

Stets, Mona

Das Fragenstellen aus Schüler:innensicht. Zu Bedingungen, Bedeutungen und (Un-)Möglichkeiten von Schüler:innenfragen aus Perspektiven und Positionen von Kindern vierter Klassen

Ernst, Joana [Hrsg.]; Hummel, Rebecca [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]; Reh, Anne [Hrsg.]; Schroeder, René [Hrsg.]; Stets, Mona [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]: Kinder fragen - Kinder forschen. Theoretische und empirische Perspektiven auf das Fragenstellen und Forschende Lernen in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 305-331



Quellenangabe/ Reference:

Stets, Mona: Das Fragenstellen aus Schüler:innensicht. Zu Bedingungen, Bedeutungen und (Un-)Möglichkeiten von Schüler:innenfragen aus Perspektiven und Positionen von Kindern vierter Klassen - In: Ernst, Joana [Hrsg.]; Hummel, Rebecca [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]; Reh, Anne [Hrsg.]; Schroeder, René [Hrsg.]; Stets, Mona [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]: Kinder fragen - Kinder forschen. Theoretische und empirische Perspektiven auf das Fragenstellen und Forschende Lernen in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 305-331 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-351714 - DOI: 10.25656/01:35171; 10.35468/6221-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-351714>

<https://doi.org/10.25656/01:35171>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Das Fragenstellen aus Schüler:innensicht: Zu Bedingungen, Bedeutungen und (Un-) Möglichkeiten von Schüler:innenfragen aus Perspektiven und Positionen von Kindern vierter Klassen

Abstract

Die umfassend begründete Lern- und Bildungsrelevanz des Fragens zugrundeliegend, fragt der Beitrag danach, was es für Grundschüler:innen bedeutet, ihre eigenen Fragen im Unterricht zu stellen. Welche Bedingungen beeinflussen das Fragen aus ihrer Sicht und wie bedeutsam erachten sie dies?

Der Beitrag greift auf Erkenntnisse einer Dissertationsstudie (Stets, 2026) zurück und präsentiert inhalts- (Kuckartz & Rädiker, 2022) sowie positionierungsanalytische (Betz et al., 2019; van Langenhove & Harré, 1999) Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit N = 27 Grundschüler:innen.

Die Passung zu Unterrichtsthemen und bestimmten Fächern wird als zentrale Voraussetzung für das Einbringen eigener Fragen herausgearbeitet, die Sorge vor negativen Reaktionen als wesentliches Hemmnis. Als übergreifende Bedeutungsfacetten aus Perspektiven der Schüler:innen zeichnet der Beitrag Nicht-Wissen und Wissen-Wollen sowie die Funktion des Fragens im Kontext schulischer Anforderungen nach. Entlang elf fragenbezogener Selbstpositionierungen entfaltet er unterrichtliche Fragemöglichkeiten, liefert Impulse für die theoretische Diskussion des Fragens zwischen Interessen- und epistemischer Orientierung, dem sozialen und leistungsbezogenen Bedingungsgefüge und wirft Fragen nach fragenbegünstigenden Bedingungen (Brinkmann, 2019) auf.

Schlüsselwörter: Perspektiven; Positionen; Schülersicht; Schülerfragen

Keywords: perspectives; positions; student's perspectives; student's questions

1 Schüler:innen fragen (nicht) im Unterricht der Grundschule

Befasst man sich mit Fragen von Kindern, so kommt man um ein gewisses Pathos kaum herum (Brinkmann, 2019, S. 5ff.). Fragen, so argumentieren etwa Berger & Foster (2020, S. 8), seien die „21st-century survival skill“. Mit Blick auf fachbezogenes Lernen sprechen Combe und Gebhard (2007, S. 105) von der „eigentlichen Chance des Unterrichts“. Ihr Potenzial für Lernen, Bildung und Erkenntnisgewinn gilt als gesichert (Pallesen & Hörnlein, 2019, S. 11). Auch der Übersichtsbeitrag Brinkmanns (siehe Beitrag 2 in diesem Band) porträtiert die erkenntnis-, lern- sowie bildungstheoretisch fundierte Bedeutung, die den Fragen von Schüler:innen zugeschrieben wird.

Im grundschulpädagogischen Kontext werden weiterhin philosophische (Seifert, 2023; Michalik, 2018, 2023a, b), partizipatorische (Tänzer & Klammt, 2016; Klektau, 2019) und interessenbasierte (Vogt & Götz, 2009; Lichtblau, 2013, S. 14) Anknüpfungspunkte sowie die Relevanz hinsichtlich des Aufbaus einer forschend-fragenden Grundhaltung (siehe Beiträge 1 und 3 in diesem Band) diskutiert. So lassen sich Schüler:innenfragen als zentrales Momentum grundschul- und sachunterrichtsdidaktischer Konzepte des Forschenden Lernens verorten (für eine Übersicht siehe ebd., vgl. auch Simon, 2017). Ihre Schlüsselstellung gründet insbesondere in einer erfahrungstheoretischen Vorstellung von der Frage als „Umschlagpunkt von primärer zu sekundärer Erfahrung“ (Ernst et al., 2022, S. 225) in Anlehnung an Dewey (1910/2018), die auch in dem Konzept nach Calvert & Jakobi (2010), das in diesem Band näher beleuchtet wird, deutlich hervortritt (siehe Beitrag 3 in diesem Band): Hier stehen die eigenen Fragen der Grundschüler:innen im Mittelpunkt. Idealtypisch bilden sie nicht nur den Ausgangspunkt des Forschungsprozesses, sondern strukturieren diesen fortwährend und dienen der Orientierung hinsichtlich der abschließenden Bündelung der eigenen Einsichten (vgl. ebd.).

Fragt man allerdings danach, was es für Schüler:innen bedeutet, ihre Fragen in den Unterricht einzubringen und an welche Bedingungen dies geknüpft ist, so offenbart der Blick in die Forschungslandschaft die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung: *Einerseits* weisen internationale Reviews zu „question-asking in childhood“ (Ronfard et al., 2018, S. 101) sowie zu „students' questions: a potential resource for teaching and learning science“ (Chin & Osborne, 2008, S. 1) diese als wesentliches Element erfolgreichen Lernens aus. *Andererseits* deuten sie auf diverse einschränkende Bedingungen und eine tendenziell geringe Quantität sowie Qualität hin, beziehen sich allerdings nur selten auf grundschulpädagogische Kontexte (Brinkmann, 2019; Miller & Brinkmann, 2013a-d).

Vorliegende Modellierungen des Frageprozesses bei van der Meij (1994) und Ronfard et al. (2018) verdeutlichen, dass die Frage in einen komplexen Ablauf eingebettet ist, auf den eine Vielzahl an Faktoren Einfluss zu nehmen scheint (siehe auch Sembill & Gut-Sembill, 2004; Seifried & Sembill, 2005; Allwinn, 1988). Van der Meij (1994, S. 149) vermutet in Anlehnung an Dillon (1988, S. 20), dass über 95% der Fragen, die Schüler:innen haben, nicht in den Unterricht eingebracht würden. Der niederländische Forscher zeigt hierfür in einer Untersuchung mit Dritt- und Fünftklässler:innen folgende Ursachen auf: Zweifel an der Kompetenz, Bereitschaft und unmittelbaren Verfügbarkeit der befragten Person, die Bestrebung, eine Frage zunächst selbst zu bearbeiten und fragenverhindernde Klassenregeln (van der Meij 1988, S. 402f.). In der Befragung von Seifried und Sembill (2005, S. 232) gehen auch deutlich ältere Schüler:innen auf soziale Hemmnisse ein (siehe auch Fuhrer, 1994).

Eine andere Perspektive nehmen Ernst et al. (2021) ein: Über eine Mikroanalyse von Situationen unterrichtlicher Fragenbearbeitung zeichnen sie nach, wie Grundschüler:innen zwischen interessenbasierten Fragen und „Aufgabenfragen“ (S. 326) differenzieren und erstere zugunsten ihres Schüler:innenjobs (Breidenstein, 2006) zurückstellen. Weitere Untersuchungen beleuchten Muster und Ordnungen unterrichtlicher Kommunikation als „Verhinderungsstruktur für schülerseitige Fragen“ (Pallesen & Hörnlein, 2019, S. 11; vgl. auch Osborne & Reigh, 2020, S. 282).

Während diese Untersuchungen in den Fokus rücken, was Schüler:innen das Fragenstellen erschwert, lassen einzelne Untersuchungen erste Rückschlüsse über förderliche Bedingungen zu. So konnte Brinkmann (2019) im Rahmen einer fragenorientierten Sachunterrichtseinheit in einer dritten Klasse aufzeigen, dass die Einbindung von Expert:innen und die Arbeit mit Modellen mit einer höheren Anzahl an Fragen einherging und sich weiterhin das Arbeiten in Gruppen als Phase eines erhöhten Aufkommens erwies (S. 404, S. 424-425). In ihrem internationalen Literaturreview arbeiten Ronfard et al. (2018, S. 116) in Anlehnung an Chin und Osborne (2008) zudem die Bedeutsamkeit eines unterstützenden, dialogischen Klassen- und Gesprächsklimas sowie eine autoritative Haltung der Lehrer:innen als förderliche Bedingungen heraus.

Die Frage danach, wie Schüler:innen der Grundschule dies selbst einschätzen, welche Erfahrungen, Sicht- und Deutungsweisen sie mit dem Fragenstellen verknüpfen, was es für sie bedeutet, Fragen im Unterricht zu stellen und unter welchen Bedingungen sie dies (nicht) tun, bleibt mit Ausnahme vereinzelter Studien im Kontext der Fragehemmungen (van der Meij, 1988; Fuhrer, 1994; Sembill & Gut-Sembill, 2004; Seifried & Sembill, 2005) bislang weitgehend unbeantwortet.

Angesichts der konstitutiven Bedeutung des schüler:innenseitigen Fragens markieren Combe und Gebhard (2007, S. 116) als Desiderat: „Für ein ganz

zentrales und weithin unterschätztes Problem halten wir [...] die Frage der Kommunikationsrechte, Artikulations- und Ausdrucksräume, die Schülern und Schülerinnen zugestanden werden“.

2 Schüler:innen als Fragende? Theoretische Vorbemerkung zur Auseinandersetzung mit *Perspektiven* und *Positionen* von Grundschüler:innen

Den „Kommunikationsrechte[n], Artikulations- und Ausdrucksräumen[n]“ (Combe & Gebhard, 2007, S. 116) nachgehend, die Schüler:innen hinsichtlich des unterrichtlichen Fragenstellens wahrnehmen, erweist sich die nähere Betrachtung ihrer Positionen erhellend. Das unterrichtliche Fragenstellen ist stets in einen Interaktionsprozess eingebettet. Was, wie, wann, von wem und unter welchen Bedingungen im Unterricht der Grundschule *fragbar* ist, resultiert – so die Arbeitshypothese – aus der je eingenommenen Position (Stets, 2026, S. 194). Bezogen auf den Unterrichtskontext zeigen Kayi-Aydar & Miller (2018, S. 79ff.) in einem internationalen Review, wie Position(ierung)en den Zugang zu unterschiedlichen Sprachhandlungen bedingen (vgl. ebd., S. 82; S. 89; Stets, 2026, S. 150f.). Fasst man das Fragenstellen als eine spezifische Sprachhandlung im Unterricht (Pallesen & Hörnlein, 2019; Kolenda, 2010), so ist die Vermutung abzuleiten, dass sich aus den Positionen der Schüler:innen bestimmte Fragemöglichkeiten ergeben.

Mit der grundlegenden Intention, Position(ierung)en von Grundschüler:innen zu rekonstruieren, folgt die eigene Untersuchung Betz und Kolleginnen (2019) als zentraler Referenzstudie, welche die Positionen von Kindern im Verhältnis von Familie und Schule analysiert. Sie bildet eine wesentliche methodische Orientierungsgrundlage und wird hinsichtlich der analytischen Verfahrensweise um untenstehend ausgeführte positionierungstheoretische Zugänge¹ erweitert (Stets, 2026, S. 134ff.):

Eine Position beschreiben Harré & Davies (1999, S. 52) als „possibility in known forms of talk; position is what is created in and through talk as the speakers and hearers take themselves up as persons“.

Grundlegend ist nach Harré und Davies (1990) die Überzeugung, dass Positionen mit „Bildern, Metaphern, Storylines und Konzepten“ (S. 46, eig. Übers. MS) und insofern mit bestimmten Sicht- und Deutungsweisen einhergehen. Aus der jeweiligen Position heraus nimmt eine Person sodann spezifische Rechte, Pflichten (Harré et al., 2009, S. 6; Harré & Moghaddam, 2003, S. 5) und daran geknüpfte Handlungsmöglichkeiten (Mc Vee, 2011, S. 15) wahr.

1 Abweichend zur *inhaltsanalytischen* Auswertung (Betz et al., 2019, S. 29ff; Betz 2024, S. 65) werden hier *Positionierungsanalysen* im unten beschriebenen Sinne angestrebt.

Der aus dem sozialwissenschaftlichen Forschungskontext zu Geschlechterdiskursen stammende Ansatz (Hollway, 1984) wurde von Harré und Kolleg:innen in den 1990er-Jahren kognitionspsychologisch aufgearbeitet (van Langenhove & Harré, 1999). In Abgrenzung zu rollentheoretischen Betrachtungen stehen situative, fluide Positionen in Interaktionen im Mittelpunkt (Ackermann, 2014; Mc Vee, 2011, S. 9ff.; van Langenhove & Harré, 1999, S. 14; Harré, 2012). Drei Elemente bilden das sog. Positionierungsdreieck:

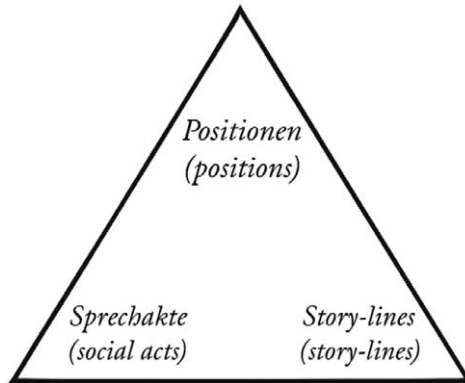


Abb. 1: Positionierungsdreieck nach van Langenhove und Harré (1999, S. 18); Harré et al. (2009, S. 18), entnommen aus Stets (2026, S. 177)

Neben *Positionen* sind *Storylines* und *Sprechakte* konstitutiv.

Storylines fungieren als Skript oder Drehbuch (Harré & Davies, 1999, S. 17; Slocum-Bradley, 2010, S. 11) und geben nach Harré und Davies (1999, S. 39) sowie van Langenhove (2017) Orientierung über jeweils angemessene Handlungsverläufe.

Über *Sprechakte* bzw. über „social acts“, wie van Langenhove und Harré (1999, S. 17) ausdrücklich die rein verbale Dimension erweitern, werden in Interaktionen sowohl Selbstpositionierungen (*reflexiv*) als auch Fremdpositionierungen (*interaktiv*) vorgenommen (ebd., S. 22).²

Über Positionierungen in der direkten Interaktion hinaus, die als Positionierungen erster Ordnung bezeichnet werden (ebd., S. 20), kann es zu einer Zurückweisung, Verhandlung und Re-Positionierung kommen. Dies wird als Positionierung *zweiter Ordnung* verstanden (ebd., S. 20ff.). In den Fokus rückt

2 Auf die Ausdifferenzierung sogenannter Modi der Positionierung bei van Langenhove und Harré (1999, S. 20ff.) sei an dieser Stelle verwiesen (siehe auch Lucius-Hoene & Deppermann, 2004; Ackermann, 2014).

darüber hinaus die Positionierung *dritter Ordnung*, derzufolge eine Positionierung auch zeitlich nachgelagert und abseits der ursprünglich Interaktionssituation aufgegriffen werden kann (ebd., S. 21). Dass insofern auch Erzählungen und Interviews positionierungsanalytisch untersucht werden können, haben im deutschsprachigen Raum Bamberg (1997) soziolinguistisch sowie daran anknüpfend Lucius-Hoene und Deppermann (2004, S. 202f.) bzw. Deppermann (2013) differenziert aufgearbeitet (Stets, 2026, S. 144).

Auf den Kontext des unterrichtlichen Fragenstellens übertragen, ist positionierungstheoretisch sowohl das Stellen von Fragen als auch die Entscheidung, diese nicht im Unterricht zu äußern, über die mit einer Position verknüpften Überzeugungen zu Rechten und Pflichten als subjektiv sinnvoll und in eine kohärente Storyline eingebettet zu analysieren (Stets, 2026). Das Positionierungsdreieck bildet hierfür die wesentliche Analysegrundlage und lässt die Rekonstruktion des Handlungsrepertoires, der Überzeugungen und Bedeutungszuschreibungen zu (Betz et al., 2019; Harré et al., 2009, S. 6; Slocum-Bradley, 2010, S. 10), die die Schüler:innen mit dem unterrichtlichen Fragen assoziieren (Stets, 2026, S. 149-154).

Verbindungen zu dem kindheitstheoretisch sowie grundschulpädagogisch zentralen Agency-Konzept werden deutlich (Bühler-Niederberger, 2019, S. 196f.). Ebenso lassen sich Anknüpfungspunkte zum kompetent-kooperativen bzw. kompliz:innenhaften Erspüren kontext- und situationsspezifischer Ordnungen (Bühler-Niederberger, 2019, S. 203, S. 238) vermuten. So berühren die Ausführungen auch Verhaltensnormen und -erwartungen des Handelns von Schüler:innen (Wiesemann, 2014, S. 190; Flügel & Wiesemann, 2024, S. 213; Breidenstein, 2022; Breidenstein & Rademacher 2017; vgl. im Kontext des unterrichtlichen Fragens Ernst et al., 2021) und rücken damit in die Nähe zu interaktionistischen Betrachtungen in Schule und Unterricht (Heinzel, 2022, S. 110-116). Dort „müssen [sie] als Schüler:innen kompetent handeln und suchen gleichzeitig die soziale Anerkennung durch die Gleichaltrigen, was teilweise zu konkurrierenden Verhaltensnormen führt“ (ebd., S. 110). Es lässt sich vermuten, dass dies auch im Kontext des Einbringens eigener Fragen gilt.

Zusammenfassend gewinnt die positionierungstheoretische Auseinandersetzung mit dem unterrichtlichen, schüler:innenseitigen Fragenstellen vor dem Hintergrund grundschulpädagogischer sowie kindheitstheoretischer Konzepte und der damit einhergehenden Ansprüche an die forschende Auseinandersetzung mit Perspektiven von Schüler:innen besondere Relevanz. Der Ansatz fundiert Agency positionierungstheoretisch und begegnet insofern der Kritik der Unterstellung kindlicher Akteur:innenschaft (Bühler-Niederberger, 2019, S. 196; Betz & Eßer, 2016, S. 305; Eckermann & Heinzel, 2018, S. 258; Deckert-Peaceman 2022, S. 47f.; Hurrelmann & Bauer, 2020, S. 218). Geäußert wird diese dahingehend, dass Agency vielfach normativ aufgerufen und Kindern

als quasi ‚natürliche‘ Eigenschaft zugesprochen wird (ebd.). Zugleich fasst der hier verfolgte Ansatz die Forschungssituation selbst als Ort interaktiver Positionierungen (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 208ff.) und eröffnet auf diese Weise umfassende methodische Reflexionsmöglichkeiten (van Langenhove & Harré, 2010, S. 119; Stets, 2026, S. 153).

3 Fragestellung und Studiendesign

Der Beitrag knüpft an die eingangs skizzierte Relevanz von Schüler:innenfragen im Grundschulunterricht an. Er richtet sein Erkenntnisinteresse darauf, was es für Grundschüler:innen bedeutet, ihre Frage im Unterricht einzubringen, unter welchen Bedingungen sie dies (nicht) vornehmen, und geht daher folgenden Fragen nach:

1. Welche Bedingungen tragen aus Sicht von Grundschüler:innen dazu bei, ihre Fragen im Unterricht äußern zu können?
2. Welche Bedeutung knüpfen sie daran?
3. Wie positionieren sich Grundschüler:innen bezüglich des unterrichtlichen Fragenstellens?

Zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragen greift der Beitrag auf Auszüge einer qualitativen Studie zu Perspektiven und Positionen von Grundschüler:innen hinsichtlich des unterrichtlichen Fragenstellens zurück (Stets, 2026). Bezüge zu kindheitstheoretischen Konzepten liefern in Verschränkung mit der positionierungstheoretischen Verankerung wesentliche Impulse für die Auseinandersetzung mit der „Frage nach der Perspektive des Kindes“ (Beck et al., 2022). Datengrundlage bilden 27 Interviews mit Viertklässler:innen aus drei Grundschulen unterschiedlicher Sozialräume in einer nordrheinwestfälischen Stadt. Pro Schule wurden zwei Parallelklassen in die Erhebung einbezogen. Den Interviews gingen jeweils einwöchige eigenständige Fragensammlungen durch die Kinder voraus (Stets, 2026, S. 165ff.).

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht zunächst die inhaltsanalytische Untersuchung (Kuckartz & Rädiker, 2022) der Voraussetzungen, Einschränkungen und Bedeutungen des unterrichtlichen Fragens (Fragen 1, 2).

Daraufhin rücken in positionierungstheoretischen Fallanalysen kontrastierend fragenbezogene Selbstpositionierungen (Betz et al.; 2019, van Langenhove & Harré 1999; Harré et al. 2009) von zwei Schüler:innen in den Mittelpunkt (Frage 3). Unter der Zielstellung, ein möglichst breites Spektrum abzubilden, basiert die Fallauswahl auf drei Kriterien (Stets, 2026, S. 309ff.): der Anzahl der Fragen im Verlauf des Interviews (1), der von den Schüler:innen beschriebenen Ausprägung von Fragehemmungen (2) sowie der Bedeutsamkeit des unterrichtlichen Fragenstellens (3).

4 Das unterrichtliche Fragenstellen aus Schüler:innensicht: Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse bezüglich der Perspektiven von Grundschüler:innen auf das unterrichtliche Fragenstellen mit dem Fokus auf das Bedingungs- (Frage 1) und Bedeutungsgefüge (Frage 2) (Kap. 4.1) berichtet (ausführlich Stets, 2026; vgl. auch Hummel & Stets, 2024, S. 196-197). Daraufhin werden die in vertiefenden Fallanalysen herausgearbeiteten Positionen (Frage 3) (Kap. 4.2) auszugsweise präsentiert.

4.1 Bedingungs- und Bedeutungsgefüge des Fragenstellens im Unterricht aus Perspektiven von Grundschüler:innen

In den Interviews gehen die 27 Schüler:innen auf zahlreiche Bedingungen (Frage 1) des Fragenstellens im Unterricht der Grundschule ein (162 Codings) und berichten von zwei Ausprägungen (Stets, 2026, S. 234-270): Einerseits geht es in ihren Beschreibungen darum, was sie daran hindert, ihre Frage(n) im Unterricht zu äußern (94 Codings). Diese Einschränkungen und Hemmungen entfallen auf insgesamt 12 induktiv gebildete, inhaltlich strukturierte Subkategorien, die vielfach in-vivo codiert wurden. Andererseits finden sich in 68 Interviewpassagen Hinweise darauf, was die Schüler:innen als Voraussetzung respektive als förderlich für das Äußern ihrer Fragen wahrnehmen. Diese wurden in 14 induktive Subkategorien gebündelt.

Bezüglich der einschränkenden Bedingungen erweisen sich insbesondere *Schüchtern-Sein und Sorge vor negativen Reaktionen und Blamage* (33 Codings,³ 19 Schüler:innen) sowie die *Annahme der sozialen Unerwünschtheit der Frage und Unverfügbarkeit der Lehrer:in* (22 Codings, 15 Schüler:innen) als zwei übergreifende Phänomene (ebd., S. 242, S. 356). Ersteres illustriert folgender Materialauszug:

Ni: weil vor allem man fühlt sich dann auch ein wenig dumm wenn man es fragt weil die Anderen dann immer so „Oh die weiß das ja nicht wie dumm“ [Ja okay okay] darum.

I: Ja das ist total ähm interessant dass du das grade erzählst weil als ich kleiner war habe ich mich manchmal auch gar nicht so richtig getraut und dann nen Moment erstmal gezögert ne Frage zu stellen. Ähm und wie ist das bei dir? Hast du das auch schon mal erlebt?

Ni: Ja.

I: Ja? Was geht //

Ni: // Immer auch weil ich will mich nicht halt blamieren will und sowas und deshalb halt.

(Schule 1_ Frau Violett_Nina: 348-360)

3 Im Folgenden wird in Klammern jeweils die Anzahl der Codings angegeben.

Weiterhin benennen die Schüler:innen die *mangelnde Passung zum Unterricht* (11 Codings, 7 Schüler:innen) sowie *eigene (mangelnde) Interessen und Kompetenzen* (10 Codings, 9 Schüler:innen) als Hinderungsgründe (vgl. Stets, 2026, S. 264 f.).

Auf die verbleibenden acht Subkategorien entfallen jeweils geringe Fallzahlen, die Aufschluss über einschränkende und hemmende Bedingungen geben (vgl. ebd.): So beschreiben drei Schüler:innen, eine *eigenständige Antwortsuche* (7) vornehmen zu wollen und ihre Frage daher nicht im Unterricht zu stellen. Die *umfassende Bearbeitung bzw. der Abschluss eines Themas* (2) sowie die Prüfung, „*ob die Frage überhaupt Sinn macht*“ (2) nennen je zwei Schüler:innen. Fragen als *private Angelegenheit* (1), die Konstellation „*wenn es mir nicht gut geht*“ (1) oder mit *neuen Lehrer:innen* (3) sowie *sprachlichen Herausforderungen* (1) konfrontiert zu sein, stellen weitere einschränkende Bedingungen des unterrichtlichen Fragens dar. Auf Grundlage des statistischen Auftretens sind sie allerdings nicht als übergreifend einzuschätzen.

Auch die auf der anderen Seite beschriebenen Voraussetzungen zeugen von der Vielfalt der Bedingungen aus Sicht der interviewten Schüler:innen (ebd., S. 235-241): Übergreifend markiert ein Großteil von ihnen (18 Schüler:innen) die *Passung der eigenen Fragen zum aktuellen Unterrichtsthema* (13 Codings) sowie zu bestimmten *Unterrichtsfächern* (11 Codings, 10 Schüler:innen) als zentrale Bedingung für das Einbringen eigener Fragen. Dies legen sie explizit dar, indem sie beschreiben:

„das würde zu diesem Thema passen [okay]. Oder in Deutsch [ja] da sa- da haben wir das ähm haben wir ganz viele Themen und da könnte man das ganz gut fragen“ (Aleyna, Z. 264-238).

Interessant erscheint weiterhin die vergleichsweise hohe Anzahl an Codings (11 Codings, 8 Schüler:innen), die explizit auf *außerunterrichtliche Elemente des Schulalltags* entfallen. Folgender Materialauszug zeigt dies exemplarisch:

Em: Im Unterricht vielleicht auch nicht. Vielleicht wenn meine Lehrerin gerade in der Pause ist als Pausenaufsicht [ja]. Dass man die fragt weil die haben ja auch nicht grad so viel vor [okay] und das ist es ja auch manchmal langweilig [ach okay].

I: Und das heißt verstehe ich dich richtig dass man ähm seine Fragen an eine Lehrerin am besten so stellen kann irgendwie

Em: Wenn sie gerade nichts zu tun hat
(Schule 2_Frau Orange_Emilia: 378-387)

Lenkt man den Blick dagegen auf klassische *Unterrichtssituationen*, so erweisen sich für die Schüler:innen dieses Samples der *Sitzkreis* (3 Codings) sowie *Einstiege in neue Themen* (2) als Bedingungen, unter denen sie ihre Fragen besonders gut stellen können (ebd.).

Weiterhin äußern sie ihre Fragen im Unterricht, *wenn sie etwas nicht verstehen* (7), wenn *Lehrer:innen verfügbar* (2) sind und ihnen das *Rederecht* erteilen (6) sowie nach *intensiver, aber erfolgloser Auseinandersetzung* (2) mit den an sie gestellten Aufgaben. Auch unter der Voraussetzung, etwas „ganz gut“ zu wissen (2), bei subjektiv bedeutsamen Themen, „*wenn das mein Thema ist*“ (2), und einer bis dahin *unzureichenden unterrichtlichen Erarbeitung* (1) bringen sie ihre Fragen ein. Mit *Vertrauen* (2) zu Lehrer:innen und der Anwesenheit „*nicht so viele[r] Kinder*“ (1) werden schließlich erneut Aspekte auf der Beziehungsebene zu Lehrer:innen und Peers thematisch (ebd.).

Auf die Bedeutung des Fragens in Schule und Unterricht (Frage 2) angesprochen, beziehen sich 20 der insgesamt 27 interviewten Grundschüler:innen auf die epistemische Dimension der Frage im Schnittfeld von *Nicht-Wissen und gleichzeitigem Wissen-Wollen* (ebd., S. 287). Hierauf entfallen 29 von insgesamt 79 Codings (ebd., S. 292). Es ist damit die größte von acht inhaltlich strukturierten Subkategorien zur Bedeutung des Fragens in Schule und Unterricht (ebd., S. 288ff.).

Häufig sprechen die Schüler:innen dieses Samples in generalisierender Perspektive über das Frageverhalten jüngerer Kinder, denn

Ya: [...] die wissen gar nicht so viel darüber [...] und dann haben die viele Fragen dazu (Schule 2_Frau Orange_Yasin: 90f.)

An zweiter Stelle erweist sich die *Voraussetzung der Bearbeitung und Erfüllung schulischer Handlungsanforderungen* von zentraler Bedeutung (20 Codings). Hierbei werden funktionale Gesichtspunkte des unterrichtlichen Fragens von der Hälfte der Interviewten betont, etwa, Aufgaben und Tests bearbeiten zu können (ebd., S. 292). Eine Koppelung mit Bewertungsaspekten ist für insgesamt 14 Schüler:innen und damit knapp der Hälfte aller Interviewten dabei offenkundig (ebd., S. 294). So ist das Fragenstellen

Em: [g]anz wichtig. Weil das machtn Großteil der Note aus (Schule 2_Frau Orange_Emilie: 475).

In diesem Zusammenhang sind Fragen einerseits eine effektive Strategie, um Hilfe generieren (ebd., S. 295) und auf dieser Basis unterrichtlichen Anforderungen nachkommen zu können (vgl. hierzu Breidenstein, 2022, S. 305f.; Ernst et al., 2021).

Andererseits wird markiert, dass Fragen dem Anspruch des Selbst-Nachdenkens zuwiderlaufen (Stets, 2026, S. 295):

Lu: Halt es ist halt okay weil wenn jemand ne Frage hat dann ist das halt so dass man ihm direkt helfen kann und nicht erstmal selbst nachdenken selbst nachdenken. (Schule 1_Frau Gelb_Lukasz: 261 – 263)

In dem Interviewauszug wird die Frage als funktionaler Gegenpol zum eigenen Nachdenken, Herausfinden und der eigenständigen Bewältigung interpretiert. Sie erfährt unter dieser Perspektive eine eher negative Konnotation. Gemessen an der Codinganzahl handelt es sich für die Grundschüler:innen dieses Samples bei diesen Beschreibungen um die beiden am häufigsten beschriebenen Bedeutungsfacetten des Fragenstellens (ebd., S. 295; S. 306f.; S. 346).

Auch die nachfolgenden sechs Dimensionen scheinen bedeutungsvoll mit Blick auf das Fragenstellen, wenngleich sie deutlich seltener von den interviewten Kindern thematisiert werden. So explizieren sechs Schüler:innen das Fragenstellen als *konstitutives Element des Schul- und Unterrichtsalltags* (7 Codings). Aus ihren Beschreibungen geht hervor, dass ihrer Überzeugung nach „die Schule da ist zum Fragen stellen und der Unterricht auch“ (Schule 1_ Frau Violett_Sophia: 403-405).

In inhaltlicher Nähe zu diesen Ausführungen ist die Frage weiterhin mit der *Organisation von Wissen und Macht* (3) – auch unter generationaler Perspektive – verknüpft. Ein imaginäres Fragenverbot käme dem Absprechen jeglicher Äußerungsmöglichkeiten gleich. Metaphorisch illustriert eine Schülerin, keine Frage stellen zu dürfen, würde bedeuten,

Tu: [n]ie wieder reden [...] Als ob mein Mund mit Kleber oder sowas zugemacht wurde (Schule 1_Frau Gelb_Tushari: 408-411).

Aus Sicht von drei Interviewten können Fragen zudem *Ausdruck der eigenen emotional-sozialen Verfasstheit* (4 Codings) sein und Lehrer:innen *Hinweise über eigene Interessen und Motive* (2 Codings, ein:e Schüler:in) bieten.

Diesen Beschreibungen stehen einzelne Einschränkungen der Bedeutsamkeit des unterrichtlichen Fragenstellens gegenüber. Diese werden allerdings sehr unterschiedlich begründet (Stets, 2026, S. 300ff.):

Al: [...] wenn ich eine richtig g- ähm richtig gute Frage habe [ja] die meine Lehrer selbst nicht wissen [mhm] dann würde ich einfach im Internet forschen (Schule 2_Frau Orange_Aleyna: 326-331)

Auf der einen Seite stehen *alternative Strategien der Fragenbearbeitung* (4 Codings). Der Unterricht ist demnach nicht die einzige Option. Kontrastierend hierzu schränken auf der anderen Seite drei Schüler:innen die Bedeutsamkeit des Fragens ein, indem sie *Fragen als Zeiträuber im Unterrichtsalltag* (2 Codings) beschreiben, sie als „nicht so wichtig“ (2 Codings) evaluieren und aufgrund des hohen Drucks, der mit dem Fragen gekoppelt ist, ein imaginiertes, unterrichtliches Fragenverbot gar als Entlastung formulieren (ebd., S. 305f.; 360).

In der Gesamtbetrachtung werden drei Interpretationslinien ersichtlich:

- 1) Die hohe Anzahl an Codings, die das Fragenstellen unter funktionaler Perspektive als Strategie des Hilfefgenerierens und im Zusammenhang der Erfüllung schulischer Anforderungen beleuchten (ebd., S. 359ff.), zeigt, dass sich die Grundschüler:innen an schulisch-unterrichtlichen Handlungserwartungen (de Boer, 2009, S. 105) sowie Normen und Interaktionsordnungen (vgl. Heinzel, 2022, S. 113; Flügel & Wiesemann, 2024; Wiesemann, 2014; Breidenstein, 2022; Martens & Asbrand, 2021; Wenzl, 2022) zu orientieren scheinen, wenn sie die aus ihrer Sicht relevanten Bedingungen und Bedeutungen des Fragenstellens im Unterricht beschreiben (vgl. hierzu auch Pallesen & Hörnlein, 2019, S. 12ff.; Ernst et al., 2021).
- 2) In der Bezugnahme auf die persönliche Relevanz und das Fragenstellen als Möglichkeit, eine unterrichtliche Vertiefung einzufordern, wie dies am Beispiel der Bedeutungsfacetten des *Wissen-Wollens*, der *Frage als konstitutivem Element des Schul- und Unterrichtsalltags* sowie der Bedingung der *unzureichenden unterrichtlichen Erarbeitung* deutlich wird, können Hinweise für die theoretische Konzeptualisierung des Fragens als Interessenhandlung (Krapp, 2018; Lichtblau, 2013) und Partizipationsmöglichkeit gesehen werden (Brinkmann, 2019; Tänzer & Klammt, 2016; Klektau, 2019; Stets, 2026, S. 359ff.).
- 3) Zugleich deutet sich in der *Sorge vor negativen Reaktionen*, den Voraussetzungen *Vertrauen*, *„nicht so viele Kinder“* und den Bedeutungsfacetten *Ausdruck der eigenen emotional-sozialen Verfasstheit*, Fragen im Kontext von *Wissen*, *Organisation von Macht* sowie *Hinweise über die eigenen Interessen und Motivation* die Wirkmacht beziehungsbezogener Aspekte und das „doppelte Risiko einer Schülerfrage“ (Pallesen & Hörnlein, 2019, S. 16) an. Die Interpretation der Frage als Sprechakt mit der Nähe zur Kategorie der Aufforderung (Allwinn, 1988) sowie Forschungsansätze zu Fragehemmungen (Fuhrer, 1994; van der Meij, 1988; Sembill & Gut-Sembill, 2004; Seifried & Sembill, 2005) bieten Erklärungsperspektiven für den offenbar herausfordernden und vielschichtigen Abwägungsprozess, der dem Äußern einer Frage vorauszugehen scheint (Stets, 2026, S. 355ff.).

In der Zusammenschau lässt sich auf Basis dieser Befunde und der skizzierten Interpretationslinien das Fragenstellen als *komplexes Bedingungsgefüge für die interviewten Grundschüler:innen im Spannungsfeld eigener Interessen, Leistungserwartungen und Beziehungsgeflechte* annehmen (ebd., S. 478). Ihr Zusammenwirken wird in der folgenden positionierungstheoretischen Analyse detaillierter in den Blick genommen.

4.2 Positionen von Grundschüler:innen: Vertiefende Fallbetrachtungen

Im Folgenden rücken kontrastierend die Positionen von zwei Grundschüler:innen in den Fokus (ebd., S. 314-352).

Für die Analyse ist die Frage danach leitend, welche Selbstpositionierungen sie in Bezug auf das unterrichtliche Fragenstellen in den Interviews vornehmen und welche Storylines sich darin entfalten. Interpretiert werden sie vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Fragemöglichkeiten, die sich aus den jeweils eingenommenen Positionen ergeben.

Tab. 1: Positionen zum unterrichtlichen Fragenstellen (ebd., S. 348f.)

Fall 1: Sophia	Fall 2: Lukasz
Vielfältig Interessierte (1)	An (Profi-)Fußball(spielern) Interessierter (2)
Vielfragende (3)	Nicht- bzw. Wenig-Nichtfragender (4)
Eigenständige Fragenbearbeiterin und Forscherin (5)	Auf Erklärungen und Unterstützung Angewiesener (6)
Influencerin (7)	Auf sich selbst Gestellter (8)
Fragende zum Trotz (9)	Bedrohter des schulischen Inszenierungsmusters und Opfer nonverbaler Gewalt (10)
	Gehemmter Frager(11)
Zugehörige einer Schüler:innengruppe	Zugehöriger einer Kindergruppe
Schulreformerin, -kritikerin	Um Erfolg bemühter Schüler

Insgesamt wurden in den positionierungsanalytischen Fallbetrachtungen 15 Positionen rekonstruiert (ebd., S. 347ff.), von denen im vorliegenden Beitrag elf auszugsweise beleuchtet werden. Diese sind Tabelle 1 zu entnehmen. Darin sind sie fallbezogen kontrastierend angeordnet und werden im Folgenden im Überblick⁴ präsentiert. Im Fokus stehen die Positionen der beiden Viertklässler:innen Sophia und Lukasz, die im Rahmen einer Dissertationsstudie (ebd.) unabhängig von dem zuvor umfänglich beschriebenen Projektkontext FragForsch interviewt wurden.

Vielfältig Interessierte (1) vs. an (Profi-)Fußball(spielern) Interessierter (2)

Beide für die vertiefenden Fallanalysen (ebd., S. 312-352) ausgewählten Schüler:innen beschreiben zu Beginn der Interviews ihre Fragen- und Inter-

⁴ Für eine differenzierte positionierungsanalytische Auswertung siehe Stets (2026).

essenbereiche, die von einem vielfältigen Interesse im Falle Sophias bis hin zu einem eng konturierten Interessenbereich im Bereich des (Profi-)Fußballs im Fall von Lukasz reichen. Folgende Materialauszüge illustrieren dies:

I: Wie war denn das bei dir? Welche Fragen beschäftigen dich denn eigentlich?

L: Ja also mich beschäftigen die Fragen halt wie „Was machen Fußballer?“ [Hm?] ich kenne das halt so weil berühmte Fußballer werden dann halt immer angerannt und das interessiert mich wie die sich dann anziehen weil damit die sich nicht bemerkbar machen

(Schule 1_Frau Gelb_Lukasz: 51-65)

Bereits zu Beginn des Interviews wird anhand dieser Passage deutlich: Im Mittelpunkt von Lukasz' Fragen steht der Fußball. Als die Interviewerin im Anschluss an den abgebildeten Auszug auf das Fragenstellen im Unterricht eingeht, markiert Lukasz eine Distanz zu diesem Element der außerschulischen Lebenswelt. Deziidiert auf den Unterricht angesprochen, „*Hast du zu diesem Thema auch Fragen?*“, weist er dies – im Kontrast zu den zuvor ausführlichen Beschreibungen – knapp zurück: „*Nee, eigentlich nicht*“ (Lukasz, Z. 79f.).

Demgegenüber berichtet Sophia von einer Vielzahl eigener Fragen, die in engem Zusammenhang mit den unterrichtlichen Erarbeitungen zu stehen scheinen. Deutlich wird dies beispielhaft anhand des folgenden Auszugs, der auf die sachunterrichtliche Auseinandersetzung mit dem menschlichen Körper rekurriert:

So: Ja ähm „Wie groß ist eigentlich unser Gehirn?“ weil ähm mich hat es eigentlich auch interessiert wie groß also „Wie viel kann man so im Gehirn halt so verstauen?“ Welche ähm Fragen und ähm „Wie groß wird das Gehirn halt und kann das wachsen oder nicht?“

I: Mhm

So: „Warum wächst unser Körper [mhm]?“ „Ähm war::um klopft unser Herz obwohl wir ähm obwohl wir nichts tun?“ Das wars auch eigentlich. Dann habe ich hier noch also „Warum klopft unser Herz warum eigentlich nicht zu doll?“ Unser Herz wird ja nicht also okay es wird ja so gepumpt und ähm aber wenn wir zum Beispiel nur sitzen und wir uns nicht bewegen weil normalerweise wenn man was bewegt und dann arbeitet das Herz und wenn wir uns nicht bewegen so zwei drei Tage oder so zum Beispiel im Bett liegen und eine Erkältung haben [ja]. „Warum schlägt das Herz dann noch?“

(Schule 1_Frau Violett_Sophia: 68-83)

Sophias Fragen scheinen auf das Ergründen irritierender Phänomene („dann noch“) abzuheben. Es sind punktuelle Einblicke in ihre insgesamt 20 eigenen Fragen, die sie im Verlauf des Interviews einbringt.

Richtet man das Augenmerk auf die mit den Positionen assoziierten Rechte, Pflichten und Storylines, so werden zunächst Parallelen der beiden Selbstpositionierungen deutlich (ebd., S. 347-352):

Beide Schüler:innen benennen, was sie beschäftigt und interessiert, auch dass sie diesen Aspekten über Fragen nachgehen. Geknüpft scheint die Position an die Selbstverpflichtung, die eigenen Kenntnisse in diesem Bereich zu erweitern und sich erschließend mit dem interessierenden Sachverhalt auseinanderzusetzen. Die Storyline, die sich entfaltet, deutet auf das Fragenstellen als *Interessenhandlung* hin.

Ein Unterschied ist jedoch bezogen auf die Fragegegenstände und die hiermit assoziierte Wahrnehmung der Rechte auszumachen: Bei Sophia handelt es sich um vielfältige Interessen in verschiedenen Bereichen, die unmittelbar an Themen und Inhalte des Unterrichts anzuknüpfen scheinen. Bei Lukasz hingegen geht es um einen spezifischen, lebensweltorientierten Gegenstand, der für ihn selbst in deutlicher Distanz zu Schule und Unterricht steht. Nur bedingt lässt seine Position demnach unterrichtliche Fragen zu. Im weiteren Verlauf der Interviews nehmen beide Schüler:innen bezüglich des Einbringens ihrer eigenen Fragen in den Unterricht diverse Selbstpositionierungen vor. Sowohl implizit als auch explizit, häufig durch die Interviewfragen hervorgerufen und damit im Sinne von van Langenhove und Harré (1999, S. 23ff.) *erzwungen*, legen sie ihre Positionen dar.

Vielfragende (3) vs. Nicht-/Wenig-Fragender (4)

Sophia beschreibt, dass sie „*alles immer so richtig genau wissen*“ (Z. 176) möchte und kann genau beziffern, „*[a]lso man fragt richtig viel ähm pro Tag so 60, 70 Sachen glaube ich*“ (Z. 157f.). Dies begründet sie darüber, „*weil ich neugierig [ja] bin*“ (Z. 176f.) und legt im weiteren Verlauf des Interviews dar, es handele sich um „*Fragen fürs Leben*“ (Z. 475f.), die sie „*unbedingt wissen will*“ (Z. 462) und entsprechend im Unterricht stelle. Damit nimmt sie eine explizite Selbstpositionierung vor und auch der Blick auf die Anzahl der in ihrem Interview dokumentierten Fragen untermauert dies implizit: Insgesamt bringt Sophia 23 Fragen ein. 20 hiervon sind ihre eigenen und lediglich drei werden von ihr zu Beginn des Interviews im Rahmen der Fragensammlung benannt. Im Abgleich mit der durchschnittlichen Fragenanzahl von 18,22 ist dies als hoch einzuordnen. Für sie steht fest, dass die „*Schule dafür da ist*“ (Z. 403) und es folglich ihr Recht ist, Fragen zu stellen. Dabei scheint es ihre Pflicht zu sein, epistemische Fragen als Möglichkeit der Informations- und Kenntnissammlung sowie des Wissenserwerbs zu nutzen.

Bei Lukasz hingegen sind es im Interviewverlauf fünf eigene Fragen und auch insgesamt lediglich zwölf. Diese Anzahl liegt deutlich unterhalb des Durchschnitts von 18,22 Fragen, die pro Schüler:in im Rahmen der Interviews eingebracht wurden. Er selbst weist sich die Position des Nicht-/Wenig-Fragenden zu:

L: [...] Und ähm wie ist denn das in der Schule? Fragen da Kinder auch ganz viel?
L: Naja ich bin ja nicht der s:o ich bin nicht s:o der der sich oft meldet.
(Schule 1_Frau Gelb_Lukasz: 232-235)

Während seine Antwort zunächst auf das Melden bezogen scheint, überträgt er dies später explizit auch auf das Fragenstellen im Unterricht:

L: We::il es es gibt so welche Kinder so wie ich die halt nicht so viele Fragen stellen
(Schule 1_Frau Gelb_Lukasz: 370-372)

So nimmt Lukasz eine bewusste, direkte und freiwillige Selbstpositionierung vor, die als Positionierung zweiter Ordnung zu verstehen ist, da er die durch die Interviewerin angebotene Positionierung („*Fragen da Kinder auch ganz viel?*“, Z. 234f.) für sich relativierend zurückweist (vgl. Harré et al., 2009). Die Versprachlichung „*ich bin ja nicht der*“ (Z. 236) verdeutlicht, dass es Lukasz durchaus als schulisch-unterrichtliche Anforderung und Verpflichtung wahrnimmt, Fragen zu formulieren. Die sich entfaltende Storyline kann daher als *Fragen als schulische Erwartung* beschrieben werden (Stets, 2026, S. 348-352).

Eigenständige Fragenbearbeiterin, Forscherin, Influencerin (5 und 7) vs. auf Erklärungen und Unterstützung Angewiesener (6 und 8)

Bezüglich der Verfolgung eigener Fragen wurden zwei konträre Positionen rekonstruiert (ebd.):

Einerseits findet sich bei Sophia die Position der *eigenständigen Fragenbearbeiterin*. Folgender Interviewauszug aus der Einstiegssituation, in der es um die gesammelten Fragen ihrer Freund:innen und Mitschüler:innen geht, porträtiert dies:

So: „Ist (Frau Violett) eine echte Lehrerin [aha?]?“ Da habe ich glaube ich ähm irgendeine Lehrerin gefragt ähm und im Internet auch nachgeguckt was man alles für ne Lehrerin machen muss und dann habe ich einen Tag lang ihr zugesehen und dann habe ich alles abgekreuzt also sie ist eine echte Lehrerin. (Schule 1_Frau Violett_Sophia: 40-62)

Sophia liest die Frage eines anderen Kindes vor. Unaufgefordert überführt sie diese als einzige Schülerin des gesamten Samples in eine Beantwortung. Indem sie auf diverse Beantwortungsstrategien eingeht – das Recherchieren, Befragen von Expert:innen, Operationalisieren und Anlegen eines Beobachtungsinstrumentes, das codierende Beobachten, Schlussfolgern und Interpretieren –, nimmt sie in der Interviewsituation (d.h. Positionierung 3. Ordnung) eine implizite und freiwillige Positionierung als eigenständige Fragenbearbeiterin und Forscherin vor. Die sich entfaltende Storyline ist als *Forschung* zu konzeptualisieren. Dies wird auch deutlich, als sie später von einer Challen-

ge ihres Social-Media-Kanals berichtet und umschreibt, wie sie dort Interessen und Fragen von ihr bis dahin unbekannten Menschen aufarbeitet und in einem Video beantwortet. Weitere Aussagen zur unterrichtlichen Fragenbearbeitung verdeutlichen, dass sich Sophia auch auf den Schul- und Unterrichtskontext bezieht und sich als *Be-Fragende* positioniert, verknüpft mit dem Recht, Antworten von ihrer Lehrerin einzufordern, die nicht nur das Wissen, sondern auch „*immer Lust zum Fragen beantworten*“ (Z. 331) haben sollte.

Im Sinne einer Expert:innenrangfolge „*immer so runter*“ (Z. 167) greift Sophia notfalls auf Antworten von Familienmitgliedern zurück. Fragen im Unterricht sieht sie als Möglichkeit, Aspekte zu vertiefen, die nicht vollumfänglich thematisiert wurden. Für Sophia scheint die Position insofern mit der Verpflichtung einherzugehen, Fragen akribisch und „*richtig*“ (Z. 165) zu beantworten.

Im Kontrast hierzu steht die Position des auf Erklärungen und Unterstützung Angewiesenen (vgl. ebd.):

Lukasz beschreibt, dass er sich bei Fragen im Unterricht erst dann an seine Lehrerin wendet, „*wenn es gar nicht geht*“ (Z. 93). Als die Interviewerin danach fragt, ob es eine Person gäbe, die er mit seinen Fragen gut adressieren könne, führt er diese bezeichnenderweise als letzte an. Findet er bei ihr keine Antwort, resümiert er selbst: „*dann geb ich auf*“ (Z. 163).

In dieser Position kommt ihm das Recht zu, solche Fragen zu stellen, die der Sicherung des Verständnisses und damit der Bearbeitung von Aufgaben dienen. Dies ist an die Pflicht geknüpft, dass es „*gute*“ (Z. 237) und „*richtige*“ (Z. 237) Fragen sein müssen, die nur deshalb gestellt werden, um schulische Aufgaben bearbeiten und den entsprechenden Erwartungen nachkommen zu können. Unter dieser Bedingung beschreibt er das Fragenstellen als effektive Bitte um Hilfe und deklariert diese im Unterricht als „*okay*“ (Z. 259).

Er nimmt zugleich als Pflicht wahr, seine Lehrer:innen erst dann zu adressieren, wenn seine Bearbeitungsversuche trotz intensiver Bemühungen erfolglos blieben. Die sich entfaltende Storyline dokumentiert *Fragen als Eingeständnis des Nicht-Verstehens* und damit auch der eigenen *Hilfs- und Unterstützungsbedürftigkeit*. Fragen unterliegen insofern einer doppelten Bewertung durch Lehrer:innen: Sie zeigen an, dass er etwas nicht versteht und nicht eigenständig bearbeiten kann. Das ist in Ordnung, solange die Frage sicherstellt, dass er so den Anforderungen nachkommen kann. Zugleich muss die Frage selbst „*richtig*“ (Z. 237) sein, da auch sie als Äußerung bewertet wird und in seinem Fall besonders hohes Gewicht bzw. Aufmerksamkeit erfährt, da er sich insgesamt nur selten meldet.

Fragende zum Trotz (9) vs. Bedrohter des schulischen Inszenierungsmusters, Opfer nonverbaler Gewalt und Gehemmter Frager (10 und 11)

Eng mit den Positionen der Vielfragenden vs. Nicht-/Wenig-Fragenden verknüpft ist, wie sich die beiden Schüler:innen hinsichtlich des Umgangs mit solchen Situationen positionieren, in denen sie das Fragenstellen im Unterricht als herausfordernd und risikobehaftet einschätzen (ebd.):

Benannt werden in diesem Zusammenhang negative Reaktionen von Mitschüler:innen wie das Auslachen, Kommentieren und Diskreditieren sowie die Gefahr, sich zu blamieren, die bereits inhaltsanalytisch beleuchtet wurde. Auch von der Zurückweisung seitens der Lehrperson wird berichtet, die die Frage auf einen späteren Zeitpunkt verschiebt, sie aufgrund der mangelnden Passung zurückweist und Fragen unter einer Bewertungsperspektive betrachtet, die schließlich „falsch“ oder „richtig“ sein können.

Während Sophia die von der Interviewerin in diesem Zusammenhang angebotene Positionierung „[...] geht es dir auch manchmal so?“ (Z. 460) deutlich zurückweist, sich als *Fragende zum Trotz* positioniert und sich darüber hinwegsetzt „wenn also ich stelle eigentlich immer meine Frage trotzdem ähm also ich mache es halt einfach“ (Z. 472), um ihren Fragen „fürs Leben“ (Z. 475) nachzugehen, positioniert sich Lukasz als *Bedrohter und Gehemmter Frager*. Er beschreibt:

L: Also die reagieren halt so, dass die alle auf mich gucken was ich frage [mhm] und (Frau Gelb) [...]

L: (Frau Gelb) steht ja halt an der Tafel [ja] und ich frage halt so ich guck zu (Frau Gelb) [...] die guckt zu mir und alle gucken mich halt irgendwie ein bisschen doof an [...]

(Schule 1_Frau Gelb_Lukasz: 197-201)

Ihm geht weiterhin durch den Kopf, „ob ich es richtig beantwort:e ob jemand mich auslacht weil ich bin nicht so gut in Mathe. Ja“ (Z. 342f.). In der Storyline der Bedrohung ist es demnach seine Pflicht, die Bedingungen sorgfältig zu prüfen („wenn es gar nicht geht“, Z. 93), „wenn ich gar nichts verstehe“, Z. 124) und sich zu schützen. Dies stimmt mit der attributionstheoretischen Konzeptualisierung Fuhrers (1994, S. 104) des Fragenstellens als „Modus der Hilfesuche“ überein.

Darauf angesprochen, ob sie Unterstützung erfahren und dadurch ihre Frage (eher) stellen können, beschreibt Sophia das Angebot ihrer Lehrerin, dass man sich allein an sie wenden könne, lehnt dies aber ausdrücklich ab, „weil ich finde dass man seine eigenen Sachen oder Fragen auch alleine machen soll“ (Z. 483f.). Lukasz erhält – in Übereinstimmung mit seiner Position als auf sich Gestellter – dagegen keine Unterstützung „nee, irgendwie nicht“ (Z. 348).

5 Diskussion der Bedeutungen, Bedingungen und (Un-) Möglichkeiten von Schüler:innenfragen und Ausblick

Fragt man nach den Bedeutungen, Bedingungen und (Un-)Möglichkeiten des schüler:innenseitigen Fragenstellens im Unterricht der Grundschule sowie den sich hieraus ergebenden Herausforderungen, so erscheint auf Basis der präsentierten Befunde zunächst eine grundlegende Differenzierung zwischen den bereits in einer älteren Untersuchung mit Berufsschüler:innen skizzierten Phänomenen „keine Fragen haben“ vs. „keine Fragen stellen“ angezeigt (Seifried & Sembill, 2005, S. 231; vgl. auch van der Meij, 1988; 1994). Der Beitrag liefert deutliche Hinweise darüber, dass Grundschüler:innen Fragen haben und diese als bedeutsam für den Unterricht einschätzen und gewährt zugleich Einblicke in mögliche Hintergründe des letztbenannten Phänomens, indem er sich konsequent den Perspektiven und Positionen der Schüler:innen zuwendet (Stets, 2026, S. 353ff.).

So zeigen sich im Ergebnis facettenreiche Selbstpositionierungen bezüglich des unterrichtlichen Fragenstellens (ebd., S. 354ff.). Elf Positionen beleuchtete der Beitrag näher. Das Spektrum dieser Positionen reicht von denen als Forschende, die ihre „Fragen fürs Leben“ (Interview Sophia, Z. 475) verfolgen und überzeugt sind, dass „die Schule da ist zum Fragen stellen und der Unterricht auch“ (Interview Sophia, Z. 403) bis hin zu bedrohten bzw. gehemmten Frager:innen, die befürchten müssen, ausgelacht, für inkompetent eingeschätzt und „irgendwie dooffen]“ (Interview Lukasz, Z. 195f.) Blicken ausgesetzt zu werden. Die im Verlauf des Interviews eingenommenen Positionen scheinen untereinander verknüpft.

Sophia ist dabei als Prototyp zu interpretieren, der dem Fragen eine sehr hohe, epistemische Bedeutung beimisst und der als interessierter Vielfragerin und Forscherin umfängliche Strategien der Fragenbearbeitung zur Verfügung stehen (ebd., S. 354). Als *Fragende zum Trotz* sieht sie sich zwar mit belastenden Fragesituationen konfrontiert, stellt sich ihnen aktiv und überwindet sie (ebd., S. 358f.). Auf der einen Seite finden sich in den Positionierungen insofern Hinweise, die die theoretische Plausibilisierung von Fragen als Interessenhandlung (Lichtblau, 2013, S. 14; Krapp, 2018; Krapp & Ryan, 2002) und epistemische Orientierung i.S. einer Strategie der Informationssuche und Wissenskonstruktion (Brinkmann 2019; siehe Beitrag 2 in diesem Band) bestätigen. Sophia repräsentiert damit idealtypisch die auch inhaltsanalytisch als übergreifend herausgearbeitete Bedeutungsfacette des unterrichtlichen Fragens im Zusammenhang des *Nicht-Wissens und Wissen-Wollens*.

Demgegenüber steht Lukasz exemplarisch für einen Schüler mit einer in erster Linie funktionalen Bedeutungszuschreibung des unterrichtlichen Fragenstellens und repräsentiert damit die zweite inhaltsanalytisch zentrale Bedeu-

tung aus Schüler:innensicht (Stets, 2026, S. 359f.). Sich selbst als Nicht- bzw. Wenig-Fragender positionierend bringt er Fragen nur dann ein, „wenn es gar nicht geht“ (Z. 93). Im Unterrichtskontext prägen starke Hemmungen seine Sichtweise (ebd., S. 355ff.). Anschluss finden die präsentierten Ergebnisse an empirische Hinweise über ein tendenziell geringes Frageaufkommen im Unterricht (u.a. Niegemann & Stadler, 2001). Die *Sorge vor sozialer Blamage* bildet inhaltsanalytisch ein übergreifendes Phänomen und wurde am Beispiel von Lukasz und Sophia ausdifferenziert. Zwar erweist sie sich für die beiden Fallkinder als unterschiedlich wirkmächtig, insgesamt decken sich die Beschreibungen aber mit vorliegenden empirischen Befunden im Kontext von Fragehemmungen (Fuhrer, 1994; van der Meij, 1988; Sembill & Gut-Sembill, 2004) und deuten auf die Interpretation als „sozial problematische Situation“ (Allwinn, 1988, S. 47, S. 111) hin. Zugleich liefern sie erste Hinweise darüber, wie über Re-Positionierungen mit diesen Situationen umgegangen wird und Fragen dennoch gestellt werden können. Damit erweitern sie die bisherige schüler:innenfragenbezogene Forschung zum Phänomen der Fragehemmungen (Stets, 2026, S. 151f., S. 358f., S. 368).

Angesichts der am Beispiel von Lukasz herausgearbeiteten Bedeutung des Fragens für die Bearbeitung von Aufgaben im Kontext schulischer Erwartungen, der Ambivalenz, (richtige) Fragen stellen zu müssen und des sozialen Bedingungsgefüges wird das komplexe Gefüge des Fragens im Unterricht deutlich. Positionierungsanalytisch zeigt sich hierbei die Verschränkung der zuvor inhaltsanalytisch identifizierten Bedingungen – der *Passung zu Unterrichtsthemen* und *Fächern* sowie das beschriebene *Schüchtern-Sein*, die *Sorge vor negativen Reaktionen von Mitschüler:innen wie Lehrer:innen* und die *Befürchtung der Blamage* (ebd., S. 354ff.).

In dieser Hinsicht ließe sich eine Erweiterung des „doppelte[n] Risikos der Schüler:innenfrage“ (Pallesen & Hörnlein, 2019, S. 16) zu einem ‚dreifachen‘ Risiko skizzieren: Das Fragenstellen wird nicht nur als (1) Eingeständnis des Nicht-Verstehens – möglicherweise resultierend aus der eigenen Unaufmerksamkeit – gedeutet und mit der (2) Gefahr verbunden, sich der entsprechenden Reaktionen von Lehrer:innen auszusetzen (ebd.), sondern (3) selbst als unterrichtliche Anforderung interpretiert (Stets, 2026, S. 359ff.; Ernst et al., 2021).

In den Beschreibungen offenbart sich dabei ein Austarieren persönlicher Interessensbestrebungen sowie der unauflöslichen Interdependenz mit schulischen Leistungs- und Handlungserwartungen sowie dem sozialen Bedingungsgefüge (ebd.; de Boer, 2009; Flügel & Wiesemann 2024; Wiesemann, 2014; Breidenstein, 2022; Wenzl, 2022; Pallesen & Hörnlein, 2019). In Übereinstimmung stehen die eigenen Befunde in dieser Hinsicht mit der Beschreibung von Schüler:innen als „routinierte[n] Pendler:innen didaktischer Arrangements im Spannungsfeld zwischen schulischen und peerkulturellen

Herausforderungen“, wie es Heinzel (2022, S. 113) im Rekurs auf Breidenstein (2006) sowie Heinzel (2016) und Eckermann (2017) formuliert.

Unter grundschulpädagogischer Deutungsperspektive und der Frage nach möglichen Ansatzpunkten zur Fragenförderung lässt sich das unterrichtliche Fragen durch die Herausarbeitung der Positionen weitergehend theoretisch aufschlüsseln (Stets, 2026, S. 151f., S. 358, S. 365ff.): Konform zu methodologischen Bezügen zur Kindheitsforschung rücken positionierungstheoretisch die Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten (Bühler-Niederberger, 2020) von Grundschüler:innen in den Fokus und gewährleisten Einblicke in Bedeutungszusammenhänge, das Bedingungsgefüge und damit einhergehend divergierende Fragemöglichkeiten. Mit den Positionen sind unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen verknüpft. Diese wiederum scheinen die Fragemöglichkeiten im Unterricht der Grundschule zu bedingen. Sie lassen Annahmen darüber zu, welche fragebezogenen Rechte und Pflichten mit den jeweils eingenommenen Positionen und damit verknüpften Storylines einhergehen. Insofern legen sie einen Erklärungsansatz offen, der nachvollziehbar werden lässt, dass und auch warum die beiden Fallkinder von deutlich differenten Fragemöglichkeiten berichten (Stets, 2026, S. 350ff.). Vor dem Hintergrund dieser Selbstpositionierungen und des aufgezeigten komplexen Bedingungsgefüges sind Bemühungen um die Steigerung des Frageverhaltens etwa durch sogenannte Fragetrainings (u.a. King, 1991) oder das punktuelle Eröffnen von Frageräumen durch Lehrer:innen kritisch zu diskutieren. So dürften sich diese unter Berücksichtigung der umfassenden sozial und institutionell konturierten Bedingungsfaktoren, die von den Schüler:innen eindrücklich beschrieben werden, nur bedingt als zielführend erweisen. Den von ihnen insbesondere inhaltsanalytisch als förderlich beschriebenen Bedingungen systematisch und vertiefend nachzugehen, erscheint hingegen vielversprechend. Die skizzierten Ergebnisse untermauern die Vermutung von Ronfard et al. (2018, S. 116), denen zufolge das Klassen- und Gesprächsklima eine zentrale Rolle mit Blick auf Schüler:innenfragen einnimmt.

Abschließend lassen sich auf dieser Basis sowohl Limitationen der im Beitrag skizzierten Ergebnisse aufzeigen als auch künftige Forschungsdesiderata umreißen.

Der Beitrag legt erstens den Fokus auf die Positionierungen von zwei Fällen des Samples, die kontrastierend untersucht wurden. Aufgrund der Fallauswahl ist davon auszugehen, dass hierüber ein breites Spektrum deutlich wird. Weitere Fallanalysen könnten dennoch perspektivisch daran anschließen und potenziell weitere Zwischenpositionen ausdifferenzieren.

Zweitens sensibilisiert der positionierungstheoretische Zugang für die Notwendigkeit der Reflexion des eigenen methodischen Vorgehens (Scholz, 2022, S. 78ff.; Heinzel, 2012), indem er Forschung als Ort der Positionierung begreift

und ein begrifflich-methodisches Inventar für dessen differenzierte Analyse bietet (van Langenhove & Harré 1999, S. 31; van Langenhove & Harré, 2010, S. 119; Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 208ff.). Dass die positionierungstheoretische Auseinandersetzung insofern ein kindheitstheoretisch bedeutsames Momentum hat (Stets, 2026, S. 150-154, S. 376ff.), konnte in dem Beitrag lediglich stellenweise eingelöst werden, indem einzelne Positionierungen durch die Interviewerin beleuchtet wurden.

Drittens konnte zwar eine Vielzahl an Bedingungen für das Einbringen eigener Fragen in den Unterricht aus Perspektiven der interviewten Schüler:innen rekonstruiert werden. Aufgrund fehlender Befunde für den Grundschulunterricht hinsichtlich des tatsächlichen Frageaufkommens operiert der Beitrag in dieser Hinsicht allerdings mit einer gewissen Leerstelle bezogen auf die Quantität des schüler:innenseitigen Fragenstellens.

Aus diesen Betrachtungen ergeben sich daher unmittelbare Anknüpfungspunkte für die künftige Forschung. Als Desiderat ist zunächst eine systematische Bestandsaufnahme zum Frageaufkommen im Unterricht der Grundschule abzuleiten (Miller et al., 2025). Vor dem Hintergrund der von den Schüler:innen selbst als bedeutsam markierten Bedingungen erscheinen zudem systematische, qualitativ-rekonstruktive Beobachtungen von Unterrichtsinteraktionen zielführend, in denen dezidiert jene Voraussetzungen fokussiert werden und auch die Umgangsweisen von Lehrer:innen und Mitschüler:innen in den forschenden Blick geraten.

Literatur

- Ackermann, U. (2014). Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde: Zur ‚Gesprächssteuerung‘ im institutionellen Gesprächstyp ‚Elterngespräch‘. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Allwinn, S. (1988). Verbale Informationssuche: Der Einfluß von Wissensorganisation und sozialem Kontext auf das Fragen nach Information. Peter Lang.
- Bamberg, M. (1997). Positioning Between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1), 335-342. <http://dx.doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>.
- Beck, G., Deckert-Peaceman, H. & Scholz, G. (2022). Zur Frage nach der Perspektive des Kindes. Barbara Budrich.
- Berger, W. & Foster, E. (2020). Beautiful Questions in the Classroom: transforming Classrooms into Cultures of Curiosity and Inquiry. Corwin.
- Betz, T. (2024). Kindheitsforschung meets Schüler:innenforschung: Selbstpositionierungen von Kindern zwischen Schule und Familie. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 61-70). Klinkhardt.
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019). Kinder zwischen Chancen und Barrieren: Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Bertelsmann Stiftung.

- Betz, T. & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure: Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(3), 301-314. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.4>.
- Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2022). Individualisierung und (Selbst-)Kontrolle. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 301-310). Waxmann.
- Breidenstein, G. & Prengel, A. (2005). *Schulforschung und Kindheitsforschung: ein Gegensatz?* VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle: Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Springer VS.
- Brinkmann, V. (2019). Fragen stellen an die Welt: Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Schneider Verlag Hohengehren.
- Bühler-Niederberger, D. (2019): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Beltz.
- Bühler-Niederberger, D. (2020). Generationale Verpflichtungen – normative Muster und ihre Umsetzung. *Berliner Journal für Soziologie*, 30(1), 49-78. <https://doi.org/10.1007/s11609-020-00406-6>.
- Calvert, K. & Jakobi, R. (2010). *Praxishandbuch Forschendes Lernen. Haben auch Katzen Berührungsgänge?* Grundschule Forsmannstraße.
- Chin, C. & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39. <https://doi.org/10.1080/03057260701828101>.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2007). Sinn und Erfahrung zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Barbara Budrich.
- de Boer, H. (2009). Peersein und Schülersein – ein Prozess des Ausbalancierens. In H. Deckert-Peaceman & H. de Boer (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 105-118). Springer.
- Deckert-Peaceman, H. (2022). Die Zukunft der Kinder als gesellschaftliche Verhandlungszone und die Frage nach der Perspektive – Entwurf einer Kindheitsforschung in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft. In G. Beck, H. Deckert-Peaceman & G. Scholz (Hrsg.), *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes* (S. 29-52). Barbara Budrich.
- Deppermann, A. (2013). Editorial: Positioning in narrative interaction. *Narrative Inquiry*, 23(1), 1-15. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.01dep>.
- Dewey (1910/2018). *How we think*. CreateSpace.
- Dillon, J.T. (1988). *Questioning and Teaching: A Manual of Practice*. Croom Helm.
- Eckermann, T. (2017). *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen: Differenz bearbeiten. Unterschiede herstellen*. Springer.
- Eckermann, T. & Heinzel, F. (2018). Kindheitsforschung: eine erziehungswissenschaftliche Perspektive? In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik: (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte* (S. 251-272). Springer.
- Ernst, J., Hummel, R., Miller, S., Schroeder, R., Stets, M. & Velten, K. (2021). Fragen im inklusionsorientierten Sachunterricht (FriSa): Erste Ergebnisse der qualitativen Teilstudie. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung: Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 321-327). Springer.
- Ernst, J., Schroeder, R. & Velten, K. (2022). Schüler:innenfragen als Reflexionsstelle für fachliches Lernen im Sachunterricht? In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis* (S. 224-230). Klinkhardt.

- Flügel, A. & Wiesemann, J. (2024). Schüler:innenhandeln in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 212-215). Klinkhardt.
- Fuhrer, U. (1994). Fragehemmungen bei Schülerinnen und Schülern: Eine attributionstheoretische Erklärung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(2), 103-109. <https://doi.org/10.25656/01:5820>.
- Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology. In J. Valsiner (Hrsg.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (S. 191-206). Oxford University Press.
- Harré, R. & Davies, B. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>.
- Harré, R. & Davies, B. (1999). Positioning and Personhood. In R. Harré & L. Van Langenhove (Hrsg.), *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action* (S. 32-52). Blackwell.
- Harré, R. & Moghaddam, F.M. (2003). Introduction: The self and others in traditional psychology and in position theory. In R. Harré & F.M. Moghaddam (Hrsg.), *The self and others* (S. 1-11). Praeger.
- Harré, R., Moghaddam, F.M., Pilkerton Cairnie, T., Rothbart, D. & Sabat, S.R. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/0959354308101417>.
- Heinzel, F. (2012). Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (2. Aufl.). Beltz.
- Heinzel, F. (2016). *Der Morgenkreis: Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen*. Barbara Budrich.
- Heinzel, F. (2022). Interaktion und Beziehungen von Schüler:innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 110-119). Waxmann.
- Hollway, W. (1984). Gender differences and the production of subativity. In J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, L. Venn & V. Walkerdine (Hrsg.), *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity* (S. 227-263). Methuen.
- Hummel, R. & Stets, M. (2024). Kinder als Fragende in Schule und Unterricht: Perspektiven, Potenziale und Problemstellen. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 191-200). Julius Klinkhardt.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2020). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (13. Aufl.). Beltz.
- Kayi-Aydar, H. & Miller, E.R. (2018). Positioning in classroom discourse studies: a state-of-the-art review. *Classroom Discourse*, 9(2), 79-94. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1450275>.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), S. 307-317.
- Klektau, C. (2019). Fragen von Kindern im Spiegel inklusionssensiblen Unterrichts. In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht: Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 55-64). Springer.
- Kolenda, S. (2010). *Unterricht als bildendes Gespräch: Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess*. Barbara Budrich.
- Krapp, A. (2018). Interesse. In D.H. Rost, J.R. Sparfeld & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 286-297). Beltz.
- Krapp, A. & Ryan, R.M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 54-82). Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz.

- Lichtblau, M. (2013). Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Dissertation. Technische Informationsbibliothek und Universitätsbibliothek Hannover.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Springer VS.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 55-73. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00309-3>.
- Mc Vee, M. (2011). Positioning Theory and Sociocultural Perspectives: Affordances for Educational Researchers. In M. Mc Vee, C.H. Brock & J.A. Glazier (Hrsg.), *Positioning theory Sociocultural positioning in literacy: Exploring culture, discourse, narrative and power in diverse educational contexts* (S. 1-22). Hampton Press.
- Michalik, K. (2018). Empirische Forschung zu Wirkungen des Philosophierens mit Kindern auf die Entwicklung von Kindern, Lehrkräften und Unterricht. In K. Michalik & H. de Boer (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven* (S. 13-32). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsk1.4>.
- Michalik, K. (2023a). Philosophische Gespräche über offene Fragen – Ungewissheit als Herausforderung und Chance für Bildungsprozesse. In S. May-Krämer, K. Michalik & A. Nießeler (Hrsg.), *Philosophieren im Sachunterricht: Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht* (S. 125-136). Klinkhardt.
- Michalik, K. (2023b). Wie ist alles entstanden? – Philosophieren mit Kindern über den Ursprung der Welt und des Lebens. In S. May-Krämer, K. Michalik & A. Nießeler (Hrsg.), *Philosophieren im Sachunterricht: Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht* (S. 125-136). Klinkhardt.
- Miller, S. & Brinkmann, V. (2013a). Inklusion durch Kommunikativen Sachunterricht: Schüler- und Schülerinnenfragen im Zentrum der Unterrichtsplanung. In A. Becher, S. Miller, I. Oldenburg, D. Pech & C. Schomaker (Hrsg.), *Kommunikativer Sachunterricht: Facetten der Entwicklung* (S. 107-119). Schneider.
- Miller, S. & Brinkmann, V. (2013b). Schülerinnen- und Schülerfragen im Sachunterricht – auch unter der Genderperspektive bedeutsam? In S. Wittkowske & K.v. Maltzahn (Hrsg.), *Lebenswirklichkeit und Sachunterricht Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen Festschrift zu Ehren Marlies Hempel* (S. 164-175). Klinkhardt.
- Miller, S. & Brinkmann, V. (2013c). SchülerInnenfragen im Mittelpunkt des Sachunterrichts. In E. Gläser & G. Schönknecht (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren* (S. 226-241). Grundschulverband.
- Miller, S. & Brinkmann, V. (2013d). Subjektiv bedeutsame Lernprozesse planen und analysieren anhand von Schülerfragen. In H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik: Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 221-230). Klinkhardt.
- Miller, S., Martschinke, S., Götz, M., Hartinger, A., Kucharz, D., Liebers, K. & Möller, K. (2019). Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin. In C. Donie, F. Förster, M. Obermaier, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 22-33). Springer VS.
- Miller, S., Schroeder, R. & Brinkmann, V. (2025). Fragen im Sachunterricht – zwischen normativer Gewissheit und empirischer Vergewisserung. In C. Schomaker, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.), *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit* (S. 110-120). Klinkhardt.
- Niegemann, H. & Stadler, S. (2001). Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtung zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 29(2), S. 171-192.

- Osborne, J. & Reigh, E. (2020). What Makes a Good Question? Towards an Epistemic Classification. In K. H. Corriveau, L. P. Butler & S. Ronfard (Hrsg.), *The questioning child: Insights from psychology and education* (S. 281-300). Cambridge University Press.
- Pallesen, H. & Hörnlein, M. (2019). Warum Schüler:innen keine Fragen stellen: Unterricht zwischen Sozialisation zur Fraglosigkeit und Bildungsanspruch. In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht* (S. 11-20). Springer.
- Ronfard, S., Zambrana, I. M., Hermansen, T. K. & Kelemen, D. (2018). Question-asking in childhood: A review of the literature and a framework for understanding its development. *Developmental Review*, 49, 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.002>.
- Scholz, G. (2022). Anmerkungen zur Methode und Methodologie der Erforschung der Perspektive von Kindern. In G. Beck, H. Deckert-Peaceman & G. Scholz (Hrsg.), *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes* (S. 77-102). Barbara Budrich.
- Seifert, A. (2023). Kinderfragen als Ausgangspunkt philosophischer Gespräche: Lehr-Lernformate im Kontext schulpraktischer Studien. In S. May-Krämer, K. Michalik & A. Nießeler (Hrsg.), *Philosophieren im Sachunterricht: Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht* (S. 125-136). Klinkhardt.
- Seifried, J. & Sembill, D. (2005). Schülerfragen – ein brachliegendes didaktisches Feld. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(2), 229-245.
- Sembill, D. & Gut-Sembill, K. (2004). Fragen hinter Schülerfragen: Schülerfragen hinterfragen. *Unterrichtswissenschaft*, 32(4), 321-333.
- Simon, T. (2017). Vielperspektivität im Sachunterricht: Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 177-184). Klinkhardt.
- Slocum-Bradley, N. (2010). Identity Construction in Europe: A Discursive Approach. *Identity, IES Working Paper Series*. 10(1), 50-68. <https://doi.org/10.1080/15283481003676234>.
- Stets, M. (2026, i.V.). Schülerfragen im Unterricht der Grundschule. Eine qualitative Interviewstudie zu Perspektiven und Positionen von Kindern vierter Klassen auf das unterrichtliche Fragenstellen. Klinkhardt.
- Tänzer, S. & Klammt, J. (2016). „Warum schwimmen Enten auf der Gera?“. Kinderfragen als Ausgangspunkt zur partizipativen Unterrichtsplanung. *Grundschulunterricht. Sachunterricht*, 63(4), 18-22.
- van der Meij, H. (1988). Constraints on Question Asking in Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 401-405. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.3.401>.
- van der Meij, H. (1994). Student Questioning: A componential analysis. *Learning and Individual Differences*, 6(2), 137-161. [https://doi.org/10.1016/1041-6080\(94\)90007-8](https://doi.org/10.1016/1041-6080(94)90007-8).
- van Langenhove, L. (2017). Varieties of Moral Orders and the Dual Structure of Society: A Perspective from Positioning Theory. *Frontiers in Sociology*, 2(9), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2017.00009>.
- van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. In L. Van Langenhove & R. Harré (Hrsg.), *Positioning Theory: Moral Contexts of International Action* (S. 14-31). Blackwell Publishers.
- van Langenhove, L. & Harré, R. (2010). Varieties of Positioning. In L. van Langenhove (Hrsg.), *People and Societies* (S. 106-120). Routledge.
- Vogt, M. & Götz, M. (2009). Warum weht der Wind? Kinderfragen als Forschungsgegenstand und Herausforderung für die Bildungspraxis. *Widerstreit Sachunterricht*, 13, 1-6.
- Wenzl, T. (2022). Rollen von Schüler:innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 59-68). Waxmann.
- Wiesemann, J. (2014). Schülerhandeln in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 190-193). Klinkhardt.

Autor:in

Stets, Mona, Dr.ⁱⁿ

ORCID 0009-0006-0707-3829

Akademische Rätin an der Universität Bielefeld, leitet die Hochschullernwerkstatt der Fakultät für Erziehungswissenschaft und lehrt in den Studiengängen Grundschullehramt sowie Grundschullehramt mit Integrierter Sonderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung mit besonderem Interesse an dem Forschungsgegenstand der Schüler:innenfragen