

Mag. Martin Hämmerle und Mag. Christian Wagner

Kombi-PÄP Reflexions- und Handlungslernen

WS 2011

ABSCHLUSSARBEIT

Fragetechniken im Unterricht

EINE ANALYSE ANHAND EINER UNTERRICHTSSEQUENZ VOM 12.12.2011

MAG. CLAUDIA TRAUNFELLNER

9603837

Vorwort

Vorliegende Arbeit untersucht mögliche Fragetechniken im Unterricht. Zu diesem Zweck wird ein Fallbeispiel einer Unterrichtssequenz analysiert, im Folgenden eine theoriegeleitete Interpretation vorgenommen und mögliche Handlungsalternativen aufgezeigt. Nachdem eine Beschreibung der zu behandelnden Sequenz vorgenommen wurde, wird zudem noch ein Kapitel den unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen gewidmet. Dies umschließt die Selbstwahrnehmung, die Fremdwahrnehmung und darüber hinaus auch die Wahrnehmungsebene, die sich auf die Videowirklichkeit bezieht.

Die behandelte Unterrichtssequenz ist einer Videoaufnahme entnommen, die eine Unterrichtseinheit zeigt, die am 12.12.2011 in der Schottenbastei 7-9 1010 Wien unter der Leitung von Hr. Mag. Roland Hofmann stattfand. Geplant und durchgeführt wurde sie von Nina Reinhart und Mag. Claudia Traunfellner.

Die Verfasserin vorliegender Arbeit beschränkt sich in ihrer Untersuchung ausschließlich auf die Beobachtung und Beschreibung der angewendeten Fragetechniken von Mag. Claudia Traunfellner.

Claudia Traunfellner

Im Jänner 2012

Inhaltsverzeichnis

1.	FORSCHUNGSFRAGE (BEFORSCHTE SEQUENZEN MIT TC).....	4
1.	BESCHREIBUNG	4
2.	WAHRNEHMUNGSEBENEN.....	8
2.1.	<i>Relevante Teile aus der Selbstwahrnehmung in der unmittelbaren unterrichtlichen Situation.....</i>	8
2.2.	<i>Relevante Teile aus den Rückmeldungen von Seiten der beobachtenden/mitwirkenden KollegInnen, des Betreuungslehrers und der Aufnahmeleitung.....</i>	9
2.3.	<i>Wahrnehmungsebene bezogen auf die Videowirklichkeit.....</i>	9
2.4.	<i>Wechselseitige Bezugnahme der diversen Wahrnehmungsebenen</i>	10
3.	THEORIEGELEITETE INTERPRETATION/BEURTEILUNG	10
3.1.	<i>Die Definition der Lehrerfrage in der Forschung</i>	11
3.1.	<i>Die Bedeutung der „guten“ Lehrerfrage und ihre Ziele.....</i>	11
3.2.	<i>Analyse der in der Unterrichtseinheit verwendeten Fragetechniken.....</i>	13
4.	HANDLUNGALTERNATIVEN	19
5.	SCHLUSSFOLGERUNGEN	20
6.	LITERATURVERZEICHNIS.....	22

1. Forschungsfrage (beforschte Sequenzen mit TC)

Die Forschungsfrage, unter deren Aspekt sich vorliegende Untersuchung mit der gewählten Unterrichtssequenz beschäftigen wird, lautet: „Welche Fragetechniken verwendet Mag. Claudia Traunfellner und wie reagieren die Schüler darauf?“

Mit anderen Worten soll hier einerseits eine genaue Analyse der verwendeten Fragetechniken verfasst werden und andererseits ein Vergleich der Reaktionen der Schüler erfolgen.

Dies vor dem Hintergrund, dass Fragetechnik zum Einen die Einordnung von Fragen in spezielle Fragtypen einschließt, zum Anderen aber dem nachgegangen werden soll, dass eine „gute Lehrerfrage“ weiter mehr einschließt als Satzbau und Intonation. Ein wesentlicher Aspekt sind in diesem Zusammenhang sicherlich auch Zeit und Arbeitstempo.

Die gewählte Unterrichtssequenz erstreckt sich von TC 00:18:42 bis TC 00:21:47.

1. Beschreibung

Legende:

... längere Pausen, die merkbar den Redefluss unterbrechen

(?) unverständlicher Text, der auf dem Video nicht verständlich ist

TC 00:18:42-00:18:48

Die Lehrerin stellt die Frage, nach den Kenntnissen der Schüler über die Armut im 19. Jahrhundert. Sie verwendet folgenden Wortlaut: „Wie schaut´s aus im 19. Jahrhundert mit der Armut, habt´s ihr da, habt´s ihr da irgendwie...ein Gefühl dafür...wie hat´s damit ausgeschaut?“

TC 00:18:48- 00:18:55

Die Reaktion der Schüler besteht aus Schweigen, die Lehrerin stellt nach einer Sekunde, während sie in die Runde blickt, die Folgefragen: „Ist das dem Text zu entnehmen gewesen?“ Eine Sekunde Wartezeit auf die Reaktion der Schüler, dann: „Nicht?“ Eine Sekunde Wartezeit, mit Blick der Lehrerin in die Runde. Keine Reaktion der Schüler.

TC 00:18:55- 00:19:05

Die Lehrerin wendet sich an einen Schüler, indem sie sich ihm zuwendet und mit der Hand auf ihn deutet. Er reagiert und schaut sie an. Sie stellt an ihn konkret folgende Frage: „Du sagst, die jetzigen Verhältnisse bezüglich Armut schauen gut aus?“ Der Schüler antwortet: „Zumindest in den Industrieländern.“ Die Lehrerin gibt einen zustimmenden Laut von sich (Mmh), der Schüler redet weiter: „Es werden ja auch Maßnahmen getroffen, dass (?)“

TC 00:19:05-00:19:21

Die Lehrerin stellt eine neue Frage wieder in die Runde: „Wie schaut das aus mit der sozialen Frage, oder mit dem Schere zwischen Arm und Reich? Also was habt ihr da für ein Gefühl, wie das momentan ist?“ Eine Sekunde Wartezeit, während sie in die Runde blickt, dann die Folgefrage: „Ich mein´ gibt´s-ich bild´ mir ein, irgendwann mal hab ich gelesen, dass in den Zeitungen behauptet wird, die Schere zwischen Arm und Reich würde wieder weiter aufgehen?“ (Sie macht eine öffnende Geste mit den Armen). Sie blickt für eine Sekunde abwartend in die Runde.

TC 00:19:21-00:19:39

Die Lehrerin ergänzt: „Es gibt mehr wirklich Reiche, es gibt mehr wirklich Arme. Wie ist das nach eurem Empfinden?“ Nach etwa zwei Sekunden entgegnet ein Schüler „ok“, und die Lehrerin lacht kurz auf. Daraufhin versucht dieser Schüler noch etwas zu sagen, doch ein anderer Schüler fällt ihm ins Wort und sagt: „Das ist so, sehr schwer schwankend. Einmal wird sie stärker aufgehen, einmal wird sie wieder stärker zusammengehen.“ Die Lehrerin reagiert mit den Worten: „Ok.“

TC 00:19:39- 00:19:46

Die Lehrerin wendet sich an den Schüler und fasst die Aussage des Schülers nochmal zusammen und formuliert dies als Frage: „Also du sagst, (?) es ist eine Kurve. Manchmal ist es so, manchmal ist es so?“ Der Schüler bejaht diese Frage.

TC 00:19:46- 00:19:54

Die Lehrerin wendet sich fragetechnisch wieder an die Runde mit den Worten: „Wie sehts ihr das? Auch so ähnlich? (?) Oder beschäftigt's ihr euch noch nicht so damit? (...) Das müsst's ihr mir sagen. Das kann ich nicht beantworten.“

TC 00:19:54- 00:20:07

Ein weiterer Schüler antwortet: „Ja so beschäftigen wir uns natürlich nicht damit.“ Die Lehrerin fragt: „Wieso natürlich?“ Der Schüler entgegnet: „Ja, solange es einen nicht wirklich betrifft, ist es nicht so wichtig.“ Die Lehrerin entgegnet mit einem zustimmenden Laut („Mmh“)

TC 00:20:07- 00:20:17

Die Lehrerin geht zwei Schritte vor und beugt sich über das ABC-Darium, um den nächsten Zettel vorzulesen. Sie sagt: „Gut. (...) Die Agrarrevolution. Wer hat denn das geschrieben?“ Währenddessen bewegt sie sich wieder auf ihren Platz zurück. Ein Schüler außerhalb des Kamerabildes meldet sich. Die Lehrerin wendet sich an ihn und fragt: „Magst du uns sagen, warum du das geschrieben hast?“

TC 00:20:17-00:20:30

Der Schüler antwortet: „(?) und dadurch steigt die Bevölkerung.“

Die Lehrerin sagt einmal „Ja.“ und „Ok.“, dann wiederholt sie den letzten Teil des Satzes des Schülers als Frage: „Es steigt die Bevölkerung dadurch, dass...?“ Der Schüler ergänzt: „...es mehr zu essen gibt.“ Die Lehrerin wiederholt die Antwort des Schülers: „Es mehr zu essen gibt.“

TC 00:20:30-00:20:42

Die Lehrerin stellt die Frage: „Wie hat die Agrarrevolution genau ausgeschaut? War das irgendwie (?).“ Die Antwort des Schülers ist nicht verständlich auf dem Video. Die Lehrerin greift ein Wort aus der Antwort des Schülers heraus und sagt es laut bzw. fällt ihm dadurch ins Wort: „Fruchtwechselwirtschaft.“ Der Schüler antwortet „Ja.“

TC 00:20:42- 00:21:01

Die Lehrerin schaut wieder die anderen Schüler an (Blick in die Runde) und fragt: „Weiß irgendwer den Unterschied?“ Ein Schüler meldet sich per Handzeichen, die Lehrerin deutet auf ihn und sagt: „Bitte.“ Der Schüler sagt: „Na ja, dass statt der Brache halt, Pflanzen angebaut werden, die dem Boden andere Nährstoffe entziehen, die dann auch für das Füttern der Kühe und so weiter benutzt werden. (?) mit dem Dung den Boden wieder besser düngen kann und ...ja.“

TC 00:21:01-00:21:14

Die Lehrerin lobt den Schüler aufgrund seiner gewählten Ausdrucksweise. [Anm. hier erfolgt keine detaillierte Transkription, da dies nicht für die Forschungsfrage relevant ist]

TC 00:21:14- 00:21:21

Die Lehrerin greift ein Wort aus der vorhergehenden Antwort des Schülers über die Fruchtwechselwirtschaft auf: „(?) Brache. Kann das jemand von euch erklären, was Brache heißt?“

TC 00:21:21-00:21:47

Ein Schüler antwortet: „Brache heißt (?) es wird eine Erntesaison nicht bebaut, dass dort viele Pflanzen wachsen, die dann ein geackert werden(?) um den Boden wieder mit Nährstoffen zu versorgen, anzureichern.“ Die Lehrerin gibt zustimmende „Ja“ von sich und sagt dann „Kurz gesagt, brachliegen, liegt ein Feld brach, wird es nicht angebaut.“

2. Wahrnehmungsebenen

2.1. Relevante Teile aus der Selbstwahrnehmung in der unmittelbaren unterrichtlichen Situation

Ich hatte persönlich das Gefühl, dass sich die Klasse mit meinen Fragen nicht wirklich „herauslocken“ lassen wollte, bis auf zwei Schüler, die sich immer wieder meldeten. Meiner Selbstwahrnehmung nach versuchte ich immer wieder neue Fragen zu finden, die die Schüler doch zum Reden bringen. Meiner Empfindung nach funktionierte das auch immer wieder, weil ich immer wieder Antworten bekam und auch immer wieder längere. Diese längeren Antworten empfand ich als Teil meines Ergebnisses der Unterrichtsarbeit bzw. hatte ich schon das Gefühl, dass diese Mitarbeit meiner Gesprächsführung bzw. Fragetechnik zu verdanken war.

Aufgefallen ist mir auch, dass mein Bemühen, die Schüler zum Reden zu bringen von der Angst geprägt war, es würde plötzlich still in der Klasse sein. Dies hätte ich, rückblickend betrachtet, unbewusst wohl als eigenes Versagen empfunden. Ein Klassenraum, in dem es still ist, wenn eigentlich ein Gespräch am Programm steht, steht für mich recht eindeutig auf der Liste der „Was darf mir nicht passieren“-Punkte.

Dementsprechend versuchte ich das Gespräch durch Fragen am Laufen zu halten. Die Tatsache, dass das Gespräch sehr wahrscheinlich auch durch andere Personen weitergeführt worden wäre, wenn sie die Zeit und den Raum dafür bekommen hätten(dazu zähle ich Schüler und meine Kollegin), war mir zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst. Die Angst vor der Stille war vorherrschend.

2.2. Relevante Teile aus den Rückmeldungen von Seiten der beobachtenden/mitwirkenden Kolleginnen, des Betreuungslehrers und der Aufnahmeleitung

Für mich war hinsichtlich der Forschungsfrage als maßgebliches Feedback einerseits das Kommentar des Betreuungslehrers Mag. Roland Hofmann von Bedeutung und andererseits das meiner Kollegin Nina, die mit mir die Stunde gehalten hatte.

Mag. Hoffmann sagte, es sei eindeutig „meine Stunde“ gewesen, da ich hinsichtlich Präsenz und Gespräch mit den Schülern die Führung übernommen hätte. Ich führe diese Bemerkung auf meine Art der Fragetechnik zurück, die sich als eher dominant gezeigt hat. Meine Kollegin Nina sagte, man merke, dass ich schon zwei Jahre lang unterrichten würde. Dies bezog sie ebenfalls auf die Gesprächsführung und die Fragestellungen, die ich verwendet hatte. Dies deckt sich auch mit meinen Wahrnehmungen, die ich unter 2.1. geschildert habe.

2.3. Wahrnehmungsebene bezogen auf die Videowirklichkeit

Meine Wahrnehmung hinsichtlich der Sichtung des Videos ist jene, dass ich sehr oft den Fragentypus variere, um Antworten zu erhalten. Ich richte mich an die Runde ebenso wie an einzelne Schüler direkt. Dies tue ich vorzugsweise dann, wenn ich vorher aus der Runde keine Antwort erhalten habe. Ich war mir dieser Tatsache durchaus bewusst, allerdings nicht in dieser theoretischen Analyse, sondern ich empfand in meiner Selbstwahrnehmung, dass ich durch meine Aktionen in der Gesprächsführung die Schüler zum Reden bringen kann.

Was ich mir nicht erwartet habe, war mein Tempo beim Reden, wie wenig Zeit ich zur Beantwortung der Fragen gegeben habe, wie wenig Raum ich Denkprozessen gelassen habe.

Ein weiterer Punkt betrifft meine Präsenz, der ich mir durchaus bewusst bin. Diese mutiert zur Dominanz zu sehen, war keine besonders erfreuliche Entdeckung.

2.4. Wechselseitige Bezugnahme der diversen Wahrnehmungsebenen

Vergleiche ich nun die zuvor beschriebenen Wahrnehmungsebenen, so fällt mir auf, wie schon zuvor erwähnt, dass mir in meiner Selbstwahrnehmung nicht klar war, wie schnell ich eigentlich im Unterricht spreche bzw. mein „Tempo“ im Unterricht. Hinsichtlich der Fragetechnik ist dies insofern von Bedeutung, als dass mir aufgefallen ist, dass ich den Schülern nach meinen Fragen kaum Zeit zum Überlegen lasse. Vielmehr warte ich nur ein bis zwei Sekunden, um dann festzustellen, dass diese Frage nicht gegriffen hat. Die Folge ist dann eine Variation der Fragestellung. Dies kann sowohl den Wechsel meiner Adressaten betreffen, als auch die Umformulierung im Satzbau, als auch einen Themenwechsel.

3. Theoriegeleitete Interpretation/Beurteilung

Auffällig ist bei Betrachtung des Videos die Tatsache, dass ich einen wahren Fragenregen über die Schüler ergehen lasse. Die Zeit, die den Schülern zur Beantwortung dieser Fragen erteilt wird beträgt zumeist etwa eine Sekunde, selten mehr. Interessant ist dies insofern, weil meine Forschungsfrage: „Welche Fragetechnik wende ich im Unterricht an?“ sich durch obig erwähnte Erkenntnis noch einmal erweitert. Hatte ich ursprünglich beim Stellen dieser Forschungsfrage lediglich die Wortwahl und den Satzbau im Sinn, stellt sich nun für mich die Frage, welche sonstigen Faktoren eine gute Lehrerfrage erfüllen muss, die über die isolierte Sprachbetrachtung hinausgehen.

Dazu zählt nun offensichtlich die Zeit, die nach Stellen der Frage zum Beantworten eingeräumt wird.

Ich möchte bei der theoriegeleiteten Interpretation zu Beginn eine Betrachtung über die Definition, Bedeutung und Ziel der „guten“ Lehrerfrage stellen. Im Folgenden soll kurz erläutert werden, welche Fragearten die Forschung vorstellt und welchen Stellenwert die Pädagogik diesen einräumt. Welche Fragen sollten von der Lehrkraft vermieden werden, welche Fragen sind empfohlen, gibt es welche, die einer Lehrkraft überhaupt nicht „passieren“ dürfen?

3.1. Die Definition der Lehrerfrage in der Forschung

Hartmut Sommer¹ teilt die Lehrerfrage grundsätzlich in zwei grobe Unterscheidungsgebiete ein:

Zum Einen die Frageform, die mit „Was“, „Wer“, „Warum“, „Wie“ und dergleichen eingeleitet werden. Er bezeichnet sie als die sogenannten W-Fragen. Zum Anderen definiert Sommer generell die Sätze der grammatischen Frageform, die mit einem Fragezeichen enden.

Neben diesen beiden Auslegungen des Begriffs Lehrerfrage zählt Sommer auch noch diverse Sätze hinzu, die die Schüler und Schülerinnen zu einer Aussage auffordern. Sommer macht darauf aufmerksam, dass diese Frageformen sich nur in grammatikalischer Hinsicht unterscheiden, die geforderte Denkleistung der Schüler jedoch die gleiche ist und darüber hinaus Untersuchungen gezeigt haben, dass beide grammatischen Formen von Schülern und Schülerinnen gleich erlebt werden.²

Zusammenfassend ist nach Sommer festzuhalten, dass die Lehrerfrage sich dadurch definiert, dass sie die Schülerinnen und Schüler zu einer Antwort auffordert. Grammatisch kann sie als Frage oder als Aufforderung formuliert sein.³

3.1. Die Bedeutung der „guten“ Lehrerfrage und ihre Ziele

Welche Fragen sind nun gut und nützlich um bestmögliche Ergebnisse im Unterricht erzielen zu können? Will man eine Antwort auf darauf, wird man zuvor die Frage nach der Definition „guter Ergebnisse“ stellen müssen. Welche Ziele verfolge ich im Unterricht mit meinen Methoden, zu denen auch die Fragestellung zählt?

¹ Sommer S 20

² Ebda. S 20 Vgl. dazu auch Cursiefen 1969

³ Ebda. S 21

An dieser Stelle möchte ich gerne aus der Arbeit meiner Kollegen aus dem Forschungsprojekt 1 des PÄP im Wintersemester 2011 bei Prof. Hämmerle zitieren:

„Viele LehrerInnen sind der Meinung, dass das Hauptziel des Lehrens die Befähigung der Schülerinnen zur Mündigkeit ist. Um dies zu schaffen, müssen SchülerInnen lernen, aktiv Probleme lösen, kritisch und kreativ denken.“⁴

Die Kompetenzorientierung des Lehrplans stellt eben diese Aussage in den Mittelpunkt: Es geht nicht mehr darum, den Schülern und Schülerinnen abrufbares Wissen zu Verfügung zu stellen, sondern sie ihnen Kompetenzen zu vermitteln, wie sie an Problematiken und Fragestellungen herangehen können.

Fragen stellen zu können, sowie eigenständig Fragen entwickeln zu können ist eine Form von Mündigkeit. Schüler und Schülerinnen werden durch das Fragen dazu animiert, eine Distanzierung von der Gegenwart im räumlichen wie im zeitlichen Sinne vorzunehmen:

„Durch das verlangte Nachdenken an Ereignisse der Vergangenheit und der Zukunft, wird eine tiefe Auseinandersetzung mit den künftigen und den zurückliegenden Geschehnissen gefördert sowie gefordert. Im Unterricht sollen Fragen eingesetzt werden, da ein Unterricht ohne Fragen nicht sinnvoll und möglich wäre. Überaus wichtig ist dabei wenige Fragen zu verwenden, aber diese möglichst sinnvoll und zielgerichtet einzusetzen.“⁵

Von besonders großem Interesse für die Betrachtung meiner Unterrichtssequenz wird der letzte Satz des obigen Zitates sein.

Meyer⁶ formuliert als Beispiele der Ziele von Lehrerfragen folgende Möglichkeiten:

-Der Lehrer/ die Lehrerin stellt am Beginn eines neuen Unterrichtsschrittes Fragen, um Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schülern zu ermitteln.

- Fragen werden eingesetzt, um die Aufmerksamkeit zu wecken.

-Die Lehrperson stellt Fragen um SchülerInnen zum Nachdenken zu provozieren.⁷

⁴ Gruber, Petra/Panholzer, Sophie S 4

⁵ Gruber, Petra/Panholzer, Sophie S 3

⁶ Meyer, Hilbert S 206

⁷ Vgl. dazu Gruber/Panholzer S 5

3.2. Analyse der in der Unterrichtseinheit verwendeten Fragetechniken

Im Folgenden möchte ich nun eine kurze Zusammenstellung repräsentativer Fragen, die ich in dieser Unterrichtssequenz verwendet habe, darlegen und interpretieren:

Legende:

An alle: Diese Frage wurde an alle Schüler im Klassenraum gerichtet.

k.A: Auf diese Frage habe ich keine Antwort erhalten.

A.: Ein Schüler hat diese Frage beantwortet.

An alle: „Wie schaut´s aus im 19.Jahrhundert mit der Armut, habt´s ihr da, habt´s ihr da irgendwie...ein Gefühl dafür...wie hat´s damit ausgeschaut?“ k.A.

Ich verwende hier eine offene Fragestellung, die mit dem Fragewort „Wie“ eingeleitet wird. Die Schüler haben durch diese Art des Satzbaus keine Möglichkeit wie auf eine Entscheidungsfrage mit „Ja“ oder „Nein“ zu antworten. Ich würde diese Frage nach Sommer als divergente Frage bezeichnen.

Divergente Fragen hingegen sind Denkfragen, jedoch geben sie nicht eine einzige Antwortmöglichkeit vor, sondern lassen den Schülern und Schülerinnen und mehr Freiraum bei der Beantwortung der Frage.

„Divergentes Denken bedeutet intellektuelle Operationen, bei denen das Individuum frei ist, unabhängig seine eigenen Fakten in einer faktenarmen Situation abzuleiten, oder eine neue Richtung oder Perspektive in Bezug auf ein gegebenes Thema einzuschlagen.“⁸

Die Denkfrage fordert die Schülerinnen und Schüler auf, in ihrer vorangegangenen Erfahrung geeignete Informationen und Techniken zu finden und auf neue Situationen und Probleme zu übertragen.⁹ Im Unterschied zu Wissensfrage wird hier also eine zusätzliche Kompetenz von den Schülerinnen und Schülern verlangt: Nicht nur das Wissen wird gefordert, sondern die Kompetenz, dieses Wissen auch anzuwenden bzw. zu übertragen.

⁸ Sommer S 28 , Anm. Übersetzung von Sommer, Originalzitat bei Gallagher/Aschner 1963 S 187

⁹ Bloom 1973, S 71. Vgl. auch dazu Sommer S 23

Auffällig ist für mich die Tatsache, dass ich offensichtlich in meinem Bestreben, die Schüler zum Reden zu bringen, noch im gleichen Satz(!) die Gefühlsebene anspreche.

Ich vermische hier die kognitive mit der emotionalen Ebene. Rückblickend betrachtend vermute ich, dass ich, während ich die Formulierung „Wie schaut´s aus“ von mir gegeben habe, sehr unzufrieden mit mir war (und bin es noch) und ich die Frage modifizieren wollte.

Es ist begreiflich, dass selbst motivierte Schüler (und diese Klasse war größtenteils nicht motiviert, ein Faktum, das meines Erachtens nach an der Körpersprache vieler Schüler erkennbar war) bei einer Frage „Wie schaut´s aus mit der Armut im 19. Jahrhundert“ weder wissen, worauf die Lehrkraft hinaus will, noch sich dazu angeregt fühlen, ihre persönlichen Bemerkungen dazu abzugeben.

Dazu ist meines Erachtens nach die Frage zu offen gehalten: Die Schüler erhalten außer Armut und 19. Jht. keinerlei Anknüpfungspunkt, der ihr Erinnerungsvermögen leitet. Ihnen ermöglicht das „Wie schaut´s aus“ vor allem Verwirrung- wie soll es mit der Armut auch „aussehen“.

Ich glaube, dass mir das in dem Moment zumindest das Bauchgefühl zu verstehen gab, dass ich die Schüler so nicht erreiche und dementsprechend wechselte ich auf die Gefühlsebene „Habt´s ihr ein Gefühl dafür...?“ wird die Schüler nur noch mehr verwirrt haben, denn der Wechsel von „Erinnert euch an vergangene Lerninhalte“ zu „Spürt ihr wenigstens was“ ist doch ein abrupter.

Diese Frageform ist nach Meyer mit „Schrotschussfrage“ zu beschreiben.

Die „Schrotschussfrage“ ist äußerst unscharf und zielt nur annähernd in diese Richtung, in die die Lehrperson das Gespräch lenken will. Durch diesen Fragetypus sollen sich möglichst viele SchülerInnen angesprochen fühlen, damit sie sich beteiligen können.“¹⁰

¹⁰ Meyer S 207, vgl. dazu auch Gruber/Panholzer S 11

An alle: „Ist das dem Text zu entnehmen gewesen?“ k.A.

Nachdem meine letzte Frage unbeantwortet geblieben war ist diese Frage nun ein Versuch zur Referenz auf den Text. Die emotionale Ebene wird hier verlassen und die Wissensfrage wird formuliert:

„Wissensfragen fordern das Erinnern (sowohl Wiedererkennen als auch Reproduzieren) von Ideen, Material oder Erscheinungen“¹¹

Sommer bezieht in seiner Untersuchung diese Bezeichnung auf Inhalte, die die Schülerinnen und Schüler in früheren Lernsituationen bereits erworben haben und nun durch die Lehrkraft wieder in Erinnerung geholt wird. Meines Erachtens nach ist es notwendig festzuhalten, dass sich diese früheren Lernsituationen auf alle Lernsituationen beziehen die von den Schülerinnen und Schülern erlebt wurden- also auch außerhalb des Unterrichts.

Wenn die Schüler nicht wissen, woher sie jetzt Information zur Beantwortung der Frage kriegen sollen, so gebe ich ihnen hiermit den Hinweis, wo das möglich wäre.

Es stellt zudem eine Entscheidungsfrage dar, die mit Ja oder Nein beantwortet hätte werden können.

An alle: „Nicht?“ k.A.

Dieses kurze „Nicht?“ ist als Ergänzung der vorhergehenden Frage zu sehen. Diese Aussage wirkt besonders verzweifelt, da mit ihrer Hilfe nun wirklich alle möglichen Antworten „vorgelegt“ sind. An dieser Stelle ist noch einmal die Ursprungsfrage in Erinnerung zu rufen, die sich zwischen emotionaler und kognitiver Ebene bewegt hat und zu verwirrend und unverständlich gestellt war.

Eine Tatsache, die mir nicht aufgefallen ist, besteht darin, dass ich diese Frage zu Beginn niemals verworfen, sondern immer nur, im Glauben, ich würde sie modifizieren, weiter getrieben habe. Die Frage wurde nicht durch eine andere abgelöst, sondern sie war in all

¹¹ Bloom 1973, S 71. Vgl. auch dazu Sommer S 21

ihrem Verwirrung stiftenden Dasein die Grundlage für zwei weitere Fragen. Dies bezeichnet Meyer als Kettenfrage¹² und als solche ist sie zu vermeiden.

“Du sagst, die jetzigen Verhältnisse bezüglich Armut schauen gut aus?“ A.

Die versuchte Neuformulierung der Frage, die die Schüler über die Armut damals und heute nachdenken lassen soll, erfüllt vor allem zwei Modifizierungen: Der Adressat ist nun ein einzelner Schüler und die Thematik referiert nicht mehr auf die Zeit der Industrialisierung sondern auf den aktuellen Kontext. Formuliert wurde sie als Entscheidungsfrage, die der Schüler mit Ja oder Nein hätte beantworten können. Tatsächlich beantwortete sie der Schüler aber umfassender. Konkret würde ich diese Frage als Bewertungsfrage¹³ klassifizieren, in der ich die Meinung des Schülers zu einem Thema genauer erfrage. Diese Frage ist so formuliert, dass meine persönliche Meinung zu dieser Thematik nicht ersichtlich ist und dementsprechend dem Schüler Raum geben soll, seine eigene Meinung unbeeinflusst zu formulieren.

An alle:“Wie schaut das aus mit der sozialen Frage, oder mit dem Schere zwischen Arm und Reich? Also was habt ihr da für ein Gefühl, wie das momentan ist?“ k.A

Von Neuem wird zuerst mit der Formulierung „Wie schaut´s aus“ eine divergente Frage formuliert und anschließend auf die emotionale Ebene referiert. An dieser Stelle möchte ich kurz den Unterschied zwischen divergenten und konvergenten Fragen erläutern:

Sommer bezeichnet konvergente und divergente Fragen als eine Differenzierung innerhalb der Denkfragen.

Denkprozesse, die von der Lehrkraft angeregt werden und dabei einen konkreten Denkweg bzw. eine gewünschte Antwort intendieren, werden nach Guilford¹⁴ als konvergentes Denken bezeichnet. Konvergente Fragen zielen darauf ab, einen einzigen Lösungsweg als

¹² Vgl. Hilbert S 208

¹³ Vgl. dazu Gruber/Panholzer S 10

¹⁴ Vgl. Guilford 1967 vgl. dazu Sommer S 27

richtig zu erachten und keine weiteren Antwortmöglichkeiten zuzulassen. Diese Form der Frage ist nicht zu umgehen, wenn es sich um die Prüfung von Faktenwissen handelt. Die französische Revolution begann 1789, und daran lässt sich nicht rütteln, um es etwas salopp zu formulieren.

Man muss sich jedoch darüber im Klaren sein, dass es nicht das ausschließliche Ziel einer Unterrichtseinheit sein kann, Faktenwissen zu vermitteln oder abzufragen. Zu diesem Zweck wird an dieser Stelle die divergente Frage der konvergenten entgegengestellt.

Die Lernziele, die durch die divergenten und konvergenten Fragen angestrebt werden sind unterschiedlich und beide für sich zu bewerten. Diese beiden Frageformen nach in ihrer Wichtigkeit gegeneinander abzuwägen wäre meines Erachtens unseriös, da beide Frageformen unterschiedliche Ziele verfolgen und sich als hilfreich beim Erreichen dieser Ziele erweisen können.

Die Ergebnisse sind wie bei der ersten Frage.

An alle:““ Ich mein´ gibt´s-ich bild´ mir ein, irgendwann mal hab ich gelesen, dass in den Zeitungen behauptet wird, die Schere zwischen Arm und Reich würde wieder weiter aufgehen?“ k.A.

Diese Frage ist als Hinweisfrage zu werten.

„Oft ist es so der Fall, dass ein Lehrer/ eine Lehrerin eine einleitende Frage am Unterrichtsbeginn stellt und daraufhin völlige Stille herrscht. Den Schülerinnen und Schülern fehlen häufig die nötigen Hintergrundinformationen, um die Frage zu beantworten. Wenn dies der Fall ist, dann liefern die Lehrkräfte in der Regel Hinweise in Form von Fragen.“¹⁵

Es wurde zuvor keine Antwort gegeben und ich nun durch meine Frage Hinweise geben möchte. In dem Bemühen, einen Hinweis zu liefern, jedoch weiterhin Fragen zu formulieren, nehme ich die Intonation zu Hilfe. Am Satzbau ist die Frage nicht erkennbar, sondern ausschließlich am Fragezeichen in meiner Stimme.

¹⁵ Gruber/Panholzer S 9 vgl. auch dazu Cecil S 21

An alle: „Es gibt mehr wirklich Reiche, es gibt mehr wirklich Arme. Wie ist das nach eurem Empfinden?“ A.

Die emotionale Ebene wird hier deutlich angesprochen: „Wie ist das nach eurem Empfinden?“ Die Einleitung zu dieser Frage ist bewusst einfach gehalten und als Postulat formuliert. Wieder handelt es sich um eine Bewertungsfrage, die auch eine Antwort erhält.

(Wiederholung eines Teils der Antwort des Schülers), „Es steigt die Bevölkerung dadurch, dass...?“ A.

Diese Ergänzungsfrage bringt zwar die erhoffte Antwort, jedoch ist sie auch als Echofrage formuliert, die meines Erachtens eine zu vermeidende ist. Als Echofrage bezeichnet Meyer die Frage, in der die Lehrkraft Teile der Antwort des Schülers oder der Schülerin wiederholt.¹⁶ Die Problematik sieht Meyer vor allem darin, wenn diese Antwort falsch ist.

Ich bin der Meinung, dass Echofragen auch dann problematisch sind, wenn die Antwort richtig ist, da sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit nimmt, vollständige und korrekte Satzkonstruktionen zu üben. Wie bei einem Multiple Choice Test, der nur stumpfe Kreuzerl erfordert, muss der Schüler oder die Schülerin nur noch, metaphorisch ausgedrückt, das Kreuzerl beim richtigen Wort machen. Die Möglichkeiten des Ankreuzens sind von der Lehrkraft implizit durch die Konstruktion des Satzes vorgegeben.

An alle: „Weiß irgendwer den Unterschied?“ A.

Eine geschlossene Wissensfrage, die klar und deutlich die Strukturen vorgibt. Ein Schüler antwortet umfassend. Der Vorteil von diesen Fragen ist dahingehend zu erkennen, dass diese klaren Strukturen den Schülern keine Sie müssen ihr zuvor erworbenes Wissen abrufen und wiedergeben.

¹⁶ Vgl. Meyer S 208

4. Handlungsalternativen

Handlungsalternativen hinsichtlich der verwendeten Fragetechnik sind dahingehend gegeben, dass ich mich zu Beginn der Sequenz mehr auf Wissensfragen, die in geschlossener Form gestellt sind, oder Denkfragen, die konvergent gehalten sind, beschränke. Um den Schülern den Einstieg in die Thematik Armut im Industriezeitalter zu ermöglichen. Die Schüler hatten das Thema bereits einmal kurz durchgenommen und möglicherweise, hätte die Gesprächsführung mehr Erfolg gehabt, wenn ich bereits zu Beginn konkretere Fragen gestellt hätte. Generell erachte ich die Mischung aus unterschiedlichen Fragetechniken als wertvoll für den Unterricht, da der Eintönigkeit Einhalt geboten wird. In diesem Fall ist aber zu überlegen, ob nicht das übereifrige Ziehen an dem Willen der Schüler vor allem am Beginn der Sequenz mehr geschadet als genützt hat. Die ersten Fragen blieben aus Verwirrung unbeantwortet, der Forderung, innerhalb einer Sekunde zu antworten nicht stattgegeben.

Mögliche Handlungsalternativen liegen in einer geringeren Variation der verschiedenen Fragetechniken, da durch den rapiden Wechsel ein hohes Maß an Bereitschaft zur Mitarbeit der Schüler gefordert ist. Ist diese nicht vorhanden, empfiehlt es sich, mittels weniger gezielter Fragen, die eher dem Wissensbereich zuzuordnen sind, das Gespräch anzufangen. Von dieser Basis aus sind divergente Fragen wohl eher möglich:

Die Bedeutung der divergenten Frage liegt darin, dass durch sie die Kreativität der Schüler angeregt werden kann. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht angehalten, nach der einen wahren Lösung zu suchen, sondern sie werden animiert, originelle und neue Gedanken zu produzieren. Divergente Fragen lassen nicht nur mehr Möglichkeiten zu, sie aktivieren auch die kreative Herangehensweise der Schülerinnen und Schüler: Altes kann mit Neuem verknüpft werden und andere Perspektiven dürfen eingenommen werden.¹⁷

Divergente Fragen sollten eingesetzt werden, wenn mit dem Unterrichtsziel vielfältige und kreative Arbeit erreicht werden soll, wenn eigene Ideen, Methoden und Assoziationen

¹⁷ Sommer, S 30

gefunden werden sollen. Konvergente Fragen sind erforderlich, wenn ein „regelhaftes, eng strukturiertes, auf eine bestimmte Lösung orientiertes Denken erforderlich ist.“¹⁸

Ist eine Klasse noch nicht sehr gesprächsbereit, so glaube ich, ist der Rahmen des Gespräches enger zu fassen, da für kreative Beschäftigung mit dem Thema eine gewisse Bereitschaft notwendig ist, die aus der vorhergehenden kognitiven Beschäftigung mit dem Thema erwachsen kann.

Auch die emotionale Ebene so oft anzusprechen, ist möglicherweise

5. Schlussfolgerungen

Die für mich und meinen Werdegang als Lehrerin sehr aufschlussreichen Ergebnisse beziehen sich auf mehrere Faktoren:

1) Faktor Zeit

Die Tatsache, dass ich im Klassenraum des Öfteren zu schnell bin- in meinem Redetempo sowie in meinen Forderungen an die Schüler- war mir zuvor schon bewusst. Ein sehr hilfreiches Feedback sind hier meine Schülerinnen und Schüler, die nicht zögern, mir mitzuteilen, dass sie jetzt verwirrt sind und dass ich jetzt bitte langsamer reden möge.

Wie sehr allerdings diese Schnelligkeit auf ungünstige Weise in Gespräche mit den Schülern und Schülerinnen eingreift, wurde mir erst durch die Betrachtung des Videos klar.

Ursprünglich in dem Glauben, dass die Probleme bezüglich meines Tempos sich ausschließlich auf meine Sprechgeschwindigkeit beziehen, musste ich nun feststellen, dass dieses Tempo nun auch die Fragetechnik ungünstig beeinflusst, da ich den Schülern nicht genug Zeit gebe, eine Frage zu beantworten. Wenn nicht innerhalb einer Sekunde reagiert wird, schieße ich die nächste Frage nach- daraus entstehen die Kettenfragen, die zur Verwirrung nur beitragen können.

¹⁸ Sommer, S 30

2) Faktor Fragetechnik

Angesichts der Ergebnisse meiner Forschungsarbeit, stelle ich fest, dass meine Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen Fragetypen zu variieren, durchaus gegeben ist. Die Variationen erstrecken sich sowohl auf Adressaten, dem Wechsel zwischen kognitiver und emotionaler Ebene als auch dem Wechsel zwischen Wissens- und Denkfragen, konvergenten und divergenten Fragen. Die Tatsache, dass ich diese Fragearten vom Prinzip her beherrsche, ist eine erfreuliche und sagt nichts darüber aus, ob ich sie auch zum gegebenen Zeitpunkt einsetzen kann.

Wie ich in Punkt 1) Faktor Zeit angeführt habe, ist der gegebene Zeitpunkt für mich noch eher ein anzustrebender als ein erreichter.

3) Faktor Adressaten

Erfreulich ist für mich die Beobachtung gewesen, dass ich zum Einen die ganze Klasse befragt habe und zum Anderen meine Fragen auch persönlich an bestimmte Schüler gerichtet habe. Ich glaube, dass dieser Wechsel ein für die Gesprächsführung sinnvoller und guter ist.

Generell ist für mich eine wertvolle Erkenntnis, dass ich die verwirrende Formulierung „Wie schaut´s aus mit...“ viel zu oft verwendet habe. In meinem Bestreben, die divergenten Denkprozesse anzukurbeln, die Fragen so offen zu halten, dass *alle* Antworten gelten, habe ich übersehen, dass zu viel Freiheit auch ein Verstummen lassen bedeuten kann.

Ich bin sehr dankbar, dass sich die Möglichkeit, mir dieser Problematik bewusst zu werden, sich im Verfassen dieser Arbeit für mich geboten hat.

6. Literaturverzeichnis

Bloom, Benjamin Samuel/ Engelhart, Max: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz, Weinheim und Basel, 3. Auflage 1973

Cursiefen, Wilhelm: Experimentelle Untersuchung des Denkanstoßes als Frage und Aufforderung im Erleben der Schüler. *Schule und Psychologie*, No.16, 1969 S 193-199

Cecil, Nancy Lee [Hrsg.]: Mit guten Fragen lernt man besser – Die besten Fragetechniken für den Unterricht. Mühlheim an der Ruhr 2008

Gallagher, James/Ashner, Mary Jane: A preliminary report on analysis of classroom interaction. *Merrill-Palmer-Quarterly* 1963 S 183-194

Guilford, Joy Paul: The nature of human intelligence. New York 1967

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, 2. Auflage. Frankfurt am Main 1989

Sommer, Hartmut: *Grundkurs Lehrerfrage. Ein handlungsorientiertes einführendes Arbeitsbuch für Lehrer.* Weinheim und Basel 1981

Gruber, Petra/Panholzer, Sophie: Theoriearbeit des Forschungsprojekts 1. Gesprächsführung und Fragetechnik. Schriftliche Forschungsarbeit für das pädagogische Praktikum bei Prof. Martin Hämmerle im Wintersemester 2011. Uni Wien, Wien 2011 (n.v.)