer Ablehnung dialogischer Gesprächsmerkmale, sondern in nicht-ausreichendem Wissen über die konkrete Realisierung dialogischer Unterrichtsgespräche. Auch stellt die neue Rolle der Lehrperson innerhalb der schüler*innen-zentrierten Gespräche und ihr damit verbundener allmählicher Rückzug aus der Gesprächssteuerung eine Herausforderung für manche Lehrpersonen dar (Sedova et al. 2014). Morek und Heller (2020: 230f.) argumentieren, dass wirksame Weiterbildungsformate drei Gesprächsführungskompetenzen adressieren sollten: Erstens erfordert die Begleitung lernförderlicher Gespräche, dass die Lehrpersonen spontan auf den Gesprächskontext reagieren und sie gleichzeitig berücksichtigen können, dass ihr sprachliches Handeln wiederum neue Gesprächskontexte erzeugt (*Situativität und Kontextsensitivität*). Zweitens ist das diskursive Lehrpersonenhandeln eine *interaktive* Praktik, die in wechselseitige Gesprächsaktivitäten eingebettet ist und deshalb immer auch von den Beiträgen der Gesprächsteilnehmer*innen abhängig ist

(*Interaktivität*). Drittens handelt es sich bei den diskursiven Handlungsmustern der Lehrpersonen um *Handlungsroutinen*, die durch berufliche Sozialisation erworben und durch stetige Einübung gefestigt wurden (Morek/Heller 2020: 232). Diese Routinen sind in Unterrichtsgesprächen handlungsleitend und im Rahmen der Weiterbildung zu berücksichtigen.

Es bedarf eines impliziten, schnell verfügbaren und adaptiven Handlungswissens der Lehrpersonen über lernförderliche Unterrichtsgespräche, um adäquat auf die Herausforderungen im Gespräch zu reagieren und somit sprachliches sowie fachliches Lernen im literarisch-dialogischen Gespräch zu ermöglichen. Wir gehen davon aus, dass eine ausschließliche Erweiterung des Wissens über die Umsetzung und Begleitung von dialogischen Unterrichtsgesprächen nicht zu professionellem Handeln im Gespräch führt. Eine Chance für die erfolgreiche Verbindung von Wissen und Handeln sehen wir, in Anlehnung an Blömeke et al. (2015), in situationspezifischen Fähigkeiten, genau genommen in der professionellen Wahrnehmung von Unterrichtsgesprächen.

4 | Die Rolle der professionellen Wahrnehmung bei der Erweiterung diskursiven Lehrpersonenhandelns

4.1 | Das Konstrukt der professionellen Wahrnehmung

Die professionelle Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen bildet das verbindende Element zwischen dem Professionswissen einer Lehrperson und ihrem professionellen Handeln (Blömeke et al. 2015). Es handelt sich bei der professionellen Wahrnehmung um situationspezifische Fähigkeiten der Lehrperson, die es ermöglichen, Unterrichtssituationen vor dem Hintergrund ihres fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens zu beobachten, zu interpretieren und darauf aufbauend Entscheidungen zu treffen (Borko 2004, Sherin 2001, Sherin/van Es 2009, van Es/Sherin 2008, 2010).

Somit verknüpft die professionelle Wahrnehmung adaptiv und situationspezifisch die Ressourcen, die der Lehrperson in Form von Wissen, Orientierung und Motivation (Disposition) zur Verfügung stehen, mit dem unterrichtlichen Lehrpersonenhandeln (Performanz). Das Konstrukt der professionellen Wahrnehmung beruht dabei auf zwei Teilprozessen (van Es/Sherin 2008, Sherin/van Es 2009, Seidel et al. 2010): (1) der selektiven Wahrnehmung lernrelevanter Ereignisse („*noticing*“) und (2) der wissensbasierten Verarbeitung der wahrgenommenen Situationen und Ereignisse („*knowledge-based reasoning*“).

Der Teilprozess der *selektiven Wahrnehmung* bezieht sich auf die wissensgesteuerte Identifikation von Situationen oder Ereignissen, die aus professioneller Sicht relevant für den Lernprozess der Schüler*innen sind (Jahn et al. 2014, Seidel et al. 2010). Selektivität zeigt sich auch darin, dass Ereignisse, die für das Lernen der Schüler*innen weniger von Bedeutung sind, von der Lehrperson ausgeblendet werden (van Es/Sherin 2021).

Der zweite Teilprozess, die *wissensbasierte Verarbeitung*, bezieht sich auf die Fähigkeit, Wissen über effektive Lehr-Lernprozesse auf konkrete Unterrichtssituationen anzuwenden (Sherin/van Es 2009, Jahn et al. 2014) und dadurch eine Interpretation des Wahrgenommenen vorzunehmen. Van Es und Sherin (2008) erachten die Interpretation als zentral, da über die wissensgestützte Verarbeitung wahrgenommener Unterrichtssituationen Sinnzusammenhänge erschlossen und reflektiert werden können. Auch lassen sich im Rahmen dieses Teilprozesses

Unterschiede in der Vernetzung und Qualität der wissensbasierten Verarbeitung feststellen (Bromme 1992, Seidel et al. 2010, Jahn et al. 2014). Untersuchungen zeigen, dass Noviz*innen meist nur eine *Beschreibung* von beobachteten Elementen lernwirksamer Unterrichtsprozesse vornehmen, wohingegen erfahrene Lehrpersonen zusätzlich elaborierte *Erklärungen* darüber abgeben können, warum bestimmte Unterrichtsinteraktionen lernwirksam sind (Seidel et al. 2010, Jahn et al. 2014). Dies deutet auf einen höheren Grad an Vernetztheit und Integration verschiedener Wissens Elemente hin. Das *Vorhersagen* der Wirkung spezifischer Unterrichtshandlungen auf den Lernprozess der Schüler*innen ist ein weiteres Qualitätsmerkmal der wissensbasierten Verarbeitung und eine wichtige Voraussetzung, professionelles Wissen effektiv und situationspezifisch im Unterricht anwenden zu können.

Da sich das Zusammenspiel von Wahrnehmung und Interpretation einer Situation erst durch das Treffen einer Handlungsentscheidung im Lehrpersonenhandeln ausdrückt, lässt sich auch die *Entscheidungsfindung* – „*decision-making*“ (Blömeke et al. 2015: 7) – als weiterer Teilprozess der professionellen Wahrnehmung zuordnen. Wahrnehmen, Interpretieren und Entscheiden gehen nicht linear vonstatten, sondern interagieren untereinander in einem dynamischen und zirkulären Prozess (Weger 2019: 17). Diese situationspezifischen Fähigkeiten der Lehrperson werden durch ihr Professionswissen und ihre berufsbezogenen Überzeugungen gelenkt und in unterrichtliches Handeln überführt (siehe durchgezogene Pfeile in Abb. 1).



Abb. 1: Professionelle Wahrnehmung als Bindeglied, in Anlehnung an das PID-Modell von Blömeke et al. (2015), angepasst an die angenommene Wechselwirkung der Teilprozesse (siehe gestrichelte Pfeile) nach Santagata und Yeh (2016) (aus: Meschede et al. 2017)

4.2 | Wahrnehmen und Verarbeiten von lernwirksamen Situationen im Gespräch

Wenn die professionelle Wahrnehmung von Lehrpersonen eine Voraussetzung für das professionelle Handeln darstellt (Jahn et al. 2014: 172), dann müssen Veränderungen über die Wahrnehmung und nicht primär über das Einüben des erwünschten Verhaltens initiiert werden. Bei der Entwicklung eines Weiterbildungskonzepts berücksichtigen wir, dass Lehrpersonen üben müssen, Gesprächssituationen differenziert wahrzunehmen, bevor sie entscheiden können, welchen *talk move* bzw. welche diskursive Unterstützung sie im Gespräch einsetzen.

In diesem Prozess wird Üben vor allem als Aufbau einer reflexiven Haltung verstanden (Brinkmann 2021: 26), indem die Lehrperson bestehende Routinen in der Wahrnehmung, der Interpretation und des Handelns hinterfragt und durch lernwirksame Handlungsalternativen erweitert. Die reflexive Auseinandersetzung mit situationspezifischen Fähigkeiten ist allerdings

kognitiv höchst anspruchsvoll. Daher ist es notwendig, dass die Auseinandersetzung zunächst außerhalb der Gesprächssituation stattfindet.

Wenn man Reflektieren als eine eigenständige Handlung betrachtet, bedarf Reflexivität, um als grundlegende kritisch-reflexive Haltung habitualisiert sowie in der professionell-pädagogischen Praxis realisiert [...] zu werden, handlungs- und zeitentlasteter Räume sowie Möglichkeiten der Befremdung des eigenen Blicks durch exzentrische ‚Dritte‘ in Form von strukturell verankerten Formaten wie [...] kollegialer Beratung, Coaching, Supervision usw., innerhalb derer Praktiken und Strukturen auf entsprechenden theoretisch-wissenschaftlichen Folien analysiert werden. (Häcker 2019: 93)

Videobeobachtungen eignen sich als Übungs- und Reflexionsform besonders, da die Lehrpersonen bei der Betrachtung keinem Handlungsdruck ausgesetzt sind. Im Rahmen von videobasierten Coachings möchten wir zunächst die selektive Wahrnehmung fördern, indem wir die Lehrpersonen anleiten wahrzunehmen, welche lehrer*innenseitigen Diskurspraktiken sich als relevant für das Lernen im Gespräch beobachten lassen. Sprachliches und literarisches Lernen in Unterrichtsgesprächen zeigt sich gemäß Murphy und Firetto (2017) insbesondere in jenen Situationen, in denen:

- sich Lehrperson und Schüler*innen die Verantwortung für den Inhalt und den Ablauf der Diskussion teilen (ebd.: 106),
- Schüler*innen einander aktiv zuhören und aufeinander Bezug nehmen (ebd.: 123),
- gemeinsam über eigene authentische Fragen zum Text nachdenken (ebd.: 113),
- eine kritisch-analytische Lesehaltung einnehmen (ebd.: 109),
- einander den Lerngegenstand erklären sowie ihre Meinung begründen und belegen (ebd.: 115–120) und
- die Argumente anderer Gesprächsteilnehmer*innen erweitern, widerlegen und unterschiedliche Perspektiven auf den Lerngegenstand einnehmen (ebd.: 106).

Neben der Förderung der selektiven Wahrnehmung der Lehrpersonen soll auch die wissensbasierte Verarbeitung der wahrgenommenen Gesprächssituationen unterstützt werden. Die Lehrpersonen üben sich in elaborierten Erklärungen, die verdeutlichen, warum bestimmte diskursive Praktiken in spezifischen Situationen wirksam sind. Aufgabe des Coaches ist es, diese kognitiven Prozesse durch Beobachtungs- und Reflexionsfragen anzustoßen sowie die lehrer*innenseitigen Erklärungen theoretisch zu fundieren. Damit soll ihr Repertoire an situationspezifischen Unterstützungstechniken erweitert werden. Durch den Fokus auf lernförderliche Unterstützungstechniken nehmen sich die Lehrpersonen im Laufe der Intervention zunehmend als wirksam wahr, wodurch die Veränderung ihrer didaktisch-methodischen Überzeugungen unterstützt wird (vgl. gestrichelte Pfeile in Abb. 1).

Das Ziel des Weiterbildungsprogramms ist, dass Lehrpersonen ihr Handlungsrepertoire nicht nur im reflexiven Modus, sondern auch im Modus der spontanen Verarbeitung (Heins/Zabka 2019: 913), also auch unter Handlungsdruck, abrufen können, um bestehende Handlungsrou-tinen zu erweitern.

5 | Ein Coachingprogramm zur Erweiterung diskursiven Lehrpersonenhandelns

Bei der Entwicklung eines Weiterbildungsprogramms zur Veränderung der professionellen Wahrnehmung und der diskursiven Praktiken von Lehrpersonen in literarisch-dialogischen Unterrichtsgesprächen orientieren wir uns an Forschungen zu wirksamer Lehrpersonenweiterbildung. Ihnen zufolge sind Weiterbildungen vor allem dann wirksam, wenn sie den Lehrpersonen als inhaltlich relevant erscheinen, Raum zum kollegialen Arbeiten geben, über einen längeren Zeitraum stattfinden und den Lehrpersonen die Anwendung der Weiterbildungsinhalte ermöglichen (Desimone 2009: 183f., Gröschner et al. 2015: 733).

Darauf aufbauend werden im Folgenden die Ziele, das Professionalisierungskonzept und insbesondere der Ablauf der Coachings näher beschrieben.

5.1 | Ziele

Das Professionalisierungskonzept im Rahmen des Projekts *SKILL* verfolgt mehrere zentrale Ziele. In einem ersten Schritt wird eine Erweiterung des Professionswissens der Lehrpersonen zur Unterstützung literarisch-dialogischer Unterrichtsgespräche angestrebt. Ein weiteres Ziel ist der Ausbau der professionellen Wahrnehmung bezogen auf literarisch-dialogische Unterrichtsgespräche. Dazu gehört, dass die Lehrpersonen Situationen im Gespräch identifizieren, die relevant sind, um schüler*innenseitige Diskurspraktiken zu erweitern und/oder um das hierarchiehohe Textverständnis der Schüler*innen zu fördern. Die Lehrpersonen sollen diese Situationen nicht nur auf Basis ihres theoretischen Wissens beschreiben, sondern im Zuge der wissensbasierten Verarbeitung auch erklären können, warum diese wirksam für den Lernprozess der Schüler*innen sind. Auch wird beabsichtigt, dass die Lehrpersonen im Verlauf der Weiterbildung zunehmend spezifischere Vorhersagen über die Wirkung ihrer diskursiven Praktiken auf das sprachliche und literarische Lernen ihrer Schüler*innen treffen können. Erst durch die wiederholte Reflexion und Diskussion von Handlungsalternativen kann das diskursive Lehrpersonenhandeln erweitert werden.

5.2 | Das Professionalisierungskonzept

Um diskursive Praktiken von Lehrpersonen nachhaltig verändern zu können, reichen klassische Weiterbildungsformate in Form einer einmaligen Präsenzveranstaltung nicht aus. Vermehrt setzen sich daher Lehr-Lernformate durch, die Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen kombinieren und somit die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Weiterbildung steigern (vgl. u.a. Weil et al. 2020). Eine höhere Flexibilität und Eigenverantwortung der Lehrpersonen kann zudem durch Blended-Learning-Angebote erzielt werden. Wir verbinden daher zwei Workshoptage in Präsenz mit digitalen Coachingsitzungen zwischen Coach und Coachees und ergänzen diese durch Materialien zum Selbststudium (siehe Abb. 2).



Abb. 2: Visualisierung des Designs

Das Förderprogramm *SKILL* wird sowohl formativ als auch summativ in Form eines quasi-experimentellen Forschungsdesigns evaluiert (siehe Abb. 2). Zu Beginn nehmen die Lehrpersonen an zwei Weiterbildungsworkshops teil. Der erste Workshoptag dient dem Aufbau und der Erweiterung des professionellen Wissens der Lehrpersonen über lernförderliche Unterrichtsgespräche und sieht vor, dass sich Phasen der expliziten Vermittlung und der Anwendung von Wissen abwechseln. Explizit vermittelt werden zunächst die zentralen Elemente lernförderlicher Gespräche über literarische Texte am Beispiel des Diskussionsansatzes *Quality Talk* (Murphy et al. 2018, Murphy/Firetto 2017, Wilkinson et al. 2010). Angewendet wird dieses neu erworbene Wissen über Qualitätsmerkmale dialogischer Gespräche unmittelbar anhand von zwei Transkripten. Die Lehrpersonen üben mit Hilfe des standardisierten Diskursanalyse-Instruments „*DRIFT*“ – *Discourse Reflection Inventory for Teachers* (Murphy et al. 2017), diskursive Praktiken seitens der Lehrpersonen und der Schüler*innen zu identifizieren. Des Weiteren analysieren die Lehrpersonen zwei Videosequenzen im Hinblick auf die Qualität eines textbasierten Gesprächs und diskutieren den Einsatz von *talk moves* sowie deren potenzielle Wirkung auf den weiteren Gesprächsverlauf. Auch der zweite Workshoptag integriert Phasen der Wissensvermittlung, -verarbeitung sowie der -anwendung. Inhaltliche Schwerpunkte bilden die im Projekt eingesetzten literarisch hochwertigen Kinderbücher⁴ und ihre Funktion für das literarische und soziale Lernen im Gespräch.

Um das erworbene Fachwissen und fachdidaktische Wissen in unterrichtliches Handeln zu überführen, muss die Lehrperson erkennen, wann sich welche Lernchancen in schüler*innen-zentrierten Gesprächen für die Schüler*innen ergeben und wie sie diese unterstützen kann. Die dazu notwendigen situationsspezifischen Fähigkeiten werden im Rahmen von vier Coachingzyklen erweitert. Aufschluss über die Organisation, den Ablauf und die Coachinginhalte gibt der folgende Abschnitt.

⁴ Die Auswahl der Kinderbücher erfolgte anhand literarästhetischer Kriterien in Kombination mit den entwicklungspsychologischen Schwerpunktthemen (wie z. B. sozialer Ein- und Ausschluss von Peers, Gruppennormen, Vorurteile). An dieser Stelle möchten wir uns bei unserem Kooperationspartner, dem Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIJKM), für die Unterstützung bei der Auswahl der Bücher sowie für die Anfertigung literarästhetischer Analysen bedanken.

5.3 | Videobasierte Coachings

Coachings haben sich als ziel- und leistungsorientierte Beratungsform für die Entwicklung berufspraktischer Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen stark etabliert (Boos et al. 2020, Göhlich 2011, Isler/Neugebauer 2019, König et al. 2014, Pauli/Reusser 2018; Pehmer et al. 2015, Reintjes et al. 2018, Staub 2001, Staub 2015, Wiemer 2012). Sie dienen der Optimierung der Qualität von Unterrichtsprozessen, welche für die Entwicklung eines bestimmten Kompetenzbereichs zentral sind (Pianta/Hamre 2009). Kennzeichnend für Coachingformate als Beratungsform ist die ko-konstruktive und nicht-hierarchische Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Lehrperson (Führer/Cramer 2020: 749), die dadurch gefördert und unterstützt wird, dass im Coaching die Lehrperson als Expertin bzw. Experte ihres eigenen Unterrichts betrachtet wird. Dadurch wird die Grundlage einer kooperativen Zusammenarbeit geschaffen. Durch den Einsatz gezielter Gesprächsmethoden und Fragetechniken ermöglicht das Coaching des Weiteren den Zugang zu Ressourcen und Stärken der Lehrperson. Im Coaching werden so Entwicklungs- und Veränderungsprozesse initiiert bzw. aufbauend auf den Stärken gemeinsam das Handlungsrepertoire der Lehrperson erweitert (Wegener et al. 2018: 15). An diesem stärkenbasierten Ansatz orientiert sich auch das evidenzbasierte Coachingprogramm „MyTeachingPartner“ (MTP, nach Allen et al. 2011), dessen Konzeption in Form von mehrschrittigen Coachingzyklen als Vorlage des hier vorgestellten Coachings zum literarisch-dialogischen Unterrichtsgespräch dient (vgl. Abb. 3).

5.3.1 | Ablauf der Coachings

Das videobasierte Coaching der Lehrpersonen verläuft in Zyklen, die über die gesamte Projektdauer hinweg von Coach und Lehrperson viermal durchlaufen werden. Abbildung 3 veranschaulicht die einzelnen Coachingschritte pro Coachingzyklus. In diesem Rahmen arbeiten Coach und Lehrperson mit dem Videomaterial der Lehrperson sowie den Transkriptionen dieser Gespräche. Im Folgenden werden die einzelnen Coachingschritte näher erläutert.

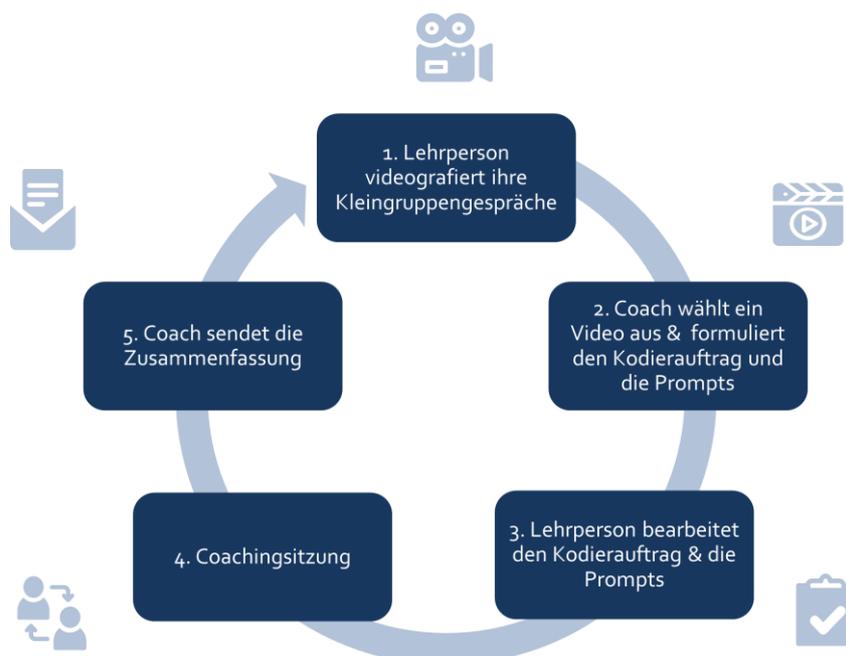


Abb. 3: Der SKILL-Coachingzyklus (in Anlehnung an den MTP-Coachingzyklus nach Allen et al. 2011)

Coachingschritt 1: Die Lehrperson videografiert ihre Kleingruppengespräche

Ein wichtiges Element der Coachings sind die Videobetrachtungen der eigenen Kleingruppengespräche. Nachdem die Schüler*innen den vorgegebenen Textausschnitt gelesen sowie die Aufgaben im begleitenden Lesetagebuch bearbeitet haben, diskutieren sie in Kleingruppen ihre Fragen zum Text. Diese Gespräche finden in regelmäßigen Abständen von zwei bis drei Schulwochen statt. Vier der insgesamt elf Gespräche über die Kinderbücher werden von den Lehrpersonen videografiert und zum entsprechenden Zeitpunkt (vgl. Abb. 2) an den Coach gesendet. Die sich anschließende Arbeit mit dem eigenem Videomaterial erleichtert den Lehrpersonen die Aktivierung von Vorwissen und fördert ihre Reflexion über Lernprozesse der Schüler*innen (Seidel et al. 2011).

Coachingschritt 2: Der Coach wählt ein Video aus und formuliert den Kodierauftrag sowie die Prompts

Nachdem die Lehrperson dem Coach ihre zehn- bis fünfzehnminütigen Aufnahmen der Kleingruppengespräche zur Verfügung gestellt hat, wählt der Coach möglichst zeitnah zum geführten Gespräch ein Video anhand vorgegebener Auswahlkriterien aus (a), lässt das Gespräch transkribieren (b), kodiert es im Anschluss (c) und formuliert einen von der Lehrperson zu bearbeitenden Kodierauftrag sowie vier schriftliche Prompts (d).

- (a) Auswahl des Videos (Coach): Der Coach sichtet alle Kleingruppengespräche des jeweiligen Messzeitpunkts (vgl. Abb. 2) und wählt ein Video aus. Die Auswahlkriterien orientieren sich an den Bausteinen des textbasierten Diskussionsansatzes QT und umfassen folgende Bereiche:
 - das Gesprächsmuster und die Partizipation der Gesprächsteilnehmenden,
 - die Art der Fragen, die seitens der Lehrperson und der Schüler*innen gestellt werden,
 - die Antworten, die sowohl individuell als auch auf Gruppenebene gegeben werden,
 - die diskursiven Praktiken der Lehrperson.
- (b) Transkription des Gesprächs (Projektteam): Nachdem ein Video ausgewählt wurde, sendet der Coach das Gespräch zur Transkription an eine*n Projektmitarbeiter*in. Angefertigt wird ein Anschauungstranskript (Spiegel 2009: 11), dessen Annotationen auf wenige linguistische Merkmale (Satzabbrüche, Überlappungen, Betonungen) reduziert werden, um den Lehrpersonen die weitere Arbeit mit dem Transkript zu erleichtern (Coachingschritt 3).
- (c) Kodierung des Gesprächs (Coach & Projektteam): Im Anschluss wird das Transkript vom Coach mit Hilfe des Diskursanalyseinstruments „DRIFT“ (Murphy et al. 2017) kodiert. Gegenstand der Kodierung sind die eingangs aufgeführten lehrer*innen- und schüler*innenseitigen Diskurselemente sowie die *talk moves* der Lehrperson. Die Bemühungen des Projektteams um eine schüler*innengerechte Sprache führen vereinzelt zu terminologischen Abweichungen zwischen den Bezeichnungen der Diskurselementen im Unterricht und den jeweiligen Kodierungen im Rahmen der Coachings (z. B.

vollständiges/starkes Argument = elaborierte Erklärung). Zu Qualitätszwecken wird das Transkript auch durch ein weiteres Projektteammitglied kodiert und mögliche Auffälligkeiten mit dem Coach besprochen.

- (d) Kodierauftrag und Prompts formulieren (Coach): Auf Basis der Kodierungen und nach erneuter Sichtung des Videomaterials formuliert der Coach am Ende des Coachingschritts 2 einen Kodierauftrag, den er der Lehrperson gemeinsam mit dem unkodierten Transkript sowie den schriftlichen Beobachtungs- und Reflexionsfragen (Prompts) übermittelt. Der Coach orientiert sich dabei an den im *SKILL*-Coachinghandbuch festgelegten Coachingschwerpunkten: dem Gesprächsmuster und der Partizipation der Gesprächsteilnehmenden, den auftretenden QT-Frage- und Antworttypen, den Unterstützungstechniken der Lehrperson sowie den Hinweisen zum sozialen Lernen im Gespräch (Dammert/Gasser 2020). Ausgehend von seinen Beobachtungen formuliert der Coach bis zu drei Coachingfeinziele und leitet daraus einen Kodierauftrag ab.

Wie in Abbildung 4 veranschaulicht, handelt es sich bei den zu kodierenden Stellen im Transkript primär um Abschnitte, in denen die Lehrperson bereits lernwirksames Verhalten zeigt. Durch diese Aufmerksamkeitslenkung soll die Lehrperson erkennen, welche Handlungsmuster sie bereits erfolgreich einsetzt, wodurch sie sich wiederum als selbstwirksam erleben kann. Neben diesen „Best Practice“-Beispielen sollen jedoch auch Abschnitte kodiert werden, die Schwierigkeiten bei der Unterstützung des Schüler*innenseitigen Lernprozesses aufzeigen. Dabei kann es sich sowohl um verpasste Lerngelegenheiten als auch um diskursive Praktiken der Lehrperson handeln, die nicht zielführend sind. In beiden Fällen soll Lehrpersonenhandeln in Bezug zur Gesprächssituation und im Wechselspiel mit vorherigen und sich anschließenden Äußerungen betrachtet sowie hinsichtlich seiner Bedeutung für den Lernprozess der Schüler*innen im jeweiligen Kontext analysiert werden.

Abbildung 4 zeigt einen Ausschnitt eines Transkripts, der entsprechend des Kodierauftrags von der Lehrperson kodiert wurde (Kodierungen der Lehrperson in Farbe).⁵

⁵ Die in Abbildung 4 verwendeten Abkürzungen entsprechen folgenden Codes: AF = authentische Frage, HVF = höhere Verstehensfrage (Figuren- und Forscher*innenfrage werden unter dieser Kodierung zusammengefasst), TM = *talk move*, B = Begründung/Beleg, EE = elaborierte Erklärung, KG = kumulatives Gespräch und EG = exploratives Gespräch.

Wendung	Sprecher*in	Gesprächsbeiträge	Kodierung
23	S_107	Ich hätte auch noch eine Frage und zwar: Was konnte Bär fühlen, als Hase gesagt hat: „Wenn du nicht helfen willst, dann geh weg“?	AF/HVF
24	S_117	Sicher traurig.	
25	LP_03	Kannst du begründen, warum er traurig war?	TM (Auslösen)
26	S_117	Mmh (.) also/ weil einfach alle gegen ihn und die Eule waren und er war sich sicher, dass sie Sachen glaubten, die gar nicht wahr sind. Er dachte (.) man sollte nicht gerade über ein Tier schlecht reden, nur weil es ein anderes Tier ist, das nicht mit ihnen im Wald war, so wie die Eule.	B KG
27	S_118	Ich denke auch so wie S_117, aber ich glaube, er wäre noch trauriger gewesen, wenn es jetzt einfach aus dem Nichts gekommen wär, weil man hat ja gemerkt, dass der Hase ihn weghaben will. Er hat ja ständig etwas gegen ihn gesagt. Ich glaube, er war schon traurig/ das ist mir klar/ Aber ich glaube, er wäre trauriger gewesen, wenn es jetzt ganz plötzlich gekommen wäre.	EE
28	S_103	Vielleicht hat der Bär auch/ ja ein schlechtes Gefühl, weil er nichts gemacht hat und einfach gegangen ist und die Eule eingesperrt wurde (.) Auf dem Bild lässt er ja auch den Kopf so/ ja so hängen.	EE
29	S_107	Ja, stimmt. Und es war halt/ ist auch sein Freund/ also der Hase. Das ist schon nicht schön, wenn dein/ also ein Freund dich wegschickt und ja.	B

Abb. 4: Kodierter Transkriptausschnitt aus einem Kleingruppengespräch zum Buch „Rotzhasse & Schnarchnase – Ein Wicht vor Gericht“ von Julian Gough (2018)

Der Kodierauftrag zum Transkript in Abbildung 4 lautete:

- *Kodiere zunächst deine Lehrpersonenäußerungen in den Abschnitten W23 bis W38 und W52 bis W71.*
- *Untersuche im Anschluss die Wirkung deiner eingesetzten talk moves auf das Antwortverhalten deiner Schülerinnen und Schüler, indem du in beiden Abschnitten die Antworten der Schülerinnen und Schüler kodierst (B, EE, KG, EG).*

Zusätzlich zum Kodierauftrag formuliert der Coach vier Prompts. Dabei handelt es sich um Beobachtungs- bzw. Reflexionsfragen am Ende des Transkripts, die in engem Zusammenhang mit dem Kodierauftrag stehen und je nach Coachingschwerpunkt variieren können. Die Prompts der einzelnen Coaches werden in einem Fragenkatalog gesammelt und allen Coaches zugänglich gemacht. Die sich an den Kodierauftrag anschließenden Prompts bauen auf den Erkenntnissen auf, die aus den Kodierungen gewonnen werden konnten. Sie fokussieren die Förderung weiterer situationsspezifischer Fähigkeiten der Lehrperson. Die Lehrperson übt hierbei das Wahrnehmen von Lernchancen im Gespräch.

Ein Beispieldialog zum diesem Kodierauftrag lautete:

- *Warum hast du in diesen beiden Abschnitten talk moves eingesetzt?*

- *Welche direkten Effekte deiner talk moves lassen sich im Antwortverhalten deiner Schüler*innen erkennen?*

Gemeinsam mit dem Transkript sendet der Coach die Prompts zur Vorbereitung der Coachingsitzung an die Lehrperson.

Coachingschritt 3: Die Lehrperson sichtet das Video und kodiert das Gespräch

Die Lehrperson analysiert entsprechend des Kodierauftrags und mit Hilfe des Diskursanalyseinstruments „DRIFT“ (Murphy et al. 2017) das transkribierte Gespräch (siehe Abb. 4). Die durch die Transkripte verlangsamte Rekonstruktion der Gespräche ermöglicht den Lehrpersonen, Merkmale lernförderlicher Unterrichtsprozesse zu identifizieren und für die Analyse eigener Gespräche zu nutzen. Laut Murphy und Firetto (2017) hat das regelmäßige Kodieren von Gesprächen in Kombination mit der Betrachtung von eigenen Videos einen positiven Effekt auf die Erweiterung der Beobachtungs- sowie Analysekompetenz der Lehrpersonen.

Auf Basis ihrer Videobeobachtungen und Kodierungen beantwortet die Lehrperson die vier Prompts (vgl. Coachingschritt 2) und sendet den bearbeiteten Kodier- und Beobachtungsauftrag zurück an den Coach.

Coachingschritt 4: Coachingsitzung

Wenige Tage nach Erhalt des kodierten Transkripts der Lehrperson findet eine digitale Coachingsitzung zwischen Coach und Lehrperson statt. Dabei wird besprochen, welche lehrer*innenseitigen diskursiven Praktiken für das Lernen der Schüler*innen wirksam sind und wodurch sich das literarische und diskursive Lernen der Schüler*innen im Gespräch zeigt. Ein stärkenbasierter Coachingansatz wirkt sich positiv auf die Selbstwirksamkeit der Lehrperson aus (Allen et al., 2011). Zudem werden in der Coachingsitzung auch Veränderungen des diskursiven Verhaltens der Schüler*innen diskutiert, die sich nicht direkt auf das Lehrpersonenhandeln bzw. auf ihr Handeln in diesem Gespräch zurückführen lassen, sondern anderen Ursprungs sind, wie beispielsweise der in Kapitel 3 erwähnte Schneeballeffekt. Ausgehend von den Stärken der Lehrperson werden im Coaching auch Situationen betrachtet, die noch nicht zur Förderung der diskursiven Praktiken und des Textverstehens der Schüler*innen führen. Lehrperson und Coach erarbeiten schließlich Handlungsalternativen und Ziele für die nachfolgenden textbasierten Kleingruppengespräche.

Der Ablauf der 45-minütigen Coachingsitzung:

- (1) Die Lehrperson reflektiert die Umsetzung und Erreichung der in der davorliegenden Sitzung formulierten Ziele und stellt ihr Highlight des Gesprächs vor.
- (2) Ausgehend von den vorgängigen Kodierungen und lehrer*innenseitigen Antworten diskutieren Coach und Coachee die Stärken und Herausforderungen des videografierten Kleingruppengesprächs. Der Coach lenkt das Gespräch durch metakognitive und kognitive Beobachtungs- bzw. Reflexionsfragen, die die Lehrperson zur fachdidaktischen und pädagogischen Reflexion einladen. Ergänzend zu den schriftlichen Prompts der Vorbereitung, die primär zur Unterstützung der selektiven Wahrnehmung eingesetzt werden,

dienen diese Beobachtungs- und Reflexionsfragen dazu, die wissensbasierte Verarbeitung durch die Lehrperson zu fördern. Es handelt sich dabei um Fragen, die sich auf einzelne Coachingschwerpunkte beziehen und zum wissensbasierten Erklären und Vorhersagen weiterer Lehr-Lernprozesse einladen. Auch soll die Lehrperson ermutigt werden, Wahrnehmungen, Gedanken, Ziele, aber auch Überzeugungen zu verbalisieren. Ein möglicher Reflexionsanlass zum zuvor gezeigten Gesprächsausschnitt (vgl. Abb. 4) könnte beispielsweise lauten:

- *Inwiefern trägt diese Gesprächssequenz zur Förderung des hierarchiehoher Textverständnisses der Schüler*innen bei? Woran lässt sich das erkennen?*

Es steht dem Coach frei, noch weitere Sequenzen aus dem videografierten Gespräch zur Diskussion zu stellen. Hierfür extrahiert der Coach kurze Videoclips aus dem Kleingruppengespräch (60–90 sec) und zeigt diese während der Sitzung. Ein weiterer Reflexionsanlass könnte lauten:

- *In dieser Sequenz setzt du den talk move „Auslösen“ ein. Was glaubst du, warum können wir hier keine Effekte deines Handelns auf das Antwortverhalten der Schüler*innen erkennen?*

(3) Aufbauend auf beobachteten, kodierten und diskutierten Lehrpersonenhandlungen werden Handlungsalternativen für Gesprächssequenzen diskutiert, die Potenzial zur weiteren Unterstützung des Lernprozesses der Schüler*innen bieten.

- *Wie könnte der talk move „Erweitern“ in diese Sequenz integriert werden?*
- *Wie würde sich das Gespräch verändern und welche Folgen könnte der talk move „Erweitern“ für das hierarchiehohe Textverständnis der Schüler*innen haben?*

(4) Am Ende der Coachingsitzung formulieren Coach und Coachee gemeinsam die Ziele der Lehrperson für den darauffolgenden Zyklus.

Coachingschritt 5: Zusammenfassung

Im Anschluss an die Coachingsitzung fasst der Coach alle wichtigen Punkte des gemeinsamen Austausches zusammen und sendet diese digitale Zusammenfassung an die Lehrperson.

5.3.2 | Ausbildung der Coaches

Ähnlich wie die Weiterbildung der Lehrpersonen basiert auch die Ausbildung der Coaches auf Phasen der expliziten Vermittlung, des Anwendens sowie des kollegialen Austausches. Insgesamt betreuen drei Coaches sechs teilnehmende Lehrpersonen. Alle Coaches waren an der Entwicklung des Projekts beteiligt und verfügen über schulische Praxiserfahrung. Ebenso nahmen alle Coaches an einem dreitägigen Workshop inklusive einer von Karen P. Murphy geleiteten Kodierschulung teil. Vor Projektstart fanden sieben Online-Trainings der Coaches statt, in denen Transkripte aus der eigenen Pilotstudie und Original-QT-Transkripte kodiert und diskutiert wurden. Nach einer Einführung in die Coachingtheorie und die projektinternen Coachingmaterialien durch die Autorin und den Autor folgten Phasen des individuellen Übens, indem die Coaches anhand zehnmütiger Videosequenzen aus Kleingruppengesprächen der

Pilotstudie die Schwerpunkte der Coachings herausarbeiteten, Kodieraufträge sowie Prompts formulierten und miteinander diskutierten. Der adaptierte Kodierleitfaden (vgl. Murphy et al. 2017) diente auch hier als gemeinsame Sprachbasis. Zusätzlich zu einer schriftlichen Reflexion der Coaches nach jedem Coaching fand auch während der Durchführung des Projekts ein regelmäßiger Austausch zwischen Coaches und der Projektleitung statt, um Fragen zu klären, die Coachingstrategie zu schärfen und somit die Qualität der Coachings zu sichern.

6 | Ein- und Ausblick

Das folgende Transkript gewährt einen Einblick in ein Coachinggespräch zwischen Lehrperson und Coach. Der Transkriptauszug zeigt, wie die Lehrperson die Schüler*innenreaktionen auf einen vorangegangenen *talk move* beschreibt und auf Basis ihres Wissens interpretiert.

```

0093 LP_03      Mir ist aufgefallen, (.) dass der talk move Erweitern in
0094           W9 ein Argument in W10 mit Begründung und Beleg aus der
0095           Lebenswelt des Schülers auslöst(.)Das hat mich mega ge-
0096           freut, weil er ei- eigentlich aus dem Text herausgegangen
0097           ist. Danach haben die Schüler nachgefragt, wenn etwas un-
0098           klar war. Sie wollen es genau wissen und lassen es nicht
0099           einfach stehen.

0100 Coach_02           Mhm.

0101 LP_03           (.)Das ist für mich eine Diskussion,
0102           weil sie die Verantwortung für das Gespräch übernehmen
0103           und echtes Interesse an ihren Interpretationen zeigen(.)
0104           Und danach in W14 bis 17 kumuliert es dann.
0105           Sie finden unterschiedliche Belege aus dem Text und ich
0106           habe nicht mehr mitgemischt. Das ging von allein(.) Sie
0107           gucken mich auch nicht mehr an (.) und sind bei- ins Ge-
0108           spräch vertieft. Und da:s wollte ich erreichen mit dem
0109           talk move.

```

Zwar lassen sich zum jetzigen Zeitpunkt noch keine empirischen Ergebnisse über die Wirksamkeit des Weiterbildungsprogramms präsentieren. Jedoch können wir den schriftlichen Reflexionen der Coaches entnehmen, dass die teilnehmenden Lehrpersonen im Laufe der Coachings mehr lernrelevante Situationen wahrnehmen, als sie mit Hilfe des Kodiersystems erfassen können. Darüber hinaus wird deutlich, dass ihre Beobachtungen umfangreicher, ihre Beschreibungen der Gesprächssituation präziser und die Erklärungen der Folgen ihres diskursiven Handelns fundierter werden. Zudem lässt sich bereits eine positive Entwicklung im Antwortverhalten der Schüler*innen sowie in den Gesprächsführungskompetenzen der Lehrpersonen erkennen. Dies lässt die vorsichtige Annahme zu, dass das Üben situationsspezifischer Fähigkeiten wie Wahrnehmen, Interpretieren und Entscheiden, Lehrpersonen dabei unterstützt, lernwirksame Situationen im Gespräch nicht nur besser zu erkennen, sondern auch adaptiv darauf zu reagieren und somit sprachliches und literarisches Lernen im Gespräch zu ermöglichen. Mit dem hier vorgestellten Coachingformat zu dialogischen Unterrichtsgesprächen wollen wir einen Beitrag zur Professionalisierung von lernförderlichem Lehrpersonenhandeln im literarisch-dialogischen

Gespräch leisten, indem wir nach Wegen such(t)en, wie wissenschaftliches Rezeptwissen (Heins 2020) in die unterrichtliche Praxis überführt werden kann. Potenzial und Chancen für die weitere deutschdidaktische Professionsforschung zur Begleitung von lernförderlichen Gesprächen sehen wir besonders in Weiterbildungsansätzen, die auf den Handlungsanforderungen und der Erweiterung von professionellem Handlungswissen der Lehrpersonen aufbauen.

Literatur

- Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037.
- Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., McNurlen, B., Archodidou, A., Kim, S., Reznitskaya, A., Tillmanns, M., & Gilbert, L. (2001). The snowball phenomenon: Spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children. *Cognition and Instruction*, 19(1), 1–46. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1901_1
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, 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.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*. 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Boos, M., Dziak-Mahler, M., & Wendland, S. (2020). Coaching und Mentoring als Reflexionsräume. In F. Hesse & W. Lütger (Eds.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. (pp. 185–205). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_10
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Brinkmann, M. (2009). Üben: Wissen — Können — Wiederholen: Zeitphänomenologische Überlegungen zur pädagogischen Übung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85(4), 413–434. <https://doi.org/10.30965/25890581-085-04-90000003>
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichten-Könnens. In T. Leonhard, P. Heintzmann, & J. Košinár (Eds.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. (pp. 19–38). Waxmann.
- Chen, G., Chan, C. K. K., Chan, K. K. H., 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. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1783269>
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378–411. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.3>
- Croninger, R. M. V., Li, M., Cameron, C., & Murphy, P. K. (2017). Classroom discussions. Building the foundation for productive talk. In K.P. Murphy (Ed.), *Classroom discussion in education*. (pp. 1–29). Routledge.

- Dammert, Y., & Gasser, L. (2020). *Das SKILL-Coachinghandbuch* (unveröffentlichte Projektmaterialien). Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Schule und Heterogenität.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Firetto, C. M., Murphy, P. K., Greene, J. A., Li, M., Wei, L., Montalbano, C., Hendrick, B., & Croninger, R. M. V. (2019). Bolstering students' written argumentation by refining an effective discourse intervention: Negotiating the fine line between flexibility and fidelity. *Instructional Science*, 47(2), 181–214. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9477-x>
- Fraefel, U., & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364.
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (pp. 748–755). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gasser, L., Dammert, Y., & Murphy, P. K. (2022). How do children socially learn from narrative fiction: Getting the lesson, simulating social worlds, or dialogic inquiry?. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1445–1475.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft)*, 57, 138–152.
- Gröschner, A., Seidel, T., Kiemer, K., & Pehmer, A.-K. (2015). Through the lens of teacher professional development components: The 'Dialogic Video Cycle' as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 41(4), 729–756. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.939692>
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Eds.) *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung*. (pp. 81–96). Verlag Julius Klinkhardt.
- Harren, I. (2015). *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Verlag für Gesprächsforschung. <http://verlag-gespraechsforschung.de/2015/harren.html>
- Harwart, M., Sander, J., & Scherf, D. (2020). Adaptives Lehrpersonenhandeln. Zu Modellierung, Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. (pp. 255–276). Schneider.
- Heins, J. (2020). Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Hinweise zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, (6), 1–31.
- Heins, J., & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 903–924.
- Heller, V. & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. Literalität im Schnittfeld von Familie, Frühbereich und Schule. *Leseforum*, (3), 1–23.

- Heller, V., & Morek, M. (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, 24 (46), 102–121.
- Isler, D., & Neugebauer, C. (2019). Videocoaching als Methode zur Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung. In BiSS-Trägerkonsortium (Ed.), *Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung/Sprachliche Bildung im Elementarbereich. Konzepte und Berichte aus der Praxis*. (pp. 14–23). Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Jahn, G., Stürmer, K., Seidel, T., & Prenzel, M. (2014). Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierende. Eine Scaling-up Studie des Observe-Projekts. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46, 171–180.
- Jadallah, M., Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., Miller, B. W., Kim, I.-H., Kuo, L.-J., Dong, T., & Wu, X. (2011). Influence of a teacher's scaffolding moves during child-led small-group discussions. *American Educational Research Journal*, 48(1), 194–230. <https://doi.org/10.3102/0002831210371498>
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018). *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. De Gruyter.
- König, E., Gerdes, R., Annas, D., Nosthoff, H., & Soffner, T. (2014). Coaching in der Lehrerbildung. Professionsbezogenes Coaching als Bestandteil der 2. Phase der Lehrerbildung in NRW. *Coaching Magazin*, 7(1), 24–28.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. Kohlhammer.
- Li, M., Murphy, P. K., Wang, J., Mason, L. H., Firetto, C. M., Wei, L., & Chung, K. S. (2016). Promoting reading comprehension and critical-analytic thinking: A comparison of three approaches with fourth and fifth graders. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 101–115. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.002>
- Lin, T.-J., Jadallah, M., Anderson, R. C., Baker, A. R., Nguyen-Jahiel, K., Kim, I.-H., Kuo, L.-J., Miller, B. W., Dong, T., & Wu, X. (2015). Less is more: Teachers' influence during peer collaboration. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 609–629. <https://doi.org/10.1037/a0037758>
- Mehan, H. (1979). „What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285–294.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- Meyer-Drawe K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borelli, & J. Ruhloff (Eds.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*. (pp. 85–99). Hohengehren.
- Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. (pp. 347–361). American Educational Research Association. https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1_27
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberate discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1>

- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2020): Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung – (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrpersonenhandeln lernen? In Frederike Schmidt und Kirsten Schindler (Eds.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften*. (pp. 227–243). Peter Lang.
- Murphy, P. K., Firetto, C. M., Wei, L., Li, M., & Croninger, R. M. V. (2016). What REALLY works: Optimizing classroom discussions to promote comprehension and critical-analytic thinking. *Policy Insights from the behavioral and brain sciences*, 3(1), 27–35. <https://doi.org/10.1177/2372732215624215>
- Murphy, K. P., & Firetto, C. M. (2017). Quality talk. A blueprint for productive talk. In K. P. Murphy (Eds.), *Classroom discussions in education*. (pp. 101–133). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315174594>
- Murphy, P. K., Firetto, C. M., Greene, J. A., & Butler, A. M. (2017). *Analyzing the talk in quality talk discussions: A coding manual* [Unpublished manuscript]. The Pennsylvania State University, University Park, PA. <https://doi.org/10.18113/S1XW64>.
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M., Hendrick, B. D., Li, M., Montalbano, C., & Wei, L. (2018). Quality talk: Developing students' discourse to promote high-level comprehension. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1113–1160. <https://doi.org/10.3102/0002831218771303>
- Murphy, P. K., Rowe, M. L., Ramani, G., & Silverman, R. (2014). Promoting critical-analytic thinking in children and adolescents at home and in school. *Educational Psychology Review*, 26(4), 561–578. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9281-3>
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., 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. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015576>
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000): What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376–406.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Kohlhammer.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2019). Supporting teachers in taking up productive talk moves: The long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research*, 97, 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.003>
- Pädagogische Hochschule Bern. (2022, Juni 27). *Soziale und sprachliche Kompetenzen über Kinderliteratur fördern – SKiLL*. <https://www.phbern.ch/skill>
- Pauli, C., & Reusser, K. (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 365–377.
- Pehmer, A.-K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108–119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.007>
- Philipp, M. (2017). Entwicklung hierarchiehoher Leseprozesse. In M. Philipp (Ed.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. (pp. 67–83). Beltz Juventa.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

- Quasthoff, U., & Prediger, S. (2017). Fachbezogene Unterrichtsdiskurse zu Beginn der weiterführenden Schule. Interdisziplinäre Untersuchungen zur Unterstützung von sprachlichem und fachlichem Lernen. In A. Krause, G. Lehmann, W. Thielmann, & C. Trautmann (Eds.), *Form und Funktion: Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. (pp. 625–644). Stauffenburg Verlag.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., & Brahm, G. im. (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Waxmann Verlag.
- Reznitskaya, A., Kuo, L.-J., Clark, A.-M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/03057640802701952>
- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. Theoretical models and processes of reading. *International Reading Association*, 48, 1363–1398.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM Mathematics Education*, 48(1–2), 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Sedova, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278–290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
- Sedova, K., Salamounova, Z., & Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 274–285. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.04.001>
- Seidel, T. (2014). Lehrpersonenhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (pp. 781–806). Waxmann.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(Beiheft), 296–307.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events: Teaching elementary school mathematics. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics*. (pp. 75–93). Erlbaum.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Soter, A., Wilkinson, I., Murphy, P., Rudge, L., & Reninger, K. (2006). *Analyzing the discourse of discussion: Coding manual*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Spiegel, C. (2009). Transkripte als Arbeitsinstrument: Von der Arbeitsgrundlage zur Anschauungshilfe. In K. Birkner & A. Stukenbrock (Eds.), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. (pp. 7–15). Verlag für Gesprächsforschung. <https://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/literatur/show.aspx?id=4331>
- Staub, F. C. (2015). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung. In F. Caluori, H. Linneweber-Lammerskitten, & C. Streit (Eds.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*. (pp. 50–57). WTM Verlag.

- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (19), 175–198. <https://doi.org/10.5167/UZH-104046>
- van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017a). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>
- van der Veen, C., van der Wilt, F., van Kruistum, C., van Oers, B., & Michaels, S. (2017b). MODEL2TALK: An intervention to promote productive classroom talk. *The Reading Teacher*, 70(6), 689–700. <https://doi.org/10.1002/trtr.1573>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), 155–176. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9130-3>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education*, 53, 17–27. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01211-4>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waggoner, M., Chinn, C. A., Yi, H., & Anderson, R. C. (1995). Collaborative reasoning about stories. *Language Arts*, 72(8), 582–589.
- Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516–551. <https://doi.org/10.3102/0034654308320292>
- Weger, D. (2019). Professional Vision—"State of the art" zum Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung in der Lehrer-(innen)bildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), 14–31. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2019-0002>
- Wegener, R., Hänseler, M., Deplazes, S., Künzli, H., Neumann, S., Ryter, A., & Widulle, W. (2018). *Wirkung im Coaching*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wei, L., Murphy, P. K., & Firetto, C. M. (2018). How can teachers facilitate productive small-group talk?: An integrated taxonomy of teacher discourse moves. *The Elementary School Journal*, 118(4), 578–609. <https://doi.org/10.1086/697531>
- Weil, M., Seidel, T., Schindler, A.-K., & Gröschner, A. (2020). Opening 'windows' for teachers to change classroom discourse. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100425>
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulations of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5(1), 1–37.
- Wiemer, M. (2012). Begleitung anspruchsvoller Bildungswege: Coaching für Studierende. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(1), 49–57. <https://doi.org/10.1007/s11613-012-0271-3>
- Wilkinson, I., & Murphy, K. P. (2010). Developing a model of Quality Talk about literary text. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life*. (pp. 142–169). Guilford Press.

Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2, 169–187. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-zabka.pdf>