
Werkstattbericht

Band 6

Fragen in der Lehre

Thilo Harth

Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



Reihe Werkstattberichte des Wandelwerkes, Band 6**Herausgeber**

Thilo Harth und Annika Boentert
Fachhochschule Münster
Wandelwerk Zentrum für Qualitätsentwicklung
Robert-Koch-Straße 30
48149 Münster

Band 6, Fragen in der Lehre, Thilo Harth

bereits erschienen: **Band 1** – Kompendium Kompetenzen,
Band 2 – Motivation, **Band 3**– WebQuest, **Band 4** – Tutorien

Verlag Fachhochschule Münster

Lektorat Lektorat Schreibweise, Limburg

Grafische Umsetzung Eric Sproten | Komm.-Designer | ericsproten.de

Konzeption und Gestaltung

Johannes Breuer im Rahmen eines Projektseminars von
Prof. Rüdiger Quass von Deyen und Prof. Ralf Beuker im SS 2013 am
Fachbereich Design der Fachhochschule Münster

Druck

1. Auflage, 2015
gedruckt auf 120g/m² Design Offset 1,2 Vol. cream

ISBN

978-3-938137-37-6

Fragen in der Lehre

Thilo Harth

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Überblick

Vorwort Prof. Dr.-Ing. Martin Höttecke	8
Überblick: das Wichtigste in Kürze	10
Checkliste Fragen in der Lehre.....	14

Kommunikation im Lehr- und Lerngeschehen

Lehr- und Lernverständnis.....	20
Qualität der Kommunikation beim Lehren und Lernen.....	22
Kommunikation der Lehrenden	23
Kommunikation der Lernenden	23
Die besondere Bedeutung von Fragen für die Qualität der Kommunikation beim Lehren und Lernen	28
Funktionen von Fragen.....	32
Übung zu Fragetechniken.....	39

Fragepraxis

Analytische Dimension von Fragen beachten.....	44
Erfolgreiches Zuhören	48
Mit Fragen führen	51
Mit Fragen moderieren und Diskussionen leiten.....	53
Diskussion.....	54
Fragen für erfolgreiches Präsentieren.....	55

Zusammenfassung – alles Wichtige in Kürze

Zusammenfassung.....	60
----------------------	----

Anhang

Literaturverzeichnis.....	64
Über den Autor.....	66
Über Wandel bewegt.....	68

Vorwort und Überblick

Lehren bedeutet zu
einem großen Teil,
Fragen zu stellen.



Vorwort – Prof. Dr.-Ing. Martin Höttecke

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

es ist doch verblüffend, dass bei Fragen zur Lehre und Didaktik meist an umfassende Entwürfe, Konzepte und Ideen gedacht (und oft Englisch formuliert) wird: Blended Learning, Diversity, Service Learning, Live Classroom usw.

Oft sind es jedoch die alltäglichen, kleinen Herausforderungen, die uns in der Lehre bewegen:

Kommt meine Botschaft aus einem Kurzvortrag an?

Kann ich die Studierenden hinreichend für meine Inhalte motivieren?

Sind diese Klausurfragen fair?

Berücksichtige ich unterschiedliche Anforderungsniveaus?

Wie erhöhe ich die Beteiligung der Studierenden in meiner Lehrveranstaltung?

Alle diese Fragen haben letztlich mit geeigneten Fragestellungen im Lehrgeschehen zu tun. Ich finde es daher ausgesprochen hilfreich, mit dem vorliegenden Werkstattbericht viele Antworten zu diesem kleinen, aber bedeutenden Themenfeld zu bekommen.

Martin Höttecke

Überblick: das Wichtigste in Kürze

„Haben Sie noch Fragen?“

– Dies ist sicher eine der häufigsten und doch am wenigsten wirkungsvollen Fragestellungen in einer Lehrveranstaltung. Diese Frage wird immer wieder gestellt, weil sie prinzipiell Raum für Rückfragen und eine willkommene Pause im Vermittlungsmodus zulässt. Zugleich lädt diese Frage kaum zu Fragen der Lernenden (oder allgemeiner: der Zuhörenden) ein, weil alle Beteiligten aus Erfahrung mit dieser Frage wissen, dass sie meistens eine übliche Floskel ist und oft nur als eine rasche und elegante Überleitung auf einen neuen Inhalt durch die Lehrenden dient. Außerdem ist die Frage zu allgemein, um als Lehrende/-r die Zuhörerschaft beispielsweise auf einen komplizierten, schwer zugänglichen Sachverhalt im gerade Gehörten aufmerksam zu machen und die Gelegenheit zur weiteren Präzisierung aufgrund von mehr oder weniger gezielten Nachfragen der Zuhörenden zu nutzen. Darüber hinaus ist die Frage geschlossen. Es erscheint nicht selbstverständlich, dass man eine Frage hat, oder umgekehrt, diejenigen, die alles verstanden haben, müssen auch nicht fragen. Nicht zu fragen, unterstellt eine hinreichende Auffassungsgabe.

Gleichzeitig zeigt diese in der Lehre häufig anzutreffende Floskel die Notwendigkeit einer bewussten Phase des Innehaltens und des Wechsels von einem Inhalt, einer Methode, einem Medieneinsatz zu einem anderen Abschnitt im Lehr- und Lerngeschehen. Derartige Wechsel kann man als „Gelenkstellen“ des Lernprozesses identifizieren.

Diese Gelenkstellen ergeben sich regelmäßig beim Wechsel

der Sozialform, z. B. beim Wechsel von der Großgruppe in einzelne Arbeitsgruppen oder in Partnerarbeit und zurück in die Großgruppe,

des Mediums, z. B. Demonstrationsexperiment, Filmbeitrag oder folienunterstützter Vortrag,

der Methode, z. B. vom Lehrvortrag zur Erarbeitungsphase im Gruppenpuzzle,

eines inhaltlichen Abschnitts.

Oftmals sind es (vorher klug überlegte) Fragen, die diese Gelenkstellen des Unterrichts-/Lernprozesses reibungslos und natürlich erscheinen lassen. In der Lehr- und Lernforschung wird die Planung dieser Gelenkstellen, die vergleichbar mit der Arbeit eines Regisseurs bei der Planung und Festlegung des Filmschnittes oder Szenenbildes ist, als Schlüsselement angesehen. Folgende vier Eingangsbeispiele sollen die bedeutende Rolle des „Fragenstellens“ in der Lehre an diesen Gelenkstellen illustrieren:

Frage zum besseren Verständnis:

„Vielleicht ging das alles jetzt ein wenig schnell. Wir versuchen noch einmal die wesentlichen Elemente zusammenzutragen. Womit sollen wir beginnen?“ Oder: „Was sollen wir auf jeden Fall noch einmal kurz ansprechen?“

Frage zur thematisch-inhaltlichen Überleitung:

„Wir haben jetzt zentrale Ursachen für das Phänomen x herausgearbeitet. Welche Folgen vermuten Sie, wenn das Phänomen nicht rechtzeitig entdeckt wird?“

Frage zur methodischen Überleitung:

„Wir haben Ihre Vermutungen nun an der Tafel gesammelt. Wie können Sie die Qualität Ihrer Vermutungen einschätzen?“ Die Antworten führen beispielsweise zu Vorschlägen geeigneter Quellen durch die Lernenden, die dann als Grundlage für einen Rechercheauftrag eingesetzt werden.

Frage zur Überleitung beim Medieneinsatz:

„Wir können uns die Entwicklung des Phänomens x gleich in folgendem Experiment anschauen. Welche Effekte erwarten Sie durch das Experiment?“

Die vier ersten Beispiele zur Bedeutung von wohlüberlegten Fragen – mindestens an strategisch wichtigen Stellen des Lerngeschehens – sollen zur näheren Betrachtung von Fragen im Lehr- und Lerngeschehen einladen. Es sind oftmals lediglich diese kleinen „Stellschrauben“, die einen Lernprozess deutlich verbessern können.

Bevor die besondere Bedeutung von Fragen für die Qualität der Kommunikation beim Lehren und Lernen im Mittelpunkt stehen wird, wird der Zusammenhang zwischen dem Kommunikationsstil und dem jeweiligen Lehr- und Lernverständnis beispielhaft skizziert und Faktoren, die die Qualität der Kommunikation beim Lehren und Lernen beeinflussen, vorgestellt. Mit Funktionen von Fragen und der Betrachtung des Zusammenhangs von Fragen und Anforderungsniveau endet der theoretische Teil.

Nach einer kleinen Übung zu Fragetechniken wird ausführlich auf die Fragepraxis in der Lehre eingegangen. Kurze inhaltliche Hinführungen und praktische Beispiele sollen die Rolle von Fragen beim Moderieren, Zuhören, Präsentieren oder Leiten von Diskussionen verständlich und für die eigene Lehre nutzbar machen. Wie in den Werkstattberichten üblich, erhalten Sie zunächst eine Übersicht über das Wichtigste in Kürze, eine Checkliste für erfolgreiches Formulieren von Fragen in der Lehre, eine Zusammenfassung und vorab einen Tipp:

Achten Sie doch mal auf Konferenzen, bei Fachvorträgen oder Talkshows im Fernsehen darauf, wie Fragen gestellt werden. Mit ein wenig Grundwissen aus diesem Werkstattbericht werden Sie gute und schlechte Fragen besser unterscheiden können. Dies kann auch für die eigene Lehre produktiv sein ...

Viel Spaß bei der Lektüre!

Checkliste Fragen in der Lehre

1. Fragen analysieren

Analysieren Sie Ihre Fragen, ob sie mit echtem Interesse an der Antwort (explizite Frage) oder mit implizierter Botschaft (mit der Gefahr von Missverständnissen) gestellt sind.

Formulieren Sie ggf. Ihre implizite Frage in eine explizite um.

Achten Sie auf das Anspruchsniveau Ihrer Frage: Ist sie angemessen, zu schwer oder zu leicht? Auf welchem Niveau erwarten Sie Antworten auf Ihre Frage?

Stellen Sie zur Berücksichtigung der Heterogenität Ihrer Lerngruppe Fragen zum gleichen Sachverhalt auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus.

Überlegen Sie, welche Annahmen Ihre Frage transportiert (z.B. Übung besucht, Skript gelesen, grundsätzliches Interesse).

2. Lehrendenfragen als Vorbild für das Fragenstellen der Studierenden nutzen

Meine Fragen sind klar, eindeutig, zielstrebig und kurz.

Meine Fragen sind nicht suggestiv und an das Niveau der Lerngruppe angepasst.

Meine Fragen verbinden Neues mit Bekanntem und mit früher Gelerntem.

Meine Studierenden haben hinreichend Gelegenheit und Anreize zu fragen.

3. Studierenden genügend Zeit zum Antworten geben

Geben Sie den Studierenden – je nach Frage – zwischen fünf und zehn Sekunden Zeit, die Frage zu verstehen, darüber nachzudenken und eine Antwort zu formulieren.

Nutzen Sie die Zeit des Schweigens zum „aktiven Zuhören“!

4. Nach Fragen der Studierenden fragen

Fragen vor einem Abschnittswechsel (inhaltlich, methodisch, medial) werden offen formuliert.

Die Studierenden haben Gelegenheit, das Gehörte zu rekapitulieren oder/und mit dem Sitznachbarn gemeinsam zu formulieren (Murmelgruppe).

5. Leitfragenagenda anstelle von Inhaltsangaben bei Präsentationen einsetzen

Leitfragen dienen als „roter Faden“ für die Gliederung der Präsentation.

Leitfragen spielen eine tragende Rolle bei der Aktivierung der Studierenden.

6. Fragen auch zur Evaluation nutzen

Evaluationsfragen wie z. B. ein Ampelfeedback werden als hilfreiche Fragetechnik für die Lehre genutzt.

Evaluationsfragen werden als Strukturierungshilfen im Verlauf der Lehrveranstaltung verwendet (Was ist angekommen? Welche Methode funktioniert gut? War das Medium angemessen? Was muss noch vertieft werden?).

7. Prüfungsfragen auf Fragen in der Lehre beziehen

Die zentralen Botschaften in der Lehrveranstaltung finden sich in Prüfungsfragen, die über das Reproduzieren hinausgehen, wieder.

Fragen der Studierenden werden in Prüfungsfragen wieder aufgegriffen.

Kommunikation

in der Lehre

Die Art und Weise
der Kommunikation
offenbart das Lehr-
verständnis und die
Qualität der Lehre.

Kommunikation im Lehr- und Lerngeschehen

Lehr- und Lernverständnis

Die Art und Weise der Kommunikation im Lehr- und Lerngeschehen gibt zugleich Aufschluss über das Lehr- und Lernverständnis des/der Lehrenden. Deshalb soll der wichtige Aspekt der Rolle und Funktion von Fragen im Lehr- und Lernprozess zunächst in einige Betrachtungen zur Qualität der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden eingebettet werden.

Beim Nachdenken über die selbst erlebten Kommunikationsprozesse in Vorlesungen, Übungen oder Seminaren sind oftmals Beispiele völlig unzureichender Kommunikation präsent. Aus meiner Sammlung weniger gelungener Lehr- und Lernsituationen sollen folgende Extrembeispiele die Notwendigkeit gelungener Kommunikation und Fragetechnik verdeutlichen:

Der Mathedozent, der den Hörsaal betrat und mit dem Blick auf das Umspringen des Zeigers der Hörsaaluhr auf die Beginnminute der Veranstaltung wartete. Dann begann er mit der rechten Hand die Tafel vollzuschreiben, mit der linken wieder auszuwischen, um schließlich die Kreide fallen zu lassen, sobald die Schlussminute erreicht war, natürlich ohne mit den Studierenden ein Wort gewechselt zu haben. Hier erübrigt sich die nähere Betrachtung geeigneter Fragen für das Lerngeschehen.

Die Soziologin, die nicht merkte, dass ihre Sprache nur noch aus Insider-Fachtermini bestand, und aus diesem Grund in der Einführungsvorlesung die Lernenden besonders mit ihren Fragen verwirrte, was wiederum zu Verwirrung bei ihr führte.

Der Pädagogikprofessor, der sich am liebsten selbst reden hörte und Fragen dazu benutzte, sich gleich selbst die passende Antwort zu geben.

Der Professor für Psychologie, der immer Beispiele aus seiner Praxis auswählte, deren Komplexität so hoch war, dass nur er selbst die Lösung der dargebotenen Fälle liefern konnte und entsprechende Fragen an die Studierenden nur rhetorisch gemeint waren oder gar zur Bloßstellung mangelnder fachlicher Expertise genutzt wurden.

Diese Extrembeispiele, die sich so oder ähnlich in vermutlich jeder Lernbiografie finden lassen, verdeutlichen, dass die Qualität der Lehre entscheidend von der Qualität der Kommunikation abhängt. Die Art und Weise der Kommunikation im Lehr- und Lerngeschehen gibt zugleich Aufschluss über das Lehr- und Lernverständnis von Lehrenden.

Der oben skizzierte Mathedozent sieht seine Aufgabe primär in der Wissensvermittlung, wobei es um das reine Fachwissen und nicht um die Förderung von Methoden-, Selbst- oder Sozialkompetenzen geht. Der Professor aus der Psychologie möchte gegenüber den Lernenden vor allem seinen Wissensvorsprung deutlich machen. Dieser Wissensvorsprung flößt der Lerngruppe möglicherweise Respekt ein, aber fordert diese nicht zu eigenem Denken und Handeln heraus. Der skizzierte Pädagogikprofessor sieht nicht die Lernenden, sondern den Lehrenden im Mittelpunkt des Geschehens, obwohl er vielleicht inhaltlich das Gegenteil, also aktivierende Lehre, vorträgt. Die Soziologin gewinnt ihre Sicherheit in der Lehre durch Flucht in eine Welt, in der sie sich sehr gut auskennt, aber leider die Lernenden nicht.

An all den gerade vorgestellten Beispielen wird deutlich, dass jeweils ein anderes Verständnis von Lehren vorliegt, wovon keines Lernprozesse angemessen und zeitgemäß unterstützt. Eine Annäherung an zeitgemäße Lehre ist demnach bereits über die einfache Betrachtung der Kommunikation möglich. Der Wandel von der reinen Wissensvermittlung zur aktivierenden Lehre und Förderung außerfachlicher Kompetenzen beginnt mit der Qualität der Kommunikation im Lehr- und Lerngeschehen, also mit der Beachtung einiger Kommunikationsregeln und angemessener Fragetechniken.

Qualität der Kommunikation beim Lehren und Lernen

Die Qualität der Kommunikation beim Lehren und Lernen lässt sich anhand von Merkmalen illustrieren (vgl. Dubs 2009, S. 119 f.):

Die Kommunikation zeichnet sich durch eine Breite aus, d.h. die/der Lehrende geht möglichst auf viele Impulse und Gedanken der Lernenden ein und verarbeitet diese.

Hochwertige Kommunikation berücksichtigt die Individualität der Lernenden, indem auf deren Eigenarten oder Vorwissen Rücksicht genommen wird.

Für die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden ist ein hohes Maß an Effizienz, Flexibilität und Gewandtheit erwünscht, d.h., Aktionen und Reaktionen der Lernenden werden schnell erfasst und es wird wirksam darauf eingegangen. Die Kommunikation ist vielgestaltig, emotionale Aspekte werden berücksichtigt. Für den Fortgang des Lernprozesses sieht der/die Lehrende das Verhalten der Lernenden voraus.

Kommunikation im Lehr- und Lerngeschehen gewinnt an Qualität durch das Einbringen von Persönlichem und durch Spontanität.

Schließlich ist die Offenheit als wichtiges Merkmal einer hochwertigen Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden hervorzuheben.

Hochwertige Kommunikation wird bei Hilbert Meyer als sinnstiftendes Kommunizieren bezeichnet, bei dem Lernende im Austausch mit den Lehrenden dem Lehr- und Lerngeschehen und dessen Ergebnissen eine persönliche Bedeutung geben (2004, S. 67). Indikatoren sinnstiftenden Kommunizierens lassen sich ebenso wie Merkmale hochwertiger Kommunikation in folgendem Prüfraster für das eigene Kommunikationsverhalten im Lerngeschehen zusammenfassen:

Inwieweit gehe ich auf Eigenarten der Lernenden ein?

Bin ich spontan und flexibel im Gespräch mit Studierenden?

Wie offen bin ich für Impulse aus dem Plenum?

Räume ich Zeit für kurze Wiederholungen ein?

Frage ich bei Stellungnahmen der Lernenden nach der persönlichen Bedeutung/dem eigenen Verständnis?

Kommunikation der Lernenden

Sind die Lernenden bei der Sache?

Stellen Lernende kritische und weiterführende Fragen?

Geben Lernende Rückmeldungen zum Lernfortschritt und zu Lernschwierigkeiten?

Greifen Lernende auf Inhalte vorheriger Veranstaltungen zurück und beziehen sie diese auf das neue Thema?

Beziehen Lernende persönlich Stellung?

Dieses Prüfraster eignet sich zur Reflexion eines Lehr- und Lerngeschehens im Sinne einer Nachbetrachtung und Vorbereitung auf die nächste Sequenz durch die Lehrenden. Darüber hinaus kann diese Reflexion zusammen mit den Lernenden, z. B. am Ende einer Lernsequenz, etwa in Form einer Metakommunikation (Kommunikation über die Kommunikation), stattfinden. Eine andere Variante, die auf die Einbeziehung der Lernenden setzt, ist die Etablierung einer Feedbackkultur, beispielsweise über ein gelegentlich angesetztes Gespräch zum Seminarverlauf oder über Evaluationsfragebögen (vgl. Meyer 2004, S. 71 f.).

Etablierung einer
Feedbackkultur

Ein interessantes und einfaches Verfahren, um den Redeanteil des/der Lehrenden teilnehmerorientierter und die Inhalte transparenter werden zu lassen, bietet Alexander Wörner mit dem Hinweis auf das sogenannte „Sprechdenken“ (2008, S. 27). Sprechdenken – etwa in einer Vorlesung – meint, dass der/die Lehrende themenbezogene Gedanken begleitend artikuliert, „so dass die Studierenden bei der Beobachtung [eines Versuches, eines folienunterstützten Vortrages, einer technischen Problemlösung usw.] zugleich ein tiefgehendes Verständnis der Vorgehens- und Herangehensweise sowie von deren Begründung entwickeln können. Dies ist eine Form des miteinander Redens, die es Ihren Studierenden ermöglicht, sich über die bloße Beobachtung einer Vorführung hinaus mit den dahinterstehenden Gedanken auseinanderzusetzen und die so zu einer vertieften Arbeit am Gegenstand führt und dabei praktisch keinen zeitlichen Mehraufwand erfordert“ (ebd., S. 27 f.).

„Sprechdenken“ artikuliert
begleitend themen-
bezogene Gedanken

Ein zweites Prüfraster basiert auf der bewussten Wahrnehmung der verschiedenen Ebenen einer Nachricht (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 26 ff.). Eine Nachricht bezieht sich immer auf verschiedene Ebenen, auf denen sie gesendet und gehört werden kann. Kommunikationsprobleme in der Lehre haben nicht selten ihren Ursprung darin, dass dem Sender und dem Empfänger einer Nachricht unterschiedliche Ebenen wichtig sind und sich beide auf unterschiedlichen Hierarchieebenen (Lehrende als Prüfer) befinden.

Sender	Ebene	Empfänger
Worüber informiere ich?	Sachebene	Welchen Sachverhalt erfahre ich?
Wozu möchte ich veranlassen?	Appellebene	Was soll ich tun?
Wie stehen wir zueinander?	Beziehungsebene	Wie fühle ich mich behandelt?
Was sage ich über mich?	Selbstoffenbarungsebene	Was ist los mit dir?

Prüfraster: Kommunikation im Lehr- und Lerngeschehen (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 26 ff.).

Ein klassisches Beispiel ist der Wechsel der Sozialform vom Plenum in die Gruppenarbeit, die von dem/der Lehrenden auf der Appellebene („Bitte bearbeiten Sie nun diesen Text in Ihrer Gruppe“) eingeleitet und von einem/einer oder mehreren Lernenden auf der Beziehungsebene („Warum soll ich schon wieder mit diesen Studierenden zusammenarbeiten?“) beantwortet wird.

Sobald sich der/die Lehrende direkt auf die Beziehungsebene einlässt, gerät vermutlich der Arbeitsauftrag für die gesamte Lerngruppe ins Stocken. Hier ist es für ihn/sie hilfreich, auf der Appellebene zu verbleiben und die Kommunikation auf der Beziehungsebene auf die Zeit nach dem Arbeitsauftrag zu verschieben („Lassen Sie uns zunächst inhaltlich weiterkommen; wir werden nach Ihrer Präsentation auf unsere Zusammenarbeit in der Lerngruppe zu sprechen kommen“).

Ein anderes Beispiel bezieht sich auf die Sach- und die Beziehungsebene: Während die Lehrkraft auf der Sachebene besonders betonen möchte, was wichtig ist, und dies auch noch mit dem Hinweis versieht, dass dies in der letzten Klausur nur von wenigen richtig beantwortet wurde, kommt bei einem Teil der Lernenden die Botschaft „Das schaffe ich nie“ auf der Beziehungsebene an. Paul J. Baumgartner (vgl. Baumgartner 2009, S. 37 ff.) teilt Kommunikation noch pragmatischer in eine Sachebene (das „Was“ des Gespräches) und eine Beziehungsebene (das „Wie“ des Gespräches) ein und fordert dazu auf, „Klimaforscher“ für Gespräche zu werden.

In dieser Form von Klimaforschung geht es darum, anzuerkennen, dass das „Wie“ das „Was“ eines Gespräches bestimmt und daher besonders auf die Art und Weise des Gespräches zu achten ist. Eine triviale, aber häufig missachtete Regel im Lehr- und Lerngeschehen ist der Aufbau eines partnerschaftlichen Verhältnisses, entsprechend der Faustregel „So wie Lehrende mit ihren Lernenden umgehen, werden diese auch mit Lehrenden umgehen“.

Klimaforscher für
Gespräche werden

Baumgartner nennt dazu eine Reihe von Gesprächsregeln. Dazu gehört u. a. Empathie (Einfühlungsvermögen) für den Gesprächspartner, etwa durch aktives Zuhören, volle Konzentration auf den Gesprächspartner oder den Versuch, eine gemeinsame Basis zu schaffen (vgl. Baumgartner 2009, S. 37 ff.). Bezogen auf Empathie für die Lernenden eignet sich vor allem, sie frühzeitig mit ihren Namen anzusprechen. Zugegeben, das ist für eine Lerngruppe mit mehr als 30 Teilnehmenden nicht praktikabel, aber für kleinere Lerngruppen äußerst wirkungsvoll. Lehramtsstudierende berichten nach Unterrichtserfahrungen in Schulpraktika immer wieder von äußerst positiven Reaktionen, insbesondere von schwächeren Schülerinnen und Schülern in Förderklassen der Berufsschule, wenn diese schon nach kurzer Zeit mit Namen angesprochen wurden.

Zum „Wie“ der Kommunikation zählt auch die Körpersprache. Wer begeistern will, dem muss das auch anzusehen sein. Wer von „spannenden Phänomenen“, „überraschenden Ergebnissen“, „schwierigen Entscheidungen“ spricht, sollte diese Botschaften auch mit der Körpersprache zum Ausdruck bringen können. Authentisch sein bezieht sich auch auf einen gelegentlichen kurzen Einblick in die eigene Gefühlswelt, um Missverständnissen vorzubeugen. So können ein stressiger Tag, Müdigkeit oder eine gesundheitliche Beeinträchtigung unkonzentrierte Fragen hervorrufen und die Lehrsituation insgesamt beeinträchtigen. Ohne einen kurzen Hinweis auf die Ursachen können Lernende das abweichende Verhalten der Lehrperson auch als Reaktion auf vermeintlich unzureichende Beteiligung und schlechte Antworten deuten.

Wer begeistern will,
dem muss das auch
anzusehen sein

Die besondere Bedeutung von Fragen für die Qualität der Kommunikation beim Lehren und Lernen

In ihrem Ratgeber für erfolgreiche Fragetechniken verwenden Rolf-Michael Hahn und Nicolai Stickel ein anschauliches Bild zur Bedeutung von Fragen: „Gesprächstechnisch ist das Fragen so etwas wie das Flussbett der Kommunikation. Das Flussbett gibt vor, wo das Wasser zu fließen hat. Wer eine Frage stellt, bestimmt, worüber gesprochen wird, also in welche Richtung die Worte fließen“ (2000, S. 163).

Fragen bilden das Flussbett der Kommunikation

Fragen bilden meist den Beginn des sprachlichen Austauschs im Lehr- und Lerngeschehen. Entsprechend wird die Qualität der Kommunikation bei der Art und Weise, Fragen zu stellen, besonders deutlich. Wie wichtig eine ausgefeilte Fragetechnik in der Lehre ist, ist unmittelbar an den Fehlformen und Mängeln von Fragen erkennbar. Hilbert Meyer (2010, S. 208 f.) führt als Fehlformen u. a. folgende an:

Kettenfragen (Wie und warum verändert sich die Formel und was heißt das für das Ergebnis? Welche Einheit ergibt sich bzw. ist das schon alles ...?),

Echo-Fragen („Meinen die anderen auch, dass ...?“),

Nase-Puhl-Fragen (d. h. nach diffuser Frage „weiterbohren“, bis die Antwort gegeben wird, die die Lehrkraft hören möchte),

Killer-Fragen (d. h. unaufmerksame Lernende antworten lassen, um sie vor der ganzen Lerngruppe bloßzustellen).

Folgende zentrale Mängel von Fragen im Lehr- und Lernprozess hat Rolf Dubs (2009, S. 130 ff.) identifiziert:

1. Es wird nach Bezeichnungen (Begriffen) gefragt. Warum das problematisch ist, möchte ich an einem Beispiel aus einer Lehrprobe eines angehenden Politiklehrers verdeutlichen. In einem Politikunterricht zur Bedeutung der Potsdamer Konferenz der alliierten Siegermächte im Jahr 1945 fragte der Lehrer die Schülerinnen und Schüler nach den Ergebnissen dieser Konferenz. Die Lernenden sollten ihre Antworten mit Begriffen geben, die mit dem Buchstaben „D“ anfangen. Sie wussten durchaus, dass es bei dieser Konferenz um die politische und geografische Neuordnung Deutschlands, seine Entmilitarisierung oder den Umgang mit deutschen Kriegsverbrechern ging. Mit der Frage nach den Begriffen wollte der Lehrer auf die Eselsbrücke (Demokratisierung, Denazifizierung, Demilitarisierung, Demontage), die offensichtlich vorher mal angesprochen worden war, verweisen. Dadurch verhinderte er aber, dass die Lernenden Zusammenhänge und Ereignisse in eigenen Worten beschrieben. Diese konnten mit den abstrakten Begriffen wenig anfangen.
2. Es werden Entscheidungsfragen (Ja/nein-Fragen) gestellt. Häufig möchte die/der Lehrende zur Antwort auch eine Begründung, fragt aber erst einmal nicht danach, sodass die Lernenden sich zu einer derart simplen Antwort nicht herausgefordert fühlen. Beispiele: Lässt sich mithilfe der Winkelfunktionen die Länge des Dachbalkens bestimmen? Hat die Militärpräsenz im Persischen Golf Einfluss auf die Sicherheitslage? Lässt sich das Musikstück ohne Kenntnis des Entstehungsprozesses verstehen?

3. Es werden Ratefragen gestellt. Häufiges Defizit dieser Fragen ist die mangelnde Anknüpfungsfähigkeit an das Vorwissen der Lernenden. Fehlen entscheidende Informationen, Erfahrungen oder Vorwissen, kann diese Frage eben nur sehr spekulativ beantwortet werden, was den Lernprozess nicht voranbringt. Ratefragen sind allerdings beim Einsatz von Classroom-Response-Systemen (sogenannten „Clickern“) sinnvoll, um Aufmerksamkeit zu wecken, Mehrheitsvermutungen der Lerngruppe transparent zu machen und das Ergebnis mit anderen Lerngruppen (z.B. vorhergehender Semester) in Beziehung setzen zu können (vgl. Bruff 2009).

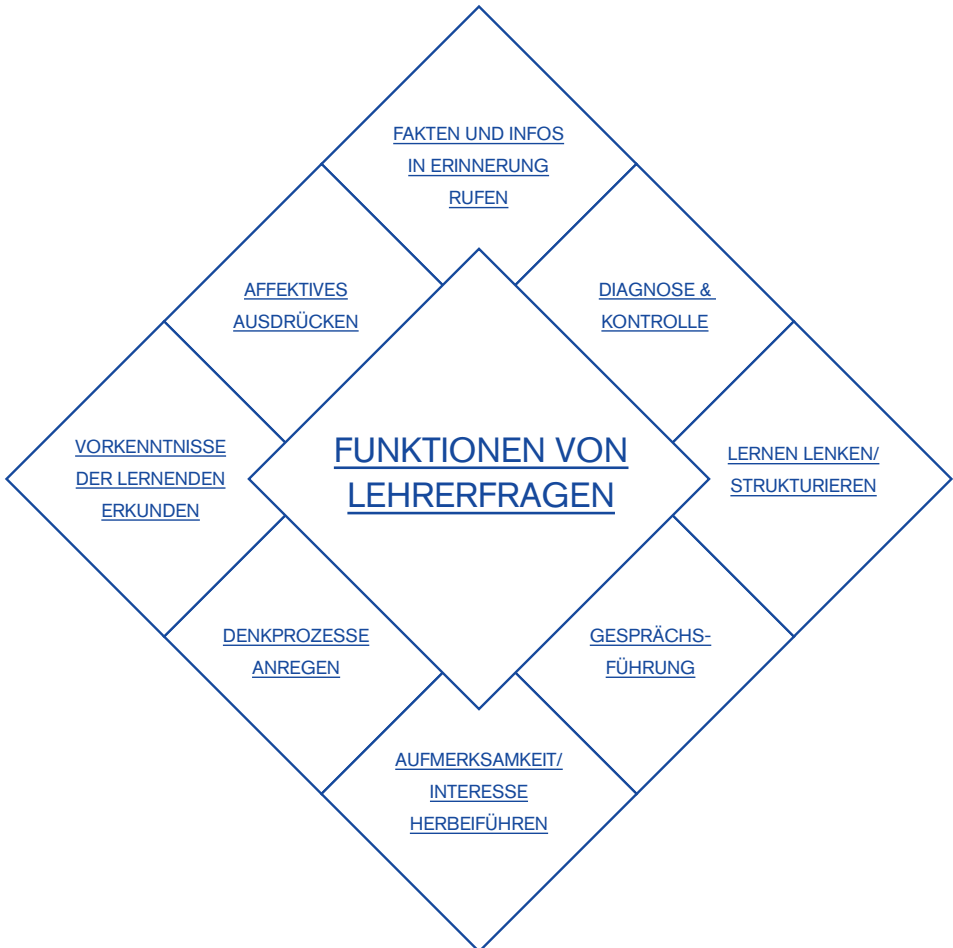
Mangelnde Anknüpfung an
das Vorwissen der Lernenden
ist problematisch

4. Es werden unfertige Fragen formuliert, d.h., die Frage wird gar nicht zu Ende formuliert und ihre Richtung bleibt unbestimmt. Hierbei wird den Lernenden besonders deutlich, dass es auf ihre Mitwirkung nicht wirklich ankommt. Beispiele: „Auf welche Faktoren kommt es bei der Einschätzung der Folgen, die wir uns jetzt mal im Detail anschauen, an? Vielleicht fassen wir die Folgen erst einmal zusammen.“ „Welchen Einfluss hat der Winkel der Dachneigung? Das fragen sich auch die Bauherren und muss von ihnen oft beantwortet werden, wegen der Wohnfläche, obwohl diese natürlich nur eine von vielen Einflussgrößen ist; denken Sie an die Bauvorschriften, insbesondere beim Altbausanieren ...“

5. Es wird mit „leitenden“ und rhetorischen Fragen operiert. Es handelt sich z. B. um Fragen, die keine wirklichen Fragen an die Zuhörenden sind, sondern helfen, den Lehrvortrag zu strukturieren. Beispiele: „Welchen Stellenwert hat nun Picasso in der Kunstgeschichte? Dazu präsentiere ich Ihnen zunächst einige Zitate ...“ „Sie vermuten doch sicher auch, dass sich mit dieser Fertigungstechnik Kosten einsparen lassen ...“
6. Es gibt nicht genügend Wartezeit in der Fragesequenz „Frage – Aufrufen – Antwort – Frage“. Um diesem Mangel in der Fragetechnik entgegenzuwirken, bekommen Referendare im Schuldienst häufig die Empfehlung, innerlich langsam bis mindestens zehn zu zählen (vgl. auch Kapitel „Erfolgreiches Zuhören“).
7. Es werden nicht alle Lernenden gleichmäßig aufgerufen. Das ist häufig aufgrund der Gruppengröße gar nicht möglich, es geht hier aber vor allem um die Gefahr, als Lehrende/-r das Gespräch konstant nur mit wenigen Lernenden zu führen.
8. Es wird zu häufig das Schema „Frage des/der Lehrenden – Antwort des/der Lernenden“ genutzt. Weitergehende Interaktionen zwischen Lernenden sind beim Fragen und Antworten aber zentral.

Funktionen von Fragen

Im oben zitierten Bild von der Frage als Flussbett, die vorgibt, in welche Richtung die Worte fließen, wird bereits die generelle Funktion von Fragen im Lehr- und Lerngeschehen deutlich. Fragen, die im Lehr- und Lerngeschehen von der/dem Lehrenden ausgehen, dienen der Vororganisation der Lerninhalte, indem mit ihnen Wissen angeboten und geordnet wird. Zudem stellen sie einen Rahmen oder eine Voraussetzung für eigenes Denken und Handeln der Lernenden dar (vgl. Dubs 2009, S. 122). Diese generelle Funktion von Fragen kann in acht Funktionen weiter unterteilt werden:



Damit Fragen im Lehr- und Lerngeschehen diesen Funktionen gerecht werden, müssen sie u. a. folgende Kriterien erfüllen: Sie müssen klar, eindeutig, zielstrebig, kurz, nicht suggestiv und an das Niveau der Lerngruppe angepasst sein sowie Neues mit Bekanntem und mit früher Gelerntem verbinden (vgl. Dubs 2009, S. 125). Beispiele guter Lehrendenfragen:

Die Frage

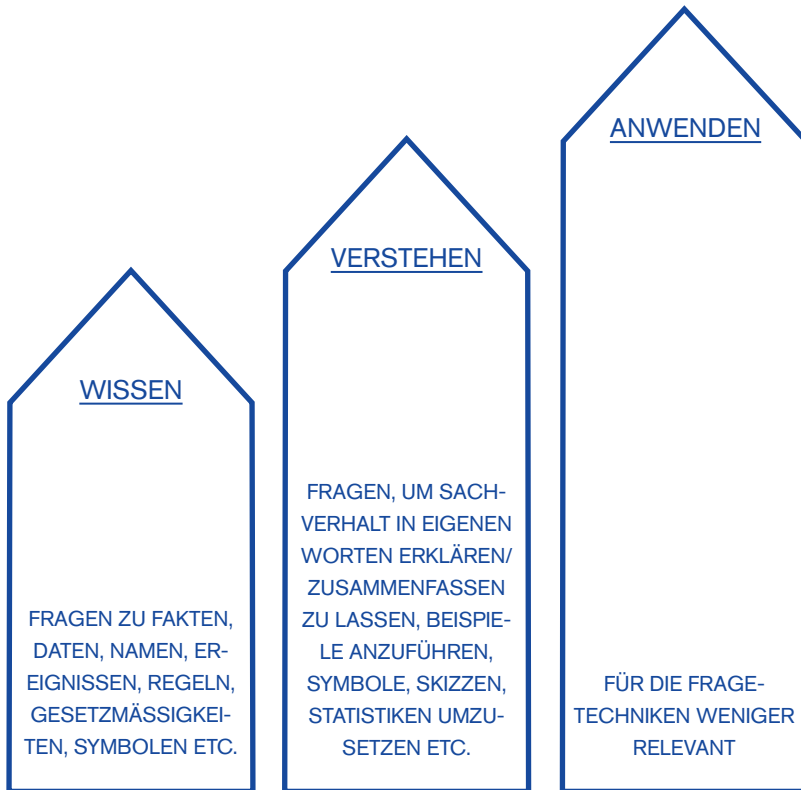
Beispiele aus der politischen Bildung: Thema „Öffentlichkeit und Online-Medien“

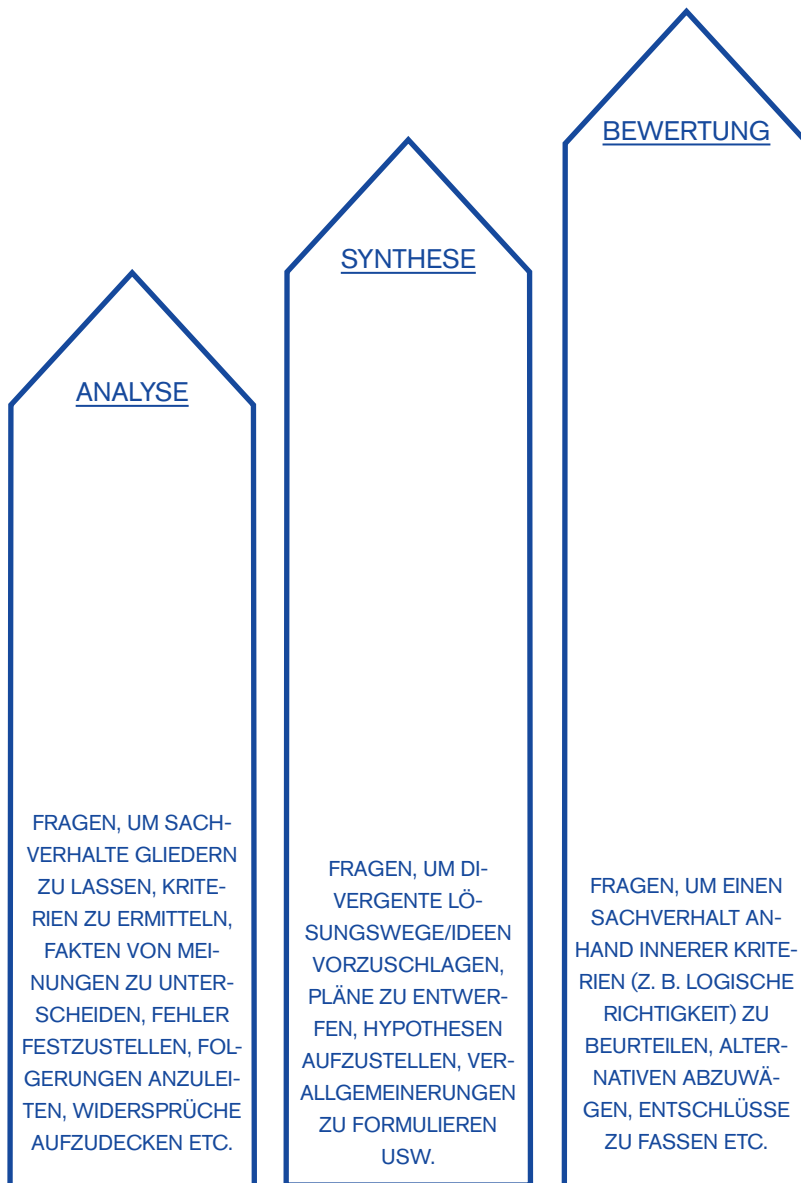
... ist klar und ... eindeutig	„Welche neuen Möglichkeiten ergeben sich für politischen Protest mit elektronischen Medien?“
... zielstrebig und kurz	„Wie ist Zensur im Internet möglich?“
... nicht suggestiv	„Wie schätzen Sie die Chancen zur Kontrolle des Internets ein? Wir betrachten danach auch die Gefahren der Kontrolle dieses Mediums!“ (statt „Glauben Sie auch, dass das Internet nicht zu kontrollieren ist?“)
... auf das Niveau der Lerngruppe angepasst	„Kennen Sie Beispiele, bei denen politische Themen zunächst in Online-Medien auftauchen und dann zu Titeln politischer Magazine wurden? Wie macht sich das Agenda-Setting-Phänomen durch die neue Rolle von Online-Medien für politische Magazine bemerkbar?“
... verbindet Neues mit Bekanntem/früher Gelerntem	„Inwiefern lassen sich Methoden zur Quellenanalyse mit Büchern und Zeitschriften auf das Internet übertragen?“

Sehr hilfreich für eine gute Fragetechnik ist darüber hinaus die Berücksichtigung des Anspruchsniveaus einer Frage. Hier ist eine Verbindung zur Lernzieltaxonomie nach Bloom von Nutzen. Diese Taxonomie wurde ursprünglich entwickelt, um in der Unterrichtsplanung Lernziele in unterschiedliche Anforderungsniveaus einteilen zu können.

In späteren Weiterentwicklungen z. B. 2001 durch die Psychologen Anderson und Krathwohl (vgl. Mietzel 2007, S. 433) ist von Kompetenzniveaus die Rede. Die einfachste Stufe ist die Ebene „Wissen“, auf der die Lerngruppe lediglich Daten, Fakten, Namen ohne Zusammenhang reproduzieren soll. Deutlich anspruchsvoller ist die Stufe „Analyse“, wo derartige Fakten strukturiert, eingeordnet in einen Zusammenhang gebracht werden sollen.

Um das Anspruchsniveau einer Frage abschätzen zu können, ist der Bezug auf die Lernzieltaxonomie nach Bloom (1956, S. 30 ff.) hilfreich:





Verknüpfung von Fragetechniken und Anforderungsniveau
(vgl. Dubs 2009, S. 129)

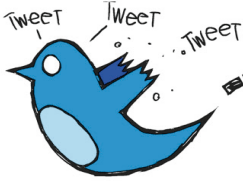
Karikaturen sind ein interessantes Medium im Lehr- und Lerngeschehen, weil in der Regel keine eindeutigen, sondern sehr vielfältige Interpretationen von der Lerngruppe generiert werden. Insofern ist es besonders wichtig, geeignete Fragen für das gemeinsame Verständnis des Inhalts der Karikatur zusammenzutragen. Nachfolgende Karikatur bezieht sich auf den Protest der iranischen Opposition gegen die offensichtlichen Manipulationen bei der Präsidentenwahl im Juni 2009. Ihre Lerngruppe, für die Sie Fragen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau überlegen sollen, ist mit diesem bereits länger zurückliegenden Ereignis vermutlich kaum vertraut. Welche Fragen stellen Sie?

Mögliche Fragen zur Karikatur auf unterschiedlichen Anforderungsstufen wären:

Anspruchsniveau	"Frage"?	Erwartungshorizont
Ebene „Wissen“	Was sehen Sie in der Karikatur?	Vielleicht können die Studierenden konkret den Online-Dienst Twitter, das geistliche Oberhaupt des Iran, Ajatollah Ali Chamenei, und den damaligen Präsidenten der Islamischen Republik Iran, Mahmoud Ahmadinedschad, benennen.
Ebene „Verstehen“	Wie lässt sich der Inhalt der Karikatur aus Sicht eines Twitter-Users beschreiben?	Vielleicht können die Lernenden den Einfluss des Online-Dienstes Twitter auf die Machtverhältnisse im Iran beschreiben.
Ebene „Analyse“	Welche Ereignisse fasst die Karikatur in einem Bild zusammen?	Vielleicht sind die Befragten in der Lage, die Karikatur auf die Proteste zum Wahlbetrug bei der Präsidentenwahl im Sommer 2009 zu beziehen.

Quelle Karikatur:

Twitter and Iran by John Cole, The Scranton Times-Tribune - 6/17/2009



TWITTER



Fragepraxis

Eine Vielzahl von
Praxisbeispielen soll
die eigene Fragepraxis
in der Lehre anregen.

Fragepraxis

Bisher haben Beispiele von gelungenen und weniger gelungenen Fragen bereits direkte Hinweise für die Fragepraxis in der Lehre geliefert. In diesem Kapitel wird noch detaillierter

die analytische Dimension von Fragen vorgestellt,

werden sieben Schritte erfolgreichen Zuhörens angeboten,

Hinweise für tieferes Verstehen durch Fragen gegeben,

Fragen als Mittel zur Berücksichtigung der Gesprächshierarchie beschrieben sowie

die Rolle von Fragen als Instrumente zum erfolgreichen Moderieren, Diskutieren und Präsentieren hervorgehoben.

Analytische Dimension von Fragen beachten

Eine Frage ist mehr als eine Frage, weil sie nicht nur einen Inhalt transportiert, sondern auch eine Aussage über den Fragenden, über den Zugang zum erfragten Thema, über die Befragten bzw. das Verhältnis von Fragenden und Befragten. Das lässt sich leicht an folgenden Teilaspekten (vgl. Hahn/Stickel 2000, S. 64 ff.) verdeutlichen und direkt für die eigene Fragepraxis verwenden:

Fragen mit explizitem Interesse

Derartige Fragen sind sachlich und ernst gemeint wie etwa die Frage „Können Sie mir den schnellsten Weg zum Bahnhof sagen?“. In diesem Fall steht außer Frage, dass der/die Fragende eine Antwort wirklich be-

Zunächst ist es für die Lernsituation wichtig, dass Lehrende sich der Gefahr des Missverständnisses bewusst sind. Dennoch können implizite Fragen helfen, auch außerfachliche Aspekte wie Selbsteinschätzung, Teamfähigkeit usw. zu berücksichtigen. Dabei ist es hilfreich, diese Intention zusätzlich zur Frage zu betonen und Missverständnisse erst gar nicht aufkommen zu lassen.

„Sind Sie mit dieser Lösung/diesem Entwurf schon zufrieden?“ Das kann sowohl bedeuten, dass das Arbeitsergebnis noch nicht ausreicht, aber auch, dass Lernende die Güte ihrer Leistung selbst einschätzen sollen und argumentativ begründet zu ihrer bisherigen Leistung stehen.

„Wie schätzen Sie den Anteil der anderen Teammitglieder am Arbeitsergebnis ein?“ Dies kann sowohl eine Kritik an der Qualität der Teamarbeit beinhalten als auch die Aufforderung zur realistischen Einschätzung der Leistungsanteile in der Gruppe bzw. des eigenen Anteils.

„Klappt der Versuch?“ Falls dies als explizite Frage gemeint ist, geht es tatsächlich um die Fortschritte bei der Versuchsdurchführung. Implizit kann mit dieser Frage auch die Botschaft verbunden sein, dass die aus Lehrendensicht offensichtlichen Fortschritte beim Versuch nicht ausreichend sind oder der/die Lehrende an der methodischen Herangehensweise und Qualität der Zusammenarbeit interessiert ist.

Fragen und Annahmen

Mit Fragen werden Annahmen zur sozialen Beziehung, zu Vorwissen, Erfahrung, Haltung und Einstellung transportiert. Wird jemand etwa nach einem Fußballländerspiel gefragt, wie er/sie unsere Mannschaft fand, geht der/die Fragende mindestens von den Annahmen aus, dass man sich für Fußball interessiert, mit der deutschen Mannschaft identifiziert und das Spiel gesehen hat.

Schlussfolgerung für die Fragepraxis in der Lehre

Wie die Frage gestellt wird, sagt viel über die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden aus, also auch über das Lehr- und Lernverständnis des/der Lehrenden (vgl. die Extrembeispiele zu Beginn des Kapitels Kommunikation im Lehr- und Lerngeschehen).

Zeigt die Frage echte Neugierde und Interesse an der Antwort, Überlegenheit oder ein partnerschaftliches Verhältnis? Transportiert die Frage die Annahme, dass das Skript gelesen oder die Übung besucht wurde und der Stoff alle interessiert? Unterstellt die Frage, dass die Befragten mit den Fachtermini vertraut sind, die neuesten Forschungsergebnisse kennen oder über ähnliche praktische Erfahrungen wie die/der Fragende verfügt?

Diese Annahmen können natürlich jeweils ihre Berechtigung haben. Sinnvoll für die eigene Fragepraxis ist es, diese Annahmen sich und gegenüber den Lernenden transparent zu machen. Darüber hinaus soll noch einmal auf das vorhergehende Kapitel (S. 28 ff.) zu gelungener und weniger gelungener Fragetechnik verwiesen und an das nötige Feingefühl für möglichst offene, reflektierte, assoziative, lösungsorientierte, empathische Fragen erinnert werden.

Häufig gelingt dies übrigens in mündlichen Prüfungen besser als im Lehralltag, weil in der Prüfungssituation eine andere Sensibilität für die Art und Weise des Fragens vorhanden ist. In Anknüpfung an den Werkstattbericht Motivation (Harth 2014) soll schließlich an die Motivationsregel 10 („Unangenehme Konsequenzen für Lernende, die sich an der Lehrveranstaltung beteiligen, auf ein Minimum reduzieren“) auch beim Beantworten von Fragen im Lehralltag hingewiesen werden. Mögliche Beispielreaktion anstelle der Abwehr einer inhaltlich unpassenden Frage: „Ihre Frage passt besser zu den Inhalten der letzten Vorlesung. Ich versuche dennoch mal eine Verknüpfung der Inhalte herzustellen. Vielleicht ist das für alle noch einmal hilfreich.“

Unangenehme Konsequenzen
auf ein Minimum reduzieren

Erfolgreiches Zuhören

Oftmals werden routinemäßig Fragen während einer Lehrveranstaltung gestellt, um die erwarteten Antworten oder zumindest Teilantworten zu bekommen und dann wieder im Stoff fortfahren zu können. Deshalb ist es nötig, nicht nur an das Fragen allein, sondern auch an das bewusste Wahrnehmen der Gesprächssituation zu denken. Erfolgreiches oder aktives Zuhören gelingt in sieben Schritten (vgl. Hahn/Stickel 2000, S. 131).

Schritt 1

bezieht sich auf das ernsthafte Interesse an den Studierenden und ihren Antworten. Den Antworten wird die ungeteilte Aufmerksamkeit geschenkt (und beispielsweise nicht nebenbei die nächste Folie aufgerufen).

Schritt 2

sensibilisiert für die Art und Weise der Fragestellung. Aus Schritt 1 lässt sich die aktuelle Stimmung im Hörsaal oder Seminarraum erfassen (z. B. gelangweilt, überfordert, interessiert, neugierig) und bei der Frageformulierung berücksichtigen.

Schritt 3

Beim aktiven Zuhören „bemüht sich [der Lehrer] um ‚Spiegelung‘ der Schüleräußerungen in seinen eigenen Fragen und Kommentaren“ (Meyer 2010, S. 210). Aktives Zuhören drückt sich in begleitenden Kommentierungen, Blickkontakt und auch in der Körpersprache (z. B. als emotionale Unterstützung oder Ablehnung einer Teilantwort) aus.

Schritt 4

Reflektieren als vierter Schritt zeigt den Studierenden, was bei dem/der Lehrenden angekommen ist, indem diese(r) die aufgenommenen Informationen zusammenfasst und dabei auch kommentiert, was zwischen den Zeilen (z. B. als Unsicherheit, Ungenauigkeit, Skepsis, Engagement) angekommen ist.

Schritt 5

ist für gezielte Rückfragen reserviert.

Schritt 6

reflektiert das gesamte Gespräch (die Frage-Antworten-Sequenz). Dabei kann auch eine Einordnung erfolgen, ob sich das Gespräch zu sehr auf ein Detail bezogen hat oder vielleicht noch zu abstrakt gewesen ist.

Schritt 7

Schließlich ist der letzte Schritt für das effektive Loben (vgl. Harth 2014) der Mitwirkung an der Lehrveranstaltung vorgesehen.

Erfolgreiches Zuhören bedeutet nicht zuletzt, genügend Zeit für eine Antwort zu lassen. Darauf wurde bereits im Abschnitt „zentrale Mängel von Fragen“ (S. 28) hingewiesen. In der Lehrerbildung bekommen Studienreferendare häufig den Rat, nach einer gestellten Frage geduldig auf die Antworten zu warten und dazu innerlich langsam bis zehn zu zählen. Jedenfalls soll nicht sofort der Versuchung nachgegangen werden, neue, ergänzende Fragen zu stellen, um das Schweigen zu überbrücken. „Wenn keine Antwort kommt, haben Sie eine besonders hilfreiche Frage gestellt“ (Straß 2007, S. 182).

Nach einer gestellten
Frage innerlich langsam
bis zehn zählen

Natürlich kann Schweigen durchaus bedeuten, dass die Zuhörenden mit der Frage nichts anfangen können. Aber oftmals bedeutet Schweigen auch, dass bei den Lernenden ein Suchprozess nach neuen Bedeutungen, Bewertungen, Erklärungen, Verhaltensmöglichkeiten (vgl. ebd.) usw. eingesetzt hat. Es kann daher ratsam sein, die Frage weiter wirken zu lassen und zunächst nach dem Grund des Schweigens zu fragen (z.B. mit „Was bedeutet Ihr Schweigen?“, „Denken Sie noch nach?“, „Brauchen Sie eine Pause?“ oder „Warten Sie auf meine Antwort?“). Dabei ist die erste Antwort der Studierenden keineswegs gleichzusetzen mit der Meinung der Gruppe. Erst mehrere Antworten geben ein Bild für den weiteren Umgang mit dem Schweigen und dem Lernfortgang. Eine andere Strategie ist es, auch beim Schweigen genau hinzuhören, also auf die Empfindungen, nonverbalen Signale oder die Grundstimmung im Seminar zu achten und entsprechende Rückschlüsse zu ziehen.

Mit Fragen führen

In der Regel bestimmt der Fragende die Richtung eines Gespräches, was ja bereits in der Metapher von der Frage als Flussbett der Kommunikation (S. 28) zum Ausdruck kommt. Diese starke Stellung des Fragenden kommt Lehrenden zugute, um die angepeilten Inhalte und Lernziele in der vorgegebenen Zeit erreichen zu können. Die Rolle als Fragende/-r stärkt demnach auch die traditionelle Rolle von Lehrenden, die ihren Stoff durchbekommen wollen. Es werden (nur) die Fragen zu-

Das Stellen von Fragen als bewusster Verstehensprozess

gelassen, die das Vermittlungsinteresse des/der Lehrenden nicht aufhalten bzw. dieses unterstützen. Im Sinne der Stärkung der Eigeninitiative, Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden und der individuellen Zugänge zu den Lerninhalten ist jedoch die Umkehrung der Fragenrolle anzustreben. Werden Studierende von Befragten zu Fragern, wird die übliche Hierarchie der Gesprächssituation zumindest teilweise aufgebrochen. Sie werden im Lerngeschehen aktiviert und ihr Selbstbewusstsein kann gestärkt werden.

Philosophisch ausgedrückt ist der Mensch „das fragende Wesen schlechthin, und seine Geschichte vollzieht sich im Medium des immer weiter fortschreitenden und jede Antwort überbietenden Fragens“ (Grochowiak/Heiligtag 2002, S. 58). Einfacher in den Worten eines Kollegen ausgedrückt, der in seinen Laborpraktika besonderen Wert darauf legt, dass seine Studierenden Fragen stellen, heißt das: „Durch Fragen lernt man!“.

Dies gelingt insbesondere dann, wenn das Stellen von Fragen als bewusster Verstehensprozess angesehen und gefördert wird. Verstehen auf einer tieferen Ebene gelingt durch die Schulung des gezielten Hinterfragens. Wenn Lehrende selbst das Hinterfragen vorleben und die Studierenden ermuntern, über ihre Fragen den Dingen auf den Grund zu kommen, kann Verstehen auf einer tieferen Ebene gelingen. Praktisch bedeutet dies beispielsweise, eine Statistik und die vorgestellte Interpretation nicht einfach so hinzunehmen, einen Sachverhalt bewusst aus mehreren Perspektiven zu betrachten und sich selbst und die eigenen Methoden und Lösungswege immer wieder zu hinterfragen. Hahn/Stickel benutzen zur Veranschaulichung die Betrachtung einer Sahnetorte: Sicher lässt sich die Qualität einer Torte schon ganz gut durch die Betrachtung von außen beurteilen, aber besser über einen zusätzlichen Blick nach innen und schließlich durch eine Geschmacksprobe (vgl. Hahn/Stickel 2000, S. 150).

Die Hierarchie einer Gesprächssituation ist übrigens auch ein Grund dafür, warum die ganz am Anfang erwähnte gängige Fragestellung „Haben Sie noch Fragen?“ nicht funktioniert. Bei einem Vortrag erleben die Zuhörenden ein hierarchisches Gefälle zwischen der/dem Vortragenden und sich selbst. Wer vorträgt, hat offensichtlich mehr von den Vortragsinhalten verstanden als die Zuhörenden. Eine Frage macht dieses Gefälle noch deutlicher, obwohl es ja gerade der Sinn des Vortrags ist, verstanden zu werden und nicht Verstehen vorzutäuschen.

Übrigens hat umgekehrt der Redner oder die Rednerin in der Regel auch großen Respekt vor dem Publikum. Das ist den Zuhörenden meist bewusst, erhöht dennoch die Bereitschaft zum Stellen von Fragen – auch nach Aufforderung – nicht. Diese mangelnde Bereitschaft lässt sich durch das Aufheben der vermeintlichen Gesprächshierarchie – etwa durch Ich-Botschaften – aufbrechen: „Für mich war dieser Zusammenhang lange schwer verständlich. Besonders die Ausgangssituation konnte ich mir nicht so gut vorstellen. Wie geht es Ihnen dabei?“

Mit der Zunahme aktivierender Methoden gewinnt die Rolle der/des Lehrenden als Moderator zunehmend an Bedeutung. Selbstständige Erarbeitungsprozesse müssen moderiert werden, wobei moderieren mäßigen bedeutet, damit der Lern- und Erarbeitungsprozess der Studierenden ziel-

Fragen beleben die Moderation, zeigen Richtungen auf, ohne sich inhaltlich festzulegen, und führen zum Ziel

orientiert bleibt, in der anvisierten Zeit möglich ist, also insgesamt nicht aus den Fugen gerät. Der Moderator hat dabei viele Funktionen:

Anmoderation, Zeitmanagement, Zielmanagement, Visualisierung, Gruppendynamik, Protokollieren, Abmoderation. Dabei müssen Moderatoren nicht alles selbst machen. Vielmehr gehen viele dieser Aufgaben fast automatisch auf die Lernenden über, etwa wenn sich die Lerngruppe selbst fragt, ob sie während der Erarbeitung noch auf dem richtigen Weg ist (Zielmanagement) oder sie die Zeitvorgaben einhält (Zeitmanagement).

Formell muss der Moderator Fragen als Technik nutzen, um Ideen zu fördern, Inhalte zu koordinieren, Konsens zu schaffen, Gruppendynamik zu erzeugen, das Zeitmanagement zu betreiben (vgl. Hahn/Stickel 2000, S. 179). Prinzipiell hat der Moderator die Aufgabe, Antworten zu provozieren. Entsprechend führt ein Moderator vor allem durch Fragen. Fragen beleben die Moderation, zeigen Richtungen auf, ohne sich inhaltlich festzulegen, und führen zum Ziel (vgl. ebd. S. 180). Moderation ist primär die Beachtung der Fragetechnik. Die Vorbereitung auf die Moderation sollte für die einzelnen Moderationsphasen (z. B. Anmoderation, Arbeitsauftrag an die Lerngruppe, gemeinsame Ergebnissicherung, Abmoderation) konkret ausformulierte Fragen beinhalten.

Beispiel: „Zunächst sollten wir uns über unser Vorwissen zu diesem Thema austauschen. Welche Begriffe fallen Ihnen spontan zu diesem Thema ein?“ ... „Wie könnten wir dieses Vorwissen nun weiter vertiefen? Dazu habe ich einen Arbeitsauftrag vorbereitet.“ ... „Was war die wichtigste inhaltliche Erkenntnis in Ihrer Gruppenphase? Alle anderen Ergebnisse behandeln wir in einer zweiten Runde.“ ... „Ich habe die wesentlichen heutigen Arbeitsergebnisse auf diesem Plakat zusammengefasst. Worauf sollten wir beim nächsten Mal noch intensiver eingehen?“

„Diskussionen sind die Gelegenheiten, Dinge auf einer anderen Abstraktionsebene zu erkennen und zu verinnerlichen, sie geben uns die Chance, ein weiteres Blickfeld zu erlangen, die Scheuklappen abzulegen und weltoffener zu werden“ (ebd., S 187). Entsprechend sind sie für die Lehre ebenfalls gut geeignet, insbesondere, wenn begriffen wurde, „dass es wichtiger ist, zu fragen und Neues aufzunehmen, als uns in Gesprächen zu positionieren und die anderen von unserer Meinung zu überzeugen“ (ebd.).

Andere Sichtweisen
kennenlernen

Damit dies gelingen kann, sollte die Diskussionsleitung einige Gesprächs- und Fragetechniken beachten. Hilfreich ist die Sensibilisierung für die unterschiedlichen Kommunikationsebenen (vgl. Kapitel „Qualität der Kommunikation beim Lehren und Lernen“) und dabei mithilfe von Fragen die Sach- und Beziehungsebene so weit wie möglich auseinanderzuhalten. Um das Ziel der Diskussion nicht aus den Augen zu verlieren, sind entsprechende Fragen der Diskussionsleitung und Phasen der Ergebnissicherung (z. B. als Zwischenfazit) hilfreich. Je nach Diskussionsverlauf kann es auch von Nutzen sein, eine gemeinsame Reflexion über den Gesprächsverlauf, den Argumentationsgang, die Angemessenheit der Beiträge zuzulassen und eine entsprechende Fragerunde vorzusehen.

Fragen für erfolgreiches Präsentieren

Die gezielte Nutzung von Fragen hilft, die häufigsten Fehler beim Präsentieren zu vermeiden. Als häufigste Fehler lassen sich die Detailfalle und der Sendemodus identifizieren. Die Detailfalle entsteht dadurch, dass Vortragende zu tief in das Thema eingetaucht sind und den Blick für das

Detailfalle und Sendemodus Wesentliche verlieren. Der Sendemodus ergibt sich durch die unzureichende Beachtung des Perspektivwechsels bei der Vorbereitung der Präsentation. Folgende zwölf Fragen zur Vorbereitung einer Präsentation helfen dabei, diese beiden Fehler zu vermeiden (vgl. Hahn/Stickel 2000, S. 192 ff.):

Adressatenfragen

Wer ist mein Publikum?

Welche Ziele verfolgt mein Publikum?

Welches Interesse hat mein Publikum an meiner Präsentation?

Es ist hilfreich, sich die Antworten zu diesen Fragen aufzuschreiben. Die drei Fragen wirken lapidar, sind jedoch der Schlüssel dafür, möglichst jeden Zuhörenden persönlich anzusprechen. Insbesondere aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Studierenden ergeben sich hier notwendige und interessante Antwortvariationen.

Zielfragen

Was ist mein Präsentationsziel?

Wie lautet meine Botschaft?

Wie führe ich den Beweis?

Bei den Zielfragen geht es darum, zu überzeugen und das Gesagte zu untermauern. Aus dem Ziel ergibt sich die Botschaft, die deutlich werden muss. An welchen Satz aus Ihrer Präsentation sollen sich die Studierenden nach drei Tagen noch erinnern können? Diese Kernbotschaft sollte in der Präsentation mehrfach wiederholt werden, auch wenn man als Lehrende/-r natürlich hofft, dass nicht nur die Kernbotschaft die Studierenden erreichen wird.

Aufbaufragen

Wie strukturiere ich die Präsentation?

Wie viel Zeit habe ich?

Welche Inhalte wähle ich?

Alle drei Fragen helfen, die Detailfalle zu vermeiden. Nach der Beantwortung der ersten sechs Fragen dürfte die Beantwortung der Fragen 7 bis 9 leichtfallen.

Wie gewinne und behalte ich die Aufmerksamkeit?

Wie unterhalte ich das Publikum?

Wie entsteht eine unverwechselbare individuelle Note?

Die letzten drei Vorbereitungsfragen zielen auf die Motivation der Adressaten der Präsentation. Wie im „Werkstattbericht Motivation“ ausgeführt, können Elemente wie Widerspruch, Zweifel, Überraschung oder Ratlosigkeit (vgl. Harth 2014, S. 43) dabei sehr hilfreich sein. Nicht immer gelingt es auf Anhieb, derartige Elemente zu finden und geschickt einzubauen, aber die Suche nach dem „Salz in der Suppe“ lohnt sich – nicht nur, um den Sendemodus zu durchbrechen, sondern insgesamt mehr Spaß an der Lehre zu haben.

Darüber hinaus können einige Fragen während der Präsentation hilfreich sein, um mit den Studierenden in einen Dialog zu kommen. Hier können beispielsweise rhetorische Fragen wie „Finden Sie das nicht auch erstaunlich?“ oder „Haben Sie die Erfahrung nicht auch schon gemacht?“ helfen. Eine weitere bewährte Fragetechnik ist die Nutzung von Leitfragen als Gliederungsinstrument. Die Leitfragen wirken wie ein „roter Faden“, führen in die Thematik ein, gliedern die Präsentation und erzielen eine höhere Aufmerksamkeit als eine Inhaltsangabe.

Zusammenfassung –
alles Wichtige in
Kürze

Es lohnt sich, Funktionen von Fragen zu kennen und geeignete Fragetechniken parat zu haben.

Zusammenfassung

Das „Fragen stellen in der Lehre“ umfasst nur einen kleinen Aspekt bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen. Dennoch entscheidet die Qualität der Fragen von Lehrenden und Lernenden nicht selten über die Güte der Lehrveranstaltung. Entsprechend lohnt es sich, nicht nur die Bedeutung von Fragen für die Qualität der Kommunikation beim Lehren und Lernen vor Augen zu haben, sondern einige Funktionen von Fragen zu kennen, Fehlformen identifizieren und für unterschiedliche Praxisanforderungen geeignete Fragetechniken anwenden zu können. Deshalb werden in diesem Buch eine Vielzahl von Fragebeispielen zur Unterstützung tieferen Verstehens, für erfolgreiches Führen, Moderieren, Leiten von Diskussionen oder Präsentieren angeboten.

Für den Anfang reicht es völlig, ein wenig sensibler für die Art und Weise des Fragens in den eigenen Lehrveranstaltungen zu werden und die Studierenden nicht nur zu befragen, sondern auch ihre Rolle als Fragende zu stärken. Wer sich danach noch intensiver mit Fragen in der Lehre auseinandersetzen will, wird diesen Werkstattbericht sicher ein weiteres Mal in die Hand nehmen.

Häufig sind die Evaluationsergebnisse zur eigenen Lehre gut und man ist auch selbst als Lehrende/-r mit dem Verlauf der Lehrveranstaltungen ziemlich zufrieden. Manchmal genügen – wie eingangs bemerkt – nur einige kleinere Veränderungen an Stellschrauben wie dem gezielteren Fragen, um das Lehren doch noch ein Stück besser und für alle Beteiligten interessanter zu machen. Vielleicht schon dadurch, dass wir in Zukunft nicht mehr so oft den Satz „Haben Sie noch Fragen?“ hören.

Anhang

Literaturverzeichnis

Über den Autor

Über Wandel bewegt

Literaturverzeichnis

Baumgartner, P. J. (2009): Begeistere und gewinne! München

Bloom, B. u. a. (1956): Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain. New York

Bruff, D. (2009): Teaching with Classroom Response Systems. Creating Active Learning Environments. San Francisco

Cole, J. (2009): Twitter and Iran. The Scranton Times-Tribune - 6/17/2009

Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart

Grochowiak, K./Heiligttag, S. (2002): Die Magie des Fragens: Warum es keine unschuldigen Fragen gibt, Handbuch für kommunikative Kompetenz. Paderborn

Hahn, R.-M./Stickel, N. (2000): Gut gefragt ist fast gewonnen. Erfolgreiche Fragetechniken für Beruf und Privatleben. Reinbek bei Hamburg

Harth, T. (2014): Motivation. In: Harth, T./Boentert, A. (Hrsg.): Reihe Werkstattberichte des Wandelwerkes, Band 2. Münster

Meyer, H. (2010): Unterrichtsmethoden – II: Praxisband. 15. Aufl. Frankfurt a.M.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht. Berlin

Mietzel, G. (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8., überarb. u. erw. Aufl. Göttingen

Schulz von Thun, F. (2014): Miteinander reden, Band 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg

Straß, U. (2007): Hilfreiches Fragen, Praxishandbuch für hilfreiche Gespräche in Lern- und Veränderungsprozessen. Norderstedt

Unruh, T./Petersen, S., S. (2006): Guter Unterricht – Handwerkszeug für Unterrichts-Profis. 7. Aufl. Lichtenau

Wörner, A. (2008): Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung. 2. Aufl. Wiesbaden

Über den Autor

Prof. Dr. phil. Dipl.-Ing. Thilo Harth, Wissenschaftlicher Leiter des Wandelwerks, Fachhochschule Münster

Studium Maschinenbau in Köln (Dipl.-Ing. 1990) und Lehramt für berufsbildende Schulen mit den Fächern Metalltechnik und Politik in Kaiserslautern, 1993/1995 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Metalltechnik/Politik, 1995-1999 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Politikwissenschaft an der Universität Kaiserslautern, 1999 Promotion zum Dr. phil. (bei Prof. Dr. Rolf Arnold), 1999-2001 Studienrat an der Berufsbildenden Schule Technik in Kaiserslautern, seit 2001 Professor für Technik und ihre Didaktik, 2008-2012 Leiter des Instituts für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster, seit März 2012 Wissenschaftlicher Leiter im Wandelwerk, Zentrum für Qualitätsentwicklung der Fachhochschule Münster



Über Wandel bewegt

Vom Wandel der Qualitätskultur zum Wandel der Lehr- und Lernkultur

Die Fachhochschule Münster engagiert sich schon seit Langem in der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Viele Lehrende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Studierende trugen dazu bei, dass ihr 2011 als erster deutscher Fachhochschule der erfolgreiche Abschluss der Systemakkreditierung gelang. Bis zu diesem Zeitpunkt standen vor allem die Analyse und Verbesserung zentraler lehrbegleitender Prozesse und die systematische Qualitätssicherung durch Evaluationen im Vordergrund. Für das „Kerngeschäft“ des Lehrens bot das Qualitätsmanagement aber nur wenig Unterstützung. Dies hat sich seither stark geändert: Mit dem Projekt „Wandel bewegt“, das von 2011 bis 2016 aus dem Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird, strebt die Hochschule eine spürbare Veränderung ihrer Lehr- und Lernkultur an.

„Wandel bewegt“

Mit ihrem aus dem Qualitätspakt Lehre geförderten Projekt reagiert die Fachhochschule Münster auf die Anforderungen einer sich wandelnden Berufs- und Lebenswelt. Diese verlangen, dass sich Hochschulen neben der Vermittlung von Fachkompetenzen auch auf die Entwicklung von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen ausrichten. Ziel des Projekts ist es, den Studienerfolg auch unter diesen Anforderungen zu garantieren. Dazu gehört auch, die Studierenden individuell und bedarfsgerecht zu beraten und zu betreuen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wird das kompetenzorientierte Lehren und Prüfen verstärkt: Studienprozesse werden explizit sowohl auf fachliche als auch auf überfachliche Kompetenzen ausgerichtet. Außerdem wird ein hochschulweites Be-

ratungs- und Betreuungssystem aufgebaut, durch das eine förderliche Studiensituation geschaffen wird und die Studierenden von der Studienwahl bis in den Berufseinstieg mit Blick auf ihre Kompetenzförderung begleitet werden.

Weiterbildung und Wandelfonds

Drei zentrale Bausteine sollen zu der Erreichung dieser Ziele beitragen: Eine Qualifizierungsoffensive unterstützt die Lehrenden dabei, stärker kompetenzorientiert zu lehren und zu prüfen, und bietet Anregungen für entsprechende Anpassungen der Studiengänge. Auch die Frage, welche Begleitung Studierende in diesem Veränderungsprozess benötigen und wie dies in der Praxis gelingen kann, wird gemeinsam mit den in der Beratung und Betreuung beschäftigten Kolleginnen und Kollegen bearbeitet. Entsprechende Angebote bietet u. a. die Ideenwerkstatt Lehre, eine neue Weiterbildungsreihe der Hochschule. Ein Anreizsystem schafft Freiräume, damit die in der Weiterbildung gewonnenen Ideen in die Praxis umgesetzt werden können.

Über ein hochschulinternes Antragsverfahren unterstützt die Fachhochschule Münster zudem aus dem sogenannten Wandelfonds viele neue und innovative Projekte in Lehre, Beratung und Betreuung.

Alle Maßnahmen werden von einem im Wandelwerk, dem Zentrum für Qualitätsentwicklung der Hochschule, verorteten Projektteam fachlich – auch hochschuldidaktisch – und administrativ begleitet, koordiniert und evaluiert.

Sie möchten mehr über unsere Aktivitäten erfahren? Besuchen Sie uns im Internet:

www.fh-muenster.de/wandelwerk

oder kommen Sie zu uns in die
Robert-Koch-Straße 30, 48149 Münster.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Projekt »Wandel bewegt« wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11069 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Fachhochschule Münster.

Lehren bedeutet

zu einem großen

Teil, Fragen

zu stellen.

WANDEL
BEWEGT