

Mirjam Zimmermann (Hg.)

# Fragen im Religionsunterricht

Unterrichtsideen zu einer  
schülerfragenorientierten Didaktik





Mirjam Zimmermann (Hg.)

# Fragen im Religionsunterricht

Unterrichtsideen zu einer  
schülerfragenorientierten Didaktik

Mit 27 Abbildungen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-77616-2

ISBN 978-3-647-77616-3 (E-Book)

Umschlagabbildung: Ruby soho/Fotolia.com

© 2013, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen/

Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

# Inhalt

|  |    |
|--|----|
| <b>Einleitung</b> .....  | 7  |
| <b>1 Zur Bedeutung des Themas</b> .....  | 10 |
| 1.1 Wie ist es um das Thema Schülerfragen im<br>(Religions-)Unterricht bestellt? .....   | 12 |
| 1.2 Welche Arten von Schülerfragen gibt es? .....  | 14 |
| 1.3 Auf dem Weg zu einer »schülerfragenorientierten<br>Didaktik« .....   | 18 |
| 1.4 Wie kann man Schülerfragen fördern? –<br>Methodische Ideen .....   | 20 |
| 1.5 Checkliste: schülerfragenfreundlicher Unterricht .....   | 26 |
| <b>2 Unterrichtsideen zu einer schülerfragen-<br/>orientierten Didaktik – Primarstufe<br/>(Orientierungsstufe)</b> .....   | 27 |
| 2.1 »Es gibt eine Weisheit in den Fragen, aber es gibt<br>keine Weisheit ohne Fragen.« – Ein Unterrichtsprojekt<br>zum Kalenderbuch »So viele Fragen stellt das Leben«<br><i>Rainer Oberthür</i> ..... | 27 |
| 2.2 »Den Palast des Fragens neu aufbauen«,<br>»Sterben, Tod und Traurigkeit« – Ein »frag-würdiges«<br>Thema im Religionsunterricht<br><i>Martina Plieth</i> .....                                      | 34 |
| 2.3 »Warum gehst du in die Kirche?« – Schulkinder fragen<br>Gemeindeglieder nach Kirche und Glauben<br><i>Angela Heidler</i> .....   | 51 |

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| <b>3</b> | <b>Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik – Sekundarstufe I</b>  | 59  |
| 3.1      | Kinder fragen – sind das »Kinderfragen«? Jüngere und ältere Schüler im Austausch – Ein Unterrichtsprojekt zum Schulanfang an der weiterführenden Schule<br><i>Romy Tenge</i> | 59  |
| 3.2      | Ein theologisch-philosophisches »Kindercafé« als Ort, Fragen zu lernen – ein Praxisbericht<br><i>Gabriele Obst</i>   | 68  |
| 3.3      | Was verleiht dem Leben Sinn? – Ein Unterrichtsvorhaben zu Sinnfragen in Janne Tellers »Nichts« in einer 10. Klasse<br><i>Bärbel Husmann</i>                                  | 75  |
| <b>4</b> | <b>Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik – Sekundarstufe II</b>   | 93  |
| 4.1      | Orte für Antworten auf selbst gestellte Fragen zu biblischen Texten finden – Eine schulische Präsenzbibliothek für den Religionsunterricht<br><i>Christian Fabritz</i>       | 93  |
| 4.2      | »Verstehst du auch, was du liest?« (Apg 8,30b) – Annäherungen an die Bibel durch Fragen in einem Bibellesestagebuch als Unterrichtsprojekt<br><i>Wolf Eckhard Miethke</i>    | 102 |
| 4.3      | »Für mich gestorben!?! – Was geht uns der Tod Jesu an?« Schüler stellen Fragen zum Tod Jesu<br><i>Oliver Arnhold</i>   | 120 |
| 4.4      | Schülerfragen als Weg zur Bildung diakonischer Kompetenzen<br><i>Gabriele Klappenecker</i>   | 128 |
| 4.5      | Fragen zur Christologie als strukturierendes Element in der Oberstufe<br><i>Harmjan Dam</i>  | 141 |
|          | <b>Literatur</b>   | 158 |
|          | <b>Autorinnen und Autoren</b>  | 163 |

# Einleitung

Amos Comenius empfiehlt seinen Schülern: »Vieles erfragen, Erfragtes behalten, Behaltenes lehren: Diese drei Dinge erheben den Schüler über den Meister.«<sup>1</sup>

»Gibt's noch Fragen?« Wie oft fällt diese Scheinfrage wohl täglich in deutschen Klassenzimmern. Nur sehr selten kommen dann Rückfragen einzelner Schülerinnen und Schüler, die sich trauen, noch einmal etwas nachzufragen. Meist ist diese Floskel ein rein rhetorisches Element, um die Unterrichtsphase oder die Unterrichtsstunde abzuschließen. Fragt eine Schülerin oder ein Schüler tatsächlich, sind Frage und Antwort gefolgt von Unaufmerksamkeit, Unmutsbekundungen, abfälligen Gesten oder Bemerkungen der Mitschüler: Rückfragen verkürzen die Pausen! Rückfragen sind unerwünscht.

Was ist das nur für eine Unterrichtskultur, in der eine Schülerin bzw. ein Schüler im Durchschnitt alle zehn Unterrichtsstunden eine Frage stellt und diese Fragen dann weitgehend organisatorischer Art sind? Haben unsere Schülerinnen und Schüler keine Fragen mehr, trauen sie sich nicht, diese zu stellen oder ist es so, dass Fragen fast nur als rhetorisches Element oder als didaktische Fragen (Lehrer wissen ja die Antworten schon) auf Seiten der Lehrenden bzw. der Lernenden vorkommen, um deutlich zu machen, ich beteilige mich aktiv am Unterricht? Ein wirkliches Interesse an der Sache besteht aber nicht.

Auch die Situationen, in denen sich Lehrende ernsthaft um die Sammlung und Berücksichtigung von Fragen der Lernenden bemühen, sind oft nicht von Erfolg gekrönt. Ich denke hierzu an eine Referendarin, die in einer 5. Klasse inhaltliche Fragen zum Thema Bibel

---

1 Comenius, Große Didaktik, 113.

sammeln wollte und als Ergebnis auf dem Papier nur Wertloses fand wie »Wie viele Bibeln gibt es?«, »Was ist die größte Bibel?« etc.<sup>2</sup>

»Wer nicht fragt, bleibt dumm!«, das macht die Bedeutung des Fragens für die eigentliche Entwicklung deutlich: Fragen macht klug und Fragen gehören zum Menschen dazu. In der Psychologie der Lebensalter gilt das Fragen als ein Merkmal der Kindheit und Jugend. Aber wo sind sie die Fragen unserer Schülerinnen und Schüler in der Schule?

Die Bedeutung von Schülerfragen wird nicht erst heute entdeckt, sondern zieht sich als (manchmal leider fast unsichtbarer) Faden durch die Geschichte der Religionspädagogik.<sup>3</sup> Gerade bezüglich der Theologie und der Suche nach dem Glauben sind Fragen besonders wichtig: »Nur der Fragende glaubt – nur der Glaubende erträgt die Frage.«<sup>4</sup>

Die Linguistik und Logik billigen der Frage ebenfalls eine grundlegende Bedeutung zu, ebenso wie die Philosophie und Anthropologie des 20. Jahrhunderts mit Husserl, Heidegger, Sartre, Jaspers, Plessner. Viele Philosophen haben die Frage als Grundhaltung der philosophischen Reflexion und als spezifisches Merkmal des Menschen zu entwickeln versucht.

Eine Fragekompetenz ist inner- und außerhalb der Schule nötig, um das Gegenüber kennenzulernen, Wissen zu umreißen, zu sichern und zu vertiefen,<sup>5</sup> Zusammenhänge zu hinterfragen, Textverständnis zu überprüfen etc. Der Religionsunterricht bietet gerade für die nicht (einfach) zu beantwortenden Fragen einen Raum, der genutzt werden sollte.

In dieser Intention ist die vorliegende Publikation entstanden, die einerseits kurz das Forschungsfeld »Schülerfragen« hinsichtlich praxis-

2 Das Beispiel findet sich ausführlich in Lindner/Zimmermann (2011), 1.

3 Vgl. Lachmann (2011); Tilly (2011).

4 Vgl. Bastian (1970), 317. Bastian führt davor aus »Als Christus quaerens begegnet der biblische Gott dem animal quaerens cur. Dieser Satz bestimmt Aufgabe und Tragweite der Frage in der Religionspädagogik. Das besagt nicht, dass Antworten sinnlos, überflüssig, unmöglich wären. Kein Mensch kann in der absoluten Frage existieren. Aber dem Christen wird die Kraft einer jeden Antwort zum Motiv einer neuen Frage. Die Theologie der Frage würdigt religionspädagogisch den Kontakt zwischen Christus quaerens und fides quaerens intellectum.«

Bastian bezieht sich hier auf die Definition des Menschen als »das Tier, das nach dem Warum? fragt.«

5 Vgl. Karg (2011); Weber (2011).

relevanter Information abschreiten möchte, andererseits interessante Unterrichtsideen für alle Schulstufen vorstellt, um eine konstruktive Fragehaltung im Religionsunterricht anzubahnen, in der die wirklichen Fragen unserer Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielen können. Für die konstruktive Zusammenarbeit bin ich den beteiligten Autorinnen und Autoren sehr dankbar. Bei der Erstellung des Manuskripts und beim Korrekturlesen haben Saskia Flake und Berit Biewald mir tatkräftig zur Seite gestanden. Auch ihnen ein herzliches Dankeschön! Widmen möchte ich dieses Buch Ingo Baldermann, auf dessen Lehrstuhl ich mich in anderer Weise als er selbst, aber ebenso um eine existenzielle theologische Einbindung bemüht, mit dem Thema »Fragen im Religionsunterricht« auf dem Weg zu einer schülerfragenorientierten Didaktik beschäftigt habe.

In der Pädagogik sind bei der Thematik »Fragen im Unterricht« eigentlich fast immer nur »Lehrerfragen« gemeint, die als pädagogisches Instrument vor allem im frage-entwickelnden Unterricht zentral sind, weil sie Thema und Tempo bestimmen und so Lehr-Lern-Prozesse steuern. Das Thema ist Bestandteil des Studiums, zentral bei der Besprechung von Unterrichtsbesuchen und Pflichtprogramm im Referendariat aller Schultypen. Um die Technik der Lehrerfrage in einem Unterrichtsetting zu verbessern, gibt es eine Vielzahl von Beiträgen in Handbüchern und Lernprogrammen<sup>7</sup>, angesichts einer Häufigkeit von 50–120 Lehrerfragen pro Unterrichtsstunde<sup>8</sup> durchaus verständlich.

Die gewählte Überschrift bei Meyer »Die Lehrerfrage – Skandal oder Selbstverständlichkeit«<sup>9</sup> macht den Diskurs deutlich, der hinsichtlich der Wertung von Lehrerfragen geführt wird.<sup>10</sup> Aber wie sieht es mit dem Thema »Schülerfragen« aus?

---

6 Dieser Beitrag lehnt sich an meine Publikationen zum Thema Schülerfragen »Schülerfragenorientierte (Religions-)Didaktik – eine ernüchternde Bilanz«, Zimmermann (2011), 157–181 an und übernimmt daraus einzelne Abschnitte.

7 Exemplarisch Grell (1978), bes. 58 f.; Klinzing/Klinzing-Eurich (1982); Sommer (1981); Orth (1992); Petersen/Ritscher (1996), Regelkompetenz »Fragen«, 159–190; Becker (1998), 165 f.; Petersen/Sommer (1999); Riedl (2004), 119 ff.

8 Unterschiedliche Zahlen bei Dillon (1988); Becker (1998), 161; Sembill/Seifried (2005), weitere Beispiele bei Levin (2005), 70.

9 Meyer (1987), 205 f.; auch Becker (1998), 161 mit weiteren Belegen.

10 Im Fokus inhaltlicher Beiträge steht a) die Unterscheidung der Fragetypen im Rahmen didaktischer Settings und ihre Wirkung, b) die Notwendigkeit und Möglichkeiten der Integration der Lehrerfragen in den Gesprächszusammenhang, c) Funktionen der Lehrerfrage, d) Fehlformen der Lehrerfrage und e) Lehrerfragen beim Einsatz von Lehrsoftware. Umfassende Belege bei Zimmermann (2011), 158–160.

Ein Spezifikum des Menschen ist, dass er fragt. Hinsichtlich der anthropologischen Bedeutung spricht H. B. Petermann deshalb grundsätzlich vom »Mensch als Fragewesen«, was sich für ihn dann besonders auch religionspädagogisch bedeutsam erweist.<sup>11</sup> Die Fragehaltung als Spezifikum des Menschseins, als anthropologische Grundkonstante kann erweitert werden durch die Fraglichkeit als Grundelement der religiösen Bildung.<sup>12</sup>

Außerdem zeigen Schülerfragen, dass der Inhalt die Lernenden in irgendeiner Weise persönlich betrifft, was eine Grundbedingung für produktive Lernprozesse darstellt und insofern didaktisch von besonderer Bedeutung ist. Fragen regen einen tiefergehenden Aneignungsprozess an, weil die »Ichbeteiligung des Fragers der Bedeutsamkeit einer Sache und eines Lerngegenstandes einen Gefühlswert verleiht, der das Lernen selbst beflügelt«.<sup>13</sup>

Schülerfragen sind aber auch unter sozialen und kommunikativen Aspekten wichtig, denn Fragen von Klassenkameraden bringen ebenso das Nachdenken von anderen Kindern dieser Klasse in Gang und fördern u. U. das Interesse einer gesamten Gruppe am Thema mehr als das Lehrerfragen tun können. So sind Fragen als Ausdrucksmittel von Interesse gerade im Schulunterricht von besonderer Bedeutung.

Für Petzelt ist »der Sinn des Fragens [...] Selbstbestimmung«,<sup>14</sup> weil darin das legitime Recht der Schülerin/des Schülers deutlich würde, Unterricht thematisch aktiv mitzubestimmen und nicht auf die Rolle des Antwortens reduziert zu werden.

Fragen ist somit ein Mittel von Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit, das den »fruchtbaren Moment«<sup>15</sup> im Bildungsprozess ungemein fördern kann.

Schülerinnen und Schüler stellen aber nur dann Fragen, wenn der Nutzen, die Frage zu stellen, höher ist als die zu erwartenden persönlichen »Kosten«, z. B. in der Abwägung zwischen Wissensgewinn und sozialem Prestigeverlust. Das mag das Problem sein, warum so wenige Fragen gestellt werden.

---

11 Petermann (2011), 239–262.

12 Vgl. Bastian (1970).

13 Ritz-Fröhlich (1992), 46.

14 Petzelt (1962), 62.

15 Copei (1955).

Sembill/Seifried (2005) stellen in ihrer Auswertung von 172 Fragebögen zur Schülerfrage fest, dass »eine Reihe von Zusammenhängen zwischen dem Frageverhalten und der individuellen Konstitution der Lernenden bzw. der Wahrnehmung des Klassenumfeldes besteht«. <sup>16</sup> So verzeichnen sie eine hoch signifikante Korrelation zwischen Frageaktivität sowie den Konstrukten Klassenklima und Ängstlichkeit. Gefragt wird nur dann, wenn ich mich sicher und wohl fühle, wenn Fragen erwünscht sind und ich keine negativen Folgen zu erwarten habe. Dies muss den Lehrenden angesichts der Häufigkeit von Schülerfragen zu denken geben.

### 1.1 Wie ist es um das Thema Schülerfragen im (Religions-)Unterricht bestellt?

Es liegen keine Ergebnisse größerer Studien zum Frageverhalten und zur Häufigkeit von Fragen im Religionsunterricht vor, wobei man davon ausgehen kann, dass das Frageverhalten in erfassten Unterrichtssituationen anderer Fächer nicht wesentlich von dem im Religionsunterricht abweicht. Deshalb seien die Studien und die erfassten Zahlen an dieser Stelle kurz genannt:

Schülerfragen spielen im Gegensatz zu Lehrerfragen quantitativ eine völlig untergeordnete Rolle. Wenn sie überhaupt beobachtet werden, liegt der Durchschnittswert für Fragen pro Schülerin bzw. Schüler und Unterrichtsstunde in vielen Untersuchungen um die 0,1, <sup>17</sup> d. h. der »Durchschnittsschüler« stellt nur etwa jede 10. Unterrichtsstunde eine Frage. Einen ähnlich niedrigen Wert fanden mit 0,17 Fragen je Schülerin bzw. Schüler und Stunde Graesser/Person, <sup>18</sup> während Good et al. <sup>19</sup>

16 Sembill/Seifried (2005), 233.

17 Niegemann/Stadler (2001), 173 erstellen einen Mittelwert aus verschiedenen Untersuchungen und sprechen von einer Häufigkeit der Schülerfragen pro Unterrichtsstunde von »1,3–4,0 mit einem Mittelwert (Median) von 3,0. Bei durchschnittlich etwa 27 Schülerinnen und Schülern je Klasse entspricht das 0,1 Fragen je Schülerin bzw. Schüler und Unterrichtsstunde.« Bei ihrer eigenen Untersuchung zählen sie 82 Lehrerfragen und 1,6 Schülerfragen pro Unterrichtsstunde, a. a. O., 181; Sembill/Seifried (2005), 231: »deutlich unter eins«; Graesser/Person (1994), 121 fanden einen Wert von 0,17.

18 Graesser/Person (1994), 121.

19 Good/Slavings/Harel/Emerson (1987), 184.

von Werten zwischen 0,64 und 2,0 Fragen pro Schülerin bzw. Schüler bei 50-minütigen Unterrichtsstunden berichteten.

Dabei muss zusätzlich berücksichtigt werden, dass sich ein Großteil der gestellten Fragen auf die Koordination von Unterrichtsverwaltung bzw. auf die Sicherung der gemeinsamen Gesprächsgrundlage oder Ähnliches bezog und nicht für den unmittelbaren Wissenserwerb relevant war. Niegemann/Stadler konnten zusätzlich zeigen, dass sich die Schülerfragen nicht annähernd gleichmäßig auf die Schülerinnen und Schüler verteilten, was erfahrene Lehrer aus ihrer Praxis sicherlich bestätigen würden. In einer Klassenstufe z. B. stellten 52 % der Fragen zwei Schülerinnen.<sup>20</sup>

Außerdem weicht die geringe Anzahl von Schülerfragen im beobachteten Frontalunterricht stark von der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler ab,<sup>21</sup> die Schülerinnen und Schüler denken von sich, wesentlich häufiger zu fragen und nehmen ihr Frageverhalten somit nicht realistisch wahr.

Der Masterarbeit von Gesa Menzel, *Praxis der Frage(-erziehung) im Religionsunterricht – empirische Befunde*<sup>22</sup>, liegt eine kleine empirische Studie zugrunde, in der die Autorin im konkreten<sup>23</sup> Religionsunterricht beobachtete, wie oft und welche Arten von Fragen in unterschiedlichen Schulformen und Klassenstufen gestellt wurden, wie Lehrer mit den (wenigen) Schülerfragen umgehen, und ob es Unterrichtsmethoden und -situationen gibt, in denen mehr Schülerfragen gestellt werden. Bei der Analyse der Fragen differenzierte die Autorin zwischen organisatorischen, sachbezogenen, persönlichen und philosophischen Fragen. Als Ergebnis konnte sie feststellen, dass die Grundschülerinnen und -schüler etwa dreimal so viele Fragen stellen wie die Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen. Pro Unter-

---

20 Niegemann/Stadler (2001), 182.

21 So befragten die Autoren 172 Schülerinnen und Schüler, wie häufig sie im Frontalunterricht Fragen stellen würden: 42 % der Schülerinnen und Schüler schätzten sich auf 2–3 Fragen pro Unterrichtsstunde ein. Im Gruppenunterricht schätzten sie den Angaben zu Folge, noch ca. 3,5-mal mehr Fragen zu stellen. Sembill/Seifried (2005), 231 f.

22 Menzel (2011), 195–207.

23 Es wurden sechs Klassen aus verschiedenen Schularten und Schulstufen jeweils drei Unterrichtseinheiten lang beobachtet und die Ergebnisse genau dokumentiert. A. a. O., 197.

richtsstunde kann man im Durchschnitt von 0,1 Fragen pro Schülerin bzw. Schüler ausgehen. Dieses Ergebnis lässt sich mit Statistiken vorangegangener Studien zum Frageverhalten von Schülerinnen und Schülern unabhängig vom Religionsunterricht vergleichen (s. o.), womit feststeht, dass auch im Religionsunterricht die Fragen der Schülerinnen und Schüler keine größere Rolle spielen als in anderen Fächern. In allen Lerngruppen dominieren mit 50–80 % die organisatorischen Fragen; philosophische und persönliche Fragen spielen kaum eine Rolle. Ferner konnte auch herausgearbeitet werden, dass es ein fragenförderliches Lehrerverhalten gibt: In schüleraktiven Unterrichtsphasen wurden mehr Fragen gestellt als in solchen mit Lehrerdominanz, und einige Methoden zeigten eine deutlich erhöhte Schülerfrageaktivität.

Darüber hinaus ist darauf zu verweisen, dass einer Zunahme der Lehraktivität mit Lehrerfragen kausal eine Abnahme von Schülerfragen folgt.<sup>24</sup>

## 1.2 Welche Arten von Schülerfragen gibt es?

Sieht man Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schülerfragen durch Lehrende ein,<sup>25</sup> wird deutlich, dass diese sowohl die Quantität als auch die inhaltliche Ausrichtung nicht realistisch einschätzen. Sie gehen davon aus, dass mehr und vor allem auch inhaltlich Relevantes gefragt wird, in der Realität fragen Schülerinnen und Schüler aber viel

---

24 Sembill/Seifried (2005), 234 ff.

25 Die wenigen Studien, die untersuchen, wie Lehrer Schülerfragen einschätzen, zeigen, dass eine deutliche Differenz zwischen tatsächlicher Fragehäufigkeit und subjektiver Wahrnehmung besteht. Susskind (1979), 101–106, gibt die Einschätzung von 32 US-amerikanischen Lehrern wieder, die denken, dass ihre Schülerinnen und Schüler jeweils (!) ca. 10 Fragen pro Stunde stellen. Die tatsächliche Fragefrequenz lag aber nur bei 1,8 Fragen pro Stunde. Die Untersuchung von Ritz-Fröhlich (1992), 36 ff., zeigt ebenfalls eine sehr idealistische Wahrnehmung der Fragehäufigkeit der Schülerinnen und Schüler: Die von ihr befragten 173 Lehrer an Grundschulen gaben zu 71,8 % an, dass ihre Schülerinnen und Schüler häufig fragen, 19,7 % sogar, dass sie »sehr häufig« fragen. Nur 8,5 % der Befragten gaben an, dass ihre Schülerinnen und Schüler »selten« fragen. Eine empirische Überprüfung wurde nicht eingeholt, weil die Autorin diese Ergebnisse nur in Korrelation zu den von den Lehrern mitgesandten Schülerfragen setzte. Die durchschnittlichen Zahlen (s. o.) stehen diesem Befund aber diametral entgegen.

seltener und ihre Fragen lassen sich meist als organisatorische oder einfach zu beantwortende Wissensfragen klassifizieren. Da man aber weiß, dass eine realistischere Wahrnehmung dadurch gefördert wird, dass dem Wahrnehmenden ein Raster vorliegt, das eine schnelle Systematisierung ermöglicht, sollen an dieser Stelle mögliche Frageklassifikationen vorgestellt werden. Denn es kann im Religionsunterricht ja nicht darum gehen, generell die bloße Anzahl an Schülerfragen zu erhöhen. Zentral und erwünscht sind vor allem Fragen, die die Bearbeitung der Themen inhaltlich voranbringen:

| Klassifikation nach Bloom (1956)/Levin (2005) <sup>27</sup> | Ritz-Fröhlich (1992) <sup>28</sup>    |
|---|---------------------------------------|
| 1. Wissensfragen<br>(factual knowledge questions)           | Fragearten:<br>1. Sachfragen          |
| 2. Verständnisfragen<br>(comprehension questions)           | 2. Sinnfragen                         |
| 3. Anwendungsfragen<br>(application questions)              | 3. persönliche Fragen                 |
| 4. Analysefragen<br>(analysis questions)                    | 4. organisatorische Fragen            |
| 5. Synthesefragen<br>(synthesis questions)                  | 5. Zukunftsfragen                     |
| 6. Bewertungsfragen<br>(evaluation questions)               | 6. religiöse Fragen                   |
|   | Frageformen:<br>1. Informationsfragen |
|   | 2. Entscheidungsfragen                |
|   | 3. Alternativfragen                   |
|   | Frageniveaus:<br>1. Faktenfragen      |
|   | 2. Erklärungsfragen                   |
|   | 3. Begründungsfragen                  |

<sup>26</sup> Belege bei Levin (2005), 42.

<sup>27</sup> Ritz-Fröhlich (1992), 16–20; 34 (Fragearten in der Auswertung der empirischen Untersuchung).