FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG

Schriften zur Hochschuldidaktik

Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Hochschuldidaktische Grundlagen

1.2018

Lehrgespräche gut führen – in Seminar und Hörsaal

FBZHL
Fortbildungszentrum Hochschullehre

Autoren

Dr. Michael Cursio
Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL)
0911/65078-64800
michael.cursio@fau.de

Dr. Angela Hahn
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
0911/5302-352
angela.hahn@fau.de

Bildnachweis

Foto Titelseite: FAU

Inhalt

1 Das Lehrgespräch – ein Multitalent unter den Lehrmethoden 1

2 Ein paar Grundlagen: Formen und Schritte der Methode im Überblick..... 2

3 Frage- und Impulstechniken einsetzen (Schritt 1) 3

3.1 Nicht jede Frage ist eine gute Frage..... 3

3.2 Impulstechniken – eine Alternative zur Frage 6

4 Studierendenbeiträge entgegennehmen (Schritt 2)..... 6

4.1 Warten, warten, warten 6

4.2 Moderation (im weiteren Sinne)..... 7

4.3 Sprechen mit Mikrofon 8

5 Auf die Beiträge der Studierenden reagieren (Schritt 3) 8

5.1 Reaktionsformen im eng geführten Lehrgespräch 9

5.2 Reaktionsformen in schwächer gelenkten Lehrgesprächen 10

6 Fazit 11

7 Literatur 12

1 Das Lehrgespräch – ein Multitalent unter den Lehrmethoden

Das Lehrgespräch ist in gewisser Weise eine ‚Königsmethode' um auf schnelle und einfache Weise in Interaktion mit Studierenden zu treten und diese zu aktivieren, etwas zum gemeinsamen Lernprozess beizutragen. Im Lehrgespräch treten die Lehrenden mit den Studierenden in einen Dialog. Es wird gemeinsam diskutierend oder einfach sammelnd an einer Problemlösung für eine Fragestellung gearbeitet. Lehrende erfahren hierbei etwas über die Denkwege der Studierenden, wobei für den Fortschritt der Lehrveranstaltung die kreativen Ideen von Studierenden genauso wichtig sind, wie Denkfehler, die durch den offenen Diskurs zutage treten und den Lehrenden anzeigen, wo weitere Erklärungen und Vertiefungen notwendig sind.

Der Einsatz des Lehrgesprächs muss in der Hochschuldidaktik von den speziellen Rahmenbedingungen der Hochschule her gedacht werden. Je nach Rahmenbedingung (räumliche Bedingungen und Gruppengröße) muss das Gespräch stärker gelenkt werden oder kann in sehr offener Form, z. B. als Diskussion, durchgeführt werden, in der die Lehrenden ihre Steuerung zurückfahren oder sogar abgeben und als gleichberechtigtes Mitglied in der Diskussion agieren. Entsprechend ist es notwendig, diese Rahmenbedingungen genauer zu betrachten. In welchen Settings kann die Methode des Lehrgesprächs gut genutzt werden?

- Klassisch ist der Einsatz im Seminar, das ein Gespräch in einer relativ kleinen Gruppe (also bis zu 30 - 40 Personen) ermöglicht. Das Seminar lebt davon, dass gemeinsam über Fragestellungen diskutiert wird. Grundlage für die Diskussion kann hierbei eine gemeinsame Textarbeit, ein Impulsreferat oder einfach ein Problem, eine These, ein Statement sein, das durch die/den Lehrenden aufgeworfen wird. Dieses Setting ist insbesondere in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen häufig anzutreffen.
- Das Setting, das von den Rahmenbedingungen her den Gegenpol markiert, ist die Einbindung von Gesprächen im Rahmen von Vorlesungen und großen Übungen (also Gruppengrößen ab 80/100 Teilnehmern). Diese Formen kommen in allen Studiengängen zum Einsatz, die große Studierendenzahlen zu versorgen haben. Wenn in Vorlesungen Gespräche zwischen Lehrenden und Studierenden eingebunden werden, um die Veranstaltung interaktiver zu gestalten, dann bedarf es anderer Techniken und einer stärkeren Lenkung und Steuerung, um zu gewährleisten, dass alle Anwesenden akustisch und inhaltlich am Gespräch teilnehmen können.
- In Settings, in denen selbstorganisiertes Lernen der Studierenden im Rahmen von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit im Vordergrund steht, wie z. B. bei Projektseminaren, hat das Lehrgespräch eine flankierende Funktion. Es kann zum gemeinsamen Einstieg in das Projekt und für die Zusammenführung von Zwischenergebnissen in der Gesamtgruppe genutzt werden.

Entsprechend zeigt sich, dass das Lehrgespräch eine sehr flexible Methode ist, die in vielfältiger Weise im Rahmen der Hochschuldidaktik eingesetzt werden kann. Ihr Erfolg hängt aber davon ab, wie sie konkret ausgestaltet ist und diese Ausgestaltung kann nicht ohne die Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen geplant werden. Im Folgenden werden verschiedene Techniken und Möglichkeiten vorgestellt, die eine gute Ausrichtung der Methode in den beiden Settings „Seminar" und „Vorlesung/große Übung" ermöglichen. Die beiden Szenarien werden ausgewählt, weil sie einen hohen Anteil der Hochschullehre abdecken.

2 Ein paar Grundlagen: Formen und Schritte der Methode im Überblick

Der Begriff Lehrgespräch wird im Folgenden als Oberbegriff für verschiedene Gesprächsformen genutzt. Diese Formen lassen sich über ihren Lenkungsgrad strukturieren, also über das Ausmaß in dem die/der Lehrende das Gespräch steuert:

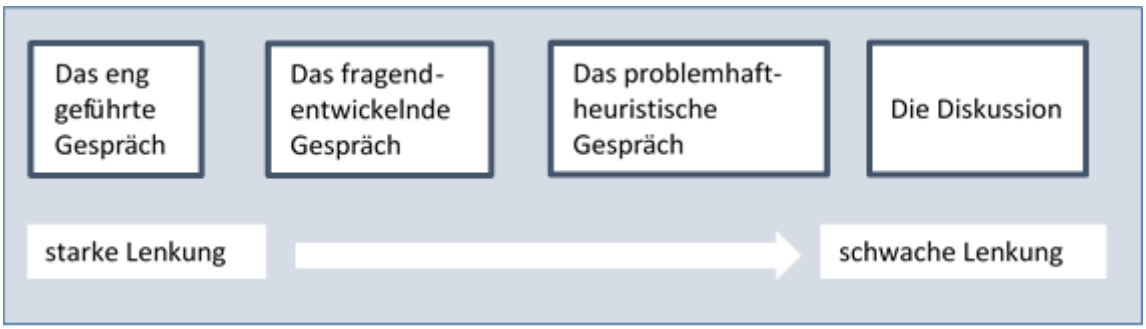

Abbildung 1: Lehrgesprächsformen (in Anlehnung an Gudjons, 2006, S. 37 - 39)[1]

In der Hochschullehre sind alle vier genannten Formen einsetzbar, sie erfüllen aber unterschiedliche Funktionen und sind nicht alle geeignet lange Zeitsegmente in einer Veranstaltung zu tragen:

- Das eng geführte Gespräch ist die am stärksten gelenkte Form und wird entsprechend als ein ständiger Wechsel von Frage und Antwort gestaltet, wobei die Fragen eng eingegrenzt sind und wenig Spielraum zum vertieften Nachdenken lassen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Abfragen oder Wiedererinnern von Wissen. In der Hochschullehre hat diese Form dann eine Berechtigung, wenn sie kurz und punktuell eingesetzt wird, z. B. wenn kurz durch Aufgreifen von Themen vorhergehender Veranstaltungen an eine gemeinsame Wissensbasis angeknüpft werden soll oder das Ziel des Fragens darin besteht, in Erfahrung zu bringen, welche Vorkenntnisse zu einem neuen Thema vorliegen oder fehlen.
- Das fragend-entwickelnde Gespräch und das problemhaft-heuristische Gespräch gehen fließend ineinander über. Hier geht es darum, *neue Erkenntnisse gemeinsam denkend im Dialog zu erarbeiten*. Beim fragend-entwickelnden Gespräch ist das Ziel des Nachdenkens, auf das hingelenkt werden soll, sehr klar abgegrenzt, z. B. wird gemeinsam ein bestimmter Rechenweg erschlossen oder in enger Anlehnung an eine erarbeitete Theorie eine Schlussfolgerung gezogen. Im problemhaft-heuristischen Gespräch sind die Ergebnisse offener und der Nachdenkspielraum größer. Die gemeinsam denkende Erarbeitung ist sowohl in Kleingruppen (Seminar) als auch in Großgruppen (Vorlesung) möglich, wobei der Lenkungsgrad in Großgruppen stärker ausfallen muss, da mit abnehmendem Lenkungsgrad und zunehmenden Nachdenkspielräumen eine starke Konzentration auf die Beiträge der Mitstudierenden und eine hohe Gesprächsdisziplin der Studierenden notwendig sind. Dies ist in Großgruppen schon allein aufgrund der Raumgröße und der akustischen Rahmenbedingungen schwierig herzustellen.
- Die Diskussion zeichnet sich dadurch aus, dass die Interaktion nicht mehr im ständigen Wechsel zwischen einer Dozentin/einem Dozenten und einer Studentin/einem Studenten erfolgt, sondern die Studierenden verstärkt direkt auf die Äußerungen anderer Studierender reagieren und Bezug nehmen.

[1] Die Grundabstufung von Gudjons wurde übernommen, die Begrifflichkeiten wurden ein wenig angepasst. So spricht Gudjons von „eng gängelndem Gespräch“ statt „eng geführtem“ und er spricht von „freiem Gespräch“ statt „Diskussion“. Die Begriffe wurden geändert, um Wertungen herauszunehmen und näher am allgemeinen Sprachgebrauch zu arbeiten.

- Die Dozentin/der Dozent tritt als (fast) gleichwertiges Gesprächsmitglied in die Reihe zurück und steuert den Gesprächsverlauf nur noch dann, wenn der Gesprächsverlauf droht unproduktiv zu werden oder zu stocken (Pfäffli, 2005, S. 164; Dubs, 1995, S. 152 – 154; Kamman, 1991, S. 101 – 103). Die Diskussion ist eine Gesprächsform, die in Großgruppen nur in kleinen Zeitsequenzen möglich ist. Das Standardformat, in dem diese Gesprächsform zur Anwendung kommt, ist das Seminar.

Neben der Auswahl der Form müssen Lehrende ihre konkreten Techniken und Aktionen im Rahmen der Methode planen, damit sie gelingt. Ein Lehrgespräch hat eine Grundstruktur, die sich in einer Art Kreisbewegung wiederholt. In der Literatur wird auch vom „Dreischritt" des Lehrgesprächs gesprochen (Wilbers, 2014, S. 328 - 331). Die Techniken werden im Weiteren dargestellt und ihre Einsetzbarkeit in den beiden Settings „Seminar" und „Vorlesung/große Übung" bewertet:

Schritte	Aktionen der/des Lehrenden	Benötigte Techniken
Schritt 1: Dozent(inn)enimpuls	Fragen formulieren oder Impulse setzen	Frage- und Impulstechniken
Schritt 2: Studierendenbeitrag	Studierendenbeiträge entgegennehmen: • Zeit zum Nachdenken und Antworten geben • Studierende ihren Beitrag geordnet einbringen lassen	Geduld, Überblick über die Gruppe, Drannehmtechniken, Regeln
Schritt 3: Dozent(innen)reaktion auf den Beitrag	auf den Studierendenbeitrag eingehen	Feedbacktechniken (im weiteren Sinne)

Abbildung 2: Der Dreischritt des Lehrgesprächs und seine Techniken

3 Frage- und Impulstechniken einsetzen (Schritt 1)

Um ein Lehrgespräch in Gang zu setzen und zu steuern, können Lehrende Fragen oder Impulse nutzen. Zunächst wird auf das klassische Mittel der Frage näher eingegangen.

3.1 Nicht jede Frage ist eine gute Frage

Fragen werden von Lehrenden ad hoc formuliert und nicht vorab im Einzelnen geplant. Dies ist sinnvoll, da nur so eine natürliche und authentische Gesprächssituation entsteht. Allerdings sollte die Fragestellung insoweit vorstrukturiert und reflektiert sein, dass den Lehrenden selbst bewusst ist, welche Zielrichtung sie mit der Frage verfolgen. Nur so können sie Fragen eindeutig und präzise formulieren. Dies ist notwendig, denn unpräzise Fragen führen dazu, dass Studierende nicht wissen, woran sie sind und sich deshalb entweder nicht am Gespräch beteiligen oder das Gespräch als unstrukturiertes ‚Geplauder' wahrnehmen oder assoziativ und damit nicht zielführend antworten.

Grundsätzlich lässt sich in der Zielrichtung zwischen reinen **Wissensfragen** und **Denkfragen** unterscheiden. Wissensfragen sind geschlossener formuliert als Denkfragen, sie zielen auf eine kurze Antwort, ein festes Ergebnis bis hin zu einem „stimme zu/stimme nicht zu" ab.

Denkfragen sind offen formulierte Fragen, die Begründungen einfordern, zum Argumentieren anregen, zu Schlussfolgerungen und Ableitungen auffordern. Ein übersichtliches System, um Fragen für sich

selbst zu reflektieren und einzuordnen, bietet Guilford mit seinen fünf Frageformen, wobei die ersten beiden Formen als Wissensfragen klassifiziert werden können und die drei weiteren Formen als Denkfragen:

Frage-kategorie	Erwünschte Leistung der Studierenden	Beispielhafte Fragen	Einordnung
1. Kognition	Informationen wiedererkennen oder wiederentdecken	Wo begegnet Ihnen täglich…? Welchem uns bereits bekannten Sachverhalt ist dies zuzuordnen?	Wissensfrage
2. Gedächtnis	Gespeicherte Informationen abrufen	Welche Maßnahmen, Merkmale … gibt es/kennen Sie?	Wissensfrage
3. Divergente Produktion	Alternativen sehen; Einfälle produzieren (den Rahmen eines Systems denkend erweitern, durchbrechen)	Welche weiteren Möglichkeiten wären denkbar, die den Rahmen der bisherigen Überlegungen überschreiten oder sogar sprengen?	Denkfrage
4. Konvergente Produktion	Schlussfolgerungen ziehen; einen Gedanken weiterführen; aufgrund gezielter Überlegung zu einem Ergebnis gelangen (systemimmanent weiterdenken)	Wie muss eine Maßnahme aussehen, damit sie gemäß der vorliegenden Theorie wirksam wird?	Denkfrage
5. Evaluation	Einen Sachverhalt, der bewertet werden soll, sichten; Merkmale/Kriterien suchen, die für eine Bewertung herangezogen werden können; einen Sachverhalt mithilfe von Kriterien bewerten	Wie beurteilen Sie dieses Vorgehen, diese Entscheidung, diesen Sachverhalt …?	Denkfrage

Abbildung 3: Systematisierung von Frageformen auf der Basis des Kategoriensystems von Guilford (in Anlehnung an eine Weiterverarbeitung bei Becker, Clemens-Lodde & Köhl, 1980, S. 98)

Welche Frageform ist nun für welches Setting geeignet?

In Vorlesungen/großen Übungen sind Wissensfragen immer und Denkfragen begrenzt möglich. Wichtig ist es, die Studierendenbeiträge kurz zu halten, da in der großen Gruppe ansonsten schnell die Konzentration der anderen Studierenden schwindet, insbesondere, wenn akustische Probleme hinzukommen (siehe hierzu Tipps in den Schritten „Drannehmen“ und „Reaktion der Lehrenden“):

- Wissensfragen können genutzt werden, um Vorwissen abzufragen. Hier werden Sachverhalte aus vorhergehenden Veranstaltungen kurz von den Lehrenden gesammelt und dabei ggf. durch Mitschreiben auf dem Overhead oder Visualizer für alle sichtbar gemacht, um anknüpfend an dem erinnerten Vorwissen eine neue Problemstellung aufzuwerfen und mit neuen Inhalten darauf aufzubauen. Solche „Sammlungen“ von Studierendenantworten erfordern keine Diskussion zwischen Studierenden, sondern einen enger gelenkten Dialog zwischen der/dem Lehrenden und den jeweiligen Studierenden: Auf die Frage der/des Lehrenden erfolgen mehrere Meldungen, die alle aufgenommen werden, ohne dass sie weiter zur Diskussion gestellt werden. Die/der Lehrende knüpft dann daran an.
- Wird in Vorlesungen/großen Übungen der Vortrag des Lehrenden durch kurze Einzel-/Partnerarbeiten aufgelockert (siehe dazu auch die Hinweise zu sogenannten Recap-Aufgaben in Stender, 2013), so kann das Lehrgespräch genutzt werden, um diese Ergebnisse abzufragen. Auch dies erfolgt als Sammlung, wobei auch kurze Begründungen zu den ermittelten Ergebnissen abgefragt werden können. Die Frageform ist wieder die Wissensfrage, da der Denkprozess

nicht durch die Frage initiiert wird, sondern vorher in der Einzel-/Partnerarbeit stattgefunden hat.

Im Seminar dreht sich das Verhältnis von Wissens- und Denkfragen um. Wissensfragen führen zu einer Zentrierung auf die Lehrenden. Denkfragen hingegen regen Diskussionen auch zwischen den Studierenden an und erzeugen damit eine lebendige Seminarkultur. Diese wird durch bestimmte Feedbacktechniken des/der Lehrenden ergänzt (vgl. Kapitel 4). Allerdings können auch hier Wissensfragen für kurze Zwischenklärungen eines Sachverhalts genutzt werden, insbesondere dann, wenn sich die Diskussion im Kreis dreht oder aufgrund fehlender Sachkenntnis unproduktiv wird.

Gleichgültig ob es sich um Wissens- oder Denkfragen handelt und die Fragen offen oder geschlossen formuliert werden, hilft die Nutzung von Fragewörtern (wer, wie, was, welche, warum, wohin ...), um die Fragen präzise zu formulieren. Den Studierenden wird dadurch die Zielrichtung der Frage klarer: Soll ich Merkmale nennen oder argumentieren, begründen und schlussfolgern? Ist das erwartete Ergebnis offen und sind somit mehrere Nennungen richtig oder wird nach einem festen Ergebnis gefragt?

Abschließend soll auf ein paar **Fragefehlformen** aufmerksam gemacht werden, die negativ auf die Beteiligung der Studierenden wirken können. In der Literatur sind verschiedene Fragefehlformen benannt, die zu vermeiden sind (Wilbers, 2013, S. 328-329; Meyer, 2010, S. 208-209). Hier wird eine Auswahl dieser Formen aus den angegebenen Quellen vorgestellt, die für den Hochschulkontext relevant erscheinen:

- **Ja-Nein-Fragen** oder Wahlfragen: Bei Ja-Nein-Fragen können die Studierenden nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten. Bei Wahlfragen werden Antwortalternativen bereits in der Frage vorgegeben, sodass die Antwort nur in der Wiederholung einer dieser Antwortalternativen besteht. Beide Frageformen verlangen von Studierenden nur sehr kurze und anspruchslose Antworten. Die Gefahr besteht somit, dass Studierende die Frage als zu einfach betrachten und sich aus diesem Grund nicht beteiligen. Auch muss aufgrund der Kürze der Antwort sofort mit weiteren Fragen nachgelegt werden, um in eine lebendige Interaktion mit den Studierenden zu kommen. Wahlfragen sind nur dann sinnvoll, wenn ein Meinungsbild erstellt werden soll, indem die Studierenden ihre Zustimmung oder Ablehnung eines Ergebnisses oder einer Lösung per Handzeichen oder Clicker (siehe Kap. 4.2) anzeigen.
- Unter **Kettenfragen** versteht man aneinandergehängte Teilfragen. Damit wird die Frage für die Studierenden entweder zu komplex, da zu viele Bestandteile gleichzeitig gedanklich verarbeitet werden müssen, oder sie wird unpräzise, da nicht mehr klar ist, auf welche der Fragenbestandteile zuerst geantwortet werden soll. Auch die Aufnahme und Strukturierung der Teilantworten durch die Lehrenden wird dadurch schwieriger.
- **Suggestivfragen** sind Fragen, die den Studierenden die gewünschte Antwort bereits nahelegen und eine Zustimmung bewirken wollen. „Sind Sie nach den bisherigen Überlegungen auch der Meinung, dass ...?“ Sie sind eine Manipulationstechnik aber keine Fragetechnik.
- **Ratefragen** sind Fragen, die weder vorhandenes Wissen abfragen noch zum Denken anregen, sondern dazu führen, dass Studierende spekulieren, worauf die/der Lehrende wohl hinaus will, und entsprechend herumraten. Diese „Quizsituation“ entsteht dann, wenn die/der Lehrende ein bestimmtes Faktum (z. B. einen Fachbegriff, eine Definition) als Antwort erwartet, aber entweder die Frage so unpräzise und vage stellt, dass dies den Studierenden nicht deutlich wird, oder etwas abfragt, was die Studierenden gar nicht wissen können. In diesem Fall wäre es sinnvoller, wenn die/der Lehrende das Faktum im Lehrvortrag selbst einbringt, statt die Studierenden zum Schein „zu beteiligen“.

3.2 Impulstechniken – eine Alternative zur Frage

Die Frage ist nicht das einzige Mittel, um ein Lehrgespräch zu strukturieren. Alternativ können andere verbale und nonverbale Formen genutzt werden, um einen Wortbeitrag der Studierenden anzuregen. Diese Formen werden hier als „Impuls“ bezeichnet. Die beiden wichtigen verbalen Formen sind der Aufforderungssatz und der Aussagesatz (Keck, 1998, S. 13).

Der **Aufforderungssatz** umfasst nach Keck (1998) die Varianten: bitten, anregen, aufgeben und anweisen. Mit Aufforderungen können die gleichen Formen der Aktivität bei Studierenden angeregt werden, die auch durch Fragen initiiert werden, z. B. nennen lassen, begründen lassen, bewerten lassen, schlussfolgern lassen und zusammenfassen lassen. Nur die grammatische Form ist eine andere. Entsprechend lassen sich Aufforderungssätze in Fragen umformulieren und umgekehrt (Becker, Clemens-Lodde & Köhl, 1980, S. 93). Die Variation der grammatischen Form kann eine Auflockerung in das Lehrgespräch bringen, insbesondere wenn es in Großgruppen stattfindet.

Demgegenüber ist der **Aussagesatz** oder alternativ das Statement ein indirekter Impuls, der insbesondere in Diskussionen als schwach gesteuerte Lehrgesprächsform eingesetzt werden kann (Dubs, 1995, S. 153). Damit ist diese Impulstechnik ein gutes Mittel der Steuerung in Seminaren. Durch Aussagesätze kann die Dozentin/der Dozent:

- eine klärende oder akzentuierende Information in die Diskussion einbringen,
- eine Provokation formulieren,
- einen Widerspruch in den Raum stellen oder auf einen Widerspruch aufmerksam machen,
- den bisherigen Stand der Diskussion zusammenfassen, damit auf dieser Basis vertieft weiterdiskutiert werden kann (in Anlehnung an Dubs, 1995, S. 153; Becker, Clemens-Lodde & Köhl, 1980, S. 139; Macke, Hanke & Viehmann, 2012, S. 192 - 193).

Nonverbale Formen des Impulses sind Mimik, Gestik und Körpersprache. Z. B. kann die Dozentin/der Dozent fragend die Augenbrauen oder Schultern hochziehen oder auf einen Begriff in der Präsentation deuten. Auch Schweigen kann ein Impuls sein, der zu weiteren Wortbeiträgen anregt (Keck, 1998, S. 13). Der Einsatz dieser Formen ist ebenfalls in Seminaren möglich. Bei einer größeren Personenzahl und entsprechenden Raumgröße wirken sie nicht mehr in gleicher Weise auffordernd.

4 Studierendenbeiträge entgegennehmen (Schritt 2)

Die zweite Phase des Lehrgesprächs erscheint unspektakulär und passiv. Schließlich müssen die Studierenden auf die gestellte Frage oder den Impuls reagieren. Aber auch hier gibt es einige Techniken, die hilfreich sein können

4.1 Warten, warten, warten...

Die erste wichtige Technik besteht darin, warten zu können. Eine Frage/ein Impuls soll Denkprozesse anregen, also muss man den Studierenden auch Zeit zum Nachdenken einräumen. Nur bei Wissensfragen ist die Zeitspanne des Abrufens von Information aus dem Gedächtnis kurz. Sollen Schlussfolgerungen gezogen, Vergleiche angestellt, Zusammenhänge gesehen und erläutert werden, dann muss die Nachdenkzeit einberechnet werden. Eine sehr schnelle Wortmeldung von Studierenden verweist hier eher darauf, dass ein Zusammenhang bereits gewusst und damit nur abgerufen und nicht neu gedacht wurde.

Gerade Anfänger in der Lehre halten längere Stille nicht so gut aus. Wenn eine Antwort nicht sofort kommt, wird die Frage sofort umformuliert oder schlimmer, es werden mehrere Fragen „nachgeschossen“ und damit die Fragefehlform der Kettenfrage erzeugt.

Nach Frey & Frey-Eiling (2010, S. 150) sollte eine 3-Sekunden-Regel eingehalten werden. D. h. die Lehrenden sollten mindestens drei Sekunden warten, nachdem sie die Frage gestellt oder aufgefordert haben, und weitere drei Sekunden nach dem Wortbeitrag warten, bis sie selbst auf diesen Beitrag reagieren. Dieses Vorgehen hat nach Frey & Frey-Eiling, (2010, S. 149, basierend auf Rowe, 1986) u. a. folgende Wirkungen:

- längere und vollständigere Sätze,
- intensiveres Mitdenken der Studierenden,
- mehr Fragen und Anregungen von Personen, die sich sonst nicht beteiligen,
- mehr fachbezogene Diskussionen unter den Lernenden,
- bedeutend weniger falsche Antworten.

4.2 Moderation (im weiteren Sinne)

Die nächste Technik bezieht sich auf die Frage, ob und wie die Wortbeiträge der Studierenden geregelt werden. Dies kann man auch als Moderation (im weiteren Sinne) bezeichnen, wobei hier nicht die Moderationsmethode (im engeren Sinne) mit Kartenabfrage und Metaplanwand gemeint ist, die eine Spezialform darstellt, sondern alle Formen, in denen Studierendenbeiträge entgegengenommen werden können. Hier muss wieder zwischen den Szenarien Seminar und große Übung/Vorlesung unterschieden werden:

Im **Seminar** kann auf das Reglement, dass man sich melden muss, um von der/dem Lehrenden aufgerufen zu werden, verzichtet werden. Wortbeiträge der Studierenden können direkt eingebracht werden. Insbesondere in der Lehrgesprächsform der Diskussion ist das Fehlen eines solchen Reglements förderlich für den Gesprächsfluss. Je größer die Gruppe und je geringer die Disziplin der Studierenden ist, desto eher muss aber auch hier bereits durch Handzeichen der Beitragswille bekundet und durch die/den Lehrenden aufgenommen und gelenkt werden. Die Moderation kann auch Studierenden zugewiesen werden.

In der **Vorlesung/Übung** ist das Reglement des Sich-Meldens und Aufrufens hingegen zwingend notwendig, u. a. auch, um den Studierenden einen gesicherten Rahmen für die Berücksichtigung ihrer Beiträge zu bieten.

Wird das Beitragsverhalten durch Meldung und Drannehmen strukturiert, dann können folgende Regeln für die/den Lehrenden hilfreich sein:

- den Blick für den gesamten Raum behalten und alle Meldungen wahrnehmen,
- nicht immer die gleichen Studierenden zu Wort kommen lassen,
- die Reihenfolge der Meldungen zur Grundlage für die Reihenfolge der Wortbeiträge machen, außer neue Wortmeldungen wollen sich direkt auf den vorherigen Beitrag beziehen oder es sind immer die gleichen Studierenden die schnellsten,
- die Studierenden ausreden lassen und ihnen nicht mit eigenen Ergänzungen oder Berichtigungen ins Wort fallen (Dubs, 2005, S. 101; Becker, Clemens-Lodde & Köhl, 1980, S. 109 und S. 133).

Eine weitere Form des Aufnehmens von Studierendenbeiträgen ist die Arbeit mit sog. „**Clickern**“, genauer „Audience- bzw. Classroom-Response-Systeme“ (ARS bzw. CRS), die gerade in Vorlesungen und großen Übungen ein interessantes Medium sind, um möglichst viele (alle) Studierende zu aktivieren.

Im Prinzip geht das so: Lehrende geben den Studierenden eine Aufgabe sowie mögliche Antwortalternativen. Die Studierenden wählen dann mit Hilfe eines Abstimmungsgeräts eine Antwortmöglichkeit aus. Im Anschluss werden die Zahl der abgegebenen Stimmen sowie das kumulierte Ergebnis angezeigt. Didaktisch kann dies je nach Lernziel und Phase der Veranstaltung unterschiedliche Funktionen erfüllen. Die Studierenden werden zur aktiven Beteiligung angeregt. Es ist auch möglich, den Lernstand zu kontrollieren, das Verständnis der behandelten Inhalte zu überprüfen oder ein Meinungsbild zu einem kontroversen Thema einzuholen, das dann als Einstieg in weiterführende Diskussionen dienen kann. In jedem Fall wird auf diese Weise ein für Lehrende und Studierende anregender Gesprächsanlass geschaffen. Zudem wird Lernen im Sinne Hatties „sichtbar“ gemacht. Lehrende können bei der Lernstandskontrolle sehen, ob das Thema überhaupt weiter behandelt werden muss, sie können Rückfragen zu falschen, aber möglicherweise aufschlussreichen Antworten geben, die von einem größeren Anteil von Studierenden gewählt wurden etc. Zu weiteren didaktischen Einsatzmöglichkeiten sowie den technischen Voraussetzungen siehe Schmees und Horn (2014, S. 43 - 49).

4.3 Sprechen mit Mikrofon

Im Szenario Vorlesung/große Übung kommt ein Problem gegenüber dem Seminar hinzu: Wie gewährleistet die/der Lehrende in einem Raum mit über 100 Studierenden, dass alle die Wortbeiträge der anderen Studierenden akustisch mitbekommen?

- Eine Variante ist hier das Mikrofon, sofern es im großen Raum benutzt wird, an Studierende weiterzureichen. Diese Methode führt aber häufig zu großen zeitlichen Verzögerungen und kann die Konzentration und Intensität der Denkprozesse stören. Zudem kann es die Beteiligung senken, da durch das Mikrofon die Exponiertheit des eigenen Beitrags für die Lernenden größer ist.
- Lässt man die Studierenden ohne Mikrofonunterstützung sprechen, so können Beiträge aus den hinteren Reihen bei entsprechender Sprechlautstärke und Deutlichkeit auch in den vorderen Reihen gehört werden. Umgekehrt ist die Schallwirkung allerdings eingeschränkt. Studierende, die vorne sitzen, sprechen nach vorne und sind in größeren Räumen hinten nicht mehr zu hören. In diesem Fall hat die/der Lehrende die Möglichkeit, den Wortbeitrag paraphrasiert (durch das Mikrofon) zu wiederholen und damit gegen ein großes Tabu in der Schulpädagogik das Verbot des sogenannten „Lehrerechos“ (Pätzold, 1996, S. 146) zu verstoßen. Dieses Tabu bzw. seine Missachtung wird im Folgenden noch einmal aufgegriffen, denn es gehört zum dritten Schritt des Lehrgesprächs.
- Insgesamt ist es auch eine Unterstützung für die Akustik zwischen den Studierenden, wenn die Lehrenden selbst ohne Mikrofonunterstützung sprechen (sofern sie in der Lage sind, stimmlich den Raum zu füllen). Damit entsteht keine akustische Diskrepanz zwischen der lauten Frage der Lehrenden und einer leisen Antwort der Studierenden. So werden die Studierendenantworten besser wahrgenommen aufgrund der Hörgewohnheit, die entsteht. Die Grenzen dieser Technik sind aber bei 150 - 200 Personen endgültig erreicht.

5 Auf die Beiträge der Studierenden reagieren (Schritt 3)

Auf Studierendenbeiträge kann in vielfältiger Form reagiert werden. Welche Reaktionsformen angemessen sind, hängt vom Gesprächsablauf bzw. von der Dramaturgie des Gesprächs ab.

5.1 Reaktionsformen im eng geführten Lehrgespräch

Bisher wurde der Dreischritt „Frage/Impuls, Warten/Drannehmen, Reagieren“ als Grundschema vorgegeben. Dies suggeriert einen linearen Ablauf des Gesprächs und dass ein Lehrgespräch bzw. eine Lehrgesprächssequenz nach dem Durchlaufen des Dreischritts beendet ist. Dieser lineare Ablauf gilt aber nur für die Dramaturgie eines eng geführten Gesprächs, das in Vorlesungen und großen Übungen zum Einsatz kommt:

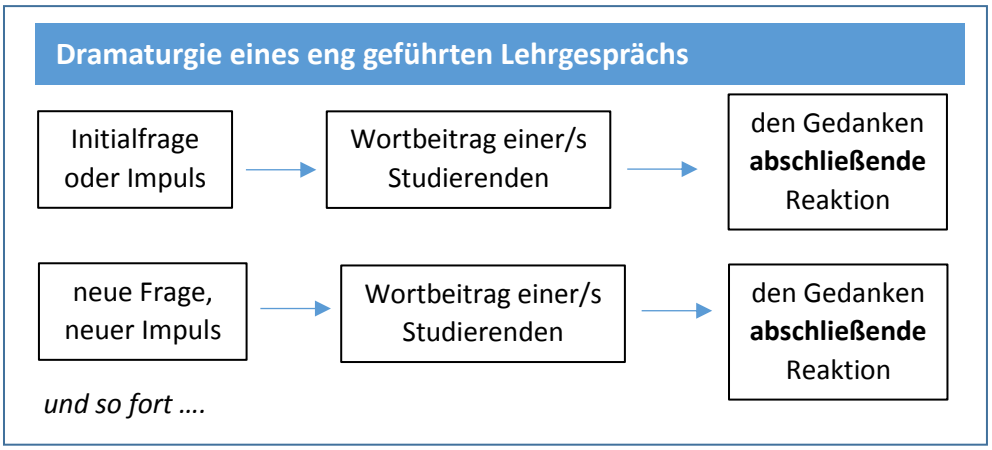

Abbildung 4: Gesprächsablauf in einem eng geführten Lehrgespräch

Entsprechend kann man hier von Reaktionen sprechen, die den durch die Frage aufgeworfenen Gedanken abschließen:

Abschließende Reaktionsformen

Die/der Lehrende …	… lobt den Beitrag (gut, interessant, korrekt)
	… weist den Beitrag verbal zurück
	… reagiert nonverbal/paraverbal auf den Beitrag (Kopfnicken, Kopfschütteln/ "mmh")
	… stellt den Beitrag selbst richtig (sofern falsch oder halb richtig)
	… ergänzt den Beitrag
	… umschreibt den Beitrag
	… wiederholt den Beitrag
	… verwendet den Beitrag in eigenen Ausführungen weiter
	… hebt die Bedeutung des Beitrags hervor
	… hält den Beitrag fest (an der Tafel, am Flipchart, am OHP, am Visualizer)

Abbildung 5: Abschließende Reaktionsformen (Formen aus Becker, Clemens-Lodde & Köhl, 1980, S. 124)

Das Festhalten des Beitrags ist besonders hervorgehoben, da es in der Vorlesung und großen Übung ein wichtiges Instrument ist, um Antworten der Studierenden für alle sichtbar zu machen und damit zu gewährleisten, dass alle Studierenden in der großen Gruppe der Entwicklung des Gedankens und

der Ergebnisse folgen können. Gleichzeitig wird dadurch auch die Bedeutung eines Beitrags unterstrichen sowie der Sinn der Methode gegenüber Studierenden legitimiert, die Gesprächssequenzen als unverbindliches „jetzt reden wir mal drüber“ einstufen und nicht als Lehrmethode, die zu handfesten Ergebnissen führt. Zudem nimmt das Festhalten des Beitrags eine Sonderstellung ein, da diese Reaktionsform auch in offeneren Gesprächsformen zum Einsatz kommen kann, um Zwischenergebnisse zu sichern.

5.2 Reaktionsformen in schwächer gelenkten Lehrgesprächen

Im fragend-entwickelnden und problemhaft-heuristischen Lehrgespräch sowie in der Diskussion wird die lineare Abfolge des Dreischritts von „Frage/Impuls, Warten/Drannehmen und Reaktion“ aufgebrochen. Ein Gedanke wird über mehrere Wortbeiträge der Studierenden sukzessive entwickelt, ohne dass eine erneute Frage aufgeworfen werden muss. Die Reaktionen des/der Lehrenden dienen der Vertiefung und Weiterführung des Gedankens. Der Ablauf dieser Gespräche lässt sich wie folgt darstellen:

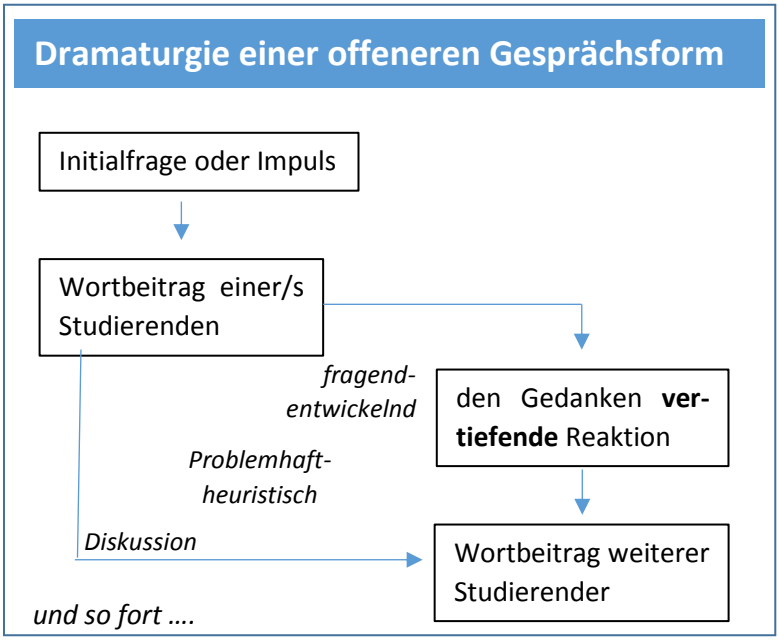

Abbildung 6: Gesprächsablauf in einem eng geführten Lehrgespräch

Im fragend-entwickelnden Lehrgespräch erfolgt auf einen Studierendenbeitrag noch eine direkte Reaktion der/des Lehrenden. Mit abnehmendem Lenkungsgrad tritt die Reaktion zugunsten direkter Wortbeiträge der anderen Studierenden sukzessive zurück. Sofern die/der Lehrende reagiert, kann sie/er folgende Mittel nutzen:

Vertiefende Reaktionsformen

Der/die Lehrende …	… lässt den Beitrag überdenken
	… lässt den Beitrag begründen
	… lässt den Beitrag präzisieren
	… lässt den Beitrag in Beziehung setzen
	… lässt den Beitrag weiterführen
	… stellt den Beitrag zur Diskussion
	… hält den Beitrag als Zwischenergebnis fest (an der Tafel, am Flipchart, am OHP, am Visualizer)

Abbildung 7: Vertiefende Reaktionsformen (Formen aus Becker, Clemens-Lodde & Köhl, 1980, S. 124)

In der Diskussion wird das Verhältnis der Gesprächsanteile von Lehrenden und Studierenden umgekehrt. Die Studierenden reagieren vermehrt direkt auf die Beiträge ihrer Mitstudierenden. Allerdings gibt es auch in der Diskussion nach Dubs (1995, S. 154) Anlässe zum steuernden Eingreifen, wenn:

- sich die Diskussionsbeiträge vom Thema oder Ziel zu weit entfernen (Mittel: Statement, das zur Thematik zurückführt oder die Beiträge strukturiert),
- zu lange Pausen zwischen den Wortbeiträgen liegen (Mittel: Statement, das eine neue Betrachtungsweise aufwirft),
- Falschaussagen gemacht werden, die die Diskussion in eine falsche Richtung führen (Mittel: sofortige Richtigstellung),
- unsorgfältig argumentiert wird (z. B. werden Behauptungen und Fakten nicht getrennt; die Aussagen sind widersprüchlich) (Mittel: Statements, die darauf aufmerksam machen),
- sachliche Unsicherheiten deutlich werden (Mittel: Kurzinput durch Statement, das sachliche Sicherheit bringt).

6 Fazit

Resümierend lässt sich sagen, dass dem Lehrgespräch auch in modernen Lehr-/Lernsettings weiterhin eine zentrale Aufgabe in der Präsenzveranstaltung zukommt. Sein Erfolg hängt aber davon ab, wie es konkret ausgestaltet ist. Entscheidend ist, wie bei allen Lehrmethoden, die konzeptionelle Einbettung im didaktischen Netz, das unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen die Lernziele, Inhalte, Methoden und Medien in eine sinnvolle Balance zu bringen versucht.

7 Literatur

Becker, G. E., Clemens-Lodde, B. & Köhl, K. (1980). Unterrichtssituationen. München: Urban & Schwarzenberg.

Dubs, R. (1995). Lehrerverhalten. Zürich: Verlage des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.

Frey, K. & Frey-Eiling, A. (2010). Ausgewählte Methoden der Didaktik. Zürich: Hochschulverlag.

Gudjons, H. (2006). Methodik zum Anfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudjons, H., Teske, R. & Winkel, R. (Hrsg.). (1987). Unterrichtsmethoden (2. Aufl.). Hamburg: Bergmann und Helbig.

Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York: Routledge.

Kamman, F. (1987). Methoden der vierpoligen Interaktion. In H. Gudjons, R. Teske, & R. Winkel (Hrsg.), Unterrichtsmethoden (2. Aufl.) (S. 87–103). Hamburg: Bergmann und Helbig.

Keck, R. W. (1998). Der Impulsunterricht. Pädagogik, (5), 13–16.

Macke, G., Hanke, U., & Viehmann, P. (2012). Hochschuldidaktik (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Meyer, H. (2010). Unterrichtsmethoden. Band II: Praxisband (15. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Pfäffli, B. K. (2005). Lehren an Hochschulen. Bern: Haupt.

Rowe, M. B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! Journal of teacher education, 37, 43 – 58.

Schmees, M. & Horn, J. (2014). E-Assessments an Hochschulen. Ein Überblick. Münster/New York: Waxmann.

Stender, J. (2013). Vorlesungen – ein Anachronismus? Teil 2: Zur Aktivierung Studierender in Vorlesungen (Hochschuldidaktische Berichte 2.2013). Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Gefunden unter http://www.blog.fbzhl.de/wp-content/uploads/2013/10/Berichte_FBZHL_2_2013.pdf

Wilbers, K. (2013). Wirtschaftsunterricht gestalten (2. Aufl.). Berlin: Epubli.

Impressum

Herausgeber:
FBZHL der FAU

Dr.-Mack-Str. 77, 90762 Fürth
fbzhl@fau.de

www.fbzhl.fau.de
www.fbzhl.de/blog

Redaktion und Gestaltung:
Alessandra Kenner und Ramona Zacherl

Fotos und Grafiken:
Wenn nicht anders angegeben: FBZHL

ISSN: 2197-9650
Alle Beiträge sind bei Quellenangabe frei zur Veröffentlichung.