

Fragend-entwickelnder Unterricht: Komplexitätsreduzierung über konvergente Fragen

Thorsten Bohl

1. Einführung

Bei der Analyse von Unterrichtsstunden der Klasse 6b fiel auf, dass das grundlegende Unterrichtsmuster fast aller Stunden nahezu identisch ist: Es beruht auf fragend-entwickelnden Sequenzen, in die, begleitet von gezieltem Medieneinsatz, gelegentlich weitere Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) integriert werden. Die vertiefte Analyse des fragend-entwickelnden Unterrichtsmusters anhand einer Unterrichtsstunde ist daher naheliegend. Hierzu wurde die Geographiestunde (Thema Tourismus) ausgewählt, andere Stunden wären ebenfalls möglich gewesen. Der wissenschaftliche Diskurs zum fragend-entwickelnden Unterricht ist in vergangenen Jahren in den Hintergrund geraten. Schulpädagogische Literatur dazu stammt größtenteils aus den 80er und 90er Jahren. Zu Beginn der 2000er Jahre wurde der Begriff im Zuge der TIMSS-Studie intensiver diskutiert. Der ausgewählte „Fall“ dieser Stunde kann wie folgt beschrieben werden: Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand (siehe 2. sowie Tab. 1) werden einzelne Sequenzen des Unterrichts als Fälle definiert.

2. Forschungsstand

Der Grundgedanke des fragend-entwickelnden Unterrichts liegt darin, über ‚geschickte‘ Fragen, die Vorkenntnisse und Voraussetzungen berücksichtigend, die Schüler*innen so zu aktivieren, dass sie – ihre in ihnen liegenden Kräfte weckend – einen fachlichen Gegenstand erschließen und verstehen können. Der Gegenstand wird also

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75412>



gemeinsam ‚entwickelnd‘ erarbeitet. Damit ist der fragend-entwickelnde Unterricht eine Form des Unterrichtsgesprächs (zum Versuch der begrifflichen Abgrenzung: Haag, 2019; Meyer, 1989, S. 280ff). Vom Anspruch her (deutlich weniger mit Blick auf die empirisch belegte Realität der Umsetzung, siehe unten) zielt der fragend-entwickelnde Unterricht auf ein Ausbalancieren der Zielsetzungen und Interessen der Lehrperson auf der einen und den Möglichkeiten und Interessen der Lernenden auf der anderen Seite (Klieme et al., 2001).

Empirische Studien modellieren das Feld in unterschiedlicher Weise, beispielsweise über Interaktions-Modelle; sprechakt- und konversationsanalytische Modelle; sozialpsychologische Ansätze oder didaktische Ansätze. Der fragend-entwickelnde Unterricht, in welchem die Lehrperson zeitlich eine überaus dominante Rolle einnimmt, scheint das am häufigsten verbreitete Unterrichtsmuster in Deutschland zu sein, diese Erkenntnis zieht sich durch eine Reihe von Studien über Schularten (Hage et al., 1985), Fächer (z. B. Kobarg & Seidel, 2007) und Länder (z. B. Mehan, 1979; Schiepe-Tiska et al., 2013; Smart & Marshall, 2013) hinweg. Um den Kerngedanke des fragend-entwickelnden Unterrichts zu erfassen sind Studien hilfreich, die nicht nur die Quantität der Lehrer- beziehungsweise der Schüleräußerungen erfassen, sondern insbesondere die Verbindung zu inhaltlichem Anspruch und kognitiver Aktivierung herstellen (z. B. Klieme et al., 2001; Kobarg & Seidel, 2007; Smart & Marshall, 2013). Der Forschungsstand verdeutlicht insgesamt, dass der zeitliche Anteil der Lehreräußerungen gegenüber Schüleräußerungen weit überwiegt, anspruchsvolle und komplexe Fragen selten realisiert werden und der Unterrichtsverlauf offensichtlich einem „Kleinarbeiten komplexer Anforderungen“ (Klieme et al., 2001, S. 46) gleichkommt.

3. Analyserahmen und Auswahl der Fälle

Auf der Basis der Befunde der TIMSS-Videoanalyse wird die typische Durchführung des fragend-entwickelnden Mathematikunterrichts an deutschen Schulen wie folgt beschrieben:

- » Der Lehrer beginnt seine Ausführungen mit einer relativ komplexen, anspruchsvollen Aufgabenstellung, die womöglich verschiedene Repräsentationsformen (graphische Darstellungen, Tabellen, Formeln, verbale Formulierungen) verknüpft und einen Anwendungsbezug herstellt. Diese Aufgabe wird aber nicht von den Schülern in ihrer Komplexität bearbeitet, sondern im Unterrichtsgespräch, unter

starker Steuerung durch den Lehrer, Schritt für Schritt bearbeitet. Die Teilleistungen, die dabei von den Schülern erwartet werden, sind dann meist nur noch elementarer Art. (...) Auf diese Weise wird eine komplexe, offene Problemstellung umgeformt in eine Serie weniger anspruchsvoller, geschlossener Aufgaben. Die Fragen, die der Lehrer im Einzelnen stellt, sind überwiegend konvergent, das heißt, sie zielen auf eine ganz bestimmte Antwort ab – auf den einen Baustein, der in das „Puzzle“ der Problemlösung passt.«

(Klieme et al., 2001, S. 45)

Daraus können vier Aspekte präzisiert werden (Tab. 1). Da der fragend-entwickelnde Unterricht im Alltag der Klasse 6b *das* prägende Unterrichtsmuster darstellt, soll dieser nun anhand der Geographiestunde genauer analysiert werden. Daher wird geprüft, ob die o. g. vier von Klieme et al. (2001) thematisierten Beschreibungen des fragend-entwickelnden Unterrichts in der Geographiestunde beobachtbar sind. Auf der Basis der vier genannten Aspekte des Forschungsstandes werden vier Fälle identifiziert (Tab. 1).

Forschungsstand	Fälle in der Geographiestunde		
zentrale Aspekte (Klieme 2001, S. 45)	Nr.	Beschreibung	Konkretisierung
(1) Unterrichtsbeginn mit relativ komplexer Aufgabenstellung (und Repräsentationsform)	→ Fall 1	Einleitende Aufgabenstellung, die das Thema eröffnet	Analyse der eröffnenden Fragestellung
(2) Schrittweise Bearbeitung unter starker Steuerung	→ Fall 2	Schrittweise Bearbeitung der einleitenden Aufgabenstellung unter starker Steuerung	Analyse der ersten Phase der Bearbeitung
(3) Elementare Teilleistungen und Serie wenig anspruchsvoller Aufgaben	→ Fall 3	Elementare Teilleistungen und wenig anspruchsvolle Aufgaben	Analyse des Arbeitsauftrages und -ergebnisses der Phase der Partnerarbeit und Gruppenarbeit
(4) Konvergente Fragen, passend zu „Puzzle“	→ Fall 4	Konvergente, zum „Puzzle“ passende Fragen	Analyse des Umgangs mit ‚unpassenden‘ Schülerbeiträgen

Tabelle 1: Verbindung zwischen zentralen Aspekten fragend-entwickelnden Unterrichts und den ausgewählten Fällen

4. Beschreibung und Analyse von vier Fällen

4.1. Fall 1: Einleitende Aufgabenstellung, die das Thema eröffnet

Die Lehrerin Frau Kleith eröffnet mit folgender Fragestellung das Thema ‚Tourismus‘:

© „Ok. Familie Kleith möchte in Urlaub gehen. ((ermahnend)) Alexander! Schauen wir mal das westliche Mittelmeer an ((umreißt Region mit Stock auf Europakarte, die per Beamer über die Tafel projiziert wird)). Wo könnte oder wo sollte Familie Kleith in den Sommerferien in den Urlaub gehen und ((betonend)) warum?!“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 32:14)

Die Frage zielt inhaltlich auf zwei Aspekte. Erstens sollen Urlaubsorte benannt werden, die für Familie Kleith geeignet sein könnten. Dabei ist die Region des westlichen Mittelmeerraums vorgegeben. Da die Tafel leer ist, sind die Blicke der Schüler*innen auf die Karte als Repräsentationsform des Themas gelenkt. Zweitens sollen Gründe für die Wahl des Urlaubsortes benannt werden. Dieser zweite Aspekt kommt in der Fragestellung spät und wird durch das Interrogativadverb ‚warum‘ benannt.

Die Einleitung kann als komplexe Fragestellung benannt werden, allerdings insbesondere aufgrund der Frage „warum“, die die Gründe für die Urlaubswahl adressiert. Ansonsten bliebe lediglich die Benennung von Regionen im westlichen Mittelmeerraum übrig, was einem Abfragen geographischer Wissensbestände gleichkäme. Die Fragestellung kann als recht offen bezeichnet werden, zwar ist die Region eingegrenzt und vorgegeben, allerdings bieten sich innerhalb der Region zahlreiche Länder und Orte an, zudem eröffnet die Frage nach den Gründen ein sehr breites Spektrum unterschiedlichster Richtungen, in die auch unterschiedliches Vorwissen einfließen kann. Insofern kann die Eröffnung dieser Stunde als ein recht typischer Unterrichtsbeginn im Rahmen eines fragend-entwickelnden Unterrichtsmusters bezeichnet werden.

4.2. Fall 2: Schrittweise Bearbeitung der einleitenden Aufgabenstellung unter starker Steuerung

Im weiteren Verlauf dieser Phase sucht die Klasse noch immer Antworten auf die Frage der Lehrerin, wohin Familie Kleith in den Urlaub gehen soll und warum. Die schrittweise Bearbeitung dieser Frage zeigt sich in der fragend-entwickelnden Phase

nun dadurch, dass die Lehrerin immer wieder nach Begründungen für die Wahl des Urlaubsortes fragt:

- ◎ „Was, warum? Warum willst Du mich da hinschicken?“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 34:00)
- „Warum soll ich denn, warum soll ich nach Lissabon gehen?“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 34:36)

Kurz vor der nächsten Phase fasst sie die bisher benannten Gründe zusammen, um eine gemeinsame Ausgangslage für die folgende Partner- und Gruppenarbeit herzustellen:

- ◎ „Bis jetzt wurden welche Gründe genannt?“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 35:25)

Bei dieser Suche können bis dahin drei Gründe ‚eingesammelt‘ werden, die in dieser ersten Phase des fragend-entwickelnden Unterrichts erarbeitet wurden. Schließlich werden die Schüler*innen in die Partner- und Gruppenarbeit geleitet mit dem Auftrag weitere Gründe zu suchen:

- ◎ „Also. Ihr überlegt Euch mal zusammen mit dem Partner macht ihr eine TOP-8-Liste mit weiteren Gründen, hört Ihr zu? mit weiteren Gründen die für einen ähm () eines Urlaubsortes sprechen. Ok? Dann dreht Ihr euch um und sucht euch ein zweites Nachbarpaar. Vergleicht Eure acht Gründe und einigt euch zu viert auf fünf. Fünf gute Gründe, die für die Wahl eines Urlaubsortes sprechen.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 36:04)

Die gleichzeitige Benennung von Orten („wo“) und Gründen („warum“) in der einleitenden Aufgabenstellung wirkt sich auf die folgende Phase der fragend-entwickelnden Erarbeitung der Antworten aus:

- ◎ „Ja, aber erst mal Gründe, was sprechen für einen guten Urlaub?“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 41:30)
- „Nein, Gründe, Gründe, die für einen schönen Urlaubsort sprechen.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 44:41)
- „Ne, Gründe, die bei der Wahl eines Urlaubsortes wichtig sind.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 45:56)

„Ja, nein, keine Länder, zum letzten Mal.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 47:53)

Während die Lehrerin das Gespräch zunehmend in Richtung der Gründe lenkt und dabei insbesondere Gründe meint, die über ein warmes Klima und einen schönen Strand hinausgehen, hängen die Schüler*innen länger an der Wahl des Ortes, was sich bis in die Gruppenphase hineinzieht.

Im Laufe des Gespräches wird das Thema nicht in seiner Komplexität behandelt, vielmehr werden immer wieder *einzelne* Gründe für die Urlaubswahl quasi addierend gesucht.

Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass den Schüler*innen die Zielsetzung der Stunde nicht klar ist, was dazu führt, dass sie sich „assoziativ an die vermeintliche Idee des Lehrers“ (Baumert, 2003, S. 9) herantasten: Sie wissen (noch) nicht, dass die Lehrerin sie auf das Thema Massentourismus vorbereitet, dies wird erst durch die Lektüre des Schulbuchtextes mit dem Titel „Trauminsel Mallorca“ nach mehr als 30 Minuten deutlich. Besonders deutlich wird die fehlende Zielklarheit, als diejenigen Schüler*innen, die nach vorne kommen und mit dem Stock Länder und Orte an der Karte zeigen, über die Nennung von Ländernamen und Urlaubsorten (auf die Frage der Lehrerin, „Wo könnte oder wo sollte Familie Kleith...“) offensichtlich meinen, ihre geographischen Kenntnisse zum Mittelmeerraum („Spanien“, „Mallorca“, „Portugal“, „Inseln“) belegen zu müssen.

Mit dieser Einengung des geographischen Raumes kann die Lehrerin gezielt Gründe sammeln, die für die Entwicklung des Tourismus auf Mallorca relevant werden können und damit auf den Schulbuchtext hinarbeiten – dies ist didaktisch betrachtet begründet, bleibt den Schüler*innen jedoch verborgen. Diese Verborgenheit wird von der Lehrerin sprachlich begleitet:

© „Wir haben aber gerade das das Gebiet eingegrenzt, westliches Mittelmeer.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 34:17)

Die Lehrerin verkleidet die eindeutig von ihr vorgegebene Einengung in der Formulierung „Wir haben...“, was so zu verstehen wäre, als hätte es dazu ein Gespräch mit den Schüler*innen gegeben.

Insofern sind sowohl die schrittweise Bearbeitung als auch die starke Steuerung beobachtbar.

4.3. Fall 3: Elementare Teilleistungen und wenig anspruchsvolle Aufgaben

Wie oben erwähnt (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 36:04) konnten vor der Phase der Partner- und Gruppenarbeit drei Gründe für die Wahl eines Urlaubsortes identifiziert werden: „schön warm“ und „Meer“ (Geographie_Lehrkraftkamera_35:36) sowie „wenig Niederschlag“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 36:02). Im Rahmen der Partner- und Gruppenarbeit sollten nun weitere Gründe (Partnerarbeit: acht, dann Gruppenarbeit: auf fünf einigen) gesucht werden. Eine Elementarisierung findet in gewisser Weise retrospektiv über den Arbeitsauftrag in dieser Phase statt, da die Lehrerin zum Ende der Gruppenarbeit und kurz vor Beginn der Auswertung den Anspruch einschränkt:

© „Also, ein paar Gruppen haben sich immer noch ein bisschen schwer getan. Aber zumindest, auch wenn Ihr Euch jetzt auf zwei Begriffe geeinigt habt ist auch nicht schlimm.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 54:59)

Sie scheint damit diejenigen Schüler*innen beruhigen beziehungsweise motivieren zu wollen, die ihre Gruppenphase mit weniger als fünf weiteren Gründen beendet konnten. Unklar ist unter welchen Gesichtspunkten sich die Schüler*innen auf vier Gründe „einigen“ sollten: nach Mehrheitsverhältnissen bei der Gruppenabstimmen? Nach inhaltlicher Relevanz, zum Beispiel dahingehend, dass vermutet wird, dass mehr Urlaubentscheidungen über diesen Grund gefällt werden? Eine Elementarisierung findet insofern statt, als dass die Quantität der Gründe deutlich reduziert wird und die Qualität der Entscheidungsprozesse unklar bleibt.

4.4. Fall 4: Konvergente, zum „Puzzle“ passende Fragen

Die Konvergenz der Fragen zeigt sich erstens darin, dass Themenaspekte aus Schüleraussagen nicht weiter aufgenommen und bearbeitet werden, die zwar sachlich relevant und interessant wären, aber offensichtlich zum jeweiligen Zeitpunkt nicht zum Plan der Lehrerin passen. In der ersten Phase der Stunde, noch vor der Partner- und Gruppenarbeit, als die Lehrerin mit der Klasse Gründe für die Wahl eines Urlaubsortes erarbeitet, meldet sich die Schülerin Michèle:

© Michèle: „Wir haben Klima geschrieben, weil das ist ja nicht unbedingt wichtig, weil es gibt ja auch Leute, die mögen es gar nicht warm oder so.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 61:18)

Mit dieser sachlich korrekten Aussage (auch die Vermeidung von Wärme kann ein Grund für die Wahl eines Urlaubsortes sein) bringt Michèle die Lehrerin in eine Breddouille: Die Lehrerin sammelt Gründe für die Wahl eines Urlaubsortes und notiert diese an der Tafel. Allerdings hat die Lehrerin das Thema ‚Massentourismus‘ als Ziel im Blick (das bis dahin für die Schüler*innen noch verborgen ist). Das Argument von Michèle kann sie deshalb nicht an die Tafel schreiben, weil es zwar mit Tourismus, nicht jedoch mit Massentourismus kompatibel ist. Sie löst das Problem, in dem sie auf den Begriff „Klima generell“ ausweicht:

© „Also die, also Klima generell.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 61:49)

Damit kann sie ihrer Linie weiter folgen und den Tafelanschrieb ergänzen (sie notiert an der Tafel: „Klima allgemein“).

In der Unterrichtsphase, in der das Thema ‚Entwicklung des Tourismus‘ fragend-entwickelnd erarbeitet wird, ‚überspringt‘ der Schüler Leonhard das behandelte Thema und schildert, offensichtlich aus eigener Erfahrung, eine mögliche Strategie, wie Massentourismus gelenkt und eingedämmt werden kann:

© Leonhard: „Zum also Hotel- und Massentourismus. Antipaxi, da wohnt eigentlich da wohnt niemand drauf, außer der Leuchtturmwärter. Antipaxi. Des ist halt, ähh auf Antipaxi gibt es halt keine Hotels, des is halt viel besser und da ist auch nicht Massentourismus. Und trotzdem sind da halt richtig schöne Strände. Weil das ist halt des Problem, das sind man kommt da nicht hin außer mit dem Boot und die Boote sind halt, wenn dann teuer. Und das ist das Gute dran, weil dann kommen nicht so viele dort hin.“

Lehrerin: „Richtig, sprechen wir gleich drüber.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 78:54)

Thematisch könnte die hier angedeutete Steuerung des Massentourismus über Kosten ein Aspekt eines ‚Sanften Tourismus‘ sein, der jedoch erst zum Ende der Stunde angesprochen wird. Die Lehrerin bekundet Ihr Interesse („richtig“) an der Aussage, lehnt eine inhaltliche Einbettung in den jetzigen Stundenverlauf jedoch dadurch ab, dass sie das Thema auf später verschiebt, allerdings geht sie zum Stundenende nicht mehr auf diesen Beitrag ein.

Die beiden Situationen zeigen, wie die Lehrerin mit Schüleräußerungen umgeht, die zwar sachlich korrekt, aber im jeweiligen Moment nicht auf ihrer inhaltlichen Linie liegen, sie wählt dazu unterschiedliche Strategien: umdeuten und vertrösten.

Zweitens zeigt sich eine aktive Suche nach zentralen Begriffen in den Schülerantworten, die offensichtlich zum Erreichen des Stundenzieles bedeutsam sind. Im Rahmen der Unterrichtsstunde zeigt sich eine solche Suche an mehreren Stellen, unter anderem bei der Erarbeitung der Begriffe Pauschalangebot, Bauboom, Infrastruktur, Individualtourismus und Sanfter Tourismus. Beispielhaft sei das Gespräch zur Erarbeitung des Begriffes Bauboom betrachtet:

© Lehrerin: „Wie ging es dann weiter? Ähm. Wenn ich Pauschalangebote anbiete und wie Du gesagt hast immer mehr Leute kommen, was brauche ich denn? Kannst Du es nochmals sagen?“

Vanessa: „Also, dann kamen immer ganz viele Leute und dann braucht man halt einfach mehr Sachen.“

Lehrerin: „Richtig.“

Vanessa: „Zum Beispiel im Hotel, wenn die jetzt anreisen und nicht so viel haben dann müssen sie vielleicht auch manchmal ().“

Lehrerin: „Also Sachen, was was brauchen die eigentlich? Wenn jetzt immer mehr Leute kommen weil die Flugreisen billiger sind dann brauche ich dementsprechend, Isabelle.“

Isabelle: „Mehr Hotels, mehr Pensionen, mehr Unterkünfte.“

Lehrerin: „genau.“

Isabelle: „Mehr Läden, mehr Angebote.“

Lehrerin: „((schreibt an Tafel: Der Bauboom setzt ein)) Der Bauboom setzt ein. Es wurde gebaut und gebaut und gebaut. Was ist noch passiert. Nicht nur die Hotels und also nicht nur Unterkünfte, sondern jetzt habe ich ganz viele Menschen, die müssen von A nach B transportiert werden. Renee.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 73:42)

Der Begriff Bauboom wird von den Schüler*innen nicht benannt, die Lehrerin interpretiert ihn aus den vorherigen Schüleraussagen heraus und schreibt ihn direkt an die Tafel. Wie dringlich die Suche nach diesen begrifflichen Puzzleteilen ist, zeigt sich am Begriff Individualtourismus. Die Lehrerin wartet hier schon länger darauf, dass der Begriff genannt wird. Als Arthur den Begriff dann nennt, reagiert die Lehrerin mit „Dankeschön“:

© Arthur: „Individualtourismus.“

Lehrerin: „Dankeschön ((schreibt Wort an Tafel)). Ja, da steht viel im Buch drin nur wenn man halt nie mitliest wenn ein Kind dran ist und sich immer ausklinkt,

ja dann fällt einem halt so ein Begriff nicht auf.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 86:18)

An keiner anderen inhaltlichen Stelle dieser Unterrichtsstunde reagiert die Lehrerin mit „Dankeschön“ auf eine richtige Antwort. Eine korrekte Antwort wird häufig mit „richtig“ oder „genau“ bewertet. „Dankeschön“ geht über eine Bewertung hinaus und honoriert eher, dass der Begriff nun endlich fällt und die Lehrerin damit wieder in ihre inhaltliche Linie zurückfindet, als dass es eine Bestätigung für die korrekte Antwort wäre.

Die Ablehnung von relevanten Themen zugunsten der Beibehaltung der geplanten Linie sowie die Suche nach wichtigen Begriffen vollziehen sich – den gesamten Stundenverlauf betrachtend – zunehmend unter einem gewissen Zeitdruck, weil der Tafelanschrieb beendet wird und der Begriff Sanfter Tourismus noch eingeführt werden muss, da er relevant für die vorgesehene Hausaufgabe ist. Zeitdruck ist ein häufig beobachtetes Phänomen des fragend-entwickelnden Unterrichts: „Um in 45 Minuten zum vorgegebenen Unterrichtsziel zu gelangen, muss die Lehrkraft die Schülerantworten so kanalisieren, dass sie in die geplante Bahn einmünden.“ (Baumert, 2003).

4.5. Alternativen

Gibt es Alternativen zum „Kleinarbeiten komplexer Anforderungen“ (Klieme et al., 2001, S. 46)? Die folgenden beiden Beispiele verbleiben eher bei lehrerzentrierten und kognitiv ausgerichteten Mustern, denkbar wären selbstredend auch wesentlich offenere und auf Schülermitbestimmung ausgerichtete Varianten.

Das Konzept des *Adaptiven Unterrichts* (Hardy et al., 2019; Bohl, 2017) ist im Kern gekennzeichnet von einer gezielten Variation unterschiedlicher Aktivitäten und Lehr-Lernformen, die insgesamt auf eine möglichst hohe Passung zwischen den Voraussetzungen der Lernenden und dem Angebot der Lehrperson zielt. Beispielsweise könnten (mit Bezug zu Fall 2 oben) in einem auf digitale Medien ausgerichteten Unterricht über das Onlinetool Tricider Begründungen für bestimmte Urlaubsorte gesammelt und diskutiert werden. Dann könnten die Schülerinnen und Schüler synchron inhaltliche Argumente schreiben und die Argumente wären sichtbar und direkt diskutierbar.

Das Konzept des *Open-Ended-Problem-Solving* (Klieme et al., 2001) orientiert sich an der ‚Dramaturgie‘ japanischen Unterrichts. Im Kern ist dabei eine Abfolge an bestimmten Phasen festgelegt, unter anderem wird zunächst Vorwissen aktiviert und dann von der Lehrperson ein neues komplexes Problem dargestellt und erläutert, erst

dann erarbeiten die Schüler*innen ein strukturähnliches Problem oder bearbeiten vertiefende Aufgaben. Mit Blick auf die das Thema ‚Massentourismus‘ könnte zunächst das Vorwissen aktiviert werden und dann an einem Beispiel (z. B. Mallorca) die Ursachen, Merkmale und Folgen des Massentourismus betrachtet werden (z. B. über Film oder Erläuterung). Anschließend könnten die Schülerinnen und Schüler dasselbe für einen anderen Ort (z. B. Besteigung Mount Everest) tun oder die Entwicklung vertieft am Beispiel einer Familie (z. B. in Mallorca) behandeln.

5. Fazit

Ausgehend von der Beobachtung, dass fragend-entwickelnder Unterricht das dominierende Konzept ist, das der Klasse 6b im Alltag begegnet, lag die Zielsetzung dieses Beitrags darin, dieses Unterrichtsmuster beispielhaft an einer Unterrichtsstunde – der Geographiestunde zum Thema ‚Tourismus‘ – genauer zu untersuchen. Der Stand der empirischen Forschung der vergangenen ca. 20 Jahre identifiziert insbesondere Problemfelder dieses Unterrichtsmusters, das in der begrifflichen und konzeptionellen Literatur mit einem hohen Anspruch versehen ist. Daher wurden vier zentrale Beschreibungen der empirischen Forschung identifiziert (gemäß Klieme, 2001; ähnlich auch in: Baumert, 2003). Die zentrale Fragestellung lautet: Finden sich diese vier Beschreibungen auch in der untersuchten Unterrichtsstunde? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden mehrere Unterrichtssituationen, gebündelt in vier Fällen, herausgearbeitet und analysiert. Alle vier Aspekte des Forschungsstandes zeigten sich in der Geographiestunde.

Die Analyse verdeutlicht den hohen Anspruch an das Unterrichtsmuster ‚fragend-entwickelnder Unterricht‘. Einerseits ist die Stunde zielorientiert geplant und variabel (z. B. Variation von Sozialformen und Aktivitäten, Einsatz von Medien) sowie mit vielfältiger Aktivierung der Schüler*innen (z. B. zahlreiche ‚Meldungen‘ nach Fragen, viele Schüler*innen wurden im Laufe der Stunden ‚dringenommen‘) gestaltet. Andererseits offenbarte sich das „Kleinarbeiten komplexer Anforderungen“ (Klieme et al., 2001, S. 46) und die bekannte ‚Frage-Antwort-Bewertung der Antwort‘-Interaktion (Jungwirth, 1994). Während die Lehrperson den Gang der Stunde kennt und stringent im Blick hat, wissen die Lernenden – insbesondere im ersten Teil der Stunde – nicht, worauf die Fragen zielen. Dies jedoch ist für die Schülerinnen zwar fachlich eine Herausforderung, allerdings wohl auch eine sehr gewöhnliche Situation: sie agieren gleichwohl aktiv, suchend, deutend und die Bewertung der Lehrperson erwartend. Mit diesem Beitrag und der Analyse der Stunde ist keine Evaluation oder Bewertung

der Qualität oder Wirksamkeit des Unterrichts verbunden. Dies war weder Zielsetzung noch wäre dies mit der hier realisierten Vorgehensweise möglich. Im Kontext der Lehrerbildung stellt sich die Frage, welche Folgerungen möglich wären. Angesichts der vermutlich verbreiteten eigenen schulbiographischen Erfahrungen mit fragend-entwickelndem Unterricht wäre insbesondere eine gründliche, vertiefte und differenzierte Analyse und Reflexion der Merkmale und (unerwünschten) Folgen des anspruchsvollen fragend-entwickelnden Unterrichts zu leisten, durchaus in der ersten Phase der Lehrerbildung – etwa über die Bearbeitung von Fällen und des aktuellen Forschungsstandes.

Literatur

- Baumert, J. (2003). Was sich an deutschen Schulen ändern muss. *Pädagogische Beiträge*, 23(1), 9–10.
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257–273). Klinkhardt/utb.
- Haag, L. (2019). Entwickelnde Formen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 184–192). Klinkhardt/utb.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K.-D., Oehlschläger, H. & Schwittmann, D. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I*. Leske und Budrich.
- Hardy, I., Decristan, J., & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal für Bildungsforschung Online*, 11(2), 169–191.
- Jungwirth, H. (1994). Mädchen und Buben im Computerunterricht – Beobachtungen und Erklärungen. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 26(2), 41–48.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 148–168.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Meyer, H. (1989). *Unterrichtsmethoden Band II*. Cornelsen.
- Schiepe-Tiska, A., Reiss, K., Obersteiner, A., Heine, J.-H., Seidel, T. & Prenzel, M. (2013). Mathematikunterricht in Deutschland: Befunde aus PISA 2012. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 123–154). Waxmann.
- Smart, J. B., & Marshall, J. C. (2013). Interactions Between Classroom Discourse, Teacher Questioning, and Student Cognitive Engagement in Middle School Science. *Journal of Science Teacher Education*, 24(2), 249–267.