

THEORIE GESPRÄCHSFÜHRUNG UND FRAGETECHNIK

Autoren:

Hermann Schwab

Gerald Stifter

Aus der Seminararbeit für die Lehrveranstaltung 190025 SE+UE Pädagogisches Praktikum
im Sommersemester 2012.

5 Theoriearbeit (Hermann Schwab & Gerald Stifter)

[Anm.: Die Kapitel 5.2. Unterrichtsgespräch vs. Alltagsgespräch bis einschließlich Kapitel 5.4.4. Gefühlsgerichtete Fragen wurden von Gerald Stifter, die restlichen Kapitel (ab 5.5. Sokratisches Gespräch) von Hermann Schwab verfasst]

5.1 Einleitung

Mit der vorliegenden Arbeit werden die theoretischen Grundlagen für die Bearbeitung der Forschungsfrage „Wie wird das Unterrichtsgespräch durch die Fragetechniken der Pädagogin beeinflusst? TC 28:46-49:45“ geliefert.

Im ersten Kapitel wird der Terminus „Unterrichtsgespräch“ definiert und eine inhaltliche Abgrenzung zwischen Unterrichtsgespräch und Alltagsgespräch vorgenommen.

Daran anschließend wird im folgenden Kapitel eine Kategorisierung der Unterrichtsgespräche in offene und gebundene Formen durchgeführt und die zwei bedeutendsten Formen des gebundenen Unterrichtsgesprächs, das gelenkte Unterrichtsgespräch und das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, eingehender behandelt.

Kapitel drei stellt verschiedene Formen der Lehrerfrage und die damit verbundenen Lehrziele vor.

Zum fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch gehört die sokratische Methode. Diese soll im Ausgang vom antiken Sokrates anhand der von Leonard Nelson und Gustav Heckmann entwickelten neosokratischen Methode dargelegt werden.

5.2 Unterrichtsgespräch versus Alltagsgespräch

Schulische Lernprozesse sind zum überwiegenden Teil durch Kommunikation geprägt, diese ermöglicht das Anbieten und Austauschen von Informationen und bietet die Grundlage für soziale Interaktionen. Wenngleich Kommunikation für sämtliche Formen sozialer Beziehungen das grundlegende Medium darstellt, nimmt die Schule insofern eine Sonderstellung ein, als der Hauptzweck der Institution Schule, das Lehren und Lernen, in überwiegendem Maße durch Kommunikation erreicht wird:

„Sprachliche Äußerungen von Lehrern und Schülern lösen nicht nur Lernprozesse aus, sie machen diese auch sichtbar. Ein besonderes Merkmal von Bildungsinstitutionen überhaupt ist das Medium der gesprochenen Sprache, über das ein Großteil der Lernprozesse abgewickelt wird und mit dessen Hilfe Schüler demonstrieren, ob und was sie gelernt haben.“¹

In den letzten Jahrzehnten sind zwar eine Vielzahl von Werken zur Gesprächsform „Unterrichtsgespräch“ und den damit in Verbindung stehenden Aspekten erschienen, doch führte dies nicht zu einer begrifflichen Klärung, sondern zu begrifflichen Unschärfen. Martin Beck konstatiert denn auch, dass der Begriff des Unterrichtsgesprächs

„sehr weit gefasst [ist] und subsumiert ganz unterschiedliche Kommunikationsbeziehungen und Kommunikationsprozesse. Darunter passt ein Unterrichtsgespräch in Form eines Klärungsprozesses ebenso wie ein Lehrervortrag mit Fragen an die Schüler.“²

Dies hat zur Folge, dass mit jeder neuen Publikation zum Unterrichtsgespräch weniger klar wird, was nun unter Unterrichtsgespräch zu verstehen ist und deutlich wird, dass es eine allgemein verbindliche und von der Fachwelt akzeptierte Definition des Begriffes „Unterrichtsgespräch“ nicht gibt. Beck stellt pointiert fest:

„Die Zahl der Autoren und Begriffsbestimmungen, bezogen auf das Unterrichtsgespräch, ist so hoch wie die Anzahl der Autoren, die darüber schreiben.“³

¹ Wuttke, Eveline: Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Frankfurt a. M. [u. a.]: Peter Lang 2005, S. 17.

² Beck, Martin: Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung. Eine sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 1994, S. 31.

³ Ebenda.

Umgehen lässt sich das Abgleiten in die Vielzahl der Definitionsversuche durch eine Konzentration auf den eigentlichen Unterrichtsvorgang, sodass Stefan Bittner das Unterrichtsgespräch definiert als

„die Vielzahl verschiedener Gespräche, die innerhalb des Unterrichts zum Zweck des Lehrens und Lernens zwischen Lehrern und Schülern oder aber unter Schülern geführt werden“.⁴

Hilbert Meyers Definition fällt ähnlich aus, er verweist darüber hinaus jedoch auf den Kontrast zum Alltagsgespräch:

„Ein Unterrichtsgespräch ist ein Gespräch, das zum Zweck des Lehrens und Lernens veranstaltet wird und das deshalb einer Reihe von Einschränkungen unterliegt, die es im alltäglichen Gespräch unter Freunden, in der Sauna oder wo auch immer nicht gibt.“⁵

Das Besondere des Unterrichtsgesprächs lässt sich dadurch hervorheben, dass die zentralen Unterschiede zwischen Alltagsgespräch und Unterrichtsgespräch dargestellt werden. Denn im Gegensatz zum Alltagsgespräch, das oftmals in Vertrautheit und Offenheit abläuft, ist das Unterrichtsgespräch ein der Institution Schule wesensimmanenter Bestandteil und hat den Zielsetzungen der Schule, die Entwicklung der Schüler/-innen in kognitiver, sozialer, ästhetischer, emotionaler und körperlicher Hinsicht zu fördern, zu entsprechen. Diese Rahmenbedingungen führen mitunter dazu, dass das Unterrichtsgespräch im Unterschied zum Alltagsgespräch eben nicht frei von Angst und Unbehagen ist und sprachliche Ideen- und Gedankenvielfalt, die ein konstruktives Miteinander ermöglichen, oftmals nicht vorhanden sind.⁶

Die Unterschiede zwischen Alltagsgespräch und Unterrichtsgespräch wurden erst mit der Institutionalisierung der Schule evident. Fasst man hingegen Sprache generell als Bildungssituation auf und versteht den Menschen als „Wesen der Sprache“, wie dies Wilhelm von Humboldt tut, so ist gesprochene Sprache immer „intellektueller Tätigkeit“ zuzurechnen:

⁴ Bittner, Stefan: Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinikhardt 2006, S. 24f.

⁵ Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt am Main: Scriptor 1987, S. 280.

⁶ Vgl. Bittner 2006: Das Unterrichtsgespräch, S. 20f.

„Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken. Die intellectuelle Thätigkeit [...] wird durch den Ton in der Rede äusserlich und wahrnehmbar für die Sinne, und erhält durch die Schrift einen bleibenden Körper. [...] Die intellectuelle Thätigkeit und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich von einander; man kann daher nicht einmal schlechthin die erstere als das Erzeugende, die andre als das Erzeugte ansehen.“⁷

Dieser oft zitierte Passus' Wilhelm von Humboldts lässt das Trennende zwischen Alltagsgespräch und Unterrichtsgespräch verschwinden, da demnach jedes Gespräch zu einer Vermehrung von Wissen und Bildung beiträgt und die Frage nach der Wahrheit des Seienden zum Inhalt hat, wie Theodor Ballauf argumentiert:

„Gespräch geht vor sich als Dialog, wobei die Anzahl der Teilnehmer gerade nicht das Wesentliche ist. Nicht dass du und ich hier sprechen, ist zunächst wichtig, sondern dass wir im Gespräch etwas auf das ihm Wesentliche hin durchsprechen. Darin wird ‚Sein von Seiendem‘ infrage gestellt und beantwortet: ob das Besprochene dies oder das sei, was es kennzeichne, wohin es gehöre. [...] Im Gespräch geht es um die Suche nach Wahrheit, im Vortrag um die Aussage gefundener Wahrheit. Im Durchsprechen wird das Seiende in seine Wahrheit versammelt.“⁸

Nun sind zwar sowohl das Alltagsgespräch als auch das Unterrichtsgespräch durch die der mündlichen Auseinandersetzung innewohnenden Unmittelbarkeit geprägt und wie im Alltagsgespräch begegnen sich auch im Unterrichtsgespräch Lehrer/-in und Schüler/-in von Angesicht zu Angesicht und das Kommunikationsdreieck, bei dem sich zwei Personen über einen Gesprächsgegenstand unterhalten, kommt bei beiden Gesprächsformen zum Tragen. Der Unterschied zwischen Alltagsgespräch und dem Unterrichtsgespräch besteht aber darin, dass das Unterrichtsgespräch durch eine Asymmetrie zwischen Lehrer/-in und Schüler/-in geprägt ist, die das Alltagsgespräch charakterisierende Symmetrie kann selbst bei größtem Bemühen der Lehrperson im Unterrichtsgespräch nicht erreicht werden. Denn einerseits sind sämtliche im Unterricht auftretende Gesprächsformen, auch der reine Schüler-Schüler-Dialog oder eine einfache Recherche- und Informationsbeschaffung, Teil der Unterrichtsplanung und auf ein bestimmtes Lehrziel hin ausgerichtet, sie unterliegen also „bestimmten pädagogischen und inhaltlichen Zielsetzungen des Lehrers“. Andererseits

⁷ von Humboldt, Wilhelm: Gesammelte Schriften. Band VII. Berlin: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften 1903, S. 53.

⁸ Ballauf, Theodor: Skeptische Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1970, S. 53.

macht es aber allein schon die berufliche Position der Lehrperson unmöglich, ein „rollenloses Sprechen“, in dem es keine Asymmetrie gibt, mit den Schüler/-innen zu praktizieren.

Weitere bedeutsame Unterschiede zwischen Alltagsgespräch und Unterrichtsgespräch ergeben sich durch die völlig anders gestalteten räumlichen Gegebenheiten der Klassenräume, die sich auf das Unterrichtsgespräch oftmals wenig förderlich auswirken. Ebenso zu berücksichtigen ist der zeitliche Faktor, der die Unterrichtsstunde unabhängig davon, in welchem Stadium sich das Unterrichtsgespräch gerade befindet, nach 50 Minuten enden lässt.

Während Alltagsgespräche zumeist spontan entstehen, müssen Unterrichtsgespräche initiiert werden, „weil es sich nicht um Menschen handelt, die aus Privatinteresse aneinander zusammentreffen und sich freiwillig Zeit füreinander nehmen“.

Schon allein aufgrund der viel größeren Teilnehmerzahl gestaltet sich ein Unterrichtsgespräch anders als ein Alltagsgespräch, so müssen durch die Lehrperson viel mehr Redebeiträge gebündelt und unter Berücksichtigung pädagogischer und didaktischer Aspekte in neue Kontexte gestellt werden.⁹

Ein Unterrichtsgespräch stellt daher immer eine Sonderform des Gesprächs dar, es werden

„unterrichtliche Funktionen auf Grund von Lehrintentionen und anderen Bedingungen des Unterrichts sichtbar, die sich mit der Sprachform des Gesprächs verbinden. Auf diese Weise kann es mit dem Unterrichtsgespräch eine eigenständige Sprachgestalt geben, die nicht deshalb kritisch gesehen werden muss, weil sie gemessen an einer ‚Idealgestalt kein *echtes* Gespräch ist.“¹⁰

Indem ein Unterrichtsgespräch in einem institutionalisierten Rahmen stattfindet, werden sämtliche Gesprächssituationen des Unterrichts den Erfordernissen der Schule angepasst. Die kommunikative Form des Unterrichtsgesprächs besteht daher nicht vorrangig darin, unmittelbar die Grundlage für den Erhalt und die Weiterentwicklung von Staat und Gesellschaft zu liefern, sondern unter Ausnutzung des gesellschaftlich gegebenen Lernraums Schule,

„Schüler mit einem Kanon fachlich, personal und sozial relevanter Themen zu konfrontieren. Erst der so erworbene und geschaffene, subjektiv angebundene und intersubjektiv erwiesene Stamm

⁹ Vgl. Bittner 2006: Das Unterrichtsgespräch, S. 22-24.

¹⁰ Holstein, Hermann: Unterrichtsgespräch. Sprachgestalt und Lehrmethode. Kastellaun: Aloys Henn Verlag 1976, S. 17.

personaler Kenntnisse bietet dann den Kontext, aus dem heraus späterhin Welterklärungen gegeben werden und Einfügungsprozesse in die lebensweltliche Realität stattfinden können.“¹¹

Die Konzentration auf das Gespräch im Unterricht darf jedoch nicht außer Acht lassen, dass Kommunikation zwar die Basis für den schulischen Unterricht bietet, dass der Unterricht aber auch des aktiven Zuhörens bedarf, um seine Effizienz entfalten zu können und im Unterricht auftretende Nachdenkpausen als Teil des Unterrichtsgesprächs zu betrachten sind, da sie den Lernprozess anregen.¹²

5.3 Formen des Unterrichtsgesprächs

Beim Unterrichtsgespräch unterscheidet man zwischen offenen oder „freien“ Formen und gebundenen Formen.

5.3.1 Offene Formen des Unterrichtsgesprächs

Den offenen Formen zuzurechnen ist die Unterhaltung, bei der mindestens zwei Gesprächsteilnehmer/-innen miteinander kommunizieren und sich auch über Privates austauschen, wobei diese Form des Unterrichtsgesprächs sich zwar durch einen relativ großen Abwechslungsreichtum auszeichnet und zur Verbesserung des Klassenklimas führt, was jedoch zu Lasten der Stringenz und Zielgerichtetheit geht. In der Forschung ist deshalb umstritten, ob die Unterhaltung überhaupt als unterrichtliches Handlungsmuster anzusehen ist.

Beim Schülergespräch wiederum nimmt sich der Lehrer/die Lehrerin so weit wie möglich zurück und lässt den Schüler/-innen den Vortritt, damit diese ihre Anliegen und Erfahrungen kundtun.

Das „Labern“ wird ebenfalls dem offenen Unterrichtsgespräch zugerechnet, wobei dies eine negative Weiterentwicklung der Unterhaltung und des Schülergesprächs darstellt und wo Schüler/-innen versuchen, die Lehrperson durch Fragen vom eigentlichen Thema des Unterrichts abzulenken und statt dessen über private Erlebnisse oder Lieblingsthemen zu sprechen.¹³

¹¹ Bittner 2006: Das Unterrichtsgespräch, S. 26.

¹² Vgl. ebenda, S. 26f.

¹³ Vgl. Meyer 1987: Unterrichtsmethoden II, S. 280f.

5.3.2 Gebundenen Formen des Unterrichtsgesprächs

Die gebundenen Formen des Unterrichtsgesprächs lassen sich in das gelenkte Unterrichtsgespräch, das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, das sokratische Gespräch und das Prüfungsgespräch einteilen.

5.3.3 Das gelenkte Unterrichtsgespräch

Das gelenkte Unterrichtsgespräch, das auch als Lehrgespräch bezeichnet wird, zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrerin/der Lehrer den Unterricht inhalts- und zielgerichtet durchführt, die Schüler/-innen aber mittels beständigem Zwischen- und Rückfragen in das Unterrichtsgeschehen einbindet.¹⁴ Diese Form des Unterrichtsgesprächs wird auch als „eng gängelndes Gespräch“ bezeichnet, da hierbei letztendlich ein reines Abfragen des vorgetragenen Unterrichtsstoffes praktiziert wird. Neue Erkenntnisse können, da keine „produktive Suchhaltung“ vorhanden ist und der erforderliche „Freiraum von fehlerhaftem ‚Probedenken‘“ fehlt, mit dieser Gesprächsform nicht erarbeitet werden, doch ist diese Methode geeignet zur Einübung und Sicherung der Unterrichtsinhalte.¹⁵ Untersuchungen ergaben, dass das gelenkte Unterrichtsgespräch mindestens die Hälfte des gesamten Unterrichts ausmacht, beim Frontalunterricht umfasst der Prozentanteil sogar zwei Drittel. Das gelenkte Unterrichtsgespräch kann gemäß Hilbert Meyer als „Schmieröl“ für den Unterrichtsprozess“ angesehen werden, gleichzeitig sei es jedoch auch „das problematischste Handlungsmuster“, das man sich denken könne.¹⁶ Denn wie Meyer weiter ausführt, sei das gelenkte Unterrichtsgespräch unökonomisch, da die Schüler/-innen gerade jenes Wissen, das durch diese Gesprächsmethode erarbeitet werden soll, rascher als selbst erarbeitetes Wissen vergessen, vor allem aber würden durch das gelenkte Unterrichtsgespräch die wahren Herrschaftsverhältnisse im Unterricht verschleiert:

„Die Schüler dürfen mitreden, mitdenken und rasonieren, aber sie bleiben an der langen Leine des Lehrers, der sie nicht wirklich freigibt. Der Lehrer erscheint als ein freundlicher, auf die Schüler eingehender Mensch, aber er schafft im Gespräch keine von den Schülern in Selbsttätigkeit und Selbständigkeit zu besetzenden Handlungsspielräume, sondern Spielräume für Probe-Denken.“¹⁷

¹⁴ Vgl. Meyer 1987: Unterrichtsmethoden II, S. 280f.

¹⁵ Gudjons, Herbert: Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2006, S. 37.

¹⁶ Meyer 1987: Unterrichtsmethoden II, S. 283.

¹⁷ Ebenda, S. 287.

Deshalb gibt es laut Meyer auch kaum Lehrer/-innen, die sich dazu bekennen, im eigenen Unterricht gelenkte Unterrichtsgespräche zu praktizieren, vielmehr seien die meisten Lehrer/-innen überzeugt, mittels fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächen den Schüler/-innen die Unterrichtsinhalte zu vermitteln.¹⁸

5.3.4 Das fragend-entwickelnde Gespräch

Beim fragend-entwickelnden Gespräch, dem das sokratische Gespräch zugrunde liegt, versucht die Lehrerin/der Lehrer an die Vorkenntnisse der Schüler/-innen anzuknüpfen und diese mittels gut platzierter Fragen in neue Problem- und Sachzusammenhänge einzuführen.¹⁹ Dabei gilt es folgende Extreme zu vermeiden, wie Herbert Gudjons bemerkt,

„dass in der Sache oktroyiert wird (,man merkt die Absicht und ist verstimmt‘). Absurd wäre es aber, z. B., die Winkelaufteilung der Summe von 360 Grad [...] fragend-entwickelnd zu erarbeiten, statt dieses Faktum einfach mitzuteilen.“²⁰

Beim fragend-entwickelnden Gespräch fungiert die Lehrperson als „Katalysator“ für die aus eigenem Antrieb entstehenden Denkprozesse der Schüler/-innen, er vermag es, sich in die Prozeduren des Denkens seiner Schüler/-innen einzufühlen, aus den Umwegen, Irrwegen und Fehlern, die mit dem freien Denken verbunden sind, Material zu sammeln für die abschließende Problemanalyse und dennoch gibt die Lehrperson beim fragend-entwickelnden Gespräch die Lenkung des Unterrichtsgeschehens und vor allem des Lernprozesses seiner Schüler/-innen niemals aus der Hand.²¹

5.3.5 Das Prüfungsgespräch

Das Prüfungsgespräch wird bei der Leistungskontrolle angewandt und kann so gestaltet werden, dass der Anschein eines Gesprächs entsteht, das für beide Seiten interessant ist, doch bleibt letztlich klar, wer Prüfer und wer Prüfling ist, bzw. wer von wem abhängig ist.²²

Die verschiedenen Varianten des gebundenen Unterrichtsgesprächs machen deutlich, dass selbst bei jenen Formen des Unterrichtsgesprächs, die den Schüler/-innen Freiräume für selbständiges Denken lassen und am ehesten den Anspruch auf symmetrische Kommunikation erfüllen, die Asymmetrie der Gesprächspartner mehr oder weniger deutlich

¹⁸ Vgl. Meyer 1987: Unterrichtsmethoden II, S. 288.

¹⁹ Vgl. ebenda, S. 281.

²⁰ Gudjons 2006: Methodik zum Anfassen, S. 38.

²¹ Vgl. Meyer 1987: Unterrichtsmethoden II, S. 288.

²² Vgl. ebenda, S. 281.

durchscheint, je nachdem wie weit die Lehrperson bereit ist, wie dies Meyer formuliert, „seine Befehlsgewalt über die Schüler ein Stück weit zur Disposition“ zu stellen.²³

Im folgenden Kapitel sollen nun einige zentrale Fragetechniken des Unterrichtsgesprächs und die ihnen zugrundeliegenden Unterrichtsziele aufgezeigt werden.

5.4 Formen der Lehrerfrage

Als Lehrerfragen gelten jene Fragen, die die Schülerin/den Schüler zu einer Antwort auffordern, wobei die Lehrerfrage tatsächlich als Frage oder aber auch als Aufforderung formuliert sein kann.²⁴

5.4.1 Die enge und die weite Lehrerfrage

Die enge oder geschlossene Lehrerfrage wird von Kritikern deshalb verworfen, weil sie die Schüler/-innen am Gängelband des Lehrers halte und die freie Entfaltung des Denkens verhindere. Die weite oder offene Lehrerfrage hingegen ermöglicht den Schüler/-innen, sich in selbständiges Denken einzuüben und eigene Lösungsansätze zu entwickeln.

Hans Aebli zeigt an einem prägnanten Beispiel die hinter der engen und der weiten Lehrerfrage stehenden methodischen Intentionen. So gibt es für die Lehrperson zwei Möglichkeiten, die Schüler/-innen in einen neuen Sachverhalt einzuführen: Die Lehrperson kann an die Schüler/-innen allgemeine Aufforderungen richten etwa in der Art „Schaut euch das an, verschafft euch einen Überblick und teilt mir dann eure Überlegungen mit!“ oder ganz konkrete Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge an die Schüler/-innen richten wie z. B. den Auftrag, die Form der Tollkirsche, die Größe und Farbe der Frucht, die Anzahl der Kelchblätter zu nennen. Bei der weiten Lehrerfrage werden die Schüler/-innen angeregt, eigene Kategorisierungen und äußere Bestimmungsmerkmale der Tollkirsche zu entwickeln, während die enge Lehrerfrage die Schüler/-innen von Anfang an in eine bestimmte Richtung lenkt und nur eine Antwortmöglichkeit zulässt. Daher empfiehlt es sich, wie Aebli ausführt, den Schüler/-innen zunächst allgemeine Aufgaben und Arbeitsaufträge zu stellen, um so das selbständige Nachdenken in Gang zu setzen und erst nach der Sammlung der verschiedenen Beiträge der Schüler/-innen lenkend einzugreifen und die Schüler/-innen-Beiträge zu ordnen. Eine enge Frage sollte also nicht am Anfang, sondern am Ende einer Aufgabenstellung stehen, wie dies z. B. in der Aufforderung, den Kelch der Tollkirsche anzuschauen, zum Ausdruck kommt.

²³ Vgl. Meyer 1987: Unterrichtsmethoden II, S. 282.

²⁴ Vgl. Sommer, Hartmut: Grundkurs Lehrerfrage. Ein handlungsorientiertes einführendes Arbeitsbuch für Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1981, S. 20.

Es sollte der Grundsatz angewendet werden, den Schüler/-innen gerade so viel Anleitung, wie zur Lösung der Aufgabenstellung notwendig ist, zukommen zu lassen, da sich die Schüler/-innen bei zu viel Hilfestellung nicht ernst genommen fühlen und sich geschulmeistert vorkommen.

Aebli weist aber auch auf die Stärken der engen Lehrerfrage hin, die sich dann zeigen, wenn allgemeine Aufforderungen wie „Denkt nach!“ und „Beobachtet!“ die Schüler/-innen bei der Bewältigung neuer Aufgabenstellungen nicht weiterbringen, sodass die Lehrperson mittels eng gefasster Fragen und konkreter Anweisungen unterstützend eingreifen muss. Die Schüler/-innen werden diese enge Form der Lehrerfrage nicht als unangenehm, sondern als hilfreich zur Lösung der Aufgabenstellung empfinden.

Die Lehrperson werde daher, wie Aebli weiter ausführt, auch nie überflüssig werden, da dieser die Schüler/-innen stets mit für sie neuen Aufgaben- und Problemstellungen konfrontiere und die Schüler/-innen der Hilfe und Unterstützung der Lehrperson bedürfen.²⁵

5.4.2 Wissensfragen und Denkfragen

Wissensfragen verlangen von den Schüler/-innen das Abrufen von Informationen aus dem Gedächtnis, um diese Informationen auf die meist ähnliche Lernsituation anwenden zu können. Wissensfragen dienen zur besseren Einprägung des Lernstoffes und ermöglichen es, relevantes Faktenwissen in Erinnerung zu rufen bzw. den Schüler/-innen zu vermitteln. Während bei Wissensfragen die Gefahr besteht, dass hierbei nur Faktenwissen reproduziert wird wie z. B. bei der Frage, wo Kolumbus geboren wurde, führen Denkfragen die Schüler/-innen zu eigenständigem Denken und zum Entwickeln von Lösungsansätzen, mit denen sich neue Probleme und Aufgabenstellungen bewältigen lassen, wie dies z. B. in der Frage „Was hätten ihr an Kolumbus' Stelle alles auf eine solche Fahrt mitgenommen?“ sichtbar wird. Die Schüler/-innen müssen zur Beantwortung dieser Fragen Wissen sammeln über die damaligen Lebensverhältnisse und Technik und sich über die Hintergründe von Kolumbus Entdeckungsreise informieren.²⁶

Ideal ist eine Kombination von Wissensfragen und Denkfragen, da einerseits angesichts eines rasanten Wissenszuwachses in einer komplexen und globalisierten Welt reines Faktenwissen mitunter nicht mehr aktuell ist und lebenslanges Lernen erforderlich macht, andererseits werden Denkprozesse erst in Gang gesetzt durch die Auseinandersetzung mit den

²⁵ Vgl. Aebli, Hans: Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode. 6. Aufl. Stuttgart: Klett 1969, S. 145-147.

²⁶ Vgl. Sommer 1981: Grundkurs Lehrerfrage, S. 21-23.

vorhandenen Wissensbeständen bzw. aus einer Neukombination der Bestandteile des Basiswissens. Diskussionen ohne ausreichende Wissensbasis werden recht bald ergebnislos enden und keinen Beitrag zur Problemlösung leisten können.²⁷

5.4.3 Konvergente Fragen und divergente Fragen

Konvergente Fragen sollen die Schüler/-innen dazu bringen, ihnen bekanntes und vertrautes Wissen auf neue Aufgabenstellungen anzuwenden und auch weiterzuentwickeln:

„Konvergentes Denken bedeutet die Analyse und Integration von gegebenen oder erinnerten Fakten. Es führt zu einem erwarteten Endergebnis oder zu einer Antwort, weil der Rahmen eng strukturiert ist, in dem das Individuum antworten muss.“²⁸

Ein Beispiel für eine konvergente Frage ist bei Sommer angeführt: „Welche religionsgeschichtliche Entwicklung wurde durch die Niederlage der spanischen Armada 1588 entwickelt?“ Die Frage ist so gestellt, dass das darin anschließende Unterrichtsgespräch recht zügig zur gewünschten Antwort, der Untergang der spanischen Armada als Voraussetzung für die Etablierung des Protestantismus in Europa, führt.

Wird die Frage hingegen divergent geführt, ist eine Vielzahl von Antwortmöglichkeiten zu erwarten und das eigenständige Denken der Schüler/-innen wird gefördert, wie auch der Lösungsweg weniger geradlinig und eindeutig aussehen wird. Eine divergente Frage sieht, bezogen auf das oben angeführte Beispiel, z. B. folgendermaßen aus: „Stell dir vor, dass Spanien durch die Zerstörung der Armada 1588 nicht besiegt worden wäre. Nimm einmal an, Spanien hätte stattdessen England erobert. Wie würde die Welt aussehen, wenn das geschehen wäre?“²⁹

Divergentes Denken lässt sich definieren als

„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“.³⁰

Sowohl die konvergente als auch die divergente Frage haben ihre pädagogische Berechtigung, da beim konvergenten Fragen ein nach klaren Regeln strukturiertes, auf eine Lösung ausgerichtetes Denken angestrebt wird, während die divergenten Lehrerfragen kreativen Lösungsansätze und der Entwicklung von neuen Methoden Raum geben.³¹

²⁷ Vgl. Sommer 1981: Grundkurs Lehrerfrage, S. 70f.

²⁸ Gallagher/Aschner zit nach ebenda, S. 28.

²⁹ Vgl. ebenda, S. 27-29.

³⁰ Ebenda, S. 28.

³¹ Vgl. Sommer 1981: Grundkurs Lehrerfrage, S. 30.

5.4.4 Gefühlsgerichtete Fragen

Gefühlsgerichtete Fragen sollen die Schüler/-innen mit den Gefühlsmustern, Vorstellungswelten und Mentalitäten fremder Kulturen, Epochen und Fachgebiete vertraut machen, das abstrakte Faktenwissen beleben bzw. generell die Sensibilität wecken für die im Unterricht behandelten Themen. Lehrerfragen können hierbei die Schüler/-innen auf relevante Aspekte hinweisen und das abstrakte Wissen anschaulich machen wie folgende Fragebeispiele zeigen: „Vergleicht einmal die Götter der Ägypter mit den Göttern der Griechen. Welches Volk hat wohl mehr Angst vor seinen Göttern gehabt?“ Die Schüler/-innen knüpfen hierbei an ihr Wissen über die Götter im alten Griechenland und Ägypten an und wissen daher, dass die griechischen Götter in Menschengestalt auftraten und daher weniger furchteinfließend waren als die distanziert und allmächtiger auftretenden Götter der Ägypter. Die folgende Frage „Stell dir einmal vor, alle katholischen Kinder müssten einen gelben Punkt mit der Aufschrift ‚katholisch‘ tragen. Diese Kinder dürften nicht mehr an Ausflügen teilnehmen, nicht mit schwimmen gehen und kein anderes Kind dürfte mit ihnen spielen. Die Lehrer würden sagen, dass alle Kinder mit einem gelben Punkt schlechte Kinder seien. Wie fändet ihr das?“ wiederum schärft über die Identifikation mit den diskriminierten Kindern im Beispiel die Sensibilität für die Diskriminierung von Minderheiten und baut dabei auf vorhandenes Wissen über den Nationalsozialismus auf.³²

5.5 Die (neo)sokratische Methode als fragend-entwickelndes Gespräch

5.5.1 Sokrates

Im 5. Jahrhundert vor Christus entwickelte Sokrates seine Methode zu philosophieren und das Philosophieren zu lehren. Er selbst hat darüber keine schriftlichen Aufzeichnungen hinterlassen, sein Schüler Platon lässt ihn in seinen Dialogen sprechen.

Sokrates begibt sich auf die Suche nach der Wahrheit und geht davon aus, dass wahres Wissen Besinnungswissen sei. Dem liegt eine Metaphysik zugrunde, an die man als heutiger Leser glauben kann, aber nicht muss: „Da also die Seele unsterblich und oft wiedererstanden ist und was hier auf Erden und was im Hades ist, kurz alle Dinge geschaut hat, gibt es nichts, was ihr unbekannt wäre.“³³ Nichtsdestotrotz erklärt diese Stelle im platonischen Dialog Menon das Fundament der sokratischen Methode: Wissen besteht im Wiedererinnern von bereits Erfahrenem.

³² Vgl. Sommer 1981: Grundkurs Lehrerfrage, S. 33f.

³³ Platon 1993: Menon.

Sokrates' Methode der Wahrheitssuche ist das Fragen. In einem fragend-entwickelnden Verfahren versucht er, aus seinen Gesprächspartnern das herauszuholen, was diese bereits wissen, weshalb er sich mit einer Hebamme vergleicht und seine Tätigkeit als Mäeutik bezeichnet. Kritiker meinen, dass Sokrates aus seinen Gesprächspartnern das herausholt, was er hören will. Aber daran ist ja auch nichts Schlechtes, wenn der als Lehrer auftretende Fragende aufrichtig zu einem positiven Ergebnis (im Sinne eines konventionell als richtig anerkanntem Wissen) kommen will. Ein schönes Beispiel dafür ist das Gespräch zwischen Sokrates und Menon's scheinbar unwissendem Sklaven, welcher durch fragende Anleitung herausfindet, welche Seitenlänge ein Quadrat haben muss, wenn sein Flächeninhalt doppelt so groß sein soll wie der eines vorgegebenen Quadrats. Sokrates kannte das Ergebnis und führte den Sklaven, wenn dieser irrte, zurück auf den richtigen Lösungsweg. Laut Bertrand Russell

„finden wir hier die lebendige Darstellung einer gegebenen erzieherischen Situation. Genau diese Wechselwirkung zwischen Schüler und Lehrer ist es, die echtes Lernen zustande bringt. In diesem Sinne kann das Lernen als ein dialektischer Vorgang bezeichnet werden, wobei das Wort seine ursprüngliche griechische Bedeutung hat: Unterredung, Zwiesprache, Auseinandersetzung.“³⁴

5.5.2 Leonard Nelson

Der deutsche Philosoph Leonard Nelson hielt im Dezember 1922 vor der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen einen Vortrag über das sokratische Gespräch. Gleich zu Anfang erläuterte er seinen Zuhörern, dass ein Vortragen über das sokratische Gespräch immer zu kurz kommen müsse. Er verglich sich dabei mit einem Geiger, der auf die Frage, wie die Kunst des Geigens zustande zu bringen sei, dasselbe nicht in Begriffen erklären könne.

„Die sokratische Methode ist nämlich nicht die Kunst, Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren, nicht die Kunst, über Philosophen zu unterrichten, sondern Schüler zu Philosophen zu machen. Wollte ich daher von der sokratischen Methode eine rechte Vorstellung geben, so müßte ich meine Rede hier abbrechen und, statt Ihnen etwas vorzutragen, mit Ihnen eine philosophische Frage nach sokratischer Methode behandeln.“³⁵

³⁴ Russell 1997: Denker des Abendlandes, S. 64.

³⁵ Nelson 2002: Die sokratische Methode, S. 21.

Ein Zuhörer bei diesem Vortrag war Gustav Heckmann, welcher sich für die Idee einer Neubelebung des sokratischen Gesprächs begeisterte und später in dem von Nelson gegründeten Landerziehungsheim Walkemühle als Lehrer tätig wurde.

5.5.3 Die Pädagogik von Leonard Nelson

Nelson war aktiver Sozialist und wollte sein pädagogisches Wirken in einen politischen Zusammenhang stellen. Darin hätte er sicher Karl Marx gefallen, als dieser meinte, dass die Philosophen die Welt nur unterschiedlich interpretiert hätten und es vielmehr darauf ankomme, sie zu verändern. Sokratisches Fragen eignet sich wohl ideal dafür, den Befragten in eine ideologisch eingefärbte Richtung zu führen. Man kann das Manipulation nennen, aber letztlich steht jeder Sokrates in einem Weltzusammenhang, in welchem er als fragender Lehrer versucht das zu vermitteln, woran er glaubt. Vielleicht war der antike Sokrates in seinem Anspruch des Nicht-Wissens („Ich weiß, dass ich nichts weiß“) ein ideologiefreier Lehrer, allerdings hat er im Angesicht des Todes auf eine Flucht aus dem Gefängnis verzichtet, weil er die Gesetze seiner Polis nicht entkräften wollte.

Nelson spricht sich gegen eine „Autoritätspädagogik“ aus, welche auf Gehorsam gegenüber einem hierarchisch höher stehenden Lehrer ausgerichtet ist. In einem gleichberechtigten Lehrer-Schüler-Verhältnis steht als Grundlage ein vernunftorientiertes Vertrauensverhältnis.³⁶

„Diese Grenze zwischen Autorität und Vertrauen ist so scharf, daß die Möglichkeit, Vertrauen zu gewinnen und festzuhalten, gerade die Ausschließung jeglichen Gebrauchs des Autoritätsprinzips fordert. Vertrauen wird verdient durch Wahrhaftigkeit und Achtung vor dem Selbstbestimmungsrecht des andern.“³⁷

Die eigentliche Bildungstätigkeit beruht für Nelson auf einem selbständigen Erarbeiten von Wissen. Nelson liegt damit voll auf der Linie heutiger kompetenzorientierter Unterrichtsziele.

„Bildung beruht nur auf Selbsttätigkeit, auch intellektuelle Bildung. Sie fordert, daß auch im Erkennen ein selbständiges Verhältnis zur Wirklichkeit gewonnen wird, und sie kann sich daher nicht mit einem

³⁶ Vgl. Loska.

³⁷ Nelson, GS V, S. 394.

Schöpfen aus zweiter Hand begnügen. Derjenige Unterrichtsstoff wird daher der beste sein, der am meisten Gelegenheit zu eigenem Forschen bietet und am wenigsten bloß gedächtnismäßiges Wissen verlangt. Dazu gehört, daß nur von eigenen Beobachtungen der Tatsachen ausgegangen wird und daß jeder Schritt über die Beobachtung hinaus durch Selbstdenken getan wird.“³⁸

Leonard Nelson nennt seine Methode „sokratisch“, insofern es ihm nicht um Belehrung im Sinne eines Mitteilens von Wissen geht, sondern um die gedankliche Bewältigung eines Sachverhalts. Vom antiken Sokrates übernimmt er den mäeutischen Charakter in seiner Methode: „... hier hängt alles von der Kunst ab, die Schüler von Anfang an auf sich zu stellen, sie das Selbstgehen zu lehren, ohne daß sie darum allein gehen.“³⁹

Die Haupttätigkeit soll bei den Schüler/-innen liegen, während die Tätigkeit der Lehrerin/des Lehrers eine unterstützende ist. Die Lehrperson soll im Gespräch keine inhaltlichen Beiträge abgeben: „... daß ein unbedingt auszuschaltender Einfluß derjenige ist, der von den Urteilen des Lehrers ausginge. Gelingt die Ausschaltung dieses Einflusses nicht, dann ist alle weitere Mühe eitel.“⁴⁰ Auf keinen Fall soll die Lehrerin/der Lehrer inhaltlich in das Gespräch eingreifen, ihre/seine Rolle soll sich auf die eines Moderators beschränken.

Das (neo)sokratische Gespräch kann besonders dort eingesetzt werden, wo die Voraussetzungen einer Frage durch gemeinsames Nachdenken zu klären sind. Es eignet sich dafür,

- ein gemeinsames Verständnis von Grundbegriffen zu erzielen;
- differierende subjektive Ansichten einer Gültigkeitsprüfung zu unterziehen;
- eine Grundlage für die Lösung konkret erfahrener Probleme zu schaffen;
- authentische Erfahrungen zu analysieren und für zukünftige Handlungen fruchtbar zu machen.

Die neosokratische Methode zeichnet sich dadurch aus, dass eigene praktische Erfahrung in einem dialektischen Prozess argumentativ durchdrungen wird. Vier Aspekte sind dabei kennzeichnend: 1) Es geht um das eigene Denken statt um ein Sammeln von Informationen; 2) in einem konstruktiven Gespräch geht es um ein Miteinander-Denken statt um

³⁸ Nelson, GS V, S. 488.

³⁹ Ebenda, S. 293.

⁴⁰ Ebenda, S. 292.

Wortgefechte; 3) es wird konkret gedacht statt abstrakt und 4) geht es um ein wahrheitsorientiertes Denken statt um ein Austauschen von bloßen Meinungen.

Das Praktizieren der sokratischen Methode ist damit ein Einüben in die Prinzipien der Selbständigkeit, der Solidarität, des Erfahrungsbezugs und der Wahrhaftigkeit.

5.5.4 Die Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren

Die „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren“ ist ein mit Sitz in Hannover eingetragener Verein, welcher regelmäßig sokratische Gespräche in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann durchführt. Diese Gespräche sind grundsätzlich offen für alle Interessierten.

5.6 Literaturverzeichnis

Aebli, Hans: Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode. 6. Aufl. Stuttgart: Klett 1969.

Ballauf, Theodor: Skeptische Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1970.

Beck, Martin: Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung. Eine sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 1994.

Bittner, Stefan: Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lehrens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2006.

Gudjons, Herbert: Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2006.

Holstein, Hermann: Unterrichtsgespräch. Sprachgestalt und Lehrmethode. Kastellaun: Aloys Henn Verlag 1976.

Humboldt, Wilhelm von: Gesammelte Schriften. Band VII. Berlin: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften 1903.

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt am Main: Scriptor 1987.

Nelson, Leonard: Gesammelte Schriften: in neun Bänden. Hamburg: Meiner 1970.

Nelson, Leonard: Die sokratische Methode, Hg. Dieter Birnbacher/Dieter Krohn. Stuttgart: Reclam 2002.

Platon: Menon. Hg. Otto Apelt. Hamburg: Meiner 1993.

Russell, Bertrand: Denker des Abendlandes. Eine Geschichte der Philosophie. Gondrom: Bindlach 1997.

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

Wuttke, Eveline: Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2005.