

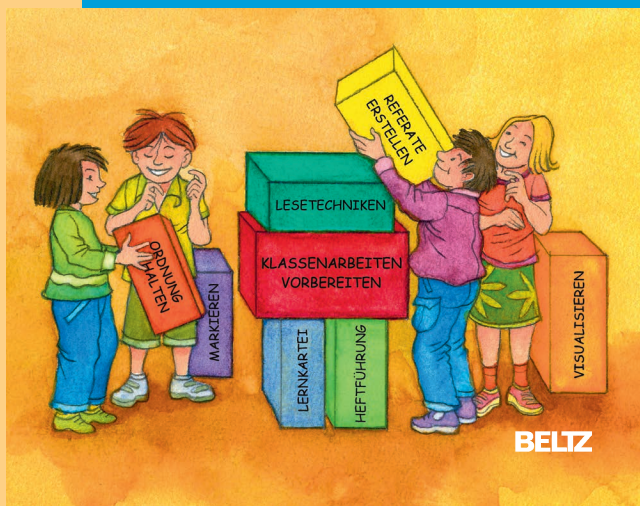
PÄDAGOGIK *praxis*

Heinz Klippert

Methoden-Training

Übungsbausteine für den Unterricht

20. Auflage



Leseprobe aus: Klippert, Methodentraining, ISBN 978-3-407-62723-0

© 1994 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-62723-0>

Vorwort

Das vorliegende Buch ist entstanden aus einer gewissen persönlichen und biografischen Betroffenheit heraus. Als Absolvent des zweiten Bildungsweges mit achtjähriger Weildauer in einer einklassigen Volksschule in einem kleinen nordhessischen Dorf habe ich mich während meines Bildungsganges oft gefragt, welche Qualifikationen ein Schüler eigentlich braucht, damit er sein Leben einigermaßen erfolgreich meistern kann. Ist es wirklich mit der klassischen Belehrung und Paukerei getan? Macht das Füllhorn des Kultur- und Spezialwissens, das über den Schülern ausgeleert wird, bereits die viel zitierte (Menschen-)Bildung aus? Derartige Fragen haben mich während meines Studiums, meiner Lehrertätigkeit und meiner langjährigen Arbeit in der Lehrerfortbildung weiter begleitet. Besonders virulent sind sie geworden, als die Schulzeit meiner Töchter begann und ich mit wachsender Skepsis zusehen musste, was in unseren Grundschulen und Gymnasien so alles verlangt und gelehrt und was andererseits zum Teil sträflich vernachlässigt wird (in den übrigen Schularten sieht es kaum anders aus). Verlangt und entfaltet wird eines vor allem: die Fähigkeit nämlich, ohne Rücksicht auf Verluste das Kurzzeitgedächtnis einzusetzen und die verordneten Daten, Formeln, Merksätze, Tafelbilder und sonstigen (Lehrer-) Weisheiten brav zu lernen, auch wenn diese Wissensbestände zumeist nur von kurzer Dauer sind. Heraus kommt auf Schülerseite nur zu oft ein lernstrategischer Opportunismus, der verhältnismäßig wenig mit der viel gepriesenen Erziehung zur Mündigkeit zu tun hat, dafür aber mehr mit Anpassung, Gedankenlosigkeit und intellektueller Bequemlichkeit. Wenn heute vielerorts über mangelnde Motivation, Konzentration, Eigeninitiative und Zivilcourage der Schüler geklagt oder aber die geradezu chronische Unselbstständigkeit und Hilflosigkeit vieler Kinder von Lehrer- wie von Elternseite moniert wird, dann sollten sich die zuständigen Erzieher einmal eindringlicher fragen, was sie womöglich zur Genese dieser Defizite beitragen. Oder anders gefragt: Tun wir tatsächlich das Nötige, um in der Schule Persönlichkeiten heranzubilden, die in puncto Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung hinreichend geübt und ermutigt sind? Muten wir den Kindern entsprechende Aufgaben zu? Lassen wir ihnen die Freiheitsgrade, die sie als Nährboden für die Entfaltung von Selbstständigkeit und Mündigkeit so dringlich brauchen? Trauen wir den Schülern genügend zu, um ihren Ehrgeiz, ihre Eigeninitiative und ihr Selbstvertrauen nachdrücklich zu provozieren? Zugegeben, die Bedingungen, unter denen schulisches Arbeiten heute stattfindet, machen eine konsequente Verfolgung des Lernziels Selbstständigkeit nicht gerade leicht. Verwöhnte Schüler, überfüllte Klassen, stofflich überfrachtete Lehrpläne, fehlende Arbeitshilfen und eine vorrangig auf Belehrung setzende Lehrerbildung sind unbestreitbare Handikaps. Gleichwohl müssen die Schüler in der skizzierten Richtung verstärkt gefordert und gefördert werden – ein Ziel, das im Übrigen weder neu noch revolutionär ist.

Rückblickend auf meine eigene Schulzeit in der einklassigen Landschule, habe ich den Eindruck, dass dort zumindest in einem Punkt Bemerkenswertes gelungen ist: in dem Punkt nämlich, dass der vielseitig verantwortliche Lehrer uns Schüler zwangsweise losge-

14 Vorwort

lassen und zu eigenständigem Lernen, Arbeiten, Entscheiden, Kontrollieren, Kooperieren und Problemlösen veranlasst hat. Wir mussten uns über weite Strecken selbst helfen, da der Lehrer als Helfer und Animateur nur sehr begrenzt zur Verfügung stand. Eigeninitiative und Selbst-Management wurden unter diesen Vorzeichen zwangsläufig gelernt. Trial and error war kein Fremdwort, sondern tägliche Praxis. Geführt wurde weniger durch Detailanweisungen und Detailkontrollen, sondern in erster Linie durch verbindliche Ziel- und Zeitvorgaben des Lehrers. Heute nennt man diesen Führungsstil »management by objectives«. Methoden wurden unter diesen Bedingungen ganz beiläufig gelernt, indem Erfolg versprechende (Lern-) Wege gesucht, ausprobiert und nötigenfalls modifiziert wurden. Die Delegation von Aufgaben und Verantwortung war an der Tagesordnung. Kurzum: Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und Methodenlernen wurden alltäglich gefordert und gefördert, nicht immer in einer offenen und angstfreien Atmosphäre, aber doch mit großer Konsequenz und Geduld. Mag sein, dass ich Glück mit meinem Lehrer und mit meinem Lernumfeld hatte; das ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass es die skizzierte Bildungs- und Erziehungspraxis dringlich verdient, in unseren heutigen Schulen neu belebt und gepflegt zu werden.

Als ich nämlich später – nach einigen ähnlich lehrreichen Jahren in verschiedenen Einrichtungen des zweiten Bildungsweges – ins Studium kam, konnte ich feststellen: Die Absolventen der klassischen Gymnasien hatten zwar eine Unmenge an Kultur- und Spezialwissen gelernt, das meiste davon jedoch längst wieder vergessen. Mir dagegen war auf meinem Bildungsweg vieles erst gar nicht angeboten worden. Unter dem Strich hatte sich unsere Bildungsdifferenz weitgehend abgebaut. Allerdings brachte ich eines mit, das ich vergleichsweise intensiv geübt und gefestigt hatte, nämlich eine breite Palette an Methoden und Techniken des selbstständigen Arbeitens. Davon zehre ich bis heute.

Meinen Töchtern Jana, Verena und Anna wünsche ich, dass sie möglichst vielen Lehrern begegnen mögen, die das Lernziel Selbstständigkeit ernst nehmen und das damit korrespondierende Methodenlernen pflegen.

Heinz Klippert

Einleitung

Die Methodenkompetenz unserer Schüler ist über weite Strecken unbefriedigend (vgl. die nachfolgenden Ausführungen in Abschnitt I.1.2). Gravierende Lern-, Leistungs- und Motivationsprobleme sind die Folge. Von daher ist es nahe liegend, die Diskussion über den Stellenwert und die Wirksamkeit materialer und formaler Bildung neu aufzunehmen, wie sie bereits in der reformpädagogischen Ära in den 20er- und 30er-Jahren geführt wurde. Vorstöße und Ansätze hat es seither immer wieder gegeben, dem Methodenlernen im weitesten Sinne mehr Gewicht zu geben. Umgesetzt wurden sie mehr oder weniger konsequent in einer Reihe von Freien Schulen, in der Bielefelder Laborschule wie in zahlreichen Gesamtschulen; auch im Grundschulbereich ist im Zusammenhang mit der Einführung von Freiarbeit und Wochenplanarbeit Bemerkenswertes in Gang gekommen. Ähnliches gilt für viele Hauptschulen, in denen sich angesichts der eklatanten Lernschwächen der meisten Schüler zunehmend die Einsicht durchsetzt, dass die Schüler zunächst einmal methodisch auf die Füße gebracht werden müssen, indem sie kleinschrittig mit elementaren Lern-, Arbeits-, Gesprächs- und Kooperationstechniken vertraut gemacht werden, die unabdingbare Voraussetzung für selbstbewusstes und routiniertes Lernen sind. Zusätzlich unterstrichen wird die Dringlichkeit eines verstärkten Methoden-Trainings in unseren Schulen durch die erklärten Reformbemühungen in Richtung auf mehr offenen Unterricht, konsequentere Projektarbeit und eine nachdrückliche Intensivierung eigenverantwortlichen Arbeitens und Übens. Ohne eine entsprechende Eigenständigkeit und Methodenkompetenz der Schüler ist die Umsetzung dieser Optionen nun einmal zum Scheitern verurteilt. Mit anderen Worten: Offener Unterricht verlangt Gestaltungskraft, Handlungsorientierung setzt Handlungskompetenz voraus, eigenständiges Arbeiten erfordert intensive methodische Übungen und Klärungen. Die Lehrkräfte müssen den Schülern vermehrt Gelegenheit dazu geben.

Diese Einsicht setzt sich innerhalb der Lehrerschaft zunehmend durch. Ein deutliches Indiz dafür ist nicht zuletzt die stark angestiegene Nachfrage nach Lehrerfortbildungstagen mit Schwerpunkt »Methoden-Training«. Derartige Tagungen biete ich seit nahezu zehn Jahren ziemlich regelmäßig an, und zwar als Trainingstagungen, bei denen es vornehmlich um zweierlei geht: zum einen um die persönliche Sensibilisierung der beteiligten Lehrkräfte, zum anderen um das praktische Vorstellen und/oder Durchspielen erprobter Übungsarrangements für den (Fach-)Unterricht. Diese Tagungen waren und sind Ideenbörse, kritische Prüfinstanz und Forum für konstruktiven Erfahrungsaustausch. Eine Reihe von Anregungen und konzeptionellen Vorentscheidungen, die in dieses Buch eingeflossen sind, haben ihre Wurzeln in diesen Tagungen mit methodeninteressierten und methodenerfahrenen Lehrkräften aus Rheinland-Pfalz und einigen anderen Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Hessen und Bayern). Dank somit an alle, die ihre Kreativität eingebracht und kritische Rückfragen gestellt haben.

Zum Aufbau des Buches: Im Kapitel I wird der bereits angerissene Begründungsrahmen für ein verstärktes Methodenlernen in unseren Schulen näher ausgeführt und ausge-

16 Einleitung

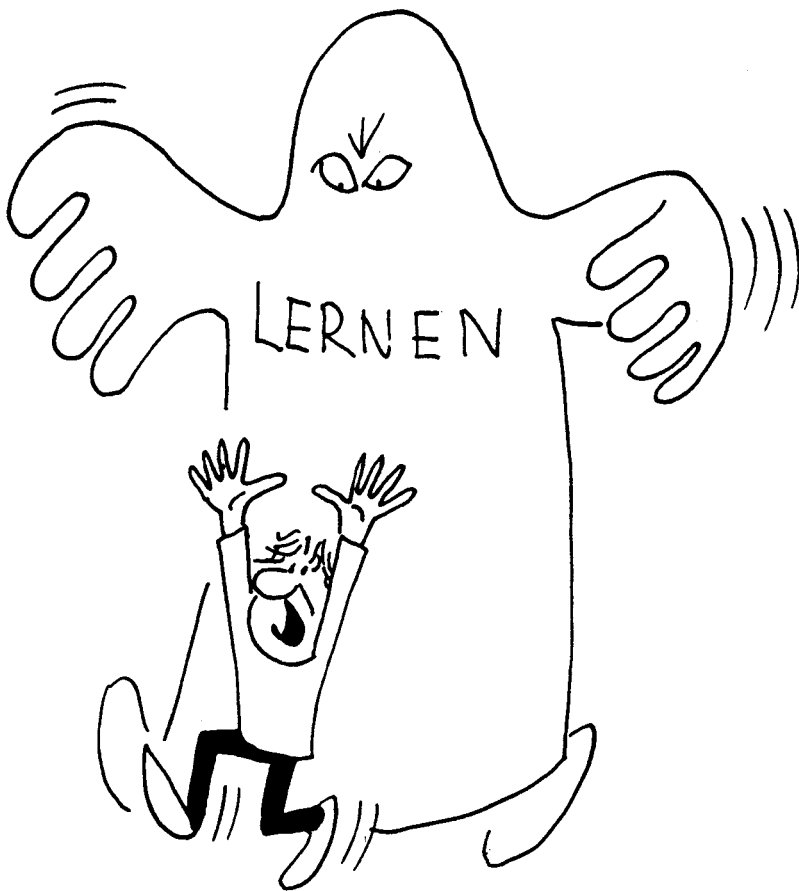
füllt. Dabei geht es sowohl um die pointierte Problematisierung und Kritik des herkömmlichen Lehr-/ Lernverständnisses als auch darum, die wichtigsten Elemente und Vorzüge des anvisierten Methoden-Trainings überblickshaft kenntlich zu machen.

Im zweiten Kapitel werden auf rund 140 Seiten zahlreiche konkrete Übungsarrangements und -materialien dokumentiert und kommentiert, die erprobte unterrichtspraktische Wege aufzeigen, wie die Methodenkompetenz der Schüler gezielt gefördert werden kann. Die einzelnen Unterrichtsbausteine können wahlweise im Unterricht eingesetzt werden, je nachdem, welcher fachliche, zeitliche und altersmäßige Kontext gegeben ist. Zugeordnet sind sie insgesamt vier Trainingsfeldern, die unterschiedliche Zielsetzungen und Akzente aufweisen. Trainingsfeld 1 ist z. B. als Propädeutikum konzipiert, d. h., die entsprechenden Übungen zielen darauf, die Schüler zum (selbstkritischen) Nachdenken über ihr eigenes Lernen und etwaige Lernschwierigkeiten zu veranlassen. Trainingsfeld 2 konzentriert sich auf ausgewählte Methoden der Informationsbeschaffung (Lesen, Nachschlagen, Befragen etc.), Trainingsfeld 3 auf grundlegende Methoden der Informationsverarbeitung und -aufbereitung (Strukturieren, Visualisieren, Gestalten etc.). Im Trainingsfeld 4 schließlich werden ausgewählte Übungen zur Verbesserung der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung vorgestellt.

Die entscheidende Besonderheit des umrissenen Praxiskapitels ist, dass über empfehlenswerte Lern- und Arbeitstechniken nicht nur geschrieben und informiert wird, wie das für die meisten Methoden-Bücher gilt, sondern Methodenlernen wird als experimentelles Geschehen aufgefasst. Dementsprechend werden praktische Übungsbausteine für die alltägliche Unterrichtsarbeit dokumentiert, die den interessierten Lehrkräften Anregungen und Beispiele an die Hand geben, mit deren Hilfe sie ihren Schülern bestimmte methodische Schlüsselerfahrungen vermitteln können (vgl. dazu die näheren Ausführungen in Abschnitt I.2).

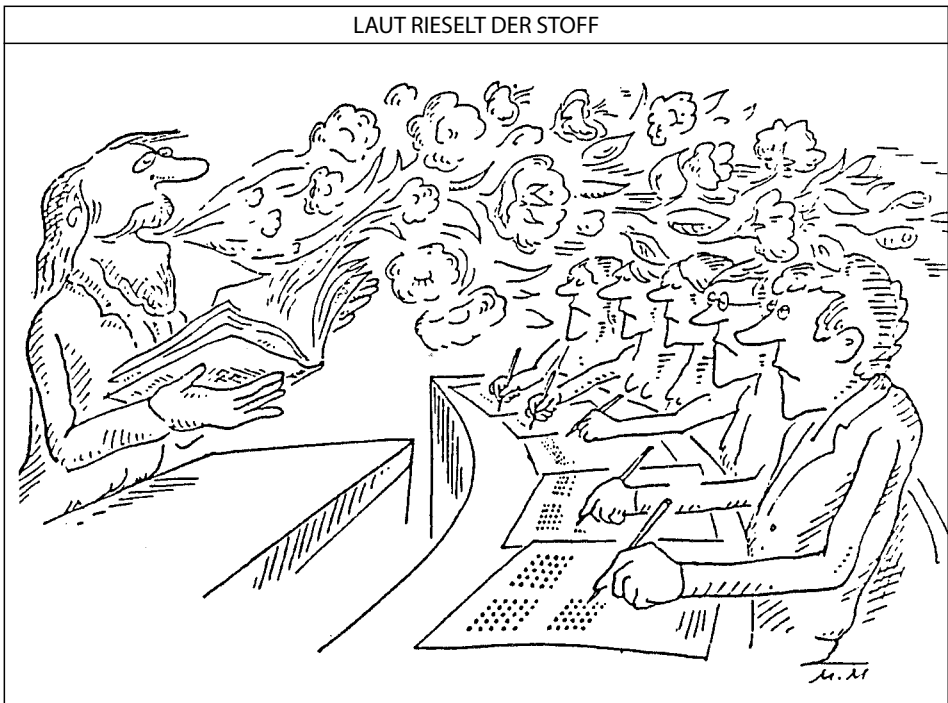
Im abschließenden Kapitel III werden schließlich einige schul- und unterrichtsorganisatorische Schlussfolgerungen und Anregungen skizziert, die bei der Intensivierung des Methodenlernens im Schulalltag bedacht werden sollten. Dabei geht es u. a. auch um den korrespondierenden Wandel der Lehrerrolle, denn der Lehrer ist im methodenorientierten Unterricht in erster Linie Moderator, Organisator und Berater – ein Rollenverständnis, mit dem sich viele Pädagogen nach wie vor ziemlich schwer tun. Aber das kann und wird sich ändern, nicht zuletzt mithilfe des vorliegenden Buches.

I. Warum ein verstärktes Methoden-Training wichtig ist



18 Warum ein verstärktes Methoden-Training wichtig ist

Zu den zentralen Aufgaben der Schule gehört es, die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler zu fordern und zu fördern. Darin sind sich die Bildungsverantwortlichen hierzulande weithin einig. Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Selbstverantwortung sind entsprechende Bildungskategorien, wie sie von namhaften Pädagogen ausgewiesen werden (vgl. Schulz 1990; Klafki 1991). »Bildung als Selbst-Bildung«, so umreißt Rainer das Grundkonzept dieses auf **Mündigkeit** zielenden Unterrichts (vgl. Rainer 1981, S. 124). Die Konsequenz dieses Anspruchs für das Lernen der Schüler: Selbststeuerung bzw. »Selbst-Management« sind gefragt (vgl. Wang 1982). Beides aber ist aufs Engste mit dem nachhaltigen Erwerb einschlägiger Lern- und Arbeitstechniken gekoppelt (vgl. dazu die Abbildungen 2 und 3 auf den Seiten 28 und 31). Hugo Gaudig und andere Reformpädagogen haben diesen Anspruch bereits in den 20er-Jahren dieses Jahrhunderts nachdrücklich formuliert. Ihr Credo, die Schüler müssten vor allem Methode(n) lernen, ist bis heute jedoch nur unbefriedigend eingelöst worden. Das zeigen sowohl der Schulalltag als auch die empirische Unterrichtsforschung. Stattdessen herrschen im Unterricht nach wie vor Belehrung und Unterweisung vor. Betriebe, Eltern, Bildungspolitiker, Lehrplanmacher und nicht zuletzt die Schüler selbst fordern in den letzten Jahren zwar zunehmend die Vermittlung grundlegender »Schlüsselqualifikationen« wie Selbstständigkeit, Methodenbeherrschung, Zielstrebigkeit, Planungs- und Organisationsfähigkeit, ohne die in der modernen Berufs- und Arbeitswelt kaum noch jemand auskommt. Doch die Schulen reagieren auf diese Alarmsignale bislang eher zögerlich und vielfach auch recht ratlos. Das vorliegende Buch will dieser Ratlosigkeit entgegenwirken.



Denkanstoß: Wer lernt hier eigentlich was?

1. Einige Impressionen aus dem Schulalltag

Was wird in der Schule heute eigentlich gelernt? Bei näherem Hinsehen gewinnt man den Eindruck: Allzu viel hat sich gegenüber früher nicht verändert. Die Inhalte und die Lernziele sind teilweise neu gefasst worden, aber die Dominanz der rezeptiven Wissensvermittlung ist weithin geblieben. Nach wie vor beherrschen Stoffhuberei, verbal-abstrakte Belehrung und enge Führung und Unterweisung das Unterrichtsgeschehen. Hage u.a. haben das in einer neueren Untersuchung zum Methodenrepertoire von Lehrern (mal wieder) eindringlich belegt. Ihr Befund: Mehr als drei Viertel der Unterrichtszeit werden in der Sekundarstufe I mit direktiven, lehrerzentrierten Verfahren ausgefüllt, die fast ausschließlich der (rezeptiven) Wissensvermittlung dienen (vgl. Hage u.a. 1985, S. 151 und 141). Dem Methodenlernen der Schüler kommt demhingegen weder im Unterricht noch in den Lehrplänen, noch in den Schulbüchern größerer Stellenwert zu. Im Gegenteil, der Unterricht zielt in erster Linie auf fachlich-stoffliche Belehrung und auf enzyklopädische Kenntnisvermittlung, weniger hingegen auf die Vermittlung grundlegender Lern- und Arbeitsmethoden. In den Lehrplänen wird auf die Bedeutung des Methodenlernens bestenfalls in den Vorworten hingewiesen, ansonsten aber dominieren die obligaten Stoffziele. Die Schüler sollen »wissen« und »erkennen«, »einsehen« und »verstehen«, ihnen sollen »Einblicke« und »Überblicke« vermittelt werden, damit sie möglichst umfassend informiert sind. Diese rezeptive Ausrichtung ist nicht nur kennzeichnend für die Lehrpläne, sondern sie prägt auch und zugleich die Lehrerausbildung, die Lehrmittel sowie die gesamte Unterrichtsorganisation.

Diese einseitige Akzentsetzung hat im Schulalltag nur zu oft fatale Konsequenzen. Das zeigen u.a. die folgenden Beispiele und Hospitationserfahrungen des Verfassers, die zwar nicht vorschnell verallgemeinert werden dürfen, wohl aber nachdenklich machen sollen.

- Lehrer K. hält es zwar grundsätzlich für wichtig, dass seine Schüler bereit und in der Lage sind, im Atlas bestimmte geographische Grundinformationen nachzuschlagen; die Unterrichtszeit ist ihm für derartige methodische Übungen jedoch zu kostbar, da er ja schließlich die Verpflichtung habe – wie er im Gespräch erklärt –, den geltenden Lehrplan »durchzubringen«. Nachschlageübungen sieht er bestenfalls im Rahmen der Hausaufgaben vor. Dabei aber sind die Schüler auf sich alleine gestellt; methodischen Klärungsprozessen sind von daher natürlich recht enge Grenzen gesetzt. Die alltäglich zu beobachtende Tatsache, dass sich viele Schüler nur ungern und mit wenig Geschick auf Nachschlagewerke einlassen, hängt ganz sicher auch damit zusammen, dass im obligaten Unterricht zu wenig verbindliche Übungsphasen angesetzt werden.
- Lehrer S. ist begeisterter Musiker. Er ist kenntnisreich, engagiert und weiß viel zu erzählen, wenn er die einzelnen Musikinstrumente vorstellt und charakterisiert, die laut Lehrplan zu behandeln sind. Die Schüler der Klasse 8 schreiben mehr oder weniger hektisch und durchdacht mit; die Übersichtlichkeit der Hefteintragungen lässt bei den

20 Warum ein verstärktes Methoden-Training wichtig ist

meisten sehr zu wünschen übrig. Wie man eine Mitschrift anfertigt, überarbeitet und gestaltet, das haben die Schüler, wie sie selbst erklären, weder in Musik noch in anderen Fächern näher thematisiert und geübt. Entsprechend schwer tun sich viele von ihnen. Am Ende der Unterrichtseinheit haben die Schüler durchschnittlich 15 bis 20 DIN-A4-Seiten mit heterogenen Informationen voll geschrieben und sollen diesen Stoff bis zur nächsten Klassenarbeit »lernen«. Erwartet wird von ihnen, dass sie möglichst detailliert Bescheid wissen. Nur, wie prägt man sich ein derartiges Stoffquantum nachhaltig ein? Der Lehrer macht sich darüber offenbar wenig Gedanken; schließlich sollen die Schüler lernen. Dass sich die meisten in der Klasse mit der Vorbereitung der Klassenarbeit schwer tun, ist wenig verwunderlich.

- Lehrerin M. ist eine gestrenge Geschichtslehrerin, detailbesessen und mit besonderer Vorliebe für zahlreiche historische Spezialgebiete, insbesondere im Bereich der Frühgeschichte. Ein derartiges Spezialgebiet nimmt sie gerade extensiv durch. Sie macht umfängliche Tafelbilder, fragt und erläutert, leuchtet Nuancen aus und betont Fakten und Aspekte, die ein »normal Interessierter« kaum behalten kann. Am Ende lässt sie eine Klassenarbeit schreiben, in der sie sich im Wesentlichen auf ihre Tafelanschriften und die verschiedentlich eingestreuten Merksätze stützt. Die Schüler wissen diese »Vereinfachung« zu schätzen. Eine Schülerin, die brav auswendig gelernt hat, schreibt eine »1«. Auf die Frage, ob sie von dem Gelernten übernächste Woche wohl noch was wisse, meint sie nur lakonisch: »Wozu denn!?« Einige Mitschüler, die die Frage mitbekommen haben, reagieren ähnlich erstaunt und anspruchslos. Bleibt nur zu fragen: Was haben die Schüler eigentlich an dauerhafter Qualifikation erworben?
- Schüler A. soll im Rahmen des Deutschunterrichts ein Referat über einen namhaften Schriftsteller und ein von diesem verfasstes Theaterstück schreiben und irgendwann vor der Klasse vortragen. Er hat sich bis dato allerdings weder mit Fragen der Gliederungsgestaltung, der Zitierweise, der Literaturliteraturauswertung und -archivierung, des Literaturverzeichnisses noch mit der Gestaltung des Layouts und der Präsentation des Referats näher vertraut machen können. Dafür blieb im gängigen Unterricht keine Zeit. Was also macht Schüler A.? Er schreibt aus der vom Lehrer zur Verfügung gestellten Sekundärliteratur ganze Passagen mehr oder weniger gedankenlos ab. Die formale Referatgestaltung wird zum Teil sträflich vernachlässigt. Die Präsentation vor der Klasse sieht schließlich so aus, dass die schriftliche Ausarbeitung langatmig vorgelesen wird. Trotzdem erhält Schüler A. eine »2+«. Wie man ein Referat besser vorbereiten, ausarbeiten, gestalten und präsentieren kann, das ist auch jetzt noch kein Thema. Schließlich geht es ja um Literatur und Literaten!?
- Lehrer R. teilt den Schülern einer 9. Klasse einen vierseitigen Informationstext mit Grundinformationen zum Thema Arbeitslosigkeit aus. Die Schüler erhalten die Aufgabe, aus dem vorliegenden Material die wichtigsten Ursachen der Arbeitslosigkeit herauszufiltern und in einem übersichtlichen Schema darzustellen. Doch die meisten Schüler reagieren ebenso hilflos wie unsicher, da sie derartige Arbeitsaufträge, wie sie im anschließenden Gespräch bekunden, nicht gewohnt sind. In aller Regel sagt der Lehrer, was wichtig ist und was gelernt werden muss. Von daher können sie sich normalerweise ganz auf die Lehrkräfte, ihre Tafelbilder und ihre sonstigen Instruktionen verlassen. Selbstständiges Exzerpieren und Strukturieren ist eher die Ausnahme – so

zumindest der Tenor in der betreffenden Klasse. Vieles spricht dafür, dass es in anderen Klassen nicht wesentlich besser aussieht.

- Schülerin S. hat ihre Sozialkunde-Klassenarbeit zurückbekommen – Note: »Fünf«! Die Enttäuschung ist groß, die Ratlosigkeit ebenso. Denn Schülerin S. hat sich, wie sie mit Tränen in den Augen betont, alle Mühe gegeben, die Klassenarbeit gut vorzubereiten. Zwei Freundinnen bestätigen dies. Sie hat stundenlang gelesen und gepaukt. Sie hat das betreffende Kapitel im Schulbuch mehrfach »angeguckt«; Gleiches gilt für das Hausheft. Aber sie hat, wie sie erzählt, bei alledem große Schwierigkeiten gehabt, »den ganzen Kram in den Kopf zu bekommen«. Auf die Frage, ob sie im Unterricht irgendwo mal gelernt und geübt habe, wie man eine Klassenarbeit systematisch vorbereite und wie man das Gedächtnis stützen könne, reagiert sie mit Erstaunen und Kopfschütteln. Nein, das sei im Unterricht eigentlich noch nie ein Thema gewesen. Jeder mache das eben auf seine Weise – irgendwie. Aber ein durchdachtes Konzept habe sie nicht. Und die Mitschüler? Die meisten von ihnen hätten wohl auch keines.
- Hospitation in einer Grundschule: Die Schüler der vierten Klasse machen Freiarbeit/Wochenplanarbeit. Sie sitzen paarweise zusammen und bearbeiten die zur Auswahl stehenden Übungsblätter. Von eigenständigem und eigenverantwortlichem Arbeiten ist allerdings wenig zu sehen. Auftretende Probleme und Unsicherheiten werden routiniert und zielstrebig an die Lehrerin herangetragen und in aller Regel von dieser ausgeräumt. »Soll ich rot oder grün unterstreichen?«, »Ist das Ergebnis richtig?«, »Die Arbeitsanweisung verstehe ich nicht« ..., so oder ähnlich lauten die zahlreichen »Hilferufe« der Schüler, die von der Lehrerin mit großer Geduld und Hilfsbereitschaft beantwortet werden. Der Effekt ist, dass viele Schüler ihre eigenen Problemlösungspotenziale erst gar nicht mobilisieren, geschweige denn mit dem jeweiligen Partner etwaige Schwierigkeiten abklären. Sie verlassen sich lieber auf die Autorität der Lehrerin, die entscheidet und kontrolliert, anweist und korrigiert, Probleme löst und zudem noch Zuwendung entgegenbringt. So gesehen, wird die offenkundige Unselbstständigkeit der Schüler nur mehr belohnt und verstärkt.

Wie gesagt, die angeführten Beispiele und Hospitationserfahrungen dürfen nicht vorschnell verallgemeinert werden. Gleichwohl spiegeln sie ein grundsätzliches Problem unserer Schulwirklichkeit; das Dilemma nämlich, dass dem »Lernen des Lernens« in aller Regel vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Bewusst oder unbewusst unterstellen die meisten Lehrkräfte, dass die Schüler ihre Arbeitslinie gefälligst selbst zu finden haben. Das gilt für die Zeit- wie für die Arbeitsplanung, für Textarbeit wie für Gruppenarbeit, für Mnemotechniken wie für Visualisierungsmethoden, für Referate wie für Vorträge. Wenn die Schüler den richtigen Dreh nicht finden, drohen Sanktionen und/oder einschneidende Misserfolge. Dass die verantwortlichen Lehrkräfte mit ihren problematischen Lernauffassungen und Lehrstilen zu diesem Versagen unter Umständen maßgeblich mit beigetragen haben, ist unstrittig und wird durch die skizzierten Hospitationserfahrungen nur mehr veranschaulicht. Ein Trost ist dies für die betreffenden »Problemschüler« gleichwohl nicht.

2. Viele Schüler haben wenig Methode

Wie einschlägige empirische Untersuchungen zeigen, führen mehr als 50 Prozent der Schüler ihre Lernschwierigkeiten maßgeblich darauf zurück, dass ihnen die nötigen Methoden und Techniken zur Planung und Steuerung ihres eigenen Lernens fehlten (vgl. Hilligen 1985, S. 209). Gelernt wird irgendwie, aber meist ohne klares Konzept. Das führt vor allem bei lernschwächeren Schülern zu ausgeprägtem Lernversagen (vgl. Löwe 1972; Hurrelmann 1980), die nur selten von selbst auf tragfähige Methoden kommen. Ursächlich für das auftretende Lernversagen ist unter anderem, dass viele Schüler ausgesprochen einkanalig und monoton lernen. Das gilt laut Keller vor allem für die gängige Textarbeit. Die betreffenden Schüler versuchen den Textinhalt aufzunehmen, indem sie ihn mehrmals durchlesen. Allerdings steigen bereits beim zweiten Durchlesen die hinlänglich bekannten Abschweifungen und Ablenkungen abrupt an (vgl. Keller 1986, S. 84). Ein anderes Symptom für die methodische Unbedarftheit vieler Schüler: Nur wenigen (11 %) gelingt es, »die Lernzeit so einzuteilen, dass sie vor Klassenarbeiten nicht unter Zeitdruck geraten« (vgl. ebd., S. 29).

Mangelnde Methodenbeherrschung ist freilich keineswegs nur das Problem lernschwächerer Schüler, sondern beklagt wird sie auch von Gymnasiasten. Nach einer von Schröder-Naef angeführten Befragung von 765 Absolventen Zürcher Gymnasien fanden zwar 71 Prozent der Befragten die an ihrer Schule vermittelte Allgemeinbildung »gut« oder sogar »ausgezeichnet«, gleichzeitig aber waren rund drei Viertel der Absolventen mit der dort praktizierten »Anleitung zum selbstständigen Arbeiten« mehr oder weniger unzufrieden. Konkret: 42 Prozent vertraten die Ansicht, ihre Schule habe diese Aufgabe teilweise mangelhaft, weitere 30 Prozent, sie habe sie genügend erfüllt (vgl. Schröder-Naef, 1987 S. 17).

Nähere Aufschlüsse über die konkreten Defizite auf Schülerseite geben mehrere Befragungen, die der Verfasser zur Vorbereitung schulinterner Studientage an verschiedenen rheinland-pfälzischen Schulen durchgeführt hat (befragt wurden rund 800 Schüler). Grundlage dieser Befragungen waren der in Abbildung 1 dokumentierte Fragebogen, der in ausgewählten Klassen der Jahrgangsstufen 6 bis 10 eingesetzt und von den betreffenden Schülern anonym ausgefüllt wurde. Einbezogen waren sowohl Hauptschulen als auch Realschulen als auch Gymnasien. Zusammenfassend lässt sich als Rückmeldung resümieren:

Der Mehrzahl der Schüler/innen fällt es nach eigenem Bekunden »eher schwer«,

- den Lernstoff längerfristig zu behalten sowie den eigenen Lernerfolg treffend einzuschätzen;
- im Unterricht zielstrebig zu arbeiten sowie etwaige Probleme und Schwierigkeiten beim Lernen zu überwinden;
- umfangreiche Materialien/Texte durchzuarbeiten und das Wesentliche daraus zu entnehmen;