Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 70 (1983)
Heft: 12

Artikel: Die Bedeutung der Frage im pädagogischen Geschehen oder : warum Schüler-Fragen hinter-fragen?

Autor: Schwarz, Maria N. K.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-534726

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Die Bedeutung der Frage im pädagogischen Geschehen oder: Warum Schüler-Fragen hinter-fragen?

Maria N. K. Schwarz

Wir stellen täglich viele Fragen, und täglich werden Fragen an uns gestellt – welcher Art sind diese Fragen? Wir sprechen von «echten Fragen» und «Pseudo-Fragen», von «Fragen nur um des Fragens willen» und «Wissens-Fragen» – einer Frage können offenbar unterschiedlichste Absichten, Motive zugrunde liegen, und nicht jede Frage scheint ihren Ursprung in einem Bedürfnis nach zusätzlicher Information zu haben. Welche Ziele verfolgen dann die anderen Fragen? Was will uns jemand mit einer Pseudo-Frage sagen, mitteilen? Und wenn doch ein Informationsbedürfnis da ist und sich in Fragen äussert: Zeigt uns die Art dieser Fragen, wo der Schüler in seinem Verstehensprozess steht, was und wieviel er vom Lehrstoff verstanden hat? Und ein Schüler, der überhaupt nicht (mehr) fragt? Bedeutet das, dass er keine Informationslücken und somit kein Bedürfnis nach zusätzlicher Information hat? Oder hat seine «Fraglosigkeit» andere Ursachen?

Solchen und ähnlichen Fragen wollen wir etwas nachspüren, weil wir davon ausgehen, dass uns das Verstehen von Fragen wertvolle pädagogische Hinweise liefern kann. So ist es für uns Lehrer, Erzieher, Berater wichtig, hinter die Fragen zu horchen, diese zu hinter-fragen und so zu wissen, was Fragen bedeuten, welche Rückschlüsse auf Motive und Verstehenssituationen der Fragenden sie uns erlauben, und schliesslich: Welche Folgerungen wir für unser eigenes Kommunikationsverhalten ziehen können, das ja wahrscheinlich jene Fragen (bewusst oder unbewusst) verursacht, provoziert hat. Diese Überlegungen stützen sich dabei auf allgemeine wissenschaftliche Erkenntnisse ab, aber auch auf eigene Untersuchungen und Erfahrungen.

Beginnen wir mit dem Selbstverständlichen:

Fragen können Hinweis auf Informationslücken bzw. Informationsbedürfnisse sein

Sicher stellen wir einmal Fragen, wenn wir etwas wissen möchten: Wir fragen aufgrund eines Bedürfnisses nach Information, die uns (momentan) fehlt. Solche Fragen sind die (natürliche) Folge einer festgestellten oder bloss empfundenen Diskrepanz zwischen einem Umwelt-in-put (einem Eindruck aus der Umwelt) und unseren internen Repräsentationen (unserem gespeicherten Wissen). Diese Diskrepanz schafft für uns ein (Verstehens-)Problem, das wir mit zusätzlicher Information lösen möchten.

Nun ist aber bereits dieses Selbstverständliche zu relativieren:

Fragen müssen nicht zwingend Hinweis auf Informationslücken bzw. Informationsbedürfnisse sein

Wenn wir davon ausgehen, dass jedes menschliche Handeln zweck- und zielgerichtet ist, und dass ein und dasselbe Verhalten oft mehreren Zielen dienen kann, so darf mit Sicherheit angenommen werden, dass diese Gesetzmässigkeit auch für das so komplexe Frageverhalten gilt.

So kann beispielsweise die Frage an einen aus den Ferien heimkehrenden Kollegen eine reine Höflichkeitsfrage sein: Sie dient nach Berne hauptsächlich dem Ziel, eine Konvention aufrechtzuerhalten – von einem «Informationsbedürfnis» des Fragenden kann meist nicht die Rede sein. Oder auch die nach beendigtem Referat gestellte Diskussions-Frage kann oft mehr oder weniger konventionsdeterminiert sein.

Ebenso verfolgen die häufig geäusserten Erlaubnis-Fragen von Schülern oft unterschiedlichste Ziele, wobei die zugrundliegenden Motive dem Kind nicht zwingend bewusst sein müssen. Ein Beispiel dafür wäre der durch Lewin bekannte Wunsch «aus dem Feld zu gehen», der sich öfters hinter einer «Darf ich ...-Frage» verbirgt.

Überhaupt sind uns die Ziele, die wir mittels Fragen verfolgen, sehr häufig nicht bewusst. Dies gilt etwa für alle unsere emotionellen Fragen. So will der Ausruf «Was soll eigentlich der Sinn dieser Geschichte?» vielleicht gar nicht in erster Linie (oder überhaupt nicht) den Sinn interpretiert haben, sondern vielmehr ein diffuses Gefühl des Nicht-mehr-Mitkommens, Nicht-mehr-Verstehens und damit einen «Hilfe-Appell» ausdrücken.
Solche und andere Fragen zielen nicht auf zusätzliche Sachinformation, sondern wollen im Gegenteil etwas ausdrücken und haben also einen teils recht grossen *«Mitteilungsgehalt»*. Schulz von Thun schlüsselt diesen «Mitteilungsgehalt einer Botschaft» in mehrere Aspekte auf. Er geht davon aus, dass jede Nachricht (Information) – und damit jede Frage – vier inhaltliche Aspekte (Ebenen) aufweist. Neben dem *Sachinhalt* nennt er die *Selbstoffenbarung* des Senders. Der Fragende sagt also etwas über sich selbst, seine Art oder Befindlichkeit aus. Weiter kann sich im Frageverhalten die *Beziehung* des Senders zum Empfänger ausdrücken. Diese äussert sich vor allem auch in der gewählten Formulierung, im Tonfall sowie in anderen nichtverbalen Begleitsignalen. Und schliesslich hat jede Frage einen bestimmten *Appellcharakter,* der den Empfänger zu irgendeiner Reaktion «herausfordern» soll.
Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell sind also «Mitteilungen», die (mehr oder weniger akzentuiert) hinter einer Sachinformation stekken, und die wir unbedingt heraushören sollten, wenn wir die «ganze» Frage verstehen wollen. Dieses Verstehen bedeutet aber zugleich auch herauszuhören, welche der vier Inhaltsebenen im Einzelfalle die dominierendere, bedeutendere ist. Überwiegt eindeutig das Informationsbedürfnis des Fragenden, können wir u. U. die anderen Aspekte (fast) vernachlässigen. Umgekehrt gehen wir mit einer Sachantwort u. U. am Bedürfnis des Fragenden vorbei, wenn er uns vor allem eine Mitteilung auf einer der drei anderen Ebenen machen wollte.
Manchmal sind wir zufrieden, wenn die Schüler viel fragen – sei dies, weil wir sie dazu herausgefordert haben oder weil es von lebendiger Teilnahme am Lehrstoff zeugen kann. Manchmal aber möchten wir auch, dass nun – nach all unseren Erläuterungen und Erklärungen – die Unsicherheiten beseitigt und keine Fragen mehr erforderlich sind. Wenn nun aber effektiv nicht (mehr) gefragt wird, bedeutet dies in jedem Fall, dass die Informationsbedürfnisse unserer Zuhörer restlos abgedeckt sind? Sicherlich nicht, denn:

«Nicht-Fragen» ist nicht zwingend Hinweis darauf, dass es nichts mehr zu fragen gibt

«Stillschweigen» kann demnach auch auf andere Ursachen zurückzuführen sein. So werden Fragen beispielsweise oft aus mangelnder (oder vermeintlich mangelnder) Formulierungskompetenz nicht geäussert. – Wie «tönt» denn diese Frage? Was denken die anderen, wenn ich «so» frage? etc. Hier spielen selbstverständlich Persönlichkeitsmerkmale eine bedeutende Rolle – eben z. B., wie verhaltensbestimmend es für uns ist, was andere von uns denken. In diesen Bereich fällt auch die «dumme Frage»: Oft ertragen wir eher fraglos momentanes Nicht-Wissen als die Möglichkeit, uns mit einer «dummen» oder «unangebrachten» Frage blosszustellen. So haben leider viele von uns oft bereits in frühester Kindheit gelernt, mit «ungeäusserten» Fragen zu leben.
Auch wurde verschiedentlich festgestellt, dass momentan auftretende Unsicherheiten, Informationslücken oder Widersprüchlichkeiten oft erstaunlich gut ertragen werden. Diese sog. Unsicherheits- oder Leerstellentoleranz beruht u. a. auf unserer Hoffnung, für unser Informationsproblem in unmittelbarer oder absehbarer Zukunft eine Lösung (Antwort) zu bekommen.
Schliesslich ist hier noch auf eine Selbstverständlichkeit hinzuweisen: Zum Fragen muss man motiviert sein, es bedarf also eines gewissen Grades an Involviertsein in das vom Sender behandelte Thema. Demnach stören uns die eben erwähnten Unsicherheiten natürlich besonders dann nicht, wenn diese in einem Wissensumfeld liegen, welches uns wenig bis gar nicht fasziniert, interessiert, betrifft. So hätte doch jeder von uns viele «Informationslükken zu füllen», die zu füllen ihm aber aus Mangel an Engagement, oder mit Lewin aus Mangel an Ich-Beteiligung, überhaupt kein Bedürfnis sind.
So können wir zusammenfassend sagen, dass von einer Frage nicht zwangsläufig auf ein Informationsbedürfnis geschlossen werden darf,

da Fragen unterschiedlichste Ziele verfolgen können; und dass Nicht-Fragen nicht zwingend auf ein fehlendes Informationsbedürfnis hinweist, da unterschiedlichste Gründe das Frageverhalten determinieren können.
Kehren wir nun zu jenen Fragen zurück, die vorwiegend aus einem Informationsbedürfnis gestellt werden. Es wäre für uns Pädagogen doch von Vorteil, wenn wir aus solchen Fragen Rückschlüsse auf den Informationsstand bzw. den Verstehensgrad bei unseren Schülern ziehen könnten. Und in der Tat:

Fragen können Hinweis auf den Grad des Verstehens (Verstandenhabens) sein

Was ist verstanden und wie gut ist es verstanden worden? Diese Grundfrage stellt sich doch für Lehrer und Dozierende stets erneut, und von daher scheint jeder Hinweis darauf, wo in einem bestimmten Verstehensprozess ein Schüler jeweilen steht, wertvoll. Oder auch, wenn wir das Erfragen von Lernstoff als Möglichkeit zur aktiven Auseinandersetzung mit einem Thema, also als didaktische Methode nutzen, sind Erkenntnisse über das Frageverhalten in Abhängigkeit vom Verstehen hilfreich.
Verstehen und Fragen-Stellen – in welchem Verhältnis stehen diese beiden Verhaltensweisen zueinander? Es scheint auf der Hand zu liegen: Verstehen wir eine Botschaft gut, stellen wir keine Fragen – verstehen wir sie nicht, haben wir eben viele Fragen. Stimmt diese Beziehung in jedem Fall? Nein: Wie es gemäss dem Heckhausen'schen Prinzip der Passung einen optimalen Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe gibt, scheint es einen für Fragenäusserungen optimalen Verständlichkeitsgrad zu geben: Was über diesem liegt, wird so gut verstanden, dass sich Fragen erübrigen, was wesentlich unter diesem liegt, kann nicht erfragt werden, weil es so unverständlich ist, dass der Lernende nicht weiss, was er alles nicht weiss, das heisst was er sinnvoll und weiterführend fragen könnte.
Ausgehend von diesem optimalen Verstehenslevel können wir folgende generelle These formulieren: Die Zahl der Fragen und die Art der Fragen, welche Schüler stellen, hängen davon ab, ob sie einen Lerninhalt gut, nicht so gut oder gar nicht verstanden haben.
Betrachten wir zunächst den Fall, wo wir mit unseren Ausführungen offenbar «gut angekommen» sind:

Wenn Schüler gut verstanden haben, äussern sie eher wenig Fragen

Es ist einsichtig, dass gutes Verstehen meist auch bedeutet, dass es wenig mehr zu erfragen gibt. Vereinzelt können in solchen Situationen dann Fragen wie die erwähnten Konventions- und Höflichkeitsfragen, oder etwa auch Beziehungsfragen auftreten. Dies erlebte ich einmal in einer Probelektion als besonders hilfreich, als mir die Schüler mit solchen äusserst geschickten Fragen über eine für mich schwierige, an sich aber «fraglose» Situation hinweghalfen! Mehr noch als diese momentane «Hilfestellung» hatte mich natürlich der Mitteilungsgehalt dieser Fragen gefreut: Sie drückten Sympathie und Zuneigung sowie den Wunsch zu gutem Gelingen der Lektion aus.
Ergeben sich nun bei generell gutem Verstehen doch noch Fragen nach effektiven Sachinformationen, so handelt es sich dabei meistens um zwei ganz bestimmte Typen von Fragen:

Wenn Schüler gut verstanden haben, stellen sie vorwiegend «Detailfragen» sowie «Aussagefragen»

In einer Untersuchung haben wir gesehen, dass Schüler, welche eine gelesene Geschichte zwar gut verstanden hatten, aber trotzdem noch den Wunsch nach zusätzlicher Information äusserten, vorerst fast ausschliesslich Detail-Fragen zum Text stellten, Fragen also nach einzelnen ihnen unverständlichen Wörtern sowie nach kleineren, vom Untersucher absichtlich induzierten Widersprüchlichkeiten innerhalb von Sätzen.
Anschliessend an diese Fragen nach dem Wort- und Satzverständnis tauchten dann Fragen nach dem Aussagegehalt der Geschichte auf: «Was will (mir) diese Geschichte aus-sagen, was will sie mir – über ihr Geschehen hinaus – mitteilen?» Die Leser bemühen sich mit solchen Fragen eindeutig um die Einsicht in den Sinn der Geschichte. Interessant hierbei ist die Feststellung, dass diese Art von Fragen vor allem von Schülern geäussert wurde, die den Lesetext gut verstanden hatten, während sich die anderen Leser vorwiegend um das

Verstehen des Handlungsablaufes, um die Einsicht in das Text-Thema bemühten. Das subjektive Verstehen eines Handlungsablaufs scheint also offenbar Voraussetzung dafür zu sein, dass sich unser Interesse auf eine über diesen unmittelbaren Handlungsablauf hinausgehende Bedeutung oder Symbolik (Aussage) richtet.

Analog dazu erweist sich auch in Beratungssituationen immer wieder, dass Ratsuchende, welche bereits recht viel Klarheit bezüglich ihrer Berufs- und Studienwahl haben, vor allem Detailfragen betreffend die gewählte Ausbildung äussern. Ebenso setzen sie sich mittels Fragen mit dem Sinn ihrer gewählten Ausbildung bzw. mit der Bedeutung des Berufes an sich sowie seinem Stellenwert im Gesamtplan ihres Lebens auseinander. Sowohl für die Beratungs- wie für die Lernsituation kann also gelten, dass bei Klarheit auf «Makro-Ebene» vor allem Fragen nach Unklarheiten auf «Mikro-Ebene», aber auch «Sinn-Fragen» über das eigentliche Thema hinaus beschäftigen. Diese Art von Fragen, welche darauf hindeuten, dass Schüler im wesentlichen verstanden haben, können von uns denn auch «im Detail» be-antwortet, bzw., falls es sich um weiterführende Aussage- und Sinn-Fragen handelt, diskutiert werden.

Ein etwas anderes «Frage-Bild» ergibt sich dann, wenn Schüler ihren Lernstoff nicht so gut verstanden haben. Auch dieser Verstehenslevel ist durch besondere Häufigkeit und Art der Fragen charakterisiert.

Wenn Schüler nicht so gut verstanden haben, äussern sie viele Fragen

Lernende wie auch Ratsuchende, welche bereits einige Ahnung und Ideen, aber noch nicht volle Einsicht in das entsprechende Thema haben, stellen tendenziell viele Fragen, denn ihnen ist vieles noch unklar, gleichzeitig aber haben sie das erforderliche Basis-Wissen, um überhaupt Fragen formulieren zu können. Sie wissen also genügend, um zu wissen, was für Informationen ihnen fehlen, was sie folglich zu fragen haben. Welcher Art sind nun diese Fragen?

Wenn Schüler nicht so gut verstanden haben, stellen sie vorwiegend «Thematische Fragen»

In der genannten Untersuchung anhand von unterschiedlich verständlichen Geschichten konnten wir feststellen: Diejenigen Leser, die den Text nicht so gut verstanden hatten, bemühten sich mit ihren Fragen vor allem darum, Einsicht in das Text-Thema, das Geschichten-Geschehen zu bekommen, Zusammenhänge zu begreifen, die korrekte Abfolge des – vom Untersucher absichtlich leicht gestörten – Handlungsablaufs wiederherzustellen. Die grosse Mehrzahl aller Fragen drehte sich um solche Problemkreise. Interessant scheint uns, dass Leser in diesem «Verarbeitungszustand» offenbar nicht nur keine Aussage/Sinn-Fragen, sondern auch sozusagen keine Fragen zu den im Lesestück verstreuten unverständlichen Wörtern oder widersprüchlichen Sätzen stellen. Warum wohl nicht?

Wir dürfen annehmen, dass solche Detailfragen uns erst dann beschäftigen, wenn das Gesamte, die Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen verstanden, also eine optimale, das heisst befriedigende Einsicht in das Thema der Geschichte erreicht worden ist. Auch hier bewahrheitet sich demnach der Satz, wonach das Ganze vor seinen Teilen kommt.

Ähnliche Gesetzmässigkeiten erleben wir ebenfalls in der Beratungssituation mit Jugendlichen, welche bereits spezifische Ideen und konkrete Vorstellungen bezüglich ihrer Berufswahl entwickelt haben, aber noch nicht endgültig entschieden sind. Auch sie stellen vorwiegend «thematische Fragen» – Fragen also zum ganz spezifischen Thema «Beruf» – wie beispielsweise nach Ausbildungsinhalten, Beschäftigungsbildern und Beschäftigungsmöglichkeiten, sowie nach weiteren Grundsatzinformationen, die ganz konkret zum Entscheid hinführen sollen. Erst gegen Ende dieses Prozesses können dann auch Detailfragen eine gewisse Rolle spielen, beispielsweise nach der Studiendauer und ähnlichem. Auch hier fällt uns wiederum auf, wie gut diese Jugendlichen «wissen», was sie fragen wollen und müssen, um in ihrem Prozess des Suchens und Entscheidens weiterzukommen, weil sie offenbar bereits über einen hinreichenden Informationsstand für ihre Berufswahl-Situation verfügen.

Ob in Schule oder Beratung: Frage- und Antwort-Gespräche dieser Art dürfen für uns Pädagogen zu den schönsten gehören. Der Schüler bzw. Ratsuchende hat genügend Basis-

Wissen, um sich mittels Fragen aktiv-suchend die zum Verstehen bzw. Entscheiden notwendigen Informationen bei uns zu «holen». Wir können ihn mit unseren Antworten auf diesem Weg begleiten, wobei wir darauf achtgeben, dass wir nicht etwa versuchen, für ihn zu verstehen, für ihn zu entscheiden, sondern dass wir ihn eben so führen, dass er selber, in Eigenaktivität, zum Verstehen bzw. zum Entscheiden gelangen kann. Obschon dies der langwierigere Weg ist, für den Lernenden ist es sicherlich der fruchtbarste und weiterführende.
In diesem ganzen Prozess dürfen wir uns sogar (einmal) den Lernenden und Suchenden anvertrauen, dürfen wir uns ruhig von ihren Fragen «leiten» lassen! Wenn es uns gelingt, eine angstfreie Situation zu schaffen, dann dürfen wir nämlich damit rechnen, dass unsere Schüler, unsere Ratsuchenden beim Erfragen von nichtverstandener Information jeweilen erstaunlich ökonomisch und sinnvoll vorgehen: Ökonomisch insofern, als sie nicht beliebig viele Fragen stellen, sondern versuchen, ihre Informationslücke(n) mit möglichst wenig Fragen «aufzufüllen», und sinnvoll insofern, als sie bei diesem Erfragen sämtliche bereits zur Verfügung stehende Information nutzen.
Nicht so gut verstanden haben bedeutet also, etwas (Wesentliches), aber nicht alles verstanden zu haben. Wie ist es nun um diejenigen Schüler bestellt, die einen Lernstoff überhaupt nicht verstanden haben? Wieviele und welche Fragen stellen denn sie?

Wenn Schüler gar nicht verstanden haben, äussern sie eher wenig Fragen

Verschiedene Autoren berichten über dieses Phänomen, wonach es effektiv einen Grad von Unverständnis gibt, der sinnvolles Fragen verunmöglicht. In diesem Zustand wissen wir nicht einmal, was wir nicht wissen, bzw. wissen wir zu wenig, um zu wissen, was wir nicht wissen. Miyake, ein bekannter Forscher auf dem Gebiet des Frageverhaltens, überschreibt denn auch einen seiner Artikel mit dem verwirrenden Satz: «To ask a question, one must know enough to know what is not known.» Ein Schüler in diesem Zustand äussert also nicht deshalb keine Fragen, weil er dumm, desinteressiert, faul oder arrogant ist, sondern weil er ganz einfach nicht weiss, was er sinnvollerweise fragen könnte. Wohl empfindet er einen latent «fraghaften» Zustand, doch vermag er keine spezifischen konkreten Fragen zu formulieren. Somit scheint es wenig sinnvoll, ihn aufzufordern, sich doch mittels Fragen zu orientieren. Da sinnvolles und ökonomisches Erfragen ein Minimalverständnis vorauszusetzen scheinen, liegt es in diesem Falle an uns, vorerst ein solches zu vermitteln bzw. zu ermöglichen.
Genau diese Situation kennen wir auch aus dem Beratungsprozess. Ratsuchende, welche noch keine Ahnung über ihre berufliche Zukunft haben, stellen sehr oft überhaupt keine Fragen – sie sitzen einfach da und harren der «Erlösung» durch den Berater. Hier werden wir sicherlich nicht einfach auf die Fragen des Klienten warten, sondern umgekehrt mit unseren Fragen an den Ratsuchenden weiterzukommen suchen.
Wenn nun auf dieser Verstehensebene trotzdem Fragen geäussert werden, so können wir von folgender Feststellung ausgehen:

Wenn Schüler gar nicht verstanden haben, stellen sie vorwiegend «Mitteilungsfragen»

Wir haben hier also nicht primär mit Fragen nach Sachinformationen zu rechnen, wie dies bei den Detail-, Aussage- und thematischen Fragen der Fall war, sondern mit solchen, die eindeutigen Appell- und Selbstoffenbarungscharakter haben. Diese Mitteilungsfragen signalisieren vor allem Gefühle wie Wut und Verzweiflung, das Gefühl auch des «Überhaupt-nicht-mehr-Drauskommens» bzw. des Verwirrtseins oder gar der Ohnmacht. Will ein Lernender sich trotzdem nicht ganz geschlagen geben, so versucht er allenfalls, mit vagen Fragen thematischer Art, welche blossen Vermutungen entspringen, nach eventuell bedeutsamen Informationsfeldern bzw. «Schlüsselstellen» für das Verstehen des Textes zu «fischen». Diese Fragen zeigen uns ganz deutlich, dass der Schüler das Thema, das dem so gänzlich unverständlichen Lesetext zugrundeliegt, erkennen möchte, dass ihm aber eindeutig die notwendigen Minimal-Informationen fehlen, um mit gezielten Fragen konkrete Hypothesen abzuklären. So bleiben ihm eben bloss solch vage Vermutungen, welche das Thema ebenso treffen wie verfehlen können.
Dies zeigt uns erneut, wie wichtig es ist, unsere Lernenden vorerst bis zu einem gewissen Ver-

ständlichkeitsgrad hinzuführen, ihnen ein minimales Basiswissen zu vermitteln, bevor wir erwarten dürfen, dass sie sich sinnvoll und ökonomisch fragend weiterorientieren können.
Nicht anders ergeht es uns in der Beratung von Schülern, die noch überhaupt keine Ahnung bezüglich ihres späteren Berufs haben und die uns mit ihren Mitteilungs-Fragen vor allem ihre Unsicherheiten, ihr «Schwimmen», ihr «Überhaupt-noch-nichts-Wissen» signalisieren möchten. Auch sie wissen, dass sie das «Thema» – ihren Beruf – finden sollten, dass sie sich entscheiden müssen. Aber ihnen fehlt die Informations-Basis im Sinne bewusster Fähigkeiten, Interessen oder Ziele, die es ihnen ermöglichen würde, sinnvoll-weiterführende Fragen zu stellen.
Ob Schule oder Beratung: Solche Fragen dürfen wir nicht als Gleichgültigkeit, Desinteresse, «Schnoddrigkeit» oder ähnliches abfertigen, vielmehr sollen sie uns Hinweis sein, dass es nun vorerst gilt, gemeinsam das notwendige minimale Basiswissen zu erarbeiten.

Fragen sind nicht einfach Fragen

Fragen sind Erwartungen an uns, die wir nur adäquat erfüllen können, wenn wir die einzelnen Fragen «verstehen», um kraft dieses Verstehens dem Fragenden auf der Ebene zu begegnen, auf der er sich effektiv befindet.
Wie die vorangegangenen Überlegungen gezeigt haben, scheinen sich bestimmten Verarbeitungs- und Verstehensebenen ganz bestimmte Fragetypen zuordnen zu lassen. Dadurch haben diese verschiedenen Fragetypen je unterschiedlichen Hinweis- und Aufforderungscharakter, drücken also je andere Erwartungen an uns aus. Und zusätzlich entspricht jedem Fragetypus eine ganz bestimmte Dringlichkeitsstufe, da Fragende in der Regel «hierarchisch», das heisst der Dringlichkeit ihrer Informationsbedürfnisse entsprechend, fragen, und zwar in der Abfolge «vom Ganzen – zum Einzelnen – zum Übergeordneten». Für uns ergibt sich daraus die Regel, dass vordringlich thematische Fragen geklärt und erst hernach Detailfragen beantwortet sowie Aussagefragen diskutiert werden müssen.
In diesem Sinne wollte der Artikel einen Beitrag zum besseren «Verstehen» von geäusserten (und ungeäusserten!) Fragen sowie zur adäquateren Begegnung mit dem Fragenden leisten. So ging es darum, die Leser für die Bedeutung und Wichtigkeit von Fragen zu sensibilisieren und sie zu motivieren, hinter geäusserte Fragen zu horchen, um eventuelle Mitteilungen herauszuhören, und diese dann auch direkt anzusprechen. Denn wenn wir solche Botschaften «verstehen» lernen, können wir wesentlich zu mehr Deutlichkeit und Offenheit im zwischenmenschlichen Umgang beitragen.

Literaturauswahl

Berne, E.: Games people play. New York, Grove Press, 1964.
Bock, M.: Wort-, Satz-, Textverarbeitung. Stuttgart, Kohlhammer, 1978.
Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: H. Roth (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart, Klett, 1968.
Heckhausen, H.: Einflussfaktoren der Motiventwicklung. In: F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen und M. Hofer (Hg.): Funk-Kolleg, Pädagogische Psychologie (Bd. 1). Frankfurt/M., Fischer, 1974.
Hilgard, E. R., und Bower, G. H.: Theorien des Lernens I. Stuttgart, Ernst Klett, 1975.
Miyake, N., und Norman, D. A.: To ask a question, one must know enough to know what is not known. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1979, 18, 357–364.
Mrazek, J.: Verständnis und Verständlichkeit von Lesetexten. Frankfurt/M., Lang, 1979.
Neber, H.: Die Erforschung spontanen Lernens. Weinheim, Beltz, 1974.
Schulz von Thun, F.: Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation. In: B. Fittkau, H.-M. Müller-Wolf, F. Schulz von Thun (Hg.) Kommunizieren lernen (und umlernen). Braunschweig, Westermann, 1977.
Schwarz, M. N. K.: Verständlichkeit von Prosatexten und Frageverhalten. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1981, Band XIII, Heft 4, 265–279.
Schwarz, M. N. K., und Schwarz, P.: Selbstkontrolle – warum sie für mich als Lehrer von Bedeutung ist. Schweizerische Lehrerzeitung, 1982, 44, 1811–1814.

schweizer schule –

die fachzeitung für den lehrer