

Gesprächsführung und Fragetechnik

- Welche Arten von Fragestellungen werden von der Lehrerin eingesetzt und welche Wechselwirkungen mit den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler sind vor dem Hintergrund der Ziele der Lehrerin zu erkennen?

erstellt von:

SCHRETT Christina, 0647716

STEINER Isabelle, 1168356

für das Pädagogische Praktikum

im Wintersemester 2012

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Unterrichtliche Kommunikation.....	3
2.1. Kommunikation.....	3
2.2. Gespräche im Deutschunterricht	5
2.2.1. Was ist ein Unterrichtsgespräch?	5
2.2.2. Erforderliche Kompetenzen für das Unterrichtsgespräch	7
2.2.3. Sprache und Kommunikation im Deutschunterricht	10
3. Fragearten und Antwortverhalten- Klassifizierung und Modelle.....	12
4. Was sind „gute“ Fragen eigentlich?	19
4.1. Die Wichtigkeit der Formulierung im Bezug auf das Ziel der Frage	20
4.2. Fragen lösen Fragen aus- „Selbstbefrager“	20
5. Anregen – Antworten – Bewerten.....	21
5.1. Motivierende Fragen bzw. anregende Gesprächsführung	21
5.2. Blockaden abbauen.....	22
5.3. Bewerten.....	22
6. Resümee	24
Literaturverzeichnis	25

[Anmerkung: Kapitel 3, 4, 5 von Christina Schrett, Kapitel 2, 6 von Isabelle Steiner, Einleitung von beiden]

1. Einleitung

Haben Sie heute schon ein Gespräch geführt?

Kommunikation zwischen Menschen ist unerlässlich. Sich auszutauschen kann hilfreich sein, es gehört zum menschlichen Dasein dazu. Vor allem für die Weitergabe von Informationen ist sich der Sprache zu bedienen wohl in den meisten Fällen am effektivsten. Nicht zuletzt im Unterricht passiert genau das: Wissen wird weitergegeben, weiterkommuniziert. Kommunikation ist eine der wichtigsten Komponenten des Unterrichts.

Diesem Zusammenhang soll in dieser Arbeit vor dem Hintergrund der Forschungsfrage „Welche Arten von Fragestellungen werden von der Lehrerin eingesetzt und welche Wechselwirkungen mit den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler sind vor dem Hintergrund der Ziele der Lehrerin zu erkennen?“ nachgegangen werden. Theoretisch erarbeitetes Grundwissen kann dann in weiterer Folge mit einem gut dokumentierten Unterrichtsvideo (TC 00:29:42-00:37:55 und TC 00:47:52-00:49:30) in Verbindung gebracht werden. Diese Theoriearbeit stellt also einen der ersten Schritte einer sehr komplexen Unterrichtsanalyse, an der insgesamt sieben Personen beteiligt sind, dar.

Im ersten Teil der Arbeit werden die Grundlagen von Kommunikation behandelt. Ein Einblick in die Kommunikationswissenschaft soll als Einstieg in die Thematik dienen. Unter anderem soll dargestellt werden, welche Schwierigkeiten sich im Gespräch ergeben können. Aussagen dazu gelten in erster Linie für verbale Kommunikation, in den meisten Fällen treffen diese aber auch für den schriftlichen Sprachverkehr zu. Aufbauend auf einem eher allgemein gehaltenen Kommunikationsmodell soll in diesem ersten Kapitel auch abgeklärt werden, was ein Unterrichtsgespräch ausmacht und welche Kompetenzen dafür relevant sind. Speziell im Deutschunterricht spielt Kommunikation eine wichtige Rolle. Auch auf diesen Aspekt wird im ersten Kapitel dieser Arbeit eingegangen.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich den Fragetypen und Fragestrategien.

Es werden einzelne Arten von Fragen unterschieden und das zu erwartende Antwortverhalten aufgezeigt und beleuchtet. Diverse Modelle bzw. Tabellen sollen auch hierbei zu einem besseren Verständnis der Theorie führen.

Weiters wird versucht die Frage zu beantworten, was „gute Fragen“ eigentlich sind und was diese ausmachen. Auch auf die Thematiken der Blockaden und der Bewertung von Antworten wird in diesem Teil der Theoriearbeit eingegangen.

2. Unterrichtliche Kommunikation

2.1. Kommunikation

Die abstrakte und theoretische Betrachtung des Gesprächs zeigt, gelungene Kommunikation bedarf einer Reihe an überwundenen Hürden. Die wichtigste Grundvoraussetzung für ein wechselseitiges Gespräch ist das Vorhandensein eines Senders und eines Empfängers. In dieser Abhandlung geht es nicht um einseitige Kommunikation. So können Sender und Empfänger als unverzichtbar für ein Gespräch deklariert werden. Neben diesen beiden Seiten wird außerdem zumindest ein Kanal benötigt, der die Botschaft transportieren kann. Als Ziel einer solchen Verständigung gilt das Verstehen der zu übermittelnden Nachricht.

Die einzelnen Schritte verbaler Kommunikation kann man sich folgendermaßen vorstellen: Der Sender hat eine Vorstellung, diese formuliert er, anschließend spricht der Sender diesen Gedanken aus, der Empfänger hört die Nachricht und kann sie dann verstehen und bildet sich daraus seine eigene Vorstellung. Dieses Modell kann aber nicht immer erfüllt werden. Störungen können an verschiedensten Stellen des Vorgangs auftreten. Es kann zum Beispiel zu Problemen bei der Kodierung der Nachricht kommen, also zu Schwierigkeiten bei der Ausformulierung des Gedankens. Manchmal wird die Übertragung gestört, beispielsweise durch zu laute Nebengeräusche. Emotionen, Erfahrungen und auch der Kode selbst beeinflussen das Unterfangen einer solchen Nachrichtenübertragung. Neben den bisher genannten Faktoren spielt die nonverbale Ebene eine zusätzliche Kommunikationsrolle. (vgl. Jäger, 2007, S.7ff)

Daraus ergibt sich ein Kommunikationsmodell, das auch grafisch dargestellt werden kann:

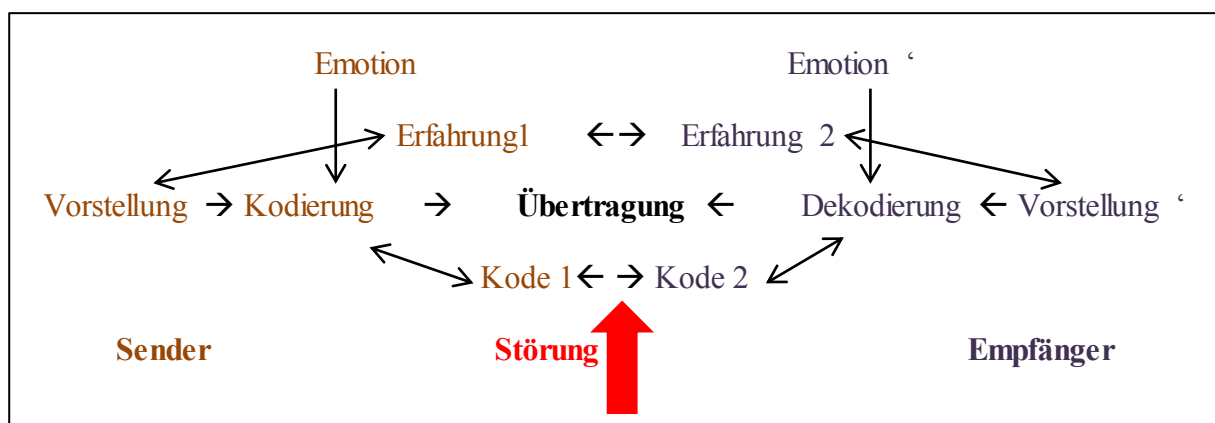


Abb.1: Kommunikationsmodell

Diese vielen nebeneinander laufenden Kanäle stellen also etliche Möglichkeiten für Fehlerquellen dar. Trotzdem oder aber gerade wegen dieser vielen zusammenspielenden Faktoren können Fehler bei der Übertragung in einigen Fällen ausgemerzt werden.

„Zusammengefasst sagt dieses Modell also, dass auf dem Weg vom Sender zum Empfänger Bedeutung verloren geht, die aber dort schnell wieder zu einem vollständigen und in sich stimmigen Bild unter Mithilfe aller zur Verfügung stehender Informationen rekonstruiert wird.“
(Jäger, 2007, S.11)

Das oft zitierte Kommunikationsmodell vom Hamburger Psychologen Schulz von Thun unterscheidet vier Möglichkeiten, wie Informationen vom Empfänger aufgenommen werden können. Diese Seiten einer Nachricht sind Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Appell und Beziehung. Je nach dem mit welchem Ohr eine Nachricht aufgenommen wird kann das natürlich unterschiedliche Reaktionen beim Empfänger auslösen. (Vgl. Schulz von Thun, 1981, S.14)

Ein Beispiel aus dem Alltag zeigt wie relevant diese unterschiedlichen Auffassungsmöglichkeiten für die Kommunikation sind: Mutter hat zu Mittag eine Suppe gekocht. Vater und Tochter werden zu Tisch gerufen. Der Mann sagt: „Da ist etwas Grünes in der Suppe.“ Diese Nachricht kann von der Köchin, je nachdem mit welchem Ohr sie gehört wird, verschieden aufgenommen werden. Auf der sachlichen Ebene könnte sie sich die Suppe anschauen und zustimmen: „Ja, da ist etwas Grünes in der Suppe. Das ist gesund.“ Würde sie diese Aussage mit dem Appell-Ohr hören, dann könnte sie das Grüne zum Beispiel für ihren Mann aus der Suppe fischen, wenn sie denkt, ihm schmecke es nicht. Das Beziehungs-Ohr könnte sie dazu veranlassen ihren Mann aufzufordern, er könne sich doch nächstes Mal die Suppe selber kochen, wenn sie ihm nicht passe. Selbstoffenbarung würde sie erkennen lassen, dass sie wohl in Zukunft nichts Grünes mehr in die Suppe geben sollte.

Es können also mit ein und derselben Aussage sehr unterschiedliche Reaktionen beim Gesprächspartner hervorgerufen werden. Dazu kommen dann noch eventuelle Störungen, die den Nachrichtenfluss beeinträchtigen. Es handelt sich hierbei nur um theoretische, modellhafte Überlegungen. Aber dieses Phänomen, dass, das was der Sender aussendet nicht genau das ist, was der Empfänger aufnimmt, kommt auch bei unterrichtlicher Kommunikation in der Wirklichkeit zum Tragen.

2.2. Gespräche im Deutschunterricht

2.2.1. Was ist ein Unterrichtsgespräch?

Auf dem in Kapitel 2.1 besprochenen Kommunikationsmodell basierend kann nun der Terminus *Unterrichtsgespräch* untersucht werden. Schon nach kurzem Einlesen in die Materie wird klar: Es gibt keine allgemeingültige Definition für das Unterrichtsgespräch.

„Die Zahl der Definitionen und Begriffsbestimmungen, bezogen auf das Unterrichtsgespräch, ist so hoch wie die Anzahl der Autoren, die darüber schreiben.“ (Beck, 1994, S.31)

Nürnberg meint dieser Terminus habe keinen festen Platz in der Systematik und werde immer wieder unterschiedlich in Konzepte einsortiert. (Vgl. Nürnberg, 1999, S.14) Trotz der Tatsache, dass die Meinungen zur Bedeutung des Begriffs *Unterrichtsgespräch* auseinandergehen, kann nun eine Arbeitsdefinition für den weiteren Verlauf erstellt werden. Einige unterschiedliche Ansichten zum genannten Terminus können widerspruchlos zu einer neuen Definition zusammengeführt werden.

Thiele gliedert unterrichtliche Kommunikation in Lehr-, gelenkte Unterrichts- und Schülergespräche. Aktivität von Schülerinnen und Schülern im Unterricht verhalte sich indirekt proportional zur Aktivität des Lehrers oder der Lehrerin. Das bedeutet, im Lehrgespräch gibt es eine direkte Lenkung und wenig freien Spielraum für die Schüler und Schülerinnen, im Schülergespräch hingegen verhält es sich umgekehrt. (Vgl. Thiele, 1983 S.19) Dieses Modell baut darauf auf, dass Lehrer und Lehrerinnen die Beteiligung der Schüler und Schülerinnen im Unterrichtsgespräch aktiv steuern können.¹

Beck klassifiziert einzelne differenzierte Gesprächsformen im Unterricht nicht so eindeutig wie Thiele das tut:

„Der Begriff des Unterrichtsgesprächs ist sehr weit gefaßt und subsumiert ganz unterschiedliche Kommunikationsbeziehungen und Kommunikationsprozesse“ (Beck, 1994, S.31)

Unterrichtsgespräch ist nicht gleich ein *Gespräch im Unterricht*, zumindest laut Beck nicht. Zwischen diesen beiden Termini zu unterscheiden erscheint ihm relevant:

„Ebenso lassen sich begrifflich unterscheiden: 1. Unterrichtsgespräch und 2. Gespräch im Unterricht. Das erste als reines Mittel, als Methode; das zweite als Ziel.“ (Beck, 1994, S.36)

¹ Siehe 2.2.2 Erforderliche Gesprächskompetenzen.

Diese Gratwanderung zwischen sinnvollem Gespräch, bei dem etwas gelernt wird, und relativ freier Kommunikation, die kaum Lernerfolg bringt, ist vor allem im Schulunterricht zu erkennen. Es gibt sehr unterschiedliche zwischenmenschliche Gespräche, die demnach auch verschieden klassifiziert werden können. Das Unterrichtsgespräch stellt eine Form von Kommunikation dar.

Zusammenfassend können folgende Kriterien ausgemacht werden, die den Begriff *Unterrichtsgespräch* definieren:

- *Gespräch* impliziert eine **dialogische Form**, die auch im Unterrichtsgespräch zum Tragen kommt.² (Vgl. Nürnberg, 1999, S.19f)
- Das Unterrichtsgespräch findet im **institutionalisierten Rahmen** der Schule statt. Es wird in einem Klassen- oder Kursraum unter zeitlich begrenztem Rahmen in (zumeist) Großgruppen mit (oft) einer Lehrperson kommuniziert. (Vgl. Bittner, 2006, 23f)
- Im Unterrichtsgespräch wird zumindest ein **Lehrziel**, sei es inhaltlich, sozial oder Ähnliches, vom Lehrer oder der Lehrerin verfolgt. Es gibt didaktische Intentionen. Das Gespräch ist (im weitesten Sinn) zweckorientiert. Dem Unterrichtsgespräch liegt also eine im Regelfall vorher festgelegte Absicht zugrunde. Das bedeutet es handelt sich um ein gebundenes Gespräch. Dabei sind diese Intentionen des Lehrers oder der Lehrerin, an die das Gespräch gebunden ist, nicht immer direkt auf den ersten Blick erkennbar. Ein gut vorbereitetes und gelungenes Unterrichtsgespräch verläuft sich oftmals in ein freieres Gespräch im Unterricht, wenn es der Lehrer oder die Lehrerin zulässt. (Vgl. Bittner, 2006, S.25ff und Meyer, 1987, S.280)
- Die **Initiierung** des Unterrichtsgesprächs ist üblich. Fragestellungen³ nehmen oft die Position eines Impulses zur Anregung und Steuerung der Denkfähigkeit der Schüler und Schülerinnen ein. Das Unterrichtsgespräch ist ein Lehrverfahren, das natürlich kaum ohne irgendeiner Zuleitung oder vielleicht sogar Führung erfolgen kann. Der Lehrer oder die Lehrerin ist dafür verantwortlich, Themen aufzubringen und weiterführende Aufgabenstellungen anzubieten, damit es zu einem Unterrichtsgespräch kommen kann und es über einen bestimmten Zeitraum auch erhalten bleibt. (Vgl. Thiele, 1981, S.67)

² Für nähere Informationen zu Grundvoraussetzungen der Kommunikation siehe Kapitel 2.1.

³ Welche Fragetypen es gibt und welche Auswirkungen bestimmte Fragen auf ein Gespräch haben können ist dem Kapitel drei zu entnehmen.

Je nach Lehrziel kann das Unterrichtsgespräch mit unterschiedlichen Graden an Lenkung geführt werden. So können Schülerinnen und Schüler verschieden frei agieren. Außerdem können bei dieser Definition auch alle Formen und Arten von Unterrichtsgesprächen, die beispielsweise bei Thiele (1981, S.16ff) oder Bittner (2006, S.32ff) unterschieden werden, unter dem Terminus *Unterrichtsgespräch* subsumiert werden. Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Dialoge fallen in dieser Arbeit ebenfalls gemeinsam unter diesen Begriff (Vgl. Becker-Mrotzek, 2009, S.334)

2.2.2. Erforderliche Kompetenzen für das Unterrichtsgespräch

„Gute Unterrichtsgespräche erfordern (wie andere Gespräche auch) eine Reihe von grundlegenden Fähigkeiten“ (Wagner, 2006, S.203)

Wie Wagner das mit seiner Aussage richtig erkannt hat, erfordert Kommunikation im Unterricht gewisse Kompetenzen, sowohl von der Lehrer- oder Lehrerinnenseite aus als auch von den Schülern bzw. Schülerinnen. Mut zur eigenen Meinung und vor allem geduldiges Zuhören sind bei der Unterhaltung wichtig. (Vgl. Bittner, 2006, S.26) Gerade für die Lehrperson ist es wichtig, sich bewusst zu machen, wann Informationen übermittelt werden sollen und wann man sich zurücknehmen sollte, um von den Schülern und Schülerinnen etwas zu erfahren. Thiele hat sich über Grade an Gesprächslenkung und dabei eventuell entstehenden Schwierigkeiten Gedanken gemacht:

„In diesem Zusammenhang muß besonders eindringlich auf die Gefahr des Abgleitens in Varianten des Frage – Antwort – Unterrichts hingewiesen werden; vor allem deshalb, weil eine stark lenkende Gesprächsführung einfacher zu verwirklichen ist als eine zurückhaltende Lenkung mit indirekten Impulsen.“ (Thiele, 1981, S.32)

Absichtliches Lenken des Gesprächs in eine gewünschte Richtung ist im Unterricht nötig und üblich. Genauso ist es für das Unterrichtsgeschehen von Vorteil, die Intensität der Beteiligung von Schüler und Schülerinnen aktiv beeinflussen zu können. Aber auch, wenn man diese Kompetenzen zur Steuerung des Gesprächs beherrschen sollte, es ist wohl nicht möglich ein Klassengespräch ident zu wiederholen. – Das ist auch nicht erwünscht. Schüler und Schülerinnen, Klassenkonstellationen und manchmal auch der Informationsbestand zu einem Thema verändern sich im Laufe der Zeit.

Etwas, das sich wohl nicht so schnell ändern wird, ist die Tatsache, dass Lehrer oder Lehrerinnen, die Unterrichtsgespräche sinnvoll anleiten wollen, kommunikationsfähig sein sollten.

„[...] die Kommunikationsfähigkeiten- und Schwierigkeiten der potentiellen Gesprächsteilnehmer müssen erkannt werden. [...] Das impliziert bereits, daß der Lehrende selbst kommunikationsfähig, d.h. gesprächsfähig ist, daß er imstande ist aus „institutionalisierten Sprechsituationen“ kommunikative zu machen.“ (Beck, 1994, S.30)

Nach Beck sind kommunikationsfähige Lehrkörper Grundlage für erfolgreiche Unterrichtsgespräche. Damit sich Schüler oder Schülerinnen im Unterricht einbringen können muss ihnen dafür aber nicht nur die Gelegenheit gegeben werden, sondern auch das Interesse geweckt werden. Ist etwas in einem Gespräch interessant, dann möchte man wahrscheinlich dieser Kommunikation folgen und sich vielleicht sogar selbst einbringen. Ein gewisses inhaltliches Interesse zu wecken ist also wohl auch förderlich für das Unterrichtsgespräch. (Vgl. Höller, 1973, S.13)

Speziell wenn es darum geht, den Schülern und Schülerinnen Meinungen, Ideen oder Ähnliches zu entlocken, ist nicht nur das Zurücknehmen des Lehrers oder der Lehrerin wichtig, sondern auch die Gesprächsumgebung. In offener, angenehmer, vertrauenswürdigere Atmosphäre können sich Menschen oft leichter verbal öffnen, so auch Schüler und Schülerinnen. Das sieht Thiele ebenso:

„Vor allem sollte der Lehrer fähig sein, ein entspanntes, wohlwollendes Gesprächsklima zu schaffen, das von Freundlichkeit, Höflichkeit, Verständnis, Ruhe und Optimismus bestimmt ist“ (Thiele, 1981, S.62)

Eine allgemein demokratische Situation ist empfehlenswert. Gegenseitigen Respekt und Anerkennung als Voraussetzung für das Unterrichtsgespräch zu schaffen fällt in den Aufgabenbereich des Lehrers oder der Lehrerin. Dass sich die gesamte Klasse zu einem Thema ausnahmslos einig ist, ist wohl eher selten. Daher müssen unterschiedliche Meinungen akzeptiert werden können. Unterrichtsgespräche sollen den Klassenverband stärken und nicht in einzelne Grüppchen spalten. Respekt, Toleranz und Akzeptanz sind nicht nur für Gespräche im Rahmen der Institution Schule wichtig, sondern im gesamten Leben. Deswegen ist es unumgänglich den Schülern und Schülerinnen gewisse Werte nahelegen. Sich im Gespräch besser kennen und respektieren zu lernen kann das Verhältnis der Schüler und Schülerinnen untereinander oftmals verbessern. In manchen Fällen können vielleicht Missverständnisse geklärt und Vorurteile abgebaut werden. (Vgl. Höller, 1973, S.9)

Das autoritäre Herabblicken auf Schüler und Schülerinnen ist für das Unterrichtsgespräch nicht unbedingt von Vorteil. Respekt sollte nicht nur innerhalb der Schüler- und Schülerinnengruppe sondern auch zwischen Schülern bzw. Schülerinnen und dem Lehrer bzw. der Lehrerin gegeben sein.

„Nur im Verhältnis des Miteinander kann jenes Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler entstehen, das in den Schülern absolute Gewißheit wachsen läßt, daß das von ihm Gesagte immer freundlich und wohlwollend aufgenommen wird und sich niemals gegen sie selbst richten kann.“ (Höller, 1973, S.14)

Die Gesprächsatmosphäre im Unterricht ist zu einem gewissen Anteil auch von der Sitzanordnung abhängig. Es gibt etliche Möglichkeiten wie Tische und Stühle im Klassenraum aufgestellt werden können. (Vgl. Höller, 1973, S.41 - 45)

„Soll Kommunikation besonders gut gelingen, dürfen die menschlichen Motive nicht missachtet werden“ (Wagner, 2006, S.29)

Für jeden einzelnen Gesprächsteilnehmer soll eine akzeptable, wenn möglich angenehme Umgebung geschaffen werden. Hungergefühl oder Ängste können Unterrichtsgespräche gleichermaßen stören. Der Lehrer oder die Lehrerin kann und sollte sich es also zur Aufgabe machen eine solche angepasste Atmosphäre für Unterrichtsgespräche zu schaffen.

Wie sich Kommunikation im Unterricht vollzieht hängt von etlichen verschiedenen Faktoren ab. Es ist mitunter sicherlich wichtig, dass sich Lehrer und Lehrerinnen dieser Vielzahl an Einflüssen auf die Unterrichtskommunikation bewusst sind. Zu einem gewissen Grad fällt es dann wahrscheinlich auch leichter, Gewünschtes im Gespräch effektiver zu erreichen. Die Kompetenz, eine passende Umgebung für Kommunikation zu schaffen und zu erhalten, ist also genauso wichtig wie die verbale Gesprächsfähigkeit und eine angemessene Körpersprache. Rezept für gelungene Unterrichtskommunikation gibt es jedoch keines. Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit ist laut Wagner (2006, S.34f.) nur durch praktische Übung zu erzielen.

2.2.3. Sprache und Kommunikation im Deutschunterricht

Dem kommunikativen Geschehen kommt im Unterricht eine Schlüsselrolle zu: Lernprozesse werden ausgelöst und sichtbar gemacht durch sprachliche Äußerungen. Wissenserwerb ist eng verbunden mit der Kommunikation im Unterricht. (Vgl. Becker-Mrotzek / Vogt, 2009, S.4)

So hat das Lehrgespräch als fragend-entwickelnder Unterricht schon lange Tradition. Mäeutische Dialoge lassen sich bis zu Sokrates im alten Griechenland zurückverfolgen. Schüler und Schülerinnen können mit Hilfe von Fragen im sokratischen Gespräch zur Selbsterkenntnis geführt werden. Heute spielen Fragestellungen vom Lehrer oder der Lehrerin an den Schüler oder die Schülerin gerichtet immer noch eine zentrale Rolle. (Vgl. Becker-Mrotzek / Vogt, 2009, S.79) In einem solchen fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch geht es darum, die Schüler und Schülerinnen im Gespräch so anzuleiten, dass sich diese in weiterer Folge Sachverhalte selbst erklären können und so tiefes Verständnis erlangen.

„Vor allem an den sogenannten »Höheren Schulen« ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch weit verbreitet.“ (Wagner, 2006, S.203)

Unterrichtsgespräche können sehr vielseitig gestaltet werden. In problemlösendem Unterricht beispielsweise geht es darum, Probleme zu erkennen, sie zu entfalten und anschließend zu lösen. Diese Gesprächsform lässt sich oft im Unterricht verschiedenster Fächer finden. Wagner nennt das kommunikative Ereignis, in dem genau dieser beschriebene Vorgang passiert, Klärungsgespräch:

„Klärungsgespräche sind in der Rhetorischen Kommunikation jene Gattung von Gesprächen, in denen für Probleme möglichst einvernehmliche Lösungen gefunden werden sollen. Beispiele gibt es viele: Verhandlungen, Konferenzen, Diskussionen im Unterricht bzw. an der Hochschule [...] usw.“ (Wagner, 2006, S.186)

Der Deutschunterricht ist ein geeignetes Untersuchungsobjekt für unterrichtliche Kommunikation. Aber was macht den Deutschunterricht eigentlich aus? Es geht um Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen. Deutschunterricht stellt ganz spezielle Anforderung an Sprache. Genau wegen diesem erhöhten Grad an Kommunikation stellt der Unterricht im Fach Deutsch auch so ein passendes Forschungsobjekt dar.

Es wird nicht nur mittels der Sprache sondern auch über Sprache, also Metasprachliches, gelehrt. Anders als in übrigen Fächern gibt es im Deutschunterricht Gespräche mit dem Ziel, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen zu entwickeln. Der Deutschunterricht soll die Schüler und Schülerinnen auf alle möglichen Berufe vorbereiten.

Nicht nur Rechtschreibung und Grammatik sondern vor allem Kommunikationskompetenzen sind bei unterschiedlichsten Erwerbstätigkeiten von Belangen. (Vgl. Berthold, 2000, S.7 - S.15)

Sprache im Unterricht kann zwar unterschiedlichen funktionalen Zwecken dienen, ist aber in jedem Unterrichtsfach gleich nötig. (Vgl. Becker-Mrotzek / Vogt, 2009, S.62f) Dass unterrichtliche Kommunikation fächerübergreifend wichtig ist, hat auch Beck erkannt:

„In diesem Rahmen gelang es auch, die Bedeutung des Unterrichtsgesprächs für Lehren und Lernen herauszustellen und nachzuweisen, daß es nicht auf den Deutschunterricht – ob als didaktisches Ziel oder als methodisches Mittel – beschränkt werden darf.“ (Beck, 1994, S.30f)

3. Fragearten und Antwortverhalten- Klassifizierung und Modelle

Kooperation und Kommunikation gehören ohne Zweifel zu den zentralen Merkmalen einer „sozialen Organisation“. Unter diesem Begriff versteht man ganz allgemein einen Zusammenschluss von Menschen, um arbeitsteilig gemeinsame Ziele zu erreichen.

Auf der begrifflichen Ebene findet man darüber relativ einfach eine scheinbare bzw. vorläufige Übereinstimmung. Die Aussagen werden jedoch immer verschiedener, wenn die Frage gestellt wird, wie in einer solchen Organisation miteinander gearbeitet und gesprochen wird.

Hier basieren die Antworten unter anderem auf einem Konglomerat aus Einstellungen, Erfahrungen, Grundhaltungen, theoretischem Wissen und Menschenbildern.

Die Institution Schule ist ein Beispiel für „soziale Organisation“. Was Kommunikation im Allgemeinen bedeutet, sowie ihr Stellenwert und ihre Funktion im Umfeld Schule, wurde schon in den vorangegangenen Kapiteln erläutert. Jetzt wird eine konkrete Klassifizierung der möglichen Fragearten in der unterrichtlichen Gesprächsführung nachgereicht.

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es diverse Einteilungsmodelle, aktuell wurde der Kategorisierung nach Nancy Lee Cecil gefolgt, da ihre Erkenntnisse und Ansichten momentan am neusten Stand sind.

Einteilung nach Cecil (2011, S. 16ff)

Zuerst wird die Frageebene unterschieden, es gibt:

1) Die kognitive Ebene

Diese Ebene beschreibt alle geistigen und gedanklichen Vorgänge, wie beispielsweise Denk- und Wahrnehmungsprozesse

2) Die emotionale Ebene

Auf der emotionalen Ebene spielen sich Prozesse ab, die mit Gefühlen, Empfindungen, Stimmungen usw. zusammenhängen.

Auf der kognitiven Ebene unterscheidet Cecil weiter in sechs differierende Denkabläufe:

- 1) Wissen
- 2) Begriffsvermögen
- 3) Anwendung
- 4) Analyse
- 5) Schlussfolgerung
- 6) Auswertung

Cecil nimmt noch eine Einteilung vor und differenziert diese sechs Denkprozesse in drei größere Kategorien von Fragetypen. (Vgl. Cecil, 2011, S. 17)

Ebene 1- Fragen: Dazu gehören die Denkverfahren *Wissen* und *Begriffsvermögen*.

Diese Fragen laufen auf einer niederen Ebene ab. Die Schüler und Schülerinnen sammeln lediglich Daten und Fakten und prägen sich diese ein, dafür benötigen sie kein komplexes Denkvermögen. Diese Fragetypen sind vordergründig darauf ausgelegt, dass Konzepte, Informationen, Gefühle oder Erfahrungen, die in der Vergangenheit zusammengetragen und abgespeichert wurden, von den Schülern und Schülerinnen eingeholt werden.

Ebene 2- Fragen: *Anwendung* und *Analyse* sind die beiden Denkprozesse, die Cecil hier einordnet.

Die Fragen dieser Bearbeitungsebene verlangen von den Schülern und Schülerinnen Daten zu bearbeiten und neue Inhalte mit eigenen Erfahrungen zu verbinden.

Ebene 3- Fragen: *Schlussfolgerung* und *Auswertung* bleiben nach Cecil noch für diese Ebene.

Diese Fragen erfordern schon eine vielschichtigeren Denkarbeit. Es sind Fragen, die im Vergleich zu den Ebene 1- Fragen, auf einer höheren Ebene bearbeitet werden. Die Schüler und Schülerinnen müssen sich mit abstrakteren und komplizierteren Inhalten befassen. Sie werten Daten neuer Situationen aus oder sagen kommende Ereignisse voraus.

Auf dieser Ebene besteht der Sinn der Fragen darin, die Schüler und Schülerinnen zu ermutigen, intuitiv, kreativ und hypothetisch zu denken, ihre

Vorstellungskraft zu nutzen, ihr Wertesystem anzuwenden oder Beurteilungen abzugeben.

Einteilungsmodell der Fragearten und das zu erwartende Antwortverhalten auf kognitiver Ebene

Ebene	Frage typ	Antwortverhalten	So können die Fragen lauten
1	Wissen	Fakten, Beobachtungen oder Definitionen abrufen	W- Fragen (ausgenommen warum) oder Definiere...
1	Begriffsvermögen	Beschreibungen liefern	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beschreibe... (was passierte als...) 2. Was ist der Leitgedanke von...? 3. Inwiefern sind sich die...ähnlich?
2	Anwenden	Methoden anwenden	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wenn...dann... 2. Was ist...(der Unterschied zwischen...)?
2	Analyse	Motive/Gründe erkennen, Rückschlüsse ziehen, Beweise finden, um Verallgemeinerungen zu belegen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Warum... (starb XY)? 2. Jetzt, da wir...durchgenommen haben, was können wir über...sagen? 3. Welche Beweise kannst du finden, um...zu belegen?
3	Schlussfolgerung	Probleme lösen, Voraussagen machen, Kommunikation herstellen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fällt dir eine Möglichkeit ein...(um das auszuprobieren)? 2. Wie können wir (dieses Problem) lösen? 3. Wie können wir (unsere Untersuchung) verbessern? 4. Was meinst du, was geschieht wenn...? 5. Was wird geschehen, jetzt, da...?
3	Auswertung	Meinungen zu Problemen abgeben, die Gültigkeit von Gedanken bewerten, Lösungen bewerten, die Qualität von Produkten bewerten, Meinungen und Gedanken rechtfertigen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bist du gleicher Meinung wie...? 2. Denkst du, das...(dies der beste Weg ist, vorzugehen)? Warum? 3. Denkst du, dass es richtig ist,...? Warum? 4. Was ist deine Meinung zu...? Warum? 5. Wäre es besser...? Warum? 6. Was hat dir gefallen? Warum?

Diese Differenzierung der Fragetypen lässt sich gleichermaßen auch auf emotionaler Ebene vornehmen.

Cecil unterscheidet hier in die folgenden fünf Fragetypen (Cecil, 2011, S. 19f):

- 1) Annahme
- 2) Reaktion
- 3) Bewertung
- 4) Werte in Beziehung zueinander setzen
- 5) Auf dieser Grundlage ein komplexes Wertesystem entwickeln

Äquivalent zur kognitiven Ebene lassen sich auch die Fragetypen der emotionalen Ebene, je nach Bearbeitungsebene, in Kategorien einteilen. Auch hier gibt es hierarchische Ordnung zu erkennen.

Ebene 1- Fragen: *Annahme* und *Reaktion* sind Fragetypen der niederen Ebene.

Obwohl beide Fragetypen eine Aktivität oder einen Gedanken von Schülern und Schülerinnen verlangen, sind sie nicht aktivierend.

Viele Fragen dieser Ebene sind ohne tiefere Reflexion zu beantworten.

Diese Kategorisierung zeigt eigentlich, dass man nicht so einfach sagen kann, dass Fragen auf emotionaler Ebene „schwieriger“ sind oder generell ein komplexeres Denkvermögen erfordern.

Die Ebenen der kognitiven und emotionalen Denkprozesse sind eigentlich untrennbar, da es für Schüler und Schülerinnen, aber auch für Erwachsene, fast unmöglich ist, Informationen ohne jegliche emotionale Komponente aufzuarbeiten. Man kann Fragen nicht bewerten, ohne darüber nachzudenken. Die Bereiche der kognitiven und emotionalen Denkabläufe gehen fließend ineinander über. (Vgl. Cecil, 2011, S. 19)

Ebene 2- Fragen: *Bewertungsfragen* verlangen von Schülern und Schülerinnen sich festzulegen und sich eine Meinung zu bilden.

Ebene 3- Fragen: Fragetypen dieser Kategorie laufen auf einer höheren Ebene ab.

Ebene 3- Fragen verlangen nach einer *Ausbildung eines Wertesystems*, außerdem kommt es zu einer unbewussten Bündelung von Werten zu einer

Art „Lebensphilosophie“. Diese Fragen haben zum Ziel, die Schüler und Schülerinnen persönliche und individuelle Werte verinnerlichen zu lassen und sie innerhalb eines beständigen Wertesystems zu ordnen.

Cecil ordnet die Fragestrategien der emotionalen Ebene laut folgendem Modell

Ebene	Fragetyp	Antwortverhalten	So können die Fragen lauten
1	Annahme	Verstehen der Frage	<ol style="list-style-type: none"> 1. Was bevorzugst du? 2. Wie beschreibst du? 3. Weißt du, dass...?
1	Reaktion	Bereitschaft, zu antworten	<ol style="list-style-type: none"> 1. Singst du gerne? 2. Ist dir der Unterschied zwischen... aufgefallen? 3. Möchtest du gern...?
2	Bewertung	Akzeptanz eines Wertes, Bevorzugung eines Wertes, Verpflichtung gegenüber Werten	<ol style="list-style-type: none"> 1. Begründe deine Einstellung gegenüber... 2. Fühlst du dich...? 3. Welche Reihenfolge würdest du aufstellen? 4. Stimmst du zu, dass...?
3	Werte in Beziehung zueinander setzen (Organisation)	Bildung eines Konzepts von Werten, Bildung eines Wertesystems	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ist deiner Meinung nach...? 2. Was hätte deiner Ansicht nach passieren müssen? 3. Welche Alternativen sind möglich? Wäge diese ab.
3	Ein komplexeres Wertesystem entwickeln	Ausbildung von Werten, Verinnerlichung von Werten	<ol style="list-style-type: none"> 1. Was kannst/wirst du unternehmen (gegen)...? 2. Bist du bereit,...? 3. Was denkst du über...?

„So wie Lehrer und Lehrerinnen Fragen kognitiver Art nutzen, um Schüler und Schülerinnen anzuregen, Informationen zu bearbeiten und auszuwerten, so nutzen sie emotionale Fragetypen, um bei den Schülern und Schülerinnen stärker emotionale Werthaltungen zu erzeugen und offen zu legen. Schüler und Schülerinnen sollen dadurch angeregt werden ein individuelles Wertesystem auszubilden, dieses weiterzuentwickeln und es zu einem Bestandteil ihres täglichen Lebens zu machen.“ (Cecil, 2011, S. 19)

Cecil führt neben der Unterscheidung, ob die Frage auf kognitiver oder emotionaler Ebene abläuft, noch eine weitere Klassifizierungsmöglichkeit an.

Auch hier dienen die Fragearten dem Lehrer oder der Lehrerin in erster Linie dazu bei Schülern und Schülerinnen bestimmte Antworten zu initiieren.

- **Vertiefenden Fragen:** Um festzustellen, ob die Lehrperson die Antwort des Schülers bzw. der Schülerin richtig verstanden hat, oder um den Schüler bzw. die Schülerin anzuregen, seine oder ihre Antwort weiter auszuarbeiten.
Beispielsweise: „Kannst du uns mehr darüber sagen, warum denkst du, dass das der Fall ist?“

- **Hinweisfragen:** Nach einer einleitenden Frage kann es oft passieren, dass sich niemand meldet, weil den Schülern und Schülerinnen häufig die nötigen Hintergrundinformationen fehlen, um die Frage zu beantworten.
Wenn dies passiert sollte der Lehrer bzw. die Lehrerin mit weiteren Fragen Hinweise liefern, worauf die Frage eigentlich abzielt.
Beispiel: „Habt ihr eine Ahnung warum Wien die Stadt der Musik genannt wird?“
Reaktion>> Stille
Hinweisfrage: „Spielt das Angebot der kulturellen Möglichkeiten eine Rolle?“ oder „Wann kommen denn die meisten Musikinteressierten nach Wien?“

- **Fokusfrage:** Diese Frageart dient dazu, die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen auf einen bestimmten Sachverhalt zu lenken. Der Lehrer bzw. die Lehrerin kann im Anschluss daran beginnen, Meinungen in der Klasse zu sammeln und die gesamte Klasse zu einer Diskussion anzuregen.
Beispiel: „Sollte die Fußfessel für Sexualstraftäter zugelassen werden?“

- **Forschungsfrage:** Ohne diese Frageart gäbe es auf viele wichtige Fragen nur einfache Antworten und keine durchdachten Urteile. Mit Forschungsfragen

erhält man Informationen über die Gedankengänge der Schüler und Schülerinnen.

Hier gibt es einen begrifflichen Bedeutungsunterschied zur Forschungsfrage in einer wissenschaftlichen Arbeit, ein Beispiel wird die Divergenz aufzeigen und zu einem besseren Verständnis führen.

Beispiel: „Sollte die USA ihre Truppen aus Afghanistan endgültig abziehen?“

Schülerin X antwortet: „Ja, auf jeden Fall!“

Lehrer bzw. Lehrerin kann respektive sollte nachforschen:
„Warum denkst du das X?“

Die Aufgabe einer Lehrkraft besteht unter anderem darin, dass sie die Schüler und Schülerinnen dabei unterstützen sollte, zu lernen, Probleme zu lösen, Entscheidungen zu treffen, sowie kritisch und kreativ zu denken. Die Art, Fragen zu stellen und Fragestrategien anzuwenden, ist sehr wichtig für die Umsetzung dieser Ziele.

Jede Beschäftigung mit geistigen Dingen
trägt bei zur Ausbildung der Persönlichkeit,
aber vor allem gilt das von der Beschäftigung
mit metaphysischen Dingen,
mit metaphysischen Fragen.
Hier liegt die Wurzel der Persönlichkeitsbildung,
und hier liegen in Wahrheit die unerschütterlichen
Fundamente der Persönlichkeit.
Konrad Adenauer

4. Was sind „gute“ Fragen eigentlich?

Fragen beziehen sich häufig auf vergangene oder zukünftige Ereignisse, dass heißt die Befragten müssen sich von der Gegenwart zeitlich und auch räumlich distanzieren. Das Nachdenken über diese zurückliegenden bzw. kommenden Situationen verlangt von Kindern eine abstrakte Vorstellung davon, was geschehen ist oder was bald passieren kann. Diese Fähigkeit, also das Nachdenken über Vergangenes oder Zukünftiges, setzt beim Kind eine höhere Denkfähigkeit voraus und fördert so eine tiefe Auseinandersetzung mit der behandelten Materie. (Vgl. Cecil, 2011, S. 12)

„Gute Fragen“ sind individuell. Laut Cecil sollte die Lehrperson die Fragearten und Fragestrategien der jeweiligen Klasse anpassen, dabei ist das Alter nicht immer entscheidend, denn die eine Klasse der achten Schulstufe ist möglicherweise entwicklungspsychologisch (noch) gar nicht auf dem gleichen Niveau wie eine Parallelklasse in der gleichen Schule.

Generell kann man jedoch sagen, dass die offenen *Warum-Fragen* bei Schülern und Schülerinnen mehr Interesse hervorrufen. Die *Was- und Wie-Fragen*, die im Unterricht die zentrale Rolle einnehmen, fesseln sie dagegen weniger, selbst die Antworten auf solche Fragen reizen die Schüler und Schülerinnen nicht besonders.

Die *Warum-Fragen* sollten im Mittelpunkt des schulischen Lernens stehen, da sie bei der Schülerschaft Neugier wecken und zum Weiterfragen ermuntern. Durch qualitativ hochwertige Fragen werden die Lernenden zu einer komplexeren Denkfähigkeit angeregt.

Nach Hartmut Sommer sollten die Fragen von Mal zu Mal anspruchsvoller werden, also beispielsweise in einer Diskussion die Anforderungen stetig erhöht werden.

4.1. Die Wichtigkeit der Formulierung im Bezug auf das Ziel der Frage

Fragen sind wirksame Lerneinheiten, sie bieten wichtige Anregungen, fokussieren die Aufmerksamkeit auf den Lerninhalt und helfen, das Verständnis der Schüler und Schülerinnen zu überprüfen.

Wie schon erwähnt, sollten Fragen so formuliert sein, dass sie dem Niveau der Klasse entsprechen, aber auch insofern, wie es sich der Lehrer bzw. die Lehrerin wünscht, denn durch sorgfältig formulierte und abgestimmte Fragen kann die Lehrkraft das Anspruchsniveau der Schülerschaft anregen und steigern. Um den Schülern und Schülerinnen dabei zu helfen, ihre Denkfähigkeit zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, muss der Lehrer bzw. die Lehrerin Fragen stellen, die die Schüler und Schülerinnen mit ihren eigenen Erfahrungen verbinden können.

Bispiele nach Cecil zur Veranschaulichung

Ungenauere Fragen	Präzisere Fragen
Wie kommst du darauf?	Welche Belege findest du, die deine Meinung stützen?
Magst du die Musik?	Erinnert dich dieser Liedtext an deine eigenen Erfahrungen?
Was weißt du über Planungen?	Wie würdest du diese Ideen für deine eigene Planung gebrauchen?
Was denkst du über die beiden Protagonisten?	Kannst du erklären, wie sich die beiden Protagonisten voneinander unterscheiden?

4.2. Fragen lösen Fragen aus- „Selbstbefrager“

Wir erlangen Wissen, indem wir Fragen stellen.

Fragen zu bilden und Probleme zu erkennen, sind wichtige Fähigkeiten. Lehrer und Lehrerinnen sollen Schüler und Schülerinnen anleiten und ermutigen, selbstständig Fragen so zu formulieren, dass mögliche Antworten gefunden werden können. Das ist ein Vorgang, der notwendig ist, um eine Wissensgrundlage aufzubauen, auf die Schüler und Schülerinnen immer wieder zurückgreifen können. Nur so kann man neue Informationen in neuen Situationen miteinander verbinden, deuten und abgleichen. Durch das ständige Nachfragen erkennen Schüler und Schülerinnen, dass dies eine effektive Methode ist, um kritisch zu denken und Probleme zu lösen.

Die Methode der Selbstbefragung ist eine nützliche Strategie, um positive Effekte in der Merkfähigkeit der Lernenden zu erzielen. Fragen zu entwickeln kann eine sehr nützliche Möglichkeit sein, um beispielsweise das Verständnis eines Textes vor, während und nach dem Lesen zu fördern.

Dieser Prozess bewirkt, dass die Schüler und Schülerinnen lernen, Schlüsselfragen zu bilden, sodass sie die wichtigsten Informationen in einem Text auch schon während des Lesens aufnehmen können. (Vgl. Cecil, 2011, S. 38)

Fragen zu entwickeln, hilft den Schülern und Schülerinnen, sich intensiv mit Lerninhalten auseinanderzusetzen und Sachzusammenhänge zu verstehen.

Wenn ein richtiges Urteil auch
über viele andere Fragen nicht leicht ist,
so gilt dies doch am meisten von der Frage,
die allen Menschen die leichteste zu sein
und von jedermann beantwortet werden zu können scheint:
Welches das Gut im Leben sei,
nach dem man streben soll und dessen
Besitz die Begierde befriedige.
Aristoteles

5. Anregen – Antworten – Bewerten

5.1. Motivierende Fragen bzw. anregende Gesprächsführung

Laut Sommer, der auf Schiefele zurückgreift, lassen sich verallgemeinernd folgende Bedingungen an eine motivierende Frage knüpfen:

1. Das Problem muss den Schülern und Schülerinnen transparent dargestellt und während des Unterrichts zu lösen sein.
2. Die Schüler und Schülerinnen müssen zu aktiven eigenen Denkleistungen aufgefordert werden, wobei auch Sackgassen und Fehler zunächst hingenommen werden müssen.
3. Die Schüler und Schülerinnen müssen genug Spielraum für eigene Entdeckungen, sowie divergente Denkwege und Antworten haben.
4. Das Problem muss von den Schülern und Schülerinnen möglichst als eine eigene Fragestellung übernommen werden. (Vgl. Sommer, 1981, S. 58)

Als Lehrbeauftragter bzw. Lehrbeauftragte hat man eine große Verantwortung, nicht nur was die Wissensvermittlung betrifft, sondern auch die Persönlichkeitsbildung der Lernenden betreffend. Die Lehrpersonen sollten mit den „richtigen“ Fragestrategien den Schülern und Schülerinnen Hilfestellung leisten, sich selbst eine Meinung zu bilden und ein gefestigtes, aber dennoch individuelles und offenes, Wertesystem zu errichten. Die „guten“ Fragen helfen den Lernenden ihr Wissen und ihre Ideen weiterzuverarbeiten und anzuwenden.

5.2. Blockaden abbauen

„Um Die Fähigkeit, kritische und kreative Fragen formulieren und beantworten zu können, ist es notwendig, Blockaden abzubauen, denn diese behindern den freien Fluss von Ideen. In manchen Klassen ist es notwendig, die Passivität, die sich entwickelt hat, aufzuheben. Außerdem ist es wichtig, dass der Lehrer seinen Schülern zunächst das nötige Wissen vermittelt, auf dessen Grundlage sie dann gezielte Fragen stellen und beantworten können.“

(Cecil, 2011, S. 30)

Um durchdachte Fragen zu stellen, müssen die Lernenden zu einem Thema ein gewisses Fachwissen erlangt haben. Sie können ein Thema erst dann kritisch untersuchen, oder eine kreative Lösung finden, wenn sie ein fundiertes Wissen über dieses Thema erlangt haben.

Auch Gewohnheiten können Blockaden darstellen. Es liegt in der Natur des Menschen, dass man sich schnell daran gewöhnt, Dinge auf eine bestimmte Art und Weise zu tun. Dies lässt sich auch auf Fragestrategien und Antwortverhalten im Unterricht umlegen. Laut Sommer ist dafür ein typisches Beispiel, dass die Lehrperson in allen Klassen immer die gleichen Fragen und diese immer auf die gleiche Weise stellt.

Wie schon erwähnt, sollte der Lehrer, die Lehrerin auf die Individualität der Lerngruppe eingehen, auch in Bezug auf die unterschiedlichen Fragestrategien.

5.3. Bewerten

Cecil meint, wenn es das Ziel des Lehrers, der Lehrerin ist, ihre/seine Schüler und Schülerinnen zu kritischem und kreativem Denken anzuregen, sollten sie sparsamer

mit Lob umgehen, sonst könnte es passieren, dass Denkabläufe auf einer höheren Ebene behindert werden. Stattdessen sollte das Ziel der Lehrenden sein, Schüler und Schülerinnen zu helfen, sich selbst zu motivieren.

„Zuviel Lob führt zu Eintönigkeit und veranlasst Schüler häufig dazu, den Wert ihrer Ideen stärker vom Lobenden abhängig zu machen, als von ihrer eigenen Zufriedenheit.“ (Cecil, 2011, Seite 37)

Ein Beispiel, das Cecil anführt, beschreibt folgende Situation:

Reaktion auf eine Schülerantwort: „Es ist genau richtig, ganz toll gemacht!“

Diese Aussage ist ein zu starkes Lob, eine passivere Reaktion der Anerkennung, um den anderen in der Klasse die Möglichkeit zu geben, weiter über die Frage nachzudenken, wäre: „Ja, das ist eine Art, über die Probleme vom Fischer zu denken.“

(Vgl. Cecil, 2011, S. 30ff)

Allgemein lässt sich festhalten, dass Lehrer und Lehrerinnen gerade bei offenen Fragen keine vorgefertigten Antworten im Kopf haben sollten. Der Schlüsselfaktor lautet Freiheit. Schüler und Schülerinnen sollten die Möglichkeit verinnerlicht haben, dass sie Fragen jeder Art stellen können und auch sollen, natürlich vor allem diese, die ihr eigenes Interesse bedienen, denn so werden die Lernenden mehr angeregt, sich eine eigene Meinung zu bilden und die Motivation verspüren, diese auch mitzuteilen.

Natürlich bedeutet das für die Lehrpersonen, dass sie auch abweichende Fragen und Antworten akzeptieren müssen. So eine offene Atmosphäre zeichnet sich durch gegenseitigen Respekt und Akzeptanz der individuellen Meinungen auf Lehrer- und Schülerseite aus. (Vgl. Cecil, 2011, S. 42)

6. Resümee

Unterrichtskommunikation nimmt innerhalb der Vielfalt von Kommunikationsformen, die sich in der Institution Schule vorfinden lassen, einen zentralen Platz ein. In ihr vollzieht sich die Umsetzung des Zwecks der Schule, nämlich dazuzulernen. Kommunikation im Unterricht ist also unerlässlich. Unterrichtsgespräche sind dialogische Zweckgespräche, die im institutionalisierten Rahmen initiiert werden. Mut zur eigenen Meinung und Fähigkeit zum Zuhören sind zwei der wesentlichsten Kompetenzen, die man für solch ein Gespräch mitbringen sollte. Außerdem liefert eine angemessene und angenehme Atmosphäre Raum für sinnvolle Kommunikation. Auch wenn mit unterrichtlicher Kommunikation im Deutschunterricht vielleicht bewusster umgegangen wird, ist diese fachübergreifend wichtig.

Anregende Fragen sind deshalb so wichtig für den Unterricht, weil sie eine tiefe Auseinandersetzung mit der behandelten Materie hervorrufen. Fragestellungen können auf Kognitives oder Emotionales abzielen. Um sich gedanklich auf eine dieser beiden Ebenen zu begeben muss man sich von der Wirklichkeit, zum Beispiel der dinglichen Welt, distanzieren und auf eine abstrakte Vorstellung referieren. Auf der kognitiven Ebene können sechs verschiedene Fragetypen unterschieden werden. Es gibt Fragen, die sich auf Wissen, Begriffsvermögen, Anwendung, Analyse, Schlussfolgerung und schließlich auf die Auswertung, beziehen. Auf der emotionalen Ebene geht es um Annahme, Reaktion, Bewertung, darum, Werte in Beziehung zueinander zu setzen und letztendlich auf dieser Grundlage ein komplexes Wertesystem zu entwickeln. Je nach Autor oder Autorin können natürlich andere Klassifizierungen von Fragestellungen erfolgen. Egal, um welchen Fragentyp es sich im Unterrichtsgespräch handelt, sicher ist, dass eine Reaktion beim Gegenüber ausgelöst wird. (Keine Reaktion ist auch eine Reaktion.) So kommt es zu Wechselwirkungen zwischen Sender und Empfänger, der dann wiederum zum Sender werden kann.

Literaturverzeichnis

- Basten Karl Heinz, Kliebisch Udo, Schmitz Peter (2000): Effektiv miteinander sprechen. Tipps und Tricks für erfolgreiches Kommunizieren. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Beck, Martin (1994): Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation. St. Ingbert: Röhring.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden 3)
- Becker-Mrotzek, Michael und Rüdiger Vogt (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2. Bearbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. (= Germanistische Arbeitshefte 38)
- Berthold, Siegwart (2000): Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Unterrichts Anregungen für das 5. - 13. Schuljahr. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Bittner, Stefan (2006): Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehren und Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breuer K., Tulodziecki G., Beck K. (Hrsg.) (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Cecil, Nancy Lee (2011): Mit guten Fragen lernt man besser. Die besten Fragetechniken für den Unterricht. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Cursiefen, Wilhelm (1969): Experimentelle Untersuchung des Denkanstoßes als Frage und Aufforderung im Erleben der Schüler. In: Schule und Psychologie 16, S. 193-198.
- Fuller, Catherine (2012): Motivierende Gesprächsführung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Geißner Hellmut, Leuck Hans Georg, Schwandt Bernd, Slembek, Edith (⁴2004): Gesprächsführung Führungsgespräche. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

- Gudjons, Herbert (²2006): Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert (Hrsg.) (1998): Die Moderationsmethode in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann u. Helbig.
- Gudjons, Herbert (Hrsg.) (31991): Unterrichtsmethoden. Grundlegung und Beispiele. Hamburg: Bergmann u. Helbig
- Höller, Ernst (⁴1973): Theorie und Praxis des Schülergesprächs. Wien: Jugend und Volk. (= Pädagogik der Gegenwart 303)
- Jäger, Michael (2007): Professionelles Kommunizieren. Grundlagen Methoden Praxistipps. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH (= Schulmanagement-Handbuch 122).
- Kern, Horst (1976): Lehrer- und Schülerverhalten. Forschungsergebnisse und Anleitungen zur Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden 2. Praxisband. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag .
- Michel Georg, Ulrich Winfried (1995): Sprache und Kommunikation. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Nürnberg, Gabriele (1999): Das Unterrichtsgespräch als Textsorte und Methode. Klärung des Begriffs, Entwicklung und Erprobung eines kommunikationstheoretisch-didaktischen Modells zur Analyse von Unterrichtsgesprächen. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Pallasch, Waldemar (1990): Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. Weinheim und München: Juventa.
- Pawlowski, Klaus (⁴2005): Konstruktiv Gespräche führen. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Petrat, Gerhardt (1996): Didaktisches Fragen. Ein Beitrag zur Qualifikationsgeschichte von Lehrern. Berlin: Schäuble.
- Schmack, Ernst (Hrsg.), (1976): Unterrichtsgespräch. Sprachgestalt und Lehrmethode. Kastellaun: Aloys Henn Verlag.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Sedlak, Franz (Hrsg.) (1993): Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Fragen – Antworten – Fragen. Wien: Pädagogischer Verlag Eugen Ketterl.
- Sommer, Hartmut (1981): Grundkurs Lehrerfrage. Ein handlungsorientiertes einführendes Arbeitsbuch für Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Thiele, Hartmut (1981): Lehren und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Thiele, Hartmut (1983): Trainingsprogramm Gesprächsführung im Unterricht. Kognitives Lernttraining zum Selbststudium. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Ulf, Abraham (³2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Wagner, Roland W. (2006): Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn: Ferdinand Schöningh. (= UTB StandardWissen Lehramt 2810)
- Weidenmann, Bernd (⁴2006): Gesprächs- und Vortragstechnik. Für alle Trainer, Lehrer, Kursleiter und Dozenten. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wiechmann, Jürgen (⁵2010): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.