

Abb. 1:  
Erziehen wir in der Grundschule zur Fraglosigkeit?  
Oder nutzen wir das Potenzial von Fragen für das Lernen?

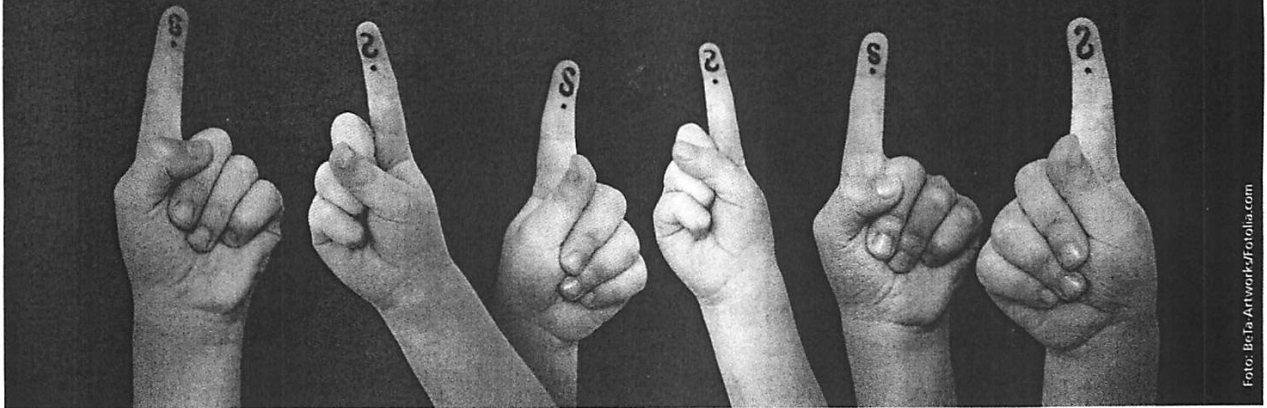


Foto: Be.b Artwork Fotolia.com

# Warum? Weshalb? Wozu?

## Kinderfragen in den Sachunterricht einbinden

Eva Gläser Welche Fragen stellen Kinder im Sachunterricht? Wie werden ihre Fragen im Unterricht einbezogen? Und wie viele Fragen stellen sie in einer Unterrichtsstunde?

Auf all diese Fragen gibt es bislang keine fundierten Antworten. Dabei wird seit Jahrzehnten das didaktische Potenzial von Kinderfragen für das

Lernen betont. Bereits Vertreter der Reformpädagogik, beispielsweise *Berthold Otto*, erkannten die Bedeutung von Kinderfragen für den Unterricht und banden diese daher in ihre didaktischen Konzeptionen ein (vgl. Götz 1991).

Als Gründe für die Einbindung von Kinderfragen in den Unterricht

werden zumeist die Möglichkeit, Kinder intrinsisch zu motivieren, sowie der diagnostische Wert, den diese beinhalten, benannt (vgl. Miller/Brinkmann 2013, S. 221 f.).

### Zum Aufbau einer Fragekultur im Unterricht

In den 1980er-Jahren erhob die Pädagogin *Gertrud Ritz-Fröhlich* (1992) das Frageverhalten von Grundschulkindern, indem sie rund 1000 Fragen auswertete. In den Fragen zeigt sich nach Ritz-Fröhlich ein „großes Sachinteresse“.

Vier verschiedene *Fragearten* können nach Ritz-Fröhlich unterschieden werden:

- ▶ organisatorische Fragen,
- ▶ persönliche Fragen,
- ▶ Sachfragen und
- ▶ philosophische Fragen oder auch Sinnfragen.

Drei *Frageformen* sind zudem zu differenzieren: Entscheidungsfragen, Auswahl- oder Alternativfragen und Informationsfragen.

Die Niveaus, die die Fragen enthalten können, zeigen sich nach Ritz-Fröhlich oft in drei *Fragetypen*:



- Faktenfragen (z. B. *Wer? Wann? Wo?*) sind oft auf einem einfacheren Niveau als
- Erklärungsfragen (z. B. *Wie ist ...? Woraus ist ...?*);
- Begründungsfragen (z. B. *Warum? Weshalb? Wozu?*) sind in der Regel noch komplexer.

Was die Häufigkeit der Fragen anbelangt, erkannte Ritz-Fröhlich (1992, S. 15): „In der Schule scheint aus dem Frager nur noch ein Antworter zu werden.“ Die Lehrenden würden fast ausschließlich Fragen stellen, die zudem häufig reine „Scheinfragen“ wären (S. 14 ff.). Sie plädiert dafür, sowohl die Fragehaltung, die Fragekompetenz als auch das Fragenniveau der Kinder im Sachunterricht zu entwickeln und zu fördern (S. 58 ff.).

## Lernprozesse und Kinderfragen

„Aufgrund der hohen Planungsdichte oder aber auch der mangelnden Flexibilität von Lehrkräften gegenüber den Lehrplanvorgaben kommen Fragen der Kinder zu kurz und bleiben schließlich zunehmend aus.“ (Duncker/Popp 1994, S. 26) Es kann vermutet werden, dass diese Kritik für den aktuellen Unterricht in der Grundschule bzw. den Sachunterricht teilweise noch Gültigkeit besitzt. Untersuchungen explizit zu Schülerfragen in der Grundschule bzw. im Sachunterricht liegen nicht vor.

Eine Ausnahme bildet die empirische Untersuchung von Vera Brinkmann (vgl. Miller/Brinkmann 2013). Die ersten Fragen, die Kinder zu einem Phänomen, einer Thematik stellen, zeigen oft das Vorwissen, das sie hierzu besitzen. Im Laufe des Unterrichts werden weitere, die „zweiten Fragen“, geäußert. Vera Brinkmann analysierte die Merkmale unterschiedlicher Fragenniveaus und die „zweiten Fragen“ der Lernenden, da vermutet werden kann, dass sich in diesen Fragen die „Entwicklung ihres Gegenstandsverständnisses widerspiegelt“ (ebenda, S. 223). Das von ihr entwickelte Stufenmodell, mit dem die Fragen analysiert wurden, unterscheidet beispielsweise, „inwieweit sich in der Frage ‚Vorerfahrungen und Vorkenntnisse‘ zeigen, ob der ‚Aufmerksamkeitsfokus‘

hinsichtlich der erwarteten Antwort als eng oder weit bezeichnet werden kann, ob mit der Frage ein neues Konzept/Deutungsmuster angestrebt wird und inwieweit die Fragen einen philosophischen Horizont öffnen“ (ebenda, S. 225).

## Zur methodischen Einbindung von Kinderfragen

Erziehen wir in der Grundschule zur Fraglosigkeit? Wenn Kinder die Natur der (Natur-)Wissenschaften begreifen sollen, gilt es auch zu verstehen, dass nicht alle Fragen eindeutig bzw. überhaupt zu beantworten sind. Wenn im Unterricht nur Fragen zugelassen werden, die mit einer einzigen richtigen Antwort zu beantworten sind, dann wird eine Weltansicht vermittelt bzw. ein Wissenschaftsverständnis postuliert, das Eindeutigkeiten grundsätzlich und umfassend zugrundelegt. Dabei gibt es unzählige Fragen, die unbestimmbar bzw. unentscheidbar sind (vgl. Gläser 2008). *Welche Uhrzeit ist die beste für den Schulanfang?* Das ist eine solche unentscheidbare Frage, denn sie lässt sich nur durch eine subjektiv geprägte, individuelle Entscheidung beantworten.

Margarete Götz betont einen anderen wichtigen Aspekt: Kinderfragen können „Aufschluss über den Erfahrungsstand, die Denkstile, über mögliche Verständnisschwierigkeiten und Wissenslücken von Schülern“ geben (1991, S. 52). Daher kann davon ausgegangen werden, dass sie in der ersten Phase von Unterrichtsvorhaben bedeutsam sind. Aber auch im Verlauf

des Lernprozesses, wenn Phänomene von Kindern hinterfragt werden, spielen sie, wie auch Vera Brinkmann aufzeigt, eine große Rolle, indem Kindern die Möglichkeit gegeben wird, „zweite“ bzw. erweiterte Fragen zu stellen. Beispielsweise ist deswegen im Hamburger Bildungsplan Sachunterricht eine Regelanforderung am Ende der Jahrgangsstufe 4: „Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Fragen zu Naturphänomenen, die durch (eigene) Versuche beantwortet werden können.“ (Bildungsplan 2011, S. 28)

Am Ende eines Lernprozesses, wenn die erarbeiteten Ergebnisse zusammengetragen und reflektiert werden, sind Fragen zur Förderung des Reflexionsvermögens der Kinder geeignet: *„Wieso hast du so gearbeitet?“* – *„Wie habt ihr das herausgefunden?“* ■

## Literatur

- Duncker, Ludwig/Popp, Walter (1994): Der schultheoretische Ort des Sachunterrichts. In: Duncker, L./Popp, W. (Hg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim/München: Juventa, S. 15–27
- Freie und Hansestadt Hamburg (2011): Bildungsplan Sachunterricht. Hamburg
- Gläser, Eva (2008): Kinderfragen als Ausgangspunkt des Unterrichts. In: Gläser, E. u. a. (Hg.): Sachunterricht planen und reflektieren. Ein Studienbuch zur Analyse unterrichtlichen Handelns. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 109–115
- Götz, Margarete (1991): „Weiß die Ameise, daß sie Ameise heißt?“ Überlegungen zur pädagogischen und didaktischen Bedeutung von Kinderfragen im Sachunterricht. In: Die Grundschule, Jg. 23, H. 11, S. 51–54
- Miller, Susanne/Brinkmann, Vera (2013): Subjektiv bedeutsame Lernprozesse planen und analysieren anhand von Schülerfragen. In: Fischer, H.-J. u. a. (Hg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 221–230
- Popp, Walter (1989): Wie gehen wir mit den Fragen der Kinder um? In: Die Grundschule, Jg. 21, H. 3, S. 30–33
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992): Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt



Abb. 2 und 3: Haben die Kinder Gelegenheit, sich in ein Thema wirklich zu vertiefen, fördert dies meist sogenannte „zweite Fragen“ heraus