Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 75 (1988)
Heft: 7

Artikel: Schülerfrage und Lehrerhandeln
Autor: Florek, Hans-Christian
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-532623

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Schülerfrage und Lehrerhandeln

Hans-Christian Florek

Eine Schülerfrage – auf den ersten Blick ein banales Ereignis. Doch bei näherer Betrachtung häufig eine kritische Situation in der gegenseitigen Verständigung. Hans-Christian Florek analysiert eine alltägliche Frage einer Schülerin und zeigt auf, dass die kompetente Antwort des Lehrers Beobachtung, Empathie und Sachwissen erfordert.

I. Eine Unterrichtsepisode

Im Sprachunterricht einer zweiten Klasse sollen die Kinder einzelne Wörter durchgliedern. Es sind dafür Wortkarten vorbereitet. Der Lehrer macht das Durchgliedern an dem Wort *Löffel* vor, akustisch und visuell begleitet, durch gegliedertes Sprechen und abschnittweises Zerschneiden der Karten; anschliessend dürfen die Kinder selbst Wörter zerlegen.

Eva meldet sich, ihr ist etwas aufgefallen: «In *Löffel* und *Watte* sind die doppelten Buchstaben getrennt.» Und sie fügt noch hinzu: «Bei *Wetter* geht das auch so.» Der Lehrer bestätigt ihre Entdeckung, er leitet zu einem Lehrgespräch über, fasst das Ergebnis in zwei Sätzen zusammen und schreibt sie an die Tafel:

Wörter kann man
in Silben zerlegen.

Aus nichtssagenden
Silben lassen sich sinn-
volle Wörter zusammen-
setzen.

Nachdem einzelne Kinder das Angeschriebene vorgelesen haben, tragen alle die Ergebnissätze in ihr eigenes Heft ein. Der Lehrer beobachtet die Tätigkeiten in der Klasse; Verhaltensweisen der Eva regen ihn bald zu besonderer Aufmerksamkeit an: Eva erscheint auf einmal unsicher, sie zögert, verharrt im Blick auf die Tafel – guckt schweigend auf das Heft der Nachbarin, sieht diese unbewegt an, dann den Lehrer – meldet sich und fragt leise: «Wird *sinnvolle* so getrennt?» Dabei zeigt sie an die Tafel.

II. Anforderungen an den Lehrer

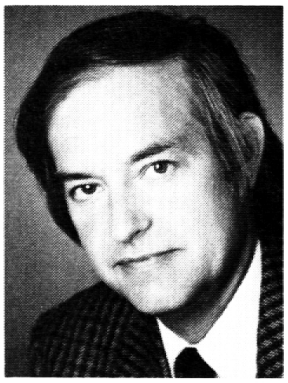
Die Frage der Schülerin tritt in dem Geschehen als ein ursprüngliches Ereignis auf. Es bringt den Lehrer in eine vergleichsweise schwierige Situation.

Lehrerinnen und Lehrer sind in der Regel viel sicherer, wenn sie selbst eine Frage stellen, eine Aufforderung äussern oder einen Auftrag erteilen; über die Verwirklichung solcher Handlungen beim Unterrichten entscheiden sie selbst. Sie führen damit jeweils eine Verpflichtung zum Handeln für andere ein, dabei können sie sich rechtzeitig auf mögliche Konsequenzen einstellen und bestimmte Antworten in Ruhe erwarten. Zudem sind Lehrer für solche Situationen besser ausgebildet: Unter der Aufgabe, im alltäglichen Unterricht günstige Lernbedingungen zu schaffen und Lernhandlungen von Schülern zu fördern, wird in der Fachliteratur wie in der Diskussion der Praktiker immer noch vornehmlich an initiierende Lehrerhandlungen gedacht.

Durch die Schülerfrage der skizzierten Art ist primär der Lehrer betroffen; er muss auf die Tätigkeit eines anderen eingehen. Welche Aktivität ein Schüler von sich aus realisiert, in welcher Ausdrucksweise, zu welchem Zeitpunkt und Zweck dies geschieht, welcher Schüler eine Frage stellt, und an wen er sie richtet, all das unterliegt weder der Planung des Lehrers, noch ist es grundsätzlich vorhersehbar. Wesentliche Bedingungen, die bei dem nachfolgenden Handeln zu berücksichtigen sind, gehen erst in dem Augenblick der tatsächlich geäusserten Schülerfrage in den Handlungszusammenhang ein.

Auf solche einmaligen Ereignisse muss der Lehrer dennoch vorbereitet sein. Bei der weiteren Professionalisierung des Lehrerberufs wird heute in stärkerem Masse erwartet, dass der einzelne Lehrer kompetent genug ist, auch in solchen Unterrichtssituationen in didaktisch begründeter Weise erfolgreich zu handeln. Denn jede Lehrerhandlung in bezug auf eine als Frage gemeinte Schüleräusserung beeinflusst die Schüler in ihrer Lernbereitschaft und -fähigkeit sowie mehr oder weniger deutlich das Ganze des weiteren Unterrichtsverlaufs.

Mit Situationen, in denen der Lehrer nach mehr initiierenden Schülerhandlungen selbst handeln muss, oder in denen er darauf zu achten hat, dass dies durch Mitschüler in der rechten Weise geschieht, ist umso mehr zu rechnen, je spontaner und unbefangener die Schüler noch von sich aus sind, je selbständiger Schüler in ihren Lernaktivitäten werden und je mehr Spielraum ihnen neuartige Formen der Unterrichtsgestaltung für selbstbestimmtes Handeln gewähren.

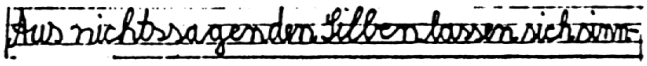


Hans-Christian Florek, Dr. päd., Dipl.-Päd., geb. 1940. Mehrere Jahre Lehrer an Grund- und Hauptschulen. 1975 Wiss. Assistent, 1976 Akad. Rat an der Pädagogischen Hochschule, seit 1980 Akad. Oberrat an der Universität Bielefeld; Lehrtätigkeit und Veröffentlichungen in Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik.

III. Den Lehrer leitendes Wissen

1. Zum individuellen Zustand der Schülerin

Der Lehrer bemüht sich in der Situation des gebotenen Beispiels darum, die Verpflichtung zum Handeln optimal zu erfüllen. Weil alle Schüler gerade für sich allein arbeiten, geht er zu der Fragenden hin. Dort fällt ihm sofort auf, was Eva gerade geschrieben hat:



Eva hat gegen Ende der Zeile vermutlich erkannt, dass für das ganze Wort *sinnvolle* nicht mehr genügend Platz bleibt, sie trennt, dabei fallen ihr plötzlich die Doppelbuchstaben *nn* auf.

Durch die Folge der Vorkommnisse gerät die Schülerin in einen besonderen Zustand. Darin fehlt ihr die Bereitschaft, die Schreibweise des Lehrers einfach zu übernehmen und sich anzueignen. Sie hat Zweifel an der Richtigkeit der vorgegebenen Trennung des Wortes, sie schwankt zwischen Ja und Nein, kann sich weder für das eine noch für das andere entscheiden. Die Schülerin möchte Gewissheit erlangen, das ist für sie wichtig; dabei weiss der Lehrer, Eva hat in ihrem Heft noch keinen Fehler gemacht.

2. Zu möglichen Entscheidungssituationen der Schülerin

Die Frage, die Eva dem Lehrer stellt, geht nicht notwendig aus dem subjektiven Zustand des Zweifels hervor. H. Roth (vgl. 1963) führt

das Auftreten von Schülerfragen vornehmlich auf Bedingungen in der Beziehung «Kind-Gegenstand» zurück. Die beobachteten Verhaltensweisen der Eva lassen überdies eine wichtige Annahme zu: Ihrer Frageäusserung geht eine Entscheidung über Handlungsmöglichkeiten voraus; die Schülerin wird zumindest abgewägt haben, ob eine Frage an die Nachbarin oder eine Frage an den Lehrer in der gegebenen Situation besser ist. Und der Lehrer wird daran denken, dass eine solche Entscheidung für oder gegen eine wählbare Handlung entweder in Sicherheit, in dem Bewusstsein eines Risikos oder in Unsicherheit zustandekommen kann (s. dazu: Brander/Kompa/Peltzer 1985, S. 147 -163).

a) Wählen unter Sicherheit
Bei einer Entscheidung unter Sicherheit ist die Schülerin der Meinung, dass beide Handlungen, die sie in Erwägung zieht, mit Bestimmtheit zu gewissen Ergebnissen führen. Sie gewinnt diese Sicherheit aufgrund ihrer eigenen Beurteilung der gegebenen Verhältnisse. Ausschlaggebend könnten z.B. die folgenden Ueberzeugungen sein:

- Ich halte den Lehrer in bezug auf meine Frage für sachverständiger als die Mitschülerin.
- Der Lehrer wird mir gern antworten, insbesondere in der Zeit, in der jeder in sein Heft schreibt; er hat allen seine Hilfe angeboten.
- Der Lehrer wird meine Frage positiv werten.
- Ich muss nicht befürchten, dass der Lehrer meine Frage an die Mitschüler weitergibt, dann könnte sich jemand durch die Beantwortung meiner Frage einen Vorteil verschaffen.
- Wenn ich etwas nicht verstehe, soll ich den Lehrer fragen, das haben mir meine Eltern gesagt.

Die Sicherheit der Schülerin in der Entscheidungssituation besteht allerdings nur subjektiv; es lässt sich nicht für alle Fälle ausschliessen, dass beeinträchtigende faktische Bedingungen übersehen und weniger wünschenswerte Konsequenzen nicht ernstgenommen werden. So wird es immer Schüler geben, stark reflexive und ängstliche, denen diese Sicherheit in einem hinreichenden Masse im Entscheidungsmoment fehlt und die deshalb nicht fragen, obwohl ihnen an einer Sache etwas fragwürdig erscheint.

b) Wählen unter Risiko
Bei einer Entscheidung unter Risiko kann jede wählbare Handlung zu mehreren Ergebnissen führen. Es ist vor dem Ausführen der Handlungen nur einschätzbar, mit welcher Wahrscheinlichkeit gewisse Ergebnisse daraus hervorgehen werden.

In den Ueberlegungen der Schülerin könnten in etwa die folgenden Möglichkeiten eine Rolle spielen:

Zu der Frage an die Nachbarin.

a) Wenn ich meine Freundin leise frage, dann wird mein Sprechen den Lehrer und die Mitschüler nicht stören. Ich werde von ihr eine Antwort bekommen.
b) In der Klasse ist es im Augenblick so still. Der Lehrer wird mein Sprechen zur Freundin hören und mich vor allen ermahnen, weil ich, statt zu schreiben, abgelenkt bin.

Zu der Frage an den Lehrer.

c) Frage ich den Lehrer, dann wird er mir eine Antwort geben; er ist immer gut informiert. Er wird dabei freundlich sein und mir gern und sofort weiterhelfen.
d) Der Lehrer wird meine Frage zwar ernst nehmen und mir helfen wollen, er wird mich aber warten lassen, bis er Zeit für mich hat, das hält mich auf.

Die Schülerin nimmt bei der Beurteilung dieser vier Möglichkeiten an, dass der Lehrer mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht nur sachverständig ist, sondern auch bereit sein wird, ihr eine hilfreiche Antwort zu geben (c). Sie erwartet dagegen viel weniger, dass das Sprechen mit der Nachbarin unbemerkt bleibt (b) und dass die Freundin mehr als nur eine vage Antwort zu geben vermag (a). Die Schülerin verspricht sich bei ihrer Absicht zudem am meisten von der Möglichkeit (c) und am wenigsten von (b). So ergibt sich insgesamt für die Frage an die Nachbarin ein

niedriger, für die Frage an den Lehrer ein höherer Erwartungswert. Eine so deutliche Präferenz liegt allerdings nicht in allen Fällen einer Entscheidung unter Risiko vor.

c) Wählen unter Unsicherheit
Es ist sogar denkbar, dass die Schülerin bei der Vorbereitung ihrer Entscheidung gar keine Vermutungen darüber aufzustellen vermag, mit welchen Wahrscheinlichkeiten mögliche Ergebnisse nach der Ausführung der einen oder anderen Handlung tatsächlich auftreten werden. Die Schülerin kennt die Eigenarten, Wertvorstellungen und Gewohnheiten des Lehrers und der Mitschüler noch nicht genau genug, oder die Handlungen ihrer Bezugspersonen waren in der Tendenz bisher so uneinheitlich und unbeständig, dass künftiges Handeln dieser Personen danach unberechenbar erscheint. Im alltäglichen Unterricht wie im alltäglichen ausserschulischen Leben sind solche Situationen äusserst unangenehm. Evas Frageäusserung würde auf einer Entscheidung unter Unsicherheit beruhen.

3. Sachkenntnisse

Es ist für die Interpretation der Schülerfrage wie für die Bestimmung der anschliessenden Lehrerhandlung nicht zuletzt wichtig, dass der Lehrer die Sachlage eindeutig kennt:

Schon der Duden, ebenso Bücher zur Sprachlehre informieren über die Einteilung der Wörter in eine Gruppe von Wörtern mit einem Doppelkonsonanten in der Mitte (z.B. *Mutter*) und in eine Gruppe von Wörtern, in denen ein Koppelkonsonant am Ende vorkommt (z.B. *Kamm*). Nur Doppelkonsonanten in der Wortmitte verteilen sich auf zwei Silben, wird das entsprechende Wort nach Silben getrennt.

Das Wort *sinnvolle* ist aus zwei Wörtern zusammengesetzt, von denen das eine einen Doppelkonsonanten am Ende (*sinn-*), das andere einen Doppelkonsonanten in der Mitte enthält (*volle-*). Einfache Wörter, die über zwei Zeilen verteilt werden müssen, werden nach Silben getrennt, in die sich die Wörter von selbst zerlegen, wenn man sie langsam spricht. Zusammengesetzte Wörter werden nach ihren sprachlichen Bestandteilen, die Bestandteile werden nach Sprechsilben getrennt.

Schon eine kleine Sammlung illustriert die Vielfalt zusammengesetzter Wörter mit Doppelkonsonanten, die beim Durchgliedern bzw. Trennen zusammenbleiben: *Kettcar, Bettlaken, Wettlauf, Glatteis, Rennmaus, Fettschicht, Brennholz, Mattgold, strammziehen, stillsitzen, Schuttabladeplatz, Vollmilch, Vollbad, Vollkornbrot, Wollgarn, Blattpflanze, Mannschaft, Rollmops, Rollstuhl, Stoppuhr, hellblau, Fallobst, Ballspiel, Rollschuhe, Sonntag, Klettverschluss.*

Die Geltung der Sätze, die der Lehrer den Kindern an die Tafel geschrieben hat, wird durch solche Sonderfälle eingeschränkt.

IV. Ueber Alternativen des Lehrerhandlens entscheiden

> Kinder sind entzückt, ...wenn sie sehen, dass man auf ihre Fragen eingeht und dass der Wissensdrang ermutigt und gelobt wird. ...Hätte man ihre Fragen, wie es sein sollte, zu ihrer Zufriedenheit beantwortet, so würden sie ohne Zweifel grössere Freude am Lernen gefunden haben, an der Erweiterung ihrer Kenntnisse.
> (John Locke)
>
> Erzogen im Geiste meiner Grundsätze, daran gewöhnt, alle seine Hilfsmittel sich selbst zu verschaffen und nicht eher an jemand anderes sich zu wenden, als bis er seine Unzulänglichkeit wahrgenommen hat, untersucht mein Zögling jeden neu erblickten Gegenstand lange Zeit, ohne etwas darüber zu sagen. Er ist ein Denker und kein Frager.
> (Jean-Jacques Rousseau)

Der Lehrer ist aus Anlass der Frage der Eva in eine kritische Situation und damit in seinem unterrichtlichen Handeln vor eine Entscheidung gestellt.

Nicht allein Erfahrungen – genaues Beobachten, das Hineindenken in das Problembewusstsein der Schülerin, das Verfügen über ein geeignetes Wissen, das sind wichtige Voraussetzungen für kompetentes Lehrerhandeln in einer solchen alltäglichen Ernstsituation.

Es ist dabei immer möglich, eine konkrete Schülerfrage richtig oder falsch zu deuten; der einzelne Lehrer kann ihr im Unterrichtsgeschehen Bedeutung beimessen oder sofort beantworten. Für die Schülerin ist ihre Frageäusserung ein Erfolg oder ein Misserfolg, je nach der eintretenden Antworthandlung. Und ob sie in ähnlichen Situationen wieder eine Frage stellen wird, hängt zu einem grossen Teil von der Handlungsweise des Lehrers ab, auch davon, welche Handlungen der Mitschüler er gegenüber der Fragenden toleriert.

Geht man bei der skizzierten Unterrichtsepisode davon aus, dass sich Eva in einem individuellen Zustand des Zweifels befindet, und der Lehrer dazu beitragen möchte, dass Eva und ihre Mitschüler in zukünftigen Situationen Frageäusserungen eher unter Sicherheit ausführen, der Lehrer zudem weiss, dass Doppelbuchstaben beim Trennen nur zerlegt werden, wenn sie sich in der Mitte einfacher Wörter befinden, dann erscheinen zu der gestellten Schülerfrage die folgenden möglichen Lehrerhandlungen als begründet und gerechtfertigt:

- «Ja, *sinnvolle* ist richtig getrennt; Du kannst das Wort so abschreiben.»
- «Ja, *sinnvolle* wird so getrennt, wie es an der Tafel steht. Gut, dass Du gefragt hast, Dir ist eine Ausnahme aufgefallen, wir werden solche Wörter auch noch zerlegen.»

Davon ist die erste Aeusserung knapp, die zweite deutlich weiterführend. Beide zielen darauf, der Schülerin sofort Gewissheit zu geben und die begonnene Arbeit zunächst in Ruhe beenden zu lassen. – «Du siehst doch an der Tafel, wie das Wort getrennt wird. Warum fragst Du dann noch?»; «Wer kann Evas Frage beantworten?»; Der Lehrer unterbricht die Einzelarbeit der Klasse, trägt allen Evas Problem vor und bespricht das Durchgliedern zusammengesetzter Wörter mit Doppelkonsonanten. Diese Beispiele dagegen stellen vor dem Hintergrund des hier leitenden Wissens eher unangemessene Reaktionen, didaktische «Kunstfehler» des Lehrers dar.

Literatur

Brander, S., *Kompa,* A., *Peltzer,* U.: Denken und Problemlösen. Westdeutscher Verlag. Opladen 1985.
Hofer, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Urban & Schwarzenberg. München, Wien, Baltimore 1981.
Radigk, W.: Andi erlernt das Lesen. Scriptor. Königstein/Ts. 1982.
Roth, H.: Die «originale Begegnung» als methodisches Prinzip. In: Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Schroedel. Hannover 7 1963, S. 109 – 118.