Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1987)

Heft: 46

Artikel: Fragen, was man nicht weiß : von der Lehrerfrage zur Schülerfrage

Autor: Willeke, Ottomar

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978115

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: 15.07.2025

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

Fragen, was man nicht weiß
(Von der Lehrerfrage zur Schülerfrage)

0. Vorbemerkung

Unter den vielen Aufträgen, die ein kommunikationsorientierter Fremdsprachenunterricht mit sich trägt, hat sicher die Vermittlung der Fähigkeit, «Fragen zu stellen» einen vorrangigen Platz. Seit eh und je findet man in Lehrwerken Dialoge, Texte und Übungen, in denen Fragen vorkommen und dargestellt werden. Da heute Sprechfunktionen den früheren Situationen «Auf der Post», «Am Bahnhof» usw. übergeordnet werden, stehen über Unterrichtseinheiten Überschriften wie: «Fragen nach dem Weg», «Sich erkundigen nach dem Wohlbefinden der gnädigen Frau», «Informationen einholen über den letzten Stand der Dinge» u.a.

Doch jeder, der die Unterrichtsszene in Klassen des Fremdsprachenunterrichts beobachtet, bestätigt, daß unser Fremdsprachenunterricht weiterhin lehrerzentrierter Unterricht ist, und daß alle Unterrichtsgespräche über den Lehrer laufen. Frage- und Antwort-Sequenzen sind die häufigsten Gesprächsmuster im Unterricht. Das Übergewicht der Lehrersprache wird durch autoritäres und unhöfliches Verbalverhalten entsprechend ergänzt. Irreversible Äußerungen des Lehrers und sein Fragestil lassen den Schülern wenig Raum, selbständige Denk- und Sprachformen zu entwickeln. Fragen ihrerseits treten nur höchst selten auf und lassen den Schüler auf einer Stufe reproduzierenden Sprechens.

1. Die Frage

Über die Frage als ein Grundverhalten des Menschen ist auf den verschiedensten Ebenen reflektiert worden. Ansätze dazu finden sich bereits im «sokratischen Fragen» der Dialoge Platons, wie auch im «Organon» des Aristoteles[1].

In der philosophischen Tradition lag der Nachdruck der Beschäftigung innerhalb der Logik vorwiegend auf der Antwort, d.h. auf der Aussage, und erst in neuerer Zeit ist die Frage selbst zum Problem geworden. Man erkennt einerseits die Eigenständigkeit der Frage gegenüber der Antwort an, und auf der anderen Seite untersucht man die Beziehung der Frage zur Aussage. Der Ursprung der Frage findet sich im Dialog als sprachliches

1 Aristoteles: *Topic* 101b 15ff.; *De interpretationes* 20b 11.; *Analytica Posteriora* 89b 21.

Geschehen. Ich frage nicht nur «nach etwas», sondern ich frage jemanden. Zwar erwartet der Fragestellende im Dialog von seinem Partner eine Antwort, dennoch ist eine eindeutige Beziehung zwischen Frage und Antwort nie gegeben, weil die Frage alternative Antworten offen läßt. Ist die Frage nicht zu beantworten, so ist sie nicht fragbar, d.h. als Frage nicht sinnvoll zu stellen. Die Frage als solche bleibt an bestimmte Voraussetzungen gebunden, und nur wenn diese Voraussetzungen das Kriterium «richtig» erfüllen, ist die Frage sinnvoll. CORETH[2] weist darauf hin, daß die sachlichen Voraussetzungen, die eine Frage konstituieren, in der Frage selbst nicht thematisch werden, weil sie nicht «Thema» der Frageintention sind. Die Frageintention richtet sich allein auf das, was ich noch nicht weiß, aber wissen will. Die Möglichkeit des Fragestellens zeigt sich abhängig von einem bestimmten «Vorwissen», das noch unbestimmt ist und weiterer Bestimmung bedarf, aber der Frage schon die Richtung auf das Erfragte gibt.

Als eine besondere Art von Fragen sind die Fragen im Unterricht im Lehrdialog zu betrachten. Hier geht es nicht darum, einen Informationsmangel auszugleichen, sondern hier begibt sich der Fragende (Lehrer) in die fiktive Rolle des Unwissenden. Als Meister dieses Lehrdialoges erscheint SOKRATES in der Rolle des wissenden Unwissenden.

Genau dieses Vorgehen, die Schüler durch scheinbare Unwissenheit durch Fragen zum Wissen zu führen, hat man als «sokratische Ironie» bezeichnet.

> «Das ironische Verfahren des SOKRATES besteht nun darin, daß er denen, die alles schon zu wissen glauben, nicht als Wissender, sondern in der Rolle des Unwissenden und Wißbegierigen entgegentritt. Er verstellt sich also zum Geringeren hin und versucht, den Dialogpartner durch unablässiges Fragen zum Bekenntnis seiner Unwissenheit zu veranlassen, um auf diese Weise die Voraussetzung für den gemeinsamen Aufbau eines gesicherten Wissens zu schaffen.»[3]

Wenn auch dieses Verfahren des SOKRATES in der heutigen Institution Schule nicht mehr in dieser Kunstform verwirklicht wird, so hat es doch seinen Einfluß nicht verloren und gilt weiterhin als Vorbild. Selbst in einer versuchten Begründung und Erläuterung zum «Programmierten Unterricht» wird von FUCHS[4] das Verfahren des SOKRATES herangezogen, obwohl inzwischen oft von dem persönlichen Gespräch zu einem apersonalen Dialog mit Gerät und Programm übergegangen werden mußte.

2 CORETH, E. (1973): «Frage», In: H. KRINGS u.a. (Hrsg.): *Handbuch philosophischer Grundbegriffe,* Bd. 1, München, S. 485–493.
3 WEINRICH, H.: «Ironie». In: J. RITTER/K. GRÜNDER (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie,* Basel/Stuttgart, Bd. 4. Sp. 577–582.
4 FUCHS, W. R. (1969): *Knaurs Buch vom neuen Lernen,* München, S. 54–66.

Aber auch den Lehrern müßte noch einmal die Frage gestellt werden, ob sie bereit wären, sich «zum Geringeren» hin zu begeben und zu lernen, durch unablässiges Fragen mit den Schülern ein gemeinsames und gesichertes Wissen aufzubauen.

1.1 Lehrerfrage und Lehrverhalten

Die Untersuchungen von Sprache im Klassenzimmer und von verbalem Verhalten und Interaktionsanalysen wurden durch BELLACK, BACHMAIR, EHRLICH/REHBEIN, FLANDERS, KRUMM, SPANHEL, ZIFREUND[5] u.a. in der letzten Zeit hinreichend bekannt. Unter neueren Arbeiten wäre als Auswahl HOGGER[6] zu erwähnen, die vornehmlich die Aggressivität im Sprachverhalten der Lehrer herausgestellt hat und ein Erklärungsmodell und Kriterien bereit hält. Das Zustandekommen von aggressivem Sprachverhalten leitet HOGGER u.a. aus Frustration und Modell-Lernen, aus Schule als gesellschaftlicher Institution und System, aus Unterrichtsmethode und Führungsstil ab. Erwartungen, Bedürfnisse, Interessen und Rechte werden auf verbalem Weg mißachtet und der Lehrer durch Zwang zum Unterrichtserfolg, reibungslosem Ablauf und durch eine Rolle des idealen Lehrers überfordert.

Die vielfältigen Aspekte, die Sh. B. HEATH[7] in ihrer Zusammenfassung anschneidet, sind von Verhalten, Institution und Linguistik geprägt. HEATH interpretiert den «teacher-talk» u.a. als «caregiver» und vergleicht mit diesem Merkmal die Arztsprache. In beiden Berufssprachen finden sich Formen des Zuspruchs, der Ermunterung, des Ratgebens, die an den

5 BELLACK, A. A.; KLIEBART, H. M.; HYMAN, R. T. und SMITH, F. L. (1966): *The language of the classroom,* New York.
BACHMAIR, G. (1974): *Unterrichtsanalyse,* Weinheim und Basel.
EHLICH, K./REHBEIN, J. (1976): «Sprache im Unterricht – Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit», *Studium Linguistik 1,* S. 47–69.
FLANDERS, N. (1970): *Analyzing Teaching Behavior,* Massachusetts.
KRUMM, H.-J. (1973): *Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens,* Weinheim.
SPANHEL, D. (1971): *Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens,* Düsseldorf.
ZIFREUND, W. (1971): «Verlaufsdarstellungen der Interaktionsanalyse als Instrument für unterrichtliches Verhaltenstraining und zur Präzisierung von Unterrichtsmethoden überhaupt», *Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung 3,* S. 129–132.
ZIFREUND, W. (Hrsg.) (1976): *Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse,* Weinheim und Basel.

6 HOGGER, B. (1978): «Sprachverhalten des Lehrers», *Forschungsbericht des Instituts für Phonetik und sprachliche Kommunikation der Universität München 9,* S. 71–99.

7 HEATH, Sh. B. (1978): «Teacher Talk: Language in the Classroom» *Theory and Practice 9,* Center for Applied Linguistics, Arlington, Virginia.

Status Arzt oder Lehrer gebunden bleiben und von den Gesprächspartnern ohne Widerspruch akzeptiert werden.

Der somit erreichte Vorstoß in die Lehrer-Aus- und -Fortbildung genügt unter anderem deshalb nicht, weil sich die Analyse der Sprache einerseits auf die Lehrersprache konzentriert und andererseits in der Beschreibung eines verbalen Verhaltens stecken bleibt. Neue verbale Verhalten einzuüben, sprachliche Fertigkeiten zu trainieren, die Schüleraussagen oder gar Schülerfragen provozieren sollen, führt erst dann zu einem Ziel, wenn es gelingt, nicht nur Verhaltenstypologien, sondern auch linguistische Beschreibungsweisen mitzuliefern und die konkreten Äußerungen in ihrer sprachlichen Form darzustellen.

2. Linguistische Problemstellung

Einen bedeutenden Beitrag zu einer linguistischen Interpretation der Unterrichtssprache haben SINCLAIR/COULTHARD[8] geleistet.

Daß ein pragmatischer Ansatz bei der Analyse von Fragen im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden muß, weist EDMONDSON[9] auf. EDMONDSON versteht eine Frage als einen bestimmten Typ von Lokution, der auch eine elizitierende Rolle in einem Diskurs hat und deshalb notwendigerweise zu einer Antwort gehört. Diese Lokutionen sind aus der Form der Äußerungen als Fragen erkennbar, wobei syntaktische, semantische oder intonatorische Merkmale diese Identifikation als Frage ermöglichen. EDMONDSONS Folgerungen sind deutlich Forderungen an die Lehrer, wenn er herausstellt, daß die Fragen, die Schüler stellen, in ihrer kommunikativen Funktion und nicht allein in ihrer pädagogischen Funktion erkannt bzw. gestellt werden müssen.

Der Begriff der «Interaktion», der bei der Analyse verbalen Verhaltens in der Klasse in vielfältiger Weise benutzt wird, so z.B. bei FLANDERS, bedarf aber einer Neufassung, und zwar durch eine Abkehr von einem rein formalen interaktionistischen Verständnis zu einem linguistischen hin, wie es WEINRICH 1976[10] versucht hat. Dabei bindet er seine Definition in eine

8 SINCLAIR, J. McH.; COULTHARD, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse,* London. Deutsche Ausgabe übersetzt und herausgegeben von KRUMM, H.-J. (1977): *Analyse der Unterrichtssprache,* Heidelberg.

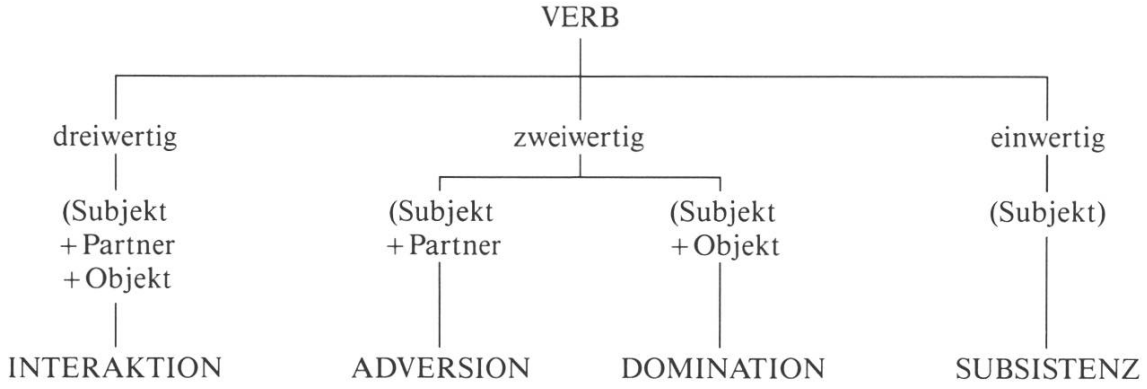
9 EDMONDSON, W. J. (1979): «Funktionen und Fragen im Fremdsprachenunterricht». In: HEUER, H. et al. (Hrsg.): *Dortmunder Diskussion zur Fremdsprachendidaktik,* Dortmund, S. 206–209.

10 WEINRICH, H. (1976): *Sprache in Texten,* Stuttgart. Kap. III, Kommunikanten und Aktanten, S. 45–62.

Theorie zur Valenz der Verben ein, die nun wieder als Repräsentanten der Handlung verstanden sind, und zwar wie folgt:

> «Die Aktanten repräsentieren Handlungsrollen, die sowohl von Personen als auch von Sachen ausgefüllt werden können, so jedoch, daß für bestimmte Rollen Personen und für bestimmte andere Rollen Sachen bevorzugt sind.»

Aus den drei verschiedenen Wertigkeiten der Verbvalenzen sind vier typisierte Handlungsmodelle abgeleitet, «die der deutschen Sprache eingeschrieben sind».



(Objekt = Akkusativ-Objekt; Partner = Dativ-Objekt)

Die Handlungsrollen, die WEINRICH mit «Adversion», «Domination» und «Subsistenz» aus den jeweiligen Valenzklassen der Verben ableitet, können dabei als einfachere Formen der «Interaktion» angesehen werden, die durch ihre Aktanzen in Übereinstimmung mit den Kommunikanten gebracht werden. Hieraus wird nun wiederum dem Begriff der «Kommunikation» ein neuer Sinn gegeben, und zwar ein syntaktischer.

	SUBJEKT	PARTNER	OBJEKT
INTERAKTION	+	+	+
ADVERSION	+	+	0
DOMINATION	+	0	+
SUBSISTENZ	+	0	0

Die Kommunikation, die am vollkommensten durch die «Interaktion» abgebildet wird und den Bezug Sender – Referent – Empfänger zur Grundlage hat, ist auch gleichzeitig durch das Verhältnis Subjekt – Partner – Objekt bestimmt.

Da hier ein dynamisch-pragmatischer Zeichenbegriff zugrunde liegt, der die Bedeutungen der Sprachzeichen als «Instruktionen» nach WEINRICH auffaßt, sind diese Zeichen zugleich Handlungsanweisungen an den Emp-

fänger, dessen sprachliches Tun jetzt mit Recht »kommunikatives Handeln» genannt werden kann.[11]

2.1 Fragetypologie

Das Instrumentarium, das zur Erfassung von Sprache im Unterricht notwendig ist, kann sich auf verschiedene Theoriemodelle stützen. Bedingung ist unter anderem, daß es die zu untersuchenden Fakten vollständig erfaßt und aus einer Übersicht weitere Analysen und Aussagen ermöglicht. Die folgende Typologie ist eine an WEINRICH[12] angelehnte, dort aber für das Französische entwickelte; sie wurde bereits von WILLEKE 1978[13] verwendet und im einzelnen definiert und erläutert.

KLASSE DER FRAGEN	FRAGE-TYP
I ASSERTION	1 ASSERTION 1.1 anaphorisch 1.2 kataphorisch
II ROLLE	2 PERSONEN 2.1 Subjekt 2.2 Partner 2.3 Objekt
	3 SACHEN 3.1 Subjekt 3.2 Partner 3.3 Objekt
III ARTIKEL	4 IDENTIFIKATION 4.1 Subjekt 4.2 Partner 4.3 Objekt
	5 QUANTIFIKATION 5.1 Subjekt 5.2 Partner 5.3 Objekt
IV VERB	6 VERB
V TEMPUS	7 TEMPUS
VI POSITION	8 POSITION
VII QUALIFIKATION	9 QUALIFIKATION
VIII JUNKTION	10 KAUSALFRAGEN

11 WEINRICH, H. (1985): Für eine nichtaristotelische Theorie der Aktiv-Passiv-Diathese in der deutschen Sprache. In: E. KOLLER/H. MOSER (Hrsg.): *Studien zur deutschen Grammatik. Johannes Erben zum 60. Geburtstag,* Innsbruck. S. 357–374.
Hier benennt W. die jeweiligen Wertigkeiten neu und zwar: Feststellung statt Subsistenz, Disposition statt Domination und Adresse statt Adversion.

12 WEINRICH, H. (1982): *Textgrammatik der französischen Sprache,* Stuttgart.
WEINRICH, H. (1983): «Vers la constitution d'une compétence interrogative», *Zielsprache Französisch, 2,* S. 57–64.

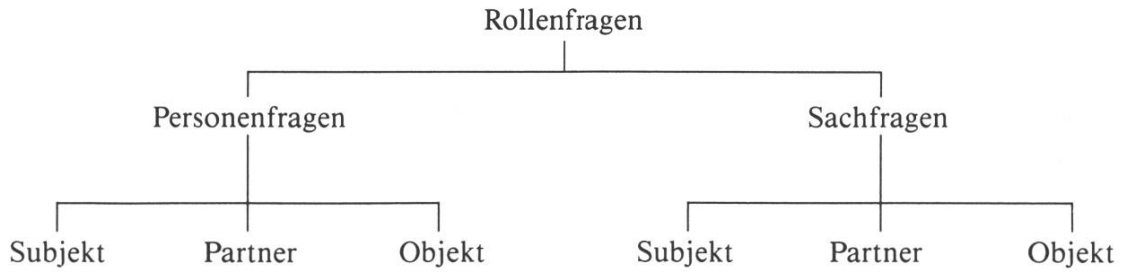
13 WILLEKE, O. (1978): *Zur Lehrerfrage im Französischunterricht,* Diss. Bielefeld.

Die Bezeichnung der Klassen I–VII und der Typen 1–10 mit Untertypen lassen erkennen, wie handlungsorientierte, linguistische und grammatische Theorien miteinander verbunden werden können.

Die ASSERTIONSFRAGE ist eine Entscheidungsfrage, die totale Frage, die mit «ja» oder «nein» beantwortet werden wird. Dem Fragenden, der eine solche Assertionsfrage stellt und der über eine reiche Vorinformation aus Text, Situation oder Sachverhalt verfügt, ist in *einer* Hinsicht seine Vorinformation nicht genug: Er weiß noch nicht, ob bestätigt oder verneint wird. Da die Assertionsfragen Erwartungen implizieren, ist es dem Fragenden wichtig, ob er seiner Erwartung folgen darf oder sie ändern muß. Anaphorisch und kataphorisch die Assertionsfragen zu unterteilen, geht aus der «Thema-Rhema»-Theorie hervor, wobei durch eine kataphorische Assertionsfrage der Fragende dem Gesprächspartner signalisieren will, daß er in der Antwort über ein «ja» und «nein» hinaus ein Mehr an Information erwartet.

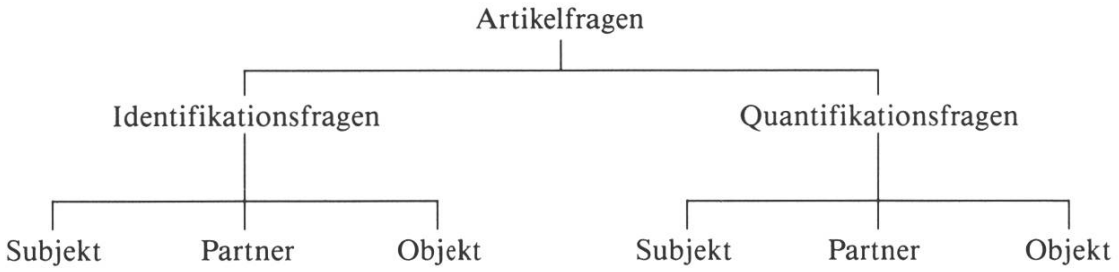
Was die zweite Klasse, die ROLLENFRAGEN angeht, so ist bereits deutlich geworden, wie die aus dem Kommunikationsmodell abgeleiteten Rollen, die Kommunikanten «Sender», «Referent», «Empfänger», ihre Entsprechungen in den Handlungsrollen der Aktanten «Subjekt», «Partner», «Objekt» finden. Dem Fragenden, der gewisse Vorinformationen mitbringt, steht allerdings ein Informationsdefizit in diesem Bereich der Rollen gegenüber, das er mit Hilfe sprachlicher Mittel zu überwinden sucht. Dabei sind dem Fragenden die Aktanten bereits bekannt, aber nicht die Kommunikanten, so daß er durch die morphologischen «Instruktionen» in der Antwort seine gewünschte Information erhält.

Bei der Unterscheidung nach PERSONEN- und SACHFRAGEN muß beachtet werden, daß bei Sachfragen die Sender- und Empfängerrolle immer von Personen besetzt ist, die Rolle des Referenten bei den Sachfragen nur durch Sachen. Bei beiden Fragetypen bilden die Aktanten den Rahmen, der in Form von Subjekt, Partner, Objekt die Aufgliederung in insgesamt 6 Typen der Rollenfragen bestimmt.



Was besagt es, von ARTIKELFRAGEN zu sprechen, wenn hier eine Klassifizierung von Fragen versucht werden soll? Der Signalwert des Artikels weist auf eine Vor- und Nachinformation hin, und die Verwendung des Artikels lenkt den Hörer in die eine oder andere Richtung, der unbestimmte Artikel auf die Nachinformation, der bestimmte Artikel auf die Vorinformation[14].

Überprüft man die Determinationsleistung der Artikel und nimmt man eine grundsätzliche Äquivalenz zwischen Artikel und bestimmten Fragemorphemen an, so ergibt eine Gruppierung der Artikel – einfacher Artikel, Possessiv-Artikel und Demonstrativ-Artikel einerseits, Numeral-Artikel andererseits – zwei Fragetypen in dieser Klasse, die Identifikationsfragen und Quantifikationsfragen genannt werden:



Als weitere Klasse kann man die VERBFRAGEN auffassen, deren Funktion nicht allein darin besteht, mit Hilfe eines allgemeinbedeutenden Verbs, wie «machen» das Verb zu erfragen, es können auch als Antwort auf eine Verbfrage weitere Determinanten des Verbs folgen, sogar ein ganzer Text. Sehr häufig sind diese Antworten Identifikations- oder Definitionssätze.

Um nach der Zeit zu fragen, braucht man TEMPUSFRAGEN, die in ihrer Antwort meistens ein Tempus-Adverb zur Verfügung stellen. Neben dem wichtigsten Fragemorphem «Wann?» stehen andere Morpheme die präzisere Antworten erwarten lassen, wie z.B. «um wieviel Uhr?» u.a. Eine weitere Untergliederung nach Strukturen in dieser Klasse wäre möglich.

Die POSITIONSFRAGEN sind grundsätzlich von gleicher Struktur wie die Tempusfragen: Sie erfragen Ortsangaben, die durch das Fragemorphem «wo?» oder präziser, z.B. mit «an welcher Stelle?» u.a. erfragt werden können.

Ebenso wie in den beiden vorherigen Klassen findet man unter den QUALIFIKATIONSFRAGEN, die nach der Qualität einer Handlung fragen, wieder ein Fragemorphem genereller Bedeutung, nämlich «wie?». Als Antwort auf Qualifikationsfragen stehen Adverbien und adverbiale Ausdrücke

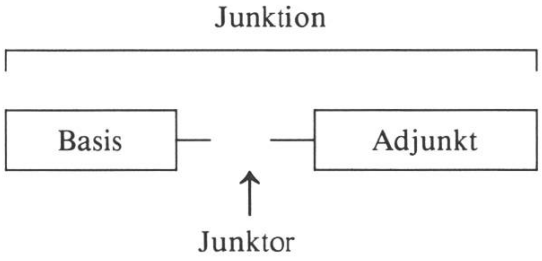
14 Vgl. WEINRICH 1976, S. 169, s. Anm. 10.

zur Verfügung, die der Handlung vielfältige Qualifikationen zusprechen können.

Am Beispiel der Kausalfrage kann die Klasse der JUNKTIONSFRAGEN erläutert werden: Unter Junktionsfragen versteht WEINRICH[15] solche mit Fragemorphemen, die durch Ergänzung geeigneter Präpositionen so variiert werden können, daß sie den Hörer anweisen, Antworten zu geben, die ebenfalls die Form einer Junktion haben.

Eine Junktion besteht nach WEINRICH aus «explizit» miteinander verbundenen Sprachzeichen. Jede Junktion hat (mindestens) zwei Glieder, «Basis» und «Adjunkt», die durch den jeweiligen Junktor explizit miteinander verbunden sind. Junktoren sind insbesondere die Präpositionen, die auch «Nominaljunktoren» genannt werden, und die »Konjunktionen», die auch «Verbaljunktoren» heißen können.

Die Funktion der Junktion ist es also, die Bedeutung der «Basis» mit Hilfe des «Adjunkts» näher zu determinieren.



3. Zur Didaktik

Das vorgestellte linguistische Modell unterliegt in der Unterrichtspraxis eigenen didaktischen Bedingungen. Es wäre zu fragen, ob wir weiterhin unsere Lernziele bis in kleinste Feinziele austüfteln oder ob wir nicht versuchen sollen, einer anderen Didaktik den Weg zu bahnen. Diese wollen wir zunächst eine offene nennen. Sie ist für den Lehrer sicher risikoreicher, für den Schüler möglicherweise erfolgversprechender und motivierender, weil sie ihm mehr Raum läßt, seine eigene sprachliche Kreativität auch in der Fremdsprache zu entdecken und anzuwenden.

Kreativitität[16] von Lernern, was heißt das? Von einem pädagogischen Gesichtspunkt her wird Kreativität zunächst nicht als Eigenschaft der Spra-

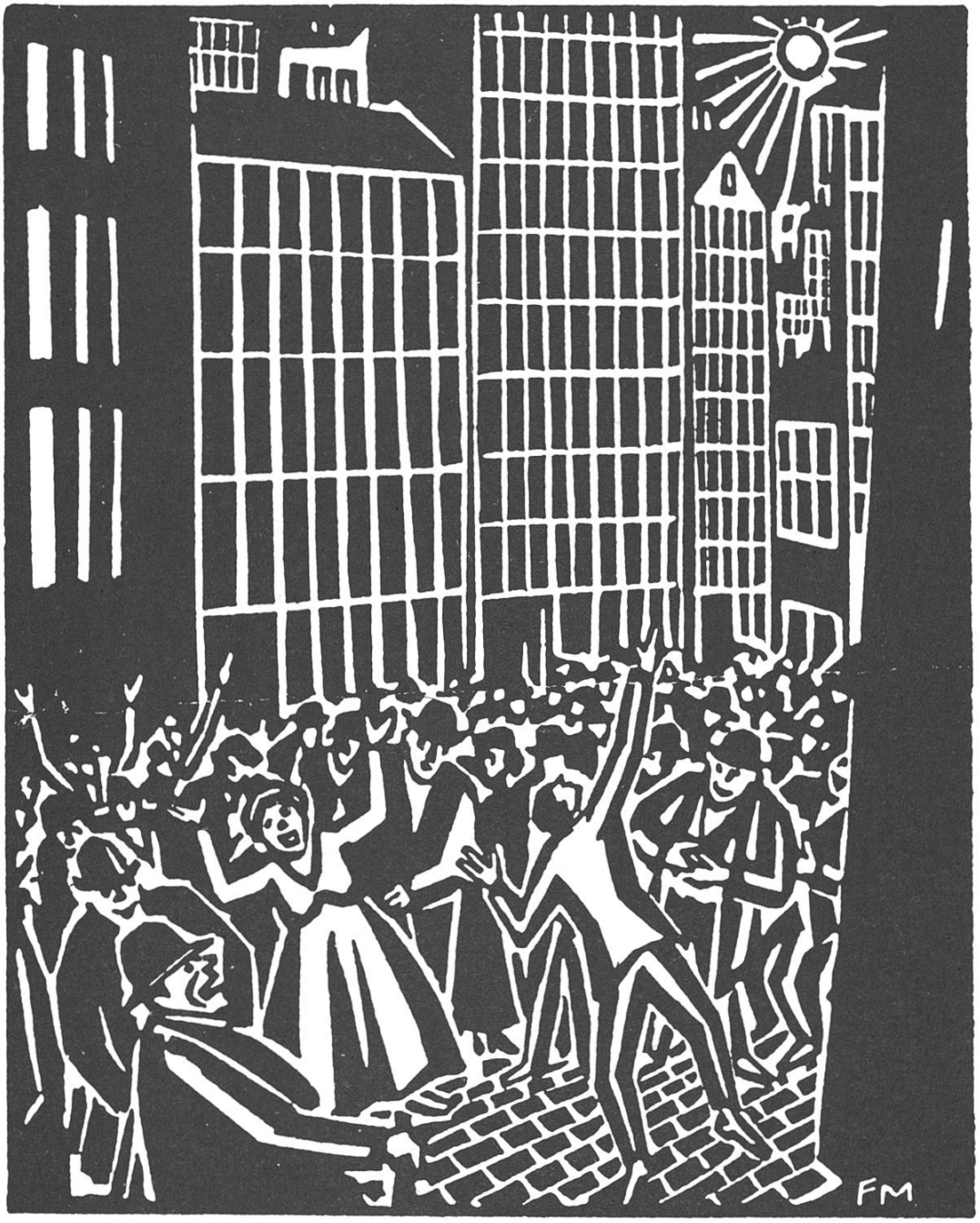
15 Vgl. WEINRICH f1982, s. Anm. 11.

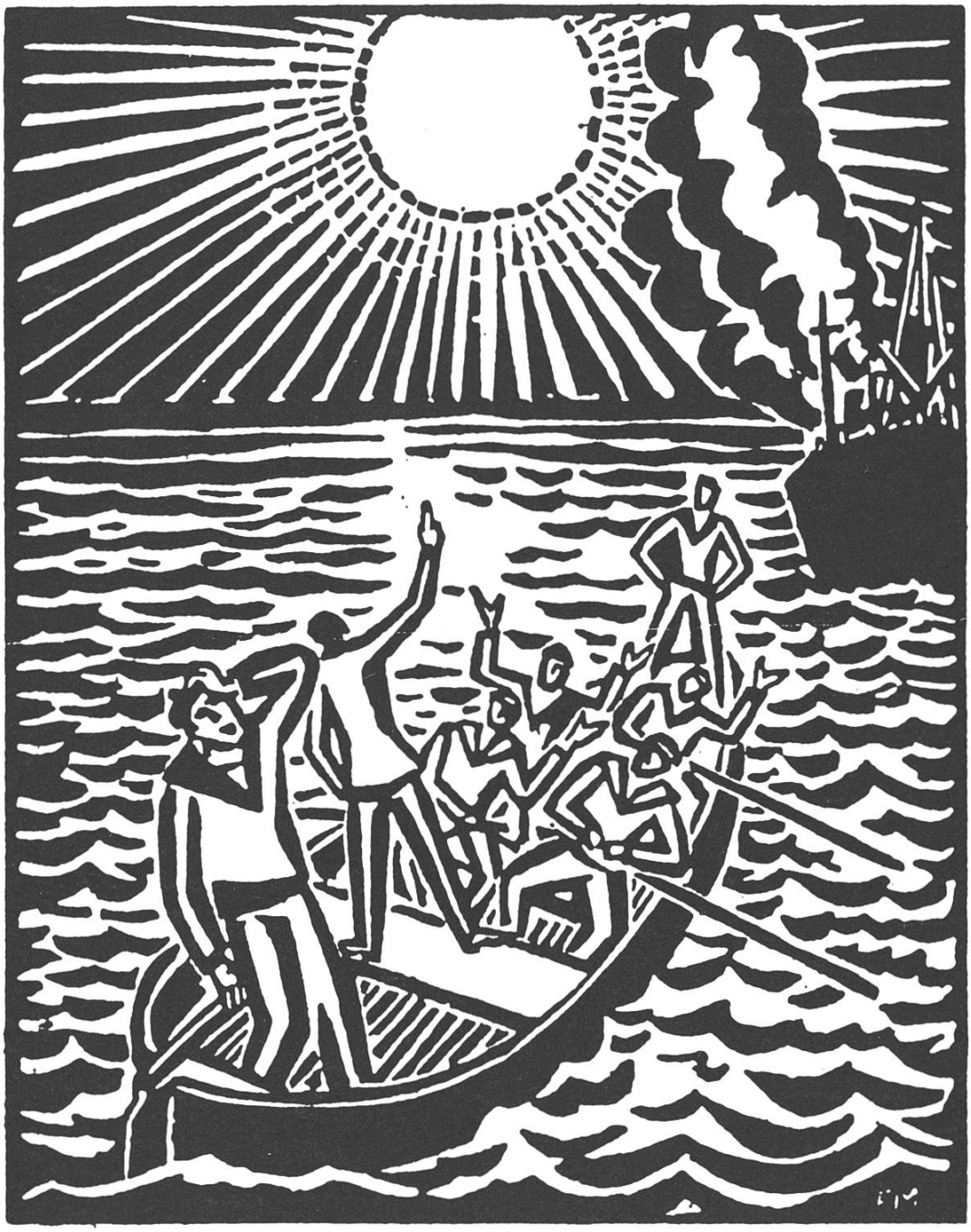
16 DEBYSER, F. (1978): «Créativitié». In: CARÉ, J.-M./DEBYSER, F.: *Jeu, langage et créativité,* Paris, S. 116–157.
MASEREEL, F. (1957): *Mein Stundenbuch,* München.

che gesehen, sondern als Fähigkeit des Schülers, sich etwas vorzustellen, zu erfinden, zu entdecken, sich auszudenken, zu produzieren usw. Der Lehrbetrieb in der Schule kann diese Fähigkeit fördern, entwickeln und hervorheben, kann sie aber auch verschütten, was häufig durch pädagogische Verfahren geschieht, die lediglich auf Vermittlung und Wiedergabe von Kenntnissen, auf Wiederholungen und Imitationen abzielen. Kreativität wird ferner durch Unterrichtsformen gelähmt und eingeengt, wie Frontalunterricht, in dem die Klasse als Block und als Gesamtheit dem Lehrer gegenüber angesprochen wird.

3.1 Unterrichtsversuch

Wir sind nun der Frage nachgegangen, wie sich Fragen produzieren lassen, wobei die Schüler ohne Lenkung und ohne Vorgaben des Lehrers Fragen in einer bestimmten Situation stellen sollten. Damit soll auch die Einstellung von Lehrern widerlegt werden, von sich aus spreche und sage der Schüler kein Wort in der Fremdsprache und schon gar keines mit einer kommunikativen Absicht. In unserem Experiment wurden z.B. zwei Klassen mit je 15 Teilnehmern jeweils in drei Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe erhielt ein Bild, die andere Gruppe kannte das Bild nicht, ein Schüler mußte aus den Fragen und Antworten die Informationen entnehmen und in Form einer einfachen Skizze an der Tafel den Inhalt des Bildes rekonstruieren.


FM



Bilder aus: Frans MASEREEL Die Sonne, Stuttgart 1981

Die Gruppe ohne Bild stellte die Frage, die Gruppe mit Bild gab die Antwort. Ja/Nein-Fragen, also die Assertionsfragen, waren ausgeschlossen. Der Versuch wurde sechsmal, d.h. mit diesen drei Bildern jeweils zweimal durchgeführt. Die Gruppen waren jugendliche Erwachsene mit einem gewissen Bildungshintergrund, Grundstufe II und Mittelstufe, mit guten grammatischen Kenntnissen, allerdings, wie vorher bei Hospitationen beobachtet wurde, im Unterricht weniger kommunikativ im pragmatischen Sinn. Der Versuch dauerte für jede Gruppe etwa 10 Minuten. Die Äußerungen wurden auf Tonband mitgeschnitten. Die folgenden Fragen wurden transkribiert (hier ohne sonstige Fehler). Die Teilnehmer waren mit Übungen solcher Art nicht vertraut. Der Versuchsleiter kannte außer durch vorherige Hospitation die Klassen nicht.

Folgende Fragen brachte das Experiment hervor:

FRAGEN-TYP	ANZAHL	UNTERGLIEDERUNG	
2 Personenfragen	2	Subjekt Partner Objekt	2
3 Sachfragen	27	Subjekt Partner Objekt	23 1 3
4 Identifikationsfragen	6	Subjekt Partner Objekt	5 1
5 Quantifikationsfragen	6	Subjekt Partner Objekt	6
6 Verbfragen	7		
7 Tempusfragen	–		
8 Positionsfragen	14		
9 Qualifikationsfragen	5		
10 Kausalfragen	9		
Insgesamt	76		

2 *Personenfragen*

2.1 Personenfragen im Subjektrahmen:
Wer wohnt in dem Haus?
Wer ist auf dem ...?

3 *Sachfragen*

3.1 Sachfragen im Subjektrahmen:
Was ist noch in dem Zimmer?
Was gibt es in dem Raum noch?
Was gibt es in dem Raum noch alles?
Was gibt es auf dem Tisch?

Was gibt es auf dem Boden?
Was gibt es noch?
Was gibt es am Himmel?
Was gibt es noch?
Was gibt es noch im Raum?
Was befindet sich in der Mitte des Bildes?
Was ist in der Erde?
Was gibt es in der Mitte?
Was gibt es noch?
Was ist auf dem zweiten Boot?
Was ist auf der linken Seite?
Was gibt es noch auf dem Meer?
Und oben links, was gibt es da?
Was ist auf dem zweiten Boot?
Was ist in der Mitte?
Was ist oben links?
Was ist vor der Sonne?
Was ist unten links?

3.2 Sachfragen im Partnerrahmen:
Worauf warten sie?

3.3 Sachfragen im Objektrahmen:
Was sehen sie?
Was zeigen sie?
Was sehen sie?

4 *Identifikationsfragen*

4.1 Identifikationsfragen im Subjektrahmen:
Was für Regale?
Was für ein Raum ist das?
Was für Häuser?
Welche Leute sind da?
Was für ein Boot ist das?

4.2 Identifikationsfragen im Partnerrahmen:
Zu welchem Zweck ist er ausgestattet?

5 *Quantifikationsfragen*

5.1 Quantifikationsfragen im Subjektrahmen:
Wieviele Leute?
Wieviele Leute?
Wieviel Wolken sind am Himmel?
Wieviel Häuser?
Wieviel Personen gibt es?
Wieviele Leute?

6 *Verbfragen*

Was macht der Mann?
Was macht er?
Was machen die Leute?
Was macht er?
Was machen sie?
Was machen die vielen Leute auf dem kleinen Boot?
Was macht das große Boot?

7 *Tempusfragen*

8 *Positionsfragen*
Wo ist die Leiter?
Wo ist der Tisch?
Wo liegt ...?
Wo ist das Fenster?
Wo ist die See?
Wo ist das Boot?
Wohin zeigen sie?
Wo ist die Leiter?
Woran befindet sich die Leiter?
auf dem Boden oder wo?
Wo ist die Person?
Wo ist das? rechts oder links?
Wo ist die Sonne? rechts, links, in der Mitte?
Wo stehen die Leute?

9 *Qualifikationsfragen*
Wie ist das Wetter?
Wie ist das Wetter?
Wie ist der Boden?
Wie sind die Häuser?
Wie ist es auf dem Platz?

10 *Kausalfragen*
Warum ist die Leiter gegen die Mauer?
Warum liest er auf der Leiter?
Warum warten sie?
Warum zeigen die Leute?
Warum sind die ...?
Warum schreien alle zu gleicher Zeit?
Gibt es dort einen Unfall, oder warum schreien sie?
Gibt es eine andere Katastrophe oder warum?

4. Anmerkungen unf Folgerungen

Zunächst muß festgestellt werden, daß von den Teilnehmern ohne jegliche Hilfe des Lehrers in kurzer Zeit eine Anzahl von Fragen gestellt wurden, spontan und mit dem Ziel, den Informationsmangel abzubauen, also um zu erfahren, was auf dem Bild ist. Den Inhalt zu rekonstruieren ist in allen Fällen gelungen. Die sprachlichen Handlungen wurden hier erfüllt. Aus Beobachtungen kann man festhalten, daß es eine spontane Beteiligung von allen Schülern gab.

Die Auswahl der Bilder von Frans MASEREEL wurde durch folgende Kriterien bestimmt: Holzschnitt als Vereinfachung auf wesentliche Bildstrukturen, hohe Expressivität der Bilder, schnelles Erfassen der Intention, nicht alltägliche Inhalte, die aber dennoch Anschluß bieten an persönliche Erfahrungswelten.

Auffällig ist die Gewichtung der Fragen in den einzelnen Typen. Nehmen Sachfragen und Positionsfragen die ersten Stellen ein, so stehen die Personenfragen an der letzten Stelle. Tempusfragen sind nicht aufgetreten. Die Kausalfragen waren noch relativ häufig.

Nach den Sachen als Subjekt wurde gefragt, damit die Gegenstände erkennbar wurden. Positionen suchte man herauszufinden, um diese Gegenstände auf dem bildlichen Plan zu verteilen. Das war etwa das Grundmuster. Von einer Sequenz von Fragen, einem überlegten Nacheinander, ist aus den Protokollen nichts zu erkennen. Das könnte damit erklärt werden, wie wenig Einübungsmöglichkeiten der bisherige Unterricht den Schülern in dieser Richtung geboten hat, wie ungeübt sie in der Tat sind, und wie sie in ihren Fragestrukturen eigentlich klassischen Lehrerfragen oder den typischen Unterrichtsfragen gefolgt sind.

Noch deutlicher ist festzustellen und zu unterstreichen, daß kaum Fragen nach den Kommunikanten, weder bei Personen noch bei Sachen, aufgetreten sind vom Typ: «Wen siehst Du im Hintergrund? Mit wem spricht der Mann im Vordergrund?» Partner- und Objektkbezüge wurden jeweils nur einmal realisiert.

Alle Fragen haben sich unmittelbar auf den Gegenstand bzw. auf den Inhalt bezogen und richteten sich ohne Ausnahme an die andere Gruppe. Interkommunikative Fragen in der Gruppe oder metasprachliche Fragen sind an keiner Stelle erkennbar gewesen.

Die Folgerungen aus diesen hier angegebenen Resultaten sind leicht ablesbar: Der Unterrichtsrahmen wird zunächst über herkömmliche Formen hinaus geöffnet. Dabei verändert sich die Lehrerrolle zu einer mehr beobachtenden und analysierenden hin. Verfahren, Übungsformen, Spiele, Experimente und Projekte schaffen Räume, die durch Kreativität ausgefüllt werden können. Lehrer und Schüler müssen lernen, ihre neuen Unterrichtsaktivitäten zu organisieren, was in unserem Beispiel noch nicht der Fall war. Dieser Versuch hat deutlich gemacht, daß durch Gruppenbildung und durch Aufbau eines Informationsvorsprunges sprachliche Interaktionen in Bewegung gesetzt werden, die dynamischer und authentischer ablaufen als die jetzt viel zitierten sprechaktorientierten Rollenspiele. Möglichkeiten bieten sich, in solchen Unterrichtsaktivitäten zu einer Entwicklung einer Diskurssprache und -organisation zu gelangen, die über die isolierende und wenig Raum lassende Einübung von Sprechakten hinausgeht.

Universität München
Institut Deutsch als Fremdsprache
D-8000 München

Ottomar Willeke

Literaturhinweise:

KLINZING, H. G. (1982): *Training kommunikativer Fertigkeiten,* Weil.
SOMMER, H. (1981): *Grundkurs Lehrerfrage,* Weinheim.