

# ■ Unterrichtsgespräche kognitiv aktivierend gestalten

Das Unterrichtsgespräch ist noch immer eine der häufigsten Interaktionsformen im Klassenraum. Doch nicht jedes Gespräch regt die Schüler\*innen zum Nachdenken an, wie eines der Beispiele in diesem Beitrag zeigt. Wie kann das Unterrichtsgespräch kognitiv anregend gestaltet werden?

Frank Lipowsky, Kurt Reusser und Christine Pauli

Unterrichtsgespräche zählen zu den am häufigsten realisierten Unterrichtsmethoden. Methoden und Sozialformen beschreiben jedoch lediglich die Oberflächenstruktur des Unterrichts und schaffen damit nur den Rahmen für die Interaktions- und die dadurch angeregten Lernprozesse. Für das Lernen und Verstehen sind Merkmale der sogenannten Tiefenstruktur von Unterricht entscheidender. Bezogen auf Unterrichtsgespräche rückt damit die Art und Weise, wie diese gestaltet werden und inwieweit Lernende hierdurch zum Nachdenken angeregt werden, in den Fokus der Betrachtung.

Wie unterschiedlich Gespräche im Unterricht zum gleichen Thema verlaufen können, verdeutlichen zwei Gesprächsausschnitte (siehe S. 18–20).

## Vergleich der beiden Unterrichtsgespräche

Der Vergleich offenbart deutliche Unterschiede, die verschiedene Facetten des Verhaltens der Lehrperson und der Lernenden betreffen und im Folgenden näher beschrieben werden.

Wenden wir uns zunächst der Situation A zu. Auffällig ist hier, dass der Lehrer Fragen stellt, die gezielt auf eine intendierte Antwort hinsteuern und die Wiedergabe einzelner Be-

griffe und Stichworte nach sich ziehen (z. B. Zeilen 8, 10, 16, 32). Die Lernenden reagieren auf diese Fragen in der Regel mit kurzen Antworten (z. B. Zeilen 15, 17, 33). Analysiert man die Fragen des Lehrers genauer, so handelt es sich meist um Fragen auf einem geringen Niveau (»lower-order-questions«), die der Abfrage von Wissen dienen (Reproduktionsfragen). Der Lehrer möchte bestimmte Antworten hören und fragt so lange, bis die Stichwörter von den Lernenden genannt werden. Diese Art, Gespräche zu führen, wird häufig auch als »Osterhasenpädagogik« beschrieben: Die Lehrperson versteckt die Eier und lässt die Lernenden so lange danach suchen, bis sie das richtige Stichwort liefern.

Demgegenüber fällt in Situation B ein anderes Frage- und Gesprächsverhalten auf. Der Lehrer stellt kaum Reproduktionsfragen (Ausnahme: z. B. Zeile 98). Stattdessen steuert er mit Fragen und Impulsen, die die Lernenden dazu anregen, sich mit ihren Sichtweisen, Positionen und Meinungen am Gespräch zu beteiligen. Zunächst fordert er die Lernenden auf, Gründe für den Mauerfall zu nennen (Zeile 54). Im weiteren Verlauf des Gesprächs regt er die Lernenden an, die bisherigen Beiträge der Mitschülerinnen und -schüler zu ergänzen und zu erweitern (z. B. Zeilen 66,

87) und die eigenen Positionen zu begründen (»press for reasoning«, Zeilen 92, 117). Auch mit der Frage nach den Gemeinsamkeiten zwischen der DDR und China (Zeile 106) und mit der Was-wäre-wenn-Frage (Zeile 113) initiiert er Aktivitäten der Lernenden auf einem hohen kognitiven Niveau (»higher-order-questions«). Insgesamt fällt auf, dass beide Lehrer zwar etwa gleich häufig mit Fragen und Impulsen das Gespräch steuern.

---

**Die Lehrperson steuert mit Fragen und Impulsen, die Lernende dazu anregen, sich mit ihren Sichtweisen, Positionen und Meinungen am Gespräch zu beteiligen.**

---

Das Frage- und Impulsverhalten des Lehrers B ist jedoch deutlich gehaltvoller, anregender und variantenreicher als das des Lehrers A.

## Transaktives Gesprächsverhalten

Ein weiterer Unterschied zwischen beiden Situationen offenbart sich auch darin, wie die beiden Lehrer mit den Beiträgen der Lernenden umgehen. Der Lehrer in Situation B greift die Beiträge der Lernenden auf, paraphrasiert sie mit eigenen Worten

## Unterrichtsgespräch Beispiel A

- 1 LP: Schönen guten Morgen.
- 2 SuS: Guten Morgen, Herr Maier.
- 3 LP: Wir sind gerade beim Thema Mauerfall. Wer von euch erinnert sich denn daran, was wir erarbeitet haben?
- 4 (Mehrere SuS melden sich)
- 5 LP: Ja, Lena?
- 6 Lena: Wir haben über die friedliche Revolution geredet. Das war ja in der DDR ... Ein wichtiges Ereignis war der Mauerfall.
- 7 LP: Genau. Von wann bis wann war denn die friedliche Revolution, Max?
- 8 Max: So von 1989 bis zu den Parlamentswahlen 1990. Dazwischen war noch der Mauerfall.
- 9 LP: Sehr richtig. Weißt du noch das genaue Datum des Mauerfalls?
- 10 Max: Nein, nicht so genau.
- 11 LP: Das war Ende des Jahres 1989.
- 12 (Mehrere SuS melden sich)
- 13 LP: Emily?
- 14 Emily: Im November?
- 15 LP: Ja, genau, und weißt du auch noch an welchem Tag?
- 16 Emily: Ich glaube, es war der 9. November.
- 17 LP: Genau, Emily. Was genau fand denn in der Zeit von 1989 bis 1990 ganz häufig in der DDR statt?
- 18 (Mehrere SuS melden sich; Hannah meldet sich als Erste und wird drangenommen)
- 19 Hannah: Es gab viele friedliche Demonstrationen im Land.
- 20 LP: Ja, genau. Ganz bekannt sind dabei die Montagsdemonstrationen in Leipzig, denn die Menschen waren sehr unzufrieden mit den Umständen in der DDR. Welche Gründe genau machte die DDR-Bevölkerung unzufrieden?
- 21 LP: Ja, Hannah?
- 22 Hannah: Das lag an der schlechten Wirtschaft, der eingeschränkten Pressefreiheit und der Verfolgung politischer Gegner.
- 23 LP: Genau. Aber was Wichtiges fehlt noch. Nämlich, Hannah?
- 24 Hannah: (überlegt) ... weiß nicht.
- 25 LP: Martin, was meinst du?
- 26 Martin: Dass es so wenig zu essen gab.
- 27 LP: Hm, das meine ich auch nicht. Paul?
- 28 Paul: Vielleicht dass sie nicht rausdurften.
- 29 LP: Ja, genau, dass sie nicht rausdurften. Was brauchten die DDR-Bürger denn, um ins Ausland zu reisen?
- 30 Paul: Eine Genehmigung.
- 31 LP: Ja, genau, eine Genehmigung. Ohne eine Genehmigung war es nicht möglich, das Land zu verlassen und z. B. in die BRD zu reisen. Mehrere Missstände führten also zu diesen Demonstrationen. In dem Text, den ihr zu heute lesen solltet, war zusätzlich die Rede von einem zweiten Land. Welches war das noch mal?
- 32 (Mehrere SuS melden sich)
- 33 Ja, Emily?
- 34 Emily: Es ging um China.
- 35 LP: Super. Was fand dort ebenso wie in der DDR statt, Emily?
- 36 Emily: Auch Demonstrationen.
- 37 LP: Und wann?
- 38 Emily: Auch 1989.
- 39 LP: Ja, das stimmt. Und was genau passierte mit den Protesten, Emily?
- 40 Emily: Die wurden blutig niedergeschlagen vom Militär.
- 41 LP: Stimmt. Die Bürger in China konnten nicht so frei demonstrieren wie 1989 in der DDR.
- 42 Welche Gründe gab es denn für die Proteste in China, Max?
- 43 Max: Die Bürger wollten endlich freie Wahlen und die Löhne waren sehr schlecht. Auch waren Wohnungen immer teurer geworden.
- 44 LP: Prima. Da habt ihr euch ja doch etwas gemerkt.

## Unterrichtsgespräch Beispiel B

- 51 LP: Schönen guten Morgen.
- 52 SuS: Guten Morgen, Herr Maier.
- 53 LP: Erinnert euch an das Thema, mit dem wir letzte Stunde begonnen haben. Wir sind gerade beim Thema
- 54 Mauerfall. Lasst uns noch einmal das Augenmerk auf die Gründe und Faktoren richten, die zum Mauerfall geführt
- 55 haben.
- 56 (Mehrere SuS melden sich)
- 57 LP: Ja, Philipp?
- 58 Philipp: Die Menschen in der DDR haben eine friedliche Revolution durchgeführt. ... und dann fiel die Mauer.
- 59 (Weitere SuS melden sich ... Philipp zeigt auf den sich meldenden Enrico)
- 60 Enrico: Die Menschen in der DDR fingen deshalb an zu demonstrieren, weil sie unzufrieden waren. Und im No-
- 61 vember fiel dann die Mauer.
- 62 (Weitere SuS melden sich. Enrico zeigt auf die sich meldende Azra)
- 63 Azra: Ich möchte daran anknüpfen, was Enrico gesagt hat. Die Menschen waren deshalb unzufrieden, weil die
- 64 Wirtschaft nicht gut funktionierte und weil sie sich mehr Meinungsfreiheit wünschten.
- 65 LP: Lasst uns diesen Punkt noch einmal näher beleuchten. Azra hat schon zwei wichtige Gründe für die Unzufrie-
- 66 denheit eingebracht. Wie lässt sich die Unzufriedenheit der Bürger in der DDR noch erklären?
- 67 (Mehrere SuS melden sich)
- 68 LP: Azra, nimmst du jemanden dran?
- 69 Azra: (schaut sich um) ... Frieda!
- 70 Frieda: Na, die sahen ja, was es im Westen alles gab und hatten dann keine Lust mehr auf die Mangelwirtschaft
- 71 im Osten, sie wollten, dass es ihnen auch so gut geht wie im Westen.
- 72 (Till streckt beide Hände, um zu signalisieren, dass er direkt dazu etwas sagen möchte)
- 73 LP: Ja, Till.
- 74 Till: Ich finde, dass man das nicht so sehen kann. Es ging den Menschen doch nicht um den Konsum und den
- 75 Wohlstand, sondern sie hatten Angst vor der Stasi und wollten frei sein. Viele Kritiker wurden ja festgenommen
- 76 von der Stasi.
- 77 LP: Wir haben hier zwei Positionen, die sich scheinbar widersprechen. Wer hat denn recht?
- 78 (Mehrere SuS melden sich)
- 79 LP: ... Marvin?
- 80 Marvin: Ich finde, Frieda hat recht, denn die haben doch im Westfernsehen gesehen, was es alles gibt und was
- 81 sie nicht haben. Außerdem wurde ja nur ein geringer Teil der Bürger von der Stasi bespitzelt.
- 82 (Annika streckt beide Hände)
- 83 Marvin: Ja, Annika.
- 84 Annika: Ich finde, beide haben recht. Denn es gab unterschiedliche Gründe für den Frust der Bürger.
- 85 LP: Okay, unterschiedliche Menschen – unterschiedliche Gründe. Einige kamen nun zur Sprache, nämlich dass
- 86 es für einige Menschen wichtig war, frei zu sein, und dass es den Menschen wirtschaftlich nicht so gut ging.
- 87 Welche weiteren Gründe lassen sich ergänzen?
- 88 (Mehrere SuS melden sich)
- 89 LP: ... Pia.
- 90 Pia: Wichtig war vielen Menschen auch, reisen zu können. Das ging ja nicht. Und ein Punkt, der noch nicht zur
- 91 Sprache kam: Ohne Gorbatschow wäre die Mauer nicht gefallen.
- 92 LP: Das ist aber eine steile These, die du begründen solltest.
- 93 Pia: Wollte ich ja gerade. Also, Gorbatschow hat ja die Verständigung mit dem Westen gesucht und war nicht so
- 94 feindlich drauf wie die vor ihm. Mit einem Putin wäre das nicht gegangen.
- 95 LP: Okay, fassen wir zusammen: Der Wunsch nach Freiheit auf verschiedenen Ebenen, Reisefreiheit und Mei-
- 96 nungsfreiheit, die wirtschaftlichen Probleme in der DDR und Glasnost unter Gorbatschow waren wichtige Gründe
- 97 für den Zusammenbruch der DDR und den Mauerfall. In dem Text, den ihr zu heute lesen solltet, war zusätzlich
- 98 die Rede von einem zweiten Land.
- 99 (Mehrere SuS melden sich)
- 100 LP: Ben?
- 101 Ben: Im Text ging es noch um China. Auch da gab es viele Dinge, mit denen die Bürger in China sehr unzufrieden
- 102 waren. Die Proteste wurden dann vom Militär niedergeschlagen.
- 103 LP: Du sprichst die Missstände an?

- 104 Ben: Ja, die Bürger wollten endlich freie Wahlen und die Löhne waren sehr schlecht. Auch waren Wohnungen  
105 immer teurer geworden.  
106 LP: Erkennt ihr dabei eventuell Parallelen zu der DDR?  
107 (Mehrere SuS melden sich)  
108 LP: Sarah?  
109 Sarah: Ja, da war es ja ganz ähnlich. Die Demonstrationen hatten eigentlich fast dieselben Gründe. Nur, dass in  
110 der DDR die Demonstrationen nicht blutig niedergeschlagen wurden.  
111 LP: Guter Punkt. Die Niederschlagungen der Demonstrationen in China sind ein ganz entscheidendes Kriterium.  
112 Jetzt stellt euch mal vor, die Demonstrationen in der DDR wären wie in China blutig niedergeschlagen worden. Wie  
113 würde Deutschland denn eurer Meinung nach heute aussehen, wenn das geschehen wäre?  
114 (Mehrere SuS melden sich)  
115 LP: Ja, Maike.  
116 Maike: Ja, also ich denke, die Mauer wäre trotzdem irgendwann gefallen ... Vielleicht nur etwas später.  
117 LP: Kannst du das begründen?  
118 Maike: Die Freiheitsbestrebungen hätten sich weiter ausgebreitet und dann früher oder später wäre das Regime  
119 unter dem Druck der Bevölkerung zusammengebrochen. Ich glaube schon, dass die Bewegung so groß war, dass  
120 sie sich nicht von der Gewalt hätte abschrecken lassen. Vielleicht hätte sich ja irgendwann sogar die Polizei oder  
121 ähm ... das Militär gegen die Regierung gestellt.  
122 LP: Okay, das ist ein sehr interessanter Gedanke. Du meinst also, die Freiheitsbewegung hätte sich trotzdem frü-  
123 her oder später durchgesetzt ... Okay, Paul, du hast dich ja auch gemeldet, was denkst du denn dazu?  
124 Paul: Ich glaube, dass die Bevölkerung zu viel Angst gehabt hätte. Ich glaube, dass das Militär und das Regime  
125 zu viel Macht oder auch Kontrolle über die Bevölkerung hatten ... Zum Beispiel hatte die Stasi doch auch einzelne  
126 Personen unter Druck gesetzt, das Gleiche hätten sie ja dann auch mit den Revolutionsführern machen können ...  
127 Ich denke, Deutschland wäre dann heutzutage immer noch geteilt ...  
128 LP: Okay, sehr gut ... jetzt haben wir ja schon mal zwei sehr gegensätzliche Positionen. Maike geht von der Wie-  
129 dervereinigung aus, Paul dagegen glaubt, dass die Umstände sich nicht geändert hätten und Deutschland immer  
130 noch geteilt wäre. Tatsächlich gibt es gute Argumente für die Position von Maike und für die von Paul. Wie sehen  
131 das die anderen?

Die Ausschnitte entstanden im Rahmen eines Seminars als Versuch, alternative Konzepte zum gängigen IRF/IRE-Muster aufzuzeigen und erfahrbar zu machen. Auf ein zweites Beispiel verweist der Beitrag von Reusser, Lipowsky und Pauli in diesem Heft (siehe Aufgabenbeispiel 2, S. 9–10).

(z. B. Zeilen 65, 85–87, 95–98), fordert die Klasse auf, sie zu ergänzen (z. B. Zeilen 66, 87) und hebt wichtige Aspekte hervor (Zeilen 111, 122). Unter-

esse und seine Wertschätzung auch zum Ausdruck (z. B. Zeilen 111, 122). Dieses dialogische Gesprächsverhalten des Lehrers B lässt sich auch mit den Begriffen der Transaktivität und des Revoicings umschreiben: Transaktives Gesprächsverhalten und Revoicing drücken gleichermaßen aus, dass die Beiträge der Lernenden wertschätzend aufgegriffen, akzentuiert, hinterfragt und weiterentwickelt werden (Jurkowski/Hänze 2015), was ihre Rolle als ernst zu nehmende Gesprächspartnerinnen und -partner unterstreicht (Pauli 2010).

Im Unterschied hierzu bleiben die im Gespräch A von den Lernenden genannten Gründe unverbunden nebeneinanderstehen. Hinzu kommt,

dass das Verhältnis zwischen Lehrer und Lernenden in Situation A stärker von Hierarchie geprägt ist, was auch in der Art der Fragen und in einer damit einhergehenden Defizitorientierung mitschwingt (z. B. Zeile 26). In dieser Situation A handelt es sich damit weniger um ein Gespräch als vielmehr um eine Kette von Wissensfragen. In gewisser Weise symptomatisch steht hierfür die letzte Bemerkung des Lehrers. »Prima. Da habt ihr euch ja doch etwas gemerkt« drückt aus, dass es dem Lehrer darum geht, dass sich die Schülerinnen und Schüler Wissen einprägen.

Korrespondierend zu den Unterschieden in der Gesprächsführung der beiden Lehrer zeigen sich auch

### Offene und kognitiv anregende Impulse und Fragen legen ausführlichere und erläuternde Antworten nahe.

schiedliche Positionen der Lernenden stellt er gegenüber und fordert die Lernenden auf, hierzu Stellung zu beziehen (Zeilen 77, 128 f.). Der Lehrer scheint ein echtes Interesse an den Positionen und Gründen der Lernenden zu haben und bringt sein Inter-

Unterschiede im Antwortverhalten der Lernenden. Die reproduktiven Fragen des Lehrers A zielen auf kurze Antworten der Lernenden ab, während die offenen und kognitiv anregenden Impulse und Fragen des Lehrers B ausführliche und erläuternde Antworten nahelegen. Entsprechend unterschiedlich fallen die Antworten der Lernenden auch aus: Die Antworten der Lernenden in Situation A sind deutlich kürzer, während die Beiträge der Lernenden in Situation B deutlich elaborierter sind.

Ein augenfälliger Unterschied wird zudem in der Art und Weise erkennbar, wie die Lernenden im Gespräch miteinander um- und aufeinander eingehen. Die Lernenden in der Situation B sind es offenbar gewohnt, einander zuzuhören und aufeinander Bezug zu nehmen sowie die eigene Position zu vertreten und zu begründen, selbst wenn sie den Positionen der Mitlernenden widerspricht. Zudem scheinen in Klasse B bestimmte Gesprächsregeln etabliert zu sein: Die Lernenden nehmen sich wechselseitig dran und machen von der Möglichkeit Gebrauch, mit beiden Händen anzudecken, wenn sie unmittelbar auf die Mitlernenden reagieren möchten. In der Klasse der Situation A fehlen Hinweise auf die Etablierung entsprechender Gesprächsregeln.

### **IRE/IRF-Gesprächsmuster**

Insgesamt verläuft die Struktur des Gesprächs in Situation A sehr ausgeprägt nach dem sogenannten IRE/IRF Muster: Der Lehrer stellt eine Frage (**Initiation**), die von einem Schüler/einer Schülerin beantwortet wird (**Response**), worauf der Lehrer eine Bewertung vornimmt beziehungsweise Feedback gibt (**Evaluation** oder **Feedback**). Dieses IRE/IRF-Muster ist in Situation A insgesamt 13mal, beispielsweise in den Zeilen 3–8, 18–21, 32–34 und 36–40, zu beobachten.

Auch in Situation B ist der Lehrer aktiv, jedoch steuert und interveniert er mit einem vielfältigeren Impulsenrepertoire. Gespräch B zeichnet sich zudem auch durch Sequenzen aus, in denen die Lernenden direkt aufeinander reagieren (z. B. Zeilen 59–64, 68–76), sodass sich auch längere Sequen-

zen ohne Beteiligung des Lehrers ergeben.

Ein weiterer auffälliger Unterschied wird im Aufruf- und Feedbackverhalten der beiden Lehrer sichtbar. Der Lehrer A benennt mehrfach bereits mit dem Stellen der Frage die Person, die die Frage beantworten soll (z. B. Zeilen 26, 30, 47). Hierdurch gibt es für die übrigen Lernenden kei-

---

### **Trotz gewisser Gemeinsamkeiten auf der Oberfläche des Unterrichts ist Situation B deutlich kognitiv aktivierender als Situation A.**

---

nen Anlass, über die jeweilige Frage nachzudenken. Gleichzeitig gibt er auf jede Antwort eines Lernenden einfaches Feedback, das die Antwort als korrekt oder nicht korrekt beziehungsweise als nicht erwartet qualifiziert und welches sich danach richtet, ob der Lernende das erwartete Stichwort genannt hat oder nicht. Demgegenüber ist einfaches Feedback beim Lehrer B kaum zu beobachten (Ausnahme: Zeile 111). Stattdessen überwiegen Reaktionen des Lehrers im Sinne eines Revoicings: Der Lehrer gibt dem, was von den Lernenden kommt, eine Stimme, fasst zusammen, spielt den Ball an die Schülerrinnen und Schüler zurück und fordert sie zu ergänzenden Statements und zur Begründung auf. Somit hält er den Austausch zwischen den Lernenden am Laufen.

Insgesamt lässt sich trotz gewisser Gemeinsamkeiten auf der Oberfläche des Unterrichts (gleiche Methode; gleiches Thema; ähnliche Gesamtzahl an Fragen und Impulsen) erkennen, dass die Situation B deutlich kognitiv aktivierender ist als Situation A.

### **Analyse der beiden Gesprächsausschnitte aus Sicht der Forschung**

Das in Situation A erkennbare IRE/IRF-Muster ist – nicht nur im deutschsprachigen Raum – immer noch weit verbreitet (unter anderem

Howe/Abedin 2013; Lüders 2011; Richert 2005), obgleich sich schon lange Kritik an ihm entzündet. Kritisiert wird unter anderem, dass diese kleinschrittig gestaltete Abfolge von Reproduktionsfragen, kurzen Antworten und sofortiger Bewertung/sofortigem Feedback die Lernenden zu Stichwortgebenden »degradiert« und den Terminus Gespräch kaum verdient. Dadurch, dass in Situation B die Meinungen und Positionen der Lernenden wertschätzend aufgegriffen und weiterentwickelt werden, wird auf zentrale Bedürfnisse nach dem Erleben von Kompetenz und Autonomie eingegangen und demzufolge – aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie (Deci/Ryan 1993) – die intrinsische Motivation gefördert. Demgegenüber werden diese Bedürfnisse in Situation A kaum angesprochen, was die Lernmotivation eher schwächen dürfte. Auch in Bezug auf fachliches Lernen und Verstehen erscheint die Situation A wenig ergiebig, da das Gespräch kaum Raum für fachlich substantzielle Diskussionen schafft und die Lernenden auch nicht kognitiv herausfordert werden. Unterrichtsgespräche nach dem IRE/IRF-Muster sind häufig Pseudogespräche, da die Lehrperson Fragen stellt, die keine Spielräume eröffnen, und da sie sich kaum für die Gedankengänge der Lernenden interessiert.

---

### **Forschungsbefunde zeigen, dass Lehrpersonen ihre eingeräumten Wartezeiten kaum an die Komplexität der Fragen anpassen.**

---

Häufig – wie auch in Situation A – geht das IRE/IRF-Muster mit wenig herausfordernden Fragen einher. Aus der Forschung ist jedoch bekannt, dass insbesondere anspruchsvolle Fragen, die Lernende beispielsweise zum Begründen, zum Vergleichen und zum Bewerten anregen, lernförderlich sind und zu einer vertieften Verarbeitung stimulieren (Gayle et al. 2006; Lipowsky/Hess 2019). Oft ist ein wenig anspruchsvolles Frageverhalten – wie in Situation A – auch mit kurzen Wartezeiten verbunden, sodass die Lernenden kaum Zeit zum

Überlegen haben, obwohl die Forschung zeigt, dass mit einer Verlängerung der Wartezeiten die Beteiligung der Lernenden, die Länge der Antworten sowie die Häufigkeit der von den Lernenden gestellten Fragen zunehmen und die Lernenden häufiger aufeinander Bezug nehmen (Lipowsky 2020). Forschungsbefunde verweisen auch darauf, dass Lehrpersonen ihre eingeräumten Wartezeiten noch zu wenig an die Komplexität der Fragen anpassen und bei anspruchsvollen Fragen nicht länger warten als bei weniger anspruchsvollen (Gayle et al. 2006; Heinze/Erhard 2006). Dies deutet darauf hin, dass Lehrpersonen die Bedeutung von Nachdenkzeiten nicht immer bewusst ist.

### **Dialogischer Unterricht – Kennzeichen und Strategien**

Dass es Erfolg versprechende Alternativen zum IRE/IRF-Muster im Rahmen von Unterrichtsgesprächen gibt, zeigt nicht nur die Situation B, sondern ein ganzes Spektrum an – vor allem international – erprobten und untersuchten Ansätzen. Diese tragen Namen wie z. B. Accountable Talk, Exploratory Talk, Productive Classroom Talk, Dialogic Teaching, ko-konstruktives Gespräch oder Responsive Teaching. Hier kann nicht auf die bestehenden Unterschiede dieser Konzepte eingegangen werden. Es lässt sich aber – mehr oder weniger – ein gemeinsamer Kern an Merkmalen und Strategien solcher dialogisch strukturierten Unterrichtsgespräche »herausschälen«.

Gemeinsam ist diesen Ansätzen zum einen, dass im Gespräch substanzielle Inhalte und Themen behandelt werden. Es geht also nicht nur um die Anwendung einer spezifischen Fragetechnik aufseiten von Lehrpersonen und um hohe Redeanteile von Lernenden. Zentral ist, dass fachbedeutsame Kernideen und Konzepte zur Sprache kommen und dass Lehrperson wie auch Lernende sich um eine möglichst hohe fachinhaltliche Qualität der Beiträge bemühen. Im Ansatz des Accountable Talk (Resnick et al. 2018) wird ein solches Verhalten als »accountability to accurate knowledge« bezeichnet. Das bedeutet,

dass sich Lehrperson und Lernende für die Sachhaltigkeit und Korrektheit ihrer Beiträge verantwortlich fühlen und sich bemühen, klar und fachlich gehaltvoll zu argumentieren. Das impliziert wiederum, dass die Lehrperson ein hohes fachliches Wissen benötigt, um die fachinhaltliche Qualität der Schüleräußerungen zu erkennen sowie entsprechende Teile der Beiträge der Lernenden hervorzuheben und im Gespräch präsent zu halten. An manchen Stellen in Situation B kann man dieses Ringen um die Sache deutlich feststellen.

Zum Zweiten zeichnen sich die Ansätze dialogisch orientierter Unterrichtsgespräche dadurch aus, dass die Lernenden immer wieder angeregt werden, ihre Gedanken und Vorstellungen zu erläutern und ihre Beiträge zu begründen oder dies idealerweise von alleine tun (»accountability to reasoning«; Resnick et al. 2018). Hierzu gehört auch, dass die Lernenden die Beiträge ihrer Mitschülerinnen und -schüler kritisch hinterfragen, gegebenenfalls um weitere Erläuterungen bitten und ihnen begründet widersprechen. Ein solches Verhalten der Lernenden stellt sich nicht von selbst ein. Es setzt vielmehr Modelling, also in gewisser Weise ein Demonstrieren

sich schrittweise eine diskursorientierte Gesprächskultur entwickelt.

Zum Dritten finden sich im Fallbeispiel B Hinweise auf das, was Resnick et al. (2018) mit »accountability to the community« bezeichnen. Damit ist gemeint, dass die Lehrperson und auch die Lernenden Verantwortung für die Klasse als Lerngemeinschaft übernehmen. Hierzu zählt beispielsweise, dass sich möglichst viele Lernende an dem Gespräch beteiligen beziehungsweise darin eingebunden werden, dass die Lernenden auf die Beiträge ihrer Mitschülerinnen und -schüler eingehen sowie ihre Gedankengänge und Positionen offenlegen und dass die Lehrperson die Beiträge der Lernenden wertschätzt und einbezieht. Auch die Etablierung von Gesprächsregeln, wie z. B. die Redekette oder das Signalisieren direkter Bezugnahme auf einen Vorredner in Situation B, sowie Strategien des Revoicings tragen dazu bei, dass die Lernenden aktiv zuhören, sich mit ihren Beiträgen wertgeschätzt fühlen und für das Gespräch in der Lerngruppe Verantwortung übernehmen. Zu den Strategien des Revoicings gehört auch, dass die Lehrperson Beiträge der Lernenden immer wieder mit eigenen Worten zusammenfasst (ohne in ein Lehrerecho zu verfallen), dass sie wichtige Aspekte herausstellt und für die Lernenden sichtbar macht, wie sie die Beiträge verstanden hat. Indem sie immer wieder auf das Ziel beziehungsweise die Ausgangsfrage des Gesprächs verweist, sorgt sie für Kohärenz und einen roten Faden im Gespräch. Erwartet werden kann, dass sich ein solches Gesprächsverhalten der Lehrperson modellierend auch auf das Verhalten der Lernenden untereinander auswirkt.

### **Befunde der Forschung zum dialogischen Unterricht**

Die Forschungsbefunde zu den genannten Konzepten sind vielversprechend und verdeutlichen das Potenzial dialogischer Gesprächsführung für das Lernen, das Verstehen und für die Motivation der Lernenden (siehe auch Heller/Morek 2019, Resnick et al. 2018). So zeigen z. B. die Studien von Pauli/Reusser (2015) und

Howe et al. (2019), dass eine didaktische Kommunikation, die viele der oben genannten Merkmale berücksichtigt, kognitiv aktivierender eingeschätzt wird und mit einem höheren Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler einhergeht. In der Studie von Howe et al. (2019) ergaben sich diese positiven Wirkungen jedoch nur, wenn viele Lernende der jeweiligen Klassen in die didaktische Kommunikation eingebunden waren. Interventionsstudien und Studien, in denen die oben genannten Konzepte über Fortbildungen Lehrpersonen nähergebracht wurden (Pauli/Reusser 2018), machen deutlich, dass diese positiven Wirkungen auch gezielt herbeigeführt werden können. So lassen sich in vielen dieser Interventions- und Fortbildungsstudien positive Wirkungen nachweisen

- auf das Handeln der Lehrpersonen (Alexander 2018; Chen et al. 2020; Correnti et al. 2020; Murphy et al. 2009; Zimmermann 2021),
- auf das transaktive Verhalten der Lernenden (Alexander 2018; Chen et al. 2020; Correnti et al. 2020; Jurkowski/Hänze 2015),
- teilweise auch auf das Lernen (Chen et al. 2020; Correnti et al. 2020; Murphy et al. 2009) und
- auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler (Kiemer et al. 2018).

Interessant ist auch, dass sich nicht nur das eigene transaktive Verhalten, sondern auch das transaktive Verhalten von Lernpartnern positiv auf das eigene Lernen auswirken kann (Jurkowski/Hänze 2015). Trotz der positiven Befundlage ist zu beachten, dass diese Wirkungen nicht immer und nicht für alle Schülerinnen und Schüler nachhaltig waren, was darauf schließen lässt, dass es langfristig angelegte Fortbildungs- und Trainingsmaßnahmen braucht, um

Unterrichtsgespräche dauerhaft dialogischer und kognitiv aktivierender zu gestalten.

### Die Hinführung der Lernenden zu einem dialogischen Gesprächsverhalten ist im virtuellen Raum anspruchsvoller.

### Dialogische Gesprächsführung im virtuellen Format

Die genannten Konzepte und Forschungsbefunde beziehen sich zunächst einmal nur auf den Präsenzunterricht. Gleichwohl lassen sich auch positive Wirkungen annehmen, wenn die Lehrperson und die Lernenden virtuelle Gespräche nach den oben erwähnten Merkmalen gestalten. Die Hinführung der Lernenden zu einem dialogischen Gesprächsverhalten ist jedoch im virtuellen Raum noch einmal anspruchsvoller als im analogen Raum und erfordert einen langen Atem, da z. B. die Möglichkeit, Zustimmung oder Ablehnung an der Mimik der Lernenden zu erkennen, eingeschränkt ist und viele Lernende Hemmungen haben, sich in virtuellen Gesprächen zu beteiligen.

Einfacher dürfte eine dialogisch orientierte Gesprächsführung in virtuellen Meetings fallen, wenn ein solches Gesprächsverhalten im Präsenzunterricht bereits aufgebaut wurde. Um Schülerinnen und Schüler zu einer Beteiligung an virtuellen Gesprächen anzuregen und Hemmungen abzubauen, empfiehlt sich beispielsweise die Durchführung von Kleingruppenarbeit in Breakout-Rooms, die Strukturierung der Gruppenarbeit durch Leitfragen und Kooperationssskripts, die Konfrontation der Ler-

nenden mit provokanten Thesen, die Zuweisung von bestimmten Positionen oder Rollen bei der Gruppenarbeit sowie die gezielte Reflexion der Gruppenarbeit. Auch die Etablierung von Ritualen, wie Gesprächs-/ Meldeketten, die Vereinbarung von Zeichen für unmittelbare Reaktionen auf einen Vorredner, die Einbindung der Lernenden in die Zusammenfassung und Auswertung von Beiträgen und Fragen der Mitlernenden im Chat können zu einem dialogischen Austausch und zu einer stärkeren Partizipation der Lernenden in virtuellen Konferenzen beitragen. ■

*Das Literaturverzeichnis kann unter dem folgenden QR-Code heruntergeladen werden.*



[www.beltz.de/paed-materialien](http://www.beltz.de/paed-materialien)

**Prof. Dr. Frank Lipowsky** ist Professor für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Kassel und forscht zur Qualität von Unterricht.

**Prof. Dr. Kurt Reusser** war bis 2017 Professor für Pädagogische Psychologie und Didaktik an der Universität Zürich und hat mehrere Videostudien durchgeführt.

**Prof. Dr. Christine Pauli** ist Professorin für Allgemeine Didaktik am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Freiburg/Fribourg (CH). Sie forscht im Bereich Unterrichtskommunikation und Unterrichtsqualität.

# Entdecken Sie den PÄDAGOGIK-Newsletter:

- Erscheint monatlich
- Buchempfehlungen, aktuelle Nachrichten und Termine
- Zeitschriftenartikel kostenfrei zum Download

Jetzt kostenlos abonnieren  
[www.beltz.de/paedagogik](http://www.beltz.de/paedagogik)

