



Leseprobe aus Mühlhausen, Unterrichtsmethoden, ISBN 978-3-407-25905-9

© 2023 Beltz Pädagogik in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25905-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25905-9)

Inhalt

Vorwort	9
1. Unterrichtsmethoden – ein vermeintlich vertrauter Begriff	11
2. Ein Missverständnis, vier Komplikationen und offene Fragen	15
2.1 Unterrichtsmethoden – anders als Methoden im Alltag	16
2.2 Die erste Komplikation: der ungeklärte Zusammenhang zwischen Methoden, Zielen, Inhalten und Medien	17
2.3 Die zweite Komplikation: vielfältige Unterrichtsmethoden infolge der Polytelie des schulischen Bildungsauftrags	19
2.4 Die dritte Komplikation: mehrdeutige Bezeichnungen	23
2.5 Die vierte Komplikation: das verkürzte Verständnis von Unterrichtsmethoden als programmatische Vorgaben	24
3. Kontroversen über die Bedeutung von Unterrichtsmethoden in den vergangenen Jahrzehnten – Auswirkungen auf Lehrerbildung, Unterrichtsentwicklung und Forschung	28
3.1 Die 50er und frühen 60er Jahre	29
3.2 Mitte bis Ende der 60er Jahre	34
3.3 Die 70er und 80er Jahre	41
3.4 Die 90er Jahre	56
3.5 Die erste Dekade nach dem Millenniumswechsel	61
3.6 Die vergangenen zwölf Jahre	68
4. Eine Zwischenbilanz der Kontroversen über Unterrichtsmethoden in den vergangenen sieben Jahrzehnten	74
4.1 Die Bedeutung von Unterrichtsmethoden und Medien im Verbund der vier lehrerseits entscheidbaren Strukturmomente	74
4.2 Variable Unterrichtsphasierung	82

4.3	Der Wertebezug des Unterrichts	83
4.4	Die relative unterrichtsmethodische Freiheit von Lehrer*innen	84
4.5	Unterrichtsmethoden – Hebel zur Schülerelbstständigkeit	85
4.6	Ein erweitertes Verständnis von Unterrichtsmethoden: unterrichtsmethodisches Handeln im Unterricht	87
5.	Unterrichtsmethoden im Fokus der Unterrichtsforschung	90
5.1	Methodenvergleichsforschung – die vergebliche Suche nach der besten Unterrichtsmethode	90
5.2	Methodenhäufigkeitsstudien	93
5.3	Studien zu Unterrichts- bzw. Lehrstilen	95
5.4	Studien zur Relevanz <i>überfachlicher didaktischer Prinzipien</i> für das Lehrerhandeln im Alltagsunterricht	97
5.5	Unterrichtsqualitätsstudien – die Suche nach <i>Merkmale(n) Guten Unterrichts</i>	101
6.	Eine Unterrichtsmethoden-Taxonomie mit drei Handlungsebenen und acht Gestaltungselementen	121
6.1	Drei Handlungsebenen	122
6.2	Acht Gestaltungselemente (G1 bis G8)	124
7.	Das Potenzial didaktisch-methodischer Ansätze	141
7.1	Unterrichtsvideo-Datenbanken – didaktisch-methodische Ansätze im Alltagsunterricht	142
7.2	Ex-post-Analysen didaktisch-methodischen Handelns anhand multimedial dokumentierter Unterrichtsvorhaben	143
8.	Fortwährende und neue unterrichtsmethodische Herausforderungen für Lehrer*innen	148
8.1	Differenzierung im Unterricht – unverzichtbar für heterogene Lerngruppen	149
8.2	Frontalunterricht – unentbehrlich, auch für Differenzierungsansätze ...	168
8.3	Das Unterrichtsgespräch – Grundlage jeglichen Unterrichts	170
8.4	Aktiv-konstruktives und rezeptives Lernen – zwei aufeinander angewiesene didaktisch-methodische Archetypen	173
8.5	Digitalisierung des Unterrichts und E-Learning	186

9. Zusammenfassung und Ausblick auf Unerledigtes	197
9.1 Unterrichtsmethoden – der gemeinsame Nenner (Frage 1)	197
9.2 Eine erweiterte Unterrichtsmethoden-Taxonomie (Frage 2)	197
9.3 Die Verwobenheit von Unterrichtsmethoden mit Entscheidungen über Inhalte, Ziele und Medien – das erste Desiderat	198
9.4 Metamorphose der geplanten Handlungsstruktur im Unterricht – das zweite Desiderat	199
9.5 Geeignete didaktisch-methodische Ansätze finden (Frage 3)	201
 Abbildungen	 202
 Literaturverzeichnis	 204

Vorwort

Was sind Unterrichtsmethoden? Dieser Frage begegnen angehende Lehrkräfte zwangsläufig schon früh während ihres Studiums, sobald sie sich mit dem übergeordneten Auftrag von Schule konfrontiert sehen. Erziehung und Bildung sind sowohl die allgemeinen Kernziele als auch Konzentrationspunkte für das gemeinsame Arbeiten und Leben an diesem Ort. Die Bedeutung der schulischen Bildung und Erziehung ergibt sich aus der Verantwortung dieser Institution für die Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten der nachwachsenden Generation und beruht – allgemein betrachtet – auf Lernen. Ohne Lernen gibt es keine individuelle Entfaltung und ohne Unterricht keine schulische Bildung. So gesehen ist Unterricht einerseits tatsächlich ein beachtliches Format, um gesellschaftlich gewünschte Erziehungs- und Bildungsarbeit zu gewährleisten. Andererseits ist Unterricht eine Kunstfigur, die eigens dem Zweck des systematischen und organisierten Lehrens und Lernens dient. Der Sachverhalt, dass es sich beim Unterrichten zwar um inszenierte, aber – allgemein erwartbar – geplante und strukturierte Lehr- und Lernprozesse handelt, führt dazu, in welchen Ausformungen, Zusammenhängen und Verfahren auch immer, in irgendeiner Weise methodisch zu intervenieren.

Seit jeher werden Unterrichtssituationen und Lehr-Lern-Tätigkeiten durchdacht und durch Einsatz von Lehr- und Lernmitteln unterstützt, das heißt, Methoden nehmen implizit oder explizit in jedem Unterricht eine maßgebliche Rolle ein mit teilweise weitreichenden Konsequenzen. Allerdings hat die vielfältige, oft ausufernde Methodenpraxis bisher in keiner Weise zu einem seriösen Versuch geführt, klar zu definieren, was unter einer Unterrichtsmethode zu verstehen ist und was nicht. Die Praxis ist geradezu geprägt von einem Sprach- und Handlungswirrwarr. Nicht viel anders stellt sich die gegenwärtige Situation in der theoretischen Schulpädagogik und der wissenschaftlichen Didaktik dar.

Von daher ist es dringend notwendig, endlich eine Publikation genau dieser Problematik zu widmen, um Ordnung in diesen Problembereich zu bringen, das heißt in die Begriffs- und Theoriebildung.

Beginnend mit einem Problemaufriss zu »Unterrichtsmethoden – ein vermeintlich vertrauter Begriff« gelingt es dem Autor, unmittelbar einen zentralen Aspekt der Verständnisprobleme herauszugreifen und klar zu analysieren. Damit ist der konstruktive Einstieg geschafft für ein Gesamtwerk, das grundlegend Ordnung im positiven Sinne schaffen will. Nachdem Missverständnisse geklärt und Kontroversen historisch aufgearbeitet worden sind, erfolgt eine Zwischenbilanz über Kontroversen über Unterrichtsmethoden in einem Zeitraum von sieben Jahrzehnten,

an die sich in einem weiteren Schritt eine Auseinandersetzung mit der Unterrichtsforschung anschließt. Mithilfe dieses empirischen Zugangs gelingt es, einerseits fundamentale Kritik an der Durchführung und dem Informationswert der empirischen Studien zu Unterrichtsmethoden zu äußern und andererseits deutlich zu machen, was durch Methodenvergleiche erreicht werden kann und was nicht.

Zusammenfassend führen die bisherigen Ausführungen zu einem gleichermaßen neuen wie überzeugenden Ordnungs- und Systematisierungskonzept in Form einer Taxonomie, mit der die inhaltliche und funktionale Vielfalt wie der strukturelle Formenreichtum der Unterrichtsmethoden kontextspezifisch vermittelbar ist. Die Methodenfrage erhält damit eine theoretisch begründete Ordnung, die sich mithilfe exemplarischer Unterrichtsbilder auf die unterrichtspraktische Ebene transferieren lässt.

Abgeschlossen wird diese spannende Monografie, die für alle Lehramtsstudierenden, langjährigen Lehrkräfte aller Schulformen, genauso für Schulleitungen, Schulaufsicht und kultusministerielle Mitarbeitende hervorragend geeignet ist, um Klarheit in der Methodenfrage im allgemeindidaktischen Diskurs zu gewinnen, mit einem Ausblick. Es liegt auf der Hand, dass sich weitere bzw. neue Fragen stellen werden. Eine der wichtigsten wird sein, wie sich die Unterrichtsmethodentaxonomie weiter entwickeln lässt, z. B. im Zuge neuer Forschungs- und Praxiserkenntnisse.

*Prof. Dr. Eiko Jürgens
Bielefeld, im Juli 2023*

1. Unterrichtsmethoden – ein vermeintlich vertrauter Begriff

In der schulpädagogischen und fachdidaktischen Literatur nehmen Publikationen, die sich vorrangig oder ausschließlich dem Thema *Unterrichtsmethoden* bzw. *Unterrichtsmethodik* widmen, einen großen Raum ein. Dennoch ist gar nicht so klar, was damit eigentlich gemeint ist. In einer Didaktik-Einführungsvorlesung des Autors notierten die Teilnehmer*innen unlängst mehr als vier Dutzend ganz unterschiedliche Methodenaspekte, darunter bekanntere wie *Einstieg*, *Frontalunterricht*, *Handlungsorientierung*, Übungen und *Lehrgang*, aber auch seltener genutzte wie *Ampelabfrage*, *Murmelminute*, *Gruppenpuzzle* und *Sprechmühle*. Ungleich mehr Methoden werden in der didaktischen Literatur empfohlen: Peterßen beschreibt in seinem Buch »Kleines Methodenlexikon« (1999) mehr als 100 Einzelmethoden, Thömmes (2016) sogar »Die 200 besten Unterrichtsmethoden für die Sekundarstufe«. Solche Zusammenstellungen, die nach der pandemiebedingten Umstellung auf *virtuellen* und *hybriden Unterricht* sowie nach Recherchen in der einschlägigen fachdidaktischen Literatur noch zu erweitern wären, werfen drei Fragen auf:

1. Was ist der gemeinsame Nenner, der es nahelegt, die vielen heterogenen Methodenaspekte unter dem Begriff *Unterrichtsmethoden* zusammenzufassen?
2. Gibt es ein Ordnungsschema zur übersichtlicheren Darstellung aller unterrichtsmethodischen Aspekte, eine *Methoden-Taxonomie* (abgeleitet von griechisch *taxis* = einordnen, regeln und *nomos* = Gesetz)?
3. Während die ersten beiden Fragen unterrichtstheoretischer Natur sind, stellt sich in unterrichtspraktischer Perspektive die Frage danach, wie man die für den eigenen Unterricht geeigneten Methoden findet.

In der Vergangenheit sind immer wieder Versuche einer Begriffsklärung (Frage 1) unternommen worden, um auf dieser Grundlage das Universum unterschiedlichster Methodenaspekte in ein Ordnungsschema zu überführen (Frage 2) – mit wenig Erfolg. Blankertz, ein in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts renommierter Erziehungswissenschaftler, provozierte die Diskussion darüber mit der Behauptung: »Nun gibt es lang anhaltende und weitreichende Kontroversen darüber, was eine Unterrichtsmethode sei. Größtenteils waren und sind diese Auseinandersetzungen fruchtlos, weil aneinander vorbeigeredet wird, insofern verschiedene Gesichtspunkte gemeint sind« (Blankertz 1969, 104).

Diese Einschätzung am Anfang dieses Buchs mag erstaunen – und ebenso, dass sie in der Folgezeit von namhaften Erziehungswissenschaftlern mit mehr oder weniger gleichlautenden Argumenten geteilt wird (Becker 1984, 158; Wiater 1993, 227; Menck 2016, 197; Jürgens 2019, 212; Zierer & Wernke 2022, 487). Irritieren dürfte diese Einschätzung vor allem angesichts des großen Angebots an Printpublikationen und Webseiten, die im Titel mit dem Begriff *Unterrichtsmethode* werben und ein eindrucksvolles Arsenal an Empfehlungen für (angeblich) erfolgversprechende Methoden bereithalten. Im Einzelfall mögen diese Ratgeber als Ideenlieferant zur Unterrichtsgestaltung nützlich sein. Aber wenn dort der Versuch unternommen wird, zu erklären, was unter einer *Unterrichtsmethode* zu verstehen ist (Frage 1) und wie die Vielfalt von Methodenaspekten in einem Ordnungsschema, einer Methoden-Taxonomie, übersichtlich gruppiert werden könnte (Frage 2), so sind diesbezügliche Erläuterungen uneinheitlich und widersprechen sich nicht selten. Dafür nur zwei Beispiele:

- https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Unterrichtsmethoden:

»Der Soziologe und Bildungswissenschaftler Peter Baumgartner hat ein Konzept entwickelt, mit dessen Hilfe eine ›Taxonomie von Unterrichtsmethoden‹ erstellt werden kann. Sein Konzept baut auf dem System von Karl-Heinz Flechsig auf. Der Vorschlag stellt keine empirische Klassifikation, sondern eine Typologie dar. Er versucht, mit der Taxonomie ein Gliederungssystem zu schaffen, in das sich ausnahmslos alle Unterrichtsmethoden systematisch einordnen lassen. Dieses Gliederungssystem beinhaltet keine vollständige Liste aller Unterrichtsmethoden, sondern eine Systematik, mit deren Hilfe alle bekannten Methoden eingeordnet und dargestellt werden können.«

Unter der Überschrift »Unterrichtsmethoden« folgt eine dreiteilige Auflistung von »Unterrichtsprinzipien«, »Unterrichtsmethoden/Unterrichtsformen« und »Unterrichtstechniken«, wobei »Unterrichtsmethoden« irritierenderweise noch einmal als Unterpunkt genannt und gleichgesetzt wird mit »Unterrichtsformen« (ein Begriff, der nicht erklärt wird). Aufgezählt werden darunter nur der »Programmierte Unterricht«, »Projektorientierter Unterricht« und »Projektunterricht« – in anderen Werken ist diese Liste ungleich länger. Unter den 15 Unterrichtsprinzipien werden »Zielorientierung«, »Lernorientierung« und »Prozessorientierung« angeführt – als bedürfe es besonderer Erwähnung, dass beim Unterrichten Ziele verfolgt werden, dass gelernt werden soll und dass Unterricht ein zeitlicher verlaufender Prozess ist. Unter den mehr als drei Dutzend Beispielen für Unterrichtstechniken finden sich »Apollo-Technik«, »Methode A-B-C«, »Fragend-entwickelnder Unterricht«, »Deduktive und induktive Verfahren«, »Diskussion«, »Klassenrat«, »Experiment« und »Erlebnispädagogik«. Wer nun gespannt auf eine Erklärung wartet, was das Verbindende dieses Sammelsurium an sogenannten Unterrichtstechniken ist, wird

mit dem lapidaren Satz abgespeist: »Unterrichtstechniken dienen dazu, unterrichtliche Prinzipien in der Realität umzusetzen«.

- https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Methoden_im_%C3%9Cberblick: Als »Methoden im Überblick« werden aufgezählt: »1 Aktivieren: 1.1 Teilnehmer aktivieren – Warm Up – 1.2 Eigenständiges Handeln fördern – 1.3 Vorwissen aktivieren / 2 Automatisieren – Lerntempo / 3 Feedback und Stimmungsbild / 4 Gemeinsam lernen / 5 Lesen – Texte analysieren / 6 Meinung äußern – Stellung nehmen / 7 Rollenspiel / 8 Schreiben / 9 Sprechen fördern – Sprechanlässe schaffen / 10 Vorentlastung / 11 Wiederholen und vertiefen«

Auf solche Strukturierungsbemühungen trifft die – schon vor mehr als 25 Jahren geäußerte – Kritik in einer Enzyklopädie pädagogischer Fachbegriffe zu: »Das Spektrum von Handlungsmustern, von denen üblicherweise als Methoden gesprochen wird, ist unüberschaubar und heterogen. Einteilungen, die diese verschiedenen ›Unterrichtsmethoden‹ in eine sinnvolle Ordnung bringen wollen, versuchen, das bunte Gemisch der Methoden meist anhand eines Kriteriums zu systematisieren. Dadurch aber scheinen manche der gängigen Unterrichtsmethoden überhaupt nicht auf, sondern sind wiederum nur mit Mühe den Kategorien der jeweiligen Einteilung zuteilbar« (Altrichter, Posch & Welte 1996, 1473).

Diese ernüchternde Einführung dient nicht der Abschreckung von Leser*innen, sondern soll im Gegenteil Anstoß für eine gewinnbringende tiefergehende Beschäftigung mit diesem Thema sein. Dazu wird in Kapitel 2 dargestellt, warum der Begriff *Unterrichtsmethoden* so missverständlich ist, welche Komplikationen er in sich birgt und welche Fragen er aufwirft. Kapitel 3 rekonstruiert in einem historischen Rückblick die Kontroversen über die Bedeutung von *Unterrichtsmethoden* in Didaktik und Unterrichtsforschung in den vergangenen 70 Jahren und damit verbundene Auswirkungen auf Schulpolitik, Lehramtsausbildung und den Alltagsunterricht. Kapitel 4 fasst zusammen, was nach 70-jähriger intensiver unterrichtstheoretischer Debatte im Hinblick auf den Stellenwert von *Unterrichtsmethoden* im didaktischen Gesamtgefüge inzwischen als geklärt angesehen werden kann – und was weiterhin strittig bzw. klärungsbedürftig ist. Es schließt mit dem Vorschlag, die enge Auslegung des Begriffs *Unterrichtsmethoden* in der Didaktik zu erweitern. Kapitel 5 stellt Methoden und Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung vor, die mit unterschiedlichen Ansätzen die Bedeutung von *Unterrichtsmethoden* für den Alltagsunterricht untersucht hat, und diskutiert die Praxisrelevanz der erzielten Ergebnisse. Kapitel 6 entwirft eine neue Methoden-Taxonomie, die Einwände gegen bisherige Ordnungsversuche aufgreift und Ergebnisse der Unterrichtsforschung berücksichtigt. Kapitel 7 stellt ein Analysekonzept vor, mit dem Lehrer*innen, das Potenzial didaktisch-methodischer Ansätze anhand multimedial dokumentierter Unterrichtsvorhaben selbst einschätzen können. Kapitel 8

geht auf derzeitige und zukünftig bedeutsame unterrichtsmethodische Herausforderungen ein – auch vorgestellt anhand von bereits publizierten sowie von neun bislang noch nicht veröffentlichten *Hannoveraner Unterrichtsbildern* mit video-grafiertem und multimedial dokumentiertem Unterricht aus der Sekundarstufe 1 (Fächer, Themen und Klassenstufen → s. S. 148).

Kapitel 9 fasst Antworten auf die drei anfangs gestellten Fragen (1. Gemeinsamer Nenner / 2. Methoden-Taxonomie / 3. Prüfung didaktisch-methodischer Ansätze auf Eignung für den eigenen Unterricht) zusammen und verweist auf zwei Forschungsdesiderate.

Zugang zum Online-Portal der neun Hannoveraner Unterrichtsbilder

Die in Kapitel 8 vorgestellten neun bislang noch nicht veröffentlichten *Hannoveraner Unterrichtsbilder* können Sie mit dem Erwerb dieses Buchs nach einer Registrierung vom HanUB-Portal online aufrufen. Schicken Sie dazu Ihre Anfrage an: umb@hanub.de

2. Ein Missverständnis, vier Komplikationen und offene Fragen

Aus soziologisch-systemtheoretischer Sicht ist der Begriff »Unterrichtsmethode« eine Tautologie, weil aus dieser Meta-Perspektive Unterricht selbst eine Methode ist, mit der eine Gesellschaft Heranwachsenden ihr kumuliertes Wissen, ihre Fähigkeiten und anerkannten Überzeugungen vermittelt. Aus didaktischer Sicht ist Unterricht der Ort, an dem dieser Vermittlungsprozess stattfindet. Wenn man die in der neueren didaktischen Literatur enthaltenen Definitionen für Unterrichtsmethoden auf den kleinsten gemeinsamen Nenner bringt, dann ergibt das folgende Basisdefinition:

Unterrichtsmethoden beschreiben, wie Lehrkräfte **vorgehen sollten**, um Schüler*innen zu Lernaktivitäten zu veranlassen, mit denen sie die gesellschaftlich geforderten *Ziele* (laut früherer Lehrpläne) resp. *Kompetenzen* (laut heutiger Kerncurricula) erwerben.

Abb. 1: Unterrichtsmethoden – eine Basisdefinition

Diese Definition besagt nicht mehr und nicht weniger, als dass *Unterrichtsmethoden* an die Adresse der Lehrkräfte gerichtete Handlungsempfehlungen für sie selbst und ihre Schüler*innen sind, mit denen diese die erwünschten Kompetenzen erwerben sollen. Formal betrachtet beschreiben sie eine Abfolge wechselseitig aufeinander bezogener Handlungen der Unterrichtsakteure, indem die Lehrkraft jeweils proaktiv mit ihren Handlungen (Fragen, Anweisungen, Kommentierungen) die Schüler*innen zu gewünschten Reaktionen veranlasst. Diese Charakterisierung von *Unterrichtsmethoden* passt zwar zur Bedeutung des Griechischen »methodos« als »Gang der Untersuchung nach festen Vorgaben«, trägt jedoch wenig zur Klärung des Begriffs *Unterrichtsmethoden* bei, sondern steht einer Präzisierung eher im Weg. Sie sorgt für Missverständnisse und Komplikationen, die in der didaktischen Diskussion seit Jahrzehnten Anlass für Kontroversen waren und zum Teil immer noch sind.

2.1 Unterrichtsmethoden – anders als Methoden im Alltag

Die Übertragung des Alltagsbegriffs von *Methode* auf Unterricht legt eine irreführende Assoziation nahe. Im Alltag meint *Methode* ein systematisches Vorgehen, um ein vorab gestecktes Ziel zu erreichen. Ganz gleich, ob ein Fahrradschlauch zu flicken, ein Mittagessen nach Rezept zu kochen oder ein Frühbeet mit Pflanzenstecklingen anzulegen ist, immer gilt dabei:

- das Ziel wird vorab festgelegt, und erst anschließend wird überlegt, welche Methode geeignet ist;
- man setzt selbst die Methode ein, um sein eigenes Ziel zu erreichen und
- man beherrscht die anzuwendende Methode mehr oder weniger gut.

Dieses vertraute Alltagsverständnis von *Methode* ist im Kontext von Unterricht ein »falscher Freund« (»False Friends« sind Ausdrücke, die im Englischen eine andere Bedeutung haben, als wir ihnen im Deutschen zuschreiben, z. B. *actual*, *eventually*). Alle drei Merkmale des umgangssprachlichen Verständnisses von *Methode*, die übrigens auch für *Technik*, *Rezept* oder *Verfahren* gelten, treffen auf *Unterrichtsmethoden* nicht zu. Diese weisen drei Besonderheiten auf:

1. Im Unterricht geht es nicht um die Handlung einer einzelnen Person, die für sich selbst ein Ziel gesteckt hat und mittels der gewählten Methode anstrebt, sondern um das Handlungsgeflecht einer Lehrkraft und (meist) mehrerer Lernender.
2. Während der Akteur im Alltag in der Regel über das erforderliche Wissen und Können verfügt – sonst würde er/sie gar nicht erst mit dem Reparieren, Kochen, Einpflanzen etc. beginnen, haben die Lernenden noch nicht die Fähigkeiten, Einsichten oder Kenntnisse, die ihnen ja erst vermittelt werden sollen.
3. Eine Lehrkraft möchte mit ihren Handlungen Lernende zu Handlungen (zum Sprechen, Schreiben, Zeichnen u. v. m.) veranlassen, mit denen diese die vorgegebenen Lehrziele erreichen. Daher wird nachfolgend durchgängig die Bezeichnung *Lehrziel* anstelle von *Lernziel* verwendet, denn die Kunst des Unterrichts, die »Lehrkunst« (so die Bedeutung des altgriechischen Worts *Didaktik*), besteht darin, dass aus Lehrzielen (= Ziele der Lehrkraft für ihre Schüler*innen) Lernziele (= Ziele der lernenden Schüler*innen) werden.

Diese Besonderheiten sind drei ganz spezielle Merkmale von *Unterrichtsmethoden* im Unterschied zum umgangssprachlichen Methodenverständnis.

2.2 Die erste Komplikation: der ungeklärte Zusammenhang zwischen Methoden, Zielen, Inhalten und Medien

Zwar kann man einzelne Methodenaspekte isoliert betrachten, indem man z. B. beschreibt, was mit Gruppenarbeit, Rollenspiel oder Unterrichtseinstieg ganz allgemein gemeint ist, und das an Beispielen erläutern. Aber sobald man ein Unterrichtsvorhaben in Klasse X und Fach Y plant, können die Überlegungen darüber, wie man methodisch vorgehen möchte, nicht losgelöst von den Überlegungen zu den Zielen, zum Inhalt und zu den Medien erfolgen. Dazu ein einfaches Beispiel aus einer Zeit, in der das Unterrichten noch nicht so kompliziert war wie heute.

Unterricht in der Steinzeit: Das Säbelzähntiger-Programm *)

Bereits damals haben Jäger*innen und Sammler*innen ihre Kinder in drei Fächern unterrichtet, um sie auf ihr hartes späteres Leben vorzubereiten. Im Fach *Ernährung* lernten sie das Fischegreifen mit der bloßen Hand, im Fach *Bekleidung* das Pony-Jagen-und-mit-der-Keule-erschlagen, weil man ihr Fell brauchte, und im Fach *Sicherheit*, wie man den Säbelzähntiger mit Feuer vor den Hütten vertreibt. Kinder, die in diesen Künsten trainiert wurden, gewannen sehr rasch Vorsprung vor den anderen. So entstand der erste obligatorische Lehrplan für alle Kinder. ...

Ungünstigerweise rückte die nächste Eiszeit heran. Schmelzwasser machte die Bäche trübe und die Fische ließen sich nicht mehr mit der Hand greifen, weil man sie nicht sah. An die Stelle der Ponys traten die viel flinkeren Antilopen, die sich nicht mit der Keule erschlagen ließen. Auch die Säbelzähntiger wanderten aus und es kamen Eisbären, die man nicht mit Feuer vertreiben konnte. Also forderten Unterrichtsreformer, der Lehrplan müsse neue Techniken des Fischfangs, der Antilopenjagd und der Eisbärabschreckung vorsehen. Die Traditionalisten waren dagegen; sie bestanden darauf, die bisherigen Kompetenzen als wertvolles Bildungsgut auch weiterhin zu vermitteln.

*) frei nach: J. A. Peddiwell (ein Pseudonym); *Das Säbelzahn-Curriculum sowie weitere Vorlesungen über paläolithische Erziehung*. Stuttgart: Klett 1974.

Das Beispiel stammt vom amerikanischen Mathematikdidaktiker Harold Benjamin, der damit schon 1939 mit Ironie darauf hinwies, dass veränderte Lebensbedingungen einen Wandel von Lehrplänen erfordern. Wieder aufgegriffen wurde es Mitte der 60er Jahre zunächst in den USA, wenig später in Deutschland von Befürwortern einer Unterrichtsreform, mit der die »alten« Lehrpläne mit ihrem Fokus auf zu vermittelnde Inhalte ersetzt werden sollten durch neue lehrzielorientierte Curricula.

Abb. 2: Unterricht in der Steinzeit – das Säbelzähntiger-Programm

Seit Menschengedenken wird Heranwachsenden vermittelt, was sie nach Meinung der Erwachsenen zur Lebenstüchtigkeit benötigen. Wie Kinder in grauer Vorzeit unterrichtet wurden, erzählt – in Ermanglung authentischer Dokumente – die fiktive Geschichte vom Säbelzahn-Curriculum.

Bereits in der Steinzeit mussten sich Lehrende Gedanken zu vier Grundelementen ihres Unterrichts machen:

1. Das Ziel beschreibt, welche neuen Fähigkeiten, welcher Wissenszuwachs und welche veränderten Einstellungen vermittelt werden sollen:
 - die Fähigkeit, Fische mit der bloßen Hand zu greifen (neudeutsch: Fischgreif-Kompetenz), das dafür erforderliche Wissen und die Beachtung eines nachhaltigen Fischgreifens (nur so viele fangen, wie nötig)
2. Der Inhalt beschreibt, um welche Sache, welchen Gegenstand es geht:
 - kleine Fischkunde (mit den Gewohnheiten von Fischen vertraut werden – wann und wo kommen sie zum Greifen nah genug an die Wasseroberfläche am Ufer? –; Wissen über ihre Vermehrung und Greifquoten, die eine Bestandssicherung gewährleisten)
3. Das Medium (aus dem Lateinischen für *Mitte*, hier im Sinn von *Ver-Mittler*) beschreibt, welche Kommunikationsmittel und Gerätschaften zur Verständigung, Veranschaulichung sowie für Demonstrationen und Übungen genutzt werden sollen:
 - sprachliche Erläuterungen, bildliche Darstellungen von Greiftechniken (mit einem Stock in Sand gezeichnet) und Greifdemonstrationen
4. Die Unterrichtsmethode beschreibt, wie die Lehrkraft und die Schüler*innen vorgehen, damit letztere die Ziele erreichen:
 - Lehrervortrag zur kleinen Fischkunde; Erläuterung verschiedener Greiftechniken, Lehrerdemonstration zum Fischegreifen; Schüler*innen üben das Fischegreifen

Bei einer Unterrichtsplanung sind alle vier Grundelemente zu bedenken. Das gilt bis heute für jeden Unterricht, egal, ob er in einer Fahr-, Tauch- oder Tanzschule erteilt wird, und wirft zunächst zwei Fragen auf.

2.2.1 Welches der vier Grundelemente ist tonangebend?

Die Beziehung zwischen diesen vier Grundelementen ist in der Didaktik, der Theorie vom Unterricht, in der jüngeren Vergangenheit intensiv und kontrovers diskutiert worden. Dabei stand vor allem eine Frage im Zentrum: Gibt es ein Grundelement, einen archimedischen Punkt, von dem die Unterrichtsplanung grundsätzlich ausgehen sollte, oder wechselt das je nach Unterrichtsvorhaben? Je nachdem, wie diese Frage beantwortet wurde, veränderte das die Bedeutung des Methodischen im Gesamtgefüge unterrichtlicher Entscheidungen: von »besonders wichtig« über »gleichrangig« bis zu »eher nachrangig«. Für die tägliche Unterrichtsplanung ist die Klärung der Frage naheliegenderweise nicht nur ein akademischer Streit. Je nachdem, wie die Antwort ausfällt, rücken methodische