



Leseprobe aus Lauer et al., Jahrbuch der Schulentwicklung · Band 22,
ISBN 978-3-7799-7228-0 © 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7228-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7228-0)

Inhalt

Vorwort	7
Videobasierte Erfassung von adaptiven Unterrichtsprozessen bei sprachlich heterogenen Lerngruppen: Adaptivität von Lehrkraftfragen im Unterricht von Deutsch als Zweitsprache <i>Inga ten Hagen & Fani Lauer mann</i>	10
Förderung von Klassenführungs kompetenz durch Serious Educational Games <i>Annika Ohle-Peters & Nele McElvany</i>	42
Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in Lernsituationen in der Grundschule im Bereich Lesen – Befunde einer qualitativen Befragung von Lehrpersonen <i>Ramona Lorenz, Thomas Ulrich Brüggemann, Birgit Eickelmann & Nele McElvany</i>	65
Digitalisierung in der Lehrkräftebildung – Multiperspektivische Rahmung und Implikationen aus der Perspektive dreier Fachdisziplinen <i>Ramona Lorenz, Silvia-Iris Beutel & Gudrun Marci-Boehncke</i>	94
Zusammenspiel und Implikationen von lehrkraftseitigen Attributionen und Lehrkräfteverantwortung für das Unterrichtsgeschehen: Eine Analyse unter Berücksichtigung der Perspektiven angehender und praktizierender Lehrkräfte <i>Christiane Jöhren & Fani Lauer mann</i>	119
Schulleitungshandeln und Unterrichtsgestaltung: Mediiertes Einfluss auf die Unterrichtsqualität durch Merkmale der Lehrkräfte <i>Karsten Wutschka & Karin Lossen</i>	151

Geschlechtsunterschiede in der Variabilität situationsspezifischer Erwartungs- und Wertüberzeugungen und selbsteingeschätzter Leistung in mathematikintensiven Studienfächern: Eine Mehrebenenanalyse von motivationalen Schwankungen <i>Daria Benden & Fani Lauermaun</i>	184
Bedingungen für Schulentfremdung in einem integrierten Rahmenmodell von Angebot und Nutzung – Vorschlag einer mehrebenenperspektivischen Systematisierung <i>Hanna Pfänder*, Martin Goy*, Adriana Kilisch & Katharina Sartory</i>	214
Trägt Unterrichtsqualität zur Prävention von Entfremdung vom Lernen bei? Empirische Befunde für die Sekundarstufe in der Schweiz und Luxemburg <i>Lena Braas, Alyssa Grecu, Julia Morinaj, Tina Hascher & Andreas Hadjar</i>	247
Die Autorinnen und Autoren	278

Vorwort

Die 22. Ausgabe der IFS-Jahrbuchreihe setzt den inhaltlichen Schwerpunkt auf das Thema: „Multiperspektivität von Unterrichtsprozessen“. Die Jahrbuchreihe umfasst aktuelle Analysen und Forschungsbefunde aus dem Institut für Schulentwicklungsforschung. Die neun Beiträge im neuen Jahrbuch der Schulentwicklung betrachten unterschiedliche Bildungs- und Unterrichtsprozesse aus den Perspektiven der unmittelbar beteiligten Akteur*innen (Lernende und Lehrende) sowie der Institution Schule. Daraus ergeben sich für das Jahrbuch drei einander komplementierende Themenbereiche, die diese verschiedenen Perspektiven in den Mittelpunkt stellen und verbinden:

- I. Die Perspektive der Lernenden (z. B. Kompetenzen, Motivation, gender-spezifische Entwicklungsverläufe)
- II. Die Perspektive der Lehrenden (z. B. berufliche Kompetenzen und Überzeugungen von erfahrenen oder angehenden Lehrkräften)
- III. Die Perspektive der Institution Schule (z. B. schulische Rahmenbedingungen, Digitalisierung).

Diese unterschiedlichen Perspektiven sind in der Regel eng verzahnt. Dabei können sich schulische Merkmale und Rahmenbedingungen zum einen auf die Unterrichtsgestaltung und -qualität auswirken und zum anderen auch (direkt oder indirekt) auf Entwicklungs- und Lernprozesse der Lernenden. Gleichzeitig beeinflussen motivationale und kognitive Merkmale der Lehrenden und der Lernenden die Unterrichts-, Interaktions- und Lernprozesse sowie kurz- und langfristige Entwicklungsprozesse im Schulsystem. Dabei stellt sich – insbesondere vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität von Lerngruppen – auch die Frage nach qualitativem adaptivem Unterrichten seitens der Lehrenden. Heterogenitätsmerkmale der Lernenden spielen somit eine wichtige Rolle für die Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft.

Die ersten beiden Beiträge des Jahrbuchs befassen sich mit den beruflichen Kompetenzen von erfahrenen oder angehenden Lehrkräften, mit einem Schwerpunkt auf dem Unterricht heterogener Lerngruppen. So untersucht der erste Beitrag von ten Hagen und Lauermaun (*Kapitel 1*) mit Hilfe von Videoanalysen das adaptive Unterrichten von Lehrkräften in sprachlich heterogenen Lerngruppen anhand der Variabilität und Adaptivität der

im Unterricht eingesetzten Lehrkraftfragen. Der nachfolgende Beitrag von Ohle-Peters und McElvany (*Kapitel 2*) widmet sich der Frage, inwiefern die Klassenführungs kompetenz von Lehrkräften in inklusiven Lern- und Instruktions settings durch den Einsatz von *Serious Educational Games* gefördert werden kann und stellt Ergebnisse einer mit Lehramtsstudierenden durchgeführten Pilotierungs studie vor. Dabei nehmen die angehenden Lehrkräfte in dieser Forschung eine duale Rolle als Lehrende und Lernende ein.

Mit den Kompetenzen der Lehrkräfte im Kontext der Digitalisierung sowie damit einhergehende Professionalisierungsmaßnahmen in den Phasen der Lehrer*innenbildung befassen sich die zwei nachfolgenden Beiträge. Lorenz und Kolleg*innen (*Kapitel 3*) analysieren zunächst mithilfe von qualitativen Auswertungen einer Lehrkraftbefragung die Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in Lernsituationen in der Grundschule. Der daran anschließende theoretische Beitrag von Lorenz, Beutel und Marci-Boehncke (*Kapitel 4*) greift die Rolle digitaler Medien in Schule und Unterricht auf und beleuchtet diese aus den fachlichen Perspektiven der Empirischen Bildungsforschung, der Schulpädagogik und der Deutschdidaktik. Infolgedessen werden Implikationen und Potentiale für die Kompetenzentwicklung in der Lehrer*innenbildung diskutiert.

Die nachfolgenden drei Beiträge fokussieren individuelle motivationale und kognitive Merkmale von Lernenden und Lehrenden. Jöhren und Lauer mann (*Kapitel 5*) analysieren im Rahmen einer Vignettenstudie das Zusammenspiel von lehrkräfteseitigen Attributionen und der Lehrkräfteverantwortung für das Unterrichtsgeschehen. Dabei werden sowohl die Perspektiven angehender wie auch praktizierender Lehrkräfte berücksichtigt. Das Unterrichtsgeschehen und die Qualität des Unterrichts werden nicht nur durch Merkmale der Lehrkräfte, sondern auch von Aspekten der Führung durch die Schulleitung beeinflusst. An diesem Punkt setzen Wutschka und Lossen an (*Kapitel 6*) und analysieren den Einfluss von Schulleitungshandeln und individuellen Lehrkraftmerkmalen auf ausgewählte Aspekte der Unterrichtsqualität. Der anschließende Beitrag von Benden und Lauer mann (*Kapitel 7*) nimmt eine Entwicklungsperspektive ein und untersucht die Variabilität situationsspezifischer Erwartungs- und Wertüberzeugungen in mathematikintensiven Studienfächern unter Berücksichtigung des Geschlechts der Lernenden.

Zwei weitere Beiträge befassen sich mit schulischen Rahmenbedingungen und diskutieren – sowohl theoretisch als auch empirisch gestützt – wie es dazu kommen kann, dass sich Lernende vom Lernen und der Schule entfremden. Goy, Pfänder und Kolleginnen (*Kapitel 8*) stellen in ihrem theoretischen

tischen Beitrag ein Angebots-Nutzungs-Rahmenmodell vor, das die negativen Einstellungen der Lernenden dem Lernen und der Schule gegenüber als Konsequenz institutioneller Passungsproblematiken versteht. Inwiefern die Unterrichtsqualität zur Prävention von Entfremdung vom Lernen beitragen kann, wird abschließend in dem Beitrag von Braas und Kolleg*innen (*Kapitel 9*) anhand von in der Schweiz und Luxemburg gewonnenen Daten analysiert.

Insgesamt geben die neun Beiträge im 22. Jahrbuch der Schulentwicklung damit einen breiten Überblick zu verschiedenen Fragen der Unterrichtsgestaltung und -qualität (vor dem Hintergrund individueller Merkmale und Kompetenzen der beteiligten Akteur*innen) sowie zu den schulischen Rahmenbedingungen. Sie beleuchten diese Thematik aus unterschiedlichen, eng verzahnten Perspektiven, verknüpfen diese Perspektiven in unterschiedlichen Instruktions- und Lernsettings, stellen (erste) Ergebnisse aus aktuellen Forschungsprojekten vor und informieren über den nationalen und internationalen Forschungsstand zu den verschiedenen Aspekten.

Alle Beiträge wurden in einem zweistufigen internen und externen Double-Blind-Peer-Review unterzogen. Das Herausgeber*innenteam ist dankbar für die wertvollen Reviews der Expert*innen, die den Begutachtungsprozess unterstützt und somit maßgeblich zur Qualität der einzelnen Kapitel des Jahrbuchs beigetragen haben. Für die redaktionelle Überarbeitung bedanken wir uns zudem bei Alina Plautz, Anna Wanders und Rebecca Wegge.

In der bewährten Tradition der IFS-Jahrbuchreihe verfolgt auch diese nun 22. Auflage des Jahrbuchs das Ziel, die evidenzbasierte Diskussion von Bildungsprozessen zu fördern und somit einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten.

Dortmund, im Herbst 2022

Fani Lauermaun,
Christiane Jöhren,
Nele McElvany,
Michael Becker &
Hanna Gaspard

Videobasierte Erfassung von adaptiven Unterrichtsprozessen bei sprachlich heterogenen Lerngruppen: Adaptivität von Lehrkraftfragen im Unterricht von Deutsch als Zweitsprache

Inga ten Hagen & Fani Lauermaun

Zusammenfassung:

Adaptives Unterrichten, also die Ausrichtung der Lerngelegenheiten an die Lernvoraussetzungen der einzelnen Lernenden innerhalb einer Lerngruppe, gilt als ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Unterricht und ist insbesondere in Lerngruppen mit heterogenen Voraussetzungen relevant. Videoanalysen ermöglichen eine niedrig-inferente Beschreibung von Facetten adaptiven Unterrichts, wie der Variation von Lehrkraftfragen zwischen den Lernenden. Anhand von fünf videografierten Unterrichtsstunden aus der COLD-Studie untersucht der vorliegende Beitrag die Art, Variabilität und Adaptivität von Lehrkraftfragen. Dafür wurden Komplexität, Antwortspielraum, Authentizität und Lebensweltbezug der Fragen kodiert. Die vorgefundene Variabilität der Fragen sowohl zwischen Lehrkräften als auch zwischen Lernenden einer Lerngruppe stellt die Bedeutung von Mehrebenenanalysen zur Betrachtung von Lehrkraftfragen heraus. Außerdem zeigen sich Hinweise auf eine Anpassung der Komplexität der Fragen nach der von den Lehrkräften wahrgenommenen Deutschfertigkeiten der Lernenden. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die Relevanz von niedrig-inferenten Videoanalysen zur Beschreibung von adaptiven Unterrichtsprozessen.

1 Einleitung

Adaptives Unterrichten, also die Ausrichtung der Lerngelegenheiten an die Lernvoraussetzungen der einzelnen Lernenden innerhalb einer Lerngruppe, gilt als ein wichtiges Merkmal der Qualität von Unterricht und soll den Lernerfolg positiv beeinflussen (Helmke & Schrader, 2010; Parsons et al., 2018). Insbesondere Lerngruppen mit heterogenen Voraussetzungen, beispielsweise in Form von unterschiedlichen Ausprägungen von Fähigkeiten und Motivationen, erfordern eine Differenzierung der Lernumgebung innerhalb der Gruppe, um eine angemessene Förderung aller Lernenden zu gewährleisten (Hardy et al., 2019; Warwas et al., 2011). Somit stellt adaptives Unterrichten ein relevantes Mittel zum Umgang mit Heterogenität im Klassenraum dar. Die adaptiven Maßnahmen können dabei auf der Makro-Ebene (auf der Ebene des geplanten Unterrichts, z. B. durch Differenzierung von Lerninhalten, Materialien, Lernzeiten oder Sozialformen) oder auf der Mikro-Ebene (kontinuierliche Anpassung in der Lehrkraft-Lernenden-Interaktion, z. B. durch individuell abgestimmte Fragen und Interaktionen) stattfinden (Corno, 2008; Klieme & Warwas, 2011).

Adaptivität im deutschsprachigen Unterricht wurde bisher hauptsächlich durch Befragungen der Lehrkräfte (z. B. Hertel et al., 2010; Letzel & Otto, 2019; Warwas et al., 2011) und teilweise auch Lernenden (Westphal et al., 2016) zum Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen auf der Makro-Ebene erfasst. Diese Befragungen deuten darauf hin, dass im Deutschunterricht nur selten Binnendifferenzierung stattfindet (z. B. Hertel et al., 2010; Westphal et al., 2016). Dabei werden jedoch meist nur wenige Differenzierungsmaßnahmen erfasst, wie die gezielte Zusammensetzung von Arbeitsgruppen oder abgestufte Aufgaben und Materialien, welche Lehrkräfte als die am häufigsten genutzten Differenzierungsmaßnahmen nennen (Letzel & Otto, 2019). Fragebogenerhebungen und Selbstberichte der Lehrkräfte können zudem von Antworttendenzen wie sozialer Erwünschtheit oder selbstwertdienlichen Verzerrungen betroffen sein. Deshalb sollten darüber hinaus auch Urteile externer Beobachter zur Beschreibung von tatsächlichem implementiertem Unterricht einbezogen werden (Fauth et al., 2014). Aktuelle Studien zeigen, dass Videoanalysen aus der Beobachterperspektive ein geeignetes Mittel sind, um komplexe Unterrichtsmerkmale wie die Differenzierung im Unterricht detailliert abzubilden (Jennek et al., 2018). Videoanalysen ermöglichen zudem eine systematische Beobachtung von Facetten adaptiven Unterrichts, welche durch Selbstberichte schwer erfassbar sind, da die Einbindung der Lehrkraft in die komplexen Interaktionen die objektive Wahrnehmung dieser erschwert. Dazu zählen auch Anpassungen auf der

Mikro-Ebene, wie beispielsweise durch die Variation von Lehrkraftfragen innerhalb des Unterrichts (Nathan & Kim, 2009; Pielmeier et al., 2018). Niedrig-inferente Videoanalysen, die auf der Zuordnung einzelner Ereignisse des Unterrichts zu vorgegebenen Kategorien basieren, ermöglichen eine genaue Identifikation und detaillierte Beschreibung von Lehrkraftfragen an die einzelnen Lernenden im Unterricht (vgl. Lotz et al., 2013).

Lehrkraftfragen dienen zur Strukturierung und Steuerung des Lernprozesses und nehmen deshalb eine Schlüsselfunktion in der Wissensvermittlung ein (Lipowsky, 2020; Wragg & Brown, 2002). Unter Lehrkraftfragen werden alle Äußerungen der Lehrkraft an Lernende im Unterricht verstanden, welche eine Antwort der Lernenden erwarten (vgl. Helmke et al., 2007; Lotz, 2016). Diese sprachliche Aktivierung der Lernenden ist vor allem im Sprachunterricht relevant, in welchem Sprache sowohl Lehrmedium als auch zentraler Lerngegenstand ist (Borg, 2006; Smit et al., 2021). Es sind verschiedene Arten von Fragen innerhalb des Unterrichts notwendig, um den heterogenen Voraussetzungen der Lerngruppe gerecht zu werden (vgl. Kobarg & Seidel, 2007). Das alleinige Vorkommen von differentiellem Frageverhalten von Lehrkräften gibt jedoch noch keine Auskunft über die Qualität dieser Differenzierungsmaßnahme (vgl. Jennek et al., 2018). Lehrkraftfragen sind dann von hoher Qualität, wenn sie für die Lernenden angemessen hohe Anforderungen enthalten (Heckt, 2008; Lipowsky, 2020). Ob eine Frage z. B. kognitiv aktivierend ist, hängt von der Passung der Frage an das Hintergrundwissen und die Fertigkeiten der Lernenden ab (Fauth & Leuders, 2018; Yip, 2004).

Es gibt Hinweise darauf, dass das Vorkommen und die Art von Lehrkraftfragen zwischen Unterrichtsfächern variiert und eine fachspezifische Analyse der Lehrkraftfragen somit bedeutsam ist (z. B. Naturwissenschaften vs. Sprachunterricht; Andersson-Bakken & Klette, 2016; Kaya & Ceviz, 2017). Obwohl die Relevanz von Forschung zu Fragen im Fremdsprachenunterricht schon früh herausgestellt wurde (Long & Sato, 1983; Zhang, 1987), mangelt es bisher an systematischer Betrachtung von Lehrkraftfragen im Unterricht von Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Insbesondere im DaZ-Unterricht ist aufgrund der Heterogenität der Lerngruppe bezüglich des Sprachniveaus im Deutschen die Anpassung der Lehrkraftfragen an die individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden von großer Bedeutung (Otto et al., 2016; Tissot et al., 2019). Der folgende Beitrag beschäftigt sich deshalb mit der videobasierten Erfassung und Analyse des Vorkommens und der Adaptivität von Lehrkraftfragen im DaZ-Unterricht.

2 Lehrkraftfragen im Sprachunterricht

2.1 Klassifikation der Lehrkraftfragen

Lehrkraftfragen spielen eine bedeutende Rolle in der unterrichtlichen Interaktion (Gall, 1970; Heckt, 2008; Niegemann & Stadler, 2001). Durch die Anregung zur aktiven Verwendung der Sprache stellen Lehrkraftfragen insbesondere im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Methode zur Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten dar (vgl. Ellis, 2005; Smit et al., 2021; Thoms et al., 2012). Untersuchungen zu Fragestrategien im Sprachunterricht zeigen beispielsweise, dass durch die Komplexität, den Antwortspielraum, die Authentizität und den Bezug der Fragen eine Steuerung der sprachlichen Aktivität der Lernenden möglich ist (Brock, 1986; Hall et al., 2020; Röhner et al., 2010).

Es gibt verschiedenste Ansätze zur Klassifikation von Fragen (DeJarnette et al., 2020; Röhner et al., 2010; Wragg & Brown, 2002). Häufig genutzte Dimensionen zur Beurteilung der Art von Lehrkraftfragen sind Komplexität/kognitives Niveau, Antwortspielraum, Authentizität und Lebensweltbezug (z. B. Helmke et al., 2008). Während einige Studien nur einzelne dieser Dimensionen betrachten, fassen andere teilweise mehrere Dimensionen zu Kategorien zusammen (z. B. Farahian & Rezaee, 2012: Authentizität und Antwortspielraum; Niegemann & Stadler, 2001: Komplexität und Antwortspielraum). Zur genaueren Betrachtung der Lehrkraftfragen im Sprachunterricht ist jedoch die Unterscheidung der einzelnen Dimensionen erforderlich (Zhang, 1987). Im Folgenden werden die einzelnen Dimensionen und zugehörige empirische Befunde deshalb separat beschrieben und relevante Forschungslücken identifiziert. Aufgrund der mangelnden Forschung zu Fragen im DaZ-Unterricht, werden auch Klassifikationssysteme aus anderen Fächern und Kontexten sowie ein möglicher Transfer der Operationalisierung auf den DaZ-Unterricht diskutiert.

2.1.1 Komplexität/Anspruchsniveau

Die Komplexität von Fragen wurde am häufigsten anhand des kognitiven Anspruchsniveaus untersucht (Diaz et al., 2013; Hess & Lipowsky, 2020; Hugener et al., 2006; Kayima & Jakobsen, 2020; Lotz, 2016; Ni et al., 2014; Seidel & Kobarg, 2003). Dazu wurde sich überwiegend an der Lernziel-Taxonomie von Bloom et al. (1976) orientiert. Diese unterscheidet sechs Stufen aufsteigender Komplexität anhand der zur Beantwortung der Frage nötigen kognitiven Aktivitäten: Wissens-, Verständnis-, Anwendungs-, Analyse-, Synthese- und Bewertungsfragen. Aufgrund von Schwierigkeiten bei der Unter-

scheidung der einzelnen Kategorien wurden diese in einigen Untersuchungen zu zwei Ausprägungen, niedrige vs. hohe Komplexität, zusammengefasst (Diaz et al., 2013; Kayima & Jakobsen, 2020; Lotz, 2016). Wissens-, Verständnis-, Anwendungsfragen zielen auf Wiederholung und Anwendung von gelernten Informationen ab und gelten deshalb als weniger kognitiv anspruchsvoll als Analyse-, Synthese und Bewertungsfragen, welche abstraktere kognitive Prozesse zur Verknüpfung von Informationen anregen. Diaz et al. (2013) fanden im spanischen Erstsprachenunterricht signifikant mehr Fragen mit niedriger (82%) als hoher (18%) kognitiver Anforderung. Hess und Lipowsky (2020) berichten sogar, dass im deutschen Grundschulleseunterricht von den Lehrkraftfragen nur 2.1% ein hohes kognitives Niveau hatten. Der geringe Anteil an Lehrkraftfragen hoher Komplexität wird allgemein als kritisch betrachtet, obwohl die Auswirkungen des kognitiven Niveaus der Fragen auf den Lernerfolg umstritten sind (Lipowsky, 2020). Das liegt unter anderem auch daran, dass die kognitiven Anforderungen von Fragen vom Kontext und Vorwissen der Lernenden abhängig sind und deshalb von Außenstehenden schwierig zu beurteilen sind (Gall, 1970; Kayima & Jakobsen, 2020).

In einigen Studien wurde das kognitive Niveau der Fragen nach der Länge der geforderten Antwort kategorisiert, indem zwischen Kurzantwortfragen, die als Antwort nur eines oder wenige Wörter erfordern, und Langantwortfragen, bei denen ganze Sätze formuliert werden sollen, unterschieden wurde (Graesser & Person, 1994; Hall et al., 2020; Kobarg & Seidel, 2007; Niegemann & Stadler, 2001; Wasik et al., 2006). Diese Studien zeigen, dass im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe überwiegend Kurzantwortfragen gestellt werden (z. B. Graesser & Person, 1994 für Mathematik; Kobarg & Seidel, 2007 für Physik). Teilweise wird in der Literatur zur dichotomen Unterscheidung von hoch und niedrig komplexen Fragen der kognitive Anspruch mit der sprachlichen Anregung der Frage gleichgesetzt (DeJarnette et al., 2020). Allerdings ist eine Unterscheidung dieser beiden Dimensionen notwendig, da Lehrkraftfragen auch bei niedrigem kognitiven Niveau eine lange Antwort der Lernenden erwarten können (z. B. bei einer Aufforderung zur Wiederholung ganzer Sätze). Zur Untersuchung der Adaptivität der Fragen im DaZ-Unterricht in Abhängigkeit der sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden scheint die Operationalisierung der Komplexität der Frage anhand der zur Beantwortung geforderten sprachlichen Aktivität sinnvoll, da im DaZ-Unterricht der Fokus auf der *sprachlichen* Förderung der Lernenden liegt (Otto et al., 2016). Die Förderung der sprachlichen Aktivität durch Lehrkraftfragen wurde von Hall et al. (2020) im Unterricht von Englisch als Zweitsprache beobachtet: Fragen, die eine hohe statt niedrige sprachliche Komplexität der Antwort anstrebten

(Antwort bestehend aus ganzen Sätzen statt nur einzelner Satzglieder) wurden zwar weniger häufig im Unterricht beobachtet (35% der Fragen), waren jedoch vergleichsweise häufiger von einer sprachlich komplexeren Antwort der Lernenden gefolgt.

2.1.2 Antwortspielraum

Neben der Komplexität von Fragen kann auch deren Antwortspielraum beurteilt werden (Farahian & Rezaee, 2012; Helmke et al., 2008; Kobarg & Seidel, 2007; Lotz, 2016; Röhner et al., 2010). Ein hoher Antwortspielraum ist bei Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten (offene Fragen) gegeben, während Fragen mit nur einer richtigen Antwort (geschlossene Fragen) einen niedrigen Antwortspielraum haben (z. B. Helmke et al., 2007; Wragg & Brown, 2002). Fallstudien im Fremdsprachenunterricht von jungen Erwachsenen deuten an, dass Lehrkräfte möglicherweise mehr geschlossene als offene Fragen stellen (Farahian & Rezaee, 2012; Smit et al., 2021). Allerdings kann je nach Lernziel und -situation die Verwendung von offenen oder geschlossenen Fragen sinnvoll sein (vgl. Lotz, 2016). Helmke et al. (2008) berichten beispielsweise, dass ein geringer Antwortspielraum von Lehrkraftfragen im Unterricht von Englisch als Fremdsprache sich positiv auf die Entwicklung der Hörverstehensleistung auswirken kann. Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten können jedoch im Sprachunterricht die Diskussion (Applebee et al., 2003) und Sprachaktivität der Lernenden fördern (Röhner et al., 2010; Smit et al., 2021). Sowohl im fachbezogenen Sprachförderunterricht in deutschen Grundschulen (Röhner et al., 2010) als auch im Erstsprachenunterricht in niederländischen weiterführenden Schulen (Smit et al., 2021) wurden nach offenen verglichen mit geschlossenen Fragen eher längere Äußerungen von Lernenden beobachtet. Dieser korrelative Zusammenhang ist jedoch möglicherweise auch dadurch erklärbar, dass Lehrkräfte den Lernenden mit besseren Sprachkenntnissen eher offene Fragen stellen. Die Erfassung des Antwortspielraums der Lehrkraftfragen unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der einzelnen Lernenden scheint somit auch für den DaZ-Unterricht relevant zu sein.

2.1.3 Authentizität

Klassifikationssysteme von Fragen im Sprachunterricht unterscheiden überwiegend zwischen authentischen Fragen (*referential questions*), die der Lehrkraft unbekannte Informationen erfragen, und nicht authentischen Fragen (*Pseudo* oder *display questions*), auf welche die Lehrkraft die Antwort schon kennt (z. B. Abfrage von Faktenwissen; Brock, 1986; Long & Sato, 1983). Stu-

dien im Sprachunterricht deuten überwiegend darauf hin, dass Lehrkräfte mehr Fragen geringer Authentizität nutzen (z. B. Farahian & Rezaee, 2012; Long & Sato, 1983; Meng et al., 2012; Yang, 2010). Es wird angenommen, dass Fragen hoher im Vergleich zu niedriger Authentizität die Lernenden eher zur Interaktion anregen (Brock, 1986), aber zugehörige empirische Befunde im Sprachunterricht sind eher inkonsistent. Einige Untersuchungen weisen darauf hin, dass eine hohe Authentizität der Fragen zu mehr Sprachaktivität der Lernenden im Unterricht von Englisch als Erst- (Nystrand et al., 2003) und Zweitsprache (Yang, 2006) führen kann, wohingegen andere Untersuchungen im Fremdsprachenunterricht für Englisch mehr sprachliche Aktivität der Lernenden nach weniger authentischen Fragen berichten (David, 2007; Farahian & Rezaee, 2012). Die inkonsistenten Befunde könnten damit erklärt werden, dass das sprachliche Aktivierungspotential der Authentizität der Fragen vom Sprachniveau der Lerngruppe abhängt (Farahian & Rezaee, 2012). Wenig authentische Fragen, d. h. Fragen, die eher auf den Abruf von Wissen abzielen, spielen möglicherweise gerade am Anfang des Fremdsprachenunterrichts eine wichtige Rolle in der Vermittlung von Basiswissen (vgl. David, 2007; Meng et al., 2012).

2.1.4 Lebensweltbezug

Es wird gefordert, dass Unterricht nicht nur didaktisch konstruierte Aufgaben behandelt, sondern durch das Anknüpfen an persönliche Erfahrungen der Lernenden und die Anwendung des Inhalts auf einen lebenspraktischen Kontext einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herstellt (Duske, 2017; Müller et al., 2013). Lebensweltbezug, auch als Kontextorientierung des Unterrichts bezeichnet, ist ein Merkmal kognitiv aktivierenden Unterrichts (Fauth & Leuders, 2018) und erwies sich bereits als förderlich für die Motivation der Lernenden (Duske, 2017; Hulleman et al., 2017). Der Lebensweltbezug wurde zwar bei der Analyse von Aufgabenmaterial (z. B. Maier et al., 2014), aber bisher kaum bei Lehrkraftfragen betrachtet (Helmke et al., 2007). Röhner & Blümer (2009) liefern Hinweise dafür, dass Fragen nach persönlichen Erfahrungen die Sprachaktivität von Grundschulkindern im DaZ-Bereich fördern können. Besonders im DaZ-Unterricht, in welchem neben der Sprachlehre auch die Vermittlung kulturspezifischer Verhaltensweisen eine wichtige Rolle spielt, sollten konkrete Bezüge zum Alltag der Lernenden hergestellt werden, um den Zugewanderten die Bedeutsamkeit und Anwendungsgebiete des Gelernten zu verdeutlichen und bei der Orientierung im Alltag zu helfen (Otto et al., 2016; Tissot et al., 2019).

2.2 Adaptives Unterrichten durch Lehrkraftfragen

Die sprachförderlichen Auswirkungen von verschiedenen Fragearten sind wahrscheinlich von der Anpassung der Frage an die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden in der Lernsituation abhängig, weshalb diese bei Analysen der Lehrkraftfragen berücksichtigt werden sollten (Konzett-Firth, 2020). Qualitative Studien konnten zeigen, dass die Anpassung von Lehrkraftfragen zu den häufigen adaptiven Methoden von Lehrkräften zählt (für eine Übersicht, siehe Parsons et al., 2018). Es gibt einige Hinweise darauf, dass Lehrkräfte die Komplexität, den Antwortspielraum und die Authentizität der Fragen an dem Leistungsniveau der Lerngruppe ausrichten (Konzett-Firth, 2020; Pun & Macaro, 2018; Zohrabi et al., 2014). Beispielweise zeigten Interviews mit Lehrkräften, dass diese sich mit der überwiegenden Verwendung von geschlossenen und nicht authentischen Fragen an das noch niedrige Sprachniveau der Lerngruppe anpassen (Farahian & Rezaee, 2012). Weiterhin legen Konzett-Firths (2020) qualitative Analysen des Fragestils von Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht nahe, dass sich der Antwortspielraum der Fragen mit steigender Kompetenz der Lerngruppe vergrößert. Quantitative Befunde zeigen außerdem, dass Lehrkräfte im Unterricht von Lerngruppen mit niedrigem Sprachniveau mehr Fragen niedriger Komplexität (Pun & Macaro, 2018) und Authentizität (Zohrabi et al., 2014) stellen. Fragen mit hoher Komplexität und hohem Antwortspielraum könnten bei Lernenden mit niedrigen sprachlichen Fertigkeiten zu Verwirrung und Frustration führen, weil die Voraussetzungen zum Verstehen und Beantworten der Frage womöglich nicht gegeben sind (Lipowsky, 2020; Yip, 2004).

Es ist bisher empirisch kaum untersucht worden, ob eine Differenzierung durch das Frageverhalten der Lehrkraft auch innerhalb einer Lerngruppe vorliegt. Eine Untersuchung im Mathematikunterricht zeigt, dass Lehrkräfte leistungsschwächeren Lernenden mehr direkte Fragen ohne vorhergehende Meldung der Lernenden stellen als den leistungsstärkeren Lernenden der gleichen Lerngruppe (Denessen et al., 2020). Hinweise auf eine Variation der Frageart in Abhängigkeit der Fähigkeiten der Lernenden innerhalb einer Lerngruppe liefern auch Befunde von Qian (2018), welche zeigen, dass sonderpädagogische Lehrkräfte Lernenden mit geringeren kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten weniger Fragen stellen, bei denen die Lernenden Aussagen produzieren müssen. Unterschiedliche Arten von Fragen könnten insbesondere innerhalb der sprachlich heterogenen Lerngruppen im DaZ-Unterricht individualisierte Lerngelegenheit ermöglichen (Kobarg & Seidel, 2007). Mehr noch als die objektiven Fähigkeiten der Lernenden sollten dabei die von der Lehrkraft wahrgenommenen Unterschiede zwischen den Lernenden eine Rolle für ihr Unterrichtsverhalten und die Adaption der

Fragen spielen (vgl. Brophy & Good, 1970). Einige Studien liefern Hinweise auf Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Fähigkeiten der individuellen Lernenden aus der Perspektive der Lehrkraft und differentiellem Lehrverhalten aus der Sicht der Lernenden (Urhahne, 2015; Zhu et al., 2018) oder aus der Beobachtungsperspektive (Brophy & Good, 1970; Denessen et al., 2020; Good et al., 1980). Beispielsweise lag in der Studie von Denessen et al. (2020) ein negativer prädiktiver Effekt der Erwartungen der Lehrkraft bezüglich der akademischen Erfolgchancen der Lernenden auf die Häufigkeit der direkten Fragen an die verschiedenen Lernenden innerhalb einer Lerngruppe vor, auch wenn die Mathematikleistung der Lernenden kontrolliert wurde. Es ist bisher jedoch unklar, inwiefern die von der Lehrkraft wahrgenommenen sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden mit differentiellem Frageverhalten im DaZ-Unterricht verknüpft sind.

2.3 Forschungsanliegen

Lehrkraftfragen spielen eine bedeutende Rolle in der Wissensvermittlung (Gall, 1970) und insbesondere auch im Sprachunterricht sind sie kommunikatives Mittel zur Anregung der sprachlichen Aktivität der Lernenden (vgl. Borg, 2006; Smit et al., 2021). Eine offene Frage ist jedoch, inwieweit die Befunde zu dem Vorkommen von Lehrkraftfragen auf den DaZ-Unterricht übertragbar sind. Das Ziel der Untersuchung ist deshalb, die Art und Variabilität von Lehrkraftfragen im DaZ-Unterricht anhand der Dimensionen Komplexität, Antwortspielraum, Authentizität und Lebensweltbezug zu betrachten. Außerdem soll untersucht werden, inwieweit Lehrkräfte die Art der Frage in Abhängigkeit ihrer Wahrnehmung von den einzelnen Lernenden variieren. Folgende Forschungsfragen werden an videografierten Unterrichtsstunden von fünf Lehrkräften untersucht

- 1) Welche Arten von Fragen, definiert durch die Ausprägungen der einzelnen Fragedimensionen, nutzen Lehrkräfte im DaZ-Unterricht?
- 2) Inwiefern variieren Lehrkräfte die Art der Frage zwischen den Lernenden einer DaZ-Lerngruppe?
- 3) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Art der Lehrkraftfrage und der Einschätzung der Lehrkraft bezüglich der Deutschfertigkeiten der einzelnen DaZ-Lernenden?