

Leseprobe aus: Wiechmann, Wildhirt (Hrsg.), Zwölf Unterrichtsmethoden, ISBN 978-3-407-29435-7
© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29435-7>

Vorwort zur überarbeiteten Auflage

Die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmethoden hat seit dem ersten Erscheinen der »Zwölf Unterrichtsmethoden« beständig zugenommen. Vor allem in empirischer Hinsicht wird sie zunehmend differenzierter geführt. Für die Qualität des Unterrichts ist dies ein großer Gewinn – aber es zeigt sich auch eine Gefahr. Besonders die vielfach rezipierte Studie von John Hattie – »Visible Learning« (2009) – und die leider viel zu wenig beachtete Studie von Diane Ravitch – »Death and Life of the Great American School System« (2010) – eröffnen gemeinsam einen erweiterten Blick auf die Frage nach der Qualität des Unterrichts: Der Lernerfolg darf nicht nur als quantitatives Maß für den Lernzuwachs verstanden und gemessen werden, sondern er muss auch qualitativ als didaktisch bedeutsames Lernen begriffen werden. Fehlt das eine, die didaktische Stimmigkeit des methodischen Vorgehens, dann wird das Lernen beliebig. Fehlt das andere, der empirisch erfassbare Effekt des methodischen Vorgehens, dann wird Unterricht wirkungslos.

Die »Zwölf Unterrichtsmethoden« legen Wert auf die Bedeutung beider Aspekte des didaktischen Handelns. In jedem der zwölf Methodenporträts wird daher der didaktische Anspruch vorgestellt. Und in jedem der Beiträge werden Aussagen zur empirischen Wirksamkeit gemacht. Damit wird aber auch deutlich, dass es keine einzelne Methode gibt, die für alle didaktischen Gelegenheiten die Richtige ist. Mit den zwölf Unterrichtsmethoden möchten wir wie bisher eine repräsentative Auswahl des vorhandenen Methodenrepertoires geben. Auf dieser Grundlage, so unsere These, ist es möglich, eine professionell qualifizierte Methodenentscheidung zu treffen und diese dann – so wie in den methodischen Schritten dargestellt – fachlich angemessen umzusetzen.

Die Auswahl der Unterrichtsmethoden haben wir erneut etwas verändert, um eine möglichst breite Auswahl vorzulegen. Neu aufgenommen haben wir das Web-Quest, ein Methodenmuster, das den virtuellen Raum gezielt nutzt. Den Anspruch, uns auf eine Auswahl von nur zwölf Methoden zu beschränken, haben wir beibehalten – trotz des interessanten Evolutionsprozesses, den wir auch im Bereich der Unterrichtsmethoden beobachten können. Ob das Buch damit dem verfolgten Ziel einer gegenwärtig gültigen Orientierung besser entspricht als die vorherige Auflage, das müssen Sie entscheiden; denn das Ziel lautet nach wie vor: Das Buch soll in fundierter, aber knapper Weise das erforderliche Wissen bereitstellen, um die eigene Praxis – gegenwärtig oder zukünftig – erfahrungsorientiert zu verbessern und das eigene Methodenrepertoire zu erweitern. Es wäre schön, von Ihnen zu hören, ob wir unserem Anspruch bei dieser erneuten Überarbeitung gerecht geworden sind.

Jürgen Wiechmann und Susanne Wildhirt

(Kontakt: wiechman@uni-landau.de; susanne.wildhirt@phlu.ch)

Jürgen Wiechmann/Susanne Wildhirt

1. Unterrichtsmethoden – vom Nutzen der Vielfalt

Unterrichtsmethoden beschreiben die planvollen gewählten Schritte auf dem Weg zum angestrebten Ziel – dem angestrebten Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Auf dem Titelblatt seiner »Großen Didaktik« (erstmalig 1628) – »die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren« – verspricht Comenius, dass damit »[...] der Weg gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen lässt. Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe« (Comenius 1656/2008).

Besonders zwei Aspekte dieses Zitats sind auch heute noch beachtenswert:

- Unterrichtsmethoden – die Wege zum Ziel des Unterrichts – sind ein integraler Bestandteil der Didaktik und keine nachrangige Technik. Unterrichtliche Zielsetzungen sind nur auf der Grundlage angemessener Methoden absichtsvoll zu erreichen. Aber die Methoden sind ihrerseits kein Selbstzweck, sondern dienen dem Erreichen eines übergeordneten Ziels. Comenius nennt hier »in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe«. Auch wenn wir heute vermutlich von anderen Bildungszielen sprechen, so bleibt doch die Grundidee gleich.
- Unterrichtsmethoden ermöglichen die Verbesserung der Effektivität und Effizienz des Unterrichts. Mit den Worten von Comenius: »[...] bei welcher die Lehrer weniger lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen«.

Um dies zu erreichen, fordert Comenius einen radikalen Wechsel im didaktischen Denken: Nicht die Logik der Sache, also die Themen des Unterrichts, sollte im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, sondern die Logik des Wissenserwerbs, das heißt der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler in der aktiven Aneignung der Themen. »Selbstanschauung« und »Selbsttätigkeit« sind für Comenius grundlegende Merkmale erfolgreichen didaktischen Handelns.

Blickt man aus heutiger Sicht auf die Arbeit von Comenius, so fällt allerdings eine Lücke in seinem Erfolgsversprechen auf: Zwar werden die Steigerung von Effektivität und Effizienz des Unterrichts mit überzeugenden Argumenten begründet; ein direkter Nachweis der tatsächlich gestiegenen Unterrichtsqualität und deren Optimierung findet sich jedoch nicht. Die damit benannte Lücke weist auf einen dritten Aspekt hin:

12 Unterrichtsmethoden – vom Nutzen der Vielfalt

- Unterrichtsmethoden dienen sowohl der Planung des Unterrichts als auch der kritischen Begleitung. Und sie dienen natürlich ebenso der abschließenden Nachbereitung des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens. Damit bieten sie die Gelegenheit zur erfahrungsbezogenen Weiterentwicklung des eigenen didaktischen Handelns.

In den nun schon fast 400 Jahren, die seit der Arbeit von Comenius vergangen sind, ist eine große Zahl methodischer Ideen erdacht, erprobt und praktisch kultiviert worden, die der Verbesserung des Lernprozesses dienen. Die Elementarmethode von Pestalozzi, die Formalstufen von Herbart, die Projektmethode von Dewey und Kilpatrick, die Führungslehre des Unterrichts von Petersen, die pädagogische Psychologie von Roth, die Grundformen des Lehrens von Aebli, das gelenkte Entdecken in Lerngemeinschaften von Brown u. a. oder die Pädagogik der Befreiung von Paulo Freire sind nur einige Beispiele.

Die Erarbeitung immer neuer Antworten auf die Frage, wie die Bildungsziele effektiv und effizient erreicht werden können, hat vermutlich zwei Ursachen: Zum einen entstehen neue Methoden als didaktische Antwort auf veränderte Aufgabenstellungen und Rahmenbedingungen des Unterrichts, die sich meist aus veränderten gesellschaftlichen Ansprüchen an den Bildungsauftrag ergeben. Zum anderen werden vorhandene Methoden infolge ihrer unterrichtlichen Nutzung im Sinne eines »innerpädagogischen Fortschritts« theoretisch und praktisch kultiviert. Ein Beispiel für die erste Gruppe von Ursachen – die Antwort auf veränderte externe Ansprüche – ist die bereits benannte »Große Didaktik«, in der Comenius den für damalige Verhältnisse revolutionären Anspruch formulierte, alle Menschen unabhängig von ihrer Herkunft umfassend zu lehren. Ein anderes Beispiel zeigt sich am Ausgangspunkt der Projektmethode mit dem Versuch, bereits von Beginn des Lernprozesses an theoretische und praktische Arbeitsphasen in eine konstruktive Verbindung zu setzen (z. B. Knoll 1992). Die Pädagogik der Befreiung (Freire 1998) stellt ein weiteres Beispiel dar, in dem die Herausforderungen entschulter Bildungsprozesse gewinnbringend und planvoll umgesetzt werden. Das wohl bekannteste Beispiel für die zweite Gruppe unterrichtsmethodischer Entwicklungen, also den »innerpädagogischen Fortschritt«, ist die Arbeit an der Formalstufentheorie des Unterrichts. Die sogenannten »Herbartianer« nutzten im 19. Jahrhundert das von Herbart (1805/1919) für den Einzelunterricht entwickelte methodische Vorgehen als Modell für den Unterricht großer Schulklassen. Dies gelang zunächst nur, indem es in sehr starrer Form, fast im Sinne einer Fließbandproduktion von Wissen, formalisiert und normiert wurde. Vergleicht man heutige Ansätze, die sich wie Aebli (2006) auf das Formalstufenkonzept beziehen, dann fällt auf, in welchem Maße dieser Ansatz zu einer modernen und flexiblen Form des Klassenunterrichts kultiviert und weiterentwickelt wurde, um den individuellen Lernprozessen gerecht werden zu können (vgl. dazu den Beitrag zum Frontalunterricht in diesem Band). In ähnlicher Weise könnte auch der Entwicklungsprozess der Projektmethode nachverfolgt werden, von den Anfängen in der Renaissance über deren schulpädagogische Erschließung durch die Progressive Education (Knoll 2011) bis hin zum heutigen

Verständnis auf der Grundlage der Arbeiten von Frey (vgl. dazu den Beitrag zur Projektmethode in diesem Band).

Die Entwicklungsgeschichte der Unterrichtsmethoden stellt uns heute eine reichhaltige Vielfalt von Methoden für die pädagogische Praxis bereit. Aber sie hat auch zur Folge, dass der Begriff der Methode in sehr unterschiedlicher Weise verstanden wird. Einzelne Sequenzen innerhalb einer Unterrichtsstunde wie Kreisgespräch, Diskussion oder Demonstration werden ebenso als »Methode« bezeichnet wie Planungsmuster für einzelne Unterrichtsstunden – z.B. Direkte Instruktion, Stationenarbeit oder Rollenspiel. Eine begriffliche Klärung ist daher erforderlich. Sie soll hier kurz und pragmatisch erfolgen: Mit dem Begriff der Unterrichtsmethoden bezeichnen wir Planungs- und Realisierungsmuster, die sich auf die Gestaltung längerer, didaktisch in sich geschlossener Unterrichtssequenzen beziehen, also mindestens auf eine Unterrichtsstunde. Wir grenzen damit Unterrichtsmethoden von einzelnen Elementen unterrichtlichen Handelns wie Demonstration, Diskussion, Vortrag oder Übung ab. Eine didaktisch geschlossene Sequenz besteht immer aus einer Abfolge mehrerer didaktischer Arbeitsschritte einschließlich der entsprechenden Sozialformen. Diese einzelnen methodischen Schritte müssen im Rahmen einer Unterrichtsmethode unter didaktischer Gesamtperspektive stimmig miteinander verbunden sein.

Der Methodenbegriff, wie wir ihn hier in diesem Band verwenden, muss auch noch in einer zweiten Hinsicht kurz erläutert werden: Er wird sowohl für den Aspekt der Planung in verschiedenen Abstraktionsstufen als auch für die Begleitung und Nachbereitung des tatsächlichen Unterrichts verwendet (z. B. Saalfrank/Kiel 2013). Grundsätzlich müsste man daher zwischen modellhaften Unterrichtsmethoden, Verlaufsplanungen des Unterrichts und realisiertem Unterricht unterscheiden. Ein Buch wie das vorliegende kann Unterrichtsmethoden natürlich nur modellhaft darstellen. Wir möchten jedoch darauf hinweisen, dass die konkrete Unterrichtsplanung hingegen in jedem Fall eine didaktisch begründete Auswahl einer passenden Unterrichtsmethode erfordert. Nicht jede Methode ist für jede konkrete pädagogische Situation gleichermaßen geeignet:

- Die didaktisch angemessene Methodenwahl erfolgt mit Blick auf die situativen Bedingungen, die Thematik, die jeweilige Lerngruppe, einzelne Schülerinnen und Schüler oder die Erfahrungen und die Kompetenzen der Lehrkräfte.
- Da die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden immer auch unter jeweils charakteristischen Paradigmen entwickelt wurden, beinhalten sie ebenfalls vielfältige normative Annahmen über guten Unterricht, die weit über die unmittelbar verfolgten Unterrichtsziele hinausgehen.

Unterschiedliche Lehrerinnen und Lehrer können die didaktischen Intentionen in unterschiedlichen Klassen nur dann optimal umsetzen, wenn sie die jeweils angemessene Methode auswählen. Ein erfolgreicher Unterricht ist ohne pädagogische Freiheit daher nicht denkbar; der Unterricht ist aber auch nur dann erfolgreich, wenn die pädagogische Freiheit qualifiziert genutzt wird.

1.1 Methodenvielfalt – Anspruch und Wirklichkeit

Die Forderung nach Methodenvielfalt ist in der Pädagogik ebenso unumstritten wie gut begründet. Untersuchungen zur Unterrichtsrealität deuten jedoch auf das Vorherrschen einer Methodeneinfalt hin. Allerdings wird die Vorherrschaft der Methodeneinfalt in der Literatur auch gerne zitiert: Immer noch werden fast durchgängig die Zahlen aus einer Studie von Hage u. a. (1985) vom Anfang der Achtzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts als Beleg verwendet, wonach mehr als 70 Prozent des gesamten Unterrichts von einem »fragend-entwickelnden Unterricht« geprägt ist. Diese Zahlen beruhen auf der Grundlage von 114 Unterrichtsstunden der Sekundarstufe I. Gestützt wird dieses Bild eines methodisch weitgehend einheitlich geführten Unterrichts durch die Videostudien, die im Kontext der TIMSS- und PISA-Studien entstanden sind (z. B. Seidel et al. 2006).

Fragt man nach den Ursachen dieser Diskrepanz von Qualitätsanspruch und Unterrichtsrealität, dann lassen sich vier Begründungen finden:

- *»Teachers teach as they were taught« – und die Herausforderung der eigenen professionellen Entwicklung*

Der Erwerb unterrichtlicher Methodenkompetenz ist für Lehrerinnen und Lehrer ein langer Prozess, in dem vermutlich das Imitationslernen eine erhebliche Rolle spielt. Wenn die Methodenvielfalt von Schülerinnen und Schülern nicht erfahren sowie im Rahmen der Lehrerbildung nur als akademische Forderung und weniger als didaktische Realität erlebt wird, dann gerät die eigenständige Realisierung dieser Forderung – zumal in den ersten Jahren der Berufspraxis – nicht selten zur Überforderung und in der Folge zu Resignation und Rückzug auf die bereits als Schülerin oder Schüler erlebten Beispiele – *»teachers teach as they were taught«*. Nur wenn es gelingt, die unvermeidlich auftretenden unterrichtlichen Probleme als Lernanlass zu begreifen und die meist mehrdeutigen Erfahrungen im Sinne eines professionellen Lernprozesses zu nutzen, kann das persönliche Methodenrepertoire schrittweise erweitert werden (z. B. Altrichter 1997). Diese grundsätzliche Aussage dürfte in besonderem Maße für solche Unterrichtsmethoden zutreffen, die eine hohe situative Handlungskompetenz erfordern.

Die Ursachen für die Dominanz lehrergelenkter Unterrichtsmethoden scheint damit auf der Grundlage dieses ersten Argumentes nachvollziehbar, nicht aber begründet, wenn man den Blick auf den Anspruch professioneller Qualität des pädagogischen Handelns richtet.

- *Methodenstreit – geführt als »Entweder-oder« – nicht als »Sowohl-als-auch«*

Die Frage nach der richtigen Unterrichtsmethode wurde und wird bis heute vor allem im Sinne des »Entweder-oder« betrieben und nicht als didaktisch bestimmte Nutzung des vorliegenden großen Repertoires an Methodenmustern. Am bekanntesten ist die Debatte zwischen den Herbartianern und den Reformpädagogen, die mit großer Vehemenz und Leidenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts geführt wurde. Die Herbartianer blendeten die unmittelbare Erfahrungswelt der Schülerin-

nen und Schüler bewusst aus, um planvoll und ohne die Zufälligkeiten des täglichen Lebens einen erziehenden Unterricht realisieren zu können. Für die Reformpädagogen war dagegen gerade die selbsttätige Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt ein zentrales Anliegen, um die Fähigkeit zum eigenständigen, erfahrungsbezogenen Lernen bereits in der Schule zu kultivieren. Beide Positionen übersahen aber, dass sich das Aufgabenspektrum der Schule erweitert hatte, dass die Frage also nicht im Sinne des »Entweder-oder«, sondern des »Sowohl-als-auch« zu beantworten war: Nicht alle schulisch zu vermittelnden Kompetenzen können in sinnvoller Weise selbstbestimmt erworben werden. Ebenso gilt aber auch: Nicht alle Kompetenzen, die man für ein selbstbestimmtes Leben braucht, können lehrergelenkt gefördert werden. Eine ähnliche Debatte fand in den 1950er- und 1960er-Jahren in den USA statt: Ausubel sprach sich nachdrücklich für ein Konzept des lehrenden, des »expositorischen« Unterrichts aus, während sein Kontrahent Bruner ebenso massiv für das »entdeckende« Lernen als zentrales Unterrichtsprinzip sprach. Beide brachten überzeugende Belege für ihre Position vor, übersahen aber zumindest in der anfänglichen Debatte, dass nicht jedes Thema für jeden Schüler gleichermaßen effektiv in entdeckender oder in expositorischer Weise zu vermitteln ist. Ein weiteres Beispiel ist die Forderung nach Gruppenunterricht in den 50er- und 60er-Jahren (z. B. Meyer 1964), die sich gegen lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden wandte und zur Einführung des Begriffs »Frontalunterricht« führte. Ebenso kann an die Diskussion um die Öffnung des Unterrichts (z. B. Wallrabenstein 1991) und die Schule als Haus des Lernens (Bildungskommission NRW 1995) erinnert werden: Die überzeugend vorgetragenen Gründe für die Betonung des autonomen Lernens stehen in einem erkennbaren Gegensatz zu den empirischen Aussagen über die tatsächliche Unterrichtsqualität, wie sie beispielsweise in der SCHOLASTIK-Studie dargestellt werden (Weinert 1997). Schließlich scheint auch die gegenwärtige Debatte um die Folgerungen aus der Hattie-Studie (2009) eine ähnliche Tendenz anzunehmen. Folgt man beispielsweise der Zusammenfassung von Köller (2012), dann scheint nun wieder vieles für eine Renaissance lehrergelenkter Methodenmuster und gegen die erfahrungsorientierten Formen zu sprechen, obwohl letztere eine wesentliche Erweiterung des didaktischen Handlungsraums eröffnen.

Für die pointierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen mag die Form der Kontroverse hilfreich sein. Für die praktische Nutzung des vorliegenden, reichhaltigen und praxiserprobten Methodenrepertoires ist sie dagegen abträglich. Es geht also weder um didaktische Fixierung auf die eine oder die andere Methode noch um die beliebige Nutzung des Methodenspektrums. Vielmehr geht es darum, die didaktische Vielfalt angemessen zu erkunden und so das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern (Berner 1999, S. 265).

- *Die Betonung von Gleichheit im methodischen Vorgehen statt der Wahrnehmung unterschiedlicher Wege zum Ziel*

Ein differenzierter Methodeneinsatz erfordert eine Systematik, die die Vielfalt der Unterrichtsmethoden erschließt, indem sie deren Unterschiede – und damit auch

16 Unterrichtsmethoden – vom Nutzen der Vielfalt

deren jeweils spezifisches didaktisches Leistungsspektrum – betont. Erstaunlicherweise findet man in der Fachliteratur wiederholt ein entgegengesetztes, die vorhandenen Unterschiede verwischendes Darstellungsmuster. So plädiert Meyer (1989) einerseits überzeugend für Methodenvielfalt und stellt in seinem Lehrbuch »Unterrichtsmethoden« auch mehrere Stufen- und Phasenschemata des Unterrichts vor (Meyer 2009, S. 150 ff.), fasst diese dann aber andererseits in der Aussage zusammen, dass jeder Unterricht in der Planung eigentlich immer aus drei Phasen – Einstieg, Erarbeitung, Schluss – bestehe (S. 190 ff.). Damit hat er natürlich nicht unrecht, verkürzt aber den Raum denkbarer methodischer Varianten in zu hohem Maße. Ähnliches kann man bei Roth (1960) beobachten, der den Unterricht für drei sehr unterschiedliche Typen von Lernanlässen in sechs immer gleiche Lernschritte einteilt. Prange (1986) geht mit seiner Unterscheidung von drei grundlegenden Figuren des Unterrichts – dem Lektionsmodell, dem pragmatischen Modell und dem Erlebnismodell – über das kritisierte, verwischende Darstellungsmuster deutlich hinaus; aber auch er systematisiert die vorgestellten Modelle dann anschließend anhand von vier übergreifenden Phasen.

Blickt man auf die Vielfalt der didaktischen Aufgabenstellungen und auf die unterschiedlichen Bedingungen der individuellen Bildungswege, dann erscheinen einheitliche methodische Schritte, die für alle Lernumgebungen gleichermaßen passen, nicht denkbar.

- *Die scheinbare Überlegenheit lehrergelenkter Methoden – und die Vielfalt der didaktischen Aufgaben*

Gerade in den letzten Jahren ist durch die Aussagen der viel beachteten Metastudie »Visual Learning« (Hattie 2009) ein weiteres Argument vorgetragen bzw. auf empirischer Grundlage wiederbelebt worden. Die darin gebündelten Daten belegen in überzeugender Weise die Überlegenheit eines lehrergelenkten methodischen Vorgehens. Damit nimmt Hattie auf empirischer Grundlage ein Argument auf, mit dem sich schon Herbart gegen die Vorstellung eines erfahrungsorientierten Unterrichts ausgesprochen hat: Das erfahrungsorientierte Lernen ist nach Herbart zweifellos ein wesentlicher Bestandteil im individuellen Bildungsprozess. Dieser Bereich des Lernens ist aber in so hohem Maße an situative Bedingungen gebunden, dass eine Methodisierbarkeit im Rahmen des Unterrichts nicht möglich ist. Herbart beschreibt dies sehr anschaulich: »In der Tat, wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren? Es ist, als ob man des Tages entbehren, und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte! [...] Nur schade! Die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt!« (Herbart 1805/1919, S. 238). Und etwas weiter heißt es dann: »Erfahrung und Umgang machen uns wahrlich oft Langeweile; und zuweilen müssen wir es ertragen. Aber niemals muss der Zögling das vom Lehrer zu leiden haben! Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts« (S. 292). Die ersten beiden Kernaussagen, die Hattie (2009, S. 238) in seiner Zusammenfassung der vorgelegten Daten gibt, klingen wie der empirische Beleg für Herbart: »1. Teachers are among the most powerful influences in learning. 2. Teachers need to be directive, influen-

tial, caring, and actively engaged in the passion of teaching and learning.« Die eingangs benannte Dominanz des lehrergelenkten Unterrichts, wie sie von Hage u. a. (1985) erfasst wurde, könnte daher auf dem schulpraktischen Handlungswissen für einen erfolgreichen Unterricht beruhen und entsprechend sinnvoll sein.

Die Qualität lehrergelenkter Methoden ist zweifellos gegeben. Für einen bestimmten Bereich des didaktischen Aufgabenspektrums stellen sie vermutlich das Optimum dar. Aber für einen anderen Bereich der heute unverzichtbaren Bildungsaufgaben, vor allem für die Förderung des erfahrungsorientierten Lernens, sind sie konzeptionell nicht angelegt.

Begründungen für die wenig differenzierte Nutzung des vorhandenen Methodenrepertoires sind also reichlich vorhanden. Gleiches gilt für die Begründungen, dass diese Situation unter professionellen Qualitätsansprüchen nicht haltbar ist. Eine unerlässliche Voraussetzung zur Überwindung dieses Dilemmas ist die systematische Erschließung der Methodenvielfalt. Eine solche Systematik soll im Folgenden kurz vorgestellt werden.

1.2 Das Entscheidungsfeld der Unterrichtsmethoden im didaktischen Entscheidungsraum

Didaktische Entscheidungen erfolgen in einem komplexen, vieldimensionalen Raum: Inhaltliche und methodische Entscheidungen stehen in einem Wechselverhältnis, dem »Implikationszusammenhang« (Blankertz 1975, S. 94), der seinerseits nicht ohne Berücksichtigung der anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen (Schulz 1965) der jeweiligen Klassen zu bearbeiten ist. Für die Unterrichtsplanung und für das Handeln in der Unterrichtspraxis ist es unumgänglich, zunächst die Aufmerksamkeit jeweils auf eine Ebene des komplexen Raumes didaktischer Entscheidungen zu konzentrieren, um erst in einem zweiten Schritt die Frage nach der Stimmigkeit der getroffenen Entscheidungen in dem didaktischen Gesamtrahmen des Handelns zu stellen. Wenn im Folgenden das Entscheidungsfeld der Unterrichtsmethoden vorgestellt wird, so darf dies nicht unabhängig vom Gesamtrahmen didaktischen Handelns gesehen werden.

Gegenwärtig scheinen vor allem drei Wege zur Erschließung des Repertoires der Unterrichtsmethoden vorzuliegen (Wiechmann 2009): die Orientierung an normativen Grundpositionen, die Orientierung an Unterrichtszielen und die Orientierung an Aspekten der Unterrichtsgestaltung.

Die Erschließung anhand normativer Grundpositionen wird von Joyce, Weil und Calhoun (2008) vorgeschlagen. Sie ordnen das Methodenspektrum in vier übergreifende »Methodenfamilien«: Die »soziale Methodenfamilie« geht von der zentralen Bedeutung kooperativen Lernens und Arbeitens aus, die »Familie informationsverarbeitender Methoden« betont die Fähigkeit des Menschen, sich seine Umwelt aktiv zu

18 Unterrichtsmethoden – vom Nutzen der Vielfalt

erschließen; die »persönlichkeitsorientierte Familie« sieht die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit als Zentrum unterrichtlichen Handelns und die »verhaltensorientierte Familie« betont die Verhaltensmodifikation durch Wechselwirkung mit der Umwelt.

Der zweite Weg der Erschließung des Methodenspektrums, die Orientierung anhand von Unterrichtszielen, geht von der These aus, dass verschiedene Unterrichtsmethoden ein jeweils spezifisches Leistungspotenzial zur Realisierung von Unterrichtszielen besitzen (Wiechmann 2002). Beispielsweise deuten empirische Aussagen zur Direkten Instruktion auf ein besonderes Potenzial im Bereich der Entwicklung reproduktiven Faktenwissens hin, während produktives Prozesswissen vermutlich weniger erfolgreich gelernt wird. Umgekehrt scheint die Projektmethode ein hohes Potenzial für die Anbahnung von produktivem prozessorientierten Wissen zu besitzen, während die kurzfristige Vermittlung von Faktenwissen hier weniger erfolgreich ist.

Der dritte Weg zur Erschließung des Methodenspektrums – die Orientierung an Aspekten der Unterrichtsgestaltung – soll im Folgenden etwas ausführlicher vorgestellt werden (siehe auch Meyer 2001). Dieser Weg dürfte in der gegenwärtigen Situation den übersichtlichsten Blick auf das Methodenspektrum geben:

Betrachtet man noch einmal die oben dargestellten Kontroversen um die Unterrichtsmethoden – Methodenstreit als »Entweder-oder« –, so sind darin zwei Dimensionen methodischer Entscheidungen zu erkennen (vgl. Abb. 1): Die Dimension des Vermittlungsstils – »lehrendes vs. entdeckendes Lernen« – nimmt die Ausubel-Bruner-Debatte auf, und die Dimension der Unterrichtssteuerung – »lehrergelenktes vs. schülergelenktes Lernen« die um das »Haus des Lernens«. Die ebenfalls eingezeichnete Diagonale – »planvoll vs. situativ« – schließlich verweist auf die dritte oben dargestellte Kontroverse, die zwischen den Herbartianern und den Reformpädagogen geführt wurde.

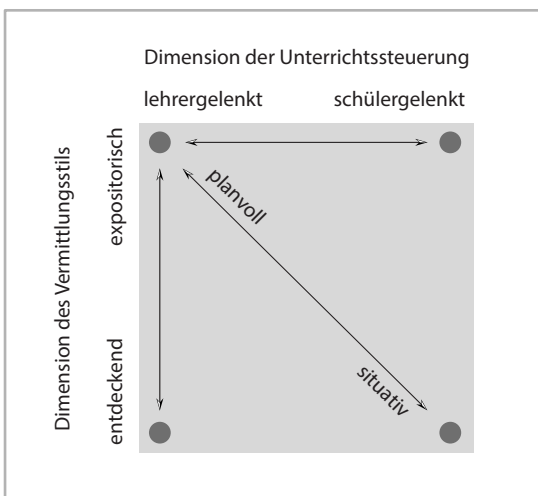


Abb. 1: Das Entscheidungsfeld der Unterrichtsmethoden

- *Die Dimension des Vermittlungsstils – lehrendes vs. entdeckendes Lernen*
Jeder Unterricht ist natürlich ein lehrender Unterricht. Fraglich ist aber, in welcher Weise dies am effektivsten geschieht. Vertreter des entdeckenden Lernens betonen die Präsentation interessanter Probleme und die Bereitstellung von offenen Lernmaterialien, sodass die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Entdeckungen angeregt und bei der Arbeit begleitet werden. Befürworter des lehrenden, des expositorischen Unterrichts setzen dagegen auf die überzeugende Präsentation und Vermittlung von Themen durch die Lehrerinnen und Lehrer. Lateinische Grammatik, der Cosinussatz oder die richtige Verwendung der jeweils geltenden Rechtschreibung ist meist in Form eines lehrenden Unterrichts am effektivsten zu vermitteln. Aber je nach Situation der Klasse oder persönlichen Vorlieben der Lehrperson könnten mehr oder minder starke entdeckende Elemente bei der Bearbeitung fördernd sein. Andererseits bietet sich das entdeckende Lernen bei der Behandlung von Frühblühern oder Weltreligionen eher an, wobei eine stärkere oder geringere Betonung lehrender Elemente je nach Situation hilfreich sein kann.
- *Die Dimension der Unterrichtssteuerung – lehrergelenktes vs. schülergelenktes Lernen*
Jeder Unterricht ist natürlich ein gelenkter Unterricht. Dies wird nicht zuletzt durch die Notwendigkeit einer Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrkraft belegt – und zwar unabhängig vom gewählten Vermittlungsstil. Dabei wird aber ein Dilemma erkennbar: »Das methodische Handeln des Lehrers steht in dem unaufhebbaren Widerspruch, die Schüler mit Gewalt zur *Selbstständigkeit* führen zu sollen. Das methodische Handeln der Schüler lebt von dem Widerspruch, *selbstständig* handeln zu wollen, aber doch auf die Hilfe des Lehrers angewiesen zu sein« (Meyer 2009, S. 55). Die Vermittlung von Elementen der Grundbildung – beispielsweise Term-Umformungen in der Mathematik oder Erkenntnisse der neueren deutschen Geschichte – muss zweifellos fremdbestimmt gesichert werden. Dies gelingt effektiver, wenn Schülerinnen und Schüler sich aus eigener Initiative mit diesen Themen beschäftigen. Umgekehrt ist es nicht denkbar, dass die Schule die künftigen Arbeitsplätze für ihre Schülerinnen und Schüler sucht, gleichwohl wird deren Suche erfolgreicher sein, wenn sie auf diesem Weg von der Schule begleitet werden.
- *Die Dimension der Unterrichtsgestaltung – planvoll vs. situativ*
Betrachtet man das von den vier Eckpunkten aufgespannte Entscheidungsfeld der Unterrichtsmethoden, so fällt eine weitere Dimension auf: die Planbarkeit des Unterrichtsgeschehens. Herbart (1805/1919) rechtfertigte seine Entscheidung, das erfahrungsorientierte Lernen aus dem Unterricht fernzuhalten, mit dem überzeugenden Argument, dass dieses Lernen nicht planbar sei. Und Copei (1969) betonte ebenso überzeugend, dass der »fruchtbare Moment im Bildungsprozess« nur durch situatives und flexibles Reagieren gerade auf das Erleben erfahrungsbezogener Phänomene geöffnet werden könne. Die mit den Aspekten »planvoll vs. situativ« gekennzeichnete Diagonale thematisiert auch die unterrichtsmethodischen Differenzen der Herbartianer und der Reformpädagogen.