

Leseprobe aus: Wiechmann, Zwölf Unterrichtsmethoden, ISBN 978-3-407-25557-0

© 2010 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25557-0>

Jürgen Wiechmann

1. Unterrichtsmethoden – vom Nutzen der Vielfalt

Auf dem Titelblatt seiner großen Didaktik (erstmalig 1628) – »die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren« – verspricht Comenius, dass in ihr »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« (1959). 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 Methodenabsicht voll zu erreichen. Der zweite Aspekt betrifft das Versprechen einer verbesserten Effektivität und Effizienz des Unterrichts – die Lehrer müssen weniger lehren, und dennoch lernen die Schüler mehr. Um dies zu erreichen, fordert Comenius einen radikalen Wechsel im didaktischen Denken: Nicht die Logik der Sache, also die Themen des Unterrichts, sollten 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 methodischen Handelns. Blickt man allerdings auf die Arbeit von Comenius, so fällt aus heutiger Perspektive 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 findet sich jedoch nicht. Die damit benannte Lücke weist auf einen dritten Aspekt hin: Unterrichtsmethoden dienen sowohl der Planung des Unterrichts als auch der kritischen Begleitung und Nachbereitung des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens.

In den 350 Jahren, die seit der Arbeit von Comenius vergangen sind, ist eine große Zahl unterrichtsmethodischer Ideen erdacht, erprobt und praktisch kultiviert worden. 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 oder das gelenkte Entdecken in Lerngemeinschaften von Brown et al. sind nur einige Beispiele. Die Erarbeitung immer neuer Antworten auf die Frage, wie die Intentionen des Unterrichts effektiv und effizient erreicht werden können, hat vermutlich zwei Ursachen: Zum einen entstehen neue Unterrichtsmethoden als didaktische Antwort auf veränderte Aufgabenstellungen des Unterrichts, häufig bedingt durch Veränderungen des

gesellschaftlichen Rahmens sowie der daraus sich ergebenden schulischen Arbeitsbedingungen. Ein Beispiel 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 sind die am Anfang der Projektmethode stehenden Bestrebungen, bereits während des Studiums theoretische und praktische Arbeitsphasen in eine konstruktive Verbindung zu setzen (vgl. z.B. Knoll 1992). Zum anderen werden vorhandene Methoden infolge ihrer unterrichtlichen Nutzung theoretisch und praktisch kultiviert. Das wohl bekannteste Beispiel für den »inner-pädagogischen Fortschritt« ist die Arbeit an der Formalstufentheorie des Unterrichts. Die ursprünglich von Herbart (1913) für den Einzelunterricht eines Hauslehrers entwickelte Konzeption lässt sich über die Umwandlung zu einer vergleichsweise starren Methode für den Unterricht ganzer Klassen durch die sogenannten »Herbartianer« bis hin zur aktuellen und sehr flexiblen Form des Klassunterrichts verfolgen, in dem der seither erarbeitete lernpsychologische Kenntnisstand Berücksichtigung findet (z.B. Aebli 1994).

Die damit nur anhand weniger Beispiele dargestellte Entwicklungsgeschichte der Unterrichtsmethoden hat allerdings auch dazu geführt, dass der Begriff der Methode in sehr unterschiedlicher Weise verwendet und verstanden wird. Kreisgespräch, Diskussion oder Demonstration werden mit diesem Begriff ebenso bezeichnet wie Planungsmuster für einzelne Unterrichtsstunden – z.B. Direkte Instruktion, Stationenarbeit oder Rollenspiel. Weiterhin wird der Begriff der Unterrichtsmethoden auch für längere unterrichtliche Strukturen wie Lehrgang, Projekt oder Wochenplanarbeit verwendet. Eine begriffliche Klärung ist daher erforderlich. Sie soll hier kurz und pragmatisch erfolgen. Mit dem Begriff der Unterrichtsmethoden bezeichne ich Planungs- und Realisierungsmuster, die sich auf die Gestaltung längerer, didaktisch in sich geschlossener Unterrichtssequenzen beziehen, also mindestens auf eine Unterrichtsstunde. Ich grenze damit Unterrichtsmethoden deutlich von einzelnen Elementen unterrichtlichen Handelns wie Demonstration, Diskussion, Vortrag oder Übung ab. Meyer (1988) spricht hier von Handlungsmustern. Eine didaktisch geschlossene Sequenz besteht immer aus einer Abfolge mehrerer Handlungsmuster einschließlich der entsprechenden Sozialformen. Diese Sequenzen müssen angesichts der Forderung nach Effektivität und Effizienz unter didaktischer Gesamtperspektive stimmig miteinander verbunden sein. Die Tatsache, dass sich der Methodenbegriff sowohl auf die Planung in verschiedenen Abstraktionen als auch auf die Begleitung und Nachbereitung des tatsächlichen Unterricht bezieht, legt grundsätzlich eine weitere Differenzierung nahe: Man müsste zwischen modellhaften Unterrichtsmethoden, Verlaufsplanungen des Unterrichts und realisiertem Unterricht unterscheiden. Da aber ein Buch wie das vorliegende offenkundig nur modellhaft Unterrichtsmethoden darstellen kann, soll die sprachliche Differenzierung unterbleiben. Die konkrete Umrissplanung erfordert in jedem Fall die didaktisch begründete Auswahl einer passenden Unterrichtsmethode, denn nicht jede Methode ist für jede pädagogische Situation gleichermaßen geeignet. 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: Nicht jede Methode ist für jede Situation gleichermaßen geeignet. 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 genutzt wird.

1.1 Unterrichtsrealität: Methodeneinfalt

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 et al. (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 sind. Diese Zahlen beruhen auf der Grundlage von 114 Unterrichtsstunden der Sekundarstufe I. Mittlerweile hat sich dieses Bild deutlich geändert; dies zeigt eine Wiederholung eines Teils der Studie von Hage et al. auf der Grundlage von insgesamt 927 Unterrichtsstunden in der Primar- und Sekundarstufe I (Wiechmann 2004). Danach liegt der Anteil sprachzentrierter Unterrichtselemente nur noch bei 45 Prozent, während der Anteil der Schüleraktivitäten von 24 auf 38 Prozent angestiegen ist (zur Übersicht vgl. Abb. 1). Dass diese Unterschiede nicht durch starke Effekte aus dem Bereich der Grundschule bedingt sind, zeigt eine getrennte Auswertung. Damit kann eine deutliche Veränderung des Unterrichts festgehalten werden; die lehrerzentrierten Anteile sind gesunken, und die schüleraktiven Anteile sind gestiegen. Beachtenswert sind auch Handlungsmuster, die in der Untersuchung von Hage et al. (1985) nicht erhoben wurden: 9,2 Prozent der Unterrichtszeit werden für außerunterrichtliche Aufgaben genutzt.

Diese Daten der Wiederholungsuntersuchung lassen insgesamt keine verlässlichen Aussagen über die Verwendung bestimmter Unterrichtsmethoden zu. Sie legen aber die Vermutung nahe, dass der Unterricht nach wie vor in Form eines Frontalunterrichts erfolgt, wobei die Anteile der Schüleraktivitäten im Sinne eines modernen Frontalunterrichts (vgl. Wiechmann, Kap. 2 in diesem Band) verstärkt genutzt werden. Darauf deuten auch die summarischen Einschätzungen hin, wonach 71 Prozent des beobachteten Unterrichts als vorwiegend lehrer gelenkt bewertet werden. Die Tatsache, dass 32 Prozent der beobachteten Unterrichtsstunden summarisch einem entdeckenden Vermittlungsstil zugeordnet werden, kann gleichzeitig als Hinweis auf eine erkennbare Verwendung anderer Unterrichtsmethoden verstanden werden. Daten aus den großen internationalen Vergleichsuntersuchungen (z.B. TIMSS, PISA, IGLU) bestätigen das gezeichnete Bild der unterrichtsmethodischen Realität, wobei dort in stärkerem Maße eine Dominanz des rezeptiven Unterrichts betont wird. Zusammenfassend muss aber

16 Wiechmann: Unterrichtsmethoden – vom Nutzen der Vielfalt

auf dieser Grundlage festgehalten werden, dass wir – im Unterschied zur theoretisch und praktisch entwickelten Vielfalt der Unterrichtsmethoden – über die Nutzung des Repertoires der Unterrichtsmethoden wenig wissen. Lediglich die Tatsache einer vergleichsweise geringen Nutzung des Repertoires in seiner Breite scheint unstrittig.

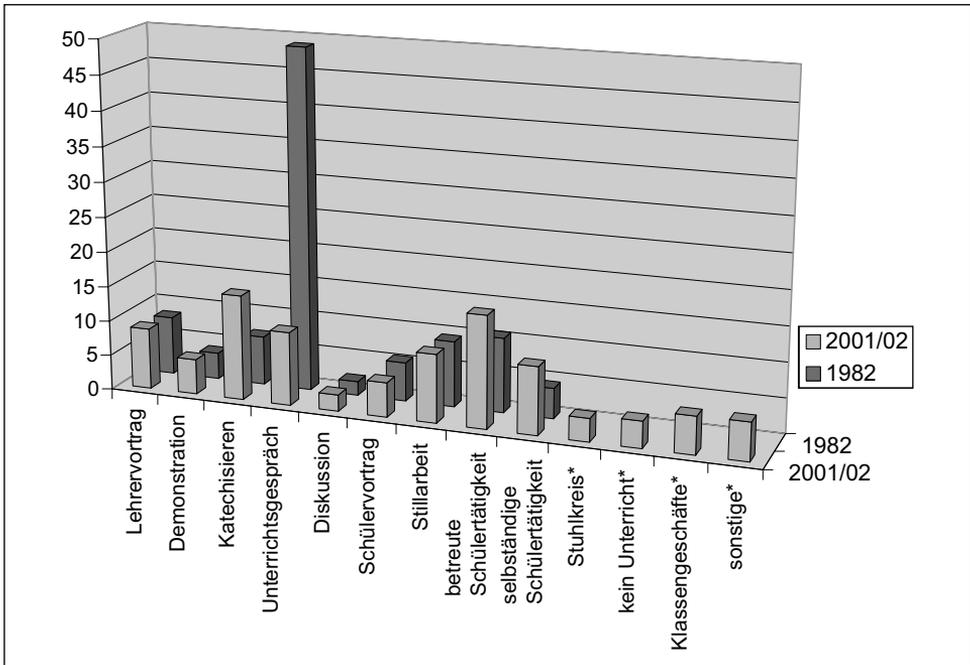


Abb. 1: Übersicht zum Methodenrepertoire [* diese Kategorien sind in der Untersuchung von Hage et al. (1984) nicht enthalten]

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

- »Teachers teach as they were taught«

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 und im Rahmen der Lehrerausbildung 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 Methodenreper-

toire schrittweise erweitert werden (z. B. Altrichter 1997). Diese grundsätzliche Aussage dürfte besonders für solche Unterrichtsmethoden zutreffen, die eine hohe situative Handlungskompetenz erfordern. Möglicherweise ist hierin eine der Ursachen für die deutliche Dominanz lehrergelenkter Unterrichtsmethoden zu sehen.

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

Die Frage nach der richtigen Unterrichtsmethode wurde in der Pädagogik lange Zeit im Sinne des »Entweder-oder« betrieben und nicht als Erweiterung des Methodenrepertoires. 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 Schülerinnen und Schülern 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 praktische Handlungskompetenz bereits in der Schule zu vermitteln. 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. 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 1950er- und 1960er-Jahren (z. B. Meyer 1964), die sich gegen lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden wandte und zur Einführung des Begriffs »Frontalunterricht« führte. Schließlich kann an die Diskussion um die Öffnung des Unterrichts (vgl. z. B. Wallrabenstein 1991) und die Schule als Haus des Lernens (Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995) erinnert werden: Die überzeugend vorgetragenen Gründe für die Betonung des selbstbestimmten, 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/Helmke 1997).

- Die Betonung von Gleichheit statt Differenz

Ein differenzierter Methodeneinsatz erfordert eine Systematik, die die Vielfalt der Unterrichtsmethoden erschließt, indem sie deren Unterschiede betont. Erstaunlicherweise findet man in der Fachliteratur wiederholt ein entgegengesetztes, die vorhandenen Unterschiede verwischendes Darstellungsmuster. So plädiert Meyer einerseits (1989) überzeugend für Methodenvielfalt und stellt in seinem Lehrbuch »Unterrichtsmethoden« auch mehrere Stufen- und Phasenschemata des Unterrichts vor (Meyer 1988, S. 150ff.), fasst diese dann andererseits in der Aussage zusammen, dass jeder Unterricht in der Planung eigentlich immer aus drei Phasen – Einstieg, Erarbeitung, Schluss – bestehe (Meyer 1988, S. 190ff.).

18 Wiechmann: Unterrichtsmethoden – vom Nutzen der Vielfalt

Ähnliches kann man bei Roth (1963) 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. Für eine didaktisch begründete Nutzung des vorhandenen Repertoires der Unterrichtsmethoden ist dagegen gerade die Betonung der Differenz verschiedener Methoden wichtig. Zur Erschließung des vorhandenen Methodenspektrums ist eine Systematik erforderlich. Sie soll im Folgenden 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« (vgl. Blankertz 1975, S. 94), der seinerseits nicht ohne Berücksichtigung der anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen (vgl. 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 (vgl. Wiechmann 2006): 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 (2004) 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 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 (vgl. Wiechmann 2002). Bei-

spielsweise 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 prozessorientiertem 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 (vgl. hierzu 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 zwei Dimensionen methodischer Entscheidungen zu erkennen (vgl. Abb. 2): Die Dimension des Vermittlungsstils – »lehrendes vs. entdeckendes Lernen« – nimmt die Ausubel-Bruner-Debatte auf, und die Dimension der Unterrichtssteuerung – »gelenktes vs. selbstbestimmtes Lernen« die um das Haus des Lernens.

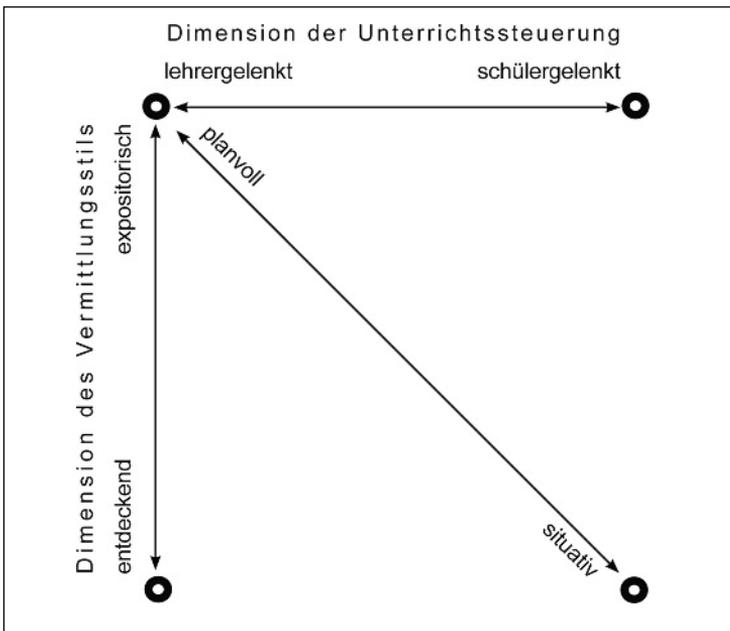


Abb. 2: Das Entscheidungsfeld der Unterrichtsmethoden

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 Lernmateria-

lien, 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 Lehrer. Lateinische Grammatik, der Kosinussatz 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 des Lehrers könnten mehr oder minder starke entdeckende Elemente bei der Bearbeitung fördernd sein. Andererseits bietet sich das entdeckende Lernen bei der Behandlung von Frühblühern oder Fremdreligionen eher an, wobei eine stärkere oder geringere Betonung lehrender Elemente je nach Situation hilfreich sein kann.

Die Dimension der Unterrichtssteuerung – gelenktes vs. selbstbestimmtes 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 Selbständigkeit führen zu sollen. Das methodische Handeln der Schüler lebt von dem Widerspruch, selbständig handeln zu wollen, aber doch auf die Hilfe des Lehrers angewiesen zu sein« (Meyer 1988, S. 55). Die Vermittlung von Elementen der Grundbildung – beispielsweise Termumformungen in der Mathematik und 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. Und 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 (1913) 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.

1.3 Zwölf Modelle für den Unterricht

Die in Abbildung 2 beschriebenen vier Eckpunkte des Entscheidungsfeldes sind idealtypische Zuspitzungen des Repertoires der Unterrichtsmethoden. Sie stellen Perspektiven dar, Modelle für die reale Planung und Gestaltung von Unterricht sind sie nicht. Modelle für die Schulpraxis setzen vielfältige Abwandlungen und Ergänzungen der vier Grundmuster voraus:

- Ein ausschließlich behrender Unterricht ist in der Schulrealität ebenso wenig denkbar wie ein rein entdeckender, ein völlig gelenkter Unterricht ebenso unrealistisch wie das vollkommen autonome Lernen. Die Realität eines effektiven Unterrichts liegt zwischen den vier Eckpunkten des Methodenrepertoires. Die didaktisch begründete Wahl der jeweils besten Unterrichtsmethode erfordert eine Kenntnis der spezifischen Leistungsfähigkeit der verschiedenen Unterrichtsmethoden – dargestellt in Form von Bereichen innerhalb des Entscheidungsfeldes (vgl. Abb. 2).
- Jede fundierte Unterrichtsvorbereitung spricht für eine gelenkt-expositorische Akzentsetzung, auch wenn eine stärker autonom-entdeckende Unterrichtsmethode verfolgt wird. Der Aspekt der Unterrichtsvorbereitung ist daher, auch wenn er in den Beiträgen dieses Bandes mehr oder minder ausführlich dargestellt wird, bei der Charakterisierung der spezifischen Orientierung einer Methode im Entscheidungsfeld nicht berücksichtigt.
- Kein Unterrichtsmodell ist im Rahmen des Entscheidungsfeldes eindeutig einzuordnen. Dies trifft vor allem für solche Methoden zu, die in einem längeren Zeithorizont arbeiten: Im Rahmen eines Projektes oder bei der genetisch-dramaturgischen Methode können je nach Thema durchaus expositorisch-gelenkte oder expositorisch-autonome Elemente auftauchen. An der eher autonom-entdeckenden Grundorientierung der Projektmethode und der eher gelenkt-entdeckenden des genetisch-dramaturgischen Vorgehens ändert es nichts.
- Der methodische Gang des Vermittlungsweges, wie er in den vier Grundmustern dargestellt wird, muss in einen vorgegebenen Zeitrahmen eingefügt werden. Dies setzt die Berücksichtigung bestimmter Arbeitsphasen voraus, sowohl in inhaltlicher als auch in zeitlicher Hinsicht.
- Der Unterricht von Schülergruppen verlangt Entscheidungen, um für die verschiedenen Unterrichtsphasen die jeweils sinnvollste Sozialform zu bestimmen.
- Die Realisierung eines effektiven Unterrichts erfordert schließlich ein hohes Maß an Flexibilität, um situationsadäquat auf die immer neuen Bedingungen einer Schulstunde eingehen zu können. Neben dem erforderlichen pädagogischen Geschick benötigt man das Wissen um besondere, »kritische« Situationen, wie sie mit den jeweiligen Unterrichtsmethoden typischerweise verbunden sind.

In den folgenden Beiträgen dieses Buches werden 12 Unterrichtsmethoden in knapper Form vorgestellt. Leserinnen und Leser der früheren Auflagen werden feststellen, dass der Beitrag »Unterrichtsmethoden und Lernstrategien« durch einen Aufsatz zum »Rollenspiel« ersetzt worden ist. Diese Veränderung ist nicht durch die gesunkene Be-

22 Wiechmann: Unterrichtsmethoden – vom Nutzen der Vielfalt

deutung des einen Themas oder die gewachsene des anderen begründet. Es hat sich aber gezeigt, dass die Thematisierung des selbstständigen Lernens das Verständnis der Unterrichtsmethoden in dem hier vertretenen Sinne übersteigt, sodass eine umfangreichere Auseinandersetzung erforderlich wäre. Umgekehrt spricht die erkennbare Nutzung unterschiedlichster Ansätze des Rollenspiels und der Simulation in der Schulpraxis für die Aufnahme eines solchen Beitrages. Das Feld der Unterrichtsmethoden ist durch diese Veränderung nach wie vor nicht erschöpfend abgedeckt: So fehlen beispielsweise Kellerplan, Leitsysteme oder Freiarbeit. Meine Auswahl erfolgte mit Blick auf die Erfordernisse der Schulpraxis und mit Blick auf das Entscheidungsfeld der Unterrichtsmethoden: Jeder einzelne Beitrag betont einen spezifischen Schwerpunkt innerhalb dieses Entscheidungsfeldes. Die Direkte Instruktion beispielsweise spricht für eine gelenkt-expositorisch Vermittlung (vgl. Abb. 3), während Lehrstückunterricht und Lernen in Inszenierungen entdeckend ausgerichtet sind, sich voneinander aber ihrerseits in dem Ausmaß der Lehrerlenkung unterscheiden. Gruppenpuzzle und Werkstattarbeit betonen beide die autonome Arbeit der Lernenden, setzen aber bezüglich des Vermittlungsstils unterschiedliche Schwerpunkte (vgl. Abb. 4). Und der Frontalunterricht betont ein planvoll vorbereitetes, lehrergelenktes Erarbeiten der Unterrichtsinhalte, während das gelenkt-entdeckende Lernen trotz aller notwendigen Vorbereitungen nur gelingen kann, wenn besondere situative Momente aufgegriffen werden (Abb. 5).

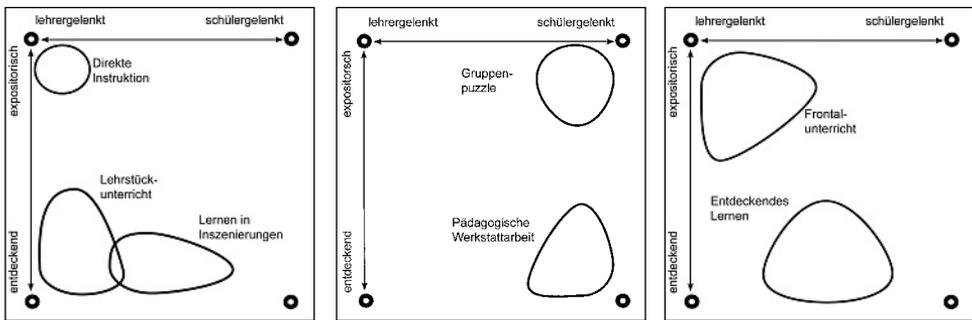


Abb. 3–5: Schwerpunktsetzungen im Feld der Unterrichtsmethoden

Die in diesem Band vorgestellten zwölf Methoden decken das gesamte Entscheidungsfeld der Unterrichtsmethoden ab. Gemeinsam bilden sie die Grundlage, um die vorhandene Methodenvielfalt sachorientiert für die Planung und die Durchführung des Unterrichts zu nutzen. Sie eröffnen – als Reflexionsrahmen – die Möglichkeit zur Weiterentwicklung didaktischer Kompetenzen auf der Grundlage einer kritischen Bewertung der eigenen Berufspraxis.

Literatur

- Altrichter, H. (1997): Den eigenen Unterricht erforschen. In: Lernmethoden, Lehrmethoden. Friedrich Jahresheft XV, S.103–105.
- Aebli, H. (1994): Zwölf Grundformen des Lehrens. 8. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995): Zukunft der Bildung – Zukunft der Schule. Neuwied: Luchterhand.
- Blankertz, H. (1975): Theorien und Modelle der Didaktik. 9. Auflage. München: Juventa.
- Comenius, J. A. (1959): Große Didaktik. In neuer Übersetzung hrsg. von A. Flitner. Düsseldorf, München: Verlag Helmut Küpper.
- Copei, F. (1969): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. 9. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hage, K./Bischoff, H./Dichanz, H./Eubel, K.-D./Oehlschläger, H.-J./Schwittmann, D. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Opladen: Leske und Budrich.
- Herbart, J.-F. (1913): Pädagogische Schriften, Bd.1. Leipzig: Osterweck.
- Joyce, B./Weil, M./Calhoun, E. (2004): Models of Teaching. 7. Auflage. Boston: Allyn and Bacon.
- Knoll, M. (1992): 300 Jahre lernen am Projekt. In: Pädagogik 45, 7–8, S. 58–63.
- Meyer, E. (1964): Gruppenunterricht. 4. Auflage. Worms: Ernst Wunderlich.
- Meyer, H. (1988): Unterrichtsmethoden, Bd. I. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Scriptor.
- Meyer, H. (1989): Plädoyer für Methodenvielfalt. In: Pädagogik, 41, S. 8–15.
- Meyer, H. (2001): Schulpädagogik Band II. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Prange, K. (1986): Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, H. (1963): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 15. Auflage. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroedel.
- Schulz, W. (1965): Die Theorie. In: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel, S. 13–47.
- Wallrabenstein, W. (1991): Offene Schule – Offener Unterricht. Reinbek: Rowohlt.
- Weinert, F. E./Helmke, A. (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz.
- Wiechmann, J. (2002): Methodenvielfalt für die Schulpraxis. In: Pädagogische Rundschau 56, S. 393–409.
- Wiechmann, J. (2004): Das Methodenrepertoire von Lehrern – ein aktualisiertes Bild. In: Wosnitza, M./Frey, A./Jäger, R. S. (Hrsg.): Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Landau: VEP, S. 320–335.
- Wiechmann, J. (2006): Unterrichtsmethodik. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J.: Handbuch Unterricht. Bad. Heilbrunn: Klinkhardt, S. 215–220.