

## **Fragend-entwickelnder Unterricht auf dem Prüfstand der Praxis – eine Analyse zur Gesprächskompetenz im Geographie- sowie Gesellschaft und Politik-Unterricht**

Fried Meyer zu Erbe

### *Inhaltsverzeichnis*

1	Einleitung.....	2
2	Entwürfe zu dem geplanten Gesprächsablauf.....	2
3	Aus dem Stegreif improvisieren.....	4
4	Direktiv lenken, um Strukturhilfen zu geben.....	5
5	Offen gestalten.....	7
6	Unterrichtsgespräche mit Medien kombinieren.....	8
7	Gesprächskompetenz schrittweise entwickeln.....	8
8	Schlussfolgerungen und Ausblick.....	10
	Literatur- und Internetquellen.....	11
	Abbildungsverzeichnis .....	12

## **1 Einleitung**

Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch kommt in zahlreichen Unterrichtsmodulen zum Tragen. Häufig dient es – eingebettet in ein integriertes Methodensetting – zur Vor- und Nachbereitung anderer methodischer Arrangements. Dennoch fristet es im Wissenschaftsbetrieb ein Schattendasein und wird vernachlässigt. Der Autor beobachtete in zahlreichen Unterrichtsbesuchen im Fachunterricht teilweise ungeplantes und unstrukturiertes Vorgehen in der Gesprächsführung. Auch stellte er fest, dass die Lehrkräfte auf die Beiträge der Schülerinnen und Schüler unzulänglich eingingen. Dies gab den Anstoß dafür, die Unterrichtsgespräche auszuleuchten und Vorschläge für antizipierte Gesprächsabläufe zu entwickeln.

Bei der Unterrichtsvorbereitung stellt sich die Frage, inwieweit der Ablauf des Gespräches geplant werden soll, ob das Gespräch spontan improvisiert werden kann, ob das Gespräch eher direktiv zu führen ist oder ob es offen gestaltet werden sollte. Mit welchen Medien ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch zu kombinieren? Wie kann es von den Schülerinnen und Schülern erlernt werden?

## **2 Entwürfe zu dem geplanten Gesprächsablauf**

Die Planung des Unterrichtsgespräches macht es notwendig, Entwürfe über den antizipierten Verlauf anzufertigen. Da die Beiträge der Schülerinnen und Schüler im Gespräch nur schwer vorhersehbar sind, sollten die anzunehmenden Entwürfe alle möglichen Situationen für die geplante Unterrichtsstunde berücksichtigen (Reindel et al. 1974, S. 72).

Bevor die eigentlichen Entwürfe angegangen werden, ist das Unterrichtsziel festzulegen. Dies kann sehr konkret auf ein Problem oder einen Erkenntnisprozess bezogen sein, es kann auch nur grob die Richtung des Unterrichtsgespräches vorgeben. Die Themen sollten sich an den Kerncurricula des entsprechenden Unterrichtsfaches orientieren. Erst dann werden Überlegungen zum Ablauf des Gespräches angestellt. Das fragend-entwickelnde Gespräch gliedert sich in der Regel in eine initiierende, eine prozessfördernde und eine diskursive Phase.

In der initiierenden Phase gilt es, das Gespräch einzuleiten, indem mit einer Frage als Denkanstoß oder einer Aufforderung in Form eines Arbeitsauftrages ein Impuls gegeben wird, z.B.: „*Erläutere die Funktionsweise des vor Dir stehenden Telluriums!*“ Auch situierende Fragen sind gut geeignet, um zu motivieren und das Gespräch zu initiieren: „*Du bist Alfred Wegener und sollst auf einem geographischen Kongress den Kontinentaldrift erklären.*“

Im Weiteren wird das Unterrichtsgespräch prozessfördernd von der Lehrkraft begleitet. Dazu gehört es, inhaltlich strukturiert vorzugehen: „*Wir haben bisher Vermutungen über die Schäden gehört, die der Bau des Staudammes anrichtet. Gibt*

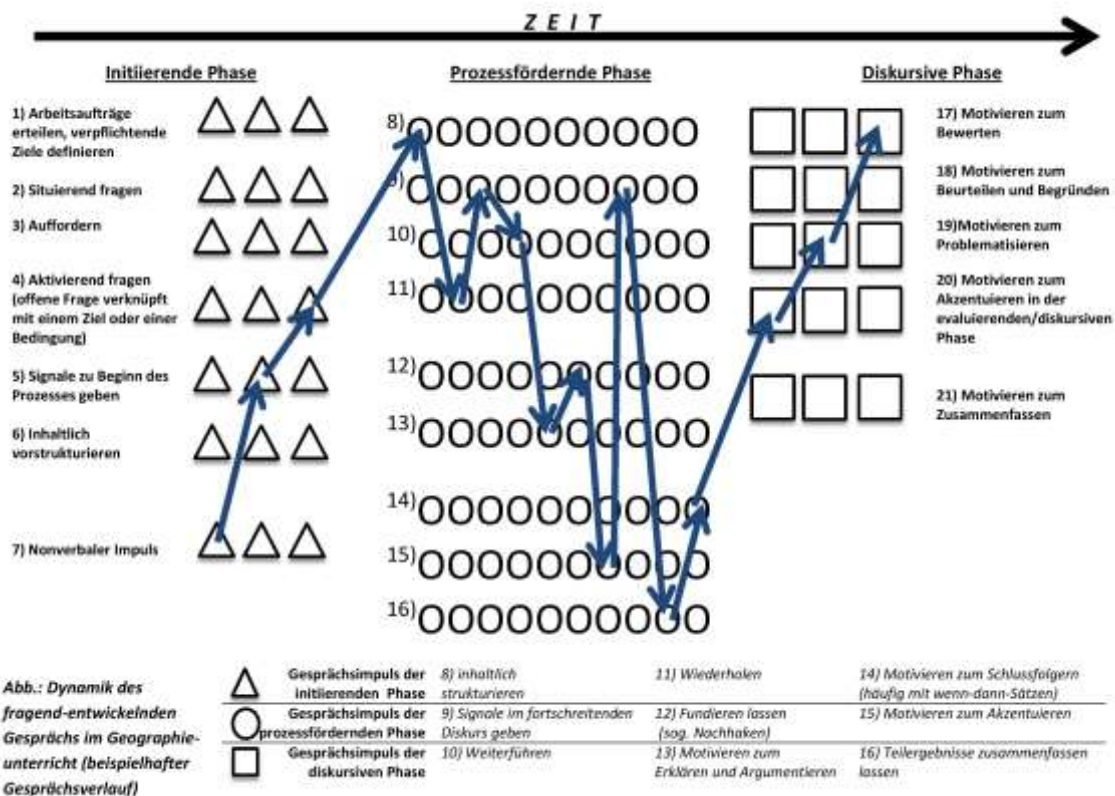
*es auch Vorteile?“* Zum Ende eines jeden Gesprächsabschnittes werden Signale gegeben: *„Gut, das genügt, was die Auswirkungen der Inflation betrifft. Jetzt gehen wir an die Ursachen heran.“* Die Lehrkraft hakt nach und führt weiter; Teilergebnisse werden zusammengefasst und dienen als Grundlage für den weiteren Diskurs.

Es erfordert Einfühlungsvermögen und überlegtes Vorgehen, um das Gespräch reibungslos zu gestalten. Hilbert Meyer (1987, S. 283) spricht in diesem Zusammenhang vom „Schmieröl“ für den Unterrichtsprozess und meint damit die lenkenden Fragen, Impulse und Strukturhilfen. Dieses „Schmieröl“ sollte von guter Qualität sein, um den vorgesehenen Zweck zu erfüllen. Ein positiver nonverbaler Impuls oder eine verbale Rückmeldung sind so etwas wie Schmieröl im Unterrichtsgespräch. Ein positiver nonverbaler Impuls kann ein Kopfnicken sein. Eine positive verbale Rückmeldung ermutigt zur weiteren Mitarbeit: *„Genau, das ist einer der wichtigsten Gründe für die anhaltende Trockenheit im Sahel“*. Beide Reaktionen bekunden das Interesse an der Antwort und signalisieren indirekt eine Wertschätzung der dahinterstehenden Person. Mit der Frage: *„Gibt es noch weitere Gründe für die Trockenheit?“* wird das Gespräch weitergeführt. Bei einer unzulänglichen oder unvollständigen Antwort wird die Lehrkraft beim richtigen Teilaspekt anknüpfen und mit Zwischenfragen weiterhelfen: *„Ja, die Herden werden vergrößert. Aber es ist nicht die Tränke, die die Wasserknappheit verursacht. Wie wirkt sich das aus, wenn unangemessen große Herden in den Savannen weiden?“*

Ist eine Antwort nicht ganz korrekt, kann man das dadurch zu erkennen geben, dass man nachfragt: *„Überlegen Sie einmal?“* Allenthalben wird die Frage an die Gruppe weitergegeben: *„Sind alle dieser Meinung?“*

Im fortschreitenden Gespräch wirkt es sich positiv aus, wenn die vorherigen Beiträge der Schülerinnen und Schüler wieder aufgegriffen und weiterverwendet werden (Kaiser 1978, S. 47). Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, ihre Gedanken zu ordnen: *„Wie lassen sich die verschiedenen Auswirkungen auf den Naturhaushalt strukturieren?“* Darüber hinaus werden sie ermuntert, weiterführende Gedankengänge zu verfolgen: *„Was bedeutet das wiederum für den Mensch in diesem Raum?“* Es schließen sich Fragen zur Ergänzung an: *„Was noch?“* *„Und außerdem?“*

Von der prozessfördernden Phase geht das Gespräch fließend in die diskursive Phase über. Spätestens hier wird problemorientiert diskutiert: *„Sollte der Fehmarnsund-Tunnel trotz der zu erwartenden Eingriffe in den Naturhaushalt gebaut werden?“* oder *„Sollte die EU ihre Grenzen weiter öffnen?“*. Die Schülerinnen und Schüler akzentuieren, beurteilen und bewerten den Sachverhalt: *„Was sagen Sie zu den Auswirkungen des Wintersports in den Alpen?“* Sie begründen ihre Ansichten und Meinungen: *„Können Sie Ihre extrem kritische Haltung zum Klimawandel aufrecht erhalten, wenn Sie bedenken, dass in einigen Regionen die Vegetationsperiode verlängert wird und damit auch mehrere Ernten möglich werden?“* Abschließend fassen die Schülerinnen und Schüler die Gesprächsergebnisse zusammen.



**Abb. 1: Dynamik des fragend-entwickelnden Gesprächs (beispielhafter Gesprächsverlauf) (Entwurf: Meyer zu Erbe; graphische Darstellung: Meer und Meyer zu Erbe)**

Auf jeden Fall sollte die Lehrkraft „nie eine Antwort herablassend oder abschätzig bewerten“ (Kaiser 1978, S. 47), da so die Gesprächsatmosphäre negativ beeinflusst wird: „Wenn Sie ein bisschen nachgedacht hätten, wüssten Sie es.“ Ebenso: „Nein, so einfach ist das nicht!“ Oder: „Das bringt uns überhaupt nicht weiter!“

### 3 Aus dem Stegreif improvisieren

Wenn die Umstände es nicht zulassen, dass sich die Lehrerin oder der Lehrer ausgiebig und intensiv auf das zu führende Gespräch vorbereitet, muss dieses aus dem Stegreif spontan entwickelt werden. Die große Schwierigkeit besteht darin, dass dieses Gespräch ohne Planungsvorlauf umzusetzen ist.

Gleichzeitig ist eine hohe kommunikative Kompetenz gefordert. Auch der fachgerechte Umgang mit Sprache, konkreter mit entsprechenden Fachtermini, ist zu berücksichtigen (vgl. Kuckuck 2014, S. 91). Die Gesprächsbeiträge der Schülerinnen und Schüler müssen in den Unterrichtsprozess integriert werden. Es gehört zu den Aufgaben der Lehrkraft, die „Schülerbeiträge zu strukturieren, zueinander in Beziehung zu setzen oder eventuell zu kontrastieren und so das Schülergespräch auf das Unterrichtsziel hinzulenken“ (Lindner 2011, S.23).

Durch ad hoc gestellte Fragen, durch spontane Impulse und Denkanstöße gilt es, ein adäquates Denk- oder Problemfeld zu eröffnen. In Sekundenschnelle müssen ad hoc-Entscheidungen während einer Unterrichtssituation getroffen werden, die

möglicherweise über den weiteren Gesprächsablauf entscheiden und die Motivation der Gesprächsteilnehmer beeinflussen. Somit ist das improvisierte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch immer ein „geistiges Abenteuer“ (Leuthold 1957, S.75). Man weiß nie im Voraus, ob ein kommunikativer Funke zündet. Er entfacht auch nur dort ein Feuer, wo brennbares Material vorhanden ist.

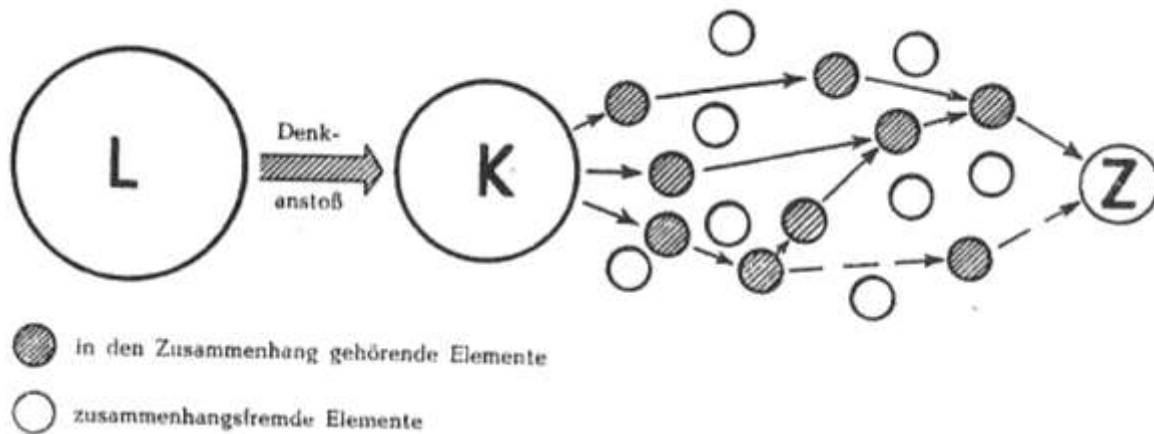
Das improvisierte Gespräch ist eben nicht ein vorgefertigtes Planungskonstrukt und hat damit auch ungeschliffene Ecken und Kanten. Im Übereifer pflegt „der Lehrer sprachliches Flickwerk zu produzieren, weil er nicht über die innere Ruhe verfügt (Jannasch u. Joppich 1966, S.80). Sätze werden nicht vollendet, häufig auch Satzteile nicht in die sprachkorrekte Reihenfolge gebracht, oder es wird den Schülerinnen und Schülern eine Art Lückentext als vermeintliche inhaltliche Stützhilfe präsentiert, den sie dann vervollständigen sollen. Auch „geistloses Fragen nach dem verbalen Prädikat: ‘Was tut ... macht ... hatte ... konnte ...’ usw. sind durch sinnvolle Oberbegriffe zu ersetzen oder zu ergänzen“ (Jannasch u. Joppich 1966, S. 79). Neben diesen sprachlichen Unzulänglichkeiten kann es im Gespräch zu unerwarteten Überlegungen kommen. Sofern es sich bei diesen in unvorhergesehene Richtung verlaufenden Gesprächswegen um echte Denkvorgänge handelt, sollten sie zugelassen werden. Die Lehrkraft muss es aushalten und darf keinesfalls resignieren, wenn das Gespräch auch mal in Sackgassen gerät, „denen man im Ansatz noch nicht ansieht, wohin sie führen“ (Jannasch u. Joppich 1966, S. 84).

#### **4 Direktiv lenken, um Strukturhilfen zu geben**

Gerade bei allgemeiner Unruhe in der Lerngruppe, auch dann, wenn es an Lernbereitschaft mangelt, ist eine direktivere Vorgehensweise in der Regel angemessen. Sie ermöglicht nicht nur stärkere Kontrolle im Gesprächsverlauf, sondern ist auch eine zusätzliche Strukturhilfe.

Der Lehrende befindet sich in der Rolle desjenigen, der das Gespräch direktiv lenkt, gezielt vorantreibt und fachgerecht moderiert. Somit ist ein direktiv geführtes fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch für den Lehrenden kein einfaches Unterfangen. Es setzt voraus, dass die Lehrkraft logisch und strukturiert vorausplant.

Während des Gespräches steht die Lehrkraft gewissermaßen hinter den Schülerinnen und Schülern und lenkt ihre Aufmerksamkeit durch Anstöße in Form von Fragen, Impulsen, Hinweisen usw. nach vorn in das Gesprächsfeld, und „zwar je nach der Sachlage um einen oder mehrere Schritte, manchmal auch um eine ganze Strecke“ (Jannasch u. Joppich 1966, S. 84). In der Abbildung 2 ist dargestellt, wie der Denkanstoß Spielraum und Wahlmöglichkeiten im Gesprächsverlauf eröffnet.

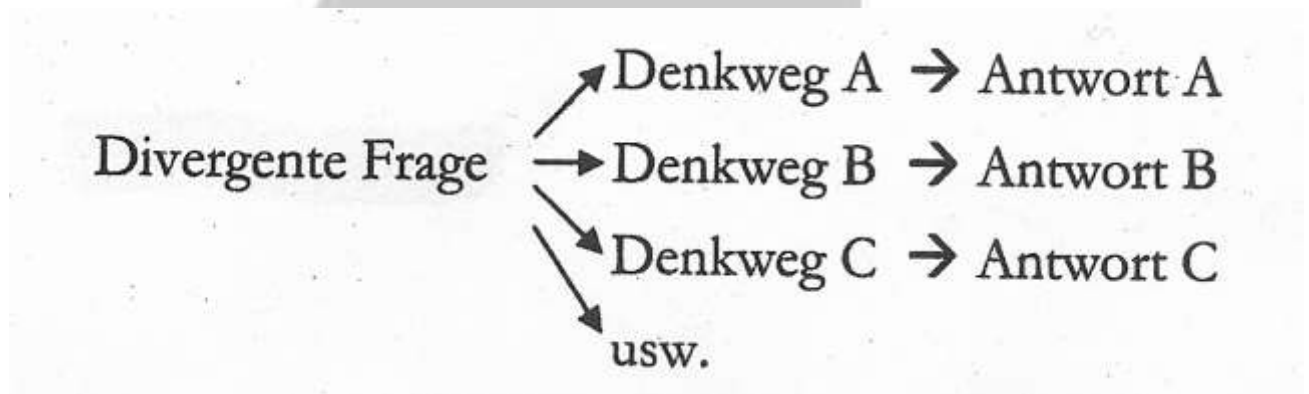


**Abb. 2: Denkanstoß ermöglicht Spielraum und Wahlmöglichkeiten (Jannasch und Joppich 1966, S. 84)**

Die Schülerinnen und Schüler können in einem mit Denkanstößen oder nonverbalen Impulsen angeregten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch je nach Gesprächsverlauf entweder einen festgelegten oder verschiedene antizipierte Denkwege verfolgen.

Verfolgt der Gesprächsleiter die eintönige Variante „Frage → Antwort(en) → Reaktion in Form einer neuen Frage → usw.“, sind die Fragen konvergent (Lindner 2011, S. 30). Der kognitive Prozess der Schülerinnen und Schüler wird auf einen Denkweg A gelenkt. Der Vorteil dieser Variante besteht darin, dass den Schülerinnen und Schülern im Vorhinein eine Struktur, ein Rahmen vorgegeben wird, an dem sie sich entlang hangeln können, um zu einer erwarteten Antwort bzw. zu einem antizipierten Ergebnis zu kommen.

Soll hingegen der kognitive Prozess der Schülerinnen und Schüler auf mehrere Denkwege gelenkt werden, sind die Fragen divergent zu stellen (vgl. Abb. 3).



**Abb. 3: Divergente Frage lenkt Unterrichtsgespräch auf mehrere Denkwege (Lindner 2011, S. 32).**

Auch wenn es intendiert ist, das kognitive Niveau im Unterrichtsgespräch zu heben, wird die Lehrkraft langfristig die Strukturhilfen zurücknehmen und den Anteil an divergenten bzw. kognitiv anspruchsvollen Lehrerfragen schrittweise erhöhen. Der Vorteil dieser Variante besteht eben darin, dass keine feste Struktur oder ein Rahmen vorgegeben wird, und es den Schülerinnen und Schülern möglich wird, auf „verschiedenen Denkwegen zu verschiedenen Lösungen zu gelangen (Lindner 2011, S. 32).

Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch kommt grundsätzlich nicht ohne die Lehrerfragen aus. Sie sind jedoch sparsam einzusetzen. Denn die Gefahr besteht sonst, dass die Schülerinnen und Schüler in Folge der langen Frageketten in eine rezeptive und konsumierende Haltung verfallen. Einhergehend erhöht sich immer die Gesprächszeit des Lehrenden. Automatisch wird damit die Redezeit der Schülerinnen und Schüler reduziert. In extremen Fällen droht das Gespräch in einen Monolog abzudriften.

### **5 Offen gestalten**

In offen geführten fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächen ist die Lenkung insgesamt zurückgenommen oder reduziert. Von der Lehrkraft werden als Denkanstoß vielfach nonverbale Impulse, z.B. in Form von originalen Gegenständen gegeben. Denkanstoß oder Impuls sind das „elastischere Mittel der Unterrichtsführung“ (Jannasch u. Joppich 1966, S. 83), weil sie mehr Freiheit gewähren.

Sofern überhaupt Fragen gestellt werden, sind es offene Leitfragen mit divergentem Charakter bzw. Schrotschuss- oder Ballonfragen. Wie oben dargestellt beschränken offene Leitfragen mit divergentem Charakter die Schülerinnen und Schüler nicht. Sie bewegen sich in einem weit gesteckten Areal und können wie ein Motor auf den Gesprächsantrieb wirken. Hier ist es ihnen möglich verschiedene Denkwege einzuschlagen „und zu verschiedenen Lösungen zu gelangen“ (Lindner 2005, S. 32).

Wünschenswert ist, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus Fragen erarbeiten und diesen nachgehen. Sie sind animiert, ihre Gedanken selbstständig zu formulieren und nicht „unter dem Formulierungszwang einer Frage“ (Jannasch u. Joppich 1966, S. 81). Auf der einen Seite werden den Schülern und Schülerinnen nur wenige Vermittlungshilfen gegeben, auf der anderen Seite werden ihnen viele Freiräume eingeräumt. „In dem Maße, wie der eigene Antrieb, die eigenen Fragen“ (Jannasch u. Joppich 1966, S. 85) der Schülerinnen und Schüler an die Stelle der Lehrerfrage treten, entwickelt sich ein schülerorientiertes Unterrichtsgespräch, welches gemeinsam von Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern vorangetrieben wird.

Selbst wenn auch einmal Umwege im Gespräch in Kauf genommen werden, so sind es von den Schülerinnen und Schülern selbst eruierte und selbst eingeschlagene Umwege, die beschränkt werden. Sie sind methodisch sowie didaktisch nicht zu unterschätzen, genauso wie das hohe Maß an Disziplin und Durchhaltevermögen, welches den Schülerinnen und Schülern abverlangt wird. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Regel auch motivierter und trauen sich, unbefangen am Gespräch

teilzunehmen, ohne befürchten zu müssen eine vermeintlich falsche oder unpassende Antwort zu geben.

Die offen gestalteten Gesprächsarrangements bauen in der Regel auf Impulsen, Denkanstößen und den damit verbundenen divergenten Fragen auf. Da divergente Fragen tendenziell eher die Gefahr bergen, das eigentliche Ziel aus den Augen zu verlieren, sind offen geführte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche meist recht zeitaufwendig. Ein weiterer Nachteil scheint zu sein, dass die sehr offen gestalteten Gespräche leicht in eine „oberflächliche Plauderei“ (Leuthold 1957, S. 68) oder sogar in „uferloses Geschwätz“ (Leuthold 1957, S. 68) ausarten. In solchen Fällen empfiehlt es sich, von der ganz offenen Gesprächsform etwas abzurücken und direkte Elemente in die Gesprächsführung aufzunehmen.

## **6 Unterrichtsgespräche mit Medien kombinieren**

Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch per se beschränkt sich auf den auditiven Eingangskanal und ist somit recht einseitig. Es ist zu empfehlen, mindestens ein weiteres Unterrichtsmedium mit einem anderen Eingangskanal heranzuziehen, um es mit dem Unterrichtsgespräch zu kombinieren. Bilder, Skizzen, Filme, Diagramme, Whiteboard bzw. interaktives Whiteboard, originale Gegenstände oder Modelle lassen sich gut mit dem Unterrichtsgespräch kombinieren. Der Autor hat auch mit der klassischen Wandtafel gute Erfahrungen gemacht. Wenn an der Tafel im rechten Moment die Beiträge der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und festgehalten werden, entfaltet sich schrittweise das aufgebaute Tafelbild vor den Augen der Schülerinnen und Schüler. Es entspricht dem sog. genetischen Verfahren, wie es von Gudjons (2007) beschrieben wird. Mit diesem Tafelbild, an dessen Planung und Durchführung die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt sind, identifizieren sich die Schülerinnen und Schüler eher als mit einem vorgefertigten oder vorgesetzten Produkt. Mit dem Tafelbild kann auch die Aufmerksamkeit gut gelenkt und gehalten werden. Von der Tafel wird abgeschrieben oder abgezeichnet, was eine aktive handlungsorientierte Tätigkeit ist. Im Übrigen dient sie zur Dokumentation der Gesprächsergebnisse und damit zur verbindlichen Normierung des erarbeiteten Fachwissens.

## **7 Gesprächskompetenz schrittweise entwickeln**

Der Erfolg eines Gespräches hängt einerseits von der Bereitschaft der Gesprächsteilnehmer ab, sich aktiv einzubringen. Andererseits wird er von ihrer Fähigkeit bestimmt, sich sprachlich zu artikulieren. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, ihre Gedanken selbständig in Worte zu kleiden. Diese Fähigkeit gilt es, in mühevoller Kleinarbeit über Jahre hinweg mit vielen Vorübungen aufzubauen.

Eine zu empfehlende Vorübung ist es, zunächst einmal auf die Frage gänzlich zu verzichten und diese durch eine Aufforderung zu ersetzen. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert zu einem Bild, zu einem Modell oder Ähnlichem in



Einzel- oder Partnerarbeit schriftlich Stellung zu beziehen. Beispielsweise sollen sie die Vegetation der verschiedenen Savanntentypen anhand der entsprechenden Bildvorlagen beschreiben. Anschließend werden sie animiert, ihre Notizen reihum vorzulesen. Etwas anspruchsvoller wird es, wenn sie angehalten werden, ihre Notizen frei zu präsentieren.

Noch anspruchsvoller ist es, wenn das Gegenständliche durch einen Prozessablauf (z. B. Vulkanausbruch, Plattenverschiebung, Migration, Gentrifizierung) ersetzt wird. Auch hier sollte arbeitsteilig und unbedingt schrittweise vorgegangen werden. Die Beschreibung eines Schrittes im entsprechenden Vorgang oder Prozessablauf fällt jeweils einer Schülerin oder einem Schüler zu.

Leuthold (1957, S. 65) empfiehlt die sog. „umgekehrte Katechese“. Hier werden von Schülerinnen und Schülern in Einzel- oder Partnerarbeit gezielte Fragen zu einem eng eingegrenzten Thema entwickelt. Anschließend sollen die Fragen im Plenum von Mitschülern oder ggf. der Lehrkraft beantwortet werden.

Für Schülerinnen und Schüler mit einer etwas fortgeschrittenen Gesprächskompetenz lassen sich die Unterrichtsgespräche nach dem Schneeball-Prinzip organisieren. Mit einem verbalen oder nonverbalen Impuls wird das Gespräch zunächst initiiert. Der oder die zuerst aufgeforderte Schüler/Schülerin äußert sich kurz, um anschließend einem anderen Mitschülerin/Mitschüler den Schneeball zuzuwerfen. Die oder der als zweites aufgeforderte Schülerin/Schüler nimmt Stellung, um ihrerseits bzw. seinerseits wiederum den Schneeball einem dritten zuzuwerfen usw.

Darauf aufbauend kann zu freieren Unterrichtsgesprächen oder Diskussionen übergegangen werden. Dabei sind auch unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen. Budke et al. (2013) betonen, wie bedeutsam die Argumentation sowohl für fachliche Konzepte und individuelle Wissenskonstruktion als auch für die Meinungsbildung und Wertorientierung der Schülerinnen und Schüler sind.

Schülerinnen und Schüler mit gut ausgebildeter Gesprächskompetenz kennen nicht nur die Argumentationsregeln, sondern auch „die Gütekriterien“ (Budke 2010, S. 183) im Diskurs. Sie können sie „selbst entwerfen“ (Budke 2010, S. 183), aber auch einschätzen und beurteilen. Dabei ist es wichtig, dass auch Belege vorgelegt werden können, z.B. um eine strittige These zu bestätigen oder zu widerlegen. Die Argumente sollten ausdifferenziert und vernetzt sein; die Schülerinnen und Schüler sollten nun in der Lage sein, entsprechende Schlussfolgerungen ziehen zu können (Budke 2013, S. 355).

## **8 Schlussfolgerungen und Ausblick**

Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch kommt in zahlreichen Unterrichtsmodulen zum Tragen. Daher sollten Fachlehrerinnen und Fachlehrer in der Lage sein, ein entsprechendes Gespräch fachgerecht zu entwickeln. Es darf nicht dem Zufall überlassen sein, ob ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch professionell aufgebaut wird. Somit gehört diese Kompetenzbildung unbedingt in die Lehrerbildung.

Bei der Planung empfiehlt es sich, Entwürfe über den antizipierten Verlauf anzufertigen; diese sollten alle möglichen Situationen für die geplante Unterrichtsstunde berücksichtigen (Reindel et al. 1974, S. 72).

Gerade bei allgemeiner Unruhe in der Lerngruppe, auch dann wenn es an Lernbereitschaft mangelt, ist eine direktivere Vorgehensweise in der Regel angemessen. Sie ist eine zusätzliche Strukturhilfe und ermöglicht auch stärkere Kontrolle im Gesprächsverlauf.

Hingegen ist in offen geführten fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächen die Lenkung insgesamt zurückgenommen. Von der Lehrkraft werden eher nonverbale Impulse gegeben, und es wird mehr Freiheit gewährt. Wenn Fragen gestellt werden, sind es offene Leitfragen mit divergentem Charakter, die sich in einem weit gesteckten Areal bewegen. Hier ist es den Schülerinnen und Schülern möglich, verschiedene Denkwege einzuschlagen.

Unterrichtsgespräche sollten mit Medien kombiniert werden, so dass mehrere Eingangskanäle genutzt werden und das Gespräch gesichert werden kann.

Die Gesprächskompetenz der Schülerinnen und Schüler gilt es schrittweise über Jahre hinweg zu entwickeln. Wie das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch in der jeweiligen Unterrichtsstunde konzeptioniert wird, ob geplant oder improvisiert, ob direktiv gelenkt oder offen gestaltet, hängt von der Lerngruppe, dem Unterrichtsziel und der Gesprächssituation ab. Es sagt nichts über die Qualität des Gespräches aus.

## **Literatur- und Internetquellen**

- BENIEN, K. (2008): *Schwierige Gespräche führen. Modelle für Beratungs-, Kritik- und Konfliktgespräche im Berufsalltag* (5. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- BITTNER, S. (2006): *Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- BUDKE, A. ET AL. (2010): *Entwicklung eines Argumentationskompetenzmodells für den Geographieunterricht*. In: *Geographie und ihre Didaktik*, 38. Jg., H. 1 (2010), S. 180-190.
- BUDKE, A. (2013): *Stärkung von Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht – sinnlos, unnötig und zwecklos?* In: Becker-Mrotzek et al. (2013): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, S. 353-364.
- BUDKE, A. et al. (2015): *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Band 7. Münster: Waxmann.
- GRELL, J. U. GRELL, M. (2003): *Unterrichtsrezepte* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- GUDJONS, H. (2007): *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen* (2. Auflage). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- JANNASCH, H.-W. U. JOPPICH, G. (1966): *Unterrichtspraxis* (6. Auflage). Hannover: Schroedel.
- KAISER, A. (1977): *Fragetechnik. Richtig fragen – mehr erfahren*. Wiesbaden: Gabler.
- KLIPPERT, H. (2010): *Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- KUCKUCK, M. (2014): *Konflikte im Raum. Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- LEUTHOLD, H. (1957). *Lebendiger Unterricht* (4. Auflage). Zürich: Zwingli.
- LINDNER, M. (2011): *Gute Frage! Lehrerfragen als pädagogische Schlüsselkompetenz*. Marburg: Tectum.
- MEYER, H. (1987): *Unterrichts-Methoden II: Praxisband* (9. Auflage). Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- PRIOR, M. U. WINKLER, H. (2009): *MiniMax für Lehrer. 16 Kommunikationsstrategien mit maximaler Wirkung*. Weinheim: Beltz.
- REINDEL, H. ET AL. (1974): *Handbuch der Unterrichtsplanung und Curriculumsentwicklung nach Hilda Taba*. Stuttgart: Klett.
- REICH, K. (2003): *Fragend-entwickelnde Methode*. [http://methodenpool.uni-koeln.de/download/fragend\\_entwickelnd.pdf](http://methodenpool.uni-koeln.de/download/fragend_entwickelnd.pdf) (Zugriff am 21.09.2016).
- RINSCHEDI, G. (2003): *Geographiedidaktik* (3. Auflage). Paderborn: Schöningh.
- THIELE, H. (1981): *Lehren und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- THIELE, H. (1983): *Trainingsprogramm Gesprächsführung im Unterricht. Kognitives Lehrtraining zum Selbststudium*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

WAGNER, R. (2006): *Mündliche Kommunikation in der Schule*. Paderborn: Schöningh.

**Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Dynamik des fragend-entwickelnden Gesprächs (beispielhafter Gesprächsverlauf) (Entwurf: Meyer zu Erbe; graphische Darstellung: Meer und Meyer zu Erbe) Seite 232 aus *Projekt G1* (Grünberg u.a. 2015).....4

Abb. 2: Denkanstoß ermöglicht Spielraum und Wahlmöglichkeiten (Jannasch und Joppich 1966, S. 84).....6

Abb. 3: Divergente Frage lenkt Unterrichtsgespräch auf mehrere Denkwege Lindner 2011, S. 32.....6

