Universität Zürich[UZH]

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen

Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum

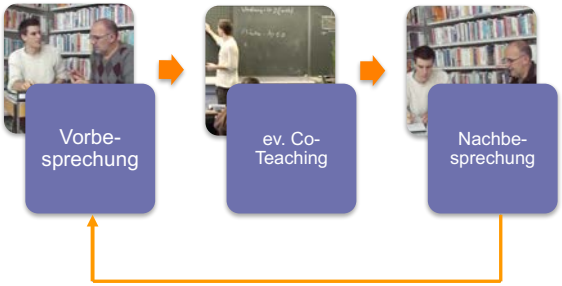
Nutzung von Lerngelegenheiten durch die Lehramtsstudierenden und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen

SGL Arbeitsgruppe Berufspraktische Studien
29. August 2016

Dr. Kathrin Futter | PH Schwyz

Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching
(Staub, 2001, 2004; West & Staub, 2003)

Lernen „on the job“ durch Partizipation und Kooperation bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht:



Einbettung der Untersuchung: SNF-Projekt Fachspezifisches Coaching in Lehrpraktika (2009-2013)

Studiendesign

- **Weiterbildung der Praxislehrpersonen:**
  Kurze Schulung (3h) vor dem Praktikum zu Möglichkeiten der Praktikumsbegleitung und zu verschiedenen Unterstützungsformen ausgehend vom Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings.
- **Forschung:**
  Wissenschaftliche Begleitung des Praktikumsverlaufs für das Fach Mathematik mit einem mehrperspektivischen Forschungszugang.

Lehramtsstudierenden (LS)

Praxislehrpersonen (PL)

Schülerinnen & Schüler (SuS)

Kontext der Untersuchung

- Gesamtstichprobe Fokusgruppe Mathematik:
  - 62 Dyaden zwischen Praxislehrpersonen (PL) und Lehrerstudierenden (LS) der Sekundarstufe I im Fachpraktikum Mathematik
  - 62 Schulklassen (1066 Schülerinnen und Schüler)
- Beteiligte Institutionen:
  - Pädagogische Hochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich
  - Universität Fribourg

Studiendesign Gesamtstudie Mathematik
Elemente der Videostichprobe

1. Woche	2. Woche	3. Woche	4. Woche
Thema nach Wahl	Thema nach Wahl	Drei thematische Lektionen	Abschluss-befragungen

kurzer Fragebogen (SuS)	Mathematiktest (SuS)
Online-Befragung (PL, LS)	Abschluss-FB (PL, LS, SuS)

Dissertation KF Videostichprobe: Hauptfragestellungen

1. Werden Unterrichtsbesprechungen von Lehramtsstudierenden zum Lernen genutzt?
2. Bestehen Zusammenhänge zwischen der Gestaltung der Unterrichtsbesprechungen durch die Praxislehrpersonen und dem Lernen der Lehramtsstudierenden?

Teacher Learning: eine Definition

(Bakkenes et al., 2010, S. 536; Hervorhebung KF)

According to Tynjälä (2008), *workplace learning* refers to processes through which the individual or group *transforms* its ways of *thinking* and *acting*.

Accordingly, we define *teacher learning* as an *active process* in which teachers engage in *activities* that lead to a *change in knowledge and beliefs* (cognition) *and/or teaching practices* (behaviour).

Teacher learning im Gespräch

Lernen «on the job» (Tynjäla, 2008; Eraut, 2004)

Learning activities:
e.g. experimenting,
struggling not to revert to old ways,
getting ideas from others,
considering own practice, etc.
(Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010)

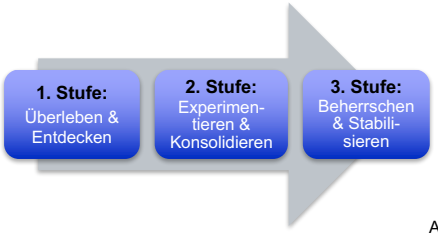
Learning outcomes:
Changes in knowledge and beliefs (e.g. new ideas), **intentions to change practice** (e.g. try new practice, back to old practice, integrate suggestions)
(Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010)

Learning processes:
«Higher order» **reflections** (reflection past/future experience with explanations)
(u.a. Hatton & Smith, 1995)

manifested in utterances

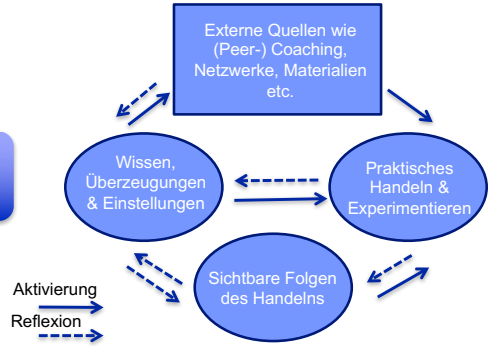
Lehren lernen: Professionsentwicklung

Stufenmodelle



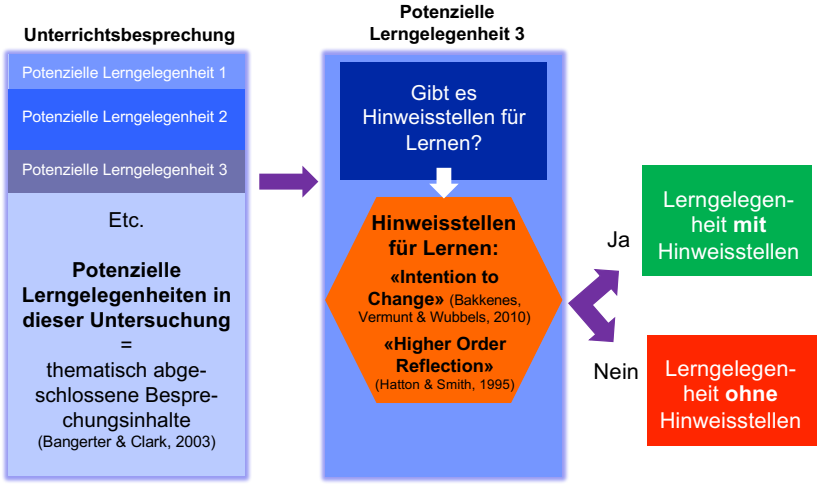
(Feiman-Nemser & Remillard, 1996)

Prozessmodelle



Adaption des „Zusammenhangsmodells des professionellen Wachstums" von Clarke & Hollingsworth (2002) durch Witterholt, Goedhart, Suhre & van Streun (2012, S. 665)

Potenzielle Lerngelegenheiten in Unterrichtsbesprechungen



Analyseebenen zur Beantwortung der 1. Haupt-fragestellung

Gesprächsthemen (Lerngelegenheiten)
Grenze: Themenwechsel *(ICR = 74%)*

Redebeiträge beider Gesprächsteilnehmenden (Turns)
Grenze: Sprecherwechsel *(ICR = 67%)*

Gesprächsakte innerhalb eines Turns
Grenze: Inhalts- / Aktivitätswechsel *(ICR = 69%)*

Kategorien zur Erfassung der Nutzung der Lerngelegenheiten durch die Studierenden

Hinweisstellen für Lernen
(Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010; Zwart, Wubbels, Bergen, 2008; Hatton & Smith, 1995)

→ **Intention to Change** *Kappa >.71*
- intention to change practice
- Intention to integrate suggestions
- Intention to try new practice
- Intention to integrate notes

→ **Higher Order Reflection** *Kappa >.71*
- Reflection past/future experience
- Reflection and hypothetical solution
- Reflection personal belief

Keine Hinweisstellen für Lernen
(Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010)

→ **Description** *Kappa >. 74*
6 Codes

→ **Awareness** *Kappa >. 71*
4 Codes

→ **Intention** *Kappa >.69*
- Intention to adapt practice
- Intention to address problem
- Intention to continue practice

manifested in utterances

Ankerbeispiele: Intention to Change

LS: = Deshalb ist es doch besser, wenn ich es also mit hinein nehme =

PL: = Ja =

LS: = Ja. (-) Dann muss ich es aber noch anders formulieren (--) ich glaube nicht, dass sie es so verstehen = (501_12_VB_358)

→ Intention to change practice / plan

LS: = das ist jetzt eigentlich eine gute Idee von dir, wenn ich die sammle, weil nachher, wenn wir dann zu den Kriterien kommen und dann auch den Theorieheft Eintrag machen, ich denke, eben (--) je nachdem, habe ich dann vielleicht ein bisschen weniger lang. (104_1_VB_33)

→ Intention to integrate suggestion

Ankerbeispiel: Reflection

LS: Und ich glaube eben ja, sie haben zuerst schon ein bisschen komisch geschaut, aber dann haben sie es dann sofort akzeptiert, glaube ich. (-) Und nachher ähm (--) ich würde wahrscheinlich, würde ich jetzt hier das b weglassen. Ich hätte das nicht unbedingt bringen müssen, das mit dem Umbau hier (-) weil eigentlich schlussendlich (-) ist es wieder um Flächen gegangen. Weisst du = (501_1_NB_168)

→ Reflection past experience

Auszug Transkript „Reflection“

113	LS: Ich habe mir eben vorgestellt, sie geben einander die Folien und dann schauen, was sie gemacht haben und überlegen, stimmt das? (-) Und nachher wieder zusammen kommen und dann sagen, schaut, hier, also was habt ihr hier überlegt? =
114	PL: = Ja =
115	LS: = was ist hier der Fehler? (-) Und ich denke das war nicht gut (-) ich habe nachher nicht klar gesagt, jetzt schaut ihr die Folie von der anderen Gruppe an (-) und jetzt geht ihr zusammen in die Gruppe =
116	PL: = Mhm.
117	LS: Und ich habe nachher, ich hätte eigentlich die Phase abgebrochen, weil sie fertig waren. Und bei denen, wo der Austausch aus diesem Grund überhaupt nicht hatte stattfinden können.
118	PL: Genau, ja.
119	LS: Eigentlich hätte ich klar sagen sollen, jetzt kommt das und jetzt kommt das, jetzt kommt das.
120	PL: Ja.
121	LS: Es war eigentlich wegen dem. Wenn ich es klar geleitet hätte, hätten sie gewusst, okay, jetzt muss ich.
122	PL: Ja. (--) ja, das ist sicher ein Punkt. (12_23_NB_113-122)

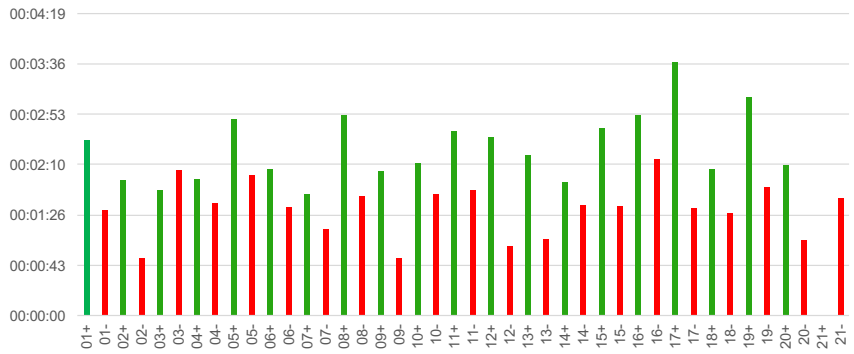
Auszug 3: Beispiel einer Lerngelegenheit mit Lernaktivitäten („Reflection past experience“) der Studentin.

Anzahl Lerngelegenheiten mit und ohne Hinweisstellen für Lernen der Studierenden

ID	h:min:s	# UB	# LG	# LG (+)	# LG (-)	% LG (+)
1	00:50:15	2	24	14	10	58.3
2	00:29:07	2	29	5	24	17.2
3	01:31:17	4	48	30	18	62.5
4	01:19:50	6	47	12	35	25.5
5	02:25:01	4	67	12	55	17.9
6	01:09:56	4	41	12	29	29.3
7	01:12:24	6	50	21	29	42.0
8	01:14:05	2	41	3	38	7.3
9	00:45:30	2	42	9	33	21.4
10	01:23:06	4	45	12	33	26.7
11	01:45:16	4	53	12	41	22.6
12	01:20:41	3	42	25	17	59.5
13	01:47:54	4	65	30	35	46.2
14	01:41:12	4	62	10	52	16.1
15	00:36:04	1	18	7	11	38.9
16	01:36:44	2	39	15	24	38.5
17	00:35:19	2	19	3	16	15.8
18	00:33:44	2	20	7	13	35.0
19	00:23:19	1	12	1	11	8.3
20	00:19:32	1	15	3	12	2.,0
21	00:06:45	1	4	0	4	0.0
Total	**23:07:02**	**61**	**783**	**243**	**540**	**31.0**

Anmerkungen:
ID = Identifikationsnummer der Dyaden; h:min:s = Dauer aller durchgeführten Besprechungen; # = Anzahl; UB = Unterrichtsbesprechung; LG = Lerngelegenheit; LG (+) = Lerngelegenheit mit Hinweisstellen für Lernen; LG (-) = Lerngelegenheit ohne Hinweisstellen für Lernen; % LG (+) = Prozentualer Anteil der Lerngelegenheiten mit Hinweisstellen für Lernen an den gesamten Lerngelegenheiten pro Dyade.

Durchschnittliche Dauer LG (+) vs. LG (-)

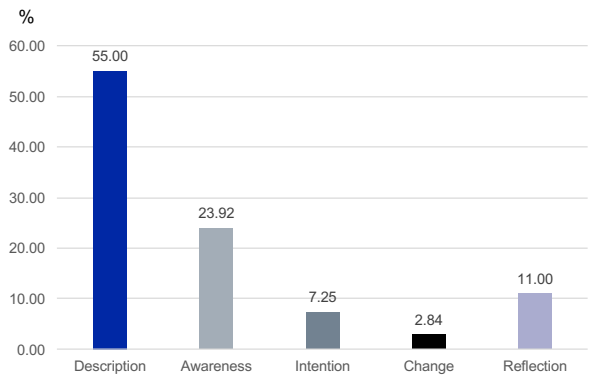


[Z (*N=21*) = -3.703, *p* = 0.001]

Gesprächsdauer Lerngelegenheiten ohne Belegstellen (total): 13h 56m
Gesprächsdauer Lerngelegenheiten mit Belegstellen (total): 09h 11m

Gesprächsaktivitäten der Studierenden insgesamt

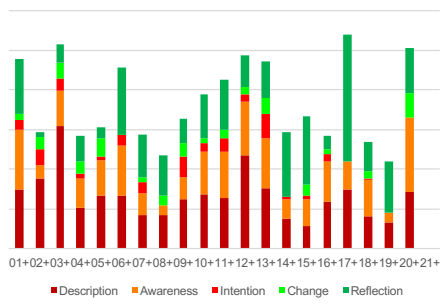
Description	Awareness	Intention	Change	Reflection	Total
05:27:12	02:22:18	00:43:06	00:16:54	01:05:25	09:54:55

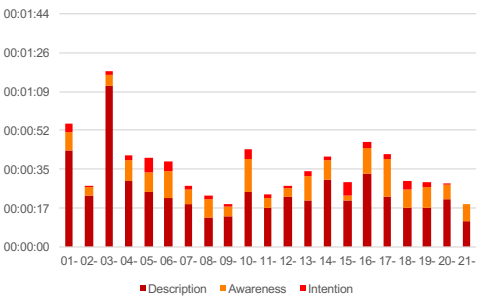


Nutzung von potenziellen Lerngelegenheiten durch die Studierenden

Durchschnittliche Nutzungsdauer* von 540 Lerngelegenheiten ohne Hinweisstellen für Lernen.
Durchschnittliche Nutzungsdauer* von 243 Lerngelegenheiten mit Hinweisstellen für Lernen.

* Durchschnittliche Sprechzeit der Studierenden





Fazit (1): Werden Lerngelegenheiten in Unterrichts-besprechungen von Studierenden zum Lernen genutzt?

- Bei den 61 analysierten Unterrichtsbesprechungen (davon 30 VB und 31 NB) von insgesamt 23h 07m Dauer, lassen sich bei 243 von insgesamt 783 identifizierten Lerngelegenheiten Belegstellen für Lernen finden. (Durchschnittlich bei 31 %; Min = 0%; Max = 59.5%)
- Die 243 zum Lernen genutzten Lerngelegenheiten dauern 9h11min, diejenigen ohne Belegstellen für Lernen 13h56m. Zum Lernen „genutzt“ wird knapp 40% der zur Verfügung stehenden Zeit.
- Lehramtsstudierende sprechen bei Lerngelegenheiten mit Hinweisstellen für Lernen im Schnitt signifikant länger als bei solchen ohne Hinweisstellen.
- Es lassen sich mehr Hinweisstellen finden, die der Kategorie „Higher Order Reflection“ zuzuordnen sind als solche, die der Kategorie „Intention to Change“ zugeordnet werden konnten. Studierende reflektieren also ihr eigenes Handeln eher, als dass sie Veränderungsabsichten bezogen auf ihr zukünftiges Handeln im Gespräch äussern.

Dissertation KF Videostichprobe: Hauptfragestellungen

1. Werden Unterrichtsbesprechungen von Lehramtsstudierenden zum Lernen genutzt?
2. Bestehen Zusammenhänge zwischen der Gestaltung der Unterrichtsbesprechungen durch die Praxislehrpersonen und dem Lernen der Lehramtsstudierenden?

Gestaltung durch die PL und Lernen der LS?

Unterscheiden sich Lerngelegenheiten mit vs. ohne Hinweisstellen für Lernen hinsichtlich...

1. ... des **Gesprächsstils** der Praxislehrpersonen in Anlehnung an das MERID-Modell „Mentor Teachers‘ Roles in Dialoges“? (Crasborn et al., 2011; Hennissen et al., 2008)
2. ... der Auftretensdauer von **modalen Satzkonstruktionen** der Praxislehrpersonen? (Herbst & Kosko, 2012; Kosko & Herbst, 2012)
3. ... des Anteils von dialogischen Gesprächssequenzen mit **Ko-Konstruktion**? (Chi, 2009; Chi et al., 2001)

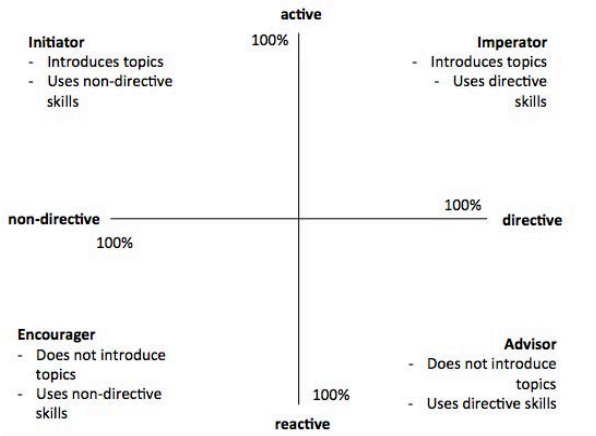
Analyseebenen Fragestellung 2.1

Gesprächsthemen (Lerngelegenheiten)
Grenze: Themenwechsel *(ICR = 74%)*

Redebeiträge beider Gesprächsteilnehmenden (Turns)
Grenze: Sprecherwechsel *(ICR = 67%)*

MERID-Modell: MEntor (teacher) Roles In Dialogues

(Hennissen et al., 2008; Crasborn et al., 2011, S. 322)



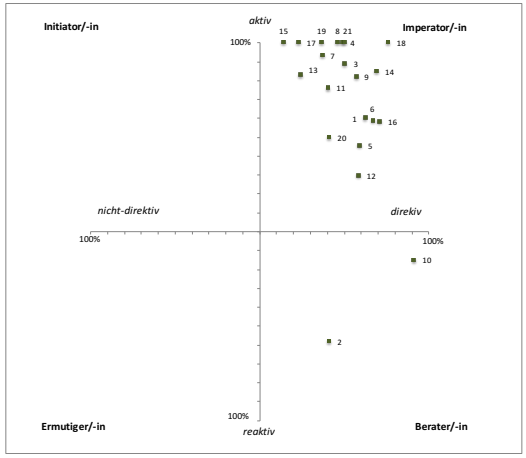
Kodierung der Turns der Praxislehrpersonen

- **Directive:** Bring in Information (bring in turn)
  (e.g. ideas, perspectives, suggestion, feedback, views, instructions)
  Kappa = .73
- **Non-directive:** Bring Information out of the student (bring out turn)
  (e.g. asking questions, summarising discussed content or feeling, active listening)
  Kappa = .70

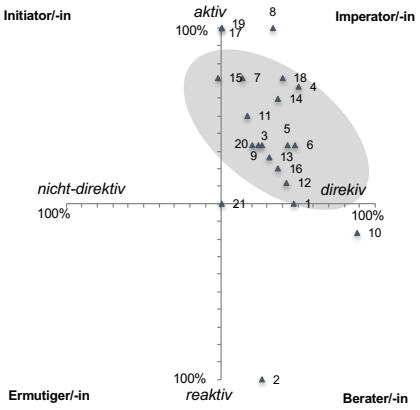
- **Active** = Mentor introduces topic; *Kappa = . 91*
- **Reactive** = Student teacher introduces topic; *Kappa = .93*

Gesprächsstil und «Rollenzuschreibungen» im MERID-Modell (Mentor Teacher Roles in Dialogue)

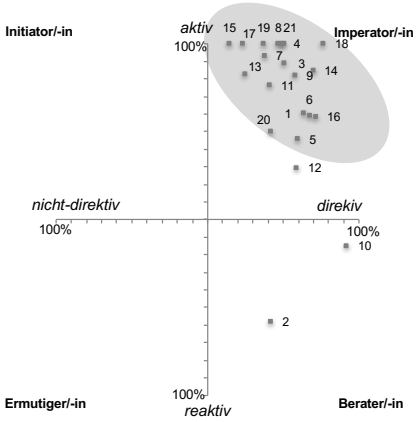
Video-Stichprobe (N=21); Gesprächsdauer total: 23h 07m
Vor- und Nachbesprechungen: 61 / # Themen: 783



Gesprächsstil der Praxislehrpersonen



Mit Hinweisstellen für Lernen

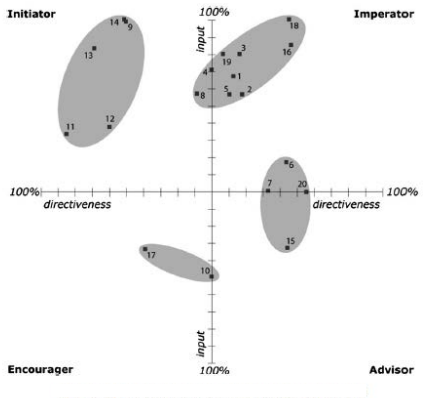


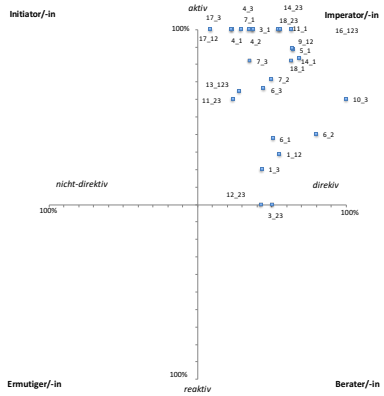
Ohne Hinweisstellen für Lernen

Vergleich der CH- mit der NL-Stichprobe

Niederländische Gruppe (N=20)
Gesprächsdauer total: **3h 15m**
Nachbesprechungen: 20 / # Themen: 112

Schweizer Gruppe mit NB (N=19)
Gesprächsdauer der NB total: **10h 35m**
NB: 31 / # Themen NB: 351





Teilfragestellungen (2): Lassen sich lernförderliche Merkmale der Gesprächsführung identifizieren?

Unterscheiden sich Lerngelegenheiten mit vs. ohne Belegstellen für Lernen hinsichtlich...

1. ... des **Gesprächsstils** der Praxislehrpersonen in Anlehnung an das MERID-Modell „Mentor Teachers' Roles in Dialoges" (Crasborn et al., 2011; Hennissen & Crasborn, 2008)?
2. ... der Auftretensdauer von **modalen Satzkonstruktionen** der Praxislehrpersonen? (Herbst & Kosko, 2012; Kosko & Herbst, 2012)
3. ... des Vorkommens von **ko-konstruktiven Anteilen** in interaktiven Dialog-Sequenzen (Chi, 2009; Chi et al., 2001)?

Modality Analysis: «teacher-to-teacher-talk»

(Kosko & Herbst, 2012; Herbst & Kosko, 2012)

Patterns of modal usage or non-usage in the teacher-to-teacher-talk

↓

Statements are open to discussion by interlocutors

↓

Indicator of the extent to which the discussion might contain negotiation of shared stances

Modalität als sprachliches Mittel zur Formulierung subjektiver Aussagen

- Oftmals werden modale Sätze von Sprechenden eingesetzt, um den Wahrscheinlichkeitsgrad, den sie ihrer Äusserung zuschreiben, kenntlich zu machen. Dieser kann gleichsam als Skala konzeptualisiert werden, die von der blossen Möglichkeit über hohe Wahrscheinlichkeit bis hin zur absoluten Sicherheit reicht, und dies sowohl im positiven als auch im negativen Bereich (Hentschel & Weydt, 2013).
- Entscheidend ist, dass die jeweilige Einschätzung der Wahrscheinlichkeit als subjektive Sichtweise der Sprechenden gekennzeichnet ist (Hentschel & Weydt, 2013).

Analyseebenen Fragestellung 2.2

Gesprächsthemen (Lerngelegenheiten)
Grenze: Themenwechsel *(ICR = 74%)*

Redebeiträge beider Gesprächsteilnehmenden (Turns)
Grenze: Sprecherwechsel *(ICR = 67%)*

Modaler Sprachgebrauch innerhalb der Turns (Sätze)
Grenze = Satzwechsel | Turns mit modalen Sätzen *(ICR = 93%)*

Kodierung des modalen Sprachgebrauchs

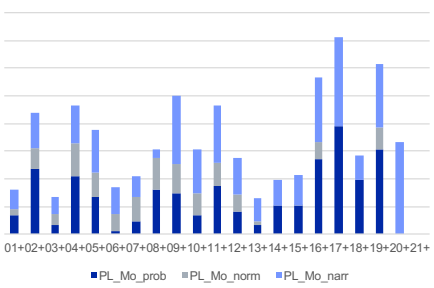
(in Anlehnung an Kosko & Herbst, 2012; Herbst & Kosko, 2012)

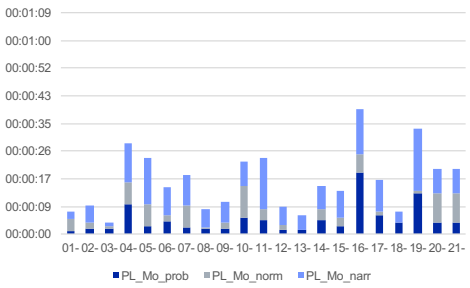
PL: =oder würdest du etwas anders (-) anders machen, jetzt vielleicht nicht gerade auf die nächste Lektion, sondern ähm (-) vielleicht auf eine andere (922_12NB_187)
→ **Modal probability** *(Kappa = . 75)*

PL: Ausschneiden braucht einfach viel Zeit, das würde ich nicht unbedingt machen. (104_1VB_235)
→ **Modal normativity** *(Kappa = . 75)*

PL: Also Gröss- mit den Grösseneinheiten würdest du dann arbeiten. (902_12_NB_424)
→ **Modal narrative** *(Kappa = . 73)*

Durchschnittliche Dauer von modalen Satzkonstruktionen der Praxislehrpersonen in Lerngelegenheiten mit vs. ohne Hinweisstellen für Lernen der Studierenden



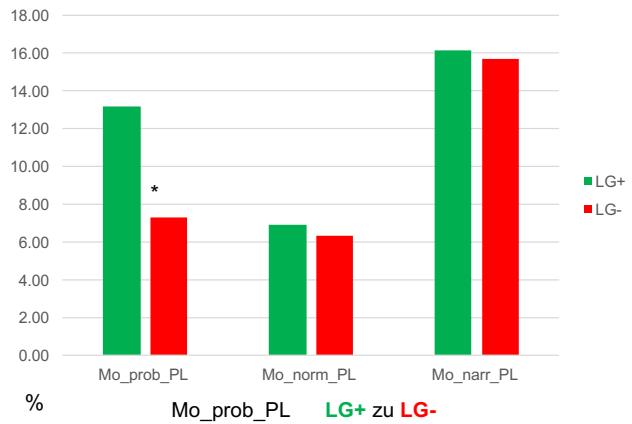


[Z (*N*=*21*) = -2.086, *p* = 0.037]

Durchschnittliche Dauer der Aussagen der Praxislehrpersonen mit modalem Sprachgebrauch in einer Lerngelegenheit durchschnittlicher Dauer mit Hinweisstellen für Lernen der Studierenden.

Durchschnittliche Dauer der Aussagen der Praxislehrpersonen mit modalem Sprachgebrauch in einer Lerngelegenheit durchschnittlicher Dauer ohne Hinweisstellen für Lernen der Studierenden.

Vergleich des prozentualen Anteils der einzelnen Formen der Modalität an der Gesamtdauer der Redebeiträge der Praxislehrpersonen



[Z (*N*=*21*) = -3.393, *p* = 0.001]

Teilfragestellungen (2): Lassen sich lernförderliche Merkmale der Gesprächsführung identifizieren?

Unterscheiden sich Lerngelegenheiten mit vs. ohne Belegstellen für Lernen hinsichtlich...

1. ... des **Gesprächsstils** der Praxislehrpersonen in Anlehnung an das MERID-Modell „Mentor Teachers' Roles in Dialoges" (Crasborn et al., 2011; Hennissen & Crasborn, 2008)?

2. ... der Auftretensdauer von **modalen Satzkonstruktionen** der Praxislehrpersonen? (Herbst & Kosko, 2012; Kosko & Herbst, 2012)

3. ... des Anteils von dialogischen Gesprächssequenzen mit **Ko-Konstruktion**? (Chi, 2009; Chi et al., 2001)

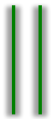
Analyseebenen Fragestellung 2.3

Gesprächsthemen (Lerngelegenheiten)
Grenze: Themenwechsel *(ICR = 74%)*

Redebeiträge beider Interaktanten (Turns)
Grenze: Sprecherwechsel *(ICR = 67%)*

Interaktionsmuster (Mikromonolog oder Dialogsequenzen)
Einheit: Turn oder Sequenz *(ICR = 79%)*

Interaktionsmuster in Unterrichtsbesprechungen: MIKROMONOLOGISCHE BEITRÄGE



Redebeiträge, Turns

Falls das Interaktionsmuster höchstens zweischrittig ist, dann werden die Aussagen in Anlehnung an Kreis & Staub (2011) als „Mikromonologe" innerhalb des Gesprächs interpretiert.

Aussage von A und Erwiderung von B, danach kein erneutes Aufnehmen des Fadens von A, sondern ein neuer Gedanke beginnt.

Beispiel von Mikromonologen innerhalb einer Lerngelegenheit

PL: Die Lösungen könntest du sogar auflegen irgendwo, die könntest du auf die Wandtafel schreiben und dann können sie in der Zwischenzeit korrigieren. Oder an einem anderen Tisch, dass sie können, weil eventuell, können sie nachher schauen, welches ist richtig. Und dann vergleichen =

LS: = Mhm =

PL: = Dann braucht es dich vielleicht gar nicht =

LS: = Mhm =

PL: = Eventuell.

LS: Ich lasse jetzt einfach wirklich möglichst eben in dieser Lernpartnerschaft arbeiten.

PL: Mhm =

LS: = oder auch alleine oder so =

PL: Mhm, lassen wir laufen.

LS: Mhm, gut.

(02_1_VB_267-269)

Interaktionsmuster in Unterrichtsbesprechungen: DIALOGISCHE SEQUENZEN

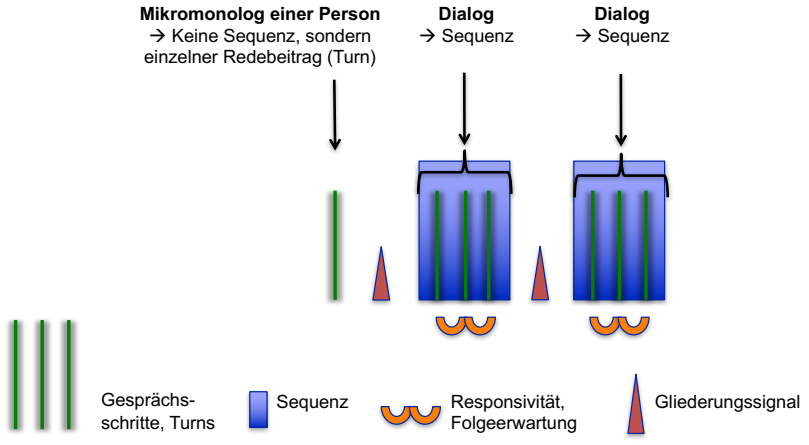


Abbildung in Anlehnung an Kreis (2012)

Ko-Konstruktive Dialog-Sequenzen

«Ko-konstruktive Dialog-Sequenzen umfassen ebenfalls mindestens eine Kernaktivität in Form eines Dreischrittes. Es wird jedoch – im Gegensatz zur bloss interaktiven Dialog-Sequenz – gemeinsam etwas Neues ko-konstruiert, was eine einzelne Person so nicht hervorgebracht hätte» (Kreis, 2012).

«Co-construction has been defined as the process of the **joint production of ideas** (by members of a group) that no individual group member is likely to produce on their own (Barron, 2000; Rafal, 1996). Thus, co-construction is a process that may differentiate collaborative and individual learning environments. That is, collaborators may co-create novel ideas that were not coherently present before they collaborated, or were unlikely to have been elaborated individually» (McGregor & Chi, 2002, S. 2; Hervorhebung KF).

Beispiel: Ko-Konstruktive Dialog-Sequenz

- PL: **Und dort?**
- LS: Das ist eine Aufgabe vom Mathbu, die finde ich auch sehr gut. Dass sie sich wirklich überlegen müssen, was trifft auf ein Quadrat =

  PL: = genau =

  LS: = und was auf ein Rechteck zu. Ich finde das überprüft eigentlich, ob sie das verstanden haben.
- PL: Aber du könntest auch sagen zwischendurch, das wird jetzt hier alleine gemacht.

  LS: Mhm.

  PL: Oder wir korrigieren miteinander oder jetzt vergleicht ihr miteinander (---) Du musst einfach schauen, wenn sie Einzelarbeit haben, ob sie dann nicht so nahe beieinander sitzen oder (---) (unverständlich)
- LS: Gut ich habe das Gefühl, wenn ich ihnen das wirklich so sage, so das wird jetzt zuerst alleine gemacht, schaut, ob ihr das verstanden habt =

  PL: = Mhm.
- LS: = Dann habe ich das Gefühl, dann ginge das schon. (--) Ja, ich lasse sie zuerst alleine arbeiten, dann zu zweit austauschen.

(02_1_VB_150-159)

Interaktionsmuster in Unterrichtsbesprechungen: Mikromonologe und dialogische Sequenzen

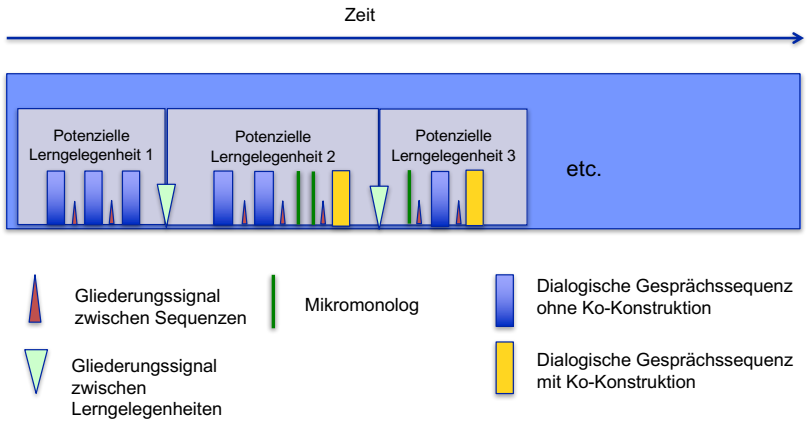
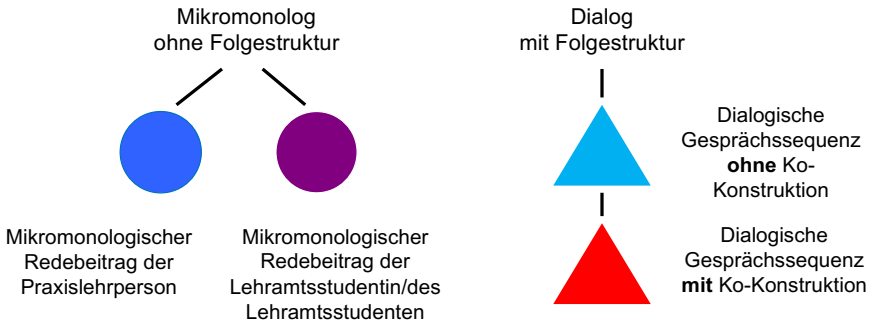


Abbildung in Anlehnung an Kreis (2012)

Kodierung der Interaktionsmuster

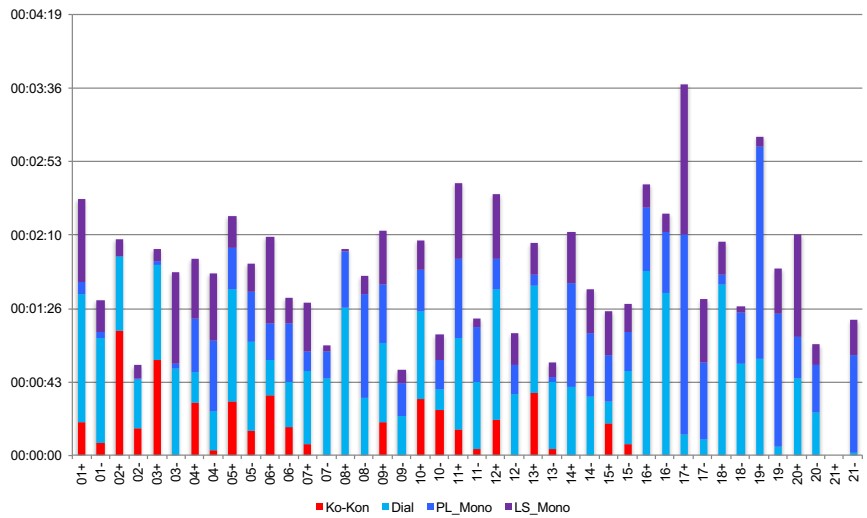


Kodiervorgehen:

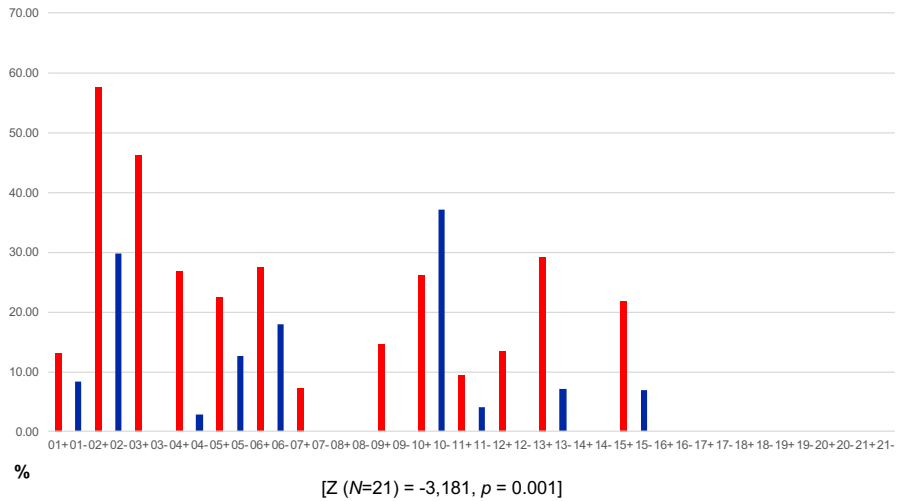
1. **Strukturierung** der Besprechungen bezogen auf die Interaktionsstruktur: Monologisch = einzelne Turns || Dialogisch = Sequenzen *(ICR = 79%)*
2. **Setzung der Codes:**
   - Mikromonolog PL oder LS: PL_Mono || LS_Mono
   - Dialog **ohne** Ko-Konstruktion: Dial || Dialog **mit** Ko-Konstruktion: Ko-Kon *(ICR = 87%)*

Interaktionsmuster

Durchschnittliche Dauer der vier Interaktionsmuster bei 540 Lerngelegenheiten ohne Hinweisstellen für Lernen (-) und 243 Lerngelegenheiten mit Hinweisstellen für Lernen (+).



Vergleich des durchschnittlichen, prozentualen Anteils der Ko-Konstruktion bei Lerngelegenheiten mit und ohne Hinweisstellen für Lernen



[Z (N=21) = -3,181, p = 0.001]

Übersicht der ko-konstruktiven Anteile bei Lerngelegenheiten mit vs. ohne Belegstellen für Lernen

	LG (+)	LG (-)
Total Lerngelegenheiten	243	540
Lerngelegenheiten mit ko-konstruktiven Dialog- Sequenzen	48	33
Lerngelegenheiten ohne ko-konstruktive Dialog-Sequenzen	195	507
%	19.75%	6.11%

χ^2 (1, N = 783) = 33,627, p < 0.001

Fazit (2)

Bei **Lerngelegenheiten mit Hinweisstellen** für Lernen der Studierenden...

- **2.1**.... unterstützen die Praxislehrpersonen die Studierenden mit weniger direktiven Gesprächsbeiträgen (Dimension Direktivität) und lassen die Studierenden stärker die Besprechungsthemen einbringen (Dimension Themenführung).
- **2.2** ... dauern die modalen Satzkonstruktionen der Praxislehrpersonen länger und der Anteil der Kategorie „probability“ ist bedeutsam höher.
- **2.3** ... ist der Anteil der dialogischen Gesprächssequenzen mit Ko-Konstruktion signifikant höher.

Universität Zürich[UZH]

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen

Besten Dank für Eure Aufmerksamkeit und herzliche Einladung zum diss:kurs!

Kathrin Futter | 29. August 2016